

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE ve NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA
DİN ÖĞRETİMİ

Zehra GELİCİ

İstanbul, 2016

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE ve NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA
DİN ÖĞRETİMİ

Zehra GELİCİ

Danışman: Prof. Dr. M. Faruk BAYRAKTAR

İstanbul, 2016

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Anabilim Dalı DİN EĞİTİMİ Bilim Dalı DOKTORA öğrencisi ZEHRA GELİCİ'nin TÜRKİYE VE NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA DİN ÖĞRETİMİ adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim Kurulunun 20.07.2016 tarih ve 2016-27/15 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 16 / 08 / 2016

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

1.	Tez Danışmanı	Prof. Dr. M.FARUK BAYRAKTAR	
2.	Jüri Üyesi	Prof. Dr. METİN YURDAGÜR	
3.	Jüri Üyesi	Prof. Dr. YURDAGÜL MEHMEDOĞLU	
4.	Jüri Üyesi	Prof. Dr. HAMİT ER	
5.	Jüri Üyesi	Yrd. Doç. Dr. İSMAİL BAĞDATLI	

GENEL BİLGİLER

Hazırlayan	: Zehra GELİCİ
Anabilim Dalı	: Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	: Din Eğitimi
Danışman	: Prof. Dr. Mehmet Faruk Bayraktar
Tez Türü ve Tarihi	: Doktora Haziran- 2016
Anahtar Kelimeler	: Karşılaştırmalı Eğitim, Karşılaştırmalı Araştırma, Türkiye ve Norveç Genel Eğitim Sistemleri, Zorunlu Din Eğitimi Din Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitimi

ÖZET

TÜRKİYE ve NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA DİN ÖĞRETİMİ

Bu araştırmada, Avrupa Birliği'ne üye olmayan Norveç ve Türkiye'deki devlet okullarında okutulan zorunlu din dersleri incelenmiş, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ele alınarak karşılaştırmalarda bulunulmuştur. Araştırmada her iki ülkedeki eğitimin ulusal ve uluslararası yönlerine, karşılaştırmalı eğitim alanındaki araştırmalara, karşılaştırmalı eğitim ile ilgili yöntemlere dair kısa bilgiler verilmiştir. Ayrıca, Norveç ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin yanı sıra genel eğitim sistemlerine ve din dersi öğretmeni yetiştirme sistemlerine de yer verilmiştir.

Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama ve analiz etme gibi teknikler kullanılmış olmakla birlikte kısmen dikey, ağırlıklı olarak da yatay yaklaşım kullanılarak incelemeler yapılmıştır. Yazışmalarla ilgili alan yazım kaynakları, görüşme ve internet aracılığı ile elde edilmiş olan kaynaklar bir araya getirilmiş, incelenen bu iki ülkenin eğitim sistemlerindeki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasına çalışılmış, saptanan bu benzerlik ve farklılıklar tablolastırılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Norveç ve Türkiye'deki devlet okullarında din dersleri karşılaştırılırken, bu ülkelerin genel eğitim sistemleri, din derslerinin tarihi arka planı, bu dersin okullarda diğer dersler arasındaki yeri ve uygulanış şekli, dersin amaçları ve hedefleri, ders üzerinde yapılan siyasi ve akademik tartışmalara yer verilmiştir. Yine araştırmada konuyla ilgili olarak din dersi öğretmenlerinin her iki ülkede de öğrenim gördükleri Üniversite bölümleri, bu bölümlere kabul koşulları, alınan derslerin içerikleri, öğretim süreçleri, öğretmenlik uygulamaları ile değerlendirme sistemleri konusundaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konması amaçlanmış ve bu konuda elde edilen bilgiler de tablolastırılarak karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yorum ve öneriler yapılmış, Avrupa Birliği'ne üyelik süreci içinde bulunan Türkiye'nin resmî eğitim sistemi içinde zorunlu olarak okutulmaya devam eden din derslerinin içeriğinin diğer dinleri de kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

GENERAL KNOWLEDGE

Author : Zehra GELİCİ
Field : Philosophy and Religious Sciences
Programme : Religious Education
Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Faruk Bayraktar
Degree Awarded and Date : Doctorate June- 2015
Anahtar Kelimeler : Comperative Education, Comperative Investigation, General Education Systems in Turkey and Norway, Compulsory Religious Education, Religious Education Teacher's Training

ABSTRACT

RELIGIOUS TEACHING AT PUBLIC SCHOOLS IN TURKEY AND NORWAY

In this study, compulsory religious teaching at public schools in Turkey and Norway were investigated and compared with aspects of Turkey and Norway's similarity and difeirince.

The study focused on national and international aspects of education in each of two countries, the studies and the methods in the field of comperative education.

Furthermore the study also dealt with general education system, teacher training programmes for various stages in Turkey and Norway under investigation and their systems of religious education teacher training programmes.

In this study, in addition to the descriptive, definition and demonstrative technique, in some parts, the historical analyses and in most parts juxtaposition comparison method is used. The data collected by means of correspondance, literature review, and website of related countries and universities were brought together and analysed. As a result of the comparison, the similarities and differences were presented in tables

When comparing the religious teaching at public schools in Norway and Turkey, the similarities and differences in the general education systems of these countries, historical backround of religious teaching, political and academic debates about religious teaching, subject's goals, teaching methods were also investigated. Besides section of university in this countries that religious education teachers study and their admisson requirement, process of teaching, curriculum, teaching practice and evaluation were investigated. The data gathered were presented in tables.

Based on the data, some comments and suggestions were put forward. Turkey that European Union accession process is containedthe formal education system in Turkey continued to be taught as a compulsory religious courses have also been some suggestions as to include enrichment in other religions of the content.

ÖNSÖZ

Bireyi geliştirdiği oranda ülkenin kültürel, sosyal ve ekonomik kalkınmasını da gerçekleştirdiği için güçlü bir araç olarak kabul edilen eğitim, bireyi ve ulusu kalkındırdığı ölçüde önem kazanmaktadır. Bu kalkındırmayı sağlamak adına her ülke eğitim alanında sıklıkla reform yapmaktadırlar. Şüphesiz bu reformlar gerçekleştirilirken başka ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesine de gerek duyulmaktadır. Bu amaçla ortaya çıkan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları eğitim uygulamalarına yön verme noktasında yararlı görölmektedir.

“Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi” adlı bu çalışmamız da bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Ülkemizle karşılaştırdığımız Norveç’teki eğitim öğretim uygulamalarını bizzat yerinde inceleyerek hazırladığımız bu çalışmada benden desteklerini esirgemeyen ve kıymetli fikirleriyle bana yön veren danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Faruk Bayraktar’a öncelikle teşekkür ederim. Yine tez izleme jürisindeki hocalarım Prof. Dr. Metin Yurdağür ve Prof. Dr. Yurdağül Mehmedoğlu hocalarıma da desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Son olarak Norveç’teki çalışmalarımnda kaynak kitaplara ulaşmamda bana yardımcı olan Oslo Üniversitesi kütüphane görevlisi Betül Çokluk hanımefendiye, Oslo’da çeşitli üniversitelerde yaptığım mülakatlarda bana tercümanlık eden sevgili Canan Karagöz’e ve Norveç’te bulunduğumuz süre içinde çalışmamı tamamlamamda bana desteğini esirgemeyen eşim Musa Gelici’ye çok teşekkür eder, çalışmamın tüm ilgililere yararlı olmasını temenni ederim.

OSLO, 2016

Zehra GELİCİ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	x
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	13
KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM ve TÜRKİYE ile NORVEÇ’TE YAPILMIŞ KARŞILAŞTIRMALI DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI	13
1.1. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM NEDİR?	14
1.2. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN DİĞER BİLİM DALLARI İÇİNDEKİ YERİ	15
1.3. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ	16
1.3.1. Oluşma Aşaması (1880- 1914).....	17
1.3.2. Kuram Aşaması (1914- 1940)	17
1.3.3. Araştırma Aşaması (1940-...)	18
1.4. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN ÖNCÜLERİ	19
1.5. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN AMAÇLARI	22
1.6. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMDE YÖNTEM ve YAKLAŞIMLAR	23
1.7. TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM ÇALIŞMALARI	27
1.7.1. İsmail Hakkı Baltacıoğlu.....	27
1.7.2. Nafi Atuf Kansu.....	28
1.7.3. Hıfzırrahman Raşit Öymen	28
1.8. TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ KARŞILAŞTIRMALI DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI.....	31
1.9. NORVEÇ’TE YAPILMIŞ İLK KARŞILAŞTIRMALI DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI	35

İKİNCİ BÖLÜM..... 38

TÜRK - NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMLERİ ve DİN ÖĞRETİMİNİN BU SİSTEMLER İÇİNDEKİ YERİ 38

2.1. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ	38
2.1.1. Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Faktörler	38
2.1.1.1. Demografik Yapı	39
2.1.1.2. Siyasi Yapı	39
2.1.1.3. Din - Devlet İlişkileri	40
2.1.2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN HEDEFLERİ.....	41
2.1.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETİM KADEMELERİ	43
2.1.3.1. Okul Öncesi Eğitim	43
2.1.3.2. İlkokul	44
2.1.3.3. Ortaokul	44
2.1.3.4. Lise	44
2.1.3.5. Özel Okullar	45
2.1.3.6. Yükseköğretim.....	45
2.1.4. ÖĞRETİM YILI TAKVİMİ ve DERS SAATLERİ.....	46
2.2. NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİ	46
2.2.1.NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	48
2.2.1.1.Demografik Yapı	50
2.2.1.2. Siyasi Yapı	52
2.2.1.3. Ekonomik Durum.....	54
2.2.1.4. Din Devlet İlişkileri.....	55
2.2.1.4.1. Norveç Anayasasında Dine İlişkin Hükümler.....	56
2.2.1.4.2. Norveç'te Dini Gruplar ve Dini Çoğulculuk.....	61
2.2.1.4.3. Norveç'te İslâm ve Müslümanlar	65
2.2.1.4.4.Norveç'te Müslüman Türkler	69
2.2.2. NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİNİN İDARİ YAPISI	72
2.2.3.NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİNİN HEDEFLERİ.....	73
2.2.4.NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETİM KADEMELERİ	74
2.2.4.1. Anaokulları (Barnehave).....	75
2.2.4.2.İlköğretim (Grunnskole)	75

2.2.4.3. Lise (Videregåendeoppl�ring)	76
2.2.4.4. Özel Okullar	76
2.2.4.5.Yükseköğretim.....	78
2.2.5. ÖğRETİM YILI TAKVİMİ ve DERS SAATLERİ.....	80
2.2.6.EğİTİMDE ÖLÇME ve DEğERLENDİRME	81
2.2.7.EğİTİMDE OKUL - AİLE İLİşKİLERİ	82
2.3. TÜRK VE NORVEÇ EğİTİM SİSTEMLERİNİN KARşILAşTIRILMASI	83
2.4. NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA DİN �ğRETİMİNİN TÂRİHİ ARKA PLANI.....	88
2.5. NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA DİN �ğRETİMİ	95
2.5.1. Norveç'te Din Dersinin Hedefleri	96
2.5.2. Din Derslerinde Amaçlanan Temel Kazanımlar	99
2.5.3. Norveç'te Din Dersinin Ana Konuları.....	101
2.5.4. Din Derslerinde Yöntemler.....	103
2.6. TÜRKİYE DEVLET OKULLARINDA DİN �ğRETİMİNİN TARİHİ GELİşİMİ	104
2.7. TÜRKİYE DEVLET OKULLARINDA DİN �ğRETİMİ	105
2.7.1. Din Dersinin Hedefleri	106
2.7.2. Din Derslerinde Amaçlanan Temel Kazanımlar	108
2.7.3. Din Dersinin Ana Konuları	109
2.7.4. Din Derslerinde Kullanılan Yöntemler	112
2.8. TÜRKİYE VE NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA DİN �ğRETİMİNİN KARşILAşTIRILMASI ..	113
2.9. NORVEÇ'TEKİ DİN EğİTİMİNDE EğİLİMLER VE BU BAğLAMDA HAZIRLANMIş �ğRETİM PROGRAMLARI	117
2.10. TÜRKİYE'DEKİ DİN EğİTİMİNDE EğİLİMLER VE BU BAğLAMDA HAZIRLANMIş �ğRETİM PROGRAMLARI	124
2.11. ÖğRETİM PROGRAMLARININ KARşILAşTIRILMASI	128
2.12. NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA OKUTULAN DİN DERSİ KİTAPLARI	130
2.13. TÜRKİYE'DE DİN DERSİ KİTAPLARI	138
2.14.TÜRKİYE ve NORVEÇ'TE �ğRETMEN EğİTİMİ	142
2.14.1. Norveç'te Genel �ğretmen Eğitimi	143
2.14.2. Türkiye'de Genel �ğretmen Eğitimi.....	144
2.14.3. Türkiye'de Din Dersi �ğretmenlerinin Eğitimi	146
2.14.4. Norveç'te Din Dersi �ğretmenlerinin Eğitimi.....	148
3.15. NORVEÇ'TE �ğRETMEN EğİTİMİNDE YAKLAşIMLAR.....	152

2.16. TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ KONUSUNDA TARTIŞMALAR	155
2.17. TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE DİN DERSİNDE ÖĞRENCİLER.....	162
2.18. TÜRKİYE VE NORVEÇ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI ..	167
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	171
TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE DİN DERSİYLE İLGİLİ TARTIŞMALAR	171
3.1.TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE DİN DERSİNDEN MUAF OLMA İLE İLGİLİ TARTIŞMALAR	180
3.2. TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE DİN DERSLERİYLE İLGİLİ OLARAK AÇILAN YURTIÇİ DAVALAR ..	185
3.3.DİN DERSLERİ KONUSUNDA TÜRKİYE VE NORVEÇ HAKKINDA AİHM'DE KARARA BAĞLANMIŞ DAVALAR	189
3.4. DAVALAR SONRASI YAŞANAN GELİŞMELER	201
3.5. TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE DİN DERSİNİN SORUNLARI	206
SONUÇ	211
KAYNAKÇA.....	222
ÖZGEÇMİŞ	240

TABLO LİSTESİ

Tablo 1	Çeşitli Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitimin Kurucuları	22
Tablo 2	Ana Hatlarıyla KRLE Dersi Konuları.....	102
Tablo 3	DKAB Dersi Ana Konuları.....	111
Tablo 4	DKAB Ders Kitapları Konu Başlıkları	140
Tablo 5	Norveç’te Öğretmen Eğitimi Modelleri	150
Tablo 6	PISA Araştırmasında Türkiye ve Norveç’in Okuma Becerisi Testi Puan Sıralaması.....	158
Tablo 7	2013-2014 Yılı İlköğretimde En Çok Tercih Edilen Seçmeli Dersler Ve Seçen Öğrenci Sayısı	166

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Norveç'te Göçmen Nüfusun Dağılımı	51
--	----



KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AİHM	: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AMGT	: Avrupa Millî Görüş Teşkilatı
C	: Cilt
çev	: Çeviri
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
EAKİB	: Eğitim Araştırma ve Kilise İşleri Bakanlığı
ECT	: Europe Credit Transfer - Avrupa Kredi Transfer Sistemi
F	: Fakülte
GSYİH	: Gâyri Sâfi Yurt İçi Hâsıla
KRL	: Kristendoms Religions Livssynskunnskap
KRLE	: Kristendom, Religion, Livssyn og Etik- Hristiyanlık, Din, Hayat Görüşleri ve Ahlâk
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
RLE	: Religion Livssyn og Etik
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development - Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı
PISA	: Programme for International Student Assessment – Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RE	: Religion Education
S	: Sayı

SBArD	: Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
THY	: Türk Hava Yolları
UDI	: Utlendingsdirektoratet- Norveç Yabancılar Genel Müdürlüğü
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu
Ü	: Üniversite
vb	: Ve Benzeri
Y	:Yıl
Yay.	:Yayınları

GİRİŞ

Eğitim, varoluşla birlikte insanın öğrenme yeteneği ve ihtiyacı ile başlamış, bireylerin hayatında olduğu kadar devletlerin politikalarında da önemli bir yere sahip olmuştur. Toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanan yeni kuşakların gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmek etkinliği¹ ve bilenin bilmeyene doğru yolu göstermesi onun elinden tutması² olarak da tanımlanan eğitimden beklenen iki görev vardır:

“1. Toplumun mevcut değer ölçülerini ve hukuk düzenini yetişmekte olan nesle tanıtip benimsetmek.

2. Onları bu düzene itaatle birlikte yeni değerler yaratmaya, benlik geliştirmeye ve topluma yeni seviyeler kazandırmak için çalışmaya yöneltmek.”³

Eğitim tarihini incelediğimiz zaman her ülke kendi şartları ve ideolojisine uygun bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Eğitim sistemi toplumun çözülmesine, bütünlüğüne ve gelişimine etki etmektedir. Bu etkiden olumlu yararlanabilmek için ülkeler eğitim ile ilgili sorunlarını, eğitimine etki eden faktörleri ve nedenlerini anlayabilmek ve eğitiminde bunları sağlayabilmek için başka ülkelerdeki eğitim sistemlerini, eğitim yöntemlerini ve uygulamalarını araştırmak durumundadır. Bunun yanında, insanların kültür anlayışını genişletebilmek, uluslararası iletişimi ve anlayışı sağlayabilmek için de farklı ülkelerin eğitim sistemleri incelenmelidir.⁴ Bu incelemenin yapıldığı eğitim dalı olarak karşımıza karşılaştırmalı eğitim çıkmaktadır.

Bilindiği gibi, toplumların farklı eğitim sistemlerine sahip olmaları, yabancılar tarafından hem bir kültürel özellik hem de o toplum insanların yetişme biçimi olarak tarihin her döneminde ilgi ile izlenmiş; toplumlardan bazılarının diğerlerinden üstün olmaları onun eğitim sisteminin mükemmelliğine bağlanmıştır. Biz de Türk ve Norveç

¹ A. Ferhan Oğuzkan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Gül Yay, 1993, s. 46.

² Mehmet Faruk Bayraktar, **İslâm Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri**, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 3. Baskı, 1989, s. 3.

³ Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara: Gün Yayıncılık, 1998, s. 18.

⁴ Tuğba Korkmaz, “Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans**, Uludağ Üniversitesi SBE, Bursa, 2005, s. 1.

eğitim sistemini karşılaştırmak suretiyle ülkemiz eğitim politikalarına kaynak sağlamak ve ışık tutmak amacıyla bu çalışmaya başladık.

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Araştırmamızın konusu Norveç ve Türkiye’deki devlet okullarında gerçekleştirilen din öğretiminin durumunu, hukuki ve siyasi boyutlarıyla tartışarak, bu ülkelerdeki din derslerini müfredat, yöntem ve metotlar açısından karşılaştırmalı olarak incelemek, iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır.

Bilindiği gibi, Türkiye’nin 1960’lı yıllara dayanan AB’ye üyelik girişimleri 2000’li yıllarda hız kazanmıştır. Ülkenin siyasi, kültürel ve iktisadî yapısının AB ile uyumlu hale getirilmesine yönelik düzenlemeler de bu sürecin bir sonucudur. Türkiye’de toplumsal sistemleri, AB normlarına uygun duruma getirme çabaları kapsamında eğitim sisteminde niteliğin geliştirilmesi amacıyla iyileştirme çalışmaları da yapılmaktadır.⁵ Özellikle din öğretimi alanında, AB’nin din derslerinin “eleştirel, objektif ve çoğulcu” olması gerektiği ilkesinden hareketle farklı din ve inançları da kapsayacak şekilde yeni düzenlemelere gidilmektedir.

Çoğulculuk deyince akla gelen ilk kavramlar çok dillilik ve çok kültürlülüktür. Çoğulcu bir Avrupa oluşturmada eğitim, Avrupa ülkelerinin tümünde öncelikli konulardan biridir. Bu nedenle, eğitim alanına yönelik yeterli finansman sağlanmakta ve farklı yaklaşımlar desteklenmektedir. Sürekli ve hızlı bir değişim içinde olan eğitim alanında, Avrupa Birliği farklı görüş ve iyi uygulamaların paylaşıldığı bir forum özelliği taşımaktadır. Avrupa Birliği eğitim politikasının temel amaçlarından biri olan, üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlayarak ortak anlayışı özendirmek⁶ için Avrupa Birliği’nin temel yaklaşımı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin belirlenen genel ilkeler ve ölçütlerle çelişmeyecek biçimde düzenlenmesidir. Yöntem, içerik ve yapı bakımından “tek tip” bir eğitim yerine, üye ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre

⁵ Mustafa Sağlam, Fatma Özudoğru, Funda Çıray, “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri”, **YüzüncüYıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. VIII, S. I, (Aralık 2011), s. 89.

⁶ Mehmet Gültekin; Şengül S. Anagün, “Avrupa Birliği’nin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, (2006/2), s. 147.

biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alış-verişleriyle uyumlaştırılmasına çalışılmaktadır.⁷

Küreselleşme sürecinin etkilediği çok kültürlü ve çok dilli toplumsal boyut, AB içinde 1970 yılından itibaren önem kazanmış ve eğitim bu boyutun bir aracı olarak görülmüştür. AB'ye üye devletlerin ortak ekonomi ve sosyal politikalarının genel çerçevesini belirleyen Avrupa Konseyi, Türkiye'nin kimlik sorunu başta olmak üzere eğitim programında tek kimlik üzerine yoğunlaşan tarih, Türk dili ve edebiyatı, felsefe, İslâmiyet'i ön planda tutan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi gibi derslerdeki uygulamalara 2007 ilerleme raporunda dikkat çekmiştir.

Yine AB'ye göre Türkiye, Yunanistan, Ermenistan, Makedonya ve Arnavutluk gibi ülkelerde katı milliyetçilik hâkimdir ve AB uzmanlarına göre bu ülkeler arasında kimlik çatışması, demokrasi ve insan hakları gibi konulara yeterince önem verilmediğinden sorunlar yaşanmaktadır. Yunanistan ve Bulgaristan gibi AB'ye üye bazı devletler ile Türkiye ve Makedonya gibi AB'ye üye olmayı bekleyen devletlerin eğitim programlarının uygulanışı, AB komisyonlarında bu sorunlar doğrultusunda ele alınmaktadır.⁸

İnsan haklarını evrensel bir değer olarak gören AB, sınırları içinde ve dışında özellikle de aday ülkelerle ilişkilerde insan haklarını korumaya teşvik etmektedir. İnsan haklarına ve azınlık haklarına saygı, bir aday devletin AB'ye üye olması için yerine getirmek zorunda olduğu Kopenhag Kriterleri⁹ içine alınmıştır. Bu kapsamda, AB din özgürlüğüne büyük önem vermektedir. Çünkü dinî eşitlik ve dinî özgürlük AB'nin temel ilkeleridir. Bu nedenle AB'ye üye olmak isteyen ülkeler AB standartlarını karşılamak zorundadır. Öte yandan, AB katılım süreci reformları teşvik etmekte ve Türkiye'de insan haklarının korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye, Ekim 2005'ten beri üyelik müzakereleri yapmaktadır. AB, özellikle önemli ilerleme gerektiren din özgürlüğü alanı başta olmak üzere insan hakları standardını daha da geliştirmesi için Türkiye'yi teşvik etmekte ve durum her yıl Avrupa Komisyonu

⁷ Sedat Altıntaş, "Avrupa Birliği'ne Geçiş Sürecinde Türk Eğitimi'nin Planlanması", *Millî Eğitim Dergisi*, S. 155-156, 2002.

⁸ Sağlam; Özudoğru; Çıray, s. 93.

⁹ 1993 yılında Kopenhag'da yapılan Avrupa Konseyi toplantısında belirlenen, Avrupa Birliği'ne aday bir ülkenin tam üyeliğe kabulü için gerçekleştirmesi gerekli siyasi ve ekonomik kriterlerdir.

tarafından değerlendirilmektedir. 1998 yılından beri Avrupa Komisyonu raporları özellikle Alevîlerin ibadet yerleri (Cemevleri), Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yapısı ve zorunlu din dersleri gibi devam eden mevcut durumla ilgili pek çok eleştiriler içermektedir.¹⁰

Bütün bunlar göstermektedir ki, Avrupa Birliği'ne tam üyelik çabasına girmiş olan Türkiye'nin birçok alanda uyum çalışması ve yenilikler yapması kaçınılmazdır.¹¹

Dünyada insan hakları ve temel özgürlüklerin daha derinlemesine bir şekilde ele alınıp değerlendirildiği bir ortamda Türkiye'nin eğitim alanındaki eksiklerini bir an önce gidermesi bir zaruret olarak gözükmektedir. İnsan hakları ve temel özgürlükler alanında giderilmesi talep edilen eksiklerden birisi olarak kabul edilen farklı din ve kültürlerle mensup bireylerin örgün ve yaygın din eğitiminden eşit oranda ve din ve vicdan özgürlüğü ihlali yaşamadan istifade edebilmelerinin sağlanmasıdır. Doğal olarak da bu talepler Türkiye'nin AB sürecinde örgün ve yaygın din eğitimi gibi alanlarda bazı etkilere açık olduğunu göstermekte ve bu konunun araştırılıp incelenmesini önemli kılmaktadır.¹²

Karşılaştırmada konu edindiğimiz taraflardan biri olan Norveç, eğitim politikaları da dâhil ülke siyasetine ve gündemine yön veren BM, NATO ve AET (Avrupa Ekonomi Teşkilatı) gibi pek çok uluslararası kuruluşa üye olan bir ülkedir. Her ne kadar AB üyesi bir ülke olmasa da bir Avrupa ülkesidir ve AB ülkeleri ile arasında tarihi ve kültürel açıdan derin bağlar bulunmaktadır. Yine bu bağlamda, Avrupa işbirliğinde yükümlülükleri olan bir ülkedir.¹³

Son olarak insan hakları konusunda saygınlığı ile bilinen Norveç'in¹⁴ Din öğretimi alanında Türkiye ile yaşadığı benzer sorunlar karşısında hangi adımları attığı ve ne derece başarılı olduğunun bilinmesi, AB'ne tam üyelik kapısındaki Türkiye'nin

¹⁰ Haydar Efe, "AB'nin Bir İnsan Hakları Sorunu Olarak Türkiye'deki Alevîler'in ve Bektaşîler'in Sorunlarına Artan İlgisi", **Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Araştırma Dergisi**, S.64, (2012), s. 170.

¹¹ Sedat Altıntaş ve İzzet Görgen, "Türkiye ile G. Kore'nin Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi" **E-Journal of New World Sciences Academy**, S.9, Nisan, 2014, s. 192.

¹² İbrahim Turan, **Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları**, İstanbul: İz Yayıncılık, 2013.

¹³ Norveç'in Uluslararası Organizasyonlara Katılımı, http://www.samfunnskunnskap.no/?page_id=416&lang=tr.

¹⁴ Recep Kaymakcan, "AİHM Din Dersi Kararı Nasıl Anlaşılmalı," **Değerler Eğitimi Dergisi**, Yıl 1, S. 2, s. 61.

eleştiri konusu olan din öğretimi uygulamalarında düzenlemelere giderken fayda sağlayacaktır.

Zira Avrupa Birliği'ne aday ülke olarak Türkiye'nin ileriye dönük planlarında, Avrupa ülkelerinin zorunlu din dersleriyle ilgili eğilimlerini göz önüne alması ve bu alandaki mevcut durumu ve gelişmeleri takip etmesi, zorunlu din derslerinin içerik ve uygulamalarında yenilikler yapması gerekmektedir. Tabii bu süreçte, Türkiye'nin hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde eğitimden özellikle de din öğretiminden beklenenleri belirlemek için yanıt aranması gereken sorular vardır.

Son tahlilde, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında öne çıkan karşılaştırma yapılan ülkeler arasında benzerlik ve farklılıkların bulunmasının gerekliliği araştırmamızın da problemini oluşturmaktadır. Özetle çalışmamızda problem, her iki ülkede de zorunlu olan din öğretiminin uygulama ve işleyişinde Türkiye ve Norveç arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır, AB'ye giriş sürecinde Türkiye sorunlarına çözüm bulmada bu bilgilerden nasıl istifade edebilir sorusudur.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Eğitimi etkileyen unsurların çeşitli ülkelerdeki gelişimini ve görünümünü inceleyerek eğitim politikalarının oluşmasına yardım edecek bir bakış açısı kazandıran karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi için teorik ve pratik katkıda bulunarak insanların ve özellikle eğitimcilerin kültür ufkunu genişletmeye olanak sağlamaktadır. Belli bir sorun karşısında bireylere geniş bir bakış açısı kazandıran bu tür çalışmalar, kişinin çok yönlü ve alternatif çözüm yolları üretmeye açık olmasına imkân vermektedir.¹⁵ Yine bu tür çalışmalar, politikacı ve yöneticilere benzer ve farklı koşullarda hangi eğitim olgularının nasıl olduğunu göstermesi bakımından yarar sağlamaktadır.¹⁶

“Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi” başlığını taşıyan ve bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olan çalışmamızın öncelikli amacı, bir Avrupa ülkesi

¹⁵ İrfan Erdoğan, **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1995, s. 9.

¹⁶ Adil Türkoğlu, “Karşılaştırmalı Eğitim Nedir,” **Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları**, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s. 6.

olan Norveç’te devlet okullarında zorunlu olan din derslerinin her yönüyle incelenmesi ve Türkiye’deki uygulamalarla karşılaştırılmasıdır.

Daha geniş bir ifadeyle belirtmek gerekirse araştırmamızın amacı, Türkiye ve Norveç eğitim sistemlerinin bir parçası olan din öğretiminin, tarihi arka planlarının, uygulanış biçimlerinin, dersin hukuki durumunun, hedef ve amaçlarının tespit edilmesidir. Yine her iki ülkede din dersleri üzerine yaşanan akademik, siyasî ve sosyal tartışmaların ortaya konması ve bu iki ülkedeki durumun geldiği son nokta itibarıyla karşılaştırılması, benzer ve farklı yönlerinin tespit edilmesi de araştırmamızın amacını oluşturmaktadır.

İki ülke arasındaki benzerlikler incelenirken “Norveç okullarındaki din dersinin Hristiyan - Evangelik- Lutheran yaklaşımıyla ele alındığı eleştirileri” ile “Türkiye’deki din dersinin İslâm-Sünnî ya da İslâm-Hanefî yaklaşımıyla ele alındığı” eleştirileri karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Akabinde her iki ülkenin, AİHM’e dava konusu olan bu tutumlarıyla ilgili nasıl bir savunma yaptıkları ve davalardan sonra ne gibi düzenlemelere gittikleri ve bundan sonra Türkiye’de neler yapılabileceği konusunun detaylarıyla incelenerek (Norveç örneği ortaya konmak suretiyle) otoritelere ışık tutmak da çalışmamızın bir diğer amacı olacaktır.

Son olarak yapacağımız bu çalışma, din dersleri konusunda hararetli tartışmaların gündemden hiç düşmediği ülkemiz için, Türkiye dışında bir ülkede, Norveç’te, nasıl bir uygulama olduğu konusunda malumat kaynağı olacaktır. Yine bu çalışmayla Norveç’teki din öğretiminin pek çok yönden ele alınması, Türkiye ile ortak ve farklı yönlerinin tespit edilmesi, din eğitimi teori ve pratiğinde, din eğitimi politikalarında, din eğitimi planlamasında ve reformlarında ve de bir barış ortamı sağlanmasında istifade edilebilecek bir kaynak olması ümidini taşıyoruz.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında, araştırmacının özellikle kendi ülkesini başka ülkelerle kıyaslaması anlamına gelen uluslararası karşılaştırma (cross national) yöntemi en çok kullanılan yöntemdir. Bu çalışmada da yöntem olarak uluslararası karşılaştırma yöntemi kullanılmış, Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi mukayese edilmiştir.

Eğer araştırmacı, karşılaştırmalı bir eğitim araştırması yapacaksa, o çalışmanın aşağıdaki dört ögeyi içermesi gerekmektedir:

- a) Karşılaştırma için seçilen objelerin tanımlanması
- b) Her bir objenin hedeflenen doğrultuda ortaya konması
- c) Araştırma sonuçlarının bir araya getirilmesi
- d) Bir araya getirilen sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması¹⁷

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kabul gören yukarıdaki sisteme göre, araştırmamızda ilk olarak karşılaştırma için seçilen objeyi belirledik. Objemizi “Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi” olarak belirledikten sonra, ikinci aşama olan konunun ortaya konması için literatür taraması yaptık. Geniş kapsamlı bir literatür taramasından sonra ise ortaya çıkan sonuçları bir araya getirerek karşılaştırma ve yorumlamalarda bulunduk.

Doküman analizi yoluyla yapılan çalışmamızda nitel araştırma yöntemi, karşılaştırmalı çalışmalarda büyük bir öneme sahip olan gözlem metodu ve yine bu tür çalışmalarda vazgeçilmez bir veri toplama aracı olarak kabul edilen mülâkat sistemi kullanılmış, verilerin analizi sırasında da kısmen sayısal işlemlere başvurulmuştur.

¹⁷ Songül Kilimci, “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, SBE, Adana, 2006, s. 45.

Araştırmamızda kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.¹⁸ Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Bu araştırmada nitel veri kaynağı olarak Norveç ve Türkiye’de yürürlükte olan, eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme programları, mevcut din derslerinin durumu ile ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca, adı geçen ülkelerin üniversitelerinin, eğitim bakanlıklarının yayınlarından ve eğitim ağlarının elektronik sayfaları ile ders programları, ilgili yasa ve mevzuattan yararlanılmıştır.

Araştırmada doküman analizi ile birlikte kullanılan bilgi kaynaklarından gözlem ve mülakatlar Norveç Oslo’da gerçekleştirilmiştir. Gözlem için Oslo’nun çeşitli bölgelerindeki devlet okulları seçilerek bu okullarda din derslerine katılım yoluyla gözlemlerde bulunulmuş, okulların yapısı, sınıfların düzeni, öğrenci sayısı ve özellikle de din derslerinin nasıl işlendiği ile ilgili bilgi toplanılmaya çalışılmış öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmamızda doküman analizi yoluyla elde ettiğimiz bilgileri teyid etmek, ulaşamadığımız bilgileri de birinci elden sağlayabilmek için yine Oslo’daki çeşitli üniversite ve yüksekokullardaki öğretim görevlileriyle mülakatlar gerçekleştirdik. Bu bağlamda Oslo Üniversitesi Domus Teoloji Fakültesi Dekanı Oddbjørn Leirvik ile “Norveç’te Din” başlıklı bir görüşme yapılarak Norveç’te Hristiyanlığın ve Hristiyanlık dışı dinlerin durumu hakkında bilgiler edinilmiş, siyasilerin dine bakışları ile teoloji fakültelerinin Norveç’teki din öğretimi üzerine etkilerinin anlaşılmasına çalışılmıştır.

Gerçekleştirdiğimiz bir başka görüşme de Høgskolen i Oslo og Akershus RLE Bölümü öğretim üyesi Åge Schanke ile 15. 12. 2014 tarihinde “Norveç Okullarında Din Öğretimi” konulu görüşmedir. Bu görüşmede de yine doküman analizleri sırasında anlaşılamayan bazı hususların açıklığa kavuşturulmasına çalışılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bilgiler tezimizin ilgili kısımlarına serpiştirilmiştir.

¹⁸ Hüseyin Şimşek, “Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu”, **Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 42, S. 1, (2009), s. 42.

Yaklaşımlar bağlamında ise Türk ve Norveç devlet okullarında din öğretiminin karşılaştırıldığı bu araştırmada her iki eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri incelenirken tanımlayıcı yaklaşım uygulanmıştır. Araştırmada her iki eğitim sisteminin ve bu eğitim sistemlerinin temellerinin ve kurumlarının incelenmesinde ve değerlendirilmesinde bütünüyle doküman incelemesinden yararlanıldığından diğer yaklaşımlar yerine uzman görüşleri doğrultusunda tanımlayıcı yaklaşım tercih sebebi olmuştur.

Araştırmada ortaya koyma, tanımlama, açıklama, analiz etme, önerilerde bulunma gibi çeşitli teknikler uygulanmakla birlikte, temelde; kısmen dikey yaklaşım, ağırlıklı olarak ise yatay yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenmektedir. Buna göre, yatay yaklaşımda eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar, o döneme ait tüm değişkenlerle birlikte yan yana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Çünkü sorunlar aynı döneme ait olduğu için çağdaştır, çözümler de benzer olabilir. Bu çalışmada da yatay yaklaşım kullanılarak incelenen ülkelerin devlet okullarında okutulan din dersleriyle ilgili tüm değişkenler yan yana getirilmiş ve aralarındaki benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızda ayrıca, Norveç ve Türkiye'nin genel eğitim sistemlerini anlamak amacıyla bu ülkelerin eğitim sistemi ile ilgili kısa bir tarihi analiz yapılarak dikey yaklaşım kullanılmıştır. Türkiye ve Norveç devlet okullarında okutulan din derslerinin amaç, içerik, süreç ve değerlendirme yöntemleri bire bir karşılaştırılarak yatay yaklaşım kullanılmıştır.

Son olarak araştırmamıza konu olan iki ülkenin eğitim sistemlerinin incelenmesinde günümüz özellikleri üzerinde durulmaya çalışılarak araştırmanın güncelliğinin korunmasına dikkat edilmiştir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Norveç ve Türkiye'de Din Öğretimi yapan devlet okullarının incelenmesini, din öğretiminin önemini, işlenişini, programlanması ve uygulanışını tespit etmeye çalışacağımız bu araştırmanın evreni Türkiye ve Norveç'teki devlet okulları ile bu okulların ilk ve orta kısımlarıdır.

TANIMLAR VE KAVRAMLAR

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında her ülke farklı terimler kullandığı için tanımlar ayrıntılı olarak verilmiştir.

İlköğretim: Tezimizde Norveç için kullandığımız ilköğretim tabiriyle ülkede mevcut olan on yıllık zorunlu eğitim kastedilmektedir. Bu kavram Türkiye için 1.-8. arası sınıflar için kullanılmaktadır.

KRLE: Norveç'te uygulanmakta olan zorunlu din dersi Kristendom Religion Livssyyn og Etikk'in kısaltılmış adıdır. Bunun karşılığında Türkiye'de zorunlu din dersinin kısaltması olarak DKAB kullanılmaktadır.

Yüksekokul: Norveç için kullanılan yüksekokul kavramı, her ne kadar üniversite anlamını karşılamasa da denklik ve mesleki anlamda kazanılan haklar itibariyle üniversitelerle eşittir. Bu kurumlar Norveç'te daha çok mesleki alanda hizmet vermekte ve buralarda doktora yapılmamaktadır

ECT: Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) bir akademik denklik sistemi olup, temel amacı farklı ülkelerin eğitim kurumlarında öğrenim gören değişim öğrencilerinin aldıkları derslerin sonuçlarının olabildiğince âdil bir biçimde ilgili kurumlarca karşılıklı olarak tanınmasını sağlamaktır¹⁹

PISA: Açılımı “Program of International Student Assessment” “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma projesidir.²⁰

Zorunlu Eğitim: Bir yurttaşın belirtilen bir yaşa gelinceye kadar gösterilen eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir deyimdir. Ülkelere göre değişen zorunlu eğitim süresi Norveç'te on yıldır. 6 yaşında okula başlayan çocuklar, okulu 16 yaşında bitirmektedirler. İlk 7 yıl “*Barneskole*” (İlkokul)

¹⁹ ECTS (AKTS) İle İlgili Bilgiler, Dokuz Eylül Üniversitesi Dış ilişkiler Koordinatörlüğü, <http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=10313>

²⁰ PISA Türkiye Resmi Web Sitesi, http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18&lang=tr

olarak adlandırılmaktadır. İlkokul da 1-4 arası düşük seviye, 5-7 arası yüksek seviye olarak ikiye ayırmaktadırlar. 8-10 arası yıllar “*Ungdomsskole*” (ortaöğretimdir).²¹

Toledo Prensipleri: 2007 yılında İspanya’nın Toledo kentinde yayınlanan Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatının (AGİT) okullarda din hakkında öğrenme raporunda yer alan Devlet Okullarında dinler ve inançların öğretimi hakkında yol gösterici prensiplerdir.

Raporun amacı “Dünyanın artan dinî çeşitliliğini ve dinin kamusal alanda giderek daha fazla görünmesini gelişmiş bir biçimde anlamaya katkı sağlamak” şeklinde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda adı geçen rapor iki temel prensibe dayanmaktadır:

- a) Eğitimde herkesin din ve inanç özgürlüğüne saygıyı vurgulamak olumlu bir değerdir,
- b) Dinler ve inançların öğretilmesi yanlış anlamaları ve tek tipleştirilmeleri azaltabilir.²²

Kopenhag Kriterleri: 1993 yılında Kopenhag'da yapılan Avrupa Konseyi toplantısında Avrupa Birliği'ne aday bir ülkenin tam üyeliğe kabulü için gerçekleştirmesi gerekli siyasi ve ekonomik kriterler belirlenmiştir. Kopenhag ekonomik ve siyasi kriterlerinin hayata geçirilmesi Avrupa Birliği'ne aday ülkelerin tam üye olabilmelerinin ön şartlarını teşkil etmektedir. Türkiye'de son zamanlarda Kopenhag siyasi kriterleri ön plana çıkmış ve bu konuda Türk toplumunda geniş tartışmalar yapılmıştır. Kopenhag siyasi kriterleri esas olarak aday ülkelerin demokratikleşmesi ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılmasını ve bu konu ile ilgili kurumsal yapının oluşturulmasını, insan haklarının korunması ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılmasını ve bu düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesi için gerekli

²¹ Qystein Lund Johannessen, “ ‘Samaness’ as Norm and Challenge –Norwegian Teachers and Religious Diversity”, Ed: Anna Van Der Want, Cok Bakker, Ina Ter Avest, Judith Everington, **Teacher Responding to Religious Diversity in Europe**, Germany: Waxman Verlag, 2009,s. 96.

²² Hasan Meydan, “Devlet Okullarında Dinler ve İnançların Öğretimi Hakkında Yol Gösterici Toledo Prensipleri: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı Raporu Tanıtım ve Değerlendirme”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, S.14, (2007) s. 132.

kurumların kurulmasını ve azınlık haklarını garanti altına alacak yasal düzenlemelerin ve kurumsal yapının oluşturulmasını kapsamaktadır.²³

Din Dersi: Bu kavram tez içinde zaman zaman bahsedilen ülkelerdeki okullarda okutulan zorunlu resmî derslerin adını kısaltma maksadıyla kullanılmıştır. Dolayısıyla tezimizde Norveç'ten bahsedilirken kullanılan din dersi kavramı, bu ülkedeki okullarda resmî ismiyle Kristendom Religion Livvssyn og Etik olarak okutulan KRLE dersi; Türkiye'den bahsederken kullanılan “din dersi” kavramıyla da Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi kastedilerek kullanılmıştır.

²³ Orhan Morgil, “Kopenhag Ekonomi Kriterleri ve Türkiye'nin Uyum Süreci”, **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**, C. 5, S. 2, 2006, s. 92.

BİRİNCİ BÖLÜM

KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM ve TÜRKİYE ile NORVEÇ'TE YAPILMIŞ KARŞILAŞTIRMALI DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Karşılaştırmalı araştırma, sosyal bilimlerde kullanılan ve farklı ülke veya kültürler arasında karşılaştırma yapmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemin en büyük zorluklarından biri farklı ülkelerin verilerinin aynı kategoride sıralanmamış olması ya da farklı kategorilerde tanımlanmış olmasıdır. Karşılaştırmalı çalışmaların 200 yıldan daha fazla süredir yapıldığına ilişkin tartışmalar olmakla birlikte, bu çalışmalar daha çok temel bilimsel ve felsefi araştırmalar için kullanılmıştır. Karşılaştırmalı araştırmanın tam olarak ne zaman başladığı bilinmemekle birlikte, bu araştırmalar, İkinci Dünya Savaşı sırasında da yaygınlaşmış 1980'lerde de basılmıştır. Karşılaştırmalı araştırmanın sosyal bilimlerdeki araştırmacılar için bu kadar önemli olmasının birçok nedeni vardır. Farklı kültürleri merak etmek, kültür ve bilgi alışverişinde bulunmak arzusu, kısacası globalleşme en temel nedendir.²⁴

Sosyal bilimler alanına ait araştırmaların temelini oluşturan karşılaştırmalı eğitimin ise akademik bir çalışma alanı olarak alınması ve karşılaştırmalı eğitim araştırma yöntemlerinin tartışılması 1960'lı yıllarda başlamıştır.²⁵

Eğitimin uluslararası bir nitelik kazandığı günümüzde, pozitif bilimlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinde de bazı bulgular genellenebilmektedir. Eğitim sorunlarındaki benzerlik nedeniyle alınan önlemler kadar, uygulanan yöntemlerde de benzerlik bulunmaktadır. Sorunların çözümü için uluslararası işbirliği çalışmaları yoğunlaşmaktadır. Çağımızın temel özelliklerinden olan kentleşme, otomasyon ve sanayileşmenin insan yaşamı üzerinde yaratacağı sorunların eğitimle çözümlenebileceği kabul edilmektedir. Bütün bunlardan hareketle karşılaştırmalı eğitim araştırmaları,

²⁴ Kilimci, s. 40.

²⁵ Songül Aynal, "Karşılaştırmalı Eğitimin Kimliği", **Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları**, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s. 206.

eğitimin uluslararası yönlerine odaklanarak, ulusal eğitim sistemlerine de çözüm bulmada yararlı olduğu kabul edilmektedir.²⁶

Eğitimde program geliştirme, eğitimde psikolojik hizmetler, eğitim yönetimi, eğitimde ölçme değerlendirme, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi gibi bir alt eğitim bilimi dalı olan²⁷ karşılaştırmalı eğitimin tanımıyla ilgili ise farklı görüşler bulunmaktadır.

Bu bölümde ilk olarak karşılaştırmalı eğitimin ne olduğu, tarihi gelişimi, amaçları ve yöntemleri hakkında bilgi verilip sonrasında Türkiye ve Norveç’te din eğitimi alanında yapılmış ilk karşılaştırmalı çalışmalar tanıtılacaktır.

1.1. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM NEDİR?

Sosyal bilimler alanında önemli bir yere sahip olan karşılaştırmalı eğitim için, eğitim bilimi içerisine girdiği andan itibaren çeşitli yazar ve kurumlar tarafından birçok tanım ileri sürülmüştür.

Bu alanda yaptığı çalışmalarla tanınan Adil Türkoğlu’na göre; karşılaştırmalı eğitim, “Farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir”.²⁸

Türkiye’de karşılaştırmalı eğitimin kurucularından kabul edilen Fatma Varış, problem merkezli bir tanım yapmış ve karşılaştırmalı eğitimi “Toplumlarda mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptayan, yorumlayan, bir inceleme ve araştırma alanıdır”²⁹ şeklinde açıklamıştır.

²⁶ Türkoğlu, s. 4.

²⁷ Erdoğan, 1995, s. 1.

²⁸ Adil Türkoğlu, **Türkiye ve Fransa’da Lise Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**, Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 131, 1984, s. 18.

²⁹ Fatma Varış, Joseph A. Lauwerys, Kneeth Neff, **Mukayeseli Eğitim**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1979, s. 5.

Daha genel anlamda karşılaştırmalı eğitim, eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alan şeklinde de tanımlanmaktadır.³⁰

İrfan Erdoğan ise biraz daha detaylı bir tanım yaparak karşılaştırmalı eğitimi, “Eğitim sistemlerinin bazılarının niçin gelişmiş olduğunu ve bazılarının niçin geride kaldığını, bazı sistemlerin niçin siyasal ideolojilerin baskısı altında kaldığını, diğerlerinin nasıl özgürlük ve değişikliğe teşvik ettiğini keşfetmeye çalışan bir bilim dalıdır”³¹ şeklinde açıklamaktadır.

Bütün bu tanımları toparlayacak olursak, eğitim bilimlerinde, diğer bilimlerde olduğu gibi karşılaştırmalı çalışmalar, birbiriyle karşılaştırma yapılır cinsten olguları karşılaştırarak belirli görüş açılarına ya da ölçütlerine göre değerlendirmek ve bunlar arasında ortak, benzer ve farklı özellikleri saptamak esasına dayanır.

Görünüşünde daha çok bir ülkede beliren eğitim sorunlarına çözüm getirmede karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına yer verilmekte ve değişik ülkelerde benzer sorunların nasıl çözüldüğüne bakılmaktadır. Ancak sorunları çözerken, belli bir ülkenin yaptıklarının aynısını yaparak değil o ülkenin kendi gerçeklerine gören uygun çözüm yolunu bularak hareket etmek esastır.³²

1.2.KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN DİĞER BİLİM DALLARI İÇİNDEKİ YERİ

Karşılaştırmalı eğitimi eğitim bilimlerinin herhangi bir alt alanına bağlı bir dal olarak sınıflamak yanlıştır. Çünkü karşılaştırmalı eğitim, eğitim bilimlerinin dışında sosyal bilimlerin de birçok alt koluyla ilişkili olan disiplinler arası bir alandır.

Karşılaştırmalı eğitimin, özellikle Türkiye’de, eğitimde program geliştirme içinde yer alması gerektiği şeklinde yaygın bir kanı hâkimdir. Bu tabî ki doğru değildir. Karşılaştırmalı eğitimin eğitimde program geliştirmeyle olan ilişkisi veya yakınlığı,

³⁰ Özcan Demirel, **Karşılaştırmalı Eğitim**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2000, s. 1.

³¹ İrfan Erdoğan, 1995, s. 6.

³² Demirel, s. 2.

eğitim yönetimi, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi, hatta sosyoloji, ekonomi ve antropoloji gibi alanlarla olan yakınlığı kadardır.³³

Karşılaştırmalı eğitim, ABD’de başta Columbia, Chicago ve Wisconsin olmak üzere birçok üniversitede, eğitimin sosyal temelleriyle ilgili alanlar arasında yer almaktadır. Buna rağmen, karşılaştırmalı eğitim dalında yapılan araştırmalarda, eğitimin nasıl yönetildiği ve finanse edildiği, programların nasıl olduğu, eğitimdeki değişmelerin tarihsel seyrinin ve eğitim-toplum ilişkilerinin nasıl olduğu gibi sorulara uluslararası perspektifte cevaplar aranmıştır.³⁴

Bu durumda karşılaştırmalı eğitimi Eğitim Bilimleri içerisinde bir yere koyma adına yapılan sınıflamalarda, salt bir şekilde eğitimde program geliştirme, eğitim tarihi veya eğitim yönetimi gibi alanlar kapsamında yer aldığı şeklinde ifade edilen yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Bu türden kalıplaşmalar bu alanın kısır kalmasına yol açabilir. Dolayısıyla Karşılaştırmalı Eğitime başta eğitim yönetimi, eğitim tarihi, eğitim ekonomisi ve eğitimde program geliştirme gibi değişik alanlarla ilişkili olan bir disiplinin gözüyle bakılmalıdır.³⁵

1.3. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Bağımsız bir disiplin olarak karşılaştırmalı eğitim biliminin genel pedagojiden uzaklaşması ile ilgili temel çizgi, Fransız gazeteci Marc- Antoine Jullien’in 1817 yılında yayımladığı *Karşılaştırmalı Eğitim Hakkında Bir Eserin Deseni ve Düzeyssel Görünüşleri* isimli eseridir. Karşılaştırmalı eğitimi pozitif bir bilim olarak tasarlayan ve onun çalışma alanını çizen bu eserle Julien’in hedefi, Fransız eğitim sisteminin yenilenmesi ve Avrupa Eğitim Komisyonu’nun kurulmasıdır. Böylelikle karşılaştırmalı eğitimin özü oluşmuştur.³⁶

³³ İrfan Erdoğan, “Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsinmesi Gereken Bir Alan” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.1, S. 3, (2003), s. 268.

³⁴ Erdoğan, s. 268.

³⁵ Erdoğan, s. 268.

³⁶ Gürcan Ültanır, **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler**, Ankara: Eylül yayınevi, 2000, s. 2.

1.3.1. Oluşma Aşaması (1880- 1914)

19. yüzyılı içine alan bu aşamada yabancı ülkelere çok sayıda eğitim amaçlı geziler düzenlenmiştir. Bu geziler, yabancı ülkede bilgi toplamak için yönetici ve eğitimcileri görevlendiren ve ulusal eğitim sistemindeki değişiklikleri benimsetmeyi isteyen politik sorumlular tarafından finanse edilmiştir.³⁷ Bu dönemin en önemli ismi Micheal Sadler'dir.³⁸

Karşılaştırmalı eğitimin öncülerinden kabul edilen Sadler eserlerinde, farklı eğitim sistemlerinin şekillendirilmesinde ve ana yapılarında rol oynayan “determine edici kuvvetler”i formüllendirmeye çalışmıştır. Ona göre, bir eğitim sisteminin yapısını kavramamıza yol açacak belirleyici güçler şunlardır: devlet, kilise (din), ekonomi, aile, millî azınlıklar, üniversitelerin etkisi, mali ve politik sorunlar. Bu sebepten, yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini incelerken sadece katılmış kurumlar, öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde değil o ülkenin sokaklarında, evlerinde insanların nasıl yaşadıkları üzerinde durmak; sistemi ayakta tutan görünmez güçleri bulmaya çalışmak çok önemlidir.³⁹

1.3.2. Kuram Aşaması (1914- 1940)

İki dünya savaşı arası olan bu dönemde karşılaştırmalı eğitimciler, eğitim sistemlerinin niteliklerini, o eğitim sisteminin içinde geliştiği toplumun toplumsal değerleri ve koşullarıyla açıklamaya çalışmışlardır. Böylece bir eğitim sisteminin aynen kopya edilmesi düşüncesi terk edilmeye başlanmıştır.⁴⁰

Bu dönemin temsilcilerinden, İngiliz Isaac Leon Kandel, karşılaştırmalı eğitimde tarihi görüşü savunur. Bir eğitim sisteminin karakteristiklerini ve tipik millî özelliklerini bulmak için o milletin tarihini incelemek, millî karakterleri meydana getiren siyasi, sosyal ve kültürel güçleri bilmek gerektiğini savunan Kandel'e göre, karşılaştırmalı eğitimde farklı amaçlara göre farklı metodlar kullanmak da

³⁷ Türkoğlu, 2012, s. 10.

³⁸ Erdoğan, 1995s. 18.

³⁹ Mustafa Ergün, **Karşılaştırmalı Eğitim**, 1985, <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf> Ergün s. 24.

⁴⁰ Türkoğlu, 2012, s. 12.

mümkündür.⁴¹Kandel'in başlıca eserleri; *History of Secondary Education*⁴², *Comparative Education*⁴³, *Conflicting Theories of Education*⁴⁴, *American Education in the 20th Century*⁴⁵

Bu dönemin diğer bir temsilcisi olan Avusturyalı Nicholas Hans ise eğitim problemlerine karşı felsefi ve idealist bir duruş sergilemiştir. Tarihi bakış açısını benimseyen Hans'ın metodu ise Kandel ve Sadler'in metoduna benzemektedir.

Kuram aşamasındaki bir diğer önemli isim Alman Friedrich Schneider da, eserlerinde diğer "klasik" teorik sistemciler gibi, çeşitli milletlerin eğitim sistemlerine şekil veren ana faktörleri tespit etmeye çalışmıştır. Ancak onun orijinal yönü, milli karakteri sıkı sıkıya etkileyen "iç faktörler" in de incelenmesine girişmiş olmasıdır. Sadler, Kandel gibi karşılaştırmalı eğitimciler, "Okulun içindekini anlamak için her zaman okulun dışındakileri incelemek gerekir." görüşünden hareket ederek genellikle dış faktörler üzerinde durmuşlardır. Schneider ise milli eğitim sistemlerinin özelliklerini tam olarak izah edebilmek için dış faktörlerin yetersiz olduğunu, bunun yanında iç ve dış faktörlerin karşılıklı etkileşimlerinin bu sistemlerin özelliklerini meydana getirdiğini belirtmiştir⁴⁶

1.3.3. Araştırma Aşaması (1940-...)

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra karşılaştırmalı eğitim çalışmaları artarak çok çeşitli amaçlara göre yapılmaya başlanmıştır. Kuram aşaması ile araştırma aşamasını kesin çizgilerle ayırmak olanaksızdır. Kandel, Schneider görüş ve eserleriyle bu dönemdeki karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını etkilemişlerdir. Bu dönemde eğitim sorunları, karşılaştırmalı eğitimciler tarafından uluslararası eğitim sorunları olarak incelenmeye başlamıştır. Ayrıca karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan incelemelerde, eğitim ve toplumsal olgular kategorilere ayrılarak genişliğine incelenmektedir. 1945 sonrası karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında yalnız tarihi veriler değil, ekonomik,

⁴¹ Ergün, s. 25.

⁴² I. Leon Kandel, **History of Secondary Education**, Boston 1930.

⁴³ I. Leon Kandel, **Comparative Education**, Boston 1933.

⁴⁴ I. Leon Kandel, **Conflicting Theories of Education**, Newyork 1938.

⁴⁵ I. Leon Kandel, **American Education in the 20th Century**, Cambridge, 1957.

⁴⁶ Ergün, s. 28.

politik, toplumsal sorunlarla eğitim arasındaki bağlantıların incelenmesi de esas alınmıştır.⁴⁷

Görüldüğü gibi, karşılaştırmalı eğitim, bir bilim olma sürecinde 170 yıl boyunca, merak etme evresinden, analiz etme evresine doğru bir geçiş yapmıştır. Bu süreç göz önünde bulundurulduğunda karşılaştırmalı eğitimin, gelişigüzel veri toplamaktan çok daha fazla doğruluğa; uluslararası eğitim işbirliğinde insan severlikten profesyonelliğe; önseziye dayalı analizden bilimsel açıklamaya şeklinde üç ayrı boyut arasında değerlendirilmesi mümkündür.⁴⁸

1.4. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN ÖNCÜLERİ

Karşılaştırmalı araştırmaların tam olarak ne zaman başladığı gerçek anlamda bilinmemekle birlikte, bu alanın kurucusu olarak Fransız Pedagog Marc- Antonie Julien kabul edilmektedir.

Marc- Antonie Julien'in 1816'da yazdığı "*Esquisse et Vue Préliminaire d'un Ouvrage sur l'Education Comparée*" (*Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir eserin ilk Taslağı*) adlı kitap, 1943 yılında Cenevre'de yayımlanmış olan bu eser, Uluslararası Eğitim Bürosu tarafından mukayeseli eğitimin ilk temel belgesi olarak dünya kamuoyuna duyurulmuştur. Bu eser, ülkemizde de karşılaştırmalı eğitimin kurucusu kabul edilen Kemal Aytaç tarafından "*Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı*" ismiyle 1971 yılında tercüme edilmiştir.

Julien, Karşılaştırmalı Eğitimin ilk belgesi kabul edilen bu kitabında Karşılaştırmalı Eğitimin amaç ve metodunu sistemli olarak açıklamakta ve bu yeni araştırma dalı için Fransızca "L'éducation Comparée" (Mukayeseli Eğitim) tabirini kullanmaktadır.⁴⁹

"Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı" ile "Çeşitli Ülkelerde Eğitimin ve Kamu Okullarının Bugünkü Durumu Üzerine Bazı Soru Serileri ve Bunlar

⁴⁷ Türkoğlu, s. 13.

⁴⁸ Verda Genç Sel, "Dünyada ve Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam ve Eğilimler", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-9 Temmuz 2004, s. 12.

⁴⁹ Marc Antoine Jullien, **Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı**, Kemal Aytaç (çev.), Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Mukayeseli Eğitim Bilimi Serisi 1, 1971.

Arasında Karşılaştırma” başlıklarıyla iki bölümden oluşan eserin ilk bölümünde Jullien, Avrupa’nın çeşitli ülkelerindeki eğitim kurumlarını neden karşılaştırmalı olarak ele aldığını açıklamakta ve Avrupa’yı harabeye çeviren savaşların, ahlâksızlıkların ve sahtekârlıkların temelinde eğitimsizliğin yattığını ifade etmektedir. Bunun için, Avrupa ülkelerinin biran evvel eğitim metotlarını düzelterek, çocukları iyi bir tarzda yetiştirmesi onları bütün yetenekleriyle geliştirmesi ve iyi bir dînî ahlâkî eğitim vermesi gerektiğini savunmaktadır. Yine Jullien, Avrupa toplumunun mutluluğu için bireylerdeki ve toplumlardaki ahlâk ve karakterlerin yenilenmesi gerektiği, eğitim kuruluşlarının özenli bir reformdan geçirilmesi ve politikanın da dinin ve ahlâkın sağlam temelleri üzerine kurulmasının gereğine işaret etmiştir.

Yapılacak reformlar kapsamında Jullien öncelikle, Avrupa’daki ülkelerin birbirleriyle iş birliği yapacağı bir “Eğitim Komisyonu” ve iyi öğretmenler yetiştirmek amacıyla diğer ülkelerin de örnek alacağı merkezi bir “Öğretmen Yetiştirme Enstitüsünün” kurulmasının gerekliliğini savunmuştur. Ayrıca, her eğitim kurumunda ve eğitim sistemlerindeki özel ve farklı dallara cevap verecek tarzda, farklı dillerde yayınlar yapacak bir “Eğitim Bülteninin” yayınlanması gerektiğini de ifade etmektedir.⁵⁰

Bu fikirleriyle Jullien, 1925’te kurulan “Uluslararası Eğitim Bürosu” ve 1946’da kurulan “Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu” olan UNESCO gibi uluslararası eğitim kurumlarının fikir babası olmuştur.

Karşılaştırmalı eğitimin ilk örneği olan bu eserin ardından çeşitli ülkelerde alanla ilgili öncü sayılabilecek çalışmalar yapılmıştır.

Bunlardan Kanada’da P. Sandiford, 1918 yılında *Karşılaştırmalı Eğitim, 6 Modern Ülkenin Eğitim Sistemi (Comparative Education, Studies of Educational System of 6 Modern Countries)* adlı eseri yazmıştır. Almanya’da karşılaştırmalı eğitim alanında yazılmış ilk eser, E. Krieck’in 1925 yılında yayımlanmış olan *Menschenformung* isimli kitabıdır. Amerika’da Isaac Leon Kandel, 1933 yılında *Karşılaştırmalı Eğitim* adlı kitabını yazmıştır. Bu eserde Kandel, İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya, Rusya ve ABD’yi karşılaştırmalı eğitim araştırmaları için dünyanın

⁵⁰ Marc Antoine Jullien, **Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı**, Kemal Aytac (çev.), Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Mukayeseli Eğitim Bilimi Serisi, 1971.

önde gelen laboratuvarları olarak görmüş, bu altı ülkenin eğitim sistemlerinden her birinin tarihi gelişimi ve temel özelliklerini, eğitimin gelişmesinde rol oynayan önemli etkenler olarak kabul etmiştir.⁵¹

Karşılaştırmalı eğitim konusunun başlangıçta bugün kü kadar önemsenmediği İngiltere’de, aslen Rus olan Nicholas Hans, sıkıntılı savaş yıllarının ardından İngiltere’ye gelmiş ve burada karşılaştırmalı eğitim konusuna eğilerek 1959 yılında *Karşılaştırmalı Eğitime Tarihi Yaklaşım* adlı kitabını yazmıştır. Türkiye’de ise 1967 yılında Fatma Varış’ın J. A. Lauwerys ve Kneeth Neff ile yazmış olduğu *Mukayeseli Eğitim* adlı eser bu alanla ilgili yazılmış ilk eserdir.⁵²

Bunlar bilimsel anlamda karşılaştırmalı eğitim alanında yazılmış ilk eserler olsa da, bu bilimin gerçek kurucuları, çeşitli ülkelerde şöyle gösterilebilir.⁵³

⁵¹ Aynal, s. 200.

⁵² Aynal, s. 200.

⁵³ Ergün, s. 20.

Tablo 1

Çeşitli Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitimin Kurucuları

ÜLKE	Karşılaştırmalı Eğitimin Kurucusu	Üniversite
ABD	I.L.Kandel	Boston
ABD	R. Ulich	Harvard
Almanya	Fr. Scheneider	München
Türkiye	Kemal Aytaç, Fatma Varış	Ankara
İsviçre	W.Merck	Hamburg
İsviçre	R.Rosello	Cenevre
Fransa	A. Millot	Paris
İngiltere	J. A. Lauwerys	Londra
İngiltere	N.A.Hans	Londra

Kaynak: Mustafa Ergün, “Karşılaştırmalı Eğitim”

1.5.KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN AMAÇLARI

Geçmiş ve günümüz araştırmacıları, karşılaştırmalı eğitimin amaç, perspektif ve yöntemlerini derinlemesine tartışmıştır. Bu tartışmalar neticesinde;“Araştırılan ülke ile diğer ülkelerin eğitim sistemlerini anlamak, geliştirmek ve eğitim sistemlerinde, politikalarında ve uygulamalarında yenilikler yapmak, eğitimdeki değişikliklerin sonuçlarını ve başarılarını tahmin etmek ve bu çabaların her birine yardımcı olarak kuramsal çerçeveler oluşturacak ilke ve yöntemler geliştirmek”⁵⁴ şeklinde yaygın olarak kabul edilen bir tanım ortaya çıkmıştır.

Yukarıda tanımlanan karşılaştırmalı çalışmalarda amaç ise benzerlik ya da ayrılıkları göstermek yanında açıklamak, ikna etmek ya da bilgilendirmektir.⁵⁵Fakat iki ülke eğitiminin ya da bir ülke eğitiminin diğer ülkelerin eğitiminin

⁵⁴ Aynal, s. 204.

⁵⁵ Ali Balcı, **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, Ankara: Pegem Akademi, 2015, s. 3.

sistemleriyle karşılaştırılmasında daha geniş manada amaçlarının neler olabileceğini ise şöyle sıralamak mümkün olabilir:

- Eğitim sistemleri, problemleri ve uygulamaları hakkında geçerli bilgileri sağlamak,
- Eğitim ile ilgili varsayımlar geliştirmek ve yorumlar yapabilmek için gerekli bilgi sağlamak,
- Eğitimi etkileyen unsurların, çeşitli ülkelerdeki gelişimini ve görünümünü inceleyerek eğitim politikasının oluşmasına yardım edecek bir bakış açısı kazandırmak,
- Bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi için teorik ve pratik katkıda bulunmak,
- Eğitimi bir bilim olarak geliştirmek ve zenginleştirmek,
- Uluslararası anlayışa ve iletişime katkıda bulunmak, uluslararası gerginliği azaltmak.⁵⁶

1.6. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMDE YÖNTEM ve YAKLAŞIMLAR

Geçtiğimiz yüzyılın sonlarında, dünyanın küçük bir köy haline dönüşmesi, II. Dünya Savaşı'ndan çıkan devletlerin rollerinin ve önceliklerinin değişmesi, yeni bilim alanlarının doğması ve diğer alanlarda yaşanan gelişmeler, karşılaştırmalı eğitimi de yakından etkilemiştir. Çünkü karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemleri ve programları vb. gibi sürekli değişen ve gelişen konuları incelemektedir. Özellikle alandaki konu ve araç değişikliği, doğal olarak yöntem değişikliğini ve konuya bakış açısında da değişiklikleri gündeme getirmiştir. Bu nedenle ülkeler arası ulaşımın oldukça kolaylaşması, gözlem araçlarının gelişmesi, internet erişiminin dünyanın her köşesine ulaşması ve

⁵⁶ Özcan Demirel, **Karşılaştırmalı Eğitim**, Ankara: Pegem Yayınları, 2000, s. 3.

karşılaştırmalı eğitim alanında kitap, dergi, elektronik dergi vb. kaynakların artması alana farklı bakış açıları ve yöntemler kazandırmıştır.⁵⁷

Esasen daha çok gözlemlere ve istatistiksel araştırmalara dayanan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında değişik yaklaşımlar söz konusudur. Alanın öncü isimlerinden J. A. Louwerys'in: "Ne ile karşılaştırılacaktır?" sorusunu sorarak başlıca iki görüşe yer vermektedir. Buna göre, bu görüşlerden birincisi; bir eğitim sisteminin karşılaştırılmasını diğeri ise çeşitli eğitim sistemlerinin birbiriyle karşılaştırılmasını savunmaktadır.⁵⁸

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında yaklaşım yatay ve dikey olmak üzere iki çeşittir. Yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenir. Dikey yaklaşımda ise tarihi evrim izlenir. Bu yaklaşım mukayeseli eğitimciyi geleceğe yönelik bazı tahminler yapmaya yöneltir.

Yatay Yaklaşım: Karşılaştırmalı Eğitim araştırmacılarının kullandığı birinci teknik yatay yaklaşımdır. Bu yaklaşımda farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenmektedir. Örneğin, ABD'nin ve Türkiye'nin eğitim sistemleri, temel eğitim, orta öğretim, öğretmen eğitimi, yüksek eğitim yönetimi gibi unsurları inceleyerek araştırılırsa yatay yaklaşım kullanılmış olmaktadır.⁵⁹

Dikey Yaklaşım: Bu yaklaşımda tarihteki gelişime bakılmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim sistemini gerekli kılan tarihsel gelişimde yatan sosyal olgular vardır. O nedenle karşılaştırma sosyal olgularla birlikte yapılmalıdır.

Problem Çözme Yaklaşımı: Herhangi bir eğitim sisteminde seçilmiş bir soruna çözüm bulma amacıyla uygulanan teknik, problem çözme yaklaşımını ifade eder.

⁵⁷ İsmail Yüksel, "Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yaklaşımları, Yöntemleri ve Türleri", **Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları**, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s. 26.

⁵⁸ Varış, Lauwerys, Neff, s. 6.

⁵⁹ Erdoğan, 1995, s. 34.

Örnek Olay Yaklaşımı: Bu yaklaşımda bir ülkenin eğitim deneyimi incelenmektedir. Yorum ve karşılaştırma okuyucuya aittir.⁶⁰

‘Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?’ sorusunun cevabına gelince, görülmektedir ki aslında karşılaştırmalı araştırmaya özgü bir yöntem yoktur. Eğitim sistemleri ve programları gibi sürekli değişen konuları inceleyen karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında ortaya çıkan değişikliklerle birlikte yeni metotlar ve farklı bakış açıları da gündeme gelmektedir. Bu nedenle bugüne kadar karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında çeşitli metotlarla araştırmalar yapılmıştır.⁶¹ Bu metotlardan önemli olan bazılarını şöyle özetlemek mümkündür:

Jullien Metodu: Bu yöntem karşılaştırmalı eğitimin kurucusu Jullien’in yöntemi olduğu için bu adla anılmaktadır. Bu metotla Jullien, eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında hiç bir şeyi gözden kaçırmamaya ve sistemdeki eksiklikleri bulmaya çalışmıştır. Bu metotta soru cetvelleri vasıtasıyla toplanan bilgilere dayalı olarak daha sonra analitik tablolar hazırlanmaktadır.⁶² Deneysel tümdengelim veya nitel yarı etnografik olarak da tanımlanabilecek yöntemde Jullien, soru cetvellerini temel eğitim, ortaöğretim ve klasik eğitim, yükseköğretim ve bilimsel eğitim, normal eğitim, kızların eğitimi, sosyal kurumlara ve yasalara ilişkin eğitim olmak üzere altı eğitsel alanda hazırlamıştır.⁶³

Jullien, bu alanlardan temel eğitim ve ortaöğretim alanları için toplam 266 örnek soru maddesi hazırlamıştır. Bu anketlerde Jullien her bir alanın altında okullar, yöneticiler ve öğretmenler, öğrenciler, beden eğitimi ve jimnastik, ahlâk ve din eğitimi, ölçme yöntemi ve sınavlar, ailedeki eğitim, disiplin, ceza ve ödül, genel düşünceler ve çeşitli sorular başlıkları altında örnek sorular hazırlamıştır.⁶⁴

Jullien’in soru cetvellerindeki bu sorular yaşadığı çağın bazı özelliklerini, kendi eğitim felsefesini ve hayat görüşünü yansıtmaya rağmen oldukça kapsamlı,

⁶⁰ Ültaır, s. 15.

⁶¹ Yüksel, s. 26.

⁶² Ergün, s. 56.

⁶³ Yüksel, s. 27.

⁶⁴ Jullien, s. 28-30.

objektif verileri toplamada başarılı ve günümüzde özellikle UNESCO tarafından sık sık gözden geçirilip güncellenerek uygulanmaktadır.⁶⁵

Fonksiyonel Analiz Metodu: Karşılaştırmalı eğitimde özellikle 1960 ve 1970’li yıllarda sıkça kullanılan işlevsel yöntem, eğitim sistemini ülkeye ve topluma olan katkıları yönüyle açıklamaya çalışır. Bu yöntemde eğitim basamaklarının ve bu basamaklarda yer alan eğitim kurumlarının toplumun gereksinimlerini karşılama durumları sahip oldukları işlevler açısından incelenir. Bu yönüyle eğitim sistemi ile diğer toplumsal alt sistemlere odaklanan işlevsel yöntem okulların ve öğretimin sosyal, politik ve ekonomik işlevlerini araştırır.⁶⁶

İstatistiksel Metot: Hemen bütün karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sık sık istatistik verilere müracaat edilmektedir.⁶⁷ Bu yöntemde, eğitim basamaklarındaki öğrenci sayıları, başarılı ve başarısız öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, öğretmen maaşları, okul sayısı, laboratuvar ve okul binası giderleri vb. veriler toplanmaktadır. Toplanan veriler, farklı ülkelerdeki eşdeğer verilerle karşılaştırılmakta ve ülkenin karşılaştırılan alandaki ilerleme düzeyine ilişkin bir sonuca varılmaktadır

Tarihsel Metot: Bu yöntem özellikle I. ve II. Dünya Savaşı arasındaki yıllarda yapılan çalışmalarda kullanılmıştır. Özellikle eğitimde sosyal ve kültürel çevrenin eğitim sistemini etkilediğini ortaya koyan model, eğitim sistemlerini anlamak için eğitim tarihini bilmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Toplumların gelişmesiyle birlikte eğitim sistemlerinin de geliştiğini savunan uzmanlar, değişimi ve gelişimi sağlayan yeniliklerin incelenmesi için bu etkinliklere tarihsel bir bakış açısıyla yaklaşılmasının gereğini belirtmişlerdir.⁶⁸

⁶⁵ Yüksel, s. 27.

⁶⁶ Yüksel, s. 28.

⁶⁷ Ergün, s. 59.

⁶⁸ Yüksel, s. 29.

