

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTA ÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
(DKAB) ÖĞRETİM PROGRAMINDA VE DERS
KİTAPLARINDA ÇOĞULCULUK**

**Hazırlayan
Cemil OSMANOĞLU**

**Danışman
Prof. Dr. M. Şevki AYDIN**

Doktora Tezi

**Kasım 2014
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTA ÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
(DKAB) ÖĞRETİM PROGRAMINDA VE DERS
KİTAPLARINDA ÇOĞULCULUK
(Doktora Tezi)**

**Hazırlayan
Cemil OSMANOĞLU**

**Danışman
Prof. Dr. M. Şevki AYDIN**

**Bu çalışma; Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon
Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje kodu: SBD-12-4182).**

**Kasım 2014
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Adı – Soyadı: Cemil OSMANOĞLU

İmza:

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Çoğulculuk adlı doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Danışman

.....

.....

Cemil OSMANOĞLU

Prof. Dr. M. Şevki AYDIN

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

.....

Prof. Dr. Celaleddin ÇELİK

KABUL ve ONAY SAYFASI

Prof. Dr. M. Şevki AYDIN danışmanlığında Cemil OSMANOĞLU tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Çoğulculuk” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

17.10.2014

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. M. Şevki AYDIN
 Üye : Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK
 Üye : Prof. Dr. Arslan TOPAKKAYA
 Üye : Prof. Dr. Hasan ONAT
 Üye : Prof. Dr. Yurdagül MEHMEDOĞLU

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 07.11.2014. tarih ve29..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

07.11.2014
 Prof. Dr. Lütfullah CEBECİ
 Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yirminci yüzyılın ortalarından itibaren dünyanın yaşamaya başladığı küresel/kitlesel göç ve nüfus hareketlerinin ve bilhassa teknolojik alanda yaşanan büyük değişimlerin tetiklemesiyle adından daha sık söz etmeye başladığımız modern çoğulluk olgusu, kamu yönetiminin her alanını etkilediği gibi örgün eğitimi de etkilemiş ve ona yeni görev ve sorumluluklar yüklemiştir. Benzer bir durumun din eğitimi teori ve pratiği için de söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim günümüzde din eğitiminden, çoğulluk olgusunu doğru anlamlandırabilen, doğru yönetebilen, nihayet farklılıklarını koruyarak barış ve uzlaşma içerisinde yaşamayı becerebilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Türkiye’de yaklaşık otuz yıllık bir geçmişe sahip olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, değişim olgusunu doğru şekilde yönetebilen, farklılıkların olduğu bir sosyal yapıda kendi kimliğinden, inanç ve bağlılıklarından taviz vermeden, barış içerisinde bir arada yaşamayı başarabilen bireylerin yetiştirilmesi için nasıl ele alınmalıdır? Bu gün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini, teori ve pratiği ile değişime zorlayan bu sorunun cevabı bir yönüyle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde, diğer yönüyle ise sağlıklı bir öğrenme öğretme sürecinin oluşturulmasında aranmalıdır. Sanırız bu sürecin en önemli unsurlarının başında öğretim programı ve ders kitapları gelmektedir.

Din, inanç ve sosyokültürel bakımdan farklılıkların olduğu bir toplumda, herkese zorunlu tutulacak bir din dersinin çoğulluk olgusunu doğru şekilde öğretebilmesi için sağlıklı bir çoğulculuk anlayışına yaslanması kaçınılmazdır. Ancak ülkemizde 1982 yılından bu yana zorunlu tutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinin nasıl bir çoğulculuk anlayışına yaslandığı yeterince araştırılmamıştır. Son yıllarda kamuoyunda oluşan tartışmalarda, dersin ülke içerisindeki din, inanç ve kültür farklılıklarına yeterince duyarlı davranmadığı eleştirisinin sıklıkla öne çıktığı bilinmektedir. Gerçekten de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, bilhassa program ve ders kitapları cihetiyle din, inanç ve sosyokültürel farklılıkları nasıl ele almaktadır? Yukarıdaki temel soru bağlamında bu araştırmada, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ve ders kitaplarının din, inanç ve sosyokültürel farklılıklara yaklaşımı çoğulcu din eğitimi açısından incelenmiştir.

Araştırma giriş ve bunu takip eden dört bölümden meydana gelmektedir. Giriş bölümünde araştırmanın problem, amaç, yöntem gibi temel bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan birinci bölümde çalışmanın esasını teşkil eden çoğulluk, çoğulculuk ve bu iki kavramın türevi olan çeşitli kavramlar ele alınmış; ikinci bölümdeyse çoğulcu din eğitimi amaç, ilke, muhteva, yöntem gibi boyutlarıyla tanıtılmış, çeşitli modern din eğitimi yaklaşımları hakkında genel bilgiler verilerek çoğulcu din eğitime yöneltilen eleştiriler değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bilgi ve bulguların tartışıldığı üçüncü bölümde, ilgili program ve ders kitaplarının inanç, din ve sosyokültürel farklılıklara bakışı ele alınmıştır. Araştırma, çalışmada elde edilen genel sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle oluşturulan bazı önerilerin yer aldığı sonuç ve öneriler başlıklı bölümle tamamlanmıştır.

Bilindiği gibi doktora tezi hazırlamak zor bir süreçtir. Bu süreci, belli bir istikrar ve disiplin içerisinde ve zamanında tamamlamak iyi bir kılavuz olmadan çoğu zaman mümkün değildir. Bu anlamda bu çalışmanın hazırlanmasında başta ve bilhassa danışmanım Sn. Prof. Dr. M. Şevki AYDIN’a teşekkür etmek isterim. Bu çalışmanın neredeyse her adımında, onun özveri ve disiplinli çalışma anlayışının izleri bulunmaktadır. Diğer yandan araştırmanın çeşitli aşamalarında, bilhassa metnin müzakeresinde çok değerli katkıları olan Sn. Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK, Prof. Dr. Arslan TOPAKKAYA ve Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ’a; çalışmayı fikir ve eleştirileriyle derinleştiren Sn. Prof. Dr. Yurdagül MEHMEDOĞLU ve Prof. Dr. Hasan ONAT’a çok teşekkür ederim. Çalışmam sürecinde, tezin farklı bölümlerinin geliştirilmesinde katkıları olan arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. M. Esat ALTINTAŞ ve Ar. Gör. Ahmet YİĞİT’e de teşekkür ediyorum. Araştırma sürecine maddi destek sağlayan, ulaşmakta zorlandığım pek çok yayını elde etmemde son derece önemli katkıları olan Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine teşekkür ederim. Nihayet hoşgörü ve anlayışları dolayısıyla aileme çok teşekkür ederim.

Cemil OSMANOĞLU
Kayseri - 2014

ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB) ÖĞRETİM PROGRAMINDA VE DERS KİTAPLARINDA ÇOĞULCULUK

Cemil OSMANOĞLU

Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Doktora Tezi, Ekim - 2014

Danışman: Prof. Dr. M. Şevki AYDIN

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ve ders kitaplarında nasıl bir politik, dini ve sosyokültürel çoğulculuk anlayışının olduğunu ortaya koymaktır.

Çalışma, araştırmanın metodik bilgilerinin yer aldığı giriş, çoğulluk, çoğulculuk gibi temel kavramların ele alındığı birinci bölüm, çoğulcu din eğitiminin farklı boyutlarıyla tanıtılmaya çalışıldığı ikinci bölüm, ilgili program ve ders kitaplarındaki çoğulculuk anlayışının tartışıldığı üçüncü bölüm ile araştırmanın sonuç ve önerilerinin yer aldığı sonuç bölümü olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır.

Araştırmaya 2012-2013 Öğretim yılında, ortaöğretim düzeyinde okutulan ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmi internet sitesinde tam metin halinde yayımlanan Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ile dokuz adet Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı konu edilmiştir. Bu kapsamda ilgili program ve ders kitaplarının inanç, din (din içi ve dinler arası) ve sosyokültürel farklılıkları yapılandırma biçimi söylem analizi yöntemi ile betimlenmiş ve elde edilen bulgular çoğulcu din eğitiminin temel parametreleri çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma sonucunda ilgili öğretim programı ve ders kitaplarının inanç, din ve sosyokültürel farklılıklara bakışının önemli ölçüde çoğulcu din eğitiminin temel ilkeleriyle uyumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çoğulluk, Çoğulculuk, Politik çoğulculuk, Sosyokültürel çoğulculuk, Dini çoğulculuk, Çoğulcu din eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Ortaöğretim.

PLURALISM IN THE CURRICULUM AND TEXTBOOKS OF RELIGION CULTURE AND MORAL INFORMATION LESSON AT SECONDARY LEVEL.

Cemil OSMANOGLU

Erciyes University, The Institute of Social Sciences

Ph.D. Thesis, October - 2014

Supervisor: Prof. Dr. M. Sevki AYDIN

ABSTRACT

The overall objective of this study is to determine the political, religious and socio-cultural pluralism that found in the Religion Culture and Moral Information lesson's(DKAB) curriculum and textbooks at secondary level.

The study consists of five separate sections. Methodical information used in research are given in introduction section. In the first part of the study are handled plurality, pluralism etc. as the basic concepts of the study. In the second part the different aspects of pluralistic religious education has been introduced, in third part the relevant curriculum and textbooks were discussed in terms of pluralistic religious education. Under the title of the "result and suggestions" are given some results obtained in the study and made recommendations in here.

The study sample are included Curriculum and nine textbooks of Religious Culture and Moral Knowledge lesson in secondary level. The textbooks are implemented in 2012-2013 academic year and published electronically in Presidency of Talim ve Terbiye Kurulu's official web site. In this context, programs and textbooks' belief, religion (intra-and inter-religion) and socio-cultural differences of view, has been described by the method of discourse analysis. The results obtained in this framework are discussed the basic parameters of a pluralistic religious education. As a result has been shown that discourse of political, religious (intra and inter-religious) and socio-cultural differences which in the curriculum and textbooks largely be compatible with the basic principles of pluralistic religious education.

Keywords: Plurality, pluralism, political pluralism, socio-cultural pluralism, religious pluralism, pluralistic religious education, Religious Culture and Moral Education, Secondary Education.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL ve ONAY SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1
1. Problem	1
2. Amaç ve önem	9
3. Literatür değerlendirmesi	11
4. Yöntem	19
4.1. Evren ve örneklem	19
4.2. Verilerin toplanması	20
4.3. Verilerin analiz ve değerlendirilmesi	21
1. BÖLÜM	25
ÇOĞULLUK VE ÇOĞULCULUK	25
1.1. Çoğulluk	25
1.1.1. Çoğulluğun tanımı	25
1.1.2. Çoğulluk olgusunun gelişimi	26
1.1.3. Çoğulluğa ilişkin tavırlar	36
1.2. Çoğulculuk	43
1.2.1. Çoğulculuğun tanımı	43
1.2.2. Çoğulculuk çeşitleri	45
2. BÖLÜM	56
ÇOĞULCULUK VE DİN EĞİTİMİ	56
2.1. Çoğulluk, çoğulculuk ve eğitim	57
2.2. Çoğulcu din eğitimi doğuran sebepler	62
2.3. Laik, çoğulcu devletin okulunda zorunlu din eğitiminin teorisi	71
2.3.1. Çoğulcu din eğitiminin tanımı	74
2.3.2. Uluslararası çerçeve	77

2.3.3. Çoğulcu din eğitimi yaklaşımları.....	98
2.3.4. Çoğulcu din eğitiminin amaçları	114
2.3.5. Çoğulcu din eğitiminin içeriği.....	121
2.3.6. Çoğulcu din eğitiminin yöntemleri	129
2.3.7. Çoğulcu din eğitime yönelik eleştiriler	133
3. BÖLÜM	138
ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINDA ÇOĞULCULUK	138
3. 1. Öğretim programı ve ders kitaplarında politik çoğulculuk	138
3.1.1. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının insana bakışı	140
3.1.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında insanın doğası ve din	147
3.1.3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında temel hak ve özgürlükler.....	156
3.1.4. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında inanç ve inanç özgürlüğü.....	169
3.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı ve ders kitaplarında sosyokültürel çoğulculuk	183
3.2.1. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının toplum ve kültüre bakışı.....	185
3.2.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında toplum anlayışı	190
3.2.3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında kültür anlayışı	208
3.2.4. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında birlikte yaşama ve hoşgörü kültürü	218
3.2.5. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders kitaplarında barış içerisinde bir arada yaşama ve hoşgörü kültürü örnekleri	231
3.3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı ve ders kitaplarında din içi ve dinler arası çoğulculuk	240
3.3.1. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının dini farklılıklara bakışı	240
3.3.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında din içi ve dinler arası çoğulculuk	247
4. BÖLÜM	284

SONUÇ VE ÖNERİLER	284
KAYNAKÇA	298
EKLER.....	336
ÖZ GEÇMİŞ	376

KISALTMALAR

Ark. : Arkadaşları

Bkz. : Bakınız

C. : Cilt

Çev. : Çeviren

Der. : Derleyen

Dü. : Düzenleyen

Ed. : Editör

Haz. : Hazırlayan

s. : Sayfa

S. : Sayı

TDK. : Türk Dil Kurumu

DKAB: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

ODKAB: Ortaöğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

vb. : ve benzeri

vdğ. : ve diğeri

Yay. : Yayınları

GİRİŞ

1. Problem

Yirmi ve yirmi birinci yüzyılda dünyanın yaşamış olduğu büyük değişim, siyasetten ekonomiye, eğitimden kültür sanat politikalarına kadar yaşamın neredeyse tüm alanlarını etkilemiştir. Küreselleşme kavramıyla ifade edilen bu büyük değişim, iletişim ve haberleşme ağları yoluyla dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan birbirinden farklı din, inanç ve kültüre sahip çok sayıda insanın çeşitli şekillerde birbiriyle karşılaşmasını ve aynı mekânı paylaşmasını sağlamıştır. Özellikle son yüzyılda dünyanın gelişmiş ve sanayileşmiş bölgelerine yönelik artan göç, bu bölgelerdeki yerel din ve kültürlerle yeni gelenlerin din, inanç ve kültürlerinin biraradalığı sorununu gündeme getirmiştir. Bilhassa yeni/farklı olanın nasıl tanınacağı/tanımlanacağı, farklı mensubiyetleri olan insanların belirli bir anlayış ve uzlaşma etrafında bir arada nasıl yaşayacağı problemi kamu yönetimi anlayışlarını etkilemiş ve yeni arayışların önünü açmıştır. Farklı olanlar arasında sosyal uyum ve ahengin sağlanması yönündeki arayışlar sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel vb. her alanda belirli bir değişim ihtiyacını gündeme getirmiş, ülkelerin mevcut yapı ve organizasyonlarını yeniden gözden geçirmelerini gerektirmiştir.

Diğer yandan özellikle kurumsal kilisenin eski gücünü yitirmesi ve Batı toplumlarının hâkim ideolojisi olma niteliğinin zayıflaması, yeni dini hareketlerin ve yarı dini oluşumların ortaya çıkması, bilhassa II. dünya savaşından sonra Hristiyanlık dışındaki büyük dünya dinlerinin Batı'daki niteliğinin değişmesi kamu yönetiminde dinsel çoğulluk gerçeğinden daha fazla söz edilmesine kapı aralamıştır. Artık pek çok din ve inanç eskisinden daha güçlü bir şekilde sesini duyurabilmekte, geçmişte hiç olmadığı kadar içi içe yaşamaktadır. Batı dünyası, örneğin daha önce muhtemelen sadece adını duyduğu ezan, cami, minare, peçe gibi temsil kabiliyeti yüksek İslami sembollere bizzat yanı başında tanık olmaktadır. Bu değişim dalgasının, ama bilhassa dinsel çeşitlilik olgusunun yaratmış olduğu *farklılıklar içinde bir arada yaşama olgusu*

Batı kamuoyunu kaygılandırmaya başlamış, barış içerisinde bir arada yaşama ideali ve demokratik toplumun geleceği adına çeşitli endişeler doğurmuştur. Bu gün geldiğimiz noktada farklı din, inanç veya dünya görüşlerine mensup insanların açık toplum şartlarında birbirlerini nasıl tanımlayacağı, anlayacağı, birbirleriyle nasıl geçineceği, bilhassa yerli halkların diğer din ve inançlara mensup olanlarla, özellikle göçmen ve/veya azınlıkta kalanlarla nasıl bir iletişim kuracakları kamu otoritelerini, sivil toplum kuruluşlarını ve geniş halk kitlelerini meşgul etmektedir.

Yukarıda resmedilmeye çalışılan sosyokültürel manzara kamu alanının diğer tüm boyutlarını olduğu gibi eğitim-öğretim olgusunu da derinden etkileyip değişime zorlamaktadır. Nitekim sosyokültürel yapıda meydana gelen değişimler eğitim öğretimin felsefi temellerinden başlamak üzere, baştan sona bütün yapı ve işleyişini etkilemiş ve yeni eğitsel yaklaşımların önünü açmıştır/açmaktadır. Örneğin günümüzde özellikle dünyanın farklı ülkelerinden göç alan ve nüfusu giderek farklılaşan/çeşitlenen ülkelerde azınlıklar eğitimi, yabancılar (göçmenler) eğitimi; çok kültürlü, kültürler arası ya da çok dilli eğitim gibi farklı adlar altında yeni eğitim anlayışlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Banks & Banks, 2013). Bütün bu gelişmelerden din eğitiminin de payını aldığını söylemek mümkündür.

Son yıllarda uluslararası çapta bazı kurum ve kuruluşların din eğitimi öğretimi faaliyetlerinin iyileştirilmesi yönünde bir takım çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Örneğin Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı tarafından Toledo kentinde *Devlet Okullarında Din Hakkında Öğrenme* projesi başlatılmış ve devlet okullarında yürütülecek din eğitiminin niteliğine dair belli başlı ilkeleri içeren bir kılavuz kitap yayımlanmıştır (Bkz. ODIHR, 2007). Yine 2007 yılında İstanbul'da gerçekleştirilen Avrupa Konseyi 22. Eğitim Bakanları Konferansı'nda eğitimde dini ve kültürel farklılıklar konusu ele alınarak, *Dini Farklılık ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Referans Kitabı* başlıklı bir çalışma yayımlanmıştır (Bkz. Keast, 2007). 2008 yılında Avrupa Konseyi Dışişleri Bakanları Bakanlar Komitesi öncülüğünde kültürler arası eğitim ve diyalog konusu ele alınmış, din, eğitim ve kültürler arası iş birliğini etraflıca açımlayan *Kültürlerarası Diyalog İçin Beyaz Kitap* başlıklı yeni bir çalışma yayımlanmıştır (Bkz. AK, 2008). Yukarıda birkaç örneği verilen uluslararası çalışmalarda genelde çok kültürlü bir eğitim anlayışının, özelde ise çoğulcu bir din eğitimi talebinin öne çıkarıldığı, bu çerçevede eğitimde her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması için girişimlerin teşvik edildiği, hususen geçmişten devralınan dinler arası

ve kültürler arası anlaşmazlıkları ve onları çözmekteki başarısızlıkları telafi için çözüm önerileri getirmenin, dini ve kültürel mirasın ortak ve farklı kaynaklarını tanıma, hatırlama ve kabullenme gereğinin altının çizildiği görülmektedir.

Küresel çapta değişen toplumsal, kültürel ve dini manzara, uluslararası çalışmalarda sıklıkla atıf yapılan, ama özellikle Kanada, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya gibi yoğun göç alan ülkelerde yarım yüzyıla yakın bir geçmişte bulunan çok dinli (multi religious), çok inançlı (multi faith) eğitim tecrübesini gündeme getirmiştir. Örneğin İngiltere, farklı din ve inançlardan öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü bazı kamu okullarında yaklaşık elli yıldır fenomenolojik paradigmadan esinlenen bir din öğretimi uygulamaktadır. Yine Almanya’da Brandenburg’daki bazı devlet okullarında dinler arası eğitim temelinde, farklı dinlerden öğrencilerin birlikte katıldığı, farklı din ve dünya görüşlerinin birlikte öğrenildiği din eğitimi uygulamaları bulunmaktadır. Yine örneğin California’da 2000’den bu yana devlet okullarında din özgürlüğünü ve karşılıklı saygıyı teşvik etmeyi amaçlayan “Büyük Dünya Dinleri” adında bir derse yer verilmektedir. Örneklerden de anlaşılacağı gibi farklı din ve kültürlerden bireylerin yaşamakta olduğu ülkelerde, devlet eliyle kamu okullarında yürütülen din eğitiminde, tek dinli anlayışların yanında çok dinli/inançlı anlayışlara da yer verilmekte ve yeni denemelere gidilmektedir. Elbette bu çabaların arkasında son dönemde gittikçe artan çoğul toplumsal yapıyla doğru şekilde baş etmede, bu yapıyı doğru şekilde yönetmede din eğitiminden yararlanma gereğinin daha iyi anlaşılmış olması yatmaktadır. Özetle denebilir ki, günümüzde tek dinli/mezhepli, eğitim anlayışları giderek artan oranda eleştirilmekte, bunun yerine çok dinli/mezhepli veya daha dinler/mezhepler arası eğitim anlayışları öne çıkarılmaktadır. Elbette bunun pek çok nedeni bulunmakla birlikte, bu nedenlerin başında geleneksel din eğitimi uygulamalarının aksayan yönleri ve bu aksaklıklardan kaynaklanan bir takım sorunlar gelmektedir.

Bu gün bilhassa devlet okullarında öteden beri farklı statü, yaklaşım ve muhteva çerçevesinde yürütülen din eğitimi faaliyetleri temel insan haklarına duyarlılık, bilimsellik, tarafsızlık, nesnellik ve nihayet çoğulculuk gibi bir takım nitelikler bakımından sorgulanmakta ve eleştirilmektedir. Bu eleştirilerde en dikkat çekici noktanın müfredatın farklılıklara bakışı ekseninde ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, Avrupa Konseyi ve çeşitli sivil toplum kuruluşları, özellikle ülkeler içerisindeki azınlıkları

temsil eden örgütler, devlet eliyle yürütülen ve kimi zaman toplumun tüm kesimlerine zorunlu tutulan din derslerinin farklılıkları yeterince kapsamadığı, çoğulluğu görmezden geldiği ya da toplumda azınlık durumundaki çevrelerin hak ve özgürlüklerine duyarsız davrandığı şeklinde iddialarda bulunmaktadır (Franken and Loobuyck, 2011). Bu tür iddia ve eleştirilerden Türkiye de kendisine göre etkilenmekte ve din eğitime dair tartışmalar kamuoyunu zaman zaman belirgin biçimde meşgul etmektedir (Bkz. AİHM, 2007; Bağlı & Esen, 2003; Millas, 2010; Gözaydın, 2009; Yıldırım, 2012a).

Türkiye, kültürel ve dinsel çoğulluk gerçeğiyle karşı karşıya kalan pek çok dünya ülkesi gibi toplumsal yapısı itibariyle farklı din, inanç ve etnik özelliklere sahip gurupları barındırmakta ve benzer sosyolojik problemlerle karşılaşmaktadır. Anadolu coğrafyasının Osmanlı Devleti'nin gittikçe daralan topraklarından arda kalan insan birikimine ev sahipliği yapmakla birlikte, Osmanlı'nın son dönemi ve Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren nüfusu farklılaşmaya başlamış, örneğin Türk ve Müslüman nüfus artmış buna karşın farklı din ve inançlara mensup insanların oranı büyük ölçüde azalmıştır. Ancak bu gün Türkiye'de Hristiyanlık, Musevilik ve bunların farklı kollarına mensup çok sayıda vatandaş yaşamaktadır. Bunların içerisinde farklı oranlara sahip Ortodoks, Süryani, Keldani, Nesturi, Roman Katolik ve Marunîler başta gelmektedir.

Diğer taraftan ülkemizde İslam dinine mensup olup kendilerini Sünni anlayışın dışında tanımlayan farklı inanç gurupları da mevcuttur. Şii, Alevi, Caferi vb. Bunlara ilave olarak aynı dine inanıp farklı dünya görüşlerine ve dindarlık anlayışlarına sahip, kimi zaman çeşitli cemaatlere aidiyetle kendilerini tanımlayan farklı insan tipleri de bulunmaktadır. Yine, ülkemizde örneğin daha seküler, dindar tiplerinden de söz edilmektedir. Ayrıca Türkiye'de dine mesafeli duran ya da kendisini her hangi bir dinle tanımlamayan kesimler de bulunmaktadır (Bkz. <http://www.ateizmderneği.org/>). Tüm bu farklı niteliklere sahip birey ve sosyal gurupların, ortak bir anlayış etrafında barış ve uzlaşma kültürü içerisinde bir arada yaşayabilmelerinin yolunun daha “kapsayıcı”, “tarafsız” ve “çoğulcu” bir din eğitimi anlayışından geçtiği söylenebilir. Nitekim farklı kesimler arasında oluşmuş, ön yargı ve cehaletten beslenen olumsuz hafızanın, iletişimsizlik, ayrımcılık ve ötekileşmenin aşılması için böyle bir anlayışa ihtiyaç vardır.

Türkiye Avrupa Birliğine girmeyi devlet politikası olarak benimsemiş bir ülkedir. Bu çerçevede ülkemizde iç hukuk normlarını AB müktesebatıyla uyumlu hale getirmek için zaman zaman uyum yasaları çıkarılmakta gerek sivil toplum gerekse

devletin yapısı ve işleyişi açısından Avrupa norm ve değerleri benimsenmeye çalışılmaktadır. Bu anlamda, toplum içindeki farklı kesimlerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan, toplumsal dinamiklere duyarlı, bilhassa sosyokültürel farklılıklarla uyumlu kamusal politikalar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Eğitim-öğretim de sözü edilen kamu politikalarından birisini oluşturmaktadır. Kamusal eğitim bağlamında Türkiye’de son dönemde tartışılmakta olan konulardan birisi ülke içerisindeki farklı din ve inançların temel eğitimde nasıl temsil edileceği meselesidir. Bu yöndeki tartışmaların özellikle ilk ve orta dereceli okullarda yer alan zorunlu DKAB dersleri üzerinden yürütüldüğü görülmektedir.

Türkiye’de ilk kez çok partili hayata geçildikten sonra, 1967 yılında liselere isteğe bağlı din dersleri konmuştur. Başlangıçta lise 1 ve 2. sınıflarda haftada 1 saat olarak verilen bu ders daha sonra lise düzeyinin tüm sınıflarına teşmil edilmiştir. İslam öğretimi ağırlıklı yapılan bu derslerde muhteva ana hatlarıyla “Müslüman çocuğun dinine ait bilmesi gereken şart ve vecibeleri” (Ayhan, 2004, s. 16) içermekteydi. Bu yıllarda hazırlanan ilk program, din ana başlığı altında çeşitli dinler hakkında kısaca bilgiler vermiş ve semavi dinler içerisinde İslam’ı incelemiştir (Altaş, 2012, s. 152). İlk kez 1976 yılında oluşturulan lise üçüncü sınıf programında ise benzer konulara yer verilmiş, dinin fert ve toplumla ilişkileri İslami bir perspektifle ele alınmıştır. Orta öğretim din bilgisi derslerine yansıyan bu İslam eksenli anlayışın dönemin ilk kademe okullarındaki din dersleriyle de paralellik arz ettiği ve belli bir ortak zihnin ürünü olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim çok partili hayata geçişin ilk yıllarında din dersi kitaplarını yazan A. Hamdi Akseki’nin benimsediği ve ders kitaplarına da yansıyan Maturidî-Hanefi anlayış, uzun süre din öğretimi müfredatlarına modellik edecektir.

Akseki ile gelişen bu anlayış, Hanefi-Maturidî ekolüne dayalı genel bir ilmihal bilgisi kazandırmayı amaçlamış ve diğer din ve inançları İslami bir perspektif ve duyarlılıkla yansıtmaya çalışmıştır (Altaş, 2012, s. 155; 2002, s. 11). Bununla birlikte yukarıdaki anlayışın, uzun bir Selçuklu ve Osmanlı mirasının/pratiğinin üzerine bina edildiği ve literatürde “Sünnilik” olarak okunduğu görülmektedir. Nitekim Bozkuş şöyle demektedir: “Anadolu Selçukluları döneminde yönetimin resmi din anlayışı, temel bilgileri medreselerde öğretilen Sünni İslamlık olmuştur. Dolayısıyla halkın çoğunluğu Sünnilik (Hanefilik) mezhebine bağlı kalarak hayatını sürdürmüştü; halka dini bilgiler ise medreselerde, temelde bu dini bilgileri öğrenen müderrisler, vaizler ve imamlar tarafından verilmiştir” (Bozkuş, 2007, s. 57). Bozkuş’a göre Selçuklular

zamanında Anadolu’da Sünnilik korunmuş, şehirlerde daima güçlü bir Sünni/Hanefi anlayış varlığını sürdürmüş, medrese ile tekke de bu resmi anlayışı desteklemiştir (Bozkuş, 2007, s. 70).

Türkiye Cumhuriyeti’nde kamusal din eğitimi politikalarına yansıtılan İslam ve onun belli bir yorumunun izlerini taşıyan din eğitimi ve müfredat geleneğinin genel olarak yukarıdaki çizginin etkisinde kaldığı anlaşılmaktadır. Cumhuriyet döneminde Osmanlı’dan günümüze Türkiye’de hâkim olan yaygın ve yazılı şehirli dini geleneğinin Hanefilik olması dolayısıyla İslam eksenli tartışmalarda Hanefi gelenek merkeze alınmış, tabiatıyla örgün din öğretimine yönelik bütün resmi öğretim programlarında yer alan özellikle ibadetlerle ilgili konular, bu anlayışla şekillendirilmiş, Alevilik-Caferilik bir yana, Sünni bir gelenek olan Şafiilik de dikkate alınmamıştır (Atalay, 2006, s. 277). Bununla beraber her ne kadar Hanefi-Maturidî ağırlıkta da olsa devlet okullarında yürütülen din derslerinin isteğe bağlı olması, 1980 öncesinde farklı toplumsal kesimlerin derslere yönelik reaksiyonunu büyük ölçüde engellemiştir.

1980 Askeri ihtilalinden sonra orta öğretimde yürütülen din dersleri ahlak dersleriyle birleştirilmiş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) adı altında 1980 Anayasasının 24. maddesi ile zorunlu hale getirilmiştir. Bu yıllarda Atay tarafından hazırlanan bir raporda okullarda mecburi olarak okutulacak olan bu dersin doktrin merkezli olmayacağı, diğer din ve doktrinlerin dışlanmayacağı dolayısıyla kimsenin vicdanına baskı yapılmayacağı ifade edilmiştir (Altaş, 2012, s. 159). Ancak bu dönemin başında yazılan çeşitli raporlarda dile getirilen görüşlerden de anlaşıldığı kadarıyla 80 öncesi dönemde seçmeli ya da isteğe bağlı olan din derslerinin yaratmış olduğu farklı insan tipleri ve bu durumun fikir ve his birliği adına doğurduğu endişeler ve ihtilal öncesi dönemde içinde bulunulan toplumsal kargaşadan dolayı milli birlik beraberlik adına oluşan tereddütler, 1980 sonrası din eğitimi düzenlemelerini büyük ölçüde etkilemiştir.

1982 Anayasasının, ilk ve orta dereceli okullardaki din kültür ve ahlak öğretiminin “devletin gözetimi dâhilinde” ve “zorunlu” olarak yapılmasını ön görmesi, din eğitiminde çoğulculuk tartışmalarına zemin hazırlamıştır. Nitekim DKAB dersleriyle başlayan zorunlu din eğitimi sürecindeki en önemli tartışmalardan birisi bu dersin çoğunluğu temsil eden mezhebin öğretisini merkeze alan doktriner bir ders mi, yoksa farklı din ve din anlayışlarını bir araya getirerek tanıtan bir kültür dersi mi olduğu hususudur. Diğer taraftan, İslam dışı din ve inançların müfredat içerisindeki yeri ve bu

din ve inançlara mensup olanların ders karşısında durumlarının ne olacağı da ayrı bir tartışma konusu olmuştur. Bilindiği gibi, İslam dışındaki dinlerin mensupları için sorun, Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu’nun 09.07.1990 tarih ve 1 Nolu kararıyla bu dinlerin mensuplarından zorunluluk kaldırılarak giderilmeye çalışılmıştır. Ancak farklı dinlere mensup olan öğrencilerin dersi almamak için kimliklerini açıklamak zorunda bırakılmaları pek çok eleştiriye konu edilmiş, örneğin uluslararası mahkemelerin gündemine girmiş “ayrımcılık içermeyen bir muafiyet” mekanizmasının işletilmesi yönündeki eleştiriler güç kazanmıştır.

Diğer dinler ve bu dinlerin müntesipleriyle ilgili sorun 90lı yıllardan bu yana görece zayıflamış görünmesine karşın, İslam içi farklılıklarla alakalı tartışmalar artarak devam etmiş, İslam içindeki değişik görüşlerin müfredata dâhil edilip edilmeyeceği, edilecekse bunun niteliğinin nasıl olacağı ve bilhassa bu görüşlere mensup öğrencilerin ders karşısındaki durumları dersle ilgili tartışmalara farklı bir boyut katmıştır. Özellikle ülkemizdeki Alevi kesim, çeşitli sivil toplum kuruluşları vasıtasıyla, zorunlu din öğretimine karşı çıkmış, derse dönük eleştirilerini çeşitli yerel ve uluslar arası mahkemelere taşımıştır. Bu çerçevede, Alevilerin ateizme kaydığı, zorla Sünnileştirildiği, kendi inanç ve uygulamalarına yeterince duyarlı davranılmadığı (Altaş, 2012, s. 161) şeklinde ileri sürülen çeşitli gerekçelerden yola çıkarak bazı Alevi ebeveynler, dersi yerel idare mahkemelerine, Danıştay’a ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine dava etmişlerdir (Örneğin bkz. Danıştay, 2007; 2008; AİHM, 2007). Gerek 1990lı yılların başından itibaren oluşturulan muafiyet mekanizması, gerekse Alevilikle ilgili tartışmalar ve mahkeme kararları farklı kesimlerin din derslerinden giderek uzaklaşmasını tetiklemiş, kamuoyu nezdinde dersin yalnızca Sünni öğrencileri hedef alan bir ders olarak algılanmasına hizmet etmiştir. Neticede, Türkiye’de devlet eliyle okullarda yürütülen zorunlu din kültürü ve ahlak öğretiminin statüsü ve niteliğine dair tartışmalar uluslararası platformlara taşınmaya başlanmış, tartışmalar ve ders yönelik eleştiriler daha da derinleşmiştir.

Buraya kadar ana hatlarıyla verilen tartışma ve gelişmelere karşılık, 2005 yılında yapılan değişikliklerle derslerdeki İslam dışı dinlere ayrılan yerin giderek arttığı, İslam içi farklı görüşlerin kapsamının da genişletildiği bilinmektedir. Ayrıca dersin daha kucaklayıcı, objektif ve bilimsel hale getirilmesi, özellikle temel insan hakları ekseninde farklılıklara duyarlılığının artırılması yönünde de bir takım güncellemelerin yapıldığı bilinmektedir. Bu çerçevede, 2005 yılında yenilenen ortaöğretim DKAB öğretim

programını değerlendiren yakın tarihli bir raporda dersin, “İslam dışı dinlerin öğretimine objektif yaklaşımı, din içerisindeki çoğulculuğa göreceli olarak yer vermesi, İslam öğretiminde teolojik yaklaşım yerine din bilimsel yaklaşımı ön plana çıkarması, konuların açıklamasında rasyonelliği ve eleştirel düşüncüyü önemsemesi” vb. açılardan adına uygun bir şekilde **din kültürü** olma yönünde önemli bir mesafe kaydettiği vurgulanmıştır (Kaymakcan, 2007).

Kamuoyundaki eleştiri, öneri ve beklentileri ne derece gözettiği bilinmemekle birlikte, Ortaöğretim DKAB öğretim programı ve ders kitapları 2010 yılında bir kez daha gözden geçirilmiş, bu kapsamda yeni ders kitapları hazırlanmıştır. Son değişikliklerle program ve ders kitaplarına diğer dinler ve İslam içi farklı görüşlerle ilgili çeşitli ilaveler yapılmış, özellikle bir arada yaşama ve ötekini tanıma kültürünün altı çizilmiş, sadece kendi inandığımız dinin değil, çevremizdeki diğer dinleri, dinî anlayış ve yaşayış şekillerini de tanımanın ve göz önünde bulundurmanın zorunluluğu vurgulanmıştır (Örn. Bkz. MEBDÖGM, 2010, s. 8). Nitekim ODKAB Öğretim programının insani, kültürel, dini, ahlaki vb farklılıklara saygı ve duyarlılık üzerine kurgulanması dikkati çekicidir.

Bununla birlikte Öğretim programın “mezhepler üstülük” vurgusuyla ele aldığı farklı İslam içi görüşlerle, “dinler arası açılımlılık” vurgusuyla ele aldığı İslam dışı dinleri ve inanç farklılıklarını muhtevada nasıl kurguladığı, gerek 2005 gerekse 2010 yılında güncellenmiş olan ortaöğretim ODKAB öğretim programında da vurgulanan “[programın] din eğitiminde... doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine büyük özen gösterilmiştir” (MEBDÖGM, 2010, s. 13) şeklindeki temel yaklaşımının niteliği ve nihayet ders kitaplarının programda gözetilen temel ilke ve yaklaşımları nasıl yansıttığı incelenmeye muhtaçtır. Sonuç olarak kamuoyunda yukarıda kısmen atıf yapılan eleştiriler bağlamında, son yıllarda birkaç kez güncellenen ODKAB Öğretim programının inanç, sosyokültürel ve dini (din içi, dinler arası) çoğulculuk bağlamında araştırılması gerekmektedir. Gerek öğretim programı gerekse ders kitaplarında diğer dinlerin nasıl sunulduğuna, İslam içi görüşlerin örneğin Alevilik bağlamında nasıl ele alındığına ilişkin pek çok çalışma olmasına rağmen, çoğulculuk kavramını merkeze alan, program ve ders kitaplarının insan, kültür, toplum ve din söylemine odaklanan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada temel olarak, “ülkemizde orta dereceli okullarda okutulmakta olan ODKAB öğretim programı ve ders

kitaplarının çoğulculuk açısından durumu nedir?” sorusuna cevap aranacaktır. Bu temel sorunun muhtemel alt soruları şunlardır:

1. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı ve ders kitaplarında nasıl bir politik çoğulculuk anlayışı ön görülmektedir?
2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı ve ders kitaplarında nasıl bir sosyokültürel çoğulculuk anlayışı ön görülmektedir?
3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı ve ders kitaplarında nasıl bir dini çoğulculuk anlayışı ön görülmektedir?
4. Farklılıkların (inanç, din ve sosyokültürel) sunumu çoğulcu din eğitiminin temel parametreleriyle uyumlu mudur?
5. Farklılıkların (inanç, din ve sosyokültürel) sunumunda program-ders kitabı uyumu var mıdır?

2. Amaç ve önem

Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretim programı ve ders kitapları örgün eğitim süreçlerinin temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Bilhassa öğretim programları sistemli yapılarıyla eğitim öğretim sürecinin daha sağlıklı bir şekilde işlemlerini sağlamak ve bu sayede eğitimde kaliteyi artırmaktadır. Ancak yaşam şartlarının hızla değişmekte olduğu günümüzde öğretim programları zamanla eskiye bilmekte ve yenilenmeye gereksinim duymaktadır. Bu durumda programlar çeşitli program geliştirme yaklaşımları çerçevesinde yeniden gözden geçirilerek güncellenmektedir. Öğretim programlarını yenileme sürecinde uygulamada olan mevcut programa yönelik kamuoyunun farklı kesimlerden gelen değerlendirme, eleştiri ve öneriler dikkate alınmakta, akademik araştırma bulgularından da yararlanılmaktadır.

Son yıllarda Türkiye’de toplumun farklı kesimlerinden din eğitimine yöneltilen eleştirilerin büyük ölçüde DKAB dersleri üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Yukarıda kısaca verilen söz konusu eleştiriler bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı bahsi geçen dersin programlarını 2005 ve 2010 yıllarında yenilemiştir. Her seferinde İslam dışı din ve inançların yanında İslam içindeki farklı anlayışlara ayrılan içerik nitelik ve nicelikçe artırılmış olmakla birlikte programa yönelik eleştiriler devam etmiştir. Bu eleştirilerde ana eksenin çoğulculuk ve farklılıklara duyarlılık vurguları üzerinden

geçtiği görülmektedir. Gerek yurt içi kamuoyunda gerekse uluslararası platformlarda dile getirilen çoğulculuk yönündeki eleştirilerin nazar-ı itibara alınarak program ve ders kitapları yenilenmiş olmasına rağmen, gerek program gerekse ders kitaplarının çoğulculuk niteliği yeterince incelenmemiştir. Bu çalışmanın temel amacı bu yöndeki eksikliği gidermek, program ve ders kitaplarının nasıl bir politik, sosyokültürel ve dini çoğulculuk anlayışı ortaya koyduğunu incelemektir. Böylece ortaöğretim DKAB Öğretim programı ve ders kitaplarının gelişmesine, DKAB derslerinin Türkiye'nin yaşadığı sosyokültürel değişime ve uluslararası gelişmelere ayak uydurabilmesine katkı sağlanacaktır. Bu katkı önemlidir. Zira din öğretimi sistemli ve planlı bir çerçevede yapılığında milli birlik ve beraberliğe, bir arada yaşamaya, barış ve uzlaşma kültürüne önemli katkılar sağlayabilmektedir. Aksine, iyi planlanıp uygulanmadığıdaysa o, ayrışma, ötekileştirme, dışlama ve sürtüşmelere yol açabilir; sosyal barışa, milli birlik ve beraberliğe zarar verebilir.

Bilindiği gibi din ve inançlar çoğulcu toplumda yer yer çatışma, gerilim, ayrımcılık ve ötekileştirme vasıtası olarak kullanılabilmektedir. Geçmişte olduğu gibi bu gün de dünyanın pek çok yerinde din ve mezhepsel ayrılıkların doğurduğu çatışma ve mücadeleler yaşanmaktadır. Bu durum çoğulcu demokrasilerin geleceği ve ülkelerin bütünlüğü açısından ciddi meydan okumalara yol açmaktadır. Dolayısıyla dini, sistemli eğitim süreçlerinin içine almak, din ve inanç tabanlı yeni bir anlayışla yorumlamak gerekmektedir. Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda zorunlu olarak yürütülen DKAB dersleri sosyal ahenge, barış içerisinde yaşamaya katkı sağlaması bakımından önemlidir. Ne var ki DKAB öğretim programları ve ders kitaplarının çoğulcu, kapsayıcı ve birleştirici niteliği yeterince araştırılmamış ve tartışılmamıştır.

Ortaöğretim düzeyi, gençlerin kimlik ve kişiliklerinin oluştuğu, temel insani yeterliklerin pekiştirildiği, özellikle demokrasi ve çok kültürlülük yönündeki beklentilerin öne çıktığı bir eğitim kademesidir. Bu beklentilerin içinde ötekine saygı, hoşgörü, empati, uzlaşma ve anlayış gibi bir arada yaşama kültürünün vazgeçilmez değerleri bulunmaktadır. Ancak tüm bu değerlerin nitelikli şekilde öğrenilebilmesi için farklılıkların doğru şekilde anlamlandırılması gerekmektedir. Bu bakımdan ODKAB öğretim programı ve ders kitaplarında farklılıkların nasıl sunulduğu kamuoyu nezdinde ortaya çıkan eleştiri ve beklentiler açısından incelenmeli ve varsa sorunlar ortaya konmalıdır. Bu yönde yapılacak bir inceleme, DKAB program ve ders kitaplarının geliştirilmesine, daha çağdaş, kapsayıcı, çoğulcu ve bilimsel bir niteliğe kavuşmasına

katkı sağlayacaktır. Özellikle ODKAB Öğretim programı ve ders kitaplarının çoğulcu din eğitiminde öne çıkan parametreler açısından değerlendirilmesi, DKAB derslerinin teori ve pratiğiyle ilgilenenlere, din eğitimi teori ve pratiğini çoğulcu bir perspektifle düzenlemede önemli katkılar sağlayacaktır.

3. Literatür değerlendirmesi

Din eğitimi ve çoğulluk-çoğulculuk ilişkisine odaklanan teorik çalışmalardan yakın tarihli denebilecek olanlar iki ana eksenle ele alınabilir. Bunlardan ilki meseleyi daha teorik düzlemde tartışan, çoğulluk gerçeği veya çoğulculuk anlayışının/ideolojisinin din eğitimi teori ve pratiğine ne tür yansımaları olduğunu/olacağını tartışan çalışmalardır. Bahsi edilen çalışmalar arasında Thompson'ın "Religious Pluralism and Religious Education/Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi"(Thompson, 1988), Hobson ve Edwards'ın "Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues/ Çoğulcu Toplumda Din Eğitimi: Temel Fesefî Tartışmalar" (Hobson & Edwards, 1999), Ziebertz'in "Religious Pluralism and Religious Education/Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi" ile "Religious Education in a Plural Western Society: Problems and Challenges/ Çoğul Batı Toplumunda Din Eğitimi: Problemler ve Meydan Okumalar" başlıklı çalışmaları (Ziebertz, 1993; 2003), Jackson'ın "Rethinking Religious Education and Plurality/ Din Eğitimi ve Çoğulluğu Yeniden Düşünmek"(Jackson, 2004); Skeie'in "Diversity and the political function of religious education/Çoğulluk ve Din Eğitiminin Politik İşlevi" ile "Plurality and Pluralism in Religious Education/ Din Eğitiminde Çoğulluk ve Çoğulculuk" (2006b; 2009); Grimmit'in "Religious Education and the Ideology of Pluralism/ Din Eğitimi ve Çoğulculuk İdeolojisi (Grimmit, 2006); Templeton'ın "Religious Education in a Secular Pluralist Culture/ Seküler Çoğulcu Kültürde Din Eğitimi (Templeton, 1999); Davis'in "Defending Religious Pluralism for Religious Education/Din Eğitimi İçin Dini Çoğulculuğu Savunmak" (Davis, 2010) başlıklı çalışmaları örnek olarak verilebilir.

Yukarıdaki çalışmaların büyük bölümünün çoğulculuk ve din eğitimi sorununu çoğulcu Batı toplumları ekseninde ele alan ve aynı zamanda Batılı araştırmacılarca yürütülen çalışmalar olduğu görülmektedir. Thompson, Hobson&Edwards, Jackson ve Skeie gibi araştırmacılar çoğulculuk ve din eğitimi ilişkisine daha olgusal bir zeminden yaklaşmakta, genel olarak Batı dünyasının yaşamış olduğu sosyolojik değişim

neticesinde oluşan çoğul yapının, bilhassa modern çoğulluğun din eğitimi değişim ve dönüşüme zorladığına işaret etmekte; dini farklılıkların kamusal din eğitim eliyle yönetilmesinde ortaya çıkan çeşitli sorunlara değinerek son dönemde ortaya çıkan çeşitli din eğitimi yaklaşım ve uygulamalarını tartışmakta ve bu çerçevede bir takım önerilerde bulunmaktadır. Meseleyi mevcut sosyolojik durumun yarattığı çoğulluk bağlamında tartışan, yukarıdaki görece daha objektif araştırmacılara karşın, meseleye din eğitimi-çoğulculuk (çoğulculuk ideolojisi) ekseninden bakan ve bir kısmı kilise çevrelerine mensup çeşitli araştırmacılar ise çoğulculuk ideolojisini (özellikle Hick'in başını çektiği ve din felsefesinde tartışılan dini çoğulculuk teolojisini) eleştirmekte ve bu yaklaşımın geleneksel Hristiyan öğretinin ağırlığını taşıyan din eğitimi anlayışı açısından yarattığı sorunlara dikkatleri çekmektedir. Örneğin Grimmit (2006, s. 133) liberal kanadın geleneksel doktriner din eğitime yönelik, endoktrinasyon, ayrımcılık, ırkçılık gibi eleştirilerini değerlendirerek, liberal teolojiyle özellikle dini çoğulculuk iddialarıyla temellendirilen çoğulcu din eğitimi bağlamında en temel sorunun bizatihi değer yüklü bir şeyin (din-inanç) yine değer yüklü bir başka şey (devlet/kamu okulu) içerisinde öğretilmeye çalışılmasının doğurduğu gerilim olduğunu vurgulamakta ve dinler/kültürler arası diyalogun gerekliliğinin altını çizmektedir. Buna karşın Davis (2010, s. 190-191) dışlayıcı yaklaşımın doğurduğu sorunları tartışarak dini çoğulculuğun din eğitimi temellendirmedeki önemine değinmekte ve çoğulcu bir perspektifle yürütülen din eğitiminin sosyokültürel faydalarını göz önüne sermeye çalışmaktadır. Yukarıda ana hatlarıyla verilen literatürün bu çalışmada özellikle çoğulcu din eğitiminin amaç, ilke, muhteva, yöntem ve yaklaşımlarını ele alırken önemli katkıları olduğunu belirtmek gerekir. Ancak çalışmada çoğulculuk ve din eğitimi ilişkisine her hangi bir kanadın yaklaşımından ziyade, daha dışarıdan ve çok boyutlu bir olgu olarak yaklaşılmış, farklı yaklaşım ve değerlendirmeler göz önünde bulundurarak genel bir çoğulcu din eğitimi tablosu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Meseleye pratik açıdan bakınca, çeşitli ülkelerde devlet eliyle yürütülen din eğitiminin çoğulcu niteliğini ele alan, özellikle öğretim programı ve ders kitaplarını farklılıklar açısından inceleyen çok sayıda araştırmanın bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede Christian Moe'nin editörlüğünü yaptığı ve Arnavutluk, Bosna-Hersek ve Sırbistan gibi Balkan ülkelerindeki ders kitaplarında dini ötekinin nasıl sunulduğunu ele alan "Images of the Religious Other: Discourse and Distance in the Western Balkans/Dini Öteki İmajları: Balkanlarda Söylem ve Mesafe" başlıklı

çalışma (Moe, 2008); editörlüğünü Kaymakcan ve Leivrik'in yaptığı ve Müslüman çoğunluğun bulunduğu ülkelerde ötekine bakışın nasıl olduğunu din öğretimi programı ve ders kitaplarını da söz konusu ederek irdeleyen "Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies/ Müslüman Toplumlarda Hoşgörü Eğitimi" başlıklı (Kaymakcan & Leivrik, 2007) çalışma ile aynı bağlamda İslam ülkelerinde, kamu okullarındaki ders kitaplarında Hristiyanlığın nasıl sunulduğunu ele alan ve seri halinde yayımlanan eserlerden örneğin Reiss'in "Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder/İslam Ülkelerinin Ders kitaplarında Hristiyanlığın Temsili" adlı çalışması (Reiss, 2005); Falaturi ve Tworuschka'nın Türkçeye "Alman Okul Kitaplarında İslam" adıyla çevrilen eseri (Falaturi & Tworuschka, 1992); Tavukçuoğlu'nun Hristiyan Din Dersi Kitaplarında İslam'ın Tanıtımı -Avusturya Örneği- adlı makalesi (Tavukçuoğlu, 2001) örnek olarak verilebilir.

Yukarıda zikredilen araştırmalarda, din eğitimi program ve ders kitaplarında dinler arası, din içi ve kültürel farklılıkların sunumuna odaklanılmış ve konu genellikle "öteki" teması bağlamında ele alınmıştır. Birkaç örneği zikredilen bu tür çalışmalardaki temel soru şudur: *Program ve ders kitaplarında diğer dinlere, bu dinlerin mensuplarına nasıl bakılmakta, özellikle Hristiyanlık, İslam veya ait olunan mezhep karşısında farklı din ve inançlar hangi konuma oturtulmaktadır?* Yukarıdaki çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde genel olarak İslam-Batı kutuplaşmasının yarattığı pek çok olumsuz imajın ders kitapları üzerinden üretildiği, olumsuz niteliklere sahip öteki imajının yaygınlaştığı ve yeni kuşaklara aktarıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle "Osmanlı", "Arap", "İslam", "Cihat", "Şeriat", "kadın" gibi klasik imajların Batı dünyasında pek de olumlu çağrışımlar yapmadığı; buna karşın İslam dünyasındaki Batı algısının da olumsuz olduğu görülmektedir. Batı'nın, Batılı inanç ve değerlerin İslam dünyasında, örneğin Arap coğrafyasındaki imajı "Neo-kolonyalizm", "Emperyalizm", "Misyonerlik" ve "Haçlılar" gibi parametreler üzerinde belirginleşirken; İslam imajı yukarıda kimi örnekleri verildiği gibi yüklü kavramlar üzerinden tedavüle sürülmekte fundamentalizm, terör, savaş gibi temalarla belirginleşmektedir (Falaturi & Tworuschka, 1992). Batı ders kitaplarındaki İslam, İslam ders kitaplarındaki Batı, Hristiyanlık ve Yahudilik gibi ötekine dönük imajlarla ilişkilendirilen sorunların kısa vadede aşılmasının zor olduğunu dile getiren Reiss, her şeye rağmen yıllar bazında bazı iyileşmelerin varlığına dikkat çekmekte, ders kitaplarının iyileştirilmesi bağlamında

günümüzde asıl yapılması gerekenin daha çok diyalog, hoşgörü, anlayış ve işbirliği gibi kavramlara odaklanmak olduğunu belirtmektedir (Reiss, 2006).

Öğretim programları ve ders kitaplarının çoğulcu beklentiler açısından eleştirilmesi ve geliştirilmesi çabası Batı dünyasında uzun bir geçmişe sahip olduğundan bu konuda da görece daha yeni olan birkaç araştırmaya işaret ettikten sonra Türkiye’deki literatüre geçmek yerinde olacaktır. Türkiye’de, genel olarak din eğitimi-çoğulculuk ilişkisine odaklanan, özel olarak ise DKAB derslerinin sosyokültürel ve dini farklılıklara bakışını ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaları teorik ve pratik çalışmalar olarak ikiye ayırabiliriz. Teorik çalışmalar genelde akademik çevrelerce hazırlanan konuyla ilgili tebliğ, makale ve bilimsel tezlerden oluşmaktadır. Bu çalışmalar içerisinde Köylü’nün Batı örneği etrafında çağdaş bir din eğitimi teorisi olarak çoğulcu din eğitimi modelini tartıştığı çalışması (Köylü, 2003); Kutlu’nun Günümüz Aleviliğinde Eğitim Çalıştayı’nda sunduğu “Laik örgün eğitim sisteminde doktrin merkezli çoğulcu din eğitimi mümkün mü?” başlıklı tebliği (Kutlu, 2009), Kaymakcan’ın Türkiye’deki din derslerinin çoğulculuğunu tartıştığı “Türkiye’de din eğitiminde çoğulculuk üzerine” başlıklı bildirisi (Kaymakcan, 2005) ile “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme” başlıklı makaleleri (Kaymakcan, 2007b) zikredilebilir. Yine bu bağlamda kabaca din eğitimi ve çoğulculuk ilişkisini ele alan, DKAB derslerine de kısaca değinen tezler arasında Aşlamacı’nın *Çoğulculuk ve Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezi (Aşlamacı, 2008) ile Kızıltan’ın meseleyi daha ziyade dini çoğulculuk bağlamında ele alan *Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi* başlıklı yüksek lisans tezi (Kızıltan, 2007) zikredilebilir. Yukarıda kısaca atıf yapılan çalışmaların en önemli özelliği çoğulculuk olgusu ile din eğitimi arasındaki ilişkiyi genel olarak teorik düzlemde tartışmaları, bu çerçevede modern din eğitimi yaklaşımlarını değerlendirmeleri, özel olarak ise Türkiye bağlamında çoğulcu din eğitimi yaklaşımının ne anlama geldiğini farklı boyutlarıyla açıklamaya çalışmaları ve bilhassa Türkiye ve İslam gerçekliğine ters düşmeyecek bir din eğitimi modelinin geliştirilmesinin önemi ve gereğinin altını çizmiş olmalarıdır. Bu haliyle bahsi geçen çalışmaların araştırmanın teorik düzleminin geliştirilmesine katkıları olduğu söylenebilir.

Buna karşın meseleyi pratik düzlemde, bizzat DAKB program ve ders kitaplarını incelemek suretiyle ele alan çalışmaların daha eskilere gittiğini söylemek

mümkündür. Bu kapsamda yapılan çalışmaların iki kolda yoğunlaştığı söylenebilir. İlk DKAB dersleri içerisindeki diğer dinlerin, özellikle de Hristiyanlığın nasıl sunulduğuna, diğer ise İslam içi farklılıkların özellikle de Alevilik konusunun nasıl ele alındığına odaklandığı görülmektedir. Her iki kola ayrıca DKAB derslerini insan hakları merceğiyle incelemeye çalışan literatürü de eklemek gerekmektedir. Bu çerçevede 1999 yılında başlatılan bir proje kapsamında Türk ve Mısır okul kitaplarındaki Hristiyanlık tasavvurlarının incelenmesine dair sonuçlara yer veren Bilgin'in çalışmaları (Bilgin, 2002; 2005g); Kaymakcan'ın DKAB derslerinde Hristiyanlık sunumunu ele alan çalışması (Kaymakcan, 1999); Bulut'un dinsel çoğulculuk bağlamında ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde diğer dinlerin öğretimini irdeleyen çalışması (Bulut, 2010); Tosun'un "Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler" başlıklı çalışması (Tosun, 2010); Gündüz'ün İlköğretim din dersi kitaplarında diğer dinlerin öğretimini konu alan çalışması (Gündüz, 2008); Baykara'nın yine aynı konuda, "Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Diğer Dinlerin Öğretimi" (Baykara, 2009) ve Okumuş'un "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarında Farklı Din ve İnançların Öğretimini" başlıklı (Okumuş, 2013) yüksek lisans tezlerini örnek vermek mümkündür.

Yine son dönemde çoğulculuk bağlamında DKAB Öğretim programı ve ders kitaplarını inceleyen Kaymakcan'ın hazırlamış olduğu "Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı inceleme ve Değerlendirme Raporu"(Kaymakcan, 2007); Kırbaşoğlu'nun "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Hakkında Rapor" (Kırbaşoğlu, 2005); ve Yıldırım'ın "2011-2012 Öğretim Yılında Uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına İlişkin Bir Değerlendirme" (Yıldırım, 2012a) başlıklı incelemeleri; ders kitaplarında daha çok din dışı görüşlerin sunumuna odaklanan ve çeşitli gazetelerde yayımlanan örneğin Karam'ın "Liselerde okutulan din ders kitabı ve insanlara, inançlara saygısızlık" başlıklı blog yazısı ile (Karam, 2013); Millas'ın farklı gazetelerde yayımlanmış yazılarından oluşan "Din Dersleri Hakkında 8 Yazı" başlıklı periyodik çalışması (Millas, 2010); din dersi kitaplarına insan hakları ve politik çoğulculuk açısından inceleyen Gözaydın'ın "Türkiye'de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri" (Gözaydın, 2009); Akdağ'ın "Türkiye'de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri" (Akdağ, 2003) ve Keskiner'in "Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri" (Keskiner, 2010/1); Akbulut ve Usal'ın "Parental Religious Rights vs.

Compulsory Religious Education in Turkey” (Akbulut & Usal, 2008) adlı çalışmaları ile Şen’in “Türkiye’de Din Eğitimi ve Yurttaşlık” başlıklı çalışmasını (Şen, 2007) zikredebiliriz.

Yukarıda da işaret edildiği gibi DKAB derslerini İslam içi farklılıklar açısından inceleyen, ancak büyük ölçüde Alevilik ekseninde yürütülen araştırmalar da önemli bir yekûn oluşturmaktadır. Bu bağlamında Tosun’un “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Alevilik” (Tosun, 2005b); Öztaşkın’ın “Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Hacı Bektaş Velî ve Bektaşılık” (Öztaşkın, 2012); Çekin’in “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Tasavvuf Öğretimi” (Çekin, 2012) başlıklı çalışmaları ile Bora’nın Çoğulculuk Açısından Alevilere Göre Din Eğitimi ve Öğretimi (Bora, 2009) başlıklı yüksek lisans tezi örnek verilebilir. Meseleyi gerek diğer dinlerin sunumu bağlamında, gerekse temel insan hakları ve Alevilik ekseninde ele alan yukarıdaki çalışmalara topluca bakıldığında aşağıdaki genel tespit ve değerlendirmelerin incelenen literatür boyunca belirli bir süreklilik arz ettiği söylenebilir.

Ders kitaplarında diğer dinler hakkında verilen bilgileri değerlendiren yukarıdaki çalışmalarda örneğin Hristiyanlığın geleneksel İslam ve Kuran’ın bakış açısına göre anlatıldığı, misyonerlik konularına aşırı derecede yer verildiği, Hristiyanlık hakkındaki bilgilendirmenin “kuru” bir anlatıma sahip olduğu (Bilgin, 2002, s. 24–26); dolayısıyla Hristiyanlığın bir din ya da mezhebi merkeze alan yaklaşımla (confessional) sunulduğu ifade edilmiştir (Kaymakcan, 1999, s. 291). Ancak gerek Kaymakcan gerekse Bilgin’in çalışmalarının program ve ders kitaplarının değişmeye başladığı 2000li yılların öncesindeki materyali incelemeye tabi tuttuğu unutulmamalıdır. Program ve ders kitaplarının çoğulculuk bağlamında nasıl bir değişim gösterdiğini 1992 yılında yayımlanan Ortaöğretim DKAB öğretim programını 2005 yılında yenilenen programla karşılaştırarak değerlendiren Bulut’a göre ise, 2005 yılında yenilenen ortaöğretim DKAB ders kitaplarında diğer dinler hakkında yeterli bilgi verilmiş ancak zaman zaman programdaki kazanımlarda ifade edilen saygı ve hoşgörü anlayışına yeterince yer verilmemiş, diğer dinlere karşı hoşgörölü, saygılı olma anlayışı yeterince işlenmemiştir (Bulut, 2010, s. 77). Buna karşın Türkiye’de ilk ve orta dereceli okullarda yürütülen zorunlu DKAB derslerinin çoğulcu niteliğini, program ve ders kitaplarında diğer dinlerin nasıl sunulduğu bağlamında ele alan yüksek lisans tezlerinde kaba hatlarıyla, DKAB derslerinin 2000li yıllarından başından itibaren belli bir değişim süreci geçirdiği, bu süreçte diğer dinlerin öğretiminin hem nicelik hem de nitelikçe iyileştirildiği

vurgulanmıştır. Bu anlamda örneğin Gündüz, 2000 yılından sonra müfredatta dinler hakkında verilen bilgilerde önceki dönemde var olan dışlayıcı ifadelerle yer verilmediği, ders kitaplarında diğer dinlerle ilgili olarak çoğulcu ve kapsayıcı yaklaşıma geçildiği tespitinde bulunmuştur (Gündüz, 2008, s. 181). Ders kitaplarında farklılıkların sunuluşunu daha teknik düzeyde inceleyen kimi araştırmalarda ise, farklı dinlerin söz gelimi Hristiyanlığın sunumunda eksik, hatalı, çelişkili ve asli kaynaklarla uyuşmayan bilgilere yer verildiğine ilişkin bulgu ve değerlendirmeler yer almaktadır (Baykara, 2009, s. 72-73; Okumuş, 2013, s. 86-96).

Türkiye’de son dönemde çeşitli sivil toplum örgütlerince hazırlanan kimi yayınlarda eğitimde değişim ihtiyacı vurgulanmakta, bu bağlamda DKAB derslerinin de gözden geçirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir. 2011 yılında Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan *Türkiye’de Din ve Eğitim – Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci* başlıklı politika notunda (Aktaşlı vdğ., 2011) din derslerinde değişim ihtiyacı vurgulandıktan sonra teorik düzeyde DKAB dersinin nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezhepler üstü, dinler açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan, öğrenci merkezli ve insan hakları ilkeleriyle uyumlu olmasına dair uzlaşının sevindirici olduğu dile getirilmektedir. Raporda, yukarıda zikredilen kavramların program ve ders kitaplarında yeterince açık bir biçimde tanımlanmamaları ve ölçütlerinin net olmamasının kavramsal çerçevede bir uzlaşma görüntüsü olmasına rağmen uygulamaların bu çerçeveden uzağa düşmesine neden olabileceğine dikkat çekilmiştir (Aktaşlı vdğ., 2011, s. 24). Benzer değişim vurguları aynı girişim tarafından yayımlanan daha sonraki çalışmalarda da dile getirilmiş, program yenileme çalışmaları kapsamında DKAB öğretim programının ülkemizdeki inanç çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreç içerisinde uzmanlar tarafından hazırlanması gerektiği önerilmiştir.

2007 yılında yayımlanan bir başka rapor okuma parçası ağırlıklı olsa da Aleviliğe yer verilmesini görece olarak olumlu bir gelişme saymakta; sonuç ve öneriler kısmında Alevilik konusuna programda daha kapsamlı yer verilmesi gerektiği tavsiye edilerek konunun ilgili akademisyenler, sivil toplum örgütleri, Milli Eğitim Bakanlığı gibi olabildiğince paydaşların geniş katılımının sağlandığı ortamlarda, bilimin öncülük ettiği bir zeminde, farklı seçeneklerle tartışılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Kaymakcan, 2007, s. 40). Raporda ayrıca 2005 yılında hazırlanan DKAB öğretim programında, diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişimin olduğu vurgulanmakta; diğer dinlere

ayrılan süre yeterli görülmemekte; örneğin Türkiye'nin AB perspektifi dikkate alınarak Hristiyanlığa daha fazla yer ayrılması önerilmektedir.

Türkiye'de son dönemde kamuoyunda ve akademik mahfillerde DKAB dersleriyle ilgili öne çıkan tartışmalara bakıldığında DKAB derslerinin çoğulcu niteliği üzerinde yazılıp çizilenlerin geniş ölçekli bir tartışmaya dönüşmekte olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yapılan tartışmaların kimi zaman spekülative bir zeminde, ilgili program ve ders kitaplarının içeriği hakkında somut verilere dayanmaksızın yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Nitekim mesela, kimileri Türkiye'de yürütülen eğitimin Anadolu'nun "Türkleştirilmesi" ve "Sünnileştirilmesine" dayandığını, bu durumun azınlıklara dönük ayrımcılıkları beslediğini iddia ederken (Örneğin bkz. Kaya, 2009, s. 6; MRG, 2007, s. 23), kimileri de Türkiye'de "çoğulcu din öğretimine" toplumsal açıdan ihtiyaç olmadığını belirtmektedir (Örneğin bkz. Kutlu, 2012). Yine örneğin DKAB derslerinde Sünniliğin empoze edildiği, sadece tek bir mezhebe ait eğitimin devlet desteği ile kurumsallaşmış bir yapı üzerinden zorunlu tutulduğu, Sünnilik ve Hanefiliğin kendi içindekiler de dâhil olmak üzere dinî çeşitliliğin yok sayıldığı, farklı görüşlerin "ortak bir müfredat"la tek tipleştirildiği; var olan din eğitiminin endoktrinasyona dayalı olduğu; müfredatın, çoğulculuğa aykırı olarak mutlak doğruluk iddiasına dayandığı; tüm bunların bir sonucu olarak dizayn edilmiş veya sözde ılımlaştırılmış hâkim devlet dini/mezhebi dışındaki tüm inançların yok sayıldığı yönünde bir takım iddialar bulunmaktadır (Bkz. Başdemir, 2011, s. 59-61; Tosun, Kılıç, ve diğerleri 2009, 31).

Tüm bu iddialara karşın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri hakkında yapılan çalışmaların büyük ölçüde teorik eksenli çalışmalar olduğu, az sayıdaki kimi deneysel araştırmalarda ise özellikle ders kitaplarında diğer dinlerin sunumuna dair çıkarımların ders kitaplarının metin analizine, örneğin farklılıklar söylemine odaklanmadan, ilgili içeriği daha çok dinler tarihindeki güncel bilgiler açısından tartışılarak elde edildiği anlaşılmaktadır. Öğretim programı ve ders kitaplarının farklılıklara bakışının çoğulculuk anlayışları ve özellikle çoğulcu din eğitiminin temel parametreleri açısından belirli somut sorular çerçevesinde incelenmesi, bilhassa ders kitaplarının çoğulculuğu bağlamında oluşan spekülasyonları aydınlığa kavuşturmak, kamuoyundaki tartışmalara ışık tutmak bakımından önemli ve gereklidir.

4. Yöntem

ODKAB Öğretim programı ve ders kitaplarındaki çoğulculuk anlayışının incelenmeye çalışıldığı bu araştırmada yöntem olarak içerik/söylem çözümlemesine başvurulmuştur. İçerik veya söylem çözümlemesi, incelen metinlerin içeriğinde saklı anlamı/söylemi keşfetmeye çalışan, yani ifade edilenin, görünenin arkasındaki dünyayı ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Yazılı ve görsel metinler üzerinde yürütülen kuramsal temelli analizlerde bu tarz çözümlemeler önerilmektedir (Bkz. Mayring, 2000, s. 104). Yıldırım ve Şimşek'e göre eğitim üzerine yapılan bir araştırmada ders kitapları, öğretim programları, eğitimle ilgili resmi belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitekim eğitsel dokümanlar üzerinde çözümleme yapılabilecek önemli bilgi kaynaklarıdır. Metin tabanlı söylem çözümlemesinde önce araştırmanın problemi ışığında, ihtiyaç duyulan doküman türlerine karar verilir. Daha sonra, elde edilen metinler belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle ilişkileri de gözetilerek çözülür ve yorumlanır.

4.1. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evren ve örneklemini 2010 yılında güncellenen Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı ve bu programa göre hazırlanıp 2012-2013 Eğitim öğretim yılında uygulamaya konan 9 – 12. Sınıf ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ilgili eğitim öğretim yılında uygulamaya konan ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmi internet sitesinde yayımlanan tüm kitaplar incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın örnekleminin ilgili eğitim öğretim döneminde, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onaylayıp resmi internet sitesinde yayımladığı tüm ders kitaplarını kapsadığı için örneklemin aynı zamanda araştırmanın evrenini temsil ettiği düşünülebilir. Araştırmada incelenen Program ve ders kitapları şunlardır:

- MEBDÖGM. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akgül, M., Kara, A., Albayrak, A., Koç, E., Çatal, A., & Özbay, E. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı - 12. Sınıf -*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Barman, K. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10*. Ankara: Özgün Matbaacılık Sanayii ve Ticaret Anonim Şirketi.

- ✚ Demirtaş, K. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12 Ders Kitabı* . Ankara: Özgün Matbaacılık.
- ✚ Ekşi, A., Yapıcı, A., Özbay, E., & Akgül, M. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı - 10. Sınıf-*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ✚ Genç, N. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9*. İstanbul : FCM Yayıncılık .
- ✚ Kabakçı, A. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10 Ders Kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık.
- ✚ Kızılkaya, Y. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 11*. Ankara: Bisiklet Yayıncılık.
- ✚ Türkan, A., Şahan, R., Meydan, A., & Türker, A. S. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı - 9. Sınıf-*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ✚ Koç, E., Şimşekçakan, M., Baydaş, M., & Altaş, E. (2012). *Ortaöğretim DİN Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 11. Sınıf*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

4.2. Verilerin toplanması

Bu araştırmanın verileri bir nitel araştırma programı olan Nvivo 10 kullanılarak elde edilmiştir. İlgili öğretim programı ve ders kitapları yukarıdaki programa yüklenmiş, ardından metinlerin içeriği, başlangıçta belirlenen ve süreç içerisinde yer yer güncellenen çeşitli kod, kategori ve temalar çerçevesinde sistematik olarak okunup fişlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Nvivo 10 programına uyumlu olmayan kimi ders kitaplarının metinleri ABBYY Fine Reader programı yardımıyla önce Word dosyası haline getirilmiş ardından programa yüklenmiştir. Bulguların sınıflandırılmasında kod, kategori ve temayla doğrudan ya da dolaylı olarak anlam ilişkisi kuran yazılı ve görsel unsurlar bir araya getirilmeye çalışılmıştır.

Nvivo 10 programında verilerin sistematik hale getirilmesinde, hiyerarşik ve anlamsal bir bütüne dönüştürülmesinde kullanılan öğelere kod (Node) denmektedir. Kodlar ham haldeki bulguların derlendiği, yapılandırıldığı kalıplardır. Bu araştırmada verilerin derlenmesi sürecinde belirli kodlar oluşturulmuş, ilgili kodla doğrudan ya da

dolaylı ilişkisi görülen yazılı (cümle, paragraf vb.) ve görsel unsurlar (resim, şekil vb.), anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde metinden sökülmüş ve ilgili kod altında tasnif edilmiştir. Bulguların sistematik olarak okunması sürecinde oluşturulan her bir kodla ilgili yorum, kısa açıklama, hatırlatma vb. için Annotation ve Memo linkler kullanılmış, metinlerin tarama süreci bitiminde tüm Annotation ve Memo'lar ilgili olduğu temayla birlikte Word formatına aktarılmıştır. Bu tarz hatırlatıcı notlar, çalışmanın başlangıcından oluşturulan ana temaların altındaki boyutların (alt boyutların) belirginleşmesinde, detaylandırılmasında, belirli bir boyutun diğerleriyle ilişkilendirilmesinde kullanılan, verinin süreç boyunca anlamlandırılarak canlı kalmasını sağlayan, sonuçta bütüncül bir yorumlama için bir araya getirilen önemli referanslardır (Mayring, 2000).

4.3. Verilerin analiz ve değerlendirilmesi

Yazılı metinlerin söylemini çözümlemeye dönük nitel veri analizi, anlamı yapılandıran unsurlara odaklanmayı gerektirmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada belirli kod, kategori ve temalar altında toplanan bulguların çoğulculuk ve çoğulcu din eğitimi bağlamında analiz ve yorumu sırasıyla önce kategorik analize ardından da söylem analizine tabi tutulmuştur. Nitekim nitel araştırmalarda analiz genellikle ham bulguların sistematik hale getirilmesiyle başlar. Ham bulguların sistematize edilmesinde genellikle başvuru tekniklerden birisi kategorik analizdir. Kategorik analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş ham verinin önceden belirlenmiş kategorilere göre gruplandırılmasıdır (Gökçe, 2001). Bu analizde en önemli nokta bulguları sistematik bir elenmeye tabi tutarak azaltmak, konuyu temsil eden en iyi örnekleri bir araya getirerek serimlemektir. Verilerin azaltılması, henüz işlenmemiş durumda bekleyen ham veriyi ayıklama, özetleme ve dönüştürme işlemlerine tabi tutmaktır. Bu süreçte araştırmacı, araştırmanın amacı ve problemine göre veri setini nasıl sınıflandıracağına karar vererek hangi verileri araştırmanın dışında bırakacağına, hangi verileri kullanacağına odaklanır (Miles & Huberman, 1984). Bulguların kodlanarak kategorize/şematize edilmesi, temelde bir anlam yapılandırması olduğu için çalışmayı yapan kişinin problemi ele alış biçimine, amaçlarına, akademik birikimine göre değişebilmektedir.

Nitel araştırmalarda bulguların tasnif edildiği anlamsal örgütlere/yapılara genellikle kod, kategori ve tema gibi adlar verilir. Bu çerçevede, birbirine benzer/yakın

anlam ifade eden anlam öbekleri önce belirli kodlar içerisinde örgütlenir. Birbiriyle ilişkili olan kodların bir araya getirilmesiyle kategoriler; kategorilerin kendi aralarındaki anlamsal/yapısal ilişkiler gözetilerek bir araya getirilmesiyle de temalar oluşturulur (Mayring, 2000, s. 86-106). Böylece veriler içerisinde yer alan anahtar faktörler ortaya çıkartılmaya ve veriler arasındaki ilişki yapıları/ağları tanımlanmaya çalışılır (Özdemir, 2010). Bu çalışmada ilgili program ve ders kitaplarının okunmasından ele edilen ve araştırma problemiyle ilgisi olduğu düşünülen veri setinin bir araya getirildiği belirli anlamsal örgütlere/yapılara odaklanılmıştır. Araştırmada veri seti, başlangıçta belirlenen 32 koda göre tasnif edilmiştir. Elde edilen kodlar daha sonra belirli özelliklerine göre kimileri elenerek, kimileri birleştirilmek suretiyle bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, kategorilerden de üç ana tema oluşturulmuştur. Bu süreç, ilgili din eğitimi bilimi literatürü ile incelenen metinlerin birlikte düşünülmesiyle şekillendirilmiştir.

Yukarıdaki sürecin nasıl oluşturulduğu bir örnek üzerinde şöyle ifade edilebilir: Araştırmacının üç ana temasından birisi olan politik çoğulculuk temasının ortaya konması için program ve ders kitaplarındaki “insan söylemine” odaklanılmış, bu amaçla ilgili program ve ders kitaplarında insana ve onun temel özelliklerine açık ya da örtük olarak atıf yapan ifadeler, oluşturulan çeşitli kodlar (Nod) altında toplanmıştır. Bu bağlamda incelenen metinlerde insan gerçekliğine karşı nasıl bir tavır alındığı, söz gelimi insani farklılıkların, temel hak ve özgürlüklerin, bilhassa inanç özgürlüğünün nerede, hangi yazılı ve görsel unsurlarla yapılandırıldığının izleri sürülmeye çalışılmıştır. Ayrıca, incelenen metinler din eğitimiyle ilgili alakalı metinler olduğu için insanın var oluşuna, din ve inançla ilişkisine, bu ilişkiyi kuran dilin yapısına odaklanma gereği duyulmuştur. Yukarıdaki temel saiklerle oluşturulan politik çoğulculuk teması altında insanı tanımlayan, onun temel niteliklerine işaret eden, var oluşunu açıklayan, insanın din ve inançla irtibatını gösteren, onun temel hak ve özgürlüklerle özellikle din ve inanç özgürlüğüyle ilişkisini kuran ifadeler bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede bir araya getirilen bulgular politik çoğulculuk teması altında oluşturulan; “insani farklılıklar”, “insanın doğası ve din”, “insanın doğası ve inanç”, “temel hak ve özgürlükler”, “inanç özgürlüğü” şeklindeki kategoriler etrafında tartışılmıştır. Bu tema ve kategoriler aynı zamanda araştırmanın üst ve alt başlıklarına karşılık gelmektedir. Benzer süreçler diğer tema ve kategoriler için de gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede çalışmada kullanılan tema, kategori ve kodlara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Politik çoğulculuk	“insani farklılıklar” “insanın doğası ve din”, “insanın doğası ve inanç”, “temel hak ve özgürlükler”, “inanç özgürlüğü”	Temel hak ve özgürlükler, hak, özgürlük, farklılıklar, çeşitlilik, Ateizm, monoteizm, politeizm, inanç özgürlüğü, inanç, din, insan, kul/luk
Sosyokültürel çoğulculuk	“toplum ve toplumsal farklılıklar” “kültür ve kültürel farklılıklar” “birlikte yaşama ve hoşgörü kültürü” “birlikte yaşama ve Hz. Muhammed” “birlikte yaşama ve Tasavvuf”	Barış, birlikte yaşama, hoşgörü, kültür, toplum, diyalog, müzakere, biz, eşitlik, adalet, saygı, taassup, hurafe, milli(yet), medeniyet, Türk(lük), çeşitlilik, aile, çok kültürlülük, değerler (Milli/ortak, evrensel)
Dini çoğulculuk	“din (İslam) içi farklılıklar ve çoğulculuk” “mezhepler üstülük ve Ehli Beyt” “İslam dışı dinler ve çoğulculuk” “Küreselleşme ve dinler arası eğitim”	Din, mezhep, tarikat, yorum (ameli, itikadi, tasavvufi) dinler, Hristiyanlık, dinde çoğulculuk, Ehl-i Beyt, Hz. Ali, Sünnilik, mezhepler üstü (lük), kök değerler

İçerik çözümlemesi bağlamında ikinci olarak ilişkisel analize başvurulmuştur. İlişkisel analiz, metinlerde bulunan kavramların, anlam öbeklerinin tanımı ve tasviriyle başlar. Ardından bu unsurların aralarındaki ilişkileri sistematik olarak betimlemeye, buradan hareketle bir takım sentez ve örüntülere ulaşmaya; diğer bir deyişle belirli tema ve kategoriler arasında saklı duran biçimleri/desenleri, ilişkileri ortaya çıkarmaya, nihayet söylemi inşa eden temel dinamikleri keşfetmeye geçilir ve hangi bilgilerin rapora yansıtacağına karar verilir (Bogdan & Biklen, 1992). Bu, araştırma konusu ve alt problemleri doğrultusunda, bulgulardan makro düzeyde çeşitli çıkarımların yapıldığı, araştırmanın ana temaları çerçevesinde oluşan söylem(ler)in teorik düzeyde ne anlama

geldiğinin çıkarsandığı, tartışıldığı aşamadır. Bu aşamada neyin kaç kez görüldüğü değil, neyin neyle beraber sunulduğu, ilişkilendirildiği, yani belirli mesajlar taşıyan öğelerin hangi ilişki ağı içinde, nasıl şekillendiği ve anlam kazandığı tümevarım yoluyla saptanmaya çalışılır. Burada araştırmacının yorumlarının güç ve niteliğini artıran temel motivasyon, bulguların yorumlanması sürecindeki şeffaflığı, doğrudan alıntılarının işe koşulması ile atıf çerçevesinin derinliği ve bu çerçeveye kurduğu diyalojik dilin niteliğidir.

İlişkisel analizin iki önemli niteliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki analizin semantik unsurlara odaklanması diğeri ise eleştirel olmasıdır. Nitekim kimileri ilişkisel analize semantik analiz adını vermektedir (Palmquist, Carley, & Dale, 1997). Bu çerçevede araştırmada, söylemi yapılandıran temel dil ve anlatım unsurlarına odaklanılmıştır. Bu anlamda cümlelerin yapısal bütünlüğü, iç-dış tutarlılığı, anlaşılabilirliği yanında hangi zaman kalıbıyla, kime hitap ettiğine, amacı ve bu amacın metin içi yazı ve görsellerle uyumuna; insan, inanç, kültür, toplum, din gibi ana temalar ve bu temalar çerçevesinde yapılandırılan farklılıklar söyleminin (dini, sosyokültürel, politik) ifadelendirilmesinde kullanılan sıfat ve zarflara dikkat çekilmiştir. Ayrıca incelemede metinlerdeki söylemin standart bir dilinin olup olmadığına, söz gelimi tartışma, eleştirme, açıklama, karşılaştırma, düz anlatım vb. ifade üsluplarından hangisine, nasıl yer verildiğine de bakılmıştır. Diğer taraftan araştırmada, araştırmada elde edilen bulgular eleştirel bir perspektifle tartışılmaya çalışılmış; bu kapsamda incelenen metinlerde saklı olan etnik, dinsel, kültürel, mezhepsel vb. farklılıklara dönük ayrımcılık, ötekileştirme, dışlama, şeyleştirme, yüceltme, meşrulaştırma, nefret ifade eden sıfat ve nitelemeler ifşa edilmeye çalışılmıştır.

1. BÖLÜM

ÇOĞULLUK VE ÇOĞULCULUK

1.1. Çoğulluk

Din eğitimi bağlamında çoğulluğu anlayabilmek için çoğulluğun bir olgu olarak gelişim seyrini ortaya koymak, ardından ona karşı nasıl bir tavır takınıldığını tasvir etmek ve nihayet onun, farklı açılardan yorumlanarak din eğitim süreçlerinde nasıl işe koşulduğunu/koşulabileceğini izah etmek gerekmektedir. Bu çerçevede burada çoğulluk olgusunun nasıl bir değişim süreci izlediği irdelenecek, bilhassa çoğulluğa ilişkin belli başlı tutumların neler olduğu ortaya konacak, ardından bu tutumlar ekseninde sosyokültürel ve dini çoğulluk olguları ele alınacak; son olarak da çoğulluk gerçeğinin eğitimsel süreçlere bilhassa din eğitimi teori ve pratiğine nasıl yansıdığı üzerinde durulacaktır.

1.1.1. Çoğulluğun tanımı

Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı *Güncel Sözlükte* (TDK, 2006) “çoğul olma durumu” şeklinde tanımlanan çoğulluk, *The Merriam-Webster*'de “çoğul (plural), çok sayıda (numerous), çok miktarda (a large number) olma durumu” şeklinde tanımlanmaktadır (Merriam-Webster, 2013). Bu araştırmada yer yer birbirinin yerine gelecek şekilde aynı anlamda kullanılacak olan çoğulluk (İng. plurality, Fr. pluralité) veya çeşitlilik (diversity) kavramları, terim olarak, herhangi bir toplumda dilsel, dinsel, etnik ve sosyokültürel farklılıkların bulunması durumunu ifade etmek için kullanılmaktadır (Skeie, 2006a, s. 136).

Çoğulluk genel bir sosyokültürel olgu olmakla birlikte bu araştırmada toplumsal ve kültürel boyutlarıyla birlikte, daha çok inanç ve dinle alakalı bir olgu olarak ele alınacaktır. Bu çerçeveden bakıldığında örneğin *dini çoğulluk* bir ülke ya da bölge

içerisinde birbirinden farklı din, inanç, mezhep din anlayışının bir arada olması durumunu ifade eder. Bilindiği gibi bu gün dini çoğulluk, modern toplumlarda önemli bir sosyolojik olgu haline gelmiştir. Nitekim 21. yüzyılın erken dönemlerinin ana tartışma konusunun dini çoğulluk ve onun toplumsal düzen ve kamusal hayattaki sonuçları olduğu ifade edilmektedir (Bouma & Ling, 2012, s. 321). Çoğulluk kavramı olgusal bir kavramdır. Bu niteliğinden dolayı da nesnel olarak tanımlanabilir, betimlenebilir (Skeie, 1995). Çoğulluk olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için geçirmiş olduğu süreç, bu süreçte yaşanan temel dinamiklere göz atmak yararlı olacaktır.

1.1.2. Çoğulluk olgusunun gelişimi

Mensubiyetleri birbirinden farklı olan insanların bir arada yaşaması gerçeği yeni bir durum değildir. Örneğin İslam tarihinde Medine’de kurulan ilk İslam devletinde Müslüman, Hristiyan, Yahudi ve diğer inançlara mensup çok sayıda unsur bir arada yaşamaktaydı. İslam tarihinde önemli bir yeri olan Medine Vesikası, bu bir arada yaşamanın yasal zeminini oluşturmaktaydı. Emevi, Abbasî, Selçuklu ve Osmanlı tecrübeleri de, yukarıda zikredilen çeşitlilik veya çoğulluğun ilginç örneklerini barındırmaktadır (Aktay, 2003, s. 57).

Sosyokültürel ve dini çoğulluğun günümüzde daha çok Avrupa eksenli bir olgu olarak tartışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte çoğulluk ya da çeşitlilik Avrupa için de yeni bir olgu değildir. Bu durum Avrupa Konseyi’nin hazırlamış olduğu *Kültürlerarası Diyalog için Beyaz Kitap*’ta (2009) şöyle ifade edilmiştir: “Avrupa adlı tuvalin üzerinde kıta içi göçlerin birikimlerinin, sınırların tekrar çizilmesinin ve sömürgecilik ile çok uluslu imparatorlukların etkilerinin bıraktığı izler vardır. Yakın yüzyıllar boyunca, politik çoğulculuk ve hoşgörü prensiplerine dayalı topluluklar, sosyal uyum açısından kabul edilemez riskler ortaya çıkartmaksızın çeşitliliklerle birlikte yaşamamızı sağlamıştır.” Ancak geçmiş yüzyıllar boyunca yaşanan çoğulluk olgusunun bu günküyle aynı olduğu söylenemez.

Vaktiyle büyük ve güçlü imparatorlukların içerisinde barınan ve etnik, dini, kültürel açıdan birbirinden farklı özellikler taşıyan alt unsurlar çeşitli ulusal ve uluslararası gelişmelerin de etkisiyle (Örneğin Fransız Devriminin etkisiyle oluşan milliyetçilik akımları) etkinlik alanlarını genişletmeye başlamışlardır. Böylece zamanla çok sayıda ulus devlet kurulmuş ve çoğulluk olgusu yeni bir boyut kazanmaya başlamıştır. Bilindiği üzere ulus devlet modelinde devleti oluşturan tüm vatandaşların

ortak bir dil ve kültürün yanında ortak bir takım değerleri paylaşması esastır. Buna ilave olarak din faktörünün de genellikle bu ulusal yapıyı güçlendirmek üzere sistemin yedeğinde tutulduğu bilinmektedir. Ne var ki ulus devletler bile tüm ulusal ortaklıklara rağmen içlerinde çok sayıda azınlık gurubunu barındırmaya devam etmişlerdir.

Skeie, farklı devlet ve toplumların tarihten bu yana, farklı kültür, din ve etnik unsurlara ev sahipliği yaptığı gerçeğinden hareketle çoğulluğun yeni bir tecrübe olmadığına altını çizmekte ve çoğulluğun bu en yaygın/eski, bilinen biçimine *geleneksel çoğulluk* adını vermektedir (Skeie, 2006a). Ancak o, ‘geleneksel’ terimini bir gelişim düzeyi olarak değil, daha ziyade çoğulluğun uzun tarihine işaret etmek için kullanır (Skeie, 2006a, s. 144). Ona göre Avrupa, özellikle 1960’ların sonlarından itibaren gerçekleşen göçlerin neticesinde kendi geleneksel çoğulluğunun daha fazla farkına varmaya başlamıştır. Bu sayede çok kültürlü politikalar, azınlık politikalarıyla birlikte hayata geçirilmeye başlanmıştır.

Bu gün gelinen noktada, dünya üzerinde sadece tek bir etnik köken, din, soy ya da kültüre mensup insanları barındıran her hangi bir ülkeden söz etmek mümkün görünmemektedir. Bunun en iyi örneği Avrupalı veya Batılı ülkelerdir. Nitekim günümüzde birçok Batı ülkesi çok sayıda etnik azınlık barındırmaktadır. Örneğin Belçika’da Flamanlar, İspanya’da Katalanlar ve Basklar, Kanada’da Quebec’ler ve ilk yerliler, İskandinav ülkelerinde yerli Sami halk, İsviçre’de Fransız ve İtalyanlar bulunmaktadır (Momin, 2012, s. 34). Bunlara ilaveten dünyanın farklı bölgelerinden anılan ülkelere doğru, bilhassa ikinci dünya savaşından sonra yaşanan yoğun göç dalgası, bahsi edilen ülkelerdeki çeşitliliği daha da artırmıştır. Bu çerçevede geleneksel çoğulluk olgusunun küreselleşme süreciyle birlikte farklı bir anlam kazanmaya başladığını söylemek mümkündür.

Küreselleşme, uluslaşma sürecini güçlendirerek geleneksel çoğulluğa farklı bir boyut katmıştır. Uluslararası ilişkilerde, bilim ve teknolojide, ekonomide, bilişim ve haberleşme ağlarında yaşanan gelişmeler ulus bilincini, etnik ve kültürel ayrılıkları-farklılıkları belirginleştirerek ülkesel ve bölgesel çapta çeşitliliğin daha da artmasına yol açmıştır. Bu durumun elbette çarpıcı sonuçları olmuştur. Huntington’a göre kültürler arasında artan temaslar medya ve iletişim kanallarının katkılarıyla büyümüş, seyahatler de bir yandan uygarlıklar arasındaki farklılıkları, bir yandan da uygarlıklar arasındaki benzerlikleri artırmıştır (Huntington, 2003). Kültürler arasındaki bu artan temaslara eşlik eden, hatta onları tetikleyen ekonomik modernizasyon ve sosyal mobilizasyon,

insanları kendi geleneksel ve yerel kimliklerinden ayırmış, devleti de, sömürge dönemi sonrasında o kimliğin baş kaynağı olma rolünden çıkarmıştır. Huntington'ın ifadesiyle bu gün pek çok yerde din ve köklere dönüş, ortaya çıkan boşluğu doldurmak üzere güç kazanmıştır (Huntington, 2003, s. 60).¹

Eski imparatorluk bakiyesi bölgelerdeki ulusal hareketlere her geçen gün yenilerinin eklenmesinin (Örn. Kosova devleti) yanında, bu gün daha farklı bir çoğulluk olgusuyla karşı karşıya bulunmaktayız. Bu yeni çoğulluk gerçeğinin arkasındaki en önemli motivasyon insan hareketliliğinin yanında bilgi ve teknolojiye yaşanan muazzam değişimlerin de etkisiyle, daha önce emsali görülmemiş heterojenlik olgusudur. Söz gelimi bu gün, aynı metroyu kullanan, aynı marketten alış veriş yapan, aynı okullarda okuyan, aynı iş yerinde çalışan, aynı mahallede veya apartmanda komşu olarak yaşayan ve fakat ayrı dili konuşan, ayrı şeylere inanan, ayrı kimlik ve etnik aidiyetlere, kültürel geçmişlere sahip olan insanların oranı gittikçe artmaktadır. Günümüzün pek çok dünya ülkesine bakıldığında, özellikle son elli yılda, sosyokültürel bakımdan ciddi bir farklılaşmanın yaşandığı göze çarpmaktadır.

Son dönemlerde ekonomik, siyasal, sosyal, dini ve coğrafi sebeplerle gelişmiş dünya ülkelerine olan **göç** hızla artmıştır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ne yönelik göç dalgası her on yılda bir yükseliş göstermiştir. Huntington'ın ifadelerine göre, 1960'larda ülkeye giren insan sayısı 3 milyonken, 1980'lerde bu sayı 7 milyona, 1990'lardaysa 9 milyona ulaşmıştır (Huntington, 2006). Yine bu dönemlerde Amerikan nüfusunda dış ülkelerde doğanların oranı, örneğin 1960'larda yüzde beş dolayındayken, bu oran 2002'de yüzde 12 olmuştur. Huntington, ciddi bir ekonomik veya iktisadi kriz olmadığı halde her yıl bir milyondan fazla göçmenin belirsiz bir gelecek için Birleşik Devletlere giriş yapmasının beklendiğinin altını çizmektedir (Huntington, 2006, s. 30). Bu durum elbette, pek çok konuda olduğu gibi bilhassa eğitimde, Birleşik Devletleri yeni ve farklı bir gerçekle karşı karşıya getirmiştir. Bu da 1960 yılından 2000 yılına kadar ülkedeki göçmen aile çocuklarının oranının üç kat artarak yüzde altıdan yüzde yirmiye ulaşmış olmasıdır. Üstelik bunların büyük çoğunluğunu Avrupa ülkeleri ve Kanada dışında kalan ülkelere gelenler oluşturmaktadır (Hernandez, Denton, &

¹ Geleneksel çoğulluk, zaman ve mekân olarak kendini farklı şekillerde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda örneğin birbirine yakın bölgelerde yaşayan fakat kendi dilleri, dinleri ve değerlerini devam ettiren farklı grupların varlığına paralel çoğulluk adı verilmektedir (Skeie, 2006). Balkanlar'da 90lı yıllarda yaşanan krizden önceki dönem bu duruma iyi bir örnektir. Buna karşın bireylerin karşılıklı geçişine, din değiştirmesine veya birbirlerinin dillerini kullanmalarına izin veren daha açık grupların oluşturduğu çoğulluk durumuna ise melez çoğulluk adı verilmektedir (Skeie, 2006a, s. 144).

Macartney, 2010, s. 8). Gerçekten tüm bu göçmen nüfusun, bilhassa yeni neslin yerleşik topluma (geniş topluma) nasıl entegre edileceği konusu, eğitim öğretimi planlama ve uygulamada önemli meydan okumalara yol açmıştır. Benzer sosyolojik ve eğitsel tespitleri pek çok Avrupa ülkesi için de yapmak mümkündür (Örneğin bkz. Barnes, 2012, s. 69 vd.).

Yukarıda kısaca değinilen küreselleşme ve göç olgusuna bağlı olarak İslam, bu gün pek çok Avrupa ülkesinin sosyokültürel bir gerçekliği haline gelmiştir. Nitekim örneğin Almanya'da yaklaşık 4,5 milyon Müslüman yaşamaktadır. Yine Fransa'da Katoliklerden sonra en yoğun kesimi Müslümanlar oluşturmaktadır. İslami sembol ve uygulamaların, kendilerine has İslami kimlik ve kültürleriyle Müslümanların birey ve gurup olarak sayısının gittikçe arttığı bir Avrupa gerçekliğinden söz edilebilir. Bu durumunun pek çok sonuç (olumlu-olumsuz) doğurduğu/doğuracağı açıktır. Örneğin bazı Avrupa ülkelerinde Müslümanlar ekonomik, sosyal ve politik bir güç haline gelmiştir. Diğer taraftan Müslüman göçmenlerin genel topluma uyumu konusunda birçok sorun da ortaya çıkmıştır. Bu sorunların bir kısmı eğitim öğretim süreçleriyle ilgilidir. Örneğin Müslüman öğrencilerin okullara İslami kılık kıyafetleriyle gelip gelemeyecekleri, Müslümanlara ait hususi bir din dersinin olup olamayacağı, Müslümanlara ait özel okulların kamu yardımı alıp alamayacağı, İslami konuları öğretecek öğretmenlerinin niteliğiyle alakalı hususlar giderek daha fazla tartışılmaktadır (UAÖ, 2012). Benzer tartışmalar eski sömürge ülkelerinden Batılı ülkelere göç eden hayli sayıdaki Hindu, Budist, Sih vb. inanç mensupları için de geçerlidir.

Geleneksel çoğulluktan farklı bir durumu anlatan tüm bu sosyokültürel gelişmeler farklı bir çoğulluk biçiminden söz etmeyi gerektirmektedir. Kimileri bu yeni duruma *modern çoğulluk* adını vermektedir (Örneğin bkz. Skeie, 2006a). Buna göre dini çeşitlilik artık egzotik adalara giden seyyahlar tarafından yerel halka korku ile tanımlanan 'orada' bir yerde değildir. O, milyonlarca insanın gündelik yaşamı içine girmiştir, böylece zamanında 'öteki' olarak görülen ya da yakın toplumsal çevre dışında kalan insanlardan kaçınmak giderek zorlaşmıştır/zorlaşmaktadır (Bouma & Ling, 2012). Bu durum daha önce örneğine rastlanmamış iç içe geçmişliği ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi modern çoğulluk nicel olarak belli bir sosyokültürel değişimi ve dönüşümü ifade etmektedir. Bununla birlikte modern çoğulluğun niteliksel bir değişim ve dönüşüm olduğunu yansıtan pek çok gösterge bulunmaktadır. Bu göstergelerin başında ise günümü toplumların içinde bulunduğu postmodern durum gelmektedir. Söz

gelimi bu gün dünya, geniş çaplı bir anlam bunalımı, hakikat kaybı ya da Beyer'in tabiriyle 'şeytanın görünümünün belirsizleşmesi' sürecini yaşamaya başlamıştır (Beyer, 2000; Ayrıca bkz. Bauman, 2012). Elbette hakikatin kaybı veya daha geniş ölçekli bu anlamsal buharlaşma veya merkez kaybı, modern toplumların önemli bir özelliğidir. Bu durum en azından hakikat² ve ahlaki olana dair söylemlerin çoğulluğu anlamına gelmektedir.³

Modern çoğulluğun bir diğer göstergesi de yine modern toplumlara özgü fonksiyonel farklılaşmalardır. Bilindiği gibi modernleşmeyle birlikte toplumdaki sektörler nispi olarak birbirlerinden bağımsız olmaya başlarlar. Zamanla bu farklı sektör ve sistemler kendi değer çerçevelerini ve davranış kurallarını geliştirmeye eğilimine girerler (Skeie, 2006a, s. 144-145). Günümüzde bu sektörel farklılaşmaları yoğun olarak yaşayan gelişmiş toplumlarda belli bir değer çoğulluğundan da söz etmek gerekmektedir. Tüm bu değişenler birlikte düşünüldüğünde modern çoğulluk olgusunun daha önce ele alınan geleneksel çoğulluktan belirgin şekilde farklı olduğu anlaşılabacaktır. Nitekim modern çoğulluğun güçlü olduğu toplumlar, artan bireyselleşme, dinin özelleşmesi, birbiriyle rekabet eden, bazen çelişen-çatışan zihniyetlere, hakikat iddialarına, dünya görüşlerine sahip çeşitli gurupların varlığıyla oluşan parçalı bir yapı arz etmektedir. Bu yapı ise hakikat ve anlam, bilgi ve güç, kimlik ve aidiyet gibi pek çok alanda özellikle Batı dünyasının içinde bulunduğu entelektüel iklimden beslenmektedir. Çoğulluk geç modernite ya da postmodernitenin çok sesli entelektüel iklimiyle alakalı olup kimileri bu değişimi moderniteden geç ya da 'yüksek modernite'ye, kimileri ise moderniteden postmoderniteye geçiş olarak değerlendirmektedir (Jackson, 2004, s. 8).

Modern çoğulluğun bir diğer göstergesi de kimliktir. Geleneksel toplumdakinin aksine modern toplumda kimlik büyük ölçüde doğuştan edinilmeyip zamanla inşa

² Modern demokrasilerde siyasal partiler, lobiler, düşünce kuruluşları, sendikalar, basın yayın organları vb. yönetsel süreçlerin ana aktörleri haline gelmişlerdir. Modern toplumlarda yönetim, meşruiyetini aşkın bir güç ya da kaynaktan değil, pratik yönüyle ekonomik, siyasal ve sosyal gruplarca söz gelimi dernekler, sendikalar, partiler, farklı meslek ve statü-çıkar guruplarınca oluşturulan geniş kamuoyundan, bu kamuoyunun yönlendirdiği toplumdan, toplumsal katılım ve müzakere süreçlerinden, teorik yönüyle de akıldan, bilimsel bilgi ve siyasal tecrübeden elde etmektedir.

³ Modern toplumda ahlaki söylemlerin çoğulluğundan da söz etmek mümkündür. Nitekim modern yaşamın bir sonucu olan bireyselleşme, beraberinde etik çoğullaşmayı getirmiş ve bu çoğulluk, ekonomiden siyasete, toplumsal yaşamdan zihniyete kadar pek çok alanı etkilemiştir. Bu gün, aynı toplum içinde kendilerine ait dilleri konuşan ve adeta birbirleri ile hiç ilişkisi yokmuş gibi görünen düzinelerce mikro toplumların varlığı söz konusudur. İnsanlar işlerine geldiğinde bir ahlaki alandan diğerine sıçramalar yapabilmektedir. Günlük yaşamda çelişkili bir biçimde sabah nihilist, öğlen egoist ve gece evrenselci bir rasyonalist olabilmek mümkündür (Bayram, 2012, s. 52).

edilen çoklu ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Türkiye’den Almanya’ya göç eden birinci, ikinci ve üçüncü kuşakların kimlik algılarına bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir. Örneğin Türkçe (konuşma, yazma, düşünme vb.) ilk göçmen kuşağın ortak ve temel bir vasfıyken son kuşağa mensup pek çok genç Türkçeyi doğru dürüst dahi konuşamamaktadır. Din, kültür, örf ve adetlere dair göstergeler de buna benzemektedir. Bu durumda büyük ölçüde Alman kültürü içinde yetişmiş, Müslüman, Türk etnik kökenli, Almanca konuşan (bazen iki dilli), yazan, düşünen bir kimlik ortaya çıkmıştır.

Şahin, yanlış sosyal politikalar sebebiyle Almanya’da özellikle 3. kuşaktan itibaren Türk kültürünü benimseme düzeyinde bir düşüş yaşandığını, 3. ve 4. kuşak gençlerin bir kısmının kültür konusunda kendilerini ne tam olarak Türk kültürüne ne de Alman kültürüne yakın hissetmediklerini ifade etmektedir (Şahin, 2010). Yeni kuşakların kimliklerinin yanında dünya görüşü olarak da çeşitlilik gösterdikleri bilinmektedir. Bu çeşitliliğin arkasında dini değişkenlerin yanında karakter, öğrenme tarzı, sosyoekonomik özellikler, bilgi birikimi, iletişim ve işbirliği anlamındaki deneyim ve beceriler vb. de etkili olmaktadır. Esasında modern toplumda bireysel kimlikleri farklılaştıran değişkenler sayılamayacak kadar çoktur (Bakker, 2003, s. 367). Bu değişkenler birbiriyle ilişkili, birbirine bağlı ve birbiri içine girmiş durumdadır. Bu durum kimlikleri daha da çoğul hale getirmektedir.

Çoğullukla alakalı yukarıda tasvir edilen değişim ve dönüşüm sürecinin tüm toplumlar için aynı olduğu söylenemez. Bu anlamda yoğun göç alan Norveç, Kanada, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerle, nispeten daha az göçmen barındıran Avrupa ülkeleri birebir aynı çoğulluğu yansıtmaz. Kimi ülkeler küreselleşme, modernleşme ve sekülerleşmeye bağlı olarak daha karmaşık bir çoğul toplumsal yapı arz ederken kimi ülkelerin çoğulluğu daha ziyade geleneksel çoğulluk düzeyindedir. Bununla beraber dünyaya açık oldukları oranda, hemen her ülkenin çoğulluk bağlamında öyle veya böyle gelenekselden moderne doğru bir değişim seyri geçirmekte olduğunu tahmin etmek zor değildir. Örneğin Barnes, İngiltere’de 1970’lerden itibaren geleneksel çoğulluktan modern çoğulluğa doğru bir geçiş olduğunu vurgulayarak, bu süreçte yaşanan farklılaşmayı toplumda gözle görülür nicel değişimlerden hareketle açıklamakta, bununla birlikte soğuk savaş sonrası dönemde artan göçmen hareketleri ve sekülerleşme sonucu İngiliz toplumunun ahlak ve din bakımından da çeşitlendiğinin altını çizmektedir (Barnes, 2012, s. 69).

Yukarıda yer yer örnek verilen ülkelerle birebir örtüşmemekle beraber Türkiye'nin toplumsal yapısının da çok seslilik arz ettiği söylenebilir. Örneğin Türkdoğan, *Türkiye'nin Etnik Yapısı* adlı çalışmasında Türkiye içerisinde yaşamakta olan 47 farklı etnik guruba yer vererek bunların din, kültür, soy vb. bakımlardan dağılımlarını incelemektedir (Türkdoğan, 2013). Buran ve Çak (2012), Türkiye'nin etnik çeşitliliğine vurgu yaparak, Türkiye'de Türk, Arap, Arnavut, Boşnak, Çerkez, Gürcü, Kürt vb. farklı unsurların yaşamakta olduğundan söz etmektedirler (Ayrıca bkz. Özbudun, 2013). Elbette bu farklı unsurların nitelik ve niceliği düşünüldüğünde, Türkiye'deki çoğulluğun yoğun göç alan diğer hiçbir ülkeyle mukayese edilemeyecek düzeyde farklı olduğu anlaşılmaktadır (Kırş. KONDA, 2006; Cebeci, 2011). Türkiye'deki çoğul yapının geleneksel karakterinin baskın olduğunu söylemekle birlikte, bilhassa son yıllarda yaşanan iç ve dış göçler ve bunların neticesinde hızla değişen kent yaşamının, çoğulluğa dair belli değişim sinyalleri verdiğini de unutmamak gerekmektedir.

Buraya kadar çoğulluk olgusu genel olarak geleneksel - modern dikatomisi bağlamında, etnik ve ulusal tabanı belirgin sosyokültürel bir olgu olarak ele alındı. Ancak çoğulluk olgusunun araştırmamızla alakalı en önemli boyutu *dini çoğulluktur*. Dini çoğulluk kabaca aynı toplumda birden çok din, inanç veya din anlayışın birlikte var olmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda Barnes, bir ülkede dinsel çeşitliliğin (religious diversity) üç temel değişkenle ilişkilendirilebileceğini belirtmektedir (Barnes, 2012, s. 68). Bunlar; 1. Yaşanan dinlerin sayısının ve müntesiplerinin oranlarının artması, 2. Din ve dini gelenek içerisindeki farklı anlayışların, yeni dini hareketlerin çoğalması. Örneğin çeşitli mezhep, tarikat, cemaat vb. yorumların yanında farklı dindarlık biçimlerinin ortaya çıkması. Hollanda'daki "gizli dindarlık" ve "isimsiz dindarlık" ya da "ait olmaksızın inanma" örneklerinde olduğu gibi (Van der Ven 2006, 70). Bu anlamda yeni dini hareketler, dini arayış içerisindeki bireylere kendi çözümlerine ulaşabilecekleri alternatif dini bağlamlar sunmak suretiyle dini çeşitliliği genişletmektedirler (Bouma & Ling, 2012, s. 323). 3. Dine, inanmayan veya bir dinin temel iddialarına kayıtsız kalan, şüpheli yaklaşan veyahut ta bunları reddedenlerin oranının artması.

Yukarıda zikredilen üç dinamiğin her ülke için aynı olmadığı bilinmektedir. Bununla birlikte Amerika Birleşik Devletleri dünyada dinsel çeşitliliğin en fazla olduğu ülkelerin başında gelmektedir. Din devlet ilişkilerinin katı bir ayrıma tabi tutulduğu

ülkede nüfusun yüzde ikisini Yahudiler, yüzde ikisini Mormonlar, yüzde 0,5'ini (bazılarına göre yüzde 2'sini) Müslümanlar, yüzde on birini ise hiçbir dine inanmayanlar oluşturmaktadır. Ayrıca Yeni Çağ Maneviyatı, Hinduizm, Budizm ve ülkeye özgü Yerel dinlerde bulunmaktadır. Monsma ve Soper'a göre dünyada var olan bütün dinlerin Amerika'da mensubu olduğunu söylemek abartı olmayacaktır (Monsma & Soper, 2005, s. 17). Protestanlığın ana çizgisine mensup kişilerin sayısının azalması, Katolik ve muhafazakâr Protestanların sayısının yükselmesi, göçlerle gelenlerin çok farklı dini kimliklere sahip olmaları bu ülkenin dinsel yapısını etkilemiştir. Hristiyanlık, Amerikan toplumu çerisinde genel olarak hâkim bir din gibi görünmesine rağmen binlerce ayrı guruba bölünmüştür (Monsma & Soper, 2005). Ne var ki tüm bu dini gurupların siyaset, ekonomi, eğitim, kültür ve diğer sosyal alanlarda bütünüyle eşit statüde olduklarını da söylemek zordur. Örneğin ekonomi, medya, moda gibi çeşitli sektörlerde gücü elinde bulunduran pek çok lobi ve çıkar gurubu bulunmaktadır. Bu gurupların dini ve ideolojik kimlikleri olduğu bilinmektedir.

Benzer dinsel çeşitlilik olgusunun çoğu Avrupa ülkesi için de geçerli olduğunun söylemek mümkündür. Avrupa'nın kuzeyinde, İskandinav ülkelerinde Protestanlık ve onun kollarının çoğunlukta olduğu bilinmektedir. Örneğin Norveç'te Evanjelik Luteryan Hristiyanlık başat dindir (Skeie, 2006) ve nüfusun %86'sını oluşturmaktadır. Buna ilaveten diğer Protestanlar ve Roma Katolikleri %3, diğer inançlara mensup olanlar yaklaşık olarak %1 civarındadır. Yine 2006 yılı itibariyle İsveç vatandaşlarının yüzde 77'si İsveç Evanjelik Lutheryan Kilisesi'ne mensuptur. Son yıllarda dini çeşitlilik İsveç'te göze çarpan bir fenomen haline gelmiştir. Bu ülkede sayıları yüz binleri bulan Müslüman ve Roman Katolik, on binleri bulan Ortodoks Hristiyan ve Yahudi bulunmaktadır. Bunların yanı sıra yaklaşık olarak yirmi beş bin Budist, Hindu, Sih ve Bahai bulunmaktadır. Ayrıca İsveç'te New Age adı altında farklı dini oluşumlar veya dini hareketler de görülmektedir (Brömssen, 2011, s. 158-159).

2001 rakamlarına göre Birleşik Krallıkta, nüfusun yüzde 72'sini Hristiyanlar, yüzde on beşini ise seküler (not religious) kesim oluşturmaktadır (Barnes, 2012, s. 67). Geri kalan kesimin yaklaşık yarısına yakını Müslümanlardan, diğerleri ise Hindu, Sih, Yahudi ve Budist guruplardan oluşmaktadır (Newcombe, 2013). Orta Avrupa'ya doğru inildiğinde Protestan ve Katolik oranının dengelenmeye başladığı görülmektedir. Örneğin on beş milyonluk nüfusa sahip Hollanda'da 4,7 milyon Katolik, 4,5 milyon Protestan, Almanya'da ise yirmi dokuz milyon Protestan ya da Evanjelik, yirmi sekiz

milyon Katolik bulunmaktadır (Monsma & Soper, 2005). Benzer dengelerden örneğin Almanya bağlamında da söz edilebilir. Hollanda’da altı, Almanya’da ise on altı milyon kişinin hiçbir dini mensubiyetinin olmadığını da belirtelim. Kıtanın daha güneyinde doğru inildiğinde, örneğin İtalya’da Katolikliğin, Yunanistan’da Ortodoksluğun (Doğu Ortodoks Kilisesi) neredeyse hâkim din konumunda olduğu bilinmektedir. Bu ülkelerden Yunanistan’da ayrıca az da olsa Roman Katolikler, Protestanlar, Yehova Şahitleri, Yahudi ve Ermeniler de bulunmaktadır (Maghioros, 2013). Bu Avrupa ülkelerinde son yıllarda Hindu, Sih, Budist ve Müslüman nüfusun giderek artmakta olduğu bunun yanında Hristiyanlık içi yeni anlayışların da oluşmaya başladığı bilinmektedir.

Dini çoğulluk olgusuna Türkiye açısından bakıldığında, Türkiye’de nüfusun hemen tamamının Müslümanlardan oluştuğu görülür. 2011 tarihi itibarıyla Türkiye’de Müslümanların oranının yaklaşık % 99,3 olduğu belirtilmiştir (Türkiye İnanç Tablosu, 2012). Bu oran Türkiye İstatistik Kurumu ve Diyanet İşleri Başkanlığının birlikte yürüttüğü yeni bir çalışmada ise % 99,2 olarak ifade edilmiştir. Türkiye’deki Müslümanların büyük çoğunluğunun Sünni, geri kalanının ise Şii-Alevi olduğu bilinmektedir. Geriye kalan yaklaşık % 1’lik bir kesim ise diğer din, inanç ve ideolojilerden oluşmaktadır. Yezidiler, Yehova Şahitleri, Museviler, Ateistler, Kadiyaniler bunlardan bazılarıdır (Türkiye İnanç Tablosu, 2012). Türkiye’nin toplam nüfusunun % 1’inden az olan bu kesim içerisinde azınlık statüsünde olan gayrimüslimler (Hristiyanlar ve Museviler) bulunmaktadır. Bunların içerisinde Ermeni Gregoryen, Süryani (Azınlık statüsünde bulunmamaktadır) ve Rum Ortodokslar çoğunluktadır (Türkiye, 2013).

Görüldüğü üzere Türkiye, gerek ana din ve diğer dinler, gerekse İslam içi farklı gurupların nitelik ve niceliği bakımından yukarıda örnek verilen ülkelere oldukça farklıdır. Örneğin mezhepsel farklılıklar bağlamında Türkiye’ye özgü itikadi, ameli, tasavvufi yorumların yapısı diğer ülkelerdeki mezhep olgusuyla bütünüyle örtüşmemektedir. Örneğin bir Katoliklik ile Sünniliği aynı kefeye koymak mümkün değildir. Farklı kaynaklarda Aleviliğin Protestanlaştırılmaya çalışıldığına dair kimi iddialara rastlanmakla birlikte (Gündem, 2008) her iki gurubun birbiriyle benzeştiğini iddia etmek sanıldığı kadar kolay değildir. Farklılık gösteren bir diğer bir figür de dindarlık oranlarıdır. Türkiye’de kendisini dindar ya da dinsiz olarak niteleyenlerin oranıyla örneğin İskandinav ülkelerindekilerin oranı birbirinden çok farklıdır. Örneğin

bir araştırmada “din hayatınızda ne kadar önemlidir?” şeklindeki soruya İngilizlerin % 29,7’si “hiç önemli değil”, %33,0’ı “önemli değil” cevabını vermişlerdir (Halman, 2001). Görüldüğü üzere araştırmaya katılanların yaklaşık % 63’lük bir kesimi dinin yaşamlarındaki yeri konusunda negatif bir tutum sergilemektedir. Buna karşılık Türkiye’de kendisini biraz dindar olarak niteleyenlerin oranı % 32, dindar olmadığını söyleyenlerin oranı ise %7 düzeyindedir (Aça, 2009).

Dinsel çoğulluk bağlamında buraya kadar söylenenleri birlikte düşündüğümüzde birkaç hususa dikkat çekmek yerinde olacaktır. Birincisi çoğulcu din eğitimi bağlamında dikkate alınan çoğulluk veya dini çoğulluk olgusu, hem geleneksel hem de modern bağlamda düşünülmelidir. Bu durum ülkeler içerisindeki yerleşik dinlerin varlığının yanında modernleşme ve küreselleşmenin bir sonucu olarak diğer dinlerin, din içi farklı yorumların ve din karşıtı ya da dine ilgisiz kesimlerin bir arada yaşamaya başlamasının bir sonucudur. İkincisi, dünya ölçeğinde düşünüldüğünde ülkeler dinsel çoğulluk bakımından farklılık göstermektedir. Kimi ülkelerde bir din hâkim olup devlet dini gibi algılanmakta, kimilerinde ise böyle bir durum bulunmamaktadır. Elbette bu, din-devlet ilişkilerinin gelişim seyriyle, ayrıca dinlerin o ülkedeki tarihsel geçmişiyle ilgili bir husustur. Buradan hareketle din, mezhep, inanç gibi kavramları karşılaştırırken özenli davranılması, bilhassa da Türkiye bağlamında yapılan değerlendirmelerde dikkatli olunması gerektiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Örneğin Türkiye’deki İslami mezhepler ile Avrupa ve Amerika’daki Hıristiyanlık mezhepleri itikadi, ameli vb. bakımlardan aynı düzeyde/düzlemde kategorize edilemez. Bu durum modern din eğitimi yaklaşımlarını anlama, açıklama ve mukayese etmede birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Üçüncüsü bu gün pek çok Batı ülkesinde kendisini dine mesafeli veya negatif bir tutumla tanımlayan pek çok kesim bulunmaktadır. Bu kesimlerin oranı toplum genelinde önemli bir yekûn oluşturmaktadır. Bu oranın Birleşik Devletler ile orta ve kuzey Avrupa’da, bilhassa İskandinav ülkelerinde daha yüksek, dış etkileşime görece daha kapalı örneğin Yunanistan, İtalya, Türkiye gibi ülkelerde daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Her ne şekilde olursa olsun çoğulcu bir düzlemde, her kese/kesime zorunlu tutulacak bir din eğitiminde din ve inanç gerçeği inanmayan insanları da hesaba katarak ele alınmalıdır.

Buraya kadar ana hatlarıyla ele alınan sosyokültürel ve dini çoğulluk olgusu toplumsal hayatın her kademesine, kamusal eğitim süreçlerine, bilhassa da zorunlu din eğitimi süreçlerine meydan okumaktadır. Örneğin İngiliz toplumunda son yıllarda artan

çoğulluğa paralel olarak dinsel aşırılıklar, ayrımcılık ve hoşgörüsüzlük gibi konularda belirgin kaygılar ortaya çıkmaya başlamıştır (Eatwell & Goodwin, 2010). Bu durum ülkenin politik, sosyal, kültürel ve dini yaşamını etkileyerek çeşitli sosyo-politik gelişmelerin önünü açmıştır. Bunun sonucu olarak 70’li yıllardan bu yana, diğer din mensuplarına karşı negatif tutumlarla baş etme çabaları din eğitimi müfredatlarında daha sıklıkla yer edinmeye başlamıştır. Sözü fazla uzatmaksızın benzer sosyokültürel çeşitlilik ve değişimlerin başka ülkelerde de yaşanmakta olduğu ve bu ülkelerin kamusal yaşamını, özellikle kamu politikalarını değişime zorladığı söylenebilir.

Çoğulculuğun daha iyi anlaşılması ve açıklanabilmesi içi çoğulluk gerçeğine ilişkin farklı tutumların da ortaya konması gerekmektedir. Bu tutumlar, farklı toplum ve ülkelerin genel politik süreçlerinde, özellikle de eğitim ve din eğitimi politikaları açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu çerçevede aşağıda çoğulluğa ilişkin üç temel yaklaşım ile İslam dininin farklılıklara bakışı sırasıyla ele alınacaktır.

1.1.3. Çoğulluğa ilişkin tavırlar

Farklılıkları anlamlandırma biçimi kamu yönetimi anlayışını etkileyerek devlet eliyle yürütülen eğitim faaliyetlerine yön verebilmektedir. Bu bakımdan çeşitlilik ya da çoğulluğa ilişkin farklı tavır alışlar irdelenmelidir. Burada çoğulluğa yaklaşımda ortaya çıkan natüralist, rasyonalist ve romantik tavırlar ana hatlarıyla incelendikten sonra İslam’ın farklılıklara bakışına yer verilecektir (Bkz. Skeie, 2006a, s. 138-141).

Çoğulluğa ilişkin tavırların başında, tıpkı farklı bitki türlerinin farklı coğrafi veya iklimsel koşulların neticesinde ortaya çıktığı gibi çeşitli kültür ve yaşam biçimlerinin de belirli tarihsel gerçeklerin ürünü olduğunu iddia eden natüralist tavır gelmektedir. Bu anlayış sosyokültürel çeşitliliğin kaçınılmaz olduğundan hareketle farklılıkları derinde yatan farklılıklar olarak görerek bunlarla mücadele yerine çeşitliliği kabullenmeyi önermektedir. Bundan dolayı farklı grup kimliklerini destekler. Skeie, bu tavrın çoğulluk gerçeğine bakışını şöyle açıklamaktadır: “Çoğulluk, insanlar arasındaki daha derin ayrımların bir sonucudur; üstesinden gelinecek yüzeysel bir farklılığın değil. Kültürler birbiri üstüne örtüşüyor görünse de bu sadece yüzeyseldir” (Skeie, 2006a, s. 138). Natüralist tavır, sosyokültürel grupların kendi kimlik ve geleneklerini koruyup geliştirme haklarını destekleyen argümanlar sunduğu için kimi çevrelerce çok kültürlülüğün tehditleriyle başa çıkmada bir enstrüman olarak kullanılmıştır. Ancak bu tavır aşırı yorumlandığında bazen ayrımcılık ve asimilasyonist

iddialara kaynaklık edebilmektedir. Bu anlamda natüralist tavır, zaman zaman çeşitli ırkçı yaklaşımlar tarafından kullanılabilir.

Natüralist tavrın tam karşısında yer alan rasyonalist tavır, insanların farklı hayatlar yaşıyor gözükseler de, ayrı dünyalarda olmadıkları iddiasına dayanır. Bu görüşe göre, insanlığın ortak noktaları daha temeldir, çoğulluk yüzeyseldir. Nitekim bu görüşe göre her zaman için başvurulacak ortak bir insan doğası vardır. Mevcut çeşitliliklerine rağmen insanlar, temelde aynı tür zihinsel kapasiteye sahiptirler ve bu sebeple de ortak bir fikre, anlayışa ulaşma olanağına sahiptirler. Rasyonalist tavra göre yapılması gereken çoğulluğun yüzeysel faydalarından istifade etmek ancak ortak insan gerçekliğini de göz ardı etmemektir. Rasyonalist tavrın aşırı yorumlandığında sosyokültürel farklılıkları görmezden gelme ya da indirgeyici yaklaşımları besleme potansiyeli taşıdığını söylemek mümkündür.

Bu iki görüşün arasında duran ve daha uzlaşımçı bir anlayış sergileyen romantik tavır, insanların farklı algılama ve düşünme kapasitelerine sahip, hayatta farklı amaçları olan ve bu amaçlara ulaşmak için kendi yollarını çizebilen, az ya da çok özgür, yaratıcı bireyler oldukları kabulünden hareket eder. Romantik tavır çoğulluğu bilhassa insan niteliklerinin olumlu bir neticesi olduğu için önemser. Romantik tavır sosyokültürel farklılıkları yüzeysel değil derinlerde görmesi bakımından natüralist; buna karşın ortak bir insan potansiyelinin de var olduğuna inanması bakımından rasyonalist tavra yakındır. Bu anlayışa göre yapılması gereken şey, farklılıkları göz ardı etmeden yapılandırmak, yönetmek ve sürdürmektir. Yukarıda kısaca tanıtilen üç yaklaşımdan sonuncusu olan romantik tavrın farklılıkları anlama ve açıklama kapasitesi bakımından daha gerçekçi olduğu anlaşılmaktadır. Bu görüş aynı zamanda İslam dininin sosyokültürel farklılıklara bakışıyla benzerlikler taşımaktadır. Şimdi de temel kaynakları ışığında İslam dininin sosyokültürel ve dini farklılıklara nasıl baktığını ele alalım.

İslam’a göre insanlar en temelde cinsiyet olmak üzere, dil, ırk, kavim/topluluk, ümmet, millet, şariat olmak üzere pek çok açıdan farklı yaratılmıştır. Bu durumu gösteren birkaç ayet meali şöyledir: “Ey insanlar! Doğrusu biz sizi bir erkekle bir dişiden yarattık. Ve birbirinizle tanışmanız için sizi kavimlere ve kabilelere ayırdık...” (49/Hucurat-13); “Allah dileseydi hepinizi bir tek ümmet kılardı...” (13/Nahl-93); “... dillerinizin ve renklerinizin farklı olması da O’nun varlığının, kudretinin delillerindendir...” (30/Rum-22). Yukarıdaki ayetler birlikte düşünülerek çoğulluk

olgusuna bakıldığında dilsel, etnik, sosyal ve kültürel farklılıkların doğal olduğu ve tüm bu farklılıkların tanışmak, gelişmek (teâruf) için birer vesile kabul edildiği anlaşılmaktadır. Sosyokültürel farklılıkları yaratılıştan kaynaklanan temel farklılıklar görerek gelişim vesilesi sayan Kur'an, Âdem ve Havva'nın nesline vurgu yaparak ortak bir insan tabiatına da atıfta bulunur. Buna göre tüm insanlar ortak bir atadan gelmek suretiyle aynı insani potansiyellerle donanmışlardır. Yeryüzüne halife olarak en güzel surette yaratılarak gönderilen insan İslam inancına göre Allah tarafından yaratılmış, ruhunu ve aynı zamanda birçok özelliğini Ondan almıştır. Kuran'da bütün insanların bu temel vasıflara sahip olduğuna işaret eden pek çok ayet vardır. Görüldüğü gibi insanlar arasında pek çok farklılıkla birlikte birçok benzerlik de bulunmaktadır. Bu anlamda Kuran'da yaratılışı niteleyen temel kavram olarak "fitrat" kelimesinin zikredildiği bilinmektedir.

Bununla beraber Kuran'ın dinsel farklılıklara bakışının daha detaylıca ele alınması gerekmektedir. Zira bu etnik, dilsel ve kültürel farklılıklara yaklaşımından biraz farklıdır. Kur'an "artık dileyen iman etsin, dileyen inkâr etsinin" (18/Kehf-29) ifadesiyle inanma özgürlüğünün altını çizmekte bu özgürlüğün bir sınanma vesilesi (21/Enbiya-35) olduğuna işaret ederek inanç konusunda zorlamayı (2/Bakara-256) reddetmekte ve inanç tercihlerinden kaynaklanan farklılıklara saygının etmenin altını çizmektedir. Bu bağlamda yine Kuran, başka dinlerin veya inançların değerlerini aşağılamayı reddetmekte (6/En'âm-108) ve dini tercihlere saygı gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Buradan hareketle Kuran'ın inanç farklılıklarının bir arada yaşamayı zedelemeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğinin altını çizdiği sonucuna varmak mümkündür. Nitekim tarih boyunca İslam medeniyetinde bir arada yaşama konusunda İslam'ın bu saygı anlayışı önemli bir belirleyici olmuştur. Gerek İslam'ın ilk yıllarındaki Hz. Peygamber'in uygulamaları gerekse daha sonraki dönemlere ait uygulamalar bu durumu teyit eden pek çok örnek bulmak mümkündür. Zira Kur'an, şiddet ve zorlama ile İslam'ın kabulünü istemediği gibi, din ve vicdan hürriyeti için en büyük engel olan "dinde zorlamayı" da hiçbir zaman metot olarak benimsememiştir (Elmalı, 1999, s. 42).

Kur'an dinsel farklılıkları bireysel tercih ve saygı temeline oturturken farklılıkların sünnetullahla ilişkisini kurmaktadır. Örneğin "sizden her biriniz için bir şeriat ve bir program belirledik" (5/Maide-48) ifadesinde geçen 'şeria' ibaresi "evrensel bir mahiyete sahip olan *ed-din*'in zaman, mekân ve toplumsal yararlar göz önünde

tutularak form kazanmış” hali olarak açıklanmaktadır (Okuyan & Öztürk, 2001, s. 174). Burada birden çok din ve inanç olması olgusuna işaret edilmektedir. Dinin tek olmasına karşın şeriatların farklı farklı olması, imtihan gerçeğinin yanında dinin insani ve kültürel düzlemde yaşanabilirliği ile irtibatlıdır. Şu halde yapılması gereken dinsel farklılıkları bir mücadele aracına dönüştürmeden, iyilik ve hayırda yarışmaktır.

İlk peygamberden son peygambere kadar tüm peygamberlerin aldıkları ilahi mesajın temelini oluşturan *ed-din*, çeşitli tarihi ve kültürel unsurların etkisiyle zamanla aşınabilmiş ve belirli aralıklarla ilahi mesajlar yinelenmiştir. Bu gerçeğe “...her toplum için bir rehber tayin edildiği” (13/Ra’d-7) ifadesi ile işaret eden Kur’an, zaman içerisinde ortaya çıkan ve *ed-dinden* ayrı duran pek çok beşeri inanma biçimi ve ideolojilere karşı da net bir tavır ortaya koyar: “Resulüm! De ki: Ey Kâfirler! Ben sizin tapmakta olduklarınıza tapmam, sizde benim taptığıma tapmıyorsunuz. Ben de sizin taptıklarınıza asla tapacak değilim. Evet, siz de benim taptığıma tapıyor değilsiniz. Sizin dininiz size, benim dinim de banadır” (106/Kafirun-1-6).

Kuran’ın yukarıdaki açık tavrını tevhit akidesi dışındaki tüm inanma biçimlerine de yönelterek onları açıkça reddettiğini görüyoruz. “Allah nezdinde hak din İslâm’dır. Kitap verilenler, kendilerine ilim geldikten sonradır ki, aralarındaki kıskançlık yüzünden ayrılığa düştüler...” (3/Âl-i İmran-19). İslam’ın tevhit dışı inançlara bakışında olduğu gibi bu inançlara mensup kimselere karşı tavrı da oldukça açıktır: “Resulüm! Sen Rabbinin yoluna hikmet ve güzel öğütle çağır ve onlarla en güzel şekilde mücadele et! Rabbin, kendi yolundan sapanları en iyi bilendir” (16/Nahl-125). Görüldüğü gibi Kuran, bireysel tercih ve saygı ilkelerini gözeterek farklı inanç biçimleriyle arasındaki mesafeyi korumaktadır. Bireysel ve sosyal planda farklı din ve inanç mensuplarıyla iyi geçinmeyi tavsiye eden Kuran, teolojik olarak ise onları açıkça reddetmektedir. Bu durum Kur’anın, tevhit inancı dışında kalan inanma biçimlerinin varlığını onayladığı, buna karşın onların hakikatlerinin doğruluğunu onaylamadığı anlamına gelmektedir. Nitekim o, bu inançların tevhit inancından sapma ve tahrif süreçlerini de bütün çıplaklığıyla ortaya koymuştur (Örneğin bkz. 3/Âl-i İmran-78; 2/Bakara-79; 18/Kehf-4-5).

Şu halde Kur’ana göre etnik, dilsel ve kültürel farklılıklarımız yaratılış gereği, doğal ve değiştirilemez özelliklerdir. Bunlar birer ayrılık ve kavga vesilesi olmayıp zenginlik ve gelişim kaynağıdır. Dinsel farklılıklar ise bir imtihan vesilesi olup, irade hürriyeti gereği farklı imkânlar barındıran birer tercih meselesidir. Allah insanların

tevhit inancına mensup olmalarını arzu etmekte ve insanları bu yöne sevk etmek için zaman zaman peygamber ve kitaplar göndermektedir. Buna karşın çeşitli vesilelerle ortaya çıkan farklı inanç biçimlerine inanmayı onaylamamakla beraber bu tür seçimlere imkân vermekte ve insanları serbest bırakmaktadır. Dolayısıyla isteyen istediğini seçebilmekte ve gereğini özgürce yapabilmektedir.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta kendi dini aidiyetlerimizi korurken diğerlerinin aidiyetlerine karşı nasıl bir tavır alacağımızdır. Nitekim kendi din, inanç, kimlik ve değerlerine bağlılığı aşırılaştıran, şımarık ve ırkçı bir tavır takınan insanlar vardır. Oysa bir mümin kendi dinini savunur, hatta bir yönüyle tüm insanların dindaşı olması için çalışır; bu çaba aynı zamanda dinin bir emri ve dindarlığın da bir gereğidir. Bununla beraber insanlara dini tebliği etmek, zorlama ve cebri yollarla değil gönüllülük ve hoşgörü esasına göre olmalıdır. Örneğin bir Müslümanın insanlara dinini tebliğ etmeye çalışması, hatta herkesin Müslüman olmasını istemesi psikolojik bir motivasyondur ve insani çeşitliliğin yok edilmeye çalışılması anlamına gelmez. Her din müntesibi dinini tebliğ ederken daha çok insana ulaşma ve inandığı mesajlara daha fazla kitleye duyurma telaş ve gayreti içerisinde. Bu durumu dinsel çeşitliliğin yok edilmesi olarak görmek oldukça yanlıştır (Bkz. Aydın M., 2009, s. 24). Bütün bunlara rağmen bir dindarın başka bir dindardan, inananın inanmayandan öğreneceği şeyler vardır.

Tarihi sürece bakıldığında da görüleceği üzere, İslam dünyası farklı olandan öğrenmeyi, farklılıklarla zenginleşmeyi bilmiştir. Eski Yunan klasiklerinin Arapça yolu ile İslam dünyasına kazandırılması bunun tipik bir örneğidir. Bu tercüme faaliyetlerinde görev alanların önemli bir kısmının diğer dinlere mensup olması bir yana, çevrilen eserlerde İslam inancıyla çelişen birçok fikrin bulunması hayli ilginçtir. Ancak Müslümanlar bu bilgi birikimine yabancı kalmayı ya da mesafeli durmayı tercih etmemiş, onu kendine mal ederek dönüştürebilmiştir. Klasik felsefe, kelam, mantık, tıp vb. bilimlerinin İslam dünyasındaki gelişiminde bu geçmiş mirasın önemli bir katkısı olduğu bilinmektedir.

Çoğulluk gerçeğini bir yandan geleneksel ve modern, diğer yandan belirli tavırlar çerçevesinde ele almanın, genel olarak eğitimi özel olarak da din eğitimini anlama açısından özel bir önemi vardır. Zira çoğulcu din eğitiminin teorik temellerini çoğulluğa ilişkin tavrımız belirlemektedir. Bu tavır, yani çoğulluğu nasıl anladığımız da din eğitimi faaliyetlerini yönlendirmekte bir bakıma onlara kılavuzluk etmektedir.

Buradan hareketle söylenmesi gereken ilk şey, günümüzde eğitim ve din eğitimi politikalarını değişime zorlayan çoğulluğun, hem geleneksel hem de modern biçimlere sahip olduğudur. Bu anlamda ülkeler içerisinde hem bilinen büyük dinler, inançlar ve farklı dindarlık tipleri; hem de din dışı ideolojiler ve dünya görüşleri birlikte ve iç içe yaşamaktadır. Çoğulcu, herkesi kuşatan, herkese zorunlu tutulan bir din eğitimi tüm bu farklı gruplar bağlamında düşünülmelidir.

Toplumdaki farklı grupları hesaba katan eğitim politikalarının belirli çoğulluk tavırlarından beslenmekte olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim çoğulluğa ilişkin farklı bakış açılarından hangisinin benimsendiğine göre farklılıkları tanıma, söz gelişi onları müfredata dâhil etme siyaseti farklılaşacaktır. Örneğin bazı araştırmacılar için, kültürler birbirleriyle karşılaştırılmaz bu nedenle de tüm kültürleri kendi içlerinde değerlendirmek gerekir. Zira onlara göre estetik, ahlaki, edebi, toplumsal, ruhsal boyutları olan kültürleri değerlendirmek için gereken ölçütler, tek bir genel standarda indirgenemeyecek kadar farklı olduğu için, kültürleri bir bütün olarak yargılama, karşılaştırma ve sınıflandırma fikri mantıksal açıdan tutarsızdır (Parekh, 2002, s. 221). Görüldüğü üzere bu anlayış kültürel farklılıklara natüralist bir tavır takınmaktadır.

Çoğulluk olgusunu din eğitimi bağlamında anlamlandırırken, farklılıkların din eğitiminde nasıl anlamlandırılacağı ya da meşrulaştırılacağı sorusu ortaya çıkmaktadır (Ziebertz, 2006). Şüphesiz burada sosyokültürel çoğulluğun yanında, bilhassa dinsel ve mezhepsel çoğulluğa ilişkin tutumlar belirleyici olmaktadır. Örneğin farklı ülkelerdeki din eğitimi uygulamaları incelendiğinde çoğulluğun, din eğitiminin amaçlarına yansıdığı göze çarpmaktadır. Mesela kamusal din eğitiminin amaçlarından birisi şudur: Öğrencilerin, kendilerinden farklı bir inanca veya kültüre mensup insanları anlama ve onlara saygı duymalarını teşvik etmek; çoğul bir toplumda yaşamaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamak (Everington, 2000). Çoğulluk algısı çerçevesinde bakıldığında bu amaç, toplumsal yapıdaki farklılıkları gerçek farklılıklar addederek çoğulluk konusunda natüralist tavra, çoğul toplumun kendisinde bir değer görmekle de romantik tavra yaklaşmaktadır (Skeie, 2006a, s. 148-149). Diğer taraftan, yukarıdaki amacın aynı zamanda İslam dininin farklılıklara bakışıyla da benzeştiğini söylemek mümkündür. Nitekim Kur'an, kim olursa olsun, hangi inanca ya da inançsızlığa mensup olursa olsun herkesle, ferdi, sosyal, siyasi ve ticari ilişkiler kurmayı yasaklamamıştır (Yargıcı, 2008, s. 41).

Bir toplumda insanların ekseriyetle aynı milletten olduğu dönemlerde tabii olarak dini/mezhebi bir eğitim mevcuttu. Oysa farklı milletlerden insanların bulunduğu çoğulcu toplumda dini ve kültürel bağılılıkların çeşitliğı sebebiyle farklı dini geleneklerin barış içerisinde birlikte yaşama idealini zedelemekten kendi inançlarını nasıl öğreteceğı veya teşvik edeceğı sorusu/sorunu gündeme gelmiştir. Özellikle her kesimden öğrencinin devam ettiğı kamu okullarında çoğulluğun din eğitimi bağlamında nasıl anlaşılacağı ve yönetileceğı önemli bir tartışma konusudur. Nitekim bu gün birçok toplumda okul eğitimine katılım zorunludur ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin okullarda İslami giyim kuralları, Hristiyanlık dışındaki dinlerin bayramlarının kutlanması, azınlık dinlerinin ya da Yaratılışçılık benzeri yeni teolojilerin öğretilmesi gibi dini çeşitlilikle ilgili meselelerle uğraşmaları gerekmektedir (Bouma & Ling, 2012, s. 329).

Dini çeşitlilikten kaynaklanan sorunlar devlet eliyle yürütülen belirli eğitim süreçlerine katılımın zorunlu tutulduğu durumlarda daha da artmaktadır. Örneğin çeşitli ülkelerdeki zorunlu din, dil, vatandaşlık eğitimi uygulamaları çoğulluğu yeterince kuşatamadığı için eleştirilmektedir. Din eğitimi ise bu tartışmaların en yaygın olarak yapıldığı alanlardan birini oluşturmaktadır. Genellikle belli çevrelerde öne çıkan görüşe göre çok kültürlü toplum, çok kültürlü-çok dinli din eğitimi izin vermelidir. Zira barış içerisinde bir arada yaşamak için böyle bir eğitime ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda bilhassa devlet bürokrasisi, toplumdaki sol ve liberal kesimler, sendika ve azınlıkları temsil eden sivil toplum kuruluşları devletin yürüteceğı zorunlu din eğitiminin çoğulculuk niteliğinde ısrar etmektedirler. Ancak bu tür din eğitiminde tarafsızlık, objektiflik, eleştirelilik gibi niteliklerin öne çıkması geleneksel din anlayışlarını etkileyebilmekte, aileleri, muhafazakâr çevreleri, özellikle de dini kurumları endişelendirmektedir (Bkz. Ziebertz, 2006, s. 156). Tüm bu tartışmalar çoğulluk gerçeğinin nasıl bir yaklaşımla müfredata dâhil edileceğine yönelik tartışmalara zemin hazırlamaktadır. Bu da “nasıl bir çoğulculuk” veya “hangi çoğulculuk” sorularını gündeme getirmektedir.

1.2. Çoğulculuk

1.2.1. Çoğulculuğun tanımı

Çoğulculuk kelimesi Türkçe’de, “çeşitli eğilimlerin, düşüncelerin, yönetimde etkisini kabul eden siyasi yöntem; toplum yaşamında birbirine eşit ve birbirine indirgenemeyen birden çok ilkenin, alanın, gerçeklik biçiminin var olmasını savunan görüş; tarihin, olayların rastgele akışından başka bir şey olmadığını, bu yüzden de toplumsal gelişimin nesnel yasalarının bulunup açıklanamayacağını savunan tutum; bir toplumsal yapıyı oluşturan eş ağırlıklı öğelerden her birinin yerine ve duruma göre öteki öğeleri ve tüm toplumsal yapıyı belirleyebileceği görüşü” (TDK, 2006) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan ilk ikisi politikayla, üçüncüsü tarih felsefesiyle, sonuncusu ise daha çok toplumbilimle ilgilidir.

Kelimenin İngilizcedeki karşılığı *pluralism*dir ve nicelik ya da sayı olarak birden çok olma durumuyla ilişkili olarak, iki ya da daha fazla gurubun, otorite kaynağının ve ilkenin bir arada olduğu (birlikte var olduğu) durum ya da sistem anlamına gelmektedir (Oxforddictionaries, 2013). Bu anlayışla ilintili olarak terim anlamıyla çoğulculuk ise, güç ya da otoritenin bir dizi siyasi parti arasında paylaşıldığı siyaset teorisini veya sistemi, bireysel haklar ve otonominin güvence altına alındığı ortak bir yönetim anlayışını; farklı etnik, dinsel ya da toplumsal grupların üyelerini koruyarak, onların ortak bir anlayış etrafında kendi geleneksel kültür ya da özel ilgilerini geliştirebildikleri toplumsal yapı veya devleti ifade etmektedir (Merriam-Webster, 2013).

Çoğulculuk teriminin etnik gruplaşmalar, politik ideolojiler, ekonomik teoriler, cinsel tutumlar, dini guruplar ve bunların çokluğu anlamında; hususen eğitim literatüründe öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretmenlerin, öğrenci ve eğitim felsefelerinin çeşitliliği bağlamında kullanıldığı bilinmektedir (Örneğin bkz. Thompson, 1988). Bu şekildeki kullanımda kavram, daha önce ele alınan çoğulluk kavramıyla aynı anlama gelmektedir. Jackson’a göre bu durum, terminolojik bir kafa karışıklığını, uyumsuzluk ve anlaşmazlığı beraberinde getirmektedir (Jackson, 2004, s. 9). Oysa çoğulculuk, farklı ideolojik tutumları yansıttığı için, deskriptif bir kavram olan çoğulluğun aksine normatif bir kavramdır. Çoğulluk ve çoğulculuk kavramları arasındaki ayrım 'tanımlama' ile 'değer biçme' arasındaki farklılıkla ilgilidir (Skeie, 2006a, s. 136). Ziebertz’e göre çoğulluk “ayrıt edilebilir şekilde farklı değerlerin, kuralların, dünya görüşü ve inançların çokluğu olarak anlaşılabilir. Çoğulculuk ise bir

toplumdaki heterojenliğin meşru tarzıdır” (Ziebertz, 2006, s. 155). Bouma ve Ling de (2012) bir toplumsal durum olarak tanımladıkları çoğulluk (plurality) ile çoğulluk ya da çeşitlilik hakkındaki inanç ve tutumlara işaret eden çoğulculuğu (pluralism) birbirinden ayırmaktadırlar. Ayrıca çoğulculuk bu manada istenilen bir şeydir, çoğulluk gibi olanı (farklılıkların mevcudiyetini) belirtmekle yetinmez, olması gerekeni (örneğin farklılıklara eşit saygı gösterilmesi gerektiğini) de ifade eder (Ayrıca bkz. Kaymakcan, 2009, s. 43).

