

ISSN 2149-9845

E-ISSN 2636-7807

TÜRKİYE
DİN EĞİTİMİ
ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ

TURKISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION STUDIES (TJRES)

مجلة بحوث التربية الدينية التركية

Sayı 8 / Number 8

İzmir - 2019

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.

Sayı/Number 8 • Aralık/December 2019 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü / Owner and Chief Executive Officer

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör / Editor in-Chief

Mustafa USTA

Sayı Editörü / Editor

Mehmet BAHÇEKAPILI

Editörler / Editors

Siebre MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safınaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVINÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Murat Şimşek (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Recep Emin GÜL, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi) Hülya HACİSMAİLOĞLU (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Yayın Kurulu / Editorial Board*

Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi (TURKEY)	Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)
Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safınaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Beza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Recai DOĞAN – Ankara Üniversitesi (TURKEY)
Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)	Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Recep Emin GÜL, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Hülya HACİSMAİLOĞLU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)	Recep KAYMAKÇAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)	Siebre MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)
Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)	Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)	Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Prof. Dr. Edmunt WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)	Samet YAĞCI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI - Safınaz ASRİ

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 29.12.2019



İNDEKSLER



TÜRKİYE’DE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI BAĞLAMINDA ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ TARTIŞMALARI: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖRNEĞİ*

Sümevra ARICAN**

E-mail: sumeyratekin@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3158-1840>.

Citation/©: Arıcan, S. (2019). Türkiye’de sivil toplum kuruluşları bağlamında örgün din eğitimi tartışmaları: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 173-202.

Öz

Türkiye’de eğitim sisteminin devlet merkezli otoriter yapılanması, gittikçe derinleşen talep ve itiraz arzıyla karşı karşıya bulunmaktadır. Sivil toplum kuruluşları (STK) temsil ettikleri toplumsal kitlenin taleplerini kurumsal tarzda sunarak politik baskı unsuru olarak konumlanmaktadır. Türkiye’de örgün din eğitiminin unsurlarından biri olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi talep ve itirazlar konusundaki en zengin içeriğe sahip ders olarak gündeme taşınmaktadır. Sivil toplum kuruluşlarının 1990’dan itibaren bu tartışma zemininde yer almaya başladıkları ve etkilerini günden güne artırdıkları tespit edilmektedir. Bu çalışmada profesyonelleşmelerinin eşliğinde din eğitimiyle ilişkileri dönüşen, değişen ve gelişen STK’ların örgün din eğitiminin bir parçası olan DKAB dersine yönelik yaklaşımları ve din eğitimi politikalarına olan etkilerinin, kendi çalışmalarından hareketle ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, nitel bir çoklu durum çalışması olarak tasarlanmış, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 28 STK’dan doküman incelemesi yöntemiyle edinilen veriler betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. DKAB dersi bağlamında araştırma bulguları ‘dersin statüsü’, ‘laiklik’, ‘eğitim ve din eğitimi politikaları’, ‘muafiyet’ ve ‘eğitim bileşenleri’ olarak 5 kategoride değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda politikayı etkilemeye yönelik çalışmaların çok azının veri destekli araştırmalarla gerçekleştirildiği, çoğunlukla ideolojik yaklaşımlarını yansıttıkları ve din eğitime katkıda bulun(a)madıkları tespit edilmiştir.

* Bu makale yazarın Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanmış olduğu “Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşlarının Örgün Din Eğitimine Yaklaşımları” konulu doktora tezi verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Dr., Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, Zorunlu statü, Sivil toplum kuruluşları, Devletin din eğitimi politikası, Politik etki.

FORMAL RELIGIOUS EDUCATION DISCUSSIONS IN THE CONTEXT OF CIVIL SOCIETY ORGANISATIONS IN TURKEY: THE EXAMPLE OF RELIGIOUS AND MORAL EDUCATION SUBJECT

Abstract

Authoritarian structure of state-centred Turkey's educational system increasingly faces demands and objections. By presenting the demands of the communities they represent in an institutional way, civil society organisations are located as political pressure elements. One of the constituents of formal religious education in Turkey, Religious and Moral Education, as a school subject, is quite rich in terms of demands and objections. Civil society organisations are determined to have been in the discussion platforms since the 1990s with an increasing effect. This study aims to reveal how civil society organisations, whose relations with religious education have changed, transformed and developed with professionalisation, approach and affect Religious and Moral Education and religious education policies with reference to their own publications. The study is designed as a multiple case study, in which qualitative data obtained via document analysis of twenty-eight civil society organisations that are selected through a maximum variation sampling method was analysed with a descriptive analysis method. Within the context of Religious and Moral Education, main findings of the study are evaluated in five different categories: 'the status of the subject', 'secularism', 'education and religious education policies', 'exemption' and 'educational constituents'.

Keywords: Religious Education, Religious and moral education subject, Obligatory status, Civil society organisations, The religious education policy of the state, Political effect.

Giriş

19. yüzyıl öncesinde kurumsal olarak yürütülmeyen eğitim faaliyetleri, Aydınlanma süreci sonrasında okul adı verilen kurumlarda resmi olarak, benimsenen yaklaşım çerçevesinde devlet eliyle gerçekleştirilmeye başlamıştır (Gündüz, 2011). Eğitim faaliyetlerine devlet dışındaki paydaşların katılımı konusunda ülkelere göre değişen farklı tercihler görülmektedir. Okullarda sürdürülen bu eğitim sürecinde ailenin yanı sıra çeşitli örgütlenme türleriyle ortaya çıkmış olan pek çok kurumun dolaylı ya da dolaysız ilgisi bulunmaktadır. Resmi ya da gayri resmi olarak varlık bulan bu kurumlar arasında, toplumun örgütlenmiş hali olarak kurumsallaşan sivil toplum kuruluşları da yer almaktadır.

Eğitim alanında yaşanan gelişmeler incelendiğinde sivil toplum kuruluşlarının bu süreçteki etkisinin gittikçe güçlendiği de görülmektedir.

Türkiye’de eğitim sistemi başka bir kurumun müdahalesine imkân tanımayan devlet merkezli bir yapılanma üzerine tasarlanmıştır. Bu sistemde devlet ve onun yürütücü kurumları benimsenen eğitim politikası aracılığı ile kendi sosyal ve kültürel düzenini yetişen nesillere aktarmaktadır. Diğer yandan toplumda farklı kimliklere sahip birey ya da toplulukların taleplerini iletecek farklı kanallara duydukları ihtiyaç artmaktadır. İletişim kanalları kurumsal ya da kurumsal olmayan formlarla bireylerin ya da bireylerden oluşan toplumsal grupların taleplerinin iletilmesini sağlamaktadırlar. Bu süreçte sivil toplum kuruluşları temsil ettikleri kitlenin görüş, talep, istek ya da itirazlarını daha kurumsal bir tarzda dile getiren toplumsal örgütlenmeler olarak dikkat çekmektedir. Demokrasi ve katılım kültürünün daha fazla benimsendiği 21. yüzyılda, sivil toplum kuruluşlarının etkinliğindeki artış da dünya çapında ve Türkiye özelinde daha yoğun olarak gözlemlenmektedir.

Türkiye’de sivil toplumun serencamı inişler ve çıkışlar içeren dalgalı bir yapılanma süreci izlemiştir. Osmanlı döneminde miras alınan cemiyet ortamı cumhuriyetin ilk yıllarında kontrolcü tutumun bir sonucu olarak sınırlandırılmış, zaman içinde de sivil toplumun oluşacağı sosyo-kültürel ortam zayıflamıştır. Bu durum 1980’lere kadar devam etmiş, bu dönemde yine devlet eliyle sivil toplum kültürü oluşturulmaya çalışılmıştır. Nihayetinde ise içinde barındırdığı tüm tartışmalar ve çekincelerle birlikte sivil toplum, Türkiye’nin adeta can simidi olmuş, bir üst değer olarak tutunulan bir kavram haline dönüşmüştür. Bu dönüşümün ana kırılma noktaları; 1980 yılı 12 Eylül askeri darbesi, 1980 sonrasında dinî ve etnik kimliklerin sivil topluma artan oranda katılımları, 1991 sonrası Soğuk Savaşın sona ermesinin dünyadaki etkilerinin yansımaları, 28 Şubat 1997 süreci, 1999 Marmara depremi ve 2004 sonrası AB üyelik süreci olarak ön plana çıkmaktadır (Çaha, 2017, s.43; Sarıbay, 2014, s.172; Onbaşı, 2005, s.66-67).

Türkiye’nin sivil toplum yapısı çeşitli kategorilere ayrılarak ele alınmaktadır (Çaha, 2017, s.71-78; Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı (TÜSEV), 2011, s.65; 2005; Sunar, 2018). Bu kategorilerden biri de eğitimidir. TÜSEV (2011, s.122) çalışmasında eğitim hem kurum içi hem de kurum dışı algıda sivil toplumun en etkin olduğu alan olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte Eraslan (2015, s.302) eğitimle ilgilenen STK’ları incelediği çalışmasında bu kuruluşların bir baskı işlevi görmediklerini, alternatif politikalar üretmediklerini ve çoğunlukla devletin faaliyetlerini destekleyici işlev gördüklerine işaret etmektedir. Ancak bu tespitin başka araştırma sonuçlarıyla da desteklenmesi gerekmektedir.

Türkiye’de din öğretiminin oldukça farklı uygulamaların denendiği uzun bir tarihi süreci bulunmaktadır. 2012 yılında uygulamaya geçirilen son değişikliklerle birlikte Türkiye’de din eğitimi, örgün eğitimin 4-8 ve 9-12. Sınıf düzeyindeki tüm okullarda zorunlu statüde okutulan DKAB dersleri ve seçmeli olarak okutulan Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed’in

Hayatı ve Kur'an-ı Kerim dersleri yanı sıra mesleki din eğitimi kurumu olan İmam Hatip Liseleri ve dini yüksek öğretim kurumu olan İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri ile sürdürülmektedir. Toplumsal hafıza, 1924 yılında başlayan süreçten günümüze değin bu uygulamaların hayata geçirilişi öncesi ve sonrasında pek çok tartışmaya tanık olmuştur¹. Yaşanan en hararetli ve yoğun tartışma konusunu ise DKAB dersinin zorunlu statüyle Anayasa'da yer alması oluşturmuştur. Sivil toplum kuruluşlarının da 1990'lı yıllar itibariyle bu tartışma hattına katılmış oldukları tespit edilebilmektedir.

Sivil toplum kuruluşları hem yürüttükleri projeler, araştırma ürünü raporlar, bilgi notları ya da açıklamalarıyla hem de boykot eylemleri ve açtıkları davalarla politik baskı unsuru olarak konumlanmaktadır. Hatta Türkiye özelindeki din eğitimi meselesinin uluslararası bir boyut kazanmasında da etkili olmuşlardır². AİHM 2014 yılındaki davanın gerekçeli kararında, Türkiye'deki bir Sivil Toplum Kuruluşunun çalışmasına atıfta bulunmuştur. Bu davalarla birlikte Sivil Toplum Kuruluşlarının din eğitimi alanına etkileri daha da görünür hale gelmiştir.