1.7. TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM ÇALIŞMALARI

Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış bilimsel araştırmaların tarihi 1900’lü yılların başlarına denk gelmektedir. Buna rağmen Türkiye’de karşılaştırmalı eğitimin bir alan olarak tanımı, konusu, yöntemi ve tarihsel gelişimi gibi kurumsal boyutları içeren özellikleri yeterli düzeyde bilinmemektedir. Bu durum karşılaştırmalı eğitimin Türkiye’de pek fazla gelişmemesine ve alanla ilgili yayın ve çalışmalarınısınırlı kalmasına neden olmuştur.

Her ne kadar Karşılaştırmalı eğitime bir kavram olarak 1960’lara rastlayamasak da, Türk eğitim sistemi içindeki karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının düşünülenenden daha eskilere dayandığı söylenebilir. Osmanlı’nın son dönemlerinden itibaren eğitimde yaşanan sorunların ülke dışında nasıl çözümleneceği üzerinde durulmuş ve bu amaçla bazen dışarıya heyetler gönderilmiş, bazen de dışarıdan uzmanlar çağırılmıştır. Ayrıca Ali Suavi, Namık Kemal ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi düşünürler, eğitim sisteminin geliştirilmesi için Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemlerini tartışmışlardır. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar çoğunlukla bir tür “kolaj” çalışması gibi “kes-yapıştır” şeklinde olduğundan, hem eğitim sistemimizi gereğince zenginleştirememiş, hem de eğitimdeki en önemli özelliği, yani yerelliği yansıtmamızı engellemiştir.⁶⁹

Türkiye’de karşılaştırmalı eğitimin ilk çalışmalarını gerçekleştiren olarak şunları sıralayabiliriz:

1.7.1. İsmail Hakkı Baltacıoğlu

İsmail Baltacıoğlu, 1910 yılında Pedagoji ve Elishleri Öğretimi konusunda incelemelerde bulunmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa’ya gönderilmiştir.

⁶⁹ Sel, s. 10.

Avrupa’da Fransa, İngiltere, Belçika ve İsviçre gibi ülkeleri gezen Baltacıoğlu, özellikle Fransa’da okul, tiyatro vb. eğitim ve kültür kurumlarını incelemiştir.⁷⁰ Bu gezileri sırasında oradaki eğitimcilerle fikir alışverişinde bulunan Baltacıoğlu, 1912’de Türkiye’ye döndükten sonra *Talim ve Terbiyede İnkılap* adlı eserini yayınlamıştır.

Üretime ve yaratıcılığa dayanan bir eğitim sistemini savunan Baltacıoğlu bu eserinde, iyi ezber yapan ve uslu çocuk yetiştirmeyi amaçlayan eğitimin bir yana bırakılmasını savunmuş, bilginin eğitime muhtaç olduğunun altını çizerek eğitim sistemlerinin asıl amacının çocukları hayata hazırlamak olması gerektiğini belirtmiştir. Yazar, bu düşüncesini gezmiş olduğu yabancı ülke eğitim sistemlerini eserinde tasvir ederek ve ülkemizle karşılaştırmalarda bulunarak desteklemeye çalışmıştır.⁷¹

Ayrıca, Baltacıoğlu sadece Avrupa eğitim zihniyetini bize aktarmakla kalmamış, Avrupalıların bizi nasıl değerlendirdiğini de *Avrupa Bizi Nasıl Tanıyor?* adlı bir eserde anlatmaya çalışmıştır.⁷²

1.7.2. Nafi Atuf Kansu

Nafi Atuf, İkinci Meşrûtiyetin ilanından sonra Avrupa’ya yaptığı eğitim gezilerini (1911), kendisinin çıkardığı *Say-ü Tettebbû* dergisinde yayınlamıştır. 1926 yılında da Rıdvan Nafiz ile birlikte Sovyetler Birliği’ne gönderilmiş ve buradaki değerlendirmelerini *Rusya Maarifi Hakkında Rapor* adıyla yayınlamıştır.⁷³ Nafi Atuf Kansu’nun *Pedagoji Tarihi*⁷⁴ adlı eseri de eğitim alanında yazılmış en önemli eserlerden biridir.

1.7.3. Hıfzırrahman Raşit Öymen

Maarif Vekâletince Viyana’ya tedavi için gönderilen Hıfzırrahman Raşit, bu sırada Viyana okullarını da gezmiş, çeşitli mülakatlar yapmış, notlar almıştır (1925). Bu

⁷⁰ Hamza Altın, “II. Meşrutiyyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Onun Eğitim ve Eğitimci Kavramları ile İlgili Düşünceleri”, *Tarih Araştırmaları Dergisi*, C. 33, S. 55, (2014), s. 222.

⁷¹ İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, *Talim ve Terbiyede İnkılap*, Rıdvan Canım, Remzi Yavaş Kıncal (Haz.), Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, Ankara, 1995.

⁷² İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, *Avrupa Bizi Nasıl Tanıyor*, İstanbul: Kader Matbaası, 1329.

⁷³ Ergün, s. 19.

⁷⁴ Nafi Atuf Kansu, *Pedagoji Tarihi*, İstanbul: Maarif Matbaası, 1939.

gözlem ve notlarını 1926'da *Mektepçiliğin Kâbesinde* adı altında yayınlamıştır (Eserin 1927'de ikinci baskısı yapıldı).

Eserin içeriği “yeni programlar ve toplu tedris, yeni Rus müfredat programları, yeni Avusturya müfredat programları, toplu tedriste muallimin salahiyyeti ve sınıf muallimliği sistemi, toplu tedristen ayrı olarak gösterilen beden eğitimi dersleri, dini tedrisat, Viyana ilk mekteplerinde talebenin hüviyyetini tetkike ve tespiti ait cetveller, Viyana ilk mecburi tahsil ve müesseseleri, geriler pedagogisi ve gerilere mahsus ilk mektep, Viyana muallim mektepleri ve pedagogi enstitüsü” konularından oluşmaktadır. Öymen, bu kitabında ilk olarak I. Dünya Savaşı sonrası Türk eğitim sistemindeki yeni program arayışlarını ele alıp bunların esasında orijinal çalışmalar olmayıp Rusya, Almanya ve Avusturya gibi ülkelerden mülhem olduğunu vurguladıktan sonra bu ülkelerin müfredatlarını ele alıp Türkiye’de oluşturulan programlarla benzeşen ve ayrışan noktalara temas etmiştir. Geniş bir şekilde Avusturya eğitim sistemini incelemiş olan yazar gezdiği okullardaki derslerden görüntülerini ve söyleşileri de kitabında paylaşmış ve Türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalarda bulunmuştur.⁷⁵

Bunlardan başka, Türkiye’de Avrupa eğitim sistemlerini tanıtan eserler arasında şunları saymak mümkündür.

Tunalı Hilmi, Cenevre’de 1320-21 yıllarında *Avrupa’da Tahsil*, 1329 yılında *Cenevre Şehir Mektepleri* adlı eserlerini yayımlamıştır.⁷⁶

Selim Sırrı Tarcan, Avrupa’nın hemen her ülkesine defalarca gitmişve bunlar hakkında Türkiye’de birçok kitap ve makale yayınlamıştır. Tarcan, İsveç jimnastiğini okullarımıza yerleştiren bir sporcu ve pedagoğdur. Cumhuriyet kurulmadan önce İsveç, Macaristan, Rusya, Çekoslovakya, Danimarka gibi ülkeleri; Cumhuriyetten sonra da 1924’te Fransa, 1925’te Çekoslovakya, 1935’te Belçika ve daha sonra da Almanya, Finlandiya gibi ülkeleri kısa ve uzun süreli olarak ziyaret etmiştir. Bu ziyaretler

⁷⁵ Hıfzırahman Raşit Öymen, *Mektepçiliğin Kâbesinde*, İstanbul: Amdî Matbaası, 1928.

⁷⁶ Ergün, s. 20.

sonrasıgözlemlerini *İsveç Usulünde Jimnastik, Terbiye-i Bedeniyye, Alman Cimnastikleri ve Macaristanda Terbiye-i Etfal* gibi eserlerinde kaleme almıştır.⁷⁷

Kendisi Bulgaristan Türklerinden olan Ali Haydar Taner de ülkemizde Çekoslovakya ve özellikle Bulgaristan eğitim sistemini tanıtmış, 1931 yılında *Bulgaristan Maarifi* adlı eserini yayınlamıştır. Unutulmamalıdır ki Bulgaristan eğitim çalışmaları İkinci Meşrutiyet ve Cumhuriyetin başlangıç yıllarında Türkiye'deki eğitim çalışmalarını esaslı şekilde etkilemiştir.⁷⁸

Karşılaştırmalı eğitim, alan olarak ise Türk Eğitim Bilimi çalışmalarında ilk defa Ankara Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesinde Fatma Varış'ın J.A Lauwerys ve Kneeth Neff ile birlikte okuttuğu “Mukayeseli Eğitim” dersi ile başlamıştır. Bu bilim adamlarının yazdıkları *Mukayeseli Eğitim* adlı eser bu alanda yazılmış ilk Türkçe ders kitabı olarak kabul edilmektedir.

1970'lerden sonra Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesine bağlı olarak “Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsü” kuran Kemal Aytaç'ın yazdığı *Çağdaş Eğitim Akımları, Avrupa Okul Reformları*⁷⁹ adlı eseri ve *Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Plan ve Öngörüşler* adlı tercüme, ilk karşılaştırmalı eğitim çalışmaları arasındadır. Bu eserler, Türk Eğitimcileri için Avrupalı Eğitim tarihçilerini ve karşılaştırmalı eğitimcileri tanıtan bir köprü niteliği taşımaktadır. 1985'de Adil Türkoğlu'nun Fransa, İsviçre ve Almanya eğitim sistemlerini inceleyen eseri⁸⁰ ve Özcan Demirel'in 1992'de yayınladığı *Karşılaştırmalı Eğitim* adlı eseri de Türkiye'de yayınlanan Karşılaştırmalı Eğitim çalışmaları için ilk önemli örnekler arasında sayılmaktadır.⁸¹

⁷⁷ Cem Atabeyoğlu, **Kurucumuz Selim Sırrı Tarcan**, İstanbul: Türkiye Millî Olimpiyat Komitesi Yayınları: 3, 2000.

⁷⁸ Ergün, s. 21.

⁷⁹ Kemal Aytaç, **Çağdaş Eğitim Akımları, Avrupa Okul Reformları**, Ankara: Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, 1984.

⁸⁰ Adil Türkoğlu, “Türkiye ve Fransa Lise Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi”, **Doktora Tezi**, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1984.

⁸¹ Erdoğan, 1995, s. 28.

1.8. TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ KARŞILAŞTIRMALI DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında neyin nasıl karşılaştırılacağı sorusu otoriteler tarafından sürekli tartışılmıştır. Bu tartışmalar neticesinde bazı araştırmacılar, bir eğitim sisteminin bir yabancı sistemle karşılaştırılmasını, bazıları çeşitli eğitim sistemlerinin birbirleriyle karşılaştırılmasını savunmuşlardır. Bu alandaki bazı araştırmacıların tercihi ise sadece bir ülkeyi incelemek şeklinde olmuştur.⁸² Tek ülkenin incelendiği durumlarda karşılaştırma okuyucuya bırakılmıştır. Buna göre okuyucu incelenen ülkeyi okuyup kendi ülkesiyle kıyaslamalarda bulunmaktadır. Türkiye’de din eğitimi alanında daha ziyade çeşitli ülkelerin din eğitimi hakkında araştırmalar yapılmıştır. Ancak az sayıda da olsa ülkemizin başka bir ülkeyle veya farklı ülkelerle mukayese edildiği çalışmalar da mevcuttur.

Biz burada ilk olarak ülkemizin başka bir ülkeyle karşılaştırıldığı çalışmalardan tespit edebildiklerimize yazılış tarihlerini esas alarak yer vereceğiz. Bu çalışmalar şunlardır:

Hakkı Maviş

Karşılaştırmalı din eğitimi çalışmalarının ilk örneklerinden birisi Hakkı Maviş’in *Almanya- Avusturya ve Türkiye’de Din Eğitimi* adlı eseridir.

Bu çalışmada Maviş, kendi tabiriyle Türkiye’de din öğretimi herkesin malumu olduğu için Türk okullarındaki din öğretimine gerekli gördüğü yerlerde kısaca temas ederken, Almanya ve Avusturya’daki ana, ilk ve ortaokulları ile lise ve meslek okulları hakkında bilgiler vermiş ve bu okullardaki din öğretimini izah etmeye çalışmıştır.

Bu bilgilerin sunumunda yazar, bahsi geçen ülkelerdeki siyasi partilere ve bu partilerin eğitimin millileşmesindeki rolüne, okullardaki öğretmenlerin eğitimine ve öğretmen eğitiminde din derslerinin yerine temas ederek incelediği ülkelerin eğitiminde dinin önemine dikkat çekmiştir.

⁸² Erdoğan, 1995, s. 33.

Çalışmasında kiliseleri ve incelediği okulları da ziyaret eden Maviş, okullardaki ders programları ve derslerin işlenişi ile ilgili bilgiler vermiş, gittiği okullarda ve kiliselerde gözlemlerde bulunmuş ve bu gözlemlerinde çektiği fotoğrafları da gerekli bilgilerin altına yerleştirmiştir.⁸³

Selma Kartal

Selma Kartal'ın *İngiltere ve Türkiye Örgün Eğitim Kurumlarında Din Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması* adlı eseri karşılaştırmalı din eğitimi alanına örnek olarak verilecek çalışmalardan biridir. İngiltere ve Türkiye'de örgün eğitim kurumlarındaki din dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma, üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili öncül terimler tanımlanmış daha sonra eğitim öğretim programlarının temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları hakkında bilgi verilmiş ve bu temel öğeler program değerlendirme açısından incelenmiştir. Birinci bölümde, İngiltere ve Türkiye'deki genel eğitim sistemi, örgün eğitim kurumlarında din dersi, din dersinin yasal temelleri, dinî nitelikli okullar, din dersinin süresi, din dersi öğretmeni, ders kitabı ve tarihi süreç içerisinde gerçekleşen din eğitimi alanındaki değişiklikler ve yasal düzenlemeler hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde, İngiltere Okul Programları ve Değerlendirme Otoritesi tarafından hazırlanan iki model din dersi öğretim programının temelleri, ilkeleri ve hedefleri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra iki model din dersi öğretim programı tercüme edilerek aynen nakledilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin temelleri, ilkeleri ve hedefleri açıklanarak öğretim programları aktarılmıştır. Son olarak, İngiltere ve Türkiye'deki örgün eğitim kurumlarında okutulan din dersi öğretim programları karşılaştırılmış ve bu iki ülkenin öğretim programları, program geliştirme ve değerlendirme ilkelerine göre incelenmiştir.⁸⁴

⁸³ Hakkı Maviş, *Almanya, Avusturya ve Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul: Fatih Yayınevi, 1970.

⁸⁴ Selma Kartal, "İngiltere ve Türkiye Örgün Eğitim Kurumlarında Din Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.

Fatih Alakuş ve Mehmet Bahçekapılı

Karşılaştırmalı din eğitimi alanında yayımlanmış bir diğer eser de Fatih Alakuş ve Mehmet Bahçekapılı'nın birlikte yazdıkları *Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye* adlı eserdir.

Dört bölüm halinde ele alınan çalışmanın birinci bölümünde İngiltere'nin sosyo-kültürel ve hukuki yapısı özetlenerek İngiltere'deki genel eğitim ve yapısı kısa bir şekilde sunulmuştur.

İkinci bölümde, "İngiltere'de Örgün Din Eğitimi" başlığı altında, İngiltere'deki din eğitiminin tarihi gelişimi, İngiltere'de genel olarak okullar ve bu okullarda okutulan din dersi, din eğitimi veren okullar ve bu okullarla ilgili yapılan araştırmalar ve din eğitimi çerçeve programı, hazırlanma aşamaları, hazırlanmasında yer alan kurumlar ve uygulanışı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde, "İngiltere'deki Kurumlarda Yaygın Din Eğitimi" başlığıyla yaygın din eğitimi kurumları tanıtılmış ve bu kurumlarda aktif bir şekilde verilen din eğitimi hakkında bilgi verilmiştir.

Dördüncü bölümde ise karşılaştırma yapabilmek maksadıyla Türk eğitim sistemi hakkında bilgi verilmiş ardından da genel bir mukayese yapılmıştır.⁸⁵

Mustafa Köylü ve İbrahim Turan

Karşılaştırmalı Din Eğitimi adı altında bir eser kaleme alan yazarlar, bu eserde, Amerika, Rusya, Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, İspanya, Polonya, Hollanda, Belçika, Avusturya ve Norveç gibi ülkelerin eğitim sistemleri ve din eğitimi hakkında bilgiler sunmuş ve bu ülkelerdeki din-devlet ilişkilerini ele almış, bu ülkelerde yaşayan Müslümanların durumu hakkında da bilgiler vermişlerdir. Kitabın sonuç kısmında ise hakkında bilgiler verilen ülkelerin din eğitimleri, din devlet ilişkileri açısından, eğitim

⁸⁵ Mehmet Bahçekapılı, Fatih Alakuş, **Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye**, İstanbul: Özgü Yayınları, 2009.

sistemlerinde yer alışı bakımından ve eğitim sistemlerindeki amaçları yönünden karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.⁸⁶

Yukarıda da bahsedildiği üzere ülkemizde karşılaştırmalı din eğitimi çalışmalarında çoğunlukla tek ülkenin din eğitiminin incelenmesi tercih edilmiş karşılaştırma okuyucuya bırakılmıştır. Bu tür çalışmaların önde gelenlerini ise yine kronolojik olarak şöyle sıralamak mümkündür:

İrfan Başkurt

1994'te Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans tezi olarak sunulan *Federal Almanya'da Din Eğitimi* adlı eserinde Başkurt, Türkiye'ye örnek olması açısından Batı Avrupa ülkelerinden Almanya'nın din eğitimi laiklik kavramı içerisinde ne şekilde çözdüğünü anlamaya çalışmıştır. Kitabında ayrıca Almanya'da din eğitiminin anayasadaki konumu, okullarda din eğitiminin nasıl yapıldığı ve hangi metotların kullanıldığı, bu konuda bilim adamlarının görüşleri, müfredat programları, planlar, kitaplar ve din dersi öğretmenlerinin durumunu inceleyen yazar, din eğitimi konusunda kiliselerin bir fonksiyonunun olup olmadığı sorusuna da yanıt aramıştır.

Eserinde bu konuları üç başlık altında ele alan Başkurt, ilk bölümde Federal Almanya'da genel eğitim ve din eğitimi hakkında bilgi vermiştir. İkinci bölümde Almanya'da eyaletlere göre din dersi uygulamaları üzerinde durmuş, üçüncü ve son bölümde ise Baden Württemberg eyaletinde din ve din eğitimi hakkında detaylı bilgiler sunmuştur.⁸⁷

Recep Kaymakcan

Recep Kaymakcan'ın *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi* adlı eseri Karşılaştırmalı din eğitimi alanındaki önemli örneklerdendir. Beş bölüm ve bir ekten oluşan çalışmada Kaymakcan, eserin birinci bölümünde İngiltere'deki din eğitiminin tarihsel gelişimi ve hukuki durumunu incelemektedir.

⁸⁶ Mustaf Köylü, İbrahim Turan, “**Karşılaştırmalı Din Eğitimi**”, İstanbul: Nobel Yayınları, 2014.

⁸⁷ İrfan Başkurt, **Federal Almanya'da Din Eğitimi**, Marmara Ü. İFAV Yayınları, İstanbul, 1995.

İkinci bölümde “İngiltere Okullarında Toplu İbadet” konusu üzerinde durulmaktadır. Kaymakcan bu bölümde temel olarak toplu ibadetin hukuki dayanakları, toplu ibadet uygulamasındaki sorumluluk, toplu ibadete katılma, toplu ibadetin özelliği, eğitimdeki amacı, yeri ve uygulanması ile toplu ibadet hakkında yapılan tartışmaları incelemektedir.

Üçüncü bölümün konusunu “Din Eğitime Yaklaşımlar” oluşturmaktadır. Kaymakcan bu bölümde temel olarak çoğulcu bir toplum olan İngiltere eğitim sisteminde mevcut olan Fenomonolojik Din Eğitimi Yaklaşımı ve Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımından bahsetmektedir.

Kaymakcan dördüncü bölümde, “Kilise Okulları ve Din Eğitimi” konusunu incelemektedir. Beşinci bölümün konusunu ise “İngiltere’de Müslümanlar ve Din Eğitiminde İslâm” oluşturmaktadır.⁸⁸

1.9. NORVEÇ’TE YAPILMIŞ İLK KARŞILAŞTIRMALI DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Norveç’te karşılaştırmalı din eğitiminde ilk çalışmayı yapan kişi Elisabet Haakedal’dır.

Elisabet Haakedal

Haakedal tarafından Master tezi olarak 1983’te kaleme alınan *Kristendomssundervisning, Religionsundervisning, Livssynsundervisning. En Systematisk Drøfting av Problemer Innen Engelsk Religionspedagogikk i Sammenligning med Svensk Religionspedagogikk* adlı bu çalışmada, İngiliz din eğitimi ve “İsveç Hayat Görüşleri Eğitimi” dersi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışma aynı zamanda Norveç devlet okullarında baskın olarak Hristiyanlık bilgisi veren din eğitimi dersi ile o dönemde bu derse alternatif olarak konmuş “Hayat Görüşleri” dersini de kapsamaktadır.⁸⁹

⁸⁸ Recep Kaymakcan, **Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi**, İstanbul: DEM Yayınları, 2004.

⁸⁹ Oddrun M.H. Bråten, “A Comparative Study of Religious Education in State Schools in England and Norway”, **Doctorate Thesis**, University of Warwick, Eylül, İngiltere, 2009, s. 40.

Norveç'te bu alanda yine Elisabet Haakedal, 1989'da *Religionspedagogiske Tendenser Med Hensyn til Utviklyngen av Kristendoms-Religions- og Livssynsundervisning i Noen Vesteuropiske Skolesystem Under 1960-og 1970-Åerene* isimli bir çalışma yapmış ve bu eseri master tezi üzerine inşa etmiştir. Yazar kitabında Norveç Teoloji okulundaki Din Pedagojisini konu edinmiş, çalışmasını Batı Almanya ve Danimarka'dan perspektiflerle karşılaştırmalı analizlere yer vererek genişletmiştir.

Haakedal'ın bu iki çalışmasında da problem olarak ele aldığı şey çoğulculuktan ziyade sekülerleşmedir. Çalışmalarındaki temel soru ise din pedagojisinin pedagojik ve teolojik olarak verilip verilmediği ile Norveç'teki din eğitiminin mezhebe dayalı olup olmadığıdır.⁹⁰

Haakedal'ın bu çalışmalarında karşılaştırma konusu olarak ele aldığı Norveç'teki "Christianity", İngiltere'deki "Religions" ve İsveç'teki "Life Views" kavramları özellikle dikkat çekicidir. Çünkü bu çalışmadan on yıl sonra Norveç'te din dersinin adı, kısaltması Norveççe KRL olan, İngilizce adıyla Christianity, Religions and Life Views olmuştur.

Oddrun M.H Bråten

Araştırmamızda kaynak olarak da kullandığımız, *A Comparative Study of Religious Education in State Schools in England and Norway* adlı bu çalışmada yazar, Norveç ve İngiltere'deki din eğitimlerini özellikle çoğulculuk bağlamında karşılaştırmalı olarak incelemektedir.

Bunların dışında Avrupalı bazı akademisyenlerin karşılaştırmalı din eğitimi çalışmalarında Norveç'i konu edindiğini de görmekteyiz. Yine birçoğundan tezimizde yararlandığımız bu çalışmalardan en kapsamlısı koordinatörlüğünü Wolfram Weisse'nin yaptığı *Religion in Education: A Contrubition to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?*⁹¹ adlı çalışmadır.

⁹⁰ Bråten, s. 40.

⁹¹ Wolfram Weisse, *A Contrubition to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries* REDCO, Coordinator of the REDCO Project, Hamburg, 29 Eylül, 2006.

2006’da hazırlanmış bu çalışma; Almanya, İngiltere, Fransa, Hollanda, Norveç, Estonya, Rusya ve İspanya olmak üzere sekiz ülkeyi kapsamaktadır. Bu çalışmada Geir Skeie, hem “Norveç’te Din ve Eğitim” bölümünü kaleme almış hem de Almanya ve Norveç’teki Din Eğitiminin karşılaştırmasına katkıda bulunmuştur.



İKİNCİ BÖLÜM

TÜRK - NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMLERİ ve DİN ÖĞRETİMİNİN BU SİSTEMLER İÇİNDEKİ YERİ

Günümüz bilgi toplumunda tüm ülkelerde eğitim sistemi, sosyo- ekonomik kalkınma için bir araç olarak görülmekte ve büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinin karşılaştırılması ise ulusların kendi eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemli bir yöntem olarak ele alınmaktadır.⁹² Dolayısıyla bu bölümde Türk ve Norveç eğitim sistemleri, amaç, yapı ve işleyiş boyutlarında, kendilerini oluşturan coğrafi, sosyal, ekonomik, dinî ve siyasî olgularla ilişkili bir şekilde karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

2.1. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Türk eğitim sisteminde öğretim kademeleri genel hatlarıyla okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim 3-5 yaş arasını kapsamaktadır. Zorunlu eğitim ise en erken beş yaşında başlamakta ve yeni gerçekleşen 4+4+4 düzenlemesiyle 12 yıl sürmektedir. 12 yıllık bu zorunlu eğitim, devlet okullarında parasızdır.

Bu kısa girişten sonra Türkiye’de örgün eğitim sistemi ile ilgili genel bilgilere yer vereceğiz.

2.1.1. Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Faktörler

Bir ulusun eğitim sistemini tüm boyutlarıyla anlamak yorumlamak ve değerlendirmek için o ülkenin eğitiminin tarihî, toplumsal, politik ve ekonomik gelişimi hakkında da bilgi edinilmesi gerekmektedir. Bu sebeple araştırmamızın Türkiye ayağını ele alırken de konuya, eğitime etki eden faktörlerle başlayıp Türk Eğitim Sistemi’nin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgiler verdikten sonra Norveç Eğitim Sistemi ile karşılaştırmalarda bulunacağız.

⁹² Oxana Manolova, “Moldova Eğitim Sistemi”, **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, Ankara: Pegem Akademi, 2012 s. 447.

2.1.1.1. Demografik Yapı

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) raporlarına göre; adrese dayalı nüfus sayımıyla belirlenen Türkiye nüfusu 31 Aralık 2014 itibarıyla 77.695.904'tür. Nüfus artış hızı ise %13,3'tür. Bu rakam 2013'te %13. 7 iken son rakamlara göre, 0,4 puanlık bir düşüş gerçekleşmiştir.⁹³

Ancak, nüfus artış hızında az da olsa bir düşüş olmasına rağmen, nüfusları giderek azalan bazı Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında, Türkiye için bu nüfus artış hızı oldukça yüksektir. Bu da eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarının artmasına sebep olmaktadır. Yüksek nüfus artış hızı ve kırsal kesimden kentlere doğru göç de Türk Eğitim sistemini ciddi bir biçimde zorlamaktadır. Ayrıca sistemin altyapısındaki bölgesel farklılıklar da eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin ortadan kalkmasına sebep olmaktadır.⁹⁴

2.1.1.2. Siyasi Yapı

Türkiye, çeşitli kültürleri içinde barındıran demokratik, laik, üniter bir anayasal cumhuriyettir. Ülkede tercih edilen seçim sistemi, “yüksek barajlı liste usûlü nisbî temsil sistemidir.”⁹⁵

Siyasî partiler bakımından oldukça zengin olan ülkede, son yapılan seçimlerde 31 parti seçime katılmış bunlardan AKP, CHP, MHP ve HDP milletvekili çıkararak meclise girmiştir. Bu partilerden CHP, Cumhuriyetle birlikte kurulan Türkiye'deki en köklü parti olup ülkenin geçmişteki eğitim politikalarında önemli etkileri olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti kurulurken devleti inşâ edenler, devlet ideolojisinin bireylere tam anlamıyla özümsetilmesini ve bu ideolojinin meşruû gösterilmesinde eğitimi bir araç olarak kullanmışlardır.⁹⁶

⁹³ Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2014, www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=18616

⁹⁴ Tokay Gedikoğlu, “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 1, S. 1., (2005), s. 75.

⁹⁵ TASAM Siyasal İletişim Enstitüsü, “ Seçim Sistemleri”, <http://siyasaliletisim.org/index.php/sie-modul/304 -secim-sistemleri.html>

⁹⁶ Ufuk Şimşek, Birgül Küçük, Yavuz Topkaya, “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume VII/ 4, (2012), s. 2809.

2.1.1.3. Din - Devlet İlişkileri

Türkiye’de Cumhuriyet döneminden itibaren din-devlet ilişkileri Cumhuriyetin kurucusu Atatürk’ün görüşleri çerçevesinde şekillenmiştir. 1924 Anayasası hariç tutulursa bugüne kadar kabul edilmiş bütün T.C anayasaları da bu görüşler ışığında hazırlanmıştır. Mustafa Kemal’in din- devlet ilişkisinin nasıl olması gerektiği ile ilgili fikirleri ise şöyle özetlenebilir:

“Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî dini yoktur. Devlet idaresinde bütün kanunlar, nizamlar ilmin çağdaş medeniyete temin ettiği esas ve şekillere, dünya ihtiyaçlarına göre yapılır ve tatbik edilir. Din telâkkisi vicdanî olduğundan, Cumhuriyet, din fikirlerini devlet ve dünya işlerinden ve siyasetten ayrı tutmayı, milletimizin çağdaş ilerlemesinde başlıca muvaffakiyet etkeni görür.”⁹⁷

Atatürk’ün bu fikirlerinden hareketle Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin din-devlet ilişkileri konusunda sahip olduğu bazı prensipler vardır. Bu prensipleri de şu şekilde özetlemek mümkündür:

Devlet ve din, karşılıklı birbirlerine karışmayacak ve saygılı olacak ve devlet din esaslarına dayandırılmayacaktır. Ancak, devletin de lâik hukuk ve lâik ahlâk anlayışını koruma zorunluluğunun yanında vatandaşlarının da her türlü hak ve hürriyetlerini teminat altına alma ve onların tarihî, sosyal ve kültürel birikim ve değerlerine saygılı ve hoşgörülü olma ve hattâ bu ihtiyaçlarına cevap verme zorunluluğu da vardır. Özellikle, Türkiye Cumhuriyeti, baştan itibaren tarihî, siyasî, sosyal ve kültürel şartları açısından; Atatürk’ün lâikliği; ilmîlik, dini, devlet işlerine ve siyasete karıştırmamak; dinin bir takım siyasetçiler veya softalar elinde bir çıkar aracı olmasına kesinlikle engel olmak; kimseyi inançlarından dolayı kınamamak, kimseyi ibâdete zorlamamak, “umumî âdap ve ahlâka mugâyir” olmamak şartıyla kimsenin ibâdetini engellemek ve yasaklamamak; ama her ferdi de din ve diyâneti açısından eğitmek ve öğretmek şeklinde tarif edilebilir.⁹⁸

⁹⁷ Temuçin F. Ertan “Türkiye Cumhuriyeti Anayasalarında Laiklik”, **Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, S. 39, (Mayıs 2007), s. 410.

⁹⁸ Ethem Ruhi Fırlı, “Din ve Devlet İlişkileri”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, C. XIII, S. 38, (Temmuz 1997), s. 609.

Bu ilkeler, 1982 Anayasası'nın 24.maddesine de aynen yansımıştır. Buna göre;

“Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14. madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dinî âyin ve törenler serbesttir. Kimse, ibadete, dinî âyin ve törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dinî inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz. Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır. Kimse, Devletin sosyal, ekonomik, siyasî veya hukukî temel düzenini kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma veya siyasî veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne suretle olursa olsun, dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismâr edemez ve kötüye kullanamaz.”⁹⁹

Yukarıdaki maddeye göre, “zorunlu din öğretimi” okullar eliyle devlete verilirken; bunun dışında kalan din eğitimi ve din hizmetleri görevi Anayasanın 136. maddesi gereği T.C Başbakanlığı'na bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı'na verilmiştir. Buna göre; Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanunun birinci maddesinde, Başkanlığın resmî görevi, “İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlâk esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek” şeklinde tarif edilmiştir. Başkanlık, yurt içinde bu görevini il ve ilçe müftülükleri vasıtasıyla yerine getirebilmek için din eğitimi ve öğretimi alanında özel eğitim almış elemanlar istihdâm etmektedir.¹⁰⁰ Atamalar ise devlet eliyle yapılmaktadır.

2.1.2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN HEDEFLERİ

Eğitimde hedefler, bireye eğitim yoluyla kazandırılacak nitelikler olarak görülebilen bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar gibi kendisinin kullanacağı düşünülen özellikler ve ulaşması istenilen sonuçlardır.¹⁰¹ Buna göre her ülke, eğitim sisteminin amaçlarını, sistemin politikasına ve işlevine uygun olarak ve sistem bütünlüğünü koruyarak, kendi içinde tutarlı ve temel gereksinimleri karşılayacak

⁹⁹ TC Anayasası, https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf

¹⁰⁰ İbrahim Turan, “Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C. 13, S. 1, (2013), s. 48.

¹⁰¹ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları 1972, s. 26.

şekilde saptamaktadır. Genel olarak toplumda eğitim aracılığıyla kazandırılması istenen bu nitelik ya da özellikler eğitimin genel amaçlarıdır ve bu amaçlar, Millî Eğitim Temel Kanunun 2. Maddesinde açıklanmaktadır. Buna göre;

Türk eğitim sisteminin genel amacı, “Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insânî, mânevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir.

Bununla birlikte kanunda geçen eğitimin diğer amaçları; “fertleri, beden, zihin, ahlâk, rûh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.¹⁰²

Bu amaçların bir yandan Türk toplumunun ve Türk milletinin refah ve mutluluğuna katkıda bulunması, diğer yandan da millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi ve sosyal kalkınmayı desteklemesi ve hızlandırması beklenmektedir. Sonuç olarak bu

¹⁰² Millî Eğitim Temel Kanunu, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html

amaçların Türk milletini, çağdaş uygarlığın yapıcı ve yaratıcı seçkin bir ortağı yapması umulmaktadır.¹⁰³

Ancak Türk eğitimcileri arasında, bu amaçların 21. yüzyılın şartlarına uygun olarak yeniden gözden geçirilip düzenlenmesi gerektiğini düşünen ve belirlenen amaçların soyut değil de daha davranışsal biçimde ifade edilmesini savunanlar da vardır.¹⁰⁴

2.1.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETİM KADEMELERİ

Türkiye’de 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile birlikte 2012- 2013 öğretim yılı itibariyle zorunlu eğitim, 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimi olmak üzere 12 yıldır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmektedir.

Yine aynı kanuna göre, ilkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilecektir.¹⁰⁵

2.1.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların eğitimin kapsamaktadır ve isteğe bağlıdır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilkokula bağlı ana sınıfları halinde veya ilgili diğer diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilmektedir.¹⁰⁶

¹⁰³ Balcı, s. 3.

¹⁰⁴ Mehmet Tayfur, “Türk Eğitim Sistemin’de Amaçlar Sorunu”, **Eğitim Yönetimi**, Yıl 1, S. 3, (1995), s. 30.

¹⁰⁵ 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, Genelge 2012/ 20
<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>

¹⁰⁶ Mustafa Erdem, “Türk Eğitim Sistemi”, **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s. 11.

2.1.3.2. İlkokul

Türkiye’de ilkokul 5-8 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır. İlkokul dört yıl ve kız erkek bütün vatandaşlar için mecburidir.

MEB’in okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarını kapsayan 2012-2013 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre, örgün eğitimde Türkiye’de 28 bin 177’si resmî olmak üzere 29 bin 169 ilkokulda 5 milyon 593 bin 910 çocuk eğitim almıştır. Bu okullarda 234 bin 920 derslikte, 282 bin 43 öğretmen görev yapmaktadır.¹⁰⁷

2.1.3.3. Ortaokul

İkinci kademe, yani ortaokullar, öğrencilerin daha özgür bir birey olarak sivil toplum ve demokratik devlet anlayışı gereğince eğitim süreçlerinde özgür ve karar değiştirme hakkına sahip olmalarına fırsat veren kurumlardır ve 4 yıl olmak üzere zorunludur. Ortaokulların amacı mesleki veya öğrencinin becerilerine yönelik eğitim vermeyi sağlamaktır. Bu sebep ile seçmeli dersler okutulması sağlanmıştır. Ortaokulda seçmeli derslerde ise Dinî ve Ahlâkî Değerler, Dil Bilgisi, Yabancı Dil, Fen Bilimleri, Sanat, Spor ve Sosyal Bilimler alanları mevcuttur.

2012- 2013 verilerine göre, mevcut Ortaokullarda 16 bin 987 eğitim kurumunda 5 milyon 566 bin 986 öğrenci eğitim görmüştür. Ortaokullarda 269 bin 759 öğretmen, 124 bin 584 derslikte eğitim vermektedir.¹⁰⁸

2.1.3.4. Lise

Lise dört yıl ve tüm vatandaşlar için zorunludur. Türkiye’de liseleri; Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Genel Lise ve Akşam Lisesi olarak ayırmak mümkündür.

¹⁰⁷ Türkiye’de Öğretmen ve Öğrenci Sayıları, <http://www.kamudan.com/iste-turkiyedeki-ogretmen-ve-ogrenci-sayilari-9620.html>

¹⁰⁸ Türkiye’de Öğretmen ve Öğrenci Sayıları, <http://www.kamudan.com/iste-turkiyedeki-ogretmen-ve-ogrenci-sayilari-9620.html>

2.1.3.5. Özel Okullar

Genel olarak giderleri devlet bütçesinden karşılanmayan eğitim-öğretim kurumları, özel okul olarak adlandırılmaktadır. Türkiye’de 1985’de Türkiye genelinde 300 özel Türk okulu bulunurken bu sayı 2001-2002 öğretim yılında 1780’e yükselmiştir. Özel okulların devlet tarafından teşvik edilmesiyle çok sayıda gerçek ve tüzel kişiler özel okul açma girişiminde bulunmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de de özel okulların Norveç’teki gibi devlet tarafından teşvik edilip desteklendiğini görmek mümkündür.

Türkiye’de özel okullar tarafından düzenlenen panel, sempozyum vb. toplantılarda bu okulların devlet tarafından desteklenmesi ve Türk eğitim sistemi içinde özel okulların daha üst seviyelere çıkartılması için devletin bu okullardan hizmet satın alması önerilmiştir. Özel okulların bu istekleri, 2003 yılında çözüme kavuşturulma yoluna gidilmiş; ancak bu konuda kesin bir sonuca ulaşılamamıştır.¹⁰⁹

2.1.3.6. Yükseköğretim

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre yükseköğretim; ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Yine aynı kanuna göre; lise ve dengi okulları bitiren her öğrenci, yükseköğretim kurumuna girmek için aday öğrenci olmaktadırlar. Yükseköğretim basamakları ortaöğretimden sonra ön lisans, lisans ve lisansüstü kademeler olmak üzere üç basamakta ele alınmıştır. Lisansüstü, yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik eğitimini kapsamaktadır. Ön lisans en az dört yarıyılık bir programı kapsayan, ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan veya lisans öğretiminin ilk kademesini teşkil eden bir yükseköğretimdir. Lisans programları ise sekiz yarıyılık bir programı kapsamaktadır.¹¹⁰

Türkiye’de 2005- 2006 yılına kadar toplam 93 üniversite kurulmuştur. Bunların 25’ini vakıf üniversiteleri oluştururken 2010- 2011 yılında üniversite sayısı 165’e çıkmış, bunlardan 103’ü devlet, 62’si vakıf üniversitesidir. İlaveten yedi tane de vakıf

¹⁰⁹ Selçuk Uygun, “Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış: (Gelişim ve Etkileri)”, **Ankara Ü Eğitim Bilimleri Dergisi**, C. 36, S. 1-2, (2003), s. 116-117.

¹¹⁰ YÖK Yüksek Öğretim Kanunu, www.yok.gov.tr/yasa/kanun/kanun2.html

meslek yüksekokulu bulunmaktadır. 2009- 2010 yılında fakülte ve yüksekokullarda okuyan öğrenci sayısı 3.322.559, öğretim görevlisi sayısı ise 105.427'dir. 2014- 2015 öğretim yılında ise hızlı bir ilerlemeyle üniversite sayısı 184'e çıkmıştır. Bunlar içinde vakıf üniversitelerinin sayısı 72'dir.¹¹¹

2.1.4. ÖĞRETİM YILI TAKVİMİ ve DERS SAATLERİ

Türkiye'de eğitim öğretim Eylül ayının üçüncü haftası başlamakta Haziran ayının ikinci haftası sona ermektedir. Ocak ayının son haftası ile Şubat ayının ilk haftası ise yarıyıl tatili olarak kullanılmaktadır.

Eğitim ve öğretim yılı çalışma takvimi bu tarihler dikkate alınarak 16/ 12/ 1996 tarihli ve 2467 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “ Millî Eğitim Bakanlığı örgün ve Yaygın Eğitim Kurumlarının Çalışma Takvimi” örneği esaslarına göre valiliklerce düzenlenmektedir.¹¹²

2.2. NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİ

Norveç, Kuzey Avrupa'da İskandinav yarımadasının batısında bulunan bir ülkedir. Resmî adı Norveç Krallığı olan bu ülke, anayasal monarşiyle yönetilmektedir. Daha önceleri İsveç Krallığı'na bağlıyken 7 Haziran 1905'te bağımsızlığını elde etmiştir.

1949 yılında NATO'ya üye olan Norveç, 1952 yılında Kuzey Konseyi (Nordic Council) ve 1960 yılında ise Avrupa Serbest Ticaret Örgütü'nün (EFTA) kurucu üyesi olmuştur. 1962 yılında ise Avrupa Birliği'ne üyelik için başvuruda bulunmuştur. 1994 yılında Norveç halkı % 52,4 oy oranı ile tarım sektörünün yok olacağı, balıkçılığın sektöre uğrayacağı ve ulusal egemenliğin ortadan kalkacağı gibi endişelerle Avrupa Birliği'ne katılımı reddetmiştir.¹¹³

Bu bölümde ilk olarak ele alacağımız Norveç'in okul sistemi, ülkedeki otoriteler tarafından genellikle “herkes için tek okul” olarak isimlendirilmektedir.

¹¹¹ Erdem, s. 25.

¹¹² Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Eğitim ve Öğretim Yılı Çalışma Takvimi, http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/22044001_calismatakvimi.pdf

¹¹³ Süleyman Ruhi Aydemir, “Norveç Yerel Yönetimleri”, **Mevzuat Dergisi**, Yıl:7, S. 80, Ağustos 2004.

Eşitlik ve sosyal adalet, sosyal demokrasi fikri, II. Dünya Savaşı'ndan bugüne Norveç kültürünün en önemli özelliklerinden biridir. Devletin tam egemenliği için okulun zorunlu olması fikrini geliştiren Norveç, bunu her Norveçli çocuk için bilgide, değerlerde ve fırsatlarda eşitliği güvence altına almak üzere yaptığını ifade etmektedir.¹¹⁴

Norveç'te bütün vatandaşlar için okul fikri, 1739'da kilisenin eğitimsel ihtiyaçlarından ortaya çıkmıştır. Konfirmasyon herkes için hukuki bir gereklilik olarak görüldüğü için bu amaçla bir eğitim sistemi kurulmuştur. Norveç'te kilise ve okul, tarih boyunca yakın bir ilişki içinde olmuştur ve dini terbiye de eğitim açısından 19.yy sonuna kadar bir ilke kabul edilmiştir. Ancak bu durum zamanla kademe kademe değişmiş ve kiliseyle ilişkinin korunmasına karşın diğer okul dersleri eğitimde ağırlık kazanmıştır.¹¹⁵

Norveç'te herkes için tek okul fikri özel okul sistemini de etkilemiştir. Bu sebeple Norveç'te özel okul yok denecek kadar azdır. 2009 itibariyle mevcut öğrencilerin %97'si devlet okuluna, %2,5'i ise özel okula devam etmektedir.¹¹⁶

Ülkede her ne kadar tek okul fikri hâkim olsa da eğitim konusunda bölgesel farklılıklar mevcuttur. Her belediyede bütün çocuklar için mahalle okullarının güçlü konumu, siyasi açıdan daha merkezi bir eğitim sistemi ile kombine edilmiştir. Burada yaşayan herkesin eğitim kalitesini güvence altına almak için kimsenin sosyo- kültürel geçmişlerine bakmaksızın bazı düzenlemeler yapılmış ve müfredat oluşturulmuştur.¹¹⁷

Norveç eğitim sistemi hakkında kısa bir giriş yaptığımız bu bölümde BM Raporuna göre, dünyada yaşanacak en güzel ülke seçilen¹¹⁸ Norveç'in genel eğitim sistemi ve bu sistem içinde din öğretiminin yeri hakkında detaylı bilgiler sunulmaya çalışılacaktır.

¹¹⁴ Elisabeth Haakedal, "From Lutheran to World Religions", **British Journal of Religious Education**, Volume 23, No.2, 2001, s. 91.

¹¹⁵ Leganger-Krogstad and Berge, s. 55.

¹¹⁶ Heid Leganger,-Krogstad, **The Religious Dimension of Intercultural Education**, Volume 14, Berlin: LIT, 2011, s. 19.

¹¹⁷ Leganger-Krogstad and Berge, s. 153.

¹¹⁸ BM Dünyada Yaşanacak En İyi Ülkeleri Sıraladı, <http://www.haberturk.com/dunya/haber/568481-bm-dunyada-yasanacak-en-iyi-ulkeleri-siraladi> (04. 07. 2015)

2.2.1.NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Ülkelere has din eğitimi uygulamalarının ve bu uygulamaların arkasındaki hâkim unsur olan din eğitimi politikalarının şekillenmesinde pek çok faktör rol oynamaktadır. Bu faktörlerin neler olduğu hususunda farklı görüşler de dile getirilmektedir.

Söz konusu bu faktörler din eğitimcileri tarafından, benimsedikleri yaklaşımlarla da ilişkili olarak, farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin ünlü İngiliz din eğitimcisi John Hull'a göre, toplumların din eğitimi modellerinin oluşturulmasında etkili olan faktörler; dini demografik yapı, dini ve seküler unsurlar arasındaki ilişkiler, tarihi gelenekler, devlet okullarında verilen din eğitiminin yapısı ve amacıdır. Yine, karşılaştırmalı din eğitimi çalışmaları ile ün kazanan bir diğer Din Eğitimcisi Peter Schreiner; ülkenin dini coğrafyasını, dinin toplumdaki rol ve değerini, eğitim sisteminin yapısını, tarihçesini ve politikasını Avrupa'daki din eğitimi şekillendiren temel faktörler olarak tanımlamaktadır.¹¹⁹

Türkiye'de yaptığı karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla tanınan Adil Türkoğlu da, eğitimin çok karmaşık bir olgu olduğunu söylemekte ve bu yüzden karşılaştırmalı eğitimde gerekli unsurlara şu şekilde değinmektedir:

“Bir toplumun yaşantısı tüm yönleriyle bağlantılıdır (sosyal, politik, ekonomik, dinsel, bilimsel vb.) Eğer bir memleketin eğitimi incelenmek istenirse politikası, ekonomisi, tarihi, coğrafyası ve toplumsal yapısıyla ilgili yapıtlar okunmak zorundadır.”¹²⁰

Bütün bunlarla beraber, din eğitimi gibi ilahiyat bilimlerinden toplum bilimlerine hukuktan iktisâdi bilimlere kadar çok geniş bir akademik disiplinler yelpazesiile ilişkili olan bir alanın, farklı coğrafya ve kültürlerde yorumlanış şekillerindeki farklılaşmayı sadece bu faktörlerle açıklamak mümkün görünmemektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde içerisinde pek çok eksiklik ile geliştirilmeye açık

¹¹⁹ Ayşe Zişan Furat, “Balkan Ülkelerindeki Devlet Okullarında Din Eğitimi”, **Journal of Intercultural and Religious Studies**, S. 2, 2012, s. 70.

¹²⁰ Adil Türkoğlu, **Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri, Karşılaştırmalı Bir Araştırma**, Ankara: Sevinç Matbaası, 1983.

yönleri barındırıyorsa da eğitimi etkileyen faktörlerle ilgili olarak ortaya aşağıdaki gibi uzun bir liste çıkmaktadır. Bunlar:

İç Faktörler: İnanılan dinin yapısal özellikleri gibi teolojik unsurlar, eğitim politikasının oluşmasında etkili olan hususlar ve eğitim sisteminin yapısı gibi pedagojik unsurlar. Din devlet ilişkisi, dini grupların statüsü, mevcut yönetimin din ve eğitim algısı, devletin geleceğe dönük oluşturduğu politikalar içerisinde dine ve din eğitime yüklenen anlam bakımından siyasi ve idari yapı, bölgenin demografik özellikleri (nüfusun din, eğitim, cinsiyet, eğitim ve maddi durum gibi parametrelere göre dağılımı), toplumun tarihi süreç içerisinde oluşan kültürel geleneği, toplum içerisindeki gruplar arasındaki ilişkiler, tarihi ve sosyo- kültürel yapı, eğitimi etkileyen iç faktörler olarak nitelendirilmektedir.

Dış Faktörler: Uluslararası antlaşmalar ve yaptırımlar ile küreselleşme ve toplumlar üzerindeki etkileri gibi faktörler ise dış faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.¹²¹

Yine bir ülkede birden çok ırkın varlığı ve dolayısıyla konuşulan farklı diller, ülkedeki sınıflar arası gelir ve kültür farklılıkları ve teknolojik faktörler de eğitimi etkileyen sosyal faktörler olarak araştırmacı tarafından göz önünde bulundurulması gereken unsurlardır.¹²²

Görüldüğü gibi ekonomik, sosyal, kültürel birçok koşulun etkisi altında kalan eğitim sistemleri değişikliklerle karşı karşıyadır. Nüfus artışı, toplumların yükselen istek düzeyleri ve demokratikleşme genellikle tüm ulusları ilgilendiren ortak sorunlardır.¹²³ Bu sebeple de bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasında tercih edilen yaklaşım hangisi olursa olsun eğitime etki eden faktörler “doğal faktörler” ve “sosyal faktörler” olarak iki kategoride ele alınmalıdır. Doğal faktörler, coğrafi faktörlerdir. Sosyal faktörler ise, demografik, dil, din, ırk, sosyal sınıf ve teknolojik faktörlerdir.¹²⁴

¹²¹ Furat, s. 70.

¹²² Varış, Lauwerys, Neff, s. 16.

¹²³ Adil Türkoğlu, “Avrupa Birliği Sürecinde Eğitime Etkileyen Faktörler”, **Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, Yıl. 33, S. 166, Bahar 2005.

¹²⁴ Ültanır, s. 27.

Bu faktörlerden sosyal sınıf faktörünün eğitime etkisi yavaş yavaş ortadan kalkmakla beraber bazı ülkelerde etkisini hala sürdürmektedir. Teknolojik faktörler ise, son yıllarda teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve teknolojinin eğitimde yaygın bir şekilde kullanılması ile eğitime etki eden en önemli faktörler arasına girmiştir.¹²⁵

Araştırmamızın ikinci bölümünde yukarıda ifade ettiğimiz bu faktörleri ayrıntılı bir şekilde ele alacağız.

2.2.1.1.Demografik Yapı

Nüfusun eğitim, eğitimin de nüfus üzerine etkisi bilinen bir gerçektir. Birleşmiş Milletler 2003 Raporu'nda temel eğitimin açlık ve yoksulluk üzerinde olan olumlu etkisi vurgulanmaktadır.¹²⁶

Norveç'in 4, 9 milyon nüfusu vardır. Bu nüfusun 1 milyonluk kısmı Oslo, Bergen ve Trondheim gibi üç büyük şehirde yaşamaktadır. Nüfus yoğunluğu bakımından Avrupa'nın en düşük nüfus oranına sahip ülkelerden biri olan Norveç'te km başına düşen insan sayısı 18'dir. Bu oran, Norveç'e en yakın ülkelerden Danimarka'da 128'dir.

Nüfus bakımından homojen bir toplum sayılabilecek Norveç'in resmi dili Nynorsk (yeni Norveççe) ve Bokmal (kitap dili) adı verilen yazı dilleridir.

Ülkede sayıları 20.000'i bulan ve kendi dil ve kültürleriyle devlet tarafından özel statüler verilmiş, ülkenin yerlileri olarak bilinen Samiler de yaşamaktadır.

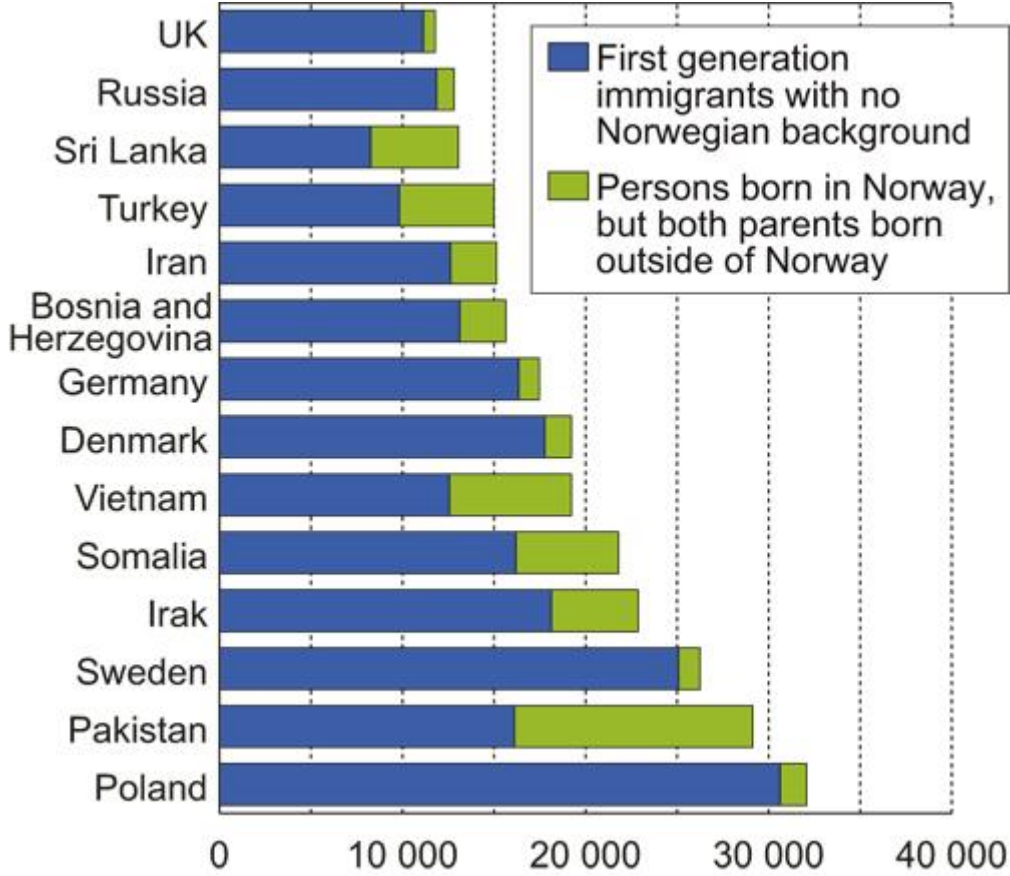
Başka ülkelerden sığınmacı kabul eden Norveç'in yine 1970'lerde başlayan işçi göçleriyle birlikte göçmen nüfusunda da sürekli bir artış vardır. 2009 yılında Norveç'te doğanlar da dâhil ülkede göçmen nüfusun genel nüfusa oranı %10.6 olarak tespit edilmiştir.¹²⁷

¹²⁵ Demirel, s. 5.

¹²⁶ Sırma Demir, **Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı İnsani Gelişim Endeksi ve Türkiye Açısından Değerlendirme**, Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Ankara, 2006 s. 4.

¹²⁷ Deborah Nusche, Lorna Earl, William Maxwell, Claire Shewbridge, **"OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Norway**, s. 14, 2011, <http://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>

Norveç Dışişleri Bakanlığı'nın resmi sitesinden ulaşılan aşağıdaki grafiğe göre, ülkedeki göçmen grupları rakamsal olarak, Polonya, Pakistan, İsveç, Irak, Somali ve Almanya şeklinde sıralamak mümkündür.



Şekil 1. Norveç'te Göçmen Nüfusun Dağılımı¹²⁸

Yukarıdaki grafikte koyu renkle gösterilen kısım Norveç'e göç yoluyla gelip yerleşen yabancı nüfusu simgelerken, açık renkli kısım Norveç dışından gelen bu göçmenlerin doğum yoluyla ülkede vatandaşlık kazanan çocuklarının oranını ifade etmektedir.

Norveç'te görülen demografik ve sosyo kültürel farklılıklar, KRLE dersindeki din ve dünya görüşleri konularıyla da yakından ilgilidir.¹²⁹ Dolayısıyla KRLE dersi için müfredat programı hazırlanırken bu farklılıklar dikkate alınmaktadır.

¹²⁸ Norway Ministry Foreign Affairs, <http://www.regjeringen.no/en/dep/ud/documents/nou-er/2008/nou-2008-14-2/11/3.html?id=538497>

Yine bir bütün olarak homojen olan Norveç toplumunda azınlıklar genellikle Oslo çevresine yerleşmiştir. Bu sebeple de Norveç için çoğulculuk akademisyenler tarafından bir Oslo problemi olarak görülmektedir. Öyle ki; Oslo’da şehir okullarının bazısı %90’a varan azınlık öğrencilerine sahiptir. Hatta Oslo Belediyesi’nin resmi internet sitesinden verilen bilgilere göre Oslo okullarında yaklaşık 120 farklı dil konuşan çocukların varlığından söz edilmektedir. Bu nedenle ülkede özellikle din eğitimi çoğulculuk bağlamında tartışılmaktadır.

2.2.1.2. Siyasi Yapı

Norveç, parlamenter bir yönetime sahip anayasal bir monarşidir. 19 şehir ve 430 belediyesiyle üniter bir devlet olan Norveç’in seçim sistemi, nisbî temsil sistemine¹³⁰ dayanmaktadır. Norveç bir AB ülkesi değildir fakat diğer Avrupa ülkeleriyle arasında geleneksel olarak güçlü bir bağ vardır.

Norveç’te çok partili bir sistem uygulanmaktadır. Dolayısıyla ülkede çok sayıda siyasi parti vardır. Halk oy vermeye gittiğinde, önlerinde çok sayıda alternatif bulunur. 2005 genel seçiminde 21 parti seçime girmiş ve bunların 7’si milletvekili çıkarmıştır. Oy verme hakkına sahip insanların % 76.7’si bu seçimde oy kullanmıştır.

En büyük partileri geniş kapsamda şu şekilde sınıflandırabiliriz:

Sosyalist Partiler

Kızıl-Rødt (R), Sosyalist Sol Parti- Sosialistisk Venstreparti-(SV), İşçi Partisi Arbeiderpartiet (AP)

¹²⁹ Heid Leganger-Krogstad and May Britt Esse Berge, “Compulsory Education in Norway”, Ed: Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Riegel, **How Teachers in Europe Teach Religion: An International Empirical Study in 16 Countries**, Berlin: LIT Verlag, 2009, s. 155.

¹³⁰ Nisbî temsil sistemi, çoğunluk partisi dışındaki partilerin de kuvvetleri oranında üye seçmelerini sağlayan seçim biçimidir. Sistemin temel mantığı, partilerin aldıkları oy oranında temsilci kazanmalarını sağlayarak, elde edilen oylarla kazanılan temsilci sayısı arasındaki dengesizliği gidermek; toplumdaki bütün siyasi eğilimlerin parlamentoda temsil edilmelerini sağlamaktır. (bkz. Seçim Sistemleri, Nisbi Temsil Sistemi, TBMM, https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/Gazeteler/web/Mecris%20Bulteni/2469_1998_1999_0065_0000/0021.pdf)

Muhafazakâr Partiler

Merkez Partisi- Senterpartiet (SP), Hristiyan Demokratik Parti- Kristeleg Folkeparti (KrF), Liberaller- Venstre (V), Muhafazakâr Parti- Høyre (H), İlerleme Partisi- Framstegspartiet (FrP)¹³¹

Norveç'te yapılan seçimlerde İşçi Partisi ve Muhafazakâr Parti başrolü oynamaktadır.

Bu sebeple, Norveç okul sistemini anlamak için İşçi Partisi'nin 1945'den beri halk ve diğer partiler üzerindeki etkisinin altını çizmek önemli olacaktır. Sosyal demokrat düşünce, okulun iyi bir hayat için sosyo- ekonomik fırsatların ve refahın eşit şekilde dağılmasına katkı sağlaması gerektiğine inanmaktadır. Bu düşünceye göre, okul, çocukların ayrımcılığa (sosyal sınıf, cinsiyet gibi...) uğramaması için eşitsizliklere karşı koymalıdır. Bu nedenle de ülke çapında aynı yüksek kalitede okullara sahip olmak ve de her kesimden bütün çocukların kendi yaşadıkları bölgede aynı okula gitmesi eğitimin idealidir.¹³²

Norveç'te eğitimle ilgili yaşanan politik tartışmalara baktığımızda din çok fazla ön plana çıkmamaktadır. Bu tartışmalarda eğitim ve ekonomi genellikle birbirine paralel olarak ele alınmaktadır. Zira eğitim politikaları incelendiğinde 1945'ten beri ülkenin eğitim politikalarına, II. Dünya Savaşı'ndan sonra ülkenin ekonomik olarak büyümesini sağlamak ve teşvik etmek için eğitimi kullanma hırısının egemen olduğu görülmektedir.¹³³

2015 yılı itibariyle Norveç Hükümetinde Muhafazakâr Parti, İlerleme Partisi ve Hristiyan Demokrat Partinin oluşturduğu bir koalisyon yer almaktadır. Bu yeni koalisyon hükümetine bağlı olarak Norveç'te din eğitimi konusunda yeni tartışmalar gündeme gelmektedir. Daha sonra değineceğimiz bu tartışmalar da siyasetin ülkelerin din eğitimine büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir.

¹³¹ Norveç'te Siyasi Partiler, <http://introtyrkisk.cappelendamm.no/c186903/artikkel/vis.html?tid=187358>.

¹³² Skeie, s. 267.

¹³³ Oddrun Marie Hovde Bråten, Geir Skeie, "Religious Education at Schools in Norway" ed: Martin Rothgangel, Geir Skeie, Martin Jäggl, **Religious Education at Schools in Europe part:3 Northern Europe**, Göttingen: Vienna University Press, 2014 s. 216.

2.2.1.3. Ekonomik Durum

Norveç kıt kaynaklara sahip bir ülke iken, 1970'lerden itibaren petrol ve doğal gaz gelirleriyle süratle zenginleşmiştir. Dünyanın önde gelen petrol ve doğalgaz ihracatçısı ülkelerden olan Norveç günümüzde kişi başına düşen millî gelir itibarıyla en zengin ülkeler arasındadır. Norveç, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın yayımladığı İnsani Kalkınma Endeksi'nde son beş yıldır ilk sıralarda yer almaktadır.

Norveç ekonomisi, devlet müdahalesinin ve serbest girişimin birleşiminden oluşan refah devleti kapitalizminin tipik bir örneğidir. Norveç ekonomisinde ağırlığı olan kamu sektörü, ülkede sınai mülkiyetin önemli bir bölümüne sahiptir.

1999-2009 döneminde Norveç ekonomisi çok iyi bir performans göstermiş, hane halkı başına tüketimde aylık 7.000 Kronluk (1.228 Dolar) artış gerçekleşmiştir. Norveçli hane halkı bugün 1999'daki düzeyine göre yıllık 84.000 Kron (14.736 Dolar) daha fazla harcamaktadır. Anılan dönemde ücretler de yıllık ortalama 278.400 Krondan (48.842 Dolar) 418.000 Kron'a (73.330 Dolar) çıkmıştır.¹³⁴

Norveç'te global krizlerin etkisi, çoğu OECD ülkesine göre çok az hissedilmektedir. 2003 ve 2008 yılları arasında en düşük işsizlik oranlarına ulaşılan ülkede 2011'de enflasyon % 1,2, işsizlik % 3,3 olarak gerçekleşmiştir. Şu anki işsizlik rakamı da %3.3'tür. 2012 rakamlarına göre ülkede kişi başına düşen gayri safi yurt içi hasıla 99.635 USD'dir.

Norveç, günde 1,8 milyon varil petrol ile yılda yaklaşık 99 milyar metreküp doğalgaz üretmektedir. Norveç, dünya petrol üretiminde on dördüncü, petrol ihracatında yedinci, doğalgaz üretiminde beşinci, doğalgaz ihracatında ise ikinci sıradadır. Bu haliyle Avrupa doğal gaz tüketiminin %15'ini karşılamaktadır.

Norveç topraklarının ancak %5'lik bir kısmı tarıma müsaittir. Ormanlık alanlar ülke yüzölçümünün yaklaşık %38'ini teşkil eder. Ülkenin dörtte üçüne yakın bir bölümünü kayalık arazi, su, bataklık ve buz teşkil etmektedir. Norveç, İskandinav

¹³⁴ Norveç Ekonomisi, <http://www.oslo.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=147941>

lkelerine göre tarım ve çiftçilik açısından oldukça geridir. Ülkede soğuk ve don, tahıl yetiştirmeyi sınırladığı için, ülkede genellikle hayvancılık yapılmaktadır.¹³⁵

Norveç’te eğitim, ülkenin ekonomik olarak büyüyüp kalkınması için bir araç olarak görülmektedir. Eğitimle ilgili düzenlemeler de bu doğrultuda yapılmaktadır. Ülkede bütün iş dalları için o alanda eğitimli olma şartı aranmaktadır.

2.2.1.4. Din Devlet İlişkileri

Hristiyanlık yaklaşık 1000 yıllarında Danimarka, Norveç, İzlanda ve İsveç’e yerleşmiştir. Hristiyanlığın İskandinav ülkelerine tesiri, Almanya ve İngiltere vasıtasıyla olmuştur. Bütün İskandinav lkeleri de 16.yy’ın başından beri Protestandır. Zira Lutheran reform hareketi İskandinavya’ya çok çabuk ulaşmıştır.¹³⁶

1814’te bağımsızlığın elde edildiği Norveç’te Danimarka krallarının dini olan Norveç-Lutheran Kilisesi yeni bağımsız Norveç Devleti’nin resmi dini olarak tanınmıştır. 1814’e kadar Danimarka’nın bir parçası olan Norveç, Danimarka Krallığının Napolyon savaşlarında mağlup olmasından sonra İsveç birliğine dâhil olmuş ve bu durum Norveç’in tam bağımsızlığını elde ettiği 1915 yılına kadar srmştir.

Norveç’te Devlet Kilisesi sistemi ise 1980’de yavaş yavaş başlayan ayrılık sürecine kadar devam etmiştir. Millî devlet tarihinde Norveç Kilisesi’nin hem resmi hem gayri resmi olan merkezi rolünü hesaba katmadan şu anki durumu anlamak çok zordur. Diğer İskandinav lkeleri gibi nüfusun çoğunluğu, dini davranışlar bakımından diğer Avrupa lkeleri ile karşılaştırıldığında millî kiliselerine daha büyük bir sadakatle bağlı olmakla birlikte oldukça seküler görünmektedir.¹³⁷ Bu durumu da Norveç’te sürekli dile getirilen “din, millî- kültürel bir mirastır” şeklinde dile getirilen anlayışıyla açıklamak mümkün olabilir.

Din devlet ilişkilerinin ele alındığı bu kısımda Norveç Devleti’nin din ile olan ilişkileri hakkında bilgi verilecektir.

¹³⁵ Norveç Ekonomisi, <http://www.oslo.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=147941>

¹³⁶ Björn Ryman, “1000 yılından 1940’a İskandinav Halk Kiliseleri”, **İskandinav Halk Kiliseleri**, Adnan Bülent Baloğlu (ev), İsveç Diyanet Vakfı Yayınları, 2011, s. 23.

¹³⁷ Bråten; Skeie, s. 214.

2.2.1.4.1. Norveç Anayasasında Dine İlişkin Hükümler

İskandinav ülkelerinde ve Norveç anayasasında Hristiyanlığın önemli etkileri görülmektedir. Bu konuda anayasada çok sayıda madde bulunmaktadır. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Madde 2: Krallıkta yaşayan herkes dinini yaşamakta özgürdür.

Evangelik Lutheran dini, Devletin resmi dini olarak kalacaktır. Bu dinin mensupları, çocuklarını aynı şekilde yetiştirmekle mükelleftir.

Madde 4: Kral, her zaman Evangelik Lutheran dinine mensup olacaktır ve bu dini koruyup yüceltecektir.

Madde 12: Kral, Norveç oy kullanma yeterliliğine sahip vatandaşları arasından bir konsey atar. Konsey, Başbakan ve diğer yedi üyeden oluşur, Devlet Konseyi üye sayısının yarısından fazlası, resmi devlet dinine mensup olacaktır.

Madde 16: Kral, kamuya açık kilise hizmetlerinin, kamuya açık ibadetlerin ve tüm dini toplantıların yapılmasını sağlar ve din öğretmenlerinin kendilerine çizilen çerçeve içerisinde eğitim vermelerini garanti altına alır.

Madde 27: ... Devlet dinine mensup olmayan bir Devlet Konseyi, devlet kilisesi ile ilgili toplantılara katılamaz.¹³⁸

Bu maddeler göz önünde bulundurulduğunda, Norveç devletinin dini bir devlet olduğunu söylemek mümkündür. Zira anayasadaki maddelere baktığımızda devletin resmi dini olarak Lutheranlık belirlenmiş, kral kilisenin başı ve hamisi olarak tayin edilmiş, Hristiyanlık dininin öğretimi garanti altına alınmıştır.

Öncelikle, Norveç Anayasası'na göre; Kralın dini, hükümetin çoğunluğunun dini olmalıdır. Hükümet Bışopları¹³⁹ ve Pastörleri¹⁴⁰ atar. Norveç Kilisesi'nin bütçesi millî bütçenin bir parçasıdır.

¹³⁸ The Constitution of the Kingdom of Norway, <http://www.constitution.org/cons/norway/dok-bn.html>

Norveç'te ataması yapılan papazlar, ülkede ikisi Oslo'da biri Stavanger'de bulunan Teoloji fakültelerinde yetişmektedir. Zira kanunun gereği olarak papazların üniversite mezunu olması ve yüksek lisansını tamamlamış olması gerekmektedir. Teoloji fakültelerini bitirip, yüksek lisansını tamamlayanlar büyük bir sınavdan sonra papaz olabilmekte, daha sonra da Büyük Norveç Kilisesi'nde göreve başlamaktadırlar.¹⁴¹

Norveç'te Devlet kilise sistemi, Lutheran devriminden sonra resmen kurulmuştur. Ancak kurulduğundan beri çeşitli şekillerde değiştirilmiştir. Kilise uzun zamandır totaliter sistem olarak adlandırılan bir sistemin parçasıydı. Fakat 19.yy'da bunu yumuşatmak için düzenlemelere başlanmıştır.

1840'da Lutheran olmayan papazların atanmasına ve diğer grupların da açıktan vaaz vermelerine izin verilmiş ve bir Norveçlinin, Norveç Kilisesi dışında bir kiliseye üye olması serbest bırakılmıştır.¹⁴²

Devlet kilisesine üye olmayan aileler, 1845'te çıkan bir yasayla çocuklarını Lutheran din eğitiminden muaf tutma hakkını elde etmişlerdir. 1889 ve daha sonra da 1936'da çıkan eğitim yasalarında da bu hak korunmuştur.¹⁴³

1851'de ise memurlar için Norveç Kilisesi'ne üye olma şartı kaldırılmıştır.¹⁴⁴

1917'den sonra öğretmenler, Lutheran mezhebinden olmasalar da devlet okullarında görev almaya başlamışlardır.

20.yy boyunca devlet kiliseleri demokratikleşmiş ve sosyal hizmetin çoğu kilise bağlantılı organizasyonlar tarafından gerçekleştirilmiştir.

¹³⁹ Bişop: Katoliklerde, bir bölgenin din işlerine başkanlık eden, papazlığın en yüksek aşamasında olan din görevlisidir.

¹⁴⁰ Pastör: Protestanlıkta kutsal kitabı iyi bilen ve öğreten, cemaatin ibadetlerini yönlendiren, sorunlarıyla ilgilenen din adamıdır.

¹⁴¹ Oddbjørn Leirvik - Oslo Üniversitesi Teoloji Fakültesi Dekanı- "Norveç'te Din" konulu görüşme, Oslo: 03.12. 2014.

¹⁴² Geir Skeie, "Religion and Education in Norway" ed: Wolfram Weiße, **A Contrubution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries REDCO**, Hamburg: 29 Eylül 2006, s. 261.

¹⁴³ Haakedal, s. 90.

¹⁴⁴ Skeie, s. 264.

1870'den beri Norveç Kilisesi'nin devletten bağımsız olması gerektiği (kilise içinde savunuluyor) ve devlet kilise sisteminin tamamen ortadan kaldırılması gerektiği fikirleri tartışılmaktadır. Bu sisteme Lutheran olmayanlar adına karşı çıkılmıştır. Bu sebeple Lutheran mezhebi ve Hristiyanlık dinine imtiyaz verilmesi mazur görülmemiştir. Devlet kilisesi sistemi şimdilik değerlendirme sürecindedir. Birkaç yıl sonra ise politik süreç ve müzakere sonrası kaldırılma ihtimali vardır.

Eğitimde dinle ilgili tartışmalarda, devlet kilisesinin pozisyonu ve Lutheran dininin devletin resmi dini oluşu eğitim yasalarını çıkarırken tarafsız olunmasını engellemektedir.¹⁴⁵ Norveç eğitim sisteminin tarihi arka planına bakıldığında ise eğitim sisteminin Konfirmasyon¹⁴⁶ amaçlı kurulduğu gözlemlenmektedir. 1969 eğitim yasasına kadar da Hristiyanlık Bilgisi, vaftiz eğitimi olarak anlaşılmıştır.¹⁴⁷

Hâlihazırda devam eden devlet kilisesi tartışmalarının ilginç bir özelliği de kilise için önemli olan demokratik yapıların korunması adına devlet kilisesinin devam etmesi gerektiğini savunan etkili seslerinin varlığıdır. Bu fikri savunanlar, İskandinavya ülkelerinde Halk Kiliseleri (Folkekirke) gibi Lutheran Kiliselerinin millî ve popüler görülmesinin etkisiyle devlet kilisesinin ortadan kaldırılmasını radikal olarak görmektedirler. Çünkü nüfusun çok büyük bir kısmı bu kiliselere üyedir.