Çoğulculuk kavramı farklı disiplinlerde de kullanılmaktadır. Bu tür kullanımlarda çoğulculuk, belirli bir çeşit çoğulluğa yönelik genellikle olumlu bir değerlendirmeyi veya tavır alışı ifade etmektedir. Söz gelişi felsefe ya da metafizikte, hakikatin/gerçeğin tek olamayacağına yani pek çok gerçeğin var olduğuna inanmaya felsefi plüralizm denir. Burada felsefi plüralizm rölativizme işaret ederek tek, mutlak bir gerçekliğin olamayacağını anlatır. “Felsefi çoğulculuk (...) bize anlamın hep çoğul olduğunu anımsatır, anlamlandırmalarda aşırı bir bolluk olduğunu ve ‘birin her zaman haksız olduğunu’, oysa ‘hakikatin ikide başladığını anımsatır’ (Canar, 2012). Kelimenin buna benzer bir anlamı da din felsefesinde bulunmaktadır. Buna göre tüm dinlerin eşit derecede geçerli yollar olduğunu ve bunların bir aradalığının teşvik edilmesi gerektiğini savunmaya dini çoğulculuk denmektedir ki bu kavram ileride daha detaylıca ele alınacaktır. Hakikatin çokluğuna inanmaya dönük tutum etik, kültürel ya da politik alanlara yöneldiğinde de benzer çoğulculuk anlamları yaratmaktadır. Örneğin etikte bazen birbirleri ile çatışma içinde olabilen, ama aynı ölçüde doğru, geçerli birçok temel değer var olmasına inanmaya etik çoğulculuk denmektedir. Toplumbilimde daha büyük bir toplum içinde küçük grupların kendilerine özgü kültürel kimliklerini korumaları gerektiğini savunma anlamına gelen kelime genellikle çok kültürlülük ya da kültürel çoğulculuktur. Politikada ise kavram, farklı fikirlerin bir pazar oluşturarak toplumun güç ve rekabet merkezleri olmaları gerektiğine, 'aynı' olanın yanında 'farklı' olanın da çıkarlarının korunmasına ve herkesin 'aynı' olması gerekmediğine inanmayı ifade ederken çoğulculuk tabiri kullanılmaktadır. Tüm bu çoğulculuk anlayışları, kendi alanlarıyla ilişkili bir çoğulluk tanımını ve tutumu benimseyerek buna dayanırlar. Bu tanım ve tutum, çoğulluk olgusuna bakışlarını yönlendirdiği için de genellikle çoğulcular için olumlu bir başlangıç noktası kabul edilir (Skeie, 2006a, s. 137). Bütün çoğulculuk biçimlerini açıklamak araştırmamızın amacını aşacaktır. Ancak aşağıda

araştırma konusuyla yakından ilgili bazı çoğulculuk anlayışları hakkında daha fazla bilgi verilecektir.

1.2.2. Çoğulculuk çeşitleri

1.2.2.1. Politik çoğulculuk

Din eğitiminde çoğulculuk tartışmalarının yapıldığı ülkelere bakıldığında bu ülkelerin büyük oranda demokrasi ve laiklikle yönetilen ülkeler olduğu görülmektedir. Yine bu ülkelerin pek çok açıdan çoğul toplumsal yapılar arz ettikleri de bilinmektedir. Bu gerçeklik, ülkelerin siyasal yönetim anlayışları ile çoğulcu din eğitimi arasında bir ilişkinin olduğunu ima etmektedir. Dolayısıyla, çoğulcu demokrasi ya da politik çoğulculuk gibi kavramların ne anlama geldiğinin bilinmesi çoğulcu din eğitiminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Uzun bir tarihsel gelişim seyrine sahip olan çoğulcu demokrasinin, gerçek gücünü çoğunlukçu demokrasinin bazı sorunlarının ortaya çıkmasıyla elde etmeye başladığı söylenebilir. “Hiç kimsenin kendi kendini egemen ilan edemeyeceği, kayıtsız şartsız bir iktidar iddiasında bulunamayacağı, yönetme yetkisinin kaynağının yalnızca yönetilenlere (halka) dayandırılarak meşrulaştırılabileceği anlayışı”na dayanan çoğulcu demokrasi, “sosyal yapıdaki tüm farklılıkların örgütlenebileceği, seslerini özgürce duyurabileceği ve iktidar yarışına katılabileceği bir rejimi” (Uygun, 2011) ifade etmektedir. Çoğulcu demokrasi anlayışı devletlerin mayasının ve gelişmesinin temelinde birlik ve beraberlik düşüncesinin değil, farklılıkların olduğu ilkesine dayanarak gerçekleşmiştir (Sartori 1993’ten aktaran Uygun 2011, 35). Çoğulcu demokrasilerde gerek siyasal gerekse eğitsel, sosyal ve kültürel amaçlı yönetim ve organizasyon süreçlerinde toplumda temsil edilen farklı guruplara dengeli, adil bir katılım ve temsil fırsatı tanınır. Bu anlamda Marty, örneğin Amerikan toplumunda ayrıcalıklı her hangi bir gurup ya da sınıfın bulunmadığını ifade etmektedir (Marty, 1980).

Çoğulcu demokrasilerde, yönetim ve organizasyon süreçlerinde insan haklarına duyarlılık, hukukun üstünlüğü, sosyokültürel çeşitliliğin korunması ve güvence altına alınması, çoğunluğun iradesini sınırlayan kurum ve güvencelerin tesis edilmesi gibi vurguların öne çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle politik çoğulculuk, toplum içinde yer alan ve herhangi bir hiyerarşik düzene tabi olmayan birimlerin kendilerine

özgü kimlik ve menfaatlerini koruma ve yeniden üretmelerinin temsili sitemi olarak anlaşılabilir (Bkz. Özbudun, 2013, s. 60). Bu sistemde farklılıkların tanınması, menfaatlerinin korunması ve adil bir şekilde yönetilebilmesi için çeşitli kurum ve organizasyonlar vardır ve bu işleyiş belli bir yasal mevzuatla düzenlenir. Çoğulcu bir toplumda demokrasi, ancak oydaşmacı düzenlemeler, kültürel farklılıkların tanınması, yüksek düzede bir hoşgörü ve karşılıklı teminatlar aracılığıyla sürdürülebilir (Özbudun, 2013, s. 88). Dolayısıyla çoğulcu demokrasi çoğulcu toplumun varlığı ile yakından ilişkilidir.

Çoğulcu toplum çeşitli fikir ve görüşlerin birbirleriyle “eşit koşullarda” rekabet edebildikleri; siyasal, toplumsal ve kültürel farklılıkların tüm katılımcı süreçlerde gözetildiği, karşılıklılık ve insan hakları temeline oturan bir “eşitlikçi” yapıyı ifade eder. Özbudun’a göre çoğulcu toplum, dini, ideolojik, dilsel, bölgesel, kültürel, ırksal ya da etnik nitelikteki derin bölünmelerle bölünmüş ve bunlardan her birinin kendisine özgü bir alt-kültür yaratma eğiliminde olduğu toplumdur (Özbudun, 2013, s. 62). Ziebertz’in ifade ettiği gibi “feodal toplumlar eşitsizlik üzerine kurulmuşlardı. Din adamlığı veya aristokrasi gibi belirli rollere, statüleri gereği saygı gösterilmesi gerektiği düşünülürdü. Modern batı toplumlarında ise eşitlik ilkesi tüm insanlara uygulanır. Artık belirli bir rol veya statü sebebiyle şerefli olmak yoluyla kimlik tanımlanamaz; fakat [o] herkesçe kabul edilen bir saygınlık mefhumu ile tanımlanmalıdır... herkes kanun önünde eşit olmalıdır. Eşitlik prensibi evrenseldir” (Ziebertz, 2006, s. 161).

Yönetim ve organizasyon süreçlerinde farklılıklara saygıyı, katılım, müzakere ve uzlaşmayı hâkim kılan bir devlet tüm kamu hizmetlerinde farklılıklara duyarlı bir yönetim benimser. Toplumdaki hiçbir kesimin ayrıcalıklı olmadığını kabul eder. Zira buradaki temel kabul şudur: Aynı toplumda yaşayan ve fakat birbiriyle çelişen, uyuşmayan fikirlerden en geçerlisi hangisiyse nihayetinde o diğerlerine daha üstün gelecek ve kamusal yaşam bu doğrultuda şekillenecektir. Kamusal yaşamı şekillendirecek ve yönetsel devamlığı sağlayacak bilgi ise uzlaşi ve müzakere süreçleri ile elde edilecektir. Bu bağlamda örneğin Habermas, *İletişimsel Eylem Kuramı* adını verdiği yapıtında (2001) çoğulcu toplumda bilginin ve gerçekliğin zemini olarak uzlaşi ve diyalog süreçlerine odaklanır. Ona göre uzlaşi amacıyla yola çıkılan, argümanın niteliği dışındaki her türlü baskının ve çevresel faktörün reddedildiği bir açık argümantasyon ve konuşma/diyalog yoluyla rasyonel bir uzlaşıya varılabilir.

Habermas’a göre kanıtların ve argümanların ortaya komasına engel olan harici hiçbir zorlamanın olmadığı, her bir katılımcının eşit ve açık bir fırsata sahip olduğu prosedürel bir iletişim süreci sonucunda varılan uzlaşa doğruluk veya gerçekliğin başat kriteridir. Habermas’a göre doğruluk, birey ile dünya arasındaki bir ilişki değil, eleştirel tartışmalar sonucunda ulaşılan uzlaşadır. Bu süreçte taraflar karşılıklı olarak birbirlerinin pozisyonlarını yeniden inşa edebilirler, ortak yaşam alanlarına ulaşabilirler ya da daha genel çeşitli anlaşma ve uzlaşa zeminleri oluşturabilirler. Bahsedilen açık diyalog ve uzlaşa sürecinin yegâne kriteri diyaloga açık olmak noktasında yeterince özgür olabilmektir. Modern yönetim anlayışlarından konsensüs demokrasisi ya da müzakereci demokrasi şeklinde adlandırılan ve çoğunlukçu anlayıştan daha kapsayıcı, uzlaşma ve karşılıklı ödünlere dayanan demokrasi anlayışının temelinde bu diyalojik hakikat anlayışı yatmaktadır. Diyalojik hakikat anlayışının temelinde ise özgürlük kavramı bulunmaktadır. Bu yüzden çoğulcu toplum veya çoğulcu demokrasilerde kamu güvenliği ve temel insan haklarıyla çelişmeyen her eylem, fikir, inanç ve ideoloji özgür olup var olma hakkına sahiptir. Bilindiği gibi bu tür özgürlükler günümüzde uluslararası metinlerle güvence altına alınmıştır.

1.2.2.2. Kültürel çoğulculuk

Kültürel bakımdan birden çok ve farklı unsuru barındırma anlamına gelen çok kültürlü (multicultural) kelimesi bir bölge, ülke, şehir ya da yaşam alanı içindeki kültürel çeşitliliği ifade eden betimsel bir kavramdır. Kültürel çoğulculuk ya da daha çok bilinen adıyla çokkültürcülük ise toplumsal çeşitliliğin belli biçimlerinin yani kolektif kimliklerin kamu alanına siyasi araçlar kullanılarak yansıtılmasını esas alan bir değerler ve uygulamalar bütünü ifade etmektedir (Çelik, 2008, s. 324). Diğer bir yaklaşıma göre çokkültürcülük birden çok farklı alt kültüre eşit geçerlilik sağlamaya dönük tanıma politikalarını ifade eder. Çoğulcu toplumlarda bu tür tanıma politikalarının çoğulcu toplumun geleceği adına teşvik edildiği bilinmektedir. Zira böylesi toplumlarda farklılıklar, korkulacak ya da yok edilecek değil, tanınıp öğrenilecek birer zenginlik ve fırsat olarak algılanır.

Günümüzde kültürel çeşitlilik olgusu uluslararası metinlerde onaylanmakta ve teşvik edilmektedir. Bu durum UNESCO *Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesinde* şöyle ifade edilir: “Giderek çeşitlilik arz eden toplumlarımızda; çoğul, çeşitli ve dinamik kültürel kimliklerinin yanı sıra birlikte yaşamak için de istekli olan insanlar ve gruplar

arasında uyumlu bir etkileşim sağlamak esastır. Tüm vatandaşların dâhil edilmesi ve katılımına dair politikalar; sosyal uyumun, sivil toplumun canlılığının ve barışın garantisidir. Bu şekilde tanımlanan kültürel çoğulculuk, kültürel çeşitlilik gerçeğine politik bir ifade sağlar. Demokratik çerçevenin olmazsa olmazı olan kültürel çoğulculuk, kamu yaşamını destekleyen yaratıcı kapasitelerin gelişmesine ve kültürel çeşitliliğe yardımcıdır” (Unesco, 2001).

Kültürel çoğulculuk (çok kültürlülük) ya da farklı bir tabirle sosyokültürel çoğulculuk, sosyal bilimler literatüründe sıklıkla kullanılan ve etnik, sosyal, ekonomik, politik ve dini çoğulluğu da içinde barındıran kapsamlı bir kavramdır. Bu kavram bazen bir toplumdaki dışlanmış ya da marjinalleşmiş grupları tanıma veya onaylamayla ilişkili tanımlanır. Bu anlamda söz gelimi Afro-Amerikalılar, kadınlar, eşcinseller, ateistler, engelliler vb. grupların ahlaki ve siyasi iddiaları bağlamında bu iddiaların anlamlandırıldığı geniş yelpazeli bir terim olarak kullanılabilmektedir. Çok kültürlülük tanımlarının farklılaşması genellikle ülke veya bölgelerin kendi özel şartlarından kaynaklanmaktadır. Örneğin Kanada’da kavram, göçmenlerin ön yargı ya da ayrımcılık korkusu duymaksızın etnik kimliklerini ifade etme hakkı olarak algılanırken, Avrupa’da genellikle ulusal cemaatler arasında güçlerin paylaşımı olarak anlaşılmaktadır. Buna karşılık Amerika’da ise sıklıkla marjinalleşmiş sosyal grupların taleplerini karşılamak için kullanılmaktadır (Kymlicka 1998, s. 48). Tanı(n)ma, toplumdaki farklı grupların beklentileri karşılama açısından önem taşımaktadır. Zira bir grup devletçe/yönetimce tanındığında sosyal yaşamın çeşitli alanlarında pek çok hak elde etmektedir. Din eğitimi bağlamında toplumdaki farklı kültürel grupların taleplerinin nasıl karşılanacağı ise belli başlı tartışma alanlarından birini oluşturmaktadır.

Günümüzde birbirinden çok farklı din, dil, etnisite ve kültüre mensup çok sayıda öğrenci aynı okulda, aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Bu öğrenciler okul sonrası atıldıkları iş yaşamında ya da genel anlamda sosyal hayatın çeşitli kademelerinde birlikte iş yapmak, problem çözmek ve nihayet birlikte var olmak durumundadırlar. Azınlıkta kalan sosyal-kültürel grupların kimliklerini kaybetmeden baskın kültüre ya da çoğunluğun söz sahibi olduğu süreçlere nasıl katılacağı noktası önem kazanmaktadır. Böylesine karmaşık bir var oluş mücadelesini farklılıkları yok etmeden barış, saygı ve hoşgörü zemininde yönetmek yeni ve çoğulcu bir eğitim politikası ile mümkün olabilir. Şu halde çoğulcu din eğitiminin temellerinden biri olarak kültürel çoğulculuk, kültürel çeşitliliğe değer veren bir politik ve insani tavır olarak anlaşılabilir. Çeşitliliğe değer

veren bir politik kültürün temel taşları ise, ortak değerler olan demokrasi, insan hakları ve temel özgürlükler, hukukun üstünlüğü, çoğulculuk, hoşgörü, ayrımcılık yapmama ve karşılıklı saygıdır (AK, 2008, s. 26).

1.2.2.3. Dini çoğulculuk

Dini çoğulculuk, farklı dinlerin hakikat iddiaları (doğruluk, kurtarıcılık vb.) ve bu dinlerin mensuplarını bir arada yaşaması sorunu bağlamında ortaya çıkan ve geçmişte oldukça eskilere dayanan bir kavramdır. Ne var ki dini çoğulculuk, günümüzde bir arada yaşamaya ilişkin güncel sorunlar bağlamında yeni boyutlar kazanmıştır. Kavramın günümüzde pek çok alanda sıkça tartışılması, farklı ülke ve bölgeler arasında insan, bilgi, teknoloji ve kültür hareketliliğinin ileri boyutlara ulaşmış olması ile ilgilidir. Geçmişten gelen pek çok soruna ilave olarak bu modern durum, bir arada yaşama bağlamında yeni soru ve sorunlara yola açmıştır. Bu bakımdan modern bir gerçeklik olarak dini çoğulculuk, büyük şehir ve metropollerde, birbiri içine geçmiş farklı birey ve gurupların oluşturduğu heterojen yaşam şartlarıyla yakından irtibatlıdır.

Esasında dini ‘ötekinin’ durumuyla ilgilenme sadece konjonktürel şartların neticesi olmayıp düşünen her insanın veya dar anlamıyla dindarın sorduğu temel bazı sorularla da ilgilidir (Yaran, 2001, s. 10-12). Neden birden çok din vardır? Birden çok din arsından hangisi en geçerlidir? Geçmişte meydana gelen pek çok çekişmenin arkasında neden dinler vardır? Elektriği bulmakla insanlığa bu kadar hayrı dokunan Edison, Müslüman olmadığı için cehennemlik midir? Bu ve benzeri sorular insanın var olduğu andan bu güne değin düşünen herkesi bir derece meşgul eden dini-varoluşsal sorulardır. Bu tür sorular geniş insan topluluğunu ilgilendiren temel yaşamsal sorular olmasının yanında din felsefesinde hususi bir tartışma alanını/konusunu da oluşturmaktadır. Şu halde dini çoğulculuk kavramı, öteki ile kurulan biri teorik diğeri pratik iki ilişki biçimi etrafında şekillenen bir anlam çerçevesine sahiptir.

Dini çoğulculuğun çalışmamızla alakası bulunan dört farklı biçiminden bahsedilebilir. Kavramın ilk ve en temel kullanımı dini hoşgörü bağlamında anlam kazanmaktadır. Bu anlamda, farklı din veya mezheplerin taraftarları arasında uyum içinde birlikte yaşama durumuna ya da böyle bir topluma gönderme yapılır. Geçmişte İslam toplumunda gayr-i Müslimlerin farklı coğrafyalarda, asırlar boyunca hoşgörü içerisinde yaşamlarını sürdürdükleri bilinmektedir. İslam’ın, bir arada yaşamayı onaylamış olması Müslümanların ötekilerle bir arada barış içerisinde yaşamalarının ana

dayanağı olmuştur (Kızıltan, 2007, s. 10). Bu anlamda gerek Kur'an ayetleri gerekse Hz. Muhammed'in ötekine bakışı bağlamındaki pratik, İslam geleneği içerisindeki hoşgörünün temel dayanaklarını oluşturmuştur. İslam peygamberinin Ehl-i kitaba karşı tutumunun, Medine Sözleşmesine bakıldığında, oldukça adil bir yaklaşım içerdiği rahatlıkla söylenebilir (Güner, 2001, s. 268-270). Medine Sözleşmesi ile Müslümanlar özgür, emin ve rahat bir ortama kavuşurken o dönem Medine'de yaşamakta olan Yahudi ve Müşrikler arasında öteden beri devam eden kan davaları da bitmiş oluyordu (Güneş, 2005, s. 91). İslam'ın ilk yıllarındaki uygulamalar daha sonrası için de örnek teşkil etmiş, 'zımmi' statüsü verilen diğer din mensuplarının 'cizye' vergisi karşılığında can, mal, inanç ve diğer hakları garanti altına alınmıştır (Atalay, 1999). Bu açıdan bakıldığında İslam tarihinin bu ilk dönemlerinin dini çoğulculuğun bir örneği olduğunu söylemek mümkündür (Bulaç, 1994).

Dini çoğulculuğun bu şekli küreselleşmenin etkilerinin nispeten daha az yaşandığı ülkelerde hala görülse de modern, çoğulcu ve seküler toplumlarda bir arada yaşama durumu eskisinden oldukça farklılaşmıştır. Zira bu toplumlarda aynı kamusal alanı paylaşan farklı insanlar arasında birlikte yaşamının gerektirdiği çeşitli yükümlülükler bulunmaktadır. Bu açıdan kavram, modern Batı toplumlarının bir özelliği olan birden çok din, inanç ve ideolojinin aynı anda bir arada var olması gerçeğiyle irtibatlandırılarak ele alındığında, bu tür bir dini çeşitliliği onaylayan, dinsel farklılıkların korunması ve teşvik edilmesi gereken zenginlikler olduğu yönündeki anlayışı ifade eden dünya görüşü anlamına gelir. Geçmişin pasif saygı ve hoşgörü anlayışı ile şekillenen dini çoğulculuğuna karşılık günümüzde bir arada yaşama aktif katılım teşvik edilir, farklılıklar zenginlik olarak görülür ve farklı olandan öğrenme teşvik edilir. Bu anlamıyla dini çoğulculuk, çoğulcu toplum veya çoğulcu demokrasilerin önemli bir özelliğini oluşturmaktadır.

Dini çoğulculuk ikinci olarak dini kapsayıcılık anlamında kullanılmaktadır (Robinson, 2009). Bu görüşe göre teolojik olarak diğer dinlerde de bazı gerçekler/hakikatler ve değerler bulunmaktadır (Aslan, 1998). Bu anlamıyla dini çoğulculuk, gerçeğin yalnızca bir dinde olduğu ve diğerlerinin tümüyle batıl, değersiz, şeytani olduğu görüşünü savunan dışlayıcı bakışın zıddını ifade etmektedir. Dinlerde birbiriyle çelişen pek çok hakikat ve değer olmasının yanında birbirine benzeyen boyutlar da bulunmaktadır. Ancak, dinlerin bazı bakımlardan benzeşmesi gerçekte ne anlama gelmektedir? Diğer dinlerin de geçerli olduğunu iddia etmek ya da onların da

hakikat değeri taşıdığına inanmak iki düzeyde ele alınabilir. Birinci bakış açısına din felsefesinde *dini kapsayıcılık* adı verilmektedir ki bu anlayış var olan tüm dinleri hakikat bakımından derecelendirmeye tabi tutarak genelde inanılan dini en üst konuma yerleştirir. Bu durum Hristiyan teolojisinde şöyle bir soru ile formüle edilir: Madem Tanrı'nın rahmeti sonsuz ve her şeyi kuşatıcıdır, o halde bu rahmetten diğer insanlar niçin mahrum olsun? Hristiyan kapsayıcılığı, öteki dinleri Hristiyanlık için "hazırlayıcı" mahiyette görür ve bunu bilinçli bir biçimde sık sık vurgular (Yaran, 2001a, s. 67). Günümüzde, İslam geleneğinde de yukarıdakine benzer kapsayıcı anlayışların bulunduğunu savunan çeşitli araştırmacılar bulunmaktadır (Bkz. Aslan 2000; Okuyan & Öztürk, 2001; Yaran, 2001b; Tatar, 2001).

Dini çoğulculuğun kapsayıcılık anlamına geldiği diğer düzey modern teolojide 'dini çoğulculuk' olarak adlandırılan anlayışa karşılık gelmektedir. Bu anlamıyla dini çoğulculuk Batılı liberal teolojide yeni ve modern bir ideoloji olarak karşımıza çıkmaktadır. John Hick, W. C. Smith gibi liberal teologlarca savunulan bu görüşe göre büyük dünya dinleri, *tek bir tane olan ilahi ve nihai Hakikat'ın* çeşitli şekillerde tasavvur edilip farklı kavramlarla dile getirilmesinin ve O'nun karşısında neler yapılabileceğinin birer ifadesi ve birer örneğidir (Hick, 1987'den aktaran Özcan 1999, 11). Burada kavram, iki veya daha fazla dinin birbirlerini dışlayan/birbirleriyle çelişebilen hakikat iddialarının hepsinin de aynı derecede geçerli olduğunu kabul etme anlamında kullanılmaktadır.

Hick, dinlerin ahlak ve manevi olan açısından benzer değerler taşıdığı düşüncesinden hareketle dinleri ve mensuplarını birbirlerine eşit görmek gerektiğini ileri sürmüştür. Dini çoğulculuk yaklaşımının esaslarını *Teolojide Kopernik Devrimi* adı altında ele alan Hick'e göre (Hick, 2006) nasıl ki Kopernik, dünya merkezli evren tasavvuruna karşı güneş merkezli evren tasavvurunu sunmuşsa günümüzde de Hristiyanlık merkezli teoloji anlayışı yerini Tanrı/Hakikat merkezli bir anlayışa bırakmalıdır. Buna göre tüm dinler o Hakikat güneşi etrafında dönmekte ve ondan kendilerine göre pay almaktadırlar (Hick, 2006, s. 132) Hick'in *dini çoğulculuk* yaklaşımında ne teist dinlerdeki Yahveh, Jesus, Allah gibi bir zatı bulunan ne de teist olmayan dinlerdeki Brahman, Sunyata gibi bir kişiliği bulunmayan vb. varlıklara yer verilmektedir. Bilakis onların hepsinin temelinde bulunan, *basit bir nihai ve ilahi Hakikat* kavramına yer verilerek hiç bir dinin/dini geleneğin tam olarak, yani tıpatıp kavrayıp temsil edemediği; dolayısıyla "*doğru olan yegâne anlayış ve kavrayış*

benimkidir" diyemediği için, farklı olmasına rağmen eşit düzeyde doğruluk ve haklılığa sahip olduğu bir "*üst-nokta*"ya ve bir "*üs-kavram*"a dikkat çekilmektedir (Özcan, 1999, s. 11).

Yukarıdaki dini çoğulculuk anlayışına göre tüm dinler ilahi hakikatten pay taşıma konusunda eşittirler. Her din, bahsi edilen üst-noktayı anlamaya dönük bir insani çabanın ürünüdür, bu bakımdan dinlerin birbirlerine karşı üstünlük çabasına girişmesi anlamsızdır. Hangi dinin daha gerçek ya da daha üstün olduğunu bilmek mümkün değildir. Dolayısıyla dinlerin hakikatle ilgili konularda birbirlerine herhangi bir üstünlükleri yoktur. Benzer şekilde insanlar büyük çoğunlukla dinlerini çeşitli kriterlere göre değil, doğdukları yerin durumuna bağlı olarak seçmektedirler. İnsanın hangi ülke, bölge ya da dini coğrafyada doğacağı ise kendi elinde olmayan bir durumdur. Dolayısıyla gayri iradi sahip olunan bir durumdan ötürü üstünlük taslamak mantıksızdır. Tüm bu iddialarına karşın ideolojik dini çoğulculuk, tutarlı bir teolojik temele dayanmadığı, vahyi dışarıda bırakarak din kavramının içini boşalttığı ve dinleri izafileştirdiği şeklinde eleştirilmiştir (Aslan, 1998; Özcan, 1999; Aydın, 2001; D'Costa, 2005).

Dini çoğulculuk üçüncü olarak ekümenizm ve diyalog anlamında kullanılmaktadır. Bu doğrultuda kavram, dinlerin ortak ya da benzer yönlerine vurgu yapılarak yeni bir işbirliği geliştirmeyi, farklı dinler arasında veya tek bir din içindeki farklı mezhepler arasında daha nitelikli bir anlayışın eş zamanlı olarak geliştirilmeye çalışılmasını anlatmaktadır. Batı dünyasında özellikle büyük Hristiyanlık mezheplerinin tek çatıda birleştirilmesi girişimlerinin varlığı bilinmektedir. Dini çoğulculuğun bu anlamı, farklı din, inanç veya mezheplerin, bilhassa da aynı dinin içindeki birbirleriyle mücadele eden gurupların taraftarları arasında uyum içinde birlikte yaşama anlayışından doğmuştur. Lee'ye göre dini çoğulculuk, farklı dinlerin ya da dindarların saygılı ama pasif şekilde bir arada yaşamalarını değil, aynı zamanda Kutsal'ın tümüyle yaşanması anlamında bu farklı dini yapıların aktif bir işbirliğiyle bireysel ve toplumsal boyutta kendi dini varlıklarını geliştirmeleri/zenginleştirmeleri anlamına da gelmektedir (Lee, 1988, s. 58-59). Lee'nin analizinden anlaşıldığı kadarıyla dini çoğulculuk farklı din ve dini guruplar arasında aktif bir birlikteliği, etkileşim ve değişimi ifade etmektedir. Bu anlayışta farklı dinlerin dini çoğulculuk etrafında pozitif bir diyaloga girmeleri, karşılıklı işbirliği süreçlerini yürütmeleri önemsenir, onaylanır ve

teşvik edilir. Bu, çoğulluğa karşı pozitif bir tutum takınmak yani onun varlığını değerli, anlamlı bularak onaylamakla mümkündür.

Bunların dışında dini çoğulculuk kavramının literatürde bilinçli ya da bilinçsiz şekilde, kimi zaman dini çoğulluk anlamında kullanıldığı da görülmektedir. Dini çoğulculuk dini çoğullukla aynı anlamda kullanıldığında, belirli bir beşeri yapı içerisinde farklı inanç gruplarının bulunması gereceğini bir ifadesidir. Bu durumda dini çoğulculuk, sayım büroları tarafından kamuoyu anketörleri kullanılarak toplanan verilere dayandırılan istatistiksel bir gerçektir. Örneğin Harvard Üniversitesi'nde yapılan dini çoğulculuk çalışmasında ABD'nin artan dini çeşitliliği istatistiksel olarak ortaya konmaya çalışılmıştır (Eck, 1993). Yine örneğin Thompson bir kültürde kimi sayısal olarak azınlıkta kimi ise hâkim din konumundaki, kimi ise oldukça yeni olan farklı inanç biçimlerinin çeşitliliğini ve bu farklılıkların beraberinde getirmiş olduğu problemleri ifade ederken dini çoğulculuk kavramını kullanır (Thompson, 1988, s. 12).

Dini çoğulculuk kavramı dini çoğulluk bağlamında alındığında, anlaşıldığı kadarıyla daha çok dinsel farklılıkların doğurduğu sorunları açıklamaktadır. Nitekim bir kültür içerisinde var olan büyük dinlerden türemiş yeni inanç biçimleri ya da farklı dinlerin çoğulcu toplumda var olma mücadelesi ve bu süreçte ortaya çıkan çeşitli problemler söz konusu olduğunda dini çoğulculuk kavramı sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle Batı dünyasında mezhep (sect) durumundan kilise (churches) durumuna geçen bazı dini oluşumların kamusal yaşamda ve devletçe tanınma sürecinde karşı karşıya kaldıkları pek çok problem ve bu problemleri ele alan hatırı sayılır oranda bir literatür bulunmaktadır. Tüm bu problemlerin tartışıldığı temel çerçeve en genel haliyle dini çoğulculuk olarak adlandırılmaktadır (Bkz. Thompson, 1988, s. 13).

Buraya kadar söylenenlerden de anlaşıldığı gibi, birden çok dinin aynı anda birlikte var olmasını onaylamaya dayanan dini çoğulculuk tutumu ile tüm dinlerin eşit geçerlikte olduğunu savunma ya da onları hakikat değeri bakımından derecelendirme anlamındaki dini çoğulculuk birbirinden farklıdır. Örneğin bir kimse birden çok ve farklı dinin varlığına saygı göstererek bunların beraber yaşayabileceğine inanabilir. Ancak bu durum, o kimsenin tüm dinleri eşit derecede geçerli ve doğru görmesini gerektirmez. Zira inanç böyle bir göreceliliğe izin vermez. O tabiatı itibarıyla dışlayıcıdır; kendi müntesipleri nezdinde tek kurtuluş veya hidayet kaynağı olarak algılanır. Böyle olmakla birlikte, bir dinin doğruluğuna diğerlerinin yanlışlığına inanmak, öteki dinlerin mensuplarına düşmanca davranmayı gerektirmez. Ancak burada

bir dine bağılı olmakla, mutaassıp ya da bağınaz olmayı birbirinden ayırmak gerekmektedir.

Bir dine bağılı olmak doğal bir durumken, bir dinin bağınazı olmak sorunludur. Hull, çoğulcu toplumda tehlike olarak görülen bağınazlığın “reddetme” ve “dışlama” gibi bir takım tavırlardan beslendiğinin altını çizmektedir (Hull, 1998, s. 55-56). Ona göre bağınaz kişiler aidiyetlerini aşırı derecede yüceltip, bir üstünlük mücadelesine girişebilmekte, kendileri gibi olmayanları yabancılaştırabilmekte, dışlayabilmektedirler. Nihayet onları yabancı olarak algıladıklarından varlıkları ve yaşam biçimleri için tehdit olarak görebilmektedirler. Görüldüğü gibi burada bir çeşit farklılıkları hazmedememe durumu söz konusudur. Gerçekten bağınaz insanların oluşturduğu bir toplumda farklılıkların zenginlik olarak görülmesi, ortak sorunların çözümünde karşılıklı iletişim ve diyalog köprüleri inşa etmek zordur (Konuyla ilgili olarak ayrıca bkz. Acar, 2007, s. 35; Aydın, 2009, s. 19-20).

Çoğulcu din eğitimi bağlamında farklı din, inanç ve dünya görüşlerine mensup öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü okul ve sınıflarda farklı olana pasif şekilde katlanma, sabır gösterme, tahammül etmeden ziyade, onunla aktif bir diyalog ve öğrenme sürecine girme önemsenmek durumundadır. Bunun için farklı olanın da eşit derecede geçerli bir kurtuluş yolu olarak görülüp onaylamasından ziyade, hakikat bağlamında kısmi bir çoğulculukla, bir taraftan kişinin kendi inancını mutlak doğru olarak kabul etmesi, diğer taraftan muhatabın inancının da doğru şeyler barındırabileceğine ihtimal veren bir anlayışı benimsemek suretiyle söz konusu farklılıklara hem yaşama hakkı verilebilir, hem de onlardan faydalanılarak birlikte gelişmenin önü açılabilir.

Farklı olana açık olma ve farklılıklardan öğrenme, çeşitliliği zenginlik olarak görme ve ondan yararlanma gibi tutumların arkasında çoğulcu bir bakış açısı bulunmaktadır. Ancak bu anlayış tüm din, inanç ve dünya görüşlerinin eşit olduğuna inanma ön şartı ile yola çıkmayı gerektirmemektedir. İslam nasıl ki Müslümanlar için tek geçerli ve mutlak hakikatin yegâne kaynağı ise diğer din ve inançlar da kendi müntesipleri nezdinde aynı derecede geçerli ve doğrudur. Alston’ın deyimiyle, hangi dinin doğru olduğunu tespit etmede tarafsız bir mevkiimiz olmadığına göre, bir Hristiyan’ın Hristiyan inançlarına bağılı kalması en makul davranıştır (Acar, 2007, s. 33). Bir inanç meselesi olan dinsel hakikat sorununun doğurduğu bir takım sorunları aşmak için, bütün dinlerin eşitliğini iddia etmeye değil, diğerlerinin de istedikleri

şekilde inanabilmelerini ve inançlarının gereğini özgürce yapabilmelerini onaylayan bir anlayışa gerek vardır. Bu çalışmada dini çoğulculuk ile kastedilen, dinleri, aralarındaki farkları yok sayarak belli bir ortak inanca indirgeyen, ya hepsinin eşit derece geçerli ya da eşit derecede insani (eksik, hatalı) olduğunu iddia eden ideolojik tutum değildir.

Bize göre dinler hakikat iddiaları bakımından eşit değildir. Buna karşın var olma ve kendini yeniden üretebilme, inanç özgürlüğü, saygı ve anlayışla karşılanma vb. bakımlardan eşitlikten söz edilebilir. Bu çalışmada dini çoğulculuk, farklı din, inanç, ideoloji ve dünya görüşlerinin birer zenginlik olup eşit derecede yaşama hakkına sahip olduğu, inanma ve inanmamanın, farklı dinlerin, din içi farklı yorum ve anlayışların insan özgürlüğünün bir gereği olarak saygıyla karşılandığı anlayışı ifade etmektedir. Bu tanımlama veya izah biçimi, din felsefesine özgü dini çoğulculuktan çok toplumsal, kültürel ve politik bir saygı ve hoşgörü anlayışa yaslanmaktadır. Bu anlayış kendi dışımızdakilerin din, inanç ve kanaatlerini yok saymayı, küçük görmeyi ya da yok etmeyi reddetmektedir. Ancak bu anlayış, pasif bir saygı ve tahammül anlamını aşarak yerel ve evrensel sorunların çözümünde aktif bir beraberlik ve işbirliğini de ima eder. Zira farklı din, inanç ve dünya görüşlerinin bir arada ve iç içe yaşaması gerçeğine, bu bağlamda modern hayatın karmaşıklığının doğurduğu sorunlara, küresel ölçekli problemlerin ürettiği gerçeklere sırtını dönen bir dini çoğulculuk anlayışının gerçekçi ve yapıcı olması mümkün değildir.

2. BÖLÜM

ÇOĞULCULUK VE DİN EĞİTİMİ

Çoğulculuk ve din eğitimi ilişkisi farklı biçimlerde ele alınabilir. Örneğin gerçeğinin her türden din eğitimi faaliyetini nasıl etkilediği araştırılabilir. Bunun için öğrenci, öğretmen, ebeveyn, din eğitimi politikalarına yön veren siyasetçi ve akademisyenler ve diğer kişilerin farklılıkları nasıl anladıkları, dini ve sosyokültürel değişim ve çeşitlilikle nasıl baş ettikleri, bu anlamda din eğitiminden neler bekledikleri araştırılabilir. Buradan yola çıkılarak, farklılıkların din eğitimi politikalarına, hedeflerine, muhteva ve eğitim öğretim durumlarına nasıl yansıdığı/yansıyabileceği üzerine teorik ve deneysel araştırmalar yürütülebilir. Yine örneğin eğitimin farklı kademelerinde, mesleki ve yaygın din eğitimi uygulamalarında, öğretmen yetiştirme ve istihdamı konularında çoğulcu perspektiflerin nasıl geliştirilebileceği tartışılabilir. Ancak bütün bu bahsi geçen farklı nitelikteki araştırmaların yapılabilmesi için öncelikle, çoğulcu din eğitiminin ne olduğu ya da çoğulcu din eğitiminden ne anlaşıldığı açıkça ortaya konmalıdır.

Bu bölümde öncelikle, çoğulluk ve çoğulculuk olgusunun genel eğitim üzerindeki etkilerine kısaca değinildikten sonra ‘niçin çoğulcu din eğitimi’ sorusuna cevap aranmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda önce çoğulcu din eğitimi doğuran sebepler ele alınacak, Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin niteliğine yönelik bazı değerlendirmelere yer verilerek çoğulcu bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin önemi ve gereği üzerinde durulacaktır. Ardından ODKAB öğretim programı ve ders kitaplarını değerlendirmek amacıyla, çoğulcu bir din öğretimi perspektifi geliştirilmeye çalışılacaktır. ‘Din pedagojisi nasıl çoğulcu olur?’(Englerd, 2006, s. 182) sorusu çerçevesinde, laik ve çoğulcu bir devletin kamu okulunda, ortaöğretim düzeyinde ve herkese zorunlu tutularak yapılacak çoğulcu bir din öğretiminin amaçları, temel ilkeleri, muhteva ve yöntemleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu kısımda çoğulcu din öğretimi kapsamında üç farklı din öğretimi yaklaşımı örnek olarak

incelenecek, nihayet çoğulcu din eğitime yöneltilen çeşitli eleştiriler değerlendirilecektir.

2.1. Çoğulluk, çoğulculuk ve eğitim

Küreselleşen dünyada kültürler arası etkileşim ve değişimin tetiklemesiyle iyice belirginleşen modern çoğulluk olgusunun sistemli eğitim faaliyetleriyle ele alınması ve yönetilmesi önemli bir konu haline gelmiştir (Bouma & Ling, 2012). Öyle ki, günümüzde özellikle dünyanın farklı bölgelerinden göç almakta olan ülkelerin küreselleşme, değişim ve çoğulluğun doğurduğu sorunlarla baş edebilen bireyler/vatandaşlar yetiştirmeye çalıştıkları ifade edilmektedir (Verma, 2007). Zira hızlı ve karmaşık nüfus hareketlerine bağlı olarak değişen toplumsal yapılar eğitim olgusunun hem teori hem de pratiğine meydan okumuştur/okumaktadır. Eğitim bilimleri literatürüne bakıldığında, küreselleşme ve modern çoğulluk gerçeği bağlamında eğitilmiş insanın ne olduğu ve hangi niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin tartışmaların öncelikli ve önemli bir gündem maddesi haline geldiği görülmektedir. Peki, küreselleşen dünyada *eğitilmiş insan* hangi niteliklere sahip olmalıdır?

Açıktır ki günümüzün eğitilmiş insanı, her şeyden önce küreselleşmiş bir dünyada yaşama veya ayakta kalabilme becerileriyle donanık olmalıdır. Küreselleşmiş dünya, küresel güçlerin; farklı din, inanç ve ideolojilerin; dini, kültürel, siyasi, etnik vb. bakımdan çoğunluğu temsil eden edenlerin baskın olduğu, buna karşın azınlıkta kalan birey, gurup, fikir, inanç ve anlayışların var olabilmeleri için çeşitli zorluklarla baş etmelerini gerektiren bir dünyadır. Küreselleşmiş dünya bir yönüyle insana sınırsız bilgi, iletişim ve teknolojik imkânlar vaat ederken bir başka yönüyle hayatın hemen her alanında belirsizliklere, hakikatin izinin kaybolmasına, kimlik ve aidiyetlerin belirsizleşmesine, değerlerin içinin boşalmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla bu günün ve geleceğin eğitilmiş insanı, çeşitli varoluşsal sorunlarla baş edebilen bir dünya vatandaşı olmak zorundadır (Osler, 2007, s. 15; 2010, s. 51, 65). Dünya vatandaşı olmak, kendi kimlik ve aidiyetlerinin bilinçli bir üyesi ve aynı zamanda küresel kültürün de aktif bir öznesi olmayı gerektirmektedir. “Küresel düşün, yerel hareket et” düşüncesi de bu anlayışı ifade etmektedir (Güz & Küçükdoğan, 2005).

Edgar Morin, *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi* adlı çalışmasında (Morin, 2003) küresel ölçekte yetişmiş bir bireyde bulunması gereken temel

özelliklerden bahsetmektedir. Örneğin o, insanlık olgusunu ve bu olgunun gelmiş olduğu yeri, dünyalı kimliğini öğrenmenin/tanımının altını çizmektedir. Ona göre, bu gün yapılması gereken şey, küreselleşmiş dünyanın belirsizliklerini göğüslemek, bu belirsizlikler düzleminde bilmenin önündeki engelleri kaldırarak farklılıklar içerisinde karşılıklı anlamayı öğrenmektir. Morin’e göre yaşadığımız dünyada insan gerçekliğini, birlik ve çokluğunun bilincinde olarak, küreselleşen dünyanın getirdiği belirsizlikleri de hesaba katarak anlayabilmek için başkalarına karşı sempatik, eleştirel bir açıklığın yanında hoşgörünün, anlayış ve saygının da içselleştirilmesi gerekmektedir (Edgar Morin’in geleceğin eğitilmiş insanına ilişkin düşünceleri hakkında ayrıca bkz. Erdem, 2012, özellikle s. 80-84).

Modern çoğulluk olgusu eğitime dönük toplumsal beklentileri de etkilemiş ve eğitime farklı sosyolojik işlevler yüklemiştir. Bu çerçevede bir birinden farklı mensubiyetleri olan insan ve sosyal gurupları barındıran ülkelerde, karşılıklı uzlaş ve sosyal adalet çerçevesinde toplumsal devamlılığın sağlanabilmesi için örgün ve yaygın eğitimde kapsayıcı ve farklılıklara duyarlı yaklaşımların geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Keddie, 2012). Zira yapılan araştırmalar nüfus hareketliliğinin yoğun olduğu ve heterojen bir sosyal dokuya sahip Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde, okul öncesinden başlayarak, eğitimin farklı kademelerine devam eden çocukların sosyoekonomik, kültürel, dini vb. açılardan büyük farklılıklar taşıdıklarına işaret etmektedir (Barbarin, Mercado, & Jigjidsuren, 2010). Bu çocukların küçük yaşlardan itibaren eğitim süreçleri yoluyla farklılıkları müzakere edebilmeleri ve bu farklılıkları doğru şekilde anlamlandırabilmeleri, toplumun huzur ve geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu müzakereci anlayışın yaşamın ilerleyen safhalarında da devam ettirilmesi gerekmektedir (Soysal & Yalçın, 2013, s. 28-30). Böylelikle yetişmekte olanların birbirine saygı ve anlayışla yaklaşarak toplumsal farklılıkları kabullenebilmeleri ve sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri sağlanabilecektir (Banks & Banks, 1995). Yetişmekte olan neslin, içinde sosyalleştiği topluma uyum sağlayabilmesi için eğitimin bu yönlü beklentileri karşılayacak şekilde formatlanması gerekmektedir.

Kamusal eğitim süreçlerine dönük toplumsal beklentilerin çeşitlenmesi ve farklılaşmasına bağlı olarak, “kapsayıcılık” ve “çoğulculuk” gibi niteliklerin eğitimin pek çok alanında aranan nitelikler haline geldiği görülmektedir (Grigorenko & Takanishi, 2010). Bu anlamda eğitim-öğretim faaliyetlerinin toplumun tüm kesimleri gözetilerek “adil”, “katılımcı” ve “fırsat eşitliği” ekseninde, “insan haklarıyla uyumlu”

bir çerçevede yapılandırılması gerektiği ifade edilmektedir (Biondo & Fiala, 2014). Örneğin Hollanda’da devlet okullarının en temel özelliğinin, toplumda yaşayan kültürel, ahlaki ve dini görüşlerin çeşitliliğine duyarlı olması olduğu ifade edilmektedir. Nitekim Miedema’nın ifadesiyle bu ülkede kamu okulları öğrencilerin dünya görüşlerinin çeşitliliğinden haberdar olmak zorundadır (Miedema, 2003). Ülkede yasalar gereği, toplumdaki çeşitlilik öğretim programına da yansıtılmaya çalışılmaktadır. Ancak bu yapılırken, Miedema’nın ifadesiyle, hiçbir dünya görüşüne özel bir üstünlük tanımamaya çalışılmaktadır. Bu konuda Hollanda tek örnek değildir. Bilindiği gibi günümüzde, giderek daha fazla ülke eğitimde, tüm kesimleri kucaklayan düzenlemeler yapmaktadır. Yoğun göçmen akımlarının başladığı bilhassa İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemin ayrımcı, ötekileştirici ve asimilasyonist eğitim politikalarından terk edilerek, farklılıkların birer zenginlik ve modern yaşamın bir gereği olduğu yönündeki çok kültürlü temalar işlenmektedir (Verma, 2007, s. 21; Ayrıca bkz. Nohl, 2009). Örneğin İngiltere’de 1985 yılında yayınlanan *Herkes İçin Eğitim* başlıklı raporda çoğunluğun dayattığı problemleri aşma amacıyla toplumdaki tüm kesimlerin (çoğunluk ve azınlık guruplar) eğitim öğretim süreçlerine aktif katılımının sağlandığı, kapsayıcı ve çoğulcu bir eğitim anlayışının önemine ve gerekliliğine dikkat çekilmiştir (DES, 1985, s. 363).

Diğer yandan Batılı ülkelerde sayıları gittikçe artan göçmen nüfusa karşı yerli halkta ortaya çıkan reaksiyonlar, dışlayıcı ve ayrımcı tutumlar azınlıkta kalanları tek başına eğitmenin yetersizliğini ortaya koymuştur. Zira azınlıkta kalanların veya yabancı uyruklu göçmen çocuklarının geniş toplumla uyum içerisinde nasıl eğitileceğinin yanında yerli halkın göçmenlere ne tür tepki vereceği konusu yeterince hesaba katılmamıştır. Bu durum kamusal eğitim bağlamında ulus devlet, etnisite, kültür, kimlik ve milliyetle alakalı pek çok tartışmayı da beraberinde getirmiştir (Bkz. Takeda & Williams, 2008). Özellikle farklı kimlikleri koruyarak, çoğulcu toplumda barış ve uyum içerisinde bir arada yaşamayı güçlendirecek bir eğitim anlayışı Doğu’dan Batı’ya küresel eğitim tartışmalarının başköşesine oturmuştur (bkz. Baidhaw, 2008).

Farklılıklara dönük çoğulcu veya çok kültürlü eğitim politikaları öne çıktıkça farklılıklara karşı toplumsal ve politik duyarlılıklar da artmıştır. Bunun sonucu olarak kimi ülkelerde farklılıklar müfredatın içerisinde daha fazla yer edinmeye başladığı görülmektedir. Bu gün kültürler arası eğitim çalışmaları kapsamında öğretim programı ve ders kitaplarında farklı din ve kültürlere daha fazla yer verilmektedir. Örneğin İngiltere’de Warwick Üniversitesi öncülüğünde geliştirilen *Yorumlayıcı Din Eğitimi*

anlayışında müfredat, ülke içerisinde yaşayan büyük dinlere mensup öğrencilerin gerçek yaşam hikâyelerine ve dini tecrübelerine daha fazla yer vermektedir. Bu uygulamada dinsel muhtevanın yanında seküler dünya görüşlerine (örn. hümanizm, ateizm, agnostisizm, laik ahlak gibi) de yer verilmektedir. Çünkü bu düşüncelere mensup kimseler toplumda önemli bir yekûn oluşturmaktadır.

Sosyokültürel farklılıkları müfredat yoluyla sınıf içine taşımak öğretimde, eskisinden farklı ilke, yöntem ve teknikleri gerektirmiştir. Bu anlamda eğitim öğretim süreçlerinde farklılıkların daha “saygılı”, “diyalojik”, “empatik”, “anlayışlı”, “eleştirel”, “tarafsız” ve “içeriden” temsil edilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir/çizilmektedir (Becker, 2013). Söz konusu eğitim-öğretim etkinliklerinde yöresel olanı göz ardı etmeden küresel olana odaklanılarak; “hâkim kültür-mahkûm kültür”, “baskın kültür-azınlık kültürü”, “üstün kültür-zayıf kültür” vb. açık ve örtük vurgular giderilmeye çalışılmakta, farklı kültürlerin kendi mensupları tarafından aktarılmasına önemsenerek, sınıf içi ve okul dışı etkinliklerde farklı öğrencilerin birlikte yaşama ve birlikte öğrenme becerilerini geliştiren çalışmalar teşvik edilmektedir (Nohl, 2009). Bu anlamda rekabet ve yarışma yerine iş birliği ve dayanışmaya dayalı bir öğrenme anlayışı sergilenmektedir (Coşkun, 1996).

Çok kültürlü yapının eğitim politikaları ve müfredata olan dönüştürücü etkisini öğretmen yetiştirme gibi eğitimin başkaca alanlarında da görmek mümkündür (Bkz. Want, Bakker, Avest, & Everington, 2009). Örneğin Almanya’da Türk nüfusun yoğun olduğu yerleşim yerlerinde görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde daha çok kültürlü ve farklılıklara duyarlı bir anlayış geliştirilmeye çalışılmaktadır (Başkurt, 1995). Bu ülkede farklı din ve kültürlere mensup öğrencilerin sayısı artmaya başlayınca öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarının çoğulluk bağlamında yeniden ele alındığı bilinmektedir. Zira çoğulluğu sınıf ortamında canlı bir şekilde yaşayan öğretmenlerin bu gerçeğe doğru şekilde baş edebilmelerinin önünde ciddi engeller bulunmaktadır.

Her şeyden evvel öğretmenlerin demokratik yönetim becerileri, farklılıklara duyarlılık, ötekine açıklık gibi parametreler açısından ciddi eksikleri bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin farklılıkları doğru anlama ve gerektiği şekilde yönetme noktasında ekstra niteliklerle donanmanın gereğinden söz ettikleri görülmüştür (T. Knauth & D. P.Jozsa & G. B. Troost and J. Ipgrave, 2008; Want, Bakker, Avest, and Everington, 2009). Bu anlamda örneğin

farklılıklardan öğrenme, farklılıklara saygı, diyalog yoluyla öğrenme, empati, anlayış, tahammül vb. yeterliklerin ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Yemenici, 2012). Yine bazı araştırmacılar, farklılıkları doğru anlama ve demokratik şekilde yönetebilmek için bilişsel ve bilhassa da duyuşsal donanım bakımından üst düzey yeterliklerin önemi ve gereğine işaret etmektedir (Örn. bkz. Jackson, 2009).

Küreselleşme sürecinden bütün ülkelerin aynı şekilde etkilenmediği gibi çoğulluk ve onun farklı biçimlerinin ülkelere yansımaları da aynı olmamıştır. Bu farklılaşmada en büyük etkenin ülkelerin yönetim anlayışları olduğu söylenebilir. Belirli bir ülkedeki yönetim anlayışı, kamu yönetiminde farklılıkların nasıl gözetildiğini, örneğin eğitim gibi temel kamusal hizmetlerde farklılıklara nasıl yer verildiğini büyük ölçüde etkilemektedir. Çoğulcu demokrasilerde temel hak ve özgürlükler, fırsat eşitliği, sosyal adalet gibi hususlar eğitim politikalarının oluşturulmasından müfredat geliştirmeye, öğretmen yetiştirme faaliyetlerinden kıyafet düzenlemelerine kadar eğitimin hemen her alanını etkileyebilmektedir. Öte taraftan çoğulluk gerçeğine duyarlılık ve bu duyarlılığı insan hakları temelinde işletme demokratik ve çoğulcu bir toplum olmayla yakından ilişkilidir. Yani yönetiminin demokratik niteliklere sahip olmasının yanında toplumun da demokratik değerleri özümsemesi önemlidir.

Demokratik toplum, farklı düşünce ve inançların açıklıkla tartışıldığı, hoşgörü ve saygının esas olduğu, müzakere ve uzlaşma süreçlerinin önemsendiği, eşitlik ve bireysel otonomilerin yasalarla güvence altına alındığı bir toplumu ifade eder. Böyle bir toplumda yönetim, uzlaşma yöntemini iyi kullanabildiği ölçüde işleyebilir. Bir toplumda ekonomi ne kadar gelişmiş olursa olsun, yönetim ve organizasyon süreçlerinde müzakere ve uzlaşmaya değer verilmiyorsa orada toplumsal refah ve sürdürülebilir bir barış ikliminin de açıklar vereceği muhakkaktır. Zira farklılıkları gözetenek barış ve uzlaşma kültürü etrafında bir arada yaşamak toplumun her kesiminin ilgilendirmektedir. Demokrasi ve uzlaşma kültürünün olmadığı ortamlarda yürütülen kamusal eğitim faaliyetleri bilimsel olmaktan çok dışlayıcı, özcü, tekçi veya çoğunlukçu olacaktır. Sınıf içindeki öğretmenin tutumuyla eğitim politikalarına yön veren siyasetçi ve bürokratin tavrı arasında büyük bir fark olmayacaktır. Şu halde ülkelerin yönetim anlayışları yanında toplumların demokratik yapısı da eğitim öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Bu bakımdan eğitim öğretim faaliyetlerinin çoğulculukla anlamlı bir ilişkisi olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Görüldüğü üzere küreselleşme, çoğulluk ve değişim genel eğitim süreçlerini baştan sona değişime zorlamaktadır. Bununla birlikte siyasal ve toplumsal bir anlayış olarak çoğulculuğun da genel eğitim süreçlerini etkilediğine yukarıda değinildi. Elbette bütün bunlar din eğitimi süreçlerini de doğrudan etkilemekte ve dönüştürmektedir. Din eğitimi de küreselleşme ve onun doğurduğu çok sayıda sorunla baş etmek zorunda kalmaktadır. Ancak din eğitiminin baş etmesi gereken farklı problemler de bulunmaktadır. Bunların başında dinsel çeşitlilik ve çoğulluktan kaynaklanan sosyokültürel ve teolojik sorunlar gelmektedir. Farklı dinlere mensup kimselerin çoğulcu, açık toplum şartlarında bir arada yaşamaya başlamaları din eğitiminde farklılıkların yönetimi problemini gündeme getirmiştir (Bkz. Schreiner, 2011, s. 31). Aşağıda, din eğitiminde çoğulcu ve daha kapsayıcı bir anlayışı doğuran belli başlı din sosyolojik nedenler ele alınacaktır.

2.2. Çoğulcu din eğitimi doğuran sebepler

Kendilerine has sosyokültürel, coğrafi ve tarihsel gerçeklikleri olmakla birlikte dünyaya açık oldukları oranda tüm ülkeler, küreselleşme ve onun getirdiklerinden şu veya bu şekilde etkilenmektedirler. Elbette bu durum ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda olduğu kadar din alanını da kapsamaktadır. Zira küreselleşme sürecinin etkisiyle din olgusu da teorik ve pratik boyutuyla değişmekte ve dönüşmektedir (Nobutaka, 2007, s. 106). Günümüzün modern toplumunda din, artık kolaylıkla yönetilen mezhep yığınlarından oluşmamakta, pek çoğu gönülden sadakati gerektirmeyen sayısız kutsallıklar ve yeni dini guruplar şeklinde serbestleşmiş durumdadır (Bouma & Ling, 2012). Bouma ve Ling'e göre dini çeşitliliğin yönetimi, bir taraftan onun bu akışkan tabiatından, diğer taraftan kamu hizmetlerini yürütenlerin çoğunun dinden bihaber şekilde eğitim görmüş olmalarından dolayı çok daha fazla zorlaşmıştır. Din anlayışlarının değişmesi ve özellikle kurumsal aidiyetlerin zayıflayarak bireysel dindarlıkların ve yeni dini hareketlerin öne çıkması din eğitimi de etkilemiştir (Bromley, 2007). Bu bağlamda son dönemlerde, özellikle uluslararası mahkeme kararlarında din eğitiminin çocuk ve ebeveynin temel hak ve özgürlükleri çerçevesinde ele alınması dikkat çekicidir (Örn. bkz. AİHM, 2007; Akbulut & Usal, 2008; Leigh, 2012).

Bu gün din eğitimi değişime zorlayan çok sayıda sorun bulunmaktadır. Bunların bir kısmı genel olarak eğitimin bütününe etkileyen sorunlar olmakla birlikte diğer bir kısmı din olgusuyla ilgili sorunlar dolayımında doğrudan din eğitimiyle ilgilidir. Bu anlamda bilhassa farklı dini guruplar arasında yaşanan sorunların din eğitimi dönüşüme zorlayan hususların başında geldiği söylenebilir. Farklı dini guruplar arasındaki güç sorunları, örneğin üye elde etme, rekabet ve çatışmaya dayalı mücadeleler ve özellikle çoğunluk-azınlık sorunları örnek verilebilir (Watt, 2002, s. 207-224). Ayrıca dini gurupların laik ve modern kültürün baskın olduğu açık toplum şartlarında verdikleri yaşam mücadelesini de hesaba katmak gerekmektedir (Skeie, 2009, s. 312). Diğer yandan günümüzde, hem farklı din ve kültürler arasında hem de aynı din ve kültürün içindeki birey ve guruplar arasında cehalet, ön yargı ve yanlış anlamaya dayalı dışlayıcı, yargılayıcı, aşağılayıcı tutum ve anlayışlar bulunmaktadır (Aydın, 2011, s. 149, 155, 168).

Gebauer ders kitaplarındaki yanlış bilgilere değinerek şöyle bir örnek vermektedir: “İslam’ın doğuşu ve ilk yılları şimdiye kadar ortaokul öğrencilerine, peygamberce kabiliyetleri olan, Muhammed adındaki bir adamın fikirleri olarak anlatılıyordu. Böyle bir öğretimin sonu ancak cahillik olabilirdi ve öyle oldu. Cahillik o kadar uzun sürdü ki 70’li yıllarda yapılan öğretim planı İslam’ın doğuşunu Hristiyanlığa karşı bir akım olarak gösterebildi, oysa böyle bir iddia tarihi olarak belgelenemezdi. Müslümanlık bir defa daha Haçlı Seferleri ünitesi ile öğretim konusu yapılıyordu. O vesile ile de Müslümanlar Hristiyanlık düşmanı olarak gösteriliyordu. Çünkü onlar hakları olmadığı halde Filistin ülkesini ve Kudüs’ü hâkimiyetleri altına almışlar ve Hristiyan hacıların dini görevlerini yapmalarına engel olmuşlardı” (Bilgin, 2005c, s. 112).

Kamusal din eğitimi değişime zorlayan yukarıdaki sorunların çok daha derinlere uzandığı, uluslararası ilişkilerden milli eğitim politikalarına kadar geniş bir sosyo-politik yelpazeden beslendiği bilinmektedir. Örneğin Bilgin’e göre bu gün Avrupa’da pek çok insan İslam’ı az gelişmiş ve geri kalmış olarak görmeye devam etmektedir (Bilgin, 2005). Yine pek az kimse Avrupa’nın tarih, felsefe, sanat, mimari, optik ve tıp alanındaki gelişmesinde, İslam toplumuna olan tarihsel borcunu kabullenmektedir. Zira her iki tarafta da, eğitim sistemlerinde ve medyada kendini gösteren ciddi bir bilgi eksikliği ve anlayış sorunun bulunmaktadır (Bilgin, 2005, s. 155-156). Bu cehalet ve yanlış anlayışlardan güç alarak Batı dünyasında özellikle kimi

medya organlarında, İslam'ı canavar gösterme alışkanlığı varlığını korumakta, İslam karşıtlığı neşvünema bulabilmektedir.

Bütün bu olumsuz anlayışların ders kitapları ve öğretim programlarıyla yeniden üretilerek yetişmekte olan nesle aktarılması, sorunu daha da derinleştirmektedir (Bkz. Barutçugil, 2011, s. 55). Bilgin bu durumu şöyle dile getirmektedir: “Konuştuğumuz dil ve bunun bir uzantısı olarak okul kitaplarımız birbirimize karşı baş edilemez yanlışlar ve peşin hükümlerle doludur. İnsanlığın bir bütün olarak gelecekteki gelişmesi için birbirimiz hakkındaki söylemlerimizi değiştirmemiz gerekiyor” (Bilgin, 2005a). Ders kitapları üzerine yapılan pek çok araştırma da göstermektedir ki İslam ve Batı dünyası arasındaki olumsuz imajları canlı tutan hafıza varlığını sürdürmektedir (Örneğin bkz. Falaturi & Tworuschka, 1992; Ayrıca bkz. Esposito, 2002, s. 372-384; 410-412). Ne var ki yer yer yaşanan bir takım olumsuz hadiselerle canlanan ve kendini yeniden üreten bu hafıza, dinler ve toplumlar arası ilişkileri derinden etkilemektedir. 11 Eylül ve sonrasında yaşanan gelişmeler bunun tipik bir örneğidir.

11 Eylül olayları, uzun birçok kültürlülük ve bir arada yaşama tecrübesine sahip olan Amerika Birleşik Devletlerinde bile hoşgörüsüzlük ve şiddet eğilimlerini bir anda hortlatmaya yetmiştir. Dünyanın gözü önünde gerçekleşen olaylarında, yabancılaşma ya da birbirini tanımamanın, hoşgörüsüzlük ve dışlayıcılığın insanlık için maliyeti gözler önüne serilmiştir. Zira insanlar birbirine yabancı olduklarında kendi inancından olmayanları cehenneme göndermeyi veya onları yok etme planları yaparak dünyayı onlardan temizlemeyi kolayca düşünebilmektedirler (Bilgin, 2005b). Bilgin'in deyişiyle ‘farklı olanı’ tanımamanın, ‘öteki’ yaratmanın ve tarihten devralınan kışkırtıcılığın insanlığa maliyetinin yüksek olduğu görülmekte, bütün bu olumsuzlukların kaynağının ise önyargı, cehalet, olayları yanlış yorumlamak ve iletişimden yoksun olma hali olduğu anlaşılmaktadır (Bilgin, 2005c).

Bütün bu olumsuz kodlarla döşenmiş hafıza, çatışma yerine barış, uzlaşma, hoşgörü, saygı, diyalog gibi kavramlar üzerinde yeniden düşünmeyi zorunlu hale getirmektedir. Bu durum geleneksel eğitim ve doğal olarak din eğitimi anlayışlarının sorgulanmasını gerektirmektedir (Aydın, 2011). Ders kitapları örneğinde de görüldüğü gibi, farklı olanlar arasında sağlıklı bir temas ve diyalogu sağlayamayan, farklılıklara kapalı, ön yargı ve yanlış anlayışları besleyen, uzlaşma yerine çatışmacı bireyler yetiştiren eğitim ve din eğitimi anlayışları bir arada yaşama kültürü adına ciddi tehditler barındırmaktadır. Zira araştırmalar, yabancı düşmanlığı olarak adlandırılan eğilimin

farklı ulus ve kültürel kökenlerden gelenlerle az teması olan gençlerde daha fazla görüldüğünü ortaya koymaktadır (Bilgin, 2003). Canatan, Avrupa genelinde çeşitlilik üzerine yapılan bir araştırmanın verilerini değerlendirdiği çalışmasında, dinsel homojenliğin güçlü olduğu ülkelerde dinsel çeşitliliğe yönelik hoşgörünün azalmakta olduğuna işaret etmektedir (Canatan, 2009; Ayrıca bkz. Aça, 2009).

Din eğitimi değişime zorlayan ve çoğulcu bir din eğitimi perspektifini gerekli kılan bir diğer neden ise insanların diğer din, inanç ve dünya görüşleri hakkında elde ettikleri bilgi miktarındaki artıştır. Bugün ister batıda isterse doğuda olsun, dünyanın hemen her tarafında insanlar, farklılıklara dair geçmiş dönemlere kıyaslanamayacak derecede muazzam bilgiye ulaşabilmektedirler. Küreselleşme süreciyle birlikte artan iletişim ve haberleşme olanakları geçmişte adı dahi duyulmamış din, inanç ve kültürler hakkında hepimizi bir bilgi bombardımanı altında bırakmakta, özellikle yeni din anlayışları ile farklı dünya görüşlerini, mahallemize hatta evimize kadar taşıyabilmektedir. Örneğin televizyon ekranlarında, internet ortamlarında diğer kültürleri, din ve toplumları tanıtıcı sayısız program yayınlanmaktadır. Bu bilgi bombardımanı çocuklar için daha da karmaşık bir durum yaratmıştır (Bromley, 2007; Altaş, 2009). Günümüzde çocukların izledikleri çizgi film ve reklamlarda, ya da sanal ortamlarda arzı endam eden çeşitli eğlence ürünlerinde farklı din, inanç ve kültürlere ait çok sayıda sembol ya da metafor yer almakta, bütün bu endüstriyel ürünler dünyanın her tarafına kitlesel olarak pazarlanmakta ve yaygın şekilde izlenmektedir.

Ne var ki bilgi bolluğu birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Diğer din, inanç ve kültürler hakkında gereğinden fazla, bilinçsizce bilgi yüklemesine maruz kalan çocukların kimi zaman da popüler karakterlerin etkisine girerek yabancılaştıkları, din, ahlak, kimlik ve kişilik bağlamında bir takım çatışmalar yaşadıkları bilinmektedir (Karacoşkun, 2002, s. 228-232; Bromley, 2007, s. 23). Bütün bunlara aile ve çevreden geleneksel usullerle edinilen yetersiz ve yanlış bilgilerin yarattığı sorunlar, bilhassa doktriner din eğitimi uygulamalarının problemleri eklenince mesele daha bir çıkmaza girmektedir. Bunun sonucunda belli bir aidiyet ya da merkez kaybı oluşmakta, 'öteki' algısı değişmekte, saflar belirginliğini yitirmektedir. Bu durum sadece Müslümanların değil farklı din ve inançlara mensup kimselerin de öze dönüş arayışlarının, bir ölçüde radikalleşmelerin ya da dışlayıcı tutumların önünü açmaktadır. Şu halde diğer din ve inançlar hakkında yetişmekte olan nesli doğru ve yeterli derecede bilgilendirmek son derece önemli ve acil bir konu haline gelmiştir. Sonuçta bilginin niteliği, yeri, zaman ve

hızında yaşanan muazzam değişim, geleneksel din eğitimi yaklaşımlarının kapasitesini zorlayan yeni meydan okumalara yol açmakta ve yeni eğitim anlayışlarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Din eğitiminde yeni arayışların önünü açan bir diğer sebep ise insanlığın karşı karşıya kaldığı büyük sorunlardır. Endüstri devrimi ile maddi anlamda yaşanan kalkınma dünyada bölgeler arasında büyük sosyal, kültürel ve ekonomik uçurumların doğmasına yol açmıştır. Diğer taraftan yarattığı maddi gelişmenin yanında devrim, çevreye ve insana ciddi ve telafisi mümkün olmayan etkiler bırakmıştır. Küresel ısınma ve buna bağlı iklim değişiklikleri; hava, su ve diğer doğal kaynakların kirlenmesi; toplu canlı ölümleri, asit yağmurları, besin kıtlığı vb. Tüm bu olumsuzluklar elbette doğayı ve doğal kaynakları bencilce tüketilmesi gereken bir meta olarak gören dünya görüşünün ürünüdür. Kabul etmek gerekir ki tüm bu küresel ölçekli sorunların hesaba katılmadığı geleneksel din eğitimi anlayışları artık yetersiz kalmaktadır. Din eğitiminin niteliğini artırabilmek, din eğitiminin en azından içerik olarak günümüz insanların sorunlarına ışık tutan bir anlayışla kurgulanması gerekmektedir. Kamusal din eğitiminin bu sorunları görmezden gelmesi düşünülemez. Bilgin'in deyişiyle ulaşım ve iletişim teknolojisinin imkânları göstermektedir ki, sadece bir dinden veya bir millettten insanların iyiliği için çalışmak, sadece o dinden ve millettten insanların korunması, mutluluğu ve başarısı için bile yetmemektedir. Nitekim toprak, hava, su madenler gibi kültür ürünleri de hepimizindir, onlara gelecek zarar eninde sonunda bize ulaşacaktır (Bilgin, 2005b, s. 121).

Bu gün, devlet okullarında, ülkedeki başat dinin damgasını taşıyan doktriner din eğitimi anlayışlarının değişen toplum ve küresel yaşam şartlarına ayak uydurmakta zorlandıkları, bilhassa küresel ölçekli sorunlarla baş etmede yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır (Bkz. Faqur, 2014). Teorik ve pratik açıdan yetersiz kalan doktriner din eğitiminin, özellikle devlet eliyle zorunlu tutulduğu durumlarda, mevcut sorunları çözmek bir yana onları daha da derinleştirdiği ve ilave sorunlara yol açtığı bilinmektedir (Aydın, 2011, s. 15, 47). Tek bir din, inanç, kültür veya dünya görüşün hâkimiyetiyle yetişen öğrenciler daha sonraki yaşamlarında farklı bir din, inanç ve dünya görüşünü temsil eden bireylerle karşılaştıklarında ret ya da dışlayıcı bir anlayışı benimseyerek aşırılığa kaçabilmekte, ya da, kimlik ve mensubiyetlerini sorgulayarak krize girebilmektedir. Gerek ailesinden gerekse toplumdan sağlıklı bir din bilgisi elde edemeyen öğrenciler, okul ortamında da niteliksiz bir din eğitimine tabi tutulduğunda

çoğullukla ilgili sorunlarla baş etmede zorlanabilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin bu tür din derslerini sıkıcı, gereksiz hatta bazen çocukça bularak eleştirdikleri de bilinmektedir (Bilgin, 2005c). Oysa araştırmalar öğrencilerin, temas halinde oldukları diğer insanların hayat ve hakikat hakkında nasıl düşünüp neye inandıklarını, kendi düşünce ve inançları ile mukayese etmek istediklerini göstermektedir (Bilgin, 2005, s. 132).

Çoğulcu din eğitimi bütün bu eleştiri ve beklentilerin ışığında, kamuda yürütülen din öğretimi faaliyetlerinin daha kapsayıcı, çeşitliliğe duyarlı ve küresel değişimlere açık olması gerektiğinden hareketle ortaya çıkan ve farklı din ve mezhepleri kapsayan yeni din öğretimi yaklaşımlardan birini oluşturmaktadır. Bu anlamda çoğulcu din öğretimini savunanların ileri sürdüğü çeşitli gerekçeler bulunmaktadır. Kimilerine göre kamu okulunda yürütülen din öğretimi faaliyetlerinin tekçi bir anlayışla oluşturulması yetişmekte olanların, beşeri birikimin çeşitlilik ve zenginliğinden mahrum kalmasına sebep olmaktadır. Bu mahrumiyet farklı olanları tanımayı önleyebilmektedir. Miedema'nın da belirtmiş olduğu gibi başkalarının bilgi ve tecrübelerini öğrenmek yani farklı olanı tanımak olup biten şeyler hakkında geniş insan topluluğunun neler yaşadıklarını hissetmemize yardımcı olmaktadır (Miedema, 2003, s. 234).

2006 yılında yayımlanan *Birleşmiş Milletler Medeniyetler İttifakı Yüksek Düzeyli Grup Raporu*'nda belirtildiği üzere, bireyin kendi tarihi üzerine aldığı eğitim, toplum ve dayanışma duygusunu güçlendirse bile küresel sorunlara dair bilgiler ve diğer toplumların kültürlerini anlama ve varlıklarını takdir etmeyle dengelenmelidir (BM, 2006, s. 31). Nitekim evrensel olmayan, kısmi gerçeklerle yetinen bir pedagoji, soyut ve yapay önerilerle ortaya çıkabilmekte, bunları benimseyen kişilerse kendi zihinlerinde kurdukları sınırlı dünyadan kalkarak kendileri dışındaki muhtemel bütün gerçekleri reddedebilmektedirler (Bilgin, 2005b, s. 127). Oysa günümüzde hayatın her alanına müdahil olmuş olan çeşitlilik ve değişim olgusunun bireyin sağlıklı gelişimine, bilhassa bir arada yaşamanın getirdiği yükümlülöklere zarar vermemesi gerekmektedir. Bu ise ancak farklılıkların doğru şekilde anlamlandırıldığı ve yönetildiği bir din eğitimi anlayışıyla başarılabilir. Bu bakımdan yetişmekte olan neslin din, kültür, sosyokültürel değişim ve çoğulluk vb. konular üzerinde düşünebilmesi, bütün bunları analiz edip doğru anlamlandırabilmesi için söz konusu farklılıkların din öğretimi programlarına dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu da çoğulcu bir din eğitimi gerektirmektedir.

Amerikalı din eğitimi bilimcisi Lee'ye göre, farklı din ve kültürlerin iç içe geçtiği bir ortamda çoğulcu bakış açısı, her din mensubunun kendi dinini daha derin bir

şekilde yaşamasına ve daha iyi bir şekilde takdir etmesine olanak tanımaktadır. Eğer kişi dine karşı sınırlı bir bakış, bilinç ve tutuma sahipse ve onu sınırlı bir çerçevede yaşıyorsa muhtemelen bu kişi gerçek anlamda ve tam olarak dini tecrübesini yaşayamayacaktır. O zaman en mükemmele ulaşmak için, farklı dinlerin ve inanırlarının (Lee Katolikliği ve Katolikleri örnek verir), diğer dinlerin insani ve kurumsal yönleriyle sürekli olarak işbirliği içinde olması gerekmektedir (Köylü, 2003, s. 249). Bu işbirliği kişinin din algısını zenginleştirip güçlendirebilecektir. Bu anlamda Lee kişinin kendi dinini geliştirmesi, yeniden şekillendirmesi ve onu geleceğe taşıyabilmesi için çoğulcu bir anlayışın gerekliliğine inanmaktadır. Nihayet, dini çoğulculuk sayesinde her din mensubu, tek başına ulaşamayacağı tamlık ve bütünlüğü elde etme imkânı bulacaktır. Nitekim sosyal bilim araştırmalarının ortaya koymuş olduğu bir gerçek vardır: İnsan toplulukları farklı çevrelerle ne kadar az ilişki kurarlarsa, o kadar çok körelir, zayıflar ve büyüme yönünde eksik kalır. Sonuç olarak, farklılıklara dönük/açık, farklılıklardan öğrenmeyi teşvik eden çoğulcu bir din eğitiminin gerekli olduğu anlaşılmaktadır.⁴

Meseleye Türkiye açısından bakılınca, devlet eliyle yürütülen zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini çoğulcu bir perspektifle ele almayı gerekli kılan birçok nedenden bahsetmek mümkündür. Bir kere bu gün Türkiye’de, geçmişe oranla nüfusun büyük bir kısmı şehirlerde yaşamaktadır. Şehir hayatının karmaşıklığı, yeni sorunlar; dolayısıyla bu sorunların çözümüne yönelik yeni ihtiyaç ve beklentiler, yeni bilgi, beceri ve yetkinlikleri üretme ihtiyacı doğurmuştur. Bilgin’e göre (1999) bu gün okullarımız kısmen de olsa çok kültürlüdür. Zira bulunduğu sosyokültürel çevrenin izlerini taşımaktadır. Bu durumda ailelerin çocuklarını büyük kentlerde, geleceklerinin burada olduğunu bilerek; hala köylerindeki gibi eğitmeye çalışmaları doğru olamaz (Bilgin, 2003, s. 209). Öyle ki nispeten basit ve sade bir hayatı barındıran kırsal yaşam şartlarına karşın modern şehir hayatı çok daha karmaşık ve alışılmadık zorlukları, farklılıkların güçlü olduğu bir sosyolojik gerçeği barındırmaktadır.

Bu bağlamda, yeni şartlara ayak uydurabilmek için yetişmekte olanları, farklı düşünce tarzlarına, farklı yaşam biçimlerine sahip insanlarla sağlıklı iletişim kurabilecek duruma getirmek gerekmektedir (Bilgin, 2003). Değişen sosyokültürel şartlar birlikte

⁴ Çoğulcu din eğitiminin önemine dair ilginç bir anekdotu Bilgin aktarmaktadır. “İskoçya’nın dağ köylerinden birinde çok-kültürlü din öğretimi yapan bir temel eğitim okulunu ziyaret eden bir profesör bana öğretmenlerin açıklamalarını anlatmıştı. Paranın dahi kullanımına gerek olmayacak kadar küçük olan bu köyde, çocuklar mesela çevrelerinde İslam dininden bir kimse ile hiç karşılaşmadıkları halde, niçin böyle çok kültürlü bir din öğretimi yapıldığını sormuş. Öğretmen şöyle açıklamış: Veliler de bana böyle sorular soruyorlar. Onlara diyorum ki köyümüzde para kullanılmadığı halde biz çocuklara parayı öğretiyoruz. Çünkü onlar şehre indiklerinde veya iş adamı olduklarında nasıl olsa para ile karşılaşacaklardır, aynı şekilde onlar diğer dinlerin mensupları ile de karşılaşabilirler veya iş hayatında onlarla müşterek çalışabilirler. Ben öğrencilerimizi gelecek hayata hazırlıyorum!” (Bilgin 1999).

yaşamayı, birlikte var olmayı ve birlikte öğrenmeyi anlamlı-gerekli kılmaktadır. Bu ise ancak *ötekine*, onun kültür, din ve değerlerine saygıya dayanan; çatışmaları önleyici, değişimi doğru okuyabilen çözüm odaklı çoğulcu bir din eğitimi anlayışı ile mümkündür. Dolayısıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini sade, basit, homojen olan kırsal yaşam şartlarına göre değil, iç içe geçmişliğin fazla olduğu karmaşık ve çok kültürlü modern şehir hayatına göre formatlamak gerekmektedir. Böyle bir anlayış değişimini gerekli kılan başka nedenler de bulunmaktadır.

Bazı uzmanların belirttiği gibi Türkiye’de Müslümanlar ve diğer dini guruplar arasındaki iletişim yeterli seviyede bulunmamaktadır (Örneğin bkz. Sarıkçıoğlu, 1999; Ceylan, 2011). Zaman zaman basın yayın organlarına da yansımakta olan ve Gayr-i Müslim azınlığa yönelik bir takım olumsuzlukların yaşandığı da malumdur. Esasında din eğitiminin toplumdaki farklı dini guruplar arasında iletişim, diyalog, barış ve uzlaşma kültürünü yerleştirme bakımından yadsınamaz bir önemi bulunmaktadır. Bu gün Türkiye için gerekli olan şey, Bilgin’in de belirttiği gibi, farklı din ve mezhepleri birbirine kapalı tutmak değil, birbirine tanıtmak ve aralarında, farklılıkların kabulüne ve saygıdeğerliğine dayalı bir dostluk davranışı geliştirmektir (Bilgin, 2005f, s. 322). Zira insanların birbirleriyle tanışıp iletişim kurmadıkları toplumlarda yabancılaşma, ayrımcılık ve ötekileştirme benzeri tutumlar gelişmekte, neticede bu durum toplumsal birlik beraberliği zedeleyebilmektedir. Bu gerçekten hareketle Türkiye’de din derslerinin geleceğinin mezheplere göre değil, mezhepler-arası, kültürler-arası hatta dinler-arası bir yaklaşıma bağlı olduğunun altını çizmek gerekir (bkz. Bilgin, 2005; Krş. Kutlu, 2005).

Türkiye’de çoğulcu ve kapsayıcı bir din eğitimi gerekli kılan en önemli nedenlerden birisi de İslam içi guruplar arasındaki sorunlardır. Üniversite gençliğinin din, kimlik ve ön yargıları üzerinde yaptığı çalışmasında Yapıcı, gençler arasında, toplumun genelinde de benzer şekilde var olan çok sayıda stereotipin yaşadığını ortaya koymuştur (Yapıcı, 2004). Türkiye’de özellikle Alevi ve Sünni kesim arasında günlük yaşamda çok sayıda ortak pratiğe rağmen pek çok ön yargı, yanlış anlama, genelleşici, aşağılayıcı ya da indirgemeci anlayış bulunmaktadır (Örnekler için bkz. Engin, 2004; Yapıcı, 2011). Nitekim Yapıcı, Alevilerin Müslümanlıkla Sünniliği eş anlamlı gördüklerine değinerek, aslında zamanında nesnel bir gerçekliği olmayan bir takım basmakalıp düşüncelerin bu gün çeşitli sosyal gerçeklikleri doğurduğuna dikkati çekmektedir (Yapıcı, 2004, s. 199). Ona göre dışlanan kadar dışlayanlar da kimliklerini

ötekinin tehdidi altında hissettiği için her iki grup arasındaki ilişkiler etnosantrizme dayalı bir görüntü içerisinde şekillenmeye devam etmektedir. Bununla birlikte insanların bilgi seviyesinin gittikçe artması, kültürel çoğulculuğun kabul edilmeye başlanması, demokratik değerlerin benimsenmeye çalışılması vb. olgular Alevilerle Sünniler arasındaki ön yargıları zayıflatmaktadır (Yapıcı, 2014, s. 59; Ayrıca bkz. Aktay ve dğr. 2010, s. 319 vd.). Dolayısıyla ön yargı ve yanlış anlamalarla mücadele konusunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Türkiye’de farklı toplumsal kesimler arasında bulunan ve yukarıda birkaç örneği verilen sosyal sorunları aşma bağlamında farklılıklara açık, kapsayıcı, bilimsel ve çoğulcu bir din eğitiminin çeşitli imkânlar barındırdığı savunulabilir. Bu anlamda farklı gerek farklı dinler gerekse İslam içi görüşler arasında bulunan ön yargılı ve basmakalıp anlayışların, olumsuz hafızanın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri çerçevesinde tartışılarak özellikle din ve inançlara dayandırılan düşmanca anlayışların aşılması için çaba gösterilmesi gerekmektedir. Zira sağlıklı, yeterli ve dengeli bir din eğitimi verilmek suretiyle dini gurupların birbirlerine yönelik olumsuz bakış ve tutumları asgariye indirgenebilir. Zira dinlerin, örneğin İslam dininin bir arada yaşama, hoşgörü, barış ve uzlaş kültürüne dair önemli mesajlar içerdiği bilinmektedir (Bkz. Gündüz, 2007, s. 53-56; Yargıcı, 2008, s. 45-55). Söz konusu mesajların din eğitimi süreçlerinde işletilmesi toplumsal birlik beraberliği güçlendirecektir.

Bilindiği gibi Türkiye’de çoğunluğu oluşturan Müslüman nüfusun yanında diğer dinlere, dünya görüşleri ve ideolojilere mensup çok sayıda insan yaşamaktadır (Bkz. Oran, 2004; Özbudun, 2013). Herkesi kapsayan zorunlu bir din ve ahlak öğretiminin teorisi geliştirilirken farklı kesimlerin talep, beklenti, eleştiri ve hassasiyetleri dikkate alınmalıdır. Nitekim okul sadece bilgi aktarılan bir yer değil, bir toplumsal alandır ve toplum içerisinde bir araya gelemeyen guruplar için bir iletişim ortamıdır. Bu bakımdan devlet okulunda yürütülecek zorunlu din dersinin teorisi, çok amaçlı toplumun ve onun bir uzantısı olan okul ile dinin amaçlarının birlikte düşünülüp değerlendirilmesi ile oluşturulabilir (Bilgin, 2007, s. 75). Sosyal gerçekleri bilhassa çoğulluk olgusunu hesaba katmanın yolu ise barış ve uzlaş temasını merkeze koyan, çoğulcu ve kapsayıcı bir din eğitimi anlayışından geçmektedir. Esasında böyle bir anlayışın son yıllarda Türk Milli Eğitim politikalarına yansıtılmaya çalıştığı bilinmektedir. Nitekim 18. Milli Eğitim Şurasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin “**çoğulcu bir anlayışla** tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak” okutulması gerektiği vurgulanmıştır (MEB,

2010b, s. 12). Diğer taraftan çoğulcu bir din dersinin, Türkiye'nin uluslararası konumunun da bir gereği olduğu vurgulanmalıdır. Nitekim Türkiye, gerek siyaset, hukuk, ekonomi, sağlık, güvenlik gerekse eğitim ve kültür alanında Avrupa Birliği ile geçmiş çok önceye dayanan bir bütünleşme süreci içerisinde. Avrupa ülkelerinde ise zorunlu kamusal din eğitimi faaliyetlerinin toplumun farklı kesimlerinin hassasiyetleriyle uyumlu olması gerektiği yönünde bir uzlaşının olduğu görülmektedir (Schreiner, 2011, s. 23-24).

2.3. Laik, çoğulcu devletin okulunda zorunlu din eğitiminin teorisi

Laik bir ülkede her kesimden öğrencinin öğrenim gördüğü bir devlet okulunda din öğretilmesine/eğitime yer verilmeli midir? Böyle bir din eğitimi tüm öğrenciler için zorunlu tutulabilir mi? Zorunlu olduğu takdirde bu dersin niteliği ne olmalıdır? Şüphesiz bu sorular beraberinde yeni soruları doğurmaktadır. Örneğin zorunlu bir din dersi hangi amaçlara hizmet etmelidir? Böyle bir din dersi hangi ilkelere dayanmalıdır? Ne tür bir içeriğe sahip olmalıdır? Söz gelimi hangi dinleri, ne ölçüde kapsamalıdır? Nasıl bir dil ve anlatıma sahip olmalıdır? Nesnel/tarafsız mı yoksa bir din veya inancın (genellikle ülkede hâkim konumdaki din) tarafında mı yer almalıdır? Bu ve benzeri sorulara verilecek cevaplar *Laik, Çoğulcu Devletin Okulunda Din Eğitiminin Teorisi* ile yakından ilişkilidir (Bkz. Noormann, 2000; White, 2004; Cush, 2007; Bilgin, 2007; Jensen, 2011).

Aşağıda önce, laik devletin okulunda din öğretiminin yerine ilişkin tartışmalar kısaca değerlendirilecek ardından demokratik, çoğulcu ülkelerde adından sıkça söz edilen bir din eğitimi yaklaşımı olan *çoğulcu din* eğitiminin tanımı, ilkeleri, amaçları, muhtevası, yöntemi, bazı örnekleri ve çoğulcu din eğitime yöneltelen eleştiriler ele alınacaktır.

Laik devletin okulunda din eğitiminin yerine ilişkin ilk yaklaşıma göre laik devlet ya da laik devletin okulu ayrı bir ders şeklinde din eğitimi yapamaz/yapmamalıdır (Noormann, 2000, s. 11). Bu görüşün resmiyet kazandığı ülkelerden örneğin Fransa'da, devlet okullarında din dersine ayrı bir ad altında yer verilmemektedir. Ancak, devlet okulunda dinle ilgili hususlar tarih, edebiyat, sanat ve felsefe gibi sosyal içerikli dersler içerisinde, muhtelif ünite veya konular çerçevesinde öğretilme konu edilmektedir (Bkz. Kerchove, 2011, s. 62-65; Kavas, 2007, s. 345-348).

Din eğitiminin büyük ölçüde dini kuruluşlar eliyle yürütüldüğü bu tür ülkelerde bir takım pragmatik, ideolojik ve eğitsel gerekçelerle devlet okullarında bağımsız bir ders olarak din eğitime sıcak bakılmamaktadır (Kerchove, 2011, s. 59). Devlet okullarında bağımsız bir ders olarak din eğitime yer verilemeyeceğine ilişkin tartışmaların genellikle devlet okullarının niteliği üzerinden yürütüldüğü görülmektedir (Haynes, 2004). Buna göre devlet okullarının tabiatı din eğitime uygun olmayıp bu okullarda ancak bir kültür dersi çerçevesinde dinler hakkında öğretim yapılabilir. Bunun içinse spesifik bir ders yerine bu tür konuların diğer dersler içerisine yedirilerek işlenmesi daha uygundur. Ne var ki günümüzde yalnızca edebiyat, sanat veya felsefe gibi derslerle sınırlandırılan bir din eğitiminin çoğulcu toplumun beklentilerini karşılamada yetersiz kaldığı öne sürülerek eleştirildiği ve sorgulandığı görülmektedir (Bkz. Kerchove, 2011, s. 58-60).

Yukarıdaki yaklaşımın daha ılımlı bir versiyonuna göre eğer devlet okullarında din öğretimi yapılacaksa bu ders, doktriner değil çoğulcu ve kapsayıcı bir nitelikte olmalı ve laik, yani bütün din ve ideolojilere aynı mesafede duran bir anlayışla ele alınmalıdır (Miedema, 2003; Jackson, 2004, s. 218). Yukarıdaki iki yaklaşımın meseleye bakışını yansıtan temel soru şudur: Laik ve çoğulcu bir toplumda devlet okulu neden cami veya kilisenin görevini üstlensin? Ayrıca, okul doktriner din eğitimi yapsa dahi bu hizmeti dinin veya dini organizasyonların istediği nitelikte yapamaz. Nitekim bu hizmet dini gurupların istekleri doğrultusunda yürütülürse devlet okulları, gerçek hayatta olduğu gibi, inançların mücadele ve çekişme alanına dönüşebilir. Bu görüşte olanlara göre kamu okulunun amacı bireyleri belli bir dinin dindarı yapmak veya bireylere iman kazandırmak/onların imanlarını güçlendirmek değildir. Esasında kamu okulları bireylere tercihlerini doğru yapmaları noktasında dini bilgiler verebilir, vermelidir de. Fakat bunu yaparken, din olgusunu antropolojik, sosyal ve tarihi bir gerçeklik olarak öğretmelidir (Bkz. Selçuk, 2005a, s. 170).

Bu bağlamda Haynes'e göre (Haynes, 1994) devlet okullarında yürütülen din eğitiminin belirli nitelikleri vardır. Buna göre okulun din eğitime yaklaşımı dini değil akademiktir. Yani devlet okulu bağlılığı esas almaz. Okul, öğrencilerin dini farkındalıklarını geliştirmeye çalışır; onlara herhangi bir dini benimsetmeye, doğrulatmaya çalışmaz; her hangi bir inancı yüceltmeye ya da karalamaya çalışmaz. Dolayısıyla devlet okulu dinleri incelemeyi finanse edebilir, ancak dini pratikleri destekleyemez. Yine farklı aidiyetlere mensup öğrencileri barındıran bir okul

öğrencilerin dini görüşlerinin çeşitliliğini/zenginliğini yansıtabilir ancak herhangi bir görüşün üstünlüğünü ise dayatamaz. Ne var ki bu görüşler çeşitli açılardan eleştirilebilir. Zira kamu okulunda doktriner din eğitimi yapılamayacağını da ima eden bu değerlendirmeler, demokratik değerler ve insan hakları açısından bazı sorunlar barındırmaktadır. Örneğin sosyal devlet olmanın bir gereği olarak devletin her türden vatandaşın dini beklentilerini, talep ve eleştirilerini dikkate alması bir zorunluluktur. Bir ülkede farklı din mensuplarının kendi dinlerini öğrenmesi noktasında ülke içerisindeki dini guruplara güvenmemeleri ve kendilerinin de yeterli imkâna sahip olmaması halinde devletten doktriner din eğitimi talebinde bulunma hakları bulunmaktadır. Dolayısıyla devlet, vatandaş ve dini gurupların hassasiyet ve beklentileri doğrultusunda yeri, zamanı ve niteliğini ayarlamak suretiyle doktriner din eğitimi yapabilir.

Devlet okullarında din eğitimi bağlamında ortaya çıkan bir diğer yaklaşıma göre ise, devlet okulunda doktriner din öğretimi hizmeti sunulabilir (Lahnemann, 2003). Zira devletin asli görevi vatandaşlara hizmet etmektir. Din ve inanma ihtiyacı tabii bir olgu olduğuna göre devletin bu ihtiyacı yok sayması düşünülemez. Bu durum laik devletin doğasıyla da çelişmemektedir. Zira laiklik dinsizlik demek değildir. Bu anlamda günümüzde kimi Batılı ülkelerde, ülkenin mevcut dinsel şartları gereği pek çok devlet okulunda doktriner din eğitime yer verilmektedir. Doktriner anlayışın daha çoğulcu bir uygulaması olan paralel din öğretimi modelinde Protestanlık, Katoliklik, Yahudilik, İslam vb. isteyen öğrencilere kendi dinlerinin-inançlarının mensuplarıncı inandıkları din-inanç kamu okullarında öğretilmektedir. Bu durum pozitif laiklik olarak yorumlanmakta ve bazı ülkelerdeki devlet okullarının tarihsel güncel kimlikleriyle de örtüşmektedir. Örneğin Almanya gibi dış göç alan ülkelerde paralel din eğitimi modelleri çoğulcu toplumun ve pozitif laikliğin bir gereği olarak gittikçe gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bu anlamda son dönemde Almanya'da bağımsız bir İslam din dersi ve Alevilik dersinin okullarda yer edinmeye başladığı bilinmektedir (Elsaeßer, 2012). Ancak dinlere, mezheplere göre ayrı okul ve sınıfların varlığına dayanan bu yaklaşıma karşı çeşitli çekinceler bulunmaktadır. Örneğin mezheplere göre ayrı kiliselerin ve derslerin olduğu ülkelerde mezhepler arası ayrılıkların giderek büyüdüğü, mezheplerin adeta ayrı dinlere dönüştüğü, dolayısıyla bu anlayışın toplumlardaki farklılıkları artırdığı ve büyük çalkantılara yol açtığı ifade edilmektedir (Miedema, 2003; Bilgin, 2005). Ayrıca bir dine veya mezhebe dayalı din eğitimi yaklaşımını benimseyen Hollanda, Avusturya ve Belçika gibi ülkelerde, doktriner din derslerinin farklı kültür,

din ve inançlarla genişletilerek dinler arası bir mantıkla ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (Lahnemann, 2003; Bahçekapılı, 2011). Öte yandan doktriner ya da paralel modellerin çocukları din ya da mezhep temelinde birbirinden ayırması bu tür anlayışların çocuklara demokratik normları öğretmekte başarısız olduğu yönünde eleştirilmesine sebep olmuştur. Ancak Monsma ve Soper, örneğin Alman modelinin temel demokratik normların gelişimine zarar verdiğine dair somut bir gösterge bulunmadığını ifade etmektedirler (Monsma & Soper, 2005, s. 213).

Bütün bu yaklaşım ve tartışmalara karşın, denebilir ki bu gün, devlet okullarında kültürler/dinler/mezhepler arası etkileşimli bir din dersinin varlığı, demokratik toplumun geleceği adına bir gereklilik haline gelmiştir. Devlet, doktriner din eğitimi yapsa da yapmasa da, doğası gereği farklı aidiyetleri olan öğrencilerin çoğulcu topluma daha iyi uyum sağlaması için farklılıklara dönük bir din öğretimi yapmalıdır. Bu tür bir din eğitimin, köklü doktriner din eğitimi geleneği bulunan örneğin Belçika, İtalya gibi ülkelerde bile toplumun farklı kesimlerince bir ihtiyaç olarak dile getirildiği bilinmektedir (Örn. Bkz. Loobuyck & Franken, 2011). Farklılıkları, sürdürülebilir bir barış iklimi etrafında bir arada yaşatma anlayışla hazırlanan din derslerinin dünyanın pek çok ülkesinde zorunlu tutulabildiği, AİHM gibi uluslararası mahkemelerin de bu türlü derslerin zorunluluğuna karşı çıkmadığı bilinmektedir. Zira belirli bir anlayış çerçevesinde, ortak değerlere sahip insanlar/vatandaşlar yetiştirmek devletin en asli görevidir. Devletin, milletin ve vatanın bütünlüğü ve devamlılığı, toplumsal yaşamın sağlıklı bir zeminde sürdürülebilmesi için böyle bir eğitim gereklidir. Şu halde yapılması gereken çoğulcu toplumun bir gereği olarak farklı mensubiyetleri olan öğrencileri, farklılıklarının ayırdına vardırıarak birlikte din öğretimine tabi tutmaktır. Modern din eğitimi yaklaşımlarından biri olan çoğulcu din eğitimi bu yöndeki beklentileri karşılama, barış ve uzlaş kültürünü gelişme vaadiyle karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan çoğulcu din eğitimi aşağıda etraflıca ele alınacaktır.

2.3.1. Çoğulcu din eğitiminin tanımı

Çoğulcu din eğitimi en genel anlamıyla çoğulluğa duyarlı din eğitimi demektir. Çoğulluğa duyarlı olmak din eğitimi faaliyetlerinin tüm boyutlarında toplumu oluşturan farklı kesimlerin varlığından haberdar olmak; farklı gurupların öneri, eleştiri ve beklentilerini dikkate almak, onları eğitim öğretim sürecine dâhil ederek okul ve sınıf

ortamına taşımaktır. Söz konusu duyarlılığın günümüzde, bütün din eğitimi faaliyetlerinde bulunması gereken bir özellik olması beklenmekle beraber dozu ve niteliğinin değiştiği görülmektedir (Velasco, 2007).

Çoğulluğa duyarlı olmak herhangi bir din öğretimi faaliyetinin niteliği olabilir. Örneğin doktriner bir din öğretimi de çoğulluğa hassasiyet gösterebilir ve farklılıkları saygı ve anlayışla karşılayabilir. Hatta müfredatta birden çok dine yer verebilir. Nitekim tek dinli din eğitimi yaklaşımlarının geliştirilmiş hali olan bazı inanç temelli (*faith based*) din eğitimi modelleri diğer dinlere eskisine oranla daha fazla yer vermekte ve çoğulculuğa daha fazla duyarlılık gösterebilmektedirler (Hull, 2003). Tek dinin hâkimiyeti açıkça belirgin olmakla birlikte inanç temelli kimi din eğitimi yaklaşımları, eğitim bilimleriyle irtibatlı olduğundan öğrencinin beklenti ve ilgilerini açıkça reddetmemektedir. Bu bağlamda Shepherd, doktriner din öğretiminin üç türünden bahsetmektedir (Bkz. Shepherd, 2003).

Bunlardan ilki II. Vatikan Konsili'nden öncesi döneme ait olan Roma Katolik eğitimidir. Tek bir dini bakış açısının öğretildiği bu eğitimi Shepherd – onların kendi deyimlerine atıfta bulunarak – *at gözlüğü takmış doktrinercilik* olarak isimlendirmektedir. İkincisi yaklaşım ise Britanya'da *yeni doktrinercilik* diye adlandırılan ve birinciye oranla daha açık uçlu olan yaklaşımıdır. Bu, Hristiyanlığın yanı sıra diğer dinleri ve dini olmayan dünya görüşlerini ve hayat felsefelerini de içine alan, özellikle 60'lı yıllarda popüler olmuş bir din eğitimi yaklaşımıdır. Bir önceki yaklaşımdan farklı olarak, her hangi bir düşünce sisteminin esaslarını dayatmaktan kasıtlı bir şekilde kaçınır. Ancak Hristiyan olmayan bakış açılarına, resmen kabul görmüş bir bakış açısının yanında hoşgörü gösterilmesi gereken veya hoşgörüye muhtaç anlayışlar şeklinde yaklaşmasından dolayı eleştirilmiştir. Shepherd'a göre bu eleştirilerin iki yönü bulunmaktadır. Biri, diğer dinleri hoşgörüyle yaklaşılması gereken ekstralar olarak ele alması diğer ise resmen kabul görmüş bakış açısına (Hristiyan, Müslüman vb.) prim vermesidir ki bir sonrakinin bir öncekini gerektirdiği farz edilir. Ancak eleştirel olmayan bu yeni doktrinercilik anlayışı, diğer yönlerden ayrıntıya ne kadar girerse girsin ön yargı içermesi ve üstesinden gelinmesi zor olguları veya soruları hesaba katmamasından dolayı yüzeysel kabul edilmektedir. Nitekim her ne kadar farklı dinleri öğretim konusu ederek çoğulluğa duyarlı gibi görünse de Hull'a göre inanç temelli din eğitiminin çoğulluğa toleransı özde değil sözdedir (Hull, 2003, s. 37).

Shepherd'a göre doktrinerliliğin bütün bu eleştirilerin dışında kalan bir başka formu daha vardır: *Eleştirel doktrinerlilik*. Eleştirel doktrinerlilik belirli bir dini görüşün öne çıkarılmasını onaylarken, diğer görüşlere de adil yaklaşılmasını ister. Üstesinden gelinmesi zor olgu ve soruları ortaya atmaktan ve onlarla yüzleşmekten çekinmez ve idealizasyon yanılgısından kaçınarak gençleri gerçek dünyaya hazırlamaya çalışır. Üstelik bu yaklaşım belirli bir inanç sisteminin esaslarını empoze etmekten de açıkça kaçınır. Her ne kadar doktrinerliliğin geleneksel kavranışı bu forma uymasa da Shepherd'a göre prensipte uymaması için bir sebep bulunmamaktadır (Shepherd, 2003, s. 332). Eleştirel doktrinerlilik yaklaşımını benimseyen eğitimcilerin ön kabul, varsayım ve inançlarını paranteze alma ve empatiyi sıkça kullanabildiklerinden hareketle yazar bu üçüncü yaklaşımı **fenomenolojik doktrinerlilik** olarak da adlandırmaktadır. Ancak Shepherd'a göre eleştirel ya da fenomenal doktrinerliliğin, laik hümanizm ve bu kavramla yakından ilgisi olan liberalizm gibi dini olmayan dünya görüşlerini de kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekmektedir (Shepherd, 2003, s. 333).

Devlet okulunda yürütülen ve herkese mecbur tutulan din eğitimi faaliyetlerini kılavuzlayan ***çoğulcu din eğitimi***, yukarıda belli örnekleri verilen doktriner din eğitimi anlayışından çeşitli yönleriyle ayrılmaktadır. Bir kere her iki modelin amaçları birbirinden farklıdır. Doktriner din eğitiminde amaç dindar/inançlı bireyi yetiştirmek iken çoğulcu din eğitiminde amaç, öğrencinin din olgusu karşısında sağlıklı bir tavır takınıp kendi tercihini bizzat oluşturabilmesine katkı sağlamaktır. Diğer yandan her iki modelin çoğulluğa bakışında da belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bazı doktriner modellerde çoğulluğun ahlaki bir karışıklık, kargaşa, fitne vb. sayılmasına karşın, çoğulcu anlayışta farklılıklar temel kabul edilmektedir (Grimmit, 1987, s. 47). Bu bağlamda doktriner yaklaşımların temelinde bulunan birlik anlayışının, sadece Tanrı'nın birliği inancına vurgu yapmakla kalmadığı, aynı zamanda insanlar arasında bulunan sosyal, kültürel, etnik, zümrevi bütün farklılıkların asgariye indirilmesine yönelik bir eğilimi de ima ettiği, böylelikle ümmet ve cemaat bilincinin pekiştirildiği iddia edilmektedir (Göçeri, 2002, s. 63). Nitekim, Shepherd'ın at gözlüğü takmış doktrinerlilik dediği yaklaşımda farklılıklar olumlu karşılanmayarak asgariye indirgemeye çalışıldığı bilinmektedir. Bu tür bir anlayıştan hareketle mesela ateizm, karşı konulması gereken bir cephe, bir ateist de mücadele edilmesi veya kazanılması gerek bir kimse olarak görülebilir. Bu tür din eğitimi yaklaşımlarında yabancı (!)

görüşlerin kolaylıkla etiketlenerek belirli bir refleksle karşılandığı vakidir. Örneğin geleneksel din eğitimi anlayışlarında, farklı görüşlerin dillendirilmesi sadedinde sıkça karşımıza çıkan “sus kâfir oldun” (Aydın, 1989, s. 299) ibaresi öğretmen ve çoğunluğa mensup öğrencilerce sık kullanılan bir yaftalama biçimidir. Din eğitiminde bu tür söylemlere başvurma temel nedeni, farklılıkların mücadele edilmesi gereken bir olgu olarak görülmesidir.

Doktriner anlayış ile çoğulcu din eğitimi arasında amaç ve çoğulluğa yaklaşım bakımından bir takım farklılıkların bulunması, din eğitiminin pratiğini de farklılaştırmaktadır. Söz gelimi muhtevanın hazırlanmasında doktriner anlayışta da diğer din ve inançların temsilcilerine danışılabilir, onların öneri ve eleştirileri dikkate alınabilirken çoğulcu anlayışta bu türden bir katılımın sağlanması genellikle zorunlu görülmektedir. Örneğin İngiltere’deki Kabul Edilmiş Ortak Müfredatlar (*Agreed Syllabuses*) böyle bir anlayışın ürünüdür (Felderhof & Whitehouse, 2010). Diğer taraftan ana akım din, inanç ya da dünya görüşlerinin sunuluşunda da bir takım farklılaşmalara rastlamak mümkündür. Bu bağlamda çoğulcu din eğitimi diğer dinlerin sunumunda nesnellik, eleştirelilik, mukayese, içeriden temsil, empatiklik, karşılıklılık vb. nitelikleriyle öne çıkarken doktriner anlayışta diğer din ve inançlar ana akım din ve inancın perspektifiyle sunulur. Bütün farklılıkları da hesaba katarak, kamu okullarında tüm kesimleri için zorunlu tutulabilecek çoğulcu din eğitimi için şöyle bir tanım yapılabilir: Çoğulcu din eğitimi, çoğulluğu tanıyarak farklılıklarla bir arada yaşamayı onaylayan, farklılıkları olabildiğince kapsayıcı, farklı olanı tanımayı (farklı olandan öğrenmeyi) gelişim adına fırsat bilen; katılımcı, müzakereci; karşılıklı sorumluluk, hoşgörü, saygı, özen, eşitlik, adalet, dayanışma ve empati temelinde; yine karşılıklı ve doğrudan iletişime/diyaloğa dayanan katılımcı bir öğrenme ortamında; bilgi, duygu ve yetenek bakımından öğrencideki insani ve sosyal yetkinlikleri geliştirmeyi amaçlayan bir din eğitimi anlayışıdır.

2.3.2. Uluslararası çerçeve

Kamu okullarında yürütülen çoğulcu din eğitiminin sahip olması gereken çeşitli nitelikler bulunmaktadır. Bu nitelikler genel olarak uluslararası yasalarla çizilen çerçeveden elde edilmekte ve bu çerçevede oluşan bilimsel literatürde tartışılmaktadır. Bu kısımda öncelikle çoğulcu din eğitiminin uluslararası yasal dayanakları ele alınacak,

ardından konuyla ilgili çeşitli uluslararası girişimler hakkında bilgi verilecek ve nihayet buradan hareketle çoğulcu din eğitime dair bazı ilkeler ortaya konmaya çalışılacaktır.

2.3.2.1. Yasal ve politik zemin

Çeşitli uluslararası metinlerde genelde eğitim özelde ile devlet eliyle yürütülen din eğitiminin sahip olması gereken bazı niteliklerden bahsedildiği görülmektedir. Bu anlamda başta insan hakları ile ilgili mevzuat olmak üzere uluslararası hukukta kamusal din eğitiminin yapı ve işleyişini doğrudan etkileyen standartlar bulunmaktadır. Ayrıca Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi gibi uluslararası organizasyonların rapor, tavsiye ve kararları da genel eğitim ve din eğitime yön verme bakımından önem taşımaktadır. Aşağıda söz konusu uluslararası hukuktaki temel insan hakları, genel eğitim ve kamusal din eğitime ilişkin maddeler ele alınacaktır.

Din ve İnanç Temelli Her Tür Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Yok Edilmesine dair Beyanname genel olarak herkesin düşünce, din ve vicdan özgürlüğünün, din ya da başka inançlar temelinde ayrımcılığa uğramama hakkı üzerinde durmaktadır. *Çocuk Hakları Sözleşmesi* farklılıklarını dikkate alarak çocukların, kapsamlı bir yasal çerçevede temel insan haklarının her çeşidinde korunmasını amaçlamakta, bilhassa çocuklara karşı ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını temin etmek ve çocukların üstün çıkarlarının tüm eylemlerde korunması gerektiğini öne çıkarmaktadır. Sözleşme kapsamında mülteci, engelli ya da azınlık mensubu olan çocuklara özel bir önem verilmekte, taraf devletlere çocukların hayatta kalması, gelişimi, korunması ve katılımı için teminatlar sağlama yükümlülüğü getirmektedir. Yine örneğin *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*, temel hak ve özgürlükler bağlamında demokratik bir anlayışın geliştirilebilmesi için gerekli olan asgari şartları güvence altına almak amacıyla sivil ve politik hakların korunmasına odaklanmaktadır. Sözleşme esas alınarak oluşturulan *Avrupa Sosyal Şartı* (AK, 2010) da hesaba katılacak olursa, bu gün temel insan hak ve özgürlükleri konusunda ortak bir evrensel hukuktan söz etmek mümkündür. Kısaca göz atılan bu hukuki mevzuatın genel eğitim ve bilhassa da kamusal din eğitimi doğrudan etkileyen maddelerine daha detaylı bakalım.

Birleşmiş Milletler *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*nin fikir ve inanç hürriyetini düzenleyen 18 ve 19. Maddelerinde sırasıyla: “Her şahsın, fikir, vicdan ve

din hürriyetine hakkı vardır; bu hak, din veya kanaat değiştirmek hürriyeti, dinini veya kanaatini tek başına veya topluca, açık olarak veya özel surette, öğretim, tatbikat, ibadet ve ayinlerle izhar etmek hürriyetini içerir”; “Her ferdin fikir ve fikirlerini açıklamak hürriyetine hakkı vardır. Bu hak fikirlerinden ötürü rahatsız edilmemek, memleket sınırları mevzubahis olmaksızın malumat ve fikirleri her vasıta ile aramak, elde etmek veya yaymak hakkını içerir” denmektedir (Unicef, 2013). Benzer hükümler *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde* de yer almaktadır. Sözleşmenin düşünce, vicdan ve din özgürlüğünü düzenleyen 9. maddesi kapsamında şu ilkelere yer verilmiştir (AIHM, 2013): “Herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir; bu hak, din veya inanç değiştirme özgürlüğü ile tek başına veya topluca, kamuya açık veya kapalı ibadet, öğretim, uygulama ve ayin yapmak suretiyle dinini veya inancını açıklama özgürlüğünü de içerir”; “din veya inancını açıklama özgürlüğü, sadece yasayla öngörülen ve demokratik bir toplumda kamu güvenliğinin, kamu düzeninin, genel sağlık veya ahlakın ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması için gerekli sınırlamalara tabi tutulabilir.” Yine aynı sözleşmenin 14. maddesi ayrımcılık yasağı getirerek temel hak ve özgürlüklerin kullanılmasında, yasal haklardan yararlanılmasında “cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal veya diğer kanaatler, ulusal veya toplumsal köken, ulusal bir azınlığa aidiyet, servet, doğum başta olmak üzere herhangi başka bir duruma dayalı” tüm ayrımcılıkları yasaklamaktadır. Yasanın, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesiyle (AIHM) ilgili düzenlemeleri içeren 56. maddesinde “bu sözleşmenin hükümleri sözü geçen ülkelerde yerel gereklilikler dikkate alınarak uygulanır” ifadesine yer verilerek ülkesel – yerel uygulamalara da dikkat çekilmiştir.

Yukarıdaki temel insan hakları zemininde, *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin* 26. maddesi eğitim hakkını düzenlemektedir. Söz konusu maddenin ilgili kısımları şöyledir: “Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir”; “... ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türünü seçmek hakkını öncelikle haizdirler”. Benzer biçimde, *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin* 1 No’lu ek protokolünün 2. maddesi de eğitim hakkını düzenlerken benzer vurgulara yer vermektedir. İlgili protokol maddesi şöyledir: “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve

öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.”

Yukarıda sözü edilen gerek İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesi gerekse Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin ilgili protokol maddesi devlet eliyle yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde ebeveynin hak ve hukukunun gözetilmesi gerektiğine işaret etmektedir. İlgili sözleşmenin yukarıdaki maddesinin literatürde genellikle iki ayrı çerçevede değerlendirildiği görülmektedir. Maddenin birinci bölümü, bireylere tanınan genel eğitim hakkını ki bu hak eğitim kurumlarından yararlanmak isteyen herkes için geçerlidir, düzenlemektedir. Maddenin ikinci kısmı ise devletin, eğitim alanındaki görevlerini yerine getirirken, anne-babanın dini ve felsefi inançlarına saygılı olması gerektiğini belirtmektedir. Nitekim maddede eğitim hakkının tam olarak gerçekleşmesi, bireyin kendi inançları doğrultusunda eğitim olanaklarından yararlanabilmesine bağlanmıştır (Atay, 2009, s. 119).

Birleşmiş Milletlerin ilgili organlarınca hazırlanan bir diğer sözleşme olan ***Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*** yukarıdakilere benzer hükümler içermektedir. Sözleşmenin düşünce, vicdan ve din özgürlüğünü düzenleyen 18. maddesi temel hak ve özgürlüklere genel olarak yukarıdaki iki metinde vurgulandığı gibi değindikten sonra din ve ahlak eğitimini ele almaktadır. Sözleşme taraf devletlerin, anne-babalar ya da vasilerin kendi inançlarına uygun biçimde çocuklarına din ve ahlak eğitimi verilmesini isteme özgürlüğüne saygı göstermeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Ayrıca yukarıdaki sözleşmenin 20. maddesi ayrımcılığa, kin ve nefrete veya şiddete tahrik eden her hangi bir ulusal, ırksal veya dinsel düşmanlığın savunulması da yasaklamaktadır.

Yukarıdaki genel hükümlerin yanında uluslararası hukukta, eğitimle ilgili olarak daha derinlikli açıklamalar içeren maddeler de bulunmaktadır. Bu çerçevede örneğin Birleşmiş Milletler ***Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin*** 29. maddesinde, taraf devletlerin yürüttükleri her türden çocuk eğitiminde “çocuğun anne-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygının geliştirilmesi”; “çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhu ile özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması” gerektiğine işaret edilmektedir. Sözleşme kapsamında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi tarafından kaleme alınan 12

numaralı genel yoruma göre ise, çocukların görüşünün alındığı ve katılımının sağlandığı eğitim-öğretim süreçlerinin bir takım nitelikleri taşıması gerekmektedir. Yukarıdan beri sıralanan genel ilkelerin bir bakıma açılımın yapan bu niteliklerden bazıları aşağıda kısaca ele alınmıştır (Bkz. Aktaşlı vdğ., 2011):

(a) Saydam ve bilgilendirici: Çocuklara, görüşlerini özgürce ifade etme ve görüşlerinin dikkate alınması hakları ve katılımlarının nasıl gerçekleşeceği, kapsamı, amacı ve olası etkisi konularında tam, erişilebilir, farklılıklara duyarlı ve yaşlarına uygun bilgi sunulmalıdır.(b) Gönüllü: Çocuklar asla kendi istekleri dışında görüşlerini ifade etmeye zorlanmamalı ve katılımlarını her aşamada sona erdirebilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.(c) Saygılı: Çocukların görüşleri saygıyla karşılanmalı ve çocuklara fikir ve etkinlik yaratma olanakları sağlanmalıdır... [Çocuklarla çalışan yetişkinler] ayrıca çocukların sosyoekonomik, çevresel ve kültürel koşullarına ilişkin bir anlayışa sahip olmalıdırlar... (d) İlgili: Çocukların görüşlerini ifade etme hakkına sahip olduğu konular, yaşamlarıyla gerçekten ilişkili olmalı ve ilgili bilgilerini kullanabilmelerine olanak vermelidir... (e) Çocuk dostu: Ortamlar ve çalışma yöntemleri çocukların kapasitelerine göre uyarlanmalıdır. Çocukların yeterince hazırlıklı ve görüşleriyle katkı sunacak güven ve olanaklara sahip olmalarını sağlamak için yeterli zaman ve kaynaklar mevcut kılınmalıdır... (f) İçermeci: Katılım içermeci olmalı, mevcut ayrımcı eğilimlerden kaçınılmalı ve dışlanmış çocuklar için olanaklar teşvik edilmelidir. Çocuklar homojen bir grup değildir ve katılım, hiçbir zeminde ayrımcılık gözetmeden, herkese fırsat eşitliği sağlamalıdır. Programlar ayrıca tüm topluluklardan çocuklar nezdinde kültürel farklılıklara duyarlı olmalıdır. (i) Hesap verebilir: İzleme ve değerlendirme taahhüdü kilit önemdedir. Örneğin, herhangi bir araştırma ya da danışma sürecinde, çocuklar görüşlerinin nasıl yorumlandığı ve kullanıldığıyla ilgili bilgilendirilmeli; gerekli durumlarda, çocuklara bulguların analizine itiraz etme ve etki yapma olanağı sağlanmalıdır. Çocukların ayrıca katılımlarının sonuçları nasıl etkilediğine ilişkin net bir geribildirim alma hakkı vardır. Uygun olan durumlarda çocuklara izleme süreç ve etkinliklerine katılma olanağı sağlanmalıdır.

Birleşmiş Milletler *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*de benzer değerlendirmeler bulunmaktadır (Bkz. BM, 2013b). Sözleşmenin 13. maddesinde taraf devletlerin eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı

güçlendireceği hususunda; ayrıca, eğitimin herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm ulusal, ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabık oldukları belirtildikten sonra, Sözleşmeye taraf devletlerin, ana-babaların veya vasilerin, çocuklarının, kamu okulların dışında, diğer okulları seçme özgürlüğüne ve çocuklarına kendi inançlarına uygun dinsel ve ahlaki eğitim verme serbestliklerine saygı göstermekle yükümlü oldukları zikredilmiştir. Sözleşme kapsamında hazırlanan 13 numaralı genel yorumda, eğitimin amaçları çerçevesinde “bütün milletler, ırk ve din grupları kadar etnik gruplar arasındaki anlayış, hoşgörü ve dostluk özendirilmelidir” ifadelerine de yer verilmiştir. Bahsi geçen genel yorumun “diğer dinleri anlamamanın gerekliliğini” ortaya koyduğunu ifade eden Atay’a göre diğer dinleri anlayabilmenin yolu sadece çocuğun ait olduğu grubun dinine ilişkin bilgileri kapsayan bir din ve ahlak eğitiminden değil, çocuğun diğer dinler hakkında da bilgi sahibi olmasını sağlayacak bir eğitimden geçmektedir (Atay, 2009, s. 118). Nitekim daha önce değinilmiş olan örneğin Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme’nin 18. maddesinden yola çıkarak ebeveynin hakları korunmak kaydıyla, devletin belirli bir ortak vatandaşlık anlayışı çerçevesinde çeşitli din, inanç, dünya görüşleri ile genel ahlaki konuları kapsayan bir dersini okullarda yürütebileceğinden söz etmek olasıdır. Dünya üzerindeki farklı uygulamalarda da görüleceği üzere bu dersler zorunlu da tutulabilmektedir (Bkz. Schreiner, 2011; Alberts, 2007).

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmenin 13. maddesi kapsamında hazırlanan genel yorumda İnsan Hakları Komitesi, “öğrenim özgürlüğü hakkı” çerçevesinde yansız ve nesnel; fikir, vicdan ve ifade özgürlüğüne saygılı bir biçimde olduğu takdirde, kamuya ait okullarda dinler tarihi veya ahlak gibi konularda eğitim verilmesine olanak tanınabileceğini vurgulamıştır (Aktaşlı vdğ., 2011, s. 12). Bununla beraber Komite, devlet okullarında doktriner temelli din eğitiminin de olabileceği hususunu göz ardı etmemektedir. Ancak belirli bir din veya inancı öne çıkaran bu eğitimin, ayrımcılık doğurmayan muafiyet mekanizmaları ya da ebeveynlerin ve vasilerin istekleri ile uyumlu alternatifler sağlayan koşullar oluşturulmadığında, 13. maddeye ters düşebileceği ifade edilmektedir (Atay, 2009, s. 118). Nitekim Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi de verdiği çeşitli kararlarda benzer bir anlayışı desteklemiştir (Örn. AİHM, 2007). Anlaşıldığı kadarıyla uluslararası mevzuat, ailelerin/velilerin veya

dini gurupların kendi birey ve gurup aidiyetleri doğrultusunda özel alanlarda din eğitimi alma/yapma hakları ile bu çerçevede oluşan yerel uygulamalardan ziyade, kamu otoritesi eliyle yürütülen ve tüm kesimlere hitap eden din ve ahlak eğitimini ve bu eğitimin niteliği üzerinde durmaktadır. Zira aşağıda detaylı olarak ele alınacak olan temel insan haklarıyla ilgili birkaç güçlü ilkenin dışında uluslararası hukukta ülkesel/yerel uygulamalardaki farklılıklar sorgulanmamaktadır (Béraud, 2007, s. 229). Ayrıca uluslararası kurum ve kuruluşların (Avrupa Konseyi, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi vb.) ülkelere din eğitimi modeli önerme yetkisi bulunmamaktadır.

Demokratik ve çoğulcu bir toplumda zorunlu din ve ahlak eğitiminin meşru yapısının ne olması gerektiği konusunda uzlaşma sağlamanın çeşitli zorlukları bulunduğu bilinmektedir. Örneğin Batılı ülkelerin tarihsel gelişim sürecinde oluşan milli-ulusal değerlerin Avrupa'nın tamamında üzerinde anlaşılabilir nitelikte olmadığı, zira her ülkenin sosyolojik gerçekliğinin bir birinden farklılık arz ettiği bilinmektedir. Bu gerçek 1997 tarihinde imzalanmış olan Amsterdam Antlaşması'na da yansımıştır (Béraud, 2007). Söz konusu çeşitlilik, Avrupa çapındaki uluslararası organizasyonların kamusal din eğitimine belirli bir zamana kadar mesafeli kalmalarının nedenlerinden birisi olmuştur. Ancak son döneme damgasını vuran bazı olaylar din eğitime olan uluslararası ilgiyi artırmış ve belirli arayışların önünü açmıştır. Buraya kadar sözü edilen uluslararası eğitim ve din eğitimi hukukunun, mahkeme kararlarında nasıl pratize edildiğini anlamak meseleyi daha iyi anlamak bakımından önem taşımaktadır. Bunun için Avrupa İnsan Hakları Mahkeme'sinin kararlarına bakmak gerekmektedir. Mahkeme her ne kadar kimi davalarda, müfredatın planlanması ve uygulanmasının açıkça devletlerin yetkisinde olduğunu belirtse de, ülkelerin bu yetkisinin mutlak olmadığını; Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin çeşitli maddelerindeki ilke ve sınırlamaların dikkate alınması gerektiğini de vurgulamadan edememiştir (Bkz. Erken, 2012). Bu çerçevede yukarıda zikredilen genel ilkelerin mahkeme kararlarına nasıl yansıdığına, bu çerçevede kamusal din ve ahlak eğitiminde ne tür sınırlamalardan bahsedildiğine daha etraflıca bakalım.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, 'erişim hakkı', 'eşitlik ilkesi', 'ayrımcılığı önleme', 'demokratik toplum düzeni' gibi genel hususlarda değerlendirmelerde bulunmanın yanında, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin bazı maddeleri üzerinden yukarıdaki hakların içeriğine ya da kullanılış biçimine dönük inceleme, tespit ve değerlendirmeler de yapmaktadır. Bu değerlendirmeler devlet eliyle yürütülen din ve

ahlak eğitimine ilişkin Avrupa standartlarının kapsamını belirlemesi bakımından önem taşımaktadır (Tarhanlı, 2009). Bu çerçevede Mahkeme kararlarına bakıldığında, örneğin Sözleşmenin 8 ve 9. maddeleri ile Sözleşme için hazırlanan Ek 1 No’lu protokolün 2. maddesine sıklıkla atıflar yapıldığı görülmektedir. Mahkemeye göre Sözleşme’nin 1 numaralı ek protokolünün 2. maddesi (ebeveyn şartı)⁵ ile Sözleşmenin 9. maddesi (düşünce, din ve vicdan özgürlüğünü düzenlemektedir) okullarda verilen eğitim ya da devletin yürütülmesinden sorumlu olduğu diğer faaliyetler sırasında gerçekleştirilebilecek “sistemik telkinlere” karşı, bireyleri korumaktadır (Özenç, 2008). Mahkeme örneğin, 1986 yılında karara bağladığı *Angeleni/İsveç* davasında “din bilgisi” dersini almak istemeyen ateist ailenin kızının sistemik telkine maruz kalıp kalmadığını tespit etmeye çalışmıştır.

Mahkeme daha önce, Danimarka’da uygulanmış olan zorunlu cinsel eğitim derslerine ilişkin vermiş olduğu kararda yukarıdakine benzer bir inceleme yapmış ve ek protokolün 2. maddesinin, demokratik bir toplumun varlığı için temel bir öğe olan eğitimde çoğulculuğu korumayı amaçladığını vurgulamıştır (Özenç, 2008, s. 192; Olgun & Usal, 2008, s. 452). Bu bağlamda devletin, ailenin dinsel ve felsefi inançlarına saygısızlık anlamına gelecek, sistemik telkin ya da endoktrinasyondan men edildiği dolayısıyla dar anlayışlı ve dogmatik değerler üzerine bir eğitim sistemi kuramayacağı anlaşılmaktadır (Özenç, 2008, s. 193; Tarhanlı, 2009, s. 46; Yaşar, 2007, s. 196). Kamusal eğitim öğretim süreçlerinde Mahkemeye göre aşılmaması gereken ve ulusal takdir yetkisinin bittiği sınır, anne-babaların dini ve felsefi inançlarına müdahale anlamı taşıyan söz konusu telkin sınırıdır (Erken, 2012; Cooling, 2002, s. 50). Bunun içine devletin, eğitim ve öğretim işlevini yerine getirirken, müfredatta yer alan bilgilerin; nesnel/objektif, eleştirel ve çoğulcu bir biçimde aktarılmasına özen göstermesi gerekmektedir. Nitekim Norveç’te uygulanan zorunlu “Hristiyanlık Bilgisi ve Din ve Ahlak Eğitimi” adlı derse ilişkin açılan davada Mahkeme, müfredatın farklı din ve inançları eleştirel, objektif ve çoğulcu nitelikte sunup sunmadığını incelemiş ve sonuçta dersin bu kriterleri taşımadığına hükmetmiştir (Leigh, 2012, s. 203).

Görüldüğü gibi AİHM, çoğulcu demokrasi ve temel hak ve özgürlükler kapsamında, ebeveynin haklarını korumak için asgari standartlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Bunlar içerisinde “sistemik telkin yasağı” olarak adlandırılan standart,

⁵Bu maddeye Türkiye, İsveç, Yunanistan, İngiltere gibi çeşitli ülkeler çekince koymuşlardır (Bkz. Yaşar, 2007, s. 183-184).

inanç özgürlüğünün varlığı ve korunması için “kilit” konumda bulunmaktadır (Özenç, 2008, s. 193). Mahkemeye göre ebeveynin dinsel veya felsefi inançlarına saygı gösterilmemesi; dersin nesnellik, tarafsızlık ve çoğulculuk niteliklerini taşınamaması ve herhangi bir dinsel ibadete katılmaya zorlanması, dersin sistematik telkin boyutuna vardığını göstermektedir. Erken’in deyimiyle sistematik telkin, öğrencilerin sürekli ve amaçlı bir biçimde bir dini eyleme katılmaya ya da dini bir fikre sahip olmaya yönelik yönlendirmeye veya baskıya maruz bırakılmasıdır (Erken, 2012, s. 33). Mahkeme inanç özgürlüğü kapsamında, ders içeriğinin demokratik ilkelerle uyumlu olmasının altını ısrarla çizmektedir. Bu doğrultuda derste belli bir din ya da mezhebin eleştiriden muaf tutulamayacağını (Erken, 2012, s. 35); derslerde ülkenin din sosyolojik yapısı gereği belirli bir din ya da inancın ağırlıkta olabileceğini, ancak dinler arasında belirli bir dengenin de kurulması gerektiğini (bir dinin telkine neden olacak yoğunlukta sunulmaması); bir dinin öne çıkarılırken diğerlerinin değersizleştirilemeyeceğini vurgulamaktadır (Leigh, 2012, s. 203). Bu bağlamda Mahkeme örneğin Zengin/Türkiye davasında, din dersinde kullanılan kavramların İslam dinine ayrıcalık tanıdığı, İslam’ın “doğru din” olarak sunulduğu değerlendirmesinde bulunmuş; Folgero/Norveç davasında ise Hristiyanlığın müfredatta diğer dinlere oranla baskın bir biçimde ele alındığı sonucuna varmıştır (Erken, 2012, s. 39; Leigh, 2012). Mahkemeye göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında diğer dinler hakkında yeterli bilgi verilmesine karşın, Sünni yorumlu İslami inanış ve gelenekler doğrulayıcı, inandırıcı ve övücü bir şekilde sunulmuştur. Oysa dünyevi ve dini tarafsızlık gereği devletin dinlerin doğruluğu veya yanlışlığına ilişkin her hangi değerlendirme yapamayacağı gibi, farklı din ve inançlar ile her hangi bir din ve inanca mensup olmayanlara aynı mesafede durması gerekmektedir (Noormann, 2000, s. 18).

Görüldüğü üzere tüm kesimlere zorunlu tutulan din ve ahlak dersinin temel insan haklarıyla ilgili belli başlı nitelikleri taşıması gerektiğinin yanında, çoğulculuk vasfı öne çıkarılmaktadır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’ne göre devletin yürüttüğü zorunlu din eğitiminde “...bir inancı aşmak değil, gençlerin, dinlerin neden milyonlar için inanç kaynakları olduğunu anlamalarını sağlamak” esas olmalıdır (AİHM, 2007). Bunun için zorunlu din ve ahlak derslerinin düşünce, inanç ve vicdan özgürlüğünü zedelemeyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Burada özgürlük, geniş şekilde yorumlanarak gerek inanan kimselerin inancını yerine getirme/getirmeme gerekse inanmayan kimselerin inanmama hakkını kapsayacak nitelikte düşünülmesi

gerekmektedir. Zira tam bir din özgürlüğünden bahsedebilmek için bu özgürlük her iki kesimi de kapsamalıdır (Turan, 2013, s. 117). Bu bağlamda Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, demokratik bir toplumda eğitimde sadece çoğulculuğun öğrencilerin dini konular hakkında düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü çerçevesinde eleştirel bir bakış oluşturmalarını sağlayabileceği kanaatindedir (Ayrıca bkz. AK Parlamenter Meclisi'nin 1396 ve 1720 sayılı tavsiye kararları). Bu hususta, Mahkeme tarafından birçok defa karar verildiği üzere, “bu özgürlüğün dini boyutta, hem inananların kimliklerini ve hayata bakışlarını oluşturan en hayati unsurlardan biri, hem de ateistler, agnostikler, septikler ve kayıtsızlar için önemli bir değer olduğu belirtilmelidir” (AİHM, 2007, s. 14). Mahkemenin başka davalarda verdiği benzer kararlar da bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi uluslararası hukukta kamu eliyle yürütülen din ve ahlak eğitimine dair bir takım ilkelerin ortaya çıkmakta, bu ilkeler özellikle Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi gibi hukuk organlarınca korunmaya ve gözetilmeye çalışılmakta, çeşitli ülkelerde yürütülen din eğitimi uygulamaları bu kapsamda uluslararası davalara konu olmaktadır. Bununla birlikte özellikle Avrupa çapında, hükümet ve devletlerarası düzeyde bir takım kurum ve organizasyonların da din eğitimi konusu ile ilgili çalışmalar yaptıkları, bu kapsamda çeşitli tavsiye kararları aldıkları, raporlar yayımladıkları bilinmektedir. Bu kapsamda yürütülen çalışmalarda, yayımlanan rapor ve tavsiye kararlarında genelde eğitime, özelde din eğitimine çeşitli vurguların yapıldığı, farklılıkların çoğulcu ve demokratik bir şekilde yönetimi, özellikle dinlerden kaynaklanan çeşitli sorunların barışçıl yollarla aşılması, bu noktada okulun işlevi vb. konuların öne çıkarıldığı görülmektedir. Örneğin Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisince kabul edilen ‘*Din ve Demokrasi*’ başlıklı tavsiye kararında hükümetler; din ve vicdan özgürlüğünü garanti altına almaya, din eğitimi teşvik ederek dinler arasındaki diyalogu geliştirmeye, böylece dinlerin kültürel ve sosyal alanda ifadelerini güçlendirmeye davet edilmektedir (Béraud, 2007, s. 233).

Son dönemlerde demokratik vatandaşlık eğitimi ve kültürler arası eğitim çerçevesinde Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın kamusal din eğitime hususi bir önem verdiği görülmektedir. Bu anlamda çoğulcu toplumda barış içerisinde bir arada yaşamanın geleceğine ve bu geleneği güvence altına alan demokratik değerlere vurgu yapılarak, ortak bir Avrupalı kimliğinin vatandaşlık esaslı temel niteliklerinden bahsedilmekte bunun için kültürler ve dinler arası iş birliğinin önemine dikkat çekilmektedir (Jackson, 2007a, 30-33). Bu çerçevede pek çok vesileyle

Avrupa Konseyi, belirli bir inanca bağlı olmadan dinlerin, çoğulcu ve mukayeseli olarak öğretiminin geliştirilmesini teşvik etmektedir (Béraud, 2007, s. 232). Bu bağlamda 2003 yılında Atina’da, 2004 yılında Oslo’da yapılan Avrupa eğitim bakanları daimi oturumlarında kültürler arası eğitim bağlamında, dinin ve din eğitimin önemi ve niteliğine değinilmiştir. Toplantıların başlıklarına ve ana temalarına bakıldığında bile çeşitli ipuçları yakalamak mümkündür. Söz gelimi ‘birlikte yaşamının araştırılması, saygı ve karşılıklı anlayış inşa etme gayesine katkı’, ‘Kültürler arası eğitimin yeni tehdidi: Dini farklılık ve Avrupa’da diyalog’, ‘Kültürler arası eğitimin dini boyutu’, ‘İnsan hakları, kültür ve din: Benzerlik mi farklılık mı? Dogmalar, normlar ve öğretiler’ vb. Bu temalar etrafında yürütülen çalışmalarda kültürler arası eğitim ile ilgili belirli bir yöntem ve muhtevanın geliştirilmesine, özellikle Avrupa’daki okullarda var olan dini farklılıkların yönetilmesi konusundaki fikirlerin derinleştirilmesine çalışılmıştır. 2004 yılında yine Avrupa Komisyonu İnsan Hakları Komiserince Malta’da ‘Din ve Eğitim: Din olgusunun öğretimi yoluyla hoşgörünün geliştirilme imkânı’ başlıklı bir seminer, 2006 yılında bu sefer Rusya’nın Kazan şehrinde ‘Diyalog, hoşgörü ve eğitim: Avrupa Konseyi ve dini cemaatlerin ortak eylemi’ başlıklı bir toplantı düzenlenmiştir. Konsey üyeleri, belli başlı dinlerin temsilcileri, akademisyenler ve parlamenterler ile bağımsız katılımcılardan oluşan ve okulda din eğitimi temasının ele alındığı oturumlarda gençler arasındaki dinsel cehaleti yok etme ve birlikte yaşamaya katkı sağlama üzerinde durulmuştur (Geniş bilgi için bkz. Jackson, 2007a, s. 33-42).

Kimi örnekleri yukarıda verilen özellikle Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı öncülüğünde yürütülen çalışmaların sonucunda kamusal din eğitimine belli bir çerçeve kazandırmak, bu yönde bir takım kılavuz ilkeler belirlemek amacıyla yapılan üç önemli metin kaleme alınmıştır. Bunlardan ilki Konsey tarafından hazırlanan, *Demokratik Toplumda Dini Hoşgörü* başlıklı 1202 No’lu tavsiye metnidir. İlgili metinde kamudaki din eğitimi faaliyetleriyle ilgili çeşitli esaslar üzerinde durulmuştur. Bahsi geçen maddelerden bazıları aşağıda özetlenmiştir (AK, 1993).

- Okul programı ve ders kitaplarında din ciddiyetle ele alınmalıdır. Dinle alakalı konular ders kitaplarında yüzeysel değil özen gösterilerek resmedilmelidir. Bu durumun en gerçekçi ölçütü orijinal kaynaklara ne düzeyde yer verildiğidir. Din eğitiminin en esaslı anlamı budur (Md. iii).

- Dini ve ahlaki prensipler hakkında bilgi sahibi olmak gerçek bir tolerans için ön şarttır. Böyle bir bilgilenme süreci ön yargı ve ilgisizliğe karşı koruyucu bir işleve sahip olabilir (Md. iv).

- Öğrencilere, farklı dini inançlara mensup bireylerin fikir ve eylemlerini dini toleransın pratikleri olarak sunmak önemlidir (Md. vi).

- Özellikle lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin farklı dinlere mensup bilgili/aydın kimselerle diyalog ve etkileşimini güçlendirici çalışmalar yapılmalıdır (Md. vii).

- Dinler arasında saygı ve toleransı geliştirici fırsatlar teşvik edilmeli ve artırılmalıdır (Md. viii).

Yine aynı konsey tarafından 2005 tarihinde kabul edilen ‘*Eğitim ve Din*’ başlıklı 1720 sayılı tavsiyede de kamu okullarında yürütülen din eğitimiyle ilgili önemli tespit ve değerlendirmelerde bulunulmuştur (Béraud, 2007, s. 234). Sözü edilen tespit ve değerlendirmelerden araştırmamızla yakından ilgili olanları aşağıda özetlenmiştir. Buna göre;

- Her ne kadar herkesin dini kendi özel hayatını ilgilendirse de, dinlerle ilgili iyi bir bilgi sahibi olmak ve bu sayede müsamaha anlayışına sahip olmak demokratik vatandaşlıkla yakından ilişkilidir (Md. 1);

- Din konusundaki cehaletle, önyargılarla ve anlayışsızlıklarla mücadelede eğitim esastır (Md. 6);

- Okul müstakbel vatandaşlarda eleştiri ruhunun ve kültürler arası diyalogun gelişmesinde önemli bir unsurdur. Bu hoşgörülü davranışın temelini teşvik etmektedir. Çocuklara Avrupa İnsan Hakları Konvansiyonu’nun değerlerine saygı çerçevesinde ölçülü ve objektif bir şekilde belli başlı dinlerin tarihini ve felsefesini öğretmekle, fanatizme karşı etkin mücadele verilebilir. Din adına yapılan siyasi mücadelelerin tarihini bilmek çok önemlidir (Md. 7);

- Dinleri bilmek, insanların ve medeniyetlerin tarihini bilmenin bütüncül parçasını teşkil etmektedir. Bu, belli bir dine inanmak ve uygulamaktan çok farklıdır. Belli bir inancın geniş çapta baskın olduğu ülkeler dahi, bir tek dini kollama veya proselitizmi⁶ destekleme yerine bütün dinlerin kökenini öğretmelidir (Md. 8).

⁶ İnsanların zaaflarından faydalanarak menfaat sağlamayı, psikolojik baskıyı, din istismarını, siyasi ve ideolojik amaçları içeren istismarcı misyonerlik biçimi.

Nihayet kamusal din eğitimine belli bir çerçeve kazandıran ve çoğulcu din eğitiminin belli parametrelerine işaret eden üçüncü metin ise Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatının ilgili komisyonları tarafından hazırlanan ve devlet okullarında din ve inançlar hakkında öğretimi ele alan *Toledo Kılavuz İlkeleri* adlı çalışmadır. Kılavuzda din ve inançlar hakkında öğretimle ilgili olarak pek çok tespitte bulunulmuş ve çeşitli ilkelere yer verilmiştir. Bahsi geçen ilkeleri şöyle özetlemek mümkündür (ODIHR, 2007):

- Dinler ve inançlar hakkında öğretim doğru, adil bir şekilde yapılmalı, güçlü bir bilimsel temele dayanmalıdır.
- Öğrenciler dinler ve inançları insan haklarına, temel özgürlükler ve sivil erdemlere saygılı bir ortamda öğrenmelidir. Ayrıca din ve inançla ilgili konuları öğretecek kimselerin din özgürlüğüne sadık olmaları gerekmektedir.
- Dinler ve inançlar hakkında öğretim okulların temel sorumluluklarından biridir. Ne var ki okul bunu anne, baba ve dini cemaatlerin kendilerine ait değerleri gelecek kuşakları aktarma hakkını görmezden gelerek yapamaz.
- Program geliştirme ve uygulama, öğretmen yetiştirme gibi hususlarda farklı paydaşlardan oluşan kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesi ve bu doğrultuda farklı düzeylerde danışma organları kurulması için çaba sarf edilmelidir.
- Dinler ve inançlar hakkında zorunlu derslerin olduğu yerlerde bu dersler yeterince objektif değilse, daha dengeli ve tarafsız hale getirilmeye çalışılmalıdır. Bunun mümkün olmadığı ya da kısa sürede başaramayacağı durumlarda ayrımcılık içermeyen, hassas ve yapılandırılmış muafiyet mekanizmalarının tesis edilmesi gereklidir.
- Öğretmenlerin bu görevi yeterli düzeyde yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması, öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında saygın, hassas bir iletişim kurabilmelerini kılavuzlayan pedagojik yeterliklere sahip olmaları gereklidir.
- Dinler ve inançların öğretimine dair program, ders kitapları ve diğer eğitimsel materyal dini ve din dışı görüşleri kapsayıcı, adil ve saygılı bir şekilde ele almalıdır. Yetersiz ya da ön yargılı, özellikle basmakalıp ve klişeler içeren materyalden sakınmaya dikkat edilmelidir. Öğretim programları toplumda dileyen kesimlerin beklenti ve önerilerine açık ve adil, dengeli süreçlerde hazırlanmalıdır.

- Dinler ve inançlar hakkında öğretim programı, profesyonel standartlara uygun, din ile ilişkili tarihi ve çağdaş olayları içeren, küresel ve yerel olayları yansıtan, çok perspektifliliğe açık, okullarda bulunan her türlü çoğulluğu dikkate alan, dinlerin yerel söylemlerine ve seküler çoğulluğa duyarlı, demokrasi ve insan hakları ilkeleriyle uyumlu olacak şekilde hazırlanmalıdır.

