



**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**DİNİ ÇOĞULÇULUĞUN İMKÂNI: *DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ*
*KİTAPLARI ÖRNEĞİ***

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Emine PELTEK

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Sami ŞEKEROĞLU (Birinci)

Doç. Dr. Rifat ATAY (İkinci)

ŞANLIURFA-2015

T. C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Felsefe Dm Bilim Dalı Anabilim Dalı 10.5.227001 numaralı Emine P.K.T.E.K. hazırladığı "Dm. Çeşitlilik. M. Dm. Kaldır. D. H. L. B. Bilgi. K. O. N. Y." konulu tezli yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı 17.06/2015 tarihinde saat 11.00 te yapılmış sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

17/06/2015.

Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı

Doç. Dr. Sami BEKİROĞLU

Üye

Doç. Dr. Namık Kemal KARABİBER

Üye

Doç. Dr. Salih ÖZ

Bu tezin Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

675
...../2015

Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntıların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri 105227001 no'lu **Yüksek Lisans** öğrencisiyim. Hazırlamış olduğum "DİNİ ÇOĞULCULUĞUN İMKÂNI: *DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ* KİTAPLARI ÖRNEĞİ" konulu tezdeki bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntıların bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden her hangi birisinin bu tezde yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, bu tezimin ve diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

(02/07/2015)

Emine PELTEK



İLETİŞİM ADRESİ :

Yenişehir Mah. İstiklal Cad. 34/10, Haliliye/Şanlıurfa

Telefon: 05321665021

e-mail : emine_peltek@hotmail.com

ÖNSÖZ

Türkiye’de din eğitimi, siyasi rejimle sancılı süreçler geçirirken zahirde ve batında hep ayakta tutulmaya çalışılmıştır. Din dersleri, seçmeli ve zorunlu biçimleri denenerek halka sunulurken anayasa ile güvence altına alınana kadar farklı formlarda gündemde kalmıştır. Din eğitiminin okullardaki ismi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, din dersi olma özelliğinden öte din kültürü verme endişesi taşıyan, tek bir dinle yetinilmeyerek mevcut dinlere de değinilerek müfredata dâhil edilen ilkokulun son sınıfından başlayarak ortaokul ve lisenin tüm şubelerinde yer alan bir derstir. Dersin kapsamında devletin gözetimi altında dindar bir nesil yetiştirme amacıyla birlikte laik, demokrat bireylerin de yetiştirilmesi arzusu görülmektedir.

Çalışmamızın konusunu, felsefesi olmayan milletin mektebi olmaz¹ düsturundan hareketle eğitim ile felsefeyi mezcederek dördüncü ve sekizinci sınıf aralığında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının dini çoğulculuk açısından analizi olarak belirledik. Kitaplarda karşılaştığımız çoğulcu ifadeler bizi böyle bir konu belirlemeye ve üzerinde kalem oynatmaya teşvik etti. Belirlediğimiz konu çerçevesinde mevcut DKAB ders kitaplarını, şartlar ön gördüğü ölçüde taramaya çalıştık.

Çalışmamızı, genelde felsefenin özelde din felsefesinin, aynı zamanda genelde eğitimin özelde din eğitiminin bilhassa Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yani felsefe ve eğitimin ayrı kulvarlar olması hasebiyle karşılaştığımız güçlüklerle rağmen neticelendirmeye çalıştık. DKAB kitaplarının felsefî platformda irdelendiği takdirde ne gibi manaları içinde barındırdığını gözler önüne serme çabasına düştük.

Çalışmamıza emeği geçen hocalarım Doç. Dr. Rıfat ATAY, Doç. Dr. Cevher ŞULUL, Yrd. Doç. Dr. Salih AYDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Sami ŞEKEROĞLU’na teşekkür ederim. Ayrıca konu seçiminde bana yardımcı olan, çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen, büyük bir sabır ve titizlikle çalışmayı yöneten, fedakârca bana tahammül eden kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Rıfat ATAY’a

¹ <http://www.tyb.org.tr/nurettin-topcunun-turkiyenin-maarif-davasi-isimli-eserinde-egitimin-guncel-sorunlari-18475h.htm>, Erişim Tarihi: 09. 01. 2015.

minnettar olmakla birlikte bir kez daha sonsuz teŖekkürlerimi sunarım. Çalışmalarından çok kendi çalışmama zaman ayıran dostum Fatma Zehra AĞBAYRAM'a ve tez hazırlığında maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen değerli aileme bilhassa ablam Nevin PELTEK'e de teŖekkürü borç bilirim.

Mayıs 2015

Emine PELTEK

KISALTMALAR

AOBP	: Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı
AKP	: Adalet ve Kalkınma Partisi
AS.	: ‘Aleyhi’s-selam
b.	: Bin
bkz.	: Bakınız
AÜ	: Atatürk Üniversitesi
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DEÜ	: Dokuz Eylül Üniversitesi
DGS	: Dikey Geçiş Sınavı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Hız.	: Hazreti
İHL	: İmam Hatip Lisesi
MÜ	: Marmara Üniversitesi
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
OBP	: Ortaöğretim Başarı Puanı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
r.a.	: Radiallah’u ‘anh.
SAV	: Sallallahu ‘Aleyhi Vesellem
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UNESCO	: United Nations Educationel, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UÜ	: Uludağ Üniversitesi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
YYÜ	: Yüzüncü Yıl Üniversitesi
y.y.	: Yüz Yıl

ÖZET

DİNİ ÇOĞULCULUĞUN İMKÂNI: *DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ* KİTAPLARI ÖRNEĞİ

Bu çalışma, ilk ve ortaokulda 4-8. sınıflarda okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını analiz etmektedir. Bu bağlamda, ilk ve ortaokul ders kitaplarının dışlayıcı, kapsayıcı veya çoğulcu olup olmadıklarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma, ilk ve ortaokul ders kitaplarının hem dışlayıcı hem de çoğulcu öğeleri ihtiva ettiğini göstermiştir. Türkiye'deki din eğitimi sisteminde, mevcut dinlerin ve sembollerinin öğrencilere tanıtıldığı ve çoğulcu bakış açısının erkenden verilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Çoğunluğun Müslüman olduğu Türkiye'de, ilk ve ortaokul kitaplarının İslam merkezli eğitim verme konusunda zayıf kaldıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Dini Dışlayıcılık, Dini Kapsayıcılık, Dini Çoğulculuk, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları.

ABSTRACT

THE POSSIBILITY OF RELIGIOUS PLURALITY: AN EXAMPLE OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE BOOKS

This study examines Religious Culture and Moral Knowledge course books that are used in primary and secondary schools (from 4th to 8th grades). It aims to find out whether the primary and secondary school books are exclusivist, inclusivist or pluralist.

The study has revealed that the primary and secondary course books contain exclusivist, inclusivist and pluralist elements. It has been underlined that the Turkish religious education system teaches the symbols of living religions in a pluralist way at an early age. It has found out that the books seem to be rather weak in providing an Islam-centred education in Turkey where the majority of citizens are Muslim.

Key Words: Religious Education, Religious Exclusivism, Religious Inclusivism, Religious Pluralism, Religious Culture and Moral Knowledge Course Books.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	II
KISALTMALAR	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VII
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	6
DİNLERİN ÇOKLUĞU PROBLEMİ	6
1.1. Dini Dışlayıcılık: Biri Hariç Hiçbiri	7
1.2. Dini Kapsayıcılık: Biri ve Öteki Bazıları	14
1.3. Dini Çoğulculuk: Eşit Ölçüde Hepsi.....	19
1.3.1. İslam ve Dini Çoğulculuk	31
İKİNCİ BÖLÜM	41
TÜRKİYE’DEKİ DİN EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜRECİ	41
2.1. Hz. Muhammed Döneminden Cumhuriyet Dönemine Kadar Din Eğitimi ve Öğretimi.....	42
2.2. Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi.....	49
2.2.1. 1920–1933 Yılları Arası.....	50
2.2.2. 1933–1946 Yılları Arası.....	59
2.2.3. 1946–1980 Yılları Arası.....	63
2.2.4. 1980–1998 Yılları Arası.....	71
2.2.5. 1998 ve sonrası.....	76
2.3. Din Eğitiminin Amacı	79
2.4. Türkiye’de Din Eğitiminin Düşünsel Arka Planı.....	81
2.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Tarihsel Süreci.....	84
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	88
DİNİ ÇOĞULCULUK ÇERÇEVESİNDE İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERS KİTAPLARI	88
3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Öğrenme Alanları Çözümlemesi	88
3.1.1. Dördüncü Sınıf.....	89
3.1.2. Beşinci Sınıf.....	91
3.1.3. Altıncı Sınıf.....	93
3.1.4. Yedinci Sınıf	96

3.1.5. Sekizinci Sınıf.....	98
3.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Dini Çoğulculuk Kapsamında Analizi.....	102
3.2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Dışlayıcılık.....	104
3.2.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kapsayıcılık	111
3.2.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Çoğulculuk.....	112
SONUÇ.....	139

GİRİŞ

Kültürel alanda farklılıkların artması, küreselleşmenin getirdiği toplumsal değişim, kitle haberleşme araçlarının yaygınlaşması, göçler, uluslar ötesi kuruluşların etkinliği çoğulculuğun tartışılan bir olgu haline gelmesine yol açmıştır. Yakın dönemde tartışılan bu olgu ile dünya milletleri homojen bir ulus devlet modelinden uzaklaşarak yerini çok dinli, çok dilli ve çok kültürlü çoğulcu toplum modeline yaklaştırmıştır. Birbirleriyle artık yakın bir şekilde iletişime geçen toplumların geçmişinde ve bugününde çatışmalar yaşansa da sorunsuz ve çatışmasız yaşamının metotları ortaya konulmalıdır. Bu meyanda insanların, milletlerin benzerliklerinden ziyade farklılıklarının dikkate alındığı gündemi oluşturmakta, farklılıkların kabul görmesinin neticesinde farklı etnik, kültürel, dini grupların bir arada yaşadıkları bir toplum meydana geldiğinden çoğulculuk kaçınılmayacak bir politika haline gelmektedir.²

Kavram olarak nispeten yeni olan vakıa olarak eskilere dayanan çoğulculuk, hem Doğu'da hem de Batı'da erken dönemlerde gündeme gelmiştir. Örneğin İslam filozoflarından Farabi'nin din-felsefe ilişkisine dair düşüncesine baktığımızda çoğulcu anlayışın izlerini görmek mümkündür. Ayrıca İbn Arabî ve Mevlana'nın İslam dışındaki dinlerle ilgili düşünceleri de çoğulcu anlayış şeklinde yorumlanabilmektedir. Batı'da da Spinoza'nın din-felsefe ilişkisini tartışırken çoğulcu düşünceye imkân veren görüşleri olduğu bilinmektedir.

20. y.y.'ın sonlarından bu yana toplumlarda görülen çeşitlilik sonucunda bir yaşam tarzı haline getirilen çoğulculuk, etnik gruplar, siyasi ideolojiler, ekonomik tecrübeler ve dini gruplar gibi birçok alanı tanımlayan bir kavram olarak kabul görmüştür. Bu kavramın ilk kez 1720 yılında Christiyen Wolff tarafından felsefi

² Nurullah Altaş, *Çokkültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2001, s. 8; Recep Kaymakcan, "Önsöz", *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Ed.: Recep Kaymakcan, DEM Yayınları, İstanbul, 2006, s. 7.

literatüre dâhil edildiği tespit edilmiştir.³ Wolff çoğulculuğu, egoist olmayan filozoflara ya da bu dünyayı tamamen ego perspektifinden gören kişilere isnat etmektedir. Bu terim sonraları varlığın farklılığını savunan bir doktrin anlamında da kullanılmıştır.⁴

William James ile çoğulculuk kavramı, felsefede gerçeğin çeşitliliği yani çokluğu şeklinde genel düşünceyi ifade eden, kurulmuş bir doktrin haline gelmiştir.⁵ Günümüzde çoğulculuk, hakikatin tabiatının birden fazla olduğu ve insan düşüncesinin gerçeğe oldukça farklı yollardan da ulaşabileceğini ifade eden felsefi bir teori olarak kullanılmaktadır.

Çağımızdaki çoğulculuğun en göze çarpan alanlarından birisi de hiç kuşkusuz dini çoğulculuktur. Dini çoğulculuk, dinler arasında herhangi bir ayırım yapmadan, tüm dinlerin, kaynak, doğruluk, ahlaki prensip ve hidayet noktaları açısından eşit bir statüye sahip olması bakımından dinsel eşitlik olarak tanımlanmakta, her dinsel geleneğin kendi başına diğerlerinden bağımsız olarak taraftarlarını kurtuluşa götürebileceği düşüncesini ileri sürmektedir.⁶ Bu meyanda hakikat bir ve tek fakat hakikate giden yollar farklı farklıdır. Değişik dinler ve mezhepler hakikate ulaştıran yollardandır. Nihayetinde büyük dünya dinleri aralarındaki ihtilaflara rağmen aşkın birliğin içindedirler.⁷

Dini çoğulculuk probleminin felsefi ve teolojik boyutu derinlemesine araştırılırken, dini çoğulculuğun eğitimsel boyutu yakın zamana kadar az sayıda çalışmaya konu olmuştur. Son dönemlerde ise gerek Batı’da gerek Türkiye’de bu konuyla ilgili kayda değer çalışmalar yapılmaktadır. Dinler arası eğitim konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalara kaynaklık eden İngiliz Din Eğitimsi John Shepherd’ın fenomenolojik yaklaşım ile ilgili görüşleri ve Robert Jackson’un yorumlayıcı din eğitimi modeli çoğulcu din eğitimi için geliştirilen oldukça önemli yaklaşımlar olarak dünya literatürüne girmiştir. Türkiye’de de son dönemlerde akademik çevrede revaçta olan çoğulcu din eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır.

³ Mustafa Köylü, “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, C. 6, S XVII, s. 243.

⁴ Köylü, s. 243.

⁵ Köylü, s. 243.

⁶ Mahmut Aydın, “Dini Çoğulculuk Üzerine Bir Mülâhaza”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, Sayı II (2001), s. 291-292.

⁷ Aydın, s. 292.

Çalışmamızın temeli dini çoğulculuk problemi üzerine atılmakta; ilk ve ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde dini çoğulculuğun analizi noktasında kilitlenmektedir. Mevcut uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatının dini çoğulculuğu ne kadar kapsadığı ve eğitimde çoğulcu yaklaşımı doğru bir zamanda sunup sunmadığı sorusunun cevabı da çalışmamızın fikri amacını oluşturmaktadır. Hiç kuşkusuz bir çalışmanın en önemli aşamalarından biri ele alınan konuya ilişkin hipotezlerin kurulmasıdır. Tasvir edici çalışmalarda ise hipotezler yerini soru cümlelerine bırakacaktır. Durum tespiti niteliği taşıyan çalışmamız, ilk ve ortaokul DKAB ders kitaplarında çoğulcu eğitimin ne düzeyde olduğunun anlaşılması için şu temel sorulara cevap aramaktadır: Dini Çoğulculuk Problemi nedir? Türkiye’de Din Eğitimi nasıl bir süreçten geçmiştir? İlk ve ortaokul DKAB ders kitapları dışlayıcı mıdır? İlk ve ortaokul DKAB ders kitapları kapsayıcı mıdır? İlk ve ortaokul DKAB ders kitapları çoğulcu mudur?

Çalışmamız bu sorular çerçevesinde şekillendirilmeye çalışılırken sonuç kısmında da ilk ve ortaokul DKAB ders kitapları çoğulcu yaklaşımı doğru bir zamanda sunmuş mudur? sorusuna da cevap verilecektir.

Dini çoğulculuğun temeli karşılıklı ilişkilerin ve farklı milletlerin aynı ortamda yaşamasının neticesinde atılmıştır. Din felsefesinde dini çoğulculuk felsefi ve teolojik platformda tartışıldığından dinlerin doğruluk ve kurtarıcılık özellikleri üzerinde daha çok durulmaktadır. Bu meyanda birinci bölümde Dini Çoğulculuk Problemi başlığı altında, dışlayıcılık, kapsayıcılık ve çoğulculuk hakkında bilgi vermeye çalışacağız. Dini çoğulculuk, her ne kadar da Batı ve bilhassa Hıristiyan kaynaklı olarak literatürde yerini almış olsa da Doğu’da da alanın henüz ismi konulmamışken asırlar öncesinden dile getirilen bir yaklaşım olarak görüldüğünden aynı bölümde İslam ve Dini Çoğulculuk başlıklı bir konuya da yer verilecektir. Türkiye’de din eğitiminin nasıl bir süreçten geçtiğini ve DKAB dersinin günümüze kadar nasıl geldiğini hatırlatma babında ikinci bölümde Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi başlıklı bir bölüm açılacaktır. Çalışmamızın en hacimli kısmı olan son bölümde de ilk ve ortaokul DKAB ders kitapları dini çoğulculuk ekseninde analize tabi tutulacaktır.

İnsanlığın kapalı bir kutu içinde, geçmişteki kadar saf bir toplumla yaşamını sürdürmediği gün gibi aşikârdır. Teknolojik ilerlemeler neticesinde insanların birbirleriyle irtibatının artık daha rahat olduğu, yaşam alanlarının kolayca

değişebildiği ve önceki dönemlerde de olduğu gibi farklı tarihe ve kültüre sahip insanlarla aynı alanları paylaştığı görülmektedir. Bu bağlamda farklı etnik yapıların aynı toplumda yaşaması beraberinde bazı farklılaşmaları gündeme getirmiştir. Hareketlilik sosyal yaşama, giyim-kuşama ve özellikle eğitime rengini fazlasıyla vermiştir. Birlikte yaşamaya yönelik bu tutum iyi bir toplumu hedefleyen insanların, toplumun birlikteliğini sağlayan noktaları dikkate almalarını zorunlu kılmıştır.

Topluma yeni karışmış farklı kültürden gelen insanların topluma uyumu ya da kendi kültürünü yansıtmaya isteği bazı problemleri de gündeme getirmiştir. Bu problemlere yönelik çözüm geliştirme adına bazı tartışmalar yapılmış ve bu tartışmaların neticesinde farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan yaklaşımlardan biri olan dini çoğulculuk, her alanda çeşitliliği makul gerekçelerle normalleştirmeye çalışmıştır.

Eğitim, bireye doğumundan ölümüne kadar gerek okul içinde gerek dışında verilen, politik, sosyal, bireysel ve kültürel boyutları içinde bulunduran bir fonksiyona sahiptir. Toplumların kültürel manada şekillendirilmesinde üstün hizmete sahip olan eğitimin, dini çeşitliliğe sahip olan toplumlarda nasıl sunulacağı zihinleri meşgul etmiştir. Tek tip toplum yapısına uygun bir şekilde eğitim vermenin farklı kültür kodlarıyla yetişmiş insanları eğitmek manasına gelemeyeceği açıktır. Toplumların tarihsel tecrübe birikimleri olan kültürün eğitime yansıtılması ve tüm bireylerin paylaşabileceği bir bilinç kaynağı haline getirilmesi; böylece insanın zihin dünyasına katkı sağlaması muhakkaktır.

Toplumun kültürel yapısını belirleyen unsurların başında din gelmektedir. Dinin sosyal yaşama ve toplumsal kurumların oluşumuna katkısı nedeniyle din eğitimi oldukça önemli bir konuma sahiptir. Eğitimin en disiplinli ve düzenli verilmeye çalışıldığı kurumlardan biri olan okulun üzerine bu bağlamda büyük bir sorumluluk düşmektedir. Toplumsal yapıyı güçlendirmeye ve toplumun sürekliliğini kazandıran kültür oluşumuna katkısının devamı için verilen din eğitiminin bu amaca ne kadar hizmet ettiği önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde toplumların doğal yapısı haline gelen kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitlilik, etnik gruplar, mezhepler ve dünya görüşlerinin sayısının her geçen gün artması ya da bu grupların farklılıklarının farkına varmaları sonucu kendilerini ifade etmeleri ve kültürel hak talepleri, çoğulculuğu birçok farklı disiplinin konusu yapmıştır. Bu durumun neticesinde birçok düşünür çözüm

arayışlarına girerek kolektif hak taleplerinin karşısında teoriler oluşturarak tartışma sahalarını açmışlardır.

Okullarda sunulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri çoğulcu anlayışı içinde barındırarak toplumu barış halinde ayakta tutmak isteğindedir. Okullarda İslam ya da herhangi bir dinin kültürü ve ahlak bilgisi değil de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi verilmekte ve tüm dinleri kapsayan bir ders ismi şeklinde bize sunulmaktadır. Dersin isminde de küresel bir din eğitimi olacağının izlenimi sunulmakta yerellikten uzak olduğunun imajı verilmektedir.

Toplumun birlikteliğini sağlama, sağlıklı bireyler yetiştirme ve devam ettirmeye yönelik verilen çabalardan biri olan eğitim, işlevi gereği önemli bir yere sahiptir. İlköğretim kurumlarında verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri dinin eğitimdeki boyutlarından biridir. Farklı kültür ve din kodlarına sahip insanların toplum içinde kendisini dışlanmış hissetmeden yaşayabilmesi elbette ki önemlidir. Fakat eğitimin farklı dini taleplere cevap vereceği dönemin, ilköğretim çağı olmasının ne kadar makul olacağı tartışılmaya değerdir. İlköğretimde böyle bir uygulamanın avantajlarıyla beraber dezavantajının da olabileceği dikkatlerden kaçmamaktadır. Uygulamanın olumsuz neticeleri genelde toplumun dini yapısına özelde bireyin bir arayış içinde olmasına yol açabileceğinden, bireye ve topluma ciddi zararlar vereceği endişesi bizim için problem olarak görülmektedir. Bu anlamda çeşitliliğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatında uygulanması ve neticeleri araştırmanın önemini açığa çıkarmaktadır.

Toplumsal barışın sağlanmasında kültürler arası diyalogun önemi her geçen gün artmaktadır. Günümüzde insanlar, kendi dışındaki insanlarla ortak yaşam ve diyalog zeminleri bulma arayışına her zamankinden daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda çalışmamızda, sahip olduğumuz toplumsal yapıyı güçlendirmek ve zihinsel arka planını daha da sağlam kılabilmek için ilk ve ortaokulda sunulan çeşitli din bilgilerinin ortaya çıkaracağı birtakım dini ve toplumsal buhranların önemine değinilecektir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatının, ilk ve ortaokulda çoğulcu anlayışı ne derece benimsediği üzerinde durulacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

DİNLERİN ÇOKLUĞU PROBLEMİ

Büyük dünya dinleri olarak varlığını devam ettiren Hinduizm, Budizm, Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet dinlerin çokluğu problemini de beraberinde getirmektedir. Dini çoğulculuk üzerine çalışan Aslan, problemle ilgili şu izahatta bulunmaktadır:

Beş büyük dünya dini olarak kabul edilen ve uzun bir tarihe sahip olan Hinduizm, Budizm, Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam gibi dinlerin inanç ve ibadet sistemleri, toplumsal hayatı düzenleyen müesseseleri, medeniyetin şekillenmesini etkileyen metafizik, ahlakî ve hukukî prensipleri tarafsız olarak değerlendirildiğinde, saydığımız dinlerden her birinin ‘Mutlak Hakikat’la ilişkili olduğu görülmektedir. Dinler kendilerine ait sosyo-dini alanlarda inananlarının kimliklerini oluşturmuş ve bunun gereği olarak da her din mensubu, kendi inancını doğru ve geçerli telakki etmiştir. Dinlerin, birbirleriyle yarışan ve bazen de çelişen doğruluk iddiaları vardır; her din kendi kutsal kitabını daha doğru, diğerini ise kendisiyle çeliştiği ölçüde yanlış görmüştür. Dinlerin çokluğuna ve bu iddialarına felsefi açıdan tutarlı ve makul bir sistem içinde cevap üretme faaliyeti, Batı’da dini çoğulculuk kavramı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.⁸

Dünyaya gözlerini açan insan, içinde doğduğu ailenin ırkına, milletine, dinine tabi olarak büyümektedir. Bulduğu coğrafyayı, şehri, ilçeyi, köyü, mahalleyi seçme imkânına sahip olamayarak hayatını idame ettiren insanın her ne kadar fiziki şartları eşit olsa da kimliğini oluşturan sosyal şartları farklıdır. Birden fazla dinin ve milletin varlığı ve birbirlerinden farklı olması sosyal şartların sonucu ile doğrudan ilişkilidir. Din, iman ile bütünleştiğinden ve imanın içine fiziki âlemden ziyade metafizik âlem girdiğinden nesnel sonuçlara ulaşmak mümkün görünmemekte dolayısıyla her dinin kendine münhasır iddiaları da çoğu zaman birbiriyle çelişmekte, nihayetinde dinlerin çokluğunu bir problem haline getirmektedir.⁹

Dinlerin çokluğu meselesine her din farklı yaklaşmakta, bazı dinler çokluğu kabul etmezken bazıları da çokluğu önemsememektedir. Örneğin semavi dinlerden olan ve geleneklerinde kendi dinlerinden başka bir dini kabul etmeyen görüşü

⁸ Adnan Aslan, “Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, S. 2, 1998, s. 143–144.

⁹ Adnan Aslan, “Dini Çoğulculuk Problemine Yeni Bir Yaklaşım”, *İslam Araştırmaları Dergisi*, S. 4, 2000, s. 17.

prensip haline getiren Yahudilik, Hıristiyanlık ile beşeri dinler olarak kabul edilen ve diğer dinleri yok sayma söylemini öne çıkarmayan Budizm ve Taoizm meseleye farklı perspektiften bakmaktadırlar. Bununla birlikte İlâhî ve Aşkın bir Hakikat'ın varlığını kabul eden ve kendilerinden başka bir dini kısmen de olsa benimsemeyen Yahudilik, Hıristiyanlık, İslamiyet ve Hinduizm gibi büyük dünya dinlerinin mensupları için dini çoğulculuk önemli, aynı zamanda 'ekzistansiyel' bir problemdir.¹⁰

Yaşayan birden fazla dinin varlığı ve hakikat iddiaları genelde teistler arasında problem olarak görülmektedir. Aşkın bir varlık fikrini benimsemeyen ve dinleri, insanların uydurduğu fenomenal gerçeklik olarak değerlendirip adil ve merhametli bir Tanrı'nın varlığını kabul etmeyenler için ise, dinlerin hakikat iddiaları ve iddialarında çelişmeleri bir problem olarak görülmemektedir. Bu meyanda dinler, insanın zihni ürünü olarak algılanır. Fakat tek Tanrı inancı varsa, dinler bu Tanrı'ya farklı sıfat ve özellikler veriyorlarsa bunlardan hangisi doğru kabul edilmelidir? Ortaya atılan bu soru, adaletli Tanrı ile tesadüfen kaybedilen ya da kazanılan dini kurtuluş fikri arasındaki çelişki gibi görünen durum dini çoğulculuk probleminin temelini teşkil etmektedir.¹¹

Hakikat iddiaları bağlamında dışlayıcılık, kapsayıcılık ve çoğulculuk farklı anlayışlara sahiptir. Dışlayıcılık, tek bir inancın son ve mükemmel hakikate sahip olduğunu; kapsayıcılık sadece tek bir inancın son ve mükemmel hakikate sahip olduğunu ancak söz konusu tek inancın sahip olduğu hakikatin daha az derecede diğer dinsel geleneklerde de bulunduğunu ifade etmektedir. Çoğulculuk ise, her inancın birbirinden bağımsız olarak kendi hakikatleri bulunduğunu ve bu hakikatlerin de aslında 'Nihâî Gerçeklik'in yani 'Aşkın Varlık'ın farklı farklı algılanışları olduğunu öngörür. Dinlerin çokluğu problemine dair bu özet bilgidен sonra dışlayıcılık, kapsayıcılık ve çoğulculuğu etraflıca izah etmeye başlayabiliriz.

1.1. Dini Dışlayıcılık: Biri Hariç Hiçbiri

Dinlerin çokluğu konusundaki en eski ve en azından geçmiş dönemlerde en yaygın olan görüş, Türkçeye dışlayıcılık veya tekelcilik olarak çevrilen exclusivism

¹⁰ Aslan, "Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi", s. 144.

¹¹ Aslan, "Dini Çoğulculuk Problemine Yeni Bir Yaklaşım", s. 18.

kelimesidir.¹² Bu anlayışı ifade etmek için İngilizcede kullanılan terimlerden biri de ‘absolutism’ yani mutlakçılıktır.¹³ Dışlayıcılık; doğruluk, kurtuluş, özgürleşme, insanın kendini gerçekleştirmesi ya da dinin nihâf amacı olarak düşünülüyorsa da onun, sadece tek bir dinde bulunduğunu ve sadece o din yoluyla elde edilebileceğini savunan yaklaşımdır.¹⁴ Bu yaklaşım, öteki dinlere mensup insanların, dini yaşamlarında samimi, ahlaki davranışlarında dürüst ve dinlerinde bazı doğru inançlara sahip olsalar bile, kendi dinleri yoluyla kurtuluşa eremeyecekleri anlamına gelmektedir.¹⁵

Dini dışlayıcılığa göre “en doğru din, kişinin inandığı kendi dinidir. Diğer dinler de bazı doğrular içerebilir, ama onların da temelinde yanlışlık vardır ve insanı kurtuluşa erdiremez. Dinlerin tabiatındaki inhisarcılık anlayışının bir gereği olarak hemen her dinin dışlayıcı olduğunu söylemek mümkündür.”¹⁶ Kurtuluşun ancak ve ancak kendi dininde mevcut olduğunu, kurtuluşa ermek isteyenlerin de bu dinin mensubu olmalarının gerektiğini iddia eden yaklaşımı kabul eden dışlayıcıya göre, “insanın kemale ermesi ya da dinin nihai amacı olarak kabul edilen şey -her ne ise o- sadece hususi bir dinde bulunur veya onun aracılığıyla elde edilir.”¹⁷ Diğer dinler kurtarıcı bir itikada sahip olduklarını iddia etseler de, kurtuluş ve özgürleşme yolunu sağlamada yalnızca bir tek din aktiftir. Diğer dinlerin mensuplarının, kurtulmak için bu biricik yoldan haberdar olmaları ve onu kabul etmeleri zorunludur. Bu din tarafından tayin edilen yegâne kurtuluş planı, kurtuluş için hem ontolojik olarak zorunlu,¹⁸ hem de epistemolojik olarak zorunludur.¹⁹

İlâhî dinlerden biri olan Hıristiyanlık, varlığından bu yana hep dışlayıcı yaklaşımı savunan bir din olarak bilinmektedir. Yeni Ahit’in “Elçilerin İşleri”²⁰ bölümünde “...başka hiç kimsede kurtuluş yoktur. Bu göğün altında insanlara

¹² Cafer Sadık Yaran, *Din Felsefesine Giriş*, İstanbul, Rağbet Yayınları, 2010, 224; Mustafa Köylü, “Dinsel Dışlayıcılık (Exclusivism)”, *İslam ve Öteki*, Ed.: Cafer Sadık Yaran, 1. Baskı, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2001, s. 29.

¹³ Yaran, *Din Felsefesine Giriş*, s. 224.

¹⁴ Yaran, s. 224.

¹⁵ Yaran, s. 225.

¹⁶ Rifat Atay, “Dinsel Çoğulculuk Açısından Farklı Mevlânâ Okumaları: Bir Çözümleme Denemesi”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 16, 2006, s. 79-80.

¹⁷ Michael Peterson, William Hasker, Bruce Reichenbach ve David Basinger, *Akıl ve İnanç Din Felsefesine Giriş*, Çev.: Rahim Acar, 2. Baskı, İstanbul, Küre Yayınları, 2009, s. 383.

¹⁸ Ayrıca Peterson v.d.’leri ontolojik zorunluluğu şöyle ifade eder: “Kurtuluşun objektif şartlarının gerçekleşen bulunması zorunludur.” Peterson, v.d., s. 383.

¹⁹ Peterson v.d.’leri epistemolojik zorunluluk için de: “Kurtuluşu arayanların bu şartları bilmesi zorunludur.” derler. Peterson, v.d., s. 383.

²⁰ *Kutsal Kitap (Tevrat, Zebur, İncil)*, İstanbul, Yeni Yaşam Yayınları, 2009, s. 1157.

başılanmış, bizi kurtarabilecek başka hiçbir ad yoktur.”²¹ denilerek, hakikatin sadece Hıristiyanlığa ait olduğu bilhassa kurtarıcının İsa Mesih’le mümkün olduğu bildirilmektedir. Bununla birlikte Hıristiyanlık, tüm dinlerin vaat ettiği şeyleri yok saymaktadır. Hıristiyanlığın en azından on beş asırlık tutumu, tüm insanların, eğer kurtuluşa ermek istiyorlarsa, Hıristiyan olmaları gerektiği şeklindeydi. Ortaçağın çeşitli dönemlerinde papalığın yayınladığı bildirimlerde yalnızca putperestlerin değil, Yahudilerin ve heretik grup mensuplarının da ölmeden önce Kiliseye katılmadıkları sürece ebedi olarak cehennemde kalacakları belirtilir.²²

Hıristiyanlıkta, diğer dinlere mensup olanlar bâtil, tehlikeli ve karanlık olarak tanımlanmaktadır. Yuhanna’da geçen ifadeler Hıristiyanlıktaki dışlayıcı bakışın diğer örnekleridir: “İsa, ‘yol, gerçek ve yaşam Ben’im’ dedi. ‘Benim aracılığım olmadan Baba’ya kimse gelemmez.’ ”²³ “Size gelip de bu öğretiyi getirmeyeni evinize almayın, ona selam bile vermeyin. Çünkü böyle birine selam veren onun kötü işlerine ortak olur.”²⁴

Hıristiyanlıkta geleneksel Katolik öğretisinin kurtuluşu tekelinde bulunduran yönü ise, “kilise dışında kurtuluş yoktur”²⁵ dogmasında özetlenmiştir. Kilise veya Hıristiyanlık dışında kurtuluş imkânı olmadığını, dolayısıyla bu dairenin dışında kalanların ebedi cehennemde kalacaklarını belirten bu dogmanın kabulü, günümüzde Protestan fundamentalistler ve aşırı evangeliklerle, II. Vatikan Konsili öncesi anlayışı taşıyan bazı Katolikler arasında devam etmektedir.²⁶

Modern Hıristiyan teolojisinde ve din felsefesinde Hıristiyan dışlayıcılığın en belirgin temsilcisi olarak, Protestan teolog Karl Barth gösterilir.²⁷ Ona göre, kurtuluş sadece Tanrı’nın doğru vahyi yoluyla gelir, sadece tek bir vahiy vardır, İsa Mesih’ten ayrı olarak ve onsuz, Tanrı, insan ve onların birbiri ile ilişkisi hakkında katıyen hiçbir şey söyleyemeyiz.²⁸

Hıristiyan dışlayıcılardan dini ve vahyi birbirinden ayıran Barth, “din, imanın karşısında, Tanrı’nın vahyine karşı kusurlu, muhalif ve kibirli bir insani ürün olarak

²¹ Elçilerin İşleri, 4: 12, s. 1162.

²² Yaran, *Din Felsefesine Giriş*, s. 225.

²³ Yuhanna, 14: 6, s. 1146.

²⁴ Yuhanna, 2. mektup, 10-11, s. 1327.

²⁵ “Extra Ecclesiam nulla salus.” Yaran, s. 225; John Hick, “Teolojide Kopernik Devrimi”, Çev.: Yasin Meral, *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Ed.: Recep Kaymakcan, 1. Baskı, İstanbul, Dem Yayınları, 2006, s. 120.

²⁶ Yaran, s. 225.

²⁷ Yaran, s. 225.

²⁸ Yaran, s. 225.

durur. Din bizim imkânsızımızdır, Tanrı'yı kendi nokta-i nazarımızdan anlamak için ve kendi gayretlerimizle ondan yabancılaşmamızın üstesinden gelmek için günahkârca teşebbüsümüzdür. Din imkânsızdır, çünkü uzlaşmayı sadece Tanrı sağlayabilir; din günahkârcadır. Çünkü o, Tanrı'nın yerine bizim yaptığımız bir şeyi koyar, dolayısıyla da putperestliktir. Kurtuluş sadece Tanrı'nın hakiki vahyi aracılığıyla olur, bu vahyide Tanrı kendini bize gösterir ve verir. Kendimizi kurtarma girişiminin mahallini keşfetmemiz hayatî önem taşır. Tanrı'nın kendi biricik amaçlarını gerçekten vahyettiğini keşfettiğimiz zaman, kurtuluş için başka yere gitmek delilik olacaktır"²⁹ derken, dışlayıcılıktan uzak bir portre çizmektedir. Fakat onun, İsa Mesih'in yegâneliği düşüncesini göz önünde bulundurduğumuzda ve İsa dışında Tanrı bilgisinin ne mevcut olduğunu ne de mümkün olduğu³⁰ fikrini öne sürdüğünü düşündüğümüzde, Hristiyanlık hakiki dinin 'mahallidir' ibaresini dile getirmesiyle de dışlayıcılığını bir kez daha ispat ettiği ortaya çıkmaktadır.³¹

Dışlayıcılık konusunda önde gelen isimlerden bazıları da R. Douglas Geivett ve W. Gary Phillips'tir.³² Dışlayıcılığa ve kurtuluşun sadece Hristiyanlıkta olduğuna dair iddialarını doğrulamak için, önce Kitab-ı Mukaddes'in ve Hz. İsa'nın hayatının, ölümünün, yeniden dirilmesinin ve Tanrı'yla olan ilişkisinin doğruluğunu tarihî ve mantıkî olarak kanıtlamaya çalışmaktadırlar.³³ Geivett ve Phillips, her şeyden önce, İsa'nın Tanrı olduğunu gösteren, ellerinde en azından tarihî olarak tanıklık edecek dört İncil'in bulunduğunu ileri sürmektedirler. İsa'nın çarmıha gerilmesini, insanları Tanrı'dan ayıran insanın günahına karşı bir kefareti; tekrar dirilmesini de İsa'ya inanan tüm insanlar için ebedi mutluluğun garantisi olarak görmektedirler. Bu yüzden İsa'nın tekrar dirilmesinin doğruluğuna ilişkin birtakım hipotezler öne sürerler. Buna göre İsa'nın kabri, defnedildikten birkaç gün sonra boş bulunmuş, ölümünü ve defnini takiben İsa havarilerine bedensel olarak görülmüştür. Böylece İsa'nın yaşamı, ölümü ve tekrar dirilmesi tarihi açıdan şüphe götürmez bir gerçektir. Nihayetinde sadece İsa hakkındaki bilgiler değil, aynı zamanda İncil'deki bilgiler de kesin doğru ve İncil yegâne ilahi otoritedir.³⁴

²⁹ Peterson, v.d., s. 384.

³⁰ Köylü, s. 35.

³¹ Peterson, v.d., s. 384.

³² Köylü, s. 39.

³³ Köylü, s. 39.

³⁴ Köylü, s. 39.

Modern dönemde dışlayıcı yaklaşımın temsilcisi, misyoner zihniyetiyle yetişmiş ve iyi bir fenomenolog olan Hollandalı misyoner Hendrik Kraemer'dir.³⁵ Kraemer'e göre, Hıristiyanlık hakikate ulaştıran yegâne dindir. Hıristiyanlık dışındaki dini hayat ne kadar samimi ne kadar yoğun olursa olsun, insanları yanlış sevk ettiğinden kurtuluşa erdiremeyecektir.³⁶

Dışlayıcılık, sadece Hıristiyanlığa ait bir fenomen değildir. Fakat çağdaş batı düşüncesi bağlamında 'dinlerin çokluğu' gündeme getirildiğinden Hıristiyanlık hep ön planda tutulmuştur.³⁷ *Akıl ve İnanç*'ın yazarlarına göre, dinlerin çoğu özünde dışlayıcıdır. İslamiyet, dışlayıcılığı içinde barındıran dinlerden biridir. Müslümanlar, diğer peygamberlere vahyedilenlerin eksik olduğunu, üstelik yanlış şeylerle karışık olduğunu kabul ederler. Müslümanların kabul ettiği inanca göre Muhammed, Tanrı'nın hakiki ve son peygamberidir ve onun "öğretileri mutlak surette kâmindir; Tanrı'yı ve onun hayat sistemini bilmenin tek kaynağı Muhammed (as)'dır."³⁸ Muhammed aracılığıyla Tanrı eşsiz bir şekilde konuşmuştur. Sadece Kur'an'da Tanrı'nın sözleri insan sözleri ile karışmamıştır; orada Tanrı'nın sözleri yalnız bir topluluğa değil tüm insanlığa gönderilmiş ve doğru bir yaşam için gerekli olan her şeyi ihtiva etmiştir.³⁹ Bu meyanda Kur'an'ın hususi özelliklerinden dolayı, dünyanın bütün halkları ona inanmaya yönlendirilmekte, onlara bütün diğer kitapları bırakıp sadece onu takip etmeleri söylenmektedir.⁴⁰ İslamiyet, diğer dinlere mensup olanlara da birtakım ithamlarda bulunur, mesela Hıristiyanlar sadece kısmî doğrulara inanan sapıklar, müşrikler ise kâfirlerdir.⁴¹

İslam dini diğer din mensuplarına karşı ithamlarda bulunurken aynı zamanda onların kurtuluşa ermeleri için de kendi mensuplarına birtakım ödevler vermektedir. Bu vazifelerin başında dini tebliğ görevi ön sırada yer almaktadır. Bu bağlamda, eğer bir Müslüman dışlayıcı olmaz da çoğulcu bir tavır sergilerse, tebliğe de gerek duyulmaz. Çünkü her dinin kendi içinde hakikat ve kurtuluş öğelerini barındırdığı kabul edilmiş olur. Bu şartlarda bir Müslüman tebliğ vazifesini de yerine getirememiş olurken dini sorumluluğunu yüklenmemiş ve hakikati de kimseye

³⁵ Aslan, "Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi", s. 148.

³⁶ Aslan, s. 148.

³⁷ Köylü, s. 29.

³⁸ Peterson, v.d., s. 384.

³⁹ Peterson, v.d., s. 384.

⁴⁰ Peterson, v.d., s. 384-385.

⁴¹ Peterson, v.d., s. 385.

anlatmamış olur. Böylece diğer insanlara da uhrevi boyutta yardımcı olamadığından onların kötülüğünü istemiş olur.

Semâvî dinlerden biri olan Yahudilik de, dışlayıcı tavır sergileyen dinlerden biridir. Yahudiler, milli din inancı ve nesebin ancak Yahudi kimliğine sahip olan anne-babadan devam edeceği düşüncesi nedeniyle diğer dinlerle ilişkilerinin nasıl olacağı konusunda bir fikir geliştirmemişlerdir. Diğer dinlerle ilişkilerinin nasıl olacağı üzerine fikir geliştirmemelerinin diğer bir sebebi de, siyasal anlamda egemen bir pozisyonda olmamalarıdır. Bununla birlikte, Yahudilerin dışlayıcı bir tavır içinde oldukları belirtilmektedir. Tanrı hakikatin tamamını Torah'da bildirmiştir, onun yorumları sonsuzdur ve başka bir vahye de ihtiyaç yoktur.⁴²

Dışlayıcılığın temel tezine bakıldığında, en önemli özelliğın, tek bir dini mutlak kabul edip, ötekileri doğruluk ve kurtarıcılık alanından dışlamak üzerine inşa edildiğini görürüz. Kurtuluşu tek bir din sağlar, 'öteki dinler' terk edilmelidir. Yukarıda kısmen belirttiğimiz gibi, üçüncü asır gibi erken bir dönemde oluşturulan ve bu konuyu özetleyen Hıristiyan dogmasına göre, kilise dışında kurtuluş yoktur. İkinci özellik olarak, peygamber veya din kurucusu, ilâhî etkinliğin biricik mahallidir.⁴³ Dışlayıcılar genellikle, dinlerin peygamberi veya kurucusunun, ilahi etkinliğin biricik mahalli olduğuna inanırlar. Bu, Hıristiyanlar için Hz. İsa, Müslümanlar için Hz. Muhammed gibi tek bir kişi olabilir veya Mahayana Budizm'indeki Bodhisatvaların durumunda olduğu gibi, birden çok kişi gruba dâhil edilebilir. Tanrı bu kişilere gönderdiği vahiy yoluyla konuşmakta veya varlığını göstermektedir. Dolayısıyla sadece bu ilahi aracıya ve onun öğretilerine inanmakla veya onun gösterdiği türden eylemde bulunmakla kurtuluşa erişilir. Dışlayıcılığa ait üçüncü bir özellik, insanların, bu tek dine davet edilmeleri gerektiğidir. Çoğu dışlayıcı anlayış mensubu, misyonerlik ve tebliğ gibi yöntemlerle öteki insanları gerçek dine davet etmeyi en önemli dini görevleri arasında sayarlar.⁴⁴

Dışlayıcı anlayışa sahip olanlar, 'hakikatte biz hepimiz aynı şeyleri söylüyoruz' şeklinde bir düşüncenin yanlış olduğunu savunmakta ve mevcut din ve inançlar arasındaki farklılıkların görmezlikten gelinemeyeceğini, onları yok saymanın ya da önemsememenin, akademik olarak kabul edilemez bir realite olduğunu

⁴² Latif Tokat, "Dini Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?", *Milel ve Nihal Dergisi*, S. 2, 2007, s. 76.

⁴³ Yaran, s. 226.

⁴⁴ Yaran, s. 225-226.

söylemektedirler.⁴⁵ Dolayısıyla bir kişi ister tarihi yorumlara isterse doktrinsel konulara baksın, dünya dinleri arasında çeşitli farklılıkların mevcudiyetini görecektir. Yeni Ahit'te İsa'nın çarmıhta öldüğünü belirten ifadelerin yer almasına karşın, Kur'an'da İsa'nın çarmıhta ölmediğini belirten ayetler iki din arasındaki tenakuza güzel bir örnek teşkil ederken, bu bağlamda Hıristiyanlık ve İslamiyet arasındaki önemli bir anlaşmazlık noktasının ortaya çıkmasıyla her iki dinin de dışlayıcı bir tutum sergilemesine neden olmaktadır.⁴⁶ Reenkarnasyon inancına sahip olan dinlerle, bu inancı kabul etmeyen dinler arasında da yine zıtlıklar dışlamaya sebep olmuştur.⁴⁷ Her dinin kendine özgü ritüelleri ve kabulleri incelendiğinde dışlayıcı tutuma dair örnekler çoğalmış olacaktır.

Bir Müslüman için kurtuluşun tek yolu Kur'an ise, Yahudi ve Hıristiyan için de Tevrat ve İncil olması kaçınılmazdır. Yahudiler seçilmiş olduklarını, Hindular Veda'ların hakikatin tek kaynağı olduğunu, Budistler ise sadece Dharma'nın insanı acılardan ve yanılsamalardan özgürleştirebileceğini savunacaklardır. Yahudilere göre, Tanrı hakikatin tamamını Torah'da bildirmiştir, onun yorumları sonsuzdur ve başka bir vahye de ihtiyaç yoktur. Hıristiyanlara göre, kurtuluşa giden tek yol İsa'dır, onu kabul etmeyenler sonsuza kadar cehennemde kalacaktır. Müslümanlara göre ise, tek bir Tanrı vardır ve Muhammed onun elçisidir. Bu şartlarda imanın yapısı açısından bakıldığında ve teolojinin sınırları içinde kalarak her din dışlayıcı bir tavır sergileyecektir.⁴⁸

Dışlayıcı yaklaşım kabul edilecek olursa, din felsefesinin ateizme kapı aralayan konularından biri olan kötülük probleminde tartışılan teodise tekrar gündeme gelecektir. Her insanın zihninde taşıdığı inanç, coğrafi, sosyal şartlardan uzak düşünülemediğinde ve içine doğulan ortam, ebeveyn ve sosyal çevrenin belirleniminde kişi değil de Tanrı'nın takdiri öne çıkıyor ve böylece bazı kimseler küfrün, bazıları da imanın kucağında doğuyor ise, bu şartlarda bazı soruların gündeme gelmesi kaçınılmaz olacaktır. Örneğin, Tanrı bilerek bazı kimseleri ebedi saadetten mahrum mu bırakıyor? Eğer mahrum bırakıyorsa iyilik sahibi Tanrı, buna nasıl müsaade eder? Müsaade ederse, hem iyi hem de âdil olduğu söylenebilir mi? Bu soruların cevabı olumlu olursa mutlak merhamet ve adalet sahibi Tanrı

⁴⁵ Köylü, s. 33.

⁴⁶ Köylü, s. 33.

⁴⁷ Köylü, s. 33.

⁴⁸ Tokat, s. 74.

anlayışıyla çelişki baş göstermiş olurken, dışlayıcılık da haklı gerekçelerle savunuculuğuna devam edecektir.

Temelinde toleranssızlık ya da bağnazlık değil de, inancı barındıran dışlayıcı yaklaşımdan⁴⁹ böylece bahsettikten sonra kapsayıcılığa geçebiliriz.

1.2. Dini Kapsayıcılık: Biri ve Öteki Bazıları

Kapsayıcılık olarak Türkçeleştirilen inklusivizm⁵⁰, kişinin kendi inandığı din, en doğru din olmakla beraber, diğer dinlerde de doğrular olduğunu ve kendi dinlerini yaşayan diğer din mensuplarının kurtuluşunun kendisinininki gibi mümkün olduğunu iddia eden yaklaşımdır.⁵¹ Dışlayıcılığa nazaran yeni bir kavram ve anlayış, kısa zamanda modern Hıristiyan teolojisinde oldukça kabul gören bir paradigma haline gelmiştir.⁵² Son zamanlarda Hıristiyan âleminde, dışlayıcılığın aşırılığı karşısında, öteki dünya dinlerine karşı yeni ve daha pozitif bir tutum olarak kapsayıcılık yaygınlaşmaya başlamıştır.⁵³ İslam'ın, Ehl-i Kitap kategorisinin, dünya ilişkileri açısından kapsayıcı yaklaşımı yansıttığı söylenebilirken, Hıristiyanlığın da, 1962-1965 yılları arasında yapılan II. Vatikan Konsili'ne kadar diğer din mensuplarına karşı dışlayıcı anlayışla hareket eden Katolik Kilisesi'nin, Konsil sonunda, kapsayıcı yaklaşımı benimsemesi kapsayıcılığın yakın tarihte ilâhî kaynaklı dinlerde kabul gördüğüne dair örneklerdir.⁵⁴

Kapsayıcı anlayışa göre, dışlayıcılarda olduğu gibi, yine tek bir din kesin doğruluğu temsil eder; bununla birlikte öteki dinler, değersiz ve hatta şeytani görülmek yerine, kesin doğru olan bu dinin bazı yönlerini yansıtıcı veya ona doğru bir yönelim oluşturucu olarak görülürler.⁵⁵ Yaklaşımın son zamanlardaki sistematik savunucularından biri olan Clark H. Pinnock, kapsayıcılığın çok cazip özellikleri olduğunu, bu yüzden de çok kısa zamanda büyük başarı gösterdiğini savunmaktadır.⁵⁶ Kapsayıcılığın, onun saydığı özellikler arasından bazıları, hem teolojik açıdan tutarlı, hem de kutsal metinlere uygun olması, kişiyi Tanrı'nın

⁴⁹ Köylü, s. 59.

⁵⁰ Yaran, *İslam ve Öteki*, s. 12.

⁵¹ Atay, "Dinsel Çoğulculuk Açısından Farklı Mevlânâ Okumaları: Bir Çözümleme Denemesi", s. 80.

⁵² Cafer Sadık Yaran, "Dinsel Kapsayıcılık (İnkusivizm)", *İslam ve Öteki*, Ed.: Cafer Sadık Yaran, 1. Baskı, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2001, s. 67.

⁵³ Yaran, s. 67.

⁵⁴ Atay, "Dinsel Çoğulculuk Açısından Farklı Mevlânâ Okumaları: Bir Çözümleme Denemesi", s. 80.

⁵⁵ Yaran, "Dinsel Kapsayıcılık (İnkusivizm)", s. 67.

⁵⁶ Yaran, s. 72.

kurtarıcılıkta taraf tuttuğu veya lütfünû sınırladığı gibi dışlayıcı görüşlerden kurtarması ve öteki dinlerdeki kutsallığı ve aziz insanların varlığını tanımaya karşı dürüstçe arzulu olmasıdır.⁵⁷ Bunlardan başka bir cazibe unsuru olarak da kapsayıcılık, Tanrı'nın insanlığı kurtuluşa erdirme muradının evrenselliği, ilâhî lütfün evrensel öncülüğünü tanımak suretiyle, dışlayıcılıktan daha tutarlı bir biçimde onaylarken; bu evrenselliği, bazı çoğulcuların yaptığı gibi, Tanrı'yı, kimsenin tanımlayamayacağı belirsiz Gerçeklik'e indirgemeksizin başarabilmektedir.⁵⁸ Kapsayıcılık, hem İsa yoluyla kurtuluşun hususiliği, hem de Tanrı'nın günahkârları kurtarma planının evrenselliğini benimsemek suretiyle, dışlayıcılık ve çoğulculuk arasında orta bir alan oluşturmaktadır.⁵⁹

Pinnock'a göre kapsayıcılık, şu iki öncül ve sonuçtan meydana gelir: "Tanrı bütün dünyaya hazır-ve-nazır olduğundan (öncül), inayeti de, şu veya bu şekilde, belki dini hayat alanı da dâhil, bütün insanlar arasında işlemektedir (sonuç)."⁶⁰ O, insan ırkının kurtuluşunda, bireyin kendi inandığı dinin, tam bir kurtuluşun sadece kendisinde bulunduğu Mesih'in müjdesine hazırlayıcı bir rol oynayabileceği ihtimalini göz önünde bulundurur. Buradaki kapsayıcılığa özgü anahtar sözcüklerden biri, 'hazırlayıcı' diğeri de, öteki dinlerdeki hazırlayıcılık niteliğine rağmen, tam bir 'kurtuluşun sadece bir dinde', yani Hıristiyanlıkta olduğudur.⁶¹

Hıristiyanların kapsayıcılık anlayışına göre, kurtuluş sadece İsa Mesih yoluylaadır; fakat yine de Tanrı dünyayı yarattığına, İsa Mesih insanlık için öldüğüne ve Kutsal Ruh yaratıklara hayat verdiğine göre bu kurtuluş bütün insanları kapsayıcıdır.⁶² Kurtuluşun sadece İsa Mesih'in elinde ve Hıristiyan olma şartına bağlı olduğunu düşünen Hıristiyanlarda, kapsayıcılık anlayışı kabul gördükten bu yana insanların kurtuluşuna dair esneklik hissedilmekte ve bu şartlarda Hıristiyan olmayanlar da, Hıristiyan kurtuluşunun kapsamı alanına girmektedir.

Kapsayıcı veya diğeri bir ifadeyle inklusivist, kendi dinine, doğruluk ve kurtarıcılık gibi konularda özel bir değer atfeder; ama öteki dinlere de, göreceli değerler verir. Bu yaklaşımda, biri dışında bütün dinler toptan ve tamamen yanlış, mensupları ebedî helâke müstahak sayılmadıkları gibi, tüm dinlerin hepsi birbirine

⁵⁷ Yaran, s. 72.

⁵⁸ Yaran, s. 72-73.

⁵⁹ Yaran, s. 73.

⁶⁰ Yaran, *Din Felsefesine Giriş*, s. 228-229; Yaran, "Dinsel Kapsayıcılık (İnkülvizizm)", s. 68.

⁶¹ Yaran, *Din Felsefesine Giriş*, s. 228-229; Yaran, "Dinsel Kapsayıcılık (İnkülvizizm)", s. 68.

