

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

**GÜVENLİKLEŞTİRME TEORİSİ BAĞLAMINDA
ULUSAL GÜVENLİK VE DİN EĞİTİMİ**

Doktora Tezi

RUMEYSA HATİCE ULUDOĞAN ZENGİN

İSTANBUL, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

**GÜVENLİKLEŞTİRME TEORİSİ BAĞLAMINDA
ULUSAL GÜVENLİK VE DİN EĞİTİMİ**

Doktora Tezi

RUMEYSA HATİCE ULUDOĞAN ZENGİN

Tez Savunma Jürisi

1. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emine KESKİNER
2. Üye: Prof. Dr. Banu GÜRER
3. Üye: Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT
4. Üye: Doç. Dr. Fatma ODABAŞI
5. Üye: Doç. Dr. Ahmet KOÇ

İSTANBUL, 2025

GENEL BİLGİLER

Ad ve Soyadı	: Rumeysa Hatice Uludoğın Zengin
Anabilim Dalı	: Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	: Din Eğitimi
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Emine Keskiner
Tez Türü ve Tarihi	: Doktora - Temmuz 2025
Anahtar Kelimeler	: <i>Ulusal Güvenlik, Din Eğitimi, Güvenlikleştirme Teorisi</i>

ÖZET

Bu çalışma, güvenlikleştirme teorisini merkeze alarak din eğitimi ile ulusal güvenlik arasındaki ilişkileri analiz etmektedir. Araştırmada Avrupa Konseyi, AGİT, UNESCO ve USCIRF gibi uluslararası kurumların yayımladığı politika belgeleri ile REDCo, RAN ve UNAOC gibi projelerin çıktıları değerlendirilmiştir. Bu belgeler ve projeler üzerinden, özellikle İslam dininin eğitim politikalarında nasıl bir güvenlik nesnesine dönüştürüldüğü incelenmiştir.

Din eğitiminin pedagojik işlevinin ötesinde, toplumsal bütünleşme, kimlik inşası ve potansiyel tehditlere karşı önleyici bir araç olarak kullanımı ele alınmıştır. Güvenlik eksenli eğitim anlayışlarının, dinî çeşitlilikle ilişkisi; vatandaşlık, hoşgörü ve sosyal uyum kavramlarıyla etkileşimi çeşitli örnekler üzerinden tartışılmıştır. ABD, Birleşik Krallık, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Yunanistan, İsrail, Almanya, Norveç ve Türkiye özelinde üç ana söylem kategorisi ortaya konmuştur: aktif/kitlel tehdit algısı, terörle mücadele söylemi ve demokratik vatandaşlık temelli uyum stratejileri.

Araştırma, din eğitiminin normatif çerçevesini güvenlikçi yaklaşımlar karşısında yeniden değerlendirmeyi ve uluslararası düzeyde oluşan güvenlik temelli eğitim politikalarının pedagojik, hukuki ve siyasi etkilerini sorgulamayı hedeflemektedir. Teorik çerçeve olarak güvenlikleştirme yaklaşımı kullanılarak, eğitimin yalnızca öğrenme süreçleriyle değil, aynı zamanda toplumsal risk yönetimiyle olan ilişkisi disiplinlerarası bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye özelinde din eğitimi literatürüne yeni bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır.

Bu tez kapsamında ulaşılan bulgular, din eğitiminin güvenlikleştirilmesinin yalnızca teorik bir tartışma alanı olmadığını, somut kurumsal ve pedagojik pratikler üzerinden işlediğini ortaya koymaktadır. Yapılan karşılaştırmalı analizler, din eğitiminin farklı tarihsel ve siyasal bağlamlarda ortak güvenlik eksenli mantıklarla yeniden tanımlandığını göstermiştir. Bu süreçte din eğitimi,

radikalleşmenin önlenmesi, göçmen toplulukların entegrasyonu, vatandaşlık bilincinin pekiştirilmesi ve toplumsal istikrarın korunması gibi güvenlik merkezli hedeflerle araçsallaştırılmıştır. Tezin özgün katkısı, bu dönüşümün yalnızca tekil ulusal deneyimlere indirgenemeyeceğini, uluslararası norm üretici kurumlar, projeler ve politika belgeleri aracılığıyla çok katmanlı bir söylemsel ve kurumsal ağın parçası olarak işlediğini göstermesidir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular, Türkiye’de din eğitiminin güvenlikleştirilmesinin kendine özgü tarihsel ve siyasal bağlamlarda şekillendiğini göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın müfredat düzenlemeleri ile devletin resmi güvenlik politikaları, din eğitiminin yalnızca pedagojik bir alan olmaktan çıkarılarak toplumsal istikrarı koruma ve genç kuşakları güvenlik risklerinden uzak tutma amacıyla araçsallaştırıldığını ortaya koymaktadır. Türkiye örneğinin özgünlüğü, bu sürecin yalnızca uluslararası normların etkisiyle değil, aynı zamanda iç politik gelişmeler ve tarihsel sekülerleşme deneyimiyle biçimlenmiş olmasıdır. Dolayısıyla Türkiye’de din eğitimi, güvenlikleştirme süreçlerinin hem ulusal güvenlik stratejileri hem de modernleşme mirası üzerinden okunması gereken çift katmanlı bir alan olarak değerlendirilmektedir.

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname	: Rumeysa Hatice Uludoğın Zengin
Field	: Philosophy and Religious Studies
Programme	: Religious Education
Supervisor	: Assoc. Prof. Emine Keskiner
Degree Awarded and Date	: Ph.d. – July 2025
Keywords	: <i>National Security, Religious Education, Securitization Theory</i>

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between religious education and national security through the lens of securitization theory. It examines policy documents published by international organizations such as the Council of Europe, the OSCE, UNESCO, and USCIRF, alongside the outputs of projects such as REDCo, RAN, and UNAOC. Based on these documents and initiatives, the research explores how Islam, in particular, has been constructed as a security object within educational policies.

Beyond its pedagogical function, religious education is addressed as a tool for fostering social cohesion, identity formation, and preventive measures against potential threats. The security-oriented framing of education is discussed in relation to religious diversity, and its interaction with the concepts of citizenship, tolerance, and social integration is illustrated through various examples. In this context, three major discursive categories are identified with reference to the United States, the United Kingdom, Greek Cypriot Administration of Southern Cyprus (GCASC), Greece, Israel, Germany, Norway and Turkey: the perception of active/mass threat, counter-terrorism discourse, and integration strategies grounded in democratic citizenship.

The research aims to reassess the normative framework of religious education vis-à-vis security-driven approaches and to interrogate the pedagogical, legal, and political implications of security-based educational policies emerging at the international level. By employing securitization theory as the analytical framework, education is conceptualized not only in relation to learning processes but also as an instrument of societal risk management, approached from an interdisciplinary perspective. In this respect, the study seeks to contribute a novel perspective to the literature on religious education in Turkey.

The findings demonstrate that the securitization of religious education is not merely a theoretical debate but is operationalized through concrete institutional and pedagogical practices. Comparative analyses reveal that religious education has been redefined across different historical and political contexts through similar security-centered logics. In this process, religious education has been instrumentalized for security-oriented objectives such as preventing radicalization, integrating migrant communities, strengthening civic awareness, and preserving social stability. The original contribution of this dissertation lies in showing that this transformation cannot be reduced to isolated national experiences but rather operates as part of a multilayered discursive and institutional network shaped by international norm-producing organizations, projects, and policy documents.

The findings further indicate that the securitization of religious education in Turkey has been shaped by its specific historical and political context. The curriculum reforms of the Ministry of National Education, in line with official state security policies, reveal that religious education has been transformed from a purely pedagogical domain into a strategic instrument for preserving social order and shielding younger generations from security risks. The particularity of the Turkish case stems from the fact that this process has been shaped not only by international norms but also by domestic political developments and the country's historical experience of secularization. Consequently, religious education in Turkey emerges as a dual-layered field, one that must be interpreted simultaneously through the lens of national security strategies and the legacy of modernization.

ÖNSÖZ

Her şeyden evvel, bu tezin vücut bulması ve nihayete ermesi, ancak Allah'ın dilemesi ve lütfuyla mümkün olmuştur. Hakikatte tek bir nefesin, tek bir kelimenin dahi O'nun takdiri olmadan varlık kazanmadığını idrak ederek bu satırları yazıyorum. Kalemimden dökülen her harfte, zihnime doğan her düşüncede, kalbime inen her sabır kırıntısında Rabbimin inayetini hissettim. Bu idrakle, bütün şükür ve hamdimle O'na yöneliyor; Hz. Peygamber'ine ve ashabına salât ve selâm ediyorum.

Benim için bu çalışma, yalnızca kişisel bir akademik yolculuğun değil, aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'ne duyduğum aidiyetin ve borç bilincinin bir tezahürüdür. Çünkü insan, içinde doğup büyüdüğü toprağa, kendisine kimlik ve imkân veren vatana karşı daima minnettar olmalıdır. Bu minnettarlık, kuru bir söylem ya da yüzeysel bir bağlılıktan öte, düşünce üretmek, ilimle hizmet etmek ve gelecek nesillere sağlam temeller bırakmakla anlam kazanır.

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan bu yana ilmî çabanın, düşünsel gelişimin ve insanlık onurunu yücelten değerlerin teminatı olmuştur. Bugün bizlere düşen, bu mirası yalnızca korumak değil, onu çağın sorunlarıyla yüzleşebilecek bir derinlikle yeniden inşa etmektir. Dolayısıyla bu tezi kaleme almak, benim için sadece akademik bir görev değil; milletime, devletime ve insanlığa karşı duyduğum sorumluluğun samimi bir ifadesidir.

Güvenlik ile din eğitimi arasındaki ilişki, literatürde uzun süre yüzeysel biçimde ele alınmış, sistematik bir çerçeveden yoksun kalmıştır. Bu nedenle tezim, söz konusu boşluğun giderilmesine katkı sunmayı ve ülkemizin ilmî ve düşünsel birikimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Bu süreçte akademik rehberliği, nezaketi ve ilmi birikimiyle yolumu aydınlatan değerli danışmanım Doç. Dr. Emine Keskiner hocama en kalbi teşekkürlerimi sunuyorum. Daha yolun en başındayken, henüz 18 yaşında bana inandı; beni ilim yolculuğuna alan bir öğrenci değil, bir emanet gibi kabul etti. Yalnızca bilgisini değil, vakur duruşunu, ahlakını ve sabrını da paylaşılarak beni hem ilmî hem insanî anlamda büyüttü. Onun varlığı, akademik yolculuğumun en sağlam mihenk taşlarından birisidir. Kendisine olan vefa borcum, vatan borcu gibidir.

Tez sürecime yüksek akademik dikkati ve çok yönlü katkılarıyla değerli bir perspektif kazandıran Prof. Dr. Banu Gürer hocama özellikle teşekkür etmek isterim. Yalnızca jüri üyesi kimliğiyle değil, eleştirel düşünceyi teşvik eden yaklaşımı, teorik derinliği ve metodolojik tutarlılığa verdiği önemle çalışmama yön verici bir katkı sunmuştur.

Tez savunmama katılarak kıymetli görüş ve katkılarıyla tezime anlam katan Prof. Dr. Ayşe Zişan Furat, Doç. Dr. Ahmet Koç ve Doç. Dr. Fatma Odabaşı hocalarıma teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Onların sözleri, bu çalışmada ifade edilen düşüncelerin arkasındaki görünmez dayanak noktalarından biri olmuştur.

Hakikatte hiçbir eser tek başına doğmaz; her satırın gölgesinde bir annenin duası, bir babanın vakarı, kardeşlerin ve sevenlerin sessizce omuzladığı görünmez bir yük vardır. İnsan, yazdığını kendi

mülkü sanır; fakat kalemin ucundan dökülen kelimeler, çoğu zaman başkalarının sabrı ve sevgisiyle yoğrulmuştur.

Anneme... O, yalnızca dünyaya gelişimin değil, her adımda yeniden doğuşumun kaynağı, öğrenmeyi sevmemin sebebidir. Onun sabrı, görünmez bir kumaş gibi hayatımı sarmış; fedakârlığı, çoğu zaman fark edilmeyen ama yokluğunda derhal hissedilen bir nefes olmuştur. Bu yolculuğun en derin kudreti, annemin duasının sessizliğinde gizlidir. Babam ise bana emeğin vakarını ve azmin ağırlığını öğretmiştir. Onun öğüdü, köklere işleyen bir su gibi içimde yer etti. Bugün bende duran sebat, onun ömründen süzülüp bana intikal eden bir mirastır.

Ablam Sümeyye Fatma Uludoğan, içtenliğin berrak yüzü, vefanın sessiz dili olmuştur. Onun kardeşliği, yalnızca yakınlık değil, aynı zamanda kalbin en dar zamanlarında açılan bir pencere gibi ruhuma ferahlık bahşetmiştir. Ağabeyim Seyfeddin Cevdet Uludoğan, benim için her zaman güvenin ve cesaretin adı olmuştur. O, bir dağın suskunluğunda saklı kudret gibidir; az sözlü, fakat varlığıyla daima teminat veren bir dayanak. Ablam Arş. Gör. Ayşenur Tuba Uludoğan, ilme adanmışlığı ve gayretiyle bana hem bir ufuk hem de bir örnek olmuştur. Onun çalışkanlığı, ilmin yalnızca bilgi değil, aynı zamanda vakar ve sabırla yoğrulmuş bir yol olduğunu öğretti. Küçük ablam Amine Ayşe Uludoğan, gençliğinin tazeliğiyle, en ağır yorgunlukları hafifleten bir sevinç olmuştur. Onun saf tebessümü, bazen tek başına bir umut, tek başına bir teselliye dönüşmüştür. Kardeşlerim ilk oyun arkadaşlarım olduğu gibi ilk ilmî meclisimdir. Onlardan aldığım ilham ile keşfetme arzum her daim diri kalmaktadır.

Ben kalemi tutan elim; ailem ise kelimelere hayat veren, görünmeyen mürekkeptir. Bu çalışmanın ortaya çıkışında emeği, desteği ve duasıyla yanımda olan aileme tek tek en derin şükranlarımı sunarım.

Sevdiklerime, öğrencilerime ve dostlarıma; özellikle Hatice Çelik, Bahar Kahveci, Mustafa Kahveci, Şerife Mut'a ve öğrencilerim Serhat Arslan, Kübra Peker ile Dilara Tanrıku'na gönülden teşekkür ediyorum. En zor zamanlarımda yanımda olarak bana yalnız olmadığımı hissettirdiler, her daim iyi bir amacım olduğunu ve bu nedenle gayretle yoluma devam etmem gerektiğini hatırlattılar. Bu destek, ömrüm boyunca unutamayacağım en değerli hatıralarımdan biri olarak kalacaktır.

Son söz olarak, daima minnet ve hürmetle anmam gereken Gazi Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarını zikretmek isterim. Onların azim, fedakârlık ve yüksek idealleriyle inşa ettikleri Cumhuriyet, bizlere yalnızca bir devlet değil; aynı zamanda özgürlüğün, bağımsızlığın ve ilmin değerini kavrayabileceğimiz bir zemin armağan etmiştir. Bu çalışma, daima o mirasa sadakatle bağlı kalma iradesinin küçük bir yansıması olarak görülmelidir.

İstanbul-2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET	2
ABSTRACT	3
ÖNSÖZ	5
İÇİNDEKİLER.....	7
KISALTMALAR LİSTESİ	10
TABLolar LİSTESİ	12
ŞEKİLLER LİSTESİ	13
1. GİRİŞ.....	14
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi	16
1.2. Araştırmanın Amacı, Hedefi ve Önemi	18
1.3. Araştırmanın Yöntemi	20
1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	23
1.5. İlgili Çalışmalar	25
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	30
2.1. Güvenlik Kavramının Tanımı ve Kapsamı	30
2.2. Güvenlik Yaklaşımları	34
2.2.1. Geleneksel Güvenlik Yaklaşımı	37
2.2.2. Yeni Güvenlik Yaklaşımları: Kopenhag Okulu Yaklaşımı	40
2.2.2.1. Güvenikleştirme Teorisi ve Güvenlik Sektörleri	42
3. ULUSLARARASI KURULUŞLAR, SÖZLEŞMELER VE PROJELER.....	55
3.1. Avrupa Konseyi	55
3.1.1. Parlamenterler Meclisi'nin Eğitim ve Dine İlişkin 1720 (2005) Sayılı Tavsiye Kararı.....	59
3.1.2. Parlamenterler Meclisi'nin Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Haklarına İlişkin 1804 (2007) Sayılı Tavsiye Kararı.....	60
3.1.3. Dini Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Bir Referans Kitap.....	60
3.1.4. Bakanlar Komitesi'nin Üye Devletlere Yönelik Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz İnançların Boyutuna İlişkin CM/Rec(2008)12 Sayılı Tavsiye Kararı.....	62
3.1.5. Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap: "Eşitler Arasında Onurla Birlikte Yaşamak"	63
3.1.6. Parlamenterler Meclisi'nin Kültürlerarası Diyalogun Dinî Boyutuna İlişkin 1962 (2011) Sayılı Tavsiye Kararı.....	64

3.1.7. <i>Signposts - Kùltùrlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Hakkında Öğretim İçin Politika ve Uygulama</i>	65
3.1.8. Şiddet İçeren Aşırılık ve Terörizme Yönelik Radikalleşmeye Karşı Bildiri	66
3.1.9. <i>Signposts - Öğretmen Eğitimi Modülü: Kùltùrlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Hakkında Öğretim</i>	67
3.2. AGİT: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı.....	70
3.2.1. Kamu Okullarında Dinler ve İnançlar Hakkında Öğretim İçin Toledo Rehber İlkeleri	72
3.2.2. Din veya İnanç Özgürlüğü ve Güvenlik: Politika Rehberi (2019).....	73
3.3. USCIRF: ABD Uluslararası Din Özgürlüğü Komisyonu.....	74
3.4. UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Örgütü.....	76
3.4.1. Kùltùrlerarası Eğitim için Rehber İlkeler	79
3.4.2. Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika'daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi - İyi Uygulama Derlemesi - (UNESCO, AGİT ve Avrupa Konseyi Ortak Yayını)	81
3.4.3. Eğitimciler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele (UNESCO, AGİT/ODIHR ve Avrupa Konseyi Ortak Yayını)	81
4. DİN EĞİTİMİNİN GÜVENLİKLEŞTİRİLMESİ.....	84
4.1. Din Eğitiminin Güvenlikleştirilme Tarihçesi	86
4.1.1. Aydınlanma Dönemi	87
4.1.2. Totaliter Dönem	92
4.1.3. Sentez Dönemi	94
4.1.4. 11 Eylül Sonrası Dönem	96
4.2. REDCo, RAN ve UNAOC Projelerinde Dinin Güvenlikleştirilmesi.....	103
4.2.1. UNAOC: Birleşmiş Milletler Medeniyetler İttifakı (United Nations Alliance of Civilizations)	103
4.2.2. REDCo: Din, Eğitim, Diyalog, Çatışma (Religion, Education, Dialogue, Conflict).104	
4.2.3. RAN: Radikalleşme Farkındalık Ağı (Radicalisation Awareness Network).....	105
4.2.4. Güvenlik Söylemine Katkıları	107
4.2.5. İslam Dinine Yaklaşım	108

4.2.6. Politikaya Etkileri	111
4.2.7. Projelerin Kapsam ve Sürdürülebilirliği	112
4.3. Din Eğitiminin Güvenlikleştirilmesi ile İlgili Tartışmalar	113
5. ULUSLARARASI ÖRNEKLER VE TÜRKİYE.....	118
5.1. Uluslararası Örnekler.....	118
5.1.1. Aktif ve Kitlesele Tehdit Algısı.....	118
5.1.1.1. Güney Kıbrıs Rum Yönetimi.....	119
5.1.1.2. Yunanistan	125
5.1.1.3. İsrail	130
5.1.2. Terörle Mücadele ve Radikalleşmenin Önlenmesi	135
5.1.2.1. Amerika Birleşik Devletleri	135
5.1.2.2. Birleşik Krallık.....	143
5.1.3. Demokratik Vatandaşlık, Hoşgörü ve Sosyal Uyum	148
5.1.3.1. Almanya	148
5.1.3.2. Norveç	152
5.2. Türkiye.....	156
5.3. Yapısal Değişkenler Bağlamında Teorik ve Karşılaştırmalı Değerlendirme	173
5.3.1. Teorik Değerlendirme	173
5.3.2. Türkiye'nin Yapısal Kategorik Konumu.....	175
5.3.3. Yapısal Değişkenler Açısından Din Eğitimi Güvenlikleştirme Politikaları	177
SONUÇ	181
ÖNERİLER.....	187
KAYNAKÇA.....	192

KISALTMALAR LİSTESİ

AAR :	American Academy of Religion (Amerika Din Akademisi)
AB :	Avrupa Birliği
ABD :	Amerika Birleşik Devletleri
ABR :	Avrupa Birliği Raporları
AGİT:	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
AİHM:	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS :	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
AK :	Avrupa Konseyi
Bkz. :	Bakınız
BM :	Birleşmiş Milletler
C :	Cilt
CoE :	Council of Europe (Avrupa Konseyi)
CPC :	Countries of Particular Concern (Özellikle Endişe Duyulan Ülkeler)
CSO :	Civil Society Organization (Sivil Toplum Örgütü)
Çev. :	Çeviren
DİA :	Diyanet İslâm Ansiklopedisi
DİBY :	Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
ECRI :	European Commission against Racism and Intolerance (Avrupa Irkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Komisyonu)
EDC :	Education for Democratic Citizenship (Demokratik Vatandaşlık Eğitimi)
FBI:	Federal Bureau of Investigation (Federal Soruşturma Bürosu)
FoRB :	Freedom of Religion or Belief (Din veya İnanç Özgürlüğü)
GKRY:	Güney Kıbrıs Rum Yönetimi
GP :	Good Practice (İyi Uygulama)
HRE :	Human Rights Education (İnsan Hakları Eğitimi)
HRW :	Human Rights Watch (İnsan Hakları İzleme Örgütü)
ICERD:	International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına Dair Uluslararası Sözleşme)
IHE :	Inclusive Humanitarian Education (Kapsayıcı İnsani Eğitim)
IMF :	International Monetary Fund (Uluslararası Para Fonu)
IRFA :	International Religious Freedom Act (Uluslararası Din Özgürlüğü Yasası)
IRFR :	International Religious Freedom Report (Uluslararası Din Özgürlüğü Raporu)
IS :	Islamic State (İslam Devleti)

İKÖ :	İslam Konferansı Örgütü
KKTC :	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
KO :	Kopenhag Okulu
MC :	Milletler Cemiyeti
MGK:	Milli Güvenlik Kurulu
NATO :	North Atlantic Treaty Organization
NCCM :	National Council of Canadian Muslims (Kanada Müslümanları Ulusal Konseyi)
ODIHR :	Office for Democratic Institutions and Human Rights (Demokratik Kurumlar ve İnsan Hakları Ofisi)
OIC :	Organization of Islamic Cooperation (İslam İşbirliği Teşkilatı)
OSCE :	Organization for Security and Co-operation in Europe
OSPAR:	Oslo-Paris Convention (Kuzeydoğu Atlantik Koruma Sözleşmesi)
RAN :	Radicalisation Awareness Network (Radikalizasyon Farkındalık Ağı)
RE :	Religious Education (Din Eğitimi)
REDCo :	Religion in Education Research Project (Eğitimde Din Araştırma Projesi)
SSCB :	Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
STK :	Sivil Toplum Kuruluşu
SWL :	Special Watch List (Özel İzleme Listesi)
UK :	United Kingdom
UNAOC :	United Nations Alliance of Civilizations (Birleşmiş Milletler Medeniyetler İttifakı)
UNDP :	United Nations Development Programme (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
US :	United States (Amerika Birleşik Devletleri)
USCIRF :	United States Commission on International Religious Freedom (ABD Uluslararası Din Özgürlüğü Komisyonu)

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa Numarası

<i>Tablo 1.1. Araştırma Hedeflerinin Kategorik Sınıflandırılması.....</i>	<i>19</i>
<i>Tablo 1.2. Din Eğitimi ve Güvenlik İlişkisi Bağlamında Kurumsal Belgeler ve Projeler.....</i>	<i>21</i>
<i>Tablo 2.1. Kopenhag Okulu Güvenlik Sektörleri Tablosu.....</i>	<i>23</i>
<i>Tablo 4.1. Dördüncü Bölümün Temel İnceleme Alanları.....</i>	<i>86</i>
<i>Tablo 4.2. Projelerin Ana Hedef ve Odak Alanları.....</i>	<i>108</i>
<i>Tablo 5.1. Ükelere Ait Temel Parametreler.....</i>	<i>178</i>
<i>Tablo 5.2. Din Eğitimi Politikalarının Yapısal Değişkenlerle Kesişimsel Analizi.....</i>	<i>181</i>



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa Numarası

Şekil 2.1. Güvenlikleştirmenin Aşamaları.....44



1. GİRİŞ

Güvenlik -başta siyaset, sosyoloji, uluslararası ilişkiler ve savunma bilimleri olmak üzere- interdisipliner bir konudur. Bu nedenle doğası gereği tartışmalı bir kavramdır. Kavramın taşıdığı farklı anlamlar nedeniyle birçok farklı tanıma sahiptir.¹ Geçmişe bakıldığında, yakın tarihe kadar güvenlik kavramı ile ilişkili olan “tehdit” kavramı sadece “askeri tehdit” olarak görülmekteydi. Ancak 1980'li yıllardan itibaren uluslararası ilişkilerde yeni gündemlerin ortaya çıkmasıyla birlikte, güvenliğin kapsamı konusunda devletin ve askeriye'nin hâkim konumu değişmeye başlamıştır. Eleştirel Güvenlik Çalışmaları'nın² geleneksel güvenlik anlayışına meydan okuyarak uluslararası siyasetin analizine yönelik alternatif yaklaşımların geliştirilmesini tartışmaya açmasıyla³ birlikte, güvenlik çalışmalarında önemli bir paradigma değişimi yaşanmıştır. Bu bağlamda, Kopenhag Okulu tarafından ortaya konulan “güvenlikleştirme” kavramı, geleneksel güvenlik yaklaşımlarının devlet merkezli ve askerî önlem odaklı bakış açısına yönelik bir itiraz niteliği taşımaktadır. Kavram, güvenlik disiplininin hem kapsam hem de derinlik bakımından genişleme sürecinin bir unsuru olarak geliştirilmiştir. Bu bağlamda, bu kavram “inşaacı” bir kavram olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal bilimlerde güvenlik paradigmasının geçirdiği dönüşüm, eğitim bilimleri ve özellikle din eğitimi alanında dikkate değer yansımalar üretmiştir. 11 Eylül 2001 sonrasında, dinî grupların, inanç biçimlerinin ve pratiklerinin akademik düzlemde nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin tartışmalar belirgin biçimde artış göstermiştir. Güvenlik perspektifindeki bu dönüşüm, din eğitiminin kuramsal temellerinin ve pedagojik yaklaşımlarının yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmakta; disiplin içerisinde eleştirel reflekslerin ve disiplinler arası tartışmaların önünü açmaktadır. Böylece din eğitimi, güncel akademik literatürde güvenlik ekseninde yeni tartışma zeminlerinin odak noktalarından biri hâline gelmektedir.⁴

Öncelikle, Batı bağlamında din eğitiminin güvenlileştirilmiş olup olmadığı ya da hâlihazırda bu güvenlileştirme sürecinin devam edip etmediği yönünde ciddi ve süreklilik arz eden akademik tartışmalar bulunmaktadır. Bu çerçevede, söz konusu gelişmelerin nasıl yorumlanması gerektiği ve bu türden eğilimlerin eğitim alanında olumlu mu yoksa olumsuz mu karşılanacağına ilişkin değerlendirmeler de hâlen belirsizliğini korumaktadır. Özellikle, güvenlik konseptinin eğitim süreçleriyle bütünleştirilmesinin muhtemel etkileri ve sonuçları üzerine yürütülen analizler, din

¹ Bill McSweeney, *Security, Identity and Interests: A Sociology of International Relations*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, s.54.