Buraya kadar verilen bilgilerden hareketle genel olarak dünya ölçeğinde, özel olarak ise Avrupa çapında kamusal din ve ahlak eğitimi bağlamında bir takım parametrelerin öne çıktığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Devlet ve hükümetler nezdinde örgütlenen siyasal yapıların, laik kurum ve kuruluşların ürünü olan söz konusu parametrelerin, devletin yürüttüğü ve tüm kesimler için zorunlu tutulan kamusal din ve ahlak eğitimiyle ilgili oldukları unutulmamalıdır. Bu bakımdan insan hakları ile ilgili parametrelerin kamusal-özel tüm din eğitimi faaliyetlerinde aranabileceği, ancak kapsayıcılık, nesnellik/tarafsızlık, çoğulculuk vb. hususların özel teşebbüs eliyle yürütülen din eğitimi faaliyetlerinde aranmasının ancak bir temenni olabileceği gözden uzak tutulmamalıdır (Ayrıca bkz. Yaşar, 2007, s. 195-199). Aşağıda daha detaylı ele alınacak olan ilkelerin bu çerçevede düşünülmesi gerekmektedir.

2.3.2.2. Çoğulcu din eğitiminin temel ilkeleri

Bu gün dünya üzerinde birbirinden çok farklı din eğitimi yaklaşım ve uygulamaları olduğu bilinmektedir. Bunula birlikte yukarıda, küreselleşme ve çoğulculuk bağlamında günümüzde özellikle devlet eliyle yürütülen, belirli bir mezhep veya dine dayanmayan (non-confessional) din eğitiminin bir gereklilik olduğu vurgulanmış ve kamusal din eğitimi şekillendiren ana parametreler ele alınmıştır. Bu çerçevede devlet okulunda uygulanan din eğitimi program ve ders kitaplarının eğitim öğretim süreçlerine dâhil edilğinde bu hususların giderek daha fazla gözetilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu araştırmada, ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ve ders kitaplarının incelenmesi sürecinde işe koşulacak olan ve aşağıda maddeleştirilerek verilen ilkeler, devlet eliyle/devlet okulunda yürütülen ve herkese zorunlu tutulan din ve ahlak eğitimiyle ilgili olup çoğulcu din eğitiminin temel yapı taşları olarak düşünülebilir.

a. **Çoğulculuk:** Çoğulcu din eğitimi, bazılarının “pozitif plüralizm” dediği, çoğulluğun onaylanmasını ve çoğulluğa değer verilmesini (takdir etme) esas alan bir

çoğulculuk anlayışına dayanır (Cush & Francis, 2001; Skeie, 2006a). Burada çoğulluk, (plurality) öğrenme için problemten çok fırsat olarak görülür. Dolayısıyla çoğulcu din eğitimi farklılıkların görmezden gelinmesi ya da yok edilmeye çalışılmasını onaylamaz. Bu noktada temel kabul şudur: Kendi dini ve kültürel bağlılıklarımızı terk etmek zorunda kalmaksızın başkalarının görüş ve deneyimlerinden faydalanmak mümkündür (Cush & Francis, 2001). Farklı dinleri ve bu dinlerin mensuplarını daha doğru ve çoğulcu bir perspektifle anlayabilmek için, ortodox-dışlayıcı bakış açısı ile seküler-reddedici yaklaşımlardan uzak durmak gerekmektedir. Her ikisi de indirgemeci olan bu yaklaşımlar çoğulcu bir din eğitimi perspektifinin geliştirilmesine engel olabilmektedir. Çoğulcu din eğitime göre çoğulluk, din eğitiminin tüm yapı ve işleyişinin bir parçası kılındığında ancak tam olarak takdir edilmiş olacaktır.

b. Duyarlılık: Yukarıdaki temel espriden hareketle çoğulcu din eğitimi bireysel ve toplumsal din, inanç ve dünya görüşü farklılıklarına; çocuk ve ebeveynlerin din eğitimi hakları ile üstün menfaatlerine; dinlerin içsel çeşitliliklerine duyarlı davranır (Schweitzer, 2002; Lahnemann, 2003; Jackson, 2004; Englerd, 2006; AİHM, 2013). Bu duyarlılığın temel şartı din eğitimini organize derken toplumun farklı kesimlerinin beklenti, eleştiri, önerilerini dikkate almak, öğretim programı, ders kitabı ve her çeşit eğitim materyalini farklılıklara duyarlı hale getirmektir. Duyarlılık ilkesini aşağıdaki şekilde genişletmek mümkündür:

i. Aile duyarlılığı: Çoğulcu din eğitimi farklı dine, inanca, mezhebe, felsefi anlayışa veya ideolojiye sahip ailelerin inanç ve kanaatlerini reddedici, aşağılayıcı, görmezden gelici bir tutum takınamaz. Bu anlamda o her hangi bir din ya da inanca mensup olmayan ebeveynlerin hassasiyetlerine de duyarlı olmalıdır. Bilindiği gibi ailenin dini ve felsefi inançlarına duyarlılık, uluslararası hukukta din eğitimiyle ilgili olarak en fazla vurgulanan hususların başında gelmektedir.

ii. Dinler arası duyarlılık: Çoğulcu din eğitimi ülke içerisinde temsil edilen tüm din ve inançların yanında, diğer büyük dinlere de açıktır. O, farklı din ve inançları sunarken din ve inançların kendi gerçekliklerine hassas davranarak, dinleri olduğu gibi sunar, her hangi bir ideolojik perspektif almaktan sakınır. Dolayısıyla çoğulcu din eğitimi dinler arası eğitim mantığına sahiptir.

iii. Din içi duyarlılık: Çoğulcu din eğitimi bir din içerisindeki çeşitli anlayış farklılıklarına ya da yorum biçimlerine de duyarlı davranarak onları belli bir eşitlik ve adil temsil ilkesine yaslanarak sunmaya çalışır. Bu bakımdan o, söz konusu din içi

anlayışların herhangi birisine açık bir üstünlük tanımadığı gibi bir başkasını küçümseyemez, reddedemez ya da yok sayamaz. Bilindiği gibi Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, devlet eliyle yürütülen din derslerini ülke içerisindeki farklı din anlayışlarını (Örneğin İslam bağlamında Alevilik) yeterince kuşatmadığı gerekçesiyle eleştirmekte ve ihlal kararı vermektedir. Bu bakımdan çoğulcu din eğitimi mezhepler arası eğitim ile yakından irtibatlıdır.

iv. Sosyokültürel duyarlılık: Çoğulcu din eğitimi sosyokültürel çeşitlilikten kaynaklanan kültür, etnisite, statü ve cinsiyet farklılıklarına da hassastır. Bu anlamda o, tüm öğrencilerin sosyokültürel özgeçmişlerine ve kimliklerine şekil veren farklı aidiyet ve hassasiyetlere duyarlıdır. Dolayısıyla çoğulcu din eğitiminin kültürler arası eğitimle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

c. Katılımcılık: Çoğulcu din eğitimi, farklı dine, inanca, felsefe ve dünya görüşlerine mensup öğrencilerin ayrı ortamlarda değil hep birlikte ve aynı ortamda öğrenim görmeleri gerektiğini savunur. Bu anlamda belli nitelikleri taşıyan çoğulcu bir din eğitiminin devletlerce zorunlu tutulabildiği bilinmektedir. Bununla beraber çoğulcu din eğitime katılma/katılmama hususunda tüm öğrenciler eşit haklara sahiptir.

d. İnsanilik: Çoğulcu din eğitimi öğrencilerin genel gelişim özelliklerine, söz gelimi bilişsel ve duyuşsal özelliklerine ve bu anlamda özel eğitim/bakım gerektirecek farklılıklarına duyarlıdır. İnsanın bütün yönlerinin eğitilmesi sağlıklı bir insani gelişim açısından önemli ve gereklidir.

e. Laiklik: Çoğulcu din eğitiminde temel amaç dindar yetiştirmek değil insani bakımdan gelişmiş varlığı yetiştirmektir. Bu insan bir dindar olabileceği gibi bir vatandaş, ya da salt bir birey de olabilir. Bu bakımdan çoğulcu din eğitimi, hakikat iddiaları bakımından belirli bir geleneğin öğretisini geliştirmeyi ya da dindarını yetiştirmeyi amaçlamayan non-confessional bir din eğitimi yaklaşımını savunur (Jackson, 2004). Laik devlet nasıl ki öğrencileri belirli bir epistemolojik duruşa, ideoloji veya dünya görüşüne hapsedemezse, aynı şekilde belirli bir din ya da inanca da zorlayamaz (Jackson, 2005). Sonuçta bu ders inanana destek olmalı, inanç arayışı içerisinde olana yardım etmeli, kayıtsız din olgusunu tanıtmalı, inançsız ise din konusunda sağlıklı davranış kazandırmalıdır (Tosun, 2005a, s. 304).

f. Demokratiklik: Çoğulcu din eğitimi insan haklarına saygı, sivil görüşlülük, müzakere-uzlaşma, sosyal adalet, hukukun üstünlüğü, iş birliği vb. demokratik değerlerden güç alır. Bu gün farklı din, inanç ve dünya görüşlerine yer vermek

durumundaki çoğulcu din eğitiminin demokrasi ve insan hakları hukuku bağlamında bir taraftan bu tür konulara, değer ve ilkelere yer verirken diğer yandan, insan hakları ve özgürlüklerini zedeleyen açık ve örtük unsurlardan arındırılması önem kazanmıştır. Bu anlamda öğretici materyal dışlayıcı, ötekileştirici, ayrımcı, şiddet ve nefreti, ırkçılığı ve şovenizmi besleyen her türlü açık ve gizli vurgudan uzak durmalıdır (BM, 2006, s. 39);

g. Diyalojiklik: Çoğulcu din eğitimi müfredatın hazırlanmasında ve sınıf içi öğrenme öğretme süreçlerinde farklılıkları hesaba kattığı kadar her türlü öğretim materyalinin dil ve anlatım bakımından diyalojik bir perspektife sahip olmasını önemser. Çoğulcu bir perspektifle hazırlanan öğretim programı ve ders kitaplarında dil ve anlatımın diyalojik niteliği önemsenmektedir. Buna göre öğrenme süreci, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle kurdukları açık, şeffaf, kanıt temelli, korku ve baskıdan uzak, eşit ve karşılıklı saygıya dayanan, ötekini dinleme ve ondan öğrenmeye açık bir diyalojik öğrenme anlayışına dayanmalıdır (Alexander, 2006). Bunun için çoğulcu din eğitimi, incelenen din ve inançlara mensup bireylerle diyaloga katılma fırsatı sunmayı önemser. Zira farklı dinlerin metinleri ve müntesipleriyle diyaloga girmek kişiyi değiştirir. Bu dinler arası ilişki ve diyalog kişinin ufkunu genişletir (Berling, 2004, s. 13).

h. Adil temsil: Çoğulcu din eğitimi ele aldığı konuları mümkün olduğunca kendi birinci el kaynaklarından ve içeridekilerin (*insiders*) temsili üzerinden sunmaya gayret eder. Mümkünse o din ve inançların gerçek temsilleri/temsalcileri sınıfa taşınabilmelidir. Bunu yapamadığı takdirde o, dışarıdan, tarafsız, objektif ve adil bir sunumu esas alır. Azınlıkta kalan her hangi bir görüş, çoğunluk görüşün bakış açısıyla, terim ve terminolojisiyle sunulmaz, yargılanmaz veya değerlendirmeye tabi tutulmaz (Jackson, 2005). Bu anlamda bilgilerin elde edildikleri kaynakların mümkün olduğunca bu dinlerin kendi orijinal ya da birinci el referansları olmasına özen gösterilmelidir. Bu durum o din ve inançların ‘yaşayan gerçeklikler’ olarak algılanmalarına katkı sağlayacaktır.

ı. Saygınlık: Çoğulcu din eğitimine göre farklı din, inanç ve anlayışlar, görüş ve düşünceler temel insan hakları, genel ahlak ve kamu düzeni gibi genel parametrelere aykırı olmadığı müddetçe saygıya ve özen gösterilmeye layıktır. Şiddet, nefret ve düşmanlık içermeyen her görüş yaşama ve kendini yeniden üretebilme, bu çerçevede saygı görme veya saygın bir konumda bulunma hakkına sahiptir. Burada saygı, azınlıkta olanın çoğunlukta olana göstermesi beklenen zoraki bir davranış veya çoğunlukta olanın

azınlıkta kalana lütfettiği bir bağış değil, eşit var olma hakkından kaynaklanan birer haktır. Bu çerçevede dinlerin sunumunda kuru, basmakalıp, ezber bilgilerin ötesine geçip dinler içerisindeki önemli şahsiyetlerin, olay ve olguların önemi fark ettirilmelidir. Dinlerin kendi özgünlükleri içerisinde doğru ve tam olarak anlaşılması için bu durum önemlidir. Bilgin'in ifadeleriyle söylemek gerekirse örneğin "Hristiyanlığın Türkiye'deki geleneği ve zengin kültürel tarihi ile ve bu gün yaşanan şekli ile inancı, ibadeti ve ahlakı ile derinliği olan bir din olduğu belirtilmelidir"(Bilgin, 2005g, s. 339).

i. Eleştirel açıklık. Çoğulcu din eğitiminin bir diğer parametresinin eleştiriye açıklık olduğu söylenebilir (Osler, 2010, s. 52, 65). Bu anlamda çoğulcu din eğitimi, "bir din ve ya inanç, eleştirel zihniyetten ve sorgulamadan ne kadar uzak tutulursa o kadar muhafaza edilir" şeklindeki anlayışa uzaktır. Bu öğretim programı ve ders kitaplarında yer verilen görüşlerden hiç birisinin eleştiriden muaf tutulma hakkının olmadığı anlamına gelmektedir. Bununla birlikte eleştirel din pedagojisinin, çocuğu kendi ailesinden aldığı ile okulda öğrendiği bilgi, inanç ve değerler arasında kalarak çatışmaya sürükleyebildiği, dolayısıyla ailelerin çocuklarını eleştirel din pedagojisinden çekme hakları olduğu unutulmamalıdır.

j. Epistemolojik alçakgönüllülük: Çoğulcu din eğitimi, bir kimsenin şahsi inancıyla zıt olsa dahi daha ileri öğrenmelere kapı aralamak için kendisiyle gururlanmadan, farklı olana açıklık anlamına gelen epistemolojik alçakgönüllülük düşüncesini kabul eder (Cush & Francis, 2001, s. 54-55). Epistemolojik alçakgönüllülük anlayışı, kendi inanç ve değerlerini gerektiğinde gözden geçirebilmeyi, özeleştiri ve eleştiriye tahammülü, karşısındakini sonuna kadar dinleyebilmeyi, şovenist ve aşırı tavırlardan uzak durmayı ifade etmektedir. Bu anlamda kavram, Milot'un sivil görüşlülük adını verdiği kavramla yakından ilişkilidir. Nitekim *sivil görüşlülük (civic-mindedness)*, inanç, duygu, düşünce ve kimliğini yansıtmada empoze edici, dayatmacı davranmamak, karşılıklı paylaşıma özen göstererek anlayışlı olmak demektir (Milot, 2006, s. 18). Sivil görüşlülük öğrenme öğretme süreçlerinde karşısındakini sonuna kadar dinleme, söz hakkını kısıtlamama, gerektiğinde başkalarını öne geçirme; medeni, ince, nazik, kibar vb. erdemler ile alakalıdır. Sivil görüşlü olmak kendi inanç, değer ve düşüncelerini başkalarına dayatmamakla yakından ilgilidir.

k. Empatiklik: Empati bir olay ya da duruma onu yaşayanın gözüyle bakabilme becerisini ifade eder. Başkalarının inanç ve dini tutumlarını gerçek anlamda tanımak ve

anlamak için mümkün olduğu kadar empatik tutum içerisinde olunmalıdır. Çoğulcu din eğitiminde farklı olanların birbirlerini tanıması ve anlaması, diğer bir deyişle birbirleriyle anlaşması önemsenir. Bunun için ötekine empatik açıklık gereklidir. Ancak salt empatiklik doğru bir anlamamanın önüne geçebilir. Dolayısıyla salt eleştirelilik ya da salt empati, çoğulcu din eğitiminde tek başına bir anlam taşımamaktadır. Bu iki ilke birlikte işe koşulduğunda önem kazanırlar.

l. Tarafsızlık: Tarafsızlık, eğitim öğretim süreçlerinde tüm tarafların (öğretmen-öğrenci; inanan-inanmayan, Müslüman-Hristiyan vb.) düşünce, inanç ve eylemlerini özgürce yansıtmaya hakkına saygı duymaktır. Bu bağlamda müfredatın, öğrencilerin olup bitenleri ön yargı ve ideolojik tutumları bir kenara bırakarak objektif şekilde anlamalarına cesaretlendirici olması gereklidir. Bununla birlikte tarafsızlık duygu, düşünce ve tutumlarını bir kenara bırakmak, paranteze almak, yok saymak, gizlemek ya da ciddiye almamak değildir.⁷ Kendi fikirlerini dile getirme hakkını başkalarına da tanımak, farklı anlayışların kendilerini tarafsız bir platformda sunmalarını teşvik etmektedir.

m. Tolerans: Çoğulcu din eğitimi güçlü bir tolerans yorumuna dayanır. Tolerans güçlü yorumlandığında devletin başat çoğunluğa tanıdığı tüm hakları diğerlerinde de tanıması anlamına gelmektedir. Bu şunu ima eder: “Bizim fikir ve inançlarımız nasıl bizim için doğru, iyi ve geçerli ise başkalarınınkiler de (eşit derecede/değerde) onlar için böyledir. Şu halde onların “iyi yaşam”a dair anlayışlarını oluşturan düşünce ve inançlarını yargılayamayız” (Milot, 2006, s. 16). Genellikle “hoşgörü” kavramıyla benzer anlamlarda kullanılan tolerans kelimesi esasında hoşgörüden farklıdır. Örneğin bir Müslümanın inancına ters düşen bir davranışı hoş karşılaması (hoş görmesi) mümkün değildir. Böyle bir davranışı ondan beklemek, inançla yaşam arasını ayırma anlamına geleceğinden inananda ikilik yani bir tür inanç karmaşası yaşatır. Bu da imanın tabiatına aykırıdır. Ancak çoğulcu toplum şartlarında inancıyla çelişen başka inanç ve davranış biçimleriyle karşılaşan bir mümin belli bir saygı zemininde ona inandığını yaşa(t)ma imkânı sunmak durumundadır. Esasında bu durum birlikte yaşamamanın getirdiği bir yükümlülüktür.

n. Bilimsellik: Çoğulcu din eğitimi olgusal gerçekliklere önem verir. Çünkü sosyokültürel gerçeklere rağmen yapılacak bir din eğitimi faaliyeti çoğulluğu tanıma ve

⁷Tarafsızlığı, öğretmenlerden kendi inanç ve bağlılıklarını okulun kapısında bırakmalarını isteme şeklinde anlayan yaklaşımın eleştirisi için bkz. Cooling, 2002, 46-47.

yönetmede başarısız olacaktır. Bu bakımdan çoğulcu din eğitimi tarihsel gerçekleri göz ardı etmeden yaşanan gerçekliklere odaklanır. Farklı din, inanç ve dünya görüşlerini sunma sürecinde analitik ve betimsel bir dil kullanır, dolayısıyla normatif eğilimler oluşturmaktan sakınır. Bu anlamda çoğulcu din eğitiminin karşısındaki en önemli engellerden birisinin **normatiflik** olduğu söylenebilir. Normatiflik, önermelerin tartışılmaz gerçeklikler olarak sunulması, görüş ve düşüncelerin ideal-istendik olarak sunulması, bazı yaşam biçimlerin öncelikli olarak tavsiye edilmesi ya da öncelenmesi anlamına gelmektedir (Gümüş & Öğrencileri, 2009). Normatifliğin hâkim olduğu öğretim materyallerinde farklı yaşam biçimleri, görüş ve anlayışlar, betimsel, analitik ve eleştirel bir perspektifle sunulmaktan uzaktır. Bu anlayışın bir sonucu olarak dil ve anlatımda, doğru veya iyinin ne olması gerektiğine ilişkin yargılara yer verilerek belirli bir doğru/iyi yönünde tavır alındığı görülür. Çoğulcu din eğitiminin normatiflikten arınabilmesi için dil ve anlatım bakımından dayatmacı, endoktrinatif, yargılayıcı vb. değil betimleyici, anlayıcı ve açıklayıcı olması gerekir.

Bilimsellik noktasında çoğulcu din eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus **özcülük**tür. Özcülük genel geçer, değişmez gerçekliklerin bulunduğunu, ya da hakikat veya ideaların değişmez ‘öz’lere dayandığını iddia eden anlayıştır (Küçükalp, 2003). Özcülük adeta doğuştan gelen, ‘doğamız itibarıyla sahip olduğumuz addedilen’, ‘ezel ebet değişmeyen’, ‘dış etkenlerden etkilenmeyen’ özelliklerin olduğu inancına dayanır (Çotuksöken, 2009). Değişime, çeşitliliğe veya farklılaşmaya dirençli olan özcü anlayış, “... klişe ve önyargıları besler ve onlardan beslenir, özgür yurttaşların katılım ve etkileşimi sayesinde gerçekleşebilecek değişimi yok sayar veya ‘yozlaşma, benliğini yitirme, özünden uzaklaşma’ olarak addeder”(Çotuksöken, 2009, s. 87-88). Atay’a göre din, örneğin İslam bağlamında özcülük, “İslam’ı her zaman/mekânda geçerli evrensel bir öze sahip yekpare bir bütünlük olarak anlayan ve İslamî gelenek açısından farklı yerel/yöresel bağlamlar ile tarihsel süreçlerde ortaya çıkmış çokluk ve çeşitlilikleri göz ardı eden” anlayıştır (Atay, 1996, s. 22). Bu anlayış sonucu olarak her bir İslami gurup, cemiyet ya da topluluk “doğru” İslami model ya da anlayışı diğerleri hilafına – onların kusurluluğu karşısında – temsil ettiği iddiasında bulunabilmektedir (Asad 1986’dan aktaran Atay 1996, 226). Özcü bakış açısına göre biçimlendirilen öğretim materyallerinde yetkeci, normatif bir dil kullanılır (Çotuksöken, 2009, s. 89); ifadeler kesin ve tartışılmaz olarak sunulur, diğer olasılık ve görüşler yok sayılır ya da görmezden gelinir (Gümüş & Öğrencileri, 2009). Bu bakımdan çoğulcu din eğitimi,

değişmez sabitelerine dikkat etmek kaydıyla, dinin kültür ve insan eliyle şekillenen farklı anlayışlarını, diğer bir deyişle dini geleneği değişime açık bir insan ve varlık tasavvuru temelinde ele alır. Din anlayışları bağlamında mutlak ve değişmez yargılara, otoriteden güç alan temellendirmelere mesafeli durarak epistemik şüpheyi değer verir.

o. Dinamiklik: Çoğulcu din eğitiminde dinler ve inançlar monolitik, donuk ve cansız olarak değil tüm çok seslilik, canlılık ve dinamizmiyle ele alınır. Öğrencilerin güncel sosyal yaşamı, bu bağlamda değişim ve çoğulluğu doğru algılayabilmeleri için muhtevanın dinamik olması gereklidir. Ronald Goldman, dini bilgilerin günlük yaşamdan kopuk bir şekilde verilmesi halinde öğrencilerin zihninde bir “din dünyası” bir de “içinde yaşanılan dünya” şeklinde bir ayrımın doğabileceğini ifade etmektedir (Alves, 1992, s. 25). Şayet ders programlarında yer verilen dinler yaşayan gerçeklikten, insan, toplum ve kültür gerçeğinden, kopararak sunulursa Goldman’ın yukarıda değindiği “çifte değerlilik çerçevesi” durumu ortaya çıkabilecektir (Goldman, 1964, s. 242). Açıktır ki gerçek yaşamda karşılığı olmayan dini bilgiler üzerine saygı, diyalog ve empati gibi demokratik değerler inşa edilemez. Böylesi kuru bilgileri öğrenmiş (aslında ezberlemiş) öğrencilerin gerçek yaşamında ötekine saygın, anlayışlı ve empatik bir gözle bakması oldukça zordur. Bu bakımdan ders kitaplarında yer verilen tarihsel gerçekler, olay ve olgular güncel yaşam pratiğine ilişkin tecrübelerle dengelenmelidir. Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları çoğulluk olgusuyla baş edebilmeleri için bu gereklidir.

Yukarıda verilen ilkelerin devlet eliyle yürütülen zorunlu din derslerinin yapı ve işleyişi etkileyen genel ilkeler olduğu söylenebilir. Bu anlamda yukarıdaki ilkelerin genel olarak şunu söylediği ifade dileyebilir: **İster müfredatın hazırlanmasında ister sınıf içi eğitim öğretim süreçlerinde “öteki” ciddiyetle ele alınmalı, toplumun farklı kesimlerinden olabildiğince çok paydaş hesaba katılmalı, insan hakları ve demokratik dinamiklerden hareketle katılım ve müzakere süreçlerinde dürüst, saygılı, adil ve tarafsız bir tavır takınılmalı; eleştirel, mukayeseli ancak empatik ve anlamaya dönük bir perspektif benimsenmelidir.** Bu söylemin hem çoğulcu, müzakereci-katılımcı demokrasi anlayışı ile hem de temel insan hak ve özgürlükleriyle uyum içerisinde olduğunun altını çizmek gerekir. Aşağıda bu çoğulcu perspektifi daha iyi yansıttığı düşünülen din eğitimi yaklaşımlarından bir kaçını ele alınacaktır. Bu yaklaşımları tanıtmanın çoğulcu anlayışın din eğitimi süreçlerine nasıl yansıdığını daha somut olarak anlama bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.3.3. Çoğulcu din eğitimi yaklaşımları

Bu gün dünya üzerindeki din eğitimi faaliyetlerine bakıldığında birbirinden çok farklı yaklaşımlara rastlamak mümkündür. Din eğitimi bilimi literatüründe tüm bu uygulama ve yaklaşımları anlamlandırmaya dönük pek çok tasnif yapılmıştır⁸. Esasında ülkelerin kendilerine has din-devlet ilişkileri ve laiklik anlayışları, yönetim biçimleri, tarihsel süreçleri; ülke içerisindeki dinlerin sayısı, oranları ve etkinlik düzeyleri, ülkelerin uluslararası arenadaki yeri vb. pek çok değişken din eğitimi faaliyetlerini ve bu faaliyetlere dönük modelleme ve tasnifleri etkilemektedir. Ayrıca değişen genel eğitim anlayışları ve öğrenme paradigmaları ile değişen toplumsal şartlar, bunlara bağlı olarak çeşitlenen pedagojik ve teolojik beklentiler meseleyi daha da karmaşık hale getirmektedir (Malone, 2009).

Burada ele alınacak din eğitimi yaklaşımları, daha çok devletin kamusal din eğitimine bakışı ekseninde şekillenen yaklaşımlar olacaktır. Daha önce de ifade edildiği üzere küreselleşme ve değişim olgusu din eğitiminin önüne yeni sorunlar çıkarmıştır. Bu bağlamda gerek devlet gerekse özel teşebbüs eliyle yürütülen din eğitimi faaliyetlerinde yeni arayış ve beklentiler ortaya çıkmıştır. Bu yeni arayış ve beklentilerin yeni anlayışları/yaklaşımları beraberinde getirdiği söylenebilir. Din eğitimi bilimi literatürüne bakıldığında bahsi geçen yeni yaklaşımların, devlet eliyle yürütülen din öğretimi faaliyetleriyle daha yakından irtibatlı oldukları görülecektir. Bilhassa kamu okullarında, kapsayıcı ve her kесе zorunlu tutulan anlayış din öğretiminde çoğulcu yaklaşımları gündeme getirmiştir. Bu anlamda çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının “mezhepler-dinler arası”, “çok mezhepli-dinli” olmasıyla diğerlerinden ayrıldığını söylemek mümkündür. Diğer yandan çoğulcu din eğitimi yaklaşımları, merkeze aldığı bilimsel paradigmaya göre sosyal bilimsel, fenomenolojik, yorumlayıcı din eğitimi vb.

⁸ Bütün bu anlayışlara burada yer vermek mümkün değildir. Zira onlarca farklı anlayış ya da yaklaşımdan, felsefe ve öğrenme biçiminden bahsedilmektedir. Din eğitimi yaklaşımları bağlamında örneğin Grimmit (2000), dini öğrenme, dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme; Ziebertz (1993) tek dinli, çok dinli ve dinler arası; Bilgin (1999) teolojik, deneysel ve fenomenolojik din eğitimi şeklinde üçlü tasnifler yapmaktadır. Hull ise din eğitiminin dört türünden bahseder. Bunlar dinin araştırılması olarak din eğitimi (religious education as the study of religion), dinin kritiği olarak din eğitimi (religious education as the critique of religion), insani gelişime katkı olarak din eğitimi (religious education as a gift to human development) ve Hristiyan misyonu olarak din eğitimi (religious education as Christian mission) (Hull, 1992). Alberts (2010), Batı'daki din eğitimi yaklaşımlarını genel olarak üç kategoride ele alır. Bunlar; belli bir inancı merkeze alıp almamasına göre “mezhep eksenli” veya “mezhep eksensiz”, birden çok din ve inancı kapsayıp kapsamadığına göre “bütünleştirici” veya “ayırıcı”, dinden yararlanıp yararlanmama biçimine göre ise “din hakkında eğitim” veya “dinden öğrenme” şeklindeki din eğitimi yaklaşımlarıdır. Gates (1973) ise din eğitiminin altı tipinden bahseder. Bunlar; İncil öğretimini esas alan İncil (Biblical) tip, öğrencinin yaşamını ve güncel problemleri merkeze alan Life and Living tip, okul içinde bağımsız bir din dersini değil dini konuların diğer derslerde verilmesi gerektiğine dayanan Vacuum tip, dinin ahlaki boyutuna ve seküler etik konularına odaklanan Ethics tip, Kilise öğretileri çerçevesinde Hristiyanlık geleneğinin öğretimine odaklanan Christian tip ve son dönemlerde ortaya çıkan insanın dini tecrübesine, genel olarak din olgusuna odaklanan World Religions tip (Konuyla ilgili olarak ayrıca bkz. Baumfield, 2010). Bu tasnif veya kategorileştirmelerin büyük oranda Batı eksenli izah biçimlerinin ürünü olduğu unutulmamalıdır.

şeklinde de kategorize edilebilir. Aşağıda daha etraflıca incelenecek olan çoğulcu din eğitimi yaklaşımları bu çerçevede düşünülebilir.

2.3.3.1. Sosyal bilimler yaklaşımı

Amerikalı din eğitimi bilimcisi James Michael Lee tarafından 1960ların sonlarında geliştirilen sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımı (*social-scientific religious instruction*), uzun yıllar boyunca açık ya da örtük bir biçimde teoloji ile temellendirilmiş inanç (Hristiyanlık) ve din öğretimi anlayışına karşı ilk sistematik bilimsel meydan okuma girişimi sayılmaktadır (Lee, 1988, s. 99). Lee, ilk çalışmalarında büyük ölçüde kateşizm olarak bilinen Hristiyanlık öğretiminin temellerini oluşturan anlayışla hesaplaşmaya çalışmıştır (Lee, 1982). Bu çerçevede Lee'nin din eğitimi yaklaşımının üç temel eserle şekillendirdiği söylenebilir. Bunlar sırasıyla *The Shape of Religious Instruction* (1971), *The Flow of Religious Instruction* (1973), ve *The Content of Religious Instruction* (1985) adlı çalışmalardır.

Lee'ye göre din öğretiminin gerçek metodolojik dayanağı sosyal bilimlerdir. Nitekim o, sosyal bilimlerin verilerinin din ve inanç öğretimi için güçlü bir makroteori vazifesi görebileceğini ortaya koymaya çalışmıştır. Ancak onun sosyal bilim kavramına yüklediği anlama açıklık getirmek gerekmektedir. Lee'nin 'sosyal bilim' kavramı ile teolojiyle hiçbir ortak zemini olmayan bir dizi bilimsel faaliyeti ya da bilim kümesini kastettiği anlaşılmaktadır. O, sosyal bilimleri "insan davranışının öngörülmesi, gerçekliğinin tespiti ve açıklanması ile ilişkili disiplinlerin birleşim kümesi" (Lee, 1982, s. 130) şeklinde tanımlamış ve tanımda geçen "açıklama", "öngörü" ve "inceleme" vb. ifadeleri daha sonraki çalışmalarında sık sık tekrar etmiştir (Newell, 2006). Lee, yaklaşımının temellerini oluşturan bu kavramları antropoloji, ekonomi, eğitim, coğrafya, tarih, hukuk, siyaset bilimi, psikiyatri, psikoloji ve sosyoloji disiplinlerinden ödünç alarak kullanmıştır.

Ona göre sosyal bilimlerin verilerinin en önemli özelliği doğrulanabilir olmasıdır. Zira aynı veriler benzer araştırmalarla desteklenebilir ya da araştırma tekrar edildiğinde yeniden elde edilebilir. Araştırmacının kişiliği, bilimsel araştırmanın prosedürleri gereği devre dışı bırakılabilir, bu yüzden ona göre sosyal bilim tarafsızlığıyla öne çıkmaktadır. Lee, sosyal bilimlerin ölçülebilir verilere değer vermesini oldukça önemsemiştir. Zira ona göre bilimsel araştırmanın prosedürel

süreçleri spekülâtif hususlardan, otoritaryen güç odaklarından değil, açık, gözlemlenebilir adımlardan yani deneysel kontrole imkan veren basamaklardan elde edilmektedir (Newell, 2006, s. 7-8). Görüldüğü gibi Lee, sosyal bilimlerin araştırma veya veri elde etme süreçlerine büyük önem vermekte, bu süreçlerle elde edilen bilgileri oldukça önemsemektedir. Lee'nin din eğitimi temellendirme bağlamında, sosyal bilimleri teolojinin önüne geçirmesinin arkasındaki temel etkenlerden birisinin sosyal bilimsel araştırmanın yapısındaki bu kanıtlanabilirlik olduğu anlaşılmaktadır.

Lee, din eğitiminin metodolojisi bağlamında, sosyal bilimsel araştırmanın teolojiye üstünlüğünü anlatmak için şu soruyu sorar: Bir çocuğun Hristiyan ayinlerine katılması için en elverişli dönem ne zamandır? Ona göre bu konuda yapılan teolojik tartışmalara ve zaman içinde ortaya çıkan fikirlerin karmaşıklığına bakıldığında bu tartışmanın çözümünün teolojinin kapsamı içinde olmadığı görülecektir. Oysa sosyal bilimsel araştırma gerçek olgulara (*actual facts*) erişmeyi hedeflediği için psikolojik olgunlaşma, hazır bulunuşluk ve farklı yaş seviyelerindeki çocukların gelişimini; etkileşim kurdukları aile, akran gurubu gibi bağlamlarla ele alarak gerçeğe farklı bir yoldan ulaşmaya çalışır. Böylece spekülâtif tartışmalar yerine gerçeklere dayalı daha doğru tespitler yapabilir. Burada sosyal bilimlerin veri elde etme yolları geçerli olduğu için dini veya başka bir yanlışlık söz konusu değildir. Ona göre sosyal olgular kendi başlarına bir anlamı veya kendilerinden menkul önemleri bulunmayan, yalın, test edilmeye ve gözleme imkân veren fenomenlerdir. Sosyal bilimlerin olguları bu saf ve yalın, yani değerden arınık halleriyle, her hangi bir yanlış tutuma meydan vermeden ele alabilirler. Dini ve ahlaki telakkilerin aksine sosyal bilimlerin normatif değildirler. Bu yüzden de dini ve ahlaki değerle yüklü hususları herhangi bir değere öncelik ya da üstünlük tanımadan ele alıp araştırabilirler (Lee, 1971, s. 140-145).

Lee'nin sosyal bilimsel verileri bu derece önemsemesinin, tarafsız, normatiflikten arınık bir anlayışı öne çıkarmasının arkasında Batı toplumlarının yaşamış olduğu modern çoğulluk gerçeğinin yattığı anlaşılmaktadır. Nitekim o bir taraftan sosyal bilimsel temele dayanan, değerlerden arınık bir din eğitimi anlayışını önerirken bir taraftan da çoğulcu ve farklılıklara duyarlı bir anlayışın gerekliliğine işaret etmiştir (Lee, 1988). İşte o bu bağlamda, gerçek bir çoğulcu anlayışın geliştirilebilmesi için sosyal bilimlerin yaklaşımını önermektedir. Ona göre sosyal bilimleri temele alan din öğretimi herhangi bir spesifik dinin değerlerini benimsemez, bu yönüyle değerlerden bağımsızdır (value-freedom). Yine o herhangi bir din ya da inancın değerleri ile de

donanık değildir (value-free). Sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımı herhangi bir dinin değerler sistemine ayrıcalık tanımadan, farklı dinleri ve o dinlere ait değerleri sadece bir öğretim konusu olarak görebilir. Sosyal bilimsel din eğitiminin teoloji eksenli eğitimden ayrıldığı noktalardan birisi value-free özelliğidir. Bu özelliği sayesinde o, bir din içerisindeki farklı teolojik anlayışları öğretime konu ederken diğer dinleri de belirli bir zemin etrafında ele alabilir, tartışabilir (Newell, 2006, s. 9). O bunu, dinleri ve inançları yalın gerçekliklerine inerek ele almak suretiyle gerçekleştirir. Bunun için atılması gereken ilk adım, her dini ve teolojiyi kendi kavramları ve özellikleriyle ele alarak işe başlamaktır.

Sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımı öne çıkardığı çoğulculuk, tarafsızlık, nesnellik gibi kriterlerle daha sonraki pek çok din eğitimi yaklaşımının etkilemiştir. Bu anlamda çoğulcu bir anlayışa yaslanan pek çok modern din eğitimi anlayışının şu veya bu şekilde Lee'nin görüşlerinden etkilenmiş olduğu söylenebilir. Dahası Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin zorunlu din derslerinde aradığı niteliklere bakıldığında yine çoğulculuk, nesnellik ve tarafsızlık kriterlerini görmek mümkündür. Dolayısıyla aşağıda ana hatlarıyla tanıtılmakta olan iki din eğitimi yaklaşımını Sosyal bilimsel anlayış temelinde düşünmek mümkündür. Diğer yandan Sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımı oldukça uzun sayılabilecek bir geleneğe sahip olan teolojiyle temellendirilmiş din eğitimi anlayışından kopuşu ifade etmesi bakımından da önemlidir. Bununla birlikte Lee, çeşitli bilimsel kavramlara, söz gelimi “deney”, “gözlem”, “deneysel veri” vb. çok önem atfettiği ve bunları adeta yücelttiği için eleştirilmiştir.

2.3.3.2. Fenomenolojik yaklaşım

Fenomenolojik din eğitimi, sosyal bilimler, dini araştırmalar (RS), dinler tarihi ve fenomenolojinin özellikle din fenomenolojisinin etkisi altında, İngiliz din eğitimi çevrelerinde doğmuş ve gelişmiş bir yaklaşımdır. 1965 yılında dinler tarihçisi Ninian Smart öncülüğünde Lancaster Üniversitesi'nde Dini Araştırmalar Bölümü'nün kurulmasının ardından Smart'ın isteğiyle din eğitimi alanında geniş bir araştırma ve müfredat geliştirme projesi oluşturulmuştur. Projenin temel amacı lise düzeyindeki din eğitimi için, ülke içerisinde diğer dinlere mensup olan öğrencileri de dikkate alan, nitelikli bir program geliştirmek ve bu doğrultuda araştırmalar yaparak çeşitli materyaller üretmektir. Projenin hedefleri arasında herhangi bir tekil dini görüşü geliştirmeyi öncelemeksizin, genel olarak din olgusunu anlamayı geliştirmek; diğer

birey ve gurupların inançlarını empatik bir biçimde deneyimleyebilmek, onlarla yaratıcı katılım sağlayabilmek (*imaginative participation*) gibi hususlar öne çıkmıştır (School Council, 1971). Nihayet projenin “*fenomenolojik*” veya “*dogmatik olmayan*” şeklinde nitelendirdiği bir din eğitimi yaklaşımını desteklediği görülmüştür (Jackson, 2005, s. 22-23).

1971 yılında İngiliz Okullar Konseyince yine Smart başkanlığında hazırlanan bir Rapor (*Working Paper 36*), İngiliz din eğitiminde olduğu kadar fenomenolojik din eğitiminin gelişimi noktasında da önemli bir dönüm noktası oldu. Raporda mezhebe bağlı din eğitiminden belirli bir mezhebi merkeze almayan din eğitime geçilmesi gerektiğinin altı çiziliyor ve bu yeni yaklaşım “*fenomenolojik*”, “*dogmatik olmayan*”, “*mezhep merkezli*” ve benzeri niteliklerle tanıtılıyordu (Barnes, 2012, s. 70). Raporda mezhebe dayalı din eğitimi, öğrencilerin beyinlerini yıkamakla suçlanıyor, mevcut yaklaşımın seküler ve çoğulcu bir toplumda uygun olamayacağı iddia ediliyordu. Zira raporu hazırlayanlara göre İngiliz toplumunun kendine özgü çoğulcu yapısı devlet okullarında doktriner din eğitiminin artık uygun olmadığını/olamayacağını göstermekteydi. Öyle ki toplumda Hristiyanlığa sıcak bakmayan ya da ona inanmayan çok sayıda insan vardı ve bunlar devlet okullarında Hristiyanlığı merkeze alan bir “dini aşılama” karşı çıkıyorlardı.

Barnes’e göre Raporun mezhebi olmayan din eğitimi anlayışını fenomenolojik, yani dogmatik olmayan yaklaşımla aynı görmesi, buna karşın mezhebi yaklaşımı “dogmatik yaklaşım” olarak adlandırması, İngiltere’de etkili olmuş ve eski yaklaşımın çoğulcu toplumun devlet okullarında uygun olup olmadığı konusunda eğitimcileri ikna etmeye başlamıştır. Fenomenolojik yaklaşımın henüz yeni filizlenmeye başladığı 70li yıllarda bu yaklaşımı savunanlar, gelen eleştirileri eski dogmatik Hristiyanlık merkezli anlayışın yeni biçimlerle geri döndüğünün habercisi olarak algılamışlardır. Nitekim fenomenolojik yaklaşımı eleştirmek, “eğitimsel tarafsızlık, dini hoşgörü ve bireysel otonomi gibi doğrudan liberal eğitime özgü ilkelerin eleştirisi olarak yorumlanmıştır” (Barnes, 2012, s. 70-71). Böylece İngiliz din eğitimi geleneğinde, birbirlerine alternatifmiş gibi algılanmaya başlanan iki yaklaşım açıkça gün yüzüne çıkmıştır: Ya (confessional) mezhebi din eğitimi ya da non-confessional (mezhebi olmayan), fenomenolojik din eğitimi.

Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı daha sonra özellikle liberal toplum kesimlerince öne çıkarılmış, bu çerçevede pek çok rapora da konu olmuştur. Örneğin

İngiltere’de 1985 yılında yayımlanan ve Swann Raporu olarak da bilinen *Herkes İçin Eğitim* başlıklı rapor, demokratik ve çoğulcu toplumda en uygun din eğitimi yaklaşımının fenomenolojik yaklaşım olduğu görüşünü desteklemiş; öğrencileri bir dine döndürmekten ziyade din olgusu hakkında bilgilendirme amacına vurgu yapmıştır. Tek dinli modeli reddeden rapor, Okul Konseyi tarafından 1971 yılında yayımlanan metindeki temel ayrımlara; mezhepsel-dogmatik, dogmatik olmayan-fenomenolojik vb. vurgu yapmıştır (Jackson, 2005, s. 23-24). Rapor devlet okullarının din eğitimindeki yerini tartışmaya açmış ve toplumun her kesiminden öğrenciyi kabul eden bu okulların bir din ya da inancı öne çıkaramayacağını, öğrencilere benimsetemeyeceğini; buna karşın dinin çoğulcu toplumda birey ve toplumla olan ilişkisine, genel olarak dinin anlam, amaç ve değerine bütün kesimleri hesaba katmak suretiyle odaklanması gerektiğine dikkat çekmiştir (DES, 1985, s. 471).

Yukarıda ana hatlarıyla gelişim çizgisi verilen fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı kabaca dünya üzerindeki altı büyük dinin öğretime konu edilmesi üzerine inşa edilmiştir. Bu, *dünya dinleri yaklaşımı* (world religions approach), daha sonra geliştirilen pek çok modern din eğitimi teori ve pratiğini etkilemiş (Çapcıoğlu 2006, s. 56), 70li yıllardan bu yana bilhassa kamu okullarında okutulan ders kitaplarına doğrudan ya da dolaylı olarak ilham kaynağı olmuştur (Jackson, 2005, s. 23). İngiliz dinler tarihçisi Ninian Smart’ın *The Teacher and Christian Belief* (1964), *A New Look at Religious Studies: The Lancaster Idea* (1967), *Secular Education and the Logic of Religion* (1968) gibi ilk dönem çalışmalarıyla şekillenen fenomenolojik yaklaşım, daha sonra pek çok ülkede de, örneğin Habel ve Moore tarafından Avustralya devlet okullarındaki din öğretimi müfredatını geliştirme projesi kapsamında kullanılmış ve geliştirilmiştir (Moore & Habel, 1982).

Fenomenolojik din eğitiminin uygulama esasları büyük ölçüde fenomenoloji biliminden ilhamla geliştirilmiştir. Fenomenolojinin, farklı dini ve kültürel olgularda bulunduğu var sayılan ‘evrensel özü’ veya ‘ideal tipleri’ ortaya çıkarma, ya da birbirine yakın dini ve kültürel muhtevayı belirli olgu gurupları etrafında kategorize edip yorumlama esasından hareket eden fenomenolojik din eğitimi, olaylara ve olgulara kuramlardan ve ön kabullerden bağımsız yaklaşma (Jackson, 2005, s. 21; Bilgin, 2005, s. 132-133) ilkesini din eğitimine taşımaya çalışmış; bilhassa dini materyali öğrencinin veya bilim adamının ön varsayımlarını bir kenara koyarak, onu yaşayanın terimleri içerisinde sunmaya çalışan bir anlayış geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu çerçevede kişinin

kendi ön varsayımlarını bastırması, bir kenara koyması ya da kendini mesafede tutması, diğerleriyle empati kurmak suretiyle dini verileri içeriden bir bakışla (*insider*) anlamaya çalışması önemsenmektedir. Fenomenolojik anlama yöntemini “canlı ve enerjik” bir anlama süreci olarak niteleyen Smart, başkalarının dini tecrübelerini anlamak için düşünsel katılımın (*imaginative participation*) gerekliliğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Smart 1974’ten aktaran Lovat 1995, s. 8).⁹

Jackson’a göre fenomenoloji din eğitimi iki noktada etkilemiştir. Bunlardan ilki, dinlerin karşılaştırmalı bir bakışla ele alınması sürecinde dini materyalin nasıl sınıflandırılacağı, diğeri ise başkalarının dini tecrübelerinin nasıl anlaşılacağı ve yorumlanacağı meselesi ile ilgilidir (Jackson, 2005, s. 32-33). Her ikisi de muhtevanın dizaynı ve öğrenme öğretme süreçlerinde önemli katkılar sağlayan bu hususların iki temel kavramla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu anlamda fenomenolojik yaklaşımda iki temel kavram öne çıkmaktadır: “Empati” ve “paranteze alma”.

Empati fenomenolojik din eğitimi yaklaşımının ilk anahtar ögesi sayılabilir. Bilindiği üzere dinler arası öğretimde, öğrencilerin farklı dinleri sadece bilgi düzeyinde öğrenmeleri değil, aynı zamanda o dinlere inanan insanları anlamaları, hissetmeleri ve farklı olana saygı duymaları hedeflenmektedir. Bunun için öğrencinin diğer dinlerin hem temel olgularıyla (kavramsal, teorik, anlamsal düzeyde) hem de o dinlerin mensuplarıyla diyalojik ve empatik (varoluşsal düzeyde) bir iletişime girmesi önemlidir. Shepherd’a göre sadece diğer dinlerin doktrinlerini ritüellerini vb. tarafsız bir şekilde anlatabilmek değil; Müslüman olarak Hacca gitmenin veya Yahudi olarak Kudüs’teki Batı Duvarı’nda (Ağlama Duvarı) dua etmenin veya Roma Katolik’i olarak Roma’yı ya da diğer kutsal merkezlerden birini ziyaret etmenin nasıl hissettiriyor olabileceğini öğrencilere kazandırmak ve bu konuda onlarla iletişim kurmakta gerekmektedir (Shepherd, 2003).

⁹ Fenomenolojik yöntem, dini olguların arkasında yatan anlamları keşfetmek amacıyla tasarlanmış bir dizi adımdan oluşur. Bunlar esasında fenomenolojik indirgemenin (belirli örneklerden saf ve indirgenemez cevherlere ulaşma eylemi) (*eidetic reduction*) adımlarıdır. Fenomenolojik yöntemde temel bir kabul vardır. Buna göre her insani deneyim ile deneyimlenen şey arasında anlamsal bir ilişki bulunmaktadır. Buna niyetlilik (*intentionality*) adı verilir. Fenomenolojik yöntem bu niyeti keşfetme amacı taşır. Bunun için yapılması gereken şey anlama sürecinde, yargılamayı askıya alma, geri durma, paranteze koyma ya da Leeuw’un deyiimiyle “mesafede durma” ilkesine (*epoche*) uyarak *eidoslara* ulaşmaya çalışmaktır. Eidos’lar soyutlama ile elde edilen cevherler ya da sınıflama kalıplarıdır. Bunlar evrensel olup anlamı tarihsel ve kültürel bağlamdan bağımsızdır. Bunlara Leeuw “ideal tip” der. Kullandıkları terminolojiler birbirinden farklılaşmakla birlikte din fenomenologlarının çoğu din alanında gerçek tezahürlere karşılık gelen temel şekilleri açığa çıkarmaya çalışmışlardır (Jackson, 2005, s. 34).

Bu yaklaşımın ikinci anahtar ögesi paranteze almadır. Paranteze alma kişinin kendi inançlarını mümkün olduğunca ertelemesi -onları konuşacağı zaman parantez içine koyması- ve böylece bu inançların, kişinin başka dinlere karşı bakış açısına aleyhte tesir etmemesi, doğru anlamayı-anlaşılmayı ve doğru öğretimi engellememesidir. Bu sayede Hristiyanlar artık “Yahudi kutsal metinleri için küçük düşürücü bir Hristiyan sıfatı olan Eski Ahit’i kullanmayı değil, İbranice İncil’i veya Yahudi terimi olan Tanah’ı kullanmayı tercih edeceklerdir. Hristiyan ön yargılarından kaçınmak için Museviliği, Yahudi perspektifinden öğrenmeye çalışacaklardır. Aynı şekilde Hz. Muhammed’i otomatik olarak Hz. İsa’dan daha aşağı olarak tasvir etmek yerine -yine yaygın Hristiyan ön yargılarından kaçınmak için- İslam’ın bu merkezi olgusunu Müslüman perspektifinden öğretmeye çalışacaklardır...” (Shepherd, 2003, s. 324).

Kamusal din eğitimi süreçlerine önemli katkıları olmakla birlikte fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı çeşitli açılardan eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin büyük ölçüde fenomenolojinin din eğitiminde işe koşulmasıyla ilgili olduğu, bilhassa da din fenomenolojisinin yöntemlerinin din eğitiminde yanlış kullanılmasından beslendiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda en fazla öne çıkan eleştirinin öğrencileri birden çok dinle karşı karşıya getirmenin, dini hoşgörüsüzlük ve ayrımcılıkla baş etmede ya da farklı olana saygının geliştirilmesi noktasındaki rolü üzerinde olduğu söylenebilir. Nitekim fenomenolojik din eğitimi savunularca öğrencilerin, farklı din ve inançlar hakkında bilgilendikleri takdirde, eş zamanlı olarak farklı dinlere mensup olanlara karşı saygılı ve daha takdir edici bir tutum takınacakları iddia edilmiş, böylece öğrencilerin kendi dışında olanların tecrübe ve manevi yaşantılarına dair daha “sistematik” ve “sempatik” bir anlayış kazanacakları varsayılmıştır. Bu tutum din eğitimi çevrelerinde çok geçmeden umutsuz bir naiflik ve dar görüşlülük olarak algılanmıştır (Barnes, 2012, s. 71). Gerek öğretmen gerekse öğrencilerin başkalarının inançlarını, tecrübelerini anlamak için gerekli olan felsefi alt yapıdan yoksun bulunmaları, bilhassa öğretmenlerin böyle bir anlayışla yetişmemiş olmaları yaklaşıma yönelik eleştirilere malzeme hazırlamıştır (Kay, 1997). Ayrıca fenomenolojik yaklaşımı baz alan ve dünya dinlerini belli boyutlar etrafında tematik olarak ele alan kitapların çocukların kafalarının karışmasına ve yanlış yönlendirilmesine yol açtığı da görülmüştür (Jackson, 2005, s. 28). Bunların yanında fenomenolojik yaklaşımın inancın, iman ve dini pratiğin hayati unsurlarının değerini düşürdüğü ve inançları önemsizleştirdiği, dini gerçeklik

konusunda ortaya çıkan aksi iddialara karşı gelebilme yetisine zarar verdiği de iddia edilmiştir (Burn ve Hart 1988'den aktaran Jackson 2005, s. 27; Ayrıca bkz. Cooling, 2002, s. 46).

2.3.3.3. Yorumlayıcı yaklaşım

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ilk defa, İngiltere ve Galler'deki devlet okullarında yürütülen din eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Yaklaşımın teorik esasları Jackson tarafından kaleme alınan *Religious Education: An Interpretive Approach* (1997) adlı eserde ortaya konmuştur. Pratik temelleri ise yine onun kendisinin ve farklı araştırmacılarla birlikte hazırladığı ve İngiltere'deki göçmen genç ve aileler (özellikle Hindular) üzerine yapılan çeşitli araştırma bulgularına dayanmaktadır. Bu bağlamda örneğin *Approaches to Hinduism* (Jackson & Killingley, 1988), *Hindusim: From Ethnographic Reserach to Curriculum Deveopment in Religious Education* (Jackson, 1989), *Listening to Hindus* (Jackson & Nesbitt, 1990), *Hindu Children in Britian* (Jackson & Nesbitt, 1993) vb. çalışmalar zikredilebilir. Yaklaşım daha sonra Norveç, Almanya, Kanada ve Japonya gibi ülkelerin yanı sıra dini çeşitliliğin kültürler arası eğitime yansımaları konu alan ve 46 üye ülkenin dâhil olduğu bir Avrupa Konseyi projesi kapsamında değerlendirilmiştir. Yorumlayıcı yaklaşım son olarak Avrupa Birliği'nce fonlanan bir din eğitimi projesi olan REDCo araştırmasında, teorik çerçeve oluşturmak amacıyla kullanılmıştır (Jackson, 2009; Ipgrave & Jackson & O'Grady, 2009). Son dönemde ortaya çıkan bir takım gelişmeler, eleştiri ve yeni yaklaşımlar bağlamında Yorumlayıcı yaklaşım, Jackson tarafından gözden geçirilmiş ve yeniden ele alınmıştır (Jackson, 2004).

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının üç temel esası bulunmaktadır (Jackson, 2009; 2009a). Bu esaslar aşağıda ana hatlarıyla ele alınacaktır.

a. Temsil (representation). Jackson Yorumlayıcı yaklaşıma büyük dünya dinlerine ait belirli kavramların Aydınlanma sonrası Batı düşünce çevrelerinde nasıl çarpıtılarak sunulduğuna dikkat çekerek başlar. Din kavramının tanımından başlamak üzere dinlere verilen modern adlar ve dinlerin sunuluş biçimleri, Jackson'a göre Batılı ve oryantalist bir bakış açısının ürünüdür. Bu anlamda Jackson'ın çalışmalarında sıklıkla Edward Said, Wilfred Cantwel Smith gibi yazarlara atıf yaptığı görülür (Örneğin Jackson 2005, s. 81, 96; 2009, s. 401). Özellikle Said'in *Orientalism* adlı eseri

ile Smith'in *The Meaning and End of Religion* adlı eserine sıklıkla başvurulur. Jackson'a göre Said, İslâm imajının nasıl yapılandırıldığını ve bu imajın Avrupalılar tarafından kendi çıkarlarına göre nasıl basmakalıp (statik, durağan, özcü vb.) yapıda temsil edildiğini göstermiştir (Jackson, 2003, s. 191). Jackson, "din-dinler", "inanç", "dünya dinleri", "Hinduizm", Budizm" gibi kavramların Hristiyanlık eksenli gelişimini ve eleştirisini Smith'in çalışmalarından hareketle ele alır ve dinin bireysel alana nasıl hapsedildiğini ve dinin bütüncül dünya görüşünün temel bir ögesi olmaktan çıkarılıp hayatın bir yönünü ifade eden özel bir meseleye nasıl indirgendiğine dikkatleri çeker (Jackson, 2005, s. 97).

Bu çerçevede Jackson'a göre din eğitiminde, din kavramının gelişimine, dinlerin modern adlandırılma ve tasniflerine, dinleri monolitik ve değişmeyen yapılar olarak sunan özcü yaklaşımlara dikkat edilmelidir. Örneğin 'Hinduizm' veya 'Hristiyanlık' gibi terimler homojen, sınırları belirlenmiş ve tartışma konusu edilemez referanslar olarak ele alınmamalı; birbirinden farklı içeridekiler ve dışarıdakilerin anlama ve yorumları çerçevesinde ele alınmalıdır (Jackson, 2005, s. 102). Nitekim dinlerin bu şekilde yanlış ele alınışının farklı kesimlerce de eleştiri konusu edildiği bilinmektedir. Bu bağlamda Berling'in şu ifadeleri dikkat çekicidir: "Geçtiğimiz otuz beş yılda din bilimciler ders kitaplarında oluşturulan diğer dinlerle ilgili anlatımların Euro-Amerikan tarzı, aşırı basitleştirilmiş ve romantik bir bakış açısının ürünü olduğunun farkına varmışlardır. Örneğin Hinduizm Hinduların değil Avrupalıların icadıdır" (Berling, 2004, s. 5-6).

Yorumlayıcı yaklaşıma göre dinleri ve kültürleri, birbirlerinden etkilenen, değişken/dinamik, canlı/yaşayan, farklılıklar/farklılaşmalar barındıran, karmaşık, üzerinde tartışılan ve bazen çekişmelere sahne olan yapılar olarak tanıtmak (Jackson 2005, s. 173); dinlerle ilgili bilgileri, ders kitabı ve diğer öğretici materyallerde çocukların da yetişkinlerin de onları, sanki geçmişte değişmiş ama artık oturup sabitlemiş bir geleneğin parçası gibi anlamalarını önleyecek biçimde kullanmamak; çeşitlilik ve zindeliği yansıtan şahsi öykülere, kişisel, organik anlatılara yer vermek, dinlerin yaşayanlarının gözüyle anlaşılmasına, bu anlamda onların içeriden temsiline (insiders perspective) önem vermek gerekmektedir. Dolayısıyla yorumlayıcı din eğitimi, bir dini geleneğin tüm üyelerinin aynı fikir ve inancı paylaşıp bir takım işleri aynı şekilde yaptıklarını ifade edecek olan genel bir şemayı empoze etmekten kaçınmaktadır. Yaklaşım, bireysel tecrübeyi, toplumsal tecrübeye bağlayan kişisel verilere daha fazla

yer vermekte ve evrensel özler/asıllar varsayımını kabul eden veya içeridekileri anahtar inançlar ve kavramların şema olarak formüle edilmesiyle kavrayan yaklaşımlara mesafeli durmaktadır. Bu yönüyle o, daha önce ele alınan fenomenolojik yaklaşımdan ayrılmaktadır.

Yorumlayıcı yaklaşımın temel amaçları Jackson tarafından şöyle ifade edilmiştir: “Dini çoğullukla ilgili tartışmalarda çocuk ve gençlerin kendi duruşlarını belirginleştirmelerine yardım etmek”, “başkalarını tanıyarak kendileri hakkındaki görüşlerini gözden geçirerek derinleştirmek...” böylece “zihni ve ahlaki yönden olgunlaşmak (edification)”, “...ötekilerin dini dünya görüşlerini, din dili ve sembollerini, duygu ve tavırlarını daha iyi anlamak... bu sayede farklı dini ve kültürel geçmişlere sahip olanlar arasında iyi ilişkiler geliştirmek...” (Jackson 2005, s. 177).

Yorumlayıcı yaklaşımda bireysel dini inanç veya din anlayışlarıyla geniş anlamda dinlerin arasında köprü vazifesi gören üyelik guruplarına (mezhep, cemaat vb.) özel bir önem verilmektedir. Nitekim dinler o dine inanan kimselerce çeşitli üyelik gurupları eliyle somutlaşmakta ve canlılık kazanmaktadır. Yorumlayıcı yaklaşımın etnografik verilere güçlü bir şekilde yaslanmasının sebebi dinleri yalnızca geleneksel ilmiyal bilgileri ekseninde değil, aynı zamanda yaşayan gerçeklikleri bağlamında sunma konusundaki hassasiyettir. Yorumlayıcı yaklaşımda dinler üç hermenötik eksenle ele alınır: *Bireysel deneyim, üyelik gurupları ve büyük dini gelenekler* (Jackson 2005, s. 149). Bu üç boyut ya da eksen, aynı zamanda müfredatın yaşlara göre tasarlanmasında kullanılan üç anahtar düzeye karşılık gelmektedir.

Birinci anahtar düzeyde genellikle farklı dinlerden seçilen kişisel öykülere yer verilerek öğrencilerin kendi yaşamlarıyla bu öyküler arasında ilişki kurmaları istenir. Burada amaç yorumlayıcı süreçler yoluyla çocukların okudukları hikâyelerde karşılaştıkları kavram, duygu ve tavırları kendi dil ve deneyimleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olmaktır. Jackson’a göre bu ilk aşamada öğrencilerin kendi kavram, duygu ve tavırları ile hikâyelerde ele alınan karakterlerinkiler arasında çift yönlü köprüler kurarak aşına olmadıkları bir hayat tarzını yorumlamalarına yardım etmekle kalınmamakta, ayrıca öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilgili sorular sormaları da teşvik edilmektedir (Jackson 2009, s. 403-404). Nitekim ona göre din eğitiminde öğrencilerin kendilerini sorgulamaları, farklı inançları öğrenmek kadar önemi bir husustur (Jackson 2005, s. 180). Jackson bu sorgulama, anlamlandırma ve yorumlama sürecine edifikasyon (*edification*) adını vermektedir. Edifikasyon çocukların ufkunu

geniřletme, dűřűnme ve tefekkűrlerini derinleřtirme bakımından bűyűk űnem tařımaktadır.

Yaklařımın ikinci anahtar dűzeyinde çeřitli űyelik guruplarına mensup birkaç genç űzerine odaklanmaya çalıřılır. Bunlar daha çok aileleri Kurtuluř Ordusu, Birleřik Reform Kilisesi, Roman Katolik, Baptist gibi Hıristiyanlık içi gűrűřlere mensup çocuklar olup anlatımlarda bu çocukların aile ve cemaat içi dini pratiklerine yer verilir. Burada vurgu kiřisel űykűlerden daha çok mezhep ve cemaatler hakkında űğrenme; onların dini hayattaki etkilerini anlama ve açıklama űzerinedir. Bu ařamada űğrencilerin bahsi geçen mezhep ve aileler hakkında sahih bilgiler ve tecrűbeler elde etmek için çeřitli uygulamalara (aile içinde ve kilisedeki) katılmaları teřvik edilir. Bu yűzden bu ikinci ařama műfredat konuları ‘űğrenme’, ‘hazırlık’, ‘sorumluluklar’ ve ‘gelenekler’ bařlıkları altında dűzenlenmiřtir (Jackson 2009, s. 406).

űűncű ve son ařamada ise genel olarak dinlere yani bűyűk resme odaklanılır. Bu dűzeyde hazırlanan materyalin her birinde ayrı bir dine odaklanılmıřtır. űrneğın *Műslűmanlar* kitabı Pakistan gűmeni ailelerden seçilmiř gençler űzerine odaklanmaktadır. *Hıristiyanlar* kitabı ise İngiltere Kilisesi, Yunan-Ortodoks, Quaker ve daha yeni kiliselere mensup aile çocuklarının űykűlerine yer vererek hazırlanmıřtır. Diğerk dinler için de de benzer bir durum sűz konusudur. Bu ařamada her bir dinin anahtar kavramlarına ya da dinler arasındaki ortak temalara yer verilmekle birlikte űnceki ařamalardaki gibi, űyelik gurupları baėlamında ve daha geniř dini geleneklere atıflarda bulunulmaktadır (Jackson 2005; 2009).

Dinlerin bireysel tecrűbeden daha bűyűk olan dini geleneklere doėru űlű bir hat űzerinde ele alınırken farklılıklara veya çeřitliliėe dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda űrneğın, bir dini gelenekten diğerkine varsayımları aktarmaktan kaçınmak ya da bu konuda azami dikkat sarf etmek, belirli dini geleneklerdeki űyelik guruplarına ait űrneklere bakarak “din” hakkında genellemeler yapmaktan kaçınmak, dinler hakkında kullanılan standart adlandırmalara dikkat etmek, dinleri olabildiėince içeriden ve çok sesli bir řekilde tasvir etmek gerekmektedir (Jackson, 2009a, s. 24-25). Ancak dinlerin içeriden, řahsi űykűler baėlamında ele alınmasında bir takım zorluklar bulunmaktadır. Bu zorlukların űnemli bir kısmı műfredatın çoėulculuk niteliėiyle iliřkilidir.

Shepherd’a gűre muhtevanın oğululaşması için belirli noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. İlk olarak içerde anlamlı ama dışarıdan çekici olmayan bakış açılarını açıkça daha olumlu olanların yanında űğreterek içeride olanların bakış

açıların çoğulculuğuna katkı sağlamak gerekmektedir. Shepherd'a göre hem daha gerçekçi hem de daha dürüst olan budur. Nitekim o şöyle der: "Gandi ve Hindu milliyetçilerinin kendi geleneklerine ait derin kaynaklara dayandıkları, Latin Amerika'daki devrimci rahiplerle Hristiyan pasifistlerin, Hristiyan teolojisi ve İncil'e dayalı düşüncenin himayesine sığındıkları, dini hoşgörüyü savunan Müslümanların, mürtet zeminindeki Mahmut Muhammet Taha, Salman Rüştî, Teslime Nesrin ve Nasr Hamid Abu Zeyd gibi çeşitli kişiler için idam cezasını savunabilecekleri ve bu Müslümanların Kur'an, sünnet ve şeriatta tutumlarına destek buldukları konusunda öğrencilerimiz aydınlatalım. Aslında böylelikle, bütün bu tutumlar hem anlaşılır olmayı sağlar hem de onlara katılmayan içeridekilere ciddi sorgulamalar sunar" (Shepherd, 2003, s. 328). İkinci olarak, içeride olanların görüşleri sorgulanmadan kabul edilmemelidir. Bir görüş, içeride olan birisi tarafından dile getirildiği için doğru değildir. Hem öğretmen hem de öğrencilerin, idealleştirme olasılıklarına karşı duyarlı hale getirilmeleri ve bu olasılıkları sorgulamayı öğrenmeleri gerekmektedir. Her hâlükârda din eğitiminin bakış açısı, yalnızca bir dizi inanç, uygulama ve deneyimi öğrenmek değil, ancak tüm bunları eleştirel bir şekilde analiz etmeyi öğrenmek üzerine odaklanmalıdır (Shepherd, 2003, s. 328). Üçüncüsü ise eleştirel sorgu sürecinin artan bir açık fikirlilikle olan yakın ilişkisidir. Shepherd'a göre bir dine inananlar sıklıkla dar görüşlü olabilirler. Bunun sonucu olarak da kendilerini bazı olasılıkları düşünmekten alıkoyarlar. Örneğin Hristiyanlar genellikle Hz. İsa'nın günah işleyebileceği ihtimalini hayal bile edemezler. Ancak Shepherd İncil kaynaklı farklı rivayetlerden hareketle böyle bir şeyin tartışılabilmesine işaret etmektedir. Ona göre böyle bir tartışma Hz. İsa'yı aşağılama veya Hristiyanları gücendirme meselesi değil, uygun bir delil ile ilgilenme meselesidir. Bu durum öğrenci ve öğretmenlere kapalı fikirlere açılmaya başlamaları yönünde baskı yaratacaktır. Ancak elbette böylesine açık uçlu bir tartışmanın nereye gideceğini başlangıçta kestirmek zordur. Bu tartışmalar, daha önce sorulmadığı için cevaplandırılmadan bırakılmış veya fark edilmediği için sorulmamış sorularla karşılaşma ihtimalini artırabilir (Shepherd, 2003, s. 329). Jackson'a göre yorumlayıcı yaklaşım bu türden sorgulamalara uzak kalmamalıdır. Söz gelimi o, dinlerin hakikat iddiaları konusunda ortaya çıkabilecek kafa karışıklıklarına kayıtsız kalmamalıdır. Bu yüzden yorumlayıcı yaklaşım prosedürel olarak dinlerin hakikatlerinin çeşitliliğini onaylamaya, bunlar arasındaki çekişmeleri tartışmaya açıktır (Jackson 2005; 2009a).

b. Yorumlama (interpretation). Yorumlayıcı yaklaşımda muhtevanın gerek program ve ders kitaplarında gerekse sınıf içi öğrenme süreçlerinde ele alınışı etnografi ve yorumlayıcı antropoloji ile yakından ilişkilidir. Yorumlayıcı yaklaşımın, “dinleri” ve “kültürleri” dinamik, değişken, birbiriyle ilişkili olgular olarak yorumladığı bilinmektedir. Buna göre bireyler, geçmişin mirası dâhil olmak üzere farklı kültürel kaynaklardan seçtikleri ile kişisel ilişkiler kurarken kültürü aktif olarak şekillendirirler. Dolayısıyla kültürün transferi, bireyin pasif bir alıcı olduğu edilgen bir kültürlenme süreci değildir. Bu süreçte bireyin aile çevresinde olup bitenlerden başlamak üzere, ait olduğu üyelik gurupları ve dini gelenek de kültürün naklinde önemli bir işlev görmektedir (Jackson, 2009a, s. 24-27).

Bu bağlamda yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı dini materyalleri, bireyin yaşadığı dini-kültürel ortam ve dinin genel ilkeleri arasında irtibat kurarak yorumlamayı hedeflemektedir. Yorumlayıcı yaklaşıma göre din kültürle karşılıklı etkileşim içerisinde olan bir olgudur ve bu durum dinlerle ilişkili bir takım unsurların insan deneyiminin ürünü olduğunu göstermektedir. Şu halde dinlerdeki bu insani-kültürel birikimin yorumlanması gerekmektedir. Bu çerçevede Jackson, Geertz’in antropolojik yöntemini din eğitiminde müfredat geliştirmek amacıyla kullanmıştır. Başkalarının din ve din anlayışını sınıf içinde nasıl yorumlayıp anlayabileceğimiz meselesini ele alan Jackson, bu konuda yorumsamacı antropolojiyi ana yöntem olarak değerlendirmiştir.

Antropolog Geertz, bir toplumsal ortamda olayları yaşayan içerdekilerin yakın deneyimi ile olayı resmetmeye çalışan kimsenin, söz gelimi bilim adamının, uzak deneyimi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek antropolojik analizin özünün onun bu iki deneyim arasında bir denge yaratmak olduğunu vurgulamıştır (Jackson, 2005, s. 59). Ancak Geertz gibi Jackson’a göre de üzerinde çalışma yapılan, araştırılan insanlarla empati kurarak yani kendini başka biri olarak hayal edip sonra o başkasının ne düşündüğünü görerek sağlıklı ve dengeli bir iletişim kurulamaz. Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımının aksine empati, başkalarının temel kavram, duygu ve düşüncelerini anladıktan (bunu hakkıyla başardıktan sonra ancak) sonra gerçekleşmelidir. Burada yapılması gereken şey içerdekilerin kendilerini dışa dünyaya takdim ettikleri sembolik şekilleri (kelime, resim, davranış, kurum vb.) araştırmak ve analiz etmektir.

c. Dönüşümlülük (reflexivity). Dönüşümlülük yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında, öğrenci ye da öğretmenin tecrübeleri ile yorumlanmaya çalışılan kimselerin tecrübeleri arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılan bir kavramdır (Bkz.

Jackson, 2009a, s. 25). Jackson'a göre dönüşümlülüğün üç boyutu vardır: Birincisi öğrencileri kendi yaşam biçimlerini gözden geçirmeye teşvik etmek (edifikasyon), ikincisi öğrencilerin incelenen materyali belirli bir mesafede durarak yapıcı bir şekilde eleştirmelerine yardım etmek ve sonuncusu öğrencilerin araştırma inceleme metotlarını sürekli gözden geçirmelerini sağlamaktır. Dönüşümlülük bir yönüyle başkalarının tecrübelerini öğrenerek/başkalarından öğrenerek kendine dönme, kendini dönüştürmedir. Jackson'a göre din eğitiminin önemli amaçlarından birisi öğrencilerin bazı yönlerden kendilerinden farklı olanların hayatları ve inançları hakkında bilgilenmek ve bu bilgilerden yola çıkarak kendi düşüncelerini, kimlik ve dünya görüşünü oluşturmalarıdır. Esasında çoğulcu din eğitiminin amaçlarından birisi de çoğulcu toplumda başkalarından/farklı olandan öğrenme becerilerini geliştirmektir. Antropolojik çalışmalara bakıldığında başkalarının yaşam şekli üzerine çalışırken araştırmacıların, kendi anlayış ve yaşama biçimlerini sorguladıklarını görmek mümkündür. Örneğin dini çoğulculuk tezlerini geliştiren John Hick, W. Cantwel Smith gibi din felsefecileri doğu dinleriyle, özellikle bu dinlerin müntesipleriyle karşılaştıktan, uzun süre bir arada bulunduktan sonra din anlayışlarını gözden geçirmişlerdir (Cooling, 2002, s. 43-44; Aydın, 2001).

Jackson'ın edifikasyon adını verdiği ve bir tür zihni ve ahlaki olgunlaşmayı anımsatan bu gelişim süreci için empatik bir tavır benimsemek, bunula beraber yapıcı eleştiriyi hiçbir zaman göz ardı etmemek, kendi düşünce ve yaşam biçimini sürekli gözden geçirmek, yorumlayıcı süreçlerde öğrendiklerini ve bu süreçlere katılımda farkındalığı canlı tutmak gerekmektedir (Jackson & O'Grady, 2007, s. 196). Edifikasyon kavramı bütünüyle aynı olmamakla birlikte Grimmer'in 'dinden öğrenme' anlayışıyla örtüşmektedir.

Yorumlayıcı yaklaşımda öğrencilerin diğer din, inanç ve dünya görüşlerini öğrenirken kendi ön kabul, varsayım ya da ön yargılarını bir kenara bırakmaları değil, bilakis öğrenme ortamına taşımak suretiyle bu kavram ve deneyimlerden yararlanmaları istenir. Bu yönüyle fenomenolojik yaklaşımdan ayrılmakla birlikte bazı noktalarda hem ona hem de sosyal bilimler yaklaşımına benzemektedir. Örneğin her üç yaklaşımda sosyal bilimlerin bulgu ve metodolojilerinden yararlanılmıştır. Ancak yorumlayıcı yaklaşımın paydaş branşlarla irtibatı sosyal bilimler anlayışından daha esnektir. Bu anlamda Jackson'a göre yorumlayıcı yaklaşım din eğitiminde kullanılabilecek uygun, yegâne yaklaşım olma iddiasında değildir, o diğer metodolojilerle birlikte de

kullanılabilecektir. Bu anlamda örneğin dini konuların seçim ve dizaynında teolojiyle işbirliği yapılabilir.

Diğer yaklaşımlarda olduğu gibi yorumlayıcı yaklaşım da çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirilerin başındaysa, ‘görecelilik’ ve ‘indirgemecilik’ eleştirileri gelmektedir. Bilindiği gibi görecelilik ya da rölativizm, genel olarak çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarına getirilen standart eleştirilerden birisidir. Buna göre çocuk ve gençleri farklı dinlerin hakikat ve doğruluk iddialarıyla karşı karşıya getirmek onlarda kafa karışıklığına, inanç problemlerine ve kimlik krizlerine sebep olabilecektir. Ancak Jackson’a göre gençleri eğitim ortamında, sosyal hayattaki çoğulluk gerçeğinden yalıtarak eğitime hakkımız yoktur. Dolayısıyla okul sosyal yaşamın aynası olacaktır. Diğer yandan yorumlayıcı yaklaşım dinlerin eşit hakikatlere sahip olduğu şeklindeki ideolojik yaklaşımı kabul etmemekte; başka dinlerin bilgilerini öğrenmekle o dinleri ve inançları tasdik etmek arasındaki farkı gözden uzak tutmamak gerektiğinin altını çizmektedir. Nitekim Jackson’a göre bir kimsenin kendi dinini yaşama hakkını onaylamak, o kimsenin inandığı dinin herkesçe hakikat olarak kabul edildiği/edilmesi gerektiği anlamına gelmemektedir (Jackson, 2005, s. 192).

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına yöneltilen bir diğer eleştiri olan indirgemecilik, dinlerin içerisindeki çok sesliliğe ve şahsi öykülere yer vermenin dinlerin tutarlı bütünler oluşu yönündeki hakikate meydan okuduğu iddiasına dayanmaktadır. Ne var ki Jackson’a göre yorumlayıcı yaklaşım dinlerin kendi içerisinde anlamlı bütünler oldukları gerçeğini reddetmemektedir (Jackson 2005, s. 197). Ancak ona göre dinlerin oluşumunda içeridekilerin katkıları yanında dışarıdakilerin de etkileri bulunmaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla Jackson burada dinlerin temel inanç esaslarını değil de birikimsel geleneklerini kast etmektedir. Nitekim dinlerin gelişim sürecinde oluşan pek çok din anlayışı bulunmakta ve dinler bütün bu farklı din anlayışlarıyla pratiklik kazanmaktadır. Bu çerçevede farklı din anlayışlarının, mezhep ve yorum biçimlerinin anlamının farklı kesimlerce (içeridekiler-dışarıdakiler) inşa edildiğini söylemek mümkündür. Bu durumda bir dini geleneği tanımak-öğrenmek için her iki dünyadan da ona bakabilme becerisini geliştirmek gerekmektedir. Jackson’a göre dinlerin salt dışarıdakilerin anlayışlarıyla sunulması geleneksel oryantalist bakış açısını yansıtır ve yanlı bir tutumdan beslenir. Bunun için dinlerin içerisindeki çok sesliliğe, bireysel ve yaşayan öykülere başvurmak gerekmektedir. Aslında bu tavır fenomenolojik yaklaşıma bir eleştiri ve itiraz niteliği taşımaktadır. Zira daha önce de geçtiği gibi

fenomenolojik yaklaşım dinleri belirli evrensel özlere indirgemekte, pek çok farklı uygulamayı aynı çatı altında toplayarak tipolojiler oluşturmaya çalışmaktaydı.

Yorumlayıcı yaklaşımın içeriden temsili aşırı derecede öne çıkarması çeşitli eleştirilere konu olmuştur. Nitekim örneğin Shepherd'a göre dini muhtevanın salt içeridekilerin (o dine inananların) temsiliyle/bakışıyla sunulması bazı sorunlara yol açmaktadır (Shepherd, 2003, s. 325-326). Aslında bir dine inanmayan insanların o dini, içeridekilerden öğrenmeye – onu en iyi temsil ettikleri var sayılırsa – istekli olmaları güzel bir şeydir. Ancak burada incelenen dini temsil eden kimselerin, kolaylıkla ve çabucak yersiz bir içeride olma ayrıcalığına kapılabilmeleri tehlikesi bulunmaktadır. Shepherd'a göre içeriden olanlar kendi inançlarını idealleştirme eğiliminde olurlar. Bu durum, beraberinde genellikle yüzeyselliği getirmektedir. Bu durum doktriner olmayan din eğitiminin istenmeyen bir sonucudur. Yine ona göre içeride olanlar aslında doğal olarak o dini en iyi bilen kimseler değildir. Dahası içeride olanlar bazen dışarıdan bakanların görebildiklerini göremeyebilirler. Şu halde yapılması gereken şey dinlere dair içeriden sunumu dışarıdakilerin bakışlarıyla dengelemek, dinlere daha çoğulcu bir perspektifle bakabilmektir.

2.3.4. Çoğulcu din eğitiminin amaçları

Günümüzde, devlet eliyle yürütülen din eğitimin amaçları çoğulcu toplumun karmaşık yapısına bağlı olarak farklılaşmaya başlamıştır. Bu çerçevede devlet okulunda yürütülecek din eğitiminin amaçlarının öğrencinin gelişimsel beklentileri, din alanının hususi özellikleri ile devletin vatandaşlık talepleri yanında bir ölçüde toplumu oluşturan farklı kesimlerin beklentileriyle de şekillenmekte olduğu söylenebilir. Zorunlu din eğitiminin amaçlarının ne olacağına ilişkin tartışmalarda uzlaşma kavramı öne çıkmaktadır. Toplumda yaşayan farklı kesimlere zorunlu tutulacak bir din eğitimi faaliyetinin, söz konusu kesimlerin amaç ve beklentilerini karşılayacak şekilde formatlanması için farklı kesimlerin diyalog ve uzlaşısıyla oluşturulması önem arz etmektedir. Çoğulcu din eğitiminde, toplumu oluşturan değişik kesimlerin talep ve beklentileriyle örtüştüğü oranda ortak ve uzlaşılmış amaçlardan söz edilebilir. Aşağıda devlet okullarında her kesimden öğrencinin zorunlu olarak aldığı, çoğulcu bir din öğretiminin amaçları üzerinde durulacaktır.

Çoğulcu din eğitiminin amaçlarının başında *toplumdaki başat din, kültür ve geleneğin yanında, farklı din, inanç, ve dünya görüşleri hakkında da doğru bilgiler vererek dinsel cehaleti önleme* gelmektedir. Diğer bir anlatımla çoğulcu din eğitiminin en başat amacı dini okuryazarlığı (religious literacy) artırmaktır (Broadbent, 2002). Günümüzde öğrenci aralarında okulun da bulunduğu çeşitli iletişim ortamlarında farklı mensubiyeti olan insanlarla veya bu insanları temsil eden sembollerle karşılaşmaktadır. Bu karşılaşmanın sağlıklı bir bilgi üretip üretmediği veya nitelikli bir öğrenme sürecine dönüşüp dönüşmediği dikkatle incelenmesi gereken bir husustur. Dolayısıyla farklı din, inanç ve dünya görüşlerini dengeli bir biçimde, yansız ve bilimsel olarak öğrenmek farklılıkları doğru anlamlandırma bakımından önem kazanmıştır. Lahnemann şöyle demektedir: “Çoğulcu din eğitimi ile dini geleneklerin her biri, mensupları tarafından öylesine açıklığa kavuşturulmalıdır ki, modern ve çoğulcu dünya tarafından rahatlıkla anlaşılabilirsin” (Lahnemann, 2003, s. 481-482). Elbette bu durum din eğitiminde yeni bir dil ve söylemin gerekliliği anlamına gelmektedir. Zira geçmişte ve bu gün din kaynaklı olumsuzlukların birçoğu din gerçeğini doğru anlayamamaktan kaynaklanmıştır/kaynaklanmaktadır. Üstelik program ve ders kitapları kimi zaman bu olumsuz imajı besleyici bir rol üstlenmekten geri durmamıştır. Dinlerin şiddet ve terör kaynağı olarak lanse edilmesi, örneğin İslam’ın Haçlı seferleri ünitesiyle birlikte ele alınması ya da özellikle çok eşlilik, recm cezası ve cihat gibi anlayış ve uygulamalar üzerinden ele alınması gibi.

Çoğulcu din eğitiminin bir diğer amacı *hoşgörü, barış, saygı, diyalog ve uzlaşya dayanan demokratik çoğulcu kültürü geliştirmek* olarak ifade edilebilir. Çoğulcu toplumda karşılıklı farkındalık ve saygıyı geliştirmek; herkesin, haklar ve saygınlık bakımından eşit kabul edildiği demokratik bir ortak yaşam kültürünü özümsemek; bu bağlamda sivil katılım ve sosyal ahengin tesisi amacıyla birlikte nasıl yaşanılacağını öğrenmek hem genel eğitimin hem de din eğitiminin temel amaçlarından biri haline gelmiştir (Milot, 2006, s. 15). Laik ve demokratik ülkelerde zorunlu din öğretimi faaliyetlerini de bu çerçeve içinde düşünmek gerekmektedir. Nitekim günümüzde içerisinde farklı dili konuşan, farklı dine inanan ve farklı kültürel çevreye mensup insan topluluklarını barındıran toplumlarda eskisinden çok daha güçlü bir birlikte yaşama, diyalog ve uzlaş ortamına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu durum, hiç şüphesiz yürütülen din eğitimi faaliyetlerine de önemli sorumluluklar yüklemektedir. Esasında hangi din öğretimi modeli benimsenirse benimsensin din eğitimi faaliyetinin, bir arada yaşama ve

uzlaşa kültürünü benimsemiş, ötekilerle sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmeye çalışması; bu kapsamda mezheplere göre oluşmuş görüş farklılıklarının ve aynı dinin bağlıları arasındaki yorum farklılıklarının ayrıştırıcı bir amaçla kullanılmasını önlemeyi; sosyal barış ve bir arada yaşama kültürünü ilerletmeyi kendine amaç edinmesi önemlidir (Selçuk, 2005).

Yukarıdaki gayeye hizmet edebilmek için çoğulcu din eğitiminin *pasif bir birlikte var olmayı aşarak birlikte yaşamaya aktif katkı sağlayabilen, bu yönde inisiyatif alabilen bireyler yetiştirmeyi* de kendine amaç edinmesi gerekmektedir. Çoğulcu din öğretimi programının diğer din, inanç ve kültürler hakkında doğru bilgi, tutum, tavır ve davranış kazandırabilmesi için soyut, teorik, hazır bilgi kalıplarını aktarmakla yetinmemesi gerekmektedir. Lahnemann'ın deyişiyle çoğulcu din eğitimi diğer dinlerin ve onların mensuplarının dini yaşantılarıyla da kişisel olarak diyaloga girmeyi öğretmelidir (Lahnemann, 2003, s. 481-482). Zira birden çok din, inanç ve dünya görüşüne yalnızca bilgi düzeyinde yer vermek saygılı ve kaynaşık bir toplum inşa etmede yetersiz kalabilmektedir. Daha açık bir ifadeyle örneğin, bir Budist'in İslam hakkında sadece belirli kalıp bilgileri bilmesi gördüğü bir Müslüman'a saygı duyması için tek başına yeterli olmayabilir. Onunla iyi ilişkiler geliştirebilmesi, bir arada yaşayabilmesi, ondan öğrenebilmesi için onunla kişisel ve grupsal bir diyaloga girmesi gerekir. Böyle bir anlayışı geliştirmeyi hedefleyen bir din eğitiminin salt bilgilendirmeye yetinmesi düşünülemez. Farklı olanla karşı karşıya gelme hem teorik/kitabî hem de pratik düzeyde olduğu takdirde canlı hale gelir ve anlam kazanabilir. Bu tür karşılaşmalar günümüzde, çoğulcu toplumun bireyini yetiştirme açısından oldukça önem kazanmıştır. Buradaki temel esprî *karşılaşma yolu ile tanımadır*.

Jackson'a göre tanıma veya tanışma, insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların tanınmasını gerektirir. Ona göre tanı(ş)ma çok kültürlü toplumlarda, gerek bireysel gerekse devlet düzeyinde farklı olanlar arasında daha olumlu yaklaşımlara yol açabilecektir. Örneğin çeşitliliğe karşı daha olumlu bir yaklaşıma kapı aralayabileceği gibi, bireysel kimliğin 'öteki' ile karşılaşması sonucu zenginleşmesi de söz konusu olabilecektir. Böylece farklı inanç ve kültürel pratiklere sahip insanlar arasında daha zengin buluşmalara kapı aralanabilir. Karşılaşma veya tanışma Ziegler'e göre insan gelişiminin temel prensiplerinden biridir (Ziegler, 2003, s. 426). Karşılaşma ve farklı olanla tanışma yalnızca bilişsel gelişimi değil kültürel, sosyal ve dini gelişimi de

etkilediğinden din eğitiminin temellerinden biridir. Dinler arası öğretimin esasını karşılaşma oluşturmaktadır. Nitekim Streib'a göre dinler arası meselelerde ilerleme ve öğrenme ötekiyle, yabancıyla, gittikçe geliştirilen bir anlayış ve tavır çerçevesinde karşılaşma yoluyla gerçekleşmektedir (Streib, 2007, s. 503). Bu sayede ötekinin farklılığı tanınmaya, saygınlığı açıklanmaya, değeri ise takdir edilmeye başlanır. Streib, bu hiyerarşik gelişim süreci için *dinler arası müzakereler yolu ile öğrenme* ifadesini kullanır. Ne var ki dinler arası müzakere yoluyla farklılıklardan/farklı olandan öğrenebilmek için ötekine, ötekinden öğrenmeye açık olmak gerekmektedir.

Çoğulcu din eğitiminin bir diğer amacı *başkalarından/farklı olandan/ötekinden öğrenmeyi ve böylece gelişmeyi sağlamaktır*. Jackson başkalarını tanıyarak kendisi hakkındaki görüşlerini derinleştirmeye ve böylece zihni ve ahlaki yönden olgunlaşmaya *edifikasyon* adını vermektedir (Jackson 2005, s. 177). Nitekim bizim gibi inanmayan veya savunduğumuz inanç ve kanaatlere aykırı bir inanç ve anlayışı savunan biriyle karşılaştığımızda kendi bilgi, duygu, inanç ve düşüncelerimizi gözden geçirme gereği hissederiz. Bir süre sonra sağlam ve özümsemiş olanlar bizimle yoluna devam ederken zayıf olanlar elenirler. Bu aslında uzun soluklu bir araştırma, sorgulama ve uzlaşma da maratonunun başlangıcıdır. Bu sayede kim olduğumuzu, neye inandığımızı daha iyi anlarız. İncanın çoğulcu toplumda ayakta kalabilmesi için böyle bir teste ihtiyacı olduğu açıktır. Gerçekten de farklı olanla karşı karşıya getirilmeyen veya mukayese edilmeyen bilgi, duygu ve düşünceler hatta inançlar zamanın değişimine ve modern çoğulluğa ayak uyduramayıp elenmekte ya da aşınmaktadır. Sahip olduğu, inanç, değer ve kanaatlerin o güne dek en iyi, en doğru, en sağlam inanç, değer ve kanaatler olduğuna inanan bir öğrenci, bunlarla çelişen başka inanç, değer ve kanaatlerle karşılaştığında duruşunda bir sarsılma veya kriz hali baş gösteriyorsa aldığı eğitim onu geniş topluma yeterince hazırlamamış demektir. Bunun için öğrencileri ötekiyle diyaloga teşvik eden bir din eğitimi anlayışına ihtiyaç bulunmaktadır.

Çoğulcu din eğitiminin diğer bir amacı ise *din anlayışlarından kaynaklanan ayrımcılık, dışlama, şiddet ve düşmanlık gibi olumsuzluklarla mücadele etmek, böylece farklı dünyalar arasında köprüler kurmak, ortak bir anlayış geliştirmektir*. Bu gün dünyada dinsel farklılıklardan kaynaklanan ayrımcılık, dışlama, şiddet, terör gibi problemlerin varlığı din eğitimine yeni amaçlar yüklemiştir. Siyasi, kültürel, coğrafi ve dini açıdan mesafelerin ortadan kalktığı ya da belirsizleştiği bir yüzyılda yaşamaktayız. Bu düzlemde bir din, mezhep veya inanç gurubunun birlikte yaşadığı öteki din, inanç

veya mezheplerle ya da kültürlerle ilişkisinde pek çok problem ortaya çıkmaktadır. Din eğitiminin bu ilişki ekseninde, gerek teorik/teolojik, gerekse pratik/diyalojik açıdan çoğulluk gerçeğiyle ilgilenmesi gerekmektedir. İster teorik isterse pratik açıdan olsun, bu ilişkinin niteliği üzerine odaklanan ve bu ilişkiyi yönetmeye odaklanmış her din eğitimi faaliyeti karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı bir işbirliği ve bilgi üretim sürecini geliştirmesi gerekmektedir (Thompson, 1988, s. 20). Bunun için de, Hulmes'un ifadeleriyle, “kendine has söz dağarcığı, grameri, nüans ve deyimleri bulunan yeni bir doğrulama diline” (Hulmes, 1992, s. 127) ihtiyaç bulunmaktadır. Bu dil veya gramer üzerine kurulacak bir işbirliği ve diyalog neticesinde, genel eğitimin ana amaçlarından biri olan toplumsal bütünleşme ve sosyal ahengin sağlanmasına ve daha nitelikli bir toplumun oluşmasına din eğitiminin katkı sunması söz konusu olabilecektir. Zira dinlerden kaynaklanan olumsuzluklar bertaraf edilmeden ve dinler arasında sağlıklı bir diyalog zemini kurmadan farklı kültürler ve milletler arasında yapıcı ilişkiler oluşturmak kolay olmayacaktır.

Çoğulcu din eğitiminin temel amaçlarından birisinin *din, kültür, kimlik vb. bakımlardan duruşu/tavru belirgin; manevi ve ahlaki gelişimini ilerletmiş, değişimi yönetebilen “iyi insan”ı yetiştirmek* olduğunu söylemek mümkündür (Shepherd, 1997, s. 89). Hull'ın ifade ettiği gibi çoğulcu din eğitiminin amacı öğrencilerin ahlaki ve manevi gelişimine katkıda bulunmak suretiyle onların insanlaşmalarını (humanisation) geliştirmektir (Hull, 2003). İnsanlaşması önemsenen varlık öncelikle bir öğrencidir, ancak o devletin nitelikli bir vatandaşı, bağlı bulunduğu dinin bilinçli bir dindarı ya da inançsız bir kimse de olabilir. Bu anlamda çoğulcu din eğitiminin doktriner anlayışta olduğu gibi salt bir dinin dindarını yetiştirmeyi amaçladığı söylenemez. Bu çerçevede çoğulcu din eğitimi, ister inanan ister inanmayan olsun tüm öğrencilerin bilgi, anlayış ve tercihlerini derinleştirerek (Lovat, 1995, s. 4) onları sağlıklı bir kimlik ve kişilik inşa etmede cesaretlendirir (Hulmes, 1992, s. 126), çoğullukla ilgili hususlarda onların kendi duruşlarını belirginleştirmelerine yardımcı olabilir (Lahnemann, 2003, s. 481-482; Jackson 2004, s. 87).

Yukarıdaki amacın gerçekleşebilmesi için gençlerin değişen yaşam şartlarına, gündelik hayatın içindeki farklılıklara adaptasyonunu kolaylaştıran bir anlayışa gereksinim bulunmaktadır. Bu çerçevede hızla değişmekte olan toplumsal yaşam şartlarına bireyi hazırlarken onu statik bir varlık olarak ele almak doğru değildir. Birey çevresine pasif olarak uymaktan çok çevresiyle dengeli ilişkiler kurmaya teşvik

edilmelidir. Ertürk'ün dediği gibi, onu günün şartlarına, belirli bir çevreye göre eğitmekten çok, içinde bulunduğu her çevre ile dengeli yaşayabilen insan olarak yetiştirmeye ihtiyaç vardır (Ertürk, 1972, s. 35). Bu aynı zamanda Morin'in dünya vatandaşı diye isimlendirdiği varlığa karşılık gelmektedir. Farklı ortam ve şartlara kolaylıkla uyum sağlayabilmek için üst düzey entelektüel yeterliklere gereksinim bulunmaktadır. Dolayısıyla çoğulcu din eğitiminin amaçlarından birisinin *eleştiri, sorgulama, anlamlandırma gibi üst düzey entelektüel becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek* olduğu söylenebilir. Çoğulcu din eğitimi bir eleştiri ve sorgulama sürecidir. Bu süreçte hem öğretmen hem öğrenciler başkalarını olduğu kadar kendilerini de eleştirir ve sorgularlar. Dahası eleştiri muhtevanın dayanıklılık veya kalıcılığını artıran önemli bir unsurdur. Sahip olduğu değer, inanç, tavırlar vb. açılardan sorgulanmamış din ve kültürler modern çağa ayak uydurmakta zorlanabilirler, gelişme ve dinamizmini kaybedebilirler. Ancak eleştiri veya sorgulamanın niteliği önemlidir. Bir inancı, ideolojiyi ya da değeri eleştirmek ile aşağılamak; bir şahsı, gurubu eleştirmek ile suçlamak ya da değerini göz ardı etmek veya küçük görmek aynı şeyler değildir. Tavrı ve davranışları, inanç ve değerleri eleştirmek ile şahsın kişiliğini eleştirmek farklı şeylerdir.

Çoğulcu din eğitiminin öne çıkardığı eleştiri ve bu çerçevede oluşturulan değerlendirme süreci anlamaya ve tanımaya dönüktür. Anlama bireyin hem kendisine hem de çevresine dönük, sürekli aktif olmayı gerektiren bir entelektüel eylem biçimidir. Bu çerçevede öğretmenin sınıftaki bir öğrenciyi gerekli eleştiri ve sorgulama becerileriyle donatması ne kadar önemliyse, eleştirilen öğrenciyi karşıt görüşlere makul cevaplar verebilmek, kendini savunabilmek için gerekli bilgi ve becerilerle donatması da o kadar önemlidir. Böylece öğrenci, bir eleştiri karşısında sahip olduğu değerleri rasyonel argümanlarla savunabilecek, yeri geldiğinde karşısındakinin eleştirilerinde haksız olduğunu gücü yettiği kadar açıklayabilecektir (Ceylan, 2013). Böyle bir öğrenme ortamından geçen bireylerin belirli bir (öz)eleştiri, sorgulama, anlamlandırma kültürünü kazanabileceğinden, dolayısıyla daha derinlikli bir anlayış ve dünya görüşüne sahip olabileceğinden söz edilebilir.

Son olarak çoğulcu din eğitiminin küresel bir amacından söz etmek gerekmektedir. Bu anlamda çoğulcu din eğitiminin bir diğer amacının da *küresel ölçekli sorunları doğru anlayabilen, dinin küresel meselelerdeki yerini veya bunlara bakışını doğru tayin edebilen/tartışabilen bireyler yetiştirmek* olduğunu söylemek mümkündür.

Bilgi ve teknolojinin hızla arttığı/yer değiştirdiği bir çağda bireylerin küreselleşmenin etkileriyle sağlıklı bir şekilde baş edebilmeleri, küresel sorunları doğru anlamlandırabilmeleri, değişim ve çeşitliliği doğru anlayabilmeleri kadar önemlidir. Bu anlamda çoğulcu din eğitiminin bireyleri küreselleşen dünyada, özellikle çevresel sorunlar, şiddet, terör, gelir dağılımındaki adaletsizlikler, açlık, yoksulluk, asimilasyon, kimlik bunalımı gibi evrensel ölçekli sorunlara duyarlı hale getirmesi de bir diğer önemli amacıdır. Bir din eğitimi faaliyetinin tüm bu amaçları kapalı toplumun dindarını yetiştirerek başarması mümkün değildir. Sınırların kalktığı bir dünyada açık toplumun insanını (birey/vatandaş/dindar...), ya da daha geniş ölçekte dünya vatandaşını yetiştirecek bir anlayışa gereksinim vardır. Sonuçta tinsel farkındalık, sosyal bütünleşme, kültürel duyarlılık konularında kapasitesi zayıf (Rudge, 1997'den aktaran Selçuk, 2005a, 171); çoğulcu toplumda var olan dini ve din dışı görüşleri anlama ve bu görüşlere dair düşüncelerini gerektiği şekilde yansıtmaya becerileri gelişmemiş (Milot, 2006, s. 15); başkalarının yaşam biçimlerini, dini dil ve sembollerini, inanç, duygu ve tavırlarını anlama noktasında yetersiz (Jackson 2005,177); yani öteki din, inanç, ideoloji ve kültürlerle bakışı/tavır belirsiz (Lahnemann, 2003, s. 481-482); karşılıklı farkındalık ve saygıdan yoksun (Milot, 2006, s. 15); diyalog ve etkileşime, değişim ve dönüşüme kapalı bireylerin globalleşmiş bir çağda ayakta kalmalarının oldukça zor olacağının altını çizmek mümkündür.

Yukarıdaki temel kaygılardan yola çıkıldığında çoğulcu din eğitiminin amaçlarını barış ve uzlaşma kültürünü özümsemiş, farklılıklara duyarlı/saygılı, değişimle baş edebilen, barış içerisinde bir arada yaşamaya dönük aktif ve bilinçli tutumlar sergileyen, hoşgörülü; farklı olandan öğrenmeye açık; ötekileştirme, dışlama, ayrımcılık, indirgeme, aşağılama, peşin hüküm vb. olumsuz tavırları tanıyabilen, bunlarla mücadele edebilen; farklı din, inanç ve dünya görüşlerini tanıyan ve doğru anlayan, bunları ortak ve farklı noktalarını da gözeterek karşılaştırabilen, değerlendirebilen; kendi dini, kültürel ve ahlaki hassasiyetlerini kaybetmeden evrensel düşünüp davranabilen; ötekine karşı farkındalık, saygı, diyalog, anlayış ve eleştiri becerileri gelişmiş, empatik; küresel sorunların çözümünde bilinçli şekilde, aktif rol alabilen; esnek, yenilikçi, değişim ve dönüşüme açık bireyler yetiştirmek şeklinde özetlemek mümkündür.

2.3.5. Çoğulcu din eğitiminin içeriği

Çoğulcu din eğitiminin muhtevası bağlamında cevaplanması gereken temel soru şudur: Bir kimsenin yukarıdaki temel amaçlar gözetilerek yetiştirilebilmesi için hangi dini/dinleri veya ne türden dini konuları öğrenmesi gereklidir? Bu soru özellikle, bireyin kendi dini inancı dışındaki din ve inançlar söz konusu olduğunda ayrı bir önem taşımaktadır. Diğer din, inanç ve dünya görüşlerinin öğretime konu edinmesinin temel esprisi burada yatmaktadır. Çoğulcu din eğitiminin muhtevasının çoğulluk gerçeğini anlama ve barış içerisinde bir arada yaşama idealini güçlendirme ilkeleri çerçevesinde oluşturulabileceğini söylemek mümkündür. Bu ilkeler bir yönüyle bireysel dini tecrübe, diğer bir yönüyle de büyük dini gelenekler ve bu ikisi arasında iletişimi yapılandıran ana akım üyelik guruplarıyla irtibatlıdır.

Meseleye açıklık kazandırmak için başka sorular sormak da mümkündür. Örneğin çoğulcu din eğitiminde “din”den ne anlaşılmalıdır? Çoğulcu din eğitiminin içerisinde hangi din, inanç, mezhep ve/veya dünya görüşleri nasıl ve hangi oranda yer almalıdır? Muhtevanın ne kadarı din ve inançla ilgili konulardan, ne kadarı seküler dünya görüşlerinden, kültür ve milliyetle ilgili konulardan oluşmalıdır? Dini ve din dışı görüşlerin sunumunda tarihsel ve kitabi olan mı yoksa yaşayan gerçeklikler (örn. dini tecrübe) mi öne çıkarılmalıdır? Muhtevanın sunumunda dil ve anlatım, içeriden mi dışarıdan mı olmalıdır? Dinlerin sunumu ve yorumunda hangi bilimsel disiplinlerle işbirliği yapılmalıdır? Farklı dinlerin sunumunda dinlerin ortak noktaları mı birbiriyle ayrılan noktaları mı öne çıkarılmalıdır? Örneğin bu bağlamda dinlerin hakikat/mutlaklık/kurtuluş iddialarına değinilmeli midir? Bu ve benzeri soruların bir kısmının muhtevanın hangi dinler ve konulardan oluşacağı, bir kısmının muhtevanın nasıl örgütleneceği ile ilgili olduğu söylenebilir.

Çoğulcu din eğitiminde “din” evrensel bir insan gerçekliği olarak anlaşılabilir. Buna göre yeryüzünde birçok din ve inanç vardır ve bu din ve inançları geleceğe taşıyan, müntesiplerine vadettikleri dünyevi ve uhrevi ideallerdir. Bu anlamda hemen her din ve inanç kendi bağlamı içerisinde, bağlılarına mutluluk, kurtuluş ve sosyal hayatla ilgili problemlerin çözümünde pratik ilke ve çözüm önerileri sunar. Dolayısıyla her din ve inanç bağlılarınca hakikat ve kurtuluş kaynağı olarak algılanır. Şu halde din olgusu, içerisinde pek çok farklı rengi barındıran, değişken, dinamik, insana ve kültüre değen, tarihsel ve güncel boyutlara sahip karmaşık bir olgudur. Buradan yola çıkarak çoğulcu bir müfredat çerçevesinde düzenlenecek din eğitiminin dini, tüm din ve inanma

biçimlerini kuşatan bir kapsayıcılıkta ele alması gerektiği soncuna ulaşmak mümkündür. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak din eğitiminde her hangi bir din, inanç din dışına itilemez, normatif ölçülerle yargılanamaz. Zira her din kendi gerçekliği içinde, bağlılarının gözünde belli bir anlam taşımakta dolayısıyla sosyal hayatta pratik bir değer ifade etmektedir.

Yukarıdaki din anlayışından yola çıkılarak denebilir ki, demokratik ve laik bir devlette, kamu otoritesi eliyle hazırlanan öğretim programı ve ders kitaplarında ya da geniş anlamda eğitim öğretim süreçlerinde hiçbir din, din dışı görülemez. Bu anlamda örneğin, kendilerini İslam dairesi içinde tanımladıkları sürece kamu otoritesinin her hangi bir İslam anlayışını İslam dışı görmesi, değerlendirmesi ve yargılaması mümkün değildir. Çoğulcu niteliğe sahip bir din eğitimi programı veya ders kitabı yaptığı din tanımıyla belirli din, inanç veya din anlayışlarını dışarıda bırakıyor ya da şüpheli duruma düşürüyorsa o tanım eksik ya da yanlıştır. Bundan dolayı din, tarihten bu yana farklı inanç geleneklerini içerisinde barındıran evrensel bir insan gerçekliği olarak anlaşılmalı ve farklı inanma biçimleri, onlara inananların anlam arayışına katkı sağlayan, var oluşlarını zenginleştiren, buna karşın bahsi geçen dinleri dışarıdan tanımak isteyenlere ise yeni şeyler öğreten birer imkân olarak düşünülmelidir.

Böyle bir din anlayışıyla hazırlanan din eğitimi programı hangi dinleri veya görüşleri kapsamalıdır? Bilindiği üzere her ülkenin belirli bir sosyolojik gerçekliği bulunmaktadır. Bu gerçeklik o ülkenin tarihten devraldığı birikim ve bu gün içinde bulunduğu sosyokültürel yapıdan neşet etmektedir. Bu anlamda her din eğitimi programının sosyokültürel ve tarihi temelleri vardır. Bu temellerin sıklıkla ulusal eğitim müfredatlarına yansıdığı bilinmektedir. Din eğitiminde ülkelere özgü anlayışların olmasının arkasında da bu gerçek yatmaktadır. Örneğin Norveç'te tüm kamu okullarında zorunlu olan din dersleri Hristiyanlık ağırlıklıdır. Üstelik müfredatta Hristiyanlık, Protestanlık ve onun bir kolu olan Lütercilik eksenli işlenmektedir (Skeie, 2006b, s. 21-22). Bunun sebebi ülke nüfusunun büyük çoğunluğunun Protestanlık ve onun farklı kollarına mensup olmasıdır. Benzer bir durum İngiltere için söz konusudur. Bu ülkede 1988 tarihli Eğitim Yasası, üzerinde uzlaşılan bütün müfredatların Büyük Britanya'da temsil edilen diğer dinlerin öğreti ve pratiklerini kapsaması gerektiğini vurgulamakla birlikte, Britanya'daki dini geleneklerin başında Hristiyanlığın geldiği gerçeğini yansıtmasını, yani "ülkedeki en baskın/hâkim din olarak Hristiyanlığın" öğretilmesini zorunlu kılmaktadır (Jackson, 2005, s. 215). Benzer vurgular

Danimarka'daki din eğitimi uygulamaları için de söz konusudur (Bkz. Béraud, 2007, s. 231). Bu örnekler şunu göstermektedir: Öğretim programı ve ders kitaplarında dinler, o ülke içerisindeki temsil durumuna göre yer almaktadır/alacaktır.

Diğer yandan din dışı görüşler de din öğretimi programlarında yer alabilmektedir. Özellikle seküler nüfusun yoğun olduğu ülkelerde inanmayan ya da dine mesafeli duran ailelerin çocukları da bu türden zorunlu derslere katılmakla yükümlü tutulabilmektedir. Zira inanan ve inanmayan ya da farklı dinlere mensup tüm kesimler arasında ortak bir mutabakat, uyum ve diyalogu sağlamak devletin en temel görevidir. Genel eğitim içerisinde özellikle kamu okulunun temel amaçlarından birisinin sosyal ahenge katkı sağlamak olduğu ifade edilmektedir (Pring, 2010). Böyle bir amaç gözetildiğinde ise derste kendi değer ve hassasiyetlerinin gözetilmesini isteyen ebeveynlere duyarlı davranılmak durumundadır. Ebeveynlerin hassasiyetlerini gözetmek, müfredatın temel hak ve özgürlüklerle uyumlu olmasının da doğal bir sonucudur. Esasında tüm dini ve din dışı inanç ve ideolojiler, Selçuk'un ifadesiyle, din eğitiminin çerçevesi içerisinde bireyin gelişimine ve varoluşu yorumlamaya katkı sağlayan, hayatın problem çözücü kaynakları olarak iş görebilir (Selçuk, 2005a, s. 173).

Görüldüğü gibi kapsayıcı kaygılarla oluşturulan bir çoğulcu din eğitimi müfredatı ülke içerisindeki temel din ve inançlara, seküler dünya görüşlerine yer verecektir. Farklı dinlerin, inanç ve dünya görüşlerinin öğretim programlarında birlikte yer almaya başlamasının din dersinin yapısını etkileyeceği söylenebilir. Bu durum bahsi edilen farklı unsurların müfredatta nasıl ele alınacağı sorusunu beraberinde getirmiştir. Devlet okullarında din derslerine yer vermekte olan ülkelerin din öğretimi programları incelendiğinde, çoğulculuğun din öğretimi programlarına iki şekilde yansıdığı görülmektedir (Kutlu, 2009):

a. Geleneksel çoğulculuk: Çok dinli ve çok kültürlü toplumlarda çoğunluk dışındakilerin inandıkları dinlerin de din eğitimi içerisinde yer alması demektir. Özellikle ikinci dünya savaşından sonra ekonomik bakımdan hızla gelişen Batılı ülkeler dünyanın diğer ülkelerinden göç almaya başlamışlar ve böylece çok kültürlü hale gelmişlerdir. Bu durum din öğretimi programlarını etkilemiş ve 1970li yıllarla birlikte müfredatta “dünya dinleri” yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Örneğin 1990ların başında Britanya'da hazırlanan bir Model Müfredat Programı fenomenolojik yaklaşımın etkisiyle altı büyük dine yer vermiştir (SCAA, 1994). Bu dinler şunlardır: Hıristiyanlık, Yahudilik, İslam, Hinduizm, Budizm ve Sihizm. Muhammed'e göre okullarda

Hristiyanlık dışındaki dinlere yer vermek, çok kültürlü bir toplum hayatına hazırlık adına, gençlerin dini farklılıkları anlama, değerlendirme ve bu farklılıklara saygı duymalarına yardımcı olma noktasında önem arz etmektedir (Muhammed, 2003, s. 283). Farklı dinleri öğretime konu edinen çoğulcu bir din eğitiminde bu dinler dikey olarak şu şekilde muhtevaya dâhil edilebilir:

1. Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımında görüldüğü gibi dinlerin benzer boyutları belirli ortak temalar etrafında ele alınabilir. Bu anlamda örneğin hemen her dinde temel inanç esasları, kutsal zaman ve mekânlar, dini şahsiyetler, mistik deneyimler, kutsal metinler, dinle ilgili efsanevi anlatılar vb. bulunmaktadır (Lovat, 1995). Dinlerin benzer boyutlarının ortak temalar etrafında ele alınması dinlerdeki benzer konuların daha sistematik hale getirilmesine böylece öğrencilerin dinlerdeki ortak hakikatleri keşfetmesine hizmet edebilir. Ancak bu anlayış dinlerin nihayetinde aynı şeyleri söylediği ya da aynı/eşit olduğu gibi bir mesaj vermemeli, farklılıkların yok sayılmamasına ya da bir olgunun diğerleri içerisinde eritilmemesine dikkat edilmelidir.

2. Belli dinlerin öğretiminde, bu dinleri yaşayanların bireysel öyküleri, dini tecrübe veya deneyimleri din öğretiminin muhtevasına dâhil edilebilir. Bu çerçevede farklı din ve kültürlere mensup öğrencilerle, ebeveyn ve din adamlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen etnografik bilgilere müfredatta yer verilebilir. Bu kaynaklar içeriden temsil özelliği taşıdığı ve aynı zamanda yaşanan gerçekliğe tekabül ettiği için değerli ve anlamlıdır. Salt kitabi bilgilerden (ilmihal) oluşan bir din öğretiminin gerçek hayatta ne kadar işlevsel olacağı önemli bir tartışma konusudur. Jackson'ın ifadesiyle din eğitimi müfredatı bağlamında soyutlanmış, durağan açıklamalardan ziyade, çeşitlilik ve zindeliği yansıtan şahsi öykülere yer vermek gerekmektedir (Jackson, 2005).

3. Dinlerde ortak olan konuların yanında farklı ve çoğu zaman da birbiriyle çelişen konular bulunmaktadır. Bunların başında dinlerin mutlaklık ve hakikat iddiaları gelmektedir. Bilgin bu türden konuların öğrencilerin ilgisini çektiği, dersi daha ilgi çekici ve katılımlı hale getirdiği gibi gerekçelerle müfredata dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Bilgin, 2005b, s. 120). Bazılarına göre ise din eğitiminde, dinlerin hakikat iddialarının gündeme getirilmesi, mensubu olunmayan dinlerin anlaşılmasında bir takım önyargılara sebep olabilir ya da bu dinlerin yanlış anlaşılmasına neden olabilir. Bu durum başka din veya inançtan olanlara karşı ön yarımlı, ayrımcı ve dışlayıcı tutumları besleyebilir. Ancak gerçek hayatta tartışıldığı ve öğrencilerin

gündemini bir şekilde meşgul ettiği sürece, bu konuların müfredatta yer alması kaçınılmaz görünmektedir.

4. Tarihte ve günümüzde dinler arası ilişkiler bağlamında ortaya çıkan diyalog ve söylemlere, siyasal, entelektüel ve dini mücadelelere, bu mücadelelerin sebep ve sonuçlarına yer verilebilir. Örneğin insanlığa karşı işlenen suçlar ve bu suçları işleyenlerin dinlerle ilişkilendirilmesi dinlerin yanlış anlaşılmasına ve hatalı sunulmasına yol açmıştır/açmaktadır. Dolayısıyla tarihsel-güncel hafızada biriken ön yargılı, genelleyci, aşağılayıcı ve dışlayıcı anlayışlara (anlatı, kavram, deyim ve somut örneklere), yanlış anlamalara, dinsel cehalete bunlarla mücadele bağlamında yer verilmesi gerekir.

5. Dinlerin, tarihin her devrinde ortak insani sorunlara yönelik çağrılar ve mesajları olmuştur. Bu mesajlar günümüz insanının yaşadığı problemlerin çözümünde bir imkân olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla çoğulcu din öğretimi muhtevasında çağımızın küresel sorunlarına da yer verilmelidir. Küresel ısınma, çevre kirliliği, açlık, nesli tükenen canlılar; şiddet, terör, ırkçılık, ayrımcılık, nefret; dinsel cehalet, fundamentalizm; intihar, hırsızlık, yoksulluk, gelir dağılımındaki adaletsizlikler vb. sosyal ve ekonomik sorunlar çoğulcu din öğretiminde ele alınması gereken konulardan bazılarıdır (Pring, 2010, s. 34). Bu sorunlara dinlerin bakışı, çözüm önerileri farklı dinler ve kültürler arasında ortak bir anlayış, iş birliği ve diyalog zemini oluşturabilir.

b. Modern çoğulculuk: Toplumda var olan farklı üyelik guruplarının, yorum veya anlayış farklılıklarının da din eğitiminde dikkate alınması gerekmektedir. Örneğin Müslüman bir ülkede İslam içi farklı görüşlerin müfredatta dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu durum müfredatın çoğulculuk ve kapsayıcılık niteliğini artıracaktır. Diğer taraftan müfredatta yer verilen diğer dinlerin de benzer bir içerikte sunulması modern çoğulculuk bakımından önem arz etmektedir. Ancak burada bir takım sorunlar da bulunmaktadır. Büyük bir kısmı yöntemle ilgili olan bu soru(n)lardan muhtevanın neliğiyle ilgili olan bir kaçına burada kısaca değinelim.

Farklı dinleri öğretime konu edinen ve örneğin Müslüman bir ülkede uygulanan bir müfredatta Hristiyanlıkla ilgili hangi görüşlere yer verilmelidir? Yoksa bu din hakkında genel bilgiler verilmekle yetinmek daha doğru mudur? Müslüman bir ülkede İslam içi farklı görüşlerden hangilerine yer verilmelidir? Ya da İslam monolitik bir yapı olarak mı ele alınmalıdır? Eğer birden çok İslam içi görüşe yer verilecekse bunlar hangi kapsamda ele alınmalıdır? Örneğin bu görüşleri mezhep, yorum, tarikat, cemaat vb.

olarak mı değerlendirmek gerekir? Yine bu görüşlere hangi sınıf, öğrenme alanı, ünite ve konuda ne kadar yer verilmelidir? Bilindiği gibi Türkiye’de mezhep, tarikat ve cemaat örüntüleri Batı dünyasında olduğu kadar kesin çizgilerle birbirinden ayrılmamaktadır. Nitekim ülkemizde halkı mezheplere göre belirgin bir biçimde birbirinden ayırmak ve kategorize etmek oldukça zordur. Nitekim aynı aile içerisinde birden çok üyelik gurubuna mensup kimseyi görmek de mümkündür. Ancak her halükarda mezhep, tarikat, gelenek, akım, cemaat gibi grupların yaşayan gerçeklikler olarak kabul edilip program ve ders kitaplarında ele alınması bir gereklilik halini almıştır.

Mezhepler ve bunların nasıl öğretim konusu edileceği problemlili bir konudur. Hangi mezheplerin müfredata konacağı yanında bunların hangi boyutlarının ön plana çıkarılacağı da tartışmalıdır. Bununla beraber mezhepler arasında ihtilafli hususların varlığı müfredat hazırlayıcıları belirli ortak noktalar bulmaya itmiştir. Kimilerine göre mezhepler üstülük bu sorunu aşabilir. Ancak belirli kök değerleri temel alarak bir uzlaşım programı hazırlamanın da mahsurları olabilir (Thompson, 1988, s. 29). Nitekim bunun içine nelerin dâhil edilip nelerin hariçte bırakıldığına dikkatle bakmak gerekmektedir. Bunlar mesela İslam söz konusu olduğunda İslam’ın özünü temsil edebilir mi? Diğer dinler için de ortak bir özden bahsedilebilir mi? Söz gelimi Hristiyanlıkta öz nelerden oluşmaktadır? Protestan, Katolik, Ortodoks vb. yorumlar açısından mı yoksa bunların dışında bir Hristiyanlık açısından mı? Bu durumda bir din içerisindeki farklı anlayış ve yorumlara bir bütün halinde yaklaşıldığı, farklılıkları yok saymayan ancak ortak noktaları da önemseyen bir anlayışa gereksinim olduğu söylenebilir.

Çoğulculuk bağlamında din eğitimi müfredatının yatay olarak **üç boyutta** ele alınabileceği söylenebilir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlardır (Thompson, 1988, s. 30-33). Öncelikle bilişsel boyuta bakalım. Bu boyut her hangi bir din, inanç ya da dünya görüşü hakkında temel düzeyde bilgiler vermeyi (olay, kavram, ilke, teori vb.), bu bağlamda o din, inanç veya anlayış hakkındaki ortak ve farklı görüşleri belirli bir derinlikte yansıtmayı, bu din, inanç, anlayış ya da görüşlerin tarihsel-güncel gelişim seyrine odaklanmayı ifade eder. Bu boyut öğrencilerin temel düzeyde bilgi sahibi olmalarına hizmet etmek suretiyle dinler arası öğretime giriş işlevi görmektedir. Ancak bu bilgilendirme din ve inançların ibadet ve temel yaşam biçimlerini, yaşanan gerçekliklerini de kapsamalıdır. Çoğulcu din öğretiminde

muhtevanın bilişsel düzeyde şekillenmesinde fenomenolojik, eleştirel, analitik ve yorumlayıcı bakış açıları öne çıkmaktadır. Örnek olması bakımından fenomenolojik din eğitimi yaklaşımında dinlerin müfredat içerisinde nasıl yerleştirildiğine bakalım.

Fenomenolojik yaklaşımda muhtevayı oluşturan büyük dünya dinleri Smart'ın dinler tarihi araştırmalarından elde ettiği altı temel kategori etrafında örgütlenir. Bunlar inanç, ibadet, mabet, metin, tarih/kültür ve dini tecrübedir. Dinlerin muhtevası bu altı kategoriye indirgenerek, bunlar arasında/içerinde bulunan evrensel özlere/asıllara ulaşmaya çalışılır. Burada da ele alınan konuların tarihsel gelişimi ve güncel gerçekliği birlikte ele alınır. Güncel boyutta dinlerle ilgili elle tutulur, gözle görülür malzemeye yer verilir. Örneğin temel eğitimin ikinci sınıfına devam eden öğrenciler okulun özelliğine göre değişik mezheplerin ya da dinlerin ibadet yerlerine götürülebilir; kutsal yerler, kutsal kişiler veya din görevlileri, kutsal günler, kutsal kitaplar, dua ibadet şekillerini inceleme konusu edilebilir. Tarihsel boyutta ise dinlerin tarih içindeki gelişim seyrine odaklanılır.

Bunula birlikte dinin/dinlerin farklı yorumları üzerine eğilme, bölgeye ve bölgenin geçmişine, mevcut din sosyolojik yapısına göre değişebilecektir. Farklı din ve inançların yukarıdaki şekilde ele alınması din içi çeşitliliği yansıtması bakımından anlamlıdır. Zira dinleri sadece tarihsel boyutları ve temel ilmiyal bilgileri çerçevesinde öğrenen öğrenciler o dinlerin güncel yaşamda çok farklı şekillerde yaşandıkları gerçeğiyle karşılaştıklarında bocalayabilmektedir. Bu yüzden ders kitabı ve diğer öğretici materyallerde verilen dini bilgilerin, sanki geçmişte değişmiş ama artık oturup sabitleşmiş bir geleneğin parçası gibi anlaşılmasının/algılanmasının önüne geçilmesi gerekmektedir.

Bu noktada muhtevanın bilişsel niteliğini artıran üç fonksiyondan bahsetmek gerekmektedir (Hulmes, 1992, s. 128). Bunlardan ilki tanımlayıcı/tasvir edici fonksiyondur. İkincisi kıymet takdir eden, değerlendiren, paha biçmeye dönük fonksiyondur. Üçüncüsü ise tamamlayıcı/bütünleştirici fonksiyondur. Bunlardan birincisi dünyayı anlama ve insani problemleri çözmeye yönelik alternatif yolları betimlemek suretiyle her türlü kültürel dar görüşlülüğe meydan okumaktadır. İkincisi öğrencilerin, yaşamın her aşamasında kararlarını etkileyen kendi varsayım, ön yargı ve inançlarını daha derinden anlamalarını geliştirir. Üçüncüsü öğrencilerin gerek okulda almış oldukları farklı ders ve konular arasındaki muhtemel bağlantıları görmelerini gerekse dışarıda yaşanan hayatı anlamalarını sağlar. Bu arabulucu ya entegre fonksiyon

kültürel anlamda gittikçe çeşitlenen sosyal yapı adına oldukça önemlidir. Ancak Östberg'e göre dinlere bu şekilde yaklaşmak, hem azınlık hem de çoğunluktan gelen çocukların yaşam dünyalarının çeşitlilikleriyle uyumlu olmalı, hem ön yargılarla mücadele etmeli hem de bireysel çeşitliliği onaylamalıdır (Östberg, 2000, s. 100-101). Bunu yaparken aynı zamanda çocuk ve gençlerin varoluşsal sorgulamaları, dini inanç ve pratikleri ciddiye alınmalıdır. Bu yüzden çoğulcu din eğitiminin pek çok disiplinin araştırma yöntemine ve bakış açısına gereksinimi olmuştur.

Muhtevanın duyuşsal boyutu öğrencilerin diğer din ve inançların bağluları ile kurmuş oldukları açık diyalog süreçlerinden oluşur. Çeşitli sınıf içi etkinlikler, gezi gözlem çalışmaları ya da sınıfa davet edilen kişilerle kurulan birebir etkileşimler yoluyla öğrencilerin hem kendi inançları hem de diğer din ve inançlar hakkındaki duyuşsal kapasiteleri geliştirilebilir. Saygı, empati, anlayış, hoşgörü, merhamet vb. duyguların gelişebilmesi için muhtevanın duyuşsal nitelikler açısından geliştirilmesi önem taşımaktadır. Dini konuların sınıf içinde ele alınma sürecinde gerek sınıf yönetimi, gerek kullanılan yöntem ve teknikler, gerekse öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimi vb. hususlar bakımından belirli değerlerin sürekli gözetilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede örneğin farklı fikirleri sonuna kadar belli bir sabır ve tahammül çerçevesinde dinleme, bütün görüş, öneri ve eleştirileri demokratik bir olgunlukla karşılama, başkalarından öğrenmeye istekli ve açık olma, kendi görüş ve değerlerini körü körüne savunmama ya da aşırı yüceltmeme; özcü, savunmacı, tutucu, yargılayıcı, alaycı vb. tavırlardan arınma önemlidir (Cooling, 2002, s. 50). Zira farklılıklara bu parametreler dersin duyuşsal kalitesini-ikapasitesini artıracaktır. Diğer yandan farklı görüş ve düşüncelerden edinilen bilgi ve tecrübeler yoluyla gelişmeye çalışmak, böylece kendine öz eleştiride bulunmak da muhtevanın duyuşsal niteliğini olumlu etkileyebilecektir.

Muhtevanın davranışsal boyutunda ise genelde her din ve inanç sahibinin kendi din ve inancının gereği olarak yerine getirmek durumunda olduğu uygulamalar bulunmaktadır. Çoğulcu din eğitimi müfredatının dinlerde bulunan ibadetleri tanıtması, o dinlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bunula birlikte dinlerde bulunan pratiklerin uygulanması yalnızca o dine gönülden bağlı olanların pratiği zemininde düşünülebilir. Diğer bir anlatımla dini uygulamalar pratik düzeyde yalnızca o dine bağlı olanlara yönelik olup farklı dinlere mensup öğrencilerden pratiklere katılmaları zorunlu olarak talep edilmemelidir.

Sonuç olarak çoğulcu din öğretimin muhtevasının birden çok din, inanç ve dünya görüşünün birlikte yer almasıyla oluşan kompleks bir yapı arz ettiği söylenebilir. Bu yapıda dini ve din dışı görüşler toplumsal yapıdaki somut karşılıklarından güç alarak muhtevada yer bulurlar. Bir toplumda farklı tarafların birbirlerini anlaması ve birbirleriyle yapıcı bir diyaloga girmesi için tarafların birbirlerinin bilgi, duygu, düşünce birikimlerini anlamaları esas teşkil ettiğinde burada yapılması gereken, resmin bütününe odaklanmaktır. Farklı din ve inançlar hakkında sadece temel ilmiyal bilgileri düzeyinde bir öğretim yapmak ve böylece toplumda barış, huzur, anlayış ve diyalogun oluşacağını varsaymak meseleyi basite indirgemektir. Bunun için eğitim öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılması gerekmektedir. Bunun yolunun ise daha sağlıklı yöntem ve tekniklerin seçimine ve kullanımına bağlı olduğu açıktır.

2.3.6. Çoğulcu din eğitiminin yöntemleri

Çoğulcu din eğitimi farklı din, inanç ve dünya görüşlerine mensup kimselerin birbirlerini anlamaları esasına dayalı olarak sosyal barış ve sürdürülebilir bir uzlaş ikliminin oluşturulmasını hedeflediğinden yöntem olarak diyalojik süreçlere (müzakere, diyalog, uzlaş, anlayış) odaklanır. Özellikle farklı olanlar arasında diyalog ve uzlaşmayı geliştirme, çoğulluk gerçeği içerisinde öğrencinin kendi kimlik ve dindarlığını inşa etme becerileriyle donanması, küreselleşme bağlamında önem kazanan hususların başında gelmektedir. Bu bakımdan çoğulcu din eğitimi yönetsel olarak varoluşsal bir tavır içerisindeydir. Bu tavrı anlamlı ve gerekli kılan ilginç örnekler bulunmaktadır.

İsveç'te yaşayan Müslüman ve Hristiyan 41 öğrenciyle mülakat yapan Brömssen, Müslüman gençlerin dine atfettikleri önem karşısında daha seküler bir ortamda yetişen İsveçli öğrenciler hakkında şu bilgileri vermektedir: “Görüşülen ‘İsveçli’ öğrencilerden sadece birisi din hakkında olumlu bir şekilde konuştu. O da Budizm hakkında konuşan Kristoffer idi. Budizm hakkında çok şey bilmediğini söyledi, ama Budizm’i kısmen ateist yaklaşımı nedeniyle ilginç buluyordu” (Brömssen, 2011, s. 170). Brömssen araştırmasında din konusunda tartışmanın öğrencilerce korkutucu ve hatta arkadaşlığı tehdit edici bir şey olarak algılandığını ifade ederek bu durumu şöyle değerlendirmektedir: “...din konusundan kaçınmaya çalışıyorlar, çünkü deneyimlerine dayanarak biliyorlar ki din konusu ihtilaflıdır. Neden ihtilaflı olduğuna gelince öğrenciler bunu açıklayamıyor. Bu durum ilginç ve çarpıcıdır” (Brömssen, 2011, s.

173). Görüldüğü üzere burada farklılıkları noktasında birbirleriyle konuşmayı tartışmayı beceremeyen bir çok kültürlü yapı söz konusudur. Oysa çoğulcu din eğitimi ötekini anlamaya ve diyaloga dayalı yöntemlerle farklılıkları sınıf ortamına taşıyabilmeli ve müzakereye açabilmelidir. Şu halde sonuç olarak eleştirel, karşılaştırmalı aynı zamanda diyalojik ve anlamaya dönük din eğitimi yöntemlerine her zamankinden daha fazla gereksinim bulunmaktadır.

Din eğitiminin farklılıklar arasında kurduğu entelektüel ilişkilerin gerçek yaşamda karşılık bulabilmesi için yöntemlerin pratikle ilişkisi önemlidir. Salt bir bilgilendirmenin ötesine geçmeye yönelik her anlayış, öğrencilerin sadece epistemolojik düzlemde birbirlerini anlamalarını değil varoluşsal düzlemde de birbirleriyle anlaşmalarını hedeflemek durumundadır. Bu bağlamda örneğin diyalojik din eğitimi yaklaşımının sınıfta bulunan farklı mensubiyete bağlı çocukların sınıf içi etkileşimlerini önce elektronik yollarla geliştirmeye, ardından aileyi de işin içine katarak genişletmeye böylece diyalogu, geniş toplumsal alana yaymaya çalışması anlamlıdır. Zira gerçek yaşam temelli bir iletişim olmadan farklı gruplar arasında uzlaş ve diyalogun sağlanması oldukça zordur. Bu anlayıştan hareket ettiğimizde farklı mensubiyeti olan öğrencilerin çeşitli okul dışı etkinliklerle diğer dinlerin yaşayan veçheleriyle tanışması oldukça önemlidir. Özellikle çeşitli gezi gözlem faaliyetleri, sınıfa o dinin temsilcilerini çağırmak, farklı ailelerin katılımıyla okul dışı programlar düzenlemek gerekebilir. Bunların yanında ders içi öğrenme öğretme süreçlerinde karşılıklı anlayışı geliştirmek ve diyalogu derinleştirmek için soru cevap yöntemi kullanılabilir.

Çoğulcu din eğitiminde öğrencinin dinî ilgi ve merakını canlı tutma, din hakkında düşünme yeteneğini geliştirme, eleştiri ve sorgulama kapasitesini artırma, başkalarının düşünce ve inançlarını daha derinlemesine anlama ve kavrama oldukça önemlidir. Dinî konuların sınıfta öğrenciler tarafından doğru şekilde kavranması, öğretmenin öğrenciyi düşünmeye yönlendirmesine, teşvik etmesine ve cesaretlendirmesine bağlıdır. Bunun için eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirici yöntemlere gereksinim vardır. Bu noktada çeşitli sosyal bilimlerle birlikte özellikle felsefenin önemli bir katkı sağlayacağı muhakkaktır. Borresen'e göre felsefe çocuklara, farklı dinler ve gelenekler arasındaki diyalog ve birlikteliklerde önemli davranışları olumlu yönde geliştirmek amacıyla yardımcı olabilir (Borresen, 2003). Öğrencinin engin bir seçenek dünyasıyla karşılaşması ufku zenginleştirebilir. Nitekim

birçok cevabın bulunduğu bir dünyada, eğer her sorunun bir cevabı varsa neden sıkıntı çekiyoruz? “... Eleştirel düşünce, bazı cevapların diğerlerinden daha iyi olduğunu ve doğru bir cevabın mutlaka var olduğunu söylemektedir. Ayrıca şunu da belirtmektedir: ‘Siz, diğer insanların farklı düşüncelere sahip olduklarını fark edebilirsiniz ve fark etmelisiniz de. Ancak her görüşün de doğru olacağını kabullenmek zorunda değilsiniz’ (Borresen, 2003, s. 251).

Anlaşıldığı kadarıyla “eleştirelilik” ve “sorgulayıcılık” çoğulcu din eğitiminde kullanılacak yöntemlerin ayrılmaz iki bileşenidir. Shepherd, *Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi* başlığını taşıyan makalesinde şöyle demektedir: “Sağlam bir delili göz önüne alma birçok öğrenciyi, kutsal metni yeniden gözden geçirmeye, daha önce otoritesi sarsılmaz, hatta ileri sürülmesi kâfirlik olarak kabul edilen görüşlere ilgi göstermeye ve bu görüşleri desteklemeye yönlendirir. Ama delil sorgulamayı kaçınılmaz hale getiriyorsa, sorumlu bir din eğitimi – gençlerin hassasiyet ve kırılabilirliklerine duyarlı olmayı gerektirse de – bu soruları göz ardı edemez. (...) Eleştirel sorular gerçeği ifade ediyorsa er ya da geç cesaretle ele alınmaları gerekir. Bu yalnızca eğitimsel değil dini olarak da doğrudur. Sorgulayıcı soruların ihmalî keyfî eğitim, sorumsuz bir eğitimidir. Keyfî iman da olgunlaşmamış bir imandır” (Shepherd, 2003, s. 329). Shepherd, İngiltere’de yaşayan Müslüman öğrencilerin kolej ya da üniversitede yaşamış oldukları hazırlıksızlık ve şokun etkilerinin büyüklüğünü bu öğrencilerin camilerde veya cami okullarında aldıkları eğitime ve bu eğitimin sorgulayıcı vasıftan yoksun olmasına bağlamakta, dolayısıyla İslam’ın da sorgulayıcı bir perspektifle öğretilmesinin gereğinin altını çizmektedir. Bununla birlikte Shepherd, İslam hakkında eleştirel sorular sormanın istenmeden de olsa İslam karşıtlarına malzeme sağlayacağını farkındadır. Ancak burada o, sorgulamanın olmazsa olmaz bir takım vasıflarından bahsetmektedir. Örneğin “yüksek duyarlılık”, “incelik” ve “adil yargı”(Shepherd, 2003, s. 330-331). O şöyle der: “Bir eğitimci olarak görevimin bir bölümü öğrencilerime İslam’ı, eleştirel sorgulamayı cesaretlendirerek sunmaksa diğer bölümü de aynı şekilde, Müslüman öğrencilerime bu sorgulamayla başa çıkabilecekleri, yüreklendirici bir ortam yaratmaktır” (Shepherd, 2003, s. 331).

Çoğulcu din eğitiminin eğitimsel süreçlerinde eleştirelilik ve sorgulayıcılık niteliklerinin yanında mukayeseli yöntemin de büyük önemi bulunmaktadır (Karamouzis, 2009). Farklı mensubiyetleri olan öğrencilerin demokratik ilkeler çerçevesinde birbirlerini dinlemeleri, anlamaları, eleştirmeleri ve böylece bir arada

yaşamının niteliğini güçlendirmeleri önemlidir. Küçük yaşlardan itibaren farklılıklardan öğrenme yeteneği gelişmiş, eleştiriye tahammüllü, olup biten şeyleri çok yönlü analiz edebilen bireylerin küreselleşen dünyada ayakta kalma konusunda daha güçlü olacakları açıktır. Karşılaştırmalı yöntem sayesinde dini ve felsefi görüşler arasında daha sağlıklı bir ilişki kurulabilir (Karamouzis, 2009, s. 120; Govaris, 2004).

Tillich, bir teoloğun dinleri ve bu dinlerin tarihlerini doğru ve özgür bir şekilde anlaması için iki önemli bariyeri aşmak zorunda olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki ortodox-dışlayıcı bakış açısı diğeri ise seküler-reddedici yaklaşımdır. Bu yaklaşım biçimlerinden her ikisi de indirgemecedir ve gerçek bir anlayışa engel olurlar (Thompson, 1988, s. 22). Şu halde dinleri ve diğer inanç ve dünya görüşlerini daha doğru anlamak için farklılıkların mukayeseli bir şekilde ele alınmasına dayanan çoğulcu ve kapsayıcı bir metodolojiye ya da bakış açısına ihtiyaç bulunmaktadır. Avrupa Konseyi *Kültürlerarası Diyalog İçin Beyaz Kitap* adlı çalışmada böyle bir yöntemin gerekliliğine işaret etmektedir: “Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi ‘bilgiyi, diyalog, tarihsel kanıt arama ve özellikle tartışmalı ve hassas konularda çok perspektifliliğe dayalı açık tartışma yoluyla, eleştirel ve sorumlu bir şekilde analiz etme ve yorumlama yetisini, öğrencilerde geliştirmeye olan gereksinimi’ vurgular” (AK, 2008, s. 31). Bu bakış açısına İsveç kamu okullarında yürütülen din eğitimi örnek olarak verilebilir.

İsveç’te, büyük dünya dinleri ve aynı zamanda mistik deneyimler, farklı bilinç durumları, meditasyon teknikleri gibi alternatif dini yaklaşımlar ve hümanizm ile varoluşçuluk gibi dünya görüşleri hakkındaki bilgi ve tartışmaları kapsayan oldukça açık uçlu, keşfe dayalı ve eleştirel bir din eğitimi geliştirilmeye çalışılmıştır (Brömssen, 2011, s. 162). Brömssen’e göre burada amaç, dini kanaatleri yerleştirmek değil, öğrencilerin daha derin düşünmelerini sağlamaktır. Zira bu eğitim bir arada yaşayan pek çok farklılığa sahip bir toplumda karşılıklı anlayış, saygı ve hoşgörüyü güçlendirmeye yöneliktir. İsveç okulları çeşitlilik arz etmektedir ve buralarda farklı inançlara ve yaşam biçimlerine sahip öğrenciler birlikte eğitim görmektedir. Bu durum, çoğulculuğun ilginç, meşru ve ders alınacak bir yapı olarak görülmesini sağlamıştır (Brömssen, 2011, s. 163). Gerçekten de müfredatı oluşturan farklı bilgi, inanç, değer ve anlayışlar bağlamında çeşitliliği saygıyla karşılamak yerine, sınıf içinde inanç ve gelenekler çarpıtılarak sunulduğunda, basmakalıp anlayışlara, ön yargılara, yabancı düşmanlığına katkıda bulunabilir (Brömssen, 2011). Bundan dolayı dinlerin açık yüreklilikle ve

objektif bir çerçevede sunulması kadar eleştirel bir perspektifle ele alınması da önemlidir.

2.3.7. Çoğulcu din eğitime yönelik eleştiriler

Bütün bunlarla beraber çoğulcu din eğitimi birçok bakımdan eleştirilmekte ve tartışılmaktadır. Çoğulcu din eğitiminin en fazla eleştirildiği husus öğrencilerin birden çok din, inanç ve dünya görüşüyle karşılaşması neticesinde zihinlerinde oluşabilecek bulanıklık durumuna ilişkindir. Nitekim kendi din, inanç, kültür ve değerlerini yeterince öğrenememiş kimselerin başkalarının din, inanç ve kültürleri hakkında bilgilenmesi kafa karışıklığına, anlam bulanıklığına hatta çeşitli krizlere neden olabilmektedir. Bunların başında kimlik ve kişilik krizleri gelmektedir. Esasında çoğullukla baş etmenin yolu gençlerin hayatın gerçeklerinden arındırılmış, yalıtılmış bir ortamda eğitim görmeleri değil bizzat o gerçeklikle yüzleşerek eğitim görmeleridir. Toplumun çoğulcu ve değişen doğası karşısında öğrencilerin çoğulcu toplum şartlarından habersiz şekilde yetiştirilmeleri eğitim öğretimin hayatın uzağına düşmesine yol açacaktır. Siz söz etmeseniz bile hayatta oldukları sürece öğrenci bunları duyacak veya görecektir. Dolayısıyla, hayatın gerçekleri ne kadar can yakıcı olursa olsun kontrollü bir biçimde müfredatta yer almalıdır. Yapılması gereken öğrencilerin temel eğitimin ilk yıllarında kendi din, kültür ve başka türden bağlılıklarını iyice öğrenmelerini sağlamak ve onları, çoğulcu din eğitime daha sonra tabi tutmaktır. Bu yapıldığı takdirde olumsuzluklar asgariye indirilebilir.

Çoğulcu din eğitimi bağlamında farklı din, inanç ve dünya görüşüyle sınıf içerisinde ve belli bir müfredat çerçevesinde karşılaşan öğrencinin durumu, market raflarından belirli ürünleri seçmek durumunda kalan müşterinin durumuyla aynı değildir. Birincisinde öğrencinin bir dini, inancı, kültürü ve dünya görüşü zaten bulunmaktadır. İkincisinde ise satın almak istediği ürün, müşterinin temel bir ihtiyacı olup onu bir şekilde elde etmesi gerekmektedir. Yani seçeneklerden en uygun olanı seçmesi zorunlu gözükmemektedir. Oysa çoğulcu din eğitiminde farklı dinler, “bunlardan ihtiyacınız olanı alın/almalısınız” mantığıyla verilmemektedir. Dolayısıyla farklı dinlerle karşılaşan öğrencilerin (farklı dinleri öğrenen öğrencilerin) kafalarının mutlaka karışacağı, inanç krizlerine düşecekleri veya bunalıma sürüklenecekleri gibi iddialar/eleştiriler gerçeği yeterince yansıtmamaktadır.

