

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Doktora Tezi

ÇOĞULCULUK BAĞLAMINDA AVRUPA İNSAN
HAKLARI MAHKEMESİ'NİN DİN VE EĞİTİM
İLE İLGİLİ KARARLARI

Sümeyye DEMİRTAŞ

2502170575

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT

İstanbul- 2024

ÖZ

ÇOĞULCULUK BAĞLAMINDA AVRUPA İNSAN HAKLARI MAHKEMESİ'NİN DİN VE EĞİTİM İLE İLGİLİ KARARLARI

Sümeyye DEMİRTAŞ

Bu tez, din ve eğitim ile ilgili Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararlarını çoğulculuk doğrultusunda değerlendirerek AİHM'in konuya yaklaşımını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) tarafından düzenlenen hak ve özgürlükleri korumak amacıyla kurulan AİHM'e sunulan davalarda, din ve eğitimin farklı boyutlarına ilişkin birçok konu ele alınmaktadır. Din ve eğitim ile ilgili AİHM kararlarının incelenmesi, din dersi uygulamalarının dönüşümünde etkili olan faktörleri anlamlandırabilmede katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda bu tez, AİHM'in verdiği kararlarda din eğitimi uygulamalarını hangi kriterler doğrultusunda değerlendirdiğini ortaya koyması açısından da önem arz etmektedir. Tezde, AİHM'in din ve eğitim noktasında almış olduğu kararların yasal dayanaklarına, din ve eğitimle ilgili ele alınan davaların tasnifine ve içeriğine yer verilmiştir.

Tezde yöntem olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda AİHM'in verdiği kararlarda çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının amaç ve ilkelerine atıfta bulunduğu tespit edilmiştir. Bu amaç ve ilkeleri hukukî boyutta güvenceye alan AİHM'in din ve eğitime ilişkin davalarında; hoşgörü, saygı, eleştirel bakış, empati, nesnellik, çoğulculuk gibi ilkelerden hareketle değerlendirmeler yaptığı anlaşılmaktadır. AİHM'in din eğitiminde; çoğulluğa saygı duyulan, diğer dinler hakkında bilgi verilen, tarafsızlık ve beraber yaşama kültürü ekseninde şekillenen bir çoğulculuk anlayışını desteklediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din, Eğitim, Din Eğitimi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Çoğulculuk.

ABSTRACT
**THE JUDGMENTS OF THE EUROPEAN COURT OF HUMAN
RIGHTS ON RELIGION AND EDUCATION IN THE CONTEXT
OF PLURALISM**

Sümeyye DEMİRTAŞ

This thesis evaluates the European Court of Human Rights' (ECtHR) rulings on religion and education in light of pluralism in order to shed light on the ECtHR's perspective on the matter. Numerous topics pertaining to various facets of religion and education are covered in the cases brought before the European Court of Human Rights (ECtHR), which was founded to defend the freedoms and rights governed by the European Convention on Human Rights (ECHR). The analysis of ECtHR's judgments concerning religion and education will help identify the driving forces behind the reform of religious education methods. In the meantime, this thesis is significant for elucidating the criteria employed by the ECtHR in assessing religious education practices in its judgments. The thesis covers the categorization and subject matter of the cases pertaining to religion and education, as well as the legal foundation for the ECtHR's rulings on the subject.

The thesis employed descriptive analysis as a methodological approach. As a result, it was found that the ECtHR referred to the objectives and principles of pluralistic religious education approaches in its judgments. The ECtHR, which upholds these objectives and principles within the legal framework, assesses cases related to religion and education based on principles such as tolerance, respect, critical perspective, empathy, objectivity, and pluralism. It is evident that the ECtHR supports an understanding of pluralism in religious education that respects plurality, provides information about other religions, and is shaped on the axis of neutrality and a culture of coexistence.

Keywords: Religious, Education, Religious Education, European Convention on Human Rights, European Convention of Human Rights, Pluralism.

ÖNSÖZ

“Çoğulculuk Bağlamında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin Din ve Eğitim ile İlgili Kararları” başlıklı tezimizde, AİHM kararlarının din eğitimi uygulamalarının şekillenmesindeki yansımaları incelenmiştir. Çoğulculuk kavramını eksen olarak alınarak yapılan değerlendirmelerde AİHM’in din ve eğitim ile ilgili kararlarında çoğulculuk anlayışı ortaya konulmak istenmiştir. AİHM kararları yapıları gereği ülkelerin hukukî ve toplumsal yapıları doğrultusunda çeşitlenmektedir. Bu sebeple tezimizde AİHM kararları sonucu her ülkenin din eğitimi ve öğretimindeki değişimi ve gelişimi, kendi özel yapısı içerisinde değerlendirilmiştir. AİHM’in resmî web sayfasında yer alan HUDOC veri tabanı, tezin temel verisini oluşturan dava belgelerine ulaşmada büyük kolaylık sağlamıştır. Tezimizde elde ettiğimiz dokümanların çoğunun çevirisi tarafımızdan yapılmıştır. Tezimiz, AİHM’in din ve eğitim hakkında verdiği kararlar ile sınırlandırılmıştır. Türkiye aleyhine din ve eğitime ilişkin AİHM’e açılan davalar tez konumuzu seçmemizde bilhassa etkili olmuştur.

Çalışmamın her aşamasında beni gayretlendiren, yönlendiren, çalışmamı büyük bir dikkat ve titizlikle takip eden kıymetli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe Zişan Furat’a çok teşekkür ediyorum. Tez izleme komitesinde yer alan Prof. Dr. Nurullah Altaş ve Doç. Dr. Mahmut Salihoğlu’na katkı ve yönlendirmelerinden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca eski tez izleme komitesinde yer alarak tezimize katkıda bulunan ve emekliliğe ayrılan Prof. Dr. Hamit Er’e de teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle pandemi döneminde kaynaklara ulaşmamda bana yardımcı olan İSAM Kütüphanesi yönetici ve çalışanlarına teşekkür ederim.

Yoğun geçen akademik çalışmamda desteğini her daim arkamda hissettiğim sevgili eşim Hüseyin Demirtaş’a ve büyük bir olgunlukla annesine gösterdiği anlayıştan dolayı güzel kızım Zeynep Sare Demirtaş’a, akademik çalışmamın her anında beni yüreklendiren anneciğim Zülfiye Kavgacı ile babacığım Yaşar Kavgacı’ya ve bu özel süreçte heyecanımı paylaşan kıymetli dostlarıma teşekkür ederim.

İSTANBUL- 2024

Sümeyye DEMİRTAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ ve ÇOĞULCULUK

1.1. Din Eğitiminde Çoğulculuk	17
1.1.1. Çoğulluk- Çoğulculuk: Kavramsal Değerlendirme.....	17
1.1.2. Din Eğitimindeki Farklı Yaklaşımlar.....	19
1.1.3. Çoğulcu Din Eğitimi Yaklaşımlarının Çıkış Noktası	21
1.2. Dinî Çeşitliliğe İlişkin Teolojik Yaklaşımlar.....	24
1.2.1. Dinî Dışlayıcılık	25
1.2.2. Dinî Kapsayıcılık.....	26
1.2.3. Dinî Çoğulculuk	27
1.3. Çoğulcu Din Eğitimi Yaklaşımları	32

İKİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI METİNLERDE DİN EĞİTİMİNİN YASAL ÇERÇEVESİ ve AVRUPA İNSAN HAKLARI MAHKEMESİ

2.1. Uluslararası Metinler.....	47
2.1.1. Birleşmiş Milletler Tarafından Hazırlanan Metinler	50
2.1.2. Avrupa Konseyi Tarafından Hazırlanan Metinler.....	55
2.1.2.1. Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin Din Eğitimine İlişkin Tavsiye Kararları.....	58
2.1.2.1.1. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin Demokratik bir Toplumda Din Toleransı Üzerine 1202 (1993) Sayılı Tavsiye Kararı.....	58
2.1.2.1.2. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin Din ve Demokrasi Üzerine 1396 (1999) Sayılı Tavsiye Kararı	59
2.1.2.1.3. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin Eğitim ve Din Üzerine 1720 (2005) Sayılı Tavsiye Kararı	61
2.1.2.1.4. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin Devlet, Din, Sekülerlik ve İnsan Hakları Üzerine 1804 (2007) Sayılı Tavsiye Kararı.....	62

2.1.2.2.	Avrupa Konseyi Komisyon Raporları.....	63
2.2.	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi.....	65
2.2.1.	AİHS'in Önemi.....	68
2.2.2.	AİHS'in Kapsamı	69
2.2.3.	AİHS'in Temel Özellikleri.....	70
2.2.3.1.	Kişisel Başvuru Hakkı	71
2.2.3.2.	Devlet Başvurusu Hakkı	73
2.2.3.3.	İkincil Güvence.....	74
2.2.3.4.	Karşılıklılık İlkesine Dayanmaması.....	75
2.2.3.5.	Yargısal Denetim Mekanizması	75
2.2.3.6.	İç Hukuku Etkilemesi	76
2.2.3.7.	Çekince Koyma Hakkı.....	77
2.2.3.8.	Temel Hak ve Özgürlüklerin Kısıtlanabilirliği	77
2.2.4.	AİHS'de Din ve Eğitime İlişkin Maddeler.....	78
2.2.4.1.	Madde 9: Düşünce, Vicdan ve Din Özgürlüğü.....	78
2.2.4.2.	Protokol 1, Madde 2 (P1-2): Eğitim Hakkı	83
2.2.4.3.	Madde 8: Özel ve Aile Hayatına Saygı Hakkı.....	87
2.2.4.4.	Madde 14: Ayrımcılık Yasağı.....	88
2.2.4.5.	Madde 10: İfade Özgürlüğü.....	91
2.3.	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin İşleyişi.....	93
2.3.1.	AİHM'in Kuruluş Yapısı ve Teşkilatı	93
2.3.2.	AİHM'in Çalışma Esasları	95
2.3.3.	AİHM'in Oluşumu	96
2.3.4.	AİHM'e Başvuru ve İnceleme.....	98
2.3.5.	AİHM'in Yetkisi	100
2.3.6.	AİHM Kararlarının Yorumlanması.....	101
2.3.7.	AİHM Kararlarının Niteliği ve Uygulanması.....	102

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AİHM'İN DİN ve EĞİTİM ile İLGİLİ DAVALARI

3.1.	Kronolojik Sıraya Göre Davalar	105
3.1.1.	Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/ Danimarka, Baş. No. 5095/71, 5920/72, 5926/72, 7.12.1976.....	105
3.1.2.	X.v/Birleşik Krallık, Baş. No. 8010/77, 1.3.1979	107
3.1.3.	Angeleni/İsveç, Baş. No. 10491/83, 3.12.1986	108

3.1.4. Karaduman/Türkiye, Baş. No. 16378/90, 3.5.1993.....	111
3.1.5. Bernard ve Diğerleri/Lüksemburg, Baş. No. 17187/90, 8.8.1993.....	113
3.1.6. C.J., J.J., E.J./Polonya, Baş. No. 23380/94, 16.1.1996	115
3.1.7. Valsamis/Yunanistan, 21787/93, 18.12.1996.....	117
3.1.8. Efsratiou/Yunanistan, Baş. No. 24095/94, 18.12.1996	119
3.1.9. Jimenez Alonso ve Jimenez Merino/İspanya, Baş. No. 51188/99, 25.5.2000	120
3.1.10. Dahlab/İsviçre, Baş. No. 42393/98, 15.2.2001	123
3.1.11. Saniewski/Polonya, Baş. No. 40319/98, 26.6.2001.....	124
3.1.12. Çiftçi/Türkiye, Baş. No. 71860/01, 17.6.2004	127
3.1.13. Şahin/Türkiye, Baş. No. 44774/98, 29.06.2005	128
3.1.14. Konrad ve Diğerleri/Almanya, Baş. No 35504/03, 11.9.2006	131
3.1.15. Folgero ve Diğerleri/Norveç, Baş. No. 15472/02, 29.6.2007	134
3.1.16. Zengin/Türkiye, Baş. No. 1448/04, 9.1.2008	137
3.1.17. Doğru/Fransa, Baş. No. 27058/05, 4.12.2008	141
3.1.18. Appel –Irrgang ve Diğerleri/Almanya, Baş. No. 45216/07, 6.10.2009..	144
3.1.19. Grzelak/Polonya, Baş. No. 7710/02, 15.6.2010	146
3.1.20. Lautsi ve Diğerleri/İtalya, Baş. No. 30814/06, 18.3.2011	148
3.1.21. Fernandez Martinez/İspanya, Baş. No. 56030/07, 12.6.2014	149
3.1.22. Yalçın ve Diğerleri/Türkiye, Baş. No. 21163/11, 16.2.2015	153
3.1.23. Osmanoğlu ve Kocabaş/İsviçre, Baş. No. 29086/12, 10.1.2017	158
3.1.24. Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan, Baş. No. 4762/18, 6140/18, 31.1.2019	162
3.1.25. Perovy/Rusya, Baş. No. 47429/09, 19.4.2021.....	164
3.2. Konu Bakımından Davalar.....	166
3.2.1. Din Dersinin İçeriği.....	167
3.2.2. Muafiyet	167
3.2.3. Eğitim Ortamı: Okulda/Sınıfta Dinî Sembollerin Mevcudiyeti	168
3.2.4. Din Dersine Başlama Yaşı	169
3.2.5. Din Dersi Öğretmeninin Atanması	169
3.2.6. Sınıfta Dinî İbadet	170
3.3. Başvurulan Maddeye Göre Davalar	170
3.4. Sonuç Bakımından Davalar.....	172

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÇOĞULCULUK ANLAYIŞI DOĞRULTUSUNDA AİHM'İN DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMI

4.1.	Din Eğitimi Hakkının Çerçevesi	175
4.1.1.	AİHM'de Din Eğitimi Hakkının Kapsamı	175
4.1.1.1.	AİHM Kararları Çerçevesinde Din ve İnanç	176
4.1.1.1.1.	Din ve İnanç Kavramlarına Yüklenen Anlam	176
4.1.1.1.2.	Din ve İnancın Kapsamı	178
4.1.2.	AİHM'de Din Eğitimi Hakkının Sınırları	180
4.1.2.1.	Yasal Zorunluluk	182
4.1.2.2.	Demokratik Bir Toplumda Gerekli Olma	184
4.1.2.3.	Meşru Bir Amaca Dayalı Sınırlama	185
4.2.	AİHM'in Din ve Eğitim Meselelerine Yaklaşımı	186
4.2.1.	Din Dersinin Statüsü	187
4.2.1.1.	Zorunlu Din Dersi	188
4.2.1.2.	İsteğe Bağlı Din Dersi	190
4.2.1.3.	Evde Eğitim	193
4.2.2.	Din Dersinin İçeriği	195
4.2.3.	Din Dersinin Prensipleri ve Sistemik Telkin Yasağı	208
4.2.3.1.	Çoğulculuk [Pluralism]	208
4.2.3.2.	Nesnellik [Objectivity]	214
4.2.3.3.	Eleştirelilik [Critical]	218
4.2.3.4.	Sistemik Telkin Yasağı	220
4.2.4.	Muafiyet Esasları	222
4.2.4.1.	Din Dersinden Muafiyet	223
4.2.4.1.1.	Tam Muafiyet	223
4.2.4.1.2.	Kısmî Muafiyet	234
4.2.4.2.	Dinî Gerekçelerle Muafiyet	237
4.2.5.	Ebeveynlik Haklarına Saygı	244
4.2.6.	Eğitim Ortamı: Okulda/Sınıfta Dinî Sembollerin Mevcudiyeti	247
4.2.6.1.	Eğitim Çevresinde Dinî Sembollerin Kullanımı	248
4.2.6.2.	Öğrencinin/Öğretmenin Dinî Sembol Kullanması	254
SONUÇ		259
KAYNAKÇA		274
ÖZGEÇMİŞ		302

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1- Konu Bakımından AİHM’de Ele Alınan Din ve Eğitim ile İlişkili Davalar	166
Tablo 2- Başvurulan Maddeye Göre AİHM’e Konu Olan Din ve Eğitim Davaları	171
Tablo 3- Sonuç Bakımından AİHM’e Konu Olan Din ve Eğitim Davaları.....	173



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1- Din Eğitimi Hakkının Yer Aldığı Uluslararası Metinlerden Bazıları	50
Şekil 2- AİHM'in Çoğulculuk Kapsamında Değerlendirdiği Kavramlar	209
Şekil 3- AİHM'in Din ve Eğitime İlişkin Kararlarında Nesnellik Kapsamında Değerlendirdiği Kavramlar	214
Şekil 4- AİHM'in Din ve Eğitime İlişkin Kararlarında Eleştirelilik Kapsamında Değerlendirdiği Kavramlar	218



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Ana Bilim Dalı
a.e.	: Aynı eser
AİHK	: Avrupa İnsan Hakları Komisyonu
AİHM	: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS	: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
a.g.e.	: Adı geçen eser
AGİT	: Avrupa Güvenlik İş Birliği Teşkilatı
AÜİFD	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
a.y.	: Yazara ait son zikredilen yer
AYM	: Anayasa Mahkemesi
Baş. No.	: Başvuru Numarası
bkz.	: Bakınız
blm.	: Bölüm
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
Der.	: Derleyen
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi
ECRI	: Irkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu
Ed.	: Editör
İSAM	: İslam Araştırmaları Merkezi
KRL	: Hristiyanlık, Din ve Felsefe Dersi

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
md.	: Madde
MİT	: Mahkeme İç Tüzüğü
MİFAV	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları
M.Ü.:	: Marmara Üniversitesi
No.	: Numara
OMÜİFD	: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Par.	: Paragraf
s.	: Sayfa
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
ss.	: Sayfa aralığı
sy.	: Sayı
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TBB	: Türkiye Barolar Birliği
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TİHEK	: Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
vb.	: ve benzeri
vd.	:ve diğerleri
y.y.	: yayım yeri yok, yayımcı yok
Yay.	: Yayınları

GİRİŞ

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (AİHS) denetim mekanizması olan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM)¹, kurulduğu 1959² yılından itibaren eğitim alanında din konusunu da içeren birçok problemi uluslararası düzeyde ele alan temel kurumlardan birisi olmuştur. Günümüzde insan hakları, hukukun üstünlüğü ve demokrasi ilkelerini benimseyerek faaliyetlerini sürdüren AİHM, uluslararası bir yargı birimi olarak kabul edilmektedir.

4 Kasım 1950 tarihinde Avrupa Konseyi'ne [Council of Europe] üye devletlerce kabul edilen AİHS, kısaca özetlemek gerekirse, 59 madde ile 16 Ek Protokol'den oluşan temel hak ve özgürlükleri içeren uluslararası düzeyde bir insan hakları belgesidir. AİHS ve Ek Protokolleri kişisel ve siyasal hakların güvence altına alınmasını amaçlamaktadır. AİHS'in en önemli özelliklerinden bir tanesi ise içerisinde tanımlanan özgürlük ve hakları, yaptırım ve denetimi yoluyla korumasıdır. Söz konusu güvence, AİHS'e sözleşmeciler tarafından AİHM'in kararlarını uygulama noktasında yükümlülük altına sokmaktadır.³ AİHS, diğer uluslararası belgelerden farklı olarak güvence altındaki maddelerinin ihlâli durumunda bireylere AİHM'e doğrudan başvuru hakkı tanımaktadır.⁴

AİHM din ve eğitime ilişkin ilk değerlendirmelerini 1976 yılında inandıkları dinlerinin gereklerinden dolayı ebeveynlerin çocuklarını cinsel eğitimin verildiği dersten muaf olma istekleri üzerine açılan Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/Danimarka davasında yapmıştır. AİHM'de 1976 yılından bu yana din ve

¹ Tezimizde din eğitime ilişkin hem eski denetim mekanizması olan Avrupa İnsan Hakları Komisyonu (AİHK)'e hem de yeni denetim mekanizması AİHM'e yapılan başvurular incelenmiştir. Tezimizde AİHK'e yapılan başvuruları belirtmek üzere "AİHM/AİHK" ifadesi kullanılmıştır. Denetim sistemine ilişkin bu değişiklik tezimizin 2. Bölümünde yer alan "AİHM'in Kuruluşu" kısmında detaylıca incelenecektir.

² "European Court of Human Rights", (21.06.2021), **European Court of Human Rights**, (Çevrimiçi) <https://www.echr.coe.int/>, 21.06.2021.

³ Avrupa Konseyi, "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", Strasbourg, Council of Europe, European Court of Human Rights, 4 Kasım 1950, md. 46, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_tur, 17.02.2024.

⁴ a.e., md. 34.

eğitim alanına ilişkin çeşitli konular ele alınmıştır. Okullarda zorunlu din dersi⁵, dinî gerekçelerle okul törenlerine katılmama⁶, öğretmen ve öğrencilerin giyimi⁷ ve sınıfta dinî sembollerin kullanımı⁸ bunlardan bazılarıdır. Özellikle zorunlu din dersinden muafiyete ilişkin olarak açılan Zengin/Türkiye (2008), Yalçın ve Diğerleri (2015) vb. davalar Türkiye’yi ilgilendirmesi itibarıyla tezimizde ön plana çıkmaktadır. Din ve eğitime ilişkin yapılan başvuruların bu kadar çeşitli olması, Fokas’ın ifadesiyle, “AİHM’in Avrupa alanında giderek daha da gelişen bir alan olan din ve eğitim konusunda etkili bir aktör”⁹ olduğunu ortaya koymaktadır. Din ve eğitime dair AİHM’e yapılan başvuru metinleri detaylı bir şekilde incelendiğinde, AİHM’in din eğitime ilişkin temel prensipler ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Bu prensipler; demokratik bir toplum olma ve hukukun üstünlüğünü kabul etme prensibi gereği din eğitimi programlarındaki içerik ve hedeflerin oluşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu durum aslında AİHM’in sözleşmecî taraflar üzerinde hukukî ve siyasî açıdan bağlayıcılığının bir sonucudur. Özellikle hukukî bağlayıcılık, AİHM’in sözleşmecî taraflar üzerindeki en önemli etkisini oluşturmaktadır.

Haklarının ihlalden dolayı mağduriyet iddiasında olan kişi ya da kişi grupları ile hükümet dışı kuruluşlar AİHM’e başvuru hakkına sahiptir. Bireyin, uluslararası hukukun öznesi sayılarak AİHM’e bireysel başvuru hakkının olması, uluslararası

⁵ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, Application no. 1448/04, (European Court of Human Rights 09 Ocak 2008), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-82580>, 24.09.2022; Case of Folgerø and Others v. Norway, Application no. 15472/02, (European Court of Human Rights 29 Haziran 2007), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-81356>, 15.07.2020; Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, Application no. 21163/11, (European Court of Human Rights 16 Şubat 2015), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-146487>, 24.09.2022; Lena and Anna-Nina Angeloni v/Sweden, Application no. 10491/83, (European Court of Human Rights 03 Aralık 1986), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-78932>, 14.07.2020.

⁶ Case of Valsamis v. Greece, Application no. 21787/93, (European Court of Human Rights 18 Aralık 1996), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-58011>, 15.07.2020; Case of Efstratiou v. Greece, Application no. 24095/94, (European Court of Human Rights 18 Aralık 1996), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-58006>, 15.07.2020.

⁷ Case of Leyla Şahin v. Turkey, Application no. 44774/98, (European Court of Human Rights 10 Kasım 2005), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-70956>, 14.02.2024; Dahlab v. Switzerland, Application no. 42393/98, (European Court of Human Rights 15 Şubat 2001), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-22643>, 14.02.2024.

⁸ Case of Lautsi and Others v. Italy, Application no. 30814/06, (European Court of Human Rights 18 Mart 2011), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-104040>, 14.02.2024; Case of Perovy v. Russia, Application no. 47429/09, (European Court of Human Rights 19 Nisan 2021), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-205133>, 13.02.2023.

⁹ Effie Fokas, “Religion and Education in the Shadow of the European Court of Human Rights”, **Politics and Religion**, C. XII, No: 1, 2019, s. 3.

hukukta önemli bir gelişmedir. Böylelikle birey, din eğitimi hakkı da dâhil, korunan özgürlük veya hakkın sözleşmeci taraflarca ihlâl edildiğinde, devletini AİHM'e şikâyet edebilecek bir konuma sahip olmuştur.¹⁰ Bu durumda da AİHM, bireylerin temel hak ve özgürlüklerini sözleşmeci taraflardan gelebilecek herhangi bir ihlâle karşı koruma görevini üstlenmiş olmaktadır.¹¹ Bununla birlikte AİHM'e başvurmak isteyenlerin öncelikle ülkesindeki hukuk kurallarının tamamını kullanmaları gerekmektedir.¹² AİHM'in verdiği kararın yerine getirilmesi konusunda gerekli önlemleri almak ise ülkelerin takdirine bırakılmaktadır.¹³ Bu doğrultuda her ülke, AİHM'in din ve eğitim ile ilgili vermiş olduğu kararları uygulayıp uygulamama veya iç kanununda verilen karara uygun bir değişiklik yapıp yapmama konusunda, kendi şartlarına göre bir yol izlemektedir. Böylelikle AİHM'e açılan davalar, devletlerin iç hukuku açısından da bir gündem oluşturmaktadır.

Sözleşmeci tarafların AİHM'in kararına uymayı taahhütleri AİHS'in 46. maddesi ile kayıt altına alınmıştır.¹⁴ İlgili madde sözleşmeci tarafları AİHM'in verdiği kararları tanıma ve uygulama noktasında yükümlülük altına sokmaktadır. Kararların yerine getirilip getirilmediğini denetlemekle görevli kurum ise Avrupa Komisyonu'nun karar alma yetkisi organı olan Bakanlar Komitesi'dir. Aynı maddeye göre Komite, AİHM tarafından sonucu netleşmiş bir kararın gereklerini yapmayan devlete uyarıda bulunduktan sonra konuyu AİHM'in önüne taşıyabilir.¹⁵ Bu durum sözleşmeci tarafın Avrupa'daki siyasî konumu ve uluslararası hukuk alanında siyasî anlamdaki itibarı açısından önemlidir. Aynı zamanda AİHM kararlarını uygulamayan sözleşmeci tarafa tazminat cezası¹⁶ ve AK üyeliğini sonlandırma¹⁷ şeklinde yaptırımlar da uygulanabilir. AİHM'in din ve eğitime ilişkin aldığı kararlar için de geçerli olan

¹⁰ Şeref Gözübüyük, Feyyaz Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, 5. bs., Ankara, Turhan, 2004, s. 33.

¹¹ Gözübüyük, Gölcüklü, **a. e.**, s. 15.

¹² "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 35.

¹³ Gözübüyük, Gölcüklü, **a.g.e.**, s. 124.

¹⁴ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 46/1.

¹⁵ **a.e.**, md. 46/3.

¹⁶ **a.e.**, md. 41.

¹⁷ Council of Europe, "Statute of the Council of Europe", 5 Mayıs 1949, md. 8, (Çevrimiçi) <https://rm.coe.int/1680306052>, 01.05.2023.

söz konusu yaptırım uygulama durumu, ülkelerin din eğitimi programlarının şekillenmesinde belirleyici bir unsur haline dönüşmesinde önemli rol üstlenmiştir.

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem, dünyada o zamana kadar yaşanmamış göçlere sebep olmuştur. Çeşitlilikleri bir araya getiren bu göçler, homojen kültür yapılarını heterojen kültür yapılarına dönüştürmüştür.¹⁸ Savaş sonunda yaşanan göç dalgaları, güçlenen ulus devletler, bilim ve teknolojiye ilerlemeler vb. sebepler, eğitim sistemlerinde sürece uygun şekilde bir yenileşme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Özellikle 20. yüzyılın sonlarına doğru güç kazanan küreselleşme, çok yönlü ilişkileri içinde barındıran homojen olmayan bir dünya toplumunu yansıtmaktadır.¹⁹ Yaşanan bu süreçte çoğulcu toplum yapılarına uygun olarak din eğitimi etkinliklerini tekrardan düzenlemeyi amaçlayan modeller ortaya çıkmıştır.²⁰ Mezhepler arası, fenomenolojik, dinler arası, mezhepler üstü, yorumlayıcı ve eleştirel din eğitimi gibi modeller çok kültürlü ve çoğulcu yaklaşıma dayanmaktadır. Çoğulcu din eğitimi yaklaşımları olarak adlandırılan bu yaklaşımların ortaya koymuş olduğu hoşgörü, ötekine saygı, kabul, tarafsızlık vb. değerlerin okullarda verilecek din eğitiminin de alt yapısını oluşturması gerekliliği düşüncesi, bir insan hakkı meselesi olarak AİHM'e de konu olmuştur. Nitekim, çoğulculuk fikri AİHS'in tamamında yer almakta ve onun yorumlama ilkelerinden birini oluşturmaktadır.²¹

AİHM'e göre eğitim hakkı, AİHS tarafından tasarlanan 'demokratik toplumun' sağlanması için eğitimde çoğulculuğu korumayı amaçlamaktadır. Bunun da devlet eğitimi aracılığıyla gerçekleşmesi gerekmektedir.²² Din eğitiminin devlet eliyle

¹⁸ Abrurrahman Momin, "Çoğulculuk ve Çokkültürcülük: İslami Bir Bakış Açısı", Çev. Birsan Banu Okutan- Ali Coşkun, **M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, No: 38, 2010, s. 204.

¹⁹ Ramazan Gözen, **Uluslararası İlişkiler Sonrası Çoğulculuk, Küreselleşme ve 11 Eylül**, İstanbul, Alfa Yayınları, 2004, s. 95, 96.

²⁰ Nurullah Altaş, "Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)", **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 90.

²¹ Françoise Tulkens, "Freedom of Religion under the European Convention on Human Rights: A Precious Asset", **BYU Law Review**, No: III, 2014, s. 512.

²² Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, Application no. 5095/71; 5920/72; 5926/72, (European Court of Human Rights 07 Aralık 1976), par. 50, (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57509>, 14.02.2024.

gerçekleşmesi ise mevcut farklılıkları kapsayan bir din eğitimi anlayışını beraberinde getirmektedir.

Galanter'in ifade ettiği üzere, "Mahkemeler sadece kararlar değil mesajlar üretir."²³ Bu sebeple AİHM'in din eğitimi noktasında vermek istediği mesajlar doğru anlaşılmalıdır. Davalar sonucu sözleşmecî taraflar ile ilgili alınan kararlar sadece o devleti bağlamamakla birlikte din eğitiminin niteliğine ilişkin bir çerçeve çizmektedir. AİHM'in din ve eğitim ile ilgili davalarda aldığı kararlar sonucu din eğitimi ile ilişkili konularda belirlediği prensipler ve vurgu yaptığı uluslararası belgeler özellikle din eğitimi ilke ve uygulamalarının günümüzdeki şeklini almasında etkiye sahiptir. Buna binaen tezimizin temel amacı, çoğulculuk kavramını eksen alarak AİHM'in din eğitimi anlayışını ortaya koymaktır. Din ve eğitim ile ilgili AİHM kararlarının incelenmesi, din dersinin değişiminde ve gelişiminde nelerin etkili olduğunu anlamlandırmada faydalı olacaktır. Aynı zamanda bu tez, AİHM'in verdiği kararlarda din eğitimi uygulamalarını hangi kriterler doğrultusunda değerlendirdiğini ve mevcut din eğitimi problemlerini nasıl yorumladığını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

AİHS, din eğitimi alanına ilişkin yasal çerçeveyi belirleyen tek metin değildir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sonraki süreçte "düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı" uluslararası kuruluşların yayınladığı belgelere konu olmuştur. Milletler Cemiyeti (10 Ocak 1920) ile başlayan din ve inanç özgürlüğüne dair düzenlemeleri Birleşmiş Milletler Örgütü (24 Ekim 1945) tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (10 Aralık 1948), Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi (16 Aralık 1966), Din veya İnanca Dayalı Her Türü Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Kaldırılmasına İlişkin Bildiri (25 Kasım 1981) vb. takip etmiştir.²⁴ AİHS, özellikle yargısal nitelikteki denetim sistemi ve yaptırım tekniği bakımından Birleşmiş Milletler Örgütü tarafından kabul edilen belgelere göre ayrı bir konumdadır. Bu bağlamda tez; içerdiği hak ve özgürlükler, kişilere verdiği uluslararası organlara başvuru hakkı,

²³ Marc Galanter, "The Radiating Effects of Courts", **Empirical Theories About Courts**, Newyork: Longman, 1983, s. 126, (Çevrimiçi) https://www.academia.edu/884240/The_radiating_effects_of_courts, 01.10.2022.

²⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. İbrahim Turan, "Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye'de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, No: 32, 2012, s. 77-109.

denetim sistemi, devletlere kişilerin uluslararası hukukça haklarının ihlâl edilmesinden dolayı yüklediği sorumluluk ve Türkiye’deki din eğitimi alanında özellikle 21. yüzyılın başlarından itibaren yapılan tartışmalarda da etkisini hissettirmesi itibarıyla açısından uluslararası hukukta önemli konumda bulunan AİHS, bu bağlamda din eğitimi uygulamalarının şekillenmesinde etkili olan din ve eğitim ile ilişkili 1976 yılından 2024 yılında kadar alınan AİHM kararları ile sınırlı olacaktır.

Bu tezin temel araştırma problemi, AİHM’in din ve eğitim ile ilgili davalarında ortaya koyduğu yaklaşımdır. Araştırmamızda göz önünde bulunduracağımız alt problemler aşağıda sıralanmaktadır:

- 1) Din ve eğitim ile ilgili AİHM’e yapılan dava konuları nedir?
- 2) Din ve eğitim ile ilgili AİHM’e yapılan başvuruların tasnifi nasıl olmalıdır?
- 3) AİHM’in din ve eğitim ile ilgili kararlarında belirlediği temel prensipler nelerdir?
- 4) AİHM’in din ve eğitim ile ilgili kararlarındaki çoğulculuk anlayışı nedir?

Tezimizde, AİHS’in özel ve aile hayatına saygı hakkını ele alan 8. maddesi, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkını ele alan 9. maddesi, ifade özgürlüğü hakkını ele alan 10. maddesi, ayrımcılık yasağını ele alan 14. maddesi ve eğitim hakkını ele alan 1 No’lu Ek Protokol 2. maddesi (P1-2) çerçevesinde aldığı kararlar doğrultusunda AİHM’in din eğitimi alanında ortaya koyduğu anlayış detaylı bir şekilde incelenecektir. AİHM kararlarında da vurgulandığı üzere AİHS’in (P1-2) maddesi; 8., 9., ve 10. maddeleri ışığında okunmalıdır.²⁵ Bununla birlikte 14. maddenin de AİHM’e din ve eğitime ilişkin yapılan şikâyetlerin temel dayanaklarından biri olduğu görülmektedir. İçerik itibarıyla birbiriyle ilişkili olan bu maddeler, AİHM kararlarında da bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu noktadan hareketle tezimizde AİHM’in din ve eğitime ilişkin; statü, temel prensipler, semboller, muafiyet, ayrımcılık vb. mevcut din eğitimi tartışma konularına ne tür çözümler getirdiği sorularına yanıt aranacaktır.

²⁵ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 47.

Din ve eğitime ilişkin AİHM kararlarının çoğulculuk anlayışı doğrultusunda incelendiği tezimizde, elde edilen dava belgelerinin incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çalışmada yer verilen veri toplama materyallerindeki tema, konu vb. hakkında analiz yapma anlamında kullanılmaktadır.²⁶ Bu analiz şekli ile, verilerin bir düzen içerisinde ve yorumlanarak aktarılması hedeflenmektedir.²⁷ Veriler, tımdengelim yöntemiyle AİHM karar metinlerinde çoğulculuk kavramı çıkış noktası olarak belirlenerek oluşturulan temalara göre sınıflandırılmıştır. Tezde yapılan analiz sonucu temel konular belirlenmiş ve kararlardan direk alıntılar yapılmak suretiyle bu konulara destek sağlanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak Mahkeme'ye yapılan başvurularda din eğitiminin ele alınış biçimlerine (konu, sonuç, madde vb. bakımından) dair tasniflerle temel konular elde edilmiş; sonrasında Mahkeme'nin din eğitimi ile ilgili ortaya koyduğu ana hususlar değerlendirilmiştir.

Tezimizde kullanacağımız bilgilere ulaşmada belge toplama (dokümantasyon) tekniğinden yararlanılmıştır. AİHM'in resmî web sayfasında yer alan HUDOC veri tabanında²⁸ ele alınan davaların tüm kayıtlarını içermekte ve büyük oranda tam metin olarak erişime sunmaktadır. Metinlerin dijital olarak resmî web sayfasında yayınlanması araştırma açısından büyük bir imkân sağlamıştır. Tezin diğer bir veri kaynağı AİHM tarafından yayınlanan resmî rapor ve metinlerdir.

AİHM önemine binaen ülkemizde farklı akademik disiplinlerde çok sayıda çalışmaya konu edilmiştir. Söz konusu çalışmalar arasında özellikle hukuk alanında yapılmış olanların yoğunluk arz ettiği görülmektedir. Bu çalışmalarda, genellikle, AİHS ve AİHM kararları düşünce, vicdan ve din özgürlüğü çerçevesinde değerlendirilmiştir. Serkan Ekiz²⁹ tarafından Kamu Hukuku Anabilim Dalı bünyesinde hazırlanan “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Kapsamında Din ve İnanç Özgürlüğü”

²⁶ Durmuş Ekiz (Ed.), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, İstanbul, Lisans, 2007, s. 195.

²⁷ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 2. bs., Ankara, Seçkin Yayınları, 2000, s. 159.

²⁸ ECtHR, “Hudoc European Court of Human Rights”, **European Court of Human Rights**, (05.02.2024), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/>, 05.02.2024.

²⁹ Serkan Ekiz, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Kapsamında Din ve İnanç Özgürlüğü”, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.

adlı doktora tezi ve Berke Özenç³⁰ tarafından Kamu Hukuku Anabilim Dalı bünyesinde hazırlanan “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde İnanç Özgürlüğü ve Türkiye” zikredilen çalışmalara örnek mahiyetindedir. Ekiz çalışmasında konuya din ve inanç özgürlüğü kapsamında yaklaşırken; Özenç konuya sadece inanç özgürlüğü noktasında bir yaklaşım göstererek Türkiye üzerinden konuyu ele almıştır. Her iki tez de evrensel insan hakları metinleri doğrultusunda din ve inanç özgürlüğü bağlamında hukuksal değerlendirmeler yaparak AİHS’in yaklaşımını ortaya koymaktadır.

Kemal Cömert³¹ tarafından Kamu Hukuku Anabilim Dalı bünyesinde hazırlanan “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları’nda Din ve Vicdan Özgürlüğü” adlı yüksek lisans tezinde AİHS ve AİHM din ve vicdan özgürlüğü bağlamında ele alınmıştır. Bu bağlamda tezde inanç özgürlüğüne ilişkin hukuksal düzenlemelere yer verilerek din ve vicdan özgürlüğünün koruma alanları, sınırlılıkları, özneleri vb. hususlar tespit edilmiştir. Hande Seher Demir³² tarafından Özel Hukuk Anabilim Dalı bünyesinde hazırlanan “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Türkiye’de Din ve Vicdan Özgürlüğü” adlı yüksek lisans tezi, konuyu din ve vicdan özgürlüğü çerçevesinde değerlendiren diğer çalışmadır. İlgili çalışmada Demir, AİHS’in din ve vicdan özgürlüğünü değerlendirme biçimini Türkiye örneği üzerinden ele almış ve ülkemizdeki din ve vicdan özgürlüğüne dair sorunları ele almıştır. Mehmet Cengiz Uzun³³ tarafından Kamu Hukuku Anabilim Dalı bünyesinde hazırlanan “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Işığında Din Özgürlüğü” adlı yüksek lisans tezinde AİHS’de din özgürlüğünün hukukî rejimi, boyutları, kapsamı ve sınırlılıkları hususlarına yer verilmiştir. Cömert ve Uzun çalışmasında konuyu AİHS kapsamında düşünce vicdan ve din özgürlüğünün muhtevası üzerinden ele alırken; Demir Türkiye özelinde konuyu değerlendirmektedir.

30 Berke Özenç, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde İnanç Özgürlüğü ve Türkiye”, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.

31 Kemal Cömert, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları’nda Din ve İnanç Özgürlüğü”, Konya, Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010.

32 Hande Seher Demir, “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Türkiye’de Din ve Vicdan Özgürlüğü”, Ankara, Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011.

33 Mehmet Cengiz Uzun, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Işığında Din Özgürlüğü”, İstanbul, Galatasaray Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Cömert çalışmasında uluslararası hukuktaki düzenlemelere yer vermesi ile Uzun'un çalışmasından farklılık arz etmektedir. Bu tezler arasında Demir tarafından hazırlanan tez ise özellikle Türkiye'deki din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin sorunları ele almasından dolayı her iki tezden de farklılık arz etmektedir.

AİHS ve AİHM kararlarını eğitim hakkı kapsamında ele alan lisansüstü tezler arasında Nuri Yaşar'ın³⁴ Kamu Hukuku Anabilim Dalı bünyesinde hazırlamış olduğu "Avrupa İnsan Hakları Sisteminde ve Türk Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü" adlı doktora tezi bu konuda yapılan çalışmalardan biridir. Bu tezde, eğitim hakkı ve özgürlüğünü kapsamı, düzenlenişi ve sınırlılıkları doğrultusunda Avrupa ve Türkiye bağlamında ele alınmaktadır. Konuya benzer şekilde yaklaşan bir diğer tez de Selminaz Adıgüzel³⁵ tarafından Uluslararası Ticaret ve Hukuk Anabilim Dalı'nda hazırlanan "Uluslararası Hukukta ve Türkiye'de Eğitim Hakkı" adlı doktora tezidir. Bu tezi ayırt edici kılan en önemli husus, eğitim hakkı konusunun yer aldığı uluslararası belgeleri bir bütün olarak ele alması ve AİHM kararlarını eğitim noktasında değerlendirmesidir. AİHS ve eğitim hakkını ele alan bir diğer tez İbrahim Ülker³⁶ tarafından Kamu Hukuku Anabilim Dalı bünyesinde hazırlanan "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ve Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü" adlı yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada Ülker AİHS'in eğitim hakkını içeren (P1-2) maddesini ve Türk Anayasa Hukuku'nun eğitim hakkını içeren 42. maddesini ele almıştır. Kamu Hukuku Anabilim Dalı bünyesinde Aynur Aydoğan³⁷ tarafından hazırlanan "Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında Eğitim Hakkı" adlı yüksek lisans tezinde eğitim hakkı konusunun AİHM'de yorumlanma biçimi değerlendirilmiş ve bu kararların ortaya çıkmasında etkili olan hususların neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

³⁴ Nuri Yaşar, "Avrupa İnsan Hakları Sisteminde ve Türk Hukuku'nda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü", İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmış Doktora Tezi, 1999.

³⁵ Selminaz Adıgüzel, "Uluslararası Hukukta ve Türkiye'de Eğitim Hakkı", İstanbul, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2016.

³⁶ İbrahim Ülker, "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde ve Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü", Konya, Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010.

³⁷ Aynur Aydoğan, "Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında Eğitim Hakkı", İstanbul, Beykent Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2018.

Ülkemizdeki tezlere bakıldığında AİHS ve AİHM kararlarını Alevîlik üzerinden ele alan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan lisansüstü tezler arasında Fatma Kurt³⁸ tarafından İlköğretim DKAB Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Sürecinde Alevîlik Öğretimi” adlı yüksek lisans tezi sayılabilir. Bu tezde Alevîlerin DKAB dersinin zorunlu niteliğine ilişkin yasal çalışmalarına ve bu doğrultuda AİHM’in konuya yaklaşımına yer vermiştir. Konu ile ilgili yapılan bir diğer tez, Nurullah Bora³⁹ tarafından Felsefe ve Din Bilimleri ABD bünyesinde hazırlanan “Çoğulculuk Açısından Alevîlere Göre Din Eğitimi ve Öğretimi” adlı yüksek lisans tezidir. Alevîlerin din eğitimi hakkındaki görüşleri ekseninde çalışılan tezde din eğitimi bağlamında çoğulculuğa ve AİHM’in DKAB dersi kararı konusundaki görüşlerine de yer verilmiştir.

Konu yurtdışındaki lisansüstü çalışmalarda da ele alınmıştır. Bunlardan üç örnek konumuzla doğrudan ilişkisi açısından önemlidir. Bu bağlamda Carolyn Evans’ın⁴⁰ Oxford Üniversitesi’nde “Freedom of Religion or Belief Under the European Convention of Human Rights” adlı doktora tezi bu alanda yapılan önemli çalışmaların başında gelmektedir. Daha sonra kitap haline getirdiği bu çalışmasında Evans, Sözleşme uyarınca geliştirilen din ve inanç özgürlüğü yasasının geniş kapsamlı analizini sunmaktadır. Bunun dışında AİHM ve AİHS ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalara bakıldığında ülkemizde olduğu gibi daha çok din ve inanç özgürlüğü bağlamında olduğu görülmektedir.

Ghasem Zorab Ghazi⁴¹ tarafından hazırlanan “Critical Analysis of the Freedom to Manifest Religious Belief Under Article 9 of the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms” başlıklı doktora tezinde

³⁸ Fatma Kurt, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Sürecinde Alevîlik Öğretimi”, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2016.

³⁹ Nurullah Bora, “Çoğulculuk Açısından Alevîlere Göre Din Eğitimi ve Öğretimi”, Sakarya, Sakarya Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009.

⁴⁰ Carolyn Evans, “Freedom of Religion or Belief Under the European Convention of Human Rights”, Oxford, University of Oxford, Published Doctoral Thesis, 1999.

⁴¹ Gahazem Zorab Ghazi, “Critical Analysis of the Freedom to Manifest Religious Belief under Article 9 of the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms”, University of Huddersfield, Unpublished Doctoral Thesis, 2018.

AİHS'in 9. maddesi kapsamında dinî ifade özgürlüğüne dair AİHM davaları eleştirel olarak analiz edilmiştir. İlias Trispiotis⁴² tarafından hazırlanan “Freedom of Religion, Equality and Discrimination in the European Convention on Human Rights” adlı doktora tezinde ise AİHS’de eşitlik ve özgürlük değerleri ile din ve inanç özgürlüğü hakkı arasındaki ilişki incelenmiş ve ayrımcılıktan kurtulma hakkı değerlendirilmiştir.

Bu lisansüstü tezlerin yanı sıra konunun yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan bilimsel makalelerde de ele alındığı görülmektedir. İbrahim Turan⁴³ tarafından hazırlanan “Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye’de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları” adlı makalede Turan din eğitiminin yerel ve evrensel hukuktaki temelleri belirlenmiştir. Berke Özenç⁴⁴ tarafından hazırlanan “AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu” adlı makalede Mahkeme’nin din dersinin zorunlu niteliğine yönelik kararları değerlendirilmiş ve Zengin/Türkiye (2008) ve Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davaları incelenmiştir. Emine Keskiner⁴⁵ tarafından hazırlanan “Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri” adlı makalede Zengin/Türkiye (2008) kararı incelenmiş ve DKAB dersleri ile ilgili tartışmalar insan hakları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Eda Demirsoy Aşıkoğlu⁴⁶ tarafından hazırlanan “Avrupa İnsan Hakları Kararlarına Göre Dinsel Ritüel ve Uygulamaların Sınırlandırılması” adlı makalede AİHM kararlarından verilen örneklerle dinsel ritüel ve uygulamaların sınırlandırılma sebepleri anlatılmıştır.

Recep Kaymakcan ve Abdurrahman Hendek⁴⁷ tarafından hazırlanan “European Court of Human Rights’ Judgements and Compulsory Religious Education in Turkey”

⁴² İlias Trispiotis, “Freedom of Religion, Equality and Discrimination in the European Convention on Human Rights”, University College London, Unpublished Dissertation Thesis, 2016.

⁴³ Turan, “Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye’de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları”, s. 77-109.

⁴⁴ Berke Özenç, “AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu”, **İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası**, C. 66, No: 2, 2008, s. 191-226.

⁴⁵ Emine Keskiner, “Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri”, **M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 38, No: 1, 2010, s. 5-24.

⁴⁶ Eda Demirsoy Aşıkoğlu, “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarına Göre Dinsel Ritüel ve Uygulamaların Sınırlandırılması”, **Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, C. 13, No: 2, 2018, s. 447-496.

⁴⁷ Recep Kaymakcan, Abdurrahman Hendek, “European Court of Human Rights’ Judgements and Compulsory Religious Education in Turkey”, **British Journal of Religious Education**, c. XLIV, No: 4, 2022, s. 1-11.

adlı makalede zorunlu DKAB derslerine ilişkin Türkiye'ye karşı açılan Zengin/Türkiye (2008) ve Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davaları incelenerek Türkiye'de zorunlu din dersini reform etmenin olası yolları tartışılmıştır. Abdurrahman Hendek ve Nigel Fancourt⁴⁸ tarafından hazırlanan “The Effects of Judgments by the European Court of Human Rights on Religious Education in England and Turkey” adlı makalede AİHM'in din eğitime ilişkin kararlarının çoğulculuk ve din eğitimi açısından Türkiye ve İngiltere'de nasıl yorumlandığı karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Eugenia Relaño⁴⁹ tarafından hazırlanan “Educational Pluralism and Freedom of Religion: Recent Decisions of the European Court of Human Rights” adlı makalede AİHM'in zorunlu din dersinden muafiyete ilişkin Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) ve Zengin/Türkiye (2008) davalarının analizi yapılarak okullarda dinlerin ve inançların öğretilmesi konusunda AİHM'in yaklaşımı ortaya konulmuştur. Zachary R. Calo⁵⁰ tarafından hazırlanan “Pluralism, Secularism and the European Court Of Human Rights”, adlı makalede çoğulculuk ve laiklik ekseninde AİHM kararları değerlendirilmiştir. Effie Fokas⁵¹ tarafından hazırlanan “Religion and Education in the Shadow of the European Court of Human Rights” adlı makalede AİHM'in din ve eğitimle ilgili kararlarının devletler ve yasal çerçeveleri üzerindeki dolaylı etkileri tartışılmıştır. Burkhard J. Berkman⁵² tarafından hazırlanan “Religious Education Before the ECtHR: the Opt-out Clause does not Suffice Anymore” adlı makalede AİHM kararlarında din eğitiminden muafiyet konusunun yeterliliği tartışılmıştır. Ceren Özgül⁵³ tarafından hazırlanan “Freedom of Religion, the ECtHR and Grassroots Mobilization on Religious Education in Turkey” adlı makalede Türkiye'de hükümetin din ve eğitim politikalarına karşı tabandan gelen seferberlikleri ve AİHM'in bunun üzerindeki potansiyel etkilerini incelemektedir.

⁴⁸ Abdurrahman Hendek, Nigel Fancourt, “The Effects of Judgements by the European Court of Human Rights on Religious Education in England and Turkey”, **Religion & Education**, C. XLVII, No: 4, 2021, s. 436-457.

⁴⁹ Eugenia Relaño, “Educational Pluralism and Freedom of Religion: Recent Decisions of the European Court of Human Rights”, **British Journal of Religious Education**, C. XXXII, No: 1, 2010, s. 19-29.

⁵⁰ Zachary R. Calo, “Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights”, **Journal of Law and Religion**, C. XXVI, No: 1, 2010, s. 261-280.

⁵¹ Fokas, “Religion and Education in the Shadow of the European Court of Human Rights”, s. 1- 8.

⁵² Burkhard J. Berkman, “Religious Education before the ECtHR: The Opt-out Clause Does Not Suffice Anymore”, **British Journal of Religious Education**, C. XLIV, No: 4, 2022, s. 1-12.

⁵³ Ceren Özgül, “Freedom of Religion, the ECtHR and Grassroots Mobilization on Religious Education in Turkey”, **Politics and Religion**, C. XII, No: 1, 2019.

Bu alışmalar dışında Ayşe Zışan Furat⁵⁴ tarafından II. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi'nde 9-11 Kasım 2018 sunulan “Demokratik Toplumlarda Din Eğitimi: AİHM Kararları Üzerinden Bir Analiz” adlı tebliğ, din eğitimi çerçevesinde AİHM kararlarını ele almaktadır. Bu alışmada AİHM’de yer alan din eğitimi konulu davalar tasnif edilerek AİHM’in bu davalarda ön plana çıkardığı hususlar değerlendirilmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra konunun günümüzde yazılan kitaplarda da ele alındığı görölmektedir. Nigel Fancourt⁵⁵ tarafından yazılan “Religions, Beliefs and Education in the European Court of Human Rights: Investigating Judicial Pedagogies” adlı kitap, konu ile ilgili en yeni çalışmalardandır. Bu kitapta Fancourt, yargı pedagojilerini ele almakta ve AİHM kararlarını eğitimsel bir perspektiften inceleyerek onun Avrupa eğitim alanındaki rolünü ortaya koymaktadır.

Sunulan literatür analizinde de göröldüğü üzere, AİHM kararlarının din ve eğitim bağlamında incelenmesine ilişkin, ölkemizde henüz müstakilen bir lisansüstü düzeyde araştırma yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ölkemiz akademik literatüründe konunun bu bağlamda kısıtlı sayıda çalışmada ele alınmış olması, tezimizin özgün yönlerinden bir tanesini oluşturmaktadır. Konunun din ve eğitim ekseninde ele alınmasının ayrıca politika yapıcılara kılavuzluk sağlayacağı da düşünölmektedir.

Tezimiz bir giriş ve dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, tezin kavramsal çerçevesi oluşturulmuş ve din eğitiminde çoğulculuk ve çoğulcu din eğitimi yaklaşımları değerlendirilmiştir. İkinci bölümde, AİHM’in din eğitimi noktasında almış olduğu kararların yasal dayanakları değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde din ve eğitime ilişkin AİHM’e konu olmuş davaların içerikleri hakkında kısaca bilgi verilmiş ve konu, sonuç, madde vb. bakımından tasnifleri yapılmıştır. Dördüncü bölümde ise AİHM’in din eğitimine ilişkin kavramlara yaklaşımı ortaya konulmuştur. Ardından günümüzde yaygınlaşan çoğulculuk anlayışından hareketle AİHM kararları ele alınmış ve bu kararların din eğitimi uygulamalarının şekillenmesindeki yansıması

⁵⁴ Ayşe Zışan Furat, “Demokratik Toplumlarda Din Eğitimi: AİHM Kararları Üzerinden Bir Analiz”, II. Din Eğitimi Kongresi, Antalya, 2018.

⁵⁵ Nigel Fancourt, **Religions, Beliefs and Education in the European Court of Human Rights: Investigating Judicial Pedagogies**, Newyork, Routledge, 2024.

incelenmiştir. Bu bölümde AİHM'in mevcut din eğitimi problemlerini yorumlama biçiminin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ ve ÇOĞULCULUK

Yaşadığımız çağın ekonomik, siyasî, kültürel ve dinî alanda farklılıkları barındıran çoğulcu bir yapıda olduğu kabul edilmektedir.¹ İnsanların geçmişte olmadığı kadar farklılıklarla bir arada yaşadığı ve birçok ülkenin ekonomik, siyasî, kültürel ve dinî bakımdan çeşitlilik gösterdiği bilinmektedir.² Modern çağın hızla değişen şartları, toplumdaki bireylerin tek tipleşmesini imkânsız kılmakta ve toplumdaki homojen yapıyı etkilemektedir.³ Nitekim eski toplum yapılarının homojen ve ötekine kapalı niteliği iletişimdeki yenilikler ve kitlesel göçlerin etkisiyle günümüzde heterojen ve ötekine açık bir hâl almaktadır.⁴

Yaşadığımız bu süreç öteki hakkındaki düşüncelerin değişimini de etkilemektedir.⁵ İlkçağ ya da Ortaçağın aksine çok farklı din ve ideolojiden insanların bir arada bulunduğu bu çağ, farklılıklara rağmen birlikte yaşamayı ve birbirimize karşı daha fazla hoşgörü ve toleranslı olmayı gerekli kılmaktadır.⁶ Beraber yaşadığımız insanları anlayabilmek ve onlarla anlaşabilmek onların davranışlarının arkasındaki sebepleri anlamakla mümkündür. Bu da ötekinin dini, ahlâkı ve kültürü hakkında bilgili sahibi olmayı gerektirmektedir.⁷

Geçmişte, özellikle dinî alanda ötekinin kâfir olarak tanımlanmasının insanların hayatlarının sonlandırılmasına gidecek süreçleri başlattığı göz önünde bulundurulduğunda⁸, beraber yaşama kültürüne dayalı olan çoğulcu yaklaşım,

¹ Mustafa Köylü, “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”, **Dini Araştırmalar**, C. VI, No: 17, 2003, s. 241.

² Muhittin Okumuşlar, “Çok Kültürlü Toplumlarda ‘Din Hakkında Öğrenme’ ve ‘Dinden Öğrenme’ Modeli”, **Marife**, C. VII, No: 2, 2007, s. 253.

³ Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara, Gün Yayıncılık, 2001, s. 17.

⁴ Nurullah Altaş, “Din Eğitimindeki Yeni Anlayışların Üzerine Kurulduğu Temel Kavramlar”, **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 16.

⁵ Altaş, “Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, s. 77.

⁶ Mustafa Köylü, “Dinsel Dışlayıcılık (Eksklusivizm)”, **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 202.

⁷ Mustafa Önder, “Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları”, Ankara, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1997, s. 57.

⁸ Altaş, “Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, s. 77.

toplumsal ilişkilerin gelişimine katkı sağlamayı hedefliyor görünmektedir.⁹ Farklı dinlere mensup bireylerin tartışma ve üstünlük mücadelesini bir kenara bırakması, ortak olarak kaygı duydukları kötülüklerle mücadele konusunda iş birliği yapabilmelerine de olanak sağlayacaktır.¹⁰ Günümüzde beraber yaşama kültürüne yönelik ilgi giderek artmakta ve konuya yönelik çalışmalar her geçen gün hız kazanmaktadır.

Küreselleşme, çoğulculuk, ulus devlet anlayışından çok kültürlü yaşam şekline geçiş, göçler vb. faktörler diğer alanların yanı sıra devletlerin eğitim anlayışlarında da önemli değişimlere yol açmıştır. Ülkelerin eğitim modellerini geliştirmesinde; felsefi zihniyetlerinin, devlet anlayışının, dinî ve toplumsal durumun, dünyadaki yerinin, öğretim yaklaşımlarının vb. belirleyici etkisi olmaktadır. Bu sebeple her ülke kendi mevcut şartlarına uygun eğitim modelleri uygulamakta ve geliştirmektedir.¹¹

Farklı din, inanç ve geleneklerin birlikte yaşadığı yerlerde eğitimin önemli konularından biri din öğretiminin nasıl yapılacağıdır.¹² Dinî anlamda ötekine karşı bakışın değişimi, küreselleşme ve çoğulcu toplum yapısı, dünyada uygulanan din eğitimi etkinliklerinde bu duruma uygun yeni din öğretimi modelleri arayışlarını zorunlu kılmıştır.¹³ Din eğitiminde yapılan çalışmalar, tek mezhepli/dinli din eğitiminin çocuklara sıkıcı geldiğini göstermektedir.¹⁴ Öğrenciler kendi inançlarının yanı sıra birlikte yaşadığı insanların hayat ve hakikat hakkındaki düşünce ve inançları hakkında da bilgi sahibi olmak istemektedirler.¹⁵ Özellikle çoğulcu nitelikteki toplumlarda hem kendi dinini iyi bilen hem de kendinden olmayana karşı olumlu tutum geliştirebilecek kişilerin yetiştirilebilmesi için okulda verilen din eğitimi

⁹ Cafer Sadık Yaran, "John Hick'in Felsefesinde Dinsel Çoğulculuk", **İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu**, İstanbul, Kaknüs, 2001, s. 152.

¹⁰ Yaran, a.y.

¹¹ Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, 4. bs., Ankara, Pegem, 2010, s. 132.

¹² Okumuşlar, "Çok Kültürlü Toplumlarda 'Din Hakkında Öğrenme' ve 'Dinden Öğrenme' Modeli", s. 262.

¹³ Altaş, "Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)", s. 88.

¹⁴ Beyza Bilgin, "Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği", **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 132.

¹⁵ Bilgin, a.y.

etkinliklerinin bu toplum yapısına uygun bir nitelikte olması gerekmektedir¹⁶ Tezimizin bu bölümünde ele alacağımız din eğitimi yaklaşımları çoğulcu anlayışa sahip din eğitimi yaklaşımlarındandır. Bu yaklaşımların ortaya koyduğu çoğulculuk, nesnellik, hoşgörü, ötekine saygı vb. temel prensipler, AİHM'in din ve eğitime ilişkin kararlarında da sıklıkla yer almaktadır. Bu nedenle AİHM kararlarının değerlendirilmesi esnasında başvurulacak kavramsal çerçeve ortaya koyulacaktır.

1.1. Din Eğitiminde Çoğulculuk

Günümüzde, toplumdaki problemlerin ortadan kaldırmak için devam eden çalışmalarda sıklıkla; beraber yaşama, çeşitlilik, çoğulculuk vb. kavramlar kullanıldığı görülmektedir.¹⁷ AİHM'in din ve eğitime ilişkin kararlarında da bu kavramlara sıklıkla atıfta bulunduğu tespit edilmiştir. Çok kültürlü ve çok dinli bir toplumda din eğitiminin nasıl yapılabileceğine dair bilgilerin bulunduğu bu bölümde çalışmanın etrafında şekillendiği temel kavramlar olan “çoğulluk-çoğulculuk” ve “dinî çeşitlilik” kavramları ele alınacak ve “çoğulcu din eğitimi yaklaşımları” incelenecektir. Bu kavramların tez içerisinde anlaşılma biçimi AİHM kararlarının doğru okunabilmesine de katkı sağlayacaktır.

1.1.1. Çoğulluk- Çoğulculuk: Kavramsal Değerlendirme

Çoğulluk kavramı, genel anlamda “çoğul olma durumunu”¹⁸ ifade etmek için kullanılmaktadır. Çoğulluk ve çoğulculuk kavramlarını birbirinden farklı şeyleri ifade etmektedir. Çoğulluk mevcut olan çeşitliliği anlatmak için kullanırken; çoğulculuk kavramı belli bir çeşit çoğulluğa karşı pozitif bir duruma karşılık gelmektedir.¹⁹

“Toplumsal yaşamda birbirine eşit ve birbirine indirgenemeyen birden çok ilkenin ve alanın var olmasını savunan, farklı düşüncelerin, davranışların, farklı siyasal

¹⁶ Nurullah Altaş, “Çok Kültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme”, **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 273.

¹⁷ Mualla Selçuk, “Birlikte Yaşama”ya Kur'anî Bir Yaklaşım: Tearuf”, **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 237.

¹⁸ Komisyon, **Türkçe Sözlük**, Ankara, TDK, 2005, s. 446.

¹⁹ Geir Skeie, “Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”, Çev. Zarife Şeyma Arslan, **Çok Kültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi**, İstanbul, Dem Yayınları, 2013, s. 136.

ve dinsel inanışların ve değişik siyasal partilerin varlığını tanıyan sistem”²⁰ olarak tanımlama biçimi çoğulculuğa yönelik en geniş kapsamlı tanımlamalardan bir tanesidir. Her ne kadar çoğulculuk fikri günümüzde akademik ve güncel tartışmalarda sıklıkla gündeme geliyorsa da fikrin tarihi çok daha eski dönemlere uzanmaktadır. Farabi, Hegel ve Spinoza’nın din-felsefe ilişkisi tartışmalarında²¹; İbn Arabi ve Mevlana’nın öteki dinler hakkındaki düşüncelerinde çoğulculuk fikri yer almaktadır.²² Eski dönemlerden günümüze gelindiğinde özellikle teknolojinin beraberinde getirdiği iletişim hızı düşünce yapılarının değişimini de beraberinde getirmiştir. Günümüzde çoğulculuk fikrinin yaygınlaşmasının arkasında yatan nedenlerin başında bu değişimlerin sonucu ortaya çıkan küreselleşmenin etkisi gelmektedir.

Küreselleşme süreci ile kendi dini dışındaki dinleri tanımayan insanlar, bütün dinler/mezhepler hakkında bile bilgi sahibi olmaya başlamıştır. Tanıma ve birlikte yaşama durumu dinsel anlamda öteki hakkındaki düşünceleri de etkilemiştir.²³ Küreselleşmenin ortaya çıkardığı sonuçlardan birisi de kültürlerin etkileşiminin hızla artmasıyla toplumda farklı oluşumların ortaya çıkmasına zemin hazırlaması olmuştur.²⁴ İnsanlar teknolojik gelişmelerle dünyayı anlama ve sorunlara çözüm üretmede global bir bakış açısı geliştirmiştir.²⁵

Newbigın’ın ifadesiyle, “Yalnızca benimsediği kültürlerin, dinlerin ve yaşam tarzlarının çeşitliliği bakımından çoğul olan bir toplumda değil, bu çoğulluğun onaylanması ve değer verilmesi gereken şeyler olarak kabul edildiği söylemlerin yaygın olduğu çoğulcu bir toplumda yaşıyoruz.”²⁶ Bu ifadeye göre, toplumda var olan çoğulluğun artık kabul edilmiş olduğu ve insanların çoğulculuk anlayışını benimsemeye başladığı anlaşılmaktadır.

²⁰ Erhan Arda (Ed.), “Sosyal Bilimler El Sözlüğü”, **Çoğulculuk**, İstanbul, Alfa Yayınları, 2003, s. 116.

²¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Latif Tokat, “Dini Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?”, **Milel ve Nihal**, C. IV, No: 2, 2007, s. 64.

²² Tokat, **a.e.**, s. 51.

²³ Nurullah Altaş, “Küreselleşme, Çok Kültürcülük ve Din Eğitimi”, **Din Eğitiminde Çağdaş Konular**, 1. bs., İstanbul, Dem Yayınları, 2014, s. 29.

²⁴ Altaş, “Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, s. 66.

²⁵ Hasan Onat, “Küreselleşme ve İslam’ı Yeniden Düşünmek”, **Dini Araştırmalar**, C. VI, No: 17, 2003, s. 34.

²⁶ Leslie Newbigın, **The Gospel in a Pluralist Society**, Grand Rapids, Michigan, Eerdmans, 1989, s. 1.

Günümüz toplum yapısında dinlere ve din mensuplarına eşit olarak ve dinsel bakımdan saygı ve sevgi ile yaklaşma çabası çoğulculuk düşüncesini cazip kılmaktadır.²⁷ Günümüzde her alanda mevcut olan çoğulculuk düşüncesi, din eğitiminde de yansımalarını bulmaktadır.

1.1.2. Din Eğitimindeki Farklı Yaklaşımlar

Din eğitimi ve öğretiminin geçmişine bakıldığında, sosyal şartların durumuna göre, farklı şekillerde yapılandırıldığı görülmektedir.²⁸ Hull'a göre, devlet eğitimi içerisinde din eğitiminin yer alma şekli ve kapsamı ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Hull, okuldaki farklı din eğitimi uygulamalarında etkili olan faktörleri; her ülkenin dinî yapısı, din- laiklik ilişkisi, tarihsel geleneği ve devlet okullarında verilen din eğitiminin doğası ve amacı olarak sıralamaktadır.²⁹ Konu ile ilgili çalışmalarıyla bilinen Schreiner ise, bu faktörleri; toplumun dinî yapısı, toplumda dinin rolü, eğitim mekanizması, tarihi ve politikası olarak sıralamaktadır.³⁰ Bu analizlerde elde edilen bulgular, bir toplumun tarihinden gelen din anlayışının din öğretimin okullarda nasıl yapılacağına dair hangi din eğitimi modelini kullanacağına işaret etmektedir.³¹ Tüm bu hususlar bir bütün olarak incelendiğinde her ülkenin çeşitli evrelerden geçerek kendi din eğitimi yaklaşımını oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Homojen toplumların yerini heterojen yapılara bırakması, bu farklılıklar içinde beraber yaşama modelleri ile hoşgörü, barış, uzlaş vb. hususların hayata uygulanabilirliğine yönelik politikaların üzerinde daha çok düşünülmesine yol

²⁷ Yaran, "John Hick'in Felsefesinde Dinsel Çoğulculuk", s. 152.

²⁸ Nurullah Altaş, Recai Doğan, "Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Örneği)", **Değerler Eğitimi Dergisi**, C. II, No: 5, 2004, s. 35.

²⁹ John Hull, "The Contrubition of Religious Freedom: A Global Perspective", United Nations Conference on Religious Education in Relation to Freedom of Religion or Belief, Madrid, 2001, s. 1, (Çevrimiçi) <https://iarf.net/REBooklet/Hull.htm>, 30.05.2022.

³⁰ Peter Schreiner, "Different Approaches- Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe", Oslo, 2001, s. 1, (Çevrimiçi) https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/pdfs/themen/Europa_-_Different_Approaches.pdf, 30.05.2022.

³¹ Tuğrul Yürük, Yıldız Kızılabdullah, "Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", **Dini Araştırmalar**, C. XI, 2008, s. 124.

açmaktadır.³² Bu politika alanlarından biri de din eğitimidir.³³ Bu noktada din eğitimi sürecinde; beraber yaşama, kabul, saygı, onay, dayanışma, eleştiri vb. ilkelerin okulda nasıl işlevsel hale getirilebileceğini düşünmek gerekmektedir.³⁴ Nitekim okulda verilecek din eğitimi, farklı dinî gelenekler ve kültürlerin arasında oluşacak iletişime ve onların etkileşimine katkı sağlayacaktır.³⁵ Bu durumda da çoğulluğu kabullenerek çoğulluğa kıymet göstermek durumundadır. Yapılan çalışmalar da çoğulluğa değer vermenin, hakikat konusunda herhangi bir sorgulama yapmadan ötekini “kabul ve tanıma” ile mümkün olduğunu ortaya koymaktadır.³⁶ Çoğulculuk, eğitimdeki kazanım hedeflerinden biridir. Bu noktada dinî farklılıkları anlama ve saygı duyma hedefine okullarda farklı dinlerin öğretimi yapılarak ulaşmak mümkündür.³⁷

Din eğitiminin işlevlerinden bir tanesi; öğrencilerin toplumdaki konumlarını bulmalarına, toplumun bir parçası olmalarına ve çoğulcu bir toplumda yaşamlarının sağlıklı bir şekilde devam etmelerine katkı sağlamaktır.³⁸ Bilgin’e göre din eğitiminin uzak hedefi, inançlı ya da inançsız tüm insanların iyiliği hak ettiklerini öğretecek bir dinî terbiyeyi yaygınlaştırmak olmalıdır.³⁹ Bilgin, din eğitiminin üstlendiği görevlerden birisi olarak din eğitiminin farklı yorumlar ve yönelişleri alanının dışında bırakamayacağını ifade etmektedir.⁴⁰ Bilgin’in işaret ettiği bu görev, çoğulcu bir din eğitimi için önemli bir aşama kabul edilmiştir.⁴¹

³² Altaş, “Çok Kültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme”, s. 243.

³³ Okumuşlar, “Çok Kültürlü Toplumlar ‘Din Hakkında Öğrenme’ ve ‘Dinden Öğrenme’ Modeli”, s. 252.

³⁴ Sonia Nieto, Patty Bode, **Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education**, 5. bs., Newyork, Pearson, 2008, s. 426.

³⁵ Robert Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, Çev. Üzeyir Ok, M. Ali Özkan, İstanbul, Dem Yayınları, 2005, s. 144.

³⁶ Pınar Usta Doğan, “Mezhepler üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri Üzerine Nitel Bir Çalışma”, **Kırıkkale İslâmî İlimler Fakültesi Dergisi**, C. II, No: 3, 2017, s. 136.

³⁷ Ovey. N. Mohammed, “Çokkültürcülük ve Din Eğitimi”, **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 161.

³⁸ Brian E. Gates, “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, 2006, **Avrupa Birliği Süresince Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı)**, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007, s. 420.

³⁹ Beyza Bilgin, “İslam ve Hristiyan Din Pedagojisi: Birbirimizden Neler Öğrenebiliriz?”, **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 125.

⁴⁰ Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, s. 30, 31.

⁴¹ Altaş, “Din Eğitimindeki Yeni Anlayışların Üzerine Kurulduğu Temel Kavramlar”, s. 25.

Din eğitiminde çoğulculuğun önemi, farklı ülkelerin devlet okullarında din derslerine ilişkin amaçlarında da açık bir şekilde görülmektedir.⁴² Bu amaçlardan bazıları şu şekildedir:

1- Din eğitiminin amacı, öğrencilerin din konusunda malumat kazanmalarını sağlamak.

2- Din eğitiminin amacı, öğrencileri kendi inanç ve kültürlerinden farklı insanlara karşı saygılı ve anlayışlı olmalarına destek sağlamak; çoğulcu toplumlarda yaşamını nasıl idame ettireceğine ilişkin pozitif tutum içinde olabilmelerine yardımcı olmaktır.

3- Din eğitiminin amacı, öğrencilerin ahlâkî, şahsî ve sosyal açıdan gelişmesine katkı sağlamaktır.⁴³

Bu amaçlara ulaşabilmek için gereken yeniden yapılandırılma ise çoğulcu yaklaşımların gelişimini sağlamıştır.⁴⁴

1.1.3. Çoğulcu Din Eğitimi Yaklaşımlarının Çıkış Noktası

Birlikte yaşama kültürünün yerleşmesi için temel sayılabilecek birbirini tanıma ihtiyacı, özellikle eğitim alanında yeni anlayışların uygulanmaya başlanmasını zorunlu kılmıştır.⁴⁵ Bütün öğretim programları gibi din öğretimi programları da değişen şartlara ayak uydurmakla sorumludur.⁴⁶ Günümüzde yaşanan küresel sürecin din eğitimi uygulamalarını bir dönüşüm arayışına zorladığını görülmektedir.⁴⁷ Çoğulcu din eğitimi yaklaşımları da bu dönüşüm sürecinin sonucunda geliştirilmeye başlamıştır.

Çoğulcu din eğitimi yaklaşımları fikri, 1900'lü yılların sonlarına doğru ortaya çıkmaya başlamıştır. 1960 yıllarında Katolik Kilisesi tarafından başlatılan dinler arası

⁴² Skeie, "Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı", s. 147, 148.

⁴³ Judith Everington, "Mission Impossible? Religious Education in the 1990s", **Spiritual and Religious Education**, ed. Mal Lecister, Celia Modgil, Sohan Modgil, London, Falmer Press, 2000, s. 281.

⁴⁴ Okumuşlar, "Çok Kültürlü Topumlarda 'Din Hakkında Öğrenme' ve 'Dinden Öğrenme' Modeli", s. 252, 253.

⁴⁵ Altaş, "Din Eğitimindeki Yeni Anlayışların Üzerine Kurulduğu Temel Kavramlar", s. 16.

⁴⁶ Bilgin, "İslam ve Hristiyan Din Pedagojisi: Birbirimizden Neler Öğrenebiliriz?", s. 121.

⁴⁷ Altaş, "Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)", s. 90.

diyalog etkinlikleri sürecinde, Hristiyanlıkla birlikte, öteki dinlerin doğruluğu ve hakikati ile bu dinlerin mensuplarının birlikte göreceği öğretimin nasıl olabileceği tartışma konusu olmuştur.⁴⁸ 1970’li yıllara gelindiğinde din eğitiminde çok inançlı yaklaşımlar, öğrencilerin farklı dinleri daha iyi anlamasını amaçlamaktaydı. Bu yaklaşımların diğer bir amacı ise, kendi inancı dışındakilere karşı hoşgörü ve duyarlılığı artırmaktı.⁴⁹

Ulusların kültürel ve dinî gelenekleri devlet okullarındaki din eğitimi de dahil olmak üzere devlet politikalarının birçok yönünü de etkilemektedir.⁵⁰ Bu kültür karşılaşması içinde din/mezhep farklılığı en önemli konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulusal yasalarına göre her ülke bu soruna farklı çözümler getirmişlerdir.⁵¹

Dinî çoğulculuğun merkezi olarak Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere kabul edilebilir. Dünyanın çeşitli bölgelerinden bu ülkelere olan göçler bu iki ülkenin çoğulcu bir toplum olmasına zemin hazırlamıştır.⁵² Özellikle 1950’li yıllarda yapılan göçlerle birlikte çok kültürlü bir yapıya sahip olan İngiltere’de, etnik grupların din eğitiminin nasıl yapılacağı konusu tartışılmaya başlanmıştır.

Etnik azınlıkların eğitim meselelerine ilişkin ilk önemli ulusal çalışma “Swann Raporu” diye tanınan “Herkes İçin Eğitim” raporudur. İlgili çalışma, İngiltere’deki Müslümanların eğitimi ile ilgili ırkçılık, başarısızlık, çok kültürlü eğitim, öğrencilerin dilsel ve kültürel kimliklerini destekleme gereksinimi vb. hakkında kapsamlı bir tavsiye listesi sunmaktadır. Müstakil yapıdaki din/inanç okullarını desteklemeyen rapor, geçmişleri ne olursa olsun tüm çocukların birlikte eğitim görmeleri gerektiğini, onları çok kültürlü bir toplumda yaşama hazırlamanın bir yolu olarak vurgulamayı tercih eder.⁵³

⁴⁸ Köylü, “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”, s. 242.

⁴⁹ Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, s. 116.

⁵⁰ Nikolas Gvosdev, “Managing Pluralism: The Human Rights Challenge of the New Century”, **World Policy Journal**, C. XVIII, 2001, s. 53.

⁵¹ Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, s. 83.

⁵² Köylü, **a.g.e.**, s. 244.

⁵³ Tufyal Choudhury, “Muslims in the UK: Policies for Engaged Citizens, Open Society Institute”, Budapest, Open Society Institute EU Monitoring and Advocacy Program, 2005, s. 161, (Çevrimiçi) https://www.opensocietyfoundations.org/publications/muslims-uk-policies-engaged-citizens#publications_download, 20.05.2022.

İngiltere’de çıkarılan ve eğitimde yenilikleri içeren 1988 Eğitim Reformu Yasası ile ilk kez din eğitiminin toplumdaki dinî çoğulculuğa dikkat etmesi gerektiği vurgusu yapılmış ve bu dersin hem toplumdaki farklı Hristiyan geleneklerini hem de ülkede temsil edilen diğer dinleri de göz önünde bulundurması gerektiğini açıkça dile getirmiştir.⁵⁴

Değişen şartlarla birlikte yeni din eğitimi modeli arayışlarının gündeme geldiği İngiltere’de 2004 yılında yapılan bir düzenlemeyle uygun din eğitiminin içermesi gereken hususlar şu şekilde ifade edilmiştir:

-Din eğitimi; Tanrı, yaşam, hakikat vb. konular hakkında fikir yürütmeye ve sorular sormaya katkı sağlar.

-Din eğitimi, öğrencilerin dinler hakkında bilgi sahibi olmasına katkı sağlar.

-Din eğitimi öğrencilerin dinler hakkında analiz, değerlendirme ve tartışma yapabilmesine katkı sağlar.

-Din eğitimi, öğrencilerin toplum içinde kendilerini konumlandırmalarına ve toplumun bir unsuru olmalarına katkı sağlar.

-Din eğitimi öğrencilerin çoğulcu bir toplumda sağlıklı bir şekilde yaşayabilmesine katkı sağlar.⁵⁵

Buradan hareketle, İngiltere din eğitiminde toplumdaki çoğulluğu dikkate alan yeni bir eğitim sisteminin temellerini attığı anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak İngiltere’den sonra diğer ülkeler de gelişen ve değişen koşullar çerçevesinde din eğitimi modellerinde yenileşme ihtiyacı duyarak kendi toplumsal, kültürel, dinî ve siyasî yapısına uygun nitelikteki modelleri din eğitiminde uygulamaya başlamıştır.

⁵⁴ Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, s. 11.

⁵⁵ Gates, “Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, 2006, s. 419, 420.

Dünyanın birçok yerinde çok kültürlü ve çok dinli bir yaşam vardır. Böyle bir ortamda barış içerisinde nasıl yaşanılabileceği konusu acilen cevap bulunması gereken bir sorudur.⁵⁶ Dünyadaki barışa yönelik Küng şu sözleri sarf etmektedir:

“Dinler arasında barış olmadan milletler arasında barış olamaz. Dinler arasında diyalog olmadan, dinler arasında barış olamaz. Dinlerde temel araştırmalar olmadan dinler arasında diyalog olamaz.”⁵⁷

Kişi çoğulcu bir toplumda, çok kültürlü anlayış çerçevesinde alacağı din eğitimi sayesinde çevresi hakkında daha çok fikir edinecek ve etrafına uyumunu artıracaktır.⁵⁸ Çoğulcu din eğitimi, yaşamı ve inancı tasavvur etme hususunda öğrencilerin kafasında karışıklıklar yaşayacağı düşüncesi ile eleştirilmiş olsa da⁵⁹ bu eğitimi savunanlar sorunun öğrencilerin mensubu olduğu din ile ilgili sağlam bir eğitim alması yolu ile halledilebileceğini söylemektedir.⁶⁰

1.2. Dinî Çeşitliliğe İlişkin Teolojik Yaklaşımlar

Dinî çeşitlilik daha çok dinlerin ve inançların çokluğu olarak karşımıza çıkmakla birlikte her dinin dili, kültürü ve geleneğinde önemli bir iç çeşitlilik de vardır. Bu sebeple dinî çeşitlilik kavramı, sadece dinlerin ve inançların çeşitliliği değil aynı zamanda dinlerin bu iç çeşitliliği kapsamında da ele alınmaktadır.⁶¹ Dinî çeşitlilik, aşağıda da ifade edeceğimiz üzere birçok tartışmaya yol açan ve değişik yaklaşımları ve problemleri barındıran güncel bir konudur.⁶² Söz konusu teolojik yaklaşımlar, din eğitimindeki yaklaşımların şekillenmesinde etkili olması ve din ve eğitime ilişkin

⁵⁶ Önder, “Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları”, s. 70.

⁵⁷ Hans Küng, Karl Josef Kuschel, **Evrensel Bir Ahlâka Doğru**, Çev. Cemal Tosun, Nevzat Yaşar Aşkoğlu, Recai Doğan, Ankara, Gün Yayıncılık, 1995, s. 1, 2.

⁵⁸ Altaş, “Din Eğitimindeki Yeni Anlayışların Üzerine Kurulduğu Temel Kavramlar”, s. 26.

⁵⁹ Davies, Geraint, “Should World Religious Be Thought to Primary School Children in Predominantly White, Traditionally Christian Areas?”, **Journal of Beliefs & Values**, C. XX, No: 1, 1999, s. 77.

⁶⁰ Altaş, “Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, s. 94.

⁶¹ Judicial Studies Board, **Fairness in Courts and Tribunals, a Summary of the Equal Treatment Bench Book**, London, Judicial Studies Board, 2004, s. 21.

⁶² M. Kazım Arıcan, “Felsefi ve Teolojik Bir Problem Olarak Dinî Çeşitlilik”, **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. XV, No: 1, 2011, s. 75, 76.

AİHM'e açılan davalarda üzerinde sıklıkla durulan bir husus olması sebebiyle konumuz açısından önem arz etmektedir.

Dinlerin kurtuluş ve hakikat bakımından konumu etrafında şekillendiği görülen⁶³ dinî çeşitlilik konusuna ilişkin teolojik olarak üç yaklaşım geliştirilmiştir: Birincisi, bir tane Hak din mi vardır ve sadece bu din mi kurtuluşun yoludur? İkincisi, tek olduğu kabul edilen Hak dinin yanı sıra öteki dinler de Hak ve kurtuluşun yolu sayılabilir mi? Üçüncüsü, hakikat değeri bakımından tüm dinler birbiri ile aynı seviyede midir? Sayılan durumlardan birincisine karşılık gelen yaklaşım, dışlayıcılık; ikincisine karşılık gelen yaklaşım, kapsayıcılık; üçüncüsüne karşılık gelen yaklaşım ise çoğulculuk olarak adlandırılmaktadır.⁶⁴

1.2.1. Dinî Dışlayıcılık

'Eksklusivizm' kelimesinin Türkçe karşılığı, 'dışlayıcılık' ya da 'tekelsizlik' tir.⁶⁵ Bu yaklaşıma göre; diğer dinlere inanan insanlar dindar, ahlâklı ve dinlerinin isteklerini yerine getirirler bile, kendi dinleri vasıtasıyla kurtuluşa eremeyeceklerdir.⁶⁶ Bilhassa Hristiyanlık tarihi boyunca savunulan bu yaklaşım; Müslümanlar, Yahudiler, Budistler ve Hindular tarafından da değişik şekillerde kabul görmüştür.⁶⁷ Bu farklı dinsel geleneklerin birleştikleri nokta, kendi dinsel geleneklerini tek kurtuluş yolu olarak kabul etmeleridir.⁶⁸ Dışlayıcılar genellikle kendi dinlerinin peygamberi ya da kurucusu yoluyla kurtuluşa erişileceğini savunmaktadır. Bu da her dinde farklılık göstermektedir.⁶⁹ Hangi dinde olursa olsun dinî dışlayıcılık yaklaşımında yer alan bu

⁶³ Keith E. Johnson, "John Hick'in Çoğulcu Hipotezi ve Çatışan Hakikat İddiaları Sorunları", **Dinî Çoğulculuk: John Hick'in Düşünceleri Etrafında Tartışmalar**, Çev. Ruhattin Yazoğlu, Hüsnü Aydeniz, İstanbul, İz Yayıncılık, 2006, s. 66.

⁶⁴ Recep Kılıç, "Dinî Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu?", **Dini Araştırmalar**, C. VII, No: 19, 2004, s. 13.

⁶⁵ Cafer Sadık Yaran, "John Hick'in Felsefesinde Dinsel Çoğulculuk", **İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu**, İstanbul, Kaknüs, 2001, s. 137.

⁶⁶ Mahmut Aydın, "Paradigmanın Yeni Adı: Dinsel Çoğulculuk", **Akademik Araştırmalar**, C. IV, No: 14, 2002, s. 102.

⁶⁷ Hedrik Vroom, **No Other Gods: Christian Belief in Dialogue With Buddhism and Islam**, Çev. Lucy Jansen, Michigan, William B. Eerdmans Publishing Company, 1996, s. 130-160.

⁶⁸ Mustafa Çakmak, "John Hick'in Din Felsefesinde Dinsel Dışlayıcılığa Yöneltilen Eleştiriler", Samsun, Ondokuz Mayıs, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2002, s. 33.

⁶⁹ Aydın, "Paradigmanın Yeni Adı: Dinsel Çoğulculuk", **Akademik Araştırmalar**, s. 102.

sınırlı kurtuluş düşüncesi, lütfu ve merhameti tüm insanlığı kapsayan Tanrı tasavvuru ile bağdaşmadığı⁷⁰ için eleştirilmektedir.

Küreselleşmenin yoğun olarak yaşandığı dönem ile sınırlı kurtuluş düşüncesine sahip olan dinî dışlayıcılık, etkisini yitirmeye başlamıştır.⁷¹ Son zamanlarda Hristiyan dünyasında, dışlayıcılığa göre daha olumlu bir tavır sergileyen kapsayıcılık yaygın hale gelmiştir.⁷² Keşif Çağı ile başlayıp Aydınlanma dönemi ile devam eden teknolojik gelişmelerle öteki dinler hakkındaki bilgilere kolay erişim ve onları daha yakından tanıyabilme imkânı dışlayıcı yaklaşımı savunmayı zorlaştırmıştır. Bu sebeple bazı Hristiyan teolog ve düşünürler 19. yüzyılın ortalarında dışlayıcı yaklaşımı yumuşatma gereği duyarak kapsayıcılığa yönelmişlerdir.⁷³ 19. Yüzyılda Katolik Kilisesi'nin de dinsel dışlayıcılık konusundaki bazı görüşlerinde değişiklikler olduğu görülmektedir. Nitekim 2. Vatikan Konsili'nde 1960'larda resmî olarak kurtuluşun öteki dinlerde de olabileceği kabul edilmiştir.⁷⁴

1.2.2. Dinî Kapsayıcılık

Dilimizde 'inhisarcılık'ya da 'kapsayıcılık' olarak ifade edilen 'inklüsivizm', “dinsel anlamda belirli bir din ya da inanç sisteminin kurtarıcı hakikat veya nihaî gerçeğin en doğru, en mutlak ya da en mükemmel ifadesi olarak kabul edilmesiyle birlikte, bu hakikati gerçekleştirebildiği oranda diğer dinler veya inanç sistemlerinin de insanın kurtuluşu açısından olumlu bir yere sahip oldukları/olabilecekleri”⁷⁵ düşüncesini yansıtmaktadır.

⁷⁰ John Hick, “Religious Pluralism and Islam”, Institute for Islamic Culture and Thought, Tahran, 2005, s. 7, (Çevrimiçi) www.johnhick.org.uk, 01.10.2022.

⁷¹ Altaş, “Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, s. 78.

⁷² Cafer Sadık Yaran, “Dinsel Kapsayıcılık (İnklüsivizm)”, **İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu**, Ed. Cafer Sadık Yaran, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2001, s. 67.

⁷³ Yaran, “John Hick'in Felsefesinde Dinsel Çoğulculuk”, s. 140.

⁷⁴ Hick, “Religious Pluralism and Islam”, s. 4.

⁷⁵ Şinasi Gündüz, “Çağdaş Hristiyan Düşüncesinde Öteki'nin İnklüsivist Yorumu”, **Tezkire: Düşünce, Siyaset, Sosyal Bilim**, C. X, No: 20, 2001, s. 92.

Kapsayıcı yaklaşımı benimseyenler diğer dinlere kısmen de olsa önem vermektedirler. Bu yaklaşıma göre, bütün dinler tamamen yanlış kabul edilmemekle birlikte birbirine eşit de değildir.⁷⁶

Hristiyanlığa göre kapsayıcılık, herhangi birinin kurtuluşunun kurtuluşun sadece Hristiyanlar için değil tüm insanlar için mevcut olduğunu kabul eden yaklaşımdır.⁷⁷ Kapsayıcı yaklaşıma göre, kurtuluş tüm insanlığı kapsamalıdır.⁷⁸

Kapsayıcı yaklaşım bazı yönleri ile eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin başında Hristiyan kapsayıcılığının öteki dinleri Hristiyanlık için hazırlayıcı [preparatory] olarak görmesi gelmektedir.⁷⁹ Kapsayıcı yaklaşıma getirilen bir başka eleştiri ise söz konusu yaklaşımın barışa ve dinler arası diyaloga katkıda bulunmadığı, kişiler arası farkları ve çatışmaları tetiklediği düşüncesidir.⁸⁰ Esasında kapsayıcı yaklaşımı benimseyenler Hristiyanlık odaklı bir kurtuluşu benimsedikleri için Hristiyanlık dışındaki dinlere mensup kişiler açısından tam manasıyla bir kucaklama olarak kabul edilememektedir.

1.2.3. Dinî Çoğulculuk

Günümüzde çoğulculuğun dinî, siyasî, kültürel, sosyal vb. birçok çeşidi mevcuttur. Bu çoğulculuk çeşitleri arasında sayılabilecek dinî çoğulculuk terimi, ‘Kutsal’ la ilişkileri sonucu dinî geleneklerin bir arada varlığını ortaya koymaktadır.⁸¹ En geniş anlamıyla dinî çoğulculuk, hiçbir dinin hakikat veya kurtuluşa götüren tek yol olmadığı inancıdır. Dinî çoğulculuk anlayışı, günümüzde özellikle de çoğulcu toplumlarda din eğitimi programlarının da en önemli belirleyicilerinden biri olmuştur. Bu bağlamda aşağıda detaylıca ele alacağımız günümüz toplumsal yapısına uygun kabul edilen çoğulcu din eğitimi yaklaşımları oluşmuştur.

⁷⁶ Yaran, “Dinsel Kapsayıcılık (İnkusivizm)”, s. 140.

⁷⁷ Hick, “Religious Pluralism and Islam”, s. 7.

⁷⁸ Yaran, a.g.e., s. 67.

⁷⁹ Alister E. McGrath, “A Particularist View”, **Four Views on Salvation in a Pluralistic World**, L. Dennis Okholm, Timoty R Philips., Michigan, Zondervan Publishing House Grand Rapids, 1995, s. 130.

⁸⁰ Altaş, “Çok Kültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme”, s. 264.

⁸¹ Ruhattin Yazzoğlu, “John Hick’in Dini Çoğulculuğunun Arka Planı”, **Dini Çoğulculuk: John Hick’in Düşünceleri Etrafında Tartışmalar**, Çev. Ruhattin Yazzoğlu, Hüsnü Aydeniz, İstanbul, İz Yayıncılık, 2006, s. 27.

Çoğulcu yaklaşıma göre, toplumun gerçeğini yansıtan bir ayna olarak din dersi bütün mezhepleri, dinleri, dünya görüşlerini ve ahlâk anlayışlarını öğretim konusu yapmalıdır.⁸² Dinî çoğulculuğun alt kavramlarından olan ‘tanıma’ kavramının, dinî kapsayıcılığın alt kavramlarından ‘hoşgörü’den farkı, ‘öteki’nin varlığını eşit biçimde onaylamayı gerektirmesidir. Din özgürlüğü hususundaki problemlerin çözümlenmesinde de tanıma kavramının rolü işlevseldir.⁸³

Dinî çoğulculuk yaklaşımını savunanların savundukları ortak tezler aşağıdaki başlıklar altında özetlenmektedir:

- 1- Bir dini doğru kabul edip diğerlerinin yanlış olduğunu iddia etmek, hoşgörüsüzlük kabul edilir.
- 2- Tüm dinler temelde ortak ahlâkî ilkeleri barındırır.
- 3- Dinlerdeki görüş farklılıkları onların doğru ya da yanlış olduğu anlamına gelmemektedir.⁸⁴
- 4- Kişinin hakikat iddialarını sadece kendi perspektifinden değerlendirmesi sorgulanabilir bir durumdur.
- 5- Tanrı, insan algısının dışında olduğu için, herhangi bir dinsel gelenek mutlak İlahî sır konusunda biricik ve son söz sahibi değildir.
- 6- Mutlak, bağlayıcı ve nihaî normlar hakkında söylenen iddialar ahlâkî değildir.⁸⁵
- 7- Dinlerin çokluğu hakikatin tek bir dinle ortaya konulamayacağını göstermektedir.⁸⁶

Dinî çoğulculuğun ortaya çıkış nedenleri konusunda birtakım tespitler ortaya koyan Knitter’e göre, diğer dünya dinleri hakkında elde edilen bilgilerin çokluğu dinî çoğulculuğu ortaya çıkaran en önemli faktörlerdendir. Diğer dinler hakkında elde edilen bilgiler sadece okullarda verilmeyip günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir.

⁸² Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, s. 83.

⁸³ Zühtü Arslan, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde Din Özgürlüğü**, Ankara, Liberal Düşünce Topluluğu, 2005, s. 5.

⁸⁴ Johnson, “John Hick’in Çoğulcu Hipotezi ve Çatışan Hakikat İddiaları Sorunları”, s. 80, 81.

⁸⁵ Aydın, “Paradigmanın Yeni Adı: Dinsel Çoğulculuk”, s. 111.

⁸⁶ Tokat, “Dini Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?”, s. 52.

Dinî çoğulculuğu ortaya çıkaran bir diğer faktör ise siyasi ve ekonomik düzensizliklerdir. Açlık, ekonomik dengesizlikler, nükleer silahlar vb. sorunlar, yalnızca farklı kültür ve milletlerin iş birliği yapması suretiyle ortadan kalkabilecektir.⁸⁷ Knitter dinî çoğulculuğun gerekliliğini diğer dinler hakkındaki bilgilerin artmasına ve insanlığı tehdit eden sorunların çözümü için iş birliği ihtiyacına dayandırırken; Lee, bu gerekliliği farklı dinler arasındaki ilişkilere ve var olan gerçekliğe dayandırmaktadır.⁸⁸ Görüldüğü üzere din eğitimcileri dinî çoğulculuğun gerekliliği konusunda farklı dayanaklar ortaya koymaktadır.

Dinî çoğulculuk, John Hick tarafınca evrensel bir din akımı ve kuramı şeklinde geliştirilmeye çalışılmıştır.⁸⁹ Dinî çoğulculuğun fikir babası olan John Hick'i bu yaklaşıma götüren en önemli nedenlerden biri, bütün insanlığı tek başına yaratan sevgi dolu, lütufkâr, merhamet sahibi Tanrı'nın sevgi ve merhametinin tüm insanlığı kapsayacağı düşüncesi olmuştur. Hick bu konuda şöyle söylemektedir: "Tüm insan ırkının yaratıcısı Tanrı ise Tanrı'nın, yüz milyonlarca erkeğin, kadının ve çocuğun, insan ırkının çoğunluğunun hatasız olarak cehennemde ebedî işkenceye mahkûm olduğu bir sistem kuracağına inanılır mı?"⁹⁰

Onu çoğulcu görüşü savunmasına sebep olan bir diğer etmen de başka ülkelerden Batı'ya yapılan göçler olmuştur. Bu göçler Hristiyanları farklı dinî gruplara sahip kişilerin eğitimi ve ibadet yerlerinin nasıl olacağına dair soruları düşünmeye sevk etmiştir.⁹¹ Hick'in çoğulculukta karar kılmasındaki bir başka sebep de dünya dinlerinin hiçbirinin ötekilere ahlâkî açıdan üstünlüğü olmadığını tespit etmesi olmuştur. O, dinler arasında ahlâk ve maneviyat gibi kriterlerle üstünlükten söz etmenin mümkün olmadığını; öteki din mensubu bireylerle karşılaştığında sevgi, merhamet, dürüstlük vb. ahlâkî bakımdan dinlerin eşit düzeyde olduğunu ifade etmektedir.⁹²

⁸⁷ Köylü, "Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği", s. 247.

⁸⁸ Köylü, a.e., s. 248.

⁸⁹ Yazoğlu, "John Hick'in Dini Çoğulculuğunun Arka Planı", s. 28.

⁹⁰ Hick, "Religious Pluralism and Islam", s. 6, 7.

⁹¹ Köylü, a.g.e., s. 251, 252.

⁹² John Hick, **İnançların Gökkuşağı: Dinsel Çoğulculuk Üzerine Eleştirel Diyaloglar**, Çev. Mahmut Aydın, İstanbul, Bilge Kültür Sanat, 2012, s. 30.

Hick, 'God and The Universe of Faiths: Essay in The Philosophy of Religion' adlı kitabının dokuzuncu bölümünde "kilise dışında kurtuluş yoktur" dogmasını Batlamyusçu teoriye benzetmiştir. Batlamyusçu teoriye göre evrenin dünya merkezli olduğu ve yıldızlar, güneş ve gezegenler de dâhil hepsinin dünyanın etrafında merkezî daireler çizerek döndüğü düşünülmekteydi. Bunu teolojiye uyguladığında ise merkezde Hristiyanlık vardır ve diğer tüm dinler Hristiyanlık dinin etrafında yer almaktadır. Yeni gelişmelerle birlikte evrenin merkezinde dünyanın değil de güneşin olduğunu ileri süren Kopernik teorisi, eski Batlamyusçu teorinin yerini almaya başlamıştır.⁹³ Hick'e göre Kopernik Devrimi, teolojide de gereklidir. Merkezine Hristiyanlığı alan dogmadan Tanrı'yı merkeze alıp Hristiyanlığı da kapsayan bütün beşer dinlerin ona hizmet ettiği ve onun etrafında döndüğü bir anlayışa evrilmek gerekmektedir.⁹⁴

Hick'in Kopernik teorisini eleştirenler de olmuştur. Örneğin dışlayıcı yaklaşımı savunan McGrath, Kopernik teorisini eleştirerek dinlerdeki farklılıkları ortadan kaldırmanın inançları kökten değiştirmek olduğunu öne sürmüştür. Ona göre dinler arası uzlaşma farklılıkları ortadan kaldırarak değil, farklılıklar arasındaki çatışmayla bir arada yaşamayı öğrenme yoluyla olabilir. McGrath bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Dinler, çoğulcu ideologlar tarafından şekillendirilecek macun değil, saygı ve onur talep eden yaşayan gerçekleridir."⁹⁵ Bu düşünceleri ile McGrath, dinî çoğulculuk fikrini savunanları eleştirmektedir.