² Soğuk Savaş sonrası dönemde değişen güvenlik gündeminin önemli bir yansıması olarak ortaya çıkan eleştirel yaklaşımlara verilen genel isimdir. Paris Okulu, Kopenhag Okulu, Aberystwyth Okulu, Post-Yapısalcı Yaklaşımlar ve Feminist Güvenlik Çalışmaları gibi farklı güvenlik yaklaşımlarını kapsamaktadır. Bir sonraki bölümde detaylı olarak izah edilecektir.

³ Michael C. Williams, “Words, Images, Enemies: Securitization and International Politics”, *International Studies Quarterly*, 47/4, 2003, 511–531, ss. 512-521.

⁴ Elza Kuyk, Roger Jensen, David Lankshear, Elisabeth Löh Manna and Peter Schreiner, *Religious Education in Europe: Situation and Current Trends in Schools*, Oslo: IKO Publishing House, 2007, s.5.

eğitimi literatüründe yoğun biçimde ele alınmakta ve tartışılmaktadır. Dolayısıyla, Batı'daki din eğitimi bağlamında güvenlik merkezli yaklaşımların varlığı, kapsamı ve olası sonuçları üzerine sürdürülen akademik sorgulamalar, alanın güncel tartışmalarında önemli bir odak noktası haline gelmeye devam etmektedir.⁵

Son yıllarda, güvenlik kavramının şekillendirdiği “demokratik vatandaşlık idealleri” ile din eğitiminin temel hedef ve amaçları arasında kayda değer bir yakınlaşmanın varlığı olgusal düzeyde desteklenmektedir. Bu yakınlaşma, dünya genelindeki farklı eğitim sistemlerinin müfredat içeriklerine açık bir biçimde yansıtılmaktadır.⁶ Özellikle demokratik değerlerin teşvik edilmesi ve çoğulcu toplum ideallerinin desteklenmesi gibi hususlar, din eğitimi programlarında artan bir önceliğe sahip olmaya başlamıştır. Böylelikle güvenlik paradigmasıyla bağlantılı demokratik vatandaşlık kavramları, günümüz din eğitimi anlayışının yönelimlerini belirleyen temel unsurlardan biri haline gelmiştir.⁷ Bu bağlamda, akademik literatürde ortaya çıkan tartışmaların temelinde, vatandaşlığın günümüzde çok katmanlı ve karmaşık doğasının kavramsal olarak derinlemesine çözümlenmesi yatmaktadır. Vatandaşlık kavramı artık yalnızca siyasi ya da hukuki bağlamlarla sınırlı düşünülmemekte, ulusal, etnik, dinî ve kültürel aidiyetlerin karşılıklı etkileşimi ve iç içe geçmesiyle şekillenen daha kapsayıcı bir perspektifle ele alınmaktadır. Bu doğrultuda yürütülen akademik çalışmalar, vatandaşlığın anlamının yerel ve küresel boyutlarda yeniden tanımlanmasını gerekli kılmakta, kültürel çeşitlilik politikaları ve devlet destekli din eğitimi uygulamalarını da tartışmanın merkezine taşımaktadır. Bu noktada din eğitiminin vatandaşlık eğitimiyle ilişkisinin analiz edildiği akademik değerlendirmelerde, din eğitiminin toplumsal bütünleşmeyi sağlayıcı rolü ve ortak değerlerin aktarımına sunduğu katkı potansiyeli üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Ancak bu durum, alanın kuramsal çerçevesinde birbirinden farklılaşan ve kimi zaman da çatışan iki temel yaklaşımın oluşmasına neden olmuştur. Birinci yaklaşım, eleştirel düşünme temelinde yapılandırılan din eğitiminin demokratik vatandaşlık hedeflerine yapıcı katkılar sağlayabileceğini ileri sürerken; ikinci yaklaşım ise devlet eliyle düzenlenen din eğitiminin bireyin inanç özgürlüğüne müdahale niteliği taşıyabileceğini savunmaktadır. Söz konusu tartışmalar, modern toplumlar da kimlik, aidiyet

⁵ Avrupa Birliği içinde din öğretimi ile ilgili güvenlikleştirme incelemeleri ve tartışmaları için bakınız: Liam Gearon, “European Religious Education and European Civil Religion,” *British Journal of Educational Studies* 60/2, 2012, 151–169; Liam Gearon, *Masterclass in Religious Education*, London: Bloomsbury, 2013. Liam Gearon, “The Counter Terrorist Classroom: Religion, Education, and Security,” *Religious Education* 108/2, 2013, 129–147; Robert Jackson, “Religion, Education, Dialogue and Conflict,” *British Journal of Religious Education* 33/2, 2011, 105–110; Robert Jackson, “The Politicisation and Securitisation of Religious Education? A Rejoinder,” *British Journal of Educational Studies* 63/3, 2015, 345–366.

⁶ Gearon, “The Counter Terrorist Classroom: Religion, Education, and Security,” s.130.

⁷ Robert Jackson, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London: Routledge Falmer, 2003.; Robert Jackson, Kevin O’Grady, “Religions and Education in England: Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy,” *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, (ed. Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weisse, Jean-Paul Willaime), Münster-New York-München-Berlin-Waxmann, 2007, 181–202.;

Kath Engebretson, Marian de Souza, Gloria Durka, Liam Gearon, (ed), *International Handbook of Inter-religious Education* Dordrecht: Springer, 2010.

ve bireysel özgürlüklerin korunması arasındaki hassas dengenin nasıl tesis edileceğine dair hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik çözümlemeleri içeren kapsamlı bir araştırma alanı oluşturmuştur.⁸

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Son yirmi yılda, düzensiz ve yüksek yoğunluklu göç hareketlerinin hız kazanmasının yanı sıra Batı'da görülen ve uluslararası kamuoyunca İslam referanslı olduğu iddia edilen terör eylemleri, küresel ölçekte yeni bir siyasal-toplumsal konjonktürün oluşmasına yol açtığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu konjonktür, Avrupa Konseyi üyesi devletlerde din eğitimi politikalarının yönelimlerini hem içerik hem de öncelikler bakımından yeniden şekillendiren dönüştürücü bir etki yaratmaktadır. Bu dönüşüm, yalnızca eğitim politikalarının içeriğinin yeniden yapılandırılmasıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda dinî kimliklerin ve inanç temelli kolektif aidiyetlerin, güvenlik eksenli söylemler içerisinde yeniden konumlandırılmasını da beraberinde getirmektedir. Özellikle 11 Eylül sonrası dönemde artan İslamofobik söylem, başlangıçta Batılı devletlerin kendi ulusal güvenliklerini tahkim etmek ve toplumsal homojenliği korumak amacıyla başvurdukları dışlayıcı bir ideolojik araç işlevi görmekteyken; artan göç dalgaları, demografik çoğulculuk ve toplumsal uyum gereksinimleri doğrultusunda, zamanla ötekileştirici niteliğini kısmen yitirerek entegrasyon eksenli bir güvenlik stratejisine evrilmek durumunda kalmıştır.

Giderek çeşitlenen toplumsal yapının yarattığı yeni ihtiyaçlar, güvenlik politikalarının din eğitimiyle kurduğu ilişkiyi de yeniden şekillendirmiştir. Bu bağlamda, din eğitimi politikaları yalnızca pedagojik bir düzenleme alanı olmaktan çıkarılarak, toplumsal bütünleşmenin sağlanması ve olası radikal eğilimlerin önlenmesi gibi güvenlikleştirici hedeflerle ilişkilendirilmiştir. Söz konusu dönüşüm, güncel akademik literatürde, daha çok İslam'a* ve Müslüman kimliğinin kamusal görünürlüğüne odaklanan eleştirel analizlerin artışına zemin hazırlamıştır. Bu yönelimin yalnızca siyasal uygulamalardan değil, aynı zamanda sosyal bilimsel bilgi üretiminin hâlen baskın biçimde Batı-merkezli epistemolojik çerçeveler tarafından belirleniyor oluşu dikkate değerdir. Bu bağlamda,

⁸ Jackson, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, 2003, s.3.

* Batı ülkelerinde din ve güvenlik tartışmalarının yalnızca İslam dini ile sınırlı olmadığını da ifade etmek gerekmektedir. ABD ve Avrupa'daki bazı Hristiyan tarikatları ve yeni dini hareketlerin, şiddete başvurma veya radikal eğilimleri meşrulaştırma yönündeki faaliyetlerinin de güvenlik politikalarıyla ilişkilendirildiği akademik çalışmalarda ele alınmaktadır. Bu bağlamda, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Branch Davidians tarikatı, Avrupa'da faaliyet gösteren Solar Temple tarikatı ve Scientology gibi yeni dini hareketler, örnek olarak gösterilmektedir. Detaylı bilgi için bkz.: Eileen Barker, "Revisionism and Diversification in New Religious Movements," *The Oxford Handbook of New Religious Movements*, (ed. James R. Lewis), Oxford: Oxford University Press, 2013, ss:17-33.

din eğitimi ile güvenlik söylemi arasındaki çok katmanlı ilişki, günümüz eğitim politikalarının eleştirel çözümlemesinde dikkate alınması gereken temel bir analitik çerçeve sunmaktadır.⁹

Söz konusu gelişmelerin kurumsal düzeyde nasıl karşılık bulduğunu anlayabilmek amacıyla uluslararası kurumların ortaya koyduğu politika belgeleri ve yürüttüğü projelerin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu tezin konusu, Avrupa Konseyi¹⁰, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) ve UNESCO tarafından hazırlanan tavsiye kararları ile ABD Uluslararası Din Özgürlüğü Komisyonu (USCIRF) yıllık raporları ve Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yürütülen REDCo (Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict), RAN (Radicalisation Awareness Network) ve UNAOC (The United Nations Alliance of Civilizations) projelerinden elde edilen veriler ışığında, araştırmaya dahil edilen ülkelerin din eğitimi politikalarında başta İslam dini olmak üzere dinin eğitim içerisinde güvenlileştirilmesi süreçlerinin incelenmesidir.

Bu araştırmanın temel problemini, Türkiye'nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi üyesi devletlerdeki* din eğitiminin güvenlileştirilme sürecinin analiz edilmesi ve bu sürecin söz konusu ülkelerin politika yapım süreçlerine, stratejik yönelimlerine ve eğitim sistemlerine nasıl yansıdığının incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu problem doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya dahil edilen ülkelerde din eğitiminin güvenlileştirilmesi olgusu hangi kapsam ve çerçevede ele alınmaktadır?
2. Güvenlikleştirme politikaları, araştırmaya dahil edilen ülkelerin kamu okullarındaki din eğitimi süreçlerine nasıl yansımış ve bu süreçleri nasıl şekillendirmiştir?
3. Din eğitiminin güvenlileştirilmesi, dini özgürlükler bağlamında nasıl değerlendirilebilir ve bu süreç meşruiyet açısından nasıl yorumlanabilir?
4. Avrupa Konseyi, AGİT ve UNESCO tarafından güvenlik bağlamında din eğitimi ile ilgili verilen tavsiye kararları nelerdir?
5. Küreselleşme ve göç olgusu, Avrupa Konseyi üyesi devletlerin güvenlileştirmeye yönelik din eğitimi politikalarını nasıl etkilemiştir?

⁹ Yusuf Sayed, Lynn Davies, Mike Hardy, A. M. Arani, Lida Kakia, and Masooda Bano, "Global Security, Religion and Education Development: A Crisis for the Field of Comparative Education?" *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41/3, (2011): 415–431.

¹⁰ Eng.: Council of Europe; Fr.: Conseil de l'Europe: Avrupa Devlet ve Hükûmet Başkanları Konseyi veya Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi ile karıştırılmamalıdır.

* Bu çalışmada Avrupa Konseyi üyesi devletler incelenmekle birlikte, Avrupa Konseyi'nde gözlemci statüsünde bulunan Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail de analize dâhil edilmiştir. Bu ülkeler tam üye olmamakla beraber, Avrupa Konseyi'nin çeşitli komite ve çalışma gruplarına katılım sağlayarak, eğitim ve kültürel diyalog alanlarında görüş bildirmekte ve proje desteği sunmaktadır. Bu çerçevede, gözlemci ülkeler statüleri aracılığıyla Avrupa Konseyi'nin norm üretim süreçleri ve politika tartışmaları üzerinde dolaylı fakat anlamlı bir etki oluşturabilmektedir. Dolayısıyla çalışmada, gözlemci üyelerin Avrupa Konseyi mekanizmalarına katılımı ve uluslararası normların şekillenmesine katkısı da dikkate alınarak analize dahil edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı, Hedefi ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi olgusunu Avrupa Konseyi üyesi devletler örneğinde inceleyerek, bu sürecin uluslararası kurumların normatif belgeleri, stratejik yönelimleri ve ulusal eğitim politikalarına nasıl yansıdığını analiz etmektir. Özellikle İslam dininin, göç, çoğulculuk ve radikalleşme söylemleriyle birlikte güvenlik çerçevesine taşınması bağlamında, din eğitiminin içeriksel, yapısal ve söylemsel düzeyde nasıl yeniden şekillendirildiği kuramsal düzeyde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Din eğitiminin yalnızca pedagojik bir alan olmaktan çıkarak, toplumsal düzenin inşası, kimlik politikalarının yönlendirilmesi ve güvenlik stratejilerinin uygulanmasında işlevsel bir araç hâline geldiğine işaret eden bu tezde; Avrupa Konseyi, AGİT, UNESCO ve USCIRF gibi uluslararası kuruluşların normatif belgeleri ile REDCo, RAN ve UNAOC gibi uygulama temelli projeler analiz edilmekte; böylece dinî kimliğin eğitim yoluyla güvenlikleştirilmesine ilişkin kurumsal yaklaşımlar karşılaştırmalı bir perspektifle incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın hedefleri şunlardır:

1. Din eğitiminin güvenlikleştirilme sürecinin kavramsal ve teorik çerçevesini ortaya koymak, güvenlikleştirme teorisi bağlamında din eğitimi ile ulusal güvenlik arasındaki ilişkiyi analiz etmek.
2. Avrupa Konseyi, AGİT, UNESCO ve USCIRF gibi uluslararası kuruluşların güvenlik bağlamında din eğitimi konusundaki tavsiye kararlarını ve raporlarını inceleyerek, bu kararların ortak yönlerini ve politika yapım süreçlerine etkilerini belirlemek.
3. Avrupa Konseyi üyesi devletlerde din eğitimi politikalarının zaman içinde nasıl şekillendiğini analiz etmek ve bu politikaların güvenlikleştirme süreçleriyle nasıl ilişkilendirildiğini değerlendirmek.
4. Batı’da göç olgusunun din eğitimi politikalarına etkilerini incelemek ve özellikle Müslüman göçmen nüfusundaki artışın bu politikaların şekillenmesine ne şekilde katkıda bulunduğunu analitik bir çerçevede değerlendirmek.
5. Din eğitiminin güvenlikleştirilmesinin meşruiyetini tartışmak ve bu sürecin pedagojik, hukuki ve siyasi boyutlarını ele alarak akademik bir çerçeve sunmak.

Aşağıda yer alan tablo, bu tez kapsamında belirlenen araştırma hedeflerinin kategorik olarak sınıflandırılmasını sunmaktadır. Hedefler; kuramsal, kurumsal, söylemsel, sosyo-politik ve normatif-eleştirel düzlemlerde gruplandırılarak, her bir hedefin araştırma sürecindeki işlevi ve katkısı açık biçimde tanımlanmıştır. Bu sınıflandırma, tezde izlenen analitik yaklaşımın çok boyutluluğunu göstermeyi amaçlamaktadır.

Tablo 1.1. Araştırma Hedeflerinin Kategorik Sınıflandırılması

Hedef Kategorisi	Araştırma Hedefi	Açıklama / Katkı
Kuramsal	Güvenlikleştirme teorisi çerçevesinde din eğitiminin güvenlik meselesi hâline getirilme biçimlerini kavramsal düzeyde açıklamak.	Tezin kavramsal temelini oluşturarak, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi sürecine dair kuramsal bir çerçeve sunmakta ve güvenlik çalışmalarına özgü teorik araçların din eğitimi bağlamında nasıl kullanılabileceğini göstermektedir. Bu çerçeve, çalışmanın özgünlüğünü güçlendirmekte ve disiplinlerarası çözümlemeye olanak sağlamaktadır.
Kurumsal	Avrupa Konseyi, AGİT, UNESCO ve USCIRF'in din eğitimiyle ilgili belgelerini analiz ederek bu belgelerin stratejik yönelimlerini karşılaştırmak.	Uluslararası kuruluşların din eğitimi politikalarına dair normatif yönelimlerini karşılaştırmalı biçimde ortaya koymakta; böylece politika belgeleri arasındaki örtüşmeler, kırılma noktaları ve güvenlik odaklı müdahale biçimleri sistematik bir bütünlük içinde değerlendirilmektedir.
Söylemsel	Uluslararası belgelerde ülkeler bazında İslam ve Müslüman kimliğin güvenlik söylemiyle nasıl ilişkilendirildiğini analiz etmek.	Dini kimliğin, özellikle İslam'ın, uluslararası belgelerde nasıl yer aldığını analiz ederek güvenlikleştirici söylemlerin izini sürmekte; böylece eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda siyasi ve ideolojik bir işlev gördüğünü göstermektedir.
Sosyo-politik	Göç, çoğulculuk ve demografik değişimin din eğitimi politikalarına etkilerini incelemek.	Küreselleşme ve göç gibi yapısal süreçlerin Avrupa'daki din eğitimi politikalarına etkisini değerlendirmekte; özellikle Müslüman göçmenlerin toplumsal uyumu çerçevesinde eğitim politikalarının güvenlik kaygılarıyla nasıl biçimlendirildiğini açıklamaya katkı sunmaktadır.
Normatif-Eleştirel	Din eğitiminin güvenlikleştirilmesinin pedagojik, hukuki ve siyasi meşruiyetini eleştirel düzeyde değerlendirmek.	Din eğitiminin güvenlikleştirilmesine yönelik yaklaşımları, meşruiyet ve insan hakları bağlamında eleştirel bir biçimde tartışmakta; bu süreçlerin pedagojik özgürlük ve ifade hürriyeti ilkeleriyle ne ölçüde bağdaştığını sorgulayan normatif bir değerlendirme zemini sunmaktadır.

Batılı ülkelerdeki sosyo-politik ve kültürel koşullar arasında belirgin farklılıklar bulunsa da, dinin ve dindarlığın toplumsal yapılar üzerindeki etkisinin giderek daha belirgin bir şekilde hissedildiği gözlemlenmektedir. Bu çerçevede, dinin hem toplumsal diyalogun geliştirilmesine katkı sunma potansiyeli hem de sosyal gerilim ve çatışma hatlarının şekillenmesinde oynayabileceği rol, özellikle ABD ve Avrupa bağlamında, artan biçimde akademik ilginin odağı hâline gelmektedir. Bu

doğrultuda eğitim alanı, söz konusu dinamiklerin analizine imkân tanıyan önemli bir bağlam olarak öne çıkmaktadır. Dinin okul ve yükseköğretim kurumlarında kapsayıcı ya da dışlayıcı biçimlerde nasıl konumlandığı; hoşgörü, çoğulculuk ya da ayrımcılık çerçevesinde ne ölçüde işlevselleştirildiği gibi meseleler, yalnızca pedagojik yaklaşımlar bakımından değil, aynı zamanda devletlerin politika üretim süreçleri ve toplumsal yönetim pratikleri açısından da dikkate değer bir araştırma alanı sunmaktadır.

Güvenlik olgusunun, Türk din eğitimi literatüründeki mevcut görünürlüğü oldukça sınırlıdır. Her ne kadar din eğitimi ile ilişkili güvenlik söylemlerine bazı çalışmalarda yer verilse de bu söylemler çoğunlukla kuramsal bir zemine dayandırılmadan, sınırlı bağlamlarda ve genel ifadeler düzeyinde ele alınmıştır. Dolayısıyla, Türkiye'deki din eğitimi literatüründe güvenlikleştirme teorisinin sunduğu kavramsal araçlar ve analitik perspektiflerden yeterince yararlanılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, güvenlikleştirme teorisinin, özellikle Avrupa'daki akademik çevrelerde yoğun biçimde tartışılmasına ve çeşitli politika önerilerinin geliştirilmesine rağmen, Türkiye'de henüz yeterince tanıtılmadığını ve teorisinin analitik imkânlarının tam olarak değerlendirilemediğini düşündürmektedir.

Güvenlikleştirme teorisinin Türkiye'de din eğitimi alanında disiplinler arası bir perspektifle incelenmesi, literatürde var olan eksikliği gidermek açısından önem taşımaktadır. Söz konusu teorisinin analitik bir araç olarak uygulanması ile din eğitiminin ulusal güvenlik politikaları ve toplumsal entegrasyon süreçleriyle olan ilişkisi epistemolojik ve analitik bir zeminde değerlendirilebilecektir. Ayrıca, Türkiye'deki din eğitimi çalışmalarının uluslararası akademik yazınla kuramsal düzeyde daha etkin bir bağlantı kurabilmesi ve teorik anlamda yeni açılımlar gerçekleştirebilmesi açısından, güvenlikleştirme teorisinin sunduğu kavramsal çerçevenin incelenmesinin, alanın teorik derinliğini artırmaya yönelik önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada din eğitiminin güvenlik politikalarıyla olan ilişkisini analiz etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin tercih edilmesinin temel sebebi, araştırma konusuyla ilgili uluslararası kurumlar tarafından hazırlanan politika belgeleri ve proje raporlarının, çalışma açısından birincil kaynak niteliği taşımasıdır. Doküman incelemesi yöntemi, yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması yoluyla sosyal olgu ve süreçlerin anlaşılmasına imkân tanıyan etkili bir yöntemdir.¹¹

Araştırma kapsamında incelenecek belgeler, din eğitimi alanında güvenlik politikaları geliştiren uluslararası kurumlar arasında yer alan Avrupa Konseyi, AGİT, UNESCO ve USCIRF'in

¹¹ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021, s.39.

tavsiye kararları ve raporları içinden seçilmiştir. Bu kurumların belgelerine ek olarak, Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yürütülen ve din eğitiminin güvenlik boyutunu ampirik veriler üzerinden ele alan REDCo (Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict), RAN (Radicalisation Awareness Network) ve UNAOC (United Nations Alliance of Civilizations) projelerinin sonuç raporları da ayrı birer veri havuzu oluşturacak biçimde incelenmiştir.

Aşağıda yer alan tablo, bu çalışmanın kurumsal analiz evrenini oluşturan yedi temel aktörü ve bunlara ait politika belgeleri veya projeleri din eğitimi ve güvenlik ilişkisi çerçevesinde sınıflandırmaktadır. Bu çerçevede, Avrupa Konseyi, AGİT, UNESCO ve USCIRF gibi uluslararası kuruluşların yayınladığı tavsiye kararları ve raporlar ile REDCo, RAN ve UNAOC gibi projelerin din eğitiminin güvenlileştirilmesi bağlamındaki içerikleri sunulmuştur. Her bir kurumun veya projenin hangi belge veya uygulama çıktısıyla tez kapsamına dahil edildiği, söz konusu belgenin odaklandığı eğitimsel alan ve dinî kimliğin güvenlikle ilişkilendirilme biçimi Tablo 1.2’de gösterilmektedir.