Öte yandan, Norveç Kilisesi de Bişopları seçip atayan devletten biraz daha bağımsız olmayı istemişti. Şu anda devlet ve kilise arasındaki bağları gevşetmeye dönük bir süreç işlemektedir.¹⁴⁸ 2008'de devlet ve kilisenin ayrılması gerektiği ile ilgili, bütün siyasi partiler arasında geniş bir konsensüs sağlanmıştır. Din ve inanç özgürlüğünü destekleyen seküler bir kurum olarak devletin görünmesi, farklı din ve inanç organizasyonlarını teşvik eden ve destekleyen devletin rolü bunun temel sebebi olmuştur. 2012'de bu konuda bir anayasa değişikliği gerçekleşmiştir. Şu an Norveç

¹⁴⁵ Skeie, s. 264.

¹⁴⁶ Konfirmasyon (vaftizi kuvvetlendirme): Doğrulama, onaylama, teyid ve tasdik etme anlamına gelir. Önceden Hristiyanlığı kabul etmiş kişilerin imanlarının papaz tarafından onaylanmasıdır.

¹⁴⁷ Heid Leganger Krogstad, **The Religious Dimension of Intercultural Education**, Volume 14, Berlin: LIT 2011, s. 91.

¹⁴⁸ Heid Leganger Krogstad May Britt Esse Berge, "Norway: Common Compulsory Religious Education: A survey on Professionalism Among Norwegian School Teachers", Ed: Hans Georg Zieberts, Ulrich Riegel, **How TeachersEurope Teach Religion: An International Empirical Study in 16 Countries**, Berlin: LIT Verlag, 2009, s. 154.

Kilisesi rahip ve bişopları atayabilmekte ve daha demokratik iç kararlar alabilmektedir.¹⁴⁹

Mevcut sistem bölgede tarihi köklere sahiptir. Devlet yerleşime uzak yerlerde kilisenin sosyal yardımlarını güvence altına almak zorundadır. İskandinavya bağlamında Norveç, hala dini olarak geleneksel bir ülkedir. Genç nesil arasında da Hristiyan hayat tarzı geçerlidir.¹⁵⁰

Ancak, kiliseye daha fazla bağımsızlık verilmesi için uzun bir süreç vardır. Devlet ile kilise arasındaki bağlar 2013'te sona ermiştir. Bu tarihten itibaren kral artık kilisenin en büyük hamisi değildir.¹⁵¹ Bununla birlikte, Lutheranlık hala kralın dinidir ve Norveç Kilisesinin, Norveçliler'in kilisesi olarak özel bir role sahip olduğu ifade edilmektedir.¹⁵²

Bu rolün bir yansıması olarak, Norveç Kilisesi'ndeki bazı alanlar, hala imtiyazlı olarak görülmektedir. Bu alanları şu şekilde sıralamak mümkündür: Okul yasalarının oluşumunda Hristiyanlığın rolü, ilkokulda din derslerinde Hristiyanlık ve Lutheranlığın rolü, Millî olaylarda Norveç Kilisesi'nin pozisyonu, ordu, hastahane ve hapisane gibi kurumlara Norveç Kilise' sinden Pastörlerin danışman olarak atanması¹⁵³

Her ne kadar Norveç Evangelik Lutheran Kilisesi, bir devlet kilisesi olsa da anayasaya göre Norveç'te bütün dinler ve dünya görüşlerine izin verilmektedir. Bütün dini cemaatlere de Norveç Kilisesinin kaynağına denk devlet ödeneği almaları için eşit bir şekilde hak verilir. Devlet, bütün din ve inançları eşit olarak destekler. Ancak bu desteğin miktarını onların üye sayısına göre hesaplamaktadır. Buna göre en çok devlet yardımını nüfusun %83'ünün üye olduğu Norveç Kilisesi almaktadır.¹⁵⁴

Yine, anayasanın ilk paragrafında yer alan devletin dininin "Lutheranlık" olduğu ifadesi, son değişikliklerle devletin Hristiyan ve Hümanist mirasıyla ilgili bir ifadeyle değiştirilmiştir. Bunu, insan haklarını, hukuk kurallarını demokrasiyi güvence

¹⁴⁹ Bråten; Skeie, s. 214.

¹⁵⁰ Leganger-Krogstad, Berge, s. 154.

¹⁵¹ Leganger-Krogstad, 2011, s. 90.

¹⁵² Bråten; Skeie, s. 214.

¹⁵³ Skeie, s. 265.

¹⁵⁴ Heid Leganger-Krogstad and Berge, s. 154.

altına alma vaadi takip etmektedir. Bu düzenlemeler, kayıtlı dinleri ve inanç gruplarını - Norveç Kilisesi de dâhil- üye sayısına göre eşit bir şekilde ekonomik destek vermeyi garanti altına almaktadır.¹⁵⁵

Norveç'te kilise ve okul büyük öneme sahiptir. Bunun sebebi bu iki kurumun ülkenin bağımsızlığını elde etmesinde önemli bir rol oynamasıdır. Ancak devlet okulları hala önemini korurken, kilise sekülerleşmeyle birlikte yavaş yavaş önemini kaybetmektedir.¹⁵⁶

Norveç milletinin oluşumunda da kilise ve okul önemli bir anlam ifade etmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde eski devlet kiliseleri sistemi 1900'lü yıllarda veya I. Dünya Savaşı sonunda feshedilmiştir. Ancak İskandinav ülkelerinde böyle olmamıştır. Bu ülkeler, etnik, kültürel ve dinsel açıdan homojen ülkeler olup durum reformdan beri biline geldiği şekliyle Lutheran devlet kiliselerine sıkı sıkıya bağlıdırlar. Kilise, devlet, ulus ve halk arasındaki yakın bağlar, II. Dünya Savaşı esnasında güçlenmiştir. Zira bu sırada, bir millî kimliğe ihtiyaç duyulmuş ve bu ihtiyacı Alman işgaline karşı manevi bir güç olarak halk kiliseleri karşılayabilecek ve önemli roller oynayabilecek güce sahiptiler.¹⁵⁷

2005'te ise Norveç Parlamentosu, kiliseden, eğitim konusunda lokal şartlara uyacak bir reform yapmasını resmen talep etmiştir. Kilise de inanç merkezli eğitim konusunda uygun metot ve uygulamalar bulmak için 5 yıllık bir denemeye girişmiştir. 2008 yılının sonunda yürürlüğe girmiş olan din eğitimi, cemaat üyelerinden elde edilen deneyimlere dayalı olarak şekillenmiştir.¹⁵⁸

Diğer din ve seküler topluluklardakine benzer bir eğitim isteyen Parlamenteoya atıfta bulunan Norveç Kilisesi, reformun hedeflerini “kişinin kendi kimliğini geliştirmesi ve farklı dinlerin ve seküler topluluklarının sayısının arttığı bir toplumda kişinin kendi kültür ve geleneklerini anlaması” şeklinde açıklamıştır.

¹⁵⁵ Bråten; Skeie, s. 215.

¹⁵⁶ Leganger-Krogstad and Besse, s. 154.

¹⁵⁷ Peter Lodberg, “Kilise ve Toplum” , **İskandinav Halk Kiliseleri**, AdnanBülent Baloğlu (çev.),İsveç Diyanet vakfı Yayınları, 2011, s. 128.

¹⁵⁸ Knut Lundby, “Transforming Faith-Based Education in the Curch in Norway: Mediation of Religious Traditions and Practices in Digital Environments”,**Studies in World Christianity**, ,Volume 12, No 1, 2006, s. 8.

Kiliseye göre; dini kimlikleri korunan çocuk ve gençleri yetiştirmek, diğer inançlarla etkileşimde saygı ve hoşgörünün de tesisini sağlayacaktır.¹⁵⁹ Bu reform, aynı zamanda gelecek yıllarda kilisenin temel stratejik misyonu olarak da kabul edilmektedir. Kilise, 0-18 yaş arası vaftiz olmuş tüm çocukların hayatı yorumlamasına yardım edecek ve Hristiyanlığa yönelik inancı artıracak mahiyette sistematik bir din eğitimi geliştirmek istemektedir.¹⁶⁰

2.2.1.4.2. Norveç'te Dini Gruplar ve Dini Çoğulculuk

Norveç, diğer ülkelerden sığınmacı kabul eden bir ülkedir. Bu konuda yapılan başvuruları Norveç Devleti'nin resmi bir kuruluşu olan Devlet Yabancılar Genel Müdürlüğü (UDI) incelemektedir. UDI' nin resmi internet sitesinde verilen bilgilere göre, sığınma başvurusu yapan kişi, anavatanına döndüğü takdirde hayatı tehlikeye girecekse, işkence veya benzeri saldırılara maruz kalma riski taşıyorsa, tamamen insancıl nedenlerle korunma ya da diğer bir deyimle sığınma (iltica) hakkı elde edebilmektedir.¹⁶¹

Bu sebeple de Norveç'te yaşamak için Avrupa dışından yapılan başvuruların hemen hemen hepsi dünyanın problemlili yerlerindendir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da, ülkede farklı din ve ırklara mensup pek çok insan yaşamaktadır.

İstatistiklere göre 2004'te Norveç'te dinî ve felsefî topluluklara üye olanların oranı şöyledir:

- Devlet Kilisesi %85.7
- Diğer Hristiyan Kiliseleri %4.5
- İslâm %1.8
- Diğer Dinler %0.7
- Hümanistler %1.5

¹⁵⁹ Lundby, s. 9.

¹⁶⁰ Lunby, s. 9.

¹⁶¹ Norveç'te İkamet İzinleri, <http://introtyrkisk.cappelendamm.no/c186911/artikkel/vis.html?tid=187225>.

- Hiçbir topluluğa üye olmayanlar %5.8

Yine 2004 yılı araştırmasının kayıtlı üyelere göre yapılan araştırma sonuçlarından hareketle bu yüzdeleri sayısal olarak şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Müslümanlar: 80.000 (Bunun 60.000'i Oslo ve çevresinde yaşamaktadır.)

Hümanistler: 70000

Pentakostallar¹⁶²: 50.000

Katolikler: 45.000

Yahova Şahitleri: 15.000

Metodist Baptist: 12.000

Budist:10.000

Hindu: 3000

Sih: 3000¹⁶³

Anayasaya 1964'te konan bir maddeye göre; "Ülkenin bütün vatandaşları, dinlerini özgürce yaşama hakkına sahiptir." Bu sebeple ülkede yaşayan azınlıklar, dinlerini özgürce yaşama noktasında herhangi bir sıkıntıyla karşılaşmamakta, aksine bu konuda devletten maddi destek de almaktadırlar.

Anayasal haklara sahip olan azınlıklar, sosyal yaşamda da Norveç halkı arasında herhangi bir rahatsızlık oluşturmamaktadır. Örneğin 2008 yılı verilerine göre, evlilik konusunda Norveçliler'in %85'i farklı dinden biriyle evliliği kabul edebileceğini söylemektedirler. Yine yapılan araştırmalar, Norveçliler'in diğer dinlere karşı hoşgörülü, fakat kendilerinin pek dindar olmadıklarını göstermektedir. Kendi günlük

¹⁶² Pentekostal: Pentekostalizm veya Pentekostal akım (bazen Pentekostal hareket) Protestanlık içerisinde sayılan ve Tanrı ile kişisel bir deneyime vurguda bulunan bir Hristiyan mezhebidir. Bu adı Pentekost Bayramı'ndan (Hamsin Yortusu) alır. Karizmatik harekete benzer olan Pentekostalizm, karizmatik hareketten daha önce ortaya çıkmıştır. Bu mezhep mensuplarına da Pentekostal denmektedir.

¹⁶³ Skeie, s. 261.

hayatlarını dini inanç ve pratiklere göre yaşamak zorunda hissetmeyen Norveçliler'in, kilise ve inanca olan bağlılıkları da azalmaktadır. Buna bağlı olarak Hristiyan dogmalarına olan inanç zayıflamakta ve kilise hizmetlerine katılım azalmaktadır.¹⁶⁴ İstatistikler bu durumu daha iyi açıklamaktadır. Buna göre Norveç nüfusunun %85'i devlet kilisesine üyedir. Bu üyelerin %46'sının kiliselerin evlilik; %76'sının vaftiz; %66'sının Konfirmasyon; %93'ünün defin ve cenaze hizmetlerinden yararlanıyor¹⁶⁵ olması, Norveç halkının gittikçe sekülerleştiğinin bir kanıtıdır.

Buna karşılık devlet kilisesi özellikle okullardaki sekülerleşme ve çoğulculuğun sonuçlarına karşılık iki strateji geliştirmiştir. Kilise bir yandan kendi eğitim programını oluşturmaya çalışırken, diğer yandan da Hristiyan eğitim kurumları, yerel okullar ve öğretmenlerle güçlü bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Bu ilişkide asıl amaç, özellikle okul ve kilise arasında yeni bağlar kurmaktır.¹⁶⁶ Ancak, bu çabalarına rağmen kilise, okul üzerindeki etkisinin zayıflamasını engelleyememiş ve toplumun dindarlık düzeyi azalmaya devam etmiştir.

Bu konuda 1998'de yapılan bir araştırma Norveçlilerin dindarlıkları hakkında bize şu bilgileri sunmaktadır:

Tanrıya inanıyorum diyenler %50

Ateistler %12

Agnostikler %12

Reenkarnasyona inananlar %13

Haftada en az bir kere kiliseye giderim diyenler %9¹⁶⁷

¹⁶⁴ Ida Marie Høeg, "Religious Education in the Nordic Public Sphere, Norway", **The 11. Nordic Conference of Religious Education/NCRE**, Aarhus University 6-9 June 2011, s. 26.

¹⁶⁵ Skeie, s. 261.

¹⁶⁶ Haakedal, 2001, s. 92.

¹⁶⁷ Harald Hegstad, Religion in Norway, MF Norwegian School of Theology, http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NORINT0500/v07/Hegstad_Religion_in_Norway_sept06.pdf

Başka bir ankette ise, kilise mensubu olduğu halde din dersindeki dini aktivitelerle katılmadığını söyleyen öğrencilerin oranı %5'tir. Dersin dini aktivitelerine katılmayan Hımanistlerin oranı %7, diğer din mensuplarının oranı ise %20'dir.¹⁶⁸

Yine 2000'de Norveç Kilisesi üyelerine yönelik yapılan ankette ailelerin sadece üçte biri çocuklarına Hristiyan eğitimi verme noktasında kiliseden yardım istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bireye büyük önem veren Norveçli aileler, Hristiyan çocuk ve gençlik çalışmalarına katılıp katılmamayı çocukların kendilerine bırakmayı daha çok tercih etmektedir. Buna karşılık Norveç'te din hala çok önemli ve toplumu şekillendirmede belirleyici bir rol oynamaktadır.¹⁶⁹

Norveç'te dinin sadece toplumsal ve kültürel bir değer olarak görülmesi ve halk arasındaki sekülerleşmeye karşın ülkenin bazı bölümlerinin daha dindar olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin Güney bölgeleri böyledir. Öyle ki, Norveç'in güney batısı din sosyologları tarafından "İncil Kuşağı" (Bible-belt) olarak adlandırılmaktadır. Buna karşılık ülkenin kuzey ve doğusundaki insanların bir dindarlık göstergesi sayılabilecek dini faaliyetlere daha az katıldığı görülmektedir.¹⁷⁰

"İncil Kuşağı" şeklinde adlandırılan ülkenin güney kısımları, güçlü tarihi ile Norveç'te misyoner faaliyetlere ya da Evangelizm ve canlanmaya dayalı diğer faaliyetlere bağlı kilise hareketlerini kurmuş bölgelerdir. Bu faaliyetler, yoğun olarak kiliselerde değil de ibadethanelerde (The Prayer House) gerçekleştirilmiştir.¹⁷¹

Norveç toplumu şu anda kurumsal laikliğin en yüksek derecesini geçirmektedir. Bu ülkede Hristiyanlık, daha çok ahlâkçılığa inanmış azınlığa mahsus, bir değer ve kültürel bir terim olarak görülmektedir.¹⁷²

¹⁶⁸ G. Hagesather and S.Sandsmark, " Empirical Evaluation of RE in Norwegian Schools", **British Journal of Religious Education**, Volume 28, No 3, Eylül, 2006, s. 279.

¹⁶⁹ Høeg, s. 26.

¹⁷⁰ Geir Skeie; Marie von der Lippe, "Does Religion Matter to young People in Norwegian Schools" , Ed: Pille Walk, Gerdien Bertram-Troost, Markus Friederici, Céline Béraud, **Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in Their Lives, Schools and Societies**, Münster: WAXMANN, 2009, s. 269.

¹⁷¹ Skeie, s. 261.

¹⁷² Leganger-Krogstad, 2009, s. 155.

2.2.1.4.3. Norveç'te İslâm ve Müslümanlar

Norveç'in yaklaşık 4,9 milyon nüfusu vardır. Vatandaşlar, aksini açıkça beyan etmedikçe resmi devlet kilisesinin (Evangelik Luterhan Kilisesi) birer mensubu olarak kabul edilirler. 2012 verilerine göre nüfusun %77'si devlet kilisesine üyedir. Ülkede ayrıca, 2010 raporlarına göre; 93.000 civarında kayıtlı Müslüman, 57.000 civarında kayıtlı Katolik, 40.000 civarında kayıtlı Pentekostal Kilise mensubu vardır.¹⁷³ Ancak en son açıklanan 2012 yılı verilerine göre ülkedeki Müslümanların sayısı iki senede 168.800'e ulaşmıştır. Buna göre; 32.700 nüfusla Pakistanlılar ülkedeki en büyük Müslüman gruptur. Somalililer 29.400, Iraklılar 28.900, İranlılar 17.900, Türkler 16.700, Kosovalı Arnavutlar 13.700, Bosnalılar 16.300 ve Afganların sayısı ise 13.200'dür.¹⁷⁴

Burada sayı olarak yer almasa da, son yıllarda Doğu Türkistan'dan gelen göçlerle birlikte Norveç'te çok sayıda Doğu Türkistanlı Müslüman da yaşamaktadır.

Norveç'te Müslümanların sayısı diğer İskandinav ülkeleri Danimarka ve İsveç'e göre azdır. Fakat Norveç'teki Müslümanlar, diğer İskandinav ülkelerindeki Müslümanlara nazaran daha iyi organize olmuşlardır. 2004 yılının verilerine göre Norveç'teki Müslümanların çocuklar da dahil, %70'i bir cami ya da kuruluşa üyedir.¹⁷⁵

Norveç'te Müslüman varlığının artmasına karşın, politik açıdan 1990 yılı sonuna kadar hükümet temsilcileri Müslümanlarla direkt diyaloga girme konusunda pek de istekli davranmamışlardır. Müslüman inanç gruplarının tanınmasına yönelik direkt politikalar, Hristiyan Demokratlar liderliğindeki hükümet tarafından başlatılmıştır. Bu ilk adım 1999 yılının Ağustos ayında dönemin Norveç Başbakanının ilk kez Müslümanlara ait bir camiyi ziyaret etmesiyle atılmıştır.

Bu tanıma girişimlerini 2006 yılında Danimarka'daki karikatür krizi boyunca sosyal demokratların liderliğindeki hükümet de sürdürmüştür. 2011 terör saldırısı ve katliamı sonrası da, yine Norveç Başbakanları ve Dışişleri Bakanları tarafından camiler,

¹⁷³ Hüdayi Şencan, **Bazı Avrupa Ülkelerinde Din ve Devlet İlişkisi**, TBMM Araştırma Merkezi, Kasım 2011, s. 6.

¹⁷⁴ Oddbjørn Leirvik, "Muslims in Norway", **Tidsskrift for Islamforskning**, The Nordic Welfare State, VIII/I, 2014 s. 139.

¹⁷⁵ Oddbjørn Leirvik, "Christianity and Islam in Norway: Politics of Religion and Interfaith Dialogue", **Canadian Diversity**, IV/III, 2005.

resmî olarak ziyaret edilmiş böylece Müslümanlarla ilişkilerin geliştirilmesine devam edilmiştir. Bütün bu çalışmalar, Müslümanlarla toplum arasındaki ilişkiyi bir kamu meselesi haline getirmiştir. Bu görüşmelere en büyük tepki ise feministlerden gelmiştir. Sürdürülen görüşmelerde, muhafazakârlar ve kendini “Seküler Müslüman” olarak tanımlayanlar, liderlerinin sözcü olarak tanınması gibi pozisyonlarının güçlendirilmesini istemişler ve onların bu istekleri kabul edilmiştir. 2000 yılından beri de dinî liderler ve önde gelen politikacılar arasında bir konsensüs vardır.

Yasal düzenlemeler açısından bakıldığında ülkedeki dinî grupları tanıma, 1978 yılında cinsiyet eşitliği yasasında yapılan bir madde değişikliği ile gerçekleştirilmiştir. Bu madde esasında inanç cemiyetlerini iç işlerinde serbest bırakmak üzere yapılmıştır.

Ekonomik açıdan bakıldığında ise devlet kilisesi sisteminin yaşaması, Norveç Lutheran Kilisesi’nin hemen hemen bütün ihtiyaçlarını devletin finanse etmesi anlamına gelmektedir. Paradoksal biçimde bu sistem diğer inanç grupları için de faydalıdır. 1969’da belirlenen dengeli oranlardan hareketle kayıtlı üyesi bulunan her inanç cemiyeti, Norveç Kilisesi’nin aldığı gibi üye başına aynı miktarda devlet ve belediye desteği almaktadır. Çünkü sistemin mantığı, devlet kilisesi bütçesi genel gelir vergisiyle finanse edildiği sürece ya vergi mükelleflerine bir şekilde geri ödeme yapmayı ya da ayrımcılıktan kaçınmasını gerektirmektedir.¹⁷⁶

Norveç’te mevcut Müslüman nüfusun %20’sini Şiîler oluşturmaktadır. (Irak, İran, Lübnan ve biraz da Pakistanlı Müslümanlar arasında Şiîlik yaygın) Müslümanlar, özellikle Oslo’nun batı kesimlerinde 30’u aşkın caminin mevcudiyetiyle varlıklarını sürdürseler de Norveç’in çoğu şehir ve kasabasında camileri ya da kuruluşlarıyla mevcuttur.¹⁷⁷ Bu camilerin çok büyük bir kısmı apartman, ofis ya da ülkemizdeki adıyla dükkân benzeri yerlerdir. Ülkede hepsi de Norveçli Pakistanlı gruplar tarafından özel olarak cami planıyla inşa edilmiş sadece dört cami vardır.¹⁷⁸

Norveç’te ilk cami, işçi göçleriyle 1970’lerin başlarında Norveç’e gelen Pakistanlılar tarafından 1972’de kurulmuştur. Norveç’e sığınma talebiyle gelen Arnavut

¹⁷⁶ Leirvik, 2014, s. 142.

¹⁷⁷ Christine M Jacobsen, “Norway” ed: Göran Larsson, **Islam in the Nordic and Baltic Countries**, Kanada and Newyork: Routledge, 2009, s. 20.

¹⁷⁸ Leirvik, s. 140.

ve Bosnalı Müslümanlar, 1990'larda kendi camilerini teşekkül ettirmişlerdir. Norveç'in Oslo şehrinde, Ahmedîye adıyla bilinen Pakistanlı Kâdiyânîler¹⁷⁹'e ait yüksek profilli aktif bir cami de vardır. 1970'lerin sonundan itibaren Norveç'e işçi olarak gelen Türkler ise, Diyanet İşleri Başkanlığı, Süleyman Efendi Cemaati ve Millî Görüş Teşkilatı tarafından kurulmuş camilere devam etmektedirler.¹⁸⁰ 2014 yılı itibariyle Norveç'te Türkiye Cumhuriyeti Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 9, Millî Görüş'e ait 3 ve Süleymancılar'a ait 4 cami bulunmaktadır.

Yapıları yavaş yavaş değişse de, Norveç'teki Müslüman kuruluşlar, genellikle etnik temellidir. Bu mânada, Norveç'te ilk Müslüman kuruluş, 1989'da Avrupa Müslümanları arasında Selmân Rüşdî meselesinin sebep olduğu krize cevap olarak bir çatı kuruluş şeklinde kurulan "Müslüman Savunma Cemiyeti"dir. (Muslim Defence Committee). 1989'da "The Islamic Information", 1991'de "Islamic Women's Group of Committie" ve birkaç kreş, bir Müslüman ilkokulu ve bir yayınevi işleten "Urtehaugen Foundation" kurulmuştur. Bunlara ilâve olarak da Norveç'te farklı dil ve kimliklerin gençlerine hitap eden iki gençlik ve öğrenci kuruluşu vardır.¹⁸¹

1993'te kurulan "Islamic Council of Norway" (Islamske Råd Norge, IRN) "bir şemsiye kuruluş" diyebileceğimiz çatı bir kuruluştur. Zira bu Konsey, 2006'da ülke genelindeki, çoğunluğu Sünnî olan 25 Müslüman örgütü kendi bünyesinde toplamıştır. 2007'den beri hükümetten ödenek de alan bu kuruluş ile ülkedeki siyasî otoriteler arasında her geçen gün artan bir ilişki mevcuttur.¹⁸² Bu kuruluşa Norveç'teki Türk gruplardan Süleymancılar ve Millî Görüş üye iken, T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı dernekler üye değildir.

Norveç İslâm Konseyi kendisine yöneltilen tüm itirazlara rağmen son on yılda, Norveçli Müslümanları temsil etme bağlamında kesin bir meşrûiyet kazanmış

¹⁷⁹ Kadıyanilik: Mirza Gulâm Ahmed'in adına izâfetle Mirzâiyye, ortaya çıktığı yere nisbetle Kâdiyâniyye adıyla anılır. Gulâm Ahmed'in 4 Kasım 1900 tarihinde yayımladığı bildiriyle Hz. Peygamber'in ismine işaret etmek üzere Ahmedîye olarak ilân edilmiş, bu tarihten itibaren gerek kendileri gerekse Batılılar bu adı kullanmışlardır. Müslüman âlimler ise bu adlandırmanın Gulâm Ahmed'in kendisine işaret etmek üzere yapıldığını belirterek Kâdiyâniyye'yi tercih etmişlerdir. Gulâm Ahmed'in Nübüvvet iddiasında bulunmasından dolayı Pakistan Parlemtantosu, 1974'te aldığı kararla Kadıyaniliği İslâm dışı azınlık olarak kabul etmiştir. (Detaylı bilgi için bakınız: Ethem Ruhi Fırlalı, TDV İslam Ansiklopedisi, C.24, s. 137-139)

¹⁸⁰ Jakobsen, s. 20.

¹⁸¹ Jacobsen, s. 21.

¹⁸² Leirvik, s. 140.

gözükmektedir. Bu Konsey, Norveçli Müslümanları bazı konularda ortak bir İslâmî tutum oluşturma ve daha fazla hak elde edebilmeleri noktasında birleştirmede oldukça etkin olmuştur. Konseyin hem pratik hem de sembolik açıdan önemi, 2000 yılında Oslo’da 12 büyük cami derneği tarafından imzalanan hicrî takvim anlaşmasıyla ortaya konmuştur. Konsey yine, helal et ve Müslüman cenaze işleri konusunda çalışmalara devam etmektedir. Konsey, Norveç’teki din adamları arası diyalog toplantılarında muhatap kabul edilmektedir. Bu konseyin son zamanlarda İslâm adına şiddet uygulayan kişi ve gruplarla terörden kendini ayrı tutan pek çok beyânâtı olmuştur. Konsey, yine sosyal problemler çerçevesinde, kadın sünneti, zorla evlilik ve gençlere yönelik şiddet gibi konuları da Müslümanlarda tepki ve duyarlılık oluşturmada hükümetle işbirliğini artırmıştır. Yine bazı camilerin kendilerine ait Web Siteleri de vardır. Müslümanlar, bu sitelerden ülkedeki Cuma vaazlarına, namaz vakitlerine, diğer ülkelerdeki Müslümanlarla ilgili bilgilere ulaşabildikleri gibi, dinî konulardaki sorularına da cevap almaktadırlar.

Norveç’te Müslümanlara ait bir diğer kuruluş da 1974 yılında kurulan ve yaklaşık 3.500 üyesi olan “Islamic Cultural Centre”dir. Daha çok Araplarla Pakistanlılar’ın etkin olduğu İslam Kültür Merkezi’nde 1999 yılına kadar 11 yaş üzeri bayanlar aktif değildi. Fakat kuruluş, 1999’dan itibaren Pakistan’dan Arapça ve Kur’an öğretmeni getirerek kadınlara da hizmet sunmaya başlamıştır.

Her konuda çok iyi organize oldukları gözlenen Norveç’teki Müslümanlar üzerine araştırma yapan akademisyenler, ülkedeki Müslümanları “Normatif Müslümanlar” ve “Popüler Müslümanlar” şeklinde iki kategoriye ayırmaktadırlar. Onlara göre popüler Müslümanlık, Pakistanlı Müslümanlar tarafından temsil edilmektedir. Bu Müslümanlık tarzı, zaman zaman “Sufizm” olarak da tanımlanır. Sûfi gelenek, daha çok Pakistan, Türk ve bazı Afrika camilerinde kendini göstermektedir.¹⁸³

Normatif İslam’ın karşısında tanımlanan Popüler İslâm, Halk İslâm’ı olarak da tanımlanabilir. Halk İslâmının temsilcileri, kendilerine miras bırakılan tüm kültürel gelenek ve dini inançlarını sürdürmeye çalışırken ikinci nesil, din ve kültür arasındaki ilişkinin tekrar tanımlanmasına ihtiyaç duymaktadır. Bu neslin çoğu, evrensel ve mâkûl

¹⁸³ Jacobsen, s. 23.

bir İslâmî kimlik kazanabilmek için din ve kültürü birbirinden ayırmaya özen göstermektedir.¹⁸⁴

Norveç'teki Müslümanların dinî pratiklere katılımıyla ilgili ise henüz elde edilmiş güvenli sosyolojik veriler bulunmamaktadır. Ancak 2006'da yapılmış bir kamuoyu yoklamasına katılan Müslümanların %27'si sık sık ya da ayda bir dinî faaliyetlere katıldığını söylerken; %31'lik bir kısım hiçbir faaliyete katılmadığını belirtmiştir. Bu da camilere sadece üye olarak gelenler ile buralara sırf ibadet etmek için gelen kültürel Müslümanlar arasında bir kutuplaşma olduğunu göstermektedir. Yani ülkedeki Müslümanların bir kısmının camiyle olan bağı sadece oraya üye olmak iken; diğer bir kısmı üye olduğu camiye sırf ibadet ve eğitim için gelmektedir.

2005 ve 2006'da göçmenlerin yaşam koşullarıyla ilgili olarak yapılan bir araştırmada da dinin hayattaki yerinin önemli olduğunu ifade edenler arasında Pakistanlılar, Somalililer ve Türkler daha üst düzeydeyken; İranlılar ve Iraklılar gibi Orta Doğulu Müslümanlar ile Bosnalılar en alt sıralarda yer almışlardır. Yine dinî pratiklere katılım noktasında Pakistanlı, Somalili ve Türk Müslümanların ibadetlere daha çok katıldığı İranlı ve Bosnalı Müslümanların ise oran bakımından daha aşağıda yer aldığı belirlenmiştir.¹⁸⁵

2.2.1.4.4.Norveç'te Müslüman Türkler

Türkler ilk defa 1960'ta Norveç'e gelmeye başlamışlardır. Bu ilk gelenlerin bir kısmı denizci olarak Norveç'e gelen ve sonrasında buraya yerleşenlerdir. Daha sonraları 1970'li yıllarda Anadolu'nun daha çok Konya ve Uşak bölgelerinden buraya işçi olarak gelenler olmuştur. 1980'lerde ise Türkiye'de yaşanan siyasi olaylar nedeniyle, bazı Türkler sığınma talebinde bulunarak Norveç'e gelip yerleşmişlerdir. Bugün itibarıyla Norveç'te sayıları 16.000'i bulan bir Türk nüfusu vardır. İşçi olarak ilk defa Norveç'e gelen Türkler, Drammen'deki Kağıt Fabrikası'nda işe başladıkları için bu nüfusun büyük bir kısmı Drammen, Oslo ve çevresinde meskündür.

¹⁸⁴ Leirvik, s. 139.

¹⁸⁵ Leirvik, s. 140.

Norveç'te Türk nüfusun azlığından dolayı Elçilik bünyesinde bir Din Ataşesi ya da Din Müşâviri bulunmamakta Norveç'teki Türkler bu konuda İsveç'teki Stockholm Din Hizmetleri Müşâvirliği tarafından idare edilmektedir.

1974'lerde organize olmaya başlayan Türkler, ilk olarak Oslo merkezinde bazı işyerlerinin boş odalarını kullanmak suretiyle dinî ibadet ve faaliyetlere başlamışlardır.¹⁸⁶

Norveç'teki ilk Türk kuruluşu "Oslo ve Çevresi Dinî İnançlara Sahip Çıkma Derneği" adı altında 1978'de kurulmuştur. Hali hâzırda Diyanet İşleri Başkanlığı ile işbirliği halinde olan bu derneğin amacı, kurucuların ifadesine göre; Norveç'te bulunan Sünnî Türk Müslümanları bir araya getirmektir. 1981'de ise çok uzun olan bu ismi "Oslo Türk İslâm Birliği - Oslo Tyrkisk Islamske Union" olarak değiştirmişlerdir. Bir şahıs üzerine olduğu için 1982'ye kadar Norveç Devleti'nden yardım alamayan kuruluş, 1982'den itibaren Devletten yardım almaya başlamıştır. 1980 yılının ortalarına gelindiğinde ise bu çatı altındaki Türkler, Dernek içindeki farklı görüşler nedeniyle üç gruba ayrılmıştır. 1990 itibarıyla ise Norveç'teki Türkler, Diyanet, Süleymancılar ve Millî Görüş olmak üzere üç grup halinde faaliyet göstermektedirler. Oslo yakınlarındaki Drammen Türkleri ise ilk olarak "Türk İşçileri Derneği" çatısı altında toplanmışlardır. 1979'lu yıllarda bu dernek Drammen'deki Türkleri Ramazan aylarında lokaller kiralayarak iftar ve teravih namazları için bir araya getirme faaliyetlerinde bulunmuştur. Daha sonraları ise bu kuruluşta da gruplaşmalar meydana gelmiş ve ilk olarak Süleymancılar burada 1987 yılında bir cami açmış, akabinde 1989 yılında da Diyanet İşleri Başkanlığına yakın duranlar kendi camilerini açmışlardır. Millî Görüş ise Drammen'de cami açacak sayıda olmadıkları için böyle bir girişimde bulunmamıştır.¹⁸⁷

Norveç'te Diyanet'ten sonra ikinci büyük grup olan Süleymancılar'ın Drammen, Mjøndallen, Oslo ve Stavanger'deki camilerde yaklaşık 2500 üyesi bulunmaktadır.

İlk olarak 1973'te "Avrupa İslâm Kültür Merkezleri Birliği" adı altında Köln'de bir kuruluş meydana getiren Süleymancılar'ın burası ana merkezidir.

¹⁸⁶ Kari Vogt, *Islam på Norsk Moskeer og Islamske Organisasjoner i Norge*, Oslo: Cappelen Damm, 2008, s. 59.

¹⁸⁷ Vogt, s. 61.

Norveç'teki Süleymancılar da temel olarak gerekli talimatları buradan alırlar. Bu kuruluşun Norveç'teki şubesi ise "İslam Kültür Merkezi-Islamsk Kultursenterunion" dur. Genel merkezleri Köln'de bulunan Süleymancılar'ın Norveç'teki camileri ise Stockholm'den idare edilmektedir.

Üçüncü grup olan MillîGörüş hareketinin en büyük camisi, AMGT Mevlânâ Cami adıyla Stavanger'de bulunmaktadır. Aynı isimde bir cami de Oslo'da mevcuttur. Diğer Türk gruplara göre uluslararası faaliyetleri bulunan bu cemiyet, Norveçli akademisyenlere göre son zamanlarda Türkiye'deki siyasi gelişmelere paralel olarak Diyanet İşleri Başkanlığı ile bir yakınlaşma içindedir.¹⁸⁸

TC Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı cami ve derneklerinde ise hem dinî hem de kültürel faaliyetler yürütülmektedir. Millî bayramlar ve Çanakkale Zaferi gibi ülkemiz adına önemli olan günlerde bu dernekler, ciddi maliyetler gerektiren programlar düzenlemekte ve Türkiye ile bu günler eş zamanlı olarak kutlanmaktadır. Yine bu camilerde, imâmet hizmetinin yanı sıra hac ve umre hizmetleri de verilmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı, Suudi yetkililer tarafından muhatap kabul edilmekte ve başvuruları aracısız kabul etmektedir. Haftanın altı günü hem yetişkinlere hem de çocuk ve gençlere yönelik eğitim öğretim programları mevcuttur. Türklere ait diğer camilerde eğitim öğretim hizmetleri belli bir ücrete tabi iken, DİB camileri verilen hizmet ve materyaller karşılığında herhangi bir ücret almamaktadır. Norveç'te en fazla üyeye ve güvene sahip DİB camilerinin bir diğer önemli hizmeti de yıkama ve defin gibi cenaze hizmetidir. Üyelere ait cenazeler, talep edilmesi halinde THY ile işbirliği yapılmak suretiyle Türkiye'ye getirilip burada da defnedilebilmektedir. Bu durumda cenaze ve cenazenin bir yakını ücretsiz olarak Türkiye'ye getirilmektedir. Ancak bunun için üyelerin yıllık 120 kron (40 TL) olan cenaze aidatını ödemesi gerekmektedir.

Norveç'teki bütün bu Türk dernekleri, kültürel faaliyetlerde birbirleriyle ilişki içinde olup birlikte hareket etmektedir. Yine ülkedeki Müslüman Türkler 'in çok büyük bir kısmı Sünnî'dir. 400 kadar sayılarıyla azınlıkta bulunan Alevî düşüncüyü benimseyen Müslümanlar ise ilk derneklerini 1985'te Drammen'de kurmuşlardır.

¹⁸⁸ Vogt, s. 62.

Kendilerini “Bektaşî” olarak tanımlayan grubun da en büyüğü Drammen’de olmak üzere Oslo ve Asker’de “Şamlar Derneği” adıyla dernekleri bulunmaktadır.¹⁸⁹

2.2.2. NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİNİN İDARÎ YAPISI

Eğitim, Araştırma ve Kilise İşleri Bakanlığı, Norveç’in ulusal eğitim politikalarını oluşturan, eğitim konularıyla ilgili en yüksek kamu yönetiminden sorumlu ajansıdır.

Merkezî hükümete karşı eğitimden bölgesel kademede kantonlardaki “Ulusal Eğitim Büroları” sorumludur. Kanton ve belediye yetkililerinin koordinatörlüğünde, ulusal eğitim bürolarının gençlerin okul ihtiyaçlarını karşılama, yetişkinlerin eğitime adaptasyonunu sağlama görevleri vardır. Müstakil belediyeler, ilköğretim okullarından, kantonlar da orta öğretim okullarından sorumludur. Belediyeler, kendilerine bağlı okulların danışma ve rehberlik yayınlarını temin etmekten, eğitimi düzenlemekten, fırsat eşitliğini sağlamaktan sorumludur. Belediye gözetmenleri okulların faaliyetlerine katılıp bu bağlamda ihtiyaçları olan dökümanları temin etmek zorundadır. Bu ulusal eğitim ofislerinin görevleri şunlardır:

Ulusal eğitim politikaları hakkında bilgi,

Kalite değerlendirme,

Eğitimde lider eğiticiliği,

Hizmetiçi eğitim ve öğretim eğitimi,

İlerleme ve gelişme projeleri,

Farklı eğitim kademeleri ile ilgilenme,

Yapı, gözetim, hakların korunmasında yasal uygulama,

Zorunlu ve orta öğretim okulları sınavları¹⁹⁰

¹⁸⁹ Vogt, s. 64.

¹⁹⁰ Ahmet Kasapçapur, **AB Okullarında Eğitim Denetimi**, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2007, s. 217.

2.2.3.NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİNİN HEDEFLERİ

Eğitim öğretim sürecinde, ulusal eğitimin amaçları genel doğrultuda izlenmesi ve uygulamada, davranış haline dönüştürülmesi gereken özel amaçları sürekli biçimde göz önünde bulundurmak gerekir.¹⁹¹ Bu sebeple her eğitim sistemi yetiştirmek istediği insan profiline göre eğitimde hedefler belirlemektedir.

Tarihî arka plana baktığımızda iyi bir Lutheran yetiştirmeyi hedefleyen Norveç devleti için eğitimin temelini din eğitimi verme fikri oluşturmaktadır. Zira Norveç'teki din dersleri, 1739'da çıkarılan ilkokul yasasından 1969'da düzenli bir okul dersi oluncaya kadar resmî olarak Norveç Evangelik Lutheran Kilisesi'ne bağlıydı. Bu yıllar boyunca kilise, aşama aşama merkezî pozisyonunu kaybetse de, okuldaki din eğitimi kilisenin Hristiyan eğitim programının bir parçası olmuştur.¹⁹²

Günümüzde ise Norveç'te, eğitimin temel olarak Hristiyan ve Hümanist değerlere dayanması ilkesi amaç olarak belirlenmiştir. Ayrıca yapılan eğitimin ülkenin geleceğine ışık tutması için Norveç kültürel mirasını sürdürmesi ve canlı tutması zorunludur.

Norveç siyasî belgelerine göre eğitimde dinin rolü, eğitim ve bütün toplum için hayatî idealler ve değerlere kaynak oluşturmak şeklinde özetlenebilir. Bu, Hristiyanlığı yükseltme tutkusu değil, daha ziyade millî kültürel mirası belirli kılmada ısrar etmek anlamına gelir. Ayrıca, eşitlik, din ve inanç özgürlüğü, hoşgörü ve eleştirel düşünce gibi önemli değerlerin altını çizmek anlamını da taşır. Fakat Norveç Eğitim Kanununu kendi ifadeleriyle yorumlamak gerekirse, bu yasada Hristiyanlığın özel bir imtiyaza sahip olduğunu inkâr etmek oldukça zordur.

Nitekim bu durum, ülkedeki Hümanistler ve azınlık temsilcileri tarafından sürekli olarak dile getirilmektedir.¹⁹³

¹⁹¹ Fatma Varış, **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1981, s. 27.

¹⁹² Ole Kolbjørn Kjørven, "RE Teachers' Religious Literacy", **Dissertation Submitted for the Degree of Philosophiae Doctor**, MF Norwegian School of Theology, 2014, s. 12.

¹⁹³ Skeie, s. 267.

Norveç'te 2000 yılında yapılan değişiklikten sonra din hakkında eğitimin amacı ile ilgili cümleler ise şöyledir:

“İlk ve ortaokul eğitiminin amacı, evle işbirliği ve ittifak içinde öğrencilere Hristiyanlık ve ahlâk eğitimini vermeye yardımcı olmak, çocukların zihinsel ve fiziksel becerilerini geliştirmek ve onlara, evde, toplumda faydalı ve özgür kişiler olabilmeleri için iyi bir genel bilgi vermektir.”¹⁹⁴

Norveç'te eğitimle ilgili açık ve kesin ifadeler okul müfredâtında belirtilmiş olup ve bu 1993'ten beri genel olarak aynıdır, değişmemiştir. İlkokul için yapılmış millî müfredat hiçbir şekilde değiştirilmeden 2006'da da aynen Norveç Parlamentosu'ndan geçmiştir. Dolayısıyla güçlü bir Parlamento desteğine sahip olan müfredatın amaçlarının aynı kalması şu şekilde değerlendirilmektedir:

Pedagojide, eğitim felsefesinde ve eğitim siyâsetindeki geleneksel gerilimler ana müfredâtta varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle de herkes bu müfredâtta kendi düşüncelerinden, görüşlerinden bir şeyler bulur. Aynı şekilde Sâmi dili ve kültürü, toplum mirasının bir parçası olarak ifade edilir. Sâmi nüfusu kendi müfredâtına sahip olsa da ana müfredât değişmez. Millî kültürel mirasa dayalı bütün din ve dünya görüşlerine saygı gösterilir.¹⁹⁵

2.2.4.NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETİM KADEMELERİ

Norveç'te zorunlu eğitim 10 yıldır. 6 yaşında okula başlayan çocuklar, okulu 16 yaşında bitirmektedirler. İlk 7 yıl “*Barneskole*” (İlkokul) olarak adlandırılmaktadır. İlkokul da 1-4 arası birinci basamak, 5-7 arası ikinci basamak olarak ikiye ayırmaktadırlar. 8-10 arası yıllar “*Ungdomsskole*” dir (ortaokul) .¹⁹⁶ Üç yıllık lise eğitimi ve okul öncesi eğitim ise zorunlu değildir.

¹⁹⁴ Skeie,s. 267.

¹⁹⁵ Skeie, s. 267.

¹⁹⁶ Qystein Lund Johannessen, “ ‘Samaness’ as Norm and Challenge –Norwegian Teachers and Religious Diversity” Ed: Anna Van Der Want, Cok Bakker, Ina Ter Avest, Judith Everington, **Teacher Responding to Religious Diversity in Europe**, Germany: Waxman Verlag, 2009, s. 96.

2.2.4.1. Anaokulları (Barnehage)

Norveç'te okul öncesi eğitim zorunlu değildir fakat 2009 rakamlarına göre, ülkedeki 0- 6 yaş arası çocukların %74'ü anaokuluna gitmektedir.¹⁹⁷ Okul öncesi eğitim ücretli olup aileler, her ay 2500 - 3000 NOK (yaklaşık 1000 TL) arası ödeme yapmaktadır.

2.2.4.2. İlköğretim (Grunnskole)

Norveç'te bütün çocuklar, on yıl boyunca ilköğrenime devam etmek zorundadır. Çocuklar birinci sınıfa 6 yaşını doldurduklarında başlar. Yasalara göre, bütün çocuklar, gelişme düzeylerine göre eğitim görme hakkına sahip olup ek yardıma ihtiyacı olan çocuklara da bunun sağlanması zorunludur.

İlkokul düzeyindeki bütün çocuklar, yaz tatilinden sonra bir sonraki sınıfa geçer. Sınıf geçme, çocuğun okulda aldığı notlarıyla bağlantılı değildir. Hiç kimse sınıfta kalmaz, aynı sınıfa bir daha tekrarlamaz.

Norveç'te resmî ilkokulların yanı sıra bazı özel okullar da bulunmaktadır. Ancak, Norveçli çocukların sadece yüzde 2,5'i bu özel okullara gitmektedir.¹⁹⁸ Norveç'te yaklaşık olarak 3100 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okulların % 4, 7' si özel okuldur. Norveç ilköğretim okullarında 620.000 öğrenci mevcuttur. Bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı ise 64.000'dir.¹⁹⁹ Norveç Eğitim Bakanlığı'nın bu verilerine bakılırsa, 2011 yılının sonbaharı itibariyle bir Norveç ilköğretim okulunda ortalama 200 öğrenci bulunmaktadır. İlköğretim okullarının sadece % 27'si 300'den fazla öğrenciye sahiptir.²⁰⁰

¹⁹⁷ Elaine Munthe; Kari Anne Svensen Malma, "Teacher Education Reform and Challenges in Norway", **Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy**, XXXVII/ 4, 2011, s. 441.

¹⁹⁸ Norveç'te Eğitim Sistemi, http://www.samfunnskunnskap.no/?page_id=570&lang=tr

¹⁹⁹ Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs, Education in Norway, http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education_in_Norway_f4133e.pdf

²⁰⁰ The Education Mirror, http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/US2012_ENG_nettersjon.pdf

2.2.4.3. Lise (Videregåendeoppl ring)

Norveç'te ilköğretimi bitiren her genç üç yıllık lise eğitime hak kazanır. Ancak lise eğitimi zorunlu değildir. Bununla birlikte zorunlu eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin %94,4'ü liseye devam etmektedir.²⁰¹ Gençler, lise eğitimini 24 yaşına kadar bitirmek zorundadır. Lise eğitimini il belediyesi karşılar. Belediye, bu eğitimi buna hakkı olan herkese vermekle yükümlüdür. Yaklaşık 16 yaşında olan gençler temel öğrenimi bitirmiş olurlar. Bu çok genç yaştaki insanlar için fazla iş alanı bulunmamaktadır. Bu nedenle çoğu genç liseye devam etmeyi seçmektedir. Devlet liselerine ek olarak bir takım özel okullar da bulunmaktadır. Özel okullara devam eden öğrencilerin aileleri bu okullara sadece katkı payı ödemekte, okul masraflarının diğer kısmını devlet karşılamaktadır.

Norveç'te lise öğrenimi ücretsizdir. Öğrenciler, ders kitaplarını okuldan ödünç alırlar. Ancak, kırtasiye ve benzeri şeyleri kendileri satın almak zorundadır.²⁰²

2.2.4.4. Özel Okullar

Norveç, okul sistemi uygulamasında ilk ve orta derece olmak üzere 10 yıllık zorunlu bir eğitim sistemine sahiptir. Yaygın millî okul fikri bu sistemin temel prensibidir. Buna göre, II. Dünya Savaşından sonraki ikinci periyotta Norveç okul politikasında öne çıkan husus: “Herkes İçin Genel Eğitim” sloganı üzerine yapılan vurgudur. Bunun alternatifi sınırlı sayıda bulunan özel okullardır.²⁰³ Bu yüzden de Norveç'te özel okul sektörü oldukça küçüktür. Ülkede bulunan 166 özel ilk ve ortaokuldaki öğrenci sayısı 15.000'dir. Norveç'te 3246 devlet okulunda 607.000 öğrencinin öğrenim gördüğünü düşünecek olursak, özel okullardaki öğrenci sayısını yansıtan bu rakam, bütün öğrencilerin yaklaşık %2'sine tekabül etmektedir.

Norveç'teki özel okulların çoğu Oslo'dadır. Diğer şehirlerde çok az sayıda olan bu sektöre ait kurumların sayısı 1985'ten sonra iki katına çıkmıştır.²⁰⁴

²⁰¹ Munthe; Malma, s. 441.

²⁰² Norveç'te Eğitim Sistemi, http://www.samfunnskunnskap.no/?page_id=570&lang=tr

²⁰³ Br ten; Skeie, s. 219.

²⁰⁴ Skeie, s. 260.

Norveç Anayasası, özel okulların devlet okuluna alternatif olması durumunda, bu kurumların ekonomik olarak desteklenmesine izin vermektedir. Oransal olarak ülkede mevcut özel okullara giden öğrencilerin okul ücretlerinin %85'i devlet tarafından karşılanmakta, öğrencilerden asıl ücretin %15'inden fazlasını karşılamasına izin verilmemektedir. Mevcut yasaya göre, özel bir okulun açılması için, o özel okulun alternatif bir pedagoji sunması, ayrı bir din ya da dünya görüşünün eğitimi yapması, spor eğitimi gibi branşa yönelik bir eğitim vaad etmesi, kaybolmaya yüz tutmuş sanatlara yönelik bir eğitim vermesi ya da özürhüleri için özel olarak tasarlanmış bir eğitim sunması gerekmektedir.²⁰⁵ Nitekim bu yüzden ülkede, Woldarf okulları, Montessori okulları ya da dinî okullar gibi özel bir pedagojik, felsefî, ya da dinî bir değere sahip okullar kurulmuştur. Norveç'teki çoğu özel okul özellikle Evangelik Hristiyanlara yöneliktir. Hristiyan özel okulları, çoğunlukla millî müfredatı takip etmekle birlikte, dersler Hristiyan değerlere göre işlenmektedirler. Yani konfesyonel eğitim yapmaktadır.²⁰⁶ Çünkü, bu okullarda din eğitimi konusundaki temel yaklaşım, Hristiyanlığı öğretmeye dayalıdır. Buralarda çoğulculuk tamamen göz ardı edilmemekle birlikte, sınırlıdır. Bu okulların genel olarak amacı, sosyo-kültürel bağlamda öğrencilerine kendi inançları hakkında derinlemesine düşünme becerisini sağlamaktır.²⁰⁷

Norveç'teki özel okulların çoğu, tutucu Evangelik kimliğe sahip olan Hristiyan özel okullarıdır. Diğer özel okulların ise %25'i Waldorf okulları, %10 civarı da Montessori okullarıdır. Müslüman okulları açma konusunda da planlar vardır ancak, ülkedeki Müslümanların özel bir okul açabilmesi, bu tür girişimlere pek de sıcak bakmayan yerel eğitim otoritelerinin iznine bağlıdır. Müslümanlar, Norveç devlet okullarında yanlış bir eğitim verildiği düşüncesiyle kendilerine ait özel okul açmak istemektedir. Bunun sonucu olarak ilk etapta Oslo'da 2002-2004 yıllarında Müslüman bir okul açılmış; fakat kendi iç problemlerinden dolayı faaliyetlerine son verilmiştir.²⁰⁸

²⁰⁵ Skei; Bråten, s. 219.

²⁰⁶ Marie von der Lippe, "To Believe or not to Believe: Young People's Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway", ed: Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gerdien Bertram-Troost, Julia Ipgrave, **Encountering Religious Pluralism in School and Society**, Berlin: REDCOs WAXMAN, 2008, s. 150.

²⁰⁷ Skei; Bråten, s. 219.

²⁰⁸ Skei, s. 261.

Daha sonra ise, özel okul başvurusunda bulunan üç özel Müslüman okulundan ilki 2011’de açılmıştır.²⁰⁹

Ülkedeki özel okullar, din dersi için hazırlanmış müfredatı takip edip etmeme konusunda bağımsızdır. 2007’de Norveç’teki birkaç Hristiyan okulu, zorunlu din dersi müfredatı ile kendi geliştirdikleri “The Christian Pedagogical Network”u birleştirmeyi tercih etmişlerdir.²¹⁰

Daha önce de belirtildiği gibi, Norveç’te devlet okul sistemi, zorunlu eğitim için genel yönetmeliklerin takip edilmesini gerektirmektedir. Tabii bu durum, Norveç okul sistemindeki din konusunu ve din eğitimi de etkilemektedir. 1997’den beri ülkede uygulanan din dersi müfredatına göre, farklı din ve dünya görüşleri, dengeli, çoğulcu, mezhepler üstü ve profesyonel bir yöntemle sunulmak zorundadır.

Bir dinin özel eğitimi verme maksadıyla özel okul açma girişimleri, parlamentoda özel okulların bir pazar haline gelebileceği ve dini değerlere hususi bir ilgileri olmasa da varlıklı ailelerin, çocuklarına yüksek kalitede eğitim verileceği düşüncesiyle özel dini okullara başvuracaklarına dair endişeleri gündeme getirmiştir. Özel okullara karşı çıkışın temelinde, Norveç’te sürekli dile getirilen ve İşçi Partisi’nin geliştirdiği ve zaman zaman diğer partilerden de destek gören “herkes için devlet okulu” politikası yatmaktadır. Hristiyan demokratlar, daha çok liberal politikaları desteklerken muhafazakârlar ise dini okulları desteklemişler ve bu konuda liberal bir kanun hazırlama girişimleri olmuştur.²¹¹

2.2.4.5.Yükseköğretim

Norveç’te liseden mezun olan herkes, yüksekokullarda veya üniversitelerde okumak için başvuruda bulunabilir. Türkiye’deki ÖSYM benzeri bir kuruluş olan ve “Samordna Opptak” olarak bilinen Norveç Üniversite ve Kolejlerine Giriş Hizmetleri Servisi - The Norwegian Universities and Colleges Admission Service- (NUCAS),

²⁰⁹ Heid Leganger-Krogstad, Berlin, 2011, s. 96.

²¹⁰ Lippe, s. 150.

²¹¹ Skeie, s. 260.

ülkedeki öğrencilerin yüksekokullara veya üniversitelere kabul ve yerleştirme hizmetlerini düzenlemektedir.²¹²

Norveç'te tümü devlete ait olmak üzere, toplam sekiz üniversite bulunmaktadır. Bunlar Oslo Üniversitesi, Bergen Üniversitesi, Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Tromsø Üniversitesi, Stavanger Üniversitesi, Norveç Hayat Bilimleri Üniversitesi, Agder Üniversitesi ve Bodø Üniversitesi'dir. Bunlar arasında en büyük ve uzun geçmişe sahip olanı Oslo Üniversitesi'dir.

Oslo, Bergen ve Tromsø Üniversiteleri ile Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, yükseköğretim ve araştırma alanındaki sorumluluklarının yanısıra, ayrıca ülkedeki müzelerden de sorumlu kuruluşlardır.

Yukarıda saydığımız üniversiteler dışında ülkede üniversite düzeyinde dokuz uzmanlık kuruluşu (specialised institutions) daha bulunmaktadır. Bunların en bilinenleri arasında hepsi de devlete ait birer uzmanlık kuruluşu olan Bergen'deki Norveç Ekonomi ve İşletme Okulu, Norveç Müzik Akademisi, Norveç Spor Bilimleri Okulu, Norveç Veterinerlik Bilimi Okulu ve Oslo Mimarlık ve Tasarım Okulu sayılabilir. Norveç Teoloji Okulu ise özel bir kuruluştur.

Ülkede ayrıca, sayıları yirminin üzerinde olan devlete ait veya özel nitelikli üniversite koleji bulunmaktadır. Bu kolejler, yükseköğretime erişimin yaygınlaştırılmasında önemli rol oynamaktadırlar. Bu kuruluşlar, genel olarak 3 yıllık meslekî lisans programlarında (mühendislik, hemşirelik, sosyal danışmanlık vb. gibi) eğitim vermektedirler. Üç yıllık programların yanında, bir yıldan beş yıla kadar uzayan süreçlerde, öğretmenlik eğitimi ve işletme gibi alanlarda eğitim veren kurumlarda meslekî eğitim almak mümkündür. Üniversite kolejlerinin bir kısmı yüksek lisans eğitimi de verebilmekte, ayrıca ülkedeki üç üniversite kolejinde bazı alanlarda doktora derecesi de alınabilmektedir.

Oslo ve Bergen'de bulunan devlete ait iki Ulusal Sanat Enstitüsü ise, görsel sanat ve tasarım alanında çeşitli kurslar vermektedir. Oslo'daki Ulusal Sanat Enstitüsü

²¹² The Norwegian Universities And Colleges Admission Service,
<http://www.samordnaopptak.no/info/english/general-requirements/>

bünyesinde tiyatro, opera ve bale gibi dramatik sanat dallarına yönelik programlar da bulunmaktadır. Norveç'teki bu özel uzmanlık kuruluşu ve özel üniversite kolejlerinden başka, devletten fon alan 25 özel yükseköğretim kuruluşu daha bulunmaktadır.²¹³

Devlete ait yükseköğrenim kuruluşlarında eğitim genel olarak ücretsizdir. Bazı özel programlardan belli oranlarda ücret alınmaktadır.

2.2.5. ÖĞRETİM YILI TAKVİMİ ve DERS SAATLERİ

Norveç'te, İlkokul tüm ülkede aynı şekilde düzenlenmektedir. Tüm öğrenciler için 190 okul günü vardır. Ancak tatil günlerini her belediye kendisi ayarlamaktadır. Dolayısıyla bu konuda belediyelere göre ufak tefek farklılıklar mevcuttur. Okul günlerinin yıllık takvimi, tatiller ve okulun kapalı olduğu gün sayısı Eğitim Kurumu tarafından belirlenmektedir. Okul, öğrencilere ve ebeveynlere/ velilere, tatiller ve okulun kapalı olduğu günler hakkında bilgi vermek zorundadır.²¹⁴

Norveç'te uygulanmakta olan ve ders yılı boyunca 35 gün tutan okul tatilleri ise şöyledir:

Eylül sonu ve Ekim başı olmak üzere beş günlük sonbahar tatili,

Aralık sonu ve Ocak başı olmak üzere iki haftalık Noel tatili,

Şubat ayında beş günlük kış tatili,

Nisan ayında bir haftalık Paskalya tatili,

Mayıs ayında iki günlük Mayıs tatilleri

Mayıs sonunda İsa'nın göğe yükseldiği günün anısına iki gün.

Norveç'te yaz tatili ise Haziran ayının 4. Haftasından Ağustos'un 3. Haftasına kadar olmak üzere iki aydır.

²¹³ Norveç'te Yükseköğretim Sistemi ve Yükseköğrenim İmkânları, <http://oslo.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=121961> (13. 08. 2012)

²¹⁴ Eğitim Genel Müdürlüğü, **Okullar ve Çocuk Yuvalarında Anne-Babalar, Öğretmenler, Danışmanlar ve Yöneticiler İçin Kılavuz Kitapçığı**, 2007, s. 4.

Her okul, ders saatlerinin okul dönemi içinde nasıl bölüneceğine kendisi karar verebilmekle birlikte, bütün dersler için öğretim yapılacak ortak ders saatleri ulusal çapta olmak üzere Norveç Parlamentosu tarafından belirlenmiştir. Ayrıca, Oslo okullarında ilköğretim düzeyindeki öğrenciler, temel derslerini pekiştirmek için ilave iki ders almaktadır. Her okul, 5. ve 7. yıl arasında dersleri ve ders saatlerini bu çerçevede kendisi belirler. Bu nedenle, Oslo okullarında ilköğretim çağındaki öğrencilerin ders programlarındaki haftalık ders saati sayısı değişiklik göstermektedir.²¹⁵

2.2.6.EĞİTİMDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Norveç'te eğitimde öğrencinin nasıl değerlendirildiği öğrenim planında yer almaktadır. İlkokuldaki çocukların seviyeleri sözlü ya da yazılı bir değerlendirmeyle bildirilir, ancak not verilmez. Ortaokuldaki çocuklar ise her dersten not alırlar. Notlar 1 ile 6 arasında olup, 6 en iyi nottur, en kötü not ise birdir.²¹⁶ Öğrenciler, 10. sınıfta son bir değerlendirmeye tabi tutulur ve bu puana göre de liselere kayıt yaptırırlar. Öğrenim planında yer verilen değerlendirme tablosu şöyledir:

²¹⁵ Norveç'te Eğitim Sistemi, http://www.samfunnskunnskap.no/?page_id=570&lang=tr

²¹⁶ Norveç'te Eğitim Sistemi, http://www.samfunnskunnskap.no/?page_id=570&lang=tr

Son değerlendirmeler (not) için kurallar:²¹⁷

Sınıf	Kural
10. sınıf	Öğrenci bir adet son değerlendirme notu alacak.

Öğrenciler İçin Sınav

Sınıf	Kural
10. sınıf	Öğrenciler sözlü sınava tabi tutulabilir. Sözlü sınav hazırlık ve sansür (not değerlendirmesi) mahalli tutulur.

Dışardan Girenler İçin Sınav

Sınıf	Kural
10. sınıf	Yetişkinler için geçerli mevcut temel eğitim kurallarına bakınız.

2.2.7.EğİTİMDE OKUL - AİLE İLİŞKİLERİ

Norveç, eğitim yasalarını çıkarırken ailelerin hak ve isteklerini dikkate alan bir ülkedir. Bu durumu eğitimin merkezine alan değerler ve 06.11.2008’de ıkarılan Eğitim Yasası’nın 1. maddesinde eğitim ve öğretimin amaçları kısmındaki şu ifadelerden anlamak mümkündür:

“Okuldaki eğitim- öğretim, evle işbirliği içinde ve onlarla anlaşarak olmalıdır. Eğitim dünyaya kapılarını açan, öğrencilere tarihî ve kültürel anlayış kazandırmalı, öğrencilerin tarihinden ve kültüründen güç almasını sağlamalıdır.”²¹⁸

²¹⁷ Norveç İlkokulları RLE Müfredat Programı, <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/2005/lareplan-i-krl.html?id=422125>

²¹⁸ Leganger-Krogstad, 2011, s. 91.

Yine 2005'te hazırlanmış olan öğrenim planında da “ev ile okul arasında sağlanacak işbirliği çerçevesinde; ders planları hakkında öğrenci ailesinin bilgilendirilmesi de şarttır”²¹⁹ ibaresine yer verilmiştir. Din eğitimi konusunda da Norveç'te din eğitimi aile, dini cemaatler ve okul arasında bölünmüştür. Aile ve dini cemaatler, dini terbiye ve eğitim noktasında sorumluluk sahibidir.²²⁰

2.3. TÜRK VE NORVEÇ EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Yukarıda detaylı bir şekilde ele aldığımız Türk ve Norveç eğitim sistemlerini ilk olarak eğitime etki eden faktörler açısından değerlendirecek Türkiye'nin 76 milyon 677 bin nüfusu ve bunun içinde yaklaşık 15.000.000 öğrencisiyle Norveç'e göre oldukça büyük bir eğitim sistemine sahip olduğunu söyleyebiliriz. Buna karşılık Norveç okullarında zorunlu eğitimde 62.000 öğrenci bulunmaktadır.

Genç nüfusun öneminin sıklıkla vurgulandığı bir dönemde Avrupa'da ülke nüfuslarının giderek yaşlanmasına karşın, Norveç doğurganlığın artmasına yönelik yürüttüğü politikalar sayesinde nüfusunu artıran tek Avrupa ülkesidir. Buna rağmen Türkiye ile kıyasladığımızda Norveç'in nüfus artış hızı yine de Türkiye'nin gerisindedir. Türkiye %13, 3'lük nüfus artış hızıyla,²²¹ %1, 6 nüfus artış hızı olan Norveç'in önündedir. Bu da Türkiye için, her sene yüzbinlerce çocuğun kaliteli eğitim ortamında yetişmesine yönelik yeni okul binaları inşâ etmesi; malzeme, donanım ve araç-gereç temin etmesi, öğretmen istihdâm etmesi, hizmet-içi eğitimler düzenlemesi²²² anlamına geldiğinden, Norveç'e göre daha fazla mâlî kaynağa ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Bu genç nüfusu eğitmek için güçlü bir ekonomiye sahip olması gereken Türkiye'ye göre Norveç ekonomisi çok daha iyi durumdadır. Son yıllarda önemli bir ekonomik kalkınma göstermesine rağmen Türkiye'de 2014 itibariyle kişi başına düşen

²¹⁹ Norveç İlkokulları RLE Müfredat Programı, <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/2005/lareplan-i-krl.html?id=422125>

²²⁰ Leganger- Krogstad and Berge, s. 153.

²²¹ Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2014 <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18616>

²²² Sinem Sözen; Ayşegül Çabuk, “Türkiye ve Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, özel sayı,(2013), s. 215.

Gayri Sâfi Yurtiçi Hâsıla (GSYİH) 8.716,68 USD²²³, işsizlik oranı ise %8,8 olarak kayıtlara geçmiştir.²²⁴ Bu rakam, 2012 verilerine göre ülkede kişi başına düşen Gayri Sâfi Yurtiçi Hâsılanın 99.635 USD olduğu Norveç’e göre oldukça geridedir. Bilindiği gibi, toplumsal evrimin her aşamasında ekonominin eğitim üzerindeki etkileri gözlenmiştir. Ekonomik yapıda meydana gelen değişim ve gelişmeler, eğitimi de etkilemektedir.²²⁵ Dolayısıyla yukarıda ortaya konan her iki ülkenin ekonomileri arasındaki fark, eğitim için yapılan harcamalara da yansımaktadır. Örneğin Norveç, bu konuda öğrenci başına OECD ortalamasının da üzerinde 14.000 dolar harcama yaparken, Türkiye’nin öğrenci başına yaptığı harcama yaklaşık 4000 dolardır.²²⁶

Her iki ülkeyi siyasî yönden ele aldığımızda Norveç’te Türkiye’nin aksine İşçi Partisi gibi sol partiler daha etkin görünmektedir. Bu etki, ülkenin eğitim politikalarında da hissedilmekte, hangi sosyal sınıftan olursa olsun herkesin devlet okuluna gitmesi konusunda çaba sarf edilmektedir. “Herkes İçin Tek Okul” sloganıyla hareket eden bu politikadan dolayı, çok önemli şartlar oluşmadıkça özel okul açılmasına da izin verilmemektedir. Oysa Türkiye’de özel okulların açılmasının önünde herhangi bir engel yoktur. Bu okullara ekonomik geliri yüksek ailelerin çocukları devam etmektedir. Bu da bir nevi zengin çocuklarının gettolaşmasına onların ve toplumun büyük bir kesimiyle kopuk olarak yetişmesine yol açmaktadır.

Her iki ülkedeki özel okulları sayısal açıdan kıyasladığımızda, Türkiye’de de Norveç gibi, özel okul sektörü OECD ortalamalarının altındadır. Buna göre Türkiye’de 2012-2013 öğretim yılında, 29.169 ilkokulun % 3’ü, 16.987 ortaokulun %5’i, 4.124 lisenin % 21’i özel okul olarak tespit edilmiştir.²²⁷

Norveç’teki uygulamadan farklı olarak Türkiye’de MEB’e bağlı özel okullar, Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu gereği olarak, özel bir dinin eğitimini vermek gibi MEB tarafından belirlenmiş müfredat programının dışına çıkamamaktadır. Yine Norveç’te özel bir dinin ya da mezhebin eğitimini yapmak istemek, özel okul açma gerekçesi

²²³ Trading Economics, <http://tr.tradingeconomics.com/turkey/gdp-per-capita>

²²⁴ Resmi İstatistik Portalı İşsizlik Oranı, <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=kategorist>

²²⁵ Hakkı Kızılloluk, “Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri”, **Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, VIII/ I, (2007) s. 24.

²²⁶ Education at a Glance 2014, OECD Indicators, s. 204, <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

²²⁷ Aysıt Tansel, “Türkiye’de Özel Dershaneler: Yeni Gelişmeler ve Dershanelerin Geleceği”, **ERC Working Papers in Economics 13/10-tr**, (Eylül 2013), s. 7.

sayılmışken, Türkiye’de, özel bir dinin eğitimini yapmak, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nun 3. maddesinin son fıkrasında yer alan: “Askerî okullar, emniyet teşkilâtına bağlı okullar ve din eğitimi-öğretimi yapan kurumların aynı veya benzeri özel öğretim kurumları açılmaz”²²⁸ ifadesi uyarınca yasaktır. Oysa Norveç’te bir dine ve mezhebe dayalı eğitime, özel okullar vasıtasıyla izin verilmektedir. Bu özel okullar, devlet okullarına alternatif olarak dindarlara hizmet sunma olanağına sahiptir. Bunlar eğitimde dini, bir mezhebe dayalı olarak sunabilmektedir. Bu okullarda, eğitim bölümü tarafından belirlenen müfredât uygulandığı sürece, doğru olarak kabul edilen din veya mezhebin eğitimi yapılabilmektedir.²²⁹

Her iki ülkeyi din- devlet ilişkileri açısından ele alacak olursak, “din- devlet ilişkileri” başlığında ortaya koyduğumuz gibi, Norveç Anayasası’nda devletin dini açıkça “Evangelik Lutheran Devlet Kilisesi” olarak belirtilmişken, Türkiye Anayasası’nda devletin dini ile ilgili bir tanım bulunmamaktadır. Din, Norveç’te özellikle kültürel bir miras olarak gelecek nesillere aktarılması gereken bir değer olarak görüldüğünden devletin her kademesinde önemli bir yer tutmaktadır. Dinin ülkede bu kadar büyük bir öneme sahip olması, eğitimin genel hedeflerine de yansımıştır. Buna göre, eğitimin temel olarak Hristiyan ve Hümanist değerlere dayanması ilkesi, Norveç eğitim sisteminin temelini oluşturmakta ve çocukların “iyi bir Lutheran” olarak yetiştirilmesi bir yükümlülük olarak görülmektedir. Türkiye’de ise eğitimin başlıca hedefi, Türk Milletinin millî, ahlâkî, insânî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren Türk vatandaşı yetiştirmektir. İdeal bir insan yetiştirmede dinin rolünün önemsendiği Türkiye’de eğitimin hedeflerine ulaşılmasına yardımcı olmak ve vatandaşların din ve vicdan özgürlüğüne riayet etmek adına okullarda din dersleri de zorunlu olarak okutulmaktadır. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin genel amacı da inançlı, bilgili ve iyi ahlaklı insan yetiştirmektir. Din derslerinin zorunlu olması açısından ise ülkemizdeki durum Norveç için de benzerlik teşkil etmektedir.

Bunun dışında Norveç ve Türkiye, din adamlarının atamasının devlet eliyle yapılması bakımından benzerlik göstermektedir. Ancak atanan din adamlarının eğitim

²²⁸ Özel Öğretim Kurumları Kanunu, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ozelogretimkanun_1/ozelogrkanun_1.html

²²⁹ Lied Sidsel, “Sheltered from Plurality”, Geir Skeie (ed.), **Religious Diversity and Education in Europe. Nordic Perspectives**, Münster, Germany : Waxman, Verlag GmUH, 2009, s. 161.

düzeyi noktasında Türkiye'deki durum Norveç'tekinden farklıdır. Zira Norveç'te ataması yapılacak bir papazın en az Yüksek Lisans mezunu olması gerekirken; Türkiye'de bir İmam- Hatip'in atanması için en az lise mezunu olması yeterlidir. Burada bir ayrıntıya daha yer vermenin gerekli olduğunu düşünüyoruz. Buna göre, Norveç Hükümeti din görevlisinde aradığı en az yüksek lisans mezunu olma şartını sadece kendi din görevlileri için değil, başka ülkelerden gelip Norveç'te din görevlisi olarak çalışmak isteyenler için de koşturmaktadır. Bu sebeple T. C. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Türkiye'den Norveç'e gönderdiği din görevlilerinin tamamı en azından yüksek lisans mezunudur. Ancak hem Türkiye'de hem de Norveç'te devlet tarafından atanmış din görevlilerin maaşını devlet ödemektedir. Türkiye'den farklı olarak Norveç, Anayasası'ndaki eşitlik ilkesine dayanarak sadece devlet kilisesine değil, resmî kayıtlı bütün dinî kuruluşlara üye sayılarına göre yardımda bulunmaktadır.

Her iki ülkeyi genel eğitim sistemi açısından değerlendirdiğimizde, Norveç'te zorunlu eğitim, 7+3 şeklinde 10 yıl olduğunu ülkede lise eğitiminin zorunlu olmadığını görüyoruz. Türkiye'de ise yapılan son eğitim reformuyla, zorunlu eğitim liseyi de kapsayacak şekilde 4+4+4 yani 12 yıl olarak düzenlenmiştir.

Merkezî bir eğitim sistemine sahip Türkiye'ye karşın Norveç'te hem merkezî hem de yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemi uygulanmaktadır. Belediyelerin önemli bir rolünün olduğu bu sistemde müfredâtı ve okuldaki ders saatlerini devlet belirlerken; öğretmenlerin işe alınmasında ve okulların temel ihtiyaçlarının karşılanmasında belediyeler görevlidir.