⁶² Yaran, "Dinsel Kapsayıcılık (İnkülvizizm)", s. 67.

eşit de görülmez.⁶³ İnkülvistlerin, öteki dinlerin doğruluk, kurtuluş, meşruluk gibi hususlarına bakışı, derecelilik esasını yansıtır. Farklı dinler, farklı doğruluk ve kurtarıcılık derecelerine sahiptir. Mesele, hep veya hiç meselesi değil, derece meselesidir. İlähî lütuf bütün dinlerde farklı derecede sergilenmiş olabilir.⁶⁴

Kapsayıcılık, kurtuluşun farklı dinler vasıtasıyla olabilmesi için esas yolun kendi dinleri olduğunu ve diğer din mensuplarının kendileriyle alakaları ölçüsünde dereceli olarak kurtuluşa ereceklerini, Hıristiyanlara göre diğerlerinin kurtuluşunun Hıristiyanlıktan geçeceğini iddia eden yaklaşımdır. Bu durum, yukarıda da değindiğimiz gibi ‘kilise dışında kurtuluş yoktur’ aforizmasıyla bilinen Katolik dünyasının fikir değıştirmesine yol açmıştır. II. Vatikan Konsili ile kapsayıcı anlayışa yönelmeler başlamış ve diğer din mensuplarının da kurtuluşa ereceği belirtilmiştir.⁶⁵ Konsil, Hinduizm, Budizm ve İslam’ın inanç esaslarını ve ameli yönlerini özetledikten sonra, bunların ‘doğru ve kutsal’ şeyler içerdiklerini ve ‘her insanı aydınlatıcı hakikatler’ bulduklarını beyan eder.⁶⁶ Konsilin kararına göre, kendi hatası olmaksızın İsa’nın İncil’i veya Kilisesini bilmeyen, fakat buna rağmen samimi olarak Tanrı’yı arayanlar, vicdanlarının sesine uyarak iyi bir hayat yaşamaya çalışanlar da ebedi saadete kavuşabilirler.⁶⁷ Bu karar Hıristiyanlar için öteki dinlerle ilgili asırları içine alan dışlayıcı geleneği terk etmek ve kapsayıcılığa yönelmek anlamına gelmektedir. O tarihten sonra başta Katolikler olmak üzere birçok Hıristiyan teologun anlayışında bu yönde değışiklikler olmuş; çoğunluk bunu, iyi ve ileri bir gelişme olarak değerlendirmiştir.⁶⁸

Kapsayıcılık her ne kadar Hıristiyan dünyasında kabul gören ve iyiye doğru giden bir yaklaşım biçimi gibi görünse de, Hıristiyan teolojisinin önde gelen isimlerinden Thomas Aquinas, “Hıristiyan olmayanlar, ateistler ve Müslümanlar eğer vicdanları inanç sistemlerinin doğru olduğunu söylüyorsa onu yapmalıdırlar, zira onlar gerçekten inanmaksızın Hıristiyan olurlarsa günahkâr olacaklardır”⁶⁹ demektedir. Aquinas, vicdan kavramını anahtar kavram olarak kullanmakla beraber vicdanın nihayetinde Hıristiyanlığa yöneleceğini de iddia etmektedir. Bu meyanda

⁶³ Yaran, s. 68.

⁶⁴ Yaran, *Din Felsefesine Giriş*, s. 229-230; Yaran, “Dinsel Kapsayıcılık (İnkülvizm)”, s. 68.

⁶⁵ Aslan, “Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi”, s. 147.

⁶⁶ Yaran, “Dinsel Kapsayıcılık (İnkülvizm)”, s. 69.

⁶⁷ Yaran, s. 69.

⁶⁸ Yaran, s. 69.

⁶⁹ Tokat, s. 77.

ona göre, Yahudiler ve Müslümanlar iradeli olarak günahkârdırlar, yani vicdanlarının sesine kulak vermemektedirler. Dolayısıyla Aquinas'ın vicdana dayalı tolerans fikri zayıflamaktadır.⁷⁰

Bu yaklaşımın en ünlü temsilcisi Alman Katolik İlahiyatçısı, Aquinas epistemolojisi üzerine doktora tezi yazan Karl Rahner⁷¹, insanların ancak özel bir kurtarıcı olayın meydana gelmiş olmasıyla kurtuluşa erebileceklerini iddia etmektedir. Hıristiyanlığın mutlak din olduğunu iddia eden Rahner, başka bir dinin kurtuluşa erdireceğini reddeder.⁷² Fakat Tanrı sevgidir ve herkesin kurtulmasını arzu eder.⁷³ Bu kurtuluşu sağlamak için Tanrı, İsa'nın kefareti ödeyen ölümünü hiç duymamış veya böyle bir sebepten dolayı onun Rab oluşunu hiç kabul etmemiş kimseleri bile kurtuluşa erdirmek ister. Böylece Tanrı herkes için, tarihsel Hıristiyanlık bağlamında olmayanlar da dâhil olmak üzere, dönüşümü ve Tanrı'yla uzlaşmayı mümkün kılar.⁷⁴

Rahner'e göre, Hıristiyanlık tarihsel bağlamda Nasıralı İsa ile başlamış olmakla birlikte bir ön tarihe sahiptir.⁷⁵ Yeni Ahit, Hıristiyanlık öncesinde pek çok Yahudi'nin ve diğer din mensuplarının sübjektif olarak kendi imanlarıyla ve objektif olarak da onların gelecekte vuku bulacak olan Mesih'e itaatleriyle kurtuluşa erdiklerini iddia eder.⁷⁶ Bununla beraber, Melçizedek gibi bazılarına göre, İsa'nın ortaya çıkışı Hıristiyanlığın Yahudi halkıyla yüzleştiği bir noktadır; dolayısıyla bu durum müjdeyi duyanların, saflarını belirlemesini gerektirmektedir.⁷⁷ Yani Hıristiyanlık birinci yüzyılda Filistin'de tarihsel bir etken olunca, kurtuluşun açıkça ilan edilmiş müjdeye verilecek bir karşılığa dayandığı iddiasını gerçekçi hale getirmektedir. İnsanların Hıristiyan müjdesinin ilanını hiçbir zaman işitmediği birçok kültür için, Hıristiyanlık gerçek bir tarihsel etken değildir. Bu durumda da bu kültürlerdeki insanların Hıristiyanlık öncesi dönemdekilerle karşılaştırılabilir bir yerde olması nedeniyle, Hıristiyanlık öncesi Yahudi ve Yahudi olmayan erdemli insanlar hakkında söyleneni onlara da uygulayabiliriz.⁷⁸ Böylece Rahner, başka

⁷⁰ Tokat, s. 77.

⁷¹ Yaran, s. 70; Aslan, "Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi", s. 151.

⁷² Yaran, s. 71.

⁷³ Yaran, s. 70.

⁷⁴ Peterson, v.d., s. 399.

⁷⁵ Peterson, v.d., s. 400.

⁷⁶ Peterson, v.d., s. 400.

⁷⁷ Peterson, v.d., s. 400.

⁷⁸ Peterson, v.d., s. 400.

dinlere mensup olan kimselerin, kalplerinin derinliklerinde Tanrı'nın rahmetine yer verdikleri için bu kimselere 'anonim Hıristiyanlar' demektir.⁷⁹ Nihayetinde yolların Hıristiyanlığa çıktığını, böylece Hıristiyanlığın da esas din olma özelliğini yitirmediği iddiasını görmekteyiz. Rahner kapsayıcı tutumunu dışlayıcılığa yakın bir yerde muhafaza ederek kurtuluşun ancak Hıristiyanlıkta olduğundan vazgeçmemiştir.

Çağdaş Hıristiyan teolojisinin kapsayıcılık hususunda daha yumuşak davrandığını görmekteyiz. Rahner, anonim Hıristiyanlık fikriyle kapsayıcı bir anlayışı savunup, Hıristiyanlık öncesindeki insanların durumunu Hıristiyanlık sonrasındaki İsa Mesih'ten haberdar olmayan insanlara uyarlayarak böyle bir sonuca varırken, Alman teolog Paul Tillich de, vahyin kapsamını genişleterek Hıristiyanlığın diğer dinlere karşı toleransı kabul ettiğini iddia etmektedir. Tillich'e göre, Hıristiyan vahyi 'nihât' ve 'belirleyici' olarak varlığını sürdürmekte, ancak vahyeden Tanrı, yani başka dinlerde de iş başında olan Tanrı, yani Hıristiyanlığın Tanrı'sıdır.⁸⁰ Tillich, tüm dinlerin Kutsal'ının tezahürlerini kabul eder, fakat İsa'nın çarmıha gerilmesi hadisesinin, dinler tarihinde Tanrı'nın fiilini gösteren en değerli kıtas olduğunu da ifade eder.⁸¹ Buna bağlı olarak, Hıristiyanlığın Tanrı'nın ilgi odağı olduğu, fakat diğer dinleri de bir nebze olsun önemseydiği, ama yine de yegâne dinin Hıristiyanlık olduğu, Tillich'in görüşlerinin özetidir.

Yaklaşımın diğer temsilcileri John Robinson ve John Cobb ise dinlerin birbirleriyle ilişkileriyle hakikatin daha iyi meydana çıkabileceğini ifade ederler.⁸² Kapsayıcı anlayışa sahip diğer düşünürler gibi katı bir tutum sergilemezler. Hakikat, Hıristiyanlık ve diğer tüm dinlerin kabulüyle ortaya çıkacaktır.⁸³ Hakikatin ortaya çıkması için sadece Hıristiyanlık ya da herhangi bir din tek başına bir anlam ifade etmez. Kapsayıcı anlayışı en güzel şekilde dile getiren Robinson ve Cobb'dur. Çünkü diğer kapsayıcılık temsilcileri, Hıristiyanlığı merkeze aldıktan sonra diğer dinlerin önemine değinirler.

Kapsayıcılar, bir yandan dışlayıcı tutuma yakın bir hal alarak kurtuluş için sadece bir dinde bildirilen mutlak bir şartın olduğunu benimserler. Kurtuluşun elde edilebilmesi, hak bir dinde vahyedilmiş olan belirli şartların yerine getirilmesi

⁷⁹ Yaran, s. 71.

⁸⁰ Langdon Gilkey, "Çoğulluk ve Teolojik İmalari", Çev.: Mahmut Aydın, *Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Der.: Mahmut Aydın, Ankara, Ankara Okulu Yayınları, 2005, s. 136.

⁸¹ Aslan, "Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi", s. 152.

⁸² Aslan, s. 152.

⁸³ Aslan, s. 152.

sayesinde. Diğer yandan, çoğulcularla birlikte, çeşitli yollarla farklı dinler vasıtasıyla Tanrı'yla karşılaşılacağını, onun lütfünün ancak bu şekilde ortaya çıkabileceğini kabul ederler.⁸⁴ Neticede kapsayıcılık, kişinin kendi dini ile öteki dinler arasında, özel dini değerler ile evrensel dini değerler arasında önceliği kendi dinine vermek suretiyle dengeli bir anlayış geliştirmeye çalışmaktadır. Neticede kapsayıcılık, dışlayıcılık kadar olmasa da, teolojik özellikleri ağır basan; çoğulculuk kadar olmasa da, entelektüel yönleri de bulunan, savunucularına göre orta yolda ve çoğulcu eleştirmenlerine göre ise dengede olan bir yaklaşımdır.⁸⁵

Rahner'in anonim Hıristiyanlık terkibiyle bütünleştirdiği kapsayıcılıktan böylece bahsettikten sonra, şimdi de, dinlerin çokluğu probleminde en çok kalem oynatılan, Hıristiyan teolog John Hick ile meşhur olan çoğulcu yaklaşıma geçebiliriz.

1.3. Dini Çoğulculuk: Eşit Ölçüde Hepsisi

Dilimize çoğulculuk olarak çevrilen pluralizm,⁸⁶ 1980'lerden sonra gelişmiş, öncelikle akademik camiada popüler olmuş ve Batı'da John Hick adıyla neredeyse özdeşleşmiş bir yaklaşım biçimidir.⁸⁷ Çoğulcu anlayışa göre, beş büyük dünya dini olarak bilinen Hinduizm, Budizm, Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet, insanları Tanrı'ya ulaştıran ve kurtuluşa erdiren eşit derecede doğru yollardır ve birinin diğerine karşı herhangi bir üstünlüğü yoktur.⁸⁸

Hick'in *The Rainbow of Faith* adlı eserini *İnançların Gökkuşağı* olarak çeviren Aydın, kitabın sunuş kısmında çoğulculuğun geniş anlamda tarifini şöyle yapmaktadır:

Tek bir mutlak doğru din veya inanç üzerinde vurgu yapmak veya bu mutlak doğru dini veya inancı diğer dinsel geleneklerin ve inançların taraftarlarını da içine alacak şekilde kapsayıcı hale getirmek yerine, her dinsel geleneğin veya inancın kendi başına diğerlerinden bağımsız olarak taraftarlarını kurtuluşa götürecekleri noktasından hareket ederek dışlayıcılık ve kapsayıcılığın ötesine geçmeyi hedef edinen bir modeldir.⁸⁹

Yaklaşımı destekleyenlere göre büyük dünya dinleri bizim beşeri melekelerimizin ötesindeki aynı Nihâî Aşkın Varlık'a ilişkin farklı cevaplardır. Diğer dünya dinlerinin her biri kendi kutsal kitapları, manevi uygulamaları, dini tecrübeleri,

⁸⁴ Peterson, v.d., s. 399.

⁸⁵ Yaran, *Din Felsefesine Giriş*, s. 236.

⁸⁶ Yaran, *İslam ve Öteki*, s. 12.

⁸⁷ Atay, "Dinsel Çoğulculuk Açısından Farklı Mevlânâ Okumaları: Bir Çözümleme Denemesi", s. 80.

⁸⁸ Atay, s. 80.

⁸⁹ John Hick, *İnançların Gökkuşağı*, Çev.: Mahmut Aydın, Ankara, Ankara Okulu Yayınları, 2002, s. 26.

inanç sistemleri, kurucuları ve hayat tarzlarını ifade eden kültürel formlarıyla beraber, karmaşık tarihi yapılar olarak her birinin farklı şekillerde tanıklık ettiği Nihâi Aşkın Varlık'a farklı cevaplardır. Bu anlayışa göre bütün dinlerin temel hedefi aynıdır. Bu hedef kendi taraftarlarını ben-merkezlilikten uzaklaştırarak onları Tanrı-merkezliliğe ulaştırmaktır. Bu meyanda onların hepsi Nihai Aşkın Varlık'ın farklı yollarını temsil ederler.⁹⁰

Toplumların şu andaki sosyal gerçekliği ele alındığında, bir ferdin hangi dine mensup olacağı büyük ölçüde hangi ailede doğduğuna bağlıdır. Bir kimse Türkiye veya Pakistan'da Müslüman bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelirse büyük bir ihtimalle Müslüman; Sri Lanka veya Burma'da Budist bir ailede dünyaya gelirse Budist; Hindistan'da Hindu bir ailede dünyaya gelirse Hindu; Avrupa veya Amerika'da Hıristiyan bir ailede dünyaya gelirse Hıristiyan olmaktadır.⁹¹ Bu gerçeklikten hareketle, dinlerin mutlak hakikat iddiaları inananların bu naif konumlarına dayandığı için ikna edici bulunmamaktadır. Dindar bir Hıristiyan'ın, Hıristiyanlığı hakikate götüren tek din olduğunu iddia etmesinin en önemli sebeplerinden biri Hıristiyan bir ailede doğması ise, bu şahsın durumu esas alındığında, hakikate ulaşma irade ve iyi niyetli araştırmaya değil, sadece tesadüfe bağlanmış olmaktadır.⁹²

Bu şartlarda bir de mensubu olduğu dinin yegâne kurtuluş yoluna sahip olduğunu kabul edenlerin varlığı neticesinde, bir tarafta dinlerin metafizik farklılık ve çelişkileri, diğer tarafta mensuplarının kurtuluşu meselesi dini çoğulculuk kavramı altında ele alınmış; felsefi ve teolojik argümanlar ortaya atılmıştır. John Hick, Wilfred Cantwell Smith ve Ninian Smart gibi filozoflar dini çoğulculuk meselesini felsefi platformda; Gavin D'Costa, Paul Knitter ve John Cobb gibi düşünürler ise, meseleyi teolojik zeminde ele alan isimler olmuştur.⁹³

Dini çoğulculuk yaklaşımının önemli temsilcilerinden birisi de Alman Liberal Protestan teologu ve fikir adamı Ernest Troeltsch'dir.⁹⁴ Diğer önemli temsilcisi ise, Amerikalı filozof William Hocking'dir.⁹⁵ İki düşünür de Hıristiyanlığın özel bir

⁹⁰ Hick, s. 26.

⁹¹ Aslan, "Dini Çoğulculuk Problemine Yeni Bir Yaklaşım", s. 18.

⁹² Aslan, s. 18.

⁹³ Aslan, s. 17-18.

⁹⁴ Ruhattin Yazoğlu, "John Hick'in Dini Çoğulculuğunun Arka Planı", *Dini Çoğulculuk*, Der. ve Çev.: Ruhattin Yazoğlu, Hüsnü Aydeniz, İstanbul, İz Yayıncılık, 2006, s. 28.

⁹⁵ Yazoğlu, s. 28.

statüsünün olmadığını savunmak suretiyle çoğulcu yaklaşıma meyiletmişlerdir. Çoğulcu anlayışın içinde sayabileceğimiz bir diğer isim de Seyyid Hüseyin Nasr'dır.⁹⁶

Öncelikle, John Hick, 20. yüzyılın ikinci yarısını göz önüne aldığımızda, din felsefesi alanında en özgün ve üretken düşünürlerden biri olarak karşımıza çıkar.⁹⁷ Hukuk, felsefe ve ilahiyat eğitimi alan Hick, uzun süre muhafazakar ve dışlayıcı tutumları olan bir Hıristiyanken, İngiltere'nin ikinci metropol şehri Birmingham'daki profesörlüğü sırasında, diğer din mensupları ile karşılaşmış onları tanıyınca dışlayıcı tutumun yanlışlığını fark etmiştir.⁹⁸ Eskisinden daha bilinçli bir biçimde kiliseler yanında, camilere, sinagoglara, tapınaklara giderek ötekilerin ahlâkî yapılarının ve maneviyattaki hallerinin Hıristiyanlıktan geri olmadığını müşahade etmiş ve böylece çoğulculuğun pratik temelini oluşturmuştur.⁹⁹

Dinsel çoğulculuk, uzantıları ve sonuçları itibariyle, dinler arası diyalog ve işbirliği gibi herkesin arzu ettiği pratik amaçlara yönelik özellikler taşıdığı gibi, onları aşan teorik ve felsefi boyutlara da sahiptir.¹⁰⁰ Hick'in dinsel çoğulculuğu, gerçekten derinliği olan ve neredeyse yarım asra yakın bir zamandır geliştirilmekte olan geniş kapsamlı bir dinler teolojisi ve din felsefesi yaklaşımıdır.¹⁰¹ Onda, dinsellik ve teolojilikten daha fazla, felsefilik ağır basmaktadır. Zaten asıl itibariyle din felsefecisi olan Hick'e göre, çoğulcu hipotez, global dinsel durumun felsefi bir yorumundan ibarettir.¹⁰² Bu yorumun, felsefilik yanında sahip olduğu ana özelliklerden bir başkası da, Hick'in, bilhassa kapsayıcılıkla karşılaştırdığında sık kullandığı ifadelerle söylemek gerekirse, radikal ve devrimsel bir paradigma oluşur. Hick'in kendisi, çoğulculuğunu, Hıristiyan dinsel paradigması içinde ötekine giden yolun sonuna kadar gitmek olarak görürken, bazıları onu apayrı bir yol içindeki tamamen yeni bir paradigma sayar.¹⁰³

Din felsefesine, yarım asırdan daha az bir zamandır konu olan çoğulculuğun, literatüre girmesini, üzerinde konuşulan bir yaklaşım olmasını, paradigmanın gündemde kalmasını ve yaygınlık kazanmasını Hick, dünyada yaşanan üç gelişmeye

⁹⁶ Aslan, "Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi", s. 154.

⁹⁷ Yaran, *İslam ve Öteki*, s. 18.

⁹⁸ Yaran, s. 18.

⁹⁹ Yaran, s. 18.

¹⁰⁰ Yaran, *Din Felsefesine Giriş*, s. 243.

¹⁰¹ Yaran, s. 243.

¹⁰² Yaran, s. 243.

¹⁰³ Yaran, s. 243.

bağlamaktadır. Bunlardan ilki: “Batıda dünya dinleri ile ilgili olarak yaşanan bir enformasyon patlamasıdır. Nitekim Hinduizm, Caynizm, Sikhizm, Bahailik, İslam, Yahudilik, Taoizm, Konfüçyanizm ve yerli Afrika, Kuzey ve Güney Amerika dinleri ile ilgili birinci sınıf ilmi eserleri şimdilerde, hem de makul fiyatlarla bulmak mümkündür.”¹⁰⁴ İkincisi: “Seyahat imkânları oldukça çoğalmış ve önemli sayıda batılı zamanlarını diğer Hıristiyan olmayan ülkelerde geçirmeye başlamışlar ve bu bağlamda Agra’daki Tac Mahal ve İstanbul’daki muhteşem camiler gibi mimari olarak ifadesini bulan İslam medeniyetinin bazı harikalarını müşahede etmişlerdir.”¹⁰⁵ Son olarak da: “Müslümanları, Sihleri, Hinduları, Budistleri, doğudan batıya getiren ve Avrupa ve Kuzey Amerika’da yerleşmelerini sağlayan yoğun göç hareketleridir.”¹⁰⁶ Hick bu üç durumdan hareketle ötekilere bakışın, özelde kendisinin, genelde dışlayıcılığı savunan kimselerin sahip olduğu düşüncelerde değişikliğe uğraması gerektiğini haklı gerekçelerle ifade etmiştir.

Öteki dinlerle ilgili dışlayıcı ve kapsayıcı görüşleri Batlamyuscu Teoloji olarak niteleyen Hick, kendisinin çoğulcu sistemini ise, ‘Teolojide Kopernik Devrimi’ olarak ifade etmektedir.¹⁰⁷ Bununla birlikte, sık sık farklı perspektiflerden Kopernikçi Astronomi anlayışı ile çoğulcu dinler teolojisinin benzerliğini vurgulamaktadır. Kopernik Devrimi, dünyanın ve insanın evren içindeki yeri ile ilgili anlayışlarda kökten bir değişikliğe yol açmıştır. Bu değişiklik, dünyanın, evrenin merkezi olduğu dogmasından, güneşin merkezde bulunduğu ve dünya da dâhil bütün gezegenlerin güneşin etrafında dönmekte olduğunun anlaşılması yönünde gerçekleşmiştir.¹⁰⁸ Evrenin merkezinin radikal değişimi gibi Hıristiyan teolojisinde Kopernik Devrimi, Hıristiyanlığın merkezde olduğu dogmasından, Tanrı’nın merkezde olduğunun ve kendi dinimiz dâhil insanlığın bütün dinlerinin ona hizmet ettiğinin ve onun etrafında döndüğünün anlaşılmasına yönelik bir değişiklik içermektedir.¹⁰⁹ Hıristiyanlık’tan vazgeçip Tanrı’yı merkeze alan Hick, dışlayıcılık ve kapsayıcılıktan uzaklaşarak çoğulcu anlayışa yaklaşmıştır.

Dışlayıcılık ve kapsayıcılıktan uzak duran Hick’in, çoğulculukta karar kılmasındaki en büyük nedenlerin başında, öteki din mensubu sıradan aileler ve bazı

¹⁰⁴ Hick, s. 48.

¹⁰⁵ Hick, s. 48.

¹⁰⁶ Hick, s. 48.

¹⁰⁷ Yaran, s. 236; Hick, “Teolojik Kopernik Devrimi”, s. 132.

¹⁰⁸ Yaran, s. 236.

¹⁰⁹ Yaran, s. 236-237.

olağanüstü bireylerle tanıştığında, onların genel olarak, başkalarıyla ilgilenme, nezaket, sevgi, merhamet, dürüstlük, güvenilirlik gibi ahlaki bakımlardan Hıristiyanlardan ne daha iyi ne de daha kötü olmadıklarını gözlemlemesi gelmektedir. Bunun da nedeni, teorik olarak da her dinde aşağı yukarı benzer bir biçimde, öteki insanları sevmenin, onlarla ilgilenmenin ve onlara, ‘kendine davranılmasını istediğin gibi davranman’ gerektiğinin tüm dinler tarafından, ısrarla vurgulanmakta oluşudur. Hick, bu meyanda dünya dinlerinin hemen hepsinde aynı ahlâkî kaidelerin olduğuna dair örnekler verir:

Budizm’e göre, ‘tıpkı bir annenin her zaman oğluna özen göstermesi gibi insan zihni de tüm yaşayanlara karşı daima kucaklayıcı olmalıdır.’ Hinduizm’e göre, ‘kişi kendisi için zararlı olarak mütalaa ettiği şeyi diğerlerine asla yapmamalıdır. İşte bu, kısaca, doğruluğun yoludur.’ Konfüçyanizm’e göre, ‘kendin için hoşlanmadığın şeyi başkalarına yapma!’ Taoizm’e göre, iyi adam ‘diğerlerinin kazançlarını kendi kazancı; diğerlerinin kaybını da kendi kaybı gören’ kişidir. Hıristiyanlığa göre, ‘insanların sana nasıl davranmasının arzu ediyorsan, sen de onlara o şekilde davran!’ Yahudiliğe göre, ‘kendin için nefret verici olan şeyi dostlarına yapma.’ İslam’a göre, ‘hiç kimse kendisi için istediğini kardeşi için de istemedikçe gerçek bir inanan olamaz’.¹¹⁰

Dinlerin bu ilkeleri tam olarak gerçekleştirilemese de, her dinin yetiştirdiği büyük azizler veya veliler gibi büyük günahkârları da olmuştur. Ahlâkî açıdan dinlerin mensuplarını, gerek tarih gerek günümüzü dikkate alarak bir bütün olarak karşılaştırıp, birinin ötekine üstünlük sağlayamayacağı ve dinlerin ahlâkî açıdan birbirine eşit düzeyde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Hick, söz konusu din olduğunda kesin bir yargı ile onun doğruluğundan bahsetmenin isabetli olmadığı kanaatindedir. Ona göre, dinin merkezi ilgisi doğruluktan ziyade ‘kurtuluştur’.¹¹¹ Bir dinden, onun doğru veya yanlış olduğu şeklinde bahsetmek, bir medeniyetin, başka bir medeniyetten doğru veya yanlış olduğunu söylemekten farklı bir tutum değildir. Çünkü insanlık tarihindeki ayırt edilebilir dini-kültürel akımlar anlamında dinler; insan tipleri, tabiatları ve düşünce formlarının çeşitliliğinin ifadeleridir.¹¹² Kendine özgü biçimde farklı kavramsal, linguistik, sosyal, politik ve sanatsal formlar içinde ortaya çıkan doğulu ve batılı zihniyetler arasındaki farklılıkların aynısı, galiba doğu ve batı dini arasındaki zıtlıkların temelini teşkil etmektedir.¹¹³

¹¹⁰ Hick, s. 111.

¹¹¹ Yaran, s. 238.

¹¹² Yaran, s. 238.

¹¹³ Yaran, s. 238.

İnsanlar, bir yerde doğmuş olmanın sağladığı rastlantı ile dinlerini seçerlerken, birtakım kalıplarla dinlerini belirlemezlerken, Hick'in belirttiği gibi, bir din hakkında doğru ya da yanlış demek oldukça güç görünmektedir. Böylece, bir kişinin kendi dininin üstünlüğünü iddia etmesi, ahlak ve maneviyat gibi kriterler dikkate alındığında, aklen ve objektif olarak mümkün olmadığı gibi, etik açıdan da pek haklı gerekçelere dayanmamaktadır. Daha fazlasını söylersek, şans eseri sahip olunan bir nedenden ötürü, ötekilere üstünlük iddiasında bulunmak, akıllıca ve iyi bir tutum sayılamaz. Bu durumda, Hick'in perspektifinden, din anlayışını ve öteki dinler teolojisini çoğulcu bir yaklaşımla yeniden oluşturmak kaçınılmazdır.

Hick'e göre, kendi inancımızın biricik üstün inanç olduğunu tekrarlamayı terk edeceksek, dinler üstü teoloji yapmak için ufukumuzu genişletmeliyiz.¹¹⁴ İnsanlığın dini hayatını kendi miras aldığımız kategoriler yerine, kendi dinimizi insanlığın tarih boyunca süren dini hayatının bir parçası olarak görmeliyiz. Bu durumda da, dışlayıcı yaklaşımı aşarak, kendi dinimizin dışına taşırdığımız ufukumuzu, kapsayıcı yaklaşımda olanların yeğledikleri gibi, bu defa da sadece monoteist dinlerin sınırına kadar götürüp orada bırakmamamız gerekir.¹¹⁵ Genişleyen bu dini ufuk, Budizm, Hinduizm, Taoizm, Konfüçyanizm gibi dinleri de içine almalıdır. Çünkü din, bir bütün olarak düşünüldüğünde, tarihi ve coğrafi haritası çıkarılabilecek beşeri yönü ağır olan bir olgudur.¹¹⁶

Hick'in çoğulculuk anlayışını dayandırdığı önemli görüşlerinden biri de, iki yönlü Tanrı anlayışıdır. Tanrısal gerçeklik bir ve aynıdır; ama o, gerçekte olduğu gibi kavranılamaz, bu durumda her din onu ancak belli ölçüde ve fakat daima eksik olarak kavrayabilir.¹¹⁷ Bu durumda yine aynı çoğulcu ve eşitlikçi sonuca varılmakta; dinler, bu kez de bir aşkın varlıktan söz etmekte ve fakat onu hakkıyla kavrayamamakta birbirine eşit görülmektedir. Hick'e göre, gerçeklikle alakalı ayrımı göz önünde bulundurarak Modern zamanlarda algının, mevcut olanın pasif bir kaydı değil, aksine daima kendi insanî kavramlarımız vasıtasıyla seçme, gruplandırma, ilişkilendirme, anlam çıkarma ve mana bahşetmeye ilişkin aktif bir süreç olduğunu en etkili şekilde savunan kişi Immanuel Kant'tı. Bu onu, numenal dünya, yani kavranmamış olarak var olan dünya ile fenomenal dünya, yani beşeri olarak

¹¹⁴ Yaran, s. 239.

¹¹⁵ Yaran, s. 239.

¹¹⁶ Yaran, s. 239.

¹¹⁷ Hick, s. 92.

kavranan aynı dünya arasında algılama eyleminin yaptığı bütün değişikliklerle birlikte ayırım yapmaya sevk etmiştir. Numenal Gerçeklikle yani bizâtîhî Gerçeklikle (*Real an sich*) ilâhî fenomenin bir silsilesi olarak farklı yollarla insanî olarak kavranan Gerçeklik arasında ayırım yapılmalı ve bu anlayış bizim Gerçeklik hakkındaki farkındalığımıza uygulanmalıdır.¹¹⁸ Hick'e göre, büyük dini gelenekler arasında, özellikle de onların daha mistik kollarında, 'an sich' (kendine/bizâtîhî) Gerçek (veya Hakk, Real) ile insanlar tarafından kavramsallaştırılan ve tecrübe edilen Gerçek arasında bir farklılık olduğu geniş ölçüde kabul edilir.

Yaygın kaniya göre, Nihâî Gerçeklik sonsuzdur ve böyle olmakla da insan düşüncesi ve dilinin kavrayışını aşar, öyle ki tasvir edilebilir ve tecrübe edilebilir ibadet ve tefekkür objeleri sınırsız gerçekliğinde Nihâî değil, sonlu algılayıcılarla ilişki içindeki Nihâî'dir.¹¹⁹ Ona göre bu tür bir ayırım, Hinduizm'de, bazı Hıristiyan ve Yahudi mistiklerinde olduğu gibi, Müslüman sûfîlerin Allah kavramının yanında Hakk kavramını tercih etmelerinde de bu husus görülür.¹²⁰ Hick'in bu ikili anlayışı savunmaya çalışmasındaki neden, pluralistik hipotezini bir yandan mistik ve teolojik, öte yandan da Kant'a dayalı olarak felsefî bir temele oturtmaktadır.¹²¹

Kant'tan uyarlanmış, bizâtîhî gerçek; insânî, kültürel olarak algılanan ve tecrübe edilen gerçek arasındaki ayırımı belirtirken Hick, dini şahsiyetlerin numen olarak/kendinde Mutlak Gerçeklik'ten bahsettikleri zaman, onlar sadece Mutlak Gerçek'in onlara nasıl görüldüğünü tasvir edebileceklerini ifade eder.¹²² Onların nitelermeleri, dünyalarını anlamak ve yapılandırmak ve varoluşlarına anlam vermek için kullandıkları yorumlayıcı kavramlara dayanır. Dolayısıyla, gerçeğin ikiliksiz olduğunu, tasvir edilemez olduğunu kabul edenler bir yorumlayıcı kavramlar, mecazlar ve imajlar kümesini kullanmış olurlar. Bu sebepten gerçek çeşitli yollarla tasvir edilebilmektedir.¹²³

Çağın en yetkin dinler tarihçilerinden biri olarak kabul edilen, adı dini anlama ve farklı dinsel geleneklerin taraftarlarıyla diyaloga girme konusuyula özdeşleşen Kanadalı Wilfred Cantwell Smith'de çoğulcu yaklaşımın önemli isimlerinden

¹¹⁸ Hick, s. 63-64.

¹¹⁹ Yaran, s. 240.

¹²⁰ Yaran, s. 240.

¹²¹ Yaran, s. 240.

¹²² Peterson, v.d., s. 389.

¹²³ Peterson, v.d., s. 389.

biridir.¹²⁴ Akademik hayatına misyoner olarak başlayan Smith, misyonerlik faaliyetlerini sürdürdüğü Hint alt kıtasında bazı Müslüman ve Hindularla olan yakın dostluğu sayesinde muhafazakâr görüşlerinden uzaklaşarak Hıristiyan olmayan dinsel geleneklere ve onların taraftarlarına yönelik daha liberal bir tutum takınmaya başlamıştır.¹²⁵ Smith, kazandığı yeni tutum neticesinde misyonerlik faaliyetlerine son vermiş ve modern dünyada dinin daha iyi anlaşılmasını ve dinler arası diyalogun öne çıkmasına çaba sarf etmiştir.¹²⁶ O, akademik yaşamı boyunca, “bir inanç sahibinin diğer dinler hakkında söylediği hiçbir ifade, o dinlerin taraftarlarınca doğru olarak tasdik edilmedikçe doğru değildir”¹²⁷ ilkesine bağlı olarak çalışmıştır.

W. C. Smith’e göre, pluralizmde, Hick her ne kadar daha sistematik ve daha felsefi bir versiyona sahip olsa da, merkeze İsa’nın alınmasının diğer dinleri yok sayma anlamına geleceğini savunmuştur.¹²⁸ Bu bağlamda, İsa merkezliliğin bir sorun olduğunu, İsa’yı diğer dinsel geleneklerin dinsel figürleri gibi bir figür olarak kabul edilmesi gerektiğini söylemiş ve İsa-merkezliliği terk edip Aşkın-Varlık merkezliliği savunmuştur.¹²⁹

Aşkın Varlık merkezli düşünmeyi isabetli bir karar olarak gören Smith’e göre, “her dinin birbiriyle irtibatlı iki yönü vardır: Birincisi iman, diğeri ise büyüyen gelenektir. Bu ikisini birbirine bağlayan yaşayan ferttir. İman, ferdin kendi iç dini tecrübesi veya iç dünyasındaki Aşkın Varlık algılayışı veya etkisi olarak tanımlanabilir. O, bir dinin tarihinde olan ve müşahade edilebilen bütün verileri, söz konusu toplumun dini hayatının tarihi, ibadethaneleri, kutsal kitapları, kelamî sistemleri, ibadet biçimleri, hukuki ve sosyal müesseseleri, ahlaki kodlar ve mitlerini, kısaca bir nesilden diğer bir nesle taşınabilecek ve tarihçinin konusuna giren her şeyi büyüyen gelenek kavramı içinde değerlendirmektedir.”¹³⁰ diyerek, gelenek ve imanın ortaklığından söz etmiştir.

Smith, bir kimsenin, mensubu olduğu dini, kurtuluşa götüren tek yol olarak görmemesi gerektiğini söylemektedir. Çünkü Aşkın Varlık, kişinin dini oluşumunda

¹²⁴ Yaran, *İslam ve Öteki*, s. 15.

¹²⁵ Yaran, s. 15.

¹²⁶ Yaran, s. 16.

¹²⁷ Yaran, s. 16.

¹²⁸ Mahmut Aydın, “Küresel Bir Teolojiye Doğru: Wilfred Cantwell Smith’de Dinsel Çoğulculuk”, *Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Der.: Mahmut Aydın, Ankara, Ankara Okulu Yayınları, 2005, s. 69.

¹²⁹ Aydın, s. 69.

¹³⁰ Aslan, “Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi”, s. 154–155.

yardımcıdır. Tanrı, hangi dine mensup olursa olsun, her inanana yardımını esirgemediğine göre, tüm yollar ona çıkmaktadır. Netice itibariyle, sadece Hıristiyanlık değil, tüm dinler kurtuluşu bahşeder. Teodise mümkün ise, tüm yollardan kurtuluşa erişilebileceği de mümkündür. Tanrı adaletlidir ve onun insanlar için tayin ettiği bazı hükümleri vardır. Kişi bu hükümlere müdahale edememektedir. O halde sadece bir din kurtuluşa erdirir demek, tutarlı olmayacaktır.

Çoğulculuk, tasavvufî bir ifadeyle Tanrı'ya nefislerin adedince yol vardır prensibinin hâkim olduğu yaklaşımdır. Mutlak ve ilâhî hakikate ulaşan, Mutlak ve ilâhî hakikati eşit derecede temsil eden farklı yollar vardır; bu yolların tümü kurtuluşa erdirir. Birinde yol uzarken, diğeri doğrudan ulaştırır. Ama tüm yollar hakikate bağlanır. Bir din çıkıp da sadece kurtuluşa ben erdireceğim derse bu yorum çoğulcu anlayışla çelişir.

Dini çoğulculuğun öncüsü sayılabilecek Ernst Troeltsch, dini çoğulculuğu gündemine almasından, ifade tarzındaki keskinlikten ve zamanlamanın isabetsizliğinden ötürü iyilikten çok kötülükle karşılaşmıştır.¹³¹ Yaşanan aksaklıklara rağmen Troeltsch, hedefinden şaşmamış yoluna devam etmiştir.¹³² O, hümanist ve tarihselci bir eğitimle yetinmeyerek, zihnindeki sorulara bir cevap bulabilmek gayesiyle felsefe ve ilahiyat alanında da kendini geliştirmiştir. Farklı alanlarda alınan bu eğitimler Troeltsch'un başlarda bocalamasına yol açmış, fakat o, farklılıkları zenginlik kabul ederek orta yolu bulmaya çalışmıştır.¹³³

Troeltsch, çeşitli alanlarda aldığı eğitimin neticesinde mantığı ve duyguları arasında çelişkiler yaşamış ve bu çelişkileri çözmek için çıktığı yolculuğun sonunda, meseleyi derinlemesine incelediği *The Absoluteness of Christianity and the History of Religions*¹³⁴ adlı kitabını yazmıştır. Bu konuda son geldiği yer ise planladığı fakat hiçbir zaman hayata geçiremediği İngiltere yolculuğu için yazmış olduğu tebliğleri içeren aynı zamanda kitapta da yer alan "The Place of Christianity among the World Religions"¹³⁵ başlıklı makalesidir.¹³⁶

¹³¹ Rıfat Atay, *Ernst Troeltsch'un Din Felsefesi*, 2. Baskı, Ankara, TN Yayınları, 2012, s. 105.

¹³² Atay, s. 106.

¹³³ Atay, s. 106-107.

¹³⁴ "Hıristiyanlığın Mutlaklığı ve Dinler Tarihi", s. 107.

¹³⁵ "Dünya Dinleri Arasında Hıristiyanlığın Yeri", Atay, s. 107.

¹³⁶ Yazoğlu, s. 28; Atay, s. 107.

Troeltsch makalesinde, kitapta söylediklerinin bir kısmını teyit ederken, çok ciddi değişiklikler de yaparak dini çoğulculuğa dair ilk tespitlerde bulunmuştur.¹³⁷ Makalesine tarihselciliğin ortaya attığı görecelilik sorununa karşı daha önce verilen, fakat artık reddedilmesi gereken iki cevabı inceleyerek başlayan Troeltsch, gerçekliğini mucizelerle garantileyen Hıristiyanlığın mutlak din değil de dinlerden biri olduğunu söyleyerek devam etmektedir.¹³⁸ O, Hıristiyanlığın son ve mükemmel din özelliğinin diğer dinler için de geçerli olabileceğini iddia ederek Hick'ten önce dini çoğulculuğun fikri planından bahsetmiştir.¹³⁹

Troeltsch'un Hıristiyanlığa dair tarihselci eleştirisinden insanlığın tek kurtarıcısı olarak İsa'ya atfedilen rolü ifade eden 'kurtuluş doktrini' etkilenmektedir. Kendi tarih anlayışına göre, Tanrı'nın dünyaya evrensel bir kurtarıcı ile müdahale etmesinin mümkün olmadığını iddia eden Troeltsch, bu iddiasının sebebini kabul edilemez mucizevî müracaatlarla karşı karşıya gelineceği ile açıklamaktadır.¹⁴⁰

Yukarıda değindiğimiz gibi Hick'in ortaya attığı Teolojide Kopernik Devrimi olarak ifade ettiği ve Hıristiyan dünyasını salladığı düşüncelerin hemen neredeyse aynısını Troeltsch'un çok daha önce söylediğini görmekteyiz. Troeltsch'a göre, İsa'ya biçilen evrensel kurtarıcılık rolünü, 'bir insanın bütün dünyayı kurtarabileceğini iddia etmek' "Kopernik öncesi dünya görüşünün coğrafi-merkezciliği ve insan-merkezciliğine"¹⁴¹ eşittir. Dünyanın değil de güneşin evrenin merkezinde olduğunun keşfi örneğinde olduğu gibi, Hıristiyanlık da yüzyıllardır inanılan kurtuluş doktrinin doğru olmadığını kabul etmelidir, çünkü bu anlayış bakış açısı ve uygulama olarak fazlasıyla dar bir kurtuluş anlayışını temsil etmektedir.¹⁴² Troeltsch'un kurtuluş teorisi, kurtarıcı olarak Aşkın Varlığ'ın yani Tanrı'nın görülmesinin zorunlu olduğunu ileri sürmektedir. Eğer İsa'nın bu formülde bir yere yerleştirilmesi gerekirse, o da 'kurtuluşun mümkün olduğunun' gerçek delili olarak görülebilir, fakat onun ölümu kendi başına kurtarıcı olarak görülmemeli, 'metafizik kozmolojik kurtuluş' olarak değil, ancak bizi 'psikolojik' olarak etkileyen bir şey olarak yorumlanmalıdır.¹⁴³

¹³⁷ Atay, s. 108.

¹³⁸ Atay, s. 109.

¹³⁹ Atay, s. 112.

¹⁴⁰ Atay, s. 119.

¹⁴¹ Atay, s. 120.

¹⁴² Atay, s. 120.

¹⁴³ Atay, s. 120-121.

Hıristiyanlığın son, mükemmel ve mutlak din olduğu kabulünü eleştiren, kurtuluşun ancak Tanrı'nın gerçekleştireceğini iddia eden, 'İsa Merkezli' anlayıştan vazgeçerek 'Tanrı Merkezli' anlayışı gündeme getiren Troeltsch, günümüz çoğulcu yaklaşımında ortaya atılan fikirleri daha erken dönemde dile getirmesine rağmen yine de düşüncelerinin pratikten ziyade teorik olduğu eleştirisiyle karşılaşmaktadır.¹⁴⁴ Bu bağlamda bütün dinlerin doğruluk iddialarının geçerli olduğunu kabul etmek kolay, fakat farklı din mensuplarının aynı sosyal ve siyasi sınırlar ve aynı mahalle içinde, yan yana yaşamalarının neticesinde bir çözümde bulunmanın zor olduğunu düşünenler Troeltsch'un çoğulculuğunun pratik tarafına dair bir öneride bulunmadığını iddia etmektedir.¹⁴⁵ Fakat Hick'in çoğulcu yaklaşımına yıllar öncesinden ışık tutan Troeltsch, çoğulcu yaklaşımın oldukça önemli bir ismi olmaktadır.

Tradisyonel felsefecilerin temsil ettiği dini-batini çoğulculuğun önde gelen isimlerinden biri ise, İranlı mütefekkir Seyyid Hüseyin Nasr'dır.¹⁴⁶ Nasr'a göre, dinlerin çokluğunun bir problem olarak algılanmasının sebeplerinden biri modernitedir.¹⁴⁷ Modern öncesi toplumlarda yaşayan insanların, kendi dinlerini mutlak görmeleri ve dolayısıyla başka dinlerde kurtuluş aramanın saçma olduğu düşüncesi normal gelmekteydi. Günümüzde de örneklerine Fas ve Pakistan gibi yerlerde rastladığımız bu bakış açısı hala etkisini devam ettirmektedir. Dini ve geleneksel kültürlerin homojenliği bozulunca dinler arası ilişkiler gündeme gelmiştir. Bu yüzden globalleşen dünyada dinlerin fikri ve teolojik farklılıklarını görmezlikten gelmek mümkün değildir. Ortaya çıkan probleme Nasr bir çözüm sunmaktadır. Nasr'a göre çözüm; ne ilâhî adaleti ne merhameti hiçe sayan 'sadece benimki doğru' şeklindeki dışlayıcı tavırdadır, ne de Tanrı'dan geldiği kabul edilen kutsal prensipleri hiçe sayan ve izâfileştiren çoğulculuk anlayışındadır. Bu meselenin gerçek çözümü, dinlerin aşkın birliğini mutlak seviyesinde gören ve aynı zamanda 'bütün yollar aynı zirveye ulaşır' gerçeğini kabul eden geleneksel ekolde aranmalıdır.¹⁴⁸ Buradan hareketle Nasr, geleneksel bakış açısının, kutsal olan her şeye değer vermesi, dinlerin

¹⁴⁴ Atay, s. 138.

¹⁴⁵ Atay, s. 138.

¹⁴⁶ İlhan Kutluer, Mahmut Erol Kılıç, Adnan Aslan, "Seyyid Hüseyin Nasr'da Gelenek, Tasavvuf ve Dini Çoğulculuk", *Medeniyet Araştırmaları Merkezi*, BSV Notları:1, İstanbul, 2003, s. 28.

¹⁴⁷ Kutluer, vd., s. 28.

¹⁴⁸ Kutluer, vd., s. 28.

farklı ve benzer yönlerini takdir edebilecek prensipleri muhtevi olması bakımından diğer çoğulcu görüşlerden ayrı ve aynı zamanda tercihe şayan olduğunu iddia eder.¹⁴⁹

Prof. Nasr, çoğulcu yaklaşımı güneş sistemi ile benzeştirerek şöyle izah eder:

İnsanoğlu bir güneş sistemi içerisinde yaşamak ve onun kanunlarına uymak zorundadır. Bununla birlikte diğer güneş sistemlerinin varlığının ve harmonisinin farkına varabilir. Ancak, bir gezegen içerisinde yaşayan için kendi gezegeni tek ve yegâne gezegendir. İnsan elbette kendi sisteminin güneşi ile aydınlanacaktır. Buna rağmen, manevi yetkinliğinin gücü ile orada olmadan ve sezgisiyle bilebilir ki, her gezegen sisteminin bir güneşi vardır ve bu hem gezegen sisteminin güneşi, hem de bütün güneş sisteminin güneşidir. Her sabah şafakta yükselen ve dünyamızı aydınlatan Güneş neden yegâne Güneş olmasın?¹⁵⁰

Nasr, bu ifadelerle dinlerin çokluğu meselesine açıklık getirmeye çalışmaktadır. İnsan bir güneş sistemi içinde yaşamak ve onun kanunlarına uymak zorunda olduğu gibi, bir dini dünyada yaşamak ve onun kanunlarına da uymak zorundadır. Nasıl ki, güneş sisteminde oluşabilecek en ufak bir pürüz büyük problemlerin habercisidir, aynı zamanda belli bir dini sistemden uzaklaşmak da sıkıntılara sebep olacaktır. Fakat burada diğer dinleri görmezlikten gelmek gibi bir durum da söz konusu edilemez. Kişi belli bir dini kabul ettiğinde, diğer dinlere ihtiyaç duymaz, kendi peygamberinin nuruyla aydınlanır. Ancak kendi güneşiyle aydınlandığı müddetçe, diğer dinleri de birer yıldız olarak görür.¹⁵¹

Nasr'ın, dinleri aynı çerçevede ve aynı boyutta ortaya koyduğu, bu dinlerin aşkın birliği düşüncesini ifade etmek için kullandığı iki temel kavram var: Birincisi izâfî-mutlak, diğeri ise arketip kavramıdır. Bu iki kavram meselenin doğru anlaşılabilmesi için oldukça önem arz etmektedir. Nasr'a göre sadece mutlak, mutlaktır. 'Allah mutlaktır' diyemiyoruz zira Allah, Hak Teâlâ'nın bize bakan cephesini ve veçhesini ifade eden bir kelimedir. Nasr'a göre sadece Mutlak, mutlaktır ve fakat Mutlak'ın Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam'da vuku bulan tezahürleri farklı dini dünyalar, yani Mutlak'ın Kur'an-ı Kerim ve Hıristiyanlıkta İsa formundaki tezahürü, bu dini dünyalar içinde izâfî-mutlak gerçeklikler yaratmaktadır.¹⁵²

Nasr'ın mutlaklık konusundaki fikri:

Mutlak her zaman ve mutlaka mutlaktır, Hakk mutlak olarak hakikattir. Bunun dışındaki her şey, Mutlak'ın dini dünyadaki tezahürleridir. Bu tür fikri bir tashihin, ancak ilahiyatçılar, hakîmler ve arifler tarafından yapılabileceğine inanıyorum. Avamın birden çok dini dünyada aynı anda yaşaması mümkün değildir. Sıradan

¹⁴⁹ Kutluer, vd., s. 28.

¹⁵⁰ Seyyid Hüseyin Nasr, *Bilgi ve Kutsal*, İstanbul, İz Yayınları, 1999, s. 253.

¹⁵¹ İbrahim Aşlamacı, *Çoğulculuk ve Din Eğitimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2008, s. 43.

¹⁵² Kutluer, vd., s. 31.

bir Hristiyan, ‘Hristiyanlık izâfîdir ve bunun için ben Budizm’in hakikatini kabul ediyorum’ bile diyemez. Bunu ancak ‘dağın zirvesine tırmanan biri’ söyleyebilir. Aksi takdirde böyle bir ifade, gerçekten hakikatin bir dini dünya içinde müşahhaslaşmış formunu (ki onlar bu halleriyle ‘izâfî mutlak’lardır) zedeler ve dolayısıyla dinin bizzat kendisinin tahribine sebep olur.¹⁵³

Sonuç olarak, Nasr’a göre Mutlak; tek, değişmez ve sürekli. Diğer dinler, aynı hakikatin farklı kültürler içerisindeki formlarıdır. Formsuz şekliyle bize ulaşmayan Mutlak, kullandığı formlar itibarıyla görünüşte çeşitliliğe sahip olmaktadır. Bu ontolojik olarak zorunludur, çünkü form, kavram olarak bizâtihi çokluğu içinde barındırır. Farklı formların özde birliği, zâhîrde değil batında gerçekleşen ve üst perspektife sahip kişilerce idrak edilebilen bir birliktir.¹⁵⁴

Ayrıca denilebilir ki, dini çoğulculuğa Allah’ın merhamet ve adaletini vurgulayarak da yaklaşmak mümkündür. Buna göre, Allah her millete peygamberler göndererek insanlığı doğru yola çağırmıştır.¹⁵⁵ Allah peygamber göndermediği toplumu ahirette cezalandırmayacağını açıklamış,¹⁵⁶ insan peygamberler vasıtasıyla da sorumlu kılınmıştır.¹⁵⁷ Ayrıca gönderilen her peygamberin ismini de Kuran’da zikretmemiştir. Bu Kur’anî prensiplerden iki önemli sonuca ulaşmaktayız: Birincisi, Allah sadece Müslümanlara değil bütün toplumlara peygamberler vasıtasıyla vahiy göndermiştir. İkincisi, Allah’ın Kur’an’da zikretmediği, kökü vahye dayanan ve hala inananlarını aydınlatan başka dinler de mevcut olmalıdır.¹⁵⁸

1.3.1. İslam ve Dini Çoğulculuk

İslam inancına göre, miladi 610 yılının, hicri ramazan ayında ilk vahiy ile Hz. Muhammed peygamber olarak seçilmiş ve son din olan İslam gönderilmiştir. İslamiyet’in kutsal kitabı Kuran-ı Kerim gelen ilk vahiyle birlikte indirilmeye başlanmıştır. Gönderilen coğrafyanın hem dini ve sosyal yapısı hem de peygambere sorulan soruların dikkate alınması ön planda tutularak toplam 23 yılda peyderpey gönderilerek Kitap tamamlanmıştır. Arap yarımadasında ortaya çıkan İslamiyet, Hristiyanlık, Yahudilik ve Mecûsilik gibi, birden fazla inancın olduğu bir ortamda hüküm sürme gayretine girmiştir. Farklı inançlar arasında Hak söz sahibi Rab Kur’an

¹⁵³ Adnan Aslan, “Dinler ve Mutlak Hakikat Kavramı: John Hick ve Seyyid Hüseyin Nasr’la bir Mülakat”, *İslam Araştırmaları Dergisi*, S. 1, 1997, s. 178.

¹⁵⁴ Aşlamacı, s. 42.

¹⁵⁵ Yunus 47; Nahl 36; Fatır 24.

¹⁵⁶ İsrâ 15.

¹⁵⁷ Nisa 165.

¹⁵⁸ Aslan, “Dini Çoğulculuk Problemine Yeni Bir Yaklaşım”, s. 22.

vasıtasıyla konuşmuş ve inananlarına sâir dini düşünce dünyasıyla ilişkinin keyfiyetine dair çeşitli ilke ve esasları sunmuştur.

Kuran, inananların tek biçimde olamayacağını vurgulayarak, çoğulluğun Tanrı'nın yarattığı doğal bir durum olduğunu bildirmiştir.¹⁵⁹ Tanrı, insanları birbirleriyle tanışabilmeleri için milletlere ve kabilelere ayırarak,¹⁶⁰ farklılığı belirtmiş ve farklılığı daha iyi imkânlar sağlayacak bir nimet olarak sunmuştur. Çeşitliliğin doğal bir durum olarak değerlendirilmesi, onların varlıklarının tanınması, hayat, düşünce ve inanç özgürlüğü bağlamında kendilerini gerçekleştirebilmeleri Kuran'ın temel prensipleri arasında yerini almıştır. Çeşitliliğin olumsuz bir getirisi olarak, birtakım kutuplaşmaların, zarar veren zıtlıkların ve ayrışmaların önüne tevhit fikri ile set çekilmeye çalışılmıştır. İslamiyet'in tasdik ettiği farklılık, olumlu neticeler doğuran hem toplumsal, hem de siyasi anlamda bir bütünlük sağlayan, fikinsel ve zihinsel zenginlik üreten bir çeşitlilik olmuştur.

Dini çoğulculuğa İslamiyet'in başka bir açısından bakıldığında meselenin öncelikle kelim perspektifi içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Fakat İslam'ın diğer din mensuplarına karşı tavrının fıkıh disiplini çerçevesinde ele alındığı ve kelâmî perspektiften ziyade hukukî ve sosyolojik açıdan tartışıldığı görülmektedir. Çünkü kelamcıların diğer dinleri değerlendirirken hermenötik açıdan teknik bir hata yaptıkları düşünülmektedir. Kelam ilmi, öteki dinleri öncelikle onların terimleri içinde anlayıp daha sonra bu anlamı kendi dil oyununa transfer etmesi gerekirken, aksine öteki dinleri doğrudan kendi kavramsal çerçevesi içinde anlamıştır.¹⁶¹

İslamiyet, Hz. Muhammed'e tebliğ edilen ve kendisini tüm insanlık için kıyamete kadar son ve en mükemmel din olarak takdim eden ve kendisinden önce var olan dinleri yok saymayan bir dindir.¹⁶² İman esaslarında yer alan, ilahi kitaplara ve peygamberlere iman söz konusu edildiğinde ise, Müslüman olmayı önceki dönemlerde gelen bütün peygamberlere ve onlara gönderilen kutsal kitaplara tasdik ile şekillendirmiştir. Aynı zamanda İslam, “sizin dininiz size, benim dinim bana”¹⁶³ diyerek diğer inançlarla ilgili hümanist bir politika izlemiştir.

Kuran'da insanları yargılama işi Tanrı'ya bırakılmış, ayette, Yahudi, Hıristiyan, Sâbi farkı gözetmeksizin, iman eden ve salih amel işleyen herkesin Tanrı

¹⁵⁹ Enam 107.