Tablo 1.2. Din Eğitimi ve Güvenlik İlişkisi Bağlamında Kurumsal Belgeler ve Projeler

Kurum-Proje	İlgili Belge/Çıktı	İnceleme Alanı	Din Eğitimi-Güvenlik İlişkisi
Avrupa Konseyi	Tavsiye kararları ve uygulama rehberleri	Din eğitimi politikaları	Din eğitiminin müfredat yoluyla toplumsal uyum aracı hâline getirilmesi; Müslüman öğrencilerin kamusal entegrasyonu çerçevesinde güvenlik hassasiyetlerinin ele alınması
AGİT	Tavsiye kararları ve kılavuz ilkeler	Dinî çoğulculuk ve insan hakları temelli din eğitimi	Radikalleşme, hoşgörüsüzlük ve ayrımcılıkla mücadelede eğitimin rolü; dinî çeşitliliğin güvenlik riski değil, eğitimle yönetilebilir bir olgu olarak ele alınması
UNESCO	Tavsiye kararları	Kültürlerarası eğitimde din	Barış kültürünün inşasında din eğitiminin güvenlik-dışı ama önleyici işlevi; aşırıcılığa karşı kültürel güvenlik üretiminin ele alınması
USCIRF	Yıllık raporlar	Din özgürlüğü ve eğitim sistemleri	Devletlerin din eğitimi politikalarının güvenlik söylemiyle meşrulaştırılması; Müfredat yoluyla dinî kimliğin sınırlandırılmasının ele alınması
REDCo Projesi	Akademik araştırma raporları	Din eğitimi, diyalog ve çatışma	Avrupa okullarında dinî çeşitliliğin algılanış biçimi; İslam’ın müfredat içindeki temsiliyetinin güvenlik odaklı kurgulanmasının ele alınması
RAN Projesi	Politika belgeleri ve rehberler	Radikalleşmenin önlenmesinde eğitim	Eğitim kurumlarının aşırılık eğilimlerine erken müdahale alanı olarak konumlandırılması
UNAOC Projesi	Eğitim temelli kültürlerarası girişimler	Dinlerarası anlayış ve uyum	Din eğitiminin entegrasyon, sosyal uyum ve önleyici diplomasi bağlamında dolaylı güvenlik işlevinin ele alınması

Tabloda yer alan dokümanların analizi için nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, elde edilen verileri önceden belirlenen kategoriler altında özetleyerek yorumlamayı, böylece araştırma sorularına yönelik anlamlı ve sistematik bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır.¹² Bu analiz yöntemiyle belgeler öncelikle içeriklerine göre sınıflandırılmış, ilgili güvenlik ve din eğitimi temalarına yönelik ifadeler belirlenmiş, ardından bu ifadeler aracılığıyla temel bulgular tanımlayıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşımla ortaya konmuştur.

Analiz sürecinde yalnızca metinlerdeki açık temalarla yetinilmemiş; belgelerde kullanılan kavramsal çerçeveler, terminolojik tercihler, içeriksel katmanlar ve disiplinlerarası göndermeler dikkatli bir şekilde değerlendirilmiştir. Özellikle din, inanç ve kültürlerarası eğitim alanlarına özgü kavramların bağlamsal anlamlarının titizlikle çözümlenmesine özen gösterilmiş; böylece çalışmanın kuramsal arka planına ve analitik derinliğine katkı sunacak çok boyutlu bir inceleme yürütülmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın teorik temeli olarak uluslararası ilişkiler alanında geliştirilen güvenlikleştirme teorisi kullanılmıştır. Bunun sebebi ülkelerin askerî güvenliği temel alan klasik güvenlik anlayışından farklı olarak kişiyi ve toplumu ilgilendiren her türlü risk ve tehdit aracını güvenliğin gündemine entegre etme imkânı sağlayacak şekilde sektörleşmesidir.* Güvenlikleştirme teorisi, ilk olarak Kopenhag Okulu tarafından ortaya konmuş olup herhangi bir olgunun güvenlik tehdidi olarak tanımlanmasının söylemsel ve politik süreçlerin bir sonucu olduğunu ileri süren analitik bir yaklaşımdır.* Bu teori, bir konunun güvenlik söylemi içerisine dahil edilmesiyle olağan siyasal süreçlerden çıkarılarak özel ve olağanüstü tedbirleri meşrulaştırıcı hale getirilmesini açıklamaktadır. Din eğitiminin, özellikle İslam dini bağlamında, güvenlik tehdidi söylemleriyle ilişkilendirilmesi olgusu da teorinin analitik araçlarıyla derinlemesine ve eleştirel biçimde incelenebilir bir durumdur. Bu sebeple çalışmada güvenlikleştirme teorisi, din eğitimi politikalarının güvenlik söylemleri bağlamında şekillenme süreçlerini anlamak ve çözümlmek için teorik açıdan uygun ve kapsamlı bir çerçeve olarak tercih edilmiştir.

Bu tez çalışmasında, din eğitiminin güvenlikleştirilme biçimlerinin analizi, güvenlikleştirme teorisinin *söylem temelli* yaklaşımından hareketle yapılandırılmıştır. Bu çerçevede, dinî kimliğin eğitim politikaları aracılığıyla güvenlik nesnesine dönüştürülmesi süreci; *aktif ve kitlesel tehdit*

¹² Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, ss. 239-241.

* “Sektör” terimi, uluslararası ilişkiler ve güvenlik çalışmaları literatüründe yerleşik bir kavramsal kullanıma sahiptir. Kopenhag Okulu, sektörel analiz çerçevesi oluşturarak, güvenliği askeri, ekonomik, çevresel, toplumsal ve siyasi sektörlerde ele almakta, bir başka deyişle güvenlikleştirme teorisini bu beş sektöre uyarlamaktadır. Dinsel sektör ile ilgili tartışmalar ayrı bir başlık olarak ele alınacaktır.

* Güvenlikleştirme hem kuramsal bir çerçeve hem de analitik bir yaklaşım olarak işlev görmektedir. Bu nedenle kaynaklarda hem “yaklaşım” hem de “teori” olarak kullanılmaktadır. Teori, sürecin *kuramsal* temelini, yaklaşım ise *metodolojik* uygulamasını tanımlamaktadır. Tezin ilerleyen bölümlerinde iki ifade de kendi bağlamlarında kullanılmaktadır.

algısı, terörle mücadele söylemi ve vatandaşlık, hoşgörü ve sosyal uyum söylemi olmak üzere üç temel kategoride incelenmektedir. Bu sınıflandırma yalnızca kavramsal düzeyde değil, aynı zamanda tez kapsamında seçilen ülkelerin din eğitimi politikalarında öne çıkan baskın eğilimleri göstermek üzere geliştirilmiştir.

Analiz süreci boyunca, her bir ülkenin tarihsel, kültürel ve siyasi bağlamı göz önünde bulundurularak, din eğitiminin güvenlik söylemleriyle nasıl iç içe geçtiği değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, Kopenhag Okulu'nun söylemsel güvenlikleştirme kuramının, ulusal düzeyde politika yapım süreçlerine nasıl yansıdığını açıklamak bakımından işlevsel bir model sunmaktadır. Aşağıda Tablo 1.3'te, bu üç söylem tipi ile ilişkilendirilen ülke örnekleri ve her bir kategorinin kavramsal çerçevesi sunulmaktadır:

Tablo 1.3. Din Eğitiminin Güvenlikleştirilme Biçimlerinin Söylem Temelli ve Ülke Bazlı Sınıflandırması

Söylem Tipi	İlgili Ülkeler	Tanım / Kavramsal Çerçeve
Aktif ve Kitlesele Tehdit Algısı	GKRY, Yunanistan, İsrail	Müslüman toplulukların, <i>sınır güvenliği ve millî bütünlük</i> açısından potansiyel tehdit olarak kodlandığı ve din eğitiminin bu tehdit algısına karşı toplumsal uyumu dayatacak şekilde yapılandırıldığı söylemdir.
Terörle Mücadele Algısı	ABD, Birleşik Krallık	Dini <i>radikalleşmenin</i> önlenmesi amacıyla din eğitiminin güvenlik stratejileriyle iç içe geçtiği, özellikle İslam'ın potansiyel terör tehdidiyle özdeşleştirildiği bir söylemdir.
Vatandaşlık ve Hoşgörü Söylemi	Almanya, Norveç	Göçmenlerin ulusal değerlere <i>entegrasyonunu</i> hedefleyen, din eğitimi seküler <i>vatandaşlık</i> ideallerine uyumlu hâle getirmeye çalışan söylemdir.

Tablo 1.3.'te sunulan ülke temelli çözümlemeler, din eğitiminin güvenlikleştirilmesine dair söylemsel yapıların değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Bu analitik temel doğrultusunda, ilgili bölümde Türkiye'nin din eğitimi politikalarının nasıl konumlandığı ele alınmıştır.

1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın örneklemini Avrupa Konseyi üyesi ülkelerden oluşmaktadır. Bunun temel nedeni, söz konusu ülkelerin AGİT, UNESCO ve Avrupa Birliği gibi diğer uluslararası kurumlarla da büyük ölçüde ortak üyeliğe sahip olması ve bu sayede farklı kurumların politikalarının karşılaştırmalı biçimde incelenebilmesine imkân sağlamasıdır. Güvenlikleştirme politikalarının 11 Eylül sonrası gündemde belirgin bir şekilde yer alması sebebiyle araştırma tarihsel olarak 2001 sonrası gelişmelerle sınırlandırılmıştır. Bu süreç içerisinde, Avrupa Konseyi üyesi ülkelerde din eğitiminin güvenlikleştirilmesi olgusunun nasıl şekillendiği, zaman içinde hangi dinamiklerle değişime uğradığı ve günümüzde nasıl bir görünüm sergilediği analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, uluslararası kuruluşların yayımladığı politika belgeleri ve projelerin sonuç raporları temel veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, AGİT, UNESCO, Avrupa Konseyi ve USCIRF'in yayımladığı belgeler incelenmiş; Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yürütülen REDCo, RAN ve UNAoC projelerinin ampirik saha verilerine dayalı raporları analiz edilmiştir. Bu veri seçimi, çalışmanın uluslararası politika çerçevelerini ele almasını sağlarken, mücerret ulusal politika belgelerinin detaylı bir şekilde incelenmesini içermemektedir. Bu durum, çalışmada ülke bazında spesifik uygulamaları derinlemesine ele almaktan ziyade, Avrupa genelindeki ortak politikaları analiz etmeye odaklanılması sebebiyledir.

Bu araştırma, din eğitiminin güvenlik ekseninde söylemsel inşasını çözümlemeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Her ne kadar resmi politika belgeleri, müfredat içerikleri ve kurumsal açıklamalar gibi somut veriler üzerinden çözümleme yapılmış olsa da çalışmanın temel yaklaşımı, bu belgelerin içerdiği güvenlik söylemlerini kavramsal ve yapısal düzeyde ortaya koymakla sınırlıdır. Bu bağlamda araştırma, söylemlerin pratikteki işleyiş biçimlerine, öğretim sürecine doğrudan nüfuz eden pedagojik etkilere veya öğrenci deneyimlerine dair alan temelli ampirik veriler üretmeyi amaçlamamıştır.

Çalışma, ele aldığı ülkelerin din eğitimi politikalarını tarihsel, siyasal ve söylemsel bağlamları içinde değerlendirmekte; ancak tüm ülkelerde eşit yoğunlukta veri temin edilememesi nedeniyle, analiz derinliği ülkeden ülkeye değişkenlik gösterebilmektedir. Ayrıca, söylem analizi yöntemi doğası gereği yorumlayıcı bir çerçeveye sahip olduğu için, elde edilen bulguların genellenebilirliğinden ziyade, belirli bir teorik paradigma içerisinde tutarlılığı esas alınmıştır.

Son olarak, çalışmanın zaman ve kaynak sınırlamaları çerçevesinde şekillendirilmiş olması nedeniyle, bazı ülkelerde yürürlükte olan çok katmanlı din eğitimi uygulamalarının tüm varyasyonlarını içerecek kapsamlı bir analiz yapılamamıştır. Bu nedenle, araştırmanın ortaya koyduğu çözümlemeler, temsil gücü yüksek örnek vakalar üzerinden teorik bir değerlendirme sunumunu kapsamaktadır.

Bu tez kapsamında karşılaşılan başlıca güçlüklerden biri, araştırmanın kapsamı gereği İngilizce, Almanca, Norveççe, Yunanca ve İbranice gibi farklı dillerde hazırlanmış politika belgeleri ve akademik yayınların analiz edilmesidir. Bu çok dilli kaynakların kavramsal uyumunu ve terminolojik tutarlılığını sağlamak, dikkatli bir eşleştirme ve değerlendirme süreci gerektirmiştir. Ayrıca, ilgili ülkelerdeki akademisyenlerden uzman görüşleri almak amacıyla yürütülen iletişimlerde yaşanan gecikmeler, araştırmanın zamanlamasını zorlaştırmış ve verilerin bütüncül biçimde yorumlanmasını geciktirmiştir. Buna ek olarak, din eğitimi ile güvenlik politikaları arasındaki kavramsal ilişkiyi açıklamak için kullanılan teorik modellerin, farklı ülke bağlamlarında ne ölçüde geçerli olduğunu tarafsız biçimde değerlendirmek de ayrı bir güçlük oluşturmuştur. Din eğitiminin

siyasal ve toplumsal konumlanışı ülkeler özelinde değiştiği için, güvenlikleştirme kuramının yerel bağlamlara uyarlanmasını analitik olarak temellendirmek yoğun bir çaba gerektirmiştir.

1.5. İlgili Çalışmalar

Eğitimde dinin güvenlikleştirilmesi meselesi, ilk olarak Gearon'un 2012 yılında yayımladığı “*The Securitization of Religion in Education*” başlıklı makalesinde ele alınmıştır.¹³ Gearon, bu çalışmasında din eğitiminin giderek artan bir biçimde güvenlik çerçevesinde değerlendirildiğini ve özellikle aşırılık ile toplumsal uyum kaygılarına yanıt üretmek amacıyla yeniden şekillendirildiğini öne sürmektedir. 2013 yılında kaleme aldığı “*The Counter Terrorist Classroom: Religion, Education and Security*”¹⁴ başlıklı çalışmasında ise bu yaklaşımı daha ayrıntılı bir şekilde ele almış ve eğitim kurumlarının radikalleşmeyi önleme sorumluluğunu üstlenerek, derslikleri güvenlik söylemlerinin hâkim olduğu alanlara dönüştürdüğünü savunmuştur.

Türkiye bağlamında güvenlik ve din eğitimi ilişkisini doğrudan ve bütüncül biçimde ele alan akademik çalışmaların henüz yapılmadığı görülmektedir. Mevcut literatürde bu ilişkiye genellikle bir kaç cümle ile dolaylı biçimde temas eden çalışmalara¹⁵ rastlanmakta; güvenlik söylemine yapılan göndermelere rağmen, bu konunun sistematik ve derinlemesine incelendiği özgün akademik araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir.¹⁶

Din eğitiminin güvenlik ekseninde yeniden tanımlanması, aynı zamanda vatandaşlık eğitimi, kimlik politikaları ve kültürel çoğulculuk tartışmalarıyla da yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, Robert Jackson'ın editörlüğünü yaptığı ve Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan *Signposts - Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-religious World Views in Intercultural Education*¹⁷ adlı eser, dinler hakkında öğretimin çoğulculuk, insan hakları ve demokratik vatandaşlık perspektifiyle nasıl ele alınabileceğine dair ilkeler sunmaktadır. Jackson, güvenlik temelli yaklaşımların eğitimi daralttığını, bunun yerine farklı inançları anlamaya yönelik açık, kapsayıcı ve diyalojik bir pedagojinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Christopher Bagley ve Gajendra K. Verma'nın *Multicultural Education for the 21st Century*¹⁸ adlı çalışması da

¹³ Gearon, “The securitization of religion in education”, ss. 215-233.

¹⁴ Gearon, “The counter terrorist classroom: Religion, Education and Security”, 2013, ss.129-147.

¹⁵ Gökhan Yaşa, “Dini motivasyonlu radikalleşmenin özellikleri: Nedenler ve süreç,” *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 17/ 40 (1 Aralık 2021): 795–824; İslâm Düşünce Enstitüsü, *Din Eğitimi Raporu – Rapor Özeti*, Ankara: İslâm Düşünce Enstitüsü, 2023 ; Mehmet Bahçekapılı, *Türkiye’de din eğitimi: Genel görünüm ve eğilimler (2012–2022)*, İstanbul: İLKE, İlim Kültür Eğitim Vakfı, 2022 ; Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022 Din Hizmetleri Raporu*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2022.

¹⁶ Süleyman Gümüş’ün ‘Güvenlik Toplumunda Dindarlık ve Din Eğitimi: Soybilimsel Bir Analiz’ başlıklı doktora tezi, başlığında ‘güvenlik’ kavramını taşımasına rağmen, esasen günümüz toplumlarında bireyselleşme süreçleri bağlamında dindarlık biçimlerini ve din okuryazarlığını incelemekte olup, güvenlik ve din eğitimi arasındaki politik ilişkiye doğrudan eğilen bir çalışma niteliği taşımamaktadır.

¹⁷ Robert Jackson (ed.), *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.

¹⁸ Charles Bagley, Gajendra K. Verma, *Multicultural Education for the 21st Century*, London: Routledge, 1985.

güvenlik reflekslerinin eğitimin kültürlerarası boyutunu gölgeleyebileceğini ve öğrencilerin farklılıkla başa çıkma kapasitelerini sınırlayabileceğini ifade etmektedir. Andrew Wright'ın *Religion, Education and Post-Modernity*¹⁹ adlı eseri ise, postmodern dünyada dinin yalnızca bireysel bir inanç alanı değil, aynı zamanda kamusal söylemlerde yeniden şekillenen bir kimlik unsuru olduğunu ileri sürmekte ve eğitim politikalarının bu çok katmanlı yapıyı göz önünde bulundurması gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışmalar, din eğitimi politikalarının güvenlik kaygıları ile çoğulcu ve demokratik değerler arasında nasıl bir denge kurduğunu sorgulamanın, günümüzde daha da önem kazanan çok boyutlu bir araştırma alanına dönüştüğüne işaret etmektedir.

Avrupa'da artan göç hareketleri, İslamofobi ve radikalleşme endişeleri doğrultusunda daha belirgin biçimde güvenlikçi politikaların odağına yerleşmiştir. Bu dönemde yayımlanan akademik çalışmalar, eğitim alanının yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda sosyal mühendislik ve risk yönetimi aracı olarak işlevselleştirildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Beaman ve Beyer'in editörlüğünü yaptığı *Religion and Diversity in Canada*²⁰ adlı çalışma, çokkültürlü toplumlarda din eğitiminin nasıl güvenlik ve kimlik politikalarıyla iç içe geçtiğini ve dini çoğullukla ilgili korkuların eğitim müfredatını nasıl şekillendirdiğini incelemektedir. Diğer yandan, Miedema ve Bertram-Troost'un katkı sunduğu *Religious Education and the Challenge of Pluralism*²¹ adlı eser, özellikle Batı Avrupa bağlamında din eğitimine yüklenen entegrasyon ve radikalleşmeyi önleme işlevlerinin pedagojik niteliği nasıl zayıflattığını tartışmaktadır. Katherine E. Brown'un "The Prevent Strategy and the UK 'War on Terror': Embedding Insecurity through Citizenship Education"²² başlıklı makalesi ise, Birleşik Krallık'ta "Prevent" stratejisi çerçevesinde din eğitiminin nasıl bir güvenlik aracına dönüştüğünü ve öğrencilerin potansiyel tehdit olarak görülmeye başlandığını ayrıntılı bir şekilde analiz etmektedir.

Din eğitiminin güvenlileştirilmesi konusunu farklı bağlamlarda ele alan akademik çalışmalar, bu sürecin ülkeden ülkeye değişen yerel dinamikler tarafından nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Zembylas, Loukaidis ve Antoniou'nun "The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools"²³ başlıklı çalışması, Kıbrıs Rum kesimindeki din eğitiminin nasıl politik ve güvenlik temelli bir dönüşüme uğradığını incelemektedir. Benzer şekilde, Audun Toft'un "When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in

¹⁹ Andrew Wright, *Religion, Education and Post-Modernity*, London: RoutledgeFalmer, 2004.

²⁰ Linda G. Beaman, Peter Beyer, eds., *Religion and Diversity in Canada*, Leiden: Brill, 2008.

²¹ Siebren Miedema, Gerdien D. Bertram-Troost, *Religious Education and the Challenge of Pluralism*, New York: Oxford University Press, 2014.

²² Kim E. Brown, *The Prevent Strategy and the UK "War on Terror": Embedding Insecurity through Citizenship Education*, London: Routledge, 2010.

²³ Michalinos Zembylas, Loizos Loukaidis & Marios Antoniou, "The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools," *European Educational Research Journal* 18/1, (2019), 69–84.

Norway”²⁴ adlı araştırması, 2015 Paris saldırılarının Norveç’teki din eğitimi sınıflarında nasıl ele alındığını ve bu tür terör olaylarının eğitimde güvenlikleştirme süreçlerini nasıl etkilediğini analiz etmektedir. Isaac Calvert’in etnografik saha çalışmasına dayanan “Sanctifying Security: Jewish Approaches to Religious Education in Jerusalem”²⁵ adlı araştırması ise, din eğitimi ve güvenlik arasındaki ilişkinin tarihsel ve çağdaş bağlamda nasıl jeopolitik bir öneme sahip olduğunu gözler önüne sermektedir. Bugün, batı toplumlarında hem farklı inançlara sahip insanlar arasındaki diyalogda hem de sosyal gerilimler ve çatışmalar bağlamında dinlerin giderek daha önemli bir rol oynadığını görmek mümkündür.

Literatürde din eğitiminin güvenlikleştirilmesine ilişkin karşılaştırmalı araştırmalar sınırlıdır. Bu tez ile söz konusu alandaki boşluğun giderilmesine yönelik bir katkı sunulması amaçlanmaktadır. Çalışma, giriş bölümü hariç olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır.

Tezin ikinci bölümü, çalışmanın kuramsal arka planını ortaya koyarak, güvenlik kavramının tarihsel gelişimini ve söylemsel boyutlarını tartışmıştır. Bu çerçevede, Soğuk Savaş sonrasında güvenlik alanında yaşanan yaklaşım değişimleri ele alınmış; Kopenhag Okulu’nun güvenlikleştirme kuramı üzerinden dinin güvenlik bağlamında nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Ayrıca, dinin bağımsız bir güvenlik sektörü olarak ele alınmasına dair farklı akademik görüşlere yer verilerek, din eğitiminin güvenlikleştirilmesine dair teorik bir zemin sunulmaya çalışılmıştır.

Üçüncü bölümde, din eğitimi ile güvenlik ilişkisini kurumsal belgeler ve uluslararası projeler ışığında değerlendirmek amacıyla Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), UNESCO ve USCIRF gibi kuruluşların yayımladığı politika belgeleri ve raporlar incelenmiştir. Bu bölüm, uluslararası normların yerel politikalara etkisini anlamaya yönelik kurumsal bir analiz niteliği taşımaktadır.

Dördüncü bölümde, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi olgusunun tarihsel seyri, normatif boyutları ve pratik yansımaları ele alınmıştır. Öncelikle 11 Eylül öncesi ve sonrası güvenlikleştirme süreçleri biçimde incelenmiş, ardından sonraki dönemdeki yeni paradigma değişikliklerine odaklanılmıştır. Bu çerçevede, din ve vicdan özgürlüğü bağlamında güvenlikleştirme süreçlerinin meşruiyeti tartışılmış; çoğulculuk ilkesi temelinde güvenlik söyleminin din eğitimi üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Beşinci ve son bölümde, güvenlikleştirme söyleminin ülkeler düzeyinde ne şekilde tezahür ettiğine odaklanılmıştır. ABD, Birleşik Krallık, Almanya, Norveç, İsrail, Yunanistan ve GKRY gibi ülkelerin din eğitimi politikaları analiz edilerek bu politikaların güvenlik temelli yönelimleri ortaya

²⁴ Anne Toft, “When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway,” *Religions*, 11/4, (2020).

²⁵ Isaac Calvert, “Sanctifying Security: Jewish Approaches to Religious Education in Jerusalem,” *Religions* 10, no. 1 (2019).

konulmuştur. Türkiye örneği ise ayrı bir başlık altında detaylandırılmış ve diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.





İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın analitik çerçevesine yön veren temel kuramsal yaklaşımlar ortaya konulmaktadır. Öncelikle güvenlik kavramına ilişkin literatürde yer alan farklı epistemolojik ve ontolojik perspektifler irdelenmekte; bu bağlamda güvenliğin sabit, evrensel ya da özsel bir olgu olmaktan ziyade, tarihsel, siyasal ve toplumsal bağlamlar içinde söylemsel olarak inşa edilen dinamik bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle Soğuk Savaş sonrası dönemde güvenlik çalışmalarında yaşanan paradigmatik kırılmalar çerçevesinde, geleneksel devlet-merkezli ve askeri odaklı güvenlik anlayışlarının yerini, çok aktörlü, çok düzlemli ve toplumsal bağlamları önceleyen yaklaşımların aldığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda, tehdit algılarını nesnel gerçekliklerden ziyade söylemsel inşa süreçleri ve toplumsal kabul mekanizmaları üzerinden açıklayan yapılandırmacı güvenlik kuramları ele alınmakta; bu kuramlar arasında özgün yaklaşımıyla öne çıkan Kopenhag Güvenlik Çalışmaları Okulu ve bu okulun ortaya koyduğu güvenlikleştirme teorisi, kuramsal bir temel olarak değerlendirilmektedir. Teoriye ait sektörler izah edildikten sonra, dinin güvenlikleştirme teorisinin sektörleştirme yaklaşımı çerçevesinde neden bağımsız bir sektör olarak değerlendirilmediği sorunsalı da ele alınmakta; bu tartışma, çalışmanın kuramsal yöneliminin kavramsal sınırlarını belirginleştirmek amacıyla yapılmaktadır.

2.1. Güvenlik Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Güvenlik olgusu, insanlık tarihinin en temel gereksinimlerinden biri olarak varlığını sürdürmektedir. Ancak medeniyetin oluşumu ve zaman içerisindeki dönüşümüyle birlikte, güvenliğin tanımlanma biçimleri de kaçınılmaz olarak değişime uğramaktadır. Bu bağlamda, güvenlik kavramının kavramsal çerçevesinin belirlenmesi, çalışmanın ulaşmayı hedeflediği amaca hizmet etmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla, güvenlikleştirme sürecinin kapsamlı bir şekilde ele alınabilmesi için, güvenlik kavramının tarihsel gelişim sürecine ve geçirdiği dönüşümlere değinmek gerekmektedir.

Güvenliğin evrensel bir tanımının olmadığı görülmektedir. Farklı disiplinlerin -uluslararası ilişkiler, siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji, psikoloji ve eğitim gibi- güvenlik olgusunu kendi kuramsal öncülleri, metodolojik yaklaşımları ve normatif kaygıları çerçevesinde tanımlaması, bu kavramı disiplinlerarası bir muğlaklık alanına yerleştirmektedir. Literatürde bazı kuramcılar, güvenliği, öznel ve bağlamsal nitelikleriyle öne çıkan “estetik” kavramına benzetmektedir.²⁶ Bu benzetme, güvenliğin nesnel bir gerçeklikten ziyade algısal ve yorumsal bir olgu olduğunu; dolayısıyla, güvenlik tanımlarının bireylerin, toplulukların veya kurumların tarihsel deneyimlerine, kültürel kodlarına ve siyasal tahayyüllerine bağlı olarak sürekli farklılaştığını ortaya koymaktadır. W. B. Gallie’nin *Doğası*

²⁶ Williams Paul, *Security studies: An introduction*, London: Routledge, 2013, s. 1.

