



T.C.

Hitit Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

**DİN ÖĞRETİMİNDE ÇOĞULCU YAKLAŞIM MODELLERİ
(Zorunlu Din Öğretimiyle Birlikte İsteğe Bağlı Din Eğitimi Dersi Önerisi)**

Tuba DEMİRDAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Çorum 2012

DİN ÖĞRETİMİNDE ÇOĞULCU YAKLAŞIM MODELLERİ
(Zorunlu Din Öğretimiyle Birlikte İsteğe Bağlı Din Eğitimi Dersi Önerisi)

Tuba DEMİRDAŞ

Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Osman EĞRİ

Çorum 2012

KABUL VE ONAY

Tuba DEMİRDAŞ tarafından hazırlanan “**DİN ÖĞRETİMİNDE ÇOĞULCU YAKLAŞIM MODELLERİ (ZORUNLU DİN ÖĞRETİMİYLE BİRLİKTE İSTEĞE BAĞLI DİN ÖĞRETİMİ DERSİ ÖNERİSİ)**” başlıklı bu çalışma, **18 Haziran 2012** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

(Prof. Dr. Osman EĞRİ) (Başkan-Danışman)

İmza

(Yrd. Doç. Dr. Adem KORUKCU)

İmza

(Yrd. Doç. Dr. İcelal ARSLAN)

İmza

(Unvan, Adı ve Soyadı)

İmza

(Unvan, Adı ve Soyadı)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

İmza

(Prof. Dr. Gülen ELMAS ARSLAN)

Enstitü Müdürü

T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (18/06/2012)

Tuba DEMİRDAŞ

İmza

ÖZET

DEMİRDAŞ, Tuba. Din Öğretiminde Çoğulcu Yaklaşım Modelleri (Zorunlu Din Öğretimiyle Birlikte İsteğe Bağlı Din Eğitimi Dersi Önerisi), Yüksek Lisans, Çorum, 2012.

Ülkemizde ve diğer ülkelerde din öğretiminin hangi yaklaşım benimsenerek nasıl yapılacağı sürekli tartışıl原因 bir konudur. Bu çalışmada, öncelikle din öğretimi hakkında uluslararası genel düşüncelere yer verilerek, Türkiye din öğretimi konusunda diğer ülkelerle karşılaştırılacaktır. Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ayrıntılı bir şekilde incelenecek, durum tespiti yapılarak dersin gerekliliği ve eğitime katkısı üzerinde durulacak, diğer taraftan yaşanan sıkıntılara işaret edilecektir. Dünyada uygulanan din öğretimi yaklaşımlarına değinilerek ülkemizde çoğulcu din öğretimi yaklaşımının uygulanabilirliği ve gerekliliği üzerinde durulacaktır. Din öğretiminde dini pratiklere yer verilmemesinin yarattığı boşluğa işaret edilerek din eğitiminin gerekliliği ve uygulanabilirliği sorgulanacaktır. Bu tez din öğretiminde çoğulcu yaklaşım modellerini incelemeyi hedefleyerek zorunlu din öğretimiyle birlikte isteğe bağlı din eğitimi dersi önerisini sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Öğretimi, DKAB Dersi, Çoğulcu Yaklaşım Modelleri, İsteğe Bağlı Din Eğitimi Dersi, Zorunlu Din Öğretimi Dersi

ABSTRACT

DEMİRDAŞ, Tuba. Pluralist Approaches in Religious Teaching (Proposal for Voluntary Religious Education Course along with Compulsory Religious Teaching Course) Master Degree Thesis, Çorum, 2012.

In our country and others, there has always been an argument about which way should be followed to teach religion. This study primarily includes the international thoughts on religious education and makes comparison of Turkey with other countries about teaching religion. Along with the determination of the situation, Religious Culture and Ethics lesson in Turkey, the necessity of the religious course, its contribution to education and the possible problems will be discussed in detail. This study also analyzes the religion lessons practised around the world and questions the necessity and practicality of the pluristic religion education in Turkey. The research also signals the gap caused by not taking part in religious practising and in line with this investigates the necessity and applicability of teaching religion. This study aims to look for models of pluralist approach in teaching religion and proposes voluntary religious education course along with compulsory religious education

Key Words: Religious Teaching, Religious Culture and Ethics, Pluralist Approaches in Teaching Religion, Voluntary Religious Education Course, Compulsory Religious Teaching Course.

İÇİNDEKİLER

| | |
|------------------|-----|
| ÖZET..... | i |
| ABSTRACT..... | ii |
| İÇİNDEKİLER..... | iii |
| KISALTMALAR..... | v |
| ÖNSÖZ..... | vi |
| | |
| GİRİŞ..... | 1 |
| PROBLEM..... | 1 |
| AMAÇ..... | 1 |
| YÖNTEM..... | 1 |

BİRİNCİ BÖLÜM

DİN ÖĞRETİMİ VE TÜRKİYE'DE DKAB DERSİ

| | |
|--|-----------|
| 1.DİN ÖĞRETİMİ HAKKINDA GENEL DÜŞÜNCELER..... | 3 |
| 1.1.Laik Sistemde Din Öğretiminin Yeri..... | 3 |
| 1.2.Anayasada Din Eğitimi Hakkı..... | 7 |
| 1.3.Örgün Eğitimde Zorunlu Din Dersi..... | 13 |
| 1.4.Türkiye’de Din ve Ahlak Öğretiminin Statüsü..... | 15 |
| 1.5.Diğer Ülkelerde Din ve Ahlak Öğretiminin Statüsü..... | 15 |
| 2.TÜRKİYE’DE DİN ÖĞRETİMİ VE DKAB DERSİ..... | 16 |
| 2.1.Türk Toplumunda Dinin Önemi..... | 17 |
| 2.2.Türk Eğitim Tarihinde Din Dersleri..... | 22 |
| 2.3.DKAB Dersinin Teorisi..... | 23 |
| 2.4.DKAB Öğretim Programları ve Müfredatı | 24 |
| 2.5.Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme..... | 28 |
| 2.6. 12 Yıllık (4+4+4) Zorunlu Eğitim Projesinde DKAB Dersi..... | 35 |

İKİNCİ BÖLÜM DİN ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI

| | |
|---|-----------|
| 1.DİN ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI..... | 37 |
| 1.1.Mezhebe Dayalı Din Öğretimi Yaklaşımı..... | 37 |
| 1.2.Din Hakkında Öğretim Yaklaşımı..... | 40 |
| 1.3.Din Öğretiminde Çoğulcu Modeller | 42 |
| 1.3.1.Çoğulcu/Çok Kültürlü Din Öğretimi..... | 46 |
| 1.3.2. Fenomenolojik Din Öğretimi..... | 53 |
| 1.3.3. Mezhepler Arası Din Öğretimi..... | 57 |
| 1.3.4. Dinler Arası Din Öğretimi..... | 58 |
| 1.3.5. Yorumlayıcı Din Öğretimi..... | 59 |
| 2.TÜRKİYE’DE DKAB DERSİ VE ÇOĞULCULUK..... | 59 |
| 2.1.Geçmişten Günümüzde DKAB Dersinde Temel Alınan Yaklaşımlar | 62 |
| 2.2.Çoğulcu Öğretim Perspektifinden DKAB Dersi Öğretmeni Profili..... | 65 |
| 3.DİĞER ÜLKELERDE DİN DERSİ UYGULAMALARI VE TÜRKİYE İLE KARŞILAŞTIRILMASI..... | 66 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ZORUNLU DİN ÖĞRETİMİ DERSİYLE BİRLİKTE İSTEĞE BAĞLI (SEÇMELİ) DİN EĞİTİMİ DERSİ

| | |
|---|-----------|
| 1. ZORUNLU DİN ÖĞRETİMİ DERSİ..... | 71 |
| 2. İSTEĞE BAĞLI DİN EĞİTİMİ DERSİ..... | 78 |
| 2.1. İslam Din Dersi..... | 85 |
| 2.2. Alevilik Dersi..... | 87 |
| 3. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER..... | 89 |
| SONUÇ..... | 92 |
| KAYNAKÇA..... | 96 |

KISALTMALAR

| | |
|-------------|-------------------------------------|
| AB | :Avrupa Birliği |
| Age. | :Adı Geçen Eser |
| Agm. | :Adı Geçen Makale |
| Bkz. | :Bakınız |
| Bs. | :Baskı |
| C. | :Cilt |
| ev. | :Tercüme |
| DKAB | :Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi |
| DEM | :Değerler Eğitimi Merkezi |
| DİB | :Diyamet İşleri Başkanlığı |
| ERG | :Eğitim Raporu Girişimi |
| EKEV | :Erzurum Kültür ve Eğitim Vakfı |
| MEB | :Milli Eğitim Bakanlığı |
| s. | :Sayfa |
| ss | :Sayfa Sayısı |
| TBMM | :Türkiye Büyük Millet Meclisi |
| vb. | :Ve benzeri |
| vd. | :Ve diğerleri |
| Yay. | :Yayımları |

ÖNSÖZ

Din eğitimi uygulamaları açısından her ülkenin kendi tarihsel, siyasal ve toplumsal yapısına göre farklılıklar bulunmaktadır. Din eğitiminin gerçekleştirilmesinde ülkenin dinî yapısı, dinin toplumdaki rolü ve değeri, tarihi, eğitim sistemi ve eğitim politikaları büyük etki sahibidir. Türkiye’de farklı din mensupları ve aynı din içinde farklı yorumlara sahip vatandaşların bir arada eğitimlerinin nasıl daha etkin ve verimli yapılabileceğine dair yeni eğitim modellerine ihtiyaç olduğu kesindir. Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde çoğulculuk göz önüne alınarak mezhepler üstü din öğretimi yaklaşımının benimsenmesi gerektiği; diğer taraftan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adını taşıyan bu derste daha çok din bilgisi verildiği için işin pratik/teknik boyutunun ötelendiği tartışılan başlıca konulardır.

Uluslararası boyutta da güncelliğini hiç yitirmemiş olan din öğretiminin nasıl yapılacağı konusu çalışmamızda inceleme konusu yapılmıştır. Giriş bölümünde araştırmanın problemi, amacı ve yöntemi ortaya konmuştur. Birinci bölümde din öğretiminin anayasada ve laik sistemdeki yeri tartışılmış ve Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin statüsü incelenerek Türk eğitim tarihindeki yeri, müfredatı ve öğretmenleri ele alınmıştır. Birinci bölümün sonunda günümüzde kabul edilen yeni yasa ile DKAB dersinde yapılan değişikliklere yer verilmiştir. İkinci bölümde din öğretim yaklaşımları incelenmiş, DKAB dersinde temel alınan yaklaşım ortaya konmuş ve DKAB dersi ve çoğulcu yaklaşım birlikte ele alınmıştır. İkinci bölümün sonunda Türkiye din dersi uygulamalarında diğer ülkelerle karşılaştırılmıştır. Üçüncü bölümde çalışmada sunulan öneriye yer verilmiştir. Zorunlu din öğretimi dersiyle isteğe bağlı din eğitimi derslerinin gerekliliği ve içeriği hakkında tartışmalara değinilerek, isteğe bağlı din eğitimi başlığı altında İslam Din Dersi ve Alevilik Din Dersi örnek ders olarak sunulmuş ve bölüm sonunda uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir. Çalışmaya sonuç bölümünde değerlendirme yapılarak son verilmiştir.

Bu çalışmada yol göstermek suretiyle yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Osman Eğri’ye, teknik konularda büyük gayret ve çaba sarf eden eşim Coşkun Demirdaş’a ve tüm hayatım boyunca her konuda desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili annem ve babama sonsuz şükranlarımı sunarım.

Tuba DEMİRDAŞ

Çorum 2012

GİRİŞ

1. PROBLEM

Bu çalışma, Şu temel soru cümlelerine cevap aramaktadır: Türkiye’de Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi tarihsel süreçte nasıl Şekillenmiştir? Din öğretimi uygulamalarında diŐer dünya ùlkeleri ile Türkiye arasında hangi ortak noktalar ve farklılıklar söz konusudur? Hala okutulmakta olan dersin temel karakteristik öğeleri nelerdir? Din öğretiminde Çoğulcu Yaklaşım Modelleri hangileridir? Çoğulcu Yaklaşım ışığında DKAB dersi nasıl bir profil çizmektedir? Din öğretimi ve eğitiminin laik eğitim sisteminde yeri var mıdır? Din öğretimi ve din eğitime ayrı ayrı neden ihtiyaç duyulmaktadır? İkisinin birlikte olması gerektiğine dair argümanlar nelerdir? Dile getirdiğim bu sorularda din öğretiminin nasıl verileceği veya nasıl verilmesi gerektiği sorgulanmakta, konu problem olarak ele alınmaktadır.

Çalışmada yukarıda ortaya konulan sorular çerçevesinde, Türkiye’de okutulan DKAB dersinin özellikleri ve kapsamı incelenmiş, derse yönelik eleştiriler ele alınmiŐ ve diŐer ùlkelerdeki din dersi uygulamalarıyla arasındaki ortak ve farklı yönler tespit edilmiştir. Çoğulcu din öğretimi ve mezhebe dayalı din öğretimi yaklaşımları tanımlanmiŐ, diŐer ùlkelerdeki uygulamalar incelenmiŐtir. Zorunlu din dersinin neden çoğulcu din öğretimi yaklaşımıyla iŐlenmesi gerektiği ve bunun yanında seçmeli din eğitimi dersi ihtiyacına neden gerek duyulduğu üzerinde durulmuŐtur. Çalışmanın sonunda sorunların çözümü için izlenilmesi gereken yolların tespiti yapılmış ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

2. AMAÇ

Bu çalışma, çoğulcu din öğretimi modeliyle ŐekillenmiŐ zorunlu din öğretimi dersiyle birlikte mezhebe dayalı/seçmeli din eğitimi dersinin birlikte uygulanmasının gerekliliğini ve imkânlarını ortaya koymak amacıyla farklılıkların bir arada nasıl daha iyi yaŐayabileceklerine dair yeni açılımlar kazandırmayı hedeflemiştir.

3. YÖNTEM

Çalışma genel olarak durum tespitiyle birlikte bir öneri üzerinde durmaktadır. Konu din öğretimi yaklaşımları ışığında temellendirilmiŐtir. Yaklaşım olarak değer

koyucu değil betimleyici ve yorumlayıcı biçim seçilmiştir. Holistik, nesnel bakış açısı tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Türkiye ve diğer ülkelerdeki din dersi uygulamalarının tespitinde karşılaştırma yöntemine başvurulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

DİN ÖĞRETİMİ VE TÜRKİYE'DE DKAB DERS

1.DİN ÖĞRETİMİ HAKKINDA GENEL DÜŞÜNCELER

Ülkemizde ve tüm dünyada din öğretiminin laik sistemde yeri olup olmadığı, anayasada ne şekilde yer alacağı, örgün öğretimde okutulan dersler arasında olup olmaması gerektiği, olduğu takdirde tüm öğrenciler için zorunlu bir ders mi yoksa isteğe bağlı bir ders mi olacağı başlıca tartışma konularıdır. Bu başlık altında bu soruların cevabı aranmıştır.

1.1.Laik Sistemde Din Öğretiminin Yeri

Laik sistemde din eğitiminin yeri, uzun yıllardan beri tartışılan bir meseledir. Laik sistemde din eğitiminin konumu tartışılırken temel mesele, laik sistemde genel eğitimin içerisinde din eğitiminin yer alıp almayacağı ve yer alacaksa bu eğitimin nasıl olması gerektiğidir.

Laik eğitimin özellikleri arasında dine yer verilmekle beraber, bireyler arasındaki inanç farklılıklarına hiçbir şekilde karışmayarak din ve vicdan özgürlüğünü sağlama işlevi görmesi, bağnazlıktan ve dogmatiklikten uzak, akılcı ve bilimsel olması, bireyi araştırmacı, hümanist, çalışkan ve hoşgörülü olacak şekilde eğitmesi, velilerin çocuğuna istediği dini verme ya da vermeme özgür olması, okullarda hiçbir din ya da zorunlu olarak öğretilmemesi gösterilebilir. ¹

Ayrıca din öğretimine devlet tarafından mali yardım yapılmaması ve öğretim personelinin laik düşünceyi benimsemiş olması da laik eğitimin özellikleri arasında zikredilebilir. Bunların yanı sıra içerik olarak eğitime konu olan bilgilerin nesnel olması, neden-sonuç öğeleri arasındaki ilişkilerin dinsel eğitimde olduğu gibi iman ya da inanç öğeleriyle değil, akılcı mantık ya da deney yöntemleriyle açıklanabilmesidir. Bu, dinsizlik eğitimi manasına gelmemelidir. Çünkü laik eğitimin amacı, dinin safsata olduğu fikrini bir öğretim yolu olarak işlemek değil, dini toplumda var olan bir gerçek olarak öğretim konusu yapmaktır. Dolayısıyla laikliğin din eğitiminden ziyade dinî eğitime karşı olduğu söylenebilir.

¹ Tuğrul Yürük, *Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova 2005, s. 5.

Atatürk'ün anlayışında laik eğitim ise, ümmetçi anlayıştan sıyrılıp ulusçu anlayışa ve tebaa anlayışından halkın egemenliği anlayışına geçmeyi sağlayan eğitim sistemidir. Laik eğitimin bu yönde, dinden, doğrunun yanlıştan ayrılabilmesine yardım etmesi şeklinde bir beklentisi de vardır. Din eğitimiyle ilgili tartışmalar, din eğitiminin vatandaşlar açısından “dini özgürlükler” veya “dini haklar” kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini savunan iki anlayış cihetinden ele alınabilir. AB üyesi ülkelerde bu konu, dini özgürlükler kapsamında ele alınmakta, devlet, din eğitimine müdahaleyi bu özgürlükleri sınırlamak olarak kabul etmekte ve din eğitimini ilgili dinin temsilcisi olan kurumlara bırakarak masraflarını da karşılamaktadır.

Bizde ise 1982 Anayasası uyarınca din eğitimi, vatandaşın sahip olduğu, devletin gözetimi ve sorumluluğu altında yerine getirilmesi gereken sosyal bir hak olarak ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı'na, Milli Eğitim Bakanlığı'nın elinde olan bu göreve, halka verilecek eğitim ve öğretim hususunda Kur'an Kursları vb. kurslar açarak yardımcı olma fonksiyonu verilmiştir.² Uzun süreden beri devam eden tartışmalar neticesinde, laik eğitim sisteminde din eğitime yer verilmesi ya da aksi görüşü savunanlar bulunmaktadır.

Din eğitime yer verilmesi gerektiği görüşünde olanlar, bunun gerekliliğini başta birtakım yasal düzenlemelerin bir sonucu olarak görmelerinin yanında, dinin siyasete alet edilmesinin önlenmesi, ahlak eğitiminin sağlam biçimde temellendirilmesi ve insanın eğitiminin bütünlüğü açılarından da gerekli olduğu düşüncesinden hareket etmektedirler. Laik sistemde din eğitiminin yer alabileceğini savunanlardan bir kısmı, din eğitiminin kendi kanunlarımızın yanı sıra, uluslararası antlaşmalarla da güvence altına alındığını savunmaktadır.³

1982 Anayasası'nın 24. maddesi de devletin denetimi haricinde din eğitimi yapılamayacağını, din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve orta öğretimde zorunlu olduğunu ve devletin denetimi altında olmak şartıyla isteğe bağlı olarak ayrıca “din eğitimi” yapılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Türkiye'nin 1954 yılında imzaladığı Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek Protokolü'nün 2. maddesiyle de ana-babanın

² Yürük, age, s. 67.

³ Age, s. 68.

çocuklarının resmi eğitiminin kendi dini ve felsefi inançlarına göre olmasını isteyebilecekleri belirtilmiştir.⁴

Din eğitimi, toplum içerisindeki pratik faydası açısından incelendiğinde de onun en önemli fonksiyonunun ahlaklı bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü bireyin ahlaki gelişiminde en önemli unsurlardan birisi dindir. Dinden bağımsız olarak verilen bir ahlak eğitiminin zihinler üzerindeki etkisi hiçbir zaman dinî ahlakın etkisine sahip olamaz. Çocuklarının ahlaki olarak istediği düzeyde olmasını isteyen ebeveynler, bu garantiyi ikincil yapılarda ve modern iletişimde bulamamaktadır. Onlar, bu konudaki ihtiyaçlarını karşılamada en güvenilir ve sağlam bir çözüm olarak din eğitimi görmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı laik eğitim sistemi içerisinde din eğitiminin yer almasının -bir dinin veya zorunlu bir şekilde dayatılması olmamak koşuluyla- herhangi bir sakınca teşkil etmeyeceği; hatta bir gereklilik arz edeceği iddia edilmiştir. Felsefe ve antropoloji gibi bilimler nasıl öğretiliyorsa dini bilimler de öğretilmelidir.⁵

Sonuç olarak laik sistemde din eğitiminin yer alabileceğini düşünenler, bu görüşlerine delil olarak din eğitiminin verilmesinin çeşitli anayasa maddelerince teyit edildiğini, din eğitiminin din ve vicdan hürriyetinin bir gereği ve siyasi istismarın önünde bir engel olduğunu ve toplumun ahlaki açıdan istenilen seviyeye gelmesi için din eğitiminin mutlaka verilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir.⁶

Toplumumuzda laik sistemde din eğitime yer olmadığı düşüncesinde olanlar da bulunmaktadır. Okullarda din dersinin verilmesine karşı çıkanların en çok ileri sürdükleri görüşlerden birisi din eğitiminin Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na aykırı olduğu iddiasıdır. Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla birlikte bütün okulların Maarif Vekâleti'ne bağlanmasının yanı sıra, program ve anlayış birliği sağlanarak daha sonra lise, orta ve ilkokulların programlarındaki din dersleri kaldırılarak eğitimin laik olarak yapılmasına imkân tanınmıştır. Tevhid-i Tedrisat'tan sonra laik eğitim prensibinin bütün okullara tatbik edildiğini savunmaktadır. Eğitim, modernleşme, laikliğin yaygınlaştırılması ve kitlelere benimsetilmesi hedefine yöneltmiştir. Bu kanunun din dersine imkân tanımadığını ileri sürenlere göre bir yandan inanmayı emreden din dersleri, diğer yandan da yalnız düşünmeyi emreden dersler arasında öğrenciler ikilem yaşayacaktır. Ayrıca din eğitiminin yaygınlaşmasının dinin siyasallaşmasına yol açarak

⁴ 1982 Anayasası, Kaynak: <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm>.

⁵ Yürük, age, s. 70.

⁶ Age, s. 78.

dinden gelen tehlikenin artmasına yol açtığı da öne sürülen düşüncelerden birisidir. Bu iddianın yanı sıra çağdaş toplumlarda ahlakın temellerinin aklın ve bilimin rehberliğine inanmak, insan haklarına saygı göstermek, bağımsızlık bilincine varmak ve demokrat olmak olduğu belirtilmekte ve bu ilkelerin yeni kuşaklara öğretilmesi için de din eğitime gerek olmadığı iddia edilmektedir.⁷

Okullarda gerçekleştirilen din eğitimi, sadece İslami bilgileri içermesi, İslamiyet'i benimsetmeye çalışması ve İslamiyet'in diğer dinlerden üstünlüğünü kanıtlanmaya çalışması gibi sırf İslamiyet'e hatta sadece Hanefi mezhebine yönelik olmasından dolayı da eleştirilmektedir. Ahlak konusunda da aynı şekilde Müslüman ahlakından başka ahlak anlayışlarına değinilmediği ve evrensel ahlakın yok sayıldığı şeklinde eleştiriler vardır. Din dersinin zorunlu olarak okullarda okutulması da bu dersin gerekliliğine inanmayanların eleştirilerine hedef olmaktadır. 1982 anayasasının 24. maddesiyle din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve ortaöğretimde zorunlu hale getirilmesi esnasında dinsel ideolojinin özgür düşüncüyü sınırlaması tartışılmamış ve Atatürk'ün 1924–1937 arasında adım adım gerçekleştirdiği devrimlere aykırı iş yapılmıştır. Laiklik ilkesinin getirilmesiyle din vicdanlara indirgenmek istenmiş; ancak din derslerinin zorunlu olmasıyla bu amaçla tezat oluşturabilecek bir uygulamaya gidilmiştir.⁸

Ayrıca din derslerinin zorunlu olmasıyla birlikte insanların inançlarını açıklamama hakkının elinden alınmış olacağı da öne sürülen iddialar arasındadır. Laik sistemde din eğitiminin olamayacağı düşüncesinde olanlara göre “Birleşmiş Milletlerin 1981 tarihli “Din ya da İnanca Dayalı Her Türlü Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Kaldırılması Bildirgesi”nde de çocuğun velisinin isteği dışında din eğitimi ve öğretimi almaya zorlanamayacağı belirtilmiştir. Bizde ise bu esasın tersine olarak din eğitimi zorunlu hale getirilmiştir. Laik devlet, okullarında bilimsel gerçeklerin eğitim ve öğretimiyle uğraşır. Belli bir dinin öğretimini yapmayarak bilime, akla ve deneyime saygıyı eğitimin temeli yapar. Laik bir eğitimde zaten din bilimi ve kültürünün bilimsel bir bakış açısıyla genel kültürün içinde düşünüldüğü, dolayısıyla da yalnızca dinin

⁷ Yürük, age, s. 79.

⁸ Age, s. 80.

öğretildiği bir derse gerek olmadığı gibi bu dersin zorunlu olamayacağı da iddialar arasındadır.⁹

Din eğitiminin devlet eliyle verilmesinin laikliğe aykırı olduğunu iddia edenler olduğu gibi dine müdahale olduğunu iddia edenler de vardır. Bu görüşe göre, laik bir devlet dinin öğretilmesi işiyle uğraşmaz. Sadece dini öğrenmek isteyenlere engel olmaz ve herhangi bir dinin veya mezhebin propaganda veya eğitimine araç edilemez. Devlet din işleriyle hiçbir şekilde uğraşmaz. Din ve vicdan işi bireylere bırakılır.¹⁰

Laik sistemde din eğitiminin var olamayacağını iddia edenlerin genel olarak görüşü, dogma şeklindeki prensiplerin öğretilmesinin laikliğin temel ilkesi olan bilimselliğe aykırı olduğu ve bu nedenle ahlakın temelini de dine dayandırılmayacağı için ahlakın gelişimi için bu derse gerek olduğu bahanesiyle bu derse yer verilmemesi gerektiği şeklindedir. Ayrıca din derslerinin özellikle toplumumuzda olduğu gibi zorunlu olarak ve bir din eksenli verilmesinin laikliğin bir diğer önemli prensibi olan vicdan özgürlüğü ilkesine aykırı olduğu şeklinde görüşler ileri sürülmektedir. Cumhuriyetten daha da öncesinden beri devam eden bu tartışmalar neticesinde günümüze kadar din derslerinin uygulanmasında çeşitli değişiklikler olmuştur.

1.2.Anayasada Din Eğitimi Hakkı

Eğitim hakkı; insanı öne çıkaran, insana değer veren, insanın kişiliğine, yeteneklerine ve onuruna saygıyı içselleştiren bireysel, toplumsal ve kültürel bir haktır. Eğitim hakkı, evrensel düzeyde temel insan hakkı olarak kabul edilmiş ve benimsenmiş olup; ülkeler kendi koşullarına uygun biçimde eğitim hakkını anayasalarında ve yasalarında düzenlemişlerdir. Aşağıda bazı ülkelerden örnekler verilmiştir:¹¹

Almanya Anayasasının 7. maddesi Alman eğitim sistemini düzenlemekte olup, su hüküm yer almaktadır: “Eğitim sistemi tümüyle devletin denetimi altındadır. Aileler ve vasiler çocuklarının dini eğitim alıp almamasını belirleme hakkına sahiptir. Din dersi, laik okullar dışındaki resmi okullarda mecburidir. Özel okullar açma hakkı teminat altına alınmıştır. Resmi okulların yerine alternatif olmak üzere özel okullar, devletin

⁹ Bülent Tanör, “Laiklik, Cumhuriyet ve Demokrasi”, *Laiklik ve Demokrasi*, Der. İbrahim Kaboğlu, İmge Kitabevi, Ankara 2001, s. 30.

¹⁰ M. Bedri Gültekin, *Laikliğin Neresindeyiz?*, *Kemalizm'in Laikliğinden Türk-İslam Sentezine*, Öğretmen Yayınları, Ankara 1987, s. 183.

¹¹ Mevlani Ulusoy, *Eğitimin Anayasal ve Yasal Temelleri*’, <http://www.amatorceedebiyat.com.15368/html>. (Erişim Tarihi 27.11.2011).

izniyle kurulurlar ve eyalet kanunlarına tabidirler.” 37. madde “İlköğretim mecburidir ve devlet okullarında parasızdır.”¹²

Amerika Birleşik Devletleri Federal Anayasası eğitim hakkına yönelik bir hüküm içermemektedir. Amerika’daki eğitim sisteminin tam ve kesin olarak biçimlendiği yer eyaletler olup; tüm eyalet anayasaları eğitim hakkı konusunda düzenlemelere sahiptir. Zorunlu eğitim ile ilgili ilk hukuki düzenleme 1642 yılında Massachusetts’de yapılmıştır.

Azerbaycan Anayasasının 42. inci maddesi Eğitim Hakkı ile ilgilidir: “Her bir vatandaşın eğitim alma hakkı vardır. Devlet parasız, zorunlu genel ilköğretim hakkını temin eder. Eğitim sistemi devletin denetimindedir. Maddi durumuna bakmaksızın özel yetenekli kişilerin eğitimini devam ettirmesi, devlet tarafından temin edilir. Devlet, asgari eğitim standartlarını belirler.”

Eğitim hakkı Brezilya Anayasasının 205 – 211 maddelerinde kapsamlı bir şekilde düzenlenmiş olup; burada yer alan bazı hükümler şunlardır: “Eğitim herkes için hak devlet için ödev olarak öngörülmüştür. Devlet okullarında eğitim zorunlu ve parasızdır. Brezilya eğitim sisteminin kurallarına uymak ve devlet tarafından izin almak koşuluyla özel eğitim kurumlarının açılmasına müsaade edilmiştir.”¹³

Çin Anayasasının 19. uncu maddesi eğitim hakkını düzenlemiştir. “Devlet sosyalist eğitim geliştirmeyi ve tüm ulusun bilimsel ve kültürel seviyesinin yükseltmeyi üstlenmiştir. Devlet, ilk, orta, meslek ve yüksek seviye olmak üzere çeşitli seviyede okullar açar, temel eğitim zorunludur, okul öncesi eğitim teşvik edilir...”¹⁴

Eğitim, Fransız hukukunda, 1946 Anayasasının “Başlangıç” kısmında, bir hak olarak düzenlenmiştir. Bu “Başlangıç”, 1958 Fransız Anayasasının bir parçasını oluşturduğundan, bugünkü Fransız Anayasal düzeninin de bir parçasıdır. Bu başlangıca göre, “Devlet, öğretimden, mesleki yetişmeden ve eğitimden; çocuğun ve büyüğün eşit olarak yararlanmasını sağlar. Genel eğitimin, her derecede parasız ve laik olarak örgütlenmesi, bir devlet ödevidir.”¹⁵ Eğitim hakkının sağlanması bir ödev ve yükümlülük olarak, Fransız Devleti’ne verilmiştir. Eğitimin mutlak bir hak olması ve istisnasız herkesin bu haktan eşit olarak ve bir özgürlük içinde yararlanması söz

¹² Yüksel Çallı, *Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2009, s. 49.

¹³ Çallı, age, s. 49.

¹⁴ Age, s. 50.

¹⁵ Adem Mahmut, “Eğitim Hakkı”, *İnsan Hakları Yıllığı*, 1988-1989, Cilt 10-11, S. 1, s. 140.

konusudur. Kamusal eğitim ve öğretimin her derecede laik olarak örgütlendirilmesi devletin görevidir. Fransız Anayasa Konseyine göre, eğitim özgürlüğü “Cumhuriyet kanunları tarafından tanınmış temel ilkelerindendir.”

İspanya Anayasasının 27 maddesindeki düzenleme şu hükümleri içermektedir: “Herkes eğitim hakkına sahiptir. Öğretme özgürlüğü tanınmıştır. Eğitimin amacı demokratik prensiplere ve temel hak ve özgürlükler saygılı kişiliğin gelişimini sağlamaktır. Temel eğitim zorunlu ve parasızdır. Devlet, ailelerin çocuklarına kendi ahlak ve dini eğitimi sağlama hakkını garanti etmektedir. Özel eğitim kurumları açma özgürlüğü tanınmıştır. Devlet, eğitim sisteminin kanunlara uygun olduğunu denetleyecek ve düzenleyecektir.”

İsviçre Anayasasının 19 uncu maddesi eğitime iliksindir: “Herkesin yeterli ve parasız temel eğitim hakkı garanti edilmektedir. ” İtalyan Cumhuriyeti Anayasasının eşitlik ve sosyal ilişkiler bölümünde su kurallar yer almaktadır: “Okullar herkese açıktır. İlköğretim, en az sekiz yıl süreyle zorunlu ve parasızdır. Yetenekli ve çalışkan öğrencilerin olanaklardan yoksun bulunsalar bile - öğretimin en yüksek derecelerine ulaşmak hakları vardır. Devlet bu hakkı, yarışma ile verilecek eğitim bursları, ailelere yapılacak yardımlar ve diğer önlemlerle olanaklı kılar”.¹⁶

Japon Anayasasının 26’ıncı maddesine göre “Herkes, kendi çocuklarına kanunlarda belirtilen eğitimi aldirmek zorundadır. Zorunlu eğitim parasızdır” Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasasında Öğrenim ve Eğitim Hakkı 59 Maddede düzenlenmiştir: “Kimse, öğrenim ve eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Her türlü öğretim ve eğitim etkinliği Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir. Çağdaş bilim ve eğitim ilkelerine aykırı öğretim ve eğitim yerleri açılmaz. Devletin basta gelen ödevlerindendir. Devlet, bu ödevini, Atatürk İlkeleri ve Devrimleri doğrultusunda, ulusal kültür ve manevi değerlerle bezenmiş bir muhteva, çağın ve teknolojinin gelişmesine, kişinin ve toplumun istek ve gereksinimlerine yanıt verecek planlı bir şekilde yerine getirir. Her çocuk, kız erkek ayırımı yapılmaksızın on beş yaşına kadar zorunlu; on sekiz yaşına kadar ücretsiz öğrenim hakkına sahiptir. Devlet, durumları dolayısıyla okul içi ve dışında özel eğitime gereksinimleri olanları topluma yararlı kılacak şekilde yetiştirmek için gereken önlemleri alır. Devlet, maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını

¹⁶ Çallı, age, s. 51.

sağlamak amacıyla burslar ve baksal yollarla gerekli yardımları yapar.”¹⁷ Rusya Federasyonunun Anayasasında eğitim hakkına yönelik hükümler: “Herkes eğitim hakkına sahiptir. Devlet veya belediyenin eğitim kurumları ve işletmelerde okul öncesi, temel genel ilköğretim ve meslek öğreniminin parasız olması ve herkes için ulaşılabilirliği güvence altına alınır. Herkes sınav esnasında devlet veya belediyenin eğitim kurumları ve işletmelerde yüksek eğitim alma hakkına sahiptir. Temel genel ilköğretim zorunludur. Ebeveynler veya onların yerinde olan kişiler çocukların genel ilköğretim düzeyinde eğitim almasını sağlarlar. Rusya Federasyonu, devlet federal eğitim standartlarını belirler, eğitimin ve kendi kendine eğitimin çeşitli şekillerini destekler.”¹⁸

Yunanistan Anayasasınının 16.'ncı maddesi eğitim hakkına yönelik hükümler içermektedir: “Eğitim dokuz yıldan az olmamak üzere zorunludur. Devlet okullarında tüm seviye eğitim parasızdır”¹⁹

Görüldüğü üzere eğitim hakkı, anayasacılık anlayışına paralel olarak, hemen tüm devletlerin anayasalarına girmiştir. Ancak hiç şüphesiz, eğitim sistemi ve uygulamalar, ülkelerin kendi tecrübelerine, kültürlerine ve sosyal yapılarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Dikkati çeken bir başka husus ise, anayasalarda eğitim hakkının yer alması ve uluslararası sözleşmeler ile devletlerin bu konuda yükümlülük altına girmiş olmasına rağmen, günümüzde hala okuma yazma oranı tartışılmakta ve bu konuda ülkemizde dâhil çeşitli ülkelerde değişik kampanyalar düzenlenmektedir. UNESCO tarafından 2000 yılında düzenlenen Dünya Eğitim Forumu'nda, 2015 yılına kadar dünya üzerinde okur - yazarlığın bir sorun olmaktan çıkarılması hedeflenmiş olması insanlık için geç kalınmış bir hedef olarak değerlendirilebilir. Kısaca, eğitim hakkının, uluslararası belgelerde ve anayasalarda yer alması, insanlık için büyük bir adım olmakla birlikte, cehalet ile savaşmada, insanlığın önünde hala büyük engellerin bulunduğu da bir gerçektir.²⁰

Ülkemizde ise Cumhuriyetin ilanından hemen sonra, 3 Mart 1924 tarihinde, Tevhide-i Tedrisat Kanunu yürürlüğe girmiştir. Kanun teklifinin gerekçesinin ilk paragrafı şu şekildedir. “Bir devletin kültür ve genel maarif siyasetinde ulusun düşünce ve duygu yönünden birliğini sağlamak için öğretimin birleştirilmesi, en doğru en

¹⁷ Çallı, *Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı*, s. 52

¹⁸ Age, s. 53.