Sivil toplum faaliyetlerinin 2000'li yılların hemen öncesinden başlayarak değiştiği, öncekinden daha profesyonel bir yapılanmaya ulaştığı ve buna paralel olarak din eğitimiyle ilişkilerinin de dönüştüğü gözlenmektedir. Son yıllarda sivil toplum kuruluşlarının hazırladığı düşünsel ve araştırma ürünü çalışmaların oldukça arttığı da tespit edilmektedir. Özellikle son 20 yılda kurumsallaşmalarındaki profesyonelleşmenin de etkisiyle gündemde daha aktif olarak rol alan Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarının örgün din eğitimine yaklaşımlarının ele alınmadığı tespit edilmiştir.

Bu bağlamda çalışmada, sivil toplum kuruluşlarının örgün din eğitiminin bir parçası olan DKAB dersine yönelik yaklaşımları ve din eğitimi politikalarına olan etkilerinin, kendi çalışmalarından hareketle ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır: Türkiye'de 1990 yılından 2018 yılına kadar Sivil Toplum Kuruluşlarının gündemine DKAB dersi bağlamında hangi tartışmalar konu olmuştur? Sivil Toplum Kuruluşlarının DKAB dersine yaklaşımlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Deseni ve Örneklem

Bu araştırma, ele aldığı durumları, ilişkili olduğu değişkenler içerisinde bütüncül ve yorumlayıcı bir bakış açısıyla ortaya koymaya yönelik bir süreci izleyen nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada tercih edilen araştırma deseni, bütüncül çoklu durum

¹ Bu tartışmalar hakkında bkz. Öcal, 2018, s.241; Kara, 2017, s. 228; Doğan, 2004, s.621-624; Ayhan, 1999, ss.128-135; Parmaksızoğlu, 1966, s.31.

² Bu durum bazı Sivil Toplum Kuruluşlarının destekleriyle DKAB dersinden muafiyet sağlamak için, 2007 (Eylem Zengin) ve 2014 (Mansur Yalçın vd.) yıllarında AİHM'e açılan davalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Davalar, davacılar lehine sonuçlanmıştır.

çalışması³ olarak tanımlanmakta ve kendi başına inceleme nesnesi olarak var olan her bir durumun, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını, benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılmasını ve eş zamanlı olarak incelenmesini gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.301, 353; Patton, 2018, s.447; Johnson ve Christensen, 2014, s.397).

Araştırma için söz konusu desenin seçilmesinde; her biri ayrı bir durum olarak var olan ve sivil toplum kuruluşlarını temsil eden durumların, bütüncül bir yaklaşımla, benzerlik ve farklılıklarının açısından incelenmek istenmesi etkili olmuştur. Bu amaçla çalışma kapsamına alınan ve vakıf, dernek ve sendikalardan oluşan pek çok kurum etnik, dinî, liberal ya da seküler misyonları dikkate alınarak seçilmiş ve toplumda görülen çeşitlilik çalışma grubuna yansıtılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırmanın kapsamını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına uygun biçimde yasal olarak kurulmuş olan ve etkinliklerde bulunan STK’lar oluşturmaktadır. Araştırma Türkiye’deki 28 adet STK ile sınırlı tutulmuş olup bu STK’ların da konuyla ilgili rapor veya yayın yayınlamış olanları inceleme kapsamına alınmıştır.

İncelenen kuruluşlar; Eğitim Sen, Eğitim Bir Sen, Eğitim İş, Türk Eğitim Sen, Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Türk Eğitim Derneği (TED), İLKE İlim ve Kültür Derneği, Tarih Vakfı, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV), Ensar Vakfı/DEM, Ankara Merkez İHL Öğrencileri ve Mezunları Vakfı, Liberal Düşünce Topluluğu (LDT), Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV), Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği (MÜSİAD), Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD), Mazlumder, ÖNDER İmam Hatipliler Derneği, Yurttaşlık Derneği, PODEM Kamusal Politika ve Demokrasi Çalışmaları Derneği, Siyasi, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Vakfı (SETA), İnanç Özgürlüğü Girişimi, Cem Vakfı, Alevi Bektaşî Federasyonu, Hubyar Sultan Alevi Kültür Derneği, Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı, Pir Sultan Abdal Kültür Derneği, MRG Uluslararası Azınlık Hakları Grubu ve Protestan Kiliseler Derneği’dir. Çalışma kapsamında yer alan STK’ların din eğitimiyle doğrudan ya da dolaylı ilişkili fikirsel ya da eylemsel etkisi belirleyici etken olmuştur.

1.2. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla edinilmiştir. Araştırma sırasında öncelikle konuyla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen Sivil Toplum Kuruluşları tarafından hazırlanan tüm yayınlar taranarak detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmada ana kaynak olarak kullanılamayan, konuyla dolaylı ilgisi bulunan araştırmalar, bültenler ve faaliyet raporları da gözden geçirilmiştir. Araştırma problemiyle ilgili olgular hakkında bilgileri içinde barındıran bu yazılı materyaller aynı zamanda daha geniş bir zaman dilimini inceleme imkânı sunmuş ve kurumların görüşlerini yansıtan

³ Bir diğer isimlendirmesi ortak durum çalışmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s.397).

geçerlik ve güvenilirliği yüksek bir kaynak olarak konumlanmışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss.189-192; Patton, 2018, s.293; Creswell, 2017, s.289).

Çalışmada betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sürecinin hemen başında din eğitimi literatüründen de beslenen bir bakış açısıyla karşılaşılabilecek umulan “olağan temalar” belirlenmiştir. Ancak araştırma sürecinin devamında daha önce belirlenmemiş “beklenmedik temalar” da çalışmaya eklenmiş ve böylece çalışma yeniden şekillendirilmiştir. Böylece verilerin analizi sürecinde temalar belirlenirken tümdengelim ve tümevarım yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sürecinde tüm STK yayınlarının taranması sonucunda bir metin haline getirilen alıntılar, tekrar tekrar okunarak bütüncül bir bakış açısı kazanılmaya çalışılmış, aynı zamanda yoğun bir veri birikimi de elde edilmiştir. Verilerin kodlanması ve sınıflandırılması aşamasında Nvivo 11 programından faydalanılmıştır.

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için, çalışma grubunda toplumsal zenginliği temsil eden bir çeşitlilik sağlanmış, kurumların seçiminde “elit ya da makbul” olanı tercihe yönlendirilmemiş, elde edilen veriler karşılaştırmalı ve birbiriyile bağlantılı olarak doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Araştırma verilerinin alındığı kaynakların -sadece basılı nüshasına ulaşılabilen birkaç çalışma haricinde- neredeyse tamamı kamuya açık olarak sunulmakta olup, her an ulaşılabilir durumdadırlar. Dolayısıyla çalışmanın verileri rahatlıkla teyit edilebilme imkânına sahiptir. Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde araştırmacı aktif olarak yer almış; iç güvenilirliği sağlamak için dokümanlardan elde edilen veriler herhangi bir yorum katılmaksızın sunulmuş, daha sonra yorumlanmış ve tartışılmıştır. Elde edilen sonuçların güvenilirliği için, araştırma verileri tartışma bölümünde literatürde mevcut olan araştırma sonuçları ve alan yazın ile birlikte ele alınmıştır.

Yaygın din eğitimi faaliyetleri yanı sıra örgün eğitimin seçmeli din dersleri, mesleki din eğitimi (İHL) ve dinî yükseköğretim seviyesi de çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma, incelenen STK çalışmalarının 1990 yılından itibaren yayınlanmış olması tespitinden hareketle 1990-2018 yılları arasını kapsamaktadır.

2. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB) DERSİ

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 1982 yılından itibaren anayasal olarak zorunlu statüye alınmasının ardından tartışmaların odağında yer aldığı görülmektedir. Tartışılan konular arasında dersin statüsü yanı sıra laiklik ilkesiyle ilişkisi ve uygulamada karşılaşılan güçlükler de bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ana temaları ‘dersin statüsü’, ‘laiklik’, ‘eğitim ve din eğitimi politikaları’, ‘muafiyet’ ve ‘eğitim bileşenleri’ olarak 5 kategoride değerlendirilmiştir.

2.1. Dersin Statüsü

DKAB dersinin mevcut statüsü en yoğun tartışma alanını oluşturmaktadır. Bu alandaki tartışmalar dersin statüsünün kesinlikle değiştirilmesi, mevcut statüsünün korunması ve farklı statü önerileri sunulması şeklinde kategorize edilmiştir.

2.1.2. DKAB Dersinin Statüsü Kesinlikle Değiştirilmeli

DKAB dersiyle ilgili veriler değerlendirildiğinde Sivil Toplum Kuruluşlarının ağırlıklı olarak dersin zorunlu olmaktan çıkarılması yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir. Bu görüşlerini farklı gerekçelere dayandırsalar da ortak sonuç dersin zorunlu olmaktan çıkarılması şeklindedir. Dersin zorunlu olmaktan çıkarılması için sunulan gerekçeler; insan hakları, çocuk ve ebeveyn hakları, din ve vicdan özgürlüğü, uluslararası mevzuat gibi hukuki gerekçelendirmeler, laiklik ilkesinin algılanmasına bağlı olarak değişen ‘ideolojik’ gerekçelendirmeler, dinden ve öğretiminden yararlanma gayesi taşıyan pragmatik-politik gerekçelere karşı duruş, tekelci-tektipçi- tek yetkili olarak hazırlanan ders içeriğine yönelik itirazı muhalefet ve hakim gruba dahil olmayan kesimlere ayrımcılık olarak şekillenmiştir.

Dersin zorunlu olmaması gerektiğini dile getiren Sivil Toplum Kuruluşları arasında Eğitim-Sen, Türk Eğitim Derneği (TED), Mazlumder, Norveç Helsinki Komitesi, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG), Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD), Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV), Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Alevi Bektaşî Federasyonu (ABF), Pir Sultan Abdal Kültür Derneği, Alevi Kültür Dernekleri, Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı ve Protestan Kiliseler Derneği yer almaktadır.

DKAB dersinin zorunluluğunun uluslararası standartlara ve hukuka uygun olmadığını dile getiren görüşlere göre bu durum açık bir hak ihlalidir. TÜSİAD (Tanör, 1997, s.112) raporunda zorunlu DKAB dersi uygulaması ile eğitim ve öğretim özgürlüğü, laiklik ve çocuk haklarına aykırı olduğu, anne baba haklarının tam kullanımının engellendiği ifade edilmektedir. Din ve vicdan özgürlüğü açısından tarafsız bir devlet yönetimi anlayışı ve evrensel bir yaklaşımı benimseyen eğitim reformunda zorunlu din derslerinin yer alamayacağı (Erdoğan ve Yazıcı⁴, 2011, s.16) vurgulanmaktadır. DKAB dersinin zorunluluğunu din ve vicdan özgürlüğü açısından değerlendiren bir diğer kuruluş ise Mazlumder’dir. Dersin mevcut haliyle Aleviler, Ateistler ve diğer inanç mensupları kadar Sünni Müslümanlar için de hak ihlali oluşturduğuna dikkat çekilmektedir (Mazlumder, 2010, s.151).