Norveç'teki okullarda çok sık aralıklarla tatil yapıldığı gözlemlenmektedir. Ancak yaz tatili, Türkiye'ye göre bir ay daha kısa tutulduğu için, öğrencilerin okula gitme gün sayısı Türkiye'deki öğrencilerden on gün fazla olarak 190 gündür. Türkiye'de ise, takriben 180 iş günü olarak kabul edilen bir öğretim yılı, eylül ayında başlayıp bir sonraki yılın haziran ayında sona ermektedir. Yaz tatilleri, haziran-eylül,

ara (sömestr) tatili ise, ocak-şubat ayları arasında yapılmaktadır. Bunun dışında resmî ve dinî bayram tatilleri vardır.²³⁰

Ölçme ve değerlendirme konusuna baktığımızda, Norveç'te, ilköğretimdeki öğrenciler notla değerlendirilmemektedir. Bu kademedede sadece “yorum” şeklinde gayr-i resmî bir değerlendirme yapılmaktadır. Norveç'te resmî olarak notla yapılan değerlendirme uygulaması, orta öğretimde mevcuttur. Buna göre en yüksek not 6, en düşük not 1'dir. Öğrenme sonuçları “yetkinlik” olarak ifade edilmektedir. Bu da öğrencinin bilgiyi kullanabilmesine ve dersin ana konularının anlaşılmasına odaklanması anlamına gelmektedir.²³¹

Türk eğitim sisteminde ise, yazılı ve sözlü sınavlarından geçirilen öğrencilerin durumları değerlendirilerek sonuçlar karnelere işlenmektedir. Not sistemi, genellikle ilköğretimde (5-1 veya 5-0) şeklinde, puan sistemi ise (100-0) genellikle orta öğretimde uygulanmaktadır.²³²

Ancak Türkiye'de de öğretimin ilk üç yılında notla değerlendirme yoktur. Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 20. maddesine göre; İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrencilerin başarıları; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Bu sonuçlar öğrencinin karnesinde “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilir. İlkokul 4. sınıfta öğrenci başarıları; sınavlar ile ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir. Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ise öğrencilerin başarıları; sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir.²³³

Eğitimde denetim konusuna baktığımızda ise Norveç'te Türkiye'de olduğu gibi Bakanlığa bağlı bir teftiş kurulu yoktur. Bilindiği üzere Türkiye'de eğitim sisteminin işleyişiyle ilgili tüm yetkiler, Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir. Merkezî bir eğitim

²³⁰ Kemal Turan, “AB'ye giriş sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, Y. 33, S. 167, (2005), s. 52.

²³¹ Leganger-Krogstad, 2011, s. 94.

²³² Haydar Taymaz, **Okul Yönetimi**, 6.baskı, Ankara, 2001, s. 134.

²³³ Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı. 29072, 26 Temmuz 2014.

sistemine sahip Türkiye’de devletin izni dışında hiçbir eğitim faaliyeti yapılamaz. Ülkemizde okulların gözetim ve denetimi, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı teftiş kurulu tarafından yapılmaktadır.²³⁴

2.4. NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA DİN ÖĞRETİMİNİN TÂRİHİ ARKA PLANI

Norveç’te politikacılar tarafından dillendirilen “*Geleceği Gençler İnşâ eder*” sloganı, toplumun geleceğini şekillendirmede bir model olarak din eğitime dayanak olmuştur.²³⁵

Bu ülkede 1739’da hukûken tesis edilen ilkokul sistemi, aslında pek çok bakımdan bir kilise okuludur. Bu durum 1814’te Norveç Anayasası’na konulan “Evangelik Lutheran dini, devletin resmî dini olarak kalmalıdır. Aynı şekilde vatandaşlar çocuklarını buna göre yetiştirmeyi ikrâr ederler ” maddesiyle net bir şekilde ifade edilmiştir. 18. yüz yılda öğrenim, esasen Lutheran dininin temelleri hakkında bilgi sağlamak olarak mütalaa edilirdi ve konfirmasyon da nihai okul sınavı idi. Okul-evler dönemindeki okul yapısı yavaşça gelişmesine ve bazı değişikliklere uğramasına rağmen bu sistem Norveç’te son 100 yıldır baskındır. Bu durumu, 19.yy’ın ikinci yarısında başlayan modernleşme baskıları etkilemeye başlamıştır. Okul, biçimsel açıdan hâlâ Hristiyan da olsa ve din eğitimi Hristiyan eğitiminin bir parçası olarak da görülse, önceki baskın devlet kilisesi kontrolüyle daha demokratik ortamlar yer değiştirmiştir.²³⁶

Norveç’te okulun Hristiyanlık eğitimi vermesindeki gerçek sebep, devlet kilisesinin varlığı değil, ailelerin çok büyük bir kısmının çocuklarının vaftizli oluşu ve onları Hristiyan olarak yetiştirmeye söz vermiş olmalarıdır. Bu sebeple 1997’ye kadar söz konusu ders, Lutheran Devlet Kilisesi’ne ve diğer Lutheran Kiliselerine üye olan bütün çocuklar için zorunluydu. Diğerleri ise, bu derse girmeme hakkına sahipti. Bu sırada mevcut din dersi için verilen sürenin büyük bir kısmı İncil, Hristiyan doktrinleri

²³⁴ Turan, s. 15

²³⁵ Elisabeth K. Haanes, and Heid Leganger Krogstad, “Differences in the Classroom-How to Organize Religious Education in Norway?”, ed:Peter Schreiner, Friedhelm Kraft and Andrew Wright, “**Good Practise in Religious Education in Europe: Example and Perspectives of Primary Schools**, Münster, Hamburg, Berlin, London: LIT Verlag, 2007, s. 147.

²³⁶ Skeie, s. 257.

ve kilise tarihi için kullanılırdı.²³⁷ Buna karşılık ülkede modernleşme baskılarıyla birlikte din eğitimi ve konfirmasyon arasındaki direkt bağ kaldırılmış, ancak kilise din eğitiminin denetleme hakkını korumuştur. Bu denetleme, çoğunlukla lokal papazlar tarafından gerçekleştirilmiştir.²³⁸ Kilisenin din eğitiminin denetleme ve din eğitimine rehberlik etme hakkı 1997 Reformu'na kadar sürmüştür.²³⁹

1918'de İşçi Partisi, din eğitiminin, tarih eğitiminin bir parçası olarak objektif verilmesi gerektiği konusunu tartışmaya açmıştır. Bu tartışma, daha sonra din eğitiminin “non konfesyonel” (mezhepler üstü) olması gerektiği şekline dönüşmüştür.²⁴⁰ Öyle ki İşçi Partisi Lutheran din eğitiminin kaldırılmasına bile teşebbüs etmiş fakat, daha sonra bu girişimini 1930'a kadar ertelemiştir. Daha sonraki dönemlerde de yavaş yavaş mezhepsel din eğitimi müfredattan soyutlanmıştır.²⁴¹ 1930'dan sonra ülkede bu konuda Devlet Kilisesi sistemi yaşasa da, okul bütün vatandaşların genel eğitimi için bir kurum olarak görülmüştür. Norveç Kilisesi, ilkokuldaki din eğitiminin dikkate almaya devam etmiş, 1930'dan 1997 Reformu'na kadar kilise üyesi olmayan çocuklara bu dersten muâfiyet hakkı verilmiştir.²⁴²

1939'da, fikir ve hareketleri hayattaki etkileriyle ölçüp ona göre değerlendiren, eğitim sistemini de buna göre temellendirmiş olan pragmatik felsefenin öncülerinden²⁴³ John Dewey'in ve diğer reform düşünürlerinin pedagojik fikirleri esas alınarak hazırlanan bir müfredâtla, öğrenci aktiviteleri esas kabul edilmiş, konu içeriğinden daha çok onların öğrenme süreçleri merkeze alınmıştır. Bu dönemde Norveç'te okul, Hristiyan yapısını devam ettirmiş, fakat Lutheran mezhebine daha az vurgu yapılarak Hristiyanlığa genel olarak yer verilmiştir. Bu bağlamda din eğitime ayrılan süre de azaltılmıştır. Ancak bu müfredât, II. Dünya Savaşı'ndan dolayı 1945'e kadar tam anlamıyla yürürlüğe konamamıştır.

²³⁷ Gunhild Hagesather and Signe Sandsmark, “Empirical Evaluation of RE in Norwegian School”, **British Journal of Religious Education**, Volume 28, No:3, (Eylül 2006), s. 277.

²³⁸ Skeie, s. 259.

²³⁹ Haakedal, s. 92.

²⁴⁰ Skeie, s. 259.

²⁴¹ Haakedal, s. 89.

²⁴² Fakat bu muafiyet tamamen derse girmemek şeklinde değildir. Dersin pratiğe dayalı uygulamalarından muaf olma şeklinde sınırlı bir muafiyettir.

²⁴³ Nafi Atuf Kansu, **Pedagoji Tarihi**, İstanbul: Maarif Matbaası, 1939, s. 272.

1974'te Hümanistler, okuldaki Lutheran Hristiyanlığı'nın durumuna karşı çıkmış ve dersin adının "Hristiyanlık Bilgisi" (Kristendomskunnskap) olmasına tepki göstermişlerdir. Norveç Halk Birliği de ahlâk ve dünya görüşleriyle ilgili her şeyin genel bir konu olabileceğini savunmuştur. Bunun zerine 1974'te Norveç Eğitim Bakanlığı, okullara "Orientation About Life-Stances" (Ahlâk) adıyla anılan Norveç Kilisesi'ne ye olmayan öğrenciler için bir ders koymuştur. Böylece Hristiyanlık Bilgisi (Kristendomskunnskap) dersinden muaf olunabiliyordu.²⁴⁴ 1970 ve 1980'lerde Din Eğitimine alternatif olarak, konuğu andan itibaren okullarda hızla yayılan bu ders, Norveç Hümanist Birliği'nin elde ettiği kazanımlardan biridir. 1994'e gelindiğinde ise bu derse katılan öğrencilerin oranı, tüm öğrencilerin % 4'ne ulaşmıştır.²⁴⁵

1990'ların ortalarında çoğunlukla Müslümanlardan oluşan göçmen nüfusu - bunların yanında Hindu ve Budistler de vardır- "Kristendomskunnskap" ve "Livssynskunnskap" sistemine karşı çıkmışlardır. Bu azınlıklar, nüfus olarak çok az olmalarına rağmen, özellikle Oslo bölgesinde yoğunlaştıkları için, homojen olan Norveç toplumunda çok fazla göze çarpmaktadırlar. Bu nedenle bir araştırma süreci sonunda parlamento, din eğitimini değiştirmeye karar vermiştir.²⁴⁶

Bu dönemde müfredâtta kendine yer bulan dünya dinlerine 1969 müfredâtında çok kısa yer verilmiş, 1974'te ise mfredttan çıkarılmış, 1987'de tekrar müfredata konmuştur.²⁴⁷

1994'te Kilise Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, Norveç'teki din eğitiminin o anki durumunu ve geleceğini eğitim yasasını ve 1993 temel müfredatını baz alarak değerlendirmek üzere bir komisyon kurmuştur. Bu komisyonda kilise kurumlarından bazı temsilciler de yer almıştır. Ancak bu komisyona, diğer dinî gruplardan ve Hmanistlerden herhangi bir katılım sağlanmamıştır. Okulda verilen din dersinin ve diğer din eğitiminin geleceği hakkında karar vermek üzere kurulan bu komisyon,

²⁴⁴ Skeie, s. 259.

²⁴⁵ Elisabeth Haakedal, "From Lutheran Catechism to World Religions and Hmanism:Dilemmas and Middle Ways Through the Story of Norwegian Religious Education", **British English of Religious Education**, Volume 23, No 2, (2001), s. 88- 92.

²⁴⁶ Skeie, s. 260.

²⁴⁷ Haakedal, s.92.

oluşum ve katılım şekliyle kabul görmemiştir.²⁴⁸ Yapılan çalışmaların neticesinde, 1995'te Parlamento KRL adıyla yeni bir din dersi programını kabul etmiş ve bu yeni ders, kültürel dinî bir uzlaşma olarak görülmüştür. Bu dersin amacı, ülkede yaşayan bütün çocukların, çoğunluğun benimsediği Hristiyan geleneğini bilmesi, farklı dinleri ve hayat görüşlerini öğrenmesidir.²⁴⁹ Bu dersle birlikte daha önce seperative (ayrı) modeli benimseyen ve zorunlu din dersine girmek istemeyenler için alternatif bir ders koymuş olan Norveç Devleti, 1995 reformuyla birlikte integrative (birleştirici) din eğitimi modeline geçmiş ve yeni dersi her öğrenci için zorunlu hale getirerek alternatif dersi kaldırmıştır.²⁵⁰

1997'den itibaren yeni bir din dersi kısmî bir muâfiyet hakkıyla birlikte -dini geçmişine bakmadan- herkes için zorunlu hâle gelmiştir. Tüm dünya dinlerini, seküler dünya görüşlerini, ahlâk ve felsefeyi esas alan bu yeni ders, "Kristendomskunnskap med Religions og Livssynsorientering" (Diğer Din ve Dünya Görüşleriyle İlgili Oryantasyon ve Hristiyanlık Bilgisi) adını taşıyordu.²⁵¹ Bu dersin Norveççe kısaltması ise her zaman "KRL" olarak kullanılmıştır.²⁵²

1997'de bütün öğrenciler için zorunlu olan ve KRL olarak adlandırılan bu yeni din dersine yeni bir müfredât da oluşturulmuştur. Bu müfredât İncil çalışması, Hristiyanlık tarihi, günümüz Hristiyan hayat görüşleri, diğer dinler, etik ve felsefe olarak beş bölümden oluşmaktaydı. Bu müfredât, ibadet ve telkin olmaksızın dersin objektif ve eleştirel olması gerektiği üzerinde durmaktaydı. Yine bu derste belli bir dinin kesin olarak doğruluğunu savunulmaması, karşılıklı hoşgörü ve saygıya katkı sağlanması hususunun gerekliliği vurgulanmaktaydı.²⁵³ 1997'de hazırlanan bu müfredât daha önce hazırlanmış din eğitimi müfredâtlarının mezhepsel temellerinden uzak durmaya çalışmıştır.²⁵⁴ Bu müfredât, bütün insanlığı kucaklayan ruhsallık, yaratıcılık,

²⁴⁸ Alberts, s. 102.

²⁴⁹ Lundby, s. 7.

²⁵⁰ Hagesather, s. 278

²⁵¹ Skeie, s. 260

²⁵² Skeie, s. 260.

²⁵³ Hagesather, s. 278.

²⁵⁴ Haakedal, s. 88.

çalışmak, hür eğitim ve insanın sosyal-çevresel farkındalığı prensiplerini içermektedir.²⁵⁵

1998'deki çıkarılan kanun ise, KRL dersini zorunlu yapmakla birlikte, bütün öğrencilere kısmi bir muâfiyet hakkı tanımaktaydı. Bu yasa özetle, öğrencilerin uygulama ile ilgili olarak kendi dinlerine aykırı buldukları, dini pratiklerle ilgili duâlara, ilâhîlere katılmama, kilise ya da diğer mâbetleri ziyaret etmeme hakkına yer vermekte, fakat dersteki bütün konuları öğrenme zorunluluğu getirmektedir. Bu şekilde sınırlı bir muafiyet hakkı veren ortak bir ders önerisi ülkede ağır bir şekilde eleştirilmiştir. Bazıları bu dersin çok yüzeysel ve sıkıcı olacağından endişe etmiş, bazıları ise bu dersin ortak kültür veya değerlere odaklanmasını istemiştir. Bir kısım da azınlığın görüşlerine yine yer verilmediğini düşünmüşlerdir. 1998'deki bu dersle ilgili yasa kabul edilmeden önce, Parlamento bu yasada söz konusu dersle ilgili insan hakları sözleşmesine uygun bir ifade bulunmasını istemiştir. Bunun üzerine, çıkarılan yasada “zorunlu din dersinin tarafsız, çoğulcu ve objektif olması gerektiği” cümlesine de yer verilmiştir.²⁵⁶

Dinî aktivitelere katılımı ile ilgili sorunu çözmek için, uygulamada bazı derslerde öğrenciler, nâdir olarak dünya görüşlerine göre ayrılmaktadır. Derse katılmayan öğrenci ya sınıfta pasif olarak oturur, ya başka bir şey yapar ya da eve gider. Yapılan araştırmalarda, din dersinin içerik ve metotlarının uygulanmasında ve öğrenciyi muâf tutmayla ilgili tutumda, sınıftan sınıfa, öğretmenden öğretmene büyük farklar olduğu gözlemlenmiştir.²⁵⁷

2002'de yapılan başka bir değişiklikle din dersinin adı Kristendoms, Religions og Livssynsskunskaap” (Hristiyanlık Bilgisi, Dinler ve Dünya görüşleri) olarak değiştirilmiştir. Bu dersin resmî İngilizce adı ise: “Christian Knowledge and Religious and World Views” şeklindedir. Yine aynı yıl yapılan değişiklikle, yeni müfredât ders içeriği olarak daha zayıf hale getirilmiş, yerel toplumda temsil edilmeyen dinler ve dünya görüşleri ile ilgili konuların 5 yıllık eğitim yılı içinde ertelenmesi mümkün kılınmıştır. Çıkarılan yönetmelikle dersin hangi bölümüne ne kadar zaman ayrılacağı da

²⁵⁵ Haanes and Krogstad, s. 147.

²⁵⁶ Hagesather, s. 278.

²⁵⁷ Hagesather, s. 280.

belirlenmiş, muâfiyet uygulaması da düzenlenmiştir.²⁵⁸ Öğrencilerin bu dersten muâf olmak istedikleri veya muâfiyetin kabul edildiği durumlara; kız-erkek karışık sınıflarda yüzme derslerine katılmama, ev ekonomisi gibi domuz eti bulundurulmuş derslere katılmama, gece katılmayı gerektiren ve yine kız-erkek karışık düzenlenen sinema, konser, Christmas hazırlıkları veya doğum günü kutlamalarına katılmama örnek verilebilir.²⁵⁹ Buradan da verilmiş olan sınırlı muâfiyet hakkının, sadece din dersine özel bir uygulama olmadığını anlamaktayız. Türkiye’de ise böyle bir uygulama yoktur.

2002’de yapılan değişiklikle, öğrenci velilerinin istekleri doğrultusunda, yukarıda belirtilen benzeri durumlarda ve dinî aktivitelere katılmaktan öğrencilerin muâf olacağına karar verilmiştir. Bu kararla dersin en büyük çıkmazına da işaret edilmiş olmaktadır. Bu çıkmaz, hem din özgürlüğüne hem de ailelerin haklarına özen göstererek öğrencilere ve topluma ortak bir kültür verebilmek için okulun nasıl katkıda bulunacağı sorusuna verilemeyen cevapta yatmaktadır.

2002’de yapılan en çarpıcı değişiklik dersin adının değiştirilmesiydi. Bu değişiklikle birlikte, ders için ayrılan sürenin %55’i Hristiyanlığa ait olacaktı, ancak dersin sunumunda Hristiyanlık, diğer din ve dünya görüşlerine eşit olarak görülecek, taraf olunmayacaktı.²⁶⁰

2003’te ise Norveç Parlamentosu’nda inanç merkezli bir eğitim reformu kabul edilmiştir. Bu reform, bütün partilerin kabul ettiği millî bir uzlaşmayla gerçekleşmiştir. Reformun gerçekleşmesinde sağlanan millî ittifakta öne çıkan husus ise “Kimlik ve Diyalog” kavramlarıdır.²⁶¹ Buna göre, KRL’de eğitim öğretim, bireysel kimlik bakımından gelişimi desteklemeli ve aynı zamanda diyalog için alan oluşturmali, inançlararası diyaloga teşvik etmeliydi. Çünkü kimlik gelişimi diyaloga, diyalog da sağlam bir kişiliğe bağlıydı.²⁶² Bu reformla oluşturulan yeni ders, eski sistemden farklı olarak bazı yeni şeyler sunmuştur. Herkes için inanç merkezli bu eğitim reformu, devlet okulunda önceki Baptısmal Hristiyan eğitimini tekrar koyma girişimi değildir. Bu reformda Parlamento, insan haklarına vurguyu desteklemiş ve çocuk haklarının altını

²⁵⁸ Hagesather, s. 283.

²⁵⁹ Leganger-Krogstad, 2011, s. 92.

²⁶⁰ Hagesather, s. 284.

²⁶¹ Lundby, s. 7.

²⁶² Leganger-Krogstad, 2011, s. 95.

çizmiştir.²⁶³ Din eğitimini ise özel okullara bırakmıştır. Yeni inanç merkezli eğitim programı ortaya çıkan çok kültürlü toplumda din özgürlüğüne bağlı kalmıştır.²⁶⁴

Bu bağlılığa rağmen dava edilen Norveç, AHİM’de aleyhlerine sonuçlanan davadan sonra eğitim yasasını tekrar değiştirmiştir. 2005’te çıkarılan yeni yasa, içerikten ziyade hedeflere odaklanmıştır. Bu yasa sadece din dersi için değil mütecâviz ya da üzücü bulunan bütün derslerden çekilme hakkını genişletti. İkinci değişiklik müfredâtla ilgili olmuştur. Buna göre KRL öğretimi okulun genel amaçlarıyla paralel olmalı ama aynı zamanda Hristiyanlık ve ahlâk eğitimi de vermelidir. Müfredâtta yapılan diğer bir değişikliğe göre okul, Evangelik Lutheran inancı yerine Hristiyanlığın Evangelik Lutheran yorumu hakkında bilgi vermelidir.²⁶⁵

2008’de ise eleştiri konularından biri olan dersin isminde yer alan Hristiyanlık ifadesi kaldırılarak dersin adı “Religions, World Views and Ethics” (RLE) olarak değiştirilmiştir. 2002, 2005 ve 2008 yıllarında olmak üzere, üç kez düzenlenen KRL dersi, böylece 2008’de RLE (Religion, Livssyn og Etikk-Religion, World Views and Etic) oldu.

Din eğitimini ailelerle iş birliği içinde yürüten devlet dinî terbiye ya da çocuğu dindar olarak yetiştirme görevini aileye verirken, din öğretimi görevini okula vermiştir.²⁶⁶

En son 2015’te yapılan değişiklikle dersin adına tekrar Hristiyanlık ifadesi eklenerek dersin yeni adı KRLE (Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk- Hristiyanlık, Din, Hayat Görüşleri ve Ahlâk) olmuştur.

²⁶³ BM Çocuk Hakları Sözleşmesi madde 27: 1- Taraf Devletler, her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir hayat seviyesine hakkı olduğunu kabul ederler. 2- Çocuğun gelişmesi için gerekli hayat şartlarının sağlanması sorumluluğu; sahip oldukları imkânlar ve mali güçleri çerçevesinde öncelikle çocuğun ana-babasına veya çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere düşer. 3- Taraf Devletler, ulusal durumlarına göre ve olanakları ölçüsünde, anababaya ve çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere, çocuğun bu hakkının uygulanmasında yardımcı olmak amacıyla gerekli önlemleri alır ve gereksinim olduğu takdirde özellikle beslenme, giyim ve barınma konularında maddi yardım ve destek programları uygulayarak. 4- Taraf Devletler, Taraf Devlet ülkesinde veya başka ülkede bulunsun; ana-babası veya çocuğa karşı mali sorumluluğu bulunan diğer kişiler tarafından, çocuğun bakım giderlerinin karşılanmasını sağlamak amacıyla her türlü uygun önlemi alırlar. Özellikle çocuğa karşı mali sorumluluğu olan kişinin, çocuğun ülkesinden başka bir ülkede yaşaması halinde, Taraf Devletler bu konuya ilişkin uluslararası anlaşmalara katılmayı veya bu tür anlaşmalar akdinin yanısıra başkaca uygun düzenlemelerin yapılmasını teşvik ederler.

²⁶⁴ Lundby, s. 7.

²⁶⁵ Hagesather, s. 284.

²⁶⁶ Leganger-Krogstad, 2011, s. 93.

2.5. NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA DİN ÖĞRETİMİ

Norveç'te eğitim, hükümet tarafından sosyal adaleti sağlayan temel araç olarak görülmektedir. Buna göre, çoğulcu toplum bir gerçektir, din eğitimi de buna ayak uydurmak zorundadır. Toplum kurumsal laikliğin en yüksek derecesini geçirmektedir. Dolayısıyla, Hristiyanlık, ahlâkçılığa inanmış azınlığa mahsus ve kültürel bir terim olarak görülmektedir.²⁶⁷ Norveç'te din eğitiminin ahlâkî dinî profili de eşitlik ve sosyal adalet fikrini desteklemektedir. Ders, daha önceki mezhepsel görünümünden zamanla arındırılmıştır.²⁶⁸

Okulda din dersi, okul ve kilise bağı koparan 1969 Eğitim Yasası'na kadar, Baptismal eğitim içermekteydi. 1845'ten beri devlet kilisesine üye olmayanlar bu eğitimin dışında kalıyordu. 1974'ten itibaren "Dünya Görüşleri Bilgisi" adında alternatif bir ders kondu. Bu ders esas olarak Norveç Hümanist Birliği üyeleri için konmuş bir dersti. Fakat kilise dışında farklı dinlere üye olanlar için bir alternatif olarak sunuldu. Bu tarihten 20 yıl sonra 1994'te öğrencilerin %95'i Hristiyanlık bilgisi dersine %4'ü alternatif derse katılmış, % 1'i - ki bunlar Müslüman öğrencilerdir- okulda din dersine katılmamıştır. Bu bölünmüş din eğitimi modeli devlet okul sistemine aykırı olarak görülmüş ve 1997 yılında KRL adında çok dinli zorunlu bir din dersi geliştirilmiştir. Bu zorunlu din dersi haftada 2 ders saatidir ve bu 10 yıllık zorunlu eğitim müddetince toplamda 58 460 dakikaya tekabül etmektedir.²⁶⁹

Norveç'te zorunlu din dersinin yasal dayanağı, din eğitimiyle ilgili eğitim yasasının özel bir bölümünde yer alan ve bir şekilde paradoksal bir ifadeyle başlayan ilk cümledir. Bu bölümde okullarda okutulan zorunlu din dersinin sıradan bir okul dersi olduğu belirtilmektedir. Bunu, eğitim sırasında ibadetin hiçbir türünün olmayacağı ancak, Hristiyanlık, diğer din ve dünya görüşleri hakkında bilgi, kültürel miras olarak Hristiyanlık, felsefe ve ahlâk konusunda öğrencilerin bilgileneceği ifadeleri takip etmektedir.²⁷⁰

²⁶⁷ Krogstad; Berge, s. 155.

²⁶⁸ E. Haakedal, s. 91.

²⁶⁹ Krogstad; Berge, s. 155.

²⁷⁰ Skeie; Brøaten, s. 216.

2.5.1. Norveç'te Din Dersinin Hedefleri

Norveç'te din eğitiminin hedefi, farklı insanlar arasında saygı ve diyalog sağlayabilmek ve bu insanların birbirlerini anlamalarına katkı sağlamaktır. Yine dersin diğer bir hedefi de öğrencinin kendi dinine göre bireysel kimliğini kuvvetlendirmek ve öğrenciye diyalog kuracağı anlayış ve bilgiyi vermektir. Eğitim, bütün vatandaşlara toplumda ortak bir yapı sağlamak zorundadır.²⁷¹

Müfredatta belirtildiğine göre, Norveç'te din dersinin hedeflerinin, hem bireysel hem de sosyal yönleri vardır. Bireysel seviyede odak noktası insanın varoluşunu anlama ve bireylerin hayatı yorumlamalarına önemli bir katkı olarak din ve dünya görüşleri hakkındaki bilgidir. Bu ülkeyi ve Avrupa kültürünü şekillendiren değerleri ve gelenekleri bilmek için Norveç kültürünü anlamak önemlidir. Din eğitimi temelli genel bilginin “sosyal birleşmeye, farklı görüşlere sahip insanlar arasında diyaloga ve birbirlerine saygılı davranmayı öğretmeye katkı yapacaktır” şeklinde sosyal seviyedeki hedeflerin altı çizilmektedir.²⁷²

Bütün okul derslerine uygulanabilen eğitimin 11 genel prensibine yansıtılmış olan bu hedefler Eğitim Yasası'nın 4. maddesinde “Öğrencileri kişisel gelişim ve kimliklerinde ahlâkî, sosyal ve kültürel kabiliyetleri geliştirmeye yönlendirmek ve demokratik vatandaşlığa teşvik etmek” şu şekilde yer almaktadır: “Dersin içeriğine yönelik kuşkuyla birlikte bu hedefler 1997'den beri tartışma konusudur. Bu tartışma hedeflerle ilgili olmaktan çok, söz konusu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ile ilgilidir. Bu konuda taraflardan biri, müfredatta çoğunluğun geleneğinin (millî mirasının) baskın olması gerektiğini savunur. Zira bu din, nüfusun büyük çoğunluğunu temsil etmekte, dolayısıyla da toplumda yaşayan azınlıkların bu geleneği bilmesi gerekmektedir. Diğer taraf ise müfredatı eleştirir ve müfredatın bugünün çok dinli ve çok kültürlü yapısını yansıtmadığını ve iç gerginlikleri belirginleştirdiğini savunur”.²⁷³

Norveç Kilise ve Eğitim İşleri Bakanlığı'nın resmi sitesinde yer alan okulda din dersiyle ilgili olarak verilen bilgiler ise şöyledir:

²⁷¹ Krogstad, 2011, s. 93.

²⁷² Skeie, s. 270.

²⁷³ Skeie, s. 271.

Dinler ve hayat görüşü insanların en derin sorularını yansıtır ve her zaman bir şahsı, topluluğu ve her hangi bir toplumu şekillendirmede yardımcı olur. Din ve hayat görüşleri hakkındaki bilgiler, bir ferdin yaşadığı durumu, kendi yaşadığı toplumun ve dünyada yaşayan diğer toplum kültürlerini anlamada önemli bir yere sahiptir. Bugün (artık) çocuklar ve gençler çok kültürlülük ve farklı değer, gelenekler ve alışkanlıklarla karşı karşıya kalmaktadır. Hristiyanlık inanç ve gelenekleri yüzyıllar boyu Avrupa ve Norveç kültürünü belirleyici unsur olmuştur. Aynı zamanda hümanizm değer ve gelenekleri de kültür mirasımıza, gelecek adına bir havuz oluşturmıştır. Din ve hayat görüşlerindeki çeşitlilik zamanla toplumda daha fazla hissedilir duruma gelmiştir. Değişik din ve hayat görüşü, ahlâk ve felsefe hakkındaki bilgilerimiz, hayatı ve ahlâk bilincimizi yorumlamamızı; din ve hayat görüşlerini de ayırt etmeden doğrudan anlamamızı sağlamıştır.

Hristiyanlık, Din ve Hayat Görüşü Bilgisi, bize, temel değerler dersi olarak; müşterek bilgi tabanı ve kaynak çerçevesini; öğrencinin kendi sosyal yapısından hareketle anladığı dersi tanımlamasını, yeni bilgilere kapı açmasını ve her yaştan öğrenci ile diyalog kurmasında yardımcı olacaktır. Bu ders, farklı dinlere mensup öğrencilerin birbirine saygıyla yaklaştığı bir buluşma noktası olacaktır. İnançtan gelen yaşantı ve geleneklerin şekillenmesinde rol oynayan bir kaynak olarak Din ve Hayat Görüşleri dersinin ahlâk ve hayat tarzımızı şekillendiren değerler hakkında içerdiği bilgileri ve uygulamaları dersin ana yapısını oluşturmaktadır. Bu ders ile öğrencinin (insan olarak) kendisi hakkında genel bilgi edinmesi, şahsi gelişim ve kim olduğu konusunda bilinçlenmesi mümkün olacaktır.

Öğrenim Kanunu'nun 2-4. maddesine atıfla ders; bir kültür mirası olarak İncil, Hristiyanlık, Evangelist- Lutheran Hristiyanlık Anlayışı ve diğer değişik kilise ekolleri hakkında sağlam bir bilgilendirme yapacaktır. Bu ders aynı zamanda diğer dinler, hayat görüşleri ve ahlâkî ve felsefî konuları da içerecektir. Ders, öğrenciye diğer Hristiyanlık ve Hümanist değerlerine karşı anlayışlı ve saygılı olmayı sağlayacak olup farklı inanç

ve hayat görüşlü insanlar ile diyalog sağlama becerisi de kazandıracaktır. Bu da, dini ve insan hakları perspektifinde oluşan değerlere saygı gerektirecektir.²⁷⁴

Eğitimin hedefleri ile ilgili belgelerde özellikle öne çıkan kavramlar, yukarıda da görüldüğü gibi kimlik ve diyalogdur. Bu ikisi arasındaki ilişki şöyle anlaşılmaktadır: “Eğitim kişisel gelişimi desteklemeli ve aynı zamanda bir diyalog ortamı yaratmalı, farklı inançlarla ilgili diyalog yeteneğini geliştirmeyi teşvik etmelidir. Kişiliğin gelişmesi diyaloga, diyalog da mükemmel bir kişiliğe bağlıdır. Dersin ana hedeflerinden biri de farklı din ve inançlara sahip insanlar arasında diyalog kapasitesini artırmaktır”.²⁷⁵

Okullarda normal bir öğrenim dersi olan ve her öğrencinin katılımının mecburi olduğu Hristiyanlık, Din, Hayat Görüşleri ve Ahlâk dersi (KRLE) aynı zamanda öğrenciye bilgi vermeyi ve onların anlamasını öngermekte olup özellikle belli bir din ve hayat görüşünü temel almaz. Eğitimde temel prensip olarak eş değerdeki pedagojik prensiplerin uygulanması, derste Hristiyanlık yanında diğer (meşhur) büyük dinler ve hayat görüşlerinin kendi değerleri çerçevesinde tanıtılması da programda dersin hedefleri arasında ifade edilmektedir. Bu da söz konusu dersin her din ve hayat görüşünün kendine has özellikleriyle birlikte uzmanca ve olduğu gibi, objektif işleneceği anlamına gelir. Eğitim esnasında; her din ve hayat görüşünün ortaya koyduğu gereklilikler hakkındaki bilgiler, bunların kendi özgün perspektiflerinden profesyonelce ve ayrıca tarafsızlık ilkesi ışığında işlenmesi, eğitimde vaaz tekniğinin uygulanmaması ya da etkileme cinsinden dini ibadet sergilenmemesi de yine dersin hedefleri arasında sayılmaktadır.

KRLE dersinin hedefleriyle ilgili olarak üzerinde durulması gereken belirleyici unsur, “özeline uyumlu eğitim” prensibidir. Bu çerçevede yapılacak bir eğitim, öğrencilerin kendi dini ve hayat görüşü, kökeni ile buluşmalarını sağlamayı da gerekli kılmaktadır. Buna göre dersin konusunu öğrenciye her yönden kavratılabilmek için,

²⁷⁴ KRLE Dersi 2015 Müfredatı, Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etik (KRLE), <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

²⁷⁵ Elisabeth Haanes, K. and Heid Leganger Krogstad, “Differences in the Classroom-How to Organize Religious Education in Norway?”, ed: Peter Schreiner, Friedhelm Kraft and Andrew Wright, **Good Practise in Religious Education in Europe: Example and Perspectives of Primary Schools**, Münster, Hamburg, Berlin, London: LIT Verlag, 2007 s. 146.

değişik ve ilgi çekici çalışma yöntemlerine başvurulması gerekir. Hikâye, resim-iş, drama, şarkı ve müzik, sohbet ve ziyaret gibi aktiviteler, öğrencilerin değişik din ve hayat görüşüne olan ilgi ve bilgisini artırmak için uygulamaya koyulmalı, çalışma şekilleri belirlenirken azamî dikkat gösterilmelidir. Özellikle anne-baba ve öğrencilerin, kendi din ve hayat görüşleri açısından diğer öğrencileri, değişik din ve hayat görüşlerine doğru bir dindarlaştırma ya da din değiştirmeye yönlendirme olarak algılanabilecek çalışmalardan çekinilmelidir.²⁷⁶ Şayet bir öğrenci, Öğrenim Kanunu'nun 2-3. maddesinin, a şıkkı çerçevesinde mecburi olan bu dersin bir kısmından mûaf tutulma izni almışsa, kendisine buna uygun öğrenim ve çalışma şekli uygulanmalıdır.

2.5.2. Din Derslerinde Amaçlanan Temel Kazanımlar

KRLE dersinde kazandırılacak temel beceriler öğretim planında şu şekilde açıklanmıştır:

Temel tecrübe ve beceriler, dersin müfredâtta hedeflenen gayesi ile iç içe işlenecek olup konunun kısmen kapsamı ve genişletilmesinde yardımcı olacaktır. Hristiyanlık, din ve hayat görüşü dersi kapsamındaki tecrübe temel olarak şu şekilde anlaşılmalıdır:

Hristiyanlık, Din Hayat Görüşleri ve Etik (KRLE) dairesinde kendini sözlü ifade edebilme; şeklinde hedefin tarifi açılacak olursa, din ve hayat görüşlerini, etik ve felsefeyi anlatırken bir iletişim aracı olarak dilin iyi kullanılmasını tarif eder. Sözlü becerilerden olan sohbet, diyalog, hikâye ve temellendirme kısımları; merak uyandırma ve sohbetlere katılımın sağlanması, geri bildirim (tepki) ve kanıtlama aracı olacaktır. Konu işlenirken sözlü olarak hikâye etmeye – anlatıma – büyük ağırlık verilecektir. Bu müfredâta baktığımızda, okuma temel yetenek olarak tanımlanmaktadır. Böylece bu müfredât, çeşitli yorumlama faaliyetleri süresince, metinlere eleştirel bir anlayış geliştirmeyi hedef almış gibi görünmektedir.²⁷⁷ Müfredatta bununla ilgili kısım şöyledir:

²⁷⁶ KRLE Dersi 2015 Müfredatı, Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etik (KRLE), <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

²⁷⁷ Jon Magne Vestol, "Text Interpretation and Educational Design in Norwegian Textbooks of Religious Education", **British Journal of Education**, Volume:36, No: 1, (2014), s. 91.

KRLE'yi okuma; hedef kısmının anlamı ise okunan metni anlama ve yaşama olmalıdır. Okumadan maksat bilgi devşirmek, açıklayabilme, tercüme (tefsir) etme; anlatım ve hikâyelerde mana arama, ders konusuna eleştirel ve analitik olarak yaklaşma anlaşılmalıdır. Yani hem geleneksel ve hem de her türlü medyatik anlamda eleştirel yaklaşım hedeflenmelidir.²⁷⁸

Müfredatta yer alan diğer yetenekler ise şöyle sıralanmıştır:

KRLE'yi yazma; hedef kısmının anlamı, tecrübeleri, dini ve hayat görüşünü işleyen temsilleri, etik ve felsefî bilgileri ifade edebilme olarak anlaşılmalıdır. Yazmak, düşünce ve fikirleri hazırlar ve iletişim, delillendirme ve tercümede yardımcı bir unsurdur. KRLE dersinde yazma işi değişik estetik yazılı ifade kavramlarını görme ve kullanmayı da kapsar.

KRLE dersinde hesaplama; hedef kısmının anlamı; değişik zaman hesaplama (ay-güneş yılı gibi) metotlarını kullanabilme ve sene içinde değişen (kutsal) günleri tasvir edebilme, dinî yazılarda arama yapabilme, matematik ve sayılarla gösterilen sembollerini anlama ve tercüme edip istatistiklerde kullanma anlamını taşır. Mimarî ve estetik tasvirlerde geometrik desenleri tanıma ve anlamada hesaplama becerilerinin olması gereklidir.

KRLE dersinde dijital araçları kullanma; kısmının anlamı; din ve hayat görüşlerini araştırmada sunum ve perspektiflerden faydalanmada, yardımcı araç anlamı taşır. Burada en önemli tecrübe, resim gibi, yazı, müzik ve film gibi dijital materyalleri yaratıcılık kabiliyeti ile eleştirel bilinci birleştirerek kullanabilme tecrübesi kazanma anlamı taşır. Günümüzde dijital medya, din ve hayat görüşleri ile iletişim ve diyalog kurmada bize yeni imkânlar sağlamaktadır. Bu tip medya, ahlâkî problem alanlarında da bize materyal olarak geniş imkânlar da sağlamaktadır.²⁷⁹

²⁷⁸ KRLE Dersi 2015 Müfredatı, Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etik (KRLE), <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

²⁷⁹ KRLE Dersi 2015 Müfredatı Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etik (KRLE), <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

2.5.3. Norveç'te Din Dersinin Ana Konuları

Norveç'te din dersleri, çerçevesi çizilmiş hedeflere uygun şekilde ve öğrenciye beceri kazandıracak ana temalar çerçevesinde yapılandırılmıştır. İlk sınıflarda bu dersin işlenişi esnasında, öğrencinin özellikle tecrübeleri ve geldiği mahalli şartlar dikkate alınmaktadır. Bu sebeple derse başlarken öğrencinin kendi mensubu olduğu din ya da hayat görüşünün yine kendi çevresinde kullanılan ve bunları yansıtan kelimelere, ifadelere, hikâye, sanat ve ibadetleri tanımayla başlaması esas alınmaktadır. 1.-4. sınıf sıralarında işlenmesi beklenen Hristiyanlık, Yahudilik, İslâm, Hinduizm, Budizm ve diğer hayat görüşleri, ana-beceri hedeflerinin bir kısmından mahallî şartlara uyum prensibi dairesinde vazgeçilerek 5.-7. arası sınıflarda işlenmek üzere ertelenebilir. Buna rağmen konular, 1 - 4. sınıflardaki yaş grupları da dâhil olmak üzere, her din ve hayat görüşüne değinilerek işlenmek zorundadır.

Dersin ana başlıkları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2

Ana Hatlarıyla RLE Dersi Konuları

İncil Eğitimi	İncilden Hikâyeler	İncil Türleri	Kutsal Kitap İncil
Hristiyanlık Tarihi	İlk Hristiyanlık Tarihi ve Şahsiyetler	Eğilimler, Kültürel İfadeler	Modern Hristiyanlık tarihi
Günümüz Hristiyan Hayat Görüşleri	Hristiyan Bayramları, Dini Semboller, Yerel Hayatta Hristiyanlık	Hristiyan İnancı ve Ahlâkı	Hristiyan Mezhepleri, Benzerlikleri ve Farklılıkları
Diğer Dinler	Diğer Dinler ve Hayat Görüşleri, Kıssalar ve Bayramları	İslâm, Yahudilik, Hinduizm, Budizm Dünya Görüşleri	Zamanımızda Dindarlık
Etik ve Felsefe	Ahlâkî Duyarlılık	Değerler ve Seçim	İnsanoğlunun Felsefî Yorumları

Kaynak: Alberts, s. 104

Ana başlık olarak felsefe ve etik; felsefî düşünce biçimi ve ahlâkî yansımaları kapsar. Bu ders kapsamında ele alınacak başlıca konular; bazı filozoflar, yaşamı işleyen sorular, ahlâkî değerlerde tercih ve etik temellendirmelerdir. Alan çocuk ve gençlerin hayatında; mahalli plan ve küresel dünyada karşılaşılabilecekleri davranışları ve aktüel ahlâkî sorunları da kapsamaktadır. Ana ders konusu dairesinde etik, din ve hayat görüşü arasındaki bağlar da ele alınmaktadır.

Müfredât kapsamında hedeflenen beceri seviyesi çerçevesinde verilecek ders saatlerinin % 55'i Hristiyanlık ana başlığına, sürenin ortalama % 25'i Yahudilik, İslâm,

Hinduizm, Budizm ve diğer dinî çeşitlilik (ortaokul kısmında) ile hayat görüşlerine, kalan sürenin % 20'lik kısım ise, ana başlıklardan felsefe ve etiğe ayrılmıştır.²⁸⁰

2008'de yeniden düzenlenen müfredât programında dinlere ne kadar süre ayrılacağı ile ilgili ibareler çıkarılmış olmasına rağmen, uygulamada durum hâlâ ağırlıklı olarak Hristiyanlığın öğretimi şeklindedir. Sonuç olarak hali hazırda dersin büyük bir kısmı Hristiyanlıkla alâkalıdır. Hristiyanlık içinde de asıl vurgu Evangelik Lutheran mezhebinin görüşlerine yapılmaktadır. İçerik, eğitime uyarlanmış genel prensiplerden oluşmaktadır. Ders, ilköğretimde birinci aşamada sınıfın dinî kompozisyonuna göre verilmektedir. 4. sınıfın sonunda bütün öğrenciler millî standartlara göre belirlenmiş yetenekleri kazanmış olmaları gerekmektedir.²⁸¹

2.5.4. Din Derslerinde Yöntemler

Norveç devlet okullarında uygulanmakta olan 2008 yılı müfredatına bakıldığında resmî çeviride, uygulanmakta olan ve çalışma metotları olarak ifade edilen öğretim yollarına ilişkin yorumlar yer almaktadır. Buna göre:

“Dersin öğretiminde dersin tüm yönleriyle anlaşılabilmesine katkıda bulunabilecek farklı ve ilginç metotlar kullanılmalıdır. Bu metotlar seçilirken özen gösterilmelidir. Metotların dikkatli seçilmesi, aileler ve öğrenciler göz önüne alındığında özellikle önemlidir. Dersin tüm muhatapları, bu ders dolayısıyla kendilerine, dinlerine ya da hayat görüşlerine saygı duyulduğunu hissetmelidirler.”²⁸²

²⁸⁰ KRLE Dersi 2015 Müfredatı, Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etikk (KRLE), <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

²⁸¹ Krogstad, 2011, s. 92.

²⁸² http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/_english/Curricula-in-English

2.6. TÜRKİYE DEVLET OKULLARINDA DİN ÖĞRETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Türkiye Cumhuriyeti devlet okullarında din öğretiminin tarihini 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla başlatmak mümkündür. Bu kanunla ilk ve orta öğretimde din derslerinin saatleri azaltılmış, daha sonra ise tümüyle kaldırılmıştır.²⁸³ Buna göre, Cumhuriyet döneminde din bilgisi dersi 1924'te liselerin, 1927'de ortaokulların, 1929 ile 1931 yılları arasında ise İlkokullarla Öğretmen okullarının programlarından çıkarılmıştır. Yalnızca köy ilkokullarının 3. sınıfında Perşembe günleri yarım saat olarak 1939'a kadar devam edebilmiştir.

Bu tarihten itibaren köy ilkokullarının programından da Din Bilgisi dersleri çıkarılmıştır. Aradan yıllar geçtikten sonra 19 Şubat 1948'te ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına yeniden "isteğe bağlı olarak okutulmak üzere" din bilgisi dersi konulması kabul edilmiş, fakat uygulama ancak 15 Şubat 1949 tarihinde başlatılmıştır.

1953 yılında Öğretmen Okullarının 9. ve 10. (lise 1. ve 2.) sınıflarına haftada 1'er saat ve mecburi olarak okutulmak üzere din bilgisi dersi konulmuştur.²⁸⁴ 1956 yılında ortaokullara, 1967 yılında ise liselere yeniden din dersi konulmuştur.²⁸⁵ 1976-1977 Eğitim- Öğretim yılından itibaren Ortaokul 3. sınıflarla birlikte Lise ve dengi okulların 3. sınıflarına da konan din dersleri 1982-83 Eğitim - Öğretim yılına kadar Din Bilgisi adıyla isteğe bağlı olarak okutulmuştur. Böylece din derslerinin, İlkokul 4. sınıftan Lise son sınıfa kadar sınav mecburiyeti olmak üzere program içerisinde okutulmasına devam edilmiştir.²⁸⁶

1982 yılına kadar isteğe bağlı şekilde okutulan din dersi, aynı yıl yapılan yeni Anayasa'nın 24. maddesine istinaden ilkokul 4. sınıf ile lise son sınıfa kadar mecburi ders haline getirilmiş ve adı "Din ve Ahlâk Bilgisi" olarak değiştirilmiştir. Yaklaşık dört

²⁸³ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s. 303

²⁸⁴ Mustafa Öcal, "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü", **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, C. 6, S.12, (2008), s. 406

²⁸⁵ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, **Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Gün Yayıncılık, 1995, s. 21; Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara: Yeni Çizgi Yayınları, 1995, s. 65

²⁸⁶ Recai Doğan; Cemal Tosun, **Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002, s. 3

yıl sonra ise dersin adı “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” olarak tespit edilmiş ve günümüze kadar bu isimle okutulmuştur.²⁸⁷

2.7. TÜRKİYE DEVLET OKULLARINDA DİN ÖĞRETİMİ

Türkiye’de 11. 04. 2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına son verilmiş ve 4+4+4 olarak adlandırılan 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir.

Bu yasayla birlikte, 1982’den beri zorunlu olarak ilköğretim 4. sınıftan 12. sınıfa kadar okutulmakta olan DKAB dersi yanında din eğitimi ile ilgili yeni dersler Öğretim Programlarına dâhil edilmiştir. 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası’nın 9. maddesi eğitim sistemini ve yeni seçmeli din derslerini şu şekilde düzenlenmiştir:

İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur’ân-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in hayatı ve temel dinî bilgiler dersleri isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak Program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.²⁸⁸

Eğitim alanında gerçekleştirilen bu yeni düzenlemeyle birlikte 8 yıl olan zorunlu eğitim süresi kademeli olarak 12 yıla çıkarılmıştır. 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası ile ilköğretim ve ortaöğretim şeklinde yapılanan eğitim sistemi terk edilerek 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere 3 kademeli bir yapıya geçilmiştir. Bununla birlikte 1997’de kapatılan imam hatiplerin ortaokul kısımları yeniden açılmıştır. Söz konusu maddenin din eğitimi ilgilendiren bölümü ise Ortaokul ve

²⁸⁷ Tuğrul Yürük, “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”, **Din Eğitimi El Kitabı**, Ankara Grafiker Yayınları, Ed: Recai Doğan-Remziye Ege, 2012, s. 110

²⁸⁸ İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Resmi Gazete, Sayı: 28261, 11 Nisan 2012

liselerde, Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in hayatı ve temel dinî bilgiler derslerini isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulmasına imkân tanınmasıdır.²⁸⁹

2.7.1. Din Dersinin Hedefleri

Bir bireyin ya da toplumun ulaşmak istediği konum, düzey veya duruma hedef denir. Öğrencinin, hedefe ulaşmasında çevre (okul ve aile), zeka, ekonomik durum, yetenek, uyum kapasitesi, motivasyon ve psikolojik durum faktörleri etkilidir. Hedef öğrenciyi başarıya götüren en önemli motivasyon kaynağıdır. Hedef bir amaçtır ve ulaşmak için çaba gerekir. Hedef bir süreç sonucunda ulaşılan bir durum olduğu için, sırasıyla bazı basamakları takip etmeyi gerektirir. Öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmesi için, bu basamakların takip edilmesi hedeflerin ulaşılabilme ihtimalini artırır.²⁹⁰

DKAB Dersi Öğretim Programında amaçlar ögesine baktığımızda bu basamaklara, genel amaçlar, temel beceriler ve değerler başlıkları adı altında yer verilmiştir. Bu bağlamda Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun 38 genel amaç, yatay olarak bir yılın sonunda dikey olarak da 12. yılın sonunda öğrencilerin kazanmaları ve hayat boyu kullanmaları istenen 25 üst beceri, son yıllardaki değer odaklı eğitim anlayışının yaygınlaşması ile bağlantılı olarak içselleştirilmesi beklenen 35 değer belirlenmiştir. Öğretim programında öğrencilerin elde etmeleri istenen hususların söylenilen şekilde kategorize edilmesinde ve içeriklerinin oluşturulmasında yapılandırmacı öğrenmenin temel etken olduğu anlaşılmaktadır.

Bu hedefleri beş başlık altında ele almak mümkündür. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programına göre öğrencilerin bireysel, toplumsal, kültürel, ahlâkî ve evrensel açıdan bazı değerleri kazanması hedeflenmektedir.

Temel dinî ve ahlâkî sorulara cevap verebilmelerini, inanma ve yaşama özgürlüklerinin bilincine varmalarını, dinî inanç ve ibadetlerini başkalarının istismarına

²⁸⁹ Mehmet Bahçekapılı, **Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri**, İstanbul: İLKE yayınları, 2013, s. 50

²⁹⁰ Sevinç Mersin, Bilge Eren, Emine Öksüz, "Eğitimde Hedef Geliştirme", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C. 7, S. 29, s. 640

kapılmaksızın gerçekleştirmelerini sağlamak, dinî kavramları doğru anlayıp kullanmalarını öğretmek, doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etme kabiliyetlerini geliştirmek, dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavramalarını, İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynakları ile birlikte tanımlamalarını, dinin emirleriyle toplumsal beklenti ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt etmelerini, İslam'ın iman, ibadet ve ahlâk esaslarını tanımlarını, İslam dininin akıl ve bilimle uyum içinde olduğunu, din ve bilimin birbirinin alternatifi olmadıklarını kavramalarını, aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu, dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini kavramalarını ve kendi inancı ile mutlu ve barışık olmalarını sağlamak bu dersin bireysel açıdan öğrencilere kazandırmak istediği hedeflerdir.

Toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlâkî davranışları tanımlarını, toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğu bilincine varmalarını, başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmalarını, toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıklı dinî oluşumları ayırt etmelerini, fiziki ve toplumsal çevreyi koruma bilincine ulaşmalarını sağlamak toplumsal açıdan dersin hedeflerindendir.

Ahlâkî değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını, öğrenilen ahlâkî değerleri içselleştirmelerini sağlayarak inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramalarına yardımcı olmak dersin ahlâkî hedeflerini oluşturmaktadır. Yine dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri olduğunu kavramalarını, dinin, diğer kültür unsurları üzerindeki etkilerini kavramalarını, doğru dinî bilgiler yardımıyla nesiller arası anlayış farklılıklarına sağlıklı bir şekilde yaklaşmalarını, Türklerin İslâm dinini kabul ediş sürecinde etkili olan unsurları değerlendirmelerini, dinî ve millî bayramların, milleti birleştiren temel değerlerden olduğunu kavramalarını sağlamak da din derslerinin ahlâkî hedefleri arasındadır.

Dersin evrensel açıdan ortaya konan hedefleri ise, evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarını, diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak

mensuplarına hoşgörüyle yaklaşımlarını, evrensel insani değerlerin İslam'ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarını sağlamaktır.²⁹¹

2.7.2. Din Derslerinde Amaçlanan Temel Kazanımlar

Eğitimin genel işlevi bireyin topluma uyumunu sağlamak, bunun için onda var olan istidat ve yeteneklerin en son sınıra kadar gelişmesine yardım etmek ve bireyin olumlu yönde davranış geliştirmesini sağlamaktır. Bu sebeptendir ki bir eğitim sistemi içinde yer alan her bir ders için öğrencide hedeflenen bazı davranışlar söz konusudur.²⁹²

Örneğin DKAB dersi için amaçlanan temel kazanımlara baktığımızda, öncelikle, yeni ilköğretim programı incelendiğinde, davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Programlar etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli olması öngörülmüştür. Programda ortak becerilere yer verilmiştir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri bunlar arasındadır. Bu becerilerin kazanılması için her bir ders programında çeşitli kazanım ve etkinlikler sayılmıştır.²⁹³

Türkiye’de din dersi söz konusu olduğunda ise öğrenciye, öncelikle din ve ahlâk alanındaki araştırma becerisinin kazandırılması anlaşılmalıdır.

Buna göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda belirtilen öğrencinin dersten elde edeceği kazanımlar şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi,
2. Eleştirel düşünme becerisi,
3. İletişim ve empati becerisi,

²⁹¹ MillîEğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, MEB Yayınları, s. 13.

²⁹² Varış, s. 44

²⁹³ Fethi Çelik, “Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler” **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.7, S. 11, (2006), s. 13.

4. Problem çözme becerisi,
5. Araştırma becerisi,
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,
7. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi,
8. Mekân, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi,
9. Sosyal katılım becerisi,
10. Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi.²⁹⁴

2.7.3. Din Dersinin Ana Konuları

Öğrenme alanı; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır. İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi “İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlâk, Din ve Kültür'den oluşan altı öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır.²⁹⁵

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırmacı eğitim yaklaşımları esas alınarak ilköğretim okulları için programı geliştirilen ve uygulamaya konulan her ders gibi Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin de amaç, kapsam, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi program boyutlarında önemli değişiklikler ve yenilikler yapılmıştır. İlköğretim 4.-8. sınıflar Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretim programı da 2006 yılında yeniden hazırlanmış ve 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yeniden geliştirilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda, dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslâm'ın kök değerleri çerçevesinde “mezheplerüstü” ve “dinler açılımı” anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. İslam diniyle ilgili bilgilerde; Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi merkeze almayan bir yaklaşım

²⁹⁴ Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, MEB Yayınları, Ankara, 2010, s. 20.

²⁹⁵ Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, MEB Yayınları, s. 13

sergilenmiştir. İnanç, ibadet ve ahlâk alanlarıyla ilgili, Kur'an'a ve sünnete dayanan ortak noktalara özen gösterilmiştir. Geliştirilen programla öğrencilerin din ve ahlâk hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri, din öğretimi edinimlerinde insana, düşünceye, hürriyete, ahlâki olana, kültürel mirasa saygılı olmaları esas alınmıştır.²⁹⁶

Son hazırlanan DKAB müfredatının ana konularını ise şu şekilde tablo yapmak mümkündür:



²⁹⁶ Eyüp Şimşek, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitapları Ahlâk Öğrenme Alanlarının İncelenmesi”, **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S.38, (2012), s. 191

Tablo 3**DKAB Dersi Ana Konuları**

Öğrenme Alanı	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
İnanç	Din ve Ahlâk Hakkında Neler Biliyorum	Allah İnancı	Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç	Melek ve Ahiret İnancı	Kaza ve Kader
İbadet	Temiz Olalım	İbadet Konusunda Bilgilenelim	Namaz İbadeti	Oruç İbadeti	Zekat, Hac ve Kurban İbdeti
Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'i Tanıyalım	Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	Son Peygamber Hz. Muhammed	Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar
Kur'an ve Yorumu	Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım	Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri	Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları	İslam Düşüncesinde Yorumlar	Kur'an'da Akıl ve Bilgi
Ahlak	Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşıyoruz	İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar	Din ve Güzel Ahlak	İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar
Din ve Kültür	Aile ve Din	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz	İslamiyet ve Türkler	Kültürümüz ve Din	Dinler ve Evrensel Öğütleri

Kaynak: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu

2.7.4. Din Derslerinde Kullanılan Yöntemler

Yöntem öğretmenin başarısında rol oynayan unsurlardan biridir ve amaca ulaşmak için düşünülmüş, planlanmış bir hareket biçimi olarak tanımlanmaktadır.²⁹⁷

Millî Eğitim Bakanlığı'nın DKAB dersi ile ilgili hazırladığı program incelendiğinde ders öğretmenlerinin hangi metotları kullanacağı ile ilgili açık ifadeler bulunmamaktadır. Ancak programda ders işleyişinde kullanılmak üzere hikâyeler hazırlanmış olması hikâye metodunun önemsendiğine işaret etmektedir. Esasen DKAB ders öğretmenlerinin ders işleyişinde hangi metotları kullandığı ile ilgi fazla çalışma olmamakla birlikte bu konuda yapılan bir araştırmada, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde öğretmenlerin, farklı öğrenme özellikleri olan öğrencilere aynı yöntemleri kullanarak ders işlemekte olduğu ve onları aynı yöntemlerle değerlendirdiği saptanmıştır”.²⁹⁸ Öğretmenlerin genellikle kullandıkları metotları ise, anlatım, soru-cevap ve hikâye şeklinde sıralamak mümkündür.

²⁹⁷ Halit Ev, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon – I, **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. XXI, (İzmir 2005), s. 34.

²⁹⁸ Mücahit Arpacı, “ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri”, **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. 40, (Erzurum 2013), s. 252.

2.8. TÜRKİYE VE NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA DİN ÖĞRETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Buraya kadar ayrıntılı bir şekilde ele almaya çalıştığımız Türkiye ve Norveç devlet okullarında yapılan din öğretimini ortaya koyduğumuz bilgiler ışığında karşılaştırmaya çalışacağız. Öncelikle her iki ülkede din eğitiminin bir bilim dalı haline gelmesi sürecine baktığımızda, Türkiye’de, Beyza Bilgin’in 1980 öncesi yaptığı çalışmaları istisna tutarsak din eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların 1980’den sonra başladığı görülmektedir.²⁹⁹ Norveç’te ise din eğitiminin bilimselleşmesi 1960 sonunda gerçekleşmiştir. Bu zamanlarda Norveç’te din eğitimi ile ilgili talep, temel olarak okullardaki Hristiyan eğitim geleneğini yenilemek ve daha iyi bir eğitimle, gençlerin ve çocukların ilgisini ve ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu görüş, teolojik bir temelle bilgilendirme yapmaktaydı. Araştırmacılar, din eğitimi veren okulun ve kilise eğitiminin yenilenmesini aynı teorik temelin iki görüşü olarak görmekteydi.³⁰⁰

Norveç’te 2000’li yıllara kadar, hem genel eğitim hem de din eğitimi kilise ile işbirliği içinde sürdürülmüştür. Bu noktada Türkiye ve Norveç arasında büyük bir fark vardır. Norveç’te eğitimde Hristiyanlık hala önemli bir unsurken, Türkiye’de durum böyle değildir. 1923’te Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte eğitimi dinden ayırma faaliyetleri hızlandırılmış ve uzunca bir süre eğitimde din derslerine yer verilmemiştir.

Bu dönemde eğitimin “dini” mi yoksa “millî” mi olması gerektiği konusunda yapılan tartışmalar, uzun sürmeden millî eğitim lehine neticelenmiştir. Zira Cumhuriyet’in kurucusu Mustafa Kemal, daha Kurtuluş Savaşı yıllarında millî eğitimden yana olduğunu beyan etmiştir. 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla memlekette faaliyet gösteren bütün okullar Maarif Vekâletine bağlanmış, ardından din ağırlıklı eğitim veren medreseler ilga edilmiştir. İlerleyen yıllarda yapılan eğitim reformlarında din ve din eğitimi, okullardan uzaklaştırılmış;

²⁹⁹ Cemal Tosun, “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları”, **Derleme Dergisi**, C.2, S. 1, (2009), s. 300.

³⁰⁰ Skeie, s. 274

Cumhuriyet'in aydın insanını yaratma çabaları, dinden bağımsız bir eğitim anlayışının yerleşmesine felsefi ve siyasal zemin hazırlamıştır.³⁰¹

Buna karşılık, Norveç'te ilkokullarla ilgili çıkan ilk yasa, 1848'de, çocuklara Hristiyanlık eğitimi veren ailelere yardım maksadıyla din dersini okul derslerinden biri haline getirmiştir.³⁰²

Norveç ve Türkiye çocuğa verilecek din eğitimi görevini aileye din öğretimi görevini ise okula verme konusunda ise benzerlik göstermektedir. Zira Türkiye'de 1982 anayasası ile birlikte din öğretimi sorumluluğu devlete, din eğitimi verme yükümlülüğü ise ailelere verilmiştir. Anayasanın ilgili maddesi bu konuda şöyledir:

“Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerinde kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.”

Her iki ülke din derslerini ders saatleri açısından kıyaslarsak, Norveç'te ilkokul seviyesinde okullarda din dersi haftada 2 saattir ve bu 10 yıllık zorunlu eğitim müddetince 1-7. sınıflar için 427 saat (haftada 60 dk), ortaokul seviyesinde ise 8-10. sınıflar için 157 saat (haftada 45dk) olmak üzere toplamda 58 460 dakikaya tekabül etmektedir.³⁰³ Türkiye'de ise din dersleri zorunlu eğitimin 4. sınıfından itibaren ilköğretimde haftada iki saattir.

Dolayısıyla, Türkiye ve Norveç, din dersini okullarda zorunlu tutma konusunda aynı tavır içindeyken dersi tüm zorunlu eğitime yayma konusunda farklı davranmaktadır. Buna göre, Norveç'te din dersleri 1. sınıftan itibaren haftada iki saat iken, Türkiye'de dersin adıyla ilgili, 1982 Anayasasının yürürlüğe girmesinden sonra, 24. maddenin gereği olarak “Din Kültürü” dersi daha önce okutulan “Ahlâk Bilgisi” dersiyle birleştirilmiş ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi adını almıştır. Yine bu yasaya

³⁰¹ Bayramali Nazıroğlu, “İlköğretim DKAB Dersinde Vatandaşlık Eğitimi”, **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, C.11, S. 2, (2011), s. 76.

³⁰² Hagesather, and Sandsmark, s. 277.

³⁰³ Leganger, s. 155.

göre, ilkokul 4. ve 5. sınıflar ile ortaokul 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada ikişer saat olmak üzere zorunlu hale getirilmiştir. Günümüzde bu durum aynen devam etmektedir.”³⁰⁴

Türkiye’de din derslerinin farklı bir kademeden başlıyor olması da Türk çocuklarının Norveçli öğrencilere göre eğitim hayatı boyunca daha az din öğretimi gördüklerini ortaya koymaktadır. Buna göre Norveç’te öğrenciler, ilkokul seviyesinde okullarda 427 saat (haftada 60 dk), ortaokul seviyesinde ise 157 saat (haftada 45dk) olmak üzere toplamda 584 saat din dersi görmektedirler.³⁰⁵ Buna karşılık Türk öğrenciler ise, ilköğretimde 360 saat, ortaöğretimde ise 144 saat olmak üzere ilk ve ortaöğretim sürecinde toplam 504 saat din dersi görmektedirler.³⁰⁶ Bu durumda her iki ülkeyi ilköğretimdeki din dersi saatlerine göre kıyasladığımızda Norveçli öğrenciler, ilköğretim boyunca Türk öğrencilerden 224 saat daha fazla din öğretimi yapmaktadır.

Yine dersin okullarda zorunlu okutulması bakımından, Norveç’teki din eğitiminin tarihi incelendiğinde okulda din derslerinin Türkiye’dekinden farklı olarak daima zorunlu olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye’de ise 1982’ye kadar bu konuda farklı yöntemler denenmiştir. Nitekim, Cumhuriyet dönemini esas alacak olursak Türkiye’de din dersleri konusunda üç farklı tecrübe yaşanmıştır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- 1930lu yılların başından 1940’lı yılların sonuna kadar okulda hiçbir din öğretiminin yapılmadığı dönem,
- 1950’li yılların başından 1982’ye kadar, okulda din öğretiminin seçmeli olarak yapıldığı dönem,
- 1982 yılında yapılan anayasal düzenlemeyle devam eden okulda din dersinin zorunlu olduğu dönem.³⁰⁷

³⁰⁴ Yıldız, s. 245.

³⁰⁵ Leganger, s. 155.

³⁰⁶ MEB, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2010, 29-31

³⁰⁷ Ramazan Bulut, “Okuldaki Din Öğretiminin Toplumsal Temeli ve İşlevleri”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.4, S.1, (2011), s. 21.

İlgili derslerin müfredatlarının hazırlanma süreci açısından, Norveç’te din derslerinin müfredatını belirlemek üzere kurulan komisyonlarda kilise temsilcileri yer alırken Türkiye’de din dersleri programı hazırlamak için kurulan komisyonlarda Millî Eğitim Bakanlığından yetkililer, öğretmenler, eğitimciler, dil uzmanı ve ilahiyat fakültelerinden akademisyenler yer almaktadır. Program hazırlama sürecine resmi bir kurum olan Diyanet İşleri Başkanlığından bir temsilci çağırılma zorunluluğu bulunmamaktadır. Bu ise Türkiye’de din dersi program ve politikası oluşturma sürecinin katılımcı ve çoğulcu olmadığı gerekçesiyle eleştirilmektedir.³⁰⁸

Türkiye’de örgün eğitimde uygulanacak “din öğretimi” programları, 1980’li yıllara kadar yüzeysel olarak hazırlanmıştır. Okutulacak konular, ana hatlarıyla belirlenmiş, ayrıntılar ders kitaplarına bırakılmıştır. Programlar, 1980’li yıllardan sonra ise hem eğitim bilimlerinde hem de din eğitimi ve öğretimi alanında ortaya çıkan yeni gelişmelere paralel olarak daha nitelikli hale gelmiş ve pedagojik bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Programları hazırlayanlar, 1980’li yıllara kadar “Niçin din öğretimi?” sorusuna cevap ararlarken, o yıllardan sonra “Nasıl bir din öğretimi?” sorusunun cevabını bulmaya yönelmişlerdir.³⁰⁹

Norveç’te din dersi programlarında ülkede ortaya çıkan çoğulculukla birlikte değişikliklere gidilirken, Türkiye’de program değişikliklerin sebebi farklı din ve kültürlerin varlığı değil, İslam içindeki farklı anlayışların itirazlarıdır.

Bilindiğı gibi, çok kültürlü din eğitimi, çok kültürlü bilgi, tutum ve değerler manzumesini belli bir dinin öğretim süreci içinde bireye kazandırılmasıdır. Bu anlayışla birlikte farklı din, mezhep ve anlayışların bir arada yaşamak durumunda olduğu topluluklarda, her bir farklılığa kendi dini eğitimlerini sağlamanın yanı sıra, farklılıkların karşılaşmasını ve birbirlerini tanımalarını sağlayan din eğitimi

³⁰⁸ Recep Kaymakcan, “Almanya ve Türkiye’de Din Özgürlüğünün Bir Parçası Olarak Din Dersi”, **Göç ve Entegrasyon- Almanya ve Türkiye’de Azınlık Çoğunluk İlişkileri**, Ankara: Konrad Adenauer Stiftung Yayınları, 2008, s. 156.

³⁰⁹ Recai Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum**, (28-30 Mart 2001, İstanbul) Ankara: MEB Yayınları, 2003, s. 630.

düzenlemeleri de çok kültürlü din eğitimi olarak nitelendirilebilmektedir.³¹⁰ Türkiye açısından düşündüğümüzde, içe dönük olan çok kültürlü din eğitiminin iki yönlü olması gerektiği düşünülebilir. Bunlardan birincisi, dinsel eğitim içinde farklı dini ve etnik yapılara karşı çok kültürlü bilgi, tutum, değer ve beceriler kazandırılmasını sağlamaktır. İkinci yön de din eğitimi programlarında (din öğretiminde) çok kültürlü anlayış çerçevesinde geniş bir perspektifte din ve mezheplerin öğretim programı içinde yer almasının sağlanmasıdır.³¹¹

Bu noktada Norveç'in din dersiyle ilgili mezhepler üstü yaklaşımı Türkiye ile benzerlik göstermektedir. Zira Türkiye'nin eğitim politikası ve İslam dininin bütünlüğü açısından, Türkiye'de din dersleri, devletin okullarında mezhepler üstü olarak öğretim yapmayı gerektirmektedir³¹² ve fiiliyatta da durum böyledir.

2.9. NORVEÇ'TEKİ DİN EĞİTİMİNDE EĞİLİMLER VE BU BAĞLAMDA HAZIRLANMIŞ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Norveç'te başta öğretim programı olmak üzere eğitimle ilgili tüm konularda eğitim bakanlığı asıl sorumludur. Türkiye'deki Millî Eğitim Bakanlığı kurumunun karşılığı olarak Norveç'te, "Eğitim, Araştırma ve Kilise İşleri Bakanlığı" mevcuttur. Bu kurum, eski Kilise İşleri Bakanlığı ve Kültürel İşler Bakanlığı'nın bir bölümüne dayalı, ülkenin ilk beş bakanlığından biri olarak 1814'te kurulmuştur. 1982'de Kilise ve Eğitim Bakanlığı, Kültür ve Bilim İşleri Bakanlığı'ndan ayrı ve bağımsızdı. Diğerlerinin yanı sıra yükseköğretim ve araştırma için sorumlulukları eskimişti. 1 Ocak 1990'daki yeniden yapılanmada eğitimle ilgili tüm sorumluluklar tek bakanlıkta toplanmıştır. Kilise konuları da, Kilise ve Kültür İşleri Bakanlığına aktarılmıştır. 1 Ocak 1991 yapılanmasında Kilise işleri de aynı bakanlığa bağlanınca bakanlığın adı "Eğitim, Araştırma ve Kilise İşleri Bakanlığı" (EAKİB) olmuştur.

³¹⁰ Nurullah Altaş, "Çok Kültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması", **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

³¹¹ Nurullah Altaş, **Çok Kültürlülük ve Din Eğitimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003, s. 22.

³¹² Bilgin, s. 81.

Bakanlık; kilise, okullar, ğretim, eğitim ve araştırmayla ilgili konularda ülkenin en st yönetimidir. Bakanlığın yedi birimi ve her birimden sorumlu bir de genel müdürü vardır. Bu birimler aşağıdaki gibidir:

Yönetim İşleri Bölümü

Kilise İşleri Bölümü

İlkokul ve Alt Ortaokul Eğitimi

st Ortaokul Eğitimi

Yetişkin Eğitimi

Araştırma Politikası ve Eşgüdüm Bölümü

Bizim bu bölümlerden üzerinde duracağımız konumuzla ilgili olması bakımından “İlkokul ve Alt Ortaokul Eğitimi Bölümü”dr. Bu bölüm, ilk ve alt ortaöğretime ait ulusal politikaları yürütmekten sorumludur. Müdürü, bu okullara ait programları hazırlama, 6 yaşındaki çocukları ilkokula hazırlama, vakıf ve okullarla ilgili yasa ve anlaşmalar tasarlama ve ulusal değerlendirme ve raporlama sistemini işletmek üzere atanır.