Çoğulcu din eğitime yönelik bir başka iddia, birden çok dini eleştirel ve karşılaştırmalı bir perspektifle öğretime konu edinmek suretiyle dinin içinin boşaltıldığı, manevi olanın kendi gerçekliğinden kopararak bilimsel bir nesneye dönüştürüldüğü, böylece dinsel inançların değerinin hafifletildiği yönündeki eleştiridir. Bu tür eleştiriler daha çok dini gurupların temsilcileri (Örn. kiliseler) ve muhafazakâr ailelerce öne sürülmekte ve çoğulcu din eğitiminin dini konularda hassas ailelerin, dini cemaat veya gurupların beklentilerini karşılamadığı, bilakis dindar çocuklara seküler bakış açısını/dünya görüşünün dayatıldığı iddia edilmektedir (Barnes, 2001). Bu bağlamda örneğin Barnes'e göre geleneksel tek dinli model bir dini ya da inancı dayatarak endoktrinasyon yapmaktaydı. Oysa örneğin fenomenolojik model de her dine eşit geçerlik/değerlik tanıyarak başka bir sistematik telkin yapmaktadır (Barnes, 2007). Özellikle muhafazakâr toplumsal kesimlerce dile getirilen yukarıdakine benzer eleştirilerin kısmen haklılık payı olmakla birlikte bu tür eleştirilerin büyük ölçüde uygulamaya ilişkin yanlışlardan beslendiği söylenebilir. Ayrıca laik devlet eliyle yürütülen ve herkese yükümlü tutulan bir din dersinin bütün din ve görüşe aynı mesafede durabilmesi, eşitlik ve tarafsızlık ilkelerinin, bilhassa da laik devlet olmanın bir gereğidir.

Seküler ideolojiyi dayatması ya da dinsel inancın değerini göz ardı etmesi yönündeki eleştiriler büyük ölçüde fenomenolojik yaklaşımın yanlış uygulanmasından, yani yanlış örneklerden kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan çoğulcu din eğitime yapılan eleştirilerin fenomenolojik yaklaşım özelinde ayrıca düşünülmesi gerekmektedir. Fenomenolojik yaklaşımın revaçta olduğu yıllarda özellikle İngiltere'de bu bakış açısına dayanan pek çok ders kitabı ve eğitim materyali hazırlanmıştır. Bunların bir kısmı fenomenolojik metodolojiyi iyi bilmeden farklı dinleri gelişi güzel şekilde kategorize ediyor ve dinlerin kendilerince önemli boyutlarını bir takım görsel malzemelere ve kalıp yargılara bağlı olarak ele alıyordu. Jackson'ın da belirttiği gibi, dinlerin bu şekilde yüzeysel, aşırı basitleştirilmiş ve kafa karıştırıcı bir tarzda ele alınması fenomenolojik yaklaşımı eleştirenlere malzeme sağlamıştır (Jackson, 2005, s. 28-29). Daha sonraki dönemlerde fenomenolojik yaklaşımın temelinde yer alan din fenomenolojisinin temel varsayımları hakkında çeşitli eleştiriler ileri sürülmeye başlanmıştır (Wright & Brandom, 2000, s. 80-81; Barnes, 2001, s. 458). Özellikle dinin görünür kısımlarına odaklanmak suretiyle dinsel tecrübeyi, bireyin anlam dünyasını derinlemesine anlamayı es geçtiği şeklinde eleştiriler fazlaca dile getirilmiştir. Oysa fenomenolojik yaklaşım

dinleri o dinlerin müntesiplerinin gözünden anlamayı, empati yaparak onların dünyalarına girmeyi, bizzat o dinlerin temsilcileriyle karşılaşmak, diyalog kurmak suretiyle karşılıklı anlayış geliştirmeyi hedeflemiştir. Dolayısıyla bu tür eleştirilerin gerçeği yeterince yansıttığı söylenemez.

Tarafsızlık konusu bir diğer önemli eleştiri başlığını oluşturmaktadır. Bilhassa da öğretmenin tarafsızlığı sık tartışılan konulardan birisidir. Bu anlamda şu tip sorular ileri sürülebilir: Öğretmen farklı inançların tartışıldığı bir ortamda kendi bağlılıklarını, hassasiyet ve değerlerini ne yapacak? Öğretmen kendi değer, inanç, tutum ve ön kabullerini ne derece saklayabilir? Dolayısıyla onun bütünüyle tarafsız olması/kalması ne derece mümkün müdür? Aslında herhangi bir eğitim öğretim faaliyetinde, dolayısıyla da çoğulcu bir din eğitimi faaliyetinde öğretmenin bütünüyle tarafsız/nötr olması mümkün değildir, aslında buna gerek te yoktur. Çoğulcu sınıf ortamında öğretmenden beklenen kendi görüşlerini öğrencilere dikte etmeye yani dayatmaya çalışmaması, herhangi bir görüşü adil olmayan bir şekilde desteklememesi ya da aksine, onun küçük görmeye kalkışmamasıdır. Bütünüyle yüceltici ya da tümünden reddedici tavırların yanılma potansiyeli genellikle yüksektir. Bu anlamda tarafsızlıktan söz edilecekse, özellikle öğretmenin tarafsızlığı aşırı uçlardan uzak durmak, çok sesliliğe olabildiğince fırsat tanımak, eleştiri ve doğru/objektif anlamamanın önündeki engelleri kaldırmaktır.

Bilindiği gibi öğretmen de bir insandır ve inanma, inanmama öğretmenin de en tabi hakkıdır. İnanç ve bağlılıklarını gizlemesi ayrıca öğrencilerce zayıflık veya pasiflik olarak da algılanabilir. Nitekim öğrenciler öğretmenlerinin durduğu yeri her zaman merak eder ve önemserler. Ancak bahsedildiği gibi öğretmen olur olmaz yerlerde kendi hassasiyet, kaygı, inanç ve ön kabullerini dile getiriyor, bunları dayatmaya kalkıyorsa, yersiz uyarılarla gerçeği manipüle etmeye çalışıyorsa o ortamda görüşler özgürce dile getirilemeyecektir. Her hareketi not denen silahın tesiri ile bir baskı ve dayatma aygıtına dönüşebilecektir. Eğer bir sınıf ortamında öğrenciler inandıkları-benimsedikleri görüşleri diğerlerinin haklarına saygılı bir biçimde sonuna kadar dile getirmeye cesaretlendiriliyorsa o ortamda eşit, adil, tarafsız ve dolayısıyla demokratik bir yönetimden söz edilebilir. Bu durumda öğretmen de kendi görüşlerini doğal olarak dile getirebilecektir. Ancak her halükarda onun görüşleri de görüşlerden bir görüş, inancı ise inançlardan bir inanç olmak durumundadır. Burada öğretmenin benimsetici, aşılmalı bir dil yerine analitik ve betimleyici bir dil kullanmasında yarar bulunmaktadır. Benzer

şekilde çoğulcu din eğitimi programı ve ders kitaplarının dilinin de bu şekilde olması gerekmektedir.

Çoğulcu din eğitime yöneltilen bir diğer eleştiri de geleneksel din eğitimi anlayışlarından daha fazla zamana, emek ve işbirliğine gereksinim duyması ile ilgilidir. Birbirinden farklı din ve kültürleri araştırmak, birinci el kaynaklara, referans kişilere ve özgün ürünlere ulaşmak, bunları okul ve sınıf ortamına taşımak güçtür. Bilindiği üzere farklı din ve kültürler hakkında salt bilgi verilerek farklılıklar arasında sevgi, saygı, anlayış vb. değerler geliştirilemez. Öğrencilerin o din, inanç ve kültürün özgün ürünleriyle karşılaşması, o ürünlerle temasta bulunması, onları hissetmesi gerekmektedir. Bunun için çoğulcu din eğitimi anlayışlarında dinsel mekânların ve dini temsil eden iyi örneklerin ziyaret edilmesi veya onların sınıfa davet edilmesi önemsenir. Bu durum din eğitiminde birinci elden ya da içeriden sunulan bilgilerin niteliği sorununu gündeme getirmiştir. Belirli bir dine inanan öğrencinin ya da her hangi bir dinin müntesibinin kendi dinini ne kadar temsil ettiği/edebildiği tartışılabilir. Sınıfta kendi dinlerini temsil etme, tanıtma şansı tanınan öğrencilerin dinlerini, sağlıklı veya nitelikli şekilde sunamadıklarında diğer öğrencilerin o dine veya inanca karşı bakışlarında olumsuzluklar meydana gelebilmektedir. Tersine, etkili bir sunumda bulunan bir öğrenciden diğer dinlere mensup öğrenciler etkilenebilmekte, kendi inançlarını sorgulayabilmektedirler. Bütün bunların dinlerin temsiline dair pek çok pratik soruna kapı aralayabilmektedir.

Diğer taraftan dinlerin müntesipleri, genellikle dinlerini idealize etme, yüceltme eğilimindedirler. Oysa gerçekte yaşanan din bütünüyle böyle olmayabilir. Shepherd şöyle demektedir: “Gerçek hayatta insanlar dinlerini kendilerine dinin idealize edilerek öğretilen şeklinden daha farklı bir anlamda anlarlar. Çocuklara Hinduizm’in Sanskrit (canlıların hayatına kıymama doktrini) ve şiddetsizliği temsil ettiğini ve hoş görüyü aşıladığını öğretmek; onların Hindistan’daki Müslümanlara karşı yapılan toplumsal şiddetle ilgili haberlere ya da Ayodhya’daki camiye¹⁰ zarar verilmesi gibi durumlara hazırlıklı olmalarını sağlamaz” (Shepherd, 2003, s. 327). Shepherd’a göre dinlerin yaşanan, bu şiddet içerikli boyutu ideal olana aykırı düşen bir gerçeklik değil, aksine ondan beslenen bir gerçekliktir ve geleneğe yaslanır. Nitekim ona göre Sanskrit’i öğretmesine rağmen Hinduizm, savaşçı sınıfını rahiplerden hemen sonra gelen ikinci

¹⁰1992 yılında Ayodhya'daki Barbi Camii'nin bir Hintli çete tarafından yıkılmasından sonra ülke çapında çıkan ayaklanmalarda 3 binden fazla kişi ölmüştü.

sıraya koyar. Ve birçok din mensubunun ataerkil tutum ve davranışları geleneklerindeki Tevrat, İncil, Kur'an ve sünnet gibi en çok hürmet edilen kaynaklardan beslenmektedir. Bu durumda yapılması gereken şey, salt içeriden sunuşların daha dışarıdan, objektif bir bakışla dengelenmesidir.

Meseleye İslam dini açısından bakıldığında daha farklı bir durumun varlığından söz etmek mümkündür. Nitekim İslam eleştiriden ve diğer dinlerin eleştirel ve karşılaştırmalı bir anlayışla öğretilmesinden çekinmemektedir. İslam bizzat kendisini sorgulamayı, bu anlamda kendisine güçlü delillerle bağlanmayı salık vererek açıkça meydan okumaktadır. Dolayısıyla İslam diniyle diğer din ve inançların aynı düzlemde değerlendirilemeyeceği söylenebilir. Diğer yandan dinini iyi öğrenmiş bir Müslüman öğrencinin başka din ve inançları öğrenmesinin onu zenginleştireceğini düşünmek mümkündür. En basitinden böyle bir çoğulcu ve karşılaştırmalı pedagoji, öğrencinin kendi inanç ve değerlerini sorgulamasını tetikleyebilecek, onu araştırmaya sevk edebilecektir. Kendi dini inançları hakkında yeterince bilgisi olan ve sağlam bir dini duruşa sahip Müslümanın ötekini tanıması, ondan öğrenmesi ciddi handikaplara yol açmayacaktır.

Türkiye’de geçtiğimiz on yılda din öğretiminde, kapsamlı müfredat değişiklikleri gerçekleştirildi. 2000li yıllarından başından itibaren geliştirilen Ankara Modeli çerçevesinde temel eğitimin her iki kademesindeki öğretim programları yenilendi. Davranışçı yaklaşım terk edilerek, öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir anlayışla program ve ders kitapları hazırlanmaya başlandı. Din bilimsel bir yaklaşım çerçevesinde, İslam’la ilgili bilgilerde “mezhepler üstü” ve “birleştirici”, diğer dinler bağlamında “dinler arası açılımlı bir” anlayış geliştirilmeye çalışıldı. Ancak getirilen bu yeni anlayışın Türkiye’nin mevcut toplumsal, dinin ve kültürel yapısıyla ne derece örtüştüğü önemli bir soru(n) olarak karşımızda durmaktadır. Çoğulluk ve sosyokültürel değişim bağlamında yeni program ve ders kitaplarının farklı kesimlerin taleplerini, eleştiri ve önerilerini ne ölçüde karşıladığı bilinmemektedir. Bu araştırmanın bir sonraki bölümünde son hazırlanan ODKAB öğretim programı ve ders kitaplarının tüm bu soru(n)lar bağlamında nasıl bir çoğulculuk anlayışına sahip olduğu ele alınmaktadır.

3. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINDA ÇOĞULCULUK

3. 1. Öğretim programı ve ders kitaplarında politik çoğulculuk

Her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği bir insan modeli vardır. Bu model eğitim sistemlerinin felsefi temelini oluşturmaktadır. Buna milli eğitim politikası da denebilmektedir (Tosun, 2011, s. 100). Ülkelerin eğitim politikalarına yön veren felsefe aynı zamanda din eğitimi de şekillendirmekte onu yönlendirmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de kamusal din eğitiminin de belirli bir politikasının, buna bağlı olarak bir insan anlayışının olduğu söylenebilir. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ODKAB) Öğretim programından hareketle, Türk Milli Eğitim sisteminin din eğitimi politikasını *insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı* çerçevesinde özetlemek mümkündür. Bu beş esas, değişim halindeki insan gerçekliğini anlamak, küresel şartların etkisiyle açık topluma dönüşen, sınırların kalktığı bir dünyada, her alanda hızlı ve büyük değişimlere sahne olan sosyal gerçekliği tanımak ve yönetmek bakımından önem kazanmıştır. Sosyal gerçekliği tanımak ve gerektiği şekilde yönetebilmek için öncelikle bireyden yani insandan yola çıkılmalı, onun bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturulmalı ve ona, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yollar gösterilmelidir. İnsana ve onunla doğrudan irtibatlı olan düşünceye, hürriyete, ahlaka ve kültürel mirasa saygıyı temel alan bu bakış açısı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programları geliştirilirken, ders kitapları yazılırken veya öğrencilerle din alanında iletişime geçerken göz önüne alınacak hususlara işaret etmektedir (MEBDÖGM, 2010, s. 6).

Türkiye’de kamusal din eğitiminin merkezindeki insan anlayışı ile genel eğitim yoluyla yetiştirilmek istenen insan anlayışı önemli ölçüde örtüşmektedir. Bu anlayış ise

Türk Milli Eğitimini düzenleyen mevzuatta açıkça tanımlanmıştır. Örneğin Milli Eğitim Temel Kanunu'nun Türk Milli Eğitiminin genel amacına işaret eden 2. maddesinde Türk Milli Eğitiminin temel amacının Türk Milletinin bütün fertlerini belirli niteliklere sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2014). Benzer niteliklerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında, programın vizyonu başlığı altında da yer aldığı görülmektedir (MEBDÖGM, 2010, s. 9). Geliştirilmesi amaçlanan insan tipi hakkında, gerek ilgili kanunda gerekse bahsi geçen öğretim programında ortak bazı niteliklerin altını çizmek gerekmektedir. Bunlar içerisinde özellikle milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseme, koruma ve geliştirme; beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı olma; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip olma; insan haklarına saygılı, temel demokratik değerlerle donanmış olma vb. niteliklerin öne çıktığını söylemek mümkündür.

Din eğitiminde yetiştirilmesi hedeflenen belirli bir insan anlayışının olması, bu alanda yapılacak eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı şekilde yürütmesi bakımından önemlidir. İnsanın nasıl tanımlandığı, hangi vasıflarının öne çıkarıldığı, bu vasıflar ışığında onun din, inanç ve inanç özgürlüğü gibi hususlarla nasıl bir ilişkisinin olduğu din eğitiminin konuları arasında yer almaktadır. Ülkemizde DKAB dersi, toplumun farklı kesimlerinden gelen öğrencileri kapsadığı için oldukça hassas dengeler üzerine bina edilmiştir. Dolayısıyla, bu ders çerçevesinde yapılacak bir “insan tanımı” ve buna bağlı olarak “yetiştirilmeye çalışılan insan modeli” çok amaçlı ya da çoğulcu toplumun farklı kesimlerinin beklentilerini karşılayacak nitelikte olmalıdır.

Uluslararası mahkemelerin kararlarına bakıldığında, öğretim materyalinin kapsayıcılık niteliğine sıklıkla atıf yapıldığı görülmekte, ayrıca kamusal din eğitimi uygulamalarının kapsayıcılık vasfının sorgulandığı görülmektedir (Leigh, 2012). Kapsayıcılığın özellikle temel hak ve özgürlüklerle ilişkilendirildiği de dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu bağlamda Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) ve Avrupa Konseyi (AK) gibi örgütlerin çalışmalarında, her türlü kamusal eğitimde, hususen din eğitiminde temel hak ve özgürlüklere, bilhassa düşünce ve inanç özgürlüğüne duyarlılığın artırılmasına yönelik vurgular dikkat çekmektedir. Bu bakımdan ODKAB öğretim programı ve ders kitaplarında, nasıl bir çoğulculuk anlayışı olduğunu irdelemenin ilk adımı bireye ve onun özgürlükleri bağlamında inanç olgusuna nasıl bakıldığını incelemekten

geçmektedir. Araştırmanın bu kısmında, ODKAB öğretim programı ve ders kitaplarının insan gerçekliğine yaklaşımı; insan tanımı, insanın temel özellikleri, inanç ve dinle ilişkisi, temel hak ve özgürlüklerle özellikle inanç özgürlüğüyle ilişkisi bağlamında ele alınacaktır.

3.1.1. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının insana bakışı

Antropoloji, psikoloji gibi bilimlerde yapılan araştırmalar insanın doğuştan bağlanma, sığınma, ait olma, temel güven gibi bir takım duygularla dünyaya geldiğini ve zamanla gelişen bu özelliklerin hayatına yön verdiğini belirtir. Kimilerine göre ise insanda doğuştan bir din ya da inanç duygusu vardır; öyle ki bu duygu, insanın onsuz var olması mümkün olmayan, hiçbir zaman kapsam alanı dışına çıkamayacağı, temel özelliklerinden birini oluşturur (Alper, 2005). Bu yüzden insan kimi zaman, "*homo kredo*" (inançlı) bir varlık olarak tanımlanmıştır. ODKAB Öğretim programı bu duygunun insanda doğuştan getirilen ve hayata bağlı olarak devam eden bir "yetenek" ve "ihtiyaç" olduğuna işaret etmektedir. Programda din duygusu için şöyle denmektedir: "Bir yetenektir; çünkü her insan doğuştan, bir yüce varlığa inanma ve bağlanma kabiliyetine sahiptir. Bir ihtiyaçtır; çünkü her insan doğuştan sahip olduğu bu yeteneğini kullanarak inanma ile ilgili duygularını doyurma yollarını aramaktadır. Bu anlamda din ve inanma, insanın insan olma özelliklerindendir; âdeta insan varlığının olmazsa olmaz bir parçasıdır" (MEBDÖGM, 2010, s. 8). Ancak burada programın inanma duygusu ile din kavramını birbiriyle karıştırmış olduğu görülmektedir. Bir kere inanma ve bağlanma motivasyonunun dinle kurulan zorunlu irtibatının (insan varlığının olmazsa olmaz bir parçası) bütün insanlara teşmil edilmesi sorunludur. Sığınma, bağlanma, güven vb. duygulardan beslenen inanma duygusunun tüm insanlarda bulunan bir özellik, yani insanın insan olma özelliklerinden biri olduğu düşünülebilir (Fowler, 1995, s. 9-15; Mehmedoğlu, 2012). Ancak "din" in bu derece genellenebileceği tartışmalıdır. Eğer din tüm insanlara genelleştirilebilecek derecede kuşatıcı bir özellikse (Programda geçtiği şekliyle din duygusu), bu kavramın hangi bir dine mensubiyeti bulunmayan veyahut da dine mesafeli duran insanları nasıl kuşatacağı tartışmalı hale gelmektedir. Örneğin bir tanrıya ya da bir dine bağlı olmayan insanların (bu anlayıştan hareketle) temel bir insan olma vasfını yitirdikleri iddia edilebilir.

Program insanın inanan bir varlık olduğu kabulünden yola çıkarak din öğretiminin esas amacının gençlerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmelerine yani bilinçli dindarlığın gelişmesine katkıda bulunmak olduğunu belirtir. Bu doğrultuda din öğretimi, öğrencinin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlıklar içindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunabilecektir (MEBDÖGM, 2010, s. 5). Programda bu amaçla “İnanç” öğrenme alanı konulmuştur. Öğrencinin bu öğrenme alanından edindiği kazanımlardan hareketle, “evrendeki konumunu fark eden, akıl sahibi, özgür ve inanan bir varlık olmakla diğerlerinden ayrıldığıнын bilincine varan, dinin insan hayatındaki yerini ve önemini anlayan, temellendirebilen, Allah'la sağlıklı bir iletişim kuran, yaşamını anlamlandıran, yaptığı iyilik ve kötülüğün karşılığını mutlaka göreceği sorumluluk ve bilinciyle hareket eden birey olarak yetişmesinin esas olduğu”; ayrıca bireyin inanmakla, insanlığını daha iyi gerçekleştirebilmesi, diğer inanç sahiplerine saygılı olması ve tevhit inancıyla bağlılık bilincini güçlendirmesinin” amaçlandığı (MEBDÖGM, 2010) belirtilmiştir. Görüldüğü gibi burada hedef kitle anlamında genel bir öğrenciden bahsedilmektedir. Ancak öğretim programının genel amaçları derse katılan inançlı-inançsız, Müslüman-Hıristiyan vb. tüm kesimlerden gelen öğrencilere hitap edici niteliğe sahiptir. İnanç öğrenme alındaki temel amacın, toplumdaki genel inanç olgusu hakkında öğrencileri doğru bilgilendirmek olduğu görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, ‘Allah'la sağlıklı bir iletişim kurma’ ve ‘tevhit inancıyla bağlılık bilincini güçlendirme’ gibi programda bulunan amaç ifadelerini Müslüman öğrenciler bağlamında düşünmektir.

Bu bağlamda önemli bir hususa işaret etmek gerekmektedir. Bilindiği gibi DKAB dersi sadece Müslüman öğrencilerin aldığı ya da sadece onlara zorunlu olan bir ders değil, Anayasanın zorunlu din derslerini düzenleyen 24. maddesi gereği herkesi kuşatan bir derstir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığınca yayımlanan çeşitli genelgelerde isteyen Gayr-i Müslim velilerin çocuklarını dersten çekebileceklerine dair bilgiler yer alsa da bazılarına göre bu durum Anayasaya aykırılık teşkil etmektedir (Örn. bkz. Gözler, 2010). Meselenin hukuki açıdan oluşturduğu sorun bir yana, dersin, muafiyetlerin de etkisiyle giderek Müslüman öğrencilere hitap eden bir niteliğe bürünmesi pek çok açıdan sorun oluşturmakta ve eleştirilere konu olmaktadır. Örneğin Irkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu 2011 yılında yayımladığı bir raporda dersin gerçekten farklı dini kültürlerle ilgili bir ders ise, yalnızca Müslüman çocuklar için zorunlu tutulması için bir sebep olmadığıнын altını çizmektedir.

Komisyonu göre ders, eğer yalnızca İslam dinini öğretmeyi amaçlıyorsa, bu belirli bir dinin dersi olduğu anlamına geleceğinden çocuklarla ailelerinin din özgürlüğünü korumak adına zorunlu olmaması gerekmektedir (ECRI, 2011, s. 30). Ayrıca Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinde görülen Hasan-Eylem Zengin davasında duruşma sırasında devlet yetkililerinin, “ateist olan bireylerin muaf tutulmak istemeleri halinde, taleplerinin yetkililer tarafından değerlendirildiğini” (AİHM, 2007) belirtmeleri sorunu daha da büyötmektedir. Şu halde aslolan dersin tüm kesimler için zorunlu olmasıdır. Dolayısıyla anayasal olarak temel eğitime katılan her öğrencinin alması zorunlu olan bir dersin öğretmeninin, ‘tevhit inancıyla bağlılık bilincini güçlendirme’ benzeri ifadelerle dikkat etmesi gerekmektedir. İnanmayan kimseler için böyle bir hedef, bir imkân olarak yalnızca tanıtma ve bilgi verme esas çerçevesinde anlamlı olabilir, aksi yöndeki örneğin zorlama, inandırma, aşılama, şartlandırma benzeri tutumlar insan hakları ihlali sayılmaktadır. Nitekim bu tarz amaçların dayatılması, inanmayan ya da dine mesafeli ailelerin felsefi düşünce, inanç ve kanaatleriyle uyuşmadığından evrensel hukuk ilkelerinin, örneğin AİHS 1 Nolu ek protokolünün 2. maddesinin de ihlali anlamına gelmektedir.

ODKAB öğretim programına göre insanda bulunan inanma duygusu hiçbir zaman yok olmaz; ancak “eksik ve yanlış doyurulabilir ki asıl önemli nokta da burasıdır. Eğitim-öğretimden beklenen görev, bu eksik ve yanlış doyurulmaları önlemektir... Din öğretiminden beklenen, kişilerin inanma ihtiyaçlarını, doğru bilgi, duygu ve becerilerle doyurmalarına yardımcı olmaktır” (MEBDÖGM, 2010, s. 8). Görüldüğü gibi öğretim programı, bireylerin inanma noktasında eksik ve yanlış öğrenmeleriyle baş etmeli ve onların inanma ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde doyurmalarına yardımcı olmalı; onları doğru bilgi, duygu ve becerilerle donatmalıdır. Peki, doğru bilgi, duygu ve davranışın ölçüsü, göstergesi nedir? Din öğretiminin muhtevası, özellikle inançla ilgili konular bağlamında, bir doğru ölçütü ya da sahlilik kriteri olabilir mi? Bu ve benzeri sorular öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan bilgilerin niteliğini gündeme getirmektedir. Bu bağlamda Öğretim programı temel aldığı yaklaşımı şöyle dile getirmektedir: “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı hazırlanırken öğrencinin aktif kılındığı program geliştirme yaklaşımları ve alan ile ilgili bilimsel kriterler olmak üzere iki temel husus gözetilmiştir” (MEBDÖGM, 2010, s. 10). Bu ifadelerde geçen “alan ile ilgili bilimsel kriterler”in ne olduğu programda Din bilimsel yaklaşım başlığı altında açıklanmaktadır.

Din bilimsel yaklaşıma göre program geliştirme sürecinde, gerek İslam gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulmuştur. İslam'la ilgili bilgilerde; Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenmiş; dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinî oluşumlar yok sayılmamış; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görülmüş; diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılım sağlanmıştır. Programın ifadeleriyle “bu yaklaşıma uygun olan, bütün dinî ve ahlaki değerler, öğretime konu edilmiş ancak din eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine büyük özen gösterilmiştir” (MEBDÖGM, 2010, s. 10-11). Görüldüğü gibi program bir din, mezhep ya da inancı öne çıkaran geleneksel doktriner din eğitimi yaklaşımından ayrıldığını önemle vurgulamaktadır. Bu vurgu dikkat çekicidir. Zira farklı mensubiyetleri olan öğrencilere zorunlu tutulan bir dersin doktriner nitelikte olması, bir önceki bölümde ele alındığı üzere, pek çok soru ve sorunu gündeme getirmektedir.

Programın din bilimsel yaklaşım temelinde, doktriner anlayışla arasına mesafe koyma çabasını genel bilimsellik olgusuyla, örneğin bilimsel bilgiyle hususen bilimsellik tavrıyla nasıl ilişkilendirildiğini de tartışmak gerekmektedir. Programın genel amaçları içerisinde zikredilen ve öğrencinin kazanması beklenen, “din alanında yetkin olan ile olmayanı ayırır”; “doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt eder”; “dinin öğütleriyle, örf ve âdetlere dayalı sağlıklı dinî oluşumları ayırt eder”; ve özellikle “aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini benimser” ifadeleri bu konuda bazı ipuçları vermektedir (MEBDÖGM, 2010, s. 12-13). Örneğin yukarıdaki son ifadede geçen “bilimsel” nitelemesi ile muhtevayı oluşturan bilgilerin doğru, araştırmaya dayalı ve objektif karakterine vurgu yapıldığı söylenebilir. Ancak programın yer yer bilimselliğe daha araçsal, yani yöntem bilimsel bir işlev yüklediği görülmektedir. Örnek olarak programın insanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerin... olumlu yönde gelişebilmesi için bireylerin bilimsel yöntemle verilecek din öğretimine ihtiyaç duyduklarına, İslam'ın bilimsel yöntemlerle araştırılması ve öğrenilmesi gerektiğine vurgu yapması zikredilebilir (MEBDÖGM, 2010, s. 11). Yine programın din öğretiminde işe koşulacak stratejiler başlığı altında öğretmenin, “tartışmaları ve etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek

şekilde” yönlendirmesi gerektiğine vurgu yapılmış (MEBDÖGM, 2010, s. 11, 23); programın “öğrencinin içselleştirmesi ön görülen değerler” bağlamında “bilimsellik” değerine de yer verilmiştir (MEBDÖGM, 2010, s. 13). Bununla birlikte mevzuatta bilimsellik kriterinin içeriksel bir ölçüt olarak da işe koşulduğunu gösteren örnekler bulunmaktadır.

2013 tarihli, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının *Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler* konulu düzenlemesi ile (MEB, 2013a), Millî Eğitim Bakanlığı *Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde* (MEB, 2010) içeriğin bilimsel olarakta yeterli olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. İlgili düzenlemede şöyle denmektedir: “Taslak ders kitaplarının içeriğinde genel geçer, kabul görmüş ve güncel bilimsel bilgi, teori, teknik, yöntem, terim, birim ve semboller kullanılır. İçerik, bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen kaynaklara dayandırılır. Bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği konusunda kanıt olmayan ve kaynağı bilinmeyen içeriklere yer verilmez. Bilimsel bilgi dışında görüş veya kanaat niteliğinde olan bilgilerin hangi kaynağa ya da kişiye ait görüş veya kanaat olduğu açıkça belirtilir... Bilimsel olarak hatalı ve yanlış bilgi kullanılamaz” (MEB, 2013, s. 3). Ayrıca ders kitaplarında “alternatif ve kesin olmayan teoriler ile gerçekliği tartışılan konular ve bilgiler, kesin bilgiymiş gibi sunulmamalıdır. Birden fazla teorinin olduğu konularda bir teoriye dayalı bilgi sunulurken, bu açıkça ifade edilir, o bilgiye ilişkin farklı teori ve açıklamaların da olduğu belirtilir. Herhangi bir içeriğin, bilginin veya eserin, dersin amacı ya da öğrencilerin özellikleri gibi hususlar dikkate alınarak, yalnızca bir parçası ya da sınırlı bir kısmı kullanılmış ise, bu açıkça ifade edilir. Öğrencilerin, kesin olmayan bilgileri kesin bilgi ya da yalnızca bir kısmı sunulan bir içeriği bütün olarak algılamalarını engelleyecek uyarılara yer verilir” (MEB, agy.). Bu ifadelerden din dersi bağlamında, gerek program gerekse ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinde yer alan tüm bilgilerin dini açıdan doğru/sahih olduğu kadar bilimsel açıdan da belirli bir anlam bütünlüğüne, iç tutarlılığa, bilimsel gerçeklere uyumluluğa, nesnellığe sahip olması gerektiğini anlamak mümkündür. Bu bilimsel duyarlılık, öğrencilerin inanç konularında kendi tercihlerini özgürce, bilinçli ve doğru şekilde yapabilmeleri bakımından önem taşımaktadır.

Yukarıda zikredilen çoğulcu-bilimsel tavrın izlerini, öğretim programının insan gerçekliğine bakışında da görmek mümkündür. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programına göre insan, ilk hücrelerin teşekkülüyle başlayan ve son

nefesini vermesiyle tamamlanan sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde, geçmişe ait hatıraları, geleceğe ait umutları ve kaygıları olan, dünya zihninde her an farklı şekillenen, her an bir kaptan bir kaba aktarılan, korkuları, sevgileri, heyecanları, nefret ve istekleri, inançları, değer yargıları, tutumları olan, her gün yeniden keşfedilen (MEBDÖGM, 2010, s. 4-5) bir varlıktır. İnsanın beslenmesi, korunması, sağlık şartları, kültürel, toplumsal, tarihî çevresi de insan olmasının bir gereğidir. Programa göre insanoğlu, fark etmese bile, hem fizyolojik hem de psikolojik yönden **sürekli değişir ve yenilenir**. Bu çerçevede insandan beklenen, yaratılış gayesine uygun olarak kendini sürekli geliştirmek ve olgunlaşmaktır (MEBDÖGM, 2010, s. 4). Görüldüğü üzere öğretim programında insanın değişmeye ve gelişmeye müsait tabiatının altı çizilmekte ve bu değişiminin ve gelişimin sürekliliğine işaret edilmektedir. Bu anlayış programın kazandırmayı hedeflediği temel becerilere de yansıtılmıştır. Örneğin öğrencilerde “değişim ve sürekliliği algılama becerisi”ni geliştirmek, pek çok öğrenme alanı, ünite ve konunun ana hedeflerinden birisidir (Örn. bkz. MEBDÖGM, 2010, s. 37, 42, 45, 49, 51, 53, 55, 59).

Öğretim programına göre her insan, hayata etkin ve üretken bir biçimde katılarak kendini gerçekleştirmek ihtiyacı içerisindedir. Bu bağlamda program, insan doğasının olumlu ve geliştirilebilir bir potansiyele sahip olduğunu vurgulayarak “her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu” (MEBDÖGM, 2010, s. 11, 21) kabul eder. Buradan hareketle programda öngörülen öğrenme-öğretme etkinliklerinin amacı, “bireyin özerklik ve bütünlüğünü koruyarak kişisel ilgi ve beklentileri yönünde ilerlemesine yardımcı olmak” şeklinde ifade edilmiştir. Şu halde öğrenciler, katı program yapıları içinde mutlaka belli hedeflere ulaşmak durumunda bırakılmamalı, onların bireysel özellik ve farklılıklarına saygı gösterilmelidir (MEBDÖGM, 2010, s. 22). Bu durum programın temelinde yatan ana ilkelerden birisi olan “insana saygı” ilkesiyle de doğrudan ilişkilidir. Program şöyle der: “Temelinde insana saygı fikri olan bir eğitim anlayışı, insanın ne olduğu üzerinde düşünür, insanın varlık şartlarını tanımaya, anlamaya çalışır; insanın sahip olduğu potansiyeli değerlendirir” (MEBDÖGM, 2010, s. 5). Görüldüğü üzere ODKAB öğretim programı insanın kendine özgü doğasına, kişisel ilgi ve beklentilerine, bireysel özellik ve farklılıklarına duyarlılığı öne çıkarmaktadır. Buradan hareketle, bireysel farklılıklara göstermiş olduğu duyarlılığın programın çoğulcu niteliğini artırdığı söylenebilir.

Çoğulcu din eğitiminde öğretici materyaller, bireyin otonomisi, ilgi ve ihtiyaçları üzerine odaklanmakta, bu çerçevede öğrencinin insani gelişimine duyarlılık gösterilmektedir. Bu duyarlılık, temelde insanı kendi hususi/özel varlık şartları içerisinde tanımayı, anlamayı gerektirmektedir. Şüphesiz ki insanın varlık şartlarının en önemlilerinden birisi de onun çeşitliliğidir. ODKAB Öğretim programında insanın belli bir çeşitlilik/çoğulluk vurgusuyla ele alındığı görülmektedir. Programa göre insanın şahsiyeti en geniş anlamda çeşitlilik içinde gelişir. Bu yüzden insanın gelişmesini kısıtlayan her tutum insan hürriyetine aykırıdır (MEBDÖGM, 2010, s. 5). Bu anlayışın en çarpıcı ifadesi şöyledir: “İster ‘dinin emirlerini yerine getiriyorum desin, isterse belli bir düşüncenin, felsefi anlayışın öğütlerini yerine getirmek istiyorum’ desin fark etmez. İnsanı ezen, kişiliğini zedeleyen, onun bağımsız karar vermesini engelleyen her baskı, insan hürriyeti fikriyle çelişir. İnsan, kendi iyiliklerini kendisinin doğru bildiği yolda arama hürriyetine sahiptir. Herkes özgürce kendi akıl sağlığının ve tercihlerinin sahibi olabilmelidir” (MEBDÖGM, 2010, s. 5).

Sonuç olarak programın, insana ve onun hürriyetine saygıyı din öğretiminin temel esaslarından biri olarak zikretmesi, insan temasını belli bir değişim zemininde işlemeye çalışması gerek ulusal gerekse uluslararası insan hakları mevzuatıyla örtüşmesi bakımından dikkate değerdir. Programda insani hürriyetlerin, bilhassa inanç hürriyetinin çeşitlilik veya çoğullukla ilişkilendirilerek ele alınması ve böylece insan anlayışının çoğul ve dinamik bir zemine oturtulması çoğulcu din eğitiminin de vurguladığı önemli noktalardan bir tanesidir. Nitekim demokratik toplumlarda insan özgürlüğünün bir gereği olarak bireysel tercihler, bu tercihlerin gereği olan anlayış ve yaşam biçimleri saygıyla karşılanır, korunur ve zenginlik olarak kabul edilir. Tüm bu hususlardan ve nihayet programın, insanı konu alan ilahî ve insani bütün izahların, onu tanımanın, anlamının ve yorumlamanın yöntemlerini zenginleştirdiğini (MEBDÖGM, 2010, s. 5) kabul ettiği esprisinden de yola çıkarak, programın temele aldığı yaklaşımın çoğulcu ve bilimsel esaslara uygun olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

3.1.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında insanın doğası ve din

Öğretim programının insan gerçekliğine ve onun değişen, çoğul tabiatına bakışının izlerini ders kitaplarında görmek mümkün müdür? Bu soruya yanıt verebilmek için öncelikle, ders kitaplarının beşeri farklılıklara/çoğulluğa nasıl baktığını, bu anlamda örneğin insanın gelişim ve değişimini nasıl ele aldığına bakmak gerekmektedir. Nitekim incelenen ders kitaplarında insani çoğulluğa dikkat çekilerek insanın değişen ve farklılaşan yapısına göndermelerde bulunduğu görülmektedir. Bu anlatıma göre “bazı insanlar çok meraklıdırlar; her şeyi öğrenmek ister, bunun için de araştırma ve inceleme yaparlar. Bazı kişiler ise olaylar ve varlıklar hakkında derin düşünmezler, sorgulayıcı değildirler... Bazı insanlar duygusaldırlar, gördükleri ya da yaşadıkları bir olaydan çabuk ve derinden etkilenirler... Bazı kimseler ise kuralcı ve akılcıdırlar, olayları değerlendirirken duygularını değil, akıl ve mantıklarını ön planda tutarlar, karşılaştıkları olaylara gerçekçi bir anlayışla yaklaşırlar” (Kabakçı, 2012a, s. 71). “... Çünkü insanların kişilik yapıları, sahip oldukları özellikler ve bilgi birikimleri, olaylara bakış açılarına da yansımaktadır” (Kabakçı, 2012a, s. 72).

İnsanların birbirinden farklı olması gerçeğinin yanında aynı insanın psikososyal gelişim sürecinde de belirli bir değişim ve farklılaşma söz konusudur. Bu değişim ve farklılaşma bilindiği gibi gelişim psikolojisinin konusu olup eğitimin merkezindeki öğrenciyi doğru anlamak, tanımak bakımından önem arz etmektedir. Sözü edilen insani gelişim ve değişim ders kitaplarında şöyle dile getirilmektedir: “İnsan, sürekli değişen ve gelişen bir varlıktır. Onun çocuklukta ki düşünceleri ile gençlikteki ve yaşlılıktaki düşünceleri, olaylara yaklaşımı aynı değildir” (Kabakçı, 2012a, s. 71). “İnsan toplum içinde yaşayan bir birey olduğu için sosyal sebeplere bağlı olarak sürekli bir değişim ve yenilenme içindedir” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 61). “Bu değişim, onların yaşama bakışlarını, dünyayı algılama biçimlerini ve olaylara bakışlarını da etkilemektedir” (Kabakçı, 2012a, s. 72). Görüldüğü üzere ders kitapları, insanın biyolojik, toplumsal ve kültürel bir varlık olmasından yola çıkarak onu değişime açık bir varlık olarak ele almaktadır. Daha sonra da değinileceği üzere bu değişim yaşamın tüm yönlerinde olduğu gibi dinin buyruklarını algılama ve anlamayı da etkileyecek ve farklılığa uğratacaktır. Şu halde ders kitaplarının temelinde, programda olduğu gibi, dinamik bir insan anlayışının bulunduğu, değişen ve farklılaşan insani özelliklerin

çeşitli sosyokültürel faktörlerin de etkisiyle insanların din anlayışlarını etkileyebildiği gerçeğinin dikkate alınmış olduğu söylenebilir. Bu sonuç çoğulculuk ve çoğulcu din eğitimi açısından anlamlıdır.

Ders kitaplarındaki insan anlayışı, programın ana hatlarını verdiği insan tasavvuruyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Nitekim kitaplara göre insan, konuşması, yazması, bilgi birikimi, estetik zevki, sanat kabiliyeti olan (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 11); akıllı, özgür ve irade sahibi (Kabakçı, 2012a, s. 14; Genç, 2012, s. 10); aklıyla iyiyi kötünden, doğruyu yanlıştan ayırt edebilen, iradesiyle de iyi ya da kötü bir davranışta bulunmaya karar verebilen (Demirtaş, 2012, s. 36; Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 110); vicdanı ve sezgileri olan (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 109); Allah'ın üstün vasıflarla ve mükemmel şekilde yarattığı, halifesi yani yeryüzündeki temsilcisi olarak seçtiği, pek çok şeyi hizmetine verdiği, kendi ruhundan üflediği (Genç, 2012, s. 98) bir varlıktır. İnsan bütün bu özellikleri sayesinde diğer canlılardan ayrılmaktadır. Akıllı ve düşünebilen bir varlık olan insan, uzayın derinliklerine yolculuk yapabilmekte, teknolojik araç ve gereçler üretebilmekte, icatlar yaparak hayatını kolaylaştırabilmekte (Genç, 2012, s. 10), diğer varlıkları kendi yararı için kullanabilmektedir (Kabakçı, 2012a, s. 36). Ayrıca o, sanat ve edebiyat eserleri ortaya koyabilmekte, kültür ve medeniyetler oluşturabilmektedir (Barman, 2012, s. 12; Kabakçı, 2012, s. 79). Ders kitaplarına göre bütün bu yetenekler, Allah'ın insanı sevdiğini ve ona değer verdiğini göstermektedir (Demirtaş, 2012, s. 105). Buradan yola çıkarak ders kitaplarının, programda olduğu gibi, insanın var oluşuna dair “yaratılış” görüşünü benimsemiş olduğu söylenebilir. Bu durum incelenen öğretim programı ve ders kitaplarının insana bakışındaki ortak dini tavra işaret etmesi bakımından önemlidir.

Ders kitaplarına göre mutlu ve huzurlu olmak için gayret eden, gelişmek için çalışan, bir amaca ulaşmak için emek harcayan insana bu faaliyetlerini yürütmesi için verilen ölçüler, sunulan imkânlar ve sahip olduğu kabiliyetler onun kaderidir (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 14). Bu kader anlayışının içerisine insanın, “iyilik ve kötülük yapabilecek şekilde yaratılması”, “akıl ve irade gücünü kullanması”, “bir anne ve babaya sahip olması, ölümlü olması ve ten rengi gibi değiştiremeyeceği fiziki özellikleri ve kabiliyetleri” yanında “yaratıcı bir gücün varlığına inanmaya ve bu doğrultuda hareket etmeye ihtiyaç hissedecek şekilde yaratılmış” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 12) olması da girmektedir. Bu vurgu yani insanın kaderini, onun özellikle akıl sahibi, özgür ve sorumlu bir varlık olmasıyla ilişkilendirme,

ardından inanmaya yönelik eğilimin altını çizme ve buradan hareketle onun başıboş yaratılmadığına ilişkin değerlendirmelerde bulunma ders kitaplarında sık sık tekrar edilen bir olgudur. İlerde yeniden ele alınacak bu akıl yürütme biçiminin doğal bir sonucu olarak insanın, kaderi gereği akıllı ve özgür bu yüzünden de “sorumlu tutulan”, böylece yaratıcı bir gücün varlığına inanma ve bu doğrultuda hareket edebilecek ölçülerle kayıtlı/sınırlı bir varlık olarak ele alındığı söylenebilir.

Yukarıda zikredilen üstün niteliklerine karşın insan, ders kitaplarına göre, “dilediği her şeyi yapabilecek güce sahip değildir” (Barman, 2012, s. 13). “İnsan ... hem iyi hem de kötülüğü gerçekleştirebilecek yetenekte yaratılmıştır. Zaman zaman isteyerek veya istemeyerek hata yapabilir ve günah işleyebilir” (Demirtaş, 2012, s. 36). Çünkü “insanın gerçekleştirmek istediği birçok istek ve arzusu vardır. O, bunların peşinde koşup durur. İsteklerine kavuştuğu hâlde bazen de aşırılıklara kaçır” (Akgül, vdğ., 2012). “Yeryüzünde ortaya çıkan gerek toplumsal gerek fiziki anarşi ya da bozulmaların sorumlusu insandır. Doğayı kirleten, savaşlar çıkaran ve başkalarını düşünmeden hareket eden hep insandır” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 20). “Kur’an’da insanın âciz bir varlık olduğu belirtilir. İnsanın unutkan ve nefsine düşkün olması da bu acizliğinin sonucudur. Unutkanlık, bencillik, kibirlilik gibi kötü huylar insanda vardır” (Demirtaş, 2012, s. 36). Bütün bu olumsuzluklar insanı sınırlamakta gücünü zayıflatmaktadır. Örneğin o, “hastalık, ölüm, doğal afet gibi durumlarla karşılaştığında kendini çaresiz ve güçsüz hissetmektedir (Kabakçı, 2012a, s. 36). Ayrıca insan her ne kadar “akıllı ve irade sahibi”, “aklıyla iyiyi kötü den, doğruyu yanlıştan, faydalıyı zararlı olandan ayırabilen” bir varlık olsa da... “bir günah işlediğinde veya kötülük yaptığında”... “hatadan dönmek, işlediği günahı affettirmek ister” (Barman, 2012, s. 18). Yine insan kötülük yaptığında vicdanen rahatsız... iyilik yaptığında ise sevinç ve mutluluk hisseder (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 57). Böyle durumlarda, o “sığınıp güvенеbileceği üstün bir varlığa yönelme ihtiyacı hissetmektedir” (Kabakçı, 2012a, s. 36). Ders kitaplarına göre inanıp ibadet etmek, insanın işte bu ihtiyacını karşılamaktadır (Kabakçı, 2012a). Görüldüğü gibi din ve inanma burada, açıkça insanın zayıflığına, çaresizliğine bağlanan bir kurgu etrafında ele alınmaktadır. Bir önceki paragrafta dile getirilen olumlu özelliklerle birlikte düşünüldüğünde, ders kitaplarının insana ve onun tabiatına bakışının bütüncül bir karakter arz ettiğini söylemek mümkündür.

Ders kitaplarında insanın araştıran, merak eden, anlam arayışında olan tabiatına da değinilerek sahip olduğu bu niteliklerinden dolayı ilahi vahye mazhar olduğu ifade edilmektedir. Buna göre “insan, merak eden, sorgulayan ve araştıran bir yapıya sahiptir. Bu nedenle her insan; bu dünyaya geliş amacının ne olduğunu, evrendeki düzenin nasıl işlediğini, ölümün bir son olup olmadığını sorgular” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 122-124). Nitekim insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik akıl sahibi olmasıdır. İnsan aklı sayesinde etrafında olup bitenleri sorgulayabilmekte ve anlam arayışında bulunabilmektedir. Öyle ki o, “tarihin ilk dönemlerinden itibaren kendi varoluş amacını sorgulamış; evrenin nasıl yaratıldığını, doğa olaylarının nasıl meydana geldiğini, öldükten sonra ne olacağını merak etmiştir. Kendisini, çevresini, varlıkları tanımak ve pek çok şeyi bilmek, öğrenmek istemiştir” (Kabakçı, 2012, s. 117). İnsan, kendisine verilen bu tür üstün yetenekler sayesinde araştırma ve incelemeler yapabilmekte, yeni bilgiler öğrenip kendini geliştirebilmekte; olaylar, bilgi ve durumlar arasında neden sonuç ilişkileri kurabilmekte (Genç, 2012, s. 10); özellikle duyularla çeşitli gözlemler yaparak birçok bilgi ve sonuçlara ulaşabilmektedir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 122-124). Ders kitaplarına göre dinin bireyi esas almasının asıl nedeni, işte insanın akli melekeleri bağlamında sahip olduğu, onu diğer canlı türlerinden ayıran bu üstün vasıflarıdır.

İnsanı vahye muhatap kılan niteliklerin ışığında ders kitaplarında, insanın inanma ve dinin emirlerine muhatap olma durumu temellendirilmeye çalışılmaktadır. Örneğin insan, birçok İslam âliminin görüşüne göre, kendi aklıyla düşünüp araştırarak Allah’ın varlığını, birliğini kavrayabilir (Genç, 2012, s. 90). Zira “insan, varlıkları ve olayları algılayabilen ve algıladığı şeyler üzerinde düşünüp muhakeme yapabilen... Bu özelliği ile kendi varlığının ve içinde yaşadığı evrenin yaratılış amacını kavrayabilen” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 10) bir varlıktır. Ders kitaplarında insanın inanma, bir yaratıcının varlığını keşfetme süreci de böyle bir anlamlandırma süreci üzerinden temellendirilmektedir. Örneğin “insan doğayı ve evreni gözlemler. Dünya, Güneş ve Ay’ın hareketleri üzerinde düşünür. Çevresindeki olağanüstü güzelliklerin, kendisinin niçin yaratıldığını anlamak ister. Bu arayış, insanı Allah’ın varlığı ve birliği inancına ulaştırır” (Genç, 2012, s. 90). “İnsan, akıllı ve düşü ne bilen bir varlık olduğu için kendisini, evreni ve tüm varlıkları yaratan Yüce Allah’a inanıp sevgiyle bağlanır” (Barman, 2012, s. 22). “İnsan, aklıyla İslam’ın ilkelerini anlayıp öğrenebilir. Yüce Allah’ın varlığını ve birliğini kavrayıp ona inanabilir... Böylece dinî sorumluluklarının

farkında olur. Allah’ın emir ve yasaklarını yerine getirir” (Kabakçı, 2012, s. 119). Ancak bu son örneklerde geçen “düşünür”, “ister”, “ulaştırır” ve “bağlanır” gibi genelleyici ifadeler evrensel gerçeklermiş gibi sunulan, aslında temenni ve arzuları yansıtan sübjektif ifadelerdir. Cümlelerin mutlak ifadelerle ve genel geçer yargılar biçiminde sunulması, cümlelerin/yargıların anlamını bulandırmakta ve anlamayı zorlaştırmaktadır. Söz gelimi pek çok insan, “akıllı ve düşüne bilen bir varlık” olduğu halde “kendisini, evreni ve tüm varlıkları yaratan” bir varlığa inanmayabilir. Nitekim akıllı ve düşünebilen bir varlık olmak “Yüce Allah’a inanıp sevgiyle bağlanmayı” zorunlu kılmamaktadır.

Ders kitapları, öğretim programın ana kabullerinden biri olan “inanan insan” anlayışını aynen benimsemiş görünmektedir. Ancak bu anlayış bilimsel kanıtlardan ziyade ayetlerle temellendirilmek suretiyle herhangi bir dine inanmaya/herhangi bir inancı benimsemeye yatkınlıktan İslam inancını benimsemeye indirgenmeye çalışılır. Aşağıdaki örnekler bu durumu açıklamaktadır. “İnsanda yeme, içme ve barınma gibi biyolojik ihtiyaçlar nasıl doğuştan geliyorsa din duygusu da doğuştandır... İnsanlar, herhangi bir dine inanmaya, bir inancı benimsemeye yatkın olarak yaratılmışlardır. Ancak zamanla din duygusu, aile ve çevrenin de etkisiyle farklı biçimlerde gelişmiştir” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 12). Yukarıda ifade edildiği gibi, yazarlar, buradaki “her hangi bir inancı benimsemeye yatkınlık” durumunu daha da tahsis ederek kesin ifadelerle İslam inancına indirgerler. Örneğin “akıllı bir varlık olan insan, varlıklar ve olaylar üzerinde düşünür. Çevresini gözlemleriyle evrendeki mükemmel düzenin tesadüf eseri ya da kendiliğinden olamayacağını kavrar. Bunun sonucunda da her şeyi yaratan, sonsuz güç ve ilim sahibi Yüce Allah’ın varlığına, birliğine inanır” (Kızılkaya, 2012, s. 12).

Örneklerden de anlaşılacağı üzere olması istenenler, temenniler, genel geçer yargılarla ifade edilerek sonuç mutlaklaştırılmaktadır. Yazarların insanın “her zaman yüce ve kudretli bir varlığa güvenme, ona sığınma ve ondan yardım dileme ihtiyacı” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 12) hissettiklerini yeterince tartıştıklarını söylemek de mümkün değildir. Gerçekte “bir inanca sahip olma, onu savunma ve bu inanca uygun davranma” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 11) nın insan tabiatından beslenen boyutları vardır. Ancak “düşünür→, “kavrar”, →“inanır” biçimdeki akıl yürütmenin mutlaklaştırılmak suretiyle inanma olgusunun değişmez/mutlak bir anlayışa indirgenmesi/bağlanması dini bir temellendirmedir ve yalnızca o inanç

çevresini kuşatabilir, bu yöndeki hükümler o inancı kabul edenleri bağlayabilir. Dolayısıyla ders kitaplarının bir din üzerinden ancak temellendirilebilecek olan davranış biçimlerini “bilimsel bilgi” gibi belletmeye, genelleştirerek mutlaklaştırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durum doğal olarak yazarları, temele alınan inanç lehine bazı özcü ifadeleri kullanmaya itmektedir. Örneğin “insan... hayatın amacı, ölümden sonra ne olacağı ve diğer canlılarla ilişkilerinin nasıl olması gerektiği hususunda sürekli sorular sorar. Bu ve benzeri soruları, en güzel şekilde Kur’an cevaplar” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 58) ifadesinde olduğu gibi. Oysa bu tür ifadeler söz konusu dersi alan öğrencilerin bir gurubunu mutlu ederken diğerlerini dışlayabilir.

İncelenen ders kitaplarına göre insan, kendisine bahşedilen özelliklerin (ki bunlar aynı zamanda insanın kaderini oluşturmaktadır) gereğini yerine getirmelidir. Bu durum dürüst, adil, sorumlu, çalışkan vb. olmanın yanında aynı zamanda inançlı ve dindar olmaktan geçmektedir. Zira sayılamayacak derecedeki nimetlerin şükürü başka türlü yerine getirilemez. İnanmayan, ibadetlerini yerine getirmeyen insan sorumluluğunun gereğini yerine getirmemiş demektir. Nitekim bu durum 11. sınıf ders kitaplarından birinde şöyle ifade edilmektedir: “Allah, yeryüzünde insanın yaşaması için gerekli olan bütün nimetleri yaratmıştır... Bu nimetlere karşı şükretmemiz gerektiğini hissederiz... Şükürün en önemli göstergesi ise yerine getirilen ibadetlerdir” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 29). Başka bir yerde bu yükümlülük, daha kes(k)in bir dille, şöyle ifade edilmektedir: “Tüm bunlara karşılık insan da yaratıcısını sevmeli ve ona şükretmelidir. Allah’a olan sevgisini, bağlılığını göstermek; şükür ve minnetini ifade etmek için ibadetlerini yerine getirmelidir” (Kabakçı, 2012a, s. 34).

Ders kitaplarında insanın özellikleri ve din bağlamında ortaya çıkan problemlerden birisi de normatif ifadelere sıkça başvurmaktır. Öyle ki incelenen metinlerde inanan insan anlayışı/kurgusu pek çok yerde normatif ifadeler üzerinden inşa edilmektedir. Kitaplarda bu anlayışın birçok örneğini bulmak mümkündür. Örneğin “sıkıntılı zamanlarda Allah’a sığınmak insan tabiatının bir gereğidir”, “gerçek huzur, Allah’ın hoşnutluğunu kazanmaktır”; “Allah’a sığınmak suretiyle hiçbir zaman yalnızlık duygusuna ve ümitsizliğe kapılmaz”; “her gün belirli aralıklarla Allah’ın huzuruna çıkan insan, Allah’ın her an kendisini görüp gözettiğini bilir ve inanır” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012). Yukarıdaki cümleler esasında, dindar bireylere özgü bazı davranış, anlayış biçimleridir. Mesela dindar bir kimse sıkıntılı zamanlarda Allah’a sığınabilir ve bununla huzur duyabilir. Ancak bu tutumun “insan tabiatının bir

gereği” olduğunu söylemek, üstelik bu tür tutumları “gerçek huzur”, “hiçbir zaman” ve “her an” gibi mutlak ve genelleştirici sıfatlarla ilişkilendirmek sorunludur. “Gerçek huzur, Allah’ın hoşnutluğunu kazanmaktır” iddiası bir dini iddiadır ve kendince ve o dinin bağlıları nezdinde doğruluk değerine sahiptir. Bu tür yargılar, ilgili dine atıf yapmaksızın (örneğin... “a göre”) yazarın şahsi görüşü ya da söylemine dönüştüğünde diğer din, inanç, görüş vb. lerine mensup kimselerin ya da inancız, agnostik vb. kimselerin hiçbir zaman gerçek anlamda huzura kavuşamayacaklarını iddia ya da en azından ima eder. Herkese zorunlu tutulan, kamusal bir din eğitiminin böyle bir iddiada bulunması çoğulculuk ve kapsayıcılık nitelikleri bakımından sorun taşımaktadır. Gücünü laik kamu otoritesinin yetkisinden alan gerek öğretmen, gerek ders kitabı yazarı ve gerekse öğretim programlarını hazırlayanlar açıkça bir dini, inancı ya da dünya görüşünü mutlaklaştıramaz ve diğerlerini dışlayamazlar. Bir dinin sunumu yapılırken açıklayıcı, betimleyici ve analitik bir dil kullanmak, buna karşın tarafgir yaklaşımlardan uzak durmak daha doğru bir yaklaşımdır (Krş. Çayır, 2014, s. 29, 118).

İnanan insan konusundaki genellemeci ve özcü bakış açısının ders kitaplarının geneline yayılan yaygın bir anlayışı yansıttığı rahatlıkla söylenebilir. Örneğin “insanın Allah’ı tanınması, varlığının kaynağını ve amacını bilmesi demektir. Allah’ın rızasını gözeterek yaşaması ise yaratılış amacı doğrultusunda bir hayat sürmesini sağlar” (Akgül, et al., 2012). Yukarıdaki alıntıdan yola çıkarak Allah’ı tanımayan insanların, varlığının kaynağını ve amacını bilmediğini/bilemeyeceğini, Allah’ın rızasını gözeterek yaşamayan insanların örneğin ibadet etmeyenlerin yaratılış amacı doğrultusunda bir hayat sürmediğini/süremeyeceğini iddia edebiliriz. Bu yaklaşım objektif ve tarafsız bir yaklaşım değildir. İleride detaylıca ele alınacak olan temel hak ve özgürlüklerle ve laik devletin tarafsızlık anlayışıyla da açıkça çelişen bu insan sunumu öğretim programı ve ders kitaplarının teolojik/ilahiyat bakış açısıyla hazırlandığını göstermesi bakımından ilginçtir.

Buraya kadar ele alınan biçimiyle, ders kitaplarında ortaya çıkan insan anlayışının uluslararası mevzuat ve Türk Milli Eğitiminin genel çizgisiyle bir ölçüde uyumluluk arz ettiği söylenebilir. Nitekim insanın yapısının doğal bir değişim ve gelişim seyri içerisinde, çeşitliliği/farklılıkları göz ardı etmeden, din, inanç vb. bir takım manevi değerler bağlamında belirli bir denge içerisinde ele alınması Türk Milli Eğitim mevzuatıyla uyumludur. Bu anlamda ders kitaplarında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (MEB, 2014) ilgili maddelerinde işaret edilen, bütün vatandaşları,

beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmesi hususuna özen gösterildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte insan sunumunun inançla ilgili boyutlarının çeşitli sorunlar taşıdığı da göz ardı edilmemesi gereken bir husustur.

Ders kitaplarında özel bir başlık altında savunulan belirli bir insan modeli olmamakla birlikte 11. sınıfta Kur'anla ilgili bilgiler verilirken, "Kuran'da Örnek İnsan ve Özellikleri" başlığı altında çeşitli bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Burada özellikle İslam ve Kur'an bağlamında öne çıkarılan insan modeline değinilerek onun ayırıcı/bariz vasıfları ele alınmış ve bu model tanıtılmaya çalışılmıştır. Buna göre "Allah'ın emrettiği güzel davranışları öğrenip uygulayan ve yasakladığı kötü davranışları terk eden her insan örnek insandır" (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 40). Örnek insan olma hususundaki temel ölçüt "gerek ibadetlerde gerek diğer davranışlarda Allah'ın rızasını ve hoşnutluğunu kazanmak amacıyla hareket etmek" (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 26)tir. "Kur'an-ı Kerim'de verilen bilgilere göre örnek insan her şeyden önce Yüce Allah'ın varlığına, birliğine, Hz. Muhammed'in peygamberliğine ve diğer iman esaslarına gönülden inanmalıdır. Yüce Yaratıcıya ve onun Peygamberine itaat etmelidir. Kendisine ve çevresine yararlı olacak güzel davranışlarda bulunmalı, her türlü kötülükten uzak durmalıdır. Okumaya, araştırmaya ve kendini geliştirmeye önem vermeli; temiz, dürüst, güvenilir olmalıdır" (Kabakçı, 2012a, s. 48-49). Bu bağlamda ders kitaplarında ayrıca, örnek insanların gayba inandıkları, namaz kıldıkları, kendilerine verilen mallardan Allah yolunda harcadıkları, boş ve yararsız işlerden uzak durdukları, dürüst oldukları, bunun yanında bollukta ve darlıkta Allah yolunda harcadıkları ve affedici olduklarından söz edilmiştir (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 40). Görüldüğü gibi burada altı çizilen örnek insanın nitelikleri genel olarak İslam dinin önerdiği kulluk özelliklerini yansıtmaktadır. Bu niteliklerin, çoğu zaman bağlamı içerisinde, özellikle İslam'la ilgili hususlar ele alınırken dile getirildiği, ders kitaplarının tamamına yayılan normatif bir anlayışa-iddiaya dönüştürülmediği söylenebilir.

İslam dini bağlamında ana hatlarıyla gösterilmeye çalışılan yukarıdaki örnek insan anlayışının Müslüman öğrenciler için bir model, diğer öğrenciler içinse İslam'ı tanımaya/öğrenmeye vesile olan tanıtıcı bir mahiyet arz ettiği düşünülebilir. Ancak

incelenen çalışmalarda insan, insanın dinle ilişkisi, iradesi, evrendeki konumu benzeri konular belirli bir dini görüşün ışığında normatif ve teolojik bir üslupla ele alınmıştır. Örneğin bir ders kitabında **“İnsanın Evrendeki Konumu”** başlığı altındaki ikinci paragraf şöyle başlamaktadır: *“Evreni, dünyayı, biz insanları yaratan Yüce Allah’tır. Havayı, suyu, ışığı, gezegenleri vb. her şeyi o var etmiştir. Allah, yarattığı varlıklar içerisinde insana özel ve ayrıcalıklı bir konum vermiş, onu en güzel şekilde yaratmıştır”* (Genç, 2012, s. 10). Oysa kitaplarda bu tür konuların işlendiği hiçbir bir başlık “İslam’a göre...” ya da “İslam’da...” şeklinde başlamamaktadır (Bkz. Genç, 2012, s. 9 vd; (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 10 vd.). Dolayısıyla yazarların, insana dair genel olguları İslam ekseninde tanıtma bağlamında (böyle bir anlatımı tercih edeceklerse) “İslam dinine göre”, “İslam bilginlerine göre”, “Kuran’a göre” benzeri kayıtlarla sunmaları, ya da ifadelerini böyle bir kayda bağlamaları, en azından bilimsel tarafsızlık açısından gereklidir. Ancak yazarlar, çoğunlukla, böyle bir kayda gerek görmemişlerdir.

Sonuç olarak her ne kadar her iki kaynakta da insanın genel özelliklerine dair vurguların uluslararası-ulusal mevzuat ve çoğulcu din eğitiminin temel ilkeleri ile açık bir çelişki oluşturmadığı söylene bile, özellikle insan-inanç olgusu ilişkisi bağlamında ortaya konan indirgemeci tavrın yansız, eleştirel ve objektif olmadığı söylenebilir. Olup biten şeyleri ülkenin başat dinsel söylemine yaslanarak açıklama tavrının ülkenin dinsel gerçeğiyle ilişkili olduğu ya da sözü edilen tavrın bu gerçekten beslendiği söylene bile böyle bir izah biçiminin belli kayıtlarla yapılması gerekmektedir. Dahası bu tür indirgemeci izah biçimlerinin programda da ön görülmüş olan, toplumun çok amaçlı özelliği bağlamında da sorunlu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla buradan hareketle, Öğretim programının kamusal din eğitiminin toplumsal temelleri bağlamında öne çıkardığı, *çok amaçlı toplum gerçeği* ve bu gerçeğe *ideolojik ve dini bir tavırla yaklaşmama* yönlü hassasiyetler ile ders kitaplarının insana bakışındaki monist yaklaşım arasında bir takım çelişki ve uyumsuzlukların bulunduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

3.1.3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında temel hak ve özgürlükler

Temel hak ve özgürlükler konusu, bu araştırma kapsamında incelenen öğretim programı ve ders kitaplarında insan olgusu ekseninde ele alınan önemli hususlardan birini oluşturmaktadır. Öğretim programında temel hak ve hürriyetler konusu, özellikle “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanı içerisinde yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanında öğrencilerin, 10. sınıfta hak ve özgürlük kavramlarını, temel hak ve özgürlükleri, bunların dinle ilişkilerini, kullanımlarını, kullanımlarını engelleyen alışkanlıkları, hukukun üstünlüğünü ve kul hakkına saygıyı; 12. sınıfta, barışın insanlık için ihtiyaç olduğunu, İslam'ın barış dini olduğunu ve yaşama hakkına büyük önem verdiğini, Hz. Muhammed'in bir barış elçisi olduğunu, zorunlu olmadıkça savaşın insanlık suçu olduğunu öğrenmeleri öngörülmüştür (MEBDÖGM, 2010, s. 18). Öğretim programının temel hak ve özgürlükleri ilgili öğrenme alanı içerisinde ayrı başlıklar altında etraflıca ele almayı ön görmesi, bu çerçevede dinin, hususen İslam dinin temel hak özgürlüklere olan duyarlılığına dikkat çekmesi önemlidir. Zira son yıllarda dünyada, İslam dini ile şiddetin, savaşın ve çeşitli insan hakkı ihlallerini birlikte anılmaya başlandığı dikkatlerden kaçmamaktadır.

Genel olarak dinlerin, özelde İslam dininin barışa verdiği önemi öne çıkarmak, dinlerin temel insan hak ve özgürlüklerine olan katkısına yer vermek, ayrıca dinlerin hukukun üstünlüğüne verdiği öneme değinmek çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının öne çıkardığı hususlar arasında yer almaktadır. Diğer yandan DKAB dersleri bağlamında, insan haklarıyla ilgili konulara ortaöğretim düzeyinde yer vermek önemlidir. Zira bu dönem, insan hakları eğitimi verme bakımından oldukça elverişli bir dönemdir (Kepenekçi & Aslan, 2011). Soyut düşünen, tümevarım ve tümdengelim yoluyla akıl yürüten ortaöğretim çağındaki gençler, temel hak ve özgürlükler, değerler ve inançlar üzerinde değerlendirmeler yapmaya başlarlar. Kepenekçi ve Aslan'a göre gençlere insan hakları ile ilgili bilgileri hiyerarşik ve düzenli bir biçimde verecek bağımsız bir dersin varlığı gerekli olmakla birlikte yeterli değildir; çünkü bu alan, tek bir derse sığmayacak kadar kapsamlıdır. İnsan hakları eğitiminde sürekliliği sağlamak için, okul programında yer alan diğer derslerde de insan hakları konusuna yer verilmesi gerekmektedir (Kepenekçi & Aslan, 2011, s. 480).

Ahlak ve Değerler öğrenme alanı içerisinde, 10. sınıfta yer alan “Haklar, Özgürlükler ve Din” başlıklı ünite ise sırasıyla Hak ve Özgürlük Kavramları 2. Bazı Haklar, Özgürlükler ve Din 2.1. Yaşama ve Sağlık Hakkı 2.2. Eğitim Hakkı 2.3. Düşünce ve İfade Özgürlüğü 2.4. İnanç Özgürlüğü 2.5. İbadet Hakkı 2.6. Özel Yaşamın Gizliliği Hakkı 2.7. Ekonomik Haklar 3. Hak ve Özgürlüklerin Kullanımı 4. Hak ve Özgürlüklerin Kullanımını Engelleyen Alışkanlıklar 5. Hukukun Üstünlüğü 6. Kul Hakkı Yemek Büyük Günahdır konularına yer verilmiştir. Bu üniteye yer verilen konulardan hareketle programda, öğrencilerin bazı yeterlikleri kazanmaları istenmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin, hak ve özgürlük kavramlarını irdeleyebilmeleri, temel hak ve özgürlüklerin birey ve toplum için önemini açıklayabilmeleri, İslam dininin temel hak ve özgürlüklere verdiği önemi kavrayabilmeleri, hak ve özgürlüklerin kullanım sınırlarını açıklayabilmeleri, temel hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği durumlarda ortaya çıkabilecek sorunları ön görerek çözüm önerileri geliştirebilmeleri, kendi hak ve özgürlüklerinin farkında olup gerekli durumlarda hakkını arayabilmeleri, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymaları, İslam dininin hukukun üstünlüğüne verdiği önemi fark edebilmeleri, İslam dininin kul hakkına verdiği önemi açıklayarak bunun ihlalinin doğuracağı sonuçları kestirebilmeleri ve kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olmaları, vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye istekli olmaları, devlete karşı görevler yerine getirilmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları fark edebilmeleri gibi hususlara işaret edilmektedir. Yukarıdaki kazanımların ODKAB öğretim programının temelinde öngörülen bazı genel amaçlarla da ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda “din ve ahlakla ilgili konularda akılcı ve eleştirel yaklaşım sergiler”; “dinin ‘hukukun üstünlüğünü’ esas aldığını kavrar”; “inanma ve yaşama özgürlüğünün bilincine varır”; “birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümser” gibi amaçlar örnek olarak verilebilir. Programın öngördüğü, insan hak ve özgürlükleriyle ilgili bu temel yeterlikler, aynı zamanda, çoğulcu din eğitiminde insanın kazanması gereken temel niteliklere işaret etmektedir. Ancak bu niteliklerin ders kitaplarında nasıl ele alındığına detaylı olarak bakmak gerekmektedir. Aşağıda temel hak ve özgürlükler konusunda ders kitaplarının bakışı ele alınmıştır.

Ders kitaplarında, öncelikle hak ve özgürlük kavramları ele alındıktan sonra temel hak ve özgürlükler ulusal-uluslararası hukuk maddelerine, ayet ve hadislere atıflar yapılarak sırasıyla tanıtılmış, din ile olan ilişkileri üzerinde durulmuş, özellikle İslam dininin temel hak ve özgürlüklerin korunmasına verdiği önem bağlamında

açıklanmıştır. Burada ders kitaplarında yer verilen bütün hak ve özgürlüklerle detaylıca ilgilenilmeyecek, ders kitaplarında temel hak ve özgürlüklerin nasıl sunulduğu hakkında genel bir çerçeve çizildikten sonra önce inanç olgusunun nasıl temellendirildiği ardından inanç özgürlüğünün nasıl yapılandırıldığı ele alınacaktır.

Ders kitaplarında “hak” kavramı hem sözlük anlamıyla ele alınmakta hem de Kuran’dan seçilen ayetler çerçevesinde tanımlanmaktadır. Buna göre ders kitaplarında hak kavramına, “gerçeğe uygunluk, adalet, hukukun gerektirdiği şey, doğruluk ve emek karşılığı ücret” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 90); “adaletin ve hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç”; (Barman, 2012, s. 84) “adalet, haklı olana hakkını verme, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey...” gibi anlamlar verilmektedir (Kabakçı, 2012, s. 75). Bununla birlikte ders kitapları hak kavramını sadece insana hasretmeyerek daha geniş bir düzlemde ele almakta, söz gelimi Allah ve devlet hakkından da bahsetmekte ve hak kavramının anlamını daha geniş bir çerçeveye oturtmaktadır. Bu bağlamda hak kavramı, ders kitaplarında “Allah’a ve insanlara karşı yerine getirilmesi gereken ödevler, fert ve devletten hakların talep edilmesi” benzeri hususlarla da ilişkilendirilmektedir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 90). Görüldüğü gibi ders kitaplarında hak kavramı büyük ölçüde insana has kılınmakla birlikte devlet ve tanrı hakkı vurgularını kapsayabilecek şekilde genişletilerek açıklanmaktadır. Yani incelenen metinlerin hak kavramını salt beşeri düzlemde, yani insan-insan ilişkileriyle alakalı olmanın ötesinde insan-devlet ve insan-yaratıcı ilişkisi çerçevesinde ele aldıkları söylenebilir. Burada özellikle Allah hakkının vurgulanması dersin dini doğasından dolayı anlaşılır bir durumdur. Konu her ne kadar temel hak ve özgürlükler olsa da ders kitaplarının Allah hakkının yanında, anne baba hakkına, daha sonra da değinilecek olan kul hakkına vurgu yapması din dersinin mantığıyla uyum arz etmektedir. Ancak konunun ana temasının temel insan hak ve özgürlükleri olduğu düşünülünce ders kitaplarının meseleyi modern insan hakları ekseninde ele almadığı anlaşılmaktadır.

Özgürlük ya da hürriyet kavramlarına bakıldığında ise ders kitaplarında bu kavramların benzer anlama gelecek şekilde ve genel olarak sözlük anlamı çerçevesinde kullandığı görülmektedir. Bu anlamda özgürlük, “serbestçe kendi kendine hareket etme ve karar verebilmek” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 90); “insanın dilediğini seçme hakkına sahip olması” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 90); “insanın başkalarına zarar vermeden, düşündüğü ve dilediği şeyi yapabilmesi”, “doğuştan sahip

olduğu, vazgeçilmesi ve devredilmesi mümkün olmayan hakları kullanabilmesi” (Barman, 2012, s. 85) hürriyet ise “herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme veya davranma, herhangi bir şarta bağlı olmama durumu” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 92); “başkasına zarar vermeyecek her türlü davranışta bulunma” (Kabakçı, 2012, s. 91) olarak tanımlanmaktadır. Gerek hak gerekse hürriyet kavramlarının tanımlarının yerinde olduğunu söylemekle birlikte ders kitaplarının bu iki kavram arasındaki ilişki üzerinde yeterince durmadığı söylenebilir. Oysa çoğunlukla birbirine karıştırılan bu kavramlar arasındaki ilişkiler, öğrencilerin temel hak ve özgürlükleri doğru anlamalarına temel oluşturması bakımından önemlidir.

Bilindiği gibi hukuk devletinde hak ve özgürlüklerin korunumu yasayla garanti altına alınır. Bu çerçevede çoğulcu demokratik ülkelerde ortak bir değer de hukukun üstünlüğüdür. Ders kitaplarının bu değere vurgu yaptığı görülmektedir. İncelenen kitaplara göre “İnsanlar arası ilişkilerde hukuk kurallarının hâkim olmasına **hukukun üstünlüğü** denir. Hukukun üstünlüğü toplumda herkesin hukuk kurallarına uyması ve bu kurallara göre yaşamasıyla gerçekleşir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 104). Ders kitaplarına göre “bir toplumda adalet, ancak hukukun üstünlüğü ile gerçekleşir. Hukuk ihlal edilirse yetkiyi elinde bulunduranlar, keyfi davranabilir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 105).

Diğer yandan “hukuk devletinde insanlar, hak ve sorumluluklarını bilmelerini gerekir. Ancak bu sayede haklarından yeteri kadar yararlanır ve sorumluluklarını yerine getirebilirler. Zira hak ve görevlerin bilinmeyişi hukukun ihlaline zemin hazırlar. Haklar ihlal edildiği zaman nereye ve nasıl müracaat edileceği de bilinmelidir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 105). Bu çerçevede kitaplara göre “vatandaşlar, hak ihlalleri karşısında, dilekçeyle mahkeme ve emniyete başvurarak ya da yasama organına müracaat ederek haklarını arayabilirler” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 102). Görüldüğü gibi hukukun üstünlüğü bağlamında hukuk devleti kavramına da yer verilerek güncel bir konuya, hak ihlallerinin nasıl ortadan kaldırılacağına, örneğin hak ihlali durumunda nereye ve nasıl müracaat edileceğine değinilmektedir. İncelenen ders kitaplarının hukukun üstünlüğüne ayrı bir başlık açması, ayrıca konuyu güncel problemlerle ilişkilendirerek açıklamaya çalışması, insan haklarının doğru öğrenilmesi bakımından not edilmelidir. Diğer yandan ders kitaplarının, hukuk ihlal edildiğinde “yetkiyi elinde bulunduranların” keyfi davranabileceklerine dikkat çekmesi demokrasi ve insan hakları eğitimi bakımından altı çizilmesi gereken bir örnektir. Bu durum öteden

beri ders kitaplarına yöneltilen otoriterlik, devletçilik ve itaatçilik yönündeki iddiaların/eleştirilerin (Örneğin bkz. Şen, 2006; Doğan, 2011; Nazıroğlu, 2011) bütünüyle gerçeği yansıtmadığını göstermektedir.

Kültürel bir çevrede ve insan eliyle yoğrulduğu için kavramlar ve kavramlara yüklenen anlamlar zamanla değişebilmektedir. Bu değişim yatay olarak tarihin aynı döneminde farklı toplumlarda, dikey olarak ise tarihsel gelişime bağlı olarak aynı ya da farklı toplumlarda söz konusu olabilir. Hak ve özgürlük gibi kavramlar da bu değişimden etkilenebilmektedir. Ders kitaplarına göre “hak kavramına yüklenen anlam, tarihsel süreç içinde zamana ve toplumun yapısına göre değişebilir” (Barman, 2012, s. 84); “hak kavramının ifade ettiği anlam, zaman içinde toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir” (Kabakçı, 2012, s. 75); “bütün bu haklara ilişkin kavramlar sürekli gelişme göstermektedir” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 93). Nitekim önceleri hak olarak görülmeyen bir durum, günümüzde hak olarak kabul edilebilmektedir. Örneğin, “kadınlar bu gün geçmişte sahip olmadığı birçok hakka sahiptir. Cumhuriyet Döneminden önce ülkemizde kadınlar seçme ve seçilme hakkına sahip değildi”(Barman, 2012, s. 84). Bu durumun tersi de söz konusu olabilmektedir. Örneğin önceleri hak sayılan bir durum, zaman içerisinde hak olarak görülmeyebilir. Ders kitapları bu duruma çok evlilik ve köle edinmeyi örnek göstermektedirler. Buradan da anlaşılacağı üzere ders kitapları, değişim gerçeğine duyarlık göstermektedirler. Diğer yandan, örneklerde de görüleceği üzere, hak kavramına yapılan değişim vurgusu özgürlük kavramına yapılmamıştır. Oysa günümüzde geçmişe oranla özgürlük alanları ve özgürlük anlayışı değişmiş durumdadır. Örneğin eğitim bağlamında öğrencinin özgürlüğü sıkça vurgulanan bir kavramdır.

Ders kitaplarının hak ve özgürlükler noktasında, genelleyici bazı tavırlar sergiledikleri gözlerden kaçmamaktadır. Örneğin “oysa (kadınlar) günümüzde siyasi, ekonomik, hukuki vb. her türlü hakka sahip durumdadırlar” (Kabakçı, 2012, s. 75) ifadesinde kadınlar için vurgulanan “her türlü hakka sahip olma” durumu gerçeği yeterince yansıtmamaktadır. Özellikle geçmişle günümüz arasında bu derece keskin bir ayırım yapmak doğru değildir. Geçmişte bazı hak ve özgürlük ihlallerin olabildiği gibi günümüzde de bu anlamda pek çok sorun yaşanabilmektedir. Örneğin günümüzde kadınlara yönelik onlarca kötü muamele ve hak ihlali bulunmaktadır. Nitekim cinsiyet sorunun bütünüyle çözmüş bir toplumdan söz etmek zordur. Özellikle Türkiye’de kadına yönelik pek çok sorunun görmezden gelinmesine yol açacak bu genellemeci

anlayış yerine daha analitik ve betimleyici bir dil kullanılması sosyal gerçeğe daha uygun düşecektir.

Bu temel bilgilerden yola çıkarak ders kitaplarının temel hak ve özgürlükler konusuna yaklaşımını daha etraflıca ele almaya çalışalım. İncelenen ders kitaplarına göre insanlar dünyaya gelirken bazı hak ve özgürlüklere sahip olarak doğarlar (Genç, 2012, s. 104; Demirtaş, 2012, s. 181). Bunlara temel hak ve özgürlükler denir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 91). “İnsan hakları tüm insanların hiçbir ayırım gözetmeksizin eşit, özgür ve onurlu yaşama hakkına sahip olmasıdır... Tarih boyunca hemen hemen her toplumda “insanca yaşama arzusu” insan haklarının özünü teşkil etmiştir (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 93). Temel hak ve özgürlükler kişiye özel olup gasp edilemez, dokunulamaz, vazgeçilemez ve bir başkasına devredilemez (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 91,102). Yaşama, inanma, düşünme, düşüncelerini ifade etme, mülk edinme hakkı bunlardan bazılarıdır. Ders kitaplarında sağlık, iletişim, eğitim ve öğretim hizmetlerinden faydalanma, güvenlik, kamu hizmetlerinden eşit şekilde yararlanma, özel hayatın gizliliği (Genç, 2012, s. 92) gibi bilinen temel hakların yanında; “adil ve eşit ücret, insan haysiyetine yaraşır bir yaşam düzeyine kavuşma”, “temiz bir çevrede yaşama, sanat ve bilim özgürlüğü, tüketici hakları”, “dernek ve sendika kurma özgürlüğü... şikâyet, mülkiyet, seçim” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 93) gibi daha yeni bir takım hakların da temel insan haklarından olduğu vurgulanmaktadır. İncelenen ders kitaplarında birincil, ikincil, üçüncül kuşak haklar benzeri ayrımlara/kategorilere rastlanılmamakla birlikte, genel olarak birincil kuşak hakların detaylı olarak ele alınmış olduğu diğerlerinin ise ismen zikredildiği söylenebilir.

Bilindiği gibi İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 3-21. maddeleri arasında yer alan haklar genellikle birincil kuşak haklar olarak nitelendirilir. Bu haklar ülkelerin anayasalarında genellikle ilk sıralarda yer verilen haklardır. Bu hakların başlıcaları yaşama hakkı, tanınma hakkı, kanun önünde eşitlik, adil yargılanma hakkı, mülkiyet hakkı, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, ifade özgürlüğü gibi hak ve özgürlüklerdir. Klasik haklar olarak da adlandırılan bu hakların özelliği, bireyi korumaya yönelik olmalarıdır. Genelde bireyi korumaya, devleti ise sınırlandırmaya dönük oldukları için *negatif haklar* diye de anılmaktadırlar. Söz konusu haklar, kişiye devletin, toplumun ve üçüncü kişilerin dokunamayacağı özel, bağımsız bir faaliyet alanı sağlar. Ders kitaplarının bütün haklara değinmeyip genel olarak birincil kuşak haklara yer vermesi,

bir din öğretimi müfredatı açısından yeterli görülebilir. Nitekim bu konuda, temel eğitimin farklı kademelerinde bulunan çeşitli derslerde etraflıca bilgiler verilmektedir.

Temel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması, farklılıklar içerisinde/farklılıkları koruyarak bir arada yaşama bakımından önem arz etmektedir. Bu anlamda, incelenen metinlerde temel hak ve özgürlüklerin önemine değinildiği görülmektedir. Örneğin ders kitaplarına göre “fertlerin kendilerini geliştirmeleri ve insanca bir hayat sürdürebilmeleri için mutlaka **özgür** olmaları gerekir. Bu nedenle bireye ait özgürlükleri kanunlarla güvence altına almak ve bunların rahatça kullanılmasını sağlamak devletin temel görevleri arasında yer alır” (Barman, 2012, s. 85). “Hak ve özgürlük, insan hayatının vazgeçilmez iki unsurudur. Kişinin mutlu, huzurlu bir şekilde, insanca bir şekilde yaşayabilmesi için özgür olması ve temel haklarının korunması gerekir” (Kabakçı, 2012, s. 76). “İnsanların hak ve özgürlüklerini serbestçe kullanabilmeleri, toplumda barış ve huzur ortamının egemen olmasını sağlar... Eğer toplumda insanlar hak ve özgürlüklerini kullanamazlarsa pek çok sorun ortaya çıkar. İnsanlar arasında kin, nefret, düşmanlık gibi kötü duygu ve davranışlar artar. Toplumda huzursuzluk ve kargaşa meydana gelir. İnsanların birbirine olan güveni, sevgi ve saygısı azalır... Bütün bunlar da toplumsal birlik ve bütünlüğe zarar verir” (Kabakçı, 2012, s. 91). Görüldüğü üzere ders kitapları gerek hak, gerekse özgürlüklerin demokratik toplumdaki yerine ve önemine vurgu yapmakta, hak ve özgürlüklerin devletçe ve kanuni düzenlemelerle güvence altına alınmasının gereğine değinerek aksi takdirde ortaya çıkabilecek sorunlara dikkat çekmektedir. Yukarıdaki bulgulardan hareketle ders kitaplarının temel hak ve özgürlüklerin üzerine ciddiyetle durduklarını söylemek mümkündür.

Bilindiği gibi mensubiyeti ne olursa olsun her insan, temel insan haklarına sahip olmak bakımından eşittir. Bu bakımdan temel hak ve özgürlükler **evrensel**dir. Ders kitapları bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Kişi; makamı, mevkii, dini, dili, ırkı, cinsiyeti, rengi ve milliyeti ne olursa olsun her zaman her yerde bu hak ve özgürlüklere sahiptir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 90). “Her insan, bu gibi hak ve özgürlüklerini hiçbir baskı olmaksızın serbestçe kullanabilmelidir” (Kabakçı, 2012, s. 90). Ders kitaplarında insan haklarına saygı toplumu birleştiren ortak değerler arasında sayılmaktadır (Genç, 2012, s. 87). Bu önemlidir zira demokratik toplumları birleştiren, farklılıkların üzerinde uzlaştığı zemin ortak insani değerlerdir. Bunların içerisinde insan hak ve özgürlükleri, bu özgürlüklere saygı ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Çünkü ders

kitaplarının da belirttiği gibi, “temel hak ve özgürlükler insanın onurunu, şerefini ve değerini korumaya yöneliktir” (Kabakçı, 2012, s. 90). Bununla birlikte “insanlar başkalarının hak ve özgürlüğüne zarar vermeden” söz konusu hak ve özgürlüğünü kullanabilir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 90). Diğer bir deyişle, “kişi, hak ve özgürlüklerini kullanırken başkalarına zarar vermemeli, kamu düzenini bozucu davranışlardan kaçınmalıdır. Toplumdaki diğer insanların hak ve özgürlüklerini kısıtlamamalı, onlara saygı göstermelidir” (Kabakçı, 2012, s. 90). Dolayısıyla ders kitaplarına göre temel hak ve özgürlüklerin bir takım sınırları bulunmaktadır. Bilindiği gibi temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılması hususu farklı kesimlerin üzerinde en çok tartıştığı konuların başında gelmektedir.

ODKAB ders kitaplarına göre “özgürlükler sınırsız değildir. Toplumsal hayatta herkesin uyması gereken kurallar, ilkeler vardır. Bu nedenle kişiler hak ve özgürlüklerini, başkalarını rahatsız etmeden kullanmalıdırlar” (Kabakçı, 2012, s. 82). “...Diğer insanların özgürlüğünün başladığı yerde kendi özgürlüğünün sınırlanacağını veya biteceğini bilmelidir” (Barman, 2012, s. 85). Demek ki, ders kitaplarına göre, özgürlük-sorumluluk dengesi, özgürlüklerin sınırlandırılması noktasındaki temel kıstaslardan birisidir. Bu anlamda ders kitapları temel hak ve özgürlüklerin; kişinin topluma, ailesine ve diğer kişilere karşı ödev ve sorumluluklarını da ihtiva ettiğini vurgulamakta ve kişinin, özgürlüklerini sorumluluk bilinci içinde başkalarına zarar vermeden kullanması gerektiğinin altını çizmektedir (Örneğin bkz. Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 102). Görüldüğü gibi burada özgürlükler “sorumluluk” ve “başkalarına zarar vermeme” ilkesiyle sınırlandırılmaktadır. Ancak bu sınırlandırmayı genişletmeye başladığımızda bazı tartışmaların doğacağı, belirsizliklerin yaşanacağı açıktır. Söz gelimi “...kişi ve toplumun hayatı söz konusu olduğunda özel hayatın gizliliği hukuki yollarla sınırlandırılabilir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012) ifadesinde yer alan “toplumun hayatı” oldukça muğlak ve tartışmaya açık bir ifadedir. Yine örneğin “vatandaşlar hak ve özgürlüklerinin sınırlarını iyi bilmelidirler. Toplumsal kurallara, kanunlara uymalıdırlar” (Kabakçı, 2012, s. 82) cümlesinde olduğu gibi “toplumsal kurallar ve kanunların” neler olduğu yeterince açıklanmamıştır. Bu durum temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasında noktasında yanlış anlamalara ve belirsizliklere yol açması bakımından risk taşımaktadır.

Özellikle düşünce ve ifade özgürlüğü bağlamında bu tür belirsizlikler tartışmayı daha da derinleştirmektedir. Örnek olarak şu ifadeler verilebilir: “...Düşünce ve ifade

özgürlüğü, her akla gelenin söylenmesi anlamına gelmez. Düşünceyi ifade ederken iyi niyet, inanca saygı, ahlaka riayet, devlet ve milletin birlik ve bütünlüğü dikkate alınmalıdır” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 95). Oysa demokratik çoğulcu toplumlarda şiddet içermeyen, nefret ve düşmanlığı açık ya da örtük biçimde körüklemeyen her düşünce meşrudur, dile getirilebilir. Üstelik Türk Ceza Kanununda son yapılan değişikliklerle kamu güvenliği açısından açık ve yakın bir tehlikenin ortaya çıkması durumunda suçun oluşacağına vurgu yapılmaktadır (Özbey, 2013, s. 89). Ders kitaplarında zikredilen "ahlaka riayet", "iyi niyet" ifadelerinin yeterince açıklanmadığı, göreceli olduğu bu yüzden de belirsiz/tartışılabilir sınırlar ortaya koyduğu iddia edilebilir. Zira Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin içtihatlarına bakıldığında ahlâk gibi hassas bir konuda dahi, ifade özgürlüğüne ilişkin genel ve/veya daimi yasaklamaların kabul edilemez olduğu görülecektir (Macovei, Tsz.). Bu durum ahlakın yerel, bölgesel, göreceli tabiatından kaynaklanmaktadır.

Kitaplarda temel hak ve özgürlükleri sınırlayan muğlâk ölçütlerden korunmak için evrensel ve yerel hukuk normlarına da atıfların yapıldığı görülmektedir. Bu anlamda genellikle, AİHS'nin 9. maddesiyle, 1982 Anayasasının 12-13. maddelerine atıf yapılmaktadır ki, ilgili maddelerin temel hak ve özgürlükleri sınırlarından söz ettiği bilinmektedir. 1982 Anayasasının sözü edilen maddelerine göre “Hak ve özgürlüklerin hiçbirisi, temel hak ve hürriyetleri yok etmek amacıyla kullanılamaz. Dolayısıyla hak ve özgürlükleri yok etme ‘hürriyeti’ diye bir şeyin olması mümkün değildir. Temel hak ve özgürlükler, devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünün, millî egemenliğin, Cumhuriyet’in, millî güvenliğin, kamu düzeninin, genel asayişin, kamu yararının, genel ahlak ve sağlığın korunması amacı ile sınırlanabilir. Ancak bu sınırlamalar, demokratik toplum düzeninin gereklerine aykırı olamaz ve öngördükleri amaç dışında kullanılamaz” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 102).

Örneklerde de görüldüğü üzere yukarıdaki ilkeler daha açık ve anlaşılabilir kıstaslar sunmaktadır. Ancak ders kitapları bu tür yasal mevzuata atıf yapmakla beraber, bu atıf ve alıntılarının metin içlerinde yeterince işlenmemekte, hususen metnin kenarında, ya da metinden ayırık olarak öğrencilerce tartışılması istenmektedir. Örneğin 10. sınıflarda okutulan bir ders kitabında “Tartışalım” ifadesi altında şu yönergeye yer verilmiştir. “Bir toplumda millî güvenlik, kamu düzeni, suç işlemenin önlenmesi, genel sağlık ve genel ahlakın korunması başkalarını hak ve özgürlüklerinin ihlal edilmesinin engellenmesi söz konusu olduğu zaman özgürlükler sınırlandırılabilir mi? Tartışınız”

(Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 102). Her ne kadar öğrenciyi belli bir yönde yanıt vermeye yönlendiren/zorlayan bu tür soruların insan hakları bağlamında problemli olduğu ifade edilse (Bağlı & Esen, 2003, s. 149-150) ve sorunun cevabı ilgili ders kitabında açıkça verilmiş olsa da öğrencileri bu yönde düşünmeye ve tartışmaya yönlendirmek yararlı olabilir.

Diğer yandan bazı ders kitaplarında özgürlükleri sınırlayıcı farklı parametreler üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin 10.sınıf ders kitabında özgürlüklerin dini açılardan sınırlandırıldığından bahsedilmektedir. Örneğin “İslam’a göre insan, sorumsuz bir varlık değildir. Akıl, irade ve imkânları ölçüsünde sorumlulukları vardır. Bu bağlamda ruh ve beden sağlığına zarar veren hiçbir şey özgürlük sınırları içerisinde değerlendirilemez. Örneğin içki, uyuşturucu gibi maddeler insanın sağlığına, aklını kullanmasına, bilinçli davranmasına, zarar verdiği için dinen özgürlük sınırları içerisine alınmamıştır” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 102). Görüldüğü üzere burada bir ikilem ortaya çıkmaktadır. Söz gelimi beşeri kanuna göre özgürlük olan bir şey dini dairede yasaklanıyorsa, bu ikili anlatım öğrencilere ne mesaj vermektedir? Burada akla başka sorular da gelmektedir. Örneğin ders kitapları beşeri hukuka göre özgürlük kapsamında olan bir eylemi dini referanslarla yasaklık sınırları içine çekebilir mi? Gözaydın ders kitaplarının bu yöndeki sorunlarına işaret ederek, kitaplardaki evlilik, boşanma, cinsellik gibi “ergin bireyler arasında karşılıklı kabule dayalı” ve “salt ilgili tarafları ilgilendiren” hususların ders kitaplarındaki sunumunu insan haklarına aykırı bulmaktadır (Gözaydın, 2009, s. 183). Ona göre bu durum inanç ve geleneği insanın özgür iradesinin önüne çıkarılması anlamına gelmektedir. Her ne kadar Türk Milli Eğitim sistemi laiklik esasına dayanıyor ve öğretim programlarının hazırlanmasında şartlandırmaya karşı çıkılıyorsa da ders kitaplarında dini hükümlerin yer alması tek başına endoktrinasyon, dolayısıyla hak ihlali sayılamaz. Her hangi bir konuda dini hükümlerle beşeri hukuk mevzuatının hükümleri birbiriyle çelişebilir ve her iki görüş de aynı anda yan yana derse konu edilebilir. Bu durum bilgilendirici mahiyette olduğu sürece özgürlükler açısından sorun teşkil etmeyecektir. Gençleri tartışmalı konularda farklı bakış açılarıyla, fikirle tanıştırmak, özgür ve eleştirel bir ortamda bizzat karar vermelerini kılavuzlamak, onları bu yönde teşvik etmek, cesaretlendirmek çoğulcu ve laik bir eğitimin gereğidir.

Ders kitaplarında evrensel hukuk ilkelerinin yanında, temel hak ve özgürlüklerin temellendirilmesinde kullanılan ikinci unsur Kur’an ve Hz. Muhammed’in örnekliğidir.

Kitaplarda insan hak ve özgürlüklerinin önemi anlatılırken sık sık İslam’a, ayetler ve Hz. Muhammed’in uygulamalarına atıflar yapılarak İslam dinin bu konuda ne kadar hassas olduğunun altı çizilmektedir. Bu yöndeki dini vurguların oldukça kapsayıcı, kuşatıcı, hoşgörülü bir dile sahip olduğu, ayrıca genelde İslam bağlamında yapılan temel hak ve özgürlükler sunumunun yer yer diğer dinlerde yapılan atıflarla da zenginleştirildiği görülmektedir. Bu hususta bazı örnekler verilebilir: “İslam’a göre bütün insanlar aynı anne babadan meydana gelmiştir ve eşittir (Barman, 2012, s. 86). “Kur’an-ı Kerim temel hak ve özgürlüklerden bahsederken inanan-inanmayan, kadın-erkek, siyah-beyaz ayrımı yapmadan bütün insanlığa seslenir”(Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 91); “bütün ilahî dinler cana kıymayı suç saymıştır” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 94) vb. Görüldüğü gibi ders kitaplarında insan hakları gibi genel konuların işlenmesinde farklı dinlerin bakış açılarına yer verilerek daha kapsamlı bir hak sunumu yapılmaktadır. Bu durum ders kitaplarının çoğulcu ve dinler arası niteliğini artırmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında hak ve özgürlüklerin temellendirilmesi bağlamında iddialar, İslam tarihinden, özellikle de Asr-ı saadetten verilen örneklerle pekiştirilemeye çalışılmaktadır. Medine sözleşmesi ve Veda Hutbesi bu anlamda ders kitaplarının sıkça başvurdukları iki önemli örnektir. Bu bağlamda yine, İslam tarihinde, çeşitli devlet ricalinin yapmış olduğu uygulamalardan da yer yer örnekler verilmiştir. Seçilen örnekler doğru ve anlamlı olmakla beraber örneklerin sunumunda bazı sorunlar bulunmaktadır. Örneğin kimi ifadelerde İslam dinin barışçıl söylemiyle Müslümanların tarih boyunca yapmış oldukları uygulamalar birbirine karıştırılabilmektedir. Örnek: “İslam, diğer dinlerin ibadethanelerine saygı gösterir. Bu kurumların harap edilmesi veya buralarda yapılan ibadetlerin engellenmesi ibadet hakkına bir müdahale kabul edilir” ifadelerinden sonra “nitekim tarihte Müslümanlar fethettikleri topraklardaki diğer dinlerin ibadethanelerine hiç dokunmamışlar hatta onları korumaya özen göstermişlerdir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 97) denmektedir. Ancak bu tür ifadelere ihtiyatla yaklaşmak ve dindarların tavırlarının tamamen homojen olduğunu düşünmemek gerekir. Nitekim tarihsel süreçte farklı dinlere mensup kimselerin birbirlerine bakışı/tavır bir örnek olmadığı için bu hususta farklı uygulamaların da olabileceği unutulmamalıdır.

Öte yandan ders kitaplarında temel insan haklarının “kul hakkı”, “büyük günah” vb. kavramlarla ilişkilendirilerek ele alındığı da göze çarpmaktadır. Şu alıntılar örnek

gösterilebilir: “Kul hakkını temel insan haklarından kabul eden dinimiz...” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 94); “insanın hak ve özgürlüğünü kimsenin almaya yetkisi yoktur. Bu hakkın ihlali büyük günahlardan sayılmıştır” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 106). Ders kitaplarında İslam dininin beşeri ilişkileri düzenleyen "kul hakkı" anlayışıyla laik devletin temel hak ve özgürlükleri anayasal güvence altına alması esasına dayanan hukukun üstünlüğü olgusunun birbiriyle harmanlanarak ele alındığı böylece anayasal vatandaşlık beklentileri çerçevesinde dinden yararlanma yoluna gidildiği görülmektedir. Bu durumu çoğulcu din eğitimi bağlamında dinden öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendirmek mümkündür (Aksi görüş ve değerlendirmeler için bkz. Çayır, 2014, s. 72, 119).

Ders kitaplarına göre “hırsızlık yapmak, rüşvet almak, görevi kötüye kullanıp çıkar sağlamak, kamu malına zarar vermek, hile yapmak”, “yalan söylemek, dedikodu yapmak, iftira etmek, kötü zanda bulunmak, alay etmek, lakap takmak” (Kabakçı, 2012, s. 94); gasp ve yağma, kamu arazilerinin gasp edilmesi, ormanlık alanların yakılması ve yakılan arazilerin zamanla işgal edilmesi, satılması (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 107); ana babaya iyi davranılmaması, yetim malının korunmaması, ölçü ve tartıya dikkat edilmemesi, insanlara eziyet edilmesi, fakir ve yoksulların gözetilmemesi, borçlulara yardımcı olunmaması (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 107); insanları aldatmak, işini gereği gibi yapmamak, özellikle kamu görevi yapanların görevini kötüye kullanması veya işi ağırdan alması, borcu olanın imkânı olduğu hâlde borcunu zamanında ödememesi... öğrencilerin okul binasına, sınıflara, sıralara, kütüphanelere ve laboratuvarlara zarar vermeleri; trafik kurallarına uymamak, yüksek sesle müzik dinleyip çevreyi rahatsız etmek, kamu malını zimmetine geçirmek, kaçak elektrik ve su kullanmak, görevi kötüye kullanmak, kamu hizmeti verirken insanlar arasında ayırım yapmak, rüşvet alıp vermek gibi her türlü olumsuz tavır ve davranışlar kul haklarındandır (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 107). Ayrıca “havayı, suyu ve toprağı kirletmek, çevreye zehirli atıklar atmak, yerlere tükürmek, sigara izmariti, yemiş kabuğu ve benzeri şeyleri atmak” da **kul hakkına saygısızlık** (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 107) olarak kabul edilmiştir. Örneklerde de görüldüğü gibi ders kitaplarında kul hakkını yelpazesi oldukça geniş tutulmuştur. Örneklerden hareketle ders kitaplarının pozitif hukukça olumsuzlanan pek çok davranışı aynı zamanda dini bir kavram olan kul hakkı zemininde ele almasını temel hak ve özgürlüklerin, hususen kamusal hakların korunmasına büyük önem verdiği şeklinde yorumlamak mümkündür.

Yine bu tavrın dinden öğrenme bağlamında anlamlı olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıdaki örneklere bakıldığında bir başka husus daha dikkat çekmektedir. Örneklerde bahsi geçen ve günümüzde yasalarca da suç olarak kabul edilen pek çok güncel uygulamanın yanlışlığı, kul hakkı kapsamında, bazen tekrara da kaçarak vurgulanmıştır. Örneklerdeki kamu malına zarar, kamu görevini kötüye kullanma, kaçak elektrik kullanma, ormanlık alanları işgal etme gibi hususlar güncel konular/problemler olmaları bakımından dikkat çekicidir. Şüphesiz bu tür güncel konuların ders kitaplarına girmesi, din öğretimi güncellemekte ve etki ve inisiyatif alma gücünü artırmaktadır. Nitekim günümüzde hak ihlallerinin gittikçe artmakta olduğu kimi araştırmacılarca da sıklıkla dile getirilmekte ve bu konularda duyarlılığın geliştirilmesi için ne gibi önlemlerin alınması gerektiği üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu bakımdan örneklerin oldukça güncel ve dikkat çekici olduğu çoğulcu din eğitimi bağlamında altı çizilmesi gereken önemli bir husustur.

Diğer taraftan kul hakkının kapsamının çevreye yemiş kabuğu ve benzeri şeyleri atmaya kadar genişletilmesi ve bu durumun “kul hakkına saygısızlık” şeklinde yeni bir kavramla ele alınması anlamlıdır. Nitekim kamu haklarına saygıyı güçlendirmek üzere kul hakkına saygı kavramına atıf yapılarak özellikle dersi alan öğrencilerin büyük çoğunluğunu oluşturan Müslüman öğrencilerin dikkatleri konuya çekilmekte, dinin temel hakların korunmasına ilişkin uyarılarına vurgu yapılarak dersin etkililiği artırılmak istenmektedir. Burada yazarlar temel hak ve özgürlüklere kul hakkına yaptıkları atıflarla zenginlik katmak istemekte, bir bakıma hukukun üstünlüğü noktasında dinden yararlanmak istemektedirler. Din öğretimi kapsamında, öğrencilerin bir arada yaşama, saygı, sevgi, kurallara uyma gibi bazı değerleri kazanabilmeleri için dinden öğrenme yaklaşımının benimsenmesi anlaşılabilir bir durumdur. Temel hak ve özgürlükler noktasında farklı seçenekleri/bakış açılarını sunmanın/tanıtmanın temel amacı, öğrencinin farklı inançlar hakkında çeşitli yorumların sunulduğu bir öğrenme ortamından elde ettiği bilgiyi kendi anlayışı çerçevesinde yorumlaması, anlamlandırması ve böylece kendi düşüncesini, anlayışını ve dünya görüşünü oluşturabilmesidir. İncelenen ders kitaplarının temel hak ve özgürlükler noktasındaki dinden öğrenmeyi esas alan bu bakış açısı çoğulcu din eğitimi anlayışıyla örtüşmektedir.

3.1.4. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında inanç ve inanç özgürlüğü

3.1.5.1. İncanın tanımlanması ve temellendirilmesi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarında inanç hakkında temel bilgiler genel olarak İnanç öğrenme alanında verilmiştir. İnanç öğrenme alanı altında yer verilen ünite ve konu başlıkları İnsan ve Din, Dünya Hayatı ve Ahiret gibi genel başlıklardan oluşmakla birlikte, sınıf bazındaki ünite ve konu içerikleri genel olarak İslam dini esas alınarak hazırlanmış, hususen İslam inanç esaslarının önemi ve temellendirilmesi üzerine kurgulanmıştır. Bu kapsamda 9. sınıfta inanma-inanmama ile ilgili çeşitli hususlar, örneğin monoteizm, politeizm, ateizm gibi farklı inanma biçimleri irdelenmiştir. 10. sınıfta genel olarak Allah'ın varlığı ve birliği konusu ile İslam inanç esasları bir bütün olarak verilmiş ve temellendirilmiştir. 11.sınıfta kaza ve kader inancı son sınıfta ise dünya hayatı ve ahiret olgusu İslam inanç esasları çerçevesinde ele alınmıştır.

İncelenen ders kitaplarında inanç kavramının, genel olarak “bir şeye inanmak; onu gönülden benimsemek, doğruluğundan şüphe etmemek, tam bir güven duymak” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 77) anlamına geldiği vurgulanmış; inanmanın “insanoğlunun doğuştan sahip olduğu ve farklı şekillerde ifade ettiği bir duygu” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 15) olduğu belirtilmiş nihayet, inançsız bir insanın/topumun düşünölemeyeceğinin altı çizilmiştir. Ders kitaplarına göre insan, “kimi zaman fitratına uygun davranmış kimi zaman da çevresinin etkisinde kalarak farklı inanma biçimlerine yönelmiş”, sonuçta “inanma duygusunu ifade etmedeki farklılıklar, değişik inanma biçimlerini doğurmuştur” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 15). Yukarıda verilen genel inanç tanımı/anlayışı yanında, öğretim programı ve ders kitaplarında incanın daha özel bir karşılığı daha bulunmaktadır. DKAB'ın bir din dersi olması dolayısıyladır ki program ve ders kitaplarında inanç spesifik anlamda iman kavramı çerçevesinde, anlamı daraltılarak ele alınmış, bilhassa İslam imanı çerçevesinde tanımlanmıştır. Örneğin öğretim programı inanca “bir tanrıya, bir dine gönülden inanma ve bağlanma” anlamı verirken (MEBDÖGM, 2010, s. 15) ders kitapları “her zaman yüce ve kudretli bir varlığa güvenme, ona sığınma ve ondan yardım dileme ihtiyacı”(Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 12); “Hz.

Muhammed’in Allah’tan getirdiği esasların doğru olduğunu kabul edip onlara gönülden inanmak” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 42) benzeri anlamlar vermektedir. Görüldüğü gibi gerek öğretim programı gerekse ders kitaplarının inanç kavramını yansıttığı özel anlamda dini-İslami bir hususiyet taşımaktadır. İnancın bu dini-İslami kavranışı gerek Öğretim programı gerekse ders kitaplarının inanca bakışını yansıtan en genel/temel yaklaşımdır. Ancak her inanç sahibi inancını imanla ve hususi anlamıyla İslam imanı ile karşılamadığına göre bu tarz bir kavrayışın sorunlu olduğu düşünülebilir.

İncelenen ders kitaplarında İnanç öğrenme alanı çerçevesinde İslam inanç esasları, özellikle tevhit inancı öne çıkarılarak kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu öğrenme alanında yazarlar tevhit inancını temellendirmek ve açıklamak amacıyla çeşitli temellendirme biçimlerine başvurmuş ve bazı eserlerden alıntılara yer vermişlerdir. Bu bağlamda yazarlarca sıklıkla şu eserlere atıf yapıldığı görülmektedir: Haluk Nurbâki, *İnsan ve Hayat*; Halim Birsell, *Allah Vardır*; Feridun Yılmaz Yüceler, *Sessiz Senfoni*; Ayhan Songar, *Beynimiz ve Sinirlerimiz*. Ders kitaplarında bu tür kaynaklardan yapılan alıntılardan hareketle öğrencilerin inanç konularında düşünmeye, tartışmaya, sorgulamaya sevk edilmesi amaçlanmıştır. Örneğin yukarıdaki çalışmalardan alınan ve üzerinde “Beyin Fırtınası” yapılması istenen birkaç örnek şöyledir: “Doğa, yaratıcı olamaz. Çünkü doğanın akli ve zekâsı yoktur. Doğayı yaratıcı kabul etmek saat ile saatçıyı birbirine karıştırmaktır” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 11); “Siz bana gerçekten yok olan bir şeyi gösterebilir misiniz ki, ‘yok’u ispat edebilirsiniz. Gösterebilecek olsanız zaten o şey yok değil var olur. Gösteremeyince de yok demeye imkânınız kalmaz. Allah’a yok diyebilmeniz ayrıca ispat ediyor ki o ‘var’ın ta kendisidir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 13).

Öğrencilerin beyin fırtınası yapması için işe koşulan yukarıdaki örnekler tevhit inancını temellendirmek için, bilindiği üzere *Din Felsefesinde* sıklıkla kullanılan çeşitli delillerdir. Yukarı verilen örnekler aslında belli bir inancı ispat eden, yönlendirici karakteri güçlü örnekler olup okuyucuda ikna ve inandırma amacı taşıdığı izlenimi uyandırmaktadır. Laik ve çoğulcu devletin okulunda herkese zorunlu tutulan din eğitimi bağlamında bu tarz anlatım biçiminin eleştirildiği bilinmektedir (Örn. Bkz. Gözaydın, 2009; Çayır, 2014). Nitekim yukarıdaki örneklerin dil ve anlatımı, anlaşılacağı üzere bilimsel değil teolojiktir. Teolojik dil dini bir nitelik taşır, analitik veya betimleyici değil normatiftir. Pedagojik bakımdan bu tür bir söyleme dayanan iletişim biçiminin,

inananla inanmayan arasında diyalog kurmayı, farklı kesimlerin birbirlerini daha iyi anlamalarını değil, bir tarafın diğerine kendi görüşünün üstünlüğünü kabul ettirmeyi hedeflediği için çoğulcu din eğitimiyle telif edilmesi zordur.

Günümüzde kamusal din eğitiminde inanç(lar)ın temellendiriliş biçimi önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir. Nitekim Türk Milli Eğitim mevzuatına bakıldığında da gerek öğretim programı ve gerekse ders kitabı gibi diğer tüm öğretici materyalin yapılandırılmasında şartlandırma, koşullandırma vb. anlayışların yerine daha açık bilimsel bir tavrın benimsenmesi gerektiğinin altı çizildiği görülmektedir. Örneğin 2004 yılında yayımlanan ve öğretim programlarının temel ilkelerini ortaya koyan bir düzenlemede, öğretim programlarının, şartlandırmanın her çeşidine karşı olduğu vurgulanmıştır. İlgili metinde şöyle denmektedir: “İyi ve kötü şartlandırma diye bir anlayışın olamayacağını, iyi yönde koşullandırılan insanların, şartlanmaya açık ve yatkın hâle geldiğini bu yüzden de kötü yönde şartlandırılma tehlikesine karşı da açık ve savunmasız kaldığını kabul eder... Programlar sorgulamayı ön plâna çıkararak, bireylerin kendilerine yönlendirilen her türlü şartlandırmaya karşı yeterli donanım içerisinde olmalarını bekler ve bu amaç için çaba gösterir” (MEB, 2004, s. 731). Diğer taraftan, 2010 yılında yayımlanan *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği* (MEB, 2010) başlıklı düzenlemeye göre ders kitapları “bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak” hazırlanmalıdır.

Yukarıdaki mevzuat çerçevesinde ders kitaplarında İslam inanç esaslarının daha detaylıca ele alınması ve çok yönlü temellendirilmesinin bizatihi bilimselliğe aykırı olmadığı, bununla beraber ikna ve inandırma kabiliyeti güçlü teolojik dil ve örneklerin bazı soru işaretlerine yol açabileceği söylenebilir. Bununla birlikte ders kitapları detaylıca incelendiğinde tevhit inancını temellendiren söylem tarzının açık tartışmalar etrafında örgütlendiği, öğrencilerin düşünme, sorgulama ve merak yeteneklerinin temel alındığı anlaşılmaktadır (Örnekler için bkz. Barman, 2012, s. 10; Kabakçı, 2012a, s. 116-118; Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 11, 13; Demirtaş 2012). Dolayısıyla gerek ilk gerekse orta dereceli okullardaki DKAB müfredatında, varlığına en sık rastlanan insan hakları probleminin eleştirel bir kişiliğin geliştirilmesi noktasında ortaya çıktığı yönündeki değerlendirmelerin yeterince açık olmadığı söylenebilir (Örn. bkz. Akdağ, 2003, s. 261).

İnançların temellendirilmesinde daha nesnel ve objektif bir anlatım kurmak, bunun için anlatımı dışarıdan tutulan bir projeksiyonla yapmak, ele alınan konuyla

arasına mesafe koymak yukarı zikredilen teolojik dilden kaynaklı sorunları çözmede kolaylık sağlayacaktır. Örneğin ders kitaplarında sık olmamakla birlikte şu tarz anlatımlara da rastlanmaktadır: “İslam âlimleri, Allah’ın varlığı ile ilgili çeşitli deliller ileri sürmüşlerdir” (Barman, 2012, s. 11). Örnekte görüldüğü gibi yazar daha dışarıdan bir dille sunumunu yapmakta yaratılışla ilgili delilleri daha nesnel bir dille anlatmaya çalışmaktadır. Esasında tek tanrı inancı (İslami terminolojiyle tevhit inancı) konusunda daha detaylı, kapsamlı veya daha fazla bilgiye yer vermek Türkiye gerçekleriyle örtüşmesi bakımından makul ve anlamlıdır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken şey ele alınan konusun nesnellik ve eleştirelilik ölçütleriyle uyumluluk arz etmesidir. Bu noktada, ders kitaplarında tevhit inancı ve diğer inanma-inanmama biçimlerinin nasıl ele alındığı konusuna daha detaylıca bakalım.

Ders kitaplarında 10. sınıfta yer alan “Kur’an ve Yorumu” başlıklı üniteye “**Doğru inanç**” başlığı altında İslam dinin inanç esaslarından hareketle doğru inancın ne olduğu ortaya konmaya çalışılmış bu bağlamda özellikle İslam’ın ilk yıllarında, İslam tarihinde cahiliyye olarak bilinen dönemdeki inanma biçimleri yanlışlanarak doğru inancın Hz. Muhammed tarafından getirildiği belirtilmiştir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 77). Buna göre doğru inancın temeli olan tevhit, Allah’tan başka ilah kabul etmemek, Allah’a zatında ve sıfatlarında hiçbir şeyi ortak koşmamaktır (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 77). Ders kitaplarına göre “Yüce Allah gönderdiği tüm kutsal kitaplarda ‘doğru inanç’ olarak insanları ‘tevhit inancı’na davet etmiştir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 78). Ders kitaplarında doğru inancın hem dini hem de tarihsel-gelişimsel boyutuna değinilerek doğru inanç temellendirilmeye çalışılmış, doğru inancın doğru bir din anlayışının da kaynağı olduğu vurgulanmıştır. Bu anlamda kitaplara göre “insanlık tarihi, doğru inanç ile batıl inançların mücadelesine sahne olmuş” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 77) ve nihayet, tarihin akışı içerisinde sosyal ve kültürel şartların etkisiyle insanlar farklı inanç biçimlerini benimsemişlerdir. Bu bağlamda ders kitaplarında özellikle 9. Sınıf inanç öğrenme alanı çerçevesinde Tek tanrıcılık (monoteizm), çok tanrıcılık (politeizm) ve tanrıtanımazlık (ateizm) örnek olarak ele alınmıştır (Ön. Bkz. Genç, 2012, s. 16).

İncelenen metinlerde verilen bilgilere göre tek tanrıcılık inancı [Monoteizm] yaratıcının, bir olduğu, eşi ve benzerinin bulunmadığı inancına dayanır (Genç, 2012, s. 16). Buna göre “bütün ilahî dinler özünde tek tanrıcılık düşüncesine dayanır... Monoteizm inancına göre Allah; yaratan, yaşatan, her şeyi kontrolü altında tutan, eşi,

benzeri ve ortağı olmayan tek Tanrı'dır"; İslam dininde "tek tanrıcılık" ifadesi yerine "tevhit" kavramı kullanılır (Genç, 2012, s. 16; Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 16).

Ders kitaplarına göre "tarih boyunca ortaya çıkmış inanç biçimlerinden biri" (Genç, 2012, s. 17) sayılan çok tanrıcılık ya da politeizm, daha çok ilkel toplumlarda ortaya çıkmış ve zamanla farklı şekillerde varlığını sürdürmüştür (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 17). İncelenen sayfalar boyunca politeizm inancına dayanan çeşitli örnekler (Genç, 2012, s. 17) zikredildikten sonra ders kitapları bu inanca mensup kimselerin ileri sürdükleri bir takım iddialara yer vererek İslam dininin bu tür inançlara dönük değerlendirmelerine yer vermektedir. Örnek: "Çok tanrıcılık inancını benimseyen bazı kimseler... Allah dışında başka bazı varlıklara olağanüstü güçler atfederek onlardan yardım istemekte... Ateşi, yıldızları, putları, bazı cisimleri tanrılaştırmaktadırlar" (Genç, 2012, s. 18); "İslam dini, çok tanrıcılığı Allah'a şirk koşmak olarak değerlendirmiş ve şirkin her türüsüne karşı çıkmıştır" (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 17). Örneklerde de görüldüğü gibi ders kitaplarına göre çok tanrıcılık İslam inancı açısından asla kabul edilemez bir durum olarak ele alınmıştır. Türkiye'de DKAB dersini alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Müslüman öğrenciler olduğu düşünülürse, İslam dininin diğer inanç biçimlerine bakışına yer vermenin anlamlı olduğu söylenebilir. Bu tavır aynı zamanda çoğulcu din eğitiminde öne çıkan karşılaştırmalı yöntemin de bir gereğidir. Diğer yandan yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi diğer inanç biçimlerini reddeden ders kitaplarının resmi söylemi değil, İslam dininin bizzat kendisidir.

Ders kitapların anlatımına göre diğer bir "inanç biçimi" de ateizmdir (?). "Tanrı'nın varlığını reddetmek ve Tanrı yokmuş gibi davranmak" olarak tanımlanan Tanrıtanımazlık (ateizm), ders kitaplarında verilen bilgilere göre tarihin tüm dönemlerinde bireysel olarak da olsa varlığını sürdürmüştür. Ders kitaplarında "ateizmi savunan düşünürler" in öne sürdüğü çeşitli din karşıtı iddia, değerlendirme ve eleştirileri sıralanarak (Örneğin bkz. Genç, 2012, s. 19), ateizmin Batı dünyasının bazı filozofları tarafından benimsenmiş olduğunu, ancak günümüzde düşünsel dayanaklarını yitirerek zayıfladığı (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 18-19) vurgulanmıştır. İncelenen metinlerin ateizm anlatımında kullanılan dilin dışarıdan, yalın, yansız bir kurguya sahip olduğu, bu görüşe ait iddia ve savların genelde belirli bir "onlar" söylemi etrafında kurgulandığı görülmektedir. Nitekim ateistlerin iddialarına yer verilirken

kurulan cümlelerin yüklemeleri genellikle “...ileri sürerler”; “...derler”; “...savunurlar” şeklindedir. Bu tavır incelenen ders kitaplarında, sözü edilen inanç biçimlerine yönelik belli bir mesafenin varlığını da ima etmektedir.

Ders kitapları “vahye dayanmayan inanç türü” olarak niteledikleri “ateizm, politeizm, satanizm” gibi inançların “toplumda yanlış, dayanaksız, hatta zaman zaman topluma zarar veren uygulama ve inanışların ortaya çıkıp yaygınlaşmasına neden oldukları”nı böylece insanları hurafelere, batıl inançlara, zararlı akımlara yönelttiklerini (Genç, 2012, s. 19) iddia ederler. Bu bağlamda aşağıdaki ifadeler dikkat çekicidir: “Vahye dayanmayan bazı inanç biçimleri ve düşünce akımları, ruhsal bunalım, ahlaki çöküntü, toplumu bir arada tutan temel değerlerdeki yozlaşma, sosyal ve kültürel dokudaki zedelenme, millî ve manevi duygulara yabancılaşma gibi olumsuzluklara toplumda olumsuz etkilere yol açabilir. Örneğin bunlardan biri olan ve şeytana tapma anlamına gelen satanizm...” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 19). Ne var ki İslam göre doğru olan bu değerlendirmeleri yazarların kendi ifadeleriymiş gibi sunmaları dersin taraf olduğu anlamına geleceğinden dolayı sorunludur. Nitekim İslam dininin diğer inanç biçimlerine bakışını nötr bir dille vermekle, bu konuda şahsi, spekülatif değerlendirmeler yapmak aynı şey değildir. DKAB dersi bir kültür dersi olup politik olarak tüm inançlar karşısında eşit mesafede durmak durumundadır.

Görüldüğü üzere ders kitapları vahye dayanmayan inanç türlerinin tehlikelerinden bahsederek gençleri bu tür yanlış, dayanaksız ve zararlı anlayışlara karşı uyarmaktadır (!). Kimi araştırmacıların devlet eliyle hazırlanan-yürütülen kamusal eğitimin inançlar konusunda normatif değerlendirmeler yapmasını eleştirdikleri bilinmektedir. Örneğin Gözaydın, farklı anlayışların yanlış ya da doğru olarak nitelenmesini din ve inanç özgürlüğünün çiğnenmesi olarak yorumlamaktadır. Ona göre inanmak ve inanmamak eşit düzeyde birer insan hakkıdır, insanlara neye ve nasıl inanacakları hususunda telkinde bulunmak, bu yönde propaganda yapmak, öğrencileri koşullandırmak inançsızlığı yermek bir kültür ve öğretim dersinin içeriğinde yer alamaz (Gözaydın, 2009, s. 181). Kimilerine göreyse bu durum, yani kamusal eğitimin tarafsızlığı, laik devletin ve onun yürüttüğü laik öğretimin bir gereğidir. Bu kimselere göre laik bir devletin, neyin din olduğuna karar veremediği gibi, bir takım inançların sahici mi yoksa sahte mi olduğuna, meşru mu gayri meşru mu olduğuna da karar verme yetkisi bulunmamaktadır (Erdoğan, 2005, s. 26; Yıldırım, 2012, s. 9). Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında ders kitaplarının toplumun bir kesiminin haksız bir biçimde ve

yanlış lanse ettiği sonucuna varmak olası görünmektedir.

Çoğulcu din eğitimi literatüründe bir inancı (başka inanç ve dünya görüşlerini) diğer bir takım inançların perspektifinden değerlendirmeye dayanan anlayışa karşı çıkıldığı, bu tutumun kamusal ve herkese yükümlü tutulan din eğitimi açısından ötekileştirici, dışlayıcı aynı zamanda ayrımcı bir söylem ürettiği yönündeki değerlendirmelere bir önceki bölümde değinilmiştir. Türkiye’de DKAB ders kitaplarında uzun süre yer bulan ve daha sonra eleştiriler üzerine çıkarılan “hak din-batıl din” ayrımını anımsatan bu “doğru inanç-yanlış inanç” ayrımının doktriner din eğitimi bağlamında olmasa da, çoğulcu ve herkese zorunlu tutulan bir din öğretimi bağlamında farklı anlaşılmalara sebebiyet verdiği görülmektedir. Üstelik farklı inanç ve dünya görüşlerine dair anlatımın basmakalıp ifadelerle, şablonlar ve dayanaksız iddialarla şekillendirilmesi tartışmaları daha da genişletmekte ve derinleştirmektedir. Örneğin ders kitaplarında sunulduğu biçimiyle, ateizmin sadece batı dünyasındaki filozoflara has olduğu, gücünü yitirdiği iddiası bir temenni ya da ideolojik bir tutum gibi görünmektedir. Nitekim ders kitaplarında, bu tür iddiaların bilimsel karşılığına, örneğin istatistikî verilere, araştırma sonuçlarına, kamuoyu yoklamalarına vb. yer verilmemiştir. Yine örneğin ders kitaplarında ateizmin düşünsel dayanaklarını yitirdiği ve zayıfladığı iddia edilmekte ama buna ilişkin her hangi bir kanıttan da bahsedilmemektedir.

Ateizm konusunun ders kitaplarında ele alınış biçimini eleştiren Millas’a göre (Millas, 2010) ders kitaplarında farklı bir görüşü tarafsız bir biçimde tanıtmaya yerine yanlış bilgiler üretilerek polemik yapılmaktadır. Millas, örneğin “Batı dünyasının bazı filozofları tarafından benimsenmiş (olan ateizm) günümüzde düşünsel dayanaklarını yitirerek zayıflamıştır” hükmünü “keyfi” olarak değerlendirmekte, istatistiklerin ateizmin son on yıllarda Batı toplumlarında arttığını gösterdiğini iddia etmektedir. Millas, ders kitaplarında yer alan “ateistlerin evrendeki gelişmeleri ‘tesadüfle’ açıkladıkları” yönündeki görüşlere de katılmayarak Ateizm ile “satanizmin” ilişkilendirilmesini “tehlikeli bir yaklaşım” olarak değerlendirmektedir. Ona göre, ateistlerin tehlikeli, zararlı, olumsuz kimseler – hele şeytana tapanlarla ilişkili - olarak sergilenmesi toplum içinde huzursuzluk ve ötekileştirmeler yaratacaktır. Millas ders kitaplarında özellikle ateizmin bu şekilde ele alınmasının “bir kesim yurttaşların dışlanması ve hedef gösterilmesi” şeklinde de okunabileceğinin altını çizmektedir.

Yukarıdaki tablodan hareketle, ders kitaplarının inanç olgusuna olan geleneksel yaklaşımının, değişmekle beraber, bir ölçüde devam ettiğini söylemek mümkün

gözükmektedir. Bunun için örneğin, 1989-90 yılları arasında ortaokul ve lise sınıflarında okutulan DKAB ders kitaplarını inceleyen Ekşi'nin (Ekşi, 1991) tespitlerine bakılabilir. Ekşi'ye göre ders kitaplarında inanmayanların, hiçbir inanç mensubu olmayanların hasta olduklarını, şüphe içinde kıvrınacaklarını, ruhlarındaki azabı insanlara hücum ile öreteceklerini ve nihayet, cehennemi yeryüzüne indirecekleri yazılmaktadır. Ona göre bu durum başka ders kitaplarında insanların inanç konusunda serbest bırakıldığı yazılması gerçeği ile çelişmektedir (Ekşi, 1991, s. 130). Oysa günümüzde aynı ders kitaplarında temel hak ve özgürlüklerin ayrı birer başlık açılarak detaylıca ele alındığı görülmektedir. Gerek bu değişim gerekse “dinde zorlama yoktur” gibi bizatihi İslam dininin özgürlükçü telkinlerinin inanmayanlara karşı olan dışlayıcı tavırla aynı kitaplarda birlikte yer alması, ders kitaplarını üreten bilincin içinde bulunduğu karmayı göstermektedir.

Sonuç olarak incelenen ders kitaplarının farklı inanma/inanmama biçimlerine yer veriş mantığının eleştiri, tartışma ve sorgulama gibi bilimsel mekanizmaları işletmeyi önceleyen bir perspektife sahip olmakla beraber bir takım sorunlar barındırdığı söylenebilir. Bu sorunların temelinde farklı kesimlerin birbirini anlama, tanıma ve birbirinden öğrenmeye dönük müzakereci bir mantığın yeterince işe koşulmaması gelmektedir. Nitekim özellikle inanç öğrenme alanında, gerek metin içerisinde öğrenciyi düşünmeye ve tartışmaya sevk etmesi amaçlanan etkinlikler/sorular gerekse ünite sonunda yer verilen, gerek açık uçlu gerekse test vb. sorular bir kaç dışında öğrencilerin bir diğerini anlamayı, diyalogu, empatik bakışı amaçlamamaktadır. İnançla ilgili bilgileri ölçme değerlendirme etkinliklerinde harcı âlem bilgilerin sınanmaya çalışıldığı, genelde ansiklopedik bilgileri ve ezberi teşvik eden soruların sorulmakta oluşu görülmüştür. Görünen o ki ders kitapları inanç çoğulculuğu bağlamında ötekini anlama, onunla diyalog kurma, iş birliği geliştirme hatta ondan öğrenebilme gibi konularla ilgilenmemektedir.

3.1.5.3. İnanç özgürlüğü

ODKAB Öğretim programı ve ders kitaplarında inanç söylemi bağlamında ele alınması gereken önemli konulardan birisi de inanç özgürlüğüdür. İncelenen metinlerde inanç özgürlüğü iki temel eksende ele alınmaktadır. Bunlardan ilki seküler diyebileceğimiz, daha çok modern dönemde geliştirilen ve beşeri hukukla güvence

altına alınan anlayışı yansıtmaktadır. Diğerisi ise dinle, özellikle İslam dini ve geleneği çerçevesinde şekillenen inanç özgürlüğü vurgusunu merkeze alan anlayıştır. Ders kitaplarında inanç özgürlüğünün tanımı ve bu anlayışın tarihsel gelişimi büyük ölçüde modern insan hakları söylemi esas alınarak verilmiştir. Bu kapsamda inanç özgürlüğünün “Temel Hak ve Özgürlükler” ünitesi içerisinde ayrı bir başlık altında ele alınması dikkati çekmektedir. Bununla birlikte ayrıca laiklikle ilgili konuların işlenmesi sırasında, Ahlak ve Değerler öğrenme alanı içerisinde toplumu bir arada tutan ortak değerler bağlamında sıklıkla bu inanç özgürlüğüne göndermelerin yapıldığı görülmektedir.

Ders kitaplarına göre “her insanın doğuştan sahip olduğu temel haklardan biri” (Kabakçı, 2012, s. 83) olan inanç özgürlüğü, “öncelikle kişinin bir dine inanması veya inanmaması” anlamına gelmektedir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 95). Bu bağlamda kimi ders kitaplarında bu tanıma, “inandığını uygulama, öğrenme-öğretme ve yayma” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 95) vurgusunun da eklendiği görülmektedir. Nitekim gerçekte bir dinin yaşayabilmesi için mensupları tarafından öğrenilmesi/öğretilmesi ve nihayet uygulanması gerekir. Kimi ders kitaplarında ise tanımın Atatürk’e referansla ve özellikle laik devlet bağlamında verildiği görülmektedir. Aşağıdaki ifadeler örnek olarak verilebilir: “Atatürk din ve vicdan özgürlüğünü, ‘her birey istediğini düşünmek, istediğine inanmak, kendine mahsus siyasi bir fikre malik olmak, mensup olduğu bir dinin icaplarını yapmak veya yapmamak hak ve hürriyetine maliktir şeklinde tanımlamaktadır’”(Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 102, 103).

Ders kitaplarında inanç özgürlüğünün temellendirilmesi bağlamında laikliğe ve laik devlete sıklıkla atıf yapıldığı, bu anlamda laiklik ilkesinin “din hürriyetini, vicdan (inanç) hürriyetini ve ibadet hürriyetini”(Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 103) kapsadığı belirtilerek laikliğin, “din ve vicdan özgürlüğünün garantisi” (Genç, 2012, s. 104) olduğu iddia edilmiştir. Ders kitaplarına göre “laikliğin benimsendiği ülkelerde bütün vatandaşlar her türlü hak ve özgürlüğe sahiptirler. Herkes istediği inancı ve dini benimseyip benimsememekte serbesttir... Ülkemizde laikliğin kabul edilmesiyle önemli gelişmeler olmuştur. Örneğin vatandaşların din, vicdan ve ibadet özgürlükleri yasalarla güvence altına alınmıştır” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 103). Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere laiklik oldukça üstün bir konuma yerleştirilerek yüceltilmektedir. Esasında ortak noktaları bilinmekle beraber ülkelerin

kendilerine özgü farklı laiklik yorumları bulunabilmektedir. Bütün bu yorumlardan hangisinin bir ülke içerisinde yaşayan bütün vatandaşların, üstelik de her türlü hakka sahip olmasını sağlayıp sağlamadığı (“sahiptir”) yeterince açık değildir. Diğer taraftan “bütün” vatandaşların “her türlü” hakka sahip olduğu şeklindeki görüşün aşırı iddialı olduğunu da söylemek olasıdır.

Ders kitaplarında temel hak ve özgürlükler bağlamında modern inanç özgürlüğü anlayışının tarihsel gelişimine (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 101) değinilerek¹¹ evrensel ve yerel hukuktaki yerine, ilgili maddeler çerçevesinde atıfların yapıldığı görülmektedir (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 103; Genç, 2012, s. 104). Ders kitaplarının inanç özgürlüğünü temellendirme sadedinde bahsi geçen hukuki ifadelere atıf yapmasının önemli olduğunu söylemek gerekir. Nitekim inanç özgürlüğünün evrensel ve yerel hukuktaki karşılığını bilmek, inanç ve ibadet özgürlüklerini anlamak ve doğru kullanmak bakımından öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu durum, inanç özgürlüğünün sınırlarını muğlaklıktan kurtarma bakımında da önemlidir.

Ders kitaplarında din ve vicdan özgürlüğü bağlamında laik bir devlet olan Türkiye’deki din ve vicdan özgürlüğüne vurgu yapılmakta, özellikle Atatürk’ün ifadelerine atıflar yapılarak laikliğin önemine dikkat çekilmektedir. Örnek: “Ülkemizde insanların ibadetlerini özgürce yerine getirebilme hakkı vardır ve dolayısıyla da herkes ibadet etme hakkını serbestçe kullanabilir. Bu konuda kimseye engel olunamaz” (Kabakçı, 2012, s. 85). Bu bağlamda incelenen metinlerde en sık atıf yapılan örnekliğin Atatürk olduğu görülmektedir. Örneğin “Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk de din ve vicdan özgürlüğüne büyük önem vermiştir” (Kabakçı, 2012, s. 85). Ona göre “...millî iradenin, insanlığa mal olmuş değerlerin belki de en mukaddesi (kutsal) olan din hürriyeti, ancak laiklik prensibi sayesinde korunabilir” (Genç, 2012, s. 106). Görüldüğü gibi ders kitaplarına göre inanç özgürlüğünün en güçlü temeli ve koruyucusu laiklik prensibi, başka bir anlatımla laik devlettir. Bütün bu vurguların Türkiye’de din derslerinin tarihsel gelişimi ve Türk Milli Eğitim felsefesiyle örtüştüğü söylenebilir.

İncelenen ders kitaplarında zaman zaman “inanç özgürlüğü”, “din ve vicdan özgürlüğü”, bazen de “din hürriyeti”, “ibadet hürriyeti” gibi kavramların kullanıldığı

¹¹Örneğin “Kilise ile siyasi iktidar arasındaki mücadele, 15. yüzyıldan başlayıp 18. yüzyıla kadar devam etmiştir. Bu yüzyılda ortaya çıkan yeni anlayış ‘liberalizm’ adını almıştır. Bu anlayış sahipleri, ‘Siyasi iktidar milletin oyuna dayanır ve ona karşı sorumludur.’ diyerek vicdan hürriyeti fikrini ileri sürmüşlerdir. Vicdan hürriyeti, kişilere istediği dini seçme veya hiçbir dini seçmeme hakkı veriyordu. Bu durum kilise ile siyasi iktidarın birbirinden ayrılması sonucunu doğurdu.”

görülmektedir. Literatürde de benzer kullanımlar olmakla birlikte ders kitaplarında bahsi geçen kavramların kimi zaman aynı anlama gelecek şekilde birbirinin yerine kullanıldıkları, kimi zaman ise aynı cümle içerisinde birbirinden farklıymış gibi kullanıldıkları görülmektedir. Örneğin “laiklik ilkesi, din hürriyetini, vicdan (inanç) hürriyetini ve ibadet hürriyetini kapsar” şeklindeki kullanımda bu belirsizlik açıkça görülmektedir. Diğer yandan yukarıdan beri sıralanan çoğu örnekte de görüleceği gibi tanımlamalarda vurgular genelde inanmaya, dini inanca, inancının gereğini yerin getirebilmeye (ibadet, eğitim-öğretim vb.) dönüktür. İnanmama ya da inancını her hangi bir biçimde ifşa etmeme yönlü vurgulara daha az rastlanmaktadır. Her ne kadar söz konusu olan din dersi ise de bu durum inanç özgürlüğünün bütünlüğü açısından sorun arz edebilir. Nitekim uluslararası hukukta koruma sadece dine ya da inanca ait olmayıp, inanmama ve dini açıklamama özgürlüklerini de içermektedir. Erdoğan’a göre din ve vicdan özgürlüğü, sadece dindarları değil, aynı zamanda dine ilgisiz veya kayıtsız olanlarla, her hangi bir dine inanmayanları ve tanrı-tanımazları da korumaktadır (Erdoğan, 2005, s. 25). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 18. maddesinde de bu duruma işaret edilmektedir (Bkz. Erken, 2012, s. 31).

Ders kitaplarında inanç farklılıklarına değinilmekte ve İslam dininin inanç özgürlüğüne bakışı yer yer ayetler, yer yer de Hz. Muhammed, ilk Müslümanlar ve tanınmış Müslüman şahsiyetlerin uygulamalarından seçilen örneklerle işlenmektedir. Farklılıkları anlamlandırma konusunda Hucurat Suresinin 13. ayetine atıf yapılarak İslam’ın, insanlar arasındaki din tercihi ve tercih ettiği dinin mesajını anlayıp hayata aktarmada farklılıkların vazgeçilmezliğini de göz önünde bulundurduğu bunların, insanların birbirlerini anlama ve tanımaları için bir fırsat olduğuna dikkat çekilmektedir (Demirtaş, 2012, s. 93). Ayrıca bu konuda öğrencileri düşündürmeye ve yorumlama yapmaya dönük etkinliklere de yer verilmektedir. Ders kitaplarına göre insanların birbirlerini tanıyıp anlamaları amacıyla Allah insanları farklı toplumlara ayırmıştır. Bu konu ileride daha detaylıca ele alınacak olduğundan şimdilik şu kadarını söylemek yeterli olacaktır: İslam dininin dinsel çoğulluğa bakışı bağlamında, kitaplarda farklılıkların doğal olduğunu ve birer fırsat olarak anlaşılması gerektiğinin altının çizilmesi önemlidir.

Ders kitaplarında inanç özgürlüğünün temellendirilişinde ikinci ana düzlem din veya İslam dinidir. İncelenen metinlerde inanç özgürlüğü dini bir temellendirilmeye tabi tutulmakta, bu bağlamda örneğin İslam’a göre insanların eşit haklara sahip olarak

doğdukları, ırk ve cinsiyet bakımından insanlar arasında bir ayrımın olmadığı (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 105); Yüce Allah'ın insanları herhangi bir dini seçme, benimseme konusunda özgür bırakmış olduğu (Kabakçı, 2012, s. 83); akıl ve irade sahibi kişiye bir inancı zorla kabul ettirmeye çalışmanın doğru olmadığı (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 95) bu kararın zorlamayla, baskıyla verildiği takdirde insanların ikiyüzlülüğe yönlendirilmiş olacağı bunun da hem temel insan hak ve özgürlüklerine hem de 'dinimizin' ilkelerine aykırı olduğu vurgulanarak (Kabakçı, 2012, s. 84) insanların ancak diğer toplumların din, inanç, örf ve âdetlerine saygı ve hoşgörü gösterirlerse barış içinde yaşayabileceklerinin (Demirtaş, 2012, s. 183) altı çizilmektedir. Görüldüğü gibi inanç özgürlüğünün dini temellendirilişinde sadece yerel/bölgesel veya milli/ulusal vurgular değil daha evrensel ölçekli vurgular da sunuma dâhil edilerek dinin (İslam'ın) inanç özgürlüğü konusunda portföyünün zenginliğine dikkat çekilmektedir. Bu vurgu İslam'ın özgürlüğe bakışının doğru anlaşılması adına önem arz etmektedir. Ayrıca dinin inanç özgürlüğü noktasında “özgürlükçü” vurgularına yer vermenin DKAB müfredatının çoğulcu temellerini güçlendirdiği söylenebilir.

Ders kitaplarına göre “İslam, inanç ve ibadet özgürlüğünü bir bütün olarak ele alır. Dolayısıyla inanç özgürlüğü, ibadet hakkını da beraberinde getirir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 97). Buna göre “... Farklı inanç mensupları, ibadet yerlerini inşa edebilir ve ibadetlerini yerine getirebilirler” (Demirtaş, 2012, s. 170). Ders kitapları bu bağlamda İslam tarihinde seçilen özgün örnekler başvurmakta ve özellikle Asr-ı Saadet deneyimini gündeme getirmektedir. Şu alıntılar oldukça tipiktir: “İslam, diğer din mensuplarının ibadet haklarına her zaman saygılı olmuştur. Örneğin Necranlı Hristiyan bir heyet Peygamberimizle görüşmek için Medine'ye gelir. Mescitteki görüşme esnasında ibadet vakitlerinin geldiğini söyleyerek Peygamberimizden izin isterler. Bunun üzerine Hz. Peygamber onların mescitte ibadet etmelerine müsaade eder” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 97). Ders kitaplarında İslam'ın hoşgörü dini olduğunu açıklama bağlamında buna benzer pek çok örnek bulunmaktadır. Din eğitimi bağlamında bu tür örneklerin günümüze taşınması, öğrencilerin İslam tarihindeki inanç özgürlüğü deneyimini tanımaları ve böylece hoşgörü kapasitelerinin gelişmesi bakımından anlamlı ve önemlidir. Diğer yandan tüm bu vurguların son dönemde İslam'ı şiddet, baskı, terör gibi insanlık dışı uygulamalarla ilişkilendirmeye

çalışan, dolayısıyla İslam'ı yanlış anlayan kesimlerin oluşturduğu olumsuz İslam imajıyla mücadele etme bakımından da anlamlı olduğu açıktır.