Bazı çalışmalarda “bir kambur” (Eğitimsen, 2000, s.37) ya da “toplumun bağrına saplanmış bir hançer” (Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı, 2011, ss.105-112) olarak tanımlanan zorunlu din derslerinin sadece Alevilerin değil toplumdaki herkesin sorunu olduğu ve bu dersler aracılığıyla Alevilerin İslam dinine dâhil edilmesinin amaçlandığı vurgulanmaktadır.

⁴ Çalışma TESEV için kaleme alınmıştır.

Mevcut haliyle dersin zorunlu olarak devam edemeyeceğini ifade eden Norveç Helsinki Komitesi raporunda dersin anayasal zorunluluğunun kaldırılması yanı sıra “dinler hakkında nesnel ve tarafsız bir ders niteliğine kavuşturulması ya da insan hakları standartlarıyla uyumlu bir muafiyet mekanizması oluşturulması” gerektiği ifade edilmektedir (Yıldırım, 2015, s.31).

Bu bağlamda İslam inancına sahip olmayan diğer inanç gruplarının özgürlüklerinin ihlal edildiğine dair vurgularda, özellikle Protestanların talepleri dikkat çekmektedir (Protestan Kiliseler Derneği, 2010, s.25). Alevi Kültür Dernekleri ve Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı (2009) çalışmasında da Alevilerin vicdan özgürlüğünün ihlal edildiği vurgulanmaktadır.

İktisadi Kalkınma Vakfı (Kap, 2014, s.1), dersin statüsünün siyasal iktidarların laiklik anlayışlarına göre şekillendiğini belirtirken, TÜSİAD (Üskül, 2006, ss.148-149) çalışmasında zorunlu olarak öğretim ve aşılama içeren uygulamanın hem inanç özgürlüğüne hem de laiklik ilkesine aykırı olduğu dile getirilmektedir. MRG (2007, s.22) raporu, derse dair anayasal zorunluluğun laiklik ilkesine uygun olmadığını, din ve vicdan özgürlüğünü zedelediğini ifade etmektedir. Din dersleri bireylerin tercihine bırakılması gereken bir vicdan meselesi olarak görülmesi dolayısıyla zorunlu olarak okullarda sunulması laikliğe aykırı olarak nitelendirilmektedir (Eğitimsen, 2004, s.27).

DKAB dersinin zorunlu oluşuna yönelik itirazlar sadece araştırma raporları satırlarıyla sınırlı kalmamıştır. Gerçekleştirdikleri eylemlerle dersin zorunlu oluşuna karşı çıkan bazı STK'lar ve Alevi derneklerinin organizasyonu ile -2008, 2009, 2011 ve 2015 yıllarında- pek çok ilde çocuklarını göndermeyerek okulları boykot edilmiş ve oturma eylemleri gerçekleştirilmiştir (BIA, 29.08.2008; Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı, 2011, s.117; Hürriyet, 09.12.2014; Milliyet, 09.02.2015).

2.1.2. DKAB Dersinin Statüsü Korunmalı

DKAB dersinin zorunluluğunun kaldırılması yönünde görüş bildiren kurumların yanı sıra dersin zorunluluğunun devam etmesi gerektiğine dair görüş bildiren STK'lar da bulunmaktadır. Bu kuruluşlardan biri olan MÜSİAD tarafından hazırlatılan raporda dersin zorunluluğunun kültürel zenginliğin gereği olarak devam etmesi gerektiği ifade edilmektedir (Karatepe, 2008, s.13). ÖNDER (2011, s.51-55) çalışmasında da dersin zorunluluğunun -İrkçiliğe ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tavsiye kararlarında da görüldüğü gibi- din ve vicdan özgürlüğüne aykırılık teşkil etmediği belirtilmektedir. Dersin zorunluluğunun gerekçesine dair bir başka bakış açısı da Ensar Vakfı'nın raporunda görülmektedir: “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin zorunluluğu aynı ülkede yaşamaktan, aynı tarihi ve coğrafyayı paylaşmaktan doğan bir zorunluluktur.” (Ensar, 2012, s.23).

Dersin kaldırılması yönünde toplumsal bir ağırlığın mevcut olmadığını dile getiren Liberal Düşünce Topluluğu (LDT), itirazların özellikle muafiyet uygulamasında yaşanan problemler nedeniyle gündeme taşındığını belirtmektedir. Ayrıca Alevilerin çoğunluğunun ders içeriğinin gözden geçirilerek sunulmasına yönelik istekleri ifade edilmektedir (Akçiçek, 2016, s.13). Dersin zorunluluğunun devam etmesine dair görüşlerini mülakat verileriyle birlikte değerlendiren Eğitim-Bir-Sen (2010, s.282), Sünnilerin dersin zorunluluğunun devam etmesi yönündeki -sosyo-psikolojik ihtiyaç sonunda ortaya çıkan- ısrarlarına değinmektedir. Ayrıca dersin zorunluluğu hakkındaki görüşleri diğer ülkeler örnek gösterilerek temellendirilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s.87).

2.1.3. DKAB Dersi İçin Farklı Statü Önerileri

Sivil Toplum Kuruluşlarınınca DKAB dersinin statüsüne dair farklı çözüm önerileri de sunulmaktadır. Bu öneri, DKAB dersiyle birlikte ya da ayrı olarak planlanan, isteğe bağlı din eğitimi uygulamasıdır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2005) çalışmalarında, DKAB dersinin içerik ve felsefe boyutuyla çelişmeyecek isteğe bağlı din dersi önerisi sunulmaktadır. Ensar Vakfı ve ÖNDER tarafından dile getirilen görüşler de “belli bir din ve inanca dayalı din dersinin isteğe bağlı olması gerektiği” yönündedir (Ensar, 2012, s.20; ÖNDER, 2011, s.55). Türk Eğitim Derneği tarafından hazırlanan raporda ise, dileyen ailelere destek eğitiminin sunulması önerisinde bulunmaktadır (TED, 2015, s.21).

DKAB dersinin anayasal zorunluluğu sürekli ve ısrarlı bir tavırla tartışma konusu olmaktadır. STK çalışmalarında yoğun olarak ele alınan bu konu hakkında toplumun eğilimi oldukça farklıdır. Eğilim araştırmalarında dersin zorunlu olarak devam etmesi yönündeki tercihin yüksek destek gördüğü ifade edilebilir. Çarkoğlu ve Toprak’ın (2006) ülke genelini kapsayan çalışmasında dersin zorunluluğu yönündeki halk desteği %82 oranındadır. Batar’ın araştırmasında (2012) bu destek %91 oranındadır. Ayrıca %96 oranında bir katılımı din eğitimi laikliğe aykırı bulunmamaktadır. Bir başka araştırmada (Durna, 2018) ise destek %70 oranındadır. Üstelik bu araştırmada Alevilerin dersin zorunluluğuna desteği %50 oranında gerçekleşmiştir. Bir başka araştırmada ise yaklaşık %50 oranında destek ifade edilmektedir (Özensel vd., 2012). Tek bir il örneğinde gerçekleştirilen bir araştırmada yeni anayasada dersin zorunlu olarak yer almaya devam etmesi konusundaki destek %52 civarında kalmaktadır (Turan, 2013). Araştırma sonuçlarının da gösterdiği üzere katılımcıların yarısından fazlası dersin zorunluluğunun devamı yönündeki destek vermektedir. Bu tespitler, sivil toplum kuruluşlarının derslerin kaldırılması yönündeki çoğunluk uzlaşmasıyla halkın talepleri konusunda uyumluluğun olmadığını göstermektedir.

Demokratik toplumlarda din eğitimi hakkı tartışma konusu dahi yapılmamaktadır. Ancak bu konunun bir “hak” ya da “özgürlük” kapsamında değerlendirilmesi noktasında farklı tercihler bulunmaktadır. Avrupa ve Amerika’da özgürlükler kapsamında değerlendirilen din eğitimi Türkiye’de sosyal bir hak olarak ele alınmıştır (Aydın, 2007; Başdemir, 2011).

Din eğitimi alanının bir özgürlük olarak değerlendirilmemesi, hakların eşit olarak kullanılmadığı yönündeki itirazları güçlendirmektedir. Özellikle dersin zorunlu statüsü bu konudaki en temel gerekçeyi oluşturmaktadır.

Dersin kaldırılması yönündeki itirazlar yoğun olarak dile getirilse de dersin örgün eğitimde önemli katkıları bulunmaktadır. DKAB dersi öğrencilerin hayatta karşılaştıkları sorunları çözmeye, hayatlarını anlamlandırma, kendilerine güven duyma ve kendilerini gerçekleştirme açısından (Bahçekapılı, 2011; Arslan, 2018) olumlu katkılar sunmaktadır. Ayrıca dindarlığın artışı depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite gibi rahatsızları engelleyici işlev görmektedir (Gürsu, 2011). Bir araştırmada öğrencilerin aldıkları DKAB eğitiminin (%85) oranında bilgi, (%55) oranında davranış değişikliği (Sevici, 2018) oluşturduğunu düşündükleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte okulda alınan dersin dinî hayata etkisinin %1 gibi oldukça düşük düzeyde (Gürsu, 2011) ya da %9 (Arslan, 2018) ve %14 düzeyinde (Batar, 2012) ifade edildiğine de dikkat çekilmelidir. Bu araştırmalarda - sıralama değişmekle birlikte- aile ve Kur'an Kursları daha etkili olarak ifade edilmektedir. Öte yandan dersin dinî tutum ve davranışlara etkisinin %40 düzeyinde benimsendiği araştırmalar da (Durna, 2018) bulunmaktadır.

Okulda sunulan eğitimin okul dışı eğitimle uyummadığını düşünen katılımcıların çok büyük çoğunluğunun okuldaki eğitimi daha mantıklı buldukları (Bozkurt, 2018) yönünde değerlendirmeleri de bulunmaktadır. Bununla birlikte DKAB dersinin olumlu katkılarının değerlendirilmesi için derinlemesine yöntemlerle yürütülen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Aleviler özelindeki çalışmalar bu konuda farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Alevilerin çoğunluğunun dersin kaldırılması düşüncesinde olmadığını, farklı alternatifler sunduklarını ortaya koyan araştırmalar da (Yıldız, 2002) bulunmaktadır. Bir başka araştırmada Alevi velilerin (%78'i) çocuklarının bu dersi zorunlu olarak almak istemediklerini ve din eğitiminin cem evlerinde sunulmasını istediklerini, öğrencilerin (%87'si) dersin seçmeli olmasını istediklerini belirtmiştir. Ancak Alevi öğrencilerin (%76'sı) ders kitaplarında kendileriyle ilgili bilgilerin bulunmasını istemektedirler (Ünal, 2010). DKAB öğretmenleri de yüksek düzeyde bir katılımı (%87) buna destek vermektedirler (Kaymakcan, 2009, s.57). Nitekim bu talepler gerçekleştirilen değişikliklerle öğretim programları ve ders kitaplarına yansımış durumdadır.