Özetle, Hick'in çoğulcu hipotezinin iddiaları şunlardır:

- “(1) Bütün dinî tecrübelerin mutlak kaynağı olan, bir tek ilahî Gerçeklik, yani Gerçek vardır. (2) Hiçbir dinî gelenek, Gerçek'i doğrudan algılamaz (3) Her dinî gelenek, Gerçek'in algılandığı ve tecrübe edildiği otantik bir

⁹³ John Hick, **God and Universe of Faiths: Essay in The Philosophy of Religion**, London, Macmillan, 1973, blm. 9.

⁹⁴ John Hick, "Teolojide Kopernik Devrimi", Çev. Yasin Meral, **Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi**, Ed. Recep Kaymakcan, 2. bs., İstanbul, Dem Yayınları, 2013, s. 122-132.

⁹⁵ Alister E. McGrath, "Response to Clark H. Pinnock", **Four Views on Salvation in a Pluralistic World**, ed. Dennis L. Okholm Phillips, Timothy R., Michigan, Zondervan Publishing House Grand Rapids, 1995, s. 166.

yöntemi gösterir. (4) Gerçek, bütün betimlemeleri ister olumlu olsun ister olumsuz olsun- aşar.”⁹⁶

Teolog W. Cantwell Smith, araştırmacıları Hinduizm, Budizm ve İslam gibi büyük dinleri, batı kültürü içerisinde geliştirdikleri kavramlarla değil, kendi doğup geliştikleri toplumlarında ve kendi dinsel yaşamları çerçevesinde anlamaya davet etmektedir.⁹⁷ Smith’in bu yaklaşım şekli, dinlerin daha doğru anlaşılması noktasında din eğitimi araştırmalarına, katkı sağlayacaktır.

Dinî çoğulculuk yaklaşımı, dinî ve felsefî bakımdan sorunlu görülerek eleştirilmiştir. Kılıç, dinî çoğulculuk hakkındaki eleştirileri aşağıdaki başlıklar altında özetlemektedir:

- 1- Dinî çoğulculukta vahyin bilgi kaynağı olarak kabul edilmemesi, vahiy merkezli dinler açısından savunulabilir bir görüş değildir.
- 2- Dinî çoğulculukta dinin ahlâka indirgenmesi, teistik dinler açısından razı olunabilir değildir.
- 3- Dinî çoğulculukta ahlâkî iyinin metafizik gerçekten bağımsız olduğu düşüncesi tutarlı görülmemektedir.
- 4- Dinî çoğulculukta “hakikat” değeri konusunda dinlerin yaklaşımlarının eşit olduğu söylemi, mantık ilkeleri ile çelişmektedir.⁹⁸

Tokat da dinî çoğulculuk hakkındaki eleştirileri aşağıdaki başlıklar ile özetlemektedir:

- 1- Dinlerde yer alan “iman” kavramı tek bir dine inanmayı ve onu doğru kabul etmemizi ifade eder. Bu durum diğer dinlerin hak olabileceği fikrini geçersiz kılmaktadır.

⁹⁶ Johnson, “John Hick’in Çoğulcu Hipotezi ve Çatışan Hakikat İddiaları Sorunları”, s. 53, 54.

⁹⁷ Mahmut Aydın, “Küresel Bir Teolojiye Doğru: Wilfred Cantwell Smith’de Dinsel Çoğulculuk”, **İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu**, Ed. Cafer Sadık Yaran, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2001, s. 83.

⁹⁸ Kılıç, “Dinî Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu?”, s. 15-17.

2- Bizler Tanrı gibi düşünemediğimiz için tüm dinleri değerlendirebilecek bir pozisyonda da değiliz.⁹⁹

Dinî çoğulculuk herkesin kendi dinî tecrübesiyle vahye olan bağıni kuvvetlendirmeyi hedeflemektedir.¹⁰⁰ Bu noktada dinî çoğulculuk, dinlerde yer alan “hakikat iddiaları” problemini demokrasi yoluyla çözebilmek için denemeler yapmaktadır.¹⁰¹

1.3. Çoğulcu Din Eğitimi Yaklaşımları

Toplumların dinî, tarihî, sosyal ve siyasal alt yapısına göre okullarda kullanılacak din eğitimi yaklaşımları değişiklik göstermektedir. Çok kültürlü ve çok dinli toplumların bir arada yaşadığı, farklı anlayış ve dine sahip öğrencilerin aynı okulda hatta aynı sınıfta eğitim gördüğü eğitim sistemlerinde yeni yaklaşımlara yönelik bir arayışın oluşması kaçınılmaz bir hal almıştır. Din eğitimi literatüründe çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının farklı şekillerde tasnif edildiği görülmektedir. Bu başlık altında mezhepler üstü, mezhepler arası, dinler arası, fenomenolojik, eleştirel ve yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımlarına yer verilecektir.

Çoğulcu din eğitimi yaklaşımları öğrencilerin birbirlerinin inançlarını tanıması, birbirlerinin inançlarına saygı duyması ve birbirlerine empati duyması noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. Çoğulcu yaklaşımlar, öğrencilerin yaşamlarında yer alan ya da alabilecek farklı dinî gelenekler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayarak onlar hakkında doğru bir bakış açısına sahip olmalarını hedeflemektedir.¹⁰² Çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının bu odak noktaları AİHM’in din ve eğitime ilişkin kararlarında da sıklıkla yer almaktadır. Bu sebeple bu yaklaşımların ortaya çıkış noktaları ve temel prensiplerini ortaya koymak AİHM kararlarının din eğitimi açısından doğru okunmasında fayda sağlayacaktır.

⁹⁹ Tokat, “Dini Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?”, s. 53.

¹⁰⁰ Köylü, “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”, s. 256.

¹⁰¹ Kılıç, “Dini Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu?”, s. 14.

¹⁰² Nurullah Altaş, **Çok kültürlülük ve Din Eğitimi**, Ankara, Nobel Yayınları, 2003, s. 225.

Artan göç hareketleri, teknolojinin ve ulaşımın gelişmesi sonucu farklı kültür ve dinden insanların daha iyi iletişim kurması ve birbirini yakından tanıma imkânı elde etmesi ile oluşan çoğulcu toplum yapısı din öğretiminde yeni eğitim modelleri arayışları zorunlu kılmıştır. Bu arayışlar sonucunda din eğitiminde bir dine veya mezhebe dayalı olmayan [non- confessional] yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Bu yaklaşımların başında mezhepler üstü din eğitimi [non- confessional/non-denominational religious education] gelmektedir. Mezhepler üstü din eğitimi bir dine mensup herkesin hiçbir ayırım gözetilmeksizin aynı derste din öğrenimini gerçekleştirmelerini hedefleyen yaklaşımdır. Bu niteliğe sahip bir din dersinin amaçları ve içerikleri belirlenirken derse katılan herkesi kapsamı ve dersin içeriğinin temel kaynaklara dayanmasına, mezhepler içindeki farklı uygulama ve yorumların dersin içerisinde yer almamasına dikkat edilmektedir.¹⁰³

Kıta Avrupası'nda mezhepler üstü din eğitiminin farklı uygulamalarını görmek mümkündür. Müstakil olarak din dersinin olmadığı Fransa'da diğer derslerin içeriğinde bilgi düzeyinde verilen din eğitimi mezhepler üstü din eğitimi yaklaşımına bir örnek teşkil etmektedir.¹⁰⁴ Fransa dışında; İsveç, İngiltere, Slovenya vb. ülkelerde de bu yaklaşımın farklı uygulamalarını görmek mümkündür.¹⁰⁵ Ülkemizdeki DKAB dersi de öğretim programında belirtildiği şekliyle, mezhepler üstü eğitim yaklaşımını benimsemektedir.¹⁰⁶

Mezhepler üstü din eğitiminin odak noktası, öğrencileri dinler/inançlar hakkında bilgilendirmektir. Bu yaklaşımda din eğitiminin bilgi düzeyinde yapılması esas alınmaktadır.¹⁰⁷ Mezhepler üstü din eğitimi, din eğitimi konularında sadece ortak noktaların ders ortamına taşınarak farklılıkların göz ardı edilmesine neden olması sebebiyle eleştirilmektedir. Bu modeldeki din eğitimi ile eğitilen çocuk, okul ortamından çıkıp gerçek hayatta mevcut dinî farklılıklar ile karşılaştığında hakkında

¹⁰³ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 133.

¹⁰⁴ Pınar Usta Doğan, "Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri", Ankara, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2015, s. 91.

¹⁰⁵ Usta Doğan, **a.e.**, s. 92.

¹⁰⁶ MEB, **Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, Ankara, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 8.

¹⁰⁷ Usta Doğan, **a.g.e.**, s. 90.

bilgi sahibi olmadığı ‘öteki’ne karşı nasıl hoşgörü gösterecektir?¹⁰⁸ Bu sorunun yanıtının açık bir şekilde izah edilmeyişi mezhepler üstü eğitimin çoğulcu bir toplumda din eğitiminden beklenen amaçları tam olarak karşılayamadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla bu model çoğulcu bir toplumda din eğitiminden beklenen amaçları tam olarak karşılayamamaktadır.

Mezhepler üstü din eğitimindeki bu eksikliklerin giderilebilmesi noktasında çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda Bilgin’e göre mezhepler üstü din eğitiminin eksik yönlerini gidermek için, din eğitiminde kullanılan mezhepler üstü modelin yanı sıra mezhepler arası model de kullanılmalıdır.¹⁰⁹

Mezhepler arası din eğitimi yaklaşımı [inter- denominational religious education], mezhepler üstü ve mezhebe dayalı yaklaşımların birtakım eksikliklerinin fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Özellikle mezhepler üstü din eğitiminin mezhep farklılıklarını görmezden gelmesi ve mezhebe dayalı din eğitiminin öteki mezhepleri dışlaması bu yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Bu eğitimin Türkiye’deki isim koyucusu Beyza Bilgin’dir.¹¹⁰

Bilgin mezhepler arası din öğretimi fikrini şu sözleri ile savunmaktadır:

“Artık tartışılan, din eğitiminin verilip verilmemesi değil, mezhepler-arası, kültürler-arası, hatta dinler-arası eğitimin şeklidir. Değişik din ve kültürlerle bağlı insanların bir arada yaşadığı ülkelerde, aynı okula giden çocukların din dersinde, dinlerine veya mezheplerine göre ayrı sınıflarda eğitilmeleri yerine, aynı sınıfta, farklılıklarının bilincine vardırılabilecek şekilde, nasıl bir arada, barış içinde yaşayacaklarının deneyimini kazanmaları daha doğru olmaz mı?”¹¹¹

Bu soru ile Bilgin, mezhepler arası din öğretiminin niçin gerekli olduğunun cevabını bizlere vermektedir. Buna göre mezhepler arası din eğitimi beraber yaşama kültürüne katkı sağlayabilecek bir yaklaşımdır.

¹⁰⁸ Tuğrul Yürük, Yıldız Kızılabdullah, “Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, s. 126.

¹⁰⁹ Bilgin, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, s. 157.

¹¹⁰ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 134.

¹¹¹ Bilgin, **a.g.e.**, s. 131.

Bu yaklaşımda, eğitim uygulamaları ülkede var olan mezhepsel çoğulculuğu dikkate almalıdır.¹¹² Bu yaklaşım aynı sınıftaki farklı mezheplere sahip öğrencilere, düşüncelerini sınıfta ifade edebilme imkânı tanımaktadır.¹¹³ Bilgin böyle bir din eğitiminin nasıl verilebileceği konusunda şu önerilerde bulunmaktadır:

“Küçük sınıfların programları, mezhepler ve dinler ile ilgili ayrıntıya girilmeden, bütün dinlerin ve kültürlerin üzerinde birleştiği inanış ve davranış kuralları olarak, öğrencilerin bütününe cevap verecek şekilde düzenlenebilir. İleri sınıflarda ise, yine her mezhepten ve dinden öğrenci bir arada ders görmeye devam eder, fakat bu defa mezhepler ve dinlerle ilgili ayrıntılar göz ardı edilmez. Aksine mezhepler ve dinler tanıtılıp inceleme konusu yaptırılarak, onların, hakikati daha doğru olarak tanımlayıp yorumlayarak yaşamak istemekten doğan, dindarlık farklılıkları olduğu vurgulanır. Böylece dindarların, dinlerin ve mezheplerin, aynı hedefe farklı yollardan ulaşmaya çalışmakta birleştikleri fark ettirilerek, farklılıklara karşı saygı davranışı geliştirmeleri istenebilir.”¹¹⁴

Kıta Avrupası’nda bu yaklaşımın denemelerini görmek mümkündür. Aşağı Saksonya’da (Almanya’da bir Eyalet) Katolik ve Protestan öğrencilerin bir arada eğitim aldığı din dersi mezhepler arası yaklaşıma örnek teşkil etmektedir.¹¹⁵

Mezhepler arası din eğitimi, farklı dinî geleneklere sahip olan öğrencilere derste kendini ifade etme fırsatı vermesi, ötekini yok saymaması, farklılıklara saygı duyması bakımından beraber yaşama kültürü ekseninde geliştirilmiş bir yaklaşım olarak kabul edilebilir. Lakin bu eğitim yaklaşımında öğrencilerden kendi dinî inanışlarına ilişkin bilgileri derste paylaşımları istenmektedir. Bu da ancak öğrencinin kendi mezhepleri hakkında bilgi sahibi olacağı bir din dersi ile mümkün görünmektedir. Mezhepler arası din dersinin bu şekilde farklı din eğitimi yaklaşımları ile verilmiş bir eğitimden sonra uygulanabilecek oluşu eleştirilmektedir.¹¹⁶

Çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarından bir diğeri de dinler arası din eğitimi [inter- religious religious education] yaklaşımıdır. Dinler arası din eğitimi İngiltere’de

¹¹² Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 134.

¹¹³ Tosun, **a.e.** s. 135.

¹¹⁴ Bilgin, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, s. 131.

¹¹⁵ Tosun, **a.g.e.**, s. 135.

¹¹⁶ Tosun, **a.e.**, s. 135.

“interreligious education” şeklinde tanımlanmaktadır. Kavramda geçen “inter” kelimesini Teasdale, “diğerlerinden öğrenmeye açıklık ve geleneklerinin bilgeliği; ... kişinin kendi yolculuğuna yardımcı olması için değerli olan her şeyin bilinçli olarak özümsemesi”¹¹⁷ olarak tanımlamıştır. Dinler arası eğitim, insan maneviyatının daha iyi anlaşılmasına ve kişisel maneviyatın geliştirilmesine katkıda bulunmalıdır. Nitekim başkalarını tanımak, kendini tanımanın en iyi yollarından biridir. Farklılıklar ve benzerlikler üzerinde düşünerek, gerçekte kim olduğumuz öğrenilir ve kendi varlığımızı geliştirmenin temel bir yolu bulunur.¹¹⁸

Birden çok din mensuplarının yoğun olarak yaşadığı ve devlet okulunda kendi dinlerinin göz ardı edildiği mezhebe dayalı din eğitimi uygulamalarından memnun olmayan ülkelerin arayışları sonucu, dinler arası olarak ifade edilebilecek din eğitimi uygulamaları ortaya çıkmıştır.¹¹⁹ Farklı kültürlerin birlikte yaşadığı yerlerde farklı dinleri/mezhepleri görmezden gelmeyen ‘kültürler arası’ veya ‘dinler/mezhepler arası’ denilen bu tür eğitim ve öğretim, ‘çocuklukta birlik’ şeklinde, inananların kendi dinlerini öğrenmelerine imkân tanıyan ve onları birbirlerine yakınlaştıran bir öğretim yaklaşımıdır.¹²⁰ Mezhepler arası din eğitiminden farklı olarak bu yaklaşım, “aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin okullarda, ayrı din dersleri görerek dinsel yönden birbirlerine yabancılaşmalarını önlemek için, aynı derste, dinlerdeki ortak konuları birlikte işleyerek birbirlerini anlamalarına yardımcı olma”¹²¹ temeline dayanmaktadır. Bu ifadeye göre, mezhepler arası ile dinler arası din eğitimlerinin anlayışının temelde birbiriyle örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Dinler arası eğitim, uluslararası anlayışı geliştirmek için gerekli görülmektedir. Nitekim dünya dinleri hakkında bilgi sahibi olan insan, insanlığın ortak sorunlarıyla

¹¹⁷ Wayne Teasdale, **The Mystic Heart: Discovering a Universal Spirituality in the World's Religions**, Novato, CA: New World Library, 1999, s. 27.

¹¹⁸ Yoshiharu Nakagawa, ““Oriental Philosophy and Interreligious Education: Inspired by Toshihiko Izutsu's Reconstruction of “Oriental Philosophy”, **International Handbooks of Inter-Religious Education**, Ed by. Kate Engebretson vd., Midtown Manhattan, New York City, Springer, 2010, s. 325, 326.

¹¹⁹ Tuğrul Yürük, “İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”, **Din Eğitimi El Kitabı**, Ed. Recai Doğan, Remziye Ege, 5. bs., Ankara, Grafiker Yayınları, 2012, s. 129.

¹²⁰ Beyza Bilgin, “Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkânı”, **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 109, 110.

¹²¹ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 135, 136.

ilgili bakış açısına sahip olur. Bu nedenle din eğitimi, farklı dinlerin yoğun olarak yaşandığı bölgelerde, dinin diğer konular üzerindeki etkisini ve bu konuların günümüz dünyasını nasıl şekillendirdiğini anlamlandırmaya katkı sağlaması gerekmektedir.¹²² Dinler arası eğitimin gerekliliğini savunan Prof. Dr. Miedema'ya göre, "Dinler arası eğitim, pedagojik, teolojik, sosyal ve global bir ihtiyaçtır."¹²³

Lähnemann, dinler arası öğrenmenin esaslarını şöyle sıralamıştır:

- Dinî gelenekler mensupları tarafından açıklığa kavuşturulmalıdır.
- Dinlerin ve kültürlerin ilişkisi evrensel anlamda iyi anlaşılmalıdır.¹²⁴
- Dünya dinleri öğretimi, farklı branşların içeriğinde de eğitime dâhil edilmelidir.
- İlgili din anlatılırken o dinin merkezi sorgulanmalıdır.
- Öteki dinlerin inanırlarıyla da iletişim sağlamak hedeflenmelidir.
- Öğrenciler mevcut dinler arasında kendini konumlandırmalı ve kendi dinleri hakkındaki anlayışlarını geliştirmelidir.
- Dünya ahlâkı oluşturulmalıdır.¹²⁵

Buradan hareketle, dinler arası din eğitimi yaklaşımında, sadece bilişsel düzeyde bir din eğitiminin esas alınmadığı; öğrencilerin duyuşsal düzeyde de diğer dinlere mensup insanları anlamalarının da hedeflendiği görülmektedir.

¹²² Mohammed, "Çokkültürcülük ve Din Eğitimi", s. 162.

¹²³ Siebren Miedema, "Dinler Arası Öğretim İhtiyacı", **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001, İstanbul)**, Çev. Şehbal M. Gökdağ, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı, 2003, s. 247

¹²⁴ Johannes Lähnemann, "Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri", **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001, İstanbul)**, Çev. Şerif Özdamar, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı, 2003, s. 481.

¹²⁵ Lähnemann, a.e., 482.

Dinler arası din dersi niteliğinde okutulan iki örnek mevcuttur. İlki Almanya'nın Hamburg Eyaleti'nde okutulan "Herkes için Din Dersi" adlı derstir. İkincisi ise Norveç'te okutulan 'Hristiyan Kültürü ve Din ve Ahlâk Eğitimi' adlı derstir.¹²⁶ Ülkemizde okutulan mezhepler üstü niteliğe sahip 'DKAB' dersi de hedef ve içeriği itibarıyla dinler arası açılımlı din öğretimidir.¹²⁷ Hem Norveç'te okutulan 'Hristiyan Kültürü ve Din ve Ahlâk Eğitimi' dersi hem de Türkiye'de okutulan 'DKAB' dersi zorunlu din dersi kapsamında AİHM'e dava edilmiş iki derstir. İlgili davalardaki şikâyetlerin temelinde, zorunlu nitelikteki bu derslerden muafiyet talebi yer almıştır.

Dinler arası din eğitimi yaklaşımına birtakım eleştiriler de getirilmiştir. Bu derse yönelik ortaya konulan en önemli eleştiri, bu kadar farklı ders arasında öğrencinin dinî kimliğini nasıl oluşturacağına dair kafa karışıklığı yaşayabileceği ihtimalidir.¹²⁸

Diğer bir çoğulcu din eğitimi yaklaşımı fenomenolojik din eğitimi [phenomenological religious education] yaklaşımıdır. Fenomenolojik din eğitimi, dinler/mezheplerden bağımsız olan bir dersidir. Fenomen, "olay" ve "olgu" kelimeleri ile ifade edilebilir.¹²⁹ Fenomenoloji ise, olaylara ve olgulara tarafsız bir şekilde yaklaşabilme metodudur. Bu bağlamda fenomenolojik din eğitimi, farklı dinleri benimseyen insanların birlikte yaşamasının nasıl mümkün olacağı sorusuna cevap verme ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.¹³⁰ Esasında bu soru AİHM'e açılan din eğitimi davalarının da temel sorusudur. Özellikle sayıca az dinî toplulukların nasıl bir arada eğitim alacakları sorusu, AİHM'de sıklıkla ele alınan hususların başında gelmektedir.

İngiltere'de okullardaki din eğitimiyle ilgili yaklaşımları gözden geçirdikten sonra İngiltere'nin mevcut şartlarına en uygun din eğitimi yaklaşımının fenomenolojik

¹²⁶ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 135-137.

¹²⁷ Tosun, **a.e.**, s. 136.

¹²⁸ Pınar Usta Doğan, "Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri", s. 53.

¹²⁹ Beyza Bilgin, "Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği", **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Ed. Remziye Yılmaz, Ankara, Sinemis Yayınları, 2005, s. 132.

¹³⁰ Bilgin, **a.y.**

yaklaşım olduğunu savunan Lancaster Üniversitesi Dinî Araştırmalar bölüm başkanı Profesör Ninian Smart, bu din eğitimi yaklaşımının öncüsüdür.¹³¹ Bu yaklaşımın ‘paranteze alma’ ve ‘empati’ şeklinde iki ana kavramı bulunmaktadır. Paranteze alma ile mensubu oluna inanç hakkındaki konuşmalarını erteleyerek onları yeri geldiği zamana kadar paranteze alması kastedilmektedir. Bu yaklaşıma göre din eğitimi “malumat vericiliğin” ötesinde, inançlar konusundaki anlayışını artırmak için geçici bir süreliğine doğruları ve yanlışları paranteze almalıdır.¹³² Paranteze alma ile bağlantılı diğer bir kavram da empatidir. Empati, öteki dinlere ait ritüelleri, doktrinleri vb. objektif olarak ifade edebilmek değil, bunların neler hissettirdiğini öğrencilere kazandırmaktır. Bu konuda Smart, Kuzey Amerikalı Kızılderililerin şu sözünü söylemektedir: “Bir insanı, o insanın çarıklarıyla yüz mil yürümedikçe yargılayamazsınız.”¹³³ Fenomenolojik yaklaşım, bir insanı tam manasıyla anlayabilmek için onun bakış açısından hayata bakmak gerektiğini savunmaktadır.

Dinler arası eğitim için bir alternatif olarak kabul edilen fenomenolojik din eğitiminde öğrenciler, dinî fenomenler hakkında beraberce derste istişarede bulunmaktadırlar. Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı dinî hakikat iddialarını eşit derecede geçerli kabul etmektedir. Bu sebeple de ders içerisinde herhangi bir dine diğerine nazaran ayrıcalık tanımamaktadır.¹³⁴ Bu yaklaşım dinî farklılıkların takdir edilmesini vurgulamakta ve böylelikle ön yargıları ve dinî ayrımcılığı ortadan kaldırmayı amaç edinmektedir.¹³⁵

Fenomenolojik yaklaşımın da diğer yaklaşımlar gibi eleştirildiği noktalar bulunmaktadır. Bunlar arasında;

- Fenomenoloji’nin dinin sadece gözlemlenebilir olgularıyla ilgilenmesi,

¹³¹ Recep Kaymakcan, “John M. Hull: Bir Din Eğitimsi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C. I, No: 2, 2003, s. 128, 129.

¹³² Nurullah Altaş, “Türkiye’de Zorunlu Din Eğitimi Yapılandırma Süreci, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001)”, **Dini Araştırmalar**, C. IV, No: 12, 2002, s. 162.

¹³³ John Shepherd, “Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”, Çev. Didem Nasman, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001)**, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı, 2003, s. 324.

¹³⁴ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 137, 138.

¹³⁵ L. Philip Barnes, “Developing a New Post-Liberal Paradigm for British Religious Education”, **Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion Education**, C. XXVIII, No: 1, 2007, s. 22.

- Fenomenolojik yaklaşımın dinleri önemsizlik derecesine indirebilecek bir şekilde geniş bir bakış açısıyla ele alıyor olması,
- Farklı dinlere ait ortak konuları ele alırken kafa karışıklığına sebep olması,
- Dersin içeriğinin öğrencilerin çoğunun tecrübe ve ilgisinden bağımsız olması¹³⁶ sayılabilir.

Diğer bir çoğulcu din eğitimi yaklaşımı yorumlayıcı din eğitimi [interpretive religious education] yaklaşımıdır. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının öncüsü Robert Jackson görüşlerinin şekillenmesinde, Afrikahlaştırma politikaları sonucunda Britanya'ya yapılan göçler sonucu toplumdaki farklılaşma önemli bir etmen olmuştur.¹³⁷ Jackson, İngiltere'de yaşayan dinî geçmişleri farklı olan sahip çocuklar üzerinde etnografik araştırmalar yaparak çocukların kendilerine yabancı olan dinî hayat tarzlarını yorumlamalarına yardımcı olacak bir müfredat geliştirme projesi olan Warwick Din Eğitimi Projesi'ni (WREP) oluşturmuştur.¹³⁸

Jackson yorumlayıcı yaklaşımın Galler ve İngiltere kamu okullarında, öncelikli olarak çocukların dinler konusunda yansıtıcı ve eleştirel düşünce geliştirmelerine destek sağlamak amacıyla geliştirildiğini ifade etmektedir.¹³⁹ Ona göre dinî eğitimin hedefi, dinlerin diline ve sembolik kalıplarına dair bilgi elde etmek amacını başarmak üzere eleştirel ve yorumlama becerileri geliştirmektir.¹⁴⁰

Jackson, yorumlayıcı yaklaşımı açıklarken 'içerdekiler' ve 'dışarıdakiler' kavramlarını kullanmaktadır. 'İçerdekiler' ile, bir inanca sahip olanların o inanca içten bakış açısı; 'dışarıdakiler' ile bir inançla ilgili olarak o inancı benimsemeyenlerin dıştan bakış açısı kastedilmektedir. Din ve kültür araştırmalarında kişinin yorum konusundaki duruşu, olaya içerdekilerin mi dışarıdakilerin mi bakış açısıyla baktığına

¹³⁶ Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, s. 25.

¹³⁷ Jackson, **a.e.**, s. 13.

¹³⁸ Jackson, **a.g.e.**, blm. 5.

¹³⁹ Robert Jackson, "The Interpretive Approach to Religious Education: Challenging Thompson's Interpretation", **Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education**, C. XXXIII, No: 1, 2012, s. 21.

¹⁴⁰ Jackson, "The Interpretive Approach to Religious Education: Challenging Thompson's Interpretation", s. 200, 201.

bağlıdır. Bu noktada içeriden ve dışarıdan bakış arasındaki ayrım açık ve keskindir.¹⁴¹ Yorumlayıcı yaklaşım, bu ayrımı en aza indirerek ‘karşılıklı konuşmaya’ dayanan bir din öğretimini önermiştir. Bu yaklaşım, içeridekilerin ve dışarıdakilerin bakış açısını dini yorumlama sürecinde birlikte kullanarak dengeyi sağlamayı hedeflemiştir.¹⁴² Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler bir yandan başkalarının dünya görüşlerini öğretmekle ilgilenirken bir yandan da öğrencilerin kendi görüşleri ile ilgilenir.¹⁴³

Bunun gerçekleşebilmesi için din eğitiminin yapıldığı ortamda düşünme ve eleştiri yapabilme teşvik edilmelidir. Çoğulcu bir toplumda eğitim veren eğitimci diyalektik öğrenme konusunda usta olmalı ve farklılıkları kapsayabilen gerçek bir din eğitimi ortaya çıkarmak için uygun pedagojiler geliştirmelidir.¹⁴⁴

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının en önemli amaçlarından başında, “zihni ve ahlâki yönden olgunlaşma [edification]” gelmektedir. Buna göre kişi farklı inananların yaşamları ve inançları hakkında bilgi sahibi olarak bu bilgilerden hareketle kendine dair anlayışını derinleştirebilecektir.¹⁴⁵ Böylelikle yorumlayıcı yaklaşım ile aynı zamanda çocukların ve gençlerin dinî çoğulculuk konusundaki temel tartışmalarda kendi konumlarını bulmalarına yardımcı olmaları sağlanır.¹⁴⁶

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına yönelik yapılan eleştirilerin başında görecelik ve indirgemecilik bulunmaktadır. Görecelik noktasındaki eleştiri, öğrencilerin dinî eğitim içine dâhil edilen dinlerden sadece birini hakikat iddiasına sahip olarak algılama ihtimalidir. İndirgemecilik noktasındaki eleştiri ise, dinî geleneklerin kendi içindeki farklı düşüncelerin varlığının dinlerin tutarlı bütünler oluşuna meydan okuduğuna ilişkin görüştür.¹⁴⁷

¹⁴¹ Robert Jackson, “Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşımlar”, Çev. İbrahim Kapaklıkaya, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C. I, No: 3, 2003, s. 191.

¹⁴² Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, s. 211.

¹⁴³ Jackson, “Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşımlar”, s. 190.

¹⁴⁴ Jackson, **a.e.**, s. 190, 191.

¹⁴⁵ Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, s. 177.

¹⁴⁶ Robert Jackson, “Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Public Religious Education”, **Religion & Education**, C. XXXII, No: 1, 2010, s. 6.

¹⁴⁷ Jackson, **Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım**, s. 190-197.

Türkiye’de okutulan DKAB dersi öğretim programı incelendiğinde, yorumlayıcı din eğitime uygun bir öğretim şekline sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.¹⁴⁸

Çoğulcu yaklaşımlardan bir diğer de eleştirel din eğitimi [critical religious education] yaklaşımıdır. Eleştirel din eğitimi yaklaşımı, İngiltere’de Andrew Wright¹⁴⁹ tarafından geliştirilen bir yaklaşımdır.¹⁵⁰ Wright fenomenolojik din eğitimi yaklaşımını dinin hakikat sorunlarıyla ilgilenmediği gerekçesiyle eleştirmiştir.¹⁵¹

Bu yaklaşımda din eğitiminin amacı, öğrencilere hazır cevaplar sunmak yerine, cevapları bulma noktasında onların gösterdikleri çabaları desteklemektir. Eleştirel din eğitimi, amaçlarını gerçekleştirmek için dört temel ilke belirlemiştir. Bunlar; inanç özgürlüğüne saygı duyma, öteki inançlara hoşgörü, bilgi üzerine gerekçeli tartışma ve gerçeğin peşinden koşmadır (hakikat arayışı).¹⁵² Günümüzün çoğulcu dünyasında din eğitimi anlayışının ne şekilde geliştirilmesi gerektiğini tartışan Wright’ın öncüsü olduğu eleştirel düşünme anlayışı, günümüz eğitim uygulamalarının da esas amaçlarından biridir.¹⁵³

Eleştirel gerçeklik; ontolojik realizm, epistemik rölativizm ve yargısal rasyonellik olmak üzere üç temel ilkeyi benimser.¹⁵⁴ Bu üç ilke aynı zamanda eleştirel din eğitimi yaklaşımının 3 sorusunu da tanımlamaktadır. Bunlar: Nihaî Gerçeklik

¹⁴⁸ Hatice Fakioğlu Bağcı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıflar) Öğretim Programının Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi”, **Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, No: 15, 2023, s. 122.

¹⁴⁹ Bu konudaki çalışmaları için bkz. Andrew Wright, **Spirituality and Education**, London, Routledge Falmer, 2000; Andrew Wright, **Critical Religious Education, Multiculturalism and Pursuit of Truth**, Cardiff, University of Wales Press, 2007.

¹⁵⁰ Ayşe Demirel Uçan, “İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. LIX, No: 1, 2018, s. 277.

¹⁵¹ Geoff Teece, “Traversing the Gap: Andrew Wright, John Hick and Critical Religious Education”, **British Journal of Religious Education**, C. XXVII, No: 1, 2014, s. 30.

¹⁵² L. Philip Barnes, Andrew Wright, “Romanticism, Representations of Religion and Critical Religious Education”, **British Journal of Religious Education**, C. XXVIII, No: 1, 2006, s. 73, 74; Elina Hella, Andrew Wright, “Learning ‘about’ and ‘from’ Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK”, **British Journal of Religious Education**, C. XXXI, No: 1, 2009, s. 73, 74.

¹⁵³ Ayşe Zişan Furat, “Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram”, **Marife**, 2012, s. 16.

¹⁵⁴ Wright, Hella, “Learning ‘about’ and ‘from’ Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK”, s. 61.

nedir? Nihâ Gerçeklik hakkında bizim bilginin kapsamı nedir? Nihâ Gerçeklik hakkında bilginizi nasıl geliştirebiliriz.¹⁵⁵ Eleştirel gerçeğin bu üç ilkesi aynı zamanda Wright'ın çalışmaları ile ön plana çıkan dinî okuryazarlık¹⁵⁶ kavramı ile de ilişkilidir. Wright'a göre dinî okuryazar olmak, şeylerin nihâ düzeni ve bu düzen içindeki yerimiz sorunuyla eleştirel olarak meşgul olmak, epistemik göreliliğin gerçeğiyle eleştirel olarak meşgul olmak ve yargısal rasyonalite pratiğiyle eleştirel olarak meşgul olmak anlamına gelmektedir.¹⁵⁷

Wright, epistemolojiye karşı eleştirel gerçekçi bir duruşla ilişkili bir neo-modernizm biçimini ve dinî okuryazarlık gelişimini savunur.¹⁵⁸ Öğrenciler ile din arasındaki diyalog, dinî okuryazarlığın başarılmasında önemli bir faktör olarak kabul edilmiştir.¹⁵⁹ Öğrenciler, dinin çeşitli tartışmalı yönleriyle ilgilenecek, uygun düzeyde dinî okuryazarlık geliştirirler. Dinî okuryazarlık, dinî konularda derin bir anlayışa sahip olmayı gerektirir.¹⁶⁰ Wright'a göre öğrenciler dinî okuryazarlık seviyelerini geliştirerek temel dinî meselelerde eleştirel bir bakış açısı sağlayacak ve dünyadaki farklı dinî gelenekleri değerlendirmeyi ve bunlar arasında kendi dinî geleneğini öğrenecektir.¹⁶¹ Burada din eğitiminin amacı, din dilini ve iddialarını akıl ve bilinçli muhakeme ile ele alabilen, farklı dinî gelenekler arasında kendi konumlarını netleştirebilen bireyler yetiştirmektir.¹⁶² Dolayısıyla eleştirel bir din eğitimi, toplum içinde uygun dinî okuryazarlık düzeylerinin kurulmasıyla yakından ilgili kabul edilmiştir.¹⁶³

¹⁵⁵ Andrew Wright, **Religious Education and Critical Realism: Knowledge, Reality and Religious Literacy**, 1. bs., London, Routledge, 2015, s. 202.

¹⁵⁶ Robert Jackson, **Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy**, Newyork, Routledge Falmer, 2004, s. 75.

¹⁵⁷ Wright, **a.g.e.**, s. 244.

¹⁵⁸ Jackson, **Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy**, s. 75.

¹⁵⁹ Andrew Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: Towards a Critical Theory for Religious Education", **Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education**, C. XIX, No: 1, 1998, s. 62.

¹⁶⁰ Wright, Hella, "Learning 'about' and 'from' Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK", s. 59.

¹⁶¹ Wright, Hella, **a.y.**

¹⁶² Jackson, "Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Public Religious Education", s. 6.

¹⁶³ Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: Towards a Critical Theory for Religious Education", s. 67.

Eleştirel din eğitimi yaklaşımı; dinin kavramsallaştırılması, felsefî temellere dayanması vb. yönleriyle eleştirilmektedir. Dolayısıyla din eğitimcileri bu yaklaşımın bazı yaş grubundaki öğrencilere uygulanması konusunda da tereddütlerini dile getirmişlerdir.¹⁶⁴

Tezimizin kavramsal çerçevesini oluşturan bu bölümde, din eğitiminde çoğulculuk anlayışı ortaya konulmuş ve çoğulcu din eğitimi yaklaşımları ele alınmıştır.



¹⁶⁴ Demirel Uçan, “İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı”, s. 280.

İKİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI METİNLERDE DİN EĞİTİMİNİN YASAL ÇERÇEVESİ ve AVRUPA İNSAN HAKLARI MAHKEMESİ

İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşanan insanlık dışı durumlar sonucu Birleşmiş Milletler (1945), UNESCO (1945), Avrupa Konseyi (1949), Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (1975), vb. evrensel kurumlar, temel hak ve özgürlükler konusunda asgarî standartlar belirledikleri uluslararası insan hakları metinleri yayınlamışlardır.¹ İnsan haklarına ilişkin yaşanan bu gelişmelerle birlikte insan haklarının korunması ve geliştirilmesi, günümüzde uluslararası boyuta ulaşmıştır.

Günümüzde temel insan haklarını uluslararası düzeyde güvence altına almaya çalışan başlıca iki sistem mevcuttur. Bunlar; evrensel sistem ve bölgesel sistemdir.² Bu sistemler birbirlerinden bağımsız olarak uygulanmalarına karşın temelde aynı esaslardan yola çıkmaktadır. Başta Avrupa Konseyi ve Birleşmiş Milletler olmak üzere evrensel ve bölgesel kurum ve kuruluşların hedefi, insan haklarını evrensel düzeyde korumak ve buna yönelik uluslararası standartlar ortaya koymaktır.³ İnsan hakları, Birleşmiş Milletler ile evrensel düzeyde ortak değerler çerçevesine taşınmış ve kurumsallaşmışken Avrupa Konseyi ile bölgesel düzeyde yeniden gelişmiştir.⁴ Bölgesel bir kuruluş olan Avrupa Konseyi, bu amaçların ve ilkelerin, Avrupa’da geliştirilerek uygulanması; etkin bir güvence ve denetim sistemine bağlanması konusunda yaptığı çalışmalarla önemli sayılmaktadır. Tezimizin konusunu oluşturan ve AİHM’in yasal dayanağı olan AİHS de Avrupa Konseyi bünyesinde hazırlanmış ve uluslararası düzeyde insan haklarının korunmasında etkili olmuş önemli sözleşmelerden biridir.

¹ Ercan Durdular, İrfan Neziroğlu (Yayıma Hazırlayanlar), **Uluslararası Temel İnsan Hakları Belgeleri**, Ankara, TBMM Basımevi, 2001.

² Kemal Gözler, **İnsan Hakları Hukuku**, 4. bs., Bursa, Ekin Basım Yayın Dağıtım, 2022, s. 474.

³ Necmi Yüzbaşıoğlu, “İnsan Haklarının Ulusal Düzeyde Korunması”, **İnsan Hakları**, Gökçen Alpkaya vd., Ed. Korkut Tankuter, İstanbul, Yapı Kredi, 2000, s. 397.

⁴ Emin Memiş, “İnsan Hakları Avrupa Standardı ve İç Hukuk Etkileşimi Analizleri”, **Anayasa Yargısı**, C. XVII, 2000, s. 130.

İnsan hakları konusunda dünyada yaşanan bu gelişmeler, diğer özgürlük ve haklarla birlikte uluslararası hukukta din eğitimi konusunda da önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında çoğulcu yaklaşımların ortaya çıktığı süreçte düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı ve eğitim hakkı ile yakından ilişkili bir konu olan din eğitimi, sadece AİHS değil uluslararası birçok metinde yasal dayanak bulmuştur. Bu metinlerde din eğitiminin başlı başına bir hak olmaktan ziyade düşünce, vicdan ve din özgürlüğü veya eğitim hakkı kapsamında düzenlendiğini görülmektedir.⁵ İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşme (1898), Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (1966), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1949) vb. birçok uluslararası metin, din eğitimi garanti altına almaktadır. Bu bağlamda AİHS öteki uluslararası sözleşmelerden, kurduğu yaptırım yöntemi ve denetim sistemi ile ayrılmaktadır.

Uluslararası metinlerde din eğitimi hakkının yasal çerçevesine yer verdiğimiz bu bölüm din eğitimi hakkının yasal olarak gelişim sürecini ve AİHS'in uluslararası hukukta din eğitimi konusundaki yerini ve önemini ortaya koymaktadır. Uluslararası insan hakları metinlerinin din eğitimi konusuna yaklaşımını bilmek, din eğitimine dair tartışmalarda ortaya koyulan görüşlerin temelini anlaşılabilmesine katkı sağlayacak bir potansiyele sahiptir. Bununla birlikte din eğitime ilişkin ilgili düzenlemeleri içeren tüm uluslararası insan hakları metinlerinin detaylıca incelenmesi, tezimizin sınırlarını aşacaktır. Dolayısıyla, tezde yalnızca din eğitimi hakkı ile ilgili düzenlemeler içeren, aynı zamanda da AİHS'in dayanağı olarak kabul edilebilecek evrensel düzlemde Birleşmiş Milletler ve bölgesel düzlemde Avrupa Konseyi bünyesinde hazırlanan belli başlı uluslararası metinler ele alınacaktır. Diğer metinlere ise ilgili oldukları durumda işaret edilmekle yetinilecektir.⁶

⁵ Turan, "Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye'de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları", s. 82.

⁶ Sözü edilmesi gereken diğer metinlerden bazıları şunlardır: Birleşmiş Milletler Her Türlü Irk Ayrımcılığının Kaldırılması Sözleşmesi (1695), Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme (1960), Amerikan İnsan Hakları Sözleşmesi (1969), Din Hakkında Öğrenme ve Devlet Okullarındaki İnançlar Üzerine Toledo Kılavuz Prensipleri (2007), Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı (2000), Helsinki Nihai Senedi (1973) vd.

2.1. Uluslararası Metinler

Uluslararası metinlerde din eğitimi hakkının yasal çerçevesini incelemeyi hedefleyen tezimizin bu bölümü; ‘Birleşmiş Milletler Tarafından Hazırlanan Metinler’ ve ‘Avrupa Konseyi Bünyesinde Tarafından Hazırlanan Metinler’ olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır. Bu şekilde yapılacak bir başlıklandırma ile tezimize konu olan bölgesel düzlemde bir belge olarak hazırlanan AIHS’in, evrensel düzlemde hazırlanan diğer metinlerden farkının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Birleşmiş Milletler [United Nations], uluslararası güvenliği ve barışı sağlamak, insan haklarını korumak, uluslararası hukuku desteklemek vb. amaçlarla 24 Ekim 1945 tarihinde kurulmuş uluslararası bir örgüttür. Bugün ise 193 ülke Birleşmiş Milletlere üyedir.⁷ İkinci Dünya Savaşı sonucunda insan haklarına saygılı bir düzenin kurulması düşüncesi Birleşmiş Milletler’in ortaya çıkmasında da etkili olmuştur.⁸ İnsan hakları terimi, Birleşmiş Milletler’in kuruluş şartında yedi defa yer almış ve insan haklarının geliştirilmesi ve korunması Birleşmiş Milletler’in esas hedefi ve yol gösterici ilkesi olmuştur.⁹

İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşanan trajediler ve Avrupa’daki totaliter rejimlerin yerini demokratik cumhuriyete bırakması, bireylerin haklarının korunması ve güçlendirilmesi ile mümkün olacak demokratik ve çoğulcu bir siyasal yapının Avrupa’ya egemen olması fikrini güçlendirmiştir.¹⁰ Bu fikri savunan kişiler yaşanan tecrübelerin bir ürünü olarak kısa bir süre sonra bir araya gelip örgütlenmiştir.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra çoğalan Avrupacı ve federalist örgütler, Avrupa Birliği’nin koordinesi için kurmuş oldukları komitenin girişimleriyle Avrupa’nın geleceği hakkında konuşmak için Lahey’de 7-10 Mayıs 1948’de

⁷ United Nations, “History of United Nations”, **United Nations**, (22.06.2021), (Çevrimiçi) <https://www.un.org/en/about-us/history-of-the-un>, 22.06.2021.

⁸ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 4.

⁹ United Nations, “Protect Human Rights”, **United Nations**, (22.06.2021), (Çevrimiçi) <https://www.un.org/en/our-work/protect-human-rights>, 22.06.2021.

¹⁰ Hasan Kemal Elban, “Avrupa Konseyi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi İlişkisi”, **TBB Dergisi**, No: 77, 2008, s. 168.

toplanmıştır.¹¹ Winston Churchill'in başkanlığını yaptığı Lahey Kongresi'nde, parlamenter meclisi ile insan hak ve özgürlüklerini korumak adına bir yüksek mahkemenin kurulması çağrısında bulunulmuştur.¹²

Lahey Kongresi'nden (7-11 Mayıs 1948) bir yıl sonra 5 Mayıs 1949'da Belçika, İngiltere, Fransa, Hollanda, Lüksemburg, Danimarka, Norveç, İtalya, İrlanda ve İsveç tarafından Londra'da Avrupa Konseyi Statüsü imzalanarak Avrupa Konseyi kurulmuştur.¹³ Türkiye Statü'yü 12 Aralık 1949 tarihinde onaylamıştır.¹⁴ Bu Statü ve Konsey'in diğer statüsel metinleri, bir anlamda Konsey'in iç anayasal hukuku olarak değerlendirilmekte ve Konsey'in amaçlarını, yapısını ve teşkilatını belirlemektedir.¹⁵

Statü'yü imzalayan yukarıda saydığımız ülkeler, Konsey'in kurucu üyeleri kabul edilmektedir. Bu on kurucu üyenin Konsey'in Statüsü'nü onaylayan Londra Antlaşması'nı kısa sürede benimsemesinde, Winston Churchill'in Zürih Üniversitesi'nde yaptığı konuşma ve 1948'deki Lahey Kongresi önem arz etmektedir.¹⁶ Konsey'e, kuruluş tarihinden üç ay sonra davet edilen Türkiye ile Yunanistan da kurucu üye sayılmaktadır.¹⁷ 5 Mayıs 1949 yılında 10 üye ile kurulan Avrupa Konseyi'nin günümüzde 46 üye ülkesi bulunmaktadır.¹⁸ Statü'nün 11. maddesinde belirtildiği üzere, Konsey'in merkezi Strasbourg;¹⁹ 12. maddesinde belirtildiği üzere Konsey'in resmî dilleri İngilizce ve Fransızcadır.²⁰

¹¹ Mehmet Cevat Yıldırım, "1948–1960 Döneminde Türkiye'de Avrupacılık Avrupa Birliği Arşiv Belgelerine Göre Bir Değerlendirme", *Uluslararası İlişkiler*, C. XI, No: 41, 2014, s. 113, 114.

¹² Benoît- Rohmer, Kleves, *Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru*, s. 12.

¹³ Bkz. "Statute of the Council of Europe".

¹⁴ Bkz. Resmî Gazete, "Avrupa Konseyi'nin kurulması hakkında imzalanmış olan Statü'nün onanmasına dair Kanun", No. 5456, Sayı: 17380, 1949, (Çevrimiçi) <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7382.pdf>, 08.01.2023.

¹⁵ Benoît- Rohmer, Kleves, *a.g.e.*, s. 17.

¹⁶ Benoît- Rohmer, Kleves, *a.e.*, s. 11.

¹⁷ Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, "Avrupa Konseyi", *Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı*, (05.02.2021), (Çevrimiçi) https://web.archive.org/web/20150407165718/http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa, 05.02.2021.

¹⁸ Council of Europe, "Our member States", *Council of Europe*, (05.02.2021), (Çevrimiçi) <https://www.coe.int/tr/web/about-us/our-member-states>, 05.02.2021.

¹⁹ "Statute of the Council of Europe", md. 11.

²⁰ *a.e.*, md. 12.

Avrupa Konseyi'ne üyeliğini talep eden ülkeler, konum olarak Avrupa'da bulunmalı ve siyasî olarak Konsey'in ilkelerini benimsemelidir. Konum kriterinin kapsamı sonradan “özel misafir statüsü” veya “Avrupalı olma hissi” vb. subjektif kriterler ile genişletilmiştir.²¹

Avrupa Konseyi Statüsü'nün 3. maddesince; Konsey üyesi devletler, Konsey'e üye olmakla “yargı içindeki herkesin insan hakları ve temel özgürlüklerden yararlanma”²² ilkesini kabul etmiş olmaktadır. Konsey'in bu ilkesi, ihlâl halinde yaptırıma bağlanmıştır. Statü'nün 8. maddesi uyarınca; bu maddeyi ciddi şekilde ihlâl eden devletlerin üyelik hakkı askıya alınabilir ve bu üye ülkeler (7. madde dâhilinde) Bakanlar Komitesi aracılığıyla Konsey'den çekilmeye davet edilebilir.²³

Avrupa Konseyi'nin öncelikli görevi, Avrupa devletlerini bir araya getirmek olmuştur.²⁴ Avrupa Konseyi demokrasi, hukukun üstünlüğü ve insan hakları ilkelerini güçlendirmek²⁵; üye devletleri arasında ortak prensipleri korumak, ekonomik ve siyasî anlamda ilerleyebilmek için birlik sağlamak²⁶ vb. amaçlarla kurulmuştur. Avrupa Konseyi Statüsü'nün başlangıcında da “gerçek demokrasinin”; “birey hürriyeti”, “siyasî hürriyet” ve “hukukun üstünlüğü” ilkelerine dayandığı vurgulanmış ve bu ilkelerin korunması ve gerçekleştirilmesi için ortak duygular besleyen Avrupa devletlerinin bağlarının güçlendirilmesinin gerekli olduğuna kanaat getirilmiştir.²⁷ Bu amaçlara ise Statü'de ifade edildiği şekliyle: “Bu gayeye Konsey organları vasıtasıyla, müşterek menfaatleri ilgilendiren meselelerin incelenmesi, anlaşmalar akdi ve iktisadi, sosyal, kültürel, ilmî, hukuki ve idarî sahalarda bir müşterek hareket hattının kabulü ve insan hakları ile ana hürriyetlerinin korunması ve geliştirilmesiyle varılacaktır.”²⁸ Burada şunu belirtmek gerekir ki Konsey'in amacı, standart bir devletler hukuku

²¹ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 38, 39.

²² “Statute of the Council of Europe”, md. 3.

²³ **a.e.**, md. 8.

²⁴ Benoît- Rohmer, Kleves, **a.g.e.**, s. 20.

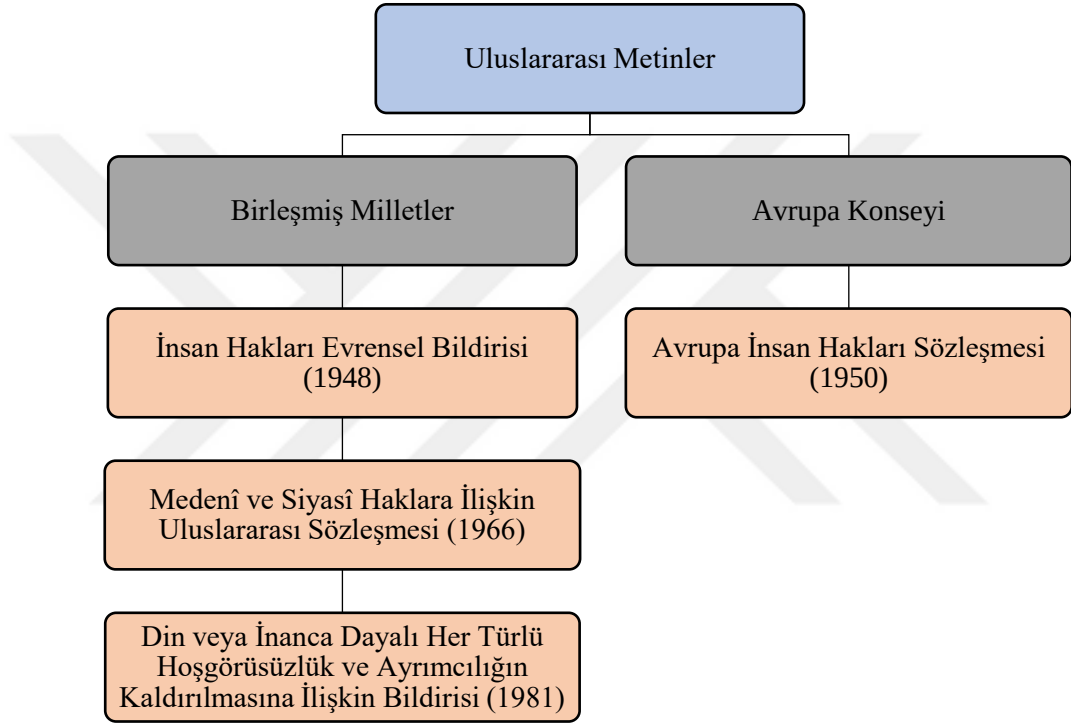
²⁵ Zerrin Toprak Karaman, “Avrupa Konseyi (Yerel ve Bölgesel Yönetimler Kongresi) Felsefesinde Yerel Yönetimler ve Türkiye’de İl Yönetiminde Yapılanmanın Dağlık Alan Yönetimi İlişkisi”, **Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi**, C. I, No: 1, 2018, s. 11.

²⁶ “Statute of the Council of Europe”, md. 1/a.

²⁷ Bkz. “Statute of the Council of Europe”.

²⁸ Resmî Gazete, Avrupa Konseyi'nin kurulması hakkında imzalanmış olan Statü'nün onanmasına dair Kanun, md. 1/b.

oluşturmak değil; üye devletlerin demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları vb. ortak prensiplere dayalı şekilde hukuklarını uyumlaştırmak suretiyle Avrupa hukuk düzeni kurmaktır.²⁹ Bu durum konumuz açısından değerlendirildiğinde, sözleşmesi tarafların politika yapıcıları, din eğitimi uygulamalarının hangi çerçevede sürdüreceğine ilişkin belirlenen ortak prensipler doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.



Şekil 1- Din Eğitimi Hakkının Yer Aldığı Uluslararası Metinlerden Bazıları

2.1.1. Birleşmiş Milletler Tarafından Hazırlanan Metinler

Birleşmiş Milletler; İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948), Din veya İnanca Dayalı Her Türlü Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Kaldırılmasına İlişkin Bildirisi (1981) Medenî ve Siyasî Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi (1966) vb. metinlerle birlikte uluslararası hukukta insan haklarını koruma konusunda önemli girişimlerde bulunmuştur.

²⁹ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 167.

Birleşmiş Milletlerin kuruluşundan sonra ‘insan hakları’ kavramı uluslararası hukukta önemli bir yere sahip olmuştur.³⁰ Birleşmiş Milletler bünyesinde hazırlanan metinler ileride AİHS’in de içinde yer aldığı insan haklarına ilişkin birçok uluslararası metne de ilham olmuştur.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 10 Aralık 1948 tarihinde 30 madde olarak kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirisi [Universal Declaration of Human Rights]’nin³¹ bağlayıcılık ve etki bakımından tartışılmakla birlikte taşıdığı anlam bakımından insan hakları konusunda çığır açan sayılı belgelerden biri olduğunda şüphe yoktur.³²

Birleşmiş Milletler’in kuruluş amaçlarından başında, “insan haklarına ve temel özgürlüklere karşı saygıyı sağlamak ve geliştirmek”³³ gelmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ise Birleşmiş Milletler’in bu yönde attığı ilk adım sayılmaktadır.³⁴

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, kişisel ve siyasal haklar ile birlikte ekonomik, sosyal ve kültürel hakları da koruma altına almıştır.³⁵ Güvence altına aldığı haklar bakımından İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, AİHS’den daha kapsamlıdır. Nitekim, Bildiri’nin din eğitimi ile ilişkili düzenlemeyi içeren 18. maddesi şöyledir: “Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkına sahiptir; bu hak, dinini veya inancını değiştirme özgürlüğünü ve tek başına veya başkalarıyla birlikte toplu olarak, açık veya özel olarak dinini veya inancını öğretim, uygulama, ibadet ve ayinlerle açıklama özgürlüğünü içerir.”³⁶

18. Madde ile tanınan bu haklar Bildiri’nin 29. maddesinin 2. fıkrasında yer alan; “Herkes hak ve özgürlüklerini kullanırken yalnızca başkalarının hak ve

³⁰ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 4.

³¹ Metnin tamamı için bkz. United Nations, “Universal Declaration of Human Rights”, 10.12.1948, (Çevrimiçi) <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>, 01.05.2023.

³² Müncü Kapanı, **İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları**, 3. bs., Ankara, Bilgi Yayınları, 1996, s. 29.

³³ Kapanı, **a.e.**, s. 30.

³⁴ Kapanı, **a.e.**, s. 28.

³⁵ Gözübüyük, Gölcüklü, **a.g.e.**, s. 5.

³⁶ “Universal Declaration of Human Rights”, md. 18.

özgürlüklerinin gerektiği gibi tanınmasını ve bunlara saygı gösterilmesinin sağlanması ve demokratik toplumda genel ahlâk ve kamu düzeniyle genel refah gereklerinin karşılanması amacıyla kanunla belirlenmiş sınırlamalara tabii tutulabilir”³⁷ ifadesi ile birtakım sınırlandırılmaları tabi tutulmuştur. İlgili fıkra tüm uluslar, ırklar veya dinî topluluklar arasında anlayışı, dostluğu ve hoşgörüyü güçlendirmenin eğitimin özelliklerinden biri olması gerektiği; 3. fıkra ise ebeveynlerin çocukların “eğitim türünü seçme” konusunda öncelikli hakka sahip olduğunu belirtmektedir.³⁸ İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ile ebeveyne tanınan “çocuklarının eğitim türünü seçme hakkı”, daha sonra hazırlanacak uluslararası metinlerde “ebeveynin kendi dinî ve felsefî inancına uygun” ifadesi ile din eğitimi de kapsayacak şekilde düzenlenecektir.

Genel kabule göre İnsan Hakları Evrensel Bildirisi hukukî anlamda bağlayıcı özellikte değildir ve Bildiri’yi kabul eden ülkelere zorunlu bir sorumluluk yüklememektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi bazı haklar ve özgürlüklerin belirlendiği; fakat bunların ne şekilde bir denetim sistemi ile korunacağını belirtmediği “ideal bir haklar listesi” olarak kabul edilmektedir.³⁹

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’ndeki klasik hakları ve temel özgürlükleri içeren ve bunları daha kapsamlı bir şekilde düzenleyen Medenî ve Siyasî Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme [International Covenant on Civil and Political Rights]⁴⁰ din eğitimi hakkı ile doğrudan ilişkin düzenlemeler içerdiği için konumuz açısından önemlidir.⁴¹

23 Mart 1976 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından yürürlüğe giren Medenî ve Siyasî Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme’nin din eğitimi ile ilgili düzenlemeyi içeren 18. maddesi şöyledir:

³⁷ “Universal Declaration of Human Rights”, s. 29/2.

³⁸ a.e., s. 26/2, 3.

³⁹ Kapani, **İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları**, s. 27.

⁴⁰ Metnin tamamı için bkz. United Nations, “International Covenant on Civil and Political Rights”, 16.12.1966, (Çevrimiçi) <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>, 21.06.2021.

⁴¹ Kapani, a.g.e., s. 32.

“1. Herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir. Bu hak, kendi seçeceği bir din ya da inanca sahip olma ya da onu benimseme özgürlüğünü ve bireysel olarak veya başkalarıyla birlikte toplu olarak ve aleni veya özel olarak, dinini veya inancını ibadet, ayin, uygulama ve öğretim yoluyla açığa vurma özgürlüğünü içerir. 2. Hiç kimse, kendi seçeceği bir dine veya inanca sahip olma veya onu benimseme özgürlüğünü zedeleyecek bir zorlamaya tabi tutulamaz. 3. Bir kimsenin dinini veya inancını açıklama özgürlüğü, ancak kanunla belirlenen ve kamu güvenliğini, düzenini, sağlığını veya ahlâkını veya başkalarının temel hak ve özgürlüklerini korumak için gerekli olan sınırlamalara tabi olabilir. 4. Bu Sözleşmeye taraf devletler, ebeveynlerinin ve gerektiğinde yasal vasilerinin, çocuklarının kendi inançlarına uygun olarak din ve ahlâk eğitimi almalarına saygı göstermeyi taahhüt ederler.”⁴²

Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme’nin 18. maddesinin 1. fıkrası diğer uluslararası metinlerde olduğu gibi açık bir şekilde öğretim yoluyla herkesin inancını açığa vurabileceğini korumaya alınmaktadır. Söz konusu maddenin 3. fıkrası uyarınca kamu güvenliğini, sağlığını vb. koruma durumlarında bu hak sınırlandırmaya tabi tutulabilmektedir. 18. maddenin 4. fıkrası ebeveynlere ve vasilere çocuklarını kendi inançlarına göre eğitim verme haklarını korumaktadır.

Birleşmiş Milletler bünyesinde hazırlanan ve din eğitimi hakkına ilişkin önemli düzenlemeleri içeren diğer bir metin de Din veya İnanca Dayalı Her Türlü Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Kaldırılmasına İlişkin Bildiri [Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief]’dir.⁴³ 25 Kasım 1981 tarihinde din ve inanç sebebiyle ortaya çıkabilecek ayrımcılıkların engellenmesi amacıyla Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 8 madde olarak kabul edilen Bildiri’nin din eğitime ilişkin düzenlemeyi içeren 1. maddesi şöyledir:

“1. Herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir. Bu hak, bir dine veya kendi seçeceği herhangi bir inanca sahip olma özgürlüğünü ve bireysel veya toplu olarak, açık veya özel olarak, dinini veya inancını ibadet, ayin, uygulama ve öğretim yoluyla açıklama özgürlüğünü içerir. 2. Hiç kimse, kendi seçeceği bir dine veya inanca sahip olma özgürlüğünü zedeleyecek bir zorlamaya tabi tutulamaz. 3. Bir kimsenin dinini veya inancını açıklama özgürlüğü, ancak

⁴² “International Covenant on Civil and Political Rights”, md. 18.

⁴³ Metnin tamamı için bkz. United Nations, “Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief”, 25.11.1981, (Çevrimiçi) <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/religionorbelief.aspx>, 21.06.2021.

kanunla belirlenen ve kamu güvenliğini, düzenini, sağlığını veya ahlâkını veya başkalarının temel hak ve özgürlüklerini korumak için gerekli olan sınırlamalara tabi olabilir.”⁴⁴

İlgili Bildiri’nin 1. maddesinin 1. fıkrası diğer uluslararası metinlerde olduğu gibi açık bir şekilde öğretim yoluyla herkesin inancını açığa vurabileceğini garanti altına alınmaktadır. Söz konusu maddenin 3. fıkrası uyarınca; gerekli görülen durumlarda bu hak sınırlandırmaya tabi tutulabilir.

İlgili Bildiri’nin 5. maddesi de çocuğun alacağı din eğitimine ilişkin çocuğun yararını gözeten önemli düzenlemeler içermektedir:

“1. Anne-baba veya duruma göre çocuğun yasal vasileri, kendi din veya inançlarına uygun olarak ve çocuğun yetiştirilmesi gerektiğine inandıkları ahlâkî eğitimi göz önünde bulundurarak aile içindeki yaşamı düzenleme hakkına sahiptir. 2. Her çocuk, din ya da inanç konusunda anne-babasının ya da duruma göre yasal vasilerinin isteklerine uygun olarak eğitim alma hakkından yararlanır ve ana-babasının ya da yasal vasilerinin isteklerine aykırı olarak din ya da inanç konusunda eğitim almaya zorlanamaz; bu konuda çocuğun yüksek çıkarları, yönlendirici bir ilkedir.”⁴⁵

Söz konusu maddenin 1. fıkrası uyarınca; anne-baba veya duruma göre çocuğun yasal vasileri, çocuğun yetiştirilmesi gerektiğine inandıkları ahlâk eğitimi göz önünde bulundurarak ve din veya inançlarına göre aile hayatını düzenleme hakkı bulunmaktadır. Bu fıkra gereği diğer uluslararası belgelerden farklı olarak Din veya İnanca Dayalı Her Türlü Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Kaldırılmasına İlişkin Bildiri’de “aile içi yaşamı kendi din veya inançlarına göre düzenleme hakkı” karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu maddenin 2. fıkrası uyarınca ise; çocuklar inanç veya din meselelerinde ebeveyninin/vasisin dileğine uygun eğitime erişim hakkından faydalanır ve onların bu dileğine uygun olmayan din veya inanç eğitimi için mecbur bırakılamaz; çocuğun yüksek çıkarları, bu konuda yönlendirici ilkedir. Görüldüğü üzere diğer uluslararası metinlerde olduğu gibi söz konusu Bildiri’de de ebeveyn ve

⁴⁴“Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief”, md. 1.

⁴⁵ a.e., md. 5/1, 2.

vasinin çocuğuna dilediği şekilde eğitim verme hakkı garantiye alınmıştır. Diğer belgelerden farklı olarak söz konusu Bildiri’de “çocuğun yüksek çıkarları” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin ne anlama geldiğinin açıklanmaması bildirinin muğlaklığına yönelik eleştirilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.⁴⁶

İlgili Bildiri’nin 6. maddesi; ibadet etme veya bir araya gelme ve ibadet amacıyla birtakım yerler inşa etme; dinî materyaller/yayınlar üretme ve kullanma; dinî öğretim faaliyetleri yapma; dinî lider yetiştirme, atama, seçme vb. özgürlükleri de içermektedir.⁴⁷ Ayrıca Bildiri’nin 7. maddesinde içerdiği hak ve özgürlüklerin herkes tarafından kullanılabilmesini sağlayacak şekilde ulusal hukukta düzenlenme yapılması istenmektedir.⁴⁸

Din eğitimi açısından değerlendirildiğinde 8 maddeden oluşmasına rağmen bu Bildiri’de herkesin din eğitimi alma hakkı olduğu, din eğitimi kurumu açma hakkı, ebeveynin çocuğuna istediği yönde din eğitimi verebilmesi vb. din eğitimine ilişkin birçok hakkı barındırdığı görülmektedir.

Birleşmiş Milletler Teşkilatı ve bünyesinde yürürlüğe giren uluslararası insan hakları metinleri insan hak ve özgürlüklerinin uluslararası alanda önem kazanmasına ilişkin yaşanan gelişmenin evrensel anlamdaki izdüşümü şeklinde kabul görürken; bunun Avrupa’daki yansıması, Avrupa Konseyi ile bünyesinde yürürlüğe giren AİHS olarak kabul edilmektedir.⁴⁹

2.1.2. Avrupa Konseyi Tarafından Hazırlanan Metinler

Avrupa Konseyi, hedeflerini genellikle sözleşme ve protokoller vasıtasıyla hayata geçirmektedir.⁵⁰ Avrupa Konseyi’ne üye olmak isteyen devletlerin sözleşme ve

⁴⁶ Akif Emre Öktem, **Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, Ankara, Liberte Yayınları, 2002, s. 215.

⁴⁷ “Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief”, md. 6.

⁴⁸ a.e., md. 7.

⁴⁹ Ekiz, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Kapsamında Din ve İnanç Özgürlüğü”, s. 74.

⁵⁰ Dış İlişkiler ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü, “Avrupa Konseyine Genel Bir Bakış”, **Dış İlişkiler ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü**, (09.02.2021), (Çevrimiçi) <https://diabgm.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/avrupa-konseyine-genel-bir-bakis27022020030011>, 09.02.2021.

protokolleri imzalaması ve onaylaması gerekmektedir.⁵¹ Bu durum, Avrupa çapında asgarî hukuk standartları belirlemek suretiyle sözleşmeci taraflar arasındaki ilişkileri artıracaktır. Bu ilişki sözleşmeci tarafların demokratik, toplumsal ve kültürel alanlardaki uyumunu kuvvetlendirecek ve aralarındaki iş birliklerini artırmalarını da kolaylaştıracaktır.⁵²

Avrupa Konseyi'nin, AİHS de dâhil olmak üzere iki yüz civarında uluslararası sözleşme ve protokolü mevcuttur.⁵³ Avrupa Konseyi bünyesinde yürürlüğe girmiş sözleşmelerden⁵⁴ farklı olarak AİHS, koruduğu hakların etkinliğini AİHM ile yasal olarak güvenceye almaktadır.⁵⁵ Bu durum AİHM'i daha etraflı bir şekilde ele alabilmek için Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan metinlerde din eğitiminin yasal çerçevesinin de anlaşılması gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda tezimizin bu bölümünde AİHM kararlarında yararlanılan Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin yayınladığı din eğitime ilişkin tavsiye kararları da değerlendirmeye alınacaktır. Avrupa Konseyi bünyesinde yürürlüğe giren AİHS ise konumuz açısından önemi gereği tezimizin ikinci bölümünde ayrı bir başlık olarak değerlendirilecektir.

Avrupa Konseyi'nin 'Bakanlar Komitesi [The Committee of Ministers],’ ve 'Parlamenter Meclisi (Danışma Meclisi) [Parliamentary Assembly],’ olmak üzere iki temel organı bulunmaktadır. Sözleşmeci taraflardan topladığı resmî belgelerle bir depo görevi üstlenen Avrupa Konseyi Genel Sekreterliği de bu iki organa yardımcı olmaktadır.⁵⁶ Tezimizin konusunu oluşturan ve Avrupa Konseyi'nin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araç olan AİHM de AİHS'in oluşturduğu bir organdır. AİHM, hukukî olarak çalışmalarını Avrupa Konseyi'nin diğer organlarına bağlı yürütmemekle birlikte bu organlarla devamlı iletişim halindedir.⁵⁷

⁵¹ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 32.

⁵² Benoît- Rohmer, Kleves, **a.e.**, s. 93, 94.

⁵³ Benoît- Rohmer, Kleves, **a.e.**, s. 13, 14.

⁵⁴ Council of Europe, "Complete List of the Council of Europe's Treaties", **Council of Europe**, (01.05.2023), (Çevrimiçi) <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list>, 01.05.2023.

⁵⁵ Benoît- Rohmer, Kleves, **a.g.e.**, s. 114.

⁵⁶ "Statute of the Council of Europe", md. 10.

⁵⁷ Elban, "Avrupa Konseyi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi İlişkisi", s. 169, 170.

Bakanlar Komitesi Avrupa Konseyi'nin karar alma yetkisi olan en üst devletlerarası organıdır.⁵⁸ Bakanlar Komitesi, Avrupa Konseyi'ne başvuru hakkına sahip Avrupa Devletlerini Konsey üyesi olmak için davet edebilir.⁵⁹ Aynı zamanda Bakanlar Komitesi, devletlerin üyeliğini sonlandırabilir⁶⁰ ya da askıya alabilir.⁶¹

Bakanlar Komitesi'nin görevleri arasında, Konsey hedeflerine ulaşmak için önlemleri incelemek⁶², malî ve idarî düzenlemeleri yapmak⁶³, Konsey'in bütçesini onaylamak⁶⁴ ve AİHS ve Ek Protokolleri'nin yorumuna ilişkin istişarî mütalâaları AİHM'den talep etmek⁶⁵ yer almaktadır. Bakanlar Komitesi aynı zamanda AİHS'in 46. maddesinden de anlaşılabacağı üzere, AİHM'in kesinleşen kararının uygulanmasını denetleme ve gerekli gördüğü durumlarda üye devletlere ihtarda bulunma yetkisine de sahiptir.⁶⁶ Bakanlar Komitesi gerekli gördüğü durumlarda AİHM'i ilgilendiren genel nitelikli tavsiye kararları da yayınlamaktadır.⁶⁷

Parlamente Meclisi, eski adıyla 'Avrupa Konseyi Danışma Meclisi', Avrupa Konseyi'nin danışma organıdır. Bu sebeple Konsey çalışmalarında doğrudan bir etkisi yoktur.⁶⁸

AİHS'in 22. maddesi uyarınca; AİHM yargıçlarını seçme yetkisi, Parlamento Meclisi'ne aittir.⁶⁹ Parlamento Meclisi'nin diğer görevleri arasında, İnsan Hakları Komiserini seçmek, tartışma için demokratik bir alan oluşturmak ve seçimleri takip etmek yer almaktadır.⁷⁰ Avrupa Konseyi Parlamento Meclisi, bu görevlerinin yanı sıra Mahkeme kararlarında geniş ölçüde yararlanılan, din eğitimi

⁵⁸ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 52.

⁵⁹ "Statute of the Council of Europe", md. 4.

⁶⁰ **a.e.**, md. 8.

⁶¹ **a.e.**, md. 9.

⁶² **a.e.**, md. 15.

⁶³ **a.e.**, md. 16.

⁶⁴ **a.e.**, md. 38.

⁶⁵ European Court of Human Rights, "Rules of Court", Council of Europe, 22.01.2024, md. 92, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/rules_court_eng, 07.02.2024.

⁶⁶ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 46.

⁶⁷ Elban, "Avrupa Konseyi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi İlişkisi", s. 177.

⁶⁸ Benoît- Rohmer, Kleves, **a.g.e.**, s. 62, 63.

⁶⁹ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 22.

⁷⁰ Council of Europe, "Structure", **Council of Europe**, (12.02.2021), (Çevrimiçi) <https://www.coe.int/tr/web/about-us/structure>, 12.02.2021.

konusu da dâhil insan haklarının değişik boyutlarını içeren çok sayıda raporu Genel Kurul oturumlarında tartışmakta ve kabul etmektedir.⁷¹ Konumuz açısından özellikle din eğitiminde çoğulculuk anlayışına ilişkin hususların yer aldığı Parlamenter Meclisi'nin tavsiye kararları önem arz etmektedir.

2.1.2.1. Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin Din Eğitimine İlişkin Tavsiye Kararları

Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin din eğitimine ilişkin tavsiye kararlarında; dinlerin bir değer bütünü olarak öğretilmesi, çoğulcu din eğitimi ve farklı dinlerin öğretilmesini teşvik, karşılaştırmalı din eğitimi, dinler hakkında eğitim, çocuğun din eğitiminde ailenin inancına saygı, kültürlerarası diyalogun geliştirilmesinde ve fanatizmle savaşmada okulun ve eğitimin rolü, din eğitimine ilişkin uygulamalarda farklı din ve inanıştan olanlara karşı hoşgörü, anlayış ve saygı temelini oluşturma, yeni müfredatlar, eğitim yöntemleri ve eğitim materyalleri tasarlama, eğitim enstitüleri kurma vb. konulardan bahsedilmektedir. Bu başlık altında Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin din eğitimine ilişkin uygulamaların nasıl olması ile ilgili hususları içeren ve AİHM dava metinlerinde de karşımıza çıkan 1993, 1995, 2005 ve 2007 yıllarında yayınlamış olduğu tavsiye kararlarına yer verilecektir.

2.1.2.1.1. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin Demokratik bir Toplumda Din Toleransı Üzerine 1202 (1993) Sayılı Tavsiye Kararı

Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi 2 Şubat 1993 tarihinde kabul ettiği ve din eğitimine ilişkin temel prensiplerin ortaya konulduğu 'Demokratik Bir Toplumda Din Toleransı [Religion Tolerance in an Democratic Society]' konulu 1202 (1993) sayılı tavsiye kararında⁷²; dinler arası hoşgörü ve anlayışın geliştirilmesinin önemini belirtmiş⁷³ ve laik devletin tüm tanınmış dinî topluluklara saygıyı teşvik etmesi gerektiğini⁷⁴ vurgulanmıştır.

⁷¹ Elban, "Avrupa Konseyi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi İlişkisi", s. 177. s. 171, 172.

⁷² Metnin tamamı için bkz. Council of Europe Parliamentary Assembly, "Religion Tolerance in a Democratic Society", 02.02.1993, (Çevrimiçi) <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15236#:~:text=The%20secular%20state%20should%20not,with%20society%20as%20a%20whole,01.05.2023>.

⁷³ a.e., md. 11.

⁷⁴ a.e., md. 15.

Meclis, Bakanlar Komitesi'nin üye devletleri, eğitim ve değişimler için aşağıdaki belirtilenleri yapmaya davet etmesini tavsiye etmiştir:

“16.2.1. Dinler ve etik çalışmalarının genel okul müfredatının bir parçası olmasını sağlamak ve çeşitli dinlerin daha iyi ve daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla okul kitaplarında (tarih kitapları dahil) ve sınıf içi öğretimde dinlerin farklılaştırılmış ve dikkatli bir şekilde tasvir edilmesi için çalışmak;

16.2.2. kişinin kendi dinî veya ahlakî ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmasının gerçek hoşgörü için bir ön koşul olduğunu ve bunun aynı zamanda kayıtsızlık veya önyargıya karşı bir koruma görevi görebileceğini vurgulamak;

16.2.3. Okullarda okutulmak üzere temel metinlerin, belgelerin ve yorumların derlenmesi amacıyla teologlar, tarihçiler ve filozoflardan oluşan bir "dinler tarihi okul kitapları konferansı" kurulması;

16.2.4. gençlere farklı dinî inançlara sahip yaşayan bireylerin fikir ve eylemlerini uygulamada dinî hoşgörü örnekleri olarak sunmayı mümkün kılmak

16.2.5. orta öğretim öğrencileri, üniversite öğrencileri ve diğer gençler için mevcut değişim programları çerçevesinde, farklı inançlara sahip bilgili kişilerle toplantılar ve tartışmalar yapılmasını kolaylaştırmak;

16.2.6. dinler arasında karşılıklı anlayışı ve dolayısıyla barış ve insan haklarına saygıyı geliştirme amacına hizmet eden dinler arası karşılaşmaları ve örgütleri teşvik etmek;

16.2.7. tüm tanınmış dinlerin dinî okulları için benzer imkanların sağlanmasını değerlendirmek;”⁷⁵

1993 yılında yayımlanan bu tavsiye kararında, çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının da üzerinde durduğu ötekine ‘saygı’ ve ‘hoşgörü’ kavramlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu karara göre okul ders kitaplarında ve sınıf öğretiminde dinlerin/inanışların tasvirinde dikkatli olunmalı; din eğitime ilişkin uygulamalarda farklı dinî inançlara sahip bireyler arasında karşılıklı anlayış ve hoşgörü için imkân sağlanmalıdır. Kararda yer alan bu ifadeler, özellikle çoğulcu din eğitiminin gelişimi açısından önem taşımaktadır.

2.1.2.1.2. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi’nin Din ve Demokrasi Üzerine 1396 (1999) Sayılı Tavsiye Kararı

Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi, 27 Ocak 1999 tarihinde kabul ettiği ‘Din ve Demokrasi [Religion and Democracy]’ konulu 1396 (1999) sayılı tavsiye

⁷⁵ “Religion Tolerance in a Democratic Society”, md. 16.

kararında⁷⁶; demokrasi ve din uyumunu vurgulamış ve demokrasinin dinî çoğulculuk için en iyi sistem olduğunu ifade etmiştir.⁷⁷ Bu husus AİHM'in din eğitimi kararlarında da sıklıkla vurgulanmaktadır.

Demokratik toplumlar AİHS'de belirtilen koşullara uyan tüm dinlerin aynı koşullar altında gelişmesine izin vermeli ve toplumda uygun bir yer bulmalarını sağlamalıdır.⁷⁸ Hoşgörüsüzlük, önyargı ve şiddeti teşvik eden dinî aşırılık hasta toplum belirtisidir ve demokratik toplum için bir tehdittir. Bu sebeple onunla mücadele edilmelidir.⁷⁹ Cehalet ve basmakalıp düşüncelerle mücadele etmenin anahtar yolu eğitimidir. Farklı dinler hakkındaki anlayışın gelişimi için eğitim müfredatı acil olarak revize edilmelidir.⁸⁰ Önyargılarla mücadele, ekümenizm ve dinler arası diyalogun geliştirilmesini de gerektirir.⁸¹ Sonuç olarak Meclis, Bakanlar Komitesi'nin üye devletlerini, tüm vatandaşlarını ve hükümetlerini vicdan ve dinî ifade özgürlüğünü güvence altına almaya; özellikle eğitimde dinî çoğulculuğu korumaya ve tüm vatandaşlara eşit eğitim imkanı sağlamaya davet etmesini tavsiye etmiştir.⁸² Tavsiye kararının özellikle demokratik bir toplumda çoğulcu din eğitiminin nasıl sürdürüleceğine ilişkin ortaya koyduğu maddeler konumuz açısından dikkat çekicidir.

Dinler hakkında eğitimi teşvik etmeye ve özellikle farklı dinlerin kökenlerini, değerlerini, gelenek ve görenek vb. çeşitliliğini vurgulayarak okullarda farklı dinlerin öğretimini yapmaya davet etmesini tavsiye eden bu metne, zorunlu din dersinden muafiyete ilişkin Zengin/Türkiye (2008) davası karar metninde atıfta bulunulmuştur.⁸³ Bu durum çoğulcu din eğitimi uygulamalarının ortaya koyduğu hususları destekler nitelikteki metnin AİHM'in din ve eğitime ilişkin kararlarındaki etkisini de ortaya koymaktadır.

⁷⁶ Metnin tamamı için bkz. Council of Europe Parliamentary Assembly, "Religion and Democracy", 27.01.1999, (Çevrimiçi) <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en>, 01.05.2023.

⁷⁷ "Religion and Democracy", md. 5.

⁷⁸ a.e., md. 6.

⁷⁹ a.e., md. 9.

⁸⁰ a.e., md. 10.

⁸¹ a.e., md. 12.

⁸² a.e., md. 13/1.

⁸³ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 26.

2.1.2.1.3. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin Eğitim ve Din Üzerine 1720 (2005) Sayılı Tavsiye Kararı

Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi, 4 Ekim 2005 tarihinde kabul ettiği 'Eğitim ve Din [Education and Religion]' konulu 1720 (2005) sayılı tavsiye kararında;⁸⁴ kültürlerarası diyalogu oluşturma ve fanatizmle mücadele etmede okulun önemini vurgulamıştır.

Din konusundaki cehalet, basmakalıp düşünceler ve anlayışsızlıkla başa çıkmada eğitim şarttır. Ayrıca devletler, vicdan ve dinî ifade özgürlüğünü korumak, din eğitimi konusu ile alakalı olmak, dinler arası diyalogu teşvik etmek için daha fazlasını yapmalıdır.⁸⁵ Geleceğin bireylerinde eleştirel bir ruh ve böylelikle kültürlerarası diyalogu oluşturmak için okul, eğitimin önemli bir parçasıdır. Okul, hoşgörülü olmanın temellerini atar ve çocuklara belli başlı dinlerin tarihini ve felsefesini ölçülü ve tarafsız bir şekilde ve AIHS'in değerlerine saygı göstererek öğretmek suretiyle fanatizmle savaşıır.⁸⁶ Dinleri bilmek, insanlık ve medeniyetler tarihini bilmenin ayrılmaz bir bölümüdür. Bu tek dine inanmaktan ve onun öğretilerini yapmaktan tamamen farklıdır. Tek dinin egemen olduğu devletler bile tek bir dini teşvik etmek veya başka dine geçmeyi teşvik etmek yerine tüm dinlerin kökenlerini öğretim konusu yapmalıdır.⁸⁷

Avrupa'da ne yazık ki farklı dinler hakkında karşılaştırmalı bir öğretim verecek nitelikli öğretmen eksikliği bulunmakta⁸⁸ ve okullardaki dinler üzerine çalışmalar henüz özel bir ilgi görmemektedir.⁸⁹ Bu durumu düzeltebilmek için Meclis, Bakanlar Komitesi'ne ilk ve orta öğretim seviyelerinde dinler hakkında öğretime yönelik muhtemel yaklaşımları inceleme ve karşılaştırmalı din çalışmaları için bir Avrupa öğretmen yetiştirme enstitüsü kurmayı planlama tavsiyesinde bulunmuştur.⁹⁰

⁸⁴ Metnin tamamı için bkz. Council of Europe Parliamentary Asseble, "Education and Religion", 04.10.2005, (Çevrimiçi) <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373>, 01.05.2023.

⁸⁵ a.e., md. 6.

⁸⁶ a.e., md. 7.

⁸⁷ a.e., md. 8.

⁸⁸ a.e., md. 10.

⁸⁹ a.e., md. 11.

⁹⁰ a.e., md. 13.

Din eğitiminin tam bir tarafsızlıkla verilmesini; öğrencilere inanç aşılması yapılmamasını ve din dersi veren öğretmenlerin özel eğitim almasını sağlaması gerektiğini tavsiye eden bu tavsiye kararına zorunlu din eğitime ilişkin Zengin/Türkiye (2008) davası karar metninde de atıfta bulunulmuştur.⁹¹

2.1.2.1.4. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi’nin Devlet, Din, Sekülerlik ve İnsan Hakları Üzerine 1804 (2007) Sayılı Tavsiye Kararı

Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi, 29 Haziran 2007 tarihinde kabul ettiği ‘Devlet, Din, Sekülerlik ve İnsan Hakları [State, Religion, Secularity and Human Rights]’ konulu 1804 (2007) sayılı tavsiye kararında;⁹² kültürlerarası diyalogun dinî boyutunun önemini vurgulamıştır. Meclis, kültürlerarası diyalogun dinî boyutunun önemini kabul etmekte ve bu alanda kapsamlı bir Avrupa Konseyi stratejisi geliştirilmesine yardımcı olmaya isteklidir. Bununla birlikte, kilise ile devletin ayrılması ilkesi ışığında, dinler arası ve mezhepler arası diyalogun devletler veya Avrupa Konseyi için bir mesele olmadığını düşünmektedir.⁹³

Eğitim, dinlerin ve liderlerinin bilgisizliği, basmakalıp fikirleri ve yanlış anlaşılmalarıyla mücadelenin anahtarıdır ve demokratik bir toplumun oluşturulmasında merkezî bir rol oynar.⁹⁴ Okullar, kültürlerarası diyalog için temel bir forumdur ve aynı zamanda hoşgörülü davranışın temellerini atar; çocuklara belli başlı dinlerin tarihini ve felsefesini ölçülü ve tarafsız bir şekilde öğretmek fanatizmle etkili bir şekilde mücadele edebilirler. Medya ve aileler de bu alanda önemli bir rol oynayabilir.⁹⁵ Dinler bilgisi, insanlık tarihi ve uygarlık bilgisinin ayrılmaz bir parçasıdır. Belirli bir dine inanmaktan ve onun uygulamasından farklıdır. Tek bir dinin hüküm sürdüğü ülkelerin bile tüm dinlerin kökenini öğretme görevi vardır.⁹⁶

⁹¹ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 26.

⁹² Metnin tamamı için bkz. Council of Europe Parliamentary Assembly, “State, Religion, Secularity and Human Rights”, 29.06.2007, (Çevrimiçi) <http://assembly.coe.int/nw/xml/xref/xref-xml2html-en.asp?fileid=17568&lang=en>, 01.05.2023.

⁹³ a.e., md. 8.

⁹⁴ a.e., md. 12.

⁹⁵ a.e., md. 13.

⁹⁶ a.e., md. 14.

Meclis, Avrupa Konseyi'ne üye devletlerin dinî mirasının incelenmesi konusunda Bakanlar Komitesi'ne müfredatlar, öğretim yöntemleri ve eğitim materyalleri tasarlamak üzere bir enstitü kurmayı düşünmesini; bu tür müfredatları, Avrupa'da geleneksel olarak bulunan farklı dinlerin temsilcileriyle yakın iş birliği içinde hazırlanmasını tavsiye etmiştir.⁹⁷

Meclis ayrıca, Bakanlar Komitesi'nin üye devletleri demokratik dinî çoğulculuk açısından ayrımcı olması muhtemel unsurları kademeli olarak mevzuattan çıkarmaya teşvik etmesini tavsiye eder.⁹⁸ Bu durum çoğulcu din eğitimin gelişimi açısından önemlidir.

2.1.2.2. Avrupa Konseyi Komisyon Raporları

Avrupa Konseyi'nin yukarıda belirtilen organları dışında belirli alanlardaki çalışmalarını gerçekleştirmek üzere üyelerinin tamamı veya bir kısmı tarafından desteklenen uzmanlaşmış farklı kuruluşları da bulunmaktadır. Yerel ve Bölgesel Yönetimler Kongresi, İnsan Hakları Komiseri ve Irkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu [European Commission Against Racism and Intolerance] (ECRI) bu kuruluşlar arasında yer almaktadır.⁹⁹

Söz konusu kurumlar arasında özellikle ECRI tarafından oluşturulan din eğitimi hakkı da dâhil insan haklarının farklı boyutlarına ilişkin raporlardan AİHM kararlarında faydalanılmaktadır. AİHM, kararlarında bu raporlara yer vermekte ve bu raporların ilkelerinden hareketle çözümler üretmektedir.¹⁰⁰

ECRI; ırkçılığı, ayrımcılığı, yabancı düşmanlığını, antisemitizmi ve Avrupa'da hoşgörüsüzlüğü önleme amacına yönelik olarak 1993 yılında Avrupa Konseyi tarafından kurulmuş uluslararası bir örgüttür.¹⁰¹ Avrupa Konseyi'ne üye devletlerin ırkçılık ve hoşgörüsüzlük konusundaki durumlarını inceleyen ve bu konuda tavsiye

⁹⁷ “State, Religion, Secularity and Human Rights” md. 23/7.

⁹⁸ a.e., md. 24/2.

⁹⁹ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 81, 82.

¹⁰⁰ Elban, “Avrupa Konseyi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi İlişkisi”, s. 171.

¹⁰¹ ECRI, “ECRI European Commission against Racism and Intolerance”, Council of Europe, 1993, (Çevrimiçi) <http://www.coe.int/ecri>, 14.05.2021.

raporları sunan ECRI, Türkiye’deki din eğitime ilişkin de tavsiyelerde bulunmuştur. Bu noktada ECRI tarafından 2011 yılında yayınlanan dördüncü izleme raporu¹⁰² özellikle din eğitimindeki azınlık haklarını içermesi bakımından ilgi çekicidir. AİHM din ve eğitime ilişkin bazı davalarda ECRI’nin bu tavsiyelerine atıfta bulunmuştur. Bu bağlamda AİHM, Zengin/Türkiye (2008) davasında ECRI’nin şu tavsiyelerine de yer vermiştir:

“Müfredat, bütün dinleri kapsamaktadır ve esas olarak öğrencilere mevcut tüm dinler hakkında bir fikir vermek amacıyla tasarlanmıştır. Ancak, bazı kaynaklar, bu derslerin çeşitli dinî kültürleri kapsamaktan ziyade, yalnızca Müslüman inancının ilkelerine yönelik bir eğitim olarak tanımlamıştır. ECRI, bu dersleri sadece Müslüman öğrencilerin takip etmesi gerektiğini, azınlık dini gruplarına mensup öğrencilerin ise muaf tutulabileceğini not eder. ECRI durumu belirsiz bulmaktadır: “Eğer bu ders gerçekten farklı din kültürleri üzerine bir ders ise, bunu sadece Müslüman çocuklar için zorunlu kılmak için hiçbir neden yoktur. Tersine, eğer ders esasen Müslüman dinini öğretmek için tasarlanmışsa, belirli bir din üzerinedir ve çocukların ve ebeveynlerinin dinî özgürlüklerini korumak için zorunlu olmamalıdır.”¹⁰³

Tavsiye kararından alınan bu alıntıdan, ECRI’nin Türkiye’deki muafiyet sistemindeki çelişkiyi gündeme getirdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, bütün dinleri/inançları kapsadığı iddia edilen DKAB dersinden muafiyet hakkının sadece Musevîlere ve Hristiyanlara tanınması çelişkili bir durumdur. Böylelikle ECRI, özellikle Alevîler açısından mağduriyet oluşturan bu konuya dikkat çekmektedir. Bu hususları 2015 yılındaki Yalçın ve Diğerleri/Türkiye davasında da yineleyen AİHM bunlara ek olarak ECRI tarafından Türkiye hakkında yayınlanan dördüncü izleme raporunun zorunlu din derslerine ilişkin maddelerine de atıfta bulunmuştur. ECRI, AİHM tarafından karar metnine dahil edilen Türkiye raporunda; “(...) eğitim sisteminde bütün dinî azınlık grupları mensuplarının inançlarına, çocuklarının okulda din dersi almasını isteyen kimseler dâhil saygı gösterilmesinin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.”¹⁰⁴ Diğer bir ifadeyle ECRI yayınladığı bu raporda Türkiye’deki

¹⁰² Bkz. ECRI European Commission against Racism and Intolerance, “(ECRI) Türkiye Raporu”, **Council of Europe**, 10.12.2010, (Çevrimiçi) <https://rm.coe.int/fourth-report-on-turkey-turkish-translation-/16808b5c80>, 14.05.2021.

¹⁰³ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 29.

¹⁰⁴ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 33.

mevcut zorunlu din derslerine ilişkin çelişkiyi vurgulamakta ve zorunlu din dersini ya herkese seçmeli yapmaya ya da içeriğini tüm dinleri kapsayıcı hale getirmeye dolayısıyla dersin Müslümanlığın öğretildiği bir ders olduğu algısının kaldırılmasını sağlamaya teşvik etmektedir.¹⁰⁵

Bununla birlikte AİHM'in ECRI tarafından yayınlanan diğer tavsiye metinlerine de atıfta bulunduğu anlaşılmaktadır. Örneğin AİHM Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) ve Zengin/Türkiye (2008) kararlarında, ECRI tarafından 2000 yılında "Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele" konulu yayınlanan 5 No.'lu tavsiye kararına atıfta bulunmuştur. Bu raporda ECRI öncelikle, "dinler arasındaki eşitlik" ve "ayrımcılık yapmama" ilkelerine vurgu yapmıştır. ECRI, üye devletlerin hükümetlerine; "okullardaki din eğitiminin kültürel çoğulculuğa saygı göstermesini sağlamalarını ve bu doğrultuda öğretmenlerin eğitilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmalarını"¹⁰⁶ önermiştir.

AİHM'in din ve eğitime ilişkin davalarda özellikle, zorunlu din eğitimi ve azınlık hakları bakımından ayrımcılık temelli hususlarda ECRI kararlarına yer verdiği anlaşılmaktadır. Din ve eğitime ilişkin AİHM'in çoğulcu din eğitimi teşvik eden bu tavsiyelere yer vermesi konumuz açısından önemlidir. Bu noktada ECRI'nin din eğitiminde; dinler hakkında eğitim, ayrımcılık yapmama, saygı vb. hususları tavsiye ettiği anlaşılmaktadır.

2.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi [The European Convention on Human Rights], Avrupa Konseyi çerçevesinde imzalanan ilk çok taraflı sözleşme niteliği taşımaktadır. Ayrıca AİHS'in, Konsey ile ideolojik ve kurumsal ilişkisi de vardır.¹⁰⁷ AİHS'in giriş kısmında Avrupa Konseyi'nin amacının tekrarlması ve "aynı inancı taşıyan ve siyasal gelenekler, idealler, özgürlüklere saygı ve hukukun üstünlüğü

¹⁰⁵ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 33.

¹⁰⁶ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 28; Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 32.

¹⁰⁷ Akif Emre Öktem, "Avrupa Konseyi'nde İnsan Haklarını Korumaya Yönelik Denetim Mekanizmalarında İyileştirme Çalışmaları: İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi'ne Ek 11. Protokol", İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1995, s. 6.

konularında ortak bir mirası paylaşan Avrupa devletleri”¹⁰⁸ vurgusunun yapılması Avrupa Konseyi ile AİHS’in ideolojik bağını ortaya koymaktadır. AİHS’in 11 No.’lu Ek Protokol’ünün yürürlüğe girmesinden önce denetim sistemlerinden AİHK ve AİHM’in Avrupa Konseyi organlarınca oluşturulması ve Bakanlar Komitesi’nin Avrupa Konseyi’nin bir organı olması ise AİHS ile Avrupa Konseyi’nin kurumsal bağını ortaya koymaktadır.¹⁰⁹

AİHS, sadece Avrupa Konseyi üyesi devletlere açıktır. İlk zamanlarda Avrupa Konseyi’ne üye olacak devletler için AİHS’i imzalama koşulu yokken, 1989’dan sonra aday ülkelerin AİHS’i kabul etmesi zorunluluk haline gelmiştir.¹¹⁰ Bu durum, AİHS’in 58. maddesinin üçüncü paragrafında; “Avrupa Konseyi üyeliği sona eren her Yüksek Sözleşmeci Taraf’ın bu Sözleşme’ye de taraf sıfatı da aynı koşullarla sona erer”¹¹¹ ifadesi ile yer almaktadır.

AİHM kararlarında geçtiği ifade ile Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, “demokratik bir toplumun ideallerini ve değerlerini korumak ve desteklemek amacıyla tasarlanmış”¹¹² bir belge niteliğindedir. Bütün Avrupa ülkeleri tarafından onaylanan ve Avrupa Konseyi’nin ilkeleri ışığında hazırlanan AİHS, ‘Avrupa Anayasası’ diye adlandırılabilir bir sistemi ortaya çıkarmıştır.¹¹³

Avrupa Konseyi kurulduğunda insan haklarının korunması ve geliştirilmesine yönelik AİHS’in hazırlık çalışmalarına başlamıştır.¹¹⁴ Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik Avrupa Konseyi’nin kurulmasında etkin rol oynayan Avrupa Hareketi bünyesinde yer alan Uluslararası Hukuk Bölümü’nün hazırlamış olduğu ‘Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Divanı Statüsü’ tasarılarını 1949 yılında

¹⁰⁸ Öktem, “Avrupa Konseyi’nde İnsan Haklarını Korumaya Yönelik Denetim Mekanizmalarında İyileştirme Çalışmaları: İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi’ne Ek 11. Protokol”, s. 7.

¹⁰⁹ Öktem, a.y.

¹¹⁰ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 32.

¹¹¹ “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”, md. 58.

¹¹² Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 55.

¹¹³ Jochen A. Frowein, “İnsan Haklarının Çağdaş Yorumu”, **Anayasa Yargısı Dergisi**, C. IX, 1992, s. 111.

¹¹⁴ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 9.

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'ne sunmuştur.¹¹⁵ AİHS'in ve AİHM'in kökenleri Avrupa Hareketi'nde temsil edilen ülkelerde yaşayan insanların mevcut haklarının azalmaması düşüncesi ile kısa bir liste halinde hakların yazılı olduğu bu sözleşme taslağına dayanmaktadır.¹¹⁶

Avrupa Konseyi'nin temel önceliği olarak ortaya koyulan bir İnsan Hakları Şartı hazırlanması, 4 Kasım 1950 tarihinde 'İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunması Avrupa Sözleşmesi'nin imzalanmasını hızlandırmıştır.¹¹⁷ Resmî adı 'İnsan Haklarını ve Temel Özgürlükleri Koruma Avrupa Sözleşmesi' ve bilinen adıyla 'Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi', 4 Kasım 1950 tarihinde Avrupa Konseyi bünyesinde hazırlanarak Roma'da imzalanmış ve Avrupa Konseyi kurucu üyesi on ülkenin onay belgesinin verilmesinin ardından 3 Eylül 1953 tarihinde yürürlüğe girmiştir.¹¹⁸ Yürürlüğe girdikten sonra AİHS'e sözleşmeciler taraf sayısı sürekli artmıştır. 2022 Mart ayı tarihi itibarıyla Avrupa Konseyi'nin 46 üye ülkesi vardır ve bu ülkeler aynı zamanda AİHS'e taraftır.¹¹⁹ Türkiye, AİHS'i 4 Kasım 1950 tarihinde imzalayarak 6366 sayılı 10 Mart 1954 tarihli 'İnsan Hakları ve Ana Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi ve Buna Ek Protokol'ün Tasdiki Hakkında Kanun' Onay Kanunu'yla onaylamıştır. AİHS, Türkiye'de de 1954 yılında yürürlüğe girmiştir.¹²⁰ Türkiye 1987'de AİHS'in bireysel başvuru hakkını, 1990 yılında ise AİHM'in zorunlu yetkisini tanımıştır.¹²¹

Bakanlar Komitesi, Konsey'in merkezi olan Strasbourg şehrinde AİHK'in¹²² ilk üyelerini 18 Mayıs 1954 tarihinde; Danışma Meclisi de Avrupa İnsan Hakları

¹¹⁵ Gözübüyük, Gölçüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 9.