“İlkokul ve Alt Ortaokul Bölümü”, dört birimden oluşur. Bu birimlerden Program Planlama Birimi, İlk ve alt ortaöğretim okul reformlarıyla ilgili olarak program geliştirme, 6 yaş çocukları için, eğitsel kolaylıklar geliştirme, okul çocukları için günlük pedagojik yönden onaylama, izin verme gibi konulara bakmaktadır.³¹³

Eğitim Bakanlığı’nın belli bir kısmına yer verdiğimiz teşkilat yapısından da anlaşılacağı üzere Norveç’te okullarda okutulan derslerin ğretim programları bakanlık tarafından hazırlanmaktadır. Dolayısıyla din dersi ğretim programı ile ilgili genel planı da devlet belirlemektedir. Ancak genel çerçeveye bağlı kalmak kaydıyla öğretmenler, bu planı daha genişletebilme veya daraltabilme yetkisine sahiptir. Örneğin ilk beş büyük din olan İşlm, Hristiyanlık, Yahudilik, Budizm ve Hinduizm mutlaka anlatılmak

³¹³ İkrām ınar, “Norveç’te Eğitim”, **Eğitişim Dergisi, E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi**, S. 7, (Temmuz 2004)

zorundadır ve gerekli görüldüğü halde detaylı bir şekilde incelenebilir. Fakat, diğer dinleri öğretmen lüzum görürse anlatmaktadır.³¹⁴

Norveç'te devlet, din dersi ile ilgili bir müfredat hazırladığı zaman, meclisten geçirmeden önce kamuoyu ile paylaşmakta ve bununla ilgili olarak üniversitelerden, kiliseden, ülkedeki diğer dini gruplardan ve uluslararası kuruluşlardan gelen tepkileri ölçmektedir. Gelen bu tepkilere göre hazırlanan müfredat yeniden şekillendirilip mecliste tartışılarak kabul edilmekte veya geri dönmektedir.³¹⁵

Bütün bunlardan anlaşılmaktadır ki, Eğitim Bakanlığı, okuldaki din dersleri öğretim programını hazırlarken ülke dışındaki tepkileri ve gelişmeleri de göz önünde bulundurmaktadır. Bu sebeple, Norveç din eğitimi uluslararası din eğitimi araştırmalarından etkilenmiştir. Diğer ülkelerde kullanılan yaklaşımlar, özellikle İngiltere'deki yaklaşımlar, Norveç'e transfer edilmiştir. Başka ülkelerde kabul görmüş, çoğulcu Avrupa'daki din eğitimi Norveç'teki din eğitimi yaklaşımlarına dâhil edilmiştir.³¹⁶

Norveç'te halen din eğitiminde integrative (birleştirici) eğitim tercih edilmektedir. Birleştirici din eğitimi, okulda verilen din öğretiminde ayrı mezhepsel yaklaşımlarda olduğu gibi çocukları ayırmaya karşı çıkmakta, bunun yerine bütün dinlerin aynı sınıfta öğrencileri ayırmadan öğretilmesini savunmaktadır.³¹⁷ Ülkede ayrı bir mezhepsel yaklaşım eşitlik olarak kabul edilmemektedir. Din dersi konusunda dinleri ayrı ayrı öğreten derslerden ziyade, bütün öğrencilerin tek bir sınıfta ülkenin hâkim dini Hristiyanlığı ve diğer dinleri beraberce öğreneceği birleştirici bir eğitim kabul görmekte ve uygulanmaktadır. Bu uygulama sosyal birliktelik ve millî dayanışma için bir araç olarak değerlendirilmektedir.³¹⁸

³¹⁴ Åge Schanke, -Høgskolen i Oslo og Akershus KRLE Bölümü Öğretim Üyesi- "Norveç Okullarında Din Öğretimi" konulu görüşme, Oslo: 15. 12. 2014

³¹⁵ Åge Schanke, -Høgskolen i Oslo og Akershus KRLE bölümü Öğretim Üyesi- "Norveç Okullarında Din Öğretimi" konulu görüşme, Oslo: 15. 12. 2014.

³¹⁶ Wanda Alberts, **Integrative Religious Education in Europe A Study-of-Religions Approach**, Germany: Walter de Gruyter, 2007, s. 327.

³¹⁷ Alberts, s. 1.

³¹⁸ Alberts, s. 325.

Norveç'teki din eğitiminin ayrı sınıflarda mezhepsel din eğitiminden, tek sınıfta bütün öğrencilerin katıldığı birleştirici din eğitimi yaklaşımına geçişi, öğretmen eğitimi ve farklı din ve dünya görüşlerini kapsayan ders kitapları, yeni kavramlar gerektirdiğinden, akademik seviyede yeni bir din eğitimi araştırma türünü de beraberinde getirmiştir.³¹⁹

1960 ve 1970'de teolojik bakış açısından eğitim konularına yansıyan, Ivar Asheim'in Lutheran görüşüne dayalı ve Alman din eğitiminden mülhem önemli bir gelişme olmuştur. Öğrenciler için ilk din eğitimi ders kitabı buna binaen 1976'da yayınlanmış fakat eğitim bundan çok önce başlamıştır.

1980'de O.G Winsnes'in çalışmasıyla alternatif bir görüş teklif edilmiştir. Winsnes, okuldaki din eğitiminin teolojiden çok pedagojiye dayandırılması gerektiğini savunan kişidir. Onun fikirleri, gençlere ve çocuklara yönelik yaptığı araştırmalarla tanınmıştır. Asheim geleneğindeki Alman teolojisinin etkisi, din sosyolojisinin, çocukların hayat felsefesi üzerine yaptığı araştırma ile temsil edilmiştir. Bu teolojik etkiler, çoğunlukla Paul Tillich³²⁰'ten ilham almıştır. O zamanlar okuldaki din eğitimi dersi içeriği temel olarak Hristiyanlığın genel bir tanımı olsa da onun biçimsel yapısı hala mezhebe dayalıydı. Winsnes, okuldaki dinin rolünün, özel bir dini tanıtmaktan çok hayatı sorgulamalarında çocuklara yardım etmek olduğunu savunmaktaydı.

Din eğitimindeki bu iki gelenek Norveç'te hala hissedilmektedir. Fakat 1997'de yapılan müfredatla birlikte Asheim geleneği önemini kaybetmektedir. Bugün Norveç'teki çoğu din eğitimi çalışması, okuldaki din eğitimi dersini inşa eden çok dinli ve çoğulcu görüşün yanı sıra çoğulcu bir toplumun sosyokültürel gerçeklerini yansıtmaktadır.³²¹

Norveç pedagoji düşüncesinde en etkili trendlerden biri de okul ve yerel halk arasındaki ilişkidir. 1987'nin millî müfredatına bu yansımıştır. 1980'de öğretmen eğitimi konusundaki çalışmalar da bundan etkilenmiştir. 1987'de bu bağlamda hazırlanmış

³¹⁹ Alberts, s. 326.

³²⁰ Paul Tillich: Alman asıllı ABD'li İlahiyatçıdır. Dine dayalı bir sosyalizmin savunucusudur. Ona göre bütün düşünce ve davranışların kaynağı inançtır. Toplumu oluşturan bireylerin her alanda eşit olması gerekir. Toplumsal sınıflaşmalar yapaydır ve dinin özüne aykırıdır. Ahlâkın kaynağı dindir.

³²¹ Skeie, s. 274.

Hristiyanlık Bilgisi Dersi müfredatında yer alan konular şöyledir: Tanrı ve yaratılış, İsa, İncil, İnsanoğlu, Hristiyan inancı, Kilise ve evdeki Hristiyan yaşam, farklı dönemlerde kilise, toplum ve cemiyet, diğer dinler ve hayat görüşleri. Bu tarihte Hristiyanlık Bilgisi Dersi'ne alternatif olarak oluşturulan “Hayat Görüşleri Bilgisi” dersinin müfredatta yer alan konuları ise; bireysel ahlâk, sosyal ahlâk, Hristiyanlık ve Yahudilik, Budizm, Hinduizm, İslâm, diğer dinler, seküler hayat görüşleri, farklı din ve hayat görüşleriyle birlikte yaşama...³²²

1997 müfredatı ve onun arkasından gelen 2002 ve 2005 değişiklikleri eğitim konularını merkeze almıştır. Bu konuları kısmen yeni kısmen de eski gelenekler belirlemiştir. Reform programını yürüten hükümet raporu, “Kimlik ve Diyalog olarak isimlendirilmiştir. O zamandan beri diyalog kavramı din eğitimi üzerine yapılan tartışmalarda önemli bir kavram olmuştur. Yine okul dışındaki dinler arası ilişkilerde diyaloga vurgu yapılmıştır. Okullarda bu diyalog konusunda araştırmalar mevcuttur.³²³ Bunun yanı sıra İskandinav ülkelerine göç sebebiyle diğer geleneksel dinlerden ve yeniçağ akımlarından gelen meydan okumalar, din ve ruhanilik konularında diyaloglar başlatmaları hususunda kilise içindeki gruplara da ilham vermektedir. İskandinav misyoner hareketi Areopagos bu diyaloglarda önemli rol oynamaktadır.³²⁴

Son yıllarda Norveç devletinin, yaptığı eğitim reformlarında eğitim konularını merkeze alması, din eğitimi alanında yazılan eserlerde “Kontekstual” yaklaşım (contextual aproach) olarak ifade edilmektedir. Türkçeye “Bağlam Temelli Öğrenme” olarak çevrilen bu kavram, “bilimsel ifadeleri öğrencilere günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile sunmak” şeklinde tanımlanmaktadır.³²⁵ Eğer öğrenciler bir kavramı ve onun uygulamalarını, kendilerinin kültürleri, aileleri veya arkadaşlarını içine alan gerçek dünyayla ilişkilendirebilirlerse, etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği ifade edilmektedir.

³²² Wanda Alberts, “Religious Education in Norway,” ed:Leni Franken, Patrick Loobuyck, **Religious Education in a Plural Secularised Society A Paradigm Shift**, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2011, s. 101.

³²³ Skeie, s. 74.

³²⁴ Gunnar Heiene, “Kilise ve Ruhaniyet” , Adnan Bülent Baloğlu (çev), **İskandinav Halk Kiliseleri**, İsveç, TDV, 2011.

³²⁵ Necati Hırça, “Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Etkinliklerin Öğrencilerin Fizik Konularını Anlamasına ve Fizik Dersine Karşı Tutumuna Etkisi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 9, S. 17, (2012), s. 314

Bağlam temelli yaklaşım, öğrenmenin doğal ortamlarda ve ihtiyaç olduğunda daha kolay, anlamlı ve kalıcı olarak gerçekleşeceğini varsaymaktadır.³²⁶

Norveç, bu yaklaşımı 1985’li yıllardan itibaren özellikle ülkenin en kuzeyinde yaşayan yerli halk Samiler ve Fin kökenli Kvenler için geliştirmiştir. Bu tarihe kadar, eğitim konularının belirlenmesinde etkisi olmayan Sami ve Kvenler, bu tarihten itibaren kale alınmaya başlanmıştır. Bu teori Paulo Freire³²⁷’nin “ Ezilenlerin Pedagojisi” eserinden esinlenmiştir.³²⁸ Yine bu yaklaşım, o tarihe kadar Norveç’te yapılan din eğitimi çalışmalarındaki İncil ağırlıklı ve teolojik yaklaşımla bağlarını çözerek Antropoloji ve tarih merkezli hermönetiği birleştirmiştir. Bu yaklaşım Din Eğitiminde kültürel boyutlara vurgu yaparak, teolojik ve fenomenolojik yaklaşımı birleştirmektedir. Bu yaklaşımın temel hedefi dini, çocuğun kendi hayatında ve yaşam dünyasında, yerel kültürde ve dünyada görüp anlamasına olanak sağlamaktır.³²⁹ Başka bir deyişle, Bağlam Temelli yaklaşımın amacı, öğrencilerin okul dışındaki hayatlarında ve kendi yerel topluluklarında, kendileri gibi olan insanlarla oluşturdukları deneyimlerden faydalanmaktır. Bu deneyimler genellikle çok belirsizdir fakat eğitim için çok kıymetlidir. Bilgi bu şekilde öğrencinin kendisine inşa ettirilir ve bu bilgi de öğrencinin yaşam dünyasına bağlı olduğu için görecelidir.³³⁰

Bağlam temelli yaklaşımın bütün okul derslerine uygulanması mümkün olmakla birlikte Din öğretiminde Bağlam Temelli yaklaşım, dini araştırmak için, eğitimin gerçekleştirdiği içerikte belirtildiği gibi bağlam temelli teolojiden yararlanmaktadır. Öncelikle din, normatif değil, empirik bir fenomen olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, kültürel çevrede, geleneklerde, davranışlarda, ortak

³²⁶ Fatma Gül Topuz; Sevgi Genç; Ahmet Bacanak; Orhan Karamustafaoğlu, “Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkında Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulayabilme Düzeyleri”, **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C:2, S. 1, (2013), s. 241

³²⁷ Paulo Freire: Brezilyalı eğitimci, filozof ve eleştirel pedagojinin etkili kuramcılarından biridir. Eleştirel pedagoji hareketinin temel metinlerinden biri olarak kabul edilen Ezilenlerin Pedagojisi adlı çalışmasıyla tanınır. 1929 Dünya Ekonomik Bunalımını yoksulluk ve açlıkla geçirmiş olması onu yoksullara olan ilgisini ve tedirginliğini şekillendirmiş ve kendine ait dünya görüşünü yaratmasına yardımcı olmuştur.

³²⁸ John Keast, “A Contextual Approach”, Heid Leganger-Krogstad (ed.), **“The Religious Dimension of Intercultural Educations**, Berlin, LIT, 2011, s. 183.

³²⁹ Heid Leganger-Krogstad, “Religious Education in a Global Perspective” Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th.Scheilke, Peter Schreiner (ed.), **Towards Religious Competence Diversity as a Challenge for Education in Europe**, Münster: LIT, 2001, s. 63.

³³⁰ Keast, s. 185.

değerlerde ve bütün bir tarih boyunca insanın yaşamında gündemde olduğu için dine değer vermektedir. Bu yaklaşımın asıl amacı ise, öğrencilere, kendi toplumlarında görülen dinî özellikleri ve dinî ifadeleri tanıma yetkinliği kazanmada yardımcı olmaktır. Din eğitiminde bu yaklaşım, somutlaştırmaya ve detaylandırmaya odaklanırken genel ve soyut şeylere daha az temas etmektedir. Yani bu yaklaşım, dini yaşama biçimine odaklanırken dinin kurallarına daha az yer vermektedir. Öğrencilerin sosyo-kültürel çevresi, erken öğrenme için ders kitaplarından daha önemli görülmektedir. Buna göre millî müfredatın da lokal adaptasyonu eğitim hedeflerine ulaşmak için gereklidir.³³¹

1997 müfredatındaki bir diğer konu, kısmen Hristiyan teolojisinden esinlenmiş, kısmen peri masalları gibi halk kültürüne dayalı millî kültürel mirasa güçlü bir odaklanma ile yer almış hikâyelerdir. Bu bütün din ve dünya görüşlerine karşı hikâyeci bir bakış açısını kullanma düşüncesidir. Sorunsuz olmayan bu yaklaşım kısa sürede netleşmiştir. Bir şekilde çoğu gelenek hikâyelerde yer alsa da bu hikâyeler, her gelenek için aynı rolü oynamak zorunda değildir. Din eğitiminde farklı geleneklerden hikâye kullanımı yaklaşımı, başkaları tarafından post modern olduğu için eleştirilmiştir. Hikâye anlatımı yaklaşımı derse çok fazla katkıda bulunmuştur ve bugün çoğu öğretmen sınıflarında bu hikâyeleri kullanmaktadır.³³²

Yine 1997 yılında eğitimde estetik yaklaşıma başlanmıştır. Eğitimde edebiyat, müzik ve sanattan pek çok şeyi dâhil etmek için eğitimci öğretmenler tarafından sorun belirlenmiştir. Bu yaklaşım çoğu öğretmene eğitimde ilham vermiştir fakat yaklaşıma özellikle Hümanistler şüpheyle yaklaşmıştır.

Diğer yandan yine 1997 yılında felsefe, din eğitiminin bir parçası olarak müfredatta yer almıştır. Bu konu öğretmenler için yeni bir konu olmuştur. Bu hareket şimdi, Norveç okullarında ivme kazanmaktadır. Öğretmenler bu konuda eğitilmekte ve kitaplar öğretmenlerin deneyimlerine dayandırılmaktadır. Bu yaklaşımda ana tema felsefe tarihi değil felsefî düşünceye odaklanmaktır. Bu da daha çok Sokrat, Kant, Hegel gibi filozoflara yönelmek suretiyle gerçekleştirilmektedir.³³³

³³¹ Keast, s. 185.

³³² Skeie, s. 275.

³³³ Skeie, s. 275.

Son olarak şunu söyleyebiliriz ki, bütün bu yaklaşımların belirlenmesinde ve KRLE dersi için din öğretimi müfredatının hazırlanması sürecinde, dini cemaatler dinlenmiştir fakat bunun ders kitaplarına ya da öğrenim materyallerinin üretilmesinde bir etkisi olmamıştır.³³⁴

2.10. TÜRKİYE’DEKİ DİN EĞİTİMİNDE EĞİLİMLER VE BU BAĞLAMDA HAZIRLANMIŞ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetler³³⁵, geçerli öğrenme yaşantıları düzeni³³⁶, öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı³³⁷ olarak tanımlanmaktadır. Ders programı ise, belirli bir dersin amaçlarını gerçekleştirmek için, eğitim ve öğretim programlarındaki esasları, davranışlara dönüştüren program şeklinde tanımlanmaktadır.³³⁸

Din dersleri söz konusu olduğunda görülmektedir ki, her ülke, din dersleri programlarını hazırlarken kendi gerçeklerinden hareketle çeşitli din eğitim ve öğretim modelleri geliştirmektedir. Buradan hareketle Türkiye’de Sünni İslâm dışında kalan grupların talepleri ve bunu takip eden davalar neticesinde, 2000 yılından beri DKAB dersleri programları üzerinde çalışmalar yapılmaktadır.

Türkiye’de 1982’den beri zorunlu olarak okutulan DKAB dersi daha çok, çok kültürlü toplumlarda görmeye alıştığımız doktriner olmayan tarzda ve daha çok mezhepler üstü bir anlayışla tasarlanmaktadır. Din eğitiminin doktriner olmayışı, DKAB dersinin eğitimden çok öğretim merkezli yapılandırılmasına neden olmuştur. DKAB dersinin bu yapısı, onu dinî bilginin öğretimi ve taşıyıcısı konumuna indirgemiş, eğitimin temel özelliği olan davranış değişikliği geliştirme görevi tüm yönleriyle DKAB dersine yüklenmemiştir. Bu anlayışın bir sonucu olarak DKAB Dersi Programı

³³⁴ Krogstad, 2011, s. 93.

³³⁵ Varış, 1981, s. 17

³³⁶ Ertürk, s. 95

³³⁷ Hıfzı Doğan, “Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.7, S. 14,(1975), s. 361,

³³⁸ Muhsin Hesapçioğlu, **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim**, İstanbul: Beta Yayınları, 1988, s. 62.

hazırlanırken özellikle de inanç ve ibadet konularına yönelik duyuşsal ve psikomotor davranış dönüşümü amaçlayan kazanımlar son derece sınırlı kullanılmıştır.³³⁹

MEB 2000 yılında ilköğretim DKAB dersi programında köklü değişiklikler yapmıştır. Aynı yıl kabul edilen ve uygulamaya konan bu programın temel ilkeleri arasında “öğrenmeyi öğrenen, araştıran, soran, sorgulayan, demokrasiyi özümsemiş, hoşgörülü bireyler yetiştirilmesi” hedeflenmiştir. Dersin temel ilkeleri arasında başka milletlerin din, örf ve adetlerine saygı, Yahudilik, Hristiyanlık, Budizm, Hinduizm gibi diğer dinlerin temel özelliklerinin verilmesi ve İslâm’ın bu dinler karşısındaki yerinin objektif olarak değerlendirilmesi gibi hususlar ön plana çıkarılmıştır. Konuyla ilgili ifade şöyledir:

“Kültürler arası etkileşimin hızlandığı günümüzde, barış kültürünün geliştirilmesi ve hoşgörü ortamının oluşturulması için diğer dinler hakkında bilgi sahibi olunması gerekliliğinden hareket edilerek programlarda bütün dinlerin esas amacının iyi insan yetiştirmek olduğu, Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm’in tarihi gelişimleri ile temel özellikleri ve öğretilerinin içeriği, İslâm’ın Yahudilik ve Hristiyanlık karşısındaki konumunun objektif kriterler içinde değerlendirilmesi ön plana çıkmıştır.”³⁴⁰

Türkiye’deki DKAB öğretim programlarının hazırlanmasında kabul gören yaklaşımlara bakacak olursak 2000 yılındaki ilköğretim DKAB programındaki değişiklik öncesine kadar İslâm dini öğretiminde içerik ve yaklaşım olarak büyük ölçüde “İlmihal Merkezli” bir yaklaşımın hâkimiyeti göze çarpmaktaydı. Söz konusu bu yaklaşım, Türk İslâm tarihinde Anadolu’da gelişen ve Cumhuriyet döneminde de etkilerini sürdüren İslâm anlayışının Pedagojik yönden desteklenmiş şekli olarak değerlendirilmektedir.³⁴¹ 2000 yılında hazırlanan İlköğretim DKAB programında ise İlmihal merkezli öğretim yönteminin yetersizliklerinden hareketle akıl ile inancı

³³⁹ Bahçekapılı, s. 48.

³⁴⁰ İlköğretim (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programları, **MEB Tebliğler Dergisi**, S. 2517, (19.09.2000), s. 915.

³⁴¹ Recep Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk Üzerine” **Türk Millî Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu**, 2-3 Mart 2005, Ankara, ss.185- 192.

bütünleştirmeyi esas alan ve asli kaynakları referans alma ve kök İslâmi ilkeleri önceleme iddiasında olan bir yaklaşımın esas alındığı gözlemlenmektedir.

2005 ve 2006’da hazırlanan ilköğretim DKAB programları ise öncekilerden farklı olarak “eğitimsel yaklaşım” ve “din bilimsel yaklaşımı” esas almıştır. Bu programlarda eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı öğrenme teorisi temele alınmış, Din bilimsel yaklaşım olarak ise, Kur’an merkezli, Mezhepler üstü ve birleştirici bir yaklaşım esas alınmıştır.³⁴²Bu yaklaşımlara bağlı olarak 2006 ilköğretim DKAB programında temel yaklaşımlar olarak öğrenciyi, öğrenme ve bilgi üretme süreçlerinde etkin kılan program geliştirme yaklaşımları ve din kültürü alanının bilimsel kriterleri olmak üzere iki temel husus gözetilmiştir.³⁴³ Buna göre yeni programda; Postmodern bilim anlayışı ile uyumlu yapılandırmacı yaklaşım tercih edilmiştir. Yeni programın eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacılık, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel aldığı, din bilimsel olarak ise gerek İslâm Dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi ön planda tuttuğu görülmektedir. Ancak İslâm Diniyle ilgili bilgilerde Kur’an ve Sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenmiştir.³⁴⁴

Bütün bu gelişmelerin akabinde Eğitim Reformu Girişimi’nin Recep Kaymakcan tarafından yürütülen çalışmasında yapılan bu değişiklikler şöyle yorumlanmıştır: “İslâm dışındaki dinlerin öğretimine nesnel yaklaşım, din içerisindeki çoğulculuğa göreceli olarak yer verme, İslâm öğretiminde teolojik yaklaşım yerine din bilimsel yaklaşımı ön plana çıkarma, konuların açıklanmasında akılcılığın ve eleştirel düşünmenin önemsenmesi gibi açılardan önceki programa göre dersin adına uygun olarak din kültürü olma yönünde önemli bir mesafe kat edildiği söylenebilir.”³⁴⁵

³⁴² İbrahim Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi”, *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, Y. 6, S. 6, C.12, s.277.

³⁴³ Millî Eğitim Bakanlığı, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: 2006, s. 8-9

³⁴⁴ Mahmut Zengin, “Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya ÜİFD*, C. 12, S. 22, (2010/2), s. 122.

³⁴⁵ Üstün Ergüder (Ed), **Türkiye’de Din ve Eğitim Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci, Eğitim Reformu Girişimi**, Sabancı Ü., 2011, s. 21.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi için yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesinden sonra 2007-2008 öğretim döneminden itibaren programda bu anlayış doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır.

2010 yılında hazırlanan yeni DKAB programında ise Norveç'teki gibi çoğulcu yaklaşıma yer verildiği gözlemlenmektedir. Bu programda çoğulcu yaklaşıma örnek olarak özellikle Aleviliğe ilişkin bazı konuların öğretim programına eklenmesini göstermek mümkündür. 2010 ilköğretim DKAB programında 2006 DKAB programından farklı olarak “Programın uygulanmasına ilişkin ilke ve amaçlar” başlığına yer verilmiş ve onuncu maddede, İslâm'ın namaz, abdest, gusül ve benzeri konularının öğretilirken mezheplerin (Caferilik ve Şafilik) farklı anlayış ve uygulamalarının ihtiyaç duyulması halinde öğretmenlerce açıklanmasının istenmesini çoğulcu yaklaşıma örnek olarak verebiliriz. Böylece dersin öğretmenlerine söz konusu dersler işlenirken İslâm içindeki farklı uygulamaları sunma imkânı verilmektedir.³⁴⁶

Türkiye’de halen uygulanmakta olan programın tam adı, “İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu”dur.³⁴⁷ Programın hazırlanmasında iki temel yaklaşım kullanılmıştır: Bunlardan birisi, “eğitimsel yaklaşım”; diğeryse, “din bilimsel yaklaşım”dır. Eğitimsel yaklaşım çerçevesinde yapılandırmacılık, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Din bilimsel yaklaşım çerçevesinde ise gerek İslâm Dini gerekse diğer dinler hakkındaki bilgilerin sunulmasında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiler ön planda tutulmuş, dinin asıl kaynaklarında yer almayan bilgilerden uzak durulmuştur. Bu bağlamda İslâm Dini’ne ait bilgilerin Kur’an ve Sünnet’e dayalı olması ve herhangi bir mezhebin spesifik görüşlerini yansıtmamasına dikkat edilmiştir.³⁴⁸

³⁴⁶ Aşlamacı, s. 279.

³⁴⁷ Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: MEB Yayınları, 2010.

³⁴⁸ MEB DÖGM, 2010 İlköğretim Programı, s. 9-11. <http://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14>

Programda ayrıca Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretiminin gerekliliği konusunda antropolojik-insani, toplumsal, kültürel, evrensel, felsefi ve hukuki temellendirmelere yer verilmiştir.³⁴⁹

Programda özellikle üzerinde durulan beş temel husus vardır. Bunlar, insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlâkî olana saygı ve kültürel mirasa saygı olmak üzere ilkesel bazda ele alınmıştır.³⁵⁰ Programın insan haklarını ve demokratik düşünceyi önceleyen yapısını en belirgin ifadelerle ortaya koymayı hedefleyen bu ilkeler, demokratik vatandaşlık eğitimi konusunda uluslararası arenada meydana gelen gelişmelerin programdaki izdüşümleri olarak göze çarpmaktadır.³⁵¹

2.11. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Norveç'te okullarda okutulan bütün derslerin olduğu gibi din derslerinin öğretim programı da Türkiye'deki gibi Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır.

Nitekim Türk Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevlerini de açıklayan Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılandırılması ile ilgili 6/4/2011 tarihli ve 6223 sayılı Kânun'un verdiği yetkiye dayanılarak, Bakanlar Kurulu'nca 25/8/2011 tarihinde kararlaştırılan kânun hükmünde kararnâmenin 2. maddesinin (a) bendindeki; "Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek"³⁵² ifadelerine göre Türkiye'de de okullarda okutulan derslerin müfredatlarını hazırlama yetkisi bakanlığa aittir.

³⁴⁹ MEB DÖGM, 2010 İlköğretim Programı, s. 6-7. <http://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14>

³⁵⁰ MEB DÖGM, 2010 İlköğretim Programı, s. 3-4. <http://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14>

³⁵¹ Nazıroğlu, s. 78.

³⁵² Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kânun Hükmünde Kararnâme <http://ankara.meb.gov.tr/hukuk/guncelduyuru-mevzuat/meb%20te%C5%9Fkilat%20kararnamesi.htm>

Her iki ülkenin din dersleri için hazırlanmış öğretim programlarında öğrenci merkezli ve mezhepler üstü bir anlayışa yer verildiği resmi programlarda belirtilmektedir. Ancak, Norveç'teki KRLE dersinin müfredatına bakıldığında ders içeriğinin hazırlanmasında mezhepler üstü yaklaşımın ve tüm dinlere eşit mesafede duran anlayışın DKAB programına göre daha iyi uygulandığı görülmektedir. Nitekim, KRLE öğretim programında her ne kadar Hristiyanlık baskın olarak işlense de yaşayan tüm dünya dinlerine özellikle beş büyük dine (İslâm, Yahudilik, Hinduizm gibi) 1. Sınıftan 10. Sınıfa kadar her kademede ayrı başlıklar halinde yer verildiği görülmektedir. Oysa Türkiye'deki ilköğretim DKAB programında diğer dinlere sadece 8. Sınıfta yer verilmiştir.

Yine DKAB İlköğretim programı her ne kadar mezhepler üstü anlayışla hazırlandığı ifade edilse de programın özellikle ibadet öğrenme alanı incelendiğinde bu kısmın Hanefî mezhebine göre hazırlandığı görülmektedir. İbadetler, (namaz, abdest, gusül, teyemmüm vb.) konusu işlenirken mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarının ihtiyaç duyulduğunda öğretilebileceğine özellikle Caferilik ve Şafilik'e, parantez içinde yazılmak suretiyle dikkat çekilmektedir. Dersle ilgili asıl tartışma konusu olan Aleviliğe ise ayrı bir başlık ayrılmadığı görülmektedir. Bu noktada, Alevilikle ilgili ayrıca bir vurgunun olmaması onun Ehli Sünnet içerisinde Hanefî ekolüne göre değerlendirildiği anlayışını ortaya çıkarmaktadır.³⁵³

Norveç'teki KRLE ders programında ise Lutheranlığa zaman zaman özel vurgular yapılırsa da diğer Hristiyan mezheplerinden Katoliklik ve Ortodoksluğun da ayrı başlıklar altında incelendiği görülmektedir.

Son olarak Norveç'teki KRLE dersi müfredatında felsefeye %25'lik bir pay ayrıldığı belirtilmektedir. Bu da Norveç'teki din derslerinde felsefenin de kullanılmasıyla sorgulayıcı bir yaklaşımın tercih edildiğini göstermektedir. Oysa Türkiye'deki DKAB ders programlarında ayrı bir başlık altında felsefeye ya da felsefe din ilişkisine yer verilmemiştir. “Bununla birlikte Orta öğretim aşamasındaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretimi, hem dinin hem de felsefenin sormuş olduğu sorulara

³⁵³ Halise Kader Zengin, “ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programlarında Devletin Alevilik Algısı”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 12, S. 47, (Güz 2013), s. 71.

sistematik bir biçimde cevaplandırma kaygısıyla düzenlenmemiştir. Bunun sonucu olarak da felsefenin sorularının önemli bir kısmı program dışında kalmış, cevap bulunanlarda ise tatmin edici bir derinlik sağlanamamıştır.”³⁵⁴

2.12. NORVEÇ DEVLET OKULLARINDA OKUTULAN DİN DERSİ KİTAPLARI

Norveç’te din öğretimi ders kitapları tecrübeli din dersi öğretmenleri ve akademik uzmanların işbirliği ile yazılmıştır. Bu kitaplar, Norveç Din öğretimindeki bazı teorik ve pratik düşünceleri de yansıtmaktadır. Bu ders kitapları, millî müfredatta tanımlanan bilgi ve yetenek gelişimini kolaylaştıran kültürel bir araç olarak da anlaşılabilir. ³⁵⁵

Hazırlanan ders kitapları 2008 yılına kadar devlet denetimi ve kontrolünden geçmekteydi fakat şuanda bu konuda devletin herhangi bir kontrolü ya da müdahalesi bulunmamaktadır. “Buradan da anlaşılmaktadır ki; “okullar, kitap seçiminde tamamen özgürdürler”³⁵⁶ dolayısıyla her okulda aynı kitap okutulmamaktadır.

İçerik olarak ise, Norveç’te din dersi kitaplarının 100 yıl boyunca değişmeksizin aynı içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak 1970’li yıllardan sonra öğrencilerin derse daha çok katılımı amaçlanarak modern ders kitapları ortaya çıkmaya başlamıştır. ³⁵⁷

Norveç okullarında din dersi kitaplarında 1.sınıftan 10.sınıfa kadar aşağı yukarı aynı başlıklar yer alır. Fakat özellikle son sınıflarda konular biraz daha eleştirel bir şekilde ele alınmıştır. Bu bölümde örnek olarak seçilen 7, 8 ve 10.sınıf din dersi kitaplarının ünite başlıklarına yer verilecek ve kitapların hazırlanmasında nesnellik ilkesine ne kadar riayet edildiğini anlayabilmek için İslâm bölümünün nasıl işlendiği de

³⁵⁴ Nurullah Altaş, “Felsefenin Temel Soruları Bağlamında Orta Öğretimde Felsefe Öğretimi ve Din Kültürü –Ahlâk Bilgisi Öğretimi İlişkisi (Öğretim Programları ve Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme”, **AÜİFD**, C: 44, S. 1, (2003), s. 269.

³⁵⁵ Jon Magne Vestol, “Terpretation and Educational Design in Norwegian Textbooks of Religious Education”, **British Journal of Education**, Volume: 36, No:1,(2014), s. 89.

³⁵⁶ Vilbeke Blaker Srtand, “Too Much Freedom at Norwegian Religious Schools”, <http://sciencenordic.com/too-much-freedom-norwegian-religious-schools>

³⁵⁷ Köylü- Turan, s. 250.

ele alınacaktır. Daha sonra ise Türkiye’deki ders kitaplarının hazırlanışı ve içeriği hakkında bilgi verilip iki ülke arasında bir mukayese yapılacaktır.

7. SINIF:

I.Ünite: 1- İSLÂM

a. Kutsal Metinleri

b. Kanun ve Kuralları, Dinde Yapılması Gerekenler

c. Norveç ve Dünyada İslam

2-Yahudilik

a. Kutsal Metinleri

b. Kanun ve Kuralları

c. Norveç ve Dünyada Yahudilik

3-Budizm

a. Üç Mücevher

b. Kullanım Kuralları ve Kutsal Metinleri

c. Dünyada ve Norveç’te Budizm

4-Hinduizm

a. Yeniden Doğuş ve Kurtuluş

b. Kutsal Metinleri

c. Bayramları

d. Dünyada ve Norveç’te Hinduizm

5- Takvim ve Zaman

6- Dini Hayat

a. Hümanizm

b. Dünyada ve Norveç'te Hümanist Dini Yaşam

II. ÜNİTE: FELSEFE VE AHLÂK

1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Cinsiyet

2. Değerlerle İlgili Sorular (Dünyanın sahibi kim, Dil ve kültür kaybı gibi...)

3. Etik Düşünce (Eylemlerimizi belirleyen şey nedir, Aristo, Rol model nedir...)

III. ÜNİTE: HRİSTİYANLIK

1. Eski ve Yeni Ahit (Davut ve Süleyman, Pavlus, Peygamber Jesaja)

2. Kilise Tarihi (Orta çağ sonlarında kiliseye isyan, Sami Dini, Hristiyanlığa geçiş)

3. Hristiyan İnancı ve Ahlâk (Hristiyan inancı, Hristiyan Ahlâkı, Ahlâkî konular)

4. Törenler ve Çeşitli Düşünceler (Hristiyan bayramları, yerel toplumdaki düşünceler)

Yahudilik, İslâm, Hinduizm, Budizm ve hayat görüşü gibi başlıklar ortaöğretim boyunca bütün ders kitaplarında mevcuttur. Bu ders kitaplarında diğer dinlerin ve hayat görüşlerinin nasıl sunulmakta olduğunu eğitim programındaki ifadelerden anlamaktayız. Buna göre: Ana başlık olarak *Yahudilik, İslâm, Hinduizm, Budizm ve hayat görüşü* işlenirken bu din ve değişik hayat görüşlerine tarihi perspektiften bakılarak, yazılı metinlerinden hareketle kültür anlayışı ve inanç sistemi ve bu din ve hayat görüşlerinin Norveç ve dünyada nasıl anlaşılıp pratikte yaşandığı işlenmektedir. Ortaokul seviyesi

sınıflarda bu ana başlık altında ders işlenirken Norveç’te temsil edilen diğer din ve hayat görüşleri ile dini ve hayat görüşü çeşitlilikler hakkında da bilgi verilmektedir.³⁵⁸

Bu ders kitabında özel olarak İslâm dininin aktarımına bakarsak;

Kitap, İslâm’dan bahsederken “Allah’ın gönderdiği kurallara şeriat dendiği, şeriatın yiyecek içecekler de dâhil hayatın her aşamasını düzenlediği, Müslümanların domuz eti yemeyip, alkol içmediği, sadece helal şeyler yedikleri, Müslümanların kendini çıplak göstermedikleri, Müslüman kadınların bazılarının örttüğü özel bir örtü olduğu, bazı kadınların yüzünü tamamen kapattığı, bazısının ise sadece yüzünü açtığı...”³⁵⁹ gibi konulara yer verilmiştir. Ayrıca Müslümanların Kur’an okumaya başlarken “Bismillah” diye özel bir cümle kullandığı ve Kur’an’ı anlamak için hadisleri kullandıklarına da değinilmiştir.

Ders kitabında Kur’an da tanıtılmış, Kur’an’ın Arapça olduğu, her bölümüne sure dendiği, surelerin bir kısmının Mekke’de bir kısmının ise Medine’de indiği, ilk suresinin Fatiha olduğundan bahsedilmiş ve Fatiha suresi ile ihlas surelerinin mealine yer verilmiştir. Son olarak da Cuma namazından söz edilmiştir. Yine kitapta Sünnîlik ve Şîîlik olmak üzere İslâm’ın iki önemli temeli olduğu, Sünnîlikte hadislerin, Şîîlikte ise Hz. Ali ve Hz. Hüseyin’in sözlerinin önemli olduğu ve Aşure gününe yer verilmiştir. Burada ilgi çekici detaylardan biri de Norveçli Müslümanların çoğunluğunun Müslümanlığı Pakistanlı ve Bosnalı Müslümanlardan öğrendikleri bilgisidir.³⁶⁰

8. SINIF DİN DERSİ KİTABI

1. Düşünce, İnanç, Merak

Temel Sorular (Ben Kimim, Neden Varım, Hayatın Manası Nedir, Allah Var mı, Ölümünden sonra Hayat Var mı gibi...)

Sokrat ve Filozoflardan Görüşler...

³⁵⁸ Norveç İlkokulları KRLE Müfredat Programı, <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/2005/lareplan-i-krl.html?id=422125>

³⁵⁹ Mari Ann Berg; Beate Barresen; Peder Mustad, **Religion, Livssyyn og Etikk**, Cappalen Damm AŞ, 2008.

³⁶⁰ Berg; Barresen; Mustad, s. 6-19.

2. Dinler ve Bugünkü İnanışlar

3. Yahudilik

Yahudi olmak ne demek, Yahudi tarihindeki önemli olaylar, Yahudilikte Mimari, Sanat ve Müzik

4.İSLÂM

Müslüman olmak ne demek, İslâm'daki iki ana görüş Şia ve Sünnilik, İslâm Tarihindeki önemli olaylar

5. Beraber Yaşama

Aile Yaşamı, Eşcinsellik ve Heterofili, Eşitlik, Arkadaşlık

6. İncil

İncil nasıl bir kitaptır, İncil'de neler bulabilirsin, Eski ve Yeni Ahit arasındaki İçerik farklılığı

7. İlk İncil'de Söz Edilen Peygamberler

8.Doğru ve Yanlış

Nefs ve Ahlâk, Ben ve Diğerleri...

9. Norveç'in Din Tarihi

Norveç'te Hristiyanlık, reformdan bugüne kadarki olaylar, Katoliklikten Lutheran Hristiyanlığa, Pietizm ve Konfirmasyon...

Bu kısımda Lutheranlıkla birlikte dini kendi dillerinde öğrenip, ibadet ettiklerinden söz edilip yine ibadetlerinde kendi dillerinde ilâhiler söylemelerinin büyük

bir mutluluk kaynağı olarak görüldüğü ve bu sebeple çok şanslı olduklarından söz edilmektedir.³⁶¹

Bu ders kitabında İslâm'ın nasıl ele alındığına göz atacak olursak:

Öncelikle İslâm'ın beş şartına yer verilmiştir. Camii tanıtılmıştır. İslâm tarihindeki önemli olaylarla ilgili resimli bir kronoloji hazırlanmış, bunlar, peygamberin doğuşu, peygamberliğin gelişi, hicret, Mekke'nin fethi, peygamberin vefatı, Kur'an'ın toplanışı, İslâm'ın yayılışı, fetihler, haçlı savaşları, komutan Selahaddin, hadislerin toplanışı, İspanya Emevî Devleti, Emevî ve Abbâsi dönemi, bazı Müslüman ülkelerin batı sömürgesi oluşu, İstanbul'un fethi, Müslümanların batıya göçü, İran İslâm devrimi olarak belirtilmiştir.³⁶²

10. SINIF DİN DERSİ DERS KİTABI

Norveç'te ortaokullar için hazırlanmış 2015 müfredatına göre, öğrenciler, seçilmiş İncil metnlerinin ana fikirlerini ve farklı özelliklerini tanıyabilmeli, açıklayabilmelidir. Yine öğrenciler, Hristiyan incilinden, Hindu, Budist, Yahudi ve İslâmî metinlerden seçilmiş metinleri derinlemesine tartışabilmelidir. Bunun yanında öğrenciler, Hristiyanlık, İslâm ve diğer dinlere ait önemli ya da temel metinleri yorumlayabilmelidir.³⁶³

Aşağıda da görüleceği üzere ders kitabındaki konu başlıkları buna göre belirlenmiş ve konuların sunumu da buna göre yapılmıştır. Konu başlıkları şöyledir:

1. Seçim, Sorumluluk, Zorluklar
2. Katolik ve Ortodoks Hristiyanlık
3. İman ve İnançla İlgili Sözler

Bu bölümde Tevrat'tan, İncil'den ve Kur'an'dan ayetlere yer verilmiş, Gandhi ve Buda gibi liderlerin sözleri aktarılmıştır. Bu cümlelere yer verilmek suretiyle farklı

³⁶¹ Gunnar Holth; Hulde Deschington, **Horisonter**, Gyldendal Norsk Forlag A.Ş., 2006, s. 192.

³⁶² Holth ; Deschington, s. 87.

³⁶³ Vestol, s. 90.

dinler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar otaya konmaya çalışılmıştır. Bu kısımda Kur'an-ı Kerim'den Beled Sûresi 11-16, Neml Sûresi 87-93, Nisa Sûresi 171, Ahzab Sûresi 33. ve 21. ayetlerden alıntılar yapılmıştır.

4. Zamanımızdaki Bazı Dinî Hareketler

Reenkarnasyon, Akapunktur, Terapi, Büyü gibi parapsikolojik konulara yer verilmiştir.

5. Din, Bilim ve Dinî Kritik

6. İncil'de Düşünce, İnanç ve Şüpheler

7. Ergenlik ve Cinsellik

Bu bölümde gençler arasındaki sorunlara ve ergenlik, cinsellik gibi meselelere değinilmiştir. Bunun dışında Norveç gençliğinin özellikleri, suç ve uyuşturucu kullanımı, cinsel yönelimler, cinsel taciz ve istismar gibi konular işlenip istatistiklere yer verilmektedir.

8. Sihizm, Bahaizm, Yahova Şahitleri, Mormonlar

9. Zamanımızda Hristiyan Misyonerliği, Hristiyan Kilisesinin Darda olan İnsanlar İçin Çalışmaları

Kitabın en sonunda ise bütün dinlerin nerelerde yaygın oldukları tarihi arka planları, dinlerin öne çıkan tipik özellikleri, dinlerin özel saydığı kutsal günler, dinlerin içindeki mezhepler gibi özet bilgilere yer verilmiştir. Fakat genel olarak ders kitaplarında, Hristiyan geleneğine uygun örnek ve alıntılarının kapsayıcı dağılımı dikkat çekicidir. Ders kitapları İncil'den ortalama 118 alıntı ve 55 ödev içerirken İslâm, Hindu ve Budist metinlerinden alıntı sadece 8'dir. Bu geleneklerle ilgili ödev sayısı ise sadece 6'dır. Bu manzaraya rağmen bazı ders kitaplarında hem dini başlıkların dağıtımında hem de özel bölümlerde dinlere ait metinler daha eşit dağıtılmıştır. Ancak yine de genel bulgulardaki izlenim, bazı ders kitaplarında bütün büyük dinlerden metinlere eşit ilgi

gösterilmeye gayret edilmesine rağmen, Hristiyanlık daha belirgin bir yer tutmaktadır.³⁶⁴

Kitapta İslâm konusunun işlenişine gelince, dinlerin kritiği bölümünde, Evangeliklerle ilgili kısa bir eleştiri yapılırken, Hz. Peygamberin siyasi ve dini bir lider olmasına ve insanları inanan inanmayan şeklinde ayırmasına, İslâm'da kadınların eşlerine karşı fazla itaatkar olması gerektiğine, Hz. Peygamberin çok eşliliğine, ve küçük yaştaki Hz. Aişe ile olan evliliğine değinilmiş ve bu evliliğe bağlı olarak da İslâm'da kızların küçük yaşlarda evlendirildiği iddiasına yer verilerek İslâm'ın eleştirildiği noktalar konu edinilmiştir.³⁶⁵

KRLE ders kitaplarında konuların sunumuna baktığımızda ise hikâye metodunun sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmektedir.

Hikâye konularının başında da yaratılış gelmektedir. Bu konuda daha ziyade İncil'in Tekvin bölümünden kıssalara yer verilmiştir. Ancak, başta İslâm olmak üzere diğer dinlerin yaratılış anlayışına da az sayıda örnekle temas edilmektedir. Ders kitaplarında Hristiyan inancındaki yaratılış konusu, çeşitli metinler, ilahiler ve incilsel mezmurlar vasıtasıyla sunulmaktadır. Bu konuda Tekvin bölümündeki yaratıcı olarak Tanrı, yaratılmış olarak dünyada insan, Hristiyanlığın Homoseksüellik görüşü, doğa bilimlerine Hristiyanlığın bakışı ve metinlerin yorumlanması konuları kullanılmaktadır. Örneğin, Tekvin bölümünde insanın yaratılışı, yedi gün hikâyesi ve bahçe hikâyesiyle resimli olarak aktarılmıştır. Kitaplarda bir konuyla ilgili iki veya üç hikâye verilerek öğrenciden bunları karşılaştırma yöntemi ile yorumlaması istenmektedir. Bu bölümlerde öğrenci, kendilerine sunulan dini metinlerde konuları detaylandırmaya çağrılmaktadır. Konuların sunumunda öğrenciye Hristiyan geleneğindeki çeşitli yorumlar sunulmak suretiyle kendi kişisel yorumunu seçmesi için fırsat verilmektedir.³⁶⁶

Mevcut ders kitaplarında ayrıca, öğrencilerin araştırması için ödev soruları da vardır. Bu ödevlerde, bazen öğrencilerden İbrahimî dinlerden yapılan alıntılar okuması ve bu dinlerin kendi inançlarının hakiki olduğunu ifadede diğerlerini nasıl ikna etmeye

³⁶⁴ Vestol, s. 92.

³⁶⁵ Gunnar Holth, Kjeell Arnevik Kallevik, **Horisonter**, Norske Forlag, 2008.

³⁶⁶ Vestol, s. 93

çalıştıklarını açıklaması istenmektedir. Örneğin bir yerde Eski Ahit'in İşaya (51:2) bölümünden bir alıntı ile Kuran-ı Kerim'den Bakara suresinin 129. ayetini öğrencilerin bu şekilde karşılaştırması istenmektedir.³⁶⁷

2.13. TÜRKİYE'DE DİN DERSİ KİTAPLARI

Bilindiği gibi eğitim faaliyetlerinin en önemli öğretim materyalleri ders kitaplarıdır. Ders kitabını, “belli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen bir kitaptır” şeklinde tanımlamak mümkündür.³⁶⁸ Öğretim programlarının uygulanmasında önemli bir yere sahip olan ders kitapları, öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılabilen ortak kaynaklardır. Öğrenme-öğretme sürecinin temel materyallerinden olan ders kitaplarının, gerekli ve yeterli niteliklere sahip olması, ilgili alandaki kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlaması beklenir.³⁶⁹

Ders kitapları iyi hazırlandığı takdirde hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük yararlar sağlamakta, eğitim ve öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilere kılavuzluk etmekte ve aynı zamanda da temel bir bilgi kaynağı olmaktadır. Ders kitapları, öğretim sırasında öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde belirleyen bir kaynak olma özelliği taşıdığı gibi sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Bu nedenle ders kitaplarının, eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yön veren ve en çok kullanılan öğretim aracı olduğunu söylemek mümkündür.³⁷⁰ Bu sebeple çalışmamızın bu kısmında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarını konu başlıkları ve işleniş biçimleri ile ele alarak kullanılan mevcut kitaplarının dersin amaçlarıyla ne derece örtüştüğünü tespit etmeye çalışacağız.

İlköğretim (4 -8. sınıflar) DKAB dersi öğretim programları ve ders kitapları “İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlâk, Din ve Kültür” olmak üzere altı öğrenme alanından oluşan ve aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında

³⁶⁷ Vestol, s. 96

³⁶⁸ Oğuzkan, s. 83.

³⁶⁹ Şimşek, 2012, s. 189

³⁷⁰ Abdülkadir Çetin, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Tasavvuf Öğretimi”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 1, S. 1, (Kış 2012), s. 141

genişletilerek verilmesini amaçlayan ve sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapı üzerine kurulmuştur. ğrenme alanları, hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve birbiriyle ilişkilendirilmiştir.

Yeniden geliştirilen DKAB Dersi ğretim Programlarında, dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İşlm’ın kök değerleri çerçevesinde “mezheplerüstü” ve “dinler açılımlı” anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. İşlm diniyle ilgili bilgilerde; Kur’an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi merkeze almayan bir yaklaşım sergilenmiştir. İnanç, ibadet ve ahlâk alanlarıyla ilgili, Kur’an’a ve sünnete dayanan ortak noktalara zen gösterilmiştir. Geliştirilen programla öğrencilerin din ve ahlâk hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, inanç ve hayat konusundaki tercihlerini zgr olarak yapabilmeleri, din ğretimi edinimlerinde insana, düşünceye, hürriyete, ahlâkî olana, kültürel mirasa saygılı olmaları esas alınmıştır.³⁷¹

Bununla beraber DKAB ders kitapları ayrıntılı olarak incelendiğinde çoğulcu ve nesnel bir içerik hazırlanmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda Alevilik gibi ülkede uzun süredir gündemde olan bazı kavramlar ve anlayışlar özellikle 7. sınıf DKAB ders kitabında anlatılmış, örnek kişiler bağlamında Hz. Ali, Hacı Bektaş Veli ve Alevi ozanlarına yapılan atıflar çoğaltılarak bütün sınıflara teşmil edilmiştir. Yine diğer dinlere İşlm’da da kabul gören bilgiler ışığında 8. sınıfta yer verilmiştir.

Sonuç olarak incelediğimiz DKAB ders kitaplarında yoğun olarak Sünni inanç ve ibadet şekillerinin öğretildiği ve dersin bir parçası olan ahlâk konularına da ünitelerde farklı başlıklarda yaygın bir şekilde yer verildiği görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında ilköğretim DKAB ders kitaplarındaki öğrenme alanlarını şu şekilde tablolaştırmak mümkündür.

³⁷¹ Eyüp şimşek; zcan Güngör, “Alevi Yapısallaşması, Talepler ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Alevilik-Bektaşilik”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume: 8, No: 3, (Kış 2013), s. 548

Tablo 4

DKAB Ders Kitapları Konu Başlıkları

4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Din ve Ahlâk Hakkında Ne Biliyoruz	Allah İnancı	Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç	Melek ve Ahiret İnancı	Kaza ve Kader
Temiz Olalım	İbadet Konusunda Bilgilenelim	Namaz İbadeti	Ramazan Ayı ve Oruç İbadeti	Zekat, Hac ve Kurban İbadeti
Hz.Muhammed'i Tanıyalım	Hz.Muhammed ve Aile Hayatı	Son Peygamber Hz. Muhammed	Bir İnsan ve Peygamber olarak Hz. Muhammed	Hz.Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar
Kur'an'ı Kerimi Tanıyalım	Kur'an'ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri	Kur'an'ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri	İslâm Düşüncesinde Yorumlar	Kur'an'da Akıl ve Bilgi
Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım	İslâm'ın Sakınılmasını İsteddiği Davranışlar	Din ve Güzel Ahlâk	Din ve Güzel Ahlâk
Aile ve Din	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz	İslâmiyet ve Türkler	Kültürümüz ve Din	Dinler ve Evrensel Öğütleri

Türkiye ve Norveç'te ilköğretimlerde okutulan din dersi kitaplarını karşılaştırdığımızda her iki ülkede de hâkim olan dinin öğretimine ağırlık verildiği görülmektedir. Norveç'te bu oran resmî olarak %55 şeklinde ifade edilmektedir. Türkiye'de ise bu konuda resmî bir söylem bulunmamakla birlikte ders kitapları incelendiğinde ağırlıklı olarak İslâm inancı ve ibadetleri hakkında bilgi verildiği, bazı konuların ise sonuç kısımlarının Alevilikle ilişkilendirilebilecek cümlelerle noktalandığı görülmektedir.

Bunun yanında DKAB ders kitaplarında diğer dinler hakkında verilen bilgi KRLE ders kitaplarında verilen bilgilere nazaran oldukça azdır. Diğer dinler İlköğretim 8. sınıf DKAB ders kitabında “Dinler ve Evrensel Öğütleri” ünitesinde “Günümüzde Yaşayan Dinleri Tanıyalım” başlığı altında İslâm'la birlikte ele alınmıştır. Bunun dışında İlköğretim DKAB ders kitaplarında diğer dinlerle ilgili bilgilere rastlanmamaktadır. Oysa Norveç'teki KRLE ders kitaplarında birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar her kademedede diğer dinlere yer verilmektedir. KRLE ders kitaplarında farklı dinlerin sunumu, her dini öne çıkan özellikleriyle ve yorumsuz bir şekilde yapılmaktadır. Türkiye'deki din dersi kitaplarında ise diğer dinler, İslâm'la kesiştiği noktalar ele alınarak yargısız bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Örneğin yeni din dersi programlarına baktığımızda Hristiyanlık sunumunda ayrımcılık içeren eski dinler tasnifi kaldırılarak onun yerine yargı içermeyen tasniflere yer verilmektedir. İslâmiyet ve Yahudilikle İslâm arasında polemiksel noktalardan daha çok ortak noktalar vurgulanmaktadır. Özellikle dinler arasındaki ortak ahlâkî değerler üzerine ayrı bir önem verilmektedir. Bir Hristiyan'ın Hristiyanlık hakkında din dersinde söylenenlerin birçoğuna büyük oranda katılması mümkündür. Bu da Türkiye'de uluslararası davalardan alınan sonuçlarla birlikte objektiflik ve çoğulculuk yönünde ciddi adımların atıldığını göstermesi bakımından önemlidir.³⁷²

³⁷² Kaymakcan, 2008 s. 154.

2.14.TÜRKİYE ve NORVEÇ'TE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Öğretme ve öğrenme, insanlar arasındaki ilişkilerin en önemlisidir. Bu karşılıklı iletişim, her iki tarafta insan tabiatından gelen köklü isteklere, ihtiyaçlara dayanır ve bu isteklerin harekete geçirdiği karşılıklı faaliyetlerle veya eğitimle insan, kendini insan yapan özelliklerin, sosyal ve manevi yönünü kazanır. Ana - babalardaki şefkat, çocuklarını beden ve ruh bakımından en iyi duruma getirmek için onların ne büyük zahmetlere zevkle katlanmalarını sağlayan güçlü bir duygudur. Yine bu duygudur ki, kendinde olanları yetersiz bulduğunda onları başkasının yardımını istemeye sevk eder. Bilgisine güvendiğimiz, kişiliğine saygı duyarak önüne vardığımız bu kimse, öğretmendir. Öğretmen toplum gözünde akıl, bilgi, sağduyu ve olgunluğu temsil eden saygıdeğer bir kimsedir.³⁷³

Öğrenci gelişimini sağlamada önemli bir aktör olarak ön plana çıkan öğretmenler, eğitim sisteminin devamlılığının sağlanması noktasında kilit rol oynamaktadırlar. Çünkü onlar, müfredatı oluşturan temel kavramları, konuları ve becerileri öğrencilerin anlayabileceği şekilde analiz eden; okul çevresini tüm boyutları ile algılayıp değerlendiren; okulda yaşanacak değişimin işbirliği içerisinde gerçekleşmesini ve öğrenci başarısının artmasını sağlayacak değişik eğitim stratejilerini uygulamada yetenekli olan; yeni öğretim yöntemlerine olan ihtiyaçları göz ardı etmeyen bireyler olarak eğitim sistemlerinin vazgeçilmez öğeleridirler.³⁷⁴

Eğitimde başarının ve kalitenin baş aktörü olan öğretmenlerin verimliliği kendi nitelikleriyle orantılıdır. Bu sebeple nitelikli öğretmen yetiştirmek kaliteyi yakalamak isteyen ülkelerin öncelikli işi haline gelmiştir.

Eğitimde kalite, verimlilik ve etkinlik, profesyonel öğretmen kadrosunda, öğretmenlikte profesyonel meslek kalitesi ise bilimsel esaslara dayalı öğretmen yetiştirme modelinde düğümlenmektedir. Çünkü her alanda hizmet kalitesinin yükseltilmesi, mesleki kalitenin yükseltilmesine bağlıdır. Mesleki kişilik yapılanması

³⁷³ Selahaddin Parlador, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, İzmir: Anadolu Matbaacılık,1996,s. 121.

³⁷⁴ Selçuk Beşir Demir; Soner Doğan; Mehmet Ali Pınar, “4+4+4 Yeni Eğitim Sisteminin Yansımaları: 5.Sınıflardaki Eğitim- Öğretim Sürecinin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, **Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume: 8, Sayı: 9, (Yaz 2013), s.1089.

ancak yetenek-yöntem uyuşumu çerçevesinde insana yönelecek sistematik eğitim etkileri ile gerçekleşebilir. Öğretmen yetiştirmede bu kabil etkilerin kaynağı, öğretmen yetiştirme amacıyla tasarlanmış bilimsel nitelikli “öğretmen yetiştirme programı”dır.³⁷⁵

Eğitimde kaliteyi artırmak için kaliteli öğretmenler yetiştirmeye çalışan ülkeler, bunu sağlayabilmek için en iyi programları hazırlama gayretindedirler. Belki de bu yüzden en hızlı değişimlerin yaşandığı alan da eğitim alanıdır.

Bu bölümde, Türkiye ve Norveç’te ilk olarak genel öğretmen yetiştirme programları hakkında bilgi verilecektir. Daha sonra ise din dersi öğretmenlerinin aldığı eğitim üzerinde durulup, her iki ülkedeki mevcut durumla ilgili karşılaştırmalar yapılacaktır.

2.14.1. Norveç’te Genel Öğretmen Eğitimi

Norveç’te 1890’da ayrı bir kanunla düzene sokulan öğretmen eğitimi³⁷⁶ veren iki kurum vardır. Bunlardan ilki “Öğretmen Eğitim Kolejleridir”. Devlete ait bu kolejlerin tarihi 1826’lara kadar uzanmaktadır. Bu yönüyle ülkedeki en köklü kurumlar arasında sayılmaktadır. Tüm kurumlarda olduğu gibi Hristiyan değerlerin etkili olduğu bu kolejlerde öğretmen eğitimi de çok uzun süre din eğitimi içinde değerlendirilmiştir.

Norveç’te okul öncesi öğretmenliği için öğretmen adayları üç yıllık programlarda, zorunlu okul öğretmenleri ise 4 yıllık programlarda öğrenim görmektedirler.³⁷⁷

4 yıllık öğretmen eğitiminde öğrenciler, ders seçmede özgürdürler. Fakat seçilen bu derslerin yarısı ilkokulda okutulan zorunlu derslerden biri olmak zorundadır. Bu dersler, Matematik, Norveççe ve KRLE dersidir. Bir öğretmen adayı uluslararası standartlara göre 4 yıllık eğitimin her yılı için 60, toplamda ise 240 kredi almaktadır.³⁷⁸

³⁷⁵ Fahri Kayadibi, “Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı”, **İÜİF Dergisi**, İstanbul,(2001), s. 77.

³⁷⁶ Hagesather and Sandsmark, s. 277.

³⁷⁷ N. Garm, G.E.Karlsen, “Teacher Education Reform in Europe: The case of Norway; Trends and Tensions in a Global Perspective”, **Teacher and Teacher Education**, 20, (2014), s. 734.

³⁷⁸ Garm; Karlsen, s. 735.

Öğretmen eğitimi programlarında okuyan bir öğrenci, üniversite veya kolejlerde bir yıllık yüksek lisans eğitimi yaparak program içindeki derslerin ya da bir bilim dalının (disiplinin) eğitimini görmesi mümkündür. Fakat Norveç'te öğretmen eğitimi bölümlerinin çoğu sadece MA³⁷⁹ derecesine sahiptir. Bugün için yüksek lisans, öğretmen eğitim programlarından ayrı değildir. 5. sınıftan 13. sınıfa kadar bütün sınıflarda ders vermek isteyen bir öğrenciye aynı program yeterlilik kazandırmaktadır.³⁸⁰

Norveç yüksek okullarında her ders için müstakil öğretmenlik bölümleri yoktur. Öğretmen adaylarının bu okullara kabulü lise ortalama notlarına göredir. Buna göre öğretmenlik okumak isteyen bir öğrencinin lise ortalamasının en az altı üzerinden 3- 5 olması gerekmektedir. Bu okullardan mezun olan öğretmenler ise herhangi bir sınava girmeden belediyeler tarafından işe alınmaktadır.³⁸¹

2.14.2. Türkiye’de Genel Öğretmen Eğitimi

Bildiğini öğretmek İslamiyet’in bir prensibi olması sebebiyle, bir görev olarak yapılagelmiş ve kuruluştan itibaren ilmî çalışmaların aktarımı bu şekilde gerçekleşmiştir. Buna rağmen eğitimin ana faktörlerinden birisi olan öğretmen unsurunun sistemli bir şekilde ele alınması Fatih dönemine rastlamaktadır.³⁸² Ancak özellikle öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan okullar Tanzimat sonrasına denk gelmektedir. Bu dönemde ilk olarak 1848 yılında Rüştîyelere öğretmen yetiştirmek üzere Daru’l Muallimin adıyla ilk öğretmen okulları açılmıştır.³⁸³

Cumhuriyetin kurulmasından sonra ise örgün öğretimin değişik kademelerine öğretmen yetiştirme görevinin, değişik tip ve düzeydeki öğretim kurumları tarafından yürütülegeldiği görülmektedir. Her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesini öngören ve 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na kadar Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı İlk

³⁷⁹ MA: Master of Academy Programları, genelde Felsefe, Teoloji, Güzel Sanatlar, Dil ve Tarih Bilimleri gibi sözel içerikli master programlarıdır.

³⁸⁰ Munthe; Malma, s. 442.

³⁸¹ Krogstad, 2011, s. 95.

³⁸² Yurdagül Mehmedoğlu, **Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları 186, 2001, s. 175

³⁸³ Tuğba Madden, Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 15, S. 1, Adana(2006), s. 36.

öğretmen okulları ve Köy Enstitüleri olmuştur.³⁸⁴ 1982 yılına dek öğretmen yetiştiren kurumlar, MEB bünyesinde iken bu tarihten itibaren tüm öğretmen eğitim kurumları, öğretmen kalitesini artırmak amacıyla YÖK çatısı altında toplanmıştır.³⁸⁵

Öğretmen kalitesini artırmak için üniversiteler bünyesine alınan öğretmen eğitimindeki kalitesizliğin ve sorunların devam etmesi üzerine, YÖK ve MEB Eğitim fakültelerinin yapısını ve işleyişini yeniden yapılandırmak amacıyla 1997 yılında Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) adıyla eğitim fakültelerinde köklü değişiklikler öngörmüştür. Bu değişikliklerden biri de tezsiz yüksek lisans programlarının yürürlüğe konmasıdır. Buna göre, bu programlar, fen-edebiyat fakülteleriyle eğitim fakültelerinin özellikle ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında birlikte çalışmalarını gerektirmiştir. İlgili programdaki (ortaöğretim fen ve matematik alanlarıyla ortaöğretim sosyal alanlar öğretimi programları) öğrencinin beş yıla çıkarılan lisans öğrenimi süresince ilk yedi yarıyıda fen-edebiyat fakültelerinden alan derslerini almalarını, sonraki üç yarıyıda da eğitim fakültelerinde formasyon derslerini (öğretmenlik mesleğine ilişkin dersler) alarak mezun edilmeleri kararlaştırılmıştır. Ayrıca fen-edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarına da tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı sağlanmıştır. Bu fakültelerden mezun olanlardan tezsiz yüksek lisans programına alınacak olanlar Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) puanlarıyla mezuniyet not ortalamalarına göre seçilmişlerdir. Üç yarıyılı kapsayan tezsiz yüksek lisans programından mezun olanlar, öğretmen atamalarında eğitim fakültesi mezunlarına denk sayılmıştır.

YÖK, 2009 ve 2010 yıllarında tezsiz yüksek lisans programlarını yeniden düzenlemiştir. Yapılan son düzenlemeyle bu programların bünyesinde yer alan formasyon eğitiminin sadece belirli birkaç üniversite (Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi) tarafından verilmesine karar vermiştir. Sonradan bu ayrıcalığı haksızlık olarak gören ve itirazda bulunan başka üniversiteler de, “formasyon programı” olarak anılan bu eğitimi verme hakkını elde etmişlerdir. YÖK bu programlara öğrenci alınmasını lisans düzeyinde belirli bir not

³⁸⁴ Gülsün Atanur Başkan, **Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma**, Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti., 2001, s. 21.

³⁸⁵ İsa Eşme, **Yüksek Öğretmen Okulları**, İstanbul: Bilgi Başarı Yayınevi, 2001.

ortalamasına sahip olmak (4 üzerinden 2,5 not ortalaması) ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olmak gibi kriterlere bağlamıştır. Yeni şekliyle iki yarıyıllık bir süreyi kapsayan tezsiz yüksek lisans veya daha yaygın olarak bilinen adıyla formasyon programları önceki yıllarda uygulanan tezsiz yüksek lisans programlarının yerini almıştır.³⁸⁶

Türkiye’de, öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçimi ise YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) yoluyla gerçekleştirilmektedir. Tüm lise öğrencilerinin aldığı ortak derslerden oluşan YGS sınavına bütün öğrenciler katılmak zorundadır. LYS’ye ise Anadolu Liseleri ve Genel Liselerin öğrencileri girerek kendi bölümlerinden sınav olurlar ve aldıkları puana göre de seçtikleri programlara yerleştirilirler.

Öğretmen atamaları ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile merkezi olarak yapılmaktadır.

2.14.3. Türkiye’de Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitimi

Tarihi açıdan, Türkiye’de çeşitli kademelerde Din Öğretimi yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi Osmanlı’da Tanzimat sonrasına denk gelmektedir. 1869 yılında kurulan Dar-ul Muallimat kurumlarında Din dersi verecek öğretmenler yetiştirilmiştir.

Cumhuriyet Döneminde ise öğretmen yetiştirme felsefesi, yöntem ve teknikleri değişmeye başlamıştır. İlk ve Orta kız mektepleri ile erkek yetiştirme mekteplerinde Din Dersi öğretimi yapılmış ancak program içerisindeki yeri önemli derecede azalmıştır. 1949 yılında Din Dersleri okullarda isteğe bağlı hale getirilmiş ancak yeteri kadar öğretmen olmadığı için³⁸⁷ İlkokul 4. ve 5. sınıflara Din Bilgisi derslerinin konulduğu 1949 yılından 1980’li yıllara gelinceye kadar bu dersleri, öğretmen okullarında okudukları Din Bilgisi derslerinden edindikleri bilgilerle sınıf öğretmenleri

³⁸⁶ Ahmet Selçuk Akdemir, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları”, **Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 8, S.12, (Fall 2013), s. 22

³⁸⁷ Zeki Salih Zengin, Asım Yapıcı, “İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C.4,S.11, 2006, s. 130.

okutmuştur. 1982- 1983 öğretim yılında DKAB dersleri zorunlu olarak okutulmaya başlandıktan sonra, bu derslerin branş öğretmenlerince okutulması için teşebbüsler başlamıştır. İlk olarak 1972 yılından itibaren Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin lisans programına, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yerleştirilmiş böylece Din Bilgisi öğretmenlerini yetiştirme işini ilk olarak bu fakülte üstlenmiş olmuştur.³⁸⁸ Daha sonraları ise 1984'te 4 ve 5. sınıflarda DKAB derslerini branş öğretmeni Yüksek İslâm Enstitüsü, İslâmi İlimler Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi mezunu isteklilerin okutması kabul edilmiştir.³⁸⁹

Yine 1980 yılında Ankara Ü. İlahiyat Fakültesi bünyesinde bir “Din Eğitimi Kürsüsü” kurulmuş bu alanda öğretmen yetiştirme çabaları hız kazanmıştır. Bu “Din eğitimi kürsüsünün adı 1982 yılında “Din Eğitimi Ana Bilim Dalı” olarak değiştirilmiştir. Aynı yıl, Yüksek İslâm Enstitüleri, İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüştür. Artık İlahiyat Fakülteleri aynı zamanda öğretmen yetiştiren kurum özelliği kazanmıştır. 1997-1998 öğretim yılından itibaren, temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla bazı İlahiyat Fakültelerinde, ilk defa 1998-1999 öğretim yılından itibaren öğrenci kabul etmiş olan, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği lisans programları açılmıştır. Bu programın amacı, manevi farkındalık, sosyal bütünleşme, kültürel duyarlılık ve iyi ahlak konularında kendini gerçekleştirme sürecine girmiş; bir “sosyal bilim” olarak din öğretimi anlayışını benimsemiş, “mezhepler üstü ve dinler arası” perspektife sahip bir yaklaşım bağlamında din öğretimi yapabilme yetkinliğini kazanmış, insan haklarına saygılı, demokratik, bilimsel ve mesleki etik ilkelere uygun davranan öğretmenler yetiştirmek şeklinde belirlenmiştir.³⁹⁰ 2006 yılına gelindiğinde ise İlköğretim DKAB Öğretmenliği bölümü, Eğitim Fakültelerine aktarılmış, çok geçmeden 2012 yılında tekrar geri alınmıştır. Ardından bu programlara öğrenci alımı

³⁸⁸ M Şevki Aydın, “ Bir Din Öğretimi Materyali Olarak DKAB Dersi Öğretim Kılavuzları”, **Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Çalışma Toplantısı- I**, İstanbul: DEM, 2004.

³⁸⁹ Halis Ayhan, Hayati Kökelekli, Yurdagül Mehmedoğlu, Mustafa Öcal, Halil Ekşi (ed.), **Din ve Ahlak Öğretimine Yeni Yaklaşımlar**, İstanbul: DEM, 2004, s. 31.

³⁹⁰ Emine Zehra Turan, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi”, Necmettin Erbakan Ü SBE, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, 2013, s. 18.

durdurulmuş; fakat ilahiyat fakültesinde ilk iki yıl okuyan istekli öğrencilerin son iki yılı bu bölümde okumalarına imkân verilmiştir.³⁹¹

Son durum itibariyle ilköğretim DKAB dersleri öğretmenleri üniversite bünyesinde yer alan İlahiyat Fakülteleri ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Eğitimi Bölümü'nde yetişmektedir. Tüm fakülte ve bölümler gibi İlahiyat fakülteleri ve İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümlerinin müfredatlarını da Yüksek Öğretim Kanununun 7. Maddesi uyarınca YÖK tespit etmektedir.

Buna göre İlköğretim DKAB Bölümü Lisans Programı müfredatının üç ana ders grubundan oluştuğu gözlenmektedir. Bunlar, alan dersleri, genel kültür dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir. Alan Dersleri, İlahiyat alanıyla ilgili dersler olup, öğretmen adaylarına temel İlahiyat bilgilerini kazandırma amacına yöneliktir. Genel kültür dersleri ile öğretmen adaylarının tarih, edebiyat, felsefe, sanat, sosyal bilimler ve pedagoji alanlarında, kültürel birikimlerini zenginleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu bağlamda din ve kültür ilişkisinin öğretmen adaylarının zihinlerinde daha somut bir biçimde şekilleneceği öngörülmüştür.³⁹²

2.14.4. Norveç'te Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitimi

Norveç'te Din dersi öğretmeni olabilmek için iki yol vardır. Bunlardan biri üniversiteler diğeri ise yüksekokullardır. Fakat genellikle zorunlu eğitimdeki din dersi öğretmenleri yüksekokulların “Öğretmenlik” bölümünde eğitim görmektedir. Bu bölüme giren bir öğretmen adayı Matematik, Pedagoji, Norveççe ve KRLE derslerinin zorunlu olduğu ilk seneden sonra 1-7 arası sınıflara mı yoksa 5-10 arası sınıflara mı derse girmek istediğine karar vermek zorundadır. Eğer öğretmen adayı 1-7 arası sınıflara derse girmek istiyorsa 2.sınıfta bölümünü seçmekte, 5-10 arası sınıflara girecekse 3. sınıfta bölümünü seçip ona göre eğitim görmektedir.³⁹³

³⁹¹ Halit Ev, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri Bağlamında İlahiyat Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Sistemini Yeniden Yapılandırma”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 13, S. 4, (Aralık 2015), s. 85

³⁹² Turan, s. 18

³⁹³ Åge Schanke, -Høgskolen i Oslo og Akershus KRLE Bölümü Öğretim Üyesi- “Norveç Okullarında Din Öğretimi” konulu görüşme, Oslo: 15. 12. 2014.

Norveç'te Din dersi öğretmenleri, üniversitede her zaman öğretmen eğitiminin bir parçası olan³⁹⁴ KRLE dersi için asgari 20 ECT³⁹⁵ puanıyla 4 yıllık bir eğitim süresinden geçmiş olmaları gerekmektedir. Bu, din eğitimi düzenli bir okul dersi yapma sebeplerinden biridir. Branş öğretmenliği daha çok ortaöğretimde kullanımdadır. Bu ders öğretmenleri eğitime katılırlarsa en az iki okul dersi için diploma alırlar ve uzmanlık diplomalarını dini çalışmalardan alabilirler. Yine bir yıllık da bir öğretmen eğitimi vardır.³⁹⁶

Norveç'te, öğretmen eğitimindeki düzenlemelere ve dersin okuldaki pozisyonuyla ya da ders içeriği ile ilgili değişikliklere bağlı olarak din dersi öğretmenleri için eğitim tercihleri yıllar içinde değişikliğe uğramıştır. Şuanda Norveç'te 6 Üniversite ve 30 Kolej (Høyskole) bulunmaktadır. Son zamanlarda Norveç üniversitelerinde pedagojik çalışmalarla birleştirilmiş öğretmen eğitimi kursları da geliştirilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük bir kısmı özellikle de ilkokul öğretmenleri, üniversite kolejlerinde eğitim görmektedirler.³⁹⁷

Norveç'te var olan KRLE öğretmen eğitimi modellerini ise tablodaki gibi göstermek mümkündür:

³⁹⁴ Garm; Karlsen, s. 735.