Çocuklarının ahlak eğitimlerine katkıda bulunacağı düşüncesiyle DKAB dersine olumlu yaklaşan Alevi veliler (%57) de bulunmaktadır. Yine Alevilikle ilgili konuların derste sunulmasını isteyenlerin oranı (%76) oldukça yüksektir (Gevrek, 2005). Başka bir araştırmaya göre katılımcıların %51'i DKAB dersinin tamamen kalkmasını isterken, %30'u bu dersin içinde Aleviliğe de yer verilmesini istemektedir. Ayrıca Aleviliğin kendi mensupları tarafından öğretilmesi gerektiği düşüncesindedirler (Hamurcu, 2017).

Alevilerin dersin zorunluluğuna genel anlamda olumsuz yaklaştıkları ve dersin seçmeli olarak sunulmasını istedikleri (Bora, 2009) vurgulanmaktadır.

Bu sonuçlar DKAB dersi ve Aleviler bağlamında ortak bir noktaya ulaşmanın zorluğunu ortaya koymaktadırlar. Sadece Sünniler ve Aleviler arasında değil, Alevilerin kendi içlerinde de farklı yaklaşımlar görülmektedir. Bu noktada talep edilen bir uygulama örneği olarak özerk din eğitimi kurumları gündeme gelmektedir.

2.2. Laiklik

DKAB dersi tartışmalarında odak noktasına konumlanan laiklik ilkesi gerek zorunlu DKAB derslerinin gerek İmam Hatip Liselerinin gerekse de Diyanet İşleri Başkanlığının varlığı hakkında tartışmalara konu olmuştur. Üstelik bu tartışmalarda hem savunucuların hem de itirazcıların laikliği gerekçe göstererek sundukları argümanlar ilginç bir diyalektik içerir. Tartışmaların odağında yer alan bu hayati ilke, benzer tartışma alanları oluşturarak Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarına da yansımıştır.

2.2.1. Türkiye’ye Özgü Laiklik Algısı

Laikliğin Türkiye’ye özgü karakteri; Anayasada yer alışı ve ilgili hükümler, din ve vicdan hürriyetiyle ilişkisi, devletin müdahaleci ve ilkeyi sosyal hayatın tüm boyutlarında uygulamaya çalışan genişlemeci tutumu, ilkenin eğitimde konumlandırılan merkezî konumu ve vazgeçilemez bir hayat ilkesi olarak benimsenen niteliği ile ortaya çıkmaktadır.

Eğitim-Bir-Sen (2010, ss.225-226)’e göre Türkiye Cumhuriyeti’nin müdahaleci tutumu, din ve devlet arasında siyasal düzlemde olması gereken ilişki biçiminin kurulamamasına yol açmıştır. Ankara Merkez İHL Öğrencileri ve Mezunları Vakfı tarafından hazırlatılan çalışmada (1995, ss.8-9) ise halkın din eğitimi talebinin yerine getirilmemesinin gündeme *laikler-Müslümanlar* şeklinde tehlikeli bir kutuplaşma olarak yansıdığı vurgulanmaktadır. Mazlumder (2010, ss.39-40) tarafından hazırlanan çalışmada, toplumda barışı sağlama amacıyla ortaya konulmuş bu ilkenin varlık amacına zıt olarak, yaşadığı anlam kaymasıyla, Türkiye’de toplumdaki dinsel çatışmaların kaynağına dönüştüğü vurgulanmaktadır.

Türkiye’de “bir güvenlik şemsiyesi” (Uzpeder vd., 2010, s.14) olarak algılanan laiklik, uygulanan politikalar karşısında bir savunma aracı ve eşit, özgür ve demokratik bir yaşam mücadelesi için bir zemin olarak da tanımlanabilmektedir (Eğitimsen, 2013, ss.8-9). TÜSİAD (Baloğlu,1990, ss.6-7) çalışmasında ülkemizdeki laiklik uygulamasının ayrıştırıcı değil birleştirici niteliğine vurgu yapılmakta, İslam dininin kendine özgü yapısına dikkat çekilerek ilgili işleri düzenleme gereğinin devlet uhdesine kaldığı açıklamasında bulunmaktadır. Eğitimsen (2004, ss.26) tarafından hazırlanan raporda ise Anayasada yer alan zorunlu din dersleri, laiklik bağlamında önemli bir sorun olarak tanımlanmaktadır. Laikliğin bu “bize özgü” karakterinin, bazen yöneltilen eleştirilere karşılık verme amacıyla, bazen de özcü bir nitelikle dünyanın hiçbir yerinde uygulanmayan özgün bir uygulama olduğuna atıfla savunulduğuna (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s.225) dikkat çekilmektedir.

İncelenen çalışmalarda, laiklik ilkesinin, genel eğitim için olduğu kadar din eğitimi için de merkezi bir noktada konumlanmakta, tartışmaların odağında yer aldığı görülmektedir.

2.2.2. Eğitimde Laiklik Uygulamaları

Laik devlet modelinin toplumsal hayatı düzenleyici ve idealini benimsetici nitelikte laik bir eğitim modeli bulunmaktadır. Bu modelin ülkemizdeki kilit uygulaması Tevhid- i Tedrisat Kanunu olarak konumlandırılmıştır. İlgili kanun maddesi laikliğe dayalı uygulamaların ana referans noktası ve garantörüdür. TÜSİAD tarafından Z. Baloğlu'na hazırlatılan raporda (1990) da bu hassas nitelik vurgulanmıştır. Eğitimsen (2013, s.22) laik eğitimin niteliklerini dinsel eğitim karşılığı üzerinden dile getirmektedir. Laik eğitim için öğretimin dinî tarafsızlığı ve personelin laikliğini sağlama görevi devlete atfedilmektedir (Baloğlu, 1990, s.6).

Toplumun eğitim vasıtasıyla laiklik ilkesini benimsemesi için, din devletin kontrolü altına alınmış (Uzpeder vd., 2010, ss.138-139), eğitim sistemi laiklik ilkesinin genç nesiller tarafından benimsenmesi özenle tasarlanmıştır (Çayır, 2014, ss.81-83). Eğitimde ve toplumun şekillendirilmesinde öne çıkarılan en önemli laiklik uygulaması olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu hayati öneme sahip görünmektedir.

2.3. Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları

Din Eğitimi felsefesini ve buna bağlı olarak uygulamaya konulan politikaları Türk milli eğitim felsefesinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Genel eğitim felsefesinin amaç ve hedeflerine uyumlu olarak tasarlanan din eğitimi özel amaç ve hedefleri bu bağlamda ele alınmalıdır.

2.3.1. Genel Eğitim Sisteminde Politik Yansımalar

Sivil Toplum kuruluşları özelinde eğitim sendikalarının eğitim politikaları konusuna detaylı olarak değindikleri dikkati çekmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş dönemlerinde eğitim felsefesine dair uygulamalar Tevhid-i Tedrisat Kanunu etrafında şekillendirilmiştir. Tevhidi Tedrisat Kanununun birleştirici yapısı kimi kurumları rahatsız ederken, kimi kurumlarca vazgeçilmez olarak görülebilmektedir. Tevhid-i Tedrisatın farklılıkları yok eden tek-tipçi tutumunu eleştiren Eğitim-Bir-Sen, bu eğitimle hedeflenen farklılıkları yok sayan, diğer kimlikleri değersizleştiren türdeş toplum algısının yanlış olduğunu vurgulamaktadır (2010, ss.265-266).

Tarih Vakfı ve MRG iş birliğinde hazırlanan araştırma raporunda da (Kaya, 2015, s.10) eğitim sisteminin ulus devletle olan organik ilişkisine değinilmekte, bu ilişkinin sonucunda farklı kimlikleri eritmeye odaklı, çocuğun yararı ve pedagojik gelişimini göz önüne almayan bir tasarımın ortaya çıktığına değinilmektedir.

PODEM (Genç vd., 2017, s.54) tarafından hazırlatılan çalışmada ise yapılan düzenlemelerin “seçmeci bir yaklaşımla” hazırlanması ve bütüncül bir bakış açısı içermemesinden

kaynaklanan rahatsızlık dile getirilmektedir. Öte yandan son yıllarda “eğitime dinî içerik kazandırmayı hedefleyen siyasi müdahalelerin hız kazandığı” (Eğitimsen, 2014, ss.2-3) yönündeki görüşler de dillendirilmektedir. Devlet okullarındaki dinî nitelikli faaliyetlerin arttığı yönündeki iddialar (Genç vd., 2017, ss.15-16) muhafazakârlaşmanın göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

2.3.2. Din Eğitiminde Politik Yansımalar

Politik uygulamaların her zaman ideal felsefi zemin üzerinde kurgulandığını söylemek oldukça güçtür. Bu güçlüğün pek çok farklı nedeni bulunmaktadır. Bu durum özellikle din eğitimi konusunda iyice karmaşık ve içinden çıkılmaz bir boyuta ulaşabilmektedir. Türkiye’de din eğitimine dair uygulamaların sistematik, bütüncül ve ortak toplumsal niyetlerden beslenen bir nitelikte gerçekleştirilebildiğine dair kabuller de tartışılır durumdadır. Hukuki, ahlaki, evrensel ve de politik tüm boyutlarıyla din eğitimi, bir din meselesinden daha da karmaşık bir yapıya sahiptir. Din eğitimine dair söylenmesi gereken en öncelikli hususlar arasında kurumsallaşmasının geç tamamlanmış olması yer almaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren din eğitimi bazı dönemlerde destek görürken, bazı dönemler desteğin olumsuz yönde hissedildiği dönemler yaşanmıştır.

İLKE İlim ve Kültür Derneği (Bahçekapılı, 2014, s.224) çalışmasında bu bağlamda; diğer etkenlerle birlikte, din eğitiminin felsefesinin oluşumunda yaşanan gecikme sonucunda istenilen düzeyde bir felsefi yapı kurulamadığı ve nasıl bir insan yetiştirmek istendiğine dair net bir yaklaşım ortaya konulamadığı vurgulanmaktadır.

Türkiye’de din derslerinin amaçlarında belirsizlikler söz konusudur (Başdemir ve Kalkan⁵, 2014, s.14). Bu durum kavramsal algı farklılığı oluşturmakta ve toplumsal iletişim zemininin kurulamamasına yol açmaktadır (ERG, 2011, ss.24-25). Öte yandan din eğitimi alanında yaşanan tüm bu sorunların aslında eğitim sisteminin bir yansıması sonucu oluştuğu da vurgulanmaktadır (Uzpeder vd., 2010, s.35). Din eğitiminin sürekli mahkeme kararlarıyla müdahaleler yaşamasının ve problemlerin aşılamamasının ardında Türkiye’nin din eğitimi konusunda ailelerin tercihlerine uygun imkânlar sunmayan sistem yapısının bulunduğu dile getirilmektedir (Başdemir ve Kalkan, 2014, ss.11-12).