¹¹⁶ Öktem, **Uluslararası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, s. 271.

¹¹⁷ Elban, "Avrupa Konseyi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi İlişkisi", s. 169.

¹¹⁸ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 59.

¹¹⁹ 16 Mart 2022 tarihli kararla Rusya Federasyonu Avrupa Konseyi üyesi değildir. Bkz. Council of Europe, "Who we are", **Council of Europe**, (21.04.2023), (Çevrimiçi) <https://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are>, 21.04.2023.

¹²⁰ Council of Europe, "Impact of the European Convention on Human Rights/Türkiye", **Council of Europe**, (21.04.2023), (Çevrimiçi) <https://www.coe.int/en/web/impact-convention-human-rights/turkiye>, 21.04.2023.

¹²¹ Bkz. "Avrupa Konseyi".

¹²² 11 No.'lu Ek Protokol ile Avrupa İnsan Hakları Komisyonu kaldırılmış ve bundan sonra "Mahkeme" olarak anılmıştır. Bkz. "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 19.

Divanı'nı ilk yargıçlarını 21 Ocak 1959 tarihinde seçmiştir.¹²³ Böylelikle AİHS'in denetim sistemi işlemeye başlamıştır. Daha önce de bahsettiğimiz üzere AİHS'in denetim sistemi, 31 Ekim 1998 tarihine kadar bu şekliyle uygulanmış, 1 Kasım 1998 tarihinde yürürlüğe giren 11 No.'lu Ek Protokol ile denetim sisteminde değişiklik olmuştur. 11 No.'lu Ek Protokol ile AİHK ve Avrupa İnsan Hakları Divanı bir araya getirilerek Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kurulmuştur.

AİHS'in başlangıcında ifade olunan şekliyle dünyada adalet ve barışın korunması, öncelikle “demokratik siyasî bir rejimle” ve “insan hakları konusunda ortak bir anlayış ve saygı esasına bağlılık” ile mümkündür.¹²⁴ Avrupa Konseyi'ni oluşturan devletlerin, AİHS ile kurdukları mekanizma da bu ilkedен hareketle üye devletlerin insan hakları hususunda din eğitimi hakkını da içeren asgarî bir standart oluşturmaktır.

2.2.1.AİHS'in Önemi

AİHS, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948), Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi (1966), Din ya da İnanca Dayanan Her Türü Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Kaldırılmasına İlişkin Bildiri (1993) vb. uluslararası belgelerin aksine bölgesel düzlemde düzenlenmiş ve etkili olmuştur.¹²⁵ AİHS adından da anlaşılacağı sadece (Batı) Avrupa için geçerlidir. Nitekim Avrupa nezdinde insan haklarının tam anlamıyla hukuka dahil edilmesi ve Avrupa'da insan hakları hukukunun oluşması AİHS ile olmuştur.¹²⁶

AİHS, yalnızca temel insan haklarını tanımak ve düzenlemekle yetinmemiş ayrıca bu hak ve özgürlükler için kolektif güvence sağlamıştır. Bu suretle AİHS, koruma altına aldığı temel hak ve özgürlükleri korumak için Mahkeme kurmuş ve hak ve özgürlüklerin ihlâli iddiasıyla AİHS'e bireysel başvuru hakkı tanımaktadır.¹²⁷

¹²³ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 10.

¹²⁴ Bkz. “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”

¹²⁵ Berke Özenç, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve İnanç Özgürlüğü**, İstanbul, Kitap, 2006, s. 27.

¹²⁶ Ergin Ergül, **Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Uygulanması**, 2. bs., Ankara, Yargı yay., 2004, s. 9.

¹²⁷ Gözübüyük, Gölcüklü, **a.g.e.**, s. 11.

AİHS, belirlediği hak ve özgürlükler yönünden sınırlı olmakla birlikte içerdiği mevcut hakların çağın gereklerine uygun olduğu ve bu hakları hukukî anlamda koruma altına aldığı için uluslararası alanda önemli kabul edilmektedir.¹²⁸

AİHS ile bireye uluslararası hukukta tanınan bireysel başvuru hakkı sonucu birey, uluslararası hukukta hak sahibi olmuş ve uluslararası hukukun öznesi sayılmıştır.¹²⁹ AİHM'e din ve eğitime ilişkin yapılan başvurulardan Zengin/Türkiye (2008) Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015), Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) başta olmak üzere tamamı bireysel başvuru yoluyla gerçekleşmiştir.

AİHS'in önemi, getirdiği bireysel başvuru mekanizmasıyla bireylere doğrudan AİHM'e bireysel başvuru imkânı tanımış olmasının yanında; AİHM'in ihlâl tespit etmesi halinde, ihlâlın kaynağına göre ihlâlın sonuçlarını giderme, ihlâli durdurma ve ihlâlın tekrar etmesini önleme vb. devletin bireysel veya genel tedbirler almakla yükümlü olmasından da kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla AİHM kararları hem dava açan devletin hem de AİHS'e taraf diğer devletlerin hukukunu etkilemektedir.¹³⁰ Dolayısıyla da AİHS, içerdiği hak ve özgürlükler, kişilere verdiği uluslararası organlara başvuru hakkı ve devletlere kişilerin uluslararası hukukça haklarının ihlâl edilmesinden dolayı yüklediği sorumluluk açısından uluslararası hukukta önemli bir yerdedir.¹³¹

2.2.2. AİHS'in Kapsamı

AİHS, Hak ve Özgürlükler, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Çeşitli Hükümler olmak üzere 59 maddelik üç bölümden ve Ek Protokol'den oluşmaktadır. AİHS'de yer alan hak ve özgürlükler zamanla yürürlüğe giren Ek Protokoller ile zenginleştirilmiştir.

¹²⁸ İlhan Akın, **Kamu Hukuku**, 2. bs., İstanbul, İstanbul Üniversitesi yay., 1980, s. 375.

¹²⁹ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 11.

¹³⁰ Ergül, **Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Uygulanması**, s. 11.

¹³¹ Gözübüyük, Gölcüklü, **a.g.e.**, s. 11.

Soğuk Savaş'tan sonra AİHS'in üye sayısının artmasıyla birlikte AİHM'in iş yükü de artmıştır.¹³² AİHM'in işleyişindeki tıkanıklık, artan başvurular, karar almadaki gecikmeler vb. neticesinde AİHM'in daha etkili bir şekilde çalışmalarını yürütebilmesi amacıyla Ek Protokoller imzaya açılmıştır.¹³³ AİHM'de de ifade edildiği üzere AİHS'in bir parçasını oluşturan Ek Protokoller AİHS'in durağan değil, yenilenen bir metin olduğunu göstermektedir.¹³⁴

AİHS'de bulunan haklar, klasik haklar (siyasî ve kişisel haklar) ile sınırlıdır. Sonrasında bu haklar Ek Protokoller genişletilmiş olsa da bu haliyle AİHS ve Ek Protokoller bütünü hak ve özgürlükleri içermemekte ve korumaya almamaktadır.

Günümüzde AİHS'in 16 Ek Protokolü bulunmaktadır. Bu Ek Protokoller ile meydana gelen revizyonlar, yeni hükümler ekleme veya eski hükümleri değiştirme şeklinde olabilmektedir.¹³⁵ Bu protokollerin bazılarında hak ve özgürlüklere yenileri eklenirken (1, 4, 6, 7, 12, 13 No.'lu Protokoller), bazılarında da kurumsal hükümlerde (2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16 No.'lu Protokoller) değişikliğe gidildiği görülmektedir.¹³⁶ Değişiklik yapıcı Ek Protokol'ün oy birliği ile kabul edilmesi gerekli iken; yeni hükümler ekleyen Ek Protokol'ün kabulü için sınırlı sayıda onay yeterlidir.¹³⁷ AİHS'e Ek Protokol'lerden reform niteliğinde köklü değişikliği içerenler; AİHK ile Avrupa İnsan Hakları Divanını birleştirerek AİHM'i kurmak suretiyle AİHS'in denetim sistemini değiştiren 11 No.'lu Ek Protokol ve AİHM'in işleyişini değiştiren 14 No.'lu Ek Protokol'dür. Tezimizin konusu gereği inceleyeceğimiz başvuruların büyük bir kısmı da 11 No.'lu Ek Protokol 2. madde ile AİHS'e eklenen 'Eğitim Hakkı' üzerine yapılmıştır.

2.2.3. AİHS'in Temel Özellikleri

¹³² Elban, "Avrupa Konseyi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi İlişkisi", s. 170.

¹³³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Öktem, "Avrupa Konseyi'nde İnsan Haklarını Korumaya Yönelik Denetim Mekanizmalarında İyileştirme Çalışmaları: İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi'ne Ek 11. Protokol".

¹³⁴ Hasan Tahsin Fendoğlu, "Avrupa İnsan Hakları Kararlarında İfade Özgürlüğü", **Türkiye Adalet Akademisi Dergisi**, C. VII, No: 25, 2016, s. 3.

¹³⁵ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 102.

¹³⁶ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 10.

¹³⁷ Benoît- Rohmer, Kleves, **a.g.e.**, s. 102.

Bu başlık altında AİHS'in temel özellikleri arasında yer alan; kişisel başvuru hakkı, devlet başvurusu hakkı, ikincil koruma, karşılıklılık ilkesi, denetim mekanizması, çekince koyma hakkı ve iç hukuku etkilemesi hakkında bilgi verilecektir. Bu bağlamda davaların başvuru aşamasındaki hukukî süreçleri açıklanacak ve davalarda geçen hukukî terimlerin ne ifade ettiği ortaya konulacaktır. Bu sayede AİHM'in konumuz açısından ele aldığımız din ve eğitime ilişkin dava süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına fırsat sunulacaktır.

2.2.3.1. Kişisel Başvuru Hakkı

Kişisel başvuru hakkı, AİHS'in 11 No.'lu Ek Protokol ile elde edilmiştir.¹³⁸ AİHS'in; "Yüksek Sözleşmeci Taraflar kendi yetki alanları içinde bulunan herkesin, bu Sözleşme'nin birinci bölümünde açıklanan hak ve özgürlüklerden yararlanmalarını sağlarlar."¹³⁹ ifadesi, sözleşmeci tarafların AİHS ve Ek Protokol'lerindeki hak ve özgürlükleri kendi yetki alanındaki herkese tanıdıklarını göstermektedir. AİHS'in 34. maddesi uyarınca da AİHS'de tanınan hakların ihlali sebebiyle mağdur olduğunu iddia eden "her gerçek kişi, hükümet dışı kuruluş veya kişi grupları" sözleşmeci taraflardan kabul iradesi olmadan AİHM'e başvurabilmektedir.¹⁴⁰

Bireysel başvuru hakkı ile birey, din eğitimi hakkı da dâhil, güvence altına alınan hak ya da özgürlüğünün ihlâl edilmesi durumunda, sözleşmeci tarafı AİHM'e şikâyet edebilecek bir konumdadır.¹⁴¹ Bu durumda AİHM, bireylerin temel hak ve özgürlüklerini sözleşmeci taraflardan gelebilecek herhangi bir ihlâl karşı koruma görevini de üstlenmektedir.¹⁴² Bu noktada özellikle sayıca az dinî gruplar din eğitime ilişkin haklarının ihlâl edildiği iddiası ile AİHM'e başvuruda bulunmuşlardır. Bu durum esasında AİHM'in siyasî ve statüsü belli olmayan dinî azınlıklar bakımından çekici bir yasal merci olmasının da bir sonucudur.¹⁴³

¹³⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. "Rules of Court", md. 47.

¹³⁹ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 1.

¹⁴⁰ a.e., md. 34.

¹⁴¹ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 33.

¹⁴² Gözübüyük, Gölcüklü, a.g.e., s. 15.

¹⁴³ Effie Fokas, James T. Richardson, "The European Court of Human Rights and Minority Religions: Messages Generated and Messages Received", **Religion, State & Society**, C. XLV, No: 3-4, 2017, s. 172.

AİHM, önüne gelen bir bireysel başvuruda öncelikli olarak bu başvurunun AİHS hükümleri uyarınca kabul edilebilir nitelikte olduğunu belirlemekle yükümlüdür. Bireysel başvurunun kabul edilebilirliği konusu AİHS'in 35. maddesinde açıklanmıştır. Söz konusu maddenin birinci fıkrasına göre AİHM'e ancak "iç hukuk yollarının tüketilmesinden sonra ve iç hukuktaki kesin karar tarihinden itibaren dört aylık bir süre içinde başvuru yapılabilir."¹⁴⁴ Önceden başvuru süresi altı ay idi ancak AİHS'e Ek 15. Protokol ile bu süre altı aydan 4 aya indirilmiştir. 4 aylık yeni süre 1 Şubat 2022 tarihinden itibaren yürürlüğe girmiştir.¹⁴⁵ Burada öncelikle belirtilmesi gereken nokta şu ki, söz konusu maddenin ilk fıkrasında ifade dilen 'dört aylık süre' ve 'iç hukuk yollarının tüketilmesi' şartı hem devletlerarası hem de kişisel başvurular için ön koşuldur. 35. Madde'nin ikinci ve üçüncü fıkraları ise bireysel başvuruların koşullarını açıklamaktadır. Söz konusu fıkralar uyarınca; sunulan bireysel başvurulardan isimsiz, önceden incelenmiş ya da uluslararası mercii de incelenen başvurulardan farklı olgular içermeyen başvurular ele alınmazken; konu olarak AİHS ve Protokol'lerindeki hükümler ile bağdaşmayan, dayanaktan yoksun veya hakkın kötüye kullanılması niteliğindeki başvurular ile başvuranın önemli bir zarar görmediği başvurular kabul edilemez sayılmaktadır.¹⁴⁶ Esasa ilişkin sayılan bu kabul edilemezlik nedenleri arasında en yaygın olanı ve tezimizde yer verdiğimiz davalarda da sıklıkla zikredilen 'açıkça dayanaktan yoksun [manifestly ill- founded]' olma gerekçesidir. 'Açıkça dayanaktan yoksun' ifadesi ile temelde, asılsız nitelikte olduğu hemen fark edilen ve AİHS'in güvenceye aldığı hakların ihlal edildiği izlenimi oluşturmeyen başvurular anlaşılmaktadır. 'Açıkça dayanaktan yoksun' olma gerekçesi davanın tamamı için geçerli olabileceği gibi bir kısmı için de geçerli olabilir.¹⁴⁷

AİHS'in 34. maddesinde bireysel başvurunun nasıl yapılacağına dair bilgi verilmezken MİT'in 47. maddesinde bireysel başvurunun içeriği ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. MİT'in 47. maddesine göre, AİHS'in 34. maddesine yönelik

¹⁴⁴ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 35/1.

¹⁴⁵ European Court of Human Rights, "Apply to the Court", **European Court of Human Rights**, (16.02.2022), (Çevrimiçi) <https://www.echr.coe.int/apply-to-the-court>, 16.02.2022.

¹⁴⁶ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 35/2, 3.

¹⁴⁷ European Court of Human Rights, "Practical Guide on Admissibility Criteria", Council of Europe, 31.08.2023, s. 75, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/admissibility_guide_eng, 28.02.2024.

yapılacak başvurular, Yazı İşleri Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve başvuru ile ilgili gerekli bilgilerin yer aldığı bir form ile yapılmaktadır. Bu form AİHS'in resmî sitesinde yer almaktadır. Form ve gerekli belgelerin AİHM'e ulaştırılması ile başvuru süreci başlamaktadır.¹⁴⁸ AİHS, kişisel başvurunun yanı sıra devletlerarası başvurulara da imkân tanımaktadır.

2.2.3.2. Devlet Başvurusu Hakkı

AİHM'e yapılan başvuruların büyük bir çoğunluğu kişisel başvuru ile olmakla birlikte devlet başvurusu hakkı, özellikle siyasal anlaşmazlıklar ile ilgili konularda önem arz etmektedir.¹⁴⁹ AİHS'in temel özelliklerinden birisi de başlangıç metninin son paragrafında belirtildiği üzere¹⁵⁰ 'ortak güvence' olarak adlandırılan 'devlet başvurusu' mekanizmasıdır (burada temel amaç, ortak güvence sisteminin sağlanmasıdır). Bu doğrultuda AİHS'in her bir sözleşmecisi tarafı korunan hak ve özgürlüklerin korunmasından ve diğer tarafların AİHS'e saygı gösterip göstermediğini denetlemekten sorumludur.¹⁵¹

AİHS'in devletlerarası başvuru konusunu içeren maddesince; "Her Yüksek Sözleşmecisi Taraf, diğer bir Yüksek Sözleşmecisi Taraf'a karşı Sözleşme ve Protokol'lerinin hükümlerinin ihlâli iddiası ile Mahkeme'ye başvurabilir."¹⁵² AİHS'in bu hükmü gereği devletler birbirine karşı AİHM'e başvuruda bulunabilir. Bireysel başvuruyu devletlerarası başvurudan ayıran özelliklerden biri bireysel başvuru yapılabilmesi için savunucu devletin bireysel başvuru yetkisini kabul ettiğini önceden bildirmesi şartıdır. Devlet başvurularında ise böyle bir şart aranmamaktadır.¹⁵³

¹⁴⁸ "Rules of Court", md. 47.

¹⁴⁹ Rıza Türmen, **Bir AİHM Yargıcının Not Defteri**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2022, s. 103.

¹⁵⁰ "...aynı inancı taşıyan ve siyasal gelenekler, idealler, özgürlüklere saygı ve hukukun üstünlüğü konularında ortak bir mirası paylaşan Avrupa devletlerinin hükümetleri sıfatıyla, Evrensel Bildiri'de yer alan bazı hakların ortak güvenceye bağlanmasını sağlama yolunda ilk adımları atmaya kararlı olarak, aşağıdaki konularda anlaşmışlardır" bkz. "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi".

¹⁵¹ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 14.

¹⁵² "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 33.

¹⁵³ Öktem, "Avrupa Konseyi'nde İnsan Haklarını Korumaya Yönelik Denetim Mekanizmalarında İyileştirme Çalışmaları: İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi'ne Ek 11. Protokol", s. 23.

2.2.3.3. İkincil Güvence

AİHS'in özgürlük ve hakların korunması hususunda oluşturduğu denetim mekanizması ikincil özelliktedir. AİHS'in korumasının ikincil güvence niteliği taşımasından kasıt, bireyin temel hak ve özgürlüklerinin iç hukuk yollarının tüketilmesinden sonra oluşudur.¹⁵⁴ Bir önceki bölümde de ifade edildiği üzere AİHM'e başvuru şartları vardır. AİHS'in öngördüğü güvenceden yararlanabilmek için AİHS ile güvence altına alınmış bir hakkın ulusal mercide ihlâl edilmesi gereklidir. Böylelikle davalar sözleşmecî tarafların iç hukukları açısından da gündem oluşturmaktadır.

Esasen iç hukuk yollarının tüketilmesi kuralıyla yerel hukuk düzenlerinin, sorunun çözümü noktasında bir süzgeç görevi gördüğü anlaşılmaktadır. Bu kural, devletler için AİHM'e gitmeden önce yasalarını iyileştirmede bir fırsat olarak düşünülebilir.¹⁵⁵ Bu sayede Sözleşmecî devletler, din eğitimi ile ilgili hususları AİHM'e gitmeden önce ulusal hukuk kurallarını iyileştirmek suretiyle bir çözüme kavuşturma fırsatı elde edebilecektir.

AİHM'in kendi içtihatlarına göre ilke olarak yerel otoriteler kendi ihtiyaçlarını ve koşullarını değerlendirme hususunda evrensel mahkemelerden iyi durumdadır. AİHM, dinin toplumdaki önemine dair Avrupa'da tek tip anlayışın bulunmadığını ve dinî inançların kamusal olarak ifade edilmesinin anlamının veya tesirinin bağlama ve zamana göre farklılık göstereceğine dikkat çekmektedir. Bu alandaki kurallar sonuç olarak bir ülkeden diğerine değişecektir. Bu tür düzenlemelerin alacağı kapsam ve biçim seçimi, belirli yerel bağlama göre olacağından, bu konudaki takdir payı¹⁵⁶ da kaçınılmaz olarak ulusal yetkililere aittir. Bu şekilde yapılan değerlendirmelerde, yerel otoriteler tarafından verilen kararlar esas alınmakla birlikte bu kararların AİHS'in

¹⁵⁴ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 15.

¹⁵⁵ Türmen, **Bir AİHM Yargıcının Not Defteri**, s. 37.

¹⁵⁶ Takdir payı, AİHM'in AİHS hükümlerini uygularken sözleşmecî taraflara tanımış olduğu hareket alanı olarak ifade edilmektedir. Bkz. Rıza Türmen, "Avrupa İnsan Hakları Açısından Temel Hak ve Özgürlüklerin Kapsamı ve Sınırlamaları", **Yargıtay Dergisi**, C. XXVII, No: Ocak-Nisan, 2002, s. 202. Takdir payı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Arda Atakan, "Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin Takdir Yetkisi Doktrinine İlişkin Bir İnceleme", **Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi**, C. XVI, Sayı: 3-4, 2010, s. 29-36.

gereklere uygunluğu, AİHM'in denetimine tabidir. AİHM'in görevi, sözleşmecilerle tarafların ulusal tedbirlerinin haklılığını denetlemektir.¹⁵⁷

2.2.3.4. Karşılıklılık İlkesine Dayanmaması

Sözleşmecilerle taraflara AİHS'e üye oldukları için verilen sorumlulukların niteliği nesnel olup, karşılıklılık ilkesine dayanmamaktadır. Bu husus AİHK tarafından karara bağlanan Avusturya/İtalya (1961) davasında; "Yüksek sözleşmecilerle taraflarca üstlenilen yükümlerinin esasen objektif bir karaktere sahip olduğu, bunlar arasından subjektif ve karşılıklı haklar yaratmaktan ziyade bireyin temel haklarını yüksek sözleşmecilerle taraflardan gelecek ihlallere karşı korumak olduğu"¹⁵⁸ belirtilmiştir.

Diğer bir ifadeyle AİHS'de objektif sorumluluklar vardır. Bu bağlamda sözleşmecilerle taraflar AİHM'in oluşturduğu ortak hukuk düzenine uyum sağlamak için ulusal yasalarını değiştirmektedir.¹⁵⁹ Konumuz açısından ele aldığımızda bu ilke gereği AİHS ve Ek Protokol'lerinde yer alan temel hak ve özgürlükleri tanıyan bir devlet din eğitime ilişkin bir hak ihlali yaparsa, bu durumun sonuçlarından objektif olarak sorumludur. Burada objektiflik ile kastedilen şeyin, güvence altına alınan hak ve özgürlüklerin karşılıklılık esasına bağlı bulunmamasıdır.

2.2.3.5. Yargısal Denetim Mekanizması

AİHS diğer uluslararası belgelerden farklı olarak sözleşmecilerle taraflara güvence altına almış olduğu hak ve özgürlüklere saygı gösterme yükümlülüğü vermekle kalmayıp bu hak ve özgürlüklere saygı göstermeyi sağlamak üzere yargısal nitelikte bir denetim mekanizması olan bir 'Mahkeme' kurmuştur.¹⁶⁰

AİHS'in 46. maddesinin 1. fıkrasından anlaşılacağı üzere, AİHS'e sözleşmecilerle taraflar, AİHM'in verdiği kararları tanıma ve uygulama noktasındaki yükümlülüğünü

¹⁵⁷ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 100; Case of Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland, Application no. 29086/12, par. 89, (European Court of Human Rights 10 Ocak 2017), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-170436>, 14.06.2023.

¹⁵⁸ Austria v. Italy, Application no. 788/60, (European Court of Human Rights 11 Ocak 1961), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-115598>, 14.02.2024.

¹⁵⁹ Türmen, **Bir AİHM Yargıcının Not Defteri**, s. 33.

¹⁶⁰ Gözübüyük, Gölçüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 16.

kabul ederler.¹⁶¹ Bu noktada Bakanlar Komitesi, sözleşmecî tarafların kararları yerine getirip getirmediğini denetlemekle görevlidir. AİHS'e üye ülkeler yükümlülüklerini yerine getirmediği takdirde AİHS'in 46. maddesinin 4. fıkrasına göre Bakanlar Komitesi, AİHM'in kararını uygulamayan devleti uyardıktan sonra durumu AİHM'e intikal ettirebilir.¹⁶² Bu durum sözleşmecî tarafın Avrupa'daki siyasî konumu ve uluslararası hukuk alanında siyasî anlamdaki itibarı açısından önemlidir. Aynı zamanda AİHM kararlarını uygulamayan sözleşmecî tarafa tazminat cezası¹⁶³ ve Avrupa Konseyi üyeliğini sonlandırma¹⁶⁴ şeklinde yaptırımlar da uygulanabilir. Bu yaptırımlar AİHM'in din ve eğitime ilişkin verdiği kararların uygulanmasını büyük oranda etkilemektedir.

2.2.3.6. İç Hukuku Etkilemesi

Aldığı kararlarla iç hukuku etkileyen AİHS, müşterek hukuk kuralları olan bir belge niteliğine sahiptir.¹⁶⁵ AİHS'i onaylayan devletler doğal olarak AİHS'in 1. maddesinden çıkan iç hukuklarını AİHS ile uyumlu hale getirme ve AİHS'in koruduğu hak ve özgürlüklere karşı yapılan ihlalleri önleme yükümlülüklerini de kabul etmektedir.¹⁶⁶

AİHS, direk olarak iç hukuka dâhil edilmese de AİHS'in 1. maddesi uyarınca; AİHS'de yer alan hakların iç hukukta güvenceye alınması gerekmektedir.¹⁶⁷ Bu da AİHS'e aykırı yasaların AİHS'e uygun hale getirilmesini gerektirmektedir. Bugün AİHS, birçok ülkede iç hukukun bir parçası haline gelmiştir.¹⁶⁸ AİHM, "Sözleşme'nin herhangi hükmünün uygulanmasının iç hukuklarına olan etkisi"¹⁶⁹ konusunda devletlere zorlamada bulunmadığını kabul etmektedir. Bununla birlikte sözleşmelere

¹⁶¹ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 46/1.

¹⁶² a.e., md. 46/4.

¹⁶³ a.e., md. 41.

¹⁶⁴ "Statute of the Council of Europe", md. 8.

¹⁶⁵ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 16.

¹⁶⁶ Ergül, **Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Uygulanması**, s. 9, 10.

¹⁶⁷ Naz Çavuşoğlu, **İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi: Kararların Uygulanması Türkiye Kararları**, Su Yayınları, 2003, s. 18.

¹⁶⁸ Çavuşoğlu, a.e., s. 18-24.

¹⁶⁹ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 139.

dayalı sorumlulukların yerine getirilmesi, uluslararası kamu hukukunun temel bir prensibidir.¹⁷⁰

2.2.3.7. Çekince Koyma Hakkı

AİHS ve Ek Protokollerine bazı devletler tarafından iki yönlü kısıtlama getirilmiştir. Bu kısıtlamalardan birincisi, AİHS maddelerinden bazılarında devletlerin çekince koyması; ikincisi ise Ek Protokollerin bazı devletler¹⁷¹ tarafından onaylanmamasıdır. Bu kısıtlamalarla hükümlerin uygulama alanı da daraltılmıştır.¹⁷² Çekince konusu AİHS'in 57. maddesi ile düzenlenmiştir. Bu maddeden anlaşılaçağı üzere, sözleşmeciler taraflar AİHS'in imzalanması ve onaylama belgesinin sunulması sırasında çekince koyabilirler.¹⁷³ Örneğin Türkiye, 'eğitim hakkı' konusunu düzenleyen (P1-2)'ye, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu öne sürerek çekince koymuştur.¹⁷⁴ AİHM de din ve eğitime ilişkin başvurularda bu çekinceyi göz önünde bulundurmaktadır. Söz konusu madde ile çekincelerin niteliğı de düzenlenmiştir. Buna göre çekinceler genel nitelikte olamaz. Ancak AİHS'in belirli bir hükmüne ilişkin olabilir. Çekince ancak, ülkesindeki yasanın bu hükümle bağdaşmadığı durumda konulabilir.¹⁷⁵

AİHS'e çekince konulma hakkı AİHS sisteminin önemli zayıflıklarından biri olarak kabul edilmekte ve bu durum başlangıcında ifade edilen Avrupa ülkelerinin ortak emellerine ve birliğine dayanan insan haklarını koruma düşüncesinin genel ruhuna aykırı olarak değerlendirilmektedir.¹⁷⁶

2.2.3.8. Temel Hak ve Özgürlüklerin Kısıtlanabilirliğı

AİHS'de yer alan bazı hak ve özgürlükler yasayla öngörölmüş olma ve demokratik topluma aykırı olmama koşulu doğrultusunda birtakım ilkeler ile

¹⁷⁰ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 138.

¹⁷¹ Örneğin Türkiye, AİHS'i çekince koymadan onaylamıştır. Ek Protokollere gelince, (P1-2)'e Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile çekince koymuş; 4. 5. ve 7. No.'lu Ek Protokolleri ise onaylamamıştır

¹⁷² Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 11.

¹⁷³ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 57.

¹⁷⁴ Gözübüyük, Gölcüklü, **a.g.e.**, s. 111.

¹⁷⁵ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 57.

¹⁷⁶ Jochen, "İnsan Haklarının Çağdaş Yorumu", s. 11.

kısıtlanmıştır. Bu ilkeler arasında; kamu düzeninin sağlanması ve suç işlenmesinin önlenmesi, ulusal güvenliğin, toprak bütünlüğünün veya kamu güvenliğinin korunması, sağlığın veya ahlâkın, başkalarının şöhret ve haklarının korunması, gizli bilgilerin yayılmasının önlenmesi vb. sayılabilir. Tezimizde detaylı şekilde incelenecek olan eğitim hakkı da genel sağlık, kamu düzeni ve güvenliği, yasayla öngörülme vb. gerekli sınırlamalara tabi tutulabilmektedir.¹⁷⁷

Konumuzla ilişkili olarak incelenecek, ‘düşünce, vicdan ve din özgürlüğü’, ‘özel ve aile hayatına saygı’, ‘ifade özgürlüğü’ ve ‘eğitim hakkı’ da yukarıda belirttiğimiz sınırlandırılmalardan bazılarına tabii tutulmuş haklar arasında yer almaktadır.

AİHS, savaş, ulus varlığını tehdit vb. durumlarda devletlerin AİHS’de ifade edilen yükümlülöklere aykırı önlemler alabilmelerine veya yükümlölüklerinden bazılarını askıya alabilmelerine imkân tanımaktadır.¹⁷⁸

2.2.4. AİHS’de Din ve Eğitime İlişkin Maddeler

Din ve eğitime ilişkin yapılan AİHM’in önüne gelen davalar genellikle; AİHS’in 9. ve (P1-2) maddesine dayandırılmaktadır. Ayrıca AİHS’in 8., 10. ve 14. maddeleri de din ve eğitime ilişkin başvurularda dolaylı yoldan dayanak gösterilen diğer maddelerdir. Bu bölümde din ve eğitime ilişkin AİHM kararlarını daha doğru anlayabilmek ve yorumlayabilmek için AİHS’de yer alan din ve eğitime ilişkin yasal düzenlemelere ve ilgili maddelere yönelik din ve eğitim ile ilişkili başvuru konularına yer verilecektir. Bu bağlamda aşağıda AİHS’in din ve eğitime ilişkin davalarıyla doğrudan ilişkili maddeler izah edilecektir.

2.2.4.1. Madde 9: Düşünce, Vicdan ve Din Özgürlüğü

Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkını ele alan AİHS’in 9. maddesi iki paragraftan oluşmaktadır:

¹⁷⁷ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 9.

¹⁷⁸ a.e., md. 15.

“1. 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. 2. Din veya inancını açıklama özgürlüğü, sadece yasayla öngörülen ve demokratik bir toplumda kamu güvenliğinin, kamu düzeninin, genel sağlık veya ahlâkın ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması için gerekli sınırlamalara tabi tutulabilir.”¹⁷⁹

Bu maddenin 1. fıkrasında herkese tanınan mutlak bir hak olarak görülen düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkının kolektif karakteri ifade edilmiştir. İkinci fıkrasında, birinci fıkra da garantiye alınan hakların uygulanmasında birtakım sınırlamaların olabileceği vurgulanmıştır.¹⁸⁰ Bu hakkın pasif konumdaki boyutu kişinin vicdanî bir kanaate sahip olmasını, aktif konumdaki boyutu ise bu kanaatini dışa vurmayı ifade etmektedir.¹⁸¹ Bu ayrım; *forum internum* (bir inanca sahip olma hakkı)-*forum externum* (inancı açıklama hakkı) olarak ifade edilmektedir.¹⁸²

Gerek *forum internum* gerek de *forum externum* kapsamında 9. maddenin ihlali iddiasıyla AİHM’e birçok başvuru yapılmıştır. AİHM, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü konusundaki yaklaşımını ilk kez Kokkinakis/Yunanistan (1993) kararında ortaya koymuştur.¹⁸³ Bu karar doğrudan proselitizm ile ilgilidir. Proselitizm, inanç mensuplarının inançlarını yaymak ve yeni mensuplar kazanmak için yaptıkları faaliyetleri ifade eden bir terimdir.¹⁸⁴ Bu tarihe kadar düşünce, vicdan ve din özgürlüğü ile ilişkili başvurular AİHK tarafından verilmiş ve bunların birçoğu, dava inceleme aşamasına geçmeden kabul edilebilirlik aşamasında reddedilmiştir.¹⁸⁵ Kokkinakis/Yunanistan (1993) kararında düşünce, vicdan ve din özgürlüğü; “demokratik çoğulculuğun yararlarını koruma ve ilerletme aracı”¹⁸⁶ olarak

¹⁷⁹ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 9.

¹⁸⁰ Şennur Ağırbaşı, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde Din ve Vicdan Özgürlüğü”, **TBB Dergisi**, Sayı: 101, 2012, s. 84, 85.

¹⁸¹ Ağırbaşı, **a.e.**, s. 84.

¹⁸² Özenç, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve İnanç Özgürlüğü**, s. 30; ECtHR, “Guide on Article 9 of the European Convention on Human Rights- Freedom of Thought, Conscience and Religion”, Council of Europe, 31.08.2022, s. 11, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/guide_art_9_eng, 15.05.2024.

¹⁸³ Özenç, **a.g.e.**, s. 27, 28.

¹⁸⁴ Öktem, **Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, s. 415.

¹⁸⁵ Ekiz, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Kapsamında Din ve İnanç Özgürlüğü”, s. 81.

¹⁸⁶ Calo, “Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights”, s. 261-263.

tanımlanmıştır. AİHM’in bu tanımlama şeklinden çoğulculuğun 9. maddeye bağlı ve çoğulculuk ile demokrasi arasında sıkı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.¹⁸⁷

AİHM’e göre düşünce vicdan ve din özgürlüğü ‘demokratik toplumun’ temellerinden biridir. AİHM’in ifadesiyle;

“...Bu özgürlük, dinî boyutuyla, inananların kimliklerini ve yaşam anlayışlarını oluşturan en önemli unsurlardan biri olmanın yanı sıra, aynı zamanda ateistler, agnostikler, septikler ve din karşısında kayıtsız kalanlar için de çok kıymetli bir değerdir. Yüzyıllar boyunca büyük bir bedelle kazanılmış olan ve demokratik toplumun ayrılmaz bir unsuru olan çoğulculuk, buna bağlıdır. Bu özgürlük, diğerlerinin yanı sıra, dinî inançlara sahip olma veya olmama ve bir dinin gereklerini uygulama veya uygulamama özgürlüğünü de içerir...”¹⁸⁸

AİHM de din özgürlüğüyle ilgili birçok kararında çoğulculuk ve hoşgörü değerlerinin önemini belirtmektedir.¹⁸⁹ AİHS’in 9. maddesi, sözleşmeciler taraflara ‘yansız ve tarafsız olma ödevi [duty of neutrality and impartiality]’ yüklemektedir.¹⁹⁰

9. maddenin boyutlarından biri olan forum internum yani bir inanca sahip olma hakkı, insanların dinî ve vicdanî kanaatlerinde serbestliklerini bir dini/inancı reddetme veya kabul noktasında zorlanmamalarını gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan 9. madde, kişilerin iç dünyasındaki inanmaya ilişkin tam koruma sağlamaktadır.¹⁹¹ Bu sebeple AİHM’in forum internum alanına yönelik yapılan müdahalelerde doğrudan ihlal kararı verdiği görülmektedir.¹⁹² Forum internum, herhangi bir sınırlamaya tabi tutulmayan bir haktır.¹⁹³ Forum internumun ihlali gerekçesiyle AİHM’e dinini/inancını açıklamaya zorlanma, dinini/inancını değiştirme, vicdanî red vb. konularda birçok kez başvuru yapılmıştır.

¹⁸⁷ Effie Fokas, “Messages from the European Court of Human Rights on Religion, Secularism, Tolerance and Pluralism”, **Secularization, Desecularization, and Toleration**, Ed. by. Vyacheslav Karpov, Manfred Svensson, Cham, Springer International Publishing, 2020, s. 288.

¹⁸⁸ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 104.

¹⁸⁹ Arslan, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde Din Özgürlüğü**, s. 4.

¹⁹⁰ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 60.

¹⁹¹ Arslan, **a.g.e.**, s. 3.

¹⁹² Bengü Merve Derin Türkoğlu, “İnanç Özgürlüğünün İç Boyutu”, **TİHEK Akademik Dergisi**, C. 5, Sayı: 8, 2022, s. 138.

¹⁹³ Öktem, **Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, s. 318.

Buscarini ve Diğerleri/San Marino (1999) davası, forum internumun ihlali iddiası ile AİHM'e açılan davalara güzel bir örnek teşkil etmektedir. İlgili davada başvuran, milletvekili olabilmek için İncil üzerine yemin etmesi gerekliliğinin inancını açıklamaya zorlanmak olduğunu düşünmektedir. Başvuran bu durumun AİHS'in 9. maddesinde yer alan forum internum alanına bir müdahale olduğu iddiası ile AİHM'e başvurmuştur. Bununla birlikte ilgili kararda AİHM, konuyu forum externum üzerinden değerlendirmiş ve başvurana yapılan sınırlamanın demokratik bir toplumda bir gereklilik olmadığını ifade ederek ihlal kararı vermiştir. AİHM'in bu tavrı, forum externum ve forum internum alanlarına ilişkin yaklaşım şeklinin değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.¹⁹⁴

Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, içsel alanın yanı sıra insanlara birlikte veya bireysel ibadetler, dinî törenler ve semboller vasıtasıyla dinlerini/inançlarını tezahür etme ve açıklama hakkını da sağlamaktadır. AİHM'e 9. madde kapsamında forum externum yani inancını açıklama hakkı olarak ifade edilen bu bağlamda; dinî bayramlar¹⁹⁵, dinî katliam¹⁹⁶, işte¹⁹⁷, okulda¹⁹⁸ dinî semboller, proselitizm vb. din veya inanç özgürlüğünü izhar etmenin farklı yönlerine dair birçok başvuru yapılmıştır.¹⁹⁹ AİHM'in Şahin/Türkiye (2005) kararında dinini veya inancını tezahür etmenin yolları açıkça ifade edilmiştir:

“Din özgürlüğü öncelikle bireysel bir vicdan meselesi olmakla birlikte, diğerlerinin yanı sıra, kişinin dinini tek başına ve özel olarak veya başkalarıyla birlikte, kamusal alanda ve inancını paylaştığı kişilerin çevresi içinde açıklama özgürlüğünü de içerir. 9. madde, bir kişinin din veya inancının tezahürünün alabileceği çeşitli biçimlerini ibadet, öğretim, dini yaşama ve kurallara uyma

¹⁹⁴ Bkz. Case of Buscarini and Others v. San Marino, Application no. 24645/94, (European Court of Human Right 18 Şubat 1999); Derin Türkoğlu, “İnanç Özgürlüğünün İç Boyutu”, s. 130; Özenç, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde İnanç Özgürlüğü ve Türkiye”, s. 49.

¹⁹⁵ Bkz. Case of Kosteski v. The Former Yugoslav Republic of Macedonia, Application no. 55170/00, (European Court of Human Rights 13 Temmuz 2006). (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-73342>. 13.06.2023

¹⁹⁶ Bkz. Case of Cha'are Shalom ve Tsedek v. France, Application no. 27417/95, (European Court of Human Rights 27 Haziran 2000). (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-58738>, 15.11.2022.

¹⁹⁷ Bkz. Case of Eweida and Others v. United Kingdom, Application no. 48420/10, 59842/10, 51671/10, 36516/10, (European Court of Human Rights 27 Mayıs 2013), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-115881>, 24.09.2022.

¹⁹⁸ Bkz. Case of Leyla Şahin v. Turkey.

¹⁹⁹ Tulkens, “Freedom of Religion under the European Convention on Human Rights: A Precious Asset”, s. 516.

olarak sıralamıştır. (bkz. *mutatis mutandis*, Cha'are Shalom Ve Tsedek / Fransa [GC], no. 27417/95, § 73, AİHM 2000-VII).”²⁰⁰

Buna göre kişinin dinini veya inancını tezahür etmenin yolları; ibadet, öğretme, dini yaşama ve kurallara uymadır. Bu tezahür şekillerinden tezimiz çerçevesinde inceleyeceğimiz kısım, din eğitimi ve öğretimi hakkını da kapsamından dolayı AİHM’in öğretim yoluyla izharına ilişkin kararları olacaktır.

Din eğitimi hakkının öğretim yoluyla tezahürü, ilk bakışta sadece okullarda yürütülen dinî faaliyetleri çağrıştırmaktadır; ancak AİHM ‘öğretim’ kavramını çok daha geniş bir şekilde yorumlamaktadır.²⁰¹ Şöyle ki AİHM’e 9. maddenin ihlâli iddiası ile öğrenci veya öğretmenlerin devlet eğitim kurumlarında dinî kıyafet kullanması²⁰², öğretmenlerin dinî uygulamaları için izin talepleri²⁰³, sınıfta/okulda dinî sembol²⁰⁴, eğitime ilişkin resmi belgelerde kullanılacak kimlik belgelerindeki fotoğraf²⁰⁵ vb. birçok farklı hususta başvuru yapılmıştır. Söz konusu davaların ortak noktası, eğitim ortamında dinlere ya da inançlara ilişkin bilgilerin ifşa edilmesidir.

Forum externum, bireyin dış dünyasına yönelik bir koruma sağlamakla birlikte, bu hak nihaî olmayıp başkalarının haklarını korumak amacıyla sınırlandırılabilir. ²⁰⁶ Ayrıca AİHM’e göre forum externum her zaman 9. maddenin koruması altında görülmemektedir. Örneğin, kişilerin yaptıkları şeyler ilgili inancı gerçek manasıyla karşılamıyorsa bu inanç sebebiyle yapılsa dahi madde 9’un kapsamı dışında değerlendirilmektedir.²⁰⁷

²⁰⁰ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 105.

²⁰¹ Öktem, **Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, s. 332, 333.

²⁰² Bkz. Case of Leyla Şahin v. Turkey; Dahlab v. Switzerland; Case of Dogru v. France, Application no. 27058/05, (European Court of Human Rights 04 Mart 2009), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-90039>, 29.04.2023.

²⁰³ Bkz. X.v/ United Kingdom, Application no. 8010/77, (European Court of Human Rights 01 Mart 1979), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-73958>, 12.01.2021.

²⁰⁴ Bkz. Case of Lautsi and Others v. Italy.

²⁰⁵ Bkz. Karaduman v. Turkey, Application no. 16278/90, (European Court of Human Rights 03 Mayıs 1993), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-86170>, 05.08.2023.

²⁰⁶ Arslan, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde Din Özgürlüğü**, s. 3.

²⁰⁷ Arrowsmith v. The United Kingdom, Application no. 7050/75, (European Court of Human Rights 12 Ekim 1978), s. 49, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-74916>, 05.08.2023; Öktem, **a.g.e.**, s. 324.

AİHM, önüne gelen davalarda hangi eylemlerin tezahür sayılıp sayılamayacağını incelerken temel ölçütler belirlemiştir. Bu ölçütler, bu fiillerin din ya da kanaatin ‘zorunlu ifadeleri’ olup olmadığı ve bu din ya da kanaatin içten bir şekilde dışavurumu sayılıp sayılamayacağıdır.²⁰⁸ AİHM’in din ve inanç ile ne kastettiği ve bu konudaki ölçütlerinin ne olduğu hususu tezimizin AİHM’in din ve inanç kavramlarına yüklenen anlama ilişkin bölümünde daha detaylı olarak ele alınacaktır.

2.2.4.2. Protokol 1, Madde 2 (P1-2): Eğitim Hakkı

AİHS’e 1954 yılında sonradan eklenen 1. Protokolün 2. maddesine konu olan eğitim hakkı, AİHM’in ilgili maddeyi açıklamaya yönelik yayınladığı metinde de işaret ettiği üzere; ‘demokratik toplumun [democratic society]’ korunması için zorunluluklardan bir tanesi olarak tanımlanmakta ve bu tezin farklı bölümlerinde işaret edildiği üzere eğitimde çoğulculuğu korumayı amaçlamaktadır.²⁰⁹ AİHM’e göre eğitimde çoğulculuk olasılığını korumak, devlet eliyle sağlanmalıdır.²¹⁰ Din eğitimi söz konusu olduğunda davaların temelde devlet tarafından eğitim alanına yönelik gerçekleştirilen uygulamaları ekseninde şekillendiği göz önünde tutulduğunda, söz konusu hakkın ihlali durumu, bu çalışmanın zaruri olarak odak noktasını da oluşturacak bir kapsama sahiptir.

AİHS’in (P1-2) maddesi eğitim hakkını şu şekilde formüle etmektedir:

“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.”²¹¹

²⁰⁸ Öktem, **Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, s. 325.

²⁰⁹ ECtHR, “Guide on Article 2 of Protocol No. 1 to the European Convention on Human Rights- Right to Education”, Council of Europe, 31.08.2022, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/guide_art_2_protocol_1_eng, 15.05.2024.

²¹⁰ Case of Papageorgiou and Others v. Greece Application no. 4762/18, 6140/18, (European Court of Human Rights 31 Ekim 2019), par. 75, (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-197254>, 24.07.2020; Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 50; Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 48; Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 84.

²¹¹ “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”, md. (P1-2).

İki cümleden oluşan söz konusu maddenin birinci cümlesi ‘herkesin’ eğitim hakkına sahip olduğunu öngörmektedir. Söz konusu maddenin kapsamının hangi çerçevede değerlendirildiğini anlamak için AİHM’in ilgili madde çerçevesinde ele aldığı davalardaki değerlendirmelerine başvurmak gereklidir. Nitekim, davalarda yapılan; “eğitim hakkından mahrum bırakmama”, sözleşmecî tarafların herkese “belirli bir zamanda var olan eğitim kurumlarına erişim hakkı” ve “tamamladığı eğitim çalışmalarının resmî olarak tanınması” yoluyla “alınan eğitimden fayda elde etme imkânını”²¹² sağlaması gerektiği vurguları bu hakkın herkesi kapsadığını göstermektedir. Buna göre herkese verilmesi gereken eğitim hakkı sözleşmecî tarafların yükümlülüğündedir.

Söz konusu maddenin iki cümlesi bir bütün olarak okunmalıdır. Maddenin yapısından da anlaşılacağı üzere ikinci cümlede belirtilen hak, birinci cümlede belirtilen eğitim hakkının tamamlayıcısı niteliğindedir.²¹³ Maddenin birinci cümlesi bireysel eğitim hakkını; ikinci cümlesi ebeveynlere çocuklarının inançları doğrultusunda eğitim görmesini sağlama hakkını korumaktadır.²¹⁴

Bu hükmün ifadesindeki hiçbir şey, devletlere belirli bir eğitim ve öğretim sistemi düzenleme, bir eğitim yaklaşımını diğerine tercih etme veya okul müfredatına belirli bir içerik atama zorunluluğu getirmez.²¹⁵ Zorunlu ve seçmeli²¹⁶ eğitimi kapsayan eğitim hakkı sözleşmecî taraflara genel veya özel bir eğitim sağlama veya bu eğitimi maddi yönden destekleme vb. pozitif bir yükümlülüğü getirmemektedir.²¹⁷ Bununla beraber devletin eğitim hakkını yerine getirmek konusunda hiçbir pozitif yükümlülüğü bulunmadığı çıkarımı yapılmamalıdır. Nitekim AİHM’e göre (P1-2) maddesinde de geçen ‘saygı [respect]’ sözcüğü, ‘kabul etme [acknowledge]’ veya ‘dikkate alma [take into account]’dan daha fazlasını ifade etmektedir; böylelikle esasen olumsuz bir

²¹² Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 52.

²¹³ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 75.

²¹⁴ ECtHR, “Guide on Article 2 of Protocol No. 1 to the European Convention on Human Rights- Right to Education”, s. 6.

²¹⁵ Registry of the European Court of Human Rights, “Council of Europe Exchanges on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue”, **Council of Europe**, 02.04.2008, (Çevrimiçi) <https://rm.coe.int/16805d3974>, 30.05.2021.

²¹⁶ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 61.

²¹⁷ Serkan Cengiz, “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Eğitim Hakkı”, **TBB Dergisi**, Sayı: 90, 2010, s. 333, 334.

girişime ek olarak devlet açısından bazı pozitif yükümlülükler de gündeme getirmektedir.²¹⁸

Bu madde, devlet okulları ve özel okullar arasında²¹⁹ bir ayrıma gitmeksizin devletin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüttüğü her alanda, ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı göstermesini gerektirmektedir.²²⁰ AİHM içtihatlarına göre, “saygı” kavramının gereği olarak devletler, toplumun ve bireylerin ihtiyaçları bakımından AİHS ile uyum noktasında yapılacakların belirlenmesinde kapsamlı bir takdir payına sahiptir.²²¹ Bunun sonucu olarak ders programlarının tanım ve düzenlenmesi ilke olarak devletlerin yetkisindedir.²²² Devletlere tanınan takdir payı, AİHM’e kültürel ve siyasi açıdan bazı hassas konulardan çıkış olanağı da sağlamaktadır.²²³

Avrupa'daki din eğitiminin mevcut çeşitli doğası göz önüne alındığında, AİHM'in takdir payına gerçekten saygı duyarak, din eğitime çok fazla müdahale etmemesi gerektiğini düşünenler de²²⁴ vardır. Devletlerin, kamu okullarındaki eğitim konusunda kapsamlı takdir payı bulunmakla birlikte, devletler anne ve babanın inançlarına aykırı nitelikte değerlendirilebilecek sistematik telkinlerde bulunarak belli bir fikri aşılama (indokrinasyon) amacı gütmekten kaçınmak durumundadır. AİHM’e göre eğitimin içeriğini belirlemekte özgür olan devletin aşmaması gereken sınır budur.²²⁵ Görüldüğü gibi devlet eğitiminde ebeveynlerin inançlarına saygı yükümlülüğünü tayin eden başlıca husus, tezimizin dördüncü bölümde üzerinde

²¹⁸ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 61.

²¹⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Jeroen Temperman, “Parental Rights in Relation to Denominational Schooling under the European Convention on Human Rights”, **Religion and Human Rights**, C. XII, No: 2-3, 2017, s. 142-152.

²²⁰ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 49, 52.

²²¹ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 76.

²²² Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 51; Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 53.

²²³ Fokas, “Messages from the European Court of Human Rights on Religion, Secularism, Tolerance and Pluralism”, s. 298.

²²⁴ Ian Leigh, “Objective, Critical and Pluralistic? Religious Education and Human Rights in the European Public Sphere”, **Facilitating Freedom of Religion or Belief: A Deskbook**, Springer, 2012, s. 214.

²²⁵ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 52; Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 84; Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 75.

detaylı duracağımız ‘sistemik telkin’ yasağıdır.²²⁶ Devlet, ders programlarında sistemik telkin uygulamalarından kaçınmak zorunda olduğu gibi öğretmenlerin görevlerinin sağladığı imkânları kullanarak yürüttükleri dinî propagandalara karşı da öğrencileri korumak durumundadır.²²⁷ Eğitim öğretim bakımından devlet, ebeveynlerin dinî inanç veya felsefî kanaatlerini göz önünde tutan sorgulayıcı, demokratik, objektif, ve çoğulcu bir eğitimi sağlamakla yükümlüdür.²²⁸

Burada önemle belirtmek gerekir ki AİHM’e göre;

“...Özellikle, AİHS’in 1. No.’lu Ek Protokol 2. Maddesinin ikinci cümlesi devletlerin dinî veya felsefî nitelikte haber ve bilgileri öğretim ve eğitim yoluyla dolaylı ve dolaysız biçimde yaymasını engellemez. Hatta ebeveynlerin bu tür öğretim ve eğitimin okul ders programlarına dâhil edilmesine itiraz etmelerine bile izin vermez. Aksi takdirde tüm kurumsallaşmış öğretimin uygulanmaz olma riskiyle karşı karşıya kalacaktır...Gerçekten de okulda öğretilen pek çok konunun felsefî ve dinî konulara temas etmemesi zor görünmektedir.”²²⁹

Yukarıdaki alıntıdan anlaşılacağı üzere, AİHM ebeveynlerin mağduriyet taleplerini kurumsallaşmış eğitim gibi birtakım sınırlar çerçevesinde ele almaktadır. Buna mukabil “devlet din eğitimi ve öğretimi alanında üstlendiği görevi yaparken müfredatta yer alan bilgilerin nesnel, eleştirel ve çoğulcu bir şekilde aktarılmasına ve öğrencilerin herhangi bir proselitizmden arınmış, sakin bir atmosferde dinle ilgili eleştirel bir zihin geliştirmelerini sağlamasına özen göstermek”²³⁰ durumundadır. AİHM’in Zengin/Türkiye (2008) kararında geçtiği üzere ilgili maddenin ikinci cümlesinin böyle yorumlanması; “...demokratik bir toplumun ideallerini ve değerlerini korumak ve desteklemek amacıyla tasarlanmış bir belge olan AİHS’in genel ruhuyla da uyumludur”²³¹

²²⁶ Öktem, **Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, s. 428.

²²⁷ Öktem, **a.e.**, s. 431.

²²⁸ Cengiz, “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Eğitim Hakkı”, s. 333, 334.

²²⁹ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 51.

²³⁰ **a.e.**, par. 52; Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 62; Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 75.

²³¹ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 55.

AİHS'in 1. No.'lu Ek Protokol 2. maddesince tanınan dinî veya felsefî kanaatlere saygı hakkının sahibi ebeveyn, birer gerçek kişi olan, anne ve babadır. Başka bir ifadeyle tüzel kişiler bu hakkı öne süremedikleri gibi eğitim gören küçükler de ebeveynlerinin dinî veya felsefî kanaatlerine göre eğitilmek yönünde bağımsız bir hakka sahip değildirler.²³² 9. madde ile koruma sağlanan haklara ehil olan çocuk, eğitim hayatında ebeveynlerinin tercihlerine tabiidir. Dolayısıyla çocuk, reşit oluncaya kadar ebeveyninin isteği doğrultusunda istemediği bir dinî eğitime tabi tutulabilir.²³³

AİHM'e AİHS'in (P1-2) maddesi olan eğitim hakkı doğrultusunda yapılan başvurulardan din eğitimi hakkına ilişkin doğrudan ya da dolaylı birçok dava bulunmaktadır.

2.2.4.3. Madde 8: Özel ve Aile Hayatına Saygı Hakkı

AİHS'de yer alan 8. maddenin ilk fıkrası özel hayatın ve aile hayatının gizliliği ile korunmasını düzenlerken; ikinci fıkrası bu hakkın kullanılabilmesine yönelik sınırlamalar getirmektedir. AİHS'in 8. maddesine göre;

“1. Herkes özel ve aile hayatına, konutuna ve yazışmasına saygı gösterilmesi hakkına sahiptir. 2. Bu hakkın kullanılmasına bir kamu makamının müdahalesi, ancak müdahalenin yasayla öngörülmüş ve demokratik bir toplumda ulusal güvenlik, kamu güvenliği, ülkenin ekonomik refahı, düzenin korunması, suç işlenmesinin önlenmesi, sağlığın veya ahlâkın veya başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması için gerekli bir tedbir olması durumunda söz konusu olabilir.”²³⁴

İçerik açısından bakıldığında özel ve aile hayatına saygı hakkı, konut ve yazışmanın korunması hakkını da içermektedir. AİHM kararları incelendiğinde, çevre hakkının ihlâlinden kaynaklanan kişisel zararlar ile aile yaşamı arasında ilişki kurmak suretiyle bu hak da bazı açılardan 8. maddenin koruma alanında kabul edilmiştir.²³⁵ AİHS metninde özel yaşamın, ailenin, konutun ve yazışmanın tanımları yapılmayarak

²³² Öktem, **Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, s. 435.

²³³ Öktem, **a.e.**, s. 436.

²³⁴ “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”, md. 8.

²³⁵ Bkz. *Case of Guerra and Others v. Italy*, Application no. 116/1996/735/932, (European Court of Human Rights 19 Şubat 1998), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-58135>, 05.08.2023.

bu kavramlar özerk bir yoruma tabii tutulmuş ve kazuvistik metotla her olay kendi koşulları içerisinde değerlendirilmiştir.²³⁶

Yukarıda da bahsettiğimiz üzere AİHS'in 8. maddesinin hükmü mutlak nitelikte olmayıp yasayla öngörülme, kamu güvenliği vb. birtakım sınırlandırmalara tabi tutulmuştur.

Özel ve aile hayatına saygı hakkının din eğitimi davaları ile bağı, esasında ebeveynin çocuklarının eğitiminde devletten dinî veya felsefî inançlarına saygı gösterilmesini istemesinden kaynaklanmaktadır. Ebeveynler çocuklarının din, inanç ve düşünce seçimlerini kendilerinininki doğrultusunda olmasını isteyerek bir nevi kendi din, inanç ve düşünce sistemlerinin sürekliliğini sağlama düşüncesindedirler. Bunun sonucu olarak da çocuklarının eğitimlerinin de kendi inanışlarına uygun olarak düzenlenmesini istemektedir.²³⁷ Ebeveynlerin çocuklarını aydınlattığı, nasihat ettiği, onları kendi dinî veya felsefî inançları doğrultusunda yönlendirebildiği²³⁸ ve çocuğun din eğitiminin ilk şekillendiği yerin aile olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda ebeveynin çocuğu için kendi dinî veya felsefî inançlarına saygılı bir şekilde din eğitimi almasını istemesi kaçınılmazdır. AİHM'in bu hususa yaklaşımı da konumuz açısından önem oluşturmaktadır. Bu durum özellikle AİHM'in davalarda sıklıkla atıfta bulunduğu ebeveynlik hakkı bağlamında tezimizin ilerleyen aşamasında ele alınacaktır.

2.2.4.4. Madde 14: Ayrımcılık Yasağı

Söz konusu madde “Sözleşme’de belirtilen hak ve özgürlüklerin kullanılmasında” oluşacak ayrımcılıklarda güvence hakkı tanımaktadır.²³⁹ AİHS'in 14. maddesinde ayrımcılık yasağı şu şekilde ifade edilmiştir: “Bu Sözleşme’de tanınan

²³⁶ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 330, 331.

²³⁷ Ali Baltacı, “Avrupa Okullarında Dini Simgelerin Yasallığı”, **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. XXI, No: 1, 2017, s. 73.

²³⁸ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 68.

²³⁹ European Court of Human Rights, “Guide on Article 14 of the European Convention on Human Rights and on Article 1 of Protocol No. 12 to the Convention- Prohibition of Discrimination”, Council of Europe, 31.08.2022, s. 6, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Guide_Art_14_Art_1_Protocol_12_ENG, 16.01.2024.

hak ve özgürlüklerden yararlanma, 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 hiçbir ayrımcılık gözetilmeksizin sağlanmalıdır.”²⁴⁰

Bu ifadelerden, AİHS’in tanıdığı özgürlüklerden ve haklardan faydalanma hususunda; cinsiyet, dil, ırk, din vb. durumlar bakımından oluşabilecek her türlü ayrımcılığın yasaklandığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda AİHS’in eğitimde din konusundaki her türlü ayrımcılığı önlenmesi amacı, konumuz açısından önemlidir.

Din ve eğitime ilişkin AİHM’e yapılan başvuruların bazıları AİHS’in 9., 8. ve 10. maddeleri ile (P1-2) maddesinin ihlali iddiası dışında bu maddelerle birlikte aynı zamanda AİHS’in ‘ayrımcılık yasağı’ını ele alan 14. maddesinin de ihlal edildiği gerekçesi ile yapılmıştır. 14. madde kapsamında din dersine katılmama sebebiyle ayrımcılık²⁴¹, dinî sembol kullanma sebebiyle ayrımcılık²⁴², okuldaki faaliyetlere katılmama sebebiyle ayrımcılık²⁴³ vb. konular AİHM’de ele alınmıştır. Lakin AİHM, bu iddialara yönelik olarak çoğunlukla AİHS’in 14. maddesinin, diğer birlikte incelenmesi gerekmediğine karar vermiştir.²⁴⁴

Bununla birlikte AİHM’in din ve eğitime ilişkin kararlarında ayrımcılık yasağının ihlal edildiğine hükmettiği de olmuştur. Bu bağlamda AİHM karnede ahlâk hanesinin boş olması sebebiyle ayrımcılık konusuna ilişkin Grzelak/Polonya (2010) davasında bunun ahlâk dersine girmeyen öğrencilerin durumları bakımından olumsuzluklar yaratabileceğine hükmetmiştir.²⁴⁵ İlgili davada AİHM, özellikle karnedeki notların ileride iş bulmada zorluk çıkaracağı düşüncesinden hareketle devletin bu konudaki takdir payını aştığını düşünerek ayrımcılık yasağının ihlâl

²⁴⁰ “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”, md. 14.

²⁴¹ Bkz. Case of Grzelak v. Poland, Application no. 7710/02, (European Court of Human Rights 22 Kasım 2010), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-99384>, 15.07.2020; Saniewski v. Poland, Application no. 40319/98, (European Court of Human Rights 26 Haziran 2001), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-5956>, 15.07.2020.

²⁴² Bkz. Dahlab v. Switzerland.

²⁴³ Bkz. Case of Valsamis v. Greece; Case of Efstratiou v. Greece.

²⁴⁴ Bkz. Case of Papageorgiou and Others v. Greece; Case of Lautsi and Others v. Italy; Case of Folgerø and Others v. Norway; Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey.

²⁴⁵ Case of Grzelak v. Poland, par. 96.

edildiğine hükmetmiştir.²⁴⁶ Bu durum esasında ilgili davanın esas unsurunun ayrımcılık olduğunu ortaya koymaktadır.

AİHS'in 14. maddesini diğer maddelerden ayıran özelliği tamamlayıcı nitelikte oluşudur. Bu husus Grzelak/Polonya (2010) davasında şöyle ifade edilmiştir:

“Mahkeme’nin sürekli olarak belirttiği üzere Sözleşme’nin 14. maddesi, Sözleşme ve Protokollerin diğer maddi hükümlerini tamamlamaktadır. Yalnızca bu hükümlerle güvence altına alınan “hak ve özgürlüklerden yararlanma” bakımından bir etkisi olması nedeniyle, Sözleşme’nin 14. maddesinin, bağımsız bir varlığı yoktur. Her ne kadar 14. maddenin uygulanması bu hükümlerin ihlalini gerektirmese de -ve bu ölçüde özerk olsa da- söz konusu olaylar bu hükümlerden bir veya daha fazlasının kapsamına girmediği sürece 14. maddenin uygulanabilirliği yoktur...”²⁴⁷

Bu alıntıdan, AİHS'in 14. maddesinin bağımsız bir varlığı olmadığı, ancak AİHS'in diğer normatif hükümlerini tamamlayarak önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.²⁴⁸ Bununla birlikte 14. maddenin tamamlayıcı niteliği, AİHS'in temel bir maddesinin ihlal edilmesine bağlı olduğu anlamına gelmemektedir.²⁴⁹ Yani bu madde AİHS'de yer alan temel bir hakkın ihlal edilmediği durumlarda da uygulanabilir.²⁵⁰

Ayrımcılık yasağı maddesi uygulanabilir olduğu varsayıldığında bile AİHM/AİHK ayrımcılığı birtakım ölçütlere bağlı kılmıştır. Buna göre; muameledeki farklılık, "nesnel ve makul bir gerekçeye sahip değilse [has no objective and reasonable justification]", yani "meşru bir amaç [legitimate aim]" gütmüyorsa veya "kullanılan araçlar ile gerçekleştirilmek istenen amaç arasında makul bir orantılılık

²⁴⁶ Case of Grzelak v. Poland, par. 100, 101.

²⁴⁷ a.e., par. 84.

²⁴⁸ Bu doğrultuda bkz. Bernard and Others v. Luxembourg, Application no. 17187/90, (European Court of Human Rights 08 Eylül 1993), s. 73, (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-86015,15.07.2020>.

²⁴⁹ “Guide on Article 14 of the European Convention on Human Rights and on Article 1 of Protocol No. 12 to the Convention- Prohibition of Discrimination”, s. 6.

²⁵⁰ a.e., s. 7.

ilişkisi [reasonable relationship of proportionality between the means employed and the aim sought to be realised]" yoksa ayrımcılık oluşturmaktadır."²⁵¹

Din ve eğitime ilişkin davalarda da bu sınırlılığın örneklerini görülmektedir. Örneğin AİHM/AİHK, zorunlu din dersinden muafiyet sonucu ayrımcılıkla ilgili Angeleni/İsveç (1986) davasında İsveç'in zorunlu din dersiyle ilgili; tüm çocukların din eğitimi konusunda biraz eğitim alması gerektiği yönündeki politikasını AİHS'in 14. maddesinin amacı açısından meşru bir amaç olarak kabul ederek davanın bu kısmını açıkça dayanaktan yoksun bulmuştur.²⁵²

AİHM din ve eğitime ilişkin bazı kararlarında da gerekçeleri ayrımcılık bakımından yeterli görmeyerek ihlal kararı vermiştir. Örneğin eğitim ortamında başörtü kullanımına ilişkin Dahlab/İsviçre (2001) kararında AİHM, başvuranın cinsiyet temelli ayrımcılık iddiasının AİHS ile uyumlu kabul edilebilmesi için çok daha ağır sebeplerin olması gerektiğini belirtmiş ve mevcut davada böyle bir durumun yaşanmadığını ifade etmiştir.²⁵³

2.2.4.5. Madde 10: İfade Özgürlüğü

AİHS'in 10. maddesi olan ifade özgürlüğü, uygulamada AİHM'in karşısına en fazla çıkan konulardandır.²⁵⁴ Bu başlık altında din ve eğitim ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili davalarda atıf gösterilen ifade özgürlüğü ele alınacak ve konumuz ile ilgisi değerlendirilecektir.

Konumuz açısından ele aldığımızda düşünce, vicdan ve din özgürlüğü ve eğitim hakkına yönelik AİHM'e konu olan davalardan dinî bir düşünceyi başörtüsü ile ifade ederek kamuda eğitim almak ya da eğitim vermek, dinî düşüncenin bir ifadesi olarak eğitim kurumlarında dinî sembol kullanmak vb. konular ifade özgürlüğü hakkı kapsamında da değerlendirilmektedir.

²⁵¹ Case of Marckx v. Belgium, Application no. 6833/74, (European Court of Human Rights 13 Haziran 1979), par. 33, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57534>, 06.08.2023.

²⁵² Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, s. 51.

²⁵³ Dahlab v. Switzerland, s. 14.

²⁵⁴ Süleyman Dost, Enver Bozkurt, "Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında İfade Özgürlüğü ve Türkiye", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C. VII, Sayı: 1, 2002, s. 47.

AİHS'in 10. maddesinde ifade özgürlüğü şu şekilde ifade edilmiştir:

“1. Herkes ifade özgürlüğü hakkına sahiptir. Bu hak, kamu makamlarının müdahalesi olmaksızın ve ülke sınırları gözetilmeksizin, kanaat özgürlüğünü ve haber ve görüş alma ve de verme özgürlüğünü de kapsar. Bu madde Devletlerin radyo, televizyon ve sinema işletmelerini bir izin rejimine tabi tutulmalarına engel değildir. 2. Görev ve sorumluluklar da yükleyen bu özgürlüklerin kullanılması, yasayla öngörülen ve demokratik bir toplumda ulusal güvenliğin, toprak bütünlüğünün veya kamu güvenliğinin korunması, kamu düzeninin sağlanması ve suç işlenmesinin önlenmesi, sağlığın veya ahlâkın, başkalarının şöhret ve haklarının korunması, gizli bilgilerin yayılmasının önlenmesi veya erkinin yetki ve tarafsızlığının güvence altına alınması için gerekli olan bazı formaliteler, koşullar, sınırlamalar veya yaptırımlara tabi tutulabilir.”²⁵⁵

AİHS'in bu hükmü, açıklanan düşüncenin hem içeriğini hem de şekil ve araçlarını korumaktadır.²⁵⁶

İfade özgürlüğü AİHM tarafından demokratik toplumun olmazsa olmaz şartı olarak kabul edilmiştir. AİHM kararlarında birçok kez ifade edildiği üzere çoğulculuk olmadan demokrasi olmaz. Demokrasi de ifade özgürlüğünden beslenmektedir. Şöyle ki devlet sorunlarını şiddete başvurmadan fikir ve düşüncelerin serbestçe ifadesi ile çözmek ve bunu güvence altına almak, demokrasinin temel ilkelerinden birisidir. AİHM kararları da ifade özgürlüğünün demokratik toplumun temellerinden olduğunu ve çoğulcu demokrasinin koşulunu oluşturduğu fikrini destekleyerek, toplumun ilerlemesi ve her bireyin kendini gerçekleştirmesinin bu özgürlüğe bağlı olduğunu vurgulamıştır. AİHM'e göre ifade özgürlüğü, çoğulculuk, hoşgörü ve açık fikirlilik gereği olarak yalnızca herkesçe kabul edilen, zararsız, ilgiye değer görülmeyen haber ve fikirleri değil, bununla birlikte kızdıran, şok verici veya rahatsızlık uyandırıcı haber ve fikirleri de kapsamaktadır.²⁵⁷

²⁵⁵ “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”, md. 10.

²⁵⁶ Bozkurt, Dost, “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında İfade Özgürlüğü ve Türkiye”, s. 50.

²⁵⁷ Case of Vogt v. Germany, Application no. 17851/91, (European Court of Human Rights 26 Eylül 1995), par. 52, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57949>, 05.08.2023.

Bu maddenin 2. fıkrası yukarıda maddenin içeriğinin verildiği alıntıda da belirtildiği üzere ifade özgürlüğünün hangi şartlarda sınırlandırılabilceğini saymaktadır.

Kısacası ifade özgürlüğü demokrasinin temel taşı olması ve AİHS’de güvence altına alınan birçok hakkın kullanılması için bir ön şart niteliğine sahip olmasından ötürü AİHS’in temel ilkelerinin yorumu ile ilgili ölçütler ortaya koyan din eğitimi davaları da dâhil pek çok dava ile ilişkili bir haktır.²⁵⁸

2.3. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin İşleyişi

AİHS ile kurulan denetim sisteminin yargı organı olan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (European Court of Human Rights), kuruluşu itibarıyla kendine özgü bir yapıya sahiptir. AİHM’in kararlarını anlayabilmek için teşkilat yapısı ve çalışma esasları gibi özelliklerini incelemek gereklidir.

2.3.1. AİHM’in Kuruluş Yapısı ve Teşkilatı

AİHM, II. Dünya Savaşı akabinde meydana gelen hak ihlallerinin tekrarlanmasını önleme, hak ve özgürlükleri koruma fikri ile kurulmuş bir yargı organıdır. AİHM’in kuruluş biçimine ilişkin bilgiler, AİHS metninde yer almaktadır. AİHS’in ilk halinde denetim mekanizması Komisyon ve Divan şeklinde ikili bir sistem olarak belirlenmişti.²⁵⁹ Bu araştırmaya konu olan davalardan bir kısmı da Komisyon ve Divan tarafından karara bağlanmıştır. AİHK ve Avrupa İnsan Hakları Divanı 11 No.’lu Ek Protokol’e kadar bu haliyle etkinliğini devam ettirmiştir. Fakat Avrupa Konseyi’ne üye devletlerin artmasıyla birlikte AİHM’in iş yükü de artınca, denetim sisteminde değişikliğe gidilmesi öngörülmüştür. 11 No.’lu Ek Protokol ile AİHS’in denetim mekanizması yeniden yapılandırılmış, mevcut “Komisyon” ve “Divan” kaldırılarak bu görev, tam zamanlı çalışan ve denetim mekanizması farklı bir yapıda

²⁵⁸ Bozkurt, Dost, “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında İfade Özgürlüğü ve Türkiye”, s. 56.

²⁵⁹ Resmî Gazete, “İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Sözleşme”, No. 6366, Sayı: 8662, İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi ve buna Ek Protokolün tasdiki hakkında Kanun, 1954, md. 19, (Çevrimiçi) <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8662.pdf>, 20.04.2023.

oluşturulan AİHM'e devredilmiştir.²⁶⁰ AİHM'den farklı olarak AİHK, yarı yargısal işleyişe sahip bir soruşturma organı görevi görmektedir. 11 No.'lu Ek Protokol ile Komisyon-Mahkeme şeklindeki ikili yapı iptal edilerek tekli ve tam zamanlı bir yargısal işleyişe sahip olan AİHM kuruldu.²⁶¹

AİHM teşkilatı; 'Yargıçlar', 'AİHM Başkanlığı' ve 'Yazı İşleri Müdürlüğü'nden oluşmaktadır. AİHM'de sözleşmeciler tarafından sayıları kadar yer alan yargıçlar,²⁶² sözleşmeciler tarafından belirlenen üç aday arasından Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi tarafından²⁶³ bir kereliğine ve dokuz yıllık bir süre için seçilirler.²⁶⁴ Yargıçların görev süreleri yerine başkası seçilince sona ermektedir.²⁶⁵ Yüksek yargı görevini yerine getirecek yargıçlar, üstün ahlâkî niteliklere ve yüksek bir göreve tayin edilmek için yeterli özelliklere sahip ya da liyakatleriyle bilinen hukukçu olmalıdırlar.²⁶⁶

Yargıçlar, görevleri boyunca 'bağımsızlık [independence]', 'tarafsızlık [impartiality]' ve 'tam gün çalışma [full-time office]' esasları ile bağdaşmayan görevleri üstlenemez.²⁶⁷ Seçilen her yargıç görevlerine başlamadan önce AİHM Genel Kurulu'nun ilk oturumunda, gerektiği zaman AİHM Başkanı'nın karşısında MİT'in 3. maddesinde yer alan yemini ederler.²⁶⁸ Bir yargıç ancak öteki yargıçların üçte iki çoğunluğu tarafından, yargıçta olması gereken nitelikleri taşımadığına ilişkin bir karar olursa görevden alınabilirler.²⁶⁹

AİHM Başkanı ve iki Başkan Yardımcısı, üç yıllığına ve Bölüm Başkanları iki yıllığına, AİHM Genel Kurulu tarafından seçilmektedir.²⁷⁰ AİHM Başkanı'nın görevi,

²⁶⁰ Resmî Gazete, "İnsan Hakları ve Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Sözleşmenin Oluşturduğu Denetim Mekanizmasının Yeniden Yapılanmasına İlişkin 11 No.lu Protokol", No. 4255, Sayı: 23025, Milletlerarası Sözleşme, 1997, md. 19, (Çevrimiçi) <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23025.pdf>, 21.09.2022.

²⁶¹ Türmen, **Bir AİHM Yargıcının Not Defteri**, s. 49-51.

²⁶² "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 20.

²⁶³ a.e., md. 22/1.

²⁶⁴ a.e., md. 23/1.

²⁶⁵ a.e., md. 23/2.

²⁶⁶ a.e., md. 21/1.

²⁶⁷ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 21/4; "Rules of Court", md. 4.

²⁶⁸ Bkz. "Rules of Court", md. 3.

²⁶⁹ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 23/3.

²⁷⁰ "Rules of Court", md. 8/1.

AİHM'in çalışma ve hizmetinin idaresi, AİHM'i temsil etmek ve AİHM'in Avrupa Konseyi ilişkilerini düzenlemektir.²⁷¹

2.3.2. AİHM'in Çalışma Esasları

AİHM'in işleyişi ve çalışma esaslarına ilişkin bilgiler MİT'te yer almaktadır. Buna göre AİHM'in görev yeri, Strasbourg olarak belirlenmiştir. Ancak gerekirse AİHM, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin sınırları dâhilinde bir yerde de görevlerini icra edebilmektedir.²⁷²

AİHM, AİHM Başkanı'nın isteğiyle her zaman toplantıya çağrılabilir. Ayrıca AİHM Genel Kurulu, AİHM üyelerinin en az üçte birinin istemiyle ve senede en az bir kere idarî konuları konuşmak için AİHM Başkanı tarafından toplantıya çağrılır. AİHM Genel Kurulu'nun toplantı yeter sayısı, görevdeki seçilmiş yargıç sayısının içte ikisidir. Eğer toplantı için yeterli kişi bulunmazsa, Başkan toplantıyı başka bir zaman gerçekleştirir.²⁷³ AİHM'in diğer toplantıları, MİT'in 21. Maddesinde düzenlenmiştir. Bu maddeye göre, Büyük Daire, Daireler ve Komiteler AİHM'in belirlediği tarihlerde sıklıkla toplanmaktadır. Belirlenen tarihler dışında Büyük Daire ve Daireler, gerekli görülen zamanlarda Başkanları tarafından acil olarak toplantıya çağrılabilir.²⁷⁴

AİHM'in müzakereleri kapalı ve gizlidir. Sadece yargıçların katıldığı müzakerelerde Yazı İşleri Müdürü veya yerine görevlendirmiş olduğu kişi ve gerekirse çevirmenler ve yazı işleri görevlileri de bulunur. AİHM'de bir sorunun oylamasına geçilmeden önce, AİHM Başkanı yargıçlardan görüşlerini açıklamalarını isteyebilir.²⁷⁵ Tezimizin 4. Bölümünde de ifade edeceğimiz üzere; din ve eğitime ilişkin AİHM davalarında da yargıçların farklı görüşlerine yer almaktadır.²⁷⁶

AİHM kararlarını mevcut yargıçların çoğunluğuyla alır. Eşitlik halinde oylama tekrarlanır. Hala eşitlik devam ederse AİHM Başkanı'nın oyu sonucu belirler. Büyük

²⁷¹ "Rules of Court", md. 9/1.

²⁷² a.e., md. 19/1.

²⁷³ a.e., md. 20/1, 2, 3.

²⁷⁴ a.e., md. 21/1, 2.

²⁷⁵ a.e., md. 22/1, 2, 3.

²⁷⁶ Bkz. Tezimizin 4.2.1. bölümü.

Daire ve Daireler karar ve hükümlerini, yargıç sayısının çokluğuyla alır. Davaların kabul edilebilirlik ve esası hakkındaki son oylamalarda çekimser oy kullanılamaz. Oylamalar el kaldırma şekliyle gerçekleştirilir.²⁷⁷

2.3.3. AİHM'in Oluşumu

AİHM'in oluşumuna ilişkin hükümler AİHS'in ikinci kısmında²⁷⁸ ve MİT'in 5. Bölümünde yer almaktadır. AİHM'in oluşumu 14 No.'lu Ek Protokol ile yapılan değişiklik ile günümüzdeki şeklini almıştır. Buna göre AİHM; 'AİHM Genel Kurulu', 'Tek Yargıç', 'Komiteler', 'Bölümler', 'Daireler' ve 'Büyük Daire' halinde çalışır.

AİHM Genel Kurulu; AİHM Başkanı'nın isteğiyle, AİHM, AİHS ve MİT uyarınca; gereken zamanlarda Genel Kurul halinde toplanmaktadır. Başkan, her sene en az bir kere Genel Kurul'un toplanması çağrısında bulunmaktadır. AİHM Genel Kurul toplanmasına AİHM yargıçlarının en az üçte ikisinin katılım sağlaması gerekmektedir.²⁷⁹ AİHM Genel Kurulu; AİHM Başkanı'nı ve bir veya iki başkan yardımcısını seçme, Daire'ler kurma, daire başkanlarını seçme, MİT'i kabul etme, Yazı İşleri Müdürü ve müdür yardımcısını seçme idarî görevlerini yürütmektedir.²⁸⁰

Tek yargıç; bireysel başvuruyu düzenleyen 34. maddeye uygun olarak ek incelemeye gerek görülmeyecek hallerde AİHM'e yapılan başvurunun kabul edilemez olduğuna ya da işlemden kaldırılmasına karar verebilir. Bu kesin bir karardır. Tek yargıç, başvuruda herhangi bir karara varmazsa, başvuruyu ek inceleme için bir Komite ya da Daire'ye intikal ettirir.²⁸¹ AİHS'in 14 No.'lu Ek Protokol'ü ile eklenen tek yargıçlı oluşum, kabul edilemez nitelikteki başvuruları öncesinden belirleyip işlemden kaldırmak suretiyle AİHM'in iş yükünü azaltmakta ve başvuruların incelenme süresini hızlandırmaktadır.

²⁷⁷ "Rules of Court", md. 23/1, 2, 3.

²⁷⁸ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 19-51.

²⁷⁹ "Rules of Court", md. 20/1, 2.

²⁸⁰ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 25.

²⁸¹ a.e., md. 27.

Komiteler; AİHM'e gelen başvuruları incelemek üzere toplanmakta ve üç yargıçtan oluşmaktadır.²⁸² Komite, on iki aylık bir dönem için AİHM Başkanı tarafından her Bölüm'ün üyeleri arasında yapılacak rotasyonla seçilmek suretiyle kurulmaktadır.²⁸³ Komite, kabul edilebilirlik konusunda tek yargıcın karar veremediği başvuruları incelemektedir.²⁸⁴ AİHS'in 14 No.'lu Ek Protokol'ü ile Komite, belli koşullarda davanın esasına ilişkin karar vermeye de yetkili olmuştur. Komitenin yetkileri AİHS'in 28. maddesinde belirtilmiştir. Buna göre bir Komite; bireysel başvuruyu düzenleyen AİHS'in 34. maddesine uygun olarak ek incelemeye gerek görülmeyecek hallerde AİHM'e yapılan bir başvurunun kabul edilemez olduğuna veya işlemiden kaldırılmasına oybirliği ile karar verebilir. Bu kabul edilebilirlik kararı kesindir.²⁸⁵

Bölümler; AİHM Genel Kurulu tarafından, Başkan'ın önerisi üzerine, Başkanlık seçiminden başlamak üzere üç yıl süreli olarak oluşturulmaktadır. AİHM'de minimum dört Bölüm bulunur ve Bölümler oluşturulurken, coğrafi bölgeler, cinsiyet ve sözleşmeciler tarafların hukuk sistemlerinin dikkate alınır.²⁸⁶ Her yargıç bir Bölüm'de yer alır.²⁸⁷

Daireler; AİHM'e gelen başvuruları incelemek üzere toplanmakta ve yedi yargıçtan oluşmaktadır.²⁸⁸ Her davada Daire'de, Bölüm Başkanı ve ilgili yargıç görev almaktadır.²⁸⁹ Komite tarafından bireysel başvurunun kabul edilebilirliği ve esası hakkında karar verilmediği durumlarda Daire buna karar verir. Daire, devlet başvurularının kabul edilebilirliği ve esası hakkında da karar verir. Dairelerin kararları kesin nitelik taşımamaktadır.²⁹⁰ Daire, AİHS ve Protokollerinin yorumunu bakımından önemli bir problem arz ediyor ya da problemin çözümü AİHM'in eski kararlarıyla

²⁸² "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 26/1.

²⁸³ "Rules of Court", md. 27.

²⁸⁴ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 27.

²⁸⁵ **a.e.**, md. 28/1.

²⁸⁶ "Rules of Court", md. 25/1, 2.

²⁸⁷ **a.e.**, md. 25/2, 3.

²⁸⁸ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 26/1.

²⁸⁹ "Rules of Court", md. 26/1 a.

²⁹⁰ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 29.

çelişiyorsa, önceden karar vermemiş olmak şartıyla, taraflardan biri tarafından itiraz edilmediği takdirde başvuruyu Büyük Daire'ye gönderme yetkisine sahiptir.²⁹¹

Büyük Daire; on yedi asıl ve en az üç yedek yargıçtan meydana gelmektedir. Bölüm Başkanları, AİHM Başkanı ile Yardımcıları da Büyük Daire'ye katılırlar.²⁹² İlgili sözleşmeciler taraf adına seçilmiş yargıç veya uygun görüldüğü takdirde seçilen bir yargıç da Büyük Daire'de 'ad hoc yargıç' sıfatıyla bulunur.²⁹³ Büyük Daire'de Daire üyeleri de bulunur.²⁹⁴ AİHS'in 43. maddesi uyarınca; davanın Büyük Daire'ye gönderilmesi istemi, Büyük Daire bünyesindeki beş yargıçlı kurul tarafından değerlendirilir.²⁹⁵ Bu kurul, AİHM Başkanı, Bölüm Başkanları ya da yardımcıları, iki yargıç ve en az iki yedek yargıçtan oluşur.²⁹⁶ Büyük Daire; devletlerarası başvurular, Daire'nin el çektiği bireysel başvuru dosyaları ve Bakanlar Komitesi tarafından kendisine sunulan dosyalar hakkında karar verme yetkisine sahiptir.²⁹⁷ Büyük Daire tarafından verilen karar artık kesin hükmündedir.²⁹⁸ Özellikle zorunlu din eğitime ilişkin davaların, Büyük Daire'de ele alındığı görülmektedir.

2.3.4. AİHM'e Başvuru ve İnceleme

AİHS ve EK Protokollerinde yer alan hakların ihlâl edilmesi nedeniyle mağdur olduğu iddiasıyla "her gerçek kişi, hükümet dışı kuruluş veya kişi grupları" AİHM'e başvuruda bulunabilir. Devletler başvuru hakkının kullanılması konusunda bir güçlük çıkarmayacaklarının garantisini verirler.²⁹⁹ Aynı zamanda sözleşmeciler taraflar diğer sözleşmeciler taraflara karşı AİHS'in ihlâl edildiğini öne sürerek AİHM'e başvurabilir.³⁰⁰

AİHM'e "iç hukuk yollarının tüketilmesinden sonra ve iç hukuktaki kesin karar tarihinden itibaren dört aylık bir süre içerisinde" ³⁰¹ başvuru yapılabilir. AİHS'e

²⁹¹ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 30.

²⁹² "Rules of Court", md. 24/1.

²⁹³ a.e., md. 29, 30.

²⁹⁴ a.e., md. 30.

²⁹⁵ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 43.

²⁹⁶ "Rules of Court", md. 24/5.

²⁹⁷ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 31.

²⁹⁸ a.e., md. 44.

²⁹⁹ a.e., md. 34.

³⁰⁰ a.e., md. 33.

³⁰¹ a.e., md. 35.

bireysel ve devletlerarası şeklinde yapılan bir başvuru, başvuran ya da temsilcisinin imzası ile yazılı olarak yapılmalıdır.³⁰² AİHM’in yargı dilleri İngilizce ve Fransızca’dır.³⁰³

Başvuruların kabul edilebilirlik ile ilgili safhasında yazılı inceleme yapılır. AİHM tarafların yazılı görüşlerini alır. Bu süreçte sözleşmecî tarafların isteğiyle veya Daire’nin kararıyla duruşma da yapılabilir.³⁰⁴

AİHM, yapılan başvuruların kabul edilebilirlik incelemesinden sonra önkoşulları taşımayan başvuruları kabul edilemez bulur. Örneğin, din ve eğitime ilişkin Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) kararında AİHM, başvuruda bulunan bazı kişilerin başvuru koşullarını taşımadığı (kişi bakımından bağdaşmadığı) gerekçesi ile başvurularını kabul edilemez bulmuştur. Böylelikle AİHM’e başvuran 14 vatandaşın sadece 3’ünün başvurusu geçerli kabul edilmiştir.³⁰⁵ Din ve eğitime ilişkin Dahlab/İsviçre (2001) kararı da kabul edilebilirlik koşullarını taşımadığı gerekçesi ile reddedilen davalardan bir diğeridir.

AİHM kabul edilebilirlik kararı verdikten sonra başvurunun ‘esas’tan yani ‘ihlâl’ iddiasından incelenme süreci başlar.³⁰⁶ Bu aşamada AİHM esas kararını vermeden önce tarafların anlaşmazlıkları için dostane çözüm yoluyla uzlaşmaları çabasına girilir.³⁰⁷ Örneğin din ve eğitime ilişkin Angeleni/İsveç (1986) kararında AİHM, çocuklarının din bilgisi dersinden muaf olmaları hususunu 2. maddeye aykırı bulma eğilimine girmiş ve dostane çözüm görüşmelerini başarılı bir şekilde yürüterek İsveç’in ilgili kanunu tadil etmesine yardımcı olmuştur.³⁰⁸

³⁰² “Rules of Court”, md. 45/1.

³⁰³ **a.e.**, md. 34/1.

³⁰⁴ **a.e.**, md. 51/1, 3.

³⁰⁵ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 45.

³⁰⁶ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 105.

³⁰⁷ “Rules of Court”, md. 62/1.

³⁰⁸ Öktem, **Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, s. 429.

AİHM, davaların dostane çözüme kavuşturulabilmesine yardım etmektedir.³⁰⁹ Dostane çözüme varılması amacıyla yapılan görüşmeler gizlidir.³¹⁰ Eğer taraflar dostane çözüm yoluyla kendi aralarında uzlaşırsa AİHM davayı kayıttan düşürür.³¹¹ Soruşturma faaliyetinin son aşamasında, başvurunun duruşmalı olup olmamasına karar verilir. Başvuru duruşmalı olarak yapılacaksa, özel durumlar dışında duruşmalar kamuya açıktır.³¹² AİHM soruşturması tamamlandığında, esas hakkındaki son kararını verir. AİHM'in kararları gerekçelidir.³¹³

2.3.5. AİHM'in Yetkisi

AİHM'in yargı yetkisi AİHS'in 33., 34., 46. ve 47. maddeleri uyarınca; AİHS ve Ek Protokollerinin yorumlanması ve yerine getirilmesi ile ilgili AİHM'e gelen AİHS ilgili problemleri içerir. AİHM'in yargı yetkisi konusunda anlaşmazlık durumunda, kararı AİHM verir.³¹⁴ AİHM'in kararlarının uygulanıp uygulanmadığı daha önce de belirtildiği üzere Bakanlar Komitesi tarafından denetlenmektedir.

AİHM, önüne gelen bireysel başvurularda "Sözleşme hükümleri ile bağdaşmazlık", "dayanaktan yoksun olma", "bireysel başvuru hakkının kötüye kullanılması", "başvuranın önemli bir zarar görmemiş olması" gerekçeleri ile başvuruyu kabul edilemez bulma ve reddetme yetkisine sahiptir.³¹⁵ Dolayısıyla AİHM davaları kabulünde birtakım ilkelere göre hareket etmekte ve önüne gelen her davayı kabul etmemektedir.

Daha önce de belirttiğimiz üzere AİHS'in 41. maddesi uyarınca; AİHM, AİHS ve Protokolleri'nin ihlâline karar verirse ve davalı devletin yasası bu ihlâlin sonuçlarının bir kısmını gideriyorsa, AİHM, zarar gördüğüne kanaat getirdiği tarafa adil tazmin ödenmesine hükmedebilmektedir.³¹⁶ AİHS ve Protokolleri'nin ihlâlinin tespiti halinde; AİHM tarafından kendisine adil tazmin verilmesini isteyen bir

³⁰⁹ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 39/1.

³¹⁰ a.e., md. 39/2.

³¹¹ a.e., md. 39/3.

³¹² a.e., md. 40/1.

³¹³ a.e., md. 45/1.

³¹⁴ a.e., md. 32.

³¹⁵ a.e., md. 35/3.

³¹⁶ a.e., md. 41.

başvuran, bunun için bir istekte bulunmalıdır.³¹⁷ Bu konu kamu düzeni ile ilgili bir konu olmadığı için başvuranın bu talebini belgelendirmesi gerekmektedir.³¹⁸ Tazminat hükmü konusunda geniş bir takdir payı tanınan AİHM ancak “gerek gördüğü” ve “hakkaniyete uygun” bulduğu takdirde tazminata karar verir.³¹⁹

AİHM, tazminat hükmünde sözleşmeci tarafın iç hukukuna bağlı değildir. AİHM tazminatın süresi, ödeme şekli, yeri, faizi vb. durumları dava dosyasında ifade etmektedir.³²⁰ Örneğin AİHM, din ve eğitime ilişkin yakın tarihli Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan (2019) kararında davalı devletin tazminat ödemesine ve belirlenen meblağları kararın kesinleştiği tarihten itibaren üç ay içinde ödenmesine hükmetmiştir.³²¹

2.3.6. AİHM Kararlarının Yorumlanması

AİHM kararlarının yorumlanması konusu MİT’in 79., 80. ve 81. maddelerinde düzenlenmiştir. Daha önce de belirttiğimiz üzere Daire tarafından verilen karar kesin değildir. Bu sebeple sözleşmeci taraflara Daire kararlarını Büyük Daire’ye taşıyabilme yetkisi tanınmıştır. Sözleşmeci taraflar, Daire kararına yapılabilecek bu itiraz dışında AİHM’in verdiği son kararın aynı yıl içinde tekrar yorumlanmasını isteme yetkisine de sahiptir.³²² Aynı zamanda sözleşmeci taraflar, davanın sonucunu etkileyecek bir durumu öğrenirse, altı aylık bir süre zarfında AİHM’e başvurarak kararın tekrar incelenmesini isteyebilir.³²³ Diğer yandan AİHM, Sözleşmeci taraflara, kararın açıklanmasından sonraki bir ay içerisinde kararla ilgili hataların düzeltilmesi imkânı da sunmaktadır.³²⁴

³¹⁷ “Rules of Court”, md. 60/1.

³¹⁸ Gözübüyük, Gölcüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 118.

³¹⁹ Gözübüyük, Gölcüklü, **a.y.**

³²⁰ Gözübüyük, Gölcüklü, **a.g.e.**, s. 119.

³²¹ Bkz. Case of Papageorgiou and Others v. Greece.

³²² “Rules of Court”, md. 79/1.

³²³ **a.e.**, md. 80/1.

³²⁴ **a.e.**, md. 81.

AİHM içtihatlarında AİHS'in "günümüz koşulları ışığında yorumlanması gereken" ve "yaşayan bir belge"³²⁵ olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla AİHM'in din ve eğitime ilişkin verdiği kararlar da ülkelere, zamana ve koşullara göre değişiklik gösterebilmektedir. Tezimizin dördüncü bölümünde bu değişiklikler detaylıca tartışılacaktır.

2.3.7. AİHM Kararlarının Niteliği ve Uygulanması

AİHM kararları kesin hüküm taşımaktadır.³²⁶ AİHS'in 1. maddesi uyarınca; AİHM kararlarının yerine getirilmesi isteğe bağlı olmayıp, net bir yükümlülüğü ortaya koymaktadır.³²⁷ MİT'te yer alan ve 'AİHM Kararlarının Yorumlanması' başlığında ifade edildiği üzere³²⁸ kararların gözden geçirilmesi ve hataların düzeltilmesi durumları dışında AİHM'in kesinleşmiş kararları tekrar yargıya taşınmamaktadır.

AİHS'in temel özellikleri başlığı altında da belirttiğimiz sözleşmeciler tarafından AİHM'in verdiği kararları tanıma ve uygulama noktasında yükümlülüğü, yükümlülüğü bir 'sonuç' yükümlülüğüdür. Yani AİHM verdiği ihlâl kararı sonrasında devletlere ne yapacaklarını söylemez. AİHM sadece davaya konu olan işlemin ya da eylemin AİHS'e aykırı olduğunu bildirmekle yetinir. Bu noktada davalı devlet ne yapması gerektiğini kararın gerekçelerini okuyarak kendisi belirleyecektir. Nitekim daha önce de belirttiğimiz üzere AİHM kararları sözleşmeciler tarafından iç hukukuna doğrudan uygulanıp sonuç doğurma niteliğine sahip olmadığından, kararın yerine getirilmesi konusu (nasıl, ne zaman, hangi yolla vb.) davalı devletin tercihinin bırakılmıştır.³²⁹ Bu doğrultuda AİHS'e taraf her ülke, AİHM'in din eğitimi ile ilgili vermiş olduğu kararları uygulayıp uygulamama veya iç kanununda verilen karara uygun bir değişiklik yapıp yapmama konusunda, kendi şartlarına göre bir yol izlemektedir.

³²⁵ Case of Louzidou v. Turkey, Application no. 15318/89, (European Court of Human Rights 28 Temmuz 1998), par. 71, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-58201>, 06.08.2023; Case of Tyrer v. United Kingdom, 5856/72, (European Court of Human Rights 25 Nisan 1978), par. 31, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57587>, 06.08.2023.

³²⁶ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 44.

³²⁷ a.e., md. 1.

³²⁸ Bkz. Tezimizin 2.3.7. bölümü.

³²⁹ Gözübüyük, Gölçüklü, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulanması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 124.

Kısaca AİHM kararları, bildirici (açıklayıcı) nitelik taşımaktadır. Bu konu AİHM'in Marckx/Belçika (1979) kararında; "Mahkeme'nin kararı esasen bildirici (açıklayıcı) niteliktedir ve (Sözleşme'nin) 53. maddesi kapsamındaki yükümlülüğünün yerine getirilmesi için kendi iç hukuk sisteminde kullanılacak araçların seçimini devlete bırakmaktadır."³³⁰ olarak ifade edilmektedir.

AİHM kararlarının bağlayıcılığı nispi bir değer taşır. Diğer bir ifade ile AİHM kararları davalı devlet dışında diğer sözleşmeciler tarafından bakımından bağlayıcı olmayıp bu karar sadece davanın konusu ve davanın tarafları ile sınırlıdır.³³¹ Burada önemle değinmek gerekir ki AİHM tarafından AİHS ihlâline ilişkin alınan kararlar bir kuraldan kaynaklanıyorsa, bu kararlar sadece davanın tarafı olan devleti değil, aynı zamanda 'insan hakları asgarî standardı' esasına dayalı bir sistemin üyesi olan her bir sözleşmeci tarafı bu standardı kurmak adına, aleyhine bir başvuru olmasını beklemeden gerekli düzenlemeleri yapma ve iç hukukunu AİHM kararına uygun hale getirme yükümlülüğü altına sokar.

AİHM kararların yerine getirilmesi yükümlülüğü, AİHM'in saptadığı ihlâl son vermek ve mümkün olduğunca ihlâlden önceki durumu önceki haline getirmek (yani ihlâlin etkilerini gidermek, ihlâlin doğurduğu sonuçları silmek veya ihlâlden önceki duruma ilişkin kişisel önlemler almak) şeklinde olacaktır.³³²

AİHM'in kesinleşen kararı Bakanlar Komitesi tarafından denetlenmektedir. Bu maddede de ifade edildiği üzere Bakanlar Komitesi'nin görevi kararların uygulanmasını denetlemekle sınırlı tutulmuştur.³³³ Bununla birlikte daha önce de bahsettiğimiz üzere Bakanlar Komitesi, bazı durumlarda konuyu AİHM'e intikal ettirebilir,³³⁴ AİHM kararlarını uygulamayan sözleşmeci tarafa tazminat cezası³³⁵ ve

³³⁰ Case of Marckx v. Belgium, par. 58.