Bununla birlikte ders kitabı yazarlarının İslam toplumunun ya da Müslümanların özgürlük tarihine bir bütün olarak bakışında bir takım sorunlar bulunmaktadır. Örneğin “İslam, diğer dinlerin ibadethanelerine saygı gösterir. Bu kurumların harap edilmesi veya buralarda yapılan ibadetlerin engellenmesi ibadet hakkına bir müdahale kabul edilir. Nitekim tarihte Müslümanlar fethettikleri topraklardaki diğer dinlerin ibadethanelerine hiç dokunmamışlar hatta onları korumaya özen göstermişlerdir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 97). Burada da görüldüğü üzere İslam'ın bakışı Müslümanların uygulamaları ile özdeşleştirilmekte ve İslam tarihinde "diğer dinlerin ibadethanelerine hiç dokunmadıkları” dile getirilmektedir. Nitekim ders kitaplarının tarihsel gerçekleri ele alışındaki bu yanlı ve sübjektif tavrın kimi araştırmacılarca da eleştirildiği bilinmektedir. Örneğin ders kitaplarında inanç özgürlüğüyle ilgili konuların ele alınış biçiminin değerlendiren Kırbaçoğlu, kitaplardaki “İslam, düşünce ve vicdan özgürlüğünü korur” bağlamında verilen bilgilerin olumlu bir tablo çizmek amacıyla tek taraflı olarak sunulduğunun altını çizerek “İslam'da inanç özgürlüğüyle ilgili olarak problemli ve tartışmalı” bir takım konuların bulunduğunu, öğrencilerin bunlarla karşılaşması daima ihtimal dâhilinde olduğu için bilgilendirilmeleri gerektiğine işaret etmekte ve “irtidat cezası”nı örnek olarak vermektedir. Ona göre bu meselenin inanç özgürlüğüne aykırı olduğu birçok araştırmada ortaya konulduğu halde, ders kitaplarında bu hususa temas edilmemiş olması ciddi bir eksikliktir (Kırbaçoğlu, 2005, s. 81). Ancak ders kitaplarının tarihsel olguları ele alışındaki yanlılık ve sübjektivite sorunu, başta tarih ders kitapları olmak üzere orta öğretim düzeyindeki tüm derslere yayılmış genel bir tutum olduğu da bilinen bir gerçektir (Bkz. Öztürk, 2009). Dolayısıyla örgün eğitim kurumlarındaki tarih söyleminin bir bütün halinde düşünülmesinin daha doğru olacağını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak ders kitaplarının insana bakışını şöyle özetlemek mümkündür: İnsan, akıllı, özgür, bu yüzden sorumlu bir varlık olarak “yaratmıştır”. Akıllı bir tasarım eseri olarak “yaratılan” evrende insanın temel görevi Allah'a kul olmaktır. Akıllı, özgür irade sahibi, kendini ve varlığı sorgulayabilen; bilimsel faaliyetlerde bulunan; tarih boyunca pek çok toplum oluşturan, devletler ve imparatorluklar kuran, kültür medeniyetleri meydana getiren üstün yeteneklerle donatılmış olarak yaratılan insan, işte bütün bunlar dolayısıyla, yaratanın yani dinin muhatabı olmuştur. Dinin bireyi esas

almasının ya da Allah'ın, yaratıkları içinden insanı seçerek gönderdiği ilahî kitaplarla ona seslenmesinin sebebi budur (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 74). İnsanın ilahi vahye mazhar olmasının yanında iyi veya kötü yönde yaptığı tercihlerden sorumlu olması, ceza ve ödülü hak etmesi, bunun yanında ilahî mesajın anlaşılması ve duyurulmasından da sorumlu tutulması (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 11, 34) bu üstün nitelikleri dolayısıyladır. O, üstün nitelikleri vasıtasıyla “doğadaki güzellikleri”, “evrendeki mükemmel düzeni” fark edecek; “doğada ve evrende meydana gelen olayların tesadüfen gerçekleşemeyeceğini” kavrayacak; “kendisini, Dünyayı ve evreni yaratan mutlak kudret sahibi yüce bir varlık olması gerektiği düşüncesine” ulaşacaktır. Bunun neticesinde de Allah'ın varlığına ve birliğine inanacak ve ibadet edecektir (Barman, 2012, s. 38). İnsan, inanıp ibadetlerini yerine getirdiğinde sorumluluğunu yerine getirmiş olacaktır.

DKAB ders kitapları üzerine bir inceleme yapan Millas'a göre ders kitaplarında öğretilen inanç, bir doğruluk ve hatta bilimsellik olarak ele alınmakta, mantık ve bilimle kanıtlanmaya çalışılmaktadır (Millas, 2010). Millas, bir inancın, her türlü tartışmaya son veren bir "doğruluk" olarak benimsetilmeye çalışılması yönündeki anlayışı "**doğu pozitivizmi**" olarak nitelendirmektedir. Ona göre bu yaklaşım hem dini öğretilerin "son ve tartışılmaz" doğrulara dönüştürülmesine hem de farklı görüşlerin artık "meşru" sayılmamasına neden olmaktadır. Bu "bilgi" aşılması yaklaşımı öğrencilerin kritik düşünce gelişmelerini de engellemekte ve toplumsal uzlaşma, birlikte yaşama, karşılıklı anlayış ve saygı konularında çeşitli sıkıntılar yaratabilmektedir. Millas, bu tür tezlerin karşı tezleri tetikleyebileceğini veya yeni tezler doğurabileceğini belirterek böylece bir tür rekabetçi veya yarışmacı ortamın doğabileceği riskine işaret etmektedir. Benzer eleştirilerin kamuoyunda son yıllarda sıklıkla dile getirildiği bilinmektedir. Nitekim örneğin Tarih Vakfı'nca 2008 yılında yapılan basın açıklamasında (Bulutoğlu, 2008) dersin, “dinler hakkında bilgi vermeye” değil, bir inancın akidelerini ve gereklerini öğretmeye yönelik içeriği nedeniyle, eğitim hakkını kabul edilemez bir biçimde ihlal ettiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda normatif önermelerin bilimsel gerçeklermiş gibi aktarılmasını temele alan ve doğru düşüncelerin belletilmesine dayanan didaktik eğitim anlayışının, bolca yer verilen özcü görüşler üzerinden devam ettirilmekte olduğunun altı çizilmiştir. Benzer eleştiri ve değerlendirmelerin Eğitim Reformu Girişimi tarafından hazırlanan 2012 tarihli bir çalışmada da yer aldığı görülmektedir (Yıldırım, 2012a).

Son tahlilde incelenen metinlerde insan, inanç ve inanç özgürlüğü gibi olguların evrensel-yerel beşeri hukuk normlarına da atıf yapılarak, genelde dini (İslamî) bir perspektifle ele alınmış ve temellendirilmiş olduğu görülmüştür. Ders kitabı yazarlarının yukarıdaki gerçekleri yansıtışlarında dikkati çeken en sorunlu husus kullanmış oldukları dilin normatif, indirgemeci ve benimsetici karakteridir. Farklı örneklerle ortaya konan bu tavrın temelde özcülükten beslendiği söylenebilir. Esasında genel eğitimin bütününde yaygın bir durum olan özcü ve normatif dil kullanma tavrı kalıp yargıları ve yanlış anlayışları yeniden üretmekte mevcutları ise pekiştirebilmektedir (bkz. Bağlı & Esen, 2003). Bu anlayışın inanç farklılığı olan kesimler arasında yapıcı bir dil geliştirmeyi, barış ve uzlaş kültürünü güçlendirmeyi hedefleyen, farklılıkları anlama ve bunu gelişim için bir vesile olarak kabul eden çoğulcu din eğitimiyle telif edilmesi zor görünmektedir.

3.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı ve ders kitaplarında sosyokültürel çoğulculuk

Her eğitim sisteminin dayandığı bir sosyolojik gerçeklik bulunmaktadır. Buna eğitimin sosyolojik temelleri de denmektedir. Sosyokültürel şartlar bir eğitim sisteminin hemen her yönünü etkileyerek, onun değişim ve dönüşümünde temel dinamiklerden biri haline gelebilmektedir. Bütün bunlar temelde insanın sosyokültürel bir varlık olmasından, sosyal bir çevrede yaşamasının getirdiği zorunluluklardan beslenmektedir. Çünkü insan toplum halinde yaşayan bir varlıktır. İnsan belirli bir büyüme ve gelişme süreci içinde yaşadığı topluma adapte olabilmekte, böylece **toplumsallaşmaktadır**. Bu süreç aileden okula, oradan da geniş hayat katmanlarına doğru genişlemekte ve yaşam boyu devam etmektedir. Formel eğitimden, hususen kamusal din eğitiminden beklenen görevlerden birisi de yeni yetişen nesillerin toplumsallaşma sürecine katkı sağlamak, onların sosyal gelişimlerini ilerletmektir. Din eğitiminin bu görevi yerine getirirken sağlıklı bir toplum görüşüne dayanması, içinde şekillendiği toplumu doğru okuması, ona karşı doğru bir tavır alması ve dolayısıyla onu çok yönlü tanıtması gerekmektedir.

Günümüzde küreselleşme ve göçlerin de etkisiyle toplumsal yapı, özellikle modern şehir hayatı daha karmaşık bir hal almıştır. Ülkemizde büyük şehirlerde yaşam koşulları geçmişe oranla gerek barındırdığı insan profili, gerekse karmaşık sosyal yapının doğurduğu sorunlarla zorlaşmış, ağırlaşmıştır. Çeşitli iç ve dış sosyolojik

gelişmeler sonucunda kültürel yapıda da bir takım değişimler meydana gelmiş, örneğin kültürel farklılıklar daha görünür/belirgin hale gelmiş, farklılıklar daha sık vurgulanır olmuş, kimi etnik, dini, ideolojik guruplar sosyokültürel yaşamda (eğitim, siyaset, ekonomi, kültür vb.) etkinlik alanlarını genişletmeye başlamıştır. Dolayısıyla giderek daha çok boyutlu, çok kutuplu ve nihayet çok kültürlü bir toplumdan söz edilmeye başlanmıştır. Tüm bu sosyokültürel dinamiklerin din eğitimini de etkilemekte olduğu söylenebilir (Coştu, 2011, s. 338-341).

Türkiye’de din eğitime, özellikle DKAB derslerine yönelik sosyokültürel beklentilerin farklılaştığı, örneğin din derslerinin sosyal barışa, bir arada yaşama ve uzlaşi kültürüne, farklılıkları doğru anlamlandırmaya katkısının daha da öne çıkmaya başladığı anlaşılmaktadır (Yılmaz, 2003; 2004). Farklılıkların gittikçe daha fazla belirginleşmesi ve vurgulanmaya başlanması DKAB derslerine olan eleştirileri artırmış, bu durum sosyokültürel ve dini (İslam içi ve diğer dinler) farklılıklara müfredatta daha fazla yer verilmesi gerektiği yönündeki değerlendirmelerin önünü açmıştır (Örneğin bkz. Yıldırım, 2012a). Bu tür değerlendirmelerin başında DKAB derslerinin ülke içerisindeki farklılıkları yeterince gözetmediği, yani ele aldığı konulardaki farklı anlayış ve görüşlere yeterince yer vermediği yönündeki iddialar gelmektedir. Şüphesiz ki tüm bu tartışmalar Türkiye’nin değişen sosyokültürel manzarasını yansıtmakta bu değişen, dinamik sosyal yapıdan güç almaktadır.

Çalışmanın bu kısmında önce ODKAB Öğretim programının sosyokültürel temellerine değinilecek ardından ilgili ders kitaplarında nasıl bir sosyokültürel çoğulluk olgusunun ortaya konduğu irdelenmeye çalışılacaktır. Bu yapılırken temelde toplum ve kültür olgularına odaklanılacaktır. İlk ders kitaplarında toplumsal yapının hangi unsurlar üzerinden kurgulandığı, temellendirildiği, özellikle de toplumsal farklılıklara nasıl bakıldığı, bir arada yaşama, barış, uzlaşi, hoşgörü gibi çok kültürlü yapıyı bir arada tutan parametrelerin nasıl ele alındığı irdelenecektir. Daha sonra kültür teması bağlamında, kültürün nasıl tasvir edildiği üzerinde durulacak, özellikle kültürel çeşitliliğin nasıl sunulduğu ele alınacaktır. Kültüre dair verilen bilgilerin hangi hususları kapsadığı; kültürel içeriğin (örneğin konu, başlık, bilgi, kavram, resim vb.) yerel ve evrensel kültür olgusuyla uyumu; kültürel farklılıklara dair verilen bilgilerin, farklı kültürlere mensup olanlara karşı ötekileştirme, ayrımcılık, stereotipleştirme, genelleştirme, indirgeme gibi sorunlarla; iyi-kötü, güzel-çirkin, gelişmiş-zayıf, üst-alt gibi dikatomilerle ilişkisi irdelenmeye çalışılacaktır.

3.2.1. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının toplum ve kültüre bakışı

Küreselleşmeyle birlikte toplumsal yapının değişmesi ve böylece eğitimin toplumsal tabanının farklılaşması eğitime barış ve uzlaşma kültürünü geliştirmek, farklılıkların uzlaşmacı bir anlayışla yönetilmesine katkı sağlamak, demokrasi kültürünü ilerletmek gibi yeni sosyokültürel işlevler yüklemiştir/yüklemektedir. Kamusal din eğitiminin bu beklentilerin karşılanmasında önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür. Bunun için onun öncelikle, toplumsal-kültürel yapıyı iyi tanıması, toplumsal değişimi doğru okuması, sosyokültürel farklılıklara duyarlı, diyaloga açık, kapsayıcı ve çoğulcu bir dil ve anlatımı benimsemesi; özellikle farklılıklara dönük her türlü dışlayıcı, ayrımcı ve ötekileştirici anlatımlardan; nefret ve yabancılaşmayı körükleyen imalardan uzak duran, bu tür sorunları çözmeye dönük inisiyatif alabilen; özellikle azınlıkta kalan toplumsal unsurları kapsayıcı bir sosyokültürel çoğulculuk söylemi geliştirmesi gerekmektedir. Bu noktada doğru bir din eğitimi politikasına, nitelikli öğretmenlere ve en az bunlar kadar önemli olan bir başka unsura, nitelikli öğretim materyaline gereksinim bulunmaktadır. Bu materyallerin başında ise öğretim programı gelmektedir.

ODKAB Öğretim programı kamusal din eğitiminin sosyokültürel dayanağını okulun işlevi üzerine kurgulamakta bu bağlamda öncelikle sosyal yapıya dikkat çekmektedir. Bu meyanda program, toplumun çok amaçlılığına, toplumsal yapıyı doğru anlamının önemine vurgu yaparak, kamusal din eğitimi politikasının bir dayanağının da sosyolojik gerçeğe duyarlılık olduğunun altını çizmektedir. Programa göre “toplum politikası açısından din dersi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır” (MEBDÖGM, 2010, s. 8). ODKAB öğretim programda ifade edildiği üzere okulun görevi, toplumun çok amaçlı özelliğini hiçe saymak, onu görmezlikten gelmek veya ideolojik olarak yıpratmak, ya da dini bir tavır takınmak değildir... Programın ifadeleriyle “çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, öğrencilerin, gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alıcı bir öğretimdir”(MEBDÖGM, 2010, s. 7). Çünkü “hangi görevde ve sosyal faaliyette bulunursak bulunalım... davranışlarımıza yön veren inanışlarımızı karşılıklı tanımak ve onları hesaba katmak; ... sadece kendi inandığımız dini değil, çevremizdeki dinleri, dinî anlayış ve yaşayış şekillerini de tanımak ve göz önünde bulundurmak

durumundayız”(MEBDÖGM, 2010, s. 8). Görüldüğü gibi program, bahsi geçen çok boyutlu, çok amaçlı, farklılıkların olduğu bu yapıya/gerçeğe ideolojik bir tavırla değil, bütüncül ve objektif bir tavırla yaklaşılması gerektiğinin altını çizmektedir. Dolayısıyla öğretim programının toplumsal yapıya bakışının temelde çoğulcu din eğitiminin toplum anlayışıyla örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Öğretim programı kamusal din eğitiminin sosyokültürel dayanakları bağlamında sosyal yapıya ve bu yapının doğru anlaşılması/yönetilmesi ile kamusal din eğitimi arasındaki ilişkiyi toplumsal yapıya duyarlılık temeline oturtuktan sonra kültüre ve özellikle kültür aktarımına, kültürleme bağlamında DKAB derslerinin toplumsal yapıdaki işlevine değinir. Zira kamusal din eğitiminin genel eğitim içerisindeki önemli işlevlerinden birisi sosyalleştirme ise diğeri kültürlemedir. Ancak bunun için kültürün evvela doğru anlaşılması ve aktarılması gerekmektedir. Öğretim programına göre toplumun kültürel dokusu geçmiş nesillerin alın terinin, beyin gücünün, tutum ve davranışlarının, siyasi, dinî ve ahlaki kurumlarının, dilinin, atasözlerinin, geleneklerinin izlerini taşıyan miras/birikimdir (MEBDÖGM, 2010, s. 4). Öğretim programına göre eğitimle kültür arasında ayrılmaz bir bağ vardır. “ ...Geçmiş ile gelecek arasında uyumlu bir geçiş temin etmek, kültürün muhtevasını aktarmak, gençlere yeni biçimler, yeni sezgiler ve yeni anlayışlar kazandırmak; kültürün zenginleşmesini sağlamak ve uygarlığın gelişimi için elverişli ortamı oluşturmak, eğitimin görev ve sorumlulukları arasındadır” (MEBDÖGM, 2010, s. 4). Bu gerçekten hareketle öğretim programı kültürel mirasa saygıyı kamusal din öğretiminin temel esaslarından biri saymış ve kültür aktarımının kültürel mirasa saygı esası üzerine kurulması gereğine duyarlılığı öne çıkarmıştır.

Programa göre “kültürel mirasa saygı, tarihî birikime bakabilmek, geçmişe ait bilginin günümüz açısından yerini, değerini ve fonksiyonunu tahlil ve tespit edebilmek demektir” (MEBDÖGM, 2010, s. 6). Burada kültüre, kültürel mirasa ve kültürel mirasın kamusal eğitimle transferine şekil veren; düşünmeye, anlamaya, karşılaştırmaya, değerlendirmeye, kısacası, öğrencinin keşfetmesine önem veren bir anlayışa ihtiyaç vardır. Programa göre kültürel mirasın öğretiminde dikkate alınması gereken ana ilke, bu mirası aktarımının “hayatın problemlerini çözebilecek nitelikte” olmasıdır (MEBDÖGM, 2010). Buna göre geçmiş birikim öğrencilere, ne sadece ilginç bir tarih olduğu için öğretilmeli ne de sadece çok güzel edebî anlatımlar taşıdığı için nakledilmelidir. Burada temel amaç, dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri ve diğer

unsurlar üzerinde etkili olduğunu fark etmek (MEBDÖGM, 2010, s. 13) ve kültürü ve dini doğru anlayan bireyler yetiştirmektir (MEBDÖGM, 2010, s. 12). Peki, bu öğretiminin niteliği nasıl olmalıdır?

Programa göre geçmiş birikim yetişmekte olan nesle; Allah’la, kendileriyle ve diğer insanlarla olan iletişimlerini düzenlemelerinde bir yardım vasıtası olarak sunulmalıdır. Nitekim “dünya ve insan değişmekte, çünkü problemlere yeni problemler eklenmekte ve bu değişime yetişmek hiç de o kadar kolay olmamaktadır... Artık toplumlar kapalı değil, birbirlerine açıktırlar; birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmektedirler”(MEBDÖGM, 2010, s. 6). Ayrıca din öğretiminin dünyanın karşılaştığı küresel ölçekli problemlerin çözümünde katkıda bulunması da beklenmektedir. Programa göre yetişmekte olan nesle sadece hazır kalıplar sunarak değişen dünyada, tüm bu sorunlarla sağlıklı bir şekilde baş etmelerini, yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürmelerini bekleyemeyiz. Şu halde kültürel miras “... durağan, kapalı, cansız bir yığın veya insanın kendini uydurmak zorunda olduğu bir olgu olmaktan çok, üzerinde çalışılması, anlaşılması ve problem çözmede kullanılması gereken bir olgu” (MEBDÖGM, 2010, s. 5) olarak anlaşılmalıdır. Programın kültür öğretiminde öne çıkardığı vurgular, özellikle kültürün dinamizm, canlılık ve değişime açıklığının yansıtılması, kültür öğretiminin kültürel çeşitliliğe duyarlık göstermesi gerektiğine işaret edilmesi dikkat çekicidir.

Yukarıdaki satırlarda öğretim programının kültür bağlamında öne çıkardığı nitelikler çoğulcu din eğitiminde altı çizilen önemli parametrelerdir. Nitekim daha önce çoğulcu din eğitiminin nitelikleri bağlamında din öğretimi program ve ders kitaplarının kültürel mirasa bakışında, çoğulluk, değişim, etkileşim ve dinamizm gibi hususların öne çıktığı vurgulanmıştı. Programın, dünya ve insanın her yönüyle değişim geçirmekte oluşuna işaretlerle, kültürel mirasa öğrencinin gelişimine katkı sağlama, günlük yaşamdaki sorunlarına çözüm üretme potansiyeli olan bir birikim olarak bakması, programın genel mantığıyla da uyushmaktadır. Program bu anlamda hayatın problemlerini dikkate alan bir anlayışı öne çıkarmaya çalışmaktadır. Gerek İslam gerekse diğer dinler ve kültürel birikim hakkında programda verilen bilgilerin öğrencinin problemlerini çözmesinde, değişen yaşam şartlarında hayatını kolaylaştırmada iş gören kaynaklar olarak telakki edildiği görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim düzeyindeki gençlerin sosyokültürel yapıda meydana gelen değişimleri doğru anlama ve yönetme becerilerine katkı sağlayabilir.

Öğretim programının sosyokültürel temellerinin sosyokültürel yapıyı doğru anlama, tanıma ve farklılıklara, çoğulluğa duyarlık gösterme ekseninde şekillendiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte programın Türk toplumunun sosyolojik gerçeklerine göre tavır belirlediği, sosyokültürel yapıdaki farklılıklara bakışta, farklılıklara dönük duyarlığı yapılandırmada din dersinin doğası gereği dini bir perspektif geliştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda programın kültüre ve kültürel olgulara bakış, “kültürel temel” altında açıklanmakta ve temellendirilmektedir. Buna göre öğretim programının kültürel temeli veya amacı, “sahip bulunduğumuz kültürümüzü büyük ölçüde etkilemiş olan İslam dinini, yetişmekte olan nesle tanıtmaktır” (MEBDÖGM, 2010, s. 8). Nitekim programa göre, edebiyatımızda, musikimizde, hatta niçin öyle değil de böyle hareket etmekte olduğumuzda ve konuşma biçimimizde, dinle ilgili motifler, sembolik ifadeler, çok yönlü izler vardır. Dini öğrenip bilmek, bütün bunları anlamak için kaçınılmazdır. Programın diğer temellendirici dayanaklarında olduğu gibi¹² kültürel temele bakışının da İslam dini üzerinden kurgulanması program ve ders kitaplarındaki “toplum”, “kültür”, “medeniyet” vb. kavramların içeriğinin bu bakış açısıyla ele alınmasıyla sonuçlanmıştır. Zira bu kavramlara ana rengini veren unsur İslam dinidir. Bu yüzden kültürü anlamak için İslam dinini tanımak ve anlamak gerekmektedir.

Öğretim programına göre kültürün en önemli öğelerinden olan ve kültürümüzü bu kadar derinden etkilemiş olan İslam dininin öğretimi yapılmadığı takdirde, kültürümüzü anlamak zorlaşacaktır (MEBDÖGM, 2010, s. 8). Bundan dolayı programın hazırlanmasında İslam dininin; “kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisi gerçeği dikkate alınarak” (MEBDÖGM, 2010, s. 11), İslam dininin ve bundan kaynaklanan ahlak anlayışı ile örf ve âdetlerin tanıtılmasına ve öğretilmesine ağırlık verilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Şu halde programın, genel bir “din-kültür” ilişkisinden çok, “İslam-kültürümüz” etkileşimini öne çıkarmış olduğunu, programının öğrenme alanı ve ünite bazında öne çıkardığı kazanım ifadelerine, etkinlik örneklerine bakarak anlamak mümkündür (Örn. Bkz. MEBDÖGM, 2010, s. 32-59). Programın içinde doğup geliştiği ülke şartlarını nazarı-ı itibara alarak *İslam dininden kaynaklanan örf ve adetlerin tanıtılması ve öğretilmesini* vurgulaması, ya da İslam ağırlıklı bir kültür

¹² “...okul öğrencilere, İslam dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dinî açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır... (MEBDÖGM, 2010, s. 7); “... toplumsal temeli veya amacı, davranışlarımızla sorumlu veya davranışlarını tanımak durumunda olduğumuz toplumsal çevreye, İslam ahlakı yolu ile yaklaşabilmektir” (MEBDÖGM, 2010, s. 8).

tasviri sunması anlaşılır bir durumdur. Nitekim her ülkenin yetişmekte olan nesle önce kendi kültürel birikimini öğretmeye çalıştığı, böylece kamusal din eğitiminde kültürel devamlılığı sağlamaya çalıştığı bilinen bir gerçektir.

Öğretim programı farklı öğrenme alanlarında yer verilen bilgilerden hareketle, büyük ölçüde İslam dinin etkisiyle şekillenen sosyokültürel yapıyı doğru anlayan, toplumsal sorunlara karşı duyarlı (MEBDÖGM, 2010, s. 11); toplumdaki dinî ve ahlaki davranışları tanıyan (MEBDÖGM, 2010, s. 13); iletişim, empati, sosyal katılım ve problem çözme becerileri gelişmiş (MEBDÖGM, 2010, s. 36, 59...); inanç ve kültür dünyaları geniş (MEBDÖGM, 2010, s. 11); kültürel mirasa saygılı (MEBDÖGM, 2010, s. 38); evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşturulmasında dinin katkıda bulunabileceğini benimseyen (MEBDÖGM, 2010, s. 12); kendi dinini, örf ve âdetlerini olduğu kadar diğer insanların dinlerini, örf ve âdetlerini de saygı ve hoşgörü çerçevesinde değerlendirebilen (MEBDÖGM, 2010, s. 12); nihayet birlikte yaşama ve hoşgörü kültürü bilinci kazanmış (MEBDÖGM, 2010, s. 13, 17) bireyler yetiştirme gibi amaçlar üzerinde durmaktadır. Programın birçok öğrenme alanı ve üniteyle ilişkili olarak, öğrencilerde “öncelikle” kazandırılmasını öngördüğü değerler arasında dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk gibi demokratik değerleri sayması da bu bağlamda zikredilmelidir. Görüldüğü gibi öğretim programının yetiştirmeyi hedeflediği insan çoğulcu din eğitiminde altı çizilmekte olan demokratik değerleri özümsemiş, sosyokültürel yapıyla dinin ilişkisini anlayabilen, dinin barışçıl mesajlarını doğru yorumlayabilen, değişimi yönetebilen bireyin niteliklerine oldukça benzemektedir. Ayrıca bu niteliklerin Türk Milli Eğitim mevzuatında altı çizilen genel eğitsel beklentilerle uyumlu olduğu, onları desteklediği söylenebilir.

ODKAB öğretim programı her ne kadar İslam temelli bir kültür öğretimine ağırlık verileceğini ifade etse bile genel anlamda farklı kültürlerle, toplumdaki farklı anlayışlara bir arada yaşama ve hoşgörü kültürü bağlamında çeşitli atıflar yapmakta, bu konuda özellikle Hz. Muhammed ve Tasavvuf geleneği gibi güçlü iki örneği öne çıkarmaktadır. Programın Hz. Muhammed’in örnekliğinde onun hoşgörü ve barışa yaptığı katkılara vurgu yapması (MEBDÖGM, 2010, s. 63); “kültürümüz” içerisindeki barışçıl mesajları öne çıkarması, örneğin Hoca Ahmet Yesevî, Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Cabbar Kulu vb.nin barışla ilgili mesajlarından ve yaşantılarından örnekler vermesi (MEBDÖGM, 2010); özellikle “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanında, kişisel ve toplumsal gelişim için değerlerin önemine değinerek, barış, hoşgörü,

saygı gibi değerler çerçevesinde yaşama, affetme ve bağışlamayı öne çıkarması (MEBDÖGM, 2010, s. 17); bilhassa bağışlamayı bireysel ve toplumsal hoşgörünün temeli kabul etmesi (MEBDÖGM, 2010, s. 62) bir arada yaşama, barış ve uzlaş kültürü bağlamında altı çizilmesi gereken hususlardır.

Bu bağlamda yine programın, “Din Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanı kapsamında “öncelikle verilecek beceriler” içerisinde eleştirel düşünme, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, mekân, zaman ve kronolojiyi doğru algılama gibi becerilere işaret etmesi (MEBDÖGM, 2010, s. 59); öğrencilerin öz eleştiri kapasitelerini geliştirme adına sorgulamaya dönük etkinlikler sunması, ayrıca farklı olanların birbirlerini daha iyi tanıma ve anlamalarına önemli katkıları olan drama türü öğretim tekniklerini kullanmayı sıklıkla öngörmesi (MEBDÖGM, 2010, s. 23, 25, 36, 43, 53..) programın sosyokültürel temelleri bağlamında dikkati çeken hususlardır. Programın ifadeleriyle “drama çalışmaları ile demokratik davranışlarda bulunan, konular arasında bağlantı kurabilen bağımsız düşünebilen, hoşgörülü bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır” (MEBDÖGM, 2010, s. 106). Bu noktada dikkat çekici bir başka husus da programın dramayı bir değerlendirme aracı olarak farklı öğrenme alanları içerisinde zikretmesidir (MEBDÖGM, 2010, s. 41, 48 ..). Sonuç olarak öğretim programının her ne kadar *İslam dininden kaynaklanan örf ve adetlerin tanıtılması ve öğretilmesini* öncelese de, farklılıklara duyarlılığı ve bu duyarlılığı güçlü kılan hususları amaç, kazanım, beceri, yöntem gibi programın farklı yapısal unsurlarıyla harmanlayarak sunması, bir arada yaşama ve hoşgörü bağlamında önemlidir. Bu açıdan ODKAB Öğretim programının sosyokültürel çoğulluğa bakışının sağlıklı bir çoğulculuk düzlemine oturduğunu söylemek mümkündür.

Bir sonraki başlıkta ders kitaplarının sosyokültürel çoğulculuk anlayışı, özellikle sosyokültürel farklılıklara, bir arada yaşama, hoşgörü, barış ve uzlaş kültürü gibi temalara bakışı etrafında irdelenecektir.

3.2.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında toplum anlayışı

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük’te “aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü”; “yaşamlarını sürdürmek, birçok temel çıkarlarını gerçekleştirmek için işbirliği yapan,

aynı toprak parçası üzerinde birlikte yaşayan ve ortak bir ekini olan insan kümesi” şeklinde anlamlar verilen toplum kelimesi yine aynı sözlükte sosyolojik bir terim olarak geniş anlamda “bilinçli bireylerden ve özellikle aralarında örgütlenme bağları ve karşılıklı görevler bulunan kişilerden kurulu topluluk”, dar anlamdaysa “doğal eğilimlere değil, sözleşmeye dayanan, belirli ereklere ulaşmak için isteyerek kurulan, istenildiğinde dağılabilen insan topluluğu, birliği, bir ilke üzerine kurulmuş birliktelik = ortaklaşalık” gibi anlamlara gelmektedir (TDK, 2014a). Görüldüğü gibi toplum, ister kelime isterse deyim anlamıyla olsun belirli ortaklıklar (amaç, ilke, ülkü, değer, inanç vb.) temelinde bir araya gelen, aralarında bilinçli bir iş birliği bulunan, belli bir mekândaki insanların bütününe verilen addır. Şüphesiz ki belli bir mekânda, belli sayıdaki insanı bir arada yaşamaya ve dolayısıyla toplum olmaya iten neden insani ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların kompleksliğidir. İnsan bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını tek başına karşılayamadığından onun başka insanlara, ilişkilere, kurumlara ihtiyacı vardır. Bu durum toplum kavramıyla birlikte toplumsal yapı kavramını da ortaya çıkarmıştır. Toplumsal yapı genel olarak içinde toplumsal ilişkilerin, olayların oluştuğu, toplumsal gurupların, kurumların yer aldığı, nüfus, yerleşim biçimi, kültür, ekonomi gibi unsurların şekil ve anlam kazandığı bütündür.

Toplum gerçeğinin temelde insanların ihtiyaçlarından doğduğu; bu ihtiyaçların bireysel olarak giderilemeyecek derecede karmaşık olması dolayısıyla belli bir yapı içinde karşılanması gerektiği anlaşılmaktadır. Modern toplumda bireylerin kısa vadede gündelik, uzun vadede ise siyasal, ekonomik, kültürel, eğitsel vb. ihtiyaçlarını karşıladığı belli kurum ve yapılar bulunmaktadır. Bu kurum ve yapıların içerisinde aile, okul, cami, iş yeri, çeşitli kamusal mekânlar örnek olarak verilebilir. İnsanlar bu mekânlarda hem bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamakta hem de kendi toplumsal ilişki ağları içerisinde dönüşerek sosyalleşmektedirler. Bununla birlikte günümüzde aynı toplumda farklı etnik, dinsel, sınıfsal, kültürel aidiyetleri olan insanların çeşitli sebeplerle ortak mekânları paylaştıkları, bir arada/birlikte yaşamak durumunda oldukları bilinmektedir. Bu durumda farklılıkların var olduğu çok kültürlü, çok dinli, çok dilli vb. toplumsal yapının nasıl anlaşılması, anlamlandırılması önemli bir soru(n) olarak gündeme gelmiştir. Aşağıda ders kitaplarının tüm bu hususlar bağlamında topluma, toplumsal yapıya ve bu yapıyı bir arada tutan unsurlara nasıl yaklaştığı, bu yapıyı nasıl/ne ile temellendirdiği ele alınacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında insanın toplumsal bir varlık olduğuna işaret edilerek, onun “kişiliğinin oluşmasında; zevk ve alışkanlıklarının, düşüncelerinin, ideallerinin, dünyaya bakış açısının şekillenmesinde içinde yaşadığı toplumun önemli etkilerinin olduğu” vurgulanmaktadır (Kabakçı, 2012a, s. 73). Buna göre insanın, “başkasıyla olan ilişkileri ilk önce doğup büyüdüğü ailesinde başlar. İnsan, daha sonra kendisini zorunlu olarak sosyal bir çevrenin içinde bulur... Paylaşma ve dayanışmaya dayalı bu ilişkiler, bireyden topluma doğru genişleyerek birçok insanı kapsayacak hâle gelir” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 71). Bireyden topluma, aileden çevreye doğru genişleyen insan ilişkilerinin şekillenmesinde, gelişmesinde ailenin önemli bir yeri vardır. Zira “aile toplumun temelidir” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 80). Aile ilk insan topluluklarından bugüne değin bütün toplumlarda var olmuştur (Kabakçı, 2012a, s. 92). Görüldüğü üzere ders kitapları aileye temel bir yapı taşı işlevi yüklemekte, onun tarihsel sürekliliğine işaret ederek sosyal ilişkilerin şekillenmesindeki önemini altını çizmektedir. Bu tavır din dersi müfredatlarının öteden beri Türk Milli Eğitim anlayışının temelindeki değerlerle kurduğu ilişkiyi yansıtmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Kanununun 2. maddesinde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları bağlamında “ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan” insanın yetiştirilmeye çalışıldığı vurgulanmıştır.

Aile, toplumsal sosyal değerleri, inanç ve kuralları, gelenek, görenek, örf ve adetleri gelecek kuşakları taşıması, böylece toplumsal-kültürel devamlılığı sağlaması bakımından önemli olduğu kadar; Türk-İslam tarih ve kültüründeki karşılığı bağlamında da önemlidir. Diğer yandan aile geliştirmekte olan toplumlardaki sembolik işlevleri düşünüldüğünde ders kitaplarının toplum algısını ele alan bir çalışmada incelenmesi gereken önemli bir kavramdır. Geleneksel toplumda otorite, itaat ve bağlılık kültürüyle çevrelenmiş toplumsal kimliklerin üretildiği, korunduğu ve yeniden üretildiği kurum olması bakımından aile, modern çok kültürlü toplumlarda farklılıklar, değişim ve yenilik gibi kavramlara çoğu zaman direnen vasıflarıyla öne çıkmakta, bu haliyle toplumsal yapıdaki değişim-stabilite geriliminin ana eksenlerinden birini yansıtmaktadır. Bilindiği gibi çok kültürlülük bağlamında yapılan tartışmalarda aile ve aileyle yakından ilişkili olan evlilik, bekârlık, boşanma, hak, özgürlük, meşruiyet, (Milli, dini, muhafazakâr, liberal, çoğulcu vb.) değerler gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Örneğin dünya kamuoyunda bu gün eşcinsel evlilikler, kültürler-dinler-mezhepler arası evlilikler, evlilik dışı hayat, çok eşlilik gibi pek çok tartışma yaşanmaktadır. Bu

bağlamda ders kitaplarının aileyi nereye oturttuğu, söz gelimi nasıl temellendirdiği, bilhassa toplumsal değişim ve dinamizm bağlamında nasıl konumlandığı, aile kurumuna ne tür modern-geleneksel yüklemelerin yapıldığı önemli birer araştırma konusudur.

Ders kitaplarına göre ailenin temelinde, tarihin ilk devirlerinden beri varlığını sürdürmüş olan evlilik kurumu bulunmaktadır. Ders kitaplarında evlilik “toplumsal bir kurum” olarak nitelendirilmiş ve toplumun çekirdeği olan ailenin evlilikle kurulduğu, evlilik uygulamasının Hz. Âdem ile Hz. Havva’dan başlayarak günümüze kadar ailenin kurulmasında tek meşru yol olduğu vurgulanmıştır (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 82). Kitaplarda belirtildiğine göre genel olarak bütün dinlerin, evliliğe önem verdikleri ve aileyi korudukları görülmektedir. Örneğin “Hristiyanlıkta aile tamamen dinî bir kurum olarak kabul edilir... En büyük Hristiyan mezheplerinden olan Katolik mezhebinde boşanmak yasaklanmıştır. Bu mezhebin ilkelerine göre evlenen çiftlerin boşanması günahtır. Yahudilikte ise bekâr kalmak günah sayılır. Dolayısıyla bu dinde Yahudiler evlenmeye teşvik edilir... Çin dinlerinden biri olan Konfüçyanizmde, insanın evlenmeden ölmesi günah sayılır” (Kabakçı, 2012a, s. 95). Görüldüğü gibi ders kitaplarında evlenmenin önemi, buna karşın bekâr kalmanın ya da boşanmanın yanlışlığı farklı dinlerden seçilen örneklerle temellendirilmeye çalışılmaktadır. Ders kitaplarının evlilikle meşruiyet kazanan aile kurumuna köklü, kutsal ve dinler arası nitelikler atfettiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle ders kitaplarının aile gibi ortak sosyokültürel değerlerin vurgulanmasında daha dinler arası bir bakış sergilediği söylenebilir.

Ders kitaplarına göre “eski Türk inançlarında... devletin en küçük birimi olarak görülen” ve “kutsal sayılmış” olan aileye (Kabakçı, 2012a, s. 95), “hemen hemen her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da... büyük bir önem verilir”, ve o, “kutsal bir kurum olarak kabul edilir” (Kabakçı, 2012a, s. 93). Ders kitaplarında aile kurumunun toplumsal yapıdaki çekirdek işlevinin yanında, üstlenmiş olduğu eğitsel fonksiyonlarına da dikkat çekildiği görülmektedir. Nitekim ailenin, “kültürel değerlerin sonraki nesillere aktarılmasında” (Kabakçı, 2012a, s. 93) önemli bir işlevi vardır. Aile çocuğa, “dürüst, adaletli, hoşgörülü, başkalarının haklarına saygılı bir insan olmayı öğretir. Gerekteğinde başkalarına yardım etmeyi, Allah’a inanmanın önemini, ibadetleri... kavratır” (Genç, 2012, s. 86). Dolayısıyla sosyokültürel ve dini değerlerin öğrenilmesinde, gelecek nesillere aktarılmasında, bu bağlamda özellikle sık tekrarlanan “Milletimize ait örf ve

âdetler, değer yargıları ve ahlaki özellikler”in genç kuşaklarca doğal bir şekilde öğrenilmesinde (Kabakçı, 2012a, s. 93) aile kurumunun büyük önemi bulunmaktadır.

Bununla birlikte kitaplardaki aile anlayışının salt milli değerlerin aktarıldığı, öğretildiği kurum olarak sunulmadığı, demokratik ve çoğulcu değerlerin öğrenilmesinde de aileye önemli görevler atfedildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarının adalet, hoşgörü, saygı, anlayış, dürüstlük, dayanışma gibi çoğulcu değerleri aileyle ilişkilendirerek ele alması (Örnekler için bkz. Genç, 2012, s. 87; Kabakçı, 2012a, s. 93; Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 79), aileyi bu tür değerlerin öğretildiği ve gelecek kuşaklara aktarıldığı bir kurum olarak sunması (Kabakçı, 2012a, s. 93), demokrasi kültürünün gelişimi, bir arada yaşama, barış ve uzlaşma kültürünü güçlendirmesi bakımından oldukça önemlidir. Çünkü çoğulculukla doğrudan alakalı bu tür değerlerin küçük yaşlardan itibaren öğrenilmesi kalıcılığı artırmakta örgün eğitimdeki bilgiler için bir temel işlevi görmektedir. Ders kitaplarının bu anlamda demokratik-çoğulcu değerleri aileden itibaren ele alması çoğulcu din eğitimi açısından da anlamlıdır.

İncelenen kitapların aile bağlamında demokratik ve çoğulcu değerlerin önemine yaptığı pozitif vurguların yanında, bazı sorunlu değerlendirmeler içerdiği de görülmektedir. Örneğin bazı ders kitaplarında “aile içi etkili bir iletişimin en güzel yolu büyüklerin küçüklere sevgi, şefkat ve merhamet göstermesidir” dendikten sonra “küçükler ise büyüklerine **daima saygılı ve itaatkâr** davranmalıdır. Peygamberimiz bir hadisinde bu konuda, ‘küçüklerine merhamet etmeyen, büyüklerine saygı göstermeyen bizden değildir’ buyurmuştur” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 86) şeklinde görüşlere yer verilmiştir (Ayrıca bkz. Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 44). Esasında hadiste büyüklerle saygıdan bahsedilmekle birlikte buradaki saygının itaat olarak anlaşılması ders kitaplarının aileye bakışındaki geleneksel, muhafazakâr refleksleri yansıtmaları bakımından iyi bir örnektir. Oysa bir başka ders kitabında “Kur’an-ı Kerim’den, anne ve babaya saygılı olmayı konu alan bir ayet meali bularak defterinize yazınız” (Kabakçı, 2012a, s. 91) denmektedir. Bu son ifadelerdeki tespitin daha doğru olduğu söylenebilir. Zira aile içerisinde küçüklerin büyüklerine “daima... itaatkar” davranması, ders kitaplarında da vurgulanan (Örneğin bkz. Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 88) bireyselleşmeyi, otonomiye sekteye uğratabilir.

Görüldüğü gibi aile kavramı ders kitaplarının toplumsal kurumları yapılandırışındaki modern-geleneksel gerilimini gün yüzüne çıkarmaktadır. Hemen bütün ders kitaplarında kutsal ve köklü bir kurum olarak ele alınan ailenin, kimi ders kitaplarında demokratik ve çoğulcu değerlerin aktarıldığı, kimisindeyse muhafazakâr, otoriter değerlerin aktarıldığı bir olgu veya yapı olarak sunulması ders kitaplarının toplumsal kurumlara bakışındaki gerilimi göstermektedir. Bu örnek uzun yıllar ciddi bir değişim göstermeyen, ancak 2000li yıllardan bu yana önemli ölçüde revizyona uğrayan, yenilenen, güncellenen ve daha modern bir anlayışla yapılandırılmaya çalışılan DKAB program ve ders kitaplarındaki değişimi göstermesi bakımından açıklayıcıdır. Yukarıdaki sosyolojik değişim ve gerilim, tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde meydana gelen toplumsal değişimlerin izlerini taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan toplumla alakalı pek çok kavramda yukarıdaki değişim ve gerilimin izlerine rastlamak mümkündür.

Tıpkı aile kavramında olduğu gibi ders kitaplarında genel olarak toplum tasavvuru, özelde ise toplumsal yapının kurucu unsurları, bu bağlamda bilhassa sosyokültürel farklılıkların açınlanması ve farklılıklar içinde bir arada yaşama olgusunun temellendirilmesi büyük ölçüde dini motivasyonlar üzerinden yapılmaktadır. İncelenen metinlerin dini içerikli metinler olmasının doğal bir sonucu olarak dinle temellendirilmiş bu toplum anlayışının belirli göstergelerle kendini açığa vurduğu görülmektedir. Ders kitaplarında sosyokültürel çoğulculuğu anlamak için bu göstergelere bakmak gerekmektedir. Bunları tanımak ders kitaplarının toplum tasavvurunu anlamak anlamına geldiği için aşağıda ders kitaplarında toplumsal yapının temellendirilişinde, söz gelimi sosyokültürel farklılıkların anlamlandırılmasında, bir arada yaşama, barış ve uzlaş kültürünün yapılandırılışında kullanılan öğelere odaklanmaya çalışılacaktır.

Ders kitaplarında toplum tasavvurunu şekillendiren temel kurucu öğelerin başında “sünnetullah” kavramı gelmektedir. Sünnetullah vurgusu toplumsal yapının ontolojik açıdan temellendirilişinde kullanılmaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarına göre “Allah’ın bireysel konularda olduğu gibi toplum açısından da belirlediği ölçüler vardır... Geceyi dinlenmek gündüzü ise çalışmak için birbiri ardınca getiren, güneşi ve ayı zaman ölçüsü kılan... odur”(Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 108). “Evrendeki fiziki ve biyolojik yasalar dışında bir de toplumların yükseliş ve çöküşlerinde belirleyici olan ‘sosyal kanunlar’ vardır, Kur’an bu kanunları ‘sünnetullah’

olarak isimlendirir... ‘Sen Allah’ın kanununda hiçbir değişiklik bulamazsın. Sen Allah’ın kanununda hiçbir sapma bulamazsın’ ayeti bu durumu belirtmektedir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 34). “Sünnetullah; Yüce Allah’ın tabiatı yaratışında koymuş olduğu kanunları içerir. Örneğin suyun kaynaması, ısınan metallerin genişmesi, bitkilerin yetişmesi, yağmur, kar vb. doğa olayları... [Bu] yasaları dikkate almayan, sağlığına özen göstermeyen kişi kolaylıkla hastalanır...” (Barman, 2012, s. 30-31). “Evrende meydana gelen her olay, belirli yasalar çevresinde gerçekleşmektedir. İslam kültüründe bu yasalara “Sünnetullah (Allah’ın kanunu)” adı verilmektedir” (Kızılkaya, 2012, s. 11). “**Sünnetullah:** Allah’ın evren ve evrenin içindeki canlı cansız tüm varlıklar ile ilgili koyduğu kurallar, tabiat kanunları” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 138).

Yukarıdaki alıntılara topluca bakıldığında sünnetullah kavramı üzerinde belirli bir uzlaşma ve anlatım birliğinin olmadığı dikkati çekmektedir. Çoğunlukla evrendeki fiziksel yasalarla ilişkilendirilen sünnetullah kavramı, kimi yazarlara göre Allah’ın toplum açısından koyduğu kurallara karşılık gelmekte kimilerine göre ise toplumların yükseliş ve çöküşünü belirleyen sosyal kanunlara işaret etmektedir. Kimi yazarlarsa kavramın anlamını daha da genişleterek “canlı cansız tüm varlıklar ile ilgili”, “evrende meydana gelen her olayı” bu kavram içerisine yerleştirmektedir. Sünnetullah kapsamında değerlendirilen “sosyal kanunların”, kimi yerlerde evrendeki fiziki ve biyolojik yasalar gibi, kimisindeyse onlardan farklıymış gibi ele alınması, bu kanunların örneğin toplumların yükseliş ve çöküşlerindeki belirleyiciliğini muğlak hale getirmektedir. *Kuran’da Sünnetullah ve Toplumların Çöküş Nedenleri* başlıklı bir makale kaleme alan Güneş’e göre “yukarıdan bırakılan bir cismin yere düşmesi, nasıl yerçekimi kanunu çerçevesinde gerçekleşiyorsa, aynı şekilde bir toplumun yükselmesi ve çöküp tarih sahnesinden silinmesi de belli birtakım yasalar çerçevesinde olmaktadır” (Güneş, 2005a). Bu gerçekten hareketle Güneş, önceki milletlerin yaptıklarını yapanların, sünnetullah gereği aynı akıbete uğrayacaklarının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle sünnetullah gibi toplumların kaderini belirleyen kavramların incelenen ders kitaplarında daha anlaşılır bir dille kaleme alınması gerektiğinin altını çizmek mümkündür.

Diğer yandan burada, sosyokültürel farklılıkların sünnetullah kavramı içerisinde değerlendirilip değerlendirilemeyeceği sorusu akla gelmektedir. Ders kitaplarında pek çok yerde insani farklılıkların ayetlerle temellendirilmesine rağmen (Örneğin Hucurat

suresinin 13. ayeti pek çok farklı yerde, gerek metin içerisinde, ayrı bir kutucukta metin kenarında, gerekse çeşitli etkinlik örneklerinde), sosyal yapının kurucu ve düzenleyici bir ögesi olarak sünnetullah olgusuyla bu tür ayetlerin neden ilişkilendirilmediği anlaşılamamıştır. Oysa toplumsal yapıdaki farklılıklar, bilhassa insanların dillerinin, renklerinin, coğrafi ve inançsal farklılıklarının Kuran’da açık kanıtlarının bulunduğu, dolayısıyla bu türden farklılıkların da sünnetullahın bir gereği olduğu söylenebilir.

Ders kitaplarında toplumsal yapının temellendirilişinde, sünnetullah kavramı ile doğrudan ilişki kurulmamakla birlikte, bir takım ortak beşeri kurallara, ilke ve normlara işaret edildiği görülmektedir. Bu ortak beşeri kural, ilke ve normlar bir bakıma toplumu var kılan, insanı diğer canlı türlerinden ayıran, beşeri sermayenin işlev, anlam ve değer kazandığı ve insani ilişkilerin bir birine bağlandığı zemini oluşturmaktadır. Nitekim ders kitaplarında toplumsal bir varlık olan insanların bir arada yaşarken gelişigüzel hareket etmelerinin toplumun düzenini bozduğu (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012) bu bakımdan “bir arada yaşamamanın” belli kuralları olması gerektiğine işaret edilmektedir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 109; Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 71). Buna göre “ilk toplumlardan itibaren bazı kurallara uymanın gerekli olduğu” düşüncesinden doğan çeşitli ilkeler ya insanlarca oluşturulmuş ya da “Allah’ın peygamberleri vasıtasıyla” açıklanmıştır (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 90).Görüldüğü gibi toplumu inşa eden ortak kuralların dini ve beşeri dayanaklarının her ikisine de atıf yapılarak, bir arada yaşama ve toplum haline gelme olgusu salt dini izaha indirgenmemekte, toplumsal gelişimde beşeri arayışların katkısının da söz konusu olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum ders kitaplarının topluma bakışının çoğulcu bir perspektifle şekillendiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Daha önce de ifade edildiği gibi genelde hukuk toplumu olarak da bilinen çoğulcu toplumlarda bir arada yaşamayı şekillendiren, düzenleyen kurallar gerek bireysel gerekse toplumsal devamlılık açısından kaçınılmazdır. Bu tür kanunlar sürekli değişen ve farklılaşan çoğul yapıyı doğru yönetebilme bakımından önemlidir. Aynı şekilde İslam tarihinde bilhassa Müslüman toplumların çoğunlukta olduğu ya da Müslüman idareciler eliyle yönetilen toplumlarda, bilhassa farklılıklar içerisinde bir arada yaşamayı mümkün kılan belirli bir hukuki düzenin, yapının olduğu da bilinmektedir. Nitekim bu tür hukuki unsurların varlığı sayesinde ki İslam toplumlarında sosyolojik ve kültürel devamlılık sağlanabilmiş, beşeri birikim bu günlere taşınabilmiştir. Bununla birlikte sosyolojik yapıya güçlü ve dinamik bir zeminde işlerlik

kazandıran yukarıdaki hukuki yapıyı gerektiren önemli nedenler bulunmaktadır. Bu anlamda ders kitaplarına göre toplumsal yapıyı düzenleyen bu tür kuralların varlığını gerektiren çok önemli iki neden vardır: **Toplumsal yapıdaki farklılıklar ve değişim.** Daha önce de değinildiği gibi gerek farklılıklar gerekse değişim olgusu çoğulcu din eğitiminin üzerinde en fazla durduğu iki temel olgudur. Şimdi ders kitaplarında bu iki olgusunun nasıl ele alındığına bakalım.

Ders kitaplarına göre toplumda çok sayıda insan yaşamaktadır. Bunların düşünceleri, inançları, hayat tarzları, kişilik özellikleri, alışkanlıkları, istekleri, beklentileri, meslekleri birbirlerinden farklılık göstermektedir (Kabakçı, 2012, s. 93; Demirtaş, 2012, s. 100; Akgül, vdğ., 2012; Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 104). Bütün bu farklılıkların barış içinde bir arada yaşamayı zorlaştırmaması, söz gelimi bir takım toplumsal gerilim ve çatışmalara yol açmaması için yapılandırılması, hukuki bir zemine oturtulması gerekmektedir. Bilindiği üzere bu süreç çok kültürlü toplumlarda tanıma politikalarıyla işlevsel hale getirilmektedir. Çok kültürlü toplumlarda farklılıklar resmi makamlarca tanınarak belirli bir yasal statüye kavuşturulduğunda çeşitli haklar elde etmekte böylece kendileri kalarak varlıklarını garanti altına alabilmektedirler. Bu durum onların belirli bir anayasal vatandaşlık zemininde vatana bağlılıklarını güçlendirmektedir. Örnekte de görüldüğü gibi ders kitaplarında, bir arada yaşamının temellendirilmesi bağlamında toplumsal yapıdaki farklılıklara yapılan kapsamlı vurgu, incelenen metinlerin sosyokültürel farklılıklara duyarlılığını göstermesi bakımından anlamlıdır.

Araştırmanın bir önceki bölümünde de işaret edildiği gibi küreselleşme, göç, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin tetiklemeyle toplumsal yapı(lar)giderek değişmekte ve farklılaşmaktadır. Bu durum değişimle baş etmeyi kamu politikalarının, özellikle kamusal eğitim siyasetinin önüne yeni bir amaç olarak koymaktadır. Bu anlamda son zamanlarda resmi öğretim programı ve ders kitaplarında değişim olgusuna daha çok yer verilmesi dikkati çekmektedir. Bu çerçevede örneğin ODKAB ders kitaplarına göre toplumsal hayat durağan değildir; sürekli değişme ve gelişme göstermekte, buna paralel olarak insanların ihtiyaçları, beklentileri, sorunları, yaşama biçimleri değişmektedir” (Kabakçı, 2012a, s. 72). Bu yüzden toplumsal yapıyı düzenleyen, bir arada yaşamayı nitelikli hale getiren bir takım kurallara ihtiyaç bulunmaktadır.

Sosyokültürel çoğulculuk açısından yukarıda zikredilen çoğulluk ve değişimi doğru anlamak ve gerektiği şekilde yönetebilmek toplumsal yapının istikrar ve geleceği açısından önemlidir. Zira bütün bu farklılıklar ve değişim süreci, kitaplarda da ifade edildiği gibi, toplumda her geçen gün yeni bir takım sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Kabakçı, 2012a, s. 85). Bu durum barış, huzur ve dostluk içinde yaşamayı amaçlayan (Kabakçı, 2012, s. 93) **hukuk kurallarına** gereksinim duyurmaktadır. Demokratik çoğulcu ülkelerde hukuk kuralları ve bu bağlamda çokça öne çıkarılan hukukun üstünlüğü gibi kavramların ders kitaplarında yer alması ders kitaplarının sosyokültürel çoğulculuk anlamında geçirdiği değişimi göstermesi bakımından ilginçtir. Daha önce de ifade edildiği gibi ders kitaplarında bir arada yaşamayı düzenleyen kuralların temellendirilmesinde beşeri müktesebata da vurgu yapılarak hukuki gelişmişliğin arkasındaki beşeri motivasyonlara göndermelerde bulunmaktadır. Hukuk kurallarının bir topluluktaki veya ülkedeki yerleşiklik ve fonksiyonelliğini ifade eden hukukun üstünlüğü kavramına çok yerde yapılan atıflar, ders kitaplarının toplumsal yapıyı nasıl aldığını göstermesi bakımından önemlidir.

Adalet, hukukun üstünlüğü, temel hak ve özgürlükler vb. kavram ve temalar kitaplarda bir araya getirilmek suretiyle metinlerde belirli bir toplumsal-hukuki uzlaş zemininin oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu anlamda adalet hemen her ders kitabında sıklıkla işaret edilen, önemi vurgulanan toplumsal beklentilerin başında gelmektedir. Buna göre toplumsal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde adaletin büyük bir önemi vardır (Demirtaş, 2012, s. 104). “Adalet hem birey hem de toplum açısından çok önemli bir kavramdır” (Kabakçı, 2012a, s. 53). “Bir toplumda adalet varsa orada dayanışma, barış, huzur ve mutluluk vardır. Adaletin güvencesi olan hukuk işliyors orada haksızlık ve zulüm olmaz. Aksi durumda toplum daima, huzursuzluk ve adaletsizlikle karşı karşıya kalır” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 46). Bu tür toplumlarda “... haksızlık yaygınlaşır, insanlar yasa dışı yollara başvurarak haklarını aramaya yönelirler. Bu durum toplumda kavgalara yol açar, barış ve huzur ortamının bozulmasına neden olur” (Kabakçı, 2012a, s. 53).

Ne var ki kitaplara göre, toplumda hukukun ve adaletin sağlıklı şekilde işleyebilmesi, insanların huzur içerisinde ve insanca yaşayabilmesi için öncelikle barışın tesis edilmesi gerekmektedir (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 71). Adalet ve barış bir bakıma hukuk toplumunun temel güvenceleri, barış içerisinde bir arada yaşamının temel dayanaklarıdır. Bu anlamda incelenen kitaplarda barış kavramına ortak yaşamı

temellendiren bir değer olarak sıkça atıflar yapıldığı, bu çerçevede dinlerin sosyal barışa yönelik mesajlarına bolca yer verildiği görülmektedir. Kitaplarda zorunlu olmadıkça savaşın bir insanlık suçu olduğu vurgulanarak savaşın son çare olduğunun altının çizildiği ve özellikle İslam dininin barışa ne kadar önem verdiği belirtilmekte (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 80 vd.) barış içinde yaşamının bir ihtiyaç olduğu (Demirtaş, 2012, s. 100; Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 71) ayrı bir başlık altında ve etraflıca ele alınmaktadır. Ders kitaplarında dinlerin, bilhassa da İslam dininin barışa verdiği öneme değinilmesi, dinlerdeki barışçıl mesajların daha iyi anlaşılmasına hizmet edecektir. Ayrıca dinlere yöneltilen şiddet suçlamasıyla baş etme anlamında din-barış ilişkisinin ders kitaplarında hem ayrı bir başlık altında, hem de farklı öğrenme alanı, ünite ve konular çerçevesinde ele alınması barış içerisinde bir arada yaşama idealini öne çıkaran çoğulcu din eğitimi bakımından oldukça önem arz etmektedir.

İncelenen ders kitaplarında toplum olmanın, yani barış içerisinde bir arada yaşamının genelde hukuk, adalet ve barış gibi temalarla ele alınmasının yanında özellikle temel hak ve özgürlükler ile temellendirildiği anlaşılmaktadır. Nitekim temel hak ve özgürlükler farklılıkların oluşturduğu toplumda, özgürlükleri garanti altına alan böylece barış iklimini sürekli tutan düzenlemelerdir. Temel hak ve özgürlükler barış içerisinde bir arada yaşamayı düzenleyerek sosyal hayatı daha yaşanabilir kılmakta, böylece mağduriyetler azalmakta ve herkes kendi özgürlüklerini rahatça kullanabilmektedir. Ders kitaplarında belirtildiğine göre insan haklarına saygının olduğu, adaletin uygulandığı, hukukun yürürlükte olduğu bu tür barış ortamlarında “farklı ırk, renk, dil ve inançlara sahip insanlar, toplumsal yaşamlarını huzur içinde sürdürebilirler” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 72).

Bu tür ortamlarda toplumsal barış, insanların birbirlerinin düşüncelerine, inançlarına, hak ve özgürlüklerine, kültürel farklılıklarına saygılı olmalarına bağlıdır (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 71; Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 104). Bu durum toplumda “barış ve huzur ortamının egemen olmasını sağlar. Millî birlik ve beraberliği güçlendirir” (Kabakçı, 2012, s. 91). Tüm bunlara karşın “temel hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği toplumlarda güven ve hoşgörü yerini, kin, nefret ve güvensizliğe bırakır. Bu durumda toplumun her kesimi olumsuz yönde etkilenir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 109). “...İnsanların birbirine olan güveni, sevgi ve saygısı azalır. Bireylerin can ve mal güvenliği tehlikeye düşer. Bütün bunlar da toplumsal birlik ve bütünlüğe zarar verir” (Kabakçı, 2012, s. 91).

Temel hak ve özgürlükler vurgusuyla güçlendirilen toplumsal yapının belirli bir istikrar içerisinde, sürdürülebilir bir barış ve uzlaşma iklimi yaratabilmesi için farklılıkların salt temel hak ve özgürlükler, kısaca hukuk zemininde ele alınması yeterli değildir. Nitekim farklı üyelik guruplarına mensup insanların barındığı toplumlarda bir arada yaşamının güçlendirilmesi için ortak bir “biz” bilincine ihtiyaç olduğu bilinen bir gerçektir. Demokratik ülkelerde bu bilinci belirgin kılan, genellikle ortak birtakım toplumsal değerlerdir. Bu değerlerin içerisinde milli/yerel değerler olduğu gibi, özgürlük, eşitlik, hoşgörü, diyalog, müzakere gibi evrensel değerler de olabilir. Bu değerler hukuki zeminle de desteklenip sosyo-politik süreçlerde yapılandırıldığında farklılıkların barış içerisinde bir arada yaşamasına, toplumsal istikrar ve güvenin güçlenip kalıcı hale gelmesine yardımcı olabilmektedir. ODKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında sosyal yapıyı temellendiren bu tür ortak değerlere özellikle Ahlak ve Değerler öğrenme alanı içerisindeki konularda sıkça yer verildiği görülmektedir.

Ders kitaplarına göre toplumsal hayatta insanlar tarafından beğenilen, uygun görülen, faydalı olduğuna inanılan davranış kalıpları ve uygulamalar zaman içerisinde bir kural olarak kabul edilir. Bunun sonucunda da bir takım ortak değerler oluşur. Ders kitaplarına göre “bir milletin, toplumun veya toplumsal grubun benimsediği, olumlu tepki verdiği duygu, düşünce ve davranış kalıplarının her birine ‘değer’ denir. Değerler insanların bunları beğenip uygulaması ve devam ettirmesiyle oluşur”(Genç, 2012, s. 82). “Her toplumda güzel-çirkin, iyi-kötü veya helal-haram vb. şeklinde nitelenen bazı davranışlar, uygulamalar vardır. İşte insanları böyle nitelendirmeler yapmaya yönelten temel unsur değerlerdir” (Genç, 2012, s. 82). Toplumu bir arada tutan güç, o toplumu oluşturan bireylerin paylaştığı inanç ve değerlerdir” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 73). “Değerler insanları, insanlar da toplumsal değerleri şekillendirir. Değerler toplumun sahip olduğu kültürel yapıya anlam katar”(Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 80). “Toplumu oluşturan bireylerin sahip oldukları farklılıklara zenginlik olarak bakılmasını sağlayan temel etken değerlerdir. İnsan haklarına saygı, hürriyet ve bağımsızlık gibi topluma yön veren değerler, insanlar arasındaki farklılığı güzel bir yapıya dönüştürür” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 89). “Değerlerimizi korumamız, yaşatmamız toplumsal birlik ve bütünlüğümüz açısından son derece önemlidir. Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları olarak her birimiz dini, ahlaki ve millî değerlerimize sahip çıkmalıyız” (Genç, 2012, s. 83).

Yukarıdaki alıntılar birlikte değerlendirildiğinde, ders kitaplarında, bir arada yaşamayı mümkün kılan ortak değerlerden bahsedildiğini, bu değerlerin değişebilen, dinamik ve farklılaşan niteliklerinin göz ardı edilmediğini, ortak değerlerin topluma, kültüre, sanat ve düşünce dünyasına katkılarından söz edildiğini söylemek mümkündür. Şüphesiz ki değerlerin bu çerçevede ele alınması çoğulcu din eğitimi açısından oldukça anlamlıdır. Zira çoğulcu din eğitiminde ele alınan konuların dinamik bir zemine oturtulması, değişimin göz ardı edilmemesi, özellikle de uluslararası insan hakları metinlerinde dikkat çekilen toplumsal-kültürel farklılıklara duyarlılık gösterilmesi gerektiği daha önce ifade edilmişti. Sosyokültürel farklılıkların doğru anlamlandırılmasında değerlerin rolüne değinilmesi, belirli değerler sayesinde farklılıkların “güzel bir yapıya” dönüşebileceğinden söz edilmesi, böylece toplumsal kaynaşmanın oluşabileceğinin altının çizilmesi barış içinde bir arada yaşama ideali bakımından önemlidir. Burada dikkati çeken bir husus daha bulunmaktadır. O da “dini, milli ve ahlaki değerlerimize” sahip çıkması istenen kesimin “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları” olmasıdır. Görüldüğü üzere bu vurguyla ders kitapları toplumu bir arada tutan ortak değerlerin korunması noktasında kapsayıcı bir dil kullanmakta ve vatandaşlık eksenli bir uzlaşma arayışı inşa etmeye çalışmaktadır.

Ders kitaplarında yukarıda zikredilen ortak değerler genellikle “Toplumu Birleştiren Temel Değerler” başlığı altında ele alınmaktadır. Bu başlık altında şöyle bir ifadeye yer verilmektedir: “Toplumda herkesin önem vermesi gereken, fertleri birbirine bağlayan, onlar arasında yakınlık oluşmasını sağlayan bazı ortak değerler vardır” (Genç, 2012, s. 87). Bir toplum içindeki “fertleri bir arada tutan” bu değerler “toplumların kendine özgü” değerleridir (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 89). Yukarıdaki bilgi çerçevesinde kitaplarda vatan ve millet sevgisi, ülkü ve ideal birliği, bayrak ve millî marş, hürriyet ve bağımsızlık coşkusu, insan haklarına saygı, millî seciye kavramı ve Atatürk vb.nin ortak değerlerin başında geldiği vurgulanmaktadır. Görüldüğü gibi Türk toplumunu bir arada tutan “kendine özgü” değerler söz konusu olduğunda ders kitaplarında daha çok milli unsurlar ön plana çıkarılmakta, bununla beraber hürriyet ve bağımsızlık, eşitlik, insan haklarına saygı gibi evrensel sayılabilecek hususlar da dile getirilmektedir.

Ders kitaplarında “insan haklarına saygı” konusunun toplumu birleştiren değerlerden sayılması (Genç, 2012, s. 92; Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 93), bu hakların toplum tarafından benimsendiği takdirde toplumsal barışa katkı

sağlanmış olacağının vurgulanması (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 93) demokratik ve çoğulcu toplum tasavvuru açısından altı çizilmesi gereken bir husustur. Nitekim çoğulcu demokratik toplumlarda farklılıkları unsurların uzlaşma zemininin önemli unsurlarından birinin temel insan hakları olduğuna daha önce değinilmişti. Bu bakımdan ders kitaplarının temel insan hakları ve bu haklara saygıyı toplumsal uzlaşının temeline yerleştirmesi DKAB derslerinin çoğulcu din eğitimiyle uyumluğunu göstermesi bakımından anlamlıdır.

Diğer yandan bahsi geçen “toplumu birleştiren” ya da “ortak” değerler üzerinde ne derece uzlaş sağlandığı ya da sağlanabileceği ders kitaplarında pek tartışılmamakta ancak, öğrencilerin bu konularda araştırmaya ve düşünmeye teşvik edici bir takım etkinliklere yer verildiği görülmektedir (Örneğin bkz. Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 79). Bu tip uzlaş gerektiren konularda öğrencileri araştırmaya teşvik etmek, düşündürmek toplumsal uzlaşının gelişimi açısından önemlidir. Çünkü sosyal uzlaş verili olan, pasif şekilde kabullenilmesi gereken bir şey değil, sürekli irdelenmesi, geliştirilmesi ve yenilenmesi gereken bir zemindir. Bu zeminin okul düzeyinden başlayarak geniş topluma yayılması ancak bu konularda düşünme, araştırma ve sorgulama yapmayı meleke haline getiren insanların yetiştirilmesiyle mümkündür.

Ders kitaplarında toplumsal yapının zeminine yerleştirilen, yukarıda zikredilen yerel ve evrensel değerlerin yanında önemli bir unsur daha bulunmaktadır: Din. Daha önce çeşitli yerlerde de vurgulandığı gibi ders kitaplarında din, dini inanç ve değerler, insani birikimle birlikte gerek toplumsal yapının kurgulanmasında gerekse bir takım ortak kanun, ilke ve değerlerin oluşmasında önemli bir dayanak olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarında sosyal yapının temellendirilişinde kullanılan başat dini unsurun özellikle İslam dini olduğu görülmektedir. İncelenen ders kitaplarının barış, uzlaş kültürü ve bir arada yaşama bağlamında İslam dinindeki ibadetlere, onların toplumsal hayata, özellikle birlik ve beraberliğe, bir arada yaşamaya katkılarına; Hz Muhammed’in örneğine, tasavvuf geleneğine ve tarihte yaşamış bazı devlet ricalinin uygulamalarına sıklıkla atıf yapıldığı görülmektedir. Kitaplarda bir arada yaşamının dinsel temellerinin daha etraflıca ve çok boyutlu olarak kurgulandığı, DKAB’ın bir din dersi olmasının doğal sonucu olarak bir arada yaşama bağlamında İslami referanslara çokça atıf yapıldığı, konuya *bir arada yaşamaya dinin pozitif katkılarının olabileceği* varsayımıyla yaklaştığı anlaşılmaktadır. Bu noktadaki temel soru şudur: Farklılıkların oluşturduğu bir toplumda bir arada yaşama bağlamında, gerek farklılıkların doğru

anlamlandırılması ve yönetilmesi, gerekse değişim ve çeşitlilikten doğan sosyokültürel sorunların çözümünde dinin veya dinlerin katkısı olabilir mi? Nasıl? Bu soruların cevabı sadedinde aşağıdaki satırlarda din/İslam, ortak ibadet olgusu, Hz. Muhammed ve Tasavvuf gibi temalar etrafında DKAB derslerinin toplum gerçekliğini nasıl temellendirdiği irdelenecektir.

Çoğulcu din eğitimi açısından bakıldığında ders kitaplarının genel olarak dini, özelde ise İslam dinini bir arada yaşama ve toplumsal barışın temeline yerleştirerek, dinden yararlanmayı amaçladıkları söylenebilir. Çünkü ders kitaplarına göre din, “toplum düzeninin sağlanmasında ve toplumların birlik ve bütünlük içinde varlıklarını sürdürebilmelerinde önemli rol oynayan” (Kabakçı, 2012, s. 108); “toplumları yücelten, onların insani ve ahlaki yönden gelişmelerini sağlayan bir değerdir” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 94). Bu toplumsal amaç aynı zamanda bütün peygamberlerin getirdikleri mesajın birleştiği ortak zemindir. Nitekim ders kitaplarında bütün peygamberlerin ortak hedeflerinden birinin insanları barışa çağırmak, içinde bulundukları baskı ve kargaşa ortamından özgür olacakları bir hayat tarzına kavuşturmak olduğu vurgulanmaktadır (Akgül ve diğerleri, 2012, s. 72, 73). Görüldüğü gibi ders kitaplarına göre din toplumsal yaşamda vazgeçilmez bir önem, değer ve kapasiteye sahiptir. Bu yönde kimi ders kitaplarında yer verilen Atatürk’ün “din lüzumlu bir müessesedir. Dinsiz milletlerin devamına imkân yoktur” (Kabakçı, 2012, s. 108) ifadesi dikkat çekicidir. Ancak ifadenin devamında herhangi bir dine değil de dini gerçeğe ya da din olgusuna işaret edilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Ders kitaplarına göre dinin/İslam’ın toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi ve toplumsal barışa katkı sağlayabilmesi için onun emirlerine uymak yani gereğini yapmak gerekmektedir. Buna göre “dinin emirlerine, yasaklarına, öğütlerine uyulduğunda toplumda barış ve huzur ortamı egemen olur. İnsanlar birbiriyle dostça ve kardeşçe geçinir, iyi ilişkiler içinde olurlar” (Kabakçı, 2012a). Başka bir ders kitabına göre ise “[Din] herkesin inancında özgür olduğunu belirtir. Toplumda bireylerin birbirlerinin inanç, düşünce, örf ve âdetlerine saygılı olmasını emreder” (Kabakçı, 2012, s. 118). Görüldüğü gibi din bir taraftan kendi emir ve yasaklarına uymayı yani gereğinin yerine getirilmesini emrederek, diğer yandan ise herkese inanç özgürlüğü sunarak ve bireylerden birbirlerinin inanç, düşünce, örf ve âdetlerine saygılı olmalarını isteyerek toplumsal barışa katkı sağlamayı vaat etmektedir. İncelenen ders kitaplarında dinin

birinci sosyolojik işlevleri büyük ölçüde İslam anlatımı üzerinden kurgulanmakta özellikle namaz, hac, zekât vb. ibadetlerin sosyal işlevlerine çokça atıf yapılmaktadır.

ODKAB ders kitaplarında barış içinde bir arada yaşama bağlamında ibadetlerin sosyal işlevlerine dikkat çekilerek sosyal barış, bir arada yaşama, yardımlaşma, dayanışma gibi değerler açısından İslam dinindeki ibadetlere, özellikle toplu ibadetlere vurgu yapılmakta (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 33; Kabakçı, 2012a, s. 38; Akgül, vdğ., 2012), özellikle bazı ibadetler öne çıkarılmaktadır. Buna göre “bazı ibadetlerin, kişinin ilgi ve dikkatini başkalarının sorunlarına yöneltmesine, onlarla ilgilenme sorumluluğunu kendisinde hissetmesine sebep olacak şekilde sosyal bir yönü vardır” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 31). Örneğin “zekât veren kimse hem Allah’a şükreder hem de topluma karşı insanlık görevini yerine getirir. Yoksulların, kimsesizlerin gözetilmesi sosyal adaletin güçlendirilmesine katkı sağlar” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 51). Görüldüğü gibi ders kitapları bir arada yaşamanın din sosyolojik zemini tesis eden önemli bir kavrama, **sosyal adalet kavramına** değinerek, onu İslami bir zaviyeden ele almakta ve temellendirmektedir. Bilindiği gibi sosyal adalet kavramı çoğulculuk temelli pek çok din eğitimi yaklaşımında öne çıkan temel amaçlardan birisini oluşturmaktadır. Bu durum ders kitaplarının İslam’daki temel ibadetleri ele alışındaki kavramsal derinliği göstermesi bakımından anlamlıdır.

Sosyal adalet olgusunun zekât ibadeti bağlamında vurgulanması, bir arada yaşamayı pekiştiren diğer ibadetlerin sosyal işlevlerinin niteliğini akla getirmektedir. Nitekim toplu ibadetlerin sosyal yaşamı güçlendireceği böylece sosyal yaşamada belirli ölçülerin gelişmesine katkı sağlayacağı vurgusu daha önce zikredilmişti. Ancak ders kitaplarının örneğin kurban gibi diğer toplumsal yönü güçlü ibadetleri ele alırken bu kavrama atıf yapmaması bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Zira sosyal adalet kavramı daha geniş bir perspektiften bakıldığında adil, eşitlikçi, katılımcı ve daha uyumlu bir toplum yaratmaya dönük sosyal, ekonomik, hukuki ve siyasal politikaların bütünüyle ilişkili bir kavram olarak ele alınabilir. Dolayısıyla ders kitaplarında sosyal adalet daha çok ekonomik yönüyle ele alınmış ya da ekonomik bir niteliğe indirgenmiştir. Ancak ders kitaplarında birçok ibadetin birlikte yaşama, farklılıklara saygı, sosyal ahenk, adalet ve eşitlik gibi değerlere vurgu yapılarak ele alınmış olması, bu anlamda örneğin hac ibadetinin farklı coğrafyalardan gelen Müslümanlar arasında tesis ettiği sosyal işleviyle, söz gelimi tanışma, birlikte yaşamayı öğrenme ve farklılıklara saygılı olmayı,

üstünlüğün ırkta ve renkte değil takvada olduğunu öğretmesiyle öne çıkarılmış olması (Kabakçı, 2012a, s. 44; Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 35); nihayet birlikte yapılan ibadetlerin, insanlar arasındaki her türlü makam, mevki, rütbe, ırk üstünlüğü anlayışını ortadan kaldırmak suretiyle eşitlik duygusu oluşturduğu ve toplumsal kaynaşmaya yardımcı olduğunun (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 36) vurgulanmış olması yukarıdaki daraltılmış sosyal adalet kavramını bir ölçüde genişletmektedir.

Sosyal adalet ve barış içerisinde bir arada yaşamının ders kitaplarında İslami vurgular ekseninde ele alınarak güçlendirilmesine, böylece din kaynaklı toplumsal sorunların ötelenmesine ayrı bir önem atfedildiği anlaşılmaktadır. Türkiye’de kamusal eğitimin, bilhassa din derslerinin en köklü toplumsal işlevlerinin başında “birlik beraberlik” vurgusunun/kaygısının geldiği düşünülürse, yukarıdaki yaklaşım daha iyi anlaşılabilir. Bu noktada ders kitaplarında Kuran’ın insanlar ve ülkeler arasında ortaya çıkabilecek anlaşmazlık ve çatışmaların karşılıklı diyalog ve barışla çözülmesini istediğinin vurgulanması önemlidir (Akgül, ve diğerleri, 2012). Nitekim çok kültürlü toplumlarda farklılıkların doğurduğu ve bir arada yaşamayı tehdit eden sorunların çözümünde özellikle diyalog, uzlaşma ve müzakere gibi kavramların öne çıktığı bilinmektedir. Ders kitaplarının bu anlamda sorunların çözümünde karşılıklı diyaloga işaret etmesi çoğulcu din eğitimi açısından önemlidir.

Bununla beraber sorunların çözümünde karşılıklı diyalog, müzakere ya da istişareye yapılan vurguların ders kitaplarında oldukça az yer aldığı, bunu yanında bahsi edilen vurguların bir takım sorunlar taşıdığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Örneğin incelenen ders kitaplarının yalnızca birinde geçen istişare kelimesi şu şekilde tanımlanmıştır: “İnsanın yapmak istediği bir şeyin kendisi hakkında hayırlı olup olmadığını anlamak için olaylara vâkıf olan uzman kişilerle yapılan istişare ve fikir alışverişi” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012). Görüldüğü gibi tanımlama bireysel bazda tutulmuş, sosyal, siyasal ve uluslararası boyutu ihmal edilmiştir. Oysa istişare yalnızca kişiler arasında değil sosyal, dini, ekonomik ve kültürel guruplar ve devletler bazında da olabilir/olmalıdır. Diğer taraftan tanımlamada, mantıksal bir hata yapılarak kavram yine kendisiyle tanımlanmaya çalışılmıştır.

Sosyal adaletin sağlanması ve barış içerisinde bir arada yaşamının güçlendirilmesinde hoşgörü ve bağışlamanın önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda ders kitapları İslam dininin, “barış ve huzurlu bir toplum oluşmasını”

amaçladığına (Demirtaş, 2012, s. 43), “insanlar arasında ayrımcılık yapmaya son vermeyi, tüm insanlığı tehdit eden ahlaki yozlaşmayı ve adaletsizliği ortadan kaldırmayı” istediğine (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 66), sadece Müslümanları değil bütün insanları barışa ve huzura çağırdığına değinerek (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 75) İslam tarihinden örneklerle bu yöndeki görüşlerini desteklemektedir (Örneğin bkz. Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 74). Nitekim ders kitapları İslam tarihinde Gayrimüslim azınlıklarla çeşitli konularda görüş alışverişinde bulunulduğuna ve onlara devlet kademelerinde çeşitli görevler verildiğine değinerek, tüm bunları Müslümanların hoşgörü, barış ve paylaşım önem vermeleri bağlamında yorumlamaktadır.

Ders kitaplarına göre “İslam dünyasının birçok önemli şehri, geçmişte olduğu gibi günümüzde de hoşgörü anlayışına ev sahipliği yapmaktadır. Birçok şehirde kilise, havra ve cami yan yanadır... Bütün bunlar, İslam'ın, farklı inançlara yaklaşımının, hoşgörüsünün ve barış içinde yaşama ilkesinin canlı tezahürleridir”(Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 74). Çünkü bir barış dini olan İslam “Sadece Müslümanları değil bütün insanları barışa ve huzura çağırır. Müslüman, herkese hoşgörüyle yaklaşmalı, başkalarının inançlarına saygı duymalıdır. Herkesi kardeş gibi görmeli, onlara değer vermeli, olaylara evrensel bir çerçeveden bakabilmelidir” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 75).Görüldüğü gibi ortak/temel ibadetler bağlamında vurgulanan barışçıl mesajların yanında, burada İslam dininin tüm insanlığa dönük mesajlarına atıf yapılmak suretiyle, Müslümanların hoşgörüsünün sadece diğer Müslümanlara olmadığı vurgulanmakta, barışçıl mesajlar genişletilmektedir. Bu tarz vurgular ileride de görüleceği üzere Hz. Muhammed ve Tasavvuf örneklerinde sıkça tekrar edilecek, böylece evrensel bir İslami hoşgörü teması oluşturulmaya çalışılacaktır.

Bilindiği gibi son yıllarda özellikle Batı dünyasında, "İslam korkusu" anlamına gelen İslamafobi gittikçe artmıştır. Müslümanlara ve İslam dinine karşı geçmişten devralınan ve halen cari olan çeşitli önyargı, ayrımcılık nefret tutumlarından ve esasında dinsel cehaletten beslenen bu anlayışla baş etme konusunda en temelde yapılması gereken şey İslam'ı doğru tanıtmak, Müslümanların geçmişteki uygulamalarını doğru anlamlandırmayı kılavuzlamaktır. Bu bağlamda İslam'ın hoşgörü mesajlarına yer vermek, Müslümanların üzerine 11 Eylül olaylarının da tetiklemesiyle çöken olumsuz imajı ortadan kaldırma adına büyük önem taşımaktadır. Çoğulcu din eğitiminin amaçlarından birisi dinlerin hoşgörü mesajlarına daha fazla yer vermek suretiyle farklı din, toplum ve kültürler arasında diyalog yollarını açmak, çatışmalı konularda diyalog

ve anlayışı hâkim kılmaktır. Bu anlayışın yerleşmesi için doğru bilgilenmek, ya da nitelikli bilgi büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda ders kitaplarının hoşgörü temasını çok daha kapsamlı bir hoşgörü kültürü çerçevesinde ele alması dikkat çekicidir. DKAB ders kitaplarının barış içerisinde bir arada yaşama ve toplumsal birlik beraberlik hassasiyetlerinin daha iyi anlaşılması, İslam dinin evrensel barış ve bir arada yaşama kültürüne katkısının daha sağlıklı şekilde ortaya konabilmesi adına bahsi edilen hoşgörü kültürünün etraflıca incelenmesi gerekmektedir.

3.2.3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında kültür anlayışı

Kültür kelimesinin aslı Latincedeki cultura kelimesidir. İngilizcedeki culture kelimesinin de aslı olan cultura kelimesi, inşa etmek, işlemek, süslemek, bakmak anlamlarına gelmektedir. İngilizcede culture (kültür) kelimesine yetiştirme, medeniyet, medenilik, ekim, üretme gibi anlamlar verilmekteyse de temelde insanın entelektüel irfanının, topluca/birlikte ürettiği maddi manevi öğeler anlamına geldiği söylenebilir. Türk dil kurumuna göre kültür, tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür.

Bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi ve manevi unsur kültürü oluşturmaktadır. Diğer bir anlatıma göre kültür, bir toplumun yaşayış ve düşünüş tarzıdır. Bu haliyle o, genellikle bir toplumu diğerinden ayıran ya da o topluma özgü temel maddi manevi öğelerin bir bileşkesi sayılabilir. Belirli bir toplumun ya da milletin kültüründen söz ederken o toplum ya da milletin kendine özgü, ayırt edici ve çoğunlukla bahsi geçen toplumun geneline yayılmış ortak eyleme biçimlerinden ve bu eyleme biçimleriyle üretilen maddi manevi çıktılarından bahsederiz. Bunların içerisinde çeşitli manevi/entelektüel değer sistemleri; sanat, edebiyat, gelenek, görenek, adet ve dünya görüşleri ile çeşitli maddi öğeler bulunur. Bir toplumun kimliğini oluşturan kültür, din, dil, gelenek-görenek, tarih, coğrafya gibi unsurlarla etkileşerek şekillenir ve sübjektif karakter kazanır. Dolayısıyla bir toplumun kültürü, o toplumun kendine özgü, tarihsel, coğrafi, dini, entelektüel koşulları bağlamında anlam kazanır.

Türkler gerek İslam dinini kabul etmeden önce gerekse İslam'ı kabul ettikten sonra din ve inanç gerçeğiyle iç içe yaşamışlar, dinsel inançlarıyla sosyal yaşamlarını harmanlayarak kendilerine özgü bir kültür inşa etmeye çalışmışlardır. Özellikle Selçuklu ve Osmanlı tarihi boyunca gerek resmi gerekse sivil otoriteler marifetiyle Anadolu orijinli bir Türk-İslam kültürünün oluşturulmaya çalışıldığı bilinmektedir. Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra büyük ölçüde şehirlerde yaşamaya başlamış, zamanla genişleyen büyük şehirlerde çeşitli dini, eğitsel, tıbbi ve kültürel mekânlar inşa etmişler; nihayet, sanat, mimari, giyim-kuşam, üretim-tüketim gibi sosyokültürel ve ekonomik yapılar ekseninde belirli bir tavır ve anlayış ortaya koymuşlardır. Özellikle cami merkezli şehircilik anlayışı ve bunun çevresinde şekillenen sosyokültürel yaşama dayanan bu anlayış, medrese, mektep, han-hamam, hastane gibi tamamlayıcı öğelerle bütünleşerek belirli bir kültür iklimi yaratmıştır. Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne oradan günümüze uzanan gelişim sürecinde Anadolu eksenli bu din(İslam) ağırlıklı yerleşim planı kültürün oluşmasında temel belirleyici unsur olmuş ve insanların duyuş, düşünüş ve eyleyiş biçimlerine oradan da somut kültür varlıklarına yansımıştır. Anadolu eksenli oluşan kültür ister etnisite, isterse din üzerinden okunsun değişmeyen unsur İslam dini ve onun sosyokültürel ve ekonomik yaşamdaki başat rolü veya ağırlığıdır. Bunun yanında söz konusu kültüre farklı noktalarda katkısı olan, bu anlamda görmezden gelinmesi mümkün olmayan farklı etnik ve kültürel unsurların bulunduğu da göz ardı edilemez. Şu halde Anadolu'da yaşanan kültürü merkeze alan, milli bir kültür söylemiyle yola çıkan ya da bu kültürü öğretmeyi/tanıtmayı hedefleyen bir din eğitiminin ayrılmaz unsurlarının başında İslam gelmektedir. Türkiye'de din derslerinin kültür ve medeniyet söylemini bu temel espri olmaksızın anlamak mümkün değildir.

Ders kitaplarında “bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü”(Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 133) olarak tanımlanan kültürün bir yerde “toplumun kültürü yani inançları, örf ve âdetleri, ahlak anlayışı...”(Kabakçı, 2012a, s. 73), diğer bir yerdeyse “gelenek, görenek, dil, sanat, ahlak, ekonomi, düşünce ve felsefenin oluşturduğu kültürel dokuya bakıldığında...”(Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 81) tarzında ifade edildiği görülmektedir. Anlaşılacağı üzere ders kitaplarında kültürün tanımında uzlaşa bulunmamakta, “kültür” veya “kültürel doku”, pek çok unsuru içine almakta, kimi zaman “düşünce ve sanat eserlerinin bütünü” kimi zamansa sosyal gerçekliğin tümünü içine alacak şekilde tanımlanmaktadır. Öte yandan kimi yerde inançlar kültürün içine

dâhil edilirken kimi yerde dışarıda bırakılmakta, kimi tanımlarda kültürün ayırıcı vasfı olan “kendine özgülük” zikredilirken kimilerinde dile getirilmemektedir. Bu durumun ders kitaplarında yer verilen pek çok kavramda olduğu gibi, kültür kavramında da bir belirsizliğin olduğuna işaret etmektedir. Şüphesiz ki bu kültürün anlaşılmasını zorlaştıracaktır.

Ders kitaplarında sıklıkla kültür kavramıyla ilişkilendiren ya da kültür kavramının temellendirmek amacıyla başvuru olan, kimi zaman birbiri yerine geçecek şekilde kullanılan kavramların başında gelenek, görenek, örf ve adet vb. gelmektedir. Bütün ders kitaplarında birbirine yakın kelime ve sıfatlarla açıklanan gelenek, genel olarak bir toplumda eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup nesilden nesle iletilen/aktarılan, yaptırım gücü olan kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, davranışlar, bilgi, töre, anane şeklinde tanımlanmış (Kabakçı, 2012; Demirtaş, 2012, s. 187; Akgül, ve diğerleri, 2012; Genç, 2012, s. 135); kimi yazarlar kelimeye ayrıca “bir şeyi eskiden beri görüldüğü gibi yapma alışkanlığı” (Genç, 2012, s. 135) anlamını da ilave etmişlerdir (Örneğin bkz. Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 82).

Kitaplarında ayrı bir başlık altında gelenek, görenek, örf ve âdetlerin dinle ilişkisi ele alınmakta burada kültürün “önemli ve vazgeçilmez” bir unsuru olan dinin; ahlaki değerler, örf ve âdetler üzerindeki etkisi vurgulanarak “örf ve adetlerimizin temelinde din duygusu vardır” (Genç, 2012, s. 83) denmektedir. Başka bir yerde bu örf ve adetlere “bayramlaşma, selamlaşma, hasta ziyareti, ad koyma, sünnet olma, nişan, evlenme, cenaze töreni ve mevlit okuma” vb. örnekler verilerek bu uygulamaların “özünde” din duygusu olduğu belirtilmektedir (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 82). Din derslerinin daha ziyade din kültürüne yer verdiği düşünüldüğünde, kitaplarda daha ziyade dini örneklerin sunulması anlaşılabilir olmakla birlikte, örf ve adetlerin bütünüyle dine, din duygusuna bağlanmasının indirgeyici bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür.

Ders kitaplarına göre din ve kültür arasında tek taraflı bir etken edilgen ilişkisinden çok karşılıklı bir etkileşim bulunmakta (Kızılkaya, 2012, s. 73), bu anlamda kültürel farklılıklar din anlayışlarını etkilemekte (Kabakçı, 2012a, s. 73), farklı İslam anlayışlarının oluşmasında kültür ve kültürel farklılıklar da önemli birer etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Genç, 2012, s. 83, 84). Ancak kültürün din üzerindeki etkisi dinin değişebilen yönlerini etkileyebilmekte, dinin aslına etki edememektedir. Nitekim metinlerde zaman içerisinde, hususen İslam’ın yayılış coğrafyası bağlamında oluşan

kültürel etkileşimlerin ve kültürel çeşitliliğin İslam'ın ilkeleriyle bağdaşmayan bazı durumların ortaya çıkmasına yol açtığı, söz gelimi çeşitli olumsuz fikirlerin İslam dünyasında yayıldığı (Genç, 2012, s. 112); ayrıca dünya ölçeğinde Müslümanların yaşamış oldukları bölgelerin farklı farklı oluşunun din anlayışlarındaki farklılaştırdığı (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 61), bununla beraber tüm bu farklılaşmaların dinin değişmezleri olan ana konularıyla ilgili olmayıp zaman ve mekâna göre değişebilir unsurlar üzerinde olduğu vurgulanmıştır (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 62). Görüldüğü gibi ders kitaplarına göre kültürün din üzerinde bir takım etkileri olduğu gibi, dinin de insanların yaşayış şekillerine, gelenek, görenek, örf ve adetlerine etki ederek kültürün önemli bir belirleyicisi haline geldiği anlaşılmaktadır. Şu halde ders kitaplarının kültür-din etkileşimini çok yönlü ve karşılıklılık esasına göre ele aldığı söylenebilir.

Ders kitaplarının da üzerinde durmuş olduğu gibi gerçekte kültür-din etkileşimi karşılıklıdır ve bir tarafın diğerini etkilediği ya da bir tarafın diğerinden pasif şekilde etkilendiği tek yönlü bir ilişkiden söz edilemez. Buradan yola çıkıldığında, ders kitaplarında kültürün dinsel çoğulluğa yol açabilen önemli bir unsur olduğuna dair vurgunun ve dünya üzerinde farklı kültürlere mensup çok sayıda millet olması gerçeği dikkate alınarak bütün bu farklılaşmaların doğal ve saygıyla karşılanması gereken hususlar olarak sunulmasının, kapsayıcı ve çoğulcu bir tutum olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan ders kitapları kültürün dinle olan etkileşiminin dinde içsel değil dışsal bir değişim yaratacağını vurgulamakta, böylece dinin/İslam'ın özü korunurken farklılıkların da yaşatılacağına işaret etmektedir. Bu söylem İslam içi farklılıkları doğru anlama bakımından önemlidir. Nitekim gerçekten de İslam dünyasında pek çok siyasi, kültürel, mezhepsel farklılıklar bulunmasına rağmen dinin sabiteleri anlamında pek çok ortak nokta da bulunmaktadır.

Daha evvel de işaret edildiği üzere, kitaplarda kültür ve kültürel farklılıklar daha çok İslam dini çerçevesinde anlaşılmakta ve tasvir edilmektedir. Nitekim kültür ve kültürel farklılıklardan bahseden örnekler bakıldığında bu tür farklılıkların bir yandan İslam'ın yayılış yıllarında farklı unsurların İslam'ı benimsemesi sürecinde oluşan kültürel çoğulluk bağlamında, örneğin Müslümanların İslam anlayışlarını farklılaştıran unsurlardan biri bağlamında diğer yandan ise özellikle İslam içi ibadetlerin yapılışı bağlamında, örneğin hac ibadeti esnasında farklı kültürlere mensup Müslümanların bir araya gelmesi, tanışması ve kaynaşması bağlamında dile getirilmektedir. Aşağıda

detaylıca ele alınacak olan bu kültür ve kültürel farklılıklar anlatımının çoğu zaman “kültürümüz” ifadesiyle birlikte tedavüle sürüldüğü, ya da Müslümanların kültürel hayatı ve ya kültürel geçmişleri ekseninde anlaşıldığını söylemek olasıdır. Bu *kültürümüz* ya da *İslam çerçevesinde anlaşılan kültür ve kültürel farklılıklar* söyleminin temelde iki ana eksene oturduğu söylenebilir. Bunlardan ilki milli kültür ya da Türk-İslam kültürü, diğer ise İslam kültür ve medeniyeti ile ifade edilen kavrayıştır. Aşağıda ders kitaplarından seçilen farklı örneklerden yola çıkarak önce ilk kültür tasavvuru ardından İslam kültür ve medeniyeti tasavvuru ele alınacaktır.

ODKAB ders kitaplarında kültür olgusunun bir yönüyle “kültürümüz” ifadesiyle birlikte ele alınarak milli bir din kültürü veya Türk-İslam kültürü etrafında işlenmekte olduğuna dair çeşitli örnekler vermek mümkündür. “Millî kültürümüzde Hz. Muhammed’in her zaman ayrıcalıklı, özel bir yeri olmuştur” (Kabakçı, 2012a, s. 61). “Gül sembolü, kültürümüzde hem ilahî güzellikleri hem de Hz. Muhammed’i temsil eder” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 52). “Mevlit okumak kültürel bir uygulamadır. Mevlit okutmak ülkemizde gelenek hâline gelmiştir” (Akgül, ve diğerleri, 2012). “Kur’an, kültürümüzde yer alan önemli motiflerden biridir. Başta dinî yapılar olmak üzere inşa edilen hemen her mimari eser Kur’an-ı Kerim’den ayetlerle süslenmiştir...” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 73). “Mevlânâ’nın şöhret bulmuş “Mesnevi” isimli eseri, Türk-İslam kültürünün en önemli eserleri arasında yer alır...” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 119). Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere kitaplarda, gül, Mevlit, Mesnevi gibi kavramlarla sembolize edilen bir “milli kültür” ya da “Türk İslam kültürü söylemi” bulunmaktadır. Bu kültürün içsel çeşitliklerinin olup olmadığı ya da ne tür farklılıklara sahip olduğu ise yeterince açık değildir. Bir diğer deyişle yerli/Milli kültürün içinde kültürel farklılıkların olup olmadığı, varsa ne tür kültürel farklılıkları kapsadığına dair ders kitaplarında açık bilgilere rastlanılmamıştır.

Bununla birlikte, Milli kültür bağlamında yukarıdaki örneklerle bakıldığında kültür içerisindeki farklılıklardan ziyade ortak temaların öne çıkarıldığı, benzerliklerin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Ders kitaplarında evlilik, sünnet, mevlit gibi bir takım kültürel uygulamalarla, Hz. Muhammed, Hz. Ali, Ehl-i Beyt, Mesnevi vb. ortak temalara sıkça yer verilmiş olması bunu örneklemektedir. Bununla birlikte bu tür temaların ele alınışı Alevi ve Sünni gelenek eksenli işlenmekte, her iki anlayışta önde gelen şahsiyetler üzerinden örneklendirilmektedir. Bu bağlamda kitaplarda Yunus Emre,

Mevlana gibi isimlerinin yanında Şah İsmail/Hatayi, Kul Himmet, Hacı Bektaş-ı Veli gibi Alevi-Bektaşî kesimin önde gelen şahsiyetlerinin söz, şiir, deyiş ve resimlerine yer verilmekte oluşu anlamlıdır (Örnekler için bkz. Kabakçı, 2012a, s. 62-65). Görüldüğü gibi ders kitaplarındaki Türk-İslam kültürü tasavvuru, ortak temalara odaklanmakla birlikte yerel/içsel kültürel farklılıklara da duyarlıdır. Bu çerçevede özellikle kültürümüzde Hz. Muhammed ve Ehl-i Beyt sevgisi üzerinde (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 53; Kabakçı, 2012a, s. 63) Alevi ve Sünni kesimin önde gelen tarihsel şahsiyetlerine atıflar yapılarak, birleştirici ve kapsayıcı bir dil kullanılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür. Farklı din anlayışlarının, birleştiricilik bakımından sembolik değeri yüksek, belirli ortak temalar etrafında birlikte ele alınması ders kitaplarının kültürel çoğulculuk niteliğini göstermesi bakımından önemlidir.

Ders kitaplarında kültür söyleminin diğer bir ana eksenini oluşturan İslam kültürü söylemi ise, yine ortak bir takım İslami temalar (Kur'an, Hz. Muhammed, Hz. Ali, Miraç Kandili, tasavvuf musikisi, hat sanatı vb.) ekseninde ele alınmaktadır. Aşağıda verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere burada kültür kavramı daha genel ve kapsayıcı olan "İslam kültürü"ne doğru genişlemektedir. Şu örneklerle bakalım: "Mutezile: 1. İslam kültüründe ortaya çıkan itikadi mezheplerden biri..." (Genç, 2012, s. 137). "İslam kültüründe kahramanlığın ve yiğitliğin sembolü olan Hz. Ali'nin kılıcı Zülfikâr" (Kabakçı, 2012a, s. 65). "İslam kültüründe recep, şaban ve ramazan ayları ile bu ayların içinde Mevlit Kandili, Regaip Kandili, Miraç Kandili, Beraat Kandili ve Kadir Gecesi, Ramazan ve Kurban Bayramı günleri..." (Demirtaş, 2012, s. 174). "İslam kültüründe; yazıya ve kaleme oldukça fazla değer verilmiştir. Bu anlamda yazıyla ilgili olarak hat sanatı üzerinde titizlikle durulmuş..." (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 125). İslam kültüründe önemli bir öge olan tasavvuf musikisi, tamamen dinimizin iç dinamiklerinin etkisiyle ortaya çıkıp gelişmiştir" (Kabakçı, 2012a, s. 131). "İslam kültür ve medeniyetinde eğitim kurumlarının ilk temelleri Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) döneminde atılmıştır" (Kabakçı, 2012, s. 123).

Yukarıdaki örnekleri tamamlayan ya da onlarla bütünleşen, İslam kültürü ibaresiyle kimi zaman aynı, kimi zaman yakın ilişkili anlamda kullanılan bir diğer kavram da İslam medeniyeti kavramıdır. Ders kitaplarında bu kavramın açık bir tanımı verilmemiş, sadece çeşitli konuların işlenişinde sözü edilmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarında İslam tarihinde ortaya çıkan ve günümüze değin süregelen geleneksel sanat dallarından; mimari, edebi, görsel ve estetik sanatlardan bahsedilerek belirli bir

medeniyet telakkisi oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bilindiği gibi İslam sanatları farklı İslam coğrafyalarında, farklı kültürlere mensup Müslüman sanatçılarca üretilmiştir. Bu bağlamda bir ders kitabında geçen şu ifadeler ilginçtir: “İslam medeniyeti adı altında birbirinden farklı çevrelerin oluşturduğu bu değerler ortak bir kültür meydana getirmiştir. Bizlere kadar gelen bu miras sayesinde hala yeni eserler meydana getirilmektedir” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 118). Görüldüğü gibi ders kitaplarında açık bir İslam medeniyeti tanımlaması olmamakla birlikte farklı çevrelerce oluşturulan, belirli somut çıktıları olan bir birikim anlamında belirli bir medeniyet anlayışından söz etmek mümkündür. İslam medeniyetinin monolitik değil de farklılıklarına göndermeler yapılarak izah edilmeye çalışılması bahsi geçen medeniyet telakkisinin çoğulcu karakterini göstermesi bakımından anlamlı ve önemlidir.

Ders kitaplarında sıkça tekrarlanan “kültürümüz” ifadesine rağmen yukarıdaki kimi örnekte de yer alan “din kültürü”, “İslam kültürü” veya “İslam medeniyeti” gibi terimlerin ne anlama geldiği incelenen metinlerde açıkça tanımlanmamış ve açıklanmamıştır. Bir yandan kültür kavramına sıkça atıflar yapan, kavramın dinle sıkı ilişkilerini kuran diğer yandan da adında “Din Kültürü...” ibaresi geçen bir dersin bu kavramları açık, anlaşılır ve kapsamlı bir çerçevede ele alması beklenir. Din kültürü, İslam kültürü veya İslam medeniyeti gibi kavramları öğrenmeden bu kavramlarla kurulan cümleler, verilen örnekler veya ilişkilendirilen başka hususların öğrenci tarafından tam ve doğru olarak anlaşılması güçleşecektir.¹³

Sosyokültürel çoğulculuk bağlamında buraya kadar söylenenler bir bütün halinde ele alındığında, ders kitaplarında gerek toplum gerekse kültür kavramlarının tekçi bir bakış açısıyla yapılandırılmadığı, her iki kavram bağlamında da farklılıklara ve bu farklılıkların din üzerindeki etkisine yer verildiği, gerek toplum gerekse kültürel farklılıkların doğal görülüp saygı ve anlayışla karşılanmasının önemsendiği, farklılıklara saygı ve farklı olana var olma hakkının tanındığı/onaylandığı birçok kültürlülük anlayışının öne çıkarıldığı sonucuna ulaşılabilir.

Bununla birlikte ders kitaplarında her iki kavramın yerel düzeydeki çeşitliliklerine nasıl yer verildiği, örneğin “bizim toplumumuz”, “bizim kültürümüz”

¹³Ders kitaplarında birkaç yerde geçen dini kültür ifadesinden bazı örnekler: “Atatürk, dini kültüre sahip Müslüman bir ailede dünyaya gelmiştir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 115). “Dini kültürümüzde ve geleneklerimizde bir kimse öldükten sonra onun ardından hayır ve yardımlar yapılır. İnsanlar yapılan hayırlardan yararlandıkça adına hayır yapılan kişinin bundan sevap kazanacağına inanılır” (Demirtaş, 2012, s. 24). Ancak örneklerde geçen “Dini kültür” ibaresinin “din kültürü” anlamına gelip gelmediği ayrıca sorgulanmalıdır.

içerisinde de farklı unsurların olup olmadığı yönündeki vurguların zayıf kaldığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda ders kitaplarında gerek din, kültür ve medeniyet, gerekse milliyet veya etnisite üzerinden kurgulanan “biz” söylemlerinin (“dinimiz”, “kültürümüz”, “milletimiz”, “atalarımız” vb.) dini, kültürel, etnik veya sınıfsal farklılıkları içermeye ya da bu farklılıklara açık/hassas olmaktan ziyade belli bir milli birlik, beraberlik kaygısından hareketle çoğu zaman indirgemeci bir söyleme döktüğü anlaşılmaktadır. Bunun içinse incelenen metinlerde yer alan daha farklı temalara bakmak gerekmektedir. Bu anlamda aşağıdaki satırlarda ders kitaplarında yer alan ve içerisinde “biz” vurgusu taşıyan cümleler bir araya getirilerek ders kitaplarının “biz” teması ortaya incelenmeye çalışılmıştır.

Biz tasavvuru/idraki yazılı metinlerdeki kültür, toplum ve medeniyet gibi makro kavramların niteliğini deşifre eden önemli unsurların başında gelmektedir. “Biz” geniş düşünüldüğünde, daha çoğulcu veya çok kültürlü bir perspektifle ele alınarak sosyokültürel farklılıkları bünyesinde toplayabilirken, daha dar anlamıyla düşünüldüğünde örneğin salt milliyet, etnisite veya din-mezhep eksenli tanımlanarak yapılandırıldığında sosyokültürel farklılıkları dışlayabilmektedir. Bu yönüyle ders kitaplarının biz tasavvurunun ne tür sosyokültürel unsurları kapsadığı, söz gelimi dini ve kültürel farklılıkları ne derece kuşattığı, ya da bunlara ne düzeyde duyarlılık gösterdiği, hangi sosyokültürel unsurları görmezden geldiği çoğulculuk açısından önem taşımaktadır.

Ders kitaplarındaki biz tasavvuruna rengini veren ana unsurun İslam dini olduğu söylenebilir. Bu tarz vurguların kitaplarda daha çok “dinimiz”, “inancımız”, “Peygamberimiz” vb. ifadelerle birlikte oluşturulduğu görülmektedir. Şu örneklerle bakalım: “Dinimizin temel kaynağı olan Kur’an-ı Kerim...” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 85), “...kutsal kitabımızda yer alan bir ayette...” (Barman, 2012, s. 33), “(Atatürk) Peygamberimiz Efendimiz Hazretleri, Allah tarafından insanlara dinî gerçekleri duyurmaya memur ve elçi seçilmiştir” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 118), “İnancımıza göre Yüce Allah her şeyin yaratıcısıdır” (Kabakçı, 2012a, s. 19), “Kur’an, dinimizin ilkelerini içeren temel kaynaktır” (Barman, 2012, s. 80). Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü üzere burada “biz” daha çok Müslümanları ifade etmektedir. Ancak kitaplarda yer alan “biz” telakkisi salt *Müslümanlardan* oluşmamakta içerisine başka unsurlar da dâhil edilmektedir.

Ders kitaplarındaki biz telakkisinin içini dolduran bir diğer unsur ise Türklüktür. Bu anlamda biz olgusunun daha çok atalarımız vurgusu ile birlikte dile getirilmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda ders kitaplarına göre örneğin Türklerin İslam diniyle tanışması İslam medeniyeti anlayışının gelişim sürecinde ayrı bir öneme sahiptir. Şu örneklerle bakalım: “Atalarımız VIII. yüzyıldan itibaren Müslüman olmaya başlamışlar, X. yüzyıla gelindiğinde ise kitleler hâlinde İslamiyet’i benimsemişlerdir. Bu din, milletimiz tarafından büyük bir sevgi ve saygı görmüş, canı gönülden kabullenilmiştir” (Genç, 2012, s. 76). “Atalarımız VIII. yüzyıldan itibaren Müslüman olmaya başlamışlar, X. yüzyıla gelindiğinde ise kitleler hâlinde İslamiyet’i benimsemişlerdir” (Genç, 2012, s. 76), “atalarımız İslam’a ve İslami değerlere her zaman önem vermişlerdir” (Genç, 2012, s. 129). İlk örnekte ifadede geçen “atalarımız” ve “milletimiz” kelimeleri ders kitaplarının kimliğini ele vermesi bakımından önemlidir. Bu ifadeler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında sırasıyla “Türkler”, “Türk milleti=Müslümanlar” ve daha önce ele alınan ve dini dokusuna işaret edilen “Türk-İslam kültürü” söylemiyle örtüşmektedir.

Ders kitaplarındaki din-etnisite temelli biz söylemi, kimi zaman “milli seciye”, “milli değerler” üzerinden kimi zaman ise “kültürel ve ahlaki değerler” üzerinden genişletilmeye ve böylece daha kuşatıcı bir “biz” anlayışı inşa edilmeye çalışılmaktadır. Ders kitaplarındaki toplum tasavvurunun daha kuşatıcı ve çoğulcu bir biz söylemine doğru yönelişini ve yazarların bu yöndeki hassasiyetini yansıtmaları bakımından sözü edilen genişleme veya esneklik dikkat çekicidir. Örneğin “ülkemizin dört bir yanındaki okullarda, resmî dairelerde, kışlalarda, kalelerde dalgalanan bayrağımız bağımsızlığımızın sembolüdür”, “bayrağımız gibi İstiklâl Marşı’mız da hepimiz için ortak bir değerdir... Millî şairimiz Mehmet Akif Ersoy...” (Genç, 2012, s. 90), “Toplumu birleştiren değerler arasında bayrağın önemli bir yeri vardır” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 91), “anayasamız herkesin özgürlüğünü, temel insan haklarını, fırsat eşitliğini güvence altına alır” (Genç, 2012, s. 91), “ülkemizde her vatandaş, eğitim hakkından eşit olarak yararlanma imkânına sahiptir” (Barman, 2012, s. 90)vb. Görüldüğü gibi biz kavramlaştırmasının kapsamının genişliğine işaret eden farklı atıflar bulunmaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarında çokça zikredilen “milli seciye” kavramı özellikle dikkati çekmektedir.

Bir ders kitabında “genel olarak milletimizi diğer milletlerden ayıran özellikleri, nitelikleri” olarak tanımlanan milli seciye anlayışına göre “bizim milletimizin kendine

özgü örf ve âdetleri, ayırıcı özellikleri vardır. Misafirperverlik, çalışkanlık, vatanseverlik, kahramanlık, dürüstlük, örf ve âdetlere bağlılık, dinî değerlere saygı gösterme, hürriyet ve bağımsızlık” gibi (Genç, 2012, s. 93). Bütün bu özellikler yani “kültürel ve ahlaki değerlerimiz, vatan ve ülkü birliğini sağlayan unsurlar” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 90) aynı zamanda “toplumumuzu birleştiren temel değerler” (Genç, 2012, s. 91) olarak kabul edilmiştir. Şu halde din ve etnisite temelli biz vurgularının her ne kadar farklı din ve etnik kökenlere mensup vatandaşları dışlayabileceği iddia edilse bile ders kitaplarındaki biz söyleminin sadece Müslümanlara, ya da Müslüman Türklere karşılık gelmediği, daha kuşatıcı değerlere yapılan atıflar üzerinden (Örneğin ülkemiz, bayrağımız, vatanımız, anayasamız, milletimiz vb.) genişletildiği söylenebilir.

Buraya kadar söylenenlerden hareketle ders kitaplarındaki biz söyleminin büyük ölçüde Müslüman olan Türkleri kapsadığı, bu anlayışın kimi yerlerde milleti ve vatandaşlığı esas alan vurgularla genişletilmeye çalışıldığı sonucuna ulaşılabilir. Birinci tavrın, yani “biz”i belli bir din ve etnisite eksenli ele almanın Türkiye’nin dini ve toplumsal gerçekliğinde belli bir karşılığının bulunduğu, bu tavrın toplumdaki farklı kesimleri dışlayan, ötekileştiren, yabancılaştıran bir söyleme dönüşmediği sürece açık bir sorun oluşturmayacağı söylenebilir. Ancak kavramı genişletme yönündeki yukarıda sözü edilen hassasiyetin çoğulcu ve kapsayıcı din eğitimi bağlamında altını çizmekle beraber kimi örneklerin bu hassasiyete zarar verebileceği görülmüştür. Nitekim kitaplarda kimi zaman millet kavramı yukarıdaki din ve etnik temelli daraltılmış biz anlayışına indirgenebilmektedir. “Her milletin önem verdiği bazı manevi değerler vardır. Din bunların en önemlilerinden biridir. Bizim dinimiz İslam’dır” (Kabakçı, 2012, s. 108) örneğinde de görüldüğü üzere bir milletin inancının salt bir dine (İslam’a) indirgenmesi farklılıkların görmezden gelinmesi anlamına gelebilir. Dahası milleti din üzerinden tanımlama hayli sorunlu bir bakış açısıdır. Nitekim Türkiye’de yaşayan herkesin, diğer bir deyişle Türk milletinin tek dine bağlı olmadığı açıktır. Bu tür örnekler kamusal din eğitiminin kapsayıcılığına zarar verebileceğinden çoğulcu din eğitimi bağlamında da sorun arz etmektedir (Krş. Nazıroğlu, 2011, s. 186).

Ders kitaplarındaki değişen, kimi zaman genişleyen kimi zaman ise daralan anlam çerçevesine sahip bu tür kavramların kullanımının kimi araştırmacılarca da eleştirildiği bilinmektedir. Örneğin Gözaydın’a göre bazı din dersi kitaplarında Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlığı salt Türklük ve İslamiyet üzerinden kurgulanmıştır. Ona göre

ders kitaplarında milliyetçi-İslamcı vurgu yoğun bir şekilde yer almaktadır. Gözaydın bu dışlayıcı tutuma bir ders kitabında geçen, “Atalarımız 750 yılında Abbasi Döneminin başlamasından sonra gruplar halinde Müslüman olmuşlardır. Benimsedikleri yeni dinin inanç ve esasları ve ahlaki ilkeleri Türklerin kültürel değerleriyle oldukça uyumluydu” benzeri ifadelerini örnek göstermekte ve bu tür ifadeleri abes, özcü ve totolojik nitelikli ifadeler olarak değerlendirmektedir (Gözaydın, 2009, s. 183).

Kültür ve medeniyet bağlamında buraya kadar söylenenler topluca değerlendirildiğinde, incelenen metinlerde yer alan kültür temasının tıpkı öğretim programında olduğu gibi milli-İslami karakteri güçlü bir “kültürümüz” söyleminden milletler arası hüviyeti olan ve bir medeniyet telakkisi ile desteklenmeye çalışılan “İslam kültürüne” doğru genişleyen bir anlam yelpazesine sahip olduğu söylenebilir. Her iki yorumda da, bir takım sorunlar bulunmakla birlikte, kültür içerisindeki farklılıklara duyarlılık gösterildiği, bununla beraber DKAB dersinin Türk Milli Eğitim sistemi içerisindeki yeri gözetilerek milli duyarlıkların canlı tutulmaya çalışıldığı, bu anlamda birleştirici İslami değerlerin üzerinde, farklı kesimlerin önemseydiği isimlerin, temaların, değer ve anlayışların bir araya getirilerek ortak bir “biz bilinci” oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir.

3.2.4. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında birlikte yaşama ve hoşgörü kültürü

Hoşgörü, bireysel özgürlüklerin güvence altına alındığı, demokratik ve çoğulcu değerlerin öne çıkarıldığı gelişmiş toplumlarda gittikçe daha fazla vurgulanan kavramlardan biridir. Küreselleşme sürecinde yaşanan büyük toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel değişimlerin neticesinde bu gün farklı unsurları bünyesinde taşıyan toplumlarda hoşgörü, hemen her alanda istenen/aranan insani niteliklerden/yeterliklerden birisi haline gelmiştir. Hoşgörü kavramını güncel ve acil bir sorunsala dönüştüren şeyin bir arada yaşama bağlamında çoğul toplumsal yapıları tehdit eden hoşgörsüzlük örnekleri olduğu doğruysa da, gerek hoşgörünün gerekse karşıtı olan hoşgörsüzlüğün yeni bir olgu olmadığını Habil ve Kabil arasında geçen mücadele ve çekişmelerden anlamak mümkündür. Bu bağlamda örneğin, Türk kültüründeki hoşgörü anlayışına ve bu anlayışın tarihsel, kültürel kaynaklarına, sebep ve sonuçlarına bakıldığında, Anadolu’da sözlü, yazılı; maddi, manevi kültür varlıklarında canlı

yansımaları bulunan bir kültür ve felsefeye dönüşen belirli bir hoşgörü anlayışının, geleneğinin oluştuğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Gögebakan, 2010; Kula, 2011; Günay, 1996).

Öte taraftan hoşgörü ya da çoğu zaman onunla aynı anlamda kullanılan tolerans kavramına pek çok sosyal içerikli kavramda olduğu gibi farklı kültür ve çevrelerde birbirinden farklı anlamlar yüklenebilmekte, dolayısıyla hoşgörünün standart, kapsayıcı bir tanımını yapmak zorlaşmaktadır. Bu durum kavrama verilen anlamın bakış açısına göre değişmesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte literatürdeki hoşgörü tanımlamalarına, anlayışlarına bakıldığında negatif ve pozitif olmak üzere iki farklı hoşgörüden bahsedildiği görülmektedir (Yürüşen, 1996; Milot, 2006; Kaymakcan, 2007). Birincisi daha ziyade kanuni sınırlar içerisinde kalarak (kanun emrettiği veya yasakladığı için), katlanma, görmezden gelme, tahammül etme, dayanma gibi anlamlara gelmekte ve genelde farklı olana karşı pasif kalarak hangi bir inisiyatif almama anlamlarını ima etmekte bu yüzden kimilerince aldırış etmeme, bana dokunmayan yılan bin yaşasın benzeri tavırlara sebebiyet vermekle eleştirilmektedir (Kepenekçi, 2004, s. 263).

Diğer bir anlatıma göre negatif hoşgörü, hoşgörünün sadece başkalarına zarar vermeme, onları rahat bırakma ya da onlara zulmetmeme anlamında kullanılmasıdır. Burada hoşgörü iyi ya da doğru bir şeydir ancak onun iyi ya da doğru olarak değerlendirilmesinin nedeni bizzat hoşgörünün iyiliğine duyulan inanç değil, hoşgürsüzlüğün yaratacağı ağır sonuçlardır (Yürüşen, 1996, s. 273). Buna karşın pozitif hoşgörünün ise genellikle anlayış ve saygı gösterme, hata payı tanıma, affetme, ön yargıyla bakmama, uzlaşmaya çalışma gibi kavramlarla ilişkilendirildiği, kavrama ötekiyle birlikte yaşama konusunda aktif olma, ötekine dönük/açık olma anlamları yüklendiği anlaşılmaktadır. Nitekim Kepenekçi'ye göre hoşgörü farklı olana alışmakla başlar ve farklı olana saygı duyarak yaşamakla devam eder (Kepenekçi, 2004, s. 261). Görüldüğü gibi pozitif anlamıyla hoşgörü geçici, arızı bir tavır değil, tersine kalıcı bir anlayış, bir kültür ya da yaşam biçimidir. Bu durum hoşgörünün sadece bireysel bir tavır olarak değil aynı zamanda sosyokültürel bir olgu veya bir yaşam biçimi olarak da ele alınmasını gerektirmektedir.

Pozitif hoşgörü bağlamında çoğulcu din eğitiminin önemli vurgularına bir önceki bölümde yer verilmişti. Demokratik çoğulcu toplumlarda pozitif hoşgörünün bir arada yaşamayı temellendiren en önemli kavramlardan olması, ders kitaplarının çoğulcu

beklentiler açısından irdelendiği bir çalışmada bu kavramın detaylı analiz edilmesini gerektirmektedir. Nitekim ODKAB Öğretim programı ve ders kitaplarında sosyokültürel çoğulculuk bağlamında yer verilen önemli kavramlardan birisi de hoşgörüdür. Öyle ki hoşgörü kavramı değişen ve genişleyen anlam çerçevesiyle özellikle ders kitaplarının sosyokültürel çoğulculuğa bakışını yansıtan, temsil değeri güçlü kavramlardan birisidir. Hoşgörünün salt kavramsal düzlemde, pasif, geçici bir tavır olarak mı yoksa bir kültür ve yaşam biçimi olarak mı sunulduğu çoğulcu din eğitimi açısından önem arz etmektedir. Bu yüzden hoşgörü teması, DKAB dersinin sosyokültürel çoğulluğa bakışı bağlamında aşağıda detaylıca ele alınmıştır.

Ders kitaplarına göre hoşgörü, genel olarak “müsamaha ve anlayış göstermek, aykırı görüşlere sabırla katlanmak, diğer inanç ve düşüncelere saygılı olmaktır. Fikirlerinden dolayı başkalarına karşı şiddet kullanmamak” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 48) gibi anlamlara gelmektedir. Buna göre hoşgörülü olabilmek için “insanlar, birbirlerinin kusurlarını araştırmamalı ve affedici olmalıdırlar” (Demirtaş, 2012, s. 43). Nitekim “insan, aile bireylerinden ya da arkadaşlarından birinin kalbini kırabilir, onu incitebilir veya üzebilir. Böyle bir hata yaptığında bu hatalı davranıştan dolayı özür dilemelidir. Olgun insan da bu özürden sonra affetmesini bilmelidir” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 31). Görüldüğü gibi hoşgörülü olma, yukarıdaki örneklerde daha çok affetme, katlanma, şiddet kullanmama, özür dilemeyle ilişkilendirilmekte, örneğin affetme davranışı olgun insanın vasfı kabul edilerek yüceltilmektedir.

Bazı yazarlar, hoşgörü kavramının içini daha çok sevgi ve bağışlamayla doldurarak kavramın anlamını daha de genişletmekte ve hoşgörüyü bireysel ve toplumsal hoşgörü olmak üzere ikiye ayırmaktadırlar. Ders kitaplarına göre “bireysel ve toplumsal hoşgörünün oluşmasında sevgi ve bağışlama önemli bir yer tutar. Bağışlama ile hoşgörü bu anlamda iç içedir. Bağışlamak bazen anlayışla karşılama bazen de hoşgörü göstermekle olur. Hoşgörülü olmak, kusurları ve hataları bağışlamayı gerektirir” (Demirtaş, 2012, s. 43). Görüldüğü gibi burada hoşgörü ikiye (bireysel-toplumsal) ayrılmıştır. Kitaplarda bireysel hoşgörü daha ziyade bir kimsenin başka bir kimseye gösterdiği, ötekine bakışta şekillenen bir takım olumlu tavırlar ve davranışlar etrafında oluşan genel bir tutum, toplumsal hoşgörü ise belirli bir sosyokültürel çevrede anlam kazanan, tüm insanları içine alan bir anlayış, kültür veya yaşam biçimi çerçevesinde yapılandırılmaktadır.

Yukarıda verilen çeşitli örneklerde de görüldüğü kadarıyla hoşgörü kelimesi genel olarak anlayış, bağışlama, sabır, saygı; aykırı görüşler, diğer inanç ve düşünceler, başkaları vb. kavramlarla ilişkilendirilerek tanımlanmakta ve açıklanmaktadır. Gerçekte hoşgörü, düşünce, inanç veya eylemleriyle farklı olan (öteki) ve bu farklı olana ya da farklı olanın (öteki) farklılığına karşı tavır alan birilerinin varlığı etrafında şekillenmektedir. Bu anlayışta farklı olana karşı takınılan tavrın hoşgörü kelimesiyle nitelenebilmesi için içerisinde anlayış, saygı, müsamaha, affetme, bağışlama, özür dileme, sabretme, katlanma, görmezden gelme (!), sineye çekme, serbest bırakma, iyi karşılama gibi pek çok niteliğin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bir şeyi hoş görme davranışı dışarıya genelde bu niteliklerin birisi üzerinden yansımaktadır. Hoşgörü kelimesinin çoğunlukla başka kelimelerle ilişkilendirilerek tanımlanmasının nedeni budur. İncelenen ders kitaplarında hoşgörü kelimesinin bu geniş anlam yelpazesini görmek mümkündür. Bununla birlikte aşağıda detaylıca ele alınacağı gibi, ders kitaplarındaki hoşgörü tanımlamalarında, tanım içerisinde kullanılan kavram ve sıfatların, atıf yapılan örneklerin, özellikle de hoşgörünün yönüyle ilgili açıklamaların bazı belirsizlikleri beraberinde getirebilmektedir.

Bir inanca, görüşe, davranışa hoşgörüyle yaklaşmak o şeyi “hoş görmek” anlamına gelir mi? Örneğin kendimize göre yanlış olan bir durumu hoşgörü adına “hoş karşılamamız” mı gerekir? Tersinden bakıldığında bir şeyi “hoş bulmaksızın” hoşgörüyle karşılamak söz konusu olabilir mi? Hoşgörü kelimesi bir yönüyle hoş karşılamak, hoş bulmak dolayısıyla “olumlamak” anlamını ima ettiği için kimileri bu kavrama dikkatle yaklaşmaktadır. Esasında hoşgöründe olumsuz durum hoş karşılanmaz, ancak ona tahammül edilir ve sabırla katlanılır. Gerçekten de sosyal hayatta din, inanç, anlayış veya dünya görüşümüze ters düşen veyahut da bir tarafın, bazen farkına varmadan, kimi zaman da kasıtlı diğer tarafa (maddi/manevi) zarar verebildiği durumlar ortaya çıkabilmektedir. Böyle durumlarda mağdur taraf bunu görmezden gelerek veya cevabından vazgeçerek ödün verdiği, şahsi tahammülünü gösterebildiği örneklerle rastlanılmaktadır. Ancak burada tahammül gösterilen olumsuzluk hoş görülmemekte, ne var ki sonucuna katlanılmakta ve yanlış yapan kişi affedilebilmektedir. Ders kitaplarında hoşgörü, bu yanlış anlaşılmaya müsait yönüyle kullanılmamıştır. Bu durumu, kitaplarda hoşgörünün bağışlama, affetme gibi kavramlarla ilişkilendirilerek ele alınmasından da anlamak mümkündür. Nitekim bir ders kitabı “sevgi ve hoşgörünün temelini oluşturan bir davranış” olarak niteledikleri bağışlama ile ilgili olarak

“bağışlayan kişi affetmekle suçlu kimseye bir ihsanda bulunmuştur” (Demirtaş, 2012, s. 41) demektir. Dolayısıyla bağışlama yani hoşgörü bu anlamıyla yanlış hoş görmeyi değil yanlış yapanı affetme erdemini ifade etmektedir.

Yukarıdaki anlayış bir ders kitabında müsamaha kavramı üzerinden kurgulanmış ve şöyle tanımlanmıştır: “Müsamaha: Hoşgörü, bağışlama, kolaylık gösterme. İslam’da, bir kimsenin hatasını yüzüne vurup mahcup etmeksizin hoş görme, anlayış göstererek bağışlama veya hatasını düzeltmesi için imkân hazırlama” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 111). Görüldüğü gibi hoş görülmesi, anlayışla karşılanması ve bağışlanması gereken olumsuz davranış değil, davranışın kaynağı olan insandır. Bu şekilde anlaşıldığı takdirde hoşgörülü anlayışının geliştirilmesinin barışçıl, demokratik standartları daha gelişmiş bir toplumun inşasında önemli işlevlere sahip olabileceği düşünülebilir. Zira ders kitaplarında da belirtildiği üzere (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 32), bağışlamak sadece bireyi mutlu kılmakla kalmaz, olumlu katkısını her alanda hissettirir. Bağışlanan kişi içinde yaşadığı toplumla barışır ve o toplumun değer yargılarıyla yeniden bütünleşir. Böyle bireylerin oluşturduğu toplumda sevgi, saygı ve hoşgörü egemen olur. Hoşgörünün egemen olduğu, sevgi ve saygı bağlarının güçlendiği, insanlar arasında huzur ve mutluluğun geliştiği toplumlarda bireyler, içinde yaşadığı toplumun barış ve huzuruna aktif katkı sağlayabilir (Demirtaş, 2012, s. 43-44). Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere bağışlama ile hoşgörü arasında yakın bir ilişki vardır. Bu yüzden ders kitaplarında bağışlama, “bireysel ve toplumsal hoşgörünün temeli” sayılmış (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 31) ve ayrı bir başlık altında tartışılmıştır. Şu halde hoşgörü kavramının buraya kadar verilen anlam çerçevesine bakıldığında, kimi sorunlu değerlendirmeler bulunmakla beraber, çoğulcu din eğitiminin beklentileriyle uyumlu olduğu söylenebilir.¹⁴ Bununla birlikte ders kitaplarında hoşgörünün salt

¹⁴ Hoşgörü kavramının yanlış anlaşıldığını gösteren ilginç bir örnek vermek mümkündür. Bir ders kitabında hoşgörü kelimesinin “kusurlara göz yummak ve aldırmamak” (Demirtaş, 2012, s. 43) olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımdan hareketle kitapta “biz de... yaşadığımız çevrede hata ve kusurları örtmeye çalışalım...” (Demirtaş, 2012, s. 44) mesajına yer verilmektedir. Oysa çevremizde olup biten olumsuzluklara göz yummak veya aldırmamak öğrencilerden de bu tavrı göstermelerini beklemek hoşgörü kavramıyla ilişkilendirilemez. Yine aynı ders kitabının başka bir yerinde ise hoşgörü, “her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar müsamaha ya da tolerans göstermek farklı dil, cins, din, inanç ve anlayış bakımından başkalarının varlıklarından rahatsızlık duymama hâlidir” (Demirtaş, 2012, s. 91) şeklinde tanımlanmaktadır. Elbette ki hoşgörü adına her şeyi anlayışla karşılamak aşırı bir beklenti ve iyimserliktir. Bu iki yanlış vurgunun gerek İslam diniyle gerekse ulusal ve uluslararası hukuktaki anlayışlarla telifi zor görünmektedir. Nitekim İslam dininde çevremizde olup biten sorunlara karşı el, dil ve kalp ile tavır alma hassasiyeti bulunmaktadır. Elbette bu hassasiyetin belirli ölçüleri vardır. Bu anlamda aldırmamak veya göz yummak, her şeyi anlayışla karşılamaktan ziyade, hata yapanları gerektiği şekilde uyarmak önemli bir dini disiplindir. Dolayısıyla her fırsatta işletilmesi gereken bu toplumsal

biyresel bir tutum olarak değil, girişte de vurgulandığı gibi sosyokültürel temeli olan bir yaşam biçimi olarak da ele alındığı görölmektedir.

İncelenen metinlerdeki hoşgörü söylemini ele veren kimi örneklere daha kuşatıcı bir anlam derinliğinin olduğu, bu anlayışın çoğunlukla tasavvuf literatüründeki kimi örnek şahsiyetlerle (Örneğin bkz. Koç, şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 48), kutsal kitaplardan seçilen örnek pasajlarla (Örneğin bkz. Akgöl, ve diğerleri, 2012, s. 118), küreselleşmenin doğurduğu uluslar arşı çaptaki sorunlarla ilişkilendirilerek ele alındığı görölmektedir. Nitekim hoşgörünün, “müsamaha ve anlayış”, “aykırı görüşler” “diğer inanç ve düşünceler”le ilişkilendirilerek (Koç, şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 48), sadece aynı dinin mensupları arasında değil, farklı dinin inananları arasında da olması yani, “kendi inancından olmayanlara karşı da” gösterilmesi gereken (Türkan, şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 71) bir tavır/hassasiyet olarak ele alındığı, nihayet tüm insanlara sevgi beslemek (Türkan, şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 116) üzerinden kavrandığı ve bu anlam derinliğiyle kimi zaman “Hilm” kavramıyla ilişkilendirildiği görölmektedir (Koç, şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 134). Bu çerçevede düşünöldüğünde hoşgörünün yerelle evrenseli bir araya getiren küresel bir hoşgörü söylemine ya da diğer bir kavramlaştırmayla evrensel bir hoşgörü kültürüne dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Hoşgörü, farklılıkları (din, inanç, görüş vb.) anlamaya dönük yönüyle ders kitaplarında, beşerî münasebetlerin temeli ve medeni dünyanın yükselen bir değeri olarak vasıflandırılmıştır (Koç, şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 48). Çünkü ders kitaplarına göre “içe kapanma, düşmanlıklar geliştirme dönemi artık kapanmıştır. Tanıma, anlaşma, saygı, problemlere ortak çözümler arama dünyada geçerli olmaya başlamıştır” (Demirtaş, 2012, s. 181). Yaşamış olduğumuz küresel çaptaki sorunlar da ispat etmektedir ki “insanlık bugün her zamankinden daha fazla hoşgörüye muhtaçtır. Bu yüzden hoşgörü sadece aynı dinin mensupları arasında değil, farklı dinin inananları arasında da olmalıdır” (Koç, şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 48). Ders kitaplarının deyişiyle bu gün gelişen teknoloji, çok amaçlı ve çok kültürlü toplum yapısı insanların bir arada barış içinde yaşamalarını zorunlu hâle getirmiştir. Bu yüzden hoşgörü anlayışı insanları barış ve uzlaşı içinde bir arada tutmak için vaz geçilmez bir değer haline gelmiştir. Zira bu anlamda “bir arada yaşadığımız kişilerle uyumlu ve

sağlıklı iletişim kurabilmenin, güven ve saygının egemen olduğu bir hayat sürdürebilmenin zemini”, diğer yandan “dinler, kültürler ve gelenekler arasında barış fikrinin gelişmesini sağlayan en temel unsur” hoşgörüdür (Demirtaş, 2012, s. 91).

Hoşgörü kelimesi en kapsayıcı anlamına işte yukarıdaki bağlamda kavuşmaktadır. Bu vurguyu güçlü ve belirgin kılan unsur, genel olarak insanı merkeze almasıdır. Bu vurguda öne çıkarıla hoşgörü affetmekten daha öte, onu kuşatan ya da onu aşan imalara sahiptir. Bu anlamda hoşgörü farklılıklara duyarlı olmaya yaslandığı için, diğer bir deyişle insani farklılıkların bulunduğu her ortama teşmil edilebilecek olması dolayısıyla mahalli olandan başlayarak küresel bir çerçeveye doğru genişletilebilecektir. Çünkü küreselleşme ve açık toplum şartlarında yerel düşünüp evrensel hareket etmek, sadece kendimize değil insan olması dolayısıyla “ötekine” de hoşgörüyle yaklaşmak, ötekilerin insani farklılıklarını; hak, özgürlük, inanç, kültür ve değerlerini anlayış ve olgunlukla karşılamak bir gereklilik haline gelmiştir. Ne var ki bu kavrayış yanlışlıkları görmezden gelmeyi, çevremizdeki bütün olup bitenleri anlayışla karşılamayı, inanmadığımız şeyleri onaylamayı icbar etmemektedir. O halde hoşgörü kavramı/anlayışı daha geniş bir çerçeve içerisinde farklılıkların saygı ve anlayışla karşılandığı, olumsuz davranışların bağışlandığı/affedildiği, sosyal ilişkilerde çatışmadan ziyade barışın egemen olduğu, sorunların uzlaşma ve diyalog yoluyla çözümlendiği **bir anlayış veya dünya görüşü** bağlamında ele alınabilir. Bu anlayışa, **birlikte yaşama ve hoşgörü kültürü** denebilir.

Bilindiği gibi insan toplumsal bir varlıktır ve toplum içinde farklı mensubiyetleri olan birçok insan veya sosyal gurupla bir arada yaşamak durumundadır. Ders kitaplarının toplumsal yapıdaki farklılıkları görmezden gelmediği, bu anlamda toplum içinde yaşayan insanların din, inanç, ırk, dil, cinsiyet, düşünce, karakter, beklenti vb. bakımlardan birbirlerinden farklı olabileceğinin altını çizdiği daha önce vurgulanmıştı. Ders kitaplarında verilen bilgilere göre, insanın “herhangi farklı bir dinî inanç ve düşünceyi benimsemesi, başkalarıyla barış ve huzur içinde yaşamasına engel değildir” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 66). Ancak farklılıklar içerisinde birlikte yaşamının beraberinde getirdiği sorunların üstesinden gelebilmek, örneğin farklılıkların ötekileştirme, dışlama, ayrımcılık, yabancılaşma gibi olumsuzluklara kaynaklık etmesini önleme noktasında ortak bir anlayışa da ihtiyaç vardır. Bu anlayışta anahtar kavram hoşgörü kültürüdür. Burada hoşgörü, değişik özelliklere sahip olan insanların birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak, bir arada barış içerisinde yaşama becerisi

kazanmalarına katkıda bulunmaktadır (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 66).

Farklılıklara saygıyı esas alan, karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin egemen olduğu bir hayat sürdürebilmenin zeminini oluşturan hoşgörü kültürü, esasında tek taraflı bir etken-edilgen davranışını, örneğin Müslüman'ın diğer dinlere mensup olanlara, mağdur olanın hata yapana, büyüğün küçüğe gösterdiği bir tavır ifade etmez. Buradaki hoşgörü farklılıklarını koruyarak bir arada/birlikte yaşama ve karşılıklılık esasına dayanan bir kültürü, yaşama biçimini veya dünya görüşünü ifade etmektedir. Bu kültür ders kitaplarına göre, insanların benimsemiş oldukları inançlarından ödün vermeleri anlamına gelmemektedir. Aksine “kişinin kendi inançlarını yaşamakta özgür olması ve başkasının da kendine ait inançlarını yaşamasını kabul etmeyi” gerektirmektedir” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 66). Görüldüğü gibi hoşgörünün buradaki en belirleyici niteliği farklılıkların hayat hakkını kabul etmek ve saygıyla karşılamaktır. Farklılıklara hayat hakkın tanımak, karşılıklı kabul etme/kabullenme esasına dayanan ve bir arada yaşama gerçeğinin dayattığı bir yükümlülüktür. Farklı olanın yaşama hakkına saygı duymak, karşılıklı olduğunda çok kültürlü toplumlarda bir arada yaşamaya güçlü bir dayanak oluşturmakta, demokratik toplumlarda barış içerisinde birlikte yaşamının kurucu bir ögesi haline gelebilmektedir. Tersinden bakıldığında günümüzde pek çok sosyal sorunun arkasında farklı olana, ya da kendisi gibi olmayana yaşam hakkı tanımayan çarpık zihniyetin olduğu görülecektir. Dolayısıyla farklılıklara yaşam hakkı tanımak, demokratik toplumsal beklentiler bakımından atı çizilmesi gereken oldukça anlamlı bir vurgudur.

Ders kitaplarında buraya kadar ele alınan anlamıyla hoşgörü ya da hoşgörü kültürünün anlamsal çerçevesinde “saygı”, “varlığını kabul”, “katlanma”, “anlayış gösterme” vb. pek çok kavram geçmesine rağmen takdir etme ve onaylamanın yer almadığı görülmektedir. Modern din eğitimi bilimcilerden Leirvik, hoşgörünün hem bir siyasal gereklilik hem de ahlaki bir görev olması dolayısıyla geniş bir kapsamda anlaşılması gerektiğini, bu anlayışın dünya kültürel mirasının zengin çeşitliliğine saygı göstermeyi ve bu çeşitliliği kabul ve takdir etmeyi içerdiğini ifade etmektedir (Kaymakcan, 2007, s. 519). ODKAB ders kitaplarının hoşgörü kavramına “onaylama” ya da “takdir etme” anlamı vermedikleri böylece daha farklı bir hoşgörü anlayışı sergiledikleri görülmektedir. Nitekim gerçekte farklılıkların yaşama veya var olma haklarına saygı göstermek, onları korumaya çalışmak onların da hakikat olduğu ve böylece onaylanması gerektiği yönündeki bir değerlendirmeyi, diğer bir anlatımla farklı

görüşleri onaylamayı zorunlu olarak gerektirmemektedir.

Yukarıda ana hatlarıyla betimlenmeye çalışılan hoşgörü kültürü, ders kitaplarında kültürel farklılıkları zenginlik sayarak korumaya dönük belirli bir **“çokkültürlülük”** temasıyla ilişkilendirilerek ele alınmaktadır (Demirtaş, 2012, s. 91, 181). Ders kitaplarında kültürel farklılıkların belirli bir çokkültürlülük vurgusu etrafında ele alınması dikkat çekicidir. Ancak bu anlayışın niteliği önemlidir. Bir ders kitabı bahsi geçen çokkültürlülük anlayışını “bireylerin kendi inanç ve uygulamalarının yanı sıra, toplumda farklı düşünen, inanan ve yaşayan başkalarının da bulunduğunu, dolayısıyla onların bu farklılıklarına anlayış ve saygı gösterilmesi gerektiğini bilmeleri” olarak tarif etmektedir (Demirtaş, 2012, s. 91). Anlaşıldığı kadarıyla yukarıdaki çokkültürlülük anlayışı, farklı kültürel unsurlara yaşam hakkı tanımaya, bir diğer deyişle onların varlığını, var olma hakkını kabul etmeye dayanmaktadır. Nitekim başka bir ders kitabında dini farklılıkları ve kültürel çeşitlilikleri kabul etmenin, toplumların bir arada yaşamalarını garanti altına aldığı vurgulanarak “Kur'an-ı Kerim, insanların birbirlerini tanımaları ve anlamaları için Allah'ın onları farklı toplumlara, renklere ve dillere ayırdığını ifade eder” görüşüne yer verilmekte ve Hucurat suresinin 13. ayetine atıf yapılmaktadır (Akgül vdğ, 2012, s. 66). Görüldüğü gibi ders kitapları sosyokültürel çeşitliliğin ya da çok kültürlülüğün doğal-yaratılış gereği olduğunu dini kaynaklara referansla açıklamakta, farklılıkları saygı ve anlayışla karşılamak gerektiğini vurgulayarak belirli birçok kültürlülük anlayışını öne çıkarmaktadır. Bu anlamda ders kitaplarında birlikte yaşamının bir sanat olduğunun vurgulanmış olması (Akgül vdğ, 2012) sözü edilen bu çokkültürlülük yaklaşımının ders kitaplarında nasıl anlamlandırıldığını göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Ders kitaplarında farklılıkları koruma, onları saygı ve anlayışla karşılama bakımından çeşitli etkinliklere, düşündürücü alıntılara yer verildiği görülmektedir. Bunlardan bir kaçına yer verelim:

“Sınıfınızda iki grup oluşturunuz. Grubunuzdan bir sözcü belirleyiniz. Gruplardan biri hoşgörülü olmanın önemini, diğeri de bağınazlığın zararlarını açıklasın” (Kabakçı, 2012a, s. 57).

“Bireysel ve toplumsal hoşgörüyü sağlamak için kişilere düşen görevler nelerdir?” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 32).

“Tartışalım: Bireylerinin birbirini bağışlamadığı ve hoşgörü ortamının olmadığı bir toplumda hangi durumlar oluşabilir? Tartışınız” (Demirtaş, 2012, s. 43).

“Yorumlayalım: “Sizin gibi düşünmüyor, ama düşüncelerinize saygı duyuyorum. Voltaire (Akgül, ve diğerleri, 2012, s.71).

Tartışalım: Hoşgörünün bulunmadığı bir toplumda sağlıklı bir din anlayışı olur mu? Tartışınız (Demirtaş, 2012, s. 92).

Etkinlik örneklerine bakıldığında yorumlama, tartışma gibi genellikle üst düzey entelektüel yeterlikler isteyen etkinliklere yer verildiği anlaşılmaktadır. Etkinliklerde Voltaire’e ait olan bir söze de yer verilmiş olması ders kitaplarındaki hoşgörü yaklaşımının anlam çerçevesini göstermesi bakımından ilginçtir.

Bütün bunlara karşın incelenen metinlerde hoşgörü karşıtı bir olgu olarak taassup kavramına sıkça atıfların yapıldığı, taassup sahibi olmanın hoşgörüsüzlük olarak yorumlandığı görülmektedir. Aşağıda hoşgörü anlayışının karşıtı olarak ders kitaplarında sıklıkla atıf yapılan taassup kavramı ele alınmıştır.