¹⁶⁰ Hucurat 13.

¹⁶¹ Tokat, s. 74.

¹⁶² Şura 13-14; Yunus 74; İbrahim 4; Maide 48.

¹⁶³ Kafirun 6.

katında bir değerinin olduğu, yararlı fiilleri işleyenlerin korkuya kapılmamaları ve kurtuluşa ereceği belirtilmiştir.¹⁶⁴ İslam şehir devletinin kurulduğu Medine’de inzal olan Bakara ve Maide surelerinde geçen bu ifadeler, kurtuluşa ermeyi üç şarta bağlamıştır. Bu şartları yerine getirenlerin hiçbir vehme kapılmamaları gerektiği ve neticede felaha erecekleri vaadini Tanrı kutsal kitabında açıklamıştır.

Allah’a ve ahiret gününe inanmak ve salih amel işlemek kaydıyla ancak kurtuluşa erebilecek olan Ehl-i Kitap’a, Hick, bazı yorumlarında Yahudi ve Hıristiyanlar yanında Hindu, Budist ve Konfüçyanistlerin de dâhil edildiğini belirtir.¹⁶⁵ İngiliz tarihçisi A. Toynbee, bu durumu Hick gibi yorumlayanlardan biridir. Toynbee’ye göre, Kur’an, Yahudi ve Hıristiyanları Ehl-i Kitap şeklinde adlandırmak suretiyle Tanrı’ya yakınlıklarına değinmiştir. Ehl-i Kitap’a İslam toplumunda tanınan bazı ayrıcalıklar zamanla Zerdüştler ve Hindulara da tanınmıştır. Müslümanlar diğer bazı dinlere hoşgörülü davranmış ve o dinlerin Tanrı’nın gönderdiği vahyi değişik derecelerde aldıklarını kabul etmişlerdir. Toynbee’ye göre, Hıristiyanlar diğer dinlere uydurma ve putperestlik gözüyle bakarken, Müslümanlar Yahudi ve Hıristiyanlara hoşgörüyü yaklaşmışlardır.¹⁶⁶

İslamiyet’in doğduğu ilk yıllarda Hz. Muhammed tebliğ faaliyetlerini gizliden yürütmüş, açıktan davete başladığında ise, İncil’de ve Tevrat’ta son din ve peygamberden bahsedildiğini bildikleri halde Yahudi ve Hıristiyanlardan birçoğu, İslam’ı kabullenmek istememişlerdir. Yahudiler son peygamberin kendi soylarından gelmesini istediklerinden ve bunu bir güç göstergesi olarak düşündüklerinden İslamiyet’in uzağında durmayı ve tasdik etmemeyi kendilerince daha doğru bulmuşlardır. Kuran bu tavrı kınamakla kalmamış, Müslümanların da benzer ifadeler kullanmasına müsaade etmeyerek, belli şartlarla kurtuluşun gerçekleşeceğini bildirmiştir. Kuran bu durumu Yahudi ve Hıristiyanlar açısından “Yahudi ve Hıristiyan olanlardan başkası Cennete giremeyecek dediler. Bu onların kuruntularıdır. Onlara söyle: ‘Doğru iseniz haydi delilinizi getirin.’”¹⁶⁷ diyerek açık bir şekilde yanlış bir yargıda bulduklarını restleşme ile dile getirmiştir. Aynı zamanda Müslümanlar da “iş, ne sizin ne de Ehl-i Kitap’ın kuruntularına uygun

¹⁶⁴ Maide 69; Bakara 62.

¹⁶⁵ John Hick, “Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları”, Çev.: Mahmut Aydın, *Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Der.: Mahmut Aydın, Ankara, Ankara Okulu Yayınları, 2005, s. 54.

¹⁶⁶ Tokat, s. 76.

¹⁶⁷ Bakara 111.

değildir. Kim kötülük yaparsa cezasını görür. Allah'tan başka dost ve yardımcı da bulamazlar.”¹⁶⁸ ayetinde yanlış bir kanıya varmaları sebebiyle eleştirilmiştir.

Müslümanlara göre Kuran'ın tamamı Allah tarafından vahiy yoluyla Hz. Muhammed'e gönderilmiş ve bizzat Allah'ın gözetimi altında bir harfi dahi değiştirilmeden günümüze ulaşmıştır.¹⁶⁹ Allah tarafından indirilen ve Allah'ın gözetiminde olan kutsal kitabın ayırım gözetmeksizin içinde bulunan bütün surelerine ve ayetlerine iman etmek mümin olmanın gereklerindedir. Bu şartlarda Kuran'da geçen bir ayeti kabul etmemek bir Müslüman'ın imanına hanel getirecektir. Fakat Müslümanların çoğu kurtuluş için yegâne yolun Hz. Muhammed'in mesajına ve kurumsal İslam'a inanmaktan geçtiğini ve bu dini kabul etmeyenlerin kurtuluşa erip cennete giremeyeceklerini iddia ederek dışlayıcı tavır sergilemekten vazgeçmemiştir. Bu tavrı sergileyen Müslümanlara göre Allah'ın razı olduğu bir kul olmak ve cennete girmek için bütün insanların Hz. Muhammed tarafından tebliğ edilen kurumsal İslam'ı kabul edip gereklerini yerine getirmesi gerekir. Kuran'da geçen “Allah indinde din İslam'dır.”¹⁷⁰ “Kim İslam'dan başka din ararsa, bu din kabul edilmeyecek ve o ahirette kaybedenlerden olacaktır.”¹⁷¹ “...Bugün dininizi kemale erdirdim ve size olan nimetimi tamamladım ve sizin için din olarak İslam'ı seçtim...”¹⁷² gibi ayetleri kendi tutumları için argüman olarak kullanmışlardır.

İslam'ın Müslümanlarca hak din olarak kabul edilmesi, diğer dinlerin varlığını yok saymaları anlamına gelmeyebilir. Zira “...kim İslam'dan başka bir din ararsa...”¹⁷³ âyeti, İslam'ın dışında da dinlerin olmasını mümkün kılar. Dışlayıcı Müslümanların argümanlarına destek buldukları ayetlerin içinde geçen ‘İslam’ kavramı “Tanrı'nın iradesine teslim olmak”¹⁷⁴ şeklinde değil de Hz. Muhammed'e gönderilen ve son din kabul edilen kurumsal İslam olarak tercüme edilmiştir. Fakat kavramın, ilk insan ve ilk peygamber olarak bilinen Hz. Âdem'den başlayarak, farklı toplumlara farklı şeriatlarla somutlaşan, Tanrı katındaki evrensel din anlamına gelen ‘İslam’ ve Arap yarımadasında milâdi VII. asrın başlarında Kuran-ı Kerim ile bütünleşen şeriatın özel adı olarak ‘İslam’ şeklinde iki anlama geldiği ifade

¹⁶⁸ Nisa 123.

¹⁶⁹ Hicr 9.

¹⁷⁰ Al-i İmran 19.

¹⁷¹ Al-i İmran 85.

¹⁷² Maide 3.

¹⁷³ Al-i İmran 85.

¹⁷⁴ Rıfat Atay, “Bütüncül Bir Ehl-i Kitap Anlayışına Doğru: Felsefi Bir Yaklaşım”, Ankara, *DİB Dinler Arası İlişkiler Projesi*, 2003, 11.

edilmektedir. Bu meyanda söz konusu ayetlerde geçen İslam teriminin, nüzul döneminin ardından, İslâmi gelenekte şekillenen kurumsal İslam'ı değil, mutlak anlamda Allah'ın otoritesine boyun eğmeyi ve teslimiyeti ifade ettiği belirtilmektedir.¹⁷⁵ İslam'ın Hz. Muhammed'in tebliğ ettiği bir din olarak kabul edilmesi ve bu durumda İslam'ın merkeze alınması dışlayıcı tutumu daha şiddetli hale getirecektir. Fakat İslam kelimesinin fiil şekline bakılınca teslimiyet ve boyun eğme¹⁷⁶ gibi anlamları ihtiva etmesi, dolayısıyla da kelimenin kök anlamıyla çoğulcu yaklaşıma perde araladığı söylenebilir. Bu bağlamda kurumsal İslam'ı kabul edenlerin karar verme mekanizmasında yer alamadıklarını ve Tanrı'nın inayetiyle cennete farklı dinlere inananların da girebileceğini söyleyen bir kesim görülebilir.

İslamiyet'in kelime ve terim anlamından farklı olarak, ahlak ve maneviyatla alakalı olan tasavvuf ilmi ile de irtibat kurarak çoğulcu anlayışa kapı aralanabilir. Batılı yazarlar tarafından 'İslam mistisizmi' olarak adlandırılan tasavvuf, İslam dininin insan ruhundaki mistik eğilim ve ihtiyaçlarına cevap veren unsurların kurumsal bir toplamı olarak tanımlanmaktadır. Tasavvufla ilgilenenlerin yani mutasavvıfların, İslam dışındaki dinlere karşı, sûfî olmayan Müslümanlardan daha olumlu bir tavır takındıkları görülmektedir. Bunun temel sebebi, tasavvuftaki Vahdet-i Vücut doktrinin, özellikle mutasavvıfların başta Tanrı tasavvuru olmak üzere din, sanat ve ahlak alanındaki yaklaşımlarına temel oluşturmasıdır.¹⁷⁷

Panteizmden öte panenteizm şeklinde özetleyebileceğimiz varlığın birliği doktrini, 'Lâ mevcûde illâ hû' ile tam karşılığını bulmakta, mutlağın varlıkla uzlaştırılması gibi farklı bir epistemolojiyi öngörmektedir. Mutasavvıflara göre bizâtihi kendiliğinden var olan vücut birdir; o da Tanrı'nın Vücudu'dur. Bu Vücut vâcib, kadîm ve ezelîdir; çoğalma, parçalanma, değişme ve bölünme kabul etmez. Onun şekli, sureti, sınırı yoktur. Tanrı'nın varlığı, kâinata nispetle bir ayna hükmünde olup akledilebilen ve hissedilen bütün eşya onda açığa çıkar ya da Tanrı, zatı itibariyle değil, sıfat ve fiilleri itibari ile bütün suret ve şahıslarda mutlak olmaktan çıkmaksızın ve asla değişikliğe uğramaksızın tezahür ve tecelli etmektedir.¹⁷⁸

¹⁷⁵ Atay, 4.

¹⁷⁶ Kadir Güneş, *Arapça-Türkçe Sözlük*, İstanbul, Ravza Yayınları, 2009, s. 583.

¹⁷⁷ Aşlamacı, s. 49.

¹⁷⁸ Aşlamacı, s. 49.

Vahdet-i Vücut doktrinini sistematik olarak ortaya koyan ilk sûfi olan İbn Arabî, varlığı birbirinden bağımsız çokluk olarak görmeyi cahillik sayarak, bizatihi gerçek varlık olarak Tanrı'yı saymakta, diğer varlıkları ise gerçek varlığın yansımaları olarak nitelendirmektedir. Aynı ilâhın temel iki ayrı nitelemesi olarak mutlak ve mukayyet ilah kavramlarından bahsederek, formları çoğalsa veya farklılaşsa bile, bütün dinlerdeki mâ'bud'un 'bir' olduğunu düşünmektedir. Ona göre, bir tarafta mutlak ilah vardır, diğer tarafta ise, O'nun çeşitli yansımaları olan mukayyet, yani hususi ilah ya da ilahlar yer almaktadır. Mutlak ilah kavranılamaz ve hiçbir surette yanına yaklaşılamaz. O insan zekâsının kavrayabileceği her türlü sıfat ve bağlardan münezzehe olduğundan bizim için meçhuldür. Mukayyet ilah ise insanın hayal ve düşüncesinde canlandırmak isteği ilahıdır. Mukayyet ilah, kulların kalbine sığabilendir. Bu ayrım bizi, kendi dininin bildirdiği bilgilere dayalı hususi ilah sahibi kişinin, öteki ilah anlayışlarını yanlışlamaya ve küçümsemeye hakkı olmadığı sonucuna ulaştırmaktadır.¹⁷⁹

İbn Arabî'nin ilah bazında sistematize ettiği mutlak ve mukayyet ayrımı, onu çoğulcu anlayışın temsilcilerinden biri kılmıştır. Ona göre, "İnsanlar, Hakkı mutlak değil mukayyet ve hususi olarak kabul edebilirler. Bu durumda olan herhangi bir dinden bir kimsenin, ötekinin inancını zemmetmesi, 'ilim'den değil, 'insafsızlık' ve 'cehalet'ten kaynaklanır."¹⁸⁰ Dışlayıcı anlayışın, ancak cehaletten kaynaklandığını, Tanrı'nın ilmine vakıf olundukça zihnin çoğulculuğa yaklaştığını söylemek bu durumda zor görünmemektedir. Diğer yandan, Tanrı'nın nasıl olduğunu açıklayamamaktan kaynaklanan noksanlıkla, farklı dini anlayışları da bu bilinemezlikle kıyas ederek nefisler adedinde Tanrı'ya yol olabileceğini ifade etmek mutasavvıf için kolay olmaktadır.

İslam ve tasavvuf dünyasında şair ve düşünce adamı olarak bilinen Mevlânâ da İbn Arabî gibi, Müslümanlar arasındaki önemli çoğulculardan biri olarak görülmektedir. Dini çoğulculuğun Batı'daki en önemli savunucularından Hick'in kitabında Mevlânâ'ya ait olan "Lambalar farklı fakat ışık aynı ışıktır. O öteden gelmektedir."¹⁸¹ sözüne rastlanması, Batı'da Mevlânâ'nın çoğulcu olarak kabul edilmesinin somut bir örneğidir. Mevlânâ, Hick'in kitabında alıntılanan sözünü

¹⁷⁹ Cafer Sadık Yaran, "İbn Arabî, Mevlânâ ve Yunus Emre'ye Göre "Öteki"nin Durumu", *İslam ve Öteki*, Ed.: Cafer Sadık Yaran, 1. Baskı, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2001, s. 320.

¹⁸⁰ Yaran, s. 313.

¹⁸¹ Hick, s. 35; Mevlânâ, *Mesnevi*, C.I-II, Çev.: Karaismailoğlu, Adnan, İstanbul, Yeni Şafak Kültür Armağanı, 2004, s. 324.

Musa, Firavun ve büyücüler arasında geçen olayları anlattığı bölümün sonlarında söylemektedir. Bahsedilen olaylardan anlaşıldığı kadarıyla Mevlânâ, dinlerin nihai kaynağının Tanrı olduğunu, peygamberler farklı ise de saçtıkları ışığın bir olduğunu ifade etmektedir. Bunlarla birlikte farklı zamanlarda farklı peygamberler gelse de değişen tarihsel, toplumsal ve kültürel şartların gereği olarak ayrıntılarda bazı farklılıkları hayata geçirmişlerse de ilâhi ışığın parıltısının kıyamete kadar bir ve aynı kalacağını, çünkü Tanrı'dan kaynak aldığını söylemektedir.¹⁸²

Mevlânâ, dinlerin yolları ve yöntemleri ayrı olsa da aynı yere gitmek ve aynı amaca hizmet etmek derdinde olduklarından dinleri bir saymaktadır. Ünlü mütefekkir *Mesnevi*'de: “Görmüyor musun ki, Kâbe'ye giden ne çok yol vardır. Bazısının yolu Rum'dan, bazısının Şam'dan, bazısının Acem'den, bazısının Çin'den, bazısının da deniz yolundan Hint ve Yemen'dendir. Bunun için yollara bakarsan, ayrılık büyük ve sınırsızdır. Fakat gayeye, maksada bakacak olursan hepsi birleşmiş, hepsinin kalbi Kâbe hakkında anlaşmış ve orada bir olmuştur.”¹⁸³ şeklinde dinleri bir noktaya bağlamaktadır. Mevlânâ, yine aynı eserinde “Her peygamberin, her erenin bir yolu-yordamı vardır; fakat değil mi ki Tanrı'ya götürmede, hepsi de birdir.”¹⁸⁴ diyerek çoğulculuk açısından ciddi ifadeler kullanmıştır.

Dinlerin aynı amaca hizmet etmelerine rağmen farklı olmalarındaki husus nedir diye sorduğumuzda, alacağımız cevap yine Tanrı'nın bilinemezliği üzerine kurulmaktadır. İbn Arabî'nin, mutlak ve mukayyet ayrımı yaparak açıklamaya çalıştığı bu farklılık, Mevlânâ'da da ünlü metaforu olan fil hikâyesi ile cevaplanmaktadır:

Karanlık bir evde bil fil vardı. Hintliler, onu göstermek için getirmişlerdi.
Onu görmek için birçok insan, herkes o karanlık yere giriyordu.
Onu gözle görmek mümkün olmadığı için o karanlıkta ona ellerini sürüyorlardı.
Birinini eli hortumu tesadüf etti, “Bu fil oluk gibidir” dedi.
Birinini eli, kulağına erişti; ona yelpaze gibi göründü.
Birinini avucu ayağına dokununca, “Filin şeklini sütun gibi gördüm” dedi.
Biri, elini sırtına koydu, “Bu fil bizâtihi taht gibiymiş” dedi.
Aynı şekilde her biri ulaştığı parçaya göre fili anlıyordu; dinlediği yerde de de.
Bakış yerine göre onların sözü çeşitli oldu. Ona biri, “Dâl”, bu “Elif” lakabını koydu.
Her birinin avucunda bir mum olsaydı, sözlerindeki ayrılık olmazdı.
Duygu gözü, elin avucu gibidir ancak. Avuç onun bütününe erişemez.¹⁸⁵

¹⁸² Yaran, s. 326.

¹⁸³ Yaran, s. 327.

¹⁸⁴ Yaran, s. 327.

¹⁸⁵ *Mesnevi*, s. 325-326.

Metaforda, algılamadaki farklılıklardan dolayı birbirinden uzak tanımlamalar yapılmaktadır. Tanrı'nın kelâmi bir tarzda tanımı yapılırken sıfatlarından bahsedildikten sonra kullanılan 'ne aynıdır, ne de gayrıdır' ifadesi Tanrı tasavvurunu tam olarak yapamamanın neticesidir. Tanrı'nın tanımı yapılamayınca herkes kendi algılamasıyla O'na yaklaşmakta, aslında bir ve aynı şey olana, fil hikâyesinde olduğu gibi farklı yollarla ulaşmaya çalışılmaktadır. Yine *Mesnevi*'de yer alan üzüm hikâyesinde de aynı durum söz konusu olmaktadır. Birbirlerinin dilinde üzümün ne demek olduğunu bilmeyen dört kişi kavgaya tutuşmaktadır ve bu kavganın temel sebebi ise, bilgisizliktir.

İbn Arabî'de de rastladığımız cehaletten kaynaklanan bu kargaşa, onun insanları kategorilerle ifade etmesine sebep olmuştur. Bu kategorilerden birini ârifler, diğerini de cahiller oluşturmaktadır.

Câhillerin özelliği, ötekini tam anlamıyla bâtil saymaktır; modern terimlerle söylemek gerekirse, câhiller genellikle dışlamacı olur. Âriflere gelince, onların tutumu, câhillerinki kadar net ve tek boyutlu değil, aksine daha karmaşık ve en az iki boyutludur. Âriflerin, bâtındaki yahut kendi içlerindeki bilgileri, inançları, düşünceleri, duyguları başka; öteki sıradan insanlara karşı sorumluluklarını dikkate aldıkları zâhirdeki yahut dış dünyalarındaki sözleri, tutumları ve davranışları başka olabilmektedir. Bu başkalığı bu konunun sık kullanılan modern terimleriyle söylemek gerekiyorsa, ârifler, bâtınlarında daha ziyade kendilerine özgü tarzda çoğulcu, yahut her dinden insanı bu dünyada da öteki dünyada da aşağı yukarı eşit ölçüde kucaklayıcı; zahirlerinde ise, genel olarak İslam'ın öteki dinlerden biraz üstün olduğunu vurgulayan ama ötekilere de bu dünyada dostluk ve öteki dünyada kurtuluş kapısını olabildiğince açık tutmaya çalışan kapsayıcı bir yaklaşımdan yana gözükmektedirler.¹⁸⁶

Çağının Mevlânâ'sı olarak kabul gören Muhammed İkbal'in *İslam'da Dini Düşüncenin Yeniden Teşekkülü* adlı eseri ile İslam'la tanışan ve Mevlânâ rehberliğinde yoluna devam eden Eva de Vitray Meyerovitch, bir rahibe olmak isterken, İslamiyet'te karar kılmıştır.¹⁸⁷ Müslüman olması onu diğer dinlere karşı dışlayıcı bir anlayıştan ziyade Mevlânâ etkisi ile çoğulculuğa sevk etmiştir. Müslüman olduktan sonra gördüğü rüyalarla adını değiştiren ve Havva ismini alan Meyerovitch, tekerlek sembolüyle çoğulculuğu şöyle izah eder:

İslam, yani Allah'a teslim oluş, tekerleğin poyrasıdır, değişmeyen merkezidir. Gerçekten de bu bütün dinlerde müşterektir... Eğer siz tekerleğin ortadaysanız, Allah'a teslim olmuş durumdaysanız, ister Hıristiyan, Müslüman, Budist veya her ne olursanız olun, siz hakikatin içindesinizdir. İşte bu manadadır ki, pek çok üstad her (Allah'a) teslim olan kimsenin iyi bir Müslüman olduğunu söylemişlerdir. Buna karşılık, tekerleğin jantında kalırsanız, o zaman siz fanatik mollalar veya

¹⁸⁶ Yaran, s. 324.

¹⁸⁷ Rifat Atay, "Bir Arada Yaşama Tecrübesi Olarak Mevlevilik: Eva de Vitray-Meyerovitch'le Tekerleğin Poyrasına Yolculuk", *Milel ve Nihal Dergisi*, S. 2, 2009, s. 90.

yobaz Katolikler gibisiniz. Öyleyse, Allah'a bu teslimiyetin merkezine gitmek gerekir, merkeze varıldığında ise, orada başkalarıyla da buluşulur.¹⁸⁸

İbn Arabî gibi öteki dinlere bakış açısından insanları câhil ve ârif diye isimlendiren sûfî şair Yunus Emre de, İslam'da çoğulcu yaklaşımı izah ederken değineceğimiz isimlerden biridir. Yunus, şiirlerinde farklılıklardan çok benzerliklerin üzerinde durulması gerektiğini vurgulayan, savaş için değil barış için geldiğini söyleyen Kuran ve Muhammed aşığıdır. Kendisini irşada sevk edenin Kur'an olduğu üzerinde durmuş, Hz. Muhammed'i öven ve yücelten ifadeleri şiirlerinden eksik etmemiştir. Bununla birlikte Yunus Emre'nin geniş yüreğinde, sadece kutsal kitabı, peygamberi ve din kardeşleri değil, öteki peygamberler ve onların ümmetlerine karşı derin bir anlayış, empati, sevgi, saygı ve dostluğa rastlanmaktadır. Yunus'un hal ve tavırlarında da ötekilere karşı bir muhabbet hâsıl olmakta, bazı beyitlerinde gerçekte veya en azından gönlündeki hayal ya da hal âleminde, kiliseye gidip İncil okuyabileceği anlaşılmaktadır:

Hak bir gönül verdi bana hâ demeden hayrân olur
Bir dem gelir şâdi olur, bir dem gelir giryân olur
[...]
Bir dem varır mescitlere yüzün sürer onda yere
Bir dem varır deyre girer, İncil okur ruhbân olur¹⁸⁹

Yunus Emre, bir yandan Kuran'a ve sünnete bağlı bir yandan da öteki dinlere karşı sempatik tavırlar içindedir, bu durum bir tenakuz olabileceğini aklımıza getirebilir. Fakat Yunus'un insanları iki sınıfa ayırdığını düşündüğümüzde âriflik hali olarak ötekilere karşı kucaklayan bir tavrı olduğunu hemen anlarız. Bu şartlarda kendi tavrı ârifane bir tavidir ve o câhillerden olmadığını böylece ispatlamaktadır.

Mevlânâ, İbn Arabî, Yunus Emre temelde hepsi de dinlerine bağlı ve aşka inanan önemli isimlerdir. Özellikle Mevlânâ ve Yunus Emre'nin insanları, kim ve ne olursa olsun kardeş kabul ettiklerini ve her daim yanlarına davet ettiklerini biliyoruz. Bu üç isim tasavvuf hamuru ile yoğrulmuş ve aşk ile dinlerini bağdaştırmışlardır. Yaran'a göre varlığın birliği veya birbirleriyle ilişkililiği ya da akrabalığı düşüncesi, mutasavvıfların aşka yatkın gönüllerini iyice yumuşatmakta ve onları hangi dinden olursa olsun bütün insanları kucaklamaya sevk etmektedir. Bizâtihi Hakk'ın, tüm insanların erişim alanını aştığını iddia eden tasavvuf ehli, ayrıntıda gizlenen farklılıkları yok saymamış ve insanların din seçiminde ızdırârî kaderin veya kültürün

¹⁸⁸ Atay, s. 95.

¹⁸⁹ Yunus Emre, *Divan*, Haz.: Mustafa Tatcı, Ankara, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2012, s. 125-126; Yaran, s. 336.

oynadığı büyük rolü de dikkate alarak ötekileri yerli yersiz eleştirmeyi edebe ve olgunluğa aykırı bulmuşlar. Böylece mutasavvıflar akıl ve ilim düzeyinde kapsayıcı; gönül ve irfan düzeyinde ise kendilerine özgü çoğulcu bir tavrı geliştirmişler.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Yaran, s. 345.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DEKİ DİN EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜRECİ

Toplum kültürünü, toplumun değer yargılarını çocuklara ve yetişkinlere öğretme işi, insanlık tarihinin en eski devirlerinde başlamıştır. Çünkü varlık âleminde kendi yerini arayan insan, birtakım sorularla varlığını anlamlandırmaya çalışmış, varoluş sebebini, sonunun ne olacağını, karşılaştığı hadiselerin nasıl meydana geldiğini merak etmiştir. Bu soruların cevabını dinde bulması hasebiyle de her devirde dine ve kutsala olan ilgi, ihtiyaç hep canlı kalmış dolayısıyla üzerine düşünülmüştür.¹⁹¹ Bu meyanda diyebiliriz ki din eğitimi, insan var olduğu günden bu yana süre gelen bir realitedir. Zira insan yaşadığı dinin, gerek ilahi gerek beşeri, her türünde çeşitli ritüelleri yerine getirmek ve belirli kurallara uymak zorundadır. Bu kurallara yani mensubu olunan dinin, emir ve yasaklarına uymak için öncelikle bunları bilmek gerektiğinden din eğitime ihtiyaç vardır. Fakat yakın tarihe kadar bilimsel düzeyde bir din eğitimi disiplininin bahsetmek mümkün değildir.¹⁹² Bu tarihe kadar ki süreç için din eğitimi disiplini yerine din öğretimi demek daha doğru olacaktır.

Türkiye'de din eğitiminin tarihi sürecine başlamadan önce, Türkiye'de İslami din eğitiminin yaygın olması hasebiyle, İslamiyet'in doğduğu dönemde Hz. Muhammed'in eğitim öğretim faaliyetlerini nasıl yürüttüğüne değindikten sonra, cumhuriyetin ilan edildiği tarihe kadar devam eden İslami din eğitimi sürecine kısaca göz atmak yerinde olacaktır. Bu meyanda dört halife dönemi, Emeviler, Abbasiler ve Osmanlı Devleti gibi İslami din eğitimi geliştiren sistemleştirmiş bazı devletlere de değinilecektir.

¹⁹¹ Hamdi Mert, "Yaygın Eğitimde Din Eğitimi", *Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri*, Ankara, İlahiyat Vakfı Yayınları, 1981, s. 32.

¹⁹² Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2005, s. 6.

2.1. Hz. Muhammed Döneminden Cumhuriyet Dönemine Kadar Din Eğitimi ve Öğretimi

İlahi dinlerden biri olan İslamiyet'in din eğitimi ve öğretimi Hira Mağarası'nda Hz. Muhammed'in vahiy almasıyla Mekke dönemindeki ilk faaliyetlerle başlamıştır. İslam Peygamberi Hz. Muhammed'e indirilen ilk ayetler "oku"¹⁹³ emri ile gelerek "kalemle yazma"¹⁹⁴ sisteminden bahsetmektedir. Bu ifadelerden ilk eğitimcinin ve mürebbinin Allah olduğu, O'nun adına peygamberleri ve İslam'ın Peygamberini eğitip yetiştiren vahiy meleği olarak kabul edilen Cebrail'in vasıta kılındığı anlaşılmaktadır. Allah'tan gelen ilk vahiy, okumanın, yazmanın önemine ve yerine getirilmesi gereken bir çalışma olduğuna dair ayetlerle telakki eden Hz. Muhammed, 23 senelik peygamberliği süresince kurduğu müesseselerle, İslamiyet'in eğitim ve öğretime verdiği önemi yalnız nazari planda teşvik ve takdir edici sözlerle bırakmayıp ameli hayatta da nelerin yapılması gerektiğini bizzat göstermiştir.¹⁹⁵ Dolayısıyla peygamberlerin, ümmetleri ve bütün insanlık için yegâne mürebbi, muallim ve mürşit olduğu kabul görmektedir.¹⁹⁶

İslam'ın ilk dönemlerinde ve mescitler yapılmadan önce, eğitim öğretim faaliyetleri zorunlu olarak evlerde yapılmıştır. Evler, cahiliye döneminde de mevcut olan eğitim kurumları arasında idi. Bu dönemde mevcut olan eğitim kurumlarından en önemlileri bazen bir ev ya da sadece bir odadan oluşan 'kütüphane'lerdir. Tevarüs edilen bu kurumlar, varlıklarını İslam dünyasında uzun bir süre devam ettirmişlerdir. Arap yarımadasının değişik yerlerinde var olan kütüphanelerin, daha çok kültür merkezlerinde buldukları görülmektedir.¹⁹⁷

Kütüphane olarak bilinen Umare b. Hamza¹⁹⁸'nın evi hatiplerin ve ileri gelenlerin devam ettiği bir yerdi. Kütüphanelerde eğitim öğretim faaliyetlerine hür ve köleler

¹⁹³ Alak 1.

¹⁹⁴ Alak 4.

¹⁹⁵ Halis Ayhan, "İslam Tarihindeki ilk Eğitim ve Öğretim Müesseseleri", *İslam Medeniyeti*, S. 30, 1973, s. 7.

¹⁹⁶ Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul, Düşünce Kitabevi Yayınları, 2011, s. 1.

¹⁹⁷ Şakir Gözütok, "İslam Eğitim Tarihinde Müesseseleşme", *Dini Araştırmalar Dergisi*, S. 26, 2006, s. 27.

¹⁹⁸ Hz. Muhammed'in azatlı kölesi Zeyd'in oğlu. Gözütok, "İslam Eğitim Tarihinde Müesseseleşme", s. 28.

birlikte katılırdı.¹⁹⁹ İslamiyet'in nefes bulduğu çoğu bölgede, hem okuma yazma ve basit aritmetik bilgiler, hem de dini bilgiler vermek suretiyle küttaplar, ilköğretim işlevini son dönemlere kadar sürdürmüşlerdir.²⁰⁰

Hz. Muhammed, Mekke'de dinini öğrenmek isteyen sahabeye kendi evini açmış, bu durum Medine'de de devam etmiştir. Ancak sadece Hz. Muhammed'i görmek üzere vakitli vakitsiz evine gelenlerin çoğalması üzerine Ahzab Suresi'nin 53. ayetinin Medine'de inmesiyle bu husus bir ölçüye ve izne bağlanmıştır.²⁰¹ Bundan sonraki eğitim öğretim faaliyetleri inşa edilen mescitler ve mekteplerle devam ettirilmiştir.

Mekke'de İslamiyet bir süre gizliden yayılıyor, açıktan dine davet emri gelince²⁰², Hz. Muhammed halkı topluyor, onlara hitap ederek yeni din hakkında bilgi vermeye çalışıyordu. Bu yüzden de kurum olarak, nerede fırsat bulunursa orası değerlendiriliyordu. İlk eğitim ve öğretim yeri olarak da Dâru'l- Erkam diye bilinen Erkam b. Ebi'l- Erkam'ın evi kullanılmıştır.²⁰³ Dâru'l- Erkam, Mekkeli Müslümanların eğitim ve öğretiminin yapıldığı ilk yer olarak bilinir.²⁰⁴ Diğer eğitim öğretim müesseselerini şöylece sıralamak mümkündür: “öğrenip öğretenlerin ve nüfuzlu kimselerin gözden uzak evleri, kimsesiz vadiler, dağlar, mağaralar, subaşları, Kâbe civarı, yollar, panayırlar, eğlence yerleri, hacc ibadeti yapılan yerler, pazarlar, konaklayan kervanlar ve fırsat bulunan diğer yerlerdir.”²⁰⁵

Henüz hicret gerçekleştirilmemişken Medine'deki bazı evler de birer eğitim kurumu olarak kullanılmaya başlanmıştır. Dâru'l-Kurra olarak bilinen Mahreme b. Nevfel'in evi bu meyanda en önemlilerinden biridir. Medine'ye ilk öğretmenler olarak gelen Mus'ab b. Umeyr ve Abdullah b. Ümmi Mektum, Dâru'l- Kurra'da İslam'ın esaslarını öğretmeye çalışmışlardır.²⁰⁶ Mus'ab b. Umeyr, Medine'de Es'ad

¹⁹⁹ Gözütok, hür ve esirlerin eşit şartlarda eğitim görmelerine dair bir hadis nakletmektedir: “Ümmü Seleme (r.a.): ‘Küttab öğretmenine bana yün atmak için erkek çocukları gönder, hürleri gönderme’ diye haber göndermesi, hür ve esir çocukların birlikte okuduklarını göstermektedir. Bkz: Buhari, Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail, *Sahihu'l-Buhari*, Mektebetu'l-İslami, İstanbul, Ts., Diyat, 27.” Naklen: Gözütok, s. 28.

²⁰⁰ Gözütok, s. 28.

²⁰¹ Şakir Gözütok, *İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi*, Ankara, Fecr Yayınları, 2002, s.123.

²⁰² Müddesir, 2.

²⁰³ Hâkim, Ebu Abdullah Muhammed b. Abdullah, *Müstedrek alâ Sahihayn*, Tah: Mustafa Abdulkadir Ata, Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1. Baskı, 1990, C. 3, s. 572, naklen: Gözütok, “İslam Eğitim Tarihinde Müesseseleşme”, s. 28.

²⁰⁴ Ayhan, s. 7.

²⁰⁵ Doğan, s. 124.

²⁰⁶ İbn Sa'd, Muhammed, *Tabakatu'l-Kübra*, Daru Sadr, Beyrut, Ts., C.4, s. 205, naklen: Gözütok, “İslam Eğitim Tarihinde Müesseseleşme”, s. 29.

b. Ebi Zürrare'nin evini de eğitim öğretim faaliyetleri için kullanmıştır. Ayrıca hicretten sonra Ebu Eyyubi'l- Ensari'nin evi ve Dâru'l-Uzzab diye meşhur olan Sa'd b. Heyseme'nin evi de eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı evlerden biridir.²⁰⁷ Hz. Muhammed'in evi ile İslam'ı öğrenip öğretenlerin evleri de bunu takip etmekteydi.

İslami müessese ve teşkilatlanma Medine'ye hicretle başlamış, daha Medine'ye varmadan Küba Mescidi inşa edilmiştir. Bu durum hicretin tamamlanmasıyla hız kazanmış, Hz. Muhammed, Medine'ye hicretinin ilk gününden itibaren bir mescit ve mektep yaptırma kararını almıştır.²⁰⁸ Yapımı miladi 622 yılına denk gelen ve İslam Tarihi boyunca Mescid-i Nebi olarak anılacak olan bu mescit, birbirinden ayrı üç kısım halinde inşa edilmiştir. Mescid-i Nebi'nin bir bölümü ibadet mahalli olarak, bir bölümü Hz. Muhammed'in ikametine, bir bölümü ise eğitim-öğretim işlerinin yürütülmesine tahsis edilmiştir. Bu bölüm, İslam eğitim tarihinde 'Suffe' olarak bilinen ve organize eğitim-öğretimin verildiği ilk kurum olarak kabul edilen yerdir. Burada genellikle ileri seviyede ilim meclisleri teşekkül ettiği, bunun yanında isteyenlere Kur'an-ı Kerim ve yazı da öğretildiği anlaşılmaktadır.²⁰⁹

Suffe'den ayrı olarak Hz. Peygamber, Medine'nin muhtelif mahallelerinde birçok mektep kurduştur. Mesela, daha hicretin ikinci yılında Medine'de Mahreme b. Nevfel'in evinde tesis edilen ve Dâru'l-Kurra adını taşıyan eğitim öğretim yuvasının aynı zamanda bir Kur'an Mektebi olduğundan bahsedilmektedir.²¹⁰ Aynı şekilde Medine'nin yakınında bir yer olan Küba Camii'nden bahsedilir ki buraya İslam Peygamberi sık sık gelir ve öğretime nezaret ederdi.²¹¹ Hz. Muhammed zamanında sadece okuma-yazma öğreten ve kütta adı verilen okullar da mevcuttu. Yukarıda belirttiğimiz gibi bu tip mekteplerin İslam'ın zuhurundan önce de mevcudiyetinden bahsedilmektedir.²¹²

Hz. Muhammed'in vefatından sonra halifeler dönemi başlamış ve bu dönemlerde de, Hz. Muhammed'in eğitim-öğretim metotları takip edilmiş ve mescitler tıpkı Hz. Muhammed döneminde olduğu gibi birer ibadethane ve eğitim

²⁰⁷ Taberani, el-Mu'cemul-Kebir, C.6, s. 30, naklen: Gözütok, s. 30.

²⁰⁸ Ayhan, s. 7.

²⁰⁹ Ayhan, s. 7; Öcal, s. 2.

²¹⁰ Kettani, Muhammed Abdulhayy b. Abdilkebir, *Nizamu'l Hukumati'n-Nebeviyye et-Teratibu'l-İdariyye*, Daru'l-Kutubi'l-Arabi, Beyrut, Ts., C. 1, s. 56, naklen: Gözütok, s. 126.

²¹¹ Öcal, s. 4.

²¹² Geniş bilgi için bkz.: Gözütok, s. 57.

öğretim müessesesi olarak kullanılmaya devam edilmiştir.²¹³ Hz. Muhammed'den sonra dört halife dönemi ile ilgili en dikkat çekici gelişmelerden biri Halife Hz. Ömer döneminde, Kuran-ı Kerim öğretimi için öğretmenler tayin edilmesi ve bunlara her ay 15 dirhem maaş bağlanmasıdır. Aynı dönemde Kur'an'ın yanı sıra okuma yazma da öğretilmiş, valilere bütün çocukların okuma yazma öğrenmelerine dikkat etmeleri için talimat verilmiştir. Hz. Ömer, Filistin, Humus ve Şam'a Kur'an öğretmenleri göndermiştir. Filistin'e öğretmen olarak görevlendirilen Muaz b. Cebel'in 16000 kadar öğrencisi bulunduğu rivayet edilmektedir. Bu dönemde de öğretim faaliyetleri camilerde yapılmış, ayrıca okuma yazma, Kur'an ve dini bilgilerin öğretildiği kütüphanelerin varlığından söz edilmektedir.²¹⁴

Emeviler Dönemine gelindiğinde de çocuklar için müstakil okullar açılmıştır. Bu okullara Mektep, öğretmenlerine de Muallim denilmiştir.²¹⁵ Sonraki asırlarda ise her İslam ülkesi, kendi kültür yapılarına uygun olarak ilköğretim programlarını daha da geliştirerek devam ettirmişlerdir.

İslam dininin eğitim ve öğretime büyük önem vermesi sebebiyle Müslümanlar, ilme ve dolayısıyla ilmin eğitim ve öğretimine özel ilgi duydular. Zamanla bu ilgi artarak devam etti, mescitlerde ve camilerde birden fazla ilim halkaları oluşmaya başladı. Bu halkalar, ders esnasında sorulu, cevaplı ve tartışmalı bir şekilde devam etti. Cami veya mescitlere huzur ve huşu içerisinde ibadet etmek için gelenler, ilim halkalarının gürültüye mahal veren ders işleme metotlarından rahatsızlık duydular. Sıkıntılara ve hoşnutsuzluklara sebep olan ve mescitlerin ilk ve asıl yapılış maksadını aşan bu hal, Müslümanları mescit dışında ilim tedris edebilecekleri bir yer arayışına götürdü.²¹⁶ İhtiyaçların neticesi olarak ortaya çıkan, yetişkinlerin eğitim ve öğretimine tahsis edilen mescit dışı müesseselerin ilk örneklerini Abbasiler Dönemi'nde buluyoruz. Halife Me'mun devrinde Zerdüştî okulların ilhamıyla 832'de Bağdat'ta 'Beytü'l-Hikme' kurulmuş, başına Arapça ve Süryanice eserler veren Yahya b. Masiveyh getirilmiştir.²¹⁷

²¹³ İbrahim Sarıçam, *Hz. Ömer*, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2013, s. 148.

²¹⁴ Sarıçam, s. 153-154.

²¹⁵ Öcal, s. 9.

²¹⁶ Gözütok, "İslam Eğitim Tarihinde Müesseseleşme", s. 36; Öcal, s. 10.

²¹⁷ Öcal, s. 11-12.

Abbasilerin ilk devirlerinde mescitler dışında eğitim ve öğretim maksadıyla inşa edilen müesseseler, orta ve yüksek dereceli örgün eğitim vermelerine karşın²¹⁸ bu kurumlar için henüz ‘Medrese’ kelimesi kullanılmamaktadır. Bu kelimenin ilk olarak hangi asırda kullanılmaya başlandığına dair çeşitli tarihler bilinmekle beraber, medreselerin resmi bir teşekkül olarak devlet eliyle kurulması, X. asırda Samanoğulları Sultanı İsmail b. Ahmed b. Esed b. Saman zamanında vuku bulduğu kaynaklarda geçmektedir.²¹⁹ Arslan Gazi Tafgac Han da, Merv’de bir medrese yaptırmış ve vefatında oraya defnolunmuştur.²²⁰ Ayrıca Gazneli Mahmut, Gazne’de ve kardeşi Nasır b. Sebüktekin, 425/1033 tarihinde Nişabur’da medrese yaptırmışlardı. Böylece yüksek seviyede eğitim ve öğretim yaptıran kurumların adı ‘Medrese’ olmuş ve İslam âleminde giderek yaygınlaşmaya başlamıştır.²²¹

İslam dünyasında medrese teşkilatının kuruluş ve gelişmesinde en büyük pay şüphesiz, Büyük Selçuklu Türklerine aittir. Gerçekten medreselerin geniş anlamda devlet eliyle kurulması, tahsilin ücretsiz olması ve medrese teşkilatının en küçük ayrıntılarına kadar tespiti Selçukluların eseridir.²²² Selçuklular, kurdukları medreseleri hem ilmin gelişmesini sağlamak hem de ilmiye mensuplarına maaş bağlayarak onları devletin yanında tutmak, hususiyetle Fatımilerin Şiilik propagandaları ve diğer Rafizî telakkilere karşı Sünniliğin müdafaası ve umumiliği gayesiyle tesis etmişlerdir.²²³ Medreselerin yapımına 1060’lı yıllarda başlanmış, takip eden yıllarda öğretime açılmıştır. Halife Muktedi Billâh zamanında İran Selçuklularından Melik Şah’ın veziri Nizamü’l-Mülk tarafından inşa ve tesis olunan Nizamiye Medresesi’nin etrafına dükkânlar, çiftlikler, hanlar, hamamlar vakfedilmiştir.²²⁴ Kurucusu Nizamü’l-Mülk’e nispet edilerek ‘el-Medarisü’n-Nizamiyye’ (Nizamiye Medreseleri) ismi ile tanınmışlardır. İslam Üniversitesi niteliğinde olan Nizamiye Medresesi, bünyesindeki hocaların deha ve iktidarları, yetiştirdiği fakih, şair, hâkim ve filozoflarla kısa zamanda şöhret bulmuştur.²²⁵

²¹⁸ Zeki Salih Zengin, “Medreseden Üniversiteye”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 2008, s. 215-216.

²¹⁹ Gözütok, s. 36.

²²⁰ Öcal, s. 12.

²²¹ Öcal, s. 11-12.

²²² Ali Himmet Berki, “Selçuklular ve Osmanlılar Devirlerinde İlk İslam ve Türk Üniversiteleri”, *Diyanet İşleri Başkanlığı Dergisi*, S. 110-111, 1971, s. 232.

²²³ Öcal, s. 12-13.

²²⁴ Berki, s. 231.

²²⁵ Berki, s. 230.

Bağdat'ta Dicle kenarında yapılan bu medrese için 200.000 dinar harcanmıştır.²²⁶ İlk Müderrisi Ebu İshak eş-Şirazi'dir.²²⁷ Nizamiye Medresesi'nin İslam ilim tarihinde ilk medrese olarak kabul edilmesi, medresenin umumi ve tam teşkilatlı olması, hoca ve öğrencilerin ihtiyaçları için vakfedilen alanların bulunması sebebiyledir.²²⁸

İslam'ın doğuşundan Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemine kadar eğitim ve öğretim faaliyetleri alanında görülen gelişmeler Osmanlı Devleti'nde de hız kaybetmeden devam etmiştir. Osmanlı Devleti, eğitim ve öğretim için çok sayıda müessese kurup geliştirmiştir. Bu dönem içinde örgün ve yaygın eğitim kurumları bulunmaktadır. Başlıca örgün eğitim kurumları medreseler, sıbyan mektepleri, Enderun Mektebi, bazı askeri mekteplerdir. Yaygın eğitim alanında da camiler, tekkeler ile bazı yazar ve şairlerin etkinliği görülür.²²⁹ İlk asırlarda sadece ilköğretim seviyesindeki kurumlarla, medreseler aktifken, XVIII. y.y.'dan itibaren açılmaya başlayan meslek okulları ile eğitim sistemi çeşitlenmiştir. Eğitim ve öğretim için kurulan müesseseler, sadece devlet bütçesiyle değil, vakıflarla da desteklenmiştir. Vakıflar, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde her tür araç-gereç, hocaların maaşları, öğrencilerin yemesi-içmesi gibi ihtiyaçları karşılamıştır.²³⁰

Osmanlı Devleti'nde, eğitim sektöründe ana hatlarıyla üç çeşit okul; medrese, mektep, yabancı okullar bulunmaktadır. Medrese en eski ve din eğitimi ağırlıklı bir eğitim kurumudur. Osmanlı tarihinde önemli bir yer teşkil eden medrese, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar hep var olmuştur. Ancak tarihsel süreç içerisinde medreselere alternatif veya ek olarak çeşitli eğitim kurumları da inşa edilmiştir. Medreselerin kuruluşu, gelişmesi ve kapatılmasından bahsetmeden evvel bu kurumlara yani mektep ve yabancı okullara değinelim.

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde mevcut medreselerin devletin ve toplumun ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirmede yetersiz kalması ve eğitimdeki modernleşmeye paralel olarak yeni bir okul çeşidine ihtiyaç duyulmasından mektep ortaya çıkmıştır. Mektep, batılı anlamda bir eğitim kurumu ve Cumhuriyet dönemi okullarının esasını teşkil eden bir müessesedir. Bu anlamda bilinen ilk mektep I. Mahmut zamanında 1734'te İstanbul'da Humbara Ocağı adıyla ve matematik

²²⁶ Berki, s. 234.

²²⁷ Öcal, s. 13.

²²⁸ Berki, s. 232.

²²⁹ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1982, s. 46.

²³⁰ Öcal, s. 17-18.

ilimlerinin okutulduğu bir hendesehanedir. 1773'te Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, 1795'te Mühendishane-i Berri-i Hümayun öğretime başlatılmıştır. Ondan sonraki yıllarda ise, bugün bazı üniversitelerimizin temelini oluşturan ve çeşitli mesleklere eleman yetiştiren mektepler açılmıştır.²³¹ 1824'te Padişah II. Mahmut'un fermanıyla ilköğrenim mecburi hale getirilmiştir. 1839'da rüştiyeler, 1845'te idadiler, 1848'de Dâru'l-Mualliminler yani öğretmen okulları ve 1868'de Sultaniler açılmaya başlamıştır. Bu okullar bugünkü ilk ve ortaöğretim kurumlarının esasını teşkil etmiştir.²³² Mekteplerde eğitim, din ağırlıklı değildir, matematik ve fen gibi seküler dersler ön plandadır. İslam'la ilgili olarak genelde ilmihal ve tecvit dersleri okutulmaktadır.

Diğer yandan Osmanlı tebaasından olan gayrimüslimler ile yabancı devletler tarafından da değişik isimler altında birçok okul açılmıştır. İlk örneği Fatih zamanına kadar giden azınlık ve yabancı devlet okullarının sayısı, XIX. yy. ile XX. yy.'ın başında yüzlerle ifade edilmektedir.²³³

Mevcut olan din eğitiminin her ne kadar adı konulmamış olsa da din eğitimi, Osmanlı'nın son dönemlerinde eğitimden ayrı bir dal olarak kabul edilmiştir. Önceki dönemlerde eğitim, bizatihi dini idi. Jeoloji, Astroloji gibi akli ilimlerin yegâne amacı hakka hizmetten ve onun rızasını kazanmaktan ibaretti. Bu kanaatimize delil olarak gösterebileceğimiz II. Mahmut (1808-1839) tarafından gönderilen bir ferman da mevcuttur. Fermanında, “Analar-babalar çocuklarına dini meseleleri öğretmediklerinden dolayı cahil bırakılmaktadırlar. Bunun için onlar dini ve uhrevi cezaya çarptırılacaklardır, okul çağına gelen çocuklarını okutmadan zanaata verenlerin hocalar ve mahalle imamları tarafından kadırlara bildirilmeleri”²³⁴ yer almaktadır.

Yukarıda belirttiğimiz gibi medrese en eski ve din eğitimi ağırlıklı bir eğitim kurumudur. Osmanlı Devleti henüz bir beylik statüsündeyken Anadolu Selçukluları tecrübesinden yararlanarak Orhan Gazi 1330 yılında beyliğin merkezi olan İznik'te manastırı medreseye çevirerek ilk Osmanlı medresesini faaliyete geçirmiştir.²³⁵ Bu

²³¹ Mustafa Öcal, “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, S. 13, 2008, s. 401.

²³² Öcal, s. 402.

²³³ Öcal, s. 402.

²³⁴ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 26.

²³⁵ Öcal, “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü”, s. 399.

medresenin ilk müderrisi de Kayserili Davut'tur.²³⁶ İlk dönem Osmanlı medreseleri, daha önce Anadolu'da Selçuklular döneminde kurulan medreselerin devamı olarak kabul edilebilir.²³⁷ Osmanlı henüz beylik statüsünde olduğundan medresede eğitim öğretim faaliyetleri için gerekli kitaplar dışarıdan getirilmiştir.²³⁸ İznik'te kurulan bu medresenin ardından Osmanlının hâkimiyet kurduğu Bursa, Edirne, fetihten sonra İstanbul gibi birçok şehirde de medrese inşasına devam edilmiştir.²³⁹ Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'da inşa ettirdiği, 1470'te öğretime başlattığı Sahn-ı Seman ile Osmanlı medreseleri olgunluk dönemine ulaşırken²⁴⁰, Kanuni Sultan Süleyman'ın 1557 yılında eğitim öğretim faaliyetlerini başlattığı Süleymaniye Medreseleri ile Osmanlı medrese sistemi zirveye ulaşmıştır.²⁴¹ XV ve XVI. yy.'da Osmanlı topraklarında medrese inşasına devam edilmiş XVII. yy'da IV. Murat zamanında (1623-1640) sadece İstanbul'da 180 medresenin varlığından bahsedilirken XIX. yy.'da İstanbul'daki medrese sayısının 500'lerde olduğu, XX. yy'da ise İstanbul'da var olan medreselerle ilgili 2000'in üzerinde bir rakam kayıtlara geçirilmiştir.²⁴²

Medreselerdeki ilim anlayışı sadece belirli bir alanda uzmanlaşmaya dayalı değil, âlimin her konuda yani ansiklopedik tarzda bilgi sahibi olması gerektiği şeklindeydi. Ancak zaman içerisinde bilgi birikimindeki artış belirli alanlarda uzmanlaşmayı ve çalışmaların metodik olarak yapılmasını zaruri hale getirmiştir.²⁴³ Dolayısıyla Osmanlının son dönemlerinde medreselerde bir takım aksaklıklar yaşanmış ve ıslah nizamnameleri yayınlanıp yürürlüğe konulmuştur. Nizamnameler medreseleri ayakta tutmaya yetmemiş, İstiklal Harbi neticesinde TBMM'nin açılmasıyla birlikte ülkedeki öğretim çeşitliliğinden rahatsız olan devlet, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulüne müteakip medreselerin varlığına son vermişlerdir.²⁴⁴

2.2. Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi

Hz. Muhammed'den Cumhuriyet dönemine kadar din eğitim ve öğretimi hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra şimdi de tarihsel olarak dönemlere

²³⁶ Akyüz, s. 47.

²³⁷ Zengin, s. 216.

²³⁸ Salim Aydüz, "Medrese ve Tekke Dışındaki Eğitim Müesseseleri Tarihi Literatürü", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, S. 12, 2008, s. 151.

²³⁹ Öcal, s. 399.

²⁴⁰ Zengin, s. 216.

²⁴¹ Öcal, s. 400; Zengin, s. 216.

²⁴² Öcal, s. 400.

²⁴³ Zengin, s. 222.

²⁴⁴ Öcal, s. 401.

ayırduğumuz cumhuriyet dönemi din eğitimi ve öğretimine geçebiliriz. Bu ayrıştırmanın siyasi iktidarla paralellik arz ettiği dikkatlerden kaçmayacaktır. Zira Türkiye’de din eğitimini konuşmak, diğer eğitim alanlarında konuşmak kadar basit değildir. Çünkü otorite din eğitimi ile ilgili birçok detayı sıkı sıkıya kontrol altında tuttuğundan, bu konuda devletin açtığı yollar dışındaki yönelim, söylem ve tartışmalar sürekli illegal görülmüştür. Bu da yıllar içerisinde ‘Resmi İslam’ şeklindeki bir İslam anlayışı ve algılayışını kurumsallaştırmıştır. İktidarların bu anlayışa ekleme ve çıkarmaları, süreç içerisinde sadece ‘Resmi İslam’ın uygulamalarında kısmî değişmelere sebep olmuştur.²⁴⁵

2.2.1. 1920–1933 Yılları Arası

Temelleri atıldığı andan itibaren İslam medeniyetinin yükselmesinde önemli hizmet sunan, İslam dünyasının altın çağının tek eğitim kurumu olan medreseler, 16. yy’dan itibaren gerilemeye başladı. İlk defa III. Mehmed zamanında ıslah edilen medreseler, ne yazık ki kendini yenileyemedi ayakta kalmaya çalıştı. Medreseler, 18. yy’ın ikinci yarısında modernleşme hareketi ile açılan Batı tipi yeni eğitim kurumlarına paralel bir gelişme de gösteremedi.²⁴⁶ 1839 Tanzimat ve özellikle 1856 Islahat Fermanı ile tanınan haklar sonucu²⁴⁷ hızla çoğalan azınlık ve yabancı okulları, medreselerin cazibesinin kaybolmasında önemli etkenlerden birisi oldu. Cihana hükmeden Osmanlının 600 yıllık emektarı olan medrese kurumu kendi hallerine terk edildi.²⁴⁸

II. Abdülhamit döneminde medrese eğitimi görenlerin askerlikten muaf tutulmaları askerlik yapmak istemeyenler için sığınılacak bir liman haline geldi. Bu yüzden medreselerdeki eğitim seviyesi düştü ve kurumun bozulması daha da kolaylaştı.²⁴⁹ Yaşanan çeşitli olumsuzluklar sonucu kendisinden beklenen işlevi yerine getirmekten her gün biraz daha uzaklaşan medreselerin II. Meşrutiyet’in

²⁴⁵ Mustafa Tekin, “Din Eğitimi Bağlamında İlahiyat Fakülteleri”, *Umran Dergisi*, S. 220, 2012, s. 21.

²⁴⁶ Recai Doğan, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitimi-Öğretimi”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/1702/18211.pdf>, Erişim Tarihi: 11.12.2014., s. 410.

²⁴⁷ Suat Cebeci, “Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetin 75. Yıldönümü Özel Sayısı, 1998, s. 227.