³³¹ Gözübüyük, Gölcüklü, **a.g.e.**, s. 123.

³³² Papamichalopoulos ve Diğerleri/ Yunanistan, Application no. 14556/89, (European Court of Human Rights 31 Ocak 1995), par. 34, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-84089>, 29.04.2023; Scozzari ve Giunta/ İtalya, Application no. 39221/98, 41963/98, (European Court of Human Rights 13 Temmuz 2000), par. 249, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-58752>, 29.04.2023.

³³³ "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi", md. 46/2.

³³⁴ **a.e.**, md. 46/3.

³³⁵ **a.e.**, md. 41.

Avrupa Konseyi üyeliğini askıya alma veya sonlandırma³³⁶ şeklinde yaptırımlar uygulayabilir. Dolayısıyla AİHM'in din eğitimi ile ilgili vermiş olduğu kararlar, ülkelerin din eğitimi uygulamalarının şekillenmesinde etkili bir unsur olmuştur.

Bakanlar Komitesi'nin kararları uygulamayı reddeden üye ülkelere, devletin temsilini askıya almak ve Konsey'den ihraç etmek olarak uyguladığı yaptırımları pek yararlı gözükmemektedir. Çünkü bu yaptırımlar, Konsey'in amacı olan "birlik sağlama" düşüncesi ile uyuşmamaktadır.³³⁷

AİHM'in AİHS'in ihlâl edildiğine dair aldığı kararların icrasında kimi zaman yasama, yargı, yürütme, merkezî yönetim vb. iç hukukun devlet organlarının devreye girmesi gerekebilir. Böyle bir durumda karşılaşılan en önemli zorluk, yasama ya da yargı organlarının gidermesi gereken ihlâllerde ortaya çıkmaktadır. Yasama ya da yargı organlarının gideceği ihlâller kimi zaman yasada hatta anayasada değişiklik kimi zaman da kesinleşmiş bir yargı kararının kaldırılması şeklindedir.³³⁸

AİHM kararlarına uygulamayan devletlere yapılacak olan yaptırımlar sözleşmecî tarafın Avrupa'daki siyasî konumu ve uluslararası hukuk alanında siyasî anlamdaki itibarı açısından önemlidir. Dolayısıyla sözleşmecî taraflar, kendileri hakkında olumsuz bir algı olmaması adına AİHM kararlarını uygulama noktasında çaba göstermektedirler.

³³⁶ "Statute of the Council of Europe", md. 8.

³³⁷ Benoît- Rohmer, Kleves, **Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru**, s. 58.

³³⁸ Gözübüyük, Şeref, Gölcüklü, Feyyaz, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi**, s. 125.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AİHM'İN DİN ve EĞİTİM ile İLGİLİ DAVALARI

AİHM'e kurulduğu günden itibaren doğrudan ve dolaylı olarak din ve eğitim ile ilgili farklı konularda birçok başvuru yapılmıştır. Kronolojik sıra ile bu başvuruların içeriği hakkında bilgi verilmesi, AİHM'in zaman içindeki adının dönüşümünü ortaya koyma noktasında önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra AİHM'e yapılan başvurular din ve eğitim ile ilişkisi esas alınarak incelendiğinde; konu, sonuç, madde vb. bakımından birtakım tasniflerin yapılmasının mümkün olduğu görülmektedir.

3.1. Kronolojik Sıraya Göre Davalar

AİHM/AİHK'e başlangıcından günümüze kadar din ve eğitim ile doğrudan ya da dolaylı ilişkili toplam yirmi beş davanın açıldığı tespit edilmiştir. Bu davaların tespitinde hem başvuru sebepleri hem de AİHM'in konuyu ele alış şekli etkili olmuştur. Din ve eğitime ilişkin olarak tespit edilen davaların ilki cinsel eğitim dersinden muafiyete ilişkin Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/Danimarka (1976) davası, sonuncusu ise sınıfta dinî ibadete ilişkin Perovy/Rusya davasıdır. Geçen süreçte AİHM'e; muafiyet, din dersinin içeriği, din dersi öğretmeninin atanması, dinî sembol vb. hususlara ilişkin birçok başvuru yapıldığı görülmektedir. Bu başlık altında, AİHM'e açılan din ve eğitime ilişkin davalarının konuları dikkate alınmadan kronolojik bir sıra takip edilerek davalar hakkında kısa bilgi verilecektir.

3.1.1. Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/ Danimarka, Baş. No. 5095/71, 5920/72, 5926/72, 7.12.1976¹

Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/Danimarka (1976) din ve eğitime ilişkin AİHM'e açılan ilk davadır. Bu dava esasında ebeveynlerin dinî inançları sebebiyle cinsel eğitim dersinden muafiyet ile ilgilidir. Mevcut davada AİHM/AİHK'in AİHS'in

¹ Davada 1971 ve 1972'de Danimarka Krallığı aleyhine yapılan üç başvuru ele alınmıştır. AİHK tarafından Temmuz 1973 tarihinde söz konusu başvuruların birleştirilmesi emredilmiştir. Bkz. Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 1.

(P1-2) maddesinin kapsamını din dersi ve diğer dersler arasında -muafiyet de dahil olmak üzere- hiçbir ayrım olmadığını vurgulanması² konumuz açısından dikkat çekicidir.

Okul çağında çocukları olan Danimarka vatandaşı Hristiyan ebeveyn olan başvuranlar, Devlet Okulları Yasasını değiştiren 1970 yılında ortaya çıkan yasa ile Danimarka'daki devlet ilkokullarına getirilen bütünleştirilmiş ve dolayısıyla zorunlu cinsel eğitimin, sahip oldukları inançlara aykırı olduğunu ve AİHS'in (P1-2) maddesini ihlâl ettiğini öne sürmüştür. Esasa ilişkin yazılı savunmalarında Bay ve Bayan Kjeldsen ayrıca AİHS'in 8., 9. ve 14. maddelerinin de ihlâl edildiğini ileri sürmüştür. 1975 tarihli kararında AİHK, AİHS'in 9., 8. ve 14. maddeleri ile (P1-2) maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir. Komisyon delegeleri konuyu değerlendirmesi için AİHM'e başvurmuştur.³

Görülen dava neticesinde AİHM, cinsel eğitim derslerinde sistematik telkin amacı olmadığını, bu dersin öğrencilere kesin, nesnel, doğru ve bilimsel bilgiler vermeyi amaçladığını ifade etmiştir.⁴ AİHM, okullarda cinsel eğitime dair bilgilerin verilmesinin demokratik bir devletin kamu yararı olarak görebileceği sınırları aşmadığını ve ebeveynin çocuklarını kendi inançlarınca eğitmelerini engellemediğini ifade etmiştir. AİHM, ayrıca, Danimarka Hükümeti'nin çocuklarının zorunlu cinsel eğitim dersine katılmak istemeyen ebeveynlere çocuklarını özel okula gönderme veya evde kendilerinin eğitim verme imkânı sunduğunu hatırlatmıştır. Tüm bu gerekçelere dayanarak AİHM, başvuranların, çocuklarının Danimarka ilkokullarında okutulan cinsel eğitim dersinden muaf tutulma taleplerinin yerine getirilmemesine yönelik mevcut davada AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edilmediğine karar vermiştir.⁵ AİHM, mevcut davada AİHS'in 8. ve 9. maddelerinin de ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.⁶

Başvuranlar ayrıca Danimarka yasalarının ailelerin çocuklarını din dersinden muaf tutmalarına izin vermelerine karşı cinsel eğitim dersleri için benzer bir olanak

² Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 51.

³ a.e., par. 2.

⁴ a.e., par. 54.

⁵ a.e., par. 50- 55.

⁶ a.e., par. 57.

sağlamadıklarından hareketle AİHS'in 14. maddesinin ihlâl edildiğini de iddia etmiştir. AİHM ise, din dersi ile cinsel eğitim derslerinin birbirinden farklı olgusal koşullara dayandığını belirterek bu durumu 14. maddenin gereklerine uygun bularak 14. maddenin de ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.⁷

Daha sonra AİHM/AİHK'e açılan Jimenez Alonso ve Jimenez Merino/İspanya (2000) ve Kondrad ve Diğerleri/Almanya (2006) davalarında da cinsel din dersinden muafiyet konusu ele alınmıştır. AİHM daha sonra açılan davalardaki incelemelerinde aşağıda detaylı olarak anlatılacağı üzere kabul edilemezlik kararı vermiştir.

3.1.2. X.v/Birleşik Krallık, Baş. No. 8010/77, 1.3.1979

Dava, bir öğretmenin okul binasında 'evanjelik kulüpler [evangelical clubs]' düzenlediği, ders saatlerinde din eğitimi verdiği ve kıyafetlerine veya çantasına dinî ve kürtaj karşıtı sloganlar taşıyan çıkartmalar taktığı için görevinden alınması üzerine Birleşik Krallık adına yapılan bir başvurudan kaynaklanmıştır.⁸

Başvuran, yaptığı davranışlardan dolayı birçok kere okul müdürü tarafından uyarılmasına rağmen davranışını değiştirmemesi üzerine, yetkili ilçe makamı tarafından görevden alınmasına karar verilmiştir. Başvuran ders esnasında yaptıklarının güçlü inançlarına dayandırmıştır. Başvuran, herkesin ifade özgürlüğü hakkını güvence altına alan AİHS'in 10. maddesine aykırı olarak, görüşlerini okul müdürüne ifade etmesi nedeniyle işten çıkarıldığını iddia etmektedir. Başvuranın görevden alınması kararına itirazları iç hukukta sonuç bulmayınca başvuran davayı AİHM/AİHK'e taşımıştır.⁹

AİHM/AİHK, başvuranın müdüre görüşlerini ifade etmesi nedeniyle görevden alındığına dair şikâyeti destekleyen hiçbir kanıt bulunmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte AİHM/AİHK, başvuran ile müdür arasındaki ihtilafta önemli faktörün, okul müdürünün başvurana siyasî, ahlâkî veya dinî inançlarını posterler veya çıkartmalarla reklam yapmama talimatıyla ilgili olduğunu not etmiştir. AİHM/AİHK,

⁷ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 56.

⁸ X.v/ United Kingdom, s. 101.

⁹ a.e., s. 102.

bu talimatın, başvuranın ifade özgürlüğüne müdahale oluşturduğu kanaatindedir. Ancak AİHM/AİHK, mezhebe dayalı olmayan okullardaki okul öğretmenlerinin, çocuklarının eğitiminde dinî veya felsefî inançlarına saygı göstermek için ebeveynlerin haklarını göz önünde bulundurması gerektiği görüşündedir.¹⁰

AİHM/AİHK, mevcut davada itiraz edilen ‘afişlerin [posters]’ ve ‘çıkartmaların [stickers]’, başvuranın güçlü Evanjelik inançlarını ve kürtaja karşı olduğunu yansıttığını kabul etmiştir. AİHM/AİHK, davalı Hükümet’in gözlemlerinden, başvuranın yakasına ve evrak çantasına takılan bazı çıkartmaların kadın personel üyelerine karşı saldırgan ve çocukları rahatsız edici olarak değerlendirildiğini kaydetmiştir.¹¹ Davanın özel koşullarını göz önünde bulunduran AİHM/AİHK, başvuranın ifade özgürlüğüne yapılan müdahalenin, AİHS’in 10. maddesinin 2. paragrafı anlamında başkalarının haklarının korunması için demokratik bir toplumda gerekli olduğuna kanaat getirmiştir.¹²

3.1.3. Angeleni/İsveç, Baş. No. 10491/83, 3.12.1986

Zorunlu din dersinden kısmî muafiyete ilişkin AİHM’in önüne ilk kez gelen dava, İsveç vatandaşı bir ebeveyn ve kızının İsveç okullarında okutulan zorunlu din dersinden muafiyet taleplerinin reddedilmesi üzerine yaptığı başvurudan kaynaklanmıştır.¹³ Ateist olan davacı, AİHS’in 9. maddesinde belirtilen forum internum hususuna ilişkin İsveç Kilisesi tarafından kabul edilen bir dinî cemaate ait olmadığı halde çocuklarının derse katılarak Hristiyan düşünce tarzına sokulmak zorunda bırakılmasının düşünce özgürlüğünün ihlâli anlamına geldiğini ileri sürmüştür. Bir diğer ifadeyle ebeveynin çocuklarını ateist bir şekilde yetiştirme hakkı garanti altına alınmadığından din özgürlüğü de ihlâl edilmiştir.¹⁴

Ebeveyn, İsveç okulunda zorunlu olarak okutulan din dersinin Hristiyanlıkla ilgili bilgileri öğretmeyi amaçlaması nedeniyle kızının din dersinden muaf tutulması

¹⁰ X.v/ United Kingdom, a.y.

¹¹ a.e., s. 103.

¹² a.y.

¹³ Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, s. 42.

¹⁴ a.e., s. 46.

için 5 Ekim 1982'de Karlstad Okul Kurulu'na başvuruda bulunmuş; ancak başvurusu reddedilmiştir.¹⁵ Ebeveynin üst kuruluşlara yaptığı başvurular da reddedilince, 14 Nisan 1983'te Eğitim Bakanlığı'na yaptığı başvuru neticesinde de talebi karşılık görmemiştir.¹⁶

İç hukuk yollarını tüketen ebeveyn, nihayetle, kızının Hristiyanlık odaklı ve dersin bu odağı sebebiyle tarafsız olmayan din bilgisi dersine zorunlu olarak katılmasının AİHS'in 9. 14. ve 17. maddelerinin ihlâli anlamına geldiği iddiasıyla AİHM/AİHK'e başvurmuştur. Başvuruda yukarıda zikredilen maddelere ek olarak (P1-2) maddesine ve bu maddeyle ilişkin İsveç tarafından yapılan çekinceye atıfta bulunulması ilgi çekicidir.¹⁷ Bu çekinceye göre; İsveç'te zorunlu din dersinden sadece, yeterli bir dinî eğitim vermesi şartıyla İsveç Kilisesi dışındaki dinlerden birine mensup olanların çocukları muaf tutulabilecektir. Söz konusu çekince AİHM/AİHK'in davayı AİHS'in 9. maddesi kapsamında incelemesine neden olmuştur.¹⁸

AİHM/AİHK'in olayı incelemesi sadece başvuranların mevcut durumuyla sınırlı kalmıştır. Nitekim başvuran o dönemde fiilî olarak din derslerine sadece kısa bir süreliğine katılmıştı.¹⁹ Bu durum AİHM'in din eğitiminin içeriği konusunda başvuranların mağduriyetini sadece mevcut durum üzerinden ele aldığını, uygulamaların sonuçlarını yaşanma ihtimali olan olumsuz durumlardan hareketle değerlendirmeye almadığını ortaya koymaktadır.

AİHM/AİHK, başvuranın kızının dinî ibadete katılma noktasında zorlanmadığını veya herhangi bir sistematik telkin durumuyla karşılaşmadığını ifade etmiştir. AİHM/AİHK'e göre, din dersindeki Hristiyanlık odağı, inançlara saygısızlık olarak kabul edilebilecek bir sistematik anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla AİHM/AİHK, başvuranların AİHS'in 9. maddesiyle güvence altına alınan din özgürlüğüne herhangi bir müdahalenin olmadığı sonucuna varmış olup AİHS'in 9.

¹⁵ Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, s. 42.

¹⁶ a.e., s. 43.

¹⁷ a.e., s. 45.

¹⁸ a.e., s. 48.

¹⁹ a.e., s. 49.

maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.²⁰ Nitekim AİHM kararlarında esas alınan nokta tezimizin 2. Bölümünde ifade edildiği üzere; kişinin doğrudan zarar görmesi veya mağdur olmasıdır.²¹

İsveç'in din eğitimine ilişkin zorunlu ortaokul müfredatına göre; öğretim, öğrencilerin kendi deneyimlerinden ve güncel ilgi alanlarına giren olaylardan kaynaklanmalı ve bunlara atıfta bulunmalıdır. Ayrıca öğretim, ilgili çağdaş kişilikleri de ele almalıdır. Bu bağlamda İsveç'in zorunlu din eğitimi müfredatı; İncil, bazı peygamberlerin hayatları ve kıssaları, kiliseler ve cemaatler, şarkılar ve ilahiler vb. ile ilgili çalışmaları içermektedir.²² AİHM/AİHK, İsveç'in din eğitimiyle ilgili politikasının; tüm çocukların din eğitimi konusunda belli düzeyde eğitim alması gerektiği yönünde olduğuna ve dolayısıyla İsveç devlet okullarında din dersinden tamamen muafiyetin, sadece bunun yerine tatmin edici alternatif din eğitimi alacak olan çocuklara verildiğine dikkat çekmektedir. İlgili davada AİHM/AİHK, başvuranın İsveç'in din dersinden muafiyet hakkını verdiği yukarıda ifade edilen kesime ait olmadığını tespit etmiştir. Sonuç olarak AİHM/AİHK, İsveç'in çekince koymasının sebebini bütün çocuklara yeterli gerçek din eğitimi verme amacına yönelik politikası olduğunu ve bunun da AİHS'in 14. maddesinin amacı açısından meşru bir amaç olduğu kanaatindedir.²³ Bu durum AİHM/AİHK'in İsveç Hükümeti'nin devlet okullarında herkese standart gerçek din eğitimi verilmesi ile çocuğun günlük hayatta önemli bir yeri olan din/inanç konularında bilgi edinerek farklı yaşam görüşlerine ilişkin konum belirleyebilmesi açısından gelişimine ilişkin din eğitimi politikasını kabul ettiğini ortaya koymaktadır.

AİHM/AİHK'in Angeleni/İsveç (1986) davasında din dersinin içeriği konusunu, sistematik telkin üzerinden ele alarak din dersine yönelik genel bir değerlendirme yapmıştır. Nihayetinde derste herhangi bir sistematik telkin tespit etmeyerek AİHS'in ihlâl edilmediğine karar vermiştir.

²⁰ Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, a.y.

²¹ Bkz. Tezimizin 2.2.3.1. bölümü.

²² Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, s. 45.

²³ a.e., s. 51.

3.1.4. Karaduman/Türkiye, Baş. No. 16378/90, 3.5.1993

Karaduman/Türkiye (1993) davası esasında dinî kıyafete/semböle ilişkin bir davadır. AİHM temelde eğitim kurumlarının laik olduğunu kabul ettiğı için dinî sembol olarak değerdendirilebilecek başörtü, haç vb. sembollerin eğitim ortamında kullanılması konusunda değerdendirmeler yapmaktadır. AİHM'in konuya ilişkin görüşleri ve tespitleri din eğitimi açısından önemli kabul edilerek konumuz çerçevesinde ele alınmıştır.

Türk vatandaşı olan ve Ankara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi mezunu olan başvuran, Fakülte'nin öğrenci işlerinden lisans mezuniyetine dair geçici belge talebi üzerine verdiği fotoğrafın başı örtülü olması nedeniyle reddedilmesi üzerine AİHM/AİHK'e yaptığı başvurmuştur.²⁴

İç hukuk yollarını tüketen başvuran, dinî inançları ile bağdaşmadığından başı açık fotoğraf vermediğı için kendisine 2 yıl diplomasının verilmeyişinin AİHS'in 9. maddesine aykırı olarak, düşünce, vicdan ve din özgürlüğünü hakkının ihlâl edildiğı iddiası ile AİHM/AİHK'e başvurmuştur. Başvuran ayrıca, idari makamların yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk uyruklu öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığından şikâyet etmiştir. Başvuran yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye üniversitelerinde okurken kıyafet konusunda tam bir özgürlüğe sahip olup Türk öğrencilerin davaya konu olan kısıtlamalara tabi olmasının AİHS'in 14. maddesinin ihlâli olduğunu iddia etmiştir.²⁵

AİHM/AHK, konuyu 9. madde kapsamına incelemiştir. AİHM/AİHK, öncelikle diploma belgelerinde yer alacak kimlik fotoğraflarının, üniversitenin 'cumhuriyetçi [republican]' ve dolayısıyla 'laik [secular]' niteliğini korumak amacıyla koyduğu kurallara ilişkin bir durum olduğunu tespit etmiştir. AİHM/AİHK, bir öğrencinin laik bir üniversitede eğitim almayı seçmekle, bu üniversite kurallarına uymayı kabul ettiğı görüşündedir. Bu durum, farklı inançlara sahip öğrenciler arasında uyum içinde beraber yaşamayı sağlamak amacıyla, öğrencilerin dinlerini açıklama özgürlüklerini yer ve şekil bakımından sınırlamalara tabii kılabilmektedir.

²⁴ Karaduman v. Turkey, s. 102, 103.

²⁵ a.e., s. 104.

AİHM/AİHK'e göre özellikle nüfusun büyük bir kısmının belli bir dine bağlı olduğu devletlerde, bu dinin sembollerinin ve uygulamalarının herhangi bir sınırlama olma, bu dine bağlı olmayan diğer öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturabilir. Bu sebeple laik üniversiteler, kıyafet yönetmelikleri belirlediği durumlarda, bazı fundamentalist davranışların üniversitede kamu düzenini bozmaması ve diğerlerinin inançlarını etkilememesi konusunda çaba sarf edebilir. AİHM/AİHK kararında ayrıca Türk Anayasa Mahkemeleri'nin üniversitelerde başörtüsü kullanma eyleminin kullanmayanlar için bir meydan okuma teşkil edebileceği kararına atıfta bulunmuştur.²⁶

AİHM/AİHK, üniversite diplomasının bir öğrencinin istihdam amaçlı kapasitelerini doğrulamak için tasarlandığı ve halka yönelik bir belge olmadığı görüşündedir. AİHM/AİHK'e göre diplomaya yapıştırılan fotoğrafın amacı, ilgili kişinin kimliğini belirlemek olup, bu kişinin dinî inançlarını ortaya koymak için kullanılamaz. AİHM/AİHK ayrıca, başvuranın üniversitedeki öğrenimi sırasında kendi isteği dışında kıyafet yönetmeliğine uymak zorunda olduğu konusunu dile getirmediğini kaydetmiştir.²⁷

Bu durumda AİHM/AİHK laik bir üniversite sisteminin gerekliliklerini göz önünde bulundurarak mevcut durumda başvuranın düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne bir müdahale olmadığına kanaat getirmiştir. Dolayısıyla AİHM/AİHK, AİHS'in 9. maddesi ile korunan hakka herhangi bir müdahale görmemektedir. Sonuç olarak AİHM/AİHK, başvurunun bu kısmını, 27. maddenin 2. fıkrası anlamında açıkça dayanaktan yoksun bulmuştur.²⁸

Bunun dışında başvuranın Türk üniversitelerinde yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında kıyafet konusunda ayrımcılık yapıldığına dair iddiası iç hukuk yollarının tüketilmesi şartını yerine getirmediği için AİHM/AİHK tarafından

²⁶ Karaduman v. Turkey, s. 108.

²⁷ a.y.

²⁸ a.e., s. 109.

incelenmemiş ve AİHS'in 27. maddesinin 3. paragrafına uygun olarak reddedilmiştir. Bu gerekçelerle AİHK oy çokluğuyla davayı kabul edilemez bulmuştur.²⁹

Daha sonra başörtü konusuna ilişkin olarak AİHM'in önüne Dahlab/İsviçre (2001), Şahin/Türkiye (2005) ve Doğru/Fransa (2008) davaları gelmiştir. AİHM'in başörtüsü konusuna yaklaşımı, tezimizin dördüncü bölümünde detaylı olarak üzerinde durulacağı üzere birtakım tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

3.1.5. Bernard ve Diğerleri/Lüksemburg, Baş. No. 17187/90, 8.8.1993

Lüksemburg'a karşı AİHM/AİHK'e yapılan başvuruda 'ahlâkî ve sosyal eğitim [moral and social education]' dersinden muafiyet taleplerinin reddedilmesi konu edilmiştir. Başvuranlar, Lüksemburg'da 16 Kasım 1988 tarihli Kanun'un 48. maddesi uyarınca alınan kararlar ile ortaöğretimde okutulan 'din ve ahlâk eğitimi [religious and moral education]' ve 'ahlâkî ve sosyal eğitim' derslerinden muaf olabilmenin sadece dinî sebeplere bağlı olmasının AİHS'in 9. maddesi ile (P1-2) maddesini ihlâl ettiğini öne sürerek bu kararların iptalini talep etmektedir. İç hukukta bu talepleri için istedikleri sonucu elde edemeyen başvuranlar davayı AİHM/AİHK'e taşımıştır.³⁰

AİHM/AİHK, çocuklarının yasal temsilcileri olarak başvuranların, çocuklarının 'ahlâkî ve sosyal eğitim' derslerinden muaf tutulmasına yönelik yaptıkları talebin reddedilmesi neticesinde çocukların doğrudan etkilenmesi nedeniyle gerçekten mağdur hale düştüklerini iddia edebileceklerini düşünmektedir. Başvurunun esasına ilişkin olarak AİHM/AİHK, başvuranların şikâyetinin Lüksemburg'da orta öğretimde reform yapan mevzuatın iddia edilen ayrımcı sonuçlarıyla ilgili olduğunu kaydetmektedir. Buna göre dava, AİHS'in 9. maddesi ve (P1-2) maddesi ile bağlantılı olarak alınan AİHS'in 14. maddesi ışığında incelenmiştir.³¹

AİHS'in 9. maddesi ile güvence altına alınan düşünce vicdan ve din özgürlüğü ile ilgili olarak AİHM/AİHK, bu derslere katılarak dinî veya herhangi bir telkine

²⁹ Karaduman v. Turkey, s. 110.

³⁰ Bernard and Others v. Luxembourg, s. 68.

³¹ a.e., s. 71.

maruz kalmadığı gerekçesiyle başvuranların çocuklarının ‘ahlâkî ve sosyal eğitim derslerine’ devam etme yükümlülüğünün düşünce veya vicdan özgürlüğünün kullanılmasına bir müdahale oluşturmadığı kanaatindedir.³²

Sözleşmeciler tarafın (P1-2) maddesinde belirtilen ebeveynlerin haklarına saygı gösterme yükümlülüğüne ilişkin olarak AİHM/AİHK, başvuranların öğretilen derslerin felsefî kanaatleriyle de çeliştiğini iddia etmediklerini kaydetmiştir. AİHM/AİHK, AİHS’in (P1-2) maddesinin amaçları doğrultusunda ebeveynlerin inançlarının, çocuğun temel eğitim hakkı ile çelişmeyen inançlar olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, başvuranların felsefî kanaatlerinin doğasını hiçbir şekilde ayrıntılı olarak açıklamadıklarına dikkat çekmiştir.³³

Şikâyet edilen olguların AİHS’in 9. maddesi ve (P1-2) maddesi kapsamına girdiği ve dolayısıyla 14. maddenin uygulanabilir olduğu varsayıldığında bile AİHM/AİHK, AİHS tarafından korunan 14. madde kapsamındaki hak ve özgürlüklerin kullanılmasında, benzer durumlardaki kişilere nesnel ve makul bir gerekçe olmaksızın farklı muameleye karşı koruma sağladığını hatırlatmıştır.³⁴

AİHM/AİHK, 16 Kasım 1988 tarihli yeni mevzuatın dinî bir inanca sahip olanlar ile dinî inançları teşkil etmeyen felsefî kanaatlere sahip olanlar arasında farklı muameleler getirdiğini kabul etmektedir. AİHM/AİHK’e göre böyle bir muamele farklılığı, "nesnel ve makul bir gerekçesi" yoksa, yani meşru bir amaç gütmüyorsa veya "kullanılan araçlar ile gerçekleştirilmek istenen amaç arasında makul bir orantılılık ilişkisi" yoksa, ayrımcı kabul edilebilir.³⁵

AİHM/AİHK, 1988’de Parlamento’ya sunulan kanun tasarısının önsözünden, yasama organının amacının, tüm gençlere ahlâk eğitimi dersleri vermek amacıyla muafiyet arayan öğrencilerin sayısını azaltmak olduğu anlaşıldığını ifade etmiştir. AİHK bu amacı, öğrencilerin din ve ahlâk eğitimi dersleri ile ahlâkî ve sosyal eğitim dersleri arasında seçim yapmalarını zorunlu kılarak demokratik bir toplumun

³² Bernard and Others v. Luxembourg, s. 73.

³³ a.y.

³⁴ a.e., s. 74.

³⁵ a.y.

korunması için gerekli olan davranış kurallarını gençlere aktarabilme bakımından meşru bulmuştur.³⁶

AİHM/AİHK, bu bağlamda, ahlâkî ve sosyal eğitim derslerinin gerekliliğini teyit ettiği 21 Mart 1990 tarihli Danıştay kararına atıfta bulunarak 16 Kasım 1988 tarihli Kanun'da öngörüldüğü gibi, bu dersin özellikle insan hakları araştırmalarını içermesi ve çok sayıda görüşü garanti edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre AİHM/AİHK mevcut davada, kullanılan araçlar ile yapılmak istenen amaç arasında makul bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.³⁷

Sonuç olarak AİHK, başvurunun açıkça dayanaktan yoksun olduğu ve AİHS'in ilk halinde yer alan ve kabul edilemezlik durumlarını düzenleyen 27. maddesinin 2. fıkrası uyarınca reddedilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. AİHK, oy çokluğuyla başvuruyu kabul edilemez bulmuştur.³⁸

3.1.6. C.J., J.J., E.J./Polonya, Baş. No. 23380/94, 16.1.1996

Polonya'daki din dersinden muafiyet biçimine karşı açılan davada ebeveyn, devlet okulunda okuyan J. ve E. adlı iki çocuğunun din dersinden muafiyetle karşılaştığı ayrımcılığı esas alan bir şikâyetle bulunmuştur. Buna göre, babasının isteği üzerine J., Varşova'daki ilkokulda ders programında diğer derslerin ortasında yer alan din dersine katılmamıştır. Okulunda ahlâk üzerine bir ders düzenlenmediği için çocuk din dersine katılmadığı bu süreyi okul koridorunda tek başına geçirmek zorunda kalmıştır. J., yanından geçen öğretmenlere sürekli neden sınıfında olmadığını açıklamak zorunda kalmış ve onlara bunun din dersine gitmediği için olduğunu söylemek zorunda kalmıştır. Diğer öğrenciler de sürekli ona neden derse katılmadığını sormuşlardır.³⁹ Ebeveyne göre J. bu nedenle inançsız olarak olumsuz bir şekilde [negatively stigmatised] damgalanmıştır.⁴⁰ Bu durum neticesinde J., ailesinin iradesine karşı diğer öğrencilerle birlikte din dersine katılmaya başlamıştır. Lakin Okul müdürü,

³⁶ Bernard and Others v. Luxembourg, s. 74

³⁷ a.e., s. 75.

³⁸ a.y.

³⁹ C.J., J.J. and E.J. v. Poland, Application no. 23380/94, (European Court of Human Rights 16 Ocak 1996), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-2659,06.09.2020>, s. 2.

⁴⁰ a.e., s. 7.

ders programını J.'nin özel durumuna göre düzenlemeyi kabul etmemiştir. Çocuk, akranları ve öğretmenleri tarafından uygulanan psikolojik baskı nedeniyle reddedildiğini hissetmiş ve giderek sessizleşerek depresyona girmiştir. J. en nihayetinde derse katılmıştır; fakat, onun 1992/1993 öğretim yılına ilişkin okul karnesi çocuk derse yeterince uzun bir süre devam etmediğinden ötürü din ve ahlâk derslerini listelememiştir ve bu derslere ilişkin herhangi bir not içermemiştir.⁴¹ Bu durumda başvuranlar, okul karnesinde din dersine katılanlar ile katılmayanlar arasında dinî gerekçelerle ayırım yapıldığı için dezavantajlı bir pozisyonda olacaklarını ileri sürmektedirler.⁴²

Ebeveynin diğer kızı E.'ye gelince, ebeveynleri din eğitimi mi yoksa ahlâk dersi mi almak isteyip istemediği konusunda kendi kararını vermesine izin vermiştir. O da ahlâk dersi almaya karar vermiştir. 1992/1993 öğretim yılı için okul karnesinde "din/ahlâk" dersine karşılık bir not verilmiştir.⁴³

Başvuranların şikâyetinin temelini, söz konusu öğretim yılı için J. ve E.'nin okul karnelerinin içeriği oluşturmaktadır. Başvuranlar, okul karnesinde din dersine katıldıklarını belgeleyenler ile katılmayanlar arasında dinî gerekçelerle ayrımcılık yapıldığı için dezavantajlı bir konuma yerleştirildiklerini ileri sürmektedirler.

Neticede davacılar; din temelli ayrımcılık yasağıyla bağdaşmaması ve ebeveynleri dinî konulardaki kanaatlerini kamuoyuna açıklamak zorunda bırakması dolayısıyla devlet okullarında verilen din eğitiminin düzenlenme biçiminden AİHS'in 8., 9. ve 14. maddeleri kapsamında şikâyetçi olmuşlardır. Başvuranlar ayrıca, AİHS'in 3. maddesi uyarınca; J.'nin depresyon, sinirlilik ve reddedilmişlik duygusuna yol açan psikolojik baskı yoluyla aşağılayıcı muameleye maruz kaldığından şikâyet etmektedir.⁴⁴

Davayı değerlendirmesinde AİHM/AİHK, ebeveyne herhangi bir sistematik telkin yapılmadığına ve dinî inançlarını açıklamasının engellenmediğine kanaat

⁴¹ C.J., J.J. and E.J. v. Poland, s. 2.

⁴² a.e., s. 4.

⁴³ a.e., s. 2.

⁴⁴ a.e., s. 4.

getirmiştir. Dolayısıyla AİHM/AİHK, AİHS'in 9. maddesine herhangi bir müdahale olmadığına hükmetmiştir. AİHM/AİHK, ebeveynin kızları için ise isteğe bağlı olarak verilen din eğitime katılmakla yükümlü olmadığını tespit etmiştir. Üstelik çocuklardan J., 1992-1993 öğretim yılında dinî eğitime katılmaya karar verirken, E. ahlâk üzerine bir derse gitmeyi tercih etmiştir. AİHM/AİHK, din/ahlak bu derslerinden herhangi birine katılıp katılmadığının, okul karnesine dayanılarak anlaşılamayacağını ifade etmiştir. Ayrıca AİHM/AİHK, başvuranların karnedeki notları sebebiyle yeterli bir ciddiyet derecesine ulaşacak rahatsızlıklara maruz kalmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁵ Sonuç olarak, AİHM/AİHK, oy çokluğu ile başvuruyu kabul edilemez bulmuştur.⁴⁶

3.1.7. Valsamis/Yunanistan, 21787/93, 18.12.1996

Dava, 26 Nisan 1993'te⁴⁷ devlet ortaokulunda okuyan çocuklarının dinlerinin temel ilkelerinden pasifizme aykırı olduğu gerekçesi İtalya ve Yunanistan savaşının anma günü olan Ulusal Gün'de [National Day] düzenlenen yürüyüş ve törene katılımını istemeyen Yehova Şahidi inancına mensup ailenin yaptığı başvuru ile açılmıştır.⁴⁸

Başvuranlar, okul yetkililerinden çocuklarının okul din derslerine, Ortodoks ayinine ve ulusal bayram törenleri gibi dinî inançları ile uyuşmayan her türlü etkinliğe katılmaktan muaf tutulmalarını talep etmişlerdir. Okul yetkilileri bu talepler arasında yer alan ders ve ayinden muaf tutulması talebini kabul etmiştir; fakat çocukların diğerleri ile beraber ulusal törenlere katılmasını istemiştir.⁴⁹ Çocuk okul yönetiminin isteği olan okul geçit törenine katılmadığı için bir gün okuldan uzaklaştırma cezası almıştır.⁵⁰

Başvuranlar çocuklarının dinî düşüncesine aykırı olan askerî geçit törenine katılmamasından dolayı almış olduğu okuldan uzaklaştırma cezasının AİHS'in 3., 9.

⁴⁵ C.J., J.J. and E.J. v. Poland, s. 9.

⁴⁶ a.e., s. 10.

⁴⁷ Case of Valsamis v. Greece, par. 1.

⁴⁸ a.e., par. 6-8.

⁴⁹ a.e., par. 8.

⁵⁰ a.e., par. 10.

ve 13. maddeleri ile (P1-2) maddesinin ihlâl edildiği iddiası ile AİHM/AİHK'e başvurmuşlardır.⁵¹

AİHK'e göre, Yehova Şahitlerinin inançları (P1-2) maddesince korunmuştur ve bahsedilen okul geçit töreni başvuranların pasifist inançlarıyla bağdaşmayan askerî bir karaktere sahip değildir.⁵² AİHK'in görüşünü onaylayan AİHM, müfredatın belirlenmesi ve uygulanmasının sözleşmecî tarafların takdir payında olduğunu vurgulamakla birlikte öğrencilerin okul dışındaki bir yürüyüşe katılmamaları sonucunda okuldan uzaklaştırılma cezasına çarptırılabilmesi karşısında şaşkınlığını dile getirmiştir. Bununla birlikte AİHM ne geçit töreninin amacında ne de buna ilişkin düzenlemelerde başvuranların 1. No'lu Ek Protokol'ün 2. cümlesi çerçevesinde korunan inançlarını ihlâl edici nitelikte olmadığını söylemiştir. Üstelik AİHM söz konusu törenlerin pasifist amaçlar ile kamu yararına destek sağladığını belirterek bu törenlerin bazılarında askerlerin katılmasının söz konusu törenlerin mahiyetini değiştirmeyeceğini söylemiştir. Ayrıca AİHM'e göre öğrencinin üzerindeki yürüyüşe katılma yükümlülüğü, ebeveynleri çocuklarını aydınlatma, onlara tavsiye verme veya çocuklarını kendi dinleri/inançları doğrultusunda yol gösterme haklarından yoksun bırakmamaktadır.⁵³ AİHM, dayatılan öğrenci üzerinde bazı psikolojik etkileri olabilecek disiplin cezasının kısa süreli ve sınırlı niteliği olduğunu belirterek AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.⁵⁴

Başvuranların 9. madde ile ilgili iddiaları karşısında AİHM, Bayan Valsamis'in kendi dinî inançları gerekçesiyle talep ettiği gibi dinî eğitimden ve Ortodoks Ayini'nden muaf olduğunu hatırlatmaktadır. AİHM okul geçit törenine katılma yükümlülüğünün ebeveynlerinin dinî inançlarını rencide etmediğini ve bu nedenle başvuranın din özgürlüğü hakkına da müdahale anlamına gelmediğini söyleyerek AİHS'in 9. maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.⁵⁵

⁵¹ Case of Valsamis v. Greece, par. 18.

⁵² a.e., par. 24.

⁵³ a.e., par. 31.

⁵⁴ a.e., par. 32, 33.

⁵⁵ a.e., par. 37, 38.

Bayan Valsamis'in herhangi bir bilgilendirme yapılmadan çocuğunun okuldan uzaklaştırılmasının işkence yasağı ile ilgili düzenlemeleri içeren AİHS'in 3. maddesine aykırı olduğu iddiası karşısında AİHM, çocuğa verilen bu cezanın asgarî şiddet düzeyine ulaşmadığı gerekçesi ile bu maddenin ihlal edilmediğine hükmetmiştir.⁵⁶

Başvuranlar ayrıca şikâyetlerini iletmeleri ve disiplin cezasının kaldırılması için etkili bir hukuk yolu olmadığı gerekçesi ile AİHS'in 13. maddesinin de ihlâl edildiğinden şikâyetçi olmuştur. AİHK ve AİHM, başvuruların şikâyetlerini öne sürebilmelerini ve tazminat almalarını sağlayan yerel bir makam önünde etkili bir hukuk yoluna sahip olmadıklarını tespit ederek 13.maddenin ihlâlüne hükmetmiştir.⁵⁷ Bu karar AİHM'in iç hukuktaki etkisini göstermesi bakımından güzel bir örnek teşkil etmektedir.

3.1.8. Efsratiou/Yunanistan, Baş. No. 24095/94, 18.12.1996

Dava 26 Nisan 1993'te⁵⁸ Yehova Şahidi bir ailenin yaptığı başvuru ile açılmıştır. Aile dinlerinin temel ilkelerinden pasifizme aykırı olduğu gerekçesiyle devlet ortaokulunda okuyan çocuklarının Yunanistan ile İtalya arasındaki savaşın başlama gününün anılması amacıyla düzenlenen Ulusal Gün [National Day] törenlerine ve yürüyüşüne katılmasını istememiştir.⁵⁹ Davanın konu ve tarih itibari ile Valsamis/Yunanaistan (1996) davası ile benzerliği dikkat çekici bir husustur.

Başvuranlar, 1993-1994 eğitim öğretim yılında çocuklarının okuldaki din derslerine, Ortodoks ayinine, ulusal bayram kutlamaları ve kamusal alaylar da dahil dinî inançlarına uygun olmayan bir etkinliğe katılmaktan muaf tutulması için okul yönetiminden talepte bulunmuştur.⁶⁰ Okul yönetimi başvuruların din dersinden ve Ortodoks ayininden muaf tutulması taleplerini kabul etmiş ancak çocuğun okulundaki diğer öğrencilerle birlikte ulusal törenlere katılmasını istemiştir.⁶¹ Buna rağmen

⁵⁶ Case of Valsamis v. Greece, par. 41, 42.

⁵⁷ a.e., par. 49.

⁵⁸ Case of Efsratiou v. Greece, par. 1.

⁵⁹ a.e., par. 7-9.

⁶⁰ a.e., par. 8.

⁶¹ a.e., par. 9.

öğrenci okulun geçit törenine katılmamış ve 1 Kasım 1993 tarihinde iki gün okuldan uzaklaştırma cezası almıştır.⁶² Ertesi yıl 11 Kasım 1994'te öğrenci tekrar düzenlenen okul geçit törenine katılmadığı gerekçesiyle bir gün okuldan uzaklaştırma cezası almıştır.⁶³

Başvuranlar 25 Nisan 1994 tarihinde çocuklarının dinî düşüncesine aykırı olan askerî geçit törenine katılmamasından dolayı almış olduğu okuldan uzaklaştırma cezalarının AİHS'in 3., 9., 13. maddelerinin ve (P1-2) maddesinin ihlâl edildiği iddiası ile AİHK'e başvurmuştur.⁶⁴

Mevcut davada Valsamin/Yunanistan (2006) davası ile benzer değerlendirmelerde bulunan AİHM ve AİHK, AİHS'in (P1-2) maddesinin,⁶⁵ 9. maddesinin⁶⁶ ve 3. maddesinin⁶⁷ ihlâl edilmediğine hükmetmiştir. AİHS'in etkili başvuru hakkını düzenleyen 13. Maddesine ilişkin kararında da Valsamis/Yunanistan (1996) davasında olduğu gibi bu maddenin maddenin ihlâline hükmetmiştir.⁶⁸

3.1.9. Jimenez Alonso ve Jimenez Merino/İspanya, Baş. No. 51188/99, 25.5.2000

Dava, baba- kız olan 1948 doğumlu Bay Alejandro Jiménez Alonso ve 1983 doğumlu Pilar Jiménez Merino adlı iki İspanyol vatandaşının AİHM'e yaptığı başvuruyu ele almaktadır. İspanyol vatandaşı baba, devlet okulunda okuyan çocuğunun 1997 yılında okulda Doğa Bilimleri dersi müfredatının parçası olarak okutulan cinsel eğitim dersinin, ahlâkî ve dinî inançlarına aykırı yönergeler içerdiği düşünmektedir. Başvuran, kızının ahlâk eğitimi seçme konusundaki anayasal hakkına atıfta bulunarak okul müdürüne kızının cinsel eğitim derslerine katılmayacağını bildirmiştir. Çocuk, ilgili derslere katılmamış ve dersin final sınavına girdiğinde soruları yanıtlamayı reddetmiştir. Nihayetinde çocuk, sınavda başarılı

⁶² Case of Efstratiou v. Greece, par. 10.

⁶³ a.e., par. 11.

⁶⁴ a.e., par. 19.

⁶⁵ a.e., par. 32.

⁶⁶ a.e., par. 38, 39.

⁶⁷ a.e., par. 42, 43.

⁶⁸ a.e., par. 50.

olamayarak okul yılını tekrar okumak mecburiyetinde kalmıştır.⁶⁹ Başvuran ayrıca, cinsel eğitim derslerinin içeriği konusunda ebeveynlerle istişare yapılmamasından da şikâyetçi olmuştur. Başvuran eğitim özgürlüğü hakkının, ayrımcılık yapmama ilkesinin ve din ve düşünce özgürlüğü hakkının ihlâl edildiğini iddia etmiştir.⁷⁰

Tüm bu sebeplere dayanan başvurular sırasıyla Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na, Cantabria Yüksek Adalet Divanı'na (İdari Bölüm), Cantabria Yüksek Adalet Mahkemesi'ne ve Anayasa Mahkemesi'ne başvuruda bulunmuştur. Başvuranların iç hukukta yapmış olduğu başvurular reddedilmiştir.⁷¹ Bunun üzerine başvurular, ikinci başvuranın cinsel eğitim dersine katılmayı reddetmesi nedeniyle Doğa Bilimleri sınavlarında başarısız sayılmasının AİHS'in (P1-2) maddesini ihlâl ettiğini; çocuğun tüm ara sınavlarını geçmesine rağmen Doğa Bilimleri yıl sonu sınavına girmek zorunda bırakılmasının ve başka hiçbir öğrencinin böyle bir zorunluluğu olmamasının AİHS'in 14. maddesini ihlâl ettiğini ve kendilerinin adil bir şekilde yargılanmadıklarını ileri sürmüştür.⁷²

AİHM, AİHS'in (P1-2) maddesinin 'demokratik toplum [democratic society]' korunması için gerekli olan eğitimde çoğulculuk olasılığını korumayı amaçladığını belirtmiştir. AİHM müfredatın belirlenmesi ve planlanmasının esas olarak sözleşmeciler tarafların yetkisinde olduğunu belirtmekle birlikte eğitim ve öğretim konusunda üstlendiği işlevleri yerine getirmede, sözleşmeciler tarafın müfredattaki bilgilerin çoğulcu, nesnel ve eleştirel bir şekilde aktarılmasına özen göstermesi gerektiğini ve sözleşmeciler tarafların, ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı duymadığı kabul edilebilecek bir sistematik telkin amacı gütmemesini yasaklayarak "aşılması gereken sınırın bu [that is the limit that must not be exceeded]" ⁷³ olduğunu vurgulamıştır.

⁶⁹ Jimenez Alonso et Jimenez Merino v. Spain, Application no.51188/99, (European Court of Human Rights 2000), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-5973>, 15.07.2020, s. 1.

⁷⁰ a.e., s. 2.

⁷¹ a.y.

⁷² a.e., s. 4.

⁷³ a.e., s. 5.

Mevcut davada AİHM, söz konusu cinsel eğitim dersinin öğrencilere insanların cinsel yaşamı, zührevî hastalıklar ve AİDS hakkında nesnel ve bilimsel bilgiler vermek amacıyla tasarlandığını kaydetmiştir. AİHM'e göre öğrencilere Doğa Bilimleri dersinde okutulan ders kitapçığı onları istenmeyen gebelikler, giderek daha genç yaşlara inen gebelik riski, doğum kontrol yöntemleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıkları konusunda uyarmaktadır. AİHM'e göre bu derste verilen bilgiler genel niteliktedir ve hiçbir şekilde belirli cinsel davranışları savunmayı amaçlayan beyin yıkama girişimine sahip değildir.⁷⁴ Ayrıca bu bilgiler ebeveynlerin çocuklarını aydınlatma ve öğüt verme, çocukları açısından eğitimci olarak doğal ebeveyn işlevlerini yerine getirme veya ebeveynlerinin kendi dinî veya felsefî inançları doğrultusunda çocuklarına rehberlik etme haklarını etkilemez.⁷⁵

Bunun yanı sıra AİHM, Anayasa'nın tüm gerçek ve tüzel kişilere anayasal ilkelere uygun bir şekilde okul kurma hakkını ve herkesin kendi inançlarına uygun olarak dinî ve ahlâkî bir eğitim alma hakkını güvence altına aldığına dikkat çekmiştir. AİHM, anayasal hükümlere uygun olarak, İspanya'da devlet tarafından işletilen kamusal eğitim sistemiyle bir arada bulunan geniş bir özel okul ağı olduğunu söyleyerek ebeveynlerin, çocuklarını inançlarına veya görüşlerine daha uygun bir eğitim veren özel okullara kaydettirmekte özgür olduklarını ifade etmiştir. AİHM, mevcut durumda, çocuğun böyle bir özel okula devam etmesini engelleyen bir durumu ifade etmediğini kaydetmiştir. AİHM'e göre AİHS'in (P1-2) maddesi, çocuklarının eğitimi için ebeveynlere kendi inançlarına uygun olarak farklı muamele talep etme hakkının verilmesini sağlamak olarak yorumlanamaz. Bu sebeplerle AİHM, başvurunun bu kısmının AİHS'in 35 § 3 maddesi uyarınca açıkça dayanaktan yoksun olduğu gerekçesi ile reddedilmesi gerektiğine kanaat getirmiştir.⁷⁶

AİHM, çocuğun dersin bir kısmına kasıtlı olarak katılmaması nedeniyle okul müfredatının bir parçası olan bir konuda sınava girmek zorunda bırakılmasının kendi başına AİHS'in 14. maddesine aykırı olarak ayrımcı bir muamele teşkil etmediği kanaatindedir. AİHM başvurunun bu kısmını da AİHS'in 35 § 3 maddesince açıkça

⁷⁴ Jimenez Alonso et Jimenez Merino v. Spain, s. 5.

⁷⁵ a.e., s. 6.

⁷⁶ a.y.

dayanaktan yoksun bularak kabul edilmemesi gerektiğine kanaat getirmiştir.⁷⁷ Sonuç olarak AİHM oybirliği ile, başvuruyu kabul edilemez bulmuştur.⁷⁸

3.1.10. Dahlab/İsviçre, Baş. No. 42393/98, 15.2.2001

Dahlab/İsviçre (2001) davası eğitim alanındaki kıyafet özgürlüğü ile ilgili bir davadır. AİHM'in davanın özel koşullarında eğitim alanında öğretmenlerin dinî sembol kullanıma ve din özgürlüğü alanındaki sınırlamalara ilişkin ortaya koymuş olduğu değerlendirmeler konumuz açısından önemlidir.

Dava, İsviçre vatandaşı olan ilkokul öğretmeni Lucia Dahlab'ın İsviçre'ye karşı AİHM'e yaptığı başvuruyu ele almıştır. Dahlab, 1990 yılında Cenevre'de bulunan Kanton Hükümeti tarafınca ilkokul öğretmeni olarak atanmıştır. Mart 1991 itibarıyla Katolik inancını bırakarak İslam Dini'ni benimsemiştir. Mensubu olduğu İslam Dininin bir gereği olarak derslerde başörtüsü takmaya başlamıştır. Devlet Eğitim Kanunu'nun 6. maddesine aykırı olduğu gerekçesi ile Dahlab'tan derslerde başörtüsü takmaması istenmiştir.⁷⁹ Bu uyarı üzerine Dahlab, Cenevre Kanton İdaresi'ne başvurmuş ve ret cevabı almıştır. Federal Mahkeme de bu ret cevabını onaylamıştır.⁸⁰

İç hukuk yollarını tüketen başvuran, başörtüsü taktığı için görevinden uzaklaştırılması kararının, AİHS'in 9. maddesi ile güvence altına alınan dinini izhar özgürlüğünü ihlâl ettiği düşüncesi ile davayı AİHM'e taşımıştır. Başvuran, ayrıca Müslüman bir erkeğin herhangi bir yasağa tabi tutulmadan kamu okulunda öğretmen olabileceğini öne sürerek AİHS'in 9. maddesi ile 14. maddesinin de ihlâl edildiğini öne sürmüştür. Başvuran başörtüsü ile görev yaptığı dönemde kıyafetinden ötürü öğrencilerin etki altında kalmadığını ve bu konuda hiçbir şikâyet almadığını da belirtmiştir.⁸¹

⁷⁷ Jimenez Alonso et Jimenez Merino v. Spain (no.51188/99), Reports of Judgments and Decisions 2000-VI de 6.

⁷⁸ a.e., s. 7.

⁷⁹ Dahlab v. Switzerland, s. 2.

⁸⁰ a.e., s. 3.

⁸¹ a.e., s. 7.

AİHM, öncelikle demokratik ve çoğulcu toplumlarda, farklı inançların beraber yaşama kültürünü geliştirebilmek maksadıyla, din özgürlüğü hakkına birtakım sınırlamalar getirilebileceğini ifade etmektedir.⁸² Mevcut davada AİHM, İslam inancının belirgin bir sembolü olarak kabul edilen başörtüsünün yaşı küçük öğrencilerin din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin etkilerini değerlendirmenin güç olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte ilgili davaya konu olan öğrencilerin mensup olduğu dört-sekiz yaş grubu, etrafındakilerden fazlaca etkilenmeye müsait oldukları bir dönemdir.⁸³ Tüm bunları göz önünde bulunduran AİHM, İslam Dini'ne göre gerekli olan başörtüsü takmanın bir çeşit proselitizm etkisi oluşturabileceğine dikkat çekmektedir. AİHM öğretmenlerin başörtüsü kullanmasını, demokratik bir toplumda öğrencilerine vermesi beklenen; beraber yaşama, eşitlik, saygı vb. mesajlar ile bağdaştırılamayacağını düşünmektedir.⁸⁴

Mevcut davada AİHM, ilkokul öğretmeni Dahlab'ın inancının gerekleri ve görevinin gerekleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmektedir. AİHM, davanın özel koşullarını ve çocuklarını yaşlarını göz önünde bulundurarak İsviçre Devleti'nin takdir yetkisini aşmadığına ve uygulamalarının makul olduğuna kanaat getirmiştir. Dolayısıyla AİHM, başvurana yapılan sınırlamaları AİHS'e uygun bulmuştur. Böylelikle AİHM, davayı AİHS'in 9. ve 14. maddeleri kapsamında değerlendirmiş ve kabul edilemez bulmuştur.⁸⁵

3.1.11. Saniewski/Polonya, Baş. No. 40319/98, 26.6.2001

Dava ateist olan Polonya vatandaşının yaptığı başvuru ile açılmıştır. Başvuran, 1996-1997 eğitim öğretim yılındaki karnesinde din/ahlâk hanesinin boş bırakılmasından şikâyet etmiştir. Din dersinde not olmaması bu dersi takip etmediğini ortaya koyduğu için başvuran, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkının ihlâl edildiğini ileri sürmüştür. Başvuran ateist olduğunu ve dinî hoşgörüsüzlüğün sık

⁸² Dahlab v. Switzerland, s. 11.

⁸³ a.e., s. 12.

⁸⁴ a.e., s. 13.

⁸⁵ a.e., s. 14.

görüldüğü bir Katolik ülke olan Polonya'da üniversitede yer alma veya iyi bir iş bulma şansının ciddi şekilde azaldığını iddia etmiştir.⁸⁶

Polonya Anayasa Mahkemesi 30 Nisan 1993 tarihinde verdiği kararında, okul karnelerinde "din/ahlâk" notlarının bulunmasının, bir öğrencinin bir derse mi yoksa diğerine mi devam ettiğini ortaya koymadığını tespit etmiştir.⁸⁷

İç hukuk yollarını tüketen başvuran, davayı AİHM'e taşımıştır. Başvuran, AİHS'in 9. maddesiyle korunan haklarına gerçekleştirilen müdahalenin demokratik bir toplumda gerekli olmadığını ve bu hükümde sıralanan meşru amaçlardan herhangi biri tarafından gerekçelendirilmediğini iddia etmiştir. Ayrıca, AİHS'in (P1-2) maddesine atıfta bulunarak, ebeveynleri adına, dava konusu okul raporunun içeriğinin, onların dinî veya felsefi inançlarına uygun olarak eğitim ve öğretimini sağlama haklarını ihlâl ettiğinden şikâyet etmiştir.⁸⁸ AİHM konuyu AİHS'in 9. maddesi kapsamında incelemiştir.

Mevcut davada AİHM, AİHS'in 9. maddesinin devlet tarafından sistematik telkine karşı koruma sağladığını hatırlatmıştır. Bununla birlikte, devlet okullarında isteğe bağlı din eğitiminin düzenlendiği veya zorunlu din dersinden muafiyetlerin mümkün olduğu durumlarda veya bu tür derslere veya alternatif ahlâk derslerine katılım için notların okul karnelerinde öngörüldüğü durumlarda AİHS'in 9. maddesi tarafından korunan haklara herhangi bir müdahalenin bulunmadığını tespit eden AİHK'in içtihadını da hatırlatmıştır.⁸⁹

Mevcut davadaki olaylarla ilgili olarak AİHM öncelikle, başvuranın iç hukuk yollarını tükettiğinin söylenebileceği varsayıldığında bile, isteğe bağlı olarak düzenlendiği için dinî eğitime katılmak zorunda olmadığını kaydetmiştir. AİHM, başvuranın görüşleriyle bağdaşmayan dinî nitelikteki herhangi bir okul etkinliğine

⁸⁶ Saniewski v. Poland, s. 5.

⁸⁷ a.e., s. 4.

⁸⁸ a.e., s. 5.

⁸⁹ a.e., s. 6.

katılmak zorunda kalındığına dair bir iddia tespit etmemiştir. Başvuranın din konusundaki görüşlerini ifade etmesi de engellenmemiştir.⁹⁰

İkinci olarak AİHS'in 9. maddesinin kişinin dinî inançları konusunda sessiz kalma hakkını güvence altına alıp almadığı sorusunu açık bırakan AİHM, başvuranın on altı yaşındayken bir ortaokulda ikinci yıl okul karnesinin içeriğinden şikâyet ettiğini kaydetmiştir.⁹¹ Başvuran, sadece bir okul yılını kapsayan bu karneyi, kabul prosedürleri çerçevesinde herhangi bir yüksek öğrenim kurumuna göstermesi veya gelecekteki herhangi bir işverene sunması gerekeceğini iddia etmemiştir. Bu nedenle başvuran, karnenin gelecekteki eğitim veya istihdam beklentilerine zarar verebileceği yönündeki iddiasını kanıtlamamıştır. Sonuç olarak AİHM, okul karnesinin başvuranın çıkarları üzerinde herhangi bir maddi etkisi olduğunu veya yaratacağını tespit etmemiştir. AİHM, okul karnesinde bilişim, müzik, güzel sanatlar vb. bazı diğer dersler için notlar için ayrılan yerlerin de boş bırakıldığına işaret etmiştir. Bu nedenle, AİHM'e göre başvuranın karnesinden notu olmayan derslere katılmayı reddedip reddetmediği veya bu derslerin öğretim yılında düzenlenip düzenlenmediği konusunda bir değerlendirme yapmak mümkün olmamaktadır.⁹²

Üçüncü olarak AİHM, Polonya'da dine dayalı ayrımcılığın yasa dışı olduğunu kaydetmiştir. Bu nedenle başvuru sahibinin okul karnesinin gelecekte özel istihdam bağlamında oluşturabileceği herhangi bir olumsuzluğa karşı başvuru yolları olacaktır. Üstelik başvuran, söz konusu okul karnesi ya da ateist inançları nedeniyle herhangi kamu otoritesi veya herhangi bir özel kişi veya kuruluş tarafından özel bir özel sorun yaşadığını iddia etmemiştir.⁹³

Tüm bu gerekçelerle başvuranın okul karnesinden AİHS'in 9. maddesi ile güvence altına alınan hak ve özgürlüklerine müdahale teşkil ettiği söylenebilecek sonuçlara maruz kaldığını göstermediği sonucuna varan AİHM, başvurunun bu kısmını açıkça dayanaktan yoksun bularak başvuruyu kabul edilemez bulmuştur.⁹⁴

⁹⁰ Saniewski v. Poland, s. 6.

⁹¹ a.e., s. 6.

⁹² a.e., s. 7.

⁹³ a.y.

⁹⁴ a.e., s. 8.

3.1.12. Çiftçi/Türkiye, Baş. No. 71860/01, 17.6.2004

Dava, Abdullah Çiftçi adlı Türkiye vatandaşının Türkiye'ye karşı yaptığı başvurudan kaynaklanmıştır. Başvuran 26 Temmuz 2000 tarihinde Diyanet İşleri Başkanlığı'na yazdığı bir mektupta, iç mevzuat uyarınca Kuran derslerine katılan herkesin en az on iki yaşında olması gerektiğinden şikâyet etmektedir. Başvuranın oğlu bu şartı yerine getirmediği için, başvuran AİHS'in 9. ve 14. maddelerine atıfta bulunarak oğlunu bu tür din derslerine kaydettirmek için muafiyet talep etmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı, bu tür sınıflara kaydolun öğrencilerin ilkokul bitirme belgesi almalarını talep etmiş ve başvuranın talebini reddetmiştir.⁹⁵

Başvuran, AİHS'in 14. maddesiyle bağlantılı olarak 9. maddesine dayanarak, ulusal makamların, oğlunu Kuran derslerine kaydetmesine izin vermeyi reddetmesi şikâyetiyle AİHM'e başvurmuştur. Başvuran, AİHS'in 14. maddesiyle bağlamında 9. maddesinin ihlâl edildiğini öne sürmüştür.⁹⁶

AİHM, eğitim hakkının doğası gereği devlet tarafından düzenlenmesi gerektiğine ilişkin yerleşik içtihadını yinelemiştir. Bununla birlikte, AİHS'in (P1-2) maddesinin, sözleşmecî tarafları, ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı duymadığı düşünülebilecek bir sistematik telkin amacı izlemesini yasakladığını vurgulamıştır.⁹⁷

AİHM'e göre mevcut olayda söz konusu kısıtlama, Kuran kursuna kayıt yaptırabilmek için ilkokul bitirme belgesi almış olma şartıdır. AİHM, eğitim alanındaki düzenlemenin, toplumun ve bireylerin ihtiyaç ve kaynaklarına göre zaman ve yerde değişebileceğini yinelemiştir. AİHM'e göre mevcut davanın ilgili olduğu eğitimin özel yönü göz önüne alındığında, ilgili makamlara bu tür kaynakların en iyi şekilde kullanılması konusunda önemli ölçüde takdir payı bırakılmalıdır. AİHM'e göre, söz konusu kısıtlama, öğrencilerin ilkokulda sunulan eğitim yoluyla belli bir 'olgunluğa' erişmelerini sağlamaya yöneliktir. Dolayısıyla, dinî eğitimi önlemeye

⁹⁵ Çiftçi v. Turkey, Application no. 71860/01, (European Court of Human Rights 17 Haziran 2004), s. 1, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-68089>, 24.04.2023.

⁹⁶ a.y.

⁹⁷ Çiftçi v. Turkey, s. 2.

yönelik bir sistematik telkin girişimi oluşturmaz. Bu durum ebeveynlerin çocuklarını aydınlatma ve tavsiyelerde bulunma, çocuklarına eğitimci olarak doğal ebeveynlik işlevlerini yerine getirme veya ebeveynlerin kendi dinî veya felsefî inançları doğrultusunda bir yolda çocuklarına rehberlik etme hakkını etkilemez. Ayrıca, iç mevzuatta belirtilen şartları sağlayamayan çocuklar, devlet ilköğretim okullarında din derslerine devam edebilmektedir.⁹⁸ Bu çerçevede AİHM söz konusu sınırlamayı, aslında küçüklerin pek çok şeyi merak ettikleri ve dahası kolayca etkilenebilecekleri bir yaşta olmalarından dolayı olası telkinlere maruz kalmamalarını amaçlamak olarak değerlendirmiştir.⁹⁹

Sonuç olarak, AİHM, Kuran kursuna gidenlerin ilkokul bitirme belgesi almış olmalarına ilişkin yasal gerekliliğin, başvuranın oğlunun eğitim hakkını ihlâl etmediğine kanaat getirerek başvuruyu açıkça dayanaktan yoksun bularak davada geçen diğer hususları inceleme gereği duymamıştır.¹⁰⁰

3.1.13. Şahin/Türkiye, Baş. No. 44774/98, 29.06.2005

Şahin/Türkiye (2005) davası da diğer başörtüsü davalarında olduğu gibi içerik itibarıyla eğitim ortamında dinî sembol ilişkilidir. Bu dava temelde eğitim kurumlarının laik olduğunu kabul eden AİHM'in öğrencilerin eğitim kurumlarında dinî sembol kullanımı konusundaki değerlendirmelerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Dava, Türk uyruklu Leyla Şahin tarafından 21 Temmuz 1998 tarihinde AİHK önünde Türkiye'ye karşı yapılan bir başvurudan kaynaklanmıştır.¹⁰¹ Başvuran yüksek öğretim kurumlarında başörtüsü takılmasının yasaklanmasına yönelik yönetmelikler nedeniyle AİHS'in 8., 9., 10., 14. maddeleriyle (P1-2) maddesinin ihlâl edildiğini iddia etmiştir.¹⁰² 1 Kasım 1998 tarihinde AİHM'e gönderilen başvuru, 2002 yılında Daire tarafından kabul edilebilir ilan edilmiştir.¹⁰³

⁹⁸ Çiftçi v. Turkey, s. 2.

⁹⁹ a.e., s. 3.

¹⁰⁰ a.y.

¹⁰¹ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 1.

¹⁰² a.e., par. 3.

¹⁰³ a.e., par. 6.

Tıp eğitimi alan başvuran 23 Şubat 1998 tarihinde İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü tarafından çıkarılan bir yönergeye bağlı olarak eskiden başörtülü olarak girebildiği derslerine ve üniversite sınavlarına artık kabul edilmemiştir.¹⁰⁴ Başvuran bu yönergenin iptali için 23 Temmuz 1998 tarihinde İstanbul İdare Mahkemesi'ne bir dava açmıştır. İstanbul İdare Mahkemesi kılık kıyafet düzenleme yetkisinin üniversite rektörlüğünde olduğu gerekçesiyle 1999 yılında davayı reddetmiştir.¹⁰⁵ 2001 yılında Danıştay başvuranın temyiz istemini reddetmiştir.¹⁰⁶

Kılık kıyafet kurallarına uymaması ve kıyafet kurallarının protesto edildiği izinsiz gösteriye katılması nedeniyle başvuran hakkında disiplin işlemleri başlatılmıştır.¹⁰⁷ Daha sonra çıkarılan bir yasa ile başvuran disiplin cezalarının hepsinden ve cezaların ortaya çıkardığı sonuçlardan affedilme hakkı elde etmiştir.¹⁰⁸

Başörtüsü kullanımını dinî inancının bir gereği olduğunu ifade eden başvuran AİHS'in 9. maddesine dayanarak yükseköğretim kurumlarında başörtüsü takılmasına ilişkin yasağın, din özgürlüğü ve özellikle dinini açıklama hakkına haksız bir müdahale olduğunu öne sürmüştür.¹⁰⁹

Daire, başvurana yapılan bu müdahalenin kanun tarafından öngörülmüş olduğunu, meşru bir amaç taşıdığını ve orantılı olduğunu; dolayısıyla demokratik bir toplumda gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹¹⁰ Daire'nin bu kararı üzerine başvuran başvuruyu Büyük Daire'ye taşımıştır.

AİHM (Büyük Daire), Daire'nin verdiği şu kararı benimsemiştir:

“Başvuran, başörtüsü takarak dinî bir kurala uyduğunu ve dolayısıyla dininin gerektirdiği görevlere sıkıca bağlı olma arzusunu ortaya koyduğunu söylemiştir. Buna göre başörtüsü takma kararı bir din ya da inançtan kaynaklanmış ya da esinlenmiş olarak kabul edilebilir ve Mahkeme, bu tür kararların her durumda dinî bir görevi yerine getirmek için alınıp alınmadığını

¹⁰⁴ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 16.

¹⁰⁵ a.e., par. 19.

¹⁰⁶ a.e., par. 20.

¹⁰⁷ a.e., par. 21.

¹⁰⁸ a.e., par. 26.

¹⁰⁹ a.e., par. 70.

¹¹⁰ a.e., par. 71.

kararlaştırmadan, üniversitelerde İslamî başörtüsü takılmasına yer ve şekil bakımından kısıtlamalar getiren söz konusu düzenlemelerin başvuranın dinini açıklama özgürlüğüne müdahale olduğu varsayımından hareket etmektedir.”¹¹¹

AİHM (Büyük Daire), müdahalenin Türk Hukuku’nda, bir yasal dayanağı olduğunu ve aynı zamanda bu kanunun kesin ve erişilebilir olduğunu tespit etmiştir.¹¹²

Davanın koşulları ve yerel mahkemelerin kararlarının içeriğı dikkate alındığında AİHM (Büyük Daire), itiraz edilen müdahalenin kamu düzenini ve başkalarının hak ve özgürlüklerini koruma açısından meşru amaçlar taşıdığını tespit etmiştir.¹¹³

AİHM’e (Büyük Daire), göre çok sayıda dinin birlikte yaşadığı demokratik toplumlarda, kişinin dinini/inancını açıklama özgürlüğüne kısıtlamalar getirilmesi gerekebilir. ¹¹⁴ AİHM (Büyük Daire) bu gerekliliğın, AİHS’in 9. ve 1. maddeleri uyarınca devletin kendi yargı yetkisi içindeki herkese AİHS’de tanımlanan hak ve özgürlükleri güvenceye alma konusundaki pozitif yükümlülüğü uygun olduğunu ifade etmiştir.¹¹⁵

AİHM (Büyük Daire), ayrıca, demokratik bir toplumda devletin kamu güvenliğı ile düzenini ve başkalarının hak ve özgürlüklerini koruma amaçlarıyla uyumlu olmadığı takdirde, başörtüsü kullanmaya bazı sınırlamalar koyma hakkı bulunduğunu kaydetmiştir.

Tüm bunlar ışığında ve AİHS’e sözleşmecı tarafların takdir payını dikkate alan AİHM (Büyük Daire), davdaki müdahalenin orantılı ve haklı olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹¹⁶ Sonuç olarak, AİHM, AİHS’in 9. maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.¹¹⁷

¹¹¹ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 78.

¹¹² a.e., par. 98.

¹¹³ a.e., par. 99.

¹¹⁴ a.e., par. 106.

¹¹⁵ a.e., par. 106.

¹¹⁶ a.e., par. 122.

¹¹⁷ a.e., par. 123.

Başvuranın AİHS'in 8, 10 ve 14. maddeleri ile (P1-2) maddesinin ihlâl edildiği iddiasına yönelik Daire, bu maddeler açısından başka bir problemin olmadığı sonucuna varmıştır.¹¹⁸ Büyük Daire ise, davanın özel koşullar ile eğitim hakkının temel niteliğini dikkate alarak ayrıca AİHS'in (P1-2) maddesinin de değerlendirilebileceğine kanaat getirmiştir.¹¹⁹

Başvuran, AİHS'in (P1-2) maddesinin birinci cümlesi ile güvence altına alınan eğitim hakkının, belirli bir zamanda mevcut tüm kurumlar için geçerli olması nedeniyle, yükseköğretime de uygulandığına dair hiçbir şüphe olmadığını belirtmiştir. AİHM (Büyük Daire) de yüksek öğretim kurumlarının (P1-2) maddesinin ilk cümlesinin kapsamına girdiğini ve bu cümlenin mevcut davaya uygulanabilir olduğunu kabul etmiştir.¹²⁰

AİHM'e (Büyük Daire) göre kısıtlamanın amacı, eğitim kurumlarının laik karakterini korumaktır. AİHM (Büyük Daire), söz konusu kısıtlamanın, başvuranın eğitim hakkına zarar vermediğini ve AİHS ve protokollerinde korunan diğer haklar ile çelişmediğine tespit etmiştir.¹²¹ Nihai olarak, AİHM (Büyük Daire) mevcut davada (P1-2) maddesinin ilk hükmünün de ihlâl edilmediğine kanaat getirmiştir.¹²² Ayrıca AİHM (Büyük Daire) mevcut davada, AİHS'in 8., 10. ve 14. maddelerinin de ihlâl edilmemiş olduğu kararını vermiştir.¹²³

3.1.14. Konrad ve Diğerleri/Almanya, Baş. No 35504/03, 11.9.2006

Davada, İncil'e güçlü bir şekilde bağlı olan ve dinî nedenlerle özel veya devlet okullarına devam etmeyi reddeden bir Hristiyan topluluğuna mensup velilerin Almanya'ya karşı AİHM'e yaptığı başvuru ele alınmıştır.¹²⁴

¹¹⁸ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 127.

¹¹⁹ a.e., par. 129.

¹²⁰ a.e., par. 137.

¹²¹ a.e., par. 161.

¹²² a.e., par. 162.

¹²³ a.e., par. 164.

¹²⁴ Konrad v. Germany, Application no. 35504/03, (European Court of Human Rights 11 Eylül 2006), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-76925>, 15.07.2020, s. 1.

Başvuranlar, cinsel eğitimin öğretilmesi nedeniyle okul eğitiminin inançlarına uymadığından, okulun müfredatının çok bilimsel olduğundan, okültizmi temsil ettiğini düşündükleri cadı ve cüce gibi efsanevi yaratıkların okul derslerindeki masallarda yer almasından ve okuldaki öğrenciler arasında fiziksel ve psikolojik şiddetin arttığından rahatsız olmuştur.¹²⁵ Bu sebeplere dayanarak ebeveynler, AİHS'in 8., 9. ve 14. maddeleri ile (P1-2) maddesi uyarınca, çocuklarını evde kendi dinî inançlarına uygun olarak eğitmelerine izin verilmemesi ve Alman mahkemelerinin bu reddi onaylayan sonraki kararlarından şikâyetle AİHM'e başvuruda bulunmuştur.¹²⁶

Ebeveynler, çocuklarını evde eğitime izninin reddedilmesinin, AİHS'in (P1-2) maddesi tarafından güvence altına alınan, çocuklarına kendi dinî inançlarına uygun bir eğitim sağlama haklarını ihlâl ettiğini iddia etmiştir. Ebeveynler Mukaddes Kitap'larına dayanarak çocuklarını İncil ve Hristiyan değerlerine göre yetiştirmenin kendi görevleri ve bunun ilahi bir emir olduğunu belirtmiştir. Ebeveynler, çocuklarının ilkokula devam etmeleri durumunda kendi dinî inançları ile çatışma yaşayacağından ve bu nedenle zorunlu okula devamın, çocuklarının dinî eğitimini, özellikle de cinsel eğitim ve konsantrasyon eğitimi konusunda ciddi şekilde tehlikeye atacağından endişe duymaktadır. Ayrıca ebeveynler, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İsviçre, Avusturya ve Norveç'te evde eğitime izin verildiğine dikkat çekmiştir.¹²⁷

Mevcut davada AİHM, Alman makamlarının ve mahkemelerinin kararlarını dikkatli bir şekilde gerekçelendirdiklerini ve temel olarak, yalnızca bilgi edinmenin değil aynı zamanda toplumla bütünleşmenin ve ilk tecrübelerinin ilkokul eğitiminde önemli amaçlar olduğunu vurguladığını kaydetmiştir.¹²⁸ AİHM, Alman mahkemelerinin çocukların ilkokul eğitimiyle sağlanan aynı standartta bilgi edinmelerine izin verilse bile bu hedeflerin evde eğitimle aynı ölçüde karşılanamayacağı varsayımını hatalı bulmamış ve bunun sözleşmeciler tarafından eğitim sistemlerine ilişkin kuralları oluşturma ve yorumlama konusundaki takdir payına girdiğine kanaat getirmiştir. AİHM, Almanya Federal Anayasa Mahkemesi'nin

¹²⁵ Konrad v. Germany, s. 1-3.

¹²⁶ a.y.

¹²⁷ a.e., s. 1-3.

¹²⁸ a.e., s. 6, 7.

ilkokuldaki zorunlu eğitimin ayrı felsefî kanaatlere dayanan paralel toplumların ortaya çıkmasının önlenmesinde toplumun genel çıkarını ve azınlıkları topluma entegre etmenin önemini vurgusunu, çoğulculuğun demokrasi için önemine ilişkin kendi içtihadına uygun olarak değerlendirmiştir.¹²⁹

Ayrıca AİHM, ebeveynlerin çocuklarını okuldan sonra ve hafta sonları eğitmekte özgür olmaları sebebiyle ebeveynlerin dinî inançlarına uygun eğitim alma haklarının orantısız bir şekilde kısıtlanmadığını belirtmiştir. AİHM'e göre zorunlu ilköğretime devamın, ebeveynleri, "çocukları ile ilgili olarak eğitimci olarak doğal ebeveyn işlevlerini yerine getirme veya ebeveynlerinin kendi dinî veya felsefî inançları doğrultusunda çocuklarına rehberlik etme"¹³⁰ hakkından yoksun bırakmamıştır.

AİHM başvuranların AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edildiği iddiasını AİHS'in 35 § 3 ve 4. maddesi uyarınca açıkça dayanaktan yoksun bularak reddetmiştir.¹³¹ Ebeveynler ayrıca, çocuklarını dinî inançlarına göre eğitmelerine izin verilmemesinin, AİHS'in 8. maddesi uyarınca özel hayata saygının ve 9. maddesiyle güvence altına alınan düşünce, vicdan ve din özgürlüklerinin ihlâli anlamına geldiğinden de şikâyet etmiştir.

AİHM, başvuranların bu hükümlerden biri kapsamındaki haklarına herhangi bir müdahalenin, yukarıda belirtilen nedenlerle, sırasıyla AİHS'in 8 § 2 maddesi ve 9 § 2 maddesi uyarınca, çocukların eğitiminin sağlanmasında kamu yararı göz önünde bulundurularak yasalarca sağlandığı ve demokratik bir toplumda gerekli olduğu gerekçesiyle haklı olacağını tespit etmiştir. Bu nedenle, AİHM başvuranların AİHS'in 8. ve 9. maddelerinin ihlâl edildiği iddiasını AİHS'in 35 § 3 ve 4. maddesi uyarınca açıkça dayanaktan yoksun bularak reddetmiştir.

Ebeveynler, farklı dinî inançlara sahip kişilere karşı ayrımcılığa maruz kalmaları ve çocuklarının din eğitimi vermeyen bir devlet okuluna gitmeye zorlanmaları sebebiyle AİHS'in 14. maddesinin ihlâl edildiği iddiasına ilişkin AİHM,

¹²⁹ Konrad v. Germany, s. 7.

¹³⁰ a.y.

¹³¹ a.y.

bu madde ile ilgili ayrı bir meselenin ortaya çıkmadığını tespit etmiştir.¹³² Sonuç olarak AİHM, başvurunun kabul edilemez olduğuna karar vermiştir.¹³³

3.1.15. Folgero ve Diğerleri/Norveç, Baş. No. 15472/02, 29.6.2007

Dava, Norveç Krallığı'na karşı 9 Norveç vatandaşının 15 Şubat 2002 tarihinde yaptığı başvuru ile açılmıştır. Norveç Hümanist Derneği üyesi olan ve çocukları ilkokula giden veliler¹³⁴, öğrencilerin devlet ilkokullarında zorunlu olarak okutulan 'Hristiyanlık, Din ve Felsefe [Christianity, religion and philosophy] (KRL Dersi)' dersinden tamamen muaf tutulması istemişler; ancak taleplerinin reddedilmesi davanın açılmasına neden olmuştur.¹³⁵ Davada dersin statüsünün ötesinde içeriği ile de ilgili detaylı değerlendirmeler yapılması ilgi çekicidir. AİHM'in usul değiştirerek daha önceki davalarda uygulamaların etkilerinin ön plana çıkarıldığı bir anlayış söz konusu iken artık ders içeriğinin incelenmesi de AİHM'in odak noktalarından bir tanesi haline gelmiştir.

Davanın konusu oluşturan din dersi, 1997'de Norveç ilköğretim müfredatında yapılan değişiklik sonucunda 'Hristiyanlık, Din ve Felsefe' ismiyle tek bir ders haline getirilmiştir.¹³⁶ Din dersinden tamamen muafiyet, söz konusu değişiklik ile ortadan kalkmış; ancak 1998 tarihinde çıkarılan Eğitim Kanunu'na göre, kendi dinleri ya da yaşam felsefeleri yönünden bakıldığında başka bir dinî uygulama ya da başka bir hayat felsefesini benimseme anlamına gelebilecek kısımlar olduğu takdirde, velilerin çocuklarının KRL dersinin yalnızca bu kısımlarından muaf tutulmalarını isteyebilecekleri ifade edilmiştir.¹³⁷ Buna istinaden de davacıların, çocuklarının KRL dersinin tamamından muaf olmalarını istekleri kabul görmemiştir.

Yapılan başvurunun temelini, ebeveynlerin AİHS'in 9. maddesinde öngörülen düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı ile (P1-2) maddesinin ikinci cümlesinde öngörülen kendi dinî veya felsefî inançlarına göre bir eğitim verme haklarının ihlâl

¹³² Konrad v. Germany, s. 8.

¹³³ a.e., s. 9.

¹³⁴ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 1.

¹³⁵ a.e., par. 3.

¹³⁶ a.e., par. 28.

¹³⁷ a.e., par. 37.

ettiği iddiası oluşturmaktadır.¹³⁸ Bunun yanı sıra başvurular AİHS'in 8. ve 14. maddelerinin de ihlal edildiğinden şikâyetçi olmuşlardır.¹³⁹ Şikâyetler, AİHM tarafından (P1-2) maddesi kapsamında incelenmiştir.

AİHM şikâyeti incelemesinde; muafiyet sistemi ve din dersinin içeriğini esas almaktadır. AİHM, müfredatın belirlenmesi ve planlanmasının ilke olarak sözleşmecî tarafın yetki alanında olduğunu vurgulamıştır.¹⁴⁰ İlgili dava ile AİHM ilk defa din dersinin içeriğine ilişkin birtakım prensipler ortaya koymuştur. Bu prensiplerin ne anlama geldiği tezimizin dördüncü bölümünde detaylı olarak ele alınacaktır.¹⁴¹ AİHS'in (P1-2) maddesindeki devletin eğitim-öğretimle ilişkili yapması gereken sorumlulukları yapma hususunda AİHM, müfredattaki bilgilerin çoğulculuk, nesnellik ve eleştirelilik prensiplerine uygun olarak aktarılmasına dikkat etmesi gerektiğine değinmiştir. Bu cümle ile devletin bir dini/inancı benimsetmeye çalışmaması, yani sistematik telkin amacı yasaklanmıştır. AİHM'e göre "aşılmaması gereken sınır, budur."¹⁴²

Bu durumda AİHM, savunmacı devletin eğitim-öğretim alanında üzerine düşen sorumlulukları uygularken KRL ders programını yukarıda zikredilen kriterler ekseninde incelemiş; bilgilerin bu kriterlere uygun şekilde verilip verilmediğini, sistematik telkin sınırını aşp aşmadığını incelemiştir.¹⁴³

AİHM, yaptığı incelemenin neticesinde öğrencilerin tamamını bir araya getirmesi gereken bir ders olarak tasarlanmış din dersinin bazı kısımlarında Hristiyanlık bilgisine odaklanarak fazlaca yer verilmesini, tek başına çoğulculuk ve nesnellik prensiplerine engel oluşturabilecek bir sistematik telkin olarak görmemiştir. AİHM bu durumu, sözleşmecî tarafın takdir payı kapsamında değerlendirmiştir.¹⁴⁴ AİHM devletin takdir payını kabul etmekle birlikte din dersi müfredatının bu haliyle ortaya çıkabilecek birtakım olumsuzlukları da tespit etmiştir. AİHM'in tespit ettiği

¹³⁸ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 51.

¹³⁹ a.e., par. 52.

¹⁴⁰ a.e., par. 84/g.

¹⁴¹ Bkz. Tezimizin 4.2.3. bölümü.

¹⁴² Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 84/h.

¹⁴³ a.e., par. 85.

¹⁴⁴ a.e., par. 89.

olumsuzluklardan biri, öğrencinin din dersinin bazı bölümlerinden kısmî muafiyet hakkının dinî faaliyetlere katılma konusunda geçerli olmayışıdır. AİHM, KRL dersi müfredatındaki Hristiyanlık vurgusunun ve öğrencilerden bizzat yapmaları istenen dinî faaliyetlerin, o dini benimsemeyen bilhassa küçük yaştaki öğrencileri etkileyebileceğini belirtmiştir.¹⁴⁵ Bu konuda Norveç Devleti; dersin nesnel, eleştirel ve çoğulcu amacının ebeveynlerin dinî olarak algılayabilecekleri faaliyetleri dışlamamalıdır.¹⁴⁶ Ayrıca Norveç Devleti; Hristiyanlık ve diğer dinler hakkında bilgi veren bu dersin öğrencilerin farklı dinlere/inançlara karşı saygı, anlayış ve beraber yaşama kültürüne katkısını da ifade etmiştir.¹⁴⁷

AİHM, öğrencilerin din dersinde kendilerini etkileyebileceklerini düşündükleri kısımlardan muaf olma şeklini makul kabul etmiştir. Böyle bir muafiyet sisteminin uygulanabilmesi için AİHM, ebeveynlerin dersin kendi dinlerine/inançlarına aykırı olan bölümlerini belirleyip okula bildirebilmeleri için içeriği hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmeleri gerektiğini tespit etmiştir. AİHM bu durumun uygulanabilmesini hem veliler hem de öğretmenler için güç bulmaktadır. AİHM'e göre ebeveynlerin, din dersinin içeriği hakkında her zaman bilgi sahibi olmaları ve kendi dinî veya felsefî inançlarına uygun olmayan bölümleri belirlemeleri de güçtür. Üstelik ebeveynlerin kısmî muafiyet taleplerini desteklemek için kendi dinî veya felsefî inançlarını açıklamak gibi makul gerekçeler sunmaları da gerekmektedir. AİHM kişisel inançla ilgili bilgilerin, özel hayatın en mahrem yönlerini içerdiğini kabul etmektedir. AİHM, ebeveynlerin okula kendi dinleri/inançları hususunda detaylı bilgi sunma gerekliliğini AİHS'in özel ve aile hayatına saygı hakkı ile düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkının ihlâli anlamına geldiği kanaatindedir.¹⁴⁸ AİHM'e göre öğrencilerin tamamının sınıfta aynı bilgileri öğrenmelerine dayanan 'farklılaştırılmış eğitim [differentiated teaching]' yoluyla Hristiyanlığa ait bilgilerin derste sunulması kısmî muafiyet sistemini de zayıflatmaktadır.¹⁴⁹

¹⁴⁵ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 94.

¹⁴⁶ a.e., par. 76.

¹⁴⁷ a.e., par. 77.

¹⁴⁸ a.e., par. 98.

¹⁴⁹ a.e., par. 99.

Sonuç olarak, AİHM kısmî muafiyeti; ebeveynlere ağır bir yük yükleyecek, özel yaşamlarının gereksizce ortaya koymasına sebep olacak ve ebeveynleri muafiyet isteğinde bulunmaktan caydırabilecek bir sistem olarak kabul etmiştir. AİHM'e göre bu durumun ebeveynlerin dinî veya felsefî kanaatlerine saygı hakkıyla uyuşması zordur. Ayrıca AİHM KRL dersini; çoğulculuk, nesnellik ve eleştirelilik prensipleri bakımından da yeterli bulmamaktadır. Buradan hareketle AİHM, başvuranların çocuklarının KRL dersinden tamamen muaf tutulmamış olmalarının AİHS'in eğitim hakkı maddesini ihlâl ettiğine karar vermiştir.¹⁵⁰

Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davası Türkiye'de zorunlu din dersinden muafiyet, din dersinin içeriği vb. hususlar açısından tartışılmıştır. Davanın özellikle yakın tarihte açılan Zengin/Türkiye (2008) ve Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davaları ile benzer nitelikler taşıması, Türkiye'de hukuk ve eğitim alanında davanın tartışılmasını önemli kılan etmenlerin başında gelmiştir.

3.1.16. Zengin/Türkiye, Baş. No. 1448/04, 9.1.2008

Hasan Zengin ve (kızı) Eylem Zengin adlı iki Türk vatandaşının 2 Ocak 2004 tarihinde¹⁵¹ AİHM'e yapmış oldukları başvurunun temelinde, davacının 2001 yılında çocuğunun DKAB dersinden muafiyeti talebi yatmaktadır.¹⁵² Baba, Alevî olduğunu ifade ederek ebeveynlerin çocuklarının ne tür eğitim alacağını seçme hakları olduğunu belirtmektedir.¹⁵³ Bu doğrultuda ebeveyn, kızının DKAB derslerinden muafiyet talebiyle; İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İstanbul İdare Mahkemesi ve Danıştay'a iç hukuk yollarına başvuruda bulunmuştur.¹⁵⁴ İç hukuk yollarında istediği sonucu alamayan ebeveyn konuyu AİHM'e taşımıştır.

Davacının şikâyetinin temelinde; DKAB dersinin çoğulcu, nesnel veya eleştirel bir şekilde işlenmediği, laiklik ilkesi ile bağdaşmadığı, İslam inancının Sünnî yorumunu yücelttiği ve dolayısıyla AİHM tarafından belirlenen ölçütlere uymadığı

¹⁵⁰ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 102.

¹⁵¹ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 1.

¹⁵² a.e., par. 10.

¹⁵³ a.y.

¹⁵⁴ a.e., par. 10-15.

iddiası yer almıştır.¹⁵⁵ Başvurunun temelini, DKAB dersinin öğretilme şeklinin AİHS'nin eğitim hakkını düzenleyen (P1-2) maddesi ile düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkını düzenleyen 9. maddesinin ihlal edildiği oluşturmaktadır.¹⁵⁶ Bu iddia AİHM tarafından AİHS'in (P1-2) maddesi kapsamında incelenmiştir. Hükümet ise, savunusunda; DKAB dersinin öğretilme şeklinin mezhebe dayalı bir eğitim olmadığını farklı dinler hakkında da bilgiler içerdiğini net bir şekilde ifade etmiştir.

Ülkemizde Hükümet'in bu savunusunu destekleyecek nitelikte, Zengin/Türkiye (2008) davasına konu olan ve AİHM tarafından detaylı bir şekilde incelenen 2005 ortaöğretim DKAB öğretim programının değerlendirildiği birtakım çalışmalar yapılmıştır. 2007 yılında hazırlanan ve 2005 ortaöğretim DKAB öğretim programının niteliği ve önceki DKAB programlarından farkını anlatan inceleme ve değerlendirme raporu bu çalışmaların başında gelmektedir.¹⁵⁷ Bu raporda, yeni DKAB öğretim programında dinî öğrenme modelinden, din hakkında öğrenme modeline geçildiği ifade edilmektedir.¹⁵⁸ Önceki programlardan farklı olarak yeni DKAB programı; öğrenciyi merkeze alması, öteki dinlerin tarafsız bir bakış açısıyla öğretilmesini amaçlaması, çoğulculuğa göreceli olarak yer vermesi, eleştirel düşünceyi önemsemesi vb. hususlar ile öne çıkmaktadır.¹⁵⁹ Kızılabdullah'a göre; "yenilenen ortaöğretim ve ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programlarında, gerek diğer dinlere yer verilmiş olmasıyla, gerekse Alevîlere yer verilmiş olmasıyla çoğulculuk ve objektiflik büyük oranda sağlanmıştır."¹⁶⁰ Bununla birlikte 2005 ve 2006 DKAB öğretim programlarında vurgulanan diğer bir önemli prensip de saygıdır.¹⁶¹ Saygı prensibi; hürriyete, düşünceye, insana, ahlâkî olana, kültürel mirasa, saygı olmak üzere beş alanı kapsamaktadır. Yeni DKAB programlarının yaklaşımı, artık din

¹⁵⁵ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 36.

¹⁵⁶ a.e., par. 3.

¹⁵⁷ Recep Kaymakcan, "Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu", İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, 04.2007, s. 3, (Çevrimiçi) <https://www.egitimreformugirisimi.org/yeni-ortaogretim-din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-ogretim-programi-inceleme-ve-degerlendirme-raporu/>, 13.02.2024.

¹⁵⁸ Kaymakcan, "Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu", s. 18.

¹⁵⁹ Kaymakcan, a.e., s. 3.

¹⁶⁰ Yıldız Kızılabdullah, "Toledo Kılavuz İlkeleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı", **Dinî Araştırmalar**, C. XI, No: 32, 2008, s. 187.

¹⁶¹ Kızılabdullah, a.e., s. 184.

eğitimde ezberletici ve nakilci yaklaşımın etkisini yitirdiğini göstermektedir.¹⁶² Sonuç olarak yapılan araştırmalar mezhepler üstü ve dinler açılımlı bir yaklaşım ile hazırlanan DKAB programlarının insan haklarına ve diğer dinlere saygıyı esas aldığı ortaya konmuştur. Bu programlarda toplumdaki var olan dinî inanışa daha çok yer verilmekle birlikte insan haklarına aykırı olarak nitelendirilebilecek bir sistematik telkin amacı güdülmemiştir.¹⁶³ Dolayısıyla DKAB dersi dinler/inançlar hakkındaki eğitimin özelliklerini meydana çıkarma hedefiyle hazırlanan Toledo ilkeleri ile de uyumlu gözükmektedir.¹⁶⁴

Bununla birlikte Türkiye'deki DKAB derslerindeki reformların yetersiz olduğunu savunanlar da olmuştur. Akbulut & Usal'ın ifadesiyle; "Türkiye, müstakbel bir AB üyesi olarak, daha iyi işleyen, çoğulcu, çok kültürlü, eşitlikçi bir demokrasinin yanı sıra etnik ve dinî kökenleri ne olursa olsun tüm vatandaşlar için insan haklarını ve sosyal adaleti geliştirmek için toplumdaki çeşitliliğe saygı duymalı ve böylece reform hızını sürdürmelidir."¹⁶⁵ Bu ifadeye göre DKAB derslerinin özellikle çoğulcu din eğitimi anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

AİHM bu davada Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davasındaki yaklaşımını devam ettirerek şikâyeti, dersin içeriği ve muafiyet ekseninde incelemiştir. Esasında AİHM, Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davasında da ifade ettiği üzere, müfredatla ilgili konuların sözleşmecî tarafın yetki alanında olduğunu vurgulamıştır. AİHM, AİHS'in eğitim hakkı maddesinin; devletlerin okullarında verdiği eğitimde din ve felsefe konusunda nesnel nitelikli bilgiler vermesini engellemediğini, bu noktada kurumsallaşmış eğitimin sürekliliğini sağlamak adına bu bilgilerin müfredatta bulunmasına ebeveynlerin bile itiraz etmemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda AİHM, ders müfredatlarında dinî ya da felsefî bilgilerin hiçbir şekilde yer olmamasının pek mümkün olmadığını vurgulamaktadır.¹⁶⁶

¹⁶² MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 5; MEB, **Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2005, s. 8.

¹⁶³ Kızılabdullah, "Toledo Kılavuz İlkeleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı", s. 189.

¹⁶⁴ Kızılabdullah, **a.e.**, s. 184, 185.

¹⁶⁵ Olgun Akbulut, Zeynep Oya Usal, "Parental Religious Rights vs. Compulsory Religious Education in Turkey", **International Journal on Minority and Group Rights**, C. XV, No: 4, 2008, s. 455.

¹⁶⁶ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 51.

Konuyu incelemesinde AİHM, din derslerinde sistematik telkin amacı olup olmadığını değerlendirmiştir. AİHM'e göre "aşılmaması gereken sınır, budur."¹⁶⁷ AİHM, Türkiye'de okutulan DKAB dersleri hedeflerinin AİHS'in (P1-2) maddesinde ifade edilen nesnellik ve çoğulculuk prensiplerine uygun olduğu görüşündedir. Ancak AİHM, dersin hedefleri ile programın uygulanma şekli arasında farklılıklar olduğunu müfredatta öteki din ve felsefelerle oranla İslam'a öncelik verildiğini ve Alevîlik ile ilgili bilgilerin yetersiz olduğunu belirtmektedir.¹⁶⁸ Bununla birlikte AİHM, tek başına bu durumu sistematik telkin olarak kabul etmemiştir.

AİHM'e göre İslamiyet'in okullarda öğretilen Sünnî anlayışından apayrı olarak Alevîlik, "belirli bir düzeyde inandırıcılık, ciddiyet, tutarlılık ve önem arz eden bir mezhep veya bir inanç"¹⁶⁹ olmayıp bu inanç AİHS'in (P1-2) maddesinin 2. cümlesi anlamında 'dinî kanaatler [religious confictions]' ifadesi uygulanabilir.¹⁷⁰

AİHM, Türkiye'nin 1990 tarihli Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Kararı'na göre, bu dersten muafiyetin "T.C. uyruklu Hristiyanlık ve Musevîlik dinlerine mensup"¹⁷¹ olanlar için olabileceğini belirtmiştir. AİHM, öğrencilerin kategorileri dikkate alınmaksızın, ebeveynlerin çocuklarının DKAB dersinden muaf olabilmeleri için okula önceden Hristiyanlık ve Musevîlik dinine mensup olduklarını bildirmeleri mecburiyetinin AİHS'in düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı kapsamında sorun olabileceği kanaatindedir.¹⁷² AİHM, sadece iki gruba muafiyet hakkı verilmesinin din derslerinin içeriği bakımından eleştiriye açık bir durum olduğu kanaatindedir. AİHM kararında ECRI'nin bu konuya ilişkin raporuna da dikkat çekmiştir:

"Eğer bu ders gerçekten farklı din kültürleri üzerine bir ders ise, bu dersi sadece Müslüman çocuklar için zorunlu kılmak için hiçbir neden yoktur. Tersine, eğer ders esasen Müslüman dinini öğretmek için tasarlanmışsa, belirli bir din

¹⁶⁷ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 52.

¹⁶⁸ a.e., par. 67.

¹⁶⁹ a.e., par. 66

¹⁷⁰ a.y.

¹⁷¹ a.e., par. 73.

¹⁷² a.y.

üzerinedir ve çocukların ve ebeveynlerinin dini özgürlüklerini korumak için zorunlu olmamalıdır.”¹⁷³

AİHM, sözleşmecî tarafların muafiyet konusundaki düzenlemeler dikkate alınmaksızın okullarda zorunlu din eğitimi verilmesi durumunda, ebeveynlerin bu dersin çoğulculuk ve nesnellik prensiplerini karşılaması ve kendi dinî/felsefî inançlarına saygılı bir şekilde öğretilmesi beklentilerini meşru bulmaktadır.¹⁷⁴ Bu bilgiler ışığında, AİHM, DKAB dersinde verilen eğitimin çoğulculuk ve nesnellik prensiplerini karşılamadığı ve özellikle ders programındaki eksiklikler dikkate alındığında ebeveynin dinî/felsefî inançlarına saygı yükümlülüğü ile bağdaşmadığı kanaatindedir.¹⁷⁵ AİHM’e göre, AİHS’e sözleşmecî taraf okullarda din dersine yer verdiği takdirde, okulda sunulan din eğitimi ebeveynlerin dinî/felsefî inançları arasında ortaya çıkabilecek çatışmayı mümkün olduğunca önlemesi gerekmektedir. AİHM, bu olumsuz durumun DKAB dersinde devam ettiğini tespit etmiştir.¹⁷⁶

Sonuç olarak davada AİHM; DKAB dersinin çoğulculuk ve nesnellik prensiplerini karşılamadığı, muafiyet sisteminin uygun bir yöntem olmadığı, bunun farklı dinî/felsefî inançları olan aileleri zor bir duruma sokabileceği ve onları çocuklarının din dersinden muafiyeti konusunda inançlarını ifşa etmeye mecbur kılmakta olduğu sonucuna varmıştır.¹⁷⁷

Mevcut davada AİHM, AİHS’in eğitim hakkı kapsamında başvuranın haklarının ihlâline hükmetmiştir.¹⁷⁸ AİHM, başvuruların AİHS’in düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkının ihlâli iddialarına yönelik, bu madde kapsamında ayrı bir sorunun bulunmadığına hükmetmeyerek konuyu sadece eğitim hakkı kapsamında incelemiştir.¹⁷⁹

3.1.17. Doğru/Fransa, Baş. No. 27058/05, 4.12.2008

¹⁷³ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 29.