³⁹⁵ Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System - ECTS) ECTS kredisi, bir dersin başarıyla tamamlanabilmesi için, öğrencinin yapması gereken çalışmaların tümünü (teori, uygulama, seminer, bireysel çalışma, sınavlar, ödevler, vs.) ifade eden bir değerdir. Bu sistem Avrupa ülkeleri tarafından öğrencilerin yabancı üniversitelerde almış oldukları eğitimlerin, kendi ülkelerindeki yükseköğretim kurumları tarafından tanınması ile ilgili sorunlara çözüm getirmek üzere geliştirilmiştir. Öğretmen eğitiminde daha önce 30 olan bu kredi 2003 reformuyla 20'ye düşürülmüştür.

³⁹⁶ Krogstad, 2009, s. 155.

³⁹⁷ Skeie, Bråten, s. 227.

Tablo 5

Norveç'te Öğretmen Eğitimi Modelleri

Öğretmen Eğitim modeli	Kurum	Çalışma Alanı	Din Eğitiminde uzmanlaşılacak dersler	Kredisi
1-7.Sınıflar için 4 yıllık genel Öğr. Eğt.	Üniversite Kolejleri ve Bazı Üniversiteler	İlkokul	KRLE	30 (+30)
5-10.sınıflar için dört yıllık genel Öğr. Eğt.	Üniversite Kolejleri ve Bazı Üniversiteler	İlk ve Ortaokul	KRLE	30 (+30)
Bir yıllık Pratik-Didaktik Öğretim	Üniversiteler ve Bazı Üniversite Kolejleri	Ortaokul ve Lise	Dini Dersler (Teoloji veya Felsefe)	60 (veya master diploması)
Beş yıllık birleştirilmiş Öğr. Eğt.	Üniversiteler	Ortaokul ve Lise	Dini Dersler (Teoloji veya Felsefe)	60 (veya master diploması)

Kaynak: Andreassen, s. 156

Din dersi öğretmenlerinin eğitimi için bu seçenekler mevcut olmakla birlikte eğitim bakımından Norveç'teki bütün öğretmenler, öğretmen eğitiminde din eğitimi konusunda temel bilgilere, yeterliliğe sahiptirler. Çoğu sınıf öğretmeni, ilköğretim sırasında kendi sınıflarında diğer okul dersleriyle birlikte din dersini de öğretmektedir. Çünkü, Norveç okul sisteminde sınıf, sosyal eğitim için önemli bir yer olarak görülmektedir. Bu sebeple eğitilmiş sınıf öğretmenleri genel olarak kendilerini yetersiz hissetmedikleri sürece ilköğretimin sonuna kadar ders verebilmektedir. Hükümet yapmış olduğu bir reformla din dersi öğretmenliğini bir meslek dersi öğretmenliği

olarak kabul etmiştir. Buna göre 5. sınıftan itibaren din dersini sınıf öğretmenleri yerine din dersi öğretmenleri vermektedir.³⁹⁸

Norveç'te öğretmen eğitimi için millî müfredat düzenlemelerini ise bakanlık yapmaktadır.³⁹⁹ İlkokul öğretmen eğitiminde her 5 yılda bir reform yapılan ülkede, 1998 yılında Hristiyanlık ve Ahlâk Eğitimi ve Dünya Görüşleri dersleri programları çok inançlı yaklaşımla yeniden düzenlenerek yeni bir müfredat oluşturulmuştur. Bu yeni müfredat, İslâm, Budizm, Musevilik, Hinduizm, Felsefe ve ahlâk eğitimi gibi çok sayıda yeni konuyu kapsamaktadır. Öğretmen eğitimindeki bu reformdan bir yıl önce Norveç'te geliştirilen çok inançlı yaklaşımla din dersi, hem okullarda hem de öğretmen eğitiminde yeniden düzenlenmiştir.⁴⁰⁰

KRLE öğretmenleri için hazırlanmış bu müfredat okullarda okutulan ders müfredatıyla aşağı yukarı aynı konulara sahiptir. Buna göre, KRLE bölümünde okuyan bir öğrenci, ağırlıklı olarak Hristiyanlık olmak üzere, Felsefe ve ahlâk, seküler dünya görüşleri ile öne çıkan dünya dinlerinden Yahudilik, İslâm, Budizm ve Hinduizm hakkında bilgiler edinmektedir. Ancak, öğretmen eğitimi müfredatında daha önce KRLE dersi müfredatında sıklıkla vurguladığımız ve tartışma konusu olarak dile getirdiğimiz “Kültürel Miras “ yaklaşımı daha az vurgulanmaktadır. Burada KRLE için genel bir tanım yapılırken “Norveç kültür ve tarihi, özellikle Hristiyan inanç ve geleneklerinden etkilenmiştir” ifadesiyle kültürel mirasa dolaylı bir vurgu yapılmıştır. Bunların dışında öğretmen eğitimi müfredatında insan haklarına özel bir vurgunun yapıldığı da dikkat çekmektedir. Buna göre öğrenciler, insan hakları ile ilgili konularda, BM Çocuk Hakları Anlaşması hakkında ve Din öğretiminden kaynaklanan tartışmaların sonuçları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. BM ve AİHM'den gelen eleştirilerle birlikte insan haklarıyla ilgili bütün tartışmalara Din dersi öğretmenlerinin eğitimi de dâhil olmaktadır. Bu yüzden öğretmen eğitimi müfredatına bu özel hedefi ifade eden bir ek yapılmıştır.⁴⁰¹

³⁹⁸ Krogstad, 2011, s. 95

³⁹⁹ Bjørn Berg, “Development of Teacher Education in Norway with a Focus on 4-year Undergraduate Study”, s. 88 http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/monografija/Norway.pdf

⁴⁰⁰ Flornes, s. 4.

⁴⁰¹ Andreassen, s. 157.

Yine ilkokul öğretmenlerinin eğitimi için hazırlanan müfredatta üç farklı amaç göze çarpmaktadır. Bunlar:

1. Dini öğrenme: Din dersi müfredatının ana içeriği (dünya görüşleri, felsefe, moral ve ahlâk eğitimi) hakkında toplu bilgi edinmektir. ⁴⁰² Millî yasada bu durum, başarı hedefleri kısmında, “öğrenciler, ilköğretim ve lisedeki KRLE dersinde hayat felsefeleri ve dinler hakkında, çoğulculuk, farklı gelenekler ve inançlar hakkında uygulama, ahlâk ve estetik ifadeler hakkında bilgi edinmelidir” şeklinde yer almaktadır. ⁴⁰³

2. Nasıl öğreteceğini öğrenmek: Genel pedagojik kabiliyetler, metotlar, davranışlar, değerler, ahlâk ve benzeri...

3. Din eğitimini nasıl öğreteceğini öğrenmek: Din öğretimi, dünya görüşleri, felsefe ve ahlâk için özel kabiliyet ve yetenekleri içermektedir. ⁴⁰⁴

3.15. NORVEÇ’TE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YAKLAŞIMLAR

Din öğretimi alanında her geçen gün yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler çerçevesinde geleneksel olarak uygulanmakta olan doktriner din öğretimi, gerek din ve eğitim alanındaki farklı yönelimlerin gerekse toplumsal ve teknolojik alandaki değişimlerin etkisi ile özellikle son dönemlerde eleştirilmeye başlanmıştır. Küreselleşme, çok kültürlülük, demokrasi, laiklik gibi kavramlar pek çok alanda olduğu gibi din öğretimi alanında da yeni fikirlerin oluşmasını gündeme getirmiştir. Bununla birlikte eğitim anlayışındaki farklı fikirler ve din alanındaki tartışmalar da din öğretimi üzerinde yeni yöntem arayışlarını etkilemektedir. Özellikle Batı’da okullardaki din derslerinin niteliği üzerinde yeni arayışlar geliştirme çabaları dikkat çekmektedir. Bu gelişmeler bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde ve Norveç’te de izlenmektedir.

Din eğitimi alanında kaleme alınan bilimsel eserlere göz attığımızda, Batı’daki din eğitimi yaklaşımlarının genel olarak üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; “Confessional” ve “non-confessional” din eğitimi yaklaşımı, “integrative”(

⁴⁰² Flornes, s. 40.

⁴⁰³ Andreassen, s. 157.

⁴⁰⁴ Flornes, s. 40.

birleştirici- aynı sınıfta) ve “separative” (ayrıştırıcı- ayrı sınıflarda) din eğitimi yaklaşımı ile “education about religion” (din hakkında öğrenme) ve “education from religion” (dinden öğrenme) yaklaşımlarıdır. İngiltere, İsveç ve Norveç gibi non-confessional ve birleştirici din eğitimi yaklaşımının temel alındığı bir ülkede hâkim gelenek, kendi toplumunun bir ögesi olarak gördüğü diğer topluluklarla bir arada din eğitimi yapmaktır.⁴⁰⁵ Bu sebeple Norveç’te din öğretimi yapacak olan öğretmenlerin eğitiminde çok inançlı yaklaşım uygulanmaktadır. Buna göre, din dersi öğretmenlerinin rol model olması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, iyi bir din dersi öğretmeni sadece dersin bilgisine sahip olmamalı aynı zamanda diğer dinlere, dünya görüşlerine ve felsefelere derinlemesine bakmanın, diğer dinleri anlamanın ve pratikte bu görüşlere göre davranmanın yollarını da göstermelidir.⁴⁰⁶

Bu yaklaşımın sonuçları öğretmenler üzerine yapılan araştırmalarda da gözlenmektedir. Araştırmalara göre öğretmenler, kendi kişisel fikirlerini derse yansıtmadıklarını söylemişlerdir. Bunun sebeplerinden biri aldıkları eğitim olmakla birlikte bir diğer önemli sebep de, KRLE öğretmenlerinin kişisel görüşlerini ifadeden ziyade kanun ve yönetmeliklere sadık kalması gerektiği fikri ve hukuki süreçte yaşananlardır.⁴⁰⁷

Norveç’te öğretmen eğitiminde kullanılan bir diğer yaklaşım da “the gift to the child” yaklaşımıdır. İngiltere’de Jhon Hull ve Michael Grimmit tarafından geliştirilen bu yaklaşımın hem öğrencinin hem de öğretmenin yeterliliğini, kabiliyetini artırdığı gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım Norveç’te özellikle Oslo üniversitesindeki öğretmen eğitiminde kullanılmaktadır.⁴⁰⁸

Gift to the Child yaklaşımı, erken çocukluk döneminde eğitiminin mümkün hatta gerekli olduğu ilkesinden hareketle okul öncesi ve ilkökul dönemlerinde uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, çocukların dinî kavram, sembol ve ifadeleri anlayamayacağı ve bu nedenle erken çocukluk döneminde henüz dine hazır olmayan çocuklara din eğitiminin verilemeyeceği varsayımını reddederek, ‘Çocukların

⁴⁰⁵ Mehmet Bahçekpılı, “Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar, Din Hakkında Öğrenme ve Dinden Öğrenme” **Journal of Islamic Research**, 2011, s. 103.

⁴⁰⁶ Flornes, s. 42.

⁴⁰⁷ Krogstad, LİT, 2009 s. 155.

⁴⁰⁸ Flornes, s. 36-37.

eğitim esnasında dine ulaşmalarına engel olmaktansa dinin zenginlikleri hakkında konuşmaya izin vermeye olan kuvvetli inançla bu tür bir eğitimin pedagojik bir bakış açısıyla sınıf ortamına aktarımını gerçekleştirmeyi hedefler. Bu yaklaşım başta İngiltere ve Almanya olmak üzere birçok ülkede de anaokullarında ve ilköğretim birinci kademe din eğitimi derslerinde halen kullanılmaktadır.

Bu yaklaşıma göre çok küçük yaşlardan itibaren çocuklar dini bir eğitim alma hakkına sahip olduğu gibi kendilerine ait özgün bir teoloji bile geliştirebilirler. Bu anlamda veli ve öğretmenlerin çocuklara öğretebileceği şeyler olabileceği gibi onların da çocuklardan öğrenebileceği çok şey vardır. Bu anlayış çerçevesinde geliştirilen birçok materyal sayesinde konuyla ilgili din eğitimi almamış kişilerin rahatlıkla küçük çocuklara dini anlatabilecekleri belirtilmiştir. Bu anlayıştan hareketle birçok dini içerikli konunun çocuklara anlatılabileceği ifade edilmiş ve öncelikle öğretime konu olacak materyallerin seçiminde şu prensipler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Öğrencilerin ilgisini dinî fenomenin spesifik, açık bir bölümünde yoğunlaştırarak dinin gündelik hayatla ilgili bölümünü yansıtması.
2. Dinî materyalin bir başlangıç olması bakımından dikkat çekmesi ve kendi kendisini ifade eder bir nitelikte olması.
3. Öğrencileri dinî fenomenle düşünsel boyutta etkileşime girme konusunda isteklendirmesi.
4. Öğrencilerin dinî kavramları anlamalarından ziyade dinî düşüncelerini geliştirme ve onlara bazı kazanımlar sunması.
5. Öğrencilerin kendi dinî gelenekleri de dâhil olmak üzere, seçilen konularda kendilerinin ve diğer öğrencilerin deneyimlerini yansıtmalarına teşvik etmesi.
6. Materyalin esrarlı bir güç, kutsallık hissi veya bir adanma gücü taşıması.⁴⁰⁹

⁴⁰⁹ Cemil Oruç, “Erken çocukluk dönemi Din Eğitimi: Teorik Çerçeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri” http://www.academia.edu/7550630/Erken_Cocukluk_Donemi_Din_Egitimi_Teorik_Cerceve_Yaklasimlar_ve_Uygulama_Ornekleri

2.16. TÜRKİYE VE NORVEÇ’TE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ KONUSUNDA TARTIŞMALAR

Norveç’te son zamanlarda öğretmen eğitimiyle ilgili bazı önemli endişeler dile getirilmektedir. Bunların bir kısmı politik ve ulusal siyasetle ilgiliyken diğer kısmı mikro politik ve programların kalitesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin işe alımı ve bölgesel siyaset, mesleğe yönlendirme, öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet sırasındaki ilerleme ve tutarlılık başlıca tartışma konuları olarak öne çıkmaktadır.⁴¹⁰

Türkiye’de sık sık dile getirilen öğretmen yetersizliği ya da mevcut öğretmen sayısından daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulduğu konusu Norveç’te de söz konusudur. Türkiye’de en son Millî Eğitim Bakanı’nın yaptığı açıklamaya göre ideal koşullarda eğitim verebilmek için 115.420 öğretmene daha ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.⁴¹¹ Yine verilen rakamlara göre en fazla açık 16.202 öğretmen ihtiyacı ile DKAB ve 16.350 öğretmen ihtiyacı ile İngilizce alanlarında saptanmıştır.⁴¹²

Norveç’te Türkiye’deki gibi bir öğretmen açığı olmasa da ileriye dönük olarak bu konuda ciddi sorunlar yaşanacağına dair endişeler dile getirilmektedir. Bunun başlıca sebebi de zorunlu eğitim için ilköğretim öğretmenliğine başvuru sayısında sürekli bir azalmanın olmasıdır. Tahminlere göre, Norveç’e 2020 yılına kadar mevcut 18.000 öğretmen yetmeyecektir. Aynı sorun okul öncesi öğretmenliğinde de söz konusudur. Norveç için öğretmen ihtiyacını doğuran bir başka sebep de zorunlu eğitimde bir haftalık ders saatinin geçmiş yıllara göre artırılması ve ilkokulda (1-7 arası) sınıf mevcudunun en fazla 28, ortaöğretimde (8-10) ise 30 olma şartıdır. En son açıklanan hükümet raporu da öğretmen sayısının artırılmasını teklif etmiştir.⁴¹³

Bahsi geçen bu sorunlar çerçevesinde, öğretmen eğitimi konusunda Norveç’te yoğun tartışmalar vardır. Bunun temel sebebi olarak çoğu araştırmacının ortaya koyduğu öğretmenin yeterliliği ve kalitesi ile okuldaki öğrencilerin performansı

⁴¹⁰ Munthe; Malma, s. 445.

⁴¹¹ 115.000 Öğretmen Açığı Var, <http://www.trthaber.com/haber/turkiye/115-bin-ogretmen-acigi-var-176231.html>

⁴¹² Hangi Branşta Ne Kadar Öğretmen Açığı Var, <http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/hangi-bransta-ne-kadar-ogretmen-acigi-var-ocak-2015-guncel-h155714.html>

⁴¹³ Munthe; Malma, s. 445.

arasındaki açık ilişkidir. Norveç diğer ülkelerle karşılaştırıldığında eğitime çok fazla para ayırmaktadır.⁴¹⁴

OECD 2008 rakamlarına göre Norveç devleti ilkokuldan itibaren öğrenci başına 10.000 dolardan fazla para ayırmaktadır.⁴¹⁵ Norveç, eğitim için bunca harcama yapmasına rağmen PISA⁴¹⁶ gibi uluslararası testlerde Norveçli öğrenciler çok düşük puanlar almaktadırlar. Özellikle de okuma ve basit matematik işlemlerinde.. Bu test sonuçları, durumu dar bir açıdan da gösterse, ülkede öğretmen eğitimi hem araştırmacılar tarafından hem de medya ve toplumda temel tartışma konusudur.⁴¹⁷ OECD değerlendirmelerine göre, Norveç Devletinin OECD ortalamasının %45 üstünde harcama yaptığı Norveçli öğrencilerin PISA testlerinden aldığı sonuçlar, son on yıldır birbirine benzerdir. Ülkede büyük tartışmalara yol açan test sonuçları kamuoyuna PISA şoku olarak lanse edilmiştir. ⁴¹⁸ Yine bu sonuçlar, Norveç gazetelerine “Norveç okullarında kriz” başlığı altında yansımıştır.⁴¹⁹

Türkiye’de ise eğitime ayrılan bütçe son yıllarda katlanmış olsa da uluslararası hedef ve göstergeler dikkate alındığında bu oran OECD ortalaması olan GSHY’e oranı % 5,5 ve UNESCO’nun kalkınmakta olan ülkelere önerdiği % 6’nın altındadır. Türkiye’de 2014 yılı itibariyle eğitime ayrılan bütçenin GSHY’ye oranı % 4.54’tür.⁴²⁰

PISA testlerindeki başarı konusunda da Türkiye’de Norveç gibi kötü bir durum söz konusudur. PISA 2003 Test Sonuçları, 15 yaş grubu Türk öğrencilerin “matematik,” “sorun çözme,” “okuma” ve “fen bilgisi” alanlarındaki bilgi ve yeteneklerinin testlere

⁴¹⁴ Bjorn Magne Aakre, “Vocational Teacher Education A Norwegian Context”, s. 2, Telemark University, https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/801/vocational_teacher_bmaakre_250908_p.pdf?sequence=1

⁴¹⁵ <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48630868.pdf>

⁴¹⁶ OECD Programme for International Students Assessment: OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA ACER (Australian Council for Educational Research), CITO Group, ETS (Educational Testing Service), NIER (National Institute for Educational Research) ve WESTAT’ın üye oldukları Konsorsiyumun hazırladığı sorular daha sonra olabilecek önyargıların ortadan kaldırılmasını teminen Ulusal Proje Yöneticilerince gözden geçirilmektedir. Denekler ise Testlere tabi tutulacak ülkelere sunulan okul ve öğrenci listeleri arasında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ülke coğrafyasının tamamını ve gelir seviyesi bakımından tüm kesimleri temsil edecek nitelikte olması özellikle temin edilmektedir. Böylelikle de Testlerin mevcut durumu en objektif şekilde yansıtması sağlanmaya çalışılmaktadır. Testleri objektif bir istatistiksel analiz yöntemi kullanılarak uygulanmaktadır. Testlerde kullanılan sorular, PISA Yönetim Kurulu ve Ulusal Proje Yöneticilerinin denetiminde uluslararası bir konsorsiyum tarafından hazırlanmaktadır.

⁴¹⁷ Aakre, s. 2.

⁴¹⁸ Nusche; Earl; Maxwell; Shewbridge, s. 18.

⁴¹⁹ Garm; Karlsen, s. 735.

⁴²⁰ Eğitim Reformu Girişimi, “Politika Notu”

http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/2014_MEB_B%C3%BCtce_PN_13121013.pdf

iştirak eden diğer birçok ülkedeki yaşıtlarıninkiyile karşılaştırıldığında oldukça yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Türk öğrencileri, kayıtlı alanların hemen hemen hepsinde başarı oranı açısından en alt sıralarda yer almışlardır. Testler, aynı zamanda, okul içi, okullar arası ve değişik gelir gruplarından gelen öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının Türkiye’de kayda değer oranlarda yüksek olduğunu da şüpheye mahal bırakmayacak şekilde ortaya koymuştur. Ülkemizin gelişmiş bölgelerinde yer alan okullar, diğer bölgelerdeki okullardan, gelir seviyesi yüksek aile gruplarından gelen öğrenciler de düşük gelir seviyesine sahip ailelerden gelen öğrencilerden daha başarılı sonuçlar almışlardır. Bu durum, tabiatıyla, ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamadığını ve bu hususta ciddi adımlar atılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.⁴²¹

Türkiye ve Norveç’in okuma becerisi alanında 2003, 2006 ve 2009 yıllarında PISA’da aldığı sonuçlar ve 40 ülke arasındaki sıralamaları konunun daha iyi anlaşılması için aşağıda tablo olarak verilmiştir.

⁴²¹ Yavuz Kül, “OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Testleri: Zorunlu eğitimi Tamamlamış Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Yeni Ufuklar”, http://www.mfa.gov.tr/oecd-uluslararası-ogrenci-degerlendirme-programi-_pisa_-testleri_-zorunlu-egitimini-tamamlamis-ogrencilerin-degerlendirilmesinde-yeni-ufuklar-.tr.mfa

Tablo 6**PISA Araştırmasında Türkiye ve Norveç'in Okuma Becerisi Testi Puan Sıralaması**

	2003	2006	2009
1	Finlandiya	Güney Kore	Güney Kore
2	Güney Kore	Finlandiya	Finlandiya
3	Kanada	Kanada	Kanada
4	Avustralya	Yeni Zelanda	Yeni Zelanda
5	Lichtenstein	İrlanda	Japonya
6	Lichtenstein	Avusturalya	Avusturalya
7	İrlanda	Polonya	Hollanda
8	İsveç	İsveç	Belçika
9	Hollanda	Hollanda	Norveç
10	Hongkong (Çin)	Belçika	Estonya
11	Belçika	İsviçre	İsviçre
12	Norveç	Japonya	Polonya
13	İsviçre	İngiltere	İzlanda
14	Japonya	Almanya	ABD
15	Macau (Çin)	Danimarka	İsveç
16	Polonya	Avusturya	Almanya
17	Fransa	Fransa	İrlanda
18	ABD	İzlanda	Fransa
19	Danimarka	Norveç	Danimarka
20	İsland	Çek Cumhuriyeti	İngiltere
21	Almanya	Macaristan	Macaristan
22	Avusturya	Lüksemburg	Portekiz
23	Letonya	Portekiz	İtalya
24	Çekoslovakya	İtalya	Slovenya
25	Macaristan	Slovakya	Yunanistan
26	İspanya	İspanya	İspanya
27	Lüksemburg	Yunanistan	Çekoslovakya
28	Portekiz	Türkiye	Slovakya
29	İtalya	Meksika	İsrail
30	Yunanistan	ABD	Lüksemburg
31	Slovakya		Avusturya
32	Rusya		Türkiye
33	Türkiye		Şili

Kaynak: Yavuz Kül, “OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Testleri: Zorunlu eğitimi Tamamlamış Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Yeni Ufuklar”

PISA ve TIMSS ⁴²² gibi uluslararası boyutları olan testlerin eğitim politikalarının başarı ya da başarısızlığının bir göstergesi olarak ülkeler için önemli bir ağırlığı söz konusudur. Yine bu testler, hükümetlerin düşündükleri eğitim politikalarını yasalaştırmak için bir gerekçe oluşturmaktadır.⁴²³

Bu tespitin doğruluğunu PISA sonrası Norveç'te yaşanan gelişmelerde görmekteyiz. Norveç'te gerek genel öğretmen eğitimi gerekse din dersi öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili tartışmalara baktığımızda, tartışmalar sürekli dile getirilen millî kültürel mirastan daha ziyade PISA ve Toledo prensipleri⁴²⁴ gibi uluslararası eğilimlerden etkilenmektedir.⁴²⁵ Nitekim, yukarıda sözünü ettiğimiz PISA sonuçlarındaki başarısızlıkları öğretmen kalitesindeki soruna bağlayan hükümet raporlarının mevcudiyeti, Norveç'te öğretmen eğitim kolejlerine “eğitim dersi” adında basit okuma, yazma ve hesap işlemlerini içeren on kredilik bir ders konmasına neden olmuştur. Dolayısıyla Norveç'te PISA sonuçlarından elde edilen başarısızlık, öğretmen eğitimindeki kalitesizliğe bağlanıp bu konuda düzenlemelere gidilmiştir.

Türkiye'de ise uluslararası bu sınavların sonuçlarındaki başarısızlık daha çok ekonomik nedenlere bağlanmıştır. 2003 PISA sonrası bakanlık yaptığı açıklamayla, PISA 2003 çalışmasıyla eğitim sistemimizin zayıf yönlerinin ortaya çıktığını belirtmiş ve ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile öğrenci başına eğitim harcamalarına dikkat çekmiştir. Öğrenci başına eğitim harcamaları ortalaması Avrupa Birliği ülkelerinde dört bin dolarken, ülkemizde 390 dolardır ifadelerine yer verilen açıklamada başarısızlığın kaynağı olarak eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği gösterilmiştir.⁴²⁶

PISA testlerinin değerlendirilmesine paralel olarak, Toledo Prensipleri ve AİHM kararlarından hareketle mezhepsel din eğitiminin kaldırıldığı, 2008- 2015

⁴²² TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmalarında Eğilimler)

⁴²³ Hilde Wågsås Afdal, “Policy Making Processes with Respect to Teacher Education in Finland and Norway”, **The International Journal of Higher Education and Educational Planning** 65, No 2, 2013 s. 168.

⁴²⁴ İspanya'nın Toledo kendine atfen bu isimle anılan bu raporda okullarda din derslerinin, devlet okullarında varlığına karşı olumlu bir tutum sergilenmektedir. Ama bunun için belirlenmiş prensiplere uyulması raporda tavsiye edilmektedir. Buna göre, okulda din dersleri, çoğulcu olmalı, birden fazla dine yer vermeli, diğer dinleri ötekileştirmeden öğretmeli ve daha objektif olmalıdır. AGİT raporunda okullarda din hakkında öğretimin pedagojik boyutu ile birlikte din öğretimi ve din özgürlükleri ile ilgili hukuki boyutun ön planda olduğu da görülmektedir.

⁴²⁵ Bråten ve Skeie, s. 227.

⁴²⁶ Kemal Yalçın, “Almanya ve Türkiye’de PISA Araştırma Sonuçları Alınan Önlemler ve Uygulamalar”, **Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi**, Yıl 3, S. 18, (Kasım-Aralık 2011), s. 32.

arasında dersin isminden Hristiyan ifadesinin çıkarıldığı Norveç’te, KRLE dersinin öğretmenlerinin eğitiminde de düzenlemelere gidilmiş ders hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmayan bu öğretmenlerin kalitesi artırılmaya çalışılmıştır. Örneğin, 1997 ve 2010 arası din eğitimi kursu Norveç’te öğretmen eğitiminin bir parçası olarak zorunluydu. 2010 reformundan sonra adı geçen dersin uzmanlığı öğretmen eğitimindeki dersler arasından sadece din eğitimini seçen öğrencilere verilmiştir. Bu yeniliklerle birlikte yeni yetişen öğretmenlerden sadece din dersi öğretmenleri değil, öğretmenlik mesleğini seçen bütün öğrenciler KRLE dersi hakkında daha önceki sisteme göre yetişen meslektaşlarından daha çok bilgi sahibi olmaktadır.⁴²⁷

Norveç’te bu tartışmaların bir sonucu olarak öğretmen kalitesine dönük adımlar da atılmaktadır. Örneğin 2009’da hayata geçirilen ve görevde olan öğretmenleri ileri eğitim fırsatlarıyla desteklemeye dönük bir sistem olan “Kalite İçin Yeterlilik Programı” gereğince hükümet, öncelikli alanlarda her yıl çok sayıda öğretmenin kurslara tabi tutulması için mali destek sağlamaktadır. Bu kursları sunmak için sorumluluk da üniversite ve kolejlere verilmiştir.

Ayrıca, yine ulusal bir proje olan yeni göreve başlayan öğretmenlere danışmanlık hizmeti de 2003’te başlatılmıştır. Bu proje ilk etapta bazı üniversite ve kolejlere danışmanlık yaklaşımını deneme fırsatını sunmuş, sonrasında da 2010 sonbaharı itibariyle 1. sınıftan 13. sınıfa kadar derse girecek bütün yeni öğretmenlere ilk yıllarında danışmanlık hizmeti sunulmaya başlanmıştır.⁴²⁸

Bilindiği gibi literatürde, öğretmenin eğitim sisteminin işleyişi üzerindeki önemine sıklıkla vurgu yapılmış ve öğretmenlerin sistem içerisindeki rollerine ilişkin yüzlerce araştırma yapılmıştır. Bu konuda, 2012 yılında, Türk Eğitim sisteminde yapılan köklü değişim de öğretmenleri derinden etkilemiştir.⁴²⁹ 2012 Eylül ayından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçiş olmuştur. Bu sistemde, ilkokul 4. sınıftan itibaren zorunlu din dersi dışında, Kur’an, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler adında üç seçmeli ders bulunmaktadır. Yeni eklenen ve “seçmeli” olan bu derslerin 5. sınıftan 8. sınıfa kadar haftada ikişer saat okutulacak olması dolayısıyla okulda din

⁴²⁷ Bråten ve Skeie, s. 227.

⁴²⁸ Munthe; Malma, s. 448.

⁴²⁹ Demir ve diğerleri, s. 1083.

dersleriyle ilgili öğretmen ihtiyacı da artmıştır. Bu sorun sadece din dersi öğretmenliğinde değil diğer alanlar için de söz konusudur. Öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarında arz talep dengesi bir türlü sağlanamaması bu durumun en önemli sebebi olarak görülmektedir. Öyle ki, ülkemizde kimi dönemlerde öğretmen ihtiyacı doğmuşken kimi dönemlerde ise ihtiyaç fazlası mezunlar verilmiştir.

Bunun dışında öğretmenlerin millî eğitim sistemi içerisindeki rolü son derece önemli olmasına rağmen ülkemizde öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının niteliği ile ilgili ciddi kaygılar ve tartışmalar da mevcuttur. Bilindiği gibi 2009-2010 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi sayısı 72'ye yükselmiştir. Eğitim Fakültelerindeki öğrenci sayısı ise 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar sürekli artış göstermiş daha sonraları kısmen azalmıştır. Öğretim elemanı sayısı ise sürekli artış göstermiştir. Ancak, Eğitim Fakültelerinin kuruluşlarından bugüne kadar geçen sürede sürekli olarak varlığını hissettiren en önemli problem öğretim elemanı yetersizliği olmuştur. 2008-2009 öğretim yılına ait ÖSYM verilerine göre diğer birçok fakültede öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 20 civarlarında iken bu oran Eğitim Fakülteleri genelinde 32 civarındadır. Ayrıca Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının yarısından fazlası öğretim görevlisidir. Dolayısıyla akademik kariyer yapmış öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı temel alındığında, Eğitim Fakülteleri ile diğer fakülteler arasında ciddi bir fark gözlenmektedir. Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının sayıca yetersizliğinin yanı sıra nitelikleri de eleştiri konusudur.⁴³⁰

Bütün bunlar bir arada değerlendirildiğinde, ülkemizin uluslararası alanlarda elde ettiği başarısız sonuçları hem ekonomik sebeplere hem de öğretmenlerin kalite sorununa bağlamak mümkündür.

⁴³⁰ Murat Özoğlu, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları”, **SETA Analiz**, S. 17,(Şubat 2010), s. 12

2.17. TÜRKİYE VE NORVEÇ’TE DİN DERSİNDE ÖĞRENCİLER

Her ülkede öğrencilerin zorunlu eğitimde yer alan derslere karşı tavır alışları ve öğretmenin tutumu ile ilgili yerli ve yabancı araştırmaların yanı sıra kişisel görgü ve tecrübeler de bulunmaktadır. Bu araştırmalardan ve tecrübelerden elde edilen sonuçlara göre ilgili dersin eğitiminde var olan aksaklıklar yetkililer tarafından giderilmeye çalışılmaktadır. Bu sebeple eğitimde yer alan derslerle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri önem arz etmektedir. Bizde bu kısımda bilimsel olarak yapılmış çalışmalardan hareketle ilk olarak Norveçli öğrencilerin daha sonra ise Türk öğrencilerin din dersine karşı tutumlarını ele alıp karşılaştırmalarda bulunacağız.

Norveç’te dinin öğrencilerin çok büyük bir kısmının hayatında pek önemi yoktur ya da çocukların dine ilgisi pek azdır. 2007’de Norveç’te mezhepler üstü çok inançlı din eğitimi alan öğrenciler arasında (bu öğrencilerin öğretmenleri ise hem okul yıllarında hem de formasyon eğitimleri sırasında din eğitimi mezhepsel olarak öğrenmişlerdir) yapılan araştırmaya göre; öğrencilerin %40’ı dindar değildir, çoğu dini önemli bulmamakta ve Tanrıya inanmamaktadırlar, dini vecibelerini ise nadiren yerine getirmektedirler. Ancak bu öğrenciler, eğer bir dini kuruluşa bağlanacaklarsa tercihlerini Hristiyan kuruluşlardan yana kullanmaktadırlar.

Araştırma yapılan öğrencilerin %30’ u sıradan öğrencilerdir. Bunlar, genellikle dinin önemi hakkında farklı fikirlere sahip olma konusunda gönülsüzdürler ve dini pratiklere karşı soğuk durmaktadırlar. Bu öğrencilerin çoğu kültürel olarak Hristiyan gibi gözükmemektedirler. Bazısı dine karşı Agnostik ya da karasız bir tavra sahiptirler. Kalan %30’ luk grup ise dini hem önemli görmekteler hem de dini faaliyetlere daha çok katılmaktadırlar. Bu grupta hem Hristiyan hem de Müslüman öğrenciler bulunmaktadır. Ancak bu düşünceye sahip öğrencilerin çoğu Müslümandır.⁴³¹

Yine aynı araştırmanın sonucuna göre öğrenciler arasında dini pratiklere katılım çok düşüktür. Fakat Müslüman öğrenciler arasında bireysel ya da toplu dini ibadetlere katılım Hristiyan öğrencilere göre daha fazladır. Çoğulculuğun mevcut

⁴³¹ Geir Skeie& Marie von der Lippe, “Does Religion Matter to young People in Norwegian Schools”, Pille Walk, Gerdien Bertram-Troost, Markus Friederici, Céline Béraud (ed.), **Teenagers’ Perspectives on the Role of Religion in Their Lives, Schools and Societies**, Münster: WAXMANN,2009, s. 297.

olduğu okullarda öğrencilerin çoğu birbirleriyle samimi olmasalar da arkadaşlırlar. Bu öğrencilerin dörtte birinden fazlası ise arkadaşının hangi dine mensup olduğunu bilmemektedirler. Bu durum da dinin öğrencilerin hayatlarında ve sosyal ilişkilerinde bir öneminin olmadığını göstermektedir.

Gençler arasında din eğitimi ortak sınıflarda alma ve objektif bilgiye ulaşmakla ilgili genel bir eğilim vardır. Okul açıkça kişisel inançlar ya da ibadetler için bir mekân olarak görülmemektedir. Buna mukabil okul, farklı dinler hakkında bilgi edinme ve dini ve ahlâkî konuları tartışmak için bir mekân olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin çoğu din eğitimi, farklı dinlere bağlı insanlara karşı, saygı ve hoşgörü öğrendikleri bir ders olarak düşünmektedirler. Öğrenciler, din eğitiminin bu etkilerine pozitif yaklaşırlar da din hakkında öğrenmenin barışçıl bir şekilde bir arada yaşamaya yardım edeceğinden emin değildirler. Bununla birlikte onlar dinin sınıfta bir çatışma faktörü olduğuna da inanmamaktadırlar. Öğrenciler arasında büyük bir hoşgörü ve özgürlükçü bir tutum mevcuttur. Çoğu dini sembole izin verilmesini, dini ihtiyaçları karşılamak için imkanlar verilmesini (bayramlarda okulda bulunmamak gibi...) okulda ibadetler için ya da din hizmetleri için özel düzenlemeler olması açısından sınırlamaları normal görmektedirler.⁴³²

Dinin öğrenciler arasında bir çatışma sebebi olarak görülmemesi ve Norveç Devleti'nin demokrasi anlayışından olacak, Norveç okullarında burka ve nikap gibi kıyafetlerin giyilmesini yasaklayan herhangi bir düzenleme yoktur. Hükümet, bu konunun uygulamasını okullara bırakmıştır. Ancak, şimdiye kadar böyle bir yasak koyan okul olmamıştır. Her ne kadar Hükümet, henüz sonuçlanmamış aksi yönde bir düzenleme girişiminde bulunmuş olsa da hâlihazırda polislerin ve yargıçların hicap kıyafeti giymesi yasaktır.⁴³³

Görüldüğü gibi, Norveç okullarında dini semboller giyilmesine ve bayramlarda okulda bulunmamaya izin verilmektedir. Bununla birlikte Norveç okullarında dini hizmetler için ya da ibadet için özel oda düzenlemesi yoktur. Fransa ve Almanya'dan bildiğimiz harareti başörtüsü tartışmaları ise Norveç'te aynı hararete kavuşmamıştır.

⁴³² Skeie and Lippe, s. 300.

⁴³³ Şencan, s. 65.

Bunun sebeplerinden biri olarak öğrencilerin bu liberal fikirlerini göstermek mümkündür.

Bu araştırmanın bir başka sonucu ise; öğrencilerin, dini konularda çıkabilecek anlaşmazlıkların çatışmaya yol açabileceği hususunda bir ölçüde endişe duymalarıdır. Bununla birlikte diğerlerinin dinine saygı gösterilmesi, dini ve kültürel çoğulculuğu idare etmeye yardım edebilir. Yine bu öğrenciler, dini çoğulculuğun büyük bir problem ya da diyalog için bir ayak bağı olduğu ifadelerini de reddetmektedirler. Araştırmanın bir diğer sonucu da, dindar öğrencilerin dindar olmayan öğrencilere göre başka dinlere karşı daha hoşgörülü olduğudur.⁴³⁴

Norveç okullarında uygulanan din eğitimi sistemi, mezhepler üstü ve çok dinli bir din eğitimidir. Bu sebeple Norveçli öğrenciler, din hakkında doğru bilgi edinmek için ana mekân olarak okulu görmektedir. Bunun aileden bile daha önemli olduğu kabul edilir. Onlara göre, Din eğitiminde aynı sınıfta, farklı dinler hakkında bilgi edinme öğrencilerin başka dinlere karşı daha olumlu bakmasını sağlamaktadır.⁴³⁵

Yine bu konuda yapılmış başka bir araştırmada da benzer sonuçlar gözlenmektedir. Norveç'in güney şehirlerinden olan Bergen'de yapılmış bu araştırmaya göre, öğrencilerin çoğu dine karşı kayıtsızdır. Bu kayıtsızlığın birkaç sebebi vardır. Öğrencilerin çoğu hem dine hem de din dersine karşı ilgisiz olduklarını, dinin kendi hayatlarında ya önemsiz ya da çok az bir önemi olduğunu söylemektedirler. Öğrenciler, dini özel ya da kişisel bir konu olarak düşünmektedirler. Buna karşın farklı dinler hakkında da bilgi sahibi olmak istemektedirler.

Norveçli öğrencilerle Türkiye'deki öğrencilerin dine ya da din dersine karşı tutumunu karşılaştırdığımızda bu konuda yapılan araştırmalardan Türkiye'deki öğrencilerin dine karşı tutumlarının Norveçli öğrencilere göre çok daha iyi olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan araştırmaların zamanları farklı da olsa bu durum çok değişmemiş görünmektedir.

⁴³⁴ Skeie and Lippe, s. 300.

⁴³⁵ Skeie and Lippe, s. 300.

Örneğin, 1976'da Beyza Bilgi'nin yaptığı çalışmada öğrencilerin bu derse ilgileri %30 ile çok yüksek, %55.38 ile orta derecede ⁴³⁶ olmak üzere toplamda %85.38 oranında yüksek seviyede görülürken, Mualla Selçuk tarafından 1990 yılında yapılan bir diğer çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin DKAB dersine karşı ilgilerinin %97.35 oranında çok yüksek ve orta derecede olduğu ifade edilmektedir.⁴³⁷

Yine 2001'de Mevlüt Kaya tarafından Samsun'daki ilköğretim okullarında yapılan araştırmanın sonucunda da öğrencilerin derse karşı tutumlarının %86 oranında olumlu olduğu tespit edilmiştir.⁴³⁸

Bu konuda asıl önemli sonuç ise, 2013-2014 dönemi ile ilgili açıklanan MEB verilerinden çıkmaktadır. Bu verilere göre, 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte okullara konulan seçmeli dersler arasında, öğrencilerin en çok tercih ettiği ilk beş dersin ikisi din alanındandır. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin en çok tercih ettikleri üçüncü ders, Kur'an-ı Kerim, en çok tercih ettikleri 5. ders ise Hz. Muhammed'in Hayatı dersidir.

⁴³⁶ Beyza Bilgin, "Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. 26, Ankara, (1983), s. 261.

⁴³⁷ Mualla Selçuk, **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, Ankara:TDV Yayınları, 1990, s. 126.

⁴³⁸ Mevlüt Kaya, "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersine Karşı Tutumları", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. 12-13, Samsun,(2001), s. 72.

Tablo 7

2013-2014 Yılı İlköğretimde En Çok Tercih Edilen Seçmeli Dersler Ve Seçen Öğrenci Sayısı

Matematik Uygulamaları	879.335
Yabancı Dil (İngilizce)	851.641
Kur'an-ı Kerim	682.522
Spor ve Fizik Etkinlikleri	435.147
Hız. Muhammed'in Hayatı	404.963

Kaynak:Bilim, Spor ve Sanat Dersleri, Din Eğitiminin Gölgesinde Kaldı!
<http://www.egitimajansi.com/alaaddin-dincer/bilim-spor-ve-sanat-dersleri-din-egitiminin-golgesinde-kaldi-kose-yazisi-65y.html>

Din, ahlâk ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanmasının sebebi olarak, öğrencilerin bir yandan modern hayatı ve bu hayatın gerektirdiği ekonomik faaliyetleri yürütürken bunu kendi inanç ve geleneğinden kopmadan yapma arzularını ve derslerden bu bağlamda gördüğü işlevi gösterdiği yapılan bazı araştırmalarda ifade edilmektedir. Çünkü, bu dersleri alan öğrencilerin çok azı ileride İlahiyat alanında bir meslekte çalışmayı düşünmektedirler.⁴³⁹

Bütün bunları bir arada değerlendirdiğimizde Türk ve Norveçli öğrencilerin dine bakış açısından birbirlerinden oldukça farklı olduğunu ve Norveçli öğrencilerin dini sadece bir kimlik olarak görmesine karşın Türk öğrencilerin kimliğin de ötesinde dinlerini öğrenme iştiağı içinde olduğunu söylemek mümkündür.

⁴³⁹ Hasan Meydan, “Din Ahlâk ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 40, Erzurum,(2013), s. 247.

2.18. TÜRKİYE VE NORVEÇ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Türkiye ve Norveç’te genel öğretmen eğitimi ve din dersi öğretmeni yetiştirme konusunu ele aldığımız bu bölümde ortaya koyduğumuz bilgilerden yola çıkarak her iki ülke öğretmen yetiştirme sistemi arasında benzerlik ve farklılıklar şu şekilde tespit edilmiştir:

Öncelikle görülmüştür ki, her iki ülkede de din dersleri için öğretmen yetiştiren iki kurum vardır. Norveç’te bu görevi üniversiteler ve yüksekokullar üstlenirken, Türkiye’de din dersi öğretmenlerini İlahiyat fakülteleri ve ilk defa 1997-1998 yılında temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte açılan ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği lisans programları yetiştirmektedir.⁴⁴⁰ Ancak Norveç’te üniversite ya da yüksekokuldan mezun olan öğretmen adayları başka bir şart aranmadan göreve başlarken Türkiye’de İlahiyat Fakültesi mezunları öğretmen olabilmek için ayrıca tezsiz yüksek lisans yapmak zorundadır. Zira Türkiye’de “Yükseköğretim Kurulu Yürütme Kurulu’nun 1998-1999 öğretim yılında uygulanmak üzere 11.07.1997 tarihinde aldığı bir kararla öğretmen yetiştirme konusunda yeni bir düzenleme daha getirilmiştir. Buna göre ilköğretime öğretmen yetiştiren bölümlerin programları formasyon ağırlıklı olarak yeniden düzenlenmiştir. Ortaöğretim öğretmeni yetiştiren bölümlerden formasyon dersleri kaldırılarak buralardan mezun olanların öğretmen olabilmeleri için ayrıca kendi branşlarında üç yarıyıl tezsiz yüksek lisans programından geçmeleri şartı getirilmiştir.”⁴⁴¹

Aynı kararla İlahiyat Fakültesi yapısında ve programlarında da önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu zamana kadar sürdürülen tek programlı öğretim yapısı terk edilerek İlahiyat Fakülteleri biri İlahiyat bölümü, diğeri ise İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İ.D.K.A.B.) Öğretmenliği olmak üzere ayrı öğrenci alıp, ayrı mezunlar veren iki programlı hale getirilmiştir. Ayrıca ortaöğretim DKAB öğretmenleri ile İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenleri yetiştirmek üzere iki ayrı Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Ortaöğretim DKAB Öğretmenliği ve İlköğretim DKAB Öğretmenliği,

⁴⁴⁰ Cebeci, s. 201.

⁴⁴¹ Cebeci, s. 201.

açılmıştır. 1997 yılında İlahiyat Fakültelerinde programlar ikiye ayrıldıktan sonra farklı bir uygulamaya gidilmiştir. Yeniden yapılandırma sonucu oluşan yeni İlahiyat Lisans Programında 1998-1999 öğretim yılından itibaren öğretmenlik meslek dersleri kaldırılmıştır. Bu program mezunlarından lise dengi okullara Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ve İmam-Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek amacıyla seçilecek öğretmen adaylarına tezsiz yüksek lisans programlarında üç dönem öğretmenlik meslek derslerinin verilmesi Yükseköğretim Yürütme Kurulunun 11.07.1997 tarihli kararı ile kabul edilmiştir.⁴⁴²

Bu düzenlemelerle İlahiyat Fakültesi mezunları, öğretmen olabilmek için sadece Ankara Üniversitesinde verilen formasyon eğitimini almak zorunda iken, daha sonra bunun alternatifleri geliştirilmiştir. 2010'da ilahiyat fakültelerinin bünyesinde açılan Öğretmenlik Sertifika Programı, 2011'den itibaren sadece eğitim fakülteleri bünyesinde açılarak uygulanmaya başlanmıştır. YÖK, 03.05.2012 tarihinde, yükseköğretim kurumlarımızda hâlen öğrenim gören öğrenciler ile bu kurumlardan mezun olanların, açılacak pedagojik formasyon programlarına başvurma hakları bulunduğunu açıklayarak, hem fen-edebiyat fakültesi hem de ilahiyat fakültesi mezunlarının pedagojik formasyon programlarına katılabilmelerini sürdürmüştür. YÖK son olarak 13.09.2012 ile 27/09/2012 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantılarında; yükseköğretim kurumları bünyesinde yürütülecek olan Pedagojik Formasyon Sertifika Programları'nı yeniden değerlendirmiş ve içinde ilahiyat fakültesi mezunlarının da yer aldığı bazı yükseköğretim kurumu mezunlarının eğitim fakülteleri bünyesinde pedagojik formasyon eğitimi almalarına izin vermiştir.⁴⁴³

Daha önce de belirttiğimiz gibi, Türkiye'de de Norveç'te olduğu gibi din dersi öğretmenliği yapabilmek için esasında iki yol vardır. Bunlardan ilki DKAB eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programları dört yıllık lisans programlarıdır. Bu program çerçevesinde bir öğrenci, alan dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve seçmeli dersleri içeren en az 152 kredilik dersi tamamlamak durumundadır.

⁴⁴² Mevlüt Kaya, Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. 14-15,(2003).

⁴⁴³ Mehmet Bahçekapılı, **Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)** İstanbul, İlke Yayınları, 2014, s. 161.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, bu 152 kredinin 21 kredisini oluşturmaktadır.⁴⁴⁴ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğretim programında yer alan öğretmenlik meslek dersleri şunlardır:

Bu öğretmenlik meslek dersleri şunlardır: Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3), Gelişim ve Öğrenme (3), Okul Deneyimi-I (3), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (4), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (3), Sınıf Yönetimi (3), Özel Öğretim Yöntemleri-I (3), Okul Deneyimi-II (3), Özel Öğretim Yöntemleri-II (3), Rehberlik (3) ve Öğretmenlik Uygulaması (5). Bu yeni öğretmenlik meslek dersleri programında, uygulamalı derslere ve öğretmenlik uygulamalarına ağırlık verilmiştir.⁴⁴⁵

Her iki ülkede öğretmen atama sistemine baktığımızda ise Norveç'te öğretmen istihdamını belediyeler gerçekleştirirken ve öğretmenleri bunun için herhangi bir sınava tabi tutmazken, Türkiye'de öğretmen adayları, mezun olduktan sonra bir devlet okulunda göreve başlayabilmek için, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girerler. Genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında çoktan seçmeli bir sınav olan KPSS'de, öğretmen adaylarının alan bilgilerine yönelik sorular bulunmamaktadır. Adaylar, bu sınavdan aldıkları puan esas alınarak, kontenjanlar ölçüsünde atanırlar.⁴⁴⁶ Dolayısıyla Türkiye'de öğretmen atamaları merkezî olarak bir sınavla yapılırken Norveç'te ulusal bir öğretmenlik sınavı yoktur.⁴⁴⁷

Yine her iki ülke öğretmenlerinin profiline baktığımızda görülmektedir ki, Norveç'te din dersi öğretmenlerinin inançları farklı olabilmektedir. Buna göre, görev yapan öğretmenler, ateist, agnostik, seküler, Müslüman veya Hristiyan'dırlar.⁴⁴⁸ Türkiye' de ise Din dersi öğretmenin Müslüman olması veya herhangi bir dine mensup olmasıyla ilgili hukuki bir gereklilik bulunmamaktadır⁴⁴⁹ ancak Norveç'teki gibi bir durum da göze çarpmamaktadır.

⁴⁴⁴ Tuğba Madden, s. 38.

⁴⁴⁵ Kaya, s. 93.

⁴⁴⁶ Madden, s. 40.

⁴⁴⁷ Munthe; Malma, s. 442.

⁴⁴⁸ Heid Leganger-Krogstad and May Britt Esse Berge, "Norway: Common Compulsary Religious Education", Hans-Georg Ziebertz (ed.), Ulrich Riegel, **How Teachers in Europe Teach Religion**, Lit Verlag: Berlin, 2009.

⁴⁴⁹ Kaymakcan, 2008, s. 149.

Son olarak Norveç'te ülkenin tarihinde din dersinin olmadığı hiçbir dönem olmadığı için tüm kurumlarda olduğu gibi Hristiyan değerlerin etkili olduğu üniversite ve kolejlerde de öğretmen eğitimi çok uzun süre din eğitimi içinde değerlendirilmiş,⁴⁵⁰ din derslerine girecek öğretmen bulma konusunda herhangi bir problem yaşanmamıştır. Oysa Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarında dine karşı soğuk duruş, öğretmen eğitimi politikalarında da kendini göstermiş bu sebeple zaman zaman din derslerine girecek öğretmen bulmakta zorluklar yaşanmıştır.

⁴⁵⁰ Garm; Karlsen, s. 734.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE DİN DERSİYLE İLGİLİ TARTIŞMALAR

Norveç'te, kısaltması KRLE olan din dersi, diğer dersler gibi bir ders kabul edilip zorunlu tutulmaktadır. Dersin zorunlu olmasının sebeplerini ise Norveçli akademisyen Kari Flornes, çoğulcu toplum yapısına geçiş süreci, ulusal Hristiyan kültürü, insanların mezhep öğretilerinden uzaklaşması ve laiklik gereği şeklinde açıklamaktadır.⁴⁵¹

Türkiye'de ise din dersinin okullarda okutulması devlet açısından şu üç temel amaç açısından gereklidir. Bunlar, insanın kendi dinini diğer dinlerle karşılaştırarak öğrenmesiyle insanın sağlam inanç ve düşünce geliştirmesini sağlamaya dönük insani amaç, dinin kültürün vazgeçilmez bir parçası olması hasebiyle kültürün korunmasını sağlamaya yönelik kültürel amaç ve toplumsal amaçtır.⁴⁵² Bu sebeple 1982 Türkiye anayasasının 24. Maddesi, din eğitim ve öğretimini sadece bir özgürlük alanı olarak görmemekte aynı zamanda onun birey için bir hak olduğunu da açıkça ortaya koymaktadır.⁴⁵³

Norveç'te, ilköğretimde hali hazırda tüm sınıflarda haftada iki saat olarak okutulan din dersi, devletin bağımsızlığından bu yana zorunlu olarak okutulmuştur. Politik anlamda yapılan tartışmalarda din genellikle çok fazla öne çıkmamıştır. Ancak bununla ilgili 1950'de gerçekleşen bir olay istisna tutulabilir. Buna göre, 1950'de hükümet ilköğretiminde din derslerinin haftalık saatinin azaltılmasını teklif etmiştir. Buna karşı 700.000 kişinin imza attığı bir imza kampanyasıyla tepki gösterilmiş ve haftada iki saate geri dönmüştür.⁴⁵⁴ Yaşanan bu olayın dışında Norveç'te dersin zorunluluğu veya süresiyle ilgili bir tartışmaya rastlanmamaktadır.

⁴⁵¹ Sönmez Kutlu, "Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu", **AÜİFD**, C. 63, S.1, 2002, s. 307.

⁴⁵² Suat Cebeci, **Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi**, Ankara: Akçağ Yayınları, 1996, s. 125.

⁴⁵³ Cebeci, s. 110.

⁴⁵⁴ Skeie, Bråten, s. 216.

Norveç'te din dersleriyle ilgili tartışmaların temelini, eğitim yasası ve millî müfredatta dine, özellikle de Hristiyanlığın rolüne, atıflar yapılması, okul ve müfredattaki din eğitiminin fonksiyonu gibi konular oluşturmaktadır. Örneğin, 1993'teki temel müfredat, Hristiyanlığın kültürel miras olarak devam etmesi ve korunmasının önemine vurgu yapmaktadır. Dahası, bu müfredat Hristiyanlığı yeni nesillere aktarılması gereken bir miras ve toplumu birleştiren bir unsur olarak tanımlamaktadır.⁴⁵⁵ Okulda din dersleri konusunda yoğun tartışmaların yaşandığı bir dönemde, 1995'te, Eğitim, Araştırma ve Kilise İşleri Bakanı Gudmund Hernes'in parlamentoda yaptığı şu konuşma Norveç'te okulda din dersleriyle ilgili tartışmaların çerçevesini de çizmektedir:

“Hristiyanlık Bilgisi dersi, ülkemizde okulun en çok kültürlendiren derslerinden biridir. Hristiyanlık inancını, geleneğini ve öğretimini bilmeyen bir kişi, ne ülkemizi bilebilir, ne geleneklerimizi, ne dilimizi, ne sanatımızı, ne de değerlerimizi bilebilir. Bu ders, çok basit bir şekilde kişinin tercih ve yorumlama yapabilmesi için ihtiyacı olan bilginin yapılandırılmasını sağlamaktadır. Bu sebeple bana göre bu önemli dersi bütün öğrenciler almalıdırlar.”⁴⁵⁶

Dönemin eğitim bakanının konuşmasında vurgu yaptığı ve Norveç'te genel müfredatta somut olarak yer alan aynı zamanda da tartışmalara konu olan Hristiyanlığın kültürel bir değer olarak kabulü ve genç nesillere aktarımı, ülkemizde de din dersinin zorunluluğu tartışmalarında dersin kültürel temeli bağlamında dile getirilmektedir. Bilindiği gibi din öğretimini zorunlu olarak uygulayan devletler bunu yaparken din derslerine toplumsal, kültürel, felsefî, insanî dayanaklar oluşturmaktadır. Buna göre Türkiye'de okulda din dersinin toplumun beklentileri açısından olması gerektiğini savunanlara göre; gençlere aktarılacak kültürel miras içinde dini kaynaklı olanlar vardır. Bu nedenle kültürleme görevini yerine getiren okullardaki eğitim dini ve dini geleneği de öğretme durumundadır. Din, bir milletin kimliğinde ve kültür unsurlarında belirleyicidir. Türk kültürünü oluşturan bütün unsurlar (dil, sanat, mimari, tarih vb.) İslâm Dininin etkilerini taşırlar. Sadece tarih, musikî, edebiyat gibi faaliyet alanlarını değil, sosyal adet, gelenek ve görenekleri, sosyal kurumları, miras olarak devralınan

⁴⁵⁵ Alberts, s. 101.

⁴⁵⁶ Alberts, 2011, s. 102.

kültür eserlerini ve değerleri tam olarak anlayabilmek büyük ölçüde dinin anlaşılmasıyla mümkündür. Bunun için okuldaki din kültürü derslerinden, dini hem bir kültür unsuru olarak, hem de diğer kültür unsurlarını etkileyen bir faktör olarak öğretmesi beklenir. Aksi halde yeni nesillerde bir kimlik bunalımı ve kültürel yabancılaşma oluşacaktır.⁴⁵⁷

Norveç, insan haklarıyla ilgili uluslararası sözleşmelere imza atmış bir ülkedir. 1948’de imzaladığı uluslararası insan hakları sözleşmesindeki haklar arasında düşünce, inanç ve din özgürlüğü açıkça yer almaktadır. Bu anlaşma yine öğretimde herkesin kendi dinini ve inancını açıklama özgürlüğünü de içerir. (mad:18) Yine Norveç’in imzalamış olduğu anlaşmalardan “Çocuk Hakları Anlaşması”, çocukların da bu hakka sahip olduğunu açıkça ifade etmektedir. (mad: 14) Bu antlaşmanın 3. maddesi de temel prensibin çocuğun yararına olan şey olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte antlaşma, çocuğun eğitim ve terbiyesinde asıl sorumluluğun aileye ait olduğunu belirtmektedir. (mad:18)

BM sivil ve politik haklar anlaşması da ailelerin kendi inançlarıyla uygun olarak çocuklarının dini ve ahlâkî eğitimini sağlamaya hakkı olduğunu belirtmektedir. Bütün bunlar zorunlu eğitimi engellemez fakat aileler, çocuklarına nasıl bir eğitim verileceğini seçme noktasında önceliğe sahiptir. (mad:26) Çocukların eğitimi de ailelerin inancına uygun olarak yapılmalıdır. İnsan hakları çocuklarının eğitim ve terbiyesini isteyen zayıf toplulukları korumak için vardır. Ailelerin özel bir sorumluluğu vardır fakat bütün vatandaşların eğitimini sağlama hala devletin sorumluluğundadır. Devlet, toplum ve aileler adına bu eğitimi yapar. Okulun verdiği din eğitimi ailelere yardımcı olmalıdır fakat bu da problem yaratabilmektedir.⁴⁵⁸ Bu anlaşmalara göre eğitim sistemini şekillendirmeye çalışan Norveç’te eğitim, hükümet tarafından sosyal adaleti sağlayan temel araç olarak görülmektedir. Buna göre, çoğulcu toplum bir gerçektir ve bu sebepten din eğitimi de buna ayak uydurmak ve adaleti sağlamak zorundadır.⁴⁵⁹

⁴⁵⁷ Mustafa Önder, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretiminin Temelleri Üzerine”, **dergiabant (Abant İzzet Baysal Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi)**, C. 1, Y. 1, S. 1,(Bahar 2013), s. 31.

⁴⁵⁸ Hagesather and Sandsmark, s. 278.

⁴⁵⁹ Heid Leganger-Krogstad, 2009,s. 155.

Norveç'te din dersinin durumuyla ilgili 2003 reformundan önce yoğun tartışmalar yaşanmıştır. Bu süreçte siyasiler, dersin zorunlu dersler listesinden çıkartılıp, seçmeli olmasını teklif etmişlerdir. Uzun tartışmalardan ve din eğitimcileriyle halkın protestolarından sonra ders Norveççe, Matematik dersleri gibi zorunlu bir ders olmuştur. Fakat kredisi 30'dan 20'ye düşürülmüştür.⁴⁶⁰

Norveç'te din derslerinin tarihi incelendiğinde görülmektedir ki ders, devletin kuruluşundan itibaren zorunlu olarak okutulmuş ve 1997 reformuna kadar tamamen mezhebe dayalı bir Hristiyan din eğitimi olmuştur. Oysa Türkiye'de din dersleri, 1980'li yıllara kadar seçmeli ders olarak okutulmuş 1982 Anayasasıyla ahlâk dersiyle birleştirilip zorunlu hale getirilmiştir.⁴⁶¹ Bu şekilde 1982 anayasasında zorunlu hale getirilen din dersi, 1950'lerde çok partili hayata geçilmesiyle beraber oluşan demokratik ortamın, din eğitime yönelik taleplerin yeniden kabul görmesinin bir sonucudur. İlk olarak CHP kurultaylarında ve TBMM'de, din eğitiminin okula dönüşü için çeşitli tartışmalar yapılmış ve olumlu yönde görüşler ortaya çıkmıştır. 1949 yılında program dışı olarak ilkokul 4 ve 5. sınıflarda okutulmaya başlanan din dersleri, 1950'de program içine alınmıştır. 1956 yılında ortaokul müfredatlarına, 1967 yılında da lise müfredatlarına isteğe bağlı din dersi konulmuştur.⁴⁶²

1982'de dersin zorunlu olması bazı çevreler tarafından askeri erkin gericiliğe bir tavizi olarak değerlendirilmiştir. Türkiye'de, bu değerlendirmeler, din derslerinin pedagojik olarak tartışılmasının ve geliştirilmesinin önüne geçmiş, dersin siyasal ve ideolojik eleştirilerle sürekli gündemde kalmasına yol açmıştır. Bundan dolayı, Türkiye'de din derslerinin, devletin resmi vatandaş tasavvuru doğrultusunda yapılandırılan ve bir nevi bu uğurda araçsallaştırılan bir mekanizmaya dönüştürüldüğünü ileri sürmek abartılı bir yargı olmayacaktır.⁴⁶³

Norveç'teki diğer tartışmalara bakacak olursak, bu ülkede son zamanlarda yaşam felsefeleri, din ve Hristiyanlık konularında hararetli bir tartışma olmuştur. Bu tartışma, insan hakları örgütüne taşınmış ve neticede ahlâk ve hayat felsefeleri ile din

⁴⁶⁰ Kari Flornes, "An Action Research Approach to Initial Teacher Education in Norway", **Doctorate Thesis**, School of Education The University of Birmingham, 2007, s.4.

⁴⁶¹ Nazıroğlu, s.76.

⁴⁶² Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler", **EKEV**, C. 10, S. 27,(2006), s. 23.

⁴⁶³ Nazıroğlu, s. 76.

gibi kavramlar ve muafiyetler yeniden düzenlenmiştir. Böylece bu mesele her ne kadar yatışmış gibi görünse de okul gelenekleri ve okulun Hristiyan merasimleri için yaptığı düzenlemelere, dini ve felsefî düşünceleri farklı olan azınlık öğrencileri itiraz etmiş, okuldaki din konusu tekrar gündeme gelmiştir. Ülkede hem Laikler hem de Müslüman gruplar, okullardaki Hristiyan adetlerini eleştirmektedir.

Bu konuda Norveç'te dikkat çeken ayrıntılardan bir tanesi de kreşler, gündüz bakım evleri ve okullarda son on yılda bir sekülerleşme sürecinin olmasıdır. Bu, her ne kadar aktif Hristiyanların anti-laik okul ve kreşleri savunduğunu düşündürse de durum aslında böyle değildir. Toplum halk eğitimine bağlı olarak dini savunmaktadır. Yine son yıllarda daimî kilise üyeleri okullarda dinin önemini vurgulamaktadırlar. Bazı Müslüman gruplar da karakteristik Norveç okulunun Hristiyan geleneğini desteklemektedirler. Siyasi partiler de okul ve kreşlerde Hristiyanlıkla birlikte diğer dinlere yer verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.⁴⁶⁴ Ancak, Norveç okullarında din dersinin varlığı ile ilgili düşünceleri mevcut tartışmalara bakarak üç gruba ayırmak mümkündür. Bunlardan birinci grup, derste Hristiyan inanç ve ahlâkî değerlerinin verilmesini, ikinci grup, Hristiyanlıkla birlikte diğer din ve dünya görüşlerine de yer verilmesini, üçüncü grup ise Hristiyanlığı da diğer dinler kadar ele alan daha çok ahlâk ve felsefe ağırlıklı bir ders istemektedir.⁴⁶⁵ Uygulanan müfredata baktığımızda ise ikinci grubun istediği şekilde bir dersin uygulandığı görülmektedir.

Buna karşın kendilerine tanınmış haklardan tam anlamıyla yararlanmak isteyen ailelerin çoğunun, dersin içeriğinden ve ders hakkında verilen bilgilerden memnun olmadığını yapılan araştırmalar göstermektedir. Bu da dersin problemlerinden biridir. Mevcut din dersinin değerlendirilmesiyle ilgili yapılmış araştırmaya göre ailelerin yarısından fazlası derste olanlar hakkında aldıkları bilgiden memnun olmadıklarını, %30'dan fazlası ders hakkında genel bilgiden memnun olmadıklarını %43'ü ise dersten muaf olmayla ilgi verilen bilgiden memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öyle ki bazı

⁴⁶⁴ Høeg, s. 27.

⁴⁶⁵ Hagesather and Sandsmark, s. 282.

öğrenciler dersten çıkma, muaf olma gibi bir hakları olduğunu hiç bilmediklerini söylemişlerdir.⁴⁶⁶

Oysa insan hakları açısından ailelerin dersin işlevini çocukları için iyi bir şekilde yerine getirip getirmediğini bilmek önemlidir. Zira, Norveç'te ailelerin %86'sı çocukları için bu dersi bir hak olarak görmektedir. Ancak ders etrafında dönen tartışma ve anlaşmazlıklara rağmen dersin istenilen işlevini yerine getirdiği ile ilgili algı beklenenden daha iyi görünmektedir. Fakat ailelerin bu düşüncesi dersle ilgili istedikleri şeyin tam olarak bu olduğu anlamına da gelmemektedir.⁴⁶⁷ Nitekim ailelere yöneltilen dersin amaçlarından hangisinin önemli olduğu sorusuna kendilerinden farklı inanan kimseleri anlamaya yardım etmesi (%95) cevabı ilk sırada gelmektedir. Bunu Hristiyan kültür ve geleneği hakkında bilgi (%90), farklı din ve dünya görüşleri hakkında bilgi (%89), kendi inançları hakkında bilgi (%87), Hristiyan inancını kavrama (%84), kendi inanç ve kimliklerinin kuvvetlendirilmesine yardım etme (%79), İncilin içeriği hakkında bilgi edinme (%73) cevapları takip etmektedir. Dersin hedefleri aileler tarafından genelde olumlu bulunmasına rağmen çoğu dersin daha farklı bir şekilde düzenlenmesini ve daha farklı bir içeriğe sahip olmasını istemektedir. Kendisiyle görüşülen ailelerin %39'u yeni KRLE dersi gibi dersten muaf olma hakkını sınırlandıran, bütün öğrenciler için zorunlu bir din dersi olması gerektiğini savunmaktadır.⁴⁶⁸ Buna karşın ailelerin %37'si ise dersten muaf olma ya da alternatif bir ders şeklinde daha fazla özgürlük istemektedirler.⁴⁶⁹

Norveç okul ve kreşlerinde belirlenmiş dini tatiller de tartışma konusudur. Uygulamada Norveç'te okul tatilleri dini vemillî günlere göre ayarlamaktadır. Bazı okullarda ise Ramazan Bayramı gibi Hristiyanlık dışındaki diğer dinlerin dini tatilleri de dikkate alınmaktadır. İşte bu durum ülkede eleştirilere neden olmaktadır. Yapılan tartışmalara bakıldığında bu konuda üç farklı görüşün varlığından söz etmek mümkündür. Bunlardan birinci grup, din ve inançla ilgili çeşitliliğe açık olan gruptur. Bunlara göre mevcut çoğulculuk hem kreşlerde hem de ilkokullarda ifade edilebilir. Bu

⁴⁶⁶ Hagesather and Sandsmark, s. 280.

⁴⁶⁷ Hagesather and Sandsmark, s. 281.

⁴⁶⁸ Norveç AHİM'de mahkûm olduktan sonra dersin adını RLE yani dinler, hayat görüşleri ve ahlâk olarak değiştirmiştir. Fakat buradaki öğrencilerin ifadesiyle dersin sadece adı değişmiş içeriğinde bir farklılığa gidilmemiştir.

⁴⁶⁹ Hagesather and Sandsmark, s. 281.

görüşü benimseyen kreş ve okullarda Hristiyanların ve diğer dinlerin tatilleri tanınmıştır. Bu yaklaşım Müslümanların çoğunlukta olduğu çok kültürlü alanlarda bulunan karakteristik okulların bir yaklaşımıdır.

İkinci gruptakilerin fikirleri dini özel bir alan olarak görme anlayışına dayanmaktadır. Bu görüştekilere göre; okulun misyonu laik bir kurum olmasıdır. Din ise öğrenciler arasında kolaylıkla bir kutuplaşma ve ayrılık meydana getirebilir. Bu nedenle de okul herhangi bir dine taraf olmamalıdır. Yine bu nedenle de dini adet ve gelenekleri ya tamamen ortadan kaldırmalı ya da sınırlandırmalıdır.⁴⁷⁰

Tarafsız duran üçüncü görüş ise Hristiyan ve hümanist değerler ile Norveç kültürel mirasını temel almaktadır. Dini gelenekler kültürel bir miras olarak önemlidir ve her zaman millî günün bir parçası olan dini unsurlar ve Hristiyan bayramları olarak Noel ve Paskalya belirlenmiş olmalıdır.⁴⁷¹

Bunlardan başka Norveç'te Din eğitimi konusunda siyasi alanda son 50 yıldır ortaya çıkan iki görüş vardır. Bu görüşlerden ilki olan cemaatçi çizgide yer alanlar, Hristiyanlığı kültürel miras olarak görmektedirler. İkinci grup ise temel olarak insan haklarını esas alır ve hoşgörü ve aydınlanmaya önem veren liberal argümanları kullanır.⁴⁷² Din eğitimiyle ilgili alan araştırmalarında da bu durum gözlemlenmektedir. Yaklaşık 1500 öğrenci ve veli ile birlikte 649 öğretmenle yapılan bir anketin sonuçlarına göre; öğretmenlerin %70'i bütün inançlara eşit doğrulukta yaklaşarak eğitim yaptığını söylemiştir. (Ancak bu öğretmenlerin %54'ünün esasında bunun mümkün olmadığını düşünmektedir) Yine öğretmenlerin %57'si eğitim verirken herhangi bir inancın doğru olup olmadığı ile ilgili öğrencilere görüş bildirmediğini söylemişlerdir. Ancak bu durum ailelerin okuldan beklediği şeyle pek uygun düşmektedir. Çünkü, ailelerin %31'i çocukların evde doğru ve hak olarak öğrendikleri şeyin okulda da verilmesini istemektedir.⁴⁷³

Bütün bunlardan da anlaşılmaktadır ki Norveç okullarında verilen din öğretimini yetersiz bulan ve memnun olmayan önemli bir kitle mevcuttur. Örneğin

⁴⁷⁰ Høeg, s. 28.

⁴⁷¹ Høeg, s. 29.

⁴⁷² Skeie, 2006 s. 259.

⁴⁷³ Hagesæther and Sandsmark, s. 279.

Norveç'in kuzey bölgelerinde yaşayan, Laestedianlar olarak bilinen Sami ve Kvenler bu konudaki tartışmalarda ilk sıralarda yer almaktadırlar. Farklı dilde ibadeti kabul etmedikleri için 15 ve 16.yy'lara kadar Hristiyan olmayan bu halklar 16. yy'da Lutheran Hristiyan olmuşlardır. Çocukları Tanrı'nın bir hediyesi olarak gördükleri için çok çocuk sahibi olmayı esas alan (10-14 çocuk) Laestadianlar, çocukları annenin terbiye etmesi gerektiğini düşündüklerinden onları kreşlere göndermezler. Zorunlu eğitim kapsamında gerçekleştirilen terbiyeden ve eğitimin kamu kapsamında yer almasından da memnun olmayan bu grup, Norveç eğitim sisteminin temel hedeflerinden birinin öğrencilere Hristiyanlık değerlerini öğretmek olmasına rağmen okulların çok seküler olduğunu iddia edip eleştirmektedirler. Yine onlara göre okul, çocuklarının terbiye edileceği değil sadece bilgilenecekleri bir yerdir.⁴⁷⁴

Bunların dışında Norveç'te, 1997 müfredatında yer alan üçüncü madde özellikle tartışma konusu olmuştur. Bu maddede yer alan "Norveç toplumunu derinden etkileyen ve ileride de etkisini sürdürecektir olan Norveç'in kendi bölgesine has Hristiyanlık biçimi, öğretimin ekseninde yer almalıdır" ifadesi katı bir biçimde Lutheran mezhebine atıf ve eğitim için belirlenen diğer bütün prensipleri kapsayıcı bir ifade olarak görülmüştür. Buna göre ders hala konfesyonel bir ders görünümündedir. Bu görüşün karşısında yer alanlar ise yapılan yorumları adil bulmamış, bölgeden bölgeye içerikte farklılıklar olabildiği burada vurgulanan kendi bölgesine has ifadesinin de buna atıf yaptığını belirtmişlerdir. Zira bu fikirde olanlara göre İngiltere'dekine benzer bir çoğulculuk sorunu sadece Oslo bölgesinde söz konusudur. Özellikle kıyı kesimler ve güney bölgeler çok büyük oranda Hristiyan'dır.⁴⁷⁵

Norveç'te din dersleriyle ilgili tartışmalarda sık sık dile getirilen bir diğer konu, Norveç'te zorunlu eğitimin genel hedeflerinde de Hristiyanlık ve ahlâk eğitime vurgunun baskın olarak yer almasıdır. Konuyla ilgili ilk ve ortaöğretim eğitim yasasındaki madde şöyledir: "İlk ve ortaokul eğitiminin amacı, evle işbirliği ve ittifak içinde öğrencilere Hristiyanlık ve ahlâk eğitimini vermeye yardımcı olmak, çocukların zihinsel ve fiziksel becerilerini geliştirmek ve onlara, evde, toplumda faydalı ve özgür kişiler olabilmeleri için iyi bir genel bilgi vermek."