²⁴⁸ Doğan, s. 410; Zeki Salih Zengin, “Kurtuluş Savaşı Döneminde Medrese Öğretim Programları ve Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi Çalışmaları”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 1, 2003, s. 190.

²⁴⁹ Doğan, s. 411.

ilanından sonra resmi düzeyde ilk defa ele alınması 1910'da çıkarılan 'Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi' ile olmuştur.²⁵⁰

Medreselerin ıslah edilmesiyle ilgili son teşebbüs, tüm üyelerle birlikte İcra Vekilleri Heyeti Reisi Fevzi Çakmak ve TBMM Reisi Mustafa Kemal Atatürk'ün de imzalarını taşıyan 1921 Medaris-i İlmiye Nizamnâmesi'dir.²⁵¹ Bu Nizamnâme ile medreseler, Dâru'l-Hilâfe ve İlmiye şeklinde iki kısma ayrılmıştır. Her ikisi de Şer'îye ve Evkaf Vekâletine bağlı olan bu medreselerin²⁵² Umum Müdürü Ahmet Hamdi Akseki idi.²⁵³

Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi'nin hazırlanış sebepleri arasında "Anadolu'nun birçok yerinde namaz kıldırarak, cenazeleri kaldıracak ve halkın din hakkındaki sorularına cevap verebilecek din görevlisinin bulunmadığı"²⁵⁴ belirtilerek, bahsedilen alanlardaki ihtiyacın karşılanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu ihtiyacı karşılayacak görevlilerin medreselerden yetiştirileceği; ancak bir taraftan seferberlik dolayısıyla medrese öğrencisi ve öğreticilerinden çoğunun silâh altına alınması, diğer taraftan da yeni kurulan Dâru'l-Hilâfe Medreseleri'nin yeterince yaygınlaştırılmaması yüzünden din görevlisi ihtiyacının ciddi boyutlara vardığı ifade edilmektedir. En isabetli çözüm bu medreselerin yaygınlaştırılması olmakla birlikte; ekonomik şartların uygun olmaması dolayısıyla, Dâru'l-Hilâfe Medreseleri teşkilatına alınmayan medâris-i atıka adı verilen medreselerden de bu ihtiyacın karşılanması noktasında faydalanılması mecburiyet haline gelmiştir. Bu suretle, program ve işleyişi nizamnamede belirlenen esaslar çerçevesinde yeni medreselerin kurulmasındaki başlıca amacın, halkın dini ihtiyaçlarını karşılayacak imam-hatip ve vaiz gibi görevlilerin yetiştirilmesi olduğu belirtilmektedir.²⁵⁵

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Osmanlı'dan kalma üç çeşit eğitim sistemi mevcuttu; "dünyaya kapalı, İslam'ın özünden ve dinamizminden uzaklaşmış,

²⁵⁰ Zeki Salih Zengin, "II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlılarda Medreselerin Islahı Çalışmaları (Teşkilat ve ders Programları)", *Diyanet İlmi Dergi*, S. 2, 1998, s. 46; Doğan, s. 413; Zengin, "Kurtuluş Savaşı Döneminde Medrese Öğretim Programları ve Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi Çalışmaları", s. 190.

²⁵¹ Zeki Salih Zengin, "Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet'in Başlarında Türkiye'de Medreseler ve Din Eğitimi", AÜİFD, S. 2, 2002, s. 281; Zengin, "Kurtuluş Savaşı Döneminde Medrese Öğretim Programları ve Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi Çalışmaları", s. 192.

²⁵² Zengin, s. 279.

²⁵³ Ahmet Hamdi Akseki, "Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler Hakkında Bir Rapor", *İslamiyat Dergisi*, S. 1, 2001, s. 133; Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul, DEM Yayınları, 2004, s. 36-37-173; Zengin, s. 224.

²⁵⁴ Zengin, s. 217.

²⁵⁵ Zengin, s. 217.

mekteplilere dinsiz gözüyle bakan medreseliler; yeni okullardan batı kültürü etkisinde, din terakkiye manidir anlayışı ile yetişen mektepliler; yabancı ve azınlık okullarından misyonerlik düşünceleri ile yetişenler.”²⁵⁶ Bu çeşitlilik beraberinde eğitimde bir kargaşa ortamı da oluşturmuştu. II. Meşrutiyet’in ilanından itibaren medreselerde girişilen ıslah teşebbüsleri, mektep-medrese ikiliğini kaldırmaya yetmemiş. Ayrıca Batı örneğine göre kurulmuş okullar arasında da birlik oluşturamamıştı. İlk önce yüksek askeri okullar kendi liselerini ve ortaokullarını kurmuşlardı. Bunun dışında her bakanlık kendi ihtiyacı olan elemanlarını kendi kurdukları okullarda yetiştiriyorlardı. Kısaca Tevhid-i Tedrisat’ın arifesine gelindiğinde; Medreseler: Şer’iye ve Evkaf Vekâletine; Mektepler: Maarif Vekâletine; Azınlık ve Yabancı Okulları: Sefarethaneler ve Patrikhanelere; Askeri Mektepler: Müdâfa-i Milliye Vekâletine; Meslek okulu niteliğindeki birçok mektep de ilgili başka vekâletlere bağlı idi.²⁵⁷

Mektep, medrese, azınlık okulları arasındaki farklı eğitim sistemi neticesinde farklı tip bireylerin yetişmesi, kargaşa ortamının oluşması ve kontrolden çıkması endişesi ile meclisi öğretimin birliğini sağlama arayışına sevk etmiş ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir.²⁵⁸ Dolayısıyla Cumhuriyetin ilanından kısa bir süre sonra 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün eğitim-öğretim kurumları gibi medreseler de Maarif Vekâleti’ne devredilmiştir.²⁵⁹

Cumhuriyet Dönemi eğitim-öğretiminde yapılan inkılâpların temel dayanağı olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nu tek parti döneminin son Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu tek sistemli eğitim olarak açıklamaktadır. Banguoğlu kanunla ilgili şunları söylemektedir: “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun manası, ruhu şudur: Türkiye’de bundan böyle bir tek umumi tahsil müessesesi, bir tek mektep yaratmak, bir tek terbiye vermek ve bir tek zihniyet sahibi insanlar yetiştirmek, bu sayede de bir tek bütün millet meydana getirmek.”²⁶⁰

²⁵⁶ Cebeci, “Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi”, s. 227-228.

²⁵⁷ Recai Doğan, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, *Cumhuriyet’in 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Yayına Hazırlayan: Fahri Unan, Yücel Hacıoğlu, Ankara, Türk Yurdu Yayınları, 1999, s. 229.

²⁵⁸ Cebeci, “Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi”, s. 228; Doğan, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, s. 232.

²⁵⁹ Akseki, s. 135; Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 84-85.

²⁶⁰ *TBMM Tutanak Dergisi*, Dönem VIII, c. 15 (3.1.1949), s. 9.

Herhangi bir öğretim kurumu kapatmayı öngörmeyen bu kanunun çıkarılma nedeni aslında Ali Fuat Cebesoy'un da ifade ettiği gibi “memleket içinde kontrol altına alınamayan hususi mektep ve medreseleri Maarif Vekâleti'nin kontrolü altına almak”²⁶¹ ve kanunun çıkarıldığı sıralarda herhangi bir eğitim kurumunun kapatılması da gündemde değildi. “Tevhid-i Tedrisat, ilga-yı tedrisat demek değildir. Kanunun sarahati de bunu müeyyedir. Milletimizin ihtiyacını temin edecek müesseselerin idamesi zarureti vardır”²⁶² şeklinde görüşler dile getirilirken, Maarif Vekili Vasıf Çınar'ın, 1924 Mayıs²⁶³'ında yayınladığı bir genelge ile bütün medreseler kapatılmıştır.²⁶⁴ Medreseler kapatıldığında 6700'ü Dâru'l-hilafe, 16.500'ü İlmiye Medreselerinden olmak üzere talebe sayısı 23.200 idi.²⁶⁵

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve uygulaması hakkında İsmet İnönü'nün 1925 Mayıs'ında Muallimler Birliği Toplantısı'nda yaptığı konuşma, meselenin hükümet tarafından nasıl anlaşıldığını göstermektedir:

Yaptığımız işi dine münâfi görmek, yapılan işi görmemektir. ... On sene sonra bütün dünya ve şimdi bize muarız olanlar yahut tuttuğumuz yoldan din namına endişe edenler göreceklere ki, Müslümanlığın asıl temiz, en saf, en hakiki şekli bizde tecelli eylemiştir. O fiili tecelliye kadar biz bu hakikati kanunen, cebren, inkılâpla telkin ve tatbik edeceğiz. ... Hiçbir mani karşısında tevakkuf edemeyiz ve etmeyeceğiz.²⁶⁶

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu savunanlar, ülkede sorun haline gelen çok başlı sisteme son verilerek bütün öğretim kurumlarının idari bakımdan Maarif Vekâleti'ne devredilmesiyle müfredat, yönetim ve denetimin tek elden yapılmasını, böylece yetişmekte olan nesillerin okullarda aynı temele dayanan bilgiler almasını amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Kanunun uygulamasında ortaya çıkan gelişmelerden endişe duyanlar ise kanunun daha çok medreseleri kapatmak için çıkarıldığında ısrar etmişlerdir. Nitekim Milli Mücadelenin devam ettiği bir ortamda Birinci Meclisin Hükümet Programı müzakere edilirken eğitim konularının da ele alınması, eğitime önem verileceğine ve ıslahına çalışılan medreselerin yeni bir

²⁶¹ Ayhan, s. 55.

²⁶² Ayhan, s. 55.

²⁶³ Recai Doğan Makalesinde medreselerin kapatıldığı tarih 11 Mart 1924 olarak geçmektedir: Doğan, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, s. 235.

²⁶⁴ Ayhan, s. 55.

²⁶⁵ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 90.

²⁶⁶ Ayhan, s. 57; *Maarif Vekâleti Mecmuası*, S. 5, 1926, s. 76; Mehmet Saray, Ali Tuna, Haz., *Atatürk'ün İslam'a Bakışı*, Ankara, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2005, s. 204.

organizasyon ile gelişerek devam edeceğine, dolayısıyla din eğitimine dikkat çekileceğine dair izlenimler oluşmuştur.²⁶⁷

Gazi Mustafa Kemal'in 23.03.1923 tarihinde eşi Latife Hanım'la birlikte yaptığı Konya gezisinde medrese ve okulları ziyareti esnasındaki ifadeleri, o günkü gazetelerde geniş yankı bulmuş, hükümetin din eğitimi ile ilgili olumlu tavrı ümit verici kabul edilmiştir. Müftü Ömer Vehbi, medresenin müdürü Ahmet Talat ve diğer öğretmenler tarafından karşılanan Gazi, medresedeki çeşitli derslere girdikten sonra izlenimlerinden çok memnun kalarak, şunları söylemiştir:

Memnuniyetle görüyorum ki, tedris ve tederrüs cidden hakikat-i diniye dairesindedir. İnşallah memleketimizi, milletimizi ihya edecek asri ve hakiki ulema, faziletkâr müderrislerimiz sayesinde siz olacaksınız. ... Aksekili Ahmet Efendi'yi tebrik ve kendilerine teşekkür ederim. Meşhudatımdan atiyen memleket için memnunum.²⁶⁸

Medreselerin dokuz asra varan birikiminin değerlendirileceği izlenimi veren bu yaklaşımlar sonraki yıllarda devam etmemiş, son ıslah nizamnamesinden üç yıl, bu ziyaretten sadece bir yıl sonra yani 1924'te bütün medreseler öğretim birliği kapsamında kapatılmıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreselerin hedef alındığını iddia edenler, Askeri Okullara dokunulmamasını ve eğitim öğretim faaliyetlerini aynen devam ettirmelerini görünce, düşüncelerinde haklı olduklarını ispatlamak da zorlanmamışlardır. Ülkenin nitelikli askere ihtiyacı olduğu kadar din âlimine de ihtiyacı vardır, lakin bu durum göz ardı edilmiştir.²⁶⁹

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun, din eğitimi ve öğretilimi ile ilgili ilk uygulaması, imam ve hatip yetiştirmek üzere Birinci Meclis tarafından açılan ve sayıları 400 civarında olan İlmiye Medreseleri'nin, kanunun kabulünden bir hafta sonra kapatılarak²⁷⁰, bunların yerine, öğrenim süresi 4 yıl olan orta mektep seviyesinde 29 İmam Hatip Mektebi²⁷¹ ile Darulhilafe Medreseleri'nin yerine de Darulfünun'a bağlı öğrenim süresi 3 yıl olan bir İlahiyat Fakültesi açılması olmuştur.²⁷²

1923-24 eğitim-öğretim yılında 29 yerde ortaokul seviyesine denk gelen İmam Hatip Mektebi açılmıştır. 1924-25 öğretim yılında Edirne, Ödemiş, Hopa, şavşat,

²⁶⁷ Ayhan, s. 38.

²⁶⁸ Akseki, s. 133; Saray, vd., s. 161; Ayhan, s. 38-39.

²⁶⁹ Doğan, "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretilimi ve Yapılan Tartışmalar", s. 239.

²⁷⁰ Öcal, s. 96.

²⁷¹ Suat Cebeci, "Türkiye'de Orta Öğretimde Mesleki Din Eğitimi", *Diyanet Dergisi*, S. 3, 1990, s. 32; Doğan, s. 268.

²⁷² Öcal, s. 133.

Niğde İmam Hatip Mektepleri kapatılarak sayı 24'e düşerken; Artvin ve İzmir'de yeni İmam Hatip Mektepleri açılarak sayı 26'ya yükseltilmiştir. Bir sonraki eğitim-öğretim yılında bir yandan Erzurum, Eskişehir, Şanlıurfa, Amasya, Gaziantep, Kahramanmaraş, Artvin, İzmir İmam Hatip Mektepleri kapatılarak sayı tekrar düşerken diğer yandan Of, Akşehir İmam Hatip Mektepleri açılmış ve mektep sayısı 20'ye yükselmiştir. 1926-27 eğitim-öğretim yılında ise Kütahya ve İstanbul İmam Hatip Mektepleri dışında, tüm İmam Hatip Mektepleri kapatılmış, 1930-31 ders yılına gelindiğinde hiçbir yerde açık İmam Hatip Mektebi kalmamıştır.²⁷³

09.07.1924 tarihli ve 56 maddelik talimatnameyle mektebin idari ve öğretim esasları belirlenmiştir. Öğretim süresi 4 yıl olan İmam Hatip Mektebine, iptidaiye-i umumiye mezunlarından asgari 12, azami 15 yaşında bulunanlar kaydedilecekti. Okutulan dersleri ise şunlardı: Kuran-ı Kerim, Gına, Tefsir, Hadis, İlm-i Tevhid, Coğrafya, Hesap, Hendese, Hayvanat, Nebatat, Din Dersleri, Ruhیات, Ahlak ve Malumat-ı Vataniye, Türkçe, Tabakat, Fizik ve Kimya, Malumat-ı Hıfzısıhha, Yazı, Terbiye-i Bedeniye, Türk Edebiyatı, Hitabet ve İnşat, Arabî, Tarih.²⁷⁴

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na göre açılan İmam Hatip Mekteplerinin birkaç yıl sonra kapatılmasının gerekçesini resmi kaynaklar öğrencilerin yeterince ilgi göstermemelerine bağlamaktadır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu İmam Hatip Mektepleri'nin açılmasını ve kapanmasını şöyle özetlemektedir:

1924 yılında dört sınıflı imam ve hatip mektepleri açılmıştır. Bunların sayısı evvela 29 olduğu halde, 1925'te 26, 1926'da 20, 1927 yılında ikiye düşmüştür. Ve bunlar 1930 senesine kadar devam etmiştir. Sonra talebe bulmamış ve kapanmıştır. Sual sahibi²⁷⁵ arkadaşım niçin diye soruyorlar. Mesleki okullar, mesleğe rağbet ölçüsünde rağbet görürler. Demek ki rağbet görmemişlerdir. Binaenaleyh, buna istinat edilerek tevhidi tedrisat kanununun, Cumhuriyet Hükümetleri tarafından tatbik edilmediği iddia edilemez.²⁷⁶

Bakan Banguoğlu'nun bu açıklamasına Ömer Rıza Doğrul'un mukabelede bulunduğu şu görüşler, mekteplerin kapatılmasının diğer bir gerekçesini ortaya koymaktadır:

İmamlık, hatiplik ve din âlimliği bu memlekette en yüksek hürmet ve itibar gören, en şerefli meslekler arasındadır. Fakat bu meslek, her meslek gibi vaktiyle geniş bir ilerleme ve parlak bir istikbal vaat ettiği halde, bugün böyle bir şey vaat

²⁷³ Zeki Salih Zengin, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi", *Dini Araştırmalar Dergisi*, S. 13, 2002, s. 94; Muhittin Alagöz, "Eğitim Sistemi İçerisinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri", *II. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri (23-27 Kasım 1998)*, Ankara, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2003, s. 576.

²⁷⁴ Doğan, s. 269; Ayhan, s. 61.

²⁷⁵ Van Milletvekili İbrahim Arvas, geniş bilgi için bkz.: Ayhan, s. 63.

²⁷⁶ *TBMM Tutanak Dergisi*, Dönem VIII, c. 15 (3.1.1949), s. 11.

etmekten uzak kalmış ve ona bugünkü şartlara göre İstikbal vadeden bir terakki temin olunmamıştır. Mesleğin gördüğü rağbetsizlik muhakkak ki bu yüzdendir. Çünkü bugün bu meslek, yalnız külfet yüklemekte ve hiçbir nimet vaat etmemektedir.²⁷⁷

İmam Hatip Mekteplerine öğrenci ilgisinin azalması gerekçesiyle kapatıldığı iddiası, bir ölçüde doğruysa da, ortaokul seviyesinde olduğu halde çok ağır derslerin olması, lise kısmının açılmaması, mezunlarının istihdam alanlarının olmayışı, halkın ileriye dönük güvensizliği gibi sebepleri de unutmamak gerekir.²⁷⁸ Bunlarla birlikte programı takip ederek ağır da olsa derslerini geçip mektebi bitirenlerin, İlahiyat Fakültesine girememesi, arada bir intibak sıkıntısının olması öğrencileri okuldan uzaklaştırmıştır.²⁷⁹ Ayrıca öğrenci ilgisizliği bağlamında 1928 yılında yapılan Harf İnkılâbı'nın etkisi ve laiklik anlayışı kapsamındaki uygulamaları da göz önünde bulundurmak gerekir.

03.03.1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 'Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Darülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi tesis edecektir' hükmüne dayanılarak Darülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi kurulmuştur.²⁸⁰ Böylece ilk defa İlahiyat Fakültesi adıyla, 3 yıl öğretim süresi olan bir yüksek din öğretimi kurumu eğitim tarihimizdeki yerini almıştır.²⁸¹

İlahiyat Fakültesi'nde Tefsir ve Tefsir Tarihi, Hadis ve Hadis Tarihi, Fıkıh Tarihi, İçtimaiyat, Ahlak, Din-i İslam Tarihi, Arap Edebiyatı, Felsefe-i Din, Kelam Tarihi, İslam Feylesofları, Tasavvuf Tarihi, Felsefe Tarihi, İslam Bediiyatı, Hali Hazırda İslam Mezhepleri, Akvam-ı İslamiye Etnografyası, Türk Tarih-i Dinisi, Tarih-i Edyan gibi dersler verilmekteydi.²⁸²

1924 yılında Cumhuriyet döneminin ilk ve tek üniversitesi olan Dârülfünun bünyesinde açılan İlâhiyat Fakültesi toplam 9 yıl süreyle eğitim öğretim faaliyetinde bulunabilmiş 10. yılında iken, 31.05.1933 tarih ve 2252 sayılı kanunla Dârülfünun'da, İstanbul Üniversitesi adıyla isim değişikliğine gidildiği sırada kapatılmıştır.²⁸³ Onun yerine İslam İlimleri Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitüde

²⁷⁷ Ayhan, s. 63-64; Ömer Rıza Doğrul, "Dini Meslek Erbabının Yaşama Hakkını Korumak İcap eder", *Selamet Dergisi*, S. 3-71, (26.1.1949), s. 2.

²⁷⁸ Doğan, s. 270.

²⁷⁹ Zengin, s. 96.

²⁸⁰ Cebeci, "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi", s. 228; Ayhan, s. 65.

²⁸¹ Zengin, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi", s. 98; Ayhan, s. 66.

²⁸² Zengin, s. 98; Ayhan, s. 67; Doğan, s. 260.

²⁸³ Münir Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetin 75. Yıldönümü Özel Sayısı, 1998, s. 148.

“Şerafettin Yalpkaya Diyanet İşleri Reisliğine tayin edildiği, Mehmet Ali Ayni ve Baki Beyler emekliye ayrıldıkları, talebe yokluğu ileri sürülerek iki doçent de lise felsefe öğretmenliğine nakledildikleri için”²⁸⁴ 1936’da kapatılmıştır.²⁸⁵

Darulfünun İlahiyat Fakültesi’nin 9 yıl gibi kısa bir sürede eğitim hayatından çekilmesinde İlahiyat Fakültesi’nde okuyanlara bir meslek ve maişet vasıtası vaat ve temin edilmemesinin²⁸⁶ yanında dine ve din eğitimine karşı gösterilen tutumların da rolü vardır.²⁸⁷

Bu dönemlerde Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılış gayesinin gerçekleştiğini söylemek pek de mümkün değildir. Öğretim birliğinin sağlanması açısından gerekli ve isabetli gibi görünen yasal bir düzenleme olduğu halde kanun, uygulanma biçimindeki zorlayıcı tavır sebebiyle tepkiye neden olmuştur.²⁸⁸ Medreselerin kapatılmasıyla, öğrencilerin eğitimini sağlayacak kurumlara intibaksızlıktan ve istihdam alanlarının azlığından yeni sistem netice vermeyince, kabahat kanunun yürürlüğe girmesinde bulunmuştur. Eğitim-öğretim alanında birliği sağlama gayesi güdüldüğü iddia edilirken ilginç bir şekilde daha kanunun üzerinden 5-6 yıl geçmeden mesleki din eğitimi yanında, genel öğretim kurumlarındaki din dersleri de tedricen programlardan kaldırılmıştır. İsbetli bir karar olduğuna değindiğimiz kanunun, dini eğitim ve öğretimi olumsuz bir şekilde etkilemesi söz konusu değilken²⁸⁹ dini eğitimin okullarda verilemediği bir duruma gelinmiştir.

Lise 1. devre programında yer alan din dersleri 1927’de, kent ilkokullarındaki din dersleri 1931’de, köy ilkokullarındaki din dersleri de 1939’da kaldırılınca, 1949’a kadar okullarda din dersi hiç yer almamış ve din eğitimi tamamen ailelerin anlayışı çerçevesinde şekillenmeye terk edilmişti. İlk ve ortaöğretimden din dersinin çekilmesiyle aynı döneme denk gelen İmam Hatipler ve İlahiyat Fakülteleri’nin de kapanması, insanların resmi düzeyde din eğitiminden neredeyse mahrum olmasına sebep olmuştur.²⁹⁰ Böyle bir ortamda Kur’an Kursları ilk olarak hafız yetiştirmek amacıyla açılmış ve Kur’an Kursu denilmeden önce Dârü’l-huffaz adı ile meşhur

²⁸⁴ Koştaş, s. 149.

²⁸⁵ Öcal, “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü”, s. 403; Cebeci, s. 228.

²⁸⁶ Doğan, s. 265.

²⁸⁷ Ayhan, s. 71.

²⁸⁸ Zengin, s. 89.

²⁸⁹ Zengin, s. 104.

²⁹⁰ Zeki Salih Zengin, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Kur’an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 2011, s. 5.

olmuştur.²⁹¹ Dârü'l-huffazlarda din görevlisi yetiştirmek de amaçlanmış, ancak Kur'an Kursu adıyla 1965'lerden sonra halkın dinini ve kutsal kitabını öğrendiği bir kurum haline gelmiştir.²⁹² 1 Kasım 1928'de yapılan 'Harf İnkılâbı' gerekçe gösterilerek, 1929 yılında bu eğitim müesseseleri de kapatılmıştır.²⁹³ Harf inkılâbı, Arap alfabesiyle Türkçe yazı yazmayı ve okumayı yasaklayarak, Kur'an-ı Kerim okumayı ve okutmayı yasakladığına dair bir içeriğe sahip olmadığı halde yine de aynı gerekçe ile kurum kapatılmıştır.²⁹⁴ Ancak 1930'dan itibaren birkaç Hocaefendiye İstanbul'da, "öğrencilere Kur'an-ı Kerim, namaz sure ve dualarının dışında bir şey öğretmemek"²⁹⁵ şartıyla yeniden Kur'an Kursu açma izni verilmiştir. Dolayısıyla bu dönemde resmi olarak varlığını sürdüren tek din eğitimi kurumu Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak 1925'ten itibaren açılmaya başlayan ve bir yıl kadar sekteye uğrayan Kur'an-ı Kerim öğreten, hafız yetiştirmeye çalışan ve dini bilgi veren bu kurumlardır ki bunlar da gerek nicelik gerekse nitelik açısından son derece sınırlı ve yetersizdi.²⁹⁶

Yetkililerin bu durum karşısında hiçbir tedbir almaması, din eğitiminin uzunca bir zaman örgün eğitim kurumlarından uzaklaşmasına ve vatandaşın çocuğunu okullara göndermek istememesi gibi vahim bir sonuca yol açmıştır. Bu arada basın yayında da dini neşriyat yapılmasına bazı engeller getirilmiş, hatta 1932-50 yılları arasında ezan, kamet, tekbir Türkçeleştirilmiş, ezanı Türkçe değil de Arapça aslına göre okuyanlara hem para, hem hapis ve hatta 1940'lı yıllarda sürgün cezaları uygulanmıştır.²⁹⁷ Ancak 1940'lardan sonra, yetişen neslin dinle ilgili ilmihal bilgilerini öğrenebileceği birkaç kitap basılabilmektedir.²⁹⁸ Böyle bir durum ise, din gibi insan hayatının vazgeçilmez bir gerçeği olan duygunun yozlaşmasına ve çeşitli ruhsal problemlerin ve olumsuzlukların yaşanmasına zemin hazırlamıştır.

²⁹¹ Zengin, s. 6.

²⁹² Zengin, s. 6.

²⁹³ Mustafa Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı, 1998, s. 211.

²⁹⁴ Öcal, "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü", s. 408.

²⁹⁵ Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", s. 211.

²⁹⁶ Ayhan, s. 495.

²⁹⁷ Öcal, s. 212.

²⁹⁸ Ayhan, s. 111.

2.2.2. 1933–1946 Yılları Arası

Bu dönemde din eğitimi adına 1931’de kent okullarından da din eğitiminin kaldırılmasıyla²⁹⁹ 1939’a kadar köy ilkokullarında verilen Din Bilgisi dersi dışında devlet eliyle devam eden ve din eğitimi verilen başka bir kuruma rastlanmamaktadır.³⁰⁰ Dönem içinde zikredebileceğimiz ve 1950’ye kadar devam eden, 1932’de başlayan Ezan, Kamet ve Tekbirin Türkçeleştirilmesi, ezanı Türkçe değil de Arapça aslına göre okuyanların hem para, hem hapis ve hatta 1940’lı yıllarda sürgün cezalarına çarptırılması hadiseleri vuku bulmuştur.³⁰¹ Kur’an-ı Kerim’in Türkçe tercümesi ile İstanbul’da namaz kılma ve kıldırma denemelerine başlanmış din özünden soyutlanmaya çalışılmıştır.³⁰² Yine 1940’lı yıllarda, dini yayınlara da yasaklar getirilmiştir. Dönemin Diyanet İşleri Başkan Yardımcısı Ahmet Hamdi Akseki’nin hazırladığı ve Hz. Muhammed’in hayatını anlatan eser bile yayınlanır yayınlanmaz İçişleri Bakanlığı’nın emri ile toplattırılmıştır.³⁰³

1933 ve 1946 yılları arasında Türkiye’de mesleki din eğitimi ve öğretimi veren herhangi bir resmi kurum kalmamıştır. Bu dönemde din görevlisi yetiştirmek için kaynak olarak sadece Kur’an Kursları kalmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bu kursları Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na dayanarak bünyesine almak istemiş fakat dönemin Diyanet İşleri Başkanı Rıfat Börekçi, kursların meslek okulları olarak kendi emrinde kalmasını sağlamıştır.³⁰⁴ Temel dini bilgiler ve Kuran-ı Kerim derslerinin verildiği bu kurslardan mezun olanlar, Diyanet tarafından camilerde görevlendirildi.³⁰⁵ Birçok camide ise halk tarafından tutulan özel hocalardan ders almış kişiler namaz kıldırma, hutbe okuma, dini nikâh ve cenaze gibi dini görevleri yürütürdü.³⁰⁶

Yukarıda da bahsettiğimiz üzere 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu kapsamında çeşitli illerde 22 İmam Hatip Okulu ve İstanbul Darülfünun’unda İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Ancak İmam Hatip Okulları çeşitli nedenlerle 1930 yılına kadar tedricen kapatılmış; İstanbul Darülfünü’nunda açılan İlahiyat Fakültesi’nde ise 1933 yılında eğitim sona ermiştir. 1946’daki ilk demokratik

²⁹⁹ Öcal, s. 211.

³⁰⁰ Öcal, s. 211.

³⁰¹ Öcal, s. 212.

³⁰² Öcal, s. 212.

³⁰³ Öcal, s. 212.

³⁰⁴ Doğan, s. 278.

³⁰⁵ Cebeci, s. 32.

³⁰⁶ Cebeci, s. 33.

seçimlere kadar CHP iktidarı döneminde dini eğitim öğretim resmi olarak gerçekleştirilmemiştir.³⁰⁷

İmam Hatip Mekteplerinin çeşitli sebeplerle kapatılmasının ardından, dini eğitimin eksikliği ilerleyen yıllarda kendini çok acı bir şekilde hissettirmiş, din hizmetleri cahil kimselerin elinde kalmış, köylerde vefat edenleri defnedecek hoca bulunamaz olmuş, dine karşı taassup toplumun birliğini ve düzenini tehdit eder duruma gelmiştir.³⁰⁸ Bir yandan Türkiye nüfusunun çoğalması diğer yandan yetişmiş din görevlilerinin yaşlılık, ölüm gibi sebeplerle azalması halkın din hizmetlerini karşılayacak din görevlisi ihtiyacını daha da arttırmıştır.³⁰⁹ Bu durum dönemin Diyanet İşleri Başkanı, merhum Ahmet Hamdi Akseki'nin hazırladığı, 1950'de yayımlanan raporda:

Memleketin birçok yerinde hakiki ve münevver bir din adamı bulmak şöyle dursun, camilerde mihraba geçecek halka namaz kıldırarak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir imam ve hatip bile bulunmamaktadır. Hatta bazı köylerimizde, ölenlerin teçhiz ve tekfini ile ebedi istirahatlarına tevdi gibi en basit dini bir vazifeyi ifa edecek kimseler dahi bulunmamakta ve cenazelerin, kaldırılmadan günlerce ortada kalmakta olduğu, senelerden beri işitilmekte ve görülmektedir.³¹⁰

şeklinde izah edilmiştir.

Din eğitiminin yoksunluğundan ülke, dini bilgi ve kültür bakımından fazlasıyla zayıf bir hale bürünmüş ve bu alanda öylesine boşluklar oluşmuştur ki, bu boşlukları doldurmak üzere batıl ve sapık birtakım inançlar ortaya çıkmıştır.³¹¹ Bununla birlikte lise tarih kitaplarında tabiat güçlerini Allah inancı yerine koyan, Müslümanların peygamber inancını kökünden sarsan açıklamalara yer vermek gibi dine karşı olumsuz ve yanlış tutumlar halka dinin elden gitmekte olduğu kanaatini vermiştir. Bu yüzden halk din adına elde kalana gerçek ve hurafe ayırtetmeksizin sarılmıştır. Neticede dini yeniden canlandırma namına çeşitli tarikatlar da türemiştir.³¹² Yine Akseki raporunda, “Gittikçe çoğalan ve din namına uydurdukları birtakım hurafelerle köylü ve şehirliyi istismar eden, saf halkımızın arasına tefrikalar sokan, karıyı kocasından ayıran bu muzır unsurlar...”³¹³ ve bu unsurların tesirlerinden bahsederek dönemin zarar ve acı veren halini tasvir etmiştir.

³⁰⁷ Kemal Güran, “İmam-Hatip Okullarının Türkiye’ye Kazandırdıkları”, *Her Yönüyle Teyfik İleri*, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1995, s. 91.

³⁰⁸ Öcal, s. 213.

³⁰⁹ Cebeci, s. 33-34.

³¹⁰ Akseki, s. 136.

³¹¹ Öcal, s. 213.

³¹² Cebeci, s. 41.

³¹³ Akseki, s. 136.

1933'te İlahiyat Fakültesi'nin kapatılmasından itibaren din adamı yetiştirecek okulların kalmaması ve din derslerinin örgün eğitim kurumlarından tamamen çıkarılması, sadece din görevlisi eksikliğine değil bununla birlikte memlekette bir ahlak buhranına da neden olmuştur.³¹⁴ 1946 yılında iç politikadaki gelişmeler ve çok partili hayata geçişle birlikte, vatandaşlar dileklerini hükümete ve Meclise doğrudan aksettirmeye başlayınca devlet-millet bağında ciddi kopmalar olduğu görülmüştür. Bunun yanında dinin iyi yetişmemiş, hatta kendi kendine türeyen din adamlarının eline düşmüş olduğunun görülmesi, bu konuda acil tedbirlerin alınmasını gerekli kılmıştır.³¹⁵ Bunun öncesinde Hükümet, din eğitiminin eksikliğinden doğan sıkıntıları çözmek yerine, 1940'lı yıllardan itibaren ahlak eğitimi konusunda arayışlara başlamıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Heyet-i İlmiye adıyla toplanan ve milli eğitimin temel konularını istişare eden şura, 15 Temmuz 1923-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanmıştır.³¹⁶ I. Heyeti İlmiye olarak anılan bu toplantı, "Milli Eğitim İşlerini bütün cepheleri ile ele alıp, meseleleri devrin tanınmış eğitim adamlarının düşünce ve tecrübelerinden faydalanmak suretiyle planlama gayretini gütmüş ilk ciddi çalışmadır."³¹⁷ Milli Eğitimin temel konularını istişare eden I. Heyet-i İlmiye, 17–29 Temmuz 1939 tarihinde Milli Eğitim Şurası adıyla toplanmıştır.³¹⁸ 'I. Milli Eğitim Şurası' olarak kayda geçen Şura, din derslerinin okullardan kaldırıldığı bir dönemde toplanmış ve bu konuyla alakalı çocukların ve gençlerin din ve ahlak alanında karşılaştıkları sorunları, davranışlarının dayanması gerekli kuralları neye göre ve nasıl belirleyecekleri konularında hemen her çevrede araştırmalar yapılarak problemlerin ortaya çıkarılması için uğraşmıştır.³¹⁹

Din eğitimi eksikliğinden kaynaklı ahlaki çöküntünün ortaya çıkmasıyla 15–21 Şubat 1943 tarihlerinde toplanan II. Milli Eğitim Şurası'nın gündeminde "Okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi ve İlkokullarda bu ilkelerin gerçekleştirilmesini sağlayacak tedbirlerin düşünülerek programa alınması"³²⁰ yer almıştır. Ahlak eğitimi ile ilgili birçok görüş meclis kürsüsünden sunulmuş, şurayı açan Başvekil Şükrü

³¹⁴ Doğan, s. 277.

³¹⁵ Ayhan, s. 93.

³¹⁶ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 77.

³¹⁷ Öcal, s. 77.

³¹⁸ Ayhan, s. 94.

³¹⁹ Ayhan, s. 94.

³²⁰ Ayhan, s. 94.

Saraçoğlu, şuradan milli terbiye ve ahlak alanında nelerin tespitini beklediğini şöyle izah etmiştir:

Son yıllara kadar ahlakın ve bilginin sınırları, ahlakın ve bilginin yönleri, sadece fertler tarafından ayrı ayrı çiziliyor ve böylece bu yüksek konular daha ziyade 'ben'cilerin tesiri altında kalıyordu. Çünkü her hoca emri altında bulunan vatan çocuklarına yalnız kendi bilgisini, kendi ahlakını aşıyor ve yine böylece milletimiz, birlik ahenginin yaratacağı kuvvet ve kudreti tam elde tutamıyordu. Nihayet bu cihet anlaşıldı. Fertlerin cemiyet, cemiyetin de fertler için olduğu bilinmeye başladı. Bir cemiyette fertlerin bilgisi ve ahlakları biri birine ne kadar yakın olursa, birbirine ne kadar çok benzerse, o cemiyetin o kadar çok mesut ve o kadar çok kuvvetli olacağı öğrenildi. Ve hemen işe başlanarak, memleketimizdeki bilgi ve ahlak hareketlerini iyi ayarlamak ve bu hareketlerin istikamet ve hedeflerini iyi tayin etmek ve bu alanlarda gerekli yüksek direktifleri vermek vazifeleriyle mükellef, Maarif Şurası adını taşıyan yüksek bir teşekkül vücut buldu.

...

İlk ictimamı 17 Temmuz 1939'da yapmış olan heyetiniz bu defa milli kültürümüzün ahlak, dil ve tarih alanlarını tetkik edecektir.³²¹

Ahlak, dil, tarih konularıyla ilgili fikir alış verişinde bulunularak, ülkede karşılaşılan ahlaki buhrana parmak basan şuranın aldığı kararlar çeşitli yollarla, ders içi ve dışı etkinliklerle öğrencilere ulaştırılmış, birçok dernek ve kuruluşlar da çalışmalara katılmıştır.³²²

CHP Hükümeti'nin etkinliğinin sürdüğü dönemlerde, okullarda din eğitimi, din ve devlet işlerinin birbirinden ayrı olması gerektiği düşüncesiyle okutulmamıştır. 1947 yılı Milli Eğitim Bakanlığı bütçe müzakerelerinde Bursa Milletvekili Muhittin Baha Pars söz alarak, meclis gündemine din eğitimi konusunu getirerek "Arkadaşlar, yeni solcu dinler belirdi. Vicdanları boş bulurlarsa bu dinler girerler, vicdanlar, kalpler de vatanlar gibidir. Eğer boş bırakılırlarsa onları düşman işgal eder."³²³ şeklinde din eğitiminin olmamasından kaynaklı endişelerini dile getirmiş komünizm tehlikesinden bahsetmiştir. Trabzon Milletvekili Mustafa Reşit Tarakçıoğlu da Pars'a destek verir bir beyanda bulunmuştur.³²⁴ Bakanlık müzakeresinde, basının bazı köşe yazılarında din ve ahlak eğitiminin zayıf ve etkisiz bir hale büründüğünden bahsedilince de Hükümet Başkanı Recep Peker, din ve ahlak eğitimi ile ilgili dile getirilen taleplere karşı çıkararak şunları söylemiştir: "... Komünizm denilen bir içtimai zehirden bünyeyi korumak için onun yanında yavaş yavaş genişleyerek bir şeriat hayatının ikamesi ihtimalini bir tedbir diye düşünmek aşağı yukarı bir öldürücü zehrin lâakal onun kadar öldürücü olan başka bir zehirle tedavi edileceğini

³²¹ Ayhan, s. 95.

³²² Ayhan, s. 106.

³²³ *TBMM Tutanak Dergisi*, Dönem VIII, c. 3, (24.12.1946), s. 428.

³²⁴ *TBMM Tutanak Dergisi*, s. 431.

zannetmekten ibarettir.”³²⁵ Hükümet Başkanının din eğitimi hakkındaki görüşleri, resmi anlayışın ne boyutta olduğunu bizlere sunmaktadır. Haliyle din eğitimi ve öğretiminden uzak yarım asra yakın bir zaman dilimi, Cumhuriyet tarihinde yerini almaktadır.

1933-46 yıllarını kapsayan bu dönemde yukarıda da ifade ettiğimiz şekilde, okullarda din eğitiminden söz etmek mümkün görünmemektedir. Verilen eğitimi isimlendirmek gerekirse din eğitimi yerine ahlak eğitimi demek daha doğru olacaktır. Fakat ahlak derslerinin dini olmaktan ziyade felsefi ve sosyolojik olması ahlak erozyonunu önleyememiştir. 1949’da Ankara İlahiyat, 1951’de de İmam Hatip Mektebi açılana kadar Türkiye’de din eğitimi sekteye uğramıştır.

2.2.3. 1946–1980 Yılları Arası

II. Dünya Savaşı’ndan sonra ülkede baş gösteren hem ahlaki çöküntü hem de komünizm tehlikesi devleti yönetmeye talip olanları yeni arayışlara yöneltmiştir. Yeni kurulan partilerin programlarına din eğitimi ve öğretimi ile ilgili maddeler koymaları, dindar halkın umutla onlara meyiletmesi, her siyasi görüşün ve kuruluşun bu konu ile bir biçimde ilgilenmesi artık adet haline gelmiştir. Başbakan Hasan Saka’nın grup toplantısında: “Efendiler! Din tedrisatını kabul etmezseniz gelecek seçimde millet bize rey bile vermeyecektir”³²⁶ ifadesi, bu tarihlerden itibaren yapılan din eğitimi ile ilgili düzenlemelerin bir eğitim sorununun tartışılmasından ziyade tamamen siyasi endişeler, hesaplar ile yapılıyor olmasını göstermektedir.

1945’te çok partili demokratik sisteme geçişle birlikte birden fazla partinin olması, halkın isteklerini daha rahat dile getirmesini sağladığından din eğitimi talebi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın gündemine oturmuş, 1947 Temmuz’unda ‘Özel Din Öğretimi Ana Hatları’ adında bir genelge yayınlanarak talebe sunulan çözüm önerileri halka duyurulmuştur. Bu genelge çerçevesinde dini bilgileri öğretecek bir takım dershanelerin açılmasına izin verilmiştir.³²⁷

1946 yılında İlkokullara Din Bilgisi dersi konulması gündeme gelmiştir. Dönemin hükümeti, İlkokullara Din Bilgisi dersi konulması teklifini; genç neslin ebeveyne itaatsizliği ve komünizm tehlikesine karşı bir korunma tedbiri gerekçesiyle

³²⁵ TBMM Tutanak Dergisi, s. 445.

³²⁶ Ayhan, s. 141.

³²⁷ Ayhan, s. 112.

TBMM'ye taşımıştır.³²⁸ CHP'nin iktidar olduğu dönemde, partinin 1947'de toplanan VII. Kurultay'ında vekillerin İlkokullara Din Bilgisi dersleri konulması konusunda ısrarları olmuş ve sonraki yılın ilk aylarında Meclis gündemine getirilerek tartışılmıştır.³²⁹ Neticede yaklaşık 20 yıllık bir aradan sonra, 19 Şubat 1948 günü İlkokulların 4 ve 5. sınıflarına 'isteğe bağlı' olarak okutulmak üzere yeniden Din Bilgisi dersi konulması kabul edilmiş, fakat uygulama ders kitabı hazırlamak sebebiyle bir yıl ertelenmiştir.³³⁰ Kurultayda alınan önemli kararlardan biri de İmam ve Hatip yetiştirmek için İmam Hatip Okullarının açılmasıdır.³³¹ Kurultayın kararına rağmen tartışmalar devam etmiş ve İmam Hatip Okulları açmak yerine İmam Hatip Kursları'nın açılması benimsenmiştir.³³² Böylece 15 Ocak 1948'de 10 ay süreli İmam Hatip Kursları açılmıştır.³³³ Mevcut din adamlarını bilgilendirmeyi ve onları günün anlayışına göre yetiştirmeyi amaçlayan bu kurslara ortaokul mezunu ve askerliğini yapmış kişiler başvurabiliyordu.³³⁴ Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak³³⁵ yürütülen bu kurslarda okutulan dersler, Akaid, Ahlak, Hutbe, Kur'an, İbadet, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi ve Sağlık Bilgisi olarak belirlenmiştir.³³⁶

10 il merkezinde açılan kısa süreli İmam Hatip Kursları, yıllardır eksikliği hissedilen yetişmiş din görevlisi ihtiyacını karşılamaktan çok uzaktı. Cüzi miktarda maaşların bağlandığı, bir elin parmak sayısını geçmeyecek kadar öğretmenle idare edilen bu kursların bir kısmında bir tane bile öğrenci bulunamıyordu.³³⁷ Kurslar, yetersizliğine rağmen yaklaşık 20 yıllık aradan sonra mesleki din eğitiminin yeniden başlaması olarak kabul edilmektedir.³³⁸

Din derslerinin isteğe bağlı olarak da olsa programa alınmasına gösterilen ilgi, o dönemlerde halkın din eğitimine duyduğu ihtiyacı göstermektedir. 1949-1950 öğretim yılında ilkokulların 4 ve 5. sınıflarında okuyan toplam öğrenci sayısı 414.477 olup, din derslerine devam etmeyen öğrenci sayısı (2797 müslim ve 3002

³²⁸ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 457-458.

³²⁹ Öcal, s. 459.

³³⁰ Öcal, s. 459.

³³¹ Cebeci, s. 34.

³³² Cebeci, s. 35.

³³³ Alagöz, s. 576.

³³⁴ Cebeci, s. 35.

³³⁵ Akseki, s. 142.

³³⁶ Cebeci, s. 35.

³³⁷ Akseki, s. 144.

³³⁸ Cebeci, s. 35.

gayrimüslim olmak üzere) 5799'dur. Bu sayı toplam öğrenci sayısının ancak %1'ini oluşturmaktadır. 1950-51 öğretim yılında ise 418.953 öğrenciden devam etmeyenlerin sayısı (1437 müslim ve 1598'i gayrimüslim olmak üzere) 3035 öğrencidir ki, bu da toplam öğrenci sayısının %0,7'sini teşkil etmektedir.³³⁹

Okullarda yeniden din eğitiminin başlatılmasında ciddi katkıları olan merhum Ahmet Hamdi Akseki hazırladığı raporda, İstiklal Harbi'nden 1950'ye kadar ki yarım asra yakın bir dönemin dini, din hizmetleri, din eğitimi alanında yaşanan problemleri ve din kurumlarının durumunu izah etmekte, karşılaşılan problemlere çözüm önerileri sunmaktadır.³⁴⁰ Raporda bilhassa dini eğitimin olmamasından ve sancılı durumlardan bahsederken "yüksek makamlara arz edilegelmiştir"³⁴¹ demesi, ilgili mercilere ulaşarak din eğitimi namına emek verildiğinin göstergesidir. Akseki'nin yazdığı *Öğretmen ve Öğrencilere Yardımcı Açıklamalı Din Dersleri* adlı kitapla da İlkokullarda 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren Din Bilgisi dersi okutulmaya başlanmıştır.³⁴² Ders, İlkokulların 4 ve 5. sınıflarında 'isteğe bağlı' olarak ve program dışında yani ya sabahın erken saatinde ya da günlük dersler bittikten sonra okutulabilecekti. Derslerde sınıf geçme söz konusu olmayacaktı. Çocuğunun Din Bilgisi dersini almasını isteyen veli okul idaresine yazılı başvuruda bulunacaktı. İlk yıl program dışı okutulduktan sonra Din Bilgisi dersi 4 Kasım 1950'de haftalık ders programı içine alınmıştır.³⁴³ Buna göre hareket edilerek köy okullarının ilgili sınıflarından tarım, şehir okullarının ilgili sınıflarından da Türkçe derslerinden birer saatin Din Bilgisi dersine ayrılması okullara tebliğ edilmiştir.³⁴⁴ 1953 yılında ise Öğretmen Okullarının 9 ve 10. (lise 1 ve 2.) sınıflarına haftada 1'er saat seçmeli değil de 'zorunlu olarak' okutulmak üzere Din Bilgisi dersi konulmuştur.³⁴⁵ 1956 yılına gelindiğinde de ortaokulların 1 ve 2. sınıflarına, 1967'de ise liselerin 1 ve 2. sınıflarına 'isteğe bağlı' olarak okutulmak üzere Din Bilgisi dersi konulmuştur.³⁴⁶ Ayrıca 1974-1975 öğretim yılından itibaren, İlkokulların 4 ve 5. sınıfları ile Ortaokulların her (1, 2 ve 3) sınıfında, Liselerin ise 1 ve 2. sınıflarında (toplam 7 yıl boyunca) haftada 1 saat ve 'zorunlu olarak' Ahlak derslerinin

³³⁹ Ayhan, s. 151.

³⁴⁰ Akseki, s. 131.

³⁴¹ Akseki, s. 136.

³⁴² Öcal, s. 459.

³⁴³ Öcal, s. 460.

³⁴⁴ Ayhan, s. 152.

³⁴⁵ Öcal, "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü", s. 407.

³⁴⁶ Öcal, s. 408.

okutulacağı okullara bildirilmiştir. Böylelikle ‘isteğe bağlı’ olarak okutulan Din Bilgisi dersinin yanında bir de ‘zorunlu’ olarak okutulacak Ahlak dersi devreye girmiştir.³⁴⁷

12 Eylül 1980 askeri harekâtından sonra yeniden hazırlanan ve 1982’de yürürlüğe giren TC Anayasasının 24. maddesinin gereği olarak, okullarda isteğe bağlı olarak okutulan Din Bilgisi dersi ile zorunlu olarak okutulan Ahlak dersleri birleştirilmiştir. 1982–1983 eğitim-öğretim yılından itibaren ‘Din ve Ahlak Bilgisi’ adıyla ilkokulların 4. sınıfından lise son (3.) sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır.³⁴⁸ Aradan 4 yıl geçtikten sonra 1986 yılında derse ‘Kültür’ kelimesinin eklenmesiyle ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ adını almıştır.³⁴⁹

Bu dönemin önemli gelişmelerinden biri de İmam-Hatip Okullarının tekrar açılmasıdır. 1930-49 yılları arasındaki gelişmeler sonunda ortaya çıkan vaziyeti, zamanın Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki’nin vefatından yaklaşık bir ay önce (Aralık 1950’de) yazdığı meşhur raporda görmek mümkündür. Raporun konuyla ilgili bölümlerinde şöyle denmektedir:

Milli Eğitim Bakanlığının 430 nolu kanunla (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) taahhüt eylediği vazifeyi yapmamış, yapamamış ve Diyanet İşleri Başkanlığı’nı yakinen ilgilendiren dini vazifelerde istihdam edilecek hiçbir eleman vermemiş olması ve Başkanlığın da bugüne kadar din adamları yetiştirecek mesleki bir müesseseye sahip bulunmaması yüzünden, bugün memleketin birçok yerinde hakiki ve münevver bir din adamı bulmak şöyle dursun, camilerde mihraba geçerek halka namaz kıldırarak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir imam ve hatip bile bulunamamaktadır. Hatta bazı köylerimizde ölenlerin teşhiz ve tekfini ile ebedi istirahatlarına tevdi gibi en basit dini bir vazifeyi ifa edecek kimseler dahi bulunamamakta ve cenazelerin kaldırılmadan günlerce ortada kalmakta olduğu, senelerden beri işitilmekte ve görülmektedir.³⁵⁰

Toplumsal buhranı fark eden dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, Milli Eğitimle ilgili müzakerelerin yapıldığı bir sırada “İmam-Hatip Okullarının açılması zaruretine kaniiz. Çünkü Türk Milletine hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamların yetişmesini arzu ediyoruz.”³⁵¹ diyerek İmam-Hatip Okullarının açılacağına müjdesini vermiştir. 1951 yılında, ilkokula dayalı birinci devresi 4, ikinci devresi 3 yıllık olan ve bir bütün teşkil eden 7 yıllık İmam Hatip Okulları açılmıştır.³⁵² Bu okullar, 17.10.1951 tarihinde Adana, Ankara, Isparta, İstanbul,

³⁴⁷ Öcal, s. 408.

³⁴⁸ Öcal, s. 408.

³⁴⁹ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 480-481.

³⁵⁰ Akseki, s. 136; Öcal, s. 165.

³⁵¹ Öcal, s. 185.

³⁵² Alagöz, s. 576; Öcal, s. 188.

Kayseri, Konya ve Maraş olmak üzere yedi ilde öğretime başlamışlar, bunları yenilerinin açılması izlemiştir.³⁵³

1971 yılına kadar uygulanan sistem gereği orta kısmı bitiren öğrencilere, ‘İmam Hatip Okulu I. Devre Diploması’, lise kısmını bitirenlere ‘İmam Hatip Okulu II. Devre Diploması’ düzenlenmiştir.³⁵⁴

İnsanların din ve manevi alanda içine düşürülmüş bulunduğu sefaletten ve perişanlıktan kurtulmasına yardımcı olmak amacıyla açılan İmam Hatip Okullarının haftalık programını, Kuran-ı Kerim, Arapça, Akaid, Din Dersi, Siyer ve İslam Ahlakı, Tefsir ve Usulü, Hadis ve Usulü, Fıkıh ve Usulü, Kelam, Türk İslam Sanatları Tarihi, Türkçe Hitabet, Psikoloji ve Din Psikolojisi, Tarih, Coğrafya gibi dersler oluşturmaktaydı.³⁵⁵

12 Mart 1971 tarihli muhtıradan sonra kurulan yeni hükümet döneminde İmam Hatip Okullarının orta kısmı kapanmıştır. Buna karşılık, İmam Hatip Okullarının II. Devresine öğrenci kabul edebilmek için herhangi bir ortaokuldan mezun olmak yeterli görülmüştür. Öğrencilere tahsil süresi 4 yıl olan yeni İmam Hatip Okullarında eğitim alma imkânı sunulmuştur. Yeni açılan bu okullar için hazırlanan müfredat programı 1972-73 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.³⁵⁶

14.6.1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 29. maddesine istinaden diğer teknik ve meslek okulları gibi İmam Hatip Okullarının ‘İmam Hatip Lisesi’ adını alması da yine bu döneme rastlamaktadır. Aynı kanunun 32. maddesi ise, ‘İmam Hatip Liselerini, hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır’ şeklinde tanımlayarak, 31. maddede belirlenen şartlar çerçevesinde mezunlarının Yüksek İslam Enstitüsü dışında da bazı yükseköğretim kurumlarına girebileceği hükmünü getirmiştir.³⁵⁷

1973 seçimlerinden sonra kurulan koalisyon hükümeti döneminde, 1974-75 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere İmam Hatip Liseleri bünyesinde kapatılmış olan orta kısmın 3 yıl olarak tekrar açılması hususu 2.8.1974 tarihli Bakanlık onayı ile yürürlüğe konulmuştur.³⁵⁸

³⁵³ Alagöz, s. 576; Ayhan, s. 192.

³⁵⁴ Alagöz, s. 576.

³⁵⁵ Öcal, s. 193.

³⁵⁶ Öcal, s. 230.

³⁵⁷ Ayhan, s. 224-225-226.

³⁵⁸ Ayhan, s. 223.

Demirel tarafından 1977-78 yılları arasında kurulan koalisyon hükümeti de programında imam-hatip liseleri konusu genişçe ele alınmış ve:

İmam-hatip lisesi ve diğer meslek lisesi mezunlarını üniversite ve yüksek okullara giriş imtihanlarında, diğer lise mezunlarıyla aynı şarta tabi tutacağız. İmam-hatip lisesi mezunlarının, ilkokullarda Din ve Ahlak dersleri hocası olarak görev yapmalarını sağlayacağız. İmam-hatip liselerinin ilkokula dayalı olmasını, sayılarının ve kontenjanlarının artırılmasını temin edeceğiz.³⁵⁹

şeklinde karar alınmıştır. Böylece İmam Hatip Lisesi mezunlarının üniversite, akademi ve diğer yüksek öğretim kurumlarına girişte lise ve dengi meslek okulu mezunları gibi işlem görmeleri gerektiği hususu biraz daha netlik kazanmıştır. 12 Eylül 1980 tarihine gelindiğinde İmam Hatip Liseleri'nin statüleri önemli oranda belirlenmiş, sayıları da 374'e ulaşmıştır.³⁶⁰

I. Ecevit Koalisyon Hükümeti döneminde eğitimle ilgili diğer bir mesele, ilk ve orta öğretime Ahlak dersleri konulmasıdır. “Çocuklarımıza, töre ve geleneklerimizle milli hasletlerimize uygun ahlak kaidelerinin öğretilmesi gayesiyle, ilk ve orta öğretime mecburi Ahlak Dersleri konulacaktır.”³⁶¹ ifadesi bu dönemde yer almıştır. 1974-75 eğitim-öğretim yılından itibaren Ahlak Dersleri, İlkokul 4 ve 5, Ortaokul 6, 7 ve 8, Lise ve dengi okulların 9 ve 10. sınıflarında haftada birer saat olarak okutulmaya başlanmıştır.³⁶² Bağımsız olarak 1982 yılına kadar okutulan Ahlak Dersi, 18.10.1982 tarihinde kabul edilen Anayasa'nın 24. maddesinde Din Dersi ile birlikte okutulmaya devam etmiştir.³⁶³

Din derslerinin yeniden okullarda verilmeye başlandığı 1946-80 arası döneminde önemli bir diğer gelişme de Ankara İlahiyat Fakültesi'nin açılmasıdır. İlahiyat Fakültesi açılması fikri, zamanın Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki'nin gayretleri ve halkın ısrarlı talepleri karşısında biraz gecikmeli de olsa 9 Mayıs 1949'da Meclise getirilmiştir.³⁶⁴ “Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için gerekli şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesinin kurulması”³⁶⁵ gerekçesi ile verilen kanun teklifi, uzun müzakerelerden sonra 4

³⁵⁹ Ayhan, s. 230-231.