¹⁹ Age, s. 54.

²⁰ Age, s. 54.

bilimsel, en çağdaş ve her yerde faydaları ve iyiliği görülmüş bir ülküdür. »²¹ Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim kurumlarının bir merkezden idare ve yürütülmesi imkânı doğmuştur. Bu kanunun, eğitim devrimlerinde çok önemli bir yeri vardır. Bu kanun, özetle, merkezi ve laik eğitimin ilk belgesidir. Öte yandan, bu kanunla kabul edilmiş olan eğitim birliği ilkesi sayesinde, bir millet oluşturma yolunda adımlar atılması kolaylaşmıştır. Aynı amaç doğrultusunda, 1925 yılında medreseler kapatılmış, 1928 Arap alfabesi yerine Latin harfleri kabul edilmiştir.²²

Cumhuriyet dönemi anayasalarında eğitim hakkının düzenlenmesine gelince, 1921 Anayasasında, eğitim hakkına yönelik bir hüküm bulunmadığı görülecektir. 1921 Anayasası olağanüstü koşulların bir ürünü olması sebebiyle eksik ve yetersiz bir metindi.²³ Bu nedenle, 1921 Anayasasında, eğitim hakkı ve ödevine ilksin bir hüküm bulunmaması normaldi. Eğitim alanı, 1924 Cumhuriyet Anayasası döneminde gerçek anlamıyla bir dönüşüme sahne olmuştur. 1924 Anayasasınının 87. Maddesi eğitim hakkına ayrılmıştır. Bu maddeye göre, Madde 87.- Kadın, erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler. İlköğretim Devlet okullarında parasızdır. Anayasada, ilköğretimin kız-erkek bütün Türkler için zorunlu ve devlet okullarında parasız olması dışında eğitim hakkıyla ilgili başka bir düzenlemede 80. maddede bulunmaktadır. Söz konusu 80. maddeye göre, Madde 80.- Hükümetin gözetimi ve denetlemesi altında ve kanun çerçevesinde her türlü öğretim serbesttir. Denilmek suretiyle özel eğitim ve öğretimin serbestliği prensibi kabul edilmektedir. 1928 yılında, devlet dininin Anayasadan çıkarılmış ve 1937 de laiklik kabul edilmiştir. Sonraki Anayasalarda daha ayrıntılı hükümler olmasına rağmen, eğitim alanında yapılan devrimler, konuyu kısaca düzenleyen 1924 Anayasası döneminde gerçekleşmiştir.²⁴

1961 Anayasası dönemine gelince, evrensel gelişmelere koşul olarak, 1961 Anayasasında, sosyal devlet ve sosyal adalet ilkelerine yer verilmiş olduğu görülmektedir. Bu anlamda, gelişmelerden eğitim hakkı da etkilenmiş; eğitim hakkı detaylı olarak 1961 Anayasasında yer almıştır. Aşağıda Anayasa Komisyonu tarafından hazırlanan 21. madde ve gerekçesi yer almaktadır:

²¹ Mustafa Yurtkuran, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Çağdaş Eğitim Üzerine”, *Atatürkçü Bakış Dergisi*, Uludağ Üniversitesi Yayınevi, Bursa 2003, C. 2, S. 4, s. 12.

²² Bülent Tanör, *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2004, s. 290.

²³ Age, s. 290.

²⁴ Age, s. 381.

Madde 21.- Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir.²⁵

Madde 50.- Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin basta gelen ödevlerindedir.

İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburîdir ve Devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yükseköğretim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.”²⁶

1982 Anayasasından yer almayan “Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin basta gelen ödevlerindedir” hükmü Temsilciler Meclisinde de, Milli Birlik Komitesinde de değiştirilmeden kabul edilmiştir. 1961 Anayasasında eğitim hakkı, eğitim hakkının hem temel hak, hem de sosyal bir hak olması özelliğine uygun olarak, hem 21. maddede hem de 50. maddede düzenlenmiş olması önemlidir. Bir başka ifadeyle, 1961 Anayasasında eğitim hakkı, hem negatif statü hakkı olarak, hem de pozitif statü hakkı olarak bütün vatandaşlara tanınmıştır. Anayasanın 21. Maddesi eğitimin kapsamı ve içeriğine yönelik olup; 50. madde ise eğitim hakkının sosyal yanına yöneliktir. Bir başka ifadeyle Anayasanın 21. maddesi kişiye eğitimde negatif statü hakkını, 50. maddesi ise pozitif statü hakkını tanımıştır.²⁷

Anayasada Din ve Eğitim DKAB dersinde nesnel, çoğulcu ve eleştirel din öğretimi etkili olarak yapılabilse bile din ve eğitim ile ilgili bir dersin anayasada zorunlu kılınmasına özellikle laiklik ve medeni haklar eksenleri üzerinden ciddi itirazlar vardır. Burada ön plana çıkan talep 1982 Anayasası'nın 24. Maddesinde değişiklik yapılarak DKAB dersinin zorunlu olmaktan çıkarılmasıdır. Bu talebin arkasında din ile ilgili konuların örgün eğitim dışarısında aile ve topluma bırakılması savunusu vardır. Ancak, dinler hakkında eğitimin diğer seçmeli dersler arasında yer alması ve dileyen öğrencilerin dersi seçmesine olanak tanınması kabul görmektedir.

²⁵ Kazım Öztürk, *İzahlı, Gerekçeli, Ana belgeli ve Maddelere Göre Tasnifli Bütün Tutanakları ile Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, C. 2, Ankara 1996. s. 2089.

²⁶ Age, s. 2089.

²⁷ Yürük, age, s. 67.

1.3. Örgün Eğitimde Zorunlu Din Dersi

Okul çatısı altında yapılan eğitim etkinlikleri genellikle, örgün öğretim kavramı ile karşılanır. Bu anlamda örgün din eğitiminden söz edildiği zaman okul çatısı altında verilen din öğretimi anlaşılmalıdır.

Devlet eğitimi düzenlerken, eğitim hakkının mutlaklığını garanti altına alan zorunlu eğitim getirebileceği evrensel kabul gören bir ilkedir. İlköğretim gerek ulusal gerekse uluslararası hukukta zorunlu tutulmuştur. Nitekim Anayasada “ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur” hükmü yer almaktadır. İlköğretimin zorunlu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim hakkının, seçme hakkı tanımayan, dolayısıyla özgürlüğü kısıtlayan bir temel hak olduğu dikkat çekmektedir. Bir başka ifadeyle, eğitim hakkı, temel eğitim için zorunlu eğitim şartı kosan tek insan hakkıdır. Devletin, belirli bir yasa kadar çocukları okula gitmeleri için zorlama ve eğitim sağlama hakkı ve yükümlülüğüne sahip olduğu uluslararası hukuk tarafından kabul edilmektedir. Anayasal zorunluluğun vatandaşlar için getirilmiş olduğu, yabancılar için anayasal bir zorunluluk olmadığı dikkat çekmektedir. Ancak, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşmenin 13/2/a maddesinde zorunluluk herkes için getirilmiştir.²⁸

Zorunlu eğitimin detaylarının belirlenmesi konusunda da devletin yetkisini kabul etmek gerekir. Birçok ülkede, mecburi eğitimin süresi ve ilköğretim yaşı farklı düzenlenmiştir. Örneğin Almanya’da zorunlu eğitim süresi 12 yıl, ilköğretim yaşı 6 yaş; Avusturya’da zorunlu eğitim süresi 9 yıl, ilköğretim yaşı 6 yaş; Belçika’da zorunlu eğitim süresi 12 yıl, ilköğretim yaşı 6 yaş; Danimarka’da zorunlu eğitim süresi 9 yıl, ilköğretim yaşı 7 yaş; Finlandiya’da zorunlu eğitim süresi 9 yıl, ilköğretim yaşı 7 yaş; Hollanda’da zorunlu eğitim süresi 12 yıl, ilköğretim yaşı 4 yaş; İngiltere’de zorunlu eğitim süresi 11 yıl, ilköğretim yaşı 5 yaş; İrlanda’da zorunlu eğitim süresi 12 yıl, ilköğretim yaşı 6 yaş; İspanya’da zorunlu eğitim süresi 6 yıl, ilköğretim yaşı 6 yaş; İtalya’da zorunlu eğitim süresi 10 yıl, ilköğretim yaşı 5 yaş; Yunanistan’da zorunlu eğitim süresi 9 yıl, ilköğretim yaşı 6 yaş; Türkiye’de zorunlu eğitim süresi 8 yıl, ilköğretim yaşı 6 yaş olarak belirlenmiştir.²⁹

²⁸ Yasar Nuri ÖZTÜRK, *İnsan Hakları Avrupa Sisteminde ve Türk Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü*, Filiz Yayınevi, İstanbul 2000, s. 45.

²⁹ Murat Gürkan Gülcan, *AB ve Eğitim Süreci*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 264.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir eğitim sistemine imza atarak zorunlu eğitimi 4'er yıldan 3 dönem halinde 12 yıla çıkarmıştır ve ilköğretim yaşı 5,5 yaş olarak belirlenmiştir.

Din ile ilgili herhangi bir dersin okul programlarına nasıl dâhil edileceği meselesi, yasadıkları tarihî tecrübeler ve sahip oldukları farklı şartlara bağlı olarak ülkelere göre farklılık göstermektedir.

Anayasamızın “Din ve vicdan hürriyeti” kenar başlıklı 24. Maddesi su hükmü içermektedir: “Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.” Bu hükümden, din ve ahlak eğitiminin birleştirildiği, devletin denetimi ve gözetimi altında olacağı ve ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu okutulan dersler arasında yer alacağı anlaşılmaktadır. 1961 Anayasasında “Din eğitimi ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır” hükmü yer almaktaydı. 1982 Anayasasında bu konudaki seçme hakkını ortadan kaldırıldığı görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle 1982 Anayasası din eğitimi bir hak olarak düzenlenmemiş, böyle bir hakkı tanımamıştır.³⁰ Bu husus gerekçede su şekilde kaleme alınmıştır: “Üçüncü fıkra hükmüne göre, istismar ve suiistimali önlemek amacıyla, din ve ahlak eğitimi ve öğretimi devlet denetimi ve gözetimi altına alınmıştır. Keza bu eğitim, ilk ve orta öğretimde zorunludur.” Din eğitiminin zorunlu olması en çok tartışılan konuların basında gelmektedir. Tartışmanın önemli boyutu devletin din eğitimi vermesinin laiklik ilkesine aykırı olup olmayacağı yönündedir.³¹

Din ve ahlak eğitim ve öğretiminin devletin denetim ve gözetimi altında yapılması, dini öğretme hürriyetinin, kötüye kullanılmasını önlemek bakımından zorunlu bulunmuştur.³² Konuyla ilgili Zafer Gören görüşünü su şekilde dile getirmiştir. “1982 Anayasası, ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu olarak ‘din kültürü ve ahlak dersi’ okutulmasını öngörerek büyük bir olasılıkla dinle ilgili eğitimin gözetimsiz ve denetimsiz yobazlık kuruluşlarına kaymasını önlemek istemiştir.”³³

³⁰ Mustafa Erdoğan, *Türkiye’de Anayasalar ve Siyaset*, Liberte Yayınları, Ankara, 2003, s. 156.

³¹ *Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi*, M. G. Konseyi: 1/397, C. 7, S. 450, s. 13. Kaynak: http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MGK_/d01/c007/mgk_01007119.pdf.

³² Ergun Özbudun, *Türk Anayasa Hukuku*, Yetkin Yayınları, Ankara, 2005, s. 77.

³³ Zafer Gören, *Anayasa Hukuku*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006, s. 111.

Din dersinin zorunlu olmasının en önemli gerekçesi bu konunun yetersiz ellere bırakılmamasıydı. Bu görüşe paralel olarak din eğitimi, devletin belirleyeceği düzeyde ve zorunlu olarak, herkese verilmesi hükmü Anayasada yer aldı. Bir başka ifadeyle, din eğitiminin zorunlu tutulması, aynı zamanda, toplumda tek bir din kültürü ve aynı seviyede din bilgisi (ne az, ne de fazla) verilmesi amacına uygundu. Dinsizliğin anarşizmi, fazla din eğitiminin de şeriatı gündeme getirme riskine karşı, en uygun yöntem, herkese, devletin belirleyeceği seviyede, din eğitimi vermektir. Avrupa'daki din eğitimine genel olarak bakıldığında da görülüyor ki, öğretim yöntemlerinin çeşitliliğine rağmen, üye Devletlerin neredeyse tamamı öğrencilere din eğitimi alma dışında en az bir seçenek sunmaktadırlar.³⁴

1.4. Türkiye'de Din ve Ahlak Öğretiminin Statüsü

Türkiye'de din eğitimi ve öğretimi devletin denetim ve gözetimi altında yapılmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ilk ve orta dereceli okullarda okutulan zorunlu dersler arasındadır. Din derslerinin programları diğer tüm derslerde olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Ders kitapları ise ya doğrudan Bakanlık tarafından üretilmekte ya da özel yayınevlerince üretilenler kontrol edilerek onaylanmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tüm öğrenciler için zorunlu bir derstir. Dersin adı, İslam Din dersi değil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'dir. Buna göre, ders, bir dini benimsetmek için verilen mezhebe dayalı bir din dersi değil, tüm dinlerin öğretildiği genel bir din ve ahlak dersidir. Ayrıca bağımsız bir ahlak dersi de söz konusu değildir.³⁵

1.5. Diğer ülkelerde Din ve Ahlak Öğretiminin Statüsü

Birçok ülkede özellikle Batı ülkelerindeki resmî ve özel olmak üzere, iki tür okul tipi vardır. Resmî okullar, direkt Eğitim Bakanlığına, belediyelere ve il idaresine yani devlete bağlı okullardır. Özel okullar ise, şahıs ve kurumlara aittir. Kurumların çoğu da dinî kurumlar, yani kiliselerdir. Aralarında Fransa'nın da bulunduğu birçok ülkede, kurallarına uyan özel okullar öğrenci başına belirlenmiş devlet yardımını alır. Yani masrafları devlet tarafından karşılanır. Özel öğretim kurumları, uygulanacak eğitim

³⁴ Erdoğan, age, s. 157.

³⁵ Mehmet Zeki Aydın, "Din Derslerinin Gelişimi ve Teorik Yapısı", *MEB Din Öğretimi Dergisi*, Ankara 1992, S. 37, s. 57.

programlarını, öğretim yöntemlerini, ders kitaplarını, çalıştırdığı personelini belirlemede büyük ölçüde serbesttir.

ABD, Fransa, Japonya gibi ülkelerde devlet okullarında din öğretimi vermeyip, ancak özel okullarda ve (kilise vb.) dinî kurumlarda, din eğitime izin verir. İtalya, Portekiz, İngiltere gibi ülkeler resmî ve özel okullarda din öğretimine seçmeli ders olarak yer verir. Almanya, Belçika, Kanada resmî ve özel okullarda öğrencilerin din ya da ahlak derslerinden birisini seçmek zorunda olduğu; İslam ülkeleri, Yunanistan, Danimarka, İsveç, Norveç ise resmî okullarda din dersinin zorunlu olduğu ülkelerdir. Fransa dinlerle ilgili konuları tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, felsefe, sosyoloji gibi diğer kültür derslerinde öğretir. Sovyetler Birliği ve ona bağlı Doğu Bloğu ülkeleri ise din eğitimi yasaklayan ülkeler olarak varlıklarını devam ettirmektedir.³⁶

2. TÜRKİYE'DE DİN ÖĞRETİMİ VE DKAB DERSİ

Türkiye, yasalarında herhangi bir dini resmen tanımayan ancak halkın dinî ihtiyaçlarını karşılamak üzere Diyanet İşleri Başkanlığı'nı kuran bir ülkedir. Diyanet İşleri Başkanlığı, yaygın din eğitimi çerçevesinde, camilerde ve Kur'an kurslarında din eğitimi vermektedir. Müftü, vaiz, imam-hatip, müezzin vb. din görevlilerinin maaşları devlet bütçesinden karşılanmakta hatta cami vb. ibadet yerlerinin masraflarına devlet katkıda bulunmaktadır.

Türkiye'de örgün eğitimde ilk ve orta dereceli okullarda, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bu dersler, ilköğretimin 4. sınıflarından itibaren hafta 2 saat zorunlu olarak, ders geçmeye etki etmek üzere normal programlar içinde okutulmaktadır. Din derslerinin programları diğer tüm dersler gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır.

Ders kitapları ise ya doğrudan Bakanlık tarafından üretilmekte ya da özel yayınevlerince üretilenler kontrol edilerek onaylanmaktadır. İmam-Hatip Liseleri, imam-hatip, müezzin kayyım ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi din görevlisi ihtiyacını karşılayacak elemanlar yetiştiren ve yükseköğretime hazırlayan meslek liseleridir.³⁷

³⁶ Mehmet Zeki Aydın, "Okulda Din Dersi Tartışmaları", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sivas 2007, C. 11, S. 2, s. 17.

³⁷ Mehmet Zeki Aydın, "Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Eğitimi Uygulamaları ve Türkiye İle Karşılaştırılması", *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Din Eğitimi Ulusal Sempozyumu Bildirileri, Değişim Yayınları*, İstanbul 2002, s. 11.

Anayasanın 24. maddesi şöyledir: “Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.”

Bu maddeye göre, ilk ve orta dereceli okullarda zorunlu dersler arasında yer alan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde din eğitimi değil din öğretimi yapılacaktır. Burada öğretimden; bilgilendirme, eğitimden; inanç ve tutum değişmesi anlaşıldığı söylenebilir. Zaten din dersinin adı da bilinçli olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi olarak belirlenmiştir. Yani bu ders İslâm din dersi değildir. O hâlde Türkiye’de ilk ve orta dereceli okullarda verilen din dersleri, mezhebe / dine dayalı bir din dersi değil mezhepler üstü bir dindir.

Mevcut Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders programlarına baktığımızda, İslâm dini ağırlıkta olmak üzere tüm dinler ve ahlâkî konular yer alır. Böyle olmasına rağmen söz konusu derslere, Hıristiyan ve Musevi öğrenciler isterlerse katılmayabilirler.³⁸

2.1. Türk Toplumunda Dinin Önemi

Din kelimesi lügatlerde; “örf, âdet, itaat, tutulan ve gidilen yol, ceza ve mükâfat, millet vb.” anlamlara gelmektedir. Terim olarak ise din, bir fikri, itikadi, ameli ve ahlaki esaslar topluluğudur. Kur’an’da doksan iki ayette geçen “din” kelimesi, “yönetme, yönetilme, itaat, hüküm, tapınma, tevhid, selam, şeriat, hudut, âdet, ceza, hesap, millet” vb. anlamlarda kullanılmıştır.³⁹

Din; insanın hayatının anlamını ve amacını açıklayan bir sistem olarak hizmet vermektedir. Bu yönüyle din; sosyal temelleri bulunan, insan hayatında özel anlam taşıyan sıra dışı olaylarla ilgilenen, hatta ister inanan isterse inanmayan olsun hiçbir maddi gücün insanları koruma ihtiyacına cevap vermediği anlarda metafizik bir güçten yardım isteme eğilimlerinin karşılığı olan bir gerçekliktir.⁴⁰

Kutsalla kurulan bağla beliren ve “kutsalın tecrübesi” olarak tanımlanan din, özünde insanüstü âleme uzanan bir mahiyete sahiptir. Ancak, tarihsel ve toplumsal

³⁸ Aydın, age, s. 11.

³⁹ Cemil Osmanoğlu, *Basamak Teorileri Açısından Din Gelişimi İnanç Gelişimi ve Eğitimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2007, s. 45.

⁴⁰ Abdurrahman Kasapoğlu, “İnsanın Çaresizliği ve Fıtratın Uyanışı”, *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 2005, C. 3, S. 1, 2005, s. 72.

şartlarda tezahür etmesi sebebiyle o, aynı zamanda bir toplum olayı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple din, insanlık tarihi boyunca toplumsal hayatın en önemli kurumlarından birisi olarak işlev görmüştür. Türk topluluklarında da din, tarihlerinin hemen her döneminde ve buldukları her yerde toplumsal bir realite olarak görülmektedir.⁴¹

Türk toplumunda dini yaşantının çok yönlü ve dinamik bir karaktere sahip olduğunu ve çok farklı dindarlık tiplerini içerisinde barındırdığını belirtmek gerekir. Türk toplumunun çok yönlü olan dini yaşayışı ile alakalı tipolojik değerlendirmelerde, bir takım farklı dindarlık tiplerinin mevcudiyetine işaret edilmektedir. Örneğin Prof. Dr. Ünver Günay, uygulamalı bir çalışmasının sonucunda, Türk toplumundaki dini yaşayışın dördü bir tipolojisini yapmaktadır. Buna göre, kentin orta ve alt tabakalarıyla kırsal kesimde yoğunlaşan “geleneksel halk dindarlığı” birinci tip dindarlık tarzını ifade etmekte olup, kökleşmiş ve kalıplaşmış unsurlar hakim durumdadır. Şekilcilik, geleneksellik, taklitçilik, ritualizm ve derin teolojik konulara fazla yer vermemek bu tip dindarlığın karakteristik özelliklerindedir. Prof. Günay'ın tespit ettiği diğer dindarlık tarzları ise, belli bir dini kültür ve öğrenime sahip bulunan dini elit zümre arasında geçerli olan “seçkinlerin kitabi dindarlığı”, dinin tanrı ile kul arasında kutsal bir bağ olduğu anlayışından hareketle bireysel nitelikteki “laik dindarlık” ve bütün bu tipler arasında geçiş teşkil eden “tranzisyonel dindarlık” tipleridir.⁴²

Günay, başka bir çalışmasında da özellikle ilk iki dindarlık (geleneksel halk dindarlığı ve seçkinlerin kitabi dindarlığı) tipinin Türk toplumunun dini yaşantısını anlamadaki önemine değinmektedir.⁴³

Şerif Mardin ise Türk toplumunda seçkin din eğitimi alan insanların “kitabi, entelektüel dindarlıkları” yanında, halk kesiminde yaygın olan ikinci bir dindarlık tarzı olarak “halk dindarlığı” tiplerine vurgu yapmakta; günümüz Türk toplumunun dini yaşantısının doğasını anlamada birincisi yanında ikinci tip dindarlığın değerlendirme dışı tutularak unutulduğuna, bunun ise çok yanlış olduğuna işaret etmektedir.

Bu tarz dindarlığa Diyanet İşleri Başkanlığı kendi kitaplarında da değinmektedir: “Geniş kitlelerde mevlit, türbe ziyareti, Kuran okutma, mübarek gün ve gecelerde dini

⁴¹ Mustafa Arslan, “Türk Toplumunda Geleneksel Dini Yaşam ve Halk İnançları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, İstanbul 2003, S. 2, s. 1.

⁴² Age, s. 1.

⁴³ Age, s. 2.

törenlere katılma gibi daha çok şekilde ilgili dindarlığın hayli rağbet gördüğü ve bunun giderek dini vecibelerin yerini aldığı da bir gerçektir.” Görüldüğü gibi, Türk toplumunun dini yaşantısı çok yönlü ve çok boyutlu bir nitelik arz etmekte olup, bunlar arasında geleneksel halk dindarlığı (ya da popüler dindarlık) geniş halk kitlelerinde yaygın olarak hayatiyetini devam ettirmektedir. Aslında hemen hemen bütün büyük dinlerde, entelektüel/kitabi dindarlık ile halk dindarlığı ayrımı kayda değer bir şekilde birbirinden ayrılmaktadır.⁴⁴

Bir tarafta, üzerinde yazılı kültürün özelliklerini barındıran, dini anlamda profesyonel bir sınıfın öncü rolüne sahip olan ve ortodoksiyi temsil eden kitabi dindarlık, öte tarafta ise mistik, büyüsel ve mitolojik unsurlara ve vurgulara sahip, derin bilgili, resmi ya da hâkim sınıf tarzlarından farklı karakteristik özellikler gösteren dini bir ifade biçimi olarak halk dindarlığı bulunmaktadır. Şüphesiz bunları birbirinden tamamen ayırıp karşı kutuplara koyarak değerlendirmek yanlışsa da, barındırdıkları bir takım özellikler böyle bir ayrımı mümkün kılmaktadır. Bu durumu, Türk toplumunun dini kültürü ve dindarlığı içerisinde değerlendirdiğimizde kitabi dindarlık, Türk halkının dindarlığının çeşitli boyutlarından sadece birini oluşturmaktadır.⁴⁵

Şehir merkezlerinde dini bir öğrenim görmüş din bilginlerinden toplumun orta ve alt tabakalarına ve kırsal alana gidildikçe kitabi dindarlığın etkisi nispi olarak azalmaktadır. Dolayısıyla Türk halkının dini hayatıyla alakalı bir çalışmada “halk dindarlığı” kavramlaştığımızı bize, halkın genelde dini hayatını, özelde ise geleneksel dini hayatını anlamada uygun bir teorik çerçeve ve model imkânı sunacaktır. Dolayısıyla halk dindarlığı konusunun, Türkiye’deki dini hayatı anlamada büyük bir yeri ve önemi bulunmaktadır. “Halk dindarlığı ya da popüler dindarlık” denilen olgunun, Anadolu’nun geçmişi ve bugünü için de büyük bir anlamı vardır.⁴⁶ Bu sebeptendir ki, Türkiye’de halk inançları kendi içinde anlamlı bir tür olarak hayatiyetini sürdürmekte ve halk katında bir takım fonksiyonlar da icra etmektedir. Türk toplumunun dini hayatında geleneksel dini unsurların ve halk inançlarının ağırlığı bu derece önemli olmasına rağmen, bu konuda deneysel, uygulamalı çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de halk inançlarının kendi içinde anlamlı bir tür olduğu ve halk katında bir takım fonksiyonlar icra ettiği gerçeğine ilk dikkati çeken Şerif Mardin’den sonra bu konuda bazı çalışmalar

⁴⁴ M. Arslan, age, s. 3.

⁴⁵ Agm, s. 3.

⁴⁶ Halil İnalcık, *Osmanlı İmparatorluğu’nda İslam*, Çev. M. Özel, Dergâh Yayınları, 1992, s. 30.

yapılsa da, bunların çoğunlukla teorik düzeyde olduğu ve uygulamalı çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir.⁴⁷

Hâlbuki Türk toplumunun dini hayatının önemli bir kesitini oluşturan ve bu sebeple de geniş halk kesimlerinin dindarlık tarzını anlamada belli bir konuma sahip olan halk dindarlığı üzerinde daha geniş ve derinlemesine uygulamalı, deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu da bir gerçektir. Nitekim Prof. Dr. Ünver Günay da bu hususa değinmekte ve bu alandaki çalışmaların istenilen düzeyde olmadığını söylemektedir. Ona göre “çeşitli boyutları içerisinde Türkiye’de halk dindarlığının veçheleri ve dinamizmi konusunda parçalı bazı alan araştırmaları el altında bulunmakla birlikte, bu konuda gözlem, yerinde tespit, katılma, anket ve istatistik usullerini tarihi ve etnografik yöntem ve tekniklerle desteklemek suretiyle, çok daha geniş ve sistematik analizlere ihtiyaç bulunmakta, ancak bu yolla bu dini kültür ve dindarlığı çok çeşitli yönleri ve faktörleri açısından başarı ile bilimsel inceleme konusu yapma şansı bulunmaktadır. Mamafih, şimdiki halde dahi, eldeki mevcut veriler onun çok veçheli, çok boyutlu, çok fonksiyonlu ve oldukça dinamik olduğunu bize göstermektedir.”⁴⁸

Din, tarih boyunca toplumsal hayat, insanlar arası ilişkiler, insanların tutum ve davranışları üzerinde etkili olan temel kurumlardan biri olmuştur. Dinin hem bireylerin ve toplumun ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici güçlü bir psikolojik etken olması hem de insanın doğuştan sahip olduğu yönelişlerinden biri olarak kabul edilmesi, insanın bütün yönleriyle geliştirilmesini esas alan eğitimin, dolayısıyla da din eğitimi ve öğretiminin gerekliliği açısından önemli bir dayanak oluşturmaktadır. Ancak dinin bu etkisi, doğru ve yeterli bilgi, uygun bilimsel yöntem ve sosyal destekle işlerlik kazanır.⁴⁹ Bu tür bir ortamda dinî geleneklerini iyi öğrenen bir kişi, kendi dininden yanlıs, tek taraflı ve hoşgörüden uzak yorumlar çıkarmayacaktır. Her şeyden önce bu kişinin, başka dinden ve kültürden olan insanlarla dostluk kurma, onların inançlarını öğrenme ve karşılıklı anlayış ve işbirliği kurma gayreti içerisinde olması beklenebilir.⁵⁰ Çünkü doğru bir şekilde verildiği takdirde din eğitimi ve öğretimi, öğrencilerin kendi dinlerini

⁴⁷ Mustafa Tuncer, 1996, *Türbe Ziyaretlerinin Psiko-sosyal Sebepleri ve Tezahürleri: Eyüp Sultan Örneği*, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, s. 76.

⁴⁸ Ünver Günay, “Türk Toplumunun Dini Yaşayışı Üzerine Bir Din Sosyolojisi İncelemesi”, *Din Sosyolojisi*, İnsan Yayınları, İstanbul 2002, s. 522.

⁴⁹ Hayati Hökelekli, “Gençlik ve Din”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2002, s. 27.

⁵⁰ Recai Doğan, “Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara 2008, C. 49, S. 2, s. 28.

keşfetmeleri yanında farklı dinleri, inançları değerleri ve gelenekleri öğrenmelerini de tevsik eder. Onları hakikat, inanç ve ahlâk konularında analiz, yorum ve değerlendirme yapmaya ve ulaştıkları sonuçları başkalarıyla tartışmaya sevk ederek önyargılarından kurtulmalarına yardım eder. Böylece öğrencilerin kendi benliklerini ve aidiyetlerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu gibi, bir birey ve vatandaş olarak çoğulcu bir toplumda ve çok kültürlü bir dünyada sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunur.⁵¹ Bugün din öğretiminin en önemli problemi, Türk halkının güncel dini ihtiyaçlarına en iyi şekilde nasıl cevap verebileceği sorusudur.

Din derslerinin okullarda yer alması konusu, Cumhuriyetin kurulmasından bu yana üzerinde en çok tartışılan konulardan biri olagelmıştır. Buna rağmen Türkiye’de din dersleri bilimsel yöntemle incelenmiş, araştırılmış değildir. Tartışmalar hep ideolojik yönden olmuştur. Bu alanda birbirine zıt iki görüş sürekli savunulmuştur. Bu görüşlerin birisine göre; “Din, bizim tarihi, hatta milli olmuş kıymetlerimizden birisidir. Bu sebeple onu çocuklarımıza öğretmeliyiz.”⁵² Çünkü toplumdaki tüm kötülüklerin, ahlaksızlıkların, huzursuzlukların kaynağında kişilere iyi din ve ahlak eğitimi verilmemesi vardır. Bunun karşıtı görüşe göre; “Türkiye laik bir ülkedir, laik bir ülkenin okullarında zorunlu din dersi yer alamaz.”⁵³ Bu görüşü destekleyenlere göre okullarda din dersinin okutulması, Atatürk ilkeleri ve çağdaşlaşma için tehlike arz etmektedir. Bu konu tartışılırken toplumun ihtiyaçlarının değerlendirilerek, alan için uygun öğretim yöntemi ve ilkeleri geliştirilerek bilimsel bir temele oturtulması üzerinde durulmamıştır. Eğitim uygulamalarının bilimsel ölçütlerle belirlenmesi konusunda, eğitim bilimcisi Fatma Varış, şöyle demektedir: Hâlbuki her şeyden önce memleketimizde eğitimin toplumsal ve bireysel temellerini araştırarak, eğitimin sistematik teorisini dile getirmek ve eğitim politikasını ve amaçlarını bu teoriye göre düzenlemek gerekmektedir. O halde konuyu ele alırken, din ve ahlak öğretiminin toplumsal ve bireysel temelleri ortaya konulmalıdır. Bireysel yönden dinin, insanın farklı çağlarına ve ihtiyaçlarına göre nasıl öğretim konusu yapılacağı belirlenmelidir. Toplumsal yönden ise, genel eğitim

⁵¹ Brian E. Gates, “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, İstanbul 2007, s. 419.

⁵² Ömer Okutan, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi ve Öğretimi, Öğretmeni Yetiştirme Sorunu*, (Yüksek. Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara 1980, s. 1.

⁵³ H. Ali Koçer, *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, Ankara 1967, s. 179.

politikası, dinin amacı ve toplumun ihtiyaçları arasında bir denge kurulması ve bu yönde dinin teorisinin geliştirilmesi gerekmektedir.⁵⁴

2.2. Türk Eğitim Tarihinde Din Dersleri

Cumhuriyetten önce din eğitimi camiler, medreseler, tekkeler, enderun, sıbyan mektepleri, rüştiye, idadî ve sultanîler gibi çeşitli öğretim kurumlarında yapılırdı. Cumhuriyetin ilanından sonra 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Yasası ile bütün eğitim öğretim kurumları “Maarif Vekâleti”ne bağlandı. Bu yasanın 4. maddesinde, yeni dinî öğretim kurumları ile ilgili hüküm, “Maarif Vekâleti, yüksek dinîyat mütehasısı yetiştirmek üzere Darülfünunda bir İlâhiyat Fakültesi tesis ve imamet gibi hidemâtı dinîyenin ifası vazifesi ile mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler kûşad edecektir.” şeklinde yer almıştır.⁵⁵

1926 yılında, ilkokulların 2. ve 3. sınıflarına haftada ikişer, 4. ve 5. sınıflarına da haftada birer saat olmak üzere seçmeli Din Bilgisi dersi konulmuştur. Bu ders 1929 yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıfları ile ortaokulların 1. ve 2. sınıflarında haftada birer saat; Öğretmen Okullarının birinci ve ikinci sınıflarında haftada ikişer saat olarak okutulmaya başlanmıştır. Din Bilgisi Dersleri, 1931-1932 öğretim yılında ortaokul öğretim programından; 1935 yılında da ilkokul haftalık programından çıkarılmıştır.

