

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

TÜRKİYE’DEKİ SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ÖRGÜN DİN
EĞİTİMİNE YAKLAŞIMLARI

DOKTORA TEZİ

Sümevra ARICAN

Danışman

Prof. Dr. Recai DOĞAN

ANKARA – 2019

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

TÜRKİYE’DEKİ SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ÖRGÜN DİN
EĞİTİMİNE YAKLAŞIMLARI

DOKTORA TEZİ

Sümevra ARICAN

Danışman

Prof. Dr. Recai DOĞAN

ANKARA – 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE'DEKİ SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ÖRGÜN DİN
EĞİTİMİNE YAKLAŞIMLARI

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı

PROF. DR. RECAİ DOĞAN

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

İmzası

- 1- Prof. Dr. Recai Doğan**
- 2- Prof. Dr. Hasan Onat**
- 3- Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın**
- 4- Doç. Dr. Remziye Ege**
- 5- Doç. Dr. Muhammed Ali Yazıbaşı**

Tez Savunması Tarihi

11.10.2019

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Prof. Dr. Recai Doğan danışmanlığında hazırladığım “Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşlarının Örgün Din Eğitime Yaklaşımları (Ankara 2019) ” adlı doktora tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih: 11.10.2019
Adı-Soyadı ve İmza

Sümevra ARICAN

ÖNSÖZ

Sivil Toplum Kuruluşlarının görünürlüğü ve etkinliği hem dünya genelinde hemde Türkiye özelinde oldukça artmış durumdadır. Bu etkinlikler sağlık, çevre, insan hakları, insani yardım gibi konularda olduğu gibi eğitim alanında da yürütülmektedir. Özellikle son 20 yılda bu kuruluşların hem eğitim hem de din eğitimi ile ilgili konularla daha yoğun bir etkileşime girdikleri de gözlemlenmektedir. Sivil Toplum Kuruluşları yayınladıkları araştırma projeleri, yaptıkları açıklamalar ve gerçekleştirdikleri projelerle hükümet politikalarını etkileme hatta bu politikaları yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Gerek yayınlanan bu araştırmalarla düşünsel açıdan, gerekse AİHM'e taşınan davalarla hukuki açıdan STK'ların örgün eğitimde yürütülen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ile 7 yıl önce uygulamaya konulan seçmeli din dersleri ile yakından ilgilendikleri görülmektedir. Sivil Toplum Kuruluşlarının din eğitimi alanıyla ilişkisine odaklanan bir araştırmanın yapılmamış olması tespitinden hareketle bu çalışma, Türkiye'deki Sivil Toplum Kuruluşlarının 1990-2018 yılları arasındaki örgün din eğitimine yaklaşımlarını betimleme amacıyla nitel bir çoklu durum çalışması olarak kaleme alınmıştır.

Araştırmanın 1. Bölümünde sivil toplum ve sivil toplum kuruluşları kavramları, Türkiye'de sivil toplumun kritiği ve Sivil toplum kuruluşlarının din eğitimi alanıyla ilişkisi de ele alınmıştır. Araştırmanın 2. Bölümünde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi teması, 3. Bölümünde seçmeli din dersleri teması ele alınmıştır.

Bu çalışmanın tez konusu olarak ortaya çıkmasından planlamasına ve nihayete ermesine değin geçen zorlu süreçte her daim yanımda olan, bana değerli önerileriyle rehberlik eden, motivasyonumu güçlendiren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Recai Doğan hocama teşekkürlerimi kelimelerle ifade etmek oldukça zor. Kendileri doktora sürecimde eğitimimi en güzel şekilde tamamlamamda büyük katkılar sundu.

Ayrıca eğitimim sırasında kendilerinden ders aldığım saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mualla Selçuk, Prof. Dr. Cemal Tosun, Doç. Dr. Yıldız Kızılabdullah, Dr. Öğr. Üyesi H. Kader Zengin din eğitimi alanında değerli bilgileriyle bizleri zenginleştirdiler. Tez İzleme Komitesi ve tez jürimde yer alma nezaketinde bulunarak çalışmama katkılarını sunan Prof. Dr. Hasan Onat ve Doç. Dr. Remziye Ege, Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın ve Doç. Dr. Muhammed Ali Yazıbaşı hocalarıma da teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu yoğun süreçte kendileriyle yeteri kadar ilgilenmediğim evlatlarım ve eşim, desteklerini her daim gönülden hissettiğim anne, baba ve kardeşlerimin de katkıları olmasaydı bu çalışma ortaya çıkamayacaktı. Zorlu ve bir o kadar yoğun ancak zevkli bir süreç yaşayarak, çoğu geceler şafağa erişerek yürüttüğüm çalışmamı tamamlayabilmeyi nasip ettiği için Yüce Rabbime hamd olsun.

Sümeyra Arıcan

Ankara 2019

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR.....	vi

GİRİŞ

A. PROBLEM	1
B. TEZİN AMACI	5
C. TEZİN ÖNEMİ	5
D. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR	6
E. YÖNTEM	7
1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	7
1.1. Durum Çalışması: Bütüncül Çoklu Durum Deseni	9
1.2. Çalışma Grubu: Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi	10
1.3. Verilerin Toplanması: Doküman İncelemesi	12
1.4. Verilerin Çözümlemesi: Çapraz Durum Analizi	13
1.4.1. Verilerin Kodlanması.....	14
1.5. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenilirlik	15
1.5.1. Refleksivite	19

I. BÖLÜM

SİVİL TOPLUM ve DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

A. SİVİL TOPLUM: KAVRAMSAL VE TARİHSEL DÖNÜŞÜM.....	21
1. Sivil Toplum: Tarihsel İzlek	25
2. Sivil Toplum: Düşünsel İzlek	27
3. Sivil Toplum: Siyasal İzlek	34
4. Sivil Toplum: Toplumsal İzlek	39
B. SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI	44
C. TÜRKİYE’DE SİVİL TOPLUM VE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ GELİŞİMİ.....	50
1. Osmanlı İmparatorluğu’nda Sivil Toplum Yapıları	52
2. Cumhuriyet Türkiye’sinde Sivil Toplum Yapısı	55
3. Türkiye’de Sivil Toplum Kritiği	59
4. Kurumsal Yapılanma	69

5. Güncel İstatistikler.....	70
6. Türkiye’de Sivil Toplumun Beşerî Sermayesi: Gönüllülük ve Bağış Kültürü.....	71
D. TÜRKİYE’DE SİVİL TOPLUM VE DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ	76
E. TÜRKİYE’DE DİN EĞİTİMİ POLİTİKALARI.....	91

II. BÖLÜM

STK’LARIN DKAB DERSİNE YAKLAŞIMLARI

A. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB) DERSİ	97
1. Dersin Statüsü	99
1.1. DKAB Dersinin Statüsü Kesinlikle Değiştirilmeli.....	99
1.2. DKAB Dersinin Statüsü Korunmalı	105
1.3. DKAB Dersi İçin Farklı Statü Önerileri	107
2. Laiklik.....	109
2.1. Türkiye’ye Özgü Laiklik Algısı.....	109
2.2. Eğitimde Laiklik Uygulamaları	117
3. Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları.....	119
3.1. Genel Eğitim Sisteminde Politik Yansımalar	120
3.2. Din Eğitiminde Politik Yansımalar.....	123
4. Muafiyet.....	130
4.1. Muafiyet Sisteminin Yasal Güçlükleri.....	130
4.2. Muafiyet Sisteminin Sosyal Güçlükleri.....	131
5. Dersin Eğitim Bileşenleri	138
5.1. Müfredat/Öğretim Programı.....	138
5.2. Ders Kitapları.....	146
5.3. Merkezi Sınavlar	155
5.4. Öğretmenler.....	158
5.5. Zaman ve Mekân	165
6. DKAB Dersi STK Önerileri	169
6.1. Hukuki Düzenlemeler	169
6.2. İdari Düzenlemeler	171
6.3. Alternatif Ders Önerileri.....	172
6.4. Kuramsal Temeller.....	176
6.5. Dersle İlgili Süreçlere Katkı.....	176
6.6. Özel Dinî Eğitim Kurumları	178
6.7. İnanç Grupları.....	180
6.8. Öğretmen.....	181
6.9. Öğretim Programları.....	183
6.10. Ders Kitapları.....	185

6.11. Seviye ve Süre	186
6.12. Ölçme ve Değerlendirme	188
6.13. Diğer	188
7.TARTIŞMA: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ TEMASI.....	190

III. BÖLÜM

STK’LARIN SEÇMELİ DERSLERE YAKLAŞIMLARI

A. SEÇMELİ DİN DERSLERİ	201
1. Talep Ve Uygulama İlkeleri	202
2. Seçmeli Dersler Bağlamında Diğer İnanç Grupları.....	206
3. Uygulama Güçlükleri	207
4. Seçmeli Dersler STK Önerileri	218
5. TARTIŞMA: SEÇMELİ DİN DERSLERİ TEMASI	223
SONUÇ	232
KAYNAKÇA	238
ÖZET	288
SUMMARY	289

KISALTMALAR

AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AKD	Alevi Kültür Dernekleri
AMİHLÖMV	Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi �ğrencileri ve Mezunları Vakfı
Bkz.	Bakınız
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
Ed.	Editör
Haz.	Hazırlayan
HBVAKV	Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı
İHL	İmam Hatip Lisesi
İHO	İmam Hatip Ortaokulu
İLKE	İlim Kültür Eğitim Derneği
İKV	İktisadi Kalkınma Vakfı
LDT	Liberal Düşünce Topluluğu
MAZLUMDER	İnsan Hakları ve Mazlumlar İçin Dayanışma Derneği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MRG	Uluslararası Azınlık Hakları Grubu
PODEM	Kamusal Politika ve Demokrasi �alışmaları Derneği

s	Sayfa
SETA	Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TDB	Temel Dini Bilgiler Dersi
TED	Türk Eğitim Derneği
TESEV	Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı
TİMAV	Türkiye İmam Hatipliler Vakfı
TÜSEV	Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

GİRİŞ

A. PROBLEM

Dünya siyasal tarihine göz atıldığında, devlet kurumunun oluşumu, toplumun ortaya çıkan yeni akımlarla yeniden şekillenışı, güç ve otorite mücadelesi ve kurumların artan etkinliği ile ortaya çıkan bu değişim sürecinde Sivil Toplum Kuruluşlarının yadsınamaz rolü dikkati çekmektedir. 19. Yüzyıldan itibaren varlığını kurumsal bir boyuta taşıyan sivil toplum, dünya çapında faaliyet yürüten Sivil Toplum Kuruluşlarına dönüşerek politik, siyasal ve sosyal etkinliğini arttırmıştır.

Türkiye açısından bakıldığında Osmanlı döneminde vakıf eksenli yürütülen gönüllü çalışmalar dikkat çekmektedir. Hayır amaçlı bu kurumların siyasal etkilerinin çağımızdaki kadar etkin olduğu söylenemez ise de toplumsal açıdan faydalı kurumlar oldukları ifade edilmelidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ise kuruluşunun ardından 1980'lerden itibaren Sivil Toplum Kuruluşlarının sayısında ve etkililiğinde dikkate değer bir artış gözlemlenmektedir.

Diğer taraftan önceki çağlarda kurumsal olarak ele alınmayan eğitim faaliyeti, okul adı verilen kurumlarda devlet eliyle ve devletin ideolojisine göre belirlediği mevzuat çerçevesinde “resmî” olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Aydınlanmadan itibaren sürdürülen bu resmi eğitim sürecinde resmi ve sivil pek çok paydaşın karar mekanizmasında yer aldığı ifade edilebilir. Resmi eğitimin arka planında yer alan ideolojik ve felsefi bakış açısı, eğitim kavramını ve onun uygulanma biçimi olan eğitim politikasını şekillendirmektedir. Eğitim tarihi onu şekillendiren eğitim felsefesinin etkileri göz önünde bulundurularak incelenmelidir.

Dünyanın 1500'li yıllardan itibaren yaşadığı değişimler; Rönesans, Hümanizm, Pozitivizm, Modernizm ve son olarak Postmodernizm akımlarının toplumları etkileyen, dönüştüren ve yeniden şekillendiren etkilerinden Osmanlı Devleti ve akabinde kurulmuş

olan Türkiye Cumhuriyeti de etkilenmiş, toplumsal meseleler geniş kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Toplumun önde gelen siyasetçi ve eğitimcileri tarafından gerçekleştirilen bu yoğun tartışmalarda toplumun kötü gidişatını önleyebilecek en önemli kurum olarak görülen eğitim kurumları ele alınmıştır. Türkiye’de ve diğer İslam ülkelerinde yaşanan ve Batı Medeniyeti karşısında geri kalmışlık olarak ifade edilen durumun nedenleri ve çözüm önerileriyle birlikte eğitimin yeniden reformu için tartışılan öneriler de gündemde uzun bir süre kalmıştır. Doğu toplumlarının yaşadığı bu süreç, “İslam ülkelerindeki bağımsızlık serüveni, sömürge döneminden kalan ayrışmalar, muhalefet ve direniş hareketleri, sağlıktan eğitime, sosyal yapıdan ekonomik alana kadar” birçok sorunun yanı sıra (Bardakoğlu, 2014) devletin aşırı baskıcı tutumunun toplum üzerindeki olumsuz etkileri ile de açıklanmıştır.

Bazı araştırmacılar devletin aşırı baskıcı ve yönlendirici tutumunun bireyi de etkilediğini, devlet eliyle toplumu daha ileri seviyelere ulaştıracak olan bireysel ve kolektif girişimin engellendiğini dile getirmişlerdir (Çaha, 2017: 43; Sarıbay, 2014: 172; Tosun, 2001: 235). Batı toplumlarında bireyi devlete karşı koruyan kurumlar olarak tanımlanan sivil toplumun güçlü varlığı, doğu toplumlarında bu kurumunun kurumsallaşamamış olmasının vurgulanmasına ve hatta geri kalmışlığının nedenleri arasında zikredilmesine neden olmuştur. Hatta bazı noktalarda oldukça ileri noktalara taşınan bu vurgu, “toplumda devletin gadrine uğramış herkes tarafından mucizevi bir şekilde bağlanan kurtarıcı bir dayanak” (Sarıbay, 2014:168) olarak ileri sürülmesi neticesine yol açmıştır. Bunun neticesinde kavram, bağlamından uzaklaştırılarak önemsenmemeye başlanmış ve siyasal bir tutuma dönüşmüştür.

Eğitim ile sivil toplum kuruluşları arasındaki bağ da giderek gelişip güçlenmektedir. Şöyle ki eğitim, plânlı ve belli bir amaç doğrultusunda “okul” adı verilen kurumlarda gerçekleştirilirken toplum da varlığını çeşitli örgütlenmeler (aile, cemaat, sivil toplum kuruluşları, devlet) ile sürdürmektedir. Birey ile toplum arasında hayatî bir bağ

bulunmakta olup bireyin eğitimi, toplumu doğrudan ilgilendirmektedir. Dolayısıyla bir eğitim kurumu olan okulun, toplumun örgütlü hali olan Sivil Toplum Kuruluşları ile ilişkisi gittikçe güçlenmektedir.

Eğitim, devlet politikası tarafından şekillendirilmekte, eğitim sistemi devletin ihtiyaç duyduğu sosyal ve kültürel düzenin sağlanmasına hizmet etmektedir. Bu amaç doğrultusunda da eğitim politikalarının oluşumunda devletin resmi organları haricinde bir kurumun müdahalesine izin verilmemektedir. Toplumun talepleri çeşitlenerek artmakta, bununla birlikte taleplerini iletecek iletişim kanallarına duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Bu talepler kurumsal olmayan kanallarla iletebildiği gibi, toplumun örgütlenmiş gönüllü kuruluşları olan Sivil Toplum Kuruluşları ile daha kurumsal bir formda dile getirilebilmektedirler.

21. yüzyılda demokrasi ve katılım kültürüne olan talebin daha da derinleşmesiyle birlikte Sivil Toplum Kuruluşlarının etkinliği dünya çapında ve Türkiye özelinde artmış olup, bireysel inisiyatif kullanma ve karar alma mekanizmalarına katılım, söz konusu kuruluşların daha yoğun olarak gündeme gelmesine neden olmuştur. Yoğun olarak gündemde kalmanın bir diğer katkısı ise toplumun tümünü ilgilendiren eğitim ve din eğitimiyle ilişkisi bağlamındadır. Sivil Toplum Kuruluşlarının genelde eğitim, özelde din eğitimi ile ilgili konularda daha aktif rol aldıkları gözlemlenmektedir. Sivil Toplum Kuruluşlarının uluslararası iş birliği ve ilişkilerinin de artışıyla birlikte daha bilinçli bir örgütlenme ve daha etkin bir katılımdan söz edilebilmektedir. Bu etkin katılım ekonomi, çevre, hukuk, insan hakları ve eğitim alanlarında olduğu kadar din eğitimi alanı için de söz konusudur. Gerek ülkenin siyasal politikası gerekse eğitim ve din eğitimi politikasını belirleyen ve uygulayan hükümet organlarının da Sivil Toplum Kuruluşları ile daha yoğun bir diyalog ve karşılıklı iş birliği ve iletişim içerisinde olduğu da dikkatlerden kaçırılmaması gereken önemli bir noktadır.

Bu çalışma için “Sivil toplumculuk” olarak ifade edilen ve oldukça fazla itibar gösterilen siyasal ve toplumsal tutumun, eğitim ve din eğitimi alanına bakan boyutuyla da incelenmeye ve irdelenmeye değer olduğu düşünülmüştür. Dillerden düşürülmeyen, sürekli kullanılan ve bazen de amacından uzaklaştırılan bir kavram olarak sivil toplumu ve Sivil Toplum Kuruluşlarını, Sivil Toplum Kuruluşlarının din eğitimi politikalarına olan etkisini yorumlayıcı olarak ele alma gerekliliği hissedilmiştir. STK’lar 2000’li yıllarda daha yoğun olarak din eğitimiyle ilgilenmeye başlamışlardır. Bu ilgi hem yayınlar bazında gerçekleşmiş hem de hukuksal ve uluslararası bir boyuta taşınmıştır. Bazı Sivil Toplum Kuruluşlarının destekleriyle DKAB dersinden muafiyet sağlamak için AİHM’e açılan ve 2007 ile 2014 yıllarında davacılar lehine sonuçlanan davalarla birlikte din eğitimi uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bu yasal süreçle birlikte yayınlanan çalışmaların etkileri de hissedilmeye başlanmıştır. 2014 yılındaki davanın gerekçeli kararında Türkiye’deki bir Sivil Toplum Kuruluşunun çalışmasına atıfta bulunulmuştur. Bu davalarla birlikte Sivil Toplum Kuruluşlarının din eğitimi alanına etkileri daha da görünür hale gelmiştir. Ayrıca son 20 yılda Sivil Toplum Kuruluşlarının kurumlaşmalarında yaşanan profesyonelleşme, çalışmalarına da yansımış, din eğitimi alanıyla ilgili bilimsel temellere dayalı araştırmalar yayımlamaya başlamışlardır. Çalışmanın şekillenmesinde etkili olan bu araştırma raporlarında din eğitimi alanına dair pek çok konu ülke gündemine taşınmaya başlamıştır.

Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Türkiye’de 1990 yılından 2018 yılına kadar Sivil Toplum Kuruluşlarının gündemine din eğitimi alanında hangi tartışmalar konu olmuştur?
2. Sivil Toplum Kuruluşları din eğitimi alanına yönelik problemleri nasıl tanımlamakta ve çözüm noktasında hangi önerileri ileri sürmektedirler?
3. Sivil Toplum Kuruluşlarının bu yaklaşımlarını belirleyen temel dinamikler/parametreler nelerdir?

4. Sivil Toplum Kuruluşlarının din eğitimi yaklaşımlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. Sivil Toplum Kuruluşlarının din eğitimi yaklaşımlarıyla devletin mevcut Din Eğitimi politikaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

B. TEZİN AMACI

Türkiye’deki STK’ların Örgün Din Eğitimine Yaklaşımları adlı bu doktora çalışmasının temel amacı; Sivil Toplum Kuruluşlarının kendi yayınlarından hareketle din eğitimi politikası oluşturma sürecine etkilerini sosyal-kültürel bağlamında inceleyerek; din eğitimi alanına yönelik yaklaşımlarını ortaya koymaktır.

Bu temel amaç çerçevesinde çalışmanın diğer amaçları ise şunlardır:

- Sivil Toplum Kuruluşlarının Din Eğitimi’ne yaklaşımlarını belirleyen temel dinamiklerinin incelenmesi,
- Sivil Toplum Kuruluşlarının Din Eğitimi’ne yaklaşımlarının benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması,
- Sivil Toplum Kuruluşlarının Din Eğitimi alanına yönelik çözüm önerilerinin ele alınması,
- Sivil Toplum Kuruluşları tarafından gerçekleştirilen bu tartışmaların devletin mevcut Din eğitimi politikaları ile benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması hedeflenmektedir.

C. TEZİN ÖNEMİ

Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde Sivil Toplum Kuruluşları ve Türk eğitim sisteminin amaçları ve işlevleri bağlamında çalışmalar¹ yapılmakla birlikte Din

¹ İlgili çalışmalar için bakınız: Yaltı, A., (2003) Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitime Katkısı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul; Karataş, İ.H. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşları: Konumları Ve İşlevleri (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul; Şirin, H. (2008). Eğitimin Siyasal İşlevleri Ve Türkiye’deki Sivil Toplum Örgütlerinin Bu İşlevlere İlişkin Görüşlerinin Analizi, (Doktora Tezi) Gazi

Eğitimi özelinde bir çalışma tespit edilememiştir. Ülkeyi yöneten ve yönlendiren idarecilerin eğitim politikası belirleme aşamasında bilimsel çalışmalardan faydalanma gerekliliği yadsınamaz. Bu husus, Din Eğitimi politikası geliştirme noktasında da aynı öneme sahiptir. Eğitim politikası ve Din Eğitimi politikası geliştirme noktasında toplumu temsil eden ortak bir amaç etrafında gönüllü olarak bir araya gelmiş bireylerin kurumsal karşılıkları olan Sivil Toplum Kuruluşlarının bu sürece katkıda bulunamamaları, temsil ettikleri toplumsal çoğunluğun dikkate alınmaması anlamına gelecektir. Bu durum ise çoğunluk demokrasisi anlayışıyla bağdaşmamakta ve bireylerin kendi evlatlarının eğitimi için uygulanacak kararlara katılma hakkı yok sayılmaktadır. Toplumsal çoğunluğun politik karar mekanizmasında ne ölçüde yer aldığı ele alınması yanı sıra, ne ölçüde yer alabileceğinin tarafsız bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Çalışmamız ile daha sonra yapılacak uygulamalar ve oluşturulacak din eğitimi politikalarına da katkıda bulunulması umulmaktadır.

D. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

Araştırmada Eğitim ve Sivil Toplum Kuruluşları arasındaki ilişkinin Din Eğitimi boyutu ele alınmıştır. Bu araştırmanın kapsamını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına uygun biçimde yasal olarak kurulmuş olan ve etkinliklerde bulunan STK'lar oluşturmaktadır. Araştırma Türkiye'deki 28 adet STK² ile sınırlı tutulmuş olup bu STK'ların da konuyla ilgili rapor veya yayın yayınlamış olanları inceleme kapsamına alınmıştır. Çalışma kapsamına alınan kuruluşlar; vakıflar, dernekler ve sendikalardan oluşmaktadır. İncelenen kuruluşlar Eğitim Sen, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim İş, Ensar Vakfı/DEM, TİMAV, Tarih Vakfı, Ankara Merkez İHL Öğrencileri ve

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara; Eraslan, L. (2008). "Türkiye'de Sivil Toplum Sorunsalı ve Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Değerlendirilmesi: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Türkiye Eğitim Gönülleri Vakfı, Türk-Eğitim-Sen Örneği", (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

² Bu STK'ların çalışma kapsamına alınma nedenleri, 1. Bölümde yer alan "Türkiye'de Sivil Toplum ve Din Eğitimi İlişkisi" başlığında (s.76-90) detaylı olarak ele alınmıştır.

Mezunları Vakfı, TED, ERG, TESEV, LDT(Liberal Düşünce Topluluğu), TÜSİAD, MÜSİAD, Mazlumder, ÖNDER, İLKE, Yurttaşlık Derneği, PODEM, SETA, İnanc Özgürlüğü Girişimi, Cem Vakfı, Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı, Alevi Bektaşî Federasyonu, Hubyar Sultan Alevi Kültür Derneği, Pir Sultan Abdal Kültür Derneği, Protestan Kiliseler Derneği, MRG Uluslararası Azınlık Hakları Grubu'dur. Çalışma kapsamında yer alan STK'ların din eğitimiyle doğrudan ya da dolaylı ilişkili fikirsel ya da eylemsel etkisi belirleyici etken olmuştur. Bu sebeple eğitim alanında faaliyet gösteren Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Milli Eğitim Vakfı (MEV), Çağdaş Eğitim Vakfı (ÇEV), Türkiye Eğitim Vakfı (TEV), Öğretmen Akademisi Vakfı gibi bazı etkin kuruluşlar çalışma kapsamında yer almamıştır. Diğer yandan yaygın din eğitimi kapsamında sayılabilecek destek uygulamaları sunan İlim Yayma Cemiyeti, Türgev, Yekder, Medeniyet Yolcuları Vakfı, Türkiye Diyanet Vakfı, Anadolu Gençlik Derneği gibi dinî eğitim kurumları da çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Yaygın din eğitimi faaliyetleri yanı sıra örgün eğitimin mesleki din eğitimi (İHL) ve dinî yükseköğretim seviyesi de çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma, incelenen STK çalışmalarının 1990 yılından itibaren yayınlanmış olması tespitinden hareketle 1990-2018 yılları arasını kapsamaktadır.

E. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi aşamasında kullanılan teknikler ile araştırma sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, bir durumu ilişki bağlantıları içinde anlamaya çalışan, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla inceleyen ve bir olayı etkileyen değişkenleri, algıları ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe ve Dilbilim gibi çeşitli disiplinlere dayanan güçlü kuramsal temelleri bulunan ve herkes

tarafından kabul edilen bir tanımı ortaya konulamayan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 37-41). Özellikle eğitim araştırmalarında tarihsel, eleştirel, diyalektik ve hermenotik yönelimli nitel yöntemler 1970’lerden itibaren ağırlık kazanmaya başlamış olup, eylem araştırmaları ile hazırlanan çalışmalar eğitim reformlarının gerçekleştirilmesinde etkili olmuştur (Mayring, 2011: 23).

Nitel araştırmacının dayandığı temel varsayımlar oluşturmacı ve yorumlamacı paradigmalara dayanmaktadır: Bütüncülük, doğallık, derinlik ve çokluluk. (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 61). Nitel araştırma olay ve olgulara bütüncül (holistic) bir yaklaşım geliştirme yönelimindedir. Bu süreçte araştırılan probleme ilişkin veriler betimsel bir yaklaşımla zengin ve derin bağlamında sunulmaktadır. Olay ve olgular arasındaki anlam örüntülerini keşfetme çabasındaki bu araştırmalarda zaman ve durumların göreliliği nedeniyle genel geçer genellemeler yapmaktan; “bütün ilişkileri sınırlı sayıdaki değişkenler arası ilişkilere indirgeyerek açıklamaktan ve bunu ileriye yönelik bir tahmin aracı olarak kullanmaktan” kaçınılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 54, 57, 62; Miles ve Huberman, 2016: 10; Johnson ve Christensen, 2014:35). Bu sebeple sonuçların genellenebilirliğinin argümantatif olarak gerekçelendirilmesi, hangi durum, alan ve zamanda genel geçer olduklarının gerekçelerini gösteren açıklama ve argümanların ortaya konulması büyük önem taşımaktadır (Mayring, 2011: 41).

Nitel çalışmalar doğal ortama duyarlı bir biçimde, algıları ortaya koymaya yönelik olarak, esnek desenleme yöntemiyle, araştırmacının etkin olduğu bir bütüncül çalışmalardır. Nitel araştırmacı çalıştığı konuya doğrudan ya da dolaylı olarak etkide bulunabilmektedir. Ancak bu durum araştırmacının nesnel olmayan yönelimlerle yürütülmesi anlamını taşımamaktadır. Yorumlayıcı araştırmalarda araştırmacı kendi deneyimleri, gözlemleri, yaşantıları ve de birikimleri ile öznel katkılar sunabilmektedir. Bununla birlikte yanlılık içeren yargı ve tutumlardan uzak durulması da oldukça önem

arz etmektedir. Bu nedenlerle, araştırmacının yaklaşımını ve bakış açısını ayrıntılı olarak ortaya koyması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 42, 55).

1.1. Durum Çalışması: Bütüncül Çoklu Durum Deseni

Bu çalışmada tercih edilen durum çalışması deseni; bütüncül çoklu durum (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ya da ortak durum çalışması (Johnson ve Christensen, 2014: 397) olarak ifade edilmektedir. Tekil ya da çoğul olarak bir birey, kurum, grup, topluluk, yerleşim yeri, ortam ya da zamanın çalışılabildiği durum çalışmalarıyla o durum derinlemesine çalışılarak, onu etkileyen tüm etmenler genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyulmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 73; Miles ve Huberman, 2016:26; Johnson ve Christensen, 2014:49).

Bütüncül çoklu durum deseninde kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek birden fazla durum söz konusudur. Bu çalışma türünde her bir durum kendi içerisinde bütüncül olarak ele alınmakta ve daha sonra benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılmaktadır. Durumlar analiz birimlerini oluşturmaktadır. Bu desen ile tek bir araştırma sürecinde çoklu durumlar eşzamanlı olarak incelenerek araştırma konusuyla ilgili detaylı bir anlayışa ulaşmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 301, 353; Patton, 2018: 447; Johnson ve Christensen, 2014: 397).

Bu araştırmanın bütüncül çoklu durum deseni ile yürütülmesinde, her biri ayrı bir durum olarak kabul edilebilen ve oldukça geniş bir sahada var olan pek çok kurumsal yapılanmanın temsilini sağlayan durumların ve onların benzerlik-farklılıklarının ortaya konulmasının amaçlanması etkili olmuştur. Bu amaçla çalışma kapsamında vakıf, dernek ve sendikalardan oluşan pek çok kurum etnik, dinî, liberal ya da seküler misyonları dikkate alınarak titizlikle seçilmiş, çeşitlilikleri en yüksek oranda yansıtılmaya çalışılmıştır. Aslında ele alınan her bir kurum ya da kurum gruplamalarını tek başına birer

durum olarak da ele almak mümkündür. Bununla birlikte bu çalışmada bütüncüllüğü sağlama adına çalışma kapsamındaki durumlar geniş tutulmuştur.

1.2. Çalışma Grubu: Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme biçiminde tüm durumların bir veya daha fazla boyutta çalışmaya alınması için durumlar (bireyler, gruplar, kurumlar ya da diğer olaylar) geniş bir yelpazede amaçlı olarak seçilmekte, probleme katılan tarafların çeşitliliğinin sağlanması amaçlanarak zengin ve yoğun bir sonuç edimine yönelmekte, farklı çeşitlilikler vasıtasıyla genel geçer kalıplar tanımlanmakta, problemin farklı boyutları ortaya koyulmaya çalışılmakta, her bir durum ayrıntılı olarak ele alınmakta, böylece heterojen bir yapıdan önemli ortak desenler belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 119; Patton, 2018: 235; Creswell, 2017: 268; Miles ve Huberman 2016: 28; Johnson ve Christensen, 2014: 236).

Bu çalışma için incelenen her bir Sivil Toplum Kuruluşu bir durum olarak değerlendirilmiş ve problemi yeterince yansıtmak adına inceleme alanı oldukça geniş tutulmuştur. Aşağıda isimleri belirtilen dernek, vakıf ve sendikalar bu çalışmada incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma kapsamına alınan Sivil Toplum Kuruluşu sayısı 28'dir. Çalışma kapsamında kuruluş amaçları, vizyon ve misyonları açısından farklı temsiller içeren genişlikte bir örneklem çeşitliliği oluşturulmuştur. Tez kapsamında yer alan STK'lar aşağıda yer almaktadır.

SENDİKALAR

1. EĞİTİM SEN
2. EĞİTİM BİR SEN
3. TÜRK EĞİTİM SEN

4. EĞİTİM İŞ

VAKIFLAR

5. ENSAR VAKFI/DEM

6. TİMAV

7. TARİH VAKFI

8. ANKARA MERKEZ İHL ÖĞRENCİLERİ VE MEZUNLARI VAKFI

DERNEKLER

9. TED

10. ERG

11. TESEV

12. LDT LİBERAL DÜŞÜNCE TOPLULUĞU

13. TÜSİAD

14. MÜSİAD

15. ÖNDER

16. İLKE

17. YURTTAŞLIK DERNEĞİ

18. PODEM

19. SETA

20. İNANÇ ÖZGÜRLÜĞÜ GİRİŞİMİ

21. MAZLUMDER

ALEVİ DERNEKLERİ

22. CEM VAKFI

23. HACI BEKTAŞ VELİ ANADOLU KÜLTÜR VAKFI

24. ALEVİ BEKTAŞİ FEDERASYONU

25. HUBYAR SULTAN ALEVİ KÜLTÜR DERNEĞİ

26. PİR SULTAN ABDAL KÜLTÜR DERNEĞİ

AZINLIK DERNEKLERİ

27. PROTESTAN KİLİSELER DERNEĞİ

28. MRG ULUSLARARASI AZINLIK HAKLARI GRUBU

1.3. Verilerin Toplanması: Doküman İncelemesi

Çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla edinilmiştir. Araştırma sırasında öncelikle konuyla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Çalışma kapsamında Din Eğitimi alan yazını mevcut problemlerin ortaya konulabilmesi için derinlemesine incelenmiş, ayrıca sivil toplum kavramıyla ilgili temel eserlere başvurulmuştur. Daha sonra çalışma kapsamına dâhil edilen Sivil Toplum Kuruluşları tarafından hazırlanan tüm yayınlar taranarak detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmada ana kaynak olarak kullanılamayan, konuyla dolaylı ilgisi bulunan araştırmalar, bültenler ve faaliyet raporları da gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda kuruluşlar tarafından bol miktarda üretilen örgütsel dokümanların analizi (Patton, 2018: 498) yapılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırma problemi ile ilgili olarak araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu bağlamda özellikle bu çalışma açısından; çoğunlukla alan uzmanları tarafından hazırlanmış olan ve kurumların görüşlerini yansıtan dokümanlar niteliği, geçerliği ve güvenirliği yüksek bir

veri kaynağı olarak konumlanmakta, araştırmaya zengin bilgi kaynağı sağlamakta ve geniş bir zaman dilimine dayalı analizi mümkün kılmaktadırlar. Özellikle kurumsal alan çalışmasında dokümanlar büyük önem taşımaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189-192; Patton, 2018: 293; Creswell, 2017: 289). Doküman incelemesi ile veri sağlama yolundaki bir tercihte dokümanlara (zaman, mekân ve maliyet açısından) ulaşmada, dokümanların doğruluğunu ve güvenilirliğini tespit etme ve dokümanları diğer kaynaklarla birleştirme gibi zorluklar yanı sıra özellikle kurumsal metinleri yapıbozumu yöntemiyle yorumlama ve açıklığa kavuşturma (Patton, 2018: 499; Creswell, 2017: 288) gibi güçlükleri bulunmaktadır. Ancak anılan bu güçlükler gerçekleştirilen bu araştırma açısından herhangi bir sınırlılık oluşturmamıştır. Sivil Toplum Kuruluşları hazırladıkları çalışmaları kamuoyuyla paylaşma konusunda oldukça şeffaf davranmaktadırlar. Bunun yanı sıra yayınlanan basılı nüshalar da talep doğrultusunda kolaylıkla elde edilmiştir. Doküman incelemesi açısından önemli bir husus olan dokümanların özgünlüğü/orijinalliği noktasında araştırmada, elde edilen dokümanların tamamının incelenen kurumlar tarafından bizzat yayınlanan ve kendi kurumsal adreslerinden elde edilmesi etkili olmuştur. Dokümanlar incelenirken karşılaştırmalı olarak ele alınmış, kaynaklardaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilerek çözümlenmiştir. Araştırma problematiği açısından veri sağlama yeterliliği göz önünde bulundurularak çalışmada gözlem, görüşme gibi ilave veri toplama yöntemleri kullanılarak veri çeşitlemesine gidilmemiştir.

1.4. Verilerin Çözümlemesi: Çapraz Durum Analizi

Miles ve Huberman (2016) veri analiz sürecini üç bölümde incelemektedir. Bunlar, “verinin azaltılması”, “verinin gösterimi” ve “sonuçları ortaya koyma ve doğrulama”dır. Strauss ve Corbin (1990) iki veri analizi süreci önermiştir. Bunlar “betimsel analiz” ve “içerik analizi”dir. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda

kullanılmakta ve elde edilen veriler, önce sistematik ve açık biçimde betimlenmekte ve yorumlanmaktadır. İçerik analizi ise verilerin derinlemesine analiz edilmesine ve böylece önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239-240). Çalışmada betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Çoklu durum çalışmalarında *çapraz durum analizi* tercih edilebilmektedir. Bu bağlamda öncelikle her bir durum tek tek incelenmekte daha sonra ise durumlar arasında benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması ve bakış açılarının resmedilmesine çalışılmaktadır. (Johnson ve Christensen, 2014: 398). Bu kapsamda çalışmada betimsel analiz yanı sıra bu analiz yöntemi de kullanılmıştır.

1.4.1. Verilerin Kodlanması

Bu araştırmada kod ve kategorilerin doğrudan verilerden üretildiği *tümevarımsal kodlar* yerine çalışma öncesinde literatürden faydalanılarak oluşturulan *öncül kodlar* (Johnson ve Christensen, 2014: 525) kullanılmıştır. Araştırma öncül kodlama usulüyle gerçekleştirilmekte birlikte, araştırma sürecinde veriler önceden oluşturulan kodlara uymaya zorlanmamış, veri setinin detaylı incelenmesi sürecinde daha önce öngörülmeyen yeni kodlar da geliştirilmiştir. (Her iki kodlama türünü birlikte kullanan bir çalışma için bkz. Strauss ve Corbin, 1998). Araştırma sürecinin hemen başında literatürden de beslenen bir yaklaşımla karşılaşılabilecek umulan “*olağan temalar*” belirlenmiştir (Creswell, 2017). Ancak araştırma sürecinin devamında daha önce belirlenmemiş “*beklenmedik temalar*” da (Creswell, 2017) çalışmaya eklenmiş ve böylece çalışma yeniden şekillendirilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde temalar belirlenirken tümdengelim ve tümevarım yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Söz konusu yöntem Strauss ve Corbin (1998:12) tarafından geliştirilmiş olup verilerin kodlanmasında her iki yöntemin birlikte kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Verilerin analizinde oluşturulan kategoriler ve temalar Din Eğitimi biliminin konu alanları esas alınarak belirlenmiştir. Bununla birlikte

veri setinin incelenmesi sonucunda edinilen yeni kategoriler de bu konu alanlarına dâhil edilerek temalaştırılmıştır. Verilerin üst başlıkları tündengelim yoluyla literatürden, başlıkların alt temaları ise tümevarım yoluyla incelenen çalışmalardan edinilen veriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Elde edilen veriler incelenerek kodlanmış, kodlar bir araya getirilerek ortak ve de farklı yönleri açısından bir araya getirilerek sınıflandırılmıştır. Verilerin kodlanması ve sınıflandırılması aşamasında Nvivo 11 programından faydalanılmıştır. Veriler belirlenen alt temalar çerçevesinde ele alınmıştır. Analiz *betimsel* ve *ilişkisel* bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Verilerin kodlanması aşamasında tüm çalışmalarından alıntılanarak bir metin hâline getirilen ilgili veriler tekrar tekrar okunmuş (3 ve daha fazla) ve böylece bütüncül bir bakış açısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma kapsamının ve incelenen raporlarının boyutlarının genişliği dolayısıyla oldukça yoğun bir veri setiyle karşı karşıya kalınması verilerin işlenmesi ve yorumlanması açısından zorluklar oluşturmalarına rağmen çalışma açısından zengin bir veri kaynağı sunma imkânı sağlamıştır. Bu zorluğun üstesinden gelmek için veriler pek çok defa gözden geçirilmiş, kelime ve kelime öbeklerine yoğunlaşılacak ve zihni zorlayan -çoğunlukla bunaltıcı- bir iletişim sürecinden geçilmiştir. Çalışma sürecinde tüm işlemlerin bizzat araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde tekrar içeren incelemelerle gerçekleştirilmesi tercih edilmiştir.

1.5. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenilirlik

Geçerlik terimiyle ilgili tartışmalar geleneksel olarak nicel araştırma geleneğiyle ilişkilendirilmektedir. Bu kavramın nitel araştırmada da uygulanıp uygulanmaması gerektiğine ilişkin görüşler farklılaşmaktadır. Bazı nitel araştırmacılar geçerlik ve güvenilirliğin nitel araştırmalar için uygun olmadığını belirtmekle birlikte, birçok nitel araştırmacının bu görüşe katılmadığı görülmektedir (Johnson ve Christensen, 2014: 264). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan ve sorunu değişik

yönlere araştırma ve sonuçları karşılaştırma arayışı anlamına gelen sacayağı (Mayring, 2011:147) ya da bir başka isimlendirmeye *çeşitleme* (triangulation) farklı veri kaynakları, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların bütünü olarak tanımlanmaktadır. Daha çok veri toplama yöntemleri ile ilişkilendirilen çeşitleme kavramı, aynı zamanda örneklem çeşitlemesi, analiz çeşitlemesi, yöntem çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, kuram çeşitlemesi gibi farklı türlerde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 91; Patton, 2018: 248; Miles ve Huberman, 2016: 267).

Lincoln ve Guba (1985)'nın geçerlik ve güvenilirlik kavramlarına alternatif tercihleri bulunmaktadır. Kullandıkları alternatif kavramlar “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik/genelleme” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık”, ve “dış güvenilirlik/tekrar edilebilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 276-277).

Geçerlik: Nicel araştırmada geçerlik ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile ilişkili iken nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Araştırmada geçerlik, güvenilirliği belirleyen önemli bir etkidir (Kirk ve Miller, 1986'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 269). Nitel araştırmacılar için geçerlik; araştırmanın mantıklı, inandırıcı, güvenilir ve dolayısıyla savunulabilir olduğu anlamına gelmektedir (Johnson ve Christensen, 2014: 264). Araştırmanın geçerliği açısından dikkate alınması gereken en önemli husus *araştırmacının önyargılarıdır*. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, muhtemel önyargılardan ve bunları önlemek için kullandığı stratejilerden bahsedilmesi ve araştırmacının sonuçlara ulaşma yolundaki tercihlerini detaylandırarak açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 270; Johnson ve Christensen, 2014: 265). Nitel araştırmalarla uyumlu üç geçerlik türü bulunmaktadır: Betimsel geçerlik, yordama geçerliği ve teorik

geçerlik. Betimsel geçerlik raporlanan içeriğin tam doğruluğunu; yordama geçerliği araştırmada araştırılan konu ya da katılımcılar tarafından yüklenen anlamın doğru olarak tasvir edilmesini; teorik geçerlik ise geliştirilen teorik açıklamaların veriye uygunluğunun derecesini (Johnson ve Christensen, 2014: 265-267) ifade etmektedir.

İç geçerlik/İnanılrlık/Özgünlük, araştırmacıdan gerek veri toplama süreçlerinde gerekse verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açık ve anlaşılır biçimde açıklaması beklenmektedir. Bu süreçte araştırmacının sürekli olarak kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir gözle sorgulaması ve elde ettiği bulguların ve sonuçlarının gerçeği yansıtıp yansıtmadığını denetlemesi, bulguların iç tutarlılığa sahip olması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 271; Miles ve Huberman, 2016: 278). Bu bağlamda nitel araştırmacılar, bir olgunun sebeplerini arayan, mümkün olan her ipucunu inceleyen ve ortaya çıkan rakip açıklamaları saf dışı etmeye çalışan bir dedektif rolü üstlenmektedirler (Johnson ve Christensen, 2014: 268).

Dış geçerlik/Aktarılabilirlik/Uygunluk araştırma sonuçlarının benzer ortam ve durumlara ya da bağlamlara taşınabilmesine, genellenebilir olmasına ilişkindir. Bu genelleme ilkeler ve kurallar biçiminde değil, deneyimler ve örnekler biçiminde dolaylı olarak gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 271; Miles ve Huberman, 2016: 279). Belli bir grup insan ya da olayın özel bir bağlamda zengin bir biçimde tasvir edildiği nitel araştırmalarda, bilimsel nedensellikten (evrensel bilim kurallarının gösterilmesinden) ziyade bireysel nedensellik (belirli tutum eylem ve olayların birincil, amaçlı ve bölgesel nedenlerinin tanımlanması) tercih edilmekte; incelenen olgular benzerlik gösterdiği ölçüde genelleme yaklaşımı benimsenmektedir. Bu genelleme süreci *doğal genelleme* olarak da ifade edilmiştir (Johnson ve Christensen, 2014: 270-271).

Güvenirlilik, değişmeden sabit kalan olgular için kullanılan ancak sosyal bilimler için geçerliliği mümkün olmayan güvenirliliğin sağlanması için bazı çalışmalar yapılmakta, bu

alışmalar kapsamında birden fazla araştırmacının aynı gözlem aracıyla veri toplaması, analiz etmesi ve karşılaştırması sağlanmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2018: 273).

Dış güvenirlilik/Nesnellik/Doğrulanabilirlik; LeCompte ve Goetz (1982) dış güvenirliliğin sağlanması için araştırmacının, araştırma sürecindeki kendi konumunu açık hâle getirmesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın veri kaynağının, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortam ve süreçlerin, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların açık bir biçimde tanımlanması ve veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması önerilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2018: 275-276). Miles ve Huberman (2016: 278) bu önerileri soru formunda sıralamaktadır. Önceki önerilere ek olarak; verilerin detaylı ve amaca uygun bir biçimde toplanmasını, sonuçların verilerle ilişkilendirilmesini, veri analizinde araştırmacının olası değer yargıları ve varsayımlarına karşı farkında olunmasını, rakip görüş ve alternatif açıklamaların dikkate alınmasını, çalışma verilerinin başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmasını önermektedir.

İ Güvenirlilik/Güvenilebilirlik/Denetlenebilirlik; konusunda LeCompte ve Goetz (1982) tarafından öneriler stratejiler: toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması, aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi, gözlem yoluyla elde edilen bulguların görüşmeler yoluyla teyit edilmesi, elde edilen verilerin analizinde başka bir araştırmacının kullanılması ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesi ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak verilerin analiz edilmesi şeklindedir (Yıldırım ve şimşek, 2018: 273-274). Miles ve Huberman (2016: 278-279); araştırmacının rolünün açıkça tanımlanmasını, verilerin uygun sahada toplanmasını, bulguların verilerle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesini, veri niteliğinin kontrolünü, kodlama tutarlılığını önermektedir.

1.5.1. Refleksivite

Araştırmacının önyargıları olarak nitelendirilebilecek bazı hususlar araştırma süreci boyunca dikkatle paranteze alınmıştır. Bu çalışmanın araştırmacısı İmam Hatip Lisesi ve İlahiyat Fakültesi mezunu olarak yoğun bir dinî eğitimden geçmiştir ve herhangi bir dinî ya da etnik azınlık grubu mensubu değildir. Bu nitelik çalışmaya bir olumlama olarak yansıtılmamaya çalışılmış; araştırma objektif bir biçimde, farklı açılara sahip bakış açıları göz önünde bulundurularak kaleme alınmıştır. Bununla birlikte araştırmacının sahip olduğu dinî eğitim birikimi alana yakından vakıf olmasını sağlaması yönüyle çalışmaya olumlu yönde katkıda bulunmuştur. Nitekim Miles ve Huberman’a göre (2016:38), çalışılacak olguya ve sahaya aşina olmak, güçlü bir kavramsal temele sahip olmak araştırmacının kendisinin de bir araç olarak tanımlanmasına imkân sağlamaktadır. İncelenen konuya yabancı olmak tarafsızlığa katkıda bulunmakla birlikte özellikle verilerin toplanması açısından yanlış yönelimlere de yol açabilmektedir. Bu sebeple araştırmacının sahip olduğu eğitim geçmişini araştırma açısından bir katkı olarak değerlendirmek mümkündür.

Bu araştırmada, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için; araştırma örnekleminin seçilme nedenleri (ilk bölümde) ayrıntılı olarak tanımlanmış, örneklem genellemeye imkân sağlayacak biçimde çeşitlendirilmeye çalışılmış ve bu amaçla, amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken “elit” (Miles ve Huberman, 2016), bir başka ifadeyle ‘makbul’ kurumların seçilmesi yönünde bir eğilim gösterilmemiş, seçim kapsamı olabildiğince geniş tutulmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde elde edilen sonuçlar betimlenerek ve yer yer birbirleriyle karşılaştırılarak ortaya konmuş, doğrudan alıntılar yaparak veriler sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin alındığı kaynakların -sadece basılı nüshasına ulaşılabilen birkaç çalışma haricinde- neredeyse tamamı kamuya açık olarak sunulmakta olup, her an ulaşılabilir durumdadırlar. Dolayısıyla çalışmanın verileri rahatlıkla teyit edilebilme imkânına sahiptir. Verilerin

işlenmesi sırasında araştırma soruları sürekli olarak hatırdâ tutulmuş, veriler çalışma amacı doğrultusunda ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde araştırmacı aktif olarak yer almış; iç güvenilirliği sağlamak için dokümanlardan elde edilen veriler herhangi bir yorum katılmaksızın sunulmuş, daha sonra yorumlanmış ve tartışılmıştır. Araştırma bulguları araştırmacı haricinde 2 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların güvenilirliği için, tartışma bölümünde literatürde mevcut olan araştırma sonuçları ve alan yazın ile birlikte ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, araştırma konusu ile tutarlı bir biçimde ortaya konulmuştur.



I. BÖLÜM

SİVİL TOPLUM ve DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

A. SİVİL TOPLUM: KAVRAMSAL VE TARİHSEL DÖNÜŞÜM

Sivil toplum ifadesi etimolojik anlamda literal olduğu kadar tarihsel, düşünsel ve toplumsal anlamda çok boyutlu anlamlar içeren bir kavram olarak ele alınmaktadır. Sivil toplum ifadesinin toplumlardaki algılanış biçimleri farklılıklar göstermektedir. Bu algılanış biçimlerinin göstergelerinden biri, kelimelerin kök anlamlarında dahi birbirinden oldukça farklı anlamlar içermesidir.

Sivil toplum kelimesi TDK Sözlüğünde, “Devletin denetimi altında olmayan, kararlarını bağımsız olarak vererek toplumsal etkinliklerde bulunan bireyler topluluğu” olarak tanımlanmaktadır. Bu terkinin ilk ifadesi olan sivil kelimesi ise Fransızca “civil” kelimesinin Türkçeye aktarılmasıyla dilimizde kullanılmaya başlanmıştır. TDK sözlüğünde “sıfat olarak askerî olmayan, isim olarak ise asker sınıfından olmayan (kimse), özel bir biçimde olmayan, üniforma olmayan (giysi), üniforma veya özel giysi giymemiş olan (kimse), resmî olmayan giysi, sivil polis ve çıplak” gibi anlamlar içermektedir. Sarıbay (2014:165)’a göre dilimizdeki bu askeri karşıt olarak anlamlandırma, kurumlaşma sürecine aceleyle ve heyecanla geçişin ve tarihi süreçte askeri yönetimlerden kaynaklanan sıkıntılara karşı biriken tepkinin bir sonucu olarak kavrama tutunuştur.

Sivil toplum kelimesi Batı dillerinde daha farklı sözlük anlamlarına sahiptir. Mardin, (2015a:9) sivil teriminin vurgusunun “şehir adabı” olduğunu belirtmektedir. Doğan (2002: 34) Grek ve Latin dillerinde sivil toplumun siyasal toplum anlamında kullanılmakta olduğuna işaret etmektedir. Keane (2004b: 48-49) ise devletle eş anlamlı olarak kullanılan sivil toplum kavramının 18. yüzyıldan itibaren kırılğan ve çok anlamlı bir içerikle yoğun bir tartışma ve çatışma nesnesi hâline geldiğine değinmektedir. Ona

göre sivil toplum kavramı 1750-1850 arasındaki 100 yüz yıllık süreçte Avrupa siyasal düşüncesinin kilit bir kavramı olarak kalmıştır. Ancak daha sonra devlet ile sivil toplum kavramları -dönemin coğrafi ve zamansal açıdan karmaşık yapısını yansıtır biçimde- birbirlerinden uzaklaşarak ayrılmış; karmaşık, düzensiz hatta muğlak bir anlam içeriğine dönüşmüştür. Sivil toplum kavramı ilk zamanlarda devlet anlamında, sonraları medenilik anlamında, daha sonra ise siyasala karşı toplumsal olanı ifade etmek için kullanılmış ve bir kimlik tasavvuru olarak anlam kazanmıştır (Aktay, 2015: 293).

Sivil toplumun ve ilgili kavramların kavramsal değişimi bir dönüşüm öyküsüdür. Kavramlar ve anlam içerikleri zaman ve mekâna bağlı olarak yeni anlamlar yüklenerek bu yolculukta yerlerini almışlardır. Fransa örneğinde, 16. yüzyılda bir burjuva kavramı olarak kullanılan “courtoisie” (feodal dönemde saraylardaki davranış biçimleri) kavramı hâkim konumunu 17. yüzyılda tercih edilen “civilité” (kibarlık) kavramına, o da yerini 18. yüzyılda “civilisation” (uygarlık/medeniyet) kavramına bırakmış ve bu kavramların her biri toplumsal gelişimin üç ayrı dönemini temsil etmiştir (Elias, 2011: 196-198). Bu kavramsal yolculuğun örneği olan *medeniyet kavramı* teknolojik ve (Elias’ın eserinde örnekleriyle sunduğu üzere) gündelik hayatı kapsayan pek çok temayı içermekle birlikte öncelikle “Batı bilincinin ifadesi ve Batı’nın milliyetçilik duygusu” olarak anlaşılmakta ve “Batının üstünlüğünün kültürel modeline evrensellik atfetmektedir.” (Göle, 2017: 65). Sivil toplum kavramının modern anlamına kapitalizmin gelişmesi³ sonucu oluşan sanayi toplumuyla birlikte ulaşılmıştır (Çaha, 2016:25; Doğan, 2002: 35). “Kavram kendini karakterize eden derin dinsel ve felsefi referanslardan beslenmekte ve bir uygulamadan önce Batı toplumunda tedrici olarak kök salan düşünceyi temsil etmektedir.” (Ryfman, 2006: 15).

³ Tabakoğlu (2013) “İslam İktisadına Giriş” isimli eserinde, kapitalizmin gelişmesine yardım eden bir husus olarak Hristiyanlık’ta faiz yasağının kaldırılmasının etkisine değinmektedir.

Sivil toplum Batı’da daha çok geleceğe ilişkin bir proje olmaktan ziyade var olanı anlama, anlamlandırma ve sistematize etmek için analitik bir kavram ve sosyolojik bir araç olarak kullanılmıştır. Türkiye’de ise daha çok taktiksel bir kavram olarak kullanılmakta ve gelecek toplum projelerini ya da hayallerini gerçekleştirmek için bir araç, bir “Batı rüyası”, Batı ile sınırlı bir anlayış şeklinde görülmektedir (Çaha, 2016: 74; Mardin, 2015a; Sarıbay, 2014: 258). Bununla birlikte sivil toplumun gerek güçlendirme gerek kontrol altına alınma amacıyla gündeme taşınması sembolik sermaye değerini ve yüklendiği anlamın kamusal içeriğini artırıcı etkiye sahip olmuştur (Aktay, 2015:309). Sivil toplumun geçirdiği bu aşamalarda modern toplum kavramsallaştırmasındaki iyi ve kötü arasındaki etik gerilim etkisine dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda sivil toplum mutlaklaştırılmış bir gerçeklikten ziyade kendi içinde karşıtlıkları barındıran diyalektik bir bütünlüğü ve bu karşıtlar arasındaki ilişkilerle belirlenen bir yapıyı ifade etmektedir (Sarıbay, 2014:53).

Ryfman (2006:9-11) medya tarafından kendisine gönderme yapılmadan gün geçmeyen ve bir sembol değer olan STK kavramının “uluslararası sivil toplum” kavramıyla simgesel anlamını daha da arttırdığına dikkat çekmektedir. 20. yüzyıl Gönüllü Kuruluşlar çağı olarak anılmaktadır (YADA, 2010⁴: 54). Tosun (2005: 45-47) da 1990 yılından sonra kurumsallaşması artan ve küreselleşmenin yol açtığı dönüşümle bağlantılı olan -uluslararası STK’ları da içeren ve daha geniş bir alanı kapsayan- global sivil toplum kavramının ifade ettiği anlamın formel örgütlenmenin ötesinde yurttaşlık-kamusal alan-toplumsal hareketleri içine alan geniş yapısına dikkat çekmektedir.

Keane (2004b: 50-53) sivil toplumun dört aşamadan geçtiğini ifade etmektedir. Buna göre ilk aşamada sivil toplum devletle özdeşleşen anlamından uzaklaşmış, bir sonraki aşamada bağımsız toplumsal yapılanmaların devlete karşı savunma konumları meşruluk

⁴ Araştırma M. Yeğen, E. F. Keyman, M. A. Çalışkan ve U. U. Tol tarafından gerçekleştirilmiştir.

kazanmış, üçüncü aşamada sivil toplumun özgürlüğünün ortaya çıkaracağı olası çatışmaları önleyici devlet müdahalesi anlayışı gündeme gelmiş ve son aşamada devlet müdahalesinin sivil toplumu yavaş yavaş yok edeceği endişesi ortaya çıkmıştır.

İlk kez 18. yüzyılda ortaya çıkışının ardından 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar hiçbir iz bırakmaksızın kayboluşunun ardından (Keane, 2004a: 9) öncelikle Avrupa’da tekrar gündeme gelen sivil toplumun gelişimi Çaha tarafından iki bölüme ayrılır. Bunlar, feodal dönemle başlayarak sanayileşmeyle devam eden emekçiler ve burjuvazinin oluşturduğu sosyal sınıfların⁵ öncülüğündeki klasik dönem ve 1960’larda başlayan, güç merkezi sosyal gruplara evrilen, 2000’li yıllara değin daha çok protest tarzda gelişen ve sonrasında projeci bir yapıyla nitelenen modern dönemdir (Çaha, 2016:74; 2017: 7,10). Doğan (2002: 224)’a göre sivil toplum kavramına dair üç anlayış biçimi ise; 18. yüzyıla kadar süren dönemde sivil toplum ve devletin ayrıışmadığı ilk anlayış, Fransız devrimiyle gerçekleşen sivil toplum ve devlet arasındaki kopuş ve ekonominin özerkleştiği ikinci anlayış ile sivil toplumun kontrolüne odaklanan totaliter anlayıştır.

Bu çalışmada sivil toplum kavramının modern kulvarına kavuşan anlam yolculuğu dört farklı izlek üzerinden ele alınmıştır. Bunlar; *tarihsel, düşünsel, siyasal ve toplumsal izlekler* olarak dört gelişim boyutunu ifade etmektedir. Sivil toplum kavramının her bir boyutu diğeriyle eş ya da ard zamanlı biçimde birikimsel olarak ilerleyerek birbirini etkilemiş ve güncel anlamına ulaşılmasına katkıda bulunmuştur.

⁵ Sınıf, alenen tanınan ve hukuki açıdan farklı bir statüye sahip ortak bir grup değil, fiilen belli kaynakları ve çıkarları paylaşan çoğunluk tarafından oluşturulan kolektif bir oluşumdur. (Poggi, 2016: 85)

1. Sivil Toplum: Tarihsel İzlek

Aktay (2015: 294)'a göre sivil toplum, tarihsel ve etimolojik köklerine yönlendiğinde doğru anlaşılabilirliğinin en düşük kaldığı kavram örneklerinden biridir. Antik Yunan döneminde devlet anlamında kullanılan bu kavram, günümüzde ise tam tersi bir anlam kazanmıştır.

Sivil toplumun tarihsel izleri daha çok 12. yüzyılın sonlarında bulunmakla birlikte ilk izlerine antik Yunan döneminde rastlandığı ifade edilmektedir. Antik Yunan site devletlerinin yapılanması modern anlamdaki sivil toplum anlayışının bazı özelliklerini ihtiva eder nitelikte görülmektedir. Orta çağ döneminde şehirlerin ortaya çıkması ve kent iklimiyle ilişkilendirilen bu dönüşüm feodal yapının burjuva toplumuyla etkileşimi ve çoğunlukla mücadelesi sonucunda gerçekleşmiştir. 12. yy'dan başlayarak şehir hayatının beraberinde getirdiği haklar ve yükümlülüklerin tanınması, şehirlerin ve ticaret hayatının gelişmesiyle askeri, hukuki ve sosyal imtiyazların kazanılması ve böylelikle şehirlerin hükmi şahsiyet elde etmesi, şehirlerin özgürlüğü ve iktisadi özerkliğin sağlanması (Mardin, 2015a: 9-13) gibi tarihî gelişmeler sivil toplumun Batı'daki tarihsel izlerini oluşturmaktadır.⁶ Ticaret yaparak zenginleşen orta çağ kentleri servet birikimiyle orantılı olarak özerklik ve özgürlük elde etmişlerdir. Kent sakinleri olan burjuva sınıfı yönetsel ve yargısal ayrıcalıklarını elde etmek için savaşmanın yanı sıra sermaye gücünü de kullanmıştır. Orta çağda ticaretin gelişimiyle gelişen ve ekonomik açıdan özerk olan kentleri tanımlamak için sivil toplum ifadesi kullanılmaktadır (Doğan, 2002: 16-18). Fransız devrimi sonrasında birbirinden ayrılan devlet ve toplum anlayışıyla birlikte sivil toplum burjuva toplumu anlamında kullanılmaya başlamıştır (Doğan, 2002: 35-36).

Kapitalizm öncesi dönemdeki eski dünyanın organik yaşamını paramparça eden; askeri seferler, büyük toprak mülkiyeti, devlet ve Kilise biçiminde örgütlenen girişimcilik

⁶ Huberman (1991) 11. Yüzyılda değişimi başlatan hareketin henüz canlanmamış olan ticaret değil, hacli seferleri olduğunu düşünmektedir.

ruhu ve burjuva zihniyeti⁷ ile beliren kapitalist zihniyet olmuştur (Sombart, 2017: 35, 76). M. Weber (2019) ise kapitalizmi Protestan ahlakıyla ilişkilendirmektedir. Amerikan toplumu örneğinde dinin etkisine dair yorumlarda bulunan bir diğer isim ise Tocqueville'dir (Tocqueville, 2016).

Geleneksel toplumlarda toplumsal ilişkilere gizlenmiş hâlde bulunan ekonomik yapı modern dönemlerle birlikte bağımsız, kendi kendine işleyen, siyaset ve hane alanından ayrı bir varlık alanı olarak hayat bulmuştur (Keane, 2004a: 30). Bu varlık buluş aynı zamanda kendi otoritesini kazanma yolundaki mücadelenin de yolunu açmıştır. Sivil toplum bu bağlamda burjuvazinin kral, Kilise ve soylulara karşı mücadele ederek kendi düzenini kurduğu sınıfsal çatışmaların içinde doğmuş ve burjuvaziye toplumsal kullanma imkânı sunmak için icat edilmiş bir kavramdır. Burjuva; kentli, meslek sahibi, yurttaş, laik ve örgütlü bireylerden oluşmakta, sivil toplum kendinden önceki düzene karşıt olmayı içermektedir (Özcan, 2005: 9-10).

Giddens, (2016: 171) modernliğin gelişiminde *ulus-devlet* ve *sistemik kapitalist üretime* özel bir önem atfetmektedir. Bunların her ikisinin de köklerinin Avrupa tarihinin belirli karakteristikleri içerisinde bulunduğunu ve önceki dönemlerle ya da diğer kültürel ortamlarla pek az koşutluklar gösterdiklerine dikkat çekerek, birbirleriyle yakından bağlantılı olarak dünyaya yayılma nedeninin, her şeyden önce ürettikleri güç olduğunu vurgulamaktadır.

Keane (2004: 85-87) ve onunla benzer fikirleri paylaşan Taylor (1990) tarafından *kamu* kavramı da gündeme taşınmaktadır. Onlar, sivil toplumun semantik dönüşümündeki esas katalizörün ekonomik etkenler ve müteşebbis burjuva sınıfı olmadığını ileri sürmektedirler. Onlara göre esas dönüşümü sağlayanlar saray, cemaat,

⁷ Sombart'a göre kentli her tüccar ya da zanaatkar burjuva sınıfında yer almamaktadır. Toplumsal bir sınıftan ziyade bir insan tipi olarak anlamlandırılan "burjuva" iyi yetişmiş, erdem sahibi bireyleri nitelemektedir. (2017: 126)

loncalar ya da Kiliseler tarafından kuşatılmayan gazeteciler, akademisyenler, öğretmenler ve orta halli bireylerden oluşan müteşebbis olmayan gruplardan oluşan okuyan ve tartışan kamusal alandır.

Bu dönemde Avrupa’da sivil toplumun oluşum süreci ticari faaliyetlerle ilişkili olarak gelişirken gözler Osmanlı İmparatorluğu’na çevrildiğinde toplumsal statüde en önde konumlanan yurttaşların tüccarlar değil, siyasi iktidar sahipleri olduğu ve seçkinler ile diğer bireyler arasındaki farklılıkların askeri terminoloji ile dile getirildiği, yöneticilerinin askerî sınıf mensubu olma niteliklerinin ön plana alındığı görülmektedir (Mardin, 2015a:41-42).

Sivil toplum kavramı ilk olarak ticari/iktisadi ilişkiler bağlamında gelişse de hem entelektüel hem de sosyal bağlamları içeren yapısıyla günümüzde iktisadi bağlamından uzaklaşmış görünmektedir.

2. Sivil Toplum: Düşünsel İzlek

Sivil toplum kavramının düşünsel yolculuğunda katkıda bulunan pek çok düşünür bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle N. Machiavelli, J. Bodin, T. Hobbes, A. De Tocqueville, J. Locke, J. J. Rousseau, G. W. F. Hegel, C. L. Montesquieu, J. S. Mill, A. Smith, F.A. Hayek, A. Ferguson, T. Paine, K. Marx, A. Gramsci gibi düşünürlerin katkıları zikredilebilir.

18. yüzyılın ortalarına kadar, istisnasız Avrupalı düşünürlerin tamamı tarafından sivil toplum kavramı “mensuplarını kendi yasalarının nüfuzu altına sokan, böylelikle de barışçı düzeni ve iyi yönetimi sağlama alan siyasal bir birliktelik tipi” olarak kullanılmıştır (Keane, 2004b: 47). Bu bağlamda *aşkın devlet anlayışının* ilk teorisyenlerinden olan *Platon* tarafından aristokratik, seçkin ve hiyerarşik bir yönetime sahip küçük nüfuslu bir devlet modeli önerilirken, *Aristoteles* tarafından sivil toplum diğer tüm toplumları kapsayan ve egemen olan bir toplum, polis anlamında kullanılmıştır.

Orta çağda bu düşünce Katolik Kilisesi'nin etkisiyle teokratik temellere dayalı evrensel bir devlet anlayışına dönüşmüştür. İtalya'da N. Machiavelli, Fransa'da J. Bodin mutlak egemenliğe sahip, zorba, kısıtlanamayan ve sınırları bulunmayan bir devlet anlayışı geliştirmişler, devlet ile toplumun aynılığı fikrini savunmuşlar, sivil bir toplum alanına yer bırakmamışlar, devletin bir uzantısı olarak tanımladıkları sivil toplum alanını egemenin izniyle sınırlamışlardır (Çaha, 2016: 27-29; Keane, 2004b: 47; Doğan, 2002: 39,43). Devletin mutlak otoritesini bireylerin güvenlik ihtiyacı ile ilişkilendiren ve dinî kurumlar dâhil olmak üzere tüm sivil toplum unsurlarını devletin şahsında toplayarak eriten düşünür ise *T. Hobbes* olmuştur. Burjuvanın henüz kendi sınıf iktidarını kuramadığı ve çatışmaların sürdüğü bir dönemde yaşayan (Savran, 2013: 52) Hobbes güvenlik, iç barış ve egemenlik adına bireyin özgürlüğü yerine devletin/egemenin özgürlüğünü yerleştirmiştir. Benzer şekilde *J. J. Rousseau* da barış ve mülkiyetlerinin korunması için bireylerin kendi rızalarıyla gerçekleşen sözleşme ile iradelerini kuşatıcı ve kapsayıcı “Genel İrade”ye devrettikleri görüşündedir (Çaha, 2016: 29-30; Doğan, 2002: 53-58; Taylor, 1990). Rousseau'nun ifadesiyle “*Tabiat hâinden medeni hâle geçişle insan davranışları ahlaki bir nitelik kazanır. Toplumsal pakt ile -bir feda ediş değil avantajlı bir mübadele neticesinde- tabiatla insanlar arasında bulunan fiziki eşitsizliğin yerine ahlaki ve meşru bir eşitlik konur.*” (Rousseau, 2016: 46, 50). Ona göre doğa durumundan sivil topluma geçiş köklü bir dönüşümle gerçekleşebilmektedir (Savran, 2013: 67).

Alman siyasal düşünce ekolünü temsil eden *Hegel*, devletin aşkınlığı ve toplumsal hayatı kuşatması düşüncesini benimsemekle birlikte sivil toplum-devlet ayrımını yapan ilk düşünür olmuştur. Yaşadığı toplumsal ortam faaliyet alanlarına ayrılmış bir toplumsal yapıda bireyin yalıtıldığı ya da toplumun bölündüğü bir ortamdır. Aile, devlet ve sivil toplum olarak sınıflandırılan bu üç ayrı alanın farklı etik değerleri olduğunu belirten ve sivil toplumu evrensel mutlak devlete ulaşmak için aşılması gereken toplumsal bir aşama

olarak gören Hegel için sivil toplum “ihtiyaç” kavramı ile beliren, farklılık, çıkar ve çatışma alanı olması dolayısıyla olumsuz bir varlık alanı olarak konumlandırılmaktadır. Apolitik olan bu alanın rekabet çatışmalarının devlet tarafından kontrol altında tutulmaması durumunda parçalanabileceğini düşünür. Ona göre devlet sivil toplumun çatışan unsurlarını içine alan, muhafaza eden ve bunlardan daha yüksek düzeyde bir ahlaki varlığı sentezleyen ve dengeleyen otoritedir. Hegel ayrıca sivil toplumun ailenin geri planda kalması ile bağlantılı olarak ahlâkın azalması sonucu ortaya çıktığını ve ahlâkın ancak devlet tarafından korunabileceğini ileri sürmektedir. Hegel için “burjuva anlamında kullandığı karşılıklı bağımlılığa dayalı ekonomik ihtiyaçlar sistemi *sivil toplum* demektir.” (Çaha, 2016: 31-35; Savran, 2013: 141; Keane, 2004b: 71-72; Doğan, 2002: 53-54, 106, 109, 117).

“Sivil toplum” terimini çalışmasında bir başlık olarak kullanan ilk düşünür olan ve sivil toplumu araçsal devlet anlayışına zemin hazırlayan bir kavram olarak ele alan İskoç filozof *A. Ferguson*, sivil toplumun esas gücünün birey değil tarih ve kültür olduğunu ifade etmiş, ahlak ve bencilliğin siyasal eylemler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Onun despotizme giden yolun hazırlayıcısı olarak gördüğü sivil toplum aynı zamanda yurttaş örgütlenmesiyle bunu aşmayı sağlayacak olan bir yoldur. Çıkar çatışmalarıyla beliren sivil toplum alanı ancak kamusal ruha uygun olarak örgütlenmiş, etik değerlerin hayat bulduğu medeni bir toplum yapısı olarak ortaya çıkacaktır ve bunun içinde egemen, merkezi bir anayasal devlete ihtiyacı bulunmaktadır. Keane, Ferguson’ un paradoksal olarak sivil toplum içinde sivil toplumun gelişmesi gerektiğine işaret ettiğini dile getirmektedir (Çaha, 2016: 38-39; Keane, 2004b: 59; Doğan, 2002: 71-79; Tosun, 1998: 46).

Özellikle *J. Locke* ile sivil toplum anlayışı yeni bir kavrayış kazanmıştır. Birey haklarını önceleyen ve devleti birey hak ve özgürlüklerinin garantörü olan bir araç olarak tanımlayan Locke ile sivil toplum rasyonel ve bilinçli tercihlerle ortaya çıkan ve rıza ile

meşruiyet kazanan bir varlık alanı olarak kavramsallaştırılmıştır. Hobbes'un yasaların üstünde konumlandırılan devlet anlayışı yerini Locke ile birlikte meşruluğunu doğa durumundan sağlayan hukukla sınırlı devlet anlayışına bırakmıştır. Locke ilk kez devletin karşısında toplumu çıkaran düşünür olmuş onun ardından “sivil toplum lehdarlığı” tüm Batı bilincini kapsayarak benimsenmiştir (Çaha, 2016: 39-43; Savran, 2013: 52; Göka, 2005: 87; Doğan, 2002: 63-68; Taylor, 1990). Locke soyut ilkelerle temsil edilen doğa yasasına mülkiyeti dahil ederek somut bir anlam yüklemiş; doğal hukuk, mülkiyet ve para gibi kavramlar aracılığıyla daha önce soyut bir anlam içeren özgürlük ve eşitlik kavramlarıyla şekillenen burjuvanın toplumsal ilişkiler alanını sistemleştirmiştir (Savran, 2013: 39, 53).

J. Locke (2016:141), devletlerin *ilk ve temel pozitif yasasının*, *yasama* iktidarının oluşturulması olduğunu belirterek; yasamanın kendisini de yönetecek olan *ilk ve temel doğa yasanın* ise *toplumun* ve toplum içindeki her bir kişinin *korunması* olduğunu vurgulamaktadır. Bu yasamanın sadece devletin *üstün iktidarı* olmadığını; hangi biçimde ifade edilirse edilsin ya da hangi İktidar tarafından desteklenirse desteklensin *yaptırımını* kamunun seçmiş ve atamış olduğu bu yasamadan almayan başka birilerinin herhangi bir fermanının bir *yasanın* gücüne ve zorlayıcılığına da sahip olamayacağına dikkat çekmektedir.

Özgürlük anlayışıyla sivil toplumun anlam içeriğine katkıda bulunan *Liberal düşünce geleneği* ile birlikte devlet toplum ayrımı özellikle *T. Paine*'nin İnsan Hakları adlı eserinde açıkça görülmeye başlanır. Ona göre, meşru ve medeni sayılabilmesi için bireylerin aktif rızasına ihtiyaç duyan devlet gerekli bir kötülük, sivil toplum ise niteliği belirsiz bir iyilik alanı olup sivil toplum kendi kendini yönetme yetisini sürdürdüğü ve geliştirdiği sürece devlet kurumlarına ve yasalarına duyulan ihtiyaç azalacaktır (Çaha, 2016: 43; Keane, 2004b: 60-65; Doğan, 2002: 81-84). *J. S. Mill*, Hürriyet Üstüne isimli kitabının hemen başlangıcında “kitabın konusunun irade özgürlüğü değil, sivil veya

toplumsal özgürlük” olduğunu vurgulayarak, “toplum tarafından birey üzerinde meşru bir biçimde kullanılabilen iktidarın ‘niteliği ve sınırlarını’ konu edindiğini” belirtmektedir (Mill, 2014:47). Ona göre bireyleri ve özel teşebbüsü engelleyen ya da işleri kendi üstlenen; bireyleri teşvik etmek yerine kendi gücünü artırmaya yönelik iktidar, kötülüklerin kaynağı olmaktadır. Devletin değerini de devleti oluşturan bireylerin değerlerinin kapsamıyla değerlendirmektedir (Mill, 2014:219). Mill, özgürlüğün çeşitlilik ile sağlanabileceğini, insan doğasındaki farklılıkların korunması gerektiğini, toplumsal yaşamın da çeşitlilik ve farklılık üzerine yapılanması gerektiğini savunmuştur (Çaha, 2016: 45-46).

I. Berlin, bireyin -siyasal otorite dahil- sınırlandırılmaksızın istediğini yapabilmesi anlamında “*negatif özgürlük*” ve kişinin kendisinin efendisi olması anlamında aktif “*pozitif özgürlük*” ayrımını ortaya koyarken, *A. Hayek* özgürlüğü kişinin sınırlandırılmaksızın kendi arzu ve düşüncelerine göre davranabilmesi olarak tanımlamakta ve sosyal ve siyasal katılım, hak talebi gibi grupsal faaliyetleri bireysel özgürlüğün engelleri olarak düşünmektedir (Çaha, 2016: 45-49). Hayek’ in işaret ettiği iki kölelik türü: ilki sosyalizm ikincisi ise ferdiyetçiliğin terk edilmesidir (2015:35). Ona göre “Politik kararların boyutları, esaslarını sadece bürokratların anlayabileceği kadar büyürse, özel kişilerin yaratıcı atılımları frenlenmiş olmaktadır.” (Hayek, 2015: 285). Liberal gelenekte ileri sürülen ve kolektif hareketi dışlayarak sadece bireyi önceleyen bu görüşler sivil toplumun kurumsallığı ile ilintili düşünüldüğünde tezat bir ilişkiyi ortaya koyar görünse de birey-devlet ve özgürlük anlayışıyla katkılar sunmuştur.

Tocqueville (2016: 146-147), demokratik ülkelerde örgütlenmenin başlı başına bir bilim olduğunu; diğer tüm bilimlerin gelişiminin de bu gelişime bağlı olduğunu belirtmektedir. Ona göre insanların medeni kalması veya medenileşmesi için, fırsat eşitliğinin arttığı oranda, örgütlenme sanatının da o denli gelişmesi ve yetkinleşmesi gerekmektedir. Amerikan toplum yapısını inceleyen Fransız düşünür *Tocqueville*, 17.

yüzyıl Avrupa'sında aydınlardan halka doğru ilerleyen özgürlük ve demokrasi bilincinin Amerika'da halktan başlayarak siyasal kültürü etkilediğini tespit etmiştir. Örgütlü toplumun hem iktidarı denetleyeceği ve sınırlandıracağını hem de çoğunluğun aşırılık ve olumsuzluklarını dengeleyeceğini belirten düşünür, modern demokrasilerin sürekli bir toplumsal devrimle karşı karşıya kaldıklarına değinerek, farklı seslerin de hayat bulduğu, çoğulcu sivil toplum örgütlenmesinin önemine dikkat çekmiştir (Keane, 2004: 76; Doğan, 2002: 87, 96-98). Kendinden sonraki çalışmalarda Batı için sivil toplum doğu toplumları için ise despotizm söyleminin yerleşmesine öncülük eden isim, yaşadığı toplumun yönetimini doğu despotizmine referansla eleştiren Montesquieu olmuştur. Montesquieu, toplumu, merkezi iktidarla yerleşik bir haklar dizisi arasındaki denge unsuru olarak konumlandırarak daha önce öngörülme-yen sivil toplum/devlet ayrımının temellerini atmıştır (Aktay, 2015:301-302; Aktay, 2005: 15; Taylor, 1990).

K. Marx, daha önce devlete atfedilen kuşatıcılığı sivil topluma yüklemiş, toplumun yaşam alanlarının sivil toplum tarafından belirlendiğini ifade etmiştir. Kendinden önceki düşünürlerden farklı olarak sivil toplumu maddi bir temel üzerinden kavramsallaştıran Marx, ekonomik ilişkilerin belirlendiği alan olarak tanımlamış⁸ ve devlet, ekonomik güçler ve sivil toplum arasında bir ilişki kurmuştur. *Üretim güçleri ve ilişkileri* anlamında sivil toplum, *modern kapitalist üretim tarzı* anlamında sivil toplum ve *kapitalizmle şekillenen burjuva siyasal devletin egemen olduğu sivil toplum/burjuva toplumu* olarak üç farklı kavramsallaştırma ortaya koyan düşünür, kapitalizm öncesi sivil toplumla sonrası arasında ayrım yapmıştır (Çaha, 2016: 56-59; Aktay, 2015:298; Doğan, 2002: 167-174).

Öne sürdüğü bakış açısıyla Marksist düşüncenin sivil topluma bakışını değiştiren A. Gramsci, sivil toplumu alt yapısal alan olarak değil üst yapısal alan olarak

⁸ Keane (1994: 58) sivil toplumu kapitalizmle eşleştiren bu görüşün zengin siyasal geleneğin tahrifi olduğunu düşünmektedir. Çalışmasında Marx'ın görüşlerine detaylı eleştiriler yöneltmektedir.

konumlandırarak, sivil toplumu hegemonyanın kültürel ayağı, devleti ise politik ayağı olarak tanımlamıştır. Sivil toplumun politik toplumu kuşatacak şekilde genişlemesi ve devletin sivil toplum içinde erimesi gerektiğini düşünen Gramsci, sivil toplumu devleti bir baskı aracı olarak elinde tutan sermayeye karşı ittifaka dayanan, şiddet içermeyen demokratik ve ideolojik bir mücadele alanı olarak tanımlamış, hegemonyanın sivil toplum aracılığıyla kültür, hukuk ve eğitim yoluyla aydınların öncülüğünde tüm topluma zamanla yayılacağını ileri sürmüştür, sivil toplumun karakterini vurgulamıştır. Bobbio'ya göre eski doğa durumu-medeni devlet antitezini, sivil toplum-devlet antitezine dönüştüren gelenekten ayrılan Gramsci, başka bir tarihsel antitez olan Kilise (modern Kilise olarak parti) ve devlet arasındaki antitezi, sivil toplum-siyasal toplum antitezine dönüştürmüştür (Çaha, 2016: 60-62; Aktay, 2015:299; Özcan, 2005: 11; Bobbio, 2004: 95, 114-117; Doğan, 2002: 180-191, 222-223).

Batılı düşünürlerde 17. ve 18. yüzyıllarda sivil toplum kavramı hürriyetler bağlamında değerlendirilmeye başlanan ve “sivil hürriyetler” terkipleriyle kullanılan kavram, hem bir “medenilik anlayışı” hem de bir “sosyal tarih aşaması” olarak görülmüş, baskıcı yönetimlere karşı bir özgürlük arayışı olarak konumlanmıştır (Mardin, 2015a: 10, 13; Aktay, 2015:299; Aktay, 2005: 14; Taylor, 1990).

Tamamen Batılı ülke düşünürleriyle şekillenen bu başlıkta son olarak dikkat çekilmesi gereken husus Batı dışındaki toplumlardaki felsefe geleneğine -ya da geleneksizliğine- ilişkindir. Bu bağlamda Yavuz (2005: 120-121), Batı dışı toplumlarda felsefi düşüncenin bulunmadığına dair oryantalist okumaya karşılık olarak -Japonya, İspanya ve Türkiye'den sunduğu örneklerle- felsefenin işlevinin edebiyat tarafından üstlenildiğini, dile getiren düşüncenin dile getiriliş kiplerinin farklı bir zeminde yükseldiğini ifade etmektedir. Batı ülkelerinde felsefi gelenekle yoğrulan sivil toplum kavramının diğer ülkelerde farklı formlarda, farklı anlamlarda ortaya çıkmış

olabildiğine/olabileceğine dair bir işarete dikkat çekmekle yetinilerek kavramın bir başka seyrine adım atılmaktadır.