³⁶⁰ Ayhan, s. 231.

³⁶¹ Ayhan, s. 232.

³⁶² Ayhan, s. 232.

³⁶³ Ayhan, s. 233.

³⁶⁴ Cebeci, “Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi”, s. 229.

³⁶⁵ Öcal, s. 390-391.

Haziran 1949'da kabul edilmiş ve bu kanunla kurulan İlahiyat Fakültesi 21 Kasım 1949 tarihinde öğretime başlamıştır.³⁶⁶

Ortaöğretimden sonra öğretim süresi 4 yıl olan fakülte, 1972'de yapılan değişiklikle birinci sınıfta sadece Arapça ve Kuran-ı Kerim dersleri okutulmak üzere 5 yıl olarak faaliyetine devam etmiştir.³⁶⁷ İlahiyat Fakültesi'nin 1949-50 ders yılında, Arapça, Farsça, Yabancı Dil (İngilizce, Fransızca, Almanca), Sosyoloji, Mantık ve İlimler Felsefesi, İslam Dini ve Mezhepler Tarihi, İslam Sanatı Tarihi, Mukayeseli Dinler Tarihi gibi dersler yer almıştır. 1953-54 yılında Fakülte'nin bütün sınıfları oluşuktan sonra, okutulan dersler şunlardır: Arapça, Farsça, Yabancı Dil, Klasik Dini Türkçe Metinler, Kur'an ve İslam Dini Esasları, İslam Tarihi, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Felsefe, Mantık, Tefsir, Hadis, İslam Mezhepleri Tarihi, Kelam, İslam Felsefesi, Dinler Tarihi, İslam Hukuku, İslam Sanatları Tarihi, Tezyini Sanatlar ve Paleografi, Pedagoji, Tasavvuf Tarihi, İnkılâp Tarihi.³⁶⁸

Menderes Dönemine denk gelen 1950'den sonra din eğitimi alanındaki gelişmeler, yeni kurumların açılmasını zorunlu hale getirmiştir. 1956 yılından itibaren programlarına din dersleri konulan ortaokullarda ve sayıları her geçen gün artan İmam Hatip Okullarında çok sayıda din dersi ve meslek dersleri öğretmenine, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda da yüksek din eğitimi almış personele ihtiyaç duyulmuştur. Zira o zaman sadece Ankara'da bulunan İlahiyat Fakültesi bu ihtiyaçları tek başına karşılayacak durumda değildi.³⁶⁹

Diğer taraftan, meslek okullarının gidebileceği ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3 ya da 4 yıllık yüksek okullar varken 1957-58 öğretim yılında mezunlarını vermeye başlayan İmam Hatip Okulları'nın gidebileceği bir yüksek öğretim kurumu mevcut değildi. 1949 yılında açılan Ankara İlahiyat Fakültesi de sadece genel lise mezunlarını alıyor, İmam Hatip Lisesi mezunlarını almıyordu.³⁷⁰

Bütün bu ihtiyaçlar karşısında Meclis harekete geçmiş ve 7 yıllık İmam Hatip Okulları mezunlarını kabul edecek 4 yıllık Yüksek İslam Enstitüsü'nün 1959-60 öğretim yılı başında İstanbul'da açılması gerçekleşmiştir.³⁷¹ Yüksek İslam

³⁶⁶ Ayhan, s. 244.

³⁶⁷ Cebeci, s. 229; Ayhan, s. 247.

³⁶⁸ Ayhan, s. 244.

³⁶⁹ Cebeci, s. 229-230.

³⁷⁰ Cebeci, s. 230; Ayhan, s. 249-250.

³⁷¹ Cebeci, s. 230.

Enstitülerinin kurulmasında Ali Fuad Başgil'in (1893-1967) fikri planda önemli katkıları olmuştur.³⁷²

İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nden sonra sırasıyla; Konya (1962-63), Kayseri (1965-66), İzmir (1966-67), Erzurum (1969-70), Bursa (1975-76), Samsun (1976-77) ve Yozgat (1979-80)³⁷³ Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır.³⁷⁴

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Yüksek İslam Enstitüleri Yönetmeliğinin 1. maddesinde Yüksek İslam Enstitüleri şöyle tanımlanmaktadır:

7443 sayılı kanunla kurulmuş olan Yüksek İslam Enstitüsü, İslam Dininin esaslarına sadık kalarak müspet ilmin ışığı altında İslam ilimlerini ve bunlara yardımcı bilgileri öğretmek, İmam Hatip Okulları ile ilk öğretmen okullarına ve diğer orta öğretim müesseselerine öğretmen yetiştirmek ve aynı okullardaki din dersleri öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine yardım etmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı'nca kurulmuş dört yıllık bir yüksek öğretim okuludur. Bu müessese, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaçları dışında, Diyanet İşleri Teşkilatı'nda müftü, vaiz vb. gibi din elemanlarını yetiştirmekle de görevlidir. Enstitü ayrıca Türkiye'de İslam ilimleri alanında araştırmalarda bulunmak ve araştırmaları neticelerini yurt ve dünya ilim âlemine sunmak amacıyla da vazifelidir.³⁷⁵

Enstitülerin açılmasından itibaren öğretim elemanlarının statüleri, kadro sıkıntıları, özlük hakları ve program meselesi hep problem olmuştur. Bu enstitüler yüksek öğretim kurumlarında 1982 yılında yapılacak yeni düzenlemeye kadar eğitim öğretime devam etmiştir.³⁷⁶

Atatürk Üniversitesi Senatosu kararıyla 1971-72 öğretim yılında Erzurum'da İslami İlimler Fakültesi adıyla yeni bir fakülte açılmıştır. Bu fakülte, orta öğretime dayalı ve 5 yıl süreli bir yüksek öğretim kurumudur. Açıldığı yıldan itibaren hem İmam Hatip mezunlarını hem lise mezunlarını kabul etmiştir.³⁷⁷ Bu fakülte de yüksek öğretim kurumlarında 1982 yılında yapılacak yeni düzenlemeye kadar eğitim öğretime devam etmiştir.³⁷⁸

³⁷² Geniş bilgi için bkz.: Ayhan, s. 251-252.

³⁷³ Yozgat Yüksek İslam Enstitüsü, açılışının ikinci yılında 12 Eylül 1980 ihtilalını gerçekleştirenler tarafından asılsız birtakım iddialara dayanarak mezun vermeden 1981 yılında kapatılmıştır. Öcal, s. 423.

³⁷⁴ Cebeci, s. 230; Ayhan, s. 264.

³⁷⁵ Cebeci, s. 230; Ayhan, s. 267-268.

³⁷⁶ Ayhan, s. 268.

³⁷⁷ Cebeci, s. 231.

³⁷⁸ Ayhan, s. 249.

2.2.4. 1980–1998 Yılları Arası

Din eğitimi ve öğretimi ile ilgili tartışmalar, 1980 Eylül’ünden sonra da devam etmesine rağmen 60 yıllık uygulamanın sonuçları da ortadadır. Dolayısıyla bundan sonraki tartışmalar, teori üretmekten veya varsayımlar üzerine konuşmaktan ziyade bizzat realiteden hareket etmeyi zorunlu kılmaktadır. Nitekim bazı ön yargılı ve sübjektif yaklaşımlar dışında mevzu genellikle bu açıdan ele alınmış ve gelişmeler bu çerçevede tezahür etmiştir. 12 Eylül 1980 tarihinden sonra ülke yönetimindeki olağanüstü gelişmeler neticesinde oluşan Milli Güvenlik Konseyi, eğitim-öğretim konularında yapılacak girişimler için durum değerlendirmesi yapmak amacıyla çeşitli komisyonlardan ve kuruluşlardan raporlar almakla işe başlamıştır.³⁷⁹

1980 Eylül’ünden sonra başlayan ve 1981 başlarından itibaren yoğunlaşan din eğitimi ve öğretiminin yeniden yapılması konusunda müzakere ve tekliflerde, din eğitimi veren kurumların temsilcileri genellikle şu taleplerde bulunmuşlardır: Din ve Ahlak Bilgisi eğitiminin ilk ve orta öğretimde zorunlu hale getirilmesi, İmam Hatip Liseleri’nin hukuki statüsünün korunarak geliştirilmesi, Yüksek İslam Enstitüleri’nin fakülteye dönüştürülmesi.³⁸⁰ Yapılan tekliflerin gerekçeleri ise din öğretiminin temel hak ve hürriyetlerden olduğu, din eğitiminin olmadığı dönemlerde yaşanan tarihi tecrübelerde de görüldüğü gibi, dinin hem kişisel hem toplumsal bir ihtiyaç olduğu, devletin bu işleri resmi alanın dışına itmesinin birtakım istismlara, batıl inanç ve hurafelerin gelişmesine ve toplumda parçalanmaya neden olduğudur.³⁸¹

Bu konuda karşı görüş bildirenlerin ortak itiraz noktası ise, din eğitiminin devlet eliyle verilmesinin, üstelik zorunlu olmasının laiklik ilkesine, din ve vicdan hürriyetine aykırı olacağı, mezhep ayrımını kışkırtacağı gibi hususlar olmuştur.³⁸²

12 Eylül 1980 askeri harekâtından sonra danışma meclisinde Din ve Ahlak Bilgisi öğretimiyle ilgili müzakereler neticesinde, yeniden hazırlanan ve 1982’de yürürlüğe giren TC Anayasasının 24. maddesi oylamaya sunulmuş ve kabul edilmiştir.³⁸³ Anayasanın 24. maddesinin gereği olarak, okullarda isteğe bağlı olarak okutulan Din Bilgisi dersi ile zorunlu olarak okutulan Ahlak dersleri birleştirilmiştir. 1982-1983 eğitim-öğretim yılından itibaren ‘Din ve Ahlak Bilgisi’ adıyla ilkokulların

³⁷⁹ Ayhan, s. 271-272.

³⁸⁰ Ayhan, s. 274.

³⁸¹ Ayhan, s. 274.

³⁸² Ayhan, s. 318.

³⁸³ Ayhan, s. 316.

4. sınıftan lise son (3.) sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır.³⁸⁴ Aradan 4 yıl geçtikten sonra 1986 yılında derse ‘Kültür’ kelimesinin eklenmesiyle ders, ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ adını almıştır.³⁸⁵

İmam Hatip Liseleri’nin, 14.06.1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 32. maddesi ile “İmam Hatip Liseleri, İmamlık ve Hatiplik ve Kur’an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığı’nca açılan, orta öğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.”³⁸⁶ şeklinde belirlenen statüsü 12 Eylül 1980’e gelindiğinde de devam etmektedir.

İmam Hatip Lisesi mezunları, Bakanlığın 29.12.1975 tarih ve 1797 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan, üniversite, akademi ve yüksek okullara girişi açıklayan genelgesiyle, 1976-77 öğretim yılından itibaren her tür yüksek öğrenim kurumuna girmeye hak kazanmışlardır. 12 Eylül 1980 sonrası, 16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı kanunla Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 31. maddesinde yapılan değişiklikle “Lise ve Dengi okulları bitirenler, Yüksek öğrenim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır. Hangi yüksek öğrenim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak Yüksek Öğretim Kurulu tarafından tespit edilir.”³⁸⁷ hükmü getirilmiştir. Bu düzenleme ile bütün liselere dolayısıyla İmam Hatip Liseleri’ne de eşit şartlarda üniversiteye giriş hakkının tanındığı teyit edilmiştir.³⁸⁸ Böylece 1980’den sonraki yasal düzenlemelerde İmam Hatip Liseleri’nin, Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki statüsü daha da belirginlik kazanarak muhafaza edilmiştir.

1984-85 öğretim yılından başlayarak sonraki yıllarda Klasik İmam Hatip Liseleri yanında Anadolu İmam Hatip Liseleri, Çok Programlı İmam Hatip Liseleri ve Yabancı Dil Ağırlıklı İmam Hatip Liseleri de açılmaya başlanmıştır.³⁸⁹ 1985-86 öğretim yılında İstanbul/Beykoz’da ilk Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır.³⁹⁰ Nevşehir/Ürgüp’te 1991-92 öğretim yılında Çok Programlı İmam Hatip Lisesi

³⁸⁴ Öcal, “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü”, s. 408.

³⁸⁵ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 480-481.

³⁸⁶ Ayhan, s. 327.

³⁸⁷ Ayhan, s. 380-381.

³⁸⁸ Ayhan, s. 380-381.

³⁸⁹ Ayhan, s. 402; Öcal, s. 286.

³⁹⁰ Alagöz, s. 577.

uygulanmasına başlanmıştır.³⁹¹ Çok Programlı İmam Hatip Liseleri'nin açıldığı bu öğretim yılında İçel/Bozyazı'da da İngilizce ağırlıklı yeni bir Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır.³⁹² 1997-98 öğretim yılı itibariyle İmam Hatip Liseleri'nin sayısı 464, Anadolu İmam Hatip Liseleri'nin sayısı 7'dir.³⁹³

Bu gelişmeler devam ederken, özellikle 1990'dan itibaren İmam Hatipler meselesi tekrar gündeme getirilmiştir. TÜSİAD'ın 1990 yılında 'Türkiye'de Eğitim' ve 1997 yılında 'Demokratikleşme Perspektifleri' adıyla hazırladığı iki raporda din eğitimi içinde İmam Hatip Liseleri de ele alınmış ve bu okullarla ilgili olumsuz görüşlere yer verilmiştir.³⁹⁴

O günlerde gündemdeki önemli bir konu ise 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim meselesidir. 1990'lı yılların başlarında bu husus yetkililer tarafından 5+3 şeklinde düşünülmektedir.³⁹⁵ 8 Yıllık Zorunlu İlköğretimle ilgili tartışmalar devam ederken XV. Milli Eğitim Şurası'nda (13-17 Mayıs 1996) konuyla ilgili önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlarda, 'Temel Eğitim' yerine 'İlköğretim' kullanılması benimsendikten sonra, ilköğretim için 2+8+1 şeklinde bir formül önerilmiştir.³⁹⁶

İmam Hatip Liseleri hakkında, daha ilk mezunlarını vermeye başladığı yıllardan itibaren; 'mezunlarının kendi alanlarındaki görevlere (din görevliliğine) yönelmedikleri' gibi çoğunlukla aslı olmayan, aslı olanlarda ise ziyadesiyle mübalağa içeren çok sayıda iddia ortaya atılmış ve devletin etkili ve yetkili kişi ve kurumları bu okullar aleyhine şartlandırılmıştır. Buna karşılık bazı dönemlerde Milli Eğitim Bakanları, 'mezunların kendi mesleklerine yönelmedikleri'ne dair ortaya atılan iddiaların asılsızlığı konusunda TBMM kürsüsünden açıklamalar yapmak durumunda kalmıştır. Ancak yine de asılsız iddia ve ithamların arkası kesilmemiştir. Bu tür iddialara dayanılarak zaman zaman İmam Hatip Liseleri'ne müdahale edilmiştir. En son ve en ciddi müdahalelerden biri 1997 yılının 28 Şubat'ında yapılan ve sonraki yıllarda '28 Şubat Süreci' olarak da anılan post-modern darbe ile gerçekleşmiştir. Plan ve Bütçe Komisyonunda kabul edilen kanun tasarısı, Meclis Genel Kurulunda da müzakere edildikten sonra 16.8.1997 tarihinde TBMM'den, kamuoyunda '8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasası' olarak bilinen yasa

³⁹¹ Alagöz, s. 577.

³⁹² Alagöz, s. 577.

³⁹³ Alagöz, s. 577.

³⁹⁴ Ayhan, s. 387.

³⁹⁵ Öcal, s. 324.

³⁹⁶ Ayhan, s. 405.

geçirilmiştir. 4306 sayılı bu Kanun, 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı olarak *Resmi Gazete*'de yayınlanıp yürürlüğe konulan³⁹⁷ bu yasa ile bütün ortaokullar ve tabi bu arada İmam Hatip Liseleri'nin orta kısımları kapatılmıştır.³⁹⁸

XV. Milli Eğitim Şurası'ndan kısa bir süre sonra 54. Cumhuriyet Hükümeti kurulmuştur (28.6.1996-30.6.1997). Bu hükümet iktidarda iken 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu toplantısında “8 yıllık kesintisiz eğitim tüm yurttan uygulamaya konulmalı, temel eğitim almış çocukların, ailelerinin isteğine bağlı olarak, devam edebileceği, Kur'an kurslarının Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğu ve kontrolünde faaliyet göstermeleri için, gerekli idari ve yasal düzenlemeleri yapılmalıdır”³⁹⁹ şeklinde bir karar alınarak hükümete tavsiye edilmiştir.

Birçok sivil toplum örgütü toplantı ve mitinglerde 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin doğuracağı sıkıntılara işaret etmişler, yetkililere ulaşmaya çalışmışlardır.⁴⁰⁰

Bu gelişmeler devam ederken 54. Hükümetin istifasından sonra kurulan yeni koalisyon hükümetinin (30.06.1997–11.01.1999) hükümet programında da 8 yıllık kesintisiz ilköğretimin uygulamaya konulacağına yer veriliyordu. Nitekim hükümet güvenoyu aldıktan sonra konuyla ilgili kanun tasarısı Meclis gündemine alınmıştır. (22.07.1997).⁴⁰¹ 1997–98 öğretim yılında uygulama başlatılmış ve bu yıldan itibaren kanun kapsamındaki diğer okulların yanında İmam Hatip Liseleri'nin de orta kısımlarına yeni öğrenci alınmamıştır. Anadolu İmam Hatip Liseleri'nin orta kısmına o yıl son kez kayıt yaptırılmıştır.⁴⁰²

Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretimi yasal hale getiren 4306 sayılı kanunun uygulanmaya başlandığı 1997–98 öğretim yılından bir önceki öğretim yılında İmam Hatip Liselerinin öğrenci sayısı tarihinde en yüksek orana ulaşmıştır. Yasadan sonra İmam Hatip Liseleri'ndeki öğrenci sayısında hızlı bir düşüş yaşanmıştır.⁴⁰³

12 Eylül 1980'den sonra eğitim sistemindeki yeniden yapılanma çerçevesinde yüksek din eğitimi de önemli bir sorun olarak ele alınmıştır. Konuyla ilgili komisyon çalışmalarında, ilmi toplantılarda, basında çeşitli görüşler ileri sürülmüş,

³⁹⁷ Ayhan, s. 459.

³⁹⁸ Öcal, “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü”, s. 405–406.

³⁹⁹ Ayhan, s. 410.

⁴⁰⁰ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 327.

⁴⁰¹ Ayhan, s. 436.

⁴⁰² Öcal, s. 300.

⁴⁰³ Öcal, s. 304.

bu görüşmelerde Yüksek İslam Enstitüleri'nin, İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmesi ortak görüş haline gelmiştir. Bu alandaki ilk uygulama, Yozgat Yüksek İslam Enstitüsünün kapatılarak, buradaki öğrenciler ve öğretim kadrosunun diğer Yüksek İslam Enstitülerine nakledilmesi olmuştur.⁴⁰⁴

6 Kasım 1982 tarihli 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile ülkemizde var olan üniversitelerin yanında yeni üniversiteler de kurulmuş, bütün yüksek öğretim kurumları bu üniversitelerin bünyesine alınmıştır. Bu çerçevede Erzurum Yüksek İslam Enstitüsü, aynı ilde bulunan İslami İlimler Fakültesi ile birleştirilerek İlahiyat Fakültesi adıyla buldukları bölgelerdeki üniversitelere bağlanmıştır.⁴⁰⁵ Böylece Türkiye'de 8 İlahiyat Fakültesi daha oluşturulmuş, Ankara İlahiyat Fakültesi ile birlikte bu fakültelerin sayısı 9 olmuştur. 1987'den itibaren farklı yıllarda açılan 15 İlahiyat Fakültesi ile bu fakültelerin toplam sayısı 24'e ulaşmıştır.⁴⁰⁶

Hem İmam Hatip Liseleri'nden hem de diğer tüm liselerden merkezi yerleştirme sistemine göre öğrenci alan bu fakülteler, 1 yılı hazırlık olmak üzere 5 yıllık bir programla eğitim-öğretim vermekte idi.⁴⁰⁷ İlahiyat Fakülteleri, 1998 yılından önceki son duruma göre, üç bölüm⁴⁰⁸ ve bölümlere bağlı anabilim ve bilim dallarından oluşmakta idi.⁴⁰⁹

İlahiyat Fakültelerinden başka, ön lisans düzeyinde eğitim veren iki yıllık İlahiyat Meslek Yüksek Okullarını da burada kısaca zikretmek gerekir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ihtiyaç bildirmesi ve ilgili kurumların kararı ile din görevlilerinin mesleki yönden gelişmelerine yardımcı olmak ve dini hizmetlerin kalitesini arttırmak amacıyla İlahiyat Meslek Yüksek Okulları açılmıştır. İlk olarak 1989-90 öğretim yılından itibaren açılmaya başlayan bu okullar, İstanbul (MÜ), İzmir (DEÜ), Bursa (UÜ), Erzincan (AÜ), Trabzon (KTÜ) ve Van (YYÜ)'da bulunmakta idi.⁴¹⁰ 1998 yılındaki son düzenlemelerden önce Türkiye'de yüksek öğretim içerisinde 23 İlahiyat Fakültesi, 6 İlahiyat Meslek Yüksek Okulu mevcuttu.⁴¹¹

⁴⁰⁴ Ayhan, s. 470.

⁴⁰⁵ Cebeci, s. 231.

⁴⁰⁶ Cebeci, s. 231-232.

⁴⁰⁷ Öcal, s. 435.

⁴⁰⁸ Bölümler: Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları, Öcal, s. 441-442.

⁴⁰⁹ Cebeci, s. 233; Öcal, s. 441.

⁴¹⁰ Öcal, s. 442.

⁴¹¹ Öcal, s. 443.

2.2.5. 1998 ve sonrası

8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kararının ardından orta kısımlarının kapatılmasıyla öğrenci kaybederek büyük bir darbe alan meslek liselerine dolayısıyla İmam Hatip Liseleri'ne asıl darbe; 1998'de YÖK ile ÖSYM'ce alınan bir kararla vurulmuştur. 1973'te kabul edilip yürürlüğe konulan Milli Eğitim Temel Kanunu gereği bütün lise ve meslek lisesi mezunları eşit şartlarda üniversite sınavlarına girme hakkını elde etmişken, 1998'de YÖK tarafından alınan yeni kararlar, meslek liselerinin aleyhine, eşitlik bozulmuştur. Lise mezunlarının Ortaöğretim Başarı Puanları (OBP) belirlenirken 0.5 ile meslek lisesi mezunlarının ise 0.2 ile çarpılması kararı meslek lisesi mezunlarının aleyhine yaklaşık 30 puanlık bir fark meydana getirmiştir. Yani, bir lise mezunu ile bir meslek lisesi mezunu, üniversite giriş sınavında eşit sayıda soruyu cevaplamış olsa bile, lise mezununa yaklaşık 30 puan ilave edilerek meslek lisesi mezunu saf dışı bırakılmış oluyordu.⁴¹² 2003 yılı üniversite giriş sınavlarında 30 puanlık fark 50 puana çıkarılarak, meslek lisesi mezunlarının alan dışı tercih yapmaları imkânsız hale getirilmiştir.⁴¹³

YÖK'ün aldığı ve uygulamaya koyduğu bu karardan dolayı İHL'ler büyük oranda öğrenci kaybına uğramıştır. Bazı İHL'ler de tek şubelik sınıf açacak kadar bile öğrenci bulamamışlardır. Bursa İHL gibi önceki yıllarda 1500 ve hatta daha fazla öğrenci kaydı alan okullar dahi 1998–99 öğretim yılında ancak 18 öğrenci kaydedebilmiştir.⁴¹⁴

1998 yılında, 1998–99 öğretim yılında uygulanmaya konulmak üzere YÖK tarafından yeni bir düzenlemeye daha gidilmiştir. Buna göre, İlahiyat Fakülteleri iki ayrı program uygulamaya başlamıştır. Birinci gruptaki 11 İlahiyat Fakültesi'nde, İlahiyat Lisans Programı yanında, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı açılmıştır.⁴¹⁵ Bu programdan mezun olanların ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev alacakları düşünüldükçe programda öğretmenlik formasyon derslerine ağırlık verilmiştir.⁴¹⁶

İkinci gruptaki İlahiyat Fakültelerinde ise, sadece İlahiyat Lisans Programı açılmıştır. İlahiyat Lisans Programı'nı bitirenlerden, Ortaöğretim Din Kültürü ve

⁴¹² Öcal, s. 334.

⁴¹³ Öcal, s. 339.

⁴¹⁴ Öcal, s. 335.

⁴¹⁵ Koştaş, s. 166; Öcal, s. 438.

⁴¹⁶ Öcal, s. 440.

Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ile İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmeni olmak isteyenler, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde açılan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nı bitirdikten sonra bu görevlere aday olabileceklerdir. Bu program, öğrenciyi öğretim alanına hazırlayan dersleri içeren üç yarıyılık tezsiz yüksek lisans programıdır. Bu programlar, yaz okulu imkânından da istifade edilerek bir yılda tamamlanabilecektir.⁴¹⁷

İlahiyat Meslek Yüksekokulları ise mevcut öğrencilerin mezun olmasıyla 1999-2000 öğretim yılı sonunda yaklaşık 10 yıllık bir uygulamadan sonra resmen değilse de fiilen kapanmış, bunun yerine 1998-99 öğretim yılından itibaren Açıköğretim İlahiyat Önlisans Programı açılmıştır.⁴¹⁸

İlahiyat Meslek Yüksek Okulu ve Açık öğretim İlahiyat Önlisans Programı mezunları, lisans programına geçiş yapabilmek için, ÖSYM tarafından yapılacak Dikey Geçiş Sınavına (DGS) girebilmekte ve başarılı olmaları halinde sadece İlahiyat Fakültelerinin İlahiyat Lisans programlarına devam edebilmekteydiler.

İlahiyat Fakültelerinin son yıllarda sayıları hızlı bir şekilde artmakta olup 2011-2012 öğretim yılı itibarıyla faal hale gelen fakülte sayısı 36'ya ulaşmıştır. Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi gibi resmen açılmış fakat öğrencisi olmayanlarla birlikte, açılması için faaliyetlerin yürütüldüğü diğer illerimizdeki fakülteler hesaba katılırsa bir sonraki eğitim-öğretim döneminde 50'ye yakın İlahiyat Fakültesi olması planlanmıştır.⁴¹⁹

3 Kasım 2002 tarihinde yapılan erken genel seçimle kendisi de bir İmam Hatip Lisesi mezunu olan, dindar bir nesil yetiştirmeyi amaç edinen Recep Tayyip Erdoğan ve arkadaşlarının kurduğu Adalet ve Kalkınma Partisi 363 milletvekili ile meclise girmiştir. Lider ve yönetici kadrosunu daha çok İmam Hatip kökenlilerin oluşturduğu bu grubun iktidara gelmesiyle halk, üniversitelere girişte katsayı adaletsizliğinin kalkacağı ümidi ve beklentisiyle tekrar İmam Hatip Liselerini talep etmeye başlamıştır. İmam Hatip Liseleri talep edilince, okul sayıları artmış, Ak Partinin 58. Hükümeti döneminde 4, 59. Hükümeti döneminde 37 İHL açılmıştır.⁴²⁰

AK Parti Hükümetinin, 59. Hükümet döneminde, genelde bütün mesleki ve teknik liselerin özelde ise İHL öğrenci ve mezunlarını ilgilendiren üniversiteye

⁴¹⁷ Koştaş, s. 166-167; Öcal, s. 439.

⁴¹⁸ Öcal, s. 444.

⁴¹⁹ Öcal, s. 434.

⁴²⁰ Öcal, s. 346.

girişte uygulanan katsayı mevzusu uzun süre tartışma konusu oldu. Tartışmalar neticesinde YÖK, 21 Temmuz 2009’da puanlama sistemindeki adaletsizliği kaldırdığını açıklamıştır. Fakat İstanbul Barosu adına Başkan Muammer Aydın, kararın iptali için Danıştay’a dava açmıştır. Danıştay 8. Dairesi, 25 Kasım 2009’da YÖK’ün kararını iptal ettiğini açıklamıştır.⁴²¹

Danıştay’dan gelen bu iptal kararına karşı YÖK yeni bir çözüm arayışına girmiş ve 17 Aralık 2009 tarihinde aldığı kararı açıklamıştır. Alınan karara göre, üniversite adaylarının ‘alan’larıyla ilgili program tercihinde Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanları (AOBP) 0.15, alan dışı tercihte 0.13 ile çarpılarak adaletsizliği en düşük seviyeye çekmiştir.⁴²² YÖK’ün bu açıklamasına da tepki gösterip sakıncalı bulanlar Danıştay’a dava açmışlardır fakat Danıştay YÖK’ün kararını iptal etmemiştir.⁴²³ Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı aldığı bir kararla, 2010 yılında liselerde uygulanan ‘alan’ları kaldırmıştır.⁴²⁴

2011–2012 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 şeklinde kabul edilen kanun gereği, 97’de kapatılan müstakil ortaokullar tekrar açılmaya başlanmıştır. Bu meyanda İmam Hatip Ortaokulları faaliyete geçmiş ve oldukça kalabalık bir nüfusla eğitime devam etmeye başlamıştır. İmam Hatip Ortaokul’u dışındaki ortaokullarda da seçmeli olarak Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı, Temel Dini Bilgiler dersleri getirilerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile birlikte dini eğitim verilen saatler tercih edildiği takdirde 2’den 8’e çıkarılmıştır. Bu uygulama, 15 Şubat 1949 tarihinde⁴²⁵ İlkokulların 4 ve 5. sınıflarında ‘isteğe bağlı’ olarak ve program dışında yani ya sabahın erken saatinde ya da günlük dersler bittikten sonra okutulan, çocuğunun Din Bilgisi almasını isteyen velinin okul idaresine yazılı başvurusuyla derslerin açıldığı uygulamayla neredeyse aynıdır.

⁴²¹ Öcal, s. 348.

⁴²² Öcal, s. 348.

⁴²³ Öcal, s. 349.

⁴²⁴ Öcal, s. 349.

⁴²⁵ Öcal, s. 459.

2.3. Din Eğitiminin Amacı

Din eğitiminin amacını izah etmek istediğimizde, bunu genel eğitimin amacı ve bizzat dinin amacından hareketle yapmamız mümkündür.⁴²⁶ Bu meyanda eğitimin tanımlarına baktığımızda, genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci⁴²⁷ olduğu gözümüze çarpmaktadır. Dinin de, insanın Tanrı, metafizik âlem ya da kutsala yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını ifade eden bir sistem olduğu kabul edilmektedir.⁴²⁸ Din ve eğitimin tanımına binaen din eğitiminin, dünyevi hayatta bireyde istendik davranış geliştirme, uhrevi hayata da hazırlama sürecini hedef edindiğini söyleyebiliriz.

Norveç The University College of Stavanger’de öğretim üyesi olan Geir Skeie, “Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”⁴²⁹ başlıklı makalesinde, din eğitiminin amacını:

Öğrencilerin, kendilerinden farklı inanç ve kültüre sahip insanları anlama ve onlara saygı duymalarını desteklemek; çoğul bir toplumda yaşamaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamak. Öğrencileri din(ler) hakkında bilgi edinme ve anlayış geliştirme konusunda muktedir kılmak. Öğrencilerin kişisel, ahlaki ve manevi gelişimine destek olmak.⁴³⁰

şeklinde özetlemektedir.

Medeniyetin zuhurundan itibaren, son derece karmaşık, birbirinden farklı, pek çok din gelişmiştir. Dinlere baktığımızda, bütün dinlerin, insanı daha iyi olana, daha güzele ve en doğru hedefe yöneltmek ve vardırırmak istedikleri görülmüştür.⁴³¹ İlkel kabilelerin, dini dürtülerini animist ve totemist adetlerle ortaya çıkardıkları, çağdaş dünya dinlerinin oldukça gelişmiş Tanrı ya da Nihai Aşkın Varlık tasavvurlarına sahip oldukları gözlemlenmiştir.⁴³² Buradan hareketle diyebiliriz ki insanlık tarihi boyunca toplumlarda hep bir güce inanma arzusu olmuştur. İlahi dinlerde bu güç Tanrı, beşeri dinlerde de dinin kurucusu, inek veya kartal gibi kutsal kabul edilen bir

⁴²⁶ Saffet Bilhan, “Din Eğitiminin Amacı”, *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri*, Ankara, İlahiyat Vakfı Yayınları, 1981, s. 95.

⁴²⁷ Özcan Demirel, Zeki Kaya, Ed., *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2009, s. 3.

⁴²⁸ Şinasi Gündüz, Ed., *Yaşayan Dünya Dinleri*, İstanbul, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007, s. 20.

⁴²⁹ Skeie Geir, “Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”, Çev.: Z. Şeyma Arslan, *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Ed.: Recep Kaymakcan, İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2006, s. 135.

⁴³⁰ Skeie, s. 148.

⁴³¹ Bilhan, s. 95.

⁴³² Michael Peterson, William Hasker, Bruce Reichenbach ve David Basinger, *Akl ve İnanç Din Felsefesine Giriş*, Çev.: Rahim Acar, 2. Baskı, İstanbul, Küre Yayınları, 2009, s. 1-2.

hayvan ya da ateş veya su gibi bir maddedir. Çevresel etkilerle şekillenen ve fitraten var olan bu inancı eğitimsel olarak değerlendirirsek, bireyin ancak taklidi bir dini yapısının oluşmasını sağlamak şeklinde özetleyebiliriz. Din eğitimi, insanların taklit üzere olan bu inançlarını tahkiki boyuta yükseltme fonksiyonuna sahiptir. Bununla birlikte bilinçli bir bireyin inancını sağlam temellere oturtması din eğitiminin birinci hedefidir. Din eğitimi, evrensel ahlak yasalarına inancı ilave ederek ahlaki, metafizik boyuta büründürüp güçlendirir.

Dinin amacının uhrevi mutluluk olması bağlamında dinlere bakacak olursak kutsalın değişkenliği gibi kurtuluş konusunda da dinler birbirinden farklı tutumlar sergilemektedir. Örneğin Yahudiler kurtuluşu yalnızca kendi nesillerine mahsus kılarken Hıristiyanlar İsa-Masih'in öğretilerine itaat eden kimseleri kurtuluşa mazhar kabul eder. İlahi dinlerden biri olan İslam'a göre ise doğan her çocuk İslam fitratı üzere dünyaya gözlerini açmakta; aldığı eğitim, bulunduğu aile, yaşadığı toplum ile farklı inançlara yönelmekte ve kurtuluşu fitrat üzere kalmaya bağlamaktadır.

İslam dininin eğitim sistemi, öncelikle İslam'ın ilahi bir din olduğu göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Bu yüzden İslami din eğitimi, kısa ve uzun vadeli amaçlara sahiptir. Kısa vadeli amaçlar, uzun vadeli amaçlara ulaşmak için temel olarak alınır. Kısa vadeli gayeler, insan hayatıyla son bulurken uzun vadeli gayeler dünya hayatı ile sınırlı kalmayarak uhrevi boyutta varlığını devam ettirmektedir. Böylece uzun vadeli gayelerle kısa vadeli gayelerin kesin çizgisini dünya ve ahiret arasındaki çizgi oluşturmaktadır.⁴³³ İslam'ın, mensuplarının Tanrı'nın bir ve tek olduğunu kabul etmesini, küfürden uzaklaşmalarını, cahilleri ilme ve irfana ulaştırmalarını, doğru yoldan sapmışları irşad ve tebliğ etmelerini sağlaması kısa vadeli amaçları arasında yer almaktadır.⁴³⁴ İslam eğitiminin uzun vadeli gayesi, bilhassa ahireti hedef alarak uhrevi hayattaki sınavlardan başarılı çıkması için insanı hazırlar, ahirette insanların dünyada işledikleri amellerin neticesinin insana sunulacağı zaman için onu eğitir.⁴³⁵

Çoğunluğunu Müslümanların oluşturduğu Türkiye'de din eğitiminin resmi bir kurumda devlet eliyle verilmediği zamanlarda, sadece ahlaki erozyonla değil ayrıca uhrevi hayata intikal eden Müslümanlara karşı son görevler yerine getirilirken de büyük bir sıkıntıyla karşılaşılmıştır. Cenaze merasimine katılanlar, din eğitiminin ne

⁴³³ Bayraktar Bayraklı, *İslam'da Eğitim*, İstanbul, Dergâh Yayınları, 1980, s. 269.

⁴³⁴ Bayraklı, s. 270.

⁴³⁵ Bayraklı, s. 283.

kadar önemli olduğunu bir kez daha anlayarak perişanlığı fark etmişlerdir. Bu meyanda din eğitimine vâkıf birine yani donanımlı bir imama ihtiyaç duyulmaktadır. Vefat eden kişinin defin işlemlerinin usulünce yapılmasını sağlamak İslami din eğitiminin amaçlarından birini oluşturmaktadır. Ölümü bir son olarak kabul etmeyen bireyler, dünyada yaşamını bu inanç çerçevesinde ikame ederken din eğitiminin kısa ve uzun vadeli gayelerini yerine getirmek için de çaba sarf etmektedirler. Birtakım bilgiler ışığında hareket eden bireyler, ayrıca dini, otorite kabul ettiklerinden neyin doğru neyin yanlış olduğunu dini eğitim ile öğrenebilmektedirler.

Nihai hedefini, kişisel bütünlüğe sahip iyi insanlar yetiştirmek olarak özetleyebileceğimiz din eğitimi, gerek zihniyet yönünden, gerekse psikolojik ve ahlaki yönden kendi içerisinde tutarlı ve dengeli bütünleşmiş bir kişiliğin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Dünya hayatında karşılaşılan problemleri zorlanmadan çözebilecek gücü ve hissi elde etmiş ve her anlamda aranan bir kimliğe sahip olmuş bireyler din eğitiminin amacını doyum noktasına ulaştırmışlardır.

2.4. Türkiye’de Din Eğitiminin Düşünsel Arka Planı

Türkiye’de din eğitiminin düşünsel arka planının tespit edilebilmesi için siyasi otoritenin iyi takip edilmesi gerekmektedir. Din eğitiminin tarihsel sürecine kısaca bir göz atmak dahi bu kanaatimizde haklı olduğumuzu ispat etmek için yeterlidir. Bu meyanda, Atatürk’ün 1923’teki Cumhuriyet ilan edilmeden evvel gerçekleştirdiği Konya seyaheti esnasında, medreseleri ziyaret edip beğenilerini ifade etmesinin⁴³⁶ üzerinden henüz bir yıl gibi kısa bir süre geçmişken Cumhuriyet’in ilanından sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na dayanarak Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar’ın yayınladığı bir genelge⁴³⁷ ile aynı medreseleri kapattırması bunun en bariz örneklerinden biridir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulünün ardından beyan edilen görüşlere baktığımızda, kanunun amacının Ali Fuat Cebesoy’un “memleket içinde kontrol altına alınamayan hususi mektep ve medreseleri Maarif Vekâleti’nin kontrolü altına almaktı”⁴³⁸ cümlesiyle ifade ettiğini görmekteyiz. Böylelikle Osmanlı’dan kalan saraya ve onun dayanağı olan medreseye, tekkeye, din adamlarına bağlı ve kontrolü

⁴³⁶ Akseki, s. 133; Saray, v.d., s. 161; Ayhan, s. 38-39.

⁴³⁷ Ayhan, s. 55.

⁴³⁸ Ayhan, s. 55.

güç, çoklu bir eğitimden kurtulmak; bunun yerine milliyetçilik, laiklik, devletçilik gibi ilkelere hizmet eden ve tamamıyla yeni kurulan Cumhuriyet Hükümeti'ne ayak uyduran bir eğitim sistemi getirilmek istenmiştir. Elbette din eğitimi bu durumdan direkt olarak etkilenmiştir. Önceleri eğitim bizatihi dini iken cumhuriyetle birlikte ilkeler bağlamında, anayasal düzende din eğitimini de kapsayan yeni bir eğitim sistemi benimsenmiştir. Bu bağlamda dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nun kanunla ilgili olarak söylediklerini hatırlamak yerinde olacaktır: "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun manası, ruhu şudur: Türkiye'de bundan böyle bir tek umumi tahsil müessesesi, bir tek mektep yaratmak, bir tek terbiye vermek ve bir tek zihniyet sahibi insanlar yetiştirmek, bu sayede de bir tek bütün millet meydana getirmek."⁴³⁹

Öğretim birliğini gerçekleştirme çabasının ardından medreseler kapatılırken kanun kapsamında İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri açılmıştır. Dini eğitim için açılan bu müesseseler uzun soluklu olmamış, resmi kaynaklara göre öğrenci ilgisizliğinden peyderpey kapatılmıştır. Henüz laiklik ilkesi anayasaya girmeden, laik anlayışın hazırlığı olarak din dersleri de okullarda okutulmamaya başlanmıştır. Yaklaşık 10 yıl içinde din eğitimi devlet bünyesine alınmış ve aynı zaman diliminde de okullardan din dersleri çıkartılmıştır.

1940'lı yılların sonuna gelindiğinde din eğitimi eksikliğinden kaynaklı birtakım toplumsal huzursuzluk baş göstermiş ve halk ahlaki olarak çöküntüye uğramıştır. Din eğitimi veren kurumlar resmen yasaklı olmasından cahil insanların hurafelerine bürünmüş bir din anlayışının ortaya çıkmasına engel olunamamıştır. Toplum içinde dinin bilinçsizce öğretildiğini ve cahilce bir din anlayışının yayıldığını fark eden bir kesim çok partili siyasetin kabulünü fırsat bilerek devlet adamlarına taleplerini dile getirmekte zorlanmamışlardır. Yeni kurulan partilerin programlarına din eğitimi ve öğretimi ile ilgili maddeler koymaları, dindar halkın umutla onlara meyiletmesi, her siyasi görüşün ve kuruluşun bu konu ile bir biçimde ilgilenmesi artık adet haline getirilmiş, Başbakan Hasan Saka'nın grup toplantısında: "Efendiler! Din tedrisatını kabul etmezseniz gelecek seçimde millet bize rey bile vermeyecektir"⁴⁴⁰ ifadesi, bu tarihlerden itibaren yapılan din eğitimi ile ilgili

⁴³⁹ TBMM Tutanak Dergisi, Dönem VIII, c. 15 (3.1.1949), s. 9; Ayhan, s. 57.

⁴⁴⁰ Ayhan, s. 141.

düzenlemelerin bir eğitim sorununun tartışılmasından ziyade tamamen siyasi endişeler, hesaplar ile yapılıyor olmasını göstermektedir.

Siyasi endişeler ve oy kaygısı, din eğitiminin tekrar verilmesine vesile olmuş, Demokrat Parti'nin seçimlerden galip gelmesiyle de İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri tekrar açılmış, din bilgisi dersi de ilk ve ortaöğretime seçmeli olarak tekrar getirilmiştir. Din dersi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adını alana kadar 30 yıllık bir süreci arkasında bırakmış ve 1982 Anayasası'nda zorunlu hale getirilmiştir. Dersin zorunlu olmasında komünizm tehlikesinin yurdu sarması önemli bir etken olmuştur.

1982 Anayasası'na giren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin adının konulması ile ilgili karşılaştığımız birtakım farklı düşünceler dersin adında dahi arka planda düşünsel bazda mühim meseleler olduğunu bize göstermektedir. Bu meyanda Kenan Evren'in: "İlk, ortaokullarda liselerde zorunlu ders olarak 'Din Kültürü ve Ahlak' dersi adı altında bir dersin konmasını sağladık. Dikkat edilecek olursa 'Din Dersi' demedik, 'Din Kültürü' dedik. Aslında Din Dersi de diyebilirdik. Ancak, ilerde bunun istismar edilerek, okullarda abdest alma, namaz kılma zorunluluğu getirmelerinden korktuk."⁴⁴¹ şeklinde ifade ettiği cümleler, dersin adının dahi sorunsal bir hale büründürüldüğünü bize ispatlamaktadır. Abdest alma ve namaz kılma zorunluluğunun gelmesinden korkan Evren, dersin zorunlu olmasının laiklik ilkesine aykırı bir hareket olmasından da fazlasıyla ürktüğünü dile getirmektedir.⁴⁴²

Bu başlık altında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarındaki içeriği de düşünsel açıdan değerlendirmek yerinde olacaktır. Zira ünitelerde yer alan konular, dini bilgidен ziyade kültürel düzeyde işlenmekte ve laik anlayışla metinler oluşturulmaktadır. Laik sisteme sahip bir devlet anlayışının olması içerik de kendini göstermektedir. Hatta bazı ünite sonlarında⁴⁴³ din ve vicdan hürriyetinden bahsedilmekte Atatürk'ten ve onun din anlayışından da örnekler sunulmaktadır. Bu durum da din eğitiminin biçimi kadar içeriğinin de siyasetten etkilendiğini göstermektedir. Dolayısıyla bir din kitabında bazı ünite sonlarında din adamı olmamakla beraber siyasetçi ve devlet başkanı kimliği ile öne çıkan bir şahsa yer verilmesi bunun ispatıdır.

⁴⁴¹ Ayhan, s. 316.

⁴⁴² Ayhan, s. 316.

⁴⁴³ Kenan Demirtaş, Murat Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7*, Ankara, İlke Yayıncılık, 2011, s. 103.

2.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Tarihsel Süreci

Eski şekliyle ‘Din Bilgisi’ ve ‘Ahlak’ Dersleri, yeni şekliyle ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ dersi Cumhuriyet döneminin en tartışmalı dersi olmuştur. Okullarda din derslerine hiç yer vermemekten, seçmeli ders olarak yer verilmesine, ayrı ayrı okutulmasına ve zorunlu ders haline getirilmesine kadar farklı seçenekler denenmiştir. Türkiye’de yaşayan insanların önemli bir çoğunluğunun dersin ‘isteğe bağlı’ olarak okutulduğu dönemlerde bile neredeyse tüm velilerin çocuklarına seçtirtecek kadar derse ilgi duydukları bilinen bir gerçektir. Ancak buna karşılık azınlık diyebileceğimiz bir kesim de kendilerine özgü bazı gerekçelerle derslere karşı tavır almışlardır. Onlar, belki samimi düşünceleriyle, belki de başka bazı düşüncelerine kılıf uydurmak maksadıyla, derslerin Laikliğe veya Atatürk İlke ve İnkılâplarına aykırı olduğunu söylemek gibi birtakım mesnetsiz iddialar ortaya atmışlardır. Hâlbuki Atatürk: “Her fert dinini, diyanetini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası da mekteptir.”⁴⁴⁴ demiştir. Buna rağmen bu insanlar okullarda yaptırılan din eğitimi ve öğretimine Atatürkçülük ve Laiklik adına karşı çıkmışlardır.⁴⁴⁵

1923 yılında kurulan ve ulusal bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti; Osmanlı Devleti’nden devraldığı, içerisinde her biri farklı zihniyetleri temsil eden medreseler, mektepler ve yabancı okulların bulunduğu eğitim sistemini devam ettirmeme kararı almıştır. Bunun için 3 Mart 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim birleştirilerek mektep ve medrese ayırımına son verilmek istenmiştir.⁴⁴⁶ Tek parti döneminin son Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nu, “Tevhidi Tedrisat Kanunu’nun manası, ruhu şudur: Türkiye’de bundan böyle bir tek umumi tahsil müessesesi, bir tek mektep yaratmak. Bir tek terbiye vermek ve bir tek zihniyet sahibi insanlar yetiştirmek, bu sayede de bir tek, bütün bir millet meydana getirmek.”⁴⁴⁷ cümleleriyle açıklamıştır.

Osmanlı Devleti döneminde Mekteb-i İbtidailer bugünkü adıyla İlkokullar 6 yıllıkken Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabul edilmesiyle yapılan düzenleme esnasında

⁴⁴⁴ Doğan, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, s. 230; Saray, v.d., s. 31.

⁴⁴⁵ Öcal, s. 449

⁴⁴⁶ Öcal, s. 82.

⁴⁴⁷ *TBMM Tutanak Dergisi*, Dönem VIII, c.15 (3.1.1949), s. 9.

5 yıla indirilmiştir. Ayrıca ortaokul ve lise seviyesindeki Rüştüye, İdadi ve Sultani gibi okullarda isim değişiklikleri yapılarak; Orta Mektep yani Ortaokul ve Lise adları kullanılmaya başlanmıştır.⁴⁴⁸

Bu düzenlemeler yapılmadan önceki yıllarda İlkokulların programlarında Kuran-ı Kerim, Malumat-ı Diniye, Ahlak; Orta ve Lise seviyeli okulların programlarında Kuran-ı Kerim, Siyer, Malumat-ı Diniye, Akaid, Fıkıh ve Arapça gibi dersler var iken, Cumhuriyet döneminde bu dersler okul programlarından çıkarılmıştır. En sona bırakılan Malumat-ı Diniye yani Din Bilgisi dersi ise; 1924'te Liselerin, 1927'de Ortaokulların, 1929 ile 1931 yılları arasında ise İlkokullar ile Öğretmen Okullarının programlarından çıkarılmıştır. Yalnızca Köy İlkokullarının 3. sınıfında Perşembe günleri yarım saat olarak 1939'a kadar devam edebilmiştir. Bu tarihten itibaren Köy İlkokullarının programından da Din Bilgisi dersleri çıkarılmıştır.⁴⁴⁹

1945'te çok partili demokratik sisteme geçişle birlikte halk isteklerini daha iyi dile getirmiştir. Din eğitimi talepleri de bunlar arasındadır. 1946 yılında İlkokullara Din Bilgisi dersi konulması gündeme gelmiştir. Dönemin hükümeti, istemeyerek de olsa İlkokullara Din Bilgisi dersi konulması teklifini; genç neslin ebeveyne itaatsizliği ve komünizm tehlikesine karşı bir korunma tedbiri gerekçesiyle TBMM'ye taşımıştır.⁴⁵⁰ İktidar partisi olan CHP'nin 1947'de toplanan VII. Kurultay'ında delegeler ısrarla İlkokullara Din Bilgisi dersleri konulmasını istemişler ve konu daha sonra 1948 yılının ilk aylarında Meclis gündemine getirilmiş ve tartışılmıştır.⁴⁵¹ Neticede yaklaşık 20 yıllık bir aradan sonra, 19 Şubat 1948 günü ilkokulların 4 ve 5. sınıflarına yeniden 'isteğe bağlı' olarak okutulmak üzere Din Bilgisi dersi konulması kabul edilmiş, fakat uygulama ders kitabı hazırlamak sebebiyle bir yıl ertelenmiştir.⁴⁵²

Ahmet Hamdi Akseki'nin yazdığı *Öğretmen ve Öğrencilere Yardımcı Açıklamalı Din Dersleri* adlı kitapla İlkokullarda 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren Din Bilgisi dersi okutulmaya başlanmıştır.⁴⁵³ İlkokulların 4 ve 5. sınıflarında 'isteğe bağlı' olarak ve program dışında yani ya sabahın erken saatinde ya da günlük dersler

⁴⁴⁸ Öcal, "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü", s. 406-407.

⁴⁴⁹ Öcal, s. 407.

⁴⁵⁰ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 457-458.

⁴⁵¹ Öcal, s. 459.

⁴⁵² Öcal, s. 459.

⁴⁵³ Öcal, s. 459.

bittikten sonra okutulabilecekti. Derslerde sınıf geçme söz konusu olmayacaktı. Çocuğunun Din Bilgisi dersini almasını isteyen veli okul idaresine yazılı başvuruda bulunacaktı. İlk yıl program dışı okutulduktan sonra Din Bilgisi dersi 4 Kasım 1950’de haftalık ders programı içine alınmıştır.⁴⁵⁴ Buna göre hareket edilerek köy okullarının ilgili sınıflarından tarım, şehir okullarının ilgili sınıflarından da Türkçe derslerinden birer saatin Din Bilgisi dersine ayrılması okullara tebliğ edilmiştir.⁴⁵⁵ 1953 yılında ise Öğretmen Okulları’nın 9 ve 10. (lise 1 ve 2.) sınıflarına haftada 1’er saat seçmeli değil de ‘zorunlu olarak’ okutulmak üzere Din Bilgisi dersi konulmuştur.⁴⁵⁶ 1956 yılına gelindiğinde de Ortaokulların 1 ve 2. sınıflarına, 1967’de ise Liselerin 1 ve 2. sınıflarına ‘isteğe bağlı’ olarak okutulmak üzere Din Bilgisi dersi konulmuştur.⁴⁵⁷

1974-1975 öğretim yılından itibaren, İlkokulların 4 ve 5. sınıfları ile Ortaokulların her (1, 2 ve 3) sınıfında, Liselerin ise 1 ve 2. sınıflarında (toplam 7 yıl boyunca) haftada 1 saat ve ‘zorunlu olarak’ Ahlak derslerinin okutulacağı okullara bildirilmiştir. Böylelikle ‘isteğe bağlı’ olarak okutulan Din Bilgisi dersinin yanında bir de ‘zorunlu’ olarak okutulacak Ahlak dersi devreye girmiştir.⁴⁵⁸

12 Eylül 1980 askeri harekâtından sonra yeniden hazırlanan ve 1982’de yürürlüğe giren Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 24. maddesinin gereği olarak, okullarda isteğe bağlı olarak okutulan Din Bilgisi dersi ile zorunlu olarak okutulan Ahlak dersleri birleştirilmiştir. 1982–1983 eğitim-öğretim yılından itibaren ‘Din ve Ahlak Bilgisi’ adıyla ilkokulların 4. sınıfından lise son (3.) sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır.⁴⁵⁹ Aradan 4 yıl geçtikten sonra 1986 yılında derse ‘Kültür’ kelimesinin eklenmesiyle ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ adını almıştır.⁴⁶⁰

1946’dan beri birçok münakaşa ile gündemde tutulan DKAB dersi 1982 yılında yürürlüğe giren Anayasanın 24. maddesi;

Herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14. madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla kimse ibadet, dini ayin ve törenlere katılmaya dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.

⁴⁵⁴ Öcal, s. 460.

⁴⁵⁵ Ayhan, s. 152.

⁴⁵⁶ Öcal, “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü”, s. 407.

⁴⁵⁷ Öcal, s. 408.

⁴⁵⁸ Öcal, s. 408.

⁴⁵⁹ Öcal, s. 408.

⁴⁶⁰ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 480–481.

Din ve ahlak eğitimi ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.⁴⁶¹ ile, zorunlu dersler arasına alınarak, hukuki olarak teminat altına girmiştir.⁴⁶²

1990 yılında yayınlanan bir kararla, azınlık okulları dışında kalan ilk ve orta öğretim okullarında öğrenim gören TC uyruklu Hıristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrencilerin, bu dinlerden birine mensup olduklarını belgelendirmeleri kaydıyla, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine girme zorunluluklarının bulunmadığı; ancak yine de bu derslere girmek isterlerse velilerinden yazılı belge getirmeleri gerektiği hususu kabul edilerek yayınlanmıştır.⁴⁶³

1997’de ilköğretimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılmasıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 4. sınıftan itibaren 8. sınıfa kadar haftada ikişer saat, Lise ve dengi okullarda ise birer saat olarak okutulmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2012 yılında uygulamaya koyduğu 4+4+4 sistemiyle 8 yıllık kesintisiz eğitim 12 yıla çıkarılmış 1997’de ilköğretim bünyesine alınan Ortaokullara 1 yıl daha ilave edilerek 4 yıl şeklinde tekrar müstakil bir hale getirilmiştir. Bu sistemle birlikte bir de seçmeli ders uygulamaya konulmuş Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı, Temel Dini Bilgiler gibi dersler okutulmaya başlanmıştır. Bu dersler sınava tabi tutulmayarak ve geçme zorunluluğu olmayarak günün ilk ya da son saatlerinde tıpkı 15 Şubat 1949’daki gibi okutulmaktadır.