1949 yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında haftada ikişer saat olmak üzere yeniden okutulmaya başlanan ve sınıf geçmeye etki etmeyen Din Bilgisi dersi, 1950 yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında birer saate indirilmiş ve sınıf geçmeye etki eden bir ders hâline getirilmiştir. 1953 yılında İlk öğretmen Okullarının 1. ve 2. sınıflarında zorunlu olmak üzere, 1956-1957 öğretim yılında, ortaokulların 1. ve 2. sınıflarında, sınıf geçmede etkili olmak kaydıyla; 1967-1968 öğretim yılında lise ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarında isteğe bağlı olarak okutulmak ve bu dersi seçen öğrenciler için sınıf geçmeye etki etmek üzere haftada birer saat din dersi okutulmaya başlanmıştır.⁵⁶

1974-1975 öğretim yılında, ilkokulların 4. ve 5. ortaokulların 1, 2 ve 3., liselerin 1. ve 2. sınıflarında Ahlâk dersi okutulmaya başlanmıştır. 1975-1976 öğretim yılında ortaokullar ile lise ve dengi meslek okullarının son sınıflarına isteğe bağlı olarak Din

⁵⁴ Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara 1988, s. 14.

⁵⁵ Ömer Okutan, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, MEB Yayınları, İstanbul 1983, s. 10.

⁵⁶ Age, s. 12.

Bilgisi, aynı öğretim yılında lise ve dengi meslek okullarının son sınıflarına da Ahlâk dersleri konulmuştur. 1982 Anayasası'nın 24. maddesinin "... Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır..." hükmü doğrultusunda Din Bilgisi ve Ahlâk Dersi birleştirilerek adı da Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi olarak değiştirilmiş ve ilkokul, ortaokul ve liselerimizde okutulan zorunlu dersler arasında yer almıştır. Hâlen bu ders, ilköğretim 4 ve 8. sınıflarında haftada ikişer, liselerde haftada birer saat olarak okutulmaktadır.⁵⁷

2.3. DKAB Dersinin Teorisi

DKAB dersi, Türk kültürünü yetişmekte olan kuşağa tanıtır. Türk Edebiyatında, müziğinde, mimarisinde, hatta toplumda insanların niçin öyle değil de böyle davrandığında ve konuşma biçiminde, dinle ilgili motifler, sembolik ifadeler, çok yönlü izler vardır.⁵⁸

Türkiye'de din dersleri tüm öğrencilere zorunlu bir kültür dersi olarak okutulmaktadır. Ders İslam din dersi değil Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersidir. Bunun sonucu, dersin amaçları ve içeriği herhangi bir mezhebe ya da dine dayalı belirlenmemiştir.

Türkiye'de DKAB dersinin zorunlu olması şöyle temellendirilmektedir; Din dersinin teorisi, çok amaçlı toplumun, onun uzantısı olan okulun ve dinin amaçlarının birlikte düşünülüp değerlendirilmesi ile geliştirilebildiğine göre, DKAB dersinin amaçları belirlenirken çağımızda okulun genel olarak işlevleri ve Türk Milli Eğitiminin amaçlarına bakmak gerekmektedir. Çağımızda eğitimin amaçları, insandaki yetenekleri dengeli bir şekilde geliştirmek, topluma uyumunu sağlamak ve onun gelişmesi ve kalkınmasına destek olmak, kültür değerlerini korumak, geliştirmek, yeni kuşaklara aktarmak, milli birlik ve bütünlüğü sağlamak olarak algılanmaktadır. 1739 sayılı Kanunda ifade edilen Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları da eğitimin bu genel amaçlarına paralel bir şekilde belirlenmiştir.

Bu çerçeve içinde DKAB dersinde öğrencilere genel anlamda din kurumu, dinler ve ağırlıklı olarak İslam dini hakkında bilgiler verilecek, ahlak konuları hakkında hem

⁵⁷ Okutan, age, s. 13.

⁵⁸ Mehmet Zeki Aydın, "Almanya'da İslam Din Dersi Programının Hazırlanması", *Türkiye ve Almanya'da İslâm Din Dersi Tartışmaları*, Der. Hasan Coşkun, Konrad-Adenauer Vakfı Yayınları, Ankara 2000, s. 12.

bilgi verilecek hem de bazı ortak milli duygular ile tutumlar benimsetilmeye çalışılacaktır. Böylece öğrenci, sosyal bir kurum olarak dini tanıyacak, içinde yaşadığı ortamda bulunan din mensuplarının inanç, ibadet, hayata bakış ve günlük davranışları hakkında bilgi sahibi olacaktır. Aynı şekilde öğrenci bu bilgiler sayesinde, hem içinde bulunduğu topluma kolaylıkla uyum sağlayabilecek hem de hayata anlam kazandırmada dinden gelen cevapları öğrenmiş olacaktır. İnsan, hayatı yorumlamak ve yaşantısına bir anlam kazandırmak ihtiyacındadır. Okulun görevi, öğrencilerin, gerçeğin bütünü ile karşılaşmalarına yardımcı olmaktır.⁵⁹

2.4. DKAB Öğretim Programları ve Müfredatı

Değişik tanımları olmakla birlikte öğretim programı, bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin niçin ve nasıl yer alacağını gösteren kılavuz olarak tanımlanabilir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında, dersin bir kültür dersi olması göz önünde bulundurularak programın hazırlanmasında;

a. İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dinin, doğru anlaşılmasına ve yorumlanmasına katkıda bulunulması,

b. Evrensel boyutta insanlar, toplumlar ve milletler arası ilişkilerde, dinin önemli bir etken olduğu, bu ilişkilerin olumlu yönde gelişebilmesi için bireylerin bilimsel yöntemle verilecek din öğretimine ihtiyaç duydukları,

c. İslâm Dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisi gerçeği dikkate alınarak İslâm dininin ve bundan kaynaklanan ahlâk anlayışı ile örf ve âdetlerin tanıtılmasına ve öğretilmesine ağırlık verilmesi,

d. Öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandırmak ve başka dinden olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi,

e. Sağlıklı bir din ve ahlâk öğretimiyle öğrencilerin, Millî Eğitimin Temel Amaçları arasında ifadesini bulan millî, ahlâkî, insanî ve kültürel değerleri benimsemeleri, beden, zihin, ahlâk, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeleri, böylece kültürel yabancılaşmanın önlenmesi gibi hususlar hedef alınmıştır. Bir dersle ilgili öğretim programlarının da değişimleri yansıtması için belirli aralıklarla

⁵⁹ Aydın, agm, s. 7.

gözden geçirilmesi öngörülmektedir. Bu sürenin de beş yıl olması gerektiği genel kabul görmektedir. Ancak DKAB öğretim programlarının çok sık değiştirilmediği gözlemlenmektedir. Zorunlu olduğu 1982 yılından itibaren DKAB öğretim programlarında yapılan değişikliklerden bu kaniya ulaşmak mümkündür.

Talim Terbiye Kurulu'nun 8.12.1981 gün ve 213 sayılı kararı ile "Din ve Ahlak Bilgisi Dersi" olarak birleştirilen ve 21.10.1982 tarih ve 139 sayılı karar ile adı "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" olarak değiştirilen dersin programı 28 Mart 1982 tarihli Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 1982'den sonra dersin programındaki ilk ciddi değişiklik Talim Terbiye Kurulu'nun 28.02.1992 tarih ve 47 sayılı kararı ile gerçekleşmiş, İlköğretim ve Ortaöğretim DKAB Öğretim programları yenilenmiştir. 2000 yılına gelindiğinde ise İlköğretim DKAB öğretim programı kurulun 373 sayılı kararı gereğince tekrar değiştirilmiş ve 2000-2001 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu tarihten sonra İlköğretim DKAB öğretim programı 28.12.2006 tarih ve 410 sayılı karar ile değiştirilerek mevcut halini almıştır. Ortaöğretim DKAB öğretim programı ise 1992'den yaklaşık 13 yıl sonra kurulun 31.03.2005 tarih ve 16 sayılı kararıyla değiştirilmiştir. Bazı velilerin çocuklarının bu dersten muaf olma isteğiyle başlattıkları hukukî sürecin katkıları, demokrasi, çoğulculuk ve çok kültürlülük konusunda kat edilen mesafeler ve nihayet eğitim ve din eğitimi konusunda kaydedilen gelişmelerle de ilişkili bir şekilde 2005 yılında ortaöğretim, 2007 yılında da ilköğretim programlarında tekrar köklü değişikliklere gidilmiştir. Türkiye'de DKAB dersi programı hazırlamadan Din Öğretimi Genel Müdürlüğü sorumludur ama DKAB programlarını hazırlama süreci, program hazırlama komisyonun oluşumu ve programın onanması vb. konularda Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe vb. ile aynı süreçten geçmektedir. Genel Müdürlük tarafından oluşturulan komisyonda İlahiyat Fakültelerinden öğretim üyeleri, öğretmenleri, Türkçe öğretmeni ve program geliştirme uzmanı bulunmaktadır. 2006 İlköğretim DKAB Programı hazırlama komisyonunda bunlara ilave olarak sınıf öğretmeni ve ölçme ve değerlendirme uzmanının da görev yaptığı görülmektedir. Komisyon tarafından hazırlanan program Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunulmaktadır. Kurul tarafından kabul edildikten sonra yürürlüğe girmektedir.⁶⁰

⁶⁰ Recep Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, DEM Yayıncılık, İstanbul 2009, s. 5.

Program geliştirme süreci eğitim süreçleri içerisinde en önemlisidir. Çünkü sonraki tüm süreçleri de etkiler. Din öğretiminde program geliştirme sürecinde öğretimin muhatabı olacak kitlenin dini ve kültürel özelliklerinin iyi tahlil edilmesi; bu kitlenin dini ve kültürel yaşamına uyumlu, toplumdaki aşırılışmaları 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 bulduğundan emin olmak için değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir. Din dersinin okul içerisindeki konumu diğer derslerden biraz farklıdır ve program hazırlama sürecinde de bazı farklılıkları barındırması doğal karşılanmalıdır.

Örneğin, Gelişmiş demokratik ülkelerinde genelde okullarda din dersi program hazırlama sürecinde ilke olarak eğitim otoritesi ile dini otorite arasında bir işbirliği yapılır. Türkiye’de ise din-devlet ilişkileri ve program hazırlama geleneği katılımcılığa olanak tanımamaktadır. Resmen tanınan yegâne dini kurum olan Diyanet İşleri Başkanlığının bile DKAB program hazırlama süreci ile hukuken ilgisi bulunmamaktadır. Hâlbuki 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. 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.

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. 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.

DKAB dersinin dinler arası hoşgörüyü teşvik edecek bir içerik ve yöntemle uygulanması gerektiği ve dini çoğulculuğun göz önüne alınması gerekliliği sıklıkla vurgulanan bir konudur. Din ve mezhep merkezli din eğitimi modelinin günümüz insanının dini gereksinimlerini karşılamakta bazı önemli sorunlara neden olduğu ve post modern/sekülerleşen bir dünyada birleştirici bir dinler hakkında eğitimin geliştirilmesi gerektiğinin sıkça altı çizildi. Kavramsal düzeyde DKAB dersinin nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezhepler üstü, dinler açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan, öğrenci merkezli ve insan hakları ilkeleriyle uyumlu olması üzerine bir uzlaşmanın sağlandığı söylenebilir.⁶¹

Dünya çapında din öğretimi politikası ve pedagoji anlayışındaki değişimin yansımalarını Türkiye'de de görmek mümkündür. Çoğulcu din dersi yönünde ilk adım 2000'de ilköğretim programlarında atılmıştır. 2005 yılında Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programı ve 2007'de İlköğretim DKAB Öğretim Programı değiştirilmiştir. Bu program değişikliklerinin genel anlamda bir ilerlemeye işaret ettiği söylenebilir. Eğitim politikalarının oluşmasına katkı sağlamayı amaçlayan Sabancı Üniversitesi Eğitim Reform Girişimi (ERG), Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporunu Nisan 2007'de yayınladı. Rapor, eski ortaöğretim DKAB programı ile 2005'te yürürlüğe giren yeni DKAB öğretim programını karşılaştırmakta ve nasıl bir değişim olduğunu irdelemektedir.⁶²

Söz konusu raporda, Türkiye'de okullarda uygulanan geleneksel din eğitimi anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu ve değişime ihtiyaç hissedildiği ifade edilmekte, yeni ortaöğretim DKAB öğretim programının bu değişime verilen somut bir cevap olduğu belirtilmektedir. Rapordaki bazı bulguları şu şekildedir:⁶³

- 1982'den bu yana ciddi sayılabilecek bir değişiklik yapılmadan yürürlükte olan ortaöğretim DKAB programının yeni pedagoji anlayışı ve değişen ihtiyaçlar çerçevesinde, diğer derslerle aynı kriterlere göre yeniden hazırlanmış olması önemli bir

⁶¹ Aytuğ Şaşmaz vd., *Türkiye'de Din ve Eğitim, Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*, Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Raporları, MYRA Yayıncılık, İstanbul 2011, s. 8.

⁶² Recep Kaymakcan, "Çoğulcu Din Eğitimine Katkı", *Yeni Şafak Gazetesi*, Yayın Tarihi 26.10.2007, Kaynak: <http://yenisafak.com.tr/yorum/?t=26.10.2007&i=77156>, (Erişim Tarihi: 12.05.2012), s. 1

⁶³ Agm, s. 1

kazanımıdır. Ayrıca, son yıllarda dünyada beğeni kazanan değer odaklı eğitim anlayışı ile uyumlu olarak değer öğretimine programda yer verilmesi dikkat çekici bir yeniliktir.

- Eski DKAB öğretim programında sorumluluk merkezli bir vatandaşlık bilinci ön planda iken, yeni programda hakları temele alan bir vatandaşlık bilincinin ve onun dinle ilişkilendirilmiş halinin benimsendiği görülmektedir. Türkiye'nin AB'ye üyelik süreci ile daha çok gündeme gelen ve bireyin haklarını önceleyen insan hakları anlayışının programa yansıdığı anlaşılmaktadır.

- Hem eski hem de büyük oranda yeni DKAB programında, milliyetçilikle barışık bir İslam anlayışı ön plana çıkarılmaktadır. İslamiyet'in doğuşundan sonra hemen Türkiye'deki İslam anlayışına geçilmektedir. İslamiyet'in tarihte ve günümüzde farklı toplumlar tarafından algılanması ve yaşanması üzerinde durulmamaktadır. Rapor, İslamiyet'in günümüzde insanların yaşamları üzerinde, farklı coğrafya ve kültürler üzerindeki etkinliği ve dünyada dinin farklı algılanış biçimlerine de yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

- Yeni DKAB öğretim programında İslamiyet dışındaki dinlerin sunumunda, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan çoğulculuk yönünde bir değişimin olduğu gözlenmektedir.

Eski programla yenisi arasındaki bazı temel farklılıklar şöyledir:

a) Eski programdaki ilahi olan ve olmayan dinler şeklindeki sınıflandırmanın terk edildiği görülmektedir.

b) Dinlerle ilgili kısa bilgilerden sonra yeni programda eskisinin aksine dinler arasındaki ortak noktaların sunumu öncelenmektedir.⁶⁴

2.5. Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde ilkokullar için 1924 yılında hazırlanmış ilk programda din eğitimine haftada iki saat olmak üzere “Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri” adıyla yer verilen ders diğer dersleri de okutan ilkokul öğretmenleri tarafından verilmiştir. Bu öğretmenler ise adı 1924-25 öğretim yılında muallim mektebi, 1935'te ise öğretmen okulu olarak değiştirilen Darulmuallimin ile 1927'de açılan Köy Öğretmen Okulları ve 1940'da açılan Köy Enstitülerinde yetiştirilmiştir. 1924-25 öğretim yılında 5 yıllık Darulmuallimat ve Darulmuallimin programları ile 1926-27 yılında eğitime başlayan üç

⁶⁴ Kaymakcan, agm, s. 1

yıllık köy muallim mekteplerinin programlarında 1. ve 2. sınıflarda ikişer saat din dersleri adıyla bir derse yer verilmiştir. Öğretmen okullarının 1931 yılına ait programından din dersleri çıkartılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) ve liseye öğretmen yetiştirmek için 1924 yılında Dârü'l-Fünûn'da İlahiyat Fakültesi açılmış ancak ilk mezunlarını 1927 yılında veren bu fakülte mezunları öğretmen olarak atanamamışlardır. 1931 yılından itibaren din derslerinin okullardan kaldırılmaya başlanmasıyla birlikte din dersi öğretmeni yetiştirme meselesi de ihmal edilmiştir. 1949 yılında ilkokul 4. ve 5. sınıflara seçmeli din dersi koyulmasıyla birlikte din dersi öğretmeni yetiştirme meselesi yeniden gündeme gelmiştir. Bu dönemde de sınıf öğretmenleri din derslerini okutmaya devam etmişlerdir. Ancak 1931 yılından itibaren öğretmen okullarının programlarından din dersleri çıkartıldığı için bu öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinde hiç din eğitimi almamışlardır. İlköğretimde din derslerini okutan sınıf öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla 1951'de ilk öğretmen okullarının lise 1. ve 2. Sınıflarının programlarına haftada bir saat seçmeli din dersi konmuş, 1953'te ise Beşinci Milli Eğitim Şurası'nın teklifiyle bu ders zorunlu hale getirilmiştir. İlköğretmen Okulları Cumhuriyetin başlangıcından 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüşlerdir. 14 Haziran 1973 tarihinde çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte bu okullar öğretmen yetiştirme görevini yükseköğretim kurumlarına devretmişlerdir. 1974-75 öğretim yılından itibaren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış, 20 Temmuz 1982 tarihinde ise bu enstitüler Eğitim Yüksek Okulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır. İki yıllık Eğitim Enstitülerinin programlarında dördüncü yarıyılıda haftada 2 saatlik "Din Bilgisi Öğretim" adı altında bir derse yer verilmiştir.⁶⁵

1983'te Eğitim Yüksek Okullarına dönüşünce dersin adı "Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi" şeklinde değişmiş ama yine dördüncü dönemde iki saat olarak okutulmaya devam etmiştir. 1989-1990 yılında Eğitim Yüksek Okullarının süresi dört yıla çıkartılmış ve haftada yine iki saat okutulmak üzere "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi" adıyla bir derse yer verilmiştir. Öğretmen okullarında din derslerinin bu tarihsel gelişiminin yanı sıra 1949 yılında din dersi öğretmeni yetiştirme yolunda önemli bir adım atılmıştır. Her ne kadar kuruluş amaçları arasında açıkça belirtilmese de ortaöğretime din dersi öğretmeni yetiştirmek için Ankara Üniversitesi'ne bağlı bir

⁶⁵ Kaymakcan, age, s. 23.

İlahiyat Fakültesi açılmıştır. 1951’de İmam Hatip Okulunun açılmaya başlaması, 1956 yılında ise ortaokul ve dengi okulların 1. ve 2. Sınıflarına Din Bilgisi dersinin konulması din dersi öğretmenine duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir. Ankara’da açılan İlahiyat Fakültesi bu ihtiyaca cevap vermekte zorlanınca İmam Hatiplerin meslek dersi ve diğer orta dereceli okulların din dersi öğretmenini yetiştirmek için 1959-1960 öğretim yılında faaliyete geçirilmek üzere İstanbul’da dört yıllık Yüksek İslam Enstitüsünün açılmasına karar verilmiştir. İstanbul’dan sonra sırasıyla Konya (1962), Kayseri (1965), İzmir (1966), Erzurum (1969) Bursa (1975), Samsun (1976) ve Yozgat (1979) Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır. Bu enstitüler 23.05.1980 tarih ve 70 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararıyla çıkartılmış olan yönetmelikte, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı dört yıl süreli, yüksek dereceli eğitim-öğretim ve araştırma yapan; İmam Hatip Liselerine meslek ve ahlak dersi, temel eğitim ikinci kademe (ortaokul) ve orta öğretim kurumlarına din ve ahlak dersi öğretmeni yetiştiren kurumlar olarak vasıflandırılmıştır. Ortaöğretime din dersi öğretmeni yetiştiren kurumlar olan İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüleri ve İslami İlimler Fakültesi 1982 yılında tek bir isim altında toplanarak İlahiyat Fakültesi haline getirilmiştir. Bu fakülteler 1997 yılında yapılan yeni düzenlemeye kadar hem ilköğretime hem de ortaöğretime öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları olmuşlardır. 1989 yılında İlahiyat Fakülteleri resmen “öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştiren yükseköğretim kurumları” olarak kabul edilmiştir.⁶⁶

Yüksek Öğretim Kurulu’nun 01.07. 1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararıyla İlahiyat Fakültelerinde normal ilahiyat programına ek olarak lisans düzeyinde eğitim veren 4 yıllık İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programı açılmış ve 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren bu programa öğrenci almaya başlanmasıyla birlikte ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri buralarda yetiştirilmeye başlanmıştır. Aynı zamanda ilköğretim DKAB dersi öğretmeni yetiştiren programla ortaöğretime DKAB öğretmeni yetiştiren program birbirinden ayrılmıştır. Bu yeni programa göre ortaöğretim Din Kültür ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirmek üzere Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde üç yarıyıl süreli Tezsiz Yüksek Lisans Programı açılmıştır. Bu programa İlahiyat Lisans programını tamamlayan ve öğretmen olmak isteyen öğrenciler sınavla alınmıştır. 2008 yılına kadar DKAB Tezsiz Yüksek

⁶⁶ Kaymakcan, age, s. 24

Lisans programı yalnızca Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından verilmiştir. Yakın dönemde başta Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi olmak üzere bazı İlahiyatlarda da bu program açılmış ve diğer öğretmenlik branşları tezsiz yüksek lisans programlarıyla birlikte öğrenim süresi 3 yarıyıldan 2 yarıyla indirilmiştir. Yükseköğretim Genel Kurulu Toplantısında alınan karar gereğince İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesi bünyesine alınmış ve yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu değişiklikteki amacın genel eğitimde yer alan 29 öğretmenlik dalının da Eğitim Fakültesi çatısı altında toplanması olduğu ifade edilmiştir.

Üzerinde ciddiyetle durulması gereken temel konu ise Eğitim Fakültelerinde DKAB öğretmeni yetişip yetişemeyeceği, yani bunun daha iyi hangi çatı altında başarabileceği meselesidir. Çok kültürlülük ve DKAB derslerinin bu anlayışı ülkede yerleşmesinde oynayabileceği rol bakımından konuya yaklaşıldığında meselenin ciddiyeti daha da artmaktadır Dolayısıyla Eğitim Fakültelerinin ülkemizin ihtiyacı olan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde oynaması gereken rolün üzerinde tekrar düşünmeye ve yeniden bir yapılanmaya gidilmesine acil ihtiyaç bulunmaktadır. Sonrasında ise öğretmen eğitimi alanında üniversitede geçen hizmet öncesi eğitimi ile hizmet sonrasında yer alan adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitimi basamaklarının alan eğitimi veren kurumlar ve Milli Eğitimi Bakanlığı ile işbirliği içerisinde yürütülmesinde daha etkin hâle gelmesini sağlayacak şekilde eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitime daha fazla ağırlık vermeleri düşünülmelidir. Böylece diğer alanlardaki öğretmenlerin yetiştirilmelerinde hem etkin rol almaları hem de öğretmen eğitiminde niteliğin artmasına katkı sağlamaları daha somutlaşacaktır.⁶⁷

Din öğretimi alanına öğretmen yetiştirme konusunun da bu bağlamda ele alınması halinde öncelikle diğer öğretmen yetiştiren kurumlar gibi tamamen İlahiyat Fakültesi bünyesine alınması düşünülebilir ve yeni öğretmen yetiştirme sistemine uygun hâle getirilmesi için tekrar yapılandırılabilir. Bu durumda Eğitim Fakülteleri bünyesindeki bölüm İlahiyat Fakültesine aktarılmış olacaktır. Üzerinde durulabilecek – genel öğretmen yetiştirme sisteminin mevcut haliyle devam ettiği, yani öğretmen yetiştirmenin tamamen Eğitim Fakültesi bünyesine olduğu- bir diğer seçenek ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümünün Eğitim Fakültelerinde varlığını

⁶⁷ Kaymakcan, age. s. 25.

sürdürmesidir. Bu durumda ise ilk ve ortaöğretim DKAB derslerinin öğretmenlerini yetiştirecek iki programın geliştirilmesinin yanı sıra sistemin tamamen dışına atılmış durumda olan ve unutulmuş İHL meslek dersleri öğretmenlikleri için de bir programın yer alması gerekmektedir. Söz konusu ikinci seçeneğin tercih edilmesi hâlinde Eğitim Fakültelerinde yer alan bu bölümlerin öğretim elemanı kadrosu bakımından güçlendirilmesi, özellikle de daha önce İlahiyat Fakültelerinde bu konuda Din Eğitimi Anabilim Dalında oluşan tecrübelerden de yararlanılması gerekir. Böylece gerek alan bilgisi, gerekse din eğitimi anabilim dalı öğretim elemanları bakımından güçlendirilen bu bölümlerin sadece öğretmen yetiştirme modelinin bir parçası olarak görülmesinin de önüne geçilmiş olacaktır. Öğretim kadrosunun güçlenmesi ve çeşitlenmesi öğrenciler için daha önce sözü edilen bir takım olumsuz tesirlerden daha az zarar görmelerini de sağlayacaktır. Genel öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde uzun zamandır yerini almış olan ve bu konuda inkâr edilemeyecek seviyede olumlu tecrübelerin olduğu din eğitimi alanına öğretmen yetiştirme işi, kısır politik çekişmeler ve ideolojilerin etki alanından kurtarılarak ele alınmalıdır. Çünkü bunlar nitelikli, çok taraflı düşünebilen ve hoşgörülü kişiler yerine daha çok zihin ve iradesi yeterince gelişmemiş mensuplar isterler. Bu bakımdan kabiliyetleri müspet yönde geliştirme, kültür üretecek bir hâle getirme gibi önemli sorumluluk taşıyacak öğretmen adaylarının zihni ve manevi darlık doğuran bu tesirlerden uzak kalması sağlanmalıdır. Onların araştıran, yüksek düşünme becerileri gelişmiş, yaratıcı ve karşılaştığı problemleri çözecek bir zihin yapısına ve bu konularda öğrencilerine örnek olabilecek bir kişiliğe sahip olması için çalışmalıdır.⁶⁸

Din eğitimi alanına öğretmen yetiştirme konusu genel öğretmen yetiştirme sistemine göre şekillenir, ona göre değişiklikler gösterir veya bir takım gelişmeler kaydeder. Ana sistemin bir parçası olan bu alanda özellikle Cumhuriyet döneminde önemli gelişmeler yaşanmış, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında da yenilikler gerçekleşmiştir. Eğitim ve din eğitimi alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak ortaya konulan yeni yaklaşımların din eğitimi programlarına hızlı bir şekilde aktarılmış olmasının da din eğitimi alanında görev yapacak yeni bir öğretmen modelinin oluşturulması ve yetiştirilmesi ihtiyacında önemli katkılarının olduğu muhakkaktır. Bir başka deyişle programlarda yapılmış olan köklü değişikliklerin öğretmenlerin rol ve

⁶⁸ Halit Ev, *Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme*, Tıbyan Yayıncılık, İzmir 2003, s. 12.

sorumluluklarını etkilemesi bu konunun yeniden gözden geçirilmesini kaçınılmaz kılmıştır.

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.⁶⁹ 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.⁷⁰ 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. Tüm temel öğretmen yetiştirme programları demokratik ve insan hakları prensiplerine uygun olarak oluşturulmalı ve geliştirilmeli. Toplumdaki kültürel ve dini çeşitliliği anlamayı ihtiva etmelidir.⁷¹

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 yapılandırarak elamanı hazırlayarak demokratikleşme sürecine katkıda bulunabilir.⁷²

⁶⁹ Hasan Meydan, *Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bağlamında Din Öğretimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2009, s. 39.

⁷⁰ Age, s. 40.

⁷¹ Age, s. 41.

⁷² Savaş Büyükkaragöz, *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara 1995, s. 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 Yeterliliklerini yayınlamıştır. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yeterlilikleri” bölümünde DKAB öğretmenlerinin yeterlilikleri A1, A2 ve A3 düzeylerinde belirlenmiştir.⁷³ Bu sıralamada A3 en ileri düzeyi ifade etmekte ve kendinden önceki seviyeleri de içine almaktadır. 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 yaklaşımlarını 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:

- 1- Farklı inançlardan olan insanların birbirlerine empati ile yaklaşımlarına 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 yaklaşımlarını sağlamaya yönelik çalışmalarında meslektaşlarına rehberlik eder.⁷⁴

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

⁷³ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Kaynak: <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>, (Erişim Tarihi: 23.02.2012).

⁷⁴ Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, 1995. Kaynak: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html, (Erişim Tarihi: 11.11.2011).

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.

2.6. 12 Yıllık (4+4+4) Zorunlu Eğitim Projesinde DKAB Dersi

AK Parti Meclis Grubu tarafından 20 Şubat 2012 tarihinde TBMM Başkanlığı'na 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3308 sayılı Mesleki Eğitimi Kanunu ile 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanununda değişiklik öngören "*İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*" teklifi sunuldu. Kanun değişikliğine gerekçe olarak; ülkelerin ekonomik ve sosya gelişimi ile beraber ortaya çıkan değişim ihtiyacı, öğrencilerin gelişim özellikleri ve ihtiyaçları ile uyumlu olmayan bir eğitim yapısının ortaya çıkardığı sakıncalar, çağdaş ve gelişmiş ülkelerin uygulama ve deneyimleri doğrultusunda eğitimde kademelendirmeyi tercih etmeleri, kırsal kesimde kesintisiz eğitim nedeniyle pek çok okulun işlevsiz kalması, küçük yaşlardan itibaren çocukların yatılı bölge okulları veya taşınmalı eğitim nedeniyle ciddi sıkıntılar yaşamaları, kesintisiz eğitimle birlikte uygulanan katsayı engeli nedeniyle mesleki eğitimde yaşanan sorunlar vb. hususlar sıralanmaktadır.

Zorunlu eğitimin kademeli olarak 8 yıldan 12 yıla çıkarılacak olması öğrencilerin daha fazla eğitim almasına fırsat vermesi ve Türkiye'nin 2023 vizyonu ile uyumlu olması açısından da olumlu bir gelişmedir.

Sistemde yeni kademelendirme sistemi ile öğrencilere temel eğitim becerileri yanında ilgi ve yeteneklerine göre farklı seçmeli ders paketleri ve ortaokul düzeyinde farklı okul türleri öngörülmüştür. Bu durumun öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına imkân sağlamayan mevcut uygulamadan daha iyi bir seçenek olduğu açıktır.

Yeni sistemde öğrencilere zorunlu DKAB dersiyle birlikte alabilecekleri seçmeli din dersleri sunulmuştur. Öğrencilerin isteğe bağlı olarak katılabilecekleri Kuran-ı Kerim dersinde Kuran öğretimi yapılacak, siyer dersinde de Hz. Peygamber'in hayatı anlatılacaktır.⁷⁵ Bu gelişmenin bir nebze de olsa öğrencilerin din eğitimi ihtiyacının giderilmesi noktasında katkı sağladığı şüphesizdir. Ancak yeterli değildir. Çünkü öğrenci seçmeli sunulan derslerden birini seçmek durumunda kalacaktır.

Atılan olumlu adımlara ek olarak yeni eğitim yasasıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ilkokul 1. Sınıftan Lise son sınıfa kadar içeriği yeniden düzenlenmek suretiyle zorunlu olarak okutulması sağlanmalıdır. Anayasa'nın 24. Maddesinde yer alan ve günümüze kadar işlevsellik kazandırılmamış olan isteğe bağlı din eğitim ve öğretimine, örgün eğitimi bütün kademelerinde imkân sağlanmalıdır. Bu çerçevede İslam Din Eğitimiye yönelik seçimli ders paketleri ile böyle bir eğitimin alınabilmesinin önü açılmalı ve bu uygulama çoğulcu bir bakış açısıyla farklı din ve inanç gruplarını kuşatacak şekilde onlara da kendi din ve inançlarına göre eğitim alabilme olanağı vermelidir.⁷⁶

⁷⁵ Ensar Vakfı, *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Bazı Değerlendirme ve Öneriler (4+4+4 Eğitim Sistemi)*, Ensar Vakfı Yayınları, İstanbul 2012, s. 7.

İKİNCİ BÖLÜM

DİN ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI

1. DİN ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI

Din öğretimi alanında ülkemizde olduğu gibi dünyada da yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler çerçevesinde geleneksel olarak uygulanmakta olan doktriner din öğretimi, gerek din ve eğitim alanındaki farklı yönelimlerin gerekse toplumsal ve teknolojik alandaki değişimlerin etkisi ile özellikle son dönemlerde eleştirilmeye başlamıştır. Küreselleşme, çokkültürlülük, demokrasi, laiklik gibi kavramlar pek çok alanda olduğu gibi din öğretimi alanında da yeni fikirlerin oluşmasını gündeme getirmiştir.

Bununla birlikte eğitim anlayışındaki farklı fikirler ve din alanındaki tartışmalar da din öğretimi üzerinde yeni yöntem arayışlarını etkilemektedir. Özellikle Batı'da okullardaki din derslerinin niteliği üzerinde yeni arayışlar geliştirme çabaları dikkat çekmektedir. Bu gelişmeler bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de izlenmekte ve bu alana ülkemizden de farklı açılımlar getirme çabası görülmektedir.

Son dönemlerde din eğitimi alanında yaşanan dünyadaki bu program geliştirme çabalarının etkisi, hazırlanmış olan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programı üzerinde de hissedilmektedir. Bunun yanında din alanındaki bilimsel çalışmaların, dini yeniden anlama çabalarının ve Türkiye'nin içinde bulunduğu özel kültürel ve dinî şartların programın hazırlanması aşamasında etkili olduğu görülmektedir.⁷⁷ Bu bölümde din öğretiminde uygulanan ana yaklaşımlara yer verilmiştir.