Ders kitaplarına göre toplumsal barış ve hoşgörünün gelişmesi için her türlü taassubun ortadan kaldırılması gerekir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 119). Bu amaçla ders kitaplarında taassup, hoşgörü, barış ve birlikte yaşama kültürünün karşısında konumlandırılmış, katılık, ayrımcılık, toplumsal huzursuzluk, kutuplaşma ve ayrılık, tahammülsüzlük, görmezden gelme ve yargılama, kin, nefret ve düşmanlık, aşırı taraftarlık, tutuculuk, körü körüne bağlılık, fanatizm (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012) gibi sıfatlarla ilişkilendirilmiştir. Ders kitaplarında taassup kelimesine, herhangi fikri, siyasi veya sosyal olayın çözümü ve açıklamasıyla ilgili bir düşüncüyü tek doğru kabul edip karşı görüşte olan insanların düşüncelerine değer vermeme; anlayıp dinlemeden inkâr etme, kendi görüşlerini başkalarına kabul ettirmek için baskı yapma (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 132; Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 119); bir dine, düşünceye körü körüne bağlanıp başka inanç ve düşüncelere karşı olma (Kabakçı, 2012, s. 114) gibi anlamlar verilmektedir. Buna göre tutucu, bağnaz, kendi tarafını tutmakta aşırı giden kişiye mutaassıp; bir düşünceye, bir inanışa aşırı ölçüde bağlanıp ondan başka bir düşünce ve inanışı kabul etmeyen kimseye ise bağnaz denir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012). Görüldüğü gibi bağnaz kişiyle mutaassıp kişinin genel tavrı aynı olup temel özellikleri farklılıklara, kendi gibi olmayana hoşgörüsüzlüktür.

Ders kitaplarının anlatımıyla, “taassup sahibi insanlar genellikle kendileri ile aynı düşünceye sahip olmayan diğer insanları suçlar, onlara karşı kin ve nefret duyar, onları hor görür; hatta düşmanlık beslerler. Böyle bir düşünceye sahip olan kişi, herkesin kendisi gibi düşünmesini ister” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 119). Bu kimseler “başkalarının inancına, düşüncesine, örf ve âdetlerine saygı göstermezler. Benimsedikleri inancı ve düşünceyi körü körüne savunurlar. Duyduklarını, bildiklerini araştırıp sorgulamazlar. Bu da onların cahil ve bilgisiz kalmalarına neden olur” (Kabakçı, 2012, s. 114). “Bağnaz kişiler kendi düşüncelerini bir defa bile olsun test etmeyi düşünmezler. Çünkü daha çok ön yargılarla hareket ederler ve bu ön yargıları onların kendi yanlışlarını görmelerine engel olur. Bundan dolayı sürekli sabit fikirlidirler ve her zaman yanlıgılar içindedirler. Asla objektif olamazlar. Farklı düşünce ve inançlara kapalıdırlar” (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 119). Bu insanlar, “başkalarına karşı hoşgörülü ve anlayışlı olmazlar. Herkesin kendileri gibi düşünmesini, inanmasını isterler. Farklı inanç, düşünce ve görüşlere tahammül edemezler. Kendileri gibi düşünmeyen kişilere karşı ön yargılı davranırlar” (Kabakçı, 2012, s. 114). Ayrıca taassup, gelişmeyi, kalkınmayı ve ilerlemeyi de engeller. Çünkü “bağnaz kişiler yeniliklere kapalıdırlar. Tutucu ve statükocudurlar” (Kabakçı, 2012, s. 114). Diğer yandan insanlık tarihi kadar eskiye giden bu tavrın sahipleri, ders kitaplarının ifadesiyle, “ortaya çıkan her türlü yeniliğe ve yeni düşünceye karşı çıkmışlardır. Geçmişten miras aldıkları düşünce ve davranışların tek doğru yol olduğunu, bunun dışında herhangi bir doğrunun olamayacağını ileri sürmüşlerdir”(Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 119). Yukarıda verilen alıntılarda da görüldüğü gibi ders kitaplarında bağnazlık ya da taassup, anlam bakımından etraflica açıklanmış, bireysel ve toplumsal gelişme, değişim ve yenileşmenin önündeki en büyük engellerden biri olarak konumlandırılmıştır.

Ders kitapları taassubun bireye olduğu kadar topuma ve toplumsal yapıya verdiği zararlardan bahsederek, taassubun birlikte yaşama, barış ve uzlaş kültürüne verdiği zararın altını çizmektedir. Ders kitaplarının bu yöndeki vurguları, aşağıda verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere çok keskin ve açıktır. “Hoşgörünün bulunmadığı yerde taassup taassubun olduğu yerde de barış ihlalleri kaçınılmazdır. Toplumsal yaşamda bencillik, düşüncelerde taassup ve katılık ise ayrımcılığa ve toplumsal huzursuzluklara neden olmaktadır” (Demirtaş, 2012, s. 91). Nitekim “taassup, insanlar arası ilişkilere zarar verir. İnsanların birbirlerine olan sevgi, saygı ve güvenini yok eder. Toplumda düşmanlıklara yol açar... Toplumda kutuplaşmalara ve ayrılıklara

neden olur. Birlik ve bütünlüğe zarar verir” (Kabakçı, 2012, s. 114). Ders kitaplarına göre toplumsal barış ve hoşgörünün gelişmesi için her türlü taassubun ortadan kaldırılması gerekir. Bu yüzden taassuptan kaçınmaya önem vermeli, okuyup kendini geliştirmeli, farklı düşüncelere saygı göstermeli, yeniliklere açık olmalıdır (Kabakçı, 2012, s. 114). Mustafa Kemal Atatürk’ün ifadesiyle, taassupsuzluğun genelleşmesi, huy hâline gelebilmesi için fikri terbiyenin yükselmesi gerekmektedir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 119). Ders kitapları yukarıda geçen fikri terbiyeden ne anlaşılması gerektiğine değinmezler ancak, cahillikten kaynaklanan taassubun İslam dinince reddedildiğine değinerek (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 119) dinin doğru öğrenilmemesi ve yozlaştırılmasının taassuba neden olacağına işaret ederler. Buna göre “din doğru bir şekilde öğrenilmez ve anlaşılmazsa birçok olumsuzluk ortaya çıkar. Toplumda hurafe ve batıl inançlar artar; taassup, kin ve düşmanlık yaygınlaşır. Bu olumsuzlukların yaygınlaşmaması için dinin doğru bir şekilde anlaşılmazı gerekir” (Demirtaş, 2012, s. 113).

Demek ki, insanlar arasında huzursuzluk meydana getiren, toplumdaki sevgi, saygı ve hoşgörü ortamına zarar veren taassubun ortadan kaldırılmasında dinin, din eğitiminin önemli bir rolü vardır. Ancak ders kitaplarına göre din eğitiminin taassubu yok edebilmesi için bilimsel bir anlayışla yürütülmesi gerekir. Çünkü “dini bilimsel yollara başvurmadan öğrenen kişiler hurafe ve batıl inanışlara yönelebilir, dinde bulunmayan birçok şeyi varmış gibi kabul edebilirler. Tek doğru inanç ve uygulamanın kendilerinininki olduğunu düşünür, başkalarına karşı hoşgörüsüz davranır, taassupkâr olurlar. Bu da insanlar arasında iyi ilişkiler kurulmasını engeller, toplumda barış ve huzur ortamına zarar verir” (Kabakçı, 2012a, s. 112). Bağnazlık, taassup ve cehaletle mücadelenin çoğulcu din eğitiminin temel amaçlarından bir olduğu bilinmektedir. İncelenen ders kitaplarının hoşgörü, bağnazlık, taassup gibi kavramlara yer vererek bunları anlamlandırmaya çalışmasının, bir arada yaşama, barış ve dinin doğru yaşanması bakımından önemine vurgu yapmasının bağnazlık ve taassupla mücadelede din eğitiminin rolüne değinmesinin çoğulcu din eğitiminin temel amaçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Bir hatayı, sorunu görmezden gelme veya kendisine yapılan bir yanlış affetmekten başlayarak farklılıkları saygı ve anlayışla karşılamaya, oradan bir arada yaşama ve hoşgörü kültürüne varan ve nihayetinde belirli bir çokkültürlülük teması ile ilişkilendirilerek yapılandırılan hoşgörü kavramına, ders kitaplarında aile içi ilişkilerden

küresel sorunların çözümüne değin pek çok alanda sosyal hayatı düzenleyici bir görev verilmiş ve nihayet kavram, çok kültürlü bir toplumda yaşamın bir gereği kabul edilmiştir. Son tahlilde ders kitaplarında hoşgörü ve çok kültürlülük gibi temalar etrafında ele alınan sosyokültürel farklılıkların korunması, saygı ve anlayışa karşılanması gereken unsurlar olarak sunulduğu anlaşılmaktadır. Pratik değeri yüksek olan bu anlayış günümüzün çok kültürlü toplumsal ortamlarına, farklılıkları koruyarak barış içerisinde bir arada yaşama ideali açısından uygun görünmektedir. Dinlerin ve hususen İslam dininin barışa dönük mesajları evrensel hoşgörü kültürüyle birlikte öğretildiğinde, öğrencilerin inanç ve kültür dünyaları genişleyerek zenginleşebilir. Bu sayede onlar küreselleşme ve açık toplum şartlarında aynı inancı paylaşanlara ve başka görüşlere mensup olanlara karşı olumsuz ve ön yargılı tavırlardan uzak, hoşgörü ve anlayışla davranmayı esas alan bir kişilik kazanabilirler. Böyle bir anlayışının bir ders kitabında da ifadelendirildiği gibi, “dinler, kültürler ve gelenekler arasında barış fikrinin gelişmesini sağlayan en temel unsur” (Demirtaş, 2012, s. 91) olduğu açıktır. Bu anlayışın çoğulcu din eğitiminin temel beklentileriyle örtüştüğü rahatlıkla söylenebilir.

90’lı yılların başında liselerde okutulan DKAB ders kitaplarındaki hoşgörü anlayışını inceleyen Göçeri’ye göre “Türk okullarında okutulan DKAB kitapları öğrencilere hoşgörü kültürü kazandıracak şekilde hazırlanmıştır... Bu anlayışın temelinden ‘insan sevgisi’ yer almaktadır. Taassup ve hoşgörüsüzlüğün ise bu sevginin ortaya çıkmasını engelleyen olumsuz duygular olduğu öğretilmektedir. Türk ve İslam kültürünün geleneksel insan anlayışı, diğer din ve kültürlerle karşı olan hoşgörülü tavrı olumlu bir eğitimsel değer olarak benimsenmektedir. Gerek İslam gerekse Türk tarihinden çok çeşitli hoşgörü örneklerinin hemen her öğretim kademesinde ele alınması ve öğretilmesi önemli bir eğitim hedefi olarak tespit edilmektedir. İslam dininin insanın şeref ve haysiyetini koruyan, bu yüzden bütün insanlara ırkı ve dini ne olursa olsun değer verdiğini söyleyen anlayışın ön plana çıktığı görülmektedir ” (Göçeri, 2002a, s. 39). Yukarıdaki tespit ve değerlendirmelerin, araştırma kapsamında buraya kadar betimlenmeye çalışılan hoşgörü anlayışıyla büyük ölçüde benzeştiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak ders kitaplarındaki hoşgörü anlayışının belli bir tarihsel devamlılığa sahip, güçlü yapısal temellere yaslanan bir anlayışı yansıttığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Buna karşın ilköğretim DKAB derslerinde hoşgörü öğretiminin nasıl yapıldığını program, öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitapları örneğinde inceleyen Ay (Ay, 2013),

program ve ders kitaplarında hoşgörü değerinin net bir tanımının yapılmadığı üzerinde durmakta ve özellikle ders kitaplarında hoşgörölü olmaya ilişkin somut örneklere yeterince yer verilmediğini ifade etmektedir. Hoşgörünün bazı yerlerde, bağışlama, affetme, merhamet etme gibi kavramlarla birlikte ele alınmasını eleştiren Ay, ders kitaplarında hoşgörü değerinin kazandırılmasına yönelik olarak öğrencinin merkezde olmadığı bir içeriğin söz konusu olduğunun altını çizmekte, son tahlilde hoşgörü değerine dair öğretim programı ile ders kitaplarının birbiriyle uyumsuz olduğu sonucuna ulaşmaktadır (Ay, 2013, s. 118-120). Meseleye ODKAB ders kitapları açısından bakıldığında durumu daha farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum her iki kademe arasında hoşgörü olgusunu ele alma bakımından bir takım uyumsuzlukların olduğu anlamına gelmektedir. Nitekim her ne kadar ODKAB ders kitaplarında hoşgörü kavramının tanımlanmasında bir takım sorunlar bulunsa da hoşgörü kültürü ve çok kültürlülük bağlamında ODKAB ders kitaplarının sosyokültürel farklılıklara bakışı pozitif, yapıcı ve büyük ölçüde kapsayıcıdır.

Gerek Kaymakcan'ın *Bir Değer Olarak Hoşgörü ve Eğitimi* (Kaymakcan, 2007) başlıklı çalışmasındaki değerlendirmelerinde, gerekse Ay'ın yukarıdaki çalışmasında vurguladıkları gibi din dersi kitaplarının hoşgörü anlatımında canlı/güncel örneklere pek rastlanılmamaktadır. Ancak ders kitaplarının hoşgörü söylemini daha çok Hz. Muhammed ve Tasavvuf gibi iki temel örnek üzerinden somutlaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden Hz. Muhammed ve tasavvuf örnekleri aşağıda daha detaylı olarak ele alınmıştır.

3.2.5. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders kitaplarında barış içerisinde bir arada yaşama ve hoşgörü kültürü örnekleri

3.2.5.1. Hz. Muhammed ve ilk İslam toplumu

Ders kitaplarında barış içerisinde bir arada yaşamanın, hoşgörü ve uzlaş kültürünün örneği olarak Hz. Muhammed'in örnekliliğine sıklıkla atıflar yapıldığı görülmektedir. Çoğunlukla Hz. Muhammed öğrenme alanı altındaki farklı konu başlıkları içerisinde yer verilen bilgilerde onun hoşgörüsü (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 48 vd.; Kabakçı, 2012a, s. 56 vd.); merhameti (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 70; Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 44), toplumsal barışa

yönelik etkinlikleri (Genç, 2012, s. 53; Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 47) veya toplumsal barışa katkıları ele alınmış (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 78 vd.), bir barış elçisi olduğu vurgulanmış (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 77) ve bizim için bir örnek olduğuna işaret edilmiştir. Her biri ayrı birer başlık olan bu vurgularda onun yaşamındaki barışçıl uygulamalarından örnekler verilmiş özellikle Medine barışına değinilmiş, bu konuda ayrıca çeşitli etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Ders kitaplarına göre Hz. Muhammed, haksızlık, adaletsizlik, cehalet ve kötülüklerin yaygın olduğu bir topluma, insanları bu tür haksızlıklardan kurtarıp iyiliğe, doğruluğa yönlendirmek, zayıf ve çaresizleri korumak, halkı cehaletten kurtarmak için gönderilmiştir (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 70). O, toplumun hakları söz konusu olduğunda suçlunun mevki ve itibarı ne olursa olsun mutlaka adaleti uygulamış (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 47); her zaman adil davranmıştır. O, hem toplumdaki insanlar arasında ırk, renk, cinsiyet, mevki makam, soy ayrımı yapmamış (Kabakçı, 2012a, s. 54), hem de aile bireyleri arasında büyük, küçük, kız, erkek ayrımı yapmamıştır. Hepsine sevgi, saygı, anlayış ve merhametle yaklaşmıştır (Kabakçı, 2012a, s. 55). Hz. Muhammed “savaşlarda yaşlılara, kadınlara, çocuklara dokunulmaması yönünde emirler vermiştir. Kazanılan topraklarda yaşayan farklı din ve inançlara mensup kişileri, inanç ve ibadetlerinde serbest bırakmıştır”(Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 31). Görüldüğü gibi ders kitapları Hz. Muhammed örneği üzerinden dinsel, etnik, sınıfsal ve cinsel her türlü ayrımcılığı reddetmekte, farklılıklara sevgi, saygı, hoşgörü ve anlayışlı bir şekilde davranmayı öne çıkarmaktadır.

Buna göre O, “kendi yakınlarına ve sahabelerine karşı devamlı hoşgörülü olduğu gibi düşmanlarını da özellikle onlar güçsüz bulundukları ve teslim oldukları zaman bağışlamış (Demirtaş, 2012, s. 42); “kendisine ve Müslümanlara karşı her türlü eziyeti yapan Mekkeli müşriklere bile merhametle davranmıştır. Uhud Savaşı’nda, kendisine ve Müslümanlara eziyet eden müşriklere beddua etmesi istendiğinde ‘unutmayın ki ben lanetçi olarak değil, rahmet olarak gönderildim’” cevabını vermiş (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 71), yani kendisini yaralayan müşriklere beddua etmemiş, müşriklerin cehaletleri nedeniyle mazur görülmesi gerektiğini söyleyerek (Kabakçı, 2012a, s. 57) Allah’a, bağışlanmaları yönünde dua etmiştir. Dolayısıyla O, sadece inananlara değil, inanmayanlara karşı da merhametliydi (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 45). Örneklerde Hz. Muhammed’in hoşgörü ve barış elçisi olduğu

vurgusu yapılarak Onun hoşgörüsünün genişlik ve derinliğinin, kapsayıcılığının öne çıkarıldığı görülmektedir.

Hz. Muhammed'in yukarıda ortaya konan hoşgörü modeli, "rahmet" kavramıyla nitelendirilmekte ve onun rahmetinin "Müslümanları, Müslüman olmayanları, dostları, düşmanları, hürleri, köleleri, büyükleri, küçükleri, hatta insanların yanında hayvanları ve tabii çevreyi de içine alacak kadar geniş" (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 71) olduğu bilgisine yer verilmektedir. Ders kitaplarında hoşgörünün belirli bir örnek üzerinden, inanç çoğulculuğu bağlamında tüm kesimleri kucaklayan ya da kuşatan bir çerçevede ele alınması manidardır. Nitekim toplumsal hoşgörünün her kesi/her kesimi kuşatan, yerelden evrensele doğru genişleyen bir anlam yelpazesi olduğu, hoşgörünün bu şekilde ele alındığında yerel ve evrensel sorunların çözümüne katkı sağlayabileceği daha önce dile getirilmişti. Bu anlamda O'nun "Necran Hristiyanları'nın Medine'deki peygamber mescidinde kendi ibadetlerini yapmalarına müsamaha göstermiş" olması ve böylece "bir inanç, ibadet hürriyeti ve garantisi örneği" sergilemesinin (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 49; Kabakçı, 2012a, s. 58) günümüz hoşgörü anlayışı bağlamında oldukça ileri bir uygulama olduğu söylenebilir. Nitekim bu gün bir Müslüman'ın kilisede veya bir Hristiyan'ın camide kendi ibadetini yerine getirebilmesi durumunda oluşabilecek toplumsal gerilimi tahmin etmek güç değildir.

Ders kitaplarına göre, "İslam ahlakını en iyi temsil eden" (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 32) Hz. Muhammed, "insanlarla ilişkilerinde daima hoşgörülü olmuştur. Hiç kimseye kaba davranıp kırmamış, asla çirkin söz söylememiş" (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 49); "insanlarla ilişkilerinde her zaman kibar ve anlayışlı olmuş" (Kabakçı, 2012a, s. 56); "kimseye kin gütmemiş, düşmanlık beslememiş, asla intikam peşinde koşmamış" (Kabakçı, 2012a, s. 57) "hiç bir zaman, insanlara Müslüman olma konusunda baskı ve zorlamada bulunmamış, başka din ve inanç mensuplarına karşı her zaman hoşgörülü olmuştur" (Kabakçı, 2012a, s. 57). Onun yukarıdaki anlayışı çerçevesinde Medine'ye hicret ettikten sonra Hz. Muhammed'in Medine'de "toplumsal barışı sağlamaya yönelik olarak yaptığı ilk iş İslam kardeşliğidir... Hz. Muhammed Mekke'den hicret eden Müslümanlarla Medineli Müslümanları kardeş ilan etti" (Genç, 2012, s. 53). "Hz. Ali'yi de kendisine kardeş seçti. Yıllardır birbirleriyle çatışma hâlinde olan Evs ve Hazreç kabilelerini barıştırdı" (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 47).

O, "barışın sağlanması için birçok maddesi Müslümanların aleyhine olduğu

hâlde **Hudeybiye Anlaşması'nı** imzalamış”(Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 78-80); “Veda Hutbesi'nde insanların can, mal ve namuslarının kutsal olduğunu belirterek bunların korunması için her insanın çaba göstermesini istemiştir” (Akgül, ve diğerleri, 2012). Müslüman Arapların yanında Müslüman olmayan Arap kabileleri, Yahudi ve Hristiyanların yaşadığı çok kültürlü Medine toplumunda, Hz. Muhammed'in toplumsal barışı sağlamaya yönelik etkinlikleri ilk İslam toplumunda farklılıkların nasıl anlamlandırıldığı ve yönetildiğini anlamak bakımından önemlidir. Ders kitaplarının anlatımıyla, Hz. Muhammed'in sosyal barışa yönelik çabalarının neticesinde, “birbirine kenetlenmiş, dinamik bir İslam toplumunun” temelleri atılmış oldu. Bu süreçte Hz. Muhammed, “toplumsal birliği ve barışı sağlamak amacıyla Medine'deki çeşitli dinlerin ve düşüncelerin mensuplarını sosyal sözleşmelerle kaynaştırmış, çeşitli anlaşmalar yaparak onlarla uzlaşmaya varmıştır” (Demirtaş, 2012, s. 93).

Ders kitaplarının İslam'ın ilk yıllarındaki toplumsal yapıyı tasvir dereken görüşme, uzlaşma, sözleşme gibi bir arada yaşamayı pekiştiren kavramlara vurgu yapması, çoğulcu demokratik toplumsal değerlerle ilişkisini göstermesi bakımından anlamlıdır. Günümüzde, farklı kültürel unsurları barındırmakta olan toplumların uzlaşma içerisinde bir arada yaşamasına bu tecrübenin önemli katkısı olabilir. Bu anlamda ilk dönem İslam toplumunda bir arada yaşama tecrübesini öğrenmenin öğrencilerin barış içerisinde, farklılıklarını koruyarak bir arada yaşama anlayış ve becerilerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Hz. Muhammed'in Medine'de, Müslüman unsurlar arasında barış ve kardeşliği güçlendirici çalışmalar yaptıktan sonra, diğer inanç mensuplarını da içine alacak, daha kapsamlı bir toplumsal mutabakat arayışı içerisinde olduğu bilinmektedir. Nitekim şehirdeki yerleşik unsurları da kapsayacak, ortak yaşamın veya toplumsal alanın yapı ve işleyişini düzenleyecek somut adımların atılması gerekmekteydi. “Medine Sözleşmesi” ya da “Medine Vesikası” denen antlaşma işte böyle bir düzenleme getirmiştir. Ders kitaplarında bahsi edilen sözleşme şöyle anlatmaktadır: “Peygamberimiz sadece Müslümanların değil her inançtan, her kesimden insanların barış içerisinde yaşamasını istiyordu. Bunun gerçekleşmesi için Medine'de yaşayan kesimlerle görüştü. Görüşmeler sonunda, vatandaşlık temeline dayanan bir antlaşma imzalandı” (Genç, 2012, s. 53). Antlaşmanın amacı, “Medine'yi dış saldırılara karşı beraberce savunmak ve Medine'de özgür bir ortam oluşturmaktır. ‘Medine Sözleşmesi’ denilen bu anlaşmayla, inancı ne olursa olsun, bütün Medineliler için barış ve özgürlük sağlanmıştır” (Türkan, Şahan,

Meydan, & Türker, 2012, s. 47). “Birlikte yaşamının ilkelerini içeren... bu sözleşmeye göre Müslümanlar ve Yahudiler, eşit haklara sahip olacaklar, birbirlerine yardım edecekler ve Medine'yi birlikte savunacaklardı. Bu sözleşme, tek bir tarafın hâkimiyetine değil tarafların katılımına yer vermiş olması, her iki kesimin inançlarının korunması; can, mal ve sosyal haklarının güvence altına alınması açısından çok önemlidir” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 78-80). “Tarafların hak ve sorumluluklarını belirleyen bu antlaşmayla Medine’de bulunan bütün kesimlerin barış ve huzur içinde yaşaması sağlanmıştır” (Demirtaş, 2012, s. 107-108).

Kimi araştırmacılara göre, “ilk İslam Devletinin Anayasası” olan, karşılıklı görüşmeler ve bir toplumsal mutabakat sonucunda ortaya çıkmış olan Medine sözleşmesi, O günkü Medine toplumunu oluşturan bütün sosyal guruplar açısından “hâkimiyet” değil “katılım” temelinde bir toplumsal projeyi öngörmüştür (Bulaç, 1992). Bu anlayışa göre Medine sözleşmesi, kimsenin kimse üzerinde baskı kurmaya kalkışmaksızın her bir gurubun diğerini doğal bir realite kabul etmesi ve onun yaşama ve düşünme biçimine saygı göstermesinin yasallaşması ve hukukun teminatı altına alınmasıdır. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarında Medine Sözleşmesine yer verilmesi, sözleşmenin “vatandaşlık temelinde”, “her inançtan/kesimden” olanları, “barış, özgürlük ve eşit haklar” etrafında bir araya getiren bir antlaşma olduğunun vurgulanması, sözleşmenin yaklaşım olarak tek bir tarafın hâkimiyetine değil tarafların katılımını esas aldığıнын altının çizilmesi sosyokültürel çoğulculuk bakımından önemlidir.

Ders kitaplarında genellikle Hz. Muhammed’in toplumsal barışa yönelik etkinlikleri başlığı altında verilen bahsi geçen sözleşmenin ele alınışıyla ilgili birkaç noktaya daha işaret etmek gerekmektedir. Bir 9. sınıf ders kitabında “Medine Sözleşmesi’nin bazı maddeleri şöyledir” denip üst üste iki nokta konduktan sonra her hangi bir maddeye yer verilmemiş, unutulmuş ya da atlanmıştır (Bkz. Genç, 2012, s. 53). Bu önemli bir sorun veya eksikliktir. Başka bir ders kitabında sözleşmenin çeşitli maddeleri verildikten sonra “Medine Sözleşmesi toplumsal barışın kurulmasına nasıl katkıda bulunmuştur? Yukarıdaki maddeleri de dikkate alarak yorumlayınız” denerek öğrencilerin sözleşmeyi yorumlamaları istenmiştir (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 47). Burada birkaç maddesine yer verilen antlaşmanın tam hali “Beni Avf Yahudileri müminlerle birlikte bir ümmet (toplum) teşkil ederler. Yahudilerin dinleri kendilerine, müminlerin dinleri kendilerinedir. Buna, Mevlaları da dâhildir.” Şeklinde

olan 20. maddesinin kısaltılarak “Yahudiler kendi dinlerinde serbest olacaklar” şeklinde verilmesinin olgunun bütün yönleriyle anlaşılmasını engelleyebileceği iddia edilebilir. Maddenin aslında, her iki kesime de dinsel bir özgürlük verilmesi ayrıca her iki dinsel topluluğun birlikte ve tek bir ümmet olarak nitelendirilmesi söz konusudur. Sözleşmenin toplumsal barışa yaptığı en önemli katkıların başında haklara dayalı anayasal bir vatandaşlığa yaptığı vurgu gelmektedir. Şu haliyle sözleşmenin kitaplarda yeterince objektif yansıtılamadığı düşünülebilir.

Sonuç olarak incelenen kitaplarda Hz. Muhammed örneğinin bir yönüyle, farklı unsurların çok kültürlü bir toplumda barış içerisinde bir arada yaşayabileceğinin temsili olarak sunulduğu anlaşılmaktadır. Şüphesiz Hz. Muhammed örneğinin doğru anlaşılması, barışçıl mesajlarının doğru şekilde işlenmesi İslam’ın barış ve hoşgörü mesajının doğru anlaşılmasına, böylece bir arada yaşamaya dair sorunların aşılmasına hizmet edecektir. Nitekim Hz. Muhammed, tüm Müslümanların ortak değeri olduğu gibi tüm insanlığa/âlemlere rahmet olarak gönderilmiştir. Bununla birlikte ders kitapları İslam dininin barışçıl mesajlarını açıklama babında yalnızca Hz. Muhammed örneğiyle yetinmemiş, İslam tarihi boyunca ortaya çıkan, İslam coğrafyasının barış ve hoşgörüye dair en güçlü, özgün ve kapsayıcı mesajlarını barındıran, kaynağını büyük ölçüde yukarıda ele alınmış olan Hz. Muhammed örneğinden alan tasavvuf birikimine de yer açarak hoşgörü ve barış vurgusunu daha da somut hale getirerek güçlendirmiştir. Bu yüzden bir arada yaşama, barış ve hoşgörü bağlamında aşağıda tasavvuf teması daha detaylıca ele alınacaktır.

3.2.5.2. İslam tasavvuf geleneği

ODKAB ders kitaplarında yer alan barışçıl toplum, hoşgörü kültürü ve uzlaş iklimini örneklediren ve şekillendiren ana tonlardan biri de tasavvufi gelenektir. Nitekim ders kitaplarındaki tasavvuf sunumu büyük ölçüde bir arada yaşama, barış ve hoşgörü gibi temalar etrafında örgütlenmiştir. Dolayısıyla tasavvuf geleneğinin ders kitaplarındaki izlerini sürmek, incelenen kitapların sosyokültürel çoğulculuk tasavvurunu anlamak bakımından önem taşımaktadır.

Ders kitaplarında “geçmişte ve günümüzde İslam kültür hayatında birlikte yaşama ve hoşgörü örnekleri” (Demirtaş, 2012, s. 93) bağlamında ele alınan tasavvufi düşünce/tasavvufi yorumlar/sufi geleneğin temelinde, “yaratılanı Yaradan’dan ötürü sevme anlayışına dayanarak incitmeme ve incinmemeyi prensip hâline getirmiş” ve

birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünün gelişip yayılmasına büyük katkı sağlamış olduğu vurgulanmaktadır (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 67; Demirtaş, 2012, s. 93). Bu bağlamda yukarıdaki düşünceyi örneklendirmek üzere Hoca Ahmet Yesevi, Mevlana, Yunus Emre ve Hacı Bektaş Veli, Ahi Evran gibi şahsiyetlere sıklıkla atıf yapılarak, özellikle eserlerinden alıntılara yer verilmek suretiyle birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünün “toplum bütün katmanlarına” nasıl ulaştığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

12. sınıf ders kitaplarında “*İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar*” ünitesi içerisinde “Kültürümüzde etkin olan tasavvufi yorumlar” başlığı altında Yesevilik, Kadirilik, Nakşibendilik, Mevlevilik, Alevilik-Bektaşilik gibi çeşitli tasavvufi anlayışlara yer verilmiştir (Bkz. Akgül ve diğerleri, 2012, s. 50-63). Bu anlayışlar çeşitli yönleriyle incelendikten sonra *birlikte yaşama ve hoş görü kültürü* başlığı altında farklılıkların bir arada nasıl yaşayacağına dair çeşitli bilgiler verilmiştir. Buna göre “İslam düşüncesinin önemli bir unsuru olan tasavvufi yorumların ana eksenini birlikte yaşama ve hoşgörü kültürü oluşturur. Tasavvufi yorumlar... karşılıklı anlayış ve işbirliğine önem vermiş, hoşgörü, eşitlik ve adalet prensiplerini yaşatmaya çalışmıştır. Tasavvufi yorumların merkezine bu ahlaki prensipleri alanlar, ‘tasavvuf yetmiş iki milletin dilini bilmek, herkesin halinden anlamaktır...’ diyerek birlikte yaşamının formülünü ortaya koymuşlardır” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 66). Ders kitaplarının birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü, özellikle tasavvufi yorumlar üzerinden kurgulamaya çalışması, Anadolu coğrafyasında yaşayan, bu coğrafyada kendine özgü bir hoşgörü kültürü sunan mutasavvıflara atıfla özgün bir hoşgörü yorumu sunmaya çalışması çoğulculuk, demokrasi ve hoşgörü kültürünün gelişmesi bakımından anlamlıdır. Nitekim gerçekten de tasavvuf, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü yaşatma ve geliştirme anlamında önemli bir birikime sahiptir.

Ders kitaplarının tasavvufa ya da sufi geleneğe bakışını yansıtan en temel tutumun tasavvuftaki bütünü gözeten, insanı esas alan kapsayıcı ruhu öne çıkarmak, bu ruhu toplumsal barışın merkezine oturtmak olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda örneğin “tasavvuf anlayışında insan hangi ırk, bölge, ülke, din ve düşünceden olursa olsun insan olduğu için değerlidir” (Demirtaş, 2012, s. 94) ifadesinde de görüldüğü gibi insan, bütün aidiyetlerinin ötesinde, insan olma vasfı dolayısıyla değerli bulunmaktadır. Nitekim ders kitaplarında bu anlayışın izlerini, hoşgörü kültürünün önemli temsilcilerinden birisi olan Mevlana’dan alıntılanan şu ifadelerde de görmek mümkündür: ““ [Mevlana] beri gel, daha beri daha beri. Bu yol vuruculuk nereye dek

böyle? Bu hır gür, bu savaş nereye dek? Sen bensin işte, ben senim işte. Topumuz bir tek olgun kişiyiz, bir tek. Ne diye böyle şaşı olmuşuz, ne diye? ...' diyerek çağrısını Konya'dan bütün insanlığa ulaştırmayı başarmış bir gönül insanı olmuştur" (Demirtaş, 2012, s. 94).

Ders kitaplarında "sevgi ve hoşgörü şairi" olarak nitelendirilen Yunus Emre'nin "dil, din ve sınıf farkı gözetmeksizin birlikte yaşama ve hoşgörü anlayışının örneklerini ortaya koyduğuna"; Hacı Bektaş Veli'nin "Yetmiş iki millete aynı gözle bakıp hiç kimseyi ayıplamamak" ilkesiyle, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünün gelişmesine önemli katkılarda bulunduğu; Mevlana'nın "Ne olursan ol yine de gel!" diyerek hiçbir ayırım yapmadan bütün insanları kucakladığına; Cebbar Kulu'nun; "komşularla iyi geçin, hiçbir hayvanın canına kıyma, dünya için üzülme, belaya sabret, fakirlere, yetimlere merhamet eyle..." sözü ile birlik, beraberlik içinde yaşamının önemini belirttiğine (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 67, 74) işaret edilmektedir. Seçilen isimlere ve verilen örneklere bakıldığında kapsayıcı ve kuşatıcı değeri yüksek, hoşgörü temasını temsilen sembolik değeri güçlü örnekler olduğu görülmektedir. Bazı isimlerin özellikle Alevi gelenekte önde gelen şahsiyetler olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu anlayış, belirli tarihsel şahsiyetler üzerinden ortak bir biz bilinci ve milli kimlik inşası yaratma açısından önem taşıdığı kadar ders kitaplarının genelde beşeri, özelde ise İslam içi farklılıklara olan duyarlılığını göstermesi bakımından da ayrıca anlamlıdır.

Ders kitaplarının Türkiye bağlamında Alevi ve Sünni kesimin önde gelen şahsiyetlerine tekrara düşme pahasına sıkça atıflar yapması, bu düşünürlere ait lirik anlatımlara, kuşatıcılık bakımından sembolik değeri yüksek örneklere, isimlere yer vermesi, ayrıca bu vurguyu İslam coğrafyasından seçilen başka örneklerle genişletmeye çalışması¹⁵ kitapların sosyokültürel açıdan çoğulcu niteliğini artırmaktadır. Bununla birlikte yukarıdaki kimi alıntıda da görüldüğü gibi, ders kitaplarının tasavvuf düşüncesinden ilhamla, insanı merkeze alarak örgülediği sosyokültürel çoğulculuk tasavvurunu son tahlilde, bütün insanlığı kuşatacak (farklı dinler, kültürler, milletler vb.) şekilde genişleterek daha çoğulcu bir zemine oturttuğu söylenebilir. Bu noktadaki tipik örnek Yunus Emre'nin "Sen sana ne sanırsan, Ayrığa da onu san. Dört kitabın manası, Budur eğer var ise" (Demirtaş, 2012, s. 102, 103 ...) sözüdür. Dolayısıyla Hacı

¹⁵ Örneğin bir ders kitabında Pakistan'ın ünlü şairi Muhammed İkbal'e ait olan, "Gerçek Müslüman, ne şarklıdır ne de garplıdır" sözüne yer verilerek "coğrafi farklılıkların anlaşmazlık konusu olmaması gerektiği" dile getirmiştir (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 74).

Bektaş Veli'nin, Mevlana'nın, Yunus Emre'nin kuşatıcılık vasfı taşıyan metaforik anlatımlarına (yetmiş iki millet, dört kitap, sen-ben) yer vermek suretiyle incelenen metinler, sosyokültürel çoğulculuğu yerel olanın ötesine taşımakta, kapsayıcılık bakımından son derece güçlü, insanı merkeze alan bir çoğulculuk eksenine oturtmaktadır.

Daha önce de zikredildiği gibi İslam hoşgörü ve barış söyleminin işlenmesinde güncel temalar yeterince işe koşulmamış ve bu konuda iki temel örneklik üzerinde durulmuştur. Ders kitaplarının tasavvuf öğretimi bağlamındaki etkinlik örneklerine bakıldığında yaparak yaşayarak öğrenme noktasında, örneğin gezi gözlem, yaratıcı drama, gösteri, örnek olay incelemesi türü etkinliklerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Bunların yerine daha çok öğrencilerin bireysel ve grup halinde araştırma ya da tartışma yapmaları istenmiş, genelde düşündürücü etkinliklere yer verilmiştir. Çekin, ODKAB ders kitaplarındaki tasavvuf öğretiminin daha çok bilgi düzeyinde gerçekleştirildiğini, duyuşsal boyutun ihmal edildiğini düşünmektedir (Çekin, 2012, s. 149). Gerçekten de birlikte yaşama ve hoşgörü adına yapılacak en nitelikli öğrenme faaliyetlerinden birisi öğrencileri örneğin ilgili mekânlara götürmek ve birinci elden bilgi almalarını, hoşgörü örneklerini bizzat deneyimlemelerini sağlamaktır. "Hoşgörü", "duyarlılık" ve "saygı" gibi değerlerin çeşitli üniteler kapsamında "önce verilecek değerler" olarak zikredilmesi önemli olmakla beraber bu değerlerin bilgilendirme ve düşündürmeye/tartışmaya dönük etkinliklerin ötesinde, daha duyuşsal donanımları gerektirdiği açıktır.

Sonuç olarak gerek öğretim programı ve gerekse ders kitaplarının sosyokültürel çoğulculuk bağlamında genelde İslam ve Türklük eksenli bir dil kullandığı, bununla birlikte farklı kesimlerin varlığına toplumsal kültürel düzeyde duyarlılık gösterdiği, özellikle Alevi-Sünni eksenli ayrışma ve gerilimi aşma adına ortak değerler/temalar ekseninde belirli bir uzlaşma anlayışı inşa etmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımın Türkiye'deki sosyokültürel farklılıkların din dersleri marifetiyle daha doğru anlaşılması ve yönetilmesi bakımından önemli olduğu, ayrıca çoğulcu din eğitiminin ortak bir vizyon zemininde sosyal ahengi sağlama amacıyla örtüştüğü söylenebilir.

3.3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı ve ders kitaplarında din içi ve dinler arası çoğulculuk

3.3.1. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının dini farklılıklara bakışı

Günümüzde dünyanın pek çok ülkesinde gerek devlet gerekse özel teşebbüs eliyle veya her ikisinin işbirliğiyle, çeşitli din eğitimi faaliyetlerinin yapıldığı bilinmektedir. Bu faaliyetlerde dinin öğretime nasıl konu edileceği, söz gelimi nasıl tanımlanacağı, hangi boyutlarıyla ele alınacağı, hangi dinlere yer verileceği, dinlerin öğretiminde hangi yaklaşımın benimseneceği vb. hususlar tartışılmakta ve farklı anlayışlar üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmanın bir önceki bölümünde devlet eliyle yürütülen zorunlu din eğitimi süreçlerinde kullanılan yaklaşımlardan çoğulcu din eğitimi yaklaşımına yer verilmiş, söz konusu yaklaşım çeşitli yönleriyle tanıtılmaya çalışılmıştır. Burada, farklı örnekleri olmakla birlikte çoğulcu din eğitiminde, din olgusunun olabildiğince çok boyutlu, kapsayıcı ve dinamik bir perspektifle öğretime konu edildiği ifade edilmiş, birden çok dine yeren çoğulcu müfredatların bu dinleri, kendi içsel farklılıklarına duyarlılık göstererek, analitik, karşılaştırmalı, nesnel ve eleştirel bir perspektifle ele almaya çalıştıklarının altı çizilmişti. Diğer taraftan birden çok dine yer verilse bile her ülkenin kendine has tarihsel, dini ve kültürel geçmişi dolayısıyla müfredatta belirli bir dinin, inanç ya da mezhebin ağırlıkta olabildiğinden de söz edilmişti.

Türkiye, nüfusunun büyük çoğunluğunu Müslümanların oluşturduğu bir ülkedir. Nitekim yakın tarihte Diyanet İşleri Başkanlığınca yaptırılan "Türkiye'de Dini Hayat Araştırması" verilerine göre Türkiye nüfusunun yüzde 99,2'si kendisini Müslüman olarak tanımlamamıştır (Özer, 2014). Türkiye'de geçmişte olduğu gibi günümüzde de sosyokültürel ve dini hayatta İslam'ın önemli bir yeri vardır. Bundan dolayı özellikle 1982 yılından bu yana hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatları genellikle İslam ağırlıklı oluşturulmuştur. Sözü edilen bu İslam ağırlıklı yapı ODKAB Öğretim programının tüm öğrenme alanı, ünite ve konularının yapılandırılışını belirleyen ana dinamiklerden birisi olmuştur. Ancak bu durum kamusal din eğitiminin ülkeden ülkeye değişebilmesi olgusuyla çelişki oluşturmamaktadır. Nitekim örneğin Norveç'te devlet

okullarında yürütülen zorunlu din dersleri Protestanlık, İngiltere’de Anglikanlık, Almanya’da Protestanlık ve/ya Katoliklik, Yunanistan’da ise Ortodoksluk ağırlıklıdır.

Kamusal din eğitimi uygulamalarında ülkelerin kendine has dini gerçekliklerini hesaba katmaları uluslararası çevrelerce de tartışılmakta ve hukuki düzenleme ve kararlara yansımaktadır. Nitekim Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi 2007 yılında karara bağladığı Zengin/Türkiye davasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın 19 Eylül 2000 tarih ve 373 sayılı kararına uygun olarak hazırlanan tüm ders kitaplarının İslam dinine, diğer din ve felsefelere göre daha büyük bir öncelik verdiğine işaret ettikten sonra İslamiyet’in Türkiye’de çoğunluk dini olması gerçeğini dikkate alarak müfredatta İslam dininin ağırlıkta olmasının tek başına çoğulculuk ve nesnellik ilkelerinden, tek yönlü koşullandırmaya (indoctrination) yol açan bir sapma olarak görülemeyeceğine kanaat getirmiştir (AİHM, 2007, s. 13). Türkiye’de DKAB dersleri üzerine yapılacak tartışmalarda yukarıda zikredilen genel olgunun gözetilmesi sağlıklı bir anlama ve açıklama zemini için gereklidir.

Bu bilgiler ışığında ilgili öğretim programının İslam içi farklılık ve diğer dinleri ele alış biçimine bakalım. ODKAB Öğretim programında İslam haricindeki büyük dünya dinlerine, inanç biçimlerine; İslam dini içerisindeki farklı anlayışlara yer verilerek din içi-dinler arası farklılıkların varlığına duyarlılık gösterilmiştir. ODKAB Öğretim programında “Din bilimsel yaklaşım” adı verilen ve İslam ve farklı din ya da dini görüşlerin programda nasıl ele alındığının açıklandığı kısımda, program geliştirme sürecinde, gerek İslam gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgilerin ön planda tutulduğu, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulduğu bilgisine yer verilmiştir (MEBDÖGM, 2010, s. 10-12). Bu bağlamda programda geçen İslam öğretimiyle ilgili olarak örneğin şu ifadeler ilgi çekicidir: “İslam’ı doğru anlayabilmek için Kuran’a, Kuran’ın istediği perspektiften bakmayı öğrenmemiz gerekir” (MEBDÖGM, 2010, s. 4). Örnekte de görüldüğü gibi programa göre bir dini doğru anlayabilmenin en temel ilkesi birincil kaynağa, kutsal kitaba/metne başvurmaktır. Böylece hem ilgili din daha doğru öğrenilmiş olacak hem de din içi farklı görüşlerin öğretimi daha sağlam bir zemine oturtulmuş olacaktır. Programdaki bu “kutsal metne bağlılık” vurgusu ileride etraflıca ele alınacağı üzere, ders kitaplarında İslam içi çeşitliliğin sunumundaki temel ilkelerden birini oluşturacaktır.

Yukarıdaki temel ilke ışığında programda, İslam ve İslam içi farklılıkların öğretimi yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu yapılandırmanın nasıllığıyla ilgili olarak

programda şu ifadelerle yer verilmektedir: “İslam’la ilgili bilgilerde; Kur’an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslam kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmış; inanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kuran’la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir” (MEBDÖGM, 2010, s. 11). Programda bahsi geçen mezhepler üstü anlayışın amacının yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek olmadığı; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamak olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte programda, dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinî oluşumların, yok sayılmamış olduğu; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görüldüğünün altı çizilmiştir (MEBDÖGM, 2010).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle programın ilkesel olarak mezhepsel farklılıklardan çok mezheplerin birleştiği ortak temalara odaklandığı böylece daha birleştirici, kuşatıcı ya da kapsayıcı bir İslam sunumu kaygısı taşıdığını söylemek mümkündür. Bu anlayışın Türkiye’de din derslerine biçilen resmi statüyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Nitekim sosyal ortamın gerilimlerini azaltmak, toplumsal ayrışmaları gidermek ve toplumu birleştirmek din derslerinin 1980 sonrasındaki temel amaç ve dayanaklarının başında gelmektedir. Esasında bu anlayış, farklılıkları yok saymadığı sürece çoğulcu din eğitiminin sosyal ahengi sağlamaya dönük amaç ve beklentileriyle de bağdaşmaktadır.

ODKAB Öğretim programında İslam içi farklı anlayışların öğrenme alanı, ünite, konu ve sınıf bazlı dağılımına bakıldığında hiyerarşik bir yapılanmanın olduğu anlaşılmaktadır. Programın deyişiyle “ilk aşamada dinin ortak paydaları, daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında, dinî-kültürel boyutuyla tasvir edici bir tarzda bilgi verilmesi hedeflenmiş ve bu amaçla bazı ünite ve okuma parçaları konulmuştur” (MEBDÖGM, 2010, s. 10). Programda İslam içi farklılıklar daha çok “Vahiy ve Akıl” öğrenme alanında verilmiş, bu öğrenme alanında 9 ve 10. sınıflarda tüm görüşlerin ortak noktaları bağlamında Kur’an ve vahiy eksenli bilgiler; 11 ve 12. sınıflardaysa “İslam düşüncesinde... yorumlar” vurgusu etrafında siyasi-itikadi, ameli-fıkhi ve tasavvufi yorumlar verilmiştir. Bu hiyerarşik düzenlemenin, yani ilk yıllarda daha genel ve üzerinde belirli bir konsensüs bulunan konulara, ileriki yıllarda farklılıklara, diğer bir deyişle din içi çeşitlilikle alakalı hususlara yer vermek lise düzeyindeki öğrencilerin bilişsel gelişimleriyle uyumlu

olduğu kadar çoğulcu din eğitiminde muhtevanın düzenlenme ilkeleriyle de uyumlu olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki hiyerarşik yapılanmanın izlerini öğrenme alanı, ünite ve konuların işlenişine dair programda verilen çeşitli açıklamalarda daha iyi görmek mümkündür. Vahiy ve Akıl öğrenme alanı çerçevesinde Kur'an eksenli ortak bilgilerin ele alınışında Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali'nin Kuran'a hizmetlerine yer verilmesinin istendiği (MEBDÖGM, 2010, s. 35), burada Kuran'ın, İslam'ın temel kaynağı olduğunun vurgulandığı, Kuran'ı doğru okuma, anlama ve anlamlandırmanın önemine dikkat çekildiği (MEBDÖGM, 2010, s. 42); İslam düşüncesinde yorum farklılıkları işlenirken öncelikle kazandırılması istenen değerler arasında Kur'an eksenli konular söz konusu olduğunda hakikat sevgisi, bilimsellik, saygı gibi değerlerin; farklı dini görüşler söz konusu olduğundaysa saygı, hoşgörü, sosyal katılım, eleştirel düşünme, değişim ve sürekliliği anlama gibi becerilerin zikredilmiş olduğu (MEBDÖGM, 2010, s. 42, 49, 56) görülmektedir. Dolayısıyla programda ortak noktalar ele alınırken hakikate ve bilimselliğe önem verilmekte, buna karşın farklılıkların öğretimi söz konusu olduğundaysa barış içerisinde bir arada yaşamının temel dayanaklarından olan saygı, hoşgörü, katılım ve eleştirelilik öne çıkarılmaktadır. Bu tür becerilerin çoğulcu din eğitiminde de söz konusu edildiği, örneğin yorumlayıcı yaklaşımda da vurgulandığı (Örneğin edifikasyon), farklılıklardan öğrenme ya da farklılıkları öğrenme sürecinde oldukça önemsendiği bilinmektedir.

Görüldüğü gibi İslam'la ilgili muhteva İslam içi farklılıklara doğru detaylandıkça saygı, hoşgörü, eleştirelilik, değişim ve süreklilik vurguları öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımı programın 2000li yıllardan bu yana geçirmiş olduğu değişim bağlamında İslam içi çoğulluğu sunmadaki duyarlılığıyla izah etmek mümkündür. Nitekim programda İslam içi farklılıklar bağlamında yapılması önerilen etkinlik örneklerinde bir taraftan İslam ve İslam anlayışı arasındaki farkın belirginleştirilmeye çalışıldığı, diğer taraftan ise dinî yorumların çağlara ve ortama göre dinin anlaşılma biçimlerini ortaya koyan birer zenginlik olduğu, birlik beraberliği sağladığı ve bu nedenle farklı inanç ve dinî yorumlara saygı duyulmasının, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü geliştirmemizin gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir (MEBDÖGM, 2010, s. 49). Tüm bu vurguların çoğulcu din eğitiminin saygı, hoşgörü ve barış içerisinde birlikte yaşamayı öne çıkaran temel ilkeleriyle uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Programda İslam içi görüşlerin sunumunda çerçeve esnek bir anlayışa yakın durulmuş, İslam içi görüşlerde bulunan farklı uygulamalara değinilmesi konusunda öğretmenlere inisiyatif tanınmıştır. Nitekim programın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar başlığı altında örneğin “... İslam’ın namaz, abdest, gusül, teyemmüm vb. konularda mezheplerin farklı anlayış ve uygulamaları, ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenlerce açıklanacaktır” (MEBDÖGM, 2010, s. 10) ifadelerine yer verilmiştir. Bununla birlikte esnekliğe spekülasyonlara kapı aralamamak, gününbirlik tartışmalardan uzak durmak, gereksiz detaylara boğulmamak yönündeki hassasiyetlerle açıklık getirilmeye çalışıldığı da anlaşılmaktadır. Örneğin programda Haricilik, Şia, Mu’tezile, Maturidilik ve Eş’ariliğin inançla ilgili yorumları işlenirken ayrıntıya girilmemesinin istendiği (MEBDÖGM, 2010, s. 49); Alevilik konusunun öğretimi çerçevesinde “Cem’in yapılışını ve çeşitlerini tanı” kazanımıyla ilişkili olarak “Cemevi, cemin yapıldığı yer olarak nitelendirilecektir” şeklinde bir açıklamaya yer verildiği görülmektedir.

Buraya kadar verilen bilgilerden hareketle öğretim programının İslam içi farklılıkları sunumundaki temel ilkelerin “mezhepler üstülük”, “hiyerarşiklik”, “dinde çoğulculuk” ve “esnek çerçeve” olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim daha önce de ifade edildiği gibi, programın İslam içi görüşleri sunmadaki temel yaklaşımı, din ile din anlayışı arasındaki ayrımı belirginleştirerek öncelikle dinin temellerini öğretip din anlayışlarını belli bir sıralamayla ileriki yıllara doğru yayarak, öğretmenlere belli noktalarda inisiyatifler tanıyarak öğretmek ve nihayet dinin tek din, anlayışlarınınsa birden çok olup bu durumun birer zenginlik ve çoğulculuk olduğunu kavratmaktır. Bu noktada öğretim programının İslam içi görüşleri sunumundaki temel kaygısının tüm görüşleri özellikle Kur’an ekseninde bir araya getirmek, din eksenli ayrılık ve bölünmeye fırsat vermemek, diğer bir anlatımla dinden yararlanmak suretiyle birlik beraberliğe hizmet etmek olduğunun altını çizmek gerekir. Bu konuda aşağıdaki örnek oldukça açıklayıcıdır: “...bir insanın hangi mezhepten, hangi meşrepten, hangi ırktan olursa olsun, Kur’an ve sünnette belirtilen temel iman esaslarına inanıyorsa Müslüman’dır” (MEBDÖGM, 2010, s. 4). Bu yaklaşımı çoklukta birlik arayışı olarak nitelendirmek mümkündür.

İslam dünyasında yaşanan sosyal hadiseler düşünüldüğünde yukarıdaki anlayışın değeri daha iyi anlaşılmaktadır (Örn. Bkz. Korkmaz, 2010). Nitekim son yıllarda özellikle İslam toplumlarında farklı mezhep, cemaat veya din anlayışlarına mensup

kimselerin birbirlerini tekfir ettiklerine, dışlayıcı ve ayrımcı muameleye tabi tuttuklarına tanık olunmaktadır (Aydın, 2009). Hatta kimi görüşler gerçek İslam kendilerinin temsil ettikleri iddiasıyla ortaya çıkmakta, kendisi gibi olmayanlara hayat hakkı tanımamakta ve sosyal yapıya, birlik beraberliğe ciddi zararlar verebilmektedirler. Din içi farklılıkların ayrımcılık ve çatışma vesilesi olmasının önüne geçebilmenin yolu farklılıkların doğru anlaşılmasından geçmektedir. Dolayısıyla programın dinin birleştirici unsurlarına, ortak paydalarına vurgu yapması, İslam içi farklılıkları doğru anlamak ve yönetebilmek bakımından anlamlı ve önemlidir.

Sonuç olarak İslam içi çoğulculuk bağlamında ODKAB öğretim programının toplumsal barış ve uzlaş kültürünün gelişmesine, saygı, sevgi ve hoşgörü değerlerinin güçlenmesine katkı sağlayacağı beklenebilir. Öğretim programının İslam içi görüşlerden birini öne çıkarmama, ya da doktriner bir yaklaşımdan uzak durma hassasiyetiyle birlikte düşünüldüğünde, İslam içi farklılıkları dini anlama konusunda zenginlik ve fırsat olarak sunması, bütün İslam içi görüşlere eşit mesafede durarak, her bir görüşü aralarında her hangi bir ayırım yapmadan ele alma kaygısı gütmesi önemlidir. Bu anlayış çoğulcu din eğitiminin temel ilkelerinden olan temsilde adalet ve eşitlik ve laiklik anlayışının bir gereği olarak tüm görüşlere eşit mesafede durma ilkeleriyle de uyumluluk arz etmektedir.

ODKAB Öğretim programında İslam dışında başka dinlere de yer verilmiş, böylece ders “**dinler arası açılımlı**” bir niteliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır (MEBDÖGM, 2010, s. 11). Programda dinler hakkında genel düzeyde bilgilere yer verilmesinin gerekçesi “öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandırmak ve başka dinden olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak” olarak açıklanmıştır (MEBDÖGM, 2010, s. 11). Programda diğer dinlerle ilgili bilgiler genellikle “Din Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanı içerisinde konumlandırılmıştır. Buna göre öğrencilerin bu öğrenme alanında 12. sınıf düzeyinde “... yaşayan dinlerin önemli özelliklerini, dinlerin benzer özelliklerini, dinlerdeki önemli gün ve geceleri, dinlerde çevre bilinci ve küreselleşen dünyada dinler arası ilişkileri” öğrenmeleri öngörülmüştür. Bu tür öğrenmelerden hareketle öğrencilerin çeşitli yeterlikleri kazanmalarının amaçlandığı belirtilmiştir. Bu yeterliklerden bazıları şöyledir: “Günümüzdeki önemli dinleri tanır ve bulundukları ülkeleri haritadan gösterir. Semavi dinlerin tarihî gelişim süreçlerini sıralar. Hinduizm, Budizm, Caynizm, Sihizm, Taoizm, Konfüçyanizm ve Şintoizm’in genel özelliklerini açıklar. İlahî dinlerin inanç ve

ahlak konusundaki ortak yanlarını ve evrensel ahlak ilkelerini fark eder. Farklı inanç sahiplerine saygı duyar. Dinlerin çevrenin korunmasına gösterdiği önemi fark eder ve örneklendirir. Küreselleşen dünyada dinler arası ilişkilerin önemini fark eder” (MEBDÖGM, 2010, s. 19).

Yukarıdaki anlayış çerçevesinde programda, 12. sınıf Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanında farklı dinler “yaşayan dinler” vurgusuyla birlikte a. Vahye dayalı dinler, b. Hint dinleri, c. Çin ve Japon dinleri ve d. Geleneksel dinler olmak üzere dört temel kategoriye ayrılarak verilmiştir. Vahye Dayalı Dinler içerisinde Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet; Hint Dinleri içerisinde Hinduizm, Budizm, Caynizm, Sihizm; Çin ve Japon Dinleri içerisinde Taoizm, Konfüçyanizm, Şintoizm’e yer verilmiş ve çeşitli boyutlarıyla işlenmesi ön görülmüştür. ODKAB Öğretim programı her ne kadar “İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisi gerçeği dikkate alınarak İslam dininin ve bundan kaynaklanan ahlak anlayışı ile örf ve âdetlerin tanıtılmasına ve öğretilmesine ağırlık verilmesi”ni öngörse de (MEBDÖGM, 2010, s. 11) görüldüğü gibi, yaşayan büyük dünya dinlerine de belli ölçüde yer vermiş, bu dinlerin doğru şekilde öğrenilmesini önemsemiş ve diğer dinlerin öğretilmesi hususunu programın genel amaçları arasında zikretmiştir (MEBDÖGM, 2010, s. 12-13).

Programda diğer dinlerle ilgili muhtevanın ele alınışına bakıldığında, diğer dinlerin temel kaynaklarına atıflar yapılarak ilk elden ve doğru bilgilerin verilmesine özen gösterildiği (MEBDÖGM, 2010, s. 10-11), kutsal metinlerinden seçilen örnek pasajlardan hareketle belirli bir uzlaşa ve hoşgörü temasının öne çıkarılmaya çalışıldığı, diğer dinlerin öğretimi sırasında öncelikle verilecek değerler olarak hoşgörü ve saygının altının çizildiği (MEBDÖGM, 2010, s. 59), diğer dinlerin öğretiminde imkân varsa kilise veya havra gibi mekânların gezilmesinin önerildiği (MEBDÖGM, 2010, s. 105), konuyla ilgili çeşitli gezi planlarına yer verildiği (MEBDÖGM, 2010, s. 188), problem çözme ve drama gibi modern yöntemlerin kullanmak suretiyle birlikte yaşama kültürü ve ötekini anlamanın teşvik edildiği (MEBDÖGM, 2010, s. 106-110), nihayet diğer dinlerin nasıl öğretilceği hususunda örnek etkinliklere yer verildiği (MEBDÖGM, 2010, s. 202) görülmektedir.

Programda diğer dinlerin öğretimi kapsamında verilen etkinliklerde dinlerin bir takım benzer boyutlar (inanç, ibadet, ahlak vb.) çerçevesinde tasnif dilmeye çalışıldığı, dinlerin benzer özelliklerinin yanında farklı özelliklerinin üzerinde de durulduğu, özellikle dinlerin içsel çeşitliliklerine dikkat çekildiği (MEBDÖGM, 2010, s. 59, 67),

bununla birlikte dinlerin evrensel ahlak ilkelerinin öne çıkarıldığı (MEBDÖGM, 2010, s. 202-205), son tahlilde karşılaştırmalı bir perspektifle dinler arası bir eğitim anlayışının benimsenmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bütün bunları ODKAB Öğretim programının dinler arası ve çoğulcu bir perspektife sahip olduğunun göstergeleri olarak anlamak, diğer dinlerin sunumunda programın fenomenolojik yaklaşıma yakın durduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

3.3.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında din içi ve dinler arası çoğulculuk

Bu bölümün son konusu olarak aşağıda ODKAB ders kitaplarının din içi ve dinler arası çoğulluğa bakışı ele alınacaktır. Türkiye’de halkın büyük çoğunluğunun Müslüman olması dolayısıyla burada din içi tabiri İslam içi anlamında kullanılacaktır. Ayrıca ülkemizde DKAB dersleri etrafında yapılan çoğulculuk vurgulu tartışmalar daha çok Alevilik üzerinden yürütüldüğü için, din içi çoğulculuk meselesini değerlendirirken ister istemez bu yoruma daha fazla yer ayrılmış ve kimi örnekler özellikle Alevilik, Bektaşilik, Caferilik gibi konulardan seçilmiştir. Bu başlık altında son olarak ders kitaplarının diğer dinleri nasıl sunduğu genel hatlarıyla değerlendirilecek, değerlendirmeler yeri geldikçe Hristiyanlık anlatımıyla ilgili örneklerle detaylandırılacaktır.

3.3.2.1. Din (İslam) içi çoğulculuk

Ders kitaplarının İslam içi farklılıklara bakışını ortaya koyan önemli veriler bulunmaktadır. Bu veriler İslam içi farklı görüşler hakkında temel düzeyde tanıtıcı bilgilerin verildiği farklı öğrenme alanlarında, ünite ve konularda karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarında İslam içi görüşleri yoğunlukla ele alan ayrı ünite ve başlıklar da bulunmaktadır. Bu çalışmada İslam içi farklılıkların nasıl sunulduğu noktasında her hangi bir yoruma ya da bir yorum gurubuna (örneğin amelî-fikhi yorumlar) odaklanılmayacak, İslam içi görüşlerin tümü hakkında genel bir değerlendirme yapılmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda aşağıda ders kitaplarında İslam içi farklılıklara nerede, ne kadar ve nasıl yer verildiği, örneğin bu farklılıkların nasıl temellendirildiği, tasnif edildiği; hangi boyutlarıyla öne çıkarıldığı, farklı İslam içi görüşler hakkında verilen bilgilerin, çoğulculuk, objektiflik ve nesnellik niteliği; ayrıca

ilgili görüşler hakkında verilen bilgilerdeki tarihsellik-güncellik dengesi; İslam içi farklılıkların sunumunda hangi yaklaşımın esas alındığı; İslam içi farklılıkların sunumunda ne tür etkinliklere yer verildiği, hangi kaynaklara atıf yapıldığı benzeri hususlar çoğulcu din eğitimi bağlamında irdelenmeye çalışılacaktır.

3.2.2.2.1. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının İslam içi farklılıklara yaklaşımı

ODKAB ders kitaplarında hakkında bilgi verilen İslam içi yorumların, programda belirtildiği gibi, üç temel kategoride, “siyasi-itikadi”, “ameli-fıkhi” ve “tasavvufi” yorumlar çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu anlamda 11. sınıf ders kitaplarında “**Vahiy ve Akıl**” öğrenme alanında “İslam düşüncesinde yorumlar” ünitesi içerisinde, “İslam düşüncesinde Siyasi-itikadi yorumlar” başlığı altında Haricilik, Şia, Mu'tezile, Maturidilik ve Eş'arilik; “İslam düşüncesinde ameli-fıkhi yorumlar” başlığı altında ise Hanefilik, Malikilik, Şafilik, Hanbelilik ve Caferilik hakkında bilgiler verilmiştir. Yine aynı öğrenme alanında bu sefer 12. sınıfta “İslam düşüncesinde tasavvufi yorumlar” ünitesinde, “Kültürümüzde etkin olan tasavvufi yorumlar” başlığıyla Yesevilik, Kadirilik, Nakşibendilik, Mevlevilik, Alevilik-Bektaşilik, Nusayrilik hakkında bilgiler verilmiştir.

İslam içi görüşlerin ele alındığı öğrenme alanın “Vahiy” ve “Akıl” gibi iki temel kavramı içermesi, ders kitaplarında yer verilen dini yorumların İslam vahyini anlamaya çalışan insan aklının ürünleri olduğu izlenimi vermektedir. Nitekim gerek Öğretim programında gerekse ders kitaplarında bahsi geçen görüşlerin insan ürünü oldukları sıkça tekrar edilmekte; din ile din anlayışlarının birbirinden ayrılmasına/birbirine karıştırılmamasına büyük özen gösterilmektedir. Esasında akıl, İslam düşünce geleneğinin ve dolayısıyla farklı ekollerin oluşumundaki en temel kaynaklardan birisidir. Bununla birlikte 11. Sınıf ders kitaplarından birinde “İslam düşüncesinde yorumlar” başlıklı ünite, içindekiler kısmında “Vahiy ve Akıl”, metinde ise “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanı altında yer almıştır (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. VII, 59).

Yukarıda zikredilen İslam içi görüşlerin niçin muhtevaya dâhil edildiğinin gerekçesine bakıldığında kitaplarda, birbirinden farklı üç çeşit temellendirme biçiminin olduğu görülmektedir. Bu çerçevede 11. sınıf ders kitaplarında siyasi-itikadi yorumlar

içerisinde yer verilmiş olan görüşlerin “sistemli”, “İslam dininin inanç alanıyla ilgili konularında farklı görüş ve düşünceler ileri sürmüş başlıca itikadi mezhepler”; ameli fıkhi yorumlar başlığı altında verilenlerin “bugün İslam dünyasında yaşamakta olan” mezhepler; nihayet tasavvufi yorumlar başlığı altında verilenlerinse “edebiyatı, sanatı ve mimarisiyle kültürümüz üzerinde etkili olmuş, toplumsal birlik ve düzenimizin manevi temellerini inşa etmiş olan”, özellikle “Anadolu’da İslam’ın yayılması ve kökleşmesinde önemli rolü” bulunan yorumlar olduğu ifade edilmiştir (Kabakçı, 2012a, s. 78; Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 64, 70; Demirtaş, 2012, s. 71). Anlaşıldığı kadarıyla incelenen ders kitaplarında ameli-fıkhi yorumların yaşayanlarına, siyasi-itikadi olanların sistematiği olan belli başlılarına, tasavvufi yorumlarına kültürümüz üzerinde derin etkiler bırakanlarına yer verilmiştir. Ders kitaplarında yukarıda adı geçen İslam içi farklılıklara niçin yer verildiğini açıklayan ifadelerle bakıldığında, temel amacın İslam düşünce geleneğinde/tarihinde çeşitli yönleriyle öne çıkan belli başlı yorumları ana hatlarıyla tanıtmak olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ders kitaplarında yer verilen farklı İslam içi yorumların belli bir anlayışa göre seçildiğini göstermektedir.

Bilindiği gibi çoğulcu din eğitiminde muhtevaya dâhil edilen konuların (din, inanç ve dünya görüşlerinin) güçlü tarihsel, dini, politik ve sosyokültürel temelleri bulunmaktadır. Bu anlamda çoğulcu demokrasilerde, kamusal din eğitimi uygulamalarında farklı din, inanç ve dünya görüşlerinin ülkede yaşayanlarının yanında, tarihsel süreçte bir din içerisinde oluşan düşünsel/entelektüel birikime, diğer bir deyişle birikimsel geleneğe de yer verilebilmektedir. Diğer yandan özellikle İngiltere, Norveç, Hollanda gibi modern çoğulluğun öne çıktığı ülkelerde muhtevaya dâhil edilen din içi görüşlerin ülkenin dini yapısına, jeopolitik konumuna ve uluslararası ilişkilerine bağlı olarak değişmektedir. Örneğin dünyanın çok farklı bölgesinden Müslüman göçmeleri barındıran İngiltere’de İslam dininin farklı İslam coğrafyalarında yaşanan örneklerinin, Sünni, Şii ve bir takım tasavvufi yorumlarının, Hristiyanlık söz konusu olduğundaysa örneğin, Katolik, Yunan ve Rus Ortodoks, 12. Gün Adventist, Medotist, İngiliz Kilisesi vb. yorumlarının muhtevada öne çıkarıldığı bilinmektedir (QCA, 2004). Buradan yola çıkıldığında DKAB ders kitaplarında ameli-fıkhi yorumlardan örneğin Hanbelilik, siyasi-itikadi yorumlardan Haricilik ve Mutezile, tasavvufi yorumlardan ise Yesevilik görüşlerine güncel sosyolojik kaygılardan çok dini-tarihsel gerekçelerle yer verilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bu tür yorumları anlamadan İslam düşünce geleneğini

bütüncül bir gözle okumak zordur. Öğrencilerin İslam hakkında kapsayıcı, bütüncül dolayısıyla daha çoğulcu bir perspektif edinmelerini sağlayabileceğinden, ders kitaplarında bir kısmı yaşayan bir kısmıysa tarihe mal olmuş böylesi İslam içi yorumlara yer vermenin, çoğulcu din eğitimi açısından anlamlı olduğu söylenebilir. Bununla beraber Gözaydın'ın da belirttiği gibi (Gözaydın 2009, s. 190), ders kitaplarında İslam kaynaklı Yezidilik, Dürzilik gibi akımlara yer verilmemesini, bugün ülkemizde binlerce Yezidi'nin bulunduğunu hesaba katmamak, dolayısıyla sosyal realiteyi gözetmemek olacağından eleştirmek mümkündür.

Kadirilik, Nakşibendilik, Mutezile, Haricilik, Yesevilik, Mevlevilik, Şafiilik veya Alevilik-Bektaşilik gibi görüşler hakkında bilgi vermenin gençlerin İslam gerçeğini daha bütüncül bir gözle anlamasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak bu gün İslam dininin pratikte temsili sadece bu gibi, kimi tarihe mal olmuş anlayışlar üzerinden olmamaktadır. Bu gün İslam dünyasında yeni yeni ortaya çıkmakta olan, ya da bir kısmı yakın tarihlerde doğmuş pek çok din anlayışı da bulunmaktadır. Ders kitaplarında İslam içi çoğulluğun yoğun şekilde ele alındığı bahsi geçen ünitelerde veya diğer bölümlerde İslam dünyasında ortaya çıkan yeni din anlayışlarına, güncel yorumlara yer verilmediği görülmektedir. Genelde İslam dünyasında, özelde ise ülkemizde modern İslam içi anlayışlara örneğin “modern dini hareketler” gibi bir başlık altında yer verilebilir; bunlar ana hatlarıyla tanıtılabilir. Bu durum ders kitaplarının İslam içi farklılıkları kapsama düzeyini artırarak çoğulcu niteliğini güçlendirecektir. Böylece öğrencilerin İslam dininin güncel yaşam pratiğine nüfuz etmeleri, güncel dini sorunları anlamlandırabilmeleri, özellikle dini çoğulluktan kaynaklanan güncel sorunlarla baş edebilmeleri kılavuzlanabilir.

İslam içi yorumlara yer verişin temelinde belli bir mantığın olduğu anlaşılmakla beraber, kitaplarda ilgili yorumlara ayrılan yere bakıldığında bir takım belirsizliklerin olduğu görülmektedir. Nitekim siyasi-itikadi ve ameli-fıkhi yorumların toplamına yaklaşık yirmi sayfa; buna karşın tasavvufi yorumlara ise yaklaşık yirmi beş-otuz sayfalık bir yerin ayrıldığı görülmektedir. Tasavvufi yorumların ayrı bir ünite etrafında diğer yorumlardan ayrılarak, üstelik diğer iki yorumun toplamına oranla daha fazla yer ayrılarak ele alınmasının gerekçesi program ve ders kitaplarında açıklanmamıştır. Bununla birlikte İslam düşüncesinde tasavvufi yorumlar ünitesinde yer alan ve ünitenin yaklaşık üçte ikisinin ayrıldığı *Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufi Yorumlar* başlıklı konu ve bu konu içerisinde yer alan *Alevilik-Bektaşiliğin* yukarıdaki oran ve dağılımları

etkilediği anlaşılmaktadır. Zira bu konu kitaplarda, diğerleriyle kıyaslanamayacak oranda detaylı ele alınmıştır.

Alevilik-Bektaşilik konusuna Türkiye'deki sosyo-politik konumu ve kamuoyunda DKAB derslerinin çoğulculuğunun daha çok Alevilik-Bektaşilik konusu üzerinden tartışılıyor olması dolayısıyla bu konuya daha fazla yer ayırma gereği duyulduğu anlaşılmaktadır. Ancak her ne kadar kamuoyundaki beklentilere duyarlılık gösterilmesi çoğulcu din eğitimi bağlamında altı çizilmesi gereken bir husus ise de bu durumun diğer görüşler aleyhine belli bir dengesizlik oluşturduğunu da belirtmek gerekir. Nitekim gerek Siyasi-itikadi, gerekse Ameli-fıkhi yorumların her birine, Tasavvufi yorumlar içerisinde Nakşibendîlik ve Kadiriliğe yaklaşık yarım sayfa; Mevlevilik ve Yeseviliğe ise ikişer sayfalık yer ayrılmıştır.¹⁶ Nakşibendîliğin günümüz Türkiye'sindeki toplumsal karşılığı ile Yesevilik görüşünün karşılığının aynı olmadığı bilinmektedir. Bu durumda ders kitaplarında yer verilen İslam içi görüşlere ayrılan yerin güncel toplumsal pratikle orantılı olmadığını söylemek mümkündür. Benzer bir yorum Ameli-fıkhi yorumlar için de yapılabilir. Nitekim gerek Hanefilik gerekse Şafilik ve Hanbelîlik hakkında aynı oranda bilgi verilmesi ülke gerçekliğini yeterince yansıtmamaktadır. Zira Türkiye'de yaşayan bir öğrenci için Hanbelilik hakkında bilgilenmek genel kültür hüviyetindeyken Hanefilik veya Şafilik hakkında bilgilenmek yaşamsal önemde olabilir. Çünkü Türkiye'deki Müslüman halkın büyük çoğunluğunun ameli olarak bu iki yaklaşımı benimsemiş olduğu bilinmektedir. Sonuç olarak ders kitaplarının hangi İslam içi görüşlere, hangi gerekçelerle ve ne kadar yer verileceği hususunda belli bir anlayışın varlığı dikkatlerden kaçmamakla beraber, bu konuda daha bilimsel, toplumsal gerçeklerle uyumlu bir tavrın üretilmediği söylenebilir. Bu durumun ders kitaplarının kapsayıcılık ve çoğulculuk niteliğini olumsuz yönde etkilemekte olduğunu söylemek mümkündür.

Buraya kadar genel olarak ders kitaplarında İslam içi görüşlerin sunumuna nicel parametreler üzerinden bakılmaya çalışıldı. Ancak meselenin bir diğer boyutu da İslam içi görüşlerin sunumunun niteliğidir.

İncelenen ders kitaplarında İslam içi farklılıkların ele alınışı din-din anlayışı ayrımı üzerinde şekillenmekte, İslam içi farklılıklar din anlayışı çerçevesinde temellendirilmektedir. Bu ayrım dinin aslı ile daha sonra çeşitli sebeplerle ortaya çıkan

¹⁶ Bütün ders kitaplarında miktarların aynı olmadığı görülmekle birlikte oransal eğilimlerin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

farklı İslam içi görüşleri birbirinden ayırmada kullanılan ana kategorizasyondur. Nitekim bir ders kitabına göre din tek, din anlayışları birden çoktur (Kabakçı, 2012a, s. 70). Ancak din anlayışlarının birbirinden farklı olmasının nedenleri bulunmaktadır. Buna göre Hz. Peygamber hayattayken Müslümanların inanç ve ibadet alanıyla ilgili tüm sorunlarına çözüm getirdiği için Müslümanlar arasında farklılaşmaya sebep olacak görüş ayrılıkları, dolayısıyla dinle ilgili farklı yorum ve anlayışlar ortaya çıkmamıştır (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 60). Çünkü “herkes, anlayamadığı ya da merak ettiği dinî konuları ona sorup öğrenebilmiştir” (Kabakçı, 2012a, s. 71).

Ders kitaplarına göre Hz. Muhammed’in vefatından sonra İslamiyet çok geniş coğrafi bölgelere yayılarak (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 62), birbirinden farklı dil ve kültüre sahip yüz binlerce insan tarafından benimsenmiş, bunun sonucunda yeni toplumsal sorunlar ortaya çıkmış, bu sorunlara dinî kaynaklardan çözümler bulunması ihtiyacı doğmuştur (Kabakçı, 2012a, s. 70). Ayrıca İslam’ın yayılış coğrafyasında bulunan eski inanç havzalarının İslam dünyasına dâhil oluşu, burada yaşayanların eski örf ve adetlerinden tümüyle kurtulamaması (Kabakçı, 2012a, s. 74) gibi sebeplere insanın değişen ve farklılaşan yapısı (Kabakçı, 2012a, s. 71-72), dini metinlerin kendine özgü hususiyetleri (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 63; Kabakçı, 2012, s. 76) ile sosyolojik olgular örneğin sosyal hayatın sürekli değişmesi, gelişme ve yenilenme içinde olması (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 61) da eklenince farklı farklı din anlayışları ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi ders kitaplarında İslam içi görüşlerin doğuşunu oluşturan zemin çok boyutlu bir şekilde tasvir edilmekte ve açıklanmaktadır. Bu durum öğrencilerin İslam içi görüşleri daha doğru anlamalarına katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda ilgili ders kitaplarının İslam içi görüşlerin varlığını nasıl anlamlandırdığı sorusu akla gelmektedir.

İncelenen metinlere göre, İslam düşüncesinde fikir ve düşünce özgürlüğünün benimsenerek akla önem verilmiş olması dolayısıyladır ki farklı yorum ve mezheplerin ortaya çıkması “doğal” bir durumdur (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012). Ders kitapları bu anlamda tüm bu farklı yorumların hakikatin ortaya çıkmasına katkı sağlayan çabalar olarak görülmesi gerektiğini vurgulayarak İslam dünyasında ortaya çıkan ve vahyin özüne ters düşmeyen tüm mezheplerin, farklılıkları temsil eden bir kültürün zenginliği olarak görülmesi ve hoşgörü temelinde değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 64). Bu bağlamda ders kitaplarında İslam’ın, kendi içindeki farklı yorumlara bir “rahmet” olarak bakması,

İslam düşünce ekolleri ve mezheplerinin herhangi birinin diğerinden üstün olmadığını vurgulaması ve mezheplerin, İslam'ın “fikir hürriyetine”, “çoğulculuğa” verdiği önemin göstergesi olan “düşünce ekolleri” sayılması gerektiği yönündeki tespitlerin altı çizilmelidir. Yine kitaplarda İslam kültüründe farklı yorumların zenginlik olarak görülüp ayrışma sebebi olmamış olduğuna yolundaki hassasiyetlerin öne çıkarılması çoğulcu, kamusal din eğitimi bağlamında oldukça önemlidir (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 64; Ayrıca bkz. Kabakçı, 2012a, s. 85-86). Nitekim gerçekte mezhepler salt tarihi oluşumlar olmayıp aynı zamanda İslam dininin güncel yaşama aktarılmasına ve yeniden üretilmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bir dinin farklı coğrafyalarda, farklı kültürlerde yaşayan, farklı örf ve adetlere bağlı insanlarca hayata geçirilmesinde diğer bir deyişle evrenselleşmesinde mezheplerin vazgeçilmez bir yeri vardır. Burada mezhepleri olmuş bitmiş tarihsel varlıklar olmaktan ziyade yaşayan organizmalar olarak sunma yönündeki hassasiyet dikkati çekmektedir. Bilindiği gibi çoğulcu din eğitiminde muhtevanın belli bir canlılık ve dinamizm içerisinde sunulması, dolayısıyla içeriğin tümüyle tarihe mal olmuş bilgilere hasredilmemesi önemlidir.

Ders kitaplarına göre İslam dininin bütün zaman ve mekânlara hitap etmesinin ve bu sayede ayet ve hadisleri her asır ve dönemde yorumlanmaya çalışan (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 74) Müslüman âlimlerin, kendi dönemlerinde yaşanan sorunlara Kur'an ve sünnet çerçevesinde çözüm üretme çabasının sonucunda ortaya çıkan ekoller olan mezheplerin (Kabakçı, 2012a, s. 86) mevcudiyeti, dünyanın çok değişik bölgelerinde yaşayan Müslümanların kendilerine en uygun görüşü benimsemeleri açısından yararlı olmuştur (Kabakçı, 2012a, s. 85-86). Demek ki mezhepler faydalı ve gerekli oluşumlardır ancak, günümüzün bütün sorunlarına cevap vermekte yetersiz kalabilmektedirler. Bu nedenle kitaplara göre, “dinimizin temel kaynakları, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde Müslüman âlimler tarafından yeniden yorumlanmalıdır. Ancak bunu yaparken mezhepleri reddetme yoluna gidilmemeli, onların görüşlerinden yararlanılmalıdır” (Kabakçı, 2012a, s. 85). Görüldüğü gibi ders kitaplarına göre mezhep ya mezhepleşme olgusu değişime açık, dinamik bir yapıya sahiptir. Mezheplerin hem geçmişte bir anlamının hem de günümüzde bir karşılığının olduğu vurgusundan hareketle, incelenen metinlerin İslam içi yorumları belirli bir hassasiyetle, geçmiş-şimdi-gelecek bütünlüğü içerisinde ele almanın gereğine dikkat çektiğini söylemek mümkündür. Bu durumun, İslam içi farklılıkların daha sağlıklı bir şekilde öğrenilmesine hizmet edecektir.

Görüldüğü kadarıyla ders kitaplarında yer verilen İslam içi görüşler, belli bir bütünlük içerisinde çok yönlü olarak ele alınmakta, bahsi geçen görüşlerin tanıtılmasından hareketle İslam içi çoğulluğun doğru şekilde anlamlandırılması hedeflenmektedir. Bu anlamda İslam içi görüşlerin sunumunun “zenginlik”, “yararlı”, “çözüm”, “fikir hürriyeti”, “rahmet” ve “çoğulculuk” gibi nitelemelerle ilişkilendirerek ele alması ders kitaplarını hazırlayan üst aklın bu görüşlere negatif bir gözle bakmadığını kanıtlamaktadır. Nazıroğlu’na göre İslam içi farklılıkların birer zenginlik olarak telaffuz edilmesi, hem homojenleştirici devlet dilinin yumuşatılması, hem de hoşgörü zemininin oluşturulması noktasında olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir (Nazıroğlu, 2011, s. 180-181).

Bununla beraber kimi araştırmacılar, ilk ve orta dereceli okullardaki din dersi kitaplarında dindeki farklı anlayışları ele alan ünitelerin, tevhit bilincini paramparça eden bir yaklaşımla kurgulanmış olduğunu vurgulamakta, bu çerçevede yer verilen İslam içi görüşlerin bizatihi dini anlamaktan, kavramaktan ve yaşamaktan doğan farklılıklar olduğunun vurgulanmasını önemli bir sorun olarak görmektedir (Örneğin bkz. Önce, 2007). Oysa bu araştırmada farklı yönleriyle ortaya konmaya çalışıldığı üzere genelde din olgusu, özelden İslam ve İslam içi farklılıklar ders kitaplarında hayatın hemen her alanını etkileyen, içeriğinde zengin bir yaşam pratiğini barındıran, bu haliyle hayatı anlamlandıran ve gündelik sorunların çözümünün kılavuzlayan önemli bir kaynak olarak ele alınmaktadır. Bu durum ders kitaplarında ele alınan İslam içi görüşlerin tevhit inancını parçalamadığı, tersine onun pratiğe aktarılmasına hizmet ettiğini göstermektedir. Kitaplarda yer alan İslam içi görüşleri niteleyen sıfatlara bakıldığında bu sonuca ulaşmak mümkündür. Buna karşın yukarıdaki çoğulcu anlayışla örtüşmeyen, bir takım din anlayışlarının izlerine de rastlanılmıştır. Aşağıda bu husus örnekleriyle ele alınmaktadır.

Ders kitaplarında bilhassa Din ve Laiklik öğrenme alanında öne çıkarılan, Atatürk’ten seçilen pasajlarla temellendirilmiş bir din anlayışı bulunmaktadır. Bu anlayışta din, hurafeden, boş inançlardan, baskı ve zorlamalardan arındırılarak (Demirtaş, 2012, s. 115); bilinç ve ilerlemeyle ters düşmeyecek şekilde; akıl ve bilime dayalı (Demirtaş, 2012, s. 114) bir çerçevede temellendirilmekte; dinin bir vicdan işi olduğu (Genç, 2012, s. 106); bireyi esas aldığı (Genç, 2012, s. 100), özellikle de siyasete uzak tutulması gerektiği (Genç, 2012, s. 106) vurgulanmaktadır. Bu anlayışta dinde sonradan ortaya çıkan hemen her şeye, bir yönüyle İslam içi farklılıkları besleyen

sosyokültürel zemine karşı bir soğukluk veya mesafeli durma, buna karşın saf dine veya öze ulaşmaya gayret edici bir tutumun varlığı dikkati çekmektedir. Bu anlayışa daha yakından bakalım.

Ders kitaplarının anlatımıyla Atatürk, İslam adına yüzyıllar boyunca oluşmuş kişisel ve yerel yorumlardan çok, dinin özüne önem verilmiştir. Nitekim Atatürk, “saf dini” gölgeleyen hurafeleri, batıl inanışlarla örülü anlayışı eleştirmiş ve dinin hurafelerden arındırılarak tertemiz kılınmasının gerektiğine işaret etmiş; o, bilhassa din ile dinin yorumu ve uygulanış biçimi arasındaki ayrıma dikkat çekerek din ile tarih içerisinde ortaya çıkmış, zaman içinde şartlara göre oluşan dinî yorumların birbirine karıştırılmaması gerektiğini vurgulayarak, tarihî uygulamalardaki yanlışlıkların düzeltilmesi hususu üzerinde önemle durmuştur (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 84). Görüldüğü gibi ders kitapları her ne kadar İslam içi görüşlere pozitif mesajlarla yer vererek daha çoğulcu ve farklılıklara açık bir perspektif olsa da tüm bu farklılıklara dönük belli bir mesafede durma, özü öne çıkarma denebilecek bir duyarlılığı da bünyesinde taşımaktadır. Bu hassasiyetin Türkiye’de din derslerinin geleneksel çizgisiyle örtüştüğünü ve Öğretim programı ve ders kitaplarındaki din sunumunu şekillendiren ana parametrelerden biri olan mezhepler üstü anlayışı tamamladığını/bütünlediğini söylemek mümkündür.¹⁷

Yukarıdaki anlayışı çoğulculuk bağlamında iki yönden eleştirmek mümkündür. İslam’ın özüne dönülmesine yönelik imalar barındıran yukarıdaki tavrın, hurafe ve batıl inanç vurgularıyla birlikte düşünüldüğünde, İslam düşünce geleneğindeki bir takım düşünce ve anlayışların görmezden gelinmesine dönük dışlayıcı tavırları besleme potansiyeli taşıdığı iddia edilebilir. Bu durum İslam içinde oluşan ve ders kitaplarında

¹⁷ Bu anlamda Cemal Tosun’a göre sadece din dersi veya din kültürü değil, Türkiye Cumhuriyetinin İslam din politikası bu anlayış üzerine kurulmuştur. “Hurafeden arındırılmış, akla dayalı, akılcı bir din, bir İslam üretmek... Dolayısıyla bir tek İslam vardır. Mezhepler üstü derken biz, hep bir tek İslam olduğundan hareketle, İslam’ın doğru bilgilerini sunmak için, bu doğru bilgilerin kaynağı olan Kur’an ve sünnetten hareketle, dolayısıyla da Müslüman olan herkesi kucaklayacak ortak doğru bilgilerle insanlara yönelmeyi, din öğretmeyi veya din hizmeti sunmayı hedeflemiş cumhuriyet politikasını anlıyoruz. Batı politikalarıyla çeliştirdiğimiz nokta burası. Batı ise diyor ki: Ben sosyolojik anlamda veyahut da antropolojik anlamda dini ele alırım, bir olgu olarak. İnsanların din dedikleri bir şey vardır. İnsanların din dedikleri şey varsa, ben bazı ölçütler çerçevesinde sorgulama yaparım, bunlar devamlı mıdır, gelip geçici şeyler midir, gerçekten inançları, sistemleri var mıdır, bir bütün veya bir yekûn teşkil ediyorlar mı, birkaç kişilik bir şey mi? Şartları yerine getiriyorsa bunlar dini cemaattir. Bakın hak dindir, doğrudur vesaire demiyor. Bunlar dini cemaattir, dolayısıyla diğer dini cemaatler gibi bunların da aynı hakları olmalıdır diyor. Bizdeki farklılık oradan kaynaklanıyor” (Tosun ve diğerleri, 2009, s. 52).

yer verilen onlarca isim, yorum ve anlayışın aktarılması gerçeğiyle de çelişki oluşturmaktadır. Diğer taraftan, hurafe ve batıl inançlarla mücadelenin din derslerinin tarihsel gelişiminde, süreklilik gösteren en önemli dayanaklardan birisi olduğu bilinmektedir. Ancak yukarıdaki reformist din anlayışının ders kitaplarında hurafe ve batıl inançları temizlemenin ötesine geçerek daha radikal bir söyleme döküldüğünü gösteren ilginç örnekler bulunmaktadır. Bunların bir kaçına bakalım.

Atatürk'ün ifadeleriyle, "...İslam dünyasına giren birtakım kavimler, İslam oldukları hâlde yoksul düşmeye, yıkılmaya uğradılar. Geçmişlerinin sağlıklı veya çürük alışkanlıkları ve inançlarıyla İslamiyet'i karıştırdıkları için kendilerini düşmanlarının esiri yaptılar" (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 84). Ona göre "...Türkiye'ye bağımsızlığını veren bu Asya milletinin içinde daha karışık, suni, boş inançlardan ibaret bir din daha vardır. Fakat bu cahiller, bu güçsüzler (zavallılar) sırası gelince aydınlanacaklardır. Onlar aydınlığa yaklaşmazlarsa kendilerini yok ve mahkûm etmişler demektir. Onları kurtaracağız." (Demirtaş, 2012, s. 115). Büyük ölçüde geleneksel halk İslam'ıyla mücadeleyi simgeleyen bu tür ifadelerin ders kitaplarındaki hoşgörü söylemiyle örtüşüp örtüşmediği, özellikle de kamusal din eğitiminin çoğulculuk niteliğiyle uzlaşıp uzlaşmayacağı tartışılabilir.

İslam içi görüşlerin çoğulculuk ve kapsayıcılık niteliğine baktıktan sonra şimdi de ders kitaplarının bu görüşleri ele alışıında kullanılan ana yaklaşıma, bu çerçevede ortaya çıkan temel eğilim(ler)e bakalım. Ders kitaplarında İslam içi görüşlerin sunumunun ilgili görüşleri belli boyutlarıyla tanıtmak esasına dayandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda kitaplarda İslam içi görüşlerin sunumunda belli konu bütünlüğünün yakalanmaya çalışıldığı, ya da en azından ilgili görüşlerin hangi boyutlarının öne çıkarılacağı konusunda belli bir eğilimin oluşmaya başladığı söylenebilir. Nitekim İslam içi görüşlerin sunumunda önce kurucu hakkında genel bir bilgi verilmekte, ardından ele alınan görüşün, örneğin fıkhi bir yorumsa hüküm vermedeki temel yaklaşımı ve temel görüşleri, itikadi bir yorumsa İslam inanç esaslarına dair ana görüş ve değerlendirmeleri, tasavvufi yorumsa örnek/iyi insan olmaya dair temel ahlaki ve insani görüşleri zikredilmektedir. İslam içi görüşler hakkında verilen bilgiler genellikle kurucu ya da önderin temel meselelere (itikadi, ameli, ahlaki) bakışı etrafında kurgulanmakta, bu kişilerin Kur'an ve sünnet gibi İslam dininin temel kaynaklarına bakışına özellikle yer verilmekte ve bu iki kaynağa bağlılıkları bilhassa vurgulanmaktadır. Son olarak her bir görüşün yaşam coğrafyasına

değinilerek, güncel sosyolojik karşılığı hakkında bilgiler verilmekte, örneğin günümüzde yaşıyıp yaşamadığına açıklık getirilmektedir.

Kitaplarda ilgili İslam içi görüşlerin farklı boyutları hakkında verilen bilgilerin büyük ölçüde benzer kaynaklardan alınan, birbirine yakın bilgiler olduğu, bu bilgilerin bir birbirine yakın ifadelerle kaleme alındığı görülmektedir. Temel/tarihsel bilgilerde kitapların kendi içlerinde ve aralarında belli bir bütünlük, paralellik ve tutarlılık görülmekle birlikte ilgili görüşlerin güncel yönlerinin sunumunda bu netliğin bulunmadığı söylenebilir. Örneğin bir ders kitabında “günümüzde İran, Azerbaycan, Irak, Suriye, bazı körfez ülkeleri ile Afganistan ve Pakistan gibi yerlerde yaşayan Müslümanlar arasında yaygın olan Caferilik, ülkemizin bazı yörelerinde de benimsenen bir mezheptir” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 73) görüşleri İstanbul’da bulunan Bahçelievler Merkez Mehdiye Camiinin resmi ile birlikte verilmiş ve yerlilik/yerellik/coğrafilik vurgusuna işlerlik kazandırılmıştır. Ancak bu vurguların 11. sınıf düzeyinde incelenen diğer iki kitapta bulunmaması ilginçtir. Görüldüğü gibi kitap yazarları arasında İslam içi görüşlerin aktüel boyutlarının ne şekilde ele alınacağı noktasında, bir takım görüş ayrılıkları bulunmaktadır (Ayrıca bkz. Kızılkaya, 2012, s. 78; Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 65; Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 57-59).¹⁸ Bu durum ilgili görüşlerin doğru anlaşılmasını engelleyebilecektir.

Öğretim programının, hakkında bilgi verilen İslam içi görüşlerden herhangi birisini öne çıkarmama veya olumsuz yansıtmama yönündeki hassasiyetine daha önce değinilmişti. Bilindiği gibi bu konu çoğulcu din eğitiminde tarafsızlık kavramıyla ifade edilmektedir. Ders kitaplarında bu açıdan bakıldığında, İslam içi görüşler hakkındaki bilgilerin genel olarak dışarıdan, üçüncü çoğul şahıs üzerinden anlatılmaya çalışıldığı, ilgili bilgilerin sunumunda deskriptif ve objektif bir dilin kullanıldığı; mümkün

¹⁸Bu noktada bir diğer ilginç örnek kitaplardaki Haricilik sunumunda karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda 11. sınıf düzeyindeki üç farklı ders kitabının aynı konuya bakışını yansıtan üç alıntıya yer verilmiştir: “Haricilik İslam dünyasında etkisini bir süre devam ettirmiştir. Ancak daha sonraları taraftarı kalmamış, kaybolmuştur. Günümüzde mensubu bulunmamaktadır” (Kabakçı, 2012a, s. 78). “Haricilik, anlayış olarak etkisini zaman zaman devam ettirse de sistematik bir mezhep olarak günümüzde varlığını sürdürmemektedir” (Kızılkaya, 2012, s. 77). “Haricilik, pek çok konuda benimsemiş olduğu değişik fikir, düşünce ve tutumlarından dolayı İslam dünyasında fazla tutunamamıştır. Ancak Hariciliğin bir alt kolu olarak ortaya çıkan İbadiyye ekolü günümüze kadar varlığını devam ettirerek gelmiştir. Günümüzde İbadiler, daha çok Kuzey Afrika’nın bazı bölgeleriyle Madagaskar, Zengibar ve Umman Sultanlığı’nda yaşamaktadırlar” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 73). Görüldüğü gibi ilk örnekte ilgili görüşün tümüyle yok olduğu, ikincisinde yalnızca anlayış olarak devam ettiği, son örnekte ise belli bir alt kol yoluyla mezhepsel düzeyde devam ettiği anlaşılmaktadır.

olduğunca bilimsel kaynaklara dayanıldığı¹⁹; özellikle yargılayıcı, ön yargılı, dışlayıcı, ya da ayrımcı değerlendirmelerden kaçınıldığı görülmektedir (Örneğin bkz. Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 60-78; Kızılkaya, 2012, s. 69-90; Kabakçı, 2012a, s. 70-90). Farklı görüşler hakkında bilgi verilirken kitabi, ansiklopedik bir anlatımın olduğu söylene bile, örneğin Alevilik-Bektaşılık ya da Şia anlatımı bağlamında, bu yorumlarla ilgili tarihte meydana gelmiş olumsuz gelişmelerin anlatımında anlamaya dönük, empatik bir dilin geliştirilmeye çalışıldığı da dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu durumun çoğulculuk açısından, özellikle farklılıkları anlamayı önemseyen çoğulcu din eğitimi paradigması açısından altını çizmek gerekmektedir. İslam içi farklılıkların öğretimi bağlamında eleştirel, analitik ve karşılaştırmalı bir dilden ziyade çoğunlukla anlatıma dayalı bir üslubun tercih edildiği görülmektedir. Bununla beraber anlatımın düşündürücü ve sorgulayıcı etkinliklere²⁰, bilgiyi örgütleyen ve kalıcılığını artıran bilişsel öğelere²¹ zenginleştirilmeye çalışıldığı da dikkatlerden kaçmamaktadır.

İslam içi sunumların genelde bilimsel, tarafsız ve objektif nitelikte olmasına rağmen ders kitaplarının bünyesinde bir takım tikel sorunlar barındırdığı da görülmektedir. Bu anlamda İslam içi görüşlerle ilgili yapılan tanımlamalara ve bu tanımlamalar arasında dikkati çeken sorunlara ışık tutması bakımından birkaç örnek

¹⁹ Ders kitaplarında alıntı yapılan Örneğin Nehcül-Belaga gibi ilk elden kaynaklar az olmakla birlikte, çoğunlukla İlahiyat alanında yazılan akademik kaynaklara atıf yapıldığı görülmektedir. Örnek olarak aşağıdaki eserler zikredilebilir: Osman Keskiöglü, Fıkıh Tarihi ve İslam Hukuku; Lütfi Şentürk&Seyfettin Yazıcı, İslam İlmihâli, E. Ruhi Fırlalı, Çağımızda İtikadi İslam Mezhepleri; A. Hamdi Akseki, İslam Dini; Tarikatlar Ansiklopedisi; Yusuf Ziya Yörük, Müslümanlık; Şerafeddin Gölcük, Kelam Tarihi; W. Montgomery Watt, İslam Düşüncesinin Teşekkül Devri; Ebu'l-Ala Afifi, Tasavvuf (İslam'da Manevi Hayat); Hayrani Altıntaş, Tasavvuf Tarihi; Selçuk Eraydın, Tasavvuf ve Tarikatlar.

²⁰ İslam düşüncesinde yorumlar bahsinde verilen bilgilerin hazırlık ve değerlendirme soruları (test, açık uçlu, boşluk doldurma, eşleştirme vb.) dışında; araştırma yapma, tablo yorumlama, ayet değerlendirme, karşılaştırma, dikkat çekme, buldurma, ilişkilendirme vb. pek çok farklı etkinlikle desteklendiği ve anlatımın zenginleştirildiği görülmektedir. Örnekler: “Farklılıklar zenginliktir” sözü size ne anlatmaktadır? (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 60). “İslam nedir? İslam’ın farklı yorumları nelerdir?” sorularından hareketle dinin aslı ve yorumları arasındaki farkı belirtiniz (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 63). “Toplumda yaşanan bir sorunun nasıl çözüleceği konusunda herkesin farklı düşüncelere sahip olmasının faydaları nelerdir? Sınıfınızda tartışınız” (Kabakçı, 2012a, s. 71). “Mezhepleri dinle özdeşleştirmek ne gibi olumsuzluklara yol açar? Beyin fırtınası yapınız” (Kabakçı, 2012a, s. 85). Etkinlik örneklerinden de anlaşılacağı gibi ders kitaplarında İslam içi çoğulculukla alakalı konularda öğrencileri tartışmaya sevk etmek öne çıkarılmaktadır. Bu anlamda herkesin farklı düşüncelere sahip olmasının faydalarına odaklanan, mezhepleri dinle özdeşleştirmenin olumsuzluklarını tespit etmeye çalışan, farklılıkların zenginlik olduğunu vurgulayıcı etkinlik örnekleri özellikle dikkat çekicidir.

²¹ Kimi ders kitaplarında farklı İslam içi görüşlerin kurucuları ve ana görüşleri ya da temel esasları hakkında özet bilgiler “Not edelim”, “Bilgi kutusu” vb. başlıklar altında ayrı bir kutucuk içerisinde verilmekte, gerek kurucuların gerekse önemli mimari eserlerin resim ve fotoğraflarına yer verilmektedir (Örnekler için bkz. Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 65, 67, 69-73).

vermek yararlı olacaktır. Ders kitaplarına göre Şia, sözlükte; taraflar, yardımcı grup, fırka, birine yardım eden, uyan gibi anlamlara gelmektedir (Kızılkaya, 2012, s. 78; Kabakçı, 2012a, s. 78). Dini bir terim olarak ise, bir ders kitabına göre “Hz. Muhammed’in vefatından sonra halifelğe Hz. Ali’nin getirilmesi gerektiğini savunan, sonraki halifelerinde Hz. Ali’nin soyundan olmasını zorunlu kabul eden kişilere, gruplara Şia” (Kızılkaya, 2012, s. 78); başka bir kitaba göre “Hz. Peygamberin vefatından sonra halifelğin Hz. Ali’nin hakkı olduğuna inanan, daha sonraki halifelerin de onun soyundan olması gerektiğine inanan kışilere Şii” (Kabakçı, 2012a, s. 78) denmektedir. Bir diğerkitaba göre ise “Hz. Ali’nin Hz. Peygamberden sonra nass ve tayinle imam olduğuna inanan, imametın kıyamete kadar onun soyuna ait olduğunu ileri süren, bu imamların masum olduklarını iddia eden topluluklara Şia denir” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 65). Örneklerden de anlaşıldığı kadarıyla Şiilik konusunda dışarıdan, anlamaya dönük, objektif, kuşatıcı bir tanım yapılmaya çalışılmaktadır. Bu tutum çoğulcu din eğitiminin temel ilkelerinden olan objektiflik, tarafsızlık ve kapsayıcılık bakımından anlamlı ve önemlidir. Diğerk yandan yukarıdaki tasvir büyük ölçüde literatüre (Örn. bkz. Fığlalı, 2001) uygun olmakla birlikte tanımlarda atıf yapılan unsurların birbirinden farklı olması bazı soru işaretlerine yol açabilmektedir. Söz gelimi bazı tanımlarda “zorunluluk”, “masumiyet”, “nass ve tayin” vurguları varken diğerk bazılarında bulunmamaktadır. Oysa örneğın “masumiyet” anlayışı, ilgili görüşün tanımlanmasında önemli bir unsur olduğu için, bu kavrama atıf yapmamak ilgili görüşü gerektiği gibi ele almamak, dolayısıyla gerçeği yeterince objektif yansıtmamak anlamına gelebilir.²²

²²Ders kitaplarında yer verilen İslam içi görüşlerin sunumunun bilimsellik niteliğini sorunlu hale getiren bir diğerk örnekte Caferilik anlatımından verilebilir. Örneğın incelenen ders kitaplarında Caferilik şöyle tanımlanmıştır: “Caferilik, Cafer-i Sadık (öl. 765)’ın ortaya koyduğu görüş ve düşünceler çerçevesinde oluşmuş bir fıkhi amelî mezheptir” (Kızılkaya, 2012, s. 84); “Caferilik, İmam Cafer-i Sadık’ın inanç, ibadet ve muamelat konusundaki görüşlerini esas alan bir oluşumdur” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 73); “Caferilik, İmam Cafer-i Sadık (öl. 765)’ın görüşleri çerçevesinde oluşmuştur” (Kabakçı, 2012a, s. 86). Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere ders kitaplarında Caferiliğın tanımına dair tek ortak nokta bu anlayışın İmam Cafer’in görüşleri etrafında şekillendiğidir. Buna karşılık kimi ders kitaplarında Caferiliğın “fıkhi-ameli bir mezhep”, kimilerinde “bir oluşum” olduğu vurgulanmış, kimilerinde ise bu yönde herhangi bir nitelemeye de yer verilmemiştir. Yine kimi kitaplarda Cafer-i Sadık’ın “İmamlığı” vurgulanmış kiminde vurgulanmamış, kiminde vefat tarihi zikredilirken kiminde bu bilgiye yer verilmemiştir. Her ne kadar “İmamlık” vasfını vurgulayıp vurgulamamanın detay olduğu iddia edilse bile bu vurgu objektiflik bakımından önemlidir. Burada dikkat edilmesi gereken şey örneğın İmam Şafii ismindeki “İmam” sıfatı ile İmam Cafer-i Sadık ismindeki “İmam” sıfatının aynı düzlemde bir atıf ve niteleme olmadığıdır. Zira her ikisi de belli bir ilmi üstünlüğü (alimliği) vurgulasa da sonuncusu aynı zamanda “masumiyet” anlamı kazanmış ve içeriği ilkenden anlam bakımında görece farklılaşmıştır. Sonuç olarak ders kitaplarında bazı görüşlerin sunumunda, görüşün orijinal kavram ve atıf çerçevesine

Çoğulcu din eğitiminde sıkça vurgulandığı gibi müfredat farklı din, inanç veya görüşlerin sunumunda bu görüşlerin içsel çeşitliliklerine de duyarlılık göstermeli ve bunları bir örnek, cansız yapılar olarak sunmamaya özen göstermelidir. Bu bağlamda ders kitaplarında İslam içi görüşlerin içsel çeşitliliklerine duyarlılık gösterildiğini anımsatan örnekler bulmak mümkündür. Örneğin ders kitaplarda Şia hakkında şu bilgilere yer verilmiştir: “Şiilik zamanla kendi içinde birçok konuda farklı tutum ve görüşler benimseyerek değişik kollara bölünmüştür. Zeydiye, İsmailiye ve İsnâ Aşeriye-İmamiye gibi kolları günümüze ulaşarak varlığını devam ettirmişlerdir”; “Zeydiler, imamet konusunda diğer Şii fırkalardan ayrılırlar” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 65-66). Ne var ki farklı anlayışların varlığına dönük çoğulcu vurguların Alevilik-Bektaşilik anlatımında yapılmadığı görülmektedir. Her bir İslam içi görüşte yinelenmeyen yukarıda sözü edilen çoğulcu vurguların Alevilik konusunda da gerekli olduğu düşünülebilir. Bilindiği gibi günümüzde Alevilik-Bektaşilik düşüncesinin içerisinde farklı anlayış veya yaklaşımlar bulunmaktadır. Söz gelimi kimi Aleviler, Aleviliği İslam dışı bir inanç olarak görürken bir kısım Alevi önderleri bunun tam tersi bir görüşe sahip olup Aleviliği İslam içerisinde konumlandırmaya çalışmaktadırlar (Açıkgöz, 2013; HakDer, 2014). Yine bazılarına göre o bir tarikat, bazılarına göre mezhep bazılarına göre ise o, özgün bir İslami anlayış veya yorumdur (Farklı görüşler için bkz. Kutlu, 2014). Bu bakımdan Alevilik-Bektaşilik anlayışını tek biçimli olarak sunarak ele almanın çoğulcu din eğitimi açısından sorunlu olduğu söylenebilir. Bu tek biçimli sunumun mezhepler üstülük, milli birlik beraberlik gibi kaygılardan beslendiği, ya da bir başka deyişle yukarıdaki iki hassasiyetin kimi yerlerde dini görüşlerin içsel çeşitliliklerine duyarlılığı olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bu yüzden ders kitaplarındaki mezhepler üstülük olgusu Alevilik-Bektaşilik bağlamında aşağıda detaylıca ele alınacaktır.

kimi yerlerde yeterince duyarlılık gösterilmemesinin İslam içi görüşlerin öğretiminin bilimsellik niteliğine zarar vereceğini söylemek mümkündür.

3.2.2.2.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında mezhepler üstülük ve Ehl-i Beyt örneği

Ders kitaplarında gerek mezheplerin anlatıldığı ünite ve konularda, gerekse Türklerin Müslüman olmasında önde gelen şahsiyetler hakkında bilgiler verilirken her fırsatta mezhep kurucularının, din büyüklerinin Kur'an ve sünnete olan bağlılıklarına atıf yapıldığı, tüm mezheplerin ve din büyüklerinin belli esaslarda birleştikleri yönündeki vurguların ayrı başlıklar açılarak işlendiği görülmektedir.²³ “Dini/İslami” ve “milli” duyarlıkların ders kitaplarının farklı İslam içi görüşlere bakışını yansıtan temel unsurlardan, bu anlamda ders kitaplarının programla ilişkisini kuran temel yapı taşlarından birisinin “mezhepler üstülük” ilkesi veya yaklaşımı olduğu söylenebilir. İslam içi görüşleri ayrılık gayrılığa, ya da ayrışma ve bölünmeye yol açmama kaygılarıyla, özellikle kök/ortak değerler üzerinden sunmaya dönük tavır öteden beri Türkiye’de devletin dolayısıyla DKAB dersinin Türkiye’deki dinsel farklılıklara olan geleneksel bakışıyla örtüşmektedir. Nitekim din dersleri dini ve mezhepsel farklılıkların ayrılık ve ihtilafa dönüşmemesine, milli birlik ve beraberliğe zarar vermesine özel bir önem göstermiş, bu konuda adeta devletin farklı dinsel unsurları bir arada tutma enstrümanı işlevi görmüştür. Kimi çevrelerce bu tavrın “Sünnilik” olduğu iddia edilmektedir.

²³Ders kitaplarında İslam düşüncesinde oluşan yorum biçimlerinin hiçbir zaman İslam’la özdeşleştirilmemesi gerektiği vurgulanarak İslam dünyasında teşekkül eden mezheplerin, söz gelimi ameli-fikhi mezheplerin ibadetlerin esaslarında değil ancak bu ibadetlerin yapılış şekli üzerindeki ayrıntılarda farklılık gösterdiği belirtilmiştir (Demirtaş, 2012, s. 71). Bu bağlamda kitaplarda mezheplerin örneğin, iman ve İslam’ın şartları, namaz ve orucun farz oluşu gibi konuları tartışma konusu yapmamış oldukları, sadece bu ibadetlerin nasıl yapılacağı konusunda farklı yorumlar getirdikleri değerlendirilmesine yer vermişlerdir (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 74). Nitekim görüşlerin üzerinde birleştiği/uzlaştığı esaslı unsurlar bulunmaktadır. Ders kitaplarının gerek siyasi-itikadi, herek ameli fikhi ve gerekse tasavvufi yorumların ele alınışında, tüm bu yorumların birleştiği ortak/temel zemine işaret eden hususi başlıklar vardır. Bu anlamda “İslam düşüncesinde yorumları birleştiren unsurlar”ın ayrı bir başlık altında detaylıca ele alındığı (Bkz. Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 74 vd.); burada tevhit anlayışının, İslam çatısı altında birleşen bütün mezheplerde temel esası olduğu; İslam dünyasında ortaya çıkan bütün mezheplerin, İslam bilginlerinin veya mezhep imamlarının tamamının tevhidi İslam inanç sisteminin temeli kabul ettiklerine değinilmiştir (Kabakçı, 2012a, s. 87) Yine bu bağlamda nübüvvet, Kur’an, ahirete iman gibi hususlar da tüm mezhep imamlarının üzerinde ittifak ettiği, İslam düşüncesini birleştiren temel unsurlar arasında zikredilmekte ve konuyla ilgili mezhep imamlarının görüşlerinde örnekler vermektedir (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 75-77; Kabakçı, 2012a, s. 86-89). Bu anlamda ders kitaplarının “... bir insan Allah’a, Peygamberimize ve onun bildirdiklerine inanıyorsa hangi mezhepten olursa olsun Müslüman’dır” (Kabakçı, 2012a, s. 85) şeklindeki vurguya yer vermesi bu anlayışı tamamlayan ve mezhepler üstülük bağlamında İslam içi farklılıkların anlatımını tamamlayan sembolik değeri güçlü bir örnek sayılabilir.

Son zamanlarda kamuoyunda, İslam dininin DKAB ders kitaplarında Sünni bir perspektifle sunulduğu, Türkiye'nin dinsel çeşitliliğine yeterince duyarlılık gösterilmediği, bu anlamda örneğin Aleviliğin Sünniliği güçlendirmek için programa ve ders kitaplarına yerleştirildiğine dair iddialar ileri sürülmektedir (Toprak, 2010; Başdemir, 2011). Türkiye'de DKAB dersleri ve çoğulculuk bağlamında yapılan tartışmaların çoğu zaman Alevilik tartışmasına indirgendiği ya da Alevilik üzerinden yürütüldüğü bilinmektedir.

DKAB derslerindeki Alevilik bağlamında yapılan tartışmalarda iki farklı kanadın olduğu görülmektedir. Genelde bilimsel yaklaşımla yapılan değerlendirme ve tartışmalarda DKAB'ın Sünni ağırlıklı bir ders olmadığı, İslam'ın özünü yansıtan, mezhepler oluşmadan önceki kök İslami değerlerin merkeze alındığı, bununla birlikte İslam içi görüşlerin de görmezden gelinmediği şeklindeki görüşler dile getirilmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda ODKAB Öğretim programının resmi yaklaşımına karşılık gelmektedir. Tam karşı uçta, genelde sivil toplum kuruluşları özelde ise Alevi toplum örgütlerinin başını çektiği kanatta ise DKAB dersinde inanç, ibadet vb. boyutlarda İslami söylemlerin Sünni bir bakışla kurgulandığı, dolayısıyla Aleviliğin de bu bakış açısıyla yansıtıldığı yönünde iddialar dile getirilmektedir. Her iki kanatta Aleviliğin müfredatta nasıl tanımlanacağına, konumlandırılacağına ilişkin yapılan tartışmalara bakıldığında Aleviliğin ayrı bir din, inanç, mezhep, tarikat ve yorum olduğu yolunda birbirinden çok farklı görüşlerin dile getirildiği görülmektedir.

Hollanda Alevi Birlikleri Federasyonu'nun internet sitesinde (HakDer, 2014) Alevilik hakkında şöyle denmektedir: "Alevilik İslam değildir. İslam'ın özü hiç değildir. Kendilerini İslam olarak tanımlayanların kendilerine Alevi demeleri de yanlıştır. Kişi eğer kendini İslam-Müslüman gibi hissediyor ve tanımlıyorsa, o zaman Alevi inancıyla hiçbir ilintisi-bağlantısı olmayan İslami kurallara uymalı, camiye gidip namazını kılmalı, Ramazanda orucunu tutmalı, Mekke'ye gidip hacı olmalı, kısaca tam Müslüman olmalıdır. Kişi aynı zamanda hem Müslüman, hem de Alevi olamaz..." Nitekim bu görüşe göre Alevilik; "kendine özgü felsefesi, kültürü, ibadet biçimi, ritüelleri olan bir inanç sistemi, apayrı bir yaşam tarzıdır." Aleviliğin ilk ve orta dereceli okullardaki DKAB derslerinde "Sünni Tarikatlarla aynı kategoride değerlendirilmiş" olduğuna değinen Kılıç'a göre ise Aleviliğin, kategorik olarak mezhepsel oluşumlardan daha alt düzeyde ele alınmasıyla itibar ve değeri düşürülmek istenmiştir. Zira ona göre Alevilik, "hem itikadi olarak hem de fikhî olarak kendine özgü görüşleri olan müstakil

bir İslam mezhebidir” (Kılıç 2013). Üçer’in yaptığı araştırmadaysa örneğin Tokat yöresinde yaşayan Alevilerin, Alevîliği tarikat şeklinde tanımladıkları görülmektedir (Üçer, 2005, s. 163). Bunların dışında daha pek çok bakış açısının olduğu da bilinmektedir.

Türkiye’de din derslerinin gelişimi ve toplumsal misyonu dikkate alınmadan DKAB Öğretim program ve ders kitaplarının Alevilik olgusuna bakışını anlamaya çalışmak eksik bir yaklaşımdır. DKAB derslerinin zorunlu hale getirilmesinin arkasında yatan en önemli motivasyonun 1980 öncesi dönemin sosyolojik atmosferinin olduğu daha önce ifade edilmişti. Bu anlamda DKAB çerçevesinde İslam içi görüşlerin yukarıda dile getirilen kimi eleştirilerde de görüldüğü gibi, Batı dünyasındaki Hristiyanlık mezhepleri mesabesinde ele alınması, örneğin ayrı bir inanç olarak sunulması gerçekçi değildir. Zira İslam içi görüşler gerek gelişim seyri, gerek temel dayanakları, gerekse ana iddiaları bağlamında birbirine yakın durmakta; diaspora eksenli yaklaşımlar hariç Alevilik-Bektaşilik eksenli İslam içi görüşler kendilerini İslam inanç çerçevesinin dışında konumlandırmamaktadır (Bkz. Sarıtaş, 2005; Öz, 2005; Doğan, 2005; Eğri, 2005). Bu bakımdan ders kitaplarında Alevilerin “Allah’ın birliğine inanan, Hz. Muhammed’i son peygamber olarak kabul eden, kutsal kitabı Kur’an-ı Kerim olan, Hz. Muhammed’i ve Onun Ehl-i Beyti’ni seven Müslümanlar” olduğunun altının çizilmesi (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 55) ve bu tarz vurguların hemen her görüş bağlamında yinelenmesi anlaşılır bir durumdur.

Bu gün DKAB ders kitaplarında Aleviliği daha nesnel bir dille sunma gayretleri de dikkatlerden kaçmamaktadır. Örneğin incelenen ders kitaplarında Alevilik kelime anlamıyla “Ali’ye mensup” ya da “Ali’ye ait”, “Hz. Ali’yi seven, sayan ve ona bağlı olan kişi” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 55); terim olarak ise, “Hz. Muhammed’in ölümünden sonra halifeliğin Hz. Ali’nin hakkı olduğuna inananlar” için kullanılmış olduğunu görülmektedir (Demirtaş, 2012, s. 79). Bu tanımlama biçiminin Aleviliğin tarihsel gelişimine, orijinal kaynaklarına uygunluğu, bilhassa Anadolu Aleviliğine duyarlılığı ayrı bir tartışma konusu olmakla beraber (Bkz. Dalkıran, 2002, s. 96-98), nesnel ve dışarıdan bir perspektif alışı yansıttığı söylenebilir. Bu tavır çoğulcu din eğitiminin nesnellik ilkesi bağlamında anlamlıdır. Öte yandan ders kitaplarında Aleviliğin “Tasavvufi yorumlar” içerisinde konumlandırılış biçimini bu görüşün tarihsel gelişimiyle tutarlı olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Zira DKAB derslerinde

Aleviliği İslam içerisinde tanımlama, konumlandırma ve anlama gayretinin anlaşılır gerekçeleri bulunmaktadır.

Alevilik anlayışını İslam içerisinde tutmaya dönük bu tavrı Sünni bir yaklaşım biçimi olarak lanse etmek savunulabilir nitelikte görünmemektedir. Bu anlamda Kılıç'ın iddialarında olduğu gibi (Kılıç 2013) Aleviliğin temel uygulaması olan cemin, “Sünnilik ve Şiilikteki namazın”; Muharrem Orucunun, “Sünnilikteki Ramazan Orucunun”; Cemevi'nin, “Sünni ve Şiilerin ibadethanesi olan caminin” muadili kabul edilmesi pek de gerçekçi gözükmemektedir. Zira ders kitaplarının Sünnilikteki namazı değil Hz. Muhammed'in kıldığı namazı, Sünnilikteki orucu değil Hz. Muhammed'in tuttuğu ve Kuran'da açıklanan orucu, Sünnilikteki camiye değil İslam toplumunun genelinde yaygın olan ve aslı Hz. Muhammed'in ilk mescit uygulamalarına kadar geri giden camiye esas aldığı anlaşılmaktadır. İslam dünyasında mimari yapı ve sanatsal özellikleri bakımından pek çok farklı cami modeli olmasına rağmen hepsinin genel adı ve temel amacı aynıdır. Diğer yandan namaz, oruç gibi temel ibadetlerin, farklı mezhepler, yorumlar bağlamında sunulması program ve ders kitaplarını hazırlayanları olduğu kadar öğrencileri de içinden çıkılmaz bir karmaşaya sevk edebilecektir. Bilindiği üzere bu tür farklılıklar konusunda öğretmenlere belirli bir açıklık tanınmıştır.

Esasında öğretim programı ve ders kitaplarında genel olarak İslam ve İslam içi görüşlerin özelde Alevilik-Bektaşilik düşüncesinin Sünni bir perspektifle ele alındığını iddia etmek, ilgili program ve ders kitaplarının mezhepler üstülük yaklaşımını anlamamak/yanlış anlamak demektir. “DKAB derslerinde Sünniliğin empoze edildiği” şeklindeki eleştirinin ders kitaplarında açık kanıtlarını bulmak kolay değildir. Nitekim ders kitaplarında onlarca yerde Alevilik veya Alevilik-Bektaşilik gibi kelimelerin ve bununla ilgili çeşitli bilgilerin, soru, şekil, resim vb. unsurların geçmesine karşın Sünni ibaresinin sayısının bir elin parmaklarını geçmediği görülmektedir. Bunlardan örneğin ikisi 11. sınıf ders kitaplarının sözlük bölümlerinde tanım olarak verilmiştir (Bkz. Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012). Yine aynı sınıf düzeyinde kullanılan bir ders kitabında, ders kitaplarında yalnızca bir yerde geçmekte olan “Sünni düşünce” ibaresine yer verilmiştir. İfade şöyledir: “İmam Maturidî, İmam-ı Azam Ebu Hanife'nin anlayışı doğrultusunda gelişen ehl-i sünnet çizgisini sistemleştirerek Sünni düşünceye yeni bir ruh katmıştır” (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 67). Dahası ders kitaplarında Sünnilik, Sünni düşünce, Sünnilik mezhebi gibi her hangi bir ad altında, belirli bir din anlayışına ayrı bir başlık açılmamış ve diğerlerine oranla öne

çıkarılmamıştır. Sonuç olarak bütün bu verilerden hareketle ders kitaplarının din/İslam içi görüşleri sunması noktasındaki genel tavrının çoğulcu din eğitiminin eşitlik ve adalet ilkesiyle uyumlu olduğu söylenebilir. Bununla beraber Şiilik; Alevilik-Bektaşilik, Haricilik gibi İslam içi görüşlerin işlendiği kısımlarda ayrı bir başlık altında Sünniliğin ana hatlarıyla tanıtılması yararlı olabilir.

Öte yandan ders kitaplarındaki mezhepler üstülük vurgusunu salt ibadet, inanç, mabet gibi hususlara indirgemek eksikliklerdir. Zira ders kitaplarının ortak kök değerler ile örneğin Hz. Muhammed, Hz. Ali, Ehl-i Beyt gibi değerleri de kast ettiği, bunlara İslam dünyasının ortak değerleri gözüyle baktığı da anlaşılmaktadır. Bu yüzden ders kitaplarındaki mezhepler üstülük anlatımını gözler önüne seren bir örnek olarak aşağıda Ehl-i Beyt kavramına daha detaylıca bakılacaktır.

Bilindiği Şii ve Alevi-Bektaşî gelenekte oldukça yüklü çağrışımları bulunan Ehl-i beyt kavramı, Sünnî İslam geleneğinde de önemsenen kavramlardan/temalardan biridir. Sünnî çevrelerde Ehl-i beyt genel olarak peygamberin eşleri, çocukları ve torunlarından oluşan ve saygı duyulan bir topluluk olarak anılmasına karşın, Şiiilikte bu topluluk “halifelik”, “dokunulmazlık”, “masumiyet” gibi üstün/ayırt edici özellikler barındıran mistik yönleriyle de anılmakta ve kapsamı Hz. Ali’nin soyundan gelen “masum İmamlara” kadar genişletilmekte böylece kavram daha farklı bir konumda ele alınmaktadır.

ODKAB Öğretim programında Ehl-i Beyt konusu doğal olarak daha çok Hz. Muhammed ile ilgili bilgilerin işlendiği öğrenme alanı, ünite ve konular bağlamında konumlandırılmıştır. 11. sınıfta Hz. Muhammed’in örnekliliği ünitesinde “Kültürümüzde Hz. Muhammed Sevgisi” ve “Kültürümüzde Ehl-i Beyt Sevgisi” başlıkları altında, hususen İslam düşüncesinde farklı yorumların ele alınışı sırasında, özellikle “İslam Düşüncesinde Siyasi-İtikadî Yorumlar” ve “Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufî Yorumlar” başlığı altında detaylandırılması öngörülmüştür (MEBDÖGM, 2010, s. 63-64). ODKAB Öğretim programında 9. sınıf “İslamiyet ve Türkler” başlıklı üniteye Türklerin Müslüman olma süreci ile ilgili kazanım (MEBDÖGM, 2010, s. 38) işlenirken Türklerin Müslüman olma süreçlerinde Ehl-i Beyt’in rolüne de vurgu yapılması istenmiş (MEBDÖGM, 2010, s. 38); 11. sınıfta “Hz. Muhammed’in Örnekliliği” ele alınırken “6. Ehl-i beyt kavramının içeriğini açıklar, 7. Kültürümüzde ehl-i beyt sevgisinin çeşitli tezahürleri olduğunu fark eder” şeklindeki kazanımlara yer verilmiş (MEBDÖGM, 2010, s. 48); yine bu bağlamda verilen etkinlik örnekleri

içerisinde “Ehl-i Beyt’i Seviyoruz” temalı bir etkinlik zikredilmiş, bu çerçevede “kültürümüzde ehl-i beyt sevgisini anlatan makale, şiir, söz vb. metinler sınıfta öğrencilere okutularak konu hakkında konuşmaları istenir” denmiştir (MEBDÖGM, 2010, s. 48). Yine 11. sınıf Hz. “Muhammed’in Örnekliliği” ünitesinde kültürümüzde Ehl-i Beyt sevgisi bağlamında bir okuma metni verilmiş (Şiirlerimizde Hz. Muhammed Sevgisine Örnekler) (MEBDÖGM, 2010, s. 63); yine aynı sınıftaki “Aile ve Din” başlıklı ünite içerisinde “Hz. Fatıma ve Onun Aile Fertleriyle İlişkileri” (MEBDÖGM, 2010, s. 65, 73); 10. sınıf İslam’da İbadetler ünitesinde ise “Hz. Ali’nin Örnek Şahsiyeti ve İbadetin Önemine Dair Sözleri” (MEBDÖGM, 2010, s. 62, 74-76) başlıklı okuma metinleri verilmiştir. Görüldüğü gibi programın genel çerçevesi düşünüldüğünde Ehl-i Beyt, farklı öğrenme alanı, ünite ve konularla ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

ODKAB ders kitaplarındaki Ehl-i Beyt tasavvuru büyük ölçüde programın yukarıda öngördüğü tasarım çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bağlamda önce hazırlık sorularıyla Ehl-i Beyt’in ne demek olduğunun araştırılması istenmiş (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 39)ardından konuyu ele alındığı ana metin içerisinde Ehl-i Beyt ifadesinin tanımı ve bu konudaki ihtilaflar hakkında kısa bir açıklama yapılmış(Kabakçı, 2012a, s. 64), Ehl-i Beyt’in önemi, faziletleri ve Hz. Muhammed’in bu konudaki söz ve uygulamalarına yer verilmiş (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 53) Ehl-i beyt kavramı ana hatlarıyla açıklanmıştır²⁴. Ders kitaplarında özellikle “Kültürümüzde Ehl-i Beyt Sevgisi” başlığı altında verilen bilgilerde (Kabakçı, 2012a, s. 63 vd.; Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 53 vd.) kültürümüzde Ehl-i Beyt sevgisinin önemli bir yer tuttuğu, milletimizin Hz. Peygambere olduğu gibi onun ev halkına da derin bir sevgi ve saygı beslediği çeşitli örneklerle işlenmiştir (Örnekler için bkz. Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 54; Kabakçı, 2012a, s. 64; Genç, 2012, s. 45). Bilindiği üzere çoğulcu din eğitiminde farklı din ve mezhepler arasındaki ihtilaflı, çekişmeli, özellikle ön yargı ve yanlış anlamaları besleyen hususlara değinerek, bunlara dair yanlış anlayışları ortadan kaldırmak önemsenmektedir. Bu anlamda toplumsal sorunları besleyen olumsuz algılamaların ortak bir anlayış çerçevesinde ele alınarak, müzakere edilebilmesi,

²⁴Kitaplarda Ehl-i Beyt öğretimi ana metin ve okuma parçalarının yanında hazırlık ve değerlendirme soruları(Örn. bkz. Kabakçı, 2012a, s. 68), sayfa kenarında verilen spot cümleler, metin yorumlama etkinlikleri(Örn. bkz. Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 54), hüsn-i hat, resim ve fotoğraflar vb. görsel unsurlarla da desteklenmiş (Örn. bkz. Kabakçı, 2012a, s. 79) ve anlatıma canlılık, kalıcılık ve çok yönlülük katılmaya çalışılmıştır.

toplumsal birlik beraberlik açısından oldukça önemlidir. Ders kitaplarında İslam içi farklılıkların sunumunda, hususen Ehl-i Beyt örneğinde de görüleceği üzere bu tarz bir anlayışla hareket edilmektedir.

Bu çerçevede ODKAB Öğretim Programı ve ders kitaplarında Ehl-i Beyt örnekliliği hem “Milletimizi” hem de tüm “Müslümanları” birleştirici, bütünleştirici, sembolik değeri güçlü bir fenomen olarak ele alınmıştır. Ders kitaplarında kavramın özellikle Şia, Alevi-Bektaşî ve Nusayrî gelenekteki anlamıyla olan hususi ilişkisi göz ardı edilmemiş (Akgül, ve diğerleri, 2012); ancak “millî” karakterinin, ya da milletimizle olan özel ilişkisinin altı önemle çizilmiş (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 110; Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 54); kimi yerlerde öğrencilerin Ehl-i Beyt sevgisini öne çıkaran bilişsel ve duyuşsal yönü güçlü etkinliklere yer verilmiş, anlayıcı, empatik bir dil geliştirilmeye çalışılmıştır (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012, s. 53). Ayrıca kavram Hz. Ali örneği ile detaylandırılmış, bu çerçevede verilen okuma parçalarında (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 59-6; Barman, 2012, s. 54-58) Hz. Ali’nin hayatı, hilafeti ve yaşamış olduğu bir takım siyasal olaylar anlatılmış ve onun “yüksek insani ve ahlaki vasıflar bakımından” özel bir yere sahip olduğu, bütün bu vasıflarının yanında aynı zamanda Hz. Muhammed’in damadı olmasıyla da bütün Müslümanların kalbinde taht kurmuş, tarih boyunca bütün Müslümanlarca sevilip sayılan ve örnek alınan bir şahsiyet olduğu nihayet bütün Müslümanların ortak bir değeri olduğu vurgulanmıştır. Görüldüğü gibi Hz. Ali örnekliliği ders kitaplarında milletimizin ve bütün Müslümanların ortak bir değeri olarak sunulmakta, onun özellikle Kur’an ve Sünnete olan bağlılığına değinilmekte, bununla beraber yaşamının diğer boyutlarına özellikle de hilafeti ve öldürülmesi-şahadeti gibi tartışmalı konulara da yer verilerek tarihsel gerçeklere daha uygun ve bütüncül bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu durumu ders kitaplarının, üzerinde farklı anlayışlar bulunan dini kimliğin kurucu ana unsurlarına renk veren temaları ele almadaki açıklığı, objektifliği ve duyarlılığıyla ilişkilendirmek mümkündür.

Sonuç olarak ders kitaplarının Ehl-i Beyt, hususen Hz. Ali örnekliliğini ele almasının kapsamlı, çok boyutlu, tarihsel gerçeklere ve farklı dini anlayışlara büyük ölçüde duyarlı bir mahiyet arz ettiği; kitaplarda genel olarak Ehl-i Beyt temasının spesifik olarak ise Hz. Ali örnekliliğinin bütün Müslümanlar için ortak değerler olduğuna ilişkin vurgunun belirgin şekilde öne çıkarıldığına altını çizmek gerekmektedir. Gerek programda gerekse ders kitaplarında altı çizilen mezhepler üstülük yaklaşımının bu

anlamda belirli tarihsel örneklere dayandırıldığı, bu örnekler sayesinde örneğinin İslam'ın iki ana geleneğini birleştiren ortak bir uzlaşma zemini inşa edilmenin hedeflendiği söylenebilir.

Ders kitaplarında İslam içi farklılıklar söyleminin Öğretim programında vurgulanan “mezhepler üstü anlayış” çerçevesinde, “kök [İslami] değerler” bağlamında ele alınan ortak bir takım temalar ile somutlaştırılmış, toplumsal/milli birlik ve beraberlik gibi kaygılarla idealize edilen sosyo-politik bir zemine oturtulmaya çalışılmış olduğu anlaşılmaktadır. Bu, İslam içi farklılıkların güçlü ve derin anlamlar kazandığı, söz gelimi acı ve kedere kaynaklık eden kimi siyasal-mezhepsel olayların yarattığı travmanın üstesinden gelinmeye çalışıldığı, İslam içi çoğulluğun pozitif anlamlar kazandığı, örneğin farklılıkların zenginliğe dönüştürüldüğü, özellikle dinsel farklılıkların ayrışma değil rahmet olarak telakki edildiği bir çoğulculuk (dinde çoğulculuk) anlayışıdır. Türkiye’de din derslerinin tarihsel gelişiminde uzun bir geçmiş olan bu anlayışın, çoğulcu din eğitiminin sosyal ahenk, barışçıl toplum, uzlaşma içerisinde bir arada yaşama kaygılarıyla örtüştüğü söylenebilir.

3.3.2.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders kitaplarında dinler arası çoğulculuk

Türkiye’de din derslerinde diğer dinlere yer vermenin uzun bir geçmişi bulunmakla birlikte bu yer verişin niteliğine dönük tartışmaların, özellikle çoğulculuk, kapsayıcılık; tarafsızlık ve nesnellik yönlü eleştirilerin, görece daha yeni olduğu söylenebilir. Türkiye’nin küreselleşmenin etkileriyle dünyaya, özellikle Batı’ya, örneğin Avrupa Birliği’ne entegrasyonu güçlendikçe özellikle DKAB Öğretim programı ve ders kitaplarında İslam dışı dinlere yer verişin niteliğine dönük tartışmalar farklı kesimlerin katılımıyla genişlemiş, daha da derinleşmiştir. Türkiye’de ayrıca iç ve dış göçlere bağlı olarak toplumsal yapıdaki çeşitliliğin giderek artması, kültürler arası etkileşimlerin, iç içe geçmelerin sıklaşması, barış içerisinde bir arada yaşama bağlamında çeşitli toplumsal sorunların gün yüzüne çıkmasına yol açmıştır. Böylece Türkiye’de DKAB öğretim programları ve ders kitaplarına yönelik çoğulcu eleştiriler yeni bir boyut kazanmıştır.

2000li yıllardan bu yana DKAB Öğretim programlarında kültürler arası etkileşim bağlamında, barış kültürünün geliştirilmesi ve hoşgörü ortamının

oluşturulabilmesinde dinlerin de katkılarının olabileceği gerçeğine daha sıklıkla atıfların yapıldığı görülmektedir (Örneğin bkz. MEBDÖGM, 2010). Bu meyanda İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynaklarına dayalı olarak tanımak gerektiği, dinleri kendi kaynaklarıyla uyumlu biçimde, temel özellikleri ile tanıyarak bağlılarına hoşgörüyle yaklaşabilme hususu önemsenmiştir. Öte taraftan diğer dinler hakkında bilgi sahibi olmanın yalnızca “bir arada yaşama” anlamında değil, aynı zamanda “diğer toplumları anlayabilmek, onlarla anlaşabilmek, iyi ilişkiler kurabilmek, bu ilişkileri geliştirebilmek” bağlamında da gerekli olduğuna işaret edilmiştir (MEBDÖGM, 2010, s. 8). En son 2010 yılında yenilenen ODKAB öğretim programı böyle bir sosyo-politik zeminde kurgulanmış; diğer dinler, programda sıklıkla vurgulanan “saygı”, “hoşgörü”, “anlayış”, “özgürlük”, “birlikte yaşama” gibi değerler üzerine inşa edilmiş; nihayet programın ifadesiyle DKAB dersine “dinler arası açılımlı” bir ders niteliği kazandırılmaya çalışılmıştır (MEBDÖGM, 2010, s. 11).

Araştırmamızın bu kısmında ilgili öğretim programının ön gördüğü dinler arası açılımlılık çerçevesinde ders kitaplarının önce diğer dinleri nasıl ele aldığı genel hatlarıyla incelenecek, yeri geldikçe inceleme Hristiyanlık örneğiyle detaylandırılmaya çalışılacaktır. Nitekim diğer dinlerin sunumu ve çoğulculuk bağlamında yapılan tartışmalarda üzerinde en çok durulan İslam dışı din Hristiyanlıktır.

ODKAB ders kitaplarında, daha önce de ifade edildiği üzere İslam dışında da bir takım dinlere yer verilmiştir. Bu dinler diğer sınıf, öğrenme alanı ünite ve konularda da işlenmekle birlikte²⁵, büyük ölçüde “Din, Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanı

²⁵Burada bir fikir vermesi bakımından ders kitaplarında Hristiyanlık hakkındaki (İlgili ünite dışında kalan) bilgilerin ya da bu dine farklı sınıf, öğrenme alanı, ünite ve konularda yapılan atıfların nerelerde ve hangi bağlamlarda yer aldığı konusunda kısa bir tasvir yapılacaktır. **9. sınıfta** İnsan ve Din ünitesinde satanizmin özel olarak Hristiyanlığa, genel olarak da bütün dinlere karşı bir başkaldırı ve isyan hareketi olarak doğmuş olduğu vurgulanmakta (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 19; Genç, 2012, s. 19); aynı sınıfta Hz. Muhammed’in hayatı bağlamında Arabistan coğrafyasında yaşayan yerleşik halklardan birisinin de Hristiyanlar olduğu ifade edilmekte (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 39; Genç, 2012, s. 41, 53); yine Hz. Muhammed’in hayatı ve risalet mücadelesi bağlamında Hristiyan olduğu bilinen çeşitli kimselerin (Varaka b. Nevfel, Necâşi vb.) isimleri zikredilmekte (Genç, 2012, s. 49); laiklik ve din ünitesinde, laikliğin, ilk olarak Avrupa’da Hristiyan din adamlarının anlayış ve uygulamalarına, devlet işlerine karışmalarına tepki olarak ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 100). **10.sınıfta** temel hak ve özgürlükler konusu ele alınırken “Sonuç Çıkaralım” başlıklı bir etkinlik örneğinde Hz. Peygamberin Necranlı Hristiyanlarla yaptığı anlaşmanın İslam’ın inanç özgürlüğüne verdiği öneme güzel bir örnek olduğu vurgulanmakta (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 96, 97); yine aynı ünite de Hz. Ömer’in adaletini işleyen bir okuma parçasında [Hz. Ömer’in] cüzamlı Hristiyanlara da zekât gelirlerinden yardımda bulunmuş olduğundan bahsedilmekte (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s. 112; Barman, 2012, s. 112); İslam ve Bilim ünitesinde İslam Medeniyetinde Eğitim Kurumları konu ele alınırken Endülüs Emevi Devleti’nde eğitim ve öğretim faaliyetleri oldukça ileri seviyede olduğu, özellikle Kordoba Medresesi’nden sadece Müslümanlar değil, aynı zamanda Hristiyanlar’ın da faydalandığı vurgulanmıştır (Ekşi, Yapıcı, Özbay, & Akgül, 2012, s.

içerisinde 12. sınıfta “Yaşayan dinler ve benzer özellikleri” başlığı altında ele alınmış ve ana hatlarıyla tanıtılmaya çalışılmıştır. Bilindiği gibi bir öğretim programının hangi dinlere yer vereceğini belirleyen bir takım öncelikler vardır. Çoğulcu ve kamusal din eğitimi uygulamalarında müfredatta yer verilen dinlerin genelde ülkede yaşayan, yani o ülkede bağlıları bulunan dinler olduğu bilinmektedir. Ayrıca ülkenin tarihsel, kültürel, siyasal özellikleri ile içinde bulunduğu uluslararası konum da hangi dinlere yer verileceği konusunda etkili olabilmektedir. ODKAB ders kitaplarında birden çok dine yer verilmesi öncelikle ODKAB ders kitaplarının farklı din ve inançları kapsayıcılık niteliğini akla getirmektedir.

126). Aynı sınıfta Kur'an'a göre Hz. Muhammed ünitesi işlenirken Hristiyanlığın benimsendiği Bizans İmparatorluğu'nda halkın, devlet yöneticilerinin ağır baskısı ve mezhep kavgaları nedeniyle zor durumda olduğu vurgulanmış (Barman, 2012, s. 68); Türk dünyasının doğusunda bulunan **Uygurlar'ın, millî dinleri olan Gök Tanrı inancını terk ederek Mani, Buda ve Hristiyanlık dinlerine girerken batıda yerleşmiş bulunan Hazarlar'ın ise İslam, Hristiyanlık ve Yahudiliği, İdil-Volga Bulgarlarının ise İslamiyet'i, Tuna Bulgarları Hristiyanlığı benimsemeye başladıkları** belirtilmiş; aynı sınıfta ayrıca Hacı Bektaş Veli'den bahsedilirken “O, bir Türkmen şeyhi olarak hem çevresindekileri iyiye, güzele ve doğruya çağırarak hem de Ürgüp yöresinde yaşayan Hristiyanlarla sıcak ilişkiler kurarak onların İslamiyet'i kabul etmelerine zemin hazırlamıştır” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 117) şeklindeki görüş ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Yine aynı sınıfta Allah İnancı bahsinde İslam dininin, Allah tarafından gönderilen kutsal kitaplara inanılmasını istediğine değinilerek, Kur'an-ı Kerim'de Hz. İsa'ya gönderilen İncil'e açıkça değinildiğinin altı çizilmiş ve konuyla ilgili örnek ayet mealleri verilmiştir (Barman, 2012, s. 27). **11. sınıfta** İslam Düşüncesinde Yorumlar başlıklı ünite, İslam düşüncesindeki yorumların doğuşunun sebepleri bağlamında kültürün etkisinden bahsedilmiş örnek olarak da Müslümanlar arasındaki Mehdi-Mesih inancı verilmiştir. Ders kitaplarında İslam dininin ilkelerine aykırı görülen bu inanç, Yahudi ve Hristiyan kültürünün etkisiyle Müslüman toplumlarda yayıldığı ve taraftar bulmuş olduğu vurgulanarak Hristiyanlarda Hz. İsa'nın ölmediği, kıyamete yakın bir zamanda dünyaya döneceği, adaleti ve barışı sağlayacağı inancının bulunduğu bilgisine atıf yapılmıştır (Kabakçı, 2012a, s. 75). Aynı sınıf düzeyinde Hz. Muhammed ünitesi kapsamında Hz. Muhammed'in hoşgörüsü işlenirken Necran Hristiyanlarından bir grubun Hz. Peygamberle görüşmesi sırasında, Hz. Muhammed'in onların Mescid-i Nebi'de ibadet etmelerine izin verdiklerine değinilmiştir (Kızılkaya, 2012, s. 57; Kabakçı, 2012a, s. 58); Değerler ve Aile ünitesi ele alınırken Hristiyanlıkta evlilik konusuna değinilmiş, burada aile kurumunun Hz. İsa ve kilise birliğinin sembolü olarak görüldüğünden, Hristiyanlara göre iki insan Tanrı huzurunda evlendiklerinde Tanrı'nın nazarında onların bir tek varlık oldukları kabul edildiklerinden dolayısıyla evliliğin, Hristiyanlarca dinî bir kurum sayılıp teşvik edilmiş olduğundan bahsedilmiştir (Koç, Şimşekçakan, Baydaş, & Altaş, 2012). Hristiyanlık konusunun diğer sınıf, öğrenme alanı, ünite ve konular çerçevesindeki anlatımını ortaya koyan yukarıdaki tabloya bakıldığında, bahsi geçen dinin daha çok İslam bağlamında örneğin İslam dininin tarihsel gelişimi, Müslümanların ilmi faaliyetleri, ya da Türklerin İslam diniyle ilişkileri/Müslüman olmaları gibi bağlamlarda karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu durumu din derslerinin İslam ağırlıklı olmasının yanında, dersi alan öğrencilerinin çoğunun Müslüman öğrenciler olması gerçeğiyle de ilişkilendirmek mümkündür. Diğer yandan Hristiyanlığı tarihsel gerçeklerden, özellikle İslam diniyle olan ilişkilerinden arındırarak/yalıtarak ele almak bu dinin tarihten kopuk, soyut bir şekilde algılanmasına hizmet edebilecektir. Bu anlamda onu tarihsel gelişim sürecinde diğer dinlerle olan münasebeti bağlamında ortaya koyan yukarıdaki tablonun gerek İslam dinin gerekse Hristiyanlığı daha nitelikli ve gerçekçi bir perspektifle anlaşılması açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber diğer dinlere, özellikle Hristiyanlığa İslam dinini güçlendirmek, buna karşın öteki din ve inançları yermek, olumsuzlamak ya da reddetmek bağlamında yer verilmediği açıktır. Bu anlamda ders kitaplarında en azından bahsi geçen öğrenme alanı ve ünite dışında kalan alanlarda her hangi bir İslam-Hristiyanlık karşıtlığının ya da geriliminin yer aldığı söylenemez.