3. Sivil Toplum: Siyasal İzlek

Sivil toplumun siyasal izleğini “devlet” anlayışıyla ilişkili olarak ele almak mümkündür. Yönetim biçimlerinin yaşadığı değişim ve dönüşümler sivil toplum kavramının içeriğini de etkileyerek değiştirmiştir. Sivil toplum önceleri tamamen devletle eş anlamlı olarak anlaşılmış, sonraları devletten uzaklaştırılarak özerk bir anlama kavuşturulmuş, bazı durumlarda devlet karşıtı bir anlam yüklenmiş, günümüzde ise devletle olan karşıtıktan ziyade karşılıklı etkileşimler ve iş birlikleri üzerinde durulmaya başlanmıştır.

Antik çağda sivil toplum (*koinonia politiké*, *societas civilis*, *société civile*, *bürgerliche Gesellschaft*, *Civill Society*, *societa civile*) ve devlet (*polis*, *civitas*, *état*, *Staat*, *state*, *stato*) terimleri birbirlerinin yerlerine kullanılmaktaydı. Bir sivil toplum üyesi olmak demek bir yurttaş olmak ve onun yasalarına uygun davranma yükümlülüğü altında olmaktır (Keane, 2004b: 48). Daha sonra bu anlam farklılaşarak monarşiyle birlikte karşıtlık içeren bir bağlama oturtulmuştur. Doğan (2002: 26-28)’a göre orta çağdaki siyasal parçalanmışlığı aşmak için mutlak monarşinin/tek bir kişinin egemenliğini yaygınlaştırma çabaları devlet toplum karşıtlığının tarihsel öncülleridir. Daha sonraki dönemde sivil toplum burjuvazinin güç kazanmaya başlamasıyla birlikte yeni bir çatışma alanı olarak gündeme gelmeye başlamıştır. Burjuvazinin ekonomik ve sosyal gücünü siyasal iktidara taşıması ise İngiltere’de 1688 Devrimi, Fransa’da ise 1789 Devrimi ile gerçekleştirebilmiştir. (Keane, 2004a: 14) Ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla yeni bir siyasal döneme geçilmiştir.

Devlet ile sivil toplum arasındaki ayrım belirginleşinceye kadar liberal özgürlüklerin feodal tehditlere karşı koruma kalkanı oluşturan mutlak iktidar sahibi devlet anlayışı

kabul görmüştür. 18. Yüzyılla birlikte sivil toplum mutlakiyetçi devleti dengeleyecek bir alan olarak düşünölmüştür (Doğan, 2002:40-41). Keane (2004b: 90) despotizm korkusunun Avrupa’da modern devlet yapılanması için yeni yollar aramaya yönelten ve yeni bir sivil toplum anlayışına yol açan itki olduğunu ileri sürmektedir.

Poggi (2016: 10) toplumlarda “*ekonomik*”, “*kuralcı*” (başka tanımlarda ideolojik) ve “*siyasal iktidar*” şeklinde üç toplumsal iktidar biçimi olduğunu belirterek sırasıyla temel dayanaklarının, “kritik önem taşıyan maddi kaynakların kontrolü; toplumsal inanç, değer, normlar üzerindeki kontrol; zor kullanımı sürdürebilir kılma amacıyla kullanılacak maddi ve örgütsel imkânlar üzerinde kontrol” olduğunu ifade etmektedir. Bu farklı iktidar biçimlerinin ortak özellikleri ise “toplumun mutlak kaynağı olan nüfusu oluşturan bireylerin eylemlerinin kullanımı ve gelişimini kontrol altına alarak yönlendirme gücüne sahip olmak”tır. Modern devlet öncesinde devlet ile devlet olmayanın ayrımlaştırılmaya çalışıldığı 5 farklı kuramsal devlet modelini ele alan Keane (1994: 63-79), Hobbes, Bodin gibi düşünürlerle *Güvenlik Devleti* anlayışı; Locke, Kant, Ferguson gibi düşünürlerle *Anayasal Devlet* anlayışı; Paine ile *Minimum Devlet* anlayışı, Hegel ile *Evrensel Devlet* anlayışı, Tocqueville ve J. S. Mill ile *Demokratik Devlet* anlayışının kuramsal temellerinin ortaya konulduğunu tespit etmektedir.

Modern devletlerin ilk dönemlerinin temel özellikleri yetkilerin düzenlendiğı bir organizasyon, farklılaşma, zora dayalı idare, egemenlik, belli bir toprak bütünlüğünü kontrol, bölümlerin koordinasyonu ve merkezileşme iken ulus devlet süreciyle tanımına bazı yeni özellikler eklenmiştir. Yalnızca bir nüfus değil, bir halk ya da ulus olmak, demokratik meşruiyet, nüfusu özel bir bağla birbirine bağlayan yurttaşlık, denetleyici ve düzenleyici seküler hukuk ve bürokrasi (Poggi, 2016: 36-42) olarak tanımlanan bu özellikler modern devletlerle birlikte ortaya çıkmışlardır. Bu bağlamda özellikle devletin hukuksal niteliğı ve meşruiyetinin kaynağı ile ideolojik yönelimleri dikkat çekmektedir. Modern devletin ilk evresi olarak nitelendirilebilecek monarşi döneminde devletin

dayanağını oluşturan *hukukun kaynağı* kutsallık, ilahi (veya tanrısal) bir kaynak iken; modern devlette hem devletin yönetim aygıtı ve bürokrasisinin hem de meşruiyetinin kaynağı toplumun rızasına dayanan seküler hukuk anlayışı olmuştur (Köker, 2005: 152-153).

Poggi (2016: 29) devletlerin farklılaşmasının en fazla belirgin hâle geldiği ve itiraz edildiği süreçler seküler hâle geldiği anlarda ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Köker (2005: 155, 165) modern dönemde ortaya çıkan ulus devletlerin siyasi meşruiyetin bir diğer kaynağının *milliyetçilik ideolojisi* ile oluşturulduğuna değinmektedir. Kapitalist sanayi toplumunun ürünü olarak ortaya çıkan ve milliyetçilikle temellendirilen bu devlet yapısı sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları unutturma ve homojen/türdeş bir yapı kurarak teklik sağlama hedefine yönelerek daha önce birbirinden ayrı toplumsal yapılar olarak varlıklarını devam ettiren farklı etnik ve dinî grupların bu düzenlerini değiştirerek toplumsal farklılaşmaları dışlama yönünde tercihte bulunmuştur. Ulus devletin bu tercihi toplumun farklılaşmış, çoğulcu yapısında rızaya dayalı meşruiyetin üretilmesi noktasında zorluk oluşturmaktadır.

Sivil toplum devlet ilişkileri konusunda çizilecek sınırlar ve kısıtlama ve yükümlülüklerin belirleneceği yasal alanların hudutları ve ana çerçevesi büyük önem taşımaktadır. İbrenin devlet ya da sivil toplum lehine dönmesi durumunda yaşanacak muhtemel sorunlar -sosyalizmin olumsuz tecrübesi eşliğinde⁹- sürekli tartışılmaktadır. Devlet ile sivil toplumun alternatif ilişki biçimleri ile eşitlik ile birlikte özgürlüğü geliştirecek şekilde yapılandırılması güncel bir problem olarak gündeme yansımaktadır. Bu bağlamda sivil toplum ve devletin her bir diğeri için demokratikleşme öncülü olarak var olması, bir yandan devleti denetleme ve sınırlandırma işlevi üstlenen sivil toplumun

⁹ Sosyalizm eleştirisine dair detaylı bir çalışma için bkz. Keane, 1994.

diğer yandan devlet ve kurumları tarafından korunması bir tezat teşkil etmemekte, aksine önerilmektedir (Keane, 1994: 32-37).

Sivil toplumun gelişmesi için devletin iki özelliğe sahip olmasının önemi üzerine durulmaktadır. Çaha (2016: 63, 72; 2017:34)' ya göre bunlar “*hukuk devleti*” ve “*sınırlı devlet*” anlayışıdır. Bu bağlamda devletin bazı kesimleri kayırmaksızın, çatışma ve haksızlıkları önleyici bir fonksiyon üstlenmesi ve asli görevleri olan adalet, savunma ve güvenlik gibi alanlarla sınırlı kalarak -sosyal, kültürel ve ekonomik- kalan hizmet alanlarından elini çekmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bu anlayışların bir sonucu olarak sivil toplum devleti sorgulanamaz, otoriter bir kurum olmaktan çıkararak, eleştirilebilir ve sorgulanabilir teknik bir kurum hâline dönüştürmesi işlevini yerine getirebilmektedir.

Nitekim devlet ve sivil toplum ilişkilerinde ülkeler arasındaki farklılıkların bariz biçimde gözlemlendiği Batı ve Doğu Avrupa ülkeleri arasındaki kurumsal düzenlemelerdeki nitelik farklılıkları sivil toplumu geliştiren ya da yok olmanın eşiğine getiren sonuçlara yol açmıştır (Keane, 2004a: 14). Bunun akabinde Doğu Avrupa'nın sosyalist devletlerinde demokratikleşmenin gerçekleştiği siyasal dönüşüm sivil toplumun başarısı olarak ortaya çıkmış ve gözlerin yeniden sivil topluma çevrilmesini sağlamıştır (Çaha, 2017: 59). Bu gelişmeler sonrasında sivil toplum ulus devletlerle mücadele içeriğiyle yeni bir misyon yüklenmiştir (Özcan, 2005: 11).

Göle (2017: 80)'nin de dikkat çektiği gibi sivil toplumun hak ve yükümlülüklerinin yasal çerçeveye oturtulması ve “kırılgan bir yapıyla ideolojilerin anarşisine yönelmemesi için” devlet müdahalesi gerekli görülmektedir. Sarıbay (2014: 294, 297) ise sivil toplumun sınırlarının hak, özgürlük ve sorumluluk ilkeleriyle belirlenerek, hukuki olduğu kadar moral bakımından da desteklenen tedbirlerle korunması gerektiğini vurgulamaktadır. Keane (2004a: 14) devletten bağımsız bir sivil toplum fikrinin yalnızca modernliğin eski liberal evresinde geçerli olduğunu iddia edildiğini belirtmektedir.

Devlet ile sivil toplum, kamusal olanla özel olan arasında var olduğu düşünölen ‘klasik’ sınırların ortadan kalktığı düşünölmektedir.

Sınırlarla birlikte değışen bir başka husus ise gündemler olmuştur. Öğün’e göre (2008: 116) politik meseleler günümüzde bölüşüm ve dağıtım süreçleri üzerinden değil kültüralizmden (kültürel metafizikten) beslenen kimlik meseleleri olarak gündeme taşınmaktadır. Başlar (2005: 71-72) ise ulus devlet anlayışının küreselleşmenin etkisiyle iyice açığa çıkan yetersizliklerine değinmektedir. Son yıllarda devletler yönetim sınırlarını aşan küresel nitelikli toplumsal, siyasal ve ekolojik sorunlarla baş edemez hâle gelmiş, devletin her yerde hazır ve nazır olduğu anlayışı değışmiş, devletin ağır işleyen bürokratik karar alma yapısı ve devletlerarası iş birliği zorluğunun da etkisiyle bu boşluğun hareketliliği yüksek, iş birliğine açık Uluslararası nitelikli Sivil Toplum Kuruluşları tarafından karşılanmaya başlamıştır.

Temsili demokrasinin meşruluğu problemleri ile sosyal refah devleti krizi sivil topluma olan ilginin artmasını sağlamıştır (Doğan, 2002: 243). Keane (2004a: 16-22) artan bu ilginin olası nedenlerine Keynesçi refah devleti politikalarının başarısızlığı¹⁰ yanı sıra kapitalist ekonomilerin yeniden yapılanması ve –kadın, çevre, öğrenci, barış gibi- yeni toplumsal hareketlerin etkilerini¹¹ de eklemektedir. Refah devleti krizi ile sadece ekonomik etkiler değil sivil toplumun eylem ve ilgi alanlarına devlet müdahalesinin meşruluğu ve etkililiği de tartışılmaya başlanmıştır (Cohen ve Arato, 2013: 39). Poggi’ ye göre (2016:249-255) günümüzde devletin üniterlik (merkezilik) ve rasyonellik nitelikleri de aşınmıştır. Yaşanılan süreçte devletin rasyonelliğini muhafaza için; hukuk (egemenliğin kaynağıdır), müzakere (bilgi düzeyi yüksek kamu devleti rasyonelleştirir), sibernetik (devlet kendini taleplere açarak rasyonelleştirir), teknokratik (bilimin

¹⁰Rosanvallon (2004: 235-7) refah devleti krizinin hem siyasal hem de sosyolojik nedenlerine dikkat çekmektedir. İçsel bürokratik engeller kadar dışsal blokağların ürünü olan refah devleti bunalımı O’na göre kültürel kimlik yetersizliğinin de bir işaretidir.

¹¹Toplumsal hareketlerin arka planını çalışma ve tam zamanlı istihdam ile ilişkisi bağlamında ele alan detaylı bir çalışma için bkz. Keane, 1994: 101-140.

politikaya rasyonel bilgi sağlaması onu rasyonelleştirir) anlayışlarını yansıtan -her biri eleştirilmekle birlikte- dört farklı çözüm, bir başka ifadeyle arayış öne sürülmüştür.

Vestfalya-Sonrası dönemle¹² birlikte politik bir aktör olarak devlet tekelinin kalktığı, egemenlik ve toprak ögelerinden bağımsız çok katmanlı dikey yapılanmalardan oluşan yeni bir sistemin gündeme taşındığı, demokrasi kavramının uluslar üstü bir kimlik kazandığı ve otoritelerin daha yoğun bir şekilde sorgulanmaya başlandığı bir sürece geçiş yapılmıştır (Başlar, 2005:248-254). Devlet ve sivil toplum arasındaki ayrımların anlamsızlaştığı günümüzde sosyal ve siyasal olanın birbirine karıştığı bu durum Keane (2004a: 15) tarafından birbiriyle örtüşen karma nitelikli kurumlardan oluşan bir magma olarak ifade edilmektedir.

4. Sivil Toplum: Toplumsal İzlek

Bu başlık içeriğinde sivil toplumun tarihî süreçte kazandığı en önemli nitelik olan toplumsal bilinç oluşturma ve yaygınlaştırma boyutu ele alınmaktadır. Felsefi tartışmalar, ekonomik etkiler ve yönetim anlayışlarından çok farklı bir bağlamı ifade eden ve sivil toplumun değerlerini içeren bu izlek, yüzyıllar boyunca edinilen birikimin yansıması olmuştur.

Mardin (2015a: 15) 'e göre 18. yüzyıl itibariyle kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve buna bağlı olarak da aydınların niteliğinin ve etkinliğinin değişmesi sivil toplumun yeni eksenini olmuştur. Poggi (2016: 77) de bu bağlamda 18. yüzyılın sonlarında İngiltere'de bilgili bireylerin -kulüp ve kafelerden gazetelere uzanan- bağımsız oluşumlar aracılığıyla toplumu ilgilendiren genel meseleler hakkında fikir alışverişi yapma imkanları

¹²“1648 yılında Vestfalya Antlaşmasıyla başlayan süreçte ulusal hükümetler tek egemen otorite olarak tanımlanmakta, egemenlik toprak ile ilişkilendirilmekte, uluslararası hukuk ulusal egemen devletler tarafından yapılandırılabilir bir bağlama oturtulmakta ve karar alma mekanizmalarına katılımı tüm diğer aktörler yok sayılmaktaydı. Bu süreç yaklaşık 1949'a kadar devam etmiş, özellikle Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle başlayan ve Vestfalya-Sonrası olarak isimlendirilen dönemle birlikte devletin varlığının sorgulandığı, ulussuzlaştırma tartışmalarının başladığı, küreselleşmenin etkileriyle şekillenen yeni bir sürece geçilmiştir.” (Başlar, 2005:66-8).

doğrultusunda gelişen kamu kavramına vurgu yapmaktadır. Sadece İngiltere ile sınırlı kalmayarak bütün Avrupa çapında özellikle gazeteciliğin gelişmesi kamusal alanda bilgi ve haber akışını sağlayarak yeni fikirlerin yayılmasını kolaylaştırmıştır (Doğan, 2002: 21, 24). Ryfman (2006: 16-17) ise hayırseverlikle ilişkilendirdiği bu bağlamı, dinsel ve siyasal alandan ayrı olarak oluşturulan -İslam'da güçlü bir biçimde var olan hayır etkinliğinden laikleşme süreci yönünden farklılaşan- özerk hayır işleri modelinin gelişmesi ve uluslararası hukuk ve insanlığı/insanlık erdemini referans gösteren Aydınlanmanın entelektüel coşkusu üzerine temellendirilmesi ile oluşan anlayışın öteki kıtalara yayılması yönündeki etkilerle açıklamaktadır.

Bu bağlamda sivil toplumun sosyal ve fikrî gelişimi, ticari faaliyetlerden ayrı olarak gelişen entelektüel, edebî ve sanatsal faaliyetlerin etkisinde oluşan sosyal kimlik gelişimiyle (Mardin 2015a: 30) ilişkilendirilmektedir. Sivil toplumun toplum hayatındaki kültürel, dinsel, ideolojik, siyasi ve ekonomik farklılıklar temelinde geliştiğine, yurttaşlık anlayışında farklılığa, sosyal ilişkiler ve etkileşimlere açık ve sadece örgütlenmeyle sınırlanmayan aynı zamanda sivil bir ruhu paylaşan bireylerden oluşan bir toplum olduğuna özellikle vurgu yapılmaktadır (Eraslan, 2015: 60; Sarıbay, 2014:54; Doğan, 2002: 276). Sivil toplum onu oluşturan kurumlar toplamından çok daha fazlasıdır, belli davranış ve değer kodlarıyla şekillenen kültürel bir zemini ifade etmektedir (Sarıbay, 2014: 259). Kentleşme, endüstrileşme, okur yazarlığın artışı ve fiziksel sınırları aşan iletişimin ortaya çıkmasıyla insanların birbirleriyle temas kurma ve ortak menfaatlerini keşfetme imkanlarının yükselmesiyle (Poggi, 2016: 87) birlikte sivil toplum daha etkileşimsel ve toplumsal bir anlam içeriği yüklenmeye başlamıştır. Sivil toplumun H. P. Dürr tarafından “entelektüel ve zihinsel olarak üretken, etik ve moral boyutları bulunan ve birbiriyle etkileşim içindeki özgür bireyler arasındaki dayanışma” olarak tanımladığını aktaran Doğan (2002: 268) sivil toplumun bireyler arasındaki ilişkileri ve onlar tarafından oluşturulan sosyal kurumları meşrulaştırdığına değinmektedir. Keane'e göre sivil toplum

“üyeleri öncelikle devlet dışı faaliyetlerle -ekonomik ve kültürel üretim, ev yaşamı ve gönüllü birlikler- uğraşan ve bu faaliyetler dolayısıyla devlet kurumları üzerinde her çeşit baskı ve denetim uygulayarak kendi kimliklerini koruyan ve dönüştüren kurumların oluşturduğu bir bütün” olarak tanımlanmaktadır (1994: 36-37). Bayramoğlu (2005: 41, 43) sivil toplumu devletten gerek ilişki gerekse düşünce olarak bağımsız değerlerin, organizasyonların bulunduğu saha olarak tanımlamaktadır. Sivil toplum ve sivil değer kavramlarının günümüzde hızla hakemlik rolü üstlenen düzenleyici bir güç olmaya başladığını da vurgulamaktadır.

Sivil toplum kavramının karşılıklılık, medenilik, vatandaşlık bilinci ve kültürünün oluşturulması amacını taşıyan bir altyapısı (Aktay, 2015: 312) ve geliştiği toplumların sosyal ve siyasal “*farklılaşma*”, meşru bir zeminde yapılanan “*örgütlülük*”, “*iradi beraberlik*” ve devletin yönlendirmesinden bağımsız politika üretimi ile “*otonomileşme*” gibi özellikleri bulunmaktadır (Çaha, 2016: 66-9; 2017: 61). Tosun (2008: 129-130)’a göre demokratikleşme sürecinin tamamlayıcısı ve pekiştiricisi olan sivil toplumun *sivillik* (çatışmaların müzakere edilerek çözülmesi), *karşılıklılık* (karşındakini kendi varlığını devam ettirmenin garantisi olarak görme) ve *diğerkamlık* (kendi çıkarlarından ziyade toplumsal çıkarları gözetme) değerlerinin hayat bulduğu bir alan olması gerekmektedir.

Sivil toplumun toplumsal boyutuyla ilişkilendirilen pek çok kavram bulunmaktadır. Demokrasi, kamusal alan, çok kültürlülük ve sosyal sermaye kavramları bu bağlamda üzerinde durulması gereken kavramlar olarak dikkat çekmektedir. Sivil toplumun varlığı demokratik kültürle orantılı olarak yorumlanmakta ve neredeyse eş anlamlı olarak kullanılan *demokrasi* ve sivil toplum çoğu zaman birbirlerinin koşulu olarak görülmektedirler (Çaha, 2017: 58; Tosun, 1998). Bu sebeple sivil bilincin ancak liberal ve demokratik bir kültür ile (Çaha, 2016:17) ortaya çıkacağı ve demokrasinin işlerliğinin yetkin, sorumlu vatandaşların sivil toplum kuruluşları aracılığıyla gerçekleştirilebileceği

(Tosun, 2001: 226) hususiyetle vurgulanmaktadır. Postmodernizmin gündeme gelişiyle birlikte tartışılan *çoğulcu kamusal yapı* ve *çok kültürlülük* kavramları ile daha uzun süredir gündem olan *kamusal alan*¹³, bu bağlamda dile getirilen diğer kavramsal söylemler olmaktadır. Sivil toplum kültürü bağlamında tartışılan “insanların devlet baskısı olmaksızın toplumla ilgili konularda bir araya gelebilmelerini sağlayan sosyal ilişkiler ağı” olarak tanımlanan (Aktay, 2015:17) *sosyal sermaye* kavramı¹⁴ ve “*hayali cemaat*” ve “*toplumsallık*” kavramsallaştırmaları¹⁵ -bilhassa akademik çevrelerde- gündeme alınan diğer kavramlardır. Son dönemde gündeme alınan bir diğer kavram ise *sosyal inovasyon*’dur.¹⁶ Kavram, “insanların hayat standartlarını yükseltmek ve toplumsal refahı sağlamak için sosyal ihtiyaçların giderilmesinde yeni fikir ve önerilerin geliştirilmesi” şeklinde tanımlanmakta, bu bağlamda devletin yanı sıra sivil toplumla da ilişkili olarak gündeme taşınmaktadır (Ateş, 2017).

Çaha (2017: 53) postmodernizmin sivil topluma katkısının tek hakikatli modernizm anlayışına alternatif olarak sunduğu çok hakikatlilik anlayışı ve farklı kültür ve aidiyetlerden beslenen kimlik gelişimi olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Sarıbay’a göre (2014: 44) sivil toplumun katkısı ise yalnızlaşmış ya da dışlanmış birey ve toplulukların özerklikleri ve farklılıklarını gözeterek bütünleştirilmesi işlevini üstlenmesi olmuştur. Böylece modernitenin gelişimiyle toplumsal kesimler ve bireyler arasında uzaklaşılan mesafeler aşılmaya çalışılmaktadır. Diğer yandan toplumda yoğun özerkleşme ile ortaya çıkacak totaliter eğilimlerin dengelenmesi için kimlik

¹³Özellikle kamusal alan kavramı – her ne kadar diğer ülke tanımlarına tamamen zıt biçimde yorumlansa da- Türkiye’de bir dönem oldukça önem kazanmış ve yasakçı uygulamalar için bir zemin olarak kurgulanmıştır. Keyman’a göre (2005: 110) *kamusal alan* “yalnızca farklı kimliklerin bir arada var olmasını sağlayan bir iletişim alanı olarak değil, aynı zamanda farklılıkların bir arada yaşamasını mümkün kılan ve köktendinci kimlik siyasetine dönüşmesini engelleyen bir dolayım alanı” olarak işlev görmelidir. Habermas’a göre (2000: 51) siyasal işlev gören bir *kamu* sadece hukuk devleti güvenceleriyle sınırlı kalmamakta, kültürel gelenekler ve toplumsal kalıplarla uyumlu bir özgürlük anlayışının halk tarafından paylaşılmasına da ihtiyaç duymaktadır.

¹⁴Bu konuya dair bir çalışma için bkz. Fukuyama, 2018.

¹⁵Z. Bauman tarafından dile getirilmiştir.

¹⁶Türkiye’de sosyal inovasyon potansiyeli hakkında yapılmış bir doktora çalışması için bkz. Ateş, 2017.

politikalarından etkileşim politikalarına geçilmesi (Göle, 2017: 81) gittikçe önem kazanmaktadır. Modern sivil toplum, bireysel amaçlardan ziyade kolektif amaçları önceleyen, kendi çevresindeki durum ve problemlere duyarlı ve örgütlü gönüllü ve katılımcı birey anlayışıyla (Eraslan, 2015: 59) gündeme gelmektedir. Sarıbay (2014:55) sivil toplum anlayışında ortak iyi olarak ifade edilen kavrayışın hermenötik olarak kavramsallaştırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda “*ortak iyi*” olarak ifade edilen toplumsal değerın tüm toplumun uymak zorunda olduğu yeknesak amaç ya da amaçlar dizisi olarak görülemeyeceğini, esnek ve heterojen olarak tanımlanması gerektiğine değinmektedir.

Öte yandan günümüzde kimlik siyasetine ve mali kaygılarla proje üretimine odaklanan, toplumun tümüne hitap eden kamu meselelerinden gittikçe uzaklaşan sivil toplum gündemiyle birlikte kamuya katılımı daha az fırsat ve teşvik bulan bireyler, Poggi (2016: 186)’ye göre işlerinin artan baskısı, aileye yönelik kaygılar ve medyanın eğlendirici cazibesi ile rutin hayat dışındaki bağlamlarda kolektif kimliklere ayrılacak zaman ve çabanın hızla azalması ile karşı karşıyadırlar. Touraine (2018: 49-53) ise modern toplumun “dönüşlülük üreten” yani kendi üzerinde eylemde bulunabilme yeteneğine sahip, üreten, denetleyen ve kendini düzenleyen bir sistem olduğunu vurgulayarak, ‘özne’nin gittikçe dışlandığı bir görüşün yerleştiğini vurgulamaktadır. İleri sanayi toplumlarının artık o ilk özgürleşme ortamının çok uzağında olduğuna işaret etmektedir. Taylor (2017:10-17) da çalışmasında son dönemde “bireyciliğin artışının yol açtığı anlam yitiminin yaşandığına, ahlaki ufkun karardığına; dünyanın büyüsunün bozulması neticesinde araçsal aklın¹⁷ hakimiyetiyle hedeflerin gölgelendiğine ve ortak bir siyasi proje yokluğu nedeniyle siyasal katılımın dolayısıyla özgürlüğün azaldığına”

¹⁷Taylor, araçsal akıl “belirli bir amaca ulaşmak için araçların en ekonomik olarak nasıl kullanılacağını hesaplarken başvurulacak akıl türü” olarak açıklamaktadır. (2017: 12) Araçsal akıl Frankfurt Okulu’nun Aydınlanma eleştirisinde sıkça başvurduğu bir kavramdır. Aydınlanmanın yaşadığı çelişkiler aklın esas amaçlarına uymayan bir şekilde kullanıldığı araçsal akıl kavramıyla çözümlenmektedir. (Vergin, 2017: 305)

dikkat çekmektedir. Ö. Çaha (2017: 45) da çoğunlukla pozitif değer yüklenen sivil toplum kavramının anlamının daraltılarak, otoriter ve totaliter toplum oluşturma amacına matuf olarak kullanılmak istenildiğine dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte tüm bu eleştiriler sivil toplumun toplumsal değerini azaltmamakta aksine geliştirilmesi gereken yönlerine dikkat çekmektedir. Yaşam koşullarının değişmesiyle günümüz çağının sivil toplumun ilk toplumsal/ kamusal ortamından ve değerlerinden uzaklaşmış olması şaşırtıcı görünmemektedir. Bireysellik ve toplumsallık arasındaki dengesiz salınımlar, büyük oranda yozlaşmış olan iktidara katılım noktasındaki istek ya da isteksizlikler, politik/ideolojik ya da apolitik örgütlenme tercihlerine taraf olma tutumları, kimlik parçalanmışlıklarının tam ortasında savunulmasına ihtiyaç duyulan küresel sorunlara katılımı sınırları aşma ya da etnik/ideolojik kimlik mücadelelerinin darlığında sınırlı kalma, farklılıkların hayat bulabileceği bir toplumu savunabilme, güç odaklarının amaçlarına göre şekillenen çekimlerinden uzak kalabilme, etik değerlerin uzağında kalan kuruluşlara duyulan güvensizliklerin aşılması, yoğun yaşam gündeminde başkaları için iradi gönüllülük ile bilgi, zaman, beceri, deneyim ve kaynaklarını paylaşarak verme erdemini gerçekleştirebilme ve sivil toplum değerlerini içselleştirebilmiş toplum genelinde yaygın yatay bir birlikteliği sağlayabilme günümüzde sivil toplumun toplumsal boyutunu etkileyen gündemler olmaktadır.

B. SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI

Sivil toplum yapılanmaları için “sivil toplum kuruluşları/örgütleri, demokratik kitle kuruluşları, gönüllü kuruluşlar, üçüncü sektör, gönüllü sektör, uluslararası devlet dışı kuruluşlar, kâr amaçsız örgütler, ulus ötesi sosyal hareket kuruluşları, idare/yönetim dışı kuruluşlar-örgütler, devlet dışı aktörler, devletsiz örgütler, toplum temelli kuruluşlar, gayri resmi kuruluşlar ve hükümet dışı uluslararası örgütler” gibi ifadeler zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır (Başlar, 2005:11; Eraslan, 2015: 62; YADA, 2010).

Başlar (2005: 12) Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal Konsey’de danışman statüsünde bulunan sivil toplum kuruluşları listesini inceleyerek kendilerini; “ağ, birlik, cemiyet, dernek, enstitü, federasyon, forum, grup, hareket, ittifak, kulüp, koalisyon, komisyon, komite, konfederasyon, konferans, konsey, konsorsiyum, kuruluş, merkez, örgüt ve vakıf” gibi farklı isimlendirmelerle tanımladıklarını tespit etmiştir.

Sivil Toplum Kuruluşlarını da kapsayan alan daha geniş anlamda üçüncü sektör olarak isimlendirilmektedir. “Üçüncü Sektör” isimli kitabında bu sektörü kaynağını vatandaşların girişimlerinden alan organizasyonlar toplamı olarak tanımlayan Sellûmî (2016:71-72) bu alanın özel sektör ve resmi kuruluşların ardında üçüncü sırada yer aldığını ve öncelikle kamu yararı hedeflediklerini vurgulamaktadır. Üçüncü sektörün dünya çapında çeşitli isimlendirmelere sahip olduğunu ifade etmekte, bunları da NGO, Bağımsız Sektör (Independent Sector), Hayır Amaçlı Sektör (Charity Sector), Bağısta Bulunan Hayır Sektörü (Philanthropic Sector) ve Gönüllü Sektör (Voluntary Sector) olarak listelemektedir.

Werker ve Ahmed (2007) Sivil Toplum Kuruluşlarını “ticari amaçlarla değil, öncelikle insani ya da işbirlikçi olarak nitelendirilen özel organizasyonlar” olarak tanımlamaktadır. Onların tanımı STK'ları, “özellikle uluslararası kalkınmaya katılan daha geniş kâr amacı gütmeyen sektörün alt kümesi” olarak konumlandırarak gelişmiş ülkelerdeki kar amacı gütmeyen hastaneler ve üniversiteler gibi aktörlerin çoğunu dışlamaktadır.

Sivil toplumun kurumsal yapısının, “*örgütlü, özerk, kâr amacı gütmeyen, kendi kendini yöneten özelliklere sahip, geniş ölçüde gönüllülüğe dayalı*” (Salamon ve Anheiner 1997; Tosun, 2001:231) özellikler taşıdığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda *yasallık, gizlilik, çoğunluk, kamusalılık, birlik oluşturma ve dolayım*lama eskiden olduğu gibi günümüzde de sivil toplumun temel niteliklerini oluşturduğu ifade edilmektedir. (Cohen ve Arato, 2013: xiii). Ryfman (2006: 40) sivil toplum kuruluşlarının niteliklerini

“bireyin özgür iradesiyle kabullendiği değerlere dayanan, etkinliklerini demokratik bir çerçeve içinde bulunan yurttaşlık alanına dahil eden, devletle ilişkisini bağlılık biçiminde kurmayan, sadece üyelerine değil başkalarına da yarar sağlayacak projeler geliştiren ve bir ideali/ticari olmayan/çıkara dayanmayan bir amacı gerçekleştirmek için özgür bireyler tarafından meydana getirilmiş, özel hukuksal statüsü olan bir topluluk” olarak izah etmektedir. Ryfman (2006: 18-20) insani yardım kuruluşlarının ilk olarak –yaşanan savaşların etkisiyle- tıp/sağlık alanında¹⁸ oluştuklarını, bunu sırasıyla eğitim, insan hakları ve çevre alanlarındaki faaliyetlerin izlediğini belirtmektedir. Ayrıca köleliğin kaldırılması yönündeki mücadelenin ilk uluslararası boyutlu sivil toplum girişimi olduğuna da değinilmektedir.

Sivil Toplum Kuruluşları özelliklerine göre farklı isimlendirmelerle anılmaktadır. Bunlar arasında “NGO (Hükümet Dışı Örgütler), CSOs (Sivil Toplum Örgütleri), INGOs (Uluslararası Devlet Dışı Örgütler), SMOs (Sosyal Hareketler), PVO (Özel Gönüllü Kuruluşlar), GONGO (Hükümetle Yarı İlişkili Kuruluş), GRINGO (Hükümetle Doğrudan İlişkili Kuruluş), NNGO (Gelişmiş Ülke STK), SNGO (Az Gelişmiş Ülke STK), QUANGOs (Yarı Devlet Yarı Özel Kaynaklı STK), BINGO (Finans Destekli STK), PINGO (Kamu Yararına STK), PONGO (Kâr Amaçlı STK), PANGO (Siyasi Parti Angajmanlı STK), HINGO (Gerçek Kişi, Uluslararası Kuruluş, Devlet Ortaklığında Melez STK), FONGO (Fon Teşekkülleri Destekli STK), CBA (Topluluğa Dayalı Örgütler)” gibi kullanımlar yer almaktadır (Eraslan, 2015: 63-64; Ryfman, 2006: 12).

Başlar (2005:36-42), Hükümet Dışı Kuruluşlar olarak tanımladığı sivil toplum kuruluşları yapısını 6 başlıkta sınıflandırmaktadır. Kuruluşlar, *İşlevsel Açıdan* (amaç savunuculuğu yapanlar, eylem amaçlı olanlar, uzman kuruluşlar), *Hizmet Alanı Açısından* (yerel kuruluşlar, ulusal kuruluşlar), *Finansal Kaynakların Temini Açısından*

¹⁸Önce Avrupa ve ABD’de ardından Osmanlı İmparatorluğu ve (elitler için moderniteye girişin başka bir yolunu oluşturan) Japonya’da savaşların askeri ve (çok daha sonra) sivil kurbanlarına yardım eden kuruluşlar ortaya çıkmıştır. (Ryfman, 2006: 18)

(gönüllülerinden destek alanlar, iş dünyasından destek alanlar, hükümetler tarafından desteklenenler), *Üye Profili Açısından* (üyeleri gerçek ve tüzel kişilerden oluşanlar, üyeleri gerçek kişiler, uluslararası kuruluşlar ve devletlerden oluşan melez kuruluşlar, ulusötesi ve hükümetlerarası kuruluşlar), *Amaçsal Açısından* (kamu yararına çalışan kuruluşlar, siyasal amaçlı kuruluşlar), *Organizasyon Şekli Açısından* (basit yapılardan oluşanlar, uluslararası temsilcilikler yoluyla organize olanlar, ağ veya koalisyonlardan oluşanlar) kategorize edilmektedirler.

Uluslararası çalışmalarda en fazla kullanılan ve faaliyet alanlarına göre oluşturulan ICNPO tasnifi kategorileri: “1. Kültür ve Eğlence, 2. Eğitim ve Araştırma, 3. Sağlık, 4. Sosyal Hizmetler, 5. Çevre, 6. Kalkınma ve Barınma, 7. Hukuk, Savunuculuk ve Politika, 8. İyilikseverlik Aracıları ve Gönüllü Teşvikçileri, 9. Uluslararası, 10. Din, 11. İş Örgütleri, Mesleki Örgütler ve Sendikalar, 12. Diğerleri” şeklindedir. ABD’deki Ulusal Vergi Muafiyeti Olan Teşekküllerin sınıflandırılması ise amaçlarına dayanarak oluşturulmuştur. Bu sınıflama; “1. Sanat, kültür ve insanıyetperverlik, 2. Eğitim, 3. Çevre ve hayvanlar, 4. Sağlık, 5. Sosyal hizmetler, 6. Uluslararası, 7. Kamusal, sosyal fayda, 8. Dini, 9. Müşterek, üye faydası, 10. Bilinmeyen” şeklindedir (YADA, 2010: 62-63).

Çaha (2017: 64-68) Sivil Toplum Kuruluşlarının temel işlevlerini; “demokrasi kültürünü geliştirme ve yerleştirme, devleti metafiziksel bir kurum olmaktan uzaklaştırma, toplumsal farklılaşmaya katkı sunma, farklı çıkarları bir araya getirerek savunma ve bireylerin tekil güçlerini sistem içerisinde bir güce dönüştürme, devlet üzerinde baskı kurarak onu denetleme ve sınırlandırma, bireylere kimlik ve aidiyet kazandırma ve sisteme katılımlarını sağlama, bireylerin sosyalleşmesi ve siyasallaşmasına aracı olma, ekonomik gelişmeye katkıda bulunma ve ekonomik dinamizme destek sağlama” olarak tanımlamaktadır. Tunçay (2005: 180) da sivil toplum kuruluşlarının siyasal iktidarı elinde tutan kişileri halkın duyarlılıkları konusunda etkilemesi yönündeki işlevine dikkat çekmektedir.

Günümüzde Sivil Toplum Kuruluşlarının kurumsal olarak oldukça çeşitli ve karmaşık bir yapılanmaya sahip oldukları açıkça görülmektedir. Bu bağlamda sivil toplum kuruluşlarının karmaşık yapılanması hem hukuksal ve siyasal hem de toplumsal açılardan -adeta hepsinin aynı kefeye konularak- homojen, tek bir yapıymış gibi değerlendirilmesi algı yanlışlarına sebebiyet vermektedir. Sivil Toplum Kuruluşları amaç ve işlevlerine göre çok geniş bir yelpazede konumlanarak farklılaşmaktadırlar. Bu sebeple onlara yönelen tutum ve algılarda, hukuksal hak ve yükümlülüklerin belirlenmesinde bu farklılaşmaların gözetilmesi büyük önem taşımaktadır.

Ryffman (2006: 13) sivil toplum kuruluşlarının kimilerine göre küreselleşmeye karşı kaleler hatta karşı model olarak konumlandırılan, kimilerince küreselleştirmenin getirdiği dengesizlikleri hafifletme ya da düzeltme görevi üstlenmiş olan siyasal ve ekonomik güçlerin vazgeçilmez partnerleri olarak tanımlandıklarına dikkat çekmektedir. Keyman (2006:17) sivil toplumu meşruiyetlerini sağlama ve iktidarlarını güçlendirme için “*kendilerine yararlı bir araç*” olarak gören ideolojik gündemlerin elinde sivil toplumun hem canlandırıldığı hem de suiistimal edildiğine değinmektedir. Batı’da son dönemlerde devletle ve diğer kurumlarla birlikte faaliyetlerini yürüten Sivil Toplum Kuruluşlarının “hibritleşmesi” yönünde bir eğilim gündemde yer almaya başlamıştır. (Altun, 2018: 33)

Keane (2004a: 33-34) modern sivil toplumun karmaşıklığı dolayısıyla kapitalist girişimciler ve bürokratik devlet yapılanmaları arasında sınımlanacak demokratik çoğulcu yapılar olmadıklarını belirterek, sivil toplumun her yurttaşın özgürlüğü, bireyselliği ve sosyal adaleti elde edebildiği eksiksiz bir alan olmadığını vurgulamaktadır. Nitekim sivil toplumu özgürlük ve eşitlik alanı olarak idealize eden betimleme ve çözümlemeler gerçeği yansıtmamaktadır. Pateman (2004: 137-142) sivil toplumun modern zamanlarda dahi kurucu imgesi olan medenileşmiş erkek birey imgesinden arınamadığına işaret etmektedir. Bayhan (2005: 163)’ a göre Batı toplumlarının aşırı bireyci yapısı, Doğu

toplumlarının ise aşırı cemaatçi yapısı yabancılaşma üretmekte, bu ise sivil toplumun gelişimini engellemektedir.

Özellikle kültürel ve farklı olanın daha fazla görünür hâle geldiği ve herkesin kendi hayat tarzını bir kültüre dönüştürmesinin haklılaştırıldığı postmodern dönemin özellikleri dikkate alındığında sivil toplumun da çoğulcu bir yapıya kavuşması yüksek olasılığa sahip görünmektedir (Sarıbay, 2014:47-49). Ancak “bu çeşitlilik ve çoğulculuk, yeterli demokrasi kültürü olmadığında, anomik yapılanmaya neden olma olasılığını içinde taşımaktadır.” (Bayhan, 2002: 9). Sarıbay (2005: 36)’a göre STK’lar kendi içlerinde universitas (yekvücut), devlete karşı societas (farklılıklara imkân tanıyan) formuna bürünmekte, böylelikle kendini ve iktidarı sosyal realiteden yalıtarak soyut bir iktidar mücadelesi aktörüne dönüştürerek, araçsallaşmaktadır. Özcan (2005: 18) –Türkiye, Gürcistan, Ukrayna gibi ülke örneklerinde- sivil toplum kuruluşlarının küresel güçler adına ulus devleti yıpratma, toplumsal parçalar hâlinde örgütlenme, uluslararası NGO’lar paralelinde kendi bağımsız amaçlarından uzaklaşma gibi demokratik olmayan manipulatif bir içerikle küresel güçlerin tahakkümünü gerçekleştirmek için araç olduklarını ileri sürmektedir. Emre (2008: 90, 96) de STK’ların ulus devlet modelinin çözülmesinde araç işlevi görmesi yanı sıra zengin ülke NGO’ları ile fakir üçüncü dünya ülke NGO’ları arasındaki ilişkinin sömürge-sömürgeci ilişkisine benzer bir ilişkiye dönüştüğünü düşünmektedir.

Ryfman’a göre (2006: 123) dünya çapında aşırı bir saygınlığa sahip olan STK’lar diğer yandan meşruiyet ve temsil tartışmalarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Sivil kavramının esnekliğinden kaynaklanan zorluklar gizlenemez hâle gelmiş, iç otokontrol ve dış düzenleme mekanizmalarının uygulamaya konulması zorlaşmaya başlamıştır. Çeşitli çalışmalarda Gönüllü Kuruluşların “tikelcilik, paternalizm niteliği, aşırı amatörleşme ya da profesyonelleşme, kaynaklarının yetersizliği, hesapverilebilirlik açığı, itibar yönetimi konusundaki başarısızlıklar” açısından zayıf kaldıkları dile getirilmektedir

(YADA, 2010, 167-169). Nitekim Ryfman (2006: 29) da bu bağlamda hiçbir çağdaş ve büyük STK'nın gerçek anlamda üyeleri tarafından finanse edilmediğini vurgulamaktadır.

Amaçları farklılık taşısa da Sivil Toplum Kuruluşlarının amaçlarının hukuksal sınırlar içinde bulunması önem taşımakta, yasadışı faaliyetler, terör ve insanlığa aykırı suçları amaçlayan oluşum ya da hareketlerin Sivil Toplum Kuruluşu olarak nitelendirilemeyeceği vurgulanmaktadır (Başlar, 2005: 41). Suç niteliği taşıyan oluşumların sivil toplum yapısında uygun olmadığı konusunda genel bir kabul bulunmakla birlikte dinî grup, cemaat ya da oluşumların bu yapıdaki konumları tartışılmaktadır.

C. TÜRKİYE'DE SİVİL TOPLUM VE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ GELİŞİMİ

İçinde barındırdığı tüm tartışmalar, çekinceler ve sığınışlarla birlikte sivil toplum Türkiye'nin adeta can simidi ve bir üst değer olarak tutunduğu bir kavram olmuştur. Bu bağlamda Türkiye'de sivil toplumun serencamına dair ana kırılma noktaları olarak (1980) 12 Eylül askeri darbesi, (1980 sonrası) dinî ve etnik kimliklerin sivil topluma artan oranda katılımları, soğuk savaşın sona ermesinin dünyadaki etkilerinin yansımaları, (1997) 28 Şubat süreci, (1999) Marmara depremi ve (2004 sonrası) AB üyelik süreci ön plana çıkmaktadır.

Genelde Doğu toplumlarında özelde Türkiye'de sivil toplumun gelişmediğine dair çeşitli tezler ileri sürülmüştür. Bu bağlamda genelde sivil toplumun Batı toplumlarının özgün özellikleriyle açıklanmakla birlikte, sunulan karşıt görüşlerde özellikle İslam dini özelinde benzer özelliklerin gözlemlendiği ileri sürülmüştür. Türkiye'de sivil toplumun yapısal durumuna dair toplumsal ve dinî etkenler yanı sıra ekonomik etkenlerin ön plana alındığı farklı açıklamalar da sunulmuştur. Ş. Mardin (2015a) toplumsal açıdan, Osmanlı toplumunu inceleme aracı olarak sivil toplum kavramını gündeme getirmiştir. Bu konudaki diğer açılımlar ise; ekonomik etkenlerin farklılıklarına dair açıklamalarıyla

Küçükömer tarafından sunulan Asya Tipi Üretim Tarzı (ATÜT) açılımı¹⁹ ve İslami çevrelerde Medine’de oluşturulan ve hukuksal niteliği de bulunan toplumsal yapının sivil toplum örneği olarak günümüzde de gündeme alınabileceği şeklindeki yaklaşımla Medine Vesikası açılımı olmuştur.²⁰

Sivil toplum konusundaki farklı görüşlerin bir örneği olarak, Arap toplumundan hareketle R. Gannuşi de İslam inancının Arap toplumunu kabileci nitelikteki içgüdüsel veya doğal aidiyet aşamasından, inanç toplumuna gönüllü ve ideolojik aidiyet düzeyine taşıdığını belirterek oluşturulan İslami toplumu, sivil toplum olarak tanımlamaktadır. Gannuşi (2017:69-73) ayrıca sivil toplum kavramının ideolojikleştirilerek Müslüman toplumlarda diktatör yönetimler tarafından bir savaş aracı olarak sunulduğuna dikkat çekmekte, bu bağlamda İslam toplumunun özgürlük anlayışına da vurgu yapmaktadır. Özgür seçim, iyiliği emretmek kötülükten sakındırmak, iyilik üzerine yardımlaşmak, şura ve kardeşlik değerleri üzerine bina edilen bu toplumun devletten bağımsız olarak hizmet, eğitim ve fikir kurumları kurduğuna değinmektedir.

Türkiye örneğinde Ş. Mardin, Y. Aktay, Ö. Çaha, A. Y. Sarıbay gibi yazarlar din, cemaatler ve tarikatların toplumsal yapıdaki önemlerine dikkat çekerek konuyu sivil toplum bağlamında tartışmaya açmaktadırlar. Bu bağlamda özellikle Amerikan

¹⁹Bu yaklaşım ilk olarak K. Marx tarafından geliştirilmiştir. Küçükömer’in açıklamalarına göre Osmanlı’nın nomadik (göçebe/fetihçi) yaşam tarzı, politik-militer üretim biçimi ve hiyerarşik siyasal yapılanma sivil toplumun gelişimine engel olmuştur. Küçükömer’in yanı sıra bu yaklaşımı benimseyen diğer isimler Sencer Divitçioğlu, Ömer L. Barkan, Halil İncik olmuştur. Türkiye’de bu yaklaşımı gündeme taşıyan ilk isim Selahattin Hilav’dır. Sina Akşin bu modelin Osmanlı toplum yapısını açıklamakta yetersiz kaldığını düşünerek “köylü üretim tarzı” görüşünü ileri sürmüştür. (Küçükömer, 2013; Tosun, 1998: 138)

²⁰Aktay (2015: 308; 2005:22)’a göre Türkiye’de 1990’lı yıllarda sivil toplum tartışmaları bağlamında gündeme getirilen Medine Vesikası projesi örneği tartışmalara ciddi katkılar sağlamıştır. Sarıbay (2014: 234) bu tartışmalar bağlamında Medine Sözleşmesinin geleceğin sivil toplumunun temeli olarak sunulmasını “efsanevi geçmişle ütopyik bir geleceğin sembolize edilme çabası” olduğunu ifade etmektedir. Çaha (2008: 192) da bu tartışmaların bir rüzgârın etkisiyle oluştuğunu ve arayışlarının “Batılı değerleri İslami kurum ve uygulamalarla temellendirerek İslami bir hüviyet kazandırma çabası” olduğunu belirtmektedir. C. Aktaş (2005: 26-27) İslami kesimlerde artan sivil toplum söylemini sahiplenme yönündeki bu eğilimi, alternatif bir medeniyet olma ve kurumlarını inşa etme inancının yitirilmesi ve verili olanı meşrulaştıran düşünce kalıplarının benimsenmesiyle ilgili olarak yorumlamaktadır. Konu hakkındaki bir çalışma için ayrıca bkz. Sambur, 2014.

toplumunun dinî gruplardan oluşan sivil toplum yapısı örnek olarak sunulmaktadır (bkz. Çaha, 2017: 167-171; Aktay, 2015:323-360; Sarıbay, 2014:119-128; Çaha, 2008: 91-126). Diğer yandan B. Akşit (2005: 71) cemaat, tarikat gibi oluşumların kapalı yapısından dolayı ancak hesap verebilir, şeffaf ve demokratik bir yapıya kavuştuklarında sivil toplum alanına dahil olabilecekleri görüşündedir.

1. Osmanlı İmparatorluğu’nda Sivil Toplum Yapıları

Osmanlı İmparatorluğundaki özgün yapılanmanın sivil toplum olarak kabul edilip edilemeyeceğine dair pek çok tartışma bulunmaktadır. Bu bağlamdaki tartışmalar bazen sivil toplumun yokluğu tezlerine bazen de Batı zihniyeti ve oryantalist okumanın reddine dayalı olarak, otantik toplum yapısını açıklamaya yöneliktir.

Mardin (2015a: 18)’e göre Türk demokratik gelişimi sivil toplumun eksikliğinde, Batı kamuoyunun tarihsel temeli olmadan gelişen şekilsel bir biçimine ve İslami yapısal unsur olan İslami popülizme dayanmaktadır. Bu bağlamda Osmanlı toplumunda “Şeriat” ve “Örf-i Sultani” olarak bilinen iki ayrı hukuk kaynağının meşruiyet kaynağı ve amaç bütünleşmesi bazen de kutuplaşarak çekişmesi ve İslam’ı korumak kadar devleti korumaya da dayanan ve -zamanla devleti önceleyen bir niteliğe kavuşan- tutum bir çeşit İslami popülizm oluşturmaktadır.

Osmanlı devlet geleneği toplumun her köşesine nüfuz edici bir yapıya sahiptir bu bağlamda Selçuklu Devleti’nden miras alınan bir “erkân/rükn” olarak ulema sıkı bir şekilde devlete bağlanmış, eğitim kurumları olan medreseler de devletin yararına geliştirilerek sistemleştirilmiştir (Mardin, 2015a: 26-29). Çaha’ya göre (1994) Osmanlı Devleti’nin siyasal kültürü ekonomik değil, statü ile ortaya konulan değerler üzerinden belirlenmiştir. Bu siyasal kültür sivil toplumun zayıf kalmasını bir gelenek olarak benimsemiştir. Batı’da Kilise/ seküler güçler, “feodalite/ burjuvazi/ endüstri proletaryası, yerel odaklar/ milli odaklar” şeklinde görülen kutuplaşmalar, Ş. Mardin’e göre Osmanlı

İmparatorluğu’nda “cemaat/devlet” ekseninde seyretmiştir. Osmanlı cemaat yapısının temel özelliği iktisadi ve hukuki bir sisteme sahip olunmasına rağmen “düzen sağlayıcı otorite”nin bulunmamasıdır (Mardin, 2015a: 23).

Altun (2018) tarihsel tecrübeler arasındaki farklılığın, kaynakların dağıtımında ortaya çıktığını ifade etmektedir. Sunar (2018: 38-40) ise Osmanlı’da sosyo-politik modelinin güçsüzlüğünün devletin merkeziliğinden değil, merkezileşememesinden kaynakladığını düşünmektedir. Ona göre Osmanlı toplum yapısında öncelikle siyasal gücün belirli ellerde toplanmasını engelleyen ve özerk sivil eğitim kurumları olan medreseler aracılığıyla sağlanan toplumsal hareketlilik; ikinci olarak zenginliğin belirli ellerde toplanmasını engelleyen ve özerk sivil vakıf müessesesi aracılığıyla gerçekleştirilen yeniden dağıtım mekanizması ile siyasal denge sağlanmıştır. Böylece devletin dışında kalan yapılar da toplumsal hayatta aktif rol almışlardır.

Sivil toplumu geliştirici niteliklerden biri olan şehir yapısı ve özellikleri hem Osmanlı İmparatorluğu hem de Türkiye Cumhuriyeti’nde Batı’daki emsalleriyle aynı niteliklere sahip görülmemektedir (Mardin, 2015a: 15). Ayrıca özerklik anlayışıyla ilgili farklılıklar da bulunmaktadır. Mardin (2015a:17), öncelikle Osmanlı’dan devralınan bürokratik-patrimonyal devlet idaresi anlayışının²¹ devlete bağlı meşruiyeti anlayışı ve ayrıca iletişim araçlarının ve aydın gruplarının gelişmemesini Batı ülkelerinde etkin olarak toplumsal dayanak olarak hizmet gören bu işlevlerin ülkemizde farklı olarak ilerlediğini izah etmektedir. Ülkelerin “millî çıkar” anlayışları da farklılaşmaktadır. Batı’da bu anlam “kişi ve grup özerkliği”ni ifade etmekte iken, Türkiye’de “kişi ve grup özelliklerine bağlı olmayan kolektif bir anlam” içeriğine sahiptir. Bu anlam içerikleri hürriyet anlayışını şekillendiren ve fikir ayrılıklarını ortaya koyan bir niteliğe sahiptir. İnalçık (1998, 86)

²¹Ayrıca bkz. İnalçık, 1998: 74. Şerif Mardin dışında Osmanlı toplumsal modelini açıklamada patrimonyalizm yaklaşımını benimseyen isimler erken dönemlerde “Halil İnalçık, Kemal Karpat, İdris Küçükömer iken; sonrasında Metin Heper, Ersin Kalaycıoğlu, Çağlar Keyder, Fuat Keyman, İlkay Sunar, İlter Turan, Ömer Çaha ve Ahmet İnsel” bu yaklaşıma katkı sunmuşlardır. (Sunar, 2018: 33)

Osmanlı'da devletin sürekli olarak pazarı kontrol altında tuttuğunu, segmented bir yapılanma gösteren cemiyet yapısının ekonomik ve sosyal problemlerden kaynaklanan ideolojik protesto zemininin dine dayandırıldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda özellikle tarikatlar bu işlevi görmüşlerdir.

Çaha (2017:40-43) on altıncı yüzyıl öncesinde sosyal farklılaşma, özgürlük ve hoşgörü açısından zengin olan Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde sivil toplumun da canlı olduğunu, on altıncı yüzyıl itibariyle devlet maslahatının toplum maslahatının önüne geçmesiyle on dokuzuncu yüzyıla kadar devam eden süreçte sivil toplum niteliği taşıyan *medrese, vakıf, tarikat, ahilik/lonca teşkilatı ve millet sistemi* yapılarının kademe kademe merkezi vesayet altına alınarak otonom özelliklerinden uzaklaştıklarını ve sivil toplumun sönmeye yüz tuttuğunu ifade etmektedir. On dokuzuncu yüzyıldan 1920'li yıllara kadar süren üçüncü dönemi sivil toplumun paradokslarını barındıran dönem olarak izah etmektedir. Bu dönemde hem modern niteliklerle canlanan hem de güçlenen merkezi yapısı ile devlete gittikçe bağlanan sivil toplum oldukça hareketlilik kazanmıştır. *Siyasal partiler, medya, farklı fikir akımları, dernekler, ekonomik gruplar, ticari, hukuki ve idari düzenlemeler* ile temayüz eden bu dönem modern unsurların gözlendiği bir dönem olarak anılmaktadır. Mardin'e göre (2015a: 31), Osmanlı İmparatorluğu'nda "kamuya açık alan" Tanzimat reformlarının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. 1860'larda iletişim tekniklerini kullanmayı bilen küçük bir grubun tekelinde olan gazete yazıları vasıtasıyla halk kitlelerinden kopuk ve geçici bir etkiye sahip "*amme efkârı*" oluşmuştur. Bu ortamın da etkisiyle derinleşen modernleşme çabaları neticesinde Osmanlı siyasal modernleşmesi "*eşitlik eksenindeki hukuksal reform, toplumsal katmanlara dayalı sosyal örgütlenme, kadınları kapsayan yaygın eğitim, egemenliği toplumla paylaşan siyasal katılım ve sosyal ve siyasal farklılaşma*" alanlarında gelişerek "*öze dönük, toplumla birlikte devleti de dönüştürücü, aristokratik yapının yumuşattığı evrimci karakter ve sentezci*" nitelikler taşımıştır (Çaha, 2008: 163-168).

Osmanlıdan itibaren Türkiye’de politik toplumun dar alanda kaldığı yönündeki tespitler vurgulanmalıdır. Batı ülkelerinde politik alanın darlığı sivil toplum alanının genişlemesini sağlarken, Küçükömer (2013: 149) bizde politik alan darlığının sivil alanın da sınırlılığına sebep olduğunu vurgulamaktadır.

Tüm eleştirilere, ‘yokluk’ iddialarına ve Batı tipi sivil topluma uygunsuz olduğu yönündeki okumalara rağmen Osmanlı toplumu çoğunlukla sultan ailesi ve devletin ileri gelenlerinin katkılarıyla şekillenen ve İslam dininin ortaya koyduğu hayır geleneğiyle yoğrulan eşsiz bir vakıf geleneği ortaya koymuştur. Bu derin mirası anlamlandırma yolundaki yolculukta Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan çalışmalara göz gezdirmek dahi yeterli olacaktır. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde bu mirasın geleneksel dengeleri büyük ölçüde sarsılmış; hem Müslüman hem de gayrimüslim vakıflar kurucu unsurları olan dinî temellerinden uzaklaştırılma gayesiyle²² genel müdürlük idaresi altına alınarak devlet idaresine ilhak edilmiştir. 1930’dan itibaren sivil toplum tüm unsurlarıyla birlikte yıpratıcı bir ilgisizliğe ve umut kırıntılarının bile bırakılmadığı derin bir karanlığa terk edilmiştir.

2. Cumhuriyet Türkiye’sinde Sivil Toplum Yapısı

Cumhuriyet döneminde Osmanlıdan miras alınan hareketli sivil toplum ortamı artan otoriter devlet uygulamalarıyla çok partili döneme kadar adeta “boğulmuştur” (Çaha, 2017: 43). Hem Cumhuriyetin ilk yıllarında Takrir-i Sükûn dönemi hem de ilerleyen yıllarda 1971 ve 1980 darbesi sonrasında vakıf, dernek ve sendikalardan oluşan kurumsal yapılardan medya ve yayın organlarına ve partilere kadar tüm sivil oluşumlar ciddi engellemelerle karşılaşmışlardır. Erdoğan (2005: 191) da “Cemiyetler Dönemi” olarak adlandırılan II. Meşrutiyet döneminde zenginleşen cemiyet hayatının ve toplum tarafından oluşturulan kurumsal yapıların 1930’larda ciddi anlamda zayıflatılarak

²²Bkz. Berkes, 2017: 459.

bitirildiğine vurgu yapmaktadır. Osmanlı toplumunda onaylanmayan sermaye birikimi ve özel mülkiyet gibi özellikleri taşıyan burjuva sınıfı Cumhuriyet yönetimine geçilmesiyle birlikte devlet eliyle gerçekleştirilmek istenmiş; darbelerin etkisiyle değişen siyasal ortamın getirdiği uygulamalar farklılaşmakla birlikte, devlet ile toplum arasında yer alan ve toplumu ikna işlevi gören ara katmanların kaldırılmasıyla oluşan boşluk devlet seçkinleri tarafından doldurulmaya çalışılmıştır. Bu tercih sağlıklı bir sivil toplum için müsait olan toplumsal- kültürel zemini ve inisiyatif kullanma yetisini büyük ölçüde tahrip etmiştir. Batı tarihinin doğal bitki örtüsü olan burjuva Türkiye’de devlet fidelğinde özel olarak yetiştirilmeye çalışılmıştır. Osmanlıdan miras kalan kontrol felsefesini uç noktalara taşıyan devlet bizzat kendi eliyle sivil toplum kurmaya çalışmış bir yandan da kontrolü altında tutmayı ihmal etmemiştir (Çaha, 2017: 43; Sarıbay, 2014: 172; Göka, 2005: 93; Erdoğan, 2005: 190; Köker, 2000:18; Tosun, 2001: 235). Ayrıca sivil toplum demokrasiyle doğrudan ilişkilendirilen bir değer olarak da sunulmuştur.

Devlet seçkinleri tarih dışı bir tutumla kurumları metalaştırarak kamuyu sahiplenme refleksi göstermiş ve sivil toplum ile de ilişkilendirdiği yüce ve kutsal demokrasi anlayışını tüm toplum için moral bir değer olarak benimsetmeye çalışmış, bu zihniyet zamanla başkalaşsa da değişmemiştir. (Sarıbay, 2014: 214-6).

1945 sonrasında yavaş yavaş canlanan, 1980 sonrasında ise – liberal değerler, İslami gruplar, Kürt milliyetçiliği ve kadın hareketlerinin (Onbaşı, 2005: 66-67) artan katkısıyla- ülke gündemine yerleşen sivil toplum yapısı 2000’li yıllarla birlikte tamamen farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya 1999 Marmara ve 2011 Van depreminin, 2001 ekonomik krizinin, AB sürecinin ve Irak Savaşı-Ortadoğu sorununun katkıları olmuş, Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşları bu sorunların beraberinde iletişim ağları kurarak etkileşime geçmişlerdir (UNV, 2013; Deniz, 2008: 216; TÜSEV, 2006: 38). Türkiye’de sivil toplum kavramı 1980’lerin ikinci yarısından itibaren hem Doğu Avrupa, Sovyetler Birliği’nde ve Latin ülkelerinde yaşanan gelişmelerin tüm dünyada sivil topluma olan ilgiyi

canlandırmasına paralel olarak hem de 1996 yılında İstanbul’da gerçekleştirilen Habitat II Konferansı’nın etkisiyle “çoğunlukla liberalizmle özdeşleştirilerek siyasal ve toplumsal eksen doğrultusunda olamasa da piyasa merkezli olarak” (Tosun, 2001: 234) gündeme taşınmış ve görünürlüğünü artırmıştır. Türkiye’de sivil toplumun devlet denetiminden uzak biçimde kurumlaşması; “ekonomide serbest pazar temelli ihracata yönelik sanayileşmeye geçiş, siyasal ve kültürel yaşamda ortaya çıkan dinsel ve etnik temelli kimlik talepleri ile küreselleşme sürecinin getirdiği dinamikler” ile şekillenmiştir (TÜSEV, 2011:57).

Mardin (2015a: 17)’ e göre Batı’da aykırı bir düşünce tarzı oluşturan (Rousseau, Duguit, Maurres gibi) “kolektivist” fikir savunucuları Türkiye’de pozitif yankı bulmuşlardır. Sarıbay (2014: 173)’da Türkiye’nin seçkin yapısının –daha sonra Gramsci’nin kavramsallaştırmasına ağırlık verilse de- 1980 sonrasında Marx’ın görüşlerine dayanarak burjuva toplumunun ürünü olarak oluşan sivil toplum yapısı görüşünü benimsediklerini ve uygulamaya çalıştıklarını belirtmektedir.²³ Seçkin tabakanın sivil toplum uygulamaları Marx’ın görüşlerine dayanarak gerçekleştirilmeye çalışılsa da toplumsal düzeyde yapılanma Marx’ın öngördüğü toplumsal bağların kırıldığı kapitalist bir gelişim şeklinde gerçekleşmediği, tam tersine hemşerilik yapılanmaları ile güçlenerek ortaya çıktığı çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur.

Türkiye’de NGO kavramının tercümesi olan “Hükümet Dışı Kuruluş” ifadesi yerine “Sivil Toplum Kuruluşu” tercih edilmiştir. Bu tercihin daha tarafsız, masum ve biraz da entelektüel bir referans olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra hükümet dışı kuruluş ifadesinin taşıdığı olumsuz ifade takısı da rahatsız edici bulunmuş, sosyolojik, siyasal ve tarihsel etkenlerin de katkısıyla hükümetle iş birliği çağrışımını içinde barındıran “Sivil

²³ Özcan (2005: 18) “1980’li yıllarda 12 Eylül askeri darbesine karşı toplumsalın örgütlenmesi için bir imkân olarak sunulan sivil toplum kavramının, 1990’lı yıllarda bu Gramsci manasından uzaklaşarak küreselin tahakkümü için yeni işlevine uygun bir içerik kazandığını” düşünmektedir.

Toplum Kuruluşu-STK” ifadesi tercih edilmiştir. Kuruluş ibaresiyle benzer şekilde kullanılan “örgüt” eki ise barındırdığı olumsuz anlam içeriği ile illegal yapıları çağrıştırdığı için –kullanımı tercih edenler bulunmakla birlikte- bu şekliyle nitelendirilmek istenmemektedir (Başlar, 2005: 12-16).

Türkiye’de sivil toplumun dernek, vakıf, sendika ve kooperatif gibi resmi kuruluşlarla sınırlandırılmasının bir kurum çatısında yer almayan ve resmi olmayan oluşumları da içeren sosyal dinamizmine uygun düşmediğini vurgulayan Ö. Çaha, ülkemize özgü bu tasnifi 1997’de başlayan süreçte sivil toplumu resmi olanlarla kayıt altına alma ve ‘kuruluş’la sınırlı tutma yönündeki tercihle açıklamaktadır (Çaha, 2017: 70). Tunçay (2005: 177) da Habitat II toplantısı öncesinde isimlendirme teklifinde sivil toplum yerine uygar toplum ifadesinin önerildiğini, ancak nihayetinde benimsenen tercihin önerilere uymadığını; İnel (2005: 39) de bu tercihte dönemin toplumsal ve siyasal atmosferinin etkisine dikkat çekerek 1960’lı yıllarda yapılmış olsaydı tanımlamanın çok daha farklı olabileceğini belirtmektedir.

Aktay (2015: 399), sivil toplumun hep devlete karşı bir yapı olarak algılanmasının Türkiye’de meşruiyet problemleriyle karşı karşıya kalmasına neden olduğunu, bu sebeple sivil yapılanmanın ilk dönemlerinde devlete muhalefet etmek isteyenlerin bir sahası olarak kaldığını ifade etmektedir. Çaha’ya göre (2016:14; 2017: 47) Türkiye’nin “kültürel açıdan hazırlıksız” olarak yakalandığını, bununla birlikte 1980’lerden itibaren yavaş yavaş yeşeren, 1990’larda çeşitli alanlardaki gelişmelerle birlikte daha da genişleyen sivil alan, 1997 yılı sonrasında bizzat sivil toplum kuruluşları eliyle militaristleştirildiği ve yüklendiği anlam içeriğinin kaydırıldığı bir mecraaya sürüklenmiştir. A. İnel de (2005: 44, 54) bu dönemin “brifingli sivil toplum” olarak isimlendirildiğini ve sivil topluma dair yeni bir algının oluştuğunu belirtmektedir. Sivil toplum sıfatının bir üstünlük aracı haline

gelmesinin demokrasiye aykırı olduğunu vurgulayan İnsel, sivil toplumun iyi ve kötü özellikleriyle toplumu yansıttığını belirtmektedir.²⁴

2000’li yıllarda başlayan AB uyum süreci Sivil Toplum Kuruluşlarını olumlu yönde etkileyerek yeni bir dönemi başlatmıştır. Bu doğrultuda 2004 yılında uygulamaya konulan Yeni Dernekler Kanunu ile Türkiye’de dernekleşme hızı iki katına ulaşmıştır (Çaha, 2017: 93). AB sürecinin gösterdiği bir diğer sonuçta muhatap olarak STK’ların seçilmesi ve fonlarla güçlendirilmeye çalışılmasıdır.²⁵

3. Türkiye’de Sivil Toplum Kritiği

Vatandaşların sivil toplum alanına katılımını etkileyen faktörleri sosyo-ekonomik çevre (Eğitim, İletişim, Eşitlik, Cinsiyet eşitliği), sosyo-kültürel çevre (Katılma eğilimi, Hoşgörü, Güven, Dayanışma) ve yönetim ortamı (Sivil toplum altyapısı, Politika diyalogu, Yolsuzluk, Siyasi haklar ve özgürlükler, Kurumsal ve örgütsel haklar, Hukukun üstünlüğü, Kişisel haklar, STK yasal çerçevesi, Medya Özgürlüğü) kapsamında değerlendiren Enabling Environment Index (EEI)’ine göre²⁶ Türkiye 109 ülke arasında 79. Sırada yer almaktadır (Civicus, 2013).

Bu projenin Türkiye uygulamasını gerçekleştiren TÜSEV, STEP projesiyle sivil toplumun 5 temel, 30 alt boyutunu değerlendirmektedir. Temel Boyutlar: (i) sivil topluma vatandaş katılımı, (ii) sivil toplumun organizasyon düzeyi, (iii) sivil toplumda benimsenen değerlerin uygulanışı, (iv) sivil toplum aktörlerinin gerçekleştirdiği

²⁴ Tüm ideal yansıtma çabalarına rağmen STK’ların hem kendi iç yönetimlerinde hem de kamu kurumları ve toplum ile ilişkilerinde problemler bulunmaktadır. STK’ların kaliteli bir yönetim için sahip olması gereken nitelikler “*yasal olarak şeffaflık ve hesap verilebilirlik, paydaşların karar alma süreçlerine katılımı, sosyal etki ve sosyal değer*” olarak belirtilmektedir. (TÜSEV, 2015: 93) Yönetişim bağlamında STK-Kamu ilişkilerinin çoğunlukla bilgilendirme ve danışma aşamalarıyla sınırlı kaldığı, diyalog ve iş birliği örneklerinin oldukça nadir görüldüğü de ifade edilmektedir. (TÜSEV, 2013: 29).

²⁵ Aktaş (2005: 31) bu muhatap kabulünde STK’ların depolitizasyon ve asimilasyon işlevlerinin etkisi olduğunu düşünmektedir.

²⁶ Civicus (2013) verilerine göre Yeni Zelanda, Kanada, Avustralya, Danimarka ve Norveç en iyi sivil ortama sahip ülkelerdir.

faaliyetlerin etki algısı ile (5) sivil toplumun varlığını ve işlevlerini sürdürdüğü ortam olarak belirlenmiştir. Türkiye'nin sosyal sorunları işsizlik, eğitim ve insan hakları bağlamında incelenmektedir. 2011 verilerine göre, Türkiye'de sivil toplum olumlu yönde seyretmekte, ancak eski ivmesini koruyamadığı görülmektedir. Bilhassa *vatandaş katılımı* ve *kurumsallaşma* düzeylerindeki temel sorunların kronikleşmiş varlığına dikkat çekilmektedir. Yapılan tespitlere göre Türkiye'de sivil toplumun güçlü yönleri “*Destekleyici ve Teknolojik Altyapılara Erişim, Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Politik Ortam, Göreceli Yüksek Sosyal Etki Algısı ve Özel Sektör ile İlişkiler*” iken; zayıf yönleri “*Vatandaş Katılımının Düşüklüğü, Kurumsal Kapasitelerin Yetersizliği, Sosyo-Kültürel Ortam, Göreceli Kısıtlı Siyasa Etki Algısı ve Kamu ile İlişkiler*”dir. (TÜSEV, 2011). İlk tespit çalışmasında da “*sivil toplumun yapı boyutunun gelişmeye en ihtiyacı olan boyut olduğu*” ifade edilmekte, “*hukukun üstünlüğünün sağlanamaması, yolsuzluk, aşırı merkezîyetçi devlet anlayışı ve gerek devletin gerekse özel sektörün sivil toplumla ilişkilerinin az gelişmiş olmasının sivil ortamın gelişimini kısıtladığı*” vurgulanmakta, sivil toplumun “*hoşgörü, demokrasi ve iyi yönetim gibi değerleri içselleştirmede ve yoksulluğu azaltmaya yönelik faaliyetlerde zayıf kaldığı; cinsiyet eşitliği, şiddet kullanmama ve çevresel sürdürülebilirlik gibi alanlarda başarılı olduklarına*” dikkat çekilmekte, sivil toplumun “*devleti ve özel sektörü hesap verebilir ve toplumsal meselelere duyarlı kılma* konusunda eksik kaldığı” belirtilmektedir (TÜSEV, 2006).

Keyman (2006:67) da Türkiye'de sivil toplumun “*sosyo-ekonomik ve siyasal ortamın, kısıtlayıcı yasal düzenlemeler, örgüt içi demokrasi eksikliği, diğer kuruluşlarla olan iletişim ve diyalog yetersizlikleri ile mali, örgütsel ve bilgi kaynaklı kapasite problemleri*” açısından zayıf kaldığına işaret etmektedir. TÜSEV (2011) çalışması “*STK'ların kurumsallaşma düzeylerinin düşük kaldığını, işlevlerini sorunlu yönetim yapıları, yetersiz kaynaklar ve ilişkilerle sürdürdüklerini, organizasyon yapısının insan kaynakları, mali kaynaklar ve uluslararası ilişkiler açısından zayıf kaldığını*” ifade etmektedir.

Keyman (2006) Türkiye’de sivil toplumun sorunlarını “*katılım, mali kaynaklar ve örgüt- arası ilişkiler*” boyutlarında; YADA (2005) araştırması ise “1. *altyapı*, 2. *gönüllü ağlar / kadrolar / üyeler*, 3. *devletle olan ilişkiler*, 4. *STK’ların örgüt içi ilişkileri*, 5. *STK’ların birbirleriyle olan ilişkileri*, 6. *hedef gruplarla ve toplumla ilişkiler*, 7. *medyayla olan ilişkiler*, 8. STK’ların -yanlış- “*sivil toplum*” kavramsallaştırmalarından” oluşan 8 ana kategoride ele almaktadır.

Göle (2017: 57) millet ile bireycilik arasında bocalayan Türklerin “sorumlu birey, yurttaşlık kavramı ve kuramsal bilinci keşfetmekte” zorlandığını ifade etmektedir. Türkiye’de sivil toplumun gelişememe nedenlerini siyasal, toplumsal, kurumsal düzen/yapı olmak üzere üç temel boyutta değerlendiren Tosun’a göre (2001: 234) Osmanlıdan miras alınan ve Cumhuriyet yöntemine uyarlanmış farklı bir biçimiyle sürdürülen *patrimonyal/ himayeci devlet anlayışı*, topluma yayılmış *sosyokültürel bilincin noksanlığı* ve sivil toplum kurumlarının *kurumsal yapılanmalarındaki yetersizlikler* bu bağlamda en etkin problem kümeleri olarak ortaya çıkmaktadır. Yavuz (2005: 129) “*demokrasi gibi yanlış temellük edilen ve devlet eliyle kurulan sivil toplum anlayışıyla devlet ideolojisini sürdüren kurumların STK olarak desteklendiğini*” vurgulamaktadır. Çaha’ ya göre (2016:14) Türkiye demokratik kurumlarla ideolojik devlet anlayışını bir arada tutan ender devletlerdendir. Göle (2017:92) Türkiye’deki laiklik anlayışının sivil toplumun gelişimine balta vurduğunu ifade etmektedir.

Örgütlenme ve iradi beraberlik dışındaki tüm şartların Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşları için problemler içerdiğine dikkat çeken, sivil toplum kuruluşlarının “- ekonomik bağımlılık, devleti yücelten siyasi kültür, devletten korku duyma ve buna bağlı olarak uyumluluk gösterme açılarından- devlete bağımlı olduklarını, iç yapılarında demokratik olmadıklarını ve ülkedeki baskın cemaatçi kültürün sivil toplumun cemaatçi bir yapıyla kurgulanmasına yol açtığını” belirten Çaha (2017: 71, 80-81, 83)’nın yanı sıra Tosun (2001: 234) da, sivil toplumun özerkleşmesi ve de demokratikleşmesinin

gerçekleştirilebilmesi yolundaki en önemli engelin, toplumun devlete bağımlılığını sürdürmenin bir aracı olan ve siyasal ya da bireysel çıkar karşılığı işleyen “*rant mekanizması*” olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte Sivil Toplum Kuruluşlarının “mali kaynak, eğitim, katılım, motivasyon ve iletişim eksiklikleri ve toplumsal alışkanlıklar” ile beliren ve kendi yapısından kaynaklanan engelleri de bulunmaktadır. Erdoğan (2005: 193) ise sivil toplumun politik alan ve değerlerle ilişkilendirilerek algılanmasının sivil toplumu devlete daha da bağımlı kıldığını; Tosun, (2001: 234) devlete olan bu bağımlılığının “*sivil toplumun önemli bir iç dinamiği olan toplumsal dayanışma örüntülerini silikleştirdiğini*” vurgulamaktadır.

Çaha (2016:17) Türkiye’de sivil toplumun en temel engelinin başat sivil toplum unsurlarının sivil düşüncüyü geliştirecek liberal kültürel ve felsefi birikimden yoksun kalışı olduğunu ileri sürmektedir. Bu kültürle donanmayan bir sivil toplumun politik toplumun sivil uzantısı olarak işleyeceği ve resmi ideolojiye hizmet etmekle sınırlı kalacağını da eklemektedir. Köker (2005: 162) Türkiye’de devletle özdeş olarak algılanan kamu alanının sivil topluma ait olduğunu, bu algının sivil toplumun fonksiyonlarının kavranamamasına sebep olduğuna ve devlet odaklı bir kültürün sonucu olarak -basmakalıp bir yaklaşımla- devlet iktidarının rakibi olarak konumlandırılan her türlü oluşumun sivil toplum olarak kabul edildiğine işaret etmektedir. Göle (2017: 44)’ye göre ise Türkiye’de sivil toplumun gelişimini de etkileyen liberal anlayış özgürlük ve bireycilik ile ilgili olmaktan ziyade “*ekonomik alanın devlet ve siyasetten ayrışması*” şeklinde algılanmaktadır. Göka (2005: 90)’ya göre felsefi içerikleriyle ilgilenmeksizin darbelerden yorgun düşmüş bir halka anti-orducu bir görünümle tarihî geçmişimiz ve özgün coğrafyamızın özellikleri hesaba katılmadan sunulan –dayatılan- sivil toplum modeli ile bir yandan da devlet yıpratılmaya çalışılmakta, sivil toplum özgürlük ve iyiliğin adeta –tek- kaynağı olarak anlamlandırılmaktadır. Bu anlamın örtük içeriği ise

siyasal olarak Doğu toplumların kötülüklerin, Batı'nın ise iyiliklerin kaynağı oldukları yönündeki kabul olmaktadır.

Özcan (2005: 14,19) sivil toplum unsurlarının sivil karakter taşıması için kendini devlette ayırtmış bir siyasal kültüre dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun için de devlet, ordu, toplum ve oligarşi gibi kavramların yeniden tanımlanması, bu tanımlar üzerinden demokrasi çerçevesinin oluşturulması ve sivil toplumun devlete karşı değil oligarşinin devleti kuşatmasına karşı mücadelenin anahtarı olarak kurgulanması gerektiğini ifade etmektedir. Göka (2005: 96) tartışılması gereken kavram havzasına devlet ve toplum kavramları yanı sıra tarih, sınıf, aydın gibi kavramları da eklemekte sanki “ilk kez bugün burada düşünülüyormuşçasına” yapı-bozuma uğratarak tartışılmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Sarıbay, Türkiye Cumhuriyet yönetiminde demokrasinin sadece bir katılım sorunu olarak ele alınmasıyla bağlantılı olarak sivil toplumun popülist şekilde kavramsallaştırıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla sivil toplumun geniş katılımlı bir demokrasiyle özdeşleşen, kendi medeniyetine sahip toplumsal bir yapı olduğu göz ardı edilmektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki sivil toplum yapısı popüler kültür ile siyasal popülizmin kesişiminde ortaya çıkan ve toplumun demokrasiye tapınmasını temsil eden yeni bir sembol alanı olarak tanımlanmaktadır (Sarıbay, 2014: 174-180). Çaha (2008: 173-180) Cumhuriyet dönemi siyasal modernleşmesinin “reddiyeci, tepeden inmecici, toplumu değiştirme çabasında olan ve şekli öze önceleyen” niteliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir. Keyman (2005b) ise bu özelliklerin; “devlet egemen toplumsal değişim, oldukça hızlı bir şekilde uygulanmaya çalışılan ulusal kalkınmacılık projesi, hizmet ve iş alanı odaklı organik toplum vizyonu ile devlete ve topluma karşı yükümlülüklerin, bireysel özgürlüğün önünde konumlandığı cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı” olduğunun altını çizmektedir. Mardin (2015a: 37-38)'in tespitlerine göre merkez ve çevre arasındaki kopukluk ve çatışma Türk siyasasının temel sorunlarından biridir. Bizde kopukluk ve

uzaklık ile temayüz eden bu süreç Batı’da merkezileşme feodal temelleri dolayısıyla uzlaşma ile gerçekleştirilmiştir. Mardin’in bu tespiti aynı zamanda Türkiye’deki sivil toplum anlayışı ve kurumsallaşmasının yorumlanması açısından da büyük bir önem taşımaktadır.²⁷

Göle (2017: 41-42) devletten ayrılmış bir alanla birlikte sosyal aktörler arasındaki yatay ilişkilerin oluşumuna ve önemine dikkat çekmektedir. Çelişkiler ve uzlaşmalar bütünlüğü içerisinde karşılıklı ilişkilerin oluşmadığı bir sosyal ortamda sivil toplumun parçası olmaktan ziyade “karşı seçkin kimliği” nin tercih edileceğini vurgulamaktadır. Göymen (2005: 138,141) de devlet algısı yanı sıra bireyler ve kurumlar arası güven probleminin varlığını vurgulamaktadır. Ona göre Türkiye’de hem devletle Sivil Toplum Kuruluşları hem de –ortak bir amaç, hedef ya da ideoloji için bir araya gelme noktasında- bireyler arasında yoğun bir kuşku ya da tehdit duygusunun varlığı hissedilmektedir. Sunar (2018) siyasi gerilim ve kutuplaşmalara paralel olarak, ideolojik, siyasi ve kültürel ayrışmalarla malul olan sivil toplum ortamını “yandaşlaşma sendromu üreticisi” olarak nitelendirmektedir.