1.1. Mezhebe Dayalı Din Öğretimi Yaklaşımı

Tek bir mezhebin ağırlıklı olduğu veya bir dinin çeşitli mezheplerinin ağırlıklı olarak yaşandığı ülke ve toplumlarda, din eğitimi mezheplere göre programlanıp

⁷⁷ Fatma, Çapcıoğlu, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006, s. 4.

uygulanmaktadır.⁷⁸ Mezhebe dayalı din dersi denilirken, sadece bir dinin içindeki mezhep kastedilmeyip, aynı zamanda ayrı bir din de kast edilmektedir. Çünkü İngilizcedeki “religion” kelimesi Türkçede hem din hem de mezhep kelimelerini karşılamaktadır.⁷⁹

Belli bir dini öğrenmeyi, inanç olarak ona bağlanmayı ve onun inanmanı olmayı amaçlayan din eğitimi yaklaşımı “confessional” (muayyen bir inanca bağlı) yaklaşım olarak isimlendirilmektedir.⁸⁰ Mezhebe dayalı eğitim, öğretmenin bir inancı dil ile ikrar etmesini ifade eder ve öğrencilerin de bir inancı ikrar etmelerini teşvik eder. Mezhebe dayalı öğretim yaklaşımında, dersin konularını belli bir din oluşturmakta ve söz konusu din dersinin programları, ya ilgili dinin temsilcileri tarafından yapılmakta ya da onaylanmaktadır.⁸¹ Aynı şekilde bu tür din dersi öğretmenleri ile ilgili son karar ilgili dinin temsilcisi kurum vermektedir. Muayyen bir inanca dayalı bu yaklaşımda din eğitimi birbirinden çok farklı iki şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi, tek dinli modeldir. Bu modelde, tek bir din kabul edilir ve eğitim sistemine yansıtılır. Buna örnek olarak İran verilebilir. İran’da tek dinli model, müfredattaki bütün konulara dinin nüfuz etmesi şeklinde genişletilmiş ve programın bütünü öğrencilerin dini inançlarını kuvvetlendirecek şekilde düşünülmüştür.⁸² Ayrıca İran’da Şîî mezhebine göre yapılan din eğitimi de mezhebe dayalı din eğitimi modeline örnek teşkil etmektedir.⁸³ Confessional yaklaşımda uygulanan ikinci model paralel tek dinli (Particularistik) modeldir. Bu model, öğrencilerin sadece tek bir dini (kendi dinleri) öğrenmelerini esas alır. Bütün olarak okul sistemi ise pek çok dini ihtiva eder, fakat her bir öğrenci bunlardan sadece birini alır. Almanya’da Katolik ve Protestan din eğitimleri bunun örnekleridir.⁸⁴

Paralel program ancak dini geleneklerini iyi bilen kişinin, kendi dininden yanlış, tek taraflı ve hoşgörüden uzak yorumlar çıkarmayacağı, dinini iyi öğrenen insanın başka

⁷⁸ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Yayınları, Ankara 2002, s. 116.

⁷⁹ Kaymakcan, Recep, “Okulda Din Dersi Tartışmaları”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2007, C. 11, S. 2, ss. 7-51.

⁸⁰ Şeyma Arslan, , “Din Eğitiminde Dünyada Uygulanan Modellere Toplu Bir Bakış”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Tebliğleri (2-3 Mart 2005)*, Yarımlar İçin Düşünce Platformu Kültür Yayınları, Ankara 2005, s. 198.

⁸¹ Tosun, age, s. 116.

⁸² Arslan, agm, s. 203.

⁸³ Tosun, age, s. 116.

⁸⁴ Şerif Özdamar, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmaları*, MEB Yayınları, Ankara 2003, s. 502.

dinlerden ve kültürlerden olan insanlarla dostluk kurma, onların inançlarını öğrenme ve karşılıklı anlayış ve işbirliği tesis etme gayreti içerisinde olacağını iddia etmektedir.⁸⁵

Bu anlayışta hazırlanan din eğitimi programlarında mensup olunan mezhebin veya dinin öğretimine ağırlık verilmektedir. Bu yaklaşımda, dersin konularını belli bir din oluşturmakta ve söz konusu dinin sevdirmesi, benimsetilmesi amacı taşınmaktadır. Zaten bu Din Dersinin adı da ilgili dinin adı ile anılmaktadır. Örneğin, Katolik Din Dersi, Protestan Din Dersi, İslâm Din Dersi denildiği zaman bu derslerin belli bir mezhebe ya da dine dayalı olarak işlendiğini anlıyoruz. Böyle bir din dersinde başka dinler öğretilse bile o dinin bakış açısıyla öğretilir. Buradaki temel düşünce, öğrencinin ya da velisinin belli bir Din Dersini seçmesi ve öğrenmek istemesidir. Bu model genellikle öğrencilerin kendilerinin ya da velilerinin seçerek okudukları din derslerinde uygulanmaktadır. Örneğin, ABD, Fransa gibi ülkelerde özel okullarda ve Almanya, Belçika’da resmî yani devlet okullarında uygulanan din dersleri bu modele uygundur.⁸⁶

Din eğitimi yaklaşımında Din Dersinin programları, ya ilgili dinin temsilcileri tarafından yapılır ya da onaylanır. Örneğin, Belçika ve Avusturya’da din derslerinin programları, ilgili dinin temsilcileri tarafından yapılır. Bu çerçevede, Katolik Din Dersinin programı Katolik Kilisesi tarafından, Protestan Din Dersinin programı Protestan Kilisesi tarafından yapılır. Aynı şekilde resmî dinler arasında yer aldığı için Avusturya’da İslâm din derslerinin programlarını “Avusturya Diyanet Teşkilatı” yapmaktadır.⁸⁷

Belçika’da ise İslâm’ı temsil eden kurum, İslâm Din Dersinin programını hazırlamadan sorumludur. Almanya’da Katolik ve Protestan din derslerinin programları, ilgili dinin onayı ve devletin pedagojik denetimi ile yapılmaktadır. Aynı şekilde bu tür Din Dersi öğretmenleri ile ilgili son kararı ilgili dinin temsilcisi kurum verir.

İslam ülkelerindeki Din Dersi uygulamalarını bu modelin içinde değerlendirebiliriz. Her ne kadar, İslam dinindeki mezhep ayrılıkları örneğin bir Hristiyan mezhepleri arasındaki ayrılıklar kadar olmasa bile, çeşitli İslam ülkelerinde değişik mezheplerin mensupları vardır. Dolayısıyla, Suudi Arabistan’daki Din Dersinin

⁸⁵ Johannes Lahmann, “Almanya’da Din Eğitimi: Devlet Okul ve Dini Cemaatler İşbirliği ile Din Öğretiminin Temel Esaslarının ve Uygulama Yönteminin Belirlenmesi”, Çev. Ayşe Erdal, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildirileri*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, Ankara 1997, s. 71.

⁸⁶ Mustafa Tavukcuoğlu, “Avusturya İslâm Diyanet Teşkilatı Din Dersi Öğretmenleri ve Din Görevlileri”, *Diyanet İlmî Dergi*, Ankara 1994, C. 30, S. 1, s. 1.

⁸⁷ Agm, s. 1.

içeriği ile Tunus'taki Din Dersinin içeriğinde ayrılıklar bulunması normaldir. Bunun yanında diğer mezheplerin veya dinlerin bilişsel düzeyde öğretilmesi mümkün olabilmektedir. Muayyen bir inanca bağlı din eğitimi yerine dini çoğulculuğa cevap veren küresel bir din eğitimi vizyonunun gerekliliğine inanan eğitimciler bu yaklaşımın terk edilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

1.2. Din Hakkında Öğretim Yaklaşımı

Muayyen Bir İnanca Dayalı Olmayan (Non-Confessional) Din Eğitimi Yaklaşımı din hakkında öğrenmeyi esas alan ve genel anlamda dinler hakkında bilgi veren din öğretimi yaklaşımıdır.⁸⁸ Bu eğitim metodunun asıl amacı, genelinde din hakkında ve özelinde bütün dünya dinleri hakkında önemli hakikatlerin tarafsız olarak öğrenciye verilmesidir. Yine amaç öğrencilerin yaşadıkları dünya hakkında daha bilgi sahibi olmaları ve böylece onu daha iyi anlayabilmeleri ve o dünyada daha başarılı ve daha sorumlu bir şekilde yer almalarıdır.

Mezheplere bağlı olmayan din dersi, ne farklı bir mezhebin mensubunun mezhebini değiştirmesini, ne de diğer bir dinin mümininin kendi inancını kabul ettirmeyi gerektirir. Ders, herkesin kendi inancını uyarma amacına yöneliktir.⁸⁹ Bu yaklaşım, okullarda din derslerinin içeriğinin birden fazla dini kapsayacak şekilde hazırlanması ve çoğunluk dini olmayan diğer din ve inançların öğretiminde onları yargılamadan kendi bütünlükleri içerisinde sunulmasını önermektedir.⁹⁰ Diğer bir deyişle geleneksel bir dini inancın savunuculuğunu yapan dışlayıcı din eğitimi anlayışının değişimini öngörmektedir. Nitekim okulun işlevi öğrencilerin dinin yapısını anlamaları, inanç sistemlerinin farklılığı, bu farklılıkların bireyler için önemi ve toplumla ilişkisi konusunda bilgi edinmelerinde onlara yardımcı olmaktır.

Non-confessional yaklaşım, çok kültürlülüğe bulunan bir çözüm olmanın yanı sıra bir yönüyle de dini algılama ve yaşama biçimindeki değişikliğin din eğitimi sahasına olan yansımalarıdır.⁹¹ Yaklaşımın birçok insan için bariz çekicilikleri vardır. Yaklaşım bir yandan yeni çok kültürlülük bakış açısı ile birleşirken diğer yandan

⁸⁸ Arslan, agm, s. 205.

⁸⁹ Beyza Bilgin, "Örgün Din Eğitimi'nde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, İstanbul 1999, S. 6, s. 197.

⁹⁰ Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk Üzerine", *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, Yarınlar İçin Düşünce Platformu*, Kültür Yayınları, Ankara 2005, s. 186.

⁹¹ Arslan, agm, s. 205.

mezhebe dayalı yaklaşımların doktrinel varsayımlarından ve böylece dogmatizmden sakınmaktadır. Ancak bazılarına göre bu şekilde yorumlanan bir din eğitimi, herhangi bir tercih ve genel kültür dersine veya dünya dersleri denen derslere benzeyecek ve böylece genç kuşağın eğitimine belirgin bir katkıda bulunabilme yeteneğini yitirecektir. Bu yaklaşımda devletin tarafsızlığı ve okul programının birleştiriciliği öne çıkmaktadır. Dinsel çeşitlilik sebebiyle kamu alanının dinlere karşı tarafsızlık esasına göre düzenlenmesi bu arada devlet okullarının da dini tarafsızlığı genişletme konusunda önde geldiği düşünülmektedir.⁹² Bu model, tam bir eğitim için öğrencilerin önce kendi ülkelerindeki dinler hakkında ve sonra da daha geniş çerçevede dünyadaki dinler hakkında öğrenmeleri gerektiği fikrinden hareket etmektedir. Aynı zamanda tek bir ülke içindeki çok dinlilik realitesine cevap vermeyi esas alır. Ortak ahlaki değerlerin aktarılması, tolerans ve hoşgörünün artırılması, ön yargıların azaltılması, milli birlik duygularının kazandırılması gibi belirli arzu edilir sosyal amaçlara hizmet için düzenlenmiştir. Bu eğitim modeli önce fenomenolojik daha sonra yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımları şeklinde kendini değiştirmiş ve geliştirmiştir.⁹³

Mezhebe/dine dayalı olmayan yaklaşım iki şekilde anlaşılmaktadır:

1. Fenomenolojik yaklaşım,
2. Dogmalara karşı yaklaşım.

“Dogmaya karşı yaklaşım”, genel olarak din hakkında ve dünyadaki dinlerle ilgili önemli hakikatlerin tarafsız olarak öğrenciye verilmesi esasına dayanır. Burada amaç, öğrencilerin yaşadıkları dünya hakkında daha iyi bilgi sahibi olmaları, böylece onu daha iyi anlayabilmeleri ve yaşadıkları dünyada daha başarılı ve daha sorumlu bir şekilde yer almalarıdır. Bu yaklaşım, bir yandan yeni çok kültürlülük bakış açısı ile birleşirken diğer yandan mezhebe/dine dayalı yaklaşımların doktrinel varsayımlarından ve dogmatizmden korunmuş olmaktadır. Ancak, bazıları bu tür yorumlanan bir din öğretiminden tatmin olmamaktadır. Çünkü bu tür bir din eğitimi, herhangi bir tarih ve genel kültür dersine benzeyecek ve yeni neslin yetişmesine bir katkıda bulunma yeteneğini kaybedecektir.

Fenomenolojik yaklaşım ise, “Din eğitimi malumat vericiliği aşmalıdır.” düşüncesinden hareket etmiştir. Buna göre, inançları daha iyi anlamak ve söz konusu olayı daha iyi takdir etmek için, geçici olarak doğruluk ve yanlışlık sorularını

⁹² Arslan, Agm, s. 205.

⁹³ Agm, s. 207.

parantezlemeli, dogmaya karşı yaklaşımın amaçlarını aşabilmelidir. Bu yaklaşımda amaç, belli bir inancın müminlerini meydana getirmek değildir. Ancak, bu durum öğretmen ve öğrencilerin bir inanca sahip olmalarını engellemez.

Fenomenolojik yaklaşımda derse, bazen dinî bir günden, bir ibadetten, bir inanç esasından, bazen de gelenekle ilgili bir konudan hareketle başlanabilir. Daha sonra bu konuyla ilgili çeşitli dinlerin görüşlerinin açıklaması yapılır, bu arada öğrencilerin yaşadıkları tecrübelerden yararlanılır. Böylece öğrenciler bu anlatılanların esasına ulaşmaya çalışır.⁹⁴

1.3. Din Öğretiminde Çoğulcu Modeller

Gerek genel eğitim ve öğretim, gerekse din eğitimi ve öğretimi dünyadaki tarihsel ve sosyal hadiselerden etkilenmektedir. Dünyada tarihsel süreç içerisinde yaşanan küreselleşme, çoğulculuk, çok kültürlülük, göçler, modernizm ve postmodernizm insanları, eğitimde bir takım değişikliklere, yeni arayışlara yöneltmiştir. Sosyal ve tarihsel açıdan ülkeleri etkileyen olgular; dini yapıyı, eğitim anlayışlarını dolayısı ile de din öğretimini etkilemiştir. Din öğretiminin yeri, dinin yerinden bağımsız olamayacağı gibi eğitimin yerinden de bağımsız değildir. Batı ülkelerinde yaşanan hızlı ve köklü tarihsel olaylar ve toplumsal değişiklikler sonucu dinin öğretimi ve eğitimi konusunda yeni yaklaşımlar ve anlayışlar ortaya konulmaktadır.

Din öğretimini etkileyen sosyal ve tarihsel hadiselerden biri olan modernizm, “modernus” kelimesinden türetilmiş olup, kökleri 15 ve 16. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Pozitivist, teknoloji kökenli ve rasyonel eğilimli olan bir düşüncedir. Modernitenin savunucuları olan Durkheim, Simmel ve Parsons gibi düşünürlere göre modernleşme farklılaşmanın, teknolojinin, bireyselliğin, özgürlüğün, teknolojinin hakim olduğu bir sistemdir. Modernizm üstünlüğü akla vermektedir. Modernizmin aklın üstünlüğünü kabul etmesi, bireyselliğe ilişkin bir özgürlük arzusu geliştirmiştir. Mesela batıda Protestanlıkta herhangi bir aracı olmadan günahın Tanrı’ya itiraf edilmesi, kişilere daha fazla bireysel özgürlük tanımıştır. Bu özgürlükler konusunda ABD büyük rol oynamıştır. Anayasada özgürlüğe yer verilmesiyle dini çoğulculuk ve mezhepler arası geçiş konusunda da önemli açılımlar sağlanmıştır.⁹⁵

⁹⁴Aslan Seyfettin, Abdullah Yılmaz, “Modernizme Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm”, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2001, C. 2, S. 2, s. 96.

⁹⁵Aslan ve Yılmaz, agm, s. 96.

Modernizmin üstünlüğü akla vermesi, modernistleri dinin akılla çeliştiği görüşüne itmiştir. Her şeyde akılı ölçüt kabul eden modern dünya, dini saf dışı bırakmak istemiştir. Modern öncesi dönemde öne çıkan büyük dinler niteliğini kaybetmiştir. Asrın en önemli özelliklerinden birisi de hiçbir dinin veya kültürün hâkim din veya kültür olarak varlığını sürdürememesidir. Batıda bugün 440 çeşit dini grubun bulunduğu söylenmektedir. 20. yy'da batı da Hıristiyanlık dini dışındaki mezhepler hissedilir derece de artmış ve Hıristiyanlıkla rekabet edecek hale gelmiştir. Modern dünyada insanların dine bakış açıları değişmiştir. İnsanlar dünya hayatına daha da önem vermeye başlamışlardır.

Modern dönemde dinlerin etkileri zayıflamıştır. İnsanların Allah'ı her an yaratıcı olarak değil de sadece kozmik süreci başlatan bir ilk neden olarak görmesi bunun kanıtıdır. Modernizm inanç ve uygulamaları ortadan kaldırmamış; fakat inanç şekilleri değişikliğe uğramıştır. Modernleşme ile birlikte insanların mutluluk anlayışları da değişmiştir. Geçmiş dönemde insanlar ahiret mutluluğunu ön planda tutarken artık dünya mutluluğu ön plana çıkmıştır. Modern dönemde artık insanlar için görevden ziyade haktan, otoriteden ziyade otonomiden, yardımlaşmanın yerine kişisel menfaat, toplumsallaşma yerine bireysellik kavramları hâkim olmuştur. Modern dönemin hedeflediği akılcı, rasyonel insan tipinin yetişmesinin yolu da eğitimden geçmekteydi. Aydınlanma ile başlayan ve gücünü akla güven, geleneğe ve tanrısal olana tepki şeklinde başlatan modern düşünce bu idealini eğitim yoluyla gerçekleştirmeye çalışmıştır. 17. ve 18. yy. bizzat eğitim çağı olmuştur. J. J. Rousseu, düzenin sağlanması, doğaya uyum, toplumdaki uyumun sağlanması için akl-ı selim sahibi, iyi insan yetiştirmenin gerekli olduğunu söylemiştir. Bu düşünceden hareketle farklı felsefi teorilere bağlı farklı eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır.⁹⁶ Modernizm öncesinde eğitimi her yönüyle şekillendiren din, modernizm döneminde bu işlevini yitirmiştir.

Aklın egemen olduğu modern toplumlar laik bir öğretim sistemi içerisinde dine bireyin vicdanında yer açan, bunun için dinin bir olgu olarak öğretilmesi gerektiğini kabul eden bir anlayışa sahiptirler. İnsana insan olarak değer veren bu toplumlarda dinlerin hoşgörü, sevgi, saygı gibi hümanist değerleri ön plana çıkmaktadır. Batıda sanayileşme ve rönesansla birlikte akla önem verilmiş ve öncelikle hümaniter değerler ön plana çıkmıştır. Modern toplumlarda kutsal olan ile olmayan arasında ayırım

⁹⁶ Zekeriya Uludağ, "Modern Düşünce ve Eğitim İçerisinde Postmodern Cazibe", *Akademik Açı*, Furkan Kitapevi, Samsun 1996, S. 1, s. 85.

yapılmıştır. Dolayısı ile din hayatın bütününü kapsamamıştır. Bu durumda da dine bireylerin vicdanında yer verilmiştir. Cumhuriyet döneminde modern bir toplum olabilmek için laik ve modern bir sistemin gerekliliği fark edilmiş ve zihniyet değişimine ihtiyaç duyulmuştur. Zihniyet değişimi için öncelikle akli ve rasyonel temeller üzerine oturtulan bir din öğretilmek istenmiştir.⁹⁷ Türkiye'de din eğitimi politikaları da buna göre şekillenmiştir.

Modernleşmeden sonra postmodernizm dönemi gelmektedir. Batıdaki aydınlanmacı harekete tepki olarak ortaya çıkan postmodernizm kavramı, ilk defa 1939 yılında tonnybee tarafından kullanılmıştır. Postmodernizm; Modernizmin tarih, kültür, din için koyduğu ilkelerin tam olarak işletilemediği ve yerine yenilerinin de konulmadığı bir dönemin zirvesi niteliğindedir.⁹⁸ Postmodernizm farklılığı ve hetorejenliği öngörmektedir. Doğrunun tek bir tane değil birçok olabileceğini söylemektedir. Postmodernizm kültürel göreceliliği öngörmektedir.

Postmodern toplumda her alanda yoğun bir bireyselleşme söz konusudur. Toplumda geçerli değer tasavvurları çoğullaşmıştır.⁹⁹ İzafileğin, kültürel çoğulculuğun, pluralizmin arttığı dönem olan postmodern dönemde, yeni anlayışlar otaya çıkmıştır. Ekolojik sorunlar, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin sorunları, postmodernistlere göre evrensel bir kültür eğitimini gerektirmiştir.¹⁰⁰

Kültürlerarası eğitim, çoğulcu eğitim sistemleri postmodernist düşünce tarafından onaylanmaktadır. Dine çok fazla yer vermeyen modernizmin aksine postmodern dönemde, dine yer verilmiş, farklı dinler ve mezheplerin varlığına imkân tanıyan bir tavır sergilemiştir.¹⁰¹ Bu da din eğitimi ve öğretiminin varlığının tartışılmasından ziyade çoğulcu toplumlarda yerellikleri de göz ardı etmeden nasıl bir eğitim yapılacağı sorularını gündeme getirmiştir.

Günümüzde birçok sosyal hadiseyi etkileyen Küreselleşme; ticaretin, sermayenin, ürün ve hizmetlerin giderek daha fazla uluslararası hale gelmesi sonucu 1980'lerden itibaren sıkça kullanılan terimlerden biri olmuştur.

⁹⁷ Nebahat Göçeri, "Dini Anlayışın Din Eğitimi Üzerindeki Belirleyici Etkisi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2001, C. 1, S. 2, s. 51.

⁹⁸ Aslan ve Yılmaz, age, s. 21.

⁹⁹ Muhsin Hesapçıoğlu, "Postmodern Küresel Toplumda Eğitim Okul ve İnsan Hakları" *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Sedar Yayıncılık, İstanbul 2004, s. 47.

¹⁰⁰ Uludağ, age, s. 13.

¹⁰¹ Hayri Bolay, "Eğitim, Din ve Değer", *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı (1998)*, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 2009, s. 43.

1960'ların başında McLuhan'ın " Medyayı Anlamak" isimli eseriyle bu kavram meşhur olmuştur. Küreselleşme kökleri 16.yy'a kadar uzanan modern Avrupa'nın teknolojik ve ekonomik gelişmesinin bir sonucudur.¹⁰² Küreselleşmenin en önemli göstergelerinden biri ekonomik alanda yaşanan gelişmelerdir. Dünya ekonomik açıdan en zengin dönemini yaşamaktadır. Dünyada ekonomik küreselleşmeden ziyade kültürel açıdan bir küreselleşme söz konusudur. Küreselleşme bir yandan yerellikleri azaltarak ortak bir kültür oluşturmakta; öte yandan ise küresel köyün içinde alt köylerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. İnsanlar ulusal-yerel değerleri bir tarafa bırakmadıkları gibi köklerine daha sıkı sarılmaktadırlar.¹⁰³

Küreselleşmeyle birlikte melez ırkların oranı saf ırkların oranını geçmiştir. Çeşitli iletişim ve ulaşım vasıtaları aracılığıyla insanlar; açlık, baskı, eğitim, iş, seyahat gibi nedenlerden dolayı birlikte yaşamaktadırlar. Küreselleşme bağlamında eğitimin tanımı da değişmektedir. Oktay eğitim açısından küreselleşmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: "Eğitim, birbiri ile bu kadar yakın ilişki içinde olan dünya toplulukları arasında rahatça dolaşabilecek, çalışabilecek, hatta farklı ortamlarda yaşayabilecek insanı yetiştirmektir." Buna göre eğitimin görevi, farklı kültürlerde ve coğrafyalarda başarılı insanların yetişmesine katkıda bulunmaktır. Küreselleşme bir yandan savaş ve şiddet olaylarını içermekte; diğer yandan ise bolluk ve refahı, huzuru sağlamaktadır. Küreselleşmenin en büyük etkileri ahlak alanında görülmektedir. İnsanlara bir takım özgürlüklerin verilmesi insanlarda psikolojik ve sosyo- ekonomik problemlere neden olmuştur. Nüfus dengesi bozulmuştur. Bunun dışında ekonomik adaletsizlikler, sosyo-ekonomik adaletsizlikler, savaş ve çatışmalar, ekolojik dengenin bozulması küresel nitelikli sorunlar olmuşlardır. Küreselleşmenin bu kötü etkilerini aşabilmek için hoşgörü, saygı ve sevgi temeline dayanan bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.¹⁰⁴

Küreselleşme, bilinen dinlerin dışında kabile dinlerinin bile yüzeye çıkmasına sebebiyet vermiştir. Küreselleşme ile birçok farklı din ortaya çıkmıştır. İnsanlar daha önce adını bile duymadıkları dinler hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Birlikte eğitim görmekte, seyahat etmekte, beraber yaşamakta, birbirleri ile ilgili filmler izlemektedir. Bu durum da dinler arasında dışlayıcı bir anlayıştan kapsayıcı ve çoğulcu bir anlaşıya

¹⁰² Mustafa Köylü, "Küresel Ahlak Eğitimi", *Dem Dergi*, İstanbul 2006, s. 28.

¹⁰³ Nurullah Altaş, "Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi - Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz", *Dini Araştırmalar*, 2003, C. 6, S. 17, s. 225.

¹⁰⁴ Köylü, agm, s. 29.

geçişini sağlamıştır. Hıristiyan felsefesinin kavramları olan dışlayıcı ve kapsayıcı yaklaşımlar, farklı dinsel cemaatlerin bir arada yaşama zorunluluğu, gittikçe giriftleşen sosyal ilişkiler, ortaya çıkan sorunlara pratik çözümler üretilmesi ihtiyacıyla kilise kendi dışında da hakikat olabileceğini kabul etmektedir.¹⁰⁵ Dolayısıyla da kurtuluşa Hıristiyanlık dışındaki diğer dinlerin de ulaştıracağını kabul etmektedirler. Dinlere kapsayıcı ve çoğulcu bir anlayışla yaklaşan Bilgin şöyle demiştir:

“İnanç dinlerin değişmeyen asıl olan yönü; şeriatlar ise, toplumların geçmişlerinden gelen birikimlerinin ve içinde yaşadıkları şartların bu inanç ile etkileşimin sonucu ve bu sonucun bilginler tarafından sistemleştirilmesi. Dinin tek olduğu görülünce farklı dinler şeriatlar olarak görülmektedir... Dil ve kültür farklılığından doğan şeriatların farklılığı sebebiyle, dinlerin mensupları birbirlerini küfür ehli olarak görebilmiş Allah'ın farklılıklara izin vermesi onun hikmetidir... İnsanlara imanın ve dinin özünde birlik denildiği zaman hiçbir din mensubu hatta inançsızlar bile itiraz etmiyor. Demek ki yapılması gereken şey, dinin aslının ve özünün her dinde bulunması gereken noktanın her din mensubunca bilinmesinin sağlanması.”¹⁰⁶

Küreselleşmeyle birlikte, adını daha çok duyduğumuz, daha çok bir araya geldiğimiz, farklı kültürden dinden insanlarla huzur içinde yaşayabilmenin sağlanması için kapsayıcı ve çoğulcu anlayış artık bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın giderilmesinin yolu da eğitim ve öğretimden geçmektedir.

1.3.1. Çoğulcu/Çok Kültürlü Din Öğretimi

Sözlük anlamı itibariyle “farklı din, ırk, dil ve ulusal gelenekleri içinde barındıran” anlamını ifade eden çokkültürlü ve “farklı toplumların bir arada yaşamasını onaylayan bir “tanınma politikasını” yansıtan”¹⁰⁷ çokkültürlülük, bilhassa küreselleşmenin bir neticesi olarak önem kazanan ve farklılıkların değerlendirilmesine yeni bir boyut ekleyen kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

¹⁰⁵ Nurullah Altaş, *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara 2003, s. 8.

¹⁰⁶ Beyza Bilgin, “Küreselleşme, Din ve Eğitim”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2003, C. 6, S. 17, s. 205.

¹⁰⁷ Nurullah Altaş, “Din Eğitimi Üzerine Kurulduğu Temel Kavramlar”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara 2005, s. 19.

Her ne kadar “olguyu mu, bir olgular bütünü mü, yoksa kurallar bağlı bir çağrışımı mı ifade ettiği” yani yorumu hususunda farklılıklar bulunsa da çokkültürlülük genel olarak baskın bir kültür ve bu kültürün yanı sıra bir ya da birden fazla azınlık kültürünü ifade etmekte kullanılan bir kavram olarak ayrıca dikkati çekmektedir.¹⁰⁸

Son yıllarda, eğitimle ilgili çalışmalarda çok kültürlü eğitim (multicultural education) kavramının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Tarım toplumundan, sanayi toplumuna, ardından bilgi toplumuna geçişin, yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasında, ekonomik, sosyal vb. amaçlarla oluşturulan birliklerin, bu kavramın önemini artırdığı söylenebilir. Toplumlar bu dönemde, yerellikten evrenselliğe doğru bir geçiş yaşamaktadırlar. Bu geçiş dönemi, eğitimde evrensel ilkelerin oluşturulmasını ve farklı kültürlerin tanınarak, kültürler arası etkileşimin ivme kazanmasını zorunluluk haline getirmiştir. Bunlara ek olarak, çağdaş toplumlarda, yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler.¹⁰⁹

Genel anlamda çok kültürlü eğitim, öğrencilerin, akademik başarılarını artırmayı ve kültürel duyarlılığı destekleyerek, kültürel farklılıklar hakkındaki önyargıyı azaltmayı, bireylerin çok kültürlü ortamda uyum içinde yaşayabilmelerini, farklı bireylere eğitimde eşitlik sağlamayı ve kendi kültürlerini yaşatmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır.

Çok kültürlü eğitimin temel amaçları; bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve kimliğiyle barışık olmasını sağlamak, farklı kültürlerle ait olan bireylerin değerlerini ve tutumlarını açıklayarak diğer bireylerin bu kültürleri tanımalarını ve saygı duymalarını sağlamak, bireylerin, kültürler arası iletişimi, farklı kültürlerin yapılarını, alternatif bakış açılarını görmelerini desteklemek, farklı etnik kökenlerden olan öğrencilerin temel yetenekleri kazanmalarına yardımcı olmak, bireylerin, kendi kültürleri yanında, toplumda var olan kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını sağlamaktır.¹¹⁰

¹⁰⁸ A. Van Der Ven Johannes, “Eğitimde Çokkültürlülük: Tanınma Siyaseti”, *Çok Kültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Ed. Recep Kaymakcan, İstanbul 2006, s. 62.

¹⁰⁹ Maurice Duverger, *Siyaset Sosyolojisi*, Çev. Ş. Tekeli, Varlık Yayınları, İstanbul 1982, s. 22.

¹¹⁰ İlker Cırık, “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008, S. 1, s. 34.

Kendi kültürünü bilen birey, karşılaştığı diğer kültürleri değerlendirirken zorlanmaz. Birey her iki kültür arasındaki benzer veya ortak noktalar aracılığıyla, egemen kültüre ait öğeleri daha kolay algılayıp yorumlayabilir. Kendi kültürel değerlerini yeterince tanımayan birey, yeni bir kültürlenme sürecinin etkisinde kalarak kendi kültürüyle ilgili yeni değer yargıları geliştirmeye başlayabilir.¹¹¹ Sözü edilen olumsuzlukların yaşanmaması için, öğrenme ortamlarında çok kültürlü eğitim etkinliklerine yer verilirken, bireyin farklı kültürleri tanınmasının yanında kendi kültürüne de yabancılaşmaması sağlanmalıdır. Aydın'ın da belirttiği gibi, çok kültürlülüğü, farklı kültürlere saygı anlamında yorumlamak ve onların gelişimi için insanlığın ve eğitimin seferber olmasına olanak sağlamak, dünya ulusları arasında işbirliği yapmak anlamlı görülebilir. Çok kültürlü eğitimin öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yön vermesinin, ilkelerinin, öğrenme ortamlarına doğru olarak yansıtılmasıyla olanaklı olacağı düşünülmektedir. Bennett ve Gay tarafından belirlenen çok kültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkeleri ırkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması, öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi, farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması, tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması, farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması, farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması, içerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması, sistematik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi, farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması, öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi, öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi, öğrencilerin, akademik başarılarını ve birbirleri ile ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan gizil programlara katılmalarının desteklenmesi, öğrencilerin, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması, öğrencilerin, ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması, eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi, öğretmenlerin

¹¹¹ Mustafa Çakır, "Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2003, C. 2, S. 1, s. 42.

karmaşık (complex) bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok yönlü, kültürel duyarlılığa sahip olan öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının sağlanmasıdır.