ODKAB ders kitaplarının diğer dinleri kapsayıcılığı iki düzeyde ele alınabilir. İlki daha makro düzeyde ya da geleneksel çoğulluk bağlamında ders kitaplarında hangi dinlere yer verildiği üzerinden; ikincisi ise bahsi geçen dinlerin sunumu bağlamında bu dinlerin içsel çeşitliliklerine duyarlılık üzerinden ele alınabilir. Diğer bir anlatımla burada birden çok dine yer verme ve dinlerin içsel çoğulluğuna duyarlılık anlamında iki tür kapsayıcılıktan söz edilebilir. Birinci açıdan bakıldığında ODKAB ders kitaplarının yeryüzündeki tüm dinleri değil de yaşayan dinleri esas alması ve ülke içerisinde müntesibi bulunan tüm dinlere yer vermesi, bu dinleri ana hatlarıyla tanıtmaya çalışmasının anlamlı olduğu söylenebilir. İkinci açıdan bakıldığında ise ders kitaplarının dinler hakkında genel bir bilgi vermeyi amaçladığı, bu anlamda her bir din hakkında ortalama bilgilere yer verdiği, yani dinleri fazla ayrıntıya girmeden, kabaca resmetme eğiliminde olduğu, bununla beraber dinler içerisinde inanç, ibadet, mabet vb. hususlarda var olan farklı anlayışlara da yeri geldikçe değindiği, özellikle Hristiyanlık bağlamında da görüldüğü üzere bazı dinlerin içindeki farklılıklar hakkında daha fazla bilgi verdiği anlaşılmaktadır.²⁶Bununla beraber ODKAB ders kitaplarının dinler arası çoğulluğa bakışını/duyarlılığını anlamak için ders kitaplarının dinleri sunma biçimine daha detaylı bakmak gerekmektedir. Aşağıda ders kitaplarının yaşayan dinleri önce hangi başlıklar ya da temalar etrafında serimlediğine, ardından bu örgü etrafında verilen bilgilerin nesnellik, tarafsızlık ve çoğulculuk niteliğine detaylıca bakılacaktır.

ODKAB ders kitaplarında “yaşayan” dinlerin ele alındığı konu başlıkları “Yaşayan dinler”, “Dinlerin benzer özellikleri”, “Dinlerde çevre bilinci” ve “Küreselleşen dünyada dinler arası ilişkiler” adlarını taşımaktadır. İlk başlık altında genel bir din tarifi yapıldıktan sonra dinlerin tasnifine yer verilmiş, dünyadaki belli başlı dinler hakkında istatistiksel ve coğrafi bilgiler aktarılmış, örneğin farklı dinlerin dünya

²⁶Ders kitaplarında Hristiyanlık içerisindeki farklı anlayışlara yer verildiği, bu anlamda tarihî süreç içerisinde bazı mezheplerin ortaya çıkmış olduğuna değinilerek Katoliklik, Ortodoksluk ve Protestanlık “önemli Hristiyan mezhepleri arasında” zikredildiği görülmektedir (Demirtaş, 2012, s. 130; Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 95). Kimi ders kitaplarında farklı Hristiyanlık anlayışları arasında inanç, ibadet, mabet vb. hususlardaki farklılıklara, ihtilaflara değinilmekte, Hristiyanlığın içsel farklılıklarına duyarlılık gösterilmektedir. Kitaplarda oruç ibadeti hakkında bilgi verilirken Hristiyanlıktaki farklı oruç ibadetleri tanıtılmış, Hristiyan mezhepleri arasındaki ortak ve farklı uygulamalara değinilmiştir. Benzer şekilde hac ibadeti hakkında genel bilgiler verilerek, Hristiyanlıkta hac merkezleri konusunda Hristiyan mezhepleri arasında tam bir birliğin bulunmadığına vurgu yapılmış (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 110), örneğin Katolikler’in, hac için genellikle papalığın bulunduğu İtalya’daki Roma şehrine gittikleri, Protestan anlayışında ise hac diye bir ibadetin olmadığı (Demirtaş, 2012, s. 161) belirtilmiştir. Aynı çoğul vurguların kurban ibadeti için de söz konusu edildiği görülmektedir.(Ayrıca bkz. Demirtaş, 2012, s. 134, 146),

üzerindeki dağılımını gösteren bir haritaya yer verilerek yaşayan dinler hakkında genel bir tablo ortaya konmaya çalışılmıştır (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 92; Demirtaş, 2012, s. 125). “Vahye dayalı dinler” başlıklı kısımda ise sırasıyla Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet konuları ele alınmıştır. “Allah’ın peygamberler aracılığıyla insanlara gönderdiği dinler” olarak tanımlanan (Demirtaş, 2012, s. 125) “vahye dayalı”, ya da “tek tanrılı” dinlerin önce “en eskisi” olan Yahudilik/Musevilik hakkında genel bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda Yahudiliğin tanımı ve tarihsel sürecine değinilmiş, Yahudilerin günümüzde yaşadıkları bölgeler hakkında bilgiler verilmiş, ardından bu dinin temel inanç esasları, kutsal kitabı, kutsal mekânları (Örneğin Ağlama duvarı), temel ibadet şekilleri, evlilik ve sünnet gibi bir takım uygulamaları tanıtılmıştır.²⁷ Benzer temalara Hristiyanlık ve İslam bağlamında da değinilmiş ve böylece her üç din hakkında genel düzeyli bir bilgilendirme yapılmıştır. “Hint Dinleri” başlıklı kısımda sırasıyla Hinduizm, Budizm, Caynizm ve Sihizm hakkında, “Çin ve Japon Dinleri” başlıklı kısımda sırasıyla Taoizm, Konfüçyanizm, Şintoizm hakkında yukarıda tasvir edilen genel mantık ve işleyiş çerçevesinde bilgiler verilmiştir.

Ders kitaplarında diğerlerine oranla daha dar bir çerçevede ele alınan geleneksel dinlerin tanımı, genel özellikleri, temel kavramları, belli başlı örnekleri, nerede yaygın oldukları vb. hakkında da bilgiler verilmiştir. Bu kısımda açıklanan yerel inanç biçimlerine yaşayan din ve inançlar hakkında genel bir tablo sunmak amacıyla yer verildiği anlaşılmaktadır. Ancak bu inançların anlatımının din olarak kategorize edilmesinde bir takım sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim ders kitaplarında ilgili ünite girişinde verilen din tanımı düşünüldüğünde²⁸ belli bir kurucusu, inanç sistemi, kutsal kitabı ve yazılı kaynağı olmadığı belirtilen bu inançların nasıl olup ta din sayıldıkları anlaşılamamıştır (Bkz. Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 101 vd.).

Ders kitaplarında yaşayan dinlerle ilgili olarak “Dinlerin benzer özellikleri” başlığı altında, her bir din hakkında daha önce kısaca verilmiş olan genel nitelikli bilgiler, bu sefer detaylandırılarak, belirli ortak boyutlar etrafında (sırasıyla inanç,

²⁷ Bu kısımda ayrıca orijinal kaynağına işaret edilerek Tevrat’taki on emir metnin kenarında ayrı bir çerçeve içerisinde verilmiş, anlatım Yahudilikteki çeşitli sembollerin resimleri (Örneğin Yedi kollu şamdan, 14. yüzyıla ait bir Tevrat sayfası) ve farklı etkinliklerle desteklenmiştir (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 93-94; Demirtaş, 2012, s. 125-128).

²⁸ “Bir topluluğun sahip olduğu kutsal kitap, peygamber veya kurucu, Tanrı kavramını da genellikle içinde bulunduran inanç sistemi ve bu sisteme bağlı olarak yaptığı ibadet, yerine getirmeye çalıştığı ahlaki kurallar bütünü” (Demirtaş, 2012, s. 124).

ibadet, ahlak, önemli gün ve geceler) açıklanmaya çalışılmıştır. Burada ilahi dinlerden ilki olan Yahudilikten başlanarak geleneksel dinlere kadar tüm din ve inançlar önce inanç sistemleri/esasları (Tanrı, peygamberlik, kutsal kitap, ahiret); ardından ibadet şekilleri (bireysel-toplu; günlük-haftalık-aylık, dua, namaz, oruç, hac, sadaka, kurban vb.) ve mabetleri; daha sonra bu din ve inançlarda bulunan temel ahlak ilkeleri ya da evrensel ahlak değerleri (doğruluk, dürüstlük, iyilik, yardımseverlik, büyüklere saygı küçüklere sevgi gösterme, zararlı alışkanlıklardan kaçınma, başkalarına zarar vermeme; adam öldürmeme, zina hırsızlık, yalancılık yapmama vb.); son olarak da önemli gün ve geceleri (önemli gün, hafta, ay ve geceler; Ramazan, Cuma, Noel, Paskalya, Şukkot, Diwali vb.) çerçevesinde incelenmiştir. Bu başlık altında verilen bilgilerde her din farklılıklarıyla beraber temelde ortak konular (inanç, ibadet, ahlak vb.) çerçevesinde ele alınıp işlenmiştir. Ders kitaplarında dinlerin belli ortak konular veya temalar etrafında ele alındığı bölümlere detaylı bakıldığında da görüleceği üzere, incelenen metinlerde dinleri birleştirme, dinlerin aynı olduklarını ispatlamaya çalışma, dinler arasındaki farklılıkları/ihtilafları saklama ve ya görmezden gelme, bir dini diğerine dönüştürme ya da benzetme gibi olumsuzluklar bulunmamaktadır. Bu durumu çoğulcu din eğitiminin dinleri kendi orijinal yapılarına uygun olarak ele alma ilkesiyle ilişkilendirmek mümkündür.

“Dinlerde çevre bilinci” başlığı altında yaşayan dinlerin çevresel sorunlara bakışı ana hatlarıyla ele alınmış, çevrenin korunması veya çevreye özen gösterilmesi noktasında dinlerin emir ve yasaklarına, öğüt ve tavsiyelerine değinilmiş; “Küreselleşen dünyada dinler arası ilişkiler” başlığı altındaysa küreselleşme bağlamında dünyanın yaşamış olduğu büyük değişime; teknoloji, iletişim, haberleşme alanlarında yaşanan gelişmelere, bir arada yaşama bağlamında oluşan sorunlara yer verilmiştir. Ders kitaplarına göre “gelişen teknoloji, çok amaçlı ve çok kültürlü toplum yapısı, insanların, bir arada barış içinde yaşamalarını zorunlu hâle getirmiştir. İçeride kapanma, düşmanlıklar geliştirme dönemi artık kapanmıştır. Tanırma, anlaşma, saygı, problemlere ortak çözümler arama dünyada geçerli olmaya başlamıştır. Farklı din ve kültürden insanların dünyada yaşanan çevre, sağlık ve ekonomik sorunlar için bir araya gelip ortak çözüm arayışına bulunmaları ve iş birliği yapmaları gerekmektedir” (Demirtaş, 2012, s. 181). Son dönemde kamusal din eğitiminin küresel sorunların çözümüne dönük inisiyatifler geliştirmesi yönünde bir takım beklentiler olduğu bilinmektedir. Anlaşıldığı kadarıyla Türkiye’de DKAB dersleri de bu tür beklentilerden etkilenmiştir/etkilenmektedir.

Nitekim dinlerin çevreye bakışının ayrı bir başlıkta ele alınması, çevreyle ilgili sorunların çözümünde dinlerin ne tür çözümler sunduğunun ortaya konmaya çalışılması da bu görüşü desteklemektedir. Kamusal din eğitiminin güncellik ve canlılığını sağlayan önemli bir konu olarak küreselleşme ve bu anlamda küresel meselelerle ilgilenme noktasında DKAB derslerinin önemli bir gelişim süreci içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Görüldüğü gibi ders kitaplarında yaşayan dinler önce kendi gerçekliği bağlamında bağımsız bir başlık altında ele alınmakta, sonrasında belli ortak boyutlar/temalar etrafında detaylandırılmakta, ardından diğer dinlerle birlikte küresel sorunların çözümü çerçevesinde dinler arası bir perspektifle resmedilmektedir.²⁹ Çalışma kapsamında incelenen kitaplarda dinler, yukarıda da betimlendiği gibi, bir taraftan ortak boyutlar/temalar etrafında ön koşulluluk esasına göre ele alınırken, bir taraftan da örneğin ahlaki konular, küresel sorunlar, çevre sorunları, temel insan hakları vb. söz konusu olduğunda dinlerin bu hususlardaki ortak/benzer görüşlerine vurgu yapılmakta, küreselleşme bağlamında barış içerisinde bir arada yaşama, diyalog ve iş birliği içerisinde çalışmanın öneminin altı çizilmektedir (Örneğin bkz. Akgül, ve diğerleri,

²⁹ Bilindiği gibi çoğulcu din eğitiminde birden çok dinin varlığının farklı dinlerin hakikat ve mutlaklık iddiaları bağlamında nasıl anlamlandırılacağı önemli bir tartışma konusudur. Özellikle farklı dinlere mensup öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü çok dinli sınıflarda bu tarz tartışmalar sıkça gündeme gelmektedir. Temel soru şudur: Hakikat tekse niçin birden çok din vardır? ODKAB ders kitaplarında bu konuda herhangi bir bilgi verilmemek ve dinler arasındaki hakikat, doğruluk, üstünlük tartışmalarına girilmemekle birlikte, özellikle “Yaşayan dinler ve benzer özellikleri” ünitesinde bütün dinlerin kendi prensiplerinin doğruluğunu ileri sürdükleri, ancak diğer dinlerin varlığını da inkâr etmedikleri vurgulanmıştır (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 118). Ayrıca yine aynı ünite kapsamında bir ders kitabında **neden birden çok din olduğu** öğrencilere soru olarak yöneltilmiş ve dini çoğulluk olgusuna dikkat çekilmeye çalışılmıştır (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 91). Görüldüğü gibi incelenen ders kitaplarında dinlerin hakikat ve mutlaklık tartışmalarına girilmemekte ancak birden çok dinin varlığını anlamlandırmaya dönük öğrenci merkezli bir anlayışa da yer açılmaktadır. Bu durum **dini çoğulculuk gerçeğini doğru anlama adına önemlidir**. Bununla birlikte ders kitaplarında farklı dinlerin varlığını anlamlandırma sadedinde dinlerin doğuşu ve gelişimi olgusuna, birden çok dinin nasıl ortaya çıktığı konusuna değinildiği görülmektedir. Bu anlamda dinlerin doğuşu şu şekilde tasvir edilmektedir (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 91-92): İnsanda yaradılıştan gelen bir inanma duygusu vardır. Buna fitrat üzere yaratılma durumu da denmektedir. Allah tarafından gönderilen, başlangıçta tek Tanrı inancına dayanan din, zamanla peygamberlerin getirdiği bu inancın insanlar tarafından farklı farklı anlaşılması veya unutulması neticesinde farklı yorumlanmayla sonuçlanmıştır. Dolayısıyla ders kitaplarına göre farklı dinlerin ortaya çıkmasının arkasında iki neden bulunmaktadır: Yeryüzünde yaşayan insanların ırk, dil, örf, adet, gelenek, görenek dolayısıyla kültürel bakımdan birbirinden farklı olması; insanların zamanla Allah'ın buyruklarından, peygamberlerin getirdikleri mesajlardan uzaklaşmaları neticesinde, doğaüstü güçlere inanmaya başlamaları, kötülüklerin, hırsızlıkların yaygınlaşması, ahlaki değerlerin zayıflaması. Ders kitaplarına göre farklı kültürel özellikler taşıyan toplulukların yüce bir varlığı anlayışları ve [Ona] inanıp yönelişleri de çeşitlilik arz edebilir. Dolayısıyla farklı din ve inançların ortaya çıkması bu yönüyle doğal karşılanmakta bir başka yönüyle de tevhit inancından ayrılış anlamında, bir çeşit sapma olarak görülmektedir. Birinci tavrın daha sosyokültürel veya bilimsel bir açıklama, ikincisinin ise daha teolojik bir izah biçimi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kitaplarda birden çok dinin anlamlandırılmasının çoğulcu bir karakter arz ettiğini söylemek mümkündür.

2012, s. 114 vb.). Bu anlamda farklı dinlerin, ana hatlarıyla tanıtılması sürecinde daha çok din hakkında öğrenme (learning about religion) yaklaşımına yakın durulmakta, küresel insani sorunlar söz konusu olduğunda, dinlerin bu yöndeki problemlere getirdikleri çözümlere vurgu yapılarak dinlerden yararlanılmakta böylece dinden öğrenme (learning from religion) eksenli bir tavır sergilenmektedir.³⁰ Kitaplarda yaşayan dinlerin sunumunun kabaca bu iki yaklaşıma yaslandığını söylemek mümkündür. Demokratik, çoğulcu toplumlarda kamusal eğitim süreçlerinde farklı dinlerin öğretiminde kullanılan iki temel din eğitimi anlayışı olarak sıklıkla karşımıza çıkan bu iki öğrenme biçiminin ODKAB ders kitaplarında yaşayan dinleri ele almak üzere işe koşulmuş olması ders kitaplarının modern din eğitimi anlayışlarıyla olan yakınlığını göstermesi bakımından anlamlıdır.

Bilindiği gibi çoğulcu din eğitiminde dinlerin karşılaştırmalılık esasına göre ele alınması önemsenmektedir. Bu bağlamda ODKAB ders kitaplarında dinler hakkında verilen inanç, ibadet, ahlak, kutsal zaman ve mekânlar vb. hakkındaki bilgiler kimi zaman karşılaştırmalı olarak ele alındığı görülmektedir. Dinler arasında yapılan karşılaştırmalar genellikle ya müntesiplerinin sayısını, dağılım ve oranlarını gösteren grafik, tablo ve haritalar (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 91-92) gibi nicel parametreler üzerinden, ya da dinlere ait inanç, ibadet, kutsal metin-yer-zaman ve kişiler ile bu dinlerin tarihsel gelişim süreci gibi görece daha nitel parametreler bağlamında yapılmaktadır. Bu tarz karşılaştırmalar hem metnin akışı içerisinde hem de etkinlik örneklerinde karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin bir ders kitabında ilahi dinlerdeki kutsal kitap inancı şu şekilde işlenmektedir: “İlahî dinlerde kutsal kitap inancı çeşitli şekillerde görülür. Yahudiler sadece kendi kutsal kitaplarına inanırken Hristiyanlar kendi kutsal kitaplarının yanında Yahudilerin kutsal kitaplarına da inanır ve onları da kabul ederler. Müslümanlar ise her iki dinin kutsal kitaplarının asıllarına inanırlar” (Demirtaş, 2012, s. 147). Bir etkinlik örneğinde ise “Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam dininin Tanrı anlayışlarını karşılaştırınız” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 102) denerek

³⁰ Ders kitaplarında ortak insani hususlar (örneğin küresel sorunlar) söz konusu olduğunda dinlerin genelde benzerlikleri vurgulanmakta, ortak noktalara işaret edilmekte, dinlerin küresel sorunların çözümünde birlikteliğine, işbirliğinin önemi ve gereğine değinilmektedir. Örnek: “Dinlerin insanlığa sunduğu ortak değerlere rağmen pek çok farklılıkların bulunduğu da bir gerçektir. Ancak bu farklılıklar, ortak insanlık mirasının varlığıyla çelişmemektedir. Bu nedenle insanlık tarihinin ortak değerleri olan erdemler üzerinde birlik anlayışı işlenmelidir” (Demirtaş, 2012, s. 181). “Farklı dinlerden ve kültürlerden insanların bir araya gelip birbirlerini tanımaları ve ortak sorunlarının çözümü için görüş alış verişinde bulunmaları, dünyada yaşanan çatışmaların önlenmesinde önemli katkılar sağlayacaktır” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 117).

dinlerdeki Tanrı inancının karşılaştırılması istenmiştir. Şu halde ders kitaplarında dinlerin ele alınışında çoğulcu din eğitiminin ön gördüğü karşılaştırmalı bakış açısının kullanıldığı söylenebilir.

Diğer yandan dinlerin sunumunda kullanılan mukayeseli anlatımlarda kimi zaman İslam'ın diğer dinlere bakışına yer verilmekte, konuyla ilgili çeşitli ayetler zikredilerek öğrencilerde diğer dinlere karşı belli bir bakış açısı geliştirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin bir ders kitabında Hristiyanlık anlatılırken Hz. İsa'nın doğumu, yaşamı, üstün insani özellikleri, peygamberliği vb. konular hakkında Kuran'da yer alan bilgilere de başvurulmuştur (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 95). Ders kitaplarında diğer dinlere İslam dinin bakışını yansıtmaya noktasında her hangi bir ön yargılı ya da dışlayıcı tavra rastlanılmamakla birlikte yukarıda verilen örneğin oldukça istisna kaldığını belirtmek gerekir. Gerek “tarafsızlık”, “objektiflik” ve “çoğulculuk” gerekse “mukayeseli” ve “karşılıklı” ilkelerine bağlılık anlamında her ne kadar İslam dışı dinleri kendi orijinal kaynaklarına sadık kalarak ve nesnel bir perspektifle sunmanın önemli olduğu söylene bile, Türkiye’de dersi alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Müslüman öğrenciler olduğu düşünüldüğünde diğer dinlere İslam'ın bakış açısını tanıtmamanın anlamlı ve gerekli bir tavır olacağı söylenebilir. Çoğulcu din eğitiminin mukayeseli ve karşılıklı ilkeleri de bunu gerektirmektedir.

Ders kitaplarında dinler arasındaki benzerlik ve farklılıkların ele alınışında veya dinlerin mukayesesinde dikkati çeken bazı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların temelde diğer dinlere bakıştaki yanlışlıktan beslendiği anlaşılmaktadır. Örneğin bir ders kitabında (Demirtaş, 2012, s. 156) “Karşılaştırmalı” başlığıyla verilen örnek etkinlikte “dinlerdeki dua ve namaz ibadetlerinin benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmalı” şeklinde bir yönerge verilmiştir. Yönergeden de anlaşılacağı gibi yazar farklı dinlerdeki namaz ibadetlerinin (!) karşılaştırılmasını istemekte yani İslam dininden başka dinlerde de namaz ibadetinin olduğunu ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapılabileceğini farz etmektedir. Oysa diğer dinlerde namaza benzer ritüeller olsa bile bunların adı namaz değildir. Nitekim bir başka ders kitabında “günümüzde Hristiyanlıkta, Müslümanların anladığı manada bir namaz ibadeti yoktur” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 107) şeklinde bir açıklamaya yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla farklı dinlerdeki namaz ibadetlerini karşılaştırmak ibaresi yanlış anlaşılmaya müsait bir durum arz etmektedir. Bu tür örnekler ders kitabı yazarlarının karşılaştırmalı din pedagojisini henüz yeterince kavramadıklarını göstermektedir.

Dinlerin belirli ortak boyutları hakkında bilgiler verilmesi sürecinde ders kitaplarında genelde aynı hususlara değinilmekle beraber metinler arasında bazı çelişki ya da belirsizliklere de rastlanılmaktadır. Örneğin bir ders kitabında “Peygamber inancı Yahudilik ve İslam dininin inanç esasları arasında yer alır... Hristiyanların inanç esasları arasında peygamberlere iman maddesi yer almaz” (Demirtaş, 2012, s. 148) denirken bir başka kitapta “Peygamber inancı, Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam’ın inanç esaslarındandır” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 104) bilgisine yer verilmektedir. Görüldüğü gibi temel bir konuda kitaplar arasında açık bir çelişki bulunmaktadır. Öte yandan ahiret inancı bahsinde bir ders kitabında Caynizm, Sihizm, Konfüçyanizm ve geleneksel dinlerin bu yöndeki görüşlerine/inançlarına yer verilmişken (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 106) diğer bir ders kitabında (Demirtaş, 2012, s. 147-149) ahiret inancına dair sadece ilahi dinlerin görüşlerine değinilmiştir. Bu iki örnekten de anlaşılacağı üzere ders kitaplarında dinlerin boyutlandırılarak karşılaştırmalı bir perspektifle ele alınması henüz çoğulcu din eğitiminin temel niteliklerini karşılayacak düzeyde değildir.

Araştırma kapsamında bilhassa dinlerin ilgili boyutlarını açıklarken ne tür nitelermelerin kullanıldığı da ele alınmıştır. Burada ders kitaplarının tarafsızlığı bağlamında sorun teşkil edebilecek bir takım hususların altını çizmek mümkündür. İncelenen çalışmalarda yaşayan ilahi dinler hakkında bilgi verilirken örneğin “evrensel olma”, “akla ve mantığa uygunluk”, “bilimsel gerçeklere ters düşmeme”, “bireysel özgürlüklere son derece önem verme” gibi nitelermelerin sadece İslam anlatımında vurgulanıp diğerlerinde pek öne çıkarılmadığı görülmektedir (Örneğin bkz. Demirtaş, 2012, s. 124-132). Bu durum en azından söz edilen ünite bağlamında çoğulculuk ilkesiyle ilgili bir sorun olarak görülebilir.

ODKAB ders kitaplarında yaşayan dinlerin sunuluş niteliğini ele veren göstergelerden bir diğer önemli tema da dinler hakkında verilen bilgilerdeki tarihsel-güncellik dengesi; özellikle dinlerin yaşanan gerçekliği bağlamında yerli/yerel örnekliklerine duyarlılık konusudur. Ders kitaplarında genel bir tarama yapıldığında da görüleceği üzere yaşayan dinler hakkında verilen bilgiler tümüyle tarihsel bilgiler ya da ansiklopedik nitelikli anlatılar olmayıp, bahsi edilen dinlerin yaşanan gerçekliklerine de odaklanılmış, bu anlamda pek çok görsel unsur eşliğinde dinlerin belli bir canlılık içerisinde sunulmasına gayret edilmiştir. Bahsi geçen görseller içerisinde dinlerin sembollerini, büyük/önemli mabetlerini, temsili kişiliklerini, önderlerini, kutsal

kitaplarını vb. gösteren resim ve fotoğraflar başta gelmektedir. Resimlerin konuyla ilgili, açık ve anlaşılır, sembolik değeri güçlü ve güncellik vasfı taşıyan örnekler olduğu söylenebilir (Örneğin bkz. Demirtaş, 2012, s. 129, 130, 135, 141; Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 94, 98, 100). Bunlar içerisinde temsil gücü yüksek ikonografik görsellere sıklıkla başvurulduğu göze çarpmaktadır. Bu tür unsurların bahsi geçen dinlerin öğretiminin niteliğini güçlendireceği, söz gelimi dinler arası öğrenmelerin canlılık ve kalıcılığını artıracığı söylenebilir. Dinlerin özellikle görsel malzemelerle desteklenerek öğretilmesi o dinlere karşı daha bütüncül ve kalıcı bir anlayışı pekiştireceğinden dinler arası ilişkilerin iyileşmesine, ön yargı ve dinsel cehaletin de giderilmesine katkı sağlayacaktır. Bu yüzden ders kitaplarında görsel malzemelerin kullanımı çoğulcu din eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır.³¹

Ders kitaplarında, hakkında bilgi verilen dinlerin cansız, tarihsel bilgi yığınlarına indirgenmediğini, bu dinlerin yaşanan gerçekliklerine de yer verildiğini, özellikle Türkiye ayağına duyarlılık gösterildiğini yansıtan örnekler bulunmaktadır. Bu anlamda Olsson'ın iddia ettiği gibi (Olsson, 2009, s. 212) Türkiye'de DKAB derslerinde Hristiyanlığın genelde Batılı bir din (Western religion) olarak sunulduğu, Hristiyanlığın yerel unsurları, ya da onun tabiriyle yerli Hristiyanlığın (Indigeneus Christianity) görmezden gelindiği veya ihmal edildiği iddiaları gerçeklerle bütünüyle örtüşmemektedir. Burada Hristiyanlık sunumundan birkaç örnek vermek mümkündür. Bir ders kitabında Hristiyanlığın en yaygın olduğu bölgenin Avrupa olduğu vurgulandıktan sonra, Kuzey ve Güney Amerika, Avustralya gibi bölgelerin yanında

³¹Öte yandan dinlere dair güncel vurguların, yaşayan objelerin, canlı temsillerin daha çok küreselleşen dünyada dinler arası ilişkiler bağlamında karşımıza çıktığını belirtmek gerekmektedir. Örneğin küreselleşen dünyada dinler arası ilişkiler konusu ele alınırken Antalya'nın Belek ilçesinde bulunan ve son zamanlarda medyada da geniş yankı uyandıran Dinler Bahçesinin resmine yer verilmekte, dinler arası diyaloga işaret edilirken Hristiyan ve Müslüman dini önderlerin diyalogunu gösteren bir resme yer verilerek öğrencilerden dünyada yaşanan sorunların çözülmesinde dinlerin rolünün ne olabileceğini tartışmaları istenmektedir (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 117-118; Demirtaş, 2012, s. 182). Yine bu bağlamda küreselleşen dünyada, dinler arası ilişkilerin son derece ihtiyaç duyulan önemli bir konu hâline geldiği vurgulanarak "Hristiyan, Yahudi, Budist ve ateist demeden her kesimden insanla iyi ilişkiler kurmak ve anlaşma zemini aramak hem insani ve hem de dinî bir sorumluluktur" (Demirtaş, 2012, s. 181) ifadelerine yer verilmektedir. Bilindiği gibi çoğulcu din eğitiminde muhtevayı oluşturan konular arasında küresel sorunlar ve bu sorunların çözümünde dinler arası işbirliği, diyalog, karşılıklı, anlayış ve dinler arasındaki gerilimli hususlarla mücadelenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu anlamda ders kitaplarında dinler arasındaki farklılıklar görmezden gelinmeden, dinleri birleştirme veya uzlaştırma gibi yapay tavırlardan uzak durularak, ortak sorunlar karşısında, özellikle ortak insani erdemler üzerinde birlik olmanın gereğine işaret edildiği görülmektedir. Bu durum ders kitaplarında, çoğulcu din eğitiminde olduğu gibi, dinler arası ilişkilerin doğru bir zemine oturtulmaya çalışıldığına işaret etmesi bakımından anlamlıdır. Nitekim dinler arası ilişkilerin ele alınması gereken temel düzlem, dinlerin doktriner yapılarından ziyade bu gün karşı karşıya kaldığımız küresel insani sorunlardır. Dinler arası iş birliği de bu sorunların çözümünde anlamını bulacaktır.

Afrika ve Asya’da da Hristiyanların bulunduğu bilgisine yer verilmiştir (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 95). Yine bir başka ders kitabında “ülkümüzde her birey, mensup olduğu dinin gereği olarak özgürce ibadet edebilmektedir” vurgusuyla birlikte verilen bir resimde ülkemizde yaşayan dört büyük dine ait mabetlerin ibadet esnasındaki görüntüleri dört fotoğraf karesinde gösterilmekte ve paralelinde verilen etkinlikte şöyle denmektedir: “Ülkümüzde farklı dinlere ait ibadet yerleri bulunmasını nasıl yorumluyorsunuz? Yukarıdaki fotoğrafları da dikkate alarak görüşlerinizi açıklayınız” (Kabakçı, 2012, s. 86). Başka bir ders kitabında Hz. İsa örneği işlenirken Hz. İsa’nın değişimini anlatan ikonlara yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda kitapta Hz. İsa’nın Değişimini gösteren ve Göreme’de bulunan Karanlık Kilise’ den alınan bir fotoğrafa yer verilmesi ilginçtir (Demirtaş, 2012, s. 129).³² Şu halde ders kitaplarında bahsi geçen dine ait mabetlerin resimlerine, ikonografik öğelerine yer verilmesi ders kitaplarındaki Hristiyanlık sununun yerellik ve güncelliğini göstermesi bakımından anlamlıdır.

Diğer dinlerin sunumu bağlamında incelenmesi gereken önemli bir konu da dinlerin sunumunun temel insan haklarıyla, özellikle din ve inanç özgürlüğüyle olan ilişkisidir. Bu ilişkiyi gösteren unsurların başında bilhassa kullanılan dilin niteliği gelmektedir. Ders kitaplarında özellikle İslam dışı dinlerin sunumunda ayrımcılık ve nefreti körükleyebilecek yazılı ve görsel unsurlara rastlanılmamıştır (Örneğin bkz. Akgül ve diğerleri, 2012, s. 91-120).³³ Bu anlamda kitaplarda diğer dinlerle ilgili verilen

³²**Diğer yandan** dinlerin anlatımında, özellikle Türkiye’de müntesipleri bulunan dinlerin sunumunun görseller üzerinden temsilde bir takım sorunların bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda *Yaşayan dinler ve benzer özellikleri* ünitesi içerisindeki İslam dışı dinlerin anlatımlarında verilen resimlerin hiç birisinin Türkiye’de bu dinlerin müntesiplerinin varlığına işaret edebilecek örneklerden seçilmemiş olması dikkat çekicidir. Örneğin Hristiyanlık, Yahudilik gibi dinlerin en azından bu ünite çerçevesinde verilen mabet resimlerinden hiçbirisinin Türkiye’den seçilmediği, aşına görünen kimilerininse resim altı ifadelerinin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum ilgili dinlerin Türkiye bağlamında yaşanan gerçeklikler, diğer bir anlatımla bu dinlerin Türkiye’nin gerçeği olduklarını anlamayı engelleyebilecektir. Bu tür örnekleri çoğulcu din eğitiminin muhtevası bağlamında izah etmek güçtür.

³³Bununla birlikte ders kitaplarında Hristiyanlığın, özellikle Ortaçağ Kilise kurumunun, laikliğin doğuşu bağlamındaki negatif tasvirlerle öne çıkarılan anlatımında bir takım sorunların varlığı dikkati çekmektedir. Aşağıdaki alıntılar örnek olarak verilebilir: “...Kilise korkulan bir müessese hâline gelmişti. Hristiyanlık dünyasında kilise ve din adamlarının baskısı fikir hayatı üzerinde de etkisini göstermekteydi... Kendi görüşleri dışında gelişen fikirlere karşı amansız bir savaş içindeydi. Engizisyon mahkemesi bilim ve keşiflere de müdahale ediyor, bilim insanlarını cezalandırıyordu” (Türkan, Şahan, Meydan, & Türker, 2012, s. 100). “Tanrı adına karar verdiği için kilise en üst otorite sayılırdı. Hiç kimse kilisenin kararlarını eleştiremezdi. Kilisenin gücü yerel yöneticilerin, valilerin hatta kralların bile üzerindeydi... Din adamları para karşılığı insanların günahlarını affeder, suç işleyenleri Tanrı adına yargıladı. Onların kararlarına karşı çıkan kişiler şiddetle cezalandırılırdı” (Genç, 2012, s. 101). Yukarıdaki örneklerde “Kilise” kelimesiyle ifade edilen şeyin hangi Hristiyanları kuşatmakta olduğu yeterince açık değildir. Bilindiği gibi ortaçağda yaşanan tarihsel Engizisyon olaylarının ana aktörlerinden

bilgilerin yansız, dışarıdan ve olabildiğince açık, anlaşılır ifadelerle, çoğu zaman da kaynağına işaret ederek³⁴ verilmeye çalışılması dikkat çekicidir.³⁵ Yazarların diğer dinlerin sunumunda daha ziyade, deskriptif, anlama ve açıklamayı esas alan bir dil kullandıkları söylenebilir. Ders kitaplarının dinleri yansız bir dille sunma konusundaki gayretlerine şöyle bir örnek vermek mümkündür. Bilindiği gibi son yıllarda din eğitimi

birisinin Katolik Kilisesi olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla yukarıdaki negatif tavrın tüm Hristiyanlara teşmil edilmesi, ya da böyleymiş gibi sunulması genellemeci bir yaklaşımı yansıttığı için çoğulcu din eğitimi kapsamında sorunludur.

³⁴ Ders kitaplarında dinler tarihiyle ilgili bilgilerde, dinlerin kutsal metinleri yanında genellikle şu kaynaklardan yararlanılmıştır: Ali İhsan Yitik, Hint Dinleri, P.T. Raju, Asya Dinleri, Baki Adam, Karşılaştırmalı Dinler Tarihi, Wing-Tsit Chan, Asya Dinleri, Günay Tümer, Abdurrahman Küçük, Dinler Tarihi, Ali Erbaş, Hristiyanlıkta İbadet, Galip Atasagun, İlahî Dinlerde (Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'da) Dinî Semboller, Hidayet Işık, İslam ve Öteki Dinler, Âdem Özen, Yahudilikte İbadet, Ahmet Güç, Yahudilikte Mabnet ve İbadet; Osman Cilacı, Günümüz Dünya Dinleri

³⁵ Bu bağlamda farklı ders kitaplarından, diğer dinlerin çeşitli fenomenal boyutlarını dışarıdan, objektif, kaynağına atıfla sunan iki örnek verilebilir. Metinlerde yer alan rakamlar kitaplarda kullanılan kaynakları göstermektedir.

1. Örnek: “Yahudiliğin kutsal kitapları, yazılı ve sözlü olmak üzere iki kısımdır. Yazılı kutsal kitaplar, Türkçede Eski Ahit (Ahd-i Atik) olarak bilinen Tanah’tır. Tanah; Tora (Tevrat), Neviim (Peygamberler) ve Ketuvim (Kitaplar) bölümlerinden oluşur. Toranın, Hz. Musa’ya Yahova tarafından vahyedildiğine inanılır. Sözlü kutsal kitaplar ise Tanah’ın tefsirleridir. Hristiyanların kutsal kitabı, Eski Ahit ve Yeni Ahit (Ahd-i Cedid) denilen iki bölümden oluşur. Bu kitap Kitabı Mukaddes olarak da adlandırılır. Eski Ahit, Yahudilerin yazılı kutsal kitabı olan Tanah’tır. Hristiyanlar Tanah’ı da kutsal kitap olarak kabul eder ve ona inanırlar. Hristiyanlığın asıl kutsal kitabı olan Yeni Ahit; Dört İncil, Resullerin İşleri, Havarilere ait yirmi bir mektup ve Vahiy bölümü olmak üzere yirmi yedi kitaptan oluşmaktadır. Yeni Ahit’te, Matta, Markos, Luka ve Yuhanna adını taşıyan içerikleri farklı olan dört İncil bulunmaktadır. Her İncil kendi yazarının adıyla anılmaktadır” (8). (Demirtaş, 2012, s. 146).

2. Örnek: “Yahudilikteki ahlak ilkeleri On Emir’de özlü bir şekilde ortaya konulmuştur. On Emir içerisinde bu prensipler; ‘Anne ve babana saygı göstereceksin, insan öldürmeyeceksin, zina etmeyeceksin, hırsızlık yapmayacaksın, yalancı şahitlik yapmayacaksın, komşunun evine karşı açgözlülük etmeyeceksin.’ şeklinde yer almaktadır. (2) Bunların yanı sıra Yahudiliğin kutsal kitabında hile yapmak, yalan söylemek, haksızlık etmek (3) ve içki içmek kötü davranışlar arasında sayılırken, (4) doğruluk, (5) temizlik (6) ve fakirlere yardım etmek övülerek yapılması tavsiye edilmiştir.’ (7)

Hristiyanlık, Yahudiliğin ahlaki prensiplerinin pek çoğunu olduğu gibi kabul etmiştir. İncil’de ‘Sen emirleri bilirsin: Zina etmeyeceksin, öldürmeyeceksin, çalmayacaksın, yalan yere şahitlik etmeyeceksin ve anne babana hürmet edeceksin.’ (8) şeklinde yer alan ifadeler Yahudiliğin On Emri’nde yer alan prensiplerin tamamen aynıdır. Aynı şekilde ‘... Şarap içmemek... iyidir’ (9) denilerek içki içmenin kötü bir alışkanlık olduğu vurgulanmıştır.

İncil’de insanların öldükten sonra hesap verecekleri hatırlatılarak doğru olmaları öğütlenmiş, (10) ‘Ne mutlu yüreği temiz olanlara’ (11) denilerek temiz insanlar övülmüştür. Yine İncil’de ‘Yoksula ver!’ (12), ‘ağıştta bulunun, size de bağışta bulunulacaktır. Verin, size de verilecektir. Hangi ölçikle ölçerseniz o ölçikle size ölçülecektir.’ (13) denilerek insanlar iyilik ve yardımlaşmaya teşvik edilmiştir.

Hinduizm’de alçak gönüllülük, hoşgörü, cömertlik, adalet gibi ahlaki niteliklere önem verilir. Hırsızlık yapmak, yalan söylemek, canlılara zarar vermek gibi kötülükler yasaklanır.

Budizm ahlakının temelini ‘sekiz dilimli yol’ adı verilen kurallar bütünü oluşturur. Sekiz dilimli yolda üç madde yer alır. Bunlar; doğru söz, doğru davranış ve doğru hayattır. Doğru söz ve doğru davranış, her Budist’in uyması gereken beş temel emirden oluşur. Bunlar; öldürmemek, çalmamak, doğru niyet, yalan söylememek, içki-uyuşturucu kullanmamaktır. Doğru hayat ise kasaplığı, meyhaneciliği, esrarcılığı, silah ve zehir üretmeyi içine alan beş yasaktan oluşmaktadır. İyi bir Budist, avlanmaz, balık tutmaz, silah kullanmaz; et, içki ve zehir satın almaz, zina yapmaz. (14)” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 112)

bilimciler ders kitaplarında oluşturulan diğer dinlerle ilgili anlatımların Euro-Amerikan tarzı, aşırı basitleştirilmiş ve romantik bir bakış açısının ürünü olduğunun farkına varmaya başlamışlardır. Örneğin Berling’in de ifadesiyle, Hinduizm Hinduların değil Avrupalıların icadıdır ve ders kitapları bu dini yıllarca Hinduizm olarak adlandırmışlardır (Berling, 2004, s. 5–6). Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında Hinduizm’le ilgili olarak “...bu dine, Hindistanlıların dini anlamına gelen Hinduizm adını Batılılar vermiştir. Hindular kendi dinlerine Sanatana Dharma (başlangıcı ve sonu olmayan din) derler” (Demirtaş, 2012, s. 133) ifadesi de göstermektedir ki ders kitaplarında diğer dinlerle ilgili bilgilerde klasik oryantalist bakış açısından sakınılmaya çalışılmaktadır. Bu gibi örnekler ders kitaplarında diğer dinlere ilişkin verilen bilgilerin temel insan haklarını zedeleyici bir yapı arz etmediğini göstermesi bakımından anlamlıdır.

Ders kitaplarında Yaşayan dinler ve benzer özellikleri başlıklı ünite içerisinde İslam ve diğer dinlerin anlatımı bağlamında kullanılan dilin dışarıdan ve tarafsız bir perspektife sahip olmakla beraber metinlerin genelinde bulunan, daha önce politik çoğulculuk bağlamında da söylendiği üzere, İslam eksenli bir dil ve anlatım tarzının bulunduğu da malumdur. “Biz” vurgusu ekseninde, kimi zaman da sübjektif ve özcü ifadelerle inşa edilen bu ikinci söylem biçiminin kimi örneklerde sadece Müslümanları kuşattığı, dolayısıyla tarafsızlık ve kapsayıcılık bakımından sorunlu olduğuna daha önce değinilmişti. Kitaplarda yer bulan bu iki dillilik anlayışının bir çelişki yarattığı söylene bile, metinlerin dünya üzerindeki dinlerin yaşama haklarına saygıyı esas alan bir duyarlılık sergiledikleri anlaşılmaktadır. Nitekim dinlerin birbirinden farklı inanç ve yaşam tarzı öngören bünyeler olduğuna dair vurgu (Demirtaş, 2012, s. 124) yanında; İslam’ın, “insanlar arasındaki din tercihi ve tercih ettiği dinin mesajını anlayıp hayata aktarmada farklılıkların vazgeçilmezliğini” göz önünde bulundurduğuna ilişkin açıklamalar da bunu göstermektedir (Örneğin bkz. Demirtaş, 2012, s. 93). Yine başka örneklerde geçen “bir dine mensup olan kişi, o dinin gerektirdiği ibadetleri yerine getirme hakkına sahiptir. Bu hak gereği her din mensubu, inandığı dinin ibadetlerini özgürce yapabilmelidir...” (Demirtaş, 2012, s. 170) yollu değerlendirmeler de bu anlayışa hizmet etmektedir. Bununla birlikte bu konuda dikkat edilmesi gereken bir takım hususlar da bulunmaktadır. Bunların başında misyonerlik faaliyetleri gelmektedir.

Ders kitaplarında dinler arasındaki olumsuzlukları besleyen ve yanlış anlamalara/anlaşılmalara yol açan misyonerlik faaliyetlerine geniş yer ayrıldığı, dinlerin

kendilerini tanıtmaya ve yayma hakları tanınırken, bunun hileli yollarla yapılmasına karşı açık bir tavır alındığı görülmektedir. Kitapların anlatımına göre dini yaymada yanlış olan husus, hileli yollara başvurmak, insanların birtakım sosyal ve ekonomik zaaflarından faydalanarak onları din değiştirmeye mecbur etmektir. Ders kitaplarına göre “Hristiyan yayılcılığı olarak bilinen misyonerlik faaliyetlerinde zaman zaman hile ve aldatmaca gibi birtakım yollara başvurulduğu görülmektedir. İstismarcı misyonerlik denilen bu yöntemle insanların dini duyguları, ekonomik ve sosyal durumları istismar edilerek dinlerini değiştirmeye zorlanmaktadır. Bu yönüyle istismarcı misyonerlik zararlı bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Hâlbuki dinler arası ilişkilerin sağlıklı yürütülmesinde herkes, ‘Sizin dininiz size, benim dinim de benidir’ anlayışını benimsemelidir. Sevgi, barış, kardeşlik, yardımlaşma, hoşgörü, doğruluk, adalet gibi evrensel değerler ön plana çıkarılarak ortak noktalar oluşturulmalıdır” (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 118). Görüldüğü gibi dini yaymak ile bu yolda insan haklarını ihlal edici bir tavır takınmak arasında açık farka işaret edilmiştir. Ders kitaplarının bu yöndeki tavrının insan haklarıyla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim insanların zaaflarını kullanarak dini tebliğ etmek özgürlük veya temel haklar kapsamında düşünülemez.

Özetlemek gerekirse ders kitaplarında yaşayan dinlerin sunumunun niteliğine bakıldığında kimi yerlerde, örneğin “Dinlerin benzer özellikleri” başlığı altında, konuların karşılaştırmalı bir perspektifle ele alındığı, gerek İslam gerekse diğer dinlerle ilgili bilgiler verilirken dışarıdan, nesnel ve yansız, tarafsız bir dil ve anlatımın kullanıldığı (Örneğin bkz. Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 102, 114; Demirtaş, 2012, s. 149, 156), dinlerde bulunan benzerlikler vurgulanırken dinler arasındaki farklılıkların, zıt/birbiriyle çelişen anlayışların göz ardı edilmediği ya da görmezden gelinmediği (Örneğin bkz. Demirtaş, 2012, s. 157, 161); konuların çeşitli görsel unsurlarla (Demirtaş, 2012, s. 1146, 147, 152, 154, 160, 163), düşündürme, tartışma ve araştırmaya sevk edici soru, tablo ve şemalarla (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 102, 106), okuma parçaları, hazırlık ve değerlendirme sorularıyla desteklendiği (Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 115) ve bilhassa temel meselelerin işlenişinde ilk elden kaynakları ya da akademik dinler tarihi yazınında üretilen eserleri kullanmaya özen gösterildiği söylenebilir.³⁶ Özellikle *Yaşayan dinler ve benzer özellikleri* ünitesi dolayımında verilen

³⁶ Dinler hakkında bilgiler verilirken bu dinlerin birinci el kaynaklarına örneğin kutsal metinlerine başvurulduğu, bunun dışında dinlerle ilgili bilgilerde genellikle Dinler Tarihi veya Karşılaştırmalı Dinler

bilgilerin yaşayan dinlerin kutsal kaynaklarına ya da bilimsel niteliği olan ikinci el kaynaklara dayandırılmaya çalışıldığı, (Örnekler için bkz. Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 102, 105, 112, 113; Demirtaş, 2012, s. 179).

Sonuç olarak ders kitaplarında genel olarak dinlerin, özelde ise Hıristiyanlığın sunumu bağlamında bir takım sorunlar bulunmakla beraber dışlayıcı, aşağılayıcı, ötekileştirici bir tavrın bulunmadığı görülmüştür. Bilhassa Hıristiyanlık sunumun tek boyutlu, monolitik, kuru bir din anlatımı şeklinde değil, çok yönlü, dünya tarihinin ve toplumsal hayatın farklı alanlarıyla ilişkilendirilen, ama özellikle İslam dininin tarihsel gelişim bağlamında, sadece yaşayan dinler ve benzer özellikleri başlıklı üniteye hapsedilmeyip, hemen her üniteye karşımıza çıkan bir bütünlükte olduğu söylenebilir. Diğer yandan Hıristiyanlığa yapılan atıfların genel olarak tarihsel gerçeklerle, bu dinin iç dinamikleriyle uyumlu olduğu, bu yönde verilen bilgilerin bilhassa bahsi geçen dinin asli kaynaklarının yanında büyük ölçüde Dinler tarihi disiplini içinde yazılan Türkçe bilimsel eserlerden alındığı anlaşılmıştır.

İslam dışı dinlerin sunumunda daha çok genel düzeyde bilgilendirmenin ve dinleri kendi gerçeklikleriyle yansıtmamanın esas alındığı, dinlerin çeşitli boyutlar etrafında karşılaştırmalı ve nesnel bir perspektifle ele alınmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca ahlaki değerler, küresel sorunlar vb. söz konusu olduğunda dinlerin benzer vurguları bir araya getirilerek iş birliği vurgusu öne çıkarılmış, dinler ve kültürler arası diyalogun önemine dikkat çekilerek daha dinler arası bir anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu tavrın programın daha önce ortaya konan dinler arası açıklılılık mantığıyla örtüştüğü ve çoğulcu din eğitiminin beklentileriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Tüm bu değerlendirmelerden yola çıkarak ders kitaplarında diğer dinlerle ilgili muhtevanın sunumunda objektif, nesnel ve daha çoğulcu bir yaklaşımın benimsenmeye çalışıldığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Bu yaklaşımın kimi çevrelerce öğrencilerin üzerinde olumsuz bir etki ortaya çıkarabileceği gerekçesiyle eleştirildiği bilinmektedir (Bkz. Hocagil vdğ., 2014, s. 149). Ancak bu eleştirinin yeterince tutarlı ve somut verilere dayandığı söylenemez.

Tarihi gibi disiplinlerde yazılan Türkçe ve yabancı dillerdeki eserlerden yararlanıldığı daha önce örneklenmiştir (Ayrıca bkz. Akgül, ve diğerleri, 2012, s. 102, 108, 111-113 vb.). Ancak dinlerin kutsal metinlerine yapılan atıfların her ders kitabında bulunmadığı örneğin 12.sınıf *Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri* adlı ünite işlenirken bir ders kitabında birden fazla konu ve sayfada kutsal metinlere atıf yapıldığı, aynı konuları işleyen bir diğer 12. sınıf ders kitabında bahsi geçen kaynaklara neredeyse hiç atıf yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla ders kitaplarında kaynak kullanımı konusunda ortak bir anlayışın olmadığı söylenebilir.

4. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çoğulluk bir toplumsal yapı içerisinde farklı dinsel, etnik ve sosyokültürel mensubiyeti olan insanların bir arada var olması durumudur. Bu anlamda tarihten bu yana pek çok toplumda farklı mensubiyeti olan insanların bir arada yaşadığı bilinmektedir. Örneğin Hz. Muhammed'in öncülüğünde Medine'de kurulan ilk İslam devletinde farklı aidiyet ve dini kimlikleri olan unsurlar bir arada yaşayabilmişlerdir. Buna geleneksel çoğulluk da denmektedir. Buna karşın daha yeni bir kavram olan modern çoğulluk, günümüzde daha çok Batı toplumlarının içinde bulunduğu, din, farklı ideoloji ve dünya görüşlerine mensup insan topluluklarıyla daha da karmaşıkleşan, ama bilhassa hızla artan göç dalgasına bağlı olarak sosyokültürel farklılıkların daha da derinleştiği, iç içe geçmişliklerin arttığı, mekânların ortaklaştığı sosyal yapıyı ifade etmektedir.

Çoğulculuk ise, yukarıda sözü edilen çoğul yapıya anlam yükleme çabasından doğan belli bir tavır alışını ifade etmektedir. Bu çabanın kabaca üç biçiminden söz etmek mümkündür: *Politik, sosyokültürel ve dini çoğulculuk*. Toplumdaki farklı birey ve grupları, inanç farkını gözetmeksizin saygı ve anlayışla karşılamak ve bu unsurların siyasal arenada ortak aklı/iyiyi geliştirme bakımından temsil ve işbirliğini artırmaya dönük tavırlara ve bu tavırlarla belirginleşip güç kazanan anlayışa politik çoğulculuk ya da çoğulcu demokrasi denmektedir. Sosyokültürel çoğulculuk ya da diğer bir tabirle çokkültürcülük ise bir toplumda kültürel bakımdan farklı insan ve sosyal grupların barındığını var sayarak bunları belli bir anlayış ve saygıyla karşılamaya, tanımaya dönük sosyo-politik tavırlara işaret etmektedir. Son olarak dini çoğulculuk ise din içi ve dinler arası farklılıkları birer zenginlik ve gelişme vesilesi görüp saygı ve anlayışla karşılamayı ifade etmektedir.

Günümüzde pek çok ülkede küreselleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan hızlı değişim eğitimin yapı ve işleyişini etkilemiş ve bilhassa formel eğitim süreçlerine yeni amaç ve işlevler yüklemiştir. Bu çerçevede çok kültürlü toplumlarda özellikle kamusal

eğitimden, sosyal barışa, uzlaşi kültürüne, hoşgörü ve karşılıklı anlayışa, farklılıkları koruyarak barış içerisinde bir arada yaşama idealine katkı sağlaması beklenmektedir. Nitekim farklı mensubiyeti olan insanları barındıran ülkelerde sosyal hayatın geleceği ve barış içerisinde bir arada yaşama konusunda ciddi endişeler bulunmaktadır. Bu bakımdan yukarıdaki barışçıl vurguların son yıllarda çeşitli ulusal ve uluslararası organizasyonların yürüttüğü çalışmalarda sıklıkla öne çıkarılan konular haline geldiği, bir durumun hızlı şehirleşme ve göç olgusuna bağlı olarak sosyolojik manzarası gün geçtikçe değişen Türkiye için de söz konusu olmaya başladığı anlaşılmaktadır.

Son dönemde farklılıkların barışçıl bir zeminde, kapsayıcı ve çoğulcu bir anlayışla ele alınması ve yönetilmesinde din eğitiminin de vazgeçilmez bir önemi olduğu anlaşılmıştır. Kamusal din eğitimi bağlamında ortaya konan hukuki, akademik ve politik literatüre bakıldığında din eğitiminin farklılıklar pedagojisinin geliştirilmesinde önemli bir paydaş haline geldiği görülmektedir. Nitekim din eğitiminde yeni yaklaşımlardan söz edilmekte, bunların bazılarının çeşitli ülkelerde denediği ve uygulandığı görülmektedir. Bu çerçevede devlet eliyle yürütülen ve herkese zorunlu tutulan din eğitiminin, artık doktriner bir perspektif olarak sürdürülemeyeceği ileri sürülmektedir. Kamusal ve herkese zorunlu tutulan bir din eğitiminin çoğulcu anlayışa sahip olması gerektiğini savunanlara göre çoğulcu din eğitimi farklılıkların oluşturduğu bir toplumda sosyal ahenge, barış içerisinde bir arada yaşama ve uzlaşi kültürüne katkı sağlayabilir. Bununla birlikte hangi modelde yapılırsa yapılsın, her türden din eğitimi faaliyetinin farklılıklara rağmen barış içerisinde bir arada yaşama gerçeğine duyarlı davranması beklenir. Ancak her modelin çoğulcu yapıya duyarlılık düzeyinin aynı olmadığı da bilinen bir gerçektir.

Türkiye’de uzun bir tarihsel geçmişi olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kendine özgü niteliklere sahiptir. Halkın kahir ekseriyetini nazar-ı itibara alarak İslam’a ağırlık veren, bununla beraber mezhepler üstülük ilkesini benimseyen, ülke içerisindeki diğer dinleri de gözeterek dinler arası açılıma sahip, muhatap olduğu toplum ve öğrencinin kültür, inanç, gelişim ve bireysel otonomisine saygıyı merkeze alan bir kültür dersi olması dolayısıyla ki bu ders ülkemizde zorunlu olarak okutulmaktadır. Ancak ders, doktriner nitelikte olmamasına rağmen, çoğulculuk açısından bir takım itirazlara muhatap olmuştur/olmaktadır. Her ne kadar 90’lı yılların başından itibaren isteyen Gayr-i Müslim öğrenciler bu dersten muaf tutulmaya başlansa da, muafiyetle ilgili bir takım sorunlar yaşanmıştır/yaşanmaktadır. Bunun yanında son yıllarda toplumun

farklı kesimlerince (örneğin Alevi sivil toplum kuruluşları) ve çeşitli ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından DKAB derslerinin ülke içerisindeki farklılıkları yeterince gözetmediği, Sünni bir anlayışa yaslandığı, nesnel, tarafsız ve çoğulcu olmadığı vb. gerekçelerle eleştirildiği bilinmektedir. Bu yöndeki eleştirilere yerel ve uluslararası mahkeme kararları da eklenince DKAB derslerinin çoğulcu olup olmadığına ilişkin tartışmalar daha da derinleşmiştir.

Türkiye’de DKAB derslerinde farklılıklara (insani, dini, sosyokültürel vb.) nasıl ve ne kadar yer verildiği/verilmesi gerektiği konusunu ele alan çalışmalar oldukça azdır. Bu az sayıdaki çalışmanın da büyük ölçüde teorik nitelikli çalışmalar olduğu, bunlar içerisinde program ve ders kitaplarına odaklanan çalışmaların ise yüzeysel kaldığı, bilhassa bahsi edilen program ve ders kitaplarındaki insan, din, inanç, toplum ve kültür bazlı farklılıklar söyleminin yeterince odaklanılmadığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda kamuoyunda, bilhassa basın yayın organlarında öne çıkan çoğu değerlendirmenin sağlam dayanakları olmayan spekülatif iddia ve eleştiriler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla DKAB öğretim programı ve ders kitaplarının farklılıkları nasıl ele aldığı, dolayısıyla nasıl bir çoğulculuk anlayışına sahip olduğunun etraflıca incelenmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ortaöğretim DKAB derslerindeki çoğulculuk gerçeğini ele almayı amaçlayan bu çalışmada, ilgili öğretim programı ve ders kitaplarında çoğulculuk politik, sosyokültürel ve dini olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Bu kapsamda aşağıda her bir boyutla ilgili olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bir takım önerilerde bulunulmuştur.

1. ODKAB Öğretim programı ve ders kitaplarında **politik çoğulculuk** başlığı altında program ve ders kitaplarının **insan ve inanç olgularına, temel hak ve özgürlüklere**, hususen **inanç özgürlüğüne** bakışı ele alınmıştır. Bu çerçevede bahsi geçen program ve ders kitaplarında insan gerçeğinin farklılık ve özgürlüklere duyarlı bir çoğulculuk anlayışı çerçevesinde ele alındığı söylenebilir. Program ve ders kitaplarında insana saygı ilkesi temelinde, insanın farklılıklarına, gelişen, değişen ve yenilenen yönüne vurgu yapılarak, onun bireysel özerkliği önemsenmiştir. İnsan olgusunun bu şekilde ele alınmasının gerek uluslararası ve ulusal hukuk mevzuatı gerekse çoğulcu din eğitiminin insana bakışıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bireyde bulunan “inanma eğiliminin” kimi ders kitaplarında her hangi bir dine inanmaya/bağlanmaya indirgendiği, insanın inançla olan ilişkisinin dini inanca hasredilerek kurgulandığı, bu anlamda insanın var oluşu veya evrendeki konumu gibi

genel hususların herhangi bir kayıt konmadan (Örneğin İslam dinine göre), sadece İslam dinin bu konulara bakışı bağlamında aktarıldığı anlaşılmıştır. Bu tür örneklerden hareketle ders kitaplarının insana bakışının kimi yönleriyle indirgemeci bir tavrı yansıttığı söylenebilir.

2. Araştırmada, program ve ders kitaplarının politik çoğulculuğa bakışını ortaya koyabilmek amacıyla **temel hak ve özgürlükler** konusuna odaklanılmıştır. Bu çerçevede öğretim programı ve ders kitaplarının temel hak ve özgürlükleri geniş bir yelpazede, genel olarak beşeri hukuk zemini ve İslam dininin temel hak ve özgürlüklere bakışı çerçevesinde ele aldığı görülmüştür. Gerek program gerekse ders kitaplarında temel hak ve özgürlükler farklı yönleriyle ele alınmış, temel hak ve özgürlüklerin gerekliliği, önemi ve korunması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu anlamda kitaplarda ilgili konuların ele alındığı öğrenme alanı ve ünitelerde açılan başlıkların, buralarda kullanılan ifade ve kavramların, atıf yapılan kaynaklar ve hukuk maddelerinin, nihayet verilen etkinlik örneklerinin büyük ölçüde çoğulcu din eğitiminin insan haklarına bakışıyla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

3. Ders kitaplarında temel hak ve özgürlüklerin ele alınışında güncel hak ihlali örneklerine bolca yer verildiği, bu tür ihlallerle mücadelede dinden yararlanmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Nitekim temel hak ve özgürlüklerin ele alınışının özellikle “kul hakkı”, “büyük günah” gibi kavramlarla ilişkilendirildiği; İslam dininin beşeri ilişkileri düzenleyen “kul hakkı” anlayışıyla laik devletin temel hak ve özgürlükleri anayasal güvence altına alması esasına dayanan “hukukun üstünlüğü” olgusunun birbiriyle harmanlanarak ele alındığı, böylece temel vatandaşlık beklentileri çerçevesinde dinden yararlanma yoluna gidildiği görülmüştür. Bu tür konularda yapılan ilintileme ve atıflardan hareketle ders kitaplarında temel hak ve özgürlüklerin öğretiminin çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarıyla ilişkilendirilebileceği söylenebilir.

4. Gerek program gerekse ders kitaplarında **İslam dininin temel hak ve özgürlüklere bakışına** yer verilmiş, bu konuda İslam dininin temel kaynaklarına sıkça atıflar yapılmış, bilhassa Hz. Muhammed, Asr-ı Saadet ve İslam tarihinden yararlanılarak İslam temelli hoşgörü anlayışının belirginleştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu durum, toplumun tamamına yakının mensup olduğu İslam dininin temel hak ve özgürlüklere bakışının doğru anlaşılmasına katkı sağlayan önemli bir husus olarak not edilmiştir. Bununla birlikte temel hak ve özgürlüklerin ele alınışında İslam tarihinden seçilen kimi örneklerde yazarların geçmişi yücelten, olup bitenleri tek

tarafı ele almaya dönük bir dil kullandıkları anlaşılmış, bu tür örnekler araştırmacı tarafından öğrencilerin tarihi olduğu gibi anlamalarını engelleyebileceği gerekçesiyle eleştirilmiştir.

5. Araştırma kapsamında öğretim programı ve ders kitaplarında **inanç özgürlüğü** konusu da incelenmiştir. Öğretim programında önemli bir konu başlığı olarak yer alan inanç özgürlüğünün ders kitaplarında beşeri hukuk ve İslam dininin vurguları çerçevesinde çok yönlü olarak ele alındığı görülmüştür. Bu kapsamda bir yandan laik hukuktaki yeri ve önemine atıfla, inanç özgürlüğünün demokratik toplumlarda barış içerisinde bir arada yaşamaya katkısına değinildiği, diğer yandansa İslam dininin insanların inançlarına müdahaleyi reddettiği/yasakladığı, nitekim bu yönde yapılacak telkinlerin insanları ikiyüzlülüğe ittiği vurgulanmıştır. Ders kitaplarında farklı inanç biçimlerinin (monoteizm, politeizm vb.) ele alındığı kısımlarda inanç özgürlüğüyle alakalı olarak, açık bir dışlayıcı ve ayrımcı tavra rastlanılmamıştır. Bu bağlamda farklı inanma biçimlerinin İslam diniyle karşılaştırmalı olarak ele alındığı görülmüş, bilhassa tevhit inancı dışında kalan inanç türlerine İslam dininin nasıl baktığına yer verilerek, dersi alan Müslüman öğrencilerin hem İslam dinini hem de bahsi geçen inanç biçimlerini daha nitelikli şekilde anlamaları hedeflenmiştir. Bu tavrın karşılaştırmalı din pedagojisinin karşılıklılık ve eleştirelilik ilkelerinin bir gereği olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan bazı ders kitaplarında (Örneğin 10. Sınıf) inançsızlık/ateizm konusunun ele alınışının çoğulculuk noktasında bir takım sorunlar barındırdığı; bu anlamda kimi yazarların inançsızlık konusunu ele alırken yer yer İslam'ın bu tür anlayışlara bakışı ile program ve ders kitaplarının resmi söylemini birbirine karıştırdıkları görülmüştür.

6. Araştırmada ODKAB Öğretim programı ve ders kitaplarının sosyokültürel farklılıklara bakışı **sosyokültürel çoğulculuk** teması etrafında ele alınmıştır. Bu çerçevede ilgili program ve ders kitaplarının **toplum, kültür, toplumsal ve kültürel farklılıklar, barış, hoşgörü** ve **çok kültürlülük** gibi kavramları nasıl yapılandırdıklarına odaklanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle gerek program, gerekse ders kitaplarının toplum olgusunu çok boyutlu olarak ele aldıkları, toplumsal ve kültürel farklılıklara önemli ölçüde duyarlı davrandıkları anlaşılmıştır. Nitekim programda toplumun çok boyutlu, çok amaçlı, sosyokültürel açıdan farklılıklar barındıran yapısına ideolojik bir tavırla değil, bütüncül ve objektif bir tavırla yaklaşıldığının vurgulandığı görülmüş, bu tavrın ders kitaplarına önemli ölçüde

yansıtıldığı anlaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle program ve ders kitaplarının toplumsal yapıya bakışının temelde çoğulcu bir perspektif taşımakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. Ders kitaplarında, toplum tasavvuru bağlamında **bir arada yaşamayı mümkün kılan ortak değerlerden** bahsedilerek (milli ve evrensel değerler), bu değerlerin topluma, kültüre, sanat ve düşünce dünyasına katkılarından söz edildiği, bu tür değerlerin toplumun geleceğindeki yeri ve öneminin altının çizildiği görülmüştür. Bu çerçevede sosyokültürel farklılıkların doğru anlamlandırılmasında ortak/uzlaşılmış değerlerin rolüne vurgu yapılmasının, belirli uzlaşılmış değerler sayesinde farklılıkların “güzel bir yapıya” dönüşebileceğinden böylece toplumsal kaynaşmanın oluşabileceğinden söz edilmesinin, nihayet bahsi edilen değerlerin anlaşılması noktasında öğrencileri düşündürmeye ve tartışmaya sevk edici etkinliklere bolca yer verilmesinin, barış içinde bir arada yaşama amacını öne çıkaran çoğulcu din eğitimi bağlamında önemli olduğu ifade edilmiştir. Ders kitaplarında “insan haklarına saygı” ilkesinin toplumu birleştiren ortak değerlerden sayılması, temel insan haklarının toplum tarafından benimsenip saygıyla karşılandığı takdirde sosyal barışın güçleneceğinin vurgulanması, ders kitaplarındaki toplum söyleminin çoğulcu karakterini ve insan haklarına duyarlılığını göstermesi bakımından anlamlı bulunmuştur.

8. İncelenen ders kitaplarının **barış, uzlaş kültürü ve bir arada yaşama** bağlamında İslam dinindeki ibadetlere, onların toplumsal hayata, özellikle birlik ve beraberliğe, bir arada yaşamaya katkılarına; bu çerçevede Hz Muhammed’in örnekliğine, İslam tasavvuf geleneğine ve tarihte yaşamış bazı devlet ricalinin uygulamalarına sıklıkla atıf yapıldığı görülmüştür. Bu anlamda ders kitaplarının toplum olgusuna, dinin bir arada yaşamaya pozitif katkıları olabileceği varsayımıyla yaklaştığı anlaşılmıştır. Nitekim farklılıkların oluşturduğu bir toplumda bir arada yaşama bağlamında, gerek farklılıkların doğru anlamlandırılması ve yönetilmesi, gerekse değişim ve çeşitlilikten doğan sosyokültürel sorunların çözümünde dinin/dinlerin önemli katkıları bulunmaktadır. Ders kitaplarında bu yöndeki vurguların din, bilhassa İslam, Hz. Muhammed ve Tasavvuf gibi belirli temalar ekseninde dile getirilmiş olması anlamlı bulunmuş, bu tür temaları kullanmanın Türkiye’nin din sosyolojik gerçeği ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. İncelenen eserlerde sosyal adalet ve barış içerisinde bir arada yaşamının güçlendirilmesine, din kaynaklı toplumsal sorunların önlenmesine önem atfedildiği anlaşılmıştır. Türkiye’de din derslerinin en köklü toplumsal işlevlerinin başında “Milli

birlik ve beraberlik” vurgusunun/kaygısının geldiği düşünüldüğünde, yukarıdaki yaklaşımın anlaşılabilir olduğunu söylemek mümkündür. Bu meyanda çokkültürlü toplumlarda farklılıkların doğurduğu ve bir arada yaşamayı tehdit eden sorunların çözümünde özellikle sosyal adalet, barış, diyalog, uzlaş ve müzakere gibi kavramların öne çıktığının altı çizilmiştir; ders kitaplarının bu tür kavramlara, bilhassa sosyal adalet, müzakere ve diyalog gibi kavramlara işaret etmesinin çoğulcu din eğitimi açısından önemli olduğu değerlendirilmiştir. Bununla beraber metinlerde toplumsal sorunların çözümünde karşılıklı diyalog, müzakere ya da istişareye yapılan vurguların oldukça az olduğuna, ayrıca bahsi geçen vurgularda bir takım terminolojik sorunların bulunduğu dikkat çekilmiştir.

10. ODKAB Öğretim programı ve ders kitaplarında sosyokültürel yapıya işlerlik kazandıran kavramlardan birisi de “**hoşgörü**” kavramıdır. Araştırmada metinlerde geçen hoşgörü teması etraflıca incelenmiş ve hoşgörü kavramının değişen ve genişleyen anlam yelpazesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Kapsam ve atıf çerçevesi bakımından bir takım terminolojik sorunları bulunmakla birlikte, hoşgörü temasının, bilhassa “birlikte yaşama ve hoşgörü kültürü” söyleminin öğretim programı ve ders kitaplarında derinlemesine ve çok yönlü olarak işlendiği, örneğin farklı öğrenme alanı, ünite ve konularda; İslam, diğer dinler, bilhassa tasavvuf geleneğinden seçilen farklı ve çok sayıda örnekle pekiştirildiği anlaşılmıştır. Bahsi edilen “birlikte yaşama ve hoşgörü” söyleminin, son yıllarda özellikle Batı dünyasında ortaya çıkan İslamofobi benzeri anlayışlara karşı doğru tavır alma noktasında önemli katkılar sağlayabilecektir. Araştırmada, ders kitaplarında sıkça vurgulanan “hoşgörü”, “barış ve uzlaş”, “birlikte yaşama” eksenli hassasiyetlerin çoğulcu din eğitiminin temel parametreleriyle uyumlu olduğu; bu tarz hassasiyetlerin nefret, ayrımcılık ve düşmanlık gibi toplumsal sorunlarla mücadelede önemli olduğuna dikkat çekilmiştir.

11. Araştırmada ilgili program ve ders kitaplarındaki “**kültür**” anlayışı da ele alınmış ve farklı yönleriyle incelenmiştir. Bu kapsamda öğretim programı ve ders kitaplarının kültür ve kültürel mirasa bakışında, çoğulluk, değişim, etkileşim ve dinamizm gibi hususlara dikkat edildiği anlaşılmış, ders kitaplarında kültürel farklılıklara dönük altı çizilen hassasiyetlerin programın kültürel mirasa saygı anlayışıyla örtüştüğü vurgulanmıştır. Bilhassa öğretim programının kültür bağlamında, hayatın problemlerini dikkate alan bir anlayışı öne çıkarmaya çalıştığı belirtilmiş, gerek İslam gerekse diğer dinlerle ilgili kültürel birikim hakkında programda verilen bilgilerin

öğrencinin problemlerini çözmesinde, değişen yaşam şartlarında hayatını kolaylaştırmada iş gören kaynaklar olarak telakki edildiği anlaşılmış, bu durumun ortaöğretim düzeyindeki gençlerin çoğulcu niteliğe sahip sosyal yapıda meydana gelen değişimleri doğru anlama ve çoğulluğu yönetme becerilerine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır.

12. Sosyokültürel çoğulculuk bağlamında incelenen kültür temasının, gerek program gerekse ders kitaplarında milli karakteri güçlü bir “kültürümüz” söyleminden kültürler ve milletlerarası niteliğe sahip, belli bir “medeniyet” telakkisi ile desteklenmeye çalışılan “İslam kültürüne” doğru genişleyen bir anlam yelpazesine sahip olduğu anlaşılmıştır. Her iki yorumda da gerek program gerekse ders kitaplarında kültür içerisindeki farklılıklara duyarlılık gösterildiği, bilhassa milli kültür içerisindeki farklı anlayışların kuşatılmaya çalışıldığı, mesela *kültürümüzde etkin olan tasavvufi yorumlar* çerçevesinde Sünni ve Alevi-Bektaşî geleneğin bir araya getirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Farklılıklara duyarlı bir milli/ortak kültür söylemi çerçevesinde, dersin Türk Milli Eğitim sistemi içerisindeki yeri düşünülerek ortak değerlerin canlı tutulmaya, birleştirici ve uzlaştırıcı bir dilin geliştirilmeye çalışıldığı, nihayet sosyokültürel eksenli ortak bir bilinç inşa edilemeye çalışıldığı söylenebilir.

13. Ders kitaplarının sosyokültürel farklılıklara bakışı bağlamında incelenen bir diğer unsur da metinlerdeki “**biz**” söylemidir. Ders kitaplarındaki biz söyleminin büyük ölçüde “Müslüman” ve “Türklük” unsurları üzerinden kavrandığı, bu kavrayışın kimi yerlerde millet ve vatandaşlık eksenli vurgularla genişletilmeye çalışıldığı, bununla birlikte birinci tavrın yani “biz” söylemini belli bir din ve etnisite eksenli ele almanın Türkiye’nin dini ve toplumsal gerçekliğinde belli bir karşılığının bulunduğu, bu tavrın toplumdaki farklı kesimleri dışlayan, ötekileştiren, yabancılaştıran bir söyleme dönüşmediği sürece açık bir sorun oluşturmayaacağı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, millet kavramını din ve etnik temelli bir perspektifle anlamaya çalışan kimi örneklerde farklılıkların görmezden gelindiği izlenmiş, bu tür örneklerin kamusal din eğitiminin kapsayıcılık ve çoğulculuğuna zarar verebileceğinin altı çizilmiştir.

14. Ders kitaplarında “**çokkültürlülük**” kavramına da yer verilmiş ve bu kavramla sosyokültürel farklılıkları kuşatıcı bir perspektif geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda incelenen metinlerde barış, uzlaş, sosyal adalet ve hoşgörü kültürü gibi temaların, daha geniş bir çerçeveye oturtularak kültürel farklılıkların zenginlik sayılıp saygı ve anlayışla karşılandığı, belli bir çokkültürlülük teması etrafında ele alındığı

görülmüştür. Metinlerde “bireylerin kendi inanç ve uygulamalarının yanı sıra, toplumda farklı düşünen, inanan ve yaşayan başkalarının da bulunduğunu, dolayısıyla onların bu farklılıklarına anlayış ve saygı gösterilmesi gerektiğini bilmeleri” şeklinde tarif edilen çok kültürlülüğün, farklı kültürel unsurlara yaşam hakkı tanımaya, diğer bir deyişle onların varlığını, var olma hakkını kabul etmeye dönük olumlu bir tavrı yansıttığının altı çizilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının sosyokültürel çeşitliliği ya da çok kültürlülüğü doğal-yaratılış gereği olarak telakki ettiği anlaşılmış, bu telakkinin farklılıkları saygı ve anlayışla bütünleştirilmesinin çoğulcu din eğitimi bağlamında önemli ve dikkate değer olduğu belirtilmiştir.

15. Araştırmada son olarak **din içi ve dinler arası çoğulculuk** konusu ele alınmış, bu çerçevede ilgili program ve ders kitaplarının İslam içi ve dinler arası farklılıklara nasıl yer verdiği incelenmiştir. Bu kapsamda öğretim programının İslam içi farklılıkları “mezhepler üstülük”, “dinde çoğulculuk”, “esnek çerçeve” ve “ön koşulluluk” ilkeleri çerçevesinde yapılandığı görülmüş; bu noktadaki ana yaklaşımın din ile din anlayışı arasındaki ayrımı belirginleştirerek öncelikle dinin temellerini kavratıp farklı din anlayışlarını ileriki yıllara doğru yayarak öğretmek ve nihayet dinin tek, din anlayışlarınsa birden çok olduğu temasını işleyerek bu durumun doğal bir zenginlik olduğunu kavratmak olduğu vurgulanmıştır. Öğretim programının İslam içi görüşleri sunumundaki temel kaygısının tüm İslam içi görüşleri özellikle Kur’an ve sünnet ekseninde bir araya getirmek, böylece bir yönüyle din temelli ayrılık ve bölünmelere fırsat vermemek, diğer yönüyle de dinden yararlanmak suretiyle birlik beraberliğe, sosyal barışa hizmet etmek olduğunun altını çizilmiştir. İslam dünyasında yaşanan din ve mezhep temelli olumsuz sosyal hadiseler düşünüldüğünde yukarıdaki anlayışın oldukça değerli olduğu belirtilmiştir.

16. Ortaöğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında öğretime konu edilmesi ön görülen ve İslam geleneğinde/tarihinde çeşitli yönleriyle öne çıkan **belli başlı dini (ameli, itikadi, tasavvufi) yorumların** ders kitaplarında, ana hatlarıyla ve programda ön görülen temel ilkeler gözetilerek ele alınarak tanıtıldığı, bilhassa mezhepler üstü anlayışa dikkat edildiği, ancak ortak noktaları dile getirirken farklılıkların da göz ardı edilmediği anlaşılmıştır. Bu çerçevede ders kitaplarının İslam içi farklılıkları dinde çoğulculuk vurgusuyla, belli bir yapısal bütünlük içerisinde, aralarındaki sosyo-politik, sosyokültürel ilişkileri de gözетerek, tarihsel gerçeklerle uyumlu, çok yönlü ve içsel dinamiklerine duyarlı şekilde, farklı etkinlik örnekleri, yazılı

ve görsel unsurlarla destekleyerek ele aldığı görülmüştür. Bununla birlikte ders kitaplarında İslam içi farklılıkların sunumunda bir takım dil ve anlatım hatalarının bulunduğu; yine örneğin İslam dünyasında ortaya çıkan yeni din anlayışlarına yer verilmediği belirtilerek bu durumun çoğulcu din eğitiminin nesnellik ve kapsayıcılık ilkesine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

17. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında İslam içi görüşlerin “zenginlik”, “yararlılık”, “çözüm”, “fikir hürriyeti”, “rahmet” gibi nitelemelerle ilişkilendirerek ele alınması, ders kitaplarını hazırlayan üst aklın bu görüşlere negatif bir gözle bakmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu pozitif/olumlu tavrın gerek ilgili öğretim programı gerekse çoğulcu din eğitiminin farklılıklara bakışıyla uyumluluk arz ettiğini söylemek mümkündür. Bilindiği üzere bir dinin farklı coğrafyalarda, farklı kültürlerde yaşayan, farklı örf ve adetlere bağlı insanlarca hayata geçirilmesinde diğer bir deyişle evrenselleşmesinde mezheplerin vazgeçilmez bir yeri vardır. Bu anlamda ders kitaplarının mezhepleri olmuş bitmiş tarihsel varlıklar olmaktan ziyade yaşayan organizmalar olarak sunmasının, nihayet mezhep ve mezhepleşme olgusunun bu gün için anlamına dikkat çekmesinin önemli olduğu açıktır. İslam içi farklılıkların sunumuyla ilgili olarak bariz bir takım dil ve anlatım yanlışlarının varlığına rağmen, İslam içi anlayışları rahmet/zenginlik telakki etmenin çoğulcu din eğitimi bağlamında değerli olduğu söylenebilir.

18. İncelenen eserlerde farklı dini görüşler hakkında bilgi verilirken kitabî, ansiklopedik bir anlatımın olduğu söylenebile, örneğin Alevilik-Bektaşilik ya da Şîa anlatımı bağlamında, bu yorumlarla ilgili tarihte meydana gelmiş olumsuz gelişmelerin anlatımında anlamaya dönük, empatik bir dilin geliştirilmeye çalışıldığı da dikkatlere sunulmuştur. Bu durumun çoğulculuk açısından, özellikle farklılıkları anlamayı önemseyen çoğulcu din eğitimi paradigması açısından altı çizilmiştir. Kitaplarda İslam içi farklılıkların öğretimi bağlamında eleştirel, analitik ve karşılaştırmalı bir üsluptan ziyade çoğunlukla anlatıma dayalı, salt bilgilendirici bir dilin tercih edildiği; bununla beraber anlatımın düşündürücü ve sorgulayıcı etkinliklerle, bilgiyi örgütleyen ve kalıcılığını artıran bilişsel öğelerle zenginleştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bu durum ilgili görüşlerin daha iyi anlaşılmasına hizmet edeceği, böylece öğrencilerin İslam içi çoğulluktan kaynaklanan güncel sorunlarla baş etmede daha yeterli hale getireceği şeklinde yorumlanmış, bununla birlikte daha karşılaştırmalı ve eleştirel bir yaklaşımın işe koşulması gerektiği vurgulanmıştır.

19. Araştırmada İslam içi çoğulluk çerçevesinde, programın ön gördüğü “dinde çoğulculuk” ve “mezheplerüstülük” ilkelerinin kitaplarda nasıl açmlandığını ortaya koyma babında, “Ehl-i Beyt” ve “Hz. Ali” kavramlarının nasıl ele alındığı incelenmiştir. Bu bağlamda program ve ders kitaplarındaki mezhepler üstü anlayışın kimi çevrelerce “Sünnilik” şeklinde yanlış anlaşılaraq eleştirildiği vurgulanmış, bu yanlış anlayışın incelenen metinlerde somut kanıtlarının olmadığı belirtilmiştir. Öte taraftan mezheplerüstülük vurgusunun program ve ders kitaplarının tarihsel sürekliliğini yansıttığına ve bu anlayışı salt ibadet, inanç, mabet gibi hususlara indirgemenin hatalı olacağına değinilerek, ders kitaplarının mezhepler üstü, ortak kök değerler ile Hz. Muhammed, Ehl-i Beyt ve Hz. Ali gibi sembolik unsurları da kast ettiği, bunlara İslam dünyasının ortak/kök değerleri gözüyle baktığı ifade edilmiştir. Bu anlamda ders kitaplarının Ehl-i Beyt, hususen Hz. Ali örnekliliğini ele alışının kapsamlı, çok boyutlu, tarihsel gerçeklere ve farklı dini anlayışlara (Sünni-Şii-Alevi vb.) büyük ölçüde duyarlı bir mahiyet arz ettiği; kitaplarda genel olarak Ehl-i Beyt temasının özel olarak ise Hz. Ali örnekliliğinin bütün Müslümanlar için ortak değerler olduğuna ilişkin vurgunun belirgin şekilde öne çıkarıldığının altını çizilmiş; bu tür örneklerden hareketle İslam geleneğinde oluşan farklı din anlayışlarını birleştiren bir uzlaş zemininin inşa edilmeye çalışıldığına işaret edilmiştir. Türkiye’de din derslerinin tarihsel gelişiminde uzun bir geçmişi olan bu uzlaş anlayışının, çoğulcu din eğitiminin sosyal ahenk, barış ve uzlaş içerisinde bir arada yaşama kaygılarıyla örtüştüğü belirtilmiştir.

20. Araştırma kapsamında son olarak program ve ders kitaplarının **diğer dinlere** ne kadar ve nasıl yer verdiği incelenmiş ve çoğulcu din eğitimi bağlamında tartışılmıştır. Bu kapsamda ilgili programda diğer dinlerle ilgili muhtevanın ele alınışında diğer dinlerin temel kaynaklarına atıflar yapılarak ilk elden ve doğru bilgilerin verilmesine özen gösterildiği, kutsal metinlerinden seçilen doğrudan alıntılardan hareketle belirli bir uzlaş ve hoşgörü vurgusunun öne çıkarılmaya çalışıldığı, diğer dinlerin öğretimi sırasında öncelikle verilecek değerler olarak “hoşgörü” ve “saygının” altının çizildiği, problem çözme ve drama gibi modern yöntemleri kullanmak suretiyle birlikte yaşama kültürü ve ötekini anlamanın teşvik edildiği görülmüştür. Nitekim programda diğer dinlerin öğretimi kapsamında verilen örnek etkinliklerde dinler bir takım benzer boyutlar (inanç, ibadet, ahlak vb.) çerçevesinde tasnif dilerek karşılaştırmalı bir yöntemle ele alınmaya gayret edilmiş, dinlerin benzer özelliklerinin yanında farklı özelliklerinin de göz ardı edilmeden

dinlerin içsel çeşitliliklerine dikkat çekilmeye özen gösterilmiş, bununla birlikte küresel sorunlar söz konusu olduğunda dinlerde bulunan ortak değerler veya evrensel ahlak ilkeleri öne çıkarılarak dinler arası bir yaklaşım sergilenmiştir.

21. Bu çerçevede ders kitaplarında bilhassa *dinlerin benzer özellikleri* teması etrafında, konuların karşılaştırmalı bir perspektifle ele alındığı, gerek İslam gerekse diğer dinlerle ilgili bilgiler verilirken dışarıdan, nesnel, tarafsız ve yalın bir anlatımın benimsendiği, dinlerde bulunan benzer temalar işlenirken dinler arasındaki farklılıkların, birbiriyle çelişen anlayışların göz ardı edilmediği ya da görmezden gelinmediği; bilhassa dinlerin temel doktriner boyutlarının işlenişinde ilk elden kaynakları ya da akademik dinler tarihi yazınında üretilen eserleri kullanmaya özen gösterildiği; konuların çeşitli görsel unsurlarla, düşündürme, tartışma ve araştırmaya sevk edici soru, tablo, şema, okuma parçası, hazırlık ve değerlendirme sorularıyla desteklendiği görülmüştür. Bilhassa *Yaşayan dinler ve benzer özellikleri* ünitesi çerçevesinde ders kitaplarında verilen bilgilerin yaşayan dinlerin kutsal kaynaklarına ya da bilimsel niteliği olan ikinci el kaynaklara dayandırılmaya çalışıldığı, bilhassa Kur'an, Tevrat, İncil gibi kaynaklara sayfa sonlarında sıkça atıf yapıldığı görülmüştür. Sonuçta ders kitaplarında İslam dışı dinlerin sunumunun öğretim programının çizdiği tabloyla uyumlu olduğu görülmüştür.

22. Araştırmada, Türkiye’de din olarak ikinci çoğunluğu oluşturan ve DKAB dersleri ve çoğulculuk tartışmaları bağlamında sıkça atıf yapılan Hristiyanlık konusu da incelenmiştir. Ders kitaplarında **Hristiyanlık** konusunun gerek “*Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri*” başlıklı ünite gerekse diğer öğrenme alanı, ünite ve konular çerçevesinde ele alınışına bakıldığında, diğer dinlerin sunumunda olduğu gibi, bahsi geçen dine de İslam dinini güçlendirmek, öteki din ve inançları olumsuzlamak ya da reddetmek bağlamında yer verilmediği anlaşılmış, bu anlamda program ve ders kitaplarında herhangi bir dinler arası karşıtlığın bulunmadığının altı çizilmiştir. Bununla birlikte dinlerin benzer boyutlar etrafında, karşılaştırmalı olarak ele alınışında bir takım sorunların bulunduğu da görülmüştür. Bu çerçevede kimi ders kitaplarında diğer dinlere bakışta yanlı bir tutum takınıldığını gösteren bir takım örneklerle rastlanılmıştır.

23. Sonuç olarak program ve ders kitaplarında “yaşayan dinlerin” sunumunda öğrencileri bahsi edilen dinler hakkında genel düzeyde bilgilendirmenin hedeflendiği, bu çerçevede dinlerin kendi gerçekliklerini tarafsız, nesnel, saygın ve çoğulcu bir perspektifle yansıtmaya ilkelerinin esas alındığı; yaşayan dinlerin sunumunun çoğulcu din

eğitimi uygulamalarında sıkça rastlanan “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” yaklaşımlarına yakın durduğu görülmüştür. Ayrıca ahlaki değerler, küresel sorunlar vb. söz konusu olduğunda dinlerin benzer hassasiyetleri bir araya getirilerek dinler arası iş birliği vurgusunun öne çıkarıldığı, dinler ve kültürler arası diyalogun önemine dikkat çekilerek dinler arası bir anlayışın geliştirilmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Öğretim programının daha önce ortaya koyan dinler arası açıklılılık mantığıyla örtüşen bu anlayışın çoğulcu din eğitiminin amaç, ilke, muhteva ve yöntemleriyle de anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Ders kitaplarının içeriği temel insan hakları ve bilhassa inanç özgürlüğü ile çelişen ifadelerden arındırılmalıdır. Bu çerçevede dışlayıcı, ayrımcı ve ötekileştirici imalar; yanlış tanımlamalar; özcü, spekülative, etnosentrik değerlendirmeler, genelleyici veya indirgemeci anlatımlar, itaati simgeleyen göndermeler ayıklanmalıdır.
2. Ders kitabı yazarlarının, farklılıklar pedagojisine dikkatleri çekilerek, din, inanç, mezhep, kültür, dünya görüşü vb. farklılıklara duyarlılıkları artırılmalı; bilhassa karşılaştırmalı ve eleştirel din pedagojisi konusunda kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.
3. Program hazırlayıcıların, ders kitabı yazarlarının ve bunları değerlendiren kişi ve kuruluşların temel insan hakları konularında daha bilinçli hale gelmeleri, özellikle ifade ve üslup açısından insan haklarına ve farklılıklara duyarlı bir dil ve anlatım noktasında kendilerini geliştirmeleri gereklidir.
4. Ders kitabı yazarlarının politik, sosyokültürel ve dini çoğulculukla ilgili kavramları daha bilinçli ve doğru şekilde kullanabilmeleri noktasında, yazarlar arasında belli bir terminoloji ve anlayış birlikteliği sağlanmalıdır.
5. Ders kitabı yazarlarının özcü, normatif, basmakalıp, spekülative ve geçmişi yüceltici dil kullanımından kaçınarak daha analitik, açıklayıcı, saygın, tarafsız ve çoğulcu bir üslubu tercih etmeleri gerekmektedir.
6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında farklı din, inanç ve kültürlerin ele alınışında daha canlı temalara, güncel yaşamadan seçilen örneklerle, diyalogu öne çıkarak etkinliklere yer verilebilir.
7. Ders kitaplarında yer alan çoğullukla ilgili hususlar, daha disiplinler arası bir anlayışla ele alınabilir; bu konuda farklı disiplinlerden araştırmacılarla iş birliği yapılabilir.

8. Ders kitaplarında yer alan din, insan, toplum, kültür ve benzeri makro söylemler hakkında daha spesifik araştırmalar, farklılıkları betimlemeye dönük daha detaylı incelemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, R. (2007). *Dini Çoğulculuk İdealler ve Gerçekler*. Ankara: Elis Yayınları.
- Aça, F. (2009). Türkiye’de Dindarlık Yüksek, Hoşgörü Az.
<http://www.ntvmsnbc.com/id/25022161/>, (29 Mayıs 2014).
- Açıkgöz, N. (2013). Hangi Alevilik? <http://www.habervaktim.com/yazar/61820/hangi-alevilik.html>, (20 Nisan 2013).
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM). (2007). Hasan ve Eylem Zengin Kararı. Strazburg.
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), (2013). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi.
http://www.anayasa.gov.tr/files/bireysel_basvuru/AIHS_tr.pdf, (12 Temmuz 2013).
- Avrupa Konseyi (AK). (2010). *Avrupa Sosyal Şartı: Avrupa İçin Yeni Bir Sosyal Anayasa*. (Dü.: O. D. Schutter), Ankara: Avrupa Konseyi.
- Avrupa Konseyi (AK). (2008). *Kültürlerarası Diyalog İçin Beyaz Kitap "Eşit Bireyler Olarak Onurlu Biçimde Bir Arada Yaşamak"*. Strazburg: Avrupa Konseyi.
- Avrupa Konseyi (AK). (1993). On Religious Tolerance in a Democratic Society.
<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta93/EREC1202.htm>, (5 Ocak 2013).
- Akbulut, Olgun, ve Z. O. Usal (2008). “Parental Religious Rights vs. Compulsory Religious Education in Turkey”. *International Journal on Minority and Group Rights*, 15, 433-455.
- Akdağ, B. (2003). Türkiye’de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri. (Haz. B. Çotuksöken, A. Erzan, ve O. Silier), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde (ss. 240-263). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Akgül vdğ. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 12. Sınıf -*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Aktaşlı vdğ. (2011). *Türkiye'de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Aktay, Y. (2003). “Küreselleşme ve Çokkültürlülük”. *Tezkire Düşünce, Siyaset ve Sosyal Bilim Dergisi* (35), 52-61.
- Aktay vdğ. (2010). *Türkiye’de Ortak Bir Kimlik Olarak Ötekilik*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Aktürk, Ş. (2010). “Osmanlı Devletinde Dini Çeşitlilik: Farklı Olan Neydi?” *Doğu Batı dergisi* (51), 133-158.
- Alexander, R. J. (2006). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, York: Dialogos.
- Alper, H. (2005). İnsan İnanan Bir Varlıktır. *Köprü dergisi* (91).
<http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=695> (20 Mayıs 2013).
- Alpert, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*, Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Alpert, W. (2010). “The Academic Study of Religions and Integrative Religious Education in Europe”. *British Journal of Religious Education* , (32), 275-290.
- Altaş, N (2002). “Türkiye'de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç: Hedefler Ve Yeni Yöntem Arayışları” (1980-2001), *Dini Araştırmalar dergisi*, 4 (12), 145-168.
- Altaş, N. (2005). Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme. (Ed: R. Yılmaz) *Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde*, (ss. 243-276). Ankara: Sinemis Yayınları.
- Altaş, N. (2005b). *Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Altaş, N. (2009). Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi Din Öğretimindeki Yeni Yönelişler Üzerine Çok Kültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz. (Ed: H. R.

- Açar), *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi (Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu Bildiriler ve Tartışmalar)* içinde, (ss. 198-214). Ankara: Eğitim-Bir Sen Yayınları.
- Altaş, N. (2012). Ortaöğretimde Din Eğitimi, (Ed: M. Köylü, N. Altaş) *Din Eğitimi* içinde, (ss. 151-176), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Alves, C. (1992). “Niçin Din Eğitimi?”. (Çev. Mualla Selçuk), *Din Öğretimi Dergisi* (33), 20-26.
- Ardoğan, R. (2012). İslam'da Din Özgürlüğü ve Sosyal Çoğulculuk.
<http://bederweb.majdanaz.net/Conferences/ICH%202012/FULL%20ARTICLE/Recep%20Ardogan-Islamda%20din%20ozgulu-u%20ve%20sosyal%20cogulculuk.pdf>, (15 Ağustos 2014)
- Arslan, Z. Ş. (2005). Din eğitiminde dünyada uygulanan modellere toplu bir bakış. (Düzenleyen: Komisyon) *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* içinde, (ss. 198-211). Ankara: Yarınlar İçin Düşünce Platformu.
- Aslan, A. (1998). “Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi”. *İslami Araştırmalar Dergisi* (2), 143-163.
- Aslan, A. (2000). “Dini Çoğulculuk Problemine Yeni Bir Yaklaşım”. *İslami Araştırmalar Dergisi* (4), 17-30.
- Aşlamacı, İ. (2008). Çoğulculuk ve Din Eğitimi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Atalay, O. (1999). *Doğu-Batı Kaynaklarında Birlikte Yaşama*. İstanbul: Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları.
- Atalay, T. (2006). “Şafii Geleneğin Yaygın Olduğu Yörelerde İlköğretimde Din Öğretiminin Bazı Zorlukları”. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* (8), 273 – 292.
- Atay, M. (2009). Okullarda Eğitimin Amacı, Yöntemi ve İçeriği. (Der: I. Tüzün) *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi* içinde, (ss. 101-148). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

- Atay, T. (1996). *Batı'da Bir Nakşi Cemaati Şeyh Nâzım Kıbrısı örneği*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Ay, M. F. (2013). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aydın, M. (1999). “Türk Toplumunda Dini Hoşgörünün Temelleri”. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (8), 7-17.
- Aydın, M. (2000). “Diyalog Açısından İlahi Dinlerin Birbirlerine Yaklaşımı”. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (10), 9-24.
- Aydın, M. (2001). Küresel Bir Teolojiye Doğru: Wilfred Cantwell Smith'de Dinsel Çoğulculuk. (Ed: C. S. Yaran) *İslam ve Öteki* içinde, (ss. 83-126). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Aydın, M. (2009). “Dinsel Çoğulculuğun Öteki ile Birlikte Yaşamaya Katkısı Üzerine Bazı Mülahazalar”. *Milel ve Nihal dergisi*, 6 (2), 9-30.
- Aydın, M. Ş. (1989). “II. Meşrutiyet Dönemi Din Eğitiminin Genel Manzarası”. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (6), 289-304.
- Aydın, M. Ş. (2009). “Dindaşımı Ötekileştirme”. *Diyanet Aylık Dergi*. (226), 19-21.
- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni paradigma ihtiyacı)*, Ankara: Nobel yayınları.
- Ayhan, H. (2002). Küreselleşme ve Türkiye’de Din Eğitimi. (Haz: Komisyon), *Küreselleşme, İslam Dünyası ve Türkiye: Milletler arası Tartışmalı ilmi Toplantı* içinde (ss. 247-270). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Bağlı, M. T. ve Y. Esen. (2003). Ders Kitabı Yazarları İçin İnsan Hakları Işığında Yol Gösterici Bazı Somut Önerileri. (Haz: M. T. Bağlı, Y. Esen) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin* içinde (ss. 127-153). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Bağlioğlu, A. (2010). "Mezhepsel Çoğulculuk ve Temelleri". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (15), 71-97.
- Bahçekapılı, M. (2011). Batılı Ülkelerde Din Eğitiminin Kültürlerarası Barış ve Hoşgörüyeye Olan Katkısı Üzerine Bazı Değerlendirmeler. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (21), 129-152.
- Bahçekapılı, M. (2011a). "Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; 'Din Hakkında Öğrenme' ve 'Dinden Öğrenme'". *Journal of Islamic Research*, 101-120.
- Baidhaw, Z. (2009). Building Harmony and Peace Through Multiculturalist Theology-Based Religious Education: An Alternative for Contemporary Indonesia, (Eds: R. Jackson, S. Fujiwara) *Peace Education and Religious Plurality: International Perspectives* içinde (pp. 1-16), London: Routledge.
- Bakker, C. (2003). Anahtar Sözcük Çeşitlilik: Dinler Arası Eğitim ve Dini Guruplar İçindeki Belirsizlik Sorunu. (Haz. Komisyon), *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* içinde (Çev. D. Nasman), (ss. 359-378). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Banks, C., & Banks, J. (1995). "Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education". *Theory into Practice*, 3 (34), 152-158.
- Banks, J. A. (2005). "Cultural Diversity and Education Foundations", *Curriculum, and Teaching*. New York: Pearson.
- Banks, J. A. ve C. A. Banks. (2013). *Multicultural Education Issues and Perspectives*. CA: Wiley.
- Barbarin, O, M. Mercado ve D. Jigjidsuren. (2010). Development of Tolerance and Respect for Diversity in Children in the Context of Immigration. (Eds: E. L. Grigorenko, R. Takanishi) *Immigration, Diversity, and Education* içinde, (pp. 276-288). New York: Routledge.
- Barman, K. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10*. Ankara: Özgün Matbaacılık Sanayii ve Ticaret Anonim Şirketi.

- Barnes, L. P. (2012). Diversity. (Ed. P. L. Barnes), *Debates in Religious Education* içinde (pp. 65-76). Great Britian: Routledge.
- Barnes, L. P. (2007). “The Disputed Legacy Of Ninian Smart And Phenomenological Religious Education: A Critical Response to Kevin O’Grady”. *British Journal of Religious Education*, 2 (29), 157-168.
- Barnes, L. P. (2001). “What is Wrong With The Phenomenological Approach to Religious Education?”, *Religious Education*, 96 (4), 445-461.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler Arası Farklılıkların Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bauman, Z (2012). *Küreselleşme Toplumsal Sonuçları*, Çev. A. Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı yayınları.
- Baş, T., & Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Başdemir, H. Y. (2011). “Din Dersleri ve Alevîliğin Aktarılması”. *Liberal Düşünce* (63), 59-72.
- Başkurt, İrfan. (1995), *Federal Almanya’da Din Eğitimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Baumfield, V. (2010). Pedagogies of Religious Education for Inter-communication and Inter-cultural Understanding: What are they? Do They work?, (Ed: M. Grimmit) *Religious Education and Social and Community Cohesion* içinde (pp. 184-201), Essex: McCrimmons Publishing.
- Baykara, Z. (2009). Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Diğer Dinlerin Öğretimi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bayram, A. K. (2012). Modern Etik ve Siyaset.
<http://www.etikturkiye.com/etik/bayram.pdf>, (3 Haziran 2013)
- Becker, J. (2013). Curriculum And Intra-Dialogic Spaces: Consciousness And Becoming in Identity Construction Based On Human Rights Values.

Potchefstroom: North-West University Curriculum Development at the Potchefstroom yayımlanmamış doktora tezi.

Béraud, C. (2007). Avrupa Müesseseleri ve Dini Olguların Öğretimi: Güncel Bir Tartışma. (Ed: İ. Çelebi), *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi* içinde (Çev. İ. Taşpınar,), (ss. 227-242). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Berlin, I. (2003). Wolkgeist'in Geri Dönüşü: İyi ve Kötü Milliyetçilik. (Ed: N. Gerdles), *Yüzyılın Sonu (Büyük Düşünürler Çağımızı Yorumluyor)* içinde, (Çev. B. Çorakçı), (ss. 77-87). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Berling, J. A. (2004). *Understanding Other Religious Worlds: A Guide for Interreligious Education*. New York: Orbis Books.

Beyer, P. (2000). *Religion and Globalization*. London: Sage Publications.

Bilgin, B. (1999). “Örgün Din Eğitimi’nde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler”. *Din Eğitimi Araştırmaları* (6), 187-200.

Bilgin, B. (2002). “İslam Din Pedagojisinde İslam'dan Başka Dinlerin Anlatımı”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 19-40.

Bilgin, B. (2003). “Küreselleşme, Din ve Eğitim”. *Dini Araştırmalar*, 17 (6), 203-214.

Bilgin, B. (2005). Mezhepler ve Dinler arası Eğitim ve İşbirliği. (Ed: R. Yılmaz) *Kültürel Çeşitlilik ve Din* içinde (ss. 130-158). Ankara: Sinemis Yayınları.

Bilgin, B. (2005a). Önsöz. (Ed: R. Yılmaz) *Kültürel Çeşitlilik ve Din* içinde, (ss. vii-ix). Ankara: Sinemis Yayınları.

Bilgin, B. (2005b). İslam ve Hristiyan Din Pedagojisi: Birbirimizden Neler Öğrenebiliriz? (Ed: R. Yılmaz) *Kültürel Çeşitlilik ve Din* içinde, (ss. 119-129). Ankara: Sinemis Yayınları.

Bilgin, B. (2005c). Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkânı. (Ed: R. Yılmaz) *Kültürel Çeşitlilik ve Din* içinde, (ss. 101-117). Ankara: Sinemis Yayınları.

- Bilgin, B. (2005e). Sevgi ve İnsan Davranışları. (Ed: R. Yılmaz) *Kültürel Çeşitlilik ve Din* içinde, (ss. 213-228). Ankara: Sinemis Yayınları.
- Bilgin, B. (2005f). Türkiye'de Örgün Eğitimde Alevilik. (Ed: R. Yılmaz) *Kültürel Çeşitlilik ve Din* içinde, (ss. 317-330). Ankara: Sinemis Yayınları.
- Bilgin, B. (2005g). Müslüman Ülkelerdeki Okul Kitaplarında Hristiyanlık Anlatımı. (Ed: R. Yılmaz) *Kültürel Çeşitlilik ve Din* içinde, (ss. 330-345). Ankara: Sinemis Yayınları.
- Bilgin, B. (2007). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık.
- Biondo, W. and A. Fiala. (2014). *Civility, Religious Pluralism and Education*. New York: Routledge.
- Birleşmiş Milletler (BM). (2006). *Medeniyetler İttifakı Yüksek Düzeyli Grup Raporu*. New York: Birleşmiş Milletler.
- Birleşmiş Milletler (BM). (2013a). Medeni ve Siyasal Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme. www.ihop.org.tr/dosya/sozlesme/medeni.doc, (12 Temmuz, 2013)
- Birleşmiş Milletler (BM). (2013b). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi. <http://www.unmikonline.org/regulations/unmikgazette/06turkish/TIntCovEcSocCulRights.pdf>, (12 Temmuz, 2013)
- Bogdan, R. C. and S. K. Biklen. (1992). *Qualitative Research for Education: Introduction and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bora, N. (2009). Çoğulculuk Açısından Alevilere Göre Din Eğitimi ve Öğretimi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Borresen, B. (2003). Philosophy-A Theme in the Norwegian Approach to Religious Education. (Düz. Komisyon) *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* içinde, (ss. 248-251). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Bouma, G. D. and R. Ling. (2012). Dini Çeşitlilik. (Der: P. B. Clarke) *Din Sosyolojisi Yaşadığımız Dünya içinde*, (Çev. E. Ay), (ss. 317-339). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Bozkuş, M. (2007). “Osmanlı İnanç Politikası Üzerine Bir Değerlendirme”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (XI/2), s. 53-73.
- Broadbent, L. (2002). A Rationale for Religious Education, (Eds: L. Broadbent & A. Brown) *Issues in Religious Education* içinde (pp. 15-25), London: Routledge.
- Bromley, D. G (Ed.) (2007). *Teaching New Religious Movements*, New York: Oxford University Press.
- Bromley, D. G. (2007). Teaching New Religious Movements/Learning from New Religious Movements, (Ed.: D. G. Bromley) *Teaching New Religious Movements* içinde, (pp. 3-26), New York: Oxford University Press.
- Brömssen, K. V. (2011). İsveç'te Öğrencilerin Din Üzerinde Konuşmaları Hakkında Düşünceler. (Haz: M. Carlson, A. Rabo, ve F. Gök) *Çokkültürlü Topumlarda Eğitim Türkiye ve İsveç'ten Örnekler* içinde, (ss. 157-179). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bulaç, A. (1994). “Bir Arada Yaşamanın Mümkün Projesi Medine Vesikası”. *Bilgi ve Hikmet* (5), 3-14.
- Bulaç, A. (1992). “Medine Vesikası Hakkında Genel Bilgiler”. *Birikim* (38-39), 102-111
- Bulut, Z. (2010). “Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Diğer Dinlerin Öğretimi”. *Kelam Araştırmaları*, 8 (2), 65-90.
- Bulutoğlu, H. (2008,). Tarih Vakfı Basın Açıklaması.
<http://www.marjinal.com.tr/detaytum.asp?mus=tarihvakfi&id=182>, (10 Şubat 2014)
- Buran, A. ve B. Y. Çak. (2012). *Türkiye’de Diller ve Etnik Gruplar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Canar, B. (2012). “Maurice Blanchot Düşüncesi'nde Sessizliği Yazıya Çekmek”. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1 (52), 85-112.
- Canatan, K. (2009). “Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2/6, 80-97.
- Cebeci, S. (2011). İnsan Hakları ve İnanç Özgürlüğü Bağlamında Din Öğretiminin Statüsü Ne Olmalı?, (Haz: R. Kaymakcan, M. Zengin ve Z. Ş. Arslan) *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* içinde, (ss. 353-362). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Ceylan, Y. (2013). İnanç ve İdeolojileri Eleştirmek.
http://www.radikal.com.tr/radikal2/inanc_ve_ideolojileri_elestirmek-1120558,
(8 Kasım 2013)
- Ceylan, Y. (2011). *Din Ya da Politika Neden Felsefe?* Ankara: Phoenix Yayınları.
- Cooling, T. (2002). Commitment and Indoctrination: A Dilemma for Religious Education?. (Eds: L. Broadbent and A. Brown) *Issues in Religious Education* içinde (pp. 42-53), London: Routledge.
- Coşkun, H. (1996). *Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Coştu, Y. (2011). Küreselleşme Sürecinde Din Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. (Haz: R. Kaymakcan, M. Zengin ve Z. Ş. Arslan) *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* içinde, (ss. 337-349). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Cush, D. and D. Francis. (2001). “‘Positive Pluralism’ to Awareness, Mystery and Value: A Case Study in Religious Education Curriculum Development”. *British Journal of Religious Education*, 1 (24), 52-67.
- Cush, D. (2007). “Should Religious Studies be Part of the Compulsory State School Curriculum?” *British Journal of Religious Education*, 29 (3), 217-227.

- Çayır, K. (2014). “Biz” Kimiz? *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çekin, A. (2012). “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Tasavvuf Öğretimi”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 140-151.
- Çelik, H. (2008). “Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü”. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (15), 319-332.
- Çotuksöken, B. (2009). Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi. (Ed: G. Tüzün) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları* içinde, (ss. 75-95). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çotuksöken, B. (2005). Okulda Din Öğretimi. (Haz: Komisyon) *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri ve Tartışmalar* içinde (ss. 231-239). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Dalkıran, S. (2002). “Alevi Kimliği ve Anadolu Aleviliği Üzerine Bir Deneme”, *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 6 Sayı: 10, ss. 95-117.
- Daver, B. (1995). *Türkiye Cumhuriyetinde Laiklik*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Davis, A. (2010). “Defending Religious Pluralism for Religious Education”. *Ethics and Education*, 5 (3), 189-202.
- D’Costa, G. (2005), Dinlerle İlgili Çoğulcu Bakış Açısının İmkânsızlığı, (Der: M. Aydın) *Hristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları* içinde, (ss. 193-206), Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Demirtaş, K. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12 Ders Kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- DES. (1985). *Education for All: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Group (The Swann Report)*. London: HMSO Department of Education and Science.
- Doğan, İ. (2005). “Alevilik İslam Dışı Değildir”. *Türk Yurdu*, 25 (210), 67-71.

- Doğan, N. (2011). “Osmanlı’dan Cumhuriyete Ders Kitaplarında Devlet Kavramının İktidar-Eğitim İlişkisi Açısından İncelenmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* (11), 2069-2090.
- Eatwell, R. and M. Goodwin (2010). *The New Extremism in 21st Century Britain*, New York: Routledge.
- Eck, D. L. (1993). “The Challenge of Pluralism”. *Nieman Reports “God in the Newsroom” Issue*, 2 (XLVII).
- ECRI. (2011). *İrkçiliğe ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu Türkiye Raporu (Dördüncü izleme dönemi)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Education Reform Act 1988. (1989). London: Her Majesty's Stationery Office.
- Eğri, O. (2005). “Alevilik-Bektaşılık Niçin İslam Dışı Değildir?” *Türk Yurdu*, 114-118.
- Ekinci, M. (2006). “İmamiyye Şiası'nda Takiyye Anlayışına Yeni Bir Yaklaşım”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (15), 29-50.
- Ekşi, A. (1991). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Durumu. (Haz: Komisyon) *Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü - Ahlak Bilgisi Öğretimi ve Sorunları* içinde (ss. 121-134). Ankara: Türk Eğitim Derneği yayınları.
- Ekşi, A, A. Yapıcı, E. Özbay ve M. Akgül. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı - 10. Sınıf -*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Elmalı, A. (1999). “Kur’âni Çoğulculuk Temelinde Gayri Müslimlerle Dostluk”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (5), 43-82.
- Elsaeber, C. (2012). Almanya’da İslam din dersi. <http://www.dw.de/almanyada-islam-din-dersi/a-16481234>, (28 Haziran, 2013)
- Engin, İ. (2004). Alevilerin Kendi Görüntüsünü Algılayışı ve Alevi İmajına Yönelik Bakış Açıları. (Haz: Heyet) *Tarihi ve Kültürel Boyutlarıyla Türkiye’de Aleviler Bektaşiler Nusayriler* içinde (ss. 275-302). İstanbul: İSAV Yayınları.

- Englerd, R. (2006). Çoğullaşabilir Bir Din Pedagojisi Modeli: Dini Çoğulculuğun Sınırları. (Ed: R. Kaymakcan) *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi* içinde (Çev. N. Gülşen), (ss. 181-229). İstanbul: Dem Yayınları.
- Erdem, M. H. (2012). “Edgar Morin’de İnsanlık Durumu ve ‘Geleceğin Eğitimi’ Düşüncesi”, *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, S: 13, 75-88.
- Erdoğan, M. (2005). Sivil Özgürlük Olarak Din ve Vicdan Özgürlüğü. (Haz: M. Yılmaz) *Türkiye’de Din ve Vicdan Hürriyeti Çeşitlilik, Çoğulculuk, Barış* içinde, (ss. 23-35). Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.
- Erdoğan, M. (2010). Zorunlu din dersi, çoğulculuk ve tarafsızlık, <http://www.hurfikirler.com/yazi1391/zorunlu-din-dersi-cogulculuk-ve-tarafsizlik.php>, (27 Ekim 2010)
- Erken, B. (2012). “Zorunlu Din Dersi Konusunda AİHM’in Yorumu ve Sorunun Bu Doğrultudaki Çözümü”. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, 8 (29), 23-53.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Esposito, J. L. (2002). *İslam Tehdidi Efsanesi*. (Çev. Ö. Baldık, A. Köse ve T. Küçükcan), İstanbul: Ufuk Kitapları.
- Everington, J. (2000). Religious Education in 1960s'. (Eds: M. Leicester and S. Modgil) *Spiritual and Religious Education* içinde, (pp. 183-197). London: Falmer Press.
- Falaturi, A. ve U. Tworuschka. (1992). *Alman Okul Kitaplarında İslam*. (Çev. M. Z. Okur) Braunschweig: Diyanet İşleri Türk-İslam Birliği.
- Faqr, M. (2014). Religious Education and Pluralism in Egypt and Tunisia, <http://www.midanmasr.com/en/article.aspx?ArticleID=216>, (13 Ekim 2014).
- Felderhof, C. F. and S. Whitehouse (2010). The 2007 Birmingham Agreed Syllabus, (Ed. M. Grimmit) *Religious Education and Social and Community Cohesion* içinde, (pp. 202-214), Essex: McCrimmons.
- Fırlalı, E. R. (2001). *Çağımızda İtikadi İslam Mezhepleri*. İstanbul: Şa-to Yayınları.

- Flornes, K. (2003). Religious Education as a Compulsory School Subject in a Pluralistic Society. (Haz: Komisyon) *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* içinde (ss. 130-142). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Fowler, J. W. (1995). *Stages of Faith The Psychology of Human Development and the Quest of Meaning*. United States of America: Harper Collins Publishers.
- Franken, Leni and P. Loobuyck (Eds.) (2011). *Religious Education in a Plural, Secularised Society (A Paradigm Shift)*, Münster: Waxmann.
- Gates, B. E. (1973). “Varities of Religious Education (A Survey of Curriculum Content in Schools)”. *Religion*, 3 (1), 52-65.
- Geertz, C. (2010). *Kültürlerin Yorumlanması*. (Çev. H. Gür) İstanbul: Dost Kitabevi.
- Genç, N. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9*. İstanbul: FCM Yayıncılık
- Goldman, R. J. (1964). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge.
- Govaris, X. (2004). *Introduction in Intercultural Education*. Athens: Atrapos.
- Göçeri, N. (2002). “Dinî Eğitim ile Din Eğitimi Kavramları Üzerine Bir Analiz Denemesi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 49-79.
- Göçeri, N. (2002a). “Devlet Politikası Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitaplarında İnsan Anlayışı ve Hoşgörü”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 27 – 40.
- Göğebakan, Y. (2010). “Türk Kültüründeki Hoşgörü Anlayışının Tarihsel ve Kültürel Kaynakları ve Bu Anlayışın Kültür Varlıklarına Yansımaları”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 201-223.
- Gökçe, O. (2001). *İçerik Çözümlemesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.

- Gözaydın, İ. (2009). Türkiye’de “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış. (Ed: G. Tüzün) *Türkiye’de “Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları* içinde, (ss. 167-193). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gözler, K. (2010). 1982 Anayasasına Göre Din Eğitim ve Öğretimi. *Prof. Dr. Tunçer Karamustafaoğlu’na Armağan* içinde (s. 317-334). Ankara: Adalet Yayınevi.
- Gözler, K. (2004). *Anayasa Hukukuna Giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Grigorenko, Elena L. & R. Takanishi (Ed) (2010). *Immigration, Diversity, and Education*. New York: Routledge.
- Grimmit, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Essex England: McCrimmon Publishing Company.
- Grimmit, M. H. (2000). *Pedagogies of Religious Education*. England: McCrimmons Publishing.
- Grimmit, M. (2006). Religious Education and the Ideology of Pluralism . *British Journal of Religious Education*, 16 (3), pp. 133-147.
- Grimmit, M. (2010). Living in an Era of Globalised and Politicised Religion: What is to be Religious Education's Response? (Ed: M. Grimmit) *Religious Education and Social and Community Cohesion* içinde, (pp. 8-28). Essex/England: McCrimmon Publishing.
- Gül, A. R. (2010). “Dinin İşlevleri ve İnsan Hakları Ekseninde Devlet Eliyle Din Öğretimi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (29), 137-177.
- Gümüş, A. ve Öğrencileri (2009). Otorite Figürü, Özcü Eğilim ve Normatif Önerme: Felsefe, Psikoloji ve Sosyoloji Ders Kitaplarından Örnekler. (Haz: Komisyon) *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* içinde, (ss. 414-425). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Günay, Ü. (1996). “Anadolu'nun Dini Tarihinde Çoğulculuk ve Hoşgörü”. *Erdem Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, 8 (22), 189-220.
- Gündem, M (2008), Protestan Alevilik Uyarısı, <http://www.aktifhaber.com/protestan-alevilik-uyarisi-199378h.htm>, (17 Eylül 2014).
- Gündüz, H. (2008). İlköğretim Din Dersi Kitaplarında Diğer Dinlerin Öğretimi (Zorunlu Din Öğretimi Öncesi ve Sonrası Dönemlere Ait Ders Kitapları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gündüz, Ş. (2007). “Kur'an Bağlamında Farklılıklar”, *Milel ve Nihal*, 4 (1), 33-56.
- Güner, O. (2001). Hz. Peygamber'in "Öteki"ne Bakışı. (Ed: C. S. Yaran) *İslam ve Öteki* içinde (ss. 217-284). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Güneş, A. (2005). “Toplumsal Bir Zorunluluk: Bir Arada Yaşamak”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (10), 89-103.
- Güneş, A. (2005a). “Kur'anda Sünnetullah ve Toplamların Çöküş Nedenleri”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, V (1), 61-93.
- Güz, N. ve R. Küçükerdoğan. (2005). “Göstergeköreler, Reklam ve ‘Öteki’ Kavramı”. *Journal of İstanbul Kültür University*, 1, 65-73.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel Eylem Kuramı*. (Çev: M. Tüzel) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- HakDer. (2014). Alevilik Nedir? http://www.hakder.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=333:alevlk-nedr&catid=43:alevitisme&Itemid=61, (15 Temmuz 2014).
- Hakyemez, C. (2004). “Şiî Takiyye İnancının Teşekkülü”. *Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, III (6), 129-146.
- Halman, L. (2001). *The European Values Study: A Third Wave*. Tilburg: Tilburg University.

- Haynes, C. (1994). *Finding Common Ground: A First Amendment Guide to Religion and Public Education*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Hernandez, D. J., N. A. Denton and S. E. Macartney. (2010). Children of Immigrants and the Future of Amerika. (Eds: E. L. Grigorenko and R. Takanishi) *Immigration, Diversity and Education* içinde, (pp. 7-25). New York: Routledge.
- Hick, J. (2006). Teolojide Kopernik Devrimi. (Dü: R. Kaymakcan) *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi* içinde, (Çev. Y. Meral), (s. 119-134). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Hobson, P. R. and J. S. Edwards. (1999). *Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues*. London-Portland: Woburn Press.
- Hocagil vdğ. (2014), *Dünya Hak İhlalleri Raporu*, İstanbul: Uluslararası Hak İhlalleri İzleme Merkezi.
- Hull, J. M. (1986). Open Minds and Empty Hearts? Convergent and Divergent Teaching of Religion. (Ed: J. M. Hull) *Studies in Religion and Education* içinde, (pp. 175-185). London: Falmer Press.
- Hull, J. M. (1992). Religion and Education in a Pluralist Society. (Ed: D. A. Lane) *Religion, Education and the Constitution* içinde, (pp. 15-33). Dublin: Columbia Press.
- Hull, J. M. (1998). *Utopian Whispers: Moral, Religious and Spiritual Values in Schools*, London: RMEP.
- Hull, J. M. (2003). Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler. (Haz: Komisyon) *Din Öğretiminde Yeni Yönelişler Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* içinde (Çev. D. Nasman), (ss. 43-51) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Hulmes, E. (1992). Unity and Diversity: The Search for Common Identity. (Ed: B. Watson) *Priorities in Religious Education: A Model for the 1900s and Beyond* içinde, (pp. 124-139). London: The Falmer Press.

- Huntington, S. P. (2003). Anlaşamayan Uygarlıklar. (Dü: N. Gardles) *Yüzyılın Sonu (Büyük Düşünürler Çağımızı Yorumluyor)* içinde, (Çev. B. Çorakçı,) (ss. 58-64). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Huntington, S. P. (2006). Çoktan Tek Bir Ulus. (Ed: R. Kaymakcan) *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi* içinde, (Çev. F. Şeyhanoğlu), (ss. 21-34). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Ipgrave, J., R. Jackson and K. O'Grady (Eds). (2009). *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*, Münster: Waxmann.
- İnal, K. (1994). "Sosyolojik Açıdan Yorumcu (Interpretative) Paradigma ve Eğitime Uygulanması". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 211-242.
- Jackson, R. (1989). "Hindusim: From Ethnographic Reserach to Curriculum Deveopment in Religious Education". *Panorama: International Journal of Comperative Religious Education and Values*, 59-77.
- Jackson, R. (2003). "Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitime Yorumlayıcı Yaklaşımlar". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 189-215.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality*. London: Routledge Falmer.
- Jackson, R. (2005). *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, (Çev. Ü. Ok ve M. A. Özkan) İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Jackson, R. (2007). Avrupa'da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı. (Ed: İ. Çelebi) *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi* içinde, (ss. 119-158). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Jackson, R. (2007a). European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship, (Eds: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. William) *Religion and Education in Europe Developments, Contexts and Debates* içinde, (pp. 27-55). Münster: Waxmann.

- Jackson, R. (2009). Understanding Religious Diversity in a Plural World: The Interpretive Approach. (Eds: M. d. Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson and A. McGrady) *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* içinde, (pp. 399-414). The Netherlands: Springer.
- Jackson, R. (2009a). The Interpretive Approach to Religious Education and The Development of A Community of Practice. (Eds: J. Ipgrave, R. Jackson and K. O'Grady) *Religious Education Research Through A Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach* içinde (pp. 21-31), Münster: Waxmann.
- Jackson, R. and D. Killingley. (1988). *Approaches to Hinduism*. London: John Murray.
- Jackson, R. and E. Nesbitt. (1993). *Hindu Children in Britian*. Trentham: Stoke on Trent.
- Jackson, R. and E. Nesbitt. (1990). *Listening to Hindus*. London: Unwin Hyman.
- Jackson, R. and K. O'Grady. (2007). Religions and Education in England Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy. (Eds: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse and J.-P. William) *Religion and Education in Europe Developments, Contexts and Debates* içinde, (pp. 181-202). Münster: Waxmann.
- Jensen, T (2011). Why Religion Education, as a Matter of Course, Ought to be Part of the Public School Curriculum. (Eds: L. Franken and P. Loobuyck) *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift* içinde. (pp. 131-149), Münster : Waxmann.
- Kabakçı, A. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11 Ders Kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık.
- Karam, D. (2013). Liselerde okutulan din ders kitabı ve insanlara, inançlara saygısızlık. <http://blog.radikal.com.tr/Sayfa/liselerde-okutulan-din-dersi-kitabi-ve-insanlara-inanclara-saygisizlik-34146>, (20 Temmuz 2014).

- Karacoğkun, M. D. (2002). “Bireysel ve Toplumsal Çözülmede Televizyon Faktörü Üzerine Düşünceler”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C: 6, S:1, ss. 227-233.
- Karamouzis, P. (2009). “Religions, Education and Democracy The Necessity of Inter-Religious Education in the Modern Public School System”. *Politics and Religion*, III, 111-125.
- Kavas, A. (2007). Fransa’da Dini Kurumlar ve Din Eğitimi, (Ed: İ. Çelebi) *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi* içinde, (ss. 331-358). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kay, W. K. (1997). “Phenomenology, Religious Education and Piaget”. *Religion* (27), 275-283.
- Kaya, N. (2009). *Unutmak mı Asimilasyon mu: Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar*. (MRG) Uluslararası Azınlık Hakları Gurubu.
- Kaymakcan, R. (1999). “Christianity in Turkish Religious Education”. *Islam and Christian–Muslim Relations*, 10 (3), 279-293.
- Kaymakcan, R. (2005). Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk Üzerine. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* içinde, (ss. 185-192). Ankara: Yarınlar İçin Düşünce Platformu Kültür Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2007). Bir Değer Olarak Hoşgörü ve Eğitimi. (Haz: R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan ve M. Zengin) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde, (ss. 515-531). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2007a). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı inceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaymakcan, R. (2007b). “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 177-210.

- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kaymakcan, R. and O. Leivrik. (2007). *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies*. İstanbul: Centre for Values Education.
- Keast, J. (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book For Schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Keddie, A. (2012). *Educating for Diversity and Social Justice*, New York: Routledge.
- Kepenekçi, Y. K. (2004). “Sınıf Öğretmenlerine Göre Hoşgörü”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (38), 250-265.
- Kepenekçi, Y. K. ve C. Aslan. (2011). “Ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1 (6), 476-494.
- Kerchove, A. V. (2011). Teaching about Religious Issues within the Framework of the French “Laïcité”, (Eds: L. Franken and P. Loobuyck), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift* içinde, (pp. 55-67), Münster: Waxmann.
- Keskiner, E. (2010). “Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 5-24.
- Kılavuz, A. S. (2014). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi "Ali er-Rızâ" maddesi. <http://www.diyanetislamansiklopedisi.com/ali-er-riza/>, (24 Temmuz, 2014).
- Kılıç, M. C. (2013). Din Dersi Sorunu. http://www.haberiniz.com.tr/yazilar/koseyazisi70257-Din_Dersi_Sorunu.html, (23 Ocak, 2013).

- Kılıç, R. (2004). “Dinî Çoğulculuk mu Dinde Çoğulculuk mu?”, *Dini Araştırmalar*, 7 (19), 13-17.
- Kırbaçoğlu, H. (2005). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Hakkında Rapor. (Haz. Y. İ. Düşünce Platformu) *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* içinde (ss. 77-81). Ankara: Yarınlara İçin Düşünce Platformu Kültür Yayınları.
- Kızılkaya, Y. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 11*. Ankara: Bisiklet Yayıncılık.
- Kızıltan, G. (2007). Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Knauth, T., D. P. Jozsa, G. Bertram and J. Ipgrave (Eds.). (2008). *Encountering Religious Pluralism in School and Society (A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe)*, Münster: Waxmann.
- Koç, E., M. Şimşekçakan, M. Baydaş, M. ve E. Altaş. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 11. Sınıf*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Korkmaz, S. (2010). Türkiye’de Kültürel Dinî Çoğulculuk Anlayışının İmkânı, *Uluslararası Bilim, Ahlak ve Sanat Bağlamında Çağdaş İslam Algıları Sempozyumu* içinde, (ss. 279-292), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Canik Belediyesi.
- KONDA. (2006). *Toplumsal Yapı Araştırması-Biz Kimiz*. İstanbul: Konda Araştırma ve Danışmanlık.
- Köylü, M. (2003). “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”. *Dini Araştırmalar*, 241-267.
- Köylü, M. (2004). Çağdaş Din Eğitimi Teorileri: Batı Örneği. (Haz: Z. Ş. Aslan) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı - I* içinde, (ss. 199-222). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

- Kula, O. B. (2011). *Anadolu'da Çoğulculuk ve Tolerans*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kutlu, S. (2005). Din Öğretiminde Mezhepler Üstü Yaklaşım. (Haz: Komisyon) *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı-Bildiri ve Tartışmalar* içinde (ss. 519-542). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kutlu, S. (2009). Laik Örgün Eğitim Sisteminde Doktrin Merkezli Çoğulcu Din Eğitimi Mümkün mü? (Ed: S. Sarıkaya, N. Bardakçı, Y. Soygyer ve N. Durak) *Günümüz Aleviliğinde Eğitim Çalıştayı* içinde, (ss. 99-112). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Kutlu, S. (2014). Alevilik din mi mezhep mi tarikat mı?
<http://www.sonmezkutlu.net/?pnun=93&pt=Alevilik%20din%20mi%20mezhep%20mi%20tarikat%20m%C4%B>, (23 Ocak 2013)
- Küçükalp, K. (2003). Anti-özcülük. (Hz. A. Cevizci) *Felsefe Ansiklopedisi* içinde (ss. 470-473). İstanbul: Ebabil Yayıncılık.
- Lahnemann, J. (2003). Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri. (Hz. Komisyon) *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu Bildiri ve Tartışmaları* içinde, (Çev. Ş. Özdamar), (ss. 480-490). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Lee, J. M. (1971). *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*, Birmingham-Alabama: Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1982). The authentic source of religious instruction. (Ed: H.N. Thompson) *Religious Education And Theology* içinde, (pp. 100-197). Birmingham-Alabama: Religious Education Press.
- Lee, J. M. (1988). The Blessing of Religious Pluralism. (Ed: H. N. Thompson) *Religious Pluralism and Religious Education* içinde, (pp. 57-124). Birmingham-Alabama: Religious Education Press.
- Leigh, I. (2012). Objective, Critical And Pluralistic? Religious Education And Human Rights in The European Public Sphere. (Eds: L. Zucca and C. Ungureanu) *Law,*

State and Religion in the New Europe Debates and Dilemmas içinde, (pp. 192-214). United Kingdom: Cambridge University Press.

Loobuyck, P. and L. Franken. (2011). Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates, (Eds: L. Franken and P. Loobuyck) *Religious Education in A Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift* içinde (pp. 35-54), Münster: Waxmann.

Lovat, T. (1995). *Teaching and Learning Religion (A Phenomenological Approach)*. Wntworth Falls: Social Science Press.

Macovei, M. (Tsz.). İfade Özgürlüğü (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 10. Maddesinin Uygulanmasına İlişkin Kılavuz).
http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/el_kitaplari/AIHSmad10Ifade.pdf, (20 Mart, 2014).

Maghioros, N. (2013). Religious Education in Greece. (Eds: D. Davis and E. Miroshnikova) *The Routledge International Handbook of Religious Education* içinde, (s. 130-138). New York: Routledge.

Malone, P. (2009). Changing Learning Paradigms in the Religious Education Classroom. (Eds: M. d. Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson, & A. McGrady) *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* içinde, (pp. 731-747). Springer Science + Business Media B.V.

Marty, M. (1980). "This We Can Believe: A Pluralistic Vision". *Religious Education*, 1 (75), 30-45.

Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş* (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Adana: Baki Kitabevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004). "Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı". *Tebliğler Dergisi*, 723-739.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). "Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği". *Tebliğler Dergisi*, 71-91.

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

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010a). 18. Milli Eğitim Şurası.
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf, (21 Ağustos, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları
Yönetmeliği. 28758 Sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013a). Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde,
Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_01/14062748_incelemerkriterleri_14012013.pdf, (18 Mart, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Milli Eğitim Temel Kanunu.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, (20 Haziran 2014).

Mehmedoğlu, Y. (2012). *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*.
İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Merriam-Webster. (2013). “plurality” ve “pluralism” maddeleri. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/plurality>, (3 Haziran, 2013).

Miedema, S. (2003). The Need for Interreligious Education. (Haz: Komisyon), *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* içinde (s. 223-235). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Miles, M. B. and A. M. Huberman. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods*. London: SAGE Publications.

Millas, H. (2010). Din Dersleri Hakkında 8 Yazı.
<http://www.herkulmillas.com/el/arthra-hm/okul-kitaplari-uzerine/204-din-dersleri-hakknda-8-yaz.html>, (10 Şubat, 2014).

- Milot, M. (2006). The Religious Dimension in Intercultural Education. (Ed: J. Keast) *Religious Diversity and Intercultural Education: a Reference Book for Schools* içinde, (pp. 13-20). Strasbourg: Council of Europa.
- Moe, C. (2008). *Images of the Religious Other: Discourse and Distance in the Western Balkans*. Novi Sad: CEIR.
- Momin, A.-R. (2012). Çoğulculuk ve Çokkültürlülük: İslami Bir Bakış Açısı. (Dü: A. Coşkun) *Küreselleşme, Çokkültürlülük ve İslam* içinde, (Çev: B. B. Okutan ve A. Coşkun), (ss. 29-71). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Monsma, S. V., & Soper, J. C. (2005). *Çoğulculuğun Meydan Okuması Beş Demokraside Kilise ve Devlet*. (Çev. B. Sambur) Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.
- Moore, B. and N. Habel. (1982). *When Religion Goes to School: Typology of Religion for the Classroom*. Adelaide: South Australian College of Advanced Education.
- Moran, G. (2006). Religious Education and Intercultural Understanding. (Eds: D. Bates, G. Durka and F. Schweitzer), *Education, Religion and Society Essays in honour of John M. Hull* içinde, (pp. 38-48). Now York: Routledge.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. (Çev. H. Dilli) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Minority Rights Group (MRG). (2007). *Bir Eşitlik Arayışı: Türkiye’de Azınlıklar*. UK: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.
- Muhammed, O. N. (2003). “Çokkültürcülük ve Din Eğitimi”. (Çev. İ. Çapcıoğlu) *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (8), 281-290.
- Nazıroğlu, B. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Vatandaşlık Eğitimi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora tezi.

- Newcombe, S. (2013). Religious Education in United Kingdom. (Eds: D. H. Davis and E. Miroshnikova) *The Routledge International Handbook of Religious Education* içinde, (pp. 367-374). New York: Routledge.
- Newell, E. J. (2006). "James Michael Lee's Crusade for Empiricism". *Christian Education Journal*, 3 (1), 6-26.
- Nipkow, K. E. (2003). Religious Education in the Federal Republic of Germany- Comparative Perspectives in the European Context. (Haz. Komisyon) *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* içinde, (ss. 52-62). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nobutaka, I. (2007). "The Possibility of Education About Religious Culture in Public Schools". *Politics and Religion*, II, 99-110.
- Nohl, A-M.. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji*, Çev: Rahşan Nazlı Somel, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Noormann, H. (2000). Almanya'da Hristiyan Din Dersinin Hukuksal Çerçeve Koşulları ve İslam Din Dersi İçin Olası Modeller. (Ed: H. Coşkun, M. Z. Aydın, L. P. Schmidt ve H. Schwenk), *Türkiye ve Almanya'da İslam Din Dersi Tartışmaları İslam Din Dersi İçin Çerçeve Şartları ve Deneyimler* içinde (ss. 10-40). Ankara: Konrad Adenauer Vakfı & Cumhuriyet Üniversitesi.
- Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR). (2007). *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights.
- Okumuş, M. N. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarında Farklı Din ve İnançların Öğretimi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Okumuşlar, M. (2007). "Çok Kültürlü Toplumlarda 'Din Hakkında Öğrenme' ve 'Dinden Öğrenme' Modeli". *Marife*, 2, s. 251-264.
- Okuyan, M. ve M. Öztürk. (2001). Kur'an Verilerine Göre "Öteki"nin Konumu. (Ed: C.S. Yaran), *İslam ve Öteki* içinde (ss. 163-216). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Olsson, S. (2009). Euro-Arab Dialogue and the Other: Some Critical Comments on Textbooks Analyses and Production. (Ed: G. Skeie) *Religious Diversity and Education - Nordic Perspectives* içinde, (pp. 209-223). Münster-Germany: Waxmann.
- Oran, B. (2004). *Türkiye’de Azınlıklar: Kavramlar, Lozan, İç Mevzuat, İçtihat, Uygulama*, İstanbul: TESEV Yayınları.
- Osler, A. (2007). *Faith Schools and Community Cohesion*, London: Runnymede Trust.
- Osler, A. (2010). Patriotism, Citizenship and Multiculturalism: Political Discourse and the Curriculum, (Ed: M. Grimmit) *Religious Education an Social and Community Cohesion* içinde, (pp. 48-69), Essex: McCrimmons Publishing.
- Otto, R. (1958). *The Idea of the Holy*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxforddictionaries. (2013). "pluralism" maddesi.
<http://oxforddictionaries.com/definition/english/pluralism>, (15 Temmuz, 2013).
- Ozolins, Y. (2009). Değişen Bir Dünyada Küreselleşme, Eğitim ve Değerler. (Ed: H. R. Açar) *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi (Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu Bildiriler ve Tartışmalar)* içinde, (ss. 100-109). Ankara: Eğitim-Bir Sen Yayınları.
- Önce, B. E. (2007). Resmi İdeolojinin Maksadına Uygun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.
<http://www.haksozhaber.net/okul/>, (2 Temmuz 2013).
- Östberg, S. (2000). “Islamic Nurture and Identity Management: The Lifeworld of Pakistani Children in Norway”. *British Journal of Religious Education*, 22 (2), 91-103.
- Öz, G. (2005). “Bektaşilik ve Alevilikte Allah Muhammed Ali Üçlemesi Ana Unsurdur”. *Türk Yurdu*, 25 (210), 65-67.
- Özbey, Ö. (2013). “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Işığında İfade Özgürlüğü Kısıtlamaları”. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi* (106), 41-92.

- Özbudun, E. (2013). Türkiye: Çoğulcu Toplum ve Tekçi Devlet, (Der.: A. T. Kuru ve A. Stephan), *Türkiye’de Demokrasi, İslâm ve Laiklik* içinde (ss. 59-89), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özcan, H. (1999). *Maturidi’de Dini Çoğulculuk*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, M. (2010). “Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Özenç, B. (2008). “AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu”. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, LXVI (2), 191-226.
- Özer, S. (2014). Türkiye’de Dini Hayat Araştırması.
<http://www.aa.com.tr/tr/yasam/358888--turkiyede-dini-hayat-arastirmasi>, (19 Ağustos 2014).
- Öztaşkın, Ö. B. (2012). “Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Hacı Bektaş Velî ve Bektaşilik”. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* (61), 245-272.
- Öztürk, M. (2009). Tarih Ders Kitapları ve İnsan Haklarına Dair: Bazı Satırbaşları. (Ed: G. Tüzün) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları* içinde (ss. 243-274). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Palmquist, M. E., K. M. Carley and T. A. Dale. (1997). Two Applications of Automated Text Analysis: Analyzing Literary And Non-Literary Texts. (Ed: C. W. Roberts) *Text Analysis For The Social Sciences: Methods For Drawing Statistical Inferences From Texts And Tanscripts* içinde. (pp. 139-156), NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Pring, R. (2010). Seeking Social Cohesion Through the 'Common School'. (Ed: M. Grimmit) *Religious Education and Social and Community Cohesion* içinde, (pp. 26-35). Essex: McCrimmons Publishing.

- The Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2004). *Religious Education The Non-Statutory National Framework*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Reiss, W. (2005). *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern Islamisch Geprägter Länder*. Schenefeld: EB-Verlag.
- Reiss, W. (2006). New Approaches in Portroyal of Christianity in Egyptian Textbooks. Euro-Arab Diyalogue: *The Image of Arabo-Islamic Culture in European History Textbooks* içinde. Kahire: The Unesco Mediterranean Program.
- Robinson, B. (2009). The diversity of meanings of the term "religious pluralism". http://www.religioustolerance.org/rel_plur1.htm, (13 Temmuz 2013).
- Sambur, B. (2012). Devlet Din Eğitimcisi Olabilir mi? <http://www.taraf.com.tr/haber-yazdir-101640.html>, (3 Eylül 2013).
- Sarıkcıoğlu, E. (1999). *Başlangıçtan Günümüze Dinler Tarihi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Sarıtaş, S. (2005). “Alevilik Bektaşilik: Allah'a Kul, Muhammed'e Ümmet, Ali'ye Talib”. *Türk Yurdu*, 25 (210), 48-50.
- School Curriculum and Assessment Authority (SCAA). (1994). *Model Syllabuses for Religious Education: Model 1: Living Faith Today*. London: School Curriculum and Assesment Authority.
- Schreiner, P. (2011). Situation and Current Developments of Religious in Europe. (Eds: L. Franken and P. Loobuyck) *Religious Education in a Plural, Secularised Society* içinde (pp. 17-34), Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2002). “International Standards for Religious Education”. *Panorama*, 49-52.
- Selçuk, M. (1997). “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri: Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 145-159.