⁴⁶¹ <http://yeni-anayasa.blogspot.com.tr/2007/09/madde-24-din-ve-inan-hrriyeti.html>, Erişim Tarihi: 13.11.2014.

⁴⁶² Ayhan, s. 161.

⁴⁶³ Öcal, s. 482.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİNİ ÇOĞULCULUK ÇERÇEVESİNDE İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERS KİTAPLARI

3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Öğrenme Alanları Çözümlemesi

Bu başlık altında, DKAB kitaplarında öğrenme alanları ve ünite başlıkları detaylı olarak ayrı ayrı tanımlanmasından ziyade dini çoğulculuk açısından elzem olan alanlar ön plana çıkarılmaya çalışılacaktır. Genel bir bilgi vermesi açısından ders kitaplarının öğrenme alanı, ünite başlığı ve alt başlıkları maddeler halinde bölüm başında verilmektedir.

DKAB ders müfredatında en son yapılan düzenlemelerden sonra hazırlanan ve halen Milli Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesinde yayımlanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu⁴⁶⁴'nin girişinde ders programının nasıl olduğu bilgisi verilmektedir. Program, halkın ekseriyetinin Müslüman olduğu Türkiye'de okullarda din eğitimi verilen DKAB dersinde, konjonktüre uygun olarak hazırlanan bir program halinde sunulmaktadır.

Ayrıca DKAB dersinin öğretim programı, program geliştirme alanındaki son gelişmeler çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu hükümlerine uygun olarak da hazırlanmıştır. DKAB öğretim programı geliştirilirken; öğrenciler düşünmeye, soru sormaya, görüş alış verişinde bulunmaya teşvik edilmiş, her öğrenciye ulaşabilmek için de öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitlilik de dikkate alınmıştır.

Öğretim programında birtakım sınırlar da mevcuttur. Özellikle dini kavramlar konusunda uyarıda bulunan bakanlık,

Bati, bel'am, beyt'ül mal, biat, cemaat, cihat, dar'ül erkam, dar'ül harp, dar'ül İslam, emir, emir'ül müminin, fetva, firavun, halife, hicret, hilafet'ül müminin, hizbullah, hizbuşeytan, imam, imamet, infak, kafir, Karun, kışla, laikler, laikçiler,

⁴⁶⁴ <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>, Erişim Tarihi: 26.12.2014.

Medine dönemi, medrese, Mekke dönemi, mele, mücahit, mümin, münafık, müstaz'af, müstekbir, Seyda, şehadet, şehit, şeriat, şeyh, şeyh'ül İslam, şirk, şura, tağut, tebliğ, tekke, tevhid⁴⁶⁵

gibi kelimelerin kullanılmasını yasaklamış, DKAB derslerinin daha ılımlı bir boyutta işlenmesi için gerekli önlemler almıştır.

Öğretim programlarının sınırları doğrultusunda DKAB dersi, 4-8. sınıflarda okutulmaktadır. Kitaplarda aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan, sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği öğrenme alanları mevcuttur. Dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar bütün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında temel altı öğrenme alanı bulunmakta; öğrenme alanları inanç, ibadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür olarak adlandırılmakta ve ders, bu öğrenme alanları üzerine yapılandırılmaktadır. Öğrenme alanları değişmediği halde ünite başlıkları sınıflara göre değiştirilmektedir. Sekizinci sınıfa kadar tüm ders kitaplarında öğrenme alanı sabit ünite konuları ise değişerek devam etmektedir. Sınıf sınıf öğrenme alanları, ünite başlıkları ve alt başlıklarını aşağıda verilmektedir.

3.1.1. Dördüncü Sınıf

Dördüncü sınıf ders kitabının birinci öğrenme alanı: İnanç, ünite başlığı ise 'Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz?' alt başlıklar:

1. Günlük Konuşmalarımızda Dine İlişkin İfadeler
 - 1.1. Bismillâhirrahmânirrahîm
 - 1.2. Allah'a Şükür
 - 1.3. Helal, Haram, Sevap ve Günah Kavramları
 - 1.4. Dilek ve Dualarımızda Dini İfadeler
 - 1.5. Selamlaşıyoruz
 - 1.6. "Kelime-i tevhit" ve "Kelime-i şehadet"i Öğreniyoruz
2. Çevremizde Bulunan Dini Sembolleri Tanıyalım
3. Dini Öğrenmenin Önemi
4. "Din Güzel Ahlaktır"
 - 4.1. Güzel Söz Söyleyelim
 - 4.2. Güzel Davranışlarda Bulunalım

⁴⁶⁵ <http://arsiv.sabah.com.tr/2005/01/13/gnd106.html>, Erişim Tarihi: 26.12.2014.

5. Sübhâneke Duası ve Anlamı⁴⁶⁶

İkinci öğrenme alanı: İbadet, ünite başlığı 'Temiz Olalım', alt başlıklar:

1. Dinim Temiz Olmamı İstiyorum
- 1.1. Bedenimi Temiz tutarım
- 1.2. Elbiselerimi Temiz Tutarım
- 1.3. Çevremi Temiz Tutar ve Korurum
- 1.4. Sağlığım İçin Temizlik
2. Sözünde Durmak, Dürüst, Güvenilir Olmak ve Temizlik
3. Fatiha Suresi ve Anlamı⁴⁶⁷

Üçüncü öğrenme alanı: Hz. Muhammed, ünite başlığı 'Hz. Muhammed'i Tanıyalım', alt başlıklar:

1. Hz. Muhammed'in Doğduğu Çevreyi Tanıyalım
2. Hz. Muhammed'in Aile Büyüklerini Tanıyalım
3. Hz. Muhammed'in Doğumu, Çocukluk ve Gençlik Yılları
- 3.1. Doğumu ve Çocukluk Hayatı
- 3.2. Gençlik Hayatı
4. Hz. Muhammed'in Çocukluk ve Gençlik Yıllarındaki Erdemli Davranışları
- 4.1. Hz. Muhammed Aile Büyüklerini Sever ve Sayardı
- 4.2. Hz. Muhammed Kötü Davranışlardan Kaçınırdı
- 4.3. Hz. Hz. Muhammed Haksızlıklara Güzel Bir Tavırla Karşı Çıkardı
5. Kevser Suresi ve Anlamı⁴⁶⁸

Dördüncü öğrenme alanı: Kur'an ve Yorumu, ünite başlığı 'Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım', alt başlıklar:

1. Son İlahi Kitap Kur'an-ı Kerim
2. Kur'an-ı Kerim'in Hz. Muhammed'e İndirilişi
3. Kur'an-ı Kerim'in Kitap Haline Getirilmesi ve Çoğaltılması
4. Kur'an-ı Kerim'in İç Düzeni
- 4.1. Ayet
- 4.2. Sure
- 4.3. Cüz⁴⁶⁹

⁴⁶⁶ Yılmaz Karahan, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4*, Ankara, Gizem Yayıncılık, 2010, s. 10.

⁴⁶⁷ Karahan, s. 36.

⁴⁶⁸ Karahan, s. 57.

Beşinci öğrenme alanı: Ahlak, ünite başlığı ‘Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik’, alt başlıklar:

1. Sevmek ve Sevilmek Niçin Bir İhtiyaçtır?
2. Sevgi Allah’ın Bize Verdiği Bir Nimettir
3. Allah Yarattıklarını Sever
4. Dostluk ve Kardeşliğin Temeli Sevgidir
5. İslam Dini Dostça ve Kardeşçe Yaşamayı Öğütler
6. Yaşatmak Sevgi İşidir⁴⁷⁰

Altıncı öğrenme alanı: Din ve Kültür, ünite başlığı ‘Aile ve Din’, alt başlıklar:

1. Aile Toplumun Temelidir
2. Anne-Babam Benim İyiliğimi İster
3. Kardeşlerimle İyi Geçinirim
4. Ailemizde Birbirimize Saygı Gösterir, Yardım Ederiz
5. Ailemizde Birbirimizi Anlamalıyız ve Sorunlarımızı Birlikte Çözmeliyiz
6. Aile İçi İlişkilere Yönelik İslam’ın Öğütleri⁴⁷¹

3.1.2. Beşinci Sınıf

Beşinci sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabının birinci öğrenme alanı: İnanç, ünite başlığı ‘Allah İnancı’, alt başlıklar:

1. İnsan Akıllı ve İnanan Bir Varlıktır
2. Evrende Bir Düzen Vardır
3. Allah Vardır ve Birdir
4. Çalışırım, Allah’ın Yardımına Güvenirim ve Başarıyorum
5. İhlâs Suresi ve Anlamı⁴⁷²

İkinci öğrenme alanı: İbadet, ünite başlığı ‘İbadet Konusunda Bilgilenelim’, alt başlıklar:

1. İbadet Nedir ve Niçin Yapılır?
2. İbadetlerle İlgili Kavramlar: Farz, Vacip, Sünnet
3. Başlıca İbadetler

⁴⁶⁹ Karahan, s. 77.

⁴⁷⁰ Karahan, s. 92.

⁴⁷¹ Karahan, s. 116.

⁴⁷² Mustafa Ünal, İlhan Koç, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5*, Ankara, Doku Yayıncılık, 2011, s. 12.

4. Camiyi Tanıyalım
5. Dua
- 5.1. Dua İbadetin Özüdür
- 5.2. Niçin ve Nasıl Dua Edilir?
- 5.3. Kur'an'dan ve Hz. Peygamber'den Dua Örnekleri
- 5.4. Kültürümüzden Dua Örnekleri
6. Güzel İş ve Güzel Davranış: Salih Amel
7. İbadetler Davranışlarımızı Güzelleştirir
8. Rabbenâ Duaları ve Anlamı⁴⁷³

Üçüncü öğrenme alanı: Hz. Muhammed, ünite başlığı 'Hz. Muhammed ve Aile Hayatı', alt başlıklar:

1. Hz. Muhammed'in Evliliği ve Çocukları
2. Hz. Muhammed'in Ailesi İçindeki Örnek Davranışları
3. Hz. Muhammed'in Ailesinin Örnek Davranışları
- 3.1. Hz. Muhammed'in Ailesinde Sevinçler ve Sıkıntılar Paylaşıldı
- 3.2. Hz. Muhammed'in Ailesinde Misafire Cömert Davranılırdı
- 3.3. Hz. Muhammed'in Ailesinde İsraftan Kaçınılırdı
- 3.4. Hz. Muhammed'in Ailesinde Akrabalık ve Komşuluk İlişkilerine Önem Verilirdi
- 3.5. Hz. Muhammed'in Ailesinde Öksüzler ve Yoksullar Gözetilirdi
4. Salâvat Duaları ve Anlamı⁴⁷⁴

Dördüncü öğrenme alanı: Kur'an ve Yorumu, ünite başlığı 'Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri', alt başlıklar:

1. İslam Dininin Temel Kaynağı: Kur'an
2. Kur'an İyiye ve Güzele Yönlendirir, Kötülüklerden Sakındırır
3. Kur'an'ın Açıklayıcılığı ve Yol Göstericiliği
4. Allah'ı Arayan İnsan: Hz. İbrahim
5. Fil Suresi ve Anlamı⁴⁷⁵

Beşinci öğrenme alanı: Ahlak, ünite başlığı 'Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım', alt başlıklar:

1. Paylaşmak Niçin Önemlidir?

⁴⁷³ Ünal, v.d., s. 32.

⁴⁷⁴ Ünal, v.d., s. 57.

⁴⁷⁵ Ünal, v.d., s. 72.

2. Sevinçlerimizi Paylaşalım
 - 2.1. Dini Bayramlarımız
 - 2.2. Milli Bayramlarımız
 - 2.3. Cuma Günü ve Ramazan Ayı
 - 2.4. Kandil Geceleri
 - 2.5. Nevruz ve Hıdırellez
3. Üzüntülerimizi Paylaşalım
 - 3.1. Hastaları Ziyaret Ederiz
 - 3.2. Geçmişlerimizi Anarız
 - 3.3. Zor Durumda Olanlara Yardım Ederiz
 - 3.4. Engellilere Sevgi ile Bakar, Sıkıntılarını Paylaşırız
4. Tahiyat Duası ve Anlamı⁴⁷⁶

Altıncı öğrenme alanı: Din ve Kültür, ünite başlığı ‘Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz’, alt başlıklar:

1. Vatan ve Millet Kavramlarını Öğreniyoruz
2. Biz Vatanımızı ve Milletimizi Çok Severiz
3. Bu Vatan Hepimiz Bir Milletiz
4. Manevi Değerlerimizi Koruyup Saygı Gösteririz
 - 4.1. Bayrağımıza ve İstiklâl Marşı’mıza Saygı Duyarız
 - 4.2. Gazilerimize Saygı Gösterir, Şehitlerimizi Rahmetle Anarız
 - 4.3. Askerlik Yapmak Vatan Borcumuzdur
5. “Yurtta Barış, Dünyada Barış” Temel İlkemizdir⁴⁷⁷

3.1.3. Altıncı Sınıf

Birinci öğrenme alanı: İnanç, ünite başlığı ‘Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç’, alt başlıklar:

1. Peygamber ve Peygamberlere İman
 - 1.1. Peygamberlerin İnsanlardan Seçilmesinin Nedenleri
 - 1.2. Peygamberlerin Nitelikleri
 - 1.3. Peygamberlere Gelen Mesajların Ortak Amacı
2. İlahi Kitap ve İlahi Kitaplara İman

⁴⁷⁶ Ünal, v.d., s. 90.

⁴⁷⁷ Ünal, v.d., s. 112.

2.1. Allah Niçin Vahiy Göndermiştir?

2.2. İlahi Kitaplar

3. Asr Suresi ve Anlamı⁴⁷⁸

İkinci öğrenme alanı: İbadet, ünite başlığı ‘Namaz İbadeti’, alt başlıklar:

1. Namaz Nedir ve Niçin Kılınır?

2. Namazın Şartları

2.1. Namaza Hazırlık Şartları

2.1.1. Abdest, Boy Abdesti (Gusül) ve Teyemmüm

2.1.2. Namaza Hazırlığın Diğer Şartları

2.2. Namazın KılınıŞ Şartları

3. Namaza Çağrı: Ezan ve Kamet

4. Günlük Namazlar (Beş Vakit Namaz)

5. Cemaatle Namaz

6. Cuma Namazı

7. Bayram Namazı

8. Cenaze Namazı

9. Teravih Namazı

10. Namazı Bozan Durumlar

11. Namazın İnsana Kazandırdıkları

12. Kunut Duaları ve Anlamı⁴⁷⁹

Üçüncü öğrenme alanı: Hz. Muhammed (S.A.V), ünite başlığı ‘Son Peygamber Hz. Muhammed’, alt başlıklar:

1. Hz. Muhammed’in Çağrısı: Mekke Dönemi

1.1. İlk Vahiy: Yaratan Rabb’inin Adıyla Oku!

1.2. Yakın Çevreye Çağrı

1.3. Çağrının Yaygınlaşması

1.4. Hicret Olayı

2. Hz. Muhammed’in Çağrısı: Medine Dönemi

2.1. Peygamber Mescidi ve Sosyal İşlevi

2.2. Eğitim ve Öğretim Etkinlikleri

2.3. Toplumsal Barışın Kurulması

⁴⁷⁸ Sadullah Macit, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6*, İstanbul, Bisiklet Yayıncılık, 2011, s.

11.

⁴⁷⁹ Macit, s. 33.

3. Hudeybiye Antlaşması ve Mekke'nin Fethi
4. Veda Hutbesi
5. Hz. Muhammed'in Vefatı
6. Nasr Suresi ve Anlamı⁴⁸⁰

Dördüncü öğrenme alanı: Kur'an ve Yorumu, ünite başlığı 'Kur'an-ı Kerim'in

Ana Konuları', alt başlıklar:

1. Kur'an-ı Kerim'in Belli Başlı Konuları
 - 1.1. İnanç
 - 1.2. İbadet
 - 1.3. Ahlak
 - 1.4. Kıssalar
 - 1.4.1. Sabır Örneği: Hz. Eyüp
2. Kureyş Suresi ve Anlamı⁴⁸¹

Beşinci öğrenme alanı: Ahlak, ünite başlığı 'İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği

Bazı Davranışlar', alt başlıklar:

1. Yalan Söylemek ve Hile Yapmak
2. Gıybet ve İftira
3. Hırsızlık
4. Haset Etmek
5. Alay Etmek
6. Büyüklenmek (Kibir)
7. Kötü Zanda Bulunmak
8. Başkalarının Kusurlarını Araştırmak
9. Anne, Baba ve Büyüklere Saygısızlık
10. Kötü Davranışlar Karşısında Duyarsız Kalmayalım
11. Felak Suresi ve Anlamı⁴⁸²

Altıncı öğrenme alanı: Din ve Kültür, ünite başlığı 'İslamiyet ve Türkler', alt başlıklar:

1. Türklerin Müslüman Oluşu
2. Türkler Arasında İslam'ın Yayılmasında Etkili Olan Bazı Şahsiyetler
 - 2.1. Ebu Hanife

⁴⁸⁰ Macit, s. 69.

⁴⁸¹ Macit, s. 97.

⁴⁸² Macit, s. 109.

- 2.2. Matüridi
 - 2.3. Ali er-Rıza
 - 2.4. Ahmet Yesevi
 - 2.5. Ahi Evran
 - 2.6. Hacı Bektaş Veli
 - 2.7. Mevlânâ Celâleddin-i Rumi
 - 2.8. Yunus Emre
 3. Türklerde Peygamber ve Ehl-i Beyt Sevgisi
 4. Türklerin İslam Medeniyetine Katkıları
 5. Türklerin Bilime Katkıları⁴⁸³
- 3.1.4. Yedinci Sınıf

Birinci öğrenme alanı: İnanç, ünite başlığı ‘Melek ve Ahiret İnancı’, alt başlıklar:

1. Varlıklar Âlemi
2. Meleklerle İman
 - 2.1. Meleklerin Özellikleri ve Görevleri
 - 2.2. Meleklerle İmanın, Davranışların Güzelleşmesine Katkısı
3. Kur’an’a Göre Cin ve Şeytan
4. Şeytanın Kötülüğünden Korunma Konusunda Kur’an’ın Öğütleri
5. Toplumda Yaygın Olan Bazı Batıl İnançlar
6. Ahirete İman
7. Kıyamet ve Yeniden Dirilme
8. Dünya Hayatında Yapılanların Karşılığı: Ahiret
9. Nâs Suresi ve Anlamı⁴⁸⁴

İkinci öğrenme alanı: İbadet, ünite başlığı ‘Oruç İbadeti’, alt başlıklar:

1. Ramazan Ayı ve Önemi
2. Ramazan Orucu
3. Ramazan Ayı ve Oruçla İlgili Kavramlar
4. Muharrem Orucu

⁴⁸³ Macit, s. 129.

⁴⁸⁴ Kenan Demirtaş, Murat Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7*, Ankara, İlke Yayıncılık, 2011, s. 11.

5. Oruç Tutarken Nelere Dikkat Etmeliyiz?
6. Orucu Bozan Durumlar
7. Oruç İbadetinin Kişiyeye ve Topluma Kazandırdıkları
8. Ramazan Bayramı Sevinci
9. Mâûn Suresi ve Anlamı⁴⁸⁵

Üçüncü öğrenme alanı: Hz. Muhammed (S.A.V.), ünite başlığı ‘Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed’, alt başlıklar:

1. Hz. Muhammed’in İnsani Yönü
2. Hz. Muhammed’in Peygamberlik Yönü
- 2.1. Hz. Muhammed Son Peygamberdir
- 2.2. Hz. Muhammed Kur’an’ı Açıklayıcıdır
- 2.3. Hz. Muhammed İnsanlık İçin Bir Uyarıcıdır
- 2.4. Hz. Muhammed İnsanlığa Bir Rahmettir
- 2.5. Hz. Muhammed Güzel Ahlakın Tamamlayıcısıdır⁴⁸⁶

Dördüncü öğrenme alanı: Kur’an ve Yorumu, ünite başlığı ‘İslam Düşüncesinde Yorumlar’, alt başlıklar:

1. Din ve Din Anlayışı
2. Din Anlayışındaki Yorum Farklılıklarının Sebepleri
3. İslam Düşüncesinde Yorum Biçimleri
- 3.1. İnançla İlgili Yorumlar
- 3.2. Fıkhi Yorumlar
- 3.3. Tasavvufi Yorumlar
- 3.3.1. Yesevilik
- 3.3.2. Kadirilik
- 3.3.3. Nakşibendîlik
- 3.3.4. Mevlevilik
- 3.3.5. Alevilik-Bektaşilik
- 3.3.5.1. Cem ve Cemevi
- 3.3.5.1.1. Razılık ve Kul Hakkının Sorulması
- 3.3.5.1.2. On İki Hizmet
- 3.3.5.1.3. Semah

⁴⁸⁵ Demirtaş, v.d., s. 37.

⁴⁸⁶ Demirtaş, v.d., s. 58.

3.3.5.2. Musahiplik (Yol Kardeşliği)

3.3.5.3. Dua ve Gülbenkler

3.3.5.4. Hızır Orucu

4. Din Anlayışındaki Farklılıklar Niçin Zenginliktir?

5. Dinde Zorlama Yoktur⁴⁸⁷

Beşinci öğrenme alanı: Ahlak, ünite başlığı 'Din ve Güzel Ahlak', alt başlıklar:

1. Din Güzel Ahlaklı Olmaya Nasıl Katkı Sağlar?

2. İslam'da Övülen Bazı Ahlaki Tutum ve Davranışlar

2.1. Doğruluk ve Dürüstlük

2.2. Başkalarına Maddi Yardımda Bulunmak (İnfak)

2.3. Emaneti Korumak

2.4. Adaletli Olmak

2.5. Hoşgörü ve Bağışlama

2.6. Alçak Gönüllülük (Tevazu)

2.7. Görgülü Olmak

2.8. Savurganlıktan Kaçınmak⁴⁸⁸

Altıncı öğrenme alanı: Din ve Kültür, ünite başlığı 'Kültürümüz ve Din', alt başlıklar:

1. Kültür ve Kültürün Öğeleri

2. Dinin Kültürümüz Üzerindeki Etkileri

2.1. Dilimizdeki Dinî Motifler

2.2. Örf ve Âdetlerimizdeki Dinî Motifler

2.3. Musikimizdeki Dinî Motifler

2.4. Mimarimizdeki Dinî Motifler

3. Laiklik, Din ve Vicdan Özgürlüğünün Garantisidir⁴⁸⁹

3.1.5. Sekizinci Sınıf

Birinci öğrenme alanı: İnanç, ünite başlığı 'Kaza ve Kader', alt başlıklar:

1. Allah Her Şeyi Bir Ölçüye Göre Yaratmıştır

2. Kader ve Evrendeki Yasalar

⁴⁸⁷ Demirtaş, v.d., s. 74.

⁴⁸⁸ Demirtaş, v.d., s. 102.

⁴⁸⁹ Demirtaş, v.d., s. 124.

3. İnsan İradesi ve Kader
- 3.1. İnsanın Özgürlüğü ve Sorumluluğu
- 3.2. İnsanın Çabası: Emek ve Rızık
- 3.3. Dünya Hayatının Sonu: Ecel ve Ömür
4. Allah'a Güvenmek (Tevekkül)
5. Ayete'l-Kürsi ve Anlamı⁴⁹⁰

İkinci öğrenme alanı: İbadet, ünite başlığı 'Zekât, Hac ve Kurban İbadeti', alt başlıklar:

1. İnsanın Paylaşma ve Yardımlaşma İhtiyacı
2. İslam'ın Paylaşma ve Yardımlaşmaya Verdiği Önem
3. Paylaşma ve Yardımlaşma İbadeti Olarak Zekât
4. Toplumsal Dayanışma İbadeti Olarak Sadaka
5. Yardımlaşma Kurumlarımız
6. Hac Nedir ve Niçin Yapılır?
7. Hac ve Umre ile İlgili Kavramlar
8. Haccın İnsan Davranışları Üzerindeki Etkisi
9. Kurban Nedir ve Niçin Kesilir?⁴⁹¹

Üçüncü öğrenme alanı: Hz. Muhammed, ünite başlığı 'Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar', alt başlıklar:

1. Hz. Muhammed İnsanlara Değer Verirdi
2. Hz. Muhammed Güvenilir Bir İnsandı
3. Hz. Muhammed Bilgiye Önem Verirdi
4. Hz. Muhammed Danışarak İş Yapardı
5. Hz. Muhammed Merhametli, Hoşgörülü ve Affediciydi
6. Hz. Muhammed Çalışmayı Sever ve Zamanı İyi Değerlendirirdi
7. Hz. Muhammed Sabırlı ve Cesaretliydi
8. Hz. Muhammed Hakkı Gözetirdi
9. Hz. Muhammed Doğayı ve Hayvanları Severdi⁴⁹²

Dördüncü öğrenme alanı: Kur'an ve Yorumu, ünite başlığı 'Kur'an'da Akıl ve Bilgi', alt başlıklar:

1. Aklın Dini Sorumluluktaki Yeri ve Önemi

⁴⁹⁰ Demirtaş, v.d., s. 124.

⁴⁹¹ Altaş, s. 31.

⁴⁹² Altaş, s. 59.

2. Kur'an Aklımızı Kullanmamızı İster
3. Kur'an Doğru Bilgiye Önem Verir
4. Kur'an'da Bilgi Edinme Yolları
5. Bilgi Taassubu Önler
6. Sevgi ve Merhamet Örneği: Hz. Yusuf ⁴⁹³

Beşinci öğrenme alanı: Ahlak, ünite başlığı 'İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar', alt başlıklar:

1. Alkollü İçki İçmek ve Uyuşturucu Kullanmak
2. Kumar Oynamak
3. Kötü Alışkanlıklar Nasıl Başlıyor?
4. Kötü Alışkanlık ve Davranışlardan Nasıl Korunalım?
5. Başkalarına Zarar Vermek: Kul Hakkı ⁴⁹⁴

Altıncı öğrenme alanı: Din ve Kültür, ünite başlığı 'Dinler ve Evrensel Öğütleri', alt başlıklar:

1. Din Niçin Evrensel Bir Gerçekliktir?
2. Günümüzde Yaşayan Dinleri Tanıyalım
 - 2.1. Hinduizm ve Budizm
 - 2.2. Yahudilik
 - 2.3. Hıristiyanlık
 - 2.4. İslam
3. Dinlerin İslam'ın Evrensel Öğütleri
 - 3.1. Doğruluk
 - 3.2. Temizlik
 - 3.3. İyilik ve Yardımseverlik
 - 3.4. Büyüklere Saygı, Küçüklere Sevgi Göstermek
 - 3.5. Hayvanlara İyi Davranmak
 - 3.6. Çevreyi Korumak
 - 3.7. Zararlı Alışkanlıklardan Kaçınmak
 - 3.8. Başkalarına Zarar Vermemek
4. Başkalarının İnançlarına Hoşgörülü olmak ⁴⁹⁵

⁴⁹³ Altaş, s. 83.

⁴⁹⁴ Altaş, s. 99.

⁴⁹⁵ Altaş, s. 115.

Ders kitaplarındaki öğrenme alanları ve ünite başlıkları bunlar olmakla beraber, dini çoğulculuk konusuna geçmeden önce kitaplara dair bizde oluşan ilk izlenimleri şöyle sıralamak mümkündür. Konular işlenirken ayet ve hadislerle desteklenmiş, çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca belirlenen kazanımlara ulaşmak için etkinlikler, resim, hikâye, şiir, örnek olay ve özlü sözlerle genişletilmiştir. Konjonktürel açıdan tartışılmakta olan bazı konuların fazlasıyla detaylı denilebilecek kadar geniş işlendiği, geniş işlenilmesi beklenen bazı konuların ise dar tutulduğu gözden kaçmamaktadır.

Kitaplarda Kur'an Müslümanlığı özendirilmeye çalışılırken mezhep üstü bir duruş teşvik edilmiş gibi görünmektedir. Kitaplar her ne kadar Kur'an merkezli ve mezhepler üstü bir amacı örtülü olarak içinde barındırsa da, genellikle Hanefi mezhebi temel alınarak konular işlenmeye çalışılmıştır. Örneğin altıncı sınıf DKAB ders kitabında abdesti bozan durumlar sıralanırken vücudun herhangi bir yerinden kan akması abdesti bozan sebeplerden biri olarak sayılmıştır.⁴⁹⁶ Bilindiği üzere Şafiilerde vücudun kanaması abdesti bozan durumlar arasında yer almamaktadır.⁴⁹⁷ Bu da kitapların Hanefi eksenli ve diğer mezheplere değinmeden işlendiğinin göstergelerinden birisidir.

Kitaplar, bir yandan tek bir mezhebin kurallarıyla sunulmaya çalışılırken diğer yandan da öğrencilerin kendi bakış açılarıyla yeni yorumlarda bulunmalarını istemektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde oluşturulan yöntemlerle öğrenciler aktifleştirilmeye çalışılırken yorum kabiliyetlerinin güçlenmesi için de çaba sarf edilmektedir. Etkinliklerde, ayet ve hadislerin öğrenciler tarafından yorumlanmasının istenmesi bu hususun bariz örneklerinden biri olarak görülebilir. Fakat henüz usul ve esas bilgisi bulunmayan, dahası bazı sınıflarda henüz akıl balığ dahi olmayan çocuklara ayet ve hadis yorumlattırılması birden fazla hükmün ortaya çıkmasına yol açabilecekken kafa karışıklığına da mahal olabilecektir.

Ünite sonlarında öğrenciden bazı bilgi, beceri ve davranışları kazanması beklendiğinden kitaplarda, kazanımlara yönelik örnek olaylara ve sorulara da rastlanmaktadır. Öğrencilerin bu kazanımlarla haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmeleri önemsenmektedir.

⁴⁹⁶ Macit, s. 40.

⁴⁹⁷ Şafii Mezhebi'nde abdesti bozan durumlar için bkz.: Mustafa El-Bin, Mustafa El-Buğa, Ali Eş-Şerbeci, *Büyük Şafii İlmihali*, Tercüme: Sercan, Fehremez, İstanbul, Gonca Yayınevi, 2012, s. 46-47.

Ünitelerde yer alan konuların işlenmesi esnasında bazen ayet ve hadislerde birtakım eksiltmelerde bulunduğu da tanık olmaktadır. Örneğin beşinci sınıfın ikinci öğrenme alanında “İbadet Nedir ve Niçin Yapılır?”⁴⁹⁸ konusunda Zariyat Suresinin 56. ayeti, “Ben, cinleri ve insanları ancak bana kulluk etsinler diye yarattım”⁴⁹⁹ ayetinden ‘cinleri’ ifadesi çıkarılarak verilmiştir. Buradaki sansürün sebebini anlamakta güçlük çekerken cinlerin zikredilmemesi bir takım art düşünceleri de gündeme getirmektedir. Kitap, cinlerin Tanrı’nın yarattığı bir varlık olmadığını ve mükellefiyetlerinin de bulunmadığını mı çocuklara öğretmeye çalışmaktadır? Ya da yaşları küçük olan beşinci sınıf çocuklarına bu tarz ürkütücü varlıklardan bahsetmemek namına temkinli bir hareket göstergesi midir?

Yeni öğretim yöntem ve teknikleriyle hazırlanan kitaplarda genel haliyle, bireysellik temel alınmakta, dinin ahlakilik unsurunun ön planda tutulduğu görülmekte, öğrencinin hayatı ile ilişkilendirilen, hurafelerden arındırılmış, din ve din anlayışı arasındaki farkı bilen, dinin evrensel öğütlerini algılayan bir öğrenci yetiştirilmek istendiği anlaşılmaktadır.

3.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Dini Çoğulculuk Kapsamında Analizi

DKAB ders kitaplarının dışlayıcılık, kapsayıcılık ve çoğulculuk kapsamında analizinde, aynı ünite içinde dışlayıcı, kapsayıcı ve çoğulcu öğelerin mümkün olması ihtimaline binaen kitapların üç alanda da ünite ünite tahlillerinin yapılması gerekli görülmüştür. Kitaplar ve konular hakkında genel bir bilgi oluşturma amacıyla da öğrenme alanlarıyla ilgili kısaca bilgi vermeye çalışılmıştır. Kitaplarda Türkiye nüfusunun çoğunluğunu Müslümanların oluşturması nedeniyle dışlayıcı yaklaşım daha ön planda tutulmuş, ders kitaplarında İslam Dini ve kültürünü verme endişesi ağırlık kazanmıştır.

Kitapların genel durumuna bakıldığında İslam eksenli işleme metodunun uygulanması ve olayların bu şekilde yansıtılması, temele İslam’ı alarak aynı zamanda da farklı din ve inançlardan bahsederek kapsayıcılığın ağır bastığını düşündürmektedir. Fakat diğer inançlar hakkında bilgi verilirken, uhrevi kurtuluşa

⁴⁹⁸ Ünal, v.d., s. 33.

⁴⁹⁹ Ünal, v.d., s. 35.

dair ibarelere rastlayamamız bizi kitapların kapsayıcı olması yönünden uzaklaştırmaktadır.

Ayrıntılı olarak aşağıda bahsedeceğimiz bazı ünitelerde yine görüntüde İslamiyet eksenli işlenen konularda, çoğulcu bir metot da uygulanmaya çalışılmaktadır. Kitaplarda bu çoğulcu yaklaşımın sezilenmesinin temel sebeplerinden biri, dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar İslam dini ile ilgili öğelerle işlenen konularda ‘İslam’ın tanıtımının ancak sekizinci sınıf ders kitabında Yahudilik, Hıristiyanlık, Hinduizm, Budizm ile birlikte yapılmasıdır. İlahi ve beşeri dinlerin anlatıldığı sekizinci sınıfın son öğrenme alanında ‘İslam’ dininin henüz tanıtılmış olması, diğer dinlerle eşdeğer bir intiba yaratmasına neden olduğundan çoğulculuk bağlamında dikkate değer hususlardandır.

Günümüzde dinler arası diyalogun revaçta olması, iletişim ve ulaşımın çok daha pratik olması neticesinde farklı millet ve inançta bireyler bir arada daha kolay yaşar duruma gelmiştir. Bu kolaylık birtakım izdihamları ve kaosu ortaya çıkarmasın diye de çoğulcu yaklaşım ders kitapları kanalıyla henüz çocuk yaştaki bireylere öğretilmeye başlanmıştır. Barış ve huzur ortamını sağlamak amacıyla müfredata dâhil edilen dini çeşitlilik, eğitimde önemli bir ayağı oluşturan ve din eğitimi veren DKAB kitaplarında da yerini bulmuştur. Ayrıca laiklik ilkesi ile birlikte din ve vicdan hürriyeti esas alınarak insanların istedikleri dini seçebilecekleri ve diğer inançlara da saygı duymaları gerektiği bilinci verilmeye çalışılmıştır.

Kitaplarda dini çoğulculuğun, diğer inançların uhrevi boyutta neler getireceği ya da kurtuluşa erdireceğine dair bir fikir ortaya atılmadan işlenilmeye çalışıldığı görülmektedir. Sadece farklılıkların olduğuna dair malumat verilmekte ve bilhassa İslam dininde hoşgörü ve barışın sembolleri olan mütefekkirlerin görüş ve düşünceleriyle konular desteklenmeye çalışılmaktadır.

Dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar DKAB ders kitaplarının öğrenme alanları işlenirken aynı öğrenme alanında hem dışlayıcılığın ağır bastığı hem de çoğulculuğun metinlerde sunulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda aynı öğrenme alanı için dışlayıcılık analizinde, dışlayıcı dememiz mümkünken; çoğulculuk analizinde, çoğulcu dememiz de mümkün olmaktadır. Bu durum öğrenme alanlarına kuramsal çerçeve eksenli bakmamız nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Aynı öğrenme alanının dışlayıcı olduğunun ispatına çalışılırken diğer yandan da çoğulcu

olduğunu kanıtlamaya çalışmak metinlerde tenakuz olduğu izlenimini sunmamaktadır.

3.2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Dışlayıcılık

DKAB ders kitaplarındaki konu dağılımında ismi zikredilmeden Hanefi mezhebi öncelikli tutulmakta, Türkiye’de Müslümanlar arasında Hanbelilik ve Malikiliğe göre daha yaygın olan Şafii mezhebine de değinilmeden konular işlenmektedir. Buna karşılık bazı ünitelerde Aleviliğe yer verildiği görülmüştür. Alevilerin kitaplarda yer almasının nedenleri arasında, nüfus olarak belli bir potansiyelde bulunmaları, ileri düzeyde dernekleşmiş olmaları ve bu dernek faaliyetlerinin etkin sonucuna bağlanmaktadır. Ayrıca seslerini yükseltmeleri ve hak talepleriyle gündemde kalmalarından da kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar DKAB ders kitapları, İslam Dini eksenli ve Hanefilik merkezli işlendiğinden dışlayıcı öğeler yoğunluktadır. Dördüncü sınıf DKAB kitabının birinci öğrenme alanında ‘Günlük Konuşmalarımızda Dine İlişkin İfadeler’ genel başlığının alt başlıklarında ‘Bismillahirrahmanirrahim’, ‘Allah’a Şükür’, ‘Helal, Haram, Sevap ve Günah Kavramları’, ‘Dilek ve Dualarımızda Dini İfadeler’, ‘Selamlaşıyoruz’, ‘Kelime-i tevhit ve Kelime-i şahadet’i Öğreniyoruz’ konuları mevcuttur.⁵⁰⁰ Konu başlıklarından hareketle ünite öncelikle İslam dinine özgü kavramların öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ekseriyeti Müslümanların oluşturduğu bir ülkede verilen din dersinde, öğretim programı çerçevesinde kendimizi tanımamızın öncelikli tutulması uygun olan yaklaşım biçimidir.

İkinci öğrenme alanında temizlik konusu işlenirken İslam’ın şartlarından biri olan namazdan ve namaza hazırlık şartlarından olan abdestten söz edildiğini görmekteyiz.⁵⁰¹ Bununla birlikte ünite namazın diğer şartlarından olan namaz kılınacak yerin, beden ve elbiselerin temiz olması gerektiğinin altının çizilmesi,⁵⁰² dış temizliğinde sünnet bir ibadet olarak bilinen misvaktan bahsedilmesi⁵⁰³ ders kitabında İslamiyet’te ibadetin ve ibadete hazırlık şartlarının öğretilmeye çalışılma amacıyla bağdaşmaktadır.

⁵⁰⁰ Karahan, s. 12-21.

⁵⁰¹ Karahan, s. 37.

⁵⁰² Karahan, s. 37.

⁵⁰³ Karahan, s. 48.

Üçüncü öğrenme alanında ‘Hz. Muhammed’i Tanıyalım’ ünitesinde ‘Hz. Muhammed’in Doğduğu Çevreyi Tanıyalım’ konusundaki ‘Beklenen Kurtarıcı Hz. Muhammed (S.A.V)’ başlıklı metinde, Hz. Muhammed’in kim olduğu sorusuna, “Hz. Muhammed (s.a.v.), Yüce Allah’ın insanlara doğruyu öğretmek için görevlendirdiği son peygamberdir.”⁵⁰⁴ cevabı verilmektedir. Metnin başlığında ve muhtevasında, İslam’da kabul gören inanişe göre Hz. Muhammed’in dünyada kötülüklerin ve cehaletin katlanamaz hale geldiği bir dönemde insanları doğru yola iletcek, onlara hidayet rehberi olacak son peygamber olarak gönderildiğinin vurgusu yapılmaktadır. İslam’ın hak din, Hz. Muhammed’in son peygamber olduğunun mesajı verilen bu metin de İslam’ın inanç metoduyla çelişmeden işlenilmeye çalışıldığının görüntüsünü vermektedir.

Dördüncü öğrenme alanında Kur’an’ın “Son Rehber”⁵⁰⁵ olarak tanıtılması, daha önce gönderilen ilahi kitaplardaki ahkâmları kapsamı yönüyle de evrensel bir kitap olarak kabul edilmesi ve günümüzde kutsiyetini muhafaza ettiğine inanılan diğer kitapları da yok sayması İslami kimliğinin diğer bir şemasını oluşturmaktadır.

Beşinci öğrenme alanında “Sevgi Allah’ın Bize Verdiği Bir Nimettir”⁵⁰⁶, “Allah Yarattıklarını Sever”⁵⁰⁷, “İslam Dini Dostça ve Kardeşçe Yaşamayı Öğütler”⁵⁰⁸ konularının başlıklarında yer alan ifadelerde de görüldüğü gibi, sevginin Allah tarafından verilen bir nimet olduğunun üzerinde durulmaktadır. Allah’ın her şeyin sahibi ve mimarı olduğunu kabul eden yaklaşım bu ünite de Müslümanların şefkatli, merhametli, her şeyin yaratıcısı olarak gördükleri Tanrı anlayışıyla paralel ifadelerdir. İslam’ın kelime anlamından hareketle, İslam Dini’nin barış, esenlik, güven ve kardeşlikten yana olduğunun altının çizilmesi de İslamiyet’in diğer yönlerinin de tanıtılmaya çalışıldığını ortaya koymaktadır.

Altıncı öğrenme alanında, ‘Aile İçi İlişkilere Yönelik İslam’ın Öğütleri’ konusunda İslam Dini’nin aile müessesine verdiği öneme, bireylerin birbirleriyle iyi geçinmeleri gerektiği kanaatine, anne ve babaya karşı daima saygılı ve şefkatli davranılmasının dinin emri olduğuna, kız çocuklarının önemine, aile içinde şiddetten kaçınmak gerektiği gibi öğütlerine yer verdiği görülmektedir.⁵⁰⁹

⁵⁰⁴ Karahan, s. 58.

⁵⁰⁵ Karahan, s. 79.

⁵⁰⁶ Karahan, s. 88.

⁵⁰⁷ Karahan, s. 101.

⁵⁰⁸ Karahan, s. 105.

⁵⁰⁹ Karahan, s. 133.

Dördüncü sınıf DKAB ders kitabının öğrenme alanlarında, İslam Dini'nin temel kavramlarının öğretilmeye çalışıldığı, temizlik anlayışı hakkında bilgi vermekte gecikilmediği görülmektedir. Ayrıca son peygamber hakkındaki bilgi aktarımı, Kuran'ın önemi, Tanrı tasavvuru, günlük hayatta aile ilişkilerinde gösterilmesi gereken tavrın nasıl olması gerektiği de belirtilmektedir. Müslümanların çoğunlukta olduğu bir ülkede, ünitelerin bu şekilde işlenmesi belki de olması gerekendir. Fakat çeşitli dinlerin aynı toplumda yaşam hakkı bulduğu günümüzde, diğer din ve inanışlardan etraflıca bahsedilmesi de gerekebilir. Öğrencilere kendi dinleri öğretilirken, diğer dinlerden de haber verilmesi ve onların kendi özgür seçimleriyle inançlarını belirleyebilecekleri bir sunum mümkünken, bazı öğrenme alanlarında diğer dinlerin öğretilme endişesi olmadan konular işlenmeye çalışılmış ve dışlayıcı tavır ağır basmıştır. Dördüncü sınıf DKAB kitabındaki dışlayıcı tavrıdan söz ettikten sonra beşinci sınıf DKAB kitabının analizine geçebiliriz.

Beşinci sınıf DKAB ders kitabı, Alevilik ile ilgili birtakım söylemleri ve laiklik ilkesinin olduğu bazı paragrafları dikkate almazsak 'İslam Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' ders kitabı özelliğindedir. Kitabın bu özelliği İslam dini dışında herhangi bir dini, övgüye layık bulmadığından ve yaşam hakkı vermediğinden değil de çoğunluğun Müslüman olduğu bir ülkede ilk olarak öğrencilere kendi dinlerini öğretme gayesiyle oluşturulduğunu düşündürmekte, bu bağlamda örtülü bir şekilde dışlayıcı özelliğe sahip olduğuna kanaat edilmektedir. Birinci⁵¹⁰, ikinci⁵¹¹, üçüncü⁵¹², dördüncü⁵¹³, beşinci⁵¹⁴ ve altıncı⁵¹⁵ öğrenme alanlarındaki taramalarımız neticesinde bu kaniya varılmaktadır.

Özellikle "Ahlak"⁵¹⁶ ile "Din ve Kültür"⁵¹⁷ öğrenme alanları, İslam Dini ahlakı ve İslam Dini kültürünü kapsamaktadır. Din dersi kitabında değil de sosyal bilgiler ders kitabında da verilen, verilmesi mümkün olan vatan, millet sevgisi ile alakalı konulara da kitapta yer ayrılmıştır. Ayrıca kitabın son ünitesinde yani 'Din ve Kültür' öğrenme alanında, 'Bu Vatanda Hepimiz Bir Milletiz', 'Bayrağımıza ve İstiklal Marşı'mıza Saygı Duyarız' adlı konularda vatan ve Millet duygusu, Türklük

⁵¹⁰ Ünal, v.d., s. 12.

⁵¹¹ Ünal, v.d., s. 32.

⁵¹² Ünal, v.d., s. 57.

⁵¹³ Ünal, v.d., s. 72.

⁵¹⁴ Ünal, v.d., s. 90.

⁵¹⁵ Ünal, v.d., s. 112.

⁵¹⁶ Ünal, v.d., s. 90.

⁵¹⁷ Ünal, v.d., s. 112.

ve Türk tarihinden bahsedilmiştir.⁵¹⁸ Beşinci sınıf DKAB kitabından bahsettikten sonra bir sonraki sınıfın ders kitabına geçebiliriz.

Altıncı sınıf DKAB kitabının birinci öğrenme alanında, ‘Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç’ ünitesinde, peygamberlere ve ilahi kitaplara imanın gerekliliğinden söz edilmiş, Kur’an’da adı geçen peygamberlere yer verilmiş, peygamberlerin niteliklerinden bahsedilmiş ve böylece konular İslamiyet’in inanç esasları çerçevesinde işlenmeye çalışılmıştır.⁵¹⁹

İkinci öğrenme alanı namaz ibadetini konu almaktadır. Bu konu işlenirken dini kavramlara dikkat edilmiş ve hassas davranılmıştır. Allah, ‘Yüce Allah’, ‘Yüce Rabb’imiz⁵²⁰ şeklinde, Hz. Muhammed ise, birkaç yer dışında genelde salât ve selamla zikredilmiştir.⁵²¹ Bu meyanda ünitenin İslam Dini temelli işlendiği görülmüştür.

Üçüncü öğrenme alanında başlıktan itibaren İslam’ın kutsalına tazimle yer verildiği gözlenmiştir. Veda Hutbesi’nde de Hz. Muhammed’in iki emanet bıraktığından bahsedilmiştir.⁵²² Bunların Kur’an ve Sünnet olarak açıklanması, bu emanetlere sarılarak hayatı idame etmeyi tavsiye etmesi İslam’ın temel kaynağı çerçevesinde konunun işlendiğini göstermiştir.

Dördüncü öğrenme alanında ‘Kur’an-ı Kerim’in Ana Konuları’ ünitesinde, başlıktan da anlaşıldığı gibi, Kur’an, ‘Kerim’ lafzıyla zikredilmiş, Kur’an’ın inanç, ibadet, ahlak konuları ayet destekli izah edilmiştir.⁵²³ Ana konulardan biri olan kıssalar da anlatılmış, Hz. Eyüp kıssası örnek olarak verilmiştir.⁵²⁴

Beşinci öğrenme alanında ünite başlığı ‘İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar’ şeklindedir. Bu başlık da açık olarak İslam ahlakının konu edildiğini göstermektedir. Bu ünite, İslam ahlakı ile örülü, üstelik hikâyelerden ziyade ayet ve hadislerle desteklenmektedir. Üniteye Alevilere atfen yazılan birkaç ibare görmezden gelinirse, ünitenin İslam Dini ünitesi niteliğinde olduğu söylenebilir.

⁵¹⁸ Ünal, v.d., s. 117-119.

⁵¹⁹ Macit, s. 12-16.

⁵²⁰ Macit, s. 35.

⁵²¹ Macit, s. 34, 35, 36, 40, 41, 45, 52, 53, 64.

⁵²² Sadullah Macit, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6*, İstanbul, Bisiklet Yayıncılık, 2011, s. 94.

⁵²³ Macit, s. 98-101.

⁵²⁴ Macit, s. 102-104.

Son öğrenme alanında ‘İslamiyet ve Türkler’ ünitesinde, Türklerin Müslüman oluşundan bahsedilmiş, Ebu Hanife ve Matüridi gibi fıkhî ve itikadî anlamda ekol oluşturan İslamiyet’in önemli şahsiyetlerinin hayatlarına değinilmiştir.⁵²⁵

Kitap, önceki basamaklardaki DKAB ders kitapları gibi, imanın ve İslam’ın şartları, İslam ahlakı ve kültürü ile çerçevenilmiş ve konuların işlenişinde öğrencilerin inandıkları dini tanımları hedeflenmiştir. Öğrenme alanlarındaki bu görüntü kitapların dışlayıcı tavrına dair örnekler oluşturmuştur. Altıncı sınıf DKAB kitaplarından bahsettikten sonra bir sonraki sınıfın kitabına bakabiliriz.

Yedinci sınıf DKAB ders kitabının birinci öğrenme alanında, önceki sınıfların ders kitaplarında olduğu gibi İslam inanç esaslarına yer verilerek üniteye başlanmıştır. Meleklerin özellikleri ve görevleri üzerinde durularak, meleklerle imanın davranışları güzelleştirmedeki etkilerinden söz edilerek iman esasları çerçevesinde oluşturulan ünite İslam merkezli işlenmiştir.⁵²⁶

İkinci öğrenme alanında İslam’ın şartlarından biri olan oruç ibadeti işlenmektedir. Oruç tutmak, ramazan ayı ve önemi gibi konular ünite içinde yer almıştır.⁵²⁷ Oruçla ilgili kavramlara da hatırı sayılır bir yer ayrılmıştır.⁵²⁸ Oruç tutarken nelere dikkat etmek gerektiğinden, orucu bozan durumlardan, oruç ibadetinin kişiye ve topluma kazandırdıklarından da bahsedilmiştir.⁵²⁹ Ramazan Bayramı sevincine değinilerek, ünite konuları sonlandırılmıştır.⁵³⁰

Üçüncü öğrenme alanında Hz. Muhammed konu edilmiş, onun bir insan ve bir peygamber olarak nasıl biri olduğundan bahsedilmiştir.⁵³¹ Hz. Muhammed’in son peygamber olmasından, Kur’an’ı açıklayıcı özelliğinden, insanlara uyarıcı olarak seçildiğinden ve rahmet olduğundan, güzel ahlakın tamamlayıcısı olduğundan da söz edilmiştir.⁵³²

Dördüncü öğrenme alanında ‘İnançla İlgili Yorumlar’ konusunda Harici, Mutezili ve Şii gibi yorum biçimleri varken sadece Eşarilik ve Maturidilik’e yer verildiği görülmektedir.⁵³³ Ehl-i sünnete göre itikadî anlamda hak olan mezhepler

⁵²⁵ Macit, s. 130-132.

⁵²⁶ Demirtaş, s. 14-16.

⁵²⁷ Demirtaş, s. 38.

⁵²⁸ Demirtaş, s. 42-44.

⁵²⁹ Demirtaş, s. 48-51.

⁵³⁰ Demirtaş, s. 52-53.

⁵³¹ Demirtaş, s. 58-61.

⁵³² Demirtaş, s. 62-69.

⁵³³ Demirtaş, s. 78.

sadece Eşarilik ve Matüridilik olarak kabul edilmektedir.⁵³⁴ Ünite de bu iki mezhebe yer verilmesi diğer mezheplerin tanıtılmaması, kitapta sadece ehl-i sünnet ve'l cemaatin itikadi mezhebine yer verildiğini göstermektedir.

Beşinci öğrenme alanında 'Din ve Güzel Ahlak' ünitesi de İslam Dini'nde önemli olan ahlaki ilkelerden oluşmakta ve Kur'an ayetlerinden de örnekler sunulmaktadır.⁵³⁵ Hz. Muhammed'in 'Ben güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim' hadisi de 'Din Güzel Ahlaklı Olmaya Nasıl Katkı Sağlar?' başlıklı ilk konuda yerini almaktadır.⁵³⁶

Son öğrenme alanında 'Kültürümüz ve Din' ünitesinde, İslam Dini ve kültürü gayet nezih bir şekilde ifade edilmeye çalışılmış, Konya'da bulunan İnce Minareli Medrese'nin⁵³⁷, İstanbul'daki Sultan Ahmet Külliyesi'nin⁵³⁸, Bursa'daki Yeşil Türbe'nin⁵³⁹ fotoğrafları konuya görsellik katmıştır. 'Örf ve Adetlerimizdeki Dini Motifler' konusunda, hasta ziyaretine değinilmiş ve konuyla ilgili olarak hasta yatağında bulunan başörtülü bir kadının, çocuklar tarafından ziyaret edildiğini gösteren bir fotoğrafa da yer verilmiştir.⁵⁴⁰ Burada kadının başörtülü olması dini değerlere olan sadakatin kitaba yansıtılması anlamına gelebilmektedir.

Bu sınıfta da verilen dinin inancı ve kültürü İslam'a münhasır bir metotla sunulmakta, kitap kısmen dışlayıcı yaklaşımla oluşturulmaktadır. Yedinci sınıf DKAB kitabından bahsettikten sonra son olarak sekizinci sınıfın DKAB kitabına bakabiliriz.

Sekizinci sınıf DKAB ders kitabının birinci öğrenme alanında, 'Kaza ve Kader' ünitesinde, Allah'ın her şeyi bir ölçüye göre yarattığının üstünde durulmakta ve O'nun her şeyi kusursuz yarattığına dair Kur'an'dan örnek verilmektedir.⁵⁴¹ İnsan ömrü ve eceli hakkında da Allah'ın belirlediği vakitte son bulacağına dair ayete yer verilmekte ve insanın bu ecele müdahale edemeyeceğinden bahsedilmektedir.⁵⁴² Ünite de emek, rızık, tevekkül gibi kavramlar hakkında da bilgi verilmektedir.⁵⁴³

⁵³⁴ Bekir Topaloğlu, *Kelam İlmî*, İstanbul, Damla Yayınevi, 2004, s. 120.

⁵³⁵ Örnek olarak sunulan ayetler: Bakara 25; Nisa 57; Araf 42. Demirtaş, s. 103.

⁵³⁶ Demirtaş, s. 103.

⁵³⁷ Demirtaş, s. 124.

⁵³⁸ Demirtaş, s. 134.

⁵³⁹ Demirtaş, s. 135.

⁵⁴⁰ Demirtaş, s. 130.

⁵⁴¹ Altaş, s. 12.

⁵⁴² Altaş, s. 22.

⁵⁴³ Altaş, s. 20-23.

Ünite, ‘İmtihan’ başlıklı bir okuma metni ile bitirilmekte, metinde tedbirin takdire galebe çalamayacağıının altı çizilmektedir.⁵⁴⁴

İkinci öğrenme alanında ‘Zekât, Hac ve Kurban İbadeti’ ünitesi yer almaktadır. Zekât vermek ve hac etmek gibi ibadetler, İslam’ın şartlarındandır. Kurban kesmek ise ders kitabında da yer verilen “Rabb’in için namaz kıl ve kurban kes”⁵⁴⁵ ayeti ile gücü yeten Müslümanların yapınca vecibeyi yerine getirecekleri bir ibadet olarak zikredilmektedir.