Çok kültürlü eğitimde öğrencilerin, kültürel farklılıklarla ilgili tutumları eğitim programı tarafından olumlu bir şekilde etkilenmektedir. Aynı zamanda eğitim programı, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul ortamının ve toplumun özelliklerinden etkilenmektedir. Öğrenme ortamlarında kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemleri, öğrencilerin genel hedefleri paylaşmalarına, eşit statü edinmelerine yardımcı olmakta, bu da onların birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bunlara ek olarak, çok kültürlü eğitime uygun materyaller, empati yoluyla yaşanan deneyimler, rol oynama, simülasyon vb. etkinlikler öğrencilerin etnik yapılarla ilgili pozitif tutumlar ve algılar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Çok kültürlü eğitimi temel alan öğrenme ortamlarında özellikle işbirlikli öğrenme yöntemleri önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü günümüz toplumlarında bireylerden beklenen özelliklere bakıldığında ilk sıralarda “takım ruhuna sahip olma” ve “takım çalışmalarında başarılı olma” bulunmaktadır. Bireylerin, kişisel becerilerinden öte, takım halinde çalışma becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, bireylerin işbirlikli öğrenme gruplarında çalışmaları, onların gerçek yaşam koşullarında da takım arkadaşlarına destek olabilmelerini ve başarının beraberce elde edilmesini sağlayacaktır. İşbirlikli öğrenme gruplarında bireyler, birbirlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini kabul edeceklerdir. Buna bağlı olarak, birbirlerinin gelişimlerini destekleyeceklerdir. Eğitim programları; var olan farklılıklar, deneyimler ve kültürler üzerine çok kültürlü olarak odaklanması gerekir. Bunun için farklı kültürlere hitap edecek materyaller ve yöntemler kullanılmalıdır. Bunlara ek olarak öğretmenler, çağdaş kültüre olan vurgu kadar, tarihi kültüre de vurgu yapmalıdırlar. Öğretmenler, cinsiyet ayrımına dayanmayan bir dil kullanmalı ve tüm öğrenciler için adaletli bir eğitim uygulamalıdırlar. Çok kültürlülüğü, eğitim programlarında ayrı bir bölüm veya konu alanı olarak ele almak yerine, programın temel yapısıyla özdeşleştirmek daha anlamlı görünmektedir. Bir başka deyişle, çok kültürlülük, programdaki, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında bir bütünlük sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Çok kültürlü öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde işbirliğini desteklemek için farklı grupların birlikte çalışmaları sağlanmalıdır. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler

için çoklu öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Farklı davranışların, öğrenciler için anlamı öğrenilmelidir. Öğrencilerin değerleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Öğrencilerin ırk ve cinsiyetle ilgili tanımlamalarına yardımcı olunmalıdır. Eğitim süreci, kültürel farklılıklara göre değiştirilmelidir. Öğrenci ve öğretmenler, toplumun gelişim sürecinde etkin olarak görev almalıdırlar. İşbirlikli öğrenme, kültürel olarak farklı öğrencilerin eşit statüde etkileşim ve ilişki geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretim stilleri, çeşitliliği destekleyecek şekilde yönlendirilmelidir. Sınıf organizasyonu, aktif katılımı ve yenilikçiliği desteklemelidir. Ödevler ve çalışmalar, tüm öğrencilerin ortak değerlerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin, okulun toplumsal yapısında kendi kültürleriyle bulunmaları sağlanmalıdır. Derslerde çok kültürlü temalar seçilmelidir. Çok kültürlülükle ilgili olarak gazete ve dergilerden yazılar getirilmelidir. Sınıflar, koridorlar, kütüphane ve medya merkezleri öğrencileri yansıtacak materyallerle dekore edilmelidir. Çok kültürlülükle ilgili deneyim yaşamış olan eğitimciler okula/sınıfa davet edilmelidir. Çok kültürlülükle ilgili etkinliklere öğrencilerin katılımları desteklenmelidir. Çok kültürlü temalarla ilgili radyo/televizyon programları düzenlenmelidir. Farklı kültürlerle ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda, öğrencilerle birlikte çalışmalar yapılmalıdır. Farklı kültürlerden öğrencilerin iletişim kurmalarına destek olunmalıdır. Örneğin farklı ülkelerden sınıflar birbirleriyle bağlantı kurarak video konferans düzenleyebilirler. Böylece öğrenciler, farklı kültürlerdeki insanlarla ilgili daha somut anlayışlar oluşturabilirler. Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine odaklanmaktadır. Bunun için de öğretmenler, öğrencilerinin, kendi kültürleri dışındaki bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı kültürlerle ilgili ön yargılarını ortadan kaldırmalarını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratmalıdırlar. Sonuç olarak çok kültürlü öğrenme ortamları düzenlenirken, öğretmenler, hem günlük yaşamda hem de okul yaşamında kültürel ve bireysel farklılıkların çatışmaya yol açmasını önleyecek durumlar üzerinde çalışmalı ve farklılığın toplumun gerçeği olduğu öncülünden uzaklaşmamalıdırlar. Bu bağlamda öğretmenler; okullarda düşünce ayrılıkları olabileceğini, her kültürün kendine özgü olduğunu, bireyler arasında etkileşim ve

hoşgörünün geliştirilmesi gerektiğini ve başkalarını ne olursa olsun, geçmişte olduğundan daha fazla dinlememiz gerektiğini bilmelidir.¹¹²

Çok kültürlü eğitimle ilgili olarak farklı eleştiriler bulunmaktadır. Aynı milliyetten veya aynı coğrafi bölgeden olan veya aynı dili konuşan insanların ortak kültürü paylaşır. İnsanlar arasında ırk, tarih ve kültürel farklılıklar bulunabilir. Örneğin, Meksika, Küba, Porto Rico ve Arjantin aynı dili konuşsalar bile farklı kültürlere sahiptirler. Aynı kültürden gelen aileler aynı değerleri paylaşırlar. Aynı ailedeki bireyler dahi farklı değerlere sahip olabilirler. Farklı kültüre ait olan çocuk kitapları genellikle otantiktir. Seçilen kitaplardaki insanlar hakkındaki yanlış bilgiler, o kültürlerin yanlış algılanmasına neden olmaktadır. Etnik ve ırkçılık konuları çok kültürlü eğitimde geniş bir yer tutar, ancak cinsiyet ve sosyo-ekonomik farklılıklar da önemlidir. Çok kültürlü eğitimin, farklı kültürlerle yapılacak turistik gezilerle sınırlı olabileceğini düşünmek. Bu türden gezilere katılanlar o kültürdeki günlük yaşamı derinlemesine inceleyemezler.¹¹³ Çok kültürlü eğitim farklı bir konu alanı olarak öğretilmelidir. Çok kültürlü eğitim, eğitim programı içerisine yerleştirilmelidir. Çok kültürlü eğitim, sadece eğitim programının bir parçası olarak kabul edilir. Çok kültürlülük, toplumun her alanında sürekli gözlenen bir olgudur ve toplumun zenginliğidir. Çok kültürlülük bölücülüktür. Bu fikrin sahipleri, diğer grupların, egemen toplum tarafından asimile edilmesini savunurlar. Tek kültüre sahip olan toplumlarda, diğer kültürleri araştırmaya gerek yoktur: Toplamlar gün geçtikçe göçlerle veya diğer yollarla çeşitlenmekte, kültürel farklılıklar artmaktadır. Çok kültürlü eğitim, çocuğun eğitiminin ileriki yıllarında ele alınmalıdır. Çocuklar erken yaşlarda her şeyi daha çabuk öğrenebilmektedirler. Bu nedenle çok kültürlü eğitim erken yaşlarda başlamalıdır. Çok kültürlü eğitim uygulamaları eğitimde ortak paydaları ortadan kaldırmaktadır. Çok kültürlü eğitim, toplumun daha hoşgörülü olmasına, adaletli olmasına ve bütünü parçalardan daha zengin olduğunun fark edilmesine yardımcı olur. Tarihsel doğrular çok kültürlü eğitimden olumsuz yönde etkilenmektedir. Eğer çocuklara küçük yaşlardan itibaren sorgulama yeteneği kazandırılırsa, tarihsel doğruları kendileri değerlendirebileceklerdir. İnsanlar kendi kimliğini bir kültürle özdeşleştirmektedir: Çocuklar ve aileler farklı etnik

¹¹² İsmail Güven, “Öğretmen Yetiştirme Uluslararası Boyutu”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2001, S. 150, Kaynak: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/guven.htm (Erişim Tarihi: 10 Mart 2012).

¹¹³ Cırık, agm, s. 35.

yapıya sahip olabilirler. Örneğin anne Ekvatorlu bir Hıristiyan, baba Pakistanlı bir Müslüman ve çocuk da Amerika’da doğduğu için Amerikalı olabilir. Bu türden çocuklar tek tip bir kültüre ait değildirler. Çok kültürlü eğitimle ilgili yeterince kaynak yoktur. Son yıllarda kültürel farklılıklarla ilgili birçok kaynak ortaya konulmuştur. Sosyal bir nitelik taşıyan çok kültürlü eğitim olgusuna karşı olmamız bizi, çok kültürlü eğitimin getirdiği bakış açılarını doğru olarak anlamamız gerektiği öncülünden uzaklaştırmamalıdır. Bu nedenle, çok kültürlü eğitimi öğrenme ortamlarına aktarmaya istekli olup olmadığımızı tartışmadan önce, çok kültürlü eğitim hakkında yeterli bilgi ve anlayış sahibi olup olmadığımızı sorgulamamızın daha anlamlı olacağı düşünülmektedir.¹¹⁴

İçinde yaşadığımız dönemde, ülkeler arasında bulunan sınırların, bilim ve teknolojiye gelişmeler sayesinde ortadan kalktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Farklı kültürlerin bir araya gelmesi ve kültürler arası diyalogun geliştirilmesi bu dönemde tüm ülkeler için bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle, gelecek yüzyılda uluslararası alanlarda söz sahibi olabilecek etkili ve verimli bireylerin yetiştirilebilmesi, ülkemiz için eğitimde yeni bir paradigma olan çok kültürlü eğitimin, öğrenme ortamlarına yansıtılmasıyla olanaklı olacaktır. Kuşkusuz eğitim alanında yapılacak olan yenileşme çabaları, her ülkede olduğu gibi, ülkemizde de birtakım sancuları beraberinde getirecektir. Ancak, biz, farklılıklarımızı ayrılıklarımız olarak değil, çatışmalara karşı toplumsal olarak oluşturduğumuz direnç noktalarımız olarak görürsek, bu sancular, ebrunun renklerinin daha da canlanmasını sağlayacaktır.

Üniversitelerde, eğitim bilimleri ile ilgili bölümlerde çok kültürlü eğitim konularının bir ders olarak okutulmasının, bu anlayışın ülke geneline yayılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilere konuyla ilgili deneyimler yaşatılmasının, konunun öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlayacağı söylenebilir. Çok kültürlü eğitim etkinliklerine okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yer verilmesinin, bireylerin bütünsel anlamda gelişimlerine destek sağlayabileceğini de anımsatmak gerekmektedir. Bu nedenle mevcut öğretim programlarında kültürler arası etkileşimle ilgili ayrı temalar düzenlemek yerine, programların geneline yansıyan bir anlayışın oluşturulmasının daha anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bunların yanında, eğitimle ilgili tüm paydaşların katılabileceği çok

¹¹⁴ Cırık, agm, s. 36.

kültürlü eğitim etkinliklerine okullarda yer verilmesinin de okul atmosferini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Özetle, öğretmenler çok kültürlü öğrenme ortamları düzenlerken, farklı bireylerin gelişimlerine destek olmalıdırlar. Bunu yaparken de özellikle işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanmaları, grupları heterojen yapılarda oluşturmaları, grup üyelerinin ortak amaçlar etrafında çalışmalarını desteklemeleri gerekmektedir. Sözü edilen etkinliklerin yaşama geçirilmesinin, öğrenme ortamlarına sağlayacağı yararların yanında, son yıllarda toplumumuzda yaşadığımız kültürel farklılıklara karşı başvurulan şiddet olaylarının çözümü yolunda da bir seçenek olabileceği düşünülmektedir.

1.3.2. Fenomenolojik Din Öğretimi

Geleneksel Hıristiyanlık merkezli din öğretimi anlayışına karşı geliştirilen, din öğretimi anlayışında köklü değişiklikler öngören ve okullarda uygulama imkânı bulan ilk dinler arası din öğretimi yaklaşımı fenomenolojik din öğretimi yaklaşımıdır.¹¹⁵ Fenomen, “olay, olgu” demektir. Fenomenoloji olaylara ve olgulara kuramlardan ve ön kabullerden bağımsız yaklaşma yöntemidir.¹¹⁶ Din olgusunun tarafsızca işlenerek bireylerin kendi değer dizgelerini oluştururken, onlara yardımcı olma ve sonunda bireylerin bu değerlerin belirlenmesinde özgür iradelerini çalıştırmaları, yani öğretime aktif olarak katılmalarının sağlanması amaçlanmıştır.¹¹⁷ Farklı dinlere bağlı insanların bir arada yaşaması olgusunun yarattığı ihtiyaçları karşılama amacı ile fenomenolojik din dersi ortaya konulmuştur. Farklılıklar yargılanmadan anlaşılmalı ve anlatılmaya çalışılmakta ve bunların hepsinin yan yana barış içinde nasıl yaşayacağı öğretim konusu yapılmaktadır.¹¹⁸ Fenomenolojik yaklaşım hızını altmışlı yılların sonu ile yetmişli yılların başında Prof. Dr. Ninian Smart’ın yönetimi altında Lancaster Üniversitesinde, biri ilk, diğeri orta öğretim ile ilgili iki din öğretimi projesinden ve 1969’da kurulan ve hala bu yaklaşımı düzenli konferanslarla ve yayınlarla tanıtmaya çalışan Dünya Dinleri Shap Çalışma Partisinden almıştır.¹¹⁹

¹¹⁵ Tosun, age, s. 119.

¹¹⁶ Beyza Bilgin, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara 1999, C. 39, S. 5, s. 3.

¹¹⁷ Abdullah Şahin, “Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi”, *İslâmiyât*, Özkan Matbaacılık, Ankara 1998, C. 1, S. 2, s. 68.

¹¹⁸ Bilgin, agm, s. 3.

¹¹⁹ Recep Kaymakcan, *Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2004, s. 128.

Bu yaklaşım öğrencilerin, insanlığa diğer dinlerin nasıl katkı sağladığı ve zengin bir miras bıraktığı, Avrupa merkezli ve Avrupa'nın üstünlüğünü vurgulayacak tarzda diğer kültür ve dinlere bakılması anlayışından vazgeçilerek Hıristiyanlık dışı dinlerin günümüzdeki etkinliğini öğrenmelerinin gerekli olduğunu savunmaktadır.¹²⁰

İnsanları daha büyük hoşgörüyeye hazırlayan, diğer dinlerin mensuplarına saygı gösterme çağdaş dünya açısından küçük görülemeyecek bir fazilettir. Çoğulcu toplum ve çoğulcu bir dünya için, üzerinde anlaşmaya varılan hususlar, fenomenolojik yaklaşımın en belirgin çekiciliğini oluşturmaktadır. Fenomenolojik yaklaşım bu yönüyle kişilerin şüpheli ön yargılarıyla karşılaşmalarında onlara yardım etmektedir.¹²¹

Fenomenolojik din öğretimi kendisini ilk olarak, birden fazla yaşam tarzının mevcut olduğu seküler Batı toplumunda göstermiştir. Bunun en iyi örneği İngiltere'dir.¹²² İkinci dünya savaşı sonrasında İngiltere'de dini anlayış ve inanç coğrafyasında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. 1960'lı yıllarda İngiltere'ye eski sömürgelerinden yoğun bir göç yaşanmıştır. Göç yoluyla ülkeye gelenlerin çoğunu Hıristiyanlık dışı inananlar teşkil etmekteydi. Böylece İslam, Hindu, Sih din mensuplarının çocukları okullarda görülmeye başlamıştır.¹²³ Yapılan bazı bilimsel araştırmalar kutsal kitap merkezli din öğretimi yaklaşımının öğrencilerin ve oluşan yeni dini atmosferin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu gerçeğini ortaya koymuştur.¹²⁴ Öğrenciler temas halinde yaşadıkları diğer insanların hayat ve hakikat hakkında nasıl düşünüp neye inandıklarını, kendi düşünce ve inançları ile mukayese edebilmeyi istemektedirler.¹²⁵ İncanın belirtilmediği dini öğretim farklı kökenlerden gelen tüm çocuklara olduğu kadar, hiçbir dini kökeni olmayan artan sayıda çocuğa da hitap etmektedir.¹²⁶

Fenomenolojik yöntem inançları daha iyi anlamak ve söz konusu olayı daha iyi takdir etmek için, geçici olarak doğruluk ve yanlışlık sorularını ötelemelidir.¹²⁷ Çoğulcu

¹²⁰ Kaymakcan, age, s. 90.

¹²¹ John Shepherd, "İslam ve Din Eğitimi: Mezhebe Dayalı Olmayan Yaklaşım", Çev. Bekir Demirkol, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, DİB Yayınları, Ankara 1991, s. 377.

¹²² Şahin, age, s. 67.

¹²³ Kaymakcan, age, s. 80.

¹²⁴ Kaymakcan, age, s. 80.

¹²⁵ Bilgin, age, s. 3.

¹²⁶ John Shepherd, "İngiliz Din Eğitiminin Kişilik Gelişimine Katkısı", Çev. Sibel Aksu, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildirileri*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, Ankara 1997, s. 85.

¹²⁷ Nurullah Altaş, "Türkiye'de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980- 2001)", *Dinî Araştırmalar Dergisi*, C. 4, S. 12, Ocak-Nisan 2002, s. 162.

din öğretiminde, dinlerin doğruluk meselesinin gündeme getirilmesi, mensubu olunmayan dinin anlaşılmasında önyargılara neden olacağı ve hangisinin daha doğru olduğu konusunda objektif olarak herhangi bir sonuca ulaşmanın mümkün olmayacağı ifade edilmektedir. Bir dinin mensubu olunmadığı halde o dinin bir mensubu gibi nasıl anlaşılacağı sorusuna cevap olarak “empati” yöntemi önerilmiştir.¹²⁸ Empati ile dinlerin yargılanmadan anlaşılmaya çalışılması tavsiye edilmektedir. Bu amaçla çocukların hayal güçlerini kullanmaları önerilmektedir. Çocuklar yetişkin önyargılarına sahip olmadıklarından tahayyül gücünü kullanarak diğer dinleri daha iyi anlayabilecekleri ifade edilmektedir.¹²⁹ Empati ile amaç sadece diğer dinlerin doktrinlerini, ritüellerini vb. tarafsız bir şekilde anlayabilmek değil, Müslüman olarak Hacca gitmenin veya Yahudi olarak Kudüs’teki Batı Duvarında dua etmenin veya Roma Katolik’i olarak Roma’yı ya da diğer kutsal merkezlerden birini ziyaret etmenin nasıl hissettiriyor olabileceği anlayışını öğrencilere kazandırmak ve bu konuda onlarla iletişim kurmaktır.¹³⁰

Fenomenolojik yaklaşım, bilim adamlığı araçlarını, bireylerin ve grupların inançlarının empatik biçimde deneyimlenmesine girme amacıyla kullanmaktadır. Her hangi tek bir dini görüşü geliştirme peşinde koşmamakta fakat din araştırmalarının safi bilgi verici olmayı aşmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir.¹³¹ Dini, sırf bilgi olarak öğretmek “soğuk” bir öğretim olarak nitelendirilmektedir. Böyle bir öğretimde din, insanlık tarihi içinde herhangi bir olay şeklinde hafife alınabilmektedir. Buna karşılık mezheplere bağlı olmayan fenomenolojik din öğretimi denemesi, müminlerin duygu dünyasına girmeyi, onların düşünce biçimini izlemeyi, yaşama biçimlerini olabildiğince fark etmeyi gerektirmektedir. Bu derste öğrenciler başlangıçta hiç eleştiride bulunmaksızın birbirlerinin dinlerinin öğrenmektedirler. Tabii dinlerin yanı sıra kültürler de karşılıklı olarak tanınmaktadır. İleri sınıflarda karşılaştırma ve eleştirilerde derinlemesine öğretim kendi dini ve kültürü açısından uyarıcı rol oynamaktadır. Böyle

¹²⁸ Kaymakcan, *Günümüz İngiltere’inde Din Eğitimi*, s. 89.

¹²⁹ Age, s. 89.

¹³⁰ Shepherd, agm, s. 324.

¹³¹ Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Çev. Üzeyir Ok, M. Ali Özkan, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 23.

bir imkân, hem yanlış anlamaları ve peşin fikirleri ortadan kaldırılabilmekte hem de etnik ayrılıklardan kaynaklanan karşılıklı içe kapanmayı önlemektedir.¹³²

Fenomenolojik yaklaşım, öğretmenin tek yönlü düşünmekten kaynaklanan peşin hükümlülüğü veya din öğretimi derslerine sokulabilecek tek yanlı izahları engellemeye çalışır. Öğretmen belli bir dine bağlı olmanın ve bu dini belli tarzlarda yaşamanın ne anlama geldiği konusunu çocukların yaratıcı bir şekilde anlamalarına örnek bir kişi olarak yardım etmeye çalışacaktır. Böylece çocukların daha sonra yapacakları değerlendirmeler ne yüzeysel ne de yanlışlarla dolu olacaktır. Burada amaçlanan belli bir inancın müminlerini meydana getirmek değildir.¹³³ Bu yaklaşımın benimsendiği yerlerde, İslam da dâhil çeşitli dinlerin çeşitli yönleriyle sınıfta öğrencilere anlatılmasıyla işe başlanmıştır. Bayramlar, kutsal kitaplar, kutsal yerler, ibadet şekilleri, dua, hac, evlilik, doğum ve ölüm gibi konular aynı zamanda iki veya daha fazla dindeki farkları ve benzerlikleri de içerecek ve uygun düşecek şekilde işlenmektedir. Yaşı daha büyük çocuklarda dini doktrinler konusunda daha ayrıntılı çalışmalar yapılmaktadır. Dini kişilikler olduğu kadar farklı inançların sosyal ve ahlaki öğretileri de önemle tasvir edilmektedir.¹³⁴

Bilgin, fenomenolojik din öğretiminde yatay ve dikey olmak üzere iki boyut olduğunu ifade etmektedir. Yatay boyutta din öğretmeni, dinler ile ilgili elle tutulur, gözle görülür malzemeyi toplar; bunun için kendisinin en kolay elde edebileceği ve öğrenciye en yakın olan ile işe başlar. Mesela öğretmen temel öğretim ikinci sınıfa devam eden öğrencilerinin okulun özelliğine göre değişik mezheplerin ya da dinlerin ibadet yerlerine götürür. Bunun yanı sıra kutsal yerler, kutsal kişiler veya din görevlileri, kutsal günler, kutsal kitaplar, dua ibadet şekillerini inceleme konusu yapar, öğretmen kendisi, öğrencileri ile birlikte çalışabileceği daha başka konular bulabilir. Dikey boyutta ise dinlerin tarih içindeki gelişmesine dayanılır. Öğretmenin ulaşabildiği ve çocukların tecrübelerine en yakın olan konulardan işe başlaması gerekeceği için, malzemeler sınıftan sınıfa bölgeden bölgeye değişebilecek demektir. Dinin veya dinlerin farklı yorumları üzerine eğilme, bölgeye ve bölgenin geçmişine göre

¹³² Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayını, Ankara 1988, s. 43.

¹³³ John Shepherd, "İslam ve Din Eğitimi: Mezhebe Dayalı Olmayan Yaklaşım", Çev. Bekir Demirkol, *Dil Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, DİB Yayınları, Ankara 1991, s. 372.

¹³⁴ Shepherd, *age*, s. 373.

değişebilir.¹³⁵ Fenomenolojik yaklaşım, çeşitli yönlerden tenkit edilmiştir. Yaklaşımı eleştirenlerin başında Shepherd gelir. Shepherd'ın fenomenolojik yaklaşıma yaptığı eleştirilerin temelini bu metotta din öğretimi konusu yapılırken öğretilen din mensubunun bakış açısıyla dinin öğretilmesi ilkesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Shepherd, fenomenolojik din öğretimi yaklaşımından kaynaklanan eleştirilerin telafisi için bir din içerisindeki çoğulculuğa yeterli yer verilmesini ve insider görüşünün sorgulanmaksızın kabul edilmemesinin gerekli olduğunu savunmaktadır.¹³⁶ Shepherd ilk olarak dinlerin kendi içerisindeki çoğulculuğa yansıtacak şekilde verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Fenomenolojik yaklaşımın, gerçekçi olmayan suni öğrenmeyi destekleme eğilimi taşıdığı ve son derece iyi hazırlanmış ders materyalleri ile birlikte empatik olarak inançlara yaklaşırsa dahi yaklaşım ile dinleri derinliğine öğretmenin zor olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca çok fazla dinin öğretim konusu yapılmasının azınlık dinlerine ait dinlerin dini boyutlarının ne anlama geldiğinin ve batıda yaşayan birinin bakış açısına göre olan farklılığın neden kaynaklandığını anlatma imkânının son derece kısıtlı olduğu ileri sürülmektedir.¹³⁷ Fenomenolojik yaklaşım günümüz toplumunda farklılıklardan kaynaklanan çatışmaları din öğretimi yoluyla ortadan kaldırma konusunda önemli bir fonksiyona sahiptir.

1.3.3. Mezhepler Arası Din Öğretimi

Mezhepler üstü din öğretimi anlayışının yetersizliğinin fark edilmeye başlanmasıyla birlikte mezhepler arası din öğretimi ortaya çıkmıştır. Mezhepler üstü veya mezheplere bağlı olmayan din öğretimi anlayışının mezhepleri görmezlikten gelme şeklinde yorumlanması bu kavramı ortaya çıkarmıştır. Bu anlayışa göre, din öğretimi programları ülkedeki mezhepsel çoğulculuğu göz önüne alarak ve dinin temel kaynaklarından hareket ederek düzenlenmelidir. Ortaklıklardan hareket edilmelidir; ancak, farklılıklar da yok sayılmamalıdır. Aynı sınıfta okuyan farklı mezheplere bağlı öğrenciler, işledikleri konuda kendi anlayışlarını sınıfa taşımalarıdır.¹³⁸ Mezhepler ve

¹³⁵ Bilgin, age, s. 192.

¹³⁶ Konuyla İlgili Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz. Kaymakcan Recep, *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, ss. 92-93; Shepherd, *Fenomenolojik Yaklaşım: Din Öğretiminin Sorgulanması*, s. 325; Köylü, *Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği*, s. 263.

¹³⁷ Kaymakcan, age, s. 93.

¹³⁸ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2. Bs. Pegem Yayınları, Ankara, 2002, s 117.

dinler arası öğretim konusunda okullarda uygulanabilir öğretim yöntemleri ile ilgili olarak Bilgin şunu önermektedir:

“Küçük sınıfların programları, mezhepler ve dinler ile ilgili ayrıntıya girilmeden, bütün dinlerin ve kültürlerin üzerinde birleştiği inanış ve davranış kuralları olarak, öğrencilerin bütününe cevap verecek şekilde düzenlenmelidir. İleri sınıflarda ise, yine her mezhepten ve dinden öğrenci bir arada ders görmeye devam edecek fakat bu defa mezhepler ve dinler ile ilgili ayrıntılar göz ardı edilmeyecek, aksine mezhepler ve dinler tanıtılıp, inceleme konusu yaptırılarak, onların hakikati daha doğru olarak tanımlayıp yorumlayarak yaşamak istemekten doğan dindarlık farklılıkları olduğu vurgulanmalıdır. Böylece dindarların, dinlerin ve mezheplerin aynı hedefe farklı yollardan ulaşmaya çalışmakta birleştikleri fark ettirilerek farklılıklara karşı saygı davranışı geliştirilmelidir.”¹³⁹

Bu programın uygulanabilmesi için uygun bir programın geliştirilmesi, uygun ders araç gereçlerinin hazırlanması, bu anlayışı bilen ve bu anlayışta öğretim yapabilecek öğretmen kadrolarının yetiştirilmesi gereklidir. Din öğreticisi yetiştiren ilahiyat fakültelerine bu konuda büyük görev düşmektedir.¹⁴⁰

1.3.4. Dinler Arası Din Öğretimi

Dinler arası din öğretiminin temelinde aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin okullarda, ayrı din dersleri görerek dinsel yönden birbirlerine yabancılaşmalarını önlemek için, aynı derste, dinlerdeki ortak konuları birlikte işleyerek birbirlerini anlamalarına yardımcı olmak amacı yatmaktadır.¹⁴¹ Dinler arası din öğretiminde iki yaklaşım benimsenmektedir. Birincisi, kendi dinini veya mezhebini öğretirken diğer dinleri, özellikle de birlikte yaşamak durumunda olan insanların dinlerini öğretime konu yapmak şeklinde gerçekleştirilmektedir.¹⁴² İkincisi ise, “dinler arası din dersi” şeklindeki bir düzenleme yapılarak ayrı bir program geliştirmektir. Bu derste başta o toplumda yaşayan dinler olmak üzere, bütün dinler öğretime konu yapılır.

¹³⁹ Beyza Bilgin, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara 1999, C. 39, S. 5, s. 2.

¹⁴⁰ Tosun, age, s. 118.

¹⁴¹ Age, s. 118.

¹⁴² Konuyla ilgili uygulama için Bkz. Johannes Lahnemann, *Almanya’da Din Eğitimi: Devlet Okul ve Dini Cemaatler İşbirliği ile Din Öğretiminin Temel Esaslarının ve Uygulama Yönteminin Belirlenmesi*, s. 70.

Bunun için, öğrencilerin kendi din ve mezheplerine ilişkin bilgileri birlikte konuşmalarına imkân sağlanır. Öğrenciler için birinci derecede önemli olan kendi dinleri olduğundan böyle bir din öğretimi için, öncelikle öğrencilerin kendi dinlerinde ders almaları gerektiği düşünülmektedir.¹⁴³

1.3.5. Yorumlayıcı Din Öğretimi

Yorumlayıcı yaklaşım, fenomenolojik yaklaşımın devamı olarak fenomenolojik din öğretimi yaklaşımından sonra uygulanan oldukça etkin bir metot olmuştur. Yorumlayıcı yaklaşım, fenomenolojik yaklaşıma yapılan eleştirileri dikkate alarak yeni açılımlar getirmektedir. Warwick Üniversitesi Öğretim Fakültesi bünyesinde Robert Jackson'ın başkanlığında ve devlet araştırma fonları tarafından desteklenen araştırmalar sonunda geliştirilmiştir.¹⁴⁴ Warwick Din öğretimi Projesi'ndeki materyallerde kullanılan yorumlamacı yaklaşım, dinlerin ve kültürlerin doğasına dair konu ve sorunları ele almaya çalışmaktadır. Oluşturulan materyaller, etnografik kaynak malzemedен sonuçlar çıkarmak suretiyle Britanya'daki dini toplulukların değişen tabiatını kavramaya ve bunlara mensup gençlerin dini hayatlarından bir şeyleri okullardaki emsallerine sunmaya çalışmaktadır.¹⁴⁵

Jackson, geliştirdikleri din öğretimi yaklaşımının farklı inanç mensuplarının yaşadığı şehirlerde öğretmen olarak elde ettiği tecrübeler ve farklı dini ve etnik gruplara mensup İngiliz çocukları üzerine yapılan araştırmalara dayandığını belirtmektedir.¹⁴⁶

2. TÜRKİYE'DE DKAB DERSİ VE ÇOĞULCULUK

Eğitimin önemli hedeflerinden birisi de öğrencilerin düşüncülerinin küreselleşmesini sağlamaktır. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerinin küresel problemleri çözmelerine ve derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olmalıdırlar. Öğrencileri bağınaz bir milliyetçilik anlayışıyla yetiştirmek onların farklı kültürleri

¹⁴³ Tosun, age, s. 118.

¹⁴⁴ Kaymakcan, age, s. 96.

¹⁴⁵ Robert Jackson, "Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşımlar", Çev. İbrahim Kapaklıkaya, *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, İstanbul 2003, C. 1, S. 3, ss. 184.

¹⁴⁶ Age, s. 191.

düşman olarak görmelerine ve ilerleyen yıllarda toplumlar arasında istenilmeyen çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır.¹⁴⁷

Türkiye, Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde Anadolu’da yaşayan değişik grupların, dil, kültür ve dini özelliklerini eğitim alanında göz önünde bulundurmada kalmaktadır. Türkiye’ye gelen ve ileride gelecek olan yabancılardan dolayı da Türkiye, eğitim alanında yeni kavramlar, projeler, programlar, okul organizasyon tipleri, öğretmen yetiştirme modelleri, eğitim ve öğretim materyalleri geliştirme konularında, ihtiyaçlara yanıt verecek politikalar geliştirmek durumunda kalacaktır.¹⁴⁸ Çok kültürlü eğitim yaklaşımı, Türkiye’nin de küreselleşme sürecinde, yerel, ulusal, uluslar üstü birlik ve uluslararası boyutlarda, etkileşimli bir diyalog içine girmesini ve bütün katılımcıların yararına kültürlerarası bir sentezin oluşmasını sağlayacaktır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünyamız, ekonomik, siyasi ve kültürel alanda hızla küreselleşmektedir. Bu nedenle bu gelişmelere duyarsız kalmamızın ve kendi değerlerimizi korumak adına sınırlarımız içerisine kapanmamızın pek akılcı bir yaklaşım olmayacağı düşünülmektedir. Diğer ülkelerde olan değişme ve gelişmelerin ülkemize yansımaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Örneğin, Tokyo borsasındaki düşüş anında ülkemize de yansımaktadır veya Amerika’nın yaptığı herhangi bir siyasi çıkış tüm dünyadaki siyasi dengeleri etkilemektedir. O halde eğitimde de küreselleşmenin yansımalarını görmezden gelmek düşünülemez. Ancak, küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirirken özellikle, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının, ulusallaşmada, temel eğitim kademeleri olduğu da göz ardı edilmemelidir. Öte yandan, ülkemizde çok kültürlü eğitim kavramının yanlış anlaşıldığı gözlenmektedir. Çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla ülkemizin bölünebileceği, bu nedenle bu türden uygulamalara yer vermenin üniter devlet yapısını bozabileceği öne sürülmektedir. Bu türden kaygılar dengeleri tam olarak oturmamış ülkelerde geçerli olabilir. Ancak, siyasi, sosyal, ekonomik ve toplumsal dengeleri oturmuş olan ülkemizin, çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla bölünebileceğini düşünmek, ülkemizin kuruluşundan bu yana oluşturduğu güçlü yapıyı görmezden gelmek anlamına gelecektir. Kaldı ki, yapılan

¹⁴⁷ İlker Cırık, “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 35.

¹⁴⁸ Age, s. 35.

araştırmalar çok kültürlü eēitim uygulamalarının İsrail gibi kozmopolit ülkelerde dahi olumlu sonuçlar verdiēini göstermektedir.¹⁴⁹

Ülkemizde yaşayan kültürler, birbiriyle kaynaşmış ve birbirine baēlanmıřtır. Ancak her kültür kendi özgün yapısını korumaktadır. Bu nedenle ēretim programlarımızda çok kültürlü eēitim uygulamalarına yer vermenin ülkemizin var olan güçlü yapısına artı deēer katacaēı söylenebilir. Bunu yapmak için de farklı etnik yapıların, dinlerin ve kültürlerin, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma potasında birleştirilerek, karşılıklı hoşgörü ve empati geliştirme üzerine temellendirilmesinin anlamlı olacaēı düşünülmektedir. Eēitim sistemimizin çok kültürlü eēitimle hangi oranda iliřkilendirilebileceēi konusu da tartışmaya açıktır. Bu sorunun yanıtını bulmak amacıyla 2005-2006 ēretim yılında uygulamaya konulan ve yapılandırmaı anlayışa uygun olarak hazırlandıēı belirtilen İlkēretim 1-5 ēretim programlarının kazanımlarının, çok kültürlü eēitimle ilgileri doērultusunda analiz edilmesinin, çok kültürlü eēitimle ilgili anlayışımıza genel anlamda da olsa ışık tutacaēı düşünülmektedir. Çünkü bu programlar ülkemiz eēitim sisteminin son yıllarda yařadıēı en kapsamlı deēiřimleri içermektedir. Bu nedenle bu programların aēın gereēi olan çok kültürlü eēitim yaklaşımını yansıtması beklenmektedir. Yapılan bir analiz sonucunda sözü edilen ēretim programlarından, Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımın 26'sı (%8.9) çok kültürlü eēitimle ilişkilendirilebilmiştir:

rnek: 1. Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki deēiřiklikleri araştırır. 2. Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder. Sosyal Bilgiler dersinde toplam 93 kazanımın 16'sı (%17.2) çok kültürlü eēitimle ilişkilendirilebilmiştir. rnek: 1. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar. 2. Kültürel ēelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar. Türkçe dersinde toplam 1008 kazanımın 24' (%2.3) çok kültürlü eēitimle ilişkilendirilebilmiştir. rnek: 1. evresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. 2. Görgü kurallarına ve deēerlere uygun konuşur.

Fen ve Teknoloji dersinde toplam 374 ve Matematik dersinde toplam 421 kazanım arasından ise çok kültürlü eēitimle ilişkisi kurulabilecek herhangi bir kazanıma rastlanılmamıştır. Analiz sonuçlarına göre mevcut ilköēretim programlarında çok kültürlü eēitime yeterince yer verilmediēi söylenebilir. Bu nedenle programların

¹⁴⁹ Cırık, age, s. 36.

değerlendirme ve düzeltme aşamasında bu durumun göz önünde bulundurulması ve programlarda çok kültürlü eğitime daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği, programlar hakkında karar verici konumunda olanlara öneri olarak sunulabilir.¹⁵⁰

Din dersinin teorisi, çok amaçlı (plüralist) toplumun, onun bir uzantısı olan okulun ve dini amaçlarının birlikte düşünülüp değerlendirilmesi ile geliştirilebilir. Başka bir ifade ile böyle bir teori için genel eğitim felsefesinin (uzak hedef), okulların genel amacının ve dinin özel amacının birbirini zedelemeyecek bir biçimde bir araya getirilmesi gereklidir.¹⁵¹

Okulun görevi, toplumun çok amaçlı özelliğini hiçe saymak, onu görmezlikten gelmek veya ideolojik olarak yıpratmak gibi uygulamalarla bağdaşmaz. Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, ideolojik bir öğretim amacı değil, fakat öğrencilerin gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alıcı bir öğretimdir. Bu bütünlük içinde okul öğrencilere, İslam dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dinî açıdan nasıl yorumlandığı konusunda da bilgi vermek durumundadır. Okul, din ile ilgili sorular yokmuş gibi davranamaz, onları kendiliğinden veya başka branşlar yolu ile de cevaplandıramaz. Toplum politikası açısından din dersi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır.¹⁵²

2.1. Geçmişten Günümüze DKAB Dersinde Temel Alınan Yaklaşımlar

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının hazırlanmasında insanlar, toplumlar ve milletler arası ilişkilerin olumlu yönde geliştirilmesi ihtiyacı önemli hareket noktası olmuştur. Bunun gerçekleşmesi için de dinin doğru anlaşılması ve yorumlanmasına katkıda bulunulması, toplumumuzda yasayan bir din olması nedeniyle İslâm dininin tanıtımı, öğretilmesi ve diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi anlayışı benimsenmiştir. Sağlıklı bir din ve ahlak öğretimiyle öğrencilerin, Millî Eğitimin Genel Amaçlarında yer alan millî, ahlâkî, insanî ve kültürel değerleri benimsemeleri; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmeleri ve kültürel yabancılaşmanın önlenmesi hedeflenmiştir. Bu

¹⁵⁰ Cırık, age, s. 36.