Politik kaygılarla düzenlenen din eğitimi kısıtlamaları objektif kıstaslara dayanmamakta ve tartışma oluşturmaya açık olarak konumlanmaktadır. Din eğitimi ile ilişkili her bir hususun tartışılır olması da bilimsel eğitim temellerine dayalı, planlı ve rasyonel olarak tasarlanmasını engelleyen nedenler arasında sayılmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s.87-88). Siyasi reflekslerle uygulamaya konulan din eğitimi politikaları da söz konusu güçlüğün bir diğer nedeni olarak dile getirilmektedir (Bahçekapılı, 2014, ss.214-215).

⁵ Çalışma Liberal Düşünce Topluluğu (LDT)’ye aittir.

Mevcut eğitim ve din eğitimi sisteminin kapsayıcı bir nitelik taşımadığı, ideolojik olarak tasarlandığı ve çocuğun yararını gözeten bir kurguyla yapılandırılmadığına (Kaya, 2015, s.10) dikkat çekilmektedir. Aileler, çocuklar ve ilgili tüm paydaşların dikkate alınması gereği de (Genç vd., 2017, s.16) vurgulanmaktadır.

Dinî eğitimin sınırlarının devlet tarafından daraltılması, resmî ideolojinin (olmaması gerektiği hâlde) küçük öğrencilere bile dayatılması, dersin içeriğinden eğitimci atamalarına kadar tüm sürece müdahale edilmesi, sürekli bir kontrol mekanizması oluşturulması, din ve vicdan özgürlüğünü ve de eğitim hakkını ihlal olarak değerlendirilmektedir (Mazlumder, 2010, s.118).

Nitekim benzer görüşleri paylaşan literatürdeki çalışmalarda da, Türkiye’de din eğitimi politikalarının kuramsal bir bağlama dayanmaksızın (Yıldız ve Balyer, 2015) gerçekleştirildikleri belirtilmektedir. Türkiye’deki din politikaları “ulusçuluk/uluslaşma, (milliyetçilik/millileşme) ve inkılapçılık” kavramları esas alınarak belirlenmiştir (Akyüz, 2017) ve din eğitiminin çocukların toplumsallaşmasına katkısı laiklik ve Atatürkçülük kavramları vasıtasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Dersin zorunlu kılınışıyla birlikte laiklikle olan bağı daha da güçlenmiştir (Nazıroğlu, 2016, s.197).

Ayrıca DKAB öğretiminin devletin toplumu şekillendirmesinde bir araç seviyesine indirildiği (Gümüş, 2013) de düşünülmektedir. Kaplan (2013, s.391) dinin Cumhuriyetin ilk dönemlerinde saygın bir ortak olarak değerlendirildiğini, daha sonra eğitim ve kültür hayatından soyutlandığını, daha sonra yeniden yaygınlaştırılarak devlet ideolojisine yardımcı bir pozisyona alındığını ifade etmektedir.

2.4. Muafiyet

DKAB dersinin zorunlu oluşunun getirdiği sorun alanlarından biri olarak muafiyet konusu, Sivil Toplum Kuruluşlarının araştırma raporlarında sıklıkla değinilen konular arasında yer almaktadır. Çalışmada muafiyetle ilgili bireysel olarak yaşanan sıkıntıların STK raporlarına daha açık ve detaylı bir biçimde yansıtıldığı görülmüştür.

2.4.1. Muafiyet Sisteminin Yasal Güçlükleri

Muafiyet sistem yapısından kaynaklanan yasal kısıtlamalar, Lozan Antlaşmasında belirtilmediği için yasal olarak tanınmayan, toplumda daha önceden var olan ya da yeni oluşan inanç mensupları açısından sorunlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin inançlarını belgelemek ve açıklamak zorunda bırakılmaları da ayrı bir problem alanı olarak incelenen çalışmalarda yer almaktadır. Bu durumun hak ihlali oluşturduğu ve uluslararası standartlara aykırı olduğu dile getirilmektedir (Kaya, 2015, s.45).

Muafiyet konusunda pek çok farklı inanç kesiminin haklarını kullanamamasına ve muafiyet hakkının çok sınırlı olarak tanınmasına dikkat çekilmektedir (Yıldırım, 2017, s.67). Mevcut uygulamanın reşit olmayan çocuklar için yönlendirme niteliği taşıdığı da (TED, 2015, s.21)

ifade edilmektedir. Okul idarecilerinin muafiyet konusunda bilgisiz olmaları farklı mağduriyetlerin yaşanmasına yol açabilmekte, muafiyet mekanizması okuldan okula farklılaşan uygulama örnekleriyle karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2015, s.44-45). Ayrıca devlet okulları ile özel okullar muafiyet konusunda farklı tutumlara sahip olabilmektedir (Genç vd., 2017, s.67).

2.4.2. Muafiyet Sisteminin Sosyal Güçlükleri

Muafiyet sisteminin olumsuz sosyal yansımaları öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları problemlerle ilişkilidir. Bazen çıkarılan keyfi idari zorluklar, bazen öğretmen ya da öğrenci arkadaşlarının dışlayıcı, ötekileştirici ve hatta şiddet içeren tutumları, bazen de kendini ve inancını ifade etme çabasıyla görülebilen sosyal güçlükler, araştırma kapsamında incelenen çalışmalara yansımıştır.

Muafiyet mekanizmasının inançları açıklamak zorunda bırakması dolayısıyla çocukların ifşa olması ve neticesinde yaşanan aşağılanma, hakaret ve saldırıları da tetiklediği ifade edilmektedir. Ayrıca bu sonuçların şikayetlerin dile getirilmesini de engellediği belirtilmektedir (Protestan Kiliseler Derneği, 2010, 2011; Mazlumder, 2010, s.365; Yıldırım, 2014, s.31). Sivil Toplum Kuruluşları özellikle muafiyetle ilgili yaşanan problemlerde ailelere danışmanlık hizmetinde bulunmaktadır.

Bu bağlamda karşılaşılan bir diğer sorun dersten muafiyet sağlanabilse de öğrencilerin ders esnasındaki vakitleri nasıl değerlendireceği meselesidir (Kaya, 2015, ss.45-46). Bu konu hakkında herhangi bir açıklamaya gerek kalmaksızın isteyen herkese muafiyet hakkının tanınması uygulamasına geçilmesi (TED, 2015, s.21) önerisinde de bulunmaktadır. Bu tartışma alanı zaman içinde derinleştirmeye devam etmekte ve dersin içeriğiyle birlikte uluslararası yargılmalarda belirleyici nitelik olarak belirmektedir.

Literatürdeki veriler STK çalışmalarındaki muafiyet vurgusuyla uyumlu değildir. Bu konu hakkında çalışmalar yapan bazı araştırmacılar Aleviliğin DKAB dersinde yer alması konusundaki tartışmaların ön yargı ve karşılıklı kuşkanma ekseninde devam ettiğini (Kurt, 2016) ifade etmektedir. Ayrıca Yılmaz’a göre (2009) ders kapsamında sadece Sünniliğin öğretildiği yönündeki iddiaların da tartışılması gerekmektedir. Ona göre ders, her Müslümanın ihtiyaç duyacağı bilgileri içermektedir. Turan (2013) da ders içerisinde Aleviliğin yetersiz olarak sunulduğu yönündeki iddiaların siyasal ve ideolojik kimliklerle şekillendiği düşüncesindedir. Bu durum, DKAB derslerinin sağlıklı olarak değerlendirilmesini engellemektedir.

2.5. Dersin Eğitim Bileşenleri

DKAB dersinin eğitim bileşenleri olarak adlandırılan bu başlık, dersin uygulama boyutunu yansıtan öğretim programı, ders kitabı, merkezi sınavlar, öğretmen ve öğrenme- öğretim ortamları alt temalarıyla ele alınmıştır.

2.5.1. Öğretim Programı

DKAB dersinin 1982 yılında zorunlu kılınışıyla birlikte hazırlanan öğretim programları da tartışma konusu olmuştur. DKAB öğretim programları pek çok değişiklikten geçmiş bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle 2000'li yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın da benimsenmesiyle dönüşüm geçiren programlarda bilimsel bir din eğitimi yaklaşımının benimsendiği belirtilmelidir. Ancak bu değişikliklerin olumlu olduğu kadar yetersiz noktalarının bulunduğu da dillendirilmektedir⁶.

Öğretim programı açısından zorluk oluşturan en önemli husus mezheplerin programa dahil edilmesinde ortaya çıkmaktadır (Türk Eğitim-Sen, 2015, s.36; Kaymakcan, 2007, s.14). Zaman içerisinde ders programlarında farklı inançların öğretimi konusunda gelişme gösterilmiştir (Bahçekapılı, 2014, ss.201-202). Ancak farklı kimlikleri dışlayan ve onlara yönelik olumsuz üslup içeren (Kaya, 2015, s.20; Kaya, 2009, s.6), Alevilerin beklentilerini karşılamaktan uzak (Başdemir ve Kalkan, 2014, s.12) ve uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olmayan (Bahçekapılı, 2014, ss.195-197) tasarımı eleştirilmekte; programlar konusunda uluslararası standartlara uygunluk (Kaya, 2015, s.41), çocukların düşünce ve inanç özgürlüğünü yeterince güvence altına alma (ERG, 2015, ss.82-83), insan hakları normları, din ve vicdan özgürlüğü ilkelerine uygunluk (Kaya, 2009, s.24) beklentileri dile getirilmekte, Sivil Toplum Kuruluşlarına danışılması (Kaya, 2009, s.24) önerilmektedir.

İlk, ortaokul ve lise düzeylerinde derslerin konu tekrarı içeren niteliği de bir başka eleştiri noktasıdır (Kaymakcan, 2007, s.42; Türk Eğitim-Sen, 2015, ss.36-37). Bir diğer eleştiri konusu ise değiştirilen öğretim programları çerçevesinde öğretmenlere gerekli eğitim verilmemesidir. Yapılan değişiklikler bilgilendirme eksikliği nedeniyle etkili ve başarılı olamamaktadır (Kaymakcan, 2007, s.41; Kaya, 2009, s.10). DKAB dersi öğretim programlarıyla ilgili en zengin tartışma alanını kamuya açılan 2017 taslak program çalışmaları oluşturmaktadır. Eğitim-Bir-Sen (2016 ve 2017), ERG (2016 ve 2017), Eğitimden (2017) ve TED (2017) taslak program hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur.