*Gereği Tartışmalı Kavramlar Kuramı (Essentially Contested Concepts)** çerçevesinde güvenlik, özgürlük, eşitlik ve iktidar gibi, anlamı üzerinde mutabakata varılamayan, çok katmanlı ve yoruma açık kavramlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Gallie'ye göre bu tür kavramlar, farklı tarihsel ve ideolojik bağlamlarda, birbirinden köklü biçimde ayrıışan normatif iddialar ve değer öncelikleri doğrultusunda tanımlanmakta; bu da onları sürekli olarak tartışmanın ve yeniden yorumlamanın konusu hâline getirmektedir. Bu bağlamda güvenlik, sabit bir içerikten ziyade, söylemsel düzeyde mücadele edilen, çeşitli aktörler tarafından kendi politik hedefleri doğrultusunda yeniden çerçevelenen bir anlam alanı olarak varlık kazanmaktadır.²⁷

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana güvenlik hayatın en önemli parçalarından biri olsa da güvenliğin kavramsal olarak kökleri ancak Helenistik döneme kadar uzanmaktadır. Söz konusu kavram, o zamanki sakinlik ve kayıtsızlık anlamına gelen “ataraxia” ifadesinin karşılığıdır. Bu tanımın dayandığı tarihi algı, Antik Roma'da genel güvenliği sağlamak amacıyla kurulan ve yaklaşık 200 yıl devam eden Roma Barış Sistemi olan *Pax Romana*'da²⁸ da görmek mümkündür. Dil bilimciler günümüzde kullanılan güvenlik (security) kavramının Roma döneminde barışı ve her türlü kaygının giderilmesini ifade etmek için kullanılan “securitas” sözcüğünden türetilmiş olduğunu düşünmektedir.²⁹ Nitekim “securitas” kavramı, miladi 1. yüzyılın başlarından itibaren “endişeden uzak olma” ve “sükûnet” anlamında kullanılmaktadır. Bu sözcük, Latince “yok” anlamına gelen “se” ve “korku” anlamına gelen “cura” sözcükleri birleştirilerek türetilmiştir.³⁰

Miladi 1. yüzyıldan itibaren güvenlik kavramı daha çok bireysel ve toplumsal sükûnet, kaygısızlık ve barışla ilişkilendirilirken, Orta Çağ boyunca bu kavramın teorik temellendirmesinden ziyade pratik yansımaları öne çıkmıştır. Bu dönemde güvenlik düşüncesi, dinsel otoritelerin ve feodal yapıların etkisiyle Tanrısal koruma, itaat ve düzen kavramlarıyla iç içe geçmiş; bireyden ziyade cemaatin korunmasına odaklanan bir anlayış hâkim olmuştur. Ancak bu uzun geçiş süreci, erken

* W. B. Gallie tarafından geliştirilen “Doğası Gereği Tartışmalı Kavramlar” (Essentially Contested Concepts) kuramı, belirli kavramların çok boyutlu ve değer yüklü yapıları nedeniyle, özsöz olarak farklı yorumlara ve sürekli tartışmalara açık olduğunu ileri sürmektedir. Bu tür kavramların, bağlamsal ve ideolojik farklılıklardan kaynaklanan anlam çeşitliliği sebebiyle nesnel ve evrensel bir tanıma kavuşturulmalarının mümkün olmadığı vurgulanmaktadır. Bkz.: Walter B. Gallie, “Essentially Contested Concepts,” *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, (1955–56): ss. 167–198.

²⁷ Barry Buzan, *People, States and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*. ECPR Classics, Colchester: ECPR Press, 2007, s. 7.

²⁸ Pax Romana (MÖ 27 - MS 180), Latince'de "Roma Barışı" anlamına gelmektedir. Roma İmparatorluğu'nun uzun barış dönemi için kullanılır. Roma'da "Pax Romana"yı sağlayan lider Augustus Caesar'dır.

²⁹Frederik J. Arends, “Homeros' dan Hobbes ve Ötesine:” Güvenlik” kavramının Avrupa geleneğindeki boyutları”, *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 6/22, (2009), 3-33, ss. 5-6.

³⁰ *Short Oxford English Dictionary on Historical Principles*, Oxford University Press, 2002, s. 2734; *The Random House Dictionary of the English Language*, 1987, s. 1731.; *Columbia Encyclopedia*, www.bartleby.com

modern dönemle birlikte radikal bir dönüşüme uğramış ve güvenlik giderek dünyevileşerek siyasal bir kategori hâlini almaya başlamıştır.³¹

Modern anlamda güvenlik kavramının siyasal ve kuramsal bir çerçevede kullanılmaya başlanması, çoğunlukla 1648 yılında imzalanan Westphalia Barışı ile ilişkilendirilmekte; bu tarih, güvenliğin devlet merkezli bir yapı içerisinde kurumsallaştığı dönüm noktalarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde, 30 Yıl Savaşları'nın ardından imzalanan Osnabrück ve Münster Anlaşmaları ile birlikte güvenlik olgusu hem devletin iç düzenine ilişkin “ulusal güvenlik” hem de devletler arası ilişkiler bağlamında “uluslararası güvenlik” şeklinde ikili bir yapıda kavramsallaştırılmaya başlanmıştır. Westphalia devlet düzenini, egemenlik ilkesine dayalı yeni bir siyasal organizasyon biçimini tesis etmiş; böylece güvenlik, egemen ulus-devletin varlığını ve sınırlarını koruma sorumluluğu çerçevesinde tanımlanan merkezi bir unsur hâline gelmiştir.³² Westphalia sisteminin ardından şekillenen siyasal düzende, egemen ulus-devletlerin tarih sahnesine çıkışıyla birlikte güvenlik kavramı, yalnızca dışsal tehditlere karşı korunma anlamında değil, aynı zamanda bireyin kendini koruma güdüsünün kurumsallaştırılması bağlamında da ele alınmaya başlanmıştır. Bu çerçevede, özellikle mutlak monarşilerde bireyin doğal haklarının korunması amacıyla belli ölçüde yetkilerini merkezi bir otoriteye devretmesi, güvenliğin toplumsal sözleşme temelinde yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamıştır. Bu gelişme, bireysel güvenlik ile devlet güvenliği arasındaki ilişkinin simetrik bir düzlemde algılanmasına yol açmış; böylece güvenlik, sadece kolektif bir mesele değil, aynı zamanda bireysel varoluşun korunmasıyla doğrudan ilişkili bir ihtiyaç olarak kodlanmıştır. Bu anlayış doğrultusunda tehdit unsurlarının tanımı da genişlemiş; sadece devletler arası savaş ya da silahlı çatışmalar değil, toplumsal istikrarsızlıklar, iç tehditler ve bireysel hak ihlalleri de uluslararası güvenlik rejimlerinin ilgi alanına dâhil edilmiştir. Bunun bir sonucu olarak, modern devletin egemenlik anlayışı içinde hem devletin bekâsı hem de bireylerin varoluşsal güvenliği eş zamanlı biçimde gözetilmeye başlanmış; böylece güvenlik, ulusal ve bireysel düzeyde çok katmanlı bir siyasal ilke olarak kurumsallaşmıştır.³³

Ulusal güvenlik, kuramsal düzlemde, ulus-devletin egemenlik alanını, siyasal istikrarını ve varoluşsal bütünlüğünü tehdit edebilecek simetrik ve asimetrik* tehditlerden korunma yetisi ve bu

³¹ Herbert E. J. Cowdrey, “The Peace and the Truce of God in the Eleventh Century,” *Past & Present*, 46 (1970): 42–67, ss.42-47.

³² Antony Anghie, “Basic principles of international law: A historical perspective”, *International law for international relations*, ss. 46-70, New York: Oxford University Press, 2010, ss. 52-53

³³ Georg Sørensen, “Individual Security and National Security: The State Remains the Principal Problem,” *Security Dialogue* 27/4 (1996), 371–386, ss.372-375.

* Güvenlik çalışmaları literatüründe tehditler genel olarak “simetrik” ve “asimetrik” olmak üzere iki temel kategori altında sınıflandırılmaktadır. Simetrik tehditler, devletler arası çatışmalar, sınır ihlalleri ve konvansiyonel askerî güç rekabeti gibi klasik, öngörülebilir ve geleneksel savaş biçimlerini içermektedir. Buna karşılık, asimetrik tehditler, çoğunlukla devlet dışı aktörlerden kaynaklanan ve düzensiz, öngörülemez, çok boyutlu nitelikler taşıyan güvenlik sorunlarını kapsamaktadır. Terörizm, radikalleşme, ideolojik aşırılık, yasa dışı göç, siber saldırılar ve küresel sağlık krizleri gibi olgular bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bu

tehditlerden arınmış bir işleyiş alanı tesis etme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır.³⁴ Kavram, esas itibarıyla ulus-devletlerin stratejik özerkliklerini sürdürme, dış müdahalelere karşı direnç geliştirme ve karar alma mekanizmalarında bağımsız hareket etme yönündeki temel kaygılarını yansıtan normatif bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, bir devletin siyasal, ekonomik veya kültürel çıkarlarıyla örtüşen her unsur, ulusal güvenliğin tesisi bakımından olumlu ve meşru addedilmekte; buna karşın, bu çıkarlarla çelişen ya da onları zayıflatan her türlü unsur, güvenliğe yönelik tehdit ya da risk kategorisi içerisinde değerlendirilmektedir. Bu çifte yapı, güvenliğin nesnel bir durumdan ziyade, siyasal öznenin değer yargılarına, tehdit algılarına ve çıkar tanımlarına göre inşa edilen söylemsel bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.³⁵

Tarih boyunca din, toplumsal düzenin tesisinde yalnızca normatif bir referans çerçevesi sunmakla kalmamış; aynı zamanda siyasal otoritenin meşruiyet üretiminde ve güvenlik algısının inşasında merkezi bir rol üstlenmiştir. Din, kimi dönemlerde toplumsal uyumun ve barışın kurucu ilkesi olarak görülmüş; kimi zaman ise toplumsal kutuplaşmaların, mezhepsel ayrışmaların ve uluslararası düzeydeki çatışmaların ideolojik zemini hâline gelmiştir. Özellikle Orta Çağ'dan itibaren dinî semboller ve kutsal mekânlar etrafında gelişen savaşlar -Haçlı Seferleri ve Kudüs merkezli savaşlar gibi örnekler- dinin güvenlik söylemiyle nasıl iç içe geçtiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede, din ve güvenlik arasındaki ilişkiyi anlamak; salt teolojik veya sosyolojik bir çözümlemeyi değil, aynı zamanda bu ilişkiyi güç, iktidar ve meşruiyet bağlamlarında ele alan disiplinlerarası bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Dinî inançların ve pratiklerin güvenlik politikaları içindeki konumunu analiz etmek, aynı zamanda modern devletin dine biçtiği rolü, egemenlik kurgusu içindeki yerini ve birey-toplum-devlet üçgeninde üretilen anlam haritasını da sorgulamayı gerektirmektedir.³⁶

Yakın dönem dünya tarihine bakıldığında, Soğuk Savaş sırasında, güvenlik kavramının yalnızca katı güvenlik anlayışı ve nükleer rekabet etrafında geliştiği görülecektir. Soğuk Savaş sonrası değişen uluslararası konjonktürle birlikte güvenlik kavramı da dönüşmüştür. Bu dönüşüm sürecinde devletlerin güvenlik gündeminde yeni tehdit anlayışları ortaya çıkmıştır. Bu tehditlerin tek tek devletler tarafından çözülemeyeceği varsayılmış; hatta bu sorunları aşmak için diğer devletlerle işbirliği yapmak mecburi görülmüştür. *Yumuşak** güvenlik sorunları olarak da adlandırılan bu

çerçevede, din eğitimi meselesi özellikle 11 Eylül 2001 sonrasında Batılı güvenlik söylemlerinde artan biçimde “radikalleşme”, “aşırıcılığın önlenmesi” ve “toplumsal uyumun sağlanması” gibi temalar üzerinden ele alınmaya başlanmış; böylece din eğitimi, doğrudan askerî ya da devlet temelli bir tehdit olmamakla birlikte, bireylerin zihinsel dönüşümünü etkileyerek potansiyel güvenlik riskleri üretebileceği varsayımıyla *asimetrik tehdit* çerçevesinde değerlendirilmiştir

³⁴ Mohammed Ayoob, *The Third World Security Predicament*, Lynne Rienner Publishers, London, 1995, s.5

³⁵ Çağrı Erhan, “Soğuk Savaş Sonrası ABD’nin Güvenlik Algılamaları”, *Uluslararası Güvenlik Sorunları ve Türkiye*, Hakan Taşdemir (Der.), Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2002. s.48.

³⁶ Bilal Karabulut, *Küreselleşme Sürecinde Güvenliği Yeniden Düşünmek*, Ankara: Barış Kitabevi, 2015, s.43.

* Uluslararası ilişkiler literatüründe “güç” ve “güvenlik” kavramları, tarihsel olarak büyük ölçüde askerî kapasite ve zorlayıcı araçlarla ilişkilendirilmiş olsa da özellikle Soğuk Savaş sonrası dönemde bu kavramlara yönelik yaklaşımlarda önemli bir dönüşüm yaşanmıştır. *Sert güç (hard power)*, devletlerin hedeflerine ulaşmak

tehditlerin ulusal güvenlik açısından doğrusal sonuçları vardır. Algılanan tehditler arasında mülteci krizi, toplumsal entegrasyon, salgın hastalıklar, köktenci dini gruplar, iklim değişikliği ve diğer çevre sorunları gibi güncel sorunlar mevcuttur. Özellikle uluslararası göç, toplulukların güvenliği üzerinde doğrudan etkiler yarattığı varsayımıyla, başlıca bölgesel ve jeostratejik dinamiklerden biri olarak değerlendirilmektedir.³⁷

Güvenlik kavramının tarihi süreç içerisindeki algısal değişimi, güvenliğe dair farklı kuramsal yaklaşımların gelişmesini beraberinde getirmiştir. Bu nedenle, güvenlik olgusunu bütüncül bir biçimde kavrayabilmek için yalnızca günümüzde öne çıkan yeni güvenlik yaklaşımlarını değil, aynı zamanda uluslararası ilişkiler literatüründe etkisini hâlâ sürdüren klasik güvenlik paradigmalarını da dikkate almak gerekmektedir. Aşağıdaki bölümde, öncelikle geleneksel güvenlik kuramlarına ana hatlarıyla yer verilmiş; ardından bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Kopenhag Okulu'nun söylem merkezli güvenlik yaklaşımına geçiş yapılmıştır.

2.2. Güvenlik Yaklaşımları

Modern güvenlik düşüncesi, yaygın kanının aksine oldukça yeni bir tarihsel gelişim sürecine sahiptir. Güvenliğin uluslararası sistem düzeyinde kurumsallaşma çabaları ilk kez Birinci Dünya Savaşı sonrasında, 1919 yılında kurulan Milletler Cemiyeti (League of Nations)³⁸ aracılığıyla şekillenmiştir. Cemiyetin öncülük ettiği *toplu güvenlik* (collective security)³⁹ yaklaşımı, savaşın yarattığı derin yıkımın ardından devletlerin uluslararası barış ve iş birliği arayışına verdiği normatif bir yanıt olarak öne çıkmıştır. Bu yaklaşım, devletlerin birbirlerinin güvenliğini ortak bir sorumluluk

için askerî müdahale, ekonomik yaptırım ve zorlayıcı diplomasi gibi doğrudan ve baskı temelli araçlara başvurduğu güç biçimini ifade ederken; *yumuşak güç* (soft power), ideolojik cazibe, kültürel yayılma, normatif ikna ve diplomatik etkileşim yoluyla etkide bulunma kapasitesine işaret etmektedir. Benzer şekilde, sert güvenlik (hard security) kavramı da klasik realist yaklaşıma dayalı olarak devletin sınırlarını, egemenliğini ve askerî varlığını korumaya odaklanan, genellikle somut ve dışsal tehditlere karşı geliştirilen güvenlik anlayışını ifade etmektedir. Buna karşılık yumuşak güvenlik (soft security), güvenlik olgusunu yalnızca askerî değil; toplumsal, kültürel, çevresel ve ekonomik alanları da kapsayan çok boyutlu bir tehdit perspektifiyle ele alır. Bu çerçevede insan güvenliği (human security), eğitimde radikalleşmenin önlenmesi, kültürel bütünleşme ve sosyal uyum gibi konular yumuşak güvenlik alanına dâhil edilmektedir. Bkz.: Joseph S. Nye, *Soft Power. The means to success in world politics*, New York: PublicAffairs 2004, ss. 11-14.

³⁷ Thomas Faist. "Extension du domaine de la lutte: International Migration and Security before and after September 11, 2001" *International Migration Review*, 2002, 36.1: 7-14., s. 20

³⁸ Milletler Cemiyeti (İngilizce: *The League of Nations*, Fransızca: *Société des Nations*), dünya çapında kurulan ilk hükümetler arası örgüt olup, temel amacı uluslararası barışı ve güvenliği korumaktır. 10 Ocak 1920 tarihinde, Birinci Dünya Savaşı'nı sona erdiren Paris Barış Konferansı çerçevesinde faaliyete geçmiştir. Ana organı 20 Nisan 1946'da çalışmalarını sonlandırmış; buna karşın yapısal unsurlarının büyük bir bölümü yeni kurulan Birleşmiş Milletler çatısı altına aktarılmıştır.

³⁹ Toplu güvenlik, uluslararası sistemdeki tüm devletlerin, sistem içindeki herhangi bir devletin maruz kaldığı saldırıyı bütün üyeler adına bir saldırı olarak kabul edip saldırgan devletin izolasyonu ve caydırılması amacıyla ortak tepki verme yükümlülüğü üstlendiği düzenlemeye işaret eder. Bu yaklaşım, Milletler Cemiyeti tarafından savunulmakta ve 'birine yapılan saldırının herkese yapılmış sayılacağı' ilkesine dayanmaktadır. Bu tanım ve ilke hakkında bkz.: Collective security - "an attack on one state is the concern of all" ilkesi ve Milletler Cemiyeti'nin bu modeli benimsemesi bağlamında bkz.: Kenneth W. Thompson, "Collective Security Reexamined." *American Political Science Review* 47.3 (1953): 753-772.

olarak üstlenmesi gerektiği ilkesine dayanmakta ve böylece uluslararası toplumda istikrarın ancak kolektif mekanizmalar yoluyla sağlanabileceği yönünde bir umut doğurmaktaydı.⁴⁰ Bu bağlamda güvenlik, yalnızca askerî bir mesele olmaktan çıkarılarak, iş birliği ve hukuk temelli bir uluslararası düzen idealiyle ilişkilendirilmiştir. Bu dönemde yaygınlık kazanan *idealizm*, devletler arası güvenin yeniden tesis edilebileceği ve kalıcı barışın sağlanabileceği yönündeki iyimser inanca dayanmış; bu anlayış, toplumlar nezdinde geniş bir kabul görmüştür. Ancak idealist yaklaşımların normatif vurgusuna rağmen, güvenlik çalışmalarının kurumsal gelişimi uzun bir süre boyunca ağırlıklı olarak askerî tehditler ve devlet merkezli güvenlik anlayışları çerçevesinde sınırlı kalmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında uluslararası sistemin yeniden yapılandırılmasında belirleyici bir aktör hâline gelen Amerika Birleşik Devletleri, güvenlik çalışmalarının akademik bir alan olarak şekillenmesine öncülük etmiş; bu süreçte güvenlik kavramı, ağırlıklı olarak askerî tehditler ve devlet merkezli savunma stratejileri çerçevesinde ele alınmıştır. Bu yaklaşım, Soğuk Savaş'ın iki kutuplu yapısında derinleşen ideolojik ve stratejik rekabet ortamının doğurduğu güvenlik kaygılarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Güvenliğin kuramsal bir çerçevede incelenmeye başlaması ve akademik literatürde kurumsal bir alan hâline gelmesi ise 1970'li yıllarda gerçekleşmiştir. Bu gelişmede, Ford Vakfı'nın güvenlik çalışmalarını destekleme yönündeki stratejik finansmanı ile *International Security*⁴¹ adlı hakemli akademik derginin kurulmasının belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Bu dönem boyunca egemen devletin sürekliliğini sağlamak üzere korunması gereken temel unsurun bağımsız siyasal otorite olduğu yönündeki anlayış, güvenlik kavramını ulusal güvenlikle özdeş hâle getirmiştir. Bu itibarla güvenlik çalışmaları, birey, toplum veya alternatif güvenlik alanlarını dikkate almaksızın, büyük ölçüde askerî tehditler ve devletlerin güç dengesi politikaları çerçevesinde sınırlandırılmıştır.⁴²

Soğuk Savaş dönemine uzanan süreçte, klasik güvenlik anlayışına yöneltilen eleştiriler giderek artmış ve özellikle insan merkezli güvenlik perspektifini savunan akademik çevreler, güvenlik kavramının devlet-merkezli ve askerî tehdit odaklı çerçevesinin yetersizliğine dikkat çekmişlerdir.⁴³ Bu çerçevede, güvenliğin yalnızca egemen devletlerin çıkarları ve sınırlarını korumaya yönelik bir olgu olmadığı; bireylerin, toplulukların ve küresel sistemin bütüncül güvenliğini de kapsaması gerektiği yönündeki talepler akademik ve siyasal düzlemde tartışılmaya başlanmıştır. Değişen tehdit türleri, küreselleşme dinamikleri, teknolojik gelişmeler ve insan hakları odaklı normatif dönüşümle birlikte, güvenliğin referans nesnesi olarak yalnızca devlete değil, aynı

⁴⁰ John Baylis, "Uluslararası İlişkilerde Güvenlik Kavramı", *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 2008, 5.18: 69-85, s. 70.

⁴¹ Şeref Çetinkaya, "Güvenlik Algılaması ve Uluslararası İlişkiler Teorilerinin Güvenliğe Bakış Açıları", *21. Yüzyıl Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2012), 70-79, s. 242.

⁴² Nasih Sarp Ergüven, "Uluslararası hukuk açısından güvenlik kavramının teorik temelleri", *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2016, 65.3: 771-836.s. 779.

⁴³ Çetinkaya, "Güvenlik Algılaması ve Uluslararası İlişkiler Teorilerinin Güvenliğe Bakış Açıları", s. 244.

zamanda bireye ve topluma da odaklanması gerektiği yönündeki anlayış uluslararası literatürde giderek daha fazla kabul görmüştür. Ancak bu döneme paralel olarak İkinci Dünya Savaşı'nın ardından şekillenen Soğuk Savaş konjonktürü, güvenlik anlayışını yeniden daraltarak, devletler arası askerî tehditlere indirgemiş; böylece birey temelli yaklaşımların kurumsal olarak gelişmesini önemli ölçüde geciktirmiştir.⁴⁴ Ancak bu gecikmeye rağmen, özellikle savaş öncesi yıllarda ve Soğuk Savaş'ın ilk evrelerinde, güvenliğin sadece askerî-politik çerçevede tanımlanmasına karşı çıkan ve kavramın daha kapsamlı bir biçimde yeniden düşünülmesi gerektiğini savunan eleştirel yaklaşımlar giderek daha fazla görünürlük kazanmıştır.⁴⁵

Güvenlik, uluslararası ilişkiler bağlamında, bir devletin maruz kalabileceği potansiyel saldırıları bertaraf etme ya da bu tür tehditleri caydırma kapasitesine sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu kapasitenin yokluğunda, bir devletin istikrarlı ve güvenli bir ortamda varlığını sürdürebildiğinden söz etmek mümkün değildir. Nitekim uluslararası sistemde herhangi bir aktör, diğerlerinin güvenliğini tehdit eden ya da sistemin mevcut dengesini bozan bir şekilde hareket ettiğinde, diğer devletler söz konusu tehditkar gücü dengelemek amacıyla kolektif tepki geliştirme eğilimindedir. Bu durum, klasik realizmin temel ilkelerinden biri olan *güç dengesi* (*balance of power*)⁴⁶ teorisinin pratikteki yansımasıdır. Bu çerçevede, sistemdeki statükoyu ihlâl eden bir devletin, diğer aktörler tarafından uygulanan dengeleme politikalarıyla karşı karşıya kalması, yalnızca güç sınırlandırıcı bir işlev görmekle kalmaz; aynı zamanda bu maliyetin öngörülebilirliği sayesinde, potansiyel saldırgan üzerinde caydırıcı bir etki de yaratır.⁴⁷

Modern dünyada uluslararası ilişkiler yaklaşımlarının güvenlik perspektifi incelendiğinde, *geleneksel güvenlik yaklaşımı* ve *yeni güvenlik yaklaşımları* olmak üzere iki farklı temel görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Bu iki yaklaşımın bilinmesi, özellikle din eğitimi ile güvenlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda kavramsal netlik ve kuramsal tutarlılık açısından önem arz etmektedir. Geleneksel güvenlik anlayışı, güvenliği askerî tehditlere indirgerken ve devleti birincil referans aktör olarak konumlandırırken; yeni güvenlik yaklaşımları, güvenlik olgusunu çok boyutlu hâle getirerek birey, toplum, kimlik, çevre ve kültür gibi alanlara yaymaktadır. Bu bağlamda, din ve din eğitimi gibi güvenliğin dışında görülen konuların, özellikle radikalleşme, kimlik çatışmaları, toplumsal kutuplaşma ve kültürel tehdit algıları gibi yeni güvenlik riskleriyle ilişkilendirilerek ulusal ve ulusüstü düzeyde güvenlik söylemleri içine dâhil edilmeye başlandığı görülmektedir. Bu dönüşüm, yalnızca güvenliğin kapsamını genişletmekle kalmamakta, aynı zamanda eğitimin ve özelde din

⁴⁴ Michael J. Sheehan, *International security: an analytical survey.*, CO: Lynne Rienner, 2005. s. 6.

⁴⁵ Buzan, Hansen, *The Evolution of International Security Studies*, s. 2.