¹⁵¹ Bilgin, age, s. 43.

¹⁵² Mehmet Zeki Aydın, “Almanya’da İslam Din Dersi Programının Hazırlanması”, *Türkiye ve Almanya’da İslâm Din Dersi Tartışmaları*, Der. Hasan Coşkun, Konrad-Adenauer Vakfı Yayınları, Ankara 2000, s. 18.

doğrultuda din ve ahlak hakkında doğru bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler yoluyla öğrencilerin bireysel, toplumsal, kültürel, evrensel ve ahlâkî açıdan bazı davranışları kazanmaları ilköğretim DKAB dersi programın genel amaçlarını oluşturmuştur.¹⁵³

Programın söz konusu bu genel amaçlar çerçevesinde, farklı aile ortamları ve kültürel kaynaklardan gelen öğrencilerin, ülkemizde yasayan dinin mezhepler üstü bir yaklaşımla öğretimi sayesinde belirtilen kazanımları elde etmeleri beklenmektedir. Böylece ders, bir taraftan kültürümüzün İslâm dinine ait geleneklerini öğretirken diğer taraftan öğrencileri diğer insanlar, kültürler ve dinlerle birlikte yaşamaya teşvik edecektir.¹⁵⁴ Çünkü çoğulculuğu reddetmek ya da görmezden gelmekle yeni nesilleri geleceğin dünyasına hazırlamak mümkün olmaz. Gerek kendi toplumumuz, gerekse dışımızdaki dünyada yasayan dinî ve kültürel grupların söylemini oluşturan değer, inanç ve uygulamalardan genç insanların izole edilmemesi gerekir. Aslında inanca dayalı olmayan, mezhepler arası, dinler arası vb. birçok yaklaşımın yanı sıra bir inanca dayalı olarak yürütülen din derslerinde de öğrencilere başkaları ile samimi ilişkiler kurmayı ve onlara gönüllerini açmayı, birlikte yaşamayı öğreten bir çerçeve sunmak mümkündür.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin, bazı konuları öğrenmeyi sağlamakla birlikte, bilgiye ulaşma, bilgiyi ve akli kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olarak isler hâle gelmesi oldukça önemlidir. Bilgi verirken bir taraftan öğrencinin toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünerek bilinçlenmesinin sağlanması da gerekir; çünkü bu sayede onlar körü körüne uygulayıcılar olmaktan kurtulacaklar, bilgiyi hangi amaçla, kim için ve nasıl bir dünyada kullanabileceklerini de sorgulayacak bir şekilde yetişmiş olacaklardır. Bu da onların inançları ve hayatları konusunda hür bir şekilde tercih yapmalarını ve istismardan kurtulmalarını sağlayacaktır.¹⁵⁵ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programında temel yaklaşım olarak; bu derslerin sadece bilgi verme aracı olmaktan çıkarılarak aynı zamanda bilgi edinme yolları ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç şeklinde kullanılması önerilmektedir. Buna göre öğrencilerin din hakkında doğru bilgiler edinirken kendilerine sunulan alternatifleri incelemelerini sağlayacak bir bakış açısı kazanma

¹⁵³ Halit Ev, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İzmir 2010, S. 32, s. 144.

¹⁵⁴ Agm, s. 144.

¹⁵⁵ Ev, agm, s. 144.

konusunda bilinçlenmeleri okullarımızda gerçekleştirilen DKAB derslerinin önemli bir amacı hâline gelmiştir. Programa göre öğrenciler körü körüne uygulayıcı olmamalı, aksine kendilerine sunulan bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayabilecek biçimde yetiştirilmeli, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür bir şekilde yapmalarına yardımcı olacak ortam oluşturulmalı, onun varlıklar içerisindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunulmalıdır. Bunun başarılması için ise hem dersin öğretim programının geliştirilmesinde, hem ders kitaplarının yazımında, hem de öğrencilerle sınıfta iletişime geçerken insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygılı olmayı esas alan bir anlayışın benimsenmesi önerilmektedir. Dersin öğretim programı hazırlanırken insanın biyolojik, sosyal, kültürel ve ahlaki yönleriyle bir bütün olduğu hususu dikkate alınarak öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan program geliştirme yaklaşımları ve dersin alanıyla ilgili bilimsel kriterler olmak üzere iki temel hususun dikkate alındığı belirtilmektedir.¹⁵⁶ Bunlar da eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşımlar olarak isimlendirilmiştir. Eğitimsel yaklaşımlar olarak yapılandırmacı öğrenme, çoklu zekâ, öğrenci merkezlik gibi öğrenme yaklaşımları esas alınmış, dinbilimsel yaklaşım olarak da İslam dini ve diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, dinin asıl kaynaklarında bulunmayan bilgilerden kaçınılması benimsenmiştir. İslâm diniyle ilgili bilgilerde; Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek, İslâm diniyle ilişkili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerlerin öne çıkarıldığı, inanç, ibadet ve ahlâk alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an ve sünnete dayanan ortak paydalar olmasına özen gösterildiği belirtilmiştir. Bireylerin dinî, kültürel ve ahlâkî değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamanın amaçlandığı, buna uygun olarak bütün dinî ve ahlâkî değerlerin öğretime konu edildiği, ancak programın doktrin (belirli bir mezhebe dayalı) merkezli bir öğretime dönüşmemesine özen gösterildiği ifade edilmiştir. Programın diliyle, dersin içeriğinin belirlenmesinde “mezhepler üstü ve dinler açılımlı anlayış” olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Ev, agm, s. 146.

¹⁵⁷ Agm, s. 147.

2.2. Çoğulcu Öğretim Perspektifinden DKAB Dersi Öğretmeni Profili

MEB tarafından geliştirilen öğretmen yeterlilikleri de üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Bunlar; eğitime-öğretme yeterlilikleri, genel kültür bilgi ve beceri yeterlilikleri, özel alan bilgi ve beceri yeterlilikleridir.

Din dersi öğretmen yeterlilikleri ise; öğrencilerin, dinin tarih içindeki gelişimini fark edebilmelerin sağlama, öğrencilerin, farklı din ve inanışları tanımalarına rehberlik edebilme, öğrencilerin, din-akıl-ilim ilişkisini kavramalarına rehberlik edebilme, öğrencilerin, din, toplum ve kültür arasındaki ilişkiyi kurmalarına rehberlik edebilme, öğrencilerin, inanç-ibadet-davranış ilişkisini kavramalarını sağlama, öğrencilerin, ibadetlerle ilgili temel ilkeleri fark etmelerini sağlayabilme, öğrencilerin, evrensel ahlaki değerleri kavramalarına rehberlik edebilme toplumsal barışın oluşmasında ahlaki değerlerin rolü konusunda öğrencilere rehberlik edebilme.¹⁵⁸

Okulda din dersi öğretmeni bireyi din ve inançlar konusunda bilgilendirir. Özgür bir şekilde seçim yapabilmesi için temel oluşturur. Birey, hayatında ihtiyaç duyacağı her türlü bilgiyi, okulda, sistemli ve pedagojik esaslara uygun bir şekilde öğretmenlerinden almalıdır. Din ile ilgili bilgiyi de pedagojik esaslara uygun verecek kişi din dersi öğretmenidir. Okulda öğretmen bu bilgilendirme görevini yapmazsa, yetişme döneminde bireyin zihni okul dışında aslı olmayan hurafe ve yanlış bilgilerle meşgul olacaktır.¹⁵⁹

Okul ve öğretmen, bireyi içinde yaşadığı toplum yanında insanlık âleminin bir üyesi olarak da geleceğe hazırlamakla görevlidir. Bu nedenle okul evrensel bir bakışla dünyadaki değişik inanç şekilleri ve dini yaşayışlarla ilgili de bireyi bilgilendirmek durumundadır. Çünkü günümüzde iletişim imkânları gelişmiş, dünya adeta küçülmüştür.

Farklı din mensupları bir arada yaşamaktadırlar. Aynı şehirde aynı semtte hatta aynı sokakta yaşayan farklı din mensuplarının birbirine nasıl tavır takınacakları okulda öğretilirse hoşgörü gelişir. Eğer bireyin hem inandığı din ile hem de diğer dinlerle ilgili bilgilenme ihtiyacı okulda öğretmenlerce karşılanmazsa, taassup çoğalır. Dinin özünde olmayan hoşgörüsüzlük yaygınlaşır. Yine her toplumun bir eğitim felsefesi yani eğitim politikası olduğunu görürüz. Bu felsefenin oluşmasında dini ve ahlaki değerler de önem

¹⁵⁸ Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2011, C. 15, S. 1, s. 11.

¹⁵⁹ Aşıkoğlu, agm, s. 8.

taşıır. Okulda öğretmen bu değerleri bireye kazandırır. Böylece eğitim politikasının belirlediği hedeflere ulaşılmış olur. Okulda din öğretiminin önemi konusunda bu temellendirme doğrultusunda diyebiliriz ki, din dersi öğretmenlerinin görevi; bireyleri; hayatı sorgulayan, seçim yapabilen, kendi kültürüne yabancılaşmayan tanıyan, diğer inançlara saygılı, yeni bilgilere açık, dini kavramları ve kaynakları tanıyan kişiler olarak yetiştirmek olmalıdır.¹⁶⁰

3. DİĞER ÜLKELERDE DİN DERSİ UYGULAMALARI VE TÜRKİYE İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Her ülkede olduğu gibi, Türkiye’de din öğretiminin durumu da kendisine özgü bir karakter taşımaktadır. Türkiye’deki ve özellikle Batı ülkelerindeki uygulamaların arka planına ve tarihine baktığımızda farklı sebepler olduğunu görmekteyiz. Din derslerinin ya da din öğretiminin uygulama biçimleri ile ülkenin tarihsel, siyasal ve toplumsal yapılarının arasında büyük ilişkiler vardır. Örneğin, Fransa’da uygulanan din eğitimi ile ilgili politikaların oluşmasında, ülkenin tarihî yapısı, siyasal durumu ve toplumsal etkenlerin rolü büyüktür. Bu bağlamda, Fransız İhtilalinin ve Katolik Kilisesinin ülkede yüzyıllarca yönetim üzerindeki etkileri vurgulanmalıdır. Aynı şekilde, ABD, Belçika, Japonya ve İslam ülkelerinin tarihsel, toplumsal ve siyasal yapılarının farklılığı onların din eğitimindeki uygulamalarında farklılıklar meydana getirmektedir. Örneğin, Belçika’da Kilise ilk, orta ve yükseköğretimin yarısından fazlasını elinde tutmakta ve bu okulların masrafları devlet tarafından karşılanmaktadır. Fransa’da kiliselerin binaları Devlete aittir; bu nedenle de yenileme ve bakım masrafları devlet tarafından karşılanmaktadır. Yine İslam ülkelerinde devlet okullarında İslam dini dersleri ve meslekî din öğretimi yapan okullar tamamen devlet tarafından düzenlenmektedir. İşte bu sebeple, genel olarak eğitim sistemleri ve özelde de din öğretimi uygulamalarının karşılaştırılmasında her ülkenin durumu, tarihsel, siyasal ve toplumsal yapıları ile din-devlet ilişkileri göz önünde tutulmalıdır.¹⁶¹

Din öğretiminin yasal durumu yanında, içeriklerinin belirlenmesi ve uygulanan öğretim yöntemlerinin seçiminde de ülkelerin sosyal ve kültürel yapılarının etkisi

¹⁶⁰ Aşıkoğlu, agm, s. 9.

¹⁶¹ Mehmet Zeki Aydın, “Okulda Din Dersi Tartışmaları (Türkiye’de Din Dersinin Tarihi, Teorik Yapısı, Bazı Ülkelerle Karşılaştırılması”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sivas 2007, C. 11, S. 2, s. 38.

vardır. Özellikle Batı ülkelerinde yaşanan hızlı ve köklü toplumsal değişiklikler sonucu dinin öğretimi ve tebliği konusunda yeni yaklaşımlar ve anlayışlar ortaya konulmaktadır. Batı ülkelerinde örneğin, İngiltere ve Almanya’da geliştirilmeye çalışılan “mezhepler arası, mezhepler üstü” Din Dersi yaklaşımının temelinde toplumun dine karşı tavrındaki değişiklikler yatmaktadır. Yapılan çeşitli anketler göstermektedir ki, Batı Avrupa ülkelerinde, insanların dine karşı bakış açısı değişmekte, gittikçe dinden uzaklaşmaktadır.¹⁶²

Shepherd, İngiltere’deki dini hayat konusunda şöyle demektedir: “İngiltere artık Hristiyan bir ülke değildir.” Doğal olarak toplumdaki bu değişiklikler din eğitime karşı tavırlarda da değişiklikler meydana getirmiştir. Batı toplumları geçen yüzyıllarda büyük din ve mezhep kavgaları geçirmiş ve laiklikle birlikte Kiliseye karşı insanlar özgürlüğe kavuşmuşlardır. Bugün, Batı ülkelerinde kişinin özgürlüğüne özellikle de din ve düşünce özgürlüğü konusunda çok duyarlı olup, bu konudaki en küçük bir baskı ve zorlamayı kabul etmemektedir. Bunun bir yansıması olarak da Din Dersinin içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda hem dine karşı olanlar hem de Kiliseler tarafından yeni arayışlar söz konusudur. Laiklerin arayışı, Din Dersinin amacının, öğrencilere dinin benimsetilmesi değil, bir kültür olarak dinin öğretilmesi yolundadır. Kiliselerin arayışı ise dünyevileşmiş bir toplumdaki insana dinin nasıl tebliğ edileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Her ülkedeki özel durumları ve ayrılıkları da dikkate alarak, din öğretimi uygulamaları yukarıda kısaca açıklanmaya çalışılan ülkeler için ortak bazı noktalar vardır:

1. Eski Sovyet Bloğu ülkeleri hariç, hiç bir ülkede, isteyenlerin inandıkları dini öğrenme ve yaşama hakları yasaklanmamıştır. Kaldı ki, bizzat ateizmin resmî okullarda zorunlu olarak okutulması sonucu bu ülkelerde okutulan bu ideolojilerin bir nevi din olduğu da söylenebilir.
2. Bazı devletler, resmî okullarda din öğretimini zorunlu olarak verirken bazıları da seçmeli olarak din öğretimine yer vermektedirler.
3. Ülkelerin çoğunluğunda, özel okul açma imkânı vardır. Özel okulların çoğunluğu dinî cemaatler ya da guruplarca açılmakta ve devlet bu okullara yardımda bulunmakta yani, öğretim giderlerini karşılamaktadır.

¹⁶² Aydın, agm, s. 39.

4. Resmî okullarında hiç din öğretimi vermeyen ülkelerde bile, başka derslerde genel kültür çerçevesinde yeryüzünde mensupları bulunan dinler öğretilmektedir.
5. Öğrenci her hangi bir dini seçerek okuyorsa bu ders din eğitimi (confessional) yani mezhebe/dine dayalı yaklaşım ile yapılmaktadır. Bu dersin programlarını ya o dinin temsilcisi kurum, bizzat hazırlamakta ya da dinin temsilcisinin onayı alınmaktadır.
6. Tüm öğrencilerin katılmak zorunda olduğu din dersleri, dinler hakkında öğretim (non confessional) mezhebe/dine dayalı yaklaşımda yapılmaktadır.¹⁶³

Dünyanın çeşitli ülkelerindeki durum ile Türkiye'deki din eğitimi uygulamalarını şöyle karşılaştırılabilir:

1. Gelişmiş ülkelerde özel okul açma imkânı vardır ve bu özel okulların çoğunluğu dinî kuruluşlara yani Kiliselere bağlı okullardır. Türkiye'de böyle bir okul tipi yoktur. Tevhidi Tedrisat Yasasına göre, böyle okul açılmaz.
2. Türkiye'de tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır ve aynı yasalara, aynı yönetmeliklere, aynı kurallara uymak ve aynı programları uygulamak zorundadır. Özel okullar hiçbir dinî kuruma, ideolojik oluşuma bağlı olamaz.
3. Özel okul statüsünde olan Kilise okullarının hemen tamamına yakını devlet yardımı alır. Türkiye'de özel okullar, ticarîdir ve vergi verirler.
4. Türkiye'deki özel okulların finansmanını kişi veya kurumların kendilerinin karşılaması dışında devlet okullarından hiçbir farkları yoktur. Üstelik gelir vergisine tâbidirler.
5. Kilise okullarında Din Dersinin zorunlu olmasının yanında tüm öğretim, dinî bir atmosfer içinde yapılır. Türkiye'de okullarda dinî bir atmosfer oluşturabilen alternatif okul açmak mümkün değildir. Avrupa'da okulun içinde kilise olması ve derse dua ile başlamak normaldir. Çünkü öğrenci bu okula kendi isteğiyle gelmekte ve okulun şartlarını kabul etmektedir. İstemeyen öğrenci tarafsız öğretim vermek zorunda olan devlet okullarına gidebilir.
6. Birçok ülkede özel okulların teftişi de kendi teftiş kurumları tarafından yapılır. Devlet sadece yardım ve özel okulun verdiği diplomayı kabul edip etmeme konusunda gözlem yapabilir. Bu da daha çok mezun öğrencilere bakılarak yapılmaktadır.

¹⁶³ Aydın, agm, s. 40.

7. Din eğitimi, mezhebe/dine dayalı (confessional) yaklaşımı uygulayan ülkelerde din derslerinin adı, ilgili dinin adı ile anılmaktadır. Katolik Din Dersi, Protestan Din Dersi gibi. Türkiye’de böyle bir ders yoktur.

8. Dinler hakkında öğretim, mezhebe/dine dayalı olmayan din derslerinin programlarını devlet kendisi yapar. Türkiye’de de tüm programları devlet yani MEB yapar.

9. Din derslerini okutan öğretmenlerin maaşlarını devlet öder. Türkiye’de de devlet, kendi okullarındaki öğretmenlerin maaşını öder. Türkiye’de Din Dersi öğretmenleri ve din görevlileri doğrudan devlet memurudurlar ve maaşlarını devlet öder. Batıda devlet okullarındaki devlet öderken, özel okullar öğretmen maaşlarını kendileri öder. Ancak özel okullar öğrenci başına yardım alırlar ve öğretmen maaşlarını kendi bütçelerinden verirler.

10. Mezhebe/dine dayalı olmayan yaklaşımla Din Dersi verilen ülkelerde, din dersleri ülkenin ya da bölgenin özelliğine göre, çoğunluğun mensup olduğu din ya da mezhep ağırlıklı olarak okutulur. Türkiye’de de böyledir.

11. Devlet okullarında verilen din eğitiminin dışında, yaygın eğitim çerçevesinde her seviyede dinî kurs, seminer vb. düzenleyerek veya okul açarak din eğitimi yapmak serbesttir. Bunların bir kısmına devlet yardımı da yapılır. Türkiye’de dinî kurs vb. yaygın eğitim faaliyetlerini Diyanet İşleri Başkanlığı yapar.

12. Kilise vb. dinî kurumlar, her türlü sosyal ve kültürel faaliyet düzenleyebilirler. Türkiye’de de resmî ve özel kurumlar sosyal ve kültürel faaliyetler düzenleyebilirler.¹⁶⁴

Karşılaştırma yapılırken, özellikle Batı ülkeleri olmak üzere birçok ülkede devlet okullarının yanında özel okul açma ve bu okullarda istediği din eğitimi yapma imkânının olduğunu vurgulamak gerekir. Türkiye’de her türlü okul eğitimi Tevhid-i Tedrisat Yasası gereği Milli Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimi altında olup, eğitim programları ve ders kitapları Talim ve Terbiye Kurulunun onayından geçmek mecburiyetindedir. Yani devlet özel yabancı dil kurslarının ders programına varıncaya kadar her türlü eğitim öğretimi denetim ve gözetimi altında yapılmaktadır. Bu durum din eğitimi için de geçerlidir ve Anayasanın 24. maddesinde açıkça vurgulanmaktadır. Hâlbuki birçok ülkede devlet okullarının yanında özel okullar vardır. Bu özel okulların çoğunluğu da Kilise benzeri dinî kurumlara aittir. Ayrıca, (örneğin Belçika, Danimarka,

¹⁶⁴ Aydın, agm, s. 40.

Fransa gibi) birçok ülkede aile isterse kendi çocuğunu okula göndermeyerek evinde kendisi de eğitebilmektedir.

Yukarıda açıklanan din öğretimi uygulama modellerinde dikkati çeken önemli bir husus da Din Dersinin içeriğinin belirlenmesinde ortaya çıkmaktadır. Genelde şayet Din Dersi seçilerek okunuyorsa, din eğitimi, mezhebe/dine dayalı (confessional) yaklaşım dediğimiz, bir dinin esaslarının öğretilmesi ve benimsenmesinin esas alındığı ve dersin içeriğinin ve dersi okutacak öğretmenlerin seçiminde (Kilise benzeri) ilgili dinin temsilcisi tarafından belirlendiği bir uygulama söz konusudur.

Bütün bu hususları dikkate aldığımızda, Türkiye'deki ilk ve orta dereceli okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki uygulamayı İsveç, Norveç ve Danimarka'daki din derslerine benzetebiliriz. Çünkü bu ülkelerde din dersleri devlet okullarında zorunlu dersler arasında yer almakta ve dinler hakkında öğretim, mezhebe/dine dayalı olmayan (non confessional) yaklaşımındadır. Ancak, bu ülkelerde belli bir din yani Hristiyan ağırlıklı bir din öğretimi bulunmaktadır. Yine bu ülkelerde Din Dersi programlarını devlet belirlemektedir.¹⁶⁵

Din Dersinin içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda İngiltere ve Almanya'da geliştirilmeye çalışılan "mezhepler üstü, mezhepler arası" model konusunda Türkiye ile bu ülkelerin toplumsal yapıları ve insanların dine bakışı açısından bir benzerlik bulunmamaktadır.

Meslekî din eğitimi açısından, Yunanistan'daki dinî liseler, Türkiye'deki İmam Hatip Liselerine; yükseköğretimde meslekî din eğitimi veren yüksekokul ve İlahiyat Fakülteleri açısından, Türkiye'deki uygulama, Almanya ve Avusturya'daki uygulamalara benzemektedir. Başta bu ülkeler olmak üzere, birçok ülkede İlahiyat Fakülteleri devlet üniversitelerinin içinde yer almaktadır.

Türkiye'nin bu durumu hiç bir İslam ülkesine de benzememektedir. Çünkü onlar, İslam'ı devletin dini olarak kabul etmişler ve her dinî ihtiyacı da devletin yerine getirmesini benimsemişlerdir. Bu çerçevede, din görevlilerinin maaşlarının verilmesi, ibadethanelerin masraflarının karşılanması çoğunlukla devlet tarafından yapılmaktadır. Yine birçok İslam ülkesinde, devlet okullarının yanında vakıflar ya da dinî cemaatler tarafından kurulmuş din eğitimi yapan okul, kurs vb. kurumlar bulunmaktadır.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Aydın, agm, s. 42.

¹⁶⁶ Agm, s. 43.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ZORUNLU DİN ÖĞRETİMİ DERSİYLE BİRLİKTE İSTEĞE BAĞLI (SEÇMELİ) DİN EĞİTİMİ DERSİ

1977’ de Mekke’de toplanan Dünya İslam Eğitimi 1. Konferansında bir araya gelen İslam âlimleri eğitimin hedeflerini şu şekilde belirlemişlerdir: Eğitim, kişinin ruh, zekâ ve duygularının terbiye edilmesiyle birlikte bütün bir şahsiyetinin dengeli olarak büyüüp gelişmesini hedef almalıdır. Buna bağlı olarak eğitimin tüm yönlerden, ruhi, akli, fiziki, ilmi ve dilbilimsel alanlarda kişisel ya da kolektif olarak insanın gelişip büyümesinde gerekli olan her türlü gıdayı vermesi gerekmektedir. Zikredilen bütün sahalarda insanı en iyiye, en mükemmele doğru sevk etmelidir.¹⁶⁷ Çeşitli din ve din anlayışlarının eğitime de imkân verebilecek seçmeli din dersi, toplumun din eğitimi ihtiyacını karşılamak hususunda önemli bir boşluğu dolduracaktır. Buna dair yapılacak düzenlemelerde mutlaka göz önünde bulundurulması gereken hususlar olarak dört noktanın altını çizilebilir: Bunlardan ilki bu dersin mahiyeti itibari ile isteğe bağlı olması gerektiğidir. İkincisi bu dersin gerek mevcut koşullar ve gerekse Tevhid-i Tedrisat gereği okullarda uygulanması gerektiğidir. Üçüncüsü bu eğitimin pedagojik formasyon sahibi, fakülte mezunlarınca verilmesi gerektiğidir. Ve son olarak hem eğitimin ücretsiz olmasının bir gereği olarak hem de bu konunun suiistimal edilmesini engellemek amacıyla dersin finansmanının devlet tarafından üstlenilmesi gerektiğidir.¹⁶⁸

1. ZORUNLU DİN ÖĞRETİMİ DERSİ

Öğretim eyleminde uyandırma, farkına vardırma, bilinçlendirme, bakış açısı ve hayat anlayışı dönüşümü süreçleri yaşandığından din öğretimi de doğası itibari ile kendimizin ve bizim dışımızda olanların eleştirel bir farkına varma sürecini, uyandırmayı, bilinçlendirmeyi, hayatın anlamı konusunda bakış açısı dönüşümünü kapsar.¹⁶⁹ Din öğretiminin okul programlarında yer alması gerektiği ile ilgili olmak

¹⁶⁷ Hayati Hökelekli, “İslâm Anlayışında Eğitim Üzerine Düşünceler”, *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, İstanbul 2007, S. 3, s. 46.

¹⁶⁸ Agm, s. 52.

¹⁶⁹ Hacer Aşık Ev, “Din Öğretiminde Değerler Sorunu”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2009, C. 42, S. 1, s. 267.

üzere üç grupta sınıflandırmak mümkündür. Birinci grupta yer alan görüşe göre, din öğretimi öğretim programında yer almamalıdır. Çünkü farklı dinî inançlara karşı tarafsız kalınması gereken günümüz seküler toplumunda birleşen çeşitli faktörler, dinî inançların doğruluğu konusunda şüpheyi ürettiğinden, bilimin önermeleri kanıtla başvurulacak gerçekler olarak kabul edilirken, dinin iddialarının böyle değildir. Sekülerist yaklaşımda belli bir dinin öğretiminden çok, bütün dinlere eşit uzaklıkta durularak, özellikle toplumda yaşanan dinlerin öğretimi yapılabilir, dolayısıyla din öğretiminin eğitsel amaçları da başkasını kendi dinine çekmek veya mezhepsel ilgilerden farklıdır. Bu yaklaşımda din konusunda savunmacı, taraftar olmaktan çok açıklayıcı olunmalı, dindar olmayı öğretmekten çok din hakkında bilgilendirmelidir, çünkü fikir aşlamaktan kaçınmak ahlakî bir sorumluluktur. Dinin öğretim programında yer almaması gerektiğini savunanlardan bazılarının da gerekçesi dinlerin, özellikle İslâm dininin akla ve özgür düşünceye yer vermediği ve her tür gelişmeyi engellediği iddiasıdır.¹⁷⁰

Sekülerist yaklaşımdaki “dinin iddialarının bilimin önermeleri gibi gözleme, deneye, vs. başvurularak doğru olup olmadığı test edilebilecek gerçekler olarak kabul edilemeyeceği ile ilgili varsayım”a şu şekilde bir itiraz vardır: Deneysel olarak doğrulanabilen bilginin yayılması ile ilgili olmayan yalnızca din öğretimi değildir, öğretim programlarında yer alan başka birçok konular da önerme bilgilerini veya deney ile doğrulanabilen bilgiyi vermez. Örneğin, bazı matematik ve tarih önermeleri de deney ile doğrulanabilen bilgiyi vermemektedir. Ayrıca dünün deney ile doğrulanabilen bilgileri, doğruları bugünün bilimsel gelişmelerin ışığında yanlışlanabilmektedir ve bugünün doğrularının gelecekte de yanlışlanabilme olasılığının bulunduğu söylenebilir. Din öğretiminin öğretim programında yer alıp almaması ile ilgili ikinci görüş, din öğretilemez ancak din hakkında bilgilendirilebilir. Dinin öğretilemeyeceğini fakat din hakkında öğretilebileceğini savunan Hirst’e göre, din öğretimi herhangi bir doğruya bağlılığı değil, yalnızca dinî inançları öğretmeyi içerir. Sealey’e göre ise, eğitim yaşantıya sahip olmaktan daha çok yaşantının araştırılması, çalışılması ile ilgili ikinci düzeyden bir eylemdir ve din öğretimi de böyledir. Bu ikinci grupta yer alan görüşe göre, dini anlamak mümkündür, fakat bu din öğretiminin mümkün olduğu sonucunu çıkartmaz. Dinî inançlar rasyonalitenin evrensel ölçütleri ile tam olarak

¹⁷⁰ Ev, agm, s. 268.

uyuşmadığından, çocuklara dini öğretme eğitim amaçları ile açıkça çatışan inançları aşılama anlamına gelir, bu dini aşılama değildir, eğitim değildir.

Din öğretiminin mümkün olduğunu savunan üçüncü grupta yer alan görüşe göre ise, eğer eğitim anlamının çeşitli formlarına öğrenciyi yöneltmekse din öğretimi de programın yasal bir parçası olmalıdır, çünkü ilke olarak dini anlamak da herhangi bir alanı anlama süreci gibidir ve din de tecrübenin özel bir çeşidinin anlaşılmasından oluşur. Ayrıca dünyanın eleştirel yorumunun sadece okul dışında yapılması yeterli değildir, okul programlarında yer alacak olan din dersi bu eğitimin verilebileceği en uygun zemindir. Din öğretimi öğrenciyi dünyanın eleştirel bir yorumuna, dinî düşünceye, bir çeşit açıklamaya ve yaşantının bir formuna alıştırmak için bir girişimi kapsar. Din öğretimi hem bir bilgilendirme aracı hem de bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma yeteneğini geliştiren bir süreç olmalıdır. Öğrenciler kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmek için din hakkında doğru bilgilendirilmeye, bilinçlendirilmeye ve bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç duyarlar. Onlar bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir. Bu da dini metinleri ezberleterek, ilmihal bilgilerini belleterek gerçekleştirilemez.¹⁷¹

Türkiye’de DKAB ders programları ve özellikle de ders kitapları incelendiğinde diğer dinlerin öğretiminde sürekli bir iyileşmenin olduğu görülmektedir. 2000 yılı öncesinde diğer dinlerin öğretiminde savunmacı (confessional) bir din eğitimi yaklaşımı hâkimdir. Öteki dinlere karşı geleneksel İslami bakış açısından hareketle dinler, ilahi olan ve olmayan olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. İlahi olan dinler kategorisine Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet dahil edilmektedir. İlahi dinler de kendi içerisinde aslı bozulan ve bozulmayan ilahi dinler olarak iki alt gruba ayrılmaktadır. İslamiyet ise aslı bozulmayan tek ilahi din olarak zikredilmektedir. Diğer dinler hakkında herhangi bir anlatıma girmeden, tanımlayıcı ve sınıflandırıcı bir yaklaşımla İslamiyet’in diğer dinler üzerindeki üstünlüğü ifade edilmekte ve diğer dinler sonuçta aslından saptırılmış veya gerçek olmayan din sınıfı içerisinde değerlendirilmiş olmaktadır. Özellikle İslam ile bu dinler arasındaki tartışmalı konulara yer verilmesi ve bu dinlerin yaşayan şekillerinden daha ziyade tarihsel formlarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir.¹⁷² Eski DKAB ders programları analizi sonucunda diğer dinlerin öğretimi ile ilgili bilgiler

¹⁷¹ Ev, agm, s. 269.

¹⁷² Kaymakcan, age, s. 51.

şöyledir: Diğer dinlerin öğretiminde savunmacı (confessional) bir din eğitimi yaklaşımı hakimdir. Bunu ders kitaplarında ilk başta dinlerin tasnifi konusunda görmek mümkündür. Öteki dinlere karşı geleneksel İslami bakış açısından hareketle dinler, ilahi olan ve olmayan olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. İlahi olan dinler kategorisine Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet dahil edilmektedir. İlahi dinler de kendi içerisinde aslı bozulan ve bozulmayan ilahi dinler olarak iki alt gruba ayrılmaktadır. İslamiyet ise aslı bozulmayan tek ilahi din olarak zikredilmektedir. Diğer dinler hakkında herhangi bir anlatıma girmeden, tanımlayıcı ve sınıflandırıcı bir yaklaşımla İslamiyet'in diğer dinler üzerindeki üstünlüğü ifade edilmekte ve diğer dinler sonuçta aslından saptırılmış veya gerçek olmayan din sınıfı içerisinde değerlendirilmiş olmaktadır.

Dinlerin sunumunda bu dini kendi kavramlarıyla anlamak yerine, İslamiyet'in din anlayışına göre Hristiyanlıktaki kutsal kitap, peygamberlik vb. kavramlar ölçüt alınarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Örneğin, İslamiyet'teki Allah tarafından Cebrail aracılığı ile peygambere vahyedilen ve peygamber döneminde ezberlenen ve yazılarak muhafaza yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi altına alınan bir kutsal kitap anlayışı esas alındığında günümüzde İslam dışında hiçbir dinin kutsal kitabı bu kriterlere uymamaktadır. Dolayısıyla doğrudan veya dolaylı olarak diğer dinlerin kutsal kitaplarının bozulduğu sonucu çıkmaktadır. Oysaki diğer dinlerin farklı kutsal kitap kriterleri olabilmektedir. Özellikle Hristiyanlık ve Yahudiliğin sunumunda İslamiyet'in geleneksel ehli kitap anlayışı belirleyici olmaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında diğer dinlere verilen sınırlı yerde İslam ile bu dinler arasındaki polemiksel konulara ağırlık verilmektedir. Örneğin Hristiyanlıkla İslamiyet arasında teolojik yönden tartışmanın yoğun olduğu Hz. İsa'nın çarmıha gerilmesi, İncil'in mahiyeti vb. konular.

Diğer dinlerin öğretiminde bu dinlerin yaşayan şekillerinden daha ziyade, tarihsel formlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Günümüzde bir din bağlısının inançlarının fert, aile ve kültürel hayatı üzerindeki etkisine ve yaşanış şekline yer verilmediği anlaşılmaktadır. Dinler, monolitik olarak sunulmakta ve bir din içerisindeki çoğulculuğa yer verilmemektedir.¹⁷³

İnanç öğrenme alanının 9. sınıfı kapsayan ilk ana konusu "İnsan ve Din"dir. Bu başlık altında insanın evrendeki konumu, din ve insan arasındaki ilişkilere

¹⁷³ Kaymakcan, agm, s. 16.

değinilmektedir. Ayrıca “İnanmanın Çeşitli Biçimleri” konusu içerisinde tektanrıcılık, monoteizm, politeizm, gnostisizm, agnostisizm ve ateizm inanma şekilleri olarak zikredilmektedir.