Aktay (2015:321-322)’a göre, Türkiye’de güçlü bir sivil toplum potansiyeline rağmen sivil toplum bilinci oldukça düşüktür. Bu bilinç düşüklüğüyle ilgili üç temel soruna dikkat çekilmektedir. Bunlar, sivil toplum kuruluşlarının kendilerini güçlendirici ortak kültür zeminine sahip olamamaları, iç örgütlenmelerinin devletle aynı yöntemle kurgulanması, devlet, sermaye ve güç odaklarının özel isteklerine yönelik açık hedefi haline gelmeleri olarak nitelendirilmektedir. Göle (2017: 41) de demokratikleşmenin sadece siyasal alanla gerçekleşmeyeceğini toplumsal aktörler arasındaki ilişkilerle belirleneceğini ifade etmektedir. Bu durum ülkemizde demokratik alanın görece genişliğine rağmen sivil

²⁷ Bununla birlikte Mardin’in bu tezinin yaşanan son gelişmelerle birlikte farklılaştığına dair görüşler ileri sürülmekte, buna göre Türkiye’de merkezi temsil eden elit yapının çevreden gelen yeni elitlerin etkisiyle keskin bir değişime uğradığı düşünülmektedir (Kurtbaş, 2017).

toplumun zayıflığının olası sebeplerine de işaret etmektedir. Çaha (2017: 97) sivil toplumla ilgili temel sorunların öncelikle popülizm, klientalizm²⁸ ve fırsatçılık değerlerini paylaşan kuruluşlar tarafından oluşturulduğunu, bir diğer temel sorunun ise kuruluşlara duyulan güvensizlik ve pasif eylem biçimleri olduğunu belirtmektedir.

Erkilet (2008: 76-77) sivil toplum kuruluşlarının Batı’da depolitizasyon işlevi ile grev ya da örgütlü parti mücadele yöntemlerinden uzaklaşarak, ilgi ve etki alanlarını daraltarak kapitalist düzeni rahatlattıkları ve katılımdan ziyade teslimiyeti süreklileştirdiklerini, Doğu’da kazandığı ilave işlevin ise asimilasyon, kültürel özümseme olduğunu belirtmektedir. Ayrıca adaletsizliklere karşı direnme yerine sistemden beslenme eğilimine yöneldiklerine de işaret etmektedir. Bayramoğlu (2005: 44) sivilliğin bir değer olarak yükselmesinin organize edilmiş iradî bir durum olarak görülemeyeceğine değinmektedir.

Tunçay (2005: 183) da sivil toplumun desteği olarak planlanan fonları kullanarak geçim yolunu seçen böylece sivil toplum yolsuzluğu yapan ve var oluş işlevlerini yerine getirme amacı bulunmayan kuruluşların varlığına dikkat çekmekte; Tosun (2008: 137-138) özellikle AB fonlarının yoğun ve cazip desteği neticesinde oluşan projeci STK’ların sivil toplumun özerkliğini kaybetmesine neden olabileceğine; TÜSEV (2011:141) çalışması projecilik anlayışının yerleşmesiyle fon ve hibe alımı için artan rekabet ortamının kurumların başarı algılarını etkilediğine işaret etmektedir. Bu proje artışının getirdiği bir diğer sonuç ise proje yoğunluğuna oranla STK kadrolarında yönetici ve uzman artışını gerektirmesidir. STK’lar konusundaki bir diğer tespit ise gönüllü havuzunun genişletilmesi ve STK etiği geliştirilmesi noktasındaki başarısızlıklardır (Silier, 2005: 247). STK’lara fon katkısının maddi getirileri bulunmakla birlikte kurumda

²⁸ Kitapta kliantalizm olarak geçen ifade yaygın kullanıma uyması için tarafımızdan değiştirilmiştir.

yetişmiş yöneticilerin getireceği değişim ve üretim önemslenmektedir (TÜSEV, 2011: 102).

Öte yandan “aktif yurttaşlık anlayışının gelişmediği ortamlarda STK iddiası taşıyan kuruluşların sayısının artması ve temsili demokrasinin gelişiminde yerleşik bulunan kayırmacı siyasal pratiklerin yeni aracı hâline gelmeleri” sivil toplum açısından olumsuz gelişmeler olarak değerlendirilmektedir (Tekeli, 2005: 31). *Türkiye’de Sivil Toplum: Bir Dönüm Noktası Raporu*, Türkiye’deki derneklerin ve vakıfların büyük çoğunluğunun mevcut politikaları etkilemeye dair bir gündemi olmadığını, sosyal hizmetler ve dayanışma faaliyetlerine odaklandığını ortaya koymaktadır (TÜSEV, 2011:63). Türkiye örneğinde sivil toplum kuruluşlarındaki sayısal artışın aynı alanda, aynı gruplara yönelik çalışan kuruluşlar –örneğin köy dernekleri- sayısında olduğunu vurgulayan Tosun (2008: 131-132) bu durumu güç ve inisiyatiflerin parçalanmasını betimleyen “*balkanlaşma eğilimi*” olarak nitelendirmektedir.

Medya-Sivil Toplum ilişkileri bağlamında medyanın proaktif sunuşuyla önce sivil toplum kuruluşlarının oluşturulduğu, ardından olmayan sivil toplum kuruluşlarının etkinliğinin artırıldığına dikkat çeken Göka (2005: 92) bu çabaların amacının ulus devletin temsilci simgelerinin devre dışı bırakılmak istenmesi olduğunu düşünmektedir. Medyanın kurduğu sivil toplum söylemine dair çalışmasıyla sivil toplum kuruluşları açısından bir dönüm noktası olan Gölcük depremi sonrası ve sonrasındaki söylemi irdeleyen B. Akşit ve ekibi de bu süreçte çeşitli meslek alanlarından oluşan gönüllü ağıyla uzmanların bulunduğu bir kuruluş olan AKUT’un ön plana çıkarılarak haberlere taşınmayan ya da muhalif olan STK’ların ve STK olmayan –örn. Zonguldak maden işçileri- gönüllülerin dışlandığı elit bir STK imajı inşa edildiğini tespit etmiştir (Akşit, 2005: 74).

Göle (2017:38,41) de devletin değil bireylerin sivil toplumun çoğulculuğuna, farklılığına olan tahammülsüzlüğüne ve toplumsal aktörler arasındaki totaliter eğilimlere

dikkat çekmektedir.²⁹ Türkiye'nin sivil toplum yapılanmasında bir yanda küreselci-özgürlükçüler ile savunmacı-milliyetçilerin karşı karşıya bulunduğu bir hat diğer tarafta dindar-muhafazakâr kesim ile seküler- Kemalist kesimin karşılıklı olarak konumlandığı bir hat bulunduğunu belirten Çaha (2017: 94) bu durumun sivil toplum açısından ayrışmalar ya da ortaklıklar şeklinde sonuçlandığını belirtmektedir. Köker (2005: 167), Türkiye'de sivil toplumun –gelenekçi ve modernist olarak konumlanan- alternatif milliyetçilik projelerinin rekabet sahası haline geldiğine işaret etmektedir.

Mahçupyan (2005: 110) sivil toplum kuruluşlarını dönüştürecek etkinin sivil toplum kuruluşu ve üye sayıları ile güç düzeylerinden ziyade kendi içlerinde nasıl bir zihniyet üzerinden kurumsallaştıkları ve anlam dünyası kurdukları noktasına odaklanması gerektiğine değinmektedir. Bu süreçte oluşan arayış dinamiğinin bir kısmının değişim dinamiği olarak yansıtacağını da eklemektedir. N. Göle (2017: 42, 63-64) toplumsal aktörler arasında yaşanan ve bazen şiddete varan bu çatışmalar sonucunda toplumsal alanın kendi elleriyle sınırlandırıldığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda çelişkilerin mevcudiyeti kaçınılmaz olsa da uzlaşma çabalarının önemine işaret edilmektedir. Ryfman (2006:67-8) bu bağlamda çatışmaları önleme metodolojisi konusunda uzmanlaşmış -devlet ya da büyük ölçekli özel vakıf fonlarıyla desteklenen- örgütlerin ortaya çıktığına değinmektedir. Türkiye için bu çabaların henüz kurumsallaşmış olduğu söylenememektedir. Sivil toplumun özellikle demokrasiye yeni geçilen ülkelerde aşırı siyasallaşmasının önüne geçilmesi, ideolojik kutuplaşmasının aşılması ve var olan totaliter eğilimlerin dengelenmesinin kimlik politikalarından etkileşim politikalarına

²⁹ Çoğulculuk kavramının siyasal ve kültürel olarak iki ayrı tanımlamaya sahip olduğunu belirten İ. Tekeli (2005: 25), kültürel çoğulculuğu etkileşime açık, kendi içinde değişime imkân tanıyan ve kendini yeniden üretmeye hazır olan cemaat anlayışı olarak katılımcı demokrasi anlayışıyla ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda sivil toplum çoğulculuğu kültürel çoğulculuğun hayata geçtiği ortam olarak düşünülebilir.

geçişle sağlanabileceği, sivil hareketlerin de kendilerini sınırlandırması ve tekellik iddialarından arınması gereği (Göle, 2017:81) vurgulanmaktadır.

Göle (2017:80), sivil toplumun özerkleşmesi için bütün hak ve yükümlülükleri yasal çerçeveye oturtacak bir devlet müdahalesinin gerekliliğini gündeme getirmektedir. Aksi takdirde yasal düzenlemelere dayanmayan sivil toplum “*kırılgan bir yapı*”ya bürünerek, “*kişi ya da grup niyetlerinin elinde piyasa ya da ideolojilerin anarşisine yönelmek*” durumunda kalacaktır. Gerekli devlet müdahalesinin eksikliğinin bir diğer sonucu ise uluslararası müdahalelere maruz kalmak olmaktadır. Devletin kendini koruma refleksiyle, demokratik düzenin kurumsallaşmasını sağlayacak kamusal alana ilişkin özgürlükleri yerleştirememesi sorunu artık iç hukuk sorunu olmakla kalmamakta, Avrupa Birliği ile ilişkiler sürecinde belirleyici bir konuma taşınarak (Tosun, 2001: 235) uluslararası bir müdahaleye zemin hazırlamaktadır. Nitekim Sivil Toplum Kuruluşlarının kurumsallaşmalarını etkileyen ve Kopenhag Kriterleri çerçevesinde yapılandırılan hukuki düzenlemeler bunun göstergesi olmuştur. Bu bağlamda AB üyelik ve müzakere süreci hem mevzuat değişimini sağlayan bir zemin hem de sivil toplum kuruluşlarına proje finansman desteği sunması açısından olumlu katkılar sunmuştur (Çaha, 2017: 91). Bununla birlikte bu sürecin yeterli içsel dönüşüm olmaksızın dışsal zorlamayla gerçekleştirildiği hatırlanmalıdır. Tunçay’a göre (2005: 185) bu zorlama –olumlu olarak- kendi dinamikleriyle daha uzun sürecek bir yapılanma sürecinin hızla gerçekleşmesi sonucunu da beraberinde getirmiştir. Erdoğan (2005: 190-1) ise bu konuda kültürel tutumlar, değerler ve pratikler ile kurumların istikrarının önemini vurgulamakta ve dışarıdan müdahalelerin daha zararlı sonuçlar oluşturabileceğine değinmektedir. Göka (2005:98) ev ödevi olarak nitelendirdiği bu adımların dönüşüm olamayacağına işaret etmektedir. Ancak hukuksal girişimlerin hayırlı sonuçlarla katkılar sunacağını da göz ardı etmemektedir.

Akşit (2005: 68) siyasal anlamda 1950’li yıllarda çevreyi merkeze taşımaya çalışırken himayeci, iltimasçı ilişkiler kuran bir yapı oluşturulduğunu, 1990’lı yıllardaki değişimle bu çerçeveden uzaklaşmaya başladığını tespit ederek, dayanışmacı cemaat yapılanmalarının himayeciliğe dönüşmeden sivil topluma dönüşebildiği takdirde Türkiye’ye özgü yeni bir model ortaya konulabileceğini belirterek sivil toplum bağlamında ayrı bir kavramsallaştırma gündeme getirmektedir: “Tivil toplum”. Ortadoğu toplumları için bu kavramsallaştırmaya “mivil toplum” ifadesi eklenmiştir (Cengiz vd., 2005: 238). Göka da (2005: 99) bu bağlamda yerli bir demokratikleşme projesiyle gerçekleştirilecek teorik ve pratik atılımlar ile ulusal gücümüzün çoğaltılarak toplumsal yaşantımız ve dayanışmamızın zengin içeriğinin tüm insanlığa sunulabilecek bir araç olabileceğine değinmektedir. Mahcupyan (2005: 114) bu potansiyelin gerçekleştirilmesinin insanların basiretli davranışlarına bağlı olduğuna işaret etmektedir.

4. Kurumsal Yapılanma

Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşlarının yapısını tasnif eden Ö. Çaha³⁰ (2017: 71-78) bu bağlamda on kategori olduğunu belirtmektedir. Bu kategorik yapılar; “*mesleki kuruluşlar* (Odalar, Birlikler, Medya Kuruluşları), *işveren kuruluşları*, *işçi ve memur sendikaları*, *muhafazakâr sivil toplum kuruluşları*, *hak ve özgürlükler temalı kuruluşlar*, *düşünce platformları*, *etnik ve kültürel haklar temalı kuruluşlar*, *Atatürkçü çizgideki kuruluşlar*, *arama-kurtarma ve yardımlaşma temalı kuruluşlar* ve *Türkiye’de aktif olan uluslararası NGO’lar*” olarak belirlenmiştir. TÜSEV (2011:65; 2006:41) ise Türkiye’deki “Sivil Toplum Aktörlerini” 19 grupta ele almıştır. Bunlar: “1. *İnanç Temelli Kuruluşlar*, 2. *İşçi ve İşveren Sendikaları*, 3. *Savunuculuk Yapan STK’lar*, 4. *Hizmet Veren STK’lar*, 5. *Eğitim, geliştirme ve araştırma STK’ları*, 6. *Kar amacı gütmeyen medya*, 7. *Kadın örgütleri*, 8. *Öğrenci ve gençlik dernek/birlikleri*, 9. *Dezavantajlı*

³⁰ Ö. Çaha, Sivil Toplum Kuruluşu ifadesi yerine Sivil Toplum Örgütü tanımını kullanmaktadır. Çalışmanın bu konudaki tercihi doğrultusunda bu ifadeler tarafımızdan değiştirilmiştir.

grupların oluşturduğu dernek/birlikler, 10. Meslek ve iş örgütleri, 11. Topluluk düzeyinde gruplar/birlikler, 12. Ekonomik çıkara dayalı STK'lar, 13. Etnik / geleneksel / yerel birlikler / kuruluşlar, 14. Çevre örgütleri, 15. Kültür ve sanat örgütleri, 16. Spor kulüpleri & sosyal konular ve eğlence ile ilgilenen STK'lar, 17. Hibe dağıtan vakıflar & fon geliştirme organları, 18. STK ağları / federasyonları / destek merkezleri, 19. Toplumsal hareketler”dir. Bu tasniflere alternatif olarak Türkiye’deki STK’ların; “Kemalist, Sol-Seküler, Liberal, Dayanışmacı, Milliyetçi, Muhafazakâr ve İslami” şeklinde de tasnif edilebileceği ifade edilmektedir (Sunar, 2018). YADA (2010:199-206) tarafından yürütülen çalışmada oluşturulan Sivil Topografya Tasnifi’ ne göre oluşturulan 12 kategori: “1. Özörgüt (Dezavantajlı), 2. Savunucu, 3. Siyasi Yönelim, 4. Uzman, 5. Hayırsever, 6. Yapma, Yaşatma, Güzelleştirme, 7. Hemşeri, 8. Kulüp, 9. Sosyalizasyon, 10. Yan Kuruluş, 11. Pazar Eksenli, 12. Meslek/Sektör Eksenli” olmuştur. Bu kategorilerin en yaygını Hemşeri kuruluşları (%17,4) iken devamını Sosyalizasyon (%12,9) ve Yaptırma-Yaşatma- Güzelleştirme kuruluşları (%11) izlemektedir. Savunucu kuruluşlar (%3,5) en düşük oranda yer almaktadır.

5. Güncel İstatistikler

Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşları hakkında istatistiki bilgileri sunan *İçişleri Bakanlığı Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü*³¹ (2019) resmi verilerine göre 519 Sendika, 183.796 feshedilmiş, 116.740 faal dernek, 384 Kamu yararına çalışan dernek; *Vakıflar Genel Müdürlüğü* verilerine göre 167 Cemaat Vakfı, 260 Mülhak Vakıf, 5098 Yeni Vakıf (VGM, 2019) bulunmaktadır. Derneklerin çoğunluğunu *mesleki ve dayanışma dernekleri* (%31) oluşturmakta, devamını ise *Spor dernekleri* (%25), *Din hizmetlerini gerçekleştirmeye yönelik dernekler* (%18), *Eğitim Araştırma dernekleri* (%)

³¹ AB Müktesebatına uyum çerçevesinde, 9 Ekim 2003 tarihinde İçişleri Bakanlığı bünyesinde faaliyete geçen Dernekler Dairesi Başkanlığı, 13.09.2018 tarih ve 30534 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 17 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü’ne dönüştürülmüştür.

6), *Kültür dernekleri* (%5), *İnsani Yardım dernekleri* (%5) ve *Sağlık dernekleri* (%2) takip etmektedir.³² Vakıflar; *Sosyal yardımlaşma ve dayanışma* (1002), *çevre koruma* (15) ve *çok amaçlı* (1425 tanesi kar amaçlı olmak üzere toplamda 4141) olarak tasnif edilmektedir. Yeni vakıflar ağırlıklı olarak *eğitim* (3.871), *sosyal yardım* (2.845), *sağlık* (1.719) ve *sosyal hizmet* (1.583) alanlarında hizmet etmektedirler. Toplam sayısı 7.255.278 olan dernek üyelerinin 6 milyona yakınını (Türkiye nüfusunun %7.3'ünü) erkek üyeler oluşturmakta, kadın üyelerin sayısı 1 milyon 300 bin (Türkiye nüfusunun %1.6'sı) civarında kalmaktadır. Bu kuruluşların yarısının Marmara Bölgesi (%34), İç Anadolu Bölgesi (%18), Ege Bölgesi (%13) ağırlıklı olarak kurumlaştıkları görülmektedir. Vakıflarda da benzer bir tablo bulunmakta, yarısından fazlası Marmara ve İç Anadolu Bölgelerinde yer almaktadır. 2004 yılında 4 milyon olan dernek üyesi sayısı, 2017 yılında en yoğun oranyla 11 milyona ulaşmış ancak 2018 yılında keskin dalgalanmayla üye sayısı 2010 yılı verilerinin de altına inerek 7 milyona düşmüştür. Veriler ülke nüfusuna oranlandığında nüfusun %91'inin herhangi bir kuruluşa üye olmadığı ortaya çıkmaktadır. Türkiye sınırlarında faaliyetine izin verilen Yabancı STK sayısı 131, şube ve temsilcilik yoluyla kurulan yabancı vakıf sayısı 21'dir.³³ (Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2019; VGM, 2019).

6. Türkiye’de Sivil Toplumun Beşerî Sermayesi: Gönüllülük ve Bağış Kültürü

Türkiye, genellikle gönüllülüğü düşük bir ülke olarak tasvir edilmektedir (Akboga, 2017; Güzel, 2015; UNV, 2013). Nitekim, Charities Aid Foundation anketine göre (CAF World Giving Index, 2018) Türkiye, %40 oranında tanımadıkları kişilere yardım, %12 oranında nakdi yardım, % 9 oranında gönüllülük ile genel toplamda %20 oranıyla 144

³² Burada bütün sınıflandırmalara yer verilmemiştir. Tam listeye kuruluşun web sitesinden erişilebilir.

³³ Yabancı STK faaliyetleri şube, temsilcilik, üst kuruluş kurma ya da üst kuruluşa üyelik şeklinde gerçekleştirilmekte olup; dernek, vakıf, sendika çeşitliliğinde “Amerika, Almanya, İngiltere, İsviçre, Tayvan, Libya, Azerbaycan, Kazakistan, Kosova, Irak, KKTC, Bosna Hersek, Somali, Pakistan, Polonya, Japonya” gibi ülke kuruluşlarını kapsamaktadır (Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2019).

ülke arasında 131. Sırada yer almaktadır.³⁴ Aynı kuruluşun tespitlerine göre Türkiye 2011 yılında %4 gönüllülük, %10 nakdi yardım, %31 tanınmayan kişilere yardım oranıyla 136. Sırada bulunmaktaydı (CAF World Giving Index, 2012). BM Dünya Gönüllülük Raporu (2018) verileri -tespit metotlarının belirsizliğiyle birlikte- Türkiye’deki gönüllü sayısının toplamda 1.680.909 (47.378’i resmi, 1.633.531’i gayri resmi) olduğunu tespit etmektedir.

Dünya genelindeki verilere göz atıldığında; Norveç’te %52, İngiltere’de %30, İsveç’te %28, Uganda’da %23, ABD’de %22 oranında yetişkinin sivil toplum gönüllüsü olarak çalıştığı ifade edilmektedir (YADA, 2010:39). CAF World Giving Index (2018) verilerine göre Endonezya, Avustralya, Yeni Zelanda, ABD, İrlanda, İngiltere, Singapur, Kenya ve Myanmar en yüksek düzeyde bağış ve gönüllülük oranlarına sahip ülkelerdir.

Kadir Has Üniversitesi (2018, 2019) tarafından gerçekleştirilen Türkiye Sosyal ve Siyasal Eğilimleri araştırması sonuçlarına göre Sivil Toplum Kuruluşları kurumsal güven açısından güvenlik ve kolluk kuvvetleri, hükümet organları, yargı, üniversiteler ve DİB’in ardından 10. sırada %41 olumluluk düzeyiyle yer almaktadır. 2016 yılında keskin bir düşüşle %26 seviyesine gerilemiş olan STK kurumsal güven yüzdesi bir önceki yıl %42 seviyesindedir. 2019 araştırması sonuçlarına göre STK kurumsal güven oranı 3 puanlık düşüşle %38’e gerilemiştir. TÜSEV (2005:106) verileri kurumlar özelinde Türk Silahlı Kuvvetlerin ardında yer alan Kızılay, Çocuk Esirgeme Kurumu, Türk Hava Kurumu ve TEMA gibi kuruluşlara duyulan güvenin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı bölgelerde yerel STK’ların halkla yakınlıkları doğrultusunda güven bağları kurduğuna işaret edilmektedir.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı tarafından yürütülen “Türk Gençlerinde Gönüllülük ve Sosyal Sermaye Araştırması” (2012) bulgularında herhangi bir gönüllü

³⁴ Pek çok çalışmada referans olarak kullanılan bu araştırmanın her ülke için örneklem detaylarına ulaşılmasa da ortalama sayının 1.000 kişi olduğu belirtilmektedir. Bu rakamın ülke genellemesi için oldukça düşük bir temsil düzeyine karşılık geldiği düşünülmektedir.

faaliyete katkıda bulunanların oranı %5 olarak belirtilmekte, bu faaliyetlerin ağırlıklı olarak erkekler (%6), yüksek öğrenim mezunu bireyler (%15), çalışanlar (%5) ve öğrenciler (%4) tarafından gerçekleştirildiğine, ev hanımlarının katılım düzeyinin %0.6 gibi oldukça düşük bir oranda kaldığına ve ayrılan zamanın oldukça az (haftada 4 saatten az) olduğuna işaret edilmektedir. Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı, Türkiye’de gönüllülük konusunda 2004 ve 2015’te hem kentsel hem de kırsal ortamlarda geniş katılımlı iki araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucu kaleme alınan raporda (TÜSEV, 2016³⁵) sivil toplumun önemli değerlerinden biri olan güven düzeyinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların sadece %10’unun, her 10 kişiden sadece 1’inin diğer bireylere güvendiği belirtilmiştir. Konda (2015) araştırmasında bu oran %7’dir. Katılımcıların sivil topluma katılım göstergesi olarak yorumlanabilecek bir başka veri olan ve sivil toplumun gelir kaynağını oluşturan bağış kültürü³⁶ de sivil toplum kuruluşlarına olan yetersiz katkıyı ve güvensizliği yansıtır boyuttur. Kurum aracılığıyla gerçekleştirilen %10’luk orana karşılık %88 doğrudan bağış tercihi dikkat çekmektedir. Üstelik kurum aracılığıyla yapılan bağışların büyük çoğunluğunda kamu kuruluşları tercih edilmektedir. Doğrudan bağış tercihinde yardım miktarlarının düşük (%52) ve düzensiz (%26) olması en büyük etken olarak gösterilse de %13 düzeyinde güvensizlik, %5 düzeyinde kurumlar hakkında bilgisizlik oranı dikkat çekmektedir.

Sivil toplum kuruluşlarının sosyal problemleri çözmede etkili olup olmadığına dair inanç düzeyi 11 yılda %54’den %41’e gerilemiştir. 2004 verilerine göre daha da düşük olan bu oranlar; diğer insanlar ve kuruluşlara olan güvensizlikte artışı ve sivil topluma

³⁵ Çalışma, Ali Çarkoğlu ve S. Erdem Aytaç tarafından kaleme alınmıştır.

³⁶ Bağış, alıcı ve verici arasındaki güvene dayalı sosyal bir alışveriş olarak tanımlanmaktadır. Spontane gelişen, kalpten gelen ve acil ihtiyaçları giderme amacıyla yapılan hayırseverliğin/geleneksel bağışçılığın ötesinde, zorlu sorunlara çözüm üretme ve uzun vadeli değişim hedefiyle; sürdürülebilir, sistematik ve kurumsal olan ve bağışçının aktif katılımını gerektiren stratejik bağışçılık yöntemi uzun vadeli sorunların çözümüne katkı açısından daha etkin bir yol olarak sunulmaktadır. (TÜSEV, 2013b: 15-16)

katılımda (*üyelik, gönüllülük, bağışçılık gibi*) ciddi bir düşüşü göstermektedir. Katılım konusundaki düşüklüğün en etkin gerekçesi olarak ise ekonomik yetersizlikler (%32) ve bu faaliyetlere ilgisizlik (%14) gösterilmiştir. Gönüllü faaliyetlere katılımda en büyük motivasyon kaynakları *kişisel haz* (önceki araştırma verilerine göre 8 puanlık düşüşle; %20) ve *dini vecibeleri yerine getirme* (önceki araştırma verilerine göre 4 puanlık artışla; %15) olmuştur.

Türkiye’de gençlerin yanı sıra yetişkinlerin hatta ileri yaşta olanların dahi sosyal örgütlenmelere katılımda çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engeller bazen zihinlerdeki algılar olurken, bazen zaman yetersizliği bazen de maddi yetersizliklerle ortaya çıkmaktadır. Insel’e göre (2005: 55) bütün dünyada sivil toplum kuruluşlarının esas kaynağını emeklilerin harcadığı zaman oluşturmaktadır. Türkiye’de emeklilerin maddi yetersizlikler dolayısıyla çalışmaya devam etmek durumunda kalmaları sivil topluma ayıracak zamanları olmamasıyla sonuçlanmaktadır. Değirmencioğlu (2005: 49-51) da gençlerin sivil toplum kuruluşları faaliyetlerine katılımları konusundaki yetersiz koşullara dikkat çekmekte ve Türkiye’de gençlerin gönüllü faaliyetlere katılımı konusundaki olumsuz algının ilk kez 17 Ağustos Gölcük depremiyle kırılmaya uğradığını belirtmektedir. Akşit (2005: 72) de ekmek kavgasını aşmış, kendi sorunlarının ötesinde toplumsal sorunlarla ilgilenen insanların arttığı oranda sivil toplumun gelişebileceğini vurgulamaktadır.

Toplum Gönüllüleri Vakfı (TOG)’nın gerçekleştirdiği araştırma sonuçları (2017) gençlerin kendilerine güvenilmediği konusunda hemfikir olduklarını -dolayısıyla bu durumun muhtemel bir sonucu olarak da- gönüllü çalışmalara katılımda en önemli motivasyonlarının kendilerine güvenilmesi ve karar alma konusunda inisiyatif alabilmeleri olduğunu ortaya koymaktadır. KONDA (2014) araştırması gençlerin %72,9’unun herhangi bir sivil toplum kuruluşunda üye veya gönüllü olmadıklarını, kalan %27’lik kesimin neredeyse yarısının bir öğrenci kulübü veya topluluğuna, beşte birinin

ise bir derneğe kişisel sosyal ağ aracılığıyla üye olduğunu ortaya koymaktadır. Sivil topluma katılım düşüklüğünün en önde gelen nedenleri arasında zamansızlık (%19) ve - ilgi alanına girmemesi/nedensiz ilgisizlik/uğraşmaya değer bulmama gerekçeleriyle- ilgi duymama (üç farklı gerekçenin toplamı olarak %33) ve neden dahi sunmama (%21) yer almaktadır.

Tüm bu rakamlar, AB'nin Türkiye'nin sivil toplum ortamını değiştirme konusundaki irade ve çabalarının on bir yılda genel nüfusta önemli bir değişiklik yapmadığı iddiasını güçlendirmektedir.

Çakı'nın (2014) tespitlerine göre, Türk halkının gönüllülük oranı hakkında sağlam verilere ulaşmayı imkânsız olmasa da oldukça zorlaştıran Türkiye'ye özgü birkaç neden bulunmaktadır. Öncelikle, Türkiye'deki camiler diğer ülkelerdeki kiliselerin aksine kayıt tutmamakta, bu nedenle dinî gönüllülük, resmî gönüllülük rakamlarına eklenmemektedir. Buna ilaveten, Türkiye'deki dinî cemaat ve yapıların Cumhuriyetin ilk yıllarında yürütülen yasakçı tutumların etkisiyle kayıt altına alınmaktan uzaklaşma eğiliminde oldukları da belirtilmelidir. Verileri –çoğunlukla olumsuz- etkileyen önemli bir diğer neden ise İslam'ın gizli sadakayı teşvik etmesidir. Tüm bu sebeplerle Türkiye'deki dinî gönüllüler önemli sayıda üyeye sahip olmalarına rağmen hesaba katılmamakta ve faaliyetleri bir finansal faaliyet içeriyor olsa bile genellikle gizli tutulmaktadır. Bütün bu nedenler Çakı (2014) tarafından “kayıtsız gönüllülük” olarak tanımlanan, Türk gönüllülüğünün özgün niteliklerini göstermektedir. Akboga (2017) ise bu durumu Sivil Toplum Kuruluşları ile devlet arasındaki -gerilimli, merkeziyetçi, kontrolcü ve kısıtlayıcı- ilişkinin tarihsel gelişimi ile ortaya çıkan yapısal faktörle açıklamaktadır. Devamoğlu (2008:127) Türkiye'de sosyal sermaye stoğunun düşük düzeyde olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte yaşanan problemlerin sadece kültürel boyutu bulunmamakta; Türkiye'de gönüllü faaliyetlerin yasal olarak tanımlanması konusunda da sıkıntılar yaşanmaktadır. Yasal tanımlamalardaki eksiklikler ciddi engeller

oluşturabilmekte, öyle ki gönüllü çalışanları sigortasız işçi statüsünde değerlendirilen STK'lar para cezasıyla karşı karşıya bırakılabilmektedir (TÜSEV, 2015, 2013).

Türkiye’de sivil toplum kültürünü güçlendirme adına faaliyetler hızlandırılmış bu bağlamda öncelikle 2018 yılında yapısal ve idari düzenlemeler gerçekleştirilmiş, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 2019 yılı *gönüllülük yılı* olarak ilan edilmiş, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 2012 yılında “*Toplum Kalkınmasında Gönül Elçileri*” projesini uygulamaya koymuştur.³⁷ Bu uygulamalara ek olarak, 2004 yılından beri *Erasmus ve Avrupa Gönüllülük Hizmeti* ile 2012 yılı itibariyle *Sivil Düşün AB* programları uygulanmaktadır (Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2019; Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2019; Gönül Elçileri, 2019; Ulusal Ajans, 2019; TÜSEV, 2015). Tüm bu çabalarla birlikte kamu kaynakları ile STK’ların desteklenmesi konusunda belirsizlikler yaşanmakta ve şeffaf olmayan dağıtım yöntemleri uygulanmaktadır. Bakanlıkların STK’lara mali destek vermede ortak bir anlayış ve uygulaması bulunmamaktadır (TÜSEV, 2013: 80).

Aradan geçen yıllara rağmen araştırmalar sivil topluma katılım, kurumsallaşma ile etik ve sivil değerler konusundaki gelişim yetersizliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çoğu zaman iç nedenlerle sık sık engellenmesine rağmen, Türkiye’nin sivil alanında göz ardı edilemez pozitif bir eğilim vardır. Türk halkı değişmekte, özellikle de gençler gelecek için umut kaynağı olarak var olmaya devam etmektedir.

D. TÜRKİYE’DE SİVİL TOPLUM VE DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

Türkiye örneğinde Sivil Toplum Kuruluşları ile din eğitimi ilişkisinde politik eksende siyasal tercihleri etkilemeyi ve din eğitiminde dönüşümü hedefleyen felsefi/düşünsel faaliyetleri gerçekleştiren kuruluşlar çalışmanın inceleme alanını oluşturmaktadır. Bu kuruluşlar yaptıkları araştırmalar, projeler ve yayınlarla politik etki

³⁷ Proje kapsamında en çok gönüllüsü bulunan şehirler Hatay, İstanbul ve Çorum’dur.

hedefi gütmektedirler. Bununla birlikte bu kategoride dnsel üretim gerçekleştirme hedefi taşımayan eylemsel faaliyetlere odaklanan politik kuruluşlar da bulunmaktadır. Özellikle kimliklerini temel alarak kurumlaan aktörler bu sınıflamada yer almaktadırlar. Türkiye’de 2000’li yıllara girilirken diğr aktörleriyle birlikte Sivil Toplum Kuruluşlarının da desteğini alan örtük darbe eylemi, sivil toplumun kurumsallamasının yanı sıra özellikle din eğitimiyle ilgili organik ilişkilerini de etkilemiştir. Bu bağlamda sivil toplum faaliyetlerinin 2000’li yılların hemen öncesinden balayarak değiştiği, öncekinden daha profesyonel bir yapılanmaya ulaştığı ve buna paralel olarak din eğitimiyle ilişkilerinin de dönüştüğü gözlenmektedir. Bu alıma, gözlenen bu değişim bağlamında dinî ya da dinî olmayan motivasyonlarla kurumsallaan ve eğitim alanına odaklanan kuruluşları ele almaktadır.

Şirin (2008) “*STK’ların diğr sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak, özel ve kamu sektörü temsilcileri ile işbirliğinde bulunmak, i, moda, sanat ve spor dünyasıyla işbirliği gerçekleştirerek kamuoyu oluşturmak, niversiteler ile akademik işbirliği yapmak, bilimsel toplantı, sempozyum, konferans, seminerler düzenlemek, akademik yayınlar (dergi, rapor vb.) hazırlamak, uzman raporları-araştırmaları yayınlamak, ilgililere resmi yazı/mektup vb. görüş iletmek, basın toplantıları-açıklamaları gerçekleştirmek, i bırakma-i yavaşlatma eylemlerinde bulunmak, hukuk sürecini işletme (gerektiğinde konuyu mahkemeye taşıma), TBMM, Hükümet ve bakanlıklar düzeyinde lobi etkinlikleri yapmak gibi yollar kullanarak karar süreci üzerinde etkide bulunduklarını*” tespit etmiştir.

Eğitim STK’larının “*muhalefet, MEB’ni izleme* (miting, toplantı, kampanya, basın açıklaması, bilimsel etkinlik düzenleme; araştırma ve yayın; toplumu harekete geçirme yoluyla), *savunuculuk, eğitim projesi geliştirme* (alternatif proje ve politikalar üretme, baskı unsuru olarak var olma, eğitim verme, burs verme), *işbirliği* (medya, diğr baskı grupları, diğr STK’lar, kamu, yerel yönetimler) ve *lobi faaliyetleri* (eğitim politikalarını

değiştirme, farkındalık oluşturma, diğer etki gruplarıyla işbirliği, internet ve diğer sosyal ağlarla etkileşim gerçekleştirme)” olarak çeşitlenen rolleri (Eraslan, 2015: 244) bulunmaktadır. Eraslan eğitim STK’larının karar vericiler için baskı unsuru ve alternatif politikalar üretici bir pozisyonda bulunmadıklarına çoğunlukla devletin eğitim faaliyetlerine destek ve politikaların halka aktarılmasında yardımcı olarak işlev gördüklerine işaret etmektedir³⁸ (2015: 302). Güvendi (2017:127) de İstanbul ili özelinde eğitim dernekleriyle ilgili olarak gerçekleştirdiği çalışmasında bu tespiti yapmıştır. Sivil toplumun en etkin olduğu alan hem kuruluş içi algı (%28) hem de kuruluş dışı algı (%34) düzeyinde *eğitim* olarak ifade edilmiştir (TÜSEV, 2011: 122).

Sunar (2018)’ın İslami STK’lar üzerine hazırladığı çalışmasında bu kuruluşların 2000 sonrası dönemde yaşadıkları dönüşüm 11 temel dinamik üzerinden değerlendirilmektedir.³⁹ Yapılan derinlemesine görüşmeler neticesinde bu kurumların

³⁸ Bu hususu Eraslan’ın yaptığı tasnif açıkça göstermektedir. Eraslan (2015:245) tarafından eğitim alanındaki dernekler; “1. *Eğitim-Araştırma-Proje Dernekleri*, 2. *Okul-Koruma-Geliştirme Dernekleri*, 3. *Mezunlar Dernekleri*, 4. *Dinî Eğitimi Destekleme Dernekleri*, 5. *Yöre-Bölge-Şehir Eğitim Destekleme Dernekleri*, 6. *Engelli-Özel Eğitim Dernekleri*, 7. *Çevre ve Sağlık Eğitimi Dernekleri*, 8. *Deprem-Arama Kurtarma Eğitimi Dernekleri*, 9. *Burs Eksenli Dernekler*, 10. *Uzmanlık Eğitimi Eksenli Dernekler*” olarak, eğitim odaklı vakıflar; “1. *Şahıs Eğitim Vakıfları*, 2. *Aile Eğitim Vakıfları*, 3. *Şirket-Kuruluş Eğitim Vakıfları*, 4. *Okul Geliştirme Vakıfları*, 5. *Çocuk-Gençlik-Kadın Eğitimi Vakıfları*, 6. *Eğitim -Araştırma Vakıfları*, 7. *Bilim-Sanat-Kültür Eğitimi Vakıfları*, 8. *Dinî Eğitim Vakıfları*, 9. *Çevre ve Sağlık Eğitimi Vakıfları*, 10. *Özel Eğitim Vakıfları*, 11. *Mezun Vakıfları*” olarak, Eğitim Sendikaları; “1. *Eğitim ve Öğretim İş Kolu Sendikaları*, 2. *Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikaları*, 3. *Öğrenci Sendikası*” olarak, Kooperatif ve Platform-İnisiyatif-Birlik-Kolektif şeklinde örgütlenen kurumlar; “1. *Eğitim-Araştırma Kooperatifleri*, 2. *Bilim-Sanat-Kültür Eğitimi Kooperatifleri*, 3. *Okul-Aile Birlikleri*, 4. *Çocuk-Gençlik-Kadın Eğitimi Platformları*, 5. *Lise-Yükseköğretim İnisiyatifleri-Kolektifleri*, 6. *Çevre Eğitimi İnisiyatifleri*” olarak tasnif edilmiştir. Özellikle dernek türü yapılanmaların ulusal çapta örgütlenenlerinin oranı oldukça düşüktür, çoğunlukla yerel bazda destek amaçlı olarak kurumsallaşmışlardır. Ulusal çapta politik etki hedefli kurumlara oldukça nadir rastlandığı ifade edilebilir.

³⁹ Sunar (2018) İslami Sivil Toplumun dönüşümünü 4 evrede ele almaktadır: “*Örgütsel Olmayan (Bireysel) İslami Sivil Gruplar Dönemi* (1924-1950), *Cemaatsel Oluşumlar ve Temsil Mekanizmaları Dönemi* (1950-80), *İdeolojik ve Siyasal Dönüşümün Zemini Olarak Girişimci İslami Sivil Kuruluşlar Dönemi* (1980-2000) ve son olarak da *Formelleşme ve Odaklaşma Dönemi* (2000 sonrası).”

son yıllarda; geleneksel yapılardan kurumsal yapılara dönüştükleri, iç çemberlerinden uzaklaşarak dışa dönük faaliyetlere yöneldikleri, kamusal temsil biçimlerini değiştirdikleri, uluslararası ilişkilerin ağırlık kazandığı, fon yönelimli mali kaynak sağlama çabalarının arttığı, gönüllü ilişkilerle sağlanan beşeri desteğin profesyonel örgütlenmeye doğru evrildiği, kurumsallaşmalarının uzmanlaşmaya odaklandığı, eğitilmiş bireylerin desteğinin önem kazandığı, kadınların aktif katılımlarının nispeten yoğunlaştığı⁴⁰, kurum mekanlarının dönüştüğü, devletle ilişki pozisyonlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Ona göre son dönemde etkinliği artan islami sivil toplum kuruluşları “uzun süre ihmal edilen vakıf sistemine yeniden hayat vererek ve eğitim kanalıyla sosyal hareketlilik sağlayarak modernleşmeci merkezîyetçi devlet karşısında yeni bir toplumsallık inşa etmişler, devlet ile toplum arasındaki kopukluğu gidermişlerdir”.

Eğitim alanına yönelik STK’ların incelendiği bir başka çalışmada da son 10 yılda bu kurumların bilgi ve politika üretiminde uzmanlaştıkları, uluslararası iş birliklerinin arttığı, toplumsal farkındalık oluşturma etkilerinin yükseldiği, devletin yetişemediği hizmet alanlarında destek sağladıkları (Aksay, 2011) vurgulanmaktadır. Özellikle yeni vakıfların ve de derneklerin kurumlaşmasında eğitim alanına yönelik yoğun artış da bu etkilerle birlikte değerlendirilmelidir. Bununla birlikte bu konuda farklı değerlendirmeler de bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre STK’ların eğitim alanındaki etkinliklerini değerlendiren bir çalışmada, öğretmenlerin STK’ların eğitimle ilgili sorunlara duyarsız oldukları ve eğitim politika ve uygulamaları konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Özan vd., 2015). Karataş (2008, 2013) da Sivil Toplum Kuruluşlarıyla devlet, eğitim kurumları ve toplum arasında güvensizliğin hâkim olduğunu belirtmektedir. Karataş, “siyasetçi, bürokrat ve okul yöneticilerinin sivil toplum kuruluşlarını genel olarak şaibeli bulduklarına; Sivil Toplum Kuruluşu yöneticilerinin ise

⁴⁰ Ancak bu katılımın halen çok yetersiz düzeyde olduğuna dikkat çekilmelidir.

eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının ‘bilgi’, ‘uzmanlık’ ve ‘deneyim’ eksiklikleri olduğunu düşündüklerine ve diğer sivil toplum kuruluşlarına ‘ön yargılı’ ve ‘temkinli’ yaklaşıtlarına” değinmekle birlikte, gelişim gösterildiğinin düşünöldüğünü de eklemektedir.

Çalışma kapsamında incelenen STK’ların din eğitime doğrudan ya da dolaylı ilintili politik/apolitik düşönsel ya da eylemsel katkısı belirleyici etken olmuştur. Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında yer alan kurumların din eğitimiyle ilişkisine yer verilmektedir.⁴¹

Cumhuriyet döneminde “Türk Maarif Cemiyeti” adıyla 1928 yılında kurulan ilk eğitim derneğı olan *Türk Eğitim Derneğı (TED)* açtığı prestijli okullar, verdiği burslar, oluşturduğu bilimsel platformlar, yayınladığı süreli yayınlar, gerçekleştirdiğı projeler ve TEDMEM araştırma merkezi ile çok yönlü olarak faaliyet göstermekte ve eğitim politikaları oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Bünyesinde 38 okul, 1 üniversite, 1 düşünce kuruluşu, 16 mezun derneğı, 12 spor kulübü ve 1 senfoni orkestrası yer almaktadır. Kurum vizyonunu; “eğitim alanında sivil inisiyatifin etkinleştirilmesi, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm boyutlarda yaptığı eğitim çalışmalarını ulusal ve uluslararası düzeyde sürdürmeyi, uygarlık değerlerini koruma geliştirmeyi hedefleyen çağdaş ve ilerici bir vizyon” olarak ortaya koymuştur. Kurumun yıllık olarak yayımladığı “*Eğitim Değerlendirme Raporları*” ile 1990 ve 1991 yıllarında gerçekleştirdiğı “*Eğitimde Laiklik*” ve “*Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü-Ahlak Bilgisi Öğretimi ve Sorunları*” isimli toplantılar, din eğitimi ile ilişkili yayınları olarak zikredilmelidir (TED, 2019b).

1958 yılında kurulan *ÖNDER İmam Hatipliler Derneğı*, İmam-Hatip Lisesi öğrenci ve mezunlarına yönelik faaliyetlere odaklanan ve “küresel ölçekte sınırları aşan İmam

⁴¹ Sıralamanın belirlenmesinde kurumların kuruluş tarihleri esas alınmıştır.

Hatip modelinin tüm dünyaya yaymayı ve din eğitimi alanının ihtiyaç duyduğu teorik ve pratik çalışmalar için işbirlikleri gerçekleştirmeyi hedefleyen” ve bünyesinde 500’ü aşkın mezun derneğini bulunduran bir kurum olarak; (kamplar, geziler, spor aktiviteleri, bilgi ve spor yarışmaları, aile sohbetleri gibi) sosyal, bilimsel ve kültürel etkinlikler, seminerler, sempozyumlar, paneller, çalıştaylar ve atölye çalışmaları düzenlenmekte, yurtlarıyla barınma hizmeti, burslarıyla eğitim desteği sağlamakta, dergiler ve kitap/çıklar yayımlamakta, sosyal sorumluluk projeleri yürütmekte, bünyesinde oluşturduğu İmam Hatip Araştırmaları Merkezi (İHAM) ile araştırmalar yürütmektedir. “*Yeni Anayasa Raporu*”, “*Okul Aile Birliği Eğitim Raporu*”, “*İlk ve Ortaöğretim Müfredat Çalıştay Raporu*”, “*TEOG-LYS Raporu*” gibi çalışmaları yanı sıra “*İHO'larda Verimliliği Arttırma Arama Çalıştay*”, “*İmam Hatiplerde Yeni Dönem Çalıştay*”, “*Öğretmen Çalıştay*” gibi faaliyetleri din eğitimi alanıyla ilgilidir (ÖNDER, 2019; Bekiroğlu, 2016).

1971 yılında “Fikir Üreten Fabrika” kimliği ile kurulan ve “insan hakları evrensel ilkelerinin; düşünce, inanç ve girişim özgürlüklerinin; laik hukuk devletinin, katılımcı demokrasi anlayışının; liberal ekonominin, rekabetçi piyasa ekonomisinin kurum ve kurallarının; sürdürülebilir çevre dengesinin benimsendiği bir toplumsal düzenin oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamayı amaçlayan” *Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği*⁴² (TÜSİAD), bir işveren kuruluşudur. Kuruluş, son yıllarda etkisi daha az hissedilir olmakla birlikte bir dönem yayımladığı raporlarla din eğitimi alanına etkilerde bulunmuştur. Bu bağlamda “*Türkiye’de Eğitim*”, “*Türkiye’de Demokratikleşme Perspektifleri*”, “*Türk Demokrasisinde 130 Yıl*” isimli çalışmaları zikredilmelidir (TÜSİAD, 2019).

⁴² 2018 yılında değiştirilen kuruluşun ismi daha önce Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği idi. (TÜSİAD, 2019b).

1990 yılında iki ayrı kuruluş olarak kurulan “Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikası (EĞİTİM-İŞ) ile Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİT-SEN)” 1995 yılında birleşerek *EĞİTİM SEN* adını almıştır. Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu’na (KESK) bağlı olan kurumun “eğitim emekçilerinin ekonomik, sosyal, demokratik ve kültürel haklarını koruma ve geliştirme, özgür-demokratik bir çalışma yaşamının oluşturulması mücadelesi ile demokratik ve yaşanılabilir bir ülke talebi” bulunmaktadır. Sendika, “*Eğitimde AKP’nin 10 yılı*”, “*Milli Eğitim Bakanlığı’nda AKP’nin 5 yılı*”, “*Bilimsel ve Laik Eğitimi Neden Savunuyoruz*”, “*Eğitimin Dinselleştirilmesi Ve Şura Kararları Sunumu*”, “*2016-2017 Örgün Eğitim İstatistikleri: Eğitimde Yaşanan Çöküşün Temel Göstergeleri*” gibi çalışmalarında din eğitimiye yönelik görüşlerini ortaya koymaktadır (Eğitim Sen, 2019).

Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği (MÜSİAD), “Hakkın ve hukukun, adaletin ve eşitliğin, barışın ve güvenin, refahın ve mutluluğun sağlandığı; tarihe ve topluma mal olmuş mahalli ve evrensel değerlerin gözetildiği, kendi içinde bütün, bölgesinde, ekonomik ve siyasi alanda etkin, dünyada saygın bir Türkiye hayaliyle yola çıkan hassasiyet sahibi iş adamlarının”, 1990 yılında İstanbul’da kurdukları “çalışmalarını profesyonel düşünce zeminine oturtan, entelektüel birikimini paylaşımına açan, kamu yararına dernek statüsüne sahip güçlü bir Sivil Toplum Kuruluşu, İşadamları Derneğidir.”. 11.000’den fazla üyesi bulunmaktadır. “*Yeni Bir Anayasa İçin Görüş ve Öneriler*” ve “*Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri*” isimli çalışmaları din eğitimiyle ilgilidir. (MÜSİAD, 2019).

1991’de Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı adıyla kurulan *Tarih Vakfı*, başta tarihçiler ve toplumbilimciler olmak üzere, çeşitli meslek ve çevrelerden aydınların ortak girişimidir. Kuruluşundan bu yana yüzlerce proje, sergi, kongre, konferans, sempozyum, atölye, söyleşi ve panel gerçekleştiren kurum, “tarih bilincinin yaygınlaştırılıp derinleştirilmesi, toplumların sorunlarına çözüm üretme kapasitelerini

artırmanın önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmesi” amacıyla çalışmalarını yürütmektedir. Tarih Vakfı Yurt Yayınları markasıyla kitaplar yayımlayan kurumun, 2002 yılında başlayan ve sonuncusu 2014 yılında tamamlanan “*Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi*” başlıklı 3 çalışması ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) ile gerçekleştirdiği “*Eğitimde Eşitliğin İzlenmesi Projesi*” başlıklı çalışmaları din eğitimi alanıyla ilgilidir (Tarih Vakfı, 2019).

İnsan Hakları ve Mazlumlar İçin Dayanışma Derneği (Mazlumder) “Kim olursa olsun, zalime karşı mazlumdan yana” ilkesini benimseyerek, devletten ve siyasi parti ve gruplardan bağımsız çalışan bir insan hakları örgütü olarak 1991 yılında kurulmuştur. “*Türkiye’de Dini Ayrımcılık Raporu*” başlıklı çalışması dolaylı olarak din eğitimiyle ilgilidir. (Mazlumder, 2019)

1992 yılında Memur-Sen Konfederasyonu’na bağlı olarak kurulan ve Türkiye’de eğitimin kalitesinin artırılması için çeşitli araştırmalar yapan, sempozyum ve konferanslar düzenleyen ve bu çalışmalardaki amacını “eğitim sistemine ilişkin sorunlu alanlara dair veri temelli analiz yapılmasını, eğitim sistemini iyileştirecek tartışmalara zemin oluşturmayı, kaliteli eğitim ve kendini gerçekleştiren insan noktasındaki hedeflere ulaşmayı hızlandıracak ve mümkün kılacak politikaların geliştirilmesine katkıda bulunmak” olarak açıklayan *Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen)* tarafından, 2009 yılında “Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM)” kurulmuştur. Yıllık olarak hazırlanan “*Eğitime Bakış*” raporlarıyla “*Gecikmiş Bir Reform: Müfredatın Demokratikleştirilmesi*”, “*4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu*”, “*4+4+4 Yeni Eğitim Sistemi*” çalışmaları ile öğretmenlik mesleğine yönelik araştırmaları din eğitimi alanıyla ilgilidir (EBS, 2019; Eğitim-Bir-Sen, 2017).

1992 yılında kurulan *Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (Türk Eğitim Sen)*, “üyelerinin ekonomik, sosyal, kültürel ve mesleki hak ve menfaatlerini korumayı ve geliştirmeyi; Türk Millî Eğitim Sisteminin

temel ilke ve hedeflerinin, 21'inci Yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde gerçekleşmesi için; uygulamada ortaya çıkan eksiklik, aksaklık ve yanlışlıkları tespit ederek, gelişen eğitim teknolojisi ışığında düzeltilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde yol göstermeyi, görüş ve önerilerde bulunmayı” amaçlamaktadır. Sendika, “*Türkiye’de Din Eğitimi Çalıştayı*” organizasyonunu gerçekleştirmiştir (Türk Eğitim Sen, 2019).

Temel hak ve özgürlükler, barış, çoğulculuk, yurttaşlık ve demokratikleşme alanlarında çalışmalar yürüten *Yurttaşlık Derneği*⁴³, 1993 yılında kurulmuş olup ülke çapında ve sınır aşan bölgesel ölçeklerde çalışmalar, sempozyum, seminer, atölye, panel ve toplantılar düzenleyerek; yayınlar yapmaktadır. Dernek, “temel hak ve özgürlükler, sorunların karşılıklı anlayış ve barış içinde çözümü, demokrasi ve sosyal adalete dayalı uluslararası topluluğun sivil toplum düzeyinde, aşağıdan yukarıya süreçler yoluyla örgütlenmesi amacı için sosyal çalışmalar ve insani yardım faaliyetleri yaparak; eğitim, öğretim, bilim, kültür ve sanat etkinliklerinde bulunarak bireysel, kurumsal ve toplumsal boyutlarda iletişim, etkileşim, dayanışma ve iş birliğini güçlendirmeyi” amaçlamaktadır. “*Öğretmenler, Öğrenciler, Veliler ve STK’lar Açısından Eğitim Sisteminde Din Öğretiminin Rolü*”, “*Gündelik Hayatta Laiklik Pratikleri*”, “*Türkiye’de Zorunlu Din Dersleri: Yurttaşın Devletle Karşılaştığı Yer*” başlıklı çalışmaları din eğitimi alanına yönelik olarak hazırlanmıştır (HYD, 2019).

Resmî olarak 1994 yılında Ankara’da kurulan *Liberal Düşünce Topluluğu (LDT)* amacını, “medeniyetin temelinde yatan fikrî geleneklerin Türkiye’de tanıtılmasını temin etmek; özgürlük, özel mülkiyet, piyasa ekonomisi, insan hakları, hürriyetçi demokrasi, hukukun hâkimiyeti, adalet, barış, hoşgörü gibi, insanların güven, düzen ve refah

⁴³ Avrupa’da, barış ortamına elverişli şartların geliştirilmesine zemin hazırlayan Helsinki Nihai Senedine atıfla ilk isimlendirmesi Helsinki Yurttaşlar Derneği’dir.

içerisinde yaşamasını sağlayan değerlerin ve kurumların anlaşılmasına ve benimsenmesine yardımcı olacak çalışmalar yapmak; insanların düşünme ve muhakeme kabiliyetlerini geliştirmek için başvurabilecekleri fikrî, felsefî kaynakların oluşumuna katkıda bulunmak; dernek amaçlarına uygun araştırma ve inceleme yapan kimselere maddî ve manevî destek sağlamak” olarak belirtmektedir. Kurum ayrıca “Türkiye'nin temel problemlerine liberal ilkelerle bağdaşan çözüm yolları bulmayı ve kamu politikasının oluşturulmasında etkili ve yetkili çevreleri bilgilendirmeyi hedeflediğini” vurgulamaktadır. Kuruluş 2016 Düşünce Kuruluşları Küresel Endeksi'ne göre, Dünyanın en etkili düşünce kuruluşları sıralamasında 89., Ortadoğu ve Kuzey Afrika'da en iyi 10., Türkiye’de ise 2. sırada yer almaktadır. Okuma grupları, Hürriyet Akademisi, Özgürlük ve Demokrasi Seminerleri, öğrenciler için yaz seminerleri ve staj imkanları, demokrasi okulu gibi çalışmalarıyla düzenli olarak entelektüel katkılar sağlayan, kongreler ve yazı yarışmaları düzenleyen, projeler yürüten, Liberte Yayınları markasıyla pek çok kitabı ve süreli olarak Liberal Düşünce Dergisini yayınlayan ve bünyesinde “Din ve Hürriyet Araştırmaları Merkezi” bulunan kurumun 2014 tarihli “*Türkiye’nin Demokratikleşmesi ve Alevi Talepleri*”, 2010 tarihli “*Türkiye’de Alevilik ve Din Özgürlüğü*”, müzakere toplantıları, 2010 tarihli “*Türkiye’de Dinî Azınlıkların Din Özgürlüğü Sorunları*”, “*Din Özgürlüğü, Çoğulculuk, Sünnilik ve İslam*”, 2008 tarihli “*Laiklik ve Din Özgürlüğü*” oturumları, 2004 tarihli “*Dinler arası İlişkiler: Seküler ve Demokratik Bir Sistemde Barış içinde Bir arada Varoluş Arayışı*” başlıklı iki çalışma toplantısı ile “*Türkiye’de Din Özgürlüğü Raporu*” ve “*Alevi Açılımında Çözüme Odaklanmak Raporu*” isimli çalışmaları din eğitimi alanı ile ilgilidir (LDT, 2019).

1994 yılında Konya’da kurulan *Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV)*, “İmam Hatip Lisesi mezunlarının birlik ve beraberliklerini, karşılıklı fikir alışverişlerini, tanışma ve kaynaşmalarını, dayanışmalarını sağlamak, maddi ve manevi yardımlarda bulunmak, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin daha iyi yetişmelerini sağlamak: Türkiye’nin ilmi,

iktisadi, içtimai ve kültürel kalkınmasına yardımcı olmak” amacını taşımaktadır. Kuruluş, okullar, kurslar, eğitim merkezleri ve yurtdışı bursları ile öğrencileri desteklemekte, konferans, seminer, panel, açikoturum, sempozyum gibi ilmî faaliyetler yürütmekte, telif ve tercüme yayınlar hazırlamakta, İHL mezun ve öğrencilerine özel çalışmalar yürütmektedir. Vakıf, düzenlediği “*Din Eğitiminde Kalite Çalıştayı*”, “*İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat ve Program Çeşitliliği Çalıştayı*”, “*Türkiye’de Din Öğretimi Forumu*”, “*İmam Hatip Liseleri, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı*” gibi bilimsel toplantılar, “*Türkiye’de İmam Hatip Lisesi ve İmam Hatipliler Algısı*”, “*Türkiye İmam Hatip Lisesi Öğrenci Profili Araştırması (Temel Sorunlar, Beklentiler Ve Değer Yapıları)*” gibi araştırmaları ve İHL özelindeki çalışmaları din eğitimi alanıyla ilgilidir (, 2019).

1994 yılında İstanbul’da kurulan ve kendini toplumsal sorunlara bilimsel bulgu temelli politika önerileri sunan bir çözüm merkezi olarak konumlandırıan *Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV)*, stratejik araştırma kurumu olarak kurulmuştur. Kurum faaliyet alanlarını “Demokratikleşme, İyi Yönetişim Sosyal Eşitsizlikler ve Kapsayıcılık Sürdürülebilir Kentler Dış İlişkiler” olarak belirlemiş ve bu alanlara yönelik kapsamlı araştırma programları düzenlemektedir. Kuruluş, “2012 yılında Dünya Düşünce Kuruluşları Endeksi araştırmasında dünyanın en iyi 100 düşünce kuruluşu arasında 77., dış ilişkiler ve toplum ilişkileri kategorisinde dünyanın en iyi 12., Orta Doğu ve Kuzey Afrika Bölgesi’nin en iyi 4. kurumu” olarak seçilmiştir. TESEV, “*Devlet İle Toplum Arasında Bir Okul Bir Kurum*”, “*İmam Hatip Liseleri: Efsaneler Ve Gerçekler*”, “*Türkiye’de Din Toplum Ve Siyaset*”, “*Değişen Türkiye’de Din Toplum Ve Siyaset*”, “*Avrupa’da İslam, Laiklik Ve Demokrasi Fransa, Almanya Ve Hollanda*”, “*Türkiye’de Azınlık Hakları Sorunu: Vatandaşlık ve Demokrasi Eksenli Bir Yaklaşım*” başlıklı çalışmaları din eğitimi alanıyla ilgilidir (TESEV, 2019).

2003 yılında kurulan *Eğitim Reformu Girişimi (ERG)* kuruluş amacını veriye dayalı ve katılımcı bir yaklaşımla eğitim politikaları oluşturma olarak belirlemiştir. “Herkes için

kaliteli eğitim” vizyonunu ortaya koyan ERG, Türkiye’de eğitimin niteliğini artırmak için diyalog ortamını harekete geçirme ve olumlu fark oluşturmayı hedeflemektedir. Bünyesinde bulunan bilgi odaklı Eğitim Gözlemevi ve uygulama odaklı Eğitim Laboratuvarı birimleriyle çalışmalarını gerçekleştirmektedir. 2015 Global Go To Think Tank Endeksi’nde “En İyi Eğitim Politikası” kategorisinde tüm dünyadaki düşünce kuruluşları arasında ilk 50’de, 2014’de aynı endekste “En İyi Eğitim Politikası Düşünce Kuruluşları” kategorisinde tüm dünyadaki düşünce kuruluşları arasında ilk 45’te yer almış, 9. TASAM Stratejik Vizyon Ödülleri’nde “Stratejik Vizyon Sahibi Kurum Ödülü” nün sahibi olmuştur. ERG tarafından her yıl düzenli olarak yayımlanan “*Eğitim İzleme Raporları*” ile “*Türkiye’de Din ve Eğitim Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim İhtiyacı*”, “*Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*” ve “*Eğitim Reformu Girişimi’nin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Taslak Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirmesi*” başlıklı çalışmaları din eğitimi alanıyla ilgilidir. Ayrıca Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) “Mansur Yalçın ve diğerleri” kararında çalışmalarına referans verilmiştir (ERG, 2019).

Ensar Vakfı bünyesinde eğitim ve araştırma merkezi olarak 2003 yılında kurulan *Değerler Eğitimi Merkezi (DEM)*, “değerler eğitimi, din eğitimi ve sosyal bilimler alanında akademik bilgi üretme, eğitim ve yayınlar yoluyla üretilen bilgiyi sahaya sunma” amacını taşımaktadır. Özelde değerler ve eğitimi genelde din eğitimi konusunda araştırmalar, projeler, atölye çalışmaları, seminer, sempozyum, söyleşi, konferans organizasyonları gerçekleştiren, Değerler Eğitimi Dergisini yayınlayan, pek çok süreli yayın, kitap ve sanal yayın faaliyeti bulunan uzman bir kurum olarak Değerler Eğitimi Merkezi, “*Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*”, “*TEOG Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*”, “*Balkanlarda Din Eğitimi*”, “*Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*”, “*Yeni Eğitim Kanunu: Seçmeli Din Eğitimi Dersleri Çalıştay Raporu*”, “*4+4+4 Eğitim Sistemi*

Yeni Anayasa'da Dini Kurumlar Din Eğitimi ve Öğretimi İsteğe Bağlı Din Eğitimi”, “İsteğe Bağlı Din Eğitimi” ve “Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri” başlıklı çalışmalarıyla ve organize ederek kitaplaştırdıkları “Kuruluşunun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri”, “İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim”, “İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretimi Nasıl Olmalı”, “100. Yılında İmam Hatip Liseleri”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı”, “Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi” başlıklı sempozyum ve çalışma toplantıları din eğitimi alanıyla ilgilidir (DEM, 2019).

2005 tarihinde kurulan *Eğitim-İş Sendikası* “Türkiye Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını, egemenliğini, ulus ve ülke bütünlüğünü, laik düzeni, demokratik ve ulusal eğitim değerlerini korumak ve sonsuza kadar yaşatma” hedefiyle mücadelesini “laik, demokratik, bilimsel ve kamusal eğitimin askıya alınmaya, Cumhuriyet eğitim sisteminin ve oluşturduğu kültürün tasfiye edilmeye çalışıldığı, Atatürk devrim ve ilkelerinin yok edilmek istendiği bir süreçte, sınıf mücadelesini hatırlatan bir başkaldırı olarak” tanımlamaktadır. Sendikanın “2012-2013 Eğitim- Öğretim Yılı 4+4+4 Z/Sorunlu Eğitim Yasasıyla Başlıyor” başlıklı çalışması ve eylem boyutunu ortaya koyan MEB kararlarına açtığı pek çok dava⁴⁴ bulunmaktadır (Eğitim İş, 2019).

Özelde din eğitimiyle ilgili çalışmalar yapmayan ancak eğitimle ilgili çalışmalarında görüşlerini ortaya koyan ve 2006 yılında kurulan *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)*, “siyaset, dış politika, ekonomi, toplum ve medya, hukuk ve insan hakları, güvenlik, strateji, eğitim ve sosyal politikalar, Avrupa araştırmaları ve enerji direktörlükleri bünyesinde bilgi üretmeyi ve üretilen bilimsel bilgiyi sorun çözücü formüller hâlinde sunmayı” hedefleyen çok yönlü çalışma sahasına sahip bir düşünce

⁴⁴ Açılan bu davalardan bazılarına; “yönetici görevlendirmede İHL ayrıcalığı davası, müfredata davası, İmam Hatip açılmasında şehir nüfus şartını kaldıran yönetmeliğe karşı dava, Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgelerinin iptali için dava, okullarda mescit zorunluluğunu getiren yönetmeliğe dava, özel öğrenci barınma hizmetleri yönetmeliğinin iptali için dava, Anayasaya aykırı faaliyet gösteren “sıbyan mektepleri”ne ilişkin suç duyurusu, İmam-Hatiplerde “hafızlık” arasına imkân sağlayan düzenlemeye dava, bağımsız ortaokulların içinde İHO’ların açılması davası” örnek verilebilir. (Eğitim İş, 2019b)

kuruluşudur. Kurumun “*Eğitimle İmtihan (2004-2013)*”, “*Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar Ve Öneriler*”, “*Türkiye’nin 2023 Vizyonu ve Eğitimde Orta Kalite Tuzağı*”, yıllık olarak hazırlanan “*Eğitim ve Sosyal Politikalar*” başlıklı çalışmaları dolaylı olarak din eğitimi alanıyla ilgilidir (SETA, 2019).

2010 yılında kurulan *İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği*, İGİAD, İLEM ve YEKDER gibi alt kurumlarını kapsayan bir çatı kuruluş olarak; “iş ahlakı ve girişimcilik, akademik çalışmalar ve yaygın din eğitimi” alanlarında “bilgi, politika ve strateji üreten, kamuoyunda kurumlarımızın temsilini sağlayan ve kurumsal ilişkileri geliştiren bir merkez işlevi üstlendiğini” ifade etmektedir. Kuruluş, “benzer çalışmalar yürüten kurumlarla istişare ve iş birliği içerisinde; İslami ve insani değerler çerçevesinde yaşama, yaşanmasına vesile olma, toplumda bu yönde bir dönüşümün gerçekleşmesine ön ayak olma amacına yönelik olarak hayır odaklı iş üretmeyi hedeflediğini” vurgulamaktadır. Eğitim ve din eğitimi alanına yönelik projeler üreten kurumun, “*Çocukların Dini Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü: Beklentiler ve Zorlama Alanları*”, “*Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*”, “*Yetişkinlerin Din Eğitimine Bakışları ve Din Eğitimi İhtiyaçları*”, “*Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri*” başlıklı çalışmaları din eğitimi alanıyla ilgilidir (İLKE, 2019).

2011 yılında bir insan hakları projesi olarak başlayan ve Türkiye’de düşünce, din veya inanç özgürlüğü korunmasına ilişkin raporlar hazırlamaya başlayan *İnanç Özgürlüğü Girişimi*, 2013 yılı itibarıyla Norveç Helsinki Komitesi ile iş birliği yapmaya başlamıştır. Kurumun proje yürütücüsü Mine Yıldırım 2016 yılında Türkiye’de herkes için inanç özgürlüğü hakkının savunulması konusunda yaptığı katkılar nedeniyle Stefanus Prize ödülünü almıştır. Kuruluşun, “*İnanç Özgürlüğü Hakkını İzleme*” çalışmaları ile PODEM ile birlikte hazırladıkları “*Eğitimde Çoğulculuk ve İnanç Özgürlüğü*” başlıklı raporu din eğitimi alanıyla ilgilidir (İnanç Özgürlüğü Girişimi, 2019).

2015 yılında araştırma ve savunuculuk faaliyetleri yürüten İstanbul merkezli bir düşünce kuruluşu olarak kurulan *Kamusal Politika ve Demokrasi Çalışmaları (PODEM)*, “reform süreçleri ve politika üretme çalışmalarına katkı sağlamayı” amaçlamakta ve vizyonunu “demokrasinin tüm kurumsal ve hukuksal altyapısı ile var edildiği; demokrat zihniyetin hakim olduğu; toplumsal, bölgesel ve küresel düzeyde barış ve adalet ortamının tesis edilmesinde etkisi artan bir Türkiye’nin inşasına katkıda bulunmak” olarak belirtmektedir. Kurumun, “*Eğitimde Çoğulculuk ve İnanç Özgürlüğü Yetişkinlerin ve Çocukların Gözünden Okullarda Din Dersleri ve Dinin Görünümleri*” çalışması doğrudan, Alevi ve Ermenilere yönelik çalışmaları dolaylı olarak din eğitimi alanıyla ilgilidir (PODEM, 2019).

Protestan Kiliseler Derneği, Alevi Kültür Dernekleri, Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı, Cem Vakfı, Pir Sultan Abdal Derneği, Hubyar Sultan Alevi Kültür Derneği, MRG Uluslararası Azınlık Hakları Grubu gibi kurumlar kimlik politikaları bağlamında, dolaylı olarak din eğitimi alanıyla bağlantılı kuruluşlar olarak yer almaktadır. Bu kuruluşlar kimlik eksenli yayınları ya da eylemleri⁴⁵ dolayısıyla çalışmada yer almışlardır.

Amaçları, vizyonları ve faaliyetlerine yer verilen bu kuruluşların devlet için bir baskı unsuru olarak politik ya da apolitik bağlamda yaptıkları araştırmalar, yürüttükleri projeler ve yayımladıkları raporlarla düşünsel ya da politik eylemsel faaliyetleriyle din eğitime etkileri bulunmaktadır. Elbette bu etkilerin yoğunluğu, niteliği ve düzeyleri farklılaşmaktadır. Ancak Türkiye Cumhuriyeti kimlik ya da ideolojik motivlerle sunulan gittikçe artan talep yoğunluğuyla karşı karşıya bulunmakta ve üzerindeki baskı derinleşmektedir. Din eğitiminin devletin sorumluluk alanından uzaklaştırılarak kısmen

⁴⁵ Bu bağlamda Alevi kimliğini benimseyen yapılanmaların AİHM’e taşıdığı Eylem Zengin Davası ya da yurt çapında gerçekleştirdikleri Zorunlu Din Derslerini boykot eylemi örnek verilebilir.

ya da tamamen özel alana devredilmesi konusundaki önerilerle birlikte düşünüldüğünde sivil toplum kuruluşlarının etkisi daha da önem kazanmaktadır.

E. TÜRKİYE’DE DİN EĞİTİMİ POLİTİKALARI

Türkiye’de çocukların eğitim sürecine din eğitiminin dahil edilme tutumlarını yansıtan politikalar açısından pek çok farklı deneyim yaşanagelmıştır. Okullarda din derslerinin herkes için zorunlu olduğu, hiç yer almadığı ya da yazılı taleple isteyenler için sunulduğu uygulamalarla birlikte, program içinde ya da program dışında, ders saatleri içinde ya da dışında, ilkokul, ortaokul ya da lise türlerinde ya da sınıflarında farklılaşan pek çok uygulama oldukça kısa ya da uzun süreli olarak denenmiştir.

Herkes için din dersi (1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na kadar), hiç kimseye din dersi (1928-1949), program dışı din dersi (1949 ilkokul), program içi din dersi (1950 ilkokul), isteyen yazılı müracaatla alabileceği din dersi (1949 ilkokul), istemeyenin almayabileceği din dersi (1950 ilkokul, 1956 ortaokul, 1967 lise), ders ve sınıf geçmeye etkisi olmayan din dersi (1949 ilkokul), ders ve sınıf geçmeye etkisi olan din dersi (1950 ilkokul, 1956 ortaokul, 1967 lise) tecrübelerinin ardından “herkes için zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi (1982), Müslümanlar için zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (1990) notla değerlendirilen program için bir ders olarak örgün eğitimde yerini almıştır (Tosun, 2005: 155-158). Tüm bu uygulamalara 2012 yılında “zorunlu DKAB + isteyenlere seçmeli din dersleri” eklenmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte; 1924 yılında ilkokul programlarına “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” ismiyle konulan ders 1. sınıf hariç tüm düzeylerde haftada 2 saat olarak okutulmaya başlanmıştır. 1926 yılında yapılan değişiklikte dersin süresi 1 saate indirilmiş ve sadece 3., 4., 5. sınıf düzeylerinde yer almıştır. 1927 yılında köy okullarının 3. sınıfında, 1930 yılında ailelerin yazılı talebiyle ilkokul 3. sınıflar için şehir okullarında 40 dk., köy okullarında 30 dk. perşembe öğleden sonraları derse yer verilmesi

uygulanmasına geçilmiştir. Ancak bu uygulama da 1931 yılı itibariyle şehir okullarında, 1939 yılı itibariyle de köy okullarında tamamen sona ermiştir. 1939 yılı itibariyle din dersleri program dışında dahi yer almamıştır (Öcal, 2018: 234-235; Aydın, 2016: 70; Doğan, 2004: 613-616; Doğan, 1999: 272-277; Yürük, 2013: 115-118). Üstelik hem din derslerinin kaldırılması hem de yeniden uygulanması yolundaki tüm değişiklikler yasal dayanakla temellendirilmeksizin, mevzuat değişikliğine gidilmeden uygulanmıştır (Aydın, 2016: 67-68).

Aradan çok zaman geçmeden din eğitiminin yasaklanmasının ve ehil olmayan kişilere ya da gruplara bırakılmasının olumsuz sonuçları hissedilmeye başlanmıştır. Gittikçe yükselen talepler karşısında 1946 yılında dönemin ülke yönetimindeki iktidar partisi olan CHP din eğitimi yeniden ele almış ve yapılan yoğun tartışmaların ardından din derslerinin okullarda yeniden yer almasına karar verilmiştir. Ancak bu karar karşısında Tevhid-i Tedrisat Kanununa ve Anayasaya aykırılık, Atatürk ilkelerinden kopma, irtica tehlikesi ve laiklik gerekçeleriyle yükselen itirazlarda bulunulmuştur (Aydın, 2016: 90; Bilgin, 1988: 64-65).

Çok partili dönemle birlikte ülkenin siyasal atmosferinin değişimine paralel gelişmeler yaşanmaya başlamıştır. Bu dönemde “geçmişte daha utangaç biçimde savunulan devletin din eğitimi vermesi konusu, daha açıkça, fakat laiklik ilkesi temelinde meşrulaştırılmaya çalışılarak savunulmaya” (Şirin, 2016), din eğitimi artık siyasetin merkezinde konumlanmaya (Bilgin, 1988: 55), din bilgileri dersaneleri gibi özel alana açılan yeni uygulamalar (Kara, 2017: 215; Ayhan, 1999: 86) gündeme getirilmeye başlamaktadır. Ancak 1946 yılında tartışılan bu uygulamaya geçilmemiş, 1949 yılında program dışı ve –hem öğrenci hem öğretmenler için- ihtiyarî/isteğe bağlı statüde cumartesi günü okutulmak üzere ilkokul 4 ve 5. sınıflar için 2 saatlik din dersi konulmuştur. İhtiyarî din dersi uygulaması idari yetersizliklerden kaynaklanan nedenlerle etkin bir şekilde hayata geçirilememiş, dersin statüsü bir yıl sonra 1950’de yine ihtiyarî

olarak program içine alınmıştır (Öcal, 2018: 238; Kara, 2017: 226; Aydın, 2016: 96-98; Yürük, 2013: 118-120; Ayhan, 1999: 118-125; Parmaksızoğlu, 1966: 29-31). Bu uygulama o kadar olumlu bir sonuca dönüşmüştür ki H. A. Reed' in ifadelerine göre köylerde kanun ya da zor gücüyle devamı sağlanamayan çocukların okula katılımında en büyük amil olmuştur (Reed, 1955:152).

İlkokulların ardından 1956 yılına gelindiğinde ortaokul (1 ve 2), 1967'de ise lise (1 ve 2) seviyesinde ders saatleri dışında 1 saat olarak uygulamaya konulan ihtiyarî/isteğe bağlı din dersleri, 1976 yılı ile birlikte tüm sınıf düzeylerinde yer almaya başlamıştır.⁴⁶ Ancak bu uygulamalar daha önce gündeme getirilen yoğun tartışmaları -daha keskin itirazlarla- tekrar alevlendirmiştir⁴⁷ (Öcal, 2018: 241; Kara, 2017: 228; Şirin, 2016; Yürük, 2013: 125-127; Doğan, 2004: 621-624; Ayhan, 1999: 128-135; Parmaksızoğlu, 1966: 31).

1961 yılında Anayasa'da ilk kez yer bulan din dersi düzenlemesiyle⁴⁸ yoğun tartışmalar ve itirazlar eşliğinde din öğretimine anayasal dayanak sağlanmaya çalışılmıştır. (bkz. Şirin, 2016; Turan, 2012)

İsteğe bağlı din dersleriyle birlikte 1974-1975 öğretim yılında ilkokul 4 ve 5. sınıf, ortaokulun tüm sınıfları, lisenin ilk 2 sınıfı⁴⁹ düzeylerinde 1 saat olarak uygulamaya

⁴⁶ İlgili kararlar; “Talim Terbiye Kurulu 19-9-1956 tarih ve 4286 Sayılı Genelgesi, Talim Terbiye Kurulu 21-9-1967 tarih ve 343 Sayılı Kararı, Talim Terbiye Kurulu 23-9-1976 tarih ve 345 Sayılı Kararı”. (Doğan, 2004)

⁴⁷ Tüm tartışmaların detayları için bkz. Ayhan, 1999; Doğan, 1999.

⁴⁸ 1961 Anayasasının “Vicdan ve Din Hürriyeti” başlıklı 19. Maddesi: “Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır.” şeklindeydi. “1961 Anayasası, Türkiye’de Cumhuriyet döneminin ilk aydın kuşağının anayasal birikiminin yansıdığı bir anayasadır. Bu anayasanın hazırlık sürecinde görev alan uzmanların görüşlerinde, aydınlanma felsefesinin, Nazi tecrübesini yaşamış olan Avrupa’nın süzgecinden geçmiş izlerine ve laiklik ilkesine bağlılığa rastlanmaktadır. Bununla birlikte, özellikle anayasanın hazırlık sürecinde, laiklik ilkesinin nasıl bir din eğitimi gerektirdiği konusunda tartışma yaşanmıştır. Bu bağlamda belli sınırlar dâhilinde görüş ayrılıkları ortaya çıkmışsa da Anayasa’da, İHAM’ın bugünkü kriterlerine uygun bir formülasyona yer verilerek, vizyon içeren bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu bağlamda dikkat çekici bir diğer konu da, tartışmalarda ileri sürülen argümanların günümüzün terminolojisine de uygun olmasıdır. [...] 1961 Anayasası döneminde din eğitimi konusu anayasal düzeye taşınmıştır.” (Şirin, 2016: 9-11)

⁴⁹ 2 yıl sonra lise son sınıfa da eklenmiştir. (MEB Tebliğler Dergisi, S. 1900)

konulan zorunlu ahlak dersleri (MEB Tebliğler Dergisi, No: 1798), 1982 yılında “Din ve Ahlak Bilgisi” ismiyle birleştirilerek anayasal hükmüyle (Anayasanın 24. Maddesi) birlikte zorunlu statüye alınmıştır.⁵⁰ 1986 yılında dersin adı “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” (DKAB) olarak değiştirilmiştir (Öcal, 2018: 242; Ayhan, 1999: 208). Bu uygulamayla birlikte din eğitimi ilkokul 4 ve 5. sınıf ile ortaokul 6., 7., 8. sınıflar düzeyinde 2 saat, Lise 9., 10., 11. sınıflar düzeyinde 1 saat süreyle sınıf geçmeye etkili, notla değerlendirilen bir ders olarak örgün eğitimde yerini almıştır (MEB Tebliğler Dergisi, No: 2113). Liseler için dersin süresi 2017-2018 öğretim yılında 2 saate çıkarılmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, No: 2717).

1987 yılında (MEB Tebliğler Dergisi, No: 2219) “Yahudi ve Hristiyan öğrencilerin başka dine mensubiyetlerini belgelemeleri hâlinde zorunlu derse katılmayabilecekleri”, 1990 yılında (MEB Tebliğler Dergisi, No: 2317) ise “başka dine mensup olduğunu belgeleyen Yahudi ve Hristiyan öğrencilerin derse katılmayacakları, katılabilmeleri için velilerinin yazılı iznine ihtiyaç bulunduğu” karara bağlanmıştır.

2012 yılında -Cumhuriyet tarihinde ilk kez- zorunlu DKAB dersleri ile beraber, MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 25. 06. 2012 tarih ve 69 sayılı kararıyla ortaokul ve lise düzeylerinde tüm sınıflar için haftada 2 saatlik *seçmeli “Kur’an-Kerim”, “Hz. Muhammed’in Hayatı” ve “Temel Dinî Bilgiler”* dersleri uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama İslam dışındaki inanç sahiplerinin hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği gerekçesiyle Anayasa Mahkemesine taşınmış ancak AYM din-devlet ilişkisi ve laiklik ilkesinin yeni bir yorumuyla uygulama lehine karar almıştır.⁵¹

⁵⁰ DKAB dersinin zorunlu hâle geliş sürecinin detaylı anlatımı için bkz. Bilgin, 1988; ayrıca Şirin, 2016. İlgili kararın dayanağı olarak *isteğe bağlı Din Dersleri* uygulamasıyla ilgili “*Liselerde Din Dersleri*” isimli saha araştırması için bkz. Bilgin, 1973.

⁵¹ Mahkemenin yorumu hakkındaki eleştiriler için bkz. Şirin, 2016; Kerem Altıparmak’ın eleştirileri için bkz. Bianet, 2013; O. Serkan Gülfidan’ın eleştirileri için bkz. Gülfidan, 2014.