⁴⁶ Güç dengesi, realist teoride devletlerin kendilerini egemenliklerini tehdit eden diğer aktörlere karşı korumak için ittifaklar kurma ve askeri kapasite artırma yoluyla statükoyu muhafaza etme stratejisidir. Detaylı bilgi için bkz.: Zhengyu Wu, "Classical Geopolitics, Realism and the Balance of Power Theory," *Journal of Strategic Studies* 41/6 (2018): 786–823.

⁴⁷ Kenneth N. Waltz, *Theory of International Politics*, MA: Addison-Wesley, 1979, s. 126.

eğitiminin politik ve ideolojik işlevini de dönüştürmektedir. Dolayısıyla, bu iki güvenlik yaklaşımı arasındaki farkı anlamak, tezin temelini oluşturan din eğitiminin güvenlileştirilme biçimlerini analiz ederken teorik bir arka plan sunmakta; aynı zamanda uluslararası normların, politika belgelerinin ve kurumsal pratiklerin bu çerçevede nasıl şekillendiğini açıklamada kuramsal bir zemin teşkil etmektedir.

2.2.1. Geleneksel Güvenlik Yaklaşımı

Üst başlıkta ana hatlarıyla izah edildiği üzere, uluslararası ilişkiler disiplini, tarihsel süreç içerisinde yaşanan siyasal krizler, savaşlar ve ideolojik çatışmalar bağlamında şekillenmiş; bu bağlamda güvenlik olgusu da farklı dönemlerde çeşitli kuramsal yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Disiplinin kurumsallaşmasından itibaren güvenliğin nasıl tanımlanacağı, hangi aktörlerin referans alınacağı ve tehdit algısının ne şekilde biçimleneceği gibi sorular etrafında şekillenen teorik tartışmalar, farklı paradigma ve okul yaklaşımlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu teorik çerçeveler arasında, güvenliğin anlamını ve kapsamını belirleme noktasında en etkili ve kalıcı tartışmalar, realizm ve liberalizm ekseninde şekillenmiştir.

Uluslararası ilişkilerin bir disiplin olarak kurumsallaşmasıyla birlikte, bu alanı kuramsal temeller üzerinde inşa etme çabaları da başlamıştır. 20. yüzyılın başlarında yaşanan büyük savaşlar, devletler arası ilişkilerin yalnızca diplomasi veya hukuk çerçevesinde değil, aynı zamanda teorik analizle ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu dönemde uluslararası sistemin işleyişini açıklamak, barışı kurumsallaştırmak ve savaşın tekrarını önlemek amacıyla yeni düşünsel yaklaşımlar geliştirilmiştir. İşte bu bağlamda, idealizm ilk kuramsal yönelim olarak öne çıkmış; devletler arası ilişkilerin etik ilkelere, hukuka ve iş birliğine dayalı olarak yeniden yapılandırılabilceğini savunmuştur. Bu yaklaşım hem disiplinin doğuşuna yön vermiş hem de güvenliğin sadece askerî caydırıcılıkla değil, ahlaki ve normatif araçlarla da sağlanabileceği fikrini ortaya koymuştur.⁴⁸

İdealizm, ağırlıklı olarak zamanın Anglo-Sakson düşüncesiyle şekillenmiştir. İdealizm, bu alana özgü ilk kuramsal yaklaşım olarak kabul edilse de idealistlerin sağlam bir kuram geliştirmekten çok uluslararası ilişkilerin nasıl yapılandırıldığına kafa yormalarından dolayı, onun bir kuramdan çok bir idealler ağı olduğunu söylemek mümkündür.⁴⁹ İdealist kuramsal yaklaşım, birey hak ve özgürlüklerinin genişlemesiyle birlikte pazar ekonomisinin ve serbest ticaretin yaygınlaşmasının, uluslararası barışın tesisi ve korunmasında belirleyici bir işlev gördüğünü ileri sürmektedir. Devlet dışı aktörlerin uluslararası ilişkilerdeki meşruiyetini tanıyan bu paradigma, kalıcı barışın inşasında

⁴⁸ Atilla Sandıklı, Erdem Kaya, “Uluslararası İlişkiler Teorileri ve Barış,” *Teoriler Işığında Güvenlik, Savaş, Barış ve Çatışma Çözümleri*, (ed. Atilla Sandıklı), 133–161, İstanbul: Bilgesam Yayınları, 2012, s. 135

⁴⁹ Bilal Karabulut, “Birinci Dünya Savaşı ve Uluslararası İlişkilerde İdealizmin Yükselişi,” *Gazi Akademik Bakış*, 8/15 (2014): 57–72, s. 66.

uluslararası hukuk normlarının, uluslararası örgütlerin ve demokratik yönetim biçimlerinin yaygınlaşmasının önemine dikkat çekmektedir.⁵⁰

İdealizmin dünya barışını sağlamadaki etkinliğinin sorgulanmaya başlamasının nedeninin, idealistlerin barışçıl bir dünyanın mümkün olduğunu savunmalarına rağmen Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra İkinci Dünya Savaşı'nın çıkması olduğu söylenmektedir. İdealist iddiaların aksine, dünya devletleri, bırakın dünya barışını tesis etmeyi, bir öncekinden daha yıkıcı bir savaşla karşı karşıya kalmışlardır.⁵¹ Ayrıca idealist yaklaşımın bir yansıması olarak, uluslararası barışın tesisi ve çatışmaların önlenmesi amacıyla kurulan Milletler Cemiyeti, uygulamada etkin bir uluslararası güvenlik mekanizması oluşturmakta yetersiz kalmıştır. Bu kurumsal başarısızlık, idealist paradigmanın pratik karşılığının sınırlı oluşunu gözler önüne sermekte; dolayısıyla idealizmin uluslararası ilişkiler kuramı içerisindeki etkisini yitirmesinin başlıca nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilmektedir.⁵² Nitekim idealizm, Birinci Dünya Savaşı sonrasında uluslararası barışın tesisi için umut vadeden bir kuramsal yaklaşım olarak kısa süreli bir etki alanı yaratmış; ancak yaklaşık on yıl içinde, özellikle Milletler Cemiyeti'nin başarısızlığı ve artan jeopolitik gerilimler karşısında etkinliğini yitirerek yerini realizmin güç dengesi temelli güvenlik anlayışına bırakmıştır.⁵³

Yirminci yüzyılın yüzyılın büyük bölümünde güvenlik çalışmalarına yön veren kuramsal zemin, esas olarak devletin egemenliğini ve toprak bütünlüğünü önceleyen, güvenliği askerî tehditlere karşı korunma pratiğiyle sınırlı tutan geleneksel realist yaklaşıma dayanmaktadır. Bu paradigma, uluslararası ilişkilerde istikrarın ancak güçlü devletler arasındaki güç dengesi yoluyla sağlanabileceği varsayımı üzerine inşa edilmiştir.⁵⁴ Bu yaklaşımın düşünsel kökenleri, klasik realizmin öncüsü kabul edilen Thukydides'in *Peloponez Savaşı Tarihi*⁵⁵ adlı eserine kadar uzanmaktadır. Realist düşünce, modern dönemde E. H. Carr'ın *The Twenty Years' Crisis*⁵⁶ ve Samuel

⁵⁰ Tayyar Arı, "Uluslararası İlişkilerde Büyük Tartışmalar ve Post-Modern Teoriler," *Postmodern Uluslararası İlişkiler Teorileri-2: Uluslararası İlişkilerde Eleştirel Yaklaşımlar*, (ed. Tayyar Arı), 1-47, Bursa: Dora Yayınları, 2014, s. 5.

⁵¹ Tayyar Arı, *Uluslararası İlişkiler Teorileri: Çatışma, Hegemonya, İşbirliği*. İstanbul: Alfa Yayınları, 2002, s. 366; Mustafa Aydın, "Uluslararası İlişkilerde Yaklaşım, Teori ve Analiz," *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 51/1 (1996): 71-114, s. 76.

⁵² Hans Günter Brauch, "Güvenliğin Yeniden Kavramsallaştırılması: Barış, Güvenlik, Kalkınma ve Çevre Kavramsal Dörtlüsü," *Uluslararası İlişkiler Dergisi* 5/18 (2008): 1-47, ss. 29, 72-74.

⁵³ Veysel Babahanoğlu, Zekeriya Bilici, "Realizm versus İdealizm: Göç, Bölgesel Barış ve İstikrar Düşmanı mı?" *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/61 (2018): 734-740, s. 736.

⁵⁴ Roskin, Michael G., Nicholas O. Berry. *Uluslararası İlişkiler: U'nin Yeni Dünyası*. Çev. Özlem Şimşek. Ankara: Adres Yayınları, 2014, s. 48.

⁵⁵ Thukydides, güç mücadelesi ve devlet davranışları arasındaki ilişkiyi açıklayan tarihsel anlatısıyla klasik realizmin erken temsilcilerinden biri olarak kabul edilir. Bkz.: Thukydides, *Peloponnesos'lularla Atina'luların Savaşı*, (çev. Halil Demircioğlu), Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, 1950.

⁵⁶ Carr, idealizme karşı geliştirdiği eleştirilerle modern realizmin kuramsal temellerini atmış ve güç-politika ilişkisini ön plana çıkarmıştır. Bkz.: Carr, E. H. (1939). *The Twenty Years' Crisis: 1919-1939 - An Introduction to the Study of International Relations*. London: Macmillan.

P. Huntington'un güvenlik ve siyaset ilişkisine dair çalışmalarıyla⁵⁷ kuramsal olarak yeniden yapılandırılmış ve uluslararası ilişkiler literatüründe hâkim bir konum kazanmıştır.⁵⁸

Realist yaklaşım, uluslararası sistemde devletlerin egemenliklerinin kaçınılmaz olarak çatışma eğiliminde bulunduğunu ve bu nedenle çatışmanın uluslararası ilişkilerin doğasında yer aldığını savunmaktadır. Ulusal güvenliği temel öncelik olarak savunan bu paradigma, askeri kapasitenin ve güç dengesinin dünya siyasetinde belirleyici rol oynadığını ileri sürmektedir. Devletleri rasyonel ve bütüncül aktörler olarak analiz birimi kabul eden realist kuram⁵⁹ toplumun ve bireylerin güvenliğinin devletin güvenliğine bağımlı olduğunu savunmaktadır.⁶⁰ Soğuk Savaş dönemi, uluslararası ilişkiler kuramları perspektifinden değerlendirildiğinde, realizmin devlet merkezli yaklaşımının sistem içerisindeki pek çok alana nüfuz ettiği bir dönem olarak öne çıkmaktadır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında duyulan silahsızlanma beklentilerine karşın, hem silah teknolojilerinde kayda değer ilerlemeler yaşanmış hem de nükleer caydırıcılığa dayalı silahlanma yarışı hız kazanmıştır. Bu gelişmeler, realist güvenlik anlayışının uluslararası düzeyde daha da pekişmesine ve yaygınlık kazanmasına zemin hazırlamıştır.⁶¹ Söz konusu çatışma merkezli anlayış, 20. yüzyılın kriz çağı olarak nitelendirilmesinde önemli bir rol oynamış; ancak aynı zamanda bu yaklaşımın, dönem boyunca ortaya çıkan yapısal dönüşümleri ve çok boyutlu tehditleri açıklamada yetersiz kaldığı da görülmüştür.⁶² Bu eleştiriler, realizmin neo-realizm ve neo-klasik realizm gibi yeni yorumlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.⁶³ Tüm eleştirilere rağmen, realizm geçirdiği bu kuramsal dönüşümler sayesinde teorik bir çerçeve olarak varlığını sürdürmeye devam etmektedir.⁶⁴ Ancak Soğuk Savaş sonrası dönemde ortaya çıkan çok boyutlu tehditler, güvenliğin yalnızca askerî unsurlarla sınırlı olarak ele alınamayacağını göstermiş; bu durum, güvenlik kavramının kapsamını genişleten alternatif yaklaşımların gelişmesine zemin hazırlamıştır.

⁵⁷ Samuel P. Huntington, *Political Order in Changing Societies*, New Haven, CT: Yale University Press, 1968; Michel Crozier, Samuel P. Huntington ve Joji Watanuki, *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*, New York, NY: New York University Press, 1975; Samuel P. Huntington, *American Politics: The Promise of Disharmony*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981; Samuel P. Huntington, *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*, Norman, OK: University of Oklahoma Press, 1991.

⁵⁸ Mustafa Aydın, "Uluslararası İlişkilerde Yaklaşım, Teori ve Analiz" *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 51/1 (1996): 71–114, ss. 36-37.

⁵⁹ Burchill, Scott, Andrew Linklater, Richard Devetak, Jack Donnelly, Terry Nardin, Matthew Paterson, Christian Reus-Smit ve Jacqui True. *Uluslararası İlişkiler Teorileri*. Çev. Muhammed A. Ağcan ve Ali Aslan. İstanbul: Küre Yayınları, 2013 s. 50.

⁶⁰ Sandıklı, Emeklier, "Uluslararası İlişkiler Teorileri ve Barış," 2012, s. 7

⁶¹ Selahaddin Bakan, Sonay Şahin, "Uluslararası Güvenlik Yaklaşımlarının Tarihsel Dönüşümü ve Yeni Tehditler," *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences* 4/ 2 (2018): 135–15, s. 138.

⁶² Aydın, "Uluslararası İlişkilerde Yaklaşım, Teori ve Analiz", 1996, s. 95

⁶³ Başar Baysal and Çağla Lülecı, "Kopenhag Okulu ve Güvenlikleştirme Teorisi," *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, s 11/22 (2015): 61–96, s. 67.

⁶⁴ Baylis, "Uluslararası ilişkilerde güvenlik kavramı", 2008, s. 71

2.2.2. Yeni Güvenlik Yaklaşımları: Kopenhag Okulu Yaklaşımı

1980'li yıllardan itibaren, bilhassa Soğuk Savaş'ın sona ermesini takiben Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte, güvenlik çalışmalarında uzun süre hâkimiyet kurmuş olan dar kapsamlı, devlet-merkezli ve askerî tehdit odaklı paradigma giderek daha fazla eleştiriye konu olmuştur. Bu dönemde uluslararası sistemde yaşanan yapısal dönüşümler, geleneksel güvenlik anlayışının güncel tehdit çeşitliliğini açıklamada yetersiz kaldığını ortaya koymuş; bunun sonucunda güvenliğin anlam alanının yeniden inşasına yönelik kuramsal açılımlar ivme kazanmıştır. Bu bağlamda, akademik literatürde “geleneksel olmayan” tehdit kategorileri çerçevesinde birey, toplum, ekonomi, çevre ve kimlik gibi referans nesnelerini merkeze alan daha kapsayıcı bir güvenlik söyleminin inşasına yönelik kavramsal çoğullaşma süreci başlamıştır.⁶⁵ Bu bağlamda, *insan güvenliği*⁶⁶, *feminist güvenlik yaklaşımı*⁶⁷, *eleştirel güvenlik çalışmaları*⁶⁸, *post-yapısalcı güvenlik teorileri*⁶⁹ ve *kültürel güvenlik yaklaşımları*⁷⁰ gibi birçok farklı teorik yönelim, güvenlik kavramının hem öznesini hem de nesnesini yeniden tanımlama çabası içinde olmuştur. Bununla birlikte, bu çalışma bağlamında üzerinde durulacak yaklaşım, Kopenhag Okulu'dur. Bu bağlamda Kopenhag Okulu, toplumun normatif yapısını şekillendiren din ve eğitim gibi alanların, belirli söylemler aracılığıyla nasıl güvenlik söylemi içine çekildiğini analiz etmeyi mümkün kılmaktadır.

⁶⁵ Fikret Birdişli, *Teori ve Pratikte Uluslararası Güvenlik: Kavram -Teori- Uygulama*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013, s.28.; Yannis A. Stivachtis, “International migration and the politics of identity and security”, *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2008, 2/1: 1-24. s. 12.

⁶⁶ İnsan güvenliği yaklaşımı, güvenliği yalnızca devletin bekasına indirgemek yerine, bireyin fiziksel, ekonomik ve psikolojik refahını merkeze alan bir çerçeve sunar. Özellikle 1994 tarihli Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) raporuyla popülerleşmiş; yoksulluk, sağlık, çevre ve zorunlu göç gibi konulara odaklanarak güvenliğin çok boyutlu doğasına vurgu yapmıştır.

Ayrıntılı bilgi için bkz. UNDP, “Human Development Report 1994: New Dimensions of Human Security”, New York: Oxford University Press, 1994.

⁶⁷ Feminist güvenlik yaklaşımı, güvenliğin cinsiyet körü bir kavram olarak ele alınmasını eleştirir; savaş, barış ve şiddet olgularının kadınların ve erkeklerin hayatlarını farklı biçimlerde etkilediğini vurgular. Devlet merkezli ve askerî odaklı geleneksel güvenlik anlayışının, kadınların yaşadığı yapısal şiddeti görmezden geldiğini ileri sürer. Ayrıntılı bilgi için bkz. J. Ann Tickner, *Gender in International Relations: Feminist Perspectives on Achieving Global Security*, New York: Columbia University Press, 1992.

⁶⁸ Eleştirel güvenlik çalışmaları, geleneksel güvenlik anlayışının "ne, neden ve kimin için güvenlik?" sorularına verdiği varsayımsal cevapları sorgular. Frankfurt Okulu'nun eleştirel teori mirasını devralarak, güvenliğin normatif yönlerini ve toplumsal bağlamını analiz etmeyi amaçlar.

Ayrıntılı bilgi için bkz. Ken Booth, *Critical Security Studies and World Politics*, Boulder, CO and London: Lynne Rienner Publishers, 2005.

⁶⁹ Post-yapısalcı güvenlik yaklaşımları, güvenlik kavramını sabit bir gerçeklik değil, söylem yoluyla üretilen bir olgu olarak değerlendirir. Bu çerçevede, "güvenliğin dili" üzerinden kimlik inşası, öteki yaratımı ve dışlama mekanizmaları analiz edilir. Ayrıntılı bilgi için bkz. David Campbell, *Writing Security: United States Foreign Policy and the Politics of Identity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

⁷⁰ Kültürel güvenlik yaklaşımı, özellikle kimlik, inanç, dil ve gelenek gibi unsurların tehdit algılarına konu olabileceğini savunur. Bu bağlamda, kültürel asimilasyon, dinsel baskı ya da dilsel azınlıkların marjinalleşmesi gibi süreçler güvenliğe dair yeni sorun alanları olarak değerlendirilir.

Ayrıntılı bilgi için bkz. Ho-Won Jeong, *Peace and Conflict Studies: An Introduction*. Aldershot; Burlington, MA: Ashgate, 2000.

Soğuk Savaş dönemi boyunca güvenliğin sağlanması, büyük ölçüde askerî kapasitenin tahkimine ve devletin bekasını silahlı tehditlere karşı korumaya odaklanan dar bir anlayış çerçevesinde ele alındığı daha önce ifade edilmişti. Buzan, *People, States and Fear* (İnsanlar, Devletler ve Korku) adlı eserinde bu yaklaşımı eleştirerek, güvenlik kavramının bu haliyle "az gelişmiş"⁷¹ bir teorik inşa olduğunu ifade etmektedir. Zira güvenliği yalnızca savaş olasılığına ve askerî tehdide indirgemek, Soğuk Savaş sonrası dönemde şekillenen çok boyutlu tehdit ortamını kavramsallaştırmak açısından yetersiz kalmıştır. Bununla birlikte, Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte Batı ile Doğu arasındaki karşıtlık, salt askerî bir rekabetten çıkarak siyasal, ekonomik ve toplumsal boyutlara evrilmiş; bu dönüşüm, güvenlik çalışmalarında askerî alanın ötesinde kalan meselelerin de teorik gündeme dâhil edilmesini zorunlu kılmıştır. Buzan ve bazı diğer düşünürler için bu yeni dönemin temel meselesi, güvenliği normatif yapılarla yeniden düşünmek ve devlet davranışını yalnızca güç üzerinden değil, aynı zamanda normlar, kimlikler ve sosyal inşalar üzerinden tanımlamak olmuştur.⁷² Bu düşünsel dönüşüm, zamanla kurumsal bir çerçeveye kavuşarak Kopenhag Okulu'nun ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır.

Kopenhag Okulu'nun, kurumsal temelleri 1985 yılında Danimarka'da kurulan Barış ve Çatışma Araştırma Merkezi (Center for Peace and Conflict Research)⁷³ aracılığıyla atılmıştır. Söz konusu merkez, Soğuk Savaş'ın son evresinde Avrupa güvenlik mimarisine ilişkin alternatif düşünsel yaklaşımlar üretmek ve güvenlik çalışmalarını yalnızca askerî strateji ve devlet merkezli analizlerle sınırlı tutmayan bir araştırma programı geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu merkez etrafında şekillenen akademik topluluk, özellikle Buzan, Wæver ve de Wilde gibi isimlerin katkılarıyla zamanla uluslararası ilişkiler disiplinde "Kopenhag Okulu" olarak anılmaya başlanmıştır. 1996 yılında bu okulun kuramsal ve metodolojik yaklaşımı daha sistematik bir biçimde tanımlanarak, *Security: A New Framework for Analysis* adlı ortak çalışmalarıyla literatüre kurumsal kimliğiyle girmiştir.⁷⁴

Kopenhag Okulu, Soğuk Savaş sonrasında ortaya çıkan yeni güvenlik sorunlarının mevcut teoriler aracılığıyla yeterince açıklanamadığını ileri sürerek güvenlik çalışmalarına birbirleri ile ilişkisi üç temel kuramsal katkı sunmuştur. Bu okulun düşünsel çerçevesini oluşturan yaklaşımlar; bir meselenin söylem yoluyla olağan siyaset alanından çıkarılarak varoluşsal bir tehdit biçiminde

⁷¹ Barry Buzan, *People, States and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*. London: Harvester Wheatsheaf; Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 1991, s.3.

⁷² Ole Wæver, "Securitization and desecuritization". (Ed. Ronnie D. Lipschutz) *On Security*, 1995, s.55.

⁷³ Barış ve Çatışma Araştırma Merkezi (Center for Peace and Conflict Research), Danimarka Parlamentosu tarafından 1985 yılında bağımsız bir araştırma enstitüsü olarak kurulmuştur. Merkezin temel amacı, barış ve güvenlik konularında disiplinlerarası araştırmaları desteklemek ve güçlendirmektir. 1996 yılında, Danimarka Araştırma ve Bilgi Teknolojileri Bakanlığı'na bağlı bir devlet araştırma enstitüsü hâline gelen merkez, 2003 yılında Danimarka Uluslararası İlişkiler Enstitüsü (Danish Institute for International Studies - DIIS) ile birleştirilmiştir.

⁷⁴ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*.

inşa edilmesini açıklayan güvenlikleştirme ve güvenliksizleştirme (güvenlik-dışılaştırma)* süreçleri, güvenliğin yalnızca askeri boyutla sınırlı kalmayıp siyasal, ekonomik, toplumsal ve çevresel unsurları da kapsayacak şekilde analiz edilmesini sağlayan sektörel güvenlik yaklaşımı ile güvenlik dinamiklerinin coğrafi bağlamlarda karşılıklı etkileşimler temelinde kümelandığını öne süren bölgesel güvenlik kompleksleri teorisidir.⁷⁵ Bu doğrultuda, çalışmanın kuramsal çerçevesinin bütünlüğünü sağlamak ve ileride yapılacak analizlere zemin oluşturmak amacıyla, Güvenlikleştirme Teorisi'nin temel varsayımlarına ve kuramın ortaya koyduğu güvenlik sektörlerine yer verilmesi yerinde olacaktır.

2.2.2.1. Güvenlikleştirme Teorisi ve Güvenlik Sektörleri

Güvenlikleştirme Teorisi, 1995 yılında Wæver tarafından geliştirilen ve güvenliği “söylemsel bir inşa süreci”⁷⁶ olarak ele alan kuramsal bir yaklaşımdır. Bu teoriye göre, bir olgunun güvenlik meselesi hâline gelmesi, onun nesnel olarak tehdit oluşturmasından ziyade, belirli aktörler tarafından söylem düzeyinde “tehdit”⁷⁷ olarak inşa edilmesine bağlıdır. Teorinin dayandığı temel varsayımlardan biri, Buzan'ın güvenliği “güvence altına alınması gereken bir referans nesnesi üretme süreci” olarak tanımlamasıdır. Bu bağlamda güvenlikleştirme sürecinde tehdit altında olduğu varsayılan referans nesnesi; devlet, millet, birey, din, etnik grup, çevre ya da gezegenin kendisi gibi farklı düzlemlerde konumlanabilmektedir.⁷⁸

Buzan'a göre güvenlikleştirme süreci, doğası gereği *sosyal bir inşa olup*, esasen bir *söz edimi* (*speech act*) çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu yaklaşıma göre bir konunun güvenlik meselesi hâline gelmesi, nesnel bir tehditten ziyade, ilgili aktörün bu konuyu “varoluşsal bir tehdit” olarak tanımlayıp kamuya sunmasıyla mümkün olmaktadır.⁷⁹ Bu nedenle, güvenlikleştirme teorisini tanımlarken ana odak, söylemler ve ardından güvenlik veya tehdit ile ilgili sosyal olarak inşa edilmiş normlar ve fikirlerdir. Güvenlikleştirme ilk olarak Waever tarafından “*söz edimi teorisi*” içinde bir “*dil teorisi*” olarak formüle edilmiştir.⁸⁰ Bu, bir aktörün -genellikle bir siyasi liderin- bir eylemde bulunarak tüm inisiyatif alma ve konuşma konusunda devlet, ulus veya belirli bir grup adına kamunun dikkatini tahakküm altına almak ve etkilemek ve acil önlemler almak için özel bir hak talep etmesidir.⁸¹ Bu bakış açısından, güvenlikleştirmenin genel içeriğine bakıldığında, tehditler ve

* Literatürde “desecuritization” kavramı, Türkçe'ye hem “güvenlik-dışılaştırma” hem de “güvensizleştirme” şeklinde çevrilmektedir. Bazı çalışmalarda tehdidin güvenlik alanından çıkarılması vurgusuyla “güvenlik-dışılaştırma”, bazı metinlerde ise güvenlik söyleminin sona erdirilmesi anlamında “güvensizleştirme” ifadesi tercih edilmektedir. Her iki kullanım da esasen aynı kuramsal süreci tanımlamaktadır.

⁷⁵ Rüştü Kaya, “Orta Asya ‘Bölgesel Güvenlik Kompleksi’ ve Şangay İşbirliği Örgütü,” *International Journal of Political Science and Urban Studies* 7, (Özel Sayı) (2019): 53–71, s.55.