¹⁷⁴ a.e., par. 68.

¹⁷⁵ a.e., par. 70.

¹⁷⁶ a.e., par. 71.

¹⁷⁷ a.e., par. 76.

¹⁷⁸ a.e., par. 77.

¹⁷⁹ a.e., par. 79.

Doğru/Fransa (2008) davası, kıyafet ile ilgili olan diğer davalarda olduğu gibi doğrudan eğitimde dinî sembol ile ilişkilidir. Dava AİHM’in temelde laik olarak kabul ettiği devlet ortaokulunda İslamî bir kıyafet olan başörtüsü takma konusunu düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı bakımından nasıl değerlendirdiğini ortaya koyduğu için konumuz bakımından önemlidir.

Dava, bir Fransız vatandaşının 2005 yılında¹⁸⁰ AİHS’in 9. maddesi ve (P1-2) maddesi ile güvence altına alınan din özgürlüğü hakkının ve eğitim hakkının ihlâl edildiği iddiasıyla yaptığı bir başvuru ile açılmıştır.¹⁸¹

Müslüman olan ve ortaokul birinci sınıfa giden başvuran, okuldaki beden eğitimi ve spor derslerine başörtüsü ile katılmaktadır.¹⁸² Başörtü takmanın bu derslerle bağdaşmadığı gerekçesiyle öğretmeni tarafından defalarca uyarılmasına rağmen başvuran, derslerde başörtü takmaya devam etmiştir.¹⁸³ Bunun üzerine okul disiplin kurulu 11 Şubat 1999 tarihinde başvurunu okuldan ihraç etme kararı almıştır.¹⁸⁴ Başvuranın ebeveynleri bu karara karşı temyiz heyetine başvurmuştur.¹⁸⁵ Caen Üdare Mahkemesi, Nantes İdari İstinaf Mahkemesi ve Danıştay’a yaptıkları başvurulardan sonuç alamayan¹⁸⁶ başvuran, AİHS’in 9. maddesi ile güvence altına alınan dinini açıklama hakkının ihlâl edildiği iddiasıyla AİHM’e başvurmuştur.¹⁸⁷ AİHM başvuruyu kabul edilebilir bulmuştur.¹⁸⁸

AİHM’e göre, başörtü takmak “bir din veya dinî inançtan ilham alınmış veya kaynaklanmış”¹⁸⁹ olarak görebilmektedir. AİHM, beden eğitimi ve spor derslerindeki başörtü takma yasağının olması ve bu yasağa uymadığı gerekçesiyle başvuranın okuldan atılmasını başvuranın din özgürlüğü hakkının kullanılmasına bir kısıtlama

¹⁸⁰ Case of Dogru v. France, par. 1.

¹⁸¹ a.e., par. 3.

¹⁸² a.e., par. 6.

¹⁸³ a.e., par. 7.

¹⁸⁴ a.y.

¹⁸⁵ a.e., par. 8.

¹⁸⁶ a.e., par. 10-16.

¹⁸⁷ a.e., par. 45.

¹⁸⁸ a.e., par. 46.

¹⁸⁹ a.e., par. 47.

teşkil ettiği kanaatindedir. Bu nedenle AİHM, öncelikle mevcut kısıtlama olup olmadığını belirlemiştir.¹⁹⁰

Bu koşullar altında AİHM, söz konusu müdahalenin iç hukukta yeterli bir yasal dayanağı olduğu ve ilgili kuralların erişilebilir olduğu sonucuna varmıştır. AİHM ayrıca, başvuranın ortaokula kaydolurken iç kuralları imzalayarak, bu kuralların içeriğinden haberdar edildiğini ve ebeveynlerinin rızasıyla bu kurallara uymayı taahhüt ettiğini belirtmiştir. Bu nedenle AİHM, başvuranın, ilgili zamanda beden eğitimi ve spor dersleri sırasında başörtüsünü çıkarmayı reddetmesinin, derslere düzenli olarak devam etmemesi nedeniyle okuldan atılmasıyla sonuçlanabileceğini öngörebildiğini düşünmektedir. Buna göre, AİHM müdahalenin “kanunla öngörülmüş” olduğu kabul sonucuna varmıştır.¹⁹¹

Davanın koşullarını ve yerel mahkemelerin kararlarının şartlarını göz önünde bulunduran AİHM, şikâyet edilen müdahalenin esas olarak başkalarının hak ve özgürlüklerini koruma ve kamu düzenini koruma meşru amaçlarına hizmet ettiğini kabul etmiştir.¹⁹²

Mevcut davada AİHM, AİHS’in 9. maddesinin bir din veya inançtan kaynaklanan her türlü eylemi korumadığını, dolayısıyla bu maddeye yönelik kısıtlamalarda ulusal makamların rolünün önemini vurgulamıştır.¹⁹³ AİHM ayrıca, devletin bir dini açıklama özgürlüğünü, örneğin başörtüsü takmak suretiyle, bu özgürlüğün kullanılmasının sınırlanabileceğini yinelemiştir.¹⁹⁴

Bu ilkeleri ve ilgili içtihatları mevcut davaya uygulayan AİHM, ulusal makamların beden eğitimi derslerinde ayırım yapılmaksızın tüm öğrencilere yönelik başörtüsü takma yasağını, ilgili okul kurallarının ve devlet okullarındaki laikliğin gereklerine uygun olduğunu tespit etmiştir.¹⁹⁵

¹⁹⁰ Case of Dogru v. France, par. 48.

¹⁹¹ a.e., par. 59.

¹⁹² a.e., par. 60.

¹⁹³ a.e., par. 61.

¹⁹⁴ a.e., par. 64.

¹⁹⁵ a.e., par. 68, 69.

Mevcut davada AİHM, başörtüsü gibi bir peçe takmanın sağlık veya güvenlik nedenleriyle spor dersleriyle bağdaşmadığına dair ulusal makamlar tarafından varılan sonucun makul olmadığı kanaatindedir. Verilen cezanın, başvuranın iddia ettiği gibi dinî inançlarına değil, yalnızca okul binasında geçerli olan kurallara uymayı reddetmesinin bir sonucu olduğunu kabul etmiştir.¹⁹⁶ AİHM ayrıca, başvuran aleyhindeki disiplin cezalarını, başvuranın sık sık uyarıldığı ve okuldaki gerginliği göz önünde bulundurarak orantısız bulmamıştır.¹⁹⁷

Buna göre, davanın koşullarını ve bu alanda Devletlere bırakılması gereken takdir payını dikkate alan AİHM söz konusu müdahalenin ilkesel olarak haklı ve izlenen amaçla orantılı olduğu sonucuna varmıştır.¹⁹⁸

Sonuç olarak AİHM'e göre, davada AİHS'in 9. maddesi ihlâl edilmemiştir.¹⁹⁹ AİHM, mevcut davayı 9. madde kapsamında ele almış ve başvuranın dayandığı (P1-2) madde kapsamında ayrı bir sorunun ortaya çıkmadığına hükmetmiştir.²⁰⁰

3.1.18. Appel –Irrgang ve Diğerleri/Almanya, Baş. No. 45216/07, 6.10.2009

Davada Bayan Johanna Appel-Irrgang ve ebeveynleri Bayan Kerstin Appel ve Bay Ronald Irrgang adlı Alman vatandaşlarının Berlin'de 7-10. sınıflara giden öğrencilerin ahlâk derslerine katılmasını zorunlu hale getiren bir yasaya itirazını ele alınmıştır.²⁰¹

Ebeveynler, çocuklarının katılmak zorunda olduğu ahlâk derslerinin tarafsız olmadığından ve laik doğasının dinî inançlarına aykırı olduğundan şikâyetle ahlâk derslerinden muaf tutulmasını istemiştir.²⁰² İç hukukta bir sonuç elde edemeyen

¹⁹⁶ Case of Dogru v. France, par. 73.

¹⁹⁷ a.e., par. 76.

¹⁹⁸ a.e., par. 77.

¹⁹⁹ a.e., par. 78.

²⁰⁰ a.e., par. 84.

²⁰¹ Appel-Irrgang and Others v. Germany, Application no. 45216/07, (European Court of Human Rights 2009), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-112539>, 14.02.2024, s. 1.

²⁰² a.e., s. 3.

başvuranlar, AİHS'in 9. maddesi ve (P1-2) maddesi kapsamındaki haklarının ihlâl edildiğini öne sürerek davayı AİHM'e taşımışlardır.²⁰³

AİHM, başvuruların şikâyetlerini esas olarak AİHS'in (P1-2) maddesi kapsamında incelemenin uygun olduğu kanaat getirmiştir.²⁰⁴ AİHM, planlanması devletin takdir yetkisinde olan müfredatta bulunan bilgilerin öğrencilerin eleştirel bir zihin geliştirmelerini sağlayacak şekilde nesnel, eleştirel ve çoğulcu bir şekilde aktarılmasını sağlaması gerektiğini vurgulamıştır.²⁰⁵ AİHM ayrıca, çocuklarının eğitim ve öğretiminden birinci derecede ebeveynler sorumlu olduğundan, ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygısızlık olarak değerlendirilebilecek bir sistematik telkin etme amacı gütmelerinin de yasak olduğunu belirtmiştir. AİHM'e göre "aşılması gereken sınır budur."²⁰⁶

AİHM ahlâk derslerinin amacının etnik, dinî veya ideolojik geçmişleri ne olursa olsun ortaokul öğrencilerinin temel kültürel ve etik konuları ele alma eğilimlerini ve yeteneklerini geliştirmek olduğunu tespit etmiştir. Buna yönelik olarak, ahlâk dersi çocukları felsefe, çeşitli kültürler ve dünya dinleri konusunda eğitir. AİHM'e göre ahlâk derslerinin amaçları, AİHS'in (P1-2) maddesinde yer alan çoğulculuk ve nesnellik ilkeleriyle ve Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin tavsiyeleriyle uyumludur. Mevcut davada, başvuran öğrencinin katılması gereken ahlâk derslerinin tarafsız olduğu ve herhangi bir dine veya inanca özel bir ağırlık vermediği açıktır; bu derste öğrencilere ortak bir değerler temeli aktarmaya ve onlara kendi inançlarından farklı olan insanlara açık olmayı öğretmeye çalışılmıştır. Uygulamada verilen ahlâk eğitimine ilişkin olarak AİHM, başvuruların 2006- 2007 öğretim yılında verilen bilgilerin dinî inançlarına saygı göstermediğini veya telkin etmeye çalıştıklarını ileri sürmediklerini kaydetmiştir.²⁰⁷

Başvuranların Almanya'nın Hristiyan geleneğine rağmen Hristiyan dininin etik müfredatında yeterince temsil edilmediği yönündeki iddiasına ilişkin olarak

²⁰³ Appel-Irrgand and Others v. Germany, s. 8.

²⁰⁴ a.e., s. 9.

²⁰⁵ a.e., s. 9, 10.

²⁰⁶ a.e., s. 10.

²⁰⁷ a.y.

AİHM, Berlin okul yetkililerinin farklı inanç ve kanaatlere yer açan tarafsız bir ders seçmesini, tek başına AİHS kapsamında bir sorun teşkil etmediğine ve bu durumun devletin takdir payına girdiğine kanaat getirmiştir.²⁰⁸

Başvuranların ahlâk derslerinin Hristiyan inançlarını eleştiren veya bunlara karşı çıkan fikir veya anlayışlar içerdiğine ilişkin beyanına ilişkin olarak AİHM, AİHS'ten kişinin kendi inancına uygun olmayan hükümlere maruz kalmama hakkının çıkarılamayacağı kanaatindedir. AİHM, her şeyden önce başvuran öğrencinin okul binasında verilen Protestan din derslerine devam edebileceğini ve anne-babasının kızlarını aydınlatmasını ve onlara tavsiyelerde bulunmasını, eğitimci olarak doğal rollerini oynamasını veya onu bir yönde yönlendirmesini engelleyebilecek hiçbir şey olmadığını tespit etmiştir. Bu noktada, başvuranların AİHM önünde yerel mahkemelere ahlâk derslerinin getirilmesinin din derslerine devam etmeyi zorlaştırdığına ilişkin şikâyetlerini kanıtlamadıklarını kaydetmiştir. AİHM bu konuda sadece Protestan ve Katolik Kiliseleri tarafından yapılan bir basın açıklamasına atıfta bulunulması yeterli bulmamıştır.²⁰⁹

Sonuç olarak mevcut davada AİHM, devletin kendisine verilen takdir payını aşmadığı kanaatindedir. Bu nedenle AİHM, devletin ahlâk dersinden muafiyet sağlamak zorunda olmadığı sonucuna varmıştır. AİHM'e göre mevcut davada AİHS'in 9. maddesi kapsamında ayrı bir sorun da yoktur.²¹⁰

AİHM, başvuranların şikâyetleri açıkça dayanaktan yoksun bularak davayı AİHS'in 35 § 3 ve 4. maddesi uyarınca oybirliği ile kabul edilemez bulmuştur.²¹¹

3.1.19. Grzelak/Polonya, Baş. No. 7710/02, 15.6.2010

Davanın temelini evli ve ateist olan Urszula Grzelak (birinci başvuran) ve Czesław Grzelak (ikinci başvuran) ile 1991 doğumlu çocukları Mateusz Grzelak (üçüncü başvuran) adlı²¹² 3 Polonya vatandaşının 25 Ocak 2002 tarihinde Polonya

²⁰⁸ Appel-Irrgand and Others v. Germany, s. 10,

²⁰⁹ a.e., s. 12.

²¹⁰ a.y.

²¹¹ a.e., s. 13.

²¹² Case of Grzelak v. Poland, par. 6.

Cumhuriyeti'ne karşı, AİHM'e yaptığı başvuru oluşturmaktadır.²¹³ Bay ve Bayan Grzelak 7 yaşındaki çocuklarının okuldaki din dersine katılmasını istememiş ve bu dersin yerine okuldan alternatif bir ahlâk eğitimi dersi talep etmiştir. Okul böyle bir ders için yeterli sayıya ulaşamaması gerekçesi ile bu talebi yerine getirilmemiştir.²¹⁴ Bay ve Bayan Grzelak çocuklarının din dersine katılmamasından ötürü ayrımcılığa maruz kalarak diğer öğrencilerin psikolojik ve fiziksel taciziyle karşılaşmasından ve karnesinde din/ahlâk dersinin karşılığında bir not bulunmadığından şikâyetle çocuklarıyla birlikte AİHM'e başvurmuşlardır.²¹⁵ Başvuranlar şikâyetlerini AİHS'in 9., ve 14. maddelerine dayandırmışlardır.²¹⁶ AİHM şikâyetleri AİHS'in 9. maddesiyle ilişkili olarak 14. maddesi uyarınca incelemiştir.²¹⁷

AİHM, 'din/ahlâk' için bir notun olmamasının, başvuranın din dersine katılmadığının bir göstergesi olarak anlaşılabileceği ve bu sebeple dinî inancı olmayan biri olarak damgalanmasının muhtemel olduğu kanaatindedir.²¹⁸ AİHM bu durumun ahlâk dersi alamayan mevcut davadaki üçüncü başvuran gibi öğrenciler açısından olumsuz bir etki oluşturabileceğini tespit etmektedir. AİHM'e göre bu tür öğrenciler, ya istedikleri seçmeli dersi alamadıklarından dolayı not ortalamalarını yükseltmekte daha çok zorluk yaşayacak ya da ortalamalarını yükseltmek için -inançlarına aykırı olarak- din dersine katılma baskısı hissedeceklerdir.²¹⁹ Karnesindeki din/ahlâk dersi hanesinin boş kalması neticesinde üçüncü başvuranın karşılaşacağı bu olumsuz durumu göz önünde bulunduran AİHM, söz konusu öğrencinin din ya da inancını açığa vurmama hakkının ihlâl edildiğine kanaat getirmiş ve AİHS'in 9. maddesi ile ilişkili olarak 14. maddesinin ihlâl edildiğine hükmetmiştir.²²⁰

Ayrıca ilk iki başvuran AİHS'in (P1-2) maddesine dayanarak okul yetkililerinin çocukları için kendilerinin inançlarına uygun olarak bir ahlâk sınıfı

²¹³ Case of Grzelak v. Poland, par. 1.

²¹⁴ a.e., par. 7.

²¹⁵ a.e., par. 9.

²¹⁶ a.e., par. 49.

²¹⁷ a.e., par. 50.

²¹⁸ a.e., par. 95.

²¹⁹ a.e., par. 96.

²²⁰ a.e., par. 101.

açmamış olmalarını şikâyet etmişlerdir.²²¹ Bu şikâyeteye yönelik olarak AİHM, Polonya’da verilen din ve ahlâk eğitimi derslerinin niteliğinin seçmeli olduğunu ve bu dersleri almanın isteyen velilerin ya da öğrencilerin bu dersi talep etmeleri suretiyle olacağını belirterek AİHS’in (P1-2) maddesi hakkındaki şikâyetin dayanaksız olduğuna hükmetmiştir.²²²

3.1.20. Lautsi ve Diğerleri/İtalya, Baş. No. 30814/06, 18.3.2011

Dava, İtalyan vatandaşı Lautsi’nin kendisi ve reşit olmayan (11 ve 13 yaşlarında) iki çocuğu adına İtalya’ya karşı yaptığı başvurudan kaynaklanmıştır.²²³ Başvuranın eşi 2002 Nisan ayında sınıflardaki tüm dinî sembollerin, özellikle de haçın kaldırılmasını talep etmiştir.²²⁴ Okul konseyi bu talebi reddetmiş ve Eğitim Bakanlığı da bütün sınıflarda haç bulundurulmasına yönelik genelge yayınlayarak bu kararı desteklemiştir.²²⁵ Başvuran laiklik prensibinin ihlâl edildiği gerekçesi ile sırayla; Veneto İdare Mahkemesi, Anayasa Mahkemesi ve Danıştay’a başvurmuştur.²²⁶

İç hukuk yollarından bir sonuç alamayan başvuran davayı ile AİHS’in (P1-2) maddesi ile AİHS’in 9. maddesinin ihlâli gerekçesi ile AİHM’e taşımıştır.²²⁷ Daire, devletin dinî tarafsızlığını vurgulayarak kamusal eğitim alanında çocukları duygusal anlamda etkiye sahip bir sembol olduğunu belirttiği haçın asılı olmasının AİHS’de yer alan ‘demokratik toplumun [democratic society]’ korunması için gerekli olan eğitimde çoğulculuk ile uyuşmadığı gerekçesi ile AİHS’in (P1-2) maddesi ile 9. Maddesinin ihlâl edilmiş olduğuna karar vermiştir.²²⁸

İtalyan Hükümeti Daire’nin kararına itiraz ederek devletin takdir payı hakkının göz önünde bulundurulmayarak hata edildiğini iddia etmiştir.²²⁹ Laikliği destekleyen Lautsi’ye göre sınıflarda haçın bulunmasını isteyen ebeveynlerin isteklerinin yerine

²²¹ Case of Grzelak v. Poland, par. 102.

²²² a.e., par. 105.

²²³ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 1.

²²⁴ a.e., par. 11.

²²⁵ a.e., par. 13.

²²⁶ a.e., par. 12-16.

²²⁷ a.e., par. 29.

²²⁸ a.e., par. 30.

²²⁹ a.e., par. 34.

getirilmemesi, çocuklarını kendi dinî veya felsefî inançlarına göre eğitme hakkını ihlâl etmektedir.²³⁰ İtalyan Hükümeti'nin itirazı üzerine dava Büyük Daire'ye taşınmıştır. Davanın bu şekilde iki defa görülmesi eleştirilere sebep olmuştur.²³¹

İkinci defa görülecek davaya, davalı devletlerin yanı sıra 8 Avrupa devleti ve bazı gruplar müdahil taraf olarak katılmış ve görüşlerini bildirmiştir.²³² Büyük Daire şikâyeti AİHS'in (P1-2) maddesi çerçevesinde incelemiştir.²³³ Büyük Daire kararında konu ile ilgili bir Avrupa konsensüsü olmadığı gerçeğinden hareketle, devlet okullarındaki sınıflarda haç bulunmasını devletin takdir payı içinde kabul etmiş ve bu durumu AİHS'e aykırı bulmamıştır.²³⁴ Büyük Daire, eğitim ve öğretim alanının düzenlenmesinin de AİHS'in (P1-2) maddesi çerçevesinde devletlerin yetki alanında olduğu kanaatinde. Büyük Daire, mevcut davayı AİHS'in (P1-2) maddesinin 2. cümlesi kapsamında ele alarak ebeveynlerin, çocuklarının eğitim ve öğretimini kendi dinî veya felsefî inançlarına göre sağlama haklarına devlet tarafından saygı gösterilmesine ilişkin yükümlülüğün bulunduğunu belirtmektedir.²³⁵ AİHM konuya dinlere karşı tarafsızlık ilkesi yönünden yaklaşmış olup sorunun eğitim/öğretim programından veya bunu uygulanmasından kaynaklanmadığına dikkat çekmiştir.²³⁶ Bu bağlamda sınıflarda yer alan haçın öğrenciler üzerindeki muhtemel etkisini inceleyen AİHM, konuyu başvuranın öznel algısı olarak değerlendirmiş ve pasif bir sembol olarak kabul ettiği haçın sınıflarda asılı olmasını AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edildiği sonucuna varılması için tek başına yeterli bulmamıştır.²³⁷ Bu gerekçelere dayanarak AİHM, mevcut olaydaki nihaî kararında AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edilmediğine ve AİHS'in 9. maddesi kapsamında da farklı bir sorun bulunmadığına hükmetmiştir.²³⁸

3.1.21. Fernandez Martinez/İspanya, Baş. No. 56030/07, 12.6.2014

²³⁰ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 41.

²³¹ Öktem, *Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü*, s. 501; Özenç, "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde İnanç Özgürlüğü ve Türkiye", s. 105.

²³² Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 47-56.

²³³ a.e., par. 59.

²³⁴ a.e., par. 70.

²³⁵ a.e., par. 69.

²³⁶ a.e., par. 71.

²³⁷ a.e., par. 66.

²³⁸ a.e., par. 77.

Dava, Katolik Kilisesi'nin öğretilerine rağmen evlenip beş çocuk sahibi olan ve bir devlet okulunda Katolik dini ve ahlâkı öğretmenliği yapan İspanyol vatandaşı José Antonio Fernández Martínez adlı rahibin İspanya Krallığı aleyhine 11 Aralık 2007'de iş sözleşmesinin yenilenmemesinin AİHS'e aykırı olduğu gerekçesiyle AİHM'e yaptığı bir başvurudan kaynaklanmıştır.²³⁹

Başvuran, ayrı olarak ve 14. madde ile bağlantılı olarak AİHS'in 8. maddesine dayanarak, bir devlet ortaokulunda Katolik dini ve ahlâkı öğretmeni olarak iş sözleşmesinin yenilenmemesinin, onun özel hayat hakkının kullanılmasına haksız bir müdahale teşkil ettiğini ileri sürmüştür. Başvuran, ayrıca evli bir rahip olarak kişisel durumunun ve ailesi için verilen reklamın iş sözleşmesinin yenilenmeme nedeni olduğunu ve bunun AİHS'in 9. ve 10. maddeleri kapsamındaki düşünce özgürlüğü ve ifade özgürlüğü haklarıyla da bağdaşmadığını iddia etmiştir.²⁴⁰ AİHM davayı 8. madde üzerinden değerlendirmiştir.

Başvuran rahip 1984 yılında Vatikan'dan bekarlık yükümlülüğünden muafiyet talep etmiştir. Talebine herhangi bir cevap alamayan rahip evlenerek beş çocuk sahibi olmuştur.²⁴¹ 1996 yılında başvuran, rahiplerin 'İsteğe Bağlı Bekârlık Hareketi (MOCEOP)' toplantısında bulunmuştur. Ekim 1991'den itibaren, başvuran, yenilenebilir bir yıllık sözleşmeyle Murcia bölgesindeki bir devlet ortaokulda Vatikan'ın bilgisi dahilinde Katolik din ve ahlâk öğretmeni olarak görevlendirilmiştir.²⁴² Kasım 1996'da Murcian gazetesi La Verdad, rahiplerin MOCEOP hakkında başvuranın ailesiyle birlikte fotoğrafının da yer aldığı bir makale yayınlamıştır.²⁴³ Vatikan bu haberin ardından başvuranın on üç yıl önce sunduğu bekarlıktan muafiyet talebini kabul etmiş ve devlet ile ilgili yükümlülüklerini ve Katolik din ve ahlâk öğretmenliği hakkını kaybedeceğini belirtmiştir. Başvuranın durumunun artık bir kamu meselesi haline gelmesi ve durumunun öğretmenlik yapabilmesi için 'skandal [scandal]' bir risk taşıdığı gerekçeleriyle Katolik dini ve

²³⁹ Case Of Fernández Martínez v. Spain, Application No. 56030/07, (European Court of Human Rights 12 Haziran 2014), par. 1, 3, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-145068>, 29.04.2023.

²⁴⁰ Case Of Fernández Martínez v. Spain, par. 3.

²⁴¹ a.e., par. 13.

²⁴² a.e., par. 14.

²⁴³ a.e., par. 15.

ahlâkı dersi vermesi için imzalanan öğretmenlik sözleşmesi mevcut akademik yıldan itibaren yenilenmemiştir.²⁴⁴ Başvuran Bakanlığın işine son verilmesi kararına karşı yerel mahkemelere yaptığı başvurulardan bir sonuç almayınca davayı AİHM'e taşımıştır.

AİHM, Avrupa Konseyi Üye Devletleri'nin önemli bir çoğunluğunun devlet okullarında hem mezhebe dayalı hem de mezhebe dayalı olmayan din eğitimi verdiğini kaydetmiştir. Bu çoğunluğu oluşturan çok sayıda devlette, ilgili dinî makamlar, din eğitimi öğretmenlerinin atanması ve görevden alınmasında ya ortak karar rolüne ya da münhasır bir role sahiptir. Genel bir kural olarak, pedagojik niteliklere ek olarak, öğretmenlerin söz konusu dinî cemaatin yetkisine sahip olmaları gerekir. Bu yetkinin yetkili dinî otorite tarafından dinî meselelerle ilgili nedenlerle geri alınması, din eğitimi öğretmenliği görevinin kaybedilmesine yol açmaktadır. Dinin olağan müfredatın bir parçası olarak öğretildiği devletlerin küçük bir azınlığında, devlet, beşerî bilimler veya teoloji diplomasına sahip olması gereken din eğitimi öğretmenlerinin atanması ve görevden alınmasında münhasır bir role sahiptir.²⁴⁵

Başvuran, iş sözleşmesinin yenilenmediğinden şikâyetçi olarak bu durumun AİHS'in özel ve aile hakkına saygı hakkını konu alan 8. maddesinin ihlâl edildiğini iddia etmiştir.²⁴⁶ Daire 15 Mayıs 2012 tarihli kararında İspanyol Anayasa Mahkemesi'nin kararını onaylayarak yetkili mahkemelerin çeşitli özel menfaatler arasında adil bir denge kurduğunu ve AİHS'in 8. maddesinin ihlâl edilmediğini tespit etmiştir.²⁴⁷ Başvuranın Daire'nin kararına itirazı üzerine dava Büyük Daire tarafından yeniden incelenmiştir.

AİHM'e göre, mevcut başvurudaki ana sorun, başvuranın sözleşmesinin yenilenmemesidir. Başvuran, belirli görüşlere sahip olmaktan ve bunları yaymaktan ya da MOCEOP üyesi olmaktan ya da aile hayatına müdahaleye katlanmak zorunda kalmaktan şikâyetçi olmamıştır. Başvuranın şikâyetinin özü, aile durumuna verilen

²⁴⁴ Case Of Fernández Martínez v. Spain, par. 16.

²⁴⁵ a.e., par. 67.

²⁴⁶ a.e., par. 68.

²⁴⁷ a.e., par. 69-72.

reklam ve MOCEOP üyesi olmasının doğrudan bir sonucu olarak Katolik dininin öğretmeni olarak kalamamasıdır. Bu nedenle Büyük Daire de Daire gibi başvurunun AİHS'in 8. maddesi kapsamında incelenmesi gerektiği görüşündedir.²⁴⁸

AİHM, İspanya Eğitim Bakanlığı'nın İspanya ile Vatikan arasındaki 1979 Anlaşması'na uygun hareket ettiğini vurgulayıp²⁴⁹, başvuru sahibinin geçmişine dayanarak dinsel yasaların kendisine yüklediği yüksek sadakat görevinin farkında olacağını ve bu nedenle Katolik Kilisesi'ne bağlılığı sonucunda evlilik konusundaki militan tutumunun kamuya gösterilmesinin sonuçlarını öngörebilmiş olması gerektiğini dile getirmiştir.²⁵⁰

AİHM, davanın şartlarını incelediğinde kamu makamlarının davranışlarının başvuranın özel hayatına saygı hakkına müdahale oluşturduğu kanaatindedir. AİHM'e göre şikâyet konusu müdahale yasalara uygun olup,²⁵¹ başkalarının, yani Katolik Kilisesi'nin hak ve özgürlüklerini ve özellikle dinî doktrin öğretmek için yetkili kişilerin seçimi açısından özerkliğini koruma meşru amacını izlemiştir.²⁵²

Mevcut davada AİHM, devlet tarafından tanınan dinî cemaatlerin özerkliğine saygının, bu cemaatlerin birlik, imaj ve uyumlarına tehdit oluşturabilecek herhangi bir muhalif harekete karşı kendi kuralları ve çıkarlarına uygun olarak tepki verme hakkını kabul etmesi gerektiği anlamına da geldiğini belirtmiştir.²⁵³

AİHM, başvuranın bilerek ve gönüllü olarak Katolik Kilisesi'ne karşı sadakat yükümlülüğünü kabul ettiğini ve bu durumun belirli ölçüde özel ve aile hayatına saygı hakkının kapsamını sınırlayan bir durum olduğu görüşündedir. AİHM'e göre bu tür kısıtlamalar AİHS ile uyumludur.²⁵⁴

²⁴⁸ Case Of Fernández Martínez v. Spain, par. 108.

²⁴⁹ a.e., par. 118.

²⁵⁰ a.e., par. 119.

²⁵¹ a.e., par. 120.

²⁵² a.e., par. 122.

²⁵³ a.e., par. 128.

²⁵⁴ a.e., par. 135.

AİHM, basında çıkan makalenin başvurana ait olmadığını not etmekle birlikte başvuranın fotoğrafın basında yer almasına dair iç hukukta bir şikâyeti bulunmadığına dikkat çekmiştir. AİHM başvuranın aile hayatını basına yansıtması Kilise tarafından kendisine emanet edilen görevlerin yerine getirilmesi için gerekli olan özel güven bağıını kopardığını tespit etmiştir.²⁵⁵

AİHM'in görüşüne göre, bir Kilise veya dinî cemaatin, temsilcileri olarak kabul edilebilecekleri ölçüde, din eğitimi öğretmenlerinden özel sadakat beklemesi mantıksız değildir. Öğretilmesi gereken fikirler ile öğretmenin kişisel inançları arasında bir tutarsızlığın varlığı, öğretmen söz konusu fikirlere karşı aktif ve alenen kampanya yürütürse bir güvenilirlik sorunu ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla, mevcut davada sorun, başvuranın Kilise kurallarında bir değişiklik meydana getirmek için kendi yaşam tarzı lehinde kampanya yürüttüğünün ve bu kuralları açıkça eleştirmesinin anlaşılabilmesi gerçeğinde yatmaktadır.²⁵⁶

Bu tespitler ışığında AİHM mevcut davada, devletin takdir payını göz önünde bulundurarak başvuranın özel hayatına saygı hakkına müdahalenin orantısız olmadığına karar vererek AİHS'in 8. maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.²⁵⁷

3.1.22. Yalçın ve Diğerleri/Türkiye, Baş. No. 21163/11, 16.2.2015

Dava, Türkiye'de farklı dönemlerde ve farklı aşamalarda kendileri veya çocukları eğitim almış on dört kişinin 2 Şubat 2011 tarihinde yaptığı başvurusu ile açılmıştır.²⁵⁸ Başvuranlar Alevî mezhebindendir ve DKAB derslerinin İslam'ın Sünnî mezhebi temel alınarak yazıldığı şikâyetiyle 2005 yılında MEB'e bu dersin tarafsız bir şekilde işlenmesi için talepte bulunmuşlardır. Söz konusu derste Alevîlerin kültür ve felsefelerinin de yer almasını talep etmişlerdir. Ayrıca bu dersi verecek öğretmenlere zorunlu bir eğitim verilmesini ve bir denetleme mekanizması oluşturulmasını talep

²⁵⁵ Case Of Fernández Martínez v. Spain, par. 136.

²⁵⁶ a.e., par. 137.

²⁵⁷ a.e., par. 152, 153.

²⁵⁸ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 1.

etmişlerdir.²⁵⁹ İçerik itibarıyla başvuru, Zengin/Türkiye (2008) davasına benzer niteliktedir.

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü verdiği cevapta DKAB programının mezhepler üstü bir yaklaşım benimsediğini ve 2005-2006 yılı için düzenlenen DKAB mevzuatına birçok İslam mezhebine dair bilgiler ve önemli şahıslarla ilgili pasajlar eklendiğini belirtmiştir.²⁶⁰ Daha sonra başvurdıkları Ankara İdare Mahkemesi'nin de davayı reddetmesiyle iç hukuk yollarını tüketen davacılar, AİHS'in (P1-2), 9. ve 14. maddelerinin ihlâl edildiği iddiasıyla konuyu AİHM'e taşımışlardır. Başvuranlar, şikâyetlerinde; DKAB dersinin Sünnilik anlayışını esas aldığını, Alevîlik hususunda verilen bilgiler bakımından yetersiz olduğunu, çoğulculuk ve nesnellik prensiplerini taşımadığını ve bu sebeplerle dinî bakımdan ayrımcılığa maruz kaldıklarını öne sürmektedir.²⁶¹ Bu iddialara yönelik olarak AİHM davayı, AİHS'in (P1-2) maddesi kapsamında incelemiş, ayrıca diğer maddeleri bakımından incelenmesine gerek duymamıştır.

AİHM, başvuranların şikâyetlerinin temelinde; devletin okullarda vereceği eğitimde, ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı göstermesi gerekliliği konusundaki haklarına ilişkin olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda AİHM, dava döneminde çocukları okula gitmeyip DKAB müfredatından şikâyetçi olan diğer davacıların başvurularını, kişi bakımından bağdaşmadığı gerekçesi ile kabul etmemiştir.²⁶² Dolayısıyla DKAB dersinden somut olarak etkilenmeyen ve doğrudan mağdur olmayan bu kişilerin başvuruları kabul edilmemiş, dava sadece yukarıda isimleri sayılan üç kişi üzerinden incelenmiştir.

Mevcut davada AİHM, DKAB dersi müfredatını ve ders kitaplarını AİHS'in (P1-2) maddesi bağlamında günümüzdeki durumunun incelenmesi gerektiğini kabul etmektedir. Geçmişte AİHS, Zengin/Türkiye (2008) davasında bu dersin dinler hakkında bilgiler veren öğretim şeklini AİHS'e uygun kabul etse de öğrencilerin

²⁵⁹ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 7.

²⁶⁰ a.e., par. 8.

²⁶¹ a.e., par. 9.

²⁶² a.e., par. 42.

herhangi bir ibadete katılmaya zorlanıp zorlanmadıklarını veya herhangi bir sistematik telkine maruz kalıp kalmadıklarını dikkatle incelemiştir.²⁶³

AİHM, bu derste hem Zengin/Türkiye (2008) kararının ardından hem de ilgili başvurunun sunulduğu tarihten beri önemli içerik değişiklikleri olduğunu kabul etmiştir. Dolayısıyla AİHM, bu davayı sadece başvurunun yapıldığı sırada okutulan DKAB dersi müfredatı ışığında değil, aynı zamanda yapılan değişiklikler ışığında incelemiştir.²⁶⁴ İncelemeler sonucunda AİHM, DKAB ders kitaplarının mezhepler üstü bir nitelik taşıdığı kanaatine varmıştır.

AİHM, DKAB dersi müfredatında bazı reformların yapıldığını ifade etmekle birlikte bunların tam manasıyla bir değişiklik olmadığını kabul etmiştir. Bu bağlamda AİHM başvuranların, her ne kadar söz konusu ders kitaplarında artık Alevilikle ilgili bilgilerin yer aldığını kanaat getirseler bile, inançlarının ders kitaplarında İslam'ın ayrı bir mezhebi konumunda değil, geleneksel ve kültürel bir kavram şeklinde ortaya konulduğunu ve bunun eski DKAB müfredattaki mevcut durumunu koruduğunu ileri sürdüklerini kabul etmiştir.²⁶⁵

AİHM davada ön plana çıkan hususun; dersin zorunlu statüsü değil, içeriğine ilişkin olduğunu kabul etmektedir. Davanın İslam ilahiyatından kaynaklanan bir tartışmaya dayanması sebebiyle AİHM, bu durumun kendi yetkisi dışında olduğunu ifade etmiştir.²⁶⁶

AİHM, devletin demokratik bir toplumda çoğulculuğun (dinî çoğulculuk da dahil) mutlak garantörü olarak, bu konudaki düzenleme yetkisinin uygulanmasında ve çeşitli dinler, mezhepler ve inançlarla olan ilişkisinde objektif olması gerektiğini hatırlatmıştır. AİHM'e göre, devletin tarafsız olma yükümlülüğü, dinî inançların meşru olup olmadığına karar verme yetkisi ile bağdaşmaz.²⁶⁷ Buradan hareketle AİHM, DKAB dersi müfredatının İslam Dini'nin temel kavramları etrafında yapılandırıldığını

²⁶³ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 64.

²⁶⁴ a.e., par. 66.

²⁶⁵ a.e., par. 67.

²⁶⁶ a.e., par. 70.

²⁶⁷ a.y.

kabul etmiştir. AİHM, Türk nüfusunun çoğu tarafından benimsenen İslam Dini'ne fazlaca yer vermesini, tek başına sistematik telkin olarak değerlendirilebilecek nitelikte çoğulculuk ve nesnellik ilkelerine aykırı bir durum olarak görmemiştir.²⁶⁸ Tüm bu değerlendirmeler ışığında AİHM öğrencilerin, okulun verdiği din dersiyle ebeveynlerinin dinî ya da felsefî inançları arasında ortaya çıkabilecek bir çatışmayla karşılaşmalarını mümkünce önlemesi gerektiği konusundaki devletin pozitif yükümlülüğünü hatırlatmıştır.²⁶⁹

Hükümet'in özellikle Alevîlik ile ilgili hususlarda seçmeli din dersi ile öğrencilere daha kapsamlı bilgilerin verilebileceğine ilişkin iddiasına ilişkin olarak AİHM, bu durumun devleti, zorunlu din dersi öğretiminin nesnellik ve çoğulculuk prensiplerine uygun olarak verilmesi konusundaki yükümlülüğünün devam edeceğini ifade etmiştir.²⁷⁰

Diğer taraftan AİHM, Türk eğitim sisteminin yalnızca Hristiyan ya da Musevîlik dinine mensup olanlara DKAB dersinden muaf tutulma imkânı sunduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre Alevîler DKAB dersinden muafiyet imkanına sahip değildir. AİHM'e göre DKAB dersi, Alevî öğrencilerin evlerinde öğrendikleri ile derste öğrendikleri arasında bir çatışma oluşturabilecek bir potansiyele sahiptir. AİHM Zengin/Türkiye (2008) kararında olduğu gibi bu kararda da ECRI'nin konuya yölelik raporuna dikkat çekmiştir:

“Eğer bu ders gerçekten farklı din kültürleri üzerine bir ders ise, bu dersi sadece Müslüman çocuklar için zorunlu kılmak için hiçbir neden yoktur. Tersine, eğer ders esasen Müslüman dinini öğretmek için tasarlanmışsa, belirli bir din üzerinedir ve çocukların ve ebeveynlerinin dini özgürlüklerini korumak için zorunlu olmamalıdır.”²⁷¹

²⁶⁸ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 71.

²⁶⁹ a.e., par. 72.

²⁷⁰ a.e., par. 75.

²⁷¹ a.e., par. 33.

Sonuç olarak AİHM'e göre, 2011-2012 öğretim yılı DKAB dersi müfredatında ve ilgili kitaplarda ciddi değişiklikler olmakla birlikte, Türk eğitim sisteminde hâlâ ebeveynlerin dinlerine/inançlarına saygı gösterilme hakkını güvence altına alacak uygun araçlar bulunmamaktadır. AİHM Türk eğitim sisteminde, Sünnî İslam anlayışına sahip olmayan ebeveynlerin çocuklarına uygun seçenek sunulmadığını ve kapsamı sınırlı bir muafiyet sisteminin ebeveynleri dinlerini veya inançlarını açıklamak suretiyle ağır bir yüke sokma ihtimalinin olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla da AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edildiğine hükmetmiştir.²⁷²

AİHS'in 45 § 2 maddesi ve AİHM İç Tüzüğü'nün 74 § 2 maddesi uyarınca, Yargıçlar A. Sajó, N. Vučinić ve E. Kūris'in ayrı görüşleri bu karara eklenmiştir. Karara ek görüş sunan yargıçların din eğitiminin içeriğine ilişkin ifadeleri şöyledir:

"2. Çoğunluğun aksine, biz müfredatla ilgili ayrımcılığın altında yatan ek ve -daha belirleyici- başka meseleler olduğuna inanıyoruz. Mevcut davada Mahkeme'nin incelemeye çağrıldığı ve incelemesi gereken, Türk eğitim sisteminde Alevîlere ayrımcılık yapıldığı iddiasına ilişkin çok daha geniş kapsamlı sorun, esasen Mahkeme'nin yukarıda anılan *Hasan ve Eylem Zengin* davasında incelemesi istenen ancak ele almayı reddettiği sorunla aynı niteliktedir. Bu sorunun devam ediyor olması, Sözleşme'nin 9. ve 14. maddelerinin ihlâl edildiğine dair iddiaları görmezden gelmemek ve bu iddiaları incelemek gerektiğini göstermektedir. Başvuranlar, Türk eğitim sisteminin Alevîliği sadece bir kültür olarak ele aldığı ve bu nedenle dinlerinin din eğitimi müfredatında çoğunluk inancına göre daha düşük bir statüye indirildiği yönünde sağlam temellere dayanan bir iddiada bulundukları için, durum bu maddeler kapsamında incelenmeyi gerektirmektedir. Alevîlik inancına, Hristiyan ve Musevî öğrencilerin yararlandığı zorunlu din eğitiminden muafiyet hakkını da içeren, ayrı bir din olma niteliği tanınmamıştır. Üstelik Alevî inancına İslam'ın diğer mezheplerinin sahip olduğu saygıya eşit bir saygı gösterilmemiştir. Çoğunluğun Sözleşme'ye Ek 1 No.lu Protokolün 2. maddesi kapsamındaki analizi, bu temel dinî ayrımcılık konusunu ele almamakta, sadece mevcut din eğitimi müfredatının içeriğini dikkate almaktadır. 3. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ve Türk okullarında Alevîlerin (veya diğer dini azınlıkların veya inançsızların) din eğitimine ilişkin durum aynı şekilde devam ederse, yukarıda belirtilen ihlâl iddialarını incelemeyi yeniden reddetmenin, benzer durumda bulunan kişilerin aynı konuyla ilgili olarak bu Mahkemeye başka başvurularda bulunmasına yol açması ihtimal dışı değildir. Bu durum göz önüne alındığında ve Alevîlerin (veya diğer dinî azınlıkların veya inanmayanların) Türk okullarındaki din eğitimine ilişkin durum aynı şekilde devam ederse, yukarıda bahsedilen AİHS'in ihlâl edildiği yönündeki iddiaların incelenmesinin yeniden reddedilmesinin, benzer durumlarda bulunan kişiler

²⁷² Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 77.

tarafından aynı konu hakkında bu Mahkemeye başka başvuru yapılmasına yol açması olasıdır.”²⁷³

Bu ifadelere göre, dava sadece din eğitiminin içeriğinin incelendiği eğitim hakkı kapsamında değil Alevîlerin ayrımcılık hakkı üzerinden ele alınması gereken bir meseledir. Bu ifadelere göre, Türkiye’nin din eğitiminde Alevîlere yönelik bu ayrımcı yaklaşımı devam ettiği sürece de benzer davaların AİHM’in önüne tekrar gelmesi muhtemeldir. Bu noktada Türkiye’deki eğitim yapıcılarının, Alevîlerin sosyal ve hukukî talepleri doğrultusunda konuyu yeniden değerlendirmeye alması gerekmektedir.

Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davasını değerlendiren Benfquih, “...DKAB ders müfredatının fiilen elden geçirilmesi ihmal edilerek davanın nihaî noktasının bu olması üzücüdür”²⁷⁴ diyerek eleştirmiştir. Nitekim din derslerinden muafiyetin olmadığı durumlarda konunun odağı, dersin çoğulculuk, nesnellik ve eleştirelilik açısından istenilen iyileştirmeye ulaşması olmalıdır. Dolayısıyla Benfquih’e göre dersin içeriğinin yeterince incelenmeyerek verilen muafiyet böyle bir iyileştirme için uygun bir yöntem değildir.

3.1.23. Osmanoglu ve Kocabaş/İsviçre, Baş. No. 29086/12, 10.1.2017

Dava, 23 Nisan 2012 tarihinde, Müslüman Türk kökenli Aziz Osmanoglu (ilk başvuru sahibi) ve Sebahat Kocabaş (ikinci başvuru sahibi) tarafından²⁷⁵ reşit olmayan kızlarını karma yüzme derslerine gönderme zorunluluğunun dinî inançlarına aykırı olduğu gerekçesiyle İsviçre’ye yapılan bir başvurudan kaynaklanmıştır.²⁷⁶

Basel Urban kantonundaki mevzuata göre, yüzme dersleri zorunlu okul müfredatının bir parçasıdır ve öğrenciler ergenlik çağına gelene kadar muaf tutulamazlar. Dindar Müslüman olan başvuranlar, inançlarının çocuklarının karma

²⁷³ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, s. 26.

²⁷⁴ Yousra Benfquih, “Mansur Yalçın V. Turkey: Religious Education and the (Easy) Way Out”, **Starasbourg Observers**, 10.10.2014, (Çevrimiçi) <https://strasbourgothers.com/2014/10/10/mansur-yalcin-v-turkey-religious-education-and-the-easy-way-out/>, 05.11.2022.

²⁷⁵ Case of Osmanoglu and Kocabaş v. Switzerland, par. 1.

²⁷⁶ a.e., par. 3.

yüzme derslerine katılmasına izin vermesini yasakladığı gerekçesiyle kızlarını yüzme kursuna göndermeyi reddetmiştir. Başvuranlar Kuran'da kadınların ergenliğe kadar örtünmesi emredilmemesine rağmen, inançlarının kızlarını küçük yaşlardan itibaren İslam'ın hükümlerine hazırlamaları gerektirdiğini belirtmişlerdir. Başvuranlar, kızlarının velayetinin sahibi olarak, kendi haklarının ihlâl edildiğini iddia etmişlerdir.²⁷⁷

Okulun birtakım girişimlerine rağmen başvuranların kızları yüzme derslerine devam etmemiştir. 28 Temmuz 2010 tarihli bir mektupla, eğitim yetkilileri, başvuranlara, ebeveynlerinin haklarını ihlâl ettikleri için para cezası ödemelerini emretmiştir.²⁷⁸

Başvuranların bu karara karşı yaptıkları temyiz başvurusu, 30 Mayıs 2011 tarihinde Basel Urban Kantonu Temyiz Mahkemesi tarafından reddedilmiştir.²⁷⁹ Daha sonra başvuranlar Federal Yüksek Mahkeme'ye başvurmuşlardır. Federal Yüksek Mahkeme, 7 Mart 2012 tarihli bir kararla, yüzme derslerinden muafiyetin yalnızca ergenlik çağına gelmiş öğrencilere verilebileceğini ve okulun altıncı yılından itibaren (yani, genellikle öğrenciler on iki yaşına geldiğinde), kız ve erkek çocukların beden eğitimi ve yüzme derslerine ayrı ayrı katıldıklarını belirterek yetkililerin kızlarını ilkokulda karma yüzme derslerinden muaf tutmayı reddetmelerinin başvuranların din özgürlüğü hakkını ihlâl etmediği sonucuna varmıştır.²⁸⁰

Başvuranlar AİHS'in 9. maddesine dayanarak, kızlarını karma yüzme derslerine gönderme şartının dinî inançlarına aykırı olduğu ve din özgürlüğü hakkının ihlâl edildiği iddiası ile davayı AİHM'e taşımışlardır. Ayrıca başvuranlar bu derse katılma yükümlülüğünün uygunsuz olduğunu ve okulun entegrasyon ve eğitim amaçlarına ulaşmak için gerekli olmadığını düşünmektedirler.²⁸¹ Kendilerine önerilen tesettür mayo giymenin sorunu çözmeyeceğini ve kızlarını damgalanma riski

²⁷⁷ Case of Osmanoglu and Kocabaş v. Switzerland, par. 9.

²⁷⁸ a.e., par. 13.

²⁷⁹ a.e., par. 14.

²⁸⁰ a.e., par. 15-17.

²⁸¹ a.e., par. 60.

doğuracağını düşünmektedirler.²⁸² Bu düşünceler ışığında başvurular itiraz edilen tedbirin orantılı olmadığı, demokratik toplumda gerekli olmadığı ve AİHS'in 9. maddesinin ihlal edildiğini öne sürmüşlerdir.²⁸³ Başvuranlar, kızlarının yüzme derslerinden muaf tutulmasının reddedilmesinin ardından kendilerine kesilen para cezasının da geçerli bir yasal dayanaktan yoksun olduğunu, meşru bir amaç gütmeyişini ve orantısız olduğunu da iddia etmişlerdir.²⁸⁴

AİHM esasında ebeveynlerin çocuklarına kendi dinî veya felsefî inançlarına uygun şekilde eğitim ve öğretim sağlama haklarının ilke olarak AİHS'in (P1-2) maddesinin ikinci cümlesi ile güvence altığını belirtmiştir. Lakin İsviçre bu Protokol'ü onaylamadığı için başvurular mevcut davada şikâyetlerini AİHS'in 9. maddesine dayandırmışlardır.²⁸⁵ AİHM de başvuruyu 9. madde kapsamında kabul edilebilir bulmuştur.²⁸⁶

AİHM, başvuruların kızlarının zorunlu yüzme derslerinden muaf tutulması isteklerinin reddedilmesini ve verilen para cezasının AİHS'in 9. maddesinin 2. fıkrası uyarınca meşru amaçlar güttüğünü düşünmektedir.²⁸⁷ AİHM, AİHS'in 9. maddesinin her zaman bir din veya inanç tarafından tezahür edilen her eylemi korumayacağını ve inançlarının gerektirdiği şekilde davranma haklarını garanti etmeyeceğini vurgulamıştır.²⁸⁸ AİHM sözleşmeciler tarafların nesnel, eleştirel ve çoğulcu olması ve indokrinasyon amacı gütmemesi kaydıyla okul müfredatlarını ihtiyaçlara ve geleneklerine göre tasarlamakta özgür olduğunu hatırlatmaktadır. AİHM, kuşkusuz çocuklarının eğitiminden birinci derecede sorumlu olanın ebeveynler olduğunu kabul etmektedir ancak, bu durum ebeveynlere AİHS'e dayanarak devletin belirli bir öğretim biçimi sağlamasını gerektirmemektedir.²⁸⁹

²⁸² Case of Osmanoglu and Kocabaş v. Switzerland, par. 66.

²⁸³ a.e., par. 68.

²⁸⁴ a.e., par. 33.

²⁸⁵ a.e., par. 35.

²⁸⁶ a.e., par. 36.

²⁸⁷ a.e., par. 65.

²⁸⁸ a.e., par. 83.

²⁸⁹ a.e., par. 95.

AİHM, başvuranların kızlarının katıldığı okulun ayrılmaz bir parçası olduğu spor eğitiminin (yüzmenin) çocukların gelişimi ve sağlığı için özel bir öneme sahip olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte, AİHM'e göre bir çocuğun bu derslere katılmaya olan ilgisi sadece yüzmeyi öğrenmek ve fiziksel egzersiz yapmak değil, her şeyden önce çocuğun kökenine veya ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına dayanarak istisnasız diğer tüm öğrencilerle bu aktiviteye katılmakta yatmaktadır.²⁹⁰ AİHM, gelenek ve göreneklere göre devletin sosyal entegrasyonlarını kolaylaştıran ve çocukların gelişimi için zorunlu tutulan çok yönlü eğitimin, ebeveynlerin kızlarını karma yüzme derslerinden muaf tutma isteklerinin önüne geçtiğini kaydetmektedir.²⁹¹

Başvuranların, kızlarının özel yüzme derslerine katıldıkları yönündeki iddialarına ilişkin olarak AİHM, bu dersin amacının sadece fiziksel egzersiz yapmak veya yüzmeyi öğrenmek olmadığını aynı zamanda birlikte öğrenme ve bu aktiviteye toplu olarak katılma olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca AİHM bu konuda, ebeveynleri kendilerine özel ders vermeye yetecek malî kaynaklara sahip olan çocukların muaf tutulmasının, ebeveynleri bu tür kaynaklara sahip olmayan çocuklar açısından zorunlu eğitimde kabul edilemez bir eşitsizlik yaratacağını düşünmektedir.²⁹²

Başvuranların, tesettür mayo giymenin kızları için damgalayıcı olduğunu ileri sürmelerine yönelik olarak AİHM, Hükümet'in başvuranların iddialarını destekleyecek hiçbir kanıt sunmadıkları yönündeki görüşünü paylaşmıştır. Ayrıca AİHM, başvuranların kızlarının hiçbir erkek çocuk yokken soyunup duş alabileceklerini kaydetmiştir. AİHM bu düzenlemelerin, çocukların karma yüzme derslerine katılımının ebeveynlerinin dinî inançları üzerindeki iddia edilen etkisini azaltacak nitelikte olduğunu kabul etmiştir.²⁹³

AİHM, ilgili makamların başvuranları usulüne uygun olarak uyardıktan sonra verdiği para cezalarının izlenen amaçla, yani ebeveynlerin çocuklarını gerçekten zorunlu derslere göndermelerini sağlamakla orantılı olduğu kanaatindedir.²⁹⁴

²⁹⁰ Case of *Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland*, par. 98.

²⁹¹ *a.e.*, par. 97.

²⁹² *a.e.*, par. 100.

²⁹³ *a.e.*, par. 101.

²⁹⁴ *a.e.*, par. 103.

Yukarıdaki değerlendirmeler ışığında AİHM, yerel makamların, zorunlu eğitimle ilgili mevcut davada kendilerine tanınan takdir payını aşmadıklarına kanaat getirmiş²⁹⁵ ve mevcut davada AİHS'in 9. maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.²⁹⁶

3.1.24. Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan, Baş. No. 4762/18, 6140/18, 31.1.2019

Dava, Yunanistan Cumhuriyeti aleyhine lise son sınıf öğrencisi ve iki ebeveyni ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve bir ebeveyni olmak üzere beş Yunan vatandaşı tarafından sırayla 5 ve 8 Ocak 2018 tarihlerinde AİHM'e yapılan iki başvurudan oluşmaktadır.²⁹⁷ Başvuranlar öncelikle, Yunanistan Eğitim, Araştırma ve Diyanet İşleri Bakanlığı'nın kendilerini, çocuklarının zorunlu din dersinden muaf tutulması için Ortodoks Hristiyan olmadıklarını gösteren resmî bir beyanda bulunmakla yükümlü tutmasından şikâyetçidirler. Bu gerekçelerle başvurular, çocuklarının AİHS'in 14. maddesi ile bağlantılı olarak 9. maddesinde yer alan haklarının ihlâl edildiğini iddia etmişlerdir. Ayrıca başvurular, dinleri hakkında sundukları bu beyanların okul arşivlerinde saklanması, AİHS'in 8. maddesi kapsamında korunan özel hayatlarına bir müdahale teşkil ettiğini öne sürmüşlerdir.²⁹⁸ Bunlara ek olarak başvurular, din dersinde yer alan bilgilerin çoğulcu, nesnel ve eleştirel nitelikte olmadığını ve bunun başvuruların AİHS'in (P1-2) maddesinde yer alan eğitim haklarını ihlâl ettiğinden de şikâyet etmiştir.²⁹⁹ Bu şikâyetler ile iç hukukta bir sonuç elde edemeyen başvurular, davayı AİHM'e taşımıştır.

AİHM, davaya konu olan şikâyetleri kabul edilebilir bulup³⁰⁰ davayı esas olarak AİHS'in (P1-2) maddesinin ikinci cümlesi açısından incelemiştir.³⁰¹ AİHM mevcut davada, yerel makamların demokratik meşruiyetleri sayesinde kendi gereksinimlerini ve şartlarını değerlendirmede ilke olarak uluslararası bir mahkemeden daha güzel konumda olduğu düşüncesini yinelemiştir.³⁰² Bu durum AİHS'in korumasının ikincil

²⁹⁵ Case of Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland, par. 105.

²⁹⁶ a.e., par. 106.

²⁹⁷ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 1, 6.

²⁹⁸ a.e., par. 32.

²⁹⁹ a.e., par. 33.

³⁰⁰ a.e., par. 59.

³⁰¹ a.e., par. 38.

³⁰² a.e., par. 79.

nitelikte olmasından kaynaklanmaktadır. İlgili davada AİHM, AİHS'e sözleşmeci tarafların AİHS'de tanınan hakları güvence altına alırken, AİHM'in yetkisine tabi olarak bir takdir yetkisi olduğunu hatırlatmaktadır. Bu noktada AİHM, sözleşmeci tarafların ebeveynlere din öğretiminde dinî veya felsefî inançlarına devletten saygı gösterme hakkı veren AİHS'in (P1-2) maddesi kapsamındaki pozitif yükümlülüğünü yinelemiştir. AİHM'e göre AİHS'e sözleşmeci bir taraf müfredatında din eğitime yer veriyorsa, öğrencilerin okul tarafından verilen eğitim ile ebeveynlerinin dinî veya felsefî inançları arasında çatışma yaşayacakları bir durumdan mümkünce kaçınması gerekmektedir. Bu noktada AİHM, Avrupa'daki dinî öğretim konusunda çeşitli eğitim yaklaşımları olmasına rağmen, sözleşmeci tarafların neredeyse tamamının öğrencilerin din dersinden muafiyetleri için en az bir yol sunduğunu belirtmiştir.³⁰³

Yunanistan'daki zorunlu din eğitiminden muafiyet prosedürüne göre, Ortodoks olmayan Hristiyan öğrencilerin bunu belgelemesi gerekmektedir. AİHM'e göre küçük bir bölge olan başvuranların yaşadığı adalarda özel hayatların hassas yönlerinin ifşa edilmesi başvuranları damgalanma riski ile karşı karşıya bırakacaktır. Bu sebeple AİHM, Yunanistan'daki mevcut din eğitiminden muafiyet sisteminin ebeveynlere aşırı bir yük yükleyebileceği ve çocuklarıyla çatışma potansiyelinin onları bu dersten caydırabileceği kanaatindedir.³⁰⁴ AİHM davanın şartlarında din derslerinin içeriğini, dersten muafiyet ile doğrudan bağlantılı bulmamış ve ayrı olarak değerlendirmemiştir.³⁰⁵

Mevcut davada AİHM, dinî inançların kişisel vicdan meselesi olduğunu vurgulamıştır.³⁰⁶ AİHM, kişinin inançlarını gösterme özgürlüğünün de olumsuz bir yön içerdiğini, yani bireyin dinini veya dinî inançlarını açıklamama ve bu tür inançlara sahip olup olmadığına ilişkin sonuçlar çıkartılmasını sağlayacak şekilde hareket etmeme hakkını içerdiğini belirtmiştir. AİHM'e göre devlet yetkililerinin bireysel

³⁰³ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 82.

³⁰⁴ a.e., par. 87.

³⁰⁵ a.e., par. 81.

³⁰⁶ a.e., par. 84.

vicdan alanına müdahale etme ve bireylerin dinî inançlarını tespit etme veya manevi konulardaki inançlarını ortaya çıkarmak zorunda kalma hakları yoktur.³⁰⁷

Yukarıda belirtilenler ışığında mevcut davada AİHM, Hükümet'in başvuranların muafiyet prosedürünü kullanmamalarına ilişkin itirazını reddetmiş ve AİHS'in 9. maddesi ışığında yorumlandığı üzere (P1-2) maddesi kapsamındaki haklarının ihlâl edildiği sonucuna ulaşmıştır.³⁰⁸

3.1.25. Perovy/Rusya, Baş. No. 47429/09, 19.4.2021

Davada Rus uyruklu üç vatandaşın, Rusya Federasyonu'na karşı 2009 tarihinde yaptığı başvuru ele alınmıştır. Ebeveynler ve ilgili olaylar sırasında yedi yaşında birinci sınıf öğrencisi olan oğulları İsa Topluluğu Kilisesi'ne mensuptur ve başvuran baba aynı kilisede rahiptir.³⁰⁹

Dava, çocuğun sınıf arkadaşlarının bazı ebeveynleri tarafından sınıflarında düzenlenen Rus Ortodoks kutsama töreniyle ilgilidir. Bu tören öğrencilerden birinin babası olan Ortodoks bir rahip tarafından yeni eğitim öğretim yılının başında bir belediye okulunda icra edilmiştir.³¹⁰ Her üç başvuran da din özgürlüğü haklarının (madde 9) ihlâl edildiğini iddia ederken,³¹¹ öğrencinin ebeveynleri oğullarının kendi dinî inançlarına uygun olarak eğitim görmelerini sağlama haklarına (P1-2) saygı gösterilmediğinden şikâyet etmiştir.³¹² Başvuranların beyanına göre, çocuklarına ayin sırasında diğer çocuklar tarafından haçı öpmesi için baskı yapılmış ve Rus Ortodoks geleneğine göre haç işareti yapmayı bilmediği için ona gülmüşlerdir. Bu nedenle çocukları kendisini çok rahatsız hissetmiştir.³¹³

AİHM davaya konu olan ayinin herhangi bir şüpheye yer bırakmayacak şekilde dinî bir nitelik taşıdığını kabul etmiştir.³¹⁴ Davayı AİHS'in (P1-2) maddesinin

³⁰⁷ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 89.

³⁰⁸ a.e., par. 90.

³⁰⁹ Case of Perovy v. Russia, par. 1.

³¹⁰ a.e., par. 7.

³¹¹ a.e., par. 32.

³¹² a.e., par. 33.

³¹³ a.e., par. 14.

³¹⁴ a.e., par. 60.

kapsamında ele alan AİHM, bu hükmün ikinci cümlesinde güvence altına alınan hakka bir müdahale teşkil ettiğine kanaat getirmiştir.³¹⁵ Ardından başvuranların çocuklarını kendi dinî inançlarına uygun olarak eğitim ve öğretimini sağlama haklarına mevcut dava koşullarında saygı gösterilip gösterilmediğini belirlemiştir.³¹⁶

AİHM'e göre, başka bir Hristiyan mezhebine mensup olan ebeveynler için böyle bir tören sırasında önceden haber verilmeksizin yalnızca çocuklarının bulunması bile öznel olarak Devlet'in dinî inançlarına uygun eğitim ve öğretimi sağlama haklarına saygı duymadığını gösteriyor gibi görülmekle birlikte ayinin Devlet tarafından istihdam edilen öğretmenin yalnızca zımni onayı ile organize edilmesi ve gerçekleştirilmesi, kendi başına belirleyici bir öneme sahip değildir.³¹⁷

AİHM, yirmi dakikadan fazla sürmeyen ve bir defaya mahsus kısa bir tören sırasında hazır bulunmanın öğrenciler üzerinde bir etkisi olduğuna dair hiçbir kanıt bulamamıştır ve bu nedenle inançları henüz oluşturulma sürecinde olan çocuk üzerinde de bir etkisinin olup olmadığının makul olarak ileri sürülemeyeceğine kanaat getirmiştir.³¹⁸ Ayrıca AİHM çocuğun tören deneyiminde herhangi bir sistematik telkin veya zorlamaya dair de bir kanıt görememiştir.³¹⁹ AİHM meseleyi ebeveynlerin öznel algısı olarak kabul ederek AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâlini tespit edilmesi için yeterli bulmamıştır. Ayrıca AİHM, ebeveynlerin inançlarının öğretilerine uygun olarak çocuklarının yetiştirilmesi üzerindeki herhangi bir etkisini (psikolojik veya diğer etkiler) gösterebilecek bir kanıt eklediğini de belirtmiştir.³²⁰

AİHM elindeki tüm materyalleri ve tarafların beyanlarını göz önünde bulundurarak, mevcut davada ebeveynler açısından AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edilmediği sonucuna varmıştır. Ayrıca, bu iki başvurula ilgili olarak AİHS'in 9. maddesi kapsamında ayrı bir meselenin ortaya çıkmadığına hükmetmiştir.³²¹ Bu

³¹⁵ Case of Perovy v. Russia, par. 61.

³¹⁶ a.e., par. 62.

³¹⁷ a.e., par. 64.

³¹⁸ a.e., par. 65.

³¹⁹ a.e., par. 66.

³²⁰ a.e., par. 67.

³²¹ a.e., par. 69.

sebeple AİHM davayı düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı kapsamında ayrıca değerlendirmemiştir.

3.2. Konu Bakımından Davalar

Din eğitiminin farklı boyutlarına ilişkin AİHM'in önüne gelen davalar üzerinde yapılacak tasnif çalışmaları, başvuruların hangi konularda hangi konularda yoğunlaştığını anlamamız açısından fayda sağlayacaktır. Davaların içerik itibarıyla benzer hususları içermesi ise konuların tasnifini zorlaştırmaktadır.

Tablo 1- Konu Bakımından AİHM’de Ele Alınan Din ve Eğitim ile İlişkili Davalar													
Konu	Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/ Danimarka, 5095/71, 5920/72, 5926/72	X.v/Birleşik Krallık, 8010/7	Angeleni/İsviçre, 10491/83	Karaduman/Türkiye, 16378/90	Bernard ve Diğerleri/Lüksemburg, 17187/90	C.J., J.J., E.J./Polonya, 23380/94	Valsamis/Yunanistan, 21787/93	Efsratou/Yunanistan, 24095/94	Jimenez Alonso ve Jimenez Merino/İspanya, 51188/99	Dahlab/İsviçre, 42393/98	Saniewski/Polonya, 40319/98	Çiftçi/Türkiye, 71860/01	Şahin/Türkiye, 44774/98
Din Dersinin İçeriği			✓										
Muafiyet	Muafiyet Prosedürü												
	Din Dersinden Muafiyet		✓										
	Muafiyet Sonucu Oluşan Ayrımcılık				✓						✓		
	Dini Gerekçelerle Muafiyet	✓			✓	✓	✓	✓				✓	
Eğitim Ortamı: Okulda/Sınıfta Dinî Sembollerin Mevcudiyeti	Eğitim Çevresinde Dinî Sembol												
	Öğrencinin/Öğretmenin Dinî Kıyafetleri Meselesi		✓	✓					✓			✓	
Din Dersine Başlama Yaşı												✓	
Din Dersi Öğretmeninin Atanması													✓
Sınıfta Dinî İbadet													✓

Yukarıda yer verilen Tablo 1’den de görüldüğü üzere AİHM’e yapılan başvurular din eğitimi ile ilişkisi esas alınarak konu bakımından incelendiğinde; din dersinin içeriği, muafiyet, eğitim ortamı: okulda/sınıfta dinî sembollerin mevcudiyeti, din dersine başlama yaşı, din dersi öğretmenin atanması ve sınıfta dinî ibadet olmak

üzere altı başlık altında tasnif etmek mümkündür. AİHM’de ele alınan din ve eğitim ile ilişkili davalar incelendiğinde en fazla başvurunun muafiyet konusu olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, muafiyetin din ve eğitime ilişkin AİHM’e yapılan başvuruların odağındaki ana kavramlardan biri olmasıdır. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere AİHM’de din ve eğitime ilişkin davalar birden fazla başlık altında ele alınabilir. Bu davalara ilişkin konuların tasnifi yapılırken kişilerin başvurularında kullandıkları temel nedenler esas alınmıştır.

3.2.1. Din Dersinin İçeriği

AİHM’de çoğunlukla AİHS’in eğitim hakkı, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkını ve ayrımcılık yasağını düzenleyen maddeleri çerçevesinde yapılan başvurularda din dersinin içeriği konusu; zorunlu din dersi, sistematik telkin, dersin çoğulcu, eleştirel ve nesnel olması, ebeveynlik haklarına saygı, muafiyet vb. alanlarla ilişkili olarak ele alınmaktadır. Yapılan çalışmalarda konunun daha çok zorunlu din dersi³²² çerçevesinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Din dersinin içeriğine ilişkin özellikle son dönemde yapılan başvurularda AİHM’in dersi çoğulculuk, nesnellik ve eleştirelilik bakımından titizlikle incelendiği görülmektedir.

AİHM kararlarında din dersinin içeriği konusu sonraki dönemlerde gündeme gelmeye başladı. Din dersinin içeriğine ilişkin şikâyetler ve bundan dolayı dersten muafiyet talebiyle açılan ilk karar olan Angeloni/İsveç (1986) davasında AİHM/AİHK din dersinin içeriğini incelemiş ve konuyu sistematik telkin üzerinden değerlendirmiştir. Geçen 20 yıl kadar süre içerisinde benzer şikâyetlerle AİHM’in önüne gelen Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) ve Zengin/Türkiye (2008) davalarında ise AİHM’in odak noktasının din dersinin içeriği olduğu görülmektedir. AİHM’in odak noktasının din dersinin içeriği olması devletlerin bu konuda atacağı adımlar açısından önemlidir. Nitekim devletlerin din dersinin içeriklerini çoğulcu din eğitimi yaklaşımları doğrultusunda geliştirmesi bu noktada atılan önemli bir adımdır.

3.2.2. Muafiyet

³²² Bu konu hakkında bkz. Kaymakcan, Hendek, “European Court of Human Rights’ Judgements and Compulsory Religious Education in Turkey”, s. 1-11; Özenç, “AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu”, s. 191-226.

Muafiyetin din eğitimi davalarının odağındaki en temel kavramlardan biri olması, başvuruların en fazla bu konu çerçevesinde yapılmasına sebep olmuştur. AİHM davaları incelendiğinde muafiyet konusunun dört başlık altında ele alınabileceği görülmektedir. Bunları; muafiyet prosedürü, din dersinden muafiyet, muafiyet sonucu oluşan ayrımcılık ve dinî gerekçelerle muafiyet başlıkları altında toplamak mümkündür. Yukarıdaki tabloda tasnif edildiği üzere din dersinin içeriği başlığı altında yer verilen davalar içerik itibarıyla din dersinden muafiyet konusunu da kapsamaktadır. AİHM’de muafiyet konusu; inanca saygı, sistematik telkin, sosyal bütünleşme, damgalanma, takdir payı vb. alanlarla ilişkili olarak ele alınmaktadır. AİHM’de ebeveynlerin sadece din derslerinden değil; [seküler] ahlâk, cinsel eğitim, yüzme vb. derslerden de dinî inançları sebebiyle muafiyet talep ettikleri görülmektedir. Örneğin muafiyet konusunda ‘Dinî Gerekçelerle Muafiyet’ başlığı altında yer alan Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/Danimarka (1976) ve Konrad ve Diğerleri/Almanya (2006) davalarında, cinsel eğitim; Appel–Irrgang ve Diğerleri/Almanya (2009) davasında, ahlâk dersi; Bernard ve Diğerleri/Lüksemburg (1993) davasında, sosyal ve ahlâkî eğitim dersi; Osmanoglu ve Kocabaş/İsviçre (2019) davasında ise, yüzme dersi başlıkları değerlendirilmektedir.

3.2.3. Eğitim Ortamı: Okulda/Sınıfta Dinî Sembollerin Mevcudiyeti

Din ve eğitime ilişkin AİHM’e konu olan diğer bir bağlam da eğitim ortamında dinî sembollerin varlığıdır.³²³ Eğitim ortamında dinî sembollerin varlığı konusu AİHM’de; eğitim çevresinde dinî sembol ve öğrencinin/öğretmenin dinî kıyafetleri meseleleri olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir. İlgili davalarda dinî sembol ile kastedilen hususların bir dini temsil eden veya bir dine ait sembollerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda haç, başörtüsü ve Evanjelik inancına ilişkin afiş ve çıkartmaların AİHM davalarına konu olduğu görülmektedir. AİHM, konuya ilişkin başvuruları genellikle devletin takdir payı kapsamında değerlendirmektedir. Konunun devletin takdir payında değerlendirilmesine ve ihlal kararı verilmemesine

³²³ Bu konu hakkında bkz. Baltacı, “Avrupa Okullarında Dini Simgelerin Yasallığı”, s. 45-80; Serkan Ekiz, “AİHM’nin Din Dersleri ve Dinsel Semboller İle İlgili Kararlarına Yönelik Liberal Bir Okuma Denemesi”, *İzmir Barosu Dergisi*, C. LXXX, No: 2, 2015, s. 57-114.

verilebilecek en güzel örnek AİHM'in sınıfta haç bulunması ile ilgili olan Lautsi ve Diğerleri/İtalya davasıdır.

Başörtü davalarında konunun incelenme şeklinde, takdir payının yanı sıra farklı unsurların da odak noktası olduğu görülmektedir. Örneğin başörtüsüne ilişkin davalarda AİHM'in eğitim kurumlarının laik doğasını dikkate aldığı da görülmektedir. Bu durumda AİHM, eğitim kurumlarında ya da eğitim kurumlarına verilecek belgelerde başörtüsü kullanılmasını devletin laik doğasına aykırı kabul etmektedir. Özellikle başörtüsü davalarında AİHM'in din özgürlüğü hakkına dair devletin koyduğu sınırlamaları demokratik bir toplumda gerekli ve yasalara uygun kabul ettiği de görülmektedir. İlgili davalardan Dahlab/İsviçre (2001) davasında AİHM'in değerlendirmelerinde dikkat çeken bir husus da küçük yaştaki çocukların etkilenebileceği konusu olmuştur. Başörtü ve haç davalarına ilişkin karşılaştırmalı incelemeye tezimizin dördüncü bölümünde daha detaylı yer verilmiştir.

3.2.4. Din Dersine Başlama Yaşı

Din dersine başlama yaşına ilişkin AİHM'in önüne gelen tek dava, Kuran derslerine katılmak için on iki yaşını doldurma ve ilkokul belgesi alma şartına ilişkin Türkiye'deki mevzuata karşı açılan Çiftçi/Türkiye (2004) davasıdır. AİHS'in düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı ile ayrımcılık yasağı çerçevesinde yapılan başvuruyu AİHM, sistematik telkin ve devletin takdir payı kapsamında incelemiş ve davanın kabul edilemez olduğuna hükmetmiştir.

3.2.5. Din Dersi Öğretmeninin Atanması

Din dersi öğretmeninin atanmasına ilişkin AİHM'in önüne gelen tek dava, Fernandez Martinez/İspanya (2014) davasıdır. AİHM başvuruyu, AİHM, takdir payı kapsamında incelemiştir.

AİHM öğretmenlik sözleşmesinin yenilenmemesinden şikâyetçi olan başvuranın Katolik dinine mensup olmanın gerekliliklerini yerine getirmesi üzerinde durmuştur. AİHM'e göre, Kilise veya dinî cemaat temsilcileri, din dersi öğretmenlerinden sadakat bekleyebilir. Bu noktada öğretmenin kişisel görüşleri ile

cemaat düşüncesi arasında ortaya çıkabilecek bir tutarsızlık, öğretmen açısından bir güvenilirlik sorunu ortaya çıkarabilir. Bu durumda AİHM, başvuranın dininin gereklerine uygun olmayan davranışlarda bulunmasını (evlenmeme- dergide alenî yayın yapma) öğretmenlik sözleşmesinin yenilenmemesi için geçerli bir sebep olarak görmüş ve konuyu devletin takdir payında değerlendirerek ihlal edilmeme kararı vermiştir.

3.2.6. Sınıfta Dinî İbadet

Sınıfta dinî ibadet konusuna ilişkin AİHM'in önüne gelen tek dava Perovy/Rusya (2021) davasıdır. AİHS'in eğitim hakkını ve düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkını düzenleyen maddeler çerçevesinde yapılan başvuruda AİHM, törenin kısa bir sürmesi ve çocuklar üzerinde pek bir etkisi olmayacağı düşüncesiyle konuyu, sistematik telkin ile ilişkili olarak ele almıştır.

AİHM ilgili davada yapılan şikâyetleri, ebeveynlerin öznel algısı olarak değerlendirmiştir. Konuyu eğitim hakkı çerçevesinde inceleyen AİHM, ilgili davada ihlal edilmeme kararı vermiştir.

3.3. Başvurulan Maddeye Göre Davalar

Din ve eğitime ilişkin AİHM'e yapılan başvurular genellikle AİHS'in 8., 9., 10., 14. ve (P1-2) maddeleri çerçevesinde olmuştur. Bu maddeler dışında nadir de olsa AİHS'in diğer maddelerine ilişkin de başvuruların yapıldığı görülmektedir. Örneğin din dersinden muafiyete ilişkin Angeleni/İsveç (1986) davasında ayrıca hakların kötüye kullanımının yasaklanması hakkını düzenleyen 17. madde üzerinden de başvuru yapılmıştır.³²⁴

Davalarda genellikle 9. madde ile (P1-2) maddelerinin temel şikâyet maddesidir. Söz konusu diğer maddeler ise bu maddeler ile birlikte şikâyet konusu olmuştur. Başvurulan maddeye göre davalar belirlenirken dava açılışında temel olarak kullanılan maddeler temel alınmıştır.

³²⁴ Bkz. Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, s. 45.

İncelenen davalarda, AİHS'e sözleşmeciler tarafından bazılarının ikinci protokolde yer alan eğitim hakkı maddesini onaylamamasından kaynaklı bazı problemlerin yaşandığı tespit edilmiştir. Örneğin Osmanoglu ve Kocabaş/İsviçre (2019) davasında AİHM dinî gerekçelerle yüzme dersinden muafiyet hususunu, eğitim hakkı kapsamında incelenmesi gerektiğini ifade etse de düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı kapsamında incelemek durumunda kalmıştır.³²⁵ Bu durum eğitim hakkına ilişkin maddelerin düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı ile yakından ilişkili görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Tablo 2- Başvurulan Maddeye Göre AİHM'e Konu Olan Din ve Eğitim Davaları														
Madde	Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/Danimarka, 5095/71, 5920/72, 5926/72	X.v/Birleşik Krallık, 8010/7	Angeleni/İsviçre, 10491/83	Karaduman/Türkiye, 16378/90	Bernard ve Diğerleri/Lüksemburg, 17187/90	C.J., J.J., E.J./Polonya, 23380/94	Valsamis/Yunanistan, 21787/93	Efratiou/Yunanistan, 24095/94	Jimenez Alonso ve Jimenez Merino/İspanya, 24095/94	Dahlab/İsviçre, 42393/98	Saniewski/Polonya, 40319/98	Çiftçi/Türkiye, 71860/01	Şahin/Türkiye, 44774/98	Konrad ve Diğerleri/Almanya, 35504/03
Madde 9: Düşünce Vicdan ve Din Özgürlüğü	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Protokol 1 Madde 2 (P1- 2): Eğitim Hakkı	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Madde 8: Özel ve Aile Hayatına Saygı Hakkı	✓					✓							✓	✓
Madde 10: İfade Özgürlüğü		✓										✓		✓
Madde 14: Ayrımcılık Yasağı	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓

Tablo 2'de de gördüğü üzere AİHM'e yapılan başvurular çoğunlukla birden fazla madde üzerinden yapılmaktadır. Örneğin Şahin/Türkiye (2005) davasında tabloda yer alan tüm maddeler (madde 8, (P1-2), 9, 10 ve 14) üzerinden başvuru yapıldığı görülmektedir. Bu durum başvuranın hem mevzuattan hem erkek- kadın arasındaki ayrımcılıktan şikâyetinden kaynaklanmaktadır. Yüksek öğretim kurumlarında başörtü kullanımına ilişkin olarak açılan davada AİHM'in önceliği 9. madde ile (P1-2) maddesi olmuştur.

³²⁵ Case of Osmanoglu and Kocabaş v. Switzerland, par. 35.

Bu tabloya göre başvurularda en fazla referans gösterilen maddenin düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı; en az başvurunun ise ifade özgürlüğü hakkı olduğu anlaşılmaktadır. AİHS'in ayrımcılık yasağını düzenleyen 14. maddesinin bağımsız bir varlığı olmadığı hususu, tezimizin ikinci bölümünde açıklanmıştı. Din ve eğitime ilişkin davalar incelendiğinde ayrımcılık yasağının özellikle düşünce vicdan ve din özgürlüğü ve eğitim hakkı ile başvuru konusu olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Sonuç Bakımından Davalar

AİHM'e açılan davaları sonuçları bakımından; ihlal, ihlal edilmeme/red ve kabul edilemez olmak üzere tasnif etmek mümkündür. Davalar başvuranlar tarafından AİHS'in farklı maddeleri kapsamında şikâyet unsuru olmakla birlikte AİHM bu şikâyetleri uygun gördüğü maddeler üzerinden değerlendirmekte ve ona göre bir karar vermektedir.

Tablo 3- Sonuç Bakımından AİHM'e Konu Olan Din ve Eğitim Davaları

Kabul Edilemez	İhlal Edilmeme/Red Kararı	İhlal Kararı	Karar
	Madde 9		Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/ Danimarka, 5095/71, 5920/72, 5926/72
	Ek Protokol 1 Madde 2		X.v/Birleşik Krallık, 8010/7
	Madde 8		Angeleni/İsviçre, 10491/83
v	Madde 14		Karaduman/Türkiye, 16378/90
v	Madde 10		Bernard ve Diğerleri/Lüksemburg, 17187/90
	Madde 9		C.J., J.J., E.J./Polonya, 23380/94
	Ek Protokol 1 Madde 2		Valsamis/Yunanistan, 21787/93
	Madde 8		Efsratou/Yunanistan, 24095/94
	Madde 14		Jimenez Alonso ve Jimenez Merino/İspanya, 51188/99
v	Madde 10		Dahlab/İsviçre, 42393/98
v			Saniewski/Polonya, 40319/98
v	Madde 9		Çiftçi/Türkiye, 71860/01
	Ek Protokol 1 Madde 2		Şahin/Türkiye, 44774/98
v	Madde 8		Konrad ve Diğerleri/Almanya, 35504/03
	Madde 14		Folgero ve Diğerleri/Norveç, 15472/02
	Madde 10		Zengin/Türkiye, 1448/04
			Doğru/Fransa, 27058/05
v			Appel –İrrgang ve Diğerleri/Almanya, 45216/07
			Grzelak/Polonya, 7710/02
			Lautsi ve Diğerleri/İtalya, 30814/06
			Fernandez Martinez/İspanya, 56030/07
			Yalçın ve Diğerleri/Türkiye, 21163/11
			Osmanoğlu ve Kocabaş/İsviçre, 29086/12
			Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan, 4762/18, 6140/18
			Perovy/Rusya, 47429/09

Tablo 3’te de görüldüğü üzere AİHM, bazı şikâyetleri dayanaktan yoksun bularak kabul etmezken bazılarını ihlal bazılarını da ihlal edilmeme/red hükmü vermektedir. Tabloda yer alan sonuç, AİHM’in esasa ilişkin verdiği ihlal/ihlal edilmeme kararlarına ilişkindir.

Din ve eğitime ilişkin AİHM davalar sonuç bakımından değerlendirildiğinde, çok az sayıda kararın (beş karar) AİHS hükümlerinin ihlal edilmesi ile sonuçlandığı görülmektedir. İhlal kararları incelendiğinde dava içeriklerinin din dersinin içeriği ve muafiyete ilişkin hususlarda olduğu anlaşılmaktadır. AİHM'in günümüzde de sıklıkla tartışılan din derslerinin içeriklerinin çoğulcu, nesnel ve eleştirel olması noktasında titiz davranmakta ve buna uygun olmadığını düşündüğü durumlarda ihlal kararı verdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra AİHM'in ihlal davalarında gündeme gelen diğer bir hususun da özellikle zorunlu din dersinden muafiyet sistemleri olduğu

anlaşılmaktadır. AİHM'in ebeveynlerin dinlerini açıklamak zorunda olma, ders kitaplarını inceleme vb. birtakım güçlükleri olan muafiyet haklarını AİHS'e aykırı olarak ihlal kararı verdiği görülmektedir.

AİHM kararları incelendiğinde muafiyet ile verilen ihlal kararlarının din dersinden muafiyet konusuna ilişkin kararlar olduğu anlaşılmaktadır. Konu seküler değerlerin korunması ile ilişkili olduğunda – örneğin; seküler derslerden (cinsel eğitim, yüzme vb.) muafiyet – AİHM'in büyük oranda ihlal edilmeme/red kararı verdiği görülmektedir. Yani AİHM din dersinden muafiyete ilişkin kararlarda genellikle sözleşmecî tarafların AİHS hükümlerini ihlal ettiğine hükmederken, seküler derslerden muafiyet hususunda AİHS hükümlerine uygun davrandığı sonucuna varmıştır.

Tezimizin AİHM'e konu olan din ve eğitim davalarına ayrılan bu bölümünde, kronolojik, konu, madde ve sonuç bakımından davaların tasnifleri ortaya konulmuş ve davaların içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan tasniflerde AİHM içtihatlarının zaman içinde değişim gösterdiği, AİHM'e yapılan başvuruların daha çok muafiyet ve din dersinin içeriği ekseninde olduğu, başvurularda en fazla referans gösterilen maddenin düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı (madde 9) ile eğitim hakkı (P1-2) kapsamında şikâyet yapıldığı ve sonuç bakımından ihlal edilmeme/red kararının çoğunlukta olduğu anlaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÇOĞULCULUK ANLAYIŞI DOĞRULTUSUNDA AİHM'İN DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMI

AİHM din ve eğitime ilişkin kararlarında belli asgarî standartlar belirleyerek bu konuda genel bir çerçeve çizmektedir. AİHS'in sözleşmecî taraflar üzerindeki idarî ve siyasî bağlayıcılığı, günümüzde ilgili ülkelerdeki din eğitimi uygulamalarının şekillenmesinde AİHM kararlarının önemli bir aktör haline gelmesine neden olmuştur. Türkiye'de, Zengin/Türkiye (2008) ve Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davası sonrası değişen DKAB programları bu duruma güzel bir örnek teşkil etmektedir. Çoğulculuk anlayışı doğrultusunda AİHM kararlarının din eğitimi uygulamalarının şekillenmesindeki yansıması, AİHM'in din eğitime ilişkin ortaya koyduğu prensipler ve mevcut din eğitimi problemlerini yorumlama biçimine dair tartışma bu bölümün temelini oluşturmaktadır. AİHM'in din ve eğitime ilişkin kararlarında sıklıkla karşımıza çıkan din ve inanç kavramları, din eğitimi hakkının kapsamı ve sınırlılıkları vb. hususların ortaya konulması, eğitime ilişkin AİHM'in yaklaşımını anlamaya katkı sağlayacaktır.

4.1. Din Eğitimi Hakkının Çerçevesi

Din eğitimi hakkının çerçevesi, konuya ilişkin AİHM'e gelen davalar ve AİHM'in bu davaları ele alış şekli ile giderek daha da netleşmeye başlamıştır. Bu başlıkta AİHM'in konuya ilişkin davalarından hareketle din eğitimi hakkının çerçevesi; din eğitimi hakkının kapsamı ve sınırlılıkları kapsamında ortaya konulacaktır.

4.1.1. AİHM'de Din Eğitimi Hakkının Kapsamı

AİHM'de din eğitimi hakkının kapsamı, din ve inanç kavramlarına yüklenen anlam ile yakından ilişkilidir. Nitekim AİHM, din eğitimi hakkının ihlali iddiası ile yapılan başvurularda davacıların dinlerinin bir din ya da mezhep kabul edilip edilmediğini de inceleme konusu yapmaktadır.

4.1.1.1. AİHM Kararları Çerçevesinde Din ve İnanç

Din ve inanç kavramlarına yönelik teorik çerçeve AİHM’de özellikle AİHS’in düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı ile eğitim hakkına ilişkin davalarında ortaya koyulmaktadır. Dolayısıyla AİHM’in din ve eğitime ilişkin davalarında din ve inanç kavramlarına verdiği anlamı ve din ve inanç ile ne kastettiğini bilmek, tezimiz çerçevesinde inceleyeceğimiz davaları doğru anlamakta ve AİHM’in bu konudaki tavrını ortaya koymakta fayda sağlayacaktır.

4.1.1.1.1. Din ve İnanç Kavramlarına Yüklenen Anlam

AİHM’in din ve inanç kavramlarına ilişkin anlamlandırma biçimi tanımlama yapmaktan ziyade çerçeve belirleme şeklinde olmuştur. Bununla birlikte AİHM’in bu kavramları tanımlamayıp aşağıda ifade edeceğimiz birtakım kıstaslar belirlemekle yetinmesi, din kavramı noktasında belirlediği kıstaslara uymayan bazı konularda esnek bir alan oluşturma düşüncesinin bir sonucu olarak algılanabilir.¹

İnanç terimi; düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı kapsamında AİHS’in 9. maddesinde yer almaktadır. Dinî veya felsefî kanaatler kavramı ise, AİHS’in eğitim hakkı kapsamında (P1-2) maddesinde yer almaktadır.² AİHM, AİHS’in (P1-2) maddesine göre ‘kanaatler [convictions]’ kelimesinin kendi içinde AİHS’in ifade özgürlüğü hakkını garantiye alan 10. maddesinde³ kullanıldığı şekliyle kanaatler [opinions] ve görüşler [ideas] kelimeleri ile aynı anlamda olmadığını; düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkını güvence altına alan 9. maddede geçen ‘inançlar [beliefs]’ terimine daha yakın olduğunu belirtmiştir.⁴ AİHM, AİHS’in 9. maddesi ile (P1-2) maddesi anlamında, inanç terimini “belirli bir düzeyde ikna gücü, ciddiyet, tutarlılık ve önem” derecesine ulaşmış görüşleri ifade etmek için kullanmıştır.⁵ Buradan

¹ Ağırbaşı, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde Din ve Vicdan Özgürlüğü”, s. 86.

² Case of Valsamis v. Greece, par. 25.

³ “1. Herkes ifade özgürlüğü hakkına sahiptir. Bu hak, kamu makamlarının müdahalesi olmaksızın ve ülke sınırları gözetilmeksizin, kanaat özgürlüğünü ve haber ve görüş alma ve de verme özgürlüğünü de kapsar...” Bkz. “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”, md. 10.

⁴ Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom, Application no. 7511/76; 7743/76, (European Court of Human Rights 25 Şubat 1982), par. 36, (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-5745,05.09.2020>.

⁵ Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom, par. 36; Bernard and Others v. Luxembourg, s. 73; Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 58.

hareketle AİHM'in bir görüşü inanç kabul edip incelemesi için belli bir düzeyde 'ikna gücü [level of cogency]', 'ciddiyet [seriousness]', 'tutarlılık ve önem [cohesion and importance]' şartlarını taşıması gerektiği anlaşılmaktadır. Devletler nesnel ve tarafsız olma yükümlülüğü doğrultusunda bu sayılan özelliklere sahip olan her türlü din veya inancı, meşruluğunu tartışmaksızın 9. madde kapsamında ele almak durumundadır.⁶ Burada Yehova Şahitleri'nin meşruluklarını kanıtlamak için Avusturya aleyhine açtıkları dava güzel bir örnektir.⁷ İlgili davada AİHM, devletlerin yeni kurulan ve bilinmeyen dinî grupların sağlam bir statü elde etmeleri için 10 yıllık bir geçmişe sahip olmaları gerekliliği şartını kabul etmekle birlikte Yehova Şahitleri'nde olduğu gibi ulusal ve uluslararası alanda uzun süredir var olan dinî gruplarda bu sürenin gerekliliğini haklı bulmamaktadır.⁸

AİHM'e göre, 'felsefî kanaatler/inançlar [philosophical convictions]' ifadesi, 'demokratik bir toplumda' korunmaya değer ve insan haysiyeti ile bağdaşır nitelikte bir inanış olmalı; ayrıca çocuğun temel eğitim hakkı ile çelişmemelidir.⁹ Bu bağlamda Zengin/Türkiye (2008) davasında AİHM'in Alevîlik hakkındaki değerlendirmesi şöyledir:

“Alevî inancının Türk toplumu içerisinde derin kökenleri olan bir dinî kabul olduğu ve kendine özgü nitelikleri bulunduğu konusunda taraflar arasında herhangi bir tartışma yoktur. Bu nedenle de okullarda öğretilen İslam'ın Sünnî anlayışından farklıdır. Kuşkusuz Alevîlik belirli bir düzeyde inandırıcılık, ciddiyet, tutarlılık ve önem arz eden bir mezhep veya bir “inanç” değildir (Bkz. *Campbell ve Cosans*, yukarıda anılan, § 36). Bu bağlamda AİHS'in 1 No.'lu Ek Protokol 2. maddesinin 2. cümlesi anlamında “dinî kanaatler” ifadesi bu inanca uygulanabilir”¹⁰

⁶ “Guide on Article 9 of the European Convention on Human Rights: Freedom of Thought, Conscience and Religion”, s. 9.

⁷ Case of Religionsgemeinschaft Der Zeugen Jehovas and Others v. Austria, Application no. 40825/98, (European Court of Human Rights 31 Ekim 2008), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-88022>, 09.08.2024.

⁸ a.e., par. 98; “İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi”, **İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Bülteni**, (09.2008), Sayı: 4, s. 7, (Çevrimiçi) <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/publication/18-insan-haklar-bulteni-ekim-2008-say-4/>, 09.08.2024.

⁹ Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom, par. 66.

¹⁰ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 66.

Buna göre AİHM’de Alevîlik, Türk toplumu içinde önemli yeri olan bir dinî kanaat olarak kabul edilerek inceleme konusu yapılmaktadır. Buradan hareketle AİHM’in Alevîlik’in ne olduğu hakkında da kesin bir tavır takınmaktan kaçınarak dinleri tanımlama konusundaki geri durduğu görülmektedir.

AİHM din ve eğitime ilişkin birçok kararında, din özgürlüğünün esas olarak kişisel vicdan konusunu içerdiğini belirtmekle birlikte, “dinini yalnız ve özel olarak veya başkalarıyla birlikte toplumda ve aynı inancı paylaşan insanların içinde göstermesini”¹¹ de içerdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte AİHS’in 9. maddesi, “bir din veya inançtan kaynaklanan veya esinlenen her eylemi korumamaktadır.”¹² AİHM Karaduman/Türkiye (1993) ve Şahin/Türkiye (2005) davalarında; “AİHS’in 9. maddesinin, 1. paragrafındaki hükmündeki ‘uygulama [pratiques/practice]’ teriminin din ya da inanç güdüsüyle yapılan her eylemi kapsamadığını, eylemlerin söz konusu inancı doğrudan ifade etmesi gerektiğini ve sadece inanç güdüsüyle veya etkisiyle yapılan her eylemin de 9. maddenin koruma alanına girmeyeceğini”¹³ belirtmiştir. Görüldüğü üzere din ve eğitime ilişkin verdiği kararlarında AİHM, bir din ya da inancın tezahür olarak kabul edilebilmesi için o eylemin din veya inancın zorunlu ifadesi olması ve din veya inançla yakından bağlantılı olması gerektiğini belirtmiştir. AİHM, davalardaki bu zorunluluk ve ilişkiyi tespit etmeye çalışarak kararlarını buna göre vermiştir.¹⁴

4.1.1.1.2. Din ve İnancın Kapsamı

AİHM kararlarında din ve inanç alanı; geleneksel dinler, din dışı inanışlar, felsefî inançlar vb. oldukça kapsamlı bir çerçevede ele alınmaktadır. AİHM, Hristiyanlık¹⁵, Yahudilik¹⁶, İslamiyet¹⁷, Hinduizm¹⁸, Sihizm¹⁹ vb. geleneksel dinler ile

¹¹ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 105.

¹² Case of Dogru v. France, par. 61; Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 105.

¹³ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 105; Karaduman v. Turkey, s. 93.

¹⁴ Case of Osmanoglu and Kocabaş v. Switzerland, par. 41.

¹⁵ Bkz. Case Of Fernández Martínez v. Spain; Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark.

¹⁶ Bkz. Case of Cha’are Shalom ve Tsedek v. France.

¹⁷ Bkz. Case of Leyla Şahin v. Turkey; Dahlab v. Switzerland.

¹⁸ Bkz. Chauhan v. The United Kingdom, Application no. 11518/85, (European Court of Human Rights 7 1988), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-201,08.08.2023>.

¹⁹ Bkz. Phull v. France, Application no. 35753/03, (European Court of Human Rights 11 Ocak 2005), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-77018,08.08.2023>.

Yehova Şahitliği²⁰, Scientology Kilisesi²¹, Tanrısal Işık Merkezi²² vb. inanç sistemlerine dayanan başvuruları tartışma yapmaksızın din ya da inanç olarak kabul etmiş ve incelemiştir.²³ AİHM pasifizm²⁴, veganizm²⁵, druidizm²⁶, kominizm²⁷, laikliğe bağlılık²⁸ vb. din dışı inançları da AİHS kapsamında ele almıştır. Bunlar dışında AİHM, AİHS'in koruma alanının 'ateistler [atheists]', agnostikler [agnostics]', 'kuşkucular [sceptics]' ve 'ilgisizleri [the uncorcerned]' de kapsadığını açıkça belirtmiştir.²⁹

Bunlara karşılık AİHM, X/Birleşik Krallık (1977) davasında, Wicca inancına sahip olduğu; X/Almanya (1970) başvurusunda ışığa tapmakta olduğunu savunan mahkumların başvurularını bu inancın varlığını ispat edemediği gerekçesi ile kabul edilemez bulmuştur.³⁰ İlgili davada AİHM, din ve vicdan özgürlüğü kapsamında verilen hakların kötüye kullanılmaması için "tanımlanabilir [identifiable]" olma esasını temel almaktadır.³¹ Bu durumda kişinin sahip olduğunu iddia ettiği din ya da inancı nasıl ispat edeceği meselesi ortaya çıkmaktadır. Bu mesele; farklı ülkelerde kurumsal manada din kavramının farklı şekillerde tanımlanması, din ve inanç kavramlarının AİHM'de tam bir tanımının olmayışı ve AİHM'in bir din ya da inancın varlığını kabul etmek için neler istediğini ayrıntılı olarak belirlememesinden kaynaklı muğlaklık içermektedir. Esasen Batı hukuk kültüründe, laik bir toplumda kamu

²⁰ Bkz. Case of Kokkinakis v. Greece, Application no. 14307/88, (European Court of Human Rights 25 Mayıs 1993), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57827>, 30.06.2023.

²¹ Bkz. X. and Church of Scientology v. Sweden, Application no. 7805/77, (European Court of Human Rights 05 Mayıs 1979), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-73995>, 08.08.2023.; Keller v. Germany, Application no. 36283/97, (European Court of Human Rights 04 Mart 1998), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-416>, 08.08.2023.

²² Bkz. Omkrananda and Divine Light Zentrum v. Switzerland, Application no. 8118/77, (European Court of Human Rights 13 Eylül 1981), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-74403>, 08.08.2023.

²³ Özenç, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve İnanç Özgürlüğü**, s. 33.

²⁴ Bkz. Case of Valsamis v. Greece; Case of Efstratiou v. Greece.

²⁵ Bkz. W. v. The United Kingdom, Application no. 18187/91, (European Court of Human Rights 10 Şubat 1993), (Çevrimiçi), <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-1503>, 08.08.2023.

²⁶ Bkz. Chappel v. The United Kingdom, Application no. 12587/86, (European Court of Human Rights 14 Temmuz 1987), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-481>, 08.08.2023.