II. BÖLÜM

STK'LARIN DKAB DERSİNE YAKLAŞIMLARI

Ülkemizin genel eğitim sistemi yanı sıra din eğitimi konusuna da özenle eğilen hatta kurumsallaşmasının odağına din eğitimi yerleştiren pek çok Sivil Toplum Kuruluşu bulunmaktadır. Gerek yıllık ya da araştırma odaklı olarak yayımlanan raporlar gerekse de basına yansıyan açıklamalarla din eğitimi meselesini ele alan belli amaçlar çerçevesinde yapılmış olan bu kuruluşların hem alanın temel problemlerine değindikleri hem de uygulamaya dönük öneriler sundukları görülmektedir. Özellikle İmam Hatip Liselerinin gelişimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu hâle getirilmesiyle eş zamanlı olarak ilerleyen Sivil Toplum Kuruluşlarının kurumsallaşması süreci bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde din eğitimi alanına dair söylemleri de belirginleşmektedir. Eğitim sürecinin kalitesinin artması, yaşanan problemlerin aşılması ve toplumsal uzlaşının gerçekleştirilmesi yönünde atılacak adımların bu söylemleri dikkate alması yüksek düzeyde yarar sağlayacağı muhakkaktır. Araştırma ya da muhatap kitleyle yakın temas yoluyla edinilen bilgilerle oluşturulan bu söylemlerle, din eğitiminin hassas noktaları belirginleşmekte, tekrar gözden geçirilmesi gereken uygulama alanları açığa çıkmakta, geleceğe yönelik önerilerle politik ve akademik söylemlere farklı bakış açıları kazandırılmaktadır. Oluşan bu öneri tablosunun politik uygulamalara ne kadar yansıdığı konusu da bu bağlamda değerlendirilmesi gereken bir başka husustur.

Çalışma kapsamında yapılan derinlemesine inceleme neticesinde; araştırmanın ana temaları, Sivil Toplum Kuruluşları çalışmalarından elde edilen bulgular yanı sıra literatürle de desteklenerek örgün eğitimde DKAB dersi ve seçmeli din dersleri olarak belirlenmiştir. DKAB dersiyle ilgili alt temalar DKAB dersinin statüsü, muafiyet, laiklik, din eğitimi felsefesi/politikaları, DKAB dersi eğitim bileşenleri ve STK önerileri olarak detaylandırılmıştır. Bir diğer ana tema olan seçmeli dersler ise talep ve uygulama ilkeleri,

seçmeli dersler bağlamında diğer inanç grupları, uygulama güçlükleri ve STK önerileri alt temalarıyla kurgulanarak ele alınmıştır.

A. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB) DERSİ

1982 yılından itibaren anayasal zorunlulukla uygulanmaya başlayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi⁵² o tarihten günümüze değin hız kesmeksizin tartışmaların odağında yer almaya devam etmektedir. Yoğunluklu olarak statüsü yönünden eleştirilere hedef olan ve laiklik ilkesinin farklı açılardan değerlendirilmesiyle gündeme taşınan dersin, sahada/uygulamada karşılaşılan güçlüklerinin Sivil Toplum Kuruluşları tarafından dile getirildiği özellikle vurgulanmalıdır.

DKAB dersi teması bu bölümde; dersin kaldırılması, korunması ve değiştirilmesi tartışmaları altında yaşanan statü sorgulamaları; uygulamada yaşanan muafiyet güçlükleri, dersin varlığının sürekli olarak yeniden sorgulanmasına neden olan laiklik algısı ve uygulaması, laiklik ilkesi ve milli eğitim felsefesiyle uyumlu olarak tasarlanan din eğitimi felsefesi ve politika uygulamaları, dersin toplumsal görünümüleri olarak öğretim programı, ders kitapları, merkezi sınavlar, eğitim ortamları ve öğretmenlerden oluşan bileşenleri ile yaşanan tartışmalar ışığında sunulan öneriler olarak ele alınmıştır.

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB) DERSİ

1.1. DERSİN STATÜSÜ

1.1.1. DKAB DERSİNİN STATÜSÜ KESİNLİKLE DEĞİŞTİRİLMELİ

1.1.2. DKAB DERSİNİN STATÜSÜ KORUNMALI

1.1.3. DKAB DERSİ İÇİN FARKLI STATÜ ÖNERİLERİ

⁵² 1982 yılında dersin ilk isimlendirilişi “Din ve Ahlak Bilgisi” şeklindedir. Ders, 1986 yılında “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” adını almıştır. (20 Ekim 1986 tarih ve 2219 sayılı MEB Tebliğler Dergisi).

1.2. LAİKLİK

1.2.1. TÜRKİYE'YE ÖZGÜ LAİKLİK ALGISI

1.2.2. EĞİTİMDE LAİKLİK UYGULAMALARI

1.3. EĞİTİM VE DİN EĞİTİMİ POLİTİKALARI

1.3.1 GENEL EĞİTİM SİSTEMİNDE POLİTİK YANSIMALAR

1.3.2. DİN EĞİTİMİNDE POLİTİK YANSIMALAR

1.4. MUAFİYET

1.4.1. MUAFİYET SİSTEMİNİN YASAL GÜÇLÜKLERİ

1.4.2. MUAFİYET SİSTEMİNİN SOSYAL GÜÇLÜKLERİ

1.5. DERSİN EĞİTİM BİLEŞENLERİ

1.5.1. MÜFREDAT/ÖĞRETİM PROGRAMI

1.5.2. DERS KİTAPLARI

1.5.3. MERKEZİ SINAVLAR

1.5.4. ÖĞRETMENLER

1.5.5. ÖĞRENME/ÖĞRETME ORTAMLARI ve EĞİTİME AYRILAN SÜRE

1.6. DKAB DERSİ STK ÖNERİLERİ

1. Dersin Statüsü

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

1.1. DKAB Dersinin Statüsü Kesinlikle Değiştirilmeli

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

Dersin zorunlu olmaması gerektiğini dile getiren Sivil Toplum Kuruluşları arasında Eğitim-Sen, TED, Mazlumder, Norveç Helsinki Komitesi, MRG, TÜSİAD, TESEV, ERG, Alevi Bektaşî Federasyonu (ABF), Pir Sultan Abdal Kültür Derneği (PSAKD), Alevi Kültür Dernekleri, Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı ve Protestan Kiliseler Derneği yer almaktadır.

Din dersi ve zorunluluğuna karşı olumsuz bir tutuma sahip olan Eğitim-sen, bilimsel olan, gözlem ve deneye dayanmayan eğitim sisteminin ‘dinsel’ telkine zemin hazırladığını belirterek zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Öğretimini “*bir kambur*” olarak nitelendirmektedir: “1982 darbe Anayasasının 24.maddesi, kişilerin inançlarına ipotek koyma yanında, Anayasanın gerekçesine de aykırıdır.” (Eğitimsen, 2000:37). Alevi

Kültür Dernekleri ve Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı (2009) tarafından Alevi Çalıştayları için hazırlanan ve sunulan değerlendirme, istem ve öneri raporunda; *“Anayasanın ilgili hükmünün hukuken tartışmalı olduğu, anayasanın en temel ilkelerden biri olarak işaret ettiği laiklik ile başlangıç kısmıyla, temel hükümler ile değişik birçok maddede yinelenen bütününe içkin öze aykırı olduğu”* vurgulanmaktadır. Laikliğe uygun olanın *“herkese zorunlu olarak din dersi vermek değil, dinsel eğitimi devlet kontrolü altında tutmak olduğu”* ifade edilmektedir. Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı (2011: 105-112) tarafından hazırlanan “Alevi Çalıştayları Nihai Raporu Üstüne Bir Değerlendirme” isimli çalışmada *“toplumun bağrına saplanmış bir hançer”* olarak tanımlanan zorunlu din derslerinin sadece Alevilerin değil toplumdaki herkesin sorunu olduğu ve bu dersler aracılığıyla Alevilerin İslam dinine dâhil edilmesinin amaçlandığı vurgulanmaktadır.

Ankara Merkez İHL Öğrencileri ve Mezunları Vakfı tarafından hazırlatılan çalışmada ise (1995: 108-109) Türkiye’deki hukuki çerçeve sınırlayıcı ancak yeterli bulunmakta ancak bu hukuki sınırlara riayet edilmemesinden kaynaklanan problemlerin topluma yansıdığı belirtilmektedir. Bir diğer etken ise Anayasada yer alan ancak uygulanmayan isteğe bağlı din eğitimi düzenlemesinin gerçekleştirilmemesinin bir sonucu olarak, toplumsal ihtiyaçların yansmasıyla din öğretiminin din eğitime dönüştürülmesinin oluşturduğu yasal uyumsuzluktur.

Zorunlu Din derslerinin kaldırılması yönündeki görüşünü insan hakları, din ve vicdan özgürlüğü ile gerekçelendiren ve pek çok hukuk metnini iddiasını desteklemek için kullanan 1997 tarihli TÜSİAD raporunda⁵³, devletin dini zorla öğretme yetkisinin bulunmadığı ifade edilmektedir. Bireysel ve vicdani bir alan olarak değerlendirilen din, devletin zorlayıcı bir şekilde var olamayacağı bir konumda değerlendirilmektedir

⁵³ Raporu hazırlayan Bülent Tanör’dür.

(TÜSİAD, 1997:111-112). DKAB dersinin zorunluluğunu din ve vicdan özgürlüğü açısından değerlendiren sadece TÜSİAD değildir. Benzer bir bakış açısına TESEV tarafından hazırlatılan raporda⁵⁴ da rastlanmaktadır. Din ve vicdan özgürlüğü açısından evrensel bir yaklaşımı benimseyen eğitim reformunda zorunlu din derslerinin yer alamayacağı ifade edilmektedir. Devletin tarafsızlığı ilkesi de ancak bu şekilde hayata geçirilebilecektir. Ayrıca AİHM kararlarının da bunu hukuki bir zorunluluk hâline getirdiği de belirtilmektedir (TESEV, 2011:16).

DKAB dersinin zorunluluğunun uluslararası standartlara ve hukuka uygun olmadığını dile getiren görüşlere göre bu durum açık bir hak ihlalidir. Birleşmiş Milletler'in 1981 tarihli "Din ya da İnanca Dayalı Her Türlü Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Kaldırılması Bildirgesi", Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin 25 Şubat 1982 tarihli "Campbell ve Cosans Kararı", 7 Aralık 1976 tarihli "Kjeldsen vb. Kararı" ve Anayasa Mahkemesi'nin Milli Nizam Partisi ile Huzur Partisi'ni laikliğe aykırılıkları gerekçesiyle kapatma kararları verirken, bu partilerin din derslerini zorunlu ve yaygın hâle getirme isteklerini de dikkate almasına dayanarak zorunlu DKAB dersi uygulaması ile eğitim ve öğretim özgürlüğü, laiklik ve çocuk haklarına aykırı olduğu, anne baba haklarının tam kullanımının engellendiği ifade edilmektedir (TÜSİAD, 1997:112).

DKAB dersinin zorunluluğunu din ve vicdan özgürlüğü açısından değerlendiren bir diğer kuruluş ise Mazlumder'dir. Dersin mevcut haliyle Aleviler, Ateistler ve diğer inanç mensupları kadar Sünni Müslümanlar için de hak ihlali oluşturduğuna dikkat çeken Mazlumder raporunda devletin tek yetkili mercii olduğu ve içeriğini belirlediği mevcut dersin dindar bireylerin din eğitimi talebini karşılamakta yetersiz olduğuna dikkat çekilmektedir. Dinin bağımsız ve tarafsız kanallardan öğrenilmesinin önünü açacak herhangi bir yapının bulunmaması dolayısıyla bu hakkın kullanımının engellendiği

⁵⁴ Rapor Mustafa Erdoğan ve Serap Yazıcı tarafından kaleme alınmıştır.

vurgulanmaktadır (Mazlumder, 2010: 151). Hazırladığı raporda benzer ifadelere yer veren Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG), okullarda uygulanan dersin Sünni olmayanlar yanı sıra, resmî söyleme katılmayan Sünni bireyler açısından da ayrımcılık oluşturduğunu belirtmektedir. Çocuğunun din dersiyle karşılaşmasını istemeyen ateist, agnostik ve laiklerin ayrımcı bir uygulamayla karşı karşıya kaldığına da dikkat çekilmektedir (MRG, 2007:24).

Mevcut haliyle dersin zorunlu olarak devam edemeyeceğini ifade eden Norveç Helsinki Komitesi raporunda⁵⁵ dersin anayasal zorunluluğunun kaldırılması yanı sıra *“dinler hakkında nesnel ve tarafsız bir ders niteliğine kavuşturulması ya da insan hakları standartlarıyla uyumlu bir muafiyet mekanizması oluşturulması”* gerektiği ifade edilmektedir (Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 31). Eğitim Sen tarafından hazırlatılan raporda⁵⁶ dile getirilen görüşlere göre zorunlu DKAB dersi uygulaması toplumda ayrımcılık oluşturan uygulamalara neden olmaktadır (Eğitim-Sen, 2012:55).

İslam inancına sahip olmayan diğer inanç grupları da söz konusu anayasal zorunluluğun özgürlüklerini ihlal ettiğini dile getirmektedirler. Bu konuda özellikle Protestanların talepleri dikkat çekmektedir. Lozan Antlaşması hükümlerine tabi olmayan ve Türkiye’de yakın tarihlerde sayısal artış gösteren bu inanç mensupları zorunlu derslerin din ve vicdan özgürlüğü açısından ihlal oluşturduğuna vurgu yapmaktadırlar (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 25). Alevi Kültür Dernekleri ve Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı (2009) tarafından Alevi Çalıştayları için hazırlanan ve sunulan değerlendirme, istem ve öneri raporunda da zorunlu DKAB dersinin Alevilerin vicdan özgürlüğünü ihlal ettiği vurgulanmaktadır.

DKAB dersinin tarihsel bağlamını ele alarak konuyu değerlendiren TÜSİAD raporunda, dersin anayasal zorunluluğunun ardındaki “gizli” amaca değinilmektedir.

⁵⁵ Rapor Mine Yıldırım tarafından kaleme alınmıştır.

⁵⁶ Çalışma Erkan Aydoğanoglu tarafından hazırlanmıştır.

İlgili 24. maddenin, dinler hakkında genel bir kültür aktarımı izlenimi bırakan yazımının, İslam dinine mensup olmayanların ders takibini isteğe bağlı olarak hükme bağlaması dolayısıyla din telkini içeren din dersleri hüviyeti içerdiği ifade edilmektedir. İlgili kanun maddesini hazırlayan Milli Güvenlik Konseyinin “*toplumu birleştirici unsur olarak dinden ve din öğretiminden yararlanma*” amacının tutanaklarda açıkça ortaya çıktığı da vurgulanmaktadır. MEB Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu’nun zımmi olarak din derslerinde ‘Müslüman öğrenciler’ için telkin ve uygula(t)ma niteliğini ihtiva eden 3 Ekim 1986 tarihli kararına da bu bağlamda dikkat çekilmektedir. “*İlk ve ortaöğretim çocuk ve gençlerinin ‘Müslüman olan-olmayan’ diye ayrıma tabi tutulması, bugünkü eğitimin laiklik ve çağdaşıktan ne kadar uzaklaştığının resmidir.*” (TÜSİAD, 1997: 111).

Dersin zorunlu olarak okutulması, vatandaşları ve de inançlarını değerlerine göre kategorize eden politikaların bir kanıtı olarak yorumlanmaktadır:

“Toplumsal, ekonomik ve siyasal sorunlara baktıklarında sadece kaos ve anarşi gören 12 Eylül cuntacıları, zorunlu din dersi uygulamasını anayasa maddeleri arasına koyarak “dindar gençlik” yaratma idealinde önemli bir aşama kaydetmişlerdir. [...] İslam’ın bir mezhebinin öğretisinin devlet tarafından sunulmasına dayanan zorunlu din dersi uygulaması, yurttaşların farklı dini inançlarının devlet nezdinde eşdeğer görülmediğinin en açık kanıtı olagelmıştır.”
(Eğitimsen, 2013:17-18)

DKAB dersinin anayasal zorunluluğunu bir başka açıdan ele alan ve Yurttaşlık Derneği tarafından hazırlatılan rapora⁵⁷ göre, dersin zorunlu hâle getirilişi 1982 Anayasasının ‘Türk-İslam Sentezi’yle hazırlanmış genel karakteriyle uyumludur. Komisyon sözcüsü tarafından “Allah korkusuyla hazırlanmış” bir anayasa olarak tarif edilen söz konusu anayasanın “*din eğitimi konusunda endoktrine etme eğilimine yabancı*

⁵⁷ Tolga Şirin, İftar Gözaydın ve Yasemin Zeytinoğlu’nun katkılarıyla hazırlanmıştır.

sayılmadığı” ve laiklik hassasiyetinin 1961 anayasasından daha farklı yorumlanması dolayısıyla eğitimle ilgili görüşlere de yansıdığı şeklinde değerlendirmelerde bulunulmuştur (Yurttaşlık Derneği, 2016:13-14). Ankara Merkez İHL Öğrencileri ve Mezunları Vakfı çalışmasında (1995: 109) “din karşıtı Atatürkçülüğün o dönemde terör olaylarında baş aktör olan vatan ve devlet düşmanı gençlerin yetişmesiyle sonuçlandığı, bu sebeple dindar-Atatürkçü nesillerin Atatürk prensiplerini daha iyi koruyacağı inancının, bu derslerin zorunlu tutulması sonucunu getirdiği” ifade edilmektedir.

Öte yandan İKV (2014:1), dersin statüsünün siyasal iktidarların laiklik anlayışlarına göre şekillendiğini belirtmektedir. Zorunlu din eğitime karşı çıkışın gerekçelerinden biri olarak laiklik ilkesine hususiyetle dikkat çekilerek, zorunlu olarak öğretme ve aşılama içeren söz konusu uygulamanın hem inanç özgürlüğüne hem de laiklik ilkesine aykırı olduğu dile getirilmektedir (TÜSİAD, 2006⁵⁸:148-149). MRG, derse dair anayasal zorunluluğun laiklik ilkesine uygun olmadığını, din ve vicdan özgürlüğünü zedelediğini ifade etmektedir. Anayasanın tüm inanç mensuplarına eşit yaklaşılması konusundaki güvencesine rağmen var olan zorunlu din dersleriyle ilgili hüküm laiklik ilkesine aykırı olarak yorumlanmaktadır (MRG, 2007: 22). Din dersleri bireylerin tercihinin bırakılması gereken bir vicdan meselesi olarak görülmesi dolayısıyla zorunlu olarak okullarda sunulması laikliğe aykırı olarak nitelendirilmektedir. “*Dinsel eğitimi devletin vermesi ne laiklik anlayışına uygundur, ne de istenilen bir durumdur.*” (Eğitimsen, 2004:27).

Dersin zorunlu ve devletin tam denetimi altında işlenmesi, özel/devlet dışı kurumların bu konudaki eğitim yetkilerinin yasal olarak engellenmesi Mazlumder açısından hakların kullanımını engelleyen bir müdahale olarak nitelendirilmektedir. Uluslararası A.I.H.S.⁵⁹

⁵⁸ Raporu Zafer Üskül kaleme almıştır.

⁵⁹ Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. Bu Sözleşme Avrupa Konseyi üyesi hükümetler arasında 1950 yılında imzalanmıştır.

protokolüne koyulan ihtirazi kayıt da bu ihlalin bir başka göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Mazlumder, 2010: 303).

DKAB dersinin zorunlu oluşuna yönelik itirazlar sadece araştırma raporları satırlarıyla sınırlı kalmamıştır. Gerçekleştirdikleri eylemlerle dersin zorunlu oluşuna karşı çıkan bazı STK’lar Alevi derneklerinin organizasyonu ile -2008, 2009, 2011 ve 2015 yıllarında- pek çok ilde çocuklarını göndermeyerek okulları boykot etmiş ve oturma eylemleri gerçekleştirmiştir (HBKAKV, 2011: 117; BIA, 29.08.2008; Hürriyet, 09.12.2014; Milliyet, 09.02.2015; Agos, 13.02.2015).

Sivil Toplum Kuruluşlarına ait çalışmalarda DKAB dersinin statüsünün zorunluluğuna yönelik eleştiriler özetle, insan hakları, çocuk ve ebeveyn hakları, din ve vicdan özgürlüğü, uluslararası hukuki mevzuat, laiklik ilkesi ve ülkede hâkim konumda olmayan gruplara yönelik ayrımcılık bağlamında dile getirilmektedir.

1.2. DKAB Dersinin Statüsü Korunmalı

DKAB dersinin zorunluluğunun kaldırılması yönünde görüş bildiren kurumların yanı sıra dersin zorunluluğunun devam etmesi gerektiğine dair görüş bildiren STK’lar da bulunmaktadır. Bu kuruluşlardan biri olan MÜSİAD bu konudaki görüşlerine yer verdiği raporunda⁶⁰ dersin zorunluluğunun kültürel zenginliğin gereği olarak devam etmesi gerektiği ifade edilmektedir. İsteğe bağlı din öğrenme talepleri yaş sınırlaması olmaksızın sunulmalıdır (MÜSİAD, 2008:13). “*Belli bir din ve inanca dayalı olmayan, objektif ve tarafsız içeriğe sahip, genel bir Din Kültürü ve Ahlak dersinin ilköğretim ve ortaöğretimde zorunlu ders olarak okutulmaya devam etmesini*” öneren ÖNDER (2011: 51-55) çalışmasında, bu durumun -İrkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tavsiye kararlarında da görüldüğü gibi- din ve vicdan özgürlüğüne aykırılık teşkil etmediğini belirtmektedir.

⁶⁰ Şükrü Karatepe tarafından hazırlanmıştır.

Dersin zorunluluğunun gerekçesine dair bir başka bakış açısı da Ensar Vakfı'nın raporunda görülmektedir.

“Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin zorunluluğu aynı ülkede yaşamaktan, aynı tarihi ve coğrafyayı paylaşmaktan doğan bir zorunluluktur. Din kültürü, tüm vatandaşlara belirli bir düzeyde ve toplumda mevcut inançları kuşatıcı bir şekilde okullarda verilmesi gereken bir bilgidir.” (Ensar, 2012:23).

Dersin kaldırılması yönünde toplumsal bir ağırlığın mevcut olmadığını dile getiren Liberal Düşünce Topluluğu, itirazların özellikle muafiyet uygulamasında yaşanan problemler nedeniyle gündeme taşındığını belirtmektedir. Derslerin kaldırılmasını talep eden Alevilerin nispeten azınlıkta kaldığı, çoğunluğunun *“dersin içeriğinin gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesini talep ettiği”* (LDT, 2016:13) ifade edilmektedir.

Ensar Vakfı tarafından hazırlanan ve din eğitiminin okulda verilmesi gerekliliğini açıklayan raporda, *“geleneksel usullerle fakat el yordamıyla, çoğu zaman gizli ve yetersiz imkânlarla”* yürütülen din eğitiminin arzu edilmeyen sonuçlara yol açabildiği ve *“toplumu birleştirici bir din eğitiminin isteyenlere devlet tarafından okullarda verilmesi, bunun sağlıklı ve kontrolsüz ortamlara bırakılmasından daha fazla tercihe yakın”* olduğu vurgulanmaktadır. Cemaatlere ya da sivil alanlara bırakılacak din eğitiminin mevcut teşkilatlanma yapısından dolayı toplumda ayrımcılığı artırma ihtimalini taşıdığı, denetleme, finansman, eğitim süreçlerini planlama ile öğretmen yetiştirme ve istihdam etme sorunlarıyla yüzleşmek durumunda kalınacağı dile getirilmektedir. Ücretli olarak düzenlenen kursların eğitime ulaşımı zorlaştıracığı, finansmanının farklı organizasyonlarca üstlenilmesi durumunda ise farklı siyasi ya da sosyal beklentilere kapı aralanacağına dikkat çekilmekte ve bu eğitimin okulda yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Ensar, 2012:26).

Dersin zorunluluğunun devam etmesine dair görüşlerini mülakat verileriyle birlikte değerlendiren Eğitim-Bir-Sen⁶¹, Sünnilerin dersin zorunluluğunun devam etmesi yönündeki ısrarına değinmektedir: *“Ancak bu ısrar Sünni anlayışın bütün inanç gruplarına zorla dayatılması yönündeki bir isteğin değil, sosyo-psikolojik ve manevi bir ihtiyacın karşılığı olarak düşünülmektedir.”* (Eğitim-Bir-Sen, 2010:282).

DKAB dersinin zorunlu kalmasına yönelik görüşlerini diğer ülkeleri örnek göstererek temellendiren Eğitim-Bir-Sen çalışmasında, her ülkenin kendi sosyal ve tarihsel yapısına uyumlu bir uygulamayla din eğitimi gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda en dikkat çekici ayrıntı ise çok kültürlü toplum yapısıyla şekillenen ülkelerde yaşayan bireylerin tercihi gösterilen duyarlılıktır (Eğitim-Bir-Sen, 2010:87).

DKAB dersinin mevcut zorunlu statüsünün devam etmesi yönündeki STK görüşleri, bu konudaki toplumsal talep yoğunluğuna, kültürel mirasın devamlılığına, dersin yokluğunun yol açacağı olası problemlere ve diğer ülkelerdeki benzer uygulamaların varlığına dayanmaktadır.

1.3. DKAB Dersi İçin Farklı Statü Önerileri

Sivil Toplum Kuruluşlarınca DKAB dersinin statüsüne dair farklı çözüm önerileri de sunulmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından 2004’te başlatılan ve din eğitiminde yeni politikalar oluşturulması konusunda gösterilen çabalar neticesinde farklı alanlardan katılımcıların katkısıyla oluşan sonuç metninde dersin isteğe bağlı olarak sunulması önerilmiştir. DKAB dersinin içerik ve felsefe boyutuyla çelişmeyecek şekilde tasarlanması ve uygulanması önerilen söz konusu ders ile ailelerin çocuklarına inançları doğrultusunda din eğitimi verebilmesi sağlanacaktır (ERG, 2003-2005). Ensar Vakfı ve

⁶¹ Yasin Aktay, Ahmet Kızılkaya, Emir Osmanoğlu, Kaan Dilek ve Serkan Yurdakul tarafından kaleme alınmıştır.

ÖNDER tarafından dile getirilen görüşler de “*belli bir din ve inanca dayalı din dersinin isteğe bağlı olması gerektiği*”⁶² yönündedir (Ensar, 2012:20; ÖNDER, 2011: 55).

TED tarafından hazırlanan raporda, dileyen ailelere destek eğitiminin sunulması önerisinde bulunmaktadır:

“Din okul dışında sosyal öğrenme dâhil aile temelli gelişim ve etkilere, öğrenme süreçlerine açıktır. Çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi almasını isteyen ailelere pedagojik esaslar kapsamında gerekli desteğin eğitim hizmeti olarak sunulması yeterli olacağı gibi bu konudaki tartışmaları da ortadan kaldıracaktır.”

(TED, 2015: 21).

Çalışmalarda yer alan DKAB dersi statü tartışmalarında dersin zorunluluğunun kaldırılması yönünde bir talep yoğunluğunun bulunduğu görülmektedir. Dersin zorunluluğunun insan hakları, çocuk ve ebeveyn hakları, din ve vicdan özgürlüğü ile çeşitli uluslararası hukuki uygulamalarla uyumlu olmadığı, AİHM kararlarının da bu doğrultuda olduğu, siyasi iktidarların ideolojik yaklaşımlarıyla şekillendiği, laiklik ilkesinin doğasına uygun olmadığı ve özellikle çoğunlukla problemlili muafiyet uygulamalarıyla birlikte Sünni İslam ağırlıklı karakterinin mağduriyet oluşturduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte dersin varlığının toplumun genel yapısına uyumlu olduğu, kültürel zenginliğin devamının sağlanması amacıyla uygulandığı, toplumda dersin zorunluluğunun yüksek oranda desteklendiği, diğer ülkelerde de benzer biçimlerle varlığına dair örnekleri bulunduğu gerekçeleriyle mevcut statünün korunması gerekliliği savunusunda bulunan talepler de bulunmaktadır. Dersin zorunlu statüsünün isteğe bağlı uygulamayla değiştirilmesi veya dileyen ailelere destek eğitimi sağlanması yönünde önerilere de rastlanmaktadır.

⁶² Ancak söz konusu dersin niteliği ERG’den farklılaşmaktadır. (Ensar Vakfı Yetkilisi bireysel beyan, İstanbul, 21 Ocak 2018)

2. Laiklik

DKAB dersi tartışmalarında odak noktasına konumlanan laiklik meselesi, incelenen STK raporlarında da yer almaktadır. Gerek zorunlu DKAB derslerinin gerek İmam Hatip Liselerinin gerekse de Diyanet İşleri Başkanlığının varlığı uygulamaya konuldukları anlardan itibaren laiklik ilkesi açısından tartışılmalıdır. Üstelik bu tartışma hem savunucuların hem de itirazcılarının laikliği gerekçe göstererek sundukları ilginç bir diyalektik içerir. Bu açıdan laiklik her iki taraf için de vazgeçil(e)mez bir can simididir. Gayet tabiidir ki bu hayati ilke benzer tartışma alanları oluşturarak Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarına da yansımıştır.

Diğer ülkelerden farklı nitelikte tezahür eden ve Türkiye'ye özgü olarak değerlendirilebilecek laiklik algısı ve uygulamaları alt temaları ile oluşan laiklik teması çalışmanın bu bölümünde ele alınmıştır.

2.1. Türkiye'ye Özgü Laiklik Algısı

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

Türkiye, Anayasasında laiklik ilkesine doğrudan yer veren birkaç ülkeden biridir.⁶³ Türkiye laiklik konusunda ısrarlı bir tutuma sahiptir ve Anayasa'da güçlü vurgularla bunu açıkça sergilemektedir. Üstelik Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana laiklik vurgusu sürekli artan bir çizgiye sahip olmuştur. Bilgesam için Hakan Yılmaz tarafından hazırlanan rapor bu hususu detaylı olarak ele almaktadır. Anayasasında laiklik ilkesine açıkça yer veren diğer iki ülke Fransa ve Rusya'dır. Üstelik Türkiye bu ilkeyi Anayasasına -kavramın doğduğu ülke olan- Fransa'dan 9 yıl gibi daha erken bir sürede

⁶³ İslam coğrafyasında Türkiye dışındaki 10 laik devlet: “Burkina Faso, Çad, Gine, Mali, Nijer, Senegal, Azerbaycan, Kırgızistan, Tacikistan, Türkmenistan'dır.” (Yükleyen ve Kuru, 2006)

dâhil etmiştir. Bu kavrama dair “*en hassas, en sert ve en kalın çizgili*” tutuma sahip olan ülke yine Türkiye’dir. İlkenin Anayasalarda yer alış sıklığında da önde yer alan ülke yine Türkiye olmuştur. Diğer ülkelerde 1 kez geçen kavram, Türk Anayasasında toplamda 9 kez zikredilmiştir.

“Sadece bu sıklık bile, laikliğin Türk devlet düzeninde ne denli merkezî bir yeri olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Dahası, laikliğin Türk anayasalarındaki yeri ve ağırlığı, anayasaya ilk girdiği 1937 yılından beri, önce 1961 ve daha sonra da 1982 anayasalarında sürekli olarak artmıştır.” (Bilgesam, 2009: 9-10).

Türkiye Cumhuriyeti’nin benimsediği ve uyguladığı laiklik anlayışının özgürlükleri özellikle de din özgürlüğünü kısıtlayıcı sonuçlara neden olduğu farklı kesimler tarafından vurgulanmaktadır. Laikliğin var olma amacının toplumdaki olası çatışmaları önlemek, din kaynaklı ayrımcılık ve iltimasları engellemek iken, yıllardır süren uygulamaların arzulanan tarafsızlığı sağlayamadığını, toplumsal ayrışmaları arttırdığını ve mağduriyetlerin yoğun olarak yaşandığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Anayasal hükümlerin özgürlükleri engelleyen karakterine vurgu yapan TESEV tarafından hazırlatılan raporda (2011:16) bu hususa değinilmektedir. Söz konusu raporda, Anayasanın 24. maddesinin sadece temel hakları değil, aynı zamanda kanun koyucuların din özgürlüğünü kısıtlayıcı tutumu da eleştirilmiştir. Söz konusu hükmün özellikle dindarlar için kamusal katılım ve siyaset konusunda ciddi engellemeler oluşturduğu vurgulanmaktadır.

Uygulanan laiklik anlayışı toplumun tümünde farklı şekillerde tezahür eden problemlere yol açmaktadır. Bu problemler, vatandaşların inançla ilgili pratiklerine müdahale, dini biçimlendirme, dinî eğitim kurumlarının kapatılmasından giyim kuşama dek uzanan geniş çaplı bir alanda uygulanan kısıtlamalar ile tezahür etmektedir. Üstelik bu kısıtlamalar Müslüman çoğunluk kadar gayrimüslimleri de içeren bir kapsamda tüm inanç gruplarını etkilemektedir (LDT, 2005).

Eğitim-Bir-Sen (2010: 225-226)'e göre Türkiye Cumhuriyeti'nin müdahaleci bu tutumu, din ve devlet arasında siyasal düzlemde olması gereken ilişki biçiminin kurulamamasına yol açmıştır. Batı'da müdahalesizlik ilkesiyle dinin devlet işlerine karışmaması-devletin dinin işlerine karışmaması formülüyle uygulanan laiklik ilkesi, Türkiye'de bu ilişki biçimiyle uygulanmamıştır. Ankara Merkez İHL Öğrencileri ve Mezunları Vakfı tarafından hazırlatılan çalışmada⁶⁴ (AMİHLÖMV, 1995:8-9) ise halkın din eğitimi talebinin yerine getirilmemesinin gündeme *laikler-Müslümanlar şeklinde tehlikeli bir kutuplaşma* olarak yansıdığı vurgulanmaktadır.

Diğer yandan, Mazlumder tarafından hazırlanan çalışmada, toplumda barışı sağlama amacıyla ortaya konulmuş bu ilkenin varlık amacına zıt olarak, yaşadığı anlam kaymasıyla, Türkiye'de toplumdaki dinsel çatışmaların kaynağına dönüştüğü vurgulanmaktadır. Laiklik ilkesinin milliyetçilik gibi özenle kurgulandığı ve kavramsallaştırıldığı ifade edilmektedir: *“Türkiye’de laiklik [...] verili dinin devlet tarafından biçimlendirilmesi yoluyla değiştirilmesi, ‘akılcı’laştırılması, Türk milliyetçiliği idealiyle uyumlulaştırılması, hattâ uzun vadede tamamen tasfiye edilmesi gibi totaliteryen bir ilke olarak algılanmıştır.”* (Mazlumder, 2010: 39-40).

Bilgesam (2009:15-16)'ın çalışmasında belirtildiği üzere, dikkat çekici bir nokta olarak belirtilmesi gereken husus, Türkiye'de laiklikle ilgili hükümlerin özellikle siyasi partilerle ilgili yasalarda zikredilmiş olmasıdır. Bu maddeler kesin biçimde pek çok eylemi yasaklayıcı niteliktedir. Ayrıca ilke, anayasasının değiştirilmesi teklif edilemez hükümleri arasında yer almaktadır. Bu tercihlerle birlikte kavramın içeriği derinleştirilmiş, merkezi bir konumda tanımlanmıştır. Hiçbir Avrupa ülkesi anayasasında benimsenmeyen bu tutum, Türk yetkililerin ülkemize has toplumsal ve siyasal yapısını düşünerek oluşturdukları bir tercih olarak göze çarpmaktadır. ÖNDER (2011: 37) de

⁶⁴ S. Hayri Bolay ve M. Türköne tarafından kaleme alınmıştır.

“Anayasa Mahkemesinin 1961 yılından beri verdiği kararlarda Türkiye’ye özgü laiklik anlayışını savunduğunu” vurgulamaktadır.

Tercih edilen bu devlet otoriter laiklik anlayışı, sadece devletin değil vatandaşların da laik olması gerektiğine dair bir beklentinin varlığında da gözlenmektedir. Özellikle siyasi partilere dair yasaların hükümlerinde gizlendiği ifade edilebilecek bu tutum Eğitim-Bir-Sen tarafından eleştirilmektedir. Laik ve laiklik tanımının hukuki metinlerde net bir şekilde tanımlanmamış olması ve yargı kararlarında insan hakları kapsamında değerlendirilebilecek meselelerin laiklik kapsamına alınması yönünde bir tutum benimsenmesi ile tanımın kasten belirsizleştirilerek bir araç olarak işlevselleştirildiği yönünde bir kanaat oluşmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2014:11-12). ÖNDER (2011: 38), “Anayasa Mahkemesinin, laikliği yalnızca din ve devlet ilişkilerini düzenleyen bir ilke olarak değil, aynı zamanda toplumu da laikleştirecek resmî bir ideolojinin ayrılmaz parçası olarak gördüğünü” belirtmektedir. Benzer bir eleştiriyle, Mazlumder tarafından hazırlanan araştırma raporunda, sadece devlet ve eğitim modelinin laik olmasıyla yetinilmeyip, bireylerin de laiklik ilkesini benimsemesi beklendiği dile getirilmiştir. Bu benimsemeyi sağlayıcı temel kurumun eğitim kurumları olduğu da bu noktada hatırlatılmalıdır. Laiklik ilkesinin kutsallaştırılması, dinî inançların dünyevi alandan soyutlanarak vicdanlara hapsedilmeye çalışılması eleştirilmektedir. “*Anayasa Mahkemesinin laiklik tanımı, olsa olsa bir dayatma ve farklı din / inançları baskılama adına kullanılan / istismar edilen bir kavram olabilir.*” (Mazlumder, 2010: 37).

“Laiklik kendi başına ahlaki bir değer değil, ahlaki bir değeri (barış ve hürriyet) gerçekleştirmek için müracaat edilen bir araçtır. Laiklik bir yöntem olduğu için toplumdan topluma farklı biçimler alması da tabiidir. Bugün dünyada hiçbir ülkenin laiklik kavrayışının diğerine birebir özdeş olmaması, kendi tarihi ve sosyal şartlarına göre geliştirilmesi ve uygulanması laikliğin bir yöntem olduğunun delili olarak görülebilir. Laisizmi, laiklikten ayıran temel fark da burada ortaya çıkmaktadır.

Laisizm, laikliği bir gayenin ötesinde bir ideoloji olarak görmektedir.”
(AMİHLÖMV, 1995: 25).

Yukarıda eleştirilen bu tutuma dair bir örnek olarak Atatürkçü Düşünce Derneği kurucu üyesi Özer Ozankaya⁶⁵ tarafından dile getirilen görüşler verilebilir. Ona göre laikliğin toplumun tüm katmanlarında benimsenmesi gerekmektedir. Ona göre ancak toplumsal işleve sahip tüm kurumların laikleşmesi ile toplum özgürlüğüne ve barış ortamına kavuşabilecektir. Aile kurumu, eğitim kurumları, siyasal kurumlar, kamuoyu oluşturan kurumlar ve dahi ekonomi kurumu laikleşmelidir. Sayılan tüm kurumlar bir bütünlük içerisinde laikleşmelidir ki, bir diğeri olumsuz yönde etkilemesin ve sarsmasın. *“Atatürk İlke ve Devrimleri, devletin, hukukun, ailenin, ekonominin, dil, tarih, felsefe, sanat ve edebiyatın da eğitim gibi laikleştirilmesi hareketidir.”* (TED, 1990:127).

Kuşkusuz bu toplumsal kabulleniş sağlayacak olanlar ise kadınlardır. Laikliğin kadının çağdaşlaşması yönündeki amacının arkasındaki dinamikler oldukça önemlidir. Modern bir toplum için ‘kadının laikliği’ elzem şart olarak görülmekte, bu ısrarlı tutum, hem laikliğin gelecek nesillerce benimsenip yaşanması, hem de tarihsel kökenindeki vurgu dolayısıyla ‘toplumun laikliği’ kadınlar üzerinden yükseltmek istenmesinden kaynaklanmaktadır. (Bu konuda bir örnek olarak bkz. Güvenç, B. 1990, TED: 9-10)

Türk Demokrasi Vakfı Başkan Vekili Ergun Özbudun’a göre devlet ve din arasındaki ilişki biçiminden doğan problemler İslam’ın toplumsal düzene dair ilkelerinin var olmadığı kabulüyle çözümlenebilecektir.

“Eğer İslamiyet bir bireysel vicdan sorunu olarak alınabilirse bu takdirde laik devlet düzeniyle inançlı bir Müslüman olmak arasında bir çatışmanın doğmayacağı söylenebilir, yok eğer İslamiyet sadece inanç ve ibadet hususlarını

⁶⁵ Benzer görüşler için Necla Arat, TED, 1990: 201.

düzenleyen bir kurallar bütünü değil, aynı zamanda devlet ve toplum düzenini egemenliği altına almak isteyen, kapsayıcı bir kurallar bütünüyse o zaman elbette bunun laik devlet anlayışı ile bağdaşmaması muhakkaktır.” (TED, 1990: 64-65).

Anayasal hükümlerin yanı sıra pratikte de Türkiye’nin uyguladığı ve benimsediği laiklik kendine özgüdür ve kavramın anavatanı olan Fransa’daki anlayıştan farklı bir karakterdedir. Türkiye’de laiklik anlayışı sonucunda ilgili kurumları ayırma yerine birleştirme geleneğinin tercih edildiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda dinsel örgütlenme ve eğitim, devlet tekeline alınmış, bağımsız örgütlenme imkânı ortadan kaldırılmıştır (Bilgesam, 2009:14). Liberal Düşünce Topluluğunun hazırlamış olduğu bir çalışmada Türkiye’deki laiklik uygulamasını değerlendiren Özipek, din ve devlet arasındaki çekim hatlarının devlet lehine bağlandığını ifade etmektedir: *“Türkiye’de Cumhuriyet’in başından bu yana egemen olan laiklik ilkesi, savunulduğu gibi din ile devlet işlerinin birbirinden ayrılmasına değil, devletin dini kendisine bağlamasına (devlete bağlı din/sezaropapizm) dayanmaktadır.”* (LDT, 2014:4).

Laikliğin dinsizlik anlamına gelmediği hususiyetle vurgulanmaktadır. *“Biri devletin diğeri dinin oluşturduğu iki kanatlı bir pencere”* (TÜSİAD, 1990:6) olarak sembolize edilen laiklik farklı mecralarda farklı söylem biçimleriyle sürekli, yeniden tanımlanmaktadır. Yekta Güngör Özden’in ifadeleriyle *“Laiklik çağdaş yaşam biçimidir, demokratik toplum düzeninin temelidir, eşitliğin ve özgürlüğün kaynağıdır. O bakımdan korunması ve yaşanması, sürekli olması, içtenlikle savunulması gereken bir ilkedir.”* (TED, 1990: 45). Türkiye’de laiklik *“bir güvenlik şemsiyesi gibi algılanmaktadır.”* (Yurttaşlık Derneği, 2010:14). Yekta Güngör Özden’e göre laiklik, laikliğe inanmayanlar için dahi savunulan ve her daim korunacak olan önemli bir değerdir: *“Yurttaşların kafasında ve yüreğinde laikliğe özlem ve bağlılık olmazsa Anayasa’da yazılmış olması yeterli güvence değildir. Biz laikliği, laikliğe karşı olanlar için de savunuyoruz.”* (TED, 1990: 45). Hatta laiklik acımasız politikalar karşısında bir savunma aracı ve *“eşit, özgür*

ve demokratik bir yaşam mücadelesi için bir zemin” olarak da tanımlanabilmektedir (Eğitimsen, 2013:8-9). “Laiklik kavramı ve prensibi herkesin muradına göre tanımlandığı bir kördöğüşüne dönmüştür.” (AMİHLÖMV, 1995: 21).

Elbette ki ülkeden ülkeye farklılaşan laiklik uygulamaları farklı sosyal, toplumsal, kültürel, tarihsel ve hatta ekonomik temellere dayanmaktadır. Oluşan bu tabloya hangi etkenin tam olarak rengini verdiğini söylemek oldukça zordur ve uzmanlar tarafından tartışılmaktadır. Ortaya koyulan teoriler bu değişimlerin nedenlerini tam olarak ortaya koymaktan uzaktırlar.⁶⁶ Bu bağlamda yürütme ve yargı organlarının daha yüksek bir etki düzeyine sahip olduğu, sahip olunan sosyo-politik koşulların laikliğin siyasal ve hukuksal yorumlanışındaki farklılıkları açıkladığı düşünülebilir (Yurttaşlık Derneği⁶⁷, 2010:137).

Türkiye’deki uygulamanın, inanılan din bağlamında farklılaştığı belirtilerek bu farklılığının olağan olduğu hissettirilmeye çalışılmaktadır. Ülkemizdeki uygulamanın temel niteliği ayrıştırıcı değil birleştirici olmasıdır. Nitekim TÜSİAD (1990:6-7) raporunda⁶⁸ İslam dininin yalnızca bir inanç olmayıp, Hristiyanlıktaki gibi bir ruhban sınıfına sahip olunmadığından ilgili işleri düzenleme gereğinin devlet uhdesine kaldığı açıklamasında bulunulmuştur. Laik devlet anlayışı içerik olarak batıya benzese de yöntem olarak ayrılmaktadır. “Batı’daki laik devlet uygulamalarının aksine, yönetim, gözetim ve denetim bakımından din devletten ayrılmamış, Devlet ile birleştirilmiştir.”

Laikliğin bu “bize özgü” karakterinin, bazen yöneltilecek eleştirilere karşılık verme amacıyla, bazen de özcü bir nitelikte dünyanın hiçbir yerinde uygulanmayan özgün bir

⁶⁶ Bu soruya cevap arayan sosyal bilimciler genelde üç teoriyi temel almışlardır: “Modernleşme teorisi, özcülük ve tarihî kurumsalcılık. Modernleşme teorisinin AB ülkelerinde din-devlet ilişkilerinin farklılığını açıklamadığı, AB üyelerinin hepsinde Hristiyanlık çoğunluk dini olmasına rağmen, bu ülkelerde çok farklı din-devlet ilişkilerinin bulunması, üstelik bugünkü farklılıkların tarih boyu süren çeşitli çatışmaların ürünü olması, özcü açıklamaların analizimize fazla bir katkı yapmadığı, hatta Müslüman toplumlardaki çeşitliliği açıklamaktan da uzak olduğu belirtilmektedir. Tarihî kurumsalcılık ise, evrensel eğilimleri inkâr etmemekle beraber her ülkenin tarihî birikimini ve özellikle bu birikimin kurumsal ve ideolojik etkilerini ciddiye almakta ve günümüz politikalarını açıklamada bir esas olarak kabul etmektedir.” (Yükleyen ve Kuru, 2006:16-20)

⁶⁷ İlgili bölüm İftar Gözaydın tarafından hazırlanmıştır.

⁶⁸ Zekai Baloglu tarafından kaleme alınmıştır.

uygulama olduğuna atıfla savunulduğu dile getirilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2010:225). TED Genel Başkanı Rüştü Yüce'nin düzenlenen kongrenin açılış konuşmasında da değindiği üzere, ülkemizde laikliğin benimsenmiş olması Batılı ülkelere çok daha anlamlıdır (TED, 1991). Laik bir tutumun benimsenmesini ifade eden laikçilik, vazgeçilmez bir konuma sahiptir: *“Uyulması gereken bir söylem var: Laikçilik. Neredeyse mecburiyet; kaçışı olmayan bir nirengi noktası. Söylenmesi, referans verilmesi gereken bir tür başlangıç cümlesi.”* (TESEV, 2009⁶⁹: 96).

Eğitim-Bir-Sen (2010:225)'e göre bu eşi benzeri olmayan uygulama modeli ilginçtir ki, iki tarafı keskin bir kılıç misali toplumdaki zıt kutuplar tarafından eleştirilere maruz bırakılmaktadır. *“Daha dindar olan insanlar tarafından yanlış ve dine müdahil bir uygulama olarak eleştirilen laiklik, dinin toplumsal hayattaki etkisinin gereğinden fazla olduğunu savunanlar için de bir eleştiri hedefidir.”*

Yapılan çalışmaların sonuçları (Bilgesam, 2009: 22-23) göstermektedir ki, laiklik toplumun çoğunluğunda benimsenmiş bir ilkedir. Araştırma %66 gibi yüksek bir benimsenme düzeyini –makro kamusal laiklik anlayışı bağlamında korumacı tutumu- ortaya koymaktadır. Araştırma katılımcılarının %86'sı Müslümanlık ile laikliği uyumlu bulmakta ve laikliği bir değer olarak içselleştirdiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara rağmen laikliği koruma refleksiyle müdahale eğiliminin sürekli gündeme geldiği gözlenmektedir.

Yurttaşlık Derneği tarafından düzenlenen odak grup toplantıları sonucunda ortaya çıkan metinde yer alan şu ifadeler dikkat çekicidir:

“Türkiye'nin laik olmadığını hatırlamalıyız; Türkiye laik bir ülke olarak algılanınca, bu yanlış algıdan hareketle aslında sağlıklı saflaşmalar oluşuyor.

⁶⁹ Ferhat Kentel, Meltem Ahıska ve Fırat Genç tarafından kaleme alınmıştır.

Laiklik, yurttaşın fikir ve vicdanının özgürleşebilmesi, dinin hem devletin hem de toplumsal tahayyülün dışına çıkması demektir.” (Yurttaşlık Derneği, 2010:13).

Öte yandan Eğitimsen (2004:26) tarafından hazırlanan raporda Anayasada yer alan zorunlu din dersleri laiklik bağlamında önemli bir sorun olarak tanımlanmaktadır.

Çalışmalarda laikliğin hem devlet yönetimi hem de halk kitleleri açısından hayati öneme sahip bir mevkide konumlandırılmış değerli bir ilke olduğu ifade edilmektedir. Yönetim kadar eğitime de ana karakterini veren bu ilke, toplumun pek çok katmanını farklı biçimlerde şekillendirmektedir. Genel eğitim için olduğu kadar din eğitimi için de merkezi konumda yer alan laiklik ilkesi tartışmaların odağında yer almaktadır. Din dersleri bu ilkeye uyumlu olarak kurgulanmaya çalışılsa da farklı gerekçelere sahip kesimlerin yerleşik laiklik algısının etkisiyle varlığının sorgulanması ile sonuçlanan yoğun tartışmalara engel olunamamaktadır.

2.2. Eğitimde Laiklik Uygulamaları

Laik devlet modelinin toplumsal hayatı düzenleyici ve idealini benimsetici nitelikte laik bir eğitim modeli bulunmaktadır. Bu modelin ülkemizdeki kilit uygulaması Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmuştur. İlgili kanun maddesi laikliğe dayalı uygulamaların ana referans noktası ve garantörüdür. TÜSİAD tarafından Z. Baloğlu’na hazırlatılan raporda bu hassas nitelik vurgulanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu da ayırmanın aksine birleştirmeyi benimseyen bir yapıyla hazırlanmıştır. Bu durum diğer laiklik uygulamaları açısından da bir örnek oluşturmaktadır. Laiklik özgür düşünceli ve bilimsel zihniyete sahip bireyleri yetiştirme olarak tanımlanmakta ve bunu sağlayacak olan kilit taş ise *Tevhid-i Tedrisat* olarak vurgulanmaktadır.

“Türk devriminin kilit taşı (3) ayrı eğitim kanallarını birleştirerek eğitimi millileştiren tevhid-i tedrisat düzenlemesidir. Eğitimi üç ayrı kanala bölünmüş toplumun,

demokrasiye yapısal uyumunun sınır çizgisidir. Bu çizgiden geriye gitme, kişi egemenliğine yönelme, yani irticadır.” (TÜSİAD, 1990:7).

Eğitimsen (2013:22) tarafından laik eğitimin nitelikleri dinsel eğitim karşıtlığı üzerinden dile getirilmektedir. Raporda ifade edildiğine göre; bilimin kuşkucu ve eleştirel yapısına uyumlu olmayan dinsel eğitimde sorgu ve eleştiriye yer yoktur. Laik eğitim insanı merkeze alıp, eşitlik ve saygı ilkesi ile temayüz ederken, din merkezli eğitim anlayışında insanlar inanan-inanmayan olarak ayrılarak, kimi kimine üstün kılınmakta, diğerleri ise *dinden sapmış hatta düşman* kabul edilmektedir. “*Böyle bir zihniyet ile toplumda birinci ve ikinci sınıf insanlar ortaya çıkması kaçınılmazdır.*” Eğitimsen’e (2015c:18) göre laik eğitim; demokratik, katılımcı, eşitlikçi, özgürlükçü ve insan hakları odaklı, laik ve bilimsel referanslara dayalı, herkese eşit, parasız ve nitelikli eğitim hakkını temel alan, sorgulayan, eleştiren ve itiraz etmeyi öğreten nesiller yetiştirmeyi hedefleyen, çocukların yüksek yararına, çıkarına dayanan, çok inançlı, çok kültürlü ve çok dilli toplum yapısına uygun olan, bilimsel ve eleştirel eğitimi savunan, eşit haklara ve eşit yurttaşlık bilincine uygun, çoğulcu bir eğitimi öngörmektedir. Laik eğitim için öğretimin dinî tarafsızlığı ve personelin laikliğini sağlama görevi devlete atfedilmektedir (TÜSİAD, 1990:6).

Tarihsel açıdan farklı bir deneyimden geçen Türkiye’nin ortaya çıkan bu açığı kapatması amacıyla toplumun eğitilmesi sağlanarak laikliğin benimsenmesi amaçlanmıştır. Öte yandan bu konudaki başarının artırılması için din devletin kontrolü altına alınmıştır (Yurttaşlık Derneği, 2010:138-139).

Tarih Vakfı (2014⁷⁰:81-83) raporuna göre, eğitim sistemi laiklik ilkesinin Cumhuriyetin koruyucusu genç nesiller tarafından benimsenmesi özenle tasarımlanmıştır. Gerek eğitim sisteminin kurgulanışı gerekse öğretim programları,

⁷⁰ Kenan Çayır tarafından kaleme alınmıştır.

öğretmenler, ders kitapları ve hatta ulusal pek çok yayın vasıtasıyla bu tasarım yoğun bir çaba ile inşa edilmektedir. Ancak yapılan inceleme sonuçları, laikliğin çocukların zihinlerine aktarımında önemli bir araç olan ders kitaplarındaki kavramsal ve tarihsel bağlamın oldukça yetersiz olduğunu dile getirmektedir. *“Kitaplarda laiklik gibi önemli bir kavram da özcü ve anakronik düşüncenin kurbanı olur.[...] Kitaplarda bu kavramların içi de genelde eksik ve genel geçer ifadelerle doldurulur.”*

Eğitimde ve toplumun şekillendirilmesinde öne çıkarılan en önemli laiklik uygulaması olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu hayati öneme sahip görünmektedir. Bazı çalışmalarda laik eğitim uygulamalarının dinsel eğitim karşıtlığı ile temellendirilmeye çalışıldığı da görülmüştür. Eğitim sisteminin tamamına hâkim olan laiklik ilkesinin tüm eğitimsel uygulamalara yansıdığı ifade edilebilir. Ancak bu tasarımın tarihsel bağlamından kopararak özcü bir yaklaşımla gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Öte yandan Siyasi Partiler Kanununda ortaya konan geniş kapsamlı yasaklar ile toplumun tamamında gerçekleştirilecek faaliyetlerin laikliğe uygunluğu sağlanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Tüm bu uygulamaların sadece devletin değil, bireylerin de laik bir görüşe sahip olması yönündeki isteği ortaya koyar nitelikte olduğu yorumları da bulunmaktadır.

3. Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları

Din Eğitimi felsefesini ve buna bağlı olarak uygulamaya konulan politikaları Türk Milli Eğitim felsefesinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Genel eğitim felsefesinin amaç ve hedeflerine uyumlu olarak tasarlanan Din Eğitimi özel amaç ve hedefleri bu bağlamda ele alınmalıdır. Çalışmanın bu bölümünde Sivil Toplum Kuruluşlarının milli eğitim politikalarıyla ilgili görüşlerinin ardından Din Eğitimi politikaları ile ilgili görüşlerine değinilmiştir.

3.1. Genel Eğitim Sisteminde Politik Yansımalar

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

Tarih Vakfı ve MRG iş birliğinde hazırlanan araştırma raporunda⁷¹ (2015:10) eğitim sisteminin ulus devletle olan organik ilişkisine değinilmektedir. Bu ilişkinin temelinde eğitimi de içeren tüm politikaların farklılıkları eritmeye odaklı olarak hazırlanması bulunmaktadır. Tasarım sürecinde farklı kimliklerin katılımını içermeyen ve ideolojik referanslar içeren eğitim sisteminde, çocuğun yararı ve pedagojik gelişimi ön plana alınmamıştır. Eğitim-Bir-Sen tarafından hazırlanan çalışmada, Türkiye'deki yasal uygulamaların uluslararası hukuk tarafından benimsenen ilkelerle uyumluluk arz etmeyen çelişkili çerçevesine de dikkat çekilmektedir: *“Başta Anayasa olmak üzere Türkiye’de eğitimle ilgili yasal çerçeve, eğitimin içeriğini, yapısını ve gerçekleştirme biçimini, doğrudan, belirli bir ideolojik amacı gerçekleştirme ve endoktrine etme olarak tanımlamıştır.”* (Eğitim-Bir-Sen, 2017:14).

Devlet politikalarının zihinsel yapısını temsil eden resmî metinlerde defaten yapılan vurguların bu ideolojik yaklaşımı yansıttığı ifade edilmektedir. Farklılıklara ve çoğulculuğa herhangi bir referans yapılmadan tasarlanan resmî yapıtlarda Türklük ve Atatürk milliyetçiliğine bağlılık temel gaye olarak sunulmaktadır (Tarih Vakfı, 2015:19).

⁷¹ Nurcan Kaya tarafından kaleme alınmıştır.

Bu etnosentrik tutumun dolaylı bir sonucu olarak, toplumdaki her kesim mevcut eğitim sisteminin politik yapısına farklı anlamlar yüklemektedir. *“Kürtlerin önemli bir kısmı Türkçü, Alevilerin önemli bir kısmı Sünnici, Sünnilerin önemli bir kısmı laikçi ve gayrimüslimlerin önemli bir kısmı da zenofobik bir eğitim politikası olduğunu düşünmektedir.”* (Eğitim-Bir-Sen, 2010b:276-277).

Tamamen merkeziyetçi olarak tasarlanan ve özel kurumlara yer vermeyen eğitim sistemi yapısı da eleştirilmektedir. Bu kurumsal yapı din eğitimini de ilgilendiren sonuçlara ve taleplere yol açmaktadır. *“Birçok uluslararası sözleşmede garanti altına alınan, farklı felsefi, dinî ve ahlaki özelliklere sahip kişilerin kendilerine özgü eğitim alma hakkı Türkiye’de tanınmamıştır. Türkiye’de tek tipçi ve farklılıklara izin vermeyen bir eğitim sisteminin varlığı temel sorundur.”* Gerçekleştirilen eğitimle yetiştirilmek istenen tek tip insan modeli de eleştiriye tabi tutulmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2017:27).

2012 yılında gerçekleştirilen 4+4+4 eğitim reformu din eğitimini yakından ilgilendiren sonuçlarıyla Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarına yansıyan bir başka değerlendirme konusudur. Olumlu bir yaklaşımla konuyu değerlendiren Eğitim-Bir-Sen (2013:22), kamuoyunda tartışılarak gözden geçirilen ve sivil katılımı ile şekillenen söz konusu değişikliği önemli bir reform olarak yorumlamaktadır.

Diğer yandan PODEM (2017: 54) tarafından hazırlatılan çalışmada⁷² yapılan düzenlemelerin *“seçmeci bir yaklaşımla”* hazırlanması ve bütüncül bir bakış açısı içermemesinden kaynaklanan rahatsızlık da dile getirilmektedir. Gerçekleştirilen eğitim reformu sonrası eleştiriler eğitim sisteminin dinsel niteliğinin arttığı noktasında yoğunlaşmaktadır. Bu konudaki eleştirileriyle dikkat çeken Eğitimsen (2012:89)’in özellikle çocukların *“dindar” ve “kindar”*, *“uysal ve itaatkâr”* olarak yetiştirilmek istendiğini vurguladığı tanımlamasına çeşitli platformlarda sıklıkla rastlanıldığı da

⁷² Özge Genç, Demet Taşkan, Ulaş Tol ve Mine Yıldırım tarafından hazırlanmıştır.

belirtilmelidir. Daha önceki yıllarda da benzer eleştirilerin yapıldığı görülmektedir. Tanör tarafından kaleme alınan 1997 tarihli raporda, dinî eğitim veren bu kurumlardaki niceliksel artışla birlikte dinî dünya görüşünden kaynaklandığı düşünülen davranış kalıpları eleştirilmektedir. Kendi kararlarını veremeyen ve inancı gereği sabit düşünceli olan insanların artışıyla, “özgürlük ve insan hakları üzerine kurulu” bir düzen kurma şansı azalmaya devam edecektir (TÜSİAD, 1997:110).

Eğitimsen tarafından son yıllarda uygulanan eğitim politikalarına yönelik itirazlar dile getirilmektedir. Topluma yönelik açık tehdit, baskı ve dayatmaların arttığı, “*eğitime dinî içerik kazandırmayı hedefleyen siyasi müdahalelerin hız kazandığı*” yönündeki ifadeleri dikkat çekmektedir (Eğitimsen, 2014:2-3). Kesintili eğitim sistemi politikasının İmam Hatip Liseleri ve özel okul sayısında görülen artışla ilişkisi irdelenerek eğitimin temel felsefesinden uzaklaşıldığı ifade edilmektedir. “*Piyasa merkezli*” olarak yürütülen “*inanç istismarı*”na dönüşen adımlarla eğitimde nitelik kaybına yol açıldığı ifade edilmektedir (Eğitimsen, 2017b:1). (Benzer tartışmalar için bkz. Eğitimsen, 2014:3,9,12; Eğitimsen, 2007b:21; Eğitimsen, 2012:51-52; Eğitimsen, 2017a:5-6)

PODEM⁷³ tarafından laik kesimle yapılan birebir görüşmelerle hazırlanan çalışmada; muhafazakârlaşmanın yoğunlaştığına dair göstergelerin, eğitimin kalitesinin düşmesi ile ilişkilendirilen İmam Hatip Lisesi sayılarında görülen niceliksel artıştan ziyade devlet okullarındaki faaliyetlerin dinî niteliğinde bulunduğuna dair ifadeler göze çarpmaktadır. Bu bağlamda dinî vakıfların artan etkililiği de rahatsız edici bulunmaktadır: “*Bunun daha fazla muhafazakârlaşma ya da karikatürize edilmiş şekliyle bir ‘İranlılaşma’ anlamına geldiği*” belirtilmektedir (PODEM, 2017:15-16).

Söz konusu dinî nitelikli faaliyetlerin “felsefe-bilim-sanat derslerinin azaltılması, otizmlili ve zihinsel engelli çocuklara zorunlu din dersi getirilmesi, okul öncesi ve ilköğretim

⁷³ Sabiha Senyücel Gündoğar ve Aybars Görgülü tarafından kaleme alınmıştır.

öğrencilerine yönelik dinî etkinliklerin (dinî içerikli yarışmalar, cami gezileri, oruç eğitimi gibi) artması, 4-6 yaş Diyanet kursları aracılığıyla din eğitiminin okul öncesine kadar indirilmesi” gibi uygulamalar olduğu dile getirilmektedir (Eğitimsen, 2017a:3). Eğitimsen’in internet ortamında yayımlanan açıklamasında yer alan devletin bilinçli olarak boşalttığı eğitim alanının dinî vakıflar tarafından kuşatıldığı şeklindeki beyanı da artan bu faaliyetlerin yürütülmesi noktasındaki tercihlere dair yönelimini ifade etmektedir (Eğitimsen, 2017c).

Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarında; din eğitimi politikalarına yoğunlaşan tartışma dinamiklerinin ulus devlet yapısından toplumsal dinamiklere uzanan geniş zeminine dikkat çekilmekte, sadece din eğitiminin değil, genel eğitim sisteminin tek tipçi-merkeziyetçi ve farklılıkları asimile edici karakteri eleştirilmekte, bu politik tercihin toplumsal gruplara farklı biçimlerde yansıdığı belirtilmekte, özellikle kesintili eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte eğitim sisteminin dinî karakter kazandığı yönündeki kaygılar ifade edilmektedir.

3.2. Din Eğitiminde Politik Yansımalar

Din Eğitimi felsefesinin izlerini taşıyan yansımalar, politik uygulamalarda da görünür hâle gelmektedir. Politik uygulamaların her zaman ideal felsefî zemin üzerinde kurgulandığını söylemek oldukça güçtür. Bu güçlüğü pek çok farklı nedeni bulunmaktadır. Bu durum özellikle din eğitimi konusunda iyice karmaşık ve içinden çıkılmaz bir boyuta ulaşabilmektedir. Türkiye’de din eğitime dair uygulamaların sistematik, bütüncül ve ortak toplumsal niyetlerden beslenen bir nitelikte gerçekleştirilebildiğine dair kabuller de tartışılır durumdadır. Hukuki, ahlaki, evrensel ve de politik tüm boyutlarıyla din eğitimi, bir din meselesinden daha da karmaşık bir yapıya sahiptir. Dersin politik olarak var olduğuna dair nitelendirmeler devlet eliyle yürütülmesi noktasında fikir ayrılıkları oluşturmaktadır. *“Devlet eliyle yürütülen din eğitiminin en*

önemli kazanımlarının başında, toplumu belirli değerler altında toplayabilmesi gelmektedir.” (İLKE, 2014⁷⁴: 216).

Din eğitime dair söylenmesi gereken en öncelikli hususlar arasında kurumsallaşmasının geç tamamlanmış olması yer almaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren din eğitimi bazı dönemlerde destek görürken, bazı dönemler desteğin olumsuz yönde hissedildiği dönemler yaşanmıştır. İLKE Derneği (2014:224) çalışmasında; diğer etkenlerle birlikte, din eğitiminin felsefesinin oluşumunda yaşanan gecikme sonucunda istenilen düzeyde bir felsefî yapı kurulamadığı ve nasıl bir insan yetiştirmek istendiğine dair net bir yaklaşım ortaya konulamadığı vurgulanmaktadır.

“Türkiye’de din derslerinin amacının ne olduğu, onun bilimsel-seküler bir öğretimi mi yoksa dinî-ahlâkî eğitimi mi amaçladığı ve hangi politik bakış açısına göre düzenlendiği konusunda ciddi belirsizlikler vardır. Müfredatın büyük bir bölümü Aleviliğe ayrılmış olsa bile sorunun çözülmesi mümkün değildir.” (LDT, 2014⁷⁵:14).

DKAB dersinin amaçları ve dersle ilgili kavramların açık bir biçimde tanımlanmaması, kavramsal algı farklılığı oluşturmakta ve toplumsal iletişim zemininin kurulamamasına yol açmaktadır. “Türkiye’deki din ve eğitim tartışmalarında ortak bir dil yakalanmasının toplumsal diyaloga önemli bir katkı yapacağı” vurgulanmaktadır (ERG, 2011b: 24-25).

“Din eğitimiyle ilgili sorunların aslında Türkiye’deki eğitim meselesinin bir yansıması olduğu” (Yurttaşlık Derneği, 2010:35) belirtilmelidir. Uygulamaların temelinde şu amaçların bulunduğu dikkate alınmalıdır. İlk yasama döneminde uluslaşma sürecinin geç başlamasının bir sonucu olarak dinden yararlanılmak istenmesi yanı sıra, din eğitimiyle toplumun eğitilerek modernizasyonun gerçekleştirilmesinde kullanılmak

⁷⁴ Mehmet Bahçekapılı tarafından hazırlanmıştır.

⁷⁵ Hasan Yücel Başdemir tarafından kaleme alınmıştır.

istenmesi etkili olmuştur (Yurttaşlık Derneği, 2016:6-7). Yine de Türkiye'nin din eğitiminin yeniden yapılandırıldığı ve bağımsızlaşmaya başladığı son döneminde alınan mesafenin kayda değer olduğuna dair görüşler de bulunmaktadır (İLKE, 2013⁷⁶:22, 34).

Din eğitimi politikaları konusundaki sübjektif tutum çok boyutlu ve farklı unsurlarla ilişkili olarak uygulamalara yansımaktadır. Dolayısıyla da tartışmaların tükenmediği bir zemin oluşturulduğu dile getirilmektedir. Politik kaygılarla düzenlenen din eğitimi kısıtlamaları objektif kıstaslara dayanmamakta ve tartışma oluşturmaya açık olarak konumlanmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2010a:88). Bu tartışma zeminin bir örneği olarak TED'in 1991 yılında düzenlemiş olduğu Ortaöğretimde DKAB Dersinin Öğretimi ve Sorunları isimli toplantıda katılımcı S.Ç. Özoğlu tarafından dile getirilen görüşler verilebilir. Özoğlu'na göre dersin politik olarak Anayasada konumlanması diğer derslerle arasında bütünlük kurulamamasına ve hatta “yama” olarak nitelendirilmesine yol açmaktadır (TED, 1991: 70-75).

Din eğitimine dair uygulamaların halkın ısrarlı ve hatta dayanılmaz boyutlara ulaşan talepleri sonucunda etkin bir planlama olmaksızın hayata geçirilmesi sonucunda arzulanan sağlam yapı kurulamamıştır. Din eğitimi ile ilişkili her bir hususun tartışılır olması da bilimsel eğitim temellerine dayalı, planlı ve rasyonel olarak tasarlanmasını engelleyen nedenler arasında sayılmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2010a:87-88). Siyasi reflekslerle uygulamaya konulan din eğitimi politikaları da söz konusu güçlüğü bir diğer nedeni olarak dile getirilmektedir (İLKE, 2014⁷⁷: 214-215).

“Toplumunun çoğunluğunun Müslüman olduğu, uluslaşma sürecinde ve Soğuk Savaş döneminde İslam'ın kullanıldığı, fakat dinsel radikalleşmeye karşı devletin sürekli bir kontrol kaygısı taşıdığı, çok sayıda farklı inancın bir arada yaşadığı, anayasasında açıkça laiklik ilkesine yer veren tek ülke olan Türkiye'nin bu özgün

⁷⁶ Mehmet Bahçekapılı tarafından kaleme alınmıştır.

⁷⁷ Mehmet Bahçekapılı tarafından kaleme alınmıştır.

durumu, din eğitimi tartışmasını hep gündemde tutmuştur. İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi'nin (İHAM) 2000'li yıllarda verdiği kararlarla birlikte, daha önce eğitim bilimi alanında veya siyasal alanda süregelen bu tartışma, yarı siyasal, yarı hukuksal bir boyut kazanmıştır.” (Yurttaşlık Derneği, 2016:5).

Çoğu zaman tartışma odaklı ele alınan Sünni içerik ağırlıklı din dersleri probleminden daha önemli olanının *ideolojik* ve *etnosentrik* olarak hazırlanmış bütün eğitim müfredatı olduğuna da dikkat çekilmektedir. *“Bu tür konuların bir toplumsal talebe dönüşmemiş olması bu alanların sorunsuz olduğunu göstermemektedir.”* (Eğitim-Bir-Sen, 2010b:280).

Din eğitimi felsefesinin yalnız Türk toplumunu değil tüm insanlığı kapsayan, birleştirici bir bakış açısıyla kurgulanması gerektiği dile getirilmektedir (İLKE⁷⁸, 2014:225). İdeal olarak, bu kapsayıcı bakış inananlar kadar inanmayanları da içeren çok boyutlu ve bir o kadar da oluşturulması zor bir yapılanmada kendini göstermelidir. Her ülkeye özel din devlet ilişkilerinin farklılığından, eğitim ve din özgürlüğüne uzanan geniş bir çerçevede ebeveyn, çocuk ve hatta öğretmen haklarıyla ilişkilendirilebilen din eğitimi *fenomeni* dünya çapında pek çok farklı uygulamayla gündeme gelmektedir (Yurttaşlık Derneği, 2016:5). Mevcut sistemin kapsayıcı bir nitelik taşımadığı, ideolojik olarak yapılandırıldığı da vurgulanmaktadır (Tarih Vakfı, 2015:10).

Din Eğitiminin sürekli mahkeme kararlarıyla müdahaleler yaşamasının ve problemlerin aşılamamasının ardında Türkiye'nin din eğitimi konusunda ailelerin tercihlerine uygun imkânlar sunmayan sistem yapısının bulunduğu dile getirilmektedir. *“Mevcut müfredattaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, teknik anlamda din dersi sayılmamaktadır. Teknik anlamıyla din dersi, ebeveynlerin dinsel inançlarını dikkate alır.”* (LDT, 2014:11-12).

⁷⁸ Mehmet Bahçekapılı tarafından kaleme alınmıştır.

Tarih Vakfı (2015:10)'na göre, sistem kurgusunda dikkatlerin çekilmesi gereken bir nokta da eğitim sisteminin çocuğun yararına olacak şekilde tasarlanması gerekliliğinedir. Çocuğa göre tasarlanacak bu sistem onların tüm ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Dinî ve ahlaki ilgi ve tutumlar bu tasarımın dışında bırakılmamalıdır. Din eğitiminin varlığını çocukların ihtiyaçlarını karşılama açısından gerekli bulan ve temellendiren Eğitim-Bir-Sen (2010a:84), okulun çocukların dine olan ihtiyaçlarını yok sayamayacağına, soru ve sorunlarının başka kanallardan karşılamak durumunda bırakılamayacağına vurgu yapmaktadır.

Yurttaşlık Derneği tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yer alan ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nda görev yapan bir öğretmenin ifadeleri, üzerinde düşünülmesi gereken bir noktaya dikkat çekmektedir. Çocuğun din eğitiminin ailelere bırakılması tartışılırken unutulmaması ve hakkında ayrı bir politika üretilmesini gerektiren husus, ailesi olmayan çocuklardır. *“Bu çocuklar adına kim karar verecek? O dönem hangi parti iktidardaysa onun uygulamalarının keyfiyetine mi bırakacağız bu çocukların geleceğini?”* (Yurttaşlık Derneği, 2010:64).

Devlet eliyle din eğitimi talebi sadece kimsesiz çocuklara yönelik değildir. Çocuklarının eğitimi konusunda kendisini yetersiz hisseden ve çocuklarına yeterli eğitim veremeyeceğinden endişe eden aileler de üzerlerindeki sorumluluğu okul ve öğretmenlerle paylaşma eğilimindedirler. Araştırma sonuçları da bu yönde veriler ortaya koymaktadır (Türk Eğitim-Sen, 2015:43-44; İLKE, 2013:247). Öte yandan yapılan çalışmalarda din derslerinin içeriğini ve uygulama yöntemlerini belirleyen yaklaşımın devlet tarafından belirlenmesinin insan haklarına, din ve vicdan özgürlüğüne uygun olmadığı ifade edilmektedir (LDT, 2014:16).

Din eğitimi politikalarının oluşumunda dikkate alınması gereken bir başka husus da aynı zaman da bir zorluk katmanı oluşturan paydaşların yani eğitim süreciyle doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan katılımcıların görüşlerinin dikkate alınması gerekliliğidir.

“Paydaşlar arasında devlet, sivil toplum kuruluşları, ebeveyn veya yasal vasiler, dinî ve seküler ilgi grupları dâhil olmak üzere toplum, ulusal ve uluslararası mahkemeler ve meselenin merkezinde olması gereken fakat çoğu zaman belirleyici olamayan çocukları sayabiliriz.” (PODEM, 2017: 53).

Dinî eğitimin sınırlarının devlet tarafından daraltılması, resmî ideolojisinin (olmaması gerektiği hâlde) küçük öğrencilere bile dayatılması, dersin içeriğinden eğitimci atamalarına kadar tüm sürece müdahale edilmesi, gerektiği kadar uygulanmasında bir itiraz olmamasına karşın sürekli bir kontrol mekanizmasının oluşturularak boyutunun genişletilmesi, din ve vicdan özgürlüğünü ve de eğitim hakkını ihlal olarak değerlendirilmektedir (Mazlumder, 2010:118). Din eğitiminin genişletilmesi konusundaki taleplerin bir yansıması olarak hayata geçirilen ve kesintili eğitimle birlikte eğitim kurumlarında uygulanmaya başlayan seçmeli din dersleri, toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılaması ve din eğitiminin özgürleştirilmesi yolundaki adımlardan biri olarak devrim niteliğinde bir karar addedilmektedir (İLKE, 2013:34). Nitekim SETA (2014⁷⁹) tarafından hazırlatılan çalışmada bu derslerle birlikte, “toplumun talep ve beklentilerinin çoğulculuğunun kabulü ve böylece toplumu tektipleştirme çabalarının azaldığı” ifade edilmektedir.

Reform olarak nitelendirilen bu dönüşüme rağmen, hayata geçirilen seçmeli din derslerinin toplumun tüm kesimlerini memnun edecek kapsayıcı bir uygulama olarak gerçekleştirilemediğine dair eleştiriler de bulunmaktadır.

“Bu adımlar, temsil ettikleri taban ve/veya kendi çocukları için din dersinin zorunlu İslami çerçevede ve çevre uygulamalı olmasını isteyen dindar Sünni Müslüman kesimi önemli ölçüde tatmin ederken, hem toplumun din ve inanç

⁷⁹ B. S. Gür tarafından kaleme alınmıştır.

çeşitliliğini yansıtamadı, hem de farklı kesimlerin taleplerini karşılamadı.” (PODEM, 2017:16).

Politik kararlara yönelik bir diğler eleştirii de mali yönelimler noktasındadır. Özellikle 2017 yılında okullardaki “*sanat, bilim, kültür ve spor*” alanlarındaki faaliyetlerin *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü* tarafından gerçekleştirilen dinî etkinlikler kapsamında planlanması eleştirilmekte, sınırlı bir yaklaşım göstergesi (TED, 2017: 204) olarak değerlendirilmektedir.

DKAB derslerinin içeriğinin ibadet ağırlıklı olarak tasarılanmasına yönelik eleştiriler de dikkat çekmektedir. Yapılan bir araştırmada bireylerin yaşadıkları psikolojik problemlere destek olacak bir din eğitimi içeriğine duyduğu tespit edilmiştir (İLKE⁸⁰, 2014:60). Derslerle ilgili bir diğler beklenti büyüklere saygı ve bireyler arası iletişim gibi değerlere yöneliktir (İLKE, 2014:66). İbadet konularına değerlerden daha fazla yoğunlaşıldığı, değerlerle ilgili konularda ortak bir bakış açısının oluşturulamadığı ve dolayısıyla DKAB dersiyle genel eğitim sistemi arasında birliktelik sağlanamadığı için öğrencilerin değerleri içselleştiremediği yönündeki eleştiriler dikkat çekmektedir (Türk Eğitim-Sen, 2015:40). Ancak değer eğitiminin din derslerince üstlenilmemesi gerektiğine dair görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşe göre din ve inanç alanı bireylerin tercihinine dayalı bir alan olarak tanımlandığı için okulda dinî değerler eğitimi verilmesi pedagojik açıdan doğru bulunmamaktadır. Bu eğitimin aile tarafından gerçekleştirilmesi gereği dile getirilmektedir (Eğitimsen, 2015b:9).

Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmaları bağlamında din eğitiminde politik yansımalar temasında; din eğitiminin politik tercihlerle eğitim sürecine dâhil edildiğine, ideolojik olarak kurgulandığına, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının öncelenmediğine dair görüşler, amaçlar, ilkeler ve kavramsal boyutlarda açık ve net olmayan şekilde

⁸⁰ Arife Gümüş tarafından kaleme alınmıştır.

tanımlandığına, esaslı ve sistematik bir programlamayla uygulanmamış olduğuna dair eleştiriler, içeriğinin ve yaklaşımının tasarlanmasına yönelik tartışmalar, eğitim reformuyla hayata geçirilen seçmeli din dersleri uygulamasının beklentileri karşılamadığı yönündeki iddialar, aileler, çocuklar ve diğer ilgili paydaşların dikkate alınması gereğine yönelik paylaşımlar yer almıştır.

4. Muafiyet

DKAB dersinin zorunlu oluşunun getirdiği sorun alanlarından biri olarak muafiyet konusu da Sivil Toplum Kuruluşlarının araştırma raporlarında sıklıkla değinilen konular arasında yer almaktadır. Muafiyetle ilgili bireysel olarak yaşanan sıkıntıların STK raporlarına daha açık ve detaylı bir biçimde yansıdığı ve bu konuda geniş bir veri kaynağı sunduğu belirtilmelidir. Bu durumun bireylerin fikri açıdan yakın gördükleri bu kuruluşlara kendilerini daha rahat hissederek açıklamalarından kaynaklanmış olması muhtemeldir. Sivil Toplum Kuruluşları aynı zamanda ihtiyaç duyan ailelere hukuki destek ve danışmanlık sağlamaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde muafiyet temasının alt kategorileri yasal ve sosyal güçlükler olarak ele alınmıştır.

4.1. Muafiyet Sisteminin Yasal Güçlükleri

Muafiyet sistem yapısından kaynaklanan yasal kısıtlamalar, Lozan Antlaşmasında belirtilmediği için yasal olarak tanınmayan, toplumda daha önceden var olan ya da yeni oluşan inanç mensupları açısından sorunlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin inançlarını belgelemek ve açıklamak zorunda bırakılmaları da ayrı bir problem alanı olarak incelenen çalışmalarda yer almaktadır.

Dersle ilgili yaşanan bireysel muafiyet ihlalleri yanı sıra mevcut muafiyet mekanizmasının inancını açıklama hatta ispatlama gibi zorlayıcı tavırlar içermesi

nedeniyle hak ihlali oluşturduğu ve *uluslararası standartlara* aykırı olduğu dile getirilmektedir (Tarih Vakfı, 2015:45).

Hristiyan ve Musevi öğrencilerin DKAB derslerine girmesi zorunlu değildir. Ancak, Alevi, Budist, Ateist ve Agnostikler için de benzer haklar talep edilmektedir (MRG 2009:22). Muafiyet konusunda pek çok farklı inanç kesiminin haklarını kullanamamasına ve muafiyetin çok sınırlı olarak tanınmasına dikkat çekilmektedir. “*Alevi, Bahai, ateist, agnostik veya DKAB dersi içeriğine eleştirel yaklaşan Sünni Müslüman ailelere mensup öğrenciler DKAB derslerinden muaf olamamaktadır.*” (Yıldırım, 2017: 67). Muafiyet mekanizması çocuk yaştaki öğrencilerin inançların açıklanmasını zorunlu kılmakta ve bu sebeple hak ihlaline yol açmaktadır. Uygulama gereği ebeveynlerden en az birinin dinini kimliğine yazdırmak zorunda kalması yanı sıra reşit olmayan çocuklar için yönlendirme yapılmaktadır (TED, 2015: 21).

Kaya tarafından hazırlanan rapora göre okul idarecileri muafiyet konusunda bilgisizdir. Bu bilgisizlik farklı mağduriyetlerin yaşanmasına yol açabilmektedir. Muafiyet mekanizması okuldan okula farklılaşan uygulama örnekleriyle karşımıza çıkmaktadır. Kimliğinde *Hristiyan veya Musevi* olduğu açık olarak yazan öğrencilerin herhangi ek bir işleme gerek kalmaksızın DKAB dersinden muaf tutulması gerekirken bazen velilerden başvuru talep edilmekte, başvuruların sonuçlanması ise aylar sürebilmektedir. Bu süre zarfında öğrenciler dersi almak durumunda kalmaktadırlar (Tarih Vakfı, 2015:44-45).