⁷⁶ Buzan ve Hansen, *The Evolution*, s. 213

⁷⁷ Williams, *Security Studies*, s. 69.

⁷⁸ Buzan ve Hansen, *The Evolution*, s. 213.

⁷⁹ Meng ve Hughes, *Security Studies*, s. 95.

⁸⁰ Nick Vaughan-Williams, *Critical security studies: An introduction*, UK: Routledge, 2020, s.95.

⁸¹ Nick Vaughan-Williams, *Critical security studies: An introduction*, s.69.

güvenlik açıkları birçok farklı alanda - askeri ve askeri olmayan- ortaya çıkması mümkündür. Bir durumun güvenlik sorunu olarak tanımlanabilmesi için, güvenlikleştirici bir aktör tarafından referans nesneye yönelen varoluşsal bir tehdit olarak sunulması gerekir. Bu söylem, olağan siyaset sınırlarının aşılmasını ve istisnai önlemlerin meşrulaştırılmasını mümkün kılar.⁸² Buzan ve arkadaşlarına göre, güvenlikleştirme süreci, bir tehdidin nesnel olarak var olup olmamasına değil; söz konusu tehdidin bir söz edimi yoluyla öne sürülmesine ve bu konuşmanın ilgili izleyici -çoğunlukla kamuoyu- tarafından varoluşsal bir tehlike olarak kabul edilmesine dayanmaktadır⁸³. Kopenhag Okulu'na göre önemli olan, bu söz ediminin kamu tarafından benimsenmesi ve olağanüstü önlemler için meşruiyet üretmesidir.⁸⁴

Güvenlikleştirme sürecinin işleyebilmesi için, kullanılan söylemin siyasal liderler ya da etkili toplumsal aktörler tarafından üretilip dolaşıma sokulması gerekmektedir. Bu aktörler, ilgili durumu varoluşsal bir tehdit olarak sunarak, olağanüstü önlemlerin gerekliliğini kamuoyu nezdinde meşrulaştırmaktadır. Nitekim güvenlikleştirme, daha önce de vurgulandığı üzere, doğası gereği söylemsel ve siyasaldır; öznelerarası bir etkileşime dayanmakta ve güvenliği bir söz edimi olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu bağlamda 11 Eylül 2001 saldırıları, yalnızca bir suç eylemi olarak değil, söylem yoluyla ulusal güvenliğe yönelmiş varoluşsal bir tehdit olarak inşa edilmiş; dönemin ABD Başkanı George W. Bush'un kamuoyuna yaptığı açıklamalarla birlikte, bu tehdit algısı geniş toplumsal kabul görerek güvenlik alanına çekilmiştir. Böylece, Vatanseverlik Yasası (Patriot Act) kapsamında olağan siyasal süreçlerin ötesine geçen birçok istisnai önlemin uygulanması meşru bir zemine oturtulmuştur.⁸⁵ Bu noktada Buzan ve Wæver, normal bir siyasi meselenin söz konusu meşruiyetlerle askeri meseleye dönüştürüldüğünü, alınan tedbirlerin bazı hak ve hürriyetleri kısıtladığını iddia etmektedirler. Buzan ayrıca, daha önce güvenlikleştirilen ve tehdit olarak algılanan bir konunun, artık tehdit olmaktan çıkması halinde hak ve özgürlüklerin sınırlandırılması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaması için tehdit kapsamından çıkarılması ve güvenliksizleştirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Soğuk Savaş'ın SSCB'nin dağılmasıyla sona ermesi, daha önce güvenlikleştirilmiş birçok konunun güvenliksizleştirilmesine iyi bir örnektir.⁸⁶

Güvenlikleştirme kuramının işleyiş mantığını kavramsal düzeyde daha açık biçimde ortaya koymak amacıyla, süreci oluşturan temel aşamaları şematik bir yapı içinde sunmak yerinde olacaktır. Aşağıdaki şekil, güvenlikleştirme sürecinin yalnızca söylemle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda toplumsal meşruiyet, siyasal dönüşüm ve kurumsal yapı ile ilişkili çok katmanlı bir süreç olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır. Aşamaların her biri, güvenliğin nesnel bir durum değil, söylemsel olarak

⁸² Vaughan-William, *Critical security studies: An introduction* ,s.95.

⁸³ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*, ss.25-26.

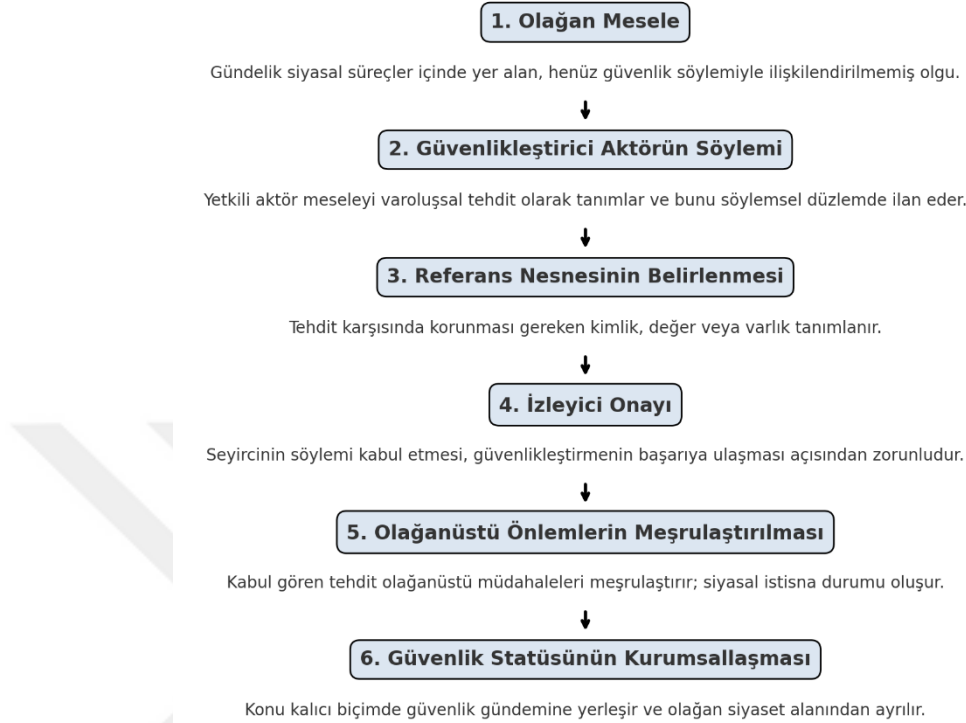
⁸⁴ Övgü Kalkan Küçüksolak, "Güvenlik Kavramının Realizm, Neorealizm ve Kopenhag Okulu Çerçevesinde Tartışılması, s.206.

⁸⁵ Fulya Hisarlıoğlu, "Güvenlikleştirme," *Güvenlik Yazıları Serisi*, no. 24 (2019), ss. 2-3

⁸⁶ Buzan,Hansen, *The Evolution*, s.108.

inşa edilen bir gerçeklik olduğunu vurgulayan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda kuramsal çerçevede açıklanmıştır.

Şekil 2.1. Güvenikleştirmenin Aşamaları



Şekil 2.1. güvenikleştirme sürecinin kavramsal işleyişini hiyerarşik bir düzlemde göstermektedir. İlk aşamada, olgu henüz gündelik siyasal süreçler içerisinde olağan bir mesele olarak konumlanmakta ve güvenlik söylemiyle ilişkilendirilmemektedir. Sürecin başlaması, yetkin bir aktörün söz konusu meseleyi varoluşsal bir tehdit olarak tanımlaması ve bu tanımlı söylemsel düzlemde görünür kılmasıyla mümkündür. Bunu takiben, tehdit karşısında korunması gereken kimlik, değer veya varlık, yani referans nesnesi belirlenir. Güvenikleştirme girişiminin başarıya ulaşması, bu söylemin izleyici kitle tarafından kabul edilmesine bağlıdır. İzleyici onayının sağlanmasıyla birlikte, olağanüstü tedbirler meşrulaştırılmakta ve siyasal istisna koşulları tesis edilmektedir. Son aşamada ise konu, kalıcı biçimde güvenlik gündemine yerleşerek olağan siyaset alanından ayrılmakta ve kurumsal düzeyde güvenlik statüsü kazanmaktadır.

Yukarıda şematik olarak ortaya konulan güvenikleştirme süreci, yalnızca söylemsel bir mekanizmayı değil, aynı zamanda güvenliğin neye göre, kimin için ve hangi bağlamda inşa edildiğine ilişkin derin bir kuramsal sorgulamayı da beraberinde getirmektedir. Güvenikleştirme teorisi, güvenliği *sektörleştirerek*, varoluşsal tehditlerin nesnel olmadığını, bunun yerine her bir referans nesnesinin farklı özellikleriyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu teknik aynı zamanda güvenlik ve tehditlerin bağlamsal doğasını da vurgulamaktadır. Örneğin intihar bombalı saldırılar, günümüzde bazı bölgeler için diğerlerine kıyasla çok daha yoğun bir kaygı kaynağı hâline gelmiştir.

Buna karşın, intihar terörizminin sıklıkla küresel bir tehdit olarak çerçevelendiği gözlemlenmektedir. Güvenikleştirme teorisi, bu tür söylemlerin, belirli meseleleri tüm insanlığı eşit biçimde etkiliyormuş gibi sunmasının sorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bir olgunun güvenlik meselesi hâline getirilmesinde şu temel soruların yanıtlanması gerekmektedir: Kimin için güvenlik? Hangi tehditten korunma? Ve bu güvenliği kim, hangi meşruiyetle sağlayacaktır?⁸⁷ Bu çerçevenin kuramsal olarak sistematize edildiği bir sonraki aşamada, güvenlik olgusunun beş temel sektörel düzlemde incelenmesi önerilmiş ve sektörel ayrımlar güvenlikleştirmenin işleyiş mantığını daha rafine biçimde açıklamak üzere yapılandırılmıştır.

Güvenikleştirme kuramında güvenlik sektörlerinin kavramsallaşması, Buzan ve çalışma arkadaşlarının askeri, siyasi, ekonomik, çevresel ve toplumsal olmak üzere beş temel sektörü esas alan analitik bir ayrım ortaya koymalarıyla birlikte kuramsal derinlik kazanmış ve literatürde yaygın kabul gören bir çerçeve hâlini almıştır.⁸⁸ Sektörel ayrımın temel amacı, güvenlikleştirme sürecinin analitik boyutunu netleştirmek ve her bir güvenlik alanının kendine özgü mantıksal çerçevesini görünür kılmaktır. Zira her sektör, özgün tehdit algıları, aktörleri ve referans nesneleriyle farklı dinamikler taşımaktadır. Bununla birlikte, bu ayrım, sektörlerin birbirinden tamamen bağımsız olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, Buzan’a göre bu sektörler, güvenlik mimarisinin bütünsel yapısının birbirini tamamlayan parçalarıdır ve aralarındaki etkileşim dikkate alınmaksızın kapsamlı bir güvenlik analizi yapmak mümkün değildir.⁸⁹

Her bir sektör, kendine özgü referans nesnesi (örneğin devlet, toplum, kimlik, piyasa ya da ekosistem), tehdit türü, güvenlikleştirme aktörü ve müdahale stratejisi ile tanımlanmaktadır. Örneğin askerî sektörde güvenlik, devletin fiziksel varlığına yönelik silahlı tehditlerle ilişkilendirilirken; toplumsal sektörde tehdit, bir kolektif kimliğin (örneğin dinî ya da etnik bir grubun) kültürel sürekliliğine yönelik olabilir. Bu sektörler arası ayrım, yalnızca içeriksel değil, aynı zamanda metodolojik bir işleve de sahiptir: Güvenliğin söylemsel olarak inşa edildiği her bağlamda, farklı aktörlerin farklı referans nesneleri etrafında geliştirdiği güvenlik argümanlarını görünür kılar. Dolayısıyla, sektörleştirme, güvenliğe dair analizlerin karmaşıklığını azaltmakta; farklı toplumsal, siyasal ve çevresel bağlamlarda gerçekleşen güvenlikleştirme pratiklerinin sistematik biçimde çözümlenmesine imkân tanımaktadır.

Güvenliğin sektörel olarak ele alınması, Kopenhag Okulu’nun güvenlik çalışmalarına sunduğu özgün katkılardan biri olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda sunulan tablo, söz konusu

⁸⁷ Clara Eroukmanoff, “Securitisation Theory: An Introduction”, *International Relations Theory - an E-IR Foundations beginner’s textbook*, 2018. <https://www.e-ir.info/2018/01/14/secritisation-theory-an-introduction/> Son Erişim Tarihi: 17.05.2025.

⁸⁸ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*, 1998, s. 7

⁸⁹ Nick Vaughan, Williams Peoples, *Critical Security Studies: An Introduction*, Abingdon: Routledge, 2010, s.7.

yaklaşım çerçevesinde tanımlanan beş temel güvenlik sektörünü; her bir sektörün referans nesnesi, maruz kaldığı tehdit türleri, müdahil aktörleri ve öngörülen çözüm biçimleriyle birlikte özetlemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, tabloyu takip eden bölümlerde her bir sektör, kavramsal yönleriyle ayrı başlıklar altında daha ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Tablo 2.1. Kopenhag Okulu Güvenlik Sektörleri Tablosu

Güvenlik Sektörü	Referans Nesnesi	Tehdit Türü	Güvenlik Aktörü	Çözüm/Müdahale Biçimi
Askerî	Devletin fiziksel varlığı ve egemenliği	Silahlı saldırı, işgal, savaş	Askerî kurumlar, hükümet	Caydırıcılık, askerî savunma stratejileri
Siyasal	Devletin siyasal bütünlüğü, otorite yapısı ve ideolojisi	İç/dış müdahaleler, siyasal istikrarsızlık	Devlet kurumları, siyasi elitler	Siyasal reformlar, meşruluk artırıcı politikalar
Ekonomik	Devletin ekonomik yapısı, refah düzeyi	Ekonomik kriz, ambargo, kaynak kıtlığı	Finans kuruluşları, ekonomik düzenleyici aktörler	Ekonomik istikrar politikaları, bölgesel iş birlikleri
Toplumsal	Kolektif kimlikler (din, dil, etnisite, kültür)	Asimilasyon, kültürel erozyon, ayrımcılık	Medya, entelektüeller, kimlik temelli STK'lar	Kimlik tanıma politikaları, kapsayıcı eğitim
Çevresel	Biyosfer, sürdürülebilir ekolojik denge	İklim değişikliği, doğal afetler, çevre tahribatı	Çevre örgütleri, bilim insanları, devlet kurumları	Sürdürülebilirlik stratejileri

2.2.2.1.1. Askerî Sektör

Kopenhag Okulu'nun güvenlikleştirme teorisinde en eski ve geleneksel güvenlik anlayışını temsil eden askerî sektör, devletin fiziksel varlığının ve egemenliğinin silahlı tehditler karşısında korunmasını esas alan bir analiz düzlemidir. Bu sektörde referans nesnesi, doğrudan doğruya devletin kendisidir; tehdit ise genellikle başka bir devletin saldırgan niyetleri, işgal riski ya da askerî müdahale kapasitesine dayalı olarak şekillenir. Güvenlikleştirme süreci burada çoğunlukla hükümetler, askerî elitler veya güvenlik bürokrasisi tarafından gerçekleştirilmekte; kamuoyuna, belirli bir dış aktörün devletin bekasını tehdit ettiği yönünde bir söylem sunulmaktadır. Bu söylem başarıya ulaştığında, olağanüstü tedbirlerin (askerî harcamaların artırılması, seferberlik, sınırlı özgürlükler vb.) meşrulaştırılması mümkün hâle gelmektedir.⁹⁰

Buzan, Wæver ve de Wilde (1998), askerî sektörün temelinde güç dengesi, caydırıcılık ve stratejik hesaplara dayalı bir güvenlik mantığının yattığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda güvenlik, yalnızca fiziksel hayatta kalma meselesi olarak değil; aynı zamanda devletin egemenlik kapasitesini sürdürebilme gücüyle de ilişkilendirilmiştir. Söz konusu yaklaşım, realizm teorisinin uluslararası ilişkilerde hâkim olduğu Soğuk Savaş döneminin güvenlik tahayyülünü büyük ölçüde yansıtır niteliktedir. Ancak Kopenhag Okulu, askerî güvenliği yalnızca devletler arası ilişkilerle sınırlamayıp, güvenlik aktörlerinin söylemsel müdahaleleriyle biçimlendiğini savunarak, bu alana da sosyal inşaaacı bir boyut kazandırmıştır. Böylelikle askerî tehdit, yalnızca nesnel bir gerçeklik değil;

⁹⁰ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*, 1998, 8; Barry Buzan, "The Changing Agenda of Military Security," in *Globalization and Environmental Challenges*, Berlin–Heidelberg: Springer, 2008, s.553.

söylemsel olarak inşa edilen ve toplumsal meşruiyet üretimiyle sürdürülebilir hâle gelen bir güvenlik kategorisi olarak yeniden tanımlanmıştır.⁹¹

2.2.2.1.2. Siyasî Sektör

Siyasal güvenlik sektörü, Kopenhag Okulu'nun sektörel güvenlik yaklaşımı bağlamında, devletin siyasal istikrarının, yönetim yapısının ve meşruiyet temelini sürekliliğini güvenlik meselesi hâline getiren bir çerçeve sunmaktadır. Bu sektörde referans nesnesi, sadece devletin fiziksel varlığı değil; onun egemenliğini sürdürebilmesini mümkün kılan siyasal yapıdır. Bu yapı, anayasal düzen, yönetsel otorite, ideolojik bütünlük ve karar alma mekanizmalarının işlerliği gibi unsurlar etrafında şekillenmektedir. Siyasal güvenlik, bu yapının dışarıdan ya da içeriden maruz kaldığı tehditlere karşı korunması ihtiyacıyla ortaya çıkmakta; özellikle rejim değişikliği çağrıları, darbe girişimleri, ayrılıkçı hareketler ya da ideolojik olarak devlete meydan okuyan aktörler bu bağlamda tehdit olarak kodlanmaktadır.⁹²

Güvenikleştirme süreci siyasal sektörde genellikle siyasal elitler hükümetler ya da bürokratik karar vericiler tarafından yürütülmekte; siyasal istikrarı hedef aldığı iddia edilen gelişmeler, kamuoyuna varoluşsal bir tehdit olarak sunulmaktadır. Bu tehdit algısı, çoğu zaman muhalif grupları, etnik talepleri ya da ideolojik farklılıkları olağan siyasetin dışına iterek bastırıcı önlemleri meşrulaştırmak için kullanılabilir. Bu nedenle siyasal güvenliğin sınırları oldukça geçirgen olup, iktidar ilişkilerinin ve hegemonik söylemlerin bir uzantısı olarak yeniden biçimlenme eğilimi taşır.⁹³ Buzan, Wæver ve de Wilde, siyasal sektörü “devletin kurumsal bütünlüğünü ve yönetsel otoritesini hedef alan tehditler” çerçevesinde tanımlamış; bu sektörün, devletin varlığını sürdürebilmesi için askerî güce ek olarak meşru bir siyasal zemin üretme zorunluluğuna işaret ettiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, siyasal sektör yalnızca bir yönetim biçiminin güvenliği değil, aynı zamanda iktidarın söylemsel inşasının ve meşruiyet üretiminin güvence altına alınması anlamına gelir. Böylece güvenliğin söylem yoluyla yeniden üretildiği bağlamlarda, siyasal olanın da mutlak bir tarafsızlık değil, iktidar ilişkilerinin gölgesinde şekillenen bir mücadele alanı olduğu anlaşılmaktadır.⁹⁴

2.2.2.1.3. Ekonomik Sektör

Kopenhag Okulu'nun güvenlik analizinde yer verdiği bir diğer temel sektör olan ekonomik güvenlik sektörü, devletlerin ve toplumların ekonomik yapılarının sürdürülebilirliğini ve bu yapıların içsel ve dışsal kırılganlıklara karşı korunmasını esas almaktadır. Bu bağlamda, sektörün referans nesnesi devletin ve dolayısıyla toplumun ekonomik istikrarı, refah düzeyi, üretim kapasitesi,

⁹¹ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*, 1998, ss. 49-55

⁹² Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, s. 8

⁹³ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss. 8, 22, 141-162.

⁹⁴ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss. 141-145.

kaynaklara erişimi ve uluslararası ekonomik sistem içerisindeki konumudur. Tehditler ise çoğunlukla ekonomik krizler, dış borç baskıları, ambargolar, enerji bağımlılığı, kaynak kıtlığı, finansal manipülasyonlar ya da küresel piyasa dengesizlikleri şeklinde tezahür etmektedir. Bu sektör, devletin sadece güvenlikten değil aynı zamanda ekonomik rasyonaliteden doğrudan etkilenen bir aktör olduğunu kabul eden kuramsal bir açılım sunmaktadır.⁹⁵

Ekonomik güvenliğe dair güvenlikleştirme süreçleri, çoğunlukla ekonomi bürokrasisi, siyasi karar vericiler ya da uluslararası ekonomik kurumlar tarafından yürütülür. Söz konusu süreçte, belirli bir ekonomik kırılganlık, ulusal güvenlik meselesi hâline getirilerek olağan ekonomi politikalarının ötesine geçen önlemler meşrulaştırılabilmektedir. Böylelikle örneğin döviz krizleri, işsizlik artışı veya ithalata bağımlılık, sadece ekonomik performans meselesi değil, ülkenin bütünlüğünü ve egemenliğini tehdit eden stratejik meseleler olarak çerçevelendirilmektedir.⁹⁶

Buzan ve arkadaşları, ekonomik sektörün diğer sektörlerle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve özellikle ekonomik güvensizliğin siyasal istikrarsızlığa, toplumsal çatışmalara ya da çevresel yıkımlara neden olabileceğini vurgulamaktadır. Yazarlara göre, ekonomik sektör yalnızca makroekonomik göstergelerin korunmasını değil, aynı zamanda devletin uluslararası sistemdeki özerkliğini ve manevra kapasitesini de garanti altına almayı amaçlamaktadır. Bu nedenle ekonomik güvenlik, devletin dışa bağımlılık düzeyini azaltma, stratejik sektörlerde öz yeterliliği sağlama ve krizlere karşı dirençli bir ekonomik yapı inşa etme hedefleriyle iç içe geçmiştir. Böylece ekonomik alan, sadece üretim ve tüketim dengelerinin değil; aynı zamanda güvenlik söyleminin yeniden üretildiği bir saha hâline gelmektedir.⁹⁷

2.2.2.1.4. Toplumsal Sektör

Toplumsal güvenlik sektörü, Kopenhag Okulu'nun beşli güvenlik sınıflandırması içinde, güvenliğin sadece devletin varlığına ya da ekonomik istikrarına indirgenemeyeceğini; aynı zamanda kolektif kimliklerin, değerlerin ve aidiyet biçimlerinin de varoluşsal tehdit algıları üretebileceğini ileri süren özgün bir açılım sunmaktadır. Bu sektörde referans nesnesi, bir toplumun bütünlüğünü oluşturan ve bireyleri ortak bir kimlik altında birleştiren kültürel, etnik, dinî ya da dilsel unsurlardır. Toplumsal güvenlik, bu kimliklerin dışsal müdahale, asimilasyon baskısı ya da içsel erozyon yoluyla tehdit altında algılanması hâlinde devreye giren söylemsel bir inşa süreciyle tanımlanmaktadır.⁹⁸

Toplumsal sektörde güvenlikleştirme süreci, çoğu zaman siyasal aktörler, medya temsilcileri, entelektüeller veya kimlik temelli sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yürütülür. Söz konusu aktörler, belirli bir kimliğin varlığına veya devamlılığına yönelik bir tehdidi -örneğin göç, küreselleşme ya da

⁹⁵Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, s. 8.

⁹⁶Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss. 95-119

⁹⁷ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss. 95-123.

⁹⁸ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, s.8

kültürel farklılıklar- varoluşsal düzeyde tanımlayarak olağanüstü müdahale biçimlerinin meşrulaştırılmasını sağlayabilmektedir. Bu durum, toplumsal gruplar arasında kutuplaşmanın artmasına ve farklılıkların tehdit olarak kodlanmasına neden olabileceğinden, toplumsal güvenlik aynı zamanda demokratik kapsayıcılık ile güvenlik söylemi arasında gerilimli bir alan inşa etmektedir.

Buzan, Wæver ve Wilde, toplumsal sektörün temel özelliğini, “bir kimliğin tehdit algısı üretme kapasitesi” olarak tanımlarmaktadır. Yazarlara göre, güvenlik burada bir fiziksel saldırıdan değil, “biz” olma hâlinin sürdürülmesini tehdit eden bir sembolik bozulmadan kaynaklanmaktadır.⁹⁹ Bu bağlamda, dinî kimlikler, milliyetçilik, dilsel farklılıklar ve etnik ayrımlar, toplumsal güvenlik söyleminin merkezinde yer alabilmektedir.¹⁰⁰ Bu durum özellikle din eğitimi gibi kimlik inşasının kurumsal düzeyde üretildiği alanlarda, güvenlikleştirici söylemlerin eğitim politikaları üzerinden nasıl şekillendiğini incelemeye elverişli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Nitekim Kopenhag Okulu'nun bu sektöre ilişkin yaklaşımı, sadece devletin değil, toplumların da kimlik düzeyinde güvenliğe ihtiyaç duyduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu da kültürel çoğulculuk, göç, sekülerlik ve dinî çoğunluk/azınlık ilişkileri gibi pek çok güncel tartışmanın güvenlik eksenli olarak yeniden okunmasına imkân tanımaktadır.¹⁰¹

2.2.2.1.5. Çevresel Sektör

Çevresel güvenlik sektörü, Kopenhag Okulu'nun güvenlik anlayışına kazandırdığı en özgün ve geleceğe dönük açılımlardan biri olarak değerlendirilmekte olup, güvenliğin yalnızca insan aktörlere ya da siyasal yapılara ilişkin bir mesele olmadığını; aynı zamanda doğal çevrenin sürdürülebilirliğiyle de doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koyar. Bu sektörde referans nesnesi, sadece birey ya da toplum değil; tüm insan yaşamının dayandığı yerel ve küresel ekosistemdir. Tehdit ise doğrudan askeri ya da siyasal bir düşmandan değil, çevresel bozulma, iklim değişikliği, doğal afetler, su ve gıda kıtlığı, biyolojik çeşitliliğin kaybı ve ekosistem dengesinin çökmesi gibi doğal ya da insan kaynaklı krizlerden kaynaklanmaktadır. Buzan ve arkadaşları, çevresel güvenliği tanımlarken, bu sektörde güvenlikleştirmenin maddi değil, daha çok teknik bilgiye ve bilimsel veriye dayalı söylemler üzerinden yürütüldüğünü belirtmişlerdir.¹⁰² Bu bağlamda, güvenlikleştirme aktörleri arasında yalnızca hükümet yetkilileri değil; aynı zamanda çevre bilimciler, ekolojik sivil toplum kuruluşları, Birleşmiş Milletler bünyesindeki çevresel programlar ve uluslararası uzman platformları da yer almaktadır. Çevresel güvenlik sektörünün önemli bir yönü, tehdidin genellikle zaman içinde birikerek ortaya çıkması ve uluslararası sınırları aşan bir nitelik taşımasıdır. Bu nedenle,

⁹⁹ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss.119-123.