Aynı ünite ‘İnsanın Paylaşma ve Yardımlaşma İhtiyacı’, ‘İslam’ın Paylaşma ve Yardımlaşmaya Verdiği Önem’, ‘Paylaşma ve Yardımlaşma İbadeti Olarak Zekât’, ‘Toplumsal Dayanışma İbadeti Olarak Sadaka’ konuları, hadis ve ayetlerle desteklenerek anlatılmıştır.⁵⁴⁶ Hac ve Kurban ibadeti de zekât ibadeti gibi ayet ve hadisle açıklanmıştır.⁵⁴⁷

Üçüncü öğrenme alanında Hz. Muhammed konu edilmiş, onun insanlara değer vermek, güvenilir olmak, bilgiye önem vermek, istişare yapmak, merhametli ve affedici olmak, çalışmayı sevmek ve zamanı iyi kullanmak, hak ve hukuku gözetmek, sabırlı ve cesaretli olmak, doğayı ve hayvanları sevmek gibi örnek davranışlarından bahsedilmiştir.⁵⁴⁸

Dördüncü öğrenme alanında, ‘Kur’an’da Akıl ve Bilgi’ ünitesinde, aklın dini sorumluluktaki öneminden ve Kur’an’ın insanın aklını kullanmasını istediğinden bahsederek İslam’ın kutsal kitabı olan Kur’an merkeze alınmış, diğer ilahi kitaplardan söz edilmemiştir.⁵⁴⁹

Beşinci öğrenme alanında ‘İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar’ ünitesi yer almaktadır. Ünite başlığından hareketle İslam dininin hoş görmediği, kötü olarak kabul ettiği alışkanlıklardan söz edileceği açıktır. Hazırlık çalışmalarında ‘Kuran-ı Kerim’den kötü alışkanlıklarla ilgili iki ayet meali bulunuz, kul hakkı kavramını araştırınız’ gibi sorulara yer verilmiştir.⁵⁵⁰ Ünitenin ‘Alkollü İçki İçmek ve Uyuşturucu Kullanmak’ başlıklı ilk konusunda içkinin yasaklanması ile ilgili Kuran’dan örnekler sunulmuştur.⁵⁵¹ İçkinin haram kılındığı Maide suresi 90 ve 91.

⁵⁴⁴ Altaş, s. 26.

⁵⁴⁵ Altaş, s. 31.

⁵⁴⁶ Altaş, s. 32-40.

⁵⁴⁷ Altaş, s. 44, 49.

⁵⁴⁸ Altaş, s. 59-74.

⁵⁴⁹ Altaş, s. 84-86.

⁵⁵⁰ Altaş, s. 99.

⁵⁵¹ Altaş, s. 100.

ayetleri ve ayetle paralel olarak hadis de zikredilmiştir.⁵⁵² ‘Başkalarına Zarar Vermek: Kul Hakkı’ konusunda, kul hakkının büyük günahlar arasında sayıldığından, ayet ve hadisle de İslam Dini’nde kul hakkının ne kadar önem arz ettiğinden bahsedilmiştir.⁵⁵³ Konu içindeki etkinlikler de yine kul hakkına karşı hassas davranılması gerektiği mesajını öğrencilere vermek istemiştir.⁵⁵⁴

Altıncı öğrenme alanında ‘Dinler ve Evrensel Öğütleri’ ünitesinde, İlahi dinlerden biri olarak bahsedilen İslam anlatılırken ‘İslam Dini tüm inanç sistemlerini kapsayan, güzel ahlakı tamamlayan’ bir din olarak tanımlanmaktadır.⁵⁵⁵ İslam Dini, diğer dinlerdeki tüm güzellikleri kendinde toplayan, sadece bu dine inanılsa metafizik boyutta da mutluluk vadeden bir üslupla anlatılmıştır.

Son olarak sekizinci sınıf ders kitabında da görüldüğü gibi DKAB ders kitapları, dindar bir nesil yetiştirme gayretinde olan hükümetin bünyesinde İslam merkezli hazırlanmaya çalışılmıştır. İslam itikadı, ibadeti, ahlakı, kültürü, kitabı ve peygamberi çerçevesinde oluşturulmuş ve bu özelliği itibarıyla dini çoğulculuk bağlamında kısmen de olsa dışlayıcı bir yaklaşımla izah edilmiştir. Kitapları dışlayıcı yaklaşım çerçevesinde inceledikten sonra şimdi de kapsayıcılık bağlamında değerlendirmeye geçebiliriz.

3.2.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kapsayıcılık

DKAB ders kitaplarında yer alan konuların taramasında doğrudan kapsayıcılık ile ilgili doyurucu bir bilgiyle karşılaşmamakla beraber genel olarak kapsayıcı bir tavır olduğunu söylemek de mümkün görünmektedir. Konular, Hanefilik merkezli işlenirken, Alevilere dair bazı bilgilere yer verilmesi, İslam’ın öncelikli tutulma çabası olduğu halde diğer dinlerin de tanıtılması, altıncı sınıfın birinci öğrenme alanında ‘Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İman’ ünitesinde Tevrat, Zebur ve İncil’den bahsederken, Tevrat ve İncil’in tahrif olduğu bilgisinin geciktirilmesi, kapsayıcı bir izlenim algısını oluşturmaktadır.⁵⁵⁶ Konular işlenirken, günümüz

⁵⁵² Altaş, s. 100.

⁵⁵³ Altaş, s. 108.

⁵⁵⁴ Altaş, s. 109.

⁵⁵⁵ Altaş, s. 123.

⁵⁵⁶ Macit, s. 22.

koşullarından ötürü çoğulcu bir tavır sergilenmeye çalışılırken aslında kapsayıcı bir hale büründüğü de söylenebilir.

Ayrıca kitaplarda konular işlenirken Şafiilere yer verilmemesine rağmen Alevilerin unutulmaması önemli bir husustur. Alevilik, Aleviliğe dair en kapsamlı bilginin verildiği yedinci sınıf DKAB ders kitabının dördüncü öğrenme alanında ‘Tasavvufi Yorumlar’ başlığı altında işlenmiştir.⁵⁵⁷ Aynı ünite de fikhi mezhepler tanıtılırken Caferiliğin başta verilmesi ve Şiiliğe hiç değinilmeden Sünni imajıyla sunulmaya çalışılması tarihi gerçekliğin engellenmesine neden olmuştur. Alevilerin ne olduğu açıklanmadan, erkânları itibariyle tasavvufi bir mezhep olarak sınıflandırılacağına değinilmeden konu bütünlüğü içinde verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Bektaşî tarikatı ile aynı başlıkta sunulması, tüm Alevilerin tek tarikatın mensubu imajı ile anlaşılmasına yol açmıştır. Yesevilik, Kadirilik, Nakşibendîlik ve Mevlevilik ile birlikte zikredilen Alevi-Bektaşîler, Sünniler arasında gösterilerek de kapsayıcı bir yan oluşturulmaya çalışılmıştır.

Ders kitapları, biraz kafa karışıklığına sebep olacak düzeyde karmaşık bir şekilde hazırlanmış olmakla beraber İslam Dini ve kültürünü verme çabası gütmekte, bu yüzden de daha kapsayıcı nitelikte bir ders kitabı izlenimi uyandırmaktadır. Bu meyanda kitaplarda İslam inancı merkeze alınırken diğer inançlardan da bahsedilmesi kitapların daha kapsayıcı bir algı oluşturma amacıyla hazırlandığı imajına sahip olduğunu düşündürmektedir. Fakat kitapların tamamen kapsayıcı bir özelliğe sahip olduğunu söylemek de mümkün gözükmemektedir.

DKAB ders kitaplarında çoğulculuk namına bulduğumuz emareleri, kapsayıcılık bağlamında da yeniden analiz etmek mümkündür. Fakat kapsayıcılığın temel felsefesiyle zıtlık teşkil eden ifadeler, bu analizi yapmamayı daha sağlıklı bulmamıza yol açmıştır. Dolayısıyla ders kitaplarındaki metinlerin, ya tamamen dışlayıcı öğelerle ya da çoğulcu ifadelerle oluşturulduğunu söyleyebiliriz. Kapsayıcılığa dair metin merkezli bir analizde bulunma gereği duymadığımızı izah ettikten sonra DKAB ders kitaplarında çoğulcu yaklaşıma dair analize geçebiliriz.

3.2.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Çoğulculuk

DKAB ders kitapları, her ne kadar da İslam Dini merkezli ve Hanefî mezhebi eksenli hazırlanmış olsa da bir mezhep ismi zikredilmeden, ayırıcı bir vasfa

⁵⁵⁷ Demirtaş, s. 81.

büründürülmeden, bütünlük içinde konuların işlenilmeye çalışıldığının izlenimini oluşturmuştur. Aynı zamanda mevcut dinlere dair etraflıca olmasa da bilgi vermeyi de unutmamıştır. Fakat farklı dinlerden bahsetmekte erken davranılmış bilhassa DKAB derslerinin ilk verildiği dördüncü sınıfta, diğer dinlerin sembollerini tanıtmıştır. Böylece DKAB ders kitaplarında çoğulcu yaklaşımla ilgili analize 4+4+4 sistemine göre ilk kademinin son sınıfı olan dördüncü sınıf ders kitaplarının taranmasıyla başlayabiliriz.

Dördüncü sınıf DKAB ders kitabının birinci öğrenme alanında ‘Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz?’ adlı üniteye kapak fotosunda seccade, tespih, cami, kilise fotoğrafları yan yana verilmiştir.⁵⁵⁸ ‘Çevremizde Bulunan Dini Sembollerini Tanıyalım’ konusunda da cami, kilise, tespih, seccade sembollerini yan yana verilmiştir.⁵⁵⁹ Sembollerle ilgili ‘Bunlar arasında evinizde ve çevrenizde bulunanlar var mı? Varsa bunlar hangileridir ve ne amaçla kullanılır?’ soruları sıralanmıştır. Sorulara cevap alabilmek için de “Hangilerini Tanıyoruz”⁵⁶⁰ adlı bir okuma metni verilmiştir.

Okuma metninde sembollerin ne olduğu ve neyi temsil ettiği açıklanıyor. Hıristiyanların ibadet yerleri olan kiliseden bahsedilirken ayin ibadetlerinin olduğuna dair ek bilgi de veriliyor. Ayrıca etkinlikte bulmacada bilinmeyen bir boşluk da kilise kavramı ile dolduruluyor.⁵⁶¹ DKAB derslerinin ilk kez verilmeye başlandığı ilk sınıfın ilk ünitesinde Hıristiyanlık hakkında bu kadar malumat verilmesi ve İslam’ın tanıtımını yapmadan çocuklarda bilhassa Müslüman çocuklarda, ailelerinde gördükleri dinden farklı bir dinin ders olarak karşılına çıkarılması çoğulculuğun erkenden öğretilmeye başlandığının bir göstergesi anlamına gelebilir.

Aynı üniteye ‘Din Güzel Ahlaktır’ konusunda, dinin güzel ahlak olduğu ifade edilmiş, dinin amacı “insanların güzel ahlaklı olmalarını sağlamak”⁵⁶² olarak özetlenmiştir. Din, herhangi bir din, ahlaka indirgenmiş bir din olarak öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca ‘Selamlaşıyoruz’ konusunda da evrensel formda selamlaşma ifadesi olan ‘günaydın’ kelimesi “Allah’tan günün aydınlık ve esenlik içinde geçmesini dilemek”⁵⁶³ olarak tanımlanmıştır. Böylece günaydın kelimesinin,

⁵⁵⁸ Karahan, s. 10.

⁵⁵⁹ Karahan, s. 23.

⁵⁶⁰ Karahan, s. 23.

⁵⁶¹ Karahan, s. 10.

⁵⁶² Karahan, s. 10.

⁵⁶³ Karahan, s. 19.

İslam'da övülen ve en hayırlı selamlaşma biçimi olarak kabul gören 'selamun 'aleyküm-'aleyküm selam' selamlaşmasının anlamını taşıyan bir meale sahip olduğu söylenmekte ve 'günaydın' kelimesi İslam'da övülen bu selamlaşma biçimine de eş değer tutulmaktadır. Bu meyanda günaydın kelimesi ile ilgili hem anlam itibariyle hem de konum itibariyle yanlış bilgi aktarımına da sebep olmaktadır. Bu yanlışlıkla birlikte selamlaşma, bir dine mal edilmeden evrensel düzeyde çoğulcu yaklaşımla öğrencilere benimsetilmeye çalışılmaktadır.

İkinci öğrenme alanında 'Temiz Olalım' ünitesinde, İslam'a göre nelerin necaset sayılacağına hiç değinilmediği gibi 'istinca' ve 'istibra' gibi temel temizlik kavramlarından da bahsedilmemesi kitapların, İslam Dini'ni ilmihal kitaplarındaki hassasiyet ile öğretme gibi bir niyetinin olmadığını düşündürmektedir. Fakat 'Dinim Temiz Olmamı İstiyor' konusu içinde yer alan "İslam'ın Temizliğe Verdiği Önem"⁵⁶⁴ başlıklı metinde ağız temizliğinde önemli bir yere sahip olan ve sünnet olarak kabul edilen 'misvak' zikredilirken parantez içinde açıklaması yapılmış ve 'diş fırçası' denilmiştir. 'Bedenimizi Temiz Tatalım' konusunda yer alan 'Mutluluğum İçin Temizlik' başlıklı metinde de dişleri fırçalamaktan bahsedilmesi,⁵⁶⁵ genel kabul görmüş bir temizlik anlayışıdır. Herhangi bir dinle de sınırlandırılmamıştır.

Aynı üniteye 'Sağlığım İçin Temizlik' konusu ayetlerden örnek verilerek temellendirilirken aynı konu hadislerde sıklıkla yer bulan misvak kullanımı ile güçlendirilmekte yine parantez içinde onun evrensel formu olan diş fırçalamaya da vurgu yapılmakta üşengeç davranılmamaktadır.⁵⁶⁶ Ayrıca temizliğin, tek bir dine indirgenmeden evrensel formda sunulmuş olması 'din kültürü' dersinin neden 'din dersi' olarak adlandırılmadığının ve çoğulcu yaklaşımın metinlere yerleştirildiğinin izahı gibi görülmesi imkân dâhilindedir.

Hiz. Muhammed'i tanıtan üniteye, Mekke ve çevresinin o zamanki dini durumu anlatılırken putperestler ve Hanifler ile birlikte Yahudi ve Hıristiyanlara da değinilmektedir.⁵⁶⁷ Diğer dinlerin varlığına değinirken dini, sosyal ve ahlaki sapkınlığın sadece Arap Yarımadası'na has bir durummuş gibi bahsedilmesi, sapkınlığın diğer coğrafyalarda olmadığını düşündürülen bir izlenim uyandırmaktadır.

⁵⁶⁴ Karahan, s. 37.

⁵⁶⁵ Karahan, s. 39.

⁵⁶⁶ Karahan, s. 29.

⁵⁶⁷ Karahan, s. 41.

Kur'an-ı Kerim'i konu alan ünite, birinci öğrenme alanına paralel olacak şekilde İlahi Dinlerin kutsal kitaplarından bahsedilmiştir. Nasıl ki cami ve tespih sembollerinin yanında kilise fotoğrafı unutulmamışsa Kur'an hakkında bilgi verilirken Tevrat, Zebur, İncil de unutulmamıştır.⁵⁶⁸ Hem diğer dinleri hem de dinlerin kutsal kitaplarını öğretmeyi amaçlayan bu öğrenme alanı çoğulcu tavırla hazırlanmış izlenimindedir.

Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik ünitesinde, Atatürk'ün bazı düşüncelerine yer verilmekte "Dünya vatandaşları kıskançlık, açgözlülük ve kinden uzaklaşacak biçimde eğitilmelidir"⁵⁶⁹ denilerek, ünite dini vecibelerden ziyade insani bazda bir algı oluşturulmaktadır. Aynı ünite 'Sevgi Nimet mi?' başlıklı metinde "Biz Allah'ın bize verdiği sevgi sayesinde ailemizi ve diğer insanları severiz"⁵⁷⁰ denilmekte, din kardeşliğinden değil de bütün insanlığın birlikteliğinden ve diğer insanlara karşı sevgi beslemekten söz edilmektedir.

Konuda diğer insanlara karşı hoşgörülü olmak gerektiğine de değinilmiş; eski Diyanet İşleri Başkanlarından Ali Bardakoğlu'nun bir gazetede yer alan "İnsan sevgisine dayalı yaşam biçimine ihtiyaç var"⁵⁷¹ adlı haber de örnek olarak sunulmuştur. Hz. Muhammed'in insanlığı kuşatan sevgi ve saygı selinden bahsedilerek "...hangi dinden ve ırktan olursa olsun tüm insanların, barış içinde yaşayabilmesi ..."⁵⁷² dile getirilmiştir. Yine aynı konu bünyesinde herkesi Allah'ın yarattığını unutmamak gerektiğinden bahsedilmiş ve dostça, kardeşçe yaşamak gerektiğinin altı çizilmiş, yaşamı boyunca sevme ve sevilmeyle kendisine şiar edinen Yunus Emre'ye de yer verilmiştir.⁵⁷³ Ayrıca ünite içinde değişik ırk ve milletlerden birden çok çocuğun yer aldığı fotoğrafın altında "İslam dinine göre insanların farklı olması dostluğa engel değildir"⁵⁷⁴ mesajı da verilmiştir. Bu mesaj kapsamında, ünite diğer din mensuplarıyla ilişki içinde olmanın bir mahsuru olmadığını anlatılmak istendiğini söylemek mümkünken, ünitenin çoğulcu yaklaşım çerçevesinde işlendiğini akıllara getirmek de mümkündür.

⁵⁶⁸ Karahan, s. 59.

⁵⁶⁹ Karahan, s. 72.

⁵⁷⁰ Karahan, s. 73.

⁵⁷¹ Karahan, s. 106.

⁵⁷² Karahan, s. 77.

⁵⁷³ Karahan, s. 77.

⁵⁷⁴ Karahan, s. 78.

Altıncı öğrenme alanında ‘Aile ve Din’ ünitesinin kapağındaki fotoğraflarda modern bir görünüme rastlamaktayız. Sakalsız, bıyiksız, kipasız babalara, başörtüsüz annelere yer verilmekte ve bu fotoğraflar ünite içinde sıkça tekrarlanmaktadır.⁵⁷⁵ Ünite de aile kavramı açıklandıktan sonra, genel olarak ailenin önemi üzerinde durularak, paylaşımdan ve ailenin verdiği eğitimden söz edilmektedir.⁵⁷⁶ Ünite, başlığını göz önüne aldığımızda, İslam Dini’nden söz etme konusunda biraz geç kalmış, son konuyu ‘Aile İçi İlişkilere Yönelik İslam’ın Öğütleri’ne ayırmıştır.⁵⁷⁷ Konu işlenirken İslami öğelerden bahsedilmiş fakat yine toplumun huzuru ve refahı için bu öğelere uyulması kararına varılmış çoğulcu formda metin noktalanmıştır.

Dördüncü sınıf DKAB ders kitabının her öğrenme alanında kısmen dini çoğulculuğa dair öğelere rastlanılmış ve bu öğelerden de bahsedilmiştir. Dördüncü sınıf DKAB ders kitabı ile ilgili değerlendirmeden sonra beşinci sınıf DKAB ders kitabına geçebiliriz.

Beşinci sınıf DKAB ders kitabının birinci öğrenme alanında ‘Allah İnancı’ ünitesinde işlenen konularda çoğulcu bir yaklaşım sergilenmediğini görmekteyiz.⁵⁷⁸ ‘İbadet Konusunda Bilgilenelim’ adlı ikinci ünitenin ‘Niçin ve Nasıl Dua Edilir?’ konusunda ise Cafer Sadık’ın nasıl dua edilmesi gerektiğine dair dua metninin verilmesi ders kitaplarında Alevilere yönelik çoğulcu bir teşebbüs olarak değerlendirilebilir.⁵⁷⁹ Aynı ünitenin ‘Kültürümüzden Dua Örnekleri’ konusunda da Alevilik-Bektaşilik geleneğinde nasıl dua edildiğine dair örnek sunulmaktadır.⁵⁸⁰ Ünite konuları verilirken Sünni geleneğe ilaveten Alevi Bektaşi geleneğine de yer verilmiş olması, ders kitaplarının çoğulculaştırılması açısından dikkate değerdir.

Aynı ünitenin ‘İbadetler Davranışlarımızı Güzelleştirir’ konusunda laiklik ilkesine yer verilmektedir.⁵⁸¹ Konu başlığı ile ilke arasında doğrudan bir ilişki görülmediği halde, laiklik ilkesi konunun önemli bir kısmını kapsamaktadır. Kitapların bakanlık bünyesinde hazırlanan DKAB kitaplarının genelinde laiklik ilkesi kitaplardaki yerini almakta, öğrencilere din ve devlet işlerinin birbirinden ayrı olduğu anlayışı hatırlatılmaktadır. Laiklikten bahsedildikten sonra “kişi, istediği dine

⁵⁷⁵ Karahan, s. 117, 118, 120, 121, 124, 129, 131, 132.

⁵⁷⁶ Karahan, s. 117-118.

⁵⁷⁷ Karahan, s. 133.

⁵⁷⁸ Ünal, v.d., s. 12.

⁵⁷⁹ Ünal, v.d., s. 46.

⁵⁸⁰ Ünal, v.d., s. 51.

⁵⁸¹ Ünal, v.d., s. 54.

inanabilir ve ibadetini yapabilir. Hiç kimse inanç konusunda bir başkasına baskı yapamaz”⁵⁸² denilerek dini inancın tek bir dinin tekelinde değil de tüm dinlerde olabileceğini göstermektedir. Ayrıca Atatürk’ün “...her insan, istediğini düşünmek, istediğine inanmak... seçtiği bir dinin şartlarını yerine getirmek veya getirmemek hak ve hürriyetine sahiptir. Kimsenin fikrine ve vicdanına engel olunamaz”⁵⁸³ şeklindeki düşünceleriyle de dinin kimsenin tekelinde olmadığı ve herkesin istediğine inanabileceği anlayışı desteklenmekte fakat yapılan tercihin doğruluğu ya da yanlışlığı üzerinde durulmamaktadır.

Ünitelerde bir din adamı gibi sıklıkla karşılaştığımız Atatürk’e göre din ve vicdan özgürlüğü laikliğin gereğidir. O, bu konudaki düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir: “Laiklik, yalnız din ve dünya işlerinin ayrılması demek değildir. Tüm vatandaşların vicdan, ibadet ve din özgürlüğü de demektir.”⁵⁸⁴ Vatandaşlara din ve vicdan özgürlüğü tanınmasının faydalarından da bahsetme gereği duyulmuş, laikliğin “...onları birbirlerinin inançlarına saygılı olmaya yönlendirir. Milli birlik ve beraberliğin güçlenmesine katkıda bulunur ve toplumsal barışa hizmet eder”⁵⁸⁵ şeklinde faydalarının altı çizilmiştir. Metin içinde laiklik ilkesinin Türk toplumu için ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yukarıda görüldüğü gibi metin içinde değindiğimiz ve değineceğimiz bazı ünitelerde Atatürk’e yer verilmesinin, çoğulculuk açısından Atatürk’ün öne çıkarılmasının ne kadar doğru olduğu tartışılır. Zira Atatürk, bir din âlimi değil, devlet büyüğüdür. Din dersi kitabında ziyadesiyle yer alması bizi şaşırtmakta, İslam Dini’ni akla ve mantığa en uygun din olarak görmesi nedeniyle dışlayıcı bir duruş sergilerken, kişi çeşitlilikten haberdar olabilir ve istediği dini seçmekte özgürdür söylemleri ile de çoğulcu bulunmaktadır. Devlet bünyesinde, Atatürk ilkelerine değinilerek hazırlanan kitaplarda, %99’u Müslüman olan bir ülkenin dini, radikal bir üslupla öğretilmemekte, kısmen de olsa bütün dinlere eşit yaklaşım tezi öğrenme alanlarında kademe kademe verilmeye çalışılmaktadır.

Kitaplardaki Atatürk vurgusuna değindikten sonra üçüncü öğrenme alanına geçebiliriz. Bu alanda ‘Hz. Muhammed ve Aile Hayatı’ ünitesinde, dördüncü sınıf ünitelerinde olduğu gibi, bu ünite içinde yer alan fotoğraflarda da modern görünümlü

⁵⁸² Ünal, v.d., s. 54.

⁵⁸³ Ünal, v.d., s. 54-55.

⁵⁸⁴ Ünal, v.d., s. 55.

⁵⁸⁵ Ünal, v.d., s. 55.

aileler dikkatimizi çekmektedir.⁵⁸⁶ Örneğin ‘Peygamberimiz, anne ve babaya çocuklarıyla ilgilenmelerini öğütlemiştir’ mesajının verildiği fotoğrafta başörtüsüz bir anne, takkesiz-sakalsız bir baba, yine başörtüsüz bir kız çocuğu ve takkesiz-sakalsız-bıyiksız bir erkek çocuğu görülmektedir.⁵⁸⁷ Belki kız ve erkek çocuklarının henüz buluşa ermediklerinden bu görünüme sahip olmaları normal karşılanabilir. Fakat Hz. Muhammed’in eğitimin ve öğretimin erken yaşlarda olması gerektiği tavsiyesine binaen bu görüntü İslami formda değildir.

Aynı durum ‘Çocuklarına sevgiyle yaklaşan bir anne ve baba’ mesajının verildiği fotoğrafta da görülmektedir.⁵⁸⁸ Bu fotoğrafta da yine başörtüsüz bir anne ile sakalsız-bıyiksız-takkesiz-kipasız bir baba vardır. Konuların işlenmesindeki bu tavır ve seçilen fotoğraflar ünitenin herhangi bir dinin savunuculuğunu üstlenmemekte, evrensel mesaj içerikli bir tablo sunmakta olduğunu göstermektedir.

Kitabın dördüncü öğrenme alanında ‘Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri’ ünitesinde, ‘İslam Dininin Temel Kaynağı: Kur’an’ konusunda, konu başlığından anlaşıldığı gibi İslamiyet’in temel kaynağının sadece Kur’an olduğu öğretilmeye çalışılmaktadır.⁵⁸⁹ Bilindiği üzere İslam’ın temel kaynağı öncelikle Kur’an akabinde ise Hz. Muhammed’in sünneti olarak kabul görmekte İslam âlimlerinin de bu konuda icma’ ettikleri dile getirilmektedir. Hz. Muhammed’den sonra Medine Şehir Devleti’ne başkanlık eden, İslam önderliğini üstlenen halifeler döneminden bu yana hiçbir müçtehit, sünnetin İslam’ın ikinci temel kaynağı olduğuna dair aksi bir görüş beyan etmemiştir. Bu meyanda görüntü itibariyle İslam Dini ve kültürü verildiğini düşündürten aslında tek bir dinin de savunuculuğunu üstlenmeyen bir tavır söz konusudur. DKAB ders kitaplarında, Sünnet kavramının tanımına rastlamamakla beraber İslam’ın temel kaynağı olarak dahi bahsedilmemesi, kitaplarda sadece Kuran merkezli Müslümanlığın oluşturulması izlenimini uyandırmaktadır.

Beşinci öğrenme alanında ‘Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım’ ünitesinde ise, toplumsal olarak güzel davranışlardan yani dayanışma ve paylaşmadan söz edilmektedir. ‘Dini Bayramlarımız’ konusunda, “Babasıyla bayramlaşan bir kız

⁵⁸⁶ Ünal, v.d., s. 57.

⁵⁸⁷ Ünal, v.d., s. 60.

⁵⁸⁸ Ünal, v.d., s. 61.

⁵⁸⁹ Ünal, v.d., s. 73.

çocuğu”⁵⁹⁰ mesajının verildiği fotoğrafta, kız çocuğunun başörtülü olması pekâlâ mümkünken, başörtüsüz olarak görülmesi, babanın da takkesiz ve sakalsız hali kitaplarda İslam’ın radikal bir tarzda öğretilme endişesinin olmadığını düşündürmektedir.

Aynı öğrenme alanında ‘Nevruz ve Hıdırellez’ konusunda, nevrusun, Orta Asya’dan Orta Doğu’ya ve Balkanlar’a kadar geniş bir coğrafyada yaşayan Türk topluluklarının kutladıkları bir bayram olarak öğretildiği görülmektedir.⁵⁹¹ Din dersi kitabında Türklerin Mecusilerden etkilenecek kutladıkları bu bayramın hala aktif bir şekilde dini bir bayrammış izlenimi verilerek anlatılması diğer din ve inanışlara vurgu yapıldığı ile ilgili çağrışımdır. Hz. Muhammed’e ilk vahyin geldiği yer olarak kabul edilen Arap Yarımadasında, İslamiyet’ten önce cahiliye Araplarının kutladıkları bayramlardan biri olarak bilinen nevrus, Allah’ın hükmü gereğince yasaklanmıştır. Hz. Muhammed’in “Allah, sizin için o iki günü⁵⁹², daha hayırlı iki günle, Kurban ve Ramazan bayramlarıyla değiştirmiştir”⁵⁹³ hadisi Allah’ın bu bayramı yasakladığının hükmi delilidir. İslam’ın ortadan kaldırdığı Türklerin de Müslüman olmadan önce kutladıkları nevrusun bir din kitabında özellikle de beşinci sınıf seviyesinde verilmesi öğrencilerin çeşitlilikten erken yaşlarda haberdar olması hedefine ulaştırmaktadır. Dolayısıyla ünite içinde örtülü bir şekilde Mecusilikten de bahsedildiği görülmekte, bu tavır çoğulcu yaklaşımın kitaplarda canlı tutulmaya çalışıldığı izlenimini uyandırmaktadır.

Son öğrenme alanında kitabın dikkatsizce hazırlandığını düşündürecek bir görüntüyle karşılaşmaktayız. Daha önce değindiğimiz gibi ders kitapları birinci öğrenme alanından altıncı yani son öğrenme alanına kadar ayrı ayrı isimler taşımaktadır. Kitapların, son öğrenme alanı da ‘Din ve Kültür’ adını taşımaktadır. Fakat buradaki beşinci sınıf DKAB ders kitabının son öğrenme alanında, kanaatimizce beşinci öğrenme alanından kes yapıştır ile öğrenme alanı tekrar “Ahlak”⁵⁹⁴ olarak yazılmıştır. Bu durum yanlışlıkla olabilir fakat bir ders kitabında, özellikle de din gibi inançla ilgili hassasiyet gösterilmesi gereken bir ders kitabında, böyle bir yanlışlık, kitapların ne kadar özenle(!) hazırlandığını bize göstermektedir.

⁵⁹⁰ Ünal, v.d., s. 94.

⁵⁹¹ Ünal, v.d., s. 103.

⁵⁹² Nevruz ve Mihrican adında iki bayram.

⁵⁹³ Nesai, İydeyn, 1; Ebu Davut, Salât, 245.

⁵⁹⁴ Ünal, v.d., s. 112.

Beşinci sınıf DKAB kitaplarındaki analizimizden sonra şimdi de altıncı sınıf DKAB ders kitabının analizine geçebiliriz.

Altıncı sınıf DKAB ders kitabının birinci öğrenme alanında, ‘Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç’ ünitesinde, ‘İlahi Kitaplar’ konusunda Tevrat ve Zebur hakkında bilgi verilirken Tanrı tarafından gönderilen fakat daha sonra tahrif olan ilahi metinlerden değil de ‘günümüzde de aslını muhafaza eden kutsal kitaplar’ intibasını uyandıran metinler oldukları söylenmeye çalışılmıştır.⁵⁹⁵ Tevrat ve Zebur’dan sonra İncil tanıtılırken, “İncil, Hz. İsa zamanında yazılmamış, ondan çok sonraları yazıya geçirilmiştir. Bu sebeple de Tevrat gibi İncil’in de aslı günümüze ulaşmamıştır”⁵⁹⁶ cümlelerine yer verilmiştir. Bu cümleler, Zebur’un hala ilahi ve tahrif olunmamış bir metin olduğu bilgisinde ısrar etmektedir. Zira ifadelerde sadece Tevrat’ın aslı haliyle muhafaza edilemediğinden, tahrif olduğundan bahsedilmiştir.

İlahi kitaplardan biri olan Kur’an’ın aslına sadık kalınarak ve tahrif olunmadan bize ulaştığı bilgisini veren konuda da, bozulmadan günümüze ulaşan ilahi kitaplardan birinin de Zebur olduğu anlaşılmaktadır.⁵⁹⁷ Bu meyanda metinde ciddi bir pürüz ve yanlış bilgi aktarımı söz konusu, aslını koruduğu imajı verilen Zebur’un da tahrif olunmadığına dair uyandırılan intiba, Zebur’a inananların, reddedilmeyeceği çıkarımına öğrencileri götürebilir.

Ayrıca peygamberlere gelen mesajların ortak amacından bahsedilmiş ancak bu mesajların, İslam inancı temelli olarak, Hz. Muhammed’de toplandığına dair bir bilgi verilmemiştir. Zebur’un tahrif olduğuna dair bir ibarenin olmamasıyla birlikte diğer dinlerin de hak din olduğu izlenimi ortadan kaldırılmamış, inanabileceğimiz birden fazla hak din olduğu metne üstü örtülü bir şekilde yerleştirilmiştir.

Öğrenim alanının sonunda yer alan ‘Ünitemizi Değerlendirelim’ kısmında İlahi Kitapları ve gönderildikleri peygamberleri teyit etmek için, ‘Hıristiyanların kutsal kitabının adı, Hz. Davut’a gönderilen kutsal kitap, Yahudilerin kutsal kitabı?’ soruları mevcuttur.⁵⁹⁸ Tevrat, İncil ve Kuran’ın fotoğrafları da yan yana verilmiştir.⁵⁹⁹ Tevrat’ın da ikinci kez fotoğrafı verilmiş altına da ‘Tevrat, Yahudiliğin

⁵⁹⁵ Macit, s. 25.

⁵⁹⁶ Macit, s. 28.

⁵⁹⁷ Macit, s. 29.

⁵⁹⁸ Macit, s. 32.

⁵⁹⁹ Macit, s. 22.

kutsal kitabıdır' mesajı düşülmüştür.⁶⁰⁰ Ünite, Kudüs'teki Ağlama Duvarı'nın da fotoğrafını görmekteyiz.⁶⁰¹ 'İncil Hıristiyanlığın kutsal kitabıdır' mesajının üstünde görsel olarak İncil'e tekrar yer verilmiştir.⁶⁰² Kitapta, İlahi kitaplara ve mensuplarına böylece yer verilmesi, çeşitliliğin öğrencilere öğretilmesi ve çoğulculuğun metinlerde yerini alması ile paraleldir.

İkinci öğrenme alanında, 'Namaz İbadeti' ünitesinde, namaza hazırlık şartlarından biri olan namaz abdesti anlatılırken, abdestin nasıl alındığına dair görsellik, fotoğraflarla sağlanmıştır.⁶⁰³ Fakat abdestin farzlarından biri olan başın mesh edilmesi aşamasında, Hz. Muhammed'in sağ el ile yaptığı ve Müslümanlara da sağ el ile yapmalarını öğütlediği mesh işleminin fotoğrafta sol el ile yapıldığı görülmektedir.⁶⁰⁴ Belki de sehven yapılmıştır, fakat yine de bir ders kitabında dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Zira fikrîsel temelde irdeleyenler bu sehviden olumsuz bir mana çıkartabilecekken, bu mana sünneti hafife alma ya da sünneti yok sayma boyutuna da çekilebilir.

Ünite, cuma namazı anlatılırken de 'Hastalara, yolculara, hürriyeti kısıtlanmış olanlara ve camiye gidemeyecek kadar yaşlı olanlara cuma namazı farz değildir' denilmekte, kadınlara cumanın farz olmadığı belirtilmemektedir.⁶⁰⁵ Bu yanlışlığın, abdest konusunda olduğu gibi sehven yapıldığını düşünmemiz mümkünken not edelim kısmında cuma namazının kimlere farz olduğuna dair şartları tekrar ederken şunlar sayılmaktadır: "Akıllı, ergenlik çağına ulaşmış, sağlıklı, yolcu olmayan, hür olanlara farzdır"⁶⁰⁶ denilmekte dolayısıyla hatada ısrar edildiği görülmektedir. Bu tarz yanlışların, bakanlık bünyesinde oluşturulan komisyonca hazırlanan kitaplarda mevcut olması, öğrencilerin ders kitaplarına karşı eleştirel bakmasına yol açmaktadır. Zira kitaplarda sehven bir yanlışlıkla karşılaşıldığında, öğrenci kendince tutarlı olmayan yeni bir bilgi gördüğünde doğru olup olmadığını sorgulamaktadır.

Ünitenin 'Namaza Çağrı: Ezan ve Kamet' konusunda da Caferilerin ezanla ilgili farklılıklarına dikkat edilmiş, dolayısıyla bazı Alevilerin fikhi mezhep olarak

⁶⁰⁰ Macit, s. 26.

⁶⁰¹ Macit, s. 26.

⁶⁰² Macit, s. 28.

⁶⁰³ Macit, s. 38-39.

⁶⁰⁴ Macit, s. 39.

⁶⁰⁵ Macit, s. 55.

⁶⁰⁶ Macit, s. 55.

kabul ettikleri Caferiliğin ezan metni bu ünite de yerini almıştır.⁶⁰⁷ Abdesti bozan durumlardan bahsederken Şafiiğe dair ayrıntıya yer verilmezken ezan ve kamet konusunda Alevilerin unutulmamış olması, Alevilerin kitaplarda unutulmadıklarının mesajını vermektedir. Konu içinde Şii bir mezhebin farklılığına dair bilgi verilmesi kitabın sadece Sünni sistemde hazırlanmadığının ve kısmen de olsa çeşitliliğin metinlere dâhil edilmeye çalışıldığının izlenimini vermektedir.

Üçüncü öğrenme alanında ‘Son Peygamber Hz. Muhammed’ ünitesinde, çoğulcu öğelere rastlamamaktayız. Ünite de Hz. Muhammed’in Veda Hutbesi’ne de değinilmiş ve iki emanet bıraktığının ve bunların da ‘Allah’ın kitabı ve Resülü’nün sünneti’ olduğunun altı çizilmiştir.⁶⁰⁸ Fakat 2013-2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim’in altıncı sınıf ders kitabında Hz. Muhammed’in sadece bir emanet bıraktığından bahsedilmiş ve bunun da “Allah’ın kitabı Kur’an”⁶⁰⁹ olduğu söylenmiştir. Bu durum dini değerlerden ziyade dini karmaşaya, kafa dağınıklığına yol açabilecektir. Altıncı sınıfta ikmale kalan bir öğrencinin kitaplar arasındaki bu önemli farkı görmesi, hangisinin doğru olduğuna dair zihninin karışmasına yol açabilir.

Dördüncü öğrenme alanında ‘Kur’an-ı Kerim’in Ana Konuları’ ünitesinde, Kur’an’ın bilindiği üzere dört ana konusu varken burada ana konular inanç, ibadet ve ahlak olmak üzere üç grupta ele alınmakta⁶¹⁰ ve kıssalar ayrı bir konu olarak sunulmaktadır.⁶¹¹ Kıssaların izahında Kur’an’ın ana konularından biri olduğu bilgisi verilmemektedir.⁶¹² Bu meyanda İslam Dini’nin baskın olduğu Türkiye’de bir bilginin yanlış verilmesi yine kavram karmaşasına neden olabilecektir.

Ünite de Kur’an’ın belli başlı konuları anlatılırken ahkâm ve hukuk konuları görmezden gelinerek, bu konularla ilgili bilgi aktarımında bulunulmamaktadır. Bu tavır, dini çeşitlilik ya da dinler arası diyalog ekseninde hareket etmeye çalışılırken dini karmaşaya ve kafa karışıklığına yol açabilecektir.

Üstü kapalı dışlayıcılık izlenimi veren beşinci öğrenme alanında ‘İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar’ ünitesinde ‘Yalan Söylemek ve Hile

⁶⁰⁷ Macit, s. 45.

⁶⁰⁸ Macit, s. 90.

⁶⁰⁹ Kenan Demirtaş, Murat Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6*, Ankara, İlke Yayınları, 2013, s. 76.

⁶¹⁰ Macit, s. 98.

⁶¹¹ Macit, s. 102.

⁶¹² Macit, s. 102-104.

Yapmak’ konusunda Hacı Bektaş Veli’nin hikmetli sözlerine değinilmiştir.⁶¹³ ‘Gıybet ve İftira’ konusunda da Cafer-i Sadık’ın “Suçsuza iftira atmanın vebali, en köklü dağlardan daha ağırdır”⁶¹⁴ özlü sözüne yer verilmiştir. Aynı ünite de ‘Alay Etmek’ konusunda Yunus Emre dizelerini etkinlik olarak sunmaları da çoğulcu bir bakışı beraberinde getirmektedir.⁶¹⁵ ‘Büyükleme’ konusunda da etkinlikte Yunus Emre’den dizelere yer verilmektedir.⁶¹⁶ Ünite içinde hoşgörü, birlikte yaşama, farklılıkları kabullenme ve doğruyu bulma düşüncesiyle bu isimler seçilmiş olabileceken aynı zamanda çoğulculuğun bir gerçek olduğunu fark ettirip, diğer inançların da yaşam hakkı olduğunun izlenimi verilerek kucaklayıcı bir tavır sergilenmiş de olabilir.

Beşinci öğrenme alanında da görüldüğü gibi son öğrenme alanında da Alevi vurgusu söz konusudur. Öğrenme alanını kapsayan ‘İslamiyet ve Türkler’ ünitesinde, Ali er-Rıza ve Hacı Bektaş Veli gibi Alevi-Bektaşî geleneğinin önemli isimlerinden bahsedilmesi kitapta, Alevi ayrıntısına dikkat edildiği izlenimi uyandırmaktadır.⁶¹⁷ Etkinlikte de Hacı Bektaş Veli’den öğütler yer almaktadır.⁶¹⁸

Hoşgörüde çığır açan Mevlana’nın da kitapta görülmesi ve ‘Gene gel, gene’ dizesiyle başlayan özlü sözlerine yer verilmesi, çoğulcu yaklaşıma bir örnek olarak sunulabilir.⁶¹⁹ Ayrıca UNESCO’nun 2007 yılını ‘Mevlana Yılı’ ilan etmesine kitapta değinilmiş, hatta ‘Not Edelim’ şeklinde altı çizilerek zihinlere işlenmek istenmiştir.⁶²⁰ Altıncı sınıf ders kitabında böyle bir bilginin verilmesi ve UNESCO’nun Mevlana’yı bu kadar önemsemesi bir dinin doğruluğu düşüncesinden dinlerin doğruluğu düşüncesine yol almaya çalışmak ile ilgili olabilmektedir. Etkinlik olarak da Mevlana’nın özlü ifadelerine yer verilmiştir.⁶²¹ Bu ünite de Yunus Emre’ye yer ayrılmış, etkinlikte de onun ifadelerine değinilmiştir.⁶²² Ünite de ayrıca, Ehl-i Beyt sevgisine de yer ayrılmıştır.⁶²³ Altıncı sınıf DKAB ders kitapları değerlendirmesinden sonra şimdi de yedinci sınıf kitaplarının analizine geçebiliriz.

⁶¹³ Macit, s. 110.

⁶¹⁴ Macit, s. 112.

⁶¹⁵ Macit, s. 116.

⁶¹⁶ Macit, s. 117.

⁶¹⁷ Macit, s. 133-136.

⁶¹⁸ Macit, s. 137.

⁶¹⁹ Macit, s. 138.

⁶²⁰ Macit, s. 138.

⁶²¹ Macit, s. 139.

⁶²² Macit, s. 140.

⁶²³ Macit, s. 141.

Yedinci sınıf DKAB ders kitabının birinci öğrenme alanında, akılcılık öne çıkarılarak yeni bir Mutezili yaklaşım oluşturulmaya çalışıldığı izlenimlerimiz arasındadır. ‘Melek ve Ahiret İnancı’ adını taşıyan bu ünite, kabir hayatı, Ru’yetullah, şefaahat gibi Ehl-i Sünnet tarafından kabul edilen fakat bazı kesimlerde kabul görmeyen konulara değinilmemiştir.⁶²⁴

Aynı ünite ‘Dünya Hayatında Yapılanların Karşılığı Ahiret’ konusunda yoksullara yardım etmek, büyüklere saygı göstermek, yalan söylemek, dürüst olmak, alay etmek gibi davranışların neden yapıldığını ya da neden yapılmadığını sorgulayan etkinlikte öldükten sonraki âlemde yapılanların karşılığının olacağı düşüncesi benimsetilmeye çalışılmıştır.⁶²⁵ Etkinlikte yer alan yoksullara yardım etmek, büyüklere saygı göstermek gibi davranışların yapıldığı takdirde sevap kazandırdığı bilinmektedir. İslam inancına göre bu doğru bir yaklaşımdır. Fakat İslamiyet’te, İslam’ın şartlarından olan namaz kılmak, oruç tutmak gibi bedeni ibadetleri bu etkinlikte görmemek, alay etmek ve dürüst olmak gibi günlük yaşamda evrensel ahlaki ilkeler bazında önemli olan, mevcut dinlerde de kabul gören ahlaki öğelerle konunun işlenmesi ünitenin çoğulcu yaklaşımla sunulması çabasıyla kaynaklandığını düşündürmektedir.

İkinci öğrenme alanında, oruç ibadeti işlenirken, Alevi-Bektaşî geleneğinden de bahsedilmiş, Muharrem ayının Aleviler için kutsal bir ay olduğuna, bu ayda tuttıkları oruca, şükür kurbanı kesmelerine değinilmiştir.⁶²⁶ ‘Ramazan Bayramı Sevinci’ konusunda temsili resimde yaşlı erkek ve kadının elini öpen bir çocuk yer almakta ve kadının başörtülü olmadığı görülmektedir.⁶²⁷

İslam inancına göre kadınların başlarının örtülü olması genel kabul gören bir tutum olmasına rağmen burada, başörtülü bir kadın fotoğrafı tercih edilmesine gerek duyulmamaktadır. Günümüzde bazı bayan ilahiyat profesörleri ve mutasavvıflar başörtü kullanmamaktadır. Toplumda ilgi uyandıran ve dikkat çeken bu hanımların, başörtü kullanmaması İslamiyet’te böyle bir uygulama olmadığını düşündürmektedir. Bazı kesimler başörtüsünün gerekliliğini savunurken Kur’an’dan ayet⁶²⁸ ile düşüncelerini desteklemeye çalışmaktadırlar.

⁶²⁴ Demirtaş, v.d., s. 11.

⁶²⁵ Demirtaş, v.d., s. 31.

⁶²⁶ Demirtaş, v.d., s. 47.

⁶²⁷ Demirtaş, v.d., s. 52.

⁶²⁸ Nur, 31.

Bu öğrenme alanı içinde oruç çeşitlerinden bahsederken kefarete orucuna hiç değinilmemektedir.⁶²⁹ Son yıllarda Ramazan ayı uzun ve sıcak yaz günlerine denk gelmektedir. Çeşitli sebeplerle -İslam'a göre bazen geçerliliği olmayan sebeplerle- oruç tutamayan bireyler, tutamadıkları gün sayısınca kaza yapmaktadırlar. Orucun kazaya bırakılmasının İslam fihhına göre geçerli sebepleri varsa, herhangi bir sorunun gündeme gelmesine gerek yoktur. Fakat sığa ve uzun süre açlığa dayanamama gerekçesiyle oruç tutamayan kimselerin, kısa ve serin günlerde bire bir gün şeklinde yani sadece kazası yapılarak oruç tutabilecekleri algısı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda kefarete orucunun hatırlatılması, bireylerin oruç tutmama gerekçelerinin daha sağlam gerekçelere dayandırılmasına neden olmakta ve bu da kolay din anlayışını zorlaştırmaktadır. Ünite içinde Alevilerin muharrem orucuna, şükür kurbanı kesmelerine yer bulunurken kefarete orucunun atlatılması yine bazı kimselerin kitaplara müdahalesiyle alakalı bir durum olabilir.

Üçüncü öğrenme alanında 'Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed' ünitesi işlenirken miraçsız, cihatsız, mucizesiz bilge bir insan olarak tanıtılan Hz. Muhammed'le karşılaşmaktayız.⁶³⁰ Bunlarla birlikte 'Hz. Muhammed'in Peygamberlik Yönü' ana başlığı altında yer alan 'Hz. Muhammed Kur'an'ı Açıklayıcıdır' alt başlığı ile Hz. Muhammed'in, 'tebyin' vazifesine vurgu yapılmış; 'Hz. Muhammed İnsanlık İçin Bir Uyarıcıdır' alt başlığıyla 'tebliğ' vazifesine vurgu yapılmış; 'Hz. Muhammed Güzel Ahlakın Tamamlayıcısıdır' alt başlığıyla 'üsve-i hasene' yönü belirtilmiştir.⁶³¹ Fakat ünite içinde Hz. Muhammed'in tebyin, tebliğ, üsve-i hasene yönlerine değinildiği halde, sünnetin 'teşri'deki yerine hiç değinilmemiştir. Kitaplar sünnetin uygulanması anlayışından uzak bir şekilde hazırlanmakta tek din tek peygamber vurgusuna değinilmemektedir.

Dördüncü öğrenme alanında 'İslam Düşüncesinde Yorumlar' ünitesinde Alevilikten ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiş, üniteye hatırı sayılır bir yer de ayrılmıştır. 'Tasavvufi Yorumlar' başlığı altında Alevilik-Bektaşilik anlatılmaya başlanmıştır.⁶³² Burada Alevilik tasavvufi bir düşünce olarak tanıtılmıştır.

Prof. Fırlalı'nın *Türkiye'de Alevilik Bektaşilik* adlı eserinde Alevilik, "Bektaşî kültür ve edebiyatının ağır bastığı bir İslamî inanış ve yaşayış biçimi ile Türkmen

⁶²⁹ Demirtaş, v.d., s. 42.

⁶³⁰ Demirtaş, v.d., s. 58.

⁶³¹ Demirtaş, v.d., s. 63-69.

⁶³² Demirtaş, v.d., s. 85.

kültürünün iç içe girmiş şekli”⁶³³ olarak tanımlanmıştır. Bektaşilik’in tanımı da: “Melamilik’ten doğmuş ve Şamanîlik, Hurufilik, Bâtınilik ve Şiilik etkilerini tasavvuf potası içinde eritip yepyeni bir hüviyetle ortaya koymuş bir tarikat”⁶³⁴ şeklinde yapılmıştır. Tanımlardan hareketle, Alevilik ve Bektaşilik’in ayrı iki kavram olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Türkiye’de soya bağlı Alevi-Kızıılbaş-Tahtacı topluluklarının tamamı Hacı Bektaş Veli’yi Horasan Ereni sayıp hürmet ettiklerinden Bektaşilik’in adab ve erkânına sahiptirler.⁶³⁵ Böylelikle Alevilik ve Bektaşilik birbiriyle bütünleşmiş iki kavram olarak da görülebilir. Fakat Hacı Bektaş Dergâhından uzak Alevilerin durumunu göz önüne aldığımızda, tüm Alevileri aynı grup altında zikrederek, DKAB kitaplarında, tarihsel bir hata işlendiği söylenebilir.

Alevilik, şifahi kültüre dayandığından ne olduğu ile ilgili kısmen netlik kazanmayan bir oluşumken bir yandan da erkânları itibariyle tasavvufi yönü ağır basan bir mezhep olarak kabul görmektedir. Diğer yandan ne Şii ne de Sünni itikadında yer bulamayan bir inanç olarak düşünülürken ders kitaplarında, Sünni itikadındaki diğer tasavvufi mezheplerle aynı başlık altında verilmesi, öğrencilerin zihinlerinde Alevilik ile ilgili Sünni düşünceye yakın bir algı oluşturma gayesi taşıdığıyla bağlantılı olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda da ders kitabının, öğrencilerin zihninde yanlış bir algı oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Ünitede Türkiye’de en büyük tasavvufi grubu oluşturan Nakşîliğin ritüellerinden bahsetmeden, Kadirilik ve Yesevilik’in ritüellerinden ise usulen bilgi verildikten sonra Alevilik anlatılmaya başlanmış ve neredeyse tüm ayrıntıları ve ritüelleri ile işlenmiştir.⁶³⁶ Alevi sözcüğünün ne manaya geldiği, Hacı Bektaş Veli’nin kim olduğu, Bektaşilik ve Bektaşî nedir, cem ve cemevi, musahiplik, dua ve gülbenkler, Hızır orucu, razılık ve kul hakkının sorulması, on iki hizmet, semah gibi Aleviliğe ait kavram ve ritüellerden genişçe bahsedilmiştir.⁶³⁷ Etkinlikler de Hacı Bektaş Veli’den özlü sözlerle, Alevi-Bektaşî geleneğinde yapılan dualarla ve ünite içinde işlenen diğer kavramlarla oluşturulmuştur.⁶³⁸ Ünite içindeki ‘Hz. Ali’nin Cesaret ve Kahramanlığı’ başlıklı okuma metni de başlıktan da anlaşıldığı gibi

⁶³³ Ethem Rûhi Fırlıklı, *Türkiye’de Alevilik Bektaşilik*, Ankara, Selçuk Yayınları, 1994, s. 215.

⁶³⁴ Fırlıklı, s. 215.

⁶³⁵ Fırlıklı, s. 215.

⁶³⁶ Demirtaş, v.d., s. 81-83.

⁶³⁷ Demirtaş, v.d., s. 85-88.

⁶³⁸ Demirtaş, v.d., s. 86-90.

Alevilerin en başta gelen imamı Hz. Ali ilgilidir.⁶³⁹ Bu metinle birlikte ünite de Aleviliğe önemli bir yer ayrıldığını, Alevilerin hoşnutluğunu kazanmak adına okuma metninin de onlara tahsis edildiğini görmekteyiz.

Aynı ünite de yer alan ‘Din ve Din Anlayışı’ konusunda, din anlayışında yorum farklılıklarının mümkün olduğundan ve bunların birtakım sebeplerinin olduğundan da söz edilmiştir.⁶⁴⁰ Dini çoğulculuk yaklaşımının mesnedini oluşturan birtakım sebepler burada zikredilmiştir. Hz. Muhammed’den sonra farklı görüşlerin ortaya çıkmasından, bu görüşlerin farklılığının da zamanın şartlarından, görüş sahiplerinin bilgi düzeyinden, yaşanan ortama ve kültüre göre şekillendiğinden bahsedilmiştir.⁶⁴¹ İnsanların fitraten yapılarının farklı olmasının, çevrenin bireyi etkilemesinin, insanın doğumundan ölümüne kadar değişebilen ve gelişebilen bir varlık olmasının da din anlayışındaki yorum farklılıklarının sebeplerinden olduğu söylenmiştir.⁶⁴² Etkinlikte ise köy ve şehir hayatı arasındaki farklılığa dikkat çekilmeye çalışılmıştır.⁶⁴³

Ünite de yorum farklılıklarının birçok mezhebin ortaya çıkmasına yol açtığına değinilmiş; itikadi, fıkhi ve tasavvufi mezheplerin varlığından bahsedilmiştir. Dini yaşantıyla ilgili yani günlük hayatta ameli olarak dinin yansıması olan fıkhi mezhepler zikredilirken Hanefilik, Malikilik, Şafilik, Hanbelîlik ile birlikte Caferilik de sayılmıştır.⁶⁴⁴ Caferilik, İmam Cafer Sadık’a atfedilen bir mezhep olarak bilinmektedir. İmam Cafer, Şiilerce, imamların en büyüğü ve özellikle Şii fikhini ve itikadını tedvin eden imam olarak görülür. Bu meyanda İmamiyye Şiası, kendilerinden bir mezhep olarak bahsederken, Caferiyye ismini kullanmaktadırlar.⁶⁴⁵

Fıkhi olarak beş mezhep sayılırken ilginçtir ki etkinlikte doldurulması gereken dört kutucuğa yer verilmiştir. Kanaatimizce dört kutucuğa yaygın olan dört mezhebin yerleştirileceği düşünülmüş ve bu mezheplerin dışında kalan Caferiliğin boşta kalacağı izlenimi verilmiş, dolayısıyla Caferilik saf dışı bırakılmıştır.⁶⁴⁶ Zannımızda haklıysak konu anlatımında Caferilikten bahsedilip, etkinlikte yer ayrılmaması kafa karışıklığına mahal verecek bir durumdur. Bu şartlarda öğrenci fıkhi mezhebin dört

⁶³⁹ Demirtaş, v.d., s. 90-91.

⁶⁴⁰ Demirtaş, v.d., s. 76.

⁶⁴¹ Demirtaş, v.d., s. 76.

⁶⁴² Demirtaş, v.d., s. 76.

⁶⁴³ Demirtaş, v.d., s. 78.

⁶⁴⁴ Demirtaş, v.d., s. 80.

⁶⁴⁵ Ethem Rûhi Fıglalı, *İmamiyye Şiası*, Ankara, Selçuk Yayınları, 1984, s. 164.