4.2. Muafiyet Sisteminin Sosyal Güçlükleri

Muafiyet sisteminin olumsuz sosyal yansımaları öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları problemlerle ilişkilidir. Bazen çıkarılan keyfi idari zorluklar, bazen öğretmen ya da öğrenci arkadaşlarının dışlayıcı, ötekileştirici ve hatta şiddet içeren

tutumları, bazen de kendini ve inancını ifade etme çabasıyla görülebilen sosyal güçlükler incelenen çalışmalara yansımıştır.

Raporda sunulan örnekte olduğu gibi muafiyet konusunda bazen keyfi uygulamalara da rastlanılabilmektedir. İstanbul’da yaşanan olayda, aile okul idaresine dilekçe vermiş, bu sürede İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gelecek cevabın beklenmesi istenmiştir. 3 ay süren süreç sonunda cevap gelmediği ifade edilerek öğrencinin derse devamı istenmiştir. Aile cevap alabilmek amacıyla Müdürlüğü ziyaret ettiğinde, aylar önce olumlu cevap verildiğini öğrenmiştir. Bu olay, sürecin öğrenci aleyhine işlediği bir örnek olarak aktarılmaktadır (Tarih Vakfı, 2015:45).

Muafiyet mekanizmasının inançları açıklamak zorunda bırakması dolayısıyla çocukların ifşa olması ve neticesinde yaşanan aşağılanma, hakaret ve saldırıları da tetiklediği ifade edilmektedir. Diyarbakır’da yaşanan olayda kelime-i şهادet getirmeyen Hristiyan öğrencinin öğretmenince tokatlanması, ancak öğretmene hiçbir ceza verilmemesi ve öğrencinin öğretmen ve arkadaş tacizinden etkilenmeye devam etmesi ile yine Diyarbakır’da yaşanan gayrimüslim öğrencinin bıçaklanma girişimine maruz kalması sonucunda çocuğun okulunun değiştirilmek zorunda kalınması örneği aktarılmaktadır (Protestan Kiliseler Derneği, 2011: 5).

Problem yaşayanlar sadece gayrimüslimler değildir. Aleviler de yaşadıkları sıkıntıları dile getirmişlerdir. Din dersinde çocuğunun Alevi olduğunu dile getirmesiyle öğretmeninin “*Sen ne biçim insansın!*” ifadesiyle aşağılanmaya maruz kaldığını belirten *Pir Sultan Abdal Derneği* mensubu Alevi velinin aktardıkları yaşananlara dair bir diğer örnekliktir. Velinin şikâyet teşebbüsü de müdür tarafından engellenmiştir. Oğlunun devam ettiği yeni eğitim kurumunda durumunu müdürüne izah eden veli onun yardımıyla aynı sorunlarla karşılaşmadığını da belirtmektedir (Mazlumder, 2010:365).

Dersten muaf olan çocukların dışlanma riskiyle karşı karşıya olması olası şikâyetlerin yapılmamasına dair en güçlü gerekçe olmaktadır. “Muafiyet hakkını kullanan *Hristiyan ve Yehova Şahidi* aileler muafiyet hakkını kullandıklarında çocukların bazen dışlandıklarını, bütün bunlara rağmen dikkat çekmemek için şikâyet etmekten çekindikleri” (Yıldırım, 2014: 31) de belirtilmelidir. Yaşanabilecek problemlerin kaygısıyla pek çok öğrencinin muaf olabileceği bu derse katılmayı tercih ettiği ifade edilmektedir. *Gündem Çocuk Derneği’nin* çocuklarla yaptığı odak grup çalışması bu eğilimi destekleyen veriler sunmaktadır. Çocukların dışlanmamak için DKAB dersine katıldıkları, muafiyet hakkını kullananların ise kimliklerini açıklamaktan dolayı rahatsızlık hissettikleri belirtilmektedir. Sahip olunan kimliği açıklama bazen kimliğin daha çok benimsenmesine de yol açabilmektedir. DKAB dersinden muafiyet sağlanan öğrenciler için alternatif ders imkânı da mevcut değildir. Karnede yer alan ‘muaf’ ibaresi damgalanma, dışlanma ve ayrımcılık nedenini oluşturan etkenler arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2015: 31).

Protestan Kiliseler Derneği’ tarafından aktarılan örneklerde, derse muaf olduğu hâlde “zorunlu” olarak katılmak durumunda kalan bir öğrenci üzerinde sosyal baskı olduğunu, bir diğeri ise dövülmeye çalışıldığını dile getirmiştir. Derse katılmak durumunda kalan öğrenciye ‘sınıfta bırakma’ uyarısında bulunduğu, öğrencinin muafiyet hakkından haberdar olmadığı aktarılmaktadır. Öğrencinin maruz kaldığı olumsuz davranışlar sorulduğunda; “*Üzgün ve biraz da yılgın bir şekilde, sana su içmek haram.*” (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 35) şeklinde verdiği cevap dikkat çekmektedir. Aktarılan diğer örnekte annesi sonradan Hristiyan olan, babası ateist olarak kendini tanımlayan öğrencinin kimliğinde İslam yazmakta, dolayısıyla öğrenci derslere devam etmektedir. Durumunu öğrenen arkadaşlarının kendini dövmek istediğini ve dikkatli davranmaya çalıştığını belirten öğrenci derste verilen bilgilerin yanlış olduğunu fark ettiğinde itiraz ettiğini ifade etmektedir (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 35-36).

Öte yandan derse katılımı sağlayan sadece çocukların dışlanma endişesi değildir. Aileler de çocukları hakkında benzer kaygılarla derse katılımlarını sağlamaktadırlar. Dışlanma endişesiyle derse katılan, ancak Hristiyan olduğu bilinen bir öğrencinin hem öğretmeni hem de arkadaşlarının tutumlarından kaynaklanan sıkıntıları sona ermemektedir. Bu durumlarda idarecilerin de çaresiz kaldıkları belirtilmektedir. Sonuç olarak bu çocuklar derse katılsa da katılmasa da dışlanma kaygısı yaşamaya devam etmektedirler (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 36).

Muafiyet hakkı bulunan öğrencilerin bu haklarını kullanmama tercihlerini ortaya koyan etkilerin dile getirildiği örneklerde görüldüğü gibi, yaşayacakları tüm olumsuz tutumlara rağmen öğrenciler kendi inançlarını ifade edebilmek için derslere katılmaktadırlar.

“Din dersi herkes için seçmeli olsa, ne yapmak isterdiniz?” sorusuna çocukların yanıtı çarpıcı ve düşündürücü: “Yine de din dersine girerdik, çünkü Hristiyanlık hakkında söylenen yanlış şeylere karşı çıkmak isterdik.” diyorlar. İtiraz ettiklerinde, her zaman yalnız kalmalarına, kimsenin onlardan taraf çıkmamasına ve genellikle itiraz sonrasında arkadaşlarından olumsuz sözler işitmelerine ve inançlarına saygı duyulmamasına karşın inançlarını savunmak, inançlarıyla ilgili gerçekleri anlatmak istiyorlar.” (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 36).

Aktarılan olumsuz vakalar yanında olumlu örneklikler de bulunmaktadır. Her zaman olumsuz tutumlar yaşanmayabilir. Dersten muaf olamayan öğrencilere dair olumlu öğretmen tutumları da nakledilmektedir (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 35).

Üzerinde durulması gereken bir diğer husus, dersten muafiyet sağlanabilse de bu durumun, dolaylı olarak öğrencinin eğitim hayatını etkileyen durumlara neden olabileceğidir. Alıntılanan örnekte öğrenci DKAB dersinde muaf olmasına rağmen sınıfta kalmıştır. Aktarılan bir papaz çocuğunun dersten muaf olduğu halde bu sebeple sınıfta

kalması örneğinde (Tarih Vakfı, 2015:50) olduğu gibi. Her ne kadar olay öğrenci lehine çözümlenmiş olsa da yaşanan sürecin etkileri bilinmemektedir. Bir diğer örnek ise, 2015 yılında DKAB dersi muafiyetiyle ilgili yaşanan ve daha sonra düzeltilen sistemseldir. TEOG sınavında DKAB dersinden muaf olan öğrencilerin puanlarında yanlış hesaplamalar yapılmıştır. Yapılan hata düzeltilmiş olsa da bu süre zarfında yaşanan stres ve okul seçiminde kaybedilen zaman (Protestan Kiliseler Derneği, 2016) hem öğrencileri hem de ailelerini olumsuz etkilemiştir.

Derste muafiyet sağlanabilse de karşılaşılan bir diğer sorun bu öğrencilerin ders esnasındaki vakitleri nasıl değerlendireceği meselesidir. Dersten muafiyet alan öğrencilerin bu süreci nasıl değerlendirdiği okuldan okula değişen uygulamalarla farklılık göstermektedir. Bu konuda yapılmış yasal ya da genel düzenlemeler bulunmamakta, öğrencilerin bu süreyi nasıl değerlendireceği konusundaki belirsizlik devam etmektedir. Muaf öğrencilerin ders sırasında, bahçe, kantin, müdür yardımcısı odası gibi okulun farklı mekânlarında zaman geçirdikleri ve diğer dersi bekledikleri örnekler bulunmaktadır. *Protestan Kiliseler Derneği'nin* başvurusuyla atılan adım neticesinde öğrencilerin okul kütüphanesini kullanmaları sağlanmıştır. Ancak kütüphaneye sahip olmayan okullarda öğrenciler koridorlarda dolanmaya devam etmektedirler. Çok rastlanılmayan bir uygulama da DKAB ders saatlerinin sabah ilk ders ya da okulun son dersi olarak düzenlenerek muaf öğrencilerin okula geliş ve okuldan ayrılma vakitlerinin ayarlanmasıdır. Ancak dersin ara saatlerde yer aldığı durumlarda bu uygulama geçerli olamamaktadır (Tarih Vakfı, 2015:45-46).

Devlet okulları ile özel okullar muafiyet konusunda farklı tutumlara sahip olabilmektedir. Özel okullar veli tarafından verilen muafiyet yazısını sonraki yıllar için de geçerli sayabilirken, devlet okullarında koşulların daha zor olabildiği ifade edilmektedir (PODEM, 2017: 67).

Muafiyet konusunda yaşanan bir diğer problem de kimliklerdeki din hanesidir. “Kimlikte din hanesinin var olması inançların açıklanması ve dolayısıyla ayrımcılıkla karşı karşıya kalma ihtimalini artırmaktadır. Bu bilgi alanının boş bırakılması muafiyet hakkının kullanılamamasına sebep olmaktadır.” (Protestan Kiliseler Derneği, 2011: 6; 2013; 2014; 2015; 2016; PODEM, 2017: 67-68). Diğer yandan “özellikle yeni Hristiyanların çoğunluğunun ayrımcılığa uğrama kaygısıyla kimliklerindeki din hanesinde yer alan İslam ibaresini değiştirmedikleri ve çocuklarının kimliklerinde de din hanesinde İslam yazılı olduğu” (Tarih Vakfı, 2015:45) nakledilmektedir.

DKAB dersinden muafiyet konusunda 3 Şubat 2015 tarihinde MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından valiliklere gönderilen bir yazıya göre yeni bir uygulamaya geçilmiş, “dersten muafiyet için yalnızca öğrencinin kimliğindeki din hanesinde yer alan bilginin esas alınması” istenmiştir. Dolayısıyla artık ailenin beyanı ve isteği yeterli olmamaktadır. Kimlik kartlarının değiştirilmesi ve din hanesinin kaldırılmasıyla birlikte muafiyet konusunda bir belirsizliğin ortaya çıkacağı dile getirilmektedir (Protestan Kiliseler Derneği, 2018).

Sivil Toplum Kuruluşları özellikle muafiyetle ilgili yaşanan problemlerde ailelere danışmanlık hizmetinde bulunmaktadır. Bunun bir örneği olarak Protestan Kiliseler Derneğinin çalışmaları dile getirilmelidir. Muafiyet ile ilgili olarak yaşanan sorunlarda yapılan girişimlerin neticesinde çözüme kavuşulduğu, sonraki yıllarda şikâyetlerde azalma gözlemlendiği (Protestan Kiliseler Derneği, 2016; 2017) belirtilmektedir. Ancak bu durum yıldan yıla değişkenlik göstermektedir. Zaman zaman şikâyetlerde artış yaşanmaktadır. “...Birden çok vakada Hristiyan çocukların muafiyet hakkını kullanmada zorluk çıkarma, aileyi çocuğun DKAB dersine katılması konusunda zorlama, DKAB dersine giren öğrenciye Kelime-i Şahadet getirtme vb. şikâyetler aileler tarafından tarafımıza bildirilmiştir.” (Protestan Kiliseler Derneği, 2015). Uğraşlar ve yapılan görüşmelerle pek çok sorun çözüme kavuşturulmaktadır.

Muafiyet hakkının kullanımının zorlaştırıldığına dair endişeler de dile getirilmektedir. Özellikle 2016 yılında yaşanan örneklerde okul müdürlerinin ailelerden, mensup oldukları inanç kurumlarından ek belgeler edinmelerini istedikleri vurgulanmaktadır. Her ne kadar ilgili okul kurumları ve Milli Eğitim Müdürlükleri ile görüşülerek çözüme ulaşılsa da muafiyet hakkının kullanımının zorlaştırıldığına (Protestan Kiliseler Derneği, 2017) dair kanaatler bulunmaktadır. Bir sonraki yıl dile getirilen ve söz konusu endişeleri yadsıyan olumlu gelişme de dikkat çekicidir. “2017 yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile ilgili ve muafiyet hakkı ile ilgili tarafımıza herhangi bir olumsuz durum bildirilmemiştir.” (Protestan Kiliseler Derneği, 2018).

Bu konudaki problemin aşılmasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğu üstlenmesi gerektiği dile getirilmektedir. “*Şikâyet edilmesini beklemeden*” çocukların haklarının gözetilmesi ve gerekli bilgilendirme faaliyetlerinde bulunulması konusunda (Protestan Kiliseler Derneği, 2018) Bakanlığa düşen sorumluluk vurgulanmaktadır.

İsteyen herkese herhangi bir açıklama yapmaksızın muafiyet hakkının tanınması çözümünü dile getiren TED tarafından hazırlanan rapora göre:

“Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini uzun vadede anayasal bir zorunluluk olmaktan çıkarmak için yapılması gereken değişikliklere, kanun ve yönetmelikler düzeyinde kişilerin kendi din, inanç ve felsefeleri doğrultusunda herhangi bir açıklama yapmaksızın veya bilgi ibraz etmeksizin muaf tutulmasıyla başlamak mümkündür.” (TED, 2015: 21).

Hem yasal nitelikten kaynaklanan güçlükleri hem de toplumsal yargılarla açığa çıkan sosyal güçlükleriyle muafiyet konusu zorunlu din dersleri uygulamasında tartışmaları derinleştirmeye devam edecek gibi görünmektedir. Özellikle bu tartışma alanı dersin içeriğiyle birlikte uluslararası yargılamalarda belirleyici niteliktedir. Muafiyet konusu

incelenen çalışmalarında ortaya koyduğu gibi hem yasal hem de sosyal glkler taşımaktadır.

5. Dersin Eğitim Bileşenleri

DKAB dersinin eğitim bileşenleri olarak adlandırılan bu başlıkta, dersin uygulama boyutunu yansıtan ğretim programı, ders kitabı, merkezi sınavlar, ğretmen ve öğrenme-öğretme ortamları alt temaları ele alınmıştır. Öğretim planı ve yasalarla planlanan eğitim uygulamaları sınıfa ve dolayısıyla öğrenciye ğretmeni ve ders kitabı aracılığıyla eğitim atmosferinin etkilediği bir ortamda aktarılmaktadır. Bu direk etkileşim alanı aynı zamanda sorunlarla yzleşilen bir ortam olmaktadır. STK çalışmalarının bu tema alanına dair sylemleri bu blmn konusunu oluşturmaktadır.

5.1. Mfredat/ğretim Programı

DKAB dersinin 1982 yılında zorunlu kılınışıyla birlikte hazırlanan ğretim programları da tartışma konusu olmuştur. Daha önce uygulanan din dersleriyle ahlak dersinin birleştirilmesiyle oluşturulan bu derste, eski din dersi mfredatından izler bulunmaktadır. Öğretim programlarının genel erevesi değerlendirildiğinde; daha önce hazırlanmış programlarda yer alan “*Millet, devlet, yurt sevgisi, millete ve devlete karşı grevlerimiz, yurt savunması, şehitlik ve gazilik*” gibi konuların 1982 yılından itibaren tm ğretim programlarında yer alması dikkat çekici olduğu (İLKE, 2013:43) 1982 ncesi programlarda özellikle liselerdeki ahlak derslerinin hmanist bir bakış açısıyla şekillendirilmiş milli ahlakı önceleyen bir yapıya sahip olduğu (İLKE, 2013:45) daha önceki yılların aksine 1950 yılından sonraki programlarda gzlenen “*dinî ve milli değerlerle uyumlu din dili*” etkisinin daha sonraki yıllarda hazırlanan çalışmalara da yansıdığı tespitinde bulunmaktadır (İLKE, 2013:33). Ayrıca 1982 programında yer alan ‘namaz sure ve dualarının Arapça harflerle okunamayacağı’ ve ‘hem ders hem de dev kaynağı olarak sadece bakanlığın uygun grdğ yayınlarn kullanabileceğine’ dair vurguların dikkat çektiği belirtilmektedir (İLKE, 2013:46).

1991 tarihli TED kongresinde bir katılımcı, ğretim programı ve kitaplarda İslam’la ilgili bilgilerin fazla olduğunu iddia edenler olduğu gibi yetersiz olduğunu öne sürenler de bulunduğunu ifade etmektedir. O dönemde ailelerin çocuklarının yetersiz dinî eğitim alması sonucunda bunalıma girdiğini düşündükleri, Türk ocuklarının Hristiyanlaştırıldıkları haberlerinin gazetelere yansımısından dolayı endişe içinde oldukları ve tedbir alınmasını istedikleri dile getirilmektedir (TED, 1991: 237).

DKAB dersinin ğretim programının nasıl bir anlayış temel alınarak hazırlanması gerektiğine dair düşüncelerini ortaya koyan TED Başkanı Rüştü Yüce’nin 1991 tarihli konuşmasında değindiği üzere programlar; öğrenciyi ve onun psikolojisini iyi bilen uzmanlar tarafından hazırlanmalı, öğrenciyi araştırmaya ve düşünmeye teşvik eden, ağdaş bilimsel gelişmelerle uyum içinde olan, çağın problemlerine öneriler sunan konuları içeren, insanı önceleyen, inanç farklılıklarına saygıyı ihmal etmeyen bir anlayışla çağın insanına uygun bir yaklaşım esas alınarak hazırlanmalıdır (TED, 1991).

DKAB ğretim programları pek çok değişiklikten geçmiş bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle 2000’li yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın da benimsenmesiyle dönüşüm geçiren programlarda bilimsel bir din eğitimi yaklaşımının benimsendiği belirtilmelidir. Ancak bu değişikliklerin olumlu olduğu kadar yetersiz noktalarında da bulunduğu dillendirilmektedir. Çok büyük değişiklikler içermeyen revizyonlarla birkaç kez değiştirilen programlara dair benzer eleştiriler bir arada değerlendirilmiştir.

ERG (2007c) tarafından 2007 yılında yayınlanan yeni ğretim programı değerlendirme raporuna⁸¹ göre yeni program (2005 tarihli) nceki programlara nazaran İslam dışı dinlerin ğretiminde objektif yaklaşmakta ancak nicelik olarak yetersiz seviyede bulunmakta, kısmen de olsa din içi çoğulculuğa yer vermekte, teolojik değil dinbilimsel bir yaklaşımı ön plana çıkarmakta, eleştirel ve rasyonel düşünmeyi

⁸¹ alışma Recep Kaymakcan tarafından kaleme alınmıştır.

önemsemesi bakımından din kültürü olma yönünde mesafe kat etmiş durumdadır. Öğretim programının diğer derslerle aynı kıstasların gözetilerek hazırlanması önemli görülmektedir. Ancak öğrenci merkezli olduğu iddiasında olan bu program hakkında konu merkezli ve öğretmenin yoğun yönlendirmesine zemin hazırlamaya müsait bir izlenimden de söz edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın özellikle din öğretimine nasıl konu edileceği ise belirsizdir. Yeni programla birlikte sorumluluk temelli vatandaşlık anlayışından, haklar temelli bir anlayışın benimsendiği de belirtilmektedir. Programda ilk kez DKAB dersinde değerler eğitime yer verilmesi, öğrencilere kazandırılacak değerlerden bahsedilmesi ve bu değerlerde geleneksel ve modern arasında denge kurulmaya çalışılması da önemli görülmektedir.

ERG (2007a) tarafından dersin davalara konu olması dolayısıyla “laiklik anlayışıyla temellendirilmiş, öğrencinin inançları konusunda herhangi bir zorlama içermeyen, toplumda bulunan dinî inançlar ve diğer dinler hakkında bilgilendirme esasına dayanan, din eğitime yönelik konuları içermeyen, ahlak, felsefe ve sanat ağırlıklı konularla şekillendirilen, bütün dinler hakkında temel bilgilerin verildiği bir program” önerisinde bulunmaktadır. Ders müfredatları, azınlıklara dostça yaklaşmayan bir üsluba sahip olmakla (MRG, 2009: 6) ve Türkiye’de sadece Türk ve Müslüman halkın var olduğu varsayımıyla farklı kimlikleri dışlayıcı ve onlara karşı düşmanlığa sevk edici şekilde yapılandırılmakla (Tarih Vakfı, 2015:20) eleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının öğretim programı ve ders kitaplarını yeniden hazırlama sürecinde özellikle Alevi ve azınlıkları temsil eden Sivil Toplum Kuruluşlarına danışmadığı (MRG 2009:24) vurgulanmaktadır. 2005 programında sadece okuma parçalarında kısıtlı olarak değinilen Alevilik (ERG, 2007c: 13; MRG 2009:21-22), 2008 sonrasında müfredata dâhil edilmiştir ancak Alevilik içeriğinin ailelerin isteğini karşılayacak düzeyde yeterli olmadığı (LDT, 2014:12) belirtilmektedir. Buna karşın öğrenme alanları ve muhtevanın yeterli olduğu düşüncesi de dile getirilmektedir. “Ancak öğretim programının hedef, içerik ve

değerlendirme açısından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlandığı ise söylenememektedir.” (İLKE, 2014: 195-197).

AB katılım süreci ve özellikle Alevilerin tepkisel çalışmaları çerçevesinde gerçekleştirilen müfredat değişikliklerini insan hakları normları, din ve vicdan özgürlüğü ilkeleri çerçevesinde yetersiz bulan (MRG, 2009:24), uluslararası standartlara uygun hâle getirilemediğini dile getiren (Tarih Vakfı, 2015:41), çocukların düşünce ve inanç özgürlüğünü yeterince güvence altına almadığını vurgulayan (ERG, 2015:82-83) ve ulusal hedeflere ulaşma ve eğitimde niteliğin geliştirilmesi açısından yeterli bulmayan (Eğitim-Bir-Sen, 2016a:273) kuruluşlar olduğu gibi, Aleviliğe dair katkıları olumlu görmekle birlikte İslam inancının merkeze alınması ve öncelikli olarak değerlendirilmesini olağan bulan (İLKE, 2014: 201-202) kuruluşlar da bulunmaktadır.

2010 yılında yenilenen ortaöğretim programının farklı inançların öğretimini içermesi açısından önemli bir aşama kaydettiği ifade edilmektedir. Hem Yahudilik, Hristiyanlık, Budizm, Hinduizm ve Taoizm gibi dinleri hem de ülkemizin kültürel zenginliğini yansıtan farklı dinî ve düşünce akımlarını içermesi bu programın en önemli özelliği olarak görülmektedir (İLKE, 2014: 201-202). Ancak bu noktada belirtilmesi gereken bir problem alanı da bulunmaktadır. Bu problem, *“Dinler açılımlı olma ilkesi ile din eğitimi talebinin aynı ders içeriğiyle karşılanmaya çalışmasının DKAB dersinin temel sorunlarından biri”* (ERG, 2011b:28) olarak tanımlanmasıdır.

Bir diğer problem alanı ise mezhep farklılıklarının nasıl yansıtılacağı noktasındadır. Öğrencilerin özellikle 7. sınıf düzeyinde yer alan bu konuların seviyelerinin üzerinde yer aldığı ve dolayısıyla anlamadıkları öğretmenleri tarafından dile getirilmektedir. Bu zorluk öğrencilerde önyargıların oluşmasına ya da derinleşmesine zemin hazırlayabilecek bir nitelik olarak belirtilmelidir (Türk Eğitim-Sen, 2015:36).

ERG tarafından hazırlatılan çalışmada, Aleviliğin öğretim programına nasıl dâhil edilebileceği hakkında iki öneri sunulmaktadır. Bu öneriler; karşılaştırmalı din eğitimi yaklaşımı çerçevesinde üniteler işlenirken farklılık içeren Alevi yorumların betimleyici olarak açıklanması ya da din eğitiminde sistem yaklaşımı çerçevesinde Alevilik başlığını taşıyan ayrı bir ünite/öğrenme alanının eklenmesi olarak açıklanmaktadır. Sunulacak olan Alevi yorumlarının fenomenolojik yaklaşımla kendilerini tanımladıkları şekilde verilmesi önerilmektedir. İkinci yaklaşım daha uygulanabilir bir seçenek olarak değerlendirilmektedir. İlk seçenek olarak sunulan karşılaştırmalı yaklaşım daha pedagojik, çoğulcu ve eleştirel bir öğretim imkânı sunmakla birlikte muhtemel tartışmaların sağlıklı olarak yürütülebilmesi için çok iyi bir planlama gerektirmektedir (ERG, 2007c: 14).

Program eleştirilerinde bir diğer problem alanı, lise seviyesinde derslerin 1 saat olması dolayısıyla yapılandırmacı anlayış açısından önem taşıyan değerlendirme sürecinin uzunluğu ve programda bu süreyi aşan kazanım yoğunluğunun varlığına rağmen uygulama için yetersiz süre ayrılmasıdır. Amaç ve kazanımların dersin hassasiyetiyle uyumlu olarak daha net ve amaca uygun bir biçimde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. İlk, ortaokul ve lise düzeylerinde derslerin konu tekrarı içeren niteliği de bir başka eleştiri noktasıdır (ERG, 2007c: 42; Türk Eğitim-Sen, 2015: 36-37).

DKAB programlarında tartışılan ve kullanılan bazı problem ve kavramlara yer verilmemesi de eleştirilmektedir. Programda açıkça yer almayan ve öğretmenlerin yorumuna bırakılan “*cihad, faiz, ilay-ı kelimetullah, kul hakkı, dürüstlük*” gibi kavramlar konusunda (Türk Eğitim-Sen, 2015:37) öğrencilerin nasıl bir kavramsallaştırma oluşturdukları konusunda belirsizlikler bulunduğu, bazen de konunun özelliğinden (6. sınıf namaz ünitesi gibi) ya da süre yetersizliğinden kaynaklanan sıkıntılar yaşanabildiği (Türk Eğitim-Sen, 2015:37) dile getirilmektedir.

Bir diğ er eleştiri konusu ise değiştirilen  ğretim programları çerçevesinde öğretmenlere gerekli eğitimin verilmemesidir. Yapılan değişiklikler bilgilendirme eksikliği nedeniyle etkili ve başarılı olamamaktadır (ERG, 2007c: 41; MRG, 2009: 10). Öğretim programları yanı sıra öğrencilerin ihtiyaç duyacağı yardımcı materyallerin hazırlanması, öğretmenler için uygulanabilir etkinlik çalışmaları yapılması, okulların sınıf mevcudu, fiziki ve teknik imkânlarının programın uygulanabileceği biçimde hazırlanması da önem arz etmektedir (ERG, 2007c: 42).

Bilgi düzeyinden ziyade, tartişmaya, sorgulamaya, uygulamaya ve tecrübeye dayalı olarak yapılan bir din eğitimi yaklaşımı olan “dinden öğrenme”yi temel alan program tasarımının *sadece Sünni düşünce sistemi esas alınarak tasarlandığı şeklindeki iddiaları hafifleteceği ve çoğulculuk bağlamında yapılan eleştirileri t rp leyeceği* görüşünde bulunmaktadır (ÜLKE, 2014: 200-201). Öğretim programında benimsenen “din hakkında öğrenme” yaklaşımından ziyade “dinden öğrenme” yaklaşımının pedagojik olarak öğrenciler için daha ilgi çekici olduğu belirtilmektedir (ERG, 2007c: 41).

DKAB dersi  ğretim programlarıyla ilgili en zengin tartişma alanını kamuya açılan 2017 taslak program çalışmaları oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmanın mahiyeti hakkında kamuoyunun yeterince bilgilendirilmemiş olması ve sorunların çözümünün zamana yayılması nedeniyle beklentileri karşılayabilme niteliğine şüpheyle yaklaşılmakta (Eğitim-Bir-Sen, 2016a:273), “hayatla bağlantısı g   l , evrensel ile yerel ve millî dinamiklerin senteziyle şekillendirilen bütüncül  ğretim programlarının oluşturulamadığı” (Eğitim-Bir-Sen, 2016a:273) ifade edilmektedir. Taslak program çalışmaları kapsamında, “hem geribildirimlerin bildirilmesi” (ERG, 2017:93) “hem de değerlendirilmesi ve tasnifi için oldukça yetersiz bir süre ayrıldığı” (2 gün) (Eğitimsen, 2017c), “ nceki çalışmalarla kıyaslanamayacak bir hızla tamamlandığı” (1968 yılındaki kapsamlı çalışma 6 yıl sürmüştü), “bilimsel bir inceleme ve değerlendirmeye tabi tutulmadan ve de pilot uygulama yapılmadan açıklandığı”

(Eğitimsen, 2017a:2-3; Eğitimsen, 2017c) “toplumun ihtiyaçlarından ziyade siyasi iktidarın dünya görüşü çerçevesinde oluşturulduğu” (Eğitimsen, 2017a:2-3) eleştirileri yöneltilmiştir.

Ayrıca taslak programda din kelimesinin nadiren kullanıldığı ve bununla İslam’ın kast edildiği, İslam diniyle ilgili amaçların somut, diğer dinlere ait amaçların ise somut olmayan bir biçimde tanımlandığı, kutsal kitapların tahrif edildiğine dair bilgilerin nesnel nitelik taşımadığı, Aleviliğin tasavvufi yorum olarak ele alınmasının ve Sünnilik bağlamında ele alınmasının sorunlu bir yaklaşım olduğu ve milli kültür ve değerlerin dinle birlikte değerlendirilmesinin İslam’ı norm olarak yansıttığı (ERG, 2017: 94), hümanist bir ahlak anlayışına dayanmadığı ve dinler hakkında eğitim modeline uygun olarak tasarımlanmadığı (ERG, 2017:93) yönündeki eleştiriler de dikkat çekmektedir. “Atatürkçülük ve laiklik ile ilgili konuların büyük oranda kaldırılması, diğer din ve mezheplere oldukça sınırlı düzeyde yer verilmesi, Alevilik ve Bektaşiliğin kültür ve gelenek çerçevesinde ele alınması ve tesettür, cihat, cin ve talak gibi kavramların yer almasına ilişkin tepkilerin varlığı” (TED, 2017: 199) da dile getirilmektedir.

Hazırlanan taslak programın; temel insan hak ve özgürlüklerini yeterince dikkate almadığı, ayrımcılık içerdiği, öğrenci düzeyini aşan örneklerin yer aldığı, anlaşılamayan kazanımlara yer verilmesi dolayısıyla bilimsel açıdan yanlış anlamalara yol açılabileceği, içerikle kazanımların birbirlerini desteklemediği bazı kısımları bulunduğu, kazanımların öğrenci seviyesine ve güncel gelişmelere uygun olarak kaleme alınmadığı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek biçimde hazırlanmadığı, yaşama yakınlık ilkesinin gözetilmediğine (Eğitim-Bir-Sen, 2017:14-15), “*din ve laiklik öğrenme alanındaki*⁸² *konuların amacı aşan genişlikte ele alındığına*” (Eğitim-Bir-Sen, 2017:61), “ilk orta ve lise düzeylerinde *farklı ünite başlıklarıyla aynı konu, aynı kazanım ve açıklamaların*

⁸² Bu öğrenme alanı artık öğretim programında yer almamaktadır.

tekrar ettiğine” (Eğitim-Bir-Sen, 2017:64-65, 80) ve de “ortaokul ve lise öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özellikleri bakımından farklılıklarının yeterince göz önünde bulundurulmadığına” (Eğitim-Bir-Sen, 2017:64-65) dair eleştiriler de dikkat çekmektedir.

Eğitimde fiziki imkânların artırılmasına yönelik gelişmelere rağmen aynı ivmenin öğretim programları ve ders kitaplarında gösterilemediği (Eğitim-Bir-Sen, 2016a:273) vurgulanmaktadır.

Toplumsal mutabakatı sağlama amacıyla askıya çıkarılan öğretim programlarının uzlaşma oluşturmak yerine tartışmaları yoğunlaştırdığı dile getirilmektedir. Bu nedenle toplumun tüm kesimlerini kapsayan ve beklentileri karşılayan düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu da vurgulanmaktadır (TED, 2017: 204). Öğretim programlarının oluşturulma sürecinde akademisyenler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Milli Eğitim Bakanlığı gibi geniş katılımcı çeşitliliği içeren bilimsel bir zeminde tartışılarak hazırlanması (ERG, 2007c: 40) önerisi de aradan geçen yıllara rağmen tazeliğini korumaya devam etmektedir.

Öğretim programlarının içerik ile hedef, amaç ve değerlendirme ilkeleri arasında bütünlük kurulamaması, kazanımlardaki yoğunluk ile uygulama süresi arasındaki derin farklılıklar, sık yaşanan konu tekrarları, kavramların öğrencilere aktarımındaki belirsizlikler, mezhep farklılıklarının aktarımındaki güçlükler, özellikle Alevilikle ilgili konuların sunumunda kendi tanımlamalarıyla uyumlu olmayan yaklaşımın kullanılması, program tasarımı dinden öğrenme yaklaşımının benimsenmesinin gerekliliği, hayatta karşılaşılan problemlerin derslere taşınması, güncel konulara yer verilmesi, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması, hazırlanma sürecinde bilimsel zemin, katılımcı çeşitliliği ve toplumsal mutabakatın sağlanması gibi eleştiri ve öneriler dikkat çekmektedir.

5.2. Ders Kitapları

Ders kitapları hakkında en kapsamlı incelemeler Tarih Vakfı tarafından gerçekleştirilmiştir. İnsan Hakları bağlamında tüm derslere ait eğitim materyallerini inceleme amacıyla çalışma grupları oluşturularak bu kapsamda 2005, 2009 ve 2014 yıllarında üç ayrı çalışma yayınlamışlardır. Çalışmalar kapsamında DKAB ders kitapları da detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur.

“Eleştirel becerilerin gelişimini engelleyen normatif önermeler, özcü görüşlere en çok rastlanan ve en yoğun ihlal içeren ders kitaplarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait olduğu tespit edilmiştir.” (Tarih Vakfı, 2009b) Bu konudaki problemin *“İslam dini açısından geçerli olan normatif önermelerin bilgi önermeleri gibi sunulması, bilimsel bilgilerle dinî bilgilerin sınırlarının belirsizleşmesi, birbirine karışması⁸³, bilimsel önermelerin de belirli bir otoriteye (yoğunlukla Atatürk’e) gönderme yapılarak açıklanması”* (Tarih Vakfı, 2014:118-119) olduğu vurgulanmaktadır.

2009 incelemesi tespitlerine göre DKAB ders kitapları Anayasanın 24. maddesi yanı sıra tüm uluslararası belgelerde yer alan din ve vicdan özgürlüğünü yüksek düzeyde ihlal etmektedir. Çalışmanın ilgili bölümünü kaleme alan Gözaydın’a göre dinle ilgili bilgiler bilgilendirme amacıyla değil, *endoktrinasyon* amacıyla aktarılmaktadır. Ders kitaplarında temel alınan ilahiyatçı yaklaşım Müslümanlar ile diğer inanç mensuplarını ayırmakta, Türkler ve diğerleri olarak ayrıştırılan milliyetçi söylemle iç içe geçen bu anlayış şehitlik ve orduya/askerliğe ait değerlerinin yüceltilmesiyle sonuçlandırılmakta, düşman algısının zihinlere yerleştirilmesine aracılık etmekte ve bunun sonucunda insan hakları ihlaline yol açmaktadır (Tarih Vakfı, 2009:192).

⁸³ Benzer bir tespit de Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği adına 1989-1990 tarihli ders kitapları incelemesini gerçekleştiren A. Ekşi tarafından yapılmıştır (TED, 1991: 138-140).

Tarih Vakfı (2009:191) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kitaplarda insan hakları temel alınarak yapılan incelemeler neticesinde tespit edilen en önemli problemin “*dersin bir din araştırmaları yaklaşımıyla değil, teolojik/ilahiyatçı anlayışla ele alınması*” olduğu ifade edilmektedir. Bu tercih, tanımlardan konuların ele alınışına kadar tüm boyutlara yansımaktadır. “*Dinsel ve geleneksel otorite*” eleştirel aklın önünde yer almakta, “*kültür dine, ahlak dindarlığa indirgenmekte*”, fikir ayrılıkları yadsınmakta ve birlik-beraberlik sürekli vurgulanmaktadır (Tarih Vakfı, 2009:192).

Ders kitaplarının yapılan değişikliklere rağmen hâlâ “*tarafli ve bilgi hatalarıyla dolu*” ve “*Anayasa’da yazılı olmayan resmi din ile sınırlı*” olduğu (Yurttaşlık Derneği, 2010:36) -Alevi STK temsilcilerine göre- objektif ve yeterli bilgi vermediği (MRG 2009: 22) vurgulanmaktadır.

Tarih Vakfı çalışması, ders kitaplarında dinle ilgili tüm kavramların din araştırmaları yaklaşımıyla değil, teolojik/ilahiyatçı bir anlayışla “*olgu*” olarak verildiğini tespit etmiştir. Kitap sonlarında yer alan sözlük bölümlerinin hemen hemen hepsinde din tanımları da aynı bakış açısıyla kaleme alınmıştır (2009:171-172). Bu tanımlama biçiminin “*başta peygamberi olmayan dinleri din saymayarak ayırimcilik yapması bakımından olmak üzere, Türkiye’de mevcut din eğitimindeki hukuki, sosyal, eğitimsel sorunları simgelediği*” (Yurttaşlık Derneği, 2016:2) düşünülmektedir.

Din tanımlamaları yanı sıra diğer dinlere hoşgörüyle yaklaşılması gibi ‘örtük hiyerarşi’ içeren ifadeler de sakınca taşımaktadır. Öte yandan kullanılan “*dinimiz*”, “*peygamberimiz*” gibi ifadeler ile yerel bağlamda sadece İslam’ın kabul edildiğinin ortaya koyulduğu vurgulanmaktadır. “*Zorunlu bir derste herkesi Müslüman varsayan ifadeler, hem Türkiye’deki farklılıkları görmezden gelmeye hem de makbul vatandaşlığın sınırlarının (devlet kontrolündeki bir) Sünni İslamlık temelinde çizilmesine yol*

açmaktadır.” (Tarih Vakfı⁸⁴, 2009:171; Tarih Vakfı⁸⁵, 2014:27-29, 44-45; MRG 2009:21-22). *“Helal, haram, sevap, günah”* gibi başka dinlerde de bulunan kavramlar sadece İslam’a ait olarak sunulmaktadır (Tarih Vakfı, 2009:172).

Kitaplardaki ayrımcılık ve önyargı içeren öğelerden duyulan rahatsızlık dile getirilmektedir (Protestan Kiliseler Derneği, 2010; 2011; 2012; 2013; 2015). Yapılan tespitlere göre hem ilköğretim hem de ortaöğretim DKAB ders kitapları diğer tüm ders kitapları arasında *‘ayrımcılık’ niteliği ya da mesajı taşıdığı belirtilen örneklerin* rastlanılma sıklığı/yaygınlığında ilk sırada yer almaktadır ⁸⁶ (Tarih Vakfı⁸⁷, 2009: 52).

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin materyaliyle, kurumsallaşmış tek bir dinsel pratiğe yönlendirilmiş, ağırlıklı olarak kul anlayışıyla donatılmış bireyler yetiştirilmesi amaçlanmakta ve gerçekleştirilmektedir.” (Tarih Vakfı, 2009:192).

“Kitaplarda yerme ve övme gibi duygusal yüklemelerin yer yer bilgilendirmenin önüne geçtiği” (Tarih Vakfı, 2009:172), *“özcü nitelik taşıyan inanç akidelerinin pozitif önermeler olarak sunuldukları”* (Tarih Vakfı, 2009:182-183), *“her fırsatta Hz. Muhammed’e ve Atatürk’e başvuran yazarların, anakronik ifadeler ya da aşırı genellemeler kullandıkları”* (Tarih Vakfı⁸⁸, 2009: 92, 94), *“inanç sisteminin eleştirel aklın önüne çıkarıldığı”* (Tarih Vakfı, 2009:186), *“birtakım yargıların nedenleri verilmeden tartışmasız sunulduğu”* (TED⁸⁹, 1991: 64-68), *“4. sınıf seviyesinde Mülk Suresi tasvirinde cehennem imgesinin kullanılmasının pedagojik ilkelere uygun olmadığı”* (Tarih Vakfı, 2009: 173) yönündeki eleştiriler dikkat çekmektedir.

⁸⁴ DKAB ders kitaplarıyla ilgili bölüm İftar Gözaydın tarafından kaleme alınmıştır.

⁸⁵ Kenan Çayır tarafından yazılmıştır.

⁸⁶ Ayrımcılık ifadeleri yaygınlığı açısından ilköğretimde DKAB kitaplarını takip edenler “Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe” ders kitapları iken, ortaöğretimde ardında “Felsefe Grubu, Müzik, Coğrafya, Matematik ve Geometri, Tarih ve Türk Edebiyatı” ders kitapları bulunmaktadır.

⁸⁷ İlgili bölüm Turgut Tarhanlı tarafından kaleme alınmıştır.

⁸⁸ İlgili bölüm Betül Çotuksöken tarafından kaleme alınmıştır.

⁸⁹ M. Çileli tarafından sunulan bildiridir.

Ahlak kavramının hem ilköğretim hem de lise düzeyindeki kitaplarda sadece “inançla ve sistemli bir din pratiğiyle özdeşleştirilmesi” (Tarih Vakfı, 2009:182-183), “Din ve ahlakın, dindışı ahlak nosyonuna yer bırakmayacak bir şekilde özdeşleştirilmesi” (Tarih Vakfı, 2009:178), değerlerin evrensel/genel bağlam yerine etnik (Türk) ve dinsel (İslam) ile ilişkilendiren özcü ve totolojik ifadelerle öğretime konu edilmesi (Tarih Vakfı, 2009:182-183) bir başka eleştiri konusudur.

Birey yerine toplumun öncelendiği bir anlayışla kaleme alınan kitaplar sürekli birlik-beraberlik vurgusu yapmaktadır (Tarih Vakfı, 2009:174). “Ezanın İstiklal Marşı’yla bağlantılandırılması ve Çanakkale’de bayram namazı gibi imgelerle Türk kültürünün değeri İslam dini üzerinden” kurgulanmaktadır (Tarih Vakfı, 2009: 175). Kitaplarda kurgulanan ‘biz’ vurgusunun özünü oluşturan İslamiyet ve Türklük birbirini tamamlayan iki kimlik olarak sunulmaktadır (Tarih Vakfı, 2014:13-14). Kitaplarda sunulan “milli ahlak” anlayışını tamamlayan vazgeçilmez bir diğer unsur ise askerlik ve şehitliğin yüceltilmesi, ülkenin sürekli tehdit altında olduğu söylemi eşliğinde vazgeçilemez değerinin vurgulanmasıdır. Bir yandan da “vatanseverliğe atfedilen aşkın/kutsal nitelik şehitlere/shahitliğe borçluluk anlayışıyla ve dinsel referanslarla pekiştirilmektedir.” (Tarih Vakfı, 2014:22-23; Tarih Vakfı⁹⁰, 2009:132-133). Militarist eğitim anlayışının inşasında kullanılan “ölümü yücelten ifadeleri dile getirme görevinin öncelikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları tarafından üstlenildiği” (Tarih Vakfı, 2014:55-57) ifade edilmektedir.

Ders kitaplarında baskın olarak Sünni İslam anlayışının (ve onun içerisinde yer alan Hanefi mezhebinin) benimsendiği, Şafiiilik, Malikilik, Hanbelilik gibi diğer ameli mezheplerin yer almadığı ve Caferilik ve Alevi İslam anlayışlarının yok sayıldığı (Tarih Vakfı, 2009:183-185; LDT, 2014:13-14) ülkemizde mensupları bulunan Yezidilik,

⁹⁰ İlgili bölüm Tanıl Bora tarafından kaleme alınmıştır.

Dürzilik gibi akımlara ise hiç değinilmediği (Tarih Vakfı, 2009: 190) farklı olanın görmezden gelindiği (Tarih Vakfı, 2014:30-31) dile getirilmektedir. Hatta kitaplarda kullanılan görsel malzemeler dahi Sünni İslam anlayışını yansıtır niteliktedir (Tarih Vakfı, 2009: 188). Kitaplarda yer almayanlar sadece dinsel ve etnik açıdan farklı gruplar değildir. “*Farklı sosyo-ekonomik statüye sahip insanlar, çeşitli yaş kategorileri, cinsel yönelim grupları, başörtülüler ve engelliler*” (Tarih Vakfı, 2014:31) de kitaplarda yer almamaktadır.

“*Namaz ibadeti*”, “*Abdest*”, “*Ramazan ve Oruç İbadeti*”, “*Türklerde Ehlibeyt Sevgisi*” gibi ünitelerde Hanefi yorumu dışındaki görüşlerin dışlanmış, farklı görüşlere yer verilmemiş, ilgili bölümlerde “*cem, semah, Muharrem matemi ve orucu, musahiplik, kırklar cemi ve meclisi, Hızır orucu, deyiş, nefes, cem evi*” gibi Alevi Bektaşî kavram ve terimlerine hiç değinilmemiş olması (Tarih Vakfı, 2009:175-177; LDT, 2014:13-14), “*Alevilik ve Bektaşilikten sadece bir kültür olarak bahsedilip, inanç yönüne değinilmemesi*” (Tarih Vakfı, 2009: 190), “*Aleviliğin itikadi, ameli ve kültürel öğelerinin görmezden gelinmesi, Allah, nübüvvet, ahiret gibi konulardaki farklı yorumlarına yer verilmemesi ve mistik bir akım konumuna indirgenmesi*” (Tarih Vakfı, 2009:179-180), “*İslam Düşüncesinde Yorumlar*” ünitesinde Haricilik, Mutezile, Şiilik ve Alevilik gibi diğer itikat okullarına yer verilmemesi (Tarih Vakfı, 2009:179-180), “*Türklerin İslam Medeniyetine Katkıları*” başlığında kervansaray, han, hamam, medrese ve camilerden bahsedilmesine rağmen cem evleri ve dergâhların konu edilmemesi (Tarih Vakfı, 2009:183-185) ve “*Türklerde İslam Anlayışının Oluşmasında Etkili Olan Şahsiyetler*” başlığında Şii Türklerin katkılarının dile getirilmemesi (Tarih Vakfı, 2009:183-185) ayrımcılık örnekleri olarak zikredilmektedir.

Aleviliğin daima Bektaşilikle özdeşleştirildiği, Sünniliğin *homojen folklorik bir kolu gibi* sunulduğu, haklarında verilen bilgilerin onların gerçekliklerine ve tarihi sürece uygun düşmediği ve resmî bir kurum olan *Diyanet İşleri Başkanlığı’nın* tanımını

anımsatan bir üslubun kullanıldığı (Tarih Vakfı, 2014:31-32), *Kürtlerin, Ermenilerin, Alevilerin, Romanların ve birçok grubun* kitaplara yerleştirilmediği ve dışlandığı (Tarih Vakfı, 2014:38), farklı olanın/çoğulculuğun desteklenmediği ve her şeyin aynileştirilmesi neticesinde *zihinlerin kısırlaştırıldığı* (Tarih Vakfı, 2014:38-40) bir anlayışla kaleme alınan kitaplar benimsenen yeni pedagojik yaklaşımlarla da uyumluluk arz etmemektedir.

Dünyadaki eğilimlerin aksine Türkiye bağlamında ders kitaplarında “Aleviliğe yer verip vermemeye indirgenen çoğulculuk anlayışının, *-inançsızlık da dâhil- diğer inanç ya da felsefî görüşleri* de içermesi” önemli görülmektedir (ERG, 2010; ERG, 2011b). Kitapların kaleme alınışında “*daha evrensel, bütünleştirici ve çoğulculuğu öne çıkaran bir eğitim yaklaşımı*” (Eğitim-Bir-Sen, 2010b: 268) yanı sıra “*farklılıkların altını çizen çok kültürcülüğün ziyade aynı anda hem farklılıkları hem ortaklıkları vurgulayan kültürlerarası eleştirel bir pedagoji*” de önerilmektedir (Tarih Vakfı, 2014:131-132).

“*İslam’ın tüm diğer inanç sistemlerinden üstün gösterilmesi sonucunda inanma biçimi olarak tektanrıcılık bağlamında başka hiçbir dinden söz edilmemesi*” eksik bilgi verme olarak yorumlanmakta, “*Çoktanrıcılık/politeizm, gnostizm ya da tanrıtanımazlık (ateizm) gibi inançların yanlış ve zararlı akımlar olarak nitelenmesi*” insan hakkı ihlali, önyargı ve öğrencileri yanlış koşullandırma olarak nitelendirilmektedir. İnançsızlığın yerilmesinin kültür dersi için söz konusu olamayacağı vurgulanmaktadır (Tarih Vakfı, 2009:182-183; Tarih Vakfı, 2014:33). Öte yandan bu tutum, öğrencilerin merak yetilerini de köreltmektedir (Tarih Vakfı, 2009:174-175). “*Alevi İslam inancının en temel itikat esaslarından olan ‘reenkarnasyon/tenasüh/ruh göçü/dön değiştirme’ inancı işlenmemesi ile bu inancın batıl olduğu telkin edilerek, Alevi öğrencilerin bu inancı terk etmeye zorlandığı*” da (Tarih Vakfı, 2009:183-185) belirtilmektedir.

Bir başka ayrımcılık örneği olarak “*Toplumda Yaygın Olan Bazı Batıl İnançlar*” başlığı sunulmaktadır. “*İnançların yanlış ve doğru olarak nitelenmesinin, belli bir dinsel yorum ve uygulamaların norm alınarak farklı pratiklere ayrımcılık güdüldüğü*”, “*türbe*

ziyaretleri, türbelerde adak adama, bez ve çaput bağlayarak dilek dileme gibi sıkça rastlanan pratiklerin olumsuzlandığı” ve bu durumun “laiklik ilkesine aykırılık oluşturduğu” belirtilmektedir (Tarih Vakfı, 2009:177). “İslam dışı diğer inançların batıl olarak nitelenmesi” (Tarih Vakfı, 2009:187-188) bir başka laiklik ihlali örneği olarak sunulmaktadır.

11. sınıf düzeyinde “İnsan ve Kaderi” ünitesinin açıkça dile getirilmeden Mutezile mezhebi görüşleriyle işlenerek Sünni anlayış dışında yazıldığı (Tarih Vakfı, 2009: 189-190), “Kur’an ve Ana Konuları” ünitesinde “Kur’an’ın Arapçasının okunması inancına gönderme yapılarak öğrencilerin Arapça ibadete üstü kapalı biçimde yönlendirilmeye çalışıldığı” (Tarih Vakfı, 2009:183-185) tespitinde bulunulmuştur.

“Aile kavramının mutlak, değişmez, tartışılmaz olarak sunulması” yanı sıra “Ergin bireyler arasındaki ilişkilerin salt evlilik içi gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin anlatılar” (Tarih Vakfı, 2009:182-183), “ders kitaplarıyla, aile yaşamını kutsayan ve kadını yok sayan politikalarla kadına yönelik şiddet ve kadın cinayetleri meşrulaştırıldığı” (Eğitimsen, 2016: 3) da eleştiriler arasında yer almaktadır. Dikkat çekici bir eleştiri de kitaplardaki ifadelerin engelli bireylere acıma duygusu ve yardıma muhtaç algısını besleyecek nitelik taşımasıdır (Tarih Vakfı, 2014:36).

Kitaplarda yer alan etkinlik örnekleri de yetersiz bulunmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme yerine köreltecek şekilde klişelerle kaleme alındığı, otoriter ve didaktik anlatımları süsleme amacıyla kullanıldığı, kazanımlar için yerleştirildiği (Tarih Vakfı, 2014:109-111) belirtilmektedir. Ders kitaplarında eğitim felsefesine ve pedagojik ilkelere uygun olmayan ezberciliğe zorlayan, “ibadet edilmeye değer tek varlık niçin Allah’tır” gibi özcü önermeler içeren değerlendirme çalışmalarının (Tarih Vakfı, 2009:183-185) yer alması bir diğer eleştiri konusudur. DKAB ders kitaplarının öğretim programında yer alan kazanımları karşılayacak nitelikten yoksun olduğu, diğer derslerin aksine yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına olanak

sağlayacak ilgi çekici resim ve etkinliklerden yoksun olduğu, öğrenciyi aktif kılamadığı da (Türk Eğitim-Sen, 2015: 39) dile getirilmektedir.

1998 yılında İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi’ni kuran ilk ülkelerden biri olan Türkiye’de bu çalışma kapsamında zorunlu olarak okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersleri müfredatı, 2004 sonrasında arasında DKAB dersinin de bulunduğu pek çok derse⁹¹ dağıtılmıştır (Tarih Vakfı, 2014:64). Bu dağıtım ders açısından bazı sorunlara yol açmaktadır. Ders içinde uygun bağlama oturtulamayan, anakronik olarak kaleme alınan ve özcü tutumlara yol açan bu eklemeliş “*hem kavramlar hem de dönemlerin çarpık bir şekilde konumlandırılmasıyla*” (Tarih Vakfı, 2014:69), “*insan haklarının dar bir çerçevede İslam’la ilişkilendirilmesi, uzun süren insan hakları mücadelesinin Allah’ın kullarına verdiği haklara indirgenmesi ve insan haklarına saygının dinî yükümlülük olarak nitelendirilmesi*” (Tarih Vakfı, 2009: 67), devlet tarafından bir lütuf olarak sunulması (Tarih Vakfı, 2014:72-73) ve bağlama yerleştirmek adına *hak ve özgürlük kavramlarının* ayetlerle meşrulaştırılmaya çalışılmasıyla (Tarih Vakfı, 2014:72) sonuçlanmaktadır. İnsan hakları gibi modern döneme ait bir kavram tarihi sürecinden soyutlanarak “*milli gurur*” malzemesine dönüştürülerek, Sosyal Bilgiler, Tarih ve de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları aracılığıyla, “*insan haklarının özünün bizde, bizim tarihimizde ve dinimizde*” olduğu *bazen Osmanlı tarihinden, bazen Hz. Muhammed döneminden örneklerle* aktarılmaya çalışılmaktadır (Tarih Vakfı, 2014:68). Bu kavramlar aracılığıyla “*etno-kültürel ve etno-dinsel kimlik yüceltilmekte, evrensel deneyimler ve değerlerden uzaklaşmaktadır.*” (Tarih Vakfı, 2014:130).

⁹¹ Diğer dersler “Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi”dir. İnsan hakları teması ayrıca, liselerde seçmeli olarak okutulan “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersinde ve 4+4+4 reformu sonrasında 4. sınıflarda “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersinde de ele alınmaktadır. (Tarih Vakfı, 2014)

Ders kitapları görsel açıdan da yetersizdir. Kullanılan resimler kalitesiz ve çoğu zaman konuyla ilgisizdir (Tarih Vakfı, 2014:125-126). Eğitimdeki fiziksel gelişmelerin ders kitaplarına yansıtılamadığı da (Eğitim-Bir-Sen, 2016a:273) dile getirilmektedir. PODEM (2017:49) tarafından öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde (hem DKAB hem de seçmeli) ders kitaplarının tekdüze hazırlandığı ve ilgi çekici olmadıkları vurgulanmıştır. Öğrenciler farklı, inanmayanlara ilişkin soruların da cevaplanabileceği ve eleştirel düşünceyi geliştirici bir içerikle hazırlanmış dersler istemektedirler. *“Özellikle gayrimüslim ve Alevi gruplardaki öğrenciler okuldaki din derslerinin içeriklerine güvenmediklerini, aile bireylerine ve yakın çevrelerine daha çok güvendiklerini”* (PODEM, 2017: 49-50) dile getirmektedirler.

“Hiç kadın yazarın bulunmadığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında cinsiyet ayrımcılığının neredeyse hiç gözlenmediği” (Tarih Vakfı⁹², 2009:113) tespiti de olumlu bir çizgi olarak belirtilmelidir.

“Ders kitaplarının üniversitelerin ilgili fakültelerince oluşturulan ve içerisinde eğitim sendikalarının seçtiği yeterli sayıda öğretmen ve eğitimcinin bulunduğu bir kurul tarafından yazdırılması” (Eğitimsen, 2000-2002:33) önerilmektedir.

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

⁹² İlgili bölüm Güvenli ve Tanrıöver tarafından kaleme alınmıştır.

5.3. Merkezi Sınavlar

DKAB derslerinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren TEOG soru içeriğine dâhil edilmesiyle birlikte dersle ilgili tartışmalar bu noktaya da taşınmış durumdadır. Uygulamanın derse ilgiyi artırması dolayısıyla memnuniyetle karşılandığı kadar inanmayanlar, İslam inancı dışında yer alan diğer inanç mensupları ve Alevi öğrenciler için haksız sonuçlara yol açtığı da dile getirilmektedir.

Öğrenciler açısından büyük önem taşıyan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Yükseköğretime Geçiş ve Lisans Yerleştirme (YGS) sınavlarında AİHM tarafından mahkûm edilmiş olan bir dersten soru sorulması yürütme erkinin bu hukuki sonucu dikkat almadığı ve mevcut ihlali derinleştirdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Yurttaşlık Derneği⁹³, 2016: 35-36). TEOG sınavında 2015 yılında yaşanan dersten muaf olan 519⁹⁴ öğrencinin puanının 0 (sıfır) olarak hesaplanması öğrenciler açısından sonradan düzeltilmesine rağmen zaman kaybı nedeniyle istedikleri okullara yerleşememe gibi olumsuz bir durum oluşturmuştur (PODEM⁹⁵, 2017: 69; Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 33).

Kamu Denetçiliği Kurumu'na (KDK) Türkiye Hahambaşılığı ve Türk Musevi Cemaati tarafından yapılan başvuru üzerine, yapılan bilirkişi incelemeleri neticesinde “Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanının hesaplamasında kullanılan Ağırlık Katsayısının, DKAB dersinden muaf olan ve muaf olmayan öğrenciler açısından farklı hesaplanmasının muaf öğrenciler aleyhine sonuçlara yol açtığı⁹⁶ ve yerleştirme sonuçlarını etkilediği, insan hakları, din ve vicdan özgürlüğü ilkelerine aykırılık taşıdığı,

⁹³T. Şirin tarafından kaleme alınmıştır.

⁹⁴Rakam 371 olarak da belirtilmektedir (Kaya, 2015: 47-49).

⁹⁵M. Yıldırım tarafından kaleme alınmıştır.

⁹⁶“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dışındaki derslerden aynı puanı alan bireylerde Ağırlıklandırılmış sınav puanlarının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanı 87 ve üstü olduğu durumda dersi almayanlar aleyhinde, 86 ve altı puan olduğunda ise dersi alanlar aleyhinde olduğu tespit edilmiştir. Diğer tüm derslerden eşit puan almaları durumunda muaf öğrenciler aleyhine yaklaşık beş puanlık bir fark ortaya çıkmaktadır.” (KDK, 2014).

Sözleşme'nin 14. maddesiyle birlikte Sözleşme'nin 1 No.lu Ek Protokolü'nün 2. Maddesi'nin ihlal edildiği, eşit olmayan rekabete yol açtığı” sonucuna ulaşılmıştır. (Kamu Denetçiliği Kurumu, Şikâyet No. 2014/3164, 2.10.2014). (Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 33; PODEM, 2017: 68-69; ERG, 2015: 84-85; ENSAR, 2017: 24-26). Yaşanan bu problemi aşabilmek amacıyla -Kamu Denetçiliği Kurumunun önerisi üzerine- Hristiyan ve Musevi öğrenciler için alternatif sorular hazırlanarak⁹⁷ -sadece Lozan Antlaşması kapsamındaki okullar için- sınırlı bir çözüm yoluna gidilmiştir (Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 33; PODEM, 2017: 68-69; Tarih Vakfı⁹⁸, 2015: 47-49). Uygulamanın ilk gerçekleştirildiği yıl talepte bulunmalarına rağmen Rum, Ermeni, Süryani ve Aleviler kendi sorularını hazırlayamamışlardır. Bu durumun gayrimüslim öğrenciler arasında eşitsizliklere yol açtığına dikkat çekilmektedir (ERG, 2015: 84). Yaşanan bazı aksaklıklara/gecikmelere rağmen, Milli Eğitim Bakanlığının İslam inancı dışındaki cemaatlerle kurduğu uzman desteği ve öğrencilerin haklarını dikkate almayı içeren bu ilişki biçimi, bazı Sivil Toplum Kuruluşlarınca (ENSAR, 2017: 27) olumlu bir adım olarak nitelendirilmiştir.

Yapılan görüşmelerde Ermeni ve Musevi okul temsilcileri kendi dinleri için yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştirme imkânı olmadığı için sınıf öğretmenleri veya başka branş öğretmenleri tarafından verilen din derslerinin üzerinde çok da durulmadığını da belirtmektedirler. TEOG sınavında soru sorulması, öğrencilerin bu derse ayrıca ve çok çalışmak durumunda kalmalarına yol açmaktadır (Tarih Vakfı, 2015: 49).

Dindar olmayan kesimde TEOG sınavlarında din derslerinin olması ve başarı üzerinde etkisinin fazla olması “*haksızlığa*” (PODEM, 2017: 49) ve “*ayrımcılığa yol*

⁹⁷Özel Musevi 1. Karma Ortaokulunda okuyan Musevi öğrenciler için cemaatleri ile iş birliği içinde özel soru hazırlanması uygulaması 2015 yılında başlamıştır. Bir sonraki yıl (2016) 13 Ermeni okulunda okuyan Ermeni öğrenciler için aynı yöntemle Ermenice sorular hazırlanmıştır. Bu uygulama cemaatlere ait okullarda okumayan gayrimüslim öğrenciler için söz konusu değildir.

⁹⁸ N. Kaya tarafından kaleme alınmıştır.

açan” (Tarih Vakfı, 2015: 50) ayrıca YGS ve TEOG sınavlarında din dersi sorularının bulunması “*bilimsel eğitimle açıkça çelişen*” (Eğitimsen, 2017a:3) bir durum olarak görülmektedir. Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası AİHM’nin ilgili kararları ve Anayasanın 24. maddesi doğrultusunda TEOG ve YGS sınavlarında DKAB soruları sorulmaması gerektiğini belirtmektedir (Eğitim-İş, 2015). Bu problemin aşılabilmesi için her bir azınlık okulunun öğretmenleri tarafından hazırlanarak gerçekleştirilecek sınav sonuçlarının TEOG kapsamında geçerli sayılması önerisi getirilebilse de nihai çözüm için DKAB dersinin TEOG kapsamından çıkarılması olduğu dile getirilmektedir (TED, 2014: 175).

DKAB dersinin sınav kapsamında olması dersin asıl amaçlarına uymadığı ve sınavın etkisiyle yeterince işlenememesine yol açtığı gerekçesiyle de (Türk Eğitim-Sen, 2015) eleştirilmektedir.

Üniversite Giriş Sınavı konusunda yaşanan son değişikliklerle birlikte 2018 yılında uygulanmaya başlayan, YKS adını alan ve tek günde iki oturum olarak gerçekleştirilecek sınavda *bilgi odaklı geleneksel yaklaşım yerine akademik yetenek ölçmenin* amaçlandığı belirtilmektedir. TED (2017: 260)’e göre YKS’ den bir önceki aşama olan ‘Temel Yeterlilik’ (TYT) alanına daha uygun iken YKS sınavına dâhil edilen “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinin varlığı⁹⁹ açıklanan amaçlarla uyumsuzluk oluşturmaktadır.

Genel olarak “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” alanının “TEOG”, “YGS/YKS” gibi merkezi sınavlarda yer almasının, sınırlı bir çerçevede gerçekleştirilen yeni uygulamaların varlığına rağmen öğrenciler arasında eşit olmayan sonuçlara yol açması ve dersin temel amaçlarına uygun düşmemesi nedenleriyle eleştirildiği görülmektedir. Bu konudaki en belirgin öneri dersin merkezi sınav kapsamından çıkarılması olmaktadır.

⁹⁹ Açıklamada DKAB ile birlikte Coğrafya ve Fizik dersleri de yer almaktadır.

5.4. Öğretmenler

DKAB öğretmenin yetiştirilmesi konusu önemli bir tartışma alanıdır. Bu öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yetişmesi gerektiğini ileri sürenler olduğu gibi, uzun yıllar boyunca devam ettiği şekliyle İlahiyat Fakültelerinde yetiştirilmeleri gerekliliğini vurgulayanlar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin tüm dinler hakkında eşit ve tarafsız bir eğitim sürecinden geçmeleri de önemli görülmektedir. Eğitim-Bir-Sen, (2010a: 90) o sırada Eğitim Fakültesinde yetiştirilen öğretmenlerin –gerekli niteliği sağlama açısından- İlahiyat Fakültelerinde yetiştirilmesi gerektiğini ifade edenler arasında yer almaktadır. *“Eğitim fakülteleri ile İlahiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirme anlayışında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Mesleği temsil yönünde entelektüel genel kültür bilgisine sahip öğretmen yetiştirmede yetersizlikler gözlenmektedir.”* (Türk Eğitim-Sen, 2015). DKAB öğretmenlerinin genellikle İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinden mezun olmuş olmaları MRG (2009: 22)’yi kendilerinden tüm din ve inançlara eşit muamele göstermenin beklenmediği şeklinde bir yoruma yönlendirmiştir. DKAB öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde tüm dinler hakkında eşit düzeyde eğitim almamaları ve aldıkları teolojik eğitim nedeniyle tarafsız/ objektif bilgiye ve üsluba sahip olmamaları bir sorun olarak tanımlanmaktadır. Nitekim bir Alevi katılımcı dersin zorunlu kılınışının ardından ilk yıllarında farklı branş hocalarından aldığı ve ders kitabının takip edildiği ders ile İlahiyat ve İHL eğitimi almış hocalarından aldığı dersin farklılaştığını ifade etmektedir. *“Öğretmenler, kitabı bir tarafa bırakıp ideolojik eğitime başladılar. Din öğretmenin pratikte anlattıkları yanında müfredat çok demokratik ve laik kalıyordu.”* (Yurttaşlık Derneği, 2016: 90) şeklindeki anlatısı bu durumu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sorulan N. Arat tarafından sorulan şu soru da oldukça manidardır. *“İlahiyatçı olarak uzmanlaşmaları gereken bu gençler, örgün ve yaygın öğretim kurumlarında öğretmen ve uzman olarak görevlendirildiklerinde, dinsel bakış açılarını ne ölçüde laikleştirebilirler?”* (TED, 1990: 206). Örgün eğitim kapsamı dışında açılan Açık

Öğretim Fakültesi bünyesindeki ilahiyat eğitimi “*laik öğretim-dinsel öğretim açmazını daha da derinleştireceği*” gerekçesiyle eleştirilmektedir (TED, 1990: 206¹⁰⁰).

Protestan Kiliseler Derneği temsilcisi “*Hristiyan bir öğrenciye her ders birkaç kere kelime-i şehadet getirttirildiğini*” (Tarih Vakfı, 2015: 47), “*Müslümanlık dışında diğer inançları küçük düşürücü ve Müslümanlığın üstünlüğünü vurgulayıcı tutum ve davranışlar*” sergileyen öğretmenlere dair vakalarla karşılaştıklarını belirtmektedir (Tarih Vakfı, 2015: 46). “*Hristiyan bir öğrencinin Müslümanlığa davet edildiği*” (Tarih Vakfı, 2015: 47) de aktarılmaktadır. “*Kitap içeriklerinde sorun olmasa da, öğretmenlerin bu içeriklere ekledikleri içerik, öğretmenlerin tutumları, farklı inançlar hakkında yorumları ve farklı inançlardan çocuklara karşı tutumlarının da çok önemli ve etkili olduğu*” (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 36), öğretmenlerin bazen *çocukça bir şekilde* öğrencilerle tartışabildikleri (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 36) vurgulanmaktadır. “*Uygulamada bazı öğretmenler öğrencilerden, çocuklarla birlikte camiye gitmek ve abdest almalarını ve dua etmelerini istemek gibi müfredatta yer almayan İslami ibadetleri yerine getirmelerini talep etmektedir.*” (MRG 2009: 22). Hatta “*Öğrenciler, arkadaşları ve hatta bazı öğretmenleri tarafından farklı bir inanca mensup oldukları için dışlanmakta, aşağılanmakta, hakarete uğramakta hatta fiziksel saldırıya maruz kalabilmektedirler.*” (Protestan Kiliseler Derneği, 2015).

Alevi olduğu için öğretmeninden dayak yiyen öğrenciler bulunmaktadır (MRG, 2009: 26). (farklı örnekler için bkz. MRG, 2009: 26) Ayrımcı uygulamalara maruz kalanlar sadece azınlık öğrencileri değildir. İdare tarafından görmezden gelinen küçük hatalar azınlık öğretmenleri söz konusu olduğunda disiplin cezasıyla -şikâyet durumunda daha kötü durumlarla- sonuçlanabilmektedir (MRG, 2009: 27). Aktarılan bir örnek olay¹⁰¹ (Yurttaşlık Derneği, 2016: 72) problemlerin bazen öğretmenlerin sınıftaki

¹⁰⁰ Söz konusu eleştiri, N. Arat tarafından sunulan tebliğde yer almaktadır (TED, 1990: 206).

¹⁰¹ Öğretmen öğrencilerinden sınıfta namaz uygulaması ister. Tedirgin olan ve ailesinden gizlice öğrenmeye çalışan öğrencinin velisi öğretmenle konuşunca öğretmen öğrenciye tavır almaz ve uygulama yaptırmaz.

öğrencilerin farklı inançları konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Diğer yandan bazen öğretmenlerin gelir gelmez sınıfta kaç kişinin Alevi olduğunu sorguladığı (PODEM¹⁰², 2017: 45) anlatılar da bulunmaktadır. Alevi öğrencilerin diğer kesimlere oranla din derslerinde daha yüksek düzeyde olumsuz deneyim yaşadıkları, öğretmen ve idarecileriyle çatışan Alevi öğrencilerin okul hayatlarının adeta bu çatışma ile çerçevelendiği (PODEM, 2017: 14) ifade edilmektedir. Alevi hak ihlallerini takip eden bir katılımcının müfredat dışına çıkan, kendi ideolojilerini öğrencilere dayatan ve karşı çıkan öğrencilerini aşağılayan öğretmenler konusundaki şikâyetlere dair anlatısı nakledilmektedir (Yurttaşlık Derneği, 2016: 90).

Dersten muaf çocuğu bulunan veliler de öğretmen azarı ve sorgulamasıyla karşılaşabilmektedir (MEZODER izleme raporu, 2015'den akt. Tarih Vakfı, 2015: 47). Bazen öğretmenlerin öğrencilerin farklı inanç mensubu arkadaşlarına uyguladıkları baskı konusunda durumun kötüye gitmemesi için müdahalesiz kaldıkları (Tarih Vakfı, 2015: 56), sınıfta çıkan tartışmaları iyi yönetemedikleri (Tarih Vakfı, 2015: 56), farklı okullarda okumuş Ermeni çalıştay katılımcılarının “*din derslerinde öğretmenlerin sürekli olarak İncil'in aslında tahrif edilmiş olduğu, Hristiyanların bugün inandıkları İncil'in asıl İncil olmadığını söyledikleri*” (TESEV¹⁰³, 2012: 28) aktarılmakla birlikte arkadaşları tarafından “gavur” olarak tanımlandığı için üzülen öğrencisi için çözüm üreten öğretmen (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 36) örneklikleri de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin yaklaşımları öğretim programlarında hedeflenen nesnel ve çoğulcu bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen bir araştırma bulguları (Kaymakcan, 2009) DKAB öğretmenlerince teolojik açıdan en dışlayıcı modelin benimsendiğini ortaya koymaktadır (ERG, 2011b). “*Çoğulluğun dilinin kurulması*” ve öğrencinin ötekine bakışının olumlu nitelik

¹⁰² İlgili bölüm Ö. Genç tarafından kaleme alınmıştır.

¹⁰³ G. G. Özdoğan ve O. Kılıçdağı tarafından kaleme alınmıştır.

kazanmasının sağlanması noktasında öğretmen kilit konuma sahip olarak tanımlanmaktadır (Yurttaşlık Derneği, 2010: 58-59).

Olumsuz öğretmen davranışlarına dair anlatılar gayri Müslim ya da Alevi öğrencilerle sınırlı değildir.¹⁰⁴ Hayata dair olumsuz tutum alış örnekleri de nakledilmektedir.¹⁰⁵

Öğretmen yetiştirme süreci kadar önem taşıyan bir husus da görev sırasındaki mesleki gelişimin sürekliliğidir. Bunu sağlamak için MEB tarafından düzenli olarak hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Ancak öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırma sonuçları¹⁰⁶ hizmet içi eğitimlerin % 80 oranında olumsuz değerlendirildiğini ortaya koymaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016b: 111).

“Hizmet içi eğitim olarak düzenlenen mevcut programlar, ya eğitimci olarak yetersiz kişilerce yürütülmekte ya da yapılmış olmak için yapılan etkinlikler niteliğindedir. Geleneksel olarak yürütülen hizmet içi eğitim anlayışı kaynak israfına neden olmaktadır. Bazı öğretmenler, meslek hayatı boyunca hizmet içi eğitime katılmazken bazıları yılda birkaç defa eğitime katılabilmektedir.”
(Türk Eğitim-Sen, 2015).

“Bazı derslerin kılavuz kitapları yoktur. Akıllı tahta ve tablet bulunmamaktadır. Öğretmenlere bilgisayar verilmemektedir. Öğretmenler okulda kullanacakları birçok materyali kendi maaşlarından karşılamaktadır.

¹⁰⁴ -(Kendi ifadesiyle) Din ve ahlak kültürü derslerinin uygulamada öğrencilere getirdikleri problemler ile ilgilenen- bir psikiyatrist, öğretmenlerin sınıftaki kız ve erkek öğrencileri ayrı oturtmaları, öğrencilerin annelerine başörtüsü konusunda baskı yapmaları, erkek arkadaşının yüzüne bakmakla günaha girdim mi gibi düşünceler ve devamlı dua etme, nafil namazları kılma gibi davranışlar içeren çok sayıda obsesif vakayı dersteki öğretmen tutumlarıyla ilişkilendirmektedir. (Ekşi, TED, 1991: 135-136) H. Ü. Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı Bölümünden A. Yörükoğlu'na göre “Cehennem korkusuyla öğretim yaptığını sanan öğretmenler çocukların ruh sağlığını bozmaktadırlar.” (TED, 1991: 204-206).

¹⁰⁵ Örneğin “Din dersi öğretmenin, sınıfta başınızı örtmeyecekseniz din değiştirin” demesi. (TED, 1991: 28). “Bir Din dersinde öğretmen, öğrencilere gözlerini kapattırıp, ‘İşte öldünüz, Münker’e Nekir’e cevap vereceksiniz, gözlerinizi kapatın... İşte Sırat Köprüsüne geldiniz, geçiyorsunuz... vb.’ diye, sözde bir uygulama yaptırınca 11 çocuk hastanelik olmuştu.” (TED, 1990: 105).

¹⁰⁶ Araştırma DKAB öğretmenleriyle sınırlı değildir. Bu sebeple dolaylı bir yorum imkânı sunmaktadır.

Öğretmenlere eğitimsel gazete, dergi, kaynak kitap, eğitsel yayın desteği verilmemektedir.” (Türk Eğitim-Sen, 2015).

PODEM (2017¹⁰⁷: 35) tarafından gerçekleştirilen görüşmeler öğretmenlerin yetersizliğine yönelik güçlü ve sık tekrar edilen eleştirilerin müfredata yönelik eleştirilerden daha yoğun olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin öğretmenlerden beklentileri farklılaşsa da eleştiriler ortak noktalar barındırmaktadır. Öğretmenlerin *donanımsız ve çocukların bilgi ihtiyacını karşılamada yetersiz oldukları* yönündeki eleştiriler üzerinde ortaklaşıl原因 hususlardandır. Dindar ebeveynlerde öğretmenlerden beklentiler dersin sınırlarını aşmakta, *“öğretmenlerin çocuklara örnek olması, rehberlik etmesi, dini/dersi sevdirebilmeleri ve onlarla daha yakından ilgilenmeleri beklenmektedir.”* Öğretmenlerin diğer dinler hakkındaki karşılaştırılmalı ya da ahlak ve değerler hakkındaki tartışmalı mevzularda¹⁰⁸ cevap vermediği veya vermeye çekindiği de sıklıkla dile getirilen görüşler arasındadır. Din dersleriyle sınırlı kalmayan bu tutum diğer derslerde de görülmektedir. Sıklıkla vurgulanan dikkat çekici bir husus da DKAB derslerinin *boş geçtiği ya da farklı branştan öğretmenlerle doldurulduğu* yönündeki eleştirilerdir (PODEM¹⁰⁹, 2017: 48).

“Toplum tarafından DKAB öğretmenlerinden beklentinin çok yüksek olması öğretmenlerimizin görev tanımlarının dışında pek çok alanda da yeterli olmalarının beklenmesi bazı problemler doğurmaktadır. Dinin insan hayatındaki pek çok konu ile ilgili olması sebebiyle, DKAB derslerinde müfredat dışına çıkılabilecek pek çok durumla karşılaşılabilir. DKAB öğretmenlerinin müfredat dışına çıkarak kendi din anlayışlarına göre ders anlatmaları ise hem eğitsel anlamda hem de hukuki anlamda sıkıntılar

¹⁰⁷ İlgili bölüm U. Tol ve D. Taşkan tarafından kaleme alınmıştır.

¹⁰⁸ Öğrenciler evrim teorisi, kader gibi sorularında cevap alamadıklarını ya da daha ileriki sınıflarda işleneceğinin söylendiğini ifade etmişlerdir.

¹⁰⁹ İlgili bölüm Ö. Genç tarafından kaleme alınmıştır.

doğurmaktadır. DKAB öğretmenleri karşılaştıkları mezhep farklılıkları ile ilgili konularda nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olduklarını düşünmemektedirler.” (Türk Eğitim-Sen, 2015).

Din dersi öğretmeninin “*özel alan bilgisi ve bilimsel düşünme alışkanlığının yanı sıra sosyal bilimler, felsefe tarihi, mantık, psikoloji gibi bilim dallarında da bilgi sahibi olması gerekliliği*” ve bireyi ve toplumu farklı yönleriyle kapsayan zor bir içeriğe sahip bir dersi anlattığı (TED, 1991: 200-201) da not edilmelidir.

“DKAB öğretmenlerinin kişisel gelişim açısından eksiklikleri vardır. Bunlar öğrenciler, okul idaresi diğer öğretmenler ve velilerle ilişkileri konusunda birtakım problemler doğurmaktadır. Özellikle iletişim, pedagojik formasyon eksiklikleri dikkat çekmektedir. Bu sebeplerle günümüzün gereksinimlerine karşılık verilebilecek, öğrencilerin yaş, gelişim ve ilgilerine hitap edebilecek bir dil geliştirilememektedir.” (Türk Eğitim-Sen, 2015).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oldukça yüksek oranda idareci olarak seçilmektedirler. Yaşanan öğretmen yetersizlikleri üzerine bu durumun etkisi de düşünülebilir. Üstelik bu durum geçmişten günümüze devam eden bir gelenek izlenimi vermektedir. Dönemin TED Bilim Kurulu Başkanı M. Adem’in ifadesiyle “*Halen toplam öğretmen sayısı içinde oranının iki katına yakın okul yöneticisi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri arasından seçilmiş bulunmaktadır. Bu, üzerinde düşünölmeye değer bir konu değil midir?*” (TED, 1991).

Din eğitiminde dinî bilginin doğru öğretilmesi gerekliliği ve soru ve sorunların kolayca çözümlenmesi açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda öğretmen merkezli eğitim konusunda bir değişim gerçekleştirmenin zorluğuna da değinilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2010a: 87). “DKAB öğretmeni sadece bir ‘öğretmen’ değil, bununla

birlikte her an düşün, cenaze ya da mihrapta ihtiyaç duyulan bir ‘görev insanı’ olarak tanımlanmaktadır.” (Eğitim-Bir-Sen, 2010a: 90).

İLKE Derneği (2014¹¹⁰: 40-41) tarafından gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar “*genel olarak -birkaçı istisna olmak üzere- din kültürü derslerinden öğretmenlerinin yanlış tutum ve davranışları, müfredatın kısıtlı ve yetersiz olması nedeniyle memnun olmadıklarını*” belirtmişlerdir. DKAB derslerinde müfredattan daha çok öğretmenlerin kalitesi önemli olduğu vurgulanmıştır.

Eğitim-Bir-Sen (2010a: 84) iyi yetişmiş öğretmenlerce yeterli düzeyde gerçekleştirilen din eğitiminin hem bireylerin sağlıklı ilişkiler kurması hem de ülkenin birlik ve bütünlüğü açısından önemli görmektedir. Öğretmenin değerlendirme sürecine dâhil olmasının önleendiği merkezi sınav değerlendirmeleri de eleştirilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2017: 15). “*Öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen istihdamının piyasa değerleri olan performans, rekabet, verimlilik, kariyer gibi kavramlar üzerinden şekillendirmesi*” de eleştirilmektedir. (Eğitimsen, 2017c) Öğretmen seçimindeki mülakat sistemi, atanma/ kariyer planlaması düzenlemelerinde nesnel olmaması/ nesnel ölçütlere uyulmaması ve öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarının yetersiz olduğu (Türk Eğitim-Sen, 2015) da vurgulanmaktadır.

“*Öğretmen-öğrenci arasındaki asimetrik ilişkiler ve eğitimde not almanın öncelik hâline getirilmesi*” genel eğitim kadar din eğitimi açısından da önemli bir sorun olarak tanımlanmaktadır (Yurttaşlık Derneği, 2010: 36).

2017-2018 eğitim-öğretim yılında haftada 2 saate çıkarılan ortaöğretim DKAB dersleri uygulaması öğretmen ihtiyacını da gündeme getirmiştir. Planlama yapılırken bu önemli sonucun göz ardı edilmemesi önem taşımaktadır (TED, 2017: 166-167).

¹¹⁰ A. Gümüş tarafından kaleme alınmıştır.

“Öğretmenlerin haftalık ders saati 30’u geçmezken İHL öğrenci haftalık ders programı 40 saat İHO’larda 36 saattir (Seçmeli dersler dâhil). Fiziki yetersizlikler sebebiyle ikili öğretim yapan İHL ve İHO’larda öğretmenler geç vakitlere kadar okulda kalmakta bu da onların performansını düşürmektedir.” (Türk Eğitim-Sen, 2015).