¹⁰⁰ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss. 8, 22-23.

¹⁰¹ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss. 119-123

¹⁰² Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss.75-77.

çevresel güvenlik meselesi sadece ulusal düzeyde değil, küresel yönetim düzeyinde de çözüm gerektiren bir problem alanı hâline gelmiştir.¹⁰³

Kopenhag Okulu'nun çevresel sektöre yaklaşımı, güvenliğin nesnel, doğrudan ve askeri olmayan yeni biçimlerine kapı aralamış; özellikle doğal kaynakların güvenlik politikalarıyla nasıl ilişkilendirildiğini anlamak için analitik bir zemin sunmuştur. Çevresel bozulmaların neden olduğu göç hareketleri, iç çatışmalar veya devletler arası gerilimler, çevreyi sadece korunması gereken bir değer değil, aynı zamanda diğer güvenlik sektörlerini tetikleyen bir tehdit kaynağı olarak konumlandırmaktadır. Dolayısıyla çevresel güvenlik sektörü, bir yandan doğanın kendisini koruma iddiası taşıırken, öte yandan insan-merkezli güvenlik anlayışının ötesine geçerek biyo-merkezli bir güvenlik yaklaşımının temellerini atmaktadır.¹⁰⁴

2.2.2.1.6. Dinsel Sektör Tartışmaları

Dinin küresel düzeyde yeniden görünürlük kazanması, uluslararası ilişkiler disiplininde uzun süre egemen olan seküler, Batı-merkezli kuramsal yaklaşımların varsayımsal temellerini sorgulamaya imkân tanıyan önemli eleştirel katkıların ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Bu katkılar, din ile sekülerlik arasındaki ayrımın evrensel bir hakikat değil; tersine, tarihsel ve toplumsal koşullar altında inşa edilmiş bir epistemolojik yapı olduğunu ortaya koymakta ve bu yapay ikiliğin kuramsal üretkenliği sınırlayan etkilerine dikkat çekmektedir. Böylece dinin hem yerel hem de uluslararası düzeyde güvenlik, kimlik ve meşruiyet bağlamlarında yeniden kavramsallaştırılması gerektiği yönündeki çağrılar güç kazanmaktadır.¹⁰⁵

Kopenhag Okulu'nun sektörel güvenlik yaklaşımında tanımlanan beş ana sektör, teorik olarak farklı referans nesneleri, tehdit biçimleri ve güvenlikleştirme aktörleri üzerinden yapılandırılmış olsa da bu sektörlerin birbirinden tamamen bağımsız kategoriler olarak değerlendirilmesi mümkün değildir. Zira her bir sektör, kendi iç dinamiklerine sahip olmakla birlikte, diğer sektörlerle örtüşen ve karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan bir güvenlik matrisi içinde yer alır. Bu nedenle sektörel ayrımlar, sabit ve mutlak sınırlarla değil; bağlama özgü öncelikler ve söylemsel inşa süreçleri doğrultusunda esnek biçimde şekillenmektedir. Güvenlik analizinde bu sektörlerin birbirini dışlayan değil, tamamlayan unsurlar olarak ele alınması hem çok boyutlu tehdit yapılarını hem de karmaşık güvenlikleştirme pratiklerini çözümlemede kuramsal bir avantaj sunmaktadır. Bu bağlamda, Laustsen ve Wæver, 11 Eylül 2001 saldırıları henüz gerçekleşmeden önce kaleme aldıkları

¹⁰³ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss.71-95

¹⁰⁴ Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, ss. 70-95.

¹⁰⁵ Bu konudaki çalışmalar için bkz.: Scott M. Thomas. *The Global Resurgence of Religion and the Transformation of International Relations: The Struggle for the Soul of the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, 2005; Daniel Philpott, "The Challenge of September 11 to Secularism in International Relations." *World Politic* 55 (2002): 66-95. Elizabeth Hurd, *The Politics of Secularism in International Relations*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2007. Pavlos Hatzopoulos, Fabio Petito, *Religion in International Relations: The Return from Exile*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

bir çalışmada, dinin özellikle modern toplumsal yapılar içerisindeki kutuplaştırıcı potansiyeline dikkat çekerek, “dinsel” güvenliği altıncı bir sektör olarak önermişlerdir.¹⁰⁶ Yazarlar, dinin “şu ana kadar Kopenhag Okulu kapsamında toplumsal sektörün bir parçası olarak ele alındığını” ancak bu yaklaşımın “dinin kendine özgü yapısına hakkını vermediğini” belirtmekte ve bu nedenle “dinin ayrı bir sektör olarak ele alınıp alınmaması gerektiği üzerine düşünülmesi gerektiğini” ifade etmektedirler.¹⁰⁷ Bu öneri, dinin yalnızca toplumsal güvenliğin bir alt unsuru olarak değil, kendi başına söylemsel olarak inşa edilen, çatışma ve tehdit üretme kapasitesi taşıyan bir alan olarak güvenlikleştirilebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Yazarlar, özellikle dini kimliklerin siyasallaştığı ve inançların ulusal/uluslararası güvenlik söylemi içinde konumlandırıldığı durumlarda, dinin başlı başına bir güvenlik sektörü olarak ele alınmasının gerekli olduğunu savunmuşlardır. Bu doğrultuda, klasik beşli sektörel güvenlik tasnifi esnetilerek; dinî kimlik, söylem ve sembollerin hem siyasal hem de toplumsal düzlemde güvenlik söylemine dâhil edilebileceği, kuramsal düzeyde temellendirilmiştir.

Laustsen ve Wæver, uluslararası ilişkiler söylemi içerisindeki bu teorik boşluğun farkında olarak, Kopenhag Okulu çerçevesinde dinin güvenlikleştirme kuramı bağlamında açık bir kuramsallaştırmasını sunan ilk isimler arasında yer almışlardır. Bu katkı, 2000 yılında *Millennium: Journal of International Studies* dergisinin özel sayısında yayımlanan “The Religious Challenge to Securitisation Theory” başlıklı makale ile akademik literatüre kazandırılmıştır.¹⁰⁸ Söz konusu makalede dini olarak oluşturulmuş referans nesnelerinin güvenlikleştirilmesinin nasıl gerçekleştiği araştırılmaktadır. Dini nesnelere yönelik tehditleri ya da din kaynaklı tehditleri oluşturan söylem yapısını keşfederek, bu güvenlikleştirme biçiminin kökenleri irdelenmektedir.

Mona Kanwal Sheikh de 2014 tarihli çalışmasında, bu sektörel yaklaşımların Batı-merkezli varsayımlarla sınırlı kaldığını ve dinin özgün bir referans nesnesi olarak ele alınmasında ciddi teorik eksiklikler bulunduğunu ileri sürerek, dinin güvenlikleştirmedeki özgün mekanizmalarını derinlemesine analiz etmiştir. Sheikh, dinin ele alınış biçimi, dinin bağımsız bir güvenlik sektörü olarak kavramsallaştırılmasının belirli kuramsal sorunları beraberinde getirdiğini ileri sürmektedir. Sheikh, söz konusu çalışmasında dinin güvenlik alanına dâhil edilmesine ilişkin iki temel eleştirel argüman ileri sürmektedir. İlk olarak, dinin bağımsız bir güvenlik sektörü olarak kavramsallaştırılma biçiminin, büyük ölçüde Batı merkezli teolojik ve felsefi geleneklere dayandığı ifade edilmekte; bu durum, söz konusu yaklaşımın evrensel bir din anlayışından ziyade, etnosentrik bir çerçeveye yaslandığı yönünde eleştirilmesine neden olmaktadır. Bu tür bir kavramsal konumlandırma, yalnızca teorik sınırlılıklar üretmekle kalmamakta; aynı zamanda güvenliksizleştirme süreçlerinin düşünülme

¹⁰⁶ Carsten Bagge Laustsen, Ole Wæver, “In Defence of Religion: Sacred Referent Objects for Securitization”. *Millennium: Journal of International Studies* 29/3, 2000. ss. 705-739.

¹⁰⁷ Laustsen, Wæver, “In Defence of Religion: Sacred Referent Objects for Securitization”, 2000, s. 709.

¹⁰⁸ Wæver, “In Defence of Religion: Sacred Referent Objects for Securitization”, 2000, s. 737.

biçimlerini daraltmakta ve din ile şiddet arasındaki ilişkiyi belirli söylemler aracılığıyla yeniden üretme riskini taşımaktadır. İkinci olarak, çalışmada önerilen referans nesnesi tanımı ile bu nesnenin “hayatta kalma” ölçütü temelinde yapılan güvenlik değerlendirmesi, din kaynaklı şiddet olgusunu inceleyen karşılaştırmalı ampirik araştırmalarla örtüşmemektedir. Bu durum, dinin güvenlikleştirilmesine ilişkin yaklaşımların daha bağlamsal, çoğulcu ve kavramsal açıdan esnek çerçevelerle yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.¹⁰⁹

Sheikh, dinin güvenlikleştirme teorisine dâhil edilmesinde iki kuramsal yaklaşım önermektedir. Bunlardan ilki, dinin sosyolojik, kültürel, siyasi ve metafizik yönlerini kapsayan *çok boyutlu bir kavramsallaştırmayı* esas alırken; diğeri, sadece *doktrinsel içerik* temelinde şekillenen ve dini belirli inanç sistemlerinin normatif yapısı ile sınırlayan daha dar kapsamlı bir modeldir. Dinin bağımsız bir güvenlik sektörü olarak kavramsallaştırılmasını destekleyen güçlü gerekçelerden biri hem dini hem de *yarı-dini (quasi-religious)* doktrinlerin savunusunun, küresel düzeydeki çatışmaların tırmanmasına doğrudan katkı sunabilmesidir.¹¹⁰

Ek olarak, dini ve doktrinsel güvenlikleştirme süreçlerinin yapısal özellikleri, diğer sektörlerden belirgin biçimde ayrılmaktadır. Bu süreçlerde, referans nesnesi olarak belirlenen kutsal değerler ya da dini kimlikler, hayatta kalma kriterlerinin sembolik ya da inanç temelli biçimlerde tanımlanmasına yol açmakta; ayrıca güvenlikleştirme söylemleri, güçlü anlatı yapıları ve yayılmacı (proliferatif) özellikler göstermekte; hatta çoğu durumda *makro-güvenlikleştirme* eğilimleriyle küresel düzeyde kapsamlı güvenlik söylemleri üretmektedir. Dolayısıyla, dinin ve dini doktrinlerin güvenlikleştirme teorisi içinde özgün bir analitik kategori olarak ele alınması hem kuramsal tutarlılık hem de uygulamalı güvenlik analizi açısından vazgeçilmez bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.¹¹¹

Öte yandan, dinin ayrı bir güvenlik sektörü olarak ele alınmasına teklifine yönelik başka kuramsal itirazlar da literatürde yer bulmuştur. Buzan ve Little, dinin çoğunlukla toplumsal kimliğin bir parçası olarak işlev gördüğünü ve bu bağlamda diğer toplumsal yapı ve aidiyet biçimleriyle iç içe geçtiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, dinin güvenlik çalışmaları çerçevesinde bağımsız bir sektör olarak yapılandırılmasının, analitik ayrımları gereksiz yere karmaşıktırabileceği ileri sürülmektedir.¹¹² Benzer bir biçimde, Albert ve Buzan, güvenlikleştirme süreçlerinin nihai olarak siyasal sistemin dinamikleri içerisinde kök saldığını ve sektörel ayrımların ötesinde, alınacak güvenlik önlemlerinin her durumda devlet ve siyaset düzleminde şekillendiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, güvenliğin toplumsal ya da kültürel düzeyde ele alınsa dahi, siyasi meşruiyet ve kamu

¹⁰⁹ Mona Kanwal Sheikh, “The Religious Challenge to Securitisation Theory”. *Millennium*, 43(1), 2014, 252-272.

¹¹⁰ Sheikh, “The Religious Challenge to Securitisation Theory”, ss. 254-255.

¹¹¹ Sheikh, “The Religious Challenge to Securitisation Theory”, ss. 255-257.

¹¹² Barry Buzan ve Richard Little, *International Systems in World History: Remaking the Study of International Relations*, Oxford: Oxford University Press, 2000, ss.72-77.

politikası bağlamında değerlendirilmesi gerektiği yönündeki kuramsal bir çerçeveye işaret etmektedir.¹¹³

Netice itibarıyla, dinin uluslararası ilişkiler disiplini ve güvenlik çalışmaları bağlamında bağımsız bir sektör olarak yeniden kavramsallaştırılması yönündeki çağrılar gerek teorik gerekse analitik düzeyde dikkate değer bir açılım sunmaktadır. Kopenhag Okulu'nun sektörel güvenlik yaklaşımı, dinin şimdiye dek büyük ölçüde toplumsal sektör kapsamında örtük biçimde analiz edilmesine imkân tanımış olsa da dinin giderek daha belirgin bir şekilde söylemsel düzeyde güvenlikleştirilen bir alan hâline gelmesi, bu yaklaşımın kavramsal sınırlarını daha görünür ve tartışılır kılmıştır.

¹¹³ Mathias Albert ve Barry Buzan, "Securitization, Sectors and Functional Differentiation," *Security Dialogue* 42/4-5 (2011), s. 414.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ULUSLARARASI KURULUŞLAR, SÖZLEŞMELER VE PROJELER

Bu bölümde, Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Din Özgürlüğü Komisyonu (USCIRF) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) hakkında genel bir çerçeve sunulmuş; bu kurumların tarihsel gelişimleri, kuruluş amaçları ve uluslararası sistem içerisindeki kurumsal konumları ele alınmıştır. Ardından, ilgili kurumların din, güvenlik ve insan hakları bağlamında yürüttükleri çalışmalar, taraf oldukları uluslararası belgeler ve benimsedikleri politika çerçeveleri ana hatlarıyla ortaya konmuştur.

Avrupa Konseyi, AGİT, UNESCO ve USCIRF farklı kurumsal yapılara sahip olmakla birlikte, din özgürlüğü, radikalleşmenin önlenmesi ve kültürlerarası anlayışın geliştirilmesi gibi alanlarda benimsedikleri ilkeler ve yürüttükleri çalışmalar aracılığıyla güvenlik politikalarının şekillendirilmesinde dolaylı ya da doğrudan etkide bulunmaktadır. Bu kurumların uluslararası düzeyde meşruiyet üretme kapasiteleri, normatif belgeleri ve uygulamaya dönük izleme mekanizmaları dikkate alındığında, çalışmanın genel amacıyla örtüşen önemli kavramsal ve pratik dayanaklar sundukları görülmektedir. Dolayısıyla bu bölümde, söz konusu aktörlerin tarihsel arka planları ve din ile güvenlik arasındaki ilişkiye dair yaklaşımları analiz edilerek, tezin kuramsal çerçevesini güçlendiren bir bağlam oluşturulması hedeflenmektedir.

3.1. Avrupa Konseyi

Avrupa Konseyi, Avrupa genelinde demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğünü teşvik etmeyi amaçlayan bölgesel nitelikli, hükümetler arası bir uluslararası örgüt olarak 1949 yılında kurulmuştur.¹¹⁴ İkinci Dünya Savaşı'nın ardından Avrupa'da yaşanan geniş çaplı yıkım ve insan hakları ihlalleri, bu alanların uluslararası düzeyde kurumsal güvence altına alınması gerekliliğini gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda, Konsey'in kurucu üyeleri 1950 yılında *İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi*'ni (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi - AİHS) kabul etmiş ve bu sözleşme 1953 yılında yürürlüğe girmiştir. Söz konusu belge, Avrupa Konseyi'nin normatif yapısının temel dayanağını oluşturmakta ve üye devletler arasında insan haklarının asgari standartlar çerçevesinde korunmasına yönelik bağlayıcı bir hukuki zemin sağlamaktadır.¹¹⁵

Avrupa Konseyi'nin kurumsal vizyonu, dört temel hedef etrafında şekillenmektedir: Birincisi, Batı Avrupa devletleri arasında yeni bir silahlı çatışmanın ortaya çıkmasını engelleyerek bölgesel barış ve istikrarı güçlendirmek; ikincisi, Sovyet modeline dayalı otoriter-komünist sistemlere karşı bir değerler bütünü olarak konumlanan demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğü ilkelerini ortak bir zemin üzerinde beyan ve teşvik etmek; üçüncüsü, Soğuk Savaş'ın

¹¹⁴ Smith, Rhona K. M., *Textbook on International Human Rights*. Oxford: Oxford University Press, 2003.s.92

¹¹⁵ Ed Bates, *The Evolution of the European Convention on Human Rights: From Its Inception to the Creation of a Permanent Court of Human Rights*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2010, s. 1–27.

silahlı çatışmaya evrilme ihtimali karşısında, üye devletler arasında ortak bir kimlik ve amaç duygusunu yeniden inşa etmek; dördüncüsü ise, gerek herhangi bir üye devlette gözlemlenen otoriterleşme eğilimleri gerekse devletler arası hak ihlali iddiaları karşısında erken uyarı işlevi görebilecek kurumsal mekanizmalar oluşturmak ve bu bağlamdaki başvuruları Strasbourg merkezli ulusötesi yargı organında tarafsız biçimde değerlendirmek.¹¹⁶ Söz konusu erken uyarı mekanizması, temelde yeni bir silahlı çatışmanın önlenmesine yönelik olarak kurgulanmış olup, doğrudan savaşın önlenmesi hedefiyle bağlantılıdır. Zira İkinci Dünya Savaşı'nın yol açtığı yıkım, Avrupa kıtasında barış ve güvenliğin yapısal kırılganlığını derinleştirmiş; bu durum, istikrarı tehdit eden dinamiklerin erken aşamada tespit edilmesini zaruri kılmıştır. Bu bağlamda, olası bir küresel savaşın yeniden vuku bulması, dönemin siyasi iklimi açısından sadece bölgesel bir tehdit değil, aynı zamanda kıta ölçeğinde en kritik güvenlik sorunu olarak değerlendirilmiştir.¹¹⁷

Büyük ölçüde Birleşik Krallık Dışişleri Bakanlığı'nın öncülüğünde şekillendirilen Avrupa Konseyi Statüsü'ne göre, Konsey'in temel misyonu, Avrupa devletleri arasında ortak bir gelecek inşasına kurumsal düzeyde katkı sunmaktır. Bu hedef doğrultusunda, Avrupa Konseyi belirli ilkesel dayanaklar üzerine inşa edilmiştir. Bunlar arasında, üye devletler arasında ortak bir Avrupa kimliğinin geliştirilmesi; demokrasi, hukukun üstünlüğü ve insan haklarına dayalı ortak değerlerin teşvik; siyasi ve ekonomik istikrarın sağlanması, insan haklarının etkin biçimde korunması ve nihayetinde Avrupa'nın küresel ölçekte daha bütünlüklü ve etkili bir aktör olarak hareket etmesini mümkün kılacak çok taraflı iş birliği mekanizmalarının güçlendirilmesi yer almaktadır. Söz konusu ilkesel çerçeve, Avrupa Konseyi'nin faaliyet alanlarını yönlendirmekte ve uzun vadeli kurumsal vizyonunu belirlemektedir.¹¹⁸

Avrupa Konseyi'nin kurumsal işleyişi, üye devletlerin ulusal mevzuatlarını gözden geçirmelerine ve birbirleriyle uyumlu hâle getirmelerine olanak tanıyan sözleşme ve anlaşmaların hazırlanmasına yönelik normatif çerçeveler sunmaktadır. Konsey bünyesinde karar alma süreçleri, farklı düzeylerde kurumsallaşmış organlar aracılığıyla yürütülmektedir. Bu bağlamda, Konsey'in başlıca karar organları arasında; üye devletlerin ulusal parlamentolarından gelen ve çeşitli siyasi eğilimleri temsil eden üyelerden oluşan *Parlamentar Meclis*, üye ülkelerin dışişleri bakanlarından teşekkül eden ve her ülkenin Strasbourg'da daimî temsilcisinin bulunduğu *Bakanlar Komitesi* ile belirli uzmanlık alanlarına yönelik yapılandırılmış olan *Bakanlar Konferansı* yer almaktadır.

¹¹⁶ Statute of the Council of Europe, Londra, 5 Mayıs 1949, Chapter I – Aim Of The Council Of Europe, Article 1(a–d), https://assembly.coe.int/nw/xml/rop/statut_ce_2015-en.pdf

¹¹⁷ Arthur Henry Robertson, *The Council of Europe: Its Structure, Functions and Achievements*, 2. baskı. Library of World Affairs 32. London: Stevens & Sons, Ltd., ve New York: Praeger, 1961, s. 8

¹¹⁸ Robertson, *The Council of Europe: Its Structure, Functions and Achievements*, s.13

Parlamentar Meclis, esas itibarıyla denetim, danışma ve tavsiye niteliğinde karar alma yetkisine sahip olup, Konsey'in politika önerilerinin şekillendirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir.¹¹⁹

Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği üyesi devletlerin ortak bir Avrupa hukuk alanı inşa etmeleri hedefi doğrultusunda Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni kabul etmiştir.¹²⁰ Bu sözleşme, temelinde insan haklarının korunması, demokratik ilkelerin güçlendirilmesi ve hukukun üstünlüğünün teminat altına alınması gibi evrensel değerleri barındırmaktadır. Söz konusu sözleşmenin uygulanmasını ve taraf devletlerce yerine getirilmesini denetlemekle yetkili yargı organı ise Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'dir. Bireyler, kendi ulusal hukuk sistemlerindeki tüm iç hukuk yollarını tükettikten sonra, sözleşmede güvence altına alınan haklarının ihlal edildiğini ileri sürmeleri hâlinde başvurularını Mahkeme'ye doğrudan iletebilme imkanına sahiptirler. Bu yapı, Avrupa düzeyinde bireysel hak arayışının kurumsallaşmış bir biçimini teşkil etmektedir.¹²¹

Avrupa Konseyi bünyesinde, anayasa hukuku alanında uzman akademisyen ve uygulayıcılardan oluşan danışma niteliğindeki Venedik Komisyonu yer almaktadır. Bu komisyonun temel işlevi, farklı kıtalardan devletlere anayasal ve yasal reform süreçlerinde teknik danışmanlık ve hukuki değerlendirme sağlamaktır. Avrupa Konseyi'nin normatif araçlarından biri olarak, çeşitli alanlara ilişkin politika önerileri ve ilkeler içeren tavsiye kararları da Bakanlar Komitesi aracılığıyla oluşturulmaktadır. Her ne kadar bu tavsiyeler hukuken bağlayıcı nitelikte olmasa da üye devletler açısından ortak normatif yönelimi belirleyen ve iç hukuk düzenlemelerinde referans alınabilen *yumuşak hukuk (soft law)** niteliğinde politika belgeleri olarak işlev görmektedir.¹²² Bununla birlikte Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği ile yakın bir ortaklık içinde çalışmakta ve Birleşmiş Milletler (BM), Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) üyesi ve diğer birçok ülkeyle işbirliği yapmaktadır.¹²³ Bu çok taraflı işbirliği zemini, Avrupa Konseyi'nin özellikle din eğitimi ve kültürlerarası eğitim

¹¹⁹ Council of Europe, *The Council of Europe: Its Structure, Mission and Activities*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020, s.10-22.

¹²⁰ Avrupa Konseyi, *İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme (European Convention on Human Rights)*, Roma, 4 Kasım 1950, Yürürlük Tarihi: 3 Eylül 1953. https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_tur

¹²¹ David J. Harris, Michael O'Boyle, Edward P. Bates ve Carla M. Buckley, *Law of the European Convention on Human Rights*, 4. Baskı, Oxford: Oxford University Press, 2018, ss. 1-25; 83-95

* Yumuşak hukuk (soft law), bağlayıcı nitelik taşımayan ancak uluslararası normatif düzenin oluşumunda ve devlet davranışlarının yönlendirilmesinde önemli etkiye sahip olan hukuki metinleri ifade etmektedir. Hukuken zorunlu olmasa da siyasi ve ahlaki baskı gücü yoluyla uygulamada fiili bir yönlendiricilik sağlar. Uluslararası hukukta soft law belgeleri; normatif beklentiler oluşturarak iç hukuk reformlarını etkilemekte, devletlerin uluslararası standartlara uyum düzeyini şekillendirmekte ve zamanla teamül hukukunun gelişimine katkıda bulunmaktadır. Özellikle uluslararası örgütlerin tavsiye kararları, deklarasyonlar, kodlar ve rehber ilkeleri bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bu yönüyle yumuşak hukuk, normatif etki gücü bağlamında klasik bağlayıcılık anlayışının ötesine geçen hibrit bir düzenleyici araç niteliği taşımaktadır. Andrew T. Guzman, Timothy L. Meyer, *International Soft Law*, *Journal of Legal Analysis*, 2/1, (2010): 171–225, s.174.

¹²² Harris, vd., *Law of the European Convention on Human Rights*, s.14

¹²³ Council of Europe, *Council of Europe External Relations Strategy*. Strasbourg: Council of Europe, 2019, ss. 3-11.

alanlarında aldığı stratejik kararlar ve geliştirdiği politika belgeleri açısından da belirleyici bir rol oynamaktadır.