⁴⁷⁴ Leganger-Krogstad, 2011, s. 210.

⁴⁷⁵ Haakedal, 2001, s. 95.

Bütün bu eleştiriler üzerine hükümet 2006'da eğitimin genel hedefleri üzerine çalışma yapmak için bir komite kurmuştur. Bu komisyonda da tartışmalar çoğunluğun kültürel mirasını elden bırakmadan nasıl daha kapsamlı bir ifade bulunabileceği etrafında dönmüştür. Ailelerin baskısı yasada bu konuya özel bir yorum bulunmasına mani olmuştur ve daha kapsayıcı bir dilin okullarda eğitim uygulamalarıyla uyumlu olarak olabileceği düşünülmüştür. Sonuç olarak komiteden çıkan ağırlıklı görüşe göre bu yasa maddesi artık dini bir mana taşımayacak sadece ahlâka atıf yapacaktır.⁴⁷⁶

Görüldüğü üzere Norveç'te din dersleriyle ilgili tartışmalarda asıl mesele, belli bir dine ağırlık veriliyor olması ve bu haliyle bütün öğrencilerin mevcut derse girmesinin zorunlu olması buna karşılık ise muafiyet hakkının sınırlı tutulmasıdır. Norveç'te Din dersinin içeriği ve hedefleriyle ilgili tartışmalar da vardır. Şöyle ki; yeni din dersine 1997'de başlanmıştır ve bu dersin müfredatı hala aynıdır. Bu müfredat ilk ve ortaokulu, liseyi ve bunlarla birlikte yetişkin eğitimini kapsamaktadır. 1997 müfredatına azınlıklar karşı çıkmıştır. Çünkü onlar, müfredatta Hristiyanlığa çok yer verildiğini buna mukabil diğer din ve dünya görüşlerine ise daha az yer verildiğini ve tam muafiyete izin vermediğini düşünmekteydiler.⁴⁷⁷ Fakat siyasi otoritelere göre, bu ders sıradan bir okul dersidir. Normal olarak bu derste bütün öğrencilerin hazır bulunması gerekmektedir. Ancak, dersteği öğretim telkini içermemelidir. Hristiyanlık bilgisi ve dini ahlâk eğitimi öğretmenleri, Hristiyanlığı, diğer din ve hayat felsefelerini, bunların ayırt edici özelliklerini sunmalı, farklı konuların öğretimi aynı eğitimsel prensipler üzerine kurulmalıdır.⁴⁷⁸

Türkiye'deki tartışmalarda ise din dersi Laiklik ilkesi bağlamında sürekli tartışılmıştır. Kimileri bu dersin seçmeli olması gerektiğini savunurken kimileri ise din eğitiminin aileler tarafından verilmesi gerektiğini ifade ederek devletin okullarda böyle bir derse yer vermemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu tartışmalarda Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi olsun mu, olmasın mı, zorunlu mu kalsın yoksa seçmeli mi olsun soruları her zaman önceliği korumuştur.⁴⁷⁹

⁴⁷⁶ Haanes and Krogstad, s. 148.

⁴⁷⁷ Skeie, s. 269.

⁴⁷⁸ Skeie, s. 271.

⁴⁷⁹ Yıldız, s. 245.

Geçmişte Türkiye’de din dersi ile ilgili, “Din eğitimi hoş görülmesi miydi? Millî Eğitim Bakanlığı mı yoksa Diyanet İşleri Başkanlığı denetimi altında mı olmalıydı? Gibi tartışma soruları da gündeme gelmiştir. Ancak u sorunlar 1982 anayasasında bir uzlaşma ile çözülmüştür.⁴⁸⁰

Son olarak iki ülkede din dersleri üzerine yapılan tartışmalarla ilgili bir kıyaslama yapacak olursak; Norveç’te dersle ilgili tartışmalar genel olarak dersten muafiyet, dersin zorunlu olup olmaması, çoğulculuk açısından dersin içeriğinin yeterli olup olmadığı ve okuldaki dini uygulamalar üzerinde yoğunlaşırken, Türkiye’de de benzer şekilde dersin zorunlu olup olmaması ve din içi çoğulculuğa bağlı olarak müfredatın yetersizliği ya da eksikliği konuları tartışmalara neden olmaktadır. Yine Norveç’te derse yönelik din dersinin Evangelik Lutherean mezhebinin etkisinde olduğu tartışmalarına karşılık Türkiye’de de mevcut dersin Sünni- Hanefi çizgide eğitiminin yapıldığı konusunda eleştiriler dile getirilmektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz Norveç’te dersten muaf olmayla ilgili tartışmaları Norveç akademik çevrelerinde geniş bir şekilde değerlendirildiği için bu konuyu ayrı bir başlık altında incelemeyi uygun gördük.

3.1.TÜRKİYE VE NORVEÇ’TE DİN DERSİNDEN MUAF OLMA İLE İLGİLİ TARTIŞMALAR

Norveç’te Hristiyanlık, 150 yıldır eğitim politikalarında önemli bir sembol ve ideolojik konu olmuştur. Dinin durumu eğitim politikaları için bu kadar önemli olmasına karşın okullarda verilen din eğitiminin sınıf içi uygulamalarıyla daha az alakadar olunmuştur. Fakat bu durum son yıllarda değişmeye başlamıştır ve bu konuda son on yıl önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu ders için din kavramının yerini artık Hristiyanlık almıştır. Din ve eğitimle ilgili sorular, kuşkular artarken asıl üzerinde durulan konu genel olarak dini çoğulculuk olmuştur. Yine bu alanda din eğitimi araştırmaları ve sınıf içi araştırmalar da artmıştır.⁴⁸¹

⁴⁸⁰ Yıldız, s. 244.

⁴⁸¹ Skeie, s. 257.

Norveç'te şu anki din eğitimi modeli, çok uzun süre devam eden Lutheran Protestan din eğitiminin ardından değişen topluma bağlı olarak okuldaki din dersinin yeterliliği üzerine yapılan tartışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. 20.yy'ın sonlarına kadar, okullarda Lutheran Protestan din eğitimi Lutheran mezhebine dayalı olarak, kilisenin ihtiyaçlarını karşılamak için okutulmuştur. Kiliseye bağlılığın çok açık olduğu bu dönemde kilise üyesi olmayan ailelerin çocuklarının dersten muaf olma hakkı mevcuttu. 1969 yasası bu çocuklar için ilk kez alternatif düzenlemelere gitmiştir. Bu, öğrencilerin dinî ya da din dışı geçmişlerine bağlı olarak din eğitiminin farklı türleriyle ayrı bir modelin başlangıcıydı. 1974 eğitim yasasında ilk resmî müfredatı oluşturulan ve "Livssynsundervisning" "Hayat Görüşleri Eğitimi" adı verilen bu alternatif ders, devlet okullarında dinî etkinin hukuk dışı olduğunu savunan Hümanist Birliği'nin kampanyalarının bir sonucu olarak konmuştu. Bu dönemde nüfusun büyük çoğunluğunun kilise üyesi olduğu Norveç'te kilise üyelerinin çocukları için muafiyet hakkı tanınmamıştır.⁴⁸²

Günümüzde ise mevcut din dersine katılım, öğrencinin dini ne olursa olsun zorunludur. Bu sebeple de dersten muaf olma konusunda sert tartışmalar yaşanmaktadır. Tam muafiyete izin vermeyen kararlar, hem ailelerin hem dinî cemaatlerin hem de felsefi kuruluşların tepkisine neden olmaktadır.⁴⁸³ Dolayısıyla din eğitiminden muaf olma hakkıyla ilgili tartışma, eğitim münakaşalarından çok yasal alanda kendini göstermektedir. 1997 müfredatı hazırlanırken ilk etapta tam muafiyet hakkını kaldırmak ciddi olarak düşünülmüştür. Bunun resmî gerekçesi olarak, yeni dersin bütün dinlere ve dünya görüşlerine karşı tarafsız ve objektif olması gösterilmiştir. Tam muafiyet hakkının verilmemesindeki maksat bütün öğrencileri aynı sınıfta toplamak, öğrencilere birlikte yaşamayı öğretmek ve öğrencilerin birbirlerini tanımalarını sağlamaktır. Ancak bu tartışmalara paralel olarak bazı aileler tam muafiyet konusunda Norveç Devleti'ne dava açmıştır.⁴⁸⁴ Bu süreçte Norveç Hümanist Birliği ve Norveç İslâm Konseyi ailelerin haklarını ve din özgürlüğünü ihlal ettiğini düşündükleri hükümete karşı yasal

⁴⁸² Alberts, 2011, s. 101.

⁴⁸³ Haanes and Krogstad, s. 147.

⁴⁸⁴ Skeie, s. 267.

alışmalarını sürdürmüşlerdir. Ülke içi bütün mahkemelerde beraat eden Norveç Devleti, AİHM’de mahkûm olmuştur.⁴⁸⁵

Bu olayı daha sonra detaylı olarak ele alacağız. Fakat burada konunun bütünlüğü açısından kısaca hatırlatmak gerekirse, ülkedeki dersin herkes için zorunlu olmasına “Hümanistler Derneği” itiraz etmiş ve bu düşünceye sahip ailelerin dersten muafiyeti kapsayan başvurusu iç hukukta kabul görmemiştir. Aileler de AİHM’e başvurmuştur. Bu dava “Folgero” davası olarak bilinmektedir. Mahkeme, Türkiye gibi Norveç’le ilgili olarak, anne ve babanın dinî ve felsefî inançlarına okuldaki zorunlu din dersinin uygun olmadığına karar vermiştir. Yapılan temyiz talebi de 2007’de oyçokluğu ile reddedilmiştir. Mahkemede eleştirelilik, objektiflik ve çoğulculuk açısından eleştirilen din dersi, Norveç Eğitim kanununun öğrencinin okulda Hristiyanlık değerlerine göre yetişmesini öngören maddesi ile bu dersteeki baskın Hristiyan içeriği birlikte değerlendirilmiş ve sonuçta, bunun Hristiyan olmayan öğrenciler üzerinde baskı oluşturabileceği kararına ulaşılmıştır.

İnsan Haklarına uyma konusunda saygınlığı ile bilinen Norveç, mahkeme sürecinde 2002 ve 2005’te iki defa din dersi programını gözden geçirmiştir. Mahkeme kararının eski programa göre verildiği belirtildikten sonra, Norveç Eğitim Bakanlığı 2008’de daha kapsamlı din dersi müfredatı değişikliği yapacağını ilan etmiştir. Ayrıca eğitimin genel amaçlarındaki Hristiyan değerlerine vurgu yapan maddeyi kaldırmayı planlamıştır. Din dersinin okullardaki zorunlu olan hukuki statüsünü ise değiştirmemektedir.”⁴⁸⁶

Norveç’teki din dersi ilk kez BM İnsan hakları kongresinde eleştirildikten ve AİHM’de mahkûm edildikten sonra, ders hakkındaki tartışmalar şu sıralar politik ve gergin bir şekilde devam etmektedir. Tartışmaların çoğu, din eğitiminin içeriği, sınıfta

⁴⁸⁵ Haanes and Krogstad, s. 147.

⁴⁸⁶ Recep Kaymakcan, “AİHM Din Dersi Kararı Nasıl Anlaşılmalı”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C.1, S.2, (2007), s.61.

farklı dinlerin sunumu ve pedagojik yaklaşımlarla ilgilidir. Aynı zamanda Norveç devleti ve Norveç Kilisesi arasındaki ilişki de gözden geçirilmektedir.⁴⁸⁷

Tüm tartışmalara rağmen Norveç'te din dersi hala zorunlu bir derstir. Dersten muafiyetle ilgili son gelişme göstermiştir ki; eğitimde dinin durumunda nispeten dar bir bakış açısından, geniş bir bakış açısına doğru ufak bir değişiklik olmuştur. Buna göre; dinî konular okulun durumuna bağlanmıştır. Örneğin okullardaki toplantılar ve bu toplantıların dinî mahiyeti hakkındaki tartışmalar önceleri çoğu okulda var olan Kristmıs veya yaz tatillerinden önceki okul toplantılarındaki kilise ayinleri üzerineydi. Bu toplantılar, zorunlu olmasa da şu an en çok tartışılan konulardan biridir. Toplumun büyük bir kısmı Norveç Kilisesi'ne bağlı olsa da programlarında özel bir "okul-kilise-ayin" hizmetine bölgesel okulların hakkı olmadığı düşünülmektedir.⁴⁸⁸ Bu sebeple Norveç'te eğitim müdürlüğü, okul ibadet hizmetleri için muafiyet hakkını önemli bir ilke olarak ifade etmektedir. Burada okulun ibadet hizmetlerinde bulunmak istemeyen herkes için ona denk bir alternatif sunmak ve ailelerin kararlarına kulak vermek önemli bir ilke olarak tavsiye edilmektedir.⁴⁸⁹

Buradan Norveç okullarında ibadet konusunda bir serbestlik uygulaması olduğu da anlaşılmaktadır. Türkiye'de ise şimdiye kadar okullarda ibadet imkânı olmazken 13 Eylül 2014 itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle okullarda mescit açılmasına imkân sağlanmıştır. Bu düzenlemeye göre, madde 99 şu şekilde değiştirilmiştir: (1) Okulda, müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları, öğretmen, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, memur ve diğer personel için uygun odalar ayrılır. Bu odalar, hizmetin gerektirdiği şekilde standardına uygun ve sade olarak düzenlenir.

(2) Talep olması halinde ibadet ihtiyaçlarını karşılayacak uygun mekân ayrılabilir.⁴⁹⁰

⁴⁸⁷ Marie von der Lippe, "To Believe or not to Believe: Young People's Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway", ed: Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gerdien Bertram-Troost, Julia Ipgrave, **Encountering Religious Pluralism in School and Society**, Berlin : REDCO, WAXMAN, 2008.

⁴⁸⁸ Skeie, s. 269.

⁴⁸⁹ Høeg, s. 29.

⁴⁹⁰ Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, <http://ankara.meb.gov.tr/detay.asp?detay=3687&blm=B13>

Muafiyet konusunda ise Norveç'teki gibi Türkiye'de de kısmî bir muafiyet uygulaması olduğunu söyleyebiliriz. Bilindiği gibi Türkiye'de 1982 Anayasası ile birlikte okullarda DKAB zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Mevcut DKAB dersleri, din hakkında genel bilgi vermeyi amaçlayan; tarihi, nesnel ve objektif bir din öğretimi olarak tasarlanmıştır. Bu ders, 1982 yılına kadar seçmeli olarak okutulan din dersi ile zorunlu dersler arasında yer alan ahlâk bilgisi dersinin birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Ancak zorunlu din dersi, Türkiye'de yaşayan ve Lozan Antlaşması ile din eğitimi konusunda bir takım imtiyazlar elde eden azınlıkların istisna edilmesiyle bir anlamda delinmiştir. Daha sonra Müslüman olmayan kişilerin dilekçe ile başvurmak suretiyle bu dersten muaf olacağı kayıt altına alınınca DKAB dersi sadece Müslüman öğrencilere has bir ders olmuştur. Böylece okullara zorunlu din dersi bağlamında Türkiye'de bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır:

Öncelikle Lozan Antlaşmasında adı geçen ve Türkiye'de yaşayan azınlıklar (Museviler, Rum Ortodoks Kilisesi, Ermeni Ortodoks, Katolik ve Protestan Kilisesi vs.) kendi okullarında din eğitimi vermekte serbesttirler.

Yine Türkiye'de yaşayan ancak Lozan Antlaşmasında adı geçmeyen gayri Müslimler (Süryaniler, Keldaniler vs.) dilekçe ile başvurdıkları takdirde DKAB dersinden muaf olabilmektedirler.⁴⁹¹

Son olarak 9 Temmuz 1990 karar tarihli DKAB dersine girmek zorunda olmayan öğrenciler konulu genelge de, Millî Eğitim Bakanlığının teklifi üzerine; azınlık okulları dışında kalan ilk ve ortaöğretim okullarımızda öğrenim gören TC uyruklu Hristiyan ve Musevi öğrencilere muafiyet imkânı tanımaktadır. Buna göre, gayri Müslim öğrenciler, bağlı bulundukları dine mensup olduklarını belgelendirmeleri kaydıyla, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi'ne girmelerinin zorunlu olmadığı, ancak bu derse girmek istedikleri takdirde velilerinden yazılı dilekçe getirmelerinin gerekli olduğu hususunun kabulü kararlaştırılmıştır.⁴⁹² Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere Türkiye'de din dersleri Müslüman olan tüm öğrencilere zorunludur. Buna İslam içi

⁴⁹¹ İlhan Yıldız, "DKAB dersi: Zorunlu mu Kalmalı Yoksa Seçmeli mi Olmalı, **TÜBAV Bilim Dergisi**, C. 2, S.2, (2009), s. 245.

⁴⁹² Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Girme Zorunluluğu Olmayan Öğrenciler, <http://dogm.meb.gov.tr>

farklılıklardan kabul edilen Aleviler de dâhildir. Norveç'teki muafiyet ise öğrencinin dinine bakmaksızın tüm öğrencilere zorunludur.

3.2. TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE DİN DERSLERİYLE İLGİLİ OLARAK AÇILAN YURTİÇİ DAVALAR

Norveç'te din dersini dava konusu yapan iki grup vardır. Bunlar Müslümanlar ve Hümanistlerdir. Hümanistlerin açtığı dava 1999 Mart/Nisan'da, Müslümanların açtığı dava ise 1999 Ekim/Kasım'da görülmüştür. Bu davalarda hem Hümanistler hem de Müslümanlar, çocuklarına dersten tam muaf olma hakkının verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu iki grup, dersin 1997 reformundan önce olduğu gibi, geleneksel ve klasik Hristiyan eğitimi olduğunu ve dersin hedefinin çocukları etkileyip onları Hristiyan yapmak olduğunu iddia etmişlerdir. Bu iddialarının ispatı olarak da müfredatta yer alan Hristiyan mezhebine vurguyu göstermişlerdir. Kısaca, bu iki grup, dersin arkasındaki asıl niyetin, öğrencilerin beynini yıkayıp onları Hristiyanlaştırmak olduğunu iddia etmişlerdir.

Sonuç olarak hem Müslümanlar, hem de Hümanistler, dersin eğitimde ayrımcılığa karşı UNESCO anlaşmasının 5:1b maddesine⁴⁹³ ve UN uluslararası sivil ve politik haklar anlaşmasının 18:4 maddeleri⁴⁹⁴ uyarınca azınlıkların haklarını ihlal ettiğini savunmuşlardır.

Bu davalarda öne çıkan bir ayrıntı da dersin hedefleri konusundaki şüphelerle ilgili olarak Müslümanların Hümanistlerden daha endişeli olduğudur. Bunun sebebi olarak Hümanistlerin orijin olarak Norveçli, Müslümanların ise Avrupalı olmayan göçmenlerden olması gösterilmektedir.

⁴⁹³ UNESCO tarafından 1960'da benimsenip 1962'de yürürlüğe giren "Eğitimde ayrımcılığa Karşı Sözleşme"nin 5:1b maddesi şöyledir: Ana babalarının ve uygulandığı yerlerde vasilerin çocukları için önce, yetkili makamlarca konan ya da onaylanan en az eğitim standartlarına uymakla birlikte kamu makamlarınca yönetilen kurumlardan başka kurumları seçme ve ikinci olarak, yasaların uygulanması uyarınca bu devlette izlenen işlemlerle bağdaşmak koşuluyla çocuklarının ana baba ve vasilerinin inançlarına göre din ve ahlâk eğitimi almalarını ve hiç bir kişi ya da grubun kendi inancıyla bağdaşmayan dinsel eğitim görmeye zorlanmamasını sağlama özgürlüğüne saygı göstermek temel ilkedir.

⁴⁹⁴ BM'in 1966'da kabul ettiği, 1976'da yürürlüğe giren bu anlaşmayı Türkiye 2000 yılında imzalamıştır. Bahsi geçen 18: 4. Maddeye göre: Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, anne-babalar ile mümkünse vasilerin kendi inançlarına uygun biçimde çocuklarına din ve ahlâk eğitimi verilmesini isteme özgürlüğüne saygı göstermeyi taahhüt ederler.

Bu davalarda devlet ise - dersin tüm savunucuları gibi- din dersinin diğer okul dersleri gibi bir ders olduğunu, bilgiyi, hoşgörüyü ve anlayışı hedeflediği ve kesinlikle Hristiyan inancını artırmaya yönelik bir niyeti, hedefi olmadığını belirtmiştir. Sonuç olarak bu davalarda devlet, AİHM'deki geçmiş 3 davaya atıf yaparak, Norveç'teki dersin dini özgürlükler konusundaki insan hakları anlaşmasını ihlal etmediğini belirtmiştir. Norveç devletinin argüman olarak kullandığı ve AİHM'de karara bağlanmış üç dava ise şunlardır:

1) 1996'daki Valsamis Davası: Bu dava, Yunanistan'da Yahova Şahitlerinden olan bir ailenin 12 yaşındaki kızlarının millî kutlamalardan muaf olması isteğini konu alan davadır. Mahkeme, bu davayı görüştüktan sonra insan hakları ihlali konusunun grupların subjektif bakış açılarına göre değil objektif olarak değerlendirilmesi gerektiğine karar vermiştir.

2) 1983'teki Angelini Davası: Bu dava, İsveç'li bir annenin kendi ve kızı ateist olduğu için din derslerinden muaf olmayı istediği davadır. Bu davada da mahkeme, derste özel olarak bir dinin ya da dünya görüşünün baskın olarak işleniyor olmasını 1950 Avrupa temel özgürlükler ve insan haklarını koruma anlaşmasının 9. maddesinin ihlali olarak görülemeyeceğine hükmetmiştir.

3) Kjeldsen'deki Dava: Bu davada da Danimarkalı aile çocuklarının cinsiyet dersinden muaf olmasını istemiştir. Mahkeme, Avrupa anlaşmasının eğitim hakkıyla ilgili protokol 1 madde 2'nin devletin din ya da felsefe öğretimi düzenlemesine engel olmadığını, objektif, eleştirel ve çoğulcu bir din öğretimini desteklediğini belirtmiştir.

Norveç mahkemesi burada özellikle dersin arkasındaki niyete vurgu yapmıştır. Mahkeme dersin niyetinin ise şöyle olduğunu belirlemiştir:

Dersin hedefi çok kültürlü bir topluma sahip olan Norveç'te diyalogu geliştirmek, dinler arasında hoşgörü ve anlayışı artırmaktır.⁴⁹⁵

⁴⁹⁵ Trond Enger, "Religious Education for all Pupils Stands Trial-the Norwegian Experience After Three Years" *Panorama International Journal of Comparative Religious Education and Values*, Volume: 13, No: 2 (Kış 2001), s. 80-81.

Din dersi konusunda Türkiye’de de Danıştay Sekizinci Dairesine çeşitli tarihlerde başvurular yapılmıştır.

- Bu davalardan birinde, çocukları ilköğretim okulunda okuyan davacılar tarafından okullarda zorunlu ders olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi programının iptali istemiyle dava açılmış; Danıştay Sekizinci Dairesince Anayasa ve Millî Eğitim Temel Kanunu hükümlerinden bahisle, din ve ahlâk bilgisi dersleri ile amaçlananın öğrencilere din eğitimi vermek değil, genel olarak dinler ve toplumumuzun din yapısı göz önüne alınarak daha çok İslâm Dini hakkında bir kültür kazandırmak olduğunun ortaya çıktığı, bu nedenle, iptali istenilen programda Anayasaya, Millî Eğitim Temel Kanununa, laiklik ilkesine ve hukuka aykırılık görülmediği belirtilerek dava reddedilmiştir.

- Yine bir başka davada da, davacı ve bir arkadaşı tarafından yazılan Alevilik-Bektaşılık Açısından Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi isimli kitabın lise ve dengi okullarda ders kitabı ya da yardımcı ders kitabı olarak tavsiye edilmesi istemlerinin reddine ilişkin Talim Terbiye Kurulu kararı ile bu işlemin dayanağı olan Tebliğler Dergisinde yer alan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretiminin genel ilkelerini açıklayan müfredat programının iptali istenmiştir.⁴⁹⁶

Burada da Danıştay Sekizinci Dairesi davanın müfredat programının iptali istemini reddederken yukarıdaki karardaki gerekçeleri aynen kullanmıştır. Davanın “Alevilik - Bektaşılık Açısından Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” isimli kitabın davalı idarece tavsiye edilmemesine ilişkin bölümü bakımından da; adı geçen kitabın davalı idarece ön incelemesi yapılarak, Eğitim Araçları İnceleme Enstitüsü Müdürlüğünce iki uzmana incelettirildiği belirtilmiştir. Hazırlanan raporda, özetle; kitabın lise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi müfredat programına uygun olarak hazırlanmadığı, konuların işlenişinde, devleti suçlayıcı, Cumhuriyet kanunlarına uygun olmayan ifadelerin kullanıldığı, seviye üstü ve pedagojik olmayan anlatım metotlarına başvurulduğu, konularını içerik bakımından desteklemeyen resimlerin yer aldığı, bazı ayetlerin eksik alındığı ve yanlış anlam verildiği, çok sayıda yazım ve noktalama hatalarının

⁴⁹⁶ Özlem Erdem Karahanoğulları, “Danıştay Kararlarında Din, Vicdan ve Düşünce Özgürlüğü”, http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/sunumlar/KarahanoogullariDinOzgurlugu.pdf

bulunduğu, okuma parçaların konuları destekleyici olmadığı saptanarak eğitim ve ğretim açısından liselere ders kitabı ya da yardımcı ders kitabı olarak önerilmesinin uygun bulunmadığı tespit edildiğinden belirtilen kitabın tavsiye edilmemesine ilişkin işlemde hukuka aykırılık bulunmadığını belirterek davanın bu kısmını da reddetmiştir.

Davanın kitaba ilişkin kısmı bakımından Danıştay Savcısı, kitabın bilirkişiye incelettirildikten sonra bir karar verilmesinin uygun olacağı yönünde görüş bildirmiştir.

- Bir başka olayda da, bir grup vatandaş tarafından, ilk ve orta ğretim kurumlarında okutulması ngrlen Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde Alevi İşlm inancı, felsefesi ve kültürü ile ilgili bilgilere de yer verilmesi istemiyle yapılan başvurunun reddine ilişkin Millî Eğitim Bakanlığı işleminin iptali istemiyle dava açılmış, dava İdare Mahkemesince ilk ve orta ğretim kurumlarında okutulan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarının sosyolojik ve pedagojik yönden incelenerek, kitapların hazırlanmasında Sünni inancın esas alınıp alınmadığı ve mezheplerarası tarafsızlık ilkesinin gözetilip gözetilmediği hususlarının açıklığı kavuşturulması amacıyla Mahkemelerince yaptırılan bilirkişi incelemesi sonucu düzenlenen bilirkişi raporu esas alınarak dava reddedilmiştir. Bu karar Danıştay Sekizinci Dairesi tarafından onanmıştır.⁴⁹⁷

Görüldüğü gibi Türkiye’de de Norveç’teki gibi mevcut zorunlu din dersi yurt içindeki mahkemelerde dava konusu olmuştur. Yalnız şu farkla ki, Norveç’te davalı tarafta din dışı unsurlarken yer alırken Türkiye’de davalı tarafta İşlm içi çoğulculuk olarak kabul edilen Aleviler yer almaktadır.

⁴⁹⁷ zlem Erdem Karahanoğulları, “Danıştay Kararlarında Din, Vicdan ve Düşünce zgrlğ”, http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/sunumlar/KarahanoogullariDinOzgurlugu.pdf

3.3.DİN DERSLERİ KONUSUNDA TÜRKİYE VE NORVEÇ HAKKINDA AİHM'DE KARARA BAĞLANMIŞ DAVALAR

Avrupa konseyinin bir üyesi olan ve AİHS'ni yıllar önce imzalayan Türkiye, insan hakları konusunda sözleşmenin gereklerini yapmakla yükümlü bir ülkedir. Türkiye, AİHM nezdinde hakkında en çok dava açılan ülkelerin başında gelmektedir ve aleyhine yapılmış başvuru sayısı itibariyle 47 ülke arasında üçüncü sıradadır.⁴⁹⁸ Norveç'in ise insan hakları hususunda sicili oldukça temizdir.

Bizim burada ele alacağımız husus ise din eğitimi alanında insan haklarının ihlal edildiği iddiası ile AİHM'de Türkiye aleyhine neticelenmiş Zengin davası ve Norveç'in aleyhine sonuçlanmış Folgero davalarıdır. İlk olarak Folgero davasına bakacak olursak:

Kararın konusunu Norveç'te eğitim sisteminin parçasını oluşturan zorunlu din dersi oluşturmaktadır. Ülkede, 1739 yılından bu yana din dersleri, müfredatta yer almaktadır ve 1889 yılından, başvuruya neden olan reforma kadar, Norveç Kilisesi dışındaki dinsel cemaat üyelerine, isteğe göre tam ya da kısmi muafiyet olanağı tanınmıştır. 1993-1997 yılları arasında ilk ve ortaöğretim alanında bir reform sürecine gidilmiş, bu kapsamda, Hristiyanlık ile diğer din ve felsefelerin tek bir ders olarak verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu reformla birlikte muafiyet hakkı da sınırlandırılmış ve dersten muaf olma hakkı sadece dini pratiklere katılma noktasında sağlanmıştır. Buna göre:

“Muafiyet talep eden ebeveynler, bunu ‘yazılı’ olarak ilgili makama iletecek ve çocuklar, ebeveynlerin dinleri ya da yaşam felsefeleri açısından, başka bir dinin uygulaması ya da başka bir yaşam felsefesine bağlılık anlamına gelecek bölümlerden muaf tutulacaktır. Bu bölümler, sınıf içindeki ve dışındaki faaliyetler ile (yasanın hazırlık çalışmalarında bunlara örnek olarak; dua etme ve ezberleme, ilahi okuma ve dinsel nitelikli oyunlara katılma gösterilmiştir), ebeveynlerin din ya da yaşam felsefeleri açısından incitici ya da hakaret içerikli faaliyetleri kapsamaktadır. Muafiyet talebinin reddedilmesi durumunda ebeveyn, söz konusu bölgedeki Devlet Eğitim Bürosu'na itiraz

⁴⁹⁸ Baki Erken, “Zorunlu Din Dersi Konusunda AİHM'in Yorumu ve Sorunun Bu Doğrultudaki Çözümü”, *Uluslararası Hukuk ve Politika*, C. 8, S. 29, (2012), s. 24.

edebilir. Muafiyet isteği, dersin inançlarına aykırılık oluşturan bölümlerine özgülenmeli ve mutlaka gerekçeli olmalıdır.⁴⁹⁹

Fakat kısmi muafiyet isteğinin uygun görölmesi durumunda da, çocuklar, derse katılmama hakkına sahip değildir. İlgili makamlar, yukarıda genel hatları çizilen müfredata uygun olarak, ‘ayrıştırılmış’ bir öğretim sağlamakla yükümlüdür. AİHM'nin ihlal kararına temel oluşturan öğelerden biri olan ayrıştırılmış eğitim sistemine göre, muaf olan öğrenciler müfredat doğrultusunda eğitim almaya devam edecekler, yalnızca ders kapsamındaki çeşitli aktivitelere katılamama hakkına sahip olacaklardır. Diğer bir deyişle muafiyet, dersin içeriğini oluşturan bilgilere yönelik değil, faaliyetlere yöneliktir, dolayısıyla eğitim bir arada yapılmaya devam edecek, yalnızca metodolojik yaklaşımlar değişecektir. Örneğin, ana konulardan birini oluşturan 10 Emir'in ezberlenmesi açısından muafiyet, ezberleme eylemi için geçerli olacak, bununla birlikte öğrenciler 10 Emir'i içeriğini bilmekten muaf tutulamayacaktır.

Oldukça karışık olan ayrıştırılmış eğitime dair bu açıklamaları netleştirmek adına, dersin uygulayıcıları için hazırlanmış yönergelerdeki örnek ve önerilere değinmekte yarar vardır. Dualar ve çeşitli dinsel metinlerin ezberlenmesive ezbere okunmasıyla ilgili olarak muafiyet talebi alan kurum, öğrencilerin bu materyallerle başka yollarla çalışabilmesini sağlayacaktır. Ebeveynlerin yeterli görmesi durumunda, bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi sırasında, öğrencilerin bu ortamdan yeterli uzaklıkta bulunması, bir yöntem olarak kullanılabilir. İlahi okunmasıiçin ise, muaf olan öğrencilere, bu ilahileri dinlemek ve bunların içeriği hakkında ödev hazırlamak bir seçenek olarak sunulabilir. Bu kapsamda, ilahilerin Hristiyanlık için neden önemli olduğu, bir ödev konusu olabilir. Diğer bir yöntem olarak da, şarkı, ilahi ve müziklerin çeşitli dinler açısından taşıdığı önemi yakından inceleyecek çalışma gruplarının kurulması önerilmektedir.

Dersin parçasını oluşturan kilise ziyaretleri için, bunlara katılmayan öğrencilerin okulda çeşitli faaliyet ve ödevler aracılığıyla, kilise ziyaretleri sırasında edinilen bilgileri almaları sağlanmalıdır. Tanıtım kitapçıkları, yerel tarih üzerine kitaplar

⁴⁹⁹ Berke Özenç, “AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersi Sorunu”, *İÜHF*, C. 66, S. 2, (2008), s. 200.

ya da kilisenin fotoğraf ya da resimlerine dair ödevler, bu bağlamda getirilen öneri olmuştur. İlköğretim düzeyindeki öğrenciler için öngörölmüş olan, kiliselerdeki ayinlere katılımyükümlölüğünden muafiyet talep edilmesi halinde ise, bu ayinlere ilişkin fotoğraf, müzik ve metinler yardımıyla, öğrenciler ayinler hakkında bilgilendirilmelidir. Hristiyanlık dinine göre kutsal olan kişiler ve İsa'nın doğumuna ilişkin oyun ve piyesleriçin, muaf olan öğrencilere, bu teatral faaliyetlerle ilgili gösterilerde doğrudan yer almak dışında, çeşitli sorumluluklar yüklenebilir. Işık, ses sistemi ve dekorun hazırlanması, sunuculuk, oyunda yer alan öğrencilerle yapılacak röportajlar, konuya ilişkin okul gazetesinde yazılacak makaleler, bu tür faaliyetlere örnek olarak sıralanmıştır. Yönergeye göre, bu sayede muaf öğrencilerin doğal bir şekilde sınıfla kaynaşması sağlanabilir. Bu tür ödevlerin de ebeveynler tarafından dinsel nitelikli görölmesi durumunda, buna saygı duymalı ve başka ödevler verilmelidir.⁵⁰⁰

Mahkemeye göre ise, muaf olan öğrencilere dersin içerdiği bilgileri mutlaka aktarmayı amaçlayan ve öğretmenleri bu doğrultuda çeşitli yöntemler kullanmaya yönlendiren rehber kurallara karşı, ebeveynlerin sürekli tetikte olması, öğretmenlerin dersi nasıl işlediğine dair çocuklarını gün be gün sorgulaması, dinsel görüşlerine aykırılık oluşturan bölümleri ayrıntılı, gerekçeli ve yazılı olarak ilgili makamlara iletmesi ve bu taleplerin sonuçlarının takipçisi olması gerekmektedir. Fiiliyatta her eğitim yılı için ebeveynlerin bu yükü göğüsleyebilmeleri olanaklı değildir. Bu bağlamda, içeriğinde büyük oranda Hristiyanlığa dair bilgilerin aktarılmasına ve başta dualar olmak üzere 'çeşitli dinsel ibadetlere katılmaya' yer veren müfredatın, ayrıştırılmış eğitim aracılığıyla kısmı muafiyet olanağı tanınmasının, çocukları sistematik telkinden koruyup korumadığı, Mahkemenin kararındaki esas sorunsalı oluşturmıştır.⁵⁰¹

Bu davada başvuruçulara göre din dersleri, Norveç'te baskın olan Hristiyanlık inancının okullardaki tezahürüdür, %86'sı Hristiyan olan Norveç'te, devlet dini ve kilisesi bulunmakta, anayasada Hristiyanlığa imtiyazlar tanınmakta ve en önemlisi, eğitim yasasında amaç olarak Hristiyanlığa uygun bir yetiştirmeden söz edilmektedir.⁵⁰²

⁵⁰⁰ Özenç, s. 201.

⁵⁰¹ Özenç, s. 202.

⁵⁰² Özenç, s. 203.

Konuyla ilgili değerlendirme raporlarında da ailelerin bu iddiası doğrulanmaktadır. Bu raporlara göre, pek çok okulda Hristiyanlık vurgusu çok güçlüdür. Buna bağlı olarak da ülkede hem Müslümanlar hem de Hümanistler bu duruma karşı çıkararak ayrı ayrı davalar açmışlardır.⁵⁰³

Bu iddialar karşısında Norveç hükümeti öncelikle tam muafiyet hakkını tanımamasının gerekçelerini açıklamıştır. Hkmete göre, dersin aşağı yukarı yarısı, İncil ve Hristiyanlığa dair bilgilerin tam olarak aktarılmasını, geri kalan bölümü ise, diğer dünya dinleri ve felsefelerini, etik ve felsefi konuları, Hristiyanlık ve Hümanizm değerlerini aktarmayı ve farklı inançtan bireylerin birbirleriyle diyalog kurma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle tam muafiyet tanınması durumunda, öğrenciler yalnızca Hristiyanlığa dair bilgilerden mahrum kalmayacaktır. Dersin diğer yarısında yer alan öğeler, tambir muafiyetin Sözleşme çerçevesinde talep edilemeyeceğini açıkça ortaya koymaktadır. Böyle bir muafiyet hakkının tanınması halinde; yalnızca din değil, felsefe ve etikle ilgili konuların da, genel olarak zorunlu eğitim kapsamında yer alması olanaksız hale gelir.

Hükümet, çatışan bu çıkarları dengelemek amacıyla oluşturulan sistemin, ebeveynlerin çocuklarını dinsel ve felsefi kanaatleri doğrultusunda yetiştirme hakkını koruduğunu ileri sürmüştür. 3 düzenekten oluşan bu sisteme göre, ebeveynler kısmı muafiyet hakkına sahiptir, ayrıca ayrıştırılmış eğitim olanağı kendilerine tanınmamaktadır ve bunlardan tatmin olmamaları halinde yargı yoluna gitmekte serbesttirler.

Hükümet son olarak, başvurucuların çocuklarının eğitim alması için tek seçeneğin devlet okulları olmadığının altını çizmiştir. Bireyler, gruplar ya da kurumlar kendi okullarını açabilir ya da evlerinde eğitim verebilir. Bu nedenle, kısmı muafiyet olanağı bulunan din dersinden memnun olmayan başvurucular da, alternatif bir okul kurma imknına sahiptir. Bu ekonomik açıdan da gerçekçi ve makul bir öneridir, çünkü

⁵⁰³ Flornes, s. 5.

özel okulların kurulması ve işletilmesi için gerekli olan harcamaların %85'inden fazlası kamu kaynaklarıyla finanse edilmektedir.⁵⁰⁴

Bu savunma karşısında, mahkeme ilk olarak, dersin içeriğini, eleştirelilik, çoğulculuk ve nesnellik açısından değerlendirmiştir.

Mahkeme, ilgili yasada dersin amacı olarak, öğrencilere Hristiyanlık ve ahlâk terbiyesi verilmesinin gösterildiğinin altını çizmiştir. Bu özellik dersin içeriğinde, Hristiyanlığa açıkça baskın bir konum tanınmasıyla katmerlenmektedir. Örneğin eğitim yasasında, Evangelikan mezhebi ve diğer Hristiyanlık inançlarına dair tam bir bilgi aktarımından söz edilirken, diğer din ve felsefeler için böyle birgereklilik bulunmamaktadır. Müfredata göre de dersin amacı, öğrencilere Hristiyanlığa ve Hristiyan yaşam görüşünün gereklerine dair tam bir anlayış, buna karşın diğer dünya dinleri ve felsefelerine dair sağlıklı bilgi vermektir.

Eğitim yasasında yer alan amaçlardan birinin, Hristiyanlık ve hümanizm değerlerine karşı anlayış ve saygıyı geliştirmek olduğunu vurgulayan Mahkeme, müfredatta yer alan çeşitli özellikler dikkate alındığında, bunun bilgi vermeyi aşan bir anlam içerdiğini belirtmiştir. Örneğin 5, 6 ve 7. sınıflar için, Hristiyan inancı ve ahlâkının temellerini Lutheran bir perspektifle öğrenmek bir yükümlülükken; İslâm, Musevilik, Hinduizm ve Budizm'in ana özellik ve öyküleri hakkında çalışmalar yapmak ya da laik yönelimler ve hümanist geleneğin gelişimi hakkında bilgi edinmek yeterlidir.⁵⁰⁵

Bunun dışında, ayrıştırılmış eğitim aracılığıyla kısmi muafiyet olanağı tanınsa da, çeşitli dinsel faaliyetlere katılma yükümlülüğü genel olarak müfredatta yer almaktadır. Mahkeme'ye göre, bu tür faaliyetlerin en azından bazılarında katılmak, özellikle küçük çocukları etkileyecek sonuçlar doğurabilir ve bu durum 1. numaralı protokolün 2. maddesi⁵⁰⁶ açısından sorun yaratabilir. Eğitim yasasında yer alan genel amaç, dersin içeriği ve amaçları ile diğer yasal düzenlemeleri birlikte değerlendiren

⁵⁰⁴ Özenç, s. 203.

⁵⁰⁵ Özenç, s. 205.

⁵⁰⁶ AIHS 1 nolu protokol 2. Madde: “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamayacaktır. Devlet, eğitim ve öğretime ilişkin olarak üstlendiği görevlerin yerine getirilmesinde, ebeveynin, bu eğitim ve öğretimin kendi dinsel ve felsefi inançlarına uygun olmasını sağlama hakkına saygı gösterecektir.”

Mahkeme, Hristiyanlık ile diğer din ve felsefelerin eğitimi arasında yalnızca niceliksel değil, niteliksel bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılıkların bulunduğu bir ortamda, yasada yer alan öğelerden biri olan; değişik inanç ve inanış algılarına sahip insanlar arasındaki, anlayış, saygı ve diyalog kurma yeteneğini geliştirme amacına nasıl ulaşılacağı belirsiz bir hal almaktadır.

AIHM, bu dengesizliği saptadıktan sonra, öğrencilere tanınan kısmi muafiyet ve ayrıştırılmış eğitim olanaklarının, ortaya çıkan sorunları gidermek için yeterliliğini incelemiştir.

İlk olarak, Mahkeme'nin tespitine göre, kısmi muafiyet düzenlemesi, ebeveynlerin dersin planı hakkında yeterli şekilde bilgi sahibi olarak, bu planda yer alan konulardan kendi dinsel veya felsefî inançlarına aykırı olanları saptayıp okul idaresine bildirecekleri yönünde bir varsayıma dayanmaktadır.

Bu ise, sadece ebeveynlere değil, planlamada ve bu detaylı planları ebeveynlere aktarmada güçlükler yaşayan öğretmenlere de üstesinden gelinmesi zor bir görev yüklemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin ders kitabını takip etme yükümlülüğü bulunmadığından, ebeveynlerin sınıfta hangi konunun işlendiğini sürekli takip etmeleri ve kendi inançlarına ters düşen bölümleri tanımlamaları oldukça zordur.⁵⁰⁷

İkinci önemli husus, kısmî muafiyet için makûl nedenler belirtilmesi gerekliliğidir. Mahkeme'ye göre, dinsel ve felsefî kanaatlerle ilgili bilgiler özel hayatın en mahrem yönlerinden birini oluşturmaktadır. Mahkeme, ebeveynlere dinsel ve felsefî kanaatlerine dair detaylı bilgileri okul yönetimlerine açıklama yükümlülüğü getirmenin, Sözleşme'nin 8. maddesi⁵⁰⁸ ve belki de 9. maddesinin⁵⁰⁹ ihlalini oluşturabileceğini düşünmektedir.

⁵⁰⁷ Lied Sidsel, "The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy Subject KRL in Strasburg ", **British Journal of Religious Education**, Volume: 31, No:3 (Eylül 2009), s. 268.

⁵⁰⁸ AIHS 8. Madde: Herkes özel hayatına, aile hayatına, konutuna ve haberleşmesine saygı gösterilmesi hakkına sahiptir. Bu hakkın kullanılmasına bir kamu otoritesinin müdahalesi, ancak ulusal güvenlik, kamu emniyeti, ülkenin ekonomik refahı, dirlik ve düzenin korunması, suç işlenmesinin önlenmesi, sağlığın veya ahlâkın veya başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması için, demokratik bir toplumda zorunlu olan ölçüde ve yasayla öngörülmüş olmak koşuluyla söz konusu olabilir.

⁵⁰⁹ AIHS 9. Madde: "Herkes, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkına sahiptir; bu hak, dinini ya da inancını değiştirme özgürlüğünü ve ister tek başına isterse de başkalarıyla birlikte topluluk içinde, aleni ya da özel olarak, ibadet etmek, öğretmek, uygulama ve ayin yapmak suretiyle dinini ya da inancını açığa vurma (manifestation)

Üçüncüsü, ebeveynler kısmî muafiyet için makul gerekçeleri olduğunu bildiren yazılı talepte bulunsa dahi bu, öğrencinin mutlaka muaf tutulacağı anlamına gelmemektedir. Yönergede, dua okumak, ilahi söylemek, kilise ayinleri ve okuldaki dinsel oyunlar gibi faaliyetler için, “katılım yoluyla dâhil olma” yerine “gözlem yoluyla bulunma” şeklinde bir ayarlama yapılması önerilmektedir. Müfredata uygun şekilde bilgilerin aktarılması yönündeki amacı korumak adına, buradaki temel düşünce, muafiyetin, faaliyet yoluyla aktarılan bilgilerle değil, salt faaliyetle ilgili olması gerektiğidir. Ne var ki Mahkeme’ye göre, faaliyet ile bilgi arasında bu tür bir ayrımın yapılması sadece uygulanması karmaşık bir konu olmakla kalmayıp, aynı zamanda kısmi muafiyet hakkının etkinliğini esaslı şekilde azaltmaktadır.⁵¹⁰

Mahkeme, çocukların, dersinden muaf olabilmeleri için ebeveynlerinden gerekçe, belge vb. istenmesini, ebeveynlerin, dini ve felsefî inançlarını açığa çıkarmaya zorlanmak olarak gördüğünden ve inanç sahiplerini, idari makamlarla olan ilişkilerinde ve hatta iş ortamlarında ‘ayrımcılık riski’ taşıyan durumlarla karşı karşıya bırakabilir endişesiyle kısmi muafiyet sistemini insan haklarına aykırı bulmuştur.⁵¹¹

Taraf devletin, başvuruçuların özel okul açma olanağına sahip olduklarına dair savunması için de Mahkeme, bu olanağın sağlanmasının, devletin, herkese açık olan devlet okullarında çoğulculuğu koruması yükümlülüğünü ortadan kaldırmadığını belirtmiştir.⁵¹²

Mahkeme, tam muafiyet hakkı tanınmamasını, bu davada ihlal kararının gerekçesi olarak göstermiştir. Buna göre, Norveç’teki kısmi muafiyet sistemi ebeveyni yeterince bilgilendirmediği için ana-baba saygısı ilkesine ters düşecek şekildedir.⁵¹³

Folgero kararının hemen akabinde verilen Zengin kararı ise, zorunlu din derslerinden muafiyet talepleri Türkiye’deki yetkili organlar tarafından reddedilen ebeveynlerin yaptığı bir başvuruya dayanmaktadır.

özgürlüğünü içerir. Bir kimsenin dinini ya da inancını açığa vurma özgürlüğü ancak, kamu güvenliği için, kamu düzeni sağlığı ya da ahlâkının ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması için, yasayla öngörülmüş ve demokratik bir toplumda gerekli/zorunlu olan sınırlamalara tabi tutulabilecektir.”

⁵¹⁰ Özenç, s. 206.

⁵¹¹ Tolga Şirin, “Zorunlu Din Dersi Tartışmasının Görülmeyenleri”, www.aihmiz.org.tr/files/zorunlu_din_dersi.pdf

⁵¹² Özenç, s. 207.

⁵¹³ Erken, s. 40.

Başvuru konusu olaya göre; Alevî inancına mensup olduğunu söyleyen başvurulardan Hasan Zengin, kızının okullarda zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinden muaf tutulması için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurmuştur. Başvurucuların bu talebi, Anayasa'nın 24 ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 12. Maddesinde düzenlenen "Din Kültürü ve Ahlâk öğretimi ilköğretim ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır" hükmünden yola çıkarak reddedilmiştir. Başvurucu, ret kararının iptali için İstanbul İdare Mahkemesi'ne başvurmuş, işlemin iptal istemi Mahkeme tarafından reddedilmiş, karar Danıştay tarafından 14. 4. 2003 tarihinde onaylanarak kesinleşmiştir.⁵¹⁴

Bunun üzerine 2 Ocak 2004 tarihinde AİHM'e başvuran ailenin açtığı, Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye Davası (no:1448/04, Strazburg:2007) ile davacı aile, zorunlu din derslerinin nesnel, eleştirel ve çoğulcu bir tarzda yürütülmediğini belirtmişlerdir. Sünnî İslâm'ın geleneksel ritüellerini tasvir eden ders kitaplarıyla birlikte ele alındığında, açıkça nesnellikten uzak olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi zorunlu dersinin AİHS'nin 1 Nolu Protokol'ünün 2. maddesi ve AİHS'nin 9. maddesi uyarınca güvence altına alınan haklarını ihlal ettiğini ileri sürmüştür.⁵¹⁵

Ayrıca, Sünnîlik temelinde şekillenen müfredat programında, başvurulardan inancı olan Alevîlik yok sayılmaktadır. Başvuruculara göre; müfredat, bunun uygulanması sırasında verilen bilgiler ve ders kitapları, dersin esas amacının öğrencilerin İslâmî kültürlerini güçlendirmek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu derslerin parçası olan ahlâk eğitimi de daha çok dersin gizli amacını örtmek için kullanılmaktadır.⁵¹⁶

Zengin davasında bu iddiaları inceleyen mahkemenin, ders içeriğinin demokratik ilkelere uygunluğu noktasında ciddi şüpheleri olmuştur. Mahkemeye göre;

Öncelikle, ders öğretiminde kullanılan kavramlar, İslâmiyet dinine ayrıcalık tanındığının ve doğru bir din olarak öğretildiğinin işaretleridir. İkincisi, uygulamada diğer dinlere ait yeterli bilgi verilmektense Kur'an'a ve Peygamber'e ait okumalar

⁵¹⁴ Kerem Altıparmak, **Hasan ve Eylem Zengin Türkiye İzleme Raporu**, 2013, s. 1.

⁵¹⁵ Haydar Efe, "AB'nin Bir İnsan Hakları Sorunu Olarak Türkiye'deki Alevîler'in ve Bektaşîler'in Sorunlarına artan İlgisi", **Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Araştırma Dergisi**, (2012/64), s. 179.

⁵¹⁶ Özenç, s. 210.

doğrulayıcı ve inandırıcı bir şekilde öğretilmektedir. İlkokul ve ortaokul ders içeriklerini inceleyen Mahkeme, bu bulgusunu ispatlayacak sonuçlar elde etmiştir. Bir ülkenin hâkim dinin zorunlu derste anlatılmasını kural olarak Sözleşmeye aykırı bulmayan Mahkeme, burada İslâmiyet anlatımının bu sınırlar içinde kalıp kalmadığına başvurusunun iddia merkezini oluşturan Alevîlik incelemesi ile karar vermiştir. Alevîliği, Sözleşmenin 9. maddesindeki ve P1-2. Maddesindekindi inanc kapsamında değerlendiren Mahkeme, İslâmiyet'in de Sünnî anlayış merkezinde anlatıldığını ve Alevîlik ile ilgi yeterli bilginin bulunmadığını belirtmiştir.⁵¹⁷ Mahkemenin bu davada din dersinin sözleşmeye uygunluğunu incelediği bir diğer ilke, dersi sistematik telkin amacı gütmeyecek şekilde ana-babanın dinî ve felsefî fikirlerine saygı gösterip göstermediği ilkesidir.

Mahkeme, Folgero/Norveç davasında bu saygı ilkesinin denetimini muafiyet sistemi üzerinden yapmıştır. Buna göre, Norveç'teki kısmî muafiyet sistemi ebeveyni yeterince bilgilendirmediği için ana-baba saygısı ilkesine ters düşecek şekildedir. Mahkemenin Zengin/Türkiye davasıyla ilgili olarak yaptığı incelemede ise ders içeriğinin sistematik telkine yönelik özellikler içermesi nedeniyle oluşan ana-baba saygısı ilkesine aykırılığa ek olarak, Norveç'e benzer şekilde muafiyet sisteminin sorun oluşturduğu ama Norveç'ten daha vahim olarak bu muafiyet sisteminin inanc açıklama özgürlüğüne aykırı olarak ana-babaları hangi din ya da mezhep mensubu olduğunu açıklamaya zorlamasıdır.⁵¹⁸

AİHM' e göre, Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Kararının, ailesi Hristiyanlık ve Musevîlik dinlerine mensup olanlara muafiyet olanağı sağlaması, din derslerinin içeriğinin, bu iki sınıfa mensup öğrencileri, okulun verdiği din eğitimiyle ebeveynlerinin dinî ve felsefî inançları arasında çatışmayla karşı karşıya bırakılabileceğini akla getirmektedir. Zira “bu ders gerçekten farklı din kültürleriyle ilgili ders olması halinde, bunu yalnız Müslüman çocuklara zorunlu kılmak için neden yoktur.”⁵¹⁹

⁵¹⁷ Erken, s. 39.

⁵¹⁸ Erken, s. 40.

⁵¹⁹ Emine Keskiner, “Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri”, **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S.38, (2010/1), s. 18.

Türk hükümeti bu davada kendini savunmaya Norveç gibi dersin kurgulanışındaki genel ilkelere atıfla başlamıştır. Buna göre;

İlgili müfredatta gösterildiği üzere dersin amacı, farklı artalanlara sahip öğrenciler arasındaki anlayış, hoşgörü ve saygıyı arttırmak ve her bir bireyin kimliğine, Türkiye'nin ulusal tarihine ve diğer din ve yaşam felsefelerine yönelik saygı ve anlayışı geliştirmektir. Bu çerçevede hükümet, AİHM'nin içtihatlarında kabul edilmiş olan devletin düzenleme yetkisi kapsamında, istismarları engellemek için, devlet denetiminde din ve ahlâk öğretimi yapıldığını belirtmiştir. Derslerin zorunlu niteliği de, çocukları dinsel fanatizme yol açan hurafe ve yanlış bilgilerden koruma isteğinden kaynaklanmaktadır.

Hükümete göre, dinsel otoriteler tarafından değil de Millî Eğitim Bakanlığı'nca, Anayasa ve yasalar doğrultusunda hazırlanan müfredat, laiklik ilkesiyle uyumludur ve kesinlikle mezhepsel öğeler içermemektedir. Bu bağlamda söz konusu derste, başvuruçuların iddialarının aksine, İslâm'ın Sünnî anlayışı temel alınmamakta, belli bir dinin öğretisi ve ritüellerine yer verilmemekte, çeşitli dinler hakkında genel bilgiler aktarılmaktadır. Ders için hazırlanan müfredatta da, Türkiye'deki tarikat ve mezheplerin yaklaşımları dikkate alınmamakta, buna ilişkin konular bulunmamaktadır. Daha çok felsefe alanına giren, Alevî inancı hakkındaki bilgiler ise, kapsamlı bir eğitimi gerektirmektedir ve 9. sınıfta bu konuya dair bilgiler aktarılmaktadır.

Ayrıca çocuklara İslâm inancının öğretilmesi; nesnel, çoğulcu ve yansız bir yöntem benimsendiği sürece, tek başına Sözleşmeye aykırılık oluşturmamaktadır. Günümüz Türkiye toplumunda İslâm eğitimine diğer din ve yaşam felsefelerinden daha çok zaman ayrılmasının meşru nedenleri bulunmaktadır. Türkiye'nin laik yapısı ve bu tür bilgilerin aktarımı için en uygun kurumların okullar olması, bu özelliği daha da belirginleştirmektedir.⁵²⁰

Bu derslerden muafiyet olanağı, Lozan Antlaşması ve ilgili karar doğrultusunda Musevî ve Hristiyan öğrencilere tanınmıştır. Hükümet, AİHM önündeki duruşmalar sırasında, ateist bireylerin muaf olmayı istemesi halinde, taleplerinin ilgili

⁵²⁰ Özenç, s. 210

otoritelerce değerlendirileceğini belirtmiştir. Ayrıca verilen eğitim, bunun laiklik ilkesine uygunluğunu sıkı şekilde izleyen idarî mahkemelerin denetimine tabidir.

Hükümet'in savunmasında dikkat çeken öğelerden biri, takdir payının geniş yorumlanmasını sağlamak için, Türkiye'nin özel koşullarının vurgulanmasıdır. Hükümet'e göre, çocukları dinsel fanatizmden korumak, bunun için doğru İslâm'ı öğretmek, ancak laik devletin okullarında olanaklı olabilir. Böyle bir ortam aynı zamanda farklı din ya da mezhepten çocuklar arasında hoşgörü ve diyalogu geliştirmeye zemin hazırlamaktadır.⁵²¹

Dava sonucunda mahkemeye göre; her ne kadar “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” ders programında, ders konusu, laiklik, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü ilkelerine saygı çerçevesi içinde öğretilmeli ve “bir barış kültürü ve hoşgörü çerçevesinin geliştirilmesi”ni hedeflemekten de, ders içeriğine bakıldığında dersin tarafsız bir şekilde sunulmadığı anlaşılmaktadır. Ders kitapları dinler hakkında genel bilgiler sunmanın yanında; İslâm dininin temel ilkelerini, ibadet ve ritüellerini ayrıntılı bir şekilde içermektedir. İlk ve ortaokullardaki ders programı ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın 19 Eylül 2000 tarih ve 373 sayılı kararına uygun olarak hazırlanan tüm ders kitapları İslâm bilgisine, diğer din ve felsefelerle göre daha büyük bir öncelik vermektedir. Türkiye'de hâkim olan dinsel çeşitlilik, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” derslerinde dikkate alınmamıştır. Özellikle, Alevî inancına sahip topluluğun Türk nüfusundaki oranı çok büyük olmasına rağmen, öğrenciler Alevî inancının itikat veya ibadet unsurları hakkında eğitim almamaktadır.⁵²²

Bunun dışında mahkeme, yalnızca azınlık dini mensuplarına muafiyet olanağı sağlanmasının, Türkiye hükümetinin söz konusu derslerin mezhepler üstü olduğu yönündeki iddiasını zayıflattığını belirtmiştir.⁵²³

Mahkeme, Alevî öğrencilerin bu derslerden muaf tutulması yönteminin uygun bir yöntem olmadığı ve din derslerinde öğretilenin çocukların üzerinde okul ile kendi değerleri arasında bağlılık çatışmasına yol açabileceğini haklı olarak düşünebilecek

⁵²¹ Özenç, s. 211

⁵²² Altıparmak, s. 2

⁵²³ Özenç, s. 213.

ebeveynlere yeterince koruma sağlamadığı sonucuna varmıştır. Din dersinden muafiyet işlemi, farklı dini ve felsefî inanışlara sahip ebeveynlerin çocukları için uygun bir seçim yapma imkânının öngörülmediği koşullarda geçerlidir. Din dersinden muafiyet işleminin, farklı dinî veya felsefî inanışlara sahip aileleri ağır bir yük altına sokabildiği ve onları, çocuklarını din dersinden muaf tutulmak için dinî ya da felsefî inanışlarını ifşa etmeye mecbur bıraktığı gerekçesiyle AİHM, AİHS'ne ek 1 Nolu Protokol'ün 2. maddesinin ikinci cümlesi çerçevesinde başvuranın haklarının ihlal edildiği sonucuna varmıştır.⁵²⁴

Sonuç olarak mahkeme, bu davada var olan muafiyet usulünün uygun bir yöntem olmadığını ve söz konusu ders nedeniyle çocuklarının okulda aktarılan ve kendilerinin sahip olduğu değerlere bağlılık arasında bir çatışmayla yüzleşebileceğini haklı olarak düşünen ebeveynlere yeterli koruma sağlamadığını belirtmiştir. Son olarak bu kararda da Folgero kararında olduğu gibi muafiyet hakkının koşulsuz olması gerektiği yinelenmiştir.

Yine Türkiye ile ilgili olarak Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), 16 Eylül 2014 tarihinde Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye (Başvuru No. 21163/11) davasında oybirliğiyle, Türkiye'nin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (AİHS) 1 Numaralı Protokolü'nün 2. Maddesi'nde yer alan eğitim hakkını ihlal ettiğine karar vermiştir. Bu kararda da AİHM, Türkiye'nin ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesini güvence altına alma konusunda yükümlülüklerini yerine getirmek için okullarda din eğitimiyle ilgili olarak reform yapmak zorunda olduğunu belirtmiştir.⁵²⁵

⁵²⁴ Efe, s. 179.

⁵²⁵ NHC / İnanç Özgürlüğü Girişimi: AİHM Mansur Yalçın Ve Diğerleri-Türkiye / Türkiye Eğitim Sistemini Din Veya İnanç Özgürlüğü Hakkı Konusundaki Yükümlülükleriyle Uyumlu Hale Getirmeli, <http://inancozgurlugugirisimi.org/calismalarimiz/nhc-inanc-ozgurlugu-girisimi-aihm-mansur-yalcin-ve-digerleri-turkiye-turkiye-egitim-sistemini-din-veya-inanc-ozgurlugu-hakki-konusundaki-yukumlulukleriyle-uyumlu-hale-getirmeli/>

3.4. DAVALAR SONRASI YAŞANAN GELİŞMELER

Farklı ulusları bir araya getiren örgütler, tüm ulusları ilgilendiren kararlar almakta, bir kamuoyunun doğmasına neden olmaktadır. Dünya kamuoyu bazı olaylarda o denli etkilidir ki, uluslar kendi sorunları hakkında kararlar alırken dünya kamuoyunun etkisini göz önünde bulundurmaktadır.⁵²⁶ Bu nedenledir ki, davalardan sonra Türkiye ve Norveç AIHM’de aleyhlerine çıkan kararlara kayıtsız kalmamış din derslerinin içeriği, amaçları ve uygulanışıyla ilgili yeni düzenlemeler yapmışlardır.

İlk olarak Türkiye, bu konuyu demokratik açılımlar çerçevesinde ele almış ve 2009’da DKAB derslerinde Alevîlerin taleplerine yönelik düzenlemeler yapabilmek amacıyla Alevi çalıştayları düzenlenmeye başlamıştır. Çalıştaylar 2010’da son bulmuştur. Bu çalıştayların sunulan ön raporuna göre;

“Dinler, mezhepler ve inançlar üstü bir din öğretimine tüm vatandaşların ihtiyaç duyduğu” teyit edilmiştir. Ancak “zorunluluk” ifadesinin Alevîler arasında siyasal ve kültürel nedenlerle açık bir rahatsızlık yarattığı yönündeki görüş de raporda yer almıştır. Çalıştayda DKAB öğretim programının tüm toplum kesimlerince kabul görececek bir üst dille ve tarafları rencide etmeyecek bir perspektifle hazırlanmasına duyulan gereksinim konusunda da görüş birliğine varılmıştır.”⁵²⁷

Bu çalışmaların bir sonucu olarak da Alevîlik 2010-2011 DKAB müfredat programına dâhil edilmiştir. Buna göre yeni ders kitaplarında yer alan Alevîlikle ilgili konular şöyledir:

4. sınıf: Hz.Ali, Cafer-i Sadık ve Hacı Bektaş-ı Veli’den özlü sözler.

5. sınıf: Alevî Bektaşî duaları, Hz. Muhammed’in Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin’e olan sevgisi, Nevruz ve Hıdırellez gibi bazı gün ve geceler

6. sınıf: Namazın Caferilikteki uygulaması, Hz. Ali’nin hicretteki rolü, Hz. Muhammed’in defin işleminde yaptıkları, Hz. Hasan’a öğüdü

⁵²⁶ Türkoğlu, 2012, s. 2.

⁵²⁷ Eğitim Reformu Girişimi, “Türkiye’de Din ve Eğitim Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci”, Direktör; Üstün Ergüder, Sabancı Ü., 2011, s.23.

7. sınıf: Muharrem orucu, Kerbela olayı ile Aşurenin toplumumuzdaki önemi, cem ve cem evi, düşkünlükten kaldırma cemi, Abdal Musa cemi, Dardan indirme cemi, dua ve gülbenkler, Hızır orucu, Hz. Ali'nin kahramanlığı

8.sınıf: Hz. Ali ve Hacı Bektaş-ı Veli'nin taassubun zararları ile ilgili sözleri

9. sınıf: Kur'an ayetlerinin bir araya getirilmesinde Hz. Ali'nin katkısı, Hacı Bektaş-ı Veli, Ahmet Yesevi, Mevlana, Yunus Emre'nin Kur'an'la ilgili sözleri. Türkler'in müslümanlaşma sürecinde Ahmet Yesevi ve H. Bektaş-ı Veli'nin hizmetleri

10 ve 11. sınıflar: H. Bektaş-ı Veli'nin eserlerinde Tevhit ve inancını konu edinen okuma metinleri, Muharrem orucunun Alevî Bektaşîlikteki uygulaması

12. sınıf: Hadis kaynağı Kütüb-ü Erbaa ve Nusayriliğin temel inançları

Norveç'te ise mahkeme sonrası öncelikle ilk ve ortaöğretimde şuan uygulanmakta olan müfredat revize edilmiştir. 2008-2009 öğretim yılı başlamadan önce dersin adından Hristiyan ifadesini çıkarılıp KRLE ismi RLE olarak değiştirilmiştir. Bu hususta eğitim bakanlığının yayınladığı genelgeye göre: “Ders son haliyle insan hakları anlaşmasına uygun hale getirilmiş ve farklı dinleri eşit şekilde işlemeye olanak sağlanmıştır.”⁵²⁸

Bu ifadelerden de anlaşılmaktadır ki, daha önce 2005 müfredatında açıkça ifade edilen ve Norveç'in mahkûm olmasındaki faktörlerden biri olan ders içinde Hristiyanlığa en az %55 vakit ayrılmasıyla ilgili husus kaldırılmıştır.

Bununla birlikte, yeni hazırlanan 2008 müfredatına eleştirel bir gözle bakıldığında müfredatta Din Eğitimi konusunda toplumda yaşanan iç gerilimlerin etkisi hissedilmektedir. Örneğin dersin objektifliği ile ilgili müfredatın giriş kısmındaki ifadeler şöyledir: “Ders, Hristiyanlık bilgisini, diğer dünya dinleri ve hayat felsefelerini, ahlâkî ve felsefî konuları öğretmelidir. Toplumumuzda kültürel bir miras olarak

⁵²⁸ Beng-Ove Andreassen, “Religion Education in Norway: Tension or Harmony Between Human Rights and Christian Cultural Heritage?”, **Temenos**, Volume: 49, No: 2, 2013, s. 145.

Hristiyanlığın önemi öğretilmelidir. Bu sebepten Hristiyanlık bilgisi ders içeriğinin önemli bir kısmını oluşturacaktır.”⁵²⁹

Görüldüğü gibi öğretim programı yenilenmesine rağmen, hem kültürel miras hem de temel ders alanlarından biri olarak Hristiyanlık Bilgisinin içeriğin büyük bir kısmını oluşturması sağlanmaya çalışılmıştır. Her ne kadar Bakanlık dersin insan hakları anlaşmasına uygun olduğunu düşünse de diğer dinlerle karşılaştırıldığında Hristiyanlığın diğer dinlerle eşit bir şekilde işlenip işlenmediği hala sorgulanmaktadır.⁵³⁰

2008 müfredatına Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine direkt cevap sayılabilecek bir paragraf da bulunmaktadır. Buna göre; “Norveç Eğitim Yasası dersin objektif, eleştirel ve çoğulcu bir şekilde eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu şu manaya gelir ki; ders, tarafsız bir şekilde ve gerçeklere dayalı olarak öğretilmeli ve farklı dünya dinleri ve hayat görüşleri saygıyla sunulmalıdır. Sınıf öğretimi ibadeti, propagandayı- tebliği ya da dini pratikleri içermemelidir. Eşitlikçi eğitimin prensipleri, ders öğretimi için de temel olmalıdır. Bu bütün dinlerin çeşitliliği ve ayırt edici özelliklerine dayalı akademik ve profesyonel bir tarzda bütün dinleri ve hayat görüşlerini işlemeyi kapsamaktadır.”⁵³¹

Tüm bu değişikliklerden sonra hala Hristiyanlığın temel ders alanı ve kültürel miras olarak karakterize edilmesi ve dersin en az üçte birinin Hristiyanlığa ayrılmış olması Norveç’te problem oluşturmaktadır. Gerçek bir risk var ki, bu durum Hristiyanlığı düğüm noktası yapmakta ve diğer dinlerin öğretimi ve karşılaştırılması için başlangıç noktası haline getirmektedir. Diğer dinlerle bir karşılaştırma yapıldığında Hristiyanlığa kasten farklı bir yaklaşım olduğu iddia edilebilir. Bu din eğitimi için belirlenen eğitim yasasına da yansımıştır. Buna göre “KRLE’deki öğretim, Hristiyanlık, diğer dünya dinleri ve yaşam felsefeleri bilgisini vermeli, Hristiyanlık bilgisi kültürel bir miras olarak sunulmalıdır.”

⁵²⁹ RLE Öğretim Planı, http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/_english/Curricula-in-English

⁵³⁰ Andreassen, s. 145.

⁵³¹ RLE Öğretim Planı, http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/_english/Curricula-in-English

Norveç'te şu anki tartışmalardan biri olan Hristiyanlığa diğer dinlere nazaran KRLE dersinde daha fazla yer verilmesi için ülkede var olan binlerce yıllık Hristiyanlık tarihi yetkililere göre gayet iyi bir sebeptir. Eğitim yasası ve müfredatın “kültürel miras” bakış açısıyla insan hakları maddesini tekrar ihlal eden diğer dinler ve Hristiyanlık arasında niteliksel ve niceliksel bir fark yaratıp yaratmadığı sorusu önemli bir sorudur.

Son olarak Norveç'te 30 Eylül 2013'te, RLE kararından yaklaşık beş yıl sonra yeni bir koalisyon oluşturan dört siyasi parti kendi manifestolarını sunmuşlardır. Bu manifestonun temel noktalarından biri RLE dersinin adını tekrar KRLE'ye dönüştürmektir. İçlerinde Norveç Hristiyan Demokratik Partisinin de bulunduğu siyasi partiler, Hristiyanlığa en az %55 oranında yer verilmesinin müfredatta ifade edilmesi gerektiğini savunmuşlardır.⁵³²

Bu koalisyonun faaliyetlerine karşın üniversiteler, Din Eğitimi noktasında Norveç'i geriye götüreceğini düşündükleri bu girişimlere birbiri ardına tepki açıklamaları yayınlamışlardır. Bu son tartışmaları daha iyi anlamak adına bunlardan birkaçına yer vermeyi uygun gördük. Oslo ve Akershus yüksekokulu zorunlu eğitim öğretmenlik fakültesi RLE bölümünden bir kısım Akademisyenin eğitim gazetelerinde yer alan açıklamaları şöyledir:

“Bu işe gönül vermiş eğitimciler olarak bizler, dersin isminin değişmesi ve Hristiyanlığın ders içindeki oranının tekrar %55'e çıkarılması fikri karşısında endişeliyiz. Bu koalisyon, dersin isminin başına K harfini⁵³³ ekleyerek elde etmeye çalıştıkları şeyi başaramayacaklardır.

Bu ders adının RLE olması için uzun bir süreçten geçmiştir. Eğitimcilerle politikacıların tartışmalarından ve çalışmalarından sonra din dersi konusunda bir aşama kaydedilmiş ve bir karara bağlanmışken bütün bu çabalar şimdi bir kalemde silinmek istenmektedir.

Mevcut RLE dersi Hristiyanlığı hali hazırda yeteri kadar anlatmaktadır. Bununla birlikte diğer din ve görüşlere de yer vermektedir. Önerilen değişiklikler basit

⁵³² Andreassen, s. 148.

⁵³³ K harfiyle Norveççe Kristendoms olarak yazılan Hristiyanlık kelimesinin baş harfi kast edilmektedir.

farklar getirir fakat bu “K” harfini dersin başına getirmekle dersin herkese açık, objektif ve diğer dinleri kapsayan özelliği yitirilecek ve dolayısıyla diyalog ve eşitlik ortamı kaybolacaktır. Bu K harfini koymak, dersten muaf olma hakkıyla ilgili tartışmaları provoke edip daha çok öğrencinin dersten çıkmayı talep etmesine sebep olacaktır. Bunun sonucunda da öğretilmek istenen Hristiyanlık daha az kişiye öğretilmiş olacak ve amaca ulaşamayacaktır. Bu da dersin geleceğini etkileyecek ve dersin şimdiye kadar elde ettiği kazanımlar etkilenecek, ders zarara uğrayacaktır.

Yine bu değişiklikler hayata geçerse öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen diğer din ve dünya görüşlerine sahip kimselerde bir güven duygusu kaybı oluşacaktır. Şuan öğretmenlik mesleğine her dinden öğrenci başvurmaktadır. Bu değişiklikler olduğu takdirde bu çeşitliliği kaybedebiliriz. Başvuru sayısının azalmasıyla birlikte dersi öğretecek öğretmen sayısı da azalmış olacak ve zarar görmüş olacağız.⁵³⁴

Yine Oslo ve Akershus Üniversite Koleji öğretim görevlilerinden Per Anders Aas tarafından bu çalışmalara tepki olarak kaleme alınıp kamuoyuyla paylaşılan bir diğer yazı şöyledir:

“Bakanlığın önerisi olan RLE dersinin isminin değiştirilmesi, müfredatın ve ders içinde Hristiyanlığa ayrılacak zamanın değiştirilmesi önerisine üniversitemiz RLE bölümü şiddetle karşı çıkmaktadır. Dersin amacına ters düşen bu değişiklikler bize göre dersi olumsuz etkileyecek ve ders içerisinde sağlanmış olan her dinden insanı bir araya getirme çabasını zedeleyecektir. Bu sebeple RLE bölümü bu öneri karşısında çok endişelidir.