Azınlıklar din dersi öğretmeni ihtiyaçlarını karşılamakta problem yaşamaktadırlar. Türkiye’de yükseköğrenim imkânı bulunmadığı için diğer ülkelerden temin edilen yabancı din görevlilerinde vize ve ikamet problemleri yaşanmaktadır (Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 24; 2014: 28).

5.5. Zaman ve Mekân

Sivil Toplum Kuruluşları çalışmalarında din eğitime ne kadar süre ayrıldığı, ayrılması/ayrılmaması gerektiği de zaman zaman tartışılmaktadır.

Türk Eğitim Sen (2010) ortaöğretim kurumlarındaki DKAB Dersinin haftalık saatinin yetersiz olmasını bir sorun olarak tanımlamaktadır. Eğitim-Bir-Sen (2017: 104), ülkemizdeki din/ahlak/etik dersine ayrılan toplam sürenin OECD ülkelerinden ortalama olarak % 3 daha düşük olduğunu,¹¹¹ dünya genelinde ilkokulda daha fazla ortaokulda daha az süre verilen din/etik/ahlak eğitiminin Türkiye’de tam tersi bir süreç izlediğini belirtmektedir. Süre yetersizliği konusundaki vurgulamalar sonucunda 2012-2013 öğretim yılında eklenen “seçmeli” derslerle birlikte toplam saat sayısında artış yaşanmıştır.

Eğitimsen (2012: 94)’ e göre bu uygulamayla, *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi haftalık 4, yıllık 144 saate çıkmıştır. Yeni duruma göre, Kur’an-ı Kerim dersi 4’üncü sınıfta 44, 5’inci sınıfta 46, 6’ıncı sınıfta 50, 7’inci ve 8’inci sınıfta ise 48 saat görülecektir. Hz Muhammed’in Hayatı dersi ise, 4’üncü*

¹¹¹ OECD ülkelerinde % 5 olan din/etik/ahlak eğitimi saati ortalaması Türkiye’de % 2’dir.

sınıflarda 14'ten 50 saate, 5'inci sınıflarda 8'den 44 saate, 6'ıncı sınıflarda 6'dan 42 saate, 7'inci sınıflarda ise 10'dan 36 saate çıkarılmıştır.”

2017-2018 eğitim öğretim yılında tüm lise türlerinde DKAB dersi haftada 2 saate çıkarılmıştır. Bu saat artışının 9 ve 10. Sınıf düzeyinde Biyoloji dersinin 3 saatten 2 saate,¹¹² 9. sınıftaki yabancı dil saat sayısı da 6'dan 4'e düşürülmesiyle gerçekleştirilmiş olması farklı tartışmaları gündeme getirmiştir (TED, 2017: 200). Türkiye Eğitim Derneği (2017: 8) tarafından sık rastlanılan bu müdahalelerin, izleme değerlendirme çalışmalarından edinilen verilerle, bütünsel bir bakış açısıyla gerçekleştirilmediğinde tutarlı olmayan tekrar döngüsüne dönüşeceği, *“öğrenme çıktıları ve insan kaynağı ihtiyacını uzun dönemde önemli ölçüde etkileyeceği dikkate alınarak planlanması gerektiği”* vurgulanmaktadır.

Sivil Toplum Kuruluşları çalışmalarında din eğitim ve öğretiminde eğitimin gerçekleştirileceği mekân konusunda da çeşitli görüşlere rastlanmaktadır. Eğitimin mekânının okul olması gerektiğini belirtenler olduğu gibi, özellikle din eğitiminin okul ortamı dışına taşınması ve okullarda yer almaması gerektiğine dair söylemler de bulunmaktadır. Din eğitiminin okul dışına alınması durumunda bu eğitimin hangi mekânlarda, hangi koşullarda ve kimin kontrolünde yürütüleceği ise farklı bir tartışma alanını oluşturmaktadır. Din eğitiminin ailelere bırakılması görüşünü benimseyenler olduğu gibi, özel/sivil alana/Sivil Toplum Kuruluşlarına/cemaatlere bırakılması görüşünü benimseyenler de bulunmaktadır.

Eğitim-Bir-Sen'e göre (2010a: 84) eğitim mekânı okul olmalıdır, bu görev ehliyetsiz kişilere bırakılmamalıdır, halkın çoğunluğu da bu eğitimin devlet eliyle verilmesini istemektedir. Sadece DKAB eğitimi değil, Kur'an eğitim ve öğretimi de okullarda gerçekleştirilmeli, yaz kursları destek eğitimi sunmalıdır (Eğitim-Bir-Sen, 2010a: 89).

¹¹² Fen liseleri hariç.

Din eğitiminin devredilebileceği hukuken tanınan bir ‘Müslüman cemaat’ bulunmamaktadır. Özel alana açılacak din eğitimi imkânı da Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla engellenmektedir (ENSAR, 2012: 25). *“İsteğe bağlı din eğitimi için Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın işbirliği yapabileceği konusunda genel bir fikir birliği de gözlenmektedir.”* (ENSAR, 2012: 27).

Türk Eğitim Derneği’ne göre (2015: 20) sosyal öğrenmelere açık olan din eğitiminde ailelerin ihtiyaç duyduğu eğitim desteği devlet tarafından sağlanarak, din eğitimi bireysel yaşam alanlarına bırakılabilir. Sivil Toplum Kuruluşları yanı sıra PODEM (2017¹¹³: 48) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları doğrultusunda farklı dindarlık düzeylerine/dünya görüşüne sahip ailelerden gelen çocukların da *“gerçek anlamda din eğitiminin alınacağı yerin okul dışı olduğunu düşündükleri”* belirtilmektedir. Aynı çalışmada çocukların velilerinin ise bu görüşü paylaşmadıkları aktarılmaktadır.

İLKE Derneği (2014¹¹⁴: 81) tarafından gerçekleştirilen görüşmelerde devletin kurumları (DİB) eleştirilse de özel alana bırakılacak din eğitiminin denetim açısından vazgeçilemez önemi vurgulanmaktadır. Araştırmadan edinilen bulgulara göre DİB ve cemaat/tarikatlara nazaran daha olumlu bir görünüme sahip olan Sivil Toplum Kuruluşları bilinirlik açısından aynı oranda etkili değildirler.

Din eğitimine konu olan ebeveyn destek eğitimi konusunda İLKE Derneği (2015: 62-63) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin çocuklarının din eğitimi sürecini desteklemeleri konulu eğitimlerin verilmesi için uygun görülen ortamlar; vakıf/dernek merkezleri (%71,2), okullar (%68,4), camiler/Kur’an kursları (%57,9), kültür merkezi vb. yerler (%45,3), ve internet (%19) olmuştur.¹¹⁵

¹¹³ İlgili bölüm Ö. Genç tarafından kaleme alınmıştır.

¹¹⁴ A. Gümüş tarafından kaleme alınmıştır.

¹¹⁵ Bu anketi cevaplayan bireylerin önemli bir kısmının bu tür (STK) kurumlardaki eğitimlere devam eden kişiler olduğu da belirtilmelidir. STK’ların yanı sıra Belediyelerin kültür merkezleri ve okulları sıklıkla dile

Mekân konusuna dâhil bir başka mevzu ise okullardaki ibadethane/mescit konusudur. Özel seçmeli derslerle birlikte çoğulculuk bağlamında tartışılan ibadet mekânı konusu (Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 34), 2014 yılında MEB'in "okullardaki ibadet ihtiyacı için doğal aydınlatmalı uygun bir mekân ayrılmasına" ilişkin yeni düzenlemesinin öğrencilerin ibadet etmek için baskıya maruz kalacakları yönündeki endişelerle birlikte dile getirilmektedir. Diğer yandan İslam dışındaki diğer inanç mensupları için ibadet mekânı düzenlenmemektedir. Bu durumun eşitlik ilkesine uygun olmadığı gerekçesiyle başta Eğitim Sen Başkanı Kamuran Karaca olmak üzere pek çok Sivil Toplum Kuruluşu (Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Ağı¹¹⁶ bileşenlerinden çoğu) okullarda hiçbir ibadet mekânının bulunmaması gerekliliğine dair görüşünü dile getirmektedir (Tarih Vakfı, 2015: 53).

Mekân kapsamında dile getirilebilecek bir başka husus da okullarda gerçekleştirilen Kutlu Doğum¹¹⁷ Haftası etkinlikleridir. İslam dışı inanca mensup olan öğrenciler için kutlama imkânı tanınmayan bu etkinlikler "*okulu herkesin inancına eşit mesafede ve eşitlik ve insan haklarına saygılı ve çoğulculuğa olanak tanıyan bir ortam olmaktan uzaklaştırmaya*" katkıda bulunmakta ve "*tek bir inancın görünürlüğünü sistematik olarak artırmaktadır.*" Müslüman öğrenciler için sağlanan bu etkinlik diğer inanç mensupları için söz konusu olmamaktadır. Bu durumu ortaya koyan eylem örneği, Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, Hristiyan öğrencilerin Noel-Yılbaşı kutlamalarını Hristiyanlık

getirilmiştir. Katılımcıların daha önce karşılaştığı ve memnun kaldığı Diyanet ya da STK eğitimi de sorularının cevabına olumlu olarak yansımıştır.

¹¹⁶ Tarih Vakfı ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) projesidir. Çalışma kapsamında "KAFFED, MEZODER, Laz Enstitüsü, İstanbul Kürt Enstitüsü, Mersin Ayrımcılıkla Mücadele Platformu, Sıfır Ayrımcılık Derneği, ROMFO, Mardin EĞİTİM-SEN, Edirne Roman Eğitim Gönüllüleri Derneği, Hubyar Sultan Alevi Kültür Derneği, Eşit Haklar Derneği, Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği, MAZLUMDER, Protestan Kiliseler Derneği, Süryani Dernekleri Federasyonu, İzmir Roman Kültürü Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Göç Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi" katkılarda bulunmaktadır.

¹¹⁷ Mevlid-i Nebi

propagandası içerdiği gerekçesiyle önleme genelgesi olmuştur¹¹⁸ (Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 34-35).

6. DKAB Dersi STK Önerileri

Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarında DKAB dersinin statüsüne yönelik olarak anayasal değişiklik önerileri yapılmıştır. Dersin anayasal zorunluluğunun kaldırılmasına yönelik tekliflerin yoğunlukla dile getirilmesinin yanı sıra farklı kapsamlar içeren değişiklik önerileri de sunulmuştur.

6.1. Hukuki Düzenlemeler

Bu bağlamda, “1961 Anayasası düzenlemesine dönülmesi” (TÜSİAD, 1997: 113), ilgili maddenin “*Din eğitim ve öğretimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır.*” şeklinde değiştirilmesi (TÜSİAD, 2006: 150-151), “Anayasanın ilgili maddesinin tamamen kaldırılması” (Eğitimsen, 2004: 28-34; Mazlumder, 2010: 539; Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 31; Mezoder, 2015’den akt. Tarih Vakfı, 2015: 44), “dersin zorunlu olmaktan çıkarılması” (PODEM, 2017: 21; MRG 2009: 32; Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 42; LDT, 2014: 21), “dersin kaldırılması ya da zorunlu olarak kalacaksa muafiyet sistemine geçilmesi” (Yurttaşlık Derneği, 2010: 36; HBVAKV ve AKD, 2009: 19-20) teklif edilmektedir.

“Mevcut içeriğiyle din eğitimi olma özelliğine sahip olduğu için zorunlu bir ders olmaktan çıkarılması ya da zorunlu bir ders olmaya devam edecek ise, tüm inanç ve dünya görüşlerini objektif ve çoğulculuk esasında ele alan TOLEDO yol gösterici ilkeleriyle uyumlu bir ders olma niteliğine kavuşturulması ve öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi yerine alabilecekleri, inanç özgürlüğünü ihlal etmeyecek alternatif derslerin eklenmesi” (Norveç Helsinki Komitesi, 2013: 43, 56) de öneriler arasında yer almaktadır.

¹¹⁸ *Milliyet*, “Yılbaşı-Noel Kutlatmayın”, 25 Aralık 2014. *HaberSol*, “‘Komünist ve Ateist Öğretmenlerin Defterini Durun’ Diyen Milli Eğitim Müdürü Görevde Kalacak mı?”, 15 Ekim 2014.

“Anayasanın 24. maddesinin aynen muhafaza edilmesi ve zorunlu olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, daha fazla kültür dersi hâline getirilerek (sure ezberleme gibi) din eğitimi içeren unsurların programdan çıkarılması” (ENSAR, 2012: 31), “DKAB dersinin nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezheplerüstü, dinler açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan, öğrenci merkezli ve insan hakları ilkeleriyle uyumlu olması” (ERG, 2011b: 22; ERG, 2015: 83) sunulan diğer alternatifler olarak çalışmalarda yer almaktadır.

“Örgün eğitim içinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitiminin devletin her dine mezhebe eşit uzaklıkta durduğu bir laiklik anlayışı temeline oturtulması” (ERG, 2007b: 4; ENSAR, 2012: 23), “laikliğin normatif olmaktan çıkarılıp, optimum bir kavrama dönüşmesini sağlayacak fikri zemin oluşturulması” (Yurttaşlık Derneği, 2010: 33), “önerilen her türlü değişikliğin laiklik, nesnellik, çoğulculuk ilkelerine uygun olması ve ebeveynlerin inançlarına ve tercihlerine saygı göstermesi” (MRG 2009: 24) gereğine dikkat çekilmektedir.

“Din derslerinin diğer derslerle aynı statüde tanımlanması, Tevhidi Tedrisat Kanunun kaldırılması ya da devletin eğitim kurumlarını denetiminin yeniden yorumlanması” (LDT, 2014: 16), “dersin zorunluluğun devamı hâlinde içeriğinin çoğulcu hâle getirilmesi ve denetlenmesi, dersin zorunlu olmaktan çıkarılması durumunda isteğe bağlı olarak (1961) ya da Anayasal Sessizlik (1921-24) dönemlerinde olduğu şekilde kanunla düzenlenmesi” (Yurttaşlık Derneği, 2016: 41), “uluslararası hukuk belgelerinde temel alınan norm ve standartların esas alınması” (Yurttaşlık Derneği, 2010: 11) önerileri de sunulmaktadır.

“Zorunlu DKAB dersi düzenlenirken Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi’nin orta öğretimde verilecek din derslerine ilişkin olarak 1396 (1999) ve 1720 (2005) sayılı Tavsiye Kararlarında belirttiği hususların göz önüne alınması” (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 24-25), “din eğitiminin, dinin özünün korunması amacıyla denetlenmesi” (İLKE, 2014: 219-220), “alternatif bir ders hazırlanması konusunda

mutabakata varıldığında azınlıklara danışılması ve bu dersin AİHM ve diğer uluslararası organlar tarafından ortaya konan ölçütleri karşılaması” (MRG 2009: 32), “Devletin sadece denetleme yapması, eğitim ve öğretimi kendisinin üstlenmemesi” (Mazlumder, 2010: 532) gerektiği de dile getirilmektedir.

Bunun yanı sıra “DKAB dersleri eğer zorunlu olarak kalacaksa, objektif ve çoğulculuğu gözetilen bir şekilde yeniden şekillenmesi” (Norveç Helsinki Komitesi, 2013: 7), “çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun iyi insan olmak ve etik değerler konularını kapsayan, insan haklarına ve inanç özgürlüğüne saygılı ve din, inanç ve felsefi hayat görüşleri hakkında nesnel olarak sunulan bilgilere dayanan bir derse dönüşmesi” (PODEM, 2017: 21) gibi alternatiflerin sunulduğu görülmektedir.

“Okullarda çoğulcu bir ortamın geliştirilmesi ve din veya inanç özgürlüğü hakkının herkes için güvence altına alınması için yürütülecek çalışmaların Alevilik veya zorunlu DKAB dersleri ile sınırlandırılmaması, çocuğun üstün yararını merkeze alan, insan hakları hukuku standartlarıyla uyumlu çözümler geliştirilmesi” (PODEM, 2017: 69) gerektiğine dikkat çekilmektedir.

6.2. İdari Düzenlemeler

İnsan hakları standartlarıyla uyumlu bir muafiyet mekanizması oluşturulması (Norveç Helsinki Komitesi, 2014: 31; Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 31), ayrımcı olmayan, kişinin beyanı esasına dayanan (PODEM, 2017: 23), muafiyet hakkının tüm öğrenciler için geçerli olmasını sağlayan (ERG, 2015: 83), inancını belgeleme (PODEM, 2017: 21) ya da açıklamaya zorlamayan bir muafiyet mekanizmasının (ERG, 2015: 23) gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

Öğrencilerin damgalanmasını önlemek amacıyla muaf öğrenciler için alternatif derslerin sunulması (PODEM, 2017: 23), DKAB dersiyle ilgili yaşanan sıkıntıların aileler tarafından iletilmesini beklemeden özellikle muafiyetle ilgili uygun koşulların

sağlanması (Protestan Kiliseler Derneği, 2011: 7; 2012; 2013; 2015) gibi öneriler, muafiyet sisteminden kaynaklanan problemlerin aşılması noktasında dikkate alınması gereken ek düzenlemeler olarak sunulmaktadır.

Okullarda ayrımcı durumların yaşanmasını önlemek için “öğretmenlere ve okul idarecilerine hizmet içi eğitim verilmesi, öğrencilerin bu konuda farkındalığının artırılması için sınıf içi etkinlikler yapılması”, “ayrımcılığı önlemek ve şikâyetlerin rahatlıkla iletebilmesini sağlamak için gerekli yapıları kurmak ve etkililiğini izlemek” (Tarih Vakfı, 2015: 67, 71; PODEM, 2017: 24; Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 43) gibi hususların önemi vurgulanmaktadır.

“Bugüne değin baskıya maruz kalmış çocukların duygularının onarılması için sivil toplumla birlikte iyileştirici projeler üretilmesi ve uygulanması, çocuk gelişimi ve psikolojisi konularında ivedilikle yeni politikalar geliştirilmesi” (PODEM, 2017: 24, 51) ve okulda namaz kılmak, başörtüsü takmak, dindarlığını yaşamak gibi özgürlüklerden diğer dinlere ve mezheplere mensup öğrencilerin de faydalanmasının sağlanması (PODEM, 2017: 51) gereğine dikkat çekilmektedir.

6.3. Alternatif Ders Önerileri

“Dersin, din eğitimi yerine çoğulcu, nesnel ve eleştirel bir içerikle dinler hakkında eğitim olarak kurgulanması ve seçmeli bir derse dönüştürülmesi” (ERG, 2015: 23; Tarih Vakfı, 2015: 70; Norveç Helsinki Komitesi, 2014: 31; Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 31) teklif edilmektedir. “Yalnızca tercih eden öğrencilerin bu dersi alması; bu dersi tercih etmeyen öğrencilere başka alternatif seçmeli dersleri tercih etme şansının tanınması” (Tarih Vakfı, 2015: 70; Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 42), “din eğitim ve öğretimi ile ilgili uygulama ya da bilgi içerikli derslerin farklı din ve inançlar ve felsefî dünya görüşlerini içeren seçmeli dersler olarak sunulması” (PODEM, 2017: 20) gibi alternatif ders önerileri bulunmaktadır.

“Din eğitimi olarak kabul edilmeyen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, adı din dersi, din kültürü veya dinler tarihi olarak değiştirilerek zorunlu ya da zorunlu seçmeli statüde devlet müfredatında yer alması” (LDT, 2015: 20-21), “zorunlu DKAB dersleri için ideal formülün ders içeriğinin din sosyolojisi ve dinler tarihi şeklinde düzenlenmesi, din eğitimi şeklinde tasarlanan ve Alevilik dâhil diğer inanışları da içeren seçmeli derslerin sunulması” (LDT, 2016: 14) da bir başka alternatif teklif olarak belirtilmektedir.

Mevcut dersin zorunlu olmaktan çıkarılarak “yaşanılan toplumda yaygın olan dinî inanç ve başka dinler hakkında bilgilendirmeyi esas alan, bütün dinlere ve mezheplere nesnel yaklaşan, din eğitimine yönelik konuları içermeyen, ahlak, felsefe ve sanat ağırlıklı konular içeren, bütün dinler hakkında temel bilgiler veren” (ERG, 2007b: 5) “kapsayıcı, doktrinsel olmayan ve yansız gerçek bir dinler hakkında eğitim dersine dönüştürülmesi” (ERG, 2007b: 2; ERG, 2011a: 108) ya da “objektif, eleştirel ve çoğulcu içerikte seçmeli ve 8. sınıf düzeyinde başlayan bir Dinler Kültürü dersine” (TESEV, 2011: 17) dönüştürülebileceği ifade edilmektedir.

Bu teklifler yanı sıra üç alternatifli bir sunumla; “*Bağımsız Din Dersi, Diğer Derslerde Dine Yer Verme* (Doğal İç İçelik/ Disiplinler Arasılık) ya da *Disiplinler arası Model İçinde Bağımsız Disiplin Olarak Din Dersi*” (TİMAV, 2012) ve Devletin din eğitiminden tamamen çekilerek “*din dersi yerine laikliği de kapsayan farklı inançları içeren inanç dersinin uygulanması*” (Yurttaşlık Derneği, 2010: 33) gibi formüller de sunulmaktadır.

“DKAB ders içeriğinin tarih veya felsefe derslerinde okutulması” (MRG 2009: 24) dinle ilgili, “seçmeli din kültürleri ve ahlak bilgisi” dersi ve “isteğe bağlı din dersi” olarak iki ayrı ders türünün (ERG, 2011b: 23) uygulamaya konulması ve isteğe bağlı din eğitiminin okul dışında “Halk Eğitim Merkezleri” gibi kamusal alanlarda uygulanması (ERG, 2011b: 29) gibi farklı öneriler de görülmektedir. “Halk Eğitim Merkezleri, yaz kursları, TV” gibi farklı uygulama mekânlarında (ERG, 2007b: 5), “örgün müfredat

dışında, okul sonrası saatlerde sunulan ve öğrencilerin bu derslerdeki performansı akademik başarılarını etkilemeyen” (ERG, 2011a: 108) ya da “okulda sunulan ancak not uygulanmayan” (ENSAR, 2012: 27) “*isteğe bağlı*” ders yaklaşımları bulunmaktadır.

İsteğe bağlı din dersi yanı sıra seçmeli ders niteliğinde, içerik belirlemenin okulun kendisine bırakıldığı bir sistem (YEKDER, 2016: 4), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin dinler ve mezhepler üstü bir anlayışla hazırlanması, kendi inancını öğrenmek isteyen bireyler için seçmeli dersler ile Alevilik, Mevlevilik, Şiilik, Sünnilik ve diğer din ve inançların öğrenilmesinin önü açılması” (LDT, 2014: 21), hatta birden fazla Alevilik dersinin talepler doğrultusunda seçmeli olarak sunulması (LDT, 2015: 21), toplumun tümünü kuşatacak ortak bir ahlak dersi ve öğrenci ve ailelerinin kararına bırakılan seçmeli din dersleri (TED, 2014: 47-48) önerileri de gündeme getirilmektedir.

İçeriği yenilenen zorunlu DKAB dersi yanında birlikte okullarda bütün kademelerde isteğe bağlı bir din eğitime –İslam ve diğer dinlere- yer verilmesi (ENSAR, 2012: 24; ÖNDER, 2011: 55), “Toledo İlkeleri’ne göre hassas, dengeli, kapsayıcı, doktrinel olmayan, yansız olmanın yanı sıra inanç özgürlüğüyle ilgili insan hakları ilkelerini temel alan niteliklere sahip *ahlak eğitimi ve dinler hakkında dersine*” (PODEM, 2017: 62-63) yer verilmesi de gündeme getirilmektedir.

“İslam dini ağırlıklı olmak üzere, diğer dinleri, inançları ve ahlaki öğretileri olabildiğince nesnel bir şekilde tanıtan zorunlu DKAB dersi ile birlikte, benimsetme ve uygulamayı hedefleyen seçmeli din ve değerler eğitimi dersleri” (Eğitim-Bir-Sen, 2017: 17 ve 112) yanı sıra “İslam üzerine bilgileri, örnek hikâyeleri/tarihi ve uygulamaları kapsayan ders ya da derslere seçmeli olarak yer verilmesi, talebe göre diğer dinlere ilişkin seçmeli derslerin” (PODEM, 2017: 21) de uygulamaya konulması önerilmektedir.

“Liselerde, normal ders saatlerinin dışında, velilerin isteği üzerine, din dersi okutulmasını sağlamak üzere, nota ve sınava tabi olmayan, farklı inançlar içinde mümkün olan seçimlik din derslerinin” (TÜSİAD, 2006: 150-151) sunulması teklif edilmektedir.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin tarihsel bir perspektif kazandırılacak şekilde değiştirilmesi” (Yurttaşlık Derneği, 2010: 36), “inanç ve din terimlerinin sadece üç semavi din olarak tanımlanan geleneksel dinlerle veya kurumsal yapıları itibariyle bunlara benzer olan dinlerle sınırlandırılmayarak geniş bir şekilde yorumlanması” (Norveç Helsinki Komitesi, 2013: 7) gündeme getirilmektedir. Atölye çalışmalarında din derslerinin diğer dinler hakkında –özellikle Hristiyanlık- karşılaştırmalı bilgiler içeren ve tartışmaya imkân sunan bir yaklaşımla verilmesi istendiği ortaya çıkmıştır (PODEM, 2017: 48).

Dindar ebeveynler din derslerinin “dinler hakkında öğretim” yerine “kapsamlı bir din eğitimi” olarak verilmesini talep etmekte (PODEM, 2017: 32), yüksek düzey dindar ailelerde okul ve aile dışı eğitim imkânlarına daha fazla vurgu bulunurken, dindar olmayan ya da düşük düzey dindar ebeveynler için aile ve okul vurgusuna (PODEM, 2017: 29-30) dikkat çekilmektedir.

“Ahlaki/etik/insani değerler başlığı altında çocuklara iyi birer yetişkin olmayı öğretecek bir ders içeriğinin, tüm ebeveynler için vazgeçilmez bir konumda yer aldığı” (PODEM, 2017: 34) belirtilmektedir. Diğer yandan, Yurttaşlık Derneği tarafından (2016: 94-95) velilerle gerçekleştirilen görüşmelerde, yaşanan olumsuz tecrübeler, çocuklarının iyi bir insan ve ahlak bir birey olması için din eğitimine ihtiyaç duyulmaması gibi gerekçelerle zorunlu din dersinin kaldırılması ve özellikle lise düzeyinde “Dinler Tarihi” ya da “İnsanlık Tarihi” gibi derslerin seçmeli derslerin sunulmasının talep edildiği ortaya konulmuştur.

6.4. Kuramsal Temeller

Din eğitiminde çocuk hakları bağlamında, “çocuğun yüksek yararı, tüm yönleriyle gelişme ve katılım hakkı yanı sıra din ve vicdan özgürlüğü” gibi konuların da (ERG, 2010: 81-82; PODEM, 2017: 21-22) gündeme alınması, “verilecek din eğitimi/ dinler hakkında eğitimin, çocuğun din ve vicdan özgürlüğüne saygılı olması ve gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek hiçbir öge içermemesi, DKAB dersinin aileler kadar, çocukların farklı gereksinimleri göz önünde bulundurularak yapılandırılması” (ERG, 2011b: 14) önerileri dikkat çekmektedir.

“Çocuğun yapabildiği kadarıyla, düşünce, din veya inanç özgürlüğünü etkileyen alanlarda, seçmeli din dersi dâhil olmak üzere, -özellikle lise düzeyinde- kendi kararlarını vermesi” (PODEM, 2017: 61), “çocuğun kendi kararıyla ve isteğiyle din eğitimi almasına olanak sağlayacak bir eğitim ortamının oluşturulması” (ERG, 2015: 83-84), “öğrencilere dinsel konularda zorlayıcı davranılmaması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yönetimleri ve öğretmenlere yönelik yol gösterici ilkeler kılavuzu hazırlanması” (Norveç Helsinki Komitesi, 2013: 56) önerileri bulunmaktadır.

6.5. Dersle İlgili Süreçlere Katkı

Din ve eğitimde değişimin ulusal ve uluslararası mahkemelerin güdümünde kalmadan ilgili iddia sahiplerinin katılımıyla katılımcı bir süreçte yapılandırılması (ERG, 2007b: 3), gerçekleştirilecek yeni uygulamaları tartışmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı organizasyonunda geniş katılımlı çalıştaylar düzenlenmesi (ENSAR, 2012: 31) önerilmektedir. “Dersin statüsüne ve içeriğine ilişkin çalışmalarda, inançsızlık da dâhil olmak üzere farklı mezheplerden, dinlerden ve inançlardan bireylerin birlikte karşılıklı anlayış ve saygı temelinde yaşamasına katkıda bulunacak bir modelin benimsenmesi” (ERG, 2017: 39) gerektiği vurgulanmaktadır.

“DKAB dersinin içeriğinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile uyumlu hale getirme sürecinin Alevilik ile sınırlı kalmadan, Türkiye’deki inanç çeşitliliğinin ve hatta inançsızlığın dikkate alınarak yürütülmesi” (PODEM, 2017: 24) gereği dikkate alınması gereken temel bir yaklaşım olarak sunulmaktadır.

“Din ve eğitimle ilgili konularda yaşanan kavramsal karışıklığın giderilmesi ve ilgili konuların ortak kavramlarla tartışılması ve dersle ilgili somut ilkelerin ortaya konulması” (ERG, 2010: 82) ve “sosyolojik çalışmalar sonucunda eğitimle ilgili ihtiyaçların net olarak belirlenmesi” (YEKDER, 2016: 5) önerileri gündeme getirilmektedir.

“Farklı kesimlerin üzerinde ortaklaştığı ölçütlere dayanan ve süreklilik arz eden bir izleme ve değerlendirme çalışmasının yapılması” (ERG, 2011b: 28; PODEM, 2017: 23) ve “eğitimde dinsel açıdan çoğulculuk ve inanç özgürlüğünün güvence altına alınmasında devletin taraf olduğu uluslararası norm ve hukuk çerçevesi yol gösterici olması” (PODEM, 2017: 21-22) gerektiğinin altı çizilmektedir.

Eğitim ile ilgili alınan kararlar ve uygulamaların ideolojik olarak değil, demokratik ve katılımcı bir tavırla alınmasına (ENSAR, 2012: 8; Tarih Vakfı, 2015: 66), din eğitimi almak istemeyenler yanı sıra yeterli düzeyde din eğitimi almak isteyenlerin görüşlerinin de dikkate alınmasına (ENSAR, 2012: 19), farklılıkları kapsayan ortak kültürel ve etik değerlerin üretilmesine (PODEM, 2017: 22) dikkat çekilmektedir.

Bunun yanı sıra “zorunlu kavramının yurttaş dersi alma değil, devlete eğitim verme zorunluluğu getirdiği yorumu” (Yurttaşlık Derneği, 2016: 41), devletin din eğitiminden elini çekmesi ve “sivil alana bırakması” (Yurttaşlık Derneği, 2010: 62), siyasi kaygılarla şekillenen bir alan olmaktan çıkarılarak, ihtiyaçlar ve taleplerin gözetilmesi (Eğitim-Bir-Sen, 2010a: 89) ve “eğitimde adem-i merkeziyetçi bir yapılanma” (LDT, 2015: 7) üzerinde düşünülmesi gereken öneriler olarak sunulmaktadır.

6.6. Özel Dinî Eğitim Kurumları

Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarında, tartışmalı konular arasında yer alan din eğitiminin özel alana açılması meselesine yönelik de öneriler de dikkat çekmektedir. Özellikle dinî eğitimin sivil alana, cemaatlere, özel statülü eğitim kurumlarına ya da ailelere bırakılması ve devletin bu alandan elini çekmesi şeklindeki farklı alternatifler gündeme gelmektedir.

Öncelikle yapılması gerekenin anayasal bir düzenlemeyle -devlet tarafından denetlenecek- özel eğitim kurumları açılmasına imkân tanınması (TESEV, 2011: 17; AMİHLÖMV, 1995: 185) olduğu ifade edilmektedir. Özel alanda din eğitiminin çeşitlenebilmesi için hukuki çerçevenin oluşturulması, arzu edenlerin “kendi yaklaşımlarına uygun din eğitimi kurumlarını” kurabilmesinin önündeki engellerin kaldırılması (PODEM, 2017: 61-62) gerektiği vurgulanmaktadır.

Özellikle tüm inanç gruplarının din insanı/görevlisi yetiştirmenin cemaat ve dinî yapılara bırakılması ve “*medrese, tekke ve ruhban okulu gibi ibadethanelerde*” (Mazlumder, 2010: 557, 560; LDT, 2015: 21- 22; Hubyar Sultan Alevi Kültür Derneği, 2014) ya da “*cem evlerinde*” (LDT, 2014: 15-16) din eğitimi verilebilmesi teklif edilmektedir.

“Bütün inanç gruplarının kendi din adamlarını yetiştirecek temel eğitim veya yükseköğretim kurumlarını serbestçe oluşturabilmesi” (LDT, 2014: 3; Norveç Helsinki Komitesi, 2013: 29; PODEM, 2017: 22; Norveç Helsinki Komitesi, 2014: 25), inanç mensuplarıyla diyalog kurularak (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 43), bu kurumların kamu kaynaklarıyla desteklenip desteklenmeyeceğinin ve özel sektör devlet işbirliği imkânlarının tartışılması (Norveç Helsinki Komitesi, 2013: 29, 53) gibi konular gündeme getirilmektedir.

“Dinî eğitim ve öğretim alanına aktarılan kamu kaynaklarının tüm inanç gruplarına eşit, kapsayıcı ve ayrımcılığın önüne geçecek şekilde dağıtılması” (Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 22), “devlet okullarında verilen öğretimden farklı bir teolojik yaklaşımla kendi okullarını açmak isteyen Müslüman gruplara ait okullar” (Norveç Helsinki Komitesi, 2014:24-25) kurulmasının önünün açılması istenmektedir. “İsteyenler için inanç-ideoloji temelli özel eğitim kurumları” (LDT, 2014: 21-22; ÖNDER, 2011: 55) ve “ilk, orta ve yükseköğrenim seviyesinde dinî eğitim ve öğretimi veren özel okullar” (Mazlumder, 2010: 560) açabilme imkânının sağlanması önerilmektedir.

“Cemaat ve vakıflara ait kursların/okulların Bakanlık tarafından tanınması ve buralarda hafızlık başta olmak üzere din eğitimine izin verilmesi” (LDT, 2015: 21) teklif edilmektedir. “MEB’in bu programları kriminal veya insan hakları açısı(n)dan denetlemesi”nin (LDT, 2014: 15-16; LDT, 2015: 21) sağlanabileceği ve böylece “aile-okul-özel alan üçgeninde din eğitimi sağlanmasına ilişkin beklentilerin inanç özgürlüğüne ilişkin insan hakları normları temelinde karşılığını bulabileceği” (PODEM, 2017: 60) ifade edilmektedir.

Sivil Kuruluşlar tarafından yürütülecek din eğitimi faaliyetleri için tavsiyeler de sunulmuştur. Bu bağlamda, “sivil din eğitim ve öğretiminin legal yapısı oluşturulması ve yeni Anayasa’da yerini alması ve resmî din eğitiminin sivil din eğitimi kurumlarından alınabilmesinin önünün açılması, sivil din eğitimi kurumlarının yeni proje ve politikalara öncülük edecek bilimsel din eğitimi merkezleri kurması, devletin örgün ve yaygın alanda üstlendiği din eğitiminin eksik yönlerinin sivil din eğitimi kurumları tarafından doldurulması, Ev Okulu gibi din eğitimi faaliyetlerinin ve oluşan birikimin okul öncesi eğitim kurumlarına aktarılması¹¹⁹, sivil din eğitimi kurumlarının tarikatlar tarafından yürütülen faaliyetlerden farklı olduğunun ortaya konulması için toplumda

¹¹⁹ Mülakat verileri ilerleyen yıllarda en önemli din eğitimi hizmeti alanının okul öncesi kurumlar olduğunu göstermektedir. Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, İngiltere, İtalya, Finlandiya, Norveç, Yunanistan gibi ülkelerde 3 yaşından itibaren din eğitimi verilmektedir. (İLKE, 2014: 236)

farkındalıklarını arttıracak faaliyetlere yönelmeleri, dinî materyal geliştirme ve faaliyet alanlarının yurt dışına taşınması” (İLKE, 2014: 243-244) önerileri dikkat çekmektedir.

“Devlet, din eğitimi bireysel ve toplumsal bir realite ve insanların vazgeçilmez bir ihtiyacı olarak algılamayıp, onu toplumu dizayn etmenin veya ona şekil vermenin bir aracı olarak gördüğü sürece devlet tarafından verilen din eğitiminin güvenilirliği her zaman sorgulanacak ve bu sorgulama sivil iradenin kendi çıkış yollarını geliştirmesine hız verecektir.” (İLKE, 2014: 233-234).

6.7. İnanç Grupları

Alevilik özelinde; “cemevlerinin yaygın eğitim kurumu olarak yetkilendirilmesi” (LDT, 2016: 15), “aynı okul içinde çoğulculuğun hayata geçirilmesi ilkesi yerine çoğulculuğun farklı tipte okullar aracılığıyla hayata geçirilmesi” yaşanan sorunların çözümü için yetersiz olsa da (PODEM, 2017: 18), “İmam Hatip Liselerine benzer dedelik-zâkirlik okullarının açılması yönünde adımların atılması” (LDT, 2014: 22-23; LDT, 2016: 15) gibi teklifler gündeme getirilmektedir.

“İsteğe bağlı Alevilik dersi sunulması” (ENSAR, 2012: 30), “seçmeli Alevilik dersleri için yeterli alt yapı sağlanıncaya kadar lisans mezunu Alevi bireylerin kısmi ya da tam zamanlı istihdamına olanak sağlanması” (LDT, 2014: 16), “hâlihazırda farklı branşlarda öğretmenlik mesleğini sürdürenler içinden bu eğitimi vermek isteyenlere yönelik bir hizmet içi eğitim program düzenlenmesi” (ENSAR, 2012: 30) gibi öneriler de sunulmaktadır.

“Alevilikle ilgili akademik çalışmalar yürütecek bir araştırma enstitüsünün kurulması” (LDT, 2016: 16), “Alevi meselesinin çözümü için maddi adımlar kadar manevi adımlar da atılması” (LDT, 2014: 22-23), “mezhep farklılıklarının birer zenginlik olduğu vurgusunun önemsenmesi ve mezheplerarası bir din dersinin imkân ve sınırlılıklarının tartışılması” (Türk Eğitim-Sen, 2015: 38), “Avrupa’da örneğinde görülen

Din ve İnanç Vergisi uygulamasına geçilmesi ve vergilerin dinî ya da la-dinî vakıflara aktarılması” (LDT, 2014: 22) gibi uygulamalar da önerilmektedir.

Azınlıklar özelinde; “-talepleri olması hâlinde- Türkiye’deki tüm inanç/inançsızlık gruplarının, yasal olarak tanınması” (Mazlumder, 2010: 555), “çağdaş uluslararası standartları yakalamak için Lozan Antlaşması’nın ötesine geçen kapsamlı bir azınlık politikası geliştirmesi ve benimsenmesi” (MRG, 2007: 35) gereğine dikkat çekilmektedir.

“Okulda isteğe bağlı din eğitimi imkânı gayri Müslimler için de geçerli olması, örneğin Yahudilik din eğitimi dersi sunulması” (ENSAR, 2012: 30), “seçmeli ya da ders uygulamalarında her bir inanç grubunun kendisinin belirlediği, öğretmenlik yapma yeterliğine sahip kişilerin öğretmenlik yapmasının sağlanması ve bu derslerde aynı inanca mensup kişi ve/veya kurumların dâhil olduğu bir uzman ekip tarafından hazırlanan kitapların ders kitabı olarak kullanılması yanı sıra ilahiyat ya da diğer fakültelerde bu eğitimler için ilgili birimlerin kurulması” (Tarih Vakfı, 2015: 70) önerilmektedir.

“Yabancı din görevlisi davet etme ve çalıştırma için gerekli vize ve izinlerin kolaylaştırıcı bir şekilde düzenlenmesi” (Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 24), “dini yayma hakkının sadece çoğunluk dinlerine mensup bireylerin değil, azınlık inançlarına mensup bireylerin de hakkı olduğu konusunda farkındalık yaratılması” (Norveç Helsinki Komitesi, 2014: 23-24) yönünde öneriler bulunmaktadır.

6.8. Öğretmen

Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarında öğretmenlere yönelik olarak; “DKAB öğretmenlerinin özellikle iletişim, kişisel gelişim, eğitim ve din eğitiminde yeni gelişmeler ve dinler hakkında eğitim gibi konularda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim imkânlarının arttırılması ve bu konuda sivil toplum örgütleriyle işbirliğine gidilmesi” (Türk Eğitim-Sen, 2015; ERG, 2011b) teklifleri dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra “Bakanlığın eğitimciler ile ilişkisinin, katılımcı, dinamik, yeniliklere açık olarak

biçimlenmesi ve öğretmenlere geniş mesleki gelişme olanakları sağlanması” (Tarih Vakfı, 2009b), “Özel öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi” (Türk Eğitim-Sen, 2015), “Din ve inanç temelli ayrımcılık konusunda farkındalık yaratmak için öğretmenlere ve okul idarecilerine hizmet içi eğitim verilmesi” (Tarih Vakfı, 2015: 71) önerilmektedir.

“Öğretmen alan yeterliklerinin yeniden düzenlenmesi ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon derslerini yeniden almaya başlaması” (TİMAV, 2012), “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin tüm din ve inançlarda, felsefe ve pedagoji alanlarında eğitilmesi, mezun olup bu eğitimi almayanların yeniden eğitilmesi, öğretmen yetiştiren kurumların tümünde çoğulculuk, çok kültürlülük, hoşgörü, ayrımcılık ve taciz gibi konulara yer verilmesi” (MRG, 2009: 32) gündeme getirilmektedir.

“Okul öncesi dâhil olmak üzere öğretmen yetiştiren bütün okullarda, dinî bilgiler, din pedagojisi, dinî gelişim ve öğrenme konuları ve derslerinin öğretim programlarına alınması” (AMİHLÖMV, 1995: 185; Türk Eğitim-Sen, 2015: 39) gereğine dikkat çekilmektedir.

“İlahiyat Fakülteleri’ne farklı kesimlerden öğrencilerin ilgi duymasının sağlanması, öğretmenlerin önyargısız, ideolojik bakmadan öğrencileriyle diyalog kurmalarını sağlayacak şekilde yetiştirilmesi”, “Eğitim Fakülteleri’nde DKAB öğretmenliği bölümünün yeniden açılması”, “öğretmenlere DKAB ve diğer seçmeli din dersleri ile ilgili pedagojik konuları kapsayacak bir kılavuz kitabın hazırlanması” (PODEM, 2017: 22-23) gerektiği dile getirilmektedir.

“Din eğitiminde özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik programları uygulayabilecek özel eğiticilerin yetiştirilmesi” (TİMAV, 2012), “Din dersi verecek öğretmenlerin Diyanet İşleri Başkanlığından icazet almalarının şart koşulması”

(AMİHLÖMV, 1995: 185) gibi önerilerle birlikte, İlahiyat Fakültelerinde öğretmen eğitimi kapsamında branşlaşmaya gidilmesi önerisi sunulmaktadır.

Bu bağlamda TİMAV (2012), “Eğitim Fakültelerinde bulunan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümlerinin kapatılması ya da İlahiyat Fakültesi bünyesine aktarılması”, “İlahiyat Fakültesi bünyesinde örgün din öğretimi alanında görev alacak öğretmenleri yetiştirmek üzere Din Öğretimi Bölümü” kurulmasını önermektedir. Bu bölümün altında; “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı”, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Eğitimi Anabilim Dalı” ve “Din Eğitimi Anabilim Dalı” olarak isimlendirilen üç yeni anabilim dalının oluşturulması teklif edilmektedir. Ayrıca bu bölüm altında “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği” ve “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği” ismiyle iki lisans programının açılması ve bu programlara “İlahiyat Fakültesi bünyesindeki diğer programlarla karşılıklı çift ana dal ve yan dal imkânı” da sağlanması önerilmektedir.

6.9. Öğretim Programları

Öğretim programları bağlamında; “ihtiyaçlar ve güncel koşullar göz önüne alınarak programların güncellenmesi”, “farklı hayat görüşlerine sahip ebeveynlerin beklentilerini dikkate alarak farklı yaklaşımlarla hazırlanabilmesi”, “zorunlu ders, seçmeli müfredat yaklaşımı doğrultusunda müfredat havuzunun oluşturulması ve ders içeriğinin bu doğrultuda daha fazla alternatife kavuşturulması”, “dini öğrenmeye yönelik içeriğin bir kısmının seçmeli derslere kaydırılarak zorunlu din dersine uygun olarak düzenlenmesi”, “farklı etnik ve dinî cemaatler hakkında bilgiler içermesi”, “bir arada yaşama kültürünü ve hoşgörüyü teşvik edecek şekilde ele alınması”, “Türkiye’de mevcut tüm farklı kimliklerin ve azınlık kültürlerin varlığı, tarihi ve kültürleri hakkında bilgi içerecek şekilde geliştirilmesi”, “yaşanılan toplumun daha iyi tanınabilmesi ve sağlıklı iletişim zemini için zenginleştirilmesi”, “gereksiz tekrarlardan arındırılması ve öğretimin tüm kademeleri için -hem aynı ders içeriği hem de benzer ders içerikleri açısından- konu

dağılımları, kazanımlar, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri için bütünsel bir yaklaşımın ortaya konulması”, “hazırlanması sürecinde öğretmen, veli, idare, öğrenci, akademisyen gibi paydaşlardan katkıların alınması”, “kısa, esnek ve yönlendirici bir metin olarak hazırlanması”, “programa dâhil edilen konuların hayatla ve ihtiyaçlarla ilişkili, öğrenmeyi özendirici ve ilgi uyandırıcı olması”, “ana yeterlik çerçevesini ve asgari standardı oluşturacak kazanım hedeflerinin belirlenmesi”, “bilişsel süreçler kadar duyuşsal süreçlerin de göz önüne alınması”, “programların hem çerçeve hem de kılavuz olarak kurgulanması”, “planlama öncesinde ihtiyaç analizlerinin yapılması”, “okul öncesi, ilkokul ve lise dönemi için daha nitelikli din eğitimi programları hazırlanması”, “öğrencinin birey olarak karşılaştığı/karşılaşacağı soru(n)lara çözüm üretmesine yardımcı olacak içerikte hazırlanması”, “bilhassa ergenlerin yaşadıkları sorunlara değinilmesi”, “çocuk ve gençlerin psikososyal ihtiyaçlarına karşılık gelecek ve onları destekleyecek yeni öğrenme alanlarının tasarlanması”, “uzmanların desteğiyle kazanımlara, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ders materyallerinin geliştirilmesi”, “öğretim yılı sonunda programlarla ilgili yaşanan zorlukların değerlendirilerek tartışılacağı toplantıların organize edilmesi”, “zorunlu DKAB dersinin içerik, amaç ve kazanımlarının seçmeli derslerin varlığı ile birlikte yeniden düşünülmesi” (İLKE, 2014¹²⁰: 240- 241; Türk Eğitim-Sen, 2015; Eğitim-Bir-Sen, 2017: 111-114; Tarih Vakfı, 2009b; PODEM, 2017: 61; MRG, 2009: 24- 32; Tarih Vakfı, 2015¹²¹: 68; Eğitim-Bir-Sen, 2010b: 153; LDT, 2016: 14) gerektiği dile getirilmektedir.

“İlahiyat disiplini yerine din çalışmaları disiplini çerçeveli yeni bir müfredat ve bununla uyumlu ders malzemeleri hazırlanması, ahlakın dinî bir anlayışla sınırlandırılmaması ve bu dersin içeriğinden çıkarılması, ders içeriğinin, dinler tarihi ve

¹²⁰ M. Bahçekapılı tarafından kaleme alınmıştır.

¹²¹ N. Kaya tarafından kaleme alınmıştır.

kültürünü kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi” (Tarih Vakfı, 2009b) önerilmektedir.

Ders içerikleri konusunda “Alevi ve azınlıklar gibi Sünni çoğunluk kapsamında yer almayan kimliklerin görüşlerinin alınması” (MRG, 2009: 32; LDT, 2016: 14) ya da “DİB gibi ilgili devlet kurumlarından görüş alınmasının”¹²² (AMİHLÖMV, 1995: 186; ENSAR, 2012: 27) veya “DİB ve İlahiyat Fakülteleri gibi hâkim dinsel algının üreticisi konumunda bulunan kurumların temsilcilerine yer verilmemesi” (HBVAKV ve AKD, 2009: 20) gibi farklı yaklaşımlar dikkat çekmektedir.

Ayrıca “okulöncesi eğitimde din eğitiminin müfredata örtük olarak yedirilmesi” (YEKDER, 2016: 4) ve “din eğitiminde özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik özel program ve materyallerin geliştirilmesi ve soyut kavramları anlamalarına yönelik çalışmalar yapılmasının” (TİMAV, 2012) önemine değinilmektedir. Cem Vakfı tarafından tüm sınıf düzeyleri için DKAB dersi alternatif Alevilik öğretim programı hazırlandığı (Cem Vakfı, 2017) da belirtilmelidir.

6.10. Ders Kitapları

Ders kitapları bağlamında; “ders kitaplarının Türkiye’deki toplumsal çeşitliliği yansıtacak bir içeriğe sahip olmaları için gözden geçirilmesi; ders kitaplarında yer alan, bazı gruplara karşı önyargı ve kalıpyargı oluşturan ve/veya bazı grupları zararlı gösteren ayrımcı ifadelerin ve ideolojik referansların” (Tarih Vakfı, 2015: 68; Tarih Vakfı, 2009b) ve “toplumun belirli kesimlerini incitici, karalayıcı ve düşmanlaştırıcı anlatım ve ifadelerin” çıkartılması (Protestan Kiliseler Derneği, 2010b: 42-43) ve “ders içeriklerinde dinsel, etnik ve kültürel gruplara da yer verilmesi” (Tarih Vakfı, 2009b) talep edilmektedir. Ayrıca “ders materyallerinin ayrımcılığa karşı taranması ve okullarda

¹²² ENSAR Vakfı’nın görüşü isteğe bağlı din eğitimi bağlamındadır.

ayrımcılığın sürekli izlenmesi” (HBVAKV ve AKD, 2009: 32; HBKAKV, 2011: 123) istenmektedir.

“Örgün ve yaygın eğitimde okutulan din eğitimi materyallerinin *din dilinin* anlaşılabilirliğinin sağlanması” (İLKE, 2014: 241) gerektiği vurgulanmaktadır.

Tarih Vakfı (2009b) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı tarama çalışması tespitleri sonucunda; “özcü önermeler içeren, normatif önermeleri pozitif önermeler olarak sunan ders kitaplarının hiçbir şekilde onaylanmaması”, “ders kitaplarının *güncel olmayan bilgiler, kendi içinde çelişen anlatımlar ve totolojik ifadelerden arındırılması*”, “ders kitaplarının bir endoktrinasyon aracı olarak kullanılmamasına dikkat edilmesi”, “içerikte verilen örneklerin referans çerçevesinin genişletilmesi, her bilgi alanının öğrenciye sürekli milli değer aşılama vesilesine indirgenmemesi”, “*öğrenciye çoğulcu, çeşitliliği zenginlik olarak kavrayan bir toplum ve dünya modelinin sunulması, laikliğin insan haklarıyla ve evrensel değerlerle ilişkisi bağlamında aktarılması*” gerektiği vurgulanmaktadır.

Bunlarla birlikte kitapların içeriğinin nesnel doğruluğunu sağlamak için üniversite öğretim üyelerinden yararlanılması, “kitapların iyi bir tasarımla ve özenle basılması”, “ders kitaplarının iyileştirilmesi çalışmalarına sivil toplum kuruluşlarının da katılımının mutlaka sağlanması ve ders kitaplarını izleme amacıyla sivil girişimler oluşturulması” ve “ders kitabı yazarlığının bir uzmanlık alanı olduğunun dikkate alınarak bu konuda eğitim içeriğinin sunulması” (Tarih Vakfı, 2009b) da önerilmektedir.

6.11. Seviye ve Süre

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin hangi sınıf düzeyinde başlaması gerektiğine dair süren tartışmalar ışığında dile getirilen derslerin başlama düzeyinin 1. sınıf seviyesine çekilmesi önerileri dikkat çekmektedir.

Bazı çalışmalarda derslerin ilkokulun ilk üç sınıfında okutulmaması ve isteğe bağlı din eğitimi almak isteyecek olanlar için fiili hiçbir düzenleme yapılmaması “Anayasal bir boşluk ve ihlal” olarak nitelenmekte (AMİHLÖMV, 1995: 166) ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi’nin ilköğretim okulu 1. sınıftan itibaren başlaması ve haftada iki saat olarak devam etmesi” (Türk Eğitim-Sen, 2010) gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Dünyanın çeşitli ülkelerinde de görüldüğü gibi, dinî bilincin ve kimliğin oluşması için din eğitiminin öğretimin ilk yıllarında başlayacak şekilde değişiklik yapılması (ENSAR, 2012: 9), gittikçe sekülerleşen hayatta din ve ahlak eğitimlerinin yetersiz kalması nedeniyle, “okul öncesi ve ilkokul döneminde din ve ahlak eğitime daha fazla yoğunluk verilmesi” (İLKE, 2014: 240) dinî duygu ve düşüncenin gelişmeye başladığı somut işlemler döneminde ve diğer ülke uygulamalarıyla paralel olarak 1. sınıf itibarıyla başlaması (TİMAV, 2012; Eğitim-Bir-Sen, 2017: 17 ve 113; SETA, 2012) gerektiği dile getirilmektedir.

Dersin ilkokulların ilk üç yılında da verilmesi ve ders saatlerinin artırılması (AMİHLÖMV, 1995: 185), ailelerin taleplerinin de bu yönde olduğuna (PODEM, 2017: 30) dair verilerin bulunduğu, dinî eğitimin anaokulu düzeyine alınarak, “Diyanet İşleri Başkanlığı gözetiminde din eğitimi veren anaokullarının özel teşebbüse açılmasına izin verilmesi” (AMİHLÖMV, 1995: 185), “MEB’in okul öncesinde ahlak ve karakter eğitimini merkeze alan bir yaklaşımla yeni din derslerini oluşturması” (İLKE, 2014: 199-200) gereğine dikkat çekilmektedir.

Lise düzeyindeki tüm sınıflarda haftada birer saat okutulmakta olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin haftalık 2 saate çıkarılması” (Eğitim-Bir-Sen, 2010a: 89; Türk Eğitim-Sen, 2010; Türk Eğitim-Sen, 2015) veya “ders içeriğinin 1 saate göre yeniden düzenlenmesi” (Türk Eğitim-Sen, 2015) gerektiği, “ders saatlerinin çocuklara din kültürü aktaracak kapsamda olmadığı” (AMİHLÖMV, 1995: 168) dile getirilmiştir.

6.12. Ölçme ve Değerlendirme

“Öğrencilerin kendilerini başarılı olarak görebilecekleri ve bu anlamda tatmin duygusu ile motive olabilecekleri değerlendirme süreci işletilmesi” (Türk Eğitim-Sen, 2015), “Din Kültürü ve Ahlak öğretiminin, zorunluluktan çıkarılınca kadar notla değerlendirme zorunluluğundan kurtarılması” (Eğitimsen, 2000: 54) “Din eğitimi veren kuruluşlar ile din görevlilerini işe alma konusunda yapılacak sınavlar dışında, hiçbir sınavda din bilgisini yoklayan sorular sorulmaması” (TÜSİAD, 1997: 113) istenmektedir. Yurttaşlık Derneği (2016: 94-95) tarafından velilerle yapılan görüşmelerde de benzer taleplerin yer aldığı belirtilmelidir. Bir çalışmada ise “üniversite giriş sınavlarında önceden olduğu gibi, Din Kültürü ile ilgili sorulara daha geniş şekilde yer verilmesi” (AMİHLÖMV, 1995: 185) şeklinde bir öneri bulunmaktadır.

6.13. Diğer

Ayrıca okul ortamında “çocuk ve gençlerin aldıkları din eğitimlerini destekleyecek mekân/ortamların oluşturulması” (İLKE, 2014: 240) ve “isteğe bağlı olarak verilecek din eğitimi derslerinde öğrenciye dinî pratiklerin, dinî ortamlarda öğretilmesi gerektiği” (AMİHLÖMV, 1995: 185) vurgusu yanında “talep olması hâlinde tüm dinlere ve inançlara mensup kişiler için ibadet yerlerinin açılması” ve “ibadet yerlerinin DKAB dersi veya başka dinî içerikli derslerin uygulama alanı olarak kullanılmaması” (Tarih Vakfı, 2015: 70-71) vurgusu da bulunmaktadır.

Bu bölümde özetle; DKAB dersi için alternatif statü önerilerine yoğunlaştığı gözlemlenen Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarında bu konuda farklı öneriler yer almıştır. DKAB dersinin içeriğinin uluslararası normlarla uyumlu hâle getirilmesi, muafiyet hakkının genişletilmesi, seçmeli, isteğe bağlı ders önerileri ile birlikte dersin adının ve kapsamının değişmesi, not ile değerlendirme sisteminin değiştirilmesi ve özel dinî eğitim kurumları açılmasına yönelik yasal engellerin kaldırılmasına yönelik öneriler sunulduğu görülmüştür. Öğretim programları, ders kitapları, ders içerikleri

oluşturulurken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının da dikkate alınması, toplumsal çeşitliliği oluşturan azınlık gruplarının da görüşlerine başvurulması ve toplumsal uzlaşı sağlanmaya çalışılması, öğretmenlerin hizmet içi ya da mesleğe yönelik eğitimlerinde özellikle Sivil Toplum Kuruluşları ve uzmanlarla işbirliğine gidilmesi, ğretim programlarının güncellenmesi, ders kitaplarının içeriğinin daha bilimsel, demokratik ve çoğulcu bir üslupla kaleme alınması, yapılan eğitim reformları ve program değişikliklerinde öğretmenlerin bilgilendirilmesi, öğretmenler için daha fazla materyal desteği sağlanması, yükseköğretim düzeyinde ğretmen yetiştirme programlarında değişiklikler yapılması, İlahiyat Fakültelerinde DKAB ve İHL din dersleri için branş eğitimine yönelik bölümlenmeye gidilmesi, ders saatlerinin artırılması gibi önerilerin sunulduğu görülmüştür.

7. TARTIŞMA: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ TEMASI

Sivil Toplum Kuruluşlarının DKAB dersleriyle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde tartışmanın dersin zorunlu olması ve zorunlu olmaktan çıkarılması şeklinde olduğu görülmektedir. Bu görüşlerini farklı gerekçelere dayandırsalar da ortak sonucun dersin zorunlu olmaktan çıkarılması olduğu ifade edilmelidir. İncelenen STK çalışmalarında DKAB derslerinin zorunlu statüsüne yönelik itirazların çoğunlukla laiklik, insan hakları din ve vicdan özgürlüğü, tarafsızlık ilkesi, çocuk ve ebeveyn hakları ve yasal mevzuat açısından eleştirildiği görülmüştür. Dersin zorunlu olmaması gerektiğini dile getiren Sivil Toplum Kuruluşları arasında Eğitim-Sen, TED, Mazlumder, Norveç Helsinki Komitesi, MRG, TÜSİAD, TESEV, ERG, Alevi Bektaşî Federasyonu (ABF), Pir Sultan Abdal Kültür Derneği (PSAKD), Alevi Kültür Dernekleri, Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı ve Protestan Kiliseler Derneği yer almaktadır. Dersin statüsünün korunmasına yönelik gerekçeler ise toplumsal talep yoğunluğu, kültürel mirasın devamlılığı, dersin yokluğunun yol açacağı olası problemler ve diğer ülkelerdeki benzer uygulamaların varlığı olmuştur. Bu görüşleri dile getiren kuruluşlar arasında MÜSİAD, Eğitim-Bir-Sen, Ensar Vakfı, Liberal Düşünce Topluluğu yer almaktadır. Ayrıca ERG ve Ensar Vakfı farklı uygulama teklifleriyle din dersleri için isteğe bağlı statüye geçilmesini önermektedirler. İlgili bölümde değinildiği üzere bu konuda çok fazla öneri sunulmuştur. Dersin statüsünün, isminin, içeriğinin ve uygulamasının değiştirilmesi yönünde öneriler bulunmaktadır. Din eğitimi bağlamında laiklik ilkesi hakkında uzlaşılması en güç hususu oluşturmaktadır¹²³. TÜSİAD ve Eğitimsen din eğitimiyle ilgili meselelerde laiklik ilkesine dair yorumlarını görüşlerinin temeline yerleştirmektedirler.

¹²³ Nitekim Kadir Has Üniversitesi (2018) tarafından gerçekleştirilen Türkiye Sosyal ve Siyasal Eğilimleri araştırmasında, katılımcılarının %52'sine göre Türkiye'de laik-dindar kutuplaşması bulunmaktadır. Bu kutuplaşma yoğunluğu geçmiş yıllara göre azalmış olsa da varlığını sürdürmeye devam etmektedir.

Din eğitimi diğer eğitim uygulamaları gibi politik kararlarla şekillenmektedir. Ancak politik etki, din eğitimi alanı için daha etkili olarak tespit edilmektedir. Türkiye’de din eğitimi politikalarının kuramsal bir bağlama dayanmaksızın (Yıldız ve Balyer, 2015) gerçekleştirildikleri düşünülmektedir. Din politikaları “ulusçuluk/uluslaşma, (milliyetçilik/millileşme) ve inkılapçılık” kavramları esas alınarak belirlenmiştir (Akyüz, 2017). Din eğitiminin çocukların toplumsallaşmasına katkısı laiklik ve Atatürkçülük kavramları vasıtasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Dersin zorunlu kılınışıyla birlikte laiklikle olan bağı daha da güçlenmiştir (Nazıroğlu, 2016:197). DKAB öğretiminin devletin toplumu şekillendirmesinde bir araç seviyesine indirildiği (Gümüş, 2013) düşünülmektedir. Kaplan (2013: 391) dinin Cumhuriyetin ilk dönemlerinde saygın bir ortak olarak değerlendirildiğini, daha sonra eğitim ve kültür hayatından soyutlandığını, daha sonra yeniden yaygınlaştırılarak devlet ideolojisine yardımcı bir pozisyona alındığını ifade etmektedir.

Din eğitimi politikaları dönemsel olarak değerlendirildiğinde 1924-1950 arası “Dini Özgürlükleri Kısıtlama ve Kontrol Etme Dönemi”, 1950-1980 arası “Dini Canlanışı Görmezden Gelme Dönemi”, 1980-1997 arası “Dini Araçsallaştırma Dönemi”, 1997-2002 arası “Dini Özgürlükleri Yeniden Kısıtlama ve Dindarlara Baskı Dönemi”, 2002-2014 arası ise “Dinle ve Dindarlarla Barışma Dönemi” olarak (Akyüz, 2017) tasnif edilmektedir. Nitekim uzun bir süre boyunca din eğitimi, eğitim şuralarında gündeme dahi getirilmemiştir (Öz, 2014).

DKAB dersinin anayasal zorunluluğu sürekli ve ısrarlı bir tavırla tartışma konusu olmaktadır. STK çalışmalarında yoğun olarak ele alınan bu konu hakkında toplumun eğilimi oldukça farklıdır. Eğilim araştırmalarında dersin zorunlu olarak devam etmesi yönündeki tercihin yüksek destek gördüğü ifade edilebilir. Toprak ve Çarkoğlu’nun (2006) ülke genelini kapsayan çalışmasında ise dersin zorunluluğu yönündeki halk desteği % 82 oranındadır. Batar’ın araştırmasında (2012) bu destek % 91 oranındadır.

Ayrıca % 96 oranında bir katılımı ile din eğitimi laikliğe aykırı bulunmamaktadır. Bir başka araştırmada (Durna, 2018) destek % 70 oranındadır. Üstelik bu araştırmada Alevilerin dersin zorunluluğuna desteği % 50 oranında gerçekleşmiştir. Bir başka araştırmada ise yaklaşık (%50) oranında destek ifade edilmektedir (Özensel vd., 2012). Tek bir il örneğinde gerçekleştirilen bir araştırmada yeni anayasada dersin zorunlu olarak yer almaya devam etmesi konusundaki destek % 52 civarında kalmaktadır (Turan, 2013). Araştırma sonuçlarının da gösterdiği üzere katılımcıların yarısından fazlası dersin zorunluluğunun devamı yönündeki destek vermektedir.

Bu açıdan DKAB dersinin çoğulcu bir perspektifle tartışılması ve bağlamının oluşturulması (Kaymakcan, 2006; Aşlamacı ve Kaymakcan, 2011) büyük önem taşımaktadır. Kurumsallaşmış ve kökleşmiş merkezî yapının çoğulcu yaklaşımlar için engel oluşturduğuna (Başdemir, 2011) dikkat çekilmektedir. Ancak çoğulculuk yönündeki açılımlar ve ders içeriğinin beğenilmemesi gibi eğilimlerin dersin kaldırılmasına yol açmaması (Yıldız, 2009) gereği vurgulanmaktadır. Demokratik toplumlarda din eğitimi hakkı tartışma konusu dahi yapılmamaktadır. Ancak bu konunun bir “hak” ya da “özgürlük” kapsamında değerlendirilmesi noktasında farklı tercihler bulunmaktadır. Avrupa ve Amerika’da özgürlükler kapsamında değerlendirilen din eğitimi Türkiye’de sosyal bir hak olarak ele alınmıştır (Aydın, 2007; Başdemir, 2011). Din eğitimi alanının bir özgürlük olarak değerlendirilmemesi, hakların eşit olarak kullanılmadığı yönündeki itirazları güçlendirmektedir. Özellikle dersin zorunlu statüsü bu konudaki en temel gerekçeyi oluşturmaktadır.

M. E. Altıntaş (2019) tarafından hazırlanan ve Ateizm Derneği’nin zorunlu DKAB dersinin kaldırılması için başlattığı imza kampanyasında dile getirilen itirazların incelendiği çalışmada dersin anayasal statüsüne yönelik itirazların 8 temel argümana dayandığı tespit edilmiştir. İmza kampanyası katılımcıları tarafından dersin; insan hak ve özgürlüklerine aykırı olduğu, bilimcilik ve bilimsel materyalizm ideolojisine aykırı

olduğu, çok kültürlü toplum yapısına uygun olmadığı, dinde zorlama olduğu, laikliğe aykırı olduğu, aile, cami veya cemaatlerin görevi olduğu, çocuğun bilişsel gelişim dönemine uygun olmadığı ve anayasaya aykırılık taşıdığı şeklinde temalandırılan itiraz gerekçelerine yer verilmiştir. Hem isteğe bağlı din eğitiminin hem de din kültürünün aynı ders içerisinde karşılanmaya çalışılması (Keskiner, 2010) insan hakları ihlallerine sebep olduğu yönündeki söylemleri güçlendirmektedir. Bu bakımdan isteğe bağlı din eğitiminin (Küçük, 2010) okul programlarında yer alması gerektiği ifade edilmektedir. Erken'e göre (2012) sadece dersin içeriği değil, sunumu ve muafiyet sistemi de sorun oluşturmaktadır. Ayrıca dinler hakkında bilgi vermeyi amaçlayan bu dersin Hristiyan ve Musevi öğrencilere sunulmaması da ayrımcılık oluşturması bakımından insan hakları ihlali olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte tam muafiyet uygulamasına geçilmesi yönünde (Demir, 2018: 125) öneriler de bulunmaktadır.

Mevcut muafiyet sisteminin yasal problemler yanı sıra pek çok sosyal güçlüğü de yol açtığı ifade edilmektedir (MRG, Tarih Vakfı, TED, PODEM, Protestan Kiliseler Derneği, Mazlumder, Norveç Helsinki Komitesi). Sivil Toplum Kuruluşları hitap ettikleri kitlenin karşılaştığı sosyal zorlukları örnekleriyle birlikte yoğun olarak çalışmalarına yansıtmaktadırlar. Mevcut muafiyet sistemi din ve vicdan özgürlüğünü ihlal ettiği yönündeki değerlendirmelerle karşı karşıya bulunmaktadır. Özellikle Alevilerin muafiyet isteklerini yüksek sesle iletmeleri, bu konudaki taleplerini iç hukuk yollarını tüketerek AİHM'e taşımaları ve haklı bulunmaları¹²⁴ tartışmaları yoğunlaştırmıştır.

Alevilerin dersten muaf olma ya da ders içeriğinde yer alma konusunda farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Bu konu hakkında çalışmalar yapan bazı araştırmacılar Aleviliğin DKAB dersinde yer alması konusundaki tartışmaların ön yargı ve karşılıklı kuşkulama ekseninde devam ettiğini (Kurt, 2016) ifade etmektedir. Ayrıca Yılmaz'a

¹²⁴ Bu konudaki ilk dava olan Eylem Zengin davası 2007'de, ikincisi Mansur Yalçın vd. davası 2014 yılında davacılar lehine sonuçlanmıştır.

göre (2009) ders kapsamında sadece Sünniliğin öğretildiği yönündeki iddiaların da tartışılması gerekmektedir. Ona göre ders, her Müslümanın ihtiyaç duyacağı bilgileri içermektedir. Turan (2013) da ders içerisinde Aleviliğin yetersiz olarak sunulduğu yönündeki iddiaların siyasal ve ideolojik kimliklerle şekillendiği düşüncesindedir. Bu durum, DKAB derslerinin sağlıklı olarak değerlendirilmesini engellemektedir.

Dersin kaldırılması yönündeki itirazlar yoğun olarak dile getirilse de dersin örgün eğitimde önemli katkıları bulunmaktadır. DKAB dersi öğrencilerin hayatta karşılaştıkları sorunları çözme, hayatlarını anlamlandırma, kendilerine güven duyma ve kendilerini gerçekleştirme açısından (Bahçekapılı, 2011; Arslan, 2018) olumlu katkılar sunmaktadır. Ayrıca dindarlığın artışı depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite gibi rahatsızları engelleyici işlev görmektedir (Gürsu, 2011). Bir araştırmada öğrencilerin aldıkları DKAB eğitiminin (% 85) oranında bilgi, (% 55) oranında davranış değişikliği (Sevici, 2018) oluşturduğunu düşündükleri ifade edilmektedir.

Bununla birlikte okulda alınan dersin dinî hayata etkisi oldukça düşük düzeyde (% 1) ifade edildiği (Gürsu, 2011) araştırmalar da bulunmaktadır. Bir başka araştırmada bu oran % 9 düzeyindedir (Arslan, 2018). Başka bir araştırmada ise mevcut eğitimin % 14 düzeyinde bir katılımcı tarafından yeterli olduğu ifade edilmiştir (Batar, 2012). Bu araştırmalarda -sıralama değişmekle birlikte- aile ve Kur'an Kursları daha etkili olarak ifade edilmektedir. Dersin dinî tutum ve davranışlarda etkili olduğunun % 40 düzeyinde benimsendiği araştırmalar da (Durna, 2018) bulunmaktadır. Okulda sunulan eğitimin okul dışı eğitimle uyummadığını düşünen katılımcıların çok büyük çoğunluğunun okuldaki eğitimi daha mantıklı buldukları (Bozkurt, 2018) yönünde değerlendirmeler de yapılmaktadır. Bununla birlikte DKAB dersinin olumlu katkılarının değerlendirilmesi için derinlemesine yöntemlerle yürütülen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Aleviler özelindeki çalışmalar bu konuda farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Alevilerin çoğunluğunun dersin kaldırılması düşüncesinde olmadığını, farklı alternatifler sunduklarını ortaya koyan araştırmalar da (Yıldız, 2002) bulunmaktadır. Bir başka araştırmada Alevi velilerin (% 78'i) çocuklarının bu dersi zorunlu olarak almak istemediklerini ve din eğitiminin cem evlerinde sunulmasını istediklerini, öğrencilerin (% 87'si) dersin seçmeli olmasını istediklerini belirtmiştir. Ancak Alevi öğrencilerin (% 76'sı) ders kitaplarında kendileriyle ilgili bilgilerin bulunmasını istemektedirler (Ünal, 2010). DKAB öğretmenleri de yüksek düzeyde bir katılımı (% 87) buna destek vermektedirler (Kaymakcan, 2009: 57). Çocuklarının ahlak eğitimlerine katkıda bulunacağı düşüncesiyle DKAB dersine olumlu yaklaşan Alevi veliler (% 57) de bulunmaktadır. Yine Alevilikle ilgili konuların derste sunulmasını isteyenlerin oranı (% 76) oldukça yüksektir (Gevrek, 2005). Başka bir araştırmaya göre katılımcıların % 51'i DKAB dersinin tamamen kalkmasını isterken, % 30'u bu dersin içinde Aleviliğe de yer verilmesini istemektedir. Ayrıca Aleviliğin kendi mensupları tarafından öğretilmesi gerektiği düşüncesindedirler (Hamurcu, 2017). Alevilerin dersin zorunluluğuna genel anlamda olumsuz yaklaştıkları ve dersin seçmeli olarak sunulmasını istedikleri (Bora, 2009) vurgulanmaktadır.

STK çalışmalarında din eğitiminin sivil alana açılması talepleri de dillendirilmektedir (LDT gibi). Ancak din eğitiminin sivil alana açılması durumunda mevcut yapıyla uygulanması mümkün olmadığı için din devlet ilişkilerinin de yeniden değerlendirilmesi gereği de (Aşlamacı ve Kaymakcan, 2011) göz ardı edilmemelidir. Bu konuda Kaymakcan (2008), MEB, DİB, din temsilcileri ve sivil kuruluşlarının temsilcilerinin katılımıyla “din dersi danışma kurulu” önerisini gündeme taşımıştır. Zorunlu DKAB ders içeriğinin ortak talepleri kapsayan etik değerler temelinde hazırlanması (Okçu, 2009) yanı sıra çoğulcu bir müfredat veya çoklu müfredat da (Başdemir, 2011) önerilmektedir. Ayrıca Aleviliğin sunumu için fenomenolojik bir din eğitimi yaklaşımı (Kaymakcan,

2006:33) da öneriler arasında yer almaktadır. Din dersi ile ahlak dersinin müstakil dersler hâline getirilmesi (Gül, 2010) önerisi de dikkat çekmektedir. Literatürde yer alan bu önerilerin STK'lar tarafından dile getirilen öneriler göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi ve tartışılması büyük önem taşımaktadır.

Dersin statüsü yanı sıra STK çalışmalarında DKAB dersi öğretim programları, ders kitapları, öğretmenleri ve öğrenme ortamlarının da değerlendirildiği görülmektedir (ERG, MRG, İLKE, TED, LDT, Tarih Vakfı, Türk Eğitim-Sen, Eğitim-Bir-Sen, Eğitimsen). Bu değerlendirmelere dair bulgular ilgili bölümde detaylarıyla ele alınmıştır. Ders kitaplarına dair değerlendirmelerde dersin normatif olarak sunulduğu, eleştirel ve nesnel yaklaşımdan uzak olduğu, ayrımcılık içerdiği şeklinde yargılar gözlenmektedir. Öğretim programları da incelenerek detaylı değerlendirmeler sunulmuştur. Özellikle 2017 yılında askıya çıkarılan taslak öğretim programları detaylı olarak değerlendirilerek, programa dair görüşlerin dile getirildiği gözlenmiştir. Daha önceki öğretim programları alan araştırmacıları öğretim programının eleştirel doktriner din öğretimi programı olarak (Çapcıoğlu, 2006) değerlendirilmiştir. Diğer tüm derslerde olduğu gibi DKAB dersi öğretim programları ve ders kitapları bazı eksiklikleriyle uygulamaya konulmakta ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Okutulmakta olan din derslerinin programları ve kitapları üzerinde geliştirici yönde çalışmaların yetersizliğinin en önemli sebebi, din eğitimi alanında çalışan akademisyen ve araştırmacıların özellikle bu derslerin örgün eğitim içinde bulunmasının meşruiyetine odaklanmış olmaları (Altaş, 2002b) olarak gösterilmektedir.

Literatürde DKAB ilköğretim programının bazı sınıf düzeylerinde öğrenci yaş düzeylerine uygun olmadığı, ünitelerin aşamalılık ve önkoşul ilkesine göre oluşturulmadığı, içeriğin öğrenci beklentilerini karşılayacak düzeyde güncel olmadığı, bazı konuların gereğinden fazla tekrar ettiği, sadece bilişsel öğrenmeleri ölçmeye yönelik bulunduğu ve öğretmenlerin programa güven duymadıkları ve önyargılı yaklaşıtları

(Çınar, 2012; Çınar, 2005), konu merkezli yaklaşımdan ziyade öğrenciyi, toplumu, kültürü ve evrenseli dikkate alan sorun ve hedef merkezli bir yaklaşımın benimsendiği (Yürük, 2011a), kazanımların çok büyük çoğunluğunun bilişsel alana yoğunlaştığı, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik kazanımların düşük oranda kaldığı ve üst düzey kazanımların belirlenmediği (Çekin, 2016; Gümüş, 2013), İslam içi çoğulculuğa daha fazla yer verildiği ve diğer dinlerin objektif olarak konu edildiği (Bulut, 2010; Aşlamacı, 2013; Öncel, 2013; Osmanoğlu, 2014), Aleviliği farklılıklarına değinmeksizin Bektaşilikle bir arada tasavvufi bir yorum ve ehli sünnet kapsamında değerlendirme tercihinde bulunulduğu (Zengin, 2013), İslam içi farklılıkların öğretiminde eleştirel ve karşılaştırmalı bir yaklaşım yerine bilgilendirici yaklaşımının benimsendiği, diğer dinlerin öğretiminde kendi kaynaklarına atıflar yapıldığı (Osmanoğlu, 2014), performans ödevlerinde aile desteği almak durumunda kalmanın zorlayıcı olduğu, okullarının imkânlarının programları uygulamada zorluk oluşturduğu, ölçme değerlendirme yöntemlerinin zaman aldığı (Karataş ve Tabak, 2010), ibadetlerle ilgili konularda Şafilik gibi mezhep farklılıklarının yansıtılmamasının öğrenciler açısından kavram karmaşası oluşturduğu (Gündüz, 2013; Atalay, 2006), kültürler arası din öğretiminin tüm özelliklerinin programa yansımadağı (Öncel, 2013) tespitleri bulunmaktadır. Bu tespitlerin STK çalışmalarıyla benzer yönleri bulunmakla birlikte oldukça farklı değerlendirmeler içerdiği vurgulanmalıdır. STK çalışmalarının genel olarak İslam içi çoğulculuk ve diğer dinlerin ele alınışına odaklandıkları ifade edilebilir.

Dersin ortak değerleri önceleyen bir söyleminin bulunduğu ve uzlaştırıcı bir üslupla kurgulandığı (Osmanoğlu, 2014) belirtilmektedir. Ayrıca ders kitaplarının öğretim programıyla uyumlu olarak hazırlanmadıkları ve yapılandırmacı anlayışı yansıtmamasından yeterli olmadığı (Asri, 2011, 2018; Zengin, 2010), DKAB ders kitaplarının konu başlıkları ve metin ana fikri ile görsel öğeleri bakımından hiç tutarlı olmadığı (Gümüş, 2018), eğitsel tasarımlarının geliştirilmesi gerektiği (Karaağaç, 2013), kitapların

etkinlik ve görsellik açısından basit ve kalitesiz oldukları, materyal ve öğretim teknolojisi konusunda desteklenmesi gerektiği (Zengin, 2010), soyut konuların örnek ve görsel materyallerle desteklenmedikleri (Gümüş, 2018), kitap sonundaki sözlüğün yetersiz olduğu, ayetlerin öğrenciyi aktif kılacak şekilde kullanılmadığı, bazı kavramların anlaşılmasının güç olduğu (Gündüz, 2013), ders kitaplarındaki hadis rivayetlerinde sahih olmayan hadislerin oldukça yüksek (ortaokulda % 25 ve lisede % 18) oranda bulunduğu (Ertaş, 2015), hadislere yeterli oranda yer verilmediği ve ayetlerin meallerden doğrudan aktarılmasının özellikle 4. sınıf düzeyinde anlaşılmasını güçleştirdiği (Gümüş, 2018), bazı ders kitaplarında diğer dinlerin yanlı bir tutumla ele alındığına dair örneklerle rastlandığı ve ateizmin ele alınışının çoğulculuk açısından sorunlar taşıdığı (Osmanoğlu, 2014), özel durumu olan işitme engelli öğrenciler için anlaşılmasında güçlüklerin bulunduğu da (Gün, 2015) belirtilmektedir. Alevilerin yaklaşık 3'te 2'si ders kitapları / müfredat içinde ayrımcı ifadelerin bulunduğunu (Hamurcu, 2017) düşünmektedir. Müfredatın bölgesel farklılıkları gözeten bir anlayışla hazırlanmasının (Karacelil, 2010) yaşanan ciddi sorunların aşılmasına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Ders kitaplarına dair alan araştırmacılarının değerlendirmeleri STK değerlendirmelerinden büyük ölçüde farklılaşmaktadır.

Doğan ve Altaş (2004) çalışmasında Ankara Modeli olarak isimlendirilen DKAB ve İHL öğretim programlarının temellerine detaylarıyla değinmektedir. Bu çalışmanın ardından aynı program üzerine birkaç kez revize yapılmış, 2017 yılında askıya çıkarılarak tamamen yenilenmiştir. Ancak eleştiriler eksilmeksizin sürmektedir. Ankara Modelinde öğretmenlere rehberlik etmek üzere hazırlanan ek çalışmaların hazırlanan son öğretim programında bulunmaması kanaatimizce en büyük noksanlıklarından birini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâ gibi yaklaşımlara beceri temelli bir yaklaşımın eklendiği son gelişmeler ışığında öğretmenler bu konulardaki teorik ve yönlendirici bilgi edimini programdan elde edememektedirler.

Öğrencilerin gaybi ve uhrevi konularla güncel meselelere daha fazla ilgi duydukları, bu konular için öğretmenlerin kılavuz kaynaklara (Zengin, 2010), öğrenciler için çalışma kitabına (Gündüz, 2013) ihtiyaç duyulduğu tespit edilmektedir. Öğrenciler en çok Hz. Muhammed'in örnek davranışları konusuna ilgi duymaktadırlar. Ayrıca DKAB dersini sevmediğini belirten öğrenciler de bu konuya ilgi duyduklarını belirtmişlerdir (Bozkurt, 2018). Turan (2013) din eğitime okul öncesi dönemde başlanması yönünde daha yoğun bir isteğin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu tespitlerin benzerlerinin STK raporlarında da ele alındıkları görülmektedir.