İbadet öğrenme alanının 12. sınıftaki “Dinlerde İbadetler” ünitesi de tamamen dinlerde ibadet konusuna ayrılmıştır. Ünite de üç ana başlık bulunmaktadır. Bu başlıklar şöyledir: Dinlerde İbadetler, Dinlerde İbadet Yerleri, Dinlerde Önemli Günler ve Geceler.

Diğer dinlere yer verilen son öğrenme alanı ise “Din, Kültür ve Medeniyet”tir. 12. Sınıfta “Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri” başlığı altında dinler 4 gruba ayrılmakta ve bunlardan kısaca bahsedildikten sonra dinlerdeki benzer özelliklere değinilmektedir. Son yılların popüler konularından olan dinlerde çevre bilinci ve küreselleşen dünyadaki dinler arası ilişkiler temalarına da yer verildiği görülmektedir. Yaşayan dinler şu şekilde gruplandırılarak öğretim konusu yapılmaktadır: a) İbrahimi Dinler: Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet B) Hint Dinleri: Hinduizm, Budizm, Caynizm ve Sihizm C) Çin ve Japon Dinleri: Taoizm, Konfüçyanizm ve Şintoizm D) Geleneksel Dinler.

Yeni DKAB programının getirdiklerini şöyle sıralanabilir: Eski programlardaki batıl olan ve olmayan tarzında, İslamiyet’in diğer dinlere bakışını içeren dinleri derecelendirmeye yönelik geleneksel İslam anlayışının terk edildiği görülmektedir. Onun yerine daha tanımlayıcı ve günümüzde uluslararası Dinler Tarihi veya Karşılaştırmalı Dinler disiplininde kabul gören bir sınıflandırmanın benimsendiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile genel olarak din hakkında öğrenme yaklaşımının öncelendiği görülmektedir.

Eski programlarda diğer dinlere göre tarihsel, teolojik ve pratik nedenlerden dolayı Yahudilik ve Hristiyanlık öğretimi diğer dinler arasında ayrıcalıklı bir konuma sahip olmaktadır. Program analizinde bu iki İbrahimi dine yeni programda bir ayrıcalık tanınmadığı görülmektedir.

İnanmanın farklı biçimleri başlığı altında ateizm, gnostisizm gibi konulara yer verilmesi ise yeni bir durumdur. Muhtemelen günümüz dünyasında sayıları artan farklı inanma biçimleri konusunda öğrencilere tanımlayıcı temel bilgilerin verilmesi hedeflenmektedir.

İbadet öğrenme alanında dinlerde ibadet ve yerleri konusuna yer verilip, ahlak ve değerler alanında niçin diğer dinlere yer verilmediğinin veya niçin doğrudan “Din, Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanında dinlere değinildiğinin mantığını anlamak oldukça zordur. Diğer bir ifade ile hangi mantıksal, pedagojik gerekçe ile diğer dinlerin öğretiminin programa yerleştirildiği programda da açıklanamamaktadır.

Dinlerle ilgili kısa bilgiler verildikten sonra ortak olan konulara değinilmesi, diğer dinleri anlamaya ve dinlerin özde birçok açıdan benzer özelliklere sahip olduğuna vurgu yapılması, çoğulcu bir din eğitimi açısından olumlu bir adımdır.

Eski programlarda ve özellikle de ders kitaplarında Hristiyanlık ve Yahudilikle İslam arasındaki benzer yönlerden öte, farklı ve bu dinler arasında sorunlu olan boyutların öncelendiğini düşünecek olursak, yeni programdaki bu değişim daha iyi gözlenebilecektir. Yeni DKAB öğretim programında, diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişimin olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programların diğer dinleri objektif olarak öğretmeyi öngören “din hakkında” öğrenme modelini “dini öğrenme” modeline tercih ettiği görülmektedir. Din hakkında öğrenme tarzı eğitimsel değeri yönünden tartışılabilir. Onun yerine “dinden öğrenme” olarak ifadelendirilebilecek din ile ilgili kutsal metinler ve onu günümüzde yaşayan inananların fert, aile ve sosyal hayatlarındaki yansıma ve yorumlarını da içeren bir yaklaşımın pedagojik olarak öğrencilerin ilgisini daha çok çekeceği bir gerçektir. Yeni programda 7 öğrenme alanı bulunmaktadır ve ortaöğretimin de 4 yıl olduğu düşünülecek olursa 28 temel ünite bulunmaktadır. İslam dışı dinlere ise 3’e yakın temel ünite ayrılmaktadır.

Nicelik olarak % 10 civarında diğer dinlere yer verilmektedir. Bu oranın yeterli olduğunu söylemek oldukça zordur. Özellikle, üyesi olmaya çalıştığımız AB ülkelerinde halkların büyük çoğunluğunun Hristiyan dinine bağlı olduğu düşünülecek olursa, en azından Hristiyan din ve kültürüne özel bir önem verilmesi ve programda daha geniş şekilde ele alınması gereklidir. Ayrıca program Hristiyan ve Yahudi dinine mensup öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda bu dinlere ayrılan sürenin daha fazla olmasını sağlayacak bir esnekliğe sahip olmalıdır. Son olarak, Türkiye gibi dindarlık düzeyi Batı ülkelerine göre oldukça yüksek olan ve geleneksel öğretilerinde kurtuluşun ancak İslam’da olduğu iddiasından hareketle diğer dinler konusunda dışlayıcı eğilimin

fazla olduğu bir din anlayışının yaygın olduğu bir düzeyde kabul görüp görmeyeceği, üzerinde düşünülmesi gereken konulardandır.¹⁷⁴

Yeni DKAB öğretim programında diğer dinlerin sunumunda, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan çoğulculuk yönünde bir değişimin olduğunu anlaşılmaktadır. Yeni programların diğer dinleri objektif olarak öğretmeyi öngören “din hakkında” öğrenme modelini geleneksel “dini öğrenme” modeline tercih ettiği görülmektedir. Din hakkında öğrenme tarzı, eğitimsel değeri yönünden tartışılabilir. Onun yerine “dinden öğrenme” olarak ifadelendirilebilecek din ile ilgili kutsal metinler ve onu günümüzde yaşıyan inananların fert, aile ve sosyal hayatlarındaki yansıma ve yorumlarını da içeren bir yaklaşımın, pedagojik olarak öğrencilerin ilgisini daha çok çekeceği bir gerçektir.¹⁷⁵

Ülkemizde laiklik ilkesinin eğitim ve hukuk alanlarında belirleyici bir esas olarak benimsenmesinden itibaren, bu ilkenin anlaşılması ve uygulanması konularında birçok tartışma yaşanmıştır. Bu tartışmalardan birisini de laik sistem içerisinde din eğitiminin gerekli olup olmaması teşkil etmektedir. Din eğitimi meselesi, laiklik ilkesinin devletin temel felsefesi olmasıyla birlikte tartışılmaya başlanan ve hala güncelliğini korumakta olan bir konudur. Aslında din eğitimi konusu etrafında laiklik ilkesinin benimsenmesinden önceki dönemde de tartışmalar yaşanmıştır. Ancak bu tartışmalar din eğitiminin program içerisindeki varlığına yönelik olmamış, daha çok din eğitiminin niteliğiyle ilgili olmuştur. Tanzimat ile başlayıp özellikle Cumhuriyet ile birlikte gelişen ve laikliğin de önemli bir safhasını oluşturduğu fikri değişim, din eğitiminin program içerisindeki konumunun tartışılmasına neden olmuştur. Günümüze kadar devam eden bu tartışmalar sonucunda din eğitiminin programlardan kaldırılması, önceden olduğu gibi tekrar programlara dahil edilmesi, seçmeli olması ve son olarak da zorunlu olması gibi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Din eğitiminin laik sistem içerisinde geçirdiği bu evrelerin ve din eğitiminin konumu ile ilgili tartışmaların iyi bilinmesi ve tahlil edilmesi bugün için olduğu gibi gelecek için de önemlidir. Zira din eğitimi ve laiklik gibi toplumsal hassasiyetin üst noktada olduğu iki konuda bu tarihi gelişimin iyi ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi bugün ve gelecekte atılacak adımların sağlam olması için mutlaka gereklidir.¹⁷⁶

¹⁷⁴ Kaymakcan, age, s. 17.

¹⁷⁵ Kaymakcan, age, s. 40.

¹⁷⁶ Yürük, age, s. 5.

2. İSTEĞE BAĞLI DİN EĞİTİMİ DERSİ

Din bilgi, inanç ve amelden oluştuğu için din eğitimi de bu üç unsur üzerinde cereyan eder. Bir dine dâhil olan kişi o dini öğrenme, öğrendiklerine inanma ve bilip inandıklarını hayatına geçirme ihtiyacında/mecburiyetindedir. Bilgi sağlam olmalı, iman ve amel için de usulüne göre eğitim yapılmalıdır. Bu tüm dinler ve mezhepler için böyledir. Mezhebe dayalı din dersinin gerekliliği tüm dinler ve mezhepler üzerinden anlatılması bu kısıtlı alanda mümkün olamayacağından, Türk toplumunun çoğunluğunu oluşturan Müslüman vatandaşlar üzerinden anlatılması uygun görülmüştür, bu bağlamda yalnızca çoğulcu din öğretiminin bir Müslüman'ın çocuğuna vermek ihtiyacında olduğu din eğitimi karşılamayacağı açıklanmıştır. Okullarda çoğulcu din dersinin yanı sıra mezhebe dayalı din dersi vermek şarttır.¹⁷⁷

Çünkü çoğulcu din eğitimi yaklaşımıyla işlenen derste Müslüman öğrencilerin İslam dininin namaz, oruç, zekât, sabır ve tevekkül gibi ibadet ve inceliklerini yeterince kavrayabilmesi ve uygulamalı öğrenebilmesi bu modelde çok mümkün olmamaktadır. Öğrenciler dinin öğrettiği anlayış tarzına ulaşamamakta ve davranış inceliklerini bilememekte ya da zamanında yerine getirememektedirler. Hâlbuki Müslüman çocukların namaz kılacak kadar Kuran'dan sure veya ayetler bilmesi dinî bir görevdir. Zaman zaman camilere götürülmeleri, abdest alıp namaz kılmaları, cuma, cenaze namazlarına katılmaları, helal-haram şuuru kazanmaları din eğitimi için şarttır. Bunların mezhepler üstü model ile sağlanması mümkün değildir. Din eğitimi ise bunlarsız olamaz. Aynı durum farklı din inancına sahip diğer öğrenciler üzerinde ve mezhep farklılıklarında değişik konu ve uygulamalarda kendini göstermektedir. Onlar da din bilgilerinin yanında kendi dinlerinin vecibelerini uygulamalı olarak öğrenebilmelidirler.

Türkiye'de, başka dine inanan veya hiçbir dine inanmayan vatandaşlar varsa, bunların kendileri ve çocuklarının istedikleri din eğitimi alma veya almama hususunda hür olmaları, İslâm dini eğitim ve öğretimi almak isteyen Müslümanların ise asla engellenmemeleri, ya devletin buna imkân hazırlaması ya da sivil kurum ve kuruluşlara bu imkânın tanınması uygarlığın ve insan haklarının gerekliliğidir.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Hayrettin Karaman, *Din Eğitimi Hakkı ve Yükümlülüğü*, Kaynak: <http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/laikduzen/2/0165.htm>, (Erişim Tarihi 10. 02. 2012).

¹⁷⁸ Hayrettin Karaman, *Din Eğitim ve Öğretimi*, Kaynak: <http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/laikduzen/4/0464.htm>, (Erişim Tarihi: 10. 02. 2012).

Din özgürlüğü şu özgürlükleri ihtiva etmektedir: İnanma, tapınma (ibadet), uyma ve uygulama (yalnız ibadet değil, dinin diğer kurallarına, sınırlamalarına, helal ve haram kıldıklarına uyma ve bunları hayatında uygulama), öğretme, bütün bunları inanan kimselerin tek başlarına veya toplu olarak; yani diğer inananlarla bir araya gelerek, cemaat, örgüt vb. oluşturarak, mabetler yaparak gerçekleştirmeleri. Halen yürürlükte olan anayasa dini inanç hürriyetinin çerçevesini "ibadet, dini ayin ve törenler"le sınırlandırmıştır ve bu sınırlandırma bağlayıcı insan hakları belgelerine aykırıdır. Din özgürlüğü insan hakları belgelerindeki geniş kapsam/içerik ile eşitlenmedikçe "haksız ve hukuksuz sınırlama" devam etmiş olacaktır.

Birçok şeyin öğretimi ve eğitimi gibi din eğitiminin de belli bir yaşta (eğitimcilere göre dört yaşından itibaren) başlaması ve devam etmesi gerekir. İslam eğitimcileri ve hukukçuları doğumdan olgunluğa kadar insanın hayat devrelerini temyiz öncesi, temyiz çağı, buluş (ergenlik) ve rüşd (akli olgunluk) şeklinde ayırmışlardır. Buluş (iman ve uygulama ile yükümlü olma çağı), kız ve erkek çocuklarda farklı olabilir ve dokuz ila on beş yaşları arasında gerçekleşir. Bu yaşlara gelmiş çocukların ve ilk gençlik çağını yaşayanların daha önceden İslam'ı seçecek şekilde eğitilmiş olmaları gerekir. Zorunlu çoğulcu din öğretimi dersinin ardından verilecek seçmeli din eğitimi dersi bu farklılıkların isteklerini yerine getirmek için bir fırsattır. Tüm farklı yorumlar genelde İslam kültürü özelde kendi kültürel çeşitliliklerinde din eğitimlerini şekillendirebilmelidirler.

Dinler hakkında eğitim ve dersin zorunlu statüsü tartışmaları dışında, Türkiye’de önemli bir çoğunluğun örgün eğitimde din eğitimi yapılmasını talep ettiği özellikle kamu tarafından sıklıkla dile getiriliyor. Din eğitimi, İslam’ın, Hıristiyanlığın, Museviliğin ve tüm dinlerin tarihine dikkatle bakıldığında o dine mensup insanların temel talebidir. Veliler isterler ki, çocukları o dine göre yetişsin, o dinin eğitimini alsın. Bu reel talebi yok farz edemeyiz. Yeni tabiriyle “sosyal bir gerçeklik”tir bu. Ancak isteğe bağlı din eğitiminin DKAB dersinin eleştirel, nesnel ve çoğulcu olması gereken içeriği ve felsefesiyle çelişmeyecek bir biçimde yapılandırılması için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda görüş birliği olduğu söylenemez. Benzer bir biçimde isteğe bağlı din eğitiminin örgün eğitim içinde mi yoksa dışında mı sunulacağı, içeriği kimlerin belirleyeceği, eğitimin kimler tarafından verileceği ve finansmanının nasıl olacağı konusunda tartışmalar sürüyor. Farklı seçeneklerin ülkemizdeki inanç

çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreç içerisinde uzmanlar tarafından tartışılması ve kabul edilebilir, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir öneri geliştirilmesi gerekiyor.¹⁷⁹

Okullarda din derslerini düzenleyen Anayasamızın 24. maddesi 4. fıkrada konu şu şekilde düzenlenmektedir: “Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk 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.”

24. madde din eğitimi ve öğretimi arasında ayırım yaparak bunlar içerisinden “din öğretimi”nin zorunluluğunu ifade etmekte, din eğitimini ise isteğe bağlı (yetişkinlerin kendi isteğine, küçüklerin de velisinin iznine bağlı) olarak düzenlemektedir. Din kültürü öğretiminin zorunlu olup, din eğitiminin kişinin isteğine bırakılması çeşitli Avrupa ülkelerindeki uygulamalarla da benzeşmektedir. Avrupa’daki örneklerinde zorunlu olan din öğretiminde, din olgusu ve öğrencinin içinde yaşadığı coğrafyanın dini kültürü hakkında bilgi verilir. İsteğe bağlı din eğitiminde ise öğrencinin bağlı olduğu dinin veya mezhebin temel inançları ve geleneğinin bilgisi kadar, bunların bireysel tecrübesini ve pratiğini de kazandırmak amaçlanır. Yani kişide kişilik ve kimlik düzeyinde bir dindarlık gelişimi de hedef alınır.¹⁸⁰

Anayasa’nın ilgili maddesi genel olarak din eğitim ve öğretimi ile ilgili üç unsura sahip olarak yorumlanır. İlki, din eğitiminin devletin gözetim ve denetiminde olması, ikinci olarak “Din Kültürü ve Ahlâk Öğretimi”nin zorunlu olması ve son olarak zorunlu bu ders dışında isteğe bağlı din eğitimi ve öğretimine müsaade edilmesidir. Türkiye’de isteğe bağlı din eğitimi konusu, Anayasada din eğitimi ve öğretimini düzenleyen bu bölüm çerçevesinde tartışılmaktadır. Anayasada işaret edilmekle birlikte mevcut örgün eğitim sistemi içerisinde isteğe bağlı din eğitiminin herhangi bir şekilde sebebiyle Türkiye’de isteğe bağlı din eğitimi talepleri gündeme gelmektedir.¹⁸¹

İsteğe bağlı din eğitiminin Anayasa’da belirtilmesine rağmen uygulama alanının düzenlenmemiş olması, mevcut Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini bu konudaki tek kaynak haline getirmekte; fakat içeriğinde İslâm dini ağırlıklı söylemi açısından hem bu derse muhatap olmak istemeyenleri, hem de uygulamalı öğretim de dâhil olmak üzere

¹⁷⁹ Şaşmaz, agm, s. 9.

¹⁸⁰ Halis Ayhan vd., *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, Dem Yayınları, İstanbul 2004, s. 6.

¹⁸¹ *İsteğe Bağlı Din Eğitimi*, s. 21.

gerçek anlamda din eğitimi talebi olanları tatmin etmekten uzak bulunmaktadır. İsteğe bağlı din eğitiminin temel gerekçesi Türkiye'deki mevcut örgün din eğitimi imkânlarının sınırlılığıdır.

Okullardaki DKAB dersini dışarıda tutacak olursak Türkiye'de din eğitimi imkânları; Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olan senelik Kur'an Kursları ve yaz döneminde çoğunlukla camilerde hizmet veren yaz kurslarıdır. 28 Şubat sürecinde yapılan düzenlemeler neticesinde Kur'an Kurslarına ilköğretimi bitirmiş yani 15 yaşını geçmiş öğrenciler, yaz kurslarına ise ilköğretim birinci kademeyi bitirmiş yani 12 yaşını geçmiş öğrenciler gidebilmektedir. Senelik Kur'an Kursuna devam eden bir öğrenci, genel eğitimden mahrum kalacağı için Kur'an Kursları çoğunlukla yetişkin bayanlara hizmet verir bir forma dönüşmüştür. Hali hazırda Kur'an Kursu öğrencilerinin % 74'ü 18 yaş ve yukarısı, % 91'i bayanlardan oluşmaktadır. İmam Hatip Liselerine de ilköğretimi tamamlamış öğrenciler gidebilmektedir.

Genel eğitim alanına yönelik en önemli örgün din öğretimi imkânı ilköğretim 4. sınıftan itibaren okutulmakta olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersidir. Gerçekte bu ders bir kültür dersi olarak tasarlanmıştır. Böyle olmakla birlikte bir kültür dersi olmasının ötesinde özgürlüğe aykırı olduğu gerekçesiyle eleştiri konusudur.

Bu eleştiriler doğrultusunda Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararına da konu olan DKAB dersiyle ilgili yeni bir tasarrufta bulunulması gereği artık daha çok kendisini hissettirmektedir. Bu tasarruf dersin statüsünü yahut muhtevasını değiştirmek yönünde olabilir. Muhtemel seçeneklerden ilkinde göre DKAB dersinin zorunlu değil, seçmeli veya isteğe bağlı olması durumunda, okullarda kültürel anlamda din konusunda bilgi sahibi olmak mümkün olmayacaktır. Diğer seçenek dersin, ismine uygun şekilde – genel olarak İslam ve diğer dinler hakkında bilgi veren- bir kültür dersi haline getirilmesini gerektirir. Bu durumda örgün anlamda din eğitimi almak konusundaki boşluk daha belirgin hale gelecek, din eğitimi için yeni bir imkân sunmak gereği oluşacaktır.¹⁸²

İsteğe bağlı din eğitimi ile ilgili en önemli husus, bunun okulda olup olmayacağı ile alakalıdır. Zira okulda olması, isteğe bağlı din eğitiminin devlet eliyle yürütülmesi anlamına gelirken, okul dışında olması, özel alana daha yaklaşmak anlamına gelmektedir. Din işlerinin devlet tarafından düzenlendiği ve yürütüldüğü Türkiye'de bu

¹⁸² *İsteğe Bağlı Din Eğitimi*, s. 22.

sistemin eğitim alanına yansımaları, din eğitiminin de devlet tarafından verilmesini doğurmuştur. İster Milli Eğitim Bakanlığı, ister Diyanet İşleri Başkanlığı kanalıyla olsun Türkiye’de din eğitimi vermek için devlet kurumları yetkilidir. Bugün Diyanet’in, din işlerinin, din eğitiminin devredilebileceği hukuken hak ve yetkileri tarif edilen bir “Müslüman cemaat”ten söz etmek mümkün değildir.¹⁸³ Türkiye’de din eğitiminin özel teşebbüsler tarafından kurulacak eğitim kurumlarında verilmesi için öncelikle Tevhid-i Tedrisat başta olmak üzere birtakım hukuki düzenlemelerin yapılması gerekir. 4 Kasım 1950 tarihli “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi” 1 numaralı Ek Protokolü’nün “Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde ana ve babanın bu eğitim ve öğretimi kendi dini ve felsefe inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.” şeklindeki 2. maddesi ile ilgili olarak Türkiye, 3 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i tedrisat Kanunu” hükümlerini saklı tutulacağı şeklinde bir çekince koymuştur. Bu çekince din eğitimi özel alana açmama konusundadır. Bu durum, milli eğitim müfredatına bağlı okullar da dâhil olmak üzere, din eğitimi konusunda özel eğitim yapmaya imkân vermemektedir. Böyle bir imkân söz konusu olmadığı için devletten talep edilecek bir hak ile karşı karşıya kalmaktayız. Bu zamana kadar ki tecrübelerin gösterdiği netice devletin, üzerine aldığı bu hakkı karşılama konusunda isteksiz davranmış olduğudur. Din eğitimi resmi kanallar ile sınırlı tutan, denetim ve gözetim hakkının ötesinde belirleyiciliğe sahip bir sistemle karşı karşıya olduğumuz bir gerçektir. Bu zamana kadar halkın, devlet kurumları eliyle din eğitimi almaya açık ve yaygın bir itirazının bulunduğu da söylenemez.¹⁸⁴

Laik devletin okullarında dinle ilgili herhangi bir eğitim bulunamayacağı gerekçesiyle bu işin devletin okullarının görevi olmadığını, Din Kültürü Türkiye’de din eğitiminin özel teşebbüsler tarafından kurulacak eğitim kurumlarında verilmesi için öncelikle Tevhid-i Tedrisat başta olmak üzere bir takım hukuki düzenlemelerin yapılması gerekir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin de kaldırılması gerektiğini Türkiye’de bir kesim insan savunmaktadır. Laiklik dolayısıyla okulda din eğitime karşı çıkış, bilindiği üzere din eğitiminde cemaatlerin etkin olmasını savunuyor değildir; Cemaatlerin faaliyetlerinin sınırlandırılması ve kontrol edilmesini de talep etmektedir. Din eğitimi yahut öğretiminin örgün eğitim sistemi içinde yeri olmadığı, insanların

¹⁸³ İsmail Kara, *Cumhuriyet Türkiye’sinde Bir Mesele Olarak İslâm*, Dergâh Yayınevi, İstanbul 2008, s. 32.

¹⁸⁴ *İsteğe Bağlı Din Eğitimi*, s. 25.

büyük oranda dinlerini ailede öğrendikleri savunusunun Türkiye'deki din eğitimi ihtiyacına yönelik ciddi bir öneride bulunmuyor olduğu ve bugün dünyada hiçbir ülkede geçerliliği olmadığı açıktır. Din işlerinin devlet eliyle yürütüldüğü Türkiye'de, devlet tarafından din eğitimi ihtiyacını karşılayacak mekanizmalar oluşturulmadığında, bu eğitimin geleneksel usullerle fakat el yordamıyla, çoğu zaman gizli ve yetersiz imkânlarla giderilmeye çalışılması söz konusu olmakta ve istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Toplum birleştirici bir din eğitiminin isteyenlere devlet tarafından okullarda verilmesi, bunun sağlıklı ve kontrolsüz ortamlara bırakılmasından daha fazla tercihe yakındır. Sivil din eğitimi alanları Türkiye'de, Batı'da olduğu gibi özgür bir şekilde hareket edemediği gibi, cemaat yapılanmaları da Batı'da olduğu şekilde teşkilatlanmış değildir. Mevcut yapılanma içinde cemaatlere ve sivil organizasyonlara bırakılacak din eğitiminin, toplumun tümüne ulaşmama ve toplumda kamplaşmalara yol açma ihtimali bulunduğu gibi denetim sorunu, uygulanacak müfredat sorunu, öğretmenlerin kim olacağı sorunu ve inanman sorunu gibi sorunlarla da karşı karşıyadır. Kursların ücretli olması durumunda buna herkes güç yetiremeyecektir.

Ücretsiz olur ve farklı çevreler tarafından finansmanı karşılanırsa din eğitiminin, siyasi veya sosyal başka beklentilerle ilişkilendirilmesinin önü açılmış olacaktır. Bütün bu sebeplerle Türkiye'nin tarihsel tecrübesi ve toplum yapısı gereği bu eğitim okulda verilmelidir. Okulda olmazsa din konusundaki ayrışma daha fazla olur.

İsteğe bağlı eğitimin okulda değil, dini kurum ve mekânlarda (Cami, Kilise, Cem evi vb.) alınabileceği önerisini de burada değerlendirmek gerekir. Bu mekânlar ibadet ve toplanma kastıyla belirli bir fonksiyona sahiptir. Fakat 4 Kasım 1950 tarihli "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi" 1 numaralı Ek Protokolü'nün "Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde ana ve babanın bu eğitim ve öğretimi kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir." şeklindeki 2.maddesi ile ilgili olarak Türkiye, 3 Mart 1924 tarihli "Tevhidi-i tedrisat Kanunu" hükümlerinin saklı tutulacağı şeklinde bir çekince koymuştur. Bu çekince din eğitimi özel alana açmama konusundadır. Din işlerinin devlet eliyle yürütüldüğü Türkiye'de, devlet tarafından din eğitimi ihtiyacını karşılayacak mekanizmalar oluşturulmadığında, bu eğitimin geleneksel usullerle fakat el yordamıyla, çoğu zaman gizli ve yetersiz imkânlarla giderilmeye çalışılması söz konusu olmakta ve istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Okuldaki bir eğitimin alternatif olarak

görülemezler. İnsanların camiye veya bir başka ibadethaneye gidebiliyor olması, orada eğitim aldığı anlamına gelmez. Eğitim ve öğretim verme işi ise pedagojik formasyon gerektiren bir iştir. Bu önerinin en önemli muhatabı Diyanet İşleri Başkanlığı da – camiler ve Kur'an Kursları dâhil olmak üzere- fiziki imkânlar ve personel itibarıyla bu eğitimi verebilecek yapıda olmadığını ifade etmektedir.¹⁸⁵

Konuyla ilgili tartışmalarda görüş bildiren eski Diyanet İşleri Başkanı da isteğe bağlı din eğitiminin Diyanet tarafından yürütülmesini gerekli görmemektedir. Verdikleri eğitimin sınırlılıklarına yaz Kur'an kurslarını örnek veren Bardakoğlu'nun bildirdiğine göre bu kurslara gelen öğrenci sayısı o yaştaki çocukların sayısının 9'da biri kadardır. Caminin uzak olması, servis imkânı bulunmaması, yaz tatilinde olunması gibi sebeplerle bu eğitim herkese ulaşmamaktadır. Dolayısıyla din eğitimi ihtiyacı Kur'an kursları yoluyla karşılanmış olmamaktadır. İsteğe bağlı din eğitimi için Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği yapabileceği konusunda genel bir fikir birliği de gözlenmektedir.

İsteğe bağlı din eğitiminin okulda olması, devlet denetiminde ve güvencesinde sürmesi gibi, programın ve ders materyallerinin de bu alanla ilgili devlet birimi tarafından ilgili paydaşlarla işbirliği yapılarak hazırlanması mümkündür. Bu hususta din işleriyle ilgili kurum olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın fonksiyonu elbette dikkate alınmalıdır. Bir dinin müntesibi olarak o dinin inanç-ibadet ahlâk prensiplerini öğrenmek amacıyla sunulan bir eğitim imkânından yararlanmak elbette isteğe bağlı olmalıdır. Doğal olarak bu dersin ölçme ve değerlendirme bakımından kriterleri farklı olacak, ders notu genel ortalamayı etkilemeyecektir. Okullarda isteğe bağlı din eğitimi alanlar ile almayanlar arasında bir ayırım ve çatışma olup olmayacağı meselesi burada akla gelen bir soru olabilir. Din dersinin seçmeli olduğu 1982 yılına kadar olan dönemde dersi seçenlerle seçmeyenler arasında kimi yerlerde böyle bir kutuplaşmanın yaşandığı hatıra gelmektedir.

Her din mensubunun kendi dini geleneğiyle ilgili din dersini almasını öngören ülkelerde bu ihtimale karşın dine karşı isteksizlik, kayıtsızlık, ilgili olmama anlamında pasif bir hoşgörüdense, her dinin ciddi ve eşit bir şekilde onaylandığı bir ortamda güçlü ve aktif bir hoşgörü tercih edilmektedir. Bu model, ancak dini geleneklerini iyi bilen

¹⁸⁵ Ali Bardakoğlu, *Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kurulması ve Din Öğretiminin Okullarda Verilmesi Cumhuriyet'in Önemli Kazanımlarıdır*. Kaynak: http://www.dem.org.tr/dem_dergi/index.php?sayfa=sayilar&sayi=2, (Erişim Tarihi: 15 Ocak 2012).

kişinin, kendi dininden yanlı, tek tarafı ve hoşgöründen uzak yorumlar çıkarmayacağı; dinini iyi öğrenen insanın başka dinden ve kültürden olan insanlarla dostluk kurma, onların inançlarını öğrenme ve karşılıklı anlayış ve işbirliği tesis etme gayreti içinde olacağı kabullerine dayanır. Din dersi programının hazırlanmasında başka dinleri ve kültürleri hoşgörü ile anlama yeteneği kazandırılmasına da önem verilir. Okulda isteğe bağlı din eğitiminin dinsel hoşgörüye daha iyi hizmet etmesi mümkündür. Bu konudaki endişeler, çözüm için makul bir adım atmaya mani olmamalıdır.

Din eğitimi amacıyla okullara konulacak olan dersin “seçmeli” değil, “isteğe bağlı” olarak ifade edilmesi de daha doğru olacaktır. Zira bir ders “seçmeli” olunca öğrenciden o derste bir başarı beklenir, oysa “isteğe bağlı” olunca not ortalamasına girmez.

İsteğe bağlı dersin müfredatı içerik bakımından din konusunda ayrıntılı olarak uygulamaya yer vereceğinden, ders saati en az iki saat olmalıdır. İsteğe bağlı din eğitiminin okulda olmasının önemli gerekçelerinden biri bu eğitimi verecek kişilerin üniversite mezunu, pedagojik formasyona sahip öğretmenler olması gereğidir. Din eğitimi için okul dışındaki imkânların yetersizliği gibi, öğretmen imkânının yetersizliğinden de söz edilebilir.

Üniversite mezunu öğretmenlerce okulda verilecek bir din eğitimine halkımızın teveccühü ve güveni daha fazla olacaktır. Bu çerçevede yeni bir uygulama olan bu ders için “din eğitimi öğretmeni” kadroları istihdam edilmelidir. Bu ders için kadrolu öğretmen olmayan yerlerde ise dersi verecek bilgi ve donanıma sahip DKAB öğretmenleri veya ücretli öğretmenler görev alabilirler.

2.1. İslam Din Dersi

Halkının büyük çoğunluğu müslüman olan ve dini, tarihinde belirleyici bir role sahip bulunan bir ülkenin insanların din (İslam) hakkında sağlam ve yeterli bilgilere sahip olmaları beklenir. ¹⁸⁶Bu bağlamda halkın bilgi aktarımından başka bir de din eğitimine ihtiyaç duyması yadırganmayacak bir gerçekliktir. DKAB dersinin iki farklı talebi karşılamaya çalışmasından kaynaklanan ve insan hakları ihlali olarak görülen hususların ortadan kaldırılması için çalışmalar yürütülürken din eğitimi alanında talepler doğrultusunda uygulamalara yer verilmemiştir. Bugünkü DKAB dersi programı

¹⁸⁶ Karaman, <http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/laikduzen/4/0464.htm>

talepleri karşılamamaktadır. Bu sebeple zorunlu din öğretimi dersinin yanı sıra isteğe bağlı olarak din eğitimi dersine de yer verilmelidir. Din eğitimi ders programında velilerin talepleri de dikkate alınarak, insanlara mensubu oldukları dinlerin inanç esaslarını, ibadetlerini ve ahlak anlayışını kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir. İman, ibadet ve ahlak alanlarında şuurlandırma, alıştırma, benimsetme, sevdirme, hayat tarzı kılma amacına yönelik faaliyetler içermelidir. Her bir dine ve talepler doğrultusunda mezhebe göre ayrı ayrı düzenlenecek olan bu derslerin Sünni çocuklarına ait olan uygulamasında velilerin çocuklarına özellikle İslâm esaslarının ve Kur'an'ın öğretilmesi yönündeki ihtiyaçları bu yolla karşılanmalıdır. Bu çerçevede, meslekî din öğretimi veren İmam-Hatip Liseleri ile ilk ve orta dereceli okullarda okutulan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri halkın talep ve ihtiyaçlarına göre ele alınmalıdır.¹⁸⁷

Anayasanın 24. maddesinde yer alan "...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 ifadelerine dayanarak DKAB dersine ilave olarak isteğe bağlı din eğitimi veren bir ders sık sık gündeme gelmektedir. Yapılan araştırmalarda din dersi öğretmenlerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilave olarak isteğe bağlı bir İslam dersine % 95,8 gibi çok büyük bir oranla olumlu baktıkları görülmektedir. Bu oranın zorunlu din dersini onaylayanlarla aynı oranda olması dikkat çekicidir. Eğer DKAB dersine ilave isteğe bağlı İslam din dersi olduğu takdirde bu derste ne öğretileceği konusu gündeme gelmektedir. Çünkü DKAB dersi ile isteğe bağlı İslam dersinin birbirinden farklı fonksiyonun olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de içeriğinin nasıl olması gerektiği önemlidir.¹⁸⁸

İsteğe bağlı İslam din dersinde en çok Kuran-ı Kerim ve Anlamına yer verilmesi istenmektedir. Bu durum Kuran-ı Kerim'in İslam dinindeki temel bilgi kaynağı olmasından kaynaklanabileceği gibi din konusunu temel kaynaklardan öğrenme/öğretme arayışı şeklinde de yorumlanabilir. Ayrıca Kur'an'ı yüzünden okumayı ve içeriğini bilmenin Müslümanlar arasındaki öneminden ve bunun DKAB dersinde karşılanma imkânının olmamasından kaynaklanabilir. On yıl önce yapılmış olan bir araştırmada öğrencilerin % 82,4'ünün DKAB dersine ek bir din dersi

¹⁸⁷ Karaman, <http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/laikduzen/4/0464.htm>

¹⁸⁸ Kaymakcan, age, s. 51.

istedikleri; bunun hangi ders olması gerektiğinde ise % 43,1 ile K uran-ı Kerim ve Anlamı, % 27,4 ile Peygamberimizin hayatı ve % 17,6 ile İslam Dini ve Esasları dersini istedikleri ortaya konmuştur. Bu durum eğitim öğretimin en önemli paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerin bu konuda benzer düşüncülerini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bu tarzda bir ders olmasına daha fazla olumlu baktıkları ayrıca en çok hangi konulara yer verilmesi gerektiği konusunda öğretmenlerde 2. sırayı İslam Dini esasları oluştururken öğrencilerde 2. sırada Hz. Muhammed'in hayatı gelmektedir.¹⁸⁹

Farklı kurum ve kişiler tarafından verilen din eğitimi ve öğretimi çoğu zaman birbirinin alternatifi olmayıp tamamlayıcısı olsa da bu konuda en uygun yerin neresi olduğu hususu tartışılmaktadır. DKAB öğretmenleri % 80 gibi çok yüksek oranda din eğitimin verileceği en uygun yerin örgün eğitim olduğunu düşünmektedir.¹⁹⁰

2.2. Alevilik Dersi

Son yıllarda artan düzeyde okullarda zorunlu DKAB derslerinde Türkiye'de küçümsenemeyecek bir nüfusa sahip olmalarına rağmen Alevilik ve Bektaşilik konusuna yer verilmediği ve bu din eğitim politikasının yeniden gözden geçirilmesine yönelik görüşler ortaya konulmaktadır. Alevi vatandaşlarımızın bazıları zorunlu olan bu derste kendi dini geleneklerinin yansımalarının İslam dini öğretiminde olmadığından hareketle bu konuda yeni adım atılarak Alevilik konusuna da yer verilmesini talep etmektedir. Alevilik konusuna din derslerinde yer verilip verilmemesi, verilecekse bunun nasıl olacağı konuları üzerinde son zamanlarda tartışmaların yoğunlaştığı din eğitimi meselelerinden biridir. Elbette bu konunun siyasi, ideolojik, dini vb. birçok yönü bulunmaktadır. Bu konunun çok kısa süre içerisinde konu ile ilgili farklı paydaşları tatmin edecek şekilde çözümünün kolay olmadığı ortadadır. Bazı Alevi vatandaşların veya grupların DKAB dersinde Alevilik konusuna yer verilmesi isteklerine bazı akademisyenler ve değişik çevreler farklı gerekçelerle karşı çıkmaktadır.¹⁹¹ Bu gerekçelerin bazıını şöyle sıralayabiliriz: DKAB derslerinde bir mezhebe bağlı bir İslam öğretimi yapılmayıp İslam'ın kök (temel) değerlerinin anlatıldığı dolayısıyla Aleviliğe yer vermeye gerek yoktur; Aleviliğe DKAB dersinde yer verildiği takdirde bir mezhep, tarikat, cemaat olarak mı bahsedilecektir? Aleviliği bu seçeneklerden biri

¹⁸⁹ Kaymakcan, age, s. 30.