- Selçuk, M. (2005). Din Öğretiminde Yeni Açılımlar. (Haz: Komisyon) *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı-Bildiri ve Tartışmalar* içinde (ss. 168-182). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Selçuk, M. (2005a). Birlikte Yaşama'ya Kurani Bir Yaklaşım: Teâruf. (Ed: R. Yılmaz) *Kültürel Çeşitlilik ve Din* içinde, (ss. 229-242). Ankara: Sinemis Yayınları.
- Selçuk, M. (2009). Developing an Interfaith Dimension in RE: Theological Foundations and Educational Framework with Special Reference to Turkish Experience. (Eds: Wilna A.J. Meijer, S. Miedema and A. L. Velde) *Religious Education in a World of Religious Diversity* içinde, (pp. 131-147). Münster: Waxmann.
- Shepherd, J. (2003). Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi. (Haz: Komisyon) *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* içinde, (Çev. D. Nasman), (ss. 323-335). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Shepherd, J. (1997). İngiliz Eğitiminin Kişilik Gelişimine Katkısı. (Haz: Komisyon) *Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu* içinde, (Çev. S. Aksu), (ss. 84-89). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi & TÖMER Dil Eğitim Merkezi.
- Skeie, G. (1995). "Plurality and Pluralism: A Challenge for Religious Education". *British Journal of Religious Education*, 1 (25), 47-59.
- Skeie, G. (2006a). Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı. (Ed: R. Kaymakcan) *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi* içinde, (Çev. Z. Ş. Aslan), (ss. 125-140). İstanbul: Dem Yayınları.
- Skeie, G. (2006b). "Diversity And The Political Function of Religious Education". *British Journal of Religious Education*, 28 (1), 19-32.
- Skeie, G. (2009). Plurality and Pluralism in Religious Education. (Eds: M. de Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson and A. McGrady.) *International Handbook*

of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education içinde, (pp. 307-319). Springer Science+Business Media B.V.

Soysal, A. ve Y. Yalçın. (2013). “Örgütlerde Farklılıkların Yönetiminde Yeni Bir Yaklaşım: Müzakereci Kişilik”. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (1), 27-41.

Spring, J. (2009). *Globalization of Education: An Introduction*. New York: Routledge.

Streib, H. (2007). Dinler Arası Müzakereler: Yeni Bir Gelişim Perspektifi. (Ed: R. Kaymakcan, H. Hökelekli, S. Kenan, Z. Ş. Arslan ve M. Zengin) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 489-514). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Şahin, B. (2010). “Almanya’da Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonunun Kuşaklar Arası Karşılaştırması: Kültürleşme”. *Bilgi* (55), 103-134.

Şen, H. (2006). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarındaki Anlam Dünyası”. *Sosyoloji Dergisi* (16), 93-131.

Şen, H. (2007). “Türkiye’de Din Eğitimi ve Yurttaşlık”. *Kırkbudak Anadolu Halk İnançları Araştırmaları Dergisi* (11), 5-25.

Takeda, N. J. H. Williams. (2008). “Pluralism, Identity and the State: National Education Policy Towards Indigenous Minorities in Japan and Canada”. *Comparative Education*, 1 (44), 75-91.

Tarhanlı, T. (2009). "Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi": İnsan Hakları Hukuku Açısından Genel Bir Değerlendirme. (Ed: G. T.üzün) *Türkiye’de Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları* içinde, (ss. 25-55). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Tatar, B. (2001). Kelam'a Göre Öteki Dinlerin Durumu. (Ed: C. S. Yaran) *İslam ve Öteki* içinde, (ss. 285-305). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Tavukçuoğlu, M. (2001). “Hristiyan Din Dersi Kitaplarında İslam’ın Tanıtımı-Avusturya Örneği”. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (12), 17-32.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2006). "Çoğulluk" ve "çoğulculuk" maddeleri.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51ae455f964ef7.48723346, (3 Haziran, 2013).

Türk Dil Kurumu (TDK). (2014). "Sosyal adalet" maddesi.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.535d53ee41ff95.49451744, (15 Haziran 2014).

Türkiye Cumhuriyeti Danıştay Sekizinci Daire (Danıştay) (2007). 28 Aralık 2007, E. No: 2006/4107, Karar No: 2007/7481.

Türkiye Cumhuriyeti Danıştay Sekizinci Daire (Danıştay) (2008). 29 Subat 2008, E. No: 2007/679, K. No: 2008/1461.

Templeton, E. (1999). "Religious Education in a Secular Pluralist Culture". *Religion, State and Society*, 27 (1), 73-81.

Thompson, N. H. (1988). *Religious Pluralism and Religious Education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Thompson, N. H. (1988). The Challenge of Religious Pluralism. (Ed. N. H. Thompson), *Religious Pluralism and Religious Education* içinde (pp. 3-23). Birmingham, Alabama: Religious Education Pres.

Timur, Ş. ve H. Bağlı. (2003). Ders Kitaplarında Görsellik ve Tasarım: İmge ve Metin İlişkisi Açısından İnsan Hakları. (Ed: M. T. Bağlı ve Y. Esen), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin* içinde (ss. 47-76). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Toprak, B. (2010). Din Dersinde Alevilik.

http://www.radikal.com.tr/yazarlar/binnaz_toprak/din_dersinde_alevilik-1032807, (13 Haziran 2014).

Tosun, C. (2005a). Üçüncü Bin Yıllar Girerken Din Eğitimi ve Öğretimi. (Haz: Komisyon) *Üçüncü 1000'e Girerken İslam* içinde (ss. 295-310). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Tosun, C. (2005b). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Alevilik". *Türk Yurdu*, 25 (210), 37-41.
- Tosun, C. (2008). Türkiye'de Eğitimin Laikleşmesi ve Din Öğretimi. (Haz: A. İ. Güngör) *Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu* içinde, (ss. 228-237). Ankara: Türkiye Dinler Tarihi Derneği.
- Tosun, C. (2010). Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler. (Haz: Komisyon) *Türkiye'de Dinler Tarihi (Dünü, Bugünü ve Geleceği)* içinde (ss. 655-672). Ankara: Türkiye Dinler Tarihi Derneği yayınları.
- Tosun, C. (2011). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tosun, C., R. Kılıç, R. Doğan, S. Kutlu, R. Buyrukçu, N. Altaş. (2009). Avrupa Ülkelerinde Okulda Din Öğretimi Uygulamaları ve Arayışları Üzerine. (Haz: Komisyon) *Okulda Din Eğitimi ve Öğretimi Çalıştayı* içinde, (ss. 13-72) Ankara: Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı.
- Turan, İ. (2013). *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Türkan, A., R. Şahan, A. Meydan ve A. S. Türker. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı - 9. Sınıf -*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkdoğan, O. (2013). *Türkiye'nin Etnik Yapısı (Sosyolojik Bir Analiz)*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Türkiye. (2013). http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye#cite_note-www2.ttcn.ne.jp-31, (29 Nisan 2013).
- Türkiye İnanç Tablosu. (2012). <http://www.dunyadinleri.com/inanirsayisi.html>, (19 Nisan 2013).
- Uluslararası Af Örgütü (UAÖ). (2012). *Tercihler ve Ön Yargılar-Özet Avrupa'da Yaşayan Müslümanlara Yönelik Ayrımcılık*. İstanbul: Uluslararası Af Örgütü.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2001). *Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi*. (Çev. Y. Özay) Starzbourg: Birleşmiş Milletler.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (tsz.). *Unesco Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Unesco Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2013). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. http://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html, (12 Temmuz 2013).
- Uygun, O. (2011). Demokrasinin Çoğunlukçu ve Çoğulcu Modelleri: İki Bin Beş Yüz Yıllık Bir Tartışmanın Analizi. (Haz: T. B. Birliği) "*Çoğulcu Demokrasi - Çoğunlukçu Demokrasi İkilemi ve İnsan Hakları*" Toplantısı içinde, (ss. 22-76). Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.
- Üçer, C. (2005). "Geleneksel Alevîlikte İbadet Hayatı ve Alevilerin Temel İslami İbadetlere Yaklaşımları". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, V (2), 161-189.
- Ven, J. A. (2006). Eğitimde Çokkültürlülük: Tanınma Siyaseti. (Ed: R. Kaymakcan) *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi* içinde, (ss. 61-96). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Verma, G. K. (2007). Diversity and Multicultural Education Cross-cutting issues and concepts. (Eds: G. K. Verma, C. Bagley and M. Jha) *International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion: Studies from America, Europe and India* içinde, (pp. 21-30). New York: Routledge.
- Velasco, F. D., (2007). "Religion, Identity and Education For Peace: Beyond The Dichotomies: Confessional/Non-Confessional and Global/Local", *British Journal of Religious Education*, 29 (1), 77-87.
- Watt, W. M. (2002), *Dinlerde Hakikat (Sosyolojik ve Psikolojik Bir Yaklaşım)*, (Çev: A. V. Taştan ve A. Kuşat), İstanbul: İz Yayıncılık.

- Want, A., C. Bakker, I. Avest and J. Everington. (2009). *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy*. Münster: Waxmann.
- White, J. (2004) "Should Religious Education be a Compulsory School Subject?", *British Journal of Religious Education*, 26 (2), 151–164.
- Wright, A. and A. M. Brandom (Eds.). (2000). *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School: A Companion to School Experience*, London: Routledge Falmer.
- Yapıcı, A. (2004). *Din Kimlik ve Ön Yargı (Biz ve Onlar)*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A. (2011). Dini Guruplar Arası Ön Yargıların Etkinliğinin Azaltılmasında Din Öğretiminin Rolü, (Haz: R. Kaymakcan, M. Zengin ve Z. Ş. Arslan) *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* içinde, (ss. 299-320). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Yapıcı, A. (2014). "İçimizdeki Öteki: Kimlik ve Ön Yargı Kısacasında Sünni-Alevi İlişkileri", *Dem Dergi*, Yıl: 2, S: 6, ss. 52-59.
http://www.dem.org.tr/dem_dergi/6/dem6mak8.pdf, (8 Ekim 2014).
- Yaran, C. S. (2001). Giriş. *İslam ve Öteki* içinde (ss. 9-25). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yaran, C. S. (2001a). Dini Kapsayıcılık (İnklusivizm). (Ed: C. S. Yaran) *İslam ve Öteki* içinde (ss. 67-82). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yaran, C. S. (2001b). İbn Arabi, Mevlana ve Yunus Emre'ye Göre "Öteki"nin Durumu. (Ed: C. S. Yaran) *İslam ve Öteki* içinde, (ss. 307-350). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yargıcı, A. (2008). Kur'an'a Göre Müşriklere, Ehl-i Kitaba ve Müslümanlara Hoşgörünün Boyutları. (Haz: Kurul), *İslam Medeniyetinde Birlikte Yaşama Tecrübesi* içinde (ss. 35-55). Şanlıurfa: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Yaşar, H. N. (2007). Avrupa İnsan Hakları Sisteminde Din Eğitim ve Öğretimi, (Ed: İ. Çelebi) *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi* içinde (Çev. İ. Taşpınar), (ss. 178-204). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Yemenici, A. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış doktora tezi.
- Yıldırım, A., H. Şimşek. (2005). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2012). *Düşünce, Din veya İnanç Özgürlüğü Hakkı Nedir? Kapsamı ve Sınırları*. İstanbul: İnanç Özgürlüğü Girişimi.
- Yıldırım, M. (2012a). 2011-2012 Öğretim Yılında Uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına İlişkin Bir Değerlendirme. <http://www.aihmiz.org.tr/aktarimlar/dosyalar/1349647350.pdf>, (10 Şubat, 2014).
- Yılmaz, H. (2003). *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Yılmaz, H. (2004). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Sosyal Dayanışma Konusunun Öğretimi”. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 7 (19), 253-268.
- Yılmaz, H. (2007). Ortaöğretim 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' Dersi Programının Barış Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. (Ed: R. Kaymakcan, H. Hökelekli, S. Kenan, Z. Ş. Arslan ve M. Zengin.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 697-713). İstanbul: Dem Yayınları.
- Yürüşen, M. (1996). *Liberal Bir Değer Olarak Ahlaki Ve Siyasi Hoşgörü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ziebertz, H.-G. (2006). Çokkültürlü Bir Toplumda Din Eğitimi. (Ed: R. Kaymakcan) *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi içinde*, (Çev. Z. Ş. Arslan), (ss. 155-180). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Ziebertz, H.-G. (2003). *Religious Education in a Plural Western Society: Problems and Challenges*. Piscataway, N.J: Transaction Publishers.

Ziebertz, H.-G. (1993). “Religious Pluralism and Religious Education”. *Journal of Empirical Theology*, 6 (2), 82-99.

Ziegler, H. (2003). “Din Psikolojisi ve Din Eğitimi”. (Çev. H. Yılmaz), *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, VII/1, 417-429.

EKLER

(Araştırmada kullanılan çeşitli kodlar ve bunların içeriği)

Name: İnsan

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 10, Meb> - § 35 references coded [1,32% Coverage]

Reference 1 - 0,01% Coverage

ALLAH İNANCI

Reference 2 - 0,04% Coverage

İnsan, varlıkları ve olayları algılayabilen ve algıladığı şeyler üzerinde düşünüp muhakeme yapabilen bir canlıdır. Bu özelliği ile kendi varlığının ve içinde yaşadığı evrenin yaratılış amacını kavrayabilir.

Reference 3 - 0,02% Coverage

Yüce Allah'ın, maddi ve manevi zararlardan, her çeşit kötülükten korunması için insana akıl, fikir ve anlayış vermesi büyük bir nimettir.

Reference 4 - 0,04% Coverage

...diğer varlıklardan farklı olarak insana “akıl” ve “sınırlı irade” verilmiştir. İnsan, akıl ve iradesiyle doğruyu yanlıştan ayırt etme gücüne sahiptir. İşte insanın eylemlerinden dolayı ceza ve ödülü hak etmesi, bu hür iradesi sebebiyledir.

Reference 5 - 0,01% Coverage

Yüce Allah insana doğru yolu bildirmiş ve gösterdiği yolu seçmesini istemiştir.

Reference 6 - 0,01% Coverage

“Şüphesiz biz ona doğru yolu gösterdik, ister şükredici olsun, ister nankör.”

Reference 7 - 0,04% Coverage

İnsan, doğası gereği iyiye meyilli bir varlıktır. Kötülük yaptığında vicdanen rahatsız olması, iyilik yaptığında ise sevinç ve mutluluk hissetmesi bunun apaçık göstergesidir.

Reference 8 - 0,01% Coverage

KUR'AN VE YORUMU

Reference 9 - 0,06% Coverage

İnsan yaratılışı itibarıyla üstün bir varlıktır. Kur'an'ın Temel Amaçları Onun en önemli özelliği, akıllı bir varlık olması, düşünebilmesi ve değerlendirme yapıp sonuçlar çıkarabilmesidir. İnsanı ilahî vahye muhatap kılan, onun bu özelliğidir. Yüce Allah, yaratıkları içinden insanı seçmiş, gönderdiği ilahî kitaplarla insana seslenmiştir.

Reference 10 - 0,01% Coverage

4. ÜNİTE

Reference 11 - 0,01% Coverage

1.1. Doğru Bilgi

Reference 12 - 0,07% Coverage

Bilgi, insanı yücelten, ona üstünlük kazandıran en önemli değerlerden biridir. Sahip olduğumuz bilgilerle hayatımıza yön veririz. Düşüncelerimizin, söz ve davranışlarımızın doğru olması için bilgilerimizin de doğru olması gerekir. İnsan düşünüp araştırarak doğru bilgiye ulaşabilir. Böylece insan doğru ve güvenilir bilginin kılavuzluğunda kendini hatadan korur.

Reference 13 - 0,04% Coverage

Kur'an'ın temel amaçlarından biri, insanı doğru bilgilerle donatmaktır. Çünkü insan doğru bilgi sahibi olmazsa Allah'a ve diğer varlıklara karşı sorumluluklarının neler olduğunu bilemez ve onlara gerekli saygıyı da gösteremez.

Reference 14 - 0,01% Coverage

Kur'an'da doğru bilginin kaynakları olarak vahiy, akıl ve duyular gösterilir.

Reference 15 - 0,04% Coverage

Kur'an'ın muhatabı insandır. Kur'an'ın insanı bilgilendirmekteki amacı, onu her konuda en doğru olana ulaştırmaktır. Bu amaç bir ayette şöyle açıklanır: "Şüphesiz ki bu Kur'an, insanları en doğru ve en sağlam yola iletir..."

Reference 16 - 0,07% Coverage

Kur'an öncelikle insana yaratıcısını tanıtır. Böylece Allah'ı yüce sıfatları ile tanıyan insan, kulluk bilinci kazanır. Kur'an'ın rehberliğinde insan Allah'a ve diğer varlıklara karşı görevlerinin neler olduğunu da öğrenir. Böylece insan, Allah'a nasıl şükredeceğini, ibadetlerini nasıl yapacağını, kendisine, ailesine ve çevresine karşı sorumluluklarının neler olduğunu öğrenmiş olur.

Reference 18 - 0,01% Coverage

KUR'AN VE YORUMU

Reference 19 - 0,04% Coverage

Kur'an'ın insanı bilgilendirmesi sadece dünyaya yönelik değildir. Kur'an insana bu hayatın, ebedî ahiret hayatı için bir sınav olduğunu öğretir ve ahiret hayatını tanıtıcı ve ona hazırlayıcı bilgiler verir.

Reference 20 - 0,07% Coverage

Kur'an, akıl ve duyuları da doğru bilginin kaynakları olarak kabul eder. Çünkü insan gerek Allah'ın kitabı ve gerekse kâinattaki varlıklar üzerinde düşünerek doğru bilgilere ulaşırken duyularını ve aklını kullanır. Bunun içindir ki Kur'an birçok ayette kâinatın yapısı ve işleyişi üzerinde düşünmemizi emreder. Böylece bilimsel çalışmaları da teşvik etmiş olur.

Reference 21 - 0,10% Coverage

Kur'an akıl ve duyularla elde edilecek bilgiler konusunda bazı uyarılarda bulunur. Örneğin, "Hakkında kesin bilgi sahibi olmadığın şeyin ardına düşme! Çünkü kulak, göz ve kalp, bunların her biri ondan sorumludurlar."

Reference 22 - 0,06% Coverage

İnsanın inandığı değerler onun düşünce yapısını, buna bağlı olarak da insanın söz ve davranışlarını şekillendirir. Bu anlamda inanç, fert ve toplum hayatında temel belirleyici unsurlardan biridir. Bu nedenle Yüce Allah doğru inancı elçileri aracılığıyla insanlara iletmış ve onların neye, nasıl inanmaları gerektiğini Kur'an'da öğretmiştir.

Reference 23 - 0,08% Coverage

1.3. Doğru Davranış Genel anlamda, Allah'ın rızası gözetilerek yapılan her iş "doğru davranış" kapsamına girer. İslam'da doğru davranışın taşınması gereken zorunlu özellikler şunlardır:

1. Davranışın yalnızca Allah rızası için yapılması. Gösteriş, beğenilme kaygısı ve menfaat duygusunun Allah rızasının önüne geçmemesi. 2.Yapılan davranışın ilahî emir ve yasaklara ters düşmemesi. 3. Yapılan işin insanların hayrına olması.

Reference 24 - 0,04% Coverage

Güzel ahlak, doğru düşünce ve davranışların insanda kişilik hâlini almasıdır. Aslında güzel ahlak bu anlamda asıl hedeftir. Bu nedenle Hz. Muhammed gönderiliş amacını, "Ben güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim." şeklinde açıklamaktadır.

Reference 25 - 0,01% Coverage

HAKLAR, ÖZGÜRLÜKLER VE DİN

Reference 26 - 0,01% Coverage

3. Hak ve Özgürlüklerin Kullanımı

Reference 27 - 0,06% Coverage

Herkes, kişiliğine bağlı dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahiptir. Temel hak ve hürriyetler; kişinin topluma, ailesine ve diğer kişilere karşı ödev ve sorumluluklarını da ihtiva eder. Bundan dolayı kişinin, özgürlüklerini sorumluluk bilinci içinde başkalarına zarar vermeden kullanması gerekir.

Reference 28 - 0,01% Coverage

4. Hak ve Özgürlüklerin Kullanımını Engelleyen Alışkanlıklar

Reference 29 - 0,06% Coverage

İnsan, aklıyla düşünen ve iradesiyle karar veren bir varlıktır. Doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden ve faydalıyı zararlıdan ayırt edebilecek donanımda yaratılmıştır. İslam, insana her zaman aklını kullanmasını öğütler, arzusuna göre hareket etmesini onaylamaz. Çünkü arzular insanı her zaman doğru sonuçlara götürmez.

Reference 30 - 0,01% Coverage

1 T.C. Anayasası, 12. madde.

Reference 31 - 0,04% Coverage

İnsan, akıl sahibi bir varlıktır. Aynı zamanda insan merak eden, sorgulayan ve araştıran bir yapıya sahiptir. Bu nedenle her insan; bu dünyaya geliş amacının ne olduğunu, evrendeki düzenin nasıl işlediğini, ölümün bir son olup olmadığını sorgular.

Reference 32 - 0,06% Coverage

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik akıl sahibi olmasıdır. Akıl, duyu organları vasıtasıyla kendine gelen verileri değerlendirir. Nesneler ve olaylar arasında ilişki kurup daha

önceden elde etmiş olduğu birikimleri de kullanarak yeni gerçekliklere ulaşabilir. Bilim de bu gerçekliklerden bir tanesidir. Yani bilim aklın bir meyvesidir.

Reference 33 - 0,08% Coverage

İnsan, duyuları olan bir varlıktır. Beş duyu organı olan görme, işitme, tat alma, dokunma ve koklama insanın dış dünyaya açılan pencereleri gibidir. İnsanoğlu duyular yoluyla pek çok konuda bilgi sahibi olur. Maddenin niteliği ve niceliğini duyuları sayesinde öğrenir. İnsan farklı türde kokuları, duyu organları sayesinde birbirinden ayırabilir. Duyularla çeşitli gözlemler yaparak birçok bilgi ve sonuçlara ulaşabilir.

Reference 34 - 0,06% Coverage

İnsan, akli sayesinde duyularla elde ettiği verileri, bilgi ve yargıya dönüştürebilir. Bunlara dayanarak yapmış olduğu davranışlardan da sorumlu olur. Nitekim bu sorumluluk bir ayette şöyle açıklanır: "Hakkında bilgin bulunmayan şeyin ardına düşme. Çünkü kulak, göz ve gönül, bunların hepsi ondan sorumludur."

Reference 35 - 0,06% Coverage

İslam dinine göre ilim, insanların maddi ve manevi ihtiyaçlarını gidermeleri için öğrenilir. Çünkü ilim, insanın ve kâinatın sırrını ortaya çıkaracak tek yoldur. İlim, imanı güçlendirir. Böylece insan, Yüce Allah'a daha yakın olur. Bunun içindir ki Kur'an-ı Kerim'de Allah'ı hakkıyla tanıyıp ona saygı duyanların âlimler olduğu vurgulanmaktadır.

<Internals\\Prg., ders kitapl., mevzuat\\+Dkab 10, Özgün> - § 8 references coded [0,54% Coverage]

Reference 1 - 0,05% Coverage

İnsan akıllı, düşünen, araştırma ve gözlem yapan, çeşitli araç ve gereçler üretebilen bir varlıktır. O, sahip olduğu bu özellikler sayesinde barajlar, yollar, köprüler, fabrikalar, gökdeleneler yapar. Sanat ve edebiyat eserleri ortaya koyar...

Reference 2 - 0,11% Coverage

İnsan, akıllı ve irade sahibi bir varlıktır. O, akıyla iyiyi kötünden, doğruyu yanlıştan, faydalıyı zararlı olandan ayırabilir. Zaman zaman kötü davranışlarda bulunabilir, hata yapabilir ya da günah işleyebilir. Bir günah işlediğinde veya kötülük yaptığında kişinin vicdanı bundan rahatsız olur, pişmanlık duyar. Yaptığı hatadan dönmek, işlediği günahı affettirmek ister.

Reference 3 - 0,08% Coverage

İnsan, akıllı ve düşünebilen bir varlık olduğu için kendisinin, evreni ve tüm varlıkları yaratan yüce Allah'a inanıp sevgiyle bağlanır. O aynı zamanda, yaratıcısını bilmek, tanımak ister.

Reference 4 - 0,05% Coverage

İnsan, akıyla Yüce Allah'ın varlığını ve birliğini kavrayabilir. Fakat ona nasıl ibadet edeceğini; dini, ahlaki ve toplumsal yükümlülüklerinin neler olduğunu tam olarak bilemez. İşte kutsal kitaplar insanlara bu gibi konularda yol gösterir.

Reference 5 - 0,07% Coverage

İnsan, hayatı seven ve sevdikleriyle sürekli birlikte olmayı isteyen bir varlıktır. Sürekli sağlıklı ve mutlu bir şekilde yaşamak, ölümsüz olmak da insanın isteklerindendir. İslam dininde yer alan ahiret inancı, insanın bu beklentisine en güzel şekilde cevap vermektedir. Çünkü bu inanca göre dünya hayatından sonra insanlar sonsuz bir hayata kavuşacaklardır.

Reference 6 - 0,04% Coverage

İslam inancına göre dünya hayatının belli bir amacı vardır. İnsanlar boş yere yaratılmış değildir. Her insan düşünüp aklını kullanmak, kendisine verilen hayatın değerini bilmek ve inanıp yararlı işler yapmakla yükümlüdür.

Reference 8 - 0,13% Coverage

Allah, insanı akıllı ve düşünebilen bir varlık olarak yaratmıştır. Bu sayede insan okuyup yeni bilgiler öğrenir, araştırma ve incelemeler yapar. Doğadaki güzellikleri, evrendeki mükemmel düzeni fark eder. Doğada ve evrende meydana gelen olayların tesadüfen gerçekleşmeyeceğini kavrar. Kendisini, Dünya'yı ve evreni yaratan mutlak kudret sahibi yüce bir varlık olması gerektiği düşüncesine ulaşır. Bunun sonucunda da Allah'ın varlığına ve birliğine inanır...

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 10, Tutku> - § 10 references coded [0,82% Coverage]

Reference 1 - 0,09% Coverage

Allah, insanı akıllı bir varlık olarak yaratmıştır. İnsan, bu özelliği sayesinde iyiyi kötünden, doğruyu yanlıştan ayırt eder. Okur, araştırma ve incelemelerde bulunur. Pek çok yeni bilgi edinir. Evrendeki konumunu fark eder. Bilimsel, teknolojik araç ve gereç üretir. Medeniyetler kurar, çeşitli sanat eserleri ortaya koyar. Böylece kişi kendini geliştirir ve yaşamını daha anlamlı hâle getirir. Görev ve sorumluluklarının bilincinde olur. Bu da eğitim ve öğretimin önemini ortaya koymaktadır.

Reference 2 - 0,05% Coverage

İnsan, istediği bir dini ve inancı benimsemekte özgürdür. Hiç kimse bir başkasını bir dine inanmaya ya da inanmamaya zorlayamaz. Çünkü başkalarını inanç konusunda zorlamak temel insan haklarına aykırıdır. İnanç özgürlüğü her insanın doğuştan sahip olduğu temel haklardan biridir.

Reference 3 - 0,05% Coverage

Bu durum Kur'an'da şöyle ifade edilir: "Dinde zorlama yoktur. Artık doğrulukla eğrilik birbirinden ayrılmıştır." Başka bir ayette de aynı konuyla ilgili olarak şu ifadeler yer alır: "... Öyleyse dileyen iman etsin, dileyen inkâr etsin..."

Reference 4 - 0,01% Coverage

Resim 8: Her insan, inancının gereklerini özgürce yerine getirme hakkına sahiptir.

Reference 5 - 0,08% Coverage

İnsan, davranışlarında özgürdür; isterse iyiyi, dilerse kötüyü seçer. Bir dine inanmak da kişinin özgür iradesiyle karar vermesi gereken bir durumdur. Bu karar zorlamayla, baskıyla verilirse insanlar ikiye bölünmüş olur. Bu da hem temel insan hak ve özgürlüklerine hem de dinimizin ilkelerine aykırıdır. Dinimiz insanların inançlarına saygılı olmayı emreder. Herhangi bir dini ve inancı benim- seme konusunda başkalarına baskı yapmayı yasaklar.

Reference 6 - 0,10% Coverage

2.6. Özel Yaşamın Gizliliği Hakkı

Her insanın, yalnızca kendisine ait sırlarının olduğu özel bir hayatı vardır. Kişinin aile içi ilişkileri, mektupları, günlüğü, telefon görüşmeleri, resimleri vb. insanın özel hayatı ile ilgilidir. Kişi, bunları bir başkasıyla paylaşıp paylaşmamaya kendisi karar verir. Hiç kimsenin, onun izni olmadan bu özel hayata ait hususları araştırmaya, öğrenmeye ve açıklamaya hakkı yoktur. Çünkü hem yasalarda hem de dinimizde özel hayatın gizliliği ilkesi vardır. Bu, her insanın en

temel hakkıdır.

Reference 7 - 0,15% Coverage

Yüce Allah, insanı akıllı, düşünebilen ve irade sahibi, üstün bir varlık olarak yaratmıştır. Onun sağlıklı bir şekilde hayatını sürdürebilmesi için pek çok nimet var etmiştir. Böylece Allah, insana büyük bir değer vermiştir. Bununla ilgili olarak bir ayette şöyle buyrulur: “Biz hakikaten insanoğlunu şan ve şeref sahibi kıldık. Onu, (çeşitli nakil vasıtaları ile) karada ve denizde taşıdık; kendilerine güzel güzel rızıklar verdik; yine onları, yarattıklarımızın birçoğundan cidden üstün kıldık.” Bu ayet ırk, din, dil, millet ayrımı yapılmaksızın her insanın değerli olduğunu ifade etmektedir. Temel hak ve özgürlükler de insanın onurunu, şerefini ve değerini korumaya yöneliktir. Her insanın hayatını mutlu, huzurlu ve onurlu bir şekilde sürdürebilmesi için hak ve özgürlüklerini kullanması gerekir.

Reference 8 - 0,06% Coverage

İnsan; akıllı, düşünen, merak eden, araştıran ve sorgulayan bir varlıktır. O, tarihin ilk dönemlerinden itibaren kendi varoluş amacını sorgulamış; evrenin nasıl yaratıldığını, doğa olaylarının nasıl meydana geldiğini, öldükten sonra ne olacağını merak etmiştir. Kendisini, çevresini, varlıkları tanımak ve pek çok şeyi bilmek, öğrenmek istemiştir.

Reference 9 - 0,08% Coverage

Yüce Allah, insanı akıllı bir varlık olarak yarattığından, dinin emirlerinden da sorumlu tutmuştur. Çünkü insan, aklıyla İslam'ın ilkelerini anlayıp öğrenebilir. Yüce Allah'ın varlığını ve birliğini kavrayıp ona inanabilir. Dinimizin temel kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve Peygamberimizin hadislerinde ne gibi bilgilerin yer aldığını araştırabilir. Böylece dinî sorumluluklarının farkında olur. Allah'ın emir ve yasaklarını yerine getirir.

Reference 10 - 0,14% Coverage

Dinimize göre bilginin kaynaklarından biri de vahiydir. Vahiy, Yüce Allah tarafından peygamberler aracılığıyla insanlara gönderilen ilahî ilkelere denir. Kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim, Yüce Allah'ın vahiylerinden oluşur. Kur'an, insanları çeşitli konularda bilgilendirir. Dinimizin inanç ve ibadet esaslarını, ahlak ilkelerini açıklar. Müslümanlardan; Allah'ın varlığına, birliğine, meleklerle, peygamberlere, kutsal kitaplara, ahiret gününe, kaza ve kadere inanmalarını ister. Allah'ın isimlerini ve sıfatlarını tanıtır. Yalnızca ona ibadet ve kulluk edilmesini emreder. Namaz, oruç, hac, zekât ve kurban gibi ibadetler konusunda bilgiler verir. Örneğin; bir ayette namazla ilgili olarak şöyle buyrulur: “... Namaz müminler üzerine vakitleri belli bir farzdır.”

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 11, Meb> - § 58 references coded [2,59% Coverage]

Reference 1 - 0,07% Coverage

İnsanın fiziki yapısının yanı sıra iyilik ve kötülük yapabilecek şekilde yaratılması, akıl ve irade gücünü kullanması gibi özellikleri onun kaderini oluşturur. İnsan, yaratıcı bir gücün varlığına inanmaya ve bu doğrultuda hareket etmeye ihtiyaç hissedecek şekilde yaratılmıştır. İnsanın bir anne ve babaya sahip olması, ölümlü olması ve ten rengi gibi değiştiremeyeceği fiziki özellikleri ve kabiliyetleri de onun kaderidir.

Reference 2 - 0,01% Coverage

2. İnsan İradesi ve Kader

Reference 3 - 0,02% Coverage

“İnsanın akıl sahibi, özgür ve sorumlu bir varlık olması onun kaderidir.” sözüyle anlatılmak istenen nedir?

Reference 4 - 0,03% Coverage

İnsanın irade sahibi, akıllı ve özgür olması onun davranışlarında sorumlu olması anlamına gelir. Bu yüzden kader, insanın akıl sahibi, özgür ve sorumlu olması ile yakından ilgilidir.

Reference 5 - 0,04% Coverage

Akıl, insanın seçimlerini belirleyen önemli bir araçtır. İnsan aklını kullanarak doğru ile yanlışın, güzel ile çirkinin, hak ile batılın arasındaki farkı anlar. Bu nedenle Kur'an aklımızı kullanmamızı istemiştir.

Reference 6 - 0,04% Coverage

İnsana iyiliği ve kötülüğü yapabilme gücü ve imkânı veren Allah'tır. Fakat özgür iradesiyle iyi ya da kötü olanı seçen insandır. Bu seçimi insanın lehine veya aleyhine olabilir. Bu yüzden insan özgürlüğünü doğru yönde kullanmalıdır.

Reference 7 - 0,03% Coverage

Ancak akli ve özgür iradesiyle düşünmek ve düşündükleri üzerinde tercih yapıp karar vermek konusunda özgürdür. İnsanı diğer varlıklardan farklı kılan, özgür iradesiyle hareket etmesidir.

Reference 8 - 0,06% Coverage

İnsanın sorumlu olması için hür olması gerekir. Sorumluluk; bir kimsenin üzerine aldığı, yaptığı ya da yapması gerekirken yapmadığı bir işten dolayı gerektiğinde hesap vermek zorunda olmasıdır. İnsan sorumlu olduğu bilinciyle hareket ederek söz ve davranışlarının hesabını verebilmelidir. Bu yüzden insan sorumluluklarını başkalarına devredemez ve yok sayamaz.

Reference 9 - 0,01% Coverage

İnsan, özgür iradesiyle yaptığı eylemlerinden sorumludur.

Reference 10 - 0,01% Coverage

İnsanın emek harcamadığı konularda bir beklenti içinde olması doğru değildir.

Reference 11 - 0,05% Coverage

İnsan; aklını kullanarak düşünür, planlar ya- par, kararlar alır ve uygular. Mutlu ve huzurlu olmak için gayret eden, gelişmek için çalışan, bir amaca ulaşmak için emek harcayan insana bu faaliyetlerini yürütmesi için verilen ölçüler, sunulan imkânlar ve sahip olduğu kabiliyetler onun kaderidir.

Reference 12 - 0,03% Coverage

İnsanın çaba harcamaksızın kendini olayların akışına bırakması düşünülemez. İnsanların kaderi, sorumluluklarını örten bir sığınak olarak görmeleri doğru değildir

Reference 13 - 0,04% Coverage

İnsan, yanlış anlayışların etkisinde kalarak değiştirme ve düzeltme imkânı bulamadığı ve hoşuna gitmeyen durumlar karşısında, "Ne yapalım kader böyleymiş." diyemez. Zira bu tür yaklaşımlar insanın kendi sorumluluğundan kaçması anlamına gelir.

Reference 14 - 0,03% Coverage

Kader, Allah'ın koyduğu ölçüye denir. Bu ölçüleri dikkate almayan kişiler bedel ödemek zorunda

kalır. Bu anlamda doğa olaylarını durduramamak bile canlılar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabiliriz.

Reference 15 - 0,04% Coverage

Afetlere karşı gerekli önlemleri alarak insanlara zarar vermesini önlemek, insanların sorumlulukları arasındadır. Allah'ın kanunlarına aykırı hareket eden insanlar, doğa olaylarını afet hâline gelmesine neden olabilirler.

Reference 16 - 0,06% Coverage

Allah, her hastalığın çaresini yaratmıştır. İnsan, bu çareleri bulmak ve tedavi olmak zorundadır. Nitekim Allah'a ibadet edebilmek için de sağlıklı olmak gerekir. İnsan, başına gelen sıkıntılarda sabretmeli ve iyileşmek için çaba sarf etmelidir. Hastalıkları kadere bağlayarak hiçbir şey yapmamak doğru değildir. Doğru olan tedbir almak ve tedavi olmaktır.

Reference 17 - 0,03% Coverage

Allah, yeryüzünün bütün nimetlerini insanın emrine vermiştir. Bu nimetleri kendisinden istenmesini varlığının ve kudretinin delillerinden saymıştır.

Reference 18 - 0,01% Coverage

Nimetler insanların harama ihtiyaç duymayacakları kadar çoktur.

Reference 19 - 0,02% Coverage

Başarı, bir kader ya da yazgı sonucu çalışmadan, kendiliğinden gerçekleşen bir şey değildir.

Reference 20 - 0,01% Coverage

Sorumluluklarının bilincinde olanlar başarmak için ellerinden geleni yaparlar.

Reference 21 - 0,14% Coverage

Kader, insanı başarılı ya da başarısız kılan ölçülerdir. Bu ölçüleri özgür seçimleriyle kendi dünyasına katan insanın kendisidir. Kur'an'da insanı başarısız ve mutsuz kılacak sebepler açıklanmıştır. Başarı gibi başarısızlık da insanın çalışması ile ilgilidir. İnsanın başarısız olması kendisi dışında çevre faktörlerinden de kaynaklanabilir. Ancak bu ilahî takdirin onu mecbur etmesi şeklinde olamaz. Başarısızlığımızın sebeplerini, birilerine veya bir şeylere yüklemek yerine kendimizde ararsak çözümleri bulmamız daha kolay olur. Çünkü kendimizi değiştirmek, dış etkenleri veya başkalarını değiştirmekten daha kolaydır. Yeryüzünde ortaya çıkan gerek toplumsal gerek fiziki anarşi ya da bozulmaların sorumlusu insandır. Doğayı kirleten, savaşlar çıkaran ve başkalarını düşünmeden hareket eden hep insandır.

Reference 22 - 0,06% Coverage

Kur'an'a göre gerçek başarı, ahiret hayatını ve Allah'ın rızasını kazanmaktır. Bu anlamda başarılı olmak için kişinin gayret göstermesi ve özellikle ahlaki sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. İnsan yaptığı işlerde doğruluktan ayrılmamalı ve hileye başvurmamalıdır. Başkalarına zarar vererek elde edilen bir başarı sonuçları itibarıyla insanı mutlu etmeyecektir.

Reference 23 - 0,05% Coverage

Âl-i İmrân suresinin 122. ayetinde şöyle buyrulmuştur: "...Müminler yalnız Allah'a güven duymalıdır." Bu güven; sonuçta Allah'ın sözlerinin, vaatlerinin ve uyarılarının her zaman doğru çıktığına inanmaktır. Böylece insan dürüst, adil ve çalışkan olmayı asla ihmal etmez.

Reference 24 - 0,11% Coverage

İnanan bir insan yaptığı ve yapacağı işlerde Allah'a güvenip dayanır. Zira inanmak bir anlamda hem güven vermeyi hem de Allah'a güvenmeyi gerektirir. Bu güvenle ortaya çıkan tevekkül, öncelikle insanın işlerini yaparken Allah'ın rızasını gözeterek doğru ve dürüst davranması sonra da yaptığı işlerde onun yardımını umarak hayırlı bir sonuç beklemesidir. Bu yaklaşım insanı kötü şeyler yapmaktan alıkoyar ve zor anlarında ona ümit aşılar. Doğru ve dürüst davranmaya yöneltir. Dürüst ve erdemli bir insan çalışmadan ya da hak etmeden bir şey elde etmenin kendisi için hayırlı olmayacağını bilir. Bu yüzden her şeyden önce elinden geleni yapar. Sonra tevekkül eder.

Reference 25 - 0,06% Coverage

İnsanın en önemli özelliklerinden biri irade sahibi olmasıdır. İnsan, iradesi sayesinde doğru olanı seçer ve seçimi doğrultusunda davranışlarına yön verir. İsteyerek yapılan davranışların başında ibadetler gelir. İbadet isteksiz yapıldığında onun verdiği huzur hissedilemez. O hâlde insan, Allah'a gönülden ve isteyerek ibadet etmelidir.

Reference 26 - 0,01% Coverage

İbadetler, ahlaken ve ruhen değişme meydana getirmiyorsa amacına ulaşmamış sayılır.

Reference 27 - 0,05% Coverage

Gerek ibadetlerde gerek diğer davranışlarda Allah'ın rızasını ve hoşnutluğunu kazanmak amacıyla hareket etmek gerekir. Bu konuyla ilgili olarak Kur'an-ı Kerim'de Yüce Allah şöyle buyurur: "De ki: Benim namazım, ibadetlerim, hayatım ve ölümüm kesinlikle hep o âlemlerin Rabb'i olan Allah içindir."

Reference 28 - 0,07% Coverage

Allah, yeryüzünde insanın yaşaması için gerekli olan bütün nimetleri yaratmıştır. Dikkat edilirse kendi bedenimizde ve çevremizde saymakla bitirilemeyecek nimetler olduğunu görürüz. Bu nimetlere karşı şükretmemiz gerektiğini hissederiz. Şükür, nimeti yaratan Allah ile o nimetten yararlanan insan arasında içten bir bağlılığa vesiledir. Şükürün en önemli göstergesi ise yerine getirilen ibadetlerdir.

Reference 29 - 0,04% Coverage

İnsanın iç dünyası Allah'a ibadetle huzur bulur. Kur'an'da bu husus, "Onlar inanmışlar, kalpleri Allah'ı anmakla huzura kavuşmuştur. Dikkat edin kalpler ancak Allah'ı anmakla huzura kavuşur." şeklinde ifade edilmektedir.

Reference 30 - 0,07% Coverage

Sıkıntılı zamanlarda Allah'a sığınmak insan tabiatının bir gereğidir. Hâlbuki insan her zaman Rabb'ine yönelmeli ve onunla olan bağına güçlü tutmalıdır. Kur'an-ı Kerim'de huzuru sadece zenginlik, mal ve güç vasıtasıyla arayıp, yetime ve yoksula yardım etmeyen, sorumluluklarını yerine getirmeyen insanların mutsuz olacağı anlatılır. Gerçek huzur, Allah'ın hoşnutluğunu kazanmaktır.

Reference 31 - 0,02% Coverage

Günün belli zamanlarında namaz kılan insan, hayatın sorun ve sıkıntılarından uzaklaşır. Allah ile baş başa kalır.

Reference 32 - 0,04% Coverage

Allah'a sığınmak suretiyle hiçbir zaman yalnızlık duygusuna ve ümitsizliğe kapılmaz. Zorluklar ve sorunlar karşısında daha kararlı davranır. Böylece merhameti ve kudreti sonsuz olan Allah'a

sığınmanın huzurunu duyar.

Reference 33 - 0,04% Coverage

Her gün belirli aralıklarla Allah'ın huzuruna çıkan insan, Allah'ın her an kendisini görüp gözettiğini bilir ve inanır. Bu bilinç onu dürüst, erdemli ve sorumluluklarının farkında bir insan olmaya yöneltir.

Reference 34 - 0,05% Coverage

İbadetler, insana ahlaklı bir kişilik yapısı kazandırır. Onu gurur ve kibirden uzaklaştırır, alçak gönüllü ve hoşgörülü yapar. Başkalarına zarar verici davranışlardan alıkoyar. Diğer kişilere karşı sevgi, saygı ve bağlılığı kuvvetlendirir. Sosyal dayanışmayı, birlik ve beraberlik duygusunu geliştirir.

Reference 35 - 0,01% Coverage

1. Kur'an'da Örnek İnsan ve Özellikleri

Reference 36 - 0,01% Coverage

Örnek bir insanda hangi özellikler bulunmalıdır? Düşününüz.

Reference 37 - 0,06% Coverage

Yüce Allah, insanı mükemmel bir varlık olarak yaratmıştır. Kur'an-ı Kerim'de, bu durum şöyle ifade edilmiştir: "Biz, gerçekten insanı en güzel bir biçimde yarattık." Bununla birlikte insanoğlu söz ve davranışlarından sorumlu tutulmuştur. Nitekim bir ayette bu husus şöyle açıklanmıştır: "İnsan, kendisinin başıboş bırakılacağını mı sanır!"

Reference 38 - 0,09% Coverage

Allah'ın emrettiği güzel davranışları öğrenip uygulayan ve yasakladığı kötü davranışları terk eden her insan örnek insandır. Kur'an-ı Kerim'de örnek insanın özellikleri sayılmış ve bu güzel özelliklere sahip olmamız istenmiştir. Bir ayette bu hususta şöyle buyrulur: "Onlar gayba inanırlar, namaz kılarlar, kendilerine verdiğimiz mallardan Allah yolunda harcarlar." boş ve yararsız işlerden uzak durmak, sözünde durmak, emanete riayet etmek, Allah yolunda harcamak ve affedicili olmak sayılmıştır.

Reference 41 - 0,01% Coverage

Kur'an'da örnek insan ve özelliklerini aşağıdaki ayetlere bakarak bulunuz.

Reference 42 - 0,10% Coverage

Kur'an'daki Yeri ler." "Yine onlar (o müminler) ki, emanetlerine ve ahitlerine riayet eder- Mü'minun suresi, 8. ayet. "Rabb'inizin başına ve takva sahipleri için hazırlanmış olup genişliği gökler ve yer kadar olan cennete koşun!" Âl-i İmran suresi, 133. ayetler. "Onlar, harcadıklarında ne israf ne de cimrilik edenlerdir. Onların harcamaları, bu ikisi arası dengeli bir harcamadır. " Furkân suresi, 67. ayet. "Onlar, yalana şahitlik etmeyen, faydasız boş bir şeyle karşılaştıkları zaman, vakar ve hoşgörü ile geçip gidenlerdir." Furkân suresi, 72. ayet.

Reference 43 - 0,03% Coverage

Hz. Peygamber, insanlara ve diğer canlılara karşı duyduğu sevgi ve şefkati, affediciliği, dürüstlük ve adaleti gibi pek çok meziyet ve erdemiyle insanlara bir örnek olarak gösterilmektedir.

Reference 44 - 0,02% Coverage

İnsan toplum içinde yaşayan bir birey olduğu için sosyal sebeplere bağlı olarak sürekli bir değişim ve yenilenme içindedir.

Reference 45 - 0,09% Coverage

İnsanın evrende bulunan uyum ve dengeye saygı duyması ve onu elinden geldiği kadar da koruması gerekir. Çünkü evrende var olan bu ölçü ve ahengin bozulması bizzat insan hayatı için de tehlike oluşturacaktır. İnsan, evrenin bir parçasıdır. Kendi yaşamında da ölçülü olmak zorundadır. Nitekim insan hayatının, gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan belirli kurallar içinde devam etmesi kaçınılmazdır. Örneğin insanlar ihtiyaçlarını karşılamak için birbirlerine yardım etmek zorundadırlar. Kötülüklerden uzaklaşmak ve iyilik yapmak için çaba harcamalıdır.

Reference 46 - 0,03% Coverage

Estetik, güzellik duygusuna karşılık gelir. İnsanın güzel olanı fark etmesi, hissetmesi ve algılamasıdır. İnsan güzel yaratılmış ve güzelliği fark edecek şekilde donatılmıştır.

Reference 47 - 0,12% Coverage

İnsandaki güzellik, bir yönüyle onun vücut yapısındaki ölçü ve ahengin mükemmelliğini ifade ederken diğer yönden düşünme, seçme, beğenme ve sorumluluk alma gibi kabiliyetlerini de kapsar. İnsan bakan, gören, gördükleri üzerinde düşünen ve düşüncelerinden yeni fikirler üretebilen bir yapıya sahiptir. Ancak insan sadece maddi bir varlık değildir. Doğruyu yanlıştan, iyiyi kötünden, güzeli çirkinden ayırt eden vicdanı ve sezgileri de vardır. Nitekim güzele ve güzelliğe olan ilgisi onun estetik yönünü oluşturmaktadır. İnsandaki estetik duygusunun hayata yansıyan somut örnekleri pek çoktur. Mimari- den sanata, edebiyattan musikiye kadar uzanan geniş bir sahada bu örnekleri bulmak mümkündür.

Reference 48 - 0,10% Coverage

Güzel düşünmek ve güzel bakmak insan fıtratının bir özelliğidir. Güzel gören güzel düşünür, güzel düşünen hayattan zevk alır. İnsan yaratılıştaki güzellikleri düşünerek kendine anlamlı ve güzel bir dünya görüşü oluşturabilir. Allah, insanlardan kendileri için yarattığı güzelliklerin farkına varmalarını ve teşekkür etmelerini ister. Böylece insan güzeli arayarak heyecanlanan, güzel olanı gördüğünde ise mutlu olan biri olur. İnsanın yaşamındaki güzellikleri fark etmesi hayatını renklendirir. Zira Allah, insanın huzur bulması ve mutlu olması için yeterince sebep yaratmıştır.

Reference 49 - 0,07% Coverage

Allah, Kur'an'da pek çok ayette imandan sonra salih amelin geldiğini söyler. Salih amel, kişinin inancına uygun güzel davranışlar geliştirerek bunu ahlak hâline getirmesidir. Ahlak ise bir insanın hayatı boyunca kazanabileceği en önemli hazinedir. Bu hazine, insanın ortaya koyacağı güzel söz ve davranışlarla elde edilir. Davranıştaki güzellik; insanın kişiliğini şekillendirir, vicdanını canlandırır...

Reference 50 - 0,02% Coverage

İnsan, yaşamını devam ettirebilmek için çalışmak zorundadır. İhtiyaçlarını karşılamak, hayatı kolaylaştırmak ve üretmek için gayret etmelidir.

Reference 51 - 0,04% Coverage

Kur'an'da, "...İyi ve güzel işlerde yarışın... buyrularak hayırda yarışmak övülmüştür. Allah, iman etmenin güzel işler yapmak için önemli bir gerekçe olduğunu belirterek insanın yaptığı güzel işlerin karşılığını mutlaka alacağını söylemiştir.

Reference 52 - 0,13% Coverage

Güzel işler, sürekli ve kalıcı hâle gelirse salih amellere dönüşür. İnsanın yaptığı işi tam yapması önemlidir. Doğru işler yapan dürüst insanlara her zaman ihtiyaç vardır. Onlar sayesinde hak ve hukukun üstünlüğüne olan inanç korunur ve adalete olan güven sarsılmaz. Yaptığı işin hakkını vermesi kişinin olgunluğunu ve dürüstlüğü gösterir. Nitekim insandan yapılması istenen ibadetlerin tamamı onun iç ve dış disiplinini sağlamaya yöneliktir. İnsan, söz ve davranışlarında güzel ve estetik olanı uygulamaya özen gösterir. Bu özen, gerek çalışan gerekse çalıştıran olsun kişinin yaptığı işi tam yapmaya gayret etmesini sağlar. Ailesi içinde ya da meslektaşları arasında, iş yerinde düzgün ve dürüst bir çabayla artı değer üretmenin zevki çok az şeyde bulunur.

Reference 53 - 0,09% Coverage

Allah'ın yaratmadaki sanatının eşsizliğini bizzat işlerine de yansıtmayı amaç edinir. Esası unutmadan ayrıntılara da dikkat ederek ortaya çıkaracağı ürünlerde titiz davranır ve hassas düşünür. İnsanların en güzel ürünlere layık olduklarını bilerek hareket eder. Kimseyi kandırmaz. Haksız bir kazanç elde etme yolunu tutmaz. Bir işi doğru ve düzgün sonuçlandırmanın bir onur meselesi olduğunu kabul eder. İbadet aşkıyla çalışır. Sağlam, kaliteli ve estetik açıdan güzel ürünler ortaya çıkarmaya çalışır.

Reference 54 - 0,02% Coverage

Mimari özellik taşıyan yapıların hepsinde insanın rahat etmesi ve huzur bulması amaçlanmıştır.

Reference 55 - 0,03% Coverage

Hilm: 1. Sabırlı, hazımlı, akıllı ve ağır başlı olmak. 2. Akıllı ve kültürlü olmakla elde edilen, beşerî ilişkilerde bağışlayıcı, hoşgörülü ve uygarca davranmayı sağlayan ahlaki erdem.

Reference 56 - 0,03% Coverage

İstişare: İnsanın yapmak istediği bir şeyin kendisi hakkında hayırlı olup olmadığını anlamak için olaylara vâkıf olan uzman kişilerle yapılan istişare ve fikir alışverişi.

Reference 57 - 0,02% Coverage

Münafık: İnsanların arasını bozan, bölücülük yapan, toplumu karıştıran, fesatçı, nifak çıkaran, ikiyüzlü kimse.

Reference 58 - 0,03% Coverage

Müşrik: Allah'a inandığını söylediği hâlde birçok tabiat olayının yaratılmasını ve idaresini Allah'ın dışında birtakım güçlere bağlayan ve bu güçleri kutsallaştırarak Allah'a ortak koştan kimse.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 11, Tutku> - § 16 references coded [1,11% Coverage]

Reference 1 - 0,09% Coverage

İnsanın en belirgin özelliklerinden biri de özgür ve irade sahibi bir varlık olmasıdır. İrade, seçme hürriyeti ve bir şeyi yapıp yapmamaya karar verebilme yeteneğidir. Yüce Allah, insanı hem akıllı hem de irade sahibi bir varlık olarak yaratmıştır. İnsan, davranışlarını özgür iradesiyle gerçekleştirir. O, aklıyla iyi ve kötüyü, faydalı ile zararlıyı birbirinden ayırt eder. İradesiyle bunlardan istediğine yönelir. Akıllı ve irade sahibi bir varlık olan insan, davranışlarında tamamen özgürdür.

Reference 2 - 0,04% Coverage

İnsan, aklıyla iyiyi kötünden, doğruyu yanlıştan ayırt edebilmektedir. Özgür iradesiyle de bunlardan birini seçebilmektedir. İbadet etmek de kişinin özgür iradesiyle karar vermesi gereken bir durumdur.

Reference 3 - 0,02% Coverage

Bundan sonra onu inanıp inanmamakta, ibadet edip etmemekte özgür bırakmıştır. Dinimiz bu konuda hiçbir baskıyı kabul etmez.

Reference 4 - 0,02% Coverage

Herkes ibadetlerini yapma konusunda istekli olmalıdır. Ayrıca başkalarının ibadet etme hakkına da saygılı olmalıdır.

Reference 5 - 0,08% Coverage

İnsan, ibadetlerini yerine getirerek Allah ile iletişim kurar, onun kendisine yakın olduğunu bilir. Bu durum, kişiye huzur verir. Örneğin günde beş vakit namaz kılan insan, hayatın sorunlarından, yoğunluğundan ve zorluklarından bir süre de olsa uzaklaşır. Tüm benliğiyle ve içtenliğiyle yaratıcısına yönelerek onunla baş başa kalır. Dış dünyadan ve sorunlarından uzaklaşmak, ibadet etmek insanda derin bir iç huzuru uyandırır.

Reference 6 - 0,10% Coverage

Akıllı ve düşünebilen bir varlık olan insan, bu sayede pek çok şeyi başarabilmektedir. Uzayın derinliklerine yolculuk yapabilmekte, teknolojik araç ve gereçler üreterek hayatını kolaylaştırabilmekte, diğer varlıkları kendi yararı için kullanabilmektedir. Ancak insan, gücü sınırlı bir varlıktır. Hastalık, ölüm, doğal afet gibi durumlarla karşılaştığında kendini çaresiz ve güçsüz hissetmektedir. Böyle durumlarda, sığınıp güvenilebileceği üstün bir varlığa yönelme ihtiyacı hissetmektedir. İşte inanıp ibadet etmek, insanın bu ihtiyacını karşılamaktadır.

Reference 7 - 0,09% Coverage

Kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim'de, örnek bir insanın hangi niteliklere sahip olması gerektiğini açıklayan birçok ayet vardır. Örneğin bu konuyla ilgili olarak Mü'minûn suresinde şöyle buyrulur: "Gerçekten müminler kurtuluşa ermiştir. Onlar ki namazlarında huşu içindedirler. Onlar ki boş ve yararsız şeylerden yüz çevirirler. Onlar ki zekâtı verirler. Ve onlar ki iffetlerini korurlar... Yine onlar (o müminler) ki emanetlerine ve ahitlerine riayet ederler. Ve onlar ki namazlarına devam ederler."

Reference 8 - 0,01% Coverage

3. Mü'minûn suresi, 1-9. ayetler.

Reference 9 - 0,08% Coverage

Kur'an-ı Kerim'de verilen bilgilere göre örnek insan her şeyden önce Yüce Allah'ın varlığına, birliğine, Hz. Muhammed'in peygamberliğine ve diğer iman esaslarına gönülden inanmalıdır. Yüce Yaratıcı'ya ve onun Peygamberine itaat etmelidir. Kendisine ve çevresine yararlı olacak güzel davranışlarda bulunmalı, her türlü kötülükten uzak durmalıdır. Okumaya, araştırmaya ve kendini geliştirmeye önem vermeli; temiz, dürüst, güvenilir olmalıdır.

Reference 10 - 0,14% Coverage

Bazı insanlar çok meraklıdır; her şeyi öğrenmek ister, bunun için de araştırma ve inceleme yaparlar. Bazı kişiler ise olaylar ve varlıklar hakkında derin düşünmezler, sorgulayıcı değildirler. Böyleleri, duydukları her şeyi olduğu gibi kabul etmeye, her söylenene inanmaya yatkındır. Bazı insanlar duygusaldır, gördükleri ya da yaşadıkları bir olaydan çabuk ve derinden etkilenirler. Böylelerinin sevgi, şefkat, merhamet gibi duyguları daha yoğundur. Bu kişilerin

duygusal özellikleri, olaylara bakış açılarına ve değerlendirmelerine de yansır. Bazı kimseler ise kuralcı ve akılcıdır, olayları değerlendirirken duygularını değil, akıl ve mantıklarını ön planda tutarlar, karşılaştıkları olaylara gerçekçi bir anlayışla yaklaşırlar

Reference 11 - 0,05% Coverage

İnsan, sürekli değişen ve gelişen bir varlıktır. Onun çocuklukta ki düşünceleri ile gençlikteki ve yaşlılıktaki düşünceleri, olaylara yaklaşımı aynı değildir. Yaşadığı tecrübeler ve edindiği bilgiler, insanın düşünce dünyasını zenginleştirir, olaylara bakışını değiştirir.

Reference 12 - 0,08% Coverage

Aynı filmi izleyen, aynı şiiri okuyan, aynı resme bakan kişiler bunların her biriyle ilgili çok farklı yorum ve değerlendirmelerde bulunabilmektedirler. Çünkü insanların kişilik yapıları, sahip oldukları özellikler ve bilgi birikimleri, olaylara bakış açılarına da yansımaktadır. Bu durum, dinî konular için de söz konusu olabilmektedir. İnsanların kişilik yapıları, dinî bir metni anlamalarında ve yorumlamalarında rol oynamaktadır.

Reference 13 - 0,09% Coverage

İnsanlar tarih boyunca toplumlar hâlinde yaşamışlardır. Birbirleriyle duygularını, düşüncelerini, sahip oldukları imkânları paylaşmışlardır. Toplumsal hayat sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Buna paralel olarak insanların ihtiyaçları, beklentileri, sorunları, yaşama biçimleri değişmektedir. Bu değişim, onların yaşama bakışlarını, dünyayı algılama biçimlerini ve olaylara bakışlarını da etkilemektedir. Söz konusu etki, dinî metinlerin anlaşılıp yorumlanması için de geçerlidir.

Reference 14 - 0,12% Coverage

İnsan, dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren kendini bir toplum içinde bulur. İnsanın kişiliğinin oluşmasında; zevk ve alışkanlıklarının, düşüncelerinin, ideallerinin, dünyaya bakış açısının şekillenmesinde içinde yaşadığı toplumun önemli etkisi vardır. Toplumun kültürü yani inançları, örf ve âdetleri, ahlak anlayışı bireylerin olayları değerlendirmesinde önemli rol oynar. Dinî metinleri yorumlamada, dinin buyruklarını algılama ve anlamada da içinde yaşanılan kültür büyük ölçüde etkilidir. Dünya üzerinde farklı kültürlere mensup çok sayıda insan bulunduğundan, bu durum din anlayışında da farklılıkların oluşmasına yol açmaktadır.

Reference 15 - 0,10% Coverage

İnsan, estetik duygusuna sahip olduğu için güzelden ve güzelliklerden hoşlanır. Bu nedendir ki masmavi deniz, yemyeşil ağaçlar, rengârenk çiçekler, cıvı cıvı ötən kuşlar, havada uçan kelebekler insanda hayranlık ve beğeni uyandırır. Yemyeşil ağaçların, şırıl şırıl akan bir derenin, ötüşen kuşların bulunduğu güzel bir ortam insanı dinlendirir ve ona huzur verir. Güzel bir tabloya bakmak veya sevdiğimiz bir müzik eserini dinlemek bizde hoş duygular...

Resim 5: İnsan güzellik ve estetik duygusuna sahiptir.

Reference 16 - 0,02% Coverage

Bütün bunların nedeni, insanın doğuştan sahip olduğu estetik duygusudur. Her zaman güzeli araması, güzelliğe önem vermesidir.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 12, Özgün> - § 18 references coded [0,63% Coverage]

Reference 1 - 0,06% Coverage

Ahret hayatı, kıyametten sonra başlayacak olan sürekli yaşam demektir. İslam inancına göre insan, ölümlle birlikte yok olmaz. Yani ölüm bir son değil, aksine sonsuz bir hayatın başlangıcıdır.

Reference 2 - 0,06% Coverage

İnsanlar, yaptıklarının hesabını vermek üzere, kıyamet günü “mahşer” denilen büyük bir meydana Allah’ın huzurunda toplanacaklardır...

Reference 3 - 0,05% Coverage

Mahşerde Allah’ın adaletle yaptığı yargılama sonucunda insanlar, cennet ya da cehenneme gideceklerdir. Allah’a iman edip onun buyruklarını yerine getirmiş ve iyilikleri fazla olanlar cennete, Allah’a inanmayan ve ona ortak koşanlar ile iman ettikleri hâlde kötülükleri fazla olanlar cehenneme gideceklerdir.

Reference 4 - 0,01% Coverage

1. İnsan Hata Yapabilen Bir Varlıktır

Reference 5 - 0,03% Coverage

Allah, insanı akıl ve irade sahibi üstün bir varlık olarak yaratmıştır. İnsan aklıyla iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırt eder. İradesiyle de iyi ya da kötü bir davranışta bulunmaya özgür bir şekilde karar verir.

Reference 6 - 0,04% Coverage

İnsan hata yapabilen bir varlıktır. O hem iyi hem de kötülüğü gerçekleştirebilecek yetenekte yaratılmıştır. Zaman zaman isteyerek veya istemeyerek hata yapabilir ve günah işleyebilir. İnsan melekler gibi hatasız veya şeytan gibi tamamen kötülük yapan bir varlık değildir.

Reference 7 - 0,05% Coverage

Kur’an’da insanın âciz bir varlık olduğu belirtilir. İnsanın unutkan ve nefesine düşkün olması da bu acizliğinin sonucudur. Unutkanlık, bencillik, kibirlilik gibi kötü huylar insanda vardır. Ancak bunlarla birlikte Allah insana bunlardan kurtulabileceği bir irade de vermiştir. İnsan iradesiyle kendi davranışlarına yön verme gücüne sahiptir.

Reference 8 - 0,04% Coverage

İnsanın hata yapabilen bir varlık oluşu, mutlaka hata yapacağı anlamına gelmez. İnsan günahlardan ve hatalardan kaçınmaya gayret göstermelidir.

Reference 9 - 0,03% Coverage

İnsan, bilerek veya bilmeyerek işlediği hata ve günahlar için de Allah’tan bağışlanma dilemelidir. Önemli olan, insanın hatasını anlayıp pişman olması ve tövbe etmesidir.

Reference 10 - 0,05% Coverage

Allah, insanın hatasız olmayacağı gerçeğinden hareket ederek ona, yaptığı kötülükleri düzeltme ve eksikliklerini tamamlama fırsatı vermiştir.

Reference 11 - 0,02% Coverage

Her insan hata yapabilir. Esas olan, insanın hatasını kabul edip yaptığı kötü davranıştan vazgeçerek iyiliğe yönelme erdemini göstermesi ve tövbe etmesidir.

Reference 12 - 0,06% Coverage

Bu nedenle insanın bilerek veya bilmeyerek işlediği hatalardan dolayı tövbe etmesi gerekir.

Hata yapan kişiye düşen; hatasından ibret almak, pişman olup doğruya yönelmek, vakit geçirmeden Allah'a sığınmak ve bir daha o hatayı tekrarlamamak için gayret göstermektir.

Reference 13 - 0,01% Coverage

İnsan işlediği kusur ve günahlardan dolayı ümitsizliğe düşmemelidir.

Reference 14 - 0,01% Coverage

3. Allah Bağışlayıcıdır, Bağışlayana Sever

Reference 15 - 0,01% Coverage

Allah bağışlayıcı olduğu kadar bağışlayan insanları da sever.

Reference 16 - 0,04% Coverage

Bize her konuda örnek olan Hz. Peygamber, hayatında hiçbir zaman insanların ayıplarını yüzüne vurmamış...

Reference 17 - 0,01% Coverage

3. Bir insanın yaşamasını sağlamak bütün insanlara hayat vermek gibidir.

Reference 18 - 0,06% Coverage

Yüce Allah, insanı akıl ve irade sahibi üstün bir varlık olarak yaratmıştır.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 12. sınıf, Meb> - § 7 references coded [0,73% Coverage]

Reference 1 - 0,10% Coverage

İnsanın Allah'ı tanınması, varlığının kaynağını ve amacını bilmesi demektir. Allah'ın rızasını gözeterek yaşaması ise yaratılış amacı doğrultusunda bir hayat sürmesini sağlar. Bu anlamda namaz kılmak, oruç tutmak birer ibadet olduğu gibi ilim öğrenmek, çalışmak, insanlığa hizmet etmek de ibadettir.

Reference 2 - 0,18% Coverage

1. İnsan Hata Yapabilen Bir Varlıktır

İnsan; bilgi edinme, düşünme gibi özellikleri ile varlıklar içerisinde farklı bir konumda yaratılmıştır. O, iyiyi ya da kötüyü seçme özgürlüğünün yanında bunları gerçekleştirme gücüyle de donatılmış ve yaptıklarından sorumlu tutulmuştur. İnsan, iyi ya da kötüyü kendi aklı ve iradesiyle seçer. Bazen hata yapabilir ve günah işleyebilir. Yapılan hata ve işlenen günahların iyiliklere ve güzelliklere dönüştürülmesi mümkündür. Günahtan kaçınmak ve Allah'tan bağışlanma istemek güzel bir davranıştır.

Reference 3 - 0,09% Coverage

Hata yapmak insana özgü bir davranış olduğu gibi hatasını anlayıp özür dilemek de insani bir özellik ve erdemdir. Önemli olan tövbe eden kimsenin samimi bir niyet ve kararlılıkla kötülüklerden dönüş yapması ve arkasından iyilik yaparak kendisini affettirmeye çalışmasıdır.

Reference 4 - 0,05% Coverage

Tövbe eden kimse, bir yandan söz ve davranışlarıyla pişmanlığını gösterir, diğer yandan da tekrar hata yapmama konusunda içtenlikle karar vermiş olur. Bu

Reference 5 - 0,06% Coverage

Allah hem tövbe eden kimseleri engin rahmetiyle affedip bağışlar hem de insanlardan birbirlerinin hatalarını bağışlamalarını isteyerek onlardan olgun ve hoşgörülü olmalarını ister.

Reference 6 - 0,13% Coverage

İnsan akıl ve irade sahibi, yapıp ettiklerinden sorumlu, dünyayı imar edebilen en güzel şekilde yaratılan bir varlıktır. Allah, en güzel şekilde yarattığı insana sayısız nimetlerin olduğu bir dünyayla birlikte temel haklar da sunmuştur. Bu hakların başında yaşama hakkı gelir. Yaşama hakkı, doğuştan özgür ve tabii haklara sahip insanın en temel ve vazgeçilmez hakkıdır.

Reference 7 - 0,11% Coverage

İnsanın gerçekleştirmek istediği birçok istek ve arzusu vardır. O, bunların peşinde koşup durur. İsteklerine kavuştuğu hâlde bazen de aşırılıklara kaçır. Kur'an, insanın bu özelliğini şu şekilde ifade etmektedir: **"Eline bir yetki geçti mi yeryüzünde bozgunculuk çıkarmak, ekini (kültürü) ve nesli helak etmek için koşar... "**

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 9, Fcm> - § 8 references coded [0,50% Coverage]

Reference 1 - 0,06% Coverage

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en belirgin özellik akıl ve irade sahibi olmasıdır. İnsan, akli sayesinde araştırma ve incelemeler yapar, yeni bilgiler öğrenip kendini geliştirir. Olaylar, bilgi ve durumlar arasında neden sonuç ilişkileri kurar. Hayatını daha rahat sürdürebilmek için icatlar yapar.

Reference 2 - 0,01% Coverage

2. İnsanın Doğası ve Din

Reference 3 - 0,07% Coverage

Yüce Allah, insanı akıl ve irade sahibi bir varlık olarak yaratmıştır. İnsan, aklıyla iyiyi kötüden, faydalı olanı zararlıdan, doğruyu yanlıştan ayırır. İradesiyle de farklı alternatifler içerisinde seçim yapar, tercihte bulunur. O, özgür irade sahibi bir varlık olarak iyi ya da kötüyü kendisi seçer. Seçme özgürlüğü olduğu için de eylemlerinden sorumludur.

Reference 4 - 0,10% Coverage

İnsan, üstün özelliklere sahip bir varlıktır. Çünkü o, Allah tarafından mükemmel bir şekilde yaratılmıştır. "Biz gerçekten insanı en güzel bir biçimde yarattık." mealindeki ayet bu gerçeğe dikkat çekmektedir. Ayrıca Yüce Allah insanı halifesi yani yeryüzündeki temsilcisi olarak seçmiş, pek çok şeyi onun hizmetine vermiştir. İnsanı şekillendirip yaratmış, ona kendi ruhundan üflemiştir. Akıllı, özgür irade sahibi bir varlık olarak da insanı muhatap almış, ona bazı sorumluluklar yüklemiştir.

Reference 5 - 0,02% Coverage

İnsanı diğer varlıklardan ayıran pek çok özellik vardır. Bunlardan biri de akıllı ve öğrenebilen bir

varlık olmasıdır.

Reference 6 - 0,09% Coverage

... bu sayede insan okumayı, yazmayı öğrenir. Yeni bilgiler edinerek, araştırma ve incelemeler yaparak kendini geliştirebilir. Olaylar arasında neden sonuç ilişkileri kurabilir. Hatta birçok İslam âlimine göre insan kendi aklıyla düşünüp araştırarak Allah'ın varlığını, birliğini kavrayabilir. Tarih boyunca pek çok toplum oluşturan, devletler ve imparatorluklar kuran, medeniyetleri meydana getiren de yine insandır. İşte bütün bunlar, dinin bireyi esas almasının sebeplerinden biridir.

Reference 7 - 0,07% Coverage

İnsan sorgulayan, araştırıcı bir varlıktır. O, doğayı ve evreni gözlemler. Dünya, Güneş ve Ay'ın hareketleri üzerinde düşünür. Çevresindeki olağanüstü güzelliklerin, kendisinin niçin yaratıldığını anlamak ister. Bu arayış, insanı Allah'ın varlığı ve birliği inancına ulaştırır. İşte bundan dolayı da genel olarak bütün dinlerin, özde ise ilahî dinlerin muhatabı insandır.

Reference 8 - 0,09% Coverage

Sevgili Peygamberimiz Hz. Muhammed de bu konuyla ilgili bir hadisinde, "Birbirinize haset etmeyiniz. Alışverişte birbirinizi aldatmayınız. Birbirinize dargın durmayınız ve birbirinizden yüz çevirmeyiniz. Birbirinizin bitmek üzere olan pazarlığını bozmayınız. Ey Allah'ın kulları kardeş olunuz..." buyurmuştur. Bütün bunlardan da anlaşılmaktadır ki dinin muhatabı akıllı, özgür irade sahibi, sorumluluk üstlenebilen bir varlık olan insandır.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 9, Meb> - § 7 references coded [0,48% Coverage]

Reference 1 - 0,07% Coverage

İnsan, akıllı ve düşünen bir varlıktır. Düşünme eylemi aklın doğal bir ürünüdür. İnsan, doğruyu yanlıştan, iyiyi kötünden düşünerek ayırabilir. Doğa ile uyum içinde yaşayarak keşfettiği ham maddeyi işler ve yeni şeyler icat edebilir. İnsan; konuşması, yazması, bilgi birikimi, estetik zevki ve sanat kabiliyetiyle de diğer varlıklardan farklıdır.

Reference 2 - 0,07% Coverage

İnsan, irade ve sorumluluk sahibi bir varlıktır. Seçme ve karar verme özgürlüğünü dilediği şekilde kullanabilir. Sonuçta iyi veya kötü yönde yaptığı tercihlerden sorumlu tutulacağını bilir. Ayrıca insan, bu özellikleri sayesinde vahyin muhatabı olmuştur. Bu nedenle ilahî mesajın anlaşılması ve duyurulmasından da sorumlu tutulmuştur.

Reference 3 - 0,03% Coverage

İnsan, inanan bir varlıktır. Bir inanca sahip olmak, onu savunmak ve bu inanca uygun davranmak yalnızca insanda bulunan bir özelliktir.

Reference 4 - 0,02% Coverage

İnsan her zaman yüce ve kudretli bir varlığa güvenme, ona sığınma ve ondan yardım dileme ihtiyacı hisseder.

Reference 5 - 0,16% Coverage

İnsanın biri maddi diğeri de manevi olmak üzere iki yönü vardır. Maddi yönüyle yeme, içme ve giyinmeye; manevi yönüyle de inanmaya ihtiyacı vardır. İnsanda yeme, içme ve barınma gibi biyolojik ihtiyaçlar nasıl doğuştan geliyorsa din duygusu da doğuştandır. İslam'a göre Allah, insanları yaratıcısını bilip tanıyacak kabiliyette yaratmıştır. Kur'an-ı Kerim'de bu durum şöyle ifa-
de edilmiştir: "Sen yüzünü hanif olarak dine, Allah insanları hangi fitrat üzere yaratmış ise ona

çevir. Allah'ın yaratışında değişme yoktur. İşte dosdoğru din budur; fakat insanların çoğu bilmezler.” Ayetten de anlaşıldığı üzere insanlar, herhangi bir dine inanmaya, bir inancı benimsemeye yatkın olarak yaratılmışlardır. Ancak zamanla din duygusu, aile ve çevrenin de etkisiyle farklı biçimlerde gelişmiştir.

Reference 6 - 0,01% Coverage

İnsan, kendisi ve yaratılışı ile ilgili bilgi sahibi olmak ister. Hayatın amacı, ölüm- den sonra ne olacağı ve diğer canlılarla ilişkilerinin nasıl olması gerektiği hususunda sürekli sorular sorar. Bu ve benzeri soruları, en güzel şekilde Kur'an cevaplar. Kur'an-ı Kerim'de Allah'ın insanı yarattığı ve ona çeşitli imkânlar verdiği belirtilir. İnsanın ise Allah'ı tanıyıp iman ve ibadet etmesi gerektiği vurgulanır.

Reference 7 - 0,13% Coverage

“... Eğer bir hususta anlaşmazlığa düşerseniz Allah'a ve ahirete gerçekten inanıyorsanız onu Allah'a ve Resule götürün. Bu, daha iyidir ve sonuç bakımından da daha güzeldir.” Nisâ suresi, 59. ayet. Yukarıdaki ayette anlatılmak istenen nedir?

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab, 9-12 Program> - § 6 references coded [0,30% Coverage]

Reference 1 - 0,06% Coverage

İnsan, ilk hücrelerin teşekkülüyle başlayan ve son nefesini vermesiyle tamamlanan sürekli bir gelişim ve değişim hâlinindedir. İnsanoğlu, fark etmese bile, hem fizyolojik hem de psikolojik yönden sürekli değişir ve yenilenir. İnsanın yaratılış amacı, yaratılış gayesine uygun olarak kendini sürekli geliştirmek ve olgunlaştırmaktır. Din, insan için bu amaca ulaşmada bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Değişim ve gelişim hâlindeki bireylerden teşekkül eden toplum da doğal olarak sürekli değişen bir toplum olacaktır.

Reference 2 - 0,07% Coverage

İnsan biyolojik bir yapıya sahiptir; beslenmesi, korunması, sağlık şartları, kültürel, toplumsal, tarihî çevresi de insan olmasının bir gereğidir. İnsanın geçmişe ait hatıraları, geleceğe ait umutları ve kaygıları vardır. Aynı zamanda insan bir gelişim çizgisine, bir de sürekli değişime sahiptir; dünya zihninde her an farklı şekillenir, her an bir kaptan bir kaba aktarılır. Korkuları, sevgileri, heyecanları, nefret ve istekleri, inançları, değer yargıları, tutumları ile insan, her gün yeniden keşfedilir. İnsanı konu alan ilahî ve insani bütün izahlar, onu tanımanın, anlamının ve yorumlamanın yöntemlerini zenginleştirmektedir.

Reference 3 - 0,08% Coverage

Hürriyete Saygı: İnsanın ferdiliği ve şahsiyetinin bağımsızlığı insani temel bir değerdir. İnsanın şahsiyeti en geniş anlamda çeşitlilik içinde gelişir. İnsanın bu gelişmesini kısıtlayan her tutumun da insan hürriyetine aykırı olduğunu ifade etmek gerekir. İster 'Dinin emirlerini yerine getiriyorum desin, isterse belli bir düşüncenin, felsefi anlayışın öğütlerini yerine getirmek istiyorum.' desin fark etmez. İnsanı ezen, kişiliğini zedeleyen, onun bağımsız karar vermesini engelleyen her baskı, insan hürriyeti fikriyle çelişir. İnsanlar, kendi iyiliklerini kendilerinin doğru bildiği yolda arama hürriyetine sahiptir. Herkes özgürce kendi akıl sağlığının ve tercihlerinin sahibi olabilmelidir.

Reference 4 - 0,01% Coverage

Hiç kimsenin kendi anlayışını “Allah adına hareket ediyorum.” iddiasıyla, başkalarına dayatma hakkı yoktur.

Reference 5 - 0,06% Coverage

Felsefi Temel: Her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği bir “insan tipi” vardır. Bu istek, o eğitim sisteminin şekil ve muhtevasının belirlenmesinde önemli rol oynar. Biz buna millî eğitim politikası da diyebiliriz. Eğitim politikalarının belirlenmesinde ise, o milletin ve devletin sahip olduğu değerlerin rolü büyüktür. Millî eğitimimizin temel amaçlarına bakıldığı zaman, yetiştirilmek istenilen insan tipine ulaşmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin oldukça büyük bir katkı sağlayacağını görebiliriz.

Reference 6 - 0,01% Coverage

Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\Dkab 11, Bisiklet> - § 1 reference coded [0,10% Coverage]

Reference 1 - 0,10% Coverage

İnsan, aklıyla iyiyi kötünden, doğruyu yanlıştan ayırt eder. Neyin faydalı, neyin zararlı olduğunu bilir. Hem kendisinin hem de başkalarının davranışlarını değerlendirir. Akıllı bir varlık olan insan, varlıklar ve olaylar üzerinde düşünür. Çevresini gözlemleriyle evrendeki mükemmel düzenin tesadüf eseri ya da kendiliğinden olamayacağını kavrar. Bunun sonucunda da her şeyi yaratan, sonsuz güç ve ilim sahibi Yüce Allah'ın varlığına, birliğine inanır.

Name: Kültür

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 10, Meb> - § 1 reference coded [0,01% Coverage]

Reference 1 - 0,01% Coverage

Kültür: Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 10, Tutku> - § 3 references coded [0,28% Coverage]

Reference 1 - 0,03% Coverage

Kışla, bizde sadece bir harp öğretim yeri değil, aynı zamanda bir kültür ocağı, bir sanat okuludur. Ve böyle olmakla da memlekete yaptığı hizmet, ölçülemeyecek kadar büyüktür.”

Reference 2 - 0,23% Coverage

Yüce Allah'ın gönderdiği son din İslamiyet'tir. İslam dininin temel kaynağı Kur'an-ı Kerim ve Peygamberimizin hadisleridir. Bunlar, dinimizi en doğru şekilde öğreneceğimiz ana kaynaklardır. Eğer İslam doğru bir şekilde öğrenilmezse toplumda pek çok hurafe ve batıl inanç yaygınlaşır. Birçok kültürel olgu din olarak algılanır. İnsanlar neyin dinî, neyin kültürel olduğunu birbirinden ayırt edemez duruma gelirler. Toplumdaki bazı uygulamaları dinin bir gereği olarak görürler. Örneğin, bazı insanlar türbelere gidip buralara bez bağlamakta, adak adamakta ve kurban kesmektedirler. Oysa bu uygulamalar dinimize aykırıdır. İşte Atatürk dinin bu şekilde yozlaştırılmasına ve toplumda ortaya çıkan yanlış din anlayışlarına karşı çıkmış, bunların düzeltilmesi gerektiğini savunmuştur. O, bununla ilgili olarak bir sözünde şöyle demiştir: “... Temeli çok sağlam bir dinimiz var. Malzemesi iyi. Fakat bina, uzun asırlardır ihmale uğramış. Harçlar döküldükçe yeni harç yapıp binayı takviye etmek lüzumu hissedilmemiş. Aksine olarak birçok yabancı unsur (yorumlar hurafeler gibi) binayı fazla hırpalamış. Bugün bu binaya dokunulamaz, tamir edilemez. Ancak zamanla çatlaklar derinleşecek ve sağlam temeller üzerinde yeni bir bina kurmak lüzumu hâsıl olacaktır...”

Reference 3 - 0,02% Coverage

İslam kültür ve medeniyetinde eğitim kurumlarının ilk temelleri Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) döneminde atılmıştır.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 11, Meb> - § 34 references coded [1,04% Coverage]

Reference 1 - 0,03% Coverage

Kültürümüzde peygamber sevgisinin çok önemli ve özel bir yeri vardır. Topkapı Sarayı'nda özel olarak kurulan Mukaddes Emanetler Bölümünde asırlardır onun emanetleri özenle korunmaktadır.

Reference 2 - 0,01% Coverage

Kültürümüzde gül Hz. Muhammed'i temsil eden bir sembol olarak kabul edilir.

Reference 3 - 0,05% Coverage

Tasavvuf anlayışında peygamber sevgisinin yeri ve önemi çok büyüktür. Mesela Yunus Emre bir şiirinde Hz. Peygambere olan sevgisini şöyle belirtmiştir: "Canım kurban olsun senin yoluna/Adı güzel kendi güzel Muhammed/Gel şefaate eyle kemter kuluna/Adı güzel kendi güzel Muhammed"

Reference 4 - 0,05% Coverage

Gül sembolü, kültürümüzde hem ilahî güzellikleri hem de Hz. Muhammed'i temsil eder. Bu sebeple güle "Remz-i Muhammedi", yani "Muhammed'in Sembolü" adı verilmektedir. Hz. Peygamberin cemali, yüzünün güzelliği güle benzetilerek gülbenklerde, "Resulullahın gül cemaline salavat" getirilmektedir.

Reference 5 - 0,04% Coverage

Mevlânâ, şiirlerinde Hz. Muhammed'e olan sevgisini şöyle dile getirmiştir: "Bu canım var oldukça ben Kur'an'ın tutsağım./Muhammed Mustafa'nın yolundaki toprağım./Benden başkaca bir söz nakledenler olursa,/Hem onu söyleyenden hem o sözden uzağım."

Reference 6 - 0,03% Coverage

Hacı Bektaş Veli, Makâlât adlı kitabında Hz. Muhammed'e inanmadan Müslüman olmanın mümkün olamayacağını, Hz. Muhammed'i sevmenin ve ona inanmanın gerekliliğini ifade etmiştir.

Reference 7 - 0,07% Coverage

Peygamber sevgisi ve saygısının kültürümüzdeki yeri çok büyüktür. Mutasavvıflarımızın şiirlerinde dile getirdikleri bu sevgi ve saygı her türlü övgüye layıktır. Hz. Muhammed bizim için eşsiz bir örnektir. Olgunluğa ulaşmak ancak onu sevmek ve onun gibi yaşamakla mümkün olur. Yüzyıllardır bütün Müslümanlar onun yolundan gitmektedirler. Tarihimizde olduğu gibi bugün de toplumumuzda Hz. Muhammed sevgisi eksilmeden devam etmektedir.

Reference 8 - 0,01% Coverage

4. Kültürümüzde Ehl-i Beyt Sevgisi

Reference 9 - 0,01% Coverage

3. ÜNİTE

Reference 10 - 0,07% Coverage

Milletimiz, her zaman ehl-i beyt sevgi ve saygı göstermiştir. Muhammed isminden sonra en çok Ali, Fatıma, Hasan ve Hüseyin gibi ehl-i beyt mensuplarının isimlerini çocuklarına vermiştir. Onların isimleri “Fatıma anamız, Şah-ı Merdan Ali, Allah’ın Arslanı Ali, Ali kerremellahu veche” gibi sıfatlarla kullanılmıştır. Ayrıca kültürümüzde Hz. Ali’nin kılıcı “Zülfikâr”, adalet ve kahramanlığın simgesi olarak bilinmektedir.

Reference 11 - 0,01% Coverage

HZ. MUHAMMED’ İN ÖRNEKLİĞİ

Reference 12 - 0,01% Coverage

OKUMA METNİ _____

Reference 13 - 0,01% Coverage

Şiirlerimizde Hz. Muhammed Sevgisine Örnekler¹

Reference 14 - 0,01% Coverage

Ahmed Yesevî

Reference 15 - 0,01% Coverage

Aşık Yunus

Reference 16 - 0,01% Coverage

Süleyman Çelebi

Reference 17 - 0,01% Coverage

Kaygusuz Abdal

Reference 18 - 0,01% Coverage

Yahya Kemal

Reference 19 - 0,01% Coverage

Hatayi (Şah İsmail)

Reference 20 - 0,01% Coverage

Pir Sultan Abdal

Reference 21 - 0,03% Coverage

İslam medeniyeti adı altında birbirinden farklı çevrelerin oluşturduğu bu değerler ortak bir kültür meydana getirmiştir. Bizlere kadar gelen bu miras sayesinde hala yeni eserler meydana getirilmektedir.

Reference 22 - 0,09% Coverage

Bütün farklı kültürler, sevinç ve üzüntülerini kendilerine özgü bir şekilde müzikle ortaya koymuşlardır. Müzikle oluşturulan bu yerel anlatım şekilleri ortak duyguların meydana çıkmasını

ve bu duyguların etrafında birleşmesini sağlar. Bu anlamda dilin ve müziğin bozulması, insanları kendi kültür ve değerlerinden uzaklaştırır. Ayrıca bütün yerel motiflerin bulunduğu evrensel bir dil de vardır. Müzik bu evrensel dille bütün insanların anlaşmasına yarayan ortak noktaların da yakalanmasına yardımcı olur.

Reference 23 - 0,09% Coverage

Hat, güzel yazı yazma sanatıdır. Arapçada çizgi ya da bir satır yazı anlamına gelen hat sözcüğü, Arap harfleriyle yazılmış güzel el yazısı anlamında kullanılmaktadır. Belli kurallar ve ölçüler içerisinde yapılan bu sanat, estetik değerlerimiz arasında sayılır. Bu sanatla uğraşanlara "hattat" denir. Yabancı kültürlerde "kaligrafi" diye ünlenmiş olan bu sanat, harflerle yapılan soyut bir anlatımdır. Hat; hat kalemi denilen kâş, kalemıraş, makta, kâğıt, is mürekkebi, hokka, mistar (satırlık), yazı altlığı gibi malzemelerle yapılır.

Reference 24 - 0,05% Coverage

İslam kültüründe; yazıya ve kale- me oldukça fazla değer verilmiştir. Bu anlamda yazıyla ilgili olarak hat sanatı üzerinde titizlikle durulmuş özellikle Osmanlı kültürü içinde bu sanat çok ilerlemiştir. Batı'daki resim sanatının yerini Osmanlı'da hat sanatı almıştır.

Reference 25 - 0,08% Coverage

Hat sanatı, kendisiyle birlikte diğer sanatların gelişmesini de sağlamıştır. Bu sanat beraberinde ebru, bezeme, çinçilik, kâğıt, mürekkep, ciltçilik, ahşap, sedefkârlık, kakmacılık, kitapçılık, tezhipçilik, porselencilik, kehribarcılık, mürekkepçilik, kemik ve metal işlemeciliğine de katkı sağlamıştır. Ayrıca yazıyla oluşturulan resimler arasında en çok sevilen ve rastlanan konular kayık, kuş, aslan, sancak, cami, ibrik, çiçek, insan başı vb.dir.

Reference 26 - 0,07% Coverage

Kur'an yazmanın sevap kazandıracağı düşüncesi, cami ve diğer dinî yapıları güzelleştirmenin ve süslemenin teşvik edilmesi hat sanatının gelişmesini hızlandırmış ve muhteşem eserlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu sanatla ilgili olarak yetişen hattatlarımızın maharetleri ve ortaya koydukları eserler kültürümüzde "Kur'an, İstanbul'da yazılmıştır." dedirtecek kadar zengin bir birikime sahiptir.

Reference 27 - 0,05% Coverage

Amasyalı Şeyh Hamdullah, Ahmet Karahisari, Hafız Osman, Mustafa Rakım, Kazasker Mustafa İzzet, Ünyeli İsmail Efendi, Mehmet Esat Yesari, Tuğrakeş İsmail Hakkı Altunbezer, Kamil Akdik, Emin Barın, Hattat Hamit Aytaç, Hasan Çelebi ve Halim Özyazıcı gibi hattatlar bu sanatın bugüne kadar gelmesini sağlamışlardır.

Reference 28 - 0,03% Coverage

Tezhip, süslemek demektir. Bezeme sanatının kâğıt üzerindeki uygulamasıdır. Çizilen motif ve desenler altın tozu ve doğal boyalar kullanılarak renklendirilir.

Reference 29 - 0,02% Coverage

Ebru, kitreli su üzerine serpilen boyalarla bezenmiş kâğıt süsleme sanatlarından biri ve bunu hazırlama sanatıdır.

Reference 30 - 0,03% Coverage

Minyatür, çoğunlukla eski yazma kitaplarda görülen, ışık, gölge ve hacim duygusu yansıtılmayan, küçük, renkli resim sanatıdır. Bu şekilde işlenmiş resimlere minyatür denir.

Reference 31 - 0,05% Coverage

Minyatürlerde renklerin parlaklığı ve tazeliği dikkati çeker. İnsan resimleri Orta Asya tipini hatırlatır. Bunun sebebi İslam'ı seçmeden önce Uygur Türkleri arasında yaygın olan minyatür sanatının, yine Uygur sanatçıları tarafından Türk İslam dünyasına tanıtılmasıdır.

Reference 32 - 0,03% Coverage

Bütün bu eserler İslam'ın estetik anlayışının söz ve davranışların yanı sıra iş ve ürünlerde, mimaride, edebiyatta, müzikte ve diğer sanat dallarında geçerliliğini koruduğunu göstermektedir.

Reference 33 - 0,01% Coverage

PANO OLUŞTURALIM_____

Reference 34 - 0,03% Coverage

Kültür ve medeniyetimizle ilgili İslam'ın hayata yansıyan güzelliklerinden örnekler (hat, tezhip, ebru, minyatür, fotoğraf, afiş ve yazı vb.) bulup getiriniz.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 11, Tutku> - § 26 references coded [1,39% Coverage]

Reference 1 - 0,09% Coverage

İslam kültüründe insanın iradesine cüzi irade (sınırlı irade) denir. Çünkü insan, gücü sınırlı bir varlıktır. Bu nedenle de istediği her şeyi yapamaz. Örneğin insan hiç yemek yemeden ya da uyumadan yaşayamaz. Ne kadar isterse istesin, kendisinin ya da bir başkasının ölümünü engelleyemez. Zamanı geriye döndüremez. Yüce Allah ise sonsuz güç ve irade sahibidir. Onun, isteyip de yapamayacağı hiçbir şey yoktur. Bu sebeple Allah'ın iradesine külli irade (sınırsız irade) denir.

Reference 2 - 0,05% Coverage

Hz. Muhammed sevgisi; edebiyatçılarımızın, şairlerimizin, düşünürlerimizin eserlerinde de açık bir şekilde görülmektedir. Özellikle tasavvuf edebiyatında Peygamber sevgisi çok yoğun bir şekilde işlenmiş, Hz. Muhammed'i öven pek çok şiir yazılmıştır.

Reference 3 - 0,11% Coverage

İslami dönem Türk edebiyatının ilk ve en önemli eserlerinden biri olan, Yusuf Has Hacıp tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig'de Hz. Muhammed'i öven birçok ifade yer alır. Bunlardan bazıları şöyledir: "Esirgeyen Rabb'im halkın en seçkini ve insanların en iyisi olan Sevgili Peygamberi gönderdi. O, ümmeti üzerine Allah'ın bir rahmeti idi; güzel tavırlı, dürüst ve kendisine güvenilir bir tabiatı idi. Asil tabi- atlı, alçak gönüllü ve güzel tavırlı idi; hayâ sahibi, şefkatli, cömert ve eli açık idi. Ey Allah'ım, benim gönlümü gözet; kıyamette beni Sevgili Peygamber ile birlikte haşret."

Reference 4 - 0,02% Coverage

Ünlü Türk düşünürü Ahmet Yesevi, hikmet adı verilen şiirlerinde pek çok kez Hz. Muhammed sevgisini dile getirmiştir.

Reference 5 - 0,04% Coverage

Büyük halk şairi ve ünlü düşünür Yunus Emre'nin şiirlerinde de Peygamber sevgisi önemli bir yer tutar. Onun, Hz. Muhammed'in üstün özelliklerini dile getiren, Peygamberimize olan sevgisini belirten birçok şiiri vardır.

Reference 6 - 0,02% Coverage

Büyük Türk düşünürü ve mutasavvıfı Mevlânâ da eserlerinde Hz. Muhammed'e olan sevgisini dile getirmiştir.

Reference 7 - 0,05% Coverage

Hacı Bektaş Veli bir sözünde şöyle demiştir: "Bir kişi dili ile iman etse... veya Muhammed Mustafa'yı inkâr etse... işlediği bütün ameller heba olur." Böylece o, Hz. Muhammed'i sevmenin ve ona inanmanın önemini vurgulamıştır. Hatayı ise bir dörtlüğünde Hz. Muhammed sevgisini şöyle ifade etmiştir:

Reference 8 - 0,02% Coverage

"Gül Muhammed'in yasıdır, Cümle çiçeğin hasıdır, Onu sevmeyen asidir, Bülbül gel bizim bağa gel."

Reference 9 - 0,04% Coverage

Süleyman Çelebi "Vesiletü'n-Necat" adı verilen ve halkımız arasında "Mevlit" olarak bilinen eserinde Hz. Muhammed'in doğumu ve bu sırada meydana gelen olayları anlatır. Ayrıca Peygamberimizin üstün özelliklerini dile getirir.

Reference 10 - 0,05% Coverage

Millî şairimiz Mehmet Âkif Ersoy da bir dörtlüğünde Hz. Peygamber sevgisini şöyle dile getirir: "Dünya neye sahipse onun sevgisidir hep, Medyun ona cemiyeti, medyun ona ferdi, Medyundur o masuma bütün bir beşeriyet, Yarab bizi mahşerde bu ikrar ile haşret."

Reference 11 - 0,01% Coverage

4. Kültürümüzde Ehl-i Beyt Sevgisi

Reference 12 - 0,07% Coverage

Kültürümüzde ehl-i beyt sevgisi önemli bir yer tutmaktadır. Milletimiz Hz. Peygambere olduğu gibi onun ev halkına da derin bir sevgi ve saygı beslemektedir. Ehl-i beytten olan Hz. Ali, Hz. Fatma, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in adlarını çocuklarına koymaktadır. Milletimiz, 680 yılında Peygamberimizin sevgili torunu Hz. Hüseyin'in Kerbelâ'da şehit edilmesinden derin üzüntü duymuştur ve duymaktadır.

Reference 13 - 0,05% Coverage

Ehl-i beytten olan Hz. Ali, kültürümüzde kahramanlığın, yiğitliğin ve cesaretin sembolü kabul edilmiştir. Onun kahramanlıklarının anlatıldığı hikâyeler toplumumuzda yıllarca beğeni ve hayranlıkla okunmuştur. Hz. Ali'nin meşhur kılıcı Zülfikâr da halkımız arasında âdeta efsane olmuştur.

Reference 14 - 0,05% Coverage

Kültürümüzdeki ehl-i beyt ve özellikle de Hz. Ali sevgisine Alevilik ve Bektaşilik düşüncesinde ayrı bir önem verilmiştir. Alevi, Bektaşî şair, düşünür ve halk ozanları eserlerinde Hz. Ali ve ehl-i beyt sevgisini yoğun bir biçimde işlemişlerdir. Örneğin Pir Sultan Abdal bir şiirinde şöyle demiştir:

Reference 15 - 0,02% Coverage

"Çeke çeke ben bu dertten ölürüm. Seversen Ali'yi değme yarama. Ali'nin yoluna serim veririm. Seversen Ali'yi değme yarama."

Reference 16 - 0,02% Coverage

Resim 12: İslam kültüründe kahramanlığın ve yiğitliğin sembolü olan Hz. Ali'nin kılıcı Zülfikâr

Reference 17 - 0,01% Coverage

Hatayi mahlasını kullanan Şah İsmail de bir şiirinde şunları söyler:

Reference 18 - 0,04% Coverage

"Ben dahi nesne bilmem. Özümü gurbete salmam. Allah bir Muhammed Ali, Allah bir Muhammed Ali." Kul Himmet de bir şiirinde şöyle der: "Biz Muhammed Ali diyenlerdeniz. Dergâhına gider bu yollarımız. Şol güzel Ali'yi sevenlerdeniz.

Reference 19 - 0,12% Coverage

İnsan, dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren kendini bir toplum içinde bulur. İnsanın kişiliğinin oluşmasında; zevk ve alışkanlıklarının, düşüncelerinin, ideallerinin, dünyaya bakış açısının şekillenmesinde- de içinde yaşadığı toplumun önemli etkisi vardır. Toplumun kültürü yani inançları, örf ve âdetleri, ahlak anlayışı bireylerin olayları değerlendirmesinde önemli rol oynar. Dinî metinleri yorumlamada, dinin buyruklarını algılama ve anlamada da içinde yaşanan kültür büyük ölçüde etkilidir. Dünya üzerinde farklı kültürlerle mensup çok sayıda insan bulunduğundan, bu durum din anlayışında da farklılıkların oluşmasına yol açmaktadır.

Reference 20 - 0,02% Coverage

Resim 4: Kültürel farklılıklar, insanların farklı düşüncelere sahip olmasının sebeplerinden biridir.

Reference 21 - 0,08% Coverage

İslamiyet, Hz. Muhammed'in vefatından sonra geniş bir coğrafyada yayılmıştır. Özellikle Dört Halife Döneminden sonra farklı milletlerden, değişik kültürlerle mensup çok sayıda insan İslam dinini kabul etmiştir. Bu insanlar, yeni dini benimserken eski kültürlerinden bir anda kopamamışlar, Kur'an ve sünneti yorumlarken eski kültürlerinin etkisinde kalmışlardır. Bu durum, din anlayışlarında farklılaşmalara yol açmıştır.

Reference 22 - 0,15% Coverage

Dinin anlaşılmasında kültürün etkili olduğunu gösteren birçok örnek vardır. Müslümanlar arasındaki Mehdi-Mesih inancını buna örnek olarak gösterebiliriz. Bazı Müslüman toplumlarda kıyamete yakın zamanda dini yeniden canlandıracak, dünyayı adaletle dolduracak bir kişinin geleceği inancı yaygındır. Birtakım kimseler bunun Hz. İsa olduğuna inanırlar. Onun ölmediğini, kıyamete yakın bir zamanda dünyaya döneceğini söylerler. İslam dininin ilkelerine aykırı olan bu inanç, Yahudi ve Hristiyan kültürünün etkisiyle Müslüman toplumlarda yayılmış, taraftar bulmuştur. Yahudiler, kendilerini uğradıkları haksızlıklardan kurtarıp düşmanlarını yenecek bir kurtarıcının geleceğine inanırlar. Hristiyanlarda da Hz. İsa'nın ölmediği, kıyamete yakın bir zamanda dünyaya döneceği, adaleti ve barışı sağlayacağı inancı vardır.

Reference 23 - 0,15% Coverage

Aile, çocuğun yeme, içme, barınma gibi maddi ihtiyaçlarının karşılandığı önemli bir kurumdur. Her çocuk sevgiyi, saygıyı, dinî ve ahlaki değerleri öncelikle ailede öğrenir. Anne ve baba; çocuğunu sağlıklı, bilgili, kültürlü, vatanına ve milletine faydalı bir insan olarak yetiştirmek için çaba harcar. Ona dürüstlüğü, ahlaklı olmayı, Allah'a inanıp ibadet etmeyi, vatan ve millet sevgisini aşılar. Ailenin, kültürel değerlerin sonraki nesillere aktarılmasında da önemli bir rolü vardır. Milletimize ait örf ve âdetler, değer yargıları ve ahlaki özellikler aile tarafından çocuğa öğretilip benimsetilir. Çocuk da aile ortamında doğal bir şekilde öğrendiği bu değerleri kendinden sonraki nesillere aktarır. Böylece milletimize ait örf ve âdetler, kültürel özellikler

nesilden nesile aktararak asırlar boyunca yaşatılmış olur.

Reference 24 - 0,01% Coverage

ÖĞRENME ALANI: DİN, KÜLTÜR VE MEDENİYET

Reference 25 - 0,01% Coverage

7. ÜNİTE: İSLAM VE ESTETİK

Reference 26 - 0,11% Coverage

İslam kültüründe önemli bir öge olan tasavvuf musikisi, tamamen dinimizin iç dinamiklerinin etkisiyle ortaya çıkıp gelişmiştir. Bu musiki türünde ilahiler, naatlar, gazeller, kasideler bestelenip belirli makamlara göre okunmuştur. Bunun yanı sıra, halkımız arasında Mevlit adıyla bilinen, Süleyman Çelebi'nin "Vesiletü'n-Necat" adlı eserinin de belirli makam üzere okunması gelenek olmuştur. Önemli tasavvuf ekollerinden Mevlevilikte sema, Bektaşilikte de semah önemli bir yer tutmuştur. Her iki ekolün mensupları da sema ve semah törenlerinde müzik eşliğinde raks etmektedirler.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 12, Özgün> - § 9 references coded [0,33% Coverage]

Reference 1 - 0,07% Coverage

Cenazeyi defin işleminden sonra ölen kişinin yakınlarına taziyede bulunulur. Taziye, ölen bir insanın yakınlarını teselli etmek, acısına ortak olmak, sabır dilemek demektir. Ölen kişinin evi ziyaret edilerek onlara; "Allah rahmet eylesin.", "Allah sabır versin.", "Allah cennete kavuştursun.", "Başınız sağ olsun.", Allah'tan geldik Allah'a döneceğiz." gibi ifadeler söylenerek cenaze yakınlarının üzüntüleri paylaşılır.

Reference 2 - 0,01% Coverage

4.2. Kur'an ve Mevlit Okumak

Reference 3 - 0,07% Coverage

Ölen kişinin arkasından yapılan uygulamalardan biri de Kur'an ve mevlit okumadır. Kültürümüzde ölen kılının arkasından Kur'an okunur. Cenazenin defin ifle- mi tamamlandıktan sonra kabrin başında Bakara suresinin ilk befl ayeti; Fâtiha, Yâ- sin, Mülk, hlâs, Felâk, Nâs sureleri okunur ve sevabı defnedilen kılının ruhuna ba- şıflanarak Allah'tan affı dlenir. Eær Kur'an-ı Kerim hatmedilmiflse mezarın başlın- da hatim duası yapılır.

Reference 4 - 0,02% Coverage

Dinî bir zorunluk olmadığı hâlde ölen bir kişinin ardından mevlit okumak ülkemizde güzel bir gelenek hâline gelmiştir.

Reference 5 - 0,04% Coverage

Kur'an ve mevlit okumak, ölen birisini hayırla anmak için güzel bir fırsattır. Bu uygulamalar cenaze yakınların üzüntülerinin paylaşılması ve komfluluk ve ak- rabalık bağlarını güçlenmesini sağlar. İnsanların bir araya gelerek kaynaşması ve insanın ölümü hatırlamasına vesile olur.

Reference 6 - 0,03% Coverage

Dinî kültürümüzde ve geleneklerimizde bir kimse öldükten sonra onun ardından hayır ve yardımlar yapılır. İnsanlar yapılan hayırlardan yararlandıkça adına hayır yapılan kişinin bundan

sevap kazanacağına inanılır.

Reference 7 - 0,04% Coverage

Hayır; karşılığını sadece Allah'tan bekleyerek söylenen söz, yapılan iş ve davranışlardır. Hayır yapmak; fakire sadaka vermek, okul, cami, yol, çeşme yaptırmak ve günahların affı için dua etmek gibi hem maddi hem de manevi yollarla olur.

Reference 8 - 0,03% Coverage

İslam dininde, insanların yararına yapılan okul, çeşme, hastane, köprü, yol vb. hayırların insanlara faydaları devam ettiği sürece sahibine sevap kazandıracağı belirtilmiştir.

Reference 9 - 0,03% Coverage

Gelenek: Bir toplumda, bir toplulukta eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen, yaptırım gücü olan kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, bilgi, töre ve davranışlar, anane.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 12. sınıf, Meb> - § 2 references coded [0,19% Coverage]

Reference 1 - 0,13% Coverage

Mevlit okumak kültürel bir uygulamadır. Mevlit okutmak ülkemizde gelenek hâline gelmiştir. Bu çeşit merasimler, bize daha dün aramızda bulunan yakınımızın, komşumuzun, arkadaşımızın, eşimizin, anamızın, babamızın bugün mezarda olduğunu, yarın bizim de gideceğimiz yerin orası olacağı gerçeğini hatırlatır. Ayrıca yardımlaşmayı ve çevremizle iyi ilişkiler kurmamıza katkı sağlar

Reference 2 - 0,06% Coverage

Gelenek: Bir toplumda, bir toplulukta eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen kültürel kalıntılar, bilgi ve davranışlar, anane.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 9, Fcm> - § 11 references coded [0,83% Coverage]

Reference 1 - 0,01% Coverage

5. Kültürümüzde Kur'an'ın Yeri ve Önemi

Reference 2 - 0,07% Coverage

İslamiyet, 610-632 yılları arasında Hz. Muhammed'e gelen vahiyler çerçevesinde oluşmuş ilahî bir dindir. Bu din Arap Yarımadası'nda ortaya çıkmış, kısa sürede Irak, Şam, Yemen, Mısır, bütün Orta Doğu ve Orta Asya'da yayılmıştır. Farklı milletlere mensup farklı dilleri konuşan pek çok insan Müslüman olmuştur. Türkler de bunlardan biridir.

Reference 3 - 0,06% Coverage

Atalarımız VIII. yüzyıldan itibaren Müslüman olmaya başlamışlar, X. yüzyıla gelindiğinde ise kitleler hâlinde İslamiyeti benimsemişlerdir. Bu din, milletimiz tarafından büyük bir sevgi ve saygı görmüş, canı gönülden kabullenilmiştir. İslam dininin temel kaynağı Kur'an'ın ise kültürümüzde ayrı bir yeri ve önemi olmuştur.

Reference 4 - 0,01% Coverage

Kültürümüzde Kur'an'a çok önem verilir.

Reference 5 - 0,14% Coverage

Toplumumuzda Kur'an ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Ülkemizde hemen hemen her evde bir Kur'an bulunur. Bu kutsal kitap işlemeli kaplar, çantalar içinde veya kütüphanelerin en üst raflarında muhafaza edilir. Herkes Kur'an'ı eline alırken besmele çekmeye, mümkünse abdestli olmaya, onu büyük bir saygıyla okumaya özen gösterir. Kur'an okuyacak kişiler onu bir rahle veya masa üzerine koymaya, belden aşağıya tutmamaya dikkat eder. Birçok şehirde genç kızların çeyizlerine işlemeli kaplar içinde Kur'an-ı Kerim de konur. Ramazanda, önemli gün ve gecelerde Kur'an okumaya ayrı bir önem verilir. Özellikle ramazan günlerinde, evlerde ve camilerde muka- beleler okunur, hatim indirilir. Bütün bunlar kültürümüzde Kur'an'a verilen önemi gösterir.

Reference 6 - 0,02% Coverage

Kültürün önemli ve vazgeçilmez bir unsuru olan dinin; ahlaki değerler, örf ve âdetler üzerinde de önemli bir etkisi vardır.

Reference 7 - 0,09% Coverage

Örf ve âdetleri kesin sınırlarla birbirinden ayırmak kolay değildir. Örneğin akrabaları ziyaret etmek, anne ve babaya saygı göstermek, yaşlılara, kimsesizlere yardımcı olmak, komşularla iyi geçinmek toplumumuzda yaygın olan örf ve âdetlere örnek olarak gösterilebilir. Düğün, nişan ve sünnet töreni yapmak da birer örfdür. Düğün ve sünnet törenlerinin yapılaş şekli ise bir âdettir. Bayram kutlamaları, misafirlikte uyulması gerekli kurallar da âdetlere örnek olarak gösterilebilir.

Reference 8 - 0,07% Coverage

Örf ve âdetler uzun bir süreç içinde ve kendiliğinden ortaya çıkar. Yasaların aksine bunlar toplumun beğenisi ve uygun bulmasıyla oluşur, nesilden nesile aktarılır. Örf ve âdetlere göre daha kesin ve bağlayıcı özelliğe sahiptir. Âdetler zaman içinde değişebilir ancak örflerin değişmesi neredeyse imkânsızdır. Örf ve âdetlere uymayan kişiler toplum tarafından kınanır, dışlanır.

Reference 9 - 0,21% Coverage

Kültürün en önemli öğelerinden biri dindir. Din hem başlı başına bir değer alanı hem de kültürün diğer öğelerini etkileyen önemli bir unsurdur. Doğal olarak örf ve âdetlerle din arasında oldukça yakın bir ilişki vardır. Toplumumuzda yaygın olan pek çok örf veya âdet dinden etkilenmiştir. Örneğin yeni doğan çocukların sağ kulağına ezan, sol kulağına kamet okunması, genç kızların çeyizlerine Kur'an-ı Kerim konulması, kız istemeye gidenlerin "Allah'ın emri, Peygamberin kavli (sözü)yle" diyerek söze başlaması, ansızın gelen misafirlerin "Tanrı misafiri" olarak nitelendirilmesi dinin örf ve âdetler üzerindeki etkisini gösterir. Selamlaşmak güzel bir âdettir. Toplumumuzda pek çok insan, selamlaşmak için "Selamün aleyküm." ifadesini kullanır. Kendisine selam verilen kişi de "Ve aleyküm selam." diyerek karşılık verir. Yolculuğa çıkan yakınlarımızı, "Allah'a emanet ol!" diyerek uğurlamak, bayramlarda mezarlıkları, ölmüş yakınlarımızı ziyaret etmek, onlar için dua okumak vb. örnekler örf ve âdetler ile din arasında ne kadar yakın bir ilişki olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Reference 10 - 0,10% Coverage

Kültürün iki önemli ögesi, iki ayrı değer alanı olarak din ve ahlak da insanların iyiliklere yönelmesini, güzel huylar edinmesini amaçlar. Toplumda sevgi, saygı, hoşgörü, barış ve huzur ortamının gerçekleşmesinde din ve ahlaki değerlerin önemli bir rolü vardır. Din, daha kapsamlı ve kuşatıcı bir değer alanı olarak ahlaki da içerir. Ahlakta yahut ahlaki değerlerden yoksun bir din anlayışı İslami açıdan kabul edilebilir bir şey değildir. Çünkü Hz.Peygamber bir hadisinde, "İslam güzel ahlaktır." demiştir.

Reference 11 - 0,04% Coverage

Gelenek görenek: Bir toplumda eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup nesilden nesile iletilen kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, davranışlar. : Bir şeyi eskiden beri görüldüğü gibi yapma alışkanlığı.

<Internals\\Prg., ders kitapl., mevzuat\\+Dkab 9, Meb> - § 9 references coded [0,36% Coverage]

Reference 1 - 0,01% Coverage

KUR'AN VE ANA KONULARI

Reference 2 - 0,01% Coverage

5. Kültürümüzde Kur'an'ın Yeri ve Önemi

Reference 3 - 0,13% Coverage

Kur'an, kültürümüzde yer alan önemli motiflerden biridir. Başta dinî yapılar olmak üzere inşa edilen hemen her mimari eser Kur'an-ı Kerim'den ayetlerle süslenmiştir. Bu durum, Kur'an'ın kültürümüze etkisinin açık bir göstergesidir. Türkler özellikle Osmanlı Döneminde hat, tezhip gibi Kur'an'la ilgili el sanatlarında çok başarılı eserler ortaya koymuş ve İslam dünyasında bu yönleriyle ün kazanmışlardır. Kültürümüzde yer alan, "Kur'an Mekke'de indi, Mısır'da okundu, İstanbul'da yazıldı." sözü de bu gerçeğe işaret etmektedir.

Çeşme üzerindeki ayetin meali: "Rableri onlara temiz bir içecek içirecektir." İnsan suresi, 21. ayet

Reference 4 - 0,12% Coverage

Kur'an-ı Kerim'in kültür ve medeniyetimize etkisi, hayatın her alanında kendisini hissettirir. Yeni doğan bebeğe isim verilirken düğün, mevlit, cenaze gibi törenlerde Kur'an okunur. Günlük konuşmalarımızda sıkça kullandığımız birçok söz, farkında olmasak da anlam bakımından Kur'an'la bağlantılıdır. Örneğin, "Akıl akıldan üstündür." sözü Kur'an'da yer alan, "...Her ilim sahibi- nin üstünde daha iyi bilen birisi vardır." göre kar verir." sözü "Allah her şahsı ancak gücünün yettiği ölçüde sorumlu tutar..." hatırlatmaktadır. Furkan gibi isimlerin verilmesi Kur'an'ın kültürümüzdeki etkisini gösterir.

Reference 7 - 0,01% Coverage

2.1. Örf ve Âdetlerin Dinle İlişkisi

Reference 8 - 0,06% Coverage

Örf ve âdetlerimizde önemli bir yeri olan bayramlaşma, selamlaşma, hasta ziyareti, ad koyma, sünnet olma, nişan, evlenme, cenaze töreni ve mevlit okuma gibi uygulamaların özünde din duygusu vardır. Zamanla bu davranışlar, örf ve âdet olarak kabul edilmiş, alışkanlık hâline dönüşmüştür.

Reference 9 - 0,02% Coverage

Örf ve âdetlerimiz arasında önemli bir yeri olan selamlaşma Kur'an ayetleriyle dinî bir hüviyet kazanmıştır.

<Internals\\Prg., ders kitapl., mevzuat\\+Dkab, 9-12 Program> - § 40 references coded [0,29% Coverage]

Reference 1 - 0,04% Coverage

Çocuklar, hangi toplumda gözlerini dünyaya açarlarsa o toplumun ulaştığı kültür seviyesinden itibaren harekete geçerler. Toplumun kültür dokularında; geçmiş nesillerin alın terinin, beyin gücünün, tutum ve davranışlarının, siyasi, dinî ve ahlaki kurumlarının, dilinin, atasözlerinin, geleneklerinin izleri vardır.

Reference 2 - 0,03% Coverage

Kültür ile eğitim arasında kopmaz bir bağ vardır. Çünkü kendi kültürel ortamını oluşturmayan ve bu ortamı yetiştirmekte olan neslin katkılarıyla besleyemeyen, özentî ve taklitten öteye gitmeyen bir eğitim sisteminde bireylere yön vermenin zorluğu ortadadır.

Reference 3 - 0,02% Coverage

Hâlbuki kültürel miras, durağan, kapalı, cansız bir yığın veya insanın kendini uydurmak zorunda olduğu bir olgu olmaktan çok, üzerinde çalışılması, anlaşılması ve problem çözmede kullanılması gereken bir olgudur.

Reference 4 - 0,03% Coverage

Edebiyatımızda, musikimizde, hatta niçin öyle değil de böyle hareket etmekte olduğumuzda ve konuşma biçimimizde, dinle ilgili motifler, sembolik ifadeler, çok yönlü izler vardır. Dini öğrenip bilmek, bütün bunları anlamak için kaçınılmazdır.

Reference 5 - 0,02% Coverage

Kültürün en önemli öğelerinden olan ve kültürümüzü bu kadar derinden etkilemiş olan İslam dininin öğretimi yapılmazsa o zaman kültürümüzü anlamak zorlaşacaktır.

Reference 6 - 0,01% Coverage

Kültürü ve dini doğru anlayan bireyler yetiştirmek

Reference 7 - 0,01% Coverage

Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri ve diğer unsurlar üzerinde etkili olduğunu fark eder.

Reference 8 - 0,01% Coverage

ÖĞRENME ALANI: VAHİY VE AKIL

Reference 9 - 0,01% Coverage

ÜNİTE

Reference 10 - 0,02% Coverage

7. Kültürümüzde Kur'an'a verilen değerle ilgili Hoca Ahmet Yesevî, Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır, M. Âkif Ersoy, Hasan Basri Çantay, vb.den örnekler verir.

Reference 11 - 0,01% Coverage

9. SINIF

Reference 12 - 0,01% Coverage

KAZANIMLAR

Reference 13 - 0,01% Coverage

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

Reference 14 - 0,01% Coverage

ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Reference 15 - 0,01% Coverage

Kültürümüzde Kur'an Anlayışı: Ahmet Yesevî, Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre'nin Kur'an'la ilgili düşünceleri araştırılarak öğrencilerce sınıfta sunulur

Reference 20 - 0,01% Coverage

KUR'AN VE ANA KONULARI

Reference 21 - 0,01% Coverage

ÖĞRENME ALANI: DİN, KÜLTÜR VE MEDENİYET

Reference 22 - 0,01% Coverage

9. SINIF

Reference 23 - 0,01% Coverage

Öncelikle verilecek değerler; duyarlılık, kültürel miras, saygı, hoşgörüdür.

Reference 24 - 0,01% Coverage

İSLAMİYET VE TÜRKLER

Reference 25 - 0,01% Coverage

ÖĞRENME ALANI: İNANÇ

Reference 26 - 0,01% Coverage

ÜNİTE

Reference 27 - 0,01% Coverage

11. SINIF

Reference 28 - 0,01% Coverage

AÇIKLAMALAR

Reference 29 - 0,02% Coverage

[!] Öğrencilerin kültür ve geleneklerin etkisi ile yanlış bir kader anlayışına sahip olamamaları için gerekli hususlara dikkat çekilir.

Reference 30 - 0,01% Coverage

İNSAN VE KADERİ

Reference 31 - 0,01% Coverage

ÖĞRENME ALANI: HZ. MUHAMMED (S.A.V.)

Reference 32 - 0,01% Coverage

ÜNİTE

Reference 33 - 0,01% Coverage

KAZANIMLAR

Reference 34 - 0,01% Coverage

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

Reference 35 - 0,02% Coverage

5. Kültürümüzdeki Hz. Muhammed sevgisini, Hoca Ahmet Yesevî, Yunus Emre, Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Nesimî, Hatayî vb. den örneklerle açıklar.

Name: Taassup-hurafe-batıl inanç

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 10, Meb> - § 21 references coded [0,95% Coverage]

Reference 1 - 0,07% Coverage

Ancak Atatürk, hurafe ve batıl inançların dinin özünden ayrılmasını istemiştir ve bunu şu şekilde dile getirmiştir: “Temeli çok sağlam bir dinimiz var. Malzemesi iyi; fakat bina yüzyıllardır ihmal edilmiş, harçlar döküldükçe yeni harç yapıp binayı takviye etmek lüzumu hissedilmemiş. Aksine olarak birçok yabancı unsur yorumlar, boş inançlar binayı daha fazla hırpalamış.”

Reference 2 - 0,14% Coverage

Mustafa Kemal’e göre din bir milletin en yüce değeridir. Bundan dolayı o, dinin yıpratılmaması gerektiğine inanır ve onun günlük siyasi çekişmelere alet edilmemesini ister. Atatürk, dinin yozlaştırılmasına neden olan ruhbanlığa karşı çıkar. Allah’la insan arasına kişi veya kurumların girmesinin dinin temel ilkelerine aykırı olduğunu dile getirir. Ona göre Müslümanların toplumsal hayatında hiç kimsenin özel bir sınıf olarak varlığını sürdürmeye hakkı yoktur. Buna rağmen kendilerinde böyle bir hak görenlerin en başta dinin emirlerine aykırı hareket etmiş olacaklarını belirtir. Nitekim o, bu görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Her şeyden önce şunu en basit bir dinî gerçek olarak bilelim ki bizim dinimizde özel bir sınıf yoktur. Ruhbanlığı reddeden bu din, dinde tekelciliği kabul etmez...”

Reference 3 - 0,10% Coverage

Atatürk, Müslüman toplumların içinde bulunduğu geri kalmışlık ve yoksulluk durumunu da dinin kendisinden değil, bozulmuş ve yozlaşmış olan din anlayışından kaynaklanan bir durum olarak görmektedir. O, bu durumu şu şekilde dile getirmektedir; “Onlar geçmişlerinin yanlış veya batıl alışkanlık ve inançlarıyla İslamiyeti karıştırdıkları ve bu suretle gerçek İslamiyetten uzaklaştıkları için kendilerini düşmanlarının esiri yaptılar.” Ona göre Müslüman toplumlar dinin emirlerini doğru bir şekilde anlasalar ve İslam’a uygun hareket etselerdi bugünkü durumda olmayacaklardı.

Reference 4 - 0,06% Coverage

Mustafa Kemal Atatürk, Müslüman toplumlarda yaygınlaşmış olan yanlış tevekkül anlayışının da dinin özüyle bir ilgisinin olmadığını belirterek şöyle demektedir: “Bizim dinimiz, milletimize hakir (kötü) miskin (zavallı) ve zelil (aşağı) olmayı tavsiye etmez. Aksine Allah da Peygamber de insanların ve milletlerin yücelik ve şerefini muhafaza etmelerini emreder.”

Reference 5 - 0,12% Coverage

Mustafa Kemal Atatürk, dinin gerçek amacından uzaklaştırılarak istismar edilmesine karşı çıkar. O, dini, çıkarlarına alet etmek isteyen din istismarcılarının her zaman bulunacağını, bunu önlemenin yolunun ise dinin insanlara doğru öğretilmesinden geçtiğini belirtir. Nitekim o “Nasıl ki her hususta yüksek meslek ve ihtisas sahipleri yetiştirmek gerekli ise dinimizin gerçek felsefesini inceleyecek, araştırarak, bilimsel ve teknik olarak telkin kudretine sahip olacak, seçkin ve gerçek din ilim adamlarını da yetiştirecek yükseköğrenim kurumlarına sahip olmalıyız.” ifadeleriyle insanlara ve topluma, dini doğru bir şekilde öğretecek kurum ve görevlilere ihtiyaç olduğunu dile getirir.

Reference 6 - 0,01% Coverage**ATATÜRK VE DİN****Reference 7 - 0,05% Coverage****DEĞERLENDİRELİM**

“Taassup cahilliğe dayanır. Bundan dolayı taassubu olan cahildir. İlim mutlaka cahilliği yener, o

hâlde halkı aydınlatmak lazımdır.” Atatürk’ün yukarıdaki sözünden yola çıkarak onun taassuba bakışını değerlendiriniz.

Reference 8 - 0,01% Coverage

6. ÜNİTE

Reference 9 - 0,01% Coverage

Okuma Metni

Reference 10 - 0,01% Coverage

Taassubun Zararları

Reference 11 - 0,05% Coverage

Taassup, herhangi bir konu ile ilgili düşünceyi tek doğru kabul edip karşı görüşte olan insanların düşüncelerine değer vermemek ve kendi görüşlerini başkalarına kabul ettirmek için baskı yapmaktır. Cahillikten kaynaklanan taassubu İslam dini reddetmiştir.

Reference 12 - 0,09% Coverage

Taassup, insanlık tarihinde her zaman var olagelmiş ve zaman zaman sıkıntılara sebep olmuştur. Taassup sahipleri, ortaya çıkan her türlü yeniliğe ve yeni düşünceye karşı çıkmışlardır. Geçmişten miras aldıkları düşünce ve davranışların tek doğru yol olduğunu, bunun dışında herhangi bir doğrunun olamayacağını ileri sürmüşlerdir. Atalarının yolunu körü körüne taklit eden bu insanlar peygamberlerin doğruya, iyiliğe ve güzelliğe çağrılarına da aynı şekilde karşılık vermişlerdir.

Reference 13 - 0,05% Coverage

Taassup sahibi insanlar genellikle kendileri ile aynı düşünceye sahip olmayan diğer insanları suçlar, onlara karşı kin ve nefret duyar, onları hor görür; hatta düşmanlık beslerler. Böyle bir düşünceye sahip olan kişi, herkesin kendisi gibi düşünmesini ister.

Reference 14 - 0,06% Coverage

Bağnaz kişiler kendi düşüncelerini bir defa bile olsun test etmeyi düşünmezler. Çünkü daha çok önyargılarla hareket ederler ve bu ön yargıları onların kendi yanlışlarını görmelerine engel olur. Bundan dolayı sürekli sabit fikirlidirler ve her zaman yanlıgılar içindedirler. Asla objektif olamazlar. Farklı düşünce ve inançlara kapalıdır.

Reference 15 - 0,04% Coverage

Toplumsal barış ve hoşgörünün gelişmesi için her türlü taassubun ortadan kaldırılması gerekir. Mustafa Kemal Atatürk’ün ifadesiyle, “Taassupsuzluğun genelleşmesi, huy hâline gelebilmesi için de fikri terbiyenin yükselmesi gerekmektedir.”

Reference 16 - 0,02% Coverage

Bağnaz: Bir düşünceye, bir inanışa aşırı ölçüde bağlanıp ondan başka bir düşünce ve inanış kabul etmeyen, mutaassıp.

Reference 17 - 0,02% Coverage

Fanatizm: Bir kimseye veya bir şeye aşırı düşkünlük ve tutkuyla bağlılık, taassup, bağnazlık.

Reference 18 - 0,03% Coverage

Hurafe: 1. Sapık, doğru olmayan, uydurma, asıl- sız söz. Akla ve gerçeğe aykırı olan, yalan haber. 2. Batıl dinlerden ve halk arasında uydurulan masallardan kalma aslı esaslı olmayan inanışlar.

Reference 19 - 0,01% Coverage

Mutaassıp: Tutucu, bağınaz, kendi tarafını tutmakta aşırı giden.

Reference 20 - 0,01% Coverage

Taassup: Bağnazlık, aşırı taraftarlık, tutuculuk, körü körüne bağlılık, fanatizm.

Reference 21 - 0,01% Coverage

Taklidî inanç: Körü körüne inanmak.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 10, Özgün> - § 1 reference coded [0,03% Coverage]

Reference 1 - 0,03% Coverage

Her Müs lü man, hu ra fe ler den ve ba tıl i nanç lar dan uzak dur ma lı dır. Di ni mi zin inanç esas la rı nı Kur'an-ı Ke rim'den doğ ru bir şe kil de öğ ren me ye önem ve rme li dir.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 10, Tutku> - § 17 references coded [0,90% Coverage]

Reference 1 - 0,23% Coverage

Yüce Allah'ın gönderdiği son din İslamiyettir. İslam dininin temel kaynağı Kur'an-ı Kerim ve Peygamberimizin hadisleridir. Bunlar, dinimizi en doğru şekilde öğreneceğimiz ana kaynaklardır. Eğer İslam doğru bir şekilde öğrenilmezse toplumda pek çok hurafe ve batıl inanç yaygınlaşır. Birçok kültürel olgu din olarak algılanır. İnsanlar neyin dinî, neyin kültürel olduğunu birbirinden ayırt edemez duruma gelirler. Toplumdaki bazı uygulamaları dinin bir gereği olarak görürler. Örneğin, bazı insanlar türbelere gidip buralara bez bağlamakta, adak adamakta ve kurban kesmektedirler. Oysa bu uygulamalar dinimize aykırıdır. İşte Atatürk dinin bu şekilde yozlaştırılmasına ve toplumda ortaya çıkan yanlış din anlayışlarına karşı çıkmış, bunların düzeltilmesi gerektiğini savunmuştur. O, bununla ilgili olarak bir sözünde şöyle demiştir: "... Temeli çok sağlam bir dinimiz var. Malzemesi iyi. Fakat bina, uzun asırlardır ihmale uğramış. Harçlar döküldükçe yeni harç yapıp binayı takviye etmek lüzumu hissedilmemiş. Aksine olarak birçok yabancı unsur (yorumlar hurafeler gibi) binayı fazla hırpalamış. Bugün bu binaya dokunulamaz, tamir edilemez. Ancak zamanla çatlaklar derinleşecek ve sağlam temeller üzerinde yeni bir bina kurmak lüzumu hasıl olacaktır..."

Reference 2 - 0,02% Coverage

Bağınaz kişinin özellikleri nelerdir? Bağnazlıkla cahillik arasında nasıl bir ilişki vardır? Tartışınız.

Reference 3 - 0,01% Coverage

ETKİNLİK

Reference 4 - 0,09% Coverage

Dinin doğru öğrenilmemesi ve yozlaştırılması taassuba neden olur. Taassup; bir düşünceye, bir inanışa körü körüne aşırı bir şekilde bağlanıp ondan başkasını kabul etmeme durumudur. Taassubun, Türkçemizdeki karşılığı bağınazlıktır. Bağnaz kimseler yalnızca kendi görüş ve düşüncelerinin doğru olduğuna inanırlar. Başkalarının düşüncelerine, inançlarına, örf ve

âdetlerine saygı göstermezler. Yeniliklere ve gelişmelere açık değillerdir. Her zaman kendi doğrularını üstün ve geçerli kabul ederler. Bu

Reference 5 - 0,17% Coverage

da onları tutuculuğa, taassuba götürür. Taassup kişilerin kendilerini geliştirememelerine neden olur. İnsanlar arasında huzursuzluk meydana getirir. Toplumdaki sevgi, saygı ve hoşgörü ortamına zarar verir. Bu nedenle Atatürk, taassubun ortadan kaldırılması için mücadele etmiş, eğitim ve öğretime önem vermiştir. Çünkü o, taassubun cahillikten kaynaklandığı kanaatindeydi. Bir sözünde de bu düşüncesini şöyle dile getirmiştir: "Taassup cahilliğe dayanır. Bundan dolayı, taassubu olan cahildir. İlim mutlaka cahilliği yener. O hâlde halkı aydınlatmak lazımdır." Atatürk bu konuyla ilgili bir başka sözünde de şu ifadelerle yer vermiştir: "Unutulmamalıdır ki bazı insanlar, geleceği, geçmişin arasından görmekte ısrarlıdır. Bunlar, ilgimizi kestiğimiz geleneklere karşı mutlaka bağlılığın iadesini isterler. Bu gibi insanlar, kendi inandıkları gibi inanmayan kimseleri istedikleri gibi ezemezlerse kendilerini cenderede (sıkışmış gibi) hissederler."

Reference 6 - 0,01% Coverage

OKUMA METNİ

Reference 7 - 0,01% Coverage

TAASSUBUN ZARARLARI

Reference 8 - 0,10% Coverage

Taassup, bir dine, düşünceye körü körüne bağlanıp başka inanç ve düşüncelere karşı olmak demektir. Bu kavramın Türkçemizdeki karşılığı bağnazlıktır. Taassubun birey ve toplum açısından pek çok zararı vardır. Taassup sahibi kişiler yalnızca kendi görüş ve düşüncelerinin doğru olduğunu savunurlar. Başkalarının inancına, düşüncesine, örf ve âdetlerine saygı göstermezler. Benimsedikleri inancı ve düşünceyi körü körüne savunurlar. Duyduklarını, bildiklerini araştırıp sorgulamazlar. Bu da onların cahil ve bilgisiz kalmalarına neden olur.

Reference 9 - 0,18% Coverage

Taassup, insanlar arası ilişkilere zarar verir. İnsanların birbirlerine olan sevgi, saygı ve güvenini yok eder. Toplumda düşmanlıklara yol açar. Dostluk ve kardeşlik ilişkilerinin bozulmasına neden olur. Toplumda kutuplaşmalara ve ayrılıklara neden olur. Birlik ve bütünlüğe zarar verir. Çünkü taassup sahibi insanlar başkalarına karşı hoşgörü ve anlayışlı olmazlar. Herkesin kendileri gibi düşünmesini, inanmasını isterler. Farklı inanç, düşünce ve görüşlere tahammül edemezler. Kendileri gibi düşünmeyen kişilere karşı ön yargılı davranırlar. Onları yadsıyıcı ve yargılayıcı sözler sarf ederler. Bu durum insanların birbirlerine kin, nefret ve düşmanlık beslemelerine neden olur. Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk bununla ilgili olarak bir sözünde şöyle demiştir: "Çeşitli inanışlı kimseler birbirlerine kin, nefret besliyorlarsa, birbirlerini hor görüyorlarsa ve hatta sadece birbirlerine acıyorlarsa, bu gibi kimselerde taassupsuzluk yoktur, bunlar mutaassıptırlar."

Reference 10 - 0,06% Coverage

Taassup gelişmeyi, kalkınmayı ve ilerlemeyi de engeller. Çünkü bağnaz kişiler yeniliklere kapalıdır. Tutucu ve statükocudurlar. Bilimsel gelişmelere ve yeniliklere karşıdır. Bundan dolayıdır ki herkes taassuptan kaçınmaya önem vermelidir. Okuyup kendini geliştirmeli, farklı düşüncelere saygı göstermeli, yeniliklere açık olmalıdır.

Reference 11 - 0,01% Coverage

Batıl: 1. Doğru ve haklı olmayan. 2. Çürük, temelsiz.

Reference 13 - 0,01% Coverage

Hurafe

Reference 14 - 0,01% Coverage

İstismar

Reference 15 - 0,01% Coverage

Dine sonradan girmiş boş inanç.

Reference 16 - 0,01% Coverage

Softa

Reference 17 - 0,02% Coverage

: 1. Bir görüşe, bir inanışa körü körüne bağlanan kimse. 2. Yaşadığı çağın gerisinde kalmış, geri kafalı kimse.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 11, Meb> - § 4 references coded [0,13% Coverage]

Reference 1 - 0,06% Coverage

Dinî yayınların, toplumu din ko- nusunda aydınlatmada önemli bir yeri vardır. Bundan dolayı Diyanet İşleri Başkanlığı kuruluşunun ilk yıllarından itibaren dinî yayın faaliyetlerinde bulun- maktadır. Hurafe ve yanlış inançlardan korunmanın yolu, din konusunda aydınlanmak ve dinimiz hakkındaki bilgileri esas kaynaklardan öğrenmekle mümkündür.

Reference 2 - 0,04% Coverage

Cahiliye: Hz. Muhammed'in peygamberliğinden önce, insanların yaşadıkları ve özünde, putlara tapma, soy-sopla övünme, hukuksuzluk, kibir ve zayıfları ezme gibi olumsuzlukları barındıran sosyal ve kültürel ortam.

Reference 3 - 0,02% Coverage

Dalalet: Doğru yoldan sapma, sapkınlık, şaşırma. Haktan yüz çevirip batıla yönelme, ilahî buyruklara aykırı davranma.

Reference 4 - 0,02% Coverage

Hurafe: Batıl dinlerden ve halk arasında uydurulan masallardan kalma aslı esas olmayan inanışlar.

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 11, Tutku> - § 5 references coded [0,47% Coverage]

Reference 1 - 0,11% Coverage

Müslüman toplumlarda birçok kişi, başarısızlığını kadere bağlamaktadır. Dinimize göre böyle bir anlayış doğru değildir. Yüce Allah evrende birtakım yasalar koymuştur. Buna göre çalışan başarılı, çalış- mayıp tembellik eden başarısız olur. İnsanın çalışıp başarıya ulaşması da tembellik edip başarısız olması da kaderdir. Dolayısıyla kişi, kaderini büyük ölçüde kendisi belirlemektedir. Allah'ın belirlediği yasalara uygun davranmayıp başarısız olan kimsenin, uğradığı başarısızlığı "Kader böyleymiş, ne yapalım!" diyerek savunmaya çalışması İslam dininin ilkeleriyle bağdaşmaz.

Reference 2 - 0,07% Coverage

Bazı Müslümanlar, tevekkülü, hiçbir şey yapmadan ve önlem almadan Allah'a dayanıp güvenmek olarak algılamaktadırlar. Örneğin fay hattına yerleşim birimleri kurmakta, çürük ve dayanıksız binalar yapmakta, sonra da "Biz Allah'a tevekkül ettik. O bizi korur. Kaderimizde ne varsa o olur." demektedirler. Oysa bu tür yaklaşımlar yanlıştır ve İslam'ın tevekkül anlayışıyla bağdaşmamaktadır,

Reference 3 - 0,10% Coverage

Dinimizin ilkelerini öğrenebilmek için öncelikle kut- sal kitabımızın Türkçe çevirilerini ve tefsirlerini okumalıyız. Peygamberimiz Kur'an'ı en iyi bilen ve uygulayan kişi olduğu için onun hayatı ile hadislerini de öğrenmeye önem vermeliyiz. Kur'an'da ya da hadislerde anlayamadığımız hususlar olursa İslam bilginlerinin eserlerinden yararlanmalıyız. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerine ve din görevlilerine başvurmalıyız. Bütün bunlara dikkat edersek dinimizi hurafelerden uzak ve doğru bir şekilde öğrenebiliriz.

Reference 4 - 0,12% Coverage

Dini bilimsel yollara başvurmadan öğrenen kişiler hurafe ve batıl inanışlara yönelebilir, dinde bulunmayan birçok şeyi varmış gibi kabul edebilirler. Tek doğru inanç ve uygulamanın kendilerinininki olduğunu düşünür, başkalarına karşı hoşgörüsüz davranır, taassupkâr olurlar. Bu da insanlar arasında iyi ilişkiler kurulmasını engeller, toplumda barış ve huzur ortamına zarar verir. Taassup kişinin kendini geliştirmesine de engel olur. Çünkü taassup sahibi kimse, körü körüne ve bilinçsizce inandığı için yanlışlarını görmez, kendisine yapılan uyarıları dinlemez. Tüm bu nedenlerle taassup, birey ve toplum açısından zararlıdır.

Reference 5 - 0,08% Coverage

Atatürk, taassubun zararlarını iyi bilen bir devlet adamıydı. Bu nedenle de taassubun her zaman karşısında olmuş ve yok edilmesi için çalışmıştır. O, bir sözünde şöyle demiştir: "Taassup cahilliğe dayanır. İlim mutlaka cahilliği yener, o hâlde halkı aydınlatmak lazımdır." Başka bir sözünde ise şunları söylemiştir: "Her hâlde taassupsuzluğun arzu edildiği gibi genelleşmesi, huy hâline gelmesi, fikrî terbiyenin yüksek olmasına bağlıdır."

<Internals\Prg., ders kitapl., mevzuat\+Dkab 12, Özgün> - § 3 references coded [0,18% Coverage]

Reference 1 - 0,04% Coverage

Din doğru bir şekilde öğrenilmez ve anlaşılmazsa birçok olumsuzluk ortaya çıkar. Toplumda hurafe ve batıl inançlar artar; taassup, kin ve düflmanlık yaygınlaşır. Bu olumsuzlukların yaygınlaşmaması için dinin doğru bir şekilde anlaşılması gerekir.

Reference 2 - 0,11% Coverage

Atatürk, hurafelerden, baskı ve zorlamalardan oluşan; akla, mantığa ve bilime yer vermeyen din anlayışına karşıdır. Bu konuyla ilgili olarak Atatürk, "Türk milleti daha dindar olmalıdır, yani bütün sadeliği ile dindar olmalıdır demek istiyorum. Dinime, bizzat gerçeğe nasıl inanıyorsam, ona da öyle inanıyorum. Bilince ters, ilerlemeye engel hiçbir şey kapsamıyor. Hâlbuki, Türkiye'ye barmışlıkların veren bu Asya milletin içinde daha karflık, suni, bofl inançlardan ibaret bir din daha vardır. Fakat bu cahiller, bu güçsüzler (zavallılar) sıras gelince aydınlanacaklardır. Onlar aydınlaa yaklaflamazlarsa kendilerini yok ve mahkûm etmiffler demektir. Onları kurtaracağız."

Reference 3 - 0,04% Coverage

Atatürk, uzman din bilginlerine verdiği önem yanında toplumda dini, şahsi çıkarları için kullanan

ve dinin yanlış anlaşılmasına neden olan sahte din adamlarına karşı çıkmış, toplumun maddi ve manevi açıdan sömürülmesini engellemiştir.

<Internals\\Prg., ders kitapl., mevzuat\\+Dkab 12. sınıf, Meb> - § 2 references coded [0,36% Coverage]

Reference 1 - 0,28% Coverage

Atatürk, sade bir din anlayışına sahip olunması gerektiğine inanmaktaydı. Bu nedenle o, dine sonradan girmiş olan her türlü hurafe ve batıl inanca karşı çıkmıştır. İslam dininin, özü ile uyuşmayan inançlardan arındırılarak doğru bir biçimde anlaşılmasını istemiş ve bu yönde çaba harcamıştır. Atatürk bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: "Türk milleti daha dindar olmalıdır, yani bütün sadeliği ile dindar olmalıdır demek istiyorum. Dinime, bizzat gerçeğe nasıl inanıyorsam, ona da öyle inanıyorum. Bilince ters, ilerlemeye engel hiçbir şey kapsamıyor..." , "Temeli çok sağlam bir dinimiz var. Malzemesi iyi fakat bina yüzyıllardır ihmal edilmiş. Harçlar döküldükçe yeni harç yapıp binayı takviye etmek lüzumu hissedilmemiş. Aksine olarak birçok yabancı unsur -yorumlar, boş inançlar binayı daha fazla hırpalamış."

Reference 2 - 0,08% Coverage

Atatürk, dinin özgün şekilde korunup yaşanılmasına önem vermiştir. Dinin, geçmişin yanlış alışkanlık ve inançlarına dayanak yapılmasını hoş karşılamamış, hurafe ve batıl inançlardan arındırılarak insanlara doğru bir şekilde sunulmasını istemiştir.

<Internals\\Prg., ders kitapl., mevzuat\\+Dkab 9, Meb> - § 3 references coded [0,09% Coverage]

Reference 1 - 0,03% Coverage

Propaganda: Bir öğreti, düşünce veya inancı başkalarına tanıtmak, benimsetmek ve yaymak amacıyla söz, yazı vb. yollarla gerçekleştirilen çalışma.

Reference 2 - 0,05% Coverage

Taassup: Bağnazlık, aşırı taraftarlık, tutuculuk, körü körüne bağlılık. Herhangi fikri, siyasi veya sosyal olayın çözümü ve açıklamasıyla ilgili bir düşünceyi tek doğru kabul edip karşı görüşte olan insanların düşüncelerine değer vermeme; anlayıp dinlemeden

Reference 3 - 0,01% Coverage

Telkin: Bir duyguyu bir düşünceyi aşılama.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Cemil OSMANOĞLU
 Uyruğu : Türkiye (TC)
 Doğum Tarihi ve Yeri: 25 Temmuz 1980, Of
 Medeni Durumu : Evli
 Tel : 0 507 980 0874
 E-posta : osmanoglu@erciyes.edu.tr
 Yazışma Adresi : Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi A Blok Kat:2 No: 34
 38039 Melikgazi/KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	M.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü	2007
Lisans	M.Ü İlahiyat Fakültesi	2005
Lise	Of İmam-Hatip Lisesi	2000

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2009 - Halen	ERÜ İlahiyat Fakültesi	Arş. Gör.
2005 - 2009	Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce, Arapça

YAYINLAR

1. Eli Gottlieb, “*Dini Düşüncenin Gelişimi*”, Çev. Cemil Osmanoğlu, Mustafa ULU, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, 2012, ss. 269 -289.