⁶⁴⁶ Demirtaş, v.d., s. 80.

mü beş mi olduğunun net bilgisine sahip olamayacak ayrıca dışta tutulan mezhebin de hangisi olduğuna da karar veremeyecektir.

Fikhi mezhepler tanıtılırken Sünni-Şii ayrımına da değinilmemektedir. Şii fırkasına ait olan Caferiliğin Şii bir mezhep olduğuna dair bilgi verilmeden tanıtılması, öğrencilere yanlış bilgi aktarımında bulunulmasına yol açmaktadır. Âlimlerin ittifakına göre, Sünni mezhepler arasında ihtilaflar düşük bir yüzdeye sahiptir. Fakat Şii mezhepler arasında bu ihtilafın yüzdesi yükselmektedir. Şii ve Sünni mezhep arasındaki farklılıklara değinmeden doğrudan Sünni bir mezhep olarak tanıtılan Caferiliğe, çeşitliliğin metne dâhil edilmesi amacıyla verildiğini düşündürmektedir. Ayrıca bazı Alevilerin fikhi olarak kabul ettikleri mezhep olarak bilinen Caferilik, Aleviler dolayısıyla da metne alınmış olabilmektedir.

Tasavvufi yorumlardan biri olan Yesevilik anlatıldıktan sonra altıncı etkinlikte Hoca Ahmet Yesevi'nin *Divan-ı Hikmet* eserinden tüm insanları kucaklayan bir şiir tercih edilmiştir.⁶⁴⁷ Mevlevilik anlatılırken de *Mesnevi*'den yapılan alıntı da Mevlana'nın hoşgörü ve kucaklayıcı tavrıyla meşhur olan ifadelerinin özenle seçildiği görülmektedir.⁶⁴⁸

Ünite içindeki 'Din Anlayışındaki Farklılıklar Niçin Zenginliktir?' konusunda da farklılığın bir zenginlik olduğunu kabul eden başlık ile on dördüncü etkinlikte sebep sonuç ilişkisi ile farklı din anlayışlarının özgürce yaşanmasının hoşgörü kültürünü arttırmasından bahsedilmesi ve etkinliğin arkasından gelen 'Renklerin Diyaloğu' adlı metin farklı anlayışlara müsamahakâr davranarak yaşanması gerektiğinin altını çizmektedir.⁶⁴⁹

Ünite 'Dinde Zorlama Yoktur' konusu ile devam etmekte, konuda dinin bir vicdan meselesi olduğundan ve laiklikten bahsedilmektedir.⁶⁵⁰ Ayrıca Atatürk'ün din anlayışına ve yorumlarına ziyadesiyle yer verilmektedir. Konu içindeki etkinlikler de din ve vicdan özgürlüğünü, dinde zorlama olmadığını destekler vaziyettir. 'Atatürk ve Kur'an'ın Anlaşılması' adlı okuma metni ile ünite sonlandırılmaktadır.⁶⁵¹ Değerlendirme çalışmalarında da farklılıklardan, dinde zorlama olmadığından, Alevilikte önemli bazı kavramlardan bahsedilmiştir.⁶⁵²

⁶⁴⁷ Demirtaş, v.d., s. 82.

⁶⁴⁸ Demirtaş, v.d., s. 85.

⁶⁴⁹ Demirtaş, v.d., s. 92-93.

⁶⁵⁰ Demirtaş, v.d., s. 94.

⁶⁵¹ Demirtaş, v.d., s. 98.

⁶⁵² Demirtaş, v.d., s. 100-101.

Yedinci sınıfın dördüncü öğrenme alanında yer alan ‘İslam Düşüncesinde Yorumlar’ ünitesi, Mustafa Ünal ve İlhan Koç’un sekizinci sınıflar için hazırladıkları 2010 basımı ders kitabında yine dördüncü öğrenme alanında yer almaktadır.⁶⁵³ Bu ders kitabı da beş yıl geçerli olduğundan sonraki eğitim-öğretim yıllarında da kullanıldığı düşünülmüştür.⁶⁵⁴

İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesinin sekizinci sınıf ders kitabında konu işlenişinde, birtakım ilavelerle karşılaşırken, eksiklikler olduğunu da görmekteyiz. Örneğin ‘İnançla İlgili Yorumlar’ konusunda Maturidilik ve Eşarilik mezheplerinden başka Haricilik, Şiilik, Mutezile mezhepleri hakkında da bilgi verilmektedir.⁶⁵⁵ ‘Tasavvufi Yorumlar’ konusunda ise tasavvuf, mürşit, tarikat, mürit, derviş kavramlarının tanımı yapılmış, tarikatların Türk toplumunda da var olduğundan söz edildikten sonra “İlk Türk tarikatı, Hoca Ahmet Yesevi tarafından kurulan Yeseviliktir. Mevlana tarafından kurulan Mevlevilik, Hacı Bektaş Veli’nin kurduğu Bektaşilik ve Hacı Bayram Veli’nin kurduğu Bayramilik de birer Türk tarikatıdır”⁶⁵⁶ denilerek konu bitirilmiştir. Adı geçen tarikatlar ve öncüleri, kitapta, parti ve parti kurucusu gibi tanıtılmış, mutasavvıf olmalarına değinilmemiştir.

Yukarıda değindiğimiz yedinci sınıf ders kitabının aksine sekizinci sınıf ders kitabında, Alevilik hakkında kapsamlı bilgi verilmediğini görmekteyiz. Diğer tarikatlar hakkında da tarikat isimleri ve atfedilen önderlerinin isimlerinden ziyade bir bilgi verilmemektedir. Hatta Nakşîlik ve Kadirilik tarikatının isimleri dahi zikredilmemiştir. İki sınıfın aynı öğrenme alanındaki karşılaştırmada en dikkate değer ayrıntılardan biri de Aleviliğin bir tarikat olarak gösterilmemesidir.

Yedinci sınıf ders kitabında sadece Maturidilik ve Eşarilik hakkında bilgi verildiğine, Haricilik, Şiilik ve Mutezile hakkında ise bir bilgi yer almadığına yukarıda da değinmiştik.⁶⁵⁷ Sekizinci sınıf ders kitabında ise mezhepler, Haricilik, Şiilik, Mutezile, Maturidilik ve Eşarilik sırası takip edilerek işlenmiştir.⁶⁵⁸ İslam itikadına göre hak mezhep olarak kabul edilmeyen Haricilik, Şiilik ve Mutezile’nin kitapta konu edilmesi farklı itikadi yolların varlığını gösterme amacı taşımaktadır. Bu

⁶⁵³ Mustafa Ünal, İlhan Koç, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8*, Ankara, Doku Yayınları, 2010, s. 74.

⁶⁵⁴ Ünal, v.d., *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8*, s. 1.

⁶⁵⁵ Ünal, v.d., s. 79.

⁶⁵⁶ Ünal, v.d., s. 84.

⁶⁵⁷ Demirtaş, v.d., s. 78-79.

⁶⁵⁸ Ünal, v.d., s. 79-80.

ders kitabının aynı müellifler tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında, ünite için verilen kavram haritasında, yorum farklılıklarının yani mezhep çeşitliliğinin sonuçları “Dinde çoğulculuk, zindelik ve canlılık. Düşüncede zenginlik. Uygulamada farklı seçenek”⁶⁵⁹ şeklinde özetlenmiştir.

Kitapta da görüldüğü gibi, itikadi düzeyde dahi olsa bireyin ya da sekizinci sınıf öğrencisinin farklılıkları bilmesi ve ona göre bu çeşitlilikte istediğini seçme hürriyetinin verilmesi çoğulcu tavrın bariz örneğidir. Dördüncü öğrenme alanı ile ilgili sınıflar arasında konu değişiminden ve işlenişteki farklılıktan bahsettikten sonra yedinci sınıfın bir üst öğrenme alanına geçebiliriz.

Kitabın beşinci öğrenme alanında ahlaki öğelerden söz edilirken ayet ve hadislerle desteklenmekte fakat evrensel ahlaki ilkelerin de önemine değinilmektedir. Dinin emrini uygulamak, kanaatimizce Tanrı’nın buyruğunu yerine getirmekten ziyade günlük hayatta, insanlar arası ilişkilerde düzeni bozmamak ve yaşanılır bir dünya oluşturmak gayesiyle fiiliyata dökülmektedir.

Ayrıca ünite içindeki onuncu etkinlikte de savurganlığın sonucunu yorumlarken “Yoksullaşmaya neden olur, ekonomik zararlara neden olur”⁶⁶⁰ denilmektedir. Savurganlığın kitapta belirtildiği gibi yoksulluk ve ekonomik sıkıntılara yol açması mümkün ve doğru bir tespittir. Mantık çerçevesinde savurganlığın bireye ve topluma böyle bir zarar vermesinden ötürü de, savurganlık sakınılması gereken bir davranıştır. Fakat bir din dersi kitabından savurganlığın somut zararına değinilmeden önce, Kur’an’da Tanrı’nın yasakları arasına giren bir davranış olduğu zikredilmesi beklenirdi. Bilhassa insanın günaha girmemesi için bu davranıştan sakınması gerektiğinin söylenmesi gerekirdi. Fakat kitap bu tür endişeler taşımadan yine evrensel ahlaki ilkeler düzeyinde oluşturulmaktadır.

Aynı öğrenme alanında, ünite sonunda yer alan okuma metninde Mevlana, Abdal Musa ve Kaygusuz Abdal’dan sözlerin yer alması da önemlidir.⁶⁶¹ Alevi olarak kabul edilen Abdal Musa ve Kaygusuz Abdal da çoğulcu anlayışı destekler isimler olarak gösterilmişlerdir.

⁶⁵⁹ Mustafa Ünal, İlhan Koç, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara, Doku Yayınları, 2010, s. 94.

⁶⁶⁰ Demirtaş, v.d., s. 120.

⁶⁶¹ Demirtaş, v.d., s. 121.

Altıncı öğrenme alanında ‘Kültürümüz ve Din’ ünitesinde, İslam Dini ve kültürü merkezli görünecek tarzda konu işlenmiştir.⁶⁶² Ayrıca ‘Laiklik, Din ve Vicdan Özgürlüğünün Garantisidir’ konusu işlenirken, laik devlet anlayışından bahsedilerek Anayasa’nın din ve vicdan hürriyetini esas alan 24. maddesine yer verilmiştir.⁶⁶³

Sekizinci sınıfa başlayan bir öğrenci, DKAB ders kitabının son öğrenme alanında ‘Dinler ve Evrensel Öğütleri’ ünitesi ile karşılaşmaktadır. Bu üniteye Budizm, Hinduizm, Yahudilik, Hıristiyanlık gibi ilahi ve beşeri dinler hakkında bilgi verilmektedir.⁶⁶⁴ İslam dışında kaim olan dinlerin varlığından haberdar olan bireyler, böylece hangi dini isterlerse ona tabi olabilecekleri bilinciyle hareket ederek farklı bir dine inanabilmektedirler.

Aynı üniteye yedinci etkinlikte de Atatürk’ün “Din ve mezhep herkesin vicdanına kalmış bir iştir. Hiçbir kimse, hiçbir kimseyi ne bir din ne de bir mezhebi kabul etmeye zorlayabilir”⁶⁶⁵ ifadelerine yer verilerek, din ve vicdan hürriyetinin altı çizilmiştir. Ünite değerlendirme çalışmalarında da dini özgürlük vurgusu yapılmıştır.⁶⁶⁶

Yedinci sınıf DKAB kitaplarındaki çoğulcu ifadelerle değindikten sonra şimdi de ortaokulun son sınıfı olan sekizinci sınıf DKAB ders kitabının analizine geçebiliriz.

Sekizinci sınıf DKAB ders kitabının birinci öğrenme alanında ‘Kaza ve Kader’ ünitesinde, insanın özgür iradesine ağırlık verilmesi dikkatimizden kaçmamaktadır.⁶⁶⁷ ‘İnsanın Çabası: Emek ve Rızık’ konusunda insanın çalışmadan bir şey elde edemeyeceğinin üzerinde durulmuştur.⁶⁶⁸ Etkinlikte de Orhan Veli Kanık’ın çalışmanın ve emeğin önemini vurguladığı ‘Cırcır Böceği İle Karınca’ şiiri yer almaktadır.⁶⁶⁹ Ünite hazırlık çalışmalarında “sınavlara çalışarak girdiğiniz zaman aldığınız notlar ile çalışmadan girdiğinizde aldığınız notları karşılaştırınız”⁶⁷⁰ şeklindeki soruda da insan iradesinin, emeğinin ve çabasının bireyin hayatını

⁶⁶² Demirtaş, v.d., s. 124.

⁶⁶³ Demirtaş, v.d., s. 138.

⁶⁶⁴ Altaş, s. 115.

⁶⁶⁵ Demirtaş, v.d., s. 140.

⁶⁶⁶ Demirtaş, v.d., s. 141-142.

⁶⁶⁷ Altaş, s. 11.

⁶⁶⁸ Altaş, s. 20.

⁶⁶⁹ Altaş, s. 21.

⁶⁷⁰ Altaş, s. 11.

şekillendirmesinde ne kadar etkili olduğunun benimsetilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Ünitede ‘İnsan İradesi ve Kader’ konusunda çoğulcu yaklaşımın ortaya çıkmasında etkili olan insanın anne-babasını seçmemesi, doğduğu yeri kendisinin belirleyememesi, hangi millete ya da ırka sahip olacağını talep edememesi gibi mevzulardan bahsedilmiştir.⁶⁷¹ Aynı konunun görsel materyalinin altında ‘İnsan iyiyi ve kötüyü kendi iradesiyle seçer’ cümlesine yer verilmesi, insanın iradesine oldukça ehemmiyet verildiğini göstermektedir.⁶⁷² ‘İnsanın Özgürlüğü ve Sorumluluğu’ konusunda da insanın akıllı bir varlık olmasının neticesi olarak, irade sahibi ve sorumluluğunun gündeme gelmesinden bahsedilmektedir.⁶⁷³ ‘Allah’a Güvenmek (Tevekkül)’ konusunda da çalışmanın ve tedbirin önemine değinilmektedir.⁶⁷⁴

Kuran’da Sünnetullah kavramıyla ifade edilen evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalara da üniteye değinilmektedir.⁶⁷⁵ Fiziksel ve biyolojik yasalarda doğru bilgiler verilirken toplumsal yasalar, Tanrı’nın olaylara müdahil olmadığı izlenimi ile izah edilmeye çalışılmaktadır. Toplumsal yasayla ilgili olarak hem bireyi hem de toplumu etkileyecek unsurlardan, yani yeryüzü şekilleri, mevsimler, akarsular, teknolojik gelişmeler gibi etkenlerden ve bunların varlığından bahsedilerek, “Kuraklık, deprem ve savaş gibi nedenlerle insanlar açlık ve susuzluk tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. Bu durumda açlık ve susuzluklarını giderebilecekleri, varlıklarını sürdürebilecekleri yeni yerlere göç edeceklerdir”⁶⁷⁶ şeklinde neden-sonuç ilişkisiyle bağlantı kurulmaktadır. Metinsel olarak bakıldığında bir sorun yokmuş gibi görünse de burada yer alan cümleler bir yaratıcıya mal edilmemektedir. Evrenin kendi kendine var olduğuna dair inanışlara da kitap içinde üstü örtülü yer verilmektedir. Kitaplarda temelde İslam Dini öğretilmeye çalışılırken diğer yandan deizm ya da materyalizm düşüncesinin yer aldığı izlenimlerimiz arasına girmektedir. Kitaplarda yaşayan dünya dinlerine yer verilerek dini anlamda çoğulculuk anlayışının yansıtılmasıyla birlikte birtakım felsefi görüşlere inananların da görüşlerine kapı aralayan bir intiba yaratıldığı ve her türlü farklılığın unutulmadığı bazı metinlerde görülmektedir.

⁶⁷¹ Altaş, s. 18.

⁶⁷² Altaş, s. 18.

⁶⁷³ Altaş, s. 19.

⁶⁷⁴ Altaş, s. 23.

⁶⁷⁵ Altaş, s. 14.

⁶⁷⁶ Altaş, s. 17.

İkinci öğrenme alanında ‘Zekât, Hac ve Kurban İbadeti’ ünitesinde, başlıkta görüldüğü üzere İslam’a münhasır kavramların işlenmesi dışlayıcı bir tavır sergilenmeye çalışıldığını düşündürse de tamamen dışlayıcı olamadığını da söylemek mümkündür.⁶⁷⁷ Zekât, sadaka gibi ibadetlerin, ‘ibadet’ olmasından ziyade daha çok toplumsal kalkınma sağlayacağı üzerinde durulması, ünite sonunda yer alan okuma metninde de Alevi-Bektaşî geleneğine değinilerek ‘Kurban Tıglama (Kesme) Duası’na yer verilmesi de çoğulculuk ekseninde dikkatimizi çeken hususlardandır.⁶⁷⁸ Ayrıca ‘İnsanın Paylaşma ve Yardımlaşma İhtiyacı’ konusunda “insan ilk andan itibaren yardıma ihtiyaç duyar”⁶⁷⁹ mesajının üstünde yer alan fotoğrafta, ‘İslam’ın Paylaşma ve Yardımlaşmaya Verdiği Önem’ konusunda “Paylaşmak ibadettir”⁶⁸⁰ mesajının verildiği fotoğrafta, ‘Toplumsal Dayanışma İbadeti Olarak Sadaka’ konusunda “Güler yüz göstermek de bir sadakadır”⁶⁸¹ mesajının verilmeye çalışıldığı fotoğrafta, başörtüsüz kadınların olması da dikkate değer ayrıntılardandır.

Kadınların başörtüsüz olmalarının yanında erkeklerin de kipasız-sakalsız-bıyiksız halleri ile metne yansıtılması de önemli bir husustur.⁶⁸² Kullanılan görsellerde tesettürlü hanım vurgusunun olmaması, kısmen Hıristiyan kültürünün metinlere yansıtıldığını düşündürmektedir. ‘Paylaşma ve Yardımlaşma İbadeti Olarak Zekât’ konusunda yer alan bir etkinlikte de Hz. Ali’den bahsedilmesi, Alevilerin üniteye unutulmadığını göstermektedir.⁶⁸³

Üçüncü öğrenme alanında ‘Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar’ ünitesinde, Hz. Muhammed’in davranışları, ahlaki prensiplerle bağdaştırılarak anlatılmış, yine dinin uygulanmasında toplumsal fayda ön planda tutulmuştur.⁶⁸⁴ Sünnet kavramına değinilmemiş, Hz. Muhammed’i örnek aldığımız takdirde daha sağlam Müslüman olunacağından bahsetme gereği duyulmamıştır. Onun genel olarak insana değer vermesinden, tüm insanları önemsemesinden ve saygı duymasından bahsedilmiştir. Örneğin ‘Hz. Muhammed İnsanlara Değer Verirdi’ konusunda Hz. Muhammed din, ırk, renk ayrımı yapmaksızın insanlara değer verirdi denildikten

⁶⁷⁷ Altaş, s. 31.

⁶⁷⁸ Altaş, s. 51.

⁶⁷⁹ Altaş, s. 32.

⁶⁸⁰ Altaş, s. 34.

⁶⁸¹ Altaş, s. 40.

⁶⁸² Altaş, s. 34, 42.

⁶⁸³ Altaş, s. 39.

⁶⁸⁴ Altaş, s. 59.

sonra onun, bir Yahudi'nin cenazesine hürmetinden de söz edilmiştir.⁶⁸⁵ “Peygamberimiz tüm insanlara değer verirdi”⁶⁸⁶ mesajının verildiği, farklı milletlerden üç kız-üç erkek çocuğunun olduğu fotoğrafta da çoğulcu bir tavır sergilenmektedir.

Hz. Muhammed'in güvenilir bir insan olmasından bahseden konuda, “Müslüman olmak, güvenilir bir insan olmayı gerektirir”⁶⁸⁷ mesajının üstündeki fotoğrafta başörtüsüz ve etek boyu dizlerinde olan bir kadınla, sakalsız-bıyıksız modern görünümlü bir erkek, biraz yaşı ilerlemiş yine modern görünümlü fakat bıyıklı bir erkek asri bir izlenim bize vermektedir. Hz. Muhammed'in istişare yapan biri olduğundan bahseden konuda da “Dinimiz birbirimize danışarak iş yapmamızı ister”⁶⁸⁸ mesajının verildiği fotoğrafta da kolsuz tişörtlü ve başörtüsüz fakat şapkalı bir kadın, biri sakalsız-bıyıksız biri de sakallı-bıyıklı modern görünümlü erkekler yine dikkatimizi çeken manzaralardandır. “Peygamberimiz hayvanlara karşı da çok merhametliydi”⁶⁸⁹ mesajının üstündeki fotoda da benzer bir durum söz konusudur. Başörtüsüz, kolları açık bir genç kız köpeğe sarılmıştır. Ayrıca bilinen odur ki Şafiilerde köpek necis kabul edilmekte⁶⁹⁰ fakat burada köpeğin necisliğine dair herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır.

Ünite değerlendirme çalışmalarında da Hz. Muhammed'in Yahudi cenazesine hürmeti teyit edilerek boşluk doldurmada da yerini almaktadır. Hz. Muhammed, bir İslam Peygamberi olmaktan ziyade, hoşgörü, bağışlama, şefkat, merhamet, dostluk, kardeşlik, birlik kavramlarıyla süslenmiş bir insan olarak sergilenmektedir. Hz. Muhammed, saydığımız ahlaki öğelere sahiptir fakat bunlar sünnet olarak değil de toplumda huzur ve barış içinde yaşama yönüyle ele alınmakta, kitaplardaki çoğulcu anlayışa örnek teşkil etmektedir.

Ayrıca kitaptaki: “Hz. Muhammed'in hoşgörüsü, merhametli ve affedici oluşu, bilgiye önem vermesi, danışarak iş yapması, çalışkanlığı arkadaşlarına örnek olmuştur. Onlar da Peygamberimiz gibi davranmışlardır. Böylece o zamanki Müslüman toplumu en huzurlu, en düzenli toplum haline gelmiştir. Bu sebeple

⁶⁸⁵ Altaş, s. 60.

⁶⁸⁶ Altaş, s. 60.

⁶⁸⁷ Altaş, s. 62.

⁶⁸⁸ Altaş, s. 66.

⁶⁸⁹ Altaş, s. 68.

⁶⁹⁰ Mustafa El-Bin, v.d., s. 33.

onların yaşadığı döneme asr-ı saadet (mutluluk dönemi) denilmiştir”⁶⁹¹ şeklindeki cümleler de çoğulculuğa dair örnek cümlelerdir.

Ünite içinde Mevlana'nın “Şefkat ve merhamette güneş gibi ol”⁶⁹² özlü sözüne yer verilmesi, değerlendirme çalışmalarında da çeldiricilerde Yunus Emre ve yine Mevlana'ya değinilmesi hoşgörü ve bağışlama açısından önemli iki ismi teyit ederek çoğulcu yaklaşım taze tutulmuştur.⁶⁹³

Dördüncü öğrenme alanında ‘Kur’an’da Akıl ve Bilgi’ ünitesinde, dini sorumluluğun akıl ile mümkün olduğu üzerinde durulmuş, Kur’an-ı Kerim’de yer alan akletmiyor musunuz, düşünmüyor musunuz? ayetleri örnek olarak sunulmuştur.⁶⁹⁴ Dini sorumluluğun gerçekleşmesinde akıllı olmak en önemli şarttır fakat dine girdikten sonra itikat ve ibadetlerin tatbiki akılla açıklanamayacak düzeyde vuku bulmaktadır. Akıl, önemlidir lakin bu kadar bilimsel bilgi ile teknolojik gelişmeler ve buluşlarla içli dışlı söz etmek bir din kitabı için fazla olabilir. Bu tavır DKAB kitaplarında dinden ziyade akla önem verildiğini düşündürmektedir. Ayrıca akıldan bu kadar bahsettikten sonra akı ile Allah’ı bulan Hz. İbrahim’den örnek bir metin sunulması çok daha yerinde olacakken, “Sevgi ve Merhamet Örneği Hz. Yusuf”⁶⁹⁵ başlıklı bir konunun seçilmesi isabetli olmamıştır. Akla bu kadar ehemmiyet verirken, Hz. Yusuf’un sevgi ve merhametine yer verilmesi, sevgi ve merhamet açısından masumane bir algı oluşturmaya engel olmaktadır.

Üniteye yer alan fotoğraflar⁶⁹⁶ da akli ve bilimsel bir metodun takip edildiğini, bir din kitabı değil de bilimsel veriler ve akılla hareket eden metinlerle dolu herhangi bir ders kitabı izlenimi vermeyi hedefleyen bir kitap olduğunu düşünmemize yol açmaktadır. Tesettüre riayet edilmeden, farklı ırklardan insanların olduğu, teknolojik gelişme reklamı yapar vaziyette makineler önünde çekilen bu fotoğraflar, aklın din için değil de bilim için önemine değinmektedir.

Üniteye ‘Bilgi Taassubu Önler’ konusunda, etkinlikte Hz. Ali ve İmam Cafer-i Sadık’tan sözlerin yer alması Alevilerin de metinde unutulmadığının izlenimini

⁶⁹¹ Altaş, s. 70.

⁶⁹² Altaş, s. 68.

⁶⁹³ Altaş, s. 78.

⁶⁹⁴ Altaş, s. 86.

⁶⁹⁵ Altaş, s. 94.

⁶⁹⁶ Altaş, s. 83-85, 88, 90.

vermektedir.⁶⁹⁷ Aynı konuda Atatürk'ün taassupla ilgili görüşlerine hatırı sayılır bir yer ayrıldığını da görmekteyiz.⁶⁹⁸ 'Taassubun Zararları' adlı okuma metninde de yine Atatürk'ün düşüncelerine değinilmekte, ünite değerlendirme çalışmalarında da akıl ve bilgi ile ilgili sorulara yer verilmektedir.⁶⁹⁹

Ünite başlık itibariyle dışlayıcıdır, lakin başlığa sadık kalınarak konular işlenmemiştir. Örneğin içkinin yasaklanma aşamalarında ilk iki ayete yer verilmemiştir, Hz. Muhammed'in iki farklı hadisi tek bir hadis gibi nakledilmiştir.⁷⁰⁰ 'Kumar Oynamak' konusunda da ayet ve hadise değinilmemekle beraber konu içinde fotoğraf, modern bir ailenin yani sakalsız bıyiksız bir baba, başörtüsüz, modern giyimli bir anne ve kısa etekli kız çocuğuyla, babanın görünümünde de bir erkek çocuğuna yer verilmiştir.⁷⁰¹ Konu içindeki etkinlikte de George Washington'un "Kumar, hırs ve tamahın çocuğu, kötülüğün kardeşi ve zarar ziyanın babasıdır"⁷⁰² sözünün yorumlanması istenmiştir. Bir din kitabında o kadar din âlimi varken Washington'un yer alması oldukça ilgi çekicidir. Kumarın ailelerin parçalanmasına, bireysel ve sosyal sıkıntılara sebep olduğundan bahsedilmiş, haram ya da günah kavramı üzerinde durulmamıştır.

Ünitenin 'Kötü Alışkanlık ve Davranışlardan Nasıl Korunalım?' konusunda, Allah'ın yasakladığı şeylerden uzak durarak, O'na daha iyi bir kul olmak bilinciyle hareket etmekten bahsetmek yerine, 'sağlığımıza zararlıdır', 'arkadaş seçiminde dikkatli olalım' gibi ifadelerle bezenmiş bir metin sunulmakta, iyilik ve kötülükle ilgili bir ayete ve bir de hadise usulen değinilmektedir.⁷⁰³ Değerlendirme çalışmalarında, Hz. Muhammed'in "Kim kötü ve çirkin bir iş görürse onu eliyle düzeltsin, eğer buna gücü yetmiyorsa diliyle düzeltsin, buna da gücü yetmezse kalben karşı koysun..."⁷⁰⁴ hadisinin "bu ise imanın en zayıf derecesidir"⁷⁰⁵ kısmı alıntıda da görüldüğü gibi üç nokta ile doldurulmuştur. Neticede ünite başlığını görünce İslam Dini adına doyurucu bir bilgi beklentisi oluşmakta fakat konu işlenişinde beklenti karşılanmamaktadır.

⁶⁹⁷ Altaş, s. 92.

⁶⁹⁸ Altaş, s. 92-93.

⁶⁹⁹ Altaş, s. 96-97.

⁷⁰⁰ Altaş, s. 100.

⁷⁰¹ Altaş, s. 103.

⁷⁰² Altaş, s. 103.

⁷⁰³ Altaş, s. 106-107.

⁷⁰⁴ Altaş, s. 111.

⁷⁰⁵ İsmet Özel, *Kırk Hadis*, İstanbul, Şule Yayınları, 2007, s. 33.

Altıncı, yani son, öğrenme alanında, ‘Dinler ve Evrensel Öğütleri’ başlıklı ünite, ders kitabının en geniş hacimli ünitesidir.⁷⁰⁶ Başlıkta da görüldüğü üzere herhangi bir din değil de dinlerden bahseden bir ünite. Başlığın altında Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet gibi semavi dinlerin kutsal kitapları olan Tevrat, İncil ve Kuran’a; havra, kilise ve cami gibi ibadethanelerine yer veren fotoğrafları görünce de birden fazla dinden bahsedileceği anlaşılmaktadır.⁷⁰⁷ Cami, kilise ve sinagogun bir arada gösterilmesi ise dinlerin eşitliği intibasını uyandırmaktadır. Hazırlık çalışmalarında yer alan sorularda çoğulcu öğelere fazlasıyla değinilmekte örneğin, tüm dünyadaki ortak değerler, ortak öğütler, hoşgörü gibi ifadeler sorular içinde geçmektedir.⁷⁰⁸

Üniteye Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet gibi ilahi; Hinduizm ve Budizm gibi beşeri dinler, genel özellikleriyle tanıtılmaktadır.⁷⁰⁹ Dinleri gösteren kavram haritasında beşeri dinler sıralanırken Zerdüştlük’e yer verilmiş olsa da genel özellikleri ile tanıtımı yapılmamıştır.⁷¹⁰ Burada önemli hususlardan biri dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar devam eden DKAB derslerinde ilk kez İslamiyet’in tanıtılması ve bu tanıtımın ancak diğer dinler hakkında bilgi verilirken yapılmasıdır. Bu tavır dinleri eşitleme ve çoğulcu yaklaşımla izah edilebilir.

Hinduların kutsal sözcükleri ve sembolleri olan ‘om’, Budistlerin ‘Buda Heykeli’, Yahudilerin ‘Ağlama Duvarı’, ‘Yedi Kollu Şamdan’ ve ‘Altıgen Yıldız’, Hıristiyanların ‘Haç İşareti’, Müslümanların kutsal mekânı ‘Kâbe’ ve ‘Hilal Biçimindeki Ay’ ünite içinde yer alan görsellerdendir.⁷¹¹ Yaşayan beş büyük dünya dinini konu alan ve malumat vermeye çalışan bu üniteye çoğulcu tavır hemen hemen her konuda görmemiz pekâlâ mümkündür. Ünite, tüm dinlerde ortak olan evrensel öğütleri de barındırması, farklı dinlerin varlığını kabul edip aynı noktada birleşebilecekleri birçok yanlarının olduğunu göstermeye çalışması nedeniyle çoğulcu anlayışın tipik bir örneğini teşkil etmektedir.⁷¹²

Ayrıca üniteye dinlere tanıtım amaçlı yer verildiğinden ve eleştirel bir tavır sergilenmediğinden eşitlikçi yaklaşımın olduğunu belirtmiştik. Örneğin Yahudilik

⁷⁰⁶ Altaş, s. 115.

⁷⁰⁷ Altaş, s. 115.

⁷⁰⁸ Altaş, s. 115.

⁷⁰⁹ Altaş, s. 118-124.

⁷¹⁰ Altaş, s. 118.

⁷¹¹ Altaş, s. 119-123.

⁷¹² Altaş, s. 125.

eleştirel bir yaklaşımla anlatılmadığından Kudüs'teki Ağlama Duvarı'nın Yahudiler için önemli olduğu vurgulanarak ağlama duvarına meşruiyet kazandırılmıştır. 'On Emir' maddeler halinde sıralanırken günümüz Yahudilerinin bu emirleri nasıl anladığından ya da anlamlandırıldığından söz edilmemiştir. Ünite de beş büyük dünya dininin öğretilerinin paralellik arz ettiği somut ifadeler ile doldurulmuş ve ünite konuların işlenişinde çoğulcu yaklaşıma örnek olacak şekilde hazırlanmıştır. Dinler arası diyalog ya da İbrahimi Dinler gibi birkaç projenin revaçta olduğu bu dönemde DKAB kitaplarındaki bu çoğulculuk yaklaşımı projelerin desteklenmesi niyetiyle canlılığını yitirmemektedir.

Ünitenin 'Başkalarının İnançlarına Hoşgörülü Olmak' konusunda, konu başlığından da anlaşıldığı üzere diğer inançlara saygı ve hoşgörü anlayışı benimsetilmeye çalışılmaktadır.⁷¹³ Konuya başlarken "Her insanın kendine özgü bir inancı vardır. İnsanların inançları kutsaldır. İnsanlar, dinleri ve kutsal değerleri konusunda duyarlıdır. İnançlarımıza nasıl saygı gösterilmesini istiyorsak bizlerde başkalarının inançlarına karşı hoşgörülü ve saygılı olmalıyız"⁷¹⁴ cümleleri, dini çeşitliliği kabul eden ve hoşgörülü davranılmasını gerekli kılan çoğulcu bir tavır yansıtır niteliktedir.

Kilise, sinagog ve caminin ikinci kez yan yana verildiği fotoğrafların altında "Ülkemizde yüzyıllardır kilise, sinagog ve camiler bir arada ibadet hizmeti vermektedir"⁷¹⁵ mesajı, kitaplarda farklı inançların asırlardır aynı çatı altında yaşadığının ve dinler arasında eşitlikçi vurgununun da devam ettiğinin izlenimiyle hazırlandığını göstermektedir.

⁷¹³ Altaş, s. 135.

⁷¹⁴ Altaş, s. 135.

⁷¹⁵ Altaş, s. 135.

SONUÇ

Ders kitapları ve öğretim programları eğitim-öğretimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğretmenin ders için yardımcı kaynağı olan ders kitapları, öğrencilerin de öğrenmelerinde ilk başvurdukları, öğrendiklerini tekrarladıkları kaynaklardan biridir. Ders kitapları, öğrencilerin bilgilenmesinde, devlet ve millet bilincine sahip olmasında, çevresine karşı duyarlı ve sağlam karakterli bir kişi olarak yetişebilmesinde etkili araçlardan biridir. Okula başlanıldığı andan itibaren derslerle, her dersin bir kitabı olması hasebiyle de kitaplarla hemhal olan öğrenciler, eğitim-öğretim hayatları boyunca doğru ya da yanlışın tecellisini kitaplar kanalıyla da öğrenilebileceklerinin farkına varmakta ve ders kitapları onlar için önemli görülmektedir.

Okullarda birden fazla dersin eğitimi verilmekte ve bu dersler içinde Türkiye'nin eğitim tarihinde bazen seçmeli bazen de zorunlu olarak müfredata müdahil olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de bulunmaktadır. DKAB dersleri, öğrencilerin günlük hayatta kullanılan dini ifade ve kavramları anlayabilmeleri, evde ve dini mekânlarda kullanılan dini sembolleri tanıyabilmeleri, din hakkında bilgi sahibi, güzel söz söyleyen güzel davranışlarda bulunan, inandığına bilerek inanan, inanç esaslarının künhünü bilen, sorumluluk ve bilinçle hareket eden bireyler olmalarını amaçlayan dini eğitimin okuldaki ismidir.

Çalışmamızda ilkokul dördüncü sınıftan başlayarak lise dördüncü sınıfa kadar verilen DKAB dersinin, ilkokul ve ortaokul (4, 5, 6, 7, 8) ders kitaplarının dini çoğulculuk bağlamında analizini yaptık. Dini çoğulculuk ile DKAB dersleri arasında bağlantı olabileceğini gösterdik.

Birinci bölümde, yapılan çalışmadan istifade edilmesi, ne yapmaya çalıştığımızın anlaşılması için dini çoğulculuk problemi hakkında bilgi verdik. Dini çoğulculuk problemi İslam perspektifinden incelendiğinde, İslam kültürünün egemen olduğu coğrafyalarda farklı inanç mensuplarının bir arada yaşamalarının batıdaki kadar problem teşkil etmediği görülmektedir. Zira dini çoğulculuk henüz dile getirilen bir mesele olmasına rağmen İslam medeniyetinde asırlar öncesinden pratiği olan bir mefhumdur. Kur'an, hitap ettiği dini toplulukları gerek kendi dinlerine

gerekse Hz. Muhammed'in getirdiği yeni mesaja ilişkin takındıkları ilişki keyfiyetini ciddi bir biçimde tahlil ve tenkit etmekte ve bu meyanda tüm dini grupları birbirlerinden haberdar olmaya davet etmektedir. Bu meyanda bölümde İslam ve dini çoğulculuk ile ilgili bir başlık eklemeyi ve bilgi vermeyi gerekli gördük. Farklı kaynaklardan yararlanarak dini çoğulculuk problemini, İslam ve dini çoğulculuk arasındaki bağlantıyı özetledik.

İkinci bölümde, çalışmamızın esasını oluşturan DKAB ders kitaplarını incelediğimizden Türkiye'deki dini eğitim hakkında bilgi vermeyi yerinde bir karar saydık. Türkiye nüfusunun ekseriyetini Müslümanların oluşturmasıyla İslam tarihinde dini eğitim ve öğretim faaliyetlerine değinmeyi gerekli gördük. Hz. Muhammed'in ilk eğitim-öğretim faaliyetlerinden başlayarak cumhuriyet dönemine kadar kısaca bilgi verdik. Dini eğitimin cumhuriyet döneminden günümüze kadar geçirdiği süreçleri tarihsel olarak ayrı ayrı inceledik. Din eğitiminin amacından ve düşünsel arka planından da bahsettik. DKAB dersinin tarihsel sürecinin zihinlerde daha netleşmesi ve bütünlük arz etmesi için de ayrıca özetini verdik.

Üçüncü bölümde, çalışmamız hakkında ön bilgi oluştursun diye analiz yaptığımız ilkokul dördüncü sınıftan ortaokulun son sınıfına kadar DKAB ders kitaplarının öğrenme alanları, ünite başlıkları ve alt başlıklarını vermeyi gerekli gördük. Ders kitaplarının dışlayıcılık, kapsayıcılık, çoğulculuk bağlamında analizini yaptık. Kitaplardaki dışlayıcı, çoğulcu öğelerin sınıf sınıf, ünite ünite analizini yaparken bazı ünitelerde dışlayıcı ya da çoğulcu öğeler olmasa dahi değinmeyi gerekli gördük. Kitaplar ya tamamen dışlayıcı ya da tamamen çoğulcu bir tavırla hazırlandığından dini çoğulculuk probleminde yer alan kapsayıcı tavra dair açık bir delil bulmadığımızı belirttik.

Araştırmamız neticesinde DKAB kitaplarının dışlayıcı olduğunu gördük. Türkiye nüfusunun ekseriyetini Müslümanların oluşturması nedeniyle kitaplardaki bu tavrın olması kaçınılmazdır. Fakat bilinen odur ki çağdaş eğitim anlayışının temel özelliklerinden biri bireysel ihtiyaçlara cevap vermektir. Yani din eğitimi ve öğretiminde gençler hangi muhtevaya ihtiyaç duymaktadır? Bu soruya Türkiye sınırları içinde cevap verilecekse yanıtın çok kültürlü olması muhtemeldir. Zira günümüzde Türkiye, Batı kadar olmasa da kendi içinde kültürel açıdan kozmopolit bir yapıya sahiptir. Bir yanda aynı dinin farklı mezhep mensupları diğer yanda Alevilik mevcuttur. Aynı dinin farklı mezheplerinin bir arada yaşamak durumunda

bulunduğu bir ortamda eğitimin tek bir mezhebe dayalı yapılması çoğulcu din eğitimi anlayışı ile çelişmektedir.

Kitapları incelediğimizde mezheplerin sadece yedinci sınıf müfredatında İslam düşüncesindeki yorum biçimlerinin konu edildiği öğrenme alanında yer aldığı görülmekte ve burada da mezhepler sadece bilgi verilme amacıyla yer almaktadır. Örneğin fıkhi yorumlar hakkında bilgi verilirken, mevcut fıkhi yorumlar sayılırken mezhepler hakkında bilgi verilmektedir. Fakat dikkate değer olan mevzu kitapların Hanefi eksenli hazırlanmasıdır. Bu konudaki kanaatimiz Türkiye'deki Müslümanların çoğunluğunun aynı zamanda Hanefi olması nedeniyle olabileceğidir. Dolayısıyla kitaplar, genelde Hanefi mezhebi temel alınarak hazırlanmış olsa da kitaplarda diğer mezheplerin ayrıldığı noktalara değinilmemekte ve sözde mezhepler üstü bir anlayışla çoğulcu bir tavır sergilenmeye çalışılmaktadır.

Diğer dinlere bilhassa beş büyük dünya dinine eşit mesafede durmak, günümüzde insanların birbirleriyle ilişkilerinde saygı çerçevesinde hareket etmesine ve hak ihlaline uğratılmamasına yardımcı olmaktadır. Çoğulcu anlayışı savunanların üzerinde en çok durdukları ve sağlam dayanak olarak kabul ettikleri bireylerin dini kimliklerinin oluşmasında ailenin, milletin, dinin, coğrafyanın baskın olması durumudur. Dünyaya gözlerimizi açtığımızda karşılaştığımız şartları kendimiz belirleyemiyorsak, bilhassa inanca dair diğerlerini yargılama konusunda da daha bilinçli bir tavır sergileyerek eşitlikçi yaklaşmak belki de en doğru duruş şekli olarak düşünülebilir. Bu tür anlayışa sahip toplumlarda çok dinli, çok kültürlü toplumlarda din merkezli anlaşmazlıkların olmaması ya da daha az bir seviyede olması çok daha muhtemeldir.

Din eğitimi çoğulcu bir toplumun okullarında daha kabul edilebilir bir hale getirmek öğrencilerin zihinsel ve manevi yönden gelişmesine daha fazla katkı sağlamayı hedefleyen yeni din eğitimi yaklaşımları geliştirmek günümüz için bir zorunluluktur. Fakat çoğulcu yaklaşımın erken dönemlerde verilmesi bazı olumsuz sonuçlara yol açabileceği endişesine kapılmamıza neden olmaktadır. İlk ve ortaokul kitaplarında dini çoğulculuğun görüldüğü neticesine vardığımız çalışmamızda, çocukların dini duyguları henüz olgunlaşmamışken kendi inançlarından başka inançların olduğunu fark etmeleri, dini yönden bocalamalarına neden olabileceği düşüncesini gündeme getirebilecektir. Farklı dinler hakkında bilgi verelim, hoşgörülü ve çoğulcu bir toplum oluşturalım derken dindar bir nesil değil de dinsiz bir nesil

yetişebilmesi ihtimal dairesindedir. Bu meyanda ders kitaplarında çoğulculuğun daha ileriki dönemlerde mümkünse yükseköğretimde verilmesi gerektiğini önermekteyiz.

Neticede yapılan çalışmada, genelde din eğitimi ile din felsefesi özelde DKAB kitaplarıyla dini çoğulculuk arasında ortak noktalar tespit edildiğinden ve analizler ile birtakım çıkarımlarda bulunulduğundan, felsefenin eğitimi de kapsadığını sylenmemiz tenakuza sebebiyet vermeyecektir.

KAYNAKÇA

- Aydüz, Salim, “Medrese ve Tekke Dışındaki Eğitim Müesseseleri Tarihi Literatürü”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, S. 12, 2008, s. 139-180.
- Akseki, Ahmet Hamdi, “Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler Hakkında Bir Rapor”, *İslamiyât Dergisi*, S. 1, 2001, s. 131-144.
- Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1982.
- Alagöz, Muhittin, “Eğitim Sistemi İçerisinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri”, *II. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri (23-27 Kasım 1998)*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2003, s. 572-579.
- Altaş, Nurullah, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8*, Ankara, Sevgi Yayınları, 2011.
- Altaş, Nurullah, (2001). *Çokkültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, Adnan, “Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi”, *İslam Araştırmaları Dergisi*, S. 2, 1998, s. 143-163.
- Aslan, Adnan, “Dini Çoğulculuk Problemine Yeni Bir Yaklaşım”, *İslam Araştırmalar Dergisi*, S. 4, 2000, s. 17-30.
- Aslan, Adnan, “Dinler ve Mutlak Hakikat Kavramı: John Hick ve Seyyid Hüseyin Nasr’la bir Mülakat”, *İslam Araştırmaları Dergisi*, S. 1, 1997, s. 175-188.
- Aşlamacı, İ., (2008). *Çoğulculuk ve Din Eğitimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atay, Rıfat, “Dinsel Çoğulculuk Açısından Farklı Mevlana Okumaları: Bir Çözümleme Denemesi”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 16, 2006, s. 77-99.
- Atay, Rıfat, “Bir Arada Yaşama Tecrübesi Olarak Mevlevilik: Eva de Vitray-Meyerovitch’le Tekerleğin Poyrasına Yolculuk”, *Milel ve Nihal*, S. 2, 2009, s. 87-101.

- Atay, Rifat, *Ernst Troeltsch 'un Din Felsefesi*, Ankara: TN Yayınevi, 2012.
- Atay, Rifat, "Bütüncül Bir Ehl-i Kitap Anlayışına Doğru: Felsefî Bir Yaklaşım", Ankara: *DİB Dinler Arası İlişkiler Projesi*, 2003, s. 1-16.
- Ayas, Mehmet Rami, "Topluluk ve Din Eğitimi", *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri*, Ankara: İlahiyat Vakfı Yayınları, 1981.
- Aydın, Mahmut, "Küresel Bir Teolojiye Doğru: Wilfred Cantwell Smith'de Dinsel Çoğulculuk", *Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Der.: Aydın, Mahmut, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2005.
- Aydın, Mahmut, "Dini Çoğulculuk Üzerine Bir Mülâhaza", *İslami Araştırmalar Dergisi*, S. 2, 2001, s. 291-305.
- Ayhan, Halis, "İslam Tarihindeki İlk Eğitim ve Öğretim Müesseseleri", *İslam Medeniyeti*, S. 30, 1973, s. 7-10.
- Ayhan, Halis, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 2. Baskı, İstanbul: Dem Yayınları, 2004.
- Bayraklı, Bayraktar, *İslam'da Eğitim*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 1980.
- Berki, Ali Himmet, "Selçuklular ve Osmanlılar Devirlerinde İlk İslam ve Türk Üniversiteleri", *Diyanet İşleri Başkanlığı Dergisi*, S. 110-111, 1971, s. 230-235.
- Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık, 1998.
- Bilhan, Saffet, "Din Eğitiminin Amacı", *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri*, Ankara: İlahiyat Vakfı Yayınları, 1981.
- Cebeci, Suat, "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetin 75. Yıldönümü Özel Sayısı, 1998, s. 228-235
- Cebeci, Suat, "Türkiye'de Ortaöğretimde Mesleki Din Eğitimi", *Diyanet Dergisi*, S. 3, 1990, s. 29-45.
- Demirel, Özcan, Zeki Kaya, Ed., *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2009.
- Demirtaş, Kenan, Murat Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7*, Ankara: İlke Yayıncılık, 2011.
- Demirtaş, Kenan, Murat Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6*, Ankara: İlke Yayıncılık, 2013.
- Doğan, Bilal, "İslam Tarihinde Mekke Dönemi Eğitim ve Öğretimi", *Diyanet Dergisi*, S. 2, 1989, s. 119-128.

- Doğan, Recai, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi” <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/1702/18211.pdf>, Erişim Tarihi: 11.12.2014, s. 361-445.
- Doğan, Recai, “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, *Cumhuriyet’in 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Yayına Haz.: Unan, Fahri, Hacaloğlu, Yücel, Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999, s. 227-288.
- Doğrul, Ömer Rıza, “Dini Meslek Erbabının Yaşama Hakkını Korumak İcap eder”, *Selamet Dergisi*, S. 3-71, (26.1.1949).
- Gilkey, Langdon, “Çoğulluk ve Teolojik İmalari”, Çev.: Aydın, Mahmut, *Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddialari*, Der.: Aydın, Mahmut, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2005.
- Gözütok, Şakir, *İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi*, Ankara: Fecr Yayınları, 2002.
- Gözütok, Şakir, “İslam Eğitim Tarihinde Müessesleşme”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, S. 26, 2006, s. 17-44.
- Güneş, Kadir, *Arapça-Türkçe Sözlük*, İstanbul: Ravza Yayınları, 2009.
- Gündüz, Şinasi, Ed., *Yaşayan Dünya Dinleri*, İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007.
- Güran, Kemal, “İmam-Hatip Okullarının Türkiye’ye Kazandırdıkları”, *Her Yönüyle Tefrik İleri*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1995, s. 91-109.
- Hick, John, “Dinlerin Derecelendirilmesi” *Hıristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddialari*, Derleyen: Aydın, Mahmut, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2005.
- Hick, John, *İnançların Gökkuşaağı*, Çev.: Aydın, Mahmut, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2002.
- Hick, John, “Teolojide Kopernik Devrimi”, *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Çev.: Meral, Yasin, Ed.: Kaymakcan, Recep, İstanbul: Dem Yayınları, 2006.
- Hick, John, “Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddialari”, Çev.: Aydın, Mahmut, *Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddialari*, Der.: Aydın, Mahmut, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2005.
- Karahan, Yılmaz, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4*, Ankara: Gizem Yayıncılık, 2010.

- Kaya, Mahmut, *Dini Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2005.
- Kaymakcan, Recep, v.d., *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, İstanbul, 2007.
- Kaymakcan, Recep, *Günümüz İngiltere 'sinde Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2004.
- Kaymakcan, Recep, Ed., *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2006.
- Komisyon, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 7*, Ed., Özbay, Ekrem, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2014.
- Koştaş, Münir, “Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetin 75. Yıldönümü Özel Sayısı, 1998, s. 141-184.
- Kılıç, Recep, “Dini Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu?” *Dini Araştırmalar Dergisi*, S. 19, 2004, s. 13-17.
- Köylü, Mustafa, “Dinsel Dışlayıcılık (Eksklusivizm)”, *İslam ve Öteki*, Ed.: Yaran, Cafer Sadık, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2001.
- Köylü, Mustafa, “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, C. 6, S. 17, s. 241-267.
- Kutluer, İlhan, Mahmut Erol Kılıç ve Adnan Aslan, “Seyyid Hüseyin Nasr’da Gelenek, Tasavvuf ve Dini Çoğulculuk”, *Medeniyet Araştırmaları Merkezi*, BSV Notları:1, İstanbul, 2003, 1-64.
- Macit, Sadullah, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6*, İstanbul: Bisiklet Yayıncılık, 2011.
- Mevlânâ, *Mesnevi*, C. I-II, Çev.: Karaismailoğlu, Adnan, İstanbul: Yeni Şafak Kültür Armağanı, 2004.
- MERT, Hamdi, “Yaygın Eğitimde Din Eğitimi”, *Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri*, Ankara: İlahiyat Vakfı Yayınları, 1981.
- Muhammed Hamidullah, *İslam Peygamberi*, Çev.: Yazgan, Mehmet, İstanbul: Beyan Yayınları, 2011.
- Mustafa El-Bin, Mustafa El-Buğa ve Ali Eş-Şerbeci, *Büyük Şafii İlmihali*, Ter: Sercan, Fehremez, İstanbul: Gonca Yayınevi, 2012.
- Nasr, Seyyid Hüseyin, *Bilgi ve Kutsal*, İstanbul: İz Yayınları, 1999.

- Oruç, Cemil, “Din Eğitiminin Hedefleri”, *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13: 1, 2008, s. 259-269.
- Öcal, Mustafa, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 1. Baskı, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları, 2011.
- Öcal, Mustafa, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı, 1998, s. 201-254.
- Öcal, Mustafa, “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, S. 12, 2008, s. 399-430.
- Özel, İsmet, *Kırk Hadis*, İstanbul: Şule Yayınları, 2007.
- Peterson, Michael, v.d., *Akil ve İnanç*, Çev.: Acar, Rahim, İstanbul: Küre Yayınları, 2009.
- Saray, Mehmet, Ali Tuna, Haz., *Atatürk'ün İslam'a Bakışı*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2005.
- Sarıçam, İbrahim, Hz. Ömer, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2013.
- Skeie, Geir, “Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”, Çev.: Arslan, Z. Şeyma, *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Ed.: Kaymakcan, Recep, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2006.
- Tekin, Mustafa, “Din Eğitimi Bağlamında İlahiyat Fakülteleri”, *Umran Dergisi*, S. 220, 2012, s. 20-24.
- TBMM Tutanak Dergisi*, Dönem VIII, c. 15 (3.1.1949).
- TBMM Tutanak Dergisi*, Dönem VIII, c. 3 (24.12.1946).
- Türkiye Diyanet Vakfı, *Kuran-ı Kerim ve Açıklamalı Meali*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993.
- Tillich, Paul, *Din Felsefesi*, Çev.: Özcan, Zeki, İstanbul: Alfa Yayınları, 2000.
- Tokat, Latif, “Dini Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?”, *Milel ve Nihal Dergisi*, S. 2, 2007, s. 49-102.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.
- Ünal, Mustafa, İlhan Koç, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5*, Ankara: Doku Yayıncılık, 2011.
- Ünal, Mustafa, İlhan Koç, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8*, Ankara: Doku Yayınları, 2010.

- Ünal, Mustafa, İlhan Koç, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Doku Yayınları, 2010.
- Yaran, Cafer Sadık, *Din Felsefesine Giriş*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2010.
- Yaran, Cafer Sadık, Ed., *İslam ve Öteki*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2001.
- Yaran, Cafer Sadık, “Dinsel Kapsayıcılık (İnkülvizm)”, *İslam ve Öteki*, Ed.: Yaran, Cafer Sadık, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2001.
- Yaran, Cafer Sadık, “İbn Arabî, Mevlana ve Yunus Emre’ye Göre “Öteki”nin Durumu”, *İslam ve Öteki*, Ed.: Yaran, Cafer Sadık, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2001.
- Yazoğlu, Ruhattin, Hüsnü Aydeniz, *Dini Çoğulculuk*, İstanbul: İz Yayıncılık, 2006.
- Yazoğlu, Ruhattin, “Jhon Hick’in Dini Çoğulculuğunun Arka Planı”, *Dini Çoğulculuk*, Der. ve Çev.: Yazoğlu, Ruhattin, Aydeniz, Hüsnü, İstanbul: İz Yayıncılık, 2006.
- Yılmaz, Musa Kazım, “İslam Devletinin İlk Anayasası: Medine Vesikası”, *Köprü Dergisi*, S. 105, 2009 <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=977>, Erişim Tarihi: 24.06.2014.
- Yunus Emre, *Divan*, Haz.: Tatcı, Mustafa, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2012.
- Zengin, Zeki Salih, “II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlılarda Medreselerin Islahı Çalışmaları”, *Diyanet İlmî Dergi*, S. 2, 1998, s. 43-52.
- Zengin, Zeki Salih, “Medreseden Üniversiteye”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 2008, s. 215-224.
- Zengin, Zeki Salih, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, S. 13, 2002, s. 81-106.
- Zengin, Zeki Salih, “Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet’in Başlarında Türkiye’de Medreseler ve Din Eğitimi”, *AÜİFD*, S. 2, 2002, s. 277-313.
- Zengin, Zeki Salih, “Kurtuluş Savaşı Döneminde Medrese Öğretim Programları ve Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi Çalışmaları”, *AÜİFD*, S. 1, 2003, s. 187-226.

Zengin, Zeki Salih, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Kur’an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 2011, s. 1-24.

<http://www.koprudergisi.com>, Erişim Tarihi: 24.06.2014.

<http://yeni-anayasa.blogspot.com.tr>, Erişim Tarihi: 27.10.2014.

<http://yeni-anayasa.blogspot.com.tr/2007/09/madde-24-din-ve-inanhrriyeti.html>,

Erişim Tarihi: 13.11.2014.

<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>, Erişim Tarihi: 26.12.2014.

<http://arsiv.sabah.com.tr/2005/01/13/gnd106.html>, Erişim Tarihi: 26.12.2014.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/1702/18211.pdf>, Erişim Tarihi: 11.12.2014.