Literatürde ise, öğretim programlarında konu merkezli yaklaşımdan ziyade öğrenciyi, toplumu, kültürü ve evrenseli dikkate alan sorun ve hedef merkezli bir yaklaşımın benimsendiği (Yürük, 2011) belirtilmekle birlikte bazı eksikleri de tespit edilmektedir. DKAB ilköğretim programının bazı sınıf düzeylerinde öğrenci yaş düzeylerine uygun olmaması, ünitelerin aşamalılık ve önkoşul ilkesine göre oluşturulmaması, içeriğin öğrenci beklentilerini karşılayacak düzeyde güncel olmaması, bazı konuların gereğinden fazla tekrar etmesi, sadece bilişsel öğrenmeleri ölçmeye yönelik olması ve öğretmenlerin programa güven duymamaları ve önyargılı yaklaşımları (Çınar, 2005), kazanımların çok büyük çoğunluğunun bilişsel alana yoğunlaşmış olması, duyuşsal ve psikomotor alanlara

⁶ Detaylar için bkz. İLKE, 2013, 2014; MRG, 2009; Tarih Vakfı, 2015; ERG, 2007, 2015; LDT, 2014.

yönelik kazanımların düşük oranda kalması ve üst düzey kazanımların belirlenmemesi (Çekin, 2016; Gümüş, 2013) bu tespitlerden bazılarıdır.

Öte yandan son değişikliklerle birlikte İslam içi çoğulculuğa daha fazla yer verildiği ve diğer dinlerin objektif olarak konu edildiği (Bulut, 2014; Aşlamacı, 2013; Öncel, 2013; Osmanoğlu, 2014), Aleviliği farklılıklarına değinmeksizin Bektaşilikle bir arada tasavvufi bir yorum ve ehli sünnet kapsamında değerlendirme tercihinde bulunduğu (Zengin, 2013), İslam içi farklılıkların öğretiminde eleştirel ve karşılaştırmalı bir yaklaşım yerine bilgilendirici yaklaşımının benimsendiği, diğer dinlerin öğretiminde kendi kaynaklarına atıflar yapıldığı (Osmanoğlu, 2014) tespit edilmektedir.

Ayrıca ibadetlerle ilgili konularda Şafilik gibi mezhep farklılıklarının yansıtılmamasının öğrenciler açısından kavram karmaşası oluşturduğu (Gündüz, 2013; Atalay, 2006), öğretim programının bölgesel farklılıkları gözetken bir anlayışla hazırlanmasının yaşanan ciddi sorunların aşılmasına katkı sağlayacağı (Karacelil, 2010), kültürler arası din öğretiminin tüm özelliklerinin programa yansımadağı (Öncel, 2013) tespitleri de bulunmaktadır. Bununla birlikte dersin ortak değerleri önceleyen bir söyleminin bulunduğu ve uzlaştırıcı bir üslupla kurgulandığı (Osmanoğlu, 2014) ifade edilmektedir.

Bu tespitlerde STK çalışmalarıyla benzer yönler bulunmakla birlikte, STK çalışmalarının genel olarak İslam içi çoğulculuk ve diğer dinlerin ele alınışına odaklandıkları ifade edilebilir.

2.5.2. Ders Kitapları

Ders kitapları hakkında en kapsamlı incelemeler Tarih Vakfı tarafından gerçekleştirilmiştir. İnsan Hakları bağlamında tüm derslere ait eğitim materyallerini inceleyerek, 2005, 2009 ve 2014 yıllarında üç ayrı çalışma yayınlamışlardır. Çalışmalar kapsamında DKAB ders kitapları da detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Yurttaşlık Derneği (2010, s.36), MRG (2009, s.22), LDT (2014, ss.13-14) ve Protestan Kiliseler Derneği (2010, 2015) de değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Ders kitaplarında bilimsel bilgi ile dinî bilgilerin birbirine karıştığı, dersin normatif olarak sunulduğu, dinî bilgilerin herkesi kapsayan gerçeklikler olarak sunulduğu, tüm öğrencilerin Sünni İslam inancına sahip oldukları yargısıyla hazırlandıkları, kitapların yazımında yoğunlukla dışlayıcı ve ayrımcılık içeren bir dil kullanıldığı, vatan sevgisi, şehitlik ve ezan gibi sembollerin dinî referanslar ile araçsallaştırılarak milliyetçi bir söylemle kurgulandığı, seküler bir ahlak anlayışı yerine dinî ve milli bir anlayışla aktarımına yoğunlaştığı, kitapların kalitesiz ve etkinliklerin yetersiz olduğuna yönelik eleştiriler dikkat çekmektedir (Çayır, 2014; Gözaydın 2009).

Literatürde yer alan değerlendirmelerde, ders kitaplarının öğretim programıyla uyumlu olarak hazırlanmadıkları ve yapılandırmacı anlayışı yansıtmaya açısından yeterli olmadığı (Asri, 2011, 2018; Zengin, 2010), DKAB ders kitaplarının konu başlıkları ve metin ana fikri

ile görsel öğeleri bakımından hiç tutarlı olmadığı (Gümüş, 2018), eğitsel tasarımlarının geliştirilmesi gerektiği (Karaağaç, 2013), kitapların etkinlik ve görsellik açısından basit ve kalitesiz oldukları, materyal ve öğretim teknolojisi konusunda desteklenmesi gerektiği (Zengin, 2010), soyut konuların örnek ve görsel materyallerle desteklenmedikleri (Gümüş, 2018), kitap sonundaki sözlüğün yetersiz olduğu, ayetlerin öğrenciyi aktif kılacak şekilde kullanılmadığı, bazı kavramların anlaşılmasının güç olduğu (Gündüz, 2013), ders kitaplarındaki hadis rivayetlerinde sahih olmayan hadislerin oldukça yüksek (ortaokulda % 25 ve lisede % 18) oranda bulunduğu (Ertaş, 2015), hadislere yeterli oranda yer verilmediği ve ayetlerin meallerden doğrudan aktarılmasının özellikle 4. sınıf düzeyinde anlaşılmasını güçleştirdiği (Gümüş, 2018), bazı ders kitaplarında diğer dinlerin yanlı bir tutumla ele alındığına dair örneklerle rastlandığı ve ateizmin ele alınışının çoğulculuk açısından sorunlar taşıdığı (Osmanoğlu, 2014) belirtilmektedir.

Sonuç olarak ders kitaplarına dair alan araştırmacılarının değerlendirmelerinin STK değerlendirmelerinden büyük ölçüde farklılaştığı görülmektedir.

2.5.3. Merkezi Sınavlar

DKAB derslerinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren TEOG soru içeriğine dâhil edilmesiyle birlikte dersle ilgili tartışmalar bu noktaya da taşınmış durumdadır. Uygulamanın derse ilgiyi artırması dolayısıyla memnuniyetle karşılandığı kadar inanmayanlar, İslam inancı dışında yer alan diğer inanç mensupları ve Alevi öğrenciler için haksız sonuçlara yol açtığı da dile getirilmektedir. Konunun çözümüne yönelik bazı adımlar da atılmıştır (Şirin, 2016, ss.35-36; Genç vd., 2017, s.69; Yıldırım, 2015, s.33; ERG, 2015, ss.84-85; Kaya, 2015, ss.47-49; Zengin, 2017, ss.24-26). Ulusal sınavlarda din dersleriyle ilgili soruların yer almaması gerektiğine dair görüşler öne sürülmektedir (TED, 2014, s.175; Eğitim-İş, 2015; EğitimSen, 2017, s.3).

Literatürde ise, merkezi sınavlarda yer almanın olumlu ve olumsuz katkıları olduğu tespit edilmektedir. Dersin planlı olarak işlenmesi, farklı araç gereçlere yönelim sağlaması, derse ilgiyi ve velilerin iletişimlerini artırması açısından olumlu katkılar tespit edilirken, olumsuz etkileri öğretim yöntem ve tekniklerinin test odaklı sınava yönelik değişimi ve çeşitliğinin azalması, araştırma-inceleme ödevlerinin bırakılması, öğretmen merkezli bir yaklaşıma yönlendirmesi, test odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi (Çiftçi, 2018) olarak tespit edilmiştir. DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması konusundaki eleştirilerde, bu uygulamanın dersin amaçlarına olan katkısı göz ardı edilmeksizin değerlendirilmesi gereği vurgulanmalıdır.

2.5.4. Öğretmenler

DKAB öğretmenin yetiştirilmesi konusu önemli bir tartışma alanıdır. Bu öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yetişmesi gerektiğini ileri sürenler olduğu gibi, uzun yıllar boyunca devam ettiği şekliyle İlahiyat Fakültelerinde yetiştirilmeleri gerekliliğini vurgulayanlar da

bulunmaktadır. Öğretmenlerin tüm dinler hakkında eşit ve tarafsız bir eğitim sürecinden geçmeleri de önemli görülmektedir. (Eğitim-Bir-Sen, 2010 s.90; Türk Eğitim-Sen, 2015; MRG, 2009, s.22).

Öğretmenlerin eksik ya da yanlış uygulamalarından kaynaklanan sorunlar da STK çalışmalarında vurgulanmaktadır (Kaya, 2015, s.47, 56; Protestan Kiliseler Derneği, 2015; Şirin, 2016, ss. 72, 90; Kaya, 2009, s.26; Genç vd., 2017, ss.14, 45; Bahçekapılı, 2014, ss.40-41).

Alan araştırmalarında ise, öğrencilerin çoğunluğunun DKAB dersi öğretmenlerini ve dersi sevdikleri (Bahçekapılı, 2010), dersin sevilmesinde en büyük etkenin öğretmen olduğu (Bozkurt, 2018) tespit edilmektedir. Başka araştırmalarda da dersin sevilme oranı oldukça yüksek (%90) ve (%88) düzeydedir. (Arslan, 2018; Bulut, 2009). Ancak nispeten düşük oranlar da (%67) tespit edilmiştir (Sevici, 2018). Öte yandan öğretmenlerin Alevi öğrencilere karşı ayrımcı tavırlar sergilediğini düşünenlerin oranının oldukça yüksek bulunduğu araştırma sonuçları (Hamurcu, 2017) ve öğretmenlerin Alevilik konusunda kendilerini yeterli görmediklerine dair ifadeleri (Yemenici, 2012) de dikkat çekmektedir.

Diğer yandan yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini yeterli gördüklerini (Aras, 2018; Koç, 2010) ortaya koymaktadır. Bu konuda Kaya’nın (2018) araştırması ise farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu kendileri için periyodik hizmet içi eğitim talebinde de bulunmaktadır (Öz, 2012). Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin bakanlık dışındaki eğitim faaliyetlerinden daha fazla istifade ettiklerini belirtmeleri de oldukça dikkat çekicidir. Diğer yandan öğretmen yetiştirme programları da DKAB dersiyle ilgili olarak gerçekleştirilen değişimlere uyum sağlamamaktadır (Tekin, 2011). Bu araştırma sonuçları ve STK raporları öğretmen yetiştirme programlarının yeniden ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadırlar.

2.5.5. Zaman ve Mekân

Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarında din eğitime ne kadar süre ayrıldığı, ayrılması/ayrılmaması gerektiği de zaman zaman tartışılmaktadır. Türk Eğitim Sen (2010) ortaöğretim kurumlarındaki DKAB Dersinin haftalık saatinin yetersiz olmasını bir sorun olarak tanımlamaktadır. Eğitim-Bir-Sen (2017, s.104), ülkemizdeki din/ahlak/etik dersine ayrılan toplam sürenin OECD ülkelerinden ortalama olarak %3 daha düşük olduğuna dikkat çekmektedir.