²⁷ Bkz. Hazar and Açık v. Turkey, Application no. 16311/90 16312/90 16313/90, (European Court of Human Rights 11 Ekim 1991), (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-1178>, 08.08.2023.

²⁸ Case of Lautsi and Others v. Italy.

²⁹ Bkz. Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 104.

³⁰ X. v. Federal Republic of Germany, Application no. 4445/70, (European Court of Human Rights 01 Nisan 1970), par. 6, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-3123>, 08.08.2023; X. v. The United Kingdom, Application no. 7291/75, (European Court of Human Rights 04 Ekim 1977), s. 56, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-74370>, 08.08.2023.

³¹ Özenç, "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde İnanç Özgürlüğü ve Türkiye", s. 27.

otoritelerinin dinî bir dogma veya ahlâkî inançta neyin doğru olup olamayacağını belirlemekten kaçınması gerektiğine dair köklü bir inanış vardır.³² Bu inanışı benimseyen AİHM'in din ve inanç konularında karar vermek için kendisine esnek bir alan açtığı görülmektedir.

4.1.2. AİHM'de Din Eğitimi Hakkının Sınırları

AİHS'in (P1-2) maddesinde yer alan eğitim hakkı hiçbir sınırlamaya tabi tutulmazken; 9. maddesi kapsamındaki bireyin din veya inancını açığa vurma özgürlüğü, birtakım sınırlandırmalara tabi tutulmaktadır.³³ Daha önce de ifade edildiği üzere, din veya inancını açığa vurmanın ibadet, öğretim vb. farklı yolları bulunmaktadır. Konumuz çerçevesinde din veya inancını öğretim yoluyla açığa vurma hakkı, bu bağlamda sınırlandırmaya tabii tutulan haklardandır.

AİHM'in tespitine göre dinî veya felsefî inançlara ilişkin bilgiler, özel hayatın en mahrem yönlerini içermektedir.³⁴ Dolayısıyla AİHM'de bu kanaatlere yönelik haklar özel bir önem arz etmektedir. AİHM'de din eğitimi hakkı önemli olmakla birlikte “doğası gereği devlet tarafından düzenleme yapılmasını gerektirdiğinden,”³⁵ bu hak mutlak değildir ve zımnen kabul edilen bazı sınırlamalara tabi olabilir. AİHM Şahin/Türkiye (2005) davasında sınırlama gerektirecek unsurları açıkça ifade etmektedir: “Mahkeme, başvuranın 9. madde kapsamındaki hakkına müdahale edilip edilmediğini ve eğer müdahale ediliyorsa, müdahalenin “kanunla öngörülmüş” olup olmadığını, meşru bir amaca yönelik olup olmadığını ve Sözleşme'nin 9. maddesinin 2. fıkrası anlamında “demokratik bir toplumda gerekli” olup olmadığını değerlendirmelidir.”³⁶

AİHM din veya inanca dair konularda herhangi müdahalenin gerekliliğinin varlığını ve kapsamını değerlendirmede yerel mercilere belli bir takdir payı

³² Javier Martinez Torron, Rafael Navarro Valls, “The Protection of Religious Freedom under the European Convention on Human Rights”, *Revue Générale de Droit*, C. XXIX, No: 3, 1998, s. 318.

³³ Arslan, *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde Din Özgürlüğü*, s. 3.

³⁴ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 98.

³⁵ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 75.

³⁶ a.y.

bırakmıştır.³⁷ Nitekim eğitim kurumları, toplumun gereksinimlerine göre zaman ve mekânda değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla yerel merciler bu konuda belli bir takdir payından yararlanmakla³⁸ birlikte son karar merci AİHM'dir.³⁹ AİHM, getirilen sınırlamaların ilgili kişiler bakımından meşru bir amaç güttüğüne ve öngörülebilir olduğuna inanmalıdır. Bununla birlikte AİHS'in 8., 9., 10. ve 11. maddelerindeki tutumundan farklı olarak AİHM, (P1-2) maddesi kapsamında 'meşru amaçlar'ın tamamını sıralamak zorunda değildir. Üstelik, ancak başvuru yollar ile güdülen amaç arasında makul bir orantısallık ilişkisi bulunduğu takdirde, bu türden bir sınırlama, (P1-2) maddesi ile uyumlu olacaktır.⁴⁰ Bu türlü sınırlamalar, AİHS'de ve Ek Protokolleri'nde benimsenen diğer haklarla da çatışmamalı ve bu hükümler bir bütün olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla (P1-2) maddesi, gerektiğinde, AİHS'in özellikle 8., 9. ve 10. maddelerinin ışığında ele alınmalıdır.⁴¹

AİHM din ve eğitime ilişkin verdiği kararlarında bu sınırlamaların gerekliliğine işaret etmiştir. Örneğin AİHM Karaduman/Türkiye (1993) davasında: "bir dinin tezahürünü farklı dine mensup öğrenciler arasında huzurlu ortak yaşamı sağlamak ve böylece kamu düzenini ve diğerlerinin haklarını korumak amacıyla böyle bir tezahürün yeri ve şekline sınırlamalar getirerek düzenleyebileceğini"⁴² ifade etmiştir.

Daha önce de ifade edildiği üzere AİHS'in 9. maddesinin birtakım zorunlu tedbir ve yasayla kısıtlanabileceği belirtilmiştir. AİHM devlet müdahalesi gerektiren bir sınırlamanın AİHS'e aykırılığını sorgulamak için şu 4 soruyu sormaktadır:

- 1- Söz konusu hakka yönelik bir müdahale var mıdır?
- 2- Eğer bir müdahale varsa bu müdahale kanun tarafından öngörülmüş müdür (yasal bir zorunluluk mudur)?

³⁷ Case of Otto- Preminger Institut v. Austria, Application no. 13470/87, (European Court of Human Rights 20 Eylül 1994), par. 50, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57897>, 08.08.2023.

³⁸ Case of Fernández Martínez v. Spain, par. 125.

³⁹ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 154; Case of Fernández Martínez v. Spain, par. 125.

⁴⁰ Case of Fernández Martínez v. Spain, par. 125; Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 154.

⁴¹ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 155.

⁴² Karaduman v. Turkey, s. 108.

3- Müdahale, maddede yer alan meşru amaçların kaç tanesine yöneliktir?

4- Tüm bu koşullar sağlandığı takdirde müdahale, demokratik bir toplumda zorunlu ve ölçülür sayılabilir mi?⁴³

Din eğitime getirilen sınırlamalar AİHS'in 9. maddesinde ifade edildiği şekliyle yasal zorunluluk, demokratik toplumda gereklilik ve meşru bir amaca dayalı sınırlandırma başlıkları altında ele alınabilir.

4.1.2.1. Yasal Zorunluluk

AİHS'de yer alan yasal zorunluluk AİHM'de, kanunla öngörülme [rescribed by law] ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ifade uygulanan tedbirlerin yasa da hukukî bir dayanağı olup olmaması ile ilgilidir. Kanunla öngörülme ifadesi, yalnızca tartışma konusu tedbirin iç hukukta bir dayanağı olmasını gerektirmekle kalmaz, aynı zamanda söz konusu kanunun özelliklerine de değinir.⁴⁴ AİHM The Sunday Times/Birleşik Krallık (1979) davasında kanunla öngörülme ifadesini şöyle değerlendirmiştir:

“AİHM'in görüşüne göre “kanunen öngörülme” ifadesinden şu iki şart ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, kanun yeterince erişilebilir olmalıdır: vatandaş belli bir olaya uygulanacak hukuksal kurallar konusunda yeterli bir bilgiye sahip olabilmelidir. Ayrıca, bir norm şayet vatandaşın davranışını düzenlemesini temin edecek kadar yeterli bir sarıhlikle (açıklıkla) formüle edilmemişse “kanun” olarak değerlendirilemez...”⁴⁵

Buradan hareketle yasal zorunluluğun uygulanabilmesi için kanunun erişilebilir -yasal konularda bilgiye ulaşılabilir- ve açık nitelikte olması gerekliliği anlaşılmaktadır. Nitekim çoğu kanunun ifadeleri mutlak anlamda açık değildir. Çok katı olmama ve değişen koşullara ayak uydurma ihtiyacından dolayı, birçok kanun, az

⁴³ Öktem, **Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü**, s. 339.

⁴⁴ Case of Osmanoglu and Kocabaş v. Switzerland, par. 50.

⁴⁵ Case of The Sunday Times v. The United Kingdom, Application no. 6538/74, (European Court of Human Rights 26 Nisan 1979), par. 49, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57584,08.08.2023>.

veya çok, muğlak terimlerle ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu tür yasal düzenlemelerin yorumu uygulamaya bağlı kılınmıştır.⁴⁶

AİHM, din ve eğitime ilişkin davalarda başvuranların itiraz ettikleri birtakım tedbirlerin yasal dayanağı olduğu kanaatine varmıştır. Örneğin AİHM, İslam dininin bir gereği olarak derslerde başörtüsü takma yasağını yasal zorunluluk kapsamında değerlendirmiştir. Konuya ilişkin Dahlab/İsviçre (2001), Şahin/Türkiye (2005), Doğru/Fransa (2008), Karaduman/Türkiye (1993) davalarında AİHM sınırlamaların amacını yasalara uygun görerek başvuranların itirazlarını reddetmiştir.

AİHM'in din ve eğitime ilişkin yasal zorunluluk kapsamında kabul ettiği diğer bir konu, muafiyet talep edilen dersler hakkında olmuştur. AİHM'in dinî sebeplerden dolayı dersten muafiyet konusundaki Osmanoğlu ve Kocabaş/İsviçre (2017) davası, bu duruma güzel bir örnektir. İki dindar Müslüman Türk vatandaşı tarafından reşit olmayan kızlarını karma yüzme derslerine gönderme zorunluluğunun dinî inançlarına aykırı olduğu gerekçesiyle bu derse göndermeyip para cezası almaları üzerine açılan bu davada AİHM, itiraz edilen tedbirin yeterli yasal dayanağı olduğuna kanaat getirmiş ve yasal dayanakta yüzmenin zorunlu jimnastik ve spor derslerinin bir parçasını oluşturduğunu belirterek başvuranların itirazlarını reddetmiştir.⁴⁷

AİHM'in yasal zorunluluk kapsamında değerlendirdiği diğer bir konu da din dersine başlama yaşı hakkındadır. Bu bağlamda açılan Çiftçi/Türkiye (2004) davasında AİHM, Kuran kursuna gidenlerin ilkokul bitirme belgesi almış olmalarına ilişkin yasal gerekliliğin, eğitim hakkını ihlâl etmediğine kanaat getirerek başvuruyu açıkça dayanaktan yoksun bulmuştur. AİHM, söz konusu sınırlamayı devletin takdir payına bırakarak, söz konusu sınırlamanın Kuran Kursuna gitmek isteyen öğrencilerin ilkokulda okutulan din dersi ile belli “olgunluğa” erişmelerini sağlamaya yönelik olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, dinî eğitimi önlemeye yönelik bir sistematik telkin girişimi oluşturmaz. Bu çerçevede AİHM söz konusu sınırlamayı, aslında küçüklerin pek çok şeyi merak ettikleri ve dahası kolayca etkilenebilecekleri bir yaşta

⁴⁶ Case of Kokkinakis v. Greece, par. 40; Case of Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland, par. 52.

⁴⁷ Case of Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland, par. 53.

olmalarından dolayı olası telkinlere maruz kalmamalarını amaçlamak olarak değerlendirmektedir.⁴⁸

4.1.2.2. Demokratik Bir Toplumda Gerekli Olma

AİHS'in 9. maddesinin 2. fıkrası; düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkına herhangi bir müdahale olması için bu müdahalenin demokratik bir toplumun gerekli gördüğü ölçüler çerçevesinde olması gerektiğini açıkça ifade etmiştir. AİHM'in ifadesiyle; "...bir ve aynı nüfus içinde birkaç dinin bir arada bulunduğu demokratik bir toplumda, çeşitli grupların çıkarlarını uzlaştırmak ve herkesin inançlarına saygı gösterilmesini sağlamak için bu özgürlüğe kısıtlamalar getirilmesi gerekebilir."⁴⁹ Bu gereklilik, hem AİHS'in 9. maddesinin 2. paragrafı, hem de AİHS'in 1. maddesince devletin, yetkisi çerçevesinde, AİHS'de tanımlanan hak ve özgürlükleri koruma yükümlülüğüne uygundur.⁵⁰

AİHM'in din ve eğitime ilişkin verdiği kararlarında bu prensibin uygulandığını görülmektedir. Örneğin AİHM, Dahlab/İsviçre (2001) kararında devletlerin başörtüsü kullanmaya birtakım sınırlamalar koyma yetkisi olduğunu tespit etmiştir.⁵¹ Etkilenmeye açık küçük çocukların sınıfında görevli bir öğretmenin kıyafeti ile ilgili olan bu davada AİHM, diğer konuların yanı sıra öğretmenin başörtüsü kullanmasının temsil ettiği 'güçlü bir dış sembol [powerful external symbol]' üzerinde durmuş ve bunun bir tür başkalarını dinî inancından vazgeçirme etkisi oluşturup oluşturmayacağını sorgulamıştır. Üstelik AİHM başörtüsü kullanmanın, öğretmenlik görevi olan çocuklara saygı, hoşgörü, vb. değerleri aktarma ile pek de bağdaşır olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla AİHM, başvuranın öğretmenlik yaparken başörtüsü kullanmasını yasaklayan işlemin 'demokratik bir toplumda gerekli' olduğuna kanaat getirmiştir.⁵²

⁴⁸ Çiftçi v. Turkey, s. 2, 3.

⁴⁹ Case of Dogru v. France, par. 62.

⁵⁰ Case of Kokkinakis v. Greece, par. 33; Case of Grzelak v. Poland, par. 86.

⁵¹ Dahlab v. Switzerland, s. 11.

⁵² Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 111; Dahlab v. Switzerland, s. 13.

4.1.2.3. Meşru Bir Amaca Dayalı Sınırlama

AİHS'in 9. maddesinin 2. fıkrası, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkının meşru bir amaca dayandığı takdirde sınırlandırılabilirliğini açıkça ifade etmiştir. AİHM'e göre bir müdahale, 'zorunlu bir toplumsal ihtiyaca [necessary in a democratic society]' cevap veriyorsa ve özellikle de izlenen meşru amaç [legitimate aim] ile orantılıysa ve yerel makamlarca bunu haklı çıkarmak için ortaya atılan nedenler 'ilgili ve yeterli [relevant and sufficient]' ise meşru bir amaç için gerekli olarak kabul edilecektir.⁵³ Tüm bu açılardan ilk değerlendirmeyi yapmak ulusal makamların görevi olmakla birlikte, müdahalenin gerekli olup olmadığına ilişkin nihaî değerlendirme, AİHS'in gerekliliklerine uygunluk açısından AİHM'in incelemesine tabidir. Bu değerlendirmede yetkili ulusal makamlara bir takdir payı bırakılmalıdır.⁵⁴ Din ve eğitime ilişkin davalar incelendiğinde, AİHM'in çoğunlukla sözleşmecî tarafların takdir payını göz önünde bulundurduğu anlaşılmaktadır.

AİHM'in meşru amaç kapsamı genişlik arz etmektedir. Örneğin, sözleşmecî tarafların öğrencilerin din ve ahlâk dersi öğrenimi görmelerini sağlamasını, meşru amaç kapsamında kabul etmektedir. İsveç okulunda zorunlu olarak okutulan din dersinin Hristiyanlıkla ilgili bilgileri öğretmeyi amaçlayan bir ders olduğu iddiasıyla ateist başvuranın kızının zorunlu din bilgisi dersinden muaf tutulmasının reddedilmesi üzerine açılan Angeleni/İsveç (1986) davasında AİHM/AİHK, İsveç politikasının amacının tüm çocukların din konusunda belli seviyede eğitim alması olduğunu ifade etmiş ve bunun AİHS'in amacı açısından meşru olduğu kararını vermiştir.⁵⁵

İncil'e güçlü bir şekilde bağlı olan ve okullardaki cinsel eğitim dersinin inançlarına uymadığından şikâyetle açılan Konrad ve Diğerleri/Almanya (2006) davasında AİHM başvuruların AİHS hükümlerinden herhangi biri kapsamındaki haklarına bir müdahalenin, AİHS'in 8 § 2 maddesi ve 9 § 2 maddesi uyarınca, çocukların eğitiminin sağlanmasında kamu yararı göz önünde bulundurularak

⁵³ Case of Fernández Martínez v. Spain, par. 124.

⁵⁴ a.e., 125.

⁵⁵ Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, s. 51.

yasalarca sağlandığı ve demokratik bir toplumda gerekli olduğu gerekçesiyle haklı olacağını tespit etmiştir.⁵⁶

Yine, üniversitelerdeki başörtüsü takma yasağına ilişkin Şahin/Türkiye (2005) davasında AİHM öncelikle çoğulculuk, başkalarının haklarına saygı ve özellikle eşitlik değerlerinin öğretiminin yapıldığı üniversitelerin laik doğasını koruma istekleri doğrultusunda başörtüsü gibi dinî kıyafetlerin bu ortamda kullanımına müsaade edilmesini ilgili değerlere uygun bulmamasının makul olarak değerlendirilebileceğine kanaat getirmiştir. Bundan yola çıkarak AİHM bahsedilen davada, meşru amaçlar ile izlenen yol ve müdahale arasındaki ilişkiyi incelemiştir.⁵⁷ AİHM, üniversite yetkilileri yerine görüş belirtmenin kendisinin görevi olmadığını ve öğrenim çevresiyle olan ilişkileri nedeniyle, üniversite yetkililerinin ihtiyaçları belirleme konusunda, ilke olarak, daha yetkin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, AİHM, itiraz edilen müdahalenin öncelikle başkalarının hak ve özgürlükleri ile kamu düzeninin korunmasına yönelik meşru amaçlar taşıdığını kabul ettiği etmektedir.⁵⁸ AİHS'e taraf devletlerin takdir payını göz önüne alarak, AİHM söz konusu müdahalenin güdülen amaçla orantılı ve ilke olarak haklı olduğunu tespit etmiştir.⁵⁹

Sınırlama konusunda AİHM'in kamu yararı, başkalarının haklarına saygı, açıklık vb. birtakım kıstaslar belirlediği ve devletlere geniş bir takdir payı hakkı tanıdığı görülmektedir. Bu durum da AİHM'in tamamlayıcı bir mahkeme olması yani ikincilik ilkesi ile açıklanabilir.

4.2. AİHM'in Din ve Eğitim Meselelerine Yaklaşımı

Tezimizin üçüncü bölümünde, din ve eğitime ilişkin AİHM'e yapılan başvuruların içerikleri doğrultusunda yapmış olduğumuz tasniflerden hareketle din eğitimi meselelerini içeren ana konuların oluşturulabileceği anlaşılmıştır. AİHM'in çoğulcu din eğitimi yaklaşımına ilişkin çerçeveyi belirleyici hususların vurgulandığı bu ana konuları; din eğitiminin statüsü, din dersinin içeriği, muafiyet, ebeveynlik

⁵⁶ Konrad v. Germany, s. 8.

⁵⁷ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 117.

⁵⁸ a.e., par. 121.

⁵⁹ a.e., par. 122.

haklarına saygı ve eğitim ortamı: okulda/sınıfta dinî sembollerin mevcudiyeti başlıkları altında toplamak mümkündür.

4.2.1. Din Dersinin Statüsü

AIHM davalarında din eğitimi konusunun ele alındığı bağlamlardan biri din dersinin statüsü olmuştur. Din dersinin statüsüne ilişkin değerlendirmelerin ön plana çıktığı davaların başında Zengin/Türkiye (2008) davası gelmektedir. Davada, Avrupa Konseyi'ne üye devletlerde devlet okullarında verilen din dersinin statüsüne ilişkin AIHM'in değerlendirmesi şu şekildedir:

“30. Avrupa'daki din eğitimi laik eğitimle yakından bağlantılıdır. İncelenen 46 Avrupa Konseyi üyesi Devlettten 43'ü devlet okullarında din dersleri vermektedir...31. 46 üye Devletin (Türkiye dahil) 25'inde din eğitimi zorunlu bir derstir. Ancak, bu zorunluluğun kapsamı Devlete bağlı olarak değişmektedir...32. Diğer on ülke, öğrencilere zorunlu din eğitimi yerine başka bir ders seçme fırsatı vermektedir. Almanya, Belçika, Bosna-Hersek, Litvanya, Lüksemburg, Hollanda, Sırbistan, Slovakya ve İsviçre'de durum böyledir. Bu ülkelerde, ilgili bakanlıklar tarafından hazırlanan müfredatta mezhepsel eğitim yer almaktadır ve öğrenciler din dersi yerine başka bir ders seçmedikleri sürece bu derse devam etmek zorundadırlar. 33. Buna karşılık, 21 üye Devlet, öğrencileri din derslerine katılmak için zorlamamaktadır. Din eğitimi genellikle okul sisteminde vardır, ancak öğrenciler sadece bu yönde bir talepte bulunmuşlarsa derse katılırlar. Üye devletler arasındaki en geniş devletler grubunda olan budur: Andora, Ermenistan, Azerbaycan, Bulgaristan, Hırvatistan, İspanya, Estonya, Gürcistan, Macaristan, İtalya, Letonya, Moldova, Polonya, Portekiz, Çek Cumhuriyeti, Romanya, Rusya ve Ukrayna. Son olarak, üçüncü gruptaki Devletlerde, öğrencilerin din derslerine veya bunun yerine başka bir derse katılmaları zorunludur, ancak her zaman laik bir derse katılma seçeneğine sahiptirler.”⁶⁰

Bu durum, din dersinin statüsünün devletlerin takdir payı ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Avrupa devletleri, din dersinin statüsü konusunda ortak bir fikre sahip değildir;⁶¹ ülkelerin siyasî, tarihî, dinî vb. özellikleri din dersinin statüsünün şekillenmesinde etkilidir. AIHM'in dava dosyasında Avrupa Konseyi üyesi

⁶⁰ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 30-33.

⁶¹ Leigh, “Objective, Critical and Pluralistic? Religious Education and Human Rights in the European Public Sphere”, s. 204.

devletlerin din eğitimi statüsü konusunda uyguladığı farklı yaklaşımları örnek göstermesinden bu durumu olumlu karşıladığı anlaşılmaktadır.

AİHM, aşağıda detaylıca anlatılacağı üzere, AİHS'e sözleşmecî tarafların din eğitimi uygulamalarının zorunlu ya da isteğe bağlı olması halinde bu eğitimin uygulama biçiminin nasıl olacağına dair önerilerde bulunmaktadır.

4.2.1.1. Zorunlu Din Dersi

AİHM'in din dersinin zorunlu statüsüne ilişkin olumsuz bir tavrı olmadığı ve okullarda zorunlu din dersi verilmesini tek başına AİHS'e aykırı değerlendirmedeği anlaşılmaktadır.⁶² AİHM, bu durumla ilişkili olarak, devletlerin okullarda din eğitimi verme amaçlarını da haklı bulmaktadır. Örneğin, İsveç'in zorunlu din dersinden muafiyet ile ilgili; tüm çocukların din eğitimi konusunda biraz eğitim alması gerektiği yönündeki politikasını AİHS'in 14. maddesinin amacı açısından meşru bir amaç olarak kabul etmektedir.⁶³ Ayrıca AİHM, Türkiye'de okutulan zorunlu din dersiyle ilgili; fanatizmle ve yanlış bilgilerle mücadele politikasını ve bunun devlet tarafından gerçekleştirme isteğini kabul etmektedir.⁶⁴

AİHM din derslerinin zorunlu statüsü konusunda devletlere geniş takdir payı tanımakla birlikte, bu konuda öncelikli olarak, zorunlu din dersinin çoğulcu, nesnel ve eleştirel niteliğine ilişkin değerlendirme yapmaktadır. Demek oluyor ki AİHM, devlet eliyle zorunlu statüde verilecek din dersi konusunda belirlediği kriterler doğrultusunda değerlendirmekte; böylelikle uygulamaları da bir anlamda yönlendirmektedir.

AİHM'e göre din eğitiminin zorunlu statüsünün devamı için bir başka kriter de bu eğitimin dinî bir aşılama amacı gütmemesidir.⁶⁵ Dolayısıyla AİHM açısından zorunlu din ve ahlâk derslerinin varlığı dersin nesnel, eleştirel ve çoğulcu bir şekilde verilmesi ve sistematik telkin amacı barındırmaması ile ilişkilidir. Bu durum AİHM'in

⁶² Bkz. Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 57.

⁶³ Lena and Anna-Nina Angeloni v/Sweden, s. 51.

⁶⁴ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 40-46.

⁶⁵ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 85; Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 63.

din eğitiminin belli bir dine/mezhebe göre yapıldığı ‘mezhebe dayalı’ modelini eleştirdiğini ortaya koymaktadır.

AİHM’e göre zorunlu din dersi, farklı din ve inançları da kapsamalıdır. Bununla birlikte zorunlu din dersinin çoğulcu, eleştirel ve nesnel olması gerekliliğinin, farklı dinler ve farklı yaşam felsefelerinin eşit oranda yer alması gerektiği şeklinde yorumlanmadığı da zikredilmelidir. AİHM’e göre her bir sözleşmeci tarafın tarihi, kültürü ve gelenekleri ışığında, belirli dinlerin veya inançların diğerlerinden daha baskın olması kabul edilebilir bir durumdur.⁶⁶ Bunların yanı sıra ebeveynin dinî ve felsefî inançlarına saygı gösterilecek uygun bir muafiyet imkânının bulunması durumunda din eğitiminin statüsünün zorunlu olması da yine AİHS’e aykırı kabul edilmemektedir.⁶⁷

Görüldüğü üzere AİHM’e göre, din dersinin statüsü zorunlu olacaksa bu ders ya çoğulcu, eleştirel ve nesnel bir içeriğe sahip olmalı ya da ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına karşı saygı duyulacak muafiyet mekanizmasına sahip olmalıdır. Ayrıca önemli bir husus, AİHM’in din eğitimi diğer dersler arasında kabul ederek bu eğitimin devlet eliyle okullarda verilmesi kanaatinde olmasıdır.⁶⁸ Diğer bir önemli husus, AİHM devletin isteğe bağlı din dersleri vermesi durumunda, bunun devleti zorunlu din dersi dersinin çoğulculuk ve nesnellik prensipleri doğrultusunda verilmesi yükümlülüğünden muaf tutamayacağını vurgulamaktadır.⁶⁹ Özetle, AİHS’e sözleşmeci taraflar, okulun toplumsal rolünü göz önünde bulundurarak zorunlu din dersine yönelik uygulamalarını toplumun çoğulcu yapısını göz önünde bulundurarak şekillendirmelidirler. Çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarına göre de din dersi bütün dinleri/mezhepleri öğretime dahil etmelidir.⁷⁰ Din eğitiminin statüsü konusundaki problemlerin giderilmesi noktasında AİHM davalarında çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının hedefleri önemli bir yere sahip görülmektedir. Nitekim statü konusuna ilişkin AİHM’in ortaya koyduğu hususlar, çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının ortaya

⁶⁶ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 36; Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 63.

⁶⁷ Saniewski v. Poland, s. 6.

⁶⁸ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 48.

⁶⁹ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 75.

⁷⁰ Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, s. 83.

koyduğu hususlar ile örtüşmektedir. Buna göre okullarda verilecek zorunlu din dersi; beraber yaşama kültürüne katkı sunacak şekilde diğer dinleri/inançları da öğretim konusu yapmalıdır. Özellikle birçok dinin/inancın bir arada yaşadığı toplumlarda devletler din eğitimi programlarında çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının hedefleri olan saygı, beraber yaşama, empati vb. hususları odak noktası yapmalıdır. Böyle bir din eğitimi şekli zorunlu din eğitime ilişkin AİHM’e konu olan sorunları giderebilecek bir yol olarak görülmektedir.

4.2.1.2. İsteğe Bağlı Din Dersi

AİHM isteğe bağlı din dersi ile ilgili hususları zorunlu din dersi konusundan bağımsız olarak ele almaktadır. AİHM’de okullarda verilen din eğitiminin isteğe bağlı statüsü, AİHS’e aykırı kabul edilmemektedir.⁷¹ Bununla birlikte AİHM’in din eğitiminin isteğe bağlı oluşunu her zaman AİHS’e uygun bulmadığı görülmektedir. Nitekim AİHM, din/ahlâk dersini alanlar ve almayanlar arasındaki ayrımcı muamelenin varlığını tespit ettiği Grzelak/Polonya davasında, dersin statüsünün isteğe bağlı olmasını AİHS’e aykırılığı ortadan kaldırmayacağını kabul etmiştir.⁷² Bu durumun temel nedeni ise konunun ayrımcılık ekseninde değerlendirmeye alınmasıdır.

İsteğe bağlı din dersine ilişkin AİHM’e yapılan şikâyetlerin temelinde; din eğitimi alanlar ile almayanlar arasındaki ayrımcı muamele, damgalanma riski, din dersi yerine alternatif ders verilmemesi, çocuğun ailesi ile din konusunda çatışma yaşaması, din dersi almaması sebebiyle ileride iş bulma konusunda yaşanması muhtemel sıkıntılar, karnede din/ahlâk hanesinde yazılan hususun ayrımcılık oluşturması, muafiyet vb. konular yer almaktadır.

Konunun okul karnesindeki notun gelecek yaşantıya etkisi üzerinden değerlendirildiği benzer nitelikteki C.J., J.J. and E.J./Polonya (1996) ile Saniewski/Polonya (2001) davaları, isteğe bağlı din dersi konusunda AİHM’in değerlendirmelerini ortaya koyduğu iki önemli dava olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili davalardaki şikâyetlerin temelinde, seçmeli din dersi yerine alternatif ders

⁷¹ Bkz. Saniewski v. Poland; C.J., J.J. and E.J. v. Poland.

⁷² Case of Grzelak v. Poland, par. 96-100.

verilmeyen çocuğun hem derse katılmaması hem de karne hanesinde not olmamasının ayrımcı muamele görmesine sebep olduğu gerekçesiyle düşünce ve vicdan özgürlüğünün ihlâl edildiği iddiaları yer almaktadır.⁷³ Davada AİHM/AİHK'in değerlendirmesi, ilkokulun bitirildiğini gösteren nihaî bir karne olmayan okul karnesinden bütün okul hayatı için genel bir değerlendirme yapılamayacağı ve başvuran açısından gelecek yaşantısında bir etkisi bulunmaması üzerinden olmuştur.⁷⁴

C.J., J.J. and E.J./Polonya (1996) ile Saniewski/Polonya (2001) davasından farklı olarak AİHM'in ihlâl kararı verdiği Grzelak/Polonya (2010) davasının temel konusu da isteğe bağlı din dersinden muafiyet sonucu oluşan ayrımcılık olmuştur. İlgili davadaki şikâyetin temelinde, ebeveynlerin çocuklarının din dersine katılmamasından ötürü ayrımcılığa maruz kalarak diğer öğrencilerin psikolojik ve fiziksel taciziyle karşılaşması ve karnesinde din/ahlâk dersinin karşılığında bir not bulunmaması yer almaktadır.

Grzelak/Polonya (2010) davasında AİHM'in seçmeli din dersi yerine alternatif ahlâk dersi verilmemesi meselesini konuya ilişkin diğer davalardan farklı olarak damgalanma riski üzerinden değerlendirdiği anlaşılmaktadır. AİHM din/ahlâk ders notu olmayışının herhangi bir dine mensubiyetinin olmaması olarak değerlendirilebileceği ve dolayısıyla inançsız biri olarak damgalanmasının mümkün olabileceği kanaatindedir.⁷⁵ Bu tespit, Polonya gibi nüfusun büyük oranının belirli bir dine bağlı olduğu bir ülke açısından özel bir önem ifade etmektedir.⁷⁶ AİHM bu durumun ahlâk dersi alamayan çocuklar bakımından negatif etkilerini değerlendirmektedir. AİHM bu çocukların, istedikleri dersi seçemediklerinden dolayı karne ortalamalarını yükseltme noktasında dersi alabilen öğrencilere göre güçlük yaşayabileceği ve dahası istemeseler dahi kendilerini bu dersi seçmeye mecbur hissedebilecekleri kanaatindedir.⁷⁷ Karnesindeki din/ahlâk dersi hanesinin boş kalması ile çocuğun karşılaşacağı bu olumsuz durumu göz önünde bulunduran AİHM, devletin

⁷³ C.J., J.J. and E.J. v. Poland, s. 7; Saniewski v. Poland, s. 6.

⁷⁴ C.J., J.J. and E.J. v. Poland, s. 7; Saniewski v. Poland, s. 7.

⁷⁵ Case of Grzelak v. Poland, par. 88.

⁷⁶ a.e., par. 95.

⁷⁷ a.e., par. 96.

bu konudaki takdir payını aştığını düşünerek din ya da inancını açığa vurmama hakkının ihlâl edildiğine kanaat getirmiş ve AİHS’in düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı ile birlikte ayrımcılık yasağının da ihlâl edildiğine hükmetmiştir.⁷⁸

AİHM’in bu kararına karşılık Hükümet, Grzelak/Polonya (2010) davasındaki öğrencinin durumunun Saniewski/Polonya (2001) davasındakine çok benzer olduğunu ileri sürmüştür.⁷⁹ Hükümet, konuya ilişkin iddialarını şöyle temellendirmiştir:

““Din/ahlâk” için bir not bulunmamasına ilişkin olarak Hükümet, Sözleşme organlarının bu konuyu daha önce iki kez ele aldıklarına işaret etmiştir. *C.J., J.J., E.J./Polonya* (no. 23380/94, 16 Ocak 1996) kararında, Avrupa İnsan Hakları Komisyonu başvurunun açıkça dayanaktan yoksun olduğunu beyan etmiştir. Mahkeme *Saniewski/Polonya* ((dec.). no. 40319/98, 26 Haziran 2001) kararında, başvuranın okul karnesinde “din/ahlâk” notunun bulunmamasının gelecekteki eğitim ve istihdam olanaklarına zarar verebileceği yönündeki iddiasını kanıtlamadığını tespit etmiştir. Ayrıca okul karnesine dayanarak, başvuranın not verilmeyen derslere katılmamayı seçip seçmediği veya bu derslerin ilgili okul yılında düzenlenip düzenlenmediği konusunda bir sonuç çıkartılması mümkün değildir”⁸⁰

Bu iddia karşısında AİHM, mevcut davanın Saniewski/Polonya (2001) davasından üç noktada ayrıldığını tespit etmektedir. İlk olarak, mevcut davadaki iddialar, öğrencinin ilköğretim ve ortaöğretim bitirme diplomaları dahil, birbirini izleyen bütün okul karnelerine ilişkindir. İkinci olarak, AİHM Grzelak/Polonya (2010) davasındaki sorunları AİHS’in 9. maddesiyle bağlantılı olarak 14. maddenin ışığında incelemiştir. Üçüncü olarak, AİHM için konuya ilişkin yeni bir faktör olarak, Saniewski/Polonya (2001) davasından sonra 2007 tarihli bir Talimatname düzenlenmiştir. Buna Talimatname’ye göre din dersi notlarının, öğrencinin bir okul yılında ve bir eğitim düzeyinin bitiminde aldığı ‘ortalama notun’ hesabına dahil edilmesi kuralı getirilmiştir.⁸¹ Yani artık din eğitimi notunun ortalama notu etkilemesi AİHM’in ihlâl karar vermesinde etkili bir unsur olmuştur. Buna göre din dersinin

⁷⁸ Case of Grzelak v. Poland, par. 100, 101.

⁷⁹ a.e., par. 70.

⁸⁰ a.e., par. 69.

⁸¹ a.e., par. 98.

statüsünün isteğe bağlı olması durumunda, AİHM'in bu dersin not ortalamasına herhangi bir etkisi olmaması gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Özetle, AİHM'in isteğe bağlı din dersi konusunu çocukların gelecek yaşantısına bir etkisi olup olmadığı üzerinden değerlendirdiği görülmektedir. Bu bakımdan isteğe bağlı din eğitime ilişkin Grzelak/ Polonya (2010) davasının diğer davalardan farklı bir noktada olduğu anlaşılmaktadır. Bu davada AİHM'in C.J., J.J. and E.J./Polonya (1996) ve Saniewski/Polonya (2001) davalarından farklı olarak çocukların yaşayacağı damgalama riski ve din dersi notlarının ortalamayı etkilemesi bağlamında değerlendirme yaparak ihlal kararına ulaştığını söyleyebiliriz. Demek oluyor ki AİHM'in isteğe bağlı din eğitimi dersinin statüsüne ilişkin değerlendirmelerinde, çocukların psikolojik (damgalanma riski) ve maddî (okul notu) etki bakımından din/ahlak eğitimi alanlar ile ayrımcı bir muamele görme konusu etkili olmaktadır.

4.2.1.3. Evde Eğitim

AİHM'in din eğitiminin statüsüne ilişkin değerlendirdiği bir başka konu, evde eğitim verme meselesi olmuştur. Bu konuda AİHS'e sözleşmeciler tarafların çoğunun ister kamu ister özel olsun, zorunlu ilköğretimini sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda AİHM, evde eğitim olasılığının varlığı durumunda eğitim yetkililerinin belirli kalite standartlarını dayatmasını, bunları izlemesini ve önlemler almasını (evde eğitim hakkını tamamen reddetmek dahil) meşru bulmaktadır.⁸²

Evde eğitim konusunda Kjeldsen, Busk Madsen ve Pedersen/Danimarka (1976) davası güzel bir örnektir. Danimarka Anayasası'nın 76. maddesine göre ebeveynler çocuklarına evde eğitim verme hakkına sahiptir.⁸³ Mevcut davada başvuranlar çocuklarının Danimarka okullarında verilen cinsel eğitim derslerine katılmasını istememektedirler. AİHM ise davaya ilişkin değerlendirmesinde başvuranlara çözüm önerisi olarak Danimarka yasaları gereğince evde eğitim

⁸² Temperman, "Parental Rights in Relation to Denominational Schooling under the European Convention on Human Rights", s. 147.

⁸³ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 15.

yapabileceklerini sunarak ihlâl kararı vermiştir.⁸⁴ Bununla birlikte AİHM; ilgili davada AİHS tarafından tasarlanan ‘demokratik toplum’un sağlanması için eğitimde çoğulculuğu koruma amacının devlet eğitimi aracılığıyla gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır.⁸⁵ AİHM’in bu vurgusu, devlete; eğitimde saygı, hoşgörü, empati vb. değerlerin yaygınlaştırılması noktasında yüklediği önemli role işaret etmektedir.

Bu davadan 30 yıl sonra açılan Konrad ve Diğerleri/Almanya (2006) davası, AİHM’in evde eğitim konusundaki tavrını daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. İlgili davada ebeveynler, okulda verilen cinsel eğitimin kendi inançlarına uymamasından ötürü çocuklarını evde kendi dinî inançlarına uygun olarak eğitmelerine izin verilmemesini AİHM’e şikâyet etmişlerdir. Bunun üzerine AİHM, okulun yalnızca bilgi edinme yeri ve aynı zamanda da toplumsal kaynaşma yeri olduğunu özel olarak vurgulamaktadır. AİHM Alman mahkemelerinin, evde eğitime izin vermesi halinde bile bu eğitimin okulda verilen eğitimle aynı ölçüde karşılanmayacağını kabul etmekte ve bu durumu devletlerin takdir payı kapsamında değerlendirmektedir. AİHM, Almanya Federal Anayasa Mahkemesi’nin ilkokuldaki zorunlu eğitimin ayrı felsefi inançlara dayanan paralel toplumların ortaya çıkmasından kaçınmada toplumun genel çıkarını ve azınlıkların topluma entegre edilmesindeki önemini, çoğulculuğun demokrasi için önemine ilişkin kendi kararlarına uygun olarak kabul etmiştir. Bu sebeplere dayanarak AİHM, başvuruyu açıkça dayanaktan yoksun bularak reddetmiştir. Özetle, AİHM Kjeldsen, Busk Madsen ve Pedersen/Danimarka (1976) davasında bir çözüm olarak sunduğu evde din eğitimi, Konrad ve diğerleri/Almanya (2006) davasında toplumsal bütünleşme ve çoğulcu demokrasi için okulun önemine vurgu yaparak reddetmiştir.⁸⁶

AİHM’in bu tavrındaki azınlıkların okul yoluyla topluma entegre edilmesi hedefi, çoğulcu din eğitimi yaklaşımları bakımından önemlidir. Nitekim çoğulcu din eğitimi yaklaşımları, azınlık olmasına bakılmaksızın din derslerinin toplumdaki herkesi kapsamasını hedeflenmektedir. Okulun çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının bu hedefine uygun olarak vereceği bir eğitim şekli, hem ebeveynlerin evde eğitim

⁸⁴ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 49.

⁸⁵ a.e., par. 50.

⁸⁶ Konrad v. Germany, s. 6, 7.

taleplerinin olmamasına hem de azınlıkların okuldaki din eğitiminden mahrum olmamasına katkı sağlayacak bir yol olarak görünmektedir.

AİHM'in evde eğitim konusunu; temelde, çocuğun eğitim hakkından mahrum kalmaması gerekliliği üzerinden ele aldığı görülmektedir. AİHM, evde verilen eğitim ile okulda verilen eğitim arasındaki farka dikkat çekmekte ve bu bağlamda okulun toplumsal bütünleşmeye katkısını vurgulamaktadır. AİHM okulda verilecek din eğitimini devletin takdir payı kapsamında değerlendirerek evde verilecek eğitimin çocuklara sosyal anlamda vereceği zararları açıkça ifade etmektedir.

4.2.2. Din Dersinin İçeriği

Din dersi içeriklerinin tasarlanması ve oluşturulması süreci ülkelere göre değişiklik göstermekle birlikte kural olarak sözleşmecî tarafların yetkisi dahilindedir.⁸⁷ Din dersinin içeriğine ilişkin AİHM'in, zaman içerisinde yaklaşımında değişimler olduğu görülmektedir. AİHM başlangıçta önüne gelen davalarda din derslerinin içeriğini tartışmaktan geri durmuş, sonrasında ise içeriği de detaylı bir şekilde ele almaya başlamıştır. Bu bağlamda din dersinden muafiyete ilişkin erken dönemdeki Angeleni/İsveç (1986) davası, ilgi çekici bir örnektir. Bu davada yer alan; "Komisyonun mevcut davayı incelemesi, başvuruların durumuyla sınırlıdır. İsveç okullarında din bilgisi öğretiminin genel bir incelemesini yapamaz."⁸⁸ ifadelerinden, AİHM/AİHK'in kendisini okullarda verilen din bilgisi derslerinin öğretiminin genel bir incelemesini yapmaya muktedir görmediği anlaşılmaktadır. AİHM/AİHK'in davayı değerlendirmesi, başvuruların dinî ibadete katılmak zorunda olup olmaması veya dinî telkine maruz kalıp kalmaması üzerinden olmuştur.

Tezimizin davalar hakkında bilgi verdiğimiz üçüncü bölümünde ifade edildiği üzere, İsveç'te okutulan din dersi müfredatının İncil ağırlıklı bir Hristiyanlık eğitimi şeklindedir. AİHM/AİHK, konuya ilişkin önüne gelen bu ilk davadaki değerlendirmesinde din dersinin içeriğini detaylıca incelememiştir. Hükümet'in ve başvuruların ifadeleri doğrultusunda yapmış olduğu incelemede AİHM/AİHK,

⁸⁷ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 84/g.

⁸⁸ Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, s. 49.

çocuğun dinî ibadete katılmak zorunda olmadığını veya dinî telkine maruz kalmadığını tespit etmektedir. Üstelik AİHM/AİHK, din dersi içeriğinin belli bir dine odaklanmasını da tek başına AİHS'in ihlali olarak değerlendirmemiştir.⁸⁹ İlerleyen yıllarda Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007), Zengin/Türkiye (2008), Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) vb. davalarda da aynı hususların gündeme geldiği görülmektedir.

AİHM, konuya ilişkin aynı tarihli Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) ve Zengin/Türkiye (2008) başvurularda din eğitiminin içeriği konusunda Angeleni/İsveç (1986) davasından farklı bir yaklaşım izleyerek mevcut davalarda din dersinin çoğulcu, nesnel ve eleştirel niteliğini ayrıntılı olarak incelemiştir.

Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) ve Zengin/Türkiye (2008) davalarında AİHM'e göre incelenmesi gereken öncelikli sorun, sözleşmecî tarafın eğitim ve öğretim alanında üstlendiği görevleri yerine getirirken din dersi programındaki bilgilerin, çoğulcu, eleştirel ve nesnel şekilde verilmiş olduğu mu yoksa başvuran velilerin, dinî veya felsefî inançlarına saygı duymayarak ve sistematik telkine varacak şekilde mi verildiğini tespit etmek olmuştur.⁹⁰ Bu davalarda artık din dersinin içeriğinin tartışma konusu haline dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) ve Zengin/Türkiye (2008) davalarını din dersinin içeriği bağlamında ayrı ayrı ele alacak olursak, Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davasında konu olmuş KRL dersinin içeriği şu şekilde ifade edilmiştir:

“(i) Mukaddes Kitap ve Hristiyanlık hakkındaki kapsamlı bilgiyi kültürel miras ve Evanjelik Luteryan inancı şeklinde vermek; (ii) diğer Hristiyan topluluklara ilişkin bilgi vermek; (iii) diğer dünya dinleri ve felsefeleri ile etik ve felsefî konular hakkında bilgi vermek; (iv) Hristiyan ve hümanist değerlere yönelik anlayışı ve saygıyı teşvik etmek; ve (v) farklı inanç ve kanaat algılarına sahip insanlar arasında anlayışı, saygıyı ve diyalogu sürdürme becerisini teşvik etmek”⁹¹

⁸⁹ Lena and Anna-Nina Angeloni v/Sweden, s. 49.

⁹⁰ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 85; Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 57.

⁹¹ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 23.

KRL dersinde, Hristiyanlık temel alınarak Hristiyanlığın öğretilerine vurgu yapılması gerektiğine karar verilmiştir.⁹² Norveç'te 1997 yılında uygulamaya konulan KRL adlı bu derste uygulanan program, çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarından olan dinler arası din dersi niteliğindedir.⁹³ Dinler arası din eğitimi, "aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin okullarda, ayrı din dersleri görerek dinsel yönden birbirlerine yabancılaşmalarını önlemek için, aynı derste, dinlerdeki ortak konuları birlikte işleyerek birbirlerini anlamalarına yardımcı olma"⁹⁴ temeline dayanmaktadır. Mevcut davada AİHM, devletin toplumdaki farklı grupların kültürel, dilsel ve diğer özelliklerini barındıran, çeşitliliği kucaklayan ve eğitimde çoğulculuğu koruyan kapsayıcı bir eğitim sağlama konusundaki yasal yükümlülüğünü açıkça kabul etmektedir. Nitekim başvuranlar, kültürlerarası diyalogu teşvik etmeye ilişkin Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davasında; "... aile ile anlaşma ve iş birliği içinde, öğrencilere Hristiyanlık ve ahlâk eğitimi vermek, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel yeteneklerini geliştirmelerine ve onlara evde ve toplumda yararlı ve bağımsız birer insan olabilmeleri için iyi bir genel kültür bilgisi vermek"⁹⁵ olarak ifade edilen bu genel amaca itiraz etmemektedirler.

Başvuranlara göre sorun, KRL dersinin bu amaçları gerçekleştirememesidir.⁹⁶ Başvuranlara göre KRL dersi, Hristiyan olan öğrencilere dinî eğitim sağlamak için getirilmiştir. Nitekim Eğitim Kanunu'nun giriş hükmü, dersi veren öğretmenlere, dersin Hristiyanlık öğretilerine uygun olarak verilmesi yükümlülüğünü dayatmaktaydı.⁹⁷

AİHM, KRL dersinin içeriğine ilişkin yapmış olduğu değerlendirmesinde, öğrenimin içeriğinin bilgi düzeyinde olduğunun altını çizmektedir. Bununla birlikte bu ders, Hristiyanlık ve ahlâk eğitimi vermeye de yardımcı olmaktadır.⁹⁸ Üstelik AİHM, programın öğrenim amaçlarıyla ilgili olarak seviyeler arasında bazı farkları

⁹² Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 17.

⁹³ Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, s. 135-137.

⁹⁴ Tosun, **a.e.**, s. 135, 136.

⁹⁵ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 22.

⁹⁶ **a.e.**, par. 58.

⁹⁷ **a.e.**, par. 60.

⁹⁸ **a.e.**, par. 90.

olduğunu da tespit etmektedir. Örneğin, 5 ila 7. sınıftaki öğrenciler “Luther’in küçük İlmihal’inde yer alan görüşler ışığında Hristiyan inancının temellerini ve Hristiyan ahlakını öğrenmeleri gerekirken”; diğer dinlerle ilgili olarak “İslam, Yahudilik, Hinduizm ve Budizm’in temel özelliklerini ve önemli anlatılarını incelemeleri”⁹⁹ gerekmektedir. Aynı şekilde AİHM, 6. sınıftaki öğrencilerinin “on emri ezbere öğrenme ve Dağ’daki Vaaz’ın altında yatan etik idealleri tanıma fırsatına sahip olma ve bu temel etik metinlerin Hristiyanlık tarihinde nasıl kullanıldıklarını ve günümüzde nasıl uygulandıklarına dair bir şeyler öğrenme imkanları”¹⁰⁰ varken diğer dinlerin ve felsefelerin öğreniminde ise Lutheran dini için öngörölmüş aynı bilgi derinliğine sahip olmadığını ifade etmektedir.

KRL dersinin içeriğı ve amaçlarını değerlendiren AİHM, Hristiyanlığın öğretilmesiyle diğer dinler ve felsefelerin öğretilmesi arasında hem niceliksel hem de niteliksel farklar olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılıkları ortaya koyan AİHM, Hükümet’in ifade ettiğı “farklı inanç ve kanaatleri olan kişiler arasında diyalog kabiliyeti, saygı ve anlayışın yaygınlaştırılmasına” ilişkin amaca nasıl ulaşılabilceğı sorusunu sormaktadır.¹⁰¹ Tüm bu koşulları değerlendiren AİHM, KRL dersinin başlangıçta Hükümet tarafından ifade edilen amaçların gerçekleştirilemediğine, sözleşmecî tarafın bu dersin programındaki bilgilerin çoğulcu, eleştirel ve nesnel şekilde AİHS’in eğitim hakkı kapsamındaki gereklilikleri yerine getirmeye yeterli olmadığına kanaat getirmiştir.¹⁰² Görölüyor ki AİHM davayı incelemesinde, yalnızca Hükümet’in din dersinin içeriğine ilişkin söylemlerinden ve dersin ortaya konuluş amaçlarından hareket etmemiştir. İlgili davada AİHM bu söylem ve amaçların dersin içeriğı ile gerçekten uyuşup uyuşmadığını titizlikle incelemiştir.

Tezimizin ikinci bölümünde de ifade edildiğı üzere AİHM yargıçları davalarda kendilerine ait farklılaşan veya destekleyici görüşlerini ayrı bildirebilmektedirler. AİHM yargıçlarının özellikle Büyük Daire’de verilen kararlarda farklı düşüncede olabildikleri görölmektedir. Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davası da AİHM

⁹⁹ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 93, 94.

¹⁰⁰ a.e., par. 93, 94.

¹⁰¹ a.e., par. 95.

¹⁰² a.e., par. 102.

yargıçlarının farklı kanaatlere sahip olduğu, sekiz oya karşı dokuz oyla verilmiş bir karardır. Bu kararda davaya itiraz eden yargıçların KRL dersinin içeriğine ilişkin yorumları şöyle olmuştur:

“Kanaatimizce, davanın incelenmesi, modern Norveç toplumunun gereklilikleri ışığında ve önemli bir arka plan olarak tarihiyle birlikte iki yönlü bir yaklaşım gerektirmektedir. Bir yandan, farklı etnik kökenlerden gelen ve farklı dinî inançlara sahip Norveç vatandaşlarının sayısının artması, okullarda ortak bir din ve ahlak eğitimi ile kapsayıcı önlemler alınmasını gerektirmektedir. Öte yandan, müfredat tasarlanırken Norveç’in yüzyıllara dayanan tarihi göz ardı edilemez. Hristiyanlık Norveç’te hem bir din hem de bir okul dersi olarak çok uzun bir geleneğe sahiptir (bkz. kararın 9-10. paragrafları). Bu husus, aynı zamanda kapsayıcı ve geniş olması gereken müfredata yansıtılmalıdır... Bu hükümlerde yer alan çoğulculuk kavramı, demokratik olarak seçilmiş bir siyasî çoğunluğun belirli bir dini mezhebi resmi olarak tanımasını ve kamu finansmanına, düzenlemesine ve denetimine tabi tutmasını engellememelidir. Bir mezhebe belirli bir kamu statüsü vermek, tek başına devletin, çocuklarının eğitiminde ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı duymasını engellemez ve onların düşünce, vicdan ve din özgürlüklerini kullanmalarını etkilemez... Hristiyanlık, müfredatın diğer dünya dinleri ve felsefelerinden daha büyük bir bölümünü temsil etse de dünya dinleri ve felsefelerinin geniş bir yelpazesini kapsayan ikincisinin, dersin kabaca yarısını veya en azından büyük bir bölümünü oluşturduğu vurgulanmalıdır (bkz. kararın 23. paragrafı). (i) ila (iii) maddelerinde belirtilen amaçların- Hristiyanlık ve diğer dünya dinleri ve felsefeleri hakkında bilgi aktarmak- (v) maddesinde belirtilen bir başka amaca hizmet ettiğinden şüphe etmek için hiçbir neden görmüyoruz: “farklı inanç ve kanaat algılarına sahip insanlar arasında anlayış, saygı ve diyalog sürdürme becerisini teşvik etmek” (a.g.e.). Bilgi kavramı, karşılıklı anlayış, saygı ve kültürlerarası diyalog ile birlikte devam etti... Bu bağlamda, yasal çerçevenin Hristiyanlığın diğer din ve felsefelerle karşılaştırıldığında öğretilmesine ilişkin niteliksel farklılıklar içerdiğini düşünmüyoruz... Ayrıca, Hristiyanlığın sadece Norveç’in Devlet dini olmadığını, aynı zamanda Norveç tarihinin önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmek önemlidir. Kanaatimizce, KRL dersi açıkça Sözleşmeciler Devletlerin 1 No. 'lu Protokol'ün 2. maddesi kapsamındaki yetkilerinin sınırları içindedir.”¹⁰³

Yukarıda yer verilen alıntıdan da anlaşılacağı üzere, AİHM’in kararına karşı çıkan yargıçlar; KRL dersinin ‘anlayış, saygı ve farklı inanç ve kanaat algılarına sahip insanlar arasında diyalog kurma becerisi’ hedefleri çerçevesinde işlendiğini ifade etmiş ve bu derste Hristiyanlık bilgisine daha fazla yer verilmesini de Norveç tarihindeki Hristiyanlığın rolü üzerinden değerlendirmişlerdir. Bu yargıçlara göre davada ifade

¹⁰³ Case of Folgerø and Others v. Norway, s. 49-51.

edilen ‘çoğulculuk [pluralism]’ kavramı devletlerin din derslerinde belli bir dine ağırlık vermesine engel değildir. Bu durum aynı zamanda devletlerin çocuklarının eğitiminde ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı duymasına da engel değildir ve onların düşünce, vicdan ve din özgürlüklerini kullanmalarını da etkilememektedir. Yargıçların davalara koymuş olduğu şerhler kararın değiştirilmesinde etkili olmamakla birlikte, AİHM yargıçlarının konu hakkındaki farklı fikirlerini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davasına benzer nitelikteki Zengin/Türkiye (2008) davasını din dersinin içeriği kapsamında ele alındığında, başvuranların zorunlu nitelikte olan DKAB dersi içeriğinin ‘nesnellikten uzak [lacked objectivity]’ özelliğinden şikâyet ettikleri görülmektedir.¹⁰⁴ Ayrıca DKAB derslerinin içeriğinin başvuranların inancı olan Alevîlik’i inkâr edecek ve İslam’ın Sünnî bir bakış açısıyla öğretileceği şekilde düzenlenmesi de bir başka şikâyet sebebidir.¹⁰⁵ Başvuranlara göre, okullarda kullanılan ders programları ve ders kitapları ile müfredatın uygulanmasına ilişkin bilgilerin tamamı, derslerin temel amacının İslam geleneğini güçlendirmek olduğunu göstermiştir. Üstelik DKAB dersinde ahlâkın da öğretilmesi dersin bu gizli amacını saklama yöntemi olarak görülmektedir.¹⁰⁶

Tüm bu iddialar, AİHM’in Türkiye’de yürürlükte olan DKAB ders programı ve kitapları üzerine yaptığı içerik analizine dayandırılmaktadır. Davanın açıldığı tarihte Türkiye’deki okullarda 4., 5., 6., 7, ve 8. sınıflarda DKAB dersi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı 5 kitap ve içerikleri davada şu şekilde ifade edilmiştir:

“4. sınıf ders kitabında, öğretim, din kavramından hareketle ahlâk ve din, Yaratan ve yaratılan, aile ve din ilişkisinin incelenmesine ve Hz. Muhammed’in hayatı hakkında bilgi verilmesine odaklanmıştır. 5. sınıf ders kitabı, “Tanrı’ya inanıyorum” ifadesinin anlamını açıklayarak başlar. Özellikle İslam’ın temel kavramlarını öğretmeye odaklanır: iman, namaz, ibadet yeri olarak cami, Ramazan ayı boyunca okunan duaların niteliği, Hz. Muhammed’in aile hayatı. Kuran’da isimleri geçen peygamberler hakkında genel bir bilgi verilmiştir. 6.

¹⁰⁴ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 36.

¹⁰⁵ a.e., par. 37.

¹⁰⁶ a.e., par. 38.

sınıf ders kitabı, farklı günlük ibadetleri ele alarak başlar. Her Müslüman'ın günde beş vakit namaz kılmakla yükümlü olduğu açıklanır. İlgili ritüellerin resmedildiği kitapta daha sonra yardımseverlik, vatan ve millet sevgisi, zararlı alışkanlıklar, dostluk ve kardeşlik gibi konular ile dört kutsal kitap olan Tevrat, Zebur (mezmurlar), İncil ve Kuran-ı Kerim ele alınıyor. 7. sınıf ders kitabında, Kuran bilgisi, din ve yüksek ahlâkî standartlar arasındaki bağlantı, hac ve kurban, melekler ve görünmez varlıklar, öteki dünya ve aile inancı vurgulanmaktadır. Ayrıca Yahudilik, Hristiyanlık, İslam, Hinduizm ve Budizm gibi temel dinler on beş sayfa üzerinden sunulmaktadır. 8. sınıf ders kitabı, Hz. Muhammed'in yüksek ahlâkî standartlarını, kültür ve dini, din, akıl ve bilim kavramlarını, kader inancını ve inanç ve davranış arasındaki bağlantıyı tartışıyor. "Dinde yaklaşım farklılıkları", "dinlerin ve İslam'ın nasihati", "laiklik", "din ve inanç özgürlüğü" gibi konular da bu kitapta yer alıyor. Bu ders kitaplarının okutulmasından, öğrencilerin Kuran'dan birkaç sureyi de ezberlemeleri gerektiği de anlaşılmaktadır."¹⁰⁷

Esasında 2006 yılında yeniden geliştirilen ilköğretim DKAB dersi öğretim programında, “dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam’ın kök değerleri çerçevesinde “mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebî tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımı”¹⁰⁸ anlayış benimsenmiştir. Geliştirilen bu yeni programın öncelikli olarak, öğrencilerin din ve ahlâk hakkında objektif bilgi sahibi olmalarını amaçladığı belirtilmektedir.¹⁰⁹ Dersin bu özelliği AİHM’in ifade ettiği çoğulcu ve nesnel olma kriterlerini de taşımaktadır.

Türkiye’de okutulan DKAB ders müfredatına yönelik ise Zengin/Türkiye (2008) davasında şu ifadeler kullanılmaktadır:

“... tüm dinlerin amacının dürüst bireyler yetiştirmek olduğu [yönündeki] öğretimi içerir. [Din öğretimi de insanları] Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm'in tarihsel gelişimi, temel özellikleri ve öğretilerinin içeriği hakkında bilgi sahibi olan ve İslam'ın Yahudilik ve Hristiyanlık karşısındaki konumunu nesnel ölçütler kullanarak değerlendirebilen insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır...”¹¹⁰

Programın bu amacı, diğer dinlerin çoğulcu ve nesnel bir bakış açısıyla öğretilmesi amacı ile bağdaşmaktadır. AİHM de yapmış olduğu değerlendirmede

¹⁰⁷ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 22.

¹⁰⁸ **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, s. 2.

¹⁰⁹ a.y.

¹¹⁰ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 21.

Türkiye’deki DKAB ders programının hedefleri arasında yer alan laiklik, barış kültürü ve hoşgörü çerçevesinin geliştirilmesi ve diğer dinler hakkında bilgiler verilmesinin AİHS’in (P1-2) maddesinde yer alan çoğulculuk ve nesnellik prensipleriyle açıkça uyumlu olduğunu ifade etmiştir.¹¹¹ Bunun yanı sıra AİHM, Anayasa’da yer alan laiklik ilkesinin devlete tarafsız hakemlik rolü verdiğini ve dolayısıyla bunun din ve inanç özgürlüğünü de içerdiğini kaydetmektedir. Bu bağlamda AİHM, okullarda okutulan DKAB derslerinin fanatizmle mücadelede önemli bir yeri olduğunun ve idari mahkemelerin ders programının hazırlanma ve uygulanma aşamasında laiklik ilkesine uyulmasını denetlemekle sorumlu olduğunun altını çizmiştir.¹¹²

Buna karşın AİHM, öğretimin yukarıda ifade edilen ilkelere dayanmasına rağmen ders programının öğrenciler arasında “İbadetlerin, Allah'a karşı sevgi, saygı ve şükürün birer göstergesi olması yanında, topluluk içindeki bireylerin sevgi ve saygı ile bağ kurmalarına, dayanışma göstermelerine yardım etmesi" konusunda farkındalık yaratmayı amaçladığını ve “İslam'ın bir mit olmaktan çok akılcı ve evrensel bir din olduğunu farklı örneklerle açıklamayı” hedeflediğini kabul etmiştir. Başvuranların da ifade ettiği gibi, ders programı ayrıca Hz. Muhammed ve Kur'an'la ilgili konuları da içermektedir. Aynı şekilde, 7. Sınıf ders programı, İslam dininin "hac ve kurban", "melekler" ve "ahiret inancı" vb. temel unsurlarının öğretimini kapsamaktadır.¹¹³ DKAB dersinde kullanılan kitaplara ilişkin incelemeler, bunların sadece dinler hakkında bilgi aktarmakla sınırlı olmadığını; ayrıca, İslam'ın temel ilkeleri ile şahadet, namaz, Ramazan, melekler vb. kültürel ritüelleri hakkında bilgiler verilen kısımları da içerdiğini ortaya koymaktadır.¹¹⁴ Aynı şekilde AİHM’in tespitine göre DKAB dersinde öğrenciler; Kuran'dan sure ezberlemeli, namazı çizimlerle destekleyerek çalışmalı ve sınav ile değerlendirilmelidir.¹¹⁵

Bu noktada İslamiyet’in öğretimine verilen önceliğin, AİHS kapsamında kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir. AİHM, DKAB

¹¹¹ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 58, 59.

¹¹² a.e., par. 59.

¹¹³ a.e., par. 60.

¹¹⁴ a.e., par. 61.

¹¹⁵ a.e., par. 52.

dersi hedeflerindeki ilkeleri kabul etmekle birlikte, DKAB ders programını ve kitaplarını incelediğinde çocukların zihninin etki altında kalabileceği düşüncesiyle dersi çoğulculuk, nesnellik ve eleştirelilik bakımından da dikkatle incelemeyi uygun bulmuştur.¹¹⁶ Bu kısım aşağıda “Din Dersinin Prensipleri ve Sistematik Telkin Yasağı” başlığı altında detaylı olarak ele alınacaktır.

Başvuranların DKAB dersinde kendi inançları olan Alevîlik hakkında yeteri kadar bilgi olmadığı iddiasına ilişkin AİHM, Türkiye’de Alevîlerin nüfus olarak fazla sayıda olmasına rağmen öğrencilerin bu inancın dinî veya ritüel özellikleri hakkında bir eğitim almamalarının eksiklik olduğu kanaatindedir. Hükümet’in Alevîlik konusundaki bazı bilgilerin 9. sınıfta öğretildiğine ilişkin iddiasına ilişkin olarak AİHM, bu bilgilerin öğretimdeki eksiklikleri gidermede yetersiz kaldığını düşünmektedir.¹¹⁷ DKAB dersinin içeriğini detaylı olarak değerlendiren AİHM, bu derste verilen eğitimin nesnellik ve çoğulculuk prensiplerini karşılamadığına hükmetmiştir.¹¹⁸

Zengin/Türkiye (2008) davasından sonra Türkiye’de AİHM’in din derslerinin içeriğine ilişkin doğrudan bir etkisi olarak değerlendirebileceğimiz gelişmelerin de yaşandığı görülmektedir. Türkiye’deki okullarda DKAB öğretim konusunu da içeren, Alevî topluluğunu ilgilendiren konuları incelemek amacıyla çok sayıda çalıştay düzenlenmiştir.¹¹⁹ Alevî-Bektaşî, Caferî ve Nusayrî liderlerinin katıldığı toplantılarda mevcut müfredat ve ders kitapları incelenmiştir. Buna ek olarak, Alevî-Bektaşî, Nusayrî ve Caferî temsilcilerin hazırladığı bir çalışmanın bulgularına dayanarak, müfredat ve ders kitapları (Hükümetin görüşüne göre) bu grupların liderlerinin söylediği endişelere yanıt vermek için değiştirilmiştir. Düzenlenen DKAB dersi kitapları 2011-2012 eğitim-öğretim yılının başında uygulamaya konmuştur.¹²⁰ DKAB dersine karşı sosyal ve hukukî alanda ortaya çıkan çoğulcu söylemler dikkate alınarak yeniden geliştirilerek hazırlanan DKAB öğretim programlarında çoğulluğun

¹¹⁶ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 64.

¹¹⁷ a.e., par. 67.

¹¹⁸ a.e., par. 70.

¹¹⁹ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 16.

¹²⁰ a.e., par. 17.

eğitim alanına yansımaları olarak görülen yenilikler yapılmıştır.¹²¹ Revize edilen programda Nusayrîlik ve Alevîlik ile ilgili konular eklenerek muhteva zenginleştirilmiştir.¹²²

Zengin/Türkiye (2008) davasında sonra yaşanan bu gelişmelerle birlikte değişen DKAB müfredatlarına rağmen yeni DKAB müfredatları da Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davası ile tekrar AİHM önüne taşınmıştır. Başvuranlar, Türkiye’de okutulan DKAB ders kitaplarının içeriğinin İslam’ın Sünnî yorumuna dayalı eğitim verdiğini ve hiçbir şekilde İslam’ın diğer yorumlarına karşı nesnel olarak kabul edilemeyeceğini ileri sürmüşlerdir. Bu noktada özellikle AİHS’in düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı, ayrımcılık yasağı ve eğitim hakkı kapsamındaki haklarının ihlâl edildiğini iddia etmişlerdir.

Dava metninde de yer aldığı üzere Ankara İdare Mahkemesi, DKAB dersi kapsamında verilen öğretimin içeriğine ilişkin rapor hazırlamakla görevli üç uzmandan oluşan bir komisyonu görevlendirmiştir.¹²³ Raporun özü şu şekilde ifade edilmiştir:

“... (ii) Ders kitapları üç ana tema etrafında yapılandırılmıştır: din kültürü, ahlâk ve millî ve manevî değerler. Ahlâk ve milli ve manevî değerlerle ilgili kısımlar tüm vatandaşlar için ortak olan konuları kapsıyordu. Din kültürü ile ilgili bölüm, Kuran ve Sünnet (Sünnet) gibi temel kavramları merkeze alan mezhepler üstü bir yaklaşımla hazırlanmış ve İslam’ın herhangi bir mezhebine ayrıcalık tanımamıştır. (iii) Müfredat belirli bir inanca öncelik vermemiştir. Aksine ders kitapları mezhepler üstü bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Müfredatta nesnellik ilkesi gözetilmiş ve herhangi bir inanca veya herhangi bir dinî gruba öncelik verilmemiştir. Ders kitapları ve müfredat, pedagojik yöntemler kullanılarak İslam hakkında bilgi vermek üzere tasarlanmıştır... (v) Yeni müfredatta eski müfredattan farklı olarak Alevî inancının ilkeleri, Alevî inancına mensup kişilerin ibadeti, tasavvuf felsefesi, ahlâk anlayışı, duaları (*niyaz*) ve toplu ibadetleri (*cem*) gibi konular işlenmiştir. On iki ayin (*12 hizmet*), Allah’a giden yol, Hızır ve Muharrem orucu (*Hızır ve Muharrem orucu*), dört kapı (*4 kapı*) ve kırk makam (*40 makam*), üç sünnet (*3 sünnet*) ve yedi farz (*7 farz*) gibi Alevî ilkeleri ve ritüelleri de ele alınmıştır. Ders kitaplarının hazırlanması ve Alevî inancı, ibadeti ve ahlâkı ile ilgili konuların

¹²¹ İbrahim Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi”, *Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, C. VI, No: 12, 2013, s. 269.

¹²² MEB, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı, 2010.

¹²³ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 10.

seçilmesi sırasında önde gelen Alevîler tarafından kaleme alınan yayınlardan geniş ölçüde yararlanılmıştır. (vi) Bu şekilde din öğretimi Kuran'ın hükümlerini ve peygamber Muhammed'in hayatını dikkate alırken, İslam'ın diğer yorumları kültürel bilgi bağlamında ele alınmıştır. Bu nedenle ders kitaplarında Alevîlik, Caferilik (*Caferîlik*), Hanefilik (*Hanefîlik*), Şafilik (*Şafîlik*), Şîilik (*Şîîlik*) ve tasavvufî hareketler hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, İslam'ın esasları ve özellikle beş vakit namaz, hac, sadaka ve kurban konularında da bilgi vermişlerdir. Alevî inancına yaklaşık otuz sayfa yer ayrılmıştır. (vii) Sonuç olarak, rapor, Alevî inancıyla ilgili olarak, bayramlar gibi bazı bilgilerin eklenmesini tavsiye etmekte ve cemevinin bir ibadet yerinden ziyade Alevîler için bir kültür alışverişi yeri olduğunu belirtmiştir...”¹²⁴

Alevî başvuranlar yukarıda bir kısmını verdiğimiz bilirkişi raporuna itiraz etmişler ve ek savunmalar sunmuşlardır. Verilen öğretinin İslam'ın Sünnî yorumuna odaklandığını ve Alevî inancının özet olarak sunulduğunu belirtmişlerdir. Sunulan bilgilerin çoğunun hatalar içerdiğini örnekler vererek savunmuşlardır. Başvuranlar derste özellikle inançlarıyla bağlantılı sembollerin göz ardı edildiğini ve caminin Müslümanların ibadet yeri olarak sunulduğunu, bazı Sünnî ritüellerin empoze edildiğini ve Sünnî yorum doğrultusunda verildiğini iddia etmişlerdir. Başvuranlar uzmanların cemevinin Alevîlerin ibadethanesi olduğunu inkâr etmelerinden de şikâyet etmişlerdir. İslam'ın ana ritüellerinin namaz, hac, oruç ve zekât olarak sıralandığı bildirilen 5. sınıf kitabını, sağlanan bilgilerin İslam'ın Sünnî yorumuyla sınırlı olduğunu öne sürerek eleştirdiler, oysa kendilerine göre bir namazın nasıl kılınması gerektiği konusunda teolojik tartışmalar sürüyordu. Başvuranlar ayrıca ders kitaplarının Alevî inancını tam teşekküllü bir inançtan ziyade bir gelenek veya kültür olarak ele aldığını iddia etmişlerdir.¹²⁵

Türkiye Hükümeti ise yapmış olduğu savunmasında Alevî-Bektaşî, Caferî ve Nusayrî temsilcilerince hazırlanan bir çalışmanın bulgularına dayanarak, DKAB programı ve kitaplarının bu grupların liderlerinin belirttiği endişelere yanıt vermek için değiştirildiğini ifade etmiştir.¹²⁶ Ayrıca Hükümet, müfredatın, belirli bir inanca ayrıcalık tanımanın aksine mezhepler üstü bir yaklaşım benimsemeye özen göstererek hazırlandığını belirtmiştir.¹²⁷

¹²⁴ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 11.

¹²⁵ a.e., par. 12.

¹²⁶ a.e., par. 17.

¹²⁷ a.e., par. 19.

AİHM'in DKAB dersinin içeriği ile ilgili değerlendirmeleri şöyle olmuştur:

“AİHM din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi müfredatında birtakım değişikliklerin yapıldığını kabul etmektedir. AİHM ilk olarak bu değişikliklerin esas olarak Alevî inancı da dahil olmak üzere Türkiye'de var olan çeşitli inançlar hakkında bilgi verilmesini kolaylaştırmayı amaçladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, değişiklikler, esas olarak Türkiye'deki nüfusun çoğunluğu tarafından uygulandığı ve yorumlandığı şekliyle İslam bilgisine odaklanan müfredatın temel bileşenlerinin gerçek bir değişikliğe uğramadığını belirtmektedir. Bu bağlamda AİHM, başvuranların, söz konusu ders kitaplarının artık kendi inançlarıyla ilgili bilgiler içerdiğini kabul etmelerine rağmen bununla birlikte, inançlarının hem eski hem de yeni müfredatta “Sünnî” bir bakış açısıyla İslam'ın bir mezhebi olarak değil, kültürel ve geleneksel bir olgu olarak sunulduğunu ileri sürdüklerini tespit etmiştir. Ayrıca, bu dersler kapsamında Alevî öğrenciler, temel inançlar hakkında sadece İslam'ın Sünnî yorumuna göre eğitim almışlardır. Ayrıca Kur'an-ı Kerim surelerinin ve namaz ibadetinin (Namaz), edinilmesi gereken kazanımlar olarak görülmesi, çocukların ebeveynleri tarafından aktarılan inançlarla bir aidiyet çatışmasıyla karşı karşıya kalabilecekleri anlamına geliyordu. Başlıca Alevî ritüelleri (özellikle *cem* ve *semah*), dinî ritüellerden ziyade kültürel faaliyetler veya halk ritüelleri olarak sunulmuş ve *cemevi*, Alevî inancındaki statüsüne uygun olarak bir ibadet yeri olarak tanınmamıştır.”¹²⁸

Bu değerlendirmeden hareketle AİHM'in DKAB dersinde yapılan değişiklikleri, gerçek bir değişiklik olarak görmediği anlaşılmaktadır. AİHM, dava metninden ve Hükümet'in gözlemlerinden DKAB dersi programının açıkça ana kavramları etrafında yapılandırıldığını ifade etmektedir.¹²⁹ Bununla birlikte, AİHM'in görüşüne göre, başvuranların bir yanda müfredatın benimsediği yaklaşım ile diğer yanda Sünnî İslam anlayışıyla karşılaştırıldığında inançlarının belirli özellikleri arasında şikâyet ettikleri farklılık o kadar önemlidir ki, bunun ders kitaplarında bulunan Alevî inanç ve uygulamalarına ilişkin bilgiler yoluyla yeterince hafifletilmesi zor olabilecektir.

Hükümetin seçmeli din dersleri bağlamında çocuklara daha ayrıntılı bilgi verilebileceğine ilişkin iddiasına ilişkin olarak AİHM, bu olasılığın devleti bu tür zorunlu derslerin öğretilmesinin çoğulculuk ve nesnellik prensiplerini karşılamasını

¹²⁸ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 68.

¹²⁹ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 71.

sağlama yükümlülüğünden muaf tutmadığı kanaatindedir.¹³⁰ Buna göre zorunlu olarak verilen din dersinden koşulsuz muafiyet hakkı tanınmadığı sürece verilecek diğer seçmeli din derslerinin varlığının dersin çoğulcu, nesnel ve eleştirel olma şartını ortadan kaldırmayacağı anlaşılmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler ışığında AİHM, AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edildiğine hükmetmiştir.

AİHM konuya ilişkin yakın tarihli esasında muafiyet için kendini ifşa etmekle ilgili Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan (2019) kararında, din derslerinin içeriğini, doğrudan muafiyetle bağlantılı bulmamış ve ayrı olarak değerlendirmemiştir.¹³¹ Doğrusu AİHM'in uzun yıllar değerlendirdiği davalar düşünüldüğünde geçmişte Angeleni/İsveç (1986) davasında din eğitimi içeriğini en azından herhangi bir ibadete zorunlu tutulup tutulmamama ve sistematik telkin bağlamında titizlikle incelemiştir.¹³² AİHM'in Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan (2019) davasında din derslerinin içeriğini hiçbir şekilde değerlendirmemesi eleştirilmektedir. AİHM'in bu değerlendirmesini Fokas (2019) "...AİHM'in önceki davaların açık bıraktığı soruları cevaplaması ve yeterince çoğulcu, eleştirel ve nesnel olan din eğitiminde zorunlu (muafiyet olasılığı olmayan) bir dersin tam olarak nasıl olması gerektiği konusunda daha fazla netlik sağlaması için kaçırılmış bir fırsat"¹³³ olarak yorumlamıştır. Bu eleştiri, herkesi kapsayıcı ve çoğulcu din dersi içeriklerinin gelişimi için önemlidir. Bu noktada AİHM'e açılan davalarla birlikte başta Türkiye'deki din eğitimi programlarında Alevilik konusunun eklenmesi olmak üzere çoğulcu bir din eğitiminin gelişimi için gerçekleştirilen reformlar¹³⁴, din eğitiminin gelişimi açısından güzel bir örnek teşkil etmektedir.

Görüldüğü üzere AİHM, sözleşmecî tarafların çoğulcu, eleştirel ve nesnel olması ve başkalarını kendi dinine çevirme faaliyetlerinin her türlüünden uzak olması

¹³⁰ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 75.

¹³¹ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 85.

¹³² Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 53.

¹³³ Effie Fokas, "Stuck in the middle with Papageorgiou: Missed or new opportunities?", **Strasbourg Observers**, 27.11.2019, (Çevrimiçi) <https://strasbourgobservers.com/2019/11/27/stuck-in-the-middle-with-papageorgiou-missed-or-new-opportunities/>, 05.11.2022.

¹³⁴ Hendek, Fancourt, "The Effects of Judgements by the European Court of Human Rights on Religious Education in England and Turkey", s. 16.

kaydıyla din dersi içeriklerini ihtiyaçlara ve geleneklerine göre tasarlamakta özgür olduğunu ifade etmektedir.

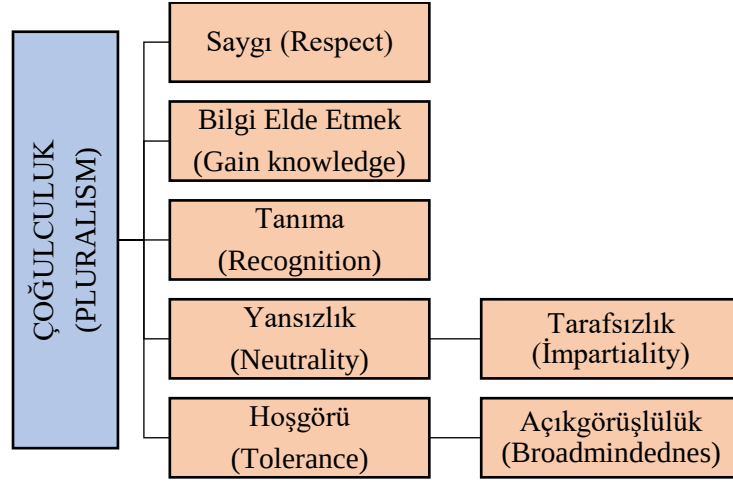
4.2.3. Din Dersinin Prensipleri ve Sistematik Telkin Yasağı

AİHM kararları, demokratik ve çoğulcu bir toplumda din eğitiminin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin asgarî prensipleri ve standartları oluşturmak suretiyle önemli bir görevi yerine getirmektedir. Bu prensipler ve ilkeler AİHS'in sözleşmecisi taraflar açısından din eğitimi uygulamalarının nasıl yapılacağına dair bir yol haritası niteliğindedir.

AİHM'in din ve eğitime ilişkin davalarda yaptığı değerlendirmeler okullarda zorunlu olarak verilen din/ahlâk dersinin içeriğinin çoğulcu [pluralistic], nesnel [objective] ve eleştirel [critical] olması gerektiğine işaret etmektedir.¹³⁵ Bunlara ilaveten davalarda sıklıkla zikredilen ve önceki bölümlerde davalar ele alınırken belirtildiği üzere çizilmemesi gereken kırmızı hat olarak tabir edilen 'sistemantik telkin yasağı [indoctrination]' da din dersleri için asgarî bir standart mesabesinde kullanılmaktadır. AİHM, yapısı gereği bu kavramları açıklama gibi bir fonksiyona sahip olmayıp, hukukî çerçevede asgarî hadleri belirlemekle mükelleftir. AİHM'in ortaya koyduğu prensipler ve sistemantik telkin yasağı ile ne ifade ettiğini ortaya koymak, din eğitimi kararlarını doğru okumaya katkı sağlayacaktır.

4.2.3.1. Çoğulculuk [Pluralism]

¹³⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Leigh, "Objective, Critical and Pluralistic? Religious Education and Human Rights in the European Public Sphere", s. 192-214.



Şekil 2- AİHM’in Çoğulculuk Kapsamında Değerlendirdiği Kavramlar

AİHM davalarında çoğunlukla çeşitliliğe saygı, diğer dinler hakkında bilgi elde etmek, tarafsız olmak vb. ekseninde ele alınan çoğulculuk kavramı davaların neredeyse tamamına işlemiş çatı bir yapı arz etmektedir. Buna ilişkin olarak yukarıdaki tabloda bir kavram haritası oluşturulmuştur. Bu haritada yer alan tüm kavramlar aşağıda da görüleceği üzere, AİHM karar metinlerinde çoğulculuk kavramı ile aynı düzeyde ilişkili olarak ele alınmamaktadır. Yukarıdaki haritada AİHM’in çoğulculuk kapsamında değerlendirdiği kavramlar, ilişki düzeyine göre hiyerarşik bir sırayla yer almaktadır. Aynı düzeyde ilişkili olan kavramlar ise haritada yan yana verilmiştir. Bu düzen aşağıda yer alacak nesnellik ve eleştirelilik kavram haritaları için de geçerlidir.

Çoğulculuk; çeşitliliğe saygı, hoşgörü, empati vb. liberal değerleri beslediği için AİHM için çok temel bir öneme sahiptir.¹³⁶ AİHM’in hoşgörü [tolerance] ve açık görüşlölükle [broadmindedness] beraber özel bir önem atfettiği bu kavram, demokratik toplumun temel bir şartı olarak kabul edilmektedir.¹³⁷ Bu ilkelerden hareketle AİHM, demokrasinin çoğunluğun fikirlerinin her daim üstün olması anlamına gelmediğini; aynı zamanda azınlıklara da adil ve doğru davranış sağlayacak dengenin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir.¹³⁸

¹³⁶ Calo, “Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights”, s. 263.

¹³⁷ Case of Gorzelik and Others v. Poland, Application no. 44158/98, (European Court of Human Rights 17 Şubat 2004) par. 90, (Çevrimiçi) <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-61637>, 11.08.2023.

¹³⁸ a.y.

‘Çoğulculuk’ AİHM’de özellikle AİHS’in 9. maddesini yorumlamak için en çok kullanılan kavram olmuştur.¹³⁹ Örneğin AİHM, dernek kurma ile ilgili olan Gorzelik ve Diğerleri/ Polonya (2004) davasında çoğulculuğu şöyle ifade etmektedir:

“...Çoğulculuk aynı zamanda kültürel geleneklerin, etnik ve kültürel kimliklerin, dinî inançların, sanatsal, edebî ve sosyo-ekonomik fikir ve kavramların çeşitliliğinin ve dinamiklerinin gerçek anlamda tanınması ve bunlara saygı duyulması üzerine kuruludur. Farklı kimliklere sahip kişi ve grupların uyumlu etkileşimi, sosyal uyumun sağlanması için esastır.”¹⁴⁰

Burada AİHM’in çoğulculuğu ‘tanıma [recognition]’ ve ‘saygı [respect]’ duyma kapsamında değerlendirdiği görülmektedir. Burada tanıma ile kastedilenin, dinî çeşitliliğin varlığını gerçek anlamda kabul etmek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sağlanması özellikle sosyal hayatta beraber yaşama kültürüne katkı sağlayacak bir durum olarak ifade edilmektedir. Avrupa Konseyi Çerçeve Sözleşmesi’nin önsözünde belirtildiği gibi; “Çoğulcu ve gerçekten demokratik bir toplum, yalnızca ulusal bir azınlığa mensup kişilerin etnik, kültürel, dilsel ve dinî kimliğine saygı göstermemeli, aynı zamanda onların bu kimliklerini ifade etmelerine, korumalarına ve geliştirmelerine olanak tanıyan uygun koşulları yaratmalıdır.”¹⁴¹ Bu çoğulcu ve demokratik bir toplumda çeşitliliğe saygı duymanın tek başına yeterli görülmediği anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bunun sağlanması için uygun şartların da oluşturulması bir gerekliliktir.

AİHM’in din ve eğitime ilişkin kararlarında da çoğulculuğu ‘saygı [respect]’ kapsamında değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda AİHM, devletin eğitimin her aşamasında ayrımcılık yapmaksızın ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır.¹⁴² Nitekim AİHM, AİHS’in (P1-2) maddesinde yer alan “Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dinî ve felsefî inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.” ifadesindeki ‘saygı

¹³⁹ Calo, “Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights”, s. 261.

¹⁴⁰ Case of Gorzelik and Others v. Poland, par. 92.

¹⁴¹ Case of Grzelak v. Poland, par. 93.

¹⁴² Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 53; Case of Perovy v. Russia, par. 59.

[respect]' fiilinin 'kabul [acknowledge]' veya 'dikkate almaktan [take into account]' daha fazlası anlamına geldiğini ifade ederek bunun devlet açısından bazı olumlu yükümlülükleri de beraberinde getireceği kanaatindedir.¹⁴³ Bu bağlamda daha önce de ifade edildiği üzere devletten çocuk ile ebeveyn arasında çatışma oluşturacak durumlardan kaçınması, çoğulcu ve nesnel nitelikte bir din dersi müfredatı hazırlaması vb. hususları uygulamaya geçirmesi beklenmektedir.

AİHM'in din ve eğitime ilişkin kararlarında çoğulculuk kapsamında işaret edilen bir diğer kavram da diğer dinler hakkında 'bilgi elde etmek [gain knowledge]'tir. Zorunlu din dersinden muafiyete ilişkin Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davasında AİHM, 'Kilise İşleri, Eğitim ve Araştırma Parlamenter Komisyonu'nun din dersi hakkındaki; "Hristiyanlık, diğer dinler ve felsefenin birlikte öğretilmesi" önerisi ile okul hakkındaki "farklı dinî ve felsefî inançlara sahip öğrencilerin birbirlerinin düşünce ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olması" amacını AİHS'in (P1-2) maddesinde öngörülen çoğulculuk ilkesine uygun bulmuştur.¹⁴⁴ Bu durum, AİHM'in zorunlu din derslerinde farklı din ve inançlar hakkında bilgi elde etmeyi, eğitimde çoğulculuk ilkesine uygun kabul ettiğini göstermektedir.

Zorunlu din dersinden muafiyete ilişkin Zengin/Türkiye (2008) davasında da AİHM, DKAB dersini Alevîlik hakkında yeterli bilgi sahibi olunmaması üzerinden eleştirmiş ve bu dersi Alevîlikle ilgili bilgiler bakımından yetersiz bulmuştur.¹⁴⁵ Esasında AİHM kararlarında dinî çoğulculuk açısından 'bilgi edinmek' öncelikle din derslerinde öteki dinlere de yer vermek ile mümkün görülmektedir. Bu bağlamda Zengin/Türkiye (2008) davasında atıf yapılan ve tezimizin ikinci bölümünde de yer verdiğimiz Avrupa Konseyi Konseyi Parlamenter Meclisi tarafından hazırlanan Din ve Demokrasi konulu tavsiye kararında; çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarından olan 'dinler hakkında eğitim [education about religions]' teşvik edilmekte ve farklı dinlerin/inançların kökenleri, değerleri, gelenek ve görenek çeşitliliği vurgulanarak

¹⁴³ Case of Valsamis v. Greece, par. 27; Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 76; Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom, par. 35; Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 84/c; Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 61.

¹⁴⁴ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 88.

¹⁴⁵ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 67.

okullarda farklı dinlerin öğretiminin yapılması tavsiye edilmektedir.¹⁴⁶ Nitekim AİHM, dinler hakkında bilgi sunan bir eğitim biçiminin AİHS'e aykırı olmadığını ifade etmektedir.¹⁴⁷ Görülüyor ki AİHM, bilgi düzeyinde verilecek bir din eğitimini AİHS'e uygun kabul etmektedir.

Ayrıca Zengin/ Türkiye (2008) davası metninde tezimizin ikinci bölümünde de yer verdiğimiz Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi Bakanlar Komitesi'nin, sözleşmecî tarafların hükümetlerine devletin ilk ve orta düzeylerindeki öğrencilere kendi ülkelerinde ve komşu ülkelerde uygulanan dinleri/inanışları keşfetmelerini; öğrencilerin farklı dinlere mensup kişilere karşı anlayışlı bir bilinç geliştirmelerini sağlamasını tavsiye ettiği 'Eğitim ve Din' konulu tavsiye metnine de yer verilmiştir.¹⁴⁸

AİHM'in ahlâk eğitimine ilişkin kararlarında da benzer bir yaklaşım benimsediği; çoğulculuğu, diğer dinler hakkında bilgi elde etmek kavramı üzerinden değerlendirdiği görülmektedir. Ebeveynlerin öğrencilerin ahlâk derslerine katılmasını zorunlu hale getiren yasaya itirazından kaynaklanan Appel–Irrgang ve Diğerleri/Almanya (2009) davasında AİHM, “ahlâk derslerinin amacının etnik, dinî veya ideolojik geçmişleri ne olursa olsun ortaokul öğrencilerinin temel kültürel ve etik konuları ele alma eğilimlerini ve yeteneklerini geliştirmek olduğunu ve bu amaçla öğrencilere diğer şeylerin yanı sıra felsefe, farklı kültürler ve yaşam biçimleri ve ana dünya dinleri hakkında bilgi verdiğini tespit etmiştir.” Anlaşılabacağı üzere AİHM, dersin farklı dinler hakkında bilgi verme ve öğrencilerin kültürel diyaloglarını geliştirme amacını öncelediğini kabul etmektedir. AİHS'in (P1-2) maddesinde yer alan çoğulculuk ve nesnellik ilkeleriyle ve Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin tavsiyeleriyle uyumlu gördüğü bu uygulama AİHM'e göre kabul edilebilir bir niteliktedir.¹⁴⁹

AİHM'in din ve eğitime ilişkin kararlarında çoğulculuk kapsamında işaret edilen kavramlardan bir diğeri de 'yansızlık [neutrality] ve tarafsızlık [impartiality]'

¹⁴⁶ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 26.

¹⁴⁷ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 64.

¹⁴⁸ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 27.

¹⁴⁹ Appel-Irrgang and Others v. Germany, s. 10.

kavramı üzerinden olmuştur. AİHM'e göre tarafsızlık yükümlülüğü çerçevesinde devlet, zıt fikirlere sahip grupların birbirlerine hoşgörü ile yaklaşımlarını sağlamalıdır.¹⁵⁰ Dolayısıyla da çoğulculuk prensibi, devletin tarafsızlık ve dolayısıyla tüm dinlere eşit mesafede durma yükümlülüğü ile de bağlantılı olarak anlaşılmalıdır. Ancak burada işaret edilmesi gereken önemli bir husus bulunmaktadır. O da AİHM kararlarında devletin tarafsızlığı ilkesi gereği her dine aynı mesafede olunması gerektiği ifade edilmekle beraber söz konusu durumun olmayışının tek başına AİHS'e aykırı bulunmamış olmasıdır. AİHM zorunlu din derslerinde bir dine öteki din ve felsefelerden daha geniş yer ayırmasının, çoğulculuk ve tarafsızlığa mâni olarak anlaşılamayacağına hükmetmiş bunu devletlerin sahip olduğu takdir payı kapsamında bulunduğunu belirtmiştir.¹⁵¹

Görüldüğü üzere, AİHM'in çoğulculuk anlayışı tezimizin birinci bölümünde geçtiği üzere, hiçbir dinin hakikat veya kurtuluşa götüren tek yol olmadığı inancı olarak ifade edilen dinî çoğulculuktan ziyade "dinsel anlamda belirli bir din ya da inanç sisteminin kurtarıcı hakikat veya nihaî gerçeğin en doğru, en mutlak ya da en mükemmel ifadesi olarak kabul edilmesiyle birlikte, bu hakikati gerçekleştirebildiği oranda diğer dinler veya inanç sistemlerinin de insanın kurtuluşu açısından olumlu bir yere sahip oldukları/olabilecekleri"¹⁵² şeklinde ifade edilen dinî kapsayıcılığa işaret etmektedir. Kapsayıcı anlayışı benimseyenler, kendi dinine, doğruluk ve kurtarıcılık gibi konularda özel bir önem atfederken öteki dinlere de nispeten değer vermektedirler. Bu yaklaşıma göre tüm dinler tamamen yanlış ve inananları sonsuz helâka layık görülmedikleri gibi tüm dinler birbiri ile eşit de değildir.¹⁵³ Dolayısıyla kapsayıcı yaklaşım bir dini, odak noktası olarak kabul ederken diğer dinleri de değersiz görmek yerine hoşgörüyle karşılamaktadır.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 70.

¹⁵¹ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 89; Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 71.

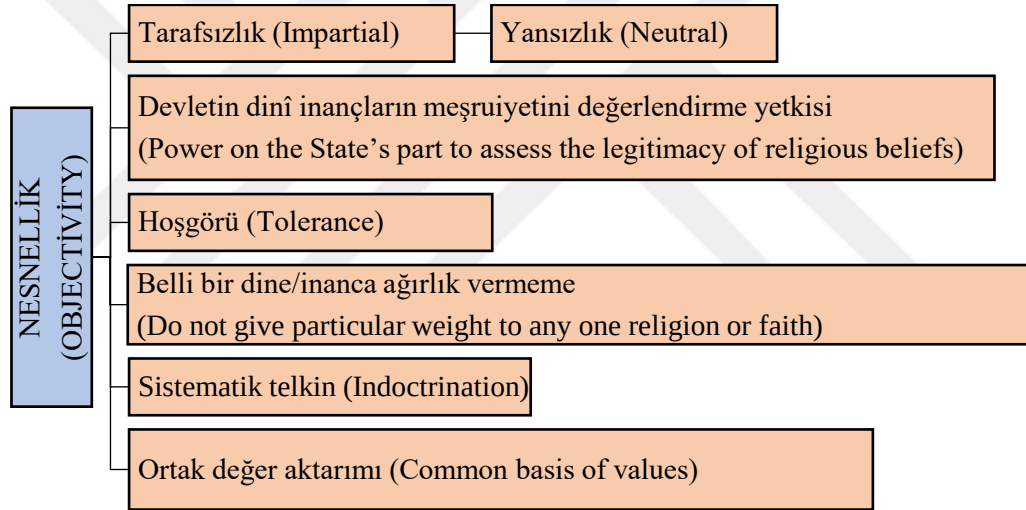
¹⁵² Gündüz, "Çağdaş Hristiyan Düşüncesinde Öteki'nin İnkülvist Yorumu", s. 92.

¹⁵³ Cafer Sadık Yaran, "John Hick'in Felsefesinde Dinsel Çoğulculuk", **İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu**, İstanbul, Kaknüs, 2001, s. 140.

¹⁵⁴ John Hick, "Religious Pluralism", **The Encyclopedia of Religion**, Ed. by. Mircae Eliade, C. XII, Newyork, 1987, s. 331.

Bu bağlamda AİHM kararları değerlendirildiğinde eğitimde dinî çoğulculuk ile kast edilen hususun dinî çoğulculuğun ifade ettiği tüm dinlerin kaynak, doğruluk, ahlâkî prensip ve hidayet noktaları bakımından eşit konumda¹⁵⁵ olması değil; dinî kapsayıcılığın ifade ettiği sınıfta var olan dinî çoğulluğa saygı duymak, farklı dinlere/inançlara din dersinde yer vermek, tarafsızlık ve bu bağlamda ötekine hoşgörü göstermek olduğu görülmektedir. Nitekim bölüm içerisinde değerlendirildiği üzere AİHM'in çoğulculuğu davalarda ele alırken hoşgörü, açık görüşlülük, bilgi elde etme, saygı ve tarafsızlık ile ilişkilendirerek kullanması bu durumun bir kanıtı niteliğindedir.

4.2.3.2. Nesnellik [Objectivity]



Şekil 3- AİHM'in Din ve Eğitime İlişkin Kararlarında Nesnellik Kapsamında Değerlendirdiği Kavramlar

AİHM'de nesnellik konusunun; devletin nesnelliği, din dersinin içeriğinin nesnelliği, eğitim ortamının nesnelliği vb. farklı boyutlar ekseninde ele alındığı görülmektedir. Bu boyutlar, yukarıdaki tabloda da listelendiği üzere; dinî inançların meşruiyetini değerlendirme yetkisi, tarafsızlık ve yansızlık, hoşgörü, belli bir dine ağırlık verme, ortak değer aktarımı, sistematik telkin vb. ile ilişkilidir.

Devletin nesnelliği eksenindeki değerlendirmelerinde AİHM; çeşitli din, inanç ve ibadetlerin yerine getirilmesinde devletin tarafsız [impartial] ve yansız [neutral]

¹⁵⁵ Köylü, “Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”, s. 244.

rolünü sıklıkla vurgulamakta ve bunun demokratik toplumda dinî uyum ve hoşgörüye katkısını ifade etmektedir.¹⁵⁶ AİHM çoğulcu demokratik bir toplumda devletin dinî inançların meşruiyetine veya bu inançların nasıl uygulanacağına ilişkin herhangi bir değerlendirme yapmasının devletin çeşitli dinler ve inançlar karşısında yansız ve tarafsız olma görevi ile bağdaşmadığını birçok içtihadında yinelemiştir.¹⁵⁷ Çoğulculuk başlığında da belirttiğimiz üzere bu yükümlülük kapsamında devlet, zıt görüşe sahip grupların birbirlerine hoşgörü göstermelerini sağlamalıdır.¹⁵⁸ Nitekim din ve eğitime ilişkin davalarında AİHM'in atıfta bulunduğu Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin Din ve Eğitim Üzerine 1720 (2005) Sayılı Tavsiye Kararı'nda da¹⁵⁹ okulun görevi; hoşgörülü olmanın temellerini atma ve çocuklara belli başlı dinlerin tarihini ve felsefesini ölçülü ve tarafsız bir şekilde ve AİHS'in değerlerine saygı göstererek öğretmek şeklinde ifade edilmiştir.¹⁶⁰ Buna göre AİHM'in din eğitiminde nesnellik prensibini; tarafsızlık, yansızlık, tüm dinlere/mezheplere hoşgörülü olma, dinî inançların meşruiyetini değerlendirme yetkisi ve sistematik telkin kavramları üzerinden değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Devletin nesnelliğine yönelik değerlendirmelerin ön plana çıktığı davalardan biri, Türkiye'deki zorunlu DKAB dersine karşı açılan Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davasıdır. 2007 yılında AGİT'in Demokratik Kuruluşlar ve İnsan Hakları Ofisi tarafından hazırlanan Toledo Devlet Okullarında Dinler ve İnanışlar Hakkında Öğretim Kılavuz Prensipleri'ne atıfta bulunulan davada bilirkişi raporunun söz konusu Toledo ilkeleri ışığındaki analizine göre;

“...Toledo ilkelerine göre, dinler hakkında öğretim, duyarlı, dengeli, kapsayıcı, doktriner olmayan, tarafsız ve din veya inanç özgürlüğüne ilişkin insan hakları ilkelerine dayalı olmalıdır. ... *Tarafsız* Devlet'in tarafsızlık görevi, dinî inançların meşruiyetini değerlendirme yetkisiyle bağdaşmaz. Ancak *cemevinin cem* yapılan bir yer olduğunun söylenmesi bir değerlendirme niteliğindedir.