DKAB öğretmenleri ayrımcılık yaptıkları yargısıyla eleştiri konusu olmaktadır. TED tarafından düzenlenen kongrede sıklıkla bu iddiaların gündeme yansıdığı görülmüştür. Protestan Kiliseler Derneği, Tarih Vakfı, MRG, PODEM çalışmalarında bu konuda sunulan örneklere rastlanmıştır. Alan araştırmalarında öğrencilerin çoğunluğunun (% 76) DKAB dersi öğretmenleri ve (% 78) dersi sevdikleri (Bahçekapılı, 2010), dersin sevilmesinde en büyük etkenin öğretmen olduğu da (Bozkurt, 2018) tespit edilmektedir. Başka araştırmalarda da dersin sevilme oranı oldukça yüksek (% 90) ve (% 88) düzeydedir. (Arslan, 2018; Bulut, 2009). Bir başka araştırmada ise bu oran (% 67) düzeyindedir (Sevici, 2018). Öğretmenler özel alan yeterlikleri açısından kendilerini yeterli görmektedirler (Aras, 2018; Koç, 2010). Bu konuda Kaya'nın (2018) araştırması farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu (%77) kendileri için periyodik hizmet içi eğitim talebinde bulunmaktadır (Öz, 2012). Ayrıca öğretmenlerin bakanlık dışındaki eğitim faaliyetlerinden daha fazla istifade ettiklerini belirtmeleri de oldukça dikkat çekicidir. Öğretmen yetiştirme programları da DKAB dersiyle ilgili olarak gerçekleştirilen değişimlere uyum sağlamamaktadır (Tekin, 2011). Öğrenci ve velilerin öğretmenin ahlaki ve kişisel özellikleri ile kişiliğine; alan bilgisinden daha fazla önem verdikleri (Bulut, 2009; Taşkın, 2018) belirtilmekte; DKAB öğretmenleri sadece bir ders öğretmeni olarak değerlendirilmemekte davranış öğretmeni olarak da görülmekte,

öğrenciler için örnek olmaları beklenmektedir (Turan, 2017). Ayrıca öğretmenlerin iletişimle ilgili yeterlikleri de vurgulanmaktadır (Taşkın, 2018). Bir araştırmada öğretmenlerin Alevi öğrencilere karşı ayrımcı tavırlar sergilediğini düşünenlerin oranı oldukça yüksek (%75) çıkmıştır (Hamurcu, 2017). Öğretmenler Alevilik konusunda kendilerini yeterli görmediklerini de ifade etmektedirler (Yemenici, 2012). Bu araştırma sonuçları ve STK raporları öğretmen yetiştirme programlarının yeniden ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadırlar.

DKAB dersinin ulusal sınavlara konu olmasının öğrenciler açısından dezavantaj oluşturduğu gerekçesiyle eleştirildiği görülmektedir. PODEM, Tarih Vakfı, Eğitimsen, Eğitim-İş, Yurttaşlık Derneği ve ERG çalışmalarında bu konuya değinilmektedir. Merkezi sınavlarda yer almanın DKAB dersinin TEOG kapsamına alınmasının olumlu ve olumsuz katkıları olduğu tespit edilmektedir. Dersin planlı olarak işlenmesi, farklı araç gereçlere yönelim sağlaması, derse ilgiyi ve velilerin iletişimlerini artırması açısından olumlu katkılar tespit edilirken, öğretim yöntem ve tekniklerinin test odaklı sınava yönelik değişimi ve çeşitliliğinin azalması, araştırma-inceleme ödevlerinin bırakılması, öğretmen merkezli bir yaklaşıma yönlendirmesi, test odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi açısından olumsuz etkileri (Çiftçi, 2018) tespit edilmiştir. DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması konusundaki eleştiriler bağlamında bu uygulamanın dersin amaçlarına olan katkısı göz ardı edilmeksizin değerlendirilmesi gereği vurgulanmalıdır.

III. BÖLÜM

STK'LARIN SEÇMELİ DERSLERE YAKLAŞIMLARI

A. SEÇMELİ DİN DERSLERİ

Seçmeli dersler Cumhuriyet tarihinde ilk kez programlarda yer alan ‘yeni’ bir modeldir. Daha önce uygulanan isteğe bağlı din dersinden farklı özellikleriyle müfredata eklenmiştir. 2012 yılında, 4+4+4 kesintili eğitim modeline geçilmesiyle birlikte öğrencilerin eğitim hayatlarına dâhil olan seçmeli “Kur’an-ı Kerim”, “Temel Dini Bilgiler (İslam 1-2)” ve “Peygamberimizin Hayatı (ilk isimlendirme tercihi Hz. Muhammed’in Hayatı)” dersleri özellikle Din Eğitimi alanı açısından büyük önem taşımaktadır. Uygulamayla birlikte okullarda öğrencinin aldığı din derslerinin süresinde, çeşitliliğinde ve içeriğinde önemli değişiklikler yaşanmıştır. Öğrenim hayatında artan ders saatleri ve içeriği pek çok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Hâlihazırda statüsü yoğun bir şekilde tartışılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinin zorunluluğuyla birlikte “zorunlu seçmeli” oldukları iddia edilen bu dersler, araştırma raporlarında oldukça seri bir şekilde yerini almaya başlamıştır. Bu bölümde seçmeli dersler konusundaki talepler ve uygulanma ilkeleri, diğer inanç mensupları ve uygulama güçlükleri alt kategorileri olarak ele alınmıştır.

SEÇMELİ DERSLER

2.1. TALEP VE UYGULAMA İLKELERİ

2.2. SEÇMELİ DERSLER BAĞLAMINDA DİĞER İNANÇ GRUPLARI

2.3. UYGULAMA GÜÇLÜKLERİ

2.4. SEÇMELİ DERSLER STK ÖNERİLERİ

1. Talep Ve Uygulama İlkeleri

Seçmeli ders uygulaması hayata geçirilmeden önce bu konuda dile getirilen talepler bulunmaktadır. MÜSİAD (2008b) çalışmasında uygulamaya geçilmeden önce liselerde seçmeli “Hz. Muhammed’in Hayatı”, “Kuran Meali”, “İslam Dini” gibi derslerin hayata geçirilmesi önerisinde bulunmuştur. Eğitim-Bir-Sen tarafından hazırlanan ve 2012 yılında yayınlanan çalışmada önerildiği üzere bu uygulama ile Anayasaya uygunluk sağlanabilecektir. Seçmeli ders uygulamasına geçilmesiyle daha önce kullanılmayan anayasal hakkın fiilen kullanılabilir hâle geleceği (Eğitim-Bir-Sen, 2012a:11) dile getirilmiştir. Öte yandan seçmeli derslerin ayrımcılığa yol açtığı gerekçesiyle hukuka ve Anayasaya aykırı olduğunu vurgulayan tam zıttı görüşler de mevcuttur. Hukuka aykırılık iddiasının fikri zeminini dersin Sünni Müslümanlara yönelik olarak hazırlandığı ve bu inanç lehine ayrımcılık teşkil edecek şekilde düzenlendiği (Yurttaşlık Derneği, 2016: 56) oluşturmaktadır.

Dikkat çekici bir vurgu da derslerin uygulanması esnasında tarafsızlık ilkesinin gözetilmesine duyulan ihtiyaçtır. Sunulacak seçmeli derslerde, içeriğinde, uygulanmasında ve finansal açılardan tarafsızlığın sağlanması beklenmektedir. Farklı din ve inançları kapsayan ve onlara saygı ilkesi çerçevesinde şekillendirilen çoğulcu bir yaklaşımla uygulanmasının (ERG, 2012:105) önemi vurgulanmaktadır. Devletin ve yetkililerinin seçmeli derslerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlama yükümlülüğüne vurgu yapılmaktadır. Derslerin içeriği ve uygulamasında gözetilmesi gereken ilkeler arasında, *çocuğun “düşünce, din veya inanç özgürlüğü”* yanı sıra ailelerin çocuklarını istedikleri tarzda yetiştirme haklarını muhafaza ve tarafsızlık ve eşitlik ilkeleri çerçevesinde azınlık haklarını dikkate alma bulunmaktadır (ERG, 2012:102). Aksi takdirde, seçmeli derslerin varlığıyla birlikte sosyal olarak, zorunlu DKAB dersleri ile birlikte uygulanmasının okulda öğrenciler arasındaki farklılıkları arttırdığı ve din

eğitiminde istenilen ihtiyaçları karşılamadığı (PODEM, 2017:16-17) dile getirilmektedir. Zeytinoğlu tarafından kaleme alınan raporda da seçmeli derslerin “*öğrencileri inanç yönünden ayırıştıracağı*” ifade edilmektedir (Yurttaşlık Derneği, 2016: 56).

Tüm bu tartışmalara karşın seçmeli derslerin bir ihtiyacın yansıması olduğunu gösteren ve alan araştırması yoluyla edinilen bilgiler derslerin memnuniyetle karşılandığını ortaya koymaktadır (İLKE¹²⁵, 2014:42). ENSAR Vakfı (2012:9) tarafından hazırlanan çalışmada seçmeli ders uygulamasının gerçekleşmesini sağlayan 4+4+4 eğitim sistemi değişikliğinin öğrenciler için yeterli olmayan kesintisiz eğitim uygulamasından daha uygun olduğu vurgulanmaktadır. Dile getirilen endişelerin bu uygulamanın temel eğitimi aksatmayacak bir düzenleme içermesi nedeniyle yersiz olduğu, *öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ve velilerin taleplerine cevap vermeyi* sağlayacağı dolayısıyla eğitimde kalite artışını getirecek potansiyeli taşıdığı ifade edilmektedir. Seçmeli derslerin özellikle de Kur’an-ı Kerim dersinin oldukça uzun yıllar süren bir aranın ardından uygulamaya konulması oldukça anlamlı bulunmuştur (İLKE¹²⁶, 2014: 203). Seçmeli derslerin çocuklar için var olan sınırlı imkânları genişlettiği de ifade edilmektedir. Özellikle çocuklarını İmam Hatip liselerine göndermekte tereddüt eden ya da okullardaki kapasite yoğunluğu nedeniyle gönderemeyen aileler için sunulan dersler bu kapsamdaki talepleri karşılama imkânı (İLKE, 2013: 246) sunmaktadır.

Ancak hayata geçirilen bu uygulamanın özenle yürütülmesi gerektiği de ısrarla dile getirilmektedir. Bu bağlamda özellikle din alanıyla ilgili dersler insan haklarıyla ilişkilendirilmektedir. Özellikle seçmeli din derslerinin diğer derslerden farklı olduğu, *titizlikle izlenmesi* gerektiği (ERG, 2012:102) vurgulanmaktadır. Derslerin uygulamasında ‘seçmeli’ niteliği taşıması vurgusu dikkat çekmekte, derslerin zorunlu olarak uygulanmaması ve seçiminde baskı oluşturulmaması noktasında gerekli tedbirlerin

¹²⁵ Arife Gümüş tarafından kaleme alınmıştır.

¹²⁶ Mehmet Bahçekapılı tarafından kaleme alınmıştır.

alınması ve buna hassasiyetle uyulması gerektiğine değinilmektedir (ERG, 2012:104). Seçmeli derslerin diyalog zemini içinde, kapsayıcı olarak hazırlanması vurgusu da oldukça dikkat çekicidir. “*Yasa yapıcıların bu konulardaki tartışmalarda din ve inanç gruplarının önünü açması ve kesimlerin kendi bilgi ve içeriklerini üretmelerine kaynak ve imkân yaratması gerekiyor.*” (PODEM, 2017: 22).

Seçmeli derslerle ilgili olarak gündeme getirilen *finansman meselesi* de tartışılmayı bekleyen önemli konular arasında yer almaktadır. *Din eğitimi için kamu kaynaklarını kullanmak*, bu kaynakların kullanımının tek bir din ile sınırlandırılması, eşitlik ilkesinin uygulanmaması ve ayrımcı uygulamalara yol açması dolayısıyla (ERG, 2012:106) adaletsiz bulunmaktadır.

Diğer eğitim uygulamalarında olduğu gibi seçmeli derslerde de zorlayıcı karakterin varlığı hissedilmekte ve bu nedenle yaşanan rahatsızlık verici uygulamalar eleştirilmektedir. Özellikle çocuklarla yapılan görüşmeler bu konudaki olumsuz kanaatlerini ortaya koymaktadır. Çocukların karar alma mekanizması içinde yer alması ve kendi seçimlerini yapmaları gerektiği vurgusu pek çok kesim tarafından dile getirilmektedir. Bu bağlamda çocuğun kimliğini oluşturma ve kendi iradesine dayanarak karar alma yetkinliğinin engellenmesi, kendilerinin dikkate alınmadığı hissi oluşturduğu vurgulanmaktadır. Okul yönetimlerinin öğrencilerin ve ailelerin görüşlerini dikkate almadığı şeklindeki iddialar dikkat çekmektedir. Özellikle seçmeli ders paketlerinin tamamında -kaçınılmaz olarak yer alan- seçmeli din derslerinin varlığı dindar kimliğe sahip olmayan ailelerde (PODEM, 2017: 36, 46-47) ve çocuklarda ilave bir rahatsızlık oluşturmaktadır.

ERG (2012:105) tarafından dile getirilen dikkat çeken bir başka vurgu ise derslerin seçiminde bir birey olarak çocuğun/öğrencinin kendi arzu, isteği ve seçimiyle aktif katılımının sağlanmasıdır. Ders seçiminde ve karar alma sürecinde velililerin çoğunlukla aktif, bazı durumlarda tek karar verici mercii olmaları, çocuk hakları ve bireyin özgürlüğü

ilkelerine uygun bulunmamaktadır. İLKE Derneği (2013: 73) tarafından gerçekleştirilen öğrenci ve veli görüşmeleri, çocukların yaş seviyelerinin aile müdahalesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aileler ortaokul döneminde daha müdahil iken, lise seviyesinde din derslerini seçmeleri arzusunda iseler de gençlerin kararlarına saygı duyma eğiliminde olabilmektedirler.

İfade edilen bu problemler, seçmeli derslerin zorunlu derslere kıyaslandığında daha fazla bilgilendirmeye ihtiyaç duyulan ders grupları olduğunu ortaya koymaktadır. Yaşanacak muhtemel problemlerin aşılmasında önemli rol oynayan “*derslerin içeriği, özellikleri, kolaylıkları ve seçilme koşulları*” gibi birtakım özelliklerini içeren detaylı bilgilendirme faaliyetlerinin yeterince gerçekleştirildiği söylenememektedir (İLKE, 2013: 75-76).

Seçmeli derslerin uygulamaya konulması sadece hukuki açıdan tartışılmamaktadır. Uygulamamanın özellikle bu alanda faaliyetler yürüten Sivil Toplum Kuruluşlarını ilgilendiren sosyal bir boyutu da bulunmaktadır. Çalışmalarının sekteye uğrayacağı endişeleri dile getirilmektedir (İLKE¹²⁷, 2014:220-221).

Seçmeli ders konusuyla ilgili olarak dile getirilmesi gereken istisnai bir iddia da seçmeli ders uygulamasının eğitimdeki diğer uygulamaların (meslek lisesi öğrencilerinin emeğinin sömürülmesi ve çocuk işçiliği ve hatta çocuk gelinler) ve dolayısıyla eğitimin piyasalaştırılmasının göz ardı edilmesini sağlayan bir araç olduğu şeklindedir (Eğitimsen, 2013:19).

Toplumsal bir talebin karşılığı olan seçmeli ders uygulaması ile Anayasal hükmün isteğe bağlı din dersleriyle ilgili son bölümünün nihayet uygulanabildiği düşünülür ve memnuniyetle karşılanırken, bazı çalışmalarda Anayasal açıdan uygun bulunmadığı ifade edilmektedir. Seçmeli din derslerinin gerek tasarımı gerekse uygulanması noktasında

¹²⁷ Mehmet Bahçekapılı tarafından hazırlanmıştır.

yetkililere büyük sorumluluklar düştüğü vurgulanmakta, uygulamanın tarafsızlık, çocuk ve ebeveyn hakları, çocukların gelişimsel özellikleri ve din ve vicdan özgürlüğü ile uyumlu olarak eğitim sürecine dâhil edilmesi gerektiğine değinilmektedir.

2. Seçmeli Dersler Bağlamında Diğer İnanç Grupları

2012-2013 eğitim-öğretim yılında seçmeli derslere “Hz. Muhammed’in Hayatı (şu anki isimlendirme tercihi Peygamberimizin Hayatı)”, “Temel Dini Bilgiler (İslam 1-2)” ve “Kur’an-ı Kerim” derslerinin eklenmesiyle beraber okullarda “Seçmeli Hristiyanlık” ve “Seçmeli Musevilik” derslerinin verilmesi gündeme gelmiştir. MEB tarafından atanan bir koordinatör ile çeşitli Kiliselerin temsilcileri (Rum, Ermeni, Süryani, Protestan, Katolik) ders kitabı hazırlamak için bir komisyon kurarak 5. ve 6. sınıflar için Hristiyanlıkla ilgili bir ders materyali hazırlamış ve MEB’in onayına sunmuştur. Ancak daha sonra bu konuda bir gelişme yaşanmamıştır. Beklentiler neticesinde derslerin sadece azınlık okullarında verileceğine dair bir açıklama yapılmıştır. Bu, *“azınlık okulları dışındaki okullarda okuyan diğer inanç mensubu öğrenciler ile bu dersleri almayı arzu edecek diğer öğrencilerin söz konusu dersleri alamamaları sonucuna yol açacak bir karar”* olmuştur. Diğer inançlara dair seçmeli derslerin bu konudaki talebin dikkate alınarak okullarda yer alması gerektiği ısrarla dile getirilmektedir (Protestan Kiliseler Derneği, 2014; 2015; 2016; 2017).

Seçmeli derslerle ilgili hassas vurgu derslerin sunumunun İslam ile sınırlı kalmaması noktasında yoğunlaşmaktadır. Mevcut uygulamanın İslam dinine yönelik bir içerik oluşturduğu, Hristiyanlıkla ilgili çalışmaların sonuçlanmadığı, farklı din ve inançları kapsayan seçmeli ders tekliflerinin (ERG, 2012:106) dikkate alınmasının önemine değinilmektedir. *Seküler yaşam felsefeleri de dâhil olmak üzere* talebi bulunan diğer inanç gruplarının okullarda temsiline imkân sağlanması yönünde atılacak adımların insan haklarıyla olan bağı vurgulanmakta yanında yapılan çalışmaların yetersizliğine dikkat çekilmektedir (Norveç Helsinki Komitesi, 2015: 31-32).

Öğrencilerin seçmeli olarak Hristiyanlık dersini istediklerine dair okul yönetimlerine dilekçe sundukları raporlarda yer almaktadır (Mezoder, 2015). Seçmeli derslere dair talepler zaten bu derslere sahip olan azınlık okullarından ziyade, özel ve devlet okullarında okuyan istekli öğrencilere yöneliktir (PODEM, 2017: 66).

Seçmeli Hristiyanlık dersinin müfredata alınması halinde karşılaşılabilecek bir diğer sorun, “*dersin kim tarafından verileceği*” meselesidir. Türkiye’de bunun kaynağını sağlayacak olan Hristiyan ilahiyatı eğitimi veren bir ilahiyat fakültesi veya yüksekokul bulunmamaktadır. Eğitimi vermesi gereken ve bu kurumlardan yetişen eğitimcilerin yokluğu ve hâlihazırda kısa sürede çözümlenemeyecek bir sorun olarak gündeme alınması gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir. Bu noktada ilgili Sivil Toplum Kuruluşları bu konuda altyapı çalışmaları gerçekleştirmekte, gerekli formasyona sahip eğitimcileri tespit etmekte ve eğitim imkânı sağlayarak eğitimcilerinin sayısını artırmaya çalışmaktadırlar (Tarih Vakfı, 2015:50-51).

Diğer inanç gruplarının da kendi inançlarına yönelik seçmeli ders talepleri bulunmaktadır. Bu konuda çalışmalara başlansa da askıya alınmış, daha sonra ise böyle bir uygulamanın gerçekleştirilmeyeceği ifade edilmiştir. Uygulamanın hayata geçirilmesi durumunda ise pek çok güçlük yaşanabileceği ifade edilebilir. Gerekli öğrenci sayısına ulaşılması, yeterli eğitmenin yetiştirilmesi ve zaman ve mekân sınırlamaları gibi engellerle yüzleşmek durumunda kalılabileceğini söylemek mümkündür. Sivil Toplum Kuruluşları diğer inanç gruplarına yönelik ders kitabı, eğitim materyali ve de eğitmeni ihtiyacını karşılamak üzere çalışmalara başlamış görünmektedir.

3. Uygulama Güçlükleri

Seçmeli derslerin uygulanması noktasında vuku bulan pek çok olumsuz vaka Sivil Toplum Kuruluşları raporlarında dile getirilmiştir. Derslerle ilgili politik ve hukuki çalışmalarla birlikte yeterli altyapı hazırlığının oluşturulmaması nedeniyle, eğitim

ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler ve yeterli eğitimci desteğinin sağlanamaması gibi faktörlerin, derslerin sağlıklı olarak uygulanabilmesi noktasında yaşanan güçlük sayısını arttırdığı söylenebilir. Öğretmenlere rehberlik edecek öğretim programları ve hizmet içi eğitimler, öğrencinin etkin olarak faydalanacağı ders kitapları ve ders materyali, eğitim ortamları, zaman yönetimi ve dersler ile diğer okul etkinlikleri arasında denge sağlanması konusunda yetersizlikler göze çarpmaktadır.

Seçmeli din dersleriyle ilgili olarak Sivil Toplum Kuruluşları tarafından yürütülen 5 alan araştırması dikkat çekmektedir. ERG¹²⁸, İLKE¹²⁹, PODEM¹³⁰, Yurttaşlık Derneği¹³¹ ve Eğitim-Bir-Sen¹³² bu araştırmaları gerçekleştiren kurumlardır. Bu araştırmalar derslerin uygulanmasında yaşanan eksiklikleri ve aksayan yönlerini detaylı verilerle ortaya koymaktadır.

¹²⁸ Öğretmen ve okul idarecilerinin “4+4+4” sürecine ilişkin deneyimlerini izlemeyi amaçlayan çalışmalar kapsamında ERG, toplam “1.061 okul yöneticisi, öğretmen ve diğer eğitim paydaşı”nın katılımıyla bir anket gerçekleştirmiştir.

¹²⁹ Araştırma sürecinde, akademide görev yapan uzmanlarla yapılan odak grup görüşmeleri çerçevesinde “11 alan uzmanı” yanı sıra, “farklı ortaokul ve lise türlerinde eğitim görmekte olan 5 ve 9. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler”, “bu dersi verecek/ vermekte olan öğretmenler” ve “çocukları bu dersi alacak/alınmış/alınmamış olan veliler” ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada “71 öğrenci, 25 veli ve 25 öğretmen” ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

¹³⁰ Araştırma kapsamında, “çocukları zorunlu din dersi uygulamasının en az beş yılını deneyimlemiş, ortaöğretimin 9-12. sınıflarında okuyan çocuklara sahip ebeveynlerle” toplam 124 yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya “75 Sünni, 19 Alevi, 14 Şafii, 9 Hristiyan, 5 Ateist ve 2 Musevi” veli katılmıştır.

¹³¹ Türkiye eğitim sistemindeki zorunlu ve seçmeli din derslerini çeşitli yönleriyle tartışmayı hedefleyen çalışma kapsamında 4 odak grup görüşmesi düzenlenmiştir. İlk odak grup toplantısına “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4), Matematik (2), İlkokul (1), Rehberlik (1), Felsefe (1), Sosyal Bilgiler (1), Türkçe (1) ve Sınıf öğretmeni (1)” olmak üzere çeşitli branşlardan toplam on iki öğretmen katılmıştır. İkinci odak grup toplantısına, üniversite ve liselerden öğrenciler davet edilmiştir. Toplantıya “çeşitli üniversitelerden 5, özel okullardan 3, Anadolu lisesinden 2 ve meslek lisesinden 1 olmak üzere toplam 11 öğrenci” katılmıştır. Çalışmanın üçüncü odak grup toplantısına anne-babalar davet edilmiştir. “Çocukları özel okul, devlet okulu, imam hatip lisesi gibi farklı okullarda öğrenci olan ya da henüz okula başlamasalar da çocuklarının nasıl bir din eğitimi almasını istediklerini aktarmak üzere on bir veli” bir araya gelmiştir. Katılımcılar “Alevi, Sünni Müslüman, Musevi, laik, dindar, inancı bir misyon olarak gören ya da dinî bir inancı olmayan” gibi çeşitli inanç ve etnik profillere sahiptir. Dördüncü odak grup toplantısına “insan hakları, ayrımcılığı önleme, çocuk hakları, eğitim hakları, inanç özgürlüğü gibi çeşitli alanlarda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarından 13 temsilci” katılmıştır.

¹³² Kendi ifadelerine göre “Bu çalışma, şu ana kadar 4+4+4’ün izleme ve değerlendirilmesine yönelik yapılan en kapsamlı araştırmadır. Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışma kapsamında 7 bölgeden birer il seçilmiş ve bu illerde farklı yapı (ikili, tekli, taşınmaz, büyük veya küçük), kademe (ilkokul, ortaokul ve lise) ve tür (genel ortaokul, imam hatip ortaokulu, genel lise ve meslek lisesi gibi) okullarda derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışma kapsamında, reformlardan doğrudan etkilenen kitle olan birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğretmenleri ve ilgili okul yöneticileri ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede 46 okulda, 52 idareci ve 104 öğretmen ile görüşülmüştür. Buna ilaveten altı ilde toplam 53 veli ile odak görüşmesi yapılmıştır.”

ERG tarafından gerçekleştirilen saha araştırması sonuçlarına göre:

“Devletin seçim özgürlüğünü güvenceye alma yükümlülüğü olmasına karşın, 2012-2013 eğitim öğretim yılında fiziksel ortam ve/veya insan kaynağı sıkıntısı nedeniyle birçok okulda sınırlı sayıda seçmeli dersin sunulabildiği, okulların ders seçimi konusunda velileri ve öğrencileri yönlendirmiş oldukları bilinmektedir.” (ERG, 2012:104).

Mekân ve öğretmen yetersizliği nedeniyle tercih edilen paket seçmeli ders uygulaması çift yönlü olarak öğrencileri etkilemiştir. Bir yandan dersi almak istemeyen öğrenciler dersi almak zorunda kalmış, diğer yandan diğer seçmeli dersleri de almak isteyen öğrenciler onlardan mahrum kalmışlardır (İLKE, 2013: 70-71).

Yurttaşlık Derneğince gerçekleştirilen odak grup toplantısında bir DKAB öğretmeni dersin zorunlu olarak seçtirilmesi durumuna dikkat çekmektedir.

“Temel Dini Bilgiler dersi sınıfına girdim, birbirinden alakasız öğrenciler var sınıfta, sordum niye seçtiniz bu dersi diye, biz seçmedik, seçtirildi dediler. Seçmesi zorunlu seçmeli ders koyduk çocukların önüne, üstelik bunu eğitimde ne kadar çok dinî unsur, o kadar dürüstlük, dindarlık dayatması ile yaptık. Bu dersi seçmeyi çocukların önüne ahlaklı olmak için şart olarak koyuyoruz.” (Yurttaşlık Derneği, 2016: 68).

İLKE Derneği’nin öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmeler derslerin seçiminde hem dış hem de iç etkenlerin olduğunu ortaya koymuştur. “Okul idaresinin yönlendirmesi ve paket ders uygulaması ile ailelerin bu yöndeki istekleri *dış etkenler*, çocukların derse olan ilgi ve merakları ile kendilerini geliştirme istekleri *içsel etkenler*” olarak ders tercihinde etkili olmuştur (İLKE, 2013: 68).

İlk uygulama yılı verilerine göre öğrencilerin “ortaokul döneminde Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in Hayatı derslerine”; “lise döneminde ise Hz. Muhammed’in Hayatı

ve Temel Dini Bilgiler derslerine” daha fazla ilgi gösterdikleri ortaya çıkmıştır (İLKE, 2013: 51). Öğrencilerle yapılan görüşmeler derslerin seçimini sağlayan içsel motivasyon kaynaklarını ortaya koymaktadır.

“Özellikle ortaokul öğrencilerinin Kur’an-ı Kerim dersi ile önceki yıllarda yarım kalan eğitimlerini tamamlama fırsatı elde ettiklerini düşünerek bu dersi seçtikleri görülmüştür. [...] Bazı öğrenciler ise şu ana kadar aldıkları din eğitimini yeterli bulmadıklarından seçmeli din derslerini almak istediklerini belirtmişlerdir. [...] Öğrencilerin Kur’an okumayı öğrenme arzularının onları Kur’an-ı Kerim dersini seçmeye sevk ettiği gibi, Hz. Muhammed’e olan sevgileri, onun kişiliğini, hayatını, insanlarla olan ilişkisini, ahlakını merak etmeleri, onu kendilerine örnek bir model olarak görmeleri ve onun gibi yaşama hayalleri de Hz. Muhammed’in hayatı dersini seçmelerini sağlamıştır.” (İLKE, 2013: 69-70).

Saha araştırması sonuçlarına göre öğretmen eksikliği en büyük problem alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Mevcut açık, ücretli öğretmenlik uygulamasıyla kapatılmaya çalışılmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 13). Ücretli öğretmen, Diyanet’ten destek alarak din görevlilerini görevlendirme seçenekleri yanı sıra, alan dışı öğretmen görevlendirmeleriyle yaşanan öğretmen yetersizliği sorunu aşmaya çalışılmaktadır. Ancak bu çözümler ebeveynler tarafından onaylanmamaktadır. Çocuklarının alan uzmanlarından doyurucu bir din eğitimi deneyimi yaşamasını arzulayan velilerin yapılan görüşmelerde derslere alan dışı öğretmenlerin girmesinden duydukları rahatsızlıklar dile getirilmektedir (İLKE, 2013: 191).

Sadece seçmeli din derslerinde değil, diğer seçmeli meslek gruplarında da öğretmen eksikliği yaşanabilmektedir. Odak grup toplantısında bu durum bir meslek lisesi öğrencisi tarafından dile getirilmiştir. Mesleğiyle ilgili dersleri almak isteyen ancak öğretmen ve

talep yetersizliği sebebiyle bu dersleri alamayan öğrenci, din derslerini almak durumunda kalmıştır (Yurttaşlık Derneği, 2016: 84).

Altyapıdan kaynaklanan problem alanları haricinde yaşanan bir başka problem de seçmeli ders öğretim programları, ders kitapları ve materyalinin yetersizliğidir. Bu konuda mevcut çalışmaların geliştirilmesine duyulan ihtiyaç da dile getirilmektedir (ERG, 2012:105).

Bahçekapılı tarafından kaleme alınan ve daha detaylı bir yorumlamayla konuyu ele alan araştırma raporuna göre; “Hz. Muhammed’in Hayatı” dersinde Hz. Peygamber’in Hayatı DKAB dersi öğretim programına göre daha geniş bir bakış ağısıyla ele alınmıştır. Kronolojik bir anlatımdan ziyade *“kişiliğini ve örnekliğini temel alan Kur’an merkezli bir anlatım”* tercih edilmiştir. Böylelikle klasik tarih yazımının ötesinde nitelikli bir tasarım sunulmuştur (İLKE, 2014: 205-207; İLKE, 2013: 61). Bu olumlu duruma rağmen *“Özellikle lise düzeyinde Hz. Muhammed’in Hayatı dersi ile ilgili içerik, kitap ve materyal eksikliği”*ne (Türk Eğitim-Sen, 2015:41; DEM¹³³, 2013: 53) dikkat çekilmektedir. Diğer derslerde de yetersizlikler göze çarpmaktadır. Bu durumun derslerin uygulamaya konulan öğretim yılına yetiştirilmesi isteğinden kaynaklanmış olabileceği ancak gerekli öğretim programı ve materyal çalışmalarının en kısa sürede tamamlanması beklentisi dile getirilmektedir (İLKE, 2014: 205, 210-211).

Program tasarımı ağısından değerlendirilen seçmeli din dersleri programlarında, *“ergenlik dönemi gençlerin sorunlarına ve hayatlarını kolaylaştırmalarına yarayacak kazanımlara yer verilmediği”* de ifade edilmektedir. “Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin (dolaylı olarak ifade edilse de) ergenlerin kimlik ve benlik gelişimine katkı sağlayan bir tasarımı olmasına rağmen, *Temel Dini Bilgiler dersinin bu özellikleri kapsayacak şekilde tasarlandığı söylenememekte*”, “Ortaokul ve Ortaöğretim (İşlam I-II) Öğretim

¹³³ Çalışma Recep Kaymakcan, İbrahim Aşlamacı, M. Yılmaz ve Adnan Telli tarafından hazırlanmıştır.

Programının birbirinin tekrarı şekilde tasarlanması ise *pedagojik açıdan hatalı*” bulunmaktadır. “Seçmeli Kur’an-ı Kerim” dersinde, “Kur’an-ı Kerim ve Mesajı” öğrenme alanında yer alan alt konuların, “Ortaokul ve İHO okulunda Kur’an-ı Kerim dersini alan öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun iken *ilk defa ortaöğretimde bu dersi alacak öğrenciler için zorluk derecelerinin yüksek olduğu*” da ifade edilmektedir. Seçmeli din dersleri kazanım dağılımının %75’den fazlasının bilişsel alana ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan yapılan tespitler “*seçmeli din derslerindeki kazanımların türleri açısından eşit oranda dağılım göstermediği*” (İLKE, 2013: 53-59; DEM, 2013:31) yönündedir. Bilişsel alana yoğunlaşmış kazanım dağılımı Bahçekapılı ’ya göre bilinçli olarak tercih edilmekte ve bu tercih derslere yönelik algıyı yönlendirmektedir. Mevcut yapısal ve hukuki düzenlemeler, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanına giren kazanımların yazılmalarına engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla bilişsel alan kazanımlarının yoğunlukla tercih edildiği programlarla “*Din öğretimi hedeflenmektedir.*” algısının oluşumuna neden olunmuştur (İLKE, 2013: 56-57). Ayrıca Temel Dini Bilgiler öğretim programlarının hazırlanmasında temel alınan eğitimsel ve dinsel yaklaşımın belirsiz olduğu da vurgulanmaktadır (DEM, 2013: 29).

Öğretim programından kaynaklanan sıkıntıların öğrencilerin derse yönelik tutumunu etkilediği de belirtilmektedir. “*Lise Temel Dinî Bilgiler-1 dersi içerik ve kazanım olarak yoğunluğu sebebiyle zamanında bitirilememesine karşın, TDB-2 dersi içerik ve kazanım olarak yetersizdir.*” DKAB dersi kazanımlarıyla da yüksek oranda benzeşen bu ders içerikleri öğrencilerin derslere ilgisinin azalmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu durum seçmeli derslerin varlık amacıyla uyumluluk göstermemektedir (Türk Eğitim-Sen, 2015:37).

Odak grup toplantısına katılan bir DKAB öğretmenine göre ders kitapları da problemlidir. “*Seçmeli ders kitapları öyle maddi hatalarla basılmış ki... Sanki alelacele birileri para kazansın diye basılmış o kitaplar.*” (Yurttaşlık Derneği, 2016: 72). Öğrenci velilerinin kitapların yetersizliğine dair eleştirisi “*mevcut kitapların çocukların toplumsal*

yönlerini geliştirecek şekilde hazırlanmadığı” (İLKE, 2013: 193) şeklindedir. Öğretmenler de kitapları yetersiz bularak eleştirmektedirler. İlk seviye “Kur’an-ı Kerim” kitaplarının yeni öğrenenlerin seviyesinin üzerinde olduğu, “Hz. Muhammed’in Hayatı” ders kitabının ilk bölümünün kronoloji ağırlıklı olarak hazırlandığı, “Temel Dinî Bilgiler” ders kitabının ise neredeyse hiç beğenilmediği dile getirilmektedir (İLKE, 2013: 238).

Seçmeli din dersleri özelinde sıklıkla karşılaşılan ve dikkat çekilen önemli bir başka vurgu da dersi veren öğretmenlerin nitelikleri hususundadır. ERG tarafından seçmeli dersler için, çoğunlukla *ön lisans veya lisans mezunu imamların* görevlendirildiği ve pedagojik formasyonlarının bulunmadığı (2012:104) dile getirilmektedir. Odak grup toplantısına katılan bir rehber öğretmenin ifadesiyle, yönetici kadrolarının çoğunlukla din dersi öğretmenleri arasından seçilmesi bu alanda öğretmen açığına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca okullarda ders seçimlerinde yetkili olan müdürlerin açılacak derslere karar vermesi derslerin zorunlu seçmeli olarak algılanmasına neden olabilmektedir (Yurttaşlık Derneği, 2016: 69).

Seçmeli derslerle ilgili olarak açığa çıkan bir diğer problem alanı derslerde not verilmesi meselesidir. Yapılan görüşmelerde katılımcılar arasında; derslerin ciddiye alınmaması sonucuna yol açmaması için not verilmesi talebinde bulunanlar olduğu gibi, not vermenin seçmeli ders mantığına aykırı olduğunu ileri sürenler de bulunmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 13).

Eğitim-Bir-Sen tarafından gerçekleştirilen saha araştırması sonuçlarına göre *“çalışmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin çoğu seçmeli ders uygulamasını olumlu karşılamışlardır”*. Ancak derslerin uygulanması esnasında karşılaşılan güçlüklerde altyapı eksikliği önemli bir problem alanı olarak ortaya çıkmaktadır. *“Okullar, derslik oluşturmak için tüm imkânlarını kullanmışlardır. Kimi okullar önceden derslik olarak kullanılmayan yerleri (koridor, kantin, depo, müdür ve müdür yardımcısı odası vb.) dersliğe çevirmiştir.”* (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 12).

Seçmeli derslerde “öğrencilerin seviyelerinin değişkenliği”, “kitap ve materyal temininde yaşanan güçlükler”, “sınıf düzeyindeki farklılıklarda öğrencilerin istedikleri dersleri seçememesi”, “derslerin son saatlere konulması ve verimin düşmesi”, “kalabalık sınıf mevcutları”, “özellikle Kur’an-ı Kerim öğretmenlerinin öğretme teknikler konusunda hizmet içi eğitime duydukları ihtiyaç” göze çarpan problemler olarak dile getirilmektedir (Türk Eğitim-Sen, 2015:41). Bahçekapılı tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin önemli çoğunluğu “*Kur’an öğretimi konusunda zorluklar çektiklerini ve öğretim teknikleri konusunda hizmet içi kurslara ihtiyaç duyduklarını*” ifade etmişlerdir (İLKE, 2013: 223).

Bu gibi problemler, derslerin işlenememesi sonucuna yol açmaktadır. Araştırma sonuçları bu oranın %10’dan fazla olduğunu ortaya koymaktadır (ERG, 2013). Altyapıdan kaynaklanan yetersizlikler sadece derslerin gerçekleştirilmesini engellemekle kalmamakta, okulda bulunan her köşenin değerlendirilmesi sonucunda sosyal etkinliklerin gerçekleştirileceği alanların bulunamaması yanı sıra faaliyetler için boş zaman bırakılmamasına yol açması nedeniyle öğrencilerin eğitim hayatını etkilemektedir.

Teoride bir sorun olmamasına karşın uygulamada yaşanan güçlüklerden birisi de *yetersiz öğrenci, sınıf ve öğretmen gerekçesiyle Hristiyan öğrencilerin İslam içerikli dersleri almak durumunda kalmalarıdır*. Bu konuda yaşanan pek çok vaka, izleme raporlarında yer almaktadır (Protestan Kiliseler Derneği, 2015, 2016). Bu bağlamda özellikle derslerin açılabilmesi için yeterli öğrenci sayısına ulaşılması önkoşulunun özellikle azınlık durumunda kalan öğrenciler için mağduriyet oluşturduğu dile getirilmektedir (Tarih Vakfı, 2015:51-53).

Zorunlu olarak seçmeli dersleri almak durumunda kalan öğrenciler, dikkatleri üzerlerine çekmemek için bu zorunluluğu dile getirmekten kaçınmaktadırlar. Ayrıca resmi olarak haklarını arayabilecekleri bir muhatap bulamadıkları da dile getirilmektedir (Norveç Helsinki Komitesi, 2014: 32).

Zorunlu DKAB dersinden muaf olan ancak seçmeli din dersini almak zorunda kalan Hristiyan bir öğrencinin yaşadıklarına dair aktarılanlar çarpıcı bir örnek olarak yer almaktadır. Okul idaresiyle çözülemeyen seçmeli ders sorunu için MEB’na yapılan başvuru sonucu öğrenciye tek kişilik özel bir seçmeli ders imkânı sağlanmıştır. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığının gerekli önlemleri alması ve uygulamanın izlenmesi noktasında büyük yükümlülüğü bulunmaktadır (Norveç Helsinki Komitesi, 2013:40-41).

İslam içerikli üç seçmeli ders dışında seçmeli ders açılmadığı için bunlardan birinin seçilmesi gerektiği, aksi takdirde gerekli ders sayısını doldurmadığı için sınıfta kalınacağına dair bildirimler neticesinde *Hristiyan öğrencinin okul değiştirmesi kararıyla sonuçlanan* bir diğer vaka da yaşanan problemlere dair dikkat çekici bir başka örnektir (Protestan Kiliseler Derneği, 2013; 2014). Bazı Hristiyan aileler “*oturdıkları yere yakın olan okullarda, sadece dinî alandan seçmeli derslerin verilmesi nedeniyle, çocuklarının okullarını değiştirmek veya tercih ettikleri seçmeli dersi başka bir okulda almak zorunda kalabilmektedir.*” (Protestan Kiliseler Derneği, 2015). Zorunlu DKAB dersinden muaf olabilse de seçmeli din derslerini almak zorunda kalan sığınmacı Hristiyan aile çocukları bulunmaktadır (Tarih Vakfı, 2015:53).

Öte yandan ortam ve personel yetersizliği gerekçesinin seçmeli din derslerin *fiilen zorunlu* olarak alınmasını sağlamak için bir yöntem olduğu da dile getirilmektedir (Eğitimsen, 2013:26-28). (Benzer ifadeler için bkz. Eğitimsen, 2012:93-94)

Seçmeli derslerin beklentileri karşılayıp karşılamadığı noktasında da soru işaretleri bulunmaktadır. Hristiyan, Yahudi ve Alevilerin yanı sıra Sünni Müslümanların beklentilerinin de tam anlamıyla gerçekleştiği söylenemez. Okullarda seçmeli olarak İslam derslerinin eklenmesine rağmen DKAB dersinden beklenen anlam ve ihtiyaç ortadan kalkmamıştır. “*Dindar kesimlerin eleştirileri eğitimin, derslerin ve öğretmenlerin yetersizliğine, uygulama eksikliğine, ders saatlerinin azlığına ve dersin önemsiz*

görülmesine odaklanıyor. Gayrimüslim ebeveynlerde derslere yönelik eleştiriler mevcut, ancak bir kabullenme ve uyum sağlama hali de görülüyor.” (PODEM, 2017:12, 16).

Öğrencilerin seçmeli derslerden beklentilerine dair veriler sunan alan araştırması, öğrencilerin dersten beklentilerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler ile velilerin farklı beklentilere sahip olduğu sonucuna ulaşılan araştırmada beklenti alanları detaylandırılmaktadır. Öğrenciler Temel Dini Bilgiler dersinde öncelikli olarak ahlaki konuları öğrenmek isterken, aileler çocuklarının dinî bilgileri -ibadetler- öğrenmesini arzu etmektedirler. *“Öğrencilere göre bu ders, toplumda yaşayan bireylere davranış modelleri sunmalı, insanların uyması ve dikkat etmesi gereken konuları onlara taşımalıdır.”* Ayrıca öğrenciler kendi kültürlerini daha fazla öğrenme isteği taşımaktadırlar (İLKE, 2013: 256-257).

Beklentilerin yanı sıra derslerden duyulan memnuniyetin değerlendirildiği araştırmada bunu sağlayan etkenler ortaya konulmuştur. Dersle doğrudan ilintili faktörlerin yanı sıra dolaylı faktörlerin de öğrenci memnuniyetini etkilediği tespit edilmiştir. *“Sınıf içi disiplin, otoriter öğretmen tipi, sınıf içi arkadaşlık bağı, seçmeli din derslerinin içeriğinin zenginliği, dersleri kendilerinin seçmiş olması, derslerden alınan puanların yüksek ya da az oluşu”* gibi faktörler (İLKE, 2013: 80) derslerin memnuniyeti üzerinde etkili bulunmaktadır.

Seçmeli derslerde arzulanan beklentilerin gerçekleşememe nedenlerine dair ortak eleştiriler arasında *“ezbercilik, eleştirel düşünceye yer vermemesi, dayatmacılık, müfredatın kısıtlılığı/ esnek olmaması, öğretmenlerin ve kitapların yetersizliği ve seçmeli derslerin kabule zorlanması”* yer almaktadır. Dindar aile çocukları seçmeli dersleri yetersiz bulurken, dindar olmayan ya da en az dinî pratiklere sahip kesimden gelen çocuklarda dersin *“TEOG başarısına etkisi”* ve *“ezbere dayalı niteliği”* eleştiri konusu olmaktadır (PODEM, 2017:14).

Seçmeli derslerin uygulanması sırasında yaşanan güçlüklerin toplumdaki ayrışmaları derinleştirmesinden kaynaklı endişeler de dile getirilmektedir (Norveç Helsinki Komitesi, 2013:40-41).

Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki, seçmeli ders uygulamasının büyük oranda altyapıdan kaynaklanan yetersizlikleri özellikle seçmeli din derslerine yönelik olumsuz tutumun artışına neden olmaktadır. Uygulamalar sırasında yaşanan güçlükler aynı anda hem dersi almak isteyen hem de almak istemeyen öğrencileri etkilemekte, velilerin fikir ayrılıklarını derinleştirebilmektedir. Yaşanan problemler seçmeli derslere geçişin oldukça ani olduğunu, planlama ve uygulamanın yeterince sağlıklı yapılamadığını, izleme ve denetleme çalışmalarının ise yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, seçmeli din dersleri toplumsal bir talep sonucunda ortaya çıkmasına rağmen beraberinde pek çok endişeyi de taşımaktadır. Özellikle farklı inanç mensubu öğrencilerin yaşadıkları/ yaşayacakları problemlerin sosyal yansımalarından kaynaklanan kaygılar dile getirilmektedir. Seçmeli derslerin seçmeli ol(a)mayan uygulanma pratikleri, çeşitli yetersizliklerden kaynaklanan ancak baskı ve zorlama olarak algılanan sonuçlarıyla birlikte çocuk ve ebeveyn hakları açısından tartışılmaktadır. Yeni eğitim reformuyla gerçekleştirilmeye çalışılan sistem tasarımı ve çoğunluğun tercihini ortaya koyan taleplerle şekillenen seçmeli din dersi uygulamaları konusunda bir mutabakatın sağlanamadığı ifade edilebilir. Çalışmadan edinilen veriler doğrultusunda hem Müslüman çoğunluğun hem de diğer inanç mensuplarının taleplerinin karşılanabildiğini söylemek oldukça zordur. Kendilerine seçmeli ders hakkı tanınmayan diğer inanç mensupları yanı sıra çocuklarının doyurucu bir içeriğe sahip din dersiyle muhatap olmasını isteyen Müslüman aileler, yaşanan sorunlar karşısında arzuladığı eğitim imkânlarına kavuşamamış görünmektedir.

4. Seçmeli Dersler STK Önerileri

Seçmeli derslere yönelik öneriler; derslerin tercihinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, derslerin amaç ve işlevlerinin belirlenerek buna göre planlanması, öğrencinin inisiyatif almasını sağlayacak bir sistem tasarımı, bağımsız izleme ve denetleme mekanizmalarının oluşturulması, sınıf oluşturulması için gerekli öğrenci sayısı kuralının esnetilmesi, dersler için alternatif çalışmaların Sivil Toplum Kuruluşlarınca yürütülmesi, içeriğin bütüncül bir yaklaşımla yeniden ele alınması, öğretmen yetiştirme programlarının yeni sistemle uyumlu hale getirilmesi, dersler için özel öneriler şeklinde olmuştur.

Seçmeli derslerin amacına uygun olarak gerçekten seçmeli olması için gerekli adımların atılması önerilmektedir. Seçmeli dersler hazırlanırken Müslüman olmayan öğrencilerin de dikkate alınması, bu dersleri tercih etmeyen öğrencilere derslerin zorla verilmemesi ve bu tür zorlayıcı girişimlerde bulunan idareciler hakkında yasal işlem yapılması (Tarih Vakfı, 2015:70), seçmeli derslerin seçiminde veli ve öğrencinin iradesinin temel alınması (Türk Eğitim-Sen, 2015:42), öğrencilerin istedikleri derse seçebilmeleri için seçmeli ders imkânlarının gelişiminin sağlanması ve “*seçmeli din derslerinin idari yetersizlikler nedeniyle bazı okullarda zorunlu hale dönüşmemesi için proaktif adımlar atılması*” (PODEM, 2017: 23), Bakanlık tarafından öğrenciler için yeterli sayıda ve erişilebilir seçmeli ders açılması (PODEM, 2017: 63) hususunda gerekli adımların atılması beklenmektedir.

Sistemin sağlıklı olarak yürütülebilmesi ve gerekli hallerde şikâyet müracaatları için *bağımsız ve gizliliğin* sağlandığı mekanizmaların oluşturulması gereği de dile getirilen öneriler arasında yer almaktadır (Norveç Helsinki Komitesi, 2013:55). Denetim mekanizması oluşturulmasının devletin yükümlülükleri arasında yer aldığı ifade edilmektedir. MEB yanı sıra Sivil Toplum Kuruluşlarının da izleme çalışmalarına katkıda bulunabilecekleri önerisi de yer almaktadır (PODEM, 2017: 65). Seçmeli din dersleri

özelinde hazırlanabilecek “*okul yönetimleri ve öğretmenler için yol gösterici ilkeler kılavuzu*”nun derslerin sağlıklı olarak yürütülebilmesine katkı sağlayacağı dile getirilmektedir (Norveç Helsinki Komitesi, 2013:41-42).

Seçmeli derslerin tercihinde çocukların gelişimsel ve zihinsel niteliklerinin göz ardı edilmemesi ve çocuğun kendi sorumluluğunu üstlenebileceği bir sistem tasarımı öneriler arasında yer almaktadır (PODEM, 2017: 23; Norveç Helsinki Komitesi, 2013:55-56).

Seçmeli din derslerinde hem çocuğun hem de ebeveynlerin din ve inanç özgürlüğünün sağlanması gerektiğine dikkat çekilmektedir. “*Diğer alanların yanı sıra, din eğitimi alanında da çocuk kendi gelişen kapasitesi -veya Türk Medeni Kanunu’ndaki ifadesiyle olgunluğu- ölçüsünde seçmeli din dersleriyle ilgili kararın bir parçası olmalıdır.*” (PODEM, 2017: 64).

Seçmeli derslerin tasarımına dair bir başka öneri de eleştirel, nesnel ve çoğulcu nitelikleri içermesine yöneliktir. Seçmeli derslerin farklılıkları içermeyen bir yaklaşımla dogmatik olarak sunulduğu ve bu sebeple *farklı yorumları da kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi ve eleştirel düşünceyi besleyecek şekilde planlanması* (ERG, 2012: 105-106) yanı sıra “*bu derslerin de eleştirel, nesnel ve çoğulcu bir içerikle dinler hakkında eğitim şeklinde kurgulanması*” (ERG, 2015:83) önerileri dikkat çekmektedir. Bu öneriden daha farklı nitelikte sunulan bir başka öneri de belirtilmelidir. Öneride, seçmeli derslerin “*tek değer odaklı/mezhep merkezli*” ve özellikle bazı bölgelerde “*mezhepler arası*” olarak uygulanabileceği dile getirilmektedir (İLKE, 2014:232).

Seçmeli derslerin içeriğine yönelik öneriler de dikkat çekmektedir. Seçmeli derslerin DKAB dersinin tekrarını içermemesi ve de daha geniş bir bakış açısıyla ve farklı içerik ve yöntemlerle yeniden hazırlanması gereği ifade edilmektedir (PODEM, 2017: 23, 49; İLKE, 2018b¹³⁴). Seçmeli derslerin amaç ve işlevlerinin (*felsefesi, uygulama ilkeleri ve*

¹³⁴ Yusuf Alpaydın tarafından kaleme alınmıştır.

tekniklerinin) detaylı olarak ele alınması (Türk Eğitim-Sen, 2015:42) ve yetiştirilmek istenen insan profiliyle uyumlu bir sistem oluşturulması (İLKE, 2014:241) gereği dile getirilmektedir. Seçmeli derslerin hazırlanmasında diğer derslerin de gözetildiği *bütüncül bir yaklaşım* önerisinde bulunmaktadır (TİMAV, 2012). Seçmeli din dersleri konusunda AİHM'nin kararlarında ortaya konan belli ilkeler doğrultusunda *muafiyet uygulanması* da öneriler arasında yer almaktadır (PODEM, 2017: 64).

Seçmeli ders uygulamasının özellikle İmam-Hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin ders yükünü artırdığına dikkat çekilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin gelişim seviyelerinin dikkate alınması önerisinde bulunmaktadır (İLKE, 2014:240-241).

Seçmeli derslerin amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlayacak bir yaklaşım olarak dikkat çeken bir diğer öneri, *öğretmen yetiştirme programlarının yeni sisteme uygun olarak tasarlanmasına* yöneliktir (İLKE, 2014: 211). Nitekim öğretmenler de öncelikli olarak, “*İlahiyat Fakülteleri ve DKAB bölümünde seçmeli din derslerine yönelik olarak özellikle de bu derslerin öğretimi konusunda yeni derslerin konulmasını*” talep etmektedirler (İLKE, 2013: 261).

Seçmeli ders uygulamasının öğretimin ilk kademesinde de hayata geçirilmesi önerilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2012a: 30-31).

Seçmeli derslerle ilgili sorun alanlarından biri olan gerekli sayıya ulaşılması (10) zorunluluğu yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği dile getirilmektedir (Norveç Helsinki Komitesi, 2013: 55-56).

“Din dersleri dışındaki seçmeli dersler için yeterli kadro mutlaka sağlanmalı ve yeterli öğrenci sayısı sağlanamadığı durumlarda öğrenciler seçmeli din dersini almak zorunda kalmamalıdır. Öğrencilerin ve velilerin din derslerini seçip seçmeme konusunda tam bir özgürlüğe sahip olmaları

için bunu kolaylaştıracak ve güvence altına alacak koşulların sağlanmasıysa ayrıca önemlidir.” (PODEM, 2017: 63).

Sivil Toplum Kuruluşlarının seçmeli derslerde kullanılmak üzere toplumun tüm kesimlerini kapsayan “*nesnel ve çocuk merkezli alternatif kitaplar*” hazırlaması ve farklı inanç kesimlerinin konuştuğu ve paylaşımlarda bulunduğu platformlar oluşturması da öneriler arasında yer almaktadır (PODEM, 2017: 24).

Seçmeli Kur'an-ı Kerim derslerine özel önerilerde de bulunulmuştur. Bu dersler bağlamında *öğretmenlerin yeterliğini artırmak* için hizmet içi eğitim imkânları sağlanması, bireysel uygulamaya ihtiyaç duyan bu ders için sınıf mevcudunun ve seviyesinin amaca uygun olarak düzenlenmesi ve sınıfların 15 öğrenciyi geçmeyecek şekilde oluşturulması (Türk Eğitim-Sen, 2015:42), Peygamber kıssalarının aktarımında kronolojik sıranın değil, içeriğin öğrenci seviyesine göre dikkate alınarak tasarlanması ve öğretim sürecine yayılması (İLKE, 2013: 267), yaygın eğitim kurumlarında sunulmayan içeriğin örgün eğitimde verilmesi ve bu amaçla “*Kur'an'ın anlaşılmasının öncelenmesi*” (TİMAV, 2012) önerileri sunulmaktadır.

İçeriğe özel bir diğer öneride “Hz. Muhammed'in Hayatı” dersi için sunulmuştur. TİMAV (2012)'a göre bu ders, “Kronolojik bir sunuma sahip olan DKAB dersinden farklı olarak *Hz. Peygamber'in farklı yönlerinin hadislerden yararlanılarak anlatıldığı* bir ders olmalıdır. Dersin içeriğinde *Hz. Peygamber'in bireysel ve sosyal yönleri ile ahlaki* üzerinde durulmalıdır.” İLKE Derneği (2013: 267), “*Öğrencilerin Hz. Peygamber'in hayatında yaşanan olayların sebep ve sonuçlarını kavramalarını sağlayacak şekilde zenginleştirilmesi*”, “*Hz. Peygamber'in, öğrenciler için bir rol model olarak sunulması ve Hz. Peygamber'in ahlaki özelliklerine programda daha fazla yer verilmesi*” önerisinde bulunmaktadır. PODEM (2017: 49) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bazı öğrenciler “*Hz. Muhammed'in Hayatı* dersinde *diğer peygamberlerin*

de ele alınması ve bu dersin teatral ve görsel yöntemler kullanılarak verilmesi halinde bu dersin çekici hale geleceğini” dile getirmişlerdir.

Temel Dini Bilgiler dersi özelinde sunulan öneriler ise şunlar olmuştur: Temel Dini Bilgiler dersinin ortaokul ve lise seviyesinde farklı içeriğe sahip olmasının sağlanması ve öğrenci ve ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda zenginleştirilmesi, içerik ve kazanımların ileri seviyeye hitap eden bir yaklaşımla hazırlanması, dersin DKAB dersinden farklı olarak yeni bir içerikle hazırlanması, dersin ahlaki ve insani ilişkiler bağlamındaki ağırlığının artırılması, gençlerin gündelik sorunlarını da kapsayan bir içerikle hazırlanması (İLKE, 2013: 268) önerilmektedir.

Öğretim programında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanım dengesinin kurulmasının amaçlara ulaşmada faydalı olacağı belirtilmektedir (İLKE, 2013: 265). Mevcut öğretmen açığının giderilmesi ve dersin alan öğretmenlerince sunulması önem arz etmektedir (İLKE, 2013: 268). Özellikle Kur'an-ı Kerim dersi için Sivil Toplum Kuruluşlarıyla işbirliği önerilmektedir (İLKE, 2013: 269). Okul mekânlarının ve eğitim materyallerin seçmeli ders ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi önerisinde de bulunulmuştur (İLKE, 2013: 269).

Sunulan önerilerin hayata geçirilmesiyle seçmeli derslerin uygulanmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Diğer derslerle uyumlu, bütüncül ve amaçları üzerinde düşünülerek hazırlanmış bir planlamayla hazırlanan seçmeli dersler öğretim programı, ders kitapları ve materyali, uygulamayla uyumlu öğretmen yetiştirme ve istihdamı politikasının hayata geçirilmesi, çocukların gelişimsel ve eğitimsel seviyelerinin dikkate alınması, eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi, Sivil Toplum Kuruluşlarıyla işbirliği imkânlarının sağlanması ve devlet yetkililerinin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirerek etkin izleme, denetleme ve uygulama mekanizmalarının kurulması önerileri dikkat çekmektedir.

5. TARTIŞMA: SEÇMELİ DİN DERSLERİ TEMASI

Sivil Toplum Kuruluşları, oldukça yeni bir uygulama olan seçmeli din derslerini alan araştırmalarına dayalı raporlarla ele alarak din eğitimi alanına katkı sunmuşlardır. Seçmeli din dersleriyle ilgili olarak Sivil Toplum Kuruluşları tarafından yürütülen 5 alan araştırması dikkat çekmektedir. ERG, İLKE, PODEM, Yurttaşlık Derneği ve Eğitim-Bir-Sen bu araştırmaları gerçekleştiren kurumlardır. Bu çalışmaların artarak devamlılığının sağlanması beklenmektedir. İncelenen STK çalışmalarında seçmeli din derslerinin uygulamaya konulmuş olmasını halk nezdinde yükselen taleplerin gecikmiş bir şekilde hayata geçirilişi olarak değerlendirenler ve memnuniyetle karşılandığını ifade edenler olduğu gibi (İLKE, MÜSİAD, ENSAR), bu uygulamanın tarafsızlığının önemini ısrarla vurgulayan (ERG, PODEM) ve bu tarafsızlığın sağlanamaması hâlinde öğrenciler arasında ayrımcılık oluşturabileceği şeklinde öngörüler de bulunan (Norveç Helsinki Komitesi, Yurttaşlık Derneği) kuruluşlar da bulunmaktadır. Alan araştırmasına dayanan çalışmalarda ise bu tarz endişelerin bulunmadığı görülmektedir. Turan (2013)'ın çalışması söz konusu ayrımcılık kaygısının çalışma katılımcılarının yarısından daha fazlasında bulunmadığını ortaya koymaktadır. Çiftçi (2017), din derslerinin okulda seçmeli dersler arasında yer almasının veli, öğrenci ve öğretmenler tarafından olumlu olarak karşılandığını belirlemiştir.

STK raporlarında seçmeli din derslerine yönelik olarak en sık dile getirilen eleştirilerden birisi bu derslerin zorlayıcı bir şekilde “zorunlu seçmeli” olarak seçtirildiği yönündedir. Buna benzer bir diğer eleştiri de ders seçimi sürecinde çocukların ilgi ve isteklerinin dikkate alınması yönündeki vurgulardır (ERG, Yurttaşlık Derneği, Eğitimsen). Gerçekleştirilen alan araştırmaları STK raporlarında sıklıkla dile getirilen bu iddialardan farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Meydan (2013) dersleri çoğunlukla öğrencilerin kendi ilgi ve istekleriyle seçtiklerini tespit etmektedir. Gündoğdu (2015) da çalışmasında öğrencilerin derse ilgi ve isteklerinin aile, arkadaş çevresi ve öğretmen

tutumlarından daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Acuner (2016) ise öğrencilerin kendi ilgi ve isteklerinin ailenin etkisinden iki kat daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okul idaresi, öğretmenler, arkadaşlar ve çevre etkisinin ciddi bir düzeyde bulunmadığını belirtmektedir. Köse (2018) de öğrencilerin dörtte üçünün dersi kendilerinin tercih ettiğini ortaya koymuştur. Katipoğlu (2015) ve Manaz (2018)'in verileri de bu doğrultudadır. Yayla ve Kozikoğlu (2013) derslerin veliler ve öğrencilerin ortak fikirleri doğrultusunda belirlendiğini ifade etmektedir. Yazıbaşı (2018) ile Gürer ve Keskiner (2016) ise ders seçiminde ailenin etkisini vurgulamakta, arkadaş ve çevrenin etkili olmadığına değinmektedir. Kotan (2015) da ailenin en etkili yönlendirici olduğu tespitinde bulunmaktadır. Aileyi takip eden diğer etmenler ise öğrencilerin kendi istekleri, arkadaşlar ve öğretmenler olarak dile getirilmektedir. Uçar vd. (2013) ile Çelik (2013) ise ders seçiminde okul ve çevre şartlarından dolayı okul idarecilerinin belirleyici olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Uysal (2015) da benzer bir sonucu paylaşmaktadır. Görür (2015) de okul idaresinin yüksek oranda belirleyici olduğunu tespit etmiş, öğrenci isteği ve ailenin sadece üçte bir oranında etkili olabildiğini belirtmiştir. Aslan (2014) okul yönetimi ve velilerin ortak kararına değinmektedir. Özüt (2014) okulun imkânlarının yönlendirici etkisini vurgulamaktadır. Kaya (2015) karşılaştırmalı çalışmasında özel okullarda öğrencilerin ders seçimlerinde okul idaresinin devlet okullarına nazaran daha etkili olduğunu tespit etmektedir.

Seçmeli din derslerine yönelik alan araştırmaları bu derslerin seçimiyle ilgili farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Buna göre dersler okulların fiziki imkânları ve öğretmen potansiyeli değerlendirilerek belirlenmekle birlikte aileler ve çocukların istekleriyle de şekillenmektedir. Diğer tüm eğitim uygulamalarında olduğu okulların bulunduğu bölgeler ve çevre, din derslerinde de etkisini göstermektedir. Seçmeli din derslerine yönelik alan araştırmalarının farklı sonuçlar ortaya koydukları görülmektedir. Bu çeşitliliğin oluşmasında araştırmaların farklı şehirlerde ve farklı zamanlarda yürütülmüş

olmasının etkisi oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmaların bazıları tüm seçmeli derslere, bazıları seçmeli din derslerinin tamamına ya da birkaçına özel olarak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte seçmeli derslerin geneline yönelik araştırmalarda örneklemin seçmeli din derslerini de ihtiva ettiği belirtilmelidir. Özellikle seçmeli ders uygulamasının hayata geçirildiği ilk yıllarda var olan yetersizliklerin etkilerinin zaman geçtikçe değiştiği de ortaya çıkmaktadır. Okulun imkanları doğrultusunda okul yönetiminin seçmeli dersler üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmakla birlikte sonuçların büyük çoğunluğu derslerin öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda seçildiğini ortaya koymaktadır. Elbette yaşlarına da bağlı olarak ailelerin çocukları üzerinde göz ardı edilemez bir etkiye sahip oldukları görülmektedir.

Seçmeli dersler hakkında tartışılan konulardan biri de bu derslerin notla değerlendirilmesi hususudur. Derslerin notla değerlendirilmesi talepleri yanı sıra buna gerek olmadığı yönünde görüşler de bulunmaktadır. İlk uygulamaya konulduğu zaman notla değerlendirilmeyen seçmeli din dersleri için 2014-2015 öğretim yılı itibariyle not uygulamasına geçilmesiyle birlikte, bu dersler okul ortalamasını etkilemeye başlamıştır. Uygulama öncesinde Memduhoğlu ve Mazlum (2013) ile Yayla ve Tat (2013) derslerin notla değerlendirilmemesinin dersler üzerindeki olumsuz etkilerini dile getirmiş ve not uygulaması bulunmaması sebebiyle derslerin dikkate alınmadığını vurgulamış, Pamuk ve Kiraz (2016), Gürer ve Keskiner (2016) ile Yılmaz (2018) da notla değerlendirme uygulamasına geçişin olumlu sonuçlarına değinmiştir. Bununla birlikte Aslan (2014), Görür (2015), Eşbahoğlu (2015) ve Uysal (2015) seçmeli derslerin notla değerlendirilmesinin olumsuz etkilerine ve öğrenciler tarafından istenmediğine değinmektedirler.

Seçmeli din dersleri bağlamında STK çalışmalarına yansıyan en yoğun problem alanlarından biri de farklı inanç gruplarına mensup öğrenciler konusudur (ERG, PODEM, Tarih Vakfı, Protestan Kiliseler Derneği, Norveç Helsinki Komitesi). Üyelerinin ya da

hitap ettikleri kitlenin seslerini duyurma fonksiyonu da üstlenmekte olan kuruluşlar, bu konudaki mağduriyetleri dile getirme konusunda etkili bir araç olarak işlev görmektedirler. Bu sebeple incelenen çalışmalarda kamuya ve literatür araştırmalarına yansımayan bu konudaki pek çok örneğe rastlanılmış bulunmaktadır. Dolayısıyla ülke geneline oranlandığında çok fazla bir yüzdeyle temsil edilemeyecek olan bu yansımalar çalışmada daha yoğun bir şekilde yer bulmuş görülebilmektedir. Değerlendirmelerde bu noktanın göz önünde bulundurulmasında fayda bulunmaktadır.

Seçmeli din derslerinin haklarındaki beklentileri ne derece karşılamış oldukları ve karşılanamamasının olası nedenleri de tartışılmaktadır. STK çalışmaları, seçmeli ders uygulamasının büyük oranda altyapıdan kaynaklanan yetersizlikleri özellikle seçmeli din derslerine yönelik olumsuz tutumun artışına neden olduğunu ortaya koymaktadır (ERG, PODEM, İLKE, Eğitim-Bir-Sen). STK çalışmalarının uygulamanın olumlu yönlerini ortaya koydukları ifade edilememektedir. Uygulamalar sırasında yaşanan güçlükler aynı anda hem dersi almak isteyen hem de almak istemeyen öğrencileri etkilemekte, velilerin fikir ayrılıklarını derinleştirebilmektedir. Yaşanan problemler seçmeli derslere geçişin oldukça ani olduğunu, planlama ve uygulamanın yeterince sağlıklı yapılamadığını, izleme ve denetleme çalışmalarının ise yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Seçmeli din dersleri toplumsal bir talep sonucunda ortaya çıkmasına rağmen beraberinde pek çok endişeyi de taşımaktadır. STK çalışmalarında özellikle farklı inanç mensubu öğrencilerin yaşadıkları/ yaşayacakları problemlerin sosyal yansımalarından kaynaklanan kaygılar dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra seçmeli derslerin seçmeli ol(a)mayan uygulanma pratikleri, çeşitli yetersizliklerden kaynaklanan ancak baskı ve zorlama olarak algılanan sonuçlarıyla birlikte çocuk ve ebeveyn hakları açısından tartışılmaktadır. Çalışmadan edinilen veriler doğrultusunda hem Müslüman çoğunluğun hem de diğer inanç mensuplarının taleplerinin karşılanabildiğini söylemek oldukça zordur. STK

alışmalarının seçmeli din dersleri konusunda genel olarak olumsuz bir tablo çizdiklerini söylemek mümkündür.

Bununla birlikte literatürde bulunan araştırmalar derslerden duyulan memnuniyete dair olumlu veriler sunmaktadırlar. Öğrencilerin dinlerini daha iyi öğrenme ve daha ahlaklı bir insan olma beklentisi (Meydan, 2013; Doğan vd., 2014) ile seçmeli din derslerini tercih ettikleri bilinmektedir. Gündoğdu (2015) öğrencilerin dini doğru öğrenme ve yaşama isteğinin seçimlerinde oldukça etkili olduğunu tespit etmektedir. Ayrıca seçmeli derslerin seçiminde dinî konulara duyulan ilginin, derslerde hissettikleri huzurun ve güzel ahlak sahibi olma konusundaki katkısının da etkili olduğunu belirtmektedir. Kotan (2015) da derslerin doğru bilgi edinme, aileye çocuklarının dinî eğitimi konusunda destek sunma, davranışlara olumlu katkısı ve derslerin kolay olmasının seçiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler de öğrencilerin dinî bilgi konusundaki eksiklerini giderme çabasına dikkat çekmektedir.

Köse (2018) öğrencilerin bu derslerden ahlaki anlamda faydalandıklarını, ibadetlerini yerine getirme ve daha huzurlu hissetmeleri konusunda katkılarının bulunduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. Kotan (2015) öğretmenlerin öğrencilerde gördükleri davranış değişiklikleri neticesinde dersin amaçlarına ulaştığını düşündüklerini belirtmektedir. Acuner (2016) de Kur'an-ı Kerim dersinin inanç, ibadet ve ahlak boyutlarında öğrenciler üzerindeki katkılarını dile getirmektedir. Kotan (2015) derslerin katkılarını betimlemektedir. Buna göre öğrenciler bu dersleri aldıktan sonra daha sabırlı olduklarını ifade etmektedirler. Dersler ibadetler konusundaki katkıları yanı sıra davranış ve değer kazanımı boyutlarında da etkili olmuşlardır. Katipoğlu (2015) da "Peygamberimizin Hayatı" dersinin ibadetleri yerine getirme ve daha ahlaklı bir birey olma yönündeki katkısına değinmektedir. Ayrıca seçmeli din derslerinin diğer dersler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Kotan (2015) da seçmeli din derslerinin öğrencilerin tüm ders notları üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu tespit etmiştir. Köse

(2018) de bu derslerin öğrencilerin diğer derslerde daha başarılı olma konusundaki olumlu etkilerine değinmektedir. Ayrıca seçmeli din dersleri öğrencilere DKAB dersinde öğrenemedikleri konuları öğrenme imkânı da sunmaktadır (Köse, 2018; Katipoğlu, 2015; Meydan, 2013). Ancak öğrencilerin DKAB dersinde öğrenemedikleri konuları bu derslerde de öğrenemedikleri yönünde sonuçlar da bulunmaktadır (Görer, 2015). Ayrıca derslerin içeriğinin yoğun tekrar içeren yapısının öğrenci beklentilerini karşılamadığı da vurgulanmaktadır (Gündoğdu, 2017; Çiftçi, 2017; Katipoğlu, 2015; Meydan, 2013). Acuner (2016) ve Yılmaz (2018) derslerin beklentileri büyük oranda karşıladığını tespit etmişlerdir. Bu derslerin daha rahat, uygulanabilir ve hayata aktarılabilir olması bakımından olumlu olarak algılandıkları belirtilmektedir (Kotan, 2015). Yazıbaşı (2018) da bu derslerin konularının öğrencilerin günlük ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olduğu görüşündedir. Bir başka araştırmaya göre öğretmenlerin yaklaşık yarısı bu derslerin kısmen hayata görelilik ilkesine uygun ve ders içeriklerinin güncel olduğunu düşünmektedirler (Gürer ve Keskiner, 2016). Öğrenciler dersler kısa ve hikayelerle işlendiği zaman etkilenmektedirler (Çiftçi, 2017).

Öğrenciler öğretmenleri sevmekte ve yeterli bulmaktadırlar (Köse, 2018; Yazıbaşı, 2018). Öğretmenler de kendilerini yeterli görmekte ve çoğunlukla hizmet içi eğitime ihtiyaç hissetmemektedirler (Görer, 2015; Katipoğlu, 2015; Uysal, 2015; Özüt, 2014; Yorulmaz, 2014). Ancak özellikle Kur'an-ı Kerim öğretim yöntemleri konusunda destek almaya çalışmaktadırlar (Çiftçi, 2017; Yorulmaz, 2014). Bazı araştırmalara göre seçmeli dersler arasında Kur'an-ı Kerim dersinin başarısı oldukça yüksektir ve ders önemli görülmektedir (Çiftçi, 2017; Acuner, 2016; Gürer ve Keskiner, 2016; Görer, 2015). Seçmeli derslerin zorunlu statüye alınması gibi beklentiler de dile getirilmektedir. Öğretmenler Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin liselerin bütün sınıf düzeylerinde zorunlu ders olarak okutulmasını ve üniversite sınavlarında sorulmasını önermektedir (Katipoğlu, 2015). Velilerden de bazı seçmeli derslerin zorunlu yapılması yönünde

talepler iletilmektedir (Aslan, 2014). Beklentiler kişiden kişiye farklılaşmakla birlikte tüm bu araştırma sonuçları seçmeli derslerin beklentileri karşıladığı izlenimini veren bir görüntü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yaşanan pek çok problemin varlığı bu derslerin sağlıklı bir şekilde uygulanmasını engelleyici etkilerde bulunmaktadır.

STK çalışmalarında seçmeli din derslerinin uygulanması konusunda dile getirilen problemler -alan araştırmalarında da ortaya konulduğu gibi- okulların altyapı eksikleri, fiziksel yetersizlikleri, öğretmen yetersizlikleri ve öğretim programı, ders kitabı ve görsel-işitsel kaynaklar gibi ders materyalleri konusunda yoğun olarak hissedilmektedirler. Tüm talep ve isteklere karşın yaşanan bu yetersizliklerin derslerin etkili bir şekilde işlenebilmesi ve ondan memnuniyet duyulması konusunda oldukça olumsuz etkileri bulunmaktadır. Meydan (2015) bu problemlerin öğretim programı, öğretim materyali, öğretmen yetkinlikleri, derslerin akademik ağırlığının yetersizliği, okul imkânları ve derslerin planlanmasından kaynaklanan sebeplere yoğunlaştığını belirlemiştir. Kotan (2015) ve Uysal (2015) da öğrenci sayısının fazlalığı, ders sürelerinin yetersizliği, derse karşı ilgisizlik, uygulama mekânlarının bulunmaması, ders seçimleri konusundaki istikrarsızlıklar ile içerik ve doküman eksikliklerine değinmektedir. Ayrıca derslerin son saatlere konulması gibi planlamadan kaynaklanan sebepler de zikredilmektedir.

Katipoğlu (2015) öğretmenlerin, Aslan (2014) ise velilerin ders saatlerini yetersiz bulduklarını belirtmektedir. Bunlarla birlikte istekli olmayan öğrencilerin dersleri zorunlu olarak almaları istekli öğrencilerin şevkini de kırmaktadır (Çiftçi, 2017). Kur'an-ı Kerim dersleri için sınıfların fazla kalabalık olması (Yazıbaşı, 2018; Gürer ve Keskiner, 2016), öğrencilerin abdest almakta zorlanması (Çiftçi, 2017), ders yeter sayısının sağlanamaması, sınıflardaki seviye farklılıkları ve tek yönlü eğitim yapılıyor olması (Gündoğdu, 2017) gibi nedenler de dersleri olumsuz etkilemektedir. Derslerin alt sınıflarda alınmamış olması, sınıfların teknolojik materyali kullanmaya uygun olmaması,

ders saatlerinin ve ders kitaplarının yetersizliği (Katipoğlu, 2015), derslik yetersizliği, ders materyali ve kitaplarının bulunmayışı, sınıfların kalabalık oluşunun ders yönetimini güçleştirmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaması, nitelikli öğretmen yetersizliği (Pamuk ve Kiraz, 2016; Gürer ve Keskiner, 2016; Eşbahoğlu, 2015; Yayla ve Kozikoğlu, 2013; Memduhoğlu ve Mazlum, 2013; Yayla ve Tat, 2013; Kaya, 2013), seçmeli din dersleri için uygun fiziki ortamların bulunmaması (Doğan vd., 2014), okulun fiziksel imkânlarının (laboratuvar gibi) ve araç-gereçlerin yetersizliği, rehberlik yetersizliği (Gündoğdu, 2017; Uysal, 2015; Tanrıverdi ve Kardaş, 2013), öğrenci fazlalığı sebebiyle değerlendirme yapma zorluğu (Sünter, 2017), öğretmen norm kadrolarının yetersizliği ve liseye geçiş sınavlarının seçmeli derslere duyulan ilginin azalmasına neden olması (Manaz, 2018), seçmeli derslerin zorunlu dersleri takviye amacıyla kullanılması, ücretli öğretmenlerle yürütölmesi (Çelik, 2013) gibi yetersizlikler de dile getirilmektedir. Öğrencilerin derslere hazırbulunuşluk açısından eksik gelmesinin sıkıntı oluşturduğuna da dikkat çekilmektedir (Sünter, 2017).

Seçmeli Temel Dini Bilgiler derslerinin öğretim programlarının ilköğretim DKAB dersinden daha düşük düzeyde duyuşsal kazanım içermesi (Çekin, 2016) dikkat çekmektedir. Ayrıca Temel Dini Bilgiler dersi öğretim programının amaç ve kazanımları açısından din eğitiminden ziyade din öğretimini hedeflediği (Arslandağı, 2015) düşünölmektedir. Özellikle Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde kazanımlarının büyük bir kısmı bilişsel düzeyin bilme ve kavrama basamaklarında bulunmaktadır (Çiftçi, 2017). Dolayısıyla seçmeli derslerin öğretim programlarının geliştirilmesi ve DKAB dersinden farkının ortaya koyulması gerektiği dile getirilmektedir (Çiftçi, 2017; Çekin, 2016; Gürer ve Keskiner, 2016). Öğrenciler ve öğretmenlerin derslerin içeriğine yönelik istekleri; konuların ayrıntılandırılması, güncelleştirilmesi, hikâyeleştirilmesi, konuların tekrarlanmaması, kitapların yeniden dizayn edilmesi şeklindedir (Kotan, 2015). Kitaplarda daha fazla etkinlik sunulması (Yazıbaşı, 2018)

istenmektedir. Nitekim derslerde seçmeli ders kitaplarının kullanılmadığı, DİB yayınlarının tercih edildiğine dair veriler sunulmaktadır (Çiftçi, 2017). Tüm bu olumsuzluklar sonucunda öğrencilerin seçmeli din derslerini tekrar tercih etme oranlarındaki düşüşler dikkat çekmektedir (Köse, 2018; Çiftçi, 2017; Görür, 2015; Meydan, 2013). Bununla birlikte derslerden duyulan memnuniyete ilişkin sonuçlar da bulunmaktadır (Köse, 2018; Acuner, 2016; Meydan, 2015; Katipoğlu, 2015).

Elbette derslerin tercih edilmemesinin pek çok nedeni bulunabilmektedir. Ders içeriklerinin, öğretmen ve okul imkânlarının yetersiz bulunması yanı sıra sınavlara yoğunlaşmak istenmesi de etkili olabilmektedir. Tüm bu eksiklik ve yetersizlikler tablosu uygulamaya hazırlıksız olarak geçildiğini ortaya koymaktadır. Seçmeli din derslerinin pek çok yetersizlikle birlikte uygulamaya konulmuş olması zorunlu olarak uygulandığı algısının oluşumuna katkıda bulunmuş, tepki gösterilmesine neden olmuştur. Bu durum aynı zamanda bu dersler konusunda yıllardır duyulan derin isteği de gölgelemektedir. Derslerin uygulanması noktasında yaşanan tüm aksaklıklar din derslerine karşı yaygın bir memnuniyetsizlik ve bıkkınlığa da sebep olmuş izlenimi vermekte, ailelerin yıllar boyunca yansıttığı taleplerin karşılanamadığı görülmektedir. Seçmeli din derslerinde yaşanan aksaklıkların pek çoğu İmam Hatip Okullarının kuruluş yıllarında da aynen gözlenmiş, yaşanan sıkıntılar halkın tam desteğiyle aşılabilmiştir (bkz. Ünsür, 2005:170; Gökaçtı, 2005: 195-201). Yaşanan bu olumsuzlukların varlığı derslerin olumlu kazanımlarının göz ardı edilmesine de neden olmamalıdır. 30 yıllık bir mücadele sonrasında edinilen bu imkânın (Keskiner, 2018) buna uygun olarak değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Yaşanan tüm aksaklıklara rağmen öğrencilerin seçmeli din derslerinden faydalandıkları görülmektedir. Cumhuriyet tarihinde daha önce uygulanmayan bu gelişmenin eksikliklerin mümkün olduğunca tamamlanması neticesinde olumlu kazanımlarını arttıracakı düşünülmektedir.

SONUÇ

Türkiye’de daha önceki yıllarda kurumsallaşmış örnekleri bulunmakla birlikte 1980’li yıllarla birlikte daha yaygın bir şekilde kurumsallaşan, 2000’li yıllardan itibaren daha profesyonel olarak yapılanmaya başlayan STK’ların görünürlüğü ve etkinliği son 10 yılda bir hayli artmıştır. Sivil Toplum Kuruluşları hazırladıkları yayınlar, araştırma raporları ve bilgi notları yanı sıra düzenledikleri toplantılar, çalıştaylar ve diğer bilimsel organizasyonlar ya da hukuksal ve kamusal etkinlikleriyle eğitim ve din eğitimi alanına etkiye bulunmaktadır. Bazı Sivil Toplum Kuruluşlarının destekleriyle DKAB dersinden muafiyet sağlamak için AİHM’e açılan ve 2007 ile 2014 yıllarında davacılar lehine sonuçlanan davalarla birlikte din eğitimi uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bu yasal süreçle birlikte yayınlanan çalışmaların etkileri de hissedilmeye başlanmıştır. 2014 yılındaki davanın gerekçeli kararında AİHM, Türkiye’deki bir Sivil Toplum Kuruluşunun çalışmasına atıfta bulunmuştur. Bu davalarla birlikte Sivil Toplum Kuruluşlarının din eğitimi alanına etkileri daha da görünür hale gelmiştir.