İncelenen çalışmalarda din eğitim ve öğretiminde eğitimin gerçekleştirileceği mekân konusunda da çeşitli görüşlere rastlanmaktadır. Eğitimin mekânının okul olması gerektiğini belirtenler olduğu gibi, özellikle din eğitiminin okul ortamı dışına taşınması ve okullarda yer almaması gerektiğine dair söylemler de bulunmaktadır. Din eğitiminin okul dışına alınması durumunda bu eğitimin hangi mekânlarda, hangi koşullarda ve kimin kontrolünde yürütüleceği ise farklı bir tartışma alanını oluşturmaktadır. Din eğitiminin

ailelere bırakılması görüşünü benimseyenler olduğu gibi, özel/sivil alana/Sivil Toplum Kuruluşlarına/cemaatlere bırakılması görüşünü benimseyenler de bulunmaktadır.⁷ Literatürde din eğitiminin mekanına dair çalışmalar bulunmamaktadır. Bu durum, eğitimin mekanının doğal olarak okul olduğu şeklinde bir kabulün varlığına da işaret etmektedir.

Sonuç

Türkiye’de daha önceki yıllarda kurumsallaşmış örnekleri bulunmakla birlikte 1980’li yıllarla birlikte daha yaygın bir şekilde kurumsallaşan, 2000’li yıllardan itibaren daha profesyonel olarak yapılanmaya başlayan STK’ların görünürlüğü ve etkinliği son 10 yılda bir hayli artmıştır. Sivil Toplum Kuruluşları hazırladıkları yayınlar, araştırma raporları ve bilgi notları yanı sıra düzenledikleri toplantılar, çalıştaylar ve diğer bilimsel organizasyonlar ya da hukuksal ve kamusal etkinlikleriyle eğitim ve din eğitimi alanına etkide bulunmaktadır.

Sivil Toplum Kuruluşlarının DKAB dersleriyle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde tartışmanın dersin zorunlu olması ve zorunlu olmaktan çıkarılması şeklinde olduğu görülmektedir. Bu görüşlerini farklı gerekçelere dayandırsalar da ortak sonucun dersin zorunlu olmaktan çıkarılması olduğu ifade edilmelidir. İncelenen STK çalışmalarında DKAB derslerinin zorunlu statüsüne yönelik itirazların çoğunlukla laiklik, insan hakları din ve vicdan özgürlüğü, tarafsızlık ilkesi, çocuk ve ebeveyn hakları ve yasal mevzuat açısından eleştirildiği görülmüştür. Dersin statüsünün korunmasına yönelik gerekçeler ise toplumsal talep yoğunluğu, kültürel mirasın devamlılığı, dersin yokluğunun yol açacağı olası problemler ve diğer ülkelerdeki benzer uygulamaların varlığı olmuştur. Din eğitimi bağlamında laiklik ilkesi hakkında uzlaşılması en güç hususu oluşturmaktadır. Din eğitimi diğer eğitim uygulamaları gibi politik kararlarla şekillenmektedir. Ancak politik etki, din eğitimi alanı için daha etkili olarak tespit edilmektedir.

Şüphesiz STK’ların var oluş amaçlarından birisi de politik olarak hükümete baskı uygulama yoluyla politikaları etkilemektir. Ancak bu baskıların içinde yaşanan toplumun sosyal ve kültürel şartları, ebeveynlerin talepleri, toplumsal şartlar, yasal çerçeve, çocuk/gençlerin ihtiyaçlarıyla uyumlu olması da bir o kadar önem arz etmektedir.

Tarih boyunca meşruiyet sorunlarının aşılamamış olması din eğitimi alanının gelişimini engelleyici bir durum olmuştur ve bu durum STK çalışmalarına da yansımış durumdadır. Bununla birlikte alana katkıda bulunan kaliteli araştırma raporlarının da varlığı yadsınmamaktadır. STK’ların farklı ve çeşitli çözüm önerileri sunan, mevcut uygulamaların sınırlarını aşan çalışmalarla din eğitimi politikalarını etkilemeleri büyük önem taşımaktadır. Bu etkiyi gerçekleştirecek olan güçlü motivasyonun hem alan uzmanı araştırmacılar hem

⁷ Görüşler için bkz. Eğitim-Bir-Sen, 2010, s.84; Ensar, 2012, s.25; Alpaydın vd., 2015, s.62-63; Bahçekapılı, 2014, s.81; TED, 2015, s.20; Genç vd., 2017, s. 48.

de misyonları farklılaşan diğer kurumlarla iş birliği ve etkileşimin artırılması ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Örgün eğitimin en hararetli tartışma konusu olan DKAB dersi bağlamında tartışmaya açılan ve gündeme alınması gereken pek çok mesele bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi dersin yasal statüsüdür. Ders için yasal bir güvence olan statüsüne insan hakları, çocuk ve ebeveyn hakları, din ve vicdan özgürlüğü, laiklik ilkesi, ayrımcılık oluşturması gibi gerekçeler ve güçlü vurgularla karşı çıkılması çalışma kapsamında incelenen sivil toplum gündemindeki en önemli konu olarak belirlenmiştir. Din eğitimi bilimcilerinin bu görüşleri çoğunlukla paylaşmadıkları bilinmektedir. Uygulamaya geçirilişinin ardından geçen uzun süre içerisinde DKAB dersinin statüsü konusundaki tartışmaların sivil toplum nezdinde aşılmış olması ve din eğitimi alanındaki problemlerin bilimsel yaklaşımlarla ele alınarak çözüm önerileri sunulması beklenmekteydi. Ancak dersin zorunlu statüsünün en temel problem olarak sunulmaya devam edildiği görülmektedir.

Eğitimde tek belirleyici güç olarak devlet tekelciliğinin sürdürülmesi mevcut tartışmaların artarak devam edeceği yönündeki izlenimleri güçlendirmektedir. Din eğitimi alanında somutlaşan pek çok problemin farklılık ve çeşitliliğe imkân tanımayan, tektipleştirici ve bürokratik engeller içeren sistemin bir sonucu olduğu çoğunlukla gözden kaçırılmakta, eleştiriler din eğitimi talebinde bulunan çoğunluğun göz ardı edilmesiyle sonuçlanmaktadır. Kimlik mücadelesi olarak ortaya konulan söylemler ve politik alanda kabul görmeye yönelik istekler muhafazakâr çoğunluğun din eğitimi taleplerinin gölgede kalmasına yol açmaktadır. Azınlığı oluşturan ve politik uygulamalarla çoğu kez mağdur edilen kesimin yanı sıra çocuklarına istedikleri dinî eğitimi sunamayan bir çoğunluk da bulunmaktadır. Şüphesiz her iki kesimin birbirini sahiplenerek ideolojik yaklaşımlardan uzak talep ve çözümlerle kamuyu ve politikacıları yönlendirmeleri hâlinde düğüm hâline gelmiş pek çok meselenin çözülmesi olası hâle gelebilecektir. Din eğitimi alanı için iletişimsel/etkileşimsel politika üretimi artık bir zorunluluk hâlini almıştır. Bu noktada politikacıları bekleyen zorluk ise isteklerin genişliğinde boğulmadan dengeleri sağlayabilmek olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akççek, A. (2016). *Alevi açılımında çözüme odaklanmak*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.
- Akyüz, İ. (2017). Türkiye’de uygulanan din politikaları için bir tipoloji denemesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(1).
- Alpaydın, Y., Ayar, H., Gümüş, A. (2015). *Çocukların dinî gelişiminde ebeveynlerin rolü: Beklentiler ve zorlanma alanları*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

- Aras, İ. (2018). *İmam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 511316)
- Arslan, S. (2018). *Lise öğrencilerinin DKAB programı hakkındaki değerlendirmeleri ve DKAB programının öğrencilerin problemleriyle başaçıkmadaki rolü (Sivas ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 523725).
- Asri, S. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 302293).
- Asri, S. (2018). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.
- Aşlamacı, İ. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin çoğulculuk açısından değerlendirilmesi. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(12), 267-282.
- Atalay, T. (2006). Şafii geleneğin yaygın olduğu yörelerde ilköğretimde din öğretiminin bazı zorlukları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (8), 273-292.
- Aydın, M. Z. (2007). Okulda din dersi tartışmaları (Türkiye’de din dersinin tarihi, teorik yapısı, bazı ülkelerle karşılaştırılması). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 7-51.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye’de din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi*. İstanbul.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din ve ahlak eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimine katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 7-42.
- Bahçekapılı, M. (2014). *Türkiye’de din eğitiminin dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de eğitim*. TÜSİAD.
- Başdemir, H. Y. (2011). Din dersleri ve Aleviliğin aktarılması. *Liberal Düşünce*, 16(63), 59-72.
- Başdemir, H. Y., Kalkan, B. (2014). *Türkiye’nin demokratikleşmesi ve Alevi talepleri tespit ve öneri raporu*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

- Batar, Y. (2012). Türkiye’de din eğitimi ve toplumsal beklentiler-Konya örneği. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Bianet. (2008, 8 23). *Aleviler zorunlu din dersine karşı eylemleri yaygınlaştırıyor*. <https://bianet.org/cocuk/din/109385-aleviler-zorunlu-din-dersine-karsi-eylemleri-yayginlastiriyor> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 13.09.2018.
- Bolay, S.H., Türköne, M. (1995). *Din eğitimi raporu*. Ankara: Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı.
- Bora, N. (2009). *Çoğulculuk açısından Alevilere göre din eğitimi ve öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 253684).
- Bozkurt, A. (2018). *Ortaokul (5. ve 8.sınıf) öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı görüşlerinin değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 529607).
- Bulut, M. (2009). *İlköğretim öğrencileri ve velilerinin bakış açısıyla ideal din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni profili: İstanbul örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 241200).
- Bulut, Z. (2014). Dinsel çoğulculuk ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında diğer dinlerin öğretimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 359-381.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çaha, Ö. (2017). *Sivil toplum sivil topluma karşı*. İstanbul: Mana Yayınları.
- Çarkoğlu, A., Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye’de din toplum ve siyaset*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Çayır, K. (2014). *“Biz” Kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çekin, A. (2016). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ile ortaokul temel dini bilgiler dersi (İslam; I-II) öğretim programı kazanımlarındaki duyuşsal hedefler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(6), 55-97.
- Çınar, F. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma (Isparta örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 188252).