Şuana kadar bu denli tepki gören bir siyasi girişim olmamıştır. Öyle ki bu öneri, Hristiyan Eğitim kurumlarından dahi tepki almaktadır. Onlar da dersin isminin başına Hristiyanlık kelimesini ifade edecek olan “K” harfini eklemenin öneri sahiplerinin amaçladığı şeyin tersine sonuçlar doğuracağını savunmaktadırlar.

Hristiyan ve din bilgisi ulusal danışma kurulu da “K” harfini dersin isminin başına koyma hedefini yanlış tarafa odaklanma olarak değerlendirmektedir. Bu kurum

⁵³⁴ KRLE: Flagget til Topps og Skuta til Bunn? <http://cld.bz/bookdata/21wQxjt/basic-html/page47.html>

da dersin içeriğinin herkesi ortak bir payda da buluşturacak “din, etik ve hayat görüşleri” şeklinde düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Tüm bunlara rağmen eğer bu öneride ısrar edilirse akademik çevrelerin tepkileri bilinçli olarak göz ardı edilmiş olacaktır. Çünkü şu ana kadar Oslo, Bergen, Tromsø, Stavanger, Agder, Nordland üniversiteleri, NTNU, Menighetsfakultet, Diakonhjemmet Yüksekokulu, Fjellhaug uluslararası yüksekokulu, Volda, Hedmark, Oslo ve Akershus, Ledelse ve Teoloji, NLA Yüksekokulları bu tasarıya karşı çıktıklarını ilan etmişlerdir.⁵³⁵

Tüm bu tepkilere rağmen Norveç’teki mevcut koalisyon hükümeti 18 Haziran 2015’te zorunlu din dersinin adını Kristendom, Religion, Livssyn og Etik (Hristiyanlık, Din, Hayat Görüşleri ve Ahlak) olarak değiştirmiştir. 1 Ağustos 2015’ten itibaren geçerli olan bu yasaya göre dersin kısaltması KRLE olmuştur. Ancak yapılan bu değişiklik sadece dersin adıyla ilgili olup yürürlükteki müfredat aynen uygulanmaya devam edilmektedir. Bu durumda daha önce dersin adındaki Hristiyanlık ifadesi sebebiyle davalara konu olan ve AİHM’de mahkûm edilen Norveç için benzer sonuçların doğması da muhtemel görünmektedir.

3.5. TÜRKİYE VE NORVEÇ’TE DİN DERSİNİN SORUNLARI

Bütün batılı ülkelerde olduğu gibi, Norveç ve Türkiye’de de din eğitiminin karakteri, okulda, siyasette ve akademik çevrelerde üzerinde en fazla tartışılan konulardan biri olmuştur. Bugün neredeyse bütün Avrupa ülkeleri, devlet okullarında bir biçimde din öğretimi vermektedir. Yakın dönemde de hemen hemen her ülkede din öğretimi ve müfredatı bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak birçok ülke, din eğitimi modellerini yenilemek için çalışmalar yapmaktadır. Bu konuda Norveç’te yapılan çalışmaları ve Türkiye’de son zamanlarda yapılan düzenlemeleri konumuzla bağlantılı olarak örnek göstermek mümkündür.

Avrupa Konseyi gibi hükümetler arası organizasyonlar ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı’nın ortaya koyduğu ilkeler, ağırlıklı olarak insan hakları ve sosyal

⁵³⁵ Per Anders Aas, “K til Skade-Også for Kristendommen”, Red: Ole Andreas Kvamme, Kjell Arne Kallevik, **Religion og Livssyn Organ for Religionslærerforeningen i Norge**, Møklegaard Print Shop AS, Fredrikstad, 2014, s. 6.

birlik tesis eden kamu öğretim sisteminde dinler hakkında öğrenme ve dersler için bazı ikna edici, fakat çok derin olmayan temeller oluşturmaktadır. İlkeler; politik karar verme sürecini ve öğretim programlarının geliştirilmesinin, diyaloga girerek ve dışlayıcı olmayan bir yapıda olması anlayışını takip etmektedir. Bununla öğretim programını geliştiren öğretmenler, farklı din temsilcileri ve bilim adamları gibi görevlilerin çeşitli ilgi gruplarını temsil etmesi gerektiğini kabul etmektedirler. Ayrıca hem öğretim programları hem de ders, bireysel durumları temsil etmeyi amaçlayan objektifliği ve adaleti sağlamalıdır.⁵³⁶Bu sebeple hem Türkiye’de hem de Norveç’te din dersleri bu prensiplere uygun olarak düzenlenmeye çalışılmaktadır. Bunun bir sonucu olarak çoğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi Norveç’te de, özellikle artan kültür ve dinlerin çoğulculuğunu yansıtmaya ihtiyacından dolayı mezhep gruplarına göre düzenlenmiş bir din eğitimi yaklaşımından, mezhep guruplarına dayanmayan bir yaklaşıma doğru gelişme gözlemlenmektedir. Yine Norveç gibi “Dini Çalışmalar”⁵³⁷ yaklaşımından yana çoğu ülkede din derslerini seçmeme yönünde genel bir hak bulunmamaktadır.⁵³⁸Bununla birlikte Türkiye ve Norveç’te AİHM gibi uluslararası kuruluşların yönlendirmesiyle okulda din dersleri konusunda daha demokratik düzenlemelere gidilse de çoğu zaman siyasi ve ideolojik bir bakış açısıyla meseleye yaklaşılmaması din derslerinin her iki ülkede de sürekli tartışılmasına sebep olmaktadır.

Malum olduğu üzere Türkiye’de din eğitimi sorunu, yaygın olarak tartışılmakta ve sürekli güncelliğini korumaktadır. Türkiye’nin Avrupa Birliğine aday olması da tartışmalara ayrı bir boyut kazandırmaktadır. Türkiye’de 1982’den bu yana ilk ve ortaöğretimde zorunlu olarak yer alan DKAB dersleriyle ilgili tartışmalara, 9 Ekim 2007 tarihli AİHM ve 3 Mart 2008 tarihli Danıştay’ın verdiği kararlar da eklenmiştir. Verilen kararlarda DKAB derslerinin yeterince eleştirel, objektif ve çoğulcu olmadığı

⁵³⁶ Robert Jackson, “Din Eğitiminde Uluslararası Eğilim ve Yerel Uygulamalar: İngiltere ve Hamburg’taki Gelişmeler”, Halise Kader Zengin (çev.), **Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 9, S. 18, (2010/2), s. 216.

⁵³⁷ Dini çalışmalar yaklaşımı: Bu yaklaşımdaki genel amaçlar, insani tecrübelerden bahsederken, dinî bilgi ve kavrayışı da aktarmaktır. Bu yaklaşımda din özgürlüğü hakkı ve devletin tarafsızlığı, mezhep gruplarına dayalı din eğitiminde ortaya konulan yöntemden farklı olarak yansıtılır. Dinî çalışmalar yaklaşımı, devlet otoritesi altında icra edilir. Öğretim değerler bakımından tarafsız olamaz. Fakat devletin dinî tarafsızlığıyla uyuşan bir talep, dindeki dünya görüşleri hususunda tarafsız olmalıdır. Bu perspektiften hareketle söz konusu bu tarafsızlık, bu din eğitimi tarzının tüm mezhep grupları ve dinler için eşit derecede kabul edilebilir olduğunu güvence altına alır.(bkz. Peter Schreiner, Avrupa Bağlamında Din Eğitimi, **Dinî Araştırmalar**, Mayıs-Ağustos 2009, Cilt: 12, s. 34, ss. 151-160)

⁵³⁸ Peter Schreiner, “Avrupa Bağlamında Din Eğitimi”, Adem Korukçu (çev), **Dinî Araştırmalar**, C. 12, S. 34, (2009), s. 154.

belirtilerek, dersin bu içeriği ile zorunlu tutulması hukuka aykırı bulunmuştur.⁵³⁹ Dolayısıyla Türkiye’de din derslerinin öncelikli sorunu dersin okullardaki sunum biçimidir.

Bu bağlamda Türkiye’de din eğitimi konusunda dile getirilen temel sorunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Hanefîlik Eğitimi: Okullarda sâdece tek bir mezhebe ait, devlet desteği ile kurumsallaşmış bir din eğitimi sisteminin bulunması, en temel sorun olarak dile getirilmektedir. Buna göre Hanefîlik mezhebi dışındaki mezheplerin müfredatta yer almaması nedeniyle özellikle Şâfi nüfusun yoğun olduğu doğu ve güneydoğu bölgelerinde bu dersle ilgili sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Zira programa göre hazırlanan ders kitaplarında takdim edilen dinî kavramlar, duâlar ve ibadete ilişkin uygulamalarla, bu konularda Şâfiîlerin çoğunlukta olduğu yerleşim birimlerinde yaşayanların uygulamaları arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Programın uygulamaya dönük yüzü olan ders kitaplarında yer alan dinî kavramlar, duâ ve ibadetlerde tamamen Hanefî geleneğin esas alınmış olması ve bilhassa Hanefî gelenekten gelen öğretmenlerin çoğunluğunun ilgili konuların Şâfiî gelenekteki karşılığını yeterince bilmemeleri; bu dersin sorunlarından biridir. Bu durumun, Şâfiî gelenekten öğrencilerin devam ettiği ilköğretim okullarında programın amaçlarının gerçekleşmesini engellediği⁵⁴⁰ düşünülmektedir.

2. Türkiye’de teknik anlamda bir din eğitiminin olmaması: Devlet, kendi uhdesine almış olduğu mezhep de dâhil olmak üzere din mensuplarının “teknik anlamda” din eğitimi almasını yasaklamaktadır. Teknik anlamda din eğitimiebeveynlerin istediği şekil ve koşullardaki din eğitimidir. Bu durum daha öncede belirttiğimiz gibi Norveç’te de aynıdır ve dini terbiye verme görevi aileye bırakılmıştır. Fakat bu konu Türkiye’de olduğu gibi Norveç’te itirazlara yol açmamaktadır.

3. Var olan din öğretiminin telkine dayalı olduğu eleştirileri: Türkiye’de din öğretiminin “teknik anlamda” bir din eğitimi olmadığı bunun yerine müfredat da dâhil

⁵³⁹ İbrahim Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi”, **Hikmet Yurdu Düşünce- Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi**, Y. 6, C. 6, S. 12, (2013/2), s. 269

⁵⁴⁰ Talip Atalay, “Şâfiî Geleneğin Yaygın Olduğu Yörelerde İlköğretimde Din Öğretiminin Bazı Zorlukları”, **SBArD**, S. 8,(Eylül 2006), s. 279.

tüm aşamaları devlet memurları/görevlileri tarafından belirlenen propaganda amaçlı, telkine dayalı bir eğitim sisteminin varlığını sürdürdüğü fikri bazı çevrelerde sürekli dile getirilmektedir. Bu eleştirilere göre, devlet görevlileri, devletin ideolojik hassasiyetlerine uygun, ayıklanmış, dizayn edilmiş ve resmî ideoloji perspektifiyle ilim hâle getirilmiş müfredatlar hazırlamaktadır. Örneğin hükümet, din dersi müfredatına Alevîlikle ilgili konuların girmesini istemekte ve neoranda isterse o oranda bu konular müfredata dâhil edilmektedir. Din dersimüfredatı da dâhil olmak üzere tüm müfredat büyük oranda pedagojik değil ideolojik gerekçelerle hazırlanmaktadır. Bunun sonucu olarak din eğitimi hiçbir Avrupa ülkesinde hatta birkaç istisnaile hiçbir dünya ülkesinde olmayacak şekilde genel müfredatın bir parçasıdır.⁵⁴¹

Yine ülkemizde din eğitimcileri tarafından dile getirilen öğretmenlerin öğrencilerin sorularını cevaplama konusunda zorluk yaşaması ve alan bilgilerinin yetersiz oluşu, ders saatinin az bulunması gibi konular da sorun olarak gündeme gelmektedir.

Norveç'te ise din dersinin sorunlarının başında dersi veren öğretmenlerin dersi verecek düzeyde yeterliliğe sahip olmaması yani kaliteli öğretmen yetiştirme meselesi gelmektedir. Zira otoritelere göre iyi bir uzmanlık eğitimi olmadan Toledo Prensiplerinde ya da Avrupa Konseyi tavsiyelerinde örnek olarak ifade edilen hedefleri başarmak mümkün değildir.⁵⁴² Norveç'te din dersi öğretmeni olabilmek için, bir kişinin öğretmen yetiştirme kurumlarında 2/3 oranında din ve din eğitimiyle ilgili ders alması zorunludur. Çoğu din dersi öğretmeni, Hristiyanlık dışı dinler konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını, bu durumun da kendi mesleklerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler.⁵⁴³ Ancak Norveçli akademisyenlere göre, din eğitimi dışında okulda öğretmenlerin dinle ilgili bazı bilgilere özellikle de şuan Avrupa okullarında okuyan öğrencilerin sahip olduğu bazı bilgilere ihtiyacı vardır.⁵⁴⁴

Norveç'te bir diğer sorun da, din dersinin hala okullarda fazla önem verilmeyen bir ders olması, hatta diğer dersler arasında en son sıralarda yer almasıdır.

⁵⁴¹ Hasan Yücel Başdemir, "Din Dersleri ve Aleviliğin Aktarılması", **Liberal Düşünce**, Y. 16, S. 63, (2011), s. 60.

⁵⁴² Skeie; Bråten, s. 230.

⁵⁴³ Mustafa Köylü-İbrahim Turan, **Karşılaştırmalı Din Eğitimi**, Nobel yayınları, 2014, s. 250.

⁵⁴⁴ Skeie; Bråten, s. 231.

Bu da Norveç'te "isteyen herkes bu dersi verebilir" yorumlarına neden olmaktadır. Buna bağılı olarak öğrencilerin din derslerine karşı olan ilgisizlikleri de sorun olarak gündeme getirilmektedir. Eğitimcilerle göre bu durumun en büyük nedeni uygulanan eğitim teorisi ve din eğitiminde kullanılan materyallerdir.⁵⁴⁵

Son olarak Norveç'teki din dersinin başlıca sorunu aslında Türkiye'deki gibi insan hakları ve inanç özgürlüğü bağlamında sürekli tartışma konusu olmasıdır. Bu sebeple, Norveç'te, Avrupa'daki gelişmelerden hareketle, resmî eğitim politikaları düzeyinde kültürlerarası eğitimin bir parçası olarak din eğitimini destekleme hareketleri görülmektedir. Bu ya mevcut din eğitimi modelleri için katkıda bulunma ya da onlara ilaveler yapma şeklinde olabilmektedir.⁵⁴⁶

⁵⁴⁵ Köylü-Turan, s. 250.

⁵⁴⁶ Skeie, Bråten, s. 230.

SONUÇ

Karşılaştırmalı özel bir çalışma ne için yapılırsa yapılsın araştırmacı, sorunlara çözüm bulmak amacıyla katkı geliştirme uğraşı içerisinde. Sonuçta amaç, eğitimi iyileştirmektir. Bu nedenlerle karşılaştırmalı eğitim, yalnızca mevcut durumu irdelemez, geleceğe dönük önerilerde de bulunur. Buradan hareketle “Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi” konusunun ele alındığı bu çalışmada her iki ülkedeki eğitim kademelerinden kısaca bahsedilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmanın asıl hedefi olan “Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi” konusu ise tüm detaylarıyla incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda var olan benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuş ve bunlar tablolastırılarak ilgili kısımlarda tartışılmıştır.

Her iki ülke din öğretimlerinin tüm boyutlarıyla ele alınıp benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulduğu bu çalışmada öncelikle araştırmacının kendi ülkesini bir başka ülkeyle kıyaslamasında kullanılan “uluslararası karşılaştırma yöntemi” kullanılmıştır. Ayrıca doküman analizi yoluyla yaptığımız çalışmada nitel araştırma yöntemi, karşılaştırmalı çalışmalarda büyük bir öneme sahip olan gözlem metodu ve yine bu tür çalışmalarda vazgeçilmez bir yöntem olan mülakat yöntemi kullanılmış, elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi sırasında kısmen sayısal işlemlere başvurulmuştur. Yapılan bu çalışmada tanımlama, ortaya koyma, açıklama, analiz etme, önerilerde bulunma gibi çeşitli teknikler uygulanmakla birlikte kısmen dikey yaklaşım kullanılmış ve Türkiye ile Norveç genel eğitim sistemlerinin kısa bir tarihi analizi yapılmıştır. Araştırmamızda ağırlıklı olarak ise her iki ülke eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenerek yatay yaklaşım kullanılmış bu suretle her iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bütün bunların neticesinde her iki ülkenin genel eğitim sistemi ve din öğretimindeki benzerlik ve farklılıklar şu şekilde tespit edilmiştir:

Yaklaşık beş milyon nüfusa sahip olan Norveç’te nüfusun azlığına paralel olarak 3100 ilkokul, 620.000 öğrenci ve 64.000 öğretmen vardır. Yine dünyanın en zengin ülkelerinden biri olması hasebiyle devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay OECD ortalamalarının çok üstündedir. Ülkede anaokulu çağındaki çocukların % 74’ü anaokuluna gitmektedir. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve ücretlidir.

Zorunlu eğitime başlama yaşının 6 olduğu Norveç'te zorunlu eğitim on yıldır ve lise bu zorunlu eğitime dâhil değildir, ancak zorunlu olmamasına rağmen liseye devam etme oranı %94,4 ile çok yüksektir. Genel eğitimde eğitim süresince çok sık tatil yapılan ülkede yaz tatili iki aydır ve öğrencilerin okula devam ettiği gün sayısı 190 gündür. Eğitimin ilk kademesi olan ilkokulda öğrenciyi notla değerlendirme yoktur. Eğitimin ikinci kademesi olan ortaokulda ise notla değerlendirme bulunmaktadır ve en düşük not 1 en yüksek not 6'dır. Eğitim politikalarında vatandaşlar arasında fırsat eşitliğini sağlamayı ve her kesimden insana bir arada eğitim vermeyi amaçlayan Norveç, özel okullara belli şartlarda izin vermektedir. Bu sebeple eğitim büyük oranda devletin elindedir ve okula devam eden öğrencilerin %98'i devlet okullarında öğrenim görmektedir.

Son olarak diğer Avrupa ülkelerine nazaran devlet düzeyinde dinin önemli bir yere sahip olduğu Norveç'in eğitim politikalarında İşçi Partisinin yanı sıra ülkede hâkim din olan Lutheran Hristiyanlığın da büyük rolü vardır. Öyle ki, Norveç Devleti eğitimin genel amaçlarına dahi ülkedeki çocukların iyi bir Lutheran olarak yetiştirilmesini koymuştur.

Norveç eğitim sisteminde yaptığımız bu tespitlerle Türk eğitim sistemini karşılaştırdığımızda Türk eğitim sisteminin öğretmen, öğrenci ve okul sayıları bakımından çok daha büyük bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yaklaşık seksen milyon nüfusa sahip Türkiye'de 2013 rakamlarına göre, 29 bin 169 ilkokulda 5 milyon 593 bin 910 çocuk eğitim almıştır. Bu okullarda 234 bin 920 derslikte, 282 bin 43 öğretmen görev yapmıştır. Yine 2013 rakamlarına göre 16 bin 987 eğitim kurumunda 5 milyon 566 bin 986 öğrenci öğrenim görmüş 269 bin 759 öğretmen görev yapmıştır. Bu rakamlara göre Türkiye'de Norveç nüfusunun yaklaşık üç katı öğrenci bulunmaktadır. Dolayısıyla çok daha karmaşık bir eğitim sistemi olan Türkiye'nin eğitime ayırabildiği pay da Norveç'e göre oldukça azdır. Norveç'in öğrenci başına yaptığı harcama 14.000 \$ iken Türkiye öğrenci başına harcadığı para 4000 dolardır.

Türkiye'de okul öncesi eğitim Norveç'te olduğu gibi zorunlu değildir. Ancak zorunlu eğitim 12 yıldır ve Norveç'tekinin aksine lise de mecburi eğitime dâhildir. Okula devam gün sayısı bakımından Türkiye'de öğrenciler, 180 gün eğitim görerek 190

gün eğitim gören Norveçli öğrencilerden on gün daha az okula gitmektedir. Bunda iki ay yaz tatili uygulaması olan Norveç'e karşılık Türkiye'de eğitim yılı için üç ay yaz tatili verilmesinin etkili olduğu görülmektedir. Eğitimde öğrenciyi değerlendirme bakımından Türkiye'de de Norveç'teki gibi eğitimin ilk aşaması olan ilkokulda öğrenciyi notla değerlendirme bulunmamaktadır. Ortaokulda ise notla değerlendirme vardır ve en düşük not 0 en yüksek not 5'tir. Son olarak Norveç'te olduğu gibi Türkiye'de de öğrencilerin büyük bir bölümü devlet okuluna gitmektedir. Ancak Türkiye'de Norveç'tekinin aksine özel okulların açılmasında her hangi bir engel bulunmamaktadır. Norveç'te özel okul açabilmek belli bir dinin ya da mesleğin eğitimini vermek gibi devlet okulundan farklı bir eğitim sunulması zorunlu iken Türkiye'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği bakanlığın belirlediği müfredatın dışına çıkılmasına müsaade edilmemektedir.

İki ülkedeki din öğretimi kıyaslandığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öncelikle hem Türkiye'de hem de Norveç'te din dersleri zorunludur ve her iki ülkede de zorunlu olan din derslerinden muafiyet sınırlıdır. Her iki ülkede de din derslerinin zorunlu olmasına karşın Norveç'te din dersleri zorunlu eğitimin tüm basamaklarında yer almaktadır. Ancak Türkiye'de din dersleri ilkokul 4. sınıftan itibaren verilmektedir. Her iki ülkede de din dersleri ilk ve ortaokulda haftada iki saat lisede bir saattir. Bu iki ülke din öğretimleri arasındaki en belirgin fark ise dersin adıdır. Norveç'te KRLE (Hristiyanlık, Dinler, Hayat Görüşleri ve Ahlâk) olan din dersinin adında Hristiyanlık ifadesi yer almaktadır. Bu da dersin Hristiyanlık eğitimi verdiği imajını uyandırmaktadır ki bu durum uluslararası alanda Norveç için sıkıntı yaratmaktadır. Türkiye'de ise kısaltması DKAB olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ismi itibariyle daha objektif görünmektedir. Ancak DKAB ve KRLE derslerinin içeriğine bakıldığında Türkiye'deki din derslerinde ağırlıklı olarak İslâm dininin eğitiminin verildiği, diğer din ve görüşlerin ise çok az ele alındığı görülmektedir. Buna karşın Norveç'teki KRLE dersinde %50 oranında ve ağırlıklı olarak Hristiyanlığa yer verilmekle beraber diğer din ve görüşlere Türkiye'deki DKAB derslerine nazaran çok daha fazla yer verilmektedir. Bu açıdan KRLE dersinin DKAB dersine göre daha çoğulcu olduğu söylenebilir. Her iki ülkedeki din derslerinde farklı dinlerle ilgili

bilgilere bakıldığında ise KRLE derslerinde dinler, özel günleri, kitapları, peygamberleri, dinî mekânları ve ibadetleri gibi öne çıkan özellikleriyle ele alındığı görülmektedir. DKAB derslerinde ise diğer semâvi dinler, İslâm'ın da kabul ettiği ortak noktalara vurgu yapılarak öğrenciye aktarılırken, İslâm içi farklı görüşler de Sünnî inanca ters düşmeyen özellikleriyle verilmektedir. Bu bakımdan da KRLE derslerinin DKAB derslerine göre daha nesnel bir sunuma sahip olduğu söylenebilir. KRLE ve DKAB derslerinin hedeflerine bakıldığında ise önemli bir fark vardır ki o da KRLE dersinin hedefi çocukları iyi bir Lutheran Hristiyan olarak yetiştirmekken DKAB dersinin öncelikli hedefi Türkiye'deyaşayan çocukları iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir.

Bütün bunların yanı sıra her iki ülkede de din dersleri, zorunlu olmaları sebebiyle sürekli bir tartışma konusudur. Norveç'in Oslo gibi bazı bölgelerinde Türkiye'ye göre dini çoğulculuk çok daha fazla görülmektedir. Bu sebeple farklı din mensupları derslerden muaf tutulabilmek için hem ulusal hem de uluslararası mahkemelere başvurmaktadır. Türkiye'de ise din dersleri genellikle devletin İslâm içi farklılık olarak kabul ettiği Alevî çevreleri tarafından ulusal ve uluslararası mahkemelere taşınmaktadır. Sonuçta her iki ülke de ulusal mahkemelerde olumlu sonuçlar alırken uluslararası mahkemelerde mahkûm olmuştur. Yapılan bu araştırmada her iki ülkede de mahkûmiyete sebep olan durumların tam anlamıyla düzeltilmediği de tespit edilmiştir.

Yine yaptığımız çalışmada her iki ülkede de din dersi öğretmenlerinin eğitiminin ihtiyaca cevap verecek şekilde yeterli düzeyde olmadığı ve bu manada dersi veren öğretmenlerin kalite sorununun sık sık gündeme getirildiği ve tartışıldığı görülmüştür. Ayrıca din dersi öğretmenlerini yetiştirme bakımından Türkiye ve Norveç arasında farklılık bulunmaktadır. En dikkat çekici fark ise Türkiye'de din dersi öğretmeni yetiştirme konusunda üniversiteler bünyesinde müstakil bölümler bulunurken, Norveç'te din dersi öğretmeni yetiştirmek için müstakil bir bölüm yoktur. Norveç'te din dersi öğretmenleri üniversitelerde değil yüksekokullarda yetişmekte ve genel öğretmen eğitime tabi tutulup eğitimlerinin son iki veya üçüncü yıllarında branşlaşmaya gidilmektedir. Yine Norveç'te mevcut din dersi öğretmenlerinin

Hristiyan, ateist, agnostik ya da farklı dinlere mensup olduğu gözlemlenirken Türkiye’de DKAB ders öğretmenleri aksi yönde herhangi bir engel olmamakla beraber Müslümandırlar. Öte yandan Norveç ve Türkiye’deki öğretmenlerin üniversiteye giriş ve atanma yöntemleri de farklılık göstermektedir. Norveç’te öğretmen olmak isteyen bir kimse lisedeki not ortalamalarına göre öğretmenlik eğitimi veren yüksekokullara girerken, Türkiye’de öğretmen olmak isteyen bir öğrenci lise notlarının yanı sıra DGS ve LYS sınavlarına girip gerekli puanı almak zorundadır. Yine Türkiye’de öğretmen adayları KPSS sınavında başarılı olmak kaydıyla devlet tarafından atanırken, Norveç’te öğretmen adaylarının okul müdürleri ile görüşerek ya da bağlı bulundukları belediyeye başvurarak öğretmen olmaları mümkündür. Her iki ülke öğretmenleri arasında aldıkları maaşın yetersiz görülmesiyle ilgili ise benzerlik vardır. Hatta Norveç’teki öğretmenlerin aldıkları maaşın yaşadıkları ülkenin şartlarına göre Türkiye’deki öğretmenlerden çok daha düşük olduğunu söylemek mümkündür. Norveç’te öğretmenler ortalama 25.000 NOK (yaklaşık 9.000 TL) maaş alırken Türkiye’deki öğretmenler 3500 TL ve üzeri maaş alabilmektedir.

Her iki ülke öğretmenleriyle ilgili olarak söyleyebileceğimiz önemli bir fark da şudur: Norveç’te göreve yeni başlayan öğretmenler ilk yıl tecrübeli öğretmenlerle birlikte derslere katılıp deneyim kazanmaktadır. Türkiye’de ise şimdiye kadar atanan öğretmenler direkt göreve başlarken bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı, göreve ilk başlayan öğretmenleri stajyer öğretmen konumunda görevlendirip tecrübe kazanmalarını sağlama ile ilgili çalışmalar yürütmektedir.

Her iki ülkede zorunlu din dersi alan öğrencileri kıyasladığımızda ise Türkiye’deki öğrencilerin dine ve din derslerine karşı daha ilgili olduğunu Norveçli öğrencilerin ise dine ve din derslerine karşı daha soğuk ve alâkasız olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye ve Norveç’teki genel eğitim ve din öğretiminden elde ettiğimiz sonuçların karşılaştırılmasından hareketle araştırmamızın son bölümünde şu önerilere yer verilmiştir:

Öncelikle her iki ülkedeki zorunlu eğitim sürelerine bakıldığında, Türkiye'deki zorunlu eğitimin liseyi de kapsayacak şekilde 12 yıl, buna karşılık Norveç'teki zorunlu eğitimin 10 yıl olduğu ve öğrencilerin lise okuma zorunluluğu bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, ülkemiz için ortaokuldan liseye geçiş oranlarını yükseltmek, lisede öğrencilerin okul terk oranlarını düşürmek, kız ve erkeklerin okullaşma oranları arasındaki farkı azaltmak ve en nihayetinde lisede, gelişmiş ülkelerin gerisinde olan okullaşma oranlarını yükseltmek gibi önemli stratejik hedeflere ulaşmak ve Türkiye'nin uluslararası düzeyde eğitim göstergelerini iyileştirmek adına olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu konuda yetkililerin derslik ve öğretmen kadro planlaması gibi unsurları içeren gerekli altyapı çalışmalarını hızlandırması gerekmektedir. Zira bilindiği gibi eğitimde nicelikten ziyade nitelik daha ön planda tutulmalıdır. Örneğin Norveç'te ilk ve ortaokulda sınıf mevcudu en fazla 28, lisede 30'dur. Buna rağmen okullarda asistan öğretmenler de görevlendirilmekte ve bu öğretmenler, gerekli durumlarda sınıf öğretmenlerine yardımcı olmaktadır. Ülkemizde de zorunlu eğitim süresinin uzatılmasına paralel olarak başarı seviyesini artırmak için alt yapı sorunlarının çözülmesi gerekmektedir. Örneğin eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik belirlenen dersliklerde öğrenim görecektir azami öğrenci sayısı olan 40 rakamının uygulanması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bunun yanı sıra eğitimde niteliği artırmak için ülkemizde bazı büyük şehirlerde uygulanan ikili öğretime de son verilmesinin gerekliliği ortadadır. Norveç'te benzeri olmayan bu uygulamanın Türk eğitim sistemini ve öğrencileri olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu uygulamanın yapıldığı yerlerde her şeyden önce dersler, sabah çok erken saatlerde başlamaktadır. Aynı şekilde öğleden sonra da geç bitmektedir ki bu durum özellikle kış döneminde güvenlik açısından aileleri ve öğrencileri kaygılandırmaktadır. Yine teneffüs vakitlerinin azaltılmasına ve derslerin erken saatte başlamasına bağlı olarak İlkokulda ikili öğretimin verimi ciddi şekilde düşürdüğü ve eğitimin amacına da ters düştüğünü söylemek mümkündür. Zira teneffüs sürelerinin kısalması eğitsel nitelikteki zamanın da yok edilmesi anlamına gelmekte, özellikle ilköğretim düzeyinde öğrencilerin okula karşı soğumalarına neden olabilecek sıkıntılar oluşturmaktadır. Bunun sonucu olarak da her şeyin dersten ibaret olduğu kurum özelliği ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda ikili öğretim eğitimin genel hedeflerine ulaşmayı engelleyici bir uygulama olarak görülebilir. Yine bazı okullardaki ikili öğretim uygulamasının, bu sorunlara paralel olarak

öğrencilerin eğitsel amaçlı sosyal etkinlikler içerisine girmesini engellediği ve öğrencinin ders dışı etkinliklerini oldukça kısıtladığı da gözlemlenmektedir.

Türkiye’de ikili öğretim uygulamasının başlıca sebebi okul ve öğretmen yetersizliğidir. Bu sebeple eğitimde niteliği artırmaya yönelik kaliteli ve yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmesi için gerekli tedbirler de alınmalıdır.

Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirme noktasında Eğitim Fakültelerinin - gerek insan kaynağı gerekse fiziksel ve teknolojik altyapı bakımından- yetersiz kaldığı bazı uzmanlar tarafından dile getirilmektedir. Ancak 1997 ve 2006 yeniden yapılandırmalarında olduğu gibi YÖK ve ilgili kurumlar bu tür problemlere odaklanmak yerine ağırlıklı olarak öğretim programları ve süreleriyle ilgili düzenlemeler yapmıştır. Bu tür temel problemler çözüme kavuşturulmadan sadece sürenin uzatılması ile öğretmen yetiştirmede niteliği yakalamanın mümkün olmayacağı aşikârdır. Millî eğitim sisteminde öğretmen, fiziksel altyapı, müfredat ve eğitsel araç-gereçler bir sistemin parçaları olarak ne derece önemliyse, öğretmen yetiştiren kurumlarda da öğretmeni yetiştirecek eğiticilerin ve öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılan fiziksel altyapı, müfredat ve eğitsel araç-gereçler o derece önemlidir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme işine sistematik bir biçimde yaklaşılması ve yapılan düzenlemelerin sistem bünyesindeki bütün parçaları kapsayacak ve onları en uygun düzeyde etkin kılacak şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda MEB’in öğretmen ihtiyacı ve istihdam politikalarının, öğretmen yetiştirme sisteminin önemli bir parçası olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple eğitimde kaliteyi artırmada önemli bir role sahip olan öğretmenlerin yeterli sayıda ve en iyi şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir.

Eğitimde kalite sorunu şüphesiz ülkemizdeki din öğretimini de etkilemektedir. Nitekim, yapılan son tespitlere göre Türkiye’de 15.000 civarında din dersi öğretmenine ihtiyaç duyulmaktadır. Yine okullarda en çok tercih edilen seçmeli dersler Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberin hayatı gibi dersler olmasına rağmen dersleri veren öğretmenlerin yetersiz oluşu öğrenci ve velilerin beklentilerini karşılamamaktadır. Dolayısıyla yeterli sayıda din dersi öğretmeni yetiştirmek için ilahiyat fakültelerinin sayısını artırmanın yanında bu fakültele devam eden öğrencilere ilkokulda verecekleri derslere paralel olarak en uygun eğitim verilmelidir. Hatta daha radikal önlemlere

gidilerek bu fakültelere öğrenci kabulünde sanat ve spor akademilerinde olduğu gibi özellikle Kur'an-ı Kerim okuma alanında bir yetenek sınavı yapılması düşünülebilir. Zira, örgün eğitimde Kur'an-ı Kerim'in seçmeli ders olmasıyla birlikte en büyük sorun bu dersin verilmesinde yaşanmaktadır. Çünkü özellikle DKAB öğretmenlerinin pek çoğu bu konuda oldukça yetersizdir.

Araştırmamızda ulaştığımız bir diğer sonuç her iki ülkede de din dersinin zorunlu olmasıdır. Fakat Norveç'te din dersleri zorunlu eğitimin tüm aşamalarında yer alırken Türkiye'de 4. sınıfta başlamaktadır. Mevcut T.C. Anayasasında böyle bir kayıt yokken Türkiye'deki çocukların okullarda din olgusuyla bu kadar geç tanışması da manasız görünmektedir. Bu sebeple 19. Milli Eğitim Şurası Genel Kurulu'nda İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda da Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin okutulmasına dair aldığı tavsiye kararı da önemlidir ve uygulanması yerinde olur.

Din derslerinden muafiyet konusunda her iki ülkede benzerlik göstermektedir. Çünkü hem Norveç hem de Türkiye'de din derslerinden muaf olunmasının sınırlı bir şekilde müsaade edilmektedir. Bu durum her iki ülkenin de AİHM'de dava edilmesine ve mahkûm olmasına yol açmıştır. AİHM bu konuda Türkiye aleyhine iki önemli karar vermiştir. Bunlardan birincisi, "2007 tarihli Hasan ve Eylem Zengin", ikincisi ise "2014 tarihli Mansur Yalçın ve diğerleri" kararıdır. Her iki kararda da AİHM, Türkiye'deki DKAB derslerinin, İHAS'ın 1 no.lu ek Protokolü'nün 2'nci maddesinde düzenlenen eğitim özgürlüğüne aykırı olduğu sonucuna ulaşmıştır. AİHM, bu kararlarda özetle şu altı şeyi söylemiştir:

(i)Devletler, okullarda hangi derslerin okutulacağı konusunda takdir yetkisine sahiptirler. Yani, DKAB dersine yer vermek veya vermemek, tek başına Sözleşmeyi ihlal etmez.

(ii) DKAB ders kitaplarında İslâm'a, diğer din ve felsefelerle göre daha çok ağırlık tanınmaktadır. İslâm, Türkiye toplumunun çoğunluğunun dini olduğu için, bu da tek başına Sözleşmeyi ihlal etmez.

(iii) Eleştirelilik, nesnellik ve çoğulculuk içermeyen DKAB dersinden muafiyet hakkı, sadece Hristiyanlık ve Müsevîlik dinlerinin mensuplarına tanınmıştır. Dinsizlerin

ve Sünnî İslâm dışındaki din ve inançlara mensup kişilerin muafiyeti konusunda ise açık bir düzenleme bulunmamaktadır. Ayrıca, Sünnî İslam inancına mensup kişilerin çocuklarına da herhangi bir muafiyet hakkı tanınmamıştır. Dileyen ebeveynlere koşulsuz muafiyet olanağı sağlanmaması, Sözleşme'ye aykırıdır.

(iv) Çocukların, DKAB dersinden muaf olabilmeleri için ebeveynlerinden gerekçe, belge vb. istenmesi, ebeveynlerin, dini ve felsefî inançlarını açığa çıkarmaya zorlanmalarına yol açabilir. Bu ise inanç sahiplerini, idari makamlarla olan ilişkilerinde ve hatta iş ortamlarında “ayrımcılık riski” taşıyan durumlarla karşı karşıya bırakabilir. Bu, Sözleşmeye aykırıdır.

Görüldüğü gibi AİHM bir ülkede din dersinin zorunlu olmasını ya da ülkedeki hâkim dine derslerde ağırlık verilmesini insan haklarına aykırı bulmamaktadır. Mahkemenin verdiği kararlardan anlaşılan, eğer bir ülke din derslerini zorunlu yapmak istiyorsa objektif ve tarafsızlık ilkelerine uymak ve dersten muaf olmak isteyen öğrencilere bu hakkı vermek zorundadır. Bu sebeple, bugün Avrupa'da dînî öğretimle ilgili olarak, öğretim yöntemlerinin çeşitliliğine rağmen üye devletlerin neredeyse tamamı, din dersi yerine farklı bir ders alma olanağı vermek veya din dersini alıp almama özgürlüğünü tamamen öğrenciye sunmak suretiyle, öğrenciler için en azından bir muafiyet mekanizması öngörmektedir ve dînî öğretim görmemesine izin veren bir yöntem sunmaktadır. Oysa ülkemizdeki uygulama alınan mahkûmiyetlere rağmen sorun olmaya devam etmektedir. Hasan ve Eylem Zengin kararından önce, DKAB ders kitaplarında İslâm'ın tek bir anlayışına (Sünnî anlayışına) yer verilmekte, diğer inançlara ve İslâm'ın yorumlanması ve uygulanmasındaki farklı görüş açılara esaslı bir şekilde yer verilmemekteydi. Bu durum, DKAB dersini çoğulcu ve nesnel olmaktan uzaklaştırmaktaydı. Hasan ve Eylem Zengin kararından sonra ise DKAB ders kitaplarında Sünnî anlayışı dışındaki din, inanç/inançsızlık, yorum ve uygulamalara daha çok yer verilmeye başlanmıştır. Ancak bunlara, Sünnî-İslâm bakış açısıyla yer verildiği için, çoğulculuk ve nesnellik kriterleri sağlanamamıştır. Dersin içeriği hala tek yönlü koşullandırma içerdiği ve bu haliyle, Sözleşmeye aykırı bulunduğu için 2014'te Türkiye aleyhine açılan Mansur Yalçın ve diğerleri davası da kaybedilmiştir. Nitekim en son AİHM'de 2014 yılında alınan mahkeme kararına göre; 2011-2012 yılında DKAB

ders programında yapılan değişikliklerle İslâm bağlamında çoğulculuğun benimsenmesi açısından önemli ilerlemeler kaydedilmiş olsa da, ders halen çocuğun düşünce, din ve inanç özgürlüğü ile ebeveynlerin çocuklarını kendi dinsel ve felsefi görüşleri doğrultusunda yetiştirme haklarının gereklerini yerine getirememektedir. Alevi, ateist, agnostik aileler istemedikleri halde çocukları DKAB derslerine katılmak zorunda kalmaktadır.

Görünen o ki bu konuda daha ciddi adımlar atılmadığı sürece benzer sonuçlar alınmaya devam edilecektir. Bu konuda Norveç, zorunlu eğitim boyunca din derslerinde farklı dinlere %25 oranında her sınıfta yer vermekte ve her dini öne çıkan özellikleriyle öğrenciye sunmaktadır. Türkiye’deki DKAB derslerinde de diğer dinler, öğrencilere genel kültür bağlamında daha geniş bir şekilde sunulmalıdır. Zira incelediğimiz DKAB ders kitaplarında diğer dinlerin sadece 8. sınıfta ve bir üniteye ele alındığı görülmüştür. Ülkemizde bu konuda asıl sorun İslâm içi farklı anlayışlara sahip grupların beklentilerini DKAB dersinin karşılamadığıdır. Türkiye’de Din dersleri konusunda geçmişte yaşanan tecrübeler, resmî otoritenin bazı öğrencilerin dersten muaf tutulmasına soğuk bakmasına neden olmaktadır. Bu sebeple farklı anlayışlara sahip olan öğrencilere de hitap edecek bir müfredatın hazırlanması ve bu müfredatın İslâm içi farklı anlayışların ihtiyacını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi isabetli olur. Nitekim AİHM en son aldığı kararda Türkiye’nin gecikmeden aşağıdaki adımları atması gerektiğinin altını çizmektedir:

- Eğitim sisteminde ebeveynlerin çocuklarını kendi din veya inançları ve felsefi görüşleri doğrultusunda yetiştirme hakkına saygı gösterecek şekilde reforma gidilmeli.
- Zorunlu Din Kültürü Ahlak Bilgisi derslerinden muafiyet hakkı tanınmalı.
- Muafiyet hakkı ebeveynlerin din veya inançlarını açıklamak zorunda kalmayacak bir şekilde düzenlenmeli.

Esasında ülkemizde 4+4+4 sistemiyle müfredata dâhil edilen seçmeli din dersleriyle isteyen ailelerin çocuklarına daha iyi bir din öğretimi fırsatı sunulmaktadır. Bu sebeple zorunlu din dersinin içeriğinin tüm inanç gruplarının beklentilerine cevap

verecek şekilde düzenlenmesi Sünni-Hanefî inanca sahip çoğunluğu da rahatsız etmeyecektir.

Son olarak DKAB derslerinin içeriği ile ilgili bölgelerin durumuna göre alternatif kitaplar hazırlanıp ona göre eğitim yapılmasına da fırsat sunulması bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Eğer bu yapılamıyorsa mevcut ders kitaplarının özellikle ibadet bölümleri Türkiye’de çoğunluğun mensup olduğu Hanefî Mezhebinin yanı sıra özellikle Doğu ve Güneydoğu bölgelerimizde yoğunlukta bulunan Şafî Mezhebine göre de anlatılmalı ve öğretmenler ihtiyaca göre bu iki mezhepten birini tercih ederek ders anlatabilmelidir. Aynı şekilde bu bölgelerde görev yapacak DKAB dersi öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgenin inanç haritasına göre kurslara ya da seminerlere tabi tutulması da değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aas, Per Anders, “K til Skade-Også for Kristendommen”, Red: Ole Andreas Kvamme, Kjell Arne Kallevik **Religion og Livssyn Organ for Religionslærerforeningen i Norge**, (66-68) Møklegaard Print Shop AS, Fredrikstad, 2014.
- Afdal, Hilde Wågsås, “Policy Making Processes With Respect to Teacher Education in Finland and Norway”, **The International Journal of Higher Education and Educational Planning** 65, (167-180) no:2, 2013 .
- Akdemir, Ahmet Selçuk, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları”, **Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 8/12, Fall 2013.
- Akyüz, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Pegem Akademi,2012.
- Alberts, Wanda, **Integrative Religious Education in Europe A Study-of-Religions Approach**, Walter de Gruyter Germany, 2007.
- Alberts, Wanda,“Religious Education in Norway,” Leni Franken, Patrick Loobuyck (ed.), **Religious Education in a Plural Secularised Society A Paradigm Shift** ,(99-114), Münster, New York, München, Berlin Waxmann, 2011.
- Altaş, Nurullah, “Çok kültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Altaş, Nurullah, **Çok Kültürlülük ve Din Eğitimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003.
- Altaş, Nurullah, “Felsefenin Temel Soruları Bağlamında Orta Öğretimde Felsefe Öğretimi ve Din Kültürü – Ahlâk Bilgisi Öğretimi İlişkisi (Öğretim Programları ve Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme”, **AÜİFD**, (227- 270), C.46, S. 1, 2003.

- Altın, Hamza, “II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Onun Eğitim ve Eğitimci Kavramları ile İlgili Düşünceleri”, **Tarih Araştırmaları Dergisi**, (219-252), C. 33, S. 55, 2014.
- Altıntaş, Sedat, “Avrupa Birliği’ne Geçiş Sürecinde Türk Eğitimi’nin Planlanması”, **Millî Eğitim Dergisi**, S. 155- 156
- Altıntaş, Sedat ve İzzet Görgen, “Türkiye ile G. Kore’nin Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi”, **E-Journal of New World Sciences Academy**, (191-216), 9, (2), April 2014.
- Altıparmak, Kerem, **Hasan ve Eylem Zengin Türkiye İzleme Raporu**, 2013.
- Andreassen, Beng-Ove, “Religion Education in Norway: Tension or Hormony Between Human Rigts and Christian Cultural Heritage?”, **Temenos**, Vol:49, No:2, (137-164), 2013.
- Arpacı, Mücahit, “ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri”, **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. 40, Erzurum, 2013.
- Aşlamacı, İbrahim, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi”, **Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi**, (267-282), Y. 6, S. 6, C. 12, 2013.
- Atabeyoğlu, Cem, **Kurucumuz Selim Sırrı Tarcan**, İstanbul: Türkiye Millî Olimpiyat Komitesi Yayınları:3, 2000.
- Atalay, Talip, “Şafii Geleneğin Yaygın Olduğu Yörelerde İlköğretimde Din Öğretiminin Bazı Zorlukları”, **SBArD**, (273-292), S. 8, Eylül 2006.
- Ayhan, Halis, Hayati Kökelekli, Yurdagül Mehmedoğlu, Mustafa Öcal, Halil Ekşi (ed.), **Din ve Ahlak Öğretimine Yeni Yaklaşımlar**, İstanbul: DEM, 2004.
- Aynal, Songül, “Karşılaştırmalı Eğitim Kimliği”, **Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları**, Ankara: Pegem Akademi, 2012.
- Aytaç, Kemal, **Çağdaş Eğitim Akımları, Avrupa Okul Reformları**, Ankara: Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, 1984.

- Bahçekapılı, Mehmet ve Fatih Alakuş, **Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye**, İstanbul, Özgü Yayınları, 2009.
- Balcı, Ali, **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, Ankara: Pegem Akademi, 2015.
- Baltacıoğlu, İsmayıl, **Talim ve Terbiyede İnkılap**, Rıdvan Canım, Remzi Yavaş Kıncal (Haz.), Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Kültür eserleri Dizisi, 1995.
- Baltacıoğlu, İsmayıl, **Avrupa Bizi Nasıl Tanıyor**, İstanbul Kader Matbaası, 1329.
- Başdemir, Hasan Yücel, “Din Dersleri ve Aleviliğin Aktarılması”, **Liberal Düşünce**, Y. 16, S. 63, 22: 59-72, 2011.
- Başkan, Gülsün Atanur, **Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma**, Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti., 2001.
- Başkurt, İrfan, **Federal Almanya’da Din Eğitimi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi İFAV, 1995.
- Bayraktar, Mehmet Faruk, **İslâm Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri**, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1984.
- Berg, Mari Ann; Beate Barresen; Peder Mustad, **Religion, Livssyn og Etik**, Cappelen Damm AS, 2008.
- Bilgin, Beyza, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara: Gün Yayıncılık, 2001.
- Bilgin, Beyza, “Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, (259-263), S. 26, Ankara, 1983.
- Bilgin, Beyza ve Mualla Selçuk, **Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Gün Yayıncılık, 1995.
- Bulut, Ramazan, “Okuldaki din Öğretiminin Toplumsal Temeli ve İşlevleri”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (20-37), 4/1, 2013.
- Bråten, Oddrun M.H, “A Comparative study of religious Education in State schools in England and Norway”, **Doctorate Thesis**, University of Warwick, September, 2009.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde; Geir Skeie, “Religious Education at Schools in Norway”, Martin Rothgangel, Geir Skeie, Martin Jäggl (ed.), **Religious Education at**

- Schools in Europe part:3 Northern Europe**, (209-236,) Göttingen: Vienna University Press, 2014.
- Cebeci, Suat, **Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi**, Ankara: Akçağ Yayınları, 1. baskı, 1996.
- Çekin, Abdülkadir, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Tasavvuf Öğretimi”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (140-151) C. 1, Sayı 1, Kış 2012.
- Çelik, Fethi, “Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler”, **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7:11, 2006.
- Çınar, İkrâm, “Norveç’te Eğitim”, **Eğitişim Dergisi**, **E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi**, S. 7 Temmuz 2004.
- Demir, Selçuk Beşir; Soner Doğan; Mehmet Ali Pınar, “4+4+4 Yeni Eğitim Sisteminin Yansımaları: 5. Sınıflardaki Eğitim- Öğretim Sürecinin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, **Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, (1081-1098), Volume 8/9 Summer 2013.
- Demirel, Özcan, **Karşılaştırmalı Eğitim**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2010.
- Doğan, Hıfzı, “Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (361- 385), 7 (14), 1975.
- Doğan, Recai, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum**, (28-30 Mart 2001 İstanbul), (611-646), Ankara: MEB Yayınları, 2003.
- Efe, Haydar, “AB’nin Bir İnsan Hakları Sorunu Olarak Türkiye’deki Aleviler’in ve Bektaşiler’in Sorunlarına Artan İlgisi”, **Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi**, 2012/64.
- Enger, Trond, “Religious Education for all Pupils-The Norwegian Way”, **Panaroma İnternational Journal of Comparative Religious Education and Values**, (122-134), vol:10 no:2,1998

- Enger, Trond, “Religious Education for all Pupils Stands Trial-The Norwegian Experience After Three Years”, **Panorama International Journal of Comparative Religious Education and Values**, (77-87), vol:13, no:2, Winter 2001.
- Erdem, Mustafa, “Türk Eğitim Sistemi”, **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, (1- 31), Ankara Pegem Akademi, 2012.
- Erdoğan, İrfan, “Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsinmesi Gereken Bir Alan”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, (265-282), 1 (3), 2003.
- Erdoğan, İrfan, **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1995.
- Ergüder, Üstün (Ed), **Türkiye’de Din ve Eğitim Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci, Eğitim Reformu Girişimi**, Sabancı Ü. 2011.
- Erken, Baki, “Zorunlu Din Dersi Konusunda AİHM’in Yorumu ve Sorunun Bu Doğrultudaki Çözümü”, **Uluslararası Hukuk ve Politika**, (23-53), C. 8, S. 29, 2012.
- Ertan, Temuçin, F., “Türkiye Cumhuriyeti Anayasalarında Laiklik”, **Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, (409-423) S 39, Mayıs 2007.
- Ertürk, Selahattin, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 1972.
- Eşme, İsa, **Yüksek Öğretmen Okulları**, İstanbul: Bilgi Başarı Yayınevi 2001.
- Ev, Halit, “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon – I”, **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. XXI, İzmir, 2005.
- Fırlalı, Ethem Ruhi, “Din ve Devlet İlişkileri”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, (581-611), C.XIII, S. 38, Temmuz 1997.
- Flornes, Kari, “An Action Research Approach to Initial Teacher Education in Norway”, **Doctorate Thesis**, School of Education The University of Birmingham, 2007.

- Furat, Ayşe Zişan, “Balkan Ülkelerindeki Devlet Okullarında Din Eğitimi”, **Journal of Intercultural and Religious Studies**, (67-109), S. 2, 2012.
- Garm, N., G.E. Karlsen, “Teacher Education Reform in Europe: The Case of Norway; Trends and Tensions in a Global Perspective”, **Teacher and Teacher Education** içinde (731-744), 20, 2014.
- Gültekin, Mehmet; Şengül S. Anagün, “Avrupa Birliği’nin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu, **Sosyal Bilimler Dergisi**, 2006/2.
- Haanes, Elisabeth K. and Heid Leganger Krogstad, “Differences in the Classroom-How to Organize Religious Education in Norway?”, Peter Schreiner, Friedhelm Kraft and Andrew Wright (ed.), **Good Practise in Religious Education in Europe: Example and Perspectives of Primary Schools**, (142-156), Münster, Hamburg, Berlin, London: LIT Verlag, 2007.
- Haekedal, E., “From Lutheran Catechism to Worlds Religions and Hümanism”, **British Journal of Religious Education**, (88-97), vol:23, no:2, 2001.
- Haekadal, E. Norwegian, “Religious Education Workbooks after World WarII: Exploring Teachers’Workbook Constructions by Interpreting Traces of textbooks and National Curricula”, **Scandinavian Journal Of Educational Research** (61-81), vol:54, no:1, February 2010.
- Hagesather, Gunhild and Signe Sandsmark, “Empirical Evaluation of RE in Norwegian School”, **British Journal of Religious Education**, (275-287) vol:28, No:3, September 2006.
- Heiene, Gunnar “Kilise ve Ruhaniyet”, Adnan Bülent Baloğlu (çev.), **İskandinav Halk Kiliseleri** içinde (153-180), İsveç, TDV, 2011.
- Hesapçioğlu, Muhsin, **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim**, İstanbul: Beta Yayınları, 1988.
- Hırça, Necati, “Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Etkinliklerin Öğrencilerin Fizik Konularını Anlamasına ve Fizik Dersine Karşı Tutumuna

- Etkisi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (313- 325), C. 9, S. 17, 2012.
- Høeg, Ida Marie, “Religious Education in the Nordic Public Sphere, Norway” Edited by Paul Götke and Johannes Nissen, “Religious Education Between Formation, Knowledge and Control”, **Papper form the 11. Nordic Conference of Religious Education/NCRE**, Aarhus University, 6-9 June 2011.
- Holth, Gunnar; Hulde Deschington, **Horisonter**, Norway: Gyldendal Norsk Forlag A.Ş, 2006.
- Holth, Gunnar; Kjell Arne Kallevik, **Horisonter**, Norway: Gyldendal Norsk Forlag A.Ş, 2008.
- Jacobsen, Christine, M., “Norway”, Göran Larsson (ed.), **Islam in the Nordic and Baltic Countries** içinde (18-39), Kanada and Newyork, Routledge İslamic Studies Series, 2009.
- Jackson, Robert, “Din Eğitiminde Uluslararası Eğilim ve Yerel Uygulamalar: İngiltere ve Hamburg'taki Gelişmeler”, Halise Kader Zengin (çev.), **Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, , C. 9, S. 18, 2010/2.
- Johannessen, Qystein Lund, “ ‘Samaness’ as Norm and Challenge –Norwegian Teachers and Religious Diversity”, Anna Van Der Want, Cok Bakker, Ina Ter Avest, Judith Everington (ed.), “**Teacher Responding to Religious Diversity in Europe** (95-111)Waxman Verlag, Germany, 2009.
- Julien, Marc-Antoine, **Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı**, Kemal Aytaç (çev.), Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları., Mukayeseli Eğitim Bilimi Serisi 1, 1971.
- Kasapçapur, Ahmet, **AB Okullarında Eğitim Denetimi**, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2007.
- Kaya, Mevlüt, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, (43-78), S. 12-13, Samsun 2001.

- Kaya, Mevlüt, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”, **On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi** ,(89-115), S. 14-15, 2003.
- Kayadibi, Fahri, “Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı”, **İÜİF Dergisi**, (71-94), S. 3, İstanbul 2001.
- Kaymakcan, Recep, **Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi**, İstanbul: DEM Yayınları, 2004
- Kaymakcan, Recep, “AİHM Din Dersi Kararı Nasıl Anlaşılmalı”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, (60-63), 1: 2, 2007.
- Kaymakcan, Recep, “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, **EKEV** (21-37) , C. X, S. 27, Ankara, 2006.
- Kaymakcan, Recep, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk Üzerine”, **Türk Millî Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu**, ss.185-192, Ankara, 2-3 Mart 2005,
- Kaymakcan, Recep, “Almanya ve Türkiye’de Din Özgürlüğünün Bir Parçası Olarak Din Dersi”, **Göç ve Entegrasyon- Almanya ve Türkiye’de Azınlık Çoğunluk İlişkileri** içinde (147-157), Ankara: Konrad Adenauer Stiftung Yayınları 2008.
- Keskiner, Emine, “ Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri”, **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, (5-25) 38, 2010/1.
- Kızılloluk, Hakkı, “Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri”, **Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, C. 8, S. 1, 2007.
- Kilimci, Songül, “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, SBE, Adana, 2006.
- Keast, John, “A Contextual Approach”, Heid Leganger-Krogstad, **“The Religious Dimension of Intercultural Educations**, (182-191), Berlin, LIT, 2011.

- Kolbjørn Kjørven, Ole, “RE Teachers’ Religious Literacy”, **Dissertation Submitted for the Degree of Philologiae Doctor**, MF Norwegian School of Theology, 2014.
- Korkmaz, Tuğba, “Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisansı**, Uludağ Üniversitesi SBE, 2005.
- Köylü, Mustafa ve Turan, İbrahim, **Karşılaştırmalı Din Eğitimi**, Nobel Yayınları, 2014.
- Kutlu, Sönmez, “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu”, **AÜİFD**, (301-322), C. XLIII, S.1, 2002.
- Leganger-Krogstad, Heid; May Britt Esse Berge, “Norway: Common Compulsary Religious Education”, Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Riegel (ed.), **How Teachers in Europe Teach Religion**, (153-167) , Berlin: Lit Verlag, 2009.
- Leganger-Krogstad, Heid, **The Religious Dimension of Intercultural Education**, Vol:14, Berlin: LIT, 2011,
- Leganger-Krogstad, Heid, “Religious Education in a Global Perspective”, Hans-Günter Heimbrock, Christoph Scheilke, Peter Schreiner (ed.), **Towards Religious Competence Diversity as a Challenge for Education in Europe**, (53-73), Münster, LIT, 2001.
- Leirvik, Oddbjørn, “Muslims in Norway”, **Tidsskrift for Islamforskning, The Nordic Welfare State**, vol:8, Issue:1, 2014.
- Leirvik, Oddbjørn, “Christianity and Islam in Norway: Politics of Religion and Interfaith Dialogue”, **Canadian Diversity**, (7-10), vol 4(3), 2005.
- Leirvik, Oddbjørn - Oslo Üniversitesi Teoloji Fakültesi Dekanı- “Norveç’te Din” konulu görüşme, Oslo: 03.12. 2014.
- Lied, Sidsel, “Sheltered from Plurality”, Geir Skeie (ed.), **Religious Diversity and Education in Europe. Nordic Perspectives**, (161-181) Münster, Germany: Waxman Verlag GmUH, 2009.

- Lied, Sidsel, “The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy Subject KRL in Strasburg” **British Journal of Religious Education**, (263-275), C. 31, S. 3, September 2009.
- Lippe, Marie von der, “To Believe or not to Believe: Young People’s Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway”, Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gerdien Bertram-Troost, Julia Ipgrave (ed.), **Encountering Religious Pluralism in School and Society** içinde (149-171) Berlin: Waxman, REDCO, 2008.
- Lodberg, Peter, “ Kilise ve Toplum”, AdnanBülent Baloğlu (çev.), **İskandinav Halk Kiliseleri**, (127-153), İsveç Diyanet vakfı, 2011.
- Lundby, Knut, “Transforming Faith-Based Education in the Church in Norway: Mediation of Religious Traditions and Practices in Digital Environments”, **Studies in World Christianity**, (5-22), vol:12, no:1 2006.
- Madden, Tuğba, “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (35-42), C. 15, S. 1, 2006.
- Maviş, Hakkı, “**Almanya- Avusturya ve Türkiye’de Din Eğitimi**”, İstanbul: Fatih Yayınevi, 1970.
- Mehmedoğlu, Yurdagül, **Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları 186, 2001.
- Mersin, Sevinç; Bilge Eren, Emine Öksüz, “Eğitimde Hedef Geliştirme”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C. 7, S. 29.
- Meydan, Hasan, “Din Ahlâk ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, (219-250), S. 40, Erzurum, 2013.
- Meydan, Hasan, “Devlet Okullarında Dinler ve İnançların Öğretimi Hakkında Yol Gösterici Toledo Prensipleri: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı Raporu Tanıtım ve Değerlendirme”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, (131-136), S. 14, 2007.

- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: MEB Yayınları, 2010.
- Munthe, Elaine; Kari Anne Svensen Malma, “Teacher Education Reform and Challenges in Norway”, **Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy**, (441-450), Volume: 37, No:4, 2011.
- Morgil, Orhan, “Kopenhag Ekonomi Kriterleri ve Türkiye’nin Uyum Süreci”, **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**, (91-102), C. 5, No. 2 2006.
- Nazıroğlu, Bayramali, “İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi”, **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, (73-95), C. 11, S. 2, 2011.
- Nazıroğlu, Bayramali, “Din Eğitiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Din Eğitimi ABD 16. Koordinasyon Toplantısı İzlenimleri”, **Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, (203-228), 5, 2014.
- Nissen, Jhannes, “Religious Education Between Formation, Knowledge, and Control, Religious Education in the Nordic Public Sphere, Norway”, Paul Götke(ed.), **Papers from the 11. Nordic Conference of Religious Education/ NCRE**, (26-31), Aarhus University, 6-9 June 2011.
- Oğuzkan, A. Ferhan., **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara:Gül Yay, 1993.
- Öcal, Mustafa, “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü”, **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, (399- 430),C. 6, S. 12, 2008.
- Önder, Mustafa, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretiminin Temelleri Üzerine”, **dergİabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)**, (24-40), C. 1, Yıl. 1 S. 1, Bahar 2013.
- Öymen, Hıfzurrahman Raşit, **Mektepçiliğin Kabesinde**, İstanbul, Amdî Matbaası, 1928.
- Özenç, Berke, “AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersi Sorunu”, **İÜHFİM** (191-226), C. LXVI, S. 2, 2008.

- Özoğlu, Murat, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları”, **SETA Analiz**, S. 17, Şubat-2010.
- Ryman, Björn, “1000 yılından 1940’a İskandinav Halk Kiliseleri”, Adnan Bülent Baloğlu (çev.), **İskandinav Halk Kiliseleri**, (23-39), İsveç Diyanet Vakfı-2011.
- Sağlam, Mustafa; Fatma Özüdoğru; Funda Çıray, “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri”, **YüzüncüYıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, (87-109), C. VIII, S. I, Aralık 2011.
- Sel, Verda Genç, “Dünyada ve Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam ve Eğilimler”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya 6-9 Temmuz 2004.
- Selçuk, Mualla, **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, Ankara: TDV Yayınları, 1990.
- Schreiner, Peter, “Avrupa Bağlamında Din Eğitimi”, Adem Korukçu (çev.), **Dinî Araştırmalar**, (151- 159), C. XII, S. 34, 2009.
- Skeie, Geir and Marie van der Lippe, “Does Religion Matter to Young People in Norwegian Schools”, Pille Walk, Gerdien Bertram-Troost, Markus Friederici, Céline Béraud (ed.), **Teenagers’ Perspectives on the Role of Religion in Their Lives, Schools and Societies**, (269-302) Münster: WAXMANN, 2009.
- Skeie, Geir, “ Religion and Education in Norway”, Wolfram Weisse (ed.), “**A Contrubution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries REDCO**”, (257-281), Coordinator of the REDCO Project, Hamburg, 29 September 2006.
- Schanke, Åge, -Høgskolen i Oslo og Akershus RLE Bölümü Öğretim Üyesi- “Norveç Okullarında Din Öğretimi” konulu görüşme, Oslo: 15. 12. 2014
- Sözen Sinem; Ayşegül Çabuk, “Türkiye ve Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** özel sayı, 2013.
- Şencan, Hüdayi, **Bazı Avrupa Ülkelerinde Din ve Devlet İlişkisi**, TBMM Araştırma Merkezi, Kasım 2011, Rapor

- Şimşek, Eyüp, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitapları Ahlâk Öğrenme Alanlarının İncelenmesi”, **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, (189- 214), S.38, 2012.
- Şimşek, Eyüp; Özcan Güngör, “Alevi Yapısallaşması, Talepler ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Alevilik-Bektaşılık”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, (140-151), Volume 8/3, Kış 2013.
- Şimşek, Hüseyin, “Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu”, **Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, (33-41), C. 42, S. 1, 2009.
- Şirin, Tolga; Erkan Duymaz; Deniz Yıldız, **Türkiye’de Din ve Vicdan Özgürlüğü: Sorunlar, Tespitler ve Çözüm Önerileri**, Ankara, Türkiye Barolar Birliği: 313, Mart 2016.
- Tayfur, Mehmet, “Türk Eğitim Sistemin’de Amaçlar Sorunu”, **Eğitim Yönetimi**, Yıl. 1, S. 3, 1995.
- Taymaz, Haydar, **Okul Yönetimi**, 6.Baskı, Ankara, 2001.
- Tansel, Aysıt, “Türkiye’de Özel Dershaneler: Yeni Gelişmeler ve Dershanelerin Geleceği”, **ERC Working Papers in Economics 13/10-tr**, September
- Topuz, Fatma Gül; Sevgi Gençler, Ahmet Bacanak; Orhan Karamustafaoğlu, “Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkında Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulayabilme Düzeyleri”, **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (1), 2013.
- Turan, İbrahim, **Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları**, İstanbul İz Yayıncılık, 2013.
- Turan, Kemal, “AB’ye giriş sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, yıl:33, S.167, 2005.
- Turan, Emine Zehra, “ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi, Necmettin Erbakan Ü SBE, Konya, **Doktora Tezi**, 2013.

- Turan, İbrahim “Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri”, **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi** içinde (47-73), C. 13, S. 1, 2013.
- Türkoğlu, Adil, “Avrupa Birliği Sürecinde Eğitime Etkileyen Faktörler”, **Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, Y. 33, S. 166, Bahar 2005.
- Türkoğlu, Adil, **Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**, Ankara, 1984.
- Türkoğlu, Adil, **Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri, Karşılaştırmalı Bir Araştırma**, Ankara: Sevinç Matbaası, 1983.
- Uygun, Selçuk, “Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış: (Gelişim ve Etkileri)”, **Ankara Ü Eğitim Bilimleri Dergisi**, (107-120), C. 36 S. 1-2, 2003.
- Ültanır, Gürcan, **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler**, Ankara: Eylül Yayınevi 2000.
- Tosun, Cemal, “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları”, **Derleme Dergisi**, 2(1): 293-303, 2009.
- Varış, Fatma, **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1981
- Varış, Fatma; Joseph A. Lauwerys; Kneeth Neff, **Mukayeseli Eğitim**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1979.
- Vestol, Jon Magne, “Terpretation and Educational Design in Norwegian Textbooks of Religious Education”, **British Journal of Education**, vol: 36, No:1, pp:88-101, 2014.
- Vogt, Kari, **Islam på Norsk Moskeer og Islamske Organisasjoner i Norge**, Oslo, Cappelen Damm, 2008.
- Yalçın, Kemal, “Almanya ve Türkiye’de PISA Araştırma Sonuçları Alınan Önlemler ve Uygulamalar”, **Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi**, (29-37), Y. 3, S. 18, Kasım-Aralık 2011.
- Yıldız, İlhan, “DKAB dersi: Zorunlu mu Kalmalı Yoksa Seçmeli mi Olmalı, **TÜBAV Bilim Dergisi**, (243- 256) S. 2, C. 2, 2009.

Yürük, Tuğrul, “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”, Recai Doğan-Remziye Ege (ed.), **Din Eğitimi El Kitabı**, (105-120), Ankara: Grafiker Yayınları, 2012.

Zengin, Halise Kader, “ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programlarında Devletin Alevilik Algısı”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, (63- 87,)C. 12, S. 47, Güz 2013.

Zengin, Mahmut, “Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Sakarya Ü.İ.F.D**, C.12, S. 22.

Zengin, Zeki ve Salih Yapıcı, “İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, (127-154), 4 (11) 2006.

İnteraktif Kaynaklar

Dinçer, Alaaddin, Bilim, Spor ve Sanat Dersleri, Din Eğitiminin Gölgesinde Kaldı! <http://www.egitimajansi.com/alaaddin-dincer/bilim-spor-ve-sanat-dersleri-din-egitiminin-golgesinde-kaldi-kose-yazisi-65y.html>

Education at a Glance 2014, OECD Indicator <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

ERG, Eğitim Reformu Girişimi, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/2014_MEB_B%C3%BCtce_PN_13121013.pdf

Ergün, Mustafa, “Karşılaştırmalı Eğitim” <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf>
Malatya, 1985

Hangi Branşta Ne Kadar Öğretmen Açığı Var, <http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/hangi-bransta-ne-kadar-ogretmen-acigi-var-ocak-2015-guncel-h155714.html>

Hegstad, Herald, “Religion in Norway”
<http://www.uio./studier/emner/hf/iln/NORINTo500/MF> Norwegian School of Theology

İnanç Özgürlüğü Girişimi: AIHM Mansur Yalçın Ve Diğerleri-Türkiye / Türkiye Eğitim Sistemini Din Veya İnanç Özgürlüğü Hakkı Konusundaki Yükümlülükleriyle Uyumlu Hale Getirmeli, <http://inancozgurlugugirisimi.org/calismalarimiz/nhc-inanc-ozgurlugu-girisimi-aihm-mansur-yalcin-ve-digerleri-turkiye-turkiye-egitim-sistemini-din-veya-inanc-ozgurlugu-hakki-konusundaki-yukumlulukleriyle-uyumlu-hale-getirmeli/>

Karahanogulları, Özlem Erdem “Danıştay Kararlarında Din, Vicdan ve Düşünce Özgürlüğü” http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/sunumlar/KarahanogullariDinOzgurlugu.pdf

Köylü, Mustafa, “Tanıtım ve Değerlendirme: Günümüz İngilteresinde Din Eğitimi, R. Kaymakcan” <http://cms.inonu.edu.tr/panel/uploads/5/250/ded12tanitim-yazisi.pdf>

Kül, Yavuz, “OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Testleri: Zorunlu eğitimi Tamamlamış Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Yeni Ufuklar” http://www.mfa.gov.tr/oecd-uluslararası-ogrenci-degerlendirme-programi-_pisa_-testleri_-zorunlu-egitimini-tamamlamis-ogrencilerin-degerlendirilmesinde-yeni-ufuklar-.tr.mfa

LÆREPLAN IKRISTENDOMS-, RELIGIONSOG LIVSSYNSKUNNSKAP <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/2005/lareplan-i-krl.html?id=422125>

MEB DÖGM, 2010 İlköğretim Programı, <http://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14>

Norway Ministry Foreign Affairs <http://www.regjeringen.no/en/dep/ud/documents/nou-er/2008/nou-2008-14-2/11/3.html?id=538497>

Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs, Education in Norway, http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education_in_Norway_f-4133e.pdf

Nusche, Ddeborah, Lorna Earl, William Maxwell, Claire Shewbridge, “OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Norway,
<http://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>

PISA Türkiye Resmi Web Sitesi http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18&lang=tr

Srtand, Vilbeke Blaker “Too Much Freedom at Norwegian Religious Schools”
<http://sciencenordic.com/too-much-freedom-norwegian-religious-schools>

TASAM Siyasal İletişim Enstitüsü, “Seçim Sistemleri”
<http://siyasaliletisim.org/index.php/sie-modul/304-secim-sistemleri.html>

Oruç, Cemil “Erken çocukluk dönemi Din Eğitimi: Teorik Çerçeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri”
http://www.academia.edu/7550630/Erken_Cocukluk_Donemi_Din_Egitimi_Teorik_Cerceve_Yaklasimlar_ve_Uygulama_Ornekleri

115.000 Öğretmen Açığı Var, <http://www.trthaber.com/haber/turkiye/115-bin-ogretmen-acigi-var-176231.html>

[http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/monografi_ja](http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/monografi_ja/Norway.pdf)
/Norway.pdf Berg, Bjørn, “Development of Teacher Education in Norway with a Focus on 4-year Undergraduate Study

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ozelogretimkanun_1/ozelogrkanun_1.html, Özel
Öğretim Kurumları Kanunu

[https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/801/vocational_teacher_bmaakre_250908_p.p](https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/801/vocational_teacher_bmaakre_250908_p.pdf?sequence=1)
df?sequence=1 Bjorn Magne Aakre, “Vocational Teacher Education A Norwegian Context” Telemark University College, Notodden

<http://ankara.meb.gov.tr/detay.asp?detay=3687&blm=B13> [Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik](#)

<http://cld.bz/bookdata/21wQxjt/basic-html/page47.html> KRLE: Flagget til Topps og Skuta til Bunns?

<http://international.deu.edu.tr/index.php/tr/erasmus/8-erasmus/8-akts-ects-nedir>

<http://www.oslo.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=147941>

<http://tr.tradingeconomics.com/turkey/gdp-per-capita>

<http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=kategorist>

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48630868.pdf>

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/US2012_ENG_nettersjon.pdf

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/US2012_ENG_nettersjon.pdf The
[Education Mirror,2012](#)

http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/_english/Curricula-in-English

<http://www.kamudan.com/iste-turkiyedeki-ogretmen-ve-ogrenci-sayilari-9620.html>

<http://ankara.meb.gov.tr/hukukl%C5%9Fkilat%20karrarnamesi.htm>

<http://introtyrkisk.cappelendamm.no/c186911/artikkel/vis.html?tid=187225>

<http://introtyrkisk.cappelendamm.no/c186903/artikkel/vis.html?tid=187358>

ÖZGEÇMİŞ

1980’de Giresun’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini İstanbul’da gördükten sonra 1999’da Sakarya Ü. İlahiyat Fakültesini kazandı ve 2003te mezun oldu. Aynı üniversitede 2004-2007 yılları arasında “Sır Konulu Mistik Televizyon Programlarının Din Eğitimi Açısından Tahlili” konulu yüksek lisans yaptı. 2007’de devlet memuru olarak atandı. Halen DİB Kur’an Kursu öğreticisi olarak görevini, yapmaktadır. Zehra Gelici, evli ve iki çocuk annesidir.