Türkiye’de 110.000’den fazla Sivil Toplum Kuruluşu bulunmaktadır. Özellikle hayır amaçlı vakıf/dernekler, Cami/İHL/Kur’an Kursu Yaptırma-Yaşatma Dernekleri gibi dinî amaçlı, yaygın din eğitimi faaliyetlerine yoğunlaşan kuruluşlar tüm ülke çapında yaygın olarak kurumsallaşmışlardır. Ancak bu kurumların din eğitimi alanına düşünsel katkılarının oldukça sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada Sivil Toplum Kuruluşlarının yaklaşımlarını ortaya koyabilmek amacıyla özellikle çeşitli yayın ya da faaliyetleriyle din eğitimi alanına fikrî etki sunan kuruluşlara odaklanılmıştır. Bu bağlamda araştırma raporları yayınlayan ve kamuda fikirlerini açıkça beyan eden 28 Sivil Toplum Kuruluşu söylemlerini yansıtan resmî yayınları üzerinden incelemeye tabi tutulmuştur. İncelemeler sonucunda örgün eğitimin DKAB dersi ve seçmeli din dersleri boyutları Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Türkiye’de din eğitimi politikaları tarihî süreçte pek çok farklı uygulamanın hayata geçirilmesine kaynaklık etmiştir. Toplumun çoğunluğunu bu deneyimlerden kalan izlerin de etkisiyle isteklerini belirlemekte, bu deneyimlerin oluşturduğu toplumsal hafıza din eğitimine yönelik taleplere yön verebilmektedir. Diğer yandan Sivil Toplum Kuruluşları da ürettikleri çalışmalar, yayımladıkları raporlar, projeler ve benzeri pek çok etkinliklerle hükümet politikalarını etkileme ve üyelerinin taleplerini yetkililere iletme amacıyla faaliyet göstermektedirler. Türkiye örneğinde hükümetleri etkilemeye yönelik amacın hayata geçirilmesini sağlayacak olan çalışmaların çok azının veri destekli araştırmalarla gerçekleştirilmesi ve çoğunlukla ideolojik yaklaşımlarını yansıtması dolayısıyla tam anlamıyla etkili bir şekilde gerçekleştirilebildiği düşünülmemektedir.

Tez kapsamında incelenen çalışmalarda alan araştırmaları ve bilimsel temellere dayanan hacimli ve detaylı örnekleri bulunduğu gibi oldukça dar kapsamlı olarak hazırlanmış çalışma örnekleri de yer almaktadır. Çalışmaların bir kısmı öneriler açısından zengin olmakla birlikte genelinin kapsamının hükümetlerin uygulamalarını aşamadıkları düşünülmektedir. Sivil Toplum Kuruluşlarının çoğunlukla DKAB dersinin zorunluluğu üzerinden yürütülen raporlarla din eğitimi alanını geliştirici katkılarda bulunulması oldukça güç görünmektedir.

Tarih boyunca meşruiyet sorunlarının aşılamamış olması din eğitimi alanının gelişimini engelleyici bir durum olmuştur ve bu durum STK çalışmalarına da yansımış durumdadır. Bununla birlikte alana katkıda bulunan kaliteli araştırma raporlarının da varlığı yadsınmamaktadır. STK’ların farklı ve çeşitli çözüm önerileri sunan, mevcut uygulamaların sınırlarını aşan çalışmalarla din eğitimi politikalarını etkilemeleri büyük önem taşımaktadır. Bu etkiyi gerçekleştirecek olan güçlü motivasyonun hem alan uzmanı araştırmacılar hem de misyonları farklılaşan diğer kurumlarla iş birliği ve etkileşimin artırılması ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Akademi-STK iş birliğinin farklı misyonlara sahip birey ve kurumlarla artarak sürdürülmesi ve karşılıklı fayda sağlama

amacına yönelmesi büyük bir kazanım olacaktır. STK'lar arasında da farklı misyonlara sahip kurumların ortak çalışmalar yürütebilmesinin sivil alanın ve ülkenin demokratikleşmesi açısından önemli katkılar sağlayacağı, çözüm önerilerinin ortak bir zemine kavuşmasına da katkıda bulunacağı göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir husustur.

STK'ların bürokratik olmayan girişimci ve yenilikçi yapısı devlete kültürel destek sağlama noktasında önemli bir imkân oluşturmaktadır. Sivil toplumun bu potansiyeli ideolojik zeminden uzak bir yaklaşımla iş birliği ile gerçekleştirmesi ülke gençlerine sağlanabilecek en büyük destektir. Yenilikçi eğitim materyalleri, öğretmenler için destekleyici eğitimler ve eğitimci desteği bu bağlamda sunulabilecek katkılardır. Nitekim bu konuda etkili çalışmalar yürüten kurumlar da bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalar hitap ettikleri kitle ve farklı misyonlara sahip kesimlerle ortak kurumsal çalışmalar üretme açısından oldukça sınırlı kalmaktadır.

Din eğitimi sivil toplum kültür ve bilincinin topluma yayılması noktasında bir imkân olarak değerlendirilebilirse sivil toplum için önemli bir kazanım sağlayabilecektir. Sivil toplum kuruluşlarının alan araştırmalarına dayalı dikkate değer araştırma raporları yayımlamış olmaları şüphesiz din eğitimi alanına da ek bir akademik katkı sunmakta, böylelikle çalışmalar zenginleşmektedir. Ancak bu noktada dile getirilmesi gereken en önemli husus ideolojik söylemlerle bezenen raporların problemleri derinleştirmeye olan katkıları olmalıdır. Şüphesiz STK'ların var oluş amaçlarından birisi de politik olarak hükümete baskı uygulama yoluyla politikaları etkilemektir. Ancak bu baskıların içinde yaşanan toplumun sosyal ve kültürel şartları, ebeveynlerin talepleri, toplumsal şartlar, yasal çerçeve, çocuk/gençlerin ihtiyaçlarıyla uyumlu olması da bir o kadar önem arz etmektedir. Din eğitimi gündeminde en yoğun tartışma alanı olan zorunlu statüdeki DKAB derslerinin yanı sıra yeni uygulamaya konulan seçmeli dersleri de bu tartışma alanına katılmış bulunmaktadır.

Bu tartışmaların arka planında homojen bir toplum oluşturma ve farklı kültürleri eritme tercihiyle şekillenen siyasal politikaların¹³⁵ eğitim ve din eğitimi alanına yansımalarının yanı sıra küreselleşmenin beslediği kimlik/kimlikler mücadelesi ile devletin temsil ve meşruiyeti eksenindeki tartışmaların etkilerinin de bulunduğu düşünülmektedir. Bu durum bize problemin kaynağının din eğitiminin çok daha ötesindeki sorunlara eklemlendiğini göstermektedir. Bu soruna mündemiç vatandaşlık/yurttaşlık, kimliklerin tanınması ve milli eğitim ideolojisi ve merkezi yapılanma gibi sorun alanları din eğitimi de etkilemektedir.

Örgün eğitimin en hararetli tartışma konusu olan DKAB dersi bağlamında tartışmaya açılan ve gündeme alınması gereken pek çok mesele bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi dersin yasal statüsüdür. Ders için yasal bir güvence olan statüsüne insan hakları, çocuk ve ebeveyn hakları, din ve vicdan özgürlüğü, laiklik ilkesi, ayrımcılık oluşturmaması gibi gerekçeler ve güçlü vurgularla karşı çıkılması çalışma kapsamında incelenen sivil toplum gündemindeki en önemli konu olarak belirlenmiştir. Din eğitimi bilimcilerinin bu görüşleri çoğunlukla paylaşmadıkları bilinmektedir. Uygulamaya geçirilişinin ardından geçen uzun süre içerisinde DKAB dersinin statüsü konusundaki tartışmaların sivil toplum nezdinde aşılmış olması ve din eğitimi alanındaki problemlerin bilimsel yaklaşımlarla ele alınarak çözüm önerileri sunulması beklenmekteydi. Ancak dersin zorunlu statüsünün en temel problem olarak sunulmaya devam edildiği görülmektedir. Bu araştırma, bazı Sivil Toplum Kuruluşlarının DKAB dersinin statüsüne olan güçlü itirazlarının sosyo-kültürel ihtiyaçları gözetmeksizin ya da bilimsel süreçlerle elde edilmiş verilere dayanmaksızın çoğunlukla ideolojik görüşleriyle şekillendiğini ortaya koymuştur.

DKAB dersinin statüsüne yoğunlaşan Sivil Toplum Kuruluşlarının diğer yandan örgün eğitimin oldukça yeni bir uygulaması olan seçmeli din derslerini alan

¹³⁵ Milli eğitim politikaları hakkında bkz. Kaplan, 2013 ve Akyeşilmen, 2015.

araştırmalarına dayalı raporlarla ele aldıkları tespit edilmiştir. STK raporlarında seçmeli din derslerine yönelik olarak en sık dile getirilen eleştirilerden birisi bu derslerin zorlayıcı bir şekilde “zorunlu seçmeli” olarak seçtirildiği yönündedir. STK çalışmaları, seçmeli ders uygulamasının büyük oranda altyapıdan kaynaklanan yetersizliklerinin özellikle seçmeli din derslerine yönelik olumsuz tutumun artışına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmadan edinilen veriler doğrultusunda hem Müslüman çoğunluğın hem de diğer inanç mensuplarının taleplerinin karşılanabildiğini söylemek oldukça zordur. STK çalışmalarının seçmeli din dersleri konusunda genel olarak olumsuz bir tablo çizdiklerini söylemek mümkündür.

STK çalışmalarında seçmeli din derslerinin uygulanması konusunda dile getirilen problemler -alan araştırmalarında da ortaya konulduğu gibi- okulların altyapı eksikleri, fiziksel yetersizlikleri, öğretmen yetersizlikleri ve öğretim programı, ders kitabı ve görsel-işitsel kaynaklar gibi ders materyalleri konusunda yoğun olarak hissedilmektedirler. Halkın çoğunluğundan gelen talep ve istekler neticesinde uygulamaya konulmuş olmasına karşın yaşanan bu yetersizliklerin, derslerin etkili bir şekilde işlenebilmesi ve ondan memnuniyet duyulması konusunda olumsuz etkileri bulunmaktadır. Seçmeli din derslerinin pek çok yetersizlikle birlikte uygulamaya konulmuş olması zorunlu olarak uygulandığı algısının oluşumuna katkıda bulunmuş, tepki gösterilmesine neden olmuştur. Bu durum aynı zamanda bu dersler konusunda yıllardır duyulan derin isteği de gölgelemektedir. Bununla birlikte daha önce benzer problemlerle karşılaşılan İmam Hatip Liseleri örneğinde de görüldüğu gibi bu problemin aşılması noktasında halkın desteği büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu konuda Sivil Toplum Kuruluşları da destek sağlama potansiyelini taşımaktadır.

Şüphesiz örgün eğitimin tümünde görüldüğu üzere din eğitiminde de aksaklıklar yaşanmaktadır. Toplumun tüm katmanlarıyla birlikte bu eksikliklerin giderilmesi yönündeki çalışmalara yoğunlaşılması gerekmektedir. Sivil Toplum Kuruluşlarının bu

konuda sunacağı katkılar da oldukça değerlidir. Bu çalışmada ortaya konulduğu gibi Sivil Toplum Kuruluşlarının din eğitime ve DKAB dersine yönelik önerilerinin devlet nezdinde dikkate alınması beklenmektedir. Önerilerini dikkate alma yönündeki bir yaklaşımın oluşan önyargıları bir nebze olsa da azaltacağı ve oluştuğu öne sürülen mağduriyetleri gidereceği düşünülmektedir.

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

Din eğitiminin çoğunluk ve azınlık ekseninde sürdürülen gerilim alanından bir an önce uzaklaştırılması gerekmektedir. Eğitimin devletin tam kontrolünden uzaklaşarak sivil alana açılması konusunda var olan yaygın güvensizliğin ve endişelerin aşılması beklentisi bulunmaktadır. Bu noktada devletin ve sivil alanın sınırlarının net bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir. Ancak bu durumun yeni tartışmalara yol açacak olması da şüphesizdir.

KAYNAKÇA

Acuner, H. Y. (2016). Öğrencilere göre seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi: Artvin ili örneği. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4).

Akboga, S. (2017). The current state of volunteering in Turkey. *Perspectives on Volunteering* (s. 245-261) içinde. Springer, Cham.

Aksay, E. (2011). *Türkiye’de eğitim alanındaki sivil toplum kuruluşları*. http://step.org.tr/images/UserFiles/File/Egitim%20Alanindaki%20STK%27lar_E_Aksay.pdf Erişim Tarihi: 18.05.2019.

Akşit, B. (2005). Sivil toplumda uzlaşmacı düşünce yaygınlaşmalı. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.65-84) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Aktay, Y. (2005). Sivil toplum ve sıkıntıları: Oryantalizm, şiddet, vesaire. *Sivil Toplum: Farklı Bakışlar* (s. 9-28) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Aktay, Y. (2015). *Postmodern kavşakta din ve sivil toplum*. İstanbul: Tezkire.

Aktürk, H. (2013). *Toplumsal değişme ve alevi dernekleri –Adıyaman örneği-*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Akyeşilmen, N. (2015). Türkiye’de eğitim ideolojisi: “Tabula Rasa”ya renk vermek?. Arife Gümüş (Ed.). *Türkiye’de Eğitim Politikaları* (s. 57-76) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akyüz, İ. (2017). Türkiye’de uygulanan din politikaları için bir tipoloji denemesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(1).

Altaş, N. (2002). Türkiye’de zorunlu din öğretimini yapılandırma süreç, hedefler, yeni yöntem arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 145-168.

Altıntaş, M. E. (2019). *Ateist çevrelere göre s/zorunlu din dersleri*. Ankara: Maarif Mektepleri Yayınları.

Altun, F. (2018). *Türkiye’de seküler ve inanç temelli sivil toplum kuruluşlarının “toplumsal fayda” yaklaşımı: çağdaş yaşamı destekleme derneği ve türkiye gençlik ve eğitime hizmet vakfı örnekleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Aras, İ. (2018). *İmam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Arslan, S. (2018). *Lise öğrencilerinin DKAB programı hakkındaki değerlendirmeleri ve DKAB programının öğrencilerin problemleriyle başa çıkmadaki rolü (Sivas ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Arslandağı, M. (2015). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ile temel dini bilgiler dersi öğretim programının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aslan, M. (2014). *Ortaokullarda okutulan seçmeli derslerin seçiminde velilerin göz önünde bulundurduğu kriterlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Asri, S. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Asri, S. (2018). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.

Aşlamacı, İ. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin çoğulculuk açısından değerlendirilmesi. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(12), 267-282.

Aşlamacı, İ., Kaymakcan, R. (2011). Çoğulculuğa ilişkin farklı yaklaşımlar ve DKAB dersleri. R. Kaymakcan, M. Zengin, Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* (s. 77-102) içinde. İstanbul: Dem Yayınları.

Atalay, T. (2006). Şafii geleneğin yaygın olduğu yörelerde ilköğretimde din öğretiminin bazı zorlukları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (8), 273-292.

Ateş, M. (2017). *Sosyal inovasyon ve Türkiye: potansiyeli, dinamikleri ve sosyal inovatif çalışmaları desteklemede devletin rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. Ş. (2016). *Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmenini yetiştirme ve istihdamı*. İstanbul: DEM Yayınları.

Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları.

Aydın, M., Güvenç, M., Zaim, O. Z., Hawks, B. B., Çelikpala, M., Karaoğuz, E., Dizdaroğlu, C., Kösen, M. G., Akıncı B. A. (2019). *Türkiye sosyal-siyasal eğilimler araştırması*. İstanbul, Kadir Has Üniversitesi. <http://ctr.s.khas.edu.tr/sources/TSSEA-2018-TR.pdf> Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Aydın, M., Kahraman, H. B., Hawks, B. B., Zaim, O. Z., Dizdaroğlu, C. (2018). *Türkiye sosyal-siyasal eğilimler araştırması*. İstanbul, Kadir Has Üniversitesi. <http://ctr.s.khas.edu.tr/sources/TSSEA-2017.pdf> Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Ayhan, H. (1999). *Türkiye’de din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Aytaç, S. E., Çarkoğlu, A., Ertan, G. (2017). Türkiye'de kişilerarası sosyal güven ve bireysel belirleyicileri. *METU Studies in Development*, 44(1), 1.

Bahçekapılı, M. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi (İstanbul Avrupa yakası örneği)*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bahçekapılı, M. (2011). Din ve ahlak eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimine katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 7-42.

Bardakoğlu, A. (2014). *Türkiye’de İslam ilahiyatının tarihi gelişimi ve bugünü*. Theology at Universities, Tarabya Conference 2014. İstanbul.

Başdemir, H. Y. (2011). Din dersleri ve Alevîliğin aktarılması. *Liberal Düşünce*, 16(63), 59-72.

Başlar, K. (2005). *Uluslararası hukukta hükümet dışı kuruluşlar*. Ankara: Nobel.

Batar, Y. (2012). Türkiye’de din eğitimi ve toplumsal beklentiler-Konya örneği. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).

Bayhan, V. (2002). Demokrasi ve sivil toplum örgütlerinin engelleri: Patronaj ve nepotizm. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 1-13.

Bayhan, V. (2005). Türkiye’de sivil toplum örgütleri, demokrasi ve patronaj. *Sivil Toplum ve Demokrasi* (s. 145-169) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Bayramoğlu, A. (2005). Sivil toplum hakemlik yapan bir güç olmaya başlıyor. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.41-64) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Berkes, N. (2017). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. Ahmet Kuyaş (Haz.). 25. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bilgin, B. (1988). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Bilgin, B. (2004). 1980 sonrası Türkiye’de din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin zorunlu oluşu ve program anlayışları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28-30 Mart 2001)*, MEB Yayınları, Ankara, 671-693.

Birleşmiş Milletler Gönüllüleri (UNV). (2013). *Türkiye’de gönüllülük*. <https://www.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/mdgs/Turkiyedegonulluluk.pdf> Erişim Tarihi: 19.05.2019.

BM. (2018). *The threat that binds, volunteerism and community resilience: 2018 state of the world’s volunteerism report*. Washington: United Nations. https://www.unv.org/sites/default/files/UNV_SWVR_2018_English_WEB.pdf Erişim Tarihi: 21.05.2019.

Bobbio, N. (2004). Gramsci ve sivil toplum kavramı. John Keane (Der.), Mehmet Küçük (Çev.), *Sivil Toplum Ve Devlet Avrupa’da Yeni Yaklaşımlar* (91-118) içinde. Ankara: Yedi Kıta Yayınları.

Bora, N. (2009). *Çoğulculuk açısından Alevilere göre din eğitimi ve öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Bozkurt, A. (2018). *Ortaokul (5. ve 8.sınıf) öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı görüşlerinin değerlendirmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

Bulut, M. (2009). *İlköğretim öğrencileri ve velilerinin bakış açısıyla ideal din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri profili: İstanbul örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bulut, R. (2011). Okulda din öğretiminin toplumsal temeli ve işlevleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(7).

Bulut, Z. (2014). Dinsel çoğulculuk ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında diğer dinlerin öğretimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 359-381.

Cengiz, K., Küçükural, Ö., Tol, U. U., Akşit, B. (2005). Türkiye ve Orta Doğu'da sivil toplum tartışmaları. *Sivil Toplum ve Demokrasi* (s. 213-263) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Charities Aid Foundation. (2012). *CAF World Giving Index 2018: A Global View of Giving Trends*. London: Charities Aid Foundation. <https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-publications/worldgivingindex2012web.pdf> Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Charities Aid Foundation. (2018). *CAF World Giving Index 2018: A Global View of Giving Trends*. London: Charities Aid Foundation. https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-publications/caf_wgi2018_report_webnopw_2379a_261018.pdf Erişim Tarihi: 20.05.2019.

CIVICUS (World Alliance for Citizen Participation). (2013). *Civil Society Enabling Environment Index 2013*. <http://www.civicus.org/eei/> adresinden ulaşıldı. Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Cohen, J. L. Ve Arato, A. (2013). Sivil toplumun günümüzde yeniden doğuşu. *Sivil Toplum Ve Siyasal Teori* (s. 27-75) içinde. Ulaş Bayraktar (Çev.). Ankara: Efil Yayınevi.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.

Çaha, Ö. (1994). Osmanlı'da sivil toplum. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 49(03).

Çaha, Ö. (2008). *Modern dünyada din ve devlet*. İstanbul: Timaş.

Çaha, Ö. (2016). *Sivil Toplum Ve Devlet*. Ankara: Orion.

Çaha, ö. (2017). *Sivil toplum sivil topluma karşı*. İstanbul: Mana Yayınları.

Çakı, F. (2014). Türk sosyolojisinde yeni bir alan: Gönüllülük araştırmaları. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(29), 185-209.

Çapcıoğlu, F. (2006). *Din öğretiminde yeni yaklaşımlar çerçevesinde ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çarkoğlu, A., Aytaç, S. E. (2016). *Türkiye’de bireysel bağışçılık ve hayırseverlik*. İstanbul: TÜSEV Yayınları. Erişim Tarihi: 20.05.2019.
https://www.tusev.org.tr/usrfiles/files/turkiyede_bireysel_bagiscilik_ve_hayirseverlik.pdf

Çekin, A. (2016). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ile ortaokul temel dini bilgiler dersi (İslam; I-II) öğretim programı kazanımlarındaki duyuşsal hedefler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi-AUID*, 3(6), 55-97.

Çelik, A. B., Balta, E., Parker, M. (2017, Mayıs). ‘Yeni Türkiye’nin Yurttaşları: 15 Temmuz Darbe Girişimi Sonrası Siyasi Tutumlar, Değerler Ve Duygular. İstanbul: KONDA.
<https://konda.com.tr/wp->

content/uploads/2017/05/KONDA_Yeni_Turkiyenin_Yurttaslari_Mayis2017.pdf Erişim Tarihi: 10.06.2019.

Çelik, M. (2013). 2005 yılından beri seçmeli dersler. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, 12.

Çınar, F. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma (Isparta örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Çiftçi, A. (2018). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (TEOG) DKAB dersine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Çiftçi, H. (2017). *Ortaokul din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Değirmencioğlu, S. (2005). *İki sempozyum Türkiye’de sivil toplum kuruluşları* (s.45- 52) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Demir, Ö. (2018). *Laiklik ilkesi bağlamında Türkiye’de zorunlu din dersi ve muafiyet sistemi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Deniz, B. (2008). STK’lar kendi gönüllüleri, medya ve kamuoyu ile iletişim kurmalıdır. “*Sivil” Toplum Kavramı Tartışmaları* (s. 215-220) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Devamoğlu, S. (2008). *Sosyal sermaye kuramı açısından türkiye’de demokrasi kültürü üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Din öğretiminin günümüzdeki problemleri ve çözüm önerileri. Tartışmalı İlmi Toplantı. 20.01.2001, Ankara.

Doğan, İ. (2002). *Özgürlükçü ve totaliter düşünce geleneğinde sivil toplum.* İstanbul: Alfa.

Doğan, R. (1999). Cumhuriyetin ilk yıllarında Tevhid-i Tedrisat çerçevesinde din eğitim-öğretimi ve yapılan tartışmalar. *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi* (s. 227-288) içinde. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

Doğan, R. (2004). 1980’e kadar Türkiye’de din öğretimi program anlayışları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu* (s. 611-646) içinde. Ankara: MEB Yayınları.

Doğan, R., Altaş, N. (2004). Din öğretiminde yeni yöntem tartışmalarında kuramdan uygulamaya: ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programları (Ankara Modeli). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 23-38.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., Demir, A. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.

Durna, N. (2018). *Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programında yer alan Alevilik ile ilgili bilgiler konusunda öğrencilerin düşünceleri (Sivas örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Elias, N. (2011). *Uygarlık süreci.* Cilt 1. Ender Ateşman (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Emre, A. (2008). Sivil toplum taleplerinin içinde ekonomik ve sınıfsal talepler yoktur ve ekonomik adaletsizliğe hiç yer verilmez. “*Sivil” Toplum Kavramı Tartışmaları* (s. 87-96) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Eraslan, L. (2015). *Eğitimin sivil hali*. İstanbul: Beta.

Erdoğan, M. (2005). Türkiye’de sivil toplumun gelişmesi için devlet değişmeli. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.189-201) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Erken, B. (2012). Zorunlu din dersi konusunda AİHM’in Yorumu ve sorunun bu doğrultudaki çözümü. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, (29), 23-53.

Erkilet, A. (2005). STK’lar kapitalist dünya sisteminin işleyişini rahatlatıyor. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.25-40) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Erkilet, A. (2008). Sivil toplum söyleminin kapitalist dünya-sistemi açısından en önemli işlevlerinden biri depolitizasyondur. “*Sivil” Toplum Kavramı Tartışmaları* (s. 73-86) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Ertaş, H. (2015). *Din kültürü ve ahlâk bilgisi ders kitaplarında kullanılan hadis materyalinin tespit ve tahlili*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Eşbahoğlu, F. (2015). *İlköğretim 5 ve 6. sınıflarda seçmeli derslerin seçim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fukuyama, F. (2018). Sosyal sermaye ve sivil toplum. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*. Sayı 29-30: Sivil Toplum-Ara Kurumlar, 3.

Gannuşı, R. (2017). *Laiklik ve sivil toplum*. Gülşen Topçu (Çev.). İstanbul: Mana Yayınları.

Gencer, B. (2004). Osmanlıda meşruiyet tabakalaşmasının oluşumu. *SİYASAL/Journal of Political Sciences*, (30), 65-100.

Gevrek, M. (2005). *Alevî öğrenci ve velilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine bakışları*. (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Giddens, A. (2016). *Modernliğin sonuçları*. Ersin Kuşdil (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Göka, E. (2005). Türkiye’de devlet nerede başlıyor, sivil toplum nerede bitiyor belli değil. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.85-102) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Gökaçtı, M. A. (2005). *Türkiye’de din eğitimi ve imam hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Gökdeniz, K. (2016). Din ve vicdan özgürlüğü; padovalımarisilius'tan modern hukuk devletine kavramın içeriği. *Journal of International Social Research*, 9(44).

Göle, N. (2017). *Melez desenler*. İstanbul: Metis.

Görer, Ü. (2015). *Ortaokul düzeyindeki din, ahlak ve değerler alanındaki seçmeli derslerin öğretmen-öğrenci görüşlerine göre program açısından değerlendirilmesi (Denizli yatılı bölge ortaokulları örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Göymen, K. (2005). Yönetişimi uygulamaya mecburuz. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.135-150) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Gül, A. R. (2010). Dinin işlevleri ve insan hakları ekseninde devlet eliyle din öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 137-177.

Gülfidan, O. S. (2014). Seçmeli din dersleri meselesi ve Anayasa Mahkemesi. *Anayasa Hukuku Dergisi*, 3(5).

Gümüş, M. M. (2018). *İlk ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

Gümüş, S. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programının program geliştirme ilkeleri açısından bir değerlendirmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gün, A. (2015). İşitme engelliler ortaokulunda okuyan öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisine dersine yönelik tutum ve değerlendirmeleri: Amasya ve Samsun örneği. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(28), 61-92.

Gündoğdu, Y. B. (2015). Seçmeli din derslerini tercih eden öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörler: Ordu Örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(2), 121-155.

Gündoğdu, Y. B. (2017). Seçmeli din dersleri neden tercih edilmiyor? (Ordu İli Örneği). *Journal of Divinity Faculty of Hitit University*, 16(32).

Gündüz, M. S. (2013). *Şafii din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri açısından ilköğretim din kültürü ders kitaplarının değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Güneş, A. (2015). *Lise öğrencilerinin şiddet ve değer eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Rize ili örneği)*. (Doktora Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Gürer, B., Keskiner, E. (2016). Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerine dair bir inceleme. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), s. 219-254.

Gürsu, O. (2011). *Ergenlik döneminde psikolojik sağlık ve dindarlık ilişkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güvendi, M. F. (2015). Türkiye’de eğitim alanında çalışan STK’ların 4+ 4+ 4 eğitim sistemi bağlamında hazırladıkları raporlarda din eğitime yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum*, 5(10).

Güvendi, M.F. (2017). *Eğitim alanında faaliyet gösteren yerel sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının ve sorunlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güzel, B. (2015). Toplum kalkınmasında gönül elçileri projesi ve Türkiye’nin gönüllülük algısı. *Turkish Studies*. 10(6). S. 521-532.

Habermas, J. (2000). *Kamusal yaşamın yapısal dönüşümü*. Tanıl Bora, Mithat Sancar (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Hamurcu, İ.O. (2017). *Alevi sivil toplum örgütlerinin AKP hükümetinin Alevilere ilişkin politikalarına yaklaşımı (İzmir ili örneği)*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Hayek, F. A. (2015). *Kölelik yolu*. Turhan Feyzioğlu, Yıldırım Arsan, Atilla Yayla (Çev.). Ankara: Liberte Yayınları.

Huberman, L. (1991). Feodal toplumdan yirminci yüzyıla. Murat Belge (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

İnalcık, H. (1998). Tarihsel bağlamda sivil toplum ve tarikatlar. Fuat Keyman, Ali Yaşar Sarıbay (Der.). *Küreselleşme Sivil Toplum ve İslam* (s.74-87) içinde, Ankara: Vadi Yayınları.

İnsel, A. (2005). Katılımcı demokrasi ve Türkiye deneyimi. *İki Sempozyum Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşları* (s. 38- 44) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Johnson, B., Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.

Kaplan, İ. (2013). *Türkiye’de Milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kara, İ. (2017). *Cumhuriyet Türkiye’sinde bir mesele olarak İslam 2*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Karaağaç, Z. (2013). *1980 sonrası Türkiye’de din kültürü ve ahlak bilgisi ders programlarındaki değişimler*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karacelil, S. (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin problemleri: Şırnak ili örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24), 143-163.

Karataş, İ. H. (2008). *Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşları: konumları ve işlevleri* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, İ. H. (2013). Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşlarının konumları ve işlevlerine yönelik stk yöneticilerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(45). 63-87.

Katipoğlu, İ. (2015). *Liselerde (9 ve 10. Sınıf) seçmeli olarak okutulan Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi (Samsun Örneği)*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kaya, F. (2018). DKAB derslerinde Aleviliğin öğretimi ve sorunları. Mustafa Köylü (Ed.). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları* (s. 83-130) içinde. İstanbul: DEM Yayınları.

Kaya, K. (2013). Okul idarecilerinin gözüyle seçmeli ders uygulaması. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, 40.

Kaya, M. (2015). *Ortaokul seçmeli dersler uygulamasının öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Gebze örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliklerine dair bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55(55).

Kaymakcan, R. (2006). Türkiye’de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*, 10 (27), 21-36.

Kaymakcan, R. (2008). Katılımcı din dersi için bir öneri: DKAB Danışma Kurulu. *Dem Dergi*, (3), 96-97.

Kaymakcan, R., Zengin, M., Yiğit, H. (2011). Öğrencilerin gözüyle ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bölümleri üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 103-138.

Keane, J. (1994). *Demokrasi ve sivil toplum*. Necmi Erdoğan (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Keane, J. (2004a). Giriş. John Keane (Der.), Levent Köker (Çev.), *Sivil Toplum Ve Devlet Avrupa’da Yeni Yaklaşımlar* (9-44) içinde. Ankara: Yedi Kıta Yayınları.

Keane, J. (2004b). Sivil toplum ile devlet arasındaki ayrımın kökenleri ve gelişimi 1750-1850. John Keane (Der.), Levent Köker (Çev.), *Sivil Toplum Ve Devlet Avrupa’da Yeni Yaklaşımlar* (s. 47-90) içinde. Ankara: Yedi Kıta Yayınları.

Keskiner, E. (2010). Bir insan hakları meselesi olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 5-24.

Keskiner, E. (2018). Okullardaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ve sorunları. Mustafa Köylü (Ed.). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları* (s. 49-82) içinde. İstanbul: DEM Yayınları.

Keyman, E. F. (2005). Kamusal alan, sivil toplum ve demokrasi. *Sivil Toplum ve Demokrasi* (s. 99-122) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Keyman, E. F. (2005b). *Küreselleşme ve sivil toplum*. Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları No: 10. İstanbul Bilgi Üniversitesi. Erişim Tarihi: 20.04.2019. https://stk.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/01/scholte_keyman_std_10.pdf

Keyman, E. F. (2006). *Türkiye’de sivil toplumun serüveni: İmkansızlıklar içinde bir vaha*. Ankara: Sivil Toplum Geliştirme Merkezi. Erişim Tarihi: 10.04.2017. <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/t/u/turkiye-de-sivil-toplumun-seruveni.pdf>

Kılıç, R. (Ed.) (2009). *Okulda din eğitimi ve öğretimi çalıştayı*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı. Erişim Tarihi: 20.04.2019. <http://www.recepkilic.net/wpcontent/uploads/2018/10/%C3%87al%C4%B1%C5%9Fta yRaporu.pdf>

Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.

KONDA Araştırma ve Danışmanlık (2015, Eylül). *Konda Barometresi Temalar: Güven ve Kürt meselesi*. https://konda.com.tr/wp-content/uploads/2017/09/1509_Barometre57_GUVEN.pdf Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Konda Araştırma ve Danışmanlık (2017b, Kasım). *Konda Barometresi Temalar: Eğitim Sisteminin Yapısı ve Beklentiler*. https://konda.com.tr/wp-content/uploads/2019/06/TR1711_Barometre81_Egitim_Sisteminin_Yapisi_ve_Beklentiler.pdf Erişim Tarihi: 10.06.2019.

KONDA Araştırma ve Danışmanlık. (2014). *Türkiye’de Gençlerin Katılımı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

<https://stk.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/01/turkiyedegenclerinkatilimi.pdf> Erişim Tarihi: 20.04.2019.

Kotan, İ. (2015). *Ortaöğretimde bazı seçmeli dini derslere ilişkin öğrenci öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Köker, L. (2000). *Modernleşme Kemalizm ve demokrasi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Köker, L. (2005). Çoğulculuk olmadan demokrasi ve sivil toplum olmaz. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.151-172) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Köse, Ü. (2018). *Ortaokullarda seçmeli din derslerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Gaziantep ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Köylü, M. (2018). Türkiye’de din eğitiminin meşruiyeti sorunu. Mustafa Köylü (Ed.). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları* (s. 15-47) içinde. İstanbul: DEM Yayınları.

Kurt, F. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim sürecinde Alevilik öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kurtbaş, İ. (2017). Türkiye’de politik değişim ve siyasi elitler. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 54 (1). ss. 179-204.

Küçük, A. (2009). AB üyesi bazı ülkeler ile ABD ve Türkiye’de din eğitim ve öğretiminin hukukî çerçevesi. *Liberal Düşünce Dergisi*, 55.

Küçükömer, İ. (2013). *Sivil toplum yazıları*. İstanbul: Profil.

Locke, J. (2016). *Yönetim üzerine ikinci inceleme*. Fahri Bakırcı (Çev.). Ankara: Eksi Kitaplar.

Mahcupyan, E. (2005). Artık Doğu ile Batının birlikte hareket etmesi gibi bir zorunluluk var. Lütü Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.103-118) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Manaz, A. (2018). *Ortaokul seçmeli derslerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mardin, Ş. (2015a). *Türkiye’de toplum ve siyaset makaleler 1*. İstanbul: İletişim.

Mardin, Ş. (2015b). *Din ve İdeoloji*. İstanbul: İletişim.

Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. Ankara: Bilgesu.

Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. (2013). Seçmeli ders uygulamasının sosyal ve pedagojik temelleri ve yansımaları. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, 51.

Meydan, H. (2013). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (40), 219-250.

Meydan, H. (2015). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinde karşılaşılan problemler (Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 10(3), 673-694.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem.

Mill, J. S. (2014). *Hürriyet üstüne*. M. Osman Dostel (Çev.). Ankara: Liberte Yayınları.

Nazıroğlu, B. (2011). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında vatandaşlık eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(2), 73-95.

Nazıroğlu, B. (2016). Din ile devlet arasında simbiyotik bir ilişki: Türkiye’de zorunlu din derslerinde siyasal toplumsallaşma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 191-213.

Okçu, Y. (2009). Türk eğitim sisteminde din öğretiminin zorunluluğu sorunu. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, 215.

Onat, H. (2019). Alevilik-Bektaşılık, din kültürü ahlak bilgisi dersleri ve diyanet. <http://www.hasanonat.net/index.php/96-alevilik-bektasilik-din-kultuerue-ahlak-bilgisi-ders-%20leri-ve-diyanet> erişim: 19.07.2019.

Onbaşı, F. (2005). *Sivil toplum*. İstanbul: L&M Yayınları.

Osmanoğlu, C. (2014). *Orta öğretim din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretim programında ve ders kitaplarında çoğulculuk*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Öcal, M. (2018). Tanzimat’tan günümüze din eğitimi. Mustafa Gündüz (Ed.), *Türk Eğitim Tarihi: Kronolojik ve Tematik* (s. 229-254) içinde. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Öğün, S. S. (2008). Bizim için görünmez kılınan eleştirel gelenekleri yeniden canlandırmak gerekir. “*Sivil” Toplum Kavramı Tartışmaları* (s. 111-121) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Öncel, H. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programının kültürler arası din eğitimi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Öz, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öz, A. (2014). Heyet-i ilmiye toplantıları ve millî eğitim şûralarında din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(29).

Özan, M. B., Polat, H., Şener, G. (2015). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 59-70.

Özcan, A. (2005). Türkiye’de sivil toplumun batılı anlamda hiçbir karşılığı yoktur. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.9-24) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Özenç, B. (2008). AİHM ve Danıştay kararlarının ardından zorunlu din dersleri sorunu. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 66(2), 191-226.

Özipek, B. B. (2011). Din ve vicdan özgürlüğü: Türkiye için bir anayasal çerçeve önerisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 207-219

Pamuk, E., Kiraz, Z. (2016). Ortaokullarda okutulan seçmeli ders uygulamalarında okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16 (3), 977-1003.

Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye’de din eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Pateman, C. (2004). Kardeşler arası toplumsal sözleşme. John Keane (Der.), Aksu Bora (Çev.), *Sivil Toplum Ve Devlet Avrupa’da Yeni Yaklaşımlar* (119-146) içinde. Ankara: Yedi Kıta Yayınları.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Peltek, E. (2015). *Dini çoğulculuğun imkânı: Din kültürü ve ahlak bilgisi kitapları örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Poggi, G. (2016). *Devlet doğası gelişimi ve geleceği*. Aysun Babacan (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Rosanvallon, P. (2004). Toplumsal görünürlüğün çöküşü. John Keane (Der.), Ahmet Çiğdem (Çev.), *Sivil Toplum Ve Devlet Avrupa’da Yeni Yaklaşımlar* (s. 221-245) içinde. Ankara: Yedi Kıta Yayınları.

Rousseau, J. J. (2016). *Toplumsal sözleşme*. Cenap Karakaya (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Ryfman, P. (2006). *Sivil toplum kuruluşları*. İsmail Yerguz (Çev.). İstanbul: İletişim.

Salamon, L. M., Anheier, H. K. (1997). The civil society sector. *Society*, 34(2), 60-65.

Sambur, B. (2014). Medine vesikasının özgürlük ve çoğulculuk açısından tahlili. *Liberal Düşünce*. 76: 179-186.

Sarıbay, A. Y. (2005). Sivil toplum’ da ahlak: Universitas mı, societas mı?. *Sivil Toplum: Farklı Bakışlar* (s. 29-38) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Sarıbay, A. Y. (2014). *Postmodernite sivil toplum ve İslam*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Savran, G. A. (2013). *Sivil toplum ve ötesi*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Sellûmî, M. (2016). *Üçüncü sektör*. A. İhsan Dünder (Çev.). İstanbul: Artı Eksi Yayınları.

Sevici, Ü. (2018). *Din kültürü ve ahlâk eğitimi dersinin ahlâki kültürün oluşumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.

Silier, O. (2005). STK sempozyumu çalışmalarından çıkan bazı sonuçlar. *İki Sempozyum Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşları* (s. 245- 251) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Sombart, W. (2017). *Burjuva*. Oğuz Adanır (Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Subaşı, N. (2017). *Ara dönem din politikaları*. İstanbul: Tezkire Yayıncılık.

Sünter, E. (2017). Ortaöğretimde okutulan seçmeli din eğitimi dersleri öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Şahin, K. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının ders kitabı inceleme kriterlerine göre değerlendirilmesi (Muğla il örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şahin, M. C. (2012). Demokrat Parti dönemi Türkiye’inde din, siyaset ve eğitim ilişkileri. *Toplum Bilimleri*, 6(12), 31-54.

Şencan, H. (2011). Bazı Avrupa ülkelerinde din ve devlet ilişkisi. *Ankara: TBMM Araştırma Merkezi Müdürlüğü*.

Şimşek, E. (2013). Çok partili dönemde yeniden din eğitimi ve öğretimine dönüş süreci (1946-1960). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (49), 391-414.

Şimşek, E., Güngör, Ö. (2013). Alevi yapılaşması, talepler ve din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında Alevilik-Bektaşilik. *Electronic Turkish Studies*, 8(3).

Şimşek, E., Güngör, Ö. (2013). Alevi yapılaşması, talepler ve din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında Alevilik-Bektaşilik. *Turkish Studies*, 8(3), 539-565.

Şirin, H., (2008). *Eğitimin siyasal işlevleri ve Türkiye’deki sivil toplum örgütlerinin bu işlevlere ilişkin görüşlerinin analizi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şirin, T., Duymaz, E., & Yıldız, D. (2016). Türkiye’de din ve vicdan özgürlüğü: sorunlar, tespitler ve çözüm önerileri. *Ankara, Türkiye Barolar Birliği*, 313.

Tanrıverdi, S., Kardaş, F. (2013). Öğretmenlerin, idarecilerin ve okul psikolojik danışmanlarının ortaokullarda seçmeli ders sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Van ili örneği. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, 80.

Taşkın, O. (2018). Gençlere göre ideal din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 2551-2568.

Taylor, C. (1990). “Modes of Civil Society”. *Public Culture*, 3 (1), ss. 98-118.

Taylor, C. (2017). *Modernliğin sıkıntıları*. Uğur Canbilen (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Tekeli, İ. (2005). Katılımcı demokrasi, sivil ağlar ve sivil toplum kuruluşları. *İki Sempozyum Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşları* (s. 20- 36) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Tekin, İ. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Tezcan, M. (1980). Toplumsal değişmelerin ülkemiz eğitimine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 5(25).

Tocqueville, A. (2016). *Amerika’da demokrasi II*. zcan Doğan (ev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Toplum Gönüllüleri Vakfı. (2017). *Gençlik çalışmasının toplumsal katılıma etkisi araştırması*. İstanbul: Toplum Gönüllüleri Vakfı Yayınları. https://www.tog.org.tr/wp-content/uploads/2018/12/TOG_Genlik-alışmasının-Toplumsal-Katılıma-Etkisi__arastirma_2017-2.pdf Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Tosun, C. (2005). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde Alevilik. *Türk Yurdu*, 25(210), 37-41.

Tosun, C. (2005). Türkiye Cumhuriyeti’nin laiklik ve din ğretimi tecrübesi. *lkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din ğretimi* içinde (s. 142-162). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.

Tosun, C. (2009). Almanya’da Alevi derslerinin tarihsel gelişimi ve Türkiye’ye muhtemel yansımaları. *Dini Araştırmalar*, 12 (33), 99-106.

Tosun, C. (2009). Bir anabilim dalı olarak Türkiye’de din eğitiminin doğuşu, gelişmesi ve alanına katkıları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (1), 293-303.

Tosun, G. (1998). *Demokratikleşme sürecinde devlet-sivil toplum ilişkisi ve Türkiye rneği*, (Yayımlanmış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tosun, G. (2001). Türkiye’de devlet-sivil toplum ilişkisi bağlamında demokrasinin pekişmesinin önündeki engellere ilişkin kuramsal ve pratik bir yaklaşım. *Ege Academic Review*, 1(1), 224-243.

Tosun, G. E. (2005). Global sivil toplum, siyaset ve yurttaşlık. *Sivil Toplum: Farklı Bakışlar* (s. 39-65) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Tosun, G. E. (2008). Sivillik, karşılıklılık ve diğerkamalık eğilimlerinin gözlenebildiği sivil toplum demokratikleşme sürecinin tamamlayıcısı olacaktır. “*Sivil Toplum Kavramı Tartışmaları* (s. 123-139) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Touraine, A. (2018). *Modernliğin eleştirisi*. Hülya Uğur Tanrıöver (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tunçay, M. (2005). Sivil toplum halkın duyarlılığını geliştirmeli. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumunu Konuşmak* (s.173-188) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Turan, E. Z. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, Konya.

Turan, E. Z. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yeterlikleri: veli beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 17(2), 185-204.

Turan, İ. (2012). Ulusal ve uluslararası hukuk açısından Türkiye’de din eğitiminin yasal dayanakları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32(32), 77-109.

Turan, İ. (2013). Değişen toplumda din eğitimi algısı: Samsun örneği. *Dinbilimleri Journal*, 13(2).

Turan, İ. (2013). Gençlik döneminde görülen ahlaki sorunlar karşısında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yeri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (40), 271-293.

Turan, İ. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin Aleviliğin öğretimi ile ilgili yeterlik algıları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 879-902.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı. (2012). *Gönüllülük araştırmaları*.
<https://tegv.org/wp-content/uploads/Arastirmalar/TEGVGonullulukArastirmalari.pdf>
Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı. (2005). *Türkiye’de hayırseverlik: vatandaşlar, vakıflar ve sosyal adalet*.
[https://www.tusev.org.tr/usrfiles/files/Turkiyede_Bireysel_Bagislar_ve_Vakif_Uygulamalarinda_Egilimler_\(1\)_\(1\).pdf](https://www.tusev.org.tr/usrfiles/files/Turkiyede_Bireysel_Bagislar_ve_Vakif_Uygulamalarinda_Egilimler_(1)_(1).pdf) Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı. (2006). *Türkiye’de sivil toplum: Bir değişim süreci*.
Bikmen, F., Meydanoğlu, Z. (Ed.).
https://www.tusev.org.tr/usrfiles/images/yayinlar/Uluslararası_STEP_Türkiye_Ulke_Raporu.pdf Erişim Tarihi: 20.05.2017.

Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı. (2011). *Türkiye’de sivil toplum: Bir dönüm noktası*.
https://www.tusev.org.tr/usrfiles/files/step2011_web_SON.pdf Erişim Tarihi: 20.05.2017.

Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı. (2013). *Sivil toplum izleme raporu 2012*.
<https://www.tusev.org.tr/usrfiles/files/SivilToplumIzlemeRaporu2012.pdf> Erişim Tarihi: 21.05.2017.

Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı. (2013b). *Bireysel bağışçılar için rehber*.
https://www.tusev.org.tr/usrfiles/files/bireysel_bagiscilik.pdf Erişim Tarihi: 21.05.2019.

Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı. (2015). *Sivil toplum izleme raporu 2013-2014*.
https://www.tusev.org.tr/usrfiles/files/Izleme_Raporu_2013_2014.pdf Erişim Tarihi:
21.05.2017.

Uçar, R., İpek, Y., Uçar, İ. H. (2013). Ortaokul müdürlerinin seçmeli derslere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, 72.

Uysal, B. (2015). *Ortaokul seçmeli dersler uygulamasının okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, İ. (2010). *Alevilerin din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden beklentileri (Ankara örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan günümüze imam-hatip liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Vergin, N. (2018). *Siyasetin sosyolojisi*. İstanbul: Doğan Kitap.

Weber, M. (2019). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*. Milay Köktürk (Çev.). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.

Werker, E., Ahmed, F. Z. (2008). What do nongovernmental organizations do?. *Journal of Economic Perspectives*, 22(2), 73-92.
<https://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/08-041.pdf> Erişim Tarihi:
29.05.2019.

YADA. (2005). *Sivil toplum kuruluşları: ihtiyaçlar ve sınırlılıklar*. Yaşama Dair Vakıf. <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/s/t/stgm-haritalama-calismasi-yada-ekim2005.pdf> Erişim Tarihi: 21.05.2019.

Yaltı, A. (2003). *Sivil toplum kuruluşlarının eğitime katkısı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, H. (2005). Piyanoya çalmakla Avrupalılaştığımız olmuyoruz. Lütfi Sunar (Haz.), *Sivil Toplumla Konuşmak* (s.119-134) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yayla, A., & Tat, O. (2013). Öğretmen perspektifinden seçmeli ders uygulaması: Problemler ve çözüm önerileri. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, 62.

Yayla, A., Kozikoğlu, İ. (2013). Seçmeli derslerin işlevselliği ve öğretmen görüşleri. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, 17.

Yazıbaşı, M. (2018). Seçmeli din derslerini seçen öğrencilerin seçmeli din dersleri hakkındaki değerlendirmeleri: Kırıkkale örneği. *Dini Araştırmalar*, 21(53), 149-168.

Yeğen, M., Keyman, E. F., Çalışkan, M. A., Tol, U. U. (2010). *Türkiye’de gönüllü kuruluşlarda sivil toplum kültürü*. Yaşama Dair Vakıf (YADA).

Yeğin, H. İ. (2014). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 58(58), 315-332.

Yemenici, A. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin diğer dinlere ve din mensuplarına ilişkin yaklaşımları*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yeşilbaş, Z. (2006). *İlköğretim okullarında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğretmen tutumlarının öğrenci ve ders üzerindeki etkileri*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Y. (2017). *Osmanlı modernleşmesi ve sivil toplum*. İstanbul: Tezkire.

Yıldız, A., Bayer, A. (2015). Eğitim sisteminde din eğitiminin dayanakları ve kapsamı. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, İ. (2009). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi: Zorunlu mu kalmalı, yoksa seçmeli mi olmalı?. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(2), 243-256.

Yıldız, M. (2013). İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi kitapları görsellerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Dini Araştırmalar*, 16(42 (17-06-2013)), 143-165.

Yıldız, S. (2002). *Türkiye'deki Alevilerin din eğitiminden beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yılmaz, A. (2018). 5. ve 9. sınıf öğrencilerinin ortaokul ve liselerde okutulan seçmeli peygamberimizin hayatı dersine yönelik görüşleri: Giresun Örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 425-448.

Yılmaz, H. (2009). Alevilik-Sünnilik açısından din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 189-209.

Yılmaz, M. (2014). İnanç öğrenme alanları açısından lise din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 117-134.

Yorulmaz, B. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin seçmeli Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve temel dini bilgiler derslerine ilişkin öz algıları. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11 (41), 301-324.

Yürük, T. (2011). Cumhuriyet döneminde din derslerinin statüsü ile ilgili tartışma ve öneriler. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(1), 239-254.

Yürük, T. (2011a). *Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yürük, T. (2011b). Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları. *Dini Araştırmalar*, 13(36), 69-86.

Yürük, T. (2013). İlk ve orta öğretimde din öğretimi: Din dersleri. Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı* (s. 115-147) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.

Yürük, T. (2015). Cumhuriyet dönemi din öğretimi programlarında farklı din anlayışlarına ayrılan yer. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 15(1), 55-75.

Zengin, H. K. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programlarında devletin Alevilik algısı (Karşılaştırmalı bir analiz). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 63-87.

Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve din eğitimi ilköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

STK KAYNAKÇASI

Adem, M., Karakütük, K. (1990). *Eğitimde laiklik*. Türk Eğitim Derneği XIV. Eğitim Toplantısı 29-30 Kasım 1990. Ankara: TED.

Akçiçek, A. (2016). *Alevi açılımında çözüme odaklanmak*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

Aktay, Y., Kızılkaya, A., Osmanoğlu, E., Dilek, K., Yurdakul, S. (2010). *Türkiye’de ortak bir kimlik olarak Ötekilik*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Alpaydın, Y., Ayar, H., Gümüş, A. (2015). *Çocukların dinî gelişiminde ebeveynlerin rolü: beklentiler ve zorlanma alanları*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

Alpaydın, Y. (2018b). *Geleceğin Türkiyesinde Eğitim*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

Arkan, A., Dama, N., Toklucu, D., Emin, M.N., Barkçin, M. (2017). *2017’de eğitim ve sosyal politikalar*. 2017’de Türkiye (s.297-344) içinde. İstanbul: SETA.

Arkan, A., Hamarat, E., Kesen, İ., Dama, N., Emin, M.N., Karaboğa, K., ... Baygeldi, M.R. (2018). *2018’de eğitim ve sosyal politikalar*. 2018’de Türkiye (s.304-354) içinde. İstanbul: SETA.

Aydağül, B. (2006). *Beceriler, yeterlilikler ve meslek eğitimi: Politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Aydın, S. (2009). “*Amacımız devletin bekası*” demokratikleşme sürecinde devlet ve yurttaşlar. 3. Baskı. İstanbul: TESEV Yayınları.

Aydoğanoglu, E., (2012). *Eğitimde AKP’nin 10 yılı*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni eğitim sisteminde seçmeli din dersleri imkânlar, fırsatlar, aktörler, sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

Bahçekapılı, M. (2014). *Türkiye’de din eğitiminin dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de Eğitim*. TÜSİAD.

Başdemir, H. Y. (2015). “Türkiye’de Eğitim Reformu İçin Ara Öneriler”. *Türkiye’nin eğitim sorunu ve özgür toplum için reform önerisi*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

Başdemir, H. Y., Kalkan, B. (2014). “Din Dersleri ve Özel Eğitim”. *Türkiye’nin demokratikleşmesi ve alevi talepleri tespit ve öneri raporu*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

Biten, S. (Ed.). (2012). *2011 Türkiye insan hakları raporu*. Ankara: Mazlumder.

Bolay, S.H., Türköne, M. (1995). *Din eğitimi raporu*. Ankara: Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı.

Bora, T. (2009). “Ders Kitaplarında Milliyetçilik: ‘Siz Bu Ülke İçin Ne Yapmayı Düşünüyorsunuz?’”. Tüzün, G. (Ed.) *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Cengiz, O.K. (2006). *Son gelişmeler ışığında isevilerin hakları ve ödevleri*. Türkiye Protestan Kiliseleri Birliği. <http://www.protestankiliseler.org/2006-hak-ve-odevler.pdf> Erişim: 28.11.2017.

Coşkun, İ., Dama, N., Emin, M.N., Toklucu, D., Barkçin, M. (2016). *2016’da eğitim ve sosyal politikalar*. İstanbul: SETA.

Çarkoğlu, A., Kalaycıoğlu, E., (2009). *Türkiye’de dindarlık: uluslararası bir karşılaştırma*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Çarkoğlu, A., Toprak, B. (2000). *Türkiye’de din toplum ve siyaset*. İstanbul: TESEV Yayınları.

Çarkoğlu, A., Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye’de din toplum ve siyaset*. İstanbul: TESEV Yayınları.

Çayır, K. (2009) “Yeni Ders Kitaplarında İnsan Hakları Eğitimi.” G. Tüzün (Ed.), *Ders Kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çayır, K. (2014). “Biz” Kimiz? *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. *Ders kitaplarında insan hakları III: Tarama sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S., ve Taştan, F. (2013). *4+4+4 eğitim reformu izleme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Çotuksöken, B. (2003). “Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme,” B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çotuksöken, B. (2009). “Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi” ,Tüzün, G. (der.), *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Dağı, İ., Toprak, M. (2003). *Türkiye’de insan hakları ve ifade özgürlüğü*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

Demir, H. (2014). *Türkiye’de dinin kamusal rolü ve din istismarı: tarihsel bir analiz*. TASAV.

Eğitim İş. (2012). *2012-2013 Eğitim- Öğretim Yılı 4+4+4 Z/Sorunlu Eğitim Yasasıyla* *Başlıyor.*

http://www.egitimis.org.tr/files/basinyayin/50e5903f7dd4a_444rapor.pdf Erişim Tarihi: 10.04.2019.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2005). *Eğitim izleme raporu 2003-2005*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2007a). *Eğitim izleme raporu 2003-2007*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2007b). *Türkiye’de din ve eğitim: Değişim ihtiyacı*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2008). *Eğitim izleme raporu 2007*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009). *Eğitim izleme raporu 2008*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2010). *Eğitim izleme raporu 2009*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2011a). *Eğitim izleme raporu 2010*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2011b). *Türkiye’de din ve eğitim son dönemdeki gelişmeler ve değişim ihtiyacı*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2012). *Eğitim izleme raporu 2011*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2013). *Eğitim izleme raporu 2012*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2014). *Eğitim izleme raporu 2013*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017a). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017b). *Eğitim reformu girişimi'nin din kùltürü ve ahlak bilgisi taslak öğretim programı inceleme ve değerlendirmesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Erişim: 13.02.2018.

Eğitim-Bir-Sen (2010). *Gelecek için eğitim raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen (2012a). *4+4+4 yeni eğitim sistemi*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen (2012b). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen (2014). *Rakamlarla 28 Şubat raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen (2016a). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Gecikmiş bir reform: Müfredatın demokratikleştirilmesi*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-İş. (2015). <https://www.egitimajansi.com/haber/teog-ve-universite-sinavlarinda-din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-sorulari-sorulmamalidir-haberi-37824h.html>
Erişim Tarihi: 29.12.2018.

Eğitimsen. (2000). *4. Olağan genel kurul çalışma raporu 1998 – 2000*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2002). *1. Olağan genel kurul çalışma raporu 2000 – 2002*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2004). *4. Demokratik eğitim kurultayı*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2007a). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda AKP'nin 4 yılı*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2007b). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda AKP'nin 5 yılı*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2013). *Bilimsel ve laik eğitimi neden savunuyoruz*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2014). *Karma eğitimde çarpıtmalar ve gerçekler*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2015a). *19. milli eğitim şurasında neler oldu?*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2015b). *Değerler eğitimi nedir? Nasıl olmalıdır?*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2015c). *Eğitimin dinselleştirilmesi ve şura kararları sunumu*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2016). *2016 yılsonu eğitimde cinsiyetçilik raporu*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2017a). *2016-2017 eğitim-öğretim yılı sonunda eğitimin durumu*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen. (2017b). *2016-2017 örgün eğitim istatistikleri: eğitimde yaşanan çöküşün temel göstergeleri*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitimsen (2017c). <http://egitimsen.org.tr/2017de-egitimde-neler-oldu/> Erişim Tarihi: 27.02.2018.

Eğitimsen (2019). *2018-2019 eğitim-öğretim yılında eğitimin durumu*. <http://egitimsen.org.tr/2018-2019-egitim-ogretim-yilinda-egitimin-durumu-raporu/> Erişim Tarihi: 27.06.2019.

Ensar Vakfı (2011). *İsteğe bağlı din eğitimi*. İstanbul: Ensar Vakfı.

Ensar Vakfı (2012). *4+4+4 eğitim sistemi, yeni Anayasa'da dini kurumlar din eğitimi ve öğretimi, isteğe bağlı din eğitimi raporu*. İstanbul: Ensar Vakfı.

Erdemir, A., Korkmaz, C. Karaçalı, H., Erdem, M., Weitzhofer, T., Beşpınar, U. (2010). *Türkiye'de alevi olmak*. Ankara: Alevi Kültür Dernekleri.

Erdoğan, M., Yazıcı, S. (2011). *TESEV anayasa komisyonu raporu Türkiye'nin yeni anayasasına doğru*. İstanbul: TESEV Yayınları.

Genç, Ö., Taşkan, D., Tol, U., Yıldırım M. (2017). *Eğitimde çoğulculuk ve inanç özgürlüğü: Yetişkinlerin ve çocukların gözünden okullarda din dersleri ve dinin görünimleri*. İstanbul: PODEM Yayınları.

Gözyayın, İ. (2009). Türkiye’de “Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi” Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış. Tüzün, G. (der.), *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde. İstanbul: Tarih Vakfı.

Gümüş, A. (2014). *Yetişkinlerin din eğitime bakışları ve din eğitimi ihtiyaçları*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

Gündoğar, S.S., Görgülü, A. (2017). *15 Temmuz sonrası Türkiye’de laik kesim: Tartışmalar, duygular ve beklentiler*. İstanbul: PODEM Yayınları.

Gür, B. S. Özoğlu, M., Coşkun, İ., Görmez, M. (2012b). *2012’de eğitim*. SETA.

Gür, B.S. (2014). *Eğitimle İmtihan (2004-2013)*. Ankara: SETA.

Gür, B.S., Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. SETA.

Güvenli, G., Tanrıöver, H.U. (2009). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. Tüzün, G. (der.), *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde. İstanbul: Tarih Vakfı.

Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı ve Alevi Kültür Dernekleri. (2009). *Alevi çalıştay, birinci etap, alevi örgütleri ve temsilcileri toplantısı değerlendirme, istem ve öneri raporu*. Ankara. Kaynak: <http://www.hacibektasvakfi.web.tr/yayin/10/alevi-calistayi-birinci-etap-alevi-orgutleri-ve-temsilcileri-toplantisi-degerlendirmeoneri-ve-istem-raporu/> Erişim Tarihi: 06.02.2019.

Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı. (2011). *Aleviler ‘artık burada’ oturmuyor! Alevi çalıştayları nihai raporu üstüne bir değerlendirme*. Kaynak: <http://hacibektasvakfi.web.tr/uploads/publications/aleviler-artik-burada-oturmuyor.pdf> Erişim Tarihi: 08.02.2019.

Hubyar Sultan Alevi Kültür Derneği. (2014). *2013 hak ihlalleri izleme raporu*.
Kaynak: https://serdargunes.files.wordpress.com/2014/11/aleviler-hak-ihlalleri-izleme-raporu_2013.pdf Erişim: 26.0.2018.

Kaluç, ř. (2014). “Mevcut Durum ve Reform Yolu: “Çalıştaylar, Rapor ve Pratik Öneriler””. *Türkiye ’nin demokratikleşmesi ve alevi talepleri tespit ve öneri raporu* içinde. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

Kap, D. (2014). *Avrupa perspektifinden Türkiye ’de zorunlu din dersi uygulaması değerlendirme notu*. İKV.

Karatepe, ř. (2008). *Yeni bir Anayasa için görüş ve öneriler*. İstanbul: Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği.

Kaya, A., Tarhanlı, T. (Der.). (2005). *Türkiye ’de çoğunluk ve azınlık politikaları: AB sürecinde yurttaşlık tartışmaları*. İstanbul: TESEV.

Kaya, N. (2009). *Unutmak mı asimilasyon mu? Türkiye ’nin eğitim sisteminde azınlıklar*. Birleşik Krallık: MRG (Uluslararası Azınlık Hakları Grubu).

Kaya, N. (2015). *Türkiye eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG).

Kaymakcan, R. (2007c). *Yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ğretim programı inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Kaymakcan, R. (2009). *ğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri yeni eğilimler: Çoğulculuk ve yapılandırıcılık*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M., Telli, A. (2013). *Seçmeli din eğitimi dersleri inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Kentel, F., Ahıska M., Genç, F. (2009). “*Milletin bölünmez bütünlüğü*”: *Demokratikleşme sürecinde parçalayan milliyetçilik(ler)*. İstanbul: TESEV Yayınları.

Kurban, D. (2006). Türkiye Ayrımcılıkla Mücadelede Nerede? Dil ve Din Eğitimi Taleplerini Siyasaldan Yasal Alana Taşımak. *Türkiye’de azınlık hakları sorunu: Vatandaşlık ve demokrasi eksenli bir yaklaşım içinde*. İstanbul: TESEV.

Mahçupyan, E. (2014). *Türkiye’ye içeriden bakış: yükselen islami orta sınıf*. İstanbul: TESEV.

Mazlumder. (2010). *Türkiye’de dini ayrımcılık raporu*. İstanbul.

Oğuzkan, A.F. (1991). *Ortaöğretim kurumlarında din kültürü- ahlâk bilgisi öğretimi ve sorunları*. Türk Eğitim Derneği IX. Öğretim Toplantısı 23-24 Mayıs 1991. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Oran, B. (2004). *Türkiye’de azınlıklar: kavramlar, Lozan, iç mevzuat, içtihat, uygulama*. İstanbul: TESEV.

ÖNDER. (2011). *Anayasa raporu*. İstanbul.

Özdoğan, G. G., Kılıçdağı, O. (2012). *Türkiye Ermenilerini duymak: sorunlar, talepler ve çözüm önerileri*. İstanbul: TESEV Yayınları.

Özipek, B. B. (2014). “Diyanet İşleri Başkanlığı Sorunu”. *Türkiye’nin demokratikleşmesi ve alevi talepleri tespit ve öneri raporu içinde*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

Özkırımlı, U. (2008). *Milliyetçilik ve Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri*. İstanbul: TESEV.

Özoğlu, M., Gür, B. S., Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Polat, S. (2014b). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde "orta kalite tuzağı"*. İstanbul: SETA.

Protestan Kiliseler Derneği. (2010a). *2009 hak ihlalleri izleme raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/2009-hak-ihlalleri.pdf> Erişim: 28.11.2017.

Protestan Kiliseler Derneği. (2010b). *Türkiye'deki protestanlar'ın yasal ve sosyal sorunları*. <http://www.protestankiliseler.org/protestanlarin-yasal-sorunlari.pdf> Erişim: 28.11.2017.

Protestan Kiliseler Derneği. (2011). *2010 hak ihlalleri izleme raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/2010-hak-ihlalleri.pdf> Erişim: 28.11.2017.

Protestan Kiliseler Derneği. (2012). *2011 hak ihlalleri izleme raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/?p=629> Erişim: 28.11.2017.

Protestan Kiliseler Derneği. (2013). *2012 hak ihlalleri izleme raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/?p=635> Erişim: 28.11.2017.

Protestan Kiliseler Derneği. (2014). *2013 hak ihlalleri izleme raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/?p=716> Erişim: 28.11.2017.

Protestan Kiliseler Derneği. (2015). *2014 hak ihlalleri izleme raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/?p=787> Erişim: 28.11.2017.

Protestan Kiliseler Derneği. (2016). *2015 hak ihlalleri izleme raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/?p=822> Erişim: 28.11.2017.

Protestan Kiliseler Derneği. (2017). *2016 hak ihlalleri izleme raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/?p=855> Erişim: 28.11.2017.

Protestan Kiliseler Derneği. (2018). *2017 hak ihlalleri izleme raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/?p=860> Erişim: 04.07.2018.

Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). (2012)
<http://www.setav.org/egitim-sisteminin-yeniden-yapilandirilmesi-calistayi/> erişim:
25.02.2018.

Somel, S.A., Kaya, N. (2013). *Geçmişten günümüze azınlık okulları: sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Subaşı, N. (2006). Devletin Dinsel Aygıtları –Geçiş Döneminin Huzursuzlukları- . *Türkiye’de Azınlık Hakları Sorunu: Vatandaşlık ve Demokrasi Eksenli Bir Yaklaşım* içinde. İstanbul: TESEV.

Sunar, L. (2018). *Türkiye’de İslami STK’ların kurumsal yapı ve faaliyetlerinin değişimi*. İstanbul: İLKE İlim ve Kültür Derneği.

Şencan, H. (2008b). *Mesleki-teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri*. Araştırma Raporları: 55. İstanbul: Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği.

Şirin, T. (2016). Türkiye’de Zorunlu Din Eğitimi Sorunu. *Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve STK’lar açısından eğitim sisteminde din öğretiminin rolü* (s. 5-42) içinde. İstanbul: Yurttaşlık Derneği.

Şirin, T., Gözaydın, İ., Zeytinoğlu, Y. (2016). *Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve STK’lar açısından eğitim sisteminde din öğretiminin rolü*. İstanbul: Yurttaşlık Derneği.

Tanör, B. (1997). *Türkiye’de demokratikleşme perspektifleri*. TÜSİAD.

Tarhanlı, T. (2009). “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi: İnsan Hakları Hukuku Açısından Genel Bir Değerlendirme”, Tüzün, G. (ed.) *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Tarih Vakfı. (2009b). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu*.

TEDMEM. (2014). *2014 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2015). *2015 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TİMAV. (2012). *Türkiye’de din öğretimi forumu sonuç raporu*, 14-15 Nisan 2012, Konya.

Tol, U. (2016). *Kentsel Alevilik ve alevi gençlerin kimlik arayışları*. İstanbul: PODEM Yayınları.

Tol, U. (2017). *15 Temmuz’dan bugüne Alevilerin gündemi*. İstanbul: PODEM Yayınları.

Tol, U. U. (2006). *Alevi Olmak: Gündelik Hayat ve Ayrımcılık Örnekleri. Türkiye’de azınlık hakları sorunu: Vatandaşlık ve demokrasi eksenli bir yaklaşım içinde*. İstanbul: TESEV.

Türk Eğitim-Sen. (2010). *18. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporu*, 1-5 Kasım 2010, Ankara.

Türk Eğitim-Sen. (2015). “Türkiye’de din eğitimi” çalıştayı din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri komisyonu raporu, 11-12 Nisan 2015, Ankara.

Türkiye Protestan Kiliseler Birliği. (Kasım 2008b). *Türkiye’deki protestan cemaati’nin ibadet yeri sorunu*. <http://www.protestankiliseler.org/2008-ibadet-yeri.pdf> Erişim: 28.11.2017.

Türkiye Protestan Kiliseler Birliği. (Ocak 2008a). *2007 yılı içerisinde Türkiye’deki protestan cemaatinin maruz kaldığı hak ihlalleri*. <http://www.protestankiliseler.org/2007-hak-ihlalleri.pdf> Erişim: 28.11.2017.

Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi. (1993). İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı.

Türkiye’de Din Özgürlüğü Raporu. (2005). Liberal Düşünce Derneği. <http://www.liberal.org.tr/sayfa/turkiyede-din-ozgurlugu-raporu,133.php> Erişim: 3.03.2018.

Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG). (2007). *Bir eşitlik arayışı: Türkiye’de azınlıklar*. Birleşik Krallık: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.

Uzpeder, E., Özçelik, S., Kurma, E. (2010). *Gündelik hayatta laiklik pratikleri*. İstanbul: Yurttaşlık Derneği.

Üskül, Z. (2006). *Türk demokrasisinde 130 yıl (1876-2006): Prof. Dr. Bülent Tanör’ün anısına Türkiye’de demokratikleşme perspektifleri 10. yıl güncellemesi*. TÜSİAD.

YEKDER. (2016). *Sivil din eğitimi çalıştay raporu*. 26.11.2016. İstanbul: Yekder.

Yıldırım, M. (2013). *İnanç özgürlüğü hakkını izleme raporu (Ocak-Haziran 2013)*. İstanbul: Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi.

Yıldırım, M. (2014). *İnanç özgürlüğü hakkını izleme raporu (Temmuz 2013-Haziran 2014)*. İstanbul: Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi.

Yıldırım, M. (2015). *Türkiye’de inanç özgürlüğü hakkını izleme raporu (Temmuz 2014-Haziran 2015)*. İstanbul: Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi.

Yıldırım, M. (2017). *Eğitimde çoğulculuk ve inanç özgürlüğü: yetişkinlerin ve çocukların gözünden okullarda din dersleri ve dinin görünümleri içinde*. İstanbul: PODEM Yayınları.

Yıldırım, R. (2014). “Cem-evi Neyi Temsil Ediyor?”. *Türkiye’nin demokratikleşmesi ve alevi talepleri tespit ve öneri raporu*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

Yılmaz, H. (2009). *Laiklik: Türkiye’deki uygulamaları, Avrupa ile kıyaslamalar, politika önerileri*. İstanbul: Bilgesam.

Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016b). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Yurttaşlık Derneği. (2015). *Türkiye’de zorunlu din dersleri: yurttaşın devletle karşılaştığı yer*. İstanbul: Yurttaşlık Derneği Yayınları.

Yükleyen, A., Kuru, A.T. (2006). *Avrupa’da İslam, laiklik ve demokrasi Fransa, Almanya ve Hollanda*. İstanbul: TESEV.

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

WEB KAYNAKLARI

Bianet. (2008, 8 23). *Aleviler Zorunlu Din Dersine Karşı Eylemleri Yaygınlaştırıyor*. <https://bianet.org/cocuk/din/109385-aleviler-zorunlu-din-dersine-karsi-eylemleri-yayginlastiriyor> Erişim Tarihi: 13.09.2018

Bianet. (2013, 4 24). *Anayasa Mahkemesi ve 4+4+4: Özgürlük Hanesinde Elde Var 0*. <http://bianet.org/bianet/bianet/146095-> Erişim Tarihi: 12.06.2019.

Milliyet. (2015, 2 9). *Alevilerin 'Zorunlu Din Dersi' boykotu*.
<http://www.milliyet.com.tr/alevilerin-zorunlu-din-dersi-boykotu-tunceli-yerelhaber-611589/> Erişim Tarihi: 12.02.2019.

Agos. (2015, 2 13). *Alevilerin zorunlu din dersi direnişi*.
<http://www.agos.com.tr/tr/yazi/10576/alevilerin-zorunlu-din-dersi-direnisi> Erişim Tarihi: 12.02.2019

Alevilerden 'zorunlu din dersi' boykotu.
<http://www.alevikulturdernekleri.com/alevilerden-zorunlu-din-dersi-boykotu/> Erişim Tarihi: 12.02.2019.

Hürriyet. (2014, 12 9). *Hem dev miting hem okul boykotu*.
<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/hem-dev-miting-hem-okul-boykotu-27736434>
Erişim Tarihi: 12.02.2019

Cem Vakfı. (2017a). <http://www.cemvakfi.org/upload/F66094s%C4%B1nif.pdf>
Erişim Tarihi: 28.11.2017

Cem Vakfı. (2017b).
[http://www.cemvakfi.org/upload/D71525%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20tamamm%20\(1\).pdf](http://www.cemvakfi.org/upload/D71525%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20tamamm%20(1).pdf) Erişim Tarihi: 28.11.2017

Cem Vakfi. (2017c).

[http://www.cemvakfi.org/upload/9C5BE6%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20\(3\)tammammm%20\(1\).pdf](http://www.cemvakfi.org/upload/9C5BE6%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20(3)tammammm%20(1).pdf) Erişim Tarihi: 28.11.2017

Cem Vakfi. (2017d).

[http://www.cemvakfi.org/upload/FF49F7%20s%C4%B1n%C4%B1fff%20\(6\)%20acil%20kontrol%20\(1\).pdf](http://www.cemvakfi.org/upload/FF49F7%20s%C4%B1n%C4%B1fff%20(6)%20acil%20kontrol%20(1).pdf) Erişim Tarihi: 28.11.2017

Cem Vakfi. (2017e).

[http://www.cemvakfi.org/upload/35CDF8%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20\(3\)%20tamammmmm%20\(1\).pdf](http://www.cemvakfi.org/upload/35CDF8%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20(3)%20tamammmmm%20(1).pdf) Erişim Tarihi: 28.11.2017

Cem Vakfi. (2017f).

[http://www.cemvakfi.org/upload/3106F9%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20\(1\)%20tamammmm%20\(1\).pdf](http://www.cemvakfi.org/upload/3106F9%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20(1)%20tamammmm%20(1).pdf) Erişim Tarihi: 28.11.2017

Cem Vakfi. (2017g).

[http://www.cemvakfi.org/upload/72C0D10%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20\(2\)tamammmmm%20\(1\).pdf](http://www.cemvakfi.org/upload/72C0D10%20s%C4%B1n%C4%B1ff%20(2)tamammmmm%20(1).pdf) Erişim Tarihi: 28.11.2017.

Cem Vakfi. (2017h).

[http://www.cemvakfi.org/upload/0854F11%20SINIFF%20\(1\)%20tamammmmm%20\(1\).pdf](http://www.cemvakfi.org/upload/0854F11%20SINIFF%20(1)%20tamammmmm%20(1).pdf) Erişim Tarihi: 28.11.2017.

Cem Vakfi. (2017i).

[http://www.cemvakfi.org/upload/8BB7B12%20SINIFFF%20tamammmmm%20\(1\).pdf](http://www.cemvakfi.org/upload/8BB7B12%20SINIFFF%20tamammmmm%20(1).pdf) Erişim Tarihi: 28.11.2017.

DEM. (2019). <https://dem.org.tr/kurumsal/degerler-egitimi-merkezi> Erişim Tarihi: 11.05.2019.

Doğruluk Payı. (2019). <https://www.dogrulukpayi.com/bulten/2018-yuksekokretim-kurumlarına-yerlesme-oranları> Erişim Tarihi: 11.07.2019.

EBS. (2019). <https://www.ebs.org.tr/ebsam> Erişim Tarihi: 19.05.2019.

Eğitim İş. (2019). <http://www.egitimis.org.tr/egitim-is/hakkimizda/> Erişim Tarihi: 19.05.2019.

Eğitim İş. (2019b). <http://www.egitimis.org.tr/ozluk-hukuk/acilan-davalar/> Erişim Tarihi: 19.05.2019.

Eğitim Sen. (2019). <http://egitimsen.org.tr/hakkimizda/> Erişim Tarihi: 19.05.2019.

ERG. (2019). <https://www.egitimreformugirisimi.org/hakkimizda/>
<http://www.egitimreformugirisimi.org/manifestomuz/> Erişim Tarihi: 10.05.2019.

Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2019). *Genç Gönüllüler*.
<https://www.gencgonulluler.gov.tr> adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Gönül Elçileri (2019). *Gönül Elçileri*. <https://gonulelcileri.ailevecalisma.gov.tr> adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 20.05.2019.

HYD. (2019). <https://www.hyd.org.tr/tr/hyd-nin-hikayesi/amaclar> Erişim Tarihi: 10.05.2019.

İLKE. (2019). <https://ilke.org.tr/ilke-hakkında> Erişim Tarihi: 10.05.2019.

İnanç Özgürlüğü Girişimi. (2019). <http://inancozgurlugugirisimi.org/hakkimizda/> Erişim Tarihi: 10.05.2019.

KDK. (2014). <https://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/pdf/karar/2014-3164%20-%20TEOG%20KARARI.pdf> Erişim Tarihi: 11.04.2019.

LDT. (2019). <http://www.liberal.org.tr/sayfa/ltd-hakkında,1.php> Erişim Tarihi: 15.04.2019.

Mazlumder. (2019). <http://www.mazlumder.org/tr/main/pages/hakkimizda-biz-kimiz/65> Erişim Tarihi: 15.04.2019.

MÜSİAD. (2019). <http://www.musiad.org.tr/tr-tr/musiadla-tanisin> Erişim Tarihi: 12.04.2019.

ÖNDER. (2019). <https://www.onder.org.tr/tr> Erişim Tarihi: 11.04.2019.

ÖSYM. (2019). <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/YER/SayisalBilgiler31082018.pdf> Erişim Tarihi: 11.07.2019.

PODEM. (2019). <http://podem.org.tr/about/> Erişim Tarihi: 11.04.2019.

SETA. (2019). <https://www.setav.org/hakkimizda/> Erişim Tarihi: 12.04.2019.

Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü (2019). *Derneklere İlişkin İstatistikler*. <https://www.siviltoplum.gov.tr/> Erişim Tarihi: 20.05.2019.

Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf Erişim Tarihi: 29.05.2019.

Tarih Vakfı. (2019). <http://tarihvakfi.org.tr/Icerik/hakkimizda/24> Erişim Tarihi: 17.04.2019.

TDK. (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca9f358a46189.44451326 Erişim Tarihi: 07.04.2019.

TED. (2019b). <http://www.ted.org.tr/ted-hakkinda/misyon-ve-vizyon/> Erişim Tarihi: 10.05.2019.

TESEV. (2019). <http://tesev.org.tr/tr/tesev-bugune-nasil-geldi/> Erişim Tarihi: 10.05.2019.

Türk Eğitim Sen. (2019). https://www.turkegitimsen.org.tr/mevzuat_liste.php?Id=29 Erişim Tarihi: 11.05.2019.

TÜSİAD. (2019). <https://tusiad.org/tr/tusiad/hakkinda> Erişim Tarihi: 11.05.2019.

TÜSİAD. (2019b). <https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/9912-tusiad-acilimi-isim-degisikligi> Erişim Tarihi: 11.05.2019.

Ulusal Ajans. (2019). *Erasmus+ in Turkey*. http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/diğer/erasmusplus_benzersiz_bir_tecrube.pdf?sfvrsn=0 adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 20.05.2019.

VGM. (2019). https://www.vgm.gov.tr/Documents/_2018%20YILI%20İDARE%20FAALİYET%20RAPORU.pdf Erişim Tarihi: 10.05.2019.

ÖZET

Sivil Toplum Kuruluşları tüm dünya ülkeleri yanı sıra Türkiye’de de sosyal, kültürel ve siyasal işlevlerini aktif olarak sürdürmektedirler. 2000’li yıllardan itibaren daha kurumsal bir yapılanmayla faaliyetlerini çeşitlendiren bu kuruluşlar yayınladıkları raporlar ve organizasyonlarını gerçekleştirdikleri bilimsel faaliyetlerle eğitim ve din eğitimi politikaları üzerindeki etkilerini gittikçe arttırmaktadırlar. Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşlarının örgün din eğitimine yaklaşımlarının irdelendiği bu çalışma bir çoklu durum deseni olarak tasarlanmış olup, STK’ların yaklaşımlarındaki benzerlik ve farklılıkları yanı sıra sundukları çözüm önerilerini betimleyici bir yaklaşımla ele almaktadır. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilerek, farklı misyonları benimseyen kuruluşları içeren bir çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmada 28 Sivil Toplum Kuruluşu’nun yayınladıkları araştırma raporları, bilgi notları ve diğer faaliyetleri incelenerek bu kuruluşların yaklaşımları ortaya koyulmuştur. Çalışmanın ana temaları aynı zamanda örgün din eğitimi alanının konu alanlarından olan DKAB dersleri ve seçmeli din dersleri olarak belirlenmiş ve bu temalar kendi özgün tartışma konuları bağlamında yapılandırılmıştır. Çalışma verilerinin toplanması doküman analizi yöntemiyle, verilerin analizi ise çapraz durum analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda Sivil Toplum Kuruluşlarının örgün din eğitimi alanının temel meselelerine dair değerlendirmeler ve katkılar sundukları görülmüştür. Bu tespit ve önerilerin uygulayıcılar tarafından dikkate alınması ve adeta kördüğüm haline gelmiş tartışma maddelerinin ve sorunların aşılmasında toplumsal uzlaşının oluşması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte incelenen çalışmaların henüz mevcut uygulamaların ötesine gidemediği, sivil kuruluşların birbirleriyle ortak çalışmalar yürütmedikleri, din eğitimi alanının toplumsal birlikteliğe ve sivil toplum kültürünün gelişimine sağlayacağı güçlü katkıdan yeterince faydalanılamadığı tespit edilmiştir.

SUMMARY

Civil society organisations actively carry on their social, cultural and political functions in Turkey, like all other countries around the world. Diversifying their activities since the 2000s with more institutional structures, these organisations continuously increase their effects on educational and religious education policies with their reports and scientific events they organise. This study, in which the approaches of civil society organisations in Turkey towards formal religious education is investigated, is a multiple-case design study and a descriptive study on the similarities and differences of civil society organisations in their approaches as well as their solution proposals. By choosing a maximum variety sample technique, it is a varied study including various institutions with quite diverse missions. The study investigates 28 civil society organisations' research reports, fact sheets and other activities to illustrate their approaches. Main themes are Religious culture and moral education subject and optional religious subjects, which are also subject foci of formal religious education. Data is collected via the document analysis method and analysed via cross-case analysis. Accordingly, civil society organisations are found to make evaluations and contributions to the formal religious education field. It is quite essential for executives to consider these findings and suggestions and reach a societal consensus in overcoming points of discussions, which are almost tangled. Moreover, it is determined that the studies investigated could not reach beyond current practices, civil societies are not able to conduct joint works and the religious education as a field is far from making a strong contribution to social cohesion and further strengthening of civil society culture in the country.