¹⁹⁰ Age, s. 31.

¹⁹¹ Age, s. 16.

olarak tanımlamanın bazen bilimsel, bazen hukuki yönden problemlerinin olabileceği dile getirilmektedir. Ayrıca Alevilik içerisinde de oldukça farklı ayrışma ve görüş ayrılıklarının olduğundan hareketle din derslerinde hangi Alevilik yorumuna yer verileceği gündeme gelmektedir. Alevilik konusuna din dersi içerisinde yer verilmesinin diğer İslam yorumları arasında Aleviliğe yer verilirken yapılacak karşılaştırmanın Aleviliğin İslam içerisinde ancak İslam'dan birçok şeyi içermeyen bir yorum olarak gösterme durumu söz konusu olacaktır. Bu durumun Alevi çocuk üzerinde sorgulama hissi uyandırması ihtimali bulunmaktadır. Bu da ileride Alevi din dersi istemesine neden olarak gelecekte mezhebe bağlı bir din dersi modeline götürme potansiyeli taşımaktadır.¹⁹²

Yukarıda belirtilen argümanların kendi açılarından haklılık paylarının olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkiye'de geçmişte uygulanmayan bir deneyim olduğu için Aleviliğe din derslerinde yer verildiği takdirde oluşabilecek problemlerle ilgili endişeler bulunmaktadır. Ancak konu üzerinde tartışmadan yeni politikalar oluşturmaksızın mevcut durumu aynen devam ettirmenin de bir çözüm olmadığı ortadadır. DKAB derslerinde Alevilik meselesinin ilgili akademisyenler, sivil toplum örgütleri, Milli Eğitim Bakanlığı vb. olabildiğince ilgili paydaşların geniş katılımının sağlandığı ortamlarda konu üzerindeki hassasiyetlerin dikkate alınarak bilimin öncülük ettiği bir zeminde tartışılması gerekmektedir. DKAB dersine katılan çocukların veya ebeveynlerinin kendi dini geleneğinden bahsedilmesi talebinin dini özgürlükler, bireyi ön planda tutan demokrasi anlayışı, bilimsellik gibi yönlerden anlamlı olduğu yadsınamaz.

Bu çalışmanın önerisi olan dinlerin mezhepler üstü bir anlayışla öğretildiği zorunlu din öğretimi dersinin yanı sıra okutulacak isteğe bağlı din eğitimi dersi uygulamasında öğrenciler zorunlu olacak derste tüm dinler ve mezhepler hakkında öğretim göreceği için endişe duymayı gerektirecek hiçbir bir durum söz konusu olmayacaktır. Bu sebeple talepler doğrultusunda sadece isteyen öğrenciler zorunlu okutulacak din öğretimi dersinin yanında isteğe bağlı Alevilik dersini alacaklardır. Öğrencilere Alevilik dersinde Aleviliğe ait öğrenme alanında inanç, ibadet, ahlak, gelenek vb. yönleri kapsayan bilgiler sunulabilir ve “Çeşitlerine Göre Cemlerin Yapılışı (On İki Hizmet), Alevi-Bektaşî Gülbenk ve Duaları, Alevi-Bektaşî Adab ve Erkânı

¹⁹² Kaymakcan, age, s. 17.

(Üçü Sünnet Yedi Farz, Dört Kapı Kırk Makam, Hızır Orucu vb.), Muharrem ve Aşure Erkânı” gibi olmazsa olmaz ana temaların öğretimi yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), yeni Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programlarında “Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufi Yorumlar” başlığı altında; Yesevilik, Kadirilik, Nakşibendilik, Mevlevilik, Alevilik-Bektaşilik, Cem ve Cemevi Cemin Yapılışı, Semah, Musahiplik, Dua ve Gülbenkler, Muharrem Ayı ve Aşure, Nusayrilik, Birlikte Yaşama ve Hoşgörü Kültürü gibi konulara yer vererek öğrencilerin birlikte yaşama ve hoşgörü bilincini kazanmalarını hedeflemiştir.¹⁹³

DKAB ders programında “İslam Düşüncesinde Siyasi ve İtikadi Yorumlar” başlığı altında ise Haricilik, Mu'tezile, Maturidilik, Efl'arilik, Caferilik, Hanefilik, Malikilik, Fiafilik ve Hanbeliliğe yer vererek İslam düşüncesindeki farklı yorumların dinde zenginlik ve çoğulculuk olduğuna vurgu yapılmıştır.¹⁹⁴

3. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

Öğretim programları, ülkemizdeki inanç çeşitliliğini yansıtacak biçimde katılımcı bir süreç içerisinde hazırlanmalıdır. Zorunlu din öğretimi dersi çoğulculuk yaklaşımına göre mezhepler üstü bir anlayışla verilmelidir. Dersi verebilecek öğretmenlerin tümüne hizmet-içi eğitim verilerek yeni öğretim programını yetkinlikle uygulamaları için gerekli tutum ve beceriler kazandırılmalı ve tüm bunların yaşama geçirilmesi için gerekli izleme ve destek mekanizmaları kurulmalıdır. DKAB dersinde uygulamada yaşanabilecek sorunların en aza indirilmesi için hizmet-içi ve hizmet öncesi eğitimlerin dinler hakkında eğitim yaklaşımını içerecek şekilde yeniden yapılandırılması ve tüm DKAB öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımı derslere yansıtabilmesi için gerekli önlemlerin alınması oldukça önemlidir.¹⁹⁵

Anayasanın din özgürlüğü ile din eğitim ve öğretimini düzenleyen 24. Maddesi aynen muhafaza edilmelidir. İsteğe bağlı din eğitiminin uygulanması ile birlikte zorunlu olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, anayasadaki ruhuna uygun olarak daha fazla kültür dersi haline getirilerek din eğitimi içeren unsurlar (sure ezberleme vb.) programdan çıkarılmalıdır. Anayasanın 24. Maddesinde belirtilen isteğe bağlı din

¹⁹³ MEB, Orta Öğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, Kaynak: <http://www.dinkulturudeferi.com/wp-content/uploads/2011/09/DKAB-M%C3%9CFREDATI.pdf>, (ErişimTarihi: 23.10.2011).

¹⁹⁴ <http://www.dinkulturudeferi.com/wp-content/uploads/2011/09/DKAB-M%C3%9CFREDATI.pdf>, (ErişimTarihi: 23.10.2011).

¹⁹⁵ Şaşmaz, age, s. 27.

eğitimi ile ilgili olarak 18. Milli Eğitim Őurasında alınan karar kapsamında uygulanmasına yönelik gerekli tedbirler alınmalıdır.

Din eğitimi isteğe bağlı olmalıdır. Talep eden belirli sayıda öğrenci (10 kişi gibi olduğu takdirde bu ders açılmalıdır. İlk ve ortaöğretimin herhangi bir kademesinde okuyan öğrenciye kendisi için uygun olduğunu düşünöğü sınıfıta veya sınıflarda isteğe bağlı din eğitimi dersi alma fırsatı verilmelidir. Öğrencilere isteğe bağlı din eğitiminin verileceği yer konusunda okul içi ve dışı seçenekler birlikte değerlendirildiğinde bu dersin daha verimli, etkin ve gözetimin daha iyi sağlanması için okullarda verilmesi uygun olacaktır. Farklı inanç grupları için ayrı olarak verilecek isteğe bağlı din eğitimi üniversite mezunu pedagojik formasyon almış öğreticiler tarafından verilmelidir.

İsteğe bağlı din eğitimi politikası oluşturmak, uygulama esaslarını belirlemek, programlar, ders materyallerinin nasıl olacağı vb. konuları görüşmek üzere en geniş anlamda paydaşları içeren “İsteğe Bağlı Din Eğitimi Çalıştayları” Milli Eğitim Bakanlığı tarafından acilen toplanmalıdır.

İsteğe bağlı din eğitimi ile ilgili düzenleme yapılırken uluslararası gelişmeler, din ve inanç özgürlüğü, çoğulcu demokrasi, halkın taleplerini göz önüne alma ve Türkiye'nin din eğitim ve öğretimi konusunda şu ana kadar yaşadığı tarihsel tecrübe birlikte değerlendirilmelidir.¹⁹⁶

Katılımcı ve çoğulcu bir din dersi süreci için “DKAB Danışma Kurulu” adı ile bir kurulun Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulması isabetli olacaktır. Danışma Kurulu oluşumu, işleyişi ve fonksiyonlarıyla ilgili ana hatlarıyla şöyle bir taslak önermek mümkündür: Danışma Kurulu MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü çatışta içerisinde olacak ve sekreteryaya genel müdürlük tarafından yürütülecektir. Genel Müdür aynı zamanda bu kurulunda doğrudan başkanı olabilir. Çünkü MEB içerisinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bu konuyla ilgilenen birimdir. Bakanlığa bağlı olması ise pratikte kurulun organizesi, işleyişi ve finansmanı açısından gereklidir. Danışma Kurulu üyelerinin DKAB ile ilgili en geniş paydaşların katılımına fırsat verecek tarzda olması öngörölmelidir. Kurulu oluşturacak muhtemel kategorileri şu şekilde olabilir: MEB Din Öğretimi Genel Müdürü veya görevlendireceği yetkili, Talim Terbiye Kurulu üyelerinden DKAB ile doğrudan ilgili olan üye, Diyanet İşleri Başkanlığından temsilci, Türkiye'deki Yahudi ve Hristiyan Cemaatlerinin temsilcileri, Alevi Sivil Toplum

¹⁹⁶ *İsteğe Bağlı Din Eğitimi*, s. 31.

örgütlerinden temsilciler, Üniversitelerden başta Din Eğitimi alanı olmak üzere İlahiyat Fakültelerinden bu alandaki çalışmalarıyla tanınan akademisyenler, Din Eğitimi ve Öğretimi konusunda faaliyetleriyle tanınan sivil toplum örgütlerinden temsilciler istenebilir. Din öğretimi gibi üzerinde yoğun tartışmanın olduğu bir alanda farklı gruplardan paydaşların bir araya gelerek düşüncelerini paylaşmaları ve farklı düşünceleri dinlemeleri katılımcı demokrasi ve insan haklarının önemli bir boyutunu oluşturan dini özgürlüklerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Benzer kurulların demokratik ülkelerde olduğunu görmekteyiz.

Uygulamaya konulan DKAB programının farklı kesimler tarafından daha çok benimsenmesine ve içselleştirilmesine yardımcı olur. Böylece program hazırlama bürokratik süreçle sınırlı kalmayacaktır. MEB'e din dersi konusunda politika oluştururken dayanak sağlayabilir. MEB'in zaman zaman farklı inançların temsilcileri ile görüşmektedir. Bu görüşmeler bir anlamda kurumsallaşmış olarak yapılmasına olanak verir.¹⁹⁷

¹⁹⁷ Recep Kaymakcan, "Katılımcı Din Dersi İçin Bir Öneri: DKAB Danışma Kurulu", *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, İstanbul 2007, S. 13, s. 97.

SONUÇ

Din, tarihin bütün dönemlerinde var olmuş, günümüzde varlığını devam ettiren ve gelecekte de varlık sahnesinde bulunmaya devam edecek olan evrensel bir olgudur. Sosyal bir gereksinim olan din duygusu, bireylerin anlam arayışlarına çözüm bulmasında, kendilerini tanıması ve gerçekleştirilmesinde; vazettiği değerlerle toplumun yaşam kalitesini yükseltmede; insanlar arasındaki birlik ve beraberlik duygularını güçlendirerek toplumsal barışın ve huzurun sağlanmasında son derece önemli bir yere sahiptir. Ancak dinden beklenen bu faydaların hâsıl olabilmesi için dinin doğru anlaşılması elzemdir. Din ancak doğru anlaşıldığında ve tatbik edildiğinde toplumların ilerlemesinde; güven, mutluluk, huzur, saygı, sevgi, hoşgörü vb. olumlu duyguların toplumsal planda yer edinmesinde büyük paya sahip olacaktır.

Gelişmiş ülkelerde din eğitimi alanı “dinî özgürlükler” içinde algılanmaktadır. Bunun sonucu olarak, devlet vatandaşın dinine karışmayı özgürlüğüne müdahale olarak algıladığı için, din eğitimi özel kesime yani ilgili dinin temsilcisi cemaatlere ve kurumlara bırakılmaktadır. Genel olarak Amerika’da ve Avrupa ülkelerinde din eğitimi alanı, “dinî özgürlükler” içinde algılanmaktadır. Bunun sonucu olarak, devlet, vatandaşın dinine karışmayı özgürlüğüne müdahale olarak algıladığı için, din eğitimi özel kesime yani ilgili dinin temsilcisi cemaatlere ve kurumlara bırakmakta ancak masraflarını karşılamaktadır.

Her toplumun kendi tarihsel, kültürel ve sosyal yapısı gereği Din Dersinin farklı uygulamaları olabilir. Avrupa Birliği yasalarında ve belgelerinde de “her ülke din eğitimi kendi yapısına göre belirler.” ilkesi geçerlidir.

Türkiye de, din eğitimi konusunda, kendi tarihsel, toplumsal ve siyasal yapısı içinde çeşitli uygulamaları deneyerek bir model geliştirmiştir. Türkiye, din eğitimi, vatandaşlar açısından bir “hak” ve devlet açısından bir “görev” olarak görmektedir. Anayasal tercih, din eğitiminin bir “özgürlükler” konusu değil, devlet tarafından yerine getirilmesi gereken bir “sosyal hak” olarak düzenlenmesi yönündedir.

1982 Anayasası, “Tevhid-i Tedrisat” yasası uyarınca, eğitimi bu arada din eğitimi de devlet tekeline almaktadır. Din eğitimi, bir “hak” olarak düzenleyen, tercihini bu yönde yapan bir düzende, devlet, halkın din eğitimi talep ve ihtiyacını

karşılama zorundadır. İşte bu anlayışın sonucu olarak Diyanet İşleri Başkanlığı vardır ve devlet okullarında din öğretimi yapılmaktadır.

Türkiye'deki din eğitimi ile uygulamaların, sınırlı da olsa din eğitiminin devlet tarafından yapılması ve devlet içinde bir din kurumunun yer alması kendi tarihsel tecrübesine uygundur ancak diğer ülkelerdeki uygulamalara benzememektedir.

Türkiye, din görevlilerini memur statüsünde çalıştırması, doğrudan maaş vermesi ve cami vb. dinî kurumlara direkt yardım yapması bakımından da diğer ülkelere benzememektedir. Birçok ülkede devlet din görevlilerinin maaşlarını ilgili kuruma vermekte, dinin temsilcisi kurum parayı harcamaktadır. Ancak Türkiye, devlet teşkilatı içinde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın olması bakımından Danimarka ve Yunanistan'a benzemektedir. Danimarka'da Kilise Bakanlığı, Yunanistan'da Din İşleri Bakanlığı bulunmaktadır. Türkiye'deki din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi, Danimarka, İsveç, Norveç ve Yunanistan'daki zorunlu din dersine benzemektedir. Bu ülkelerdeki ilk ve orta dereceli okullarda din dersi zorunlu dersler arasındadır. Bu dersten muaf olmak için farklı din mensubu olmak gerekmektedir.

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. 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.

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 çoğulcu din öğretimi yaklaşımları uygulayıcılara imkânlar sunmaktadır.

1982’de zorunlu olarak uygulanmaya konulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin program geliştirme çalışmalarına baktığımızda, özellikle 2000 yılından itibaren ciddi bir yaklaşım değişikliğine gidilmiş, orta öğretim için 2005, ilköğretim için 2006 yılında yapılan son düzenlemelerle çoğulcu bakış açısıyla mezhepler üstü yaklaşım benimsenmiştir. Yapılacak din öğretiminin temel çerçevesi; insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlâkî olana saygı ve kültürel mirasa saygı olarak çizilmiştir.

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 çoğulcu din öğretimi yaklaşımları öğretmenlerin işini kolaylaştırarak önemli imkânlar sunan yaklaşımlardır. Derslerde kullanılacak öğretim materyalinin üslubunun, içeriğinin ve kullandığı görsellerin temel insan haklarına uygun; cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyâsî 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. Uluslararası 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 eğitim alanındaki sorunların çözümü için, paydaşların tümü tarafından gözetilmesi gereken vazgeçilmez ilkeler, çocuğun yüksek yararı ve bütüncül gelişim hakkı, çocuğun din ve vicdan özgürlüğü, ebeveynlerin hakları ve demokratik değerlerdir. Kendi dini inançları doğrultusunda çocuklarının din eğitimi almasını talep edenlerin gereksinimlerine yanıt vermek için, DKAB dersinin içeriği ve felsefesiyle çelişmeyecek bir din eğitimi modelinin oluşturulması da şarttır. Bu sebeple zorunlu olan din öğretimi dersinin yanı sıra, insanlara mensubu oldukları dinlerin inanç esaslarını, ibadetlerini ve ahlak anlayışını kazandırmaya yönelik isteğe bağlı din eğitimi dersleri konulmalıdır. Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi üzerindeki tartışmaların ancak bu düzenlemelerle hafifleyeceği anlaşılmaktadır.

Bir dersin iki farklı talebi karşılamaya çalışmasından kaynaklanan ve insan hakları ihlali olarak görülen hususların ortadan kaldırılması için bu yönde adım atılması gerekmektedir. Buna göre, mevcut zorunlu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri devam etmeli; velilerin çocuklarına İslâm esaslarının ve Kur'an'ın öğretilmesi yönündeki ihtiyaçları seçmeli din eğitimi dersiyle karşılanmalıdır. Her bir dine mezhebe göre ayrı ayrı düzenlenecek olan bu derslerin Sünni çocuklarına ait olan uygulamasında Kur'an-ı Kerim'i hem aslından okuma hem de mealini okuyup öğrenme imkânı sağlanmalı, iman, ibadet, İslami ahlak ve edep konularında -öğretim yanında- eğitimi de yapılmalıdır. Günümüzde güncel bir gelişme olarak 20 Şubat 2012 tarihinde TBMM Başkanlığı'na sunulan yasa ile bu konuda olumlu bir adım atılmış ve seçmeli dersler olarak Kuran-ı Kerim ve siyer dersleri okutulması kararı alınmıştır. Fakat bu dersler içerik olarak din eğitimi taleplerinin tamamını kapsamamaktadır. Bu sebeple seçmeli İslam Din Dersi adı altında daha geniş müfredatlı bir din eğitim dersi daha uygun görünmektedir.

Ana hatlarıyla belirtilen bu yaklaşımın pedagojik, sosyolojik, psikolojik açılardan tartışılmaya ve geliştirmeye gereksinim duyduğu bir gerçektir ve zihinlerde kuşku oluşması mümkündür. Ancak programlarda aksayan yönlerin, ortak paydaşlarla birlikte toplumun değişen ihtiyaçları çerçevesinde geliştirilerek düzeltilmesi imkânı bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

ALTAŞ, Nurullah, “Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi - Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2003, C. 6, S. 17, ss. 215-240.

ALTAŞ, Nurullah, “Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980- 2001)”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, C. 4, S. 12, Ocak-Nisan 2002, s. 162.

ALTAŞ, Nurullah, “Din Eğitimindeki Yeni Anlayışların Üzerine Kurulduğu Temel Kavramlar”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara 2005, s. 19.

ALTAŞ, Nurullah, *Çok Kültürlülük ve Din Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara 2003.

ARSLAN, Mustafa, “Türk Toplumunda Geleneksel Dini Yaşam ve Halk İnançları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, İstanbul 2003, S. 2, ss. 23-46.

ARSLAN, Şeyma, “Din Eğitiminde Dünyada Uygulanan Modellere Toplu Bir Bakış”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Tebliğleri (2-3 Mart 2005)*, Yarınlar İçin Düşünce Platformu Kültür Yayınları, Ankara 2005.

ARSLAN, Seyfettin, Yılmaz, Abdullah, “Modernizme Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm”, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2001, C. 2, S. 2, s. 96.

AŞIKOĞLU, Nevzat Yaşar, “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2011, C. 15, S. 1, ss. 5-13.

AYDIN, Mehmet Zeki, “Din Derslerinin Gelişimi ve Teorik Yapısı”, *MEB Din Öğretimi Dergisi*, Ankara 1992, S. 37, ss. 55-60.

AYDIN, Mehmet Zeki, “Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Eğitimi Uygulamaları ve Türkiye ile Karşılaştırılması”, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Din Eğitimi Ulusal Sempozyumu, Sempozyum Bildirileri*, Değişim Yayınları, İstanbul 2002.

AYDIN, Mehmet Zeki, “Almanya’da İslam Din Dersi Programının Hazırlanması”, *Türkiye ve Almanya’da İslâm Din Dersi Tartışmaları*, Der. Hasan Coşkun, Konrad-Adenauer Vakfı Yayınları, Ankara 2000.

AYDIN, Mehmet Zeki, “Okulda Din Dersi Tartışmaları (Türkiye’de Din Dersinin Tarihi, Teorik Yapısı, Bazı Ülkelerle Karşılaştırılması”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sivas 2007, C. 11, S. 2, ss. 7-51.

AYHAN, Halis. Hökekleli Hayati, Mehmedoğlu Yurdagül, Ekşi Halil, Öcal Mustafa, *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, DEM Yayınları, İstanbul 2004.

BARDAKOĞLU, Ali, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Kurulması ve Din Öğretiminin Okullarda Verilmesi Cumhuriyet’in Önemli Kazanımlarıdır. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, Kaynak:http://www.dem.org.tr/dem_dergi/index.php?sayfa=sayilar&sayi=2, (Erişim Tarihi: 15 Ocak 2012).

BİLGİN, Beyza, “Küreselleşme, Din ve Eğitim”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2003, C. 6, S. 17, s. 205.

BİLGİN, Beyza, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara 1999, C. 39, S. 5, ss. 1-25.

BİLGİN, Beyza, “Örgün Din Eğitimi’nde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, İstanbul 1999, S. 6, ss. 187-200.

BİLGİN, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayını, Ankara 1988.

BOLAY, Hayri, “Eğitim, Din ve Değer”, *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (1998)*, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 2009, s. 43.

BOLAY, Hayri. Mümtazer Türköne, *Din Eğitimi Raporu*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1995.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara 1995.

CIRIK, İlker, “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008, S. 1, ss. 27-40.

ÇAKIR, Mustafa, “Almanya’daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2003, C. 2, S. 1, ss. 39-58.

ÇALLI, Yüksel, *Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2009.

ÇAPCIOĞLU, Fatma, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006.

DOĞAN, Recai, “Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008, C. 49, S. 2, ss. 1-43.

DUVERGER, Maurice, *Siyaset Sosyolojisi*, Çev. Ş. Tekeli, Varlık Yayınları, İstanbul 1982.

ENSAR VAKFI, *İsteğe Bağlı Din Eğitimi*, Ensar Vakfı Yayını, İstanbul 2012.

ERDOĞAN, Mustafa, *Türkiye’de Anayasalar ve Siyaset*, Liberte Yayınları, Ankara 2003.

EV, Halit, *Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme*, Tibyan Yayıncılık, İzmir 2003.

EV, Halit, “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İzmir 2010, S. 32, ss. 139-167.

EV, Hacer Âşık, “Din Öğretiminde Değerler Sorunu”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2009, C. 42, S. 1, ss. 263-286.

GATES, Brian E., “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı, İstanbul 2006), Ed. İlyas Çelebi, İstanbul 2007, ss. 409-427.

GÖÇERİ, Nebahat, “Dini Anlayışın Din Eğitimi Üzerindeki Belirleyici Etkisi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2001, C. 1, S. 2, ss. 51-60.

GÖREN, Zafer, *Anayasa Hukuku*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2006.

GÜLCAN, Murat Gürkan, *AB ve Eğitim Süreci*, Anı Yayıncılık, Ankara 2005.

GÜLTEKİN, M. Bedri, *Laikliğin Neresindeyiz?*, Kemalizmin Laikliğinden Türk-İslam Sentezine, Öğretmen Yayınları, Ankara 1987.

GÜNAY, Ünver, “Türk Toplumunun Dini Yaşayışı Üzerine Bir Din Sosyolojisi İncelemesi”, *Din Sosyolojisi*, İnsan Yayınları, İstanbul 2002, ss. 515-556.

GÜVEN, İsmail, “Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2001, S. 150, Kaynak: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_

Dergisi/150/guven.htm (Erişim Tarihi: 10 Mart 2012).

HESAPÇIOĞLU, Muhsin, “Postmodern Küresel Toplumda Eğitim Okul ve İnsan Hakları” *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Sedar Yayıncılık, İstanbul 2004.

HÖKELEKLİ, Hayati, “Gençlik ve Din”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2002, s. 27.

HÖKELEKLİ, Hayati, “İslâm Anlayışında Eğitim zerine Düşünceler”, *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, İstanbul 2007, S. 3, s. 46.

İNALCIK, Halil, *Osmanlı İmparatorluğu'nda İslam*, Çev. M. Özel, Dergah Yayınları, 1992.

JACKSON, Robert, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Çev. Üzeyir Ok, M. Ali zkan, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2005.

JACKSON, Robert, “Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşımalar”, Çev. İbrahim Kapaklıkaya, *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, İstanbul 2003, C. 1, S. 3, ss. 189- 213.

KARA, İsmail, *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslâm*, Dergâh Yayınevi, İstanbul 2008.

KARAMAN, Hayrettin, *Din Eğitim ve ğretimi*, Kaynak:<http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/laikduzen/4/0464.htm>, (Erişim Tarihi: 10. 02. 2012).

KARAMAN, Hayrettin, *Din Eğitimi Hakkı ve Ykmllğu*, Kaynak: <http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/laikduzen/2/0165.htm>, (E.T. 10. 02. 2012).

KASAPOĞLU, Abdurrahman, “İnsanın Çaresizliği ve Fıtratın Uyanışı”, *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 2005, C. 3, S. 1, ss. 61-90.

KAYMAKCAN, Recep, Yeni Orta ğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretim Programı, İnceleme ve Değerlendirme Raporu, *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Raporları*, MYRA Yayıncılık, İstanbul 2007.

KAYMAKCAN, Recep, *ğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık*, DEM Yayıncılık, İstanbul 2009.

KAYMAKCAN, Recep, “Çoğulcu Din Eğitimine Katkı”, *Yeni şafak Gazetesi*, Yayın Tarihi 26.10.2007, Kaynak: <http://yenisafak.com.tr/yorum/?t=26.10.2007&i=77156>, (Erişim Tarihi: 12.05.2012).

KAYMAKCAN, Recep, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk Üzerine”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, Yarınlar İçin Düşünce Platformu*, Kültür Yayınları, Ankara 2005, ss. 185-192.

KAYMAKCAN, Recep, *Günümüz İngiltere’inde Din Eğitimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2004.

KAYMAKCAN, Recep, “John M. Hull: Bir Din Eğitimcisi”, *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, İstanbul 2003, C. 1, S. 2, ss. 125- 148.

KAYMAKCAN, Recep, “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, *EKEV Akademik Dergisi*, 2006, S. 27, ss. 21-36.

KAYMAKCAN, Recep, “Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980- 2001)”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2002, C. 4, S. 12, ss. 145- 168.

KAYMAKCAN, Recep, “Okulda Din Dersi Tartışmaları”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2007, C. 11, S. 2, ss. 7-51.

KAYMAKCAN, Recep, “Katılımcı Din Dersi İçin Bir Öneri: DKAB Danışma Kurulu”, *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, İstanbul 2007, S. 13, s. 97.

KOÇER, H. Ali, *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, Ankara 1967.

KÖYLÜ, Mustafa, “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2003, C. 6, S. 17, ss. 241–267.

KÖYLÜ, Mustafa, “Küresel Ahlak Eğitim”, *DEM Dergi*, İstanbul 2006.

LAHNEMANN, Johannes, “Almanya’da Din Eğitimi: Devlet Okul ve Dini Cemaatler İşbirliği ile Din Öğretiminin Temel Esaslarının ve Uygulama Yönteminin Belirlenmesi”, Çev. Ayşe Erdal, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildirileri*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara 1997, ss. 70- 76.

MAHMUT, Adem, “Eğitim Hakkı”, *İnsan Hakları Yıllığı*, İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi, 1988-1989, C. 10-11, S. 1, ss. 138-152.

MEB, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Kaynak: <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>, (Erişim Tarihi: 23.02.2012).

MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, 1995. Kaynak: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html, (Erişim Tarihi: 11.11.2011).

MEB, Orta Öğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, Kaynak: <http://www.dinkulturudefteri.com/wp-content/uploads/2011/09/DKAB-M%C3%9CFREDATI.pdf>, (Erişim Tarihi: 23.10.2011).

MEYDAN, Hasan, *Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bağlamında Din Öğretimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2009.

Milli Güvenlik Konseyi Anayasa Komisyonun Kabul Ettiği Metin, *Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi*, C. 7, M. G. Konseyi: 1/397, S. 450, s. 13. Kaynak: http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MGK_/d01/c007/mgk_01007119.pdf

OKUTAN, Ömer, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi ve Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme Sorunu*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1980.

OKUTAN, Ömer, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, MEB Yayınları, İstanbul 1983.

OSMANOĞLU, Cemil, *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2007.

ÖZBUDUN, Ergun, *Türk Anayasa Hukuku*, Yetkin Yayınları, Ankara 2005.

ÖZDAMAR, Şerif, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmaları*, MEB Yayınları, Ankara 2003, ss. 501- 510.

ÖZTÜRK, Kazım, *İzahlı, Gerekçeli, Ana Belgeli ve Maddelere Göre Tasnifli Bütün Tutanakları ile Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara 1996, C. 2. ss. 2089-2114.

ÖZTÜRK, Yasar Nuri, *İnsan Hakları Avrupa Sisteminde ve Türk Hukuku'nda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü*, Filiz Yayınevi, İstanbul 2000.

SHEPHERD, John, “Fenomenolojik Yaklaşım: Din Öğretiminin Sorgulanması”, Çev. Didem Namsan, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmaları*, MEB. Yayınları, Ankara 2003, ss. 323- 335.

SHEPHERD, John, “İngiliz Din Eğitiminin Kişilik Gelişimine Katkısı”, Çev. Sibel Aksu, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildirileri*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, Ankara 1997, s. 85.

SHEPHERD, John, “İslam ve Din Eğitimi: Mezhebe Dayalı Olmayan Yaklaşım”, Çev. Bekir Demirkol, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, DİB Yayınları, Ankara 1991, ss. 370- 378.

ŞAHİN, Abdullah, “*Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi*”, İslâmiyât, Özkan Matbaacılık, Ankara 1998, C. 1, S. 2, ss. 61–73.

ŞAŞMAZ, Aytuğ. Aydagül Batuhan, Tüzün Işık, Aktaşlı İrem, “Türkiye’de Din ve Eğitim, Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci”, *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Raporları*, MYRA Yayıncılık, İstanbul 2011.

TANÖR, Bülent, *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2004.

TANÖR, Bülent, “Laiklik, Cumhuriyet ve Demokrasi”, *Laiklik ve Demokrasi*, Der. İbrahim Kaboğlu, İmge Kitabevi, Ankara 2001, s. 30.

TAVUKCUOĞLU, Mustafa, “Avusturya İslâm Diyanet Teşkilatı Din Dersi Öğretmenleri ve Din Görevlileri”, *Diyanet İlmî Dergi*, Ankara 1994, C. 30, S. 1, ss. 65-86.

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

TUNCER, Mustafa, *Türbe Ziyaretlerinin Psiko-sosyal Sebepleri ve Tezahürleri: Eyüp Sultan Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1996, s. 76.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982

ULUDAĞ, Zekeriya, “Modern Düşünce ve Eğitim İçerisinde Postmodern Cazibe”, *Akademik Açık*, Furkan Kitapevi, Samsun 1996, S. 1, ss. 82-97.

ULUSOY, Mevlani, *Eğitimin Anayasal ve Yasal Temelleri*, <http://www.amatorceedebiyat.com/eser.asp?id=15368>. (Erişim Tarihi 27.11.2011).

VAN DER VEN, Johannes, “Eğitimde Çok kültürlülük: Tanınma Siyaseti”, *Çok Kültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Ed. Recep Kaymakcan, İstanbul 2006.

VARIŞ, Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara 1988.

YURTKURAN, Mustafa, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Çağdaş Eğitim Üzerine”, *Atatürkçü Bakış Dergisi*, Uludağ Üniversitesi Yayınevi, Bursa 2003, C. 2, S. 4, ss. 11-23.

YÜRÜK, Tuğrul, *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2005.