- Çiftçi, A. (2018). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (TEOG) DKAB dersine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 510288).
- Doğan, R. (2004). 1980'e kadar Türkiye'de din öğretimi program anlayışları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu* (s. 611-646) içinde. Ankara: MEB Yayınları.
- Durna, N. (2018). *Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programında yer alan Alevilik ile ilgili bilgiler konusunda öğrencilerin düşünceleri (Sivas örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 525666).
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2005). *Eğitim izleme raporu 2003-2005*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2007). *Türkiye'de din ve eğitim: Değişim ihtiyacı*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2011). *Türkiye'de din ve eğitim son dönemdeki gelişmeler ve değişim ihtiyacı*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2017). *Eğitim reformu girişimi'nin din kültürü ve ahlak bilgisi taslak öğretim programı inceleme ve değerlendirmesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Erişim: 13.02.2018.
- Eğitim-Bir-Sen (2010). *Gelecek için eğitim raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Gecikmiş bir reform: Müfredatın demokratikleştirilmesi*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-İş. (2015). <https://www.egitimajansi.com/haber/teog-ve-universite- sinavlarinda- din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-sorulari-sorulmamalidir-haberi-37824h.html> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 29.12.2018.
- Eğitimsen (2017c). <http://egitimsen.org.tr/2017de-egitimde-neler-oldu/> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 27.02.2018.
- Eğitimsen. (2000). *4. Olağan genel kurul çalışma raporu 1998 – 2000*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.
- Eğitimsen. (2004). *4. Demokratik eğitim kurultayı*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.
- Eğitimsen. (2013). *Bilimsel ve laik eğitimi neden savunuyoruz*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

- Ensar Vakfı (2011). *İsteğe bağlı din eğitimi*. İstanbul: Ensar Vakfı.
- Ensar Vakfı (2012). *4+4+4 eğitim sistemi, yeni Anayasa’da dini kurumlar din eğitimi ve öğretimi, isteğe bağlı din eğitimi raporu*. İstanbul: Ensar Vakfı.
- Eraslan, L. (2015). *Eğitimin sivil hali*. İstanbul: Beta.
- Erdoğan, M., Yazıcı, S. (2011). *TESEV anayasa komisyonu raporu Türkiye’nin yeni anayasasına doğru*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Ertaş, H. (2015). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında kullanılan hadis materyalinin tespit ve tahlili*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 385353).
- Genç, Ö., Taşkan, D., Tol, U., Yıldırım M. (2017). *Eğitimde çoğulculuk ve inanç özgürlüğü: Yetişkinlerin ve çocukların gözünden okullarda din dersleri ve dinin görünüşleri*. İstanbul: PODEM Yayınları.
- Gevrek, M. (2005). *Alevî öğrenci ve velilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine bakışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 146076).
- Gözyayın, İ. (2009). Türkiye’de “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi” Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış. Tüzün, G. (der.), *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Gümüş, S. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programının program geliştirme ilkeleri açısından bir değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 342116).
- Gündüz, M. (2011). Zorunlu ve kesintisiz eğitimin kısa tarihi. *Eğitime Bakış*, 7(21), 3-10.
- Gündüz, M. S. (2013). *Şafii din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri açısından ilköğretim din kültürü ders kitaplarının değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 354925).
- Gürsu, O. (2011). *Ergenlik döneminde psikolojik sağlık ve dindarlık ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 280954).
- Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı ve Alevi Kültür Dernekleri. (2009). *Alevi çalıştay, birinci etap, alevi örgütleri ve temsilcileri toplantısı değerlendirme, istem ve öneri raporu*. Ankara. [http://www.hacibektasvakfi.web.tr/yayin/10/alevi- calistay-birinci-etap-alevi-orgutleri-ve-temsilcileri-toplantisi-degerlendirme-neri-ve-istem-raporu/](http://www.hacibektasvakfi.web.tr/yayin/10/alevi-calistay-birinci-etap-alevi-orgutleri-ve-temsilcileri-toplantisi-degerlendirme-neri-ve-istem-raporu/) adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 06.02.2019.

- Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı. (2011). *Aleviler 'artık burada' oturmuyor! Alevi çalıştayları nihai raporu üstüne bir değerlendirme*. <http://hacibektasvakfi.web.tr/uploads/publications/aleviler-artik-burada-oturmuyor.pdf> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 08.02.2019.
- Hamurcu, İ.O. (2017). *Alevi sivil toplum örgütlerinin AKP hükümetinin Alevilere ilişkin politikalarına yaklaşımı (İzmir ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 475736).
- Hürriyet. (2014, 12 9). *Hem dev miting hem okul*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/hem-dev-miting-hem-okul-boykotu-27736434> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 12.02.2019.
- Johnson, B., Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kap, D. (2014). *Avrupa perspektifinden Türkiye'de zorunlu din dersi uygulaması değerlendirme notu*. İktisadi Kalkınma Vakfı [İKV].
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kara, İ. (2017). *Cumhuriyet Türkiye'sinde bir mesele olarak İslam 2*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaağaç, Z. (2013). *1980 sonrası Türkiye'de din kültürü ve ahlak bilgisi ders programlarındaki değişimler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 351772).
- Karacelil, S. (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin problemleri: Şırnak ili örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24), 143-163.
- Karatepe, Ş. (2008). *Yeni bir Anayasa için görüş ve öneriler*. İstanbul: Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği.
- Kaya, N. (2009). *Unutmak mı asimilasyon mu? Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar*. Birleşik Krallık: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu [MRG].
- Kaya, N. (2015). *Türkiye eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu [MRG].
- Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliklerine dair bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55(55).
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri yeni eğilimler: Çoğulculuk ve yapılandırmacılık*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Kurt, F. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim sürecinde Alevilik öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 443001).
- Mazlumder. (2010). *Türkiye’de dini ayrımcılık raporu*. İstanbul.
- Milliyet. (2015, 2 9). *Alevilerin 'zorunlu din dersi' boykotu*. <http://www.milliyet.com.tr/alevilerin-zorunlu-din-dersi-boykotu-tunceli-yerelhaber-611589/> Erişim Tarihi: 12.02.2019.
- Nazıroğlu, B. (2016). Din ile devlet arasında simbiyotik bir ilişki: Türkiye’de zorunlu din derslerinde siyasal toplumsallaşma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 191-213.
- Onbaşı, F. (2005). *Sivil toplum*. İstanbul: L&M Yayınları.
- Osmanoğlu, C. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretim programında ve ders kitaplarında çoğulculuk*. (Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 375818).
- Öcal, M. (2018). Tanzimat’tan günümüze din eğitimi. Mustafa Gündüz (Ed.), *Türk Eğitim Tarihi: Kronolojik ve Tematik* (s. 229-254) içinde. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Öncel, H. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programının kültürler arası din eğitimi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 337559).
- ÖNDER. (2011). *Anayasa raporu*. İstanbul.
- Öz, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 327840).
- Özensel, E., Akın, M. H., Aydemir, M. A. (2012). *Türkiye’de imam hatip lisesi ve imam hatipliler algısı*. Konya: TİMAV.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye’de din eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Protestan Kiliseler Derneği. (2010). *Türkiye’deki Protestanların yasal ve sosyal sorunları*. <http://www.protestankiliseler.org/protestanlarin-yasal-sorunlari.pdf> Erişim: 28.11.2017.

- Protestan Kiliseler Derneği. (2011). *2010 hak ihlalleri izleme raporu*.
<http://www.protestankiliseler.org/2010-hak-ihlalleri.pdf> Erişim: 28.11.2017.
- Protestan Kiliseler Derneği. (2015). *2014 hak ihlalleri izleme raporu*.
<http://www.protestankiliseler.org/?p=787> Erişim: 28.11.2017.
- Sarıbay, A. Y. (2014). *Postmodernite sivil toplum ve İslam*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Sevici, Ü. (2018). *Din kültürü ve ahlak eğitimi dersinin ahlaki kültürün oluşumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 525843).
- Sunar, L. (2018). *Türkiye’de İslami STK’ların kurumsal yapı ve faaliyetlerinin değişimi*. İstanbul: İLKE İlim ve Kültür Derneği.
- Şirin, T. (2016). Türkiye’de Zorunlu Din Eğitimi Sorunu. *Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve STK’lar açısından eğitim sisteminde din öğretiminin rolü* (s. 5-42) içinde. İstanbul: Yurttaşlık Derneği.
- Tanör, B. (1997). *Türkiye’de demokratikleşme perspektifleri*. TÜSiAD.
- TEDMEM. (2015). *2015 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, İ. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 279259).
- Turan, İ. (2013). Değişen toplumda din eğitimi algısı: Samsun örneği. *Dinbilimleri Journal*, 13(2).
- Türk Eğitim-Sen. (2015). *“Türkiye’de din eğitimi” çalıştay din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri komisyonu raporu*, 11-12 Nisan 2015, Ankara.
- Türkiye İmam Hatipliler Vakfı [TİMAV]. (2012). *Türkiye’de din öğretimi forumu sonuç raporu*, 14-15 Nisan 2012, Konya.
- Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı [TÜSEV]. (2011). *Türkiye’de sivil toplum: Bir dönüm noktası*. https://www.tusev.org.tr/usrfiles/files/step2011_web_SON.pdf Erişim Tarihi: 20.05.2017.
- Uluslararası Azınlık Hakları Grubu [MRG]. (2007). *Bir eşitlik arayışı: Türkiye’de azınlıklar*. Birleşik Krallık: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.
- Uzpeder, E., Özçelik, S., Kurma, E. (2010). *Gündelik hayatta laiklik pratikleri*. İstanbul: Yurttaşlık Derneği.

- Ünal, İ. (2010). *Alevilerin din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden beklentileri (Ankara örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 257337).
- Üskül, Z. (2006). *Türk demokrasisinde 130 yıl (1876-2006): Prof. Dr. Bülent Tanör’ün anısına Türkiye’de demokratikleşme perspektifleri 10. yıl güncellemesi*. TÜSİAD.
- Yaşama Dair Vakıf [YADA]. (2005). *Sivil toplum kuruluşları: İhtiyaçlar ve sınırlılıklar*. <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/s/t/stgm-haritalama-calismasi-yada-ekim2005.pdf> Erişim Tarihi: 21.05.2019.
- Yemenici, A. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin diğer dinlere ve din mensuplarına ilişkin yaklaşımları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 317243).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. (2014). *İnanç özgürlüğü hakkını izleme raporu (Temmuz 2013- Haziran 2014)*. İstanbul: Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi.
- Yıldırım, M. (2015). *Türkiye’de inanç özgürlüğü hakkını izleme raporu (Temmuz 2014- Haziran 2015)*. İstanbul: Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi.
- Yıldırım, M. (2017). *Eğitimde çoğulculuk ve inanç özgürlüğü: Yetişkinlerin ve çocukların gözünden okullarda din dersleri ve dinin görünüşleri içinde*. İstanbul: PODEM Yayınları.
- Yıldız, A., Balyer, A. (2015). Eğitim sisteminde din eğitiminin dayanakları ve kapsamı. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, S. (2002). *Türkiye’deki Alevilerin din eğitiminden beklentileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:110027).
- Yılmaz, H. (2009). Alevilik-Sünnilik açısından din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 189-209.
- Yurttaşlık Derneği. (2015). *Türkiye’de zorunlu din dersleri: Yurttaşın devletle karşılaştığı yer*. İstanbul: Yurttaşlık Derneği Yayınları.
- Yürük, T. (2011). *Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 274131).
- Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve din eğitimi ilköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği*. (Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 273565).

Zengin, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27).

Zengin, M. (2017). *“Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (Teog) bağlamında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi”*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.