¹⁵⁶ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 107.

¹⁵⁷ Bkz. Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 107; Karaduman v. Turkey, par. 93.

¹⁵⁸ Case of Grzelak v. Poland, par. 86; Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 107.

¹⁵⁹ Bkz. “Education and Religion”.

¹⁶⁰ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 27.

Alevîler arasında genel kabul gören *cemevinin* ibadethane olduğu fikrinin reddedilmesi, Devlet'in tarafsızlık göreviyle bağdaşmaz..."¹⁶¹

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşıldığı üzere Toledo ilkelerini dikkate alarak söz konusu davada ihlal kararı veren AİHM'e göre devlet, nesnellik prensibi gereği; tarafsız olmalı ve dinî inançların meşruiyetini değerlendirmemelidir.

AİHM'in din eğitiminde nesnellik konusunu ele aldığı diğer bir bağlam din dersinin içeriğidir. Din dersinin nesnellğine yönelik değerlendirmelerin ön plan çıktığı davalardan biri Danimarka ilkokullarında okutulan cinsel eğitim dersinden muaf tutulma taleplerinin yerine getirilmemesine yönelik Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/Danimarka (1976) davasıdır. İlgili davada AİHM, dersin nesnel niteliğe sahip olmasını sistematik telkin amacı taşıyaması ile ilişkilendirmektedir. AİHM mevcut davada, kamu okullarındaki cinsel eğitim derslerinin hiçbir telkin amacının olmadığını; bu dersin öğrencilere kesin, doğru, nesnel ve bilimsel bilgiler vermeyi amaçladığını belirterek AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl etmediğine hükmetmiştir.¹⁶² Bu durum, AİHM'in sistematik telkin olmadığı sürece nesnel bir nitelikte verilen bir dersten muafiyeti gerekli görmediğini ortaya koymaktadır.

AİHM'in din dersinin nesnellğine ilişkin görüşlerinin somut yansımasını bulduğu davalardan bir tanesi Appel-Irrgang ve Diğerleri/Almanya (2009) davasıdır. Söz konusu davada ebeveynlerin çocuklarının din dersinden muafiyetlerine yönelik taleplerinin arkasında okulda verilen zorunlu ahlâk derslerinin tarafsız olmaması ve laik doğası nedeniyle de ebeveynlerin dinî inançlarına aykırı olması yatmaktadır.¹⁶³ Davayı AİHS'in (P1-2) maddesi bağlamında ele alan AİHM, ahlâk derslerinin amacının etnik, dinî veya ideolojik geçmişleri ne olursa olsun ortaokul öğrencilerinin temel kültürel ve etik konuları ele alma eğilimlerini ve yeteneklerini geliştirmek olduğunu ve bu amaçla öğrencilere diğer şeylerin yanı sıra felsefe, çeşitli kültürler ve dünya dinleri konularında bilgi verdiğini tespit etmektedir.¹⁶⁴ AİHM'e göre dava

¹⁶¹ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 20.

¹⁶² Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 54.

¹⁶³ Konrad v. Germany, s. 9.

¹⁶⁴ a.e., s. 10.

konusu ahlâk derslerinin amaçları, (P1-2) maddesinde yer alan çoğulculuk ve nesnellik ilkeleriyle ve Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin tavsiyeleriyle uyumludur. AİHM'e göre mevcut davada, başvuran öğrencinin katılması gereken ahlâk derslerinin tarafsız olduğu ve herhangi bir dine veya inanca özel bir ağırlık vermediği açıktır; bu derste öğrencilere ortak bir değerler temeli aktarmaya ve onlara kendi inançlarından farklı olan insanlara açık olmayı öğretmeye çalışılmıştır.¹⁶⁵ Bu sebeplerle AİHM, başvuranların şikâyetleri açıkça dayanaktan yoksun bularak kabul edilemez kanaatindedir.¹⁶⁶ Mezhepler üstü din eğitimi yaklaşımlarına yakın bir anlayış kabul ettiği görülen bu kararda AİHM, din derslerinin nesnel olmasını; bir dine/inanca ağırlık vermeme [do not give particular weight to any one religion or faith] ve ortak değer aktarımı [common basis of values] üzerinden ifade etmektedir.

AİHM'in din eğitiminde nesnellik konusunun diğer bir boyutu da eğitim ortamında dinî tarafsızlıktır. Bu bağlamda AİHS'e sözleşmecî tarafların inananlar/inanmayanlar ve farklı inançlara sahip olanlar arasında hoşgörölü olması, AİHM'in nesnellik prensibi ile bağdaşır kabul edilmektedir. Örneğin sınıfta haç bulunmasına ilişkin Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davasında; "resmî makamların, başka dinlere inanan, inanmayan veya herhangi bir dine bağlı olmaksızın felsefî kanaatlere sahip olan öğrencilere karşı, hoşgörösüz olduklarını gösteren hiçbir şey bulunmaması"¹⁶⁷ AİHM'in kararının belirleyicilerinden biri olmuştur. AİHM, Müslüman öğrencilerin karma yüzme dersinden muaf tutulma taleplerinin yerine getirilmemesine yönelik Osmanoğlu ve Kocabaş/İsviçre (2017) davasında ise; "yetkililerin diğer dinlere inanan, inanmayan veya dinî olmayan felsefî inançlara sahip öğrencilere karşı hoşgörösüz olduklarını gösteren hiçbir şey olmamasını"¹⁶⁸ gerekçelerden biri olarak sunarak Hükümet'in uygulamasını takdir payı kapsamında değerlendirmiştir. Her iki dava da AİHM'in din eğitiminde nesnellik niteliğinin eğitim ortamındaki herkese eşit derecede hoşgörölü olması ile ilişkili olduğunu ortaya koyması bakımından güzel bir örnek teşkil etmektedir.

¹⁶⁵ Konrad v. Germany, s. 11.

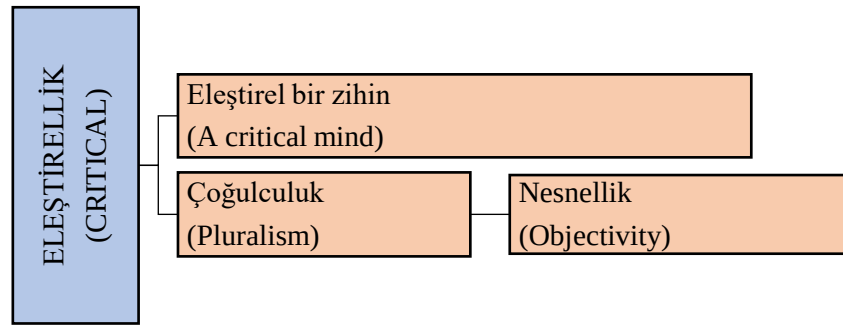
¹⁶⁶ a.e., s. 12.

¹⁶⁷ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 74.

¹⁶⁸ Case of Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland, par. 102.

Din eğitiminde nesnellik prensibinin nasıl olması gerektiğine ilişkin AİHM yukarıda izah ettiğimiz kavramlar üzerinden değerlendirme yapsa da bu prensibin ne anlama geldiğinin tam manasıyla anlaşılamayacağını düşünen din eğitimcileri de mevcuttur. Örneğin Relaño,¹⁶⁹ AİHM’de “eğitimin ‘yansız [neutral] ve nesnel [objective]’ olup olmadığının nasıl ayırt edileceği” sorusunun bir cevabı olmadığını savunmaktadır. Buna göre din eğitiminde tarafsız ve nesnel ile kastedilen, bir dinin tercih edilmemesi olabileceği gibi tüm dinlerin adil ve eşit ilgiyi hak ettiği anlamına da gelebilmektedir. Bununla birlikte AİHM’in belirlediği birtakım kıstaslar ile tarafsız ve nesnel bir din eğitiminin nasıl olması gerektiğinin sinyallerini de verdiği görülmektedir. Bu bağlamda AİHM kararları değerlendirildiğinde AİHM’in din eğitiminde nesnellik prensibini; hoşgörü, tarafsızlık ve yansızlık, dinî inançların meşruiyetini değerlendirme yetkisi, belli bir dine/inanca ağırlık vermeme, ortak değer aktarımı, sistematik telkin vb. kavram ve durumlar üzerinden değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bunlar arasında özellikle; tarafsızlık ve yansızlık ile dinî inançların meşruiyetini değerlendirme yetkisinin nesnellik kavramın açıklamasında ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

4.2.3.3. Eleştirelilik [Critical]



Şekil 4- AİHM’in Din ve Eğitime İlişkin Kararlarında Eleştirelilik Kapsamında Değerlendirdiği Kavramlar

AİHS’in (P1-2) maddesinin ikinci cümlesi, devletin eğitim ve öğretim konusunda üstlendiği görevleri uygularken müfredattaki bilgilerin eleştirel nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda AİHM, demokratik bir toplumda ancak eğitimde çoğulculuğun [pluralism] öğrencilerin düşünce, vicdan ve din

¹⁶⁹ Relaño, “Educational Pluralism and Freedom of Religion”, s. 26.

özgürlüğü çerçevesinde dinî konulara yönelik eleştirel bir zihin [a critical mind] geliştirmelerini sağlayacağı kanaatindedir.¹⁷⁰ Bununla birlikte AİHM'in çocukların eleştirel bir zihne nasıl sahip olabileceklerine ve din eğitimi uygulamalarının bu noktada neleri dikkate alması gerektiğine ilişkin net bir açıklama yapmamakla birlikte bunu ne anlama geldiğinin sinyallerini verdiği görülmektedir. Buradan hareketle AİHM'in din eğitiminde eleştirelilik prensibini diğer dinlere/mezheplere karşı eleştirel bir bakış açısına sahip olma olarak değerlendirmekte ve bu prensibi çoğulculuk ve nesnellikten bağımsız görmediği anlaşılmaktadır.

Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davası bu duruma güzel bir örnektir. AİHM, davada, eleştirelilik prensibini çoğulculuk ve nesnellik prensibi ışığında değerlendirmektedir. Mevcut davada ebeveynlerin şikâyetlerinden biri, eğitim ortamında egemen dinin sembolü olan haçın asılı olmasının, çocuklarının eleştirel muhakeme kabiliyetlerinin gelişimini sağlayacak açık ve çoğulcu bir eğitim alma haklarını hiçe saydığını iddiasıdır. AİHM'de davaya bakan Daire, devletin kamusal eğitim ortamında dinî tarafsızlığı uygulamakla ve öğrencilere eleştirel düşünme becerisini sağlamakla yükümlü olduğunu, dolayısıyla da İtalya'daki çoğunluk dinine ait bir sembol olan haçın sınıftaki varlığının, “demokratik toplumun korunması için gerekli olan eğitimde çoğulculuğa” ne şekilde hizmet edeceğini anlayamadığını ifade etmiştir.¹⁷¹ Lakin sonrasında davayı tekrar değerlendiren Büyük Daire bu yoruma katılmamış ve siyasî baskılar sebebiyle kararını değiştirerek bu sembolün varlığının AİHS'e aykırı olmadığına hükmetmiştir.¹⁷² Bu durum AİHM'in esasında politik yönü olan bir mahkeme olduğuna da işaret etmektedir.

AİHM'in eleştirelilik prensibine ilişkin net bir tanımlama yapmaması bu konuda hangi ölçütleri dikkate alması gerektiği sorularını yanıtsız bırakmaktadır. Eleştirel din eğitimi savunucularına göre, eleştirel bir bakış açısı farklı dinleri değerlendirebilmeyi ve bunlar arasında kendi dinî geleneğini öğrenmeyi

¹⁷⁰ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 69.

¹⁷¹ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 31.

¹⁷² a.y.

gerektirmektedir.¹⁷³ Nitekim eleştirel din eğitiminin amacı, bireylerin farklı dinî gelenekler arasında kendi konumlarını netleştirebilmesidir.¹⁷⁴ Buna göre farklı dinlerin sembollerinin bulunduğu bir sınıf ortamı eleştirel din eğitimi bakımından çocukların kendi konumlarını sorgulayarak ve eleştirerek bulmaları bakımından geliştirici bir unsur olarak kabul edilebilir.

Türkiye’de özellikle son zamanlarda din eğitiminde önemli bir yeri olan eleştirel düşünmeye dair çok fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında; din eğitimi ve eleştirel düşünme,¹⁷⁵ DKAB öğretmenleri ve eleştirel düşünme,¹⁷⁶ DKAB programı ve eleştirel düşünme,¹⁷⁷ DKAB dersi ve eleştirel düşünme,¹⁷⁸ konuları yer almaktadır. Din eğitimi alanında konuya ilişkin farklı alt başlıklarla yapılan bu çalışmalar, Türkiye’de eleştirel din eğitime verilen önemi ortaya koymaktadır.

4.2.3.4. Sistemik Telkin Yasağı

Hukuk literatüründe telkin; “aşılama, bir görüşü benimsetmeye çalışma” vb. anlamlarda kullanılmaktadır.¹⁷⁹ Konumuz çerçevesinde ise, eğitimde bir dinin/fikrin aşılana çalışılması olarak karşımıza çıkmaktadır. AİHS’in (P1-2) maddesinin ikinci cümlesi, ‘beyin yıkama [indoctrination]’ olarak tanımladığı sistemik telkini,

¹⁷³ Wright, Elina, “Learning ‘about’ and ‘from’ Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK”, s. 59.

¹⁷⁴ Jackson, “Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Public Religious Education”, s. 6.

¹⁷⁵ Teceli Karasu, “Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Eleştiri”, **İslam Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlakı**, Ed. Masum Aytepe, Teceli Karasu, İstanbul, Ensar Yayınları, 2019; Hacer Aşık Ev, **Eleştirel Düşünme ve Din Eğitimi-Öğretimi**, Ankara, Akademisyen Kitabevi, 2024; İbrahim Aşlamacı, **21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi: Eleştirel Bir Yaklaşım**, İstanbul, Dem Yayınları, 2023.

¹⁷⁶ Hacer Aşık Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri İçin Eleştirel Düşünmenin Önemi”, **Journal of Turkish Studies**, C. VII, No: 12, 2013, s. 71-93; Mehmet Kamil Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. XVII, No: 1, 2013, s. 143-162; Osman Cingöz, Süleyman Akyürek, “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitime Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, No: 48, 2020, s. 76-118.

¹⁷⁷ Eyyüp Serkan Öncel, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi”, **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches**, C. IX, No: 11, 2019, s. 2797-1829.

¹⁷⁸ Ayşe Demirel Uçan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde ‘Çocuklar için Felsefe’ Yaklaşımının Kullanılması”, **Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. VIII, No: 2, 2022, s. 161-178.

¹⁷⁹ Ejder Yılmaz, **Hukuk Sözlüğü**, 4. bs., Ankara, Yetkin Hukuk Yayınları, 1992, s. 896.

yasaklamaktadır.¹⁸⁰ Esasında sistematik telkin yasağı, devletlerin takdir payı ile yakından ilişkili bir konudur.

Daha önce de ifade edildiği üzere AİHM içtihatlarına göre, ‘saygı’ kavramının gereği olarak devletler, toplumun ve bireylerin ihtiyaçları bakımından AİHS’e uyumu sağlamak için atılacak adımların belirlenmesinde geniş bir takdir payına sahiptir.¹⁸¹ AİHS’e sözleşmeciler, devlet okullarındaki eğitim ve öğretimin içerik ve düzeni konusunda geniş bir takdir payına sahip bulunmakla beraber, ana babanın dinî ve felsefî inançlarına aykırı nitelikte olarak değerlendirilebilecek sistematik telkinlerde bulunarak belli bir dini/fikri aşılama [indokrinasyon] amacı gütmekten kaçınmak durumundadır.¹⁸²

AİHM, okul müfredatlarının bir dine diğerlerinden fazla yer ayırmasını tek başına sistematik telkin kabul etmeyerek bunu devletlerin takdir payı kapsamında değerlendirmektedir. AİHM bu hususta, Angeleni/İsveç (1986), Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) ve Zengin/Türkiye (2008), Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) vb. kararlarına atıfta bulunmaktadır. Angeleni/İsveç (1986) ve Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davalarında AİHM dinî bilgi öğretiminin Hristiyanlığa odaklanmış olmasını takdir payı çerçevesinde değerlendirerek, sistematik telkin kabul etmemiştir.¹⁸³ AİHM, Zengin/Türkiye (2008) ve Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davalarında Türkiye’deki okullarda okutulan DKAB dersinde İslam’ın öğrenimine daha geniş yer vermesi hususunda da benzer bir sonuca ulaşmıştır.¹⁸⁴

Din ve eğitime ilişkin davalarda AİHM, sistematik telkin kavramını sadece din dersinin içeriği ekseninde değil, aynı zamanda da eğitim çevresinin sistematik telkin boyutuna ulaşp ulaşmadığı ekseninde de değerlendirmektedir. Bu bağlamda Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davasında Büyük Daire kamu okullarındaki sınıflarda haç konulması tercihinin, sözleşmeciler tarafından takdir payı kapsamında olduğuna kanaat

¹⁸⁰ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 53.

¹⁸¹ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 76.

¹⁸² Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 52; Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 84; Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 75.

¹⁸³ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 89; Lena and Anna-Nina Angeleni v. Sweden, s. 49.

¹⁸⁴ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 63; Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par.71.

getirmiştir.¹⁸⁵ AİHM devlet okullarındaki sınıflarda, Hristiyanlığa atıfta bulunan haçın bulunmasını emreden düzenlemenin, sözleşmecî tarafın sistematik telkinde bulunduğunu söylemek ve AİHS'in (P1-2) maddesinin gerekliliklerinin ihlâl edildiğini tespit etmek için tek başına yeterli olmadığına hükmetmiştir.¹⁸⁶

Bir babanın, devlet okulunda okuyan çocuğunun doğa bilimleri dersi müfredatının parçası olarak okutulan cinsel eğitim dersine ahlâkî ve dinî inançlarına aykırı yönergeler içerdiği düşüncesiyle Lautsi ve Diğerleri/İtalya davasından 11 yıl önce açılan Jimenez Alonso ve Jimenez Merino/İspanya (2000) davasında da AİHM bu derste verilen bilgileri inceleyerek bu bilgilerin genel nitelikte olduğunu ve hiçbir şekilde belirli cinsel davranışları savunmayı amaçlayan beyin yıkama girişimine sahip olmadığını ifade etmiştir.¹⁸⁷ AİHM zorunlu din derslerine ilişkin davalarda da sistematik telkinin varlığını belirlemek için dersi çoğulculuk, nesnellik ve eleştirelilik bakımından incelemiştir.¹⁸⁸ Demek oluyor ki AİHM için din eğitiminde asıl önemli husus, sistematik telkin yasağıdır.

4.2.4. Muafiyet Esasları

Hukuk literatüründe muafiyet kavramı, “yükümlülük dışında tutulmuş”¹⁸⁹ anlamında kullanılmaktadır. Konumuz çerçevesinde muafiyet konusunda AİHS'e sözleşmecî tarafların farklı uygulamaları bulunduğu görülmektedir. AİHM, konuya yaklaşımını ve uygulamadaki farklılıkların hangi prensipler çerçevesinde mümkün olabileceğini şöyle ifade etmektedir:

“...Bir Sözleşmecî Devletin; eğitim müfredatına din eğitimi dahil ettiği durumlarda, öğrencilerin okul tarafından verilen din eğitimi ile ebeveynlerinin dinî veya felsefî inançları arasında bir çatışmayla karşı karşıya kalmalarından mümkün olduğunca kaçınması gerekir. Bu bağlamda AİHM, Avrupa'daki din öğretimi ile ilgili olarak ve öğretim yaklaşımlarının çeşitliliğine rağmen, üye devletlerin hemen hemen hepsinin, öğrencilerine muafiyet sistemi sağlayarak

¹⁸⁵ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 71.

¹⁸⁶ a.y.

¹⁸⁷ Jimenez Alonso et Jimenez Merino v. Spain, s. 5, 6.

¹⁸⁸ Bkz. Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey; Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey.

¹⁸⁹ Yılmaz, **Hukuk Sözlüğü**, s. 607.

veya din derslerini isteğe bağlayarak veya din dersinin yerine alternatif bir derse girmelerini sağlayarak bir yol sunduklarını kaydeder...”¹⁹⁰

AİHM’de yer alan yukarıdaki alıntıdan hareketle, AİHM’in yaklaşımının söz konusu çeşitliliğe rağmen zorunlu bir din dersinin varlığı halinde bir muafiyet sisteminin oluşturulması gerekliliği üzerinden olduğu görülmektedir. AİHM, devletlerin takdir payı kapsamında din derslerine yönelik uygulama farklılıklarını kabul etmekle birlikte okulda din derslerinin varlığı halinde; öğrencilere muafiyet, alternatif ders veya seçmeli din dersi olmak üzere üç farklı opsiyonu şart koşmaktadır.

AİHM’in konuya ilişkin diğer bir değerlendirmesi de okul programlarında din dersinin varlığı halinde bu dersin ebeveynlerin dinî ya da felsefî inançları ile bağdaşmaması gerekliliği üzerinden şekillenmektedir. Nitekim AİHM davaları incelendiğinde muafiye ile ilişkin başvuruların temelinde, ebeveynlerin kendi dinî ya da felsefî inançları ile okulda verilen eğitimin çatışması halinde çocuklarının bu eğitimden muaf olması talebi olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesini isteme hakkı çerçevesindeki muafiyet taleplerine ilişkin olarak AİHM’in değerlendirmeleri, konuya yaklaşımını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda AİHM’in değerlendirmelerini; din dersinden muafiyet ve dinî gerekçelerle muafiyet şeklinde iki başlık altında ele almak mümkündür.

4.2.4.1. Din Dersinden Muafiyet

Din dersinden muafiyet konusunda yönelik davalarda AİHM’in meseleyi; tam muafiyet ve kısmî muafiyet olmak üzere iki kısımda değerlendirdiği görülmektedir.

4.2.4.1.1. Tam Muafiyet

AİHM’in din dersinden muafiyet seçeneklerinden biri, bu dersten tam muafiyettir.¹⁹¹ Tam muafiyet talebine ilişkin AİHM’e yapılan başvurular, başvuranların dinî ve felsefî kanaatleri ile derste öğretilenin çatışması durumunda ortaya

¹⁹⁰ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, paragraf 71; Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 82.

¹⁹¹ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 71; Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, s. 48.

çıkılmaktadır.¹⁹² AİHM, din dersinden tam muafiyete ilişkin önüne gelen davalarda konuya değişik açılardan yaklaşmıştır. AİHM'in meseleye yaklaşım şekillerinin; mağduriyet, sistematik telkin, damgalanma ve ayrımcılık olduğu anlaşılmaktadır.

AİHM tam muafiyet konusunu ilk olarak sistematik telkin üzerinden ele almaktadır. AİHM/AİHK'nin örgün eğitimdeki zorunlu din dersinden tamamen muaf olma konusuna ilişkin ilk dönemlerde önüne gelen Angeleni/İsveç (1986) davasında konuyu sistematik telkin üzerinden değerlendirdiği görülmektedir. Dava üçüncü bölümde üzerinde durulduğu gibi, ateist olmaları dolayısıyla ebeveynlerin zorunlu olarak verilen 'din bilgisi [religious knowledge]' dersinden çocuklarının muafiyetini istemesinden kaynaklanmaktadır. Davanın odak noktasını, İsveç Kilisesi mensupları ve yeterli seviyede dinî eğitim alabilen diğer din mensupları dışındakilere zorunlu din dersinden muafiyet hakkı tanınmaması oluşturmaktadır. Başvuranlar zorunlu din dersi uygulamasının AİHS'in (P1-2) maddesi kapsamında "ebeveynin felsefi inançlarına saygı" hakkını, 9. madde kapsamında çocuğun "din özgürlüğü" hakkını ve 14. madde kapsamında "ayrımcılık yasağını" ihlâl ettiğini öne sürmüşlerdir.¹⁹³ Bu durum muafiyet konusunun eğitim hakkı, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı ve ayrımcılık yasağı ile yakından ilişkili bir konu olduğunu ortaya koymaktadır.

Söz konusu davada AİHM/AİHK başvuranların muafiyet talebini 9. Madde kapsamında değerlendirmiştir. Bu değerlendirme neticesinde AİHM/AİHK, ebeveynin söz konusu derste dinî ibadete katılmak mecburiyetinde bırakılmadığı veya herhangi bir sistematik telkine maruz kalmadığı kanaatine ulaşmıştır. Dolayısıyla AİHK, başvuranların 9. madde ile korunan din özgürlüğüne herhangi bir müdahalenin olmadığı sonucuna varmıştır.¹⁹⁴ Bu davada AİHM/AİHK, AİHS'in 9. maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.¹⁹⁵ AİHM/AİHK'in Angeleni/İsveç (1986) davasındaki bu yaklaşım şekli, konuyu değerlendirmesinin sistematik telkin ile sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle AİHM'in sistematik telkin içermeyen din dersinden muafiyete gerek olmadığını kabul ettiği anlaşılmaktadır.

¹⁹² Bkz. Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey; Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey.

¹⁹³ Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden, s. 45.

¹⁹⁴ a.y.

¹⁹⁵ a.y.

AİHM tam muafiyet konusunu ikinci olarak mağduriyet üzerinden ele almaktadır. AİHM'in konuyu ebeveynin dinî veya felsefî inançları bakımından mağduriyet yaşamaması üzerinden değerlendirdiği davalardan biri, doğrudan zorunlu din dersinden muafiyete ilişkin açılan Zengin/Türkiye (2008) davasıdır. Davanın bu odak noktasından hareketle muafiyet şikâyetinin temelinde, Alevî olan ebeveynlerin çocuklarının Türkiye'de zorunlu olan (DKAB) dersinden tamamen muafiyet taleplerinin reddedilmesi yer almaktadır. Başvuranlar, DKAB dersinin AİHS'in (P1-2) maddesiyle korunan eğitim hakkını ihlâl ettiğini öne sürmektedir.¹⁹⁶ İlgili davada da yer aldığı üzere başvuruların muafiyet talebinin reddedilmesinin sebebi, Türkiye'deki zorunlu din dersinden muafiyet sistemine dayanmaktadır. DKAB mevzuatı 1982 yılında zorunlu bir ders olmuş ve 1990 yılında istemeleri durumunda bu dersten yalnızca Hristiyan ve Musevî'lerin muaf olabilecekleri kararı alınmıştır. Bu şartları taşımayan Alevîlerin ise, muafiyet istekleri reddedilmiştir.¹⁹⁷ AİHM'e göre, Türkiye'nin 1990 tarihinde almış olduğu bu karar ile sadece iki gruba verilen muafiyet, DKAB ders muhtevasının bu gruba mensup çocukları, ebeveynlerin dinî/felsefî inançları ile derste öğretilen din eğitimi arasında yaşanacak bir çatışmaya sebep olabilir.¹⁹⁸ Nitekim bu durum muafiyet hakkı olmayan Alevîler açısından da mağduriyete sebep olmaktadır. Buradan hareketle AİHM'e göre din eğitiminden belli bir kesime muafiyet verilmesi, dersin öngörülen mezhepler üstü amaçları bakımından çelişkiler içermektedir.

AİHM, Türkiye'nin muafiyet mekanizmasındaki tutarsızlığı, zorunlu din dersinden Hristiyanlara ve Musevîlere muafiyet hakkı verilmesinden kaynaklandığı kanaatindedir. AİHM, Türkiye'deki muafiyet sisteminde yer alan belli bir kesime verilen muafiyet hakkını dersin mezhepler üstü yaklaşımı açısından çelişki olarak değerlendirse de bu durum esasında dersin yaklaşımı ile değil azınlık hakları ve Lozan Antlaşması ile ilgili bir durumdur.¹⁹⁹

¹⁹⁶ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 35.

¹⁹⁷ a.e., par. 71-73.

¹⁹⁸ a.e., par. 71.

¹⁹⁹ Derya Kap, "Türkiye'de Zorunlu Din Dersi Uygulaması", *Akademik Perspektif*, Kasım 2014, s. 59.

AİHM Zengin/Türkiye (2008) davasında tam muafiyet konusunu Angeleni/İsveç (1986) davasından farklı olarak din dersinin içeriğinden hareketle değerlendirmiştir.²⁰⁰ Zengin/Türkiye (2008) davasında AİHM, DKAB dersinin muhtevasında Türkiye’de bulunan dinî farklılıklara ilişkin bilgi ve uygulamalara yeterli seviyede yer ayrılmadığı meselesini ön planda tutmuştur.²⁰¹

AİHM Türkiye’de uygulanan mevcut muafiyet sistemini yöntem olarak uygun bulmamıştır. Bu durumu da şu ifadelerle gerekçelendirmiştir:

“Sonuç olarak AİHM, muafiyet prosedürünün uygun bir yöntem olmadığı ve din derslerinde öğretilen konunun çocukların üzerinde okul ile kendi değerleri arasında bir aidiyet çatışmasına yol açabileceğini haklı olarak düşünebilecek ebeveynlere yeterli koruma sağlamadığı kanaatindedir. Bu durum özellikle, Sünnî İslam’dan farklı bir dinî veya felsefî inanca sahip ebeveynlerin çocukları için uygun bir seçim olasılığının öngörülmediği durumlarda geçerlidir. Din dersinden muafiyet prosedürü farklı dinî ve felsefî inanca sahip aileleri ağır bir yüke maruz bırakabilmekte ve çocuklarının din derslerinden muaf tutulmaları için dinî veya felsefî kanaatlerini açıklamaya mecbur bırakmaktadır.”²⁰²

Görüldüğü üzere, mağduriyet kavramını AİHM; “çatışma” üzerinden ele aldığı anlaşılmaktadır. Bu ifadeler, AİHM’in muafiyet konusunu kişinin inancını açıklamama hakkı doğrultusunda değerlendirerek ebeveynlerin dinî ve felsefî kanaatlerine saygı duyulmayacak bir muafiyet sistemini kabul etmediğini ortaya koymaktadır. AİHM muafiyet konusunda, ebeveynlerin dinlerini ya da inançlarını açıklamak suretiyle mağduriyet yaşamayacağı bir sistem tanımlamaktadır.

Türkiye, yaşadığı tecrübeler sonucu,²⁰³ din eğitimin devlet eliyle zorunlu verilmesinde karar vermiştir. Nitekim Türkiye’nin 1982 yılından 30 yıl öncesine dayanan tecrübesi, okullarda din eğitiminin devlet tarafından yerine getirilmesi gereken dinî bir hak olarak görülmesi gerektiği yönündeki anlayışı hâkim kılmıştır. Bu

²⁰⁰ Özenç, “AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu”, s. 194.

²⁰¹ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 58-70.

²⁰² Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 76.

²⁰³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Halis Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, 3. bs., İstanbul, Dem Yayınları, 2014; Recai Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları, Ankara, MEB Yayınları, 2004, s. 611-646.”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)**, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı, 2004.

hak 1982 yılında anayasal olarak güvenceye alınmıştır.²⁰⁴ AİHM, Türkiye'nin bu politikasını kabul etmekle²⁰⁵ birlikte, sözleşmecî tarafların muafiyetle ilgili düzenlemeler dikkate alınmaksızın din öğretimini okul müfredatına dahil etmeleri durumunda ebeveynlerin, haklı olarak bu dersin nesnellik ve çoğulculuk prensiplerini karşılamasını ve kendi dinî/felsefî kanaatlerine saygı çerçevesinde öğretilmesi isteğini haklı bulmaktadır.²⁰⁶ Bu bilgiler ışığında AİHM, muafiyet imkanının sadece iki kesime tanındığı DKAB dersinde verilen eğitimin nesnellik ve çoğulculuk prensiplerini karşılamadığı ve özellikle başvuruların Alevî olduğu göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin DKAB dersinde eksik olduğu açıkça görülen dinî/felsefî inançlarına saygı gösterme yükümlülüğü ile bağdaşmadığı kanaatindedir.²⁰⁷ Buradan yola çıkarak da AİHM başvuruların çocuklarının, din dersinden muaf tutulmamış olmalarının, AİHS (P1-2) maddesini ihlâl ettiğine karar vermiştir.

AİHM, ebeveynlerin kendi inançlarına göre muafiyet taleplerini kurumsal eğitimin devamlılığı sebebiyle her zaman karşılayamayacağını tespit etmektedir.²⁰⁸ Bu noktada AİHM'in demokrasi ilkesi ve azınlık haklarına saygı konusunda dikkatli bir denge kurması gerekmektedir.²⁰⁹

İlgili dava ile Türkiye'deki politika yapıcılar tarafından, muafiyet meselesine ilişkin şu seçenekler değerlendirilmiştir: Din dersinin seçmeli olması; bu ders zorunlu olacaksa uygun bir muafiyet mekanizması oluşturmak; zorunlu din dersinin muhtevasını düzenlemek. Türkiye bu opsiyonlar arasında, dersin zorunlu statüsünü koruyarak muhtevasını değiştirmeyi seçmiştir.²¹⁰ Türkiye'de DKAB dersinde meydana gelen değişiklikler ihtiyaçlara tam manasıyla cevap veremediği ve

²⁰⁴ Ayşe Seda Müftügil, "Compulsory Religion Education and Religious Minorities in Turkey", University of Amsterdam, Dissertation, 2011, s. 107.

²⁰⁵ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 40-46.

²⁰⁶ *a.e.*, par. 68.

²⁰⁷ *a.e.*, par. 70.

²⁰⁸ *a.e.*, par. 51.

²⁰⁹ Fokas, "Messages from the European Court of Human Rights on Religion, Secularism, Tolerance and Pluralism", s. 289.

²¹⁰ Ayşe Zişan Furat, "Teaching Religion at Turkish Public Schools: A Theme Oscillating between Faith, Culture, and Politics", *İlahiyat Studies*, C. XI, No: 2, 2020, s. 241.

muafiyet sisteminin yeterli olmayışından dolayı mesele, AİHM'in önüne Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davası ile yeniden gelmiştir.²¹¹

Türkiye aleyhine açılan bu dava da Zengin/Türkiye (2008) davasına benzer şekilde Alevî ebeveynler tarafından zorunlu DKAB dersinden tam muafiyet talebiyle açılmıştır. İlgili davada AİHM, önceki davada olduğu gibi Türkiye'deki muafiyet mekanizmasında yaşanan ebeveyn mağduriyetlerine dikkat çekmektedir.

Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davasında AİHM, DKAB dersi müfredatında ve ilgili kitaplardaki değişikliklere rağmen, Türkiye'de ebeveynlerin inançlarına saygı duyulan bir muafiyet sisteminin hala olmadığını şöyle ifade etmiştir: “Sonuç olarak, 2011/12'de Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi müfredatında ve ilgili ders kitaplarında yapılan önemli değişikliklere rağmen, Davalı Devlet'in eğitim sisteminin hala ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesini sağlamak için uygun araçlar sağlamadığı görülmektedir”²¹²

AİHM Türkiye'de, Sünnî İslam anlayışını benimsemeyen ebeveynlerin çocukları için uygun bir seçim şansı olmadığına dikkat çekmiştir. AİHM'e göre mevcut muafiyet mekanizmasının ebeveynleri dinî veya felsefî inançlarını açıklamaya zorlayacak şekilde ağır bir yük altına sokma olasılığının olduğunu ve çocuklarının din dersinden muaf olabilmesi için inançlarını açıklama zorunluluğu getirebileceğini tespit etmiştir. Bu sebeplerle AİHM mevcut davada, AİHS'in (P1-2) maddesi ihlâl edildiğine hükmetmiştir.²¹³

Mevcut davada AİHM, Alevîlerin din anlayışı ile DKAB dersinde verilen din anlayışı arasındaki farka daha çok değinerek bu durumun düzeltilmesinin zor olduğunu ifade etmiştir.²¹⁴ Dolayısıyla AİHM Yalçın ve Diğerleri (2015) davasında konuyu, ebeveynin inançlarına saygı duyulmasını sağlayacak uygun bir muafiyet gerekliliği üzerinden ele almıştır. AİHM bu durumu şöyle ifade etmektedir:

²¹¹ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 77.

²¹² a.e., par. 77.

²¹³ a.y.

²¹⁴ a.g.e., par. 75.

“AİHM ayrıca, din derslerinin öğretilmesine ilişkin olarak Davalı Devlet’in eğitim sisteminin, ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesini sağlamak için hala uygun araçlar sağlamadığı gerçeği nedeniyle mevcut davada Sözleşme’nin ihlâl edildiğini tespit ettiğini belirtmektedir. Bu tespit başlı başına, *Hasan ve Eylem Zengin* davasında (§ 84) olduğu gibi başvuruların AİHS’in 1 No.’lu Ek Protokol’ünün 2. maddesinin ikinci cümlesiyle güvence altına alınan haklarının ihlâlinin yapısal bir sorundan kaynaklandığını göstermektedir. Buna göre AİHM... öğrenci ebeveynlerinin dinî veya felsefî inançlarını açıklamaya zorlamayacak elverişli şartların gecikmeksizin sağlanması gereğini vurgulamaktadır...”²¹⁵

Alıntıda da işaret edildiği üzere AİHM artık durumu yapısal bir sorun olarak değerlendirmekte ve bir an önce ebeveynlerin inançlarını ortaya çıkarma gerekliliği olmayan bir muafiyet mekanizmasının uygulamaya geçirilmesinin üzerinde durmaktadır. Ayrıca AİHM, *Zengin/Türkiye* (2008) davasında muafiyet elde edebilmek için kişinin dinini ya da inancını açıklama zorunluluğunu, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkının forum externum alanın bakımından da sorun oluşturabileceğini vurgulamaktadır.²¹⁶

AİHM’in muafiyet konusunu mağduriyet üzerinden ele aldığı diğer bir dava da *Papageorgiou/Yunanistan* (2019) davasıdır. Davada ebeveynler, zorunlu din dersinden muaf olabilmek için dinlerini açıklayacak resmî bir belge sunmak zorunda olmalarından şikâyet etmektedir. Ebeveynler, ancak dinlerini açığa çıkararak elde edebilecekleri bu muafiyet mekanizmasının düşünce, vicdan ve din özgürlüğü haklarını ihlâl edeceğini iddia etmişlerdir. Başvuranlara göre bu durum düşünce, vicdan ve din özgürlüğü ile ayrımcılık yasağı, özel ve aile hayatına saygı ve eğitim hakları bakımından da mağduriyet ortaya çıkarmaktadır.²¹⁷ Dava metninde konuya ilişkin olarak yer alan ifade şöyledir:

“İlk olarak, AİHM, bu davada gündeme getirilen temel konunun, ebeveynlerin din dersinde muaf tutulabilmeleri için çocuklarının Ortodoks Hristiyan olmadığını beyan eden resmî bir beyanname sunma yükümlülüğü olduğu

²¹⁵ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 84.

²¹⁶ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 73.

²¹⁷ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 32, 33.

kanaatindedir. Davanın koşullarında, din derslerinin içeriği, dersten muafiyet ile doğrudan bağlantılı değildir ve AİHM bunu ayrıca ele almayacaktır.”²¹⁸

Buna göre AİHM’in zorunlu din dersinden tam muafiyet konusunu ebeveynin dinî/felsefî inancına saygı odak noktasından hareketle değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu ifadeler, AİHM’in konuya ilişkin anlayışının farklılaştığını ortaya koyması bakımından önemlidir. AİHM ilgili davada ders içeriğinin esas konu ile ilgisi olmadığı ifade etmektedir. Diğer davalardan farklı olarak bu davada AİHM ders içeriğini dikkate almadan ebeveyni, dinini ya da inancını açıklamaya mecbur bırakarak ağır bir yük altına sokacak muafiyet sistemini onaylamayacağını işaretlerini vermektedir.

AİHM’in konuyu son olarak, damgalanma riski üzerinden ele almaktadır. AİHM davaları incelendiğinde²¹⁹ damgalanma riski, çocukların ya da ebeveynlerin bir dini benimseme ya da benimsememelerinin ortaya çıkması sonucu oluşabilecek olumsuzluk şeklinde anlaşılmaktadır. AİHM’in din dersinden tamamen muaf olma prosedürüne ilişkin Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan (2019) davasında muafiyet konusunu diğer davalardan farklı olarak ayrıca ebeveyn ve çocuklarının belirli bir dinî inanca sahip olup olmadıklarına yönelik damgalanma riski olmayan bir muafiyet üzerinden de ele aldığı görülmektedir.

AİHM’in din eğitimi düzenlemelerindeki belirleyicilerinden bir tanesinin davanın konu olduğu bölgenin özellikleri olduğu anlaşılmaktadır. AİHM’in bu yaklaşımı AİHS’in koruma mekanizmasının ikincil güvence niteliğinde olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre AİHM’in sözleşmecî tarafların yerel gereksinimlerine ve ulusal kanunlarına uygun karar vermesi gerekmektedir. AİHM zorunlu din dersinden tam muafiyete ilişkin diğer davalardan farklı olarak ilk defa Papageorgiou/Yunanistan (2019) davasında hadisenin gerçekleştiği mekân üzerinden bir değerlendirmede bulunmuştur. AİHM’in bu değerlendirmesi şöyledir:

“AİHM, çocukların din dersinden muaf tutulmasına ilişkin mevcut sistemin, özel hayatlarının hassas yönlerini ifşa etme riskiyle ebeveynler üzerinde aşırı

²¹⁸ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 81.

²¹⁹ Bkz. Case of Papageorgiou and Others v. Greece; C.J., J.J. and E.J. v. Poland.

bir yük oluşturabileceği ve özellikle Sifnos ve Milos adalarında olduğu gibi, damgalanma riskinin çok daha yüksek olduğu küçük ve dinsel olarak yoğun bir toplumda yaşıyorlarsa, çatışma potansiyelinin onları böyle bir talepte bulunmaktan caydırabileceğini değerlendirdi. Başvuran ebeveynler sadece nüfusun büyük çoğunluğunun belirli bir dine bağlılık gösterdiği bir ortamda Ortodoks Hristiyan olmadıklarını ortaya çıkarmaktan korktukları için değil (bkz. *Grzelak/Polonya*, no. 7710/02, § 95, 15 Haziran 2010), aynı zamanda, onların işaret ettikleri gibi muaf tutulan öğrencilere başka bir ders verilmemesi ve beyan ettikleri inançları nedeniyle okul ders saatlerinde kayıp yaşadıkları için böyle bir talepte bulunmaktan caydırıldıklarını iddia etmişlerdir.”²²⁰

AİHM’e göre küçük bir bölge olan başvuranların yaşadığı adalarda özel hayatların hassas yönlerinin ifşa edilmesi başvuruları kendilerinin ve çocuklarının belirli bir dinî inanca sahip olup olmadıklarına yönelik bir damgalanma riski ile karşı karşıya bırakacaktır. Bu sebeple AİHM Yunanistan’daki mevcut din eğitiminden muafiyet sisteminin ebeveynlere kendi dinlerini ifşa etmelerine sebep olacak aşırı bir yük yükleyebileceği ve çocuklarıyla çatışma potansiyelinin onları bu dersten caydırabileceği kanaatindedir. Mevcut davada ayrıca öğrencilere zorunlu din dersinden muafiyet hakkı tanındığı takdirde yerine bir dersin verilmemesi de başvuranların muafiyetten kaçınmalarının diğer bir sebebi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda mevcut davada AİHM başvuranların AİHS’in (P1-2) maddesinin ikinci cümlesi kapsamındaki haklarının ihlâl edildiği sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut davada AİHM muafiyet gerekip gerekmediğini değerlendirmek için zorunlu din dersinin içeriğini incelememesinden dolayı önceki davalarından farklı bir yaklaşım benimsemiştir. Bu durum AİHM’in zorunlu din dersinden tam muaf olma konusuna ilişkin son zamanlardaki yaklaşımını değiştirdiğini göstermektedir. Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan (2019) davasında AİHM din dersinin zorunlu olduğu durumlarda dersin içeriği nasıl olursa olsun ebeveyni inancını açıklamak zorunda bırakacağı ağır bir yük altına sokacak muafiyet mekanizmasını kabul etmemektedir. Bu durum AİHM’in davada zorunlu din dersinden tamamen muaf olma konusundaki odak noktasının dersin içeriği değil, ebeveynlerin inançlarına saygı olduğunu göstermektedir.

²²⁰ Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 87.

İsteğe bağlı din derslerine yönelik açılan davalarda da AİHM, muafiyeti damgalanma riski üzerinden değerlendirmiştir.²²¹ İsteğe bağlı din dersi davalarında başvuranlar, dersten muafiyet isteklerinin karşılanmaması sonucunda ayrımcılık yaşadıklarını iddia etmektedir. Ayrımcılığın sebebi olarak da isteğe bağlı dersin yerine ahlâk dersini alamamaları sonucu karnelerinde yer alan din/ahlâk kısmının boş kalmasını göstermişlerdir. Bu noktada ihlal kararı verilmesi sebebiyle Grzelak/Polonya (2010) davası ilgili diğer davalardan farklı bir konumdadır.²²² Söz konusu davada AİHM, öğrencinin karnesinde yer alan din/ahlâk kısmının boş kalmasının benimsediği bir dinin olmaması şeklinde yorumlanabileceğini ve bu sebeple dine inanmayan bir kimse olarak damgalanması olasılığının bulunduğu kanaatindedir.²²³ Meseleye ayrıca karne notunun gelecek hayattaki muhtemel etkisi üzerinden de yaklaşan AİHM, bunun ahlâk dersi alamayan çocuklar bakımından olumsuz etkileri olabileceğini belirtmektedir. AİHM istedikleri dersi alamayan bu çocukların, gelecekte çalışma hayatlarını etkileyecek olan ortalama notlarını yükseltmekte bu dersi alanlara nazaran daha fazla zorluk yaşayabileceklerini düşünmektedir. Ayrıca bu çocukların inançlarına uygun olmasa da not ortalamalarını yükseltmek için kendilerini dersi alma mecburiyetinde hissetmeleri de olası bir durumdur.²²⁴

Konuya ilişkin diğer davalarda AİHM, muafiyet sistemini kullanan ülkeleri örnek göstermek suretiyle muafiyeti bir çözüm olarak sunmaktadır.²²⁵ Üstelik AİHM'in örnek gösterdiği bu ülkeler arasında Polonya da yer almaktadır.²²⁶ Buna karşılık AİHM, öğrencilere din dersinden muafiyet sağlayan Polonya'ya karşı açılan Grzelak/Polonya (2010) davasında diğer davalarda²²⁷ bir çözüm olarak öne sürdüğü

²²¹ Bkz. Bulski c. Pologne, Application no. 46254/99, 31888/02, (European Court of Human Rights 09 Mayıs 2006), (Çevrimiçi) <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-75546>, 15.07.2020; Case of Grzelak v. Poland; Saniewski v. Poland; C.J., J.J. and E.J. v. Poland.

²²² 2007 yılında Polonya'da kabul edilen Talimatname'ye göre karne ortalamaları çocukların çalışma hayatlarında etkili olacaktı. Bu sebeple Talimatname'den sonra açılmış olan Grzelak/Polonya (2010) davasında AİHM, diğer davalardan farklı olarak konuyu gelecek yaşamda not ortalamasının etkisi üzerinden değerlendirme yaparak ihlal kararı vermiştir. Bkz. Case of Grzelak v. Poland, par. 69.

²²³ **a.e.**, par. 88, 95.

²²⁴ **a.e.**, par. 96.

²²⁵ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 34; Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 76.

²²⁶ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 33.

²²⁷ Bkz. Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey; Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey.

muafiyeti de AİHS'in ihlali olarak kabul etmiştir. Dolayısıyla Grzelak/Polonya (2010) davası ile esasında muafiyet meselesi farklı bir boyut kazanmıştır.

Grzelak/Polonya (2010) davasında muafiyet diğer davalarda üstünde durulan ebeveynlere saygı, mağduriyet vb. konular dışında ayrımcılık üzerinden de ele alınmıştır. İlgili davada muafiyet hususunda ortaya çıkan sorun muaf olduğu der yerine getirilen dersin çocuğu ayrımcılığa maruz bırakması olmuştur. Öyle ki Grzelak/Polonya (2010) davasında ebeveynin din dersi yerine ahlâk dersi verilmesi isteği, gerekli olan yeterli sayıya ulaşılmaması gerekçesi ile okul tarafından kabul edilmemişti. Bu sebeple karnede din dersi hanesi boş kalmıştı. Daha önceki bir tarihte bu yönde AİHM'e çıkan Bulski/Polonya (2006) davası geri çekildiği için sonuçlandırılmamıştı. Bu noktada AİHM, Grzelak/Polonya (2010) davası ile, din dersi alan çocuklar ile ahlâk dersi almak isteyenler arasında muamele farkı olursa ve bu muamele makul bir şekilde gerekçelendirilmezse ebeveynlerin dinlerini açıklamak zorunda olmayacakları bir muafiyet hakkını da tek başına yeterli görmemiştir.²²⁸ Bu durum muafiyet hakkının varlığını da AİHS'in ihlalini önlemek için tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.²²⁹

Konuya ilişkin AİHM'in değerlendirmeleri incelendiğinde tam muafiyet konusunun; özetle, mağduriyet, sistematik telkin, damgalanma riski ve ayrımcılık üzerinden ele alındığı görülmektedir. Bu konudaki başvuruların temelinde; çocuk ile ebeveynin din konusunda olası bir çatışmadan ve din dersi alanlar ile almayanlar arasındaki muamele farkından kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca yaşanan coğrafyanın toplumsal özelliklerinin damgalanma riskine etkisi ve çocukların gelecek hayatları üzerinde karne ortalamalarının etkisinin ebeveynler için muafiyetten vazgeçebilecekleri bir unsur olabileceği de anlaşılmaktadır.

²²⁸ Case of Grzelak v. Poland, par. 100; Kaymakcan, Hendek, "European Court of Human Rights' Judgements and Compulsory Religious Education in Turkey", s. 3, 4.

²²⁹ Berkmann, "Religious Education before the ECtHR", s. 441.

4.2.4.1.2. Kısmî Muafiyet

Kısmî muafiyet, öğrencinin din dersinden tam olarak değil, dersin bir kısmından muaf olabilme durumu anlamına gelmektedir.²³⁰ Norveç'te uygulanan muafiyet sistemine bakıldığında, zorunlu din dersinden kısmî olarak bir muafiyet sisteminin uygulandığı görülmektedir. Yani ebeveynler, zorunlu din derslerinde dini inançlarına aykırı inançların dikte edildiğini düşündüğü bölümlerden çocuklarının muaf tutulmalarını isteyebilmektedir.²³¹ Böyle bir muafiyet şekli AİHM'in önüne Norveç aleyhine açılan Folgero ve Diğerleri/ Norveç (2007) davası aracılığıyla gelen bir konudur. Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) dava; kısaca, devlet ilkokullarında zorunlu olarak verilen "Hristiyanlık, Din ve Felsefe (KRL)" dersinden tam bir muafiyet hakkının olmayışı ve kısmî muafiyet hakkının yetersiz oluşuna ilişkindir. AİHM'e göre, bu ders müfredatındaki Hristiyanlık vurgusu ve öğrencilerin bizzat yapmaları istenen dinî faaliyetlerin bulunması, o dini benimsemeyen özellikle küçük yaştaki öğrencileri etkileyebilecek bir durumdur.²³² Bu durumda AİHM, kısmî muafiyet sistemini bir çözüm olarak görmekle birlikte bu sistemi; uygulanabilirliği, inançları açıklama zorunluluğu ve yeterliliği üzerinden değerlendirmektedir.

AİHM, konuyu ilk olarak muafiyet sisteminin uygulanabilirliği üzerinden değerlendirmiştir. Kısmî muafiyet sisteminin uygulanabilmesi için AİHM öncelikle, velilerin inançlarıyla bağdaşmayan kısımları tespit edip okula bildirebilmeleri için derslerin içeriğinden detaylı olarak haberdar edilmeleri gerektiğini tespit etmiştir. AİHM'in konuya ilişkin değerlendirmesinde yer alan;

"Bu bağlamda AİHM, kısmî muafiyet sisteminin işleyebilmesi için, ilk olarak, ilgili ebeveynlerin, okula kendi kanaat ve inançlarıyla uygun düşmeyen öğretimin bu kısımlarını önceden belirleyebilmeleri ve okula bildirebilmeleri için ders planlarının ayrıntıları hakkında yeterince bilgilendirilmeleri gerektirdiğini kaydeder. Bu, yalnızca ebeveynler için değil, aynı zamanda

²³⁰ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 96.

²³¹ a.e., par. 96.

²³² a.e., par. 94.

önceden ayrıntılı bir ders planı hazırlayıp ebeveynlere göndermekte çoğu zaman güçlük çeken öğretmenler için de gerçekten zorlayıcı bir görev olabilir...”²³³

ifadeleri, AİHM’in kısmî muafiyet sisteminin uygulanabilmesini hem veliler hem de öğretmenler açısından güçlüğüne ortaya koymaktadır. AİHM’e göre ayrıca öğretmenlerin ders kitaplarını takip etmeleri için resmî bir zorunlulukları bulunmadığından ebeveynlerin sınıfta verilen dersin içeriğinden sürekli bilgi sahibi olmaları ve kendi kanaatlerine aykırı kısımları belirlemeleri de güçtür. Bu durum, KRL dersinin Hristiyanlık ağırlıklı işlenmesi nedeniyle daha da zorlaşmaktadır.²³⁴

AİHM’in konuya yönelik ikinci değerlendirmesi, ebeveynin kısmî muafiyet talep edebilmesi için kendi dinî ya da felsefî inancını açıklamak gibi makul gerekçeler sunması gerekliliği üzerinden olmuştur. AİHM muafiyet talebi için şart koşulan bu gerekliliğin, AİHS’in düşünce, vicdan ve din özgürlüğü ile özel ve aile hayatına saygı haklarının ihlâli anlamına geleceğini ifade etmiştir. AİHM’e göre böyle bir gereklilik, aynı zamanda ebeveynlerin muafiyet talep etmekten çekinebilecekleri bir duruma da yol açabilmektedir.²³⁵ Bu durum kısmî muafiyet sisteminin işleyişinde birtakım problemlerin olabileceğini ortaya koymaktadır.

KRL dersinden kısmî muafiyete ilişkin AİHM’in üçünü değerlendirmesi de kısmî muafiyetin yetersizliği üzerindendir. Bu konuda AİHM’in kanaati, velilerden gelen kısmî muafiyet talebinin makul görülmesinin çocuğun muaf olması için yeterli olmadığı yönündedir. Norveç Zorunlu Eğitim Kanunu’nun 13 (10) maddesi Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davasında şöyle ifade edilmektedir:

“...muafiyete ilişkin bildirim alan bir okulun, mümkün olduğunca ve özellikle, ilkokul düzeyinde, ‘Müfredat içinde, farklılaştırılmış bir eğitim’ vermeye çalışmak için çözüm araması gerekmektedir... Kanunun gerekçeleri, farklılaştırılmış eğitimin, aynı müfredata göre yapılması gerektiğini ve bilgilerin farklılaştırılması değil, faaliyetlerin farklılaştırılması olduğunu

²³³ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 97.

²³⁴ a.e., par. 97.

²³⁵ a.e., par. 98.

belirtmektedir. Ders bilgisinden muafiyet olmadığı için, muaf tutulan öğrenciler, müfredat çerçevesinde eğitim alacaklardır...”²³⁶

Norveç eğitim programlarında yer alan ve okul programlarında eğitimin uyumlaştırılması anlamında kullanılan farklılaştırılmış eğitim; bütün çocukların aynı bilgi alanlarını, uygun çalışma metotları kullanarak aynı sınıfta işlemelerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.²³⁷ Farklılaşmış eğitim sonucu okullardaki bu esnek eğitim kapsamında AİHM çocuklara “..., dualar, ilahilerin söylenmesi, kilise ayinleri ve okul oyunları gibi bir dizi etkinlik için, bunlara bizzat katılmak yerine izleyici olarak katılmanın önerildiğini tespit etmektedir...”²³⁸ Bu noktada AİHM, dinî bilgi ile dinî faaliyet arasında bir ayrım yapmaktadır. AİHM’e göre “...müfredata uygun olarak bilgilerin iletilebilmesi için muafiyet, ilgili faaliyet yoluyla aktarılacak bilgiyle değil, faaliyetin kendisi ile ilgili olmalıdır...”²³⁹ Buradan hareketle AİHM’in kısmî muafiyet konusundaki asıl kaygısının, bu muafiyet sisteminin gerçek anlamda bir muafiyet sağlamayacağıdır. Nitekim çocuğun farklılaştırılmış eğitim kapsamında faaliyetler vasıtasıyla dinî bilgileri alabilmesi, kısmî muafiyet hakkının tesirini de azaltır görünmektedir. Bu durum, kısmî muafiyet sisteminin yetersizliğini ortaya koymaktadır.²⁴⁰

Görüldüğü üzere AİHM Norveç’in kısmî muafiyet sistemini, zorluğu ekseninde değerlendirmiştir. Bu mekanizma velilere ağır bir yük yükleyebilecek, özel hayatlarının gereksiz yere ifşa edilmesine neden olacak ve velileri muafiyet talebinde bulunmaktan vazgeçirebilecek niteliktedir. Üstelik bu uygulama Norveç’te uygulanan farklılaştırılmış eğitim sebebiyle birtakım yetersizlikler barındırmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler sonucu AİHM; din dersinden tamamen muaf olma hakkı olmamasını 8 oya karşılık 9 oyla AİHS’in eğitim hakkı maddesinin ihlali olarak değerlendirmiştir.²⁴¹

²³⁶ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 48.

²³⁷ a.y.

²³⁸ a.e., par. 99.

²³⁹ a.y.

²⁴⁰ a.y.

²⁴¹ a.e., s. 44.

Kararın oybirliği ile değil oy çokluğu ile alınması ve oy sayısındaki yakınlık, AİHM yargıçlarının, özellikle, kısmî muafiyet sisteminin uygulanabilirliği hakkında ayrıştıklarını ortaya koymaktadır. Kararı reddeden yargıçların görüşlerine göre kısmî muafiyet, Hristiyanlık dışındaki dinleri benimseyen veya hiçbir dini benimsemeyen ebeveynlerin gereksinimlerini göz önünde tutmaktadır. Buna göre kısmî muafiyet talep edebilecek velilerin ders muhtevasına ilişkin kendilerini bilgilendirme noktasında adımlar atmalarını beklemek de mantıksız değildir. Kararı reddeden yargıçlar Norveç'teki mevcut muafiyet mekanizmasının esasında uygulanabilir olduğunu ve AİHM'in ifade ettiği üzere dersten muaf olabilmek için velileri büyük bir yük altına sokmadığını düşünmektedir. Mevcut davada yargıçların ihtilaf noktasının, kısmî muafiyetin pratikte uygulanabilirliği konusundaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

4.2.4.2. Dinî Gerekçelerle Muafiyet

Muafiyet, AİHM'de dinî gerekçelerle dersten, okuldaki faaliyetlerden hatta okuldan muaf olma talepleri bağlamında da ele alınmıştır. Ebeveynler aşağıda da üzerinde durulacağı üzere kendi dinî veya felsefî inançları ile bağdaşmayan konuların işlendiğini düşündükleri cinsel eğitim dersleri, yüzme dersleri vb. derslerden; yürüyüş vb. okul faaliyetlerinden ve hatta okuldan muafiyet talepleri ile zaman zaman AİHM'e başvurmuşlardır. AİHM'in ise konuyu takdir payı, telkin ve tarafsızlık, okulun toplumsal bütünleşmedeki önemi kapsamında değerlendirdiği görülmektedir.

Mahkeme'nin sistematik telkin ve tarafsızlık üzerinden yaklaşarak konuyu incelediği derslerden biri cinsel eğitim dersleridir. Cinsel eğitim derslerinden muafiyete ilişkin başvuruların temelinde ebeveynlerin okulda verilen zorunlu cinsel eğitimin, sahip oldukları inançlara aykırı olduğunu ve bu durumun AİHS'in eğitim hakkını ihlâl ettiği gerekçeleri yer almaktadır.²⁴² Konuya ilişkin ilk dava olan Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/Danimarka (1976) davasında AİHS'in eğitim hakkı maddesinin hükmünün yalnızca mezhebe dayalı özellikteki din dersinden [religious

²⁴² Bkz. Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark; Jimenez Alonso et Jimenez Merino v. Spain.

instruction of a denominational character] muafiyeti kapsadığı tartışması ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin olarak AİHM/ AİHK'in;

“...Devletin eğitim ve öğretim ile ilgili işlevlerinin her biri için geçerli olan Madde 2 (P1-2), din dersleri ve diğer dersler arasında bir ayrım yapılmasına izin vermez. Devlete, tüm Devlet eğitimi programı boyunca ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı duymasını emreder.”²⁴³

ifadeleri, ilk dönemlerde önüne gelen bu tartışmayı nihayete erdirmiştir. Görüldüğü üzere AİHM'e göre, AİHS'in (P1-2) maddesinin hükmü, eğitim programının tamamında devlete ebeveynin dinî ve felsefî kanaatlerine saygı göstermesini emretmektedir. Bu durumda diğer ders ve faaliyetler gibi cinsel eğitimden muafiyet taleplerini de eğitim hakkı kapsamında ele alan AİHM, öncelikle müfredatın belirlenmesi ve planlanmasının ilke olarak sözleşmeci tarafın yetki alanında olduğunu vurgulamıştır.²⁴⁴ AİHM, kamu okullarında yer alan bu derslerin hiçbir telkin amacı taşımadığını, bu dersin öğrencilere bilimsel, nesnel ve doğru bilgiler vermeyi amaçladığını ifade etmiştir. Mahkeme'ye göre bu derste verilen bilgiler genel niteliktedir ve hiçbir şekilde belirli cinsel davranışları savunmayı amaçlayan beyin yıkama girişimine sahip değildir. AİHM, okullarda cinsel eğitime dair bilgilerin verilmesinin demokratik bir devletin kamu yararı olarak görebileceği sınırları aşmadığını ve ebeveynin çocuklarına dinî/felsefî inançlarına göre eğitim vermelerini engellemediğini ifade etmiştir. Buradan hareketle AİHM, cinsel eğitim derslerinden muafiyeti gerektirecek bir durum tespit etmemiştir.²⁴⁵

AİHM'in sistematik telkin ve tarafsızlık üzerinden yaklaşarak konuyu incelediği derslerden biri de ahlâk dersleridir. Cinsel eğitim dersleri ile şikâyetlerin temeli itibarıyla benzerlik gösterdiği Appel –Irrgang ve Diğerleri/Almanya (2009) davasında da AİHM, ahlâk eğitim dersinden muafiyeti sistematik telkin ve tarafsızlık üzerinden değerlendirmektedir. AİHM'e göre, öğrencinin katılması gereken ahlâk

²⁴³ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 51.

²⁴⁴ a.e., par. 53.

²⁴⁵ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 54.; Jimenez Alonso et Jimenez Merino v. Spain, s. 2-7.

derslerinin tarafsız olduğu ve herhangi bir dine veya inanca özel bir ağırlık vermediğı açıktır; bu derste öğrencilere ortak bir değerler temeli aktarmaya ve onlara kendi inançlarından farklı olan insanlara açık olmayı öğretmeye çalışılmıştır. İlgili davada AİHM, dersin tarafsız olması durumunda muafiyet hükmüne gerek olmadığı ilkesini benimsemiştir.²⁴⁶

İlgili davada AİHM'in diğerk bir değerkendirmesi de ahlâk dersinin toplumsal bütünleşmeye katkısı üzerinden olmuştur. AİHM, ahlâk dersinin ortak bir değerler temeli aktarma, çoğulluk fikrine açık olma, hoşgörü, sosyal etkileşim kurma, kültürlerarası diyalog, birlikte yaşama, azınlıkların topluma entegre edilmesi vb. toplumsal bütünleşmeye olan katkılarını göz önünde bulundurarak bu dersi AİHS'e uygun kabul etmiştir.²⁴⁷

AİHM'in konuyu, okulun toplumsal bütünleşmedeki önemi üzerinden incelediğı başvurulardan diğeri de Konrad ve Diğerkleri/Almanya (2006) davasıdır. İlgili davada diğerk davalardan farklı olarak ebeveynler dinî gerekçelerle çocuklarının okuldan muaf olmalarını talep etmekte ve çocuklarını evde eğitmek istemektedir. Ebeveynler cinsel eğitimin öğretilmesi nedeniyle okul eğitiminin inançlarına uymadığından, okulun müfredatının çok bilimsel olduğundan, okültizmi temsil ettiğini düşündükleri cadı ve cüce gibi efsanevi yaratıkların okul derslerindeki masallarda yer almasından ve okuldaki öğrenciler arasında fiziksel ve psikolojik şiddetin arttığından rahatsız olmaları sebebiyle çocuklarını evde kendi dinî inançlarına uygun olarak eğitmelerine izin verilmesini istemektedir. Başvuranlar, çocuklarının ilkokula devam etmeleri durumunda kendi dinî inançları ile çatışma yaşayacağından ve bu nedenle zorunlu okula devamın, çocuklarının dinî eğitimini, özellikle de cinsel eğitim ve konsantrasyon eğitimi konusunda ciddi şekilde tehlikeye atacağından endişe duymaktadırlar. Dinî sebeplerden dolayı okuldan muafiyete ilişkin bu davada AİHM ilkokul eğitiminin yalnızca bilgi edinmenin değil aynı zamanda toplumla bütünleşmedeki önemini vurgulayarak başvuruyu kabul edilemez bulmuştur. Mevcut

²⁴⁶ Appel-Irrgand and Others v. Germany, s. 10-12.

²⁴⁷ a.e., s. 10.

davada AİHM'in dinî gerekçelerle okuldan muafiyet talebini, okulun toplumsal bütünleşmedeki önemi üzerinden değerlendirdiği görülmektedir.

AİHM meseleyi, devletin takdir payı üzerinden de ele almıştır. AİHM'in bu değerlendirme şeklinin ön plana çıktığı davaların derste bulunmama sebebiyle yaşanan ayrımcılık ya da verilen cezalar hususunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerlendirme şeklinde AİHM'in devletlerin gerçekleştirilen uygulamaları ülkelerin ulusal hukukî düzenlemeleri olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Osmanoğlu ve Kocabaş/İsviçre (2017) davası bu konuya bir emsal teşkil etmektedir. Bu davada muafiyet taleplerinin temelinde ebeveynlerin, kızlarını karma yüzme derslerine gönderme zorunluluğunun inançlarına uygun olmaması sebebiyle kızlarının yüzme dersinden muafiyetini istemeleri yer almaktadır. AİHM, demokratik bir toplumda gereklilik kapsamında incelediği bu davada devletlerin müfredatlarını yaşadıkları topluma göre belirleme noktasında sahip olduğu takdir payını vurgulamıştır. AİHM, AİHS'in 9. maddesinin her zaman bir din veya inanç tarafından tezahür edilen her eylemi korumayacağını ve inançlarının gerektirdiği şekilde davranma haklarını garanti etmeyeceğini vurgulamıştır.²⁴⁸

AİHM verilen cezayı devletin takdir payı kapsamında değerlendirmiş olup çocuğun sosyalleşmesi ve entegrasyonu amacıyla zorunlu derse devam etmesi bakımından meşru olarak kabul etmiştir.²⁴⁹ Ayrıca AİHM zorunlu olan bu derslerden muafiyet kararının istisnâî durumlarda haklı görülebileceğini kabul etmektedir. AİHM, Osmanoğlu ve Kocabaş/ İsviçre (2007) davasında yüzme dersinden muafiyetin bir istisnası olarak tıbbî gerekçeleri örnek göstermektedir.²⁵⁰

AİHM'in konuyu Valsamis/Yunanistan (1996) ve Efsratiou/Yunanistan (1996) davalarında da devletin takdir payı üzerinden değerlendirdiği görülmektedir. Söz konusu davalarda Yehova Şahidi ebeveynler, dinlerine aykırı olduğu gerekçesi ile çocuklarının İtalya-Yunanistan arasında yaşanan savaşın başladığı günü anma amacıyla organize edilen Ulusal Gün faaliyetlerine katılmasını istememiş ve bunun

²⁴⁸ Case of Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland, par. 95.

²⁴⁹ a.e., par. 104, 106.

²⁵⁰ a.e., par. 95, 96.

sonucunda çocuklarına okuldan uzaklaştırma cezası verilmiştir.²⁵¹ Söz konusu davalarda ebeveynlerin isteğiyle çocuklar hem din dersinden hem de Ortodoks ayininden muaf olmuşlardır. Fakat ebeveynlerin okulun bir faaliyeti olan savaş anma günü ve yürüyüşünden muaf olma istekleri reddedilmiştir. AİHM, yüzme dersinden muafiyet konusundaki yaklaşımını sürdürerek bu konuyu da takdir payı kapsamında ele almıştır. AİHM, bu davada da yer alan yerel anma törenlerinin ebeveynlerin inançlarına ve kamu yararına hizmet ettiğini belirtmiştir.²⁵² Çocuklara verilen cezalar konusunda AİHM, bunun çocuklarda birtakım psikolojik sonuçları olabileceğini kabul etmekle beraber, belli bir süreyle sınırlı olduğunu ve çocuğun okuldan dışlanmasını gerektirecek bir durum olmadığına işaret etmektedir.²⁵³ Bu durum her zaman AİHM'in ebeveynlerin dinî sebeplerden dolayı muafiyet isteklerini onaylamayabileceğini ve bilhassa kamu yararı olan hususlarda muafiyet konusundaki kararı devletin takdirine bıraktığını ortaya koymaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde AİHM'in bu duruma dair tutumunun eleştirilere maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Arslan,²⁵⁴ anma faaliyetlerinin ebeveynlerin inançlarına uygun olmadığı savlarına ilişkin AİHM'in aksini iddia için uğraşmasını anlamlı bulmayarak eleştirmiştir. Arslan bu tenkidinde, söz konusu faaliyetlere katılmayanlara verilen ceza sisteminin 1996 yılında açılan bu davalardan iki yıl sonra kaldırılması ile haklı çıkmıştır.

Görüldüğü üzere AİHM, zorunlu din dersinden muafiyet hususunda ebeveynin inançlarına saygı gereği muafiyetin gerekliliğine odaklanırken; dinî gerekçelerle muafiyet hususunda ebeveynin dinî ve felsefi inançlarına saygı odağından ziyade okulun sosyal bütünlüğüne vurgu yapmaktadır. Dinî gerekçelerle muafiyet hususuna yönelik davalarda AİHM, okul eğitiminin ebeveynlerin çocuklarını aydınlatma ve tavsiyede bulunma noktasındaki eğitimci rollerini engellemediğini vurgulamaktadır. Bu konudaki davalarda AİHM eğer verilen dersler AİHM'in din eğitimiye yönelik prensiplerine uygun ise bu durumda muafiyete gerek olmadığına

²⁵¹ Case of Efstratiou v. Greece, par. 22; Case of Valsamis v. Greece, par. 21.

²⁵² Case of Efstratiou v. Greece, par. 32; Case of Valsamis v. Greece, par. 31.

²⁵³ Case of Efstratiou v. Greece, par. 33; Case of Valsamis v. Greece, par. 32.

²⁵⁴ Arslan, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde Din Özgürlüğü**, s. 69.

hükmetmiştir. AİHM, zorunlu din/ahlâk dersleri herkese doğru, eleştirel, nesnel bilgiyi verme noktasında AİHS'in prensiplerine uyduğu takdirde okulun öğrencilerinin sosyal bütünlüğü açısından önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca AİHM, zorunlu din dersinden muafiyet konusundaki yaklaşımından farklı olarak dinî gerekçelerle muafiyet konusundaki davalarda sözleşmecî tarafların uygulamalarının meşru amaç ve demokratik bir toplumda gereklilik üzerinden incelemiştir.

Din eğitimcilerinin muafiyet sistemleri konusunda yaşanan AİHM'e göre yaşanan mağduriyetlerin çözümü noktasında birtakım tartışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu noktada tartışılan hususlardan biri, Alevîliğin Türkiye'de seçmeli ders olarak sunulmasıdır.²⁵⁵ AİHM'in konuya ilişkin değerlendirmelerinden hareketle; zorunlu din dersinden muafiyet hakkı olmaksızın verilecek seçmeli Alevîlik dersi, AİHM'e yapılacak yeni başvuruların önüne geçecek bir yol olarak görünmemektedir. Nitekim AİHM'de seçmeli din dersinin mevcudiyeti, devleti zorunlu din dersinin çoğulculuk ve nesnellik prensiplerine göre uygulanmasını sağlama gerekliliğinden muaf tutmamaktadır.

Muafiyet sisteminin mevcut olmamasından kaynaklı mağduriyetin çözümü için tartışılan diğer bir konu da koşulsuz bir muafiyet sistemi olmuştur. Bu noktada koşulsuz muafiyet hakkının Türkiye'de belli bir kesime uygulanan yasal statüsüne ilişkin düzenlemeler kafa karıştırıcı görülmektedir.²⁵⁶ Böyle bir sistem yasal düzenlemeleri noktasında çok anlaşılır olmayacağı için eleştirilmektedir. Üstelik Türkiye'nin özellikle 1982 yılından önceki din eğitimi tecrübesinden hareketle bu sistemin uygulanması zor görünmektedir. Dolayısıyla Türkiye için koşulsuz muafiyet hakkı; yaşanan tecrübeler ve anayasal değişimin zorluğu sebebiyle mağduriyetlerin giderilmesi noktasında pratik bir çözüm olarak görülmemektedir.

Mağduriyetin çözümünde tartışılan diğer bir konu çoğulcu bir din eğitimi yaklaşımı benimsemektir. Sınıflardaki çoğulluk konusunda güncel eğitim sorunlarına

²⁵⁵ Kaymakcan, Hendek, "European Court of Human Rights' Judgements and Compulsory Religious Education in Turkey", s. 7.

²⁵⁶ David Lundie, Cathal O'Siochru, "The Right of Withdrawal from Religious Education in England: School Leaders' Beliefs, Experiences and Understandings of Policy and Practice", **British Journal of Religious Education**, C. XLIII, No: 2, 2019, s. 10.

daha fazla odaklanma, Türkiye'deki politika yapıcılarını için kalıcı çözümler üretilmesine katkı sağlayacak bir diğer yol olarak karşımıza çıkmaktadır.²⁵⁷ Bu konuda Türkiye'de 2012 yılında TDB (İslam 1-2), Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı seçmeli derslerinin yer alması zorunlu DKAB dersinin daha kapsamlı bir şekilde reforme edileceğinin sinyali vermektedir.²⁵⁸ Bütün dinleri/mezhepleri öğretime dahil etmeyi hedefleyen çoğulcu din eğitimi anlayışının, din eğitimindeki mağduriyetlerin çözümü noktasında işlevsel bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim AİHM ilk defa çoğulculuk kavramına yer verilen Kokkinakis/Yunanistan (1993) kararında, din eğitiminde çoğulcu toplumu yansıtan bir anlayışı öngördüğünün ilk sinyallerini ortaya koymuştur.

Mağduriyetin giderilmesinde için atılabilecek adımlara ilişkin diğer bir öneri de din dersinin içerik ve müfredatlarının hazırlanmasında kapsayıcı bir danışma kurulunun kurulmasıdır. Bu noktada Akbulut & Usal, muafiyete ilişkin hangi yol seçilirse seçilsin azınlıkların kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine katılımını sağlayacak bir istişare sürecinin başlatılması gerektiği kanaatindedir.²⁵⁹ Bu noktada muafiyetin çözümlenmesine ilişkin hangi yöntem seçilirse seçilsin sorunun çözümü için din eğitimi müfredatı ve ders kitaplarının hazırlanma sürecine farklı din ve inanç temsilcilerinden oluşan bir danışma kurulunun dahil edilmesi gerekmektedir. AİHM'in özellikle devletin uygulamalarına karşı dinsel azınlıkta sayılabilecek gruplar için cazip bir başvuru mercii olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple konunun bu azınlık grupların hakları ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu noktada AİHS'e sözleşmeciler tarafların din eğitimi programlarının ve müfredatlarının hazırlanma sürecine toplumda sayıca az dinî grupları dahil etmeleri AİHS'e yeni başvuruları önleyebilecek bir yol olacak değerlendirilebilir. Bu yol çoğulcu bir toplumda verilecek din eğitimi için de uygun görülmektedir.

²⁵⁷ Furat, "Teaching Religion at Turkish Public Schools: A Theme Oscillating between Faith, Culture, and Politics", s. 248.

²⁵⁸ Furat, *a.e.*, s. 243, 244.

²⁵⁹ Akbulut, Usal, "Parental Religious Rights vs. Compulsory Religious Education in Turkey", s. 454.

Tüm bu tartışmalar sonucunda; çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının hedefleri doğrultusunda ve kapsamlı bir danışma kurulu ile hazırlanacak din eğitimi programları problemlerin çözümü noktasında düşünülebilecek ideal yollar olarak gözükmektedir.

4.2.5. Ebeveynlik Haklarına Saygı

Ebeveynlik haklarına saygı konusu; temelde, AİHS'in özel ve aile hayatına saygı hakkı ile eğitim hakkı maddelerine dayanmaktadır. Buna göre ebeveynler çocuklarının eğitiminde devletten dinî veya felsefî inançlarına saygı gösterilmesini istemeyebilmektedir. AİHM'de ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı gösterme hakkı, devletlerin çocukların eğitim ve öğretimiyle ilgili yerine getirmesi gereken haklardan kabul edilmektedir.²⁶⁰ AİHM din eğitimiyle ilgili kararlarında sözleşmecî tarafları AİHS'in (P1-2) maddesi gereğince ebeveynlerin inançlarına saygı duymakla yükümlü tutmaktadır.²⁶¹

AİHM'de "ebeveyn" terimi, anne, baba, büyük anne ve büyük babayı da kapsayabilecek şekilde geniş bir anlamı ifade etmektedir.²⁶² AİHM'in ifadesiyle; "Kuşkusuz, ebeveynler çocuklarını her zaman aydınlatabilir, öğütler verebilir, eğitici olarak çocukları üzerinde doğal ebeveynlik fonksiyonlarını uygulayabilir ve onları kendi dinî veya felsefî kanaatleri doğrultusunda yönlendirebilirler."²⁶³ Bu bağlamda AİHM'in konuyu sözleşmecî tarafların ebeveynleri bu haklardan mahrum bırakıp bırakmadığı üzerinden ele aldığı görülmektedir. Nitekim AİHM'e göre, çocukların eğitiminden öncelikli olarak ebeveynler sorumludur. Yukarıda da ifade edildiği üzere AİHM'in (P1-2) maddesinin hükmü gereği, ebeveynler bu görevi yerine getirirken devletten dinî veya felsefî inançlarına saygı göstermelerini isteyebilirler.²⁶⁴

²⁶⁰ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 41.

²⁶¹ Case of Valsamis v. Greece, par. 27; Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 51.

²⁶² ECtHR, "Guide on Article 2 of Protocol No. 1 to the European Convention on Human Rights- Right to Education", s. 16.

²⁶³ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 54; Case of Valsamis v. Greece, par. 31.

²⁶⁴ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 52; Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 75.

AİHM'in ebeveynlik haklarına saygı konusunu; temelde, ebeveynleri dinî veya felsefî inançlarını açıklamak suretiyle ağır bir yüke maruz bırakması, ebeveynlerin dinî veya felsefî inançları ile okulda verilen eğitimin çatışması, kurumsallaşmış eğitim ve sistematik telkin çerçevesinde ele aldığı görülmektedir.

AİHM'in ebeveynlik haklarına saygı konusunu değerlendirirken ön plana çıkardığı hususların başında ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarını açıklamak suretiyle ağır bir yüke maruz bırakılması gelmektedir. AİHM, AİHS'e sözleşmecî tarafların eğitim sistemlerinin ebeveynler açısından dinî veya felsefî inançları bakımından özel hayatlarının hassas yönlerini açıklama, damgalanma riski ve dersin kendilerine uygun olmayan bölümlerini tespit etme gerekliliği suretiyle ağır bir yüke maruz bırakılma şeklinde oluşacak olumsuz durumları AİHS'in ihlali olarak kabul etmektedir.²⁶⁵ AİHM'in bu tespitlerinin özellikle muafiyet konusuna ilişkin davalarda öne çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin olarak AİHM, ebeveynlerin dinlerini ya da inançlarını açıklamak suretiyle ağır bir yük altında kalacakları muafiyet sistemini AİHS'e aykırı olarak değerlendirmektedir.²⁶⁶ AİHM'in yaklaşımına göre, eğer sözleşmecî taraflar muafiyet konusunda gerekli düzenlemeleri yapmadan okullarda din eğitime yer verirse, ebeveynler de haklı olarak bu dersin nesnellik ve çoğulculuk prensipleri doğrultusunda öğretilmesini ve bu derste kendi dinî/felsefî inançlarına saygı gösterilmesini isteyebilir.²⁶⁷

AİHM'de ebeveynlik haklarına saygı hususunun değerlendirildiği başka bir bağlam da ebeveynlerin inançları ile okulda verilen eğitimin çatışması olmuştur. AİHM'e göre AİHS'e sözleşmecî taraflar, okul programlarında çocuklara verilen eğitim ile ebeveynlerinin inançları arasında çatışmayla karşılaşılabilir bir durumdan kaçınmalıdır.²⁶⁸ Buradan hareketle ebeveynler kendi dinî inançlarına ve felsefî kanaatlerine aykırılık oluşturduğu ve bu konuda çocuklarıyla çatışma yaşayabilecekleri düşüncesiyle birçok kez AİHM'e başvuruda bulunmuşlardır.

²⁶⁵ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 98; Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 87.

²⁶⁶ Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 75.

²⁶⁷ a.e., par. 68.

²⁶⁸ Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey, par. 72.

Bunların başında; zorunlu cinsel eğitim dersine katılmama²⁶⁹, savaş anma gününde yapılacak yürüyüşe katılmama²⁷⁰, zorunlu din dersinden muaf tutulma²⁷¹, okuldaki dinî semboller²⁷² vb. konuları yer almaktadır. AİHM'in ebeveynlerin kendi dinî veya felsefî inançları ile okulda verilen eğitiminin çatıştığı düşüncesiyle çocuklarını bu eğitimden muaf tutma isteklerini ebeveynlik haklarına saygı kapsamında değerlendirdiği görülmektedir.

Konunun ele alındığı diğer bir bağlam ise kurumsallaşmış eğitimin engellenme riskidir. Kurumsallaşmış eğitimin engellenmesi konusu; esasında, çocuğun eğitim alma hakkı ile yakından ilişkilidir. Bu konu aynı zamanda ebeveynlik haklarının sınırlılıklarını da ortaya koymaktadır. AİHM, ebeveynlerin dinî inançlarına saygı hakkının çocuğun temel eğitim hakkına engel olduğunda ve ebeveynlerin haklarının çocuğun eğitim hakkıyla çeliştiği durumlarda, çocuğun çıkarlarını öncelediği görülmektedir.²⁷³ AİHM, AİHS'e sözleşmeciler tarafların ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına uygun şekilde eğitim sağlamaları konusunda üstlendikleri görevlerde belli bir takdir payına sahip olduklarını belirtmektedir.²⁷⁴ Bu takdir payı; ders programlarının tanımlanması ve düzenlenmesi, okul ortamının düzenlenmesi vb. alanlar için geçerlidir.²⁷⁵ Bununla birlikte, AİHS'in (P1-2) bağlamındaki bu hüküm; ebeveynlerin devletten belirli bir öğretim biçimi sağlamasını isteme²⁷⁶ veya okullardaki dinî veya felsefî türden eğitimin yer almasına itiraz etme hakkı vermemektedir.²⁷⁷ Bunun sebebi, kurumsallaşmış eğitimin uygulanamaz hale gelmesi riskidir.²⁷⁸ Buradan hareketle AİHM'in, ebeveynlerin çocuklarına dinî anlamda

²⁶⁹ Bkz. Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark; Konrad v. Germany.

²⁷⁰ Bkz. Case of Valsamis v. Greece; Case of Efstratiou v. Greece.

²⁷¹ Bkz. Lena and Anna-Nina Angeloni v. Sweden; Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey; Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey; Case of Papageorgiou and Others v. Greece.

²⁷² Bkz. Case of Lautsi and Others v. Italy; Case of Perovy v. Russia.

²⁷³ Bernard and Others v. Luxembourg, s. 57, 65; Bulski c. Pologne, s. 11.

²⁷⁴ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 61, 62.

²⁷⁵ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 84; Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 50-53.

²⁷⁶ Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom, par. 35; Case of Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland, par. 95.

²⁷⁷ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 61; Case of Papageorgiou and Others v. Greece, par. 76.

²⁷⁸ Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom, par. 35; Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 53.

rehberlik etme hakkının ihlal edilmediği durumlarda, çocuğun eğitimini öncelediği anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin inançlarına uygun olarak çocuklarını eğitmek istemelerine yönelik AİHM/AİHK'in konuyu bir başka değerlendirme şekli de sistematik telkin üzerinden olmuştur. Nitekim AİHS'in (P1-2) maddesi devletin, ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygısızlık olarak kabul edilmesi mümkün olabilecek bir sistematik telkini yasaklamaktadır.²⁷⁹ Bu bağlamda müfredat üzerinde takdir yetkisine sahip olan devletten, çocuğun eğitiminde sistematik telkinde kaçınarak ve çoğulculuğu teşvik ederek insan hakları ilkelerine uyması beklenmektedir.²⁸⁰

AİHM'in; genel olarak, çocuğunu devlet okullarına göndermeme ve bunun yerine özel, mezhep okulları kurma veya bunlardan yararlanma hususundaki ebeveynlik haklarını güçlü bir şekilde desteklediği görülmektedir.²⁸¹ Bununla birlikte AİHM/AİHK, herhangi bir mezhebe dayalı olmayan [non-denominational] okullardaki öğretmenlerin, çocukların eğitiminde ebeveynlerin inançlarına saygı gösterme haklarına ayrıca dikkat etmeleri gerektiği görüşündedir. Bu bağlamda X/Birleşik Krallık (1979) davasında AİHM/AİHK'in, öğretmenin ders sırasında ve okulda ebeveynlerin inançları ile bağdaşmayan Evanjelik inançlar ve kürtaj karşıtı propagandalar yapmasına okul yönetiminin müdahale etmesini ifade özgürlüğünün ihlâli olarak değerlendirmekle birlikte demokratik toplumda başkalarının haklarını korumak için zorunlu bir müdahale olarak değerlendirdiği görülmektedir.²⁸²

4.2.6. Eğitim Ortamı: Okulda/Sınıfta Dinî Sembollerin Mevcudiyeti

AİHS'in (P1-2) maddesine göre, devletlerin eğitim ve öğretim alanında ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı gösterme yükümlülüğü sadece eğitim programlarının içeriği ile sınırlı değildir. Bu yükümlülük aynı zamanda eğitimin verilme şekli, eğitim çevresinin düzenlenmesi vb. devletin eğitim ve öğretim

²⁷⁹ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, par. 53; Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 62; Case of Valsamis v. Greece, par. 28.

²⁸⁰ Akbulut, Usal, "Parental Religious Rights vs. Compulsory Religious Education in Turkey", s. 433.

²⁸¹ Temperman, "Parental Rights in Relation to Denominational Schooling under the European Convention on Human Rights", s. 152.

²⁸² X.v. United Kingdom, s. 101, 102.

alanındaki tüm görevlerini icra etmesini de kapsamaktadır.²⁸³ Bu bağlamda AİHM davalarında dinî sembollerin mevcudiyeti konusunun; temelde, eğitim çevresinde dinî sembol ve öğrencinin/öğretmenin eğitim kurumlarında dinî sembol kullanması çerçevesinde ele alındığı görülmektedir.

4.2.6.1. Eğitim Çevresinde Dinî Sembollerin Kullanımı

Eğitim çevresinde dinî sembol konusu ile, okulda ve sınıfta dinî sembollerin bulunması kast edilmektedir. Konuya ilişkin davalar incelendiğinde AİHM'in okullarda/sınıflarda belli bir dine ait sembollerin bulunmasını; tarafsızlık, çoğulculuk, laiklik ve sistematik telkin üzerinden değerlendirdiği görülmektedir.

Eğitim çevresinde dinî sembol bulunmasına ilişkin davaların başında; laiklik ve devletin tarafsızlık ilkesine aykırı olduğu gerekçesi ile sınıftaki haçın kaldırılması talebi üzerine açılan Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davası gelmektedir. İlgili davadaki şikâyetlerin temelinde, kısaca, sınıflarda haç olmasının düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkına müdahale oluşturduğu ve devletin belirli bir dini tercih etmesinin eğitimde çoğulculuk prensibini ihlâl ettiği düşüncesi yer almaktadır. İlgili davada İtalya Hükümeti'nin savunması biçimi dikkat çekmektedir. Bu savunmaya göre, sınıflarda haç bulunması çoğunluğun bir arzusudur ve bu durumda sınıflardan haçın kaldırılması "azınlık pozisyonunun kötüye kullanılması" anlamına gelmektedir.²⁸⁴ Buna karşılık başvuranlar da azınlık inanç ve kanaatlerine sahip olanları, 'çoğunluğun despotizminden' korumak için onlara özel koruma sağlanmasının gerekli olduğunu, bunun da sınıflardan haçın kaldırılmasının bir nedeni olduğunu savunmaktadır.²⁸⁵ Başvuranlara göre, İtalya Hükümeti haçın sınıflarda bulunmasını dayatarak eğitim kurumlarında herkesin kendi inancına göre özgürce yaşayabileceği tarafsız bir alan oluşturamamaktadır.²⁸⁶ Bu iddialarla birlikte dinî çoğunluk bakımından dinî sembollerin eğitim çevresindeki kullanımına ilişkin AİHM'in yaklaşımını ortaya koymak konumuz açısından önem ifade etmektedir.

²⁸³ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 63; Case of Perovy v. Russia, par. 59.

²⁸⁴ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 40.

²⁸⁵ a.e., par. 45.

²⁸⁶ a.e., par. 43.

Konuyu öncelikle ele alıp inceleyen Daire meseleyi; eğitim hakkı ile düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı bakımından incelemiştir.²⁸⁷ Daire;

“Devlet, dine bakılmaksızın okula devamın zorunlu olduğu kamusal eğitim çerçevesinde, dinî tarafsızlığı uygulamakla ve öğrencilere eleştirel düşünce alışkanlığı aşılamakla yükümlüdür. Daire ayrıca, İtalya’da çoğunluk diniyle özdeşleştirilmesinin makul olduğu bir sembolün, devlet okullarındaki sınıflarda asılmasının, Sözleşme’de algılandığı şekliyle, Avrupa’da “demokratik toplumun” korunması için gerekli olan, eğitimde çoğulculuğa nasıl hizmet edebileceğini anlayamadığını ifade etmiştir.”²⁸⁸

Daire’nin bu ifadeleri, konuya yönelik anlayışının dinî tarafsızlık ve çoğulculuk çerçevesinde olduğunu ortaya koymaktadır. Daire, sınıflarda asılan haçın Hristiyanlık inancı dışında başka bir dine inanan ya da hiçbir dine inanmayan öğrencileri, duygusal olarak rahatsız edeceğini düşünmektedir.²⁸⁹ Daire, mevcut davada devletin zorunlu kamu eğitiminde, dinî tarafsızlığı uygulamakla ve öğrencilere, eleştirel düşünce alışkanlığı kazandırmakla yükümlü olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Daire, bu durumun ebeveynlerin, çocuklarını kendi inançlarına uygun olarak eğitmelerini ve okula giden çocuklarının inanç özgürlüğü hakkını kısıtladığı sonucuna da ulaşmaktadır.²⁹⁰

Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davasında Daire’nin kararı sonrası AİHM politik baskılara maruz kalmıştır. Avrupa ülkeleri, Sivil Toplum kuruluşları vb. etkileri sonucu dava Büyük Daire’ye taşınmıştır.²⁹¹ Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davasında, birtakım siyasî kurum ve kuruluşların açıklamaları üzerine Daire’nin kararının ardından bozulup Büyük Daire’nin AİHS’e uygunluk kararı vermesi, AİHM’in esasında politik bir mahkeme olduğu konusundaki eleştirileri de beraberinde getirmiştir.²⁹²

²⁸⁷ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 30.

²⁸⁸ a.e., par. 31.

²⁸⁹ a.e., par. 31.

²⁹⁰ a.e., par. 32.

²⁹¹ a.e., par. 47-56.

²⁹² Öktem, *Uluslar Arası Hukukta İnanç Özgürlüğü*, s. 501; Özenç, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde İnanç Özgürlüğü ve Türkiye”, s. 105.

Mevcut davada dikkat çeken bir diğer husus da Daire ile Büyük Daire'nin konuya yaklaşımının farklı olmasıdır. Müdahil grupların baskıları sonucu davayı yeniden inceleyen Büyük Daire, haçın dinî bir sembol olduğunu kabul etmektedir. Bununla birlikte sınıflarda haç bulundurmasının öğrenciler üzerinde bir etkisi olabileceğinin kanıtlanmayacağını ve dolayısıyla bunun inançları henüz oluşma sürecinde olan gençler üzerinde bir etkisinin olup olmadığının söylenemeyeceğini ifade etmiştir. Büyük Daire ebeveynin sınıfta haç bulunması sebebiyle; çocuklarını kendi dinî veya felsefî inançlarına göre eğitime hakkını yerine getirmedeği kanaatinde olmasını ise anlaşılır bulmakla birlikte bu durumun kanıtlanamayacağını ifade ederek, şikâyetleri başvuranın öznel algısı olarak değerlendirmiştir.²⁹³

AİHS'e sözleşmecî taraflar önlerine gelen konular hakkında Avrupa'da konsensüs olmaması durumunda daha geniş bir takdir payına sahip olabiliyorlardı. Büyük Daire mevcut olayda, eğitim kurumlarında dinî sembollerin bulunması konusunda Avrupa'da uzlaşma olmamasını da gerekçe göstererek devlet okullarındaki sınıflarda haç bulunması seçiminin, sözleşmecî tarafın takdir payı çerçevesinde değerlendirmiştir.²⁹⁴ Sonuç olarak Büyük Daire, haçın bulunmasını emreden düzenlemenin, ülkenin çoğunluk dinine, okul ortamında baskın bir görünürlük sağladığını kabul etmekle birlikte bu durumun sistematik telkin kabul edilmesi ve AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edildiğini göstermesi için yeterli olmadığına kanat getirmiştir.²⁹⁵ Büyük Daire'nin bu değerlendirmesinden konuyu ayrıca sistematik telkin üzerinden de ele aldığı anlaşılmaktadır.

Büyük Daire mevcut davadaki sınıflarda haç bulunması meselesini zorunlu din dersinden muafiyet davalarındaki din derslerinde bir derse diğer derslerden daha fazla yer verilmesi meselesi ile eş değer tutmuştur. Bu bağlamda Büyük Daire'ye göre, zorunlu din derslerinde halkın çoğunluğu tarafından kabul edilen bir dine diğerlerinden fazla yer vermek ve okulda/sınıfta ülkedeki çoğunluk dinini güçlü bir şekilde temsil eden sembolün bulunması tek başına dinî bir aşılama anlamında, çoğulculuk ve tarafsızlığa engel olarak değerlendirilemez. Büyük Daire her iki durumu

²⁹³ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 66.

²⁹⁴ a.e., par. 70.

²⁹⁵ a.e., par. 71.

da devletin takdir payı kapsamında kabul etmiştir.²⁹⁶ Üstelik, Büyük Daire duvara asılan haçın, esasen pasif bir sembol olduğunu ve zorunlu din dersinden muafiyete ilişkin diğer davalardaki gibi²⁹⁷ öğrenciler üzerinde dinî konusunda didaktik bir konuşmayla veya dinî faaliyetlere katılmayla kıyaslanabilir bir etkisinin de bulunmadığını ifade etmiştir.²⁹⁸ Ancak bu semboller pasif bir anlama gelmeyen; aksine, bir mesajı doğrudan iletmeyi amaçlayan görsellerdir.²⁹⁹

Tüm bu gerekçelere dayanarak Büyük Daire, Daire’den farklı bir karar vererek, mevcut olaydaki nihaî kararında AİHS’in (P1-2) maddesinin ihlâl edilmediğine ve AİHS’in 9. maddesi çerçevesinde de farklı sorun olmadığına hükmetmiştir.³⁰⁰ Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davasında Daire, Büyük Daire’nin haçı pasif bir sembol olarak nitelendirmesini Dahlab/İsviçre (2001) kararına atıfta bulunarak eleştirmiştir.³⁰¹ Nitekim bir ilkokul öğretmenin mensubu olduğu İslam dininin bir gereği olarak derslerde başörtüsü taktığı için görevinden uzaklaştırılması kararının, AİHS’in 9. maddesi ile korunan dinini açıklama özgürlüğünü ihlâl ettiği düşüncesi ile AİHM’e açılan Dahlab İsviçre (2001) davasında AİHM başvuranın taktığı başörtüsünü güçlü bir dinî sembol olarak kabul etmişti.³⁰² Daire’nin bu yaklaşımına katılmayan Büyük Daire, mevcut olayda, her iki davanın koşullarının çok farklı olması nedeniyle, bu karara dayanarak sonuca varılamayacağı kanaatindedir.³⁰³ Büyük Daire’nin Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davasındaki karar değişikliğindeki en büyük etkenin politik baskılar olduğunu göz önünde bulundurursak kanaatimizce haç sembolünü zorunlu din dersinde bir dine daha fazla ağırlık verilmesi ile eşdeğer tutmama yaklaşımı da bu baskılar sonucu oluşmuş zorlama bir yorumdur.

AİHM’in sınıfta dinî sembol bulunmasına ilişkin Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davası ile benzer yorumlamalarda bulunduğu diğer bir dava da yakın tarihli

²⁹⁶ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 71.

²⁹⁷ Case of Folgerø and Others v. Norway, par. 94; Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 64.

²⁹⁸ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 72.

²⁹⁹ Camil Ungureanu, “Between Pluralism and Majoritarianism: The European Court of Human Rights on Religious Symbols And Education”, **Spheres of Diversities: From Concept to Policy**, Ed. by. Ricard Zapata-Barrero, Anne R. Van Ewijk, Barcelona, CIDOB, GRITIM- UPF, 2011, s. 42.

³⁰⁰ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 77.

³⁰¹ **a.e.**, par. 73.

³⁰² Dahlab v. Switzerland, s. 13.

³⁰³ Case of Lautsi and Others v. Italy, par. 73.

Perovy/Rusya (2021) davası olmuştur. Bu dava başvuruların çocuğunun sınıf arkadaşlarının bazı ebeveynleri tarafından sınıflarında düzenlenen Ortodoks kutsama töreniyle Ortodoks geleneğini temsil eden sembollerin bulunmasına ilişkindir.³⁰⁴ Başvurulara göre bir bütün olarak bu ayini ve ayin sırasında dağıtılan kâğıt ikonların dağıtımını, laiklik ilkesine aykırı olarak çocukları kendi dinine döndürmeyi amaçlamaktadır.³⁰⁵

AİHM, Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davası ile benzer şekilde bir değerlendirme yaparak, yirmi dakikadan fazla olmayan bir defaya mahsus kısa bir törene katılmanın öğrenciler üzerinde bir etkisi olduğuna dair hiçbir kanıt olmadığını ve bu nedenle inançları henüz oluşturulma sürecinde olan çocuk üzerinde bir etkisinin olup olmadığının ileri sürülemeyeceğine kanaat getirmiştir.³⁰⁶ Başvurular ise kendi davalarının koşullarını, kutsama ayininin rahip ve orada bulunanlar tarafından yapılan çok sayıda eylemden oluşması ve bu nedenle duvardaki bir haçtan farklı olarak pasif bir sembol olarak kabul edilemeyeceği gerekçeleriyle Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davasındaki koşullardan ayırmışlardır.³⁰⁷ Her halükârda, AİHM Perovy/Rusya (2021) davasında ebeveynlerin iddiasını öznel algı olarak değerlendirmiş ve başvuruların iddialarını AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâlini tespit etmek için tek başına yeterli bulmamıştır.³⁰⁸ Üstelik AİHM başka bir Hristiyan mezhebine mensup ebeveynin Ortodoks kutsama ayininden haberdar edilmemesini üzücü bulmakla birlikte, çocuğun tören deneyiminin herhangi bir telkin veya zorlama ile olmadığını ifade etmiştir.³⁰⁹ AİHM ne mevcut duruşmalarda ne de yerel mahkemeler nezdinde, ebeveynlerin inançlarının öğretilerine uygun olarak çocuklarının yetiştirilmesi üzerinde herhangi bir etkisini (psikolojik veya diğer etkiler) gösterebilecek bir kanıt ekmediğini belirtmektedir.³¹⁰ Buradan hareketle AİHM'in konuyu ebeveynlerin çocuklarını dinî bakımdan yetiştirme haklarına karşı bir zararın gerçekleşmemesi üzerinden ele aldığı görülmektedir. Buna göre AİHM, elindeki tüm materyalleri ve

³⁰⁴ Case of Perovy v. Russia, par. 12, 13.

³⁰⁵ a.e., par. 45.

³⁰⁶ a.e., par. 65.

³⁰⁷ a.e., par. 45.

³⁰⁸ a.e., par. 65.

³⁰⁹ a.e. par. 45.

³¹⁰ a.e., par. 45.

tarafların beyanlarını göz önünde bulundurarak mevcut davada ebeveynler açısından AİHS'in (P1-2) maddesinin ihlâl edilmediği sonucuna varmıştır.³¹¹

Perovy/Rusya (2021) davasında konuyu çoğulculuk üzerinden de değerlendiren AİHM, çoğulculuk ve hoşgörü değerleri ile uzlaşma ve diyalog ruhunu demokratik bir toplumda vazgeçilmez bir unsur olarak kabul etmekte ve hiçbir dinî gruba veya bireye diğer dinî veya din dışı inançların bireysel veya kolektif tezahürlerine tanık olma hakkı sağlamadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte AİHM mevcut davadaki materyallerin çocuğun kutsama ayinine katılımının ve buna tanık olmasının ötesinde bir şey ifade etmediğine kanaat getirmiştir.³¹² AİHM, çocuğun başka bir Hristiyan mezhebinin inançlarının tezahürüne katılmaya zorlanmadığı ve kendi inançlarına bağlı kalmaktan vazgeçirilmediği sonucuna varmıştır. AİHM çocuğun Ortodoks kutsama ayinine tanık olmasının onda dinî anlamda bazı çatışma duygularını uyandırmış olduğunu kabul etmektedir. Bununla birlikte AİHM, bu çatışmayı AİHS'in 9. maddesine dayanan kısıtlama gereken durumlar bağlamında değil, karşıt dinî grupların demokratik bir toplumunda gerekli olan açık fikirlilik ve hoşgörü bağlamında görülmesi gerektiğini düşünmektedir.³¹³ Buradan hareketle AİHM'in konuyu demokratik bir toplumda karşıt dinî grupların birbirine karşı hoşgörülü olması üzerinden ele aldığını görülmektedir.

Lakin AİHM daha sonrasında ifade edeceğimiz eğitim kurumlarındaki başörtüsü konusunda aynı tavrı takınmamıştır. Üstelik davaya sonradan eklenen 4 yargıcın ortak görüşünde de ifade ettiği üzere kutsama ayininin dinî karakterde olduğu inkâr edilemez bir gerçektir.³¹⁴ AİHM'in eğitim ortamındaki haç konusundaki tavrının başörtüsü davalarından farklı değerlendirmeleri birtakım eleştirileri de beraberinde getirmektedir.³¹⁵

³¹¹ Case of Perovy v. Russia, par. 69.

³¹² a.e., par. 73.

³¹³ a.e., par. 76.

³¹⁴ a.e., par. 21.

³¹⁵ Bkz. Ekiz, “Din Dersleri ve Dinsel Semboller İle İlgili Kararlarına Yönelik Liberal Bir Okuma Denemesi”, s. 57-114; Ungureanu, “Between Pluralism and Majoritarianism: The European Court of Human Rights on Religious Symbols And Education”.

4.2.6.2. Öğrencinin/Öğretmenin Dinî Sembol Kullanması

AİHM'in eğitim çevresinin düzenlenmesi dışında dinî sembol konusuna ilişkin incelediği diğer bir mesele de öğrencinin/öğretmenin eğitim kurumlarında dinî sembol kullanması olmuştur. Bu bağlamda AİHM'in önüne gelen davalarda davaya konu olan dinî semboller; başörtüsü ve Evanjelik inancın sembolleri olmuştur. AİHM, bu konuyu devletin takdir payı kapsamında ele almıştır.

AİHM, başörtüsüne ilişkin kararlarda öncelikle, başörtüsünün bir din ya da inancın tezahür olarak kabul edilebilmesi için o eylemin din veya inancın zorunlu ifadesi olması ve din veya inançla yakından bağlantılı olması gerektiğini belirtmiş ve davalarda bu zorunluluk ve ilişkiyi tespit etmeye çalışarak karar vermiştir.³¹⁶ AİHM, "AİHS'in 9. maddesinin, 1. paragrafındaki hükmündeki 'uygulama [pratiques/practice]' teriminin din ya da inanç güdüsüyle yapılan her eylemi kapsamadığını, eylemlerin söz konusu inancı doğrudan ifade etmesi gerektiğini ve sadece inanç güdüsüyle veya etkisiyle yapılan her eylemin de 9. maddenin koruma alanına girmeyeceğini"³¹⁷ belirtmiştir. Bununla birlikte AİHM, kimi zaman başvuranın dinî inancı ile yaptığı eylemin arasındaki ilişkiyi incelemekten kaçınmıştır. Örneğin, üniversite mezuniyet belgesine başı açık fotoğraf yapıştırmayı dinî inancı gereği reddeden başvuran tarafından açılan Karaduman/Türkiye (1993) davasında AİHM bu ilişkiyi incelememiştir.³¹⁸ Karaduman/Türkiye (1993) AİHM konuyu, üniversitenin müdahalesinin başvuranın inancını açığa vurma hakkına bir sınırlama olup olmaması üzerinden değerlendirmiştir. Buna göre, üniversitenin yaptığı kısıtlamanın laik bir üniversitede öğrencilerin kıyafet yönetmeliğine sahip olması, idari hizmetlerinin bu düzenlemelere tabii olması ve üniversite diplomasının genel bir belge olmadığı gerekçesiyle bu durumu din ve vicdan özgürlüğüne aykırı kabul etmemiştir.³¹⁹ Görüldüğü üzere Karaduman/Türkiye (1993) davasında AİHM, başvuranın taktığı başörtüsünü eyleminin gerekliliği üzerinden değerlendirmemiştir.

³¹⁶ Case of Osmanoglu and Kocabaş v. Switzerland, par. 41.

³¹⁷ Karaduman v. Turkey, s. 93.

³¹⁸ Arslan, *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde Din Özgürlüğü*, s. 77.

³¹⁹ Karaduman v. Turkey, s. 109.

AİHM, başörtüsünü bir din veya inancın zorunlu ifadesi olarak kabul etse dahi sözleşmecî taraflara tanınan takdir payı neticesinde din ve eğitime ilişkin Doğru/Fransa (2008), Şahin/Türkiye (2005) ve Dahlab/İsviçre (2001) davalarında din veya inancın tezahürü olan başörtüsünü AİHS'in ihlâli olarak değerlendirmemiştir. Bu noktada AİHM'in başörtüsüne yönelik kısıtlamaları, orantılılık ve amaca uygunluk ilkesi ve demokratik bir toplumda gereklilik üzerinden değerlendirdiği görülmektedir. Dolayısıyla AİHM kararlarında din ve eğitime ilişkin birçok davanın konusunu oluşturan başörtüsü takmak "bir din veya dinî inançtan ilham alınmış veya kaynaklanmış" olarak kabul edilmekle birlikte birçok davada başvuranlara yapılan uygulama AİHS'e uygun bulunmuştur.³²⁰

AİHM'in konuyu orantılılık ve amaca uygunluk ilkesi üzerinden değerlendirdiği davalardan biri Doğru/Fransa (2008) davasıdır. Bu davada AİHM, beden eğitimi ve spor derslerindeki başörtüsü takma yasağının olmasını ve bu yasağa uymadığı gerekçesiyle başvuranın okuldan atılmasını başvuranın din özgürlüğü hakkının kullanılmasına bir kısıtlama teşkil ettiği kanaatinde olmakla birlikte bu kısıtlamayı ilkesel olarak haklı ve izlenen amaçla orantılı olduğu sonucuna vararak AİHS'in 9. maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.³²¹ Yüksek öğretim kurumlarında dinî inancının bir gereği olarak başörtüsü takılmasının yasaklanmasına yönelik yönetmelikler nedeniyle açılan Şahin/Türkiye (2005) davası da bu durumun diğer bir örneğidir. İlgili davada başvurana göre bu yasak, AİHS'in 9. maddesi ile elde ettiği din özgürlüğü ve bilhassa dinini açıklama hakkına haksız bir müdahaledir. AİHM'e, göre tek ve aynı nüfus içinde birden fazla dinin birlikte yaşadığı demokratik toplumlarda, farklı toplulukların çıkarlarını uzlaştırmak ve herkesin inancına saygı duyulmasını sağlamak için kişinin dinini veya inancını açıklama özgürlüğüne kısıtlamalar getirilmesi gerekebilir.³²² AİHM, üniversite kurumlarında başörtüsü kullanılmasını yasaklayan ilgili düzenlemelerin başvuranın dinini açıklama özgürlüğüne müdahale olduğunu kabul etmekle birlikte AİHS'e sözleşmecî tarafların takdir payını dikkate alarak, orantılı ve haklı bir müdahale olduğunu tespit etmiş ve

³²⁰ Case of Dogru v. France, par. 47; Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 78.

³²¹ Case of Dogru v. France, par. 47.

³²² Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 106.

mevcut davada da AİHS'in 9. maddesinin ihlâl edilmediğine hükmetmiştir.³²³ Mevcut davada AİHM, AİHS'in (P1-2) maddesinin, ayrı olarak incelenebileceğine hükmetmiştir. AİHM'e göre kısıtlamanın amacı, eğitim kurumlarının laik karakterini korumaktır.³²⁴ AİHM söz konusu kısıtlamanın, başvuranın eğitim hakkına zarar vermediğini ve AİHS ve protokollerinde ifade edilen diğer haklar bakımından sorun oluşturmadığını ifade etmektedir. Nihayetinde, AİHM (Büyük Daire) mevcut davada (P1-2) maddesinin ilk hükmünün de ihlâl edilmediğine kanaat getirmiştir.³²⁵

AİHM'in konuyu demokratik bir toplumda gereklilik üzerinden değerlendirdiği davaya en güzel örnek Dahlab/İsviçre (2001) davasıdır. Öğretmenin okulda/sınıfta İslamiyet'in bir sembolü olan başörtüsü takmasını konu edinen Dahlab/İsviçre (2001) davasında AİHM, Kuran'daki bir emir tarafından uygulanan başörtüsü takmayı "güçlü bir dışsal dinî sembol" olarak kabul etmiş ve bunun bir çeşit proselitizm yaratabileceğine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, AİHM İslamî başörtüsü takmayı, demokratik toplumda öğretmenlerin öğrencilerine iletmesi gerekli olan hoşgörü, ötekine saygı, eşitlik ve ayrımcılık karşıtlığı ile bağdaştırmanın güç olacağını düşünmektedir. Mevcut davada AİHM okulda/sınıfta öğretmenin başörtüsü takmasını hoşgörü, saygı ve eşitlik ilkesi ile çeliştirdiğini ifade etmektedir. Konuyu eğitimin tarafsızlığı prensibi üzerinden ele alan AİHM, devleti temsil eden öğretmenlerin dinlerini/inançlarını açığa vurma haklarının eğitimin tarafsızlığı karşısında sınırlandırılabilirliğini tartışmıştır. Bu bağlamda AİHM, başörtüsü takmayı yasaklayan işlemin, başkalarının hak ve özgürlüklerini, kamu düzenini ve kamu güvenliğini koruma amacıyla orantılı olduğu görüşündedir. Dolayısıyla AİHM, başvuranın öğretmen olarak başörtüsü kullanmasını yasaklayan durumun "demokratik bir toplumda gerekli" olduğunu kabul etmektedir. Dolayısıyla bu davada da AİHM başörtüsünü dinin bir tezahürü olarak kabul etmekle birlikte başvurucuya yapılan sınırlamaları AİHS'e uygun bulmuştur.³²⁶

³²³ Case of Leyla Şahin v. Turkey, par. 122, 123.

³²⁴ a.e., par. 158.

³²⁵ a.e., par. 161, 162.

³²⁶ Dahlab v. Switzerland, s. 13, 14.

AİHM'in Kokkinakis/Yunanistan (1993) davasında din özgürlüğü, “demokratik çoğulculuğun yararlarını koruma ve ilerletme aracı” şeklinde tanımlanmışken; başörtüsü davalarında AİHM'in çoğulculuğa getirdiği sınırlamalar AİHM'in dinî çoğulculuğun gelişme koşullarından ziyade dinî çoğulculuğun kapsamına yönelik sınırlamalara odaklandığını göstermektedir. Bu durum, AİHM'in dinî çoğulculuğa yönelik Kokkinakis/Yunanistan (1993) davasındaki algısından bir sapma olarak değerlendirilmiştir.³²⁷ Kanaatimizce 1993 yılından bu yana din eğitimi hakkının, çoğulculuk çevresinde bir gelişim sağlaması beklenirken din eğitime getirilen bu sınırlamalar, dinî çoğulculuk anlamında bir gerileme olarak değerlendirilebilir.

Eğitim kurumlarında yer alan dinî semboller konusunda AİHM'e dava konusu olmuş diğer mesele ise Evanjelik inancın sembolleridir. AİHM bu konuyu da devletin takdir payı kapsamında demokratik bir toplumda gereklilik üzerinden değerlendirmiştir. Konuya en güzel örnek, X/Birleşik Krallık (1979) davasıdır. İlgili davadaki şikâyetlerin temelinde, bir öğretmen'in okul binasında "evanjelik kulüpler" düzenlediği, ders saatlerinde din eğitimi verdiği ve kıyafetlerine veya çantasına dinî ve kürtaj karşıtı sloganlar taşıyan çıkartmalar taktığı için görevinden alınması yer almaktadır. Öğretmen ifade özgürlüğünün ihlal edildiğini iddia etmektedir. Konuya ilişkin değerlendirmesinde AİHM/AİHK, başvuran ile müdür arasındaki ihtilafta önemli faktörün, okul müdürünün öğretmene siyasî, ahlâkî veya dinî inançlarını posterler veya çıkartmalarla reklam yapmama talimatıyla ilgili olduğunu not etmiştir. AİHM/AİHK, bu talimatın, başvuranın ifade özgürlüğüne müdahale oluşturduğu kanaatindedir. Ancak AİHM/AİHK, mezhebe dayalı olmayan okullardaki okul öğretmenlerinin, çocuklarının eğitiminde dinî veya felsefî inançlarına saygı göstermek için ebeveynlerin haklarını göz önünde bulundurması gerektiği görüşündedir. Mevcut davada itiraz edilen “afişler” ve "çıkartmalar", başvuranın güçlü Evanjelik inançlarını ve kürtaja karşı olduğunu yansıtıyordu. AİHM/AİHK, davalı Hükümet'in gözlemlerinden, başvuranın yakasına ve evrak çantasına takılan bazı "çıkartmaların" kadın personel üyelerine karşı saldırgan ve çocukları rahatsız edici olarak

³²⁷ Calo, “Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights”, s. 261-263.

değerlendirildiğini kaydetmektedir. Davanın özel koşullarını göz önünde bulunduran AİHM/AİHK, başvuranın ifade özgürlüğüne yapılan müdahalenin, başkalarının haklarının korunması için demokratik bir toplumda gerekli olduğuna kanaat getirmiştir.

Görüldüğü üzere AİHM, öğrencinin/öğretmenin eğitim kurumlarında dinî sembol kullanması konusunu devletin takdir payı kapsamında ele almıştır. AİHM/AİHK, dinî sembollerin kullanımının kısıtlanmasını; orantılılık ilkesi, amaca uygunluk ilkesi ve demokratik bir toplumda gereklilik ilkesi kapsamında değerlendirmiştir.

SONUÇ

Din eğitiminin günümüzde şekillenmesinde çok fazla aktör rol üstlenmiştir. Bunlar arasında da belirleyici olanların başında AİHM gelmektedir. Din ve eğitime ilişkin olarak AİHM kararları incelendiğinde, çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının amaç ve ilkelerine atıfta bulunduğu görülmüştür. Çoğulcu din eğitimi yaklaşımları, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra meydana gelen benzeri görülmemiş göç dalgaları, teknolojik gelişmeler ve nihayetinde küreselleşme tüm dünyada değişim ve dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Farklı dil, din ve ırktan insanların bir arada yaşamaya başladığı bu çok kültürlü dünya düzeninde din eğitimi sistemlerinde de toplum yapısına uygun yenilikler meydana gelmiştir. Küreselleşen dünya ile birlikte ortaya çıkan çoğulcu toplum yapısına uygun bir biçimde din eğitimcilerinin yaptıkları çalışmalar, din eğitiminde çoğulcu yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Ötekine saygı, hoşgörü, empati, tarafsızlık, çoğulculuk gibi değerleri savunan çoğulcu yaklaşımlar, bir insan hakkı meselesi olarak AİHM'in din ve eğitime ilişkin davalarında demokratik bir toplumun gereklilikleri arasında ele alınan bir konudur. Bir diğer ifadeyle, AİHM'e göre eğitim hakkı, demokratik toplumunun sağlanması için eğitimde çoğulculuğu korumayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda din eğitimi hakkının da demokratik bir toplum olmanın gereği olarak eğitimde dinî çoğulculuğun sağlanması/garanti altına alınması ile ilişkili değerlendirildiği görülmektedir.

Uluslararası hukukta sıklıkla tartışılan din eğitimi hakkı, geçmişten bu yana birçok uluslararası sözleşmede düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı ya da eğitim hakkı kapsamında ele alınmıştır. Bu bağlamda Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950), İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948), Din veya İnanca Dayalı Her Türlü Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Kaldırılmasına İlişkin Bildirisi (1981), Medenî ve Siyasî Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi (1966) din eğitimi hakkını garanti altına alan sözleşmelerin başında gelmektedir.

Uluslararası hukuk önünde özellikle bireysel başvuru hakkı ile diğer uluslararası sözleşmelerden ayrı ve etkin kabul edilen AİHS, bireyi uluslararası hukukun bir öznesi yaparak bir bakıma hukuk önünde devleti ve bireyi eşit kılmaktadır. AİHS'in bireylere sağladığı başvuru hakkı, esasında başvuranların AİHS'e sözleşmecî tarafların ulusal yetki alanında çözemedikleri sorunlar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu durum çözüm yolunun öncelikle devletlerin sorumluluğu olduğunu, AİHS'in korumasının ikincil nitelikte olduğunu göstermektedir. Din ve eğitim ile ilgili olarak AİHM'e ulaşan davalara bakıldığında ise, sözleşmecî tarafların yerel ihtiyaçları değerlendirme konusunda ilke olarak uluslararası bir mahkemeden daha iyi konumda olduğunu vurguladığı anlaşılmaktadır.

Bireysel başvuru hakkının yanı sıra AİHS'i diğer uluslararası sözleşmelerden farklı kılan bir diğer özelliği denetim mekanizması olan AİHM'dir. Esasında AİHS'e sözleşmecî taraflar, toplumun ve bireylerin ihtiyaçları bakımından AİHS ile uyum içinde olmak için yapılacakların belirlenmesinde geniş bir takdir payına sahiptir. AİHM'in pek çok kararında vurgulanan takdir payı, din eğitimi müfredatlarını belirlemekten uygulamaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Sözleşmecî ülkelerde din eğitimi uygulamalarının farklılığı ve statüsündeki çeşitlilik takdir payını yansıtmaktadır. AİHM'in öncelikle istediği şey, davaların ulusal düzeyde çözülmesidir. Bu bağlamda AİHM'in devletlere tanıdığı takdir payı, bir bakıma kendi yükünü de hafifletecektir. Bununla birlikte AİHS hükümlerine uyulup uyulmadığı hakkındaki son karar AİHM'e aittir.

Kuruluşundan günümüze kadar AİHM'e din ve eğitiminin farklı boyutlarına ilişkin birçok başvuru yapılmıştır. AİHM'in ele aldığı davalara ilişkin kararlarının detaylı değerlendirmeler, günümüzdeki din dersi uygulamalarında gündeme gelen ve gündeme gelmesi muhtemel pek çok tartışma konusunu işaret edecek ipuçlarına sahiptir. Söz konusu değerlendirmelerden AİHM'in din ve eğitime yönelik yaklaşımını ve ortaya koyduğu esasları anlamak mümkündür. Politika yapım süreçleri açısından son derece önemli olan bu durum, AİHM'in yaptırım gücüyle de ilişkilidir. Öyle ki AİHM kararları, davaya taraf devletler ile sınırlı olmakla beraber ihlal, AİHS'in herhangi bir kuralına ilişkin ise 'insan hakları asgarî standardını' sağlama esasınca

devletler, kendilerine yapılacak bir başvuruyu beklemeden yerel hukukunda gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

AİHM'in sözleşmecî taraflar üzerindeki bu belirleyici etkisi bağlayıcı oluşunun bir sonucudur. Bu bağlayıcılık hem hukukî bakımdan AİHM'in sözleşmecî taraflara yaptırım uygulama hakkından hem de siyasî bakımdan sözleşmecî tarafın Avrupa'da ve uluslararası hukuk alanında siyasî prestij kaybı yaşama riskinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda AİHM'in din ve eğitime ilişkin olarak verdiği kararlar sözleşmecî tarafların din eğitimi uygulamalarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. AİHM'in ülkelerin eğitim uygulamalarındaki etkisini gösterme noktasında, ülkemizdeki DKAB dersi müfredatlarında yapılan revizyonlar, güzel bir emsal teşkil etmektedir.

Din ve eğitime ilişkin AİHM'e başvurular; genellikle, AİHS'in 8., 9., 10. ve 14. maddeleri ile 1 No.'lu Ek Protokol 2. maddesi çerçevesinde yapılmaktadır. Din eğitimi hakkı AİHM'de; tarafsızlık, ebeveynlik haklarına saygı, ayrımcılık, sistematik telkin, konuları çerçevesinde tartışılmaktadır.

Tezimizin üçüncü bölümünde AİHM'e açılan din ve eğitime ilişkin davalarının kronolojik, konu, madde ve sonuç bakımından tasnifleri yapılmıştır. Tespit edilen toplam yirmi beş dava kronolojik olarak sıralanmış ve içerikleri hakkında bilgi verilerek AİHM içtihatlarındaki zaman içindeki dönüşüme işaret edilmiştir. Ardından din ve eğitime ilişkin davalar konu, madde ve sonuç bakımından da tasnif edilmiştir.

Yapılan bu tasniflerde konularına göre başvuruların; din dersinin içeriği, muafiyet, eğitim ortamı: okulda/sınıfta dinî sembollerin mevcudiyeti, din dersi öğretmeninin atanması, din dersine başlama yaşı ve sınıfta dinî ibadet şeklinde ele alınabileceği görülmektedir. Konu bakımından en fazla başvurunun ise muafiyete ilişkin olduğu anlaşılmaktadır.

Başvurulan madde bakımından yapılan tasnifte; düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkının en fazla referans gösterilen madde olduğu anlaşılmaktadır. Buna

göre din eğitimi hakkının daha çok düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç bakımından davalar tasnif edildiğinde ise, özellikle din dersinin içeriği ve muafiyet konularına ilişkin olan az bir davanın (beş dava) ihlal ile neticelendiği ve davaların çoğunda ihlal edilmeme kararı verildiği görülmektedir. AİHM kararları incelendiğinde muafiyet ile verilen ihlal kararlarının din dersinden muafiyet konusuna ilişkin kararlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum AİHM'in seküler derslerden muafiyete nazaran din dersinden muafiyet konusunda sözleşmecî devletleri daha çok yükümlülük altına soktuğunu ortaya koymaktadır.

AİHM davaları detaylı bir şekilde incelendiğinde çoğulcu din eğitimi yaklaşımına ilişkin çerçeveyi belirleyici hususların vurgulandığı görülmektedir. Bunları; din eğitiminin statüsü, din dersinin içeriği, muafiyet esasları, ebeveynlik haklarına saygı ve eğitim ortamı: okulda/sınıfta dinî sembollerin mevcudiyeti başlıkları altında toplamak mümkündür.

AİHM din eğitiminin statüsüne ilişkin olarak; zorunlu din dersi, isteğe bağlı din dersi ve evde eğitim olmak üzere üç farklı opsiyonu değerlendirmektedir. AİHM'in özellikle zorunlu din dersine ilişkin değerlendirmelerinde çoğulcu din eğitimi anlayışlarıyla paralellik bulunduğu anlaşılmaktadır. AİHM, din eğitiminin statüsünü belirlemeyi devletlerin takdir payına bırakmaktadır. AİHM, devletlerin bu takdir payını kabul etmekle birlikte, zorunlu ya da isteğe bağlı bir din eğitiminin nasıl olması gerektiğini de belirleyen önemli bir etmen olarak kabul edilebilir.

AİHM'in din eğitiminin statüsüne ilişkin değerlendirmeleri bir bütün olarak ele alındığında; dersin statüsü zorunlu olacaksa iki önemli hususu vurguladığı dikkat çekmektedir. Buna göre din dersi içeriğinin çoğulcu, eleştirel ve nesnel olması ya da ebeveynlere inançlarına karşı saygı duyulacak muafiyet mekanizması sağlanması gerekmektedir. Ayrıca AİHM, din eğitimini ders programında yer alan diğer dersler arasında kabul edip bu eğitimin öncelikle devlet eliyle verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Dolayısıyla AİHS'e sözleşmecî tarafların okulun toplumsal rolünü göz önünde bulundurarak zorunlu din dersi sistemlerinde çoğulcu toplumu yansıtmaları

gerekmektedir. Din dersinin statüsünün isteğe bağlı olması durumunda ise AİHM'in ayrımcı olmayan bir muafiyet hakkına odaklandığı anlaşılmaktadır. Özellikle Grzelak/Polonya (2010) davası, muafiyet hakkı verilse dahi AİHM'in bunu tek başına yeterli görmeyebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim bu davada AİHM, isteğe bağlı din dersi için karnede not olmayışının, damgalanma riski ortaya çıkarma potansiyeli ile din dersi alan ve almayanlar için ortaya çıkabilecek ayrımcılık çerçevesinde konuyu ele almaktadır. Bu bağlamda devletlerin isteğe bağlı din dersi olduğu durumda okul karnesinde yer alacak notun çocuklar arasında ayrımcı bir muamele olmamasına ve damgalanma riski taşımamasına özen göstermesini beklemektedir. Evde eğitim konusunda ise AİHM'in öncelendiği konunun, çocuğun eğitim hakkı olduğunu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle AİHM, evde verilen eğitim ile okulda verilen eğitim arasındaki farka dikkat çekmekte ve bu bağlamda okulun toplumsal bütünleşmeye katkısını vurgulamaktadır.

AİHM din dersinin içeriği bağlamında ise, temel prensipler ortaya koymakta ve bir perspektif çizmektedir. Bu noktada demokratik ve çoğulcu bir toplumda din eğitiminin nasıl olacağına ilişkin belli asgarî prensipler ortaya koyan AİHM'e göre okullarda zorunlu olarak verilen din/ahlâk dersleri; çoğulculuk, nesnellik ve eleştirelilik prensiplerine uygun olmalı ve ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmemesi şeklinde düşünülebilecek sistematik telkin içermemelidir. Din derslerinin içeriğine ilişkin AİHM'in dersin çoğulculuk, nesnellik ya da eleştirelilik kriterlerini karşılayıp karşılamadığını ve dersin sistematik telkin amacı güdüp gütmeyeceğini ölçmek için birtakım kriterleri göz önünde bulundurduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda AİHM; derste ibadetlere ayrılan kısımlar, belli bir dinin öğretilerinin ezberletilip ezberletilmediği, dinî ibadet ve ayinlere katılıp katılmama, ilahiler okutulup okutulmadığı kriterlerine dikkat etmektedir. Sözleşmeciler taraflar söz konusu prensipleri yerine getirmeleri halinde istedikleri din eğitimi programlarını uygulayabilir.

Bu bağlamda ortaya çıkan sorun, AİHM'in belirlediği çoğulculuk, nesnellik ve eleştirelilik kavramlarının ne anlama geldiğini net bir şekilde ifade etmemesinden kaynaklanmaktadır. Din ve eğitime ilişkin AİHM'e açılan davalara bakıldığında,

AİHM'in muğlak olarak ifade ettiği bu prensipleri birtakım kavramlar kapsamında değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

AİHM kararları değerlendirildiğinde AİHM'in din eğitiminde çoğulculuk prensibini; hoşgörü, açık görüşlülük, bilgi elde etme, saygı ve tarafsızlık kavramları üzerinden ele aldığı anlaşılmaktadır. AİHM'in çoğulculuk anlayışının din eğitimcilerinin dinî çoğulculuk ile çoğunlukla işaret ettiği bütün dinlerin eşit olmasındansa dinî kapsayıcılığın ifade ettiği sınıfta var olan dinî çoğulluğa saygı duymak, farklı dinlere/inançlara din dersinde yer vermek, tarafsızlık ve bu bağlamda ötekine hoşgörü göstermek olması ekseninde şekillendiği görülmektedir. Bu durumda ortaya çıkan sonuç, AİHM'in savunduğu din eğitiminin dinî kapsayıcılığa daha yakın bir form olduğudur.

Nitekim Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davasında yer aldığı üzere, Norveç'te okutulan zorunlu din dersinin hazırlık aşamasında bu ders Parlamento'ya 'Hristiyanlık, diğer dinler ve felsefenin birlikte öğretilmesi' önerisiyle sunulmuştur. Öneriyi sunan Kilise İşleri, Eğitim ve Araştırma Parlamenter Komisyonu öğrencilerin sosyal geçmişleri, dinî inançları, milliyetleri, cinsiyetleri, etnik grupları veya işlevsel yeteneklerine bakılmaksızın açık ve kapsayıcı bir okul ortamının sağlanmasının önemini vurgulamıştır. Komisyon'a göre okul, tüm görüşlerin buluşma yeri olmalı ve okulda farklı dinî veya felsefî inançlara sahip öğrenciler, başkalarıyla tanışmalı, birbirlerinin gelenekleri ve düşünceleri hakkında fikir sahibi olmalıdır. Bunun yanı sıra okul, vaaz etme veya misyonerlik faaliyetleri için bir arena olmamalıdır. AİHM dersin bu öteki dinleri/inançları kapsayıcı niteliğini AİHS'e uygun bulmaktadır. Dersin amacına yönelik Komisyon'un dile getirdiği ve AİHM'in de onayladığı bu ifadeler kanaatimizce bu dersin günümüz din eğitimi yaklaşımlarından kapsayıcılığın hedeflerine uygun olduğunu göstermektedir.

AİHM'de nesnellik konusunun; devletin nesnelliği, din dersinin içeriğinin nesnelliği, eğitim ortamının nesnelliği şeklinde farklı boyutlar ekseninde ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda AİHM kararları değerlendirildiğinde AİHM'in din eğitiminde nesnellik prensibini; hoşgörü, tarafsızlık ve yansızlık, dinî inançların meşruiyetini değerlendirme yetkisi, belli bir dine/inanca ağırlık vermeme, ortak değer

aktarımı ve sistematik telkin hususları üzerinden ele aldığı anlaşılmaktadır. Bunlar arasında özellikle; tarafsızlık ve yansızlık ile dinî inançların meşruiyetini değerlendirme yetkisinin nesnellik kavramın açıklamasında ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Bu durum esasında AİHM'in hukukî bir kurum olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim hukukî kurumlar yapıları gereği objektif bir tavırla hareket etmek durumundadır.

AİHM'in din eğitiminde eleştirelilik prensibini ise diğer dinlere/mezheplere karşı eleştirel bir bakış açısına sahip olma anlamında değerlendirdiği ve bu prensibi çoğulculuk ve nesnellik prensibinden bağımsız görmediği anlaşılmaktadır. Yani AİHM din ve eğitime ilişkin konularda eleştirelilik prensibini, çoğulculuk ve nesnellik prensipleriyle birlikte ele almaktadır.

AİHM devletlerin din eğitimi uygulamaları noktasındaki takdir payını kabul etmekle birlikte bu eğitimi çoğulculuk, nesnellik, eleştirelilik ve sistematik telkin yasağı bağlamında incelemektedir. AİHM'in din dersinin içeriğini detaylı olarak incelemesi esasında, eğitimde çoğulculuğu teşvik etme noktasında önemli bir araçtır. Bu noktada çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının ortaya koyduğu; öğrencilere eleştirel yaklaşım kazandırma, diğer dinlere mensup insanları anlama, nesnel bir din eğitimi, hoşgörü, saygı görüşleri AİHM'in din eğitimine ilişkin ortaya koyduğu bu prensipler ile de uyumlu gözükmektedir.

AİHM, yukarıda ifade ettiğimiz prensiplerin yanı sıra AİHS'in eğitim hakkı maddesinin hükmü gereğince 'beyin yıkama' olarak ifade edilen ve 'aşılması gereken sınır' olarak kabul edilen sistematik telkini de yasaklamaktadır. AİHM sistematik telkinin varlığını ortaya koyabilmek için din dersini çoğulculuk, nesnellik ve eleştirelilik bakımından incelemiştir.

AİHM'in din derslerinin içeriğine ilişkin ortaya koyduğu bu prensiplerin yanı sıra verilecek eğitiminin hangi bilgi düzeyinde olacağına ilişkin değerlendirmelerinin de olduğu da anlaşılmaktadır. AİHM davaları incelendiğinde din derslerinin içeriğine ilişkin olarak dinler hakkında bilgi düzeyinde verilen bir din eğitimi kabul ettiği anlaşılmaktadır. Burada ortaya çıkan esas sorunun taraf devletlerin din eğitiminde

duyuşsal alana müdahale edildiği durumlarda ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple kültür formatında verilecek bir din dersi insan haklarına saygı bağlamında AİHM tarafından öngörülen bir eğitim şekli olarak değerlendirilebilir.

AİHM kararları, Türkiye’de ve AİHS’e taraf diğer devletlerde din eğitimi uygulamalarının çoğulcu, nesnel ve eleştirel anlamdaki gelişimi için önemli bir motivasyon kaynağı olma potansiyeline sahiptir. Bu konuda Türkiye’nin, özellikle siyasî konumu ve demokratik bir hukuk toplumu olması gereği, AİHS’in hedeflerini gerçekleştirmek için önemli adımlar attığı görülmektedir. AİHM’in Türkiye’de okutulan zorunlu din dersinin içeriğine ilişkin değerlendirmeleri, Türkiye’de müfredat değişiklikleri olarak karşılık bulmuştur. Fakat AİHM, Türkiye’de okutulan zorunlu DKAB ders müfredatlarındaki değişiklikleri eğitimde çoğulculuk anlamında bir ilerleme kabul etmekle birlikte yeterli bulmamıştır. Bu doğrultuda Türkiye, Zengin/Türkiye (2008) davasından sonra DKAB dersi müfredatını daha kapsayıcı hale getirerek yeniden reforme etmiştir. Fakat anlaşılan bu reform yeterli olmamış ve DKAB dersi Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davasıyla yeniden AİHM’e intikal etmiştir.

Türkiye’nin AİHM kararları sonucu müfredatlarında iyileştirmeye gitmesinin yeterli kabul edilmeyişi Türkiye’nin bu kararları kendi dinî ve tarihî tecrübeleri doğrultusunda okumasından kaynaklı olarak yorumlanabilir. Burada öncelikle AİHM’in davayı değerlendirme biçimi ile Türkiye’deki din eğitimi uygulamalarının arkasında yatan sebepler ele alınmalıdır. Türkiye’de okutulan din dersinin zorunlu statüsü ve muafiyet konusunun arkasında yatan sebepler incelendiğinde; din eğitimi noktasındaki deneyimlerinden hareketle ülkenin toplumsal bütünlüğünü koruma düşüncesi ve azınlıklar konusu görülmektedir. Nitekim Türkiye’de Lozan Antlaşması ile Musevî ve Hristiyanlara din dersinden muafiyet hakkı tanınmıştır. İsveç’te de buna benzer bir savunma biçimi bulunmaktadır.

İsveç’te okutulan zorunlu din dersi uygulamasının arkasında yatan sebep ise, toplumla iş birliği içerisinde olabilmek için ülkesindeki herkesin yeterli düzeyde din eğitimi alması yatmaktadır. Konuya insan hakkı meselesi üzerinden yaklaşan AİHM ülkelerin sunduğu bu gerekçelerini haklı kabul etmekle birlikte, din eğitimi hususlarını

görünen tablo üzerinden değerlendirmektedir. Ortaya çıkan bu olumsuz durum, esasında hukuk ve din eğitimi alanlarının ve disiplinlerinin konuya yaklaşım farklılığından kaynaklıdır. AİHM konuya bir insan hakkı meselesi üzerinden yaklaşırken; AİHS'e sözleşmecî taraflar konuya pedagojik ve toplumsal kaygılar açısından yaklaşmaktadır. Nitekim hukukî bir yapı olan AİHM'in din eğitimi konusuna yapısı itibarıyla bir insan hakkı meselesi üzerinden yaklaşması ve mevcut durum üzerinden değerlendirmeler yapması AİHS'e taraf ülkeler bakımından bir handicap olarak kabul edilebilir.

Din ve eğitime ilişkin AİHM davalarına konu olan bir diğer husus ise muafiyettir. AİHM muafiyete ilişkin konuları, özellikle AİHS'in eğitim hakkı ile düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkının 'forum externum (inancı açıklama hakkı)' boyutu kapsamında değerlendirmektedir. AİHS'in düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkını düzenleyen 9. maddesinde geçtiği üzere kişinin dinini veya inancını dışa vurmanın yolları; ibadet, öğretme, dini yaşama ve kurallara uyma şeklinde kendini göstermektedir. Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkını öğretim yoluyla açığa vurmanın iki boyutu vardır. Bu boyutun ilki din ya da inancı öğrenme ve öğretme hakkı; ikincisi ise, ebeveynin çocuklarının eğitiminde dinlerine ve inançlarına saygı gösterilmesini isteme hakkıdır. Özellikle bu hakkın ikinci boyutu AİHM'de din eğitiminden muafiyet meselesi kapsamında en çok tartışılan konular arasındadır.

AİHM'de muafiyet konusu; içerik, saygı, ayrımcılık gibi farklı konulardaki din eğitimi ile ilgili kararların merkezindeki ana kavramlardan biridir. AİHM'in din eğitiminde güncel bir mesele olan muafiyet konusunu; din dersinden muafiyet ve dinî gerekçelerle muafiyet başlıkları ile ele almak mümkündür.

AİHM'in, din dersinden muafiyet konusunu; 'tam muafiyet' ve 'kısmî muafiyet' olmak üzere iki farklı boyuttan hareketle ele aldığı görülmektedir. Buna göre din dersinden tam muafiyet ilişkin AİHM'in değerlendirmeleri incelendiğinde, başvuranların din derslerinden muafiyet isteklerini; içerik, sistematik telkin, inanca saygı, damgalanma riski ve muafiyet sistemi çerçevesinde değerlendirdiği anlaşılmaktadır. AİHM din derslerinde, ebeveyn ve çocukların inançlarından dolayı aralarında çatışma yaşamaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte muafiyet

sistemi, ebeveynlerin inançlarına saygı duyulacak nitelikte olursa AİHM, zorunlu olarak verilen din dersini de AİHS'e uygun bulmaktadır.

Din dersinden muafiyetin diğer bir bağlamı da kısmî muafiyet konusudur. Bu konu tezimizde, doğrudan kısmî muafiyete ilişkin olarak AİHM'in önüne gelen tek dava olan Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davası üzerinden değerlendirilmiştir. AİHM'in değerlendirmeleri incelendiğinde kısmî muafiyet sisteminin; uygulanabilirliği, inançları açıklama zorunluluğu ve yeterliliği bakımından birtakım sıkıntılar barındırdığı anlaşılmaktadır. AİHM, kısmî muafiyet sisteminin uygulanabilmesi için; ebeveynlerin dinî veya felsefî inancı bakımından uygun düşmeyen kısımları okula bildirmesi ve kısmî muafiyet talep edebilmesi için kendi dinî veya felsefî inancını açıklamak gibi makul gerekçeler sunmaları gerekliliğini AİHS'e aykırı kabul etmektedir. Ayrıca AİHM, Norveç'te uygulanan farklılaştırılmış eğitim kapsamında çocuğun dinî bilgileri faaliyetler yoluyla alabilmesini, kısmî muafiyet sisteminin yetersizliği olarak kabul etmekte ve dolayısıyla sistemin bu haliyle gerçek anlamda bir muafiyet sağlamayacağını düşünmektedir.

Din dersinden kısmî muafiyete ilişkin Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) ve din dersinden tam muafiyete ilişkin Zengin/Türkiye (2008) davalarının her ikisinin sonucunda da AİHM'in ihlâl kararı verdiği görülmektedir. Benzer nitelikte ve aynı tarihli iki karar olmasına rağmen Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) kararı, Zengin/Türkiye (2008) kararından farklı olarak oybirliği ile değil oy çokluğu (8'e karşı 9 oyla) ile alınmıştır. Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davasında ihlâl kararına itiraz eden 8 yargıcın ifadeleri de kararın değiştirilmesinde etkili olmamakla birlikte, AİHM'de görevli yargıçların din eğitiminden muafiyet konusuna farklı yaklaşımlarını ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

AİHM'in muafiyete ilişkin değerlendirdiği hususlardan biri de dinî gerekçelerle muafiyet olmuştur. AİHM'in meseleyi; okulun toplumsal bütünleşmedeki önemi, takdir payı ve sistematik telkin ve tarafsızlık çerçevesinde ele aldığı anlaşılmaktadır. Zorunlu din dersinden muafiyet meselesinde AİHM ebeveynin inançlarına saygı esasınca muafiyetin gerekli oluşunu ön planda tutarken; dinî gerekçelerle muafiyet meselesinde bu odaktan ziyade takdir payı ve okulun sosyal

bütünleşmeye olan katkısına odaklanmaktadır. AİHM, takdir payı kapsamında devletin eğitim politikası konusundaki özerkliğini kabul etmektedir. Dinî gerekçelerle muafiyet konusuna ilişkin davalarda AİHM, okullarda verilen eğitimlerin ebeveynleri çocuklarını aydınlatma ve tavsiyede bulunması noktasındaki eğitimci rollerini engellemediğini vurgulamıştır. Bu konudaki davalarda AİHM dersin içeriğini incelemiştir. Özellikle derslerin aktarılma biçimi (nesnel ve bilimsel) ve sistematik telkin hususlarını inceleyerek bir sonuca varmıştır. İlgili dersler sayılan özelliklere uygun olursa AİHM, muafiyete ihtiyaç duyulmayacağına karar vermiştir. Ayrıca dinî gerekçelerle muafiyet konusundaki davalarda AİHM'in zorunlu din dersinden muafiyet konusundaki yaklaşımından farklı olarak sözleşmecî tarafların uygulamalarını meşruluk ve gereklilik açısından da incelediği görülmektedir.

Din eğitimi ve muafiyet konusuna ilişkin AİHM'in kararları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, AİHM'in yaklaşımının konular ve şartlara göre değiştiğini gözlemlenmiştir. Örneğin Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davası ile Zengin/Türkiye (2008) davalarında AİHM din dersinin objektif, eleştirel ve çoğulcu olduğu ve sistematik telkin olmadığı durumlarda muafiyete gerek olmadığını ifade etmektedir. Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan (2019) davasında ise AİHM, din dersinin içeriğine bakmaksızın muafiyet sistemine odaklanmıştır. Bu noktada AİHM'in din dersinin içeriğini göz önünde bulundurmaksızın yalnızca muafiyet sistemindeki yapısal sorunlar üzerinden yaptığı son değerlendirmeleri, çoğulcu nitelikte bir din eğitimi anlayışının gelişimi açısından olumsuzluk kabul edilerek eleştirilmiştir. Nitekim konuya çoğulcu din eğitimi anlayışı perspektifinden bakıldığında da muafiyetten ziyade müfredat reformuna öncelik vermek gerekmektedir. Dolayısıyla AİHM'e sözleşmecî tarafların demokratik ve çoğulcu toplumlarda daha kapsayıcı bir din eğitimi için önceleme gereken şey, din dersi içeriğinin iyileştirilmesi olmalıdır.

Din eğitimcileri AİHM kararlarında da sıklıkla tartışılan muafiyet konusunda özellikle Türkiye'deki DKAB derslerindeki şikâyetlerin çözümü için birtakım öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerin başında; Alevîlerin muafiyet konusundaki şikâyetlerini gidermeye yönelik olarak Türkiye'de okutulan zorunlu DKAB derslerinin yanında

seçmeli bir Alevîlik dersi okutulması, koşulsuz bir muafiyet sistemi, çoğulcu bir din eğitimi, din dersinin içerik ve müfredatlarının hazırlanmasında kapsayıcı bir danışma kurulunun kurulması gelmektedir. Kanaatimizce muafiyetlerin giderilmesi noktasında seçmeli Alevîlik dersi verilmesi önerisi; seçmeli din derslerinin varlığının zorunlu din dersi öğretiminin AİHM'in prensiplerine uygun olarak verilmesini sağlama yükümlülüğünden muaf tutmaması sebebiyle yeterli olamayacaktır. Koşulsuz muafiyet sistemi de özellikle ülkemizdeki yasal uygulama ve DKAB dersinin tarihî arka planı dikkate alındığında pratik bir yöntem olarak görülmemektedir. Bununla birlikte çoğulcu bir din eğitimi ile din dersinin içerik ve müfredatlarının hazırlanmasında kapsayıcı bir danışma kurulunun kurulması yolları mağduriyetlerin giderilmesi noktasında özellikle günümüz çoğulcu toplumları için uygun bir çözüm olarak kabul edilebilir yöntemlerdir.

AİHM davalarında din ve eğitime ilişkin olarak sıklıkla ön plana çıkan diğer bir konu da ebeveynlik haklarına saygıdır. Bu konu temelde, AİHS'in eğitim hakkı ile özel ve aile hayatına saygı hakkı maddelerine dayanmaktadır. Ebeveynlik haklarına saygı konusuna ilişkin AİHM'in değerlendirmelerine baktığımızda; ebeveynlerin devletten çocuklarının eğitiminde inançlarına saygı duyulmasını isteme hakkı çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Dava metinlerinden elde edilen bulgular, ebeveynlik haklarına saygı konusunun; ebeveynleri dinî veya felsefî inançlarını açıklamak suretiyle ağır bir yüke maruz bırakması, ebeveynlerin dinî veya felsefî inançları ile okulda verilen eğitimin çatışması, kurumsallaşmış eğitim ve sistematik telkin üzerinden ele alınabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda AİHM'in ebeveynlerin çocuklarını dinî bakımdan eğitme ve rehberlik etme hakkından mahrum bırakılmadığı durumlarda; ebeveynlik haklarına saygı karşısında, kurumsallaşmış eğitimin devamını ve çocuğun temel eğitim alma hakkını öncelediği anlaşılmaktadır. Ayrıca AİHM'in, ebeveynlik haklarına saygı gerekliliği kapsamında, ebeveynlerin çocuklarının din eğitimine katılmaktan muaf tutulmasını istemelerini de meşru karşıladığı görülmektedir.

Eğitim ortamında dinî sembollerin mevcudiyeti konusu AİHM davalarında gündeme gelen diğer bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. AİHM'in eğitim

ortamında dinî sembollerin varlığı meselesine ilişkin değerlendirmeleri, eğitim ortamında dinî çoğulculuk konusuna yaklaşımını ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu konuda AİHM’de ele alınan davaların, öğretmenin ve öğrencinin dinî sembol sayılabilecek kıyafetleri ile eğitim ortamında dinî sembol olarak nitelendirilebilecek sembollerin bulunmasından kaynaklandığı görölmektedir. Bu bağlamda AİHM davalarında dinî sembollerin mevcudiyeti konusunun; temelde, eğitim çevresinde dinî sembol ve öğrencinin/öğretmenin eğitim kurumlarında dinî sembol kullanması çerçevesinde ele alındığı görölmektedir.

AİHM’in eğitim çevresinde dinî sembol konusunu; tarafsızlık, çoğulculuk, laiklik ve sistematik telkin üzerinden değerlendirirken; öğrencinin/öğretmenin eğitim kurumlarında dinî sembol kullanması konusunu devletin takdir payı kapsamında ele aldığı görölmektedir. Konuya ilişkin olarak özellikle, AİHM’in İslam’ın güçlü bir simgesi olarak kabul ettiği başörtüsü davaları ile Hristiyanlığın pasif bir sembolü olarak kabul ettiği haç davaları özel bir öneme sahiptir. AİHM’in eğitimde dinî sembole ilişkin davalarında İslam inancının dinî sembollerinden olan başörtüsünün eğitim kurumlarında yasaklanmasını AİHS’e uygun bulurken; Hristiyanlık inancının dinî sembollerinden olan haç için aynı tavrı sergilemediği görölmektedir. Haç kültürel bir unsur kabul eden AİHM, başörtüsü için aynı değerlendirmelerde bulunmamıştır. Ayrıca AİHM Dahlab/İsviçre (2001) davasında verdiği kararda eğitim çevresinde kullanılan başörtüsünü değerlendirirken kolay etkilenebilecek ilkokul çocuklarının yaşlarını göz önünde bulundururken, aynı yaş grubu için açılan Perovy/Rusya (2021) davasında bu durumu göz önünde bulundurmadağı görölmektedir.

Bu bağlamda AİHM’in başörtüsü konusundaki değerlendirmelerinin eğitim veren kişi özelinde özellikle küçük yaştaki çocukların dinî anlamda etkilenebileceğı konusu üzerinden olduğı görölmektedir. Eğitim alan kişilere ilişkin başörtüsü davalarında ise AİHM’in devletlere geniş bir takdir payı verdiği ve bu konuda devletleri yetkin kıldığı görölmektedir. AİHM’in bu farklı değerlendirmeleri birtakım eleştirileri de beraberinde getirmektedir. Bu noktada AİHM’in Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davası özelinde, başörtüsü davalarından farklı olarak haç pasif bir dinî sembol hatta kültürel bir sembol kabul etmesi eleştiri konusu olmuştur.

Kanaatimizce bu çelişkinin sebebi AİHM'in esasında politik baskılara maruz kalan bir mahkeme niteliği taşımasıdır. Nitekim Büyük Daire'nin Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davasındaki karar değişikliğindeki en büyük etken de bu politik baskılar olmuştur. Kanaatimizce Büyük Daire'nin Lautsi ve Diğerleri/İtalya (2011) davasında haç sembolünü zorunlu din derslerinde bir dine daha fazla ağırlık verilmesi ile eş değer tutma yaklaşımı da bu baskılar sonucu oluşmuş zorlama bir yorumdur. AİHM'in bu refleksi, eski kararlarına atıfta bulunarak tutarlı kararlar verdiğini kanıtlamak olarak anlaşılmaktadır. Bu noktada AİHM'in politik yönü ve kuruluşundaki Avrupa birliği amacının da kararlarına yansıdığı görülmektedir.

AİHM kararları ve AİHM kararlarında sıklıkla başvurulanan Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi tavsiye kararları detaylı bir şekilde incelendiğinde; çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının temel amaç ve ilkelerine atıfta bulunulduğu görülmektedir. Bu amaç ve ilkeleri hukukî boyutta güvenceye alan AİHM'in din ve eğitime ilişkin davalarında; çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının odak noktaları olan hoşgörü, saygı, eleştirel bakış, empati, nesnellik ve çoğulculuk ilkelerden hareketle değerlendirmeler yaptığı görülmektedir. Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi tavsiye kararlarında da dinlerin bir değer bütünü olarak öğretilmesi, çoğulcu din eğitimi, farklı dinlerin öğretilmesini teşvik, karşılaştırmalı din eğitimi, dinler hakkında eğitim, ebeveynin inancına saygı, kültürlerarası diyalog, fanatizmle mücadele, hoşgörü, anlayış ilkelerinin vurgulandığı görülmektedir.

İnsan haklarını uluslararası düzeyde koruyan AİHM kararları, özellikle çoğulcu toplumlarda din eğitimi konusunda politika yapıcılar için temel referans kaynaklarından biri kabul edilmektedir. AİHM kararlarının ülkeler üzerindeki yaptırım gücü, din eğitimi uygulamalarının pedagojik ve toplumsal kaygılarla yapılsa da özellikle uluslararası hukuk kurallarının da dikkate alınması gerekliliğine işaret etmektedir. Din eğitimi literatüründe çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının birden fazla versiyonu bulunduğu bilinmektedir. Bu araştırma sonucunda, AİHM'in din eğitiminde; dinî çoğulluğa saygı duyulan, diğer dinler hakkında bilgi verilen, tarafsızlık ve beraber yaşama kültürü ekseninde şekillenen bir çoğulculuk anlayışını desteklediği görülmektedir.

Tüm bu değerlendirmeler neticesinde kanaatimizce AİHS'e taraf devletlerin çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının hedefleri doğrultusunda insan haklarına uygun şekilde düzenleyecekleri din eğitimi uygulamaları, kitapları ve muafiyet sistemleri özellikle daha kapsayıcı bir din eğitiminin gelişimi bakımından önemli bir adım olacaktır. Bununla birlikte AİHM'in siyasî ve bilhassa sayıca az dinî grupların ilgisini çeken bir yargı merci olmasının sonucu olarak, din ve eğitime ilişkin AİHM'e açılacak davaların da devam edebileceği unutulmamalıdır. Buradan hareketle ülkedeki dinî grupları da din eğitimi programlarının hazırlanma sürecine dahil etme fikrinin; özellikle bu grupların zorunlu din dersine ilişkin memnuniyetsizliklerini ve doğal olarak muafiyet taleplerini bir nebze olsun azaltabileceği kanaatindeyiz.

Yapılan çalışma neticesinde AİHS'e taraf devletlerin din eğitimi uygulamalarında dikkat etmesi gereken hususlar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Din eğitimi uygulama ve ders kitaplarının çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının hedeflerini göz önünde tutarak geliştirmesi,
- Zorunlu din dersi verilen ülkelerde ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilecek bir muafiyet olanağı tanınması,
- Din eğitimi programlarının hazırlanma sürecinde kapsamlı bir danışma kurulu oluşturularak özellikle ülkede bulunan sayıca az dinî grupların bu sürece dahil edilmesi,
- Zorunlu din eğitimi verilecek ülkelerde zorunlu din dersinin kültür ve dinler hakkında bilgi aktarımı şeklinde bir ders olarak verilmesi ve bu dersin yanı sıra ülkedeki dinî gruplara yönelik seçmeli din derslerinin verilmesi önerilmektedir.

Yapılan çalışma neticesinde, din eğitimi çerçevesinde AİHM kararları konusunda günümüzde halen literatür itibarıyla bir sınırlılık söz konusudur. İlerleyen yıllarda yapılacak akademik çalışmalarda AİHM kararlarının azınlık hakları ve din eğitimi ilişkisi, ebeveynlik hakları bağlamında ele alınması gelecekteki din dersi programlarının geliştirilme sürecine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Selminaz:	“Uluslararası Hukukta ve Türkiye’de Eğitim Hakkı”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, 2016.
Ağırbaşı, Şennur:	“Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde Din ve Vicdan Özgürlüğü”, TBB Dergisi , 2012, No: 101, s. 83- 102.
Akbulut, Olgun, Zeynep Oya Usal:	“Parental Religious Rights vs. Compulsory Religious Education in Turkey”, International Journal on Minority and Group Rights , C. XV, No: 4, 2008, p. 433–455, doi:10.1163/157181108X374752.
Akın, İlhan:	Kamu Hukuku , 2. bs., İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayınları, 1980.
Altaş, Nurullah:	“Çok Kültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme”, Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s. 243- 276.
	Çok kültürlülük ve Din Eğitimi , Nobel Yayınları, Ankara, 2003.
	“Din Eğitimindeki Yeni Anlayışların Üzerine Kurulduğu Temel Kavramlar” Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s. 16-29.
	“Küreselleşme, Çok Kültürcülük ve Din Eğitimi”, Din Eğitiminde Çağdaş Konular içinde, Ed. Mustafa Köylü, Dem Yayınları, İstanbul, 2014, s. 17- 32.
	“Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s. 62- 98.

	“Türkiye’de Zorunlu Din Eğitimi Yapılandırma Süreci, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001)” Dinî Araştırmalar Dergisi , C. IV, No: 12, 2002, s. 145-168.
Altaş, Nurullah, Recai Doğan:	“Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programları (Ankara Modeli)”, Değerler Eğitimi Dergisi , C. II, No: 5, 2004, s. 41- 57.
Arda, Erhan (Ed.):	Sosyal Bilimler El Sözlüğü , Alfa Yayınları, İstanbul, 2003.
Arıcan, M. Kazım:	“Felsefî ve Teolojik Bir Problem Olarak Dinî Çeşitlilik”, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , C. XV, No: 1, 2011, s. 71- 98.
Arslan, Zühtü:	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde Din Özgürlüğü , Liberal Düşünce Topluluğu Yayınları, Ankara, 2005.
Hacer, Aşık Ev:	“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri İçin Eleştirel Düşünmenin Önemi”, Journal of Turkish Studies , C. VIII, No: 12, 2013, s. 71-93.
	Eleştirel Düşünme ve Din Eğitimi-Öğretimi , Akademisyen Kitabevi, Ankara, 2024.
Aşlamacı, İbrahim:	“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi”, Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi , C. VI, No: 12, 2013/2 s. 267- 282.
	21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi: Eleştirel Bir Yaklaşım , Dem Yayınları, İstanbul, 2023.
Atakan, Arda:	“Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin Takdir Yetkisi Doktrinine İlişkin Bir İnceleme” Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi , C. XVI, Sayı: 3-4, 2010, s. 29-36.
Avrupa Konseyi:	“Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”, Council of Europe, European Court of Human Rights , Strasbourg, Kasım 4, 1950, (Çevrimiçi)

	https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_tur , 17.02.2024.
Aydın, Mahmut:	“Küresel Bir Teolojiye Doğru: Wilfred Cantwell Smith’de Dinsel Çoğulculuk”, İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu içinde, Ed. Cafer Sadık Yaran, Kaknüs Yayınları, 2001, s. 83-126.
	“Paradigma’nın Yeni Adı: Dinsel Çoğulculuk”, Akademik Araştırmalar Dergisi , C. IV, No: 14, 2002, s. 95- 119.
Aydoğan, Aynur:	“Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında Eğitim Hakkı”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul, 2018.
Ayhan, Halis:	Türkiye’de Din Eğitimi , 3. bs., İstanbul, Dem Yayınları, 2014
Baltacı, Ali:	“Avrupa Okullarında Dini Simgelerin Yasallığı”, Cumhuriyet İlahiyat Dergisi , C. XXI, No: 1, Haziran 2017, s. 45-80, doi: 10.18505/cuid.286581.
Barnes, L. Philip:	“Developing A New Post- Liberal Paradigm for Biritish Religious Education”, Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion Education , C. XXVIII, No: 1, April 2007, p. 17-32, doi: 10.1080/13617670701251389.
Barnes, L. Philip, Andrew Wright:	“Romanticism, Representations of Religion and Critical Religious Education,” British Journal of Religious Education , C. XXVIII, No: 1, 2006, p. 65- 77, doi: 10.1080/01416200500273695.
Benfquih, Yousra:	“Mansur Yalçın V. Turkey: Religious Education and the (Easy) Way Out”, Starasbourg Observers , October 10 2014, (Çevrimiçi), https://strasbourgoobservers.com/2014/10/10/mansur-yalcin-v-turkey-religious-education-and-the-easy-way-out/ . 5 Kasım 2022.

Benoît, Florence, Heinrich Kleves Rohmer:	Avrupa Konseyi Hukuku: Pan- Avrupa Hukuk Alanına Doğru , Dış Politika Enstitüsü, Bilkent Üniversitesi, Ankara. 2004.
Berkmann, Burkhard Josef:	“Religious Education before the ECtHR: The Opt-out Clause does not Suffice Anymore” British Journal of Religious Education , C. XLIV, No: 4, 2022, p. 432-443, doi: 10.1080/01416200.2022.2029732.
Bilgin, Beyza:	Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi , Gün Yayınları, Ankara, 2001.
	“İslam ve Hristiyan Din Pedagojisi: Birbirimizden Neler Öğrenebiliriz?” Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s. 119- 129.
	“Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkânı”, Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s 101-118.
	“Küreselleşme Din ve Eğitim”. Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s. 45-61.
	“Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, Kültürel Çeşitlilik ve Din , Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s. 130- 158.
Bora, Nurullah:	“Çoğulculuk Açısından Alevîlere Göre Din Eğitimi ve Öğretimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 2009.
Bozkurt, Enver, Süleyman Dost:	“Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında İfade Özgürlüğü ve Türkiye”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi , C. VII, No: 1, 2002, s. 47- 74.
Calo, Zachary R.:	“Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights”, Journal of Law & Religion , C. XXVI, No: 1 , 2010, p. 261- 280, doi: 10.1017/S0748081400000977.
Cengiz, Serkan:	“Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Eğitim Hakkı”, TBB Dergisi , No: 90, 2010, s. 331- 343.

Choudhury, Tufyal:	Muslims in the UK: Policies for Engaged Citizens, Open Society Institute , Open Society Institute EU Monitoring and Advocacy Program, Budapest, 2005, (Çevrimiçi) https://www.opensocietyfoundations.org/publications/muslims-uk-policies-engaged-citizens#publications_download , 20.05.2022.
Cingöz, Osman, Süleyman Akyürek:	“Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , No: 48, 2020, s. 76-118.
Coşkun, Mehmet Kamil:	“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , C. XVII, No: 1, 2013, s. 143-162.
Council of Europe:	“Complete List of the Council of Europe’s Treaties”, Council of Europe , (01.05.2023) (Çevrimiçi) https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list , 1 Mayıs 2023.
	“Council of Europe”, Council of Europe , (08.09.2023) (Çevrimiçi) “ https://www.coe.int/ ”, 8 Eylül 2023.
	“Council of Europe Exchanges on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue”, Council of Europe , April 2, 2008, (Çevrimiçi) https://rm.coe.int/16805d3974 , 30 Mayıs 2021.
	“Impact of the European Convention on Human Rights/Türkiye”, Council of Europe , (21.04.2023) (Çevrimiçi) https://www.coe.int/en/web/impact-convention-human-rights/turkiye 21 Nisan 2023.
	“Our member States”, Council of Europe , (05.02.2024) (Çevrimiçi) https://www.coe.int/tr/web/about-us/our-member-states 05 Şubat 2021.
	“Statute of the Council of Europe”, Council of Europe , May 5, 1949, (Çevrimiçi) https://rm.coe.int/1680306052 8 Eylül 2023.

	“Structure”, Council of Europe , (12.02.2021), (Çevrimiçi) https://www.coe.int/tr/web/about-us/structure , 12.02.2021.
	“Who we are”, Council of Europe , (21.04.2023), (Çevrimiçi) https://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are , 21 Nisan 2023.
Council of Europe Parliamentary Assemble:	“Education and Religion”, October 4, 2005, (Çevrimiçi) https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373 1 Mayıs 2023.
	“Religion and Democracy”, January 27, 1999, (Çevrimiçi) https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en 8 Eylül 2023.
	“Religion Tolerance in a Democratic Society”, February 2, 1993, (Çevrimiçi) https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15236&lang=en 8 Eylül 2023.
	“State, Religion, Secularity and Human Rights”, June 29, 2007, (Çevrimiçi) http://assembly.coe.int/nw/xml/xref/xref-xml2htmlen.asp?fileid=17568&lang=en 8 Eylül 2023.
Cömert, Kemal:	“Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları’nda Din ve İnanç Özgürlüğü”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, 2010.
Çakmak, Mustafa:	“John Hick’in Din Felsefesinde Dinsel Dışlayıcılığa Yöneltilen Eleştiriler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 2002.
Çavuşoğlu, Naz:	İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi: Kararların Uygulanması Türkiye Kararları , Su Yayınları, yy., 2003
Davies, Geraint:	“Should World Religious be Thought to Primary School Children in Predominantly White, Traditionally Christian Areas?” Journal of Beliefs & Values , C. XX, No: 1, 1999, p. 75-87, doi: 10.1080/1361767990200107.

Demir, Hande Seher:	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Türkiye’de Din ve Vicdan Özgürlüğü”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2011.
Demirel, Uçan Ayşe:	“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde ‘Çocuklar için Felsefe’ Yaklaşımının Kullanılması”, Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , C. VIII, No: 2, 2022, s. 161-178, doi: 10.32955/neu.ilaf.2022.8.2.01.
	“İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , C. LIX, No: 1, 2018, s. 275-295, doi: 10.1501/Ilhfak_0000001491.
Demirsoy Aşıkoğlu, Eda:	“Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarına Göre Dinsel Ritüel ve Uygulamaların Sınırlandırılması”, Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi , C. XIII, No: 2, 2018, s. 447-496.
Derin Türkoğlu, Bengü Merve:	“İnanç Özgürlüğünün İç Boyutu”, TİHEK Akademik Dergisi , C. V, No: 8, 2022, s. 121- 142.
Dış İlişkiler ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü:	“Avrupa Konseyine Genel Bir Bakış”, (09.02.2021). (Çevrimiçi) https://diabgm.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/avrupa-konseyine-genel-bir-bakis27022020030011 , 9 Şubat 2021.
Doğan, Pınar Usta:	“Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2015.
	“Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri Üzerine Nitel Bir Çalışma”, Kırıkkale İslâmî İlimler Fakültesi Dergisi , C. II, No: 3, 2017, s. 127-154.
Doğan, Recai:	“1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul) içinde, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2003, s. 611-646.

Durdular, Ercan, İrfan Neziroğlu:	Uluslararası Temel İnsan Hakları Belgeleri , TBMM Basımevi, Ankara, 2001.
ECRI:	ECRI European Commission against Racism and Intolerance , Council of Europe, 1993, (Çevrimiçi) http://www.coe.int/ecri , 14.05.2021.
	Bkz. ECRI European Commission against Racism and Intolerance, “(ECRI) Türkiye Raporu”, Council of Europe , Şubat 8, 2011, (Çevrimiçi) https://rm.coe.int/fourth-report-on-turkey-turkish-translation-/16808b5c80 , 14.05.2021.
Ekiz, Durmuş (Ed.):	Bilimsel Araştırma Yöntemleri , Lisans Yayınları, İstanbul, 2007.
Ekiz, Serkan:	“AİHM’nin Din Dersleri ve Dinsel Semboller ile İlgili Kararlarına Yönelik Liberal Bir Okuma Denemesi” İzmir Barosu Dergisi , C. LXXX, No: 2, 2015, s. 57-114.
	“Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Kapsamında Din ve İnanç Özgürlüğü”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Kamu Hukuku Anabilim Dalı, İzmir, 2007.
Elban, Hasan Kemal:	“Avrupa Konseyi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi İlişkisi”, TBB Dergisi , No: 77, 2008, s. 167- 190.
Ergül, Ergin:	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Uygulanması , 2. bs., Ankara, Yargı Yayınları, 2004.
European Court of Human Rights:	“Appel-Irrgand and Others v. Germany”, Application No. 45216/07, 2009, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-112539 , 14 Şubat 2024
	“Apply to the Court”, European Court of Human Rights , (16.02.2022), (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/apply-to-the-court , 16 Şubat 2022.
	Arrowsmith v. The United Kingdom”, Application No. 7050/75, 1978, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-74916 , 5 Haziran 2023

	Austria v. Italy”, Application No. 788/60, 1961, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-115598 , 14 Şubat 2024.
	Bernard and Others v. Luxembourg”, Application No. 17187/90, 17187/90, 1993, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-86015 , 15 Temmuz 2020.
	“Bulski c. Pologne”, Application No. 46254/99, 31888/02, 2006, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-75546 , 15 Temmuz 2020.
	“Case of Buscarini and Others v. San Marino”, Application No. 24645/94, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-58915 , 18 Şubat 1999.
	“Case of Otto- Preminger Institut v. Austria”, Application No. 13470/87, 1994, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57897 , 8 Ağustos 2023.
	“Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom”, Application No. 7511/76; 7743/76, 1982, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-5745 , 5 Eylül 2020.
	“Case of Cha’are Shalom ve Tsedek v. France”, Application No. 27417/95, 2000, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-58738 , 15 Kasım 2022
	“Case of Dogru v. France”, Application No. 27058/05, 2009b, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-90039 , 29 Nisan 2023.
	“Case of Efstratiou v. Greece”, Application No. 24095/94, 1996, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-58006 , 15 Temmuz 2020.
	“Case of Eweida and Others v. United Kingdom”, Application No. 48420/10, 59842/10, 51671/10, 36516/10, 2013, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-115881 , 29 Kasım 2022.

	“Case of Fernandez Martinez v. Spain”, Application No. 56030/07, 2014, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-145068 , 29 Nisan 2023.
	“Case of Folgerø and Others v. Norway”, Application No. 15472/02, 2007, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-81356 , 15 Temmuz 2020.
	“Case of Gorzelik and Others v. Poland”, Application No. 44158/98, 2004, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-61637 , 11 Ağustos 2023.
	“Case of Grzelak v. Poland”, Application No. 7710/02, 2010, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-99384 , 15 Temmuz 2020.
	“Case of Guerra and Others v. Italy”, Application No. 116/1996/735/932, 1998, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-58135 , 5 Ağustos 2023.
	“Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey”, Application No. 1448/04, 2008, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-82580 , 24 Eylül 2022.
	“Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark”, Application No. 5095/71, 5920/72, 5926/72, 1976, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57509 , 14 Şubat 2024.
	“Case of Kokkinakis v. Greece”, Application No. 14307/88, 1993, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57827 , 30 Haziran 2023.
	“Case of Kosteski v. The Former Yugoslav Republic of Macedonia”, Application No. 55170/00, 2006, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-73342 , 13 Haziran 2023.
	“Case of Lautsi and Others v. Italy”, Application No. 30814/06, 2011, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-104040 , 14 Şubat 2024.

	“Case of Leyla Şahin v. Turkey”, Application No. 44774/98, 2005, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-70956 , 14 Şubat 2024.
	“Case of Louzidou v. Turkey”, Application No. 15318/89, 1998, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-58201 , 6 Ağustos 2023.
	“Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey”, Application No. 21163/11, 2015, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-146487 , 25 Eylül 2022.
	“Case of Marckx v. Belgium”, Application No. 6833/74," 1979, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57534 , 6 Ağustos 2023.
	“Case of Osmanoglu and Kocabaş v. Switzerland”, Application No. 29086/12, 2017, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-170436 . 14 Haziran 2023
	“Case of Papageorgiou and Others v. Greece”, Application No. 4762/18, 6140/18, 2019, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-197254 , 24 Temmuz 2020
	“Case of Perovy v. Russia”, Application No. 47429/09, 2021 (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-205133 , 13 Şubat 2023.
	“Case of Religionsgemeinschaft Der Zeugen Jehovas and Others v. Austria", Application No. 40825/98, 2008 (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-88022 , 9 Ağustos 2024.
	“Case of The Sunday Times v. The United Kingdom”, Application No. 6538/74, 1979, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57584 , 8 Ağustos 2023.
	“Case of Tyrer v. United Kingdom”, Application No. 5856/72, 1978, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57587 , 6 Ağustos 2023.

	“Case of Valsamis v. Greece”, Application No. 21787/93, 1996, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-58011 , 15 Temmuz 2020
	“Case of Vogt v. Germany”, Application No. 17851/91, 1995, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57949 , 5 Ağustos 2023
	“Chappel v. The United Kingdom”, Application No. 12587/86, 1987, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-481 , 8 Ağustos 2023.
	“Chauhan v. The United Kingdom”, Application No. 11518/85, 1988, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-201 , 8 Ağustos 2023.
	“C.J., J.J. and E.J. v. Poland”, Application No. 23380/94, 1996, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-2659 , 6 Eylül 2020.
	“Çiftçi v. Turkey”, Application No. 71860/01, 2004, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-68089 , 20 Nisan 2023.
	“Dahlab v. Switzerland”, Application No. 42393/98, 2001, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-22643 , 14 Şubat 2024.
	“European Court of Human Rights”, European Court of Human Rights , (21.06.2021), (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int ., 21.06.2021.
	“Guide on Article 9 of the European Convention on Human Rights- Freedom of Thought, Conscience and Religion”, Council of Europe, August 31 2022, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/guide_art_9_eng , 15 Mayıs 2024.
	“Guide on Article 2 of Protocol No. 1 to the European Convention on Human Rights- Right to Education”, Council of Europe, August 31 2022, (Çevrimiçi)

	https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/guide_art_2_protocol_1_1_eng , 15 Mayıs 2024.
	“Guide on Article 14 of the European Convention on Human Rights and on Article 1 of Protocol No. 12 to the Convention-Prohibition of Discrimination” Council of Europe , August 31 2022, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Guide_Art_14_Art_1_Protocol_12_ENG , 16 Ocak 2024.
	“Hazar and Açık v. Turkey”, Application No. 16311/90 16312/90 16313/90, 1991, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-1178 , 8 Ağustos 2023.
	“Hudoc European Court of Human Rights”, European Court of Human Rights , (05.02.2024), (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/ , 05.02.2024.
	“Jimenez Alonso et Jimenez Merino v. Spain”, Application No. 51188/99, 2000, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-5973 , 15 Temmuz 2020.
	“Karaduman v. Turkey”, Application No. 16278/90, 1993, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-86170 , 5 Ağustos 2023.
	“Konrad v. Germany”, Application No. 35504/03, 2006, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-76925 , 15 Temmuz 2020.
	“Keller v. Germany”, Application No. 36283/97, 1998, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-416 , 8 Ağustos 2023
	“Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden” Application No. 10491/83, 1986, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-78932 , 15 Temmuz 2020.

	“Omkranda and Divine Light Zentrum v. Switzerland”, Application No. 8118/77, 1981, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-74403 , 8 Ağustos 2023.
	“Papamichalopoulos and Others v. Greece”, Application No. 14556/89, 1995, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-84089 , 29 Nisan 2023.
	“Saniewski v. Poland”, Application No. 40319/98, 2001, (Çevrimiçi) http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-5956 , 15 Temmuz 2020.
	“Scozzari and Giunta v Italy”, Application No. 39221/98, 41963/98, 2000 (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-58752 , 29 Nisan 2023.
	“Phull v. France”, Application No. 35753/03, 2005, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-77018 , 8 Ağustos 2023.
	“Practical Guide on Admissibility Criteria”, Council of Europe , August 8, 2023, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/admissibility_guide_eng , 28.02.2024.
	“Rules of Court”, Council of Europe , Strasbourg, January 22, 2024, (Çevrimiçi) https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/rules_court_eng , 7 Şubat 2024.
	“W. v. The United Kingdom”, Application No. 18187/91, 1993, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-1503 , 8 Ağustos 2023.
	“X. and Church of Scientology v. Sweden”, Application No. 7805/77, 1979, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-73995 , 8 Ağustos 2023.
	“X. v. Federal Republic of Germany”, Application No. 4445/70, 1970, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-3123 , 8 Ağustos 2023.

	“X. v. The United Kingdom”, Application No. 7291/75, 1977 (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-74370 , 8 Ağustos 2023.
	“X. v. The United Kingdom”, Application No. 8010/77, 1979, (Çevrimiçi) https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-73958 , 12 Ocak 2021.
Evans, Carolyn:	“Freedom of Religion or Belief Under the European Convention of Human Rights”, Published Doctoral Thesis, University of Oxford, Oxford, 1999.
Everington, Judith:	“Mission İmpossible? Religious Education in the 1990s”, Spiritual and Religious Education içinde, Ed. by. Mal Leciester and Celia Modgil and Sohan Modgil, London, Falmer Press, 2000, p. 277-297.
Fakioğlu Bağcı, Hatice:	“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programının Yorumlayıcı Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi , No: 15, 2023, s. 105- 126. doi: 10.53112/tudear.1286663.
Fancourt, Nigel:	Religions, Beliefs and Education in the European Court of Human Rights: Investigating Judicial Pedagogies , Newyork, Routledge, 2024, doi: 10.4324/9781003393276.
Fendoğlu, Hasan Tahsin:	Avrupa İnsan Hakları Kararlarında İfade Özgürlüğü, Türkiye Adalet Akademisi Dergisi , C. VII, No: 25, Şubat 2016, s. 1-19.
Fokas, Efiie:	“Messages from the European Court of Human Rights on Religion, Secularism, Tolerance and Pluralism” Secularization, Desecularization, and Toleration içinde Ed. by. Karpov Vyacheslav and Svensson Manfred, Springer International Publishing, 2020, p. 279-298, doi: 10.1007/978-3-030-54046-3_14.

	“Religion and Education in the Shadow of the European Court of Human Rights”, Politics and Religion , C. XII, No: 1, 2018, p. 1-8, doi: 10.1017/S1755048318000457.
	“Stuck in the middle with Papageorgiou: Missed or new opportunities?” Strasbourg Observers , 31 October 2019, (Çevrimiçi) https://strasbourgobservers.com/2019/11/27/stuck-in-the-middle-with-papageorgiou-missed-or-new-opportunities/ 5 Kasım 2022.
Fokas, Effie, James T. Richardson:	“The European Court of Human Rights and minority religions: Messages Generated and Messages Received”, Religion, State & Society , C. XLV, No: 3-4, 2017, p. 166-173, doi: 10.1080/09637494.2017.1399577.
Frowein Abraham, Jochen:	“İnsan Haklarının Çağdaş Yorumu” Anayasa Yargısı Dergisi , C. IX, 1992, s. 111-115.
Furat, Ayşe Zişan:	“Demokratik Toplumlarda Din Eğitimi: AİHM Kararları Üzerinden Bir Analiz”, II. Din Eğitimi Kongresi içinde, 9-11 Kasım 2018, Antalya.
	Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısında Temel Bir Kavram, Marife , Kış 2012, s. 9- 24, doi: 10.5281/zenodo.3344368.
	“Teaching Religion at Turkish Public Schools: A Theme Oscillating between Faith, Culture, and Politics” İlahiyat Studies , C. XI, No: 2, 2020, p. 221-252. doi: 10.12730/13091719.2020.112.209.
Galanter, Marc:	“The Radiating Effects of Courts”, Empirical Theories About Courts içinde, Ed. by. Keith O. Boyum and Lynn Mather, Longman, Newyork, 1983, p. 117-142.
Gates, Brian, E.:	“Avrupa’da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşım Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği”, Avrupa Birliği Süresince Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi (Milletlerarası

	Tartışmalı İlmî Toplantı) içinde, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007, s. 409- 427.
Ghazi, Ghasem Zorab:	“Critical Analysis of the Freedom to Manifest Religious Belief under Article 9 of the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms” Unpublished Doctoral Thesis, University of Huddersfield, Huddersfield, 2018.
Gözen, Ramazan:	Uluslararası İlişkiler Sonrası Çoğulculuk, Küreselleşme ve 11 Eylül , Alfa Yayınları, İstanbul, 2004.
Gözler, Kemal:	İnsan Hakları Hukuku , 4. bs, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa, 2022.
Gözübüyük, Şeref, Feyyaz Gölcüklü:	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi , 5. bs., Ankara, Turhan Kitabevi, 2004.
Gündüz, Şinasi:	“Çağdaş Hristiyan Düşüncesinde Öteki’nin İnkusivist Yorumu”, Tezkire: Düşünce, Siyaset, Sosyal Bilim , C. X, No: 20, Nisan-Mayıs 2001, s. 91- 116
Gvosdev, Nikolas:	Managing Pluralism: The Human Rights Challenge of the New Century, World Policy Journal , CXVIII, No: 4, Winter 2001/2002, p. 51- 58, doi: 10.1215/07402775-2002-1002.
Hendek, Abdurrahman, Nigel Fancourt:	“The Effects of Judgements by the European Court of Human Rights on Religious Education in England and Turkey”, Religion & Education , C. XLVII, No :4, 2021, p. 436-457, doi: 10.1080/15507394.2021.1961658.
Hella, Elina, Andrew Wright:	“Learning ‘about’ and ‘from’ Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK”, British Journal of Religious Education , C.XXXI, No: 1, 2009, p. 53- 64, doi: 10.1080/01416200802560047.
Hick, John:	God and the Universe of Faiths: Essay in the Philosophy of Religion , Oneworld, Oxford, 1993.

	İnançların Gökkuşağı: Dinsel Çoğulculuk Üzerine Eleştirel Diyaloglar , Çev. Mahmut Aydın, Bilge Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, 2012.
	“Religious Pluralism”, The Encyclopedia of Religion içinde, Ed. by. Mircae Eliade, C. XII, Newyork, 1987, p. 331- 333.
	“Religious Pluralism and Islam”, Lecture delivered to the Institute for Islamic Culture and Thought , Tehran, February 2005.
	Teolojide Kopernik Devrimi, Çev. Yasin Meral, Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi içinde, Ed. Recep Kaymakcan, 2. bs., İstanbul, DEM Yayınları, 2013, s. 119-134.
	“The Contrubition of Religious Freedom: A Global Perspective”, United Nations Conference on Religious Education in Relation to Freedom of Religion or Belief içinde, Madrid, 22-25 November 2001, p. 5- 13, (Çevrimiçi) https://iarf.net/REBooklet/Hull.htm , 8 Eylül 2023.
İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Bülteni	“İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi”, Sayı: 4, Eylül 2008, (Çevrimiçi) https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/publication/18-insan-haklar-bulteni-ekim-2008-say-4/ , 9 Ağustos 2024.
Jackson, Robert:	“Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimi Yorumlayıcı Yaklaşımlar”, Çev. İbrahim Kapaklıkaya, Değerler Eğitimi Dergisi , C. I, No: 3, İstanbul, 2003.
	Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım , Çev. Üzeyir Ok, M. Ali Özkan, Dem Yayınları, İstanbul, 2005.
	Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy , Routledge Falmer, Newyork, 2004.
	“Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Public Religious Education”, Religion & Education , C.XXXII, No. 1, 2010, p. 1- 10, doi: 10.1080/15507394.2005.10012346.

	“The İnterpretive Approach to Religious Education and the Developmentof a Comunity of Practice”, Journal of Beliefs & Values , C. XXXIII, No: 1, 2012, p. 1-9. doi: 10.1080/13617672.2012.650024
Johnson, Keith E.:	“John Hick’in Çoğulcu Hipotezi ve Çatışan Hakikat İddiaları Sorunları”, Dinî Çoğulculuk: John Hick’in Düşünceleri Etrafında Tartışmalar içinde, Der. ve Çev. Ruhattin Yazoğlu ve Hüsnü Aydeniz, İz Yayınları, İstanbul, 2006, s. 47-75.
Judicial Studies Board:	Fairness in Courts and Tribunals, a Summary of the Equal Treatment Bench Book , Judicial Studies Board, London, 2004, (Çevrimiçi) https://www.oba.org/getmedia/50f3afc5-dd3a-4321-b0d0-196b9b597b97/b5edgar09.pdf 7 Eylül 2023.
Karaman, Zerrin Toprak:	“Avrupa Konseyi (Yerel ve Bölgesel Yönetimler Kongresi) Felsefesinde: Yerel Yönetimler ve Türkiye’de İl Yönetiminde Yapılanmanın Dağlık Alan Yönetimi İlişkisi”, Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi , C. I, No: 1, 2018, s. 10-21.
Kap, Derya:	“Türkiye’de Zorunlu Din Dersi Uygulaması” Akademik Perspektif , Kasım 2014, s. 58-61.
Kapani, Münci:	İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları , 3. bs., Ankara, Bilgi Yayınları, 1996.
Karasu, Teceli:	“Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Eleştiri”, İslam Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlakı içinde, Ed. Masum Aytepe, Teceli Karasu, Ensar Yayınları, İstanbul, 2019.
Kaymakcan, Recep:	“John M. Hull: Bir Din Eğitimcisi”, Değerler Eğitimi Dergisi , C. I, No: 2, 2003. s. 125-18.
	“Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu”, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul, Nisan 2007, (Çevrimiçi) https://www.egitimreformugirisimi.org/yeni-ortaogretim-din-

	kulturu-ve-ahlak-bilgisi-ogretim-programi-inceleme-ve-degerlendirme-raporu/, 13 Şubat 2024.
Kaymakcan, Recep- Abdurrahman Hendek:	“European Court of Human Rights’ Judgements and Compulsory Religious Education in Turkey”, British Journal of Religious Education , C: XLIV, No: 4, February 2022, p. 1-11, doi: 10.1080/01416200.2022.2045901.
Kılıç, Recep:	“Dinî Çoğulculuk mu Dinde Çoğulculuk mu?”, Dinî Araştırmalar Dergisi , C. VII, No: 19, 2004, s. 13-17.
Kızılabdullah, Yıldız:	“Toledo Kılavuz İlkeleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı”, Dinî Araştırmalar , C. XI, No: 32, 2008, s. 167-181.
Kızılabdullah, Yıldız, Tuğrul Yürük:	“Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, Dinî Araştırmalar Dergisi , C. XI, Eylül- Aralık 2008, s. 107- 129.
Keskiner, Emine:	“Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri”, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi , C. XXXVIII, No: 1, 2010, s. 5-24.
Komisyon:	Türkçe Sözlük , 10. bs., Ankara, TDK Yayınları, 2005.
Köylü, Mustafa:	“Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”, Dini Araştırmalar Dergisi , C. VI, Sayı: 17, Eylül- Aralık 2003, s. 241- 277.
	“Dinsel Dışlayıcılık (Eksklusivizm)”, Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s.172- 209.
Kurt, Fatma:	“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Sürecinde Alevîlik Öğretimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 2016.
Küng, Hans, Karl Josef Kuschel:	Evrensel Bir Ahlâka Doğru , Çev. Cemal Tosun ve Nevzat Yaşar Aşıkoğlu ve Recai Doğan, Gün Yayıncılık, Ankara, 1995.
Lähnemann, Johannes:	“Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri”, Çev. Şerif Özdamar, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar ,

	28-30 Mart 2001 İstanbul) içinde, MEB Yayınları, Ankara, 2003, s. 480- 488.
Leigh, Ian:	“Objective, Critical and Pluralistic? Religious Education and Human Rights in the European Public Sphere”, Facilitating Freedom of Religion or Belief: A Deskbook içinde, Ed. by. Tore Lindholm and W. Cole Durham, Jr. and Bahia G. Tahzib-Lie, Springer 2012, p. 192-214.
Lundie, David, Cathal O’Siochru:	“The Right of Withdrawal from Religious Education in England: School Leaders’ Beliefs, Experiences and Understandings of Policy and Practice” British Journal of Religious Education , C. XLIII, No: 2, 2019, p. 161-173, doi: 10.1080/01416200.2019.1628706.
Mc Grath, Alister Edgar:	“A Particularist View”, Four Views on Salvation in a Pluralistic World içinde, Ed. by. Dennis L. Okholm and Timoty R. Philips, Zondervan Publishing House Grand Rapids, Michigan, 1995.
	“Response to Clarck H. Pinnock”, Four Views on Salvation in a Pluralistic World içinde, Ed. by. Dennis L. Okholm and Timoty R. Philips, Zondervan Publishing House Grand Rapids, Michigan, 1995.
MEB:	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) , T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2018.
	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı , T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2006.
	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu , Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2010.
	Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı , T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2005.

Memiş, Emin:	“İnsan Hakları Avrupa Standardı ve İç Hukuk Etkileşimi Analizleri”, Anayasa Yargısı , C. XVII, Ankara, 2000, s. 130-173.
Miedema, Siebren:	“Dinler Arası Öğretim İhtiyacı”, Çev. Şehbal M. Gökdağ, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul) içinde, MEB Yayınları, Ankara, 2003, s. 236- 247.
Mohammed, Ovey. N:	“Çokkültürcülük ve Din Eğitimi”, Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s. 159-171.
Momin, Abdurrahman:	“Çoğulculuk ve Çokkültürcülük: İslami Bir Bakış Açısı” Çev. Ali Coşkun, Birsan Banu Okutan, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi , C. I, Sayı: 38, 2010, s. 203- 230.
Müftügil, Ayşe Seda:	“Compulsory Religion Education and Religious Minorities in Turkey” Dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam, 2011.
Nakagawa, Yoshiharu:	“Oriental Philosophy and Interreligious Education: Inspired by Toshihiko Izutsu’s Reconstruction of “Oriental Philosophy”, International Handbooks of Inter-Religious Education içinde, Ed. by. Kate Engebretson and Marian Souza and Gloria Durka and Liam Gearon, 2010, Springer, p. 325- 339.
Newbiggin, Leslie:	The Gospel in a Pluralist Society , Eerdmans, 1989.
Nieto, Sonia, Patricia Bode, Pattie Bode:	Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education , 5th edition, Pearson/Allyn and Bacon, 2008.
Okumuşlar, Muhittin:	“Çok Kültürlü Toplumlarda ‘Din Hakkında Öğrenme’ ve ‘Dinden Öğrenme’ Modeli”, Marife Dergisi , C. VII, No: 2, Güz 2007, s. 251- 264, doi: 10.5281/zenodo.3343851.
Onat, Hasan:	“Küreselleşme ve İslam’ı Yeniden Düşünme”, Dinî Araştırmalar Dergisi , C. VI, No: 17, 2003, s. 29- 46.

Öktem, Akif Emre:	“Avrupa Konseyi’nde İnsan Haklarını Korumaya Yönelik Denetim Mekanizmalarında İyileştirme Çalışmaları İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesine Ek 11. Protokol”, İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1995.
	Uluslararası Hukukta İnanç Özgürlüğü , Liberte Yayınları, Ankara, 2002.
Öncel, Eyyüp Serkan:	“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi”, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches , C. IX, No: 11, 2019, s. 2797-1829.
Önder, Mustafa:	“Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1997.
Özenç, Berke:	“AİHM ve Danıştay Kararları Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu”, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası , C. LXVI, Sayı: 2, 2008, s. 191- 226.
	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve İnanç Özgürlüğü , Kitap Yayınevi, İstanbul, 2006.
	“Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde İnanç Özgürlüğü ve Türkiye”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 2005.
Özgül, Ceren:	“Freedom of Religion, the ECtHR and Grassroots Mobilization on Religious Education in Turkey”, Politics and Religion , C. XII, No: 1, 2019, p.103-133, doi: 10.1017/S1755048318000779.
Registry of the European Court of Human Rights:	“Council of Europe Exchanges on the Religious Dimension of Intercultural Dialogue”, Council of Europe , Nisan 2, 2008, (Çevrimiçi) https://rm.coe.int/16805d3974 , 30.05.2021.
Relaño, Eugenia:	“Educational Pluralism and Freedom of Religion: Recent Decisions of the European Court of Human Rights”, British

	Journal of Religious Education , Vol. XXXII, No: 1, January 2010, p. 19–29, doi: 10.1080/01416200903332049.
Resmî Gazete:	“Avrupa Konseyi’nin Kurulması Hakkında İmzalanmış Olan Statü’nün Onanmasına Dair Kanun”, No. 5456, Sayı: 7382, Aralık 12, 1949 (Çevrimiçi) https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7382.pdf 8 Eylül 2023.
	“İnsan Hakları ve Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Sözleşmenin Oluşturduğu Denetim Mekanizmasının Yeniden Yapılanmasına İlişkin 11 No.lu Protokol”, No. 4255, Sayı: 23025, Mayıs 14, 1997, (Çevrimiçi) https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23025.pdf 8 Eylül 2023.
	“İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi ve buna Ek Protokolün tasdiki hakkında Kanun”, No. 6366, Sayı: 8662, Mart 10, 1954, (Çevrimiçi) https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8662.pdf , 20 Nisan 2023
Schreiner, Peter:	“Different Approaches- Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe”, Extract of a Paper Delivered in Oslo içinde, November 2001, p. 1-8. (Çevrimiçi) https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/pdfs/themen/Europa__Different_Approaches.pdf , 1 Ekim 2022.
Selçuk, Mualla:	“Birlikte Yaşama”ya Kur’anî Bir Yaklaşım: Tearuf”, Kültürel Çeşitlilik ve Din içinde, Ed. Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, 2005, s. 229-242.
Skeie, Geir:	“Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”, Çev. Zarife Şeyma Arslan, Çok Kültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi içinde, 2. bs., İstanbul, DEM Yayınları, 2013, s. 135-153.
Stepherd, John:	“Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”, Çev. Didem Nasman, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar,

	28-30 Mart 2001 İstanbul) içinde, MEB Yayınları, Ankara, 2003, s. 323- 335.
Teasdale, Wayne:	The Mystic Heart: Discovering a Universal Spirituality in the World's Religions , Novato, CA: New World Library, 1999.
Teece, Geoff:	“Traversing the Gap: Andrew Wright, John Hick and Critical Religious Education”, British Journal of Religious Education , November 2014, C. XXVII, No: 1, p. 29-40, doi: 10.1080/0141620052000276500.
Temperman, Jeroen:	“Parental Rights in Relation to Denominational Schooling under the European Convention on Human Rights”, Religion and Human Rights , C. XII 12, No: 2-3, 2017, p. 142-152, doi: 10.1163/18710328-12231133.
Torron, Javier Martinez, Rafael Navarro Valls:	“The Protection of Religious Freedom under the European Convention on Human Rights”, Revue Generale de Droit , Universite de Ottawa, C. XXIX, No: 3 1998, p. 307- 321, doi: 10.7202/1035668ar.
Tokat, Latif:	“Dinî Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?”, Milel ve Nihal , C. IV, No: 2, Mayıs- Ağustos 2007, s. 49-102.
Tosun, Cemal:	Din Eğitimi Bilimine Giriş , 4. bs., Ankara, Pegem Yayınları, 2010.
Trispiotis, Ilias:	“Freedom of Religion, Equality and Discrimination in the European Convention on Human Rights”, Unpublished Doctoral Thesis, University College London, London, 2016.
Tulkens, Françoise:	Freedom of Religion under the European Convention on Human Rights: A Precious Asset, Brigham Young University Law Review , No: 3, April 2014, p. 509- 530.
Turan, İbrahim:	“Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye’de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , No: 32, 2012, s. 77-109.
Türkiye Cumhuriyeti	“Avrupa Konseyi”, Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, (05.02.2021), (Çevrimiçi)

Dışışleri Bakanlığı:	https://web.archive.org/web/20150407165718/http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa , 5 Şubat 2021.
Türmen, Rıza:	“Avrupa İnsan Hakları Açısından Temel Hak ve Özgürlüklerin Kapsamı ve Sınırlamaları” Yargıtay Dergisi , C. XXVII, No: Ocak-Nisan 2002, s. 192-213.
	Bir AİHM Yargıcının Not Defteri , Hazırlayan Işıl Kurnaz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2022
Ungureanu, Camil:	“Between Pluralism and Majoritarianism: The European Court of Human Rights on Religious Symbols and Education”, Spheres of Diversities: From Concept to Policy içinde, Ed. by. Ricard Zapata-Barrero and Anne R. Van Ewijk, Chapter 2, CIDOB, GRITIM- UPF, Barcelona, 2011.
United Nations:	“Declaration on the Elimination of All Forms of İntolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief”, United Nations , November 25, 1981, (Çevrimiçi) https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/religionorbelief.aspx , 21 Haziran 2021.
	“History of United Nations”, United Nations , (22.06.2021), (Çevrimiçi) https://www.un.org/en/about-us/history-of-the-un 22 Haziran 2021.
	“International Covenant on Civil and Political Rights”, United Nations , December 16, 1966, (Çevrimiçi) https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx , 24 Eylül 2022.
	“Protect Human Rights”, United Nations , (22.06.2021), (Çevrimiçi) https://www.un.org/en/our-work/protect-human-rights , 22 Haziran 2021.
	“Universal Declaration of Human Rights” United Nations , Aralık 10, 1948, (Çevrimiçi) https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights 24 Eylül 2022.

Uzun, Mehmet Cengiz:	“Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Işığında Din Özgürlüğü”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Galatasaray Üniversitesi, İstanbul, 2006.
Ülker, İbrahim:	“Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde ve Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, 2010.
Vroom, Hedrik:	No Other Gods: Christian Belief in Dialogue with Buddhism and Islam , Çev. Lucy Jansen, William B. Eerdmans Publishing Company, Michigan, 1996.
Wright, Andrew:	Critical Religious Education, Multiculturalism and Pursuit of Truth , University of Wales Press, Cardiff, 2007.
	“Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: Towards a Critical Theory for Religious Education”, Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education , C. XIX, No: 1, 1998, p. 59-70, doi: 10.1080/1361767980190105.
	Religious Education and Critical Realism: Knowledge, Reality and Religious Literacy , Routledge, London and Newyork, 2015.
	Spirituality and Education , Routledge Falmer, London and Newyork, 2000.
Yaran, Cafer Sadık:	“Dinsel Kapsayıcılık (İnklsivizm)”, İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu içinde , Ed. Cafer Sadık Yaran, Kaknüs Yayınları, 2001, s. 67-82.
	“John Hick’in Felsefesinde Dinsel Çoğulculuk” İslam ve Öteki: Dinlerin Doğruluk, Kurtarıcılık ve Bir Arada Yaşama Sorunu içinde , Ed. Cafer Sadık Yaran, Kaknüs, 2001, s. 127-160
Yaşar, Nuri.	“Avrupa İnsan Hakları Sisteminde ve Türk Hukuku’nda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü” Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 1999.
Yazoğlu, Ruhattin:	“John Hick’in Dini Çoğulculuğunun Arka Planı”, Dini Çoğulculuk: John Hick’in Düşünceleri Etrafında Tartışmalar

	içinde, Çev. Ruhattin Yazoğlu ve Hüsnü Aydeniz, İz Yayıncılık, İstanbul, 2006, s. 27-46.
Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek:	Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri , 2. bs., Ankara, Seçkin Yayınları, 2000.
Yıldırım, Mehmet Cevat:	“1948-1960 Döneminde Türkiye’de Avrupacılık: Avrupa Birliği Arşiv Belgelerine Göre Bir Değerlendirme”, Uluslararası İlişkiler Dergisi , C. XI, No: 41, Bahar 2014, s. 109- 131, doi: 10.33458/uidergisi.553348.
Yılmaz, Ejder:	Hukuk Sözlüğü , 4. bs., Yetkin Hukuk Yayınları, Ankara, 1992.
Yürük, Tuğrul:	“İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”, Din Eğitimi El Kitabı içinde, Ed. Recai Doğan ve Remziye Ege, 5. bs., Ankara, Grafiker Yayınları, 2012, s. 105- 138.
Yüzbaşıoğlu, Necmi:	“İnsan Haklarının Ulusal Düzeyde Korunması”, İnsan Hakları içinde, Gökçen Aylkaya vd., Ed. Korkut Tankuter, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2000, s. 397- 406.

ÖZGEÇMİŞ

2012 yılında Konya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden mezun oldu. Aynı yıl İHL Meslek Dersleri öğretmeni olarak göreve başladı. 2016 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Din Eğitimi Anabilim dalında yüksek lisansını “II. Meşrutiyet Dönemi Süreli Yayınlarında öğretim ilke, yöntem ve teknikleri (Tedrîsât Mecnûası Örneği)” başlıklı teziyle tamamladı. Evli ve bir çocuk annesidir.