Avrupa Konseyi, 2002 yılında *kültürlerarası eğitimin (intercultural education)* bir bileşeni olarak dinlerin öğretimine yönelik kapsamlı bir girişim başlatmıştır. Aşağıda Avrupa Konseyi’nin din eğitimi ve kültürlerarası diyalog alanında yayımladığı temel belgeler ana hatlarıyla incelenmiştir. Öncelikle, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi ve Bakanlar Komitesi tarafından kabul edilmiş olan başlıca tavsiye kararlarına yer verilmiş; ardından, Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış başvuru kitapları değerlendirilmiştir. İncelenen kararlar ve ilgili tavsiye kararları doğrultusunda hazırlanmış kitaplar kronolojik sırayla şunlardır:

- Parlamenterler Meclisi’nin Eğitim ve Dine İlişkin 1720 (2005) Sayılı Tavsiye Kararı ¹²⁴
- Parlamenterler Meclisi’nin Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Haklarına İlişkin 1804 (2007) Sayılı Tavsiye Kararı ¹²⁵
 - *Dinî Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Bir Başvuru Kitabı.* ¹²⁶
- Bakanlar Komitesi’nin Üye Devletlere Yönelik Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz İnançların Boyutuna İlişkin CM/Rec(2008)12 Sayılı Tavsiye Kararı. ¹²⁷
- Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap: “Eşitler Arasında Onurla Birlikte Yaşamak” ¹²⁸
- Parlamenterler Meclisi’nin Kültürlerarası Diyalogun Dinî Boyutuna İlişkin 1962 (2011) Sayılı Tavsiye Kararı. ¹²⁹
 - *Signposts - Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Hakkında Öğretim İçin Politika ve Uygulama.* ¹³⁰
- Şiddet İçeren Aşırılık ve Terörizme Yönelik Radikalleşmeye Karşı Bildiri. ¹³¹

¹²⁴ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, 2005, Strasbourg, Council of Europe Parliamentary Assembly.

¹²⁵ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1804 (2007): State, Religion, Secularity and Human Rights*, Doc. 11298, 2007, Strasbourg, Council of Europe Parliamentary Assembly.

¹²⁶ John Keast (ed.), *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*, Human Rights Education Series, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007.

¹²⁷ Council of Europe Committee of Ministers. *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-Religious Convictions within Intercultural Education*. 2008. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009.

¹²⁸ Council of Europe Committee of Ministers, *White Paper on Intercultural Dialogue: “Living together as equals with dignity”*, Strasbourg: Council of Europe, 2008.

¹²⁹ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1962 (2011): The Religious Dimension of Intercultural Dialogue*, Doc. 12553/12576, 2011, Strasbourg, Council of Europe Parliamentary Assembly.

¹³⁰ Robert Jackson, *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.

¹³¹ Council of Europe Committee of Ministers. *Declaration: “United around our principles against violent extremism and radicalisation leading to terrorism”*, 2015. Strasbourg: Council of Europe. In Recommendations – Counter-terrorism portal.

- *Signposts - Öğretmen Eğitimi Modülü: Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Hakkında Öğretim*¹³²

3.1.1. Parlamenterler Meclisi'nin Eğitim ve Dine İlişkin 1720 (2005) Sayılı Tavsiye Kararı

Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin 1720 (2005) sayılı “Eğitim ve Din” başlıklı Tavsiye Kararı, din eğitimi ile demokratik toplum düzeni arasındaki ilişkinin yeniden yapılandırılmasına yönelik temel prensipler ortaya koymaktadır. Belge, din özgürlüğü ve vicdan hürriyetinin, demokratik yurttaşlığın asli unsurları arasında yer aldığına dikkat çekmekle birlikte, bireysel inançların yalnızca özel bir alan meselesi olmadığını; aksine, dinler hakkında kapsamlı bir bilgi birikiminin ve buna bağlı olarak geliştirilecek hoşgörü kültürünün, demokratik toplumların istikrarı için vazgeçilmez olduğunu ileri sürmektedir. Bu çerçevede, din eğitimi, yalnızca bireylerin manevi dünyalarının inşasına hizmet eden bir unsur olarak değil; aynı zamanda farklı inanç sistemleri arasında diyalogu ve karşılıklı anlayışı teşvik eden bir kamusal araç olarak konumlandırılmaktadır.¹³³

Kararda özellikle altı çizilen hususlardan biri, dinî cehaletin ve dini içerikli stereotiplerin, toplumsal gerilimleri derinleştirme potansiyeline sahip olduğudur. Bu bağlamda medya organlarının, özellikle geniş kitlelere hitap eden mecra ve yayınlarının, sıklıkla eksik ve hatalı dini temsiller sunduğu, bu durumun da ötekileştirmeyi ve ayrımcılığı beslediği ifade edilmektedir.¹³⁴ Karar, bu gibi risklerin bertaraf edilmesinde en etkili aracın, devlet güvencesi altında yürütülen *dinler hakkında tarafsız ve nesnel* bir eğitim olduğunu iddiasını taşımaktadır. Eğitimin bu anlamda, bireylerde *eleştirel düşünme* yetisi ve *çoğulcu değerler* sisteminin içselleştirilmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.¹³⁵

Öğretmen yetiştirme konusuna ilişkin olarak karar, *dinler arası karşılaştırmalı öğretim* yapabilecek nitelikte eğitimcilerin eksikliğine vurgu yapmakta ve bu ihtiyacın karşılanabilmesi amacıyla Avrupa düzeyinde bir öğretmen eğitimi enstitüsünün tesis edilmesini önermektedir. Böylelikle din eğitiminin profesyonel ve yeterli donanıma sahip kadrolar eliyle yürütülmesi ve *dinlerarası* anlayışın güçlendirilmesi hedeflenmektedir.¹³⁶

¹³² Jon Harald Bondevik, Astrit Dautaj, Kevin O'Grady ve Angelos Vallianatos, *Signposts Teacher Training Module: Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

¹³³ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, Pr.:1-3.

¹³⁴ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, Pr.:4

¹³⁵ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, Pr.:6.

¹³⁶ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, Pr.:7.

Söz konusu kararda, dinî fanatizm ve radikal eğilimlere karşı toplumsal direnç mekanizmalarının eğitim yoluyla geliştirilmesine yönelik vurgular, din eğitiminin güvenlikle kesişen boyutlarına ilişkin kavramsal bir çerçevenin izlerini taşımaktadır. Özellikle genç bireylerin aşırılık yanlısı söylemlere karşı eleştirel düşünme becerileriyle donatılması, kültürlerarası anlayışın teşvik edilmesi ve çoğulcu değerlere dayalı bir eğitim ortamının inşa edilmesi, yalnızca pedagojik hedefler bağlamında değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşme ve güvenlik stratejileri açısından da analize açık bir alan sunmaktadır.

3.1.2. Parlamenterler Meclisi'nin Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Haklarına İlişkin 1804 (2007) Sayılı Tavsiye Kararı

Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin 1804 (2007) sayılı "Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Hakları" başlıklı Tavsiye Kararı, din-devlet ilişkileri, laiklik ve insan hakları konularında önemli ilkeler ortaya koymaktadır. Bu karar, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 9. maddesinde güvence altına alınan din ve vicdan özgürlüğü ile 10. maddesinde düzenlenen ifade özgürlüğü arasında denge kurmayı hedeflemektedir.¹³⁷

Tavsiye Kararı, dinin Avrupa toplumlarının tarihsel ve kültürel yapısında önemli bir yer tuttuğunu kabul etmekle birlikte, demokratik toplumlarda din ve devletin ayrılığı ilkesinin temel bir değer olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, devletlerin dini topluluklara müdahale etmemesi gerektiği, ancak bu toplulukların da insan haklarına saygılı bir şekilde faaliyet göstermeleri gerektiği belirtilmektedir. Karar, bir yandan dinin radikalizmle ilişkilendirilmesi üzerinden güvenlik temelli bir yaklaşımı ima ederken, öte yandan din eğitiminin demokratik yurttaşlık ve çoğulculuk ilkeleri doğrultusunda yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır.¹³⁸

Kararda, eğitim sistemlerinin dinler hakkında *nesnel ve tarafsız bilgi sunarak kültürlerarası diyalogu teşvik etmesi* gerektiği ifade edilmektedir. Bu yaklaşımla, özellikle genç nesillerin farklı inançlara karşı hoşgörü ve anlayışlı bireyler olarak yetişmelerinin amaçlandığı söylenmektedir. Ayrıca, dini liderlerin insan haklarının dini kurallardan üstün olduğunu açıkça kabul etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.¹³⁹

3.1.3. Dini Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Bir Referans Kitap

Avrupa Konseyi'nin kültürlerarası eğitim politikaları çerçevesinde hazırlanan *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*, dinî çeşitlilik bağlamında

¹³⁷ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1804 (2007): State, Religion, Secularity and Human Rights*, Doc. 11298, Pr.5.

¹³⁸ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1804 (2007): State, Religion, Secularity and Human Rights*, Doc. 11298, Pr.24.

¹³⁹ Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1804 (2007): State, Religion, Secularity and Human Rights*, Doc. 11298, Pr.8.

Avrupa'daki okullara yönelik kapsamlı bir başvuru kaynağı niteliği taşımaktadır. Özellikle CM/Rec(2008)12 sayılı Bakanlar Komitesi Tavsiye Kararı'nın hazırlık sürecine entegre edilen bu eser, Avrupa genelinde dinlerarası anlayışın güçlendirilmesi, önyargıların azaltılması ve demokratik yurttaşlık bilincinin pekiştirilmesi hedefleri doğrultusunda öğretmenler ile eğitim politikası yapıcılara kapsamlı bir yol haritası sunmaktadır.¹⁴⁰

Kitap, *dinî çeşitliliğin* kültürlerarası eğitimdeki merkezi rolünü, insan hakları, demokratik yurttaşlık ve sosyal uyum çerçevesinde ele almakta; din öğretiminde *açıklık, kapsayıcılık ve tarafsızlık* ilkelerini temel bir yaklaşım olarak önermektedir.¹⁴¹ Dinler ve inanç sistemlerinin pedagojik olarak nasıl ele alınması gerektiği tartışılırken, kültürlerarası diyalogun geliştirilmesi için sınıf ortamlarının “*güvenli alanlar*” hâline getirilmesi, öğrencilerin medyada din temsillerini eleştirel biçimde analiz edebilmesi ve dinî inançlarla birlikte din dışı dünya görüşlerinin dengeli biçimde müfredata entegre edilmesi gibi temel meseleler üzerinde durulmaktadır.¹⁴²

Eserde yer verilen teorik çerçeve, Avrupa genelindeki eğitim sistemlerinin farklılıklarını göz önünde bulundurarak, din eğitimi uygulamalarında ortak bir anlayış geliştirmenin yollarını tartışmakta ve bu alandaki terminolojik belirsizlikleri gidermeye yönelik öneriler sunmaktadır. Özellikle Robert Jackson'ın *yorumlayıcı yaklaşımı* (*interpretive approach*) ve *diyalogik pedagojik yaklaşımların* din eğitimi bağlamındaki etkilerine sıklıkla referans verilmekte; bu yaklaşımların, kültürel ve dinî çeşitlilikle şekillenen Avrupa bağlamında neden önemli olduğu örneklerle açıklanmaktadır.¹⁴³

Kitapta aynı zamanda, dinî çeşitlilikle ilgili öğretim süreçlerinde ortaya çıkan pratik sorunlara yönelik çözüm önerilerine de yer verilmektedir. Avrupa genelindeki farklı okul örneklerinden derlenen vaka çalışmaları, öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler ve iyi uygulama örnekleri kapsamlı bir biçimde analiz edilmektedir. Bu yönüyle eser, Avrupa Konseyi'nin kültürlerarası diyalog vizyonunu somutlaştıran temel kaynaklardan biri olarak literatürde önemli bir yer edinmiş; dinî çeşitlilik ve din eğitimi politikalarının dönüşümünde önemli bir nokta olarak değerlendirilmiştir.¹⁴⁴

¹⁴⁰ John Keast (ed.), *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*, 2007, ss.7-8.

¹⁴¹ Keast, *Religious Diversity and Intercultural Education*, 2007, ss.120-122.

¹⁴² Keast, *Religious Diversity and Intercultural Education*, 2007, ss.38-40.

¹⁴³ Keast, *Religious Diversity and Intercultural Education*, 2007, ss.34-49.

¹⁴⁴ Oddrun M. H. Bråten, Judith Everington, “Issues in the Integration of Religious Education and Worldviews Education in an Intercultural Context,” *Intercultural Education* 30/3, (2019), ss.293–303

3.1.4. Bakanlar Komitesi'nin Üye Devletlere Yönelik Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz İnançların Boyutuna İlişkin CM/Rec(2008)12 Sayılı Tavsiye Kararı

Tavsiye Kararı, kültürlerarası eğitim (*intercultural education*) bağlamında dinler ve “din dışı inanç sistemleri” (*non-religious convictions*) hakkında eğitime ilişkin kapsamlı bir yönlendirme sunmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların ve gençlerin belirli bir inanç geleneği içerisinde yetiştirilmesini hedefleyen klasik din eğitimi biçimlerinden önemli bir biçimde ayrılmaktadır. Bununla birlikte, Tavsiye Kararı'nda önerilen kültürlerarası eğitim modeli, ilkeler düzeyinde, dışa dönük ve çoğulcu bir perspektif benimseyen inanç temelli eğitim yaklaşımlarıyla tamamlayıcı nitelikte değerlendirilmektedir.¹⁴⁵

Belgede, yerel, bölgesel ve uluslararası düzeylerdeki dinsel ve kültürel çeşitliliğin (*diversity*) tanındığı ve bu bağlamda “yerel” ile “küresel” (*local-global*) dinamikler arasında bağlantılar kurulmasının teşvik edildiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, din ve kimlik ilişkisine dair meselelerin pedagojik düzlemde ele alınması, ebeveynler, dini cemaatler ile seküler hümanizm (*secular humanism*) gibi din dışı felsefi akımlara bağlı kuruluşlarla pozitif ilişkilerin güçlendirilmesi önerilmektedir. Temel amaç, genç bireylerin karşılıklı hoşgörü ortamında ve sınıfın sunduğu “güvenli alan” (*safe space*) çerçevesinde farklı inanç ve dünya görüşleriyle tanışmalarını sağlamaktır.¹⁴⁶

Belgede, öğretim programlarında yer verilecek içeriklerin bağlama duyarlı olarak seçilmesi gerektiği ifade edilmekte; öğrencilerin farklı dinleri ve dünya görüşlerini anlama konusunda yetkinlik (*competence*) kazanmalarına vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda sadece iyi seçilmiş bilgi kümeleri değil, aynı zamanda kültürlerarası ve dinlerarası diyalogu mümkün kılacak beceri ve tutumların geliştirilmesi hedeflenmektedir. Eğitimin temel gayesi, bilgi aktarımının yanı sıra karşılıklılık (*reciprocity*), duyarlılık (*sensitivity*), empati (*empathy*) gibi erdemleri pekiştirmek ve önyargı, hoşgörüsüzlük, bağnazlık ve ırkçılıkla mücadele etmektir. Öğrencilerin, alanında yetkin bilgi ve becerilere sahip öğretmenler öncülüğünde yürütülen diyalog ve tartışma süreçlerine aktif katılımları teşvik edilmektedir. Bu bağlamda, öğretim ve öğrenme yöntemlerine dair öneriler sunulmakta; örneğin, yorumlayıcı yaklaşımlar (*interpretive approaches*) ve diyalojik yaklaşımlar (*dialogical approaches*) katılımcıların çeşitli sosyo-kültürel arka planlarını dikkate alan “açık” (*open*), “kapsayıcı” (*inclusive*) ve “tarafsız” (*impartial*) pedagojik yöntemler olarak öne çıkarılmaktadır. Ayrıca, bu tür uygulamaların sürdürülebilir ve nitelikli bir biçimde yürütülebilmesi için yüksek kaliteli öğretmen eğitimi (*high-quality teacher training*), nitelikli öğretim materyalleri ve sürekli araştırma ile değerlendirme süreçlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Council of Europe, “Recommendation CM/Rec(2008)12”, ss.1-5.

¹⁴⁶ Council of Europe, “Recommendation CM/Rec(2008)12”, s.4.

¹⁴⁷ Council of Europe, “Recommendation CM/Rec(2008)12”, s.5.

3.1.5. Kùltùrlerarası Diyalođ Üzerine Beyaz Kitap: “Eşitler Arasında Onurla Birlikte Yaşamak”

Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity*, Avrupa’daki artan kùltürel, etnik ve dinî çeşitliliğin barışçıl biçimde yönetilmesi ve sosyal uyumun güçlendirilmesi amacıyla kaleme alınmış temel politika metinlerinden biridir. Belge, kùltürlerarası diyalogu yalnızca farklı grupların bir arada yaşamasını sağlayan edilgen bir araç olarak değil; aynı zamanda karşılıklı anlayış, saygı ve iş birliğine dayanan normatif ve pedagojik bir çerçeve olarak tanımlamaktadır.¹⁴⁸

Beyaz Kitap’ın temel argümanlarından biri, kùltürel çeşitliliğe yönelik toplumsal yaklaşımların tolerans ya da çokkùltürcülükle sınırlı kalmaması, bunun ötesinde aktif katılıma ve karşılıklı etkileşime dayalı politikaların benimsenmesidir. Bu bağlamda, kùltürlerarası diyalog, evrensel insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkeleriyle doğrudan ilişkilendirilmekte; farklı kimliklere sahip bireylerin ve toplulukların eşit ve onurlu bir biçimde birlikte yaşamalarının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.¹⁴⁹

Kùltürlerarası diyalogun yalnızca kùltürel farkların pasif kabulüyle sınırlı olmadığı; farklılıkların tanınması, değer görmesi ve toplumsal hayatta aktif temsil imkânı bulması gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda, hoşgörü kavramının ötesine geçilerek çeşitliliğin toplumsal bir değer olarak görülmesi gerektiği savunulmaktadır.¹⁵⁰ Beyaz Kitap, kùltürlerarası diyalogun uygulanabileceği başlıca alanları eğitim, gençlik, kùltür, medya ve göç politikaları olarak belirlemekte; özellikle eğitim alanında yalnızca bilgi aktarımı değil, eleştirel düşünme, empati ve çoğulcu vatandaşlık gibi becerilerin geliştirilmesini öncelikli hedefler arasında göstermektedir.¹⁵¹

Belgede ayrıca, kùltürlerarası diyalogun uygulamaya geçirilmesinde karşılaşılabilecek “zorluklara” da değinilmekte; bu bağlamda özellikle ayrımcılık, ayrışma, yabancı düşmanlığı ve ifade özgürlüğü gibi meselelerin pedagojik ve yasal düzeylerde ele alınmasının gerekliliği ifade edilmektedir.¹⁵²

Her ne kadar Beyaz Kitap, Avrupa Konseyi’nin insan hakları temelli yaklaşımı doğrultusunda kapsayıcı bir vizyon sunmayı amaçlasa da akademik literatürde bazı eleştirilerin konusu olmuştur. Örneğin Lähdesmäki ve Wagener, belgenin büyük ölçüde Batı Avrupa merkezli bir perspektiften kaleme alındığını ve Doğu Avrupa’daki tarihsel, kùltürel ya da siyasal bağlamların yeterince dikkate alınmadığını belirtmektedir. Söz konusu eleştiri, kùltürlerarası diyalogun evrensel

¹⁴⁸ Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue*, ss. 5–6, 10.

¹⁴⁹ Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue*, ss. 10, 12.

¹⁵⁰ Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue*, s. 13.

¹⁵¹ Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue*, ss. 17–18.

¹⁵² Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue*, ss. 23–24.

normatif ilkeleri ile yerel bağlamların tarihsel ve kültürel özgünlükleri arasında gözetilmesi gereken dengeye işaret etmektedir.¹⁵³

3.1.6. Parlamenterler Meclisi'nin Kültürlerarası Diyalogun Dinî Boyutuna İlişkin 1962 (2011) Sayılı Tavsiye Kararı

Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin Kültürlerarası Diyalogun Dinî Boyutuna İlişkin 1962 (2011) Sayılı Tavsiye Kararı, kültürlerarası diyalogun merkezi bileşenlerinden biri olarak dinin rolünü ele alan ve Avrupa'nın çoğulcu ve demokratik değerlerinin güçlendirilmesi ile ilgili ilkeler ortaya koyan önemli bir belgedir. Bu tavsiye kararı, Avrupa Konseyi'nin 2008 tarihli *Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap* belgesinden esinlenmiş ve bu belgenin dinî boyutunu özel olarak ele alan bir çerçeve oluşturmuştur. Kararda temel olarak, Avrupa'daki dinî çeşitliliğin toplumsal uyum ve demokratik vatandaşlıkla ilişkisinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dinî gruplar, sadece kültürel mirasın taşıyıcıları değil, aynı zamanda kültürlerarası diyalogun ve demokratik çoğulculuğun aktörleri olarak konumlandırılmaktadır. Parlamenterler Meclisi, bu bağlamda dinî liderlerin ve toplulukların, şiddet içeren aşırılıkla mücadele, sosyal dışlanmayı önleme ve birlikte yaşam kültürünü güçlendirme konularında önemli bir role sahip olduğunu savunmaktadır.¹⁵⁴

Kararda ayrıca devletlerin din özgürlüğünü, vicdan özgürlüğünü ve inanç çeşitliliğini koruması gerektiği belirtilmekte; bu özgürlüklerin demokratik toplumların temel değerleri arasında yer aldığı hatırlatılmaktadır. Bu çerçevede, kültürlerarası diyalogun dinî boyutuna ilişkin politikalar geliştirilirken, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi içtihatlarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Karar, dinî grupların kamusal alanda meşru aktörler olarak yer almasını savunurken, aynı zamanda laiklik ilkesinin korunmasına da önem atfetmektedir. Bu yönüyle belge hem inanç sahiplerinin hem de inançsızların haklarını ve özgürlüklerini gözetin dengeli bir yaklaşım geliştirme iddiası taşımaktadır.¹⁵⁵

Kararda eğitim, medya ve sivil toplum alanlarında kültürlerarası ve dinlerarası diyalogun güçlendirilmesi gerektiği belirtilmekte; özellikle okullarda dinler ve inançlar hakkında tarafsız, kapsayıcı ve eleştirel bir öğretimin teşvik edilmesi önerilmektedir. Ayrıca medya profesyonellerine, dinî meseleleri haberleştirirken önyargılardan ve ayrımcı söylemlerden kaçınma çağrısı yapılmaktadır. Sivil toplum kuruluşları ise dinî ve kültürel çeşitliliği yansıtan projeler geliştirmeye davet edilmektedir.¹⁵⁶

¹⁵³ Lähdesmäki, Tuuli, ve Albin Wagener. "Discourses on Governing Diversity in Europe: Critical Analysis of the White Paper on Intercultural Dialogue." *International Journal of Intercultural Relations* 44 (2015), ss. 13-28.

¹⁵⁴ Council of Europe, "Parliamentary Assembly Recommendation 1962 (2011)", pr.3.

¹⁵⁵ Council of Europe, "Parliamentary Assembly Recommendation 1962 (2011)", pr.4.

¹⁵⁶ Council of Europe, "Parliamentary Assembly Recommendation 1962 (2011)", pr.12

Bazı araştırmacılar, söz konusu kararın dinî çoğulculuğu normatif olarak destekler görünmekle birlikte, bu çoğulculuğu esasen demokratik bütünleşmeye hizmet eden araçsal bir unsur olarak konumlandığı yönünde eleştiriler getirmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, kararın dinî gerilimlerin ardında yatan yapısal eşitsizlikleri, tarihsel güç asimetrilerini ve siyasal dışlayıcılık biçimlerini yeterince problematize etmediği ileri sürülmektedir. Ayrıca, karar metni teorik düzeyde kapsayıcı ve evrensel değerlere referansla çerçevelenmiş bir yaklaşım sunmasına karşın, uygulama düzleminde Avrupa Konseyi üyesi devletler arasında büyük ölçüde farklılaşan din-devlet ilişkileri bağlamında etkili ve bağlayıcı politika önerileri geliştirme noktasında yetersiz kaldığı belirtilmektedir.¹⁵⁷

3.1.7. *Signposts - Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Hakkında Öğretim İçin Politika ve Uygulama*

Avrupa Konseyi Tavsiye Kararı'nın üye devletler nezdinde tartışılması ve uygulanmasının teşvik edilmesi amacıyla, Avrupa Konseyi ile Avrupa Wergeland Merkezi (European Wergeland Centre)¹⁵⁸ tarafından 2009 yılında ortak bir komite teşkil edilmiştir. Söz konusu komite, üye devletlerdeki politika yapıcılar ile uygulayıcılara, Tavsiye Kararı'nda yer alan ilke ve önerileri kendi ulusal bağlamlarına uyarlamada rehberlik edecek yöntemler geliştirmeyi hedeflemiştir. Komite, Avrupa'nın çeşitli ülkelerinden, kültürlerarası eğitim bağlamında din eğitimi ve din çalışmaları alanlarında uzmanlaşmış akademisyenlerden oluşmuş; bu üyeler belirli devletleri temsil etmeksizin, sahip oldukları disiplinlerarası bilgi birikimini paylaşmıştır.

Avrupa Konseyi Eğitim Komitesi tarafından her üye devletteki temsilcilerine bir anket yöneltilmiş; bu ankette katılımcılardan, Tavsiye Kararı'nı kendi ulusal bağlamlarında uygulamaya koyarken karşılaşılabilecekleri muhtemel güçlükleri belirlemeleri istenmiştir. Anket yanıtlarının analizi sonucunda pek çok üye devletin ortak paydasında yer alan belirli sorun alanları tespit edilmiştir. Bunlar arasında özellikle şu başlıklar dikkat çekmektedir:

- Dinler ve inançlar hakkında öğretime ilişkin terminolojideki belirsizlikler ve kavramsal netlik eksikliği¹⁵⁹
- Dinleri anlamaya yönelik yetkinliğin bileşenlerinin sistematik biçimde kavranmasına duyulan ihtiyaç¹⁶⁰

¹⁵⁷ Tuuli Lähdesmäki, "The Role of Space in the Politics of Intercultural Dialogue," *Cultural Encounter: The Mosaic of Urban Identities*, ed. E-N. Burduşel, O. Matiu, D. Preda ve A. Tomuş, Proceedings of the 7th Annual Conference of the University Network of the European Capitals of Culture, 28–42, Sibiu: UNeECC Forum, 2014, ss.4-11.

¹⁵⁸ Avrupa Wergeland Merkezi (European Wergeland Centre), 2008 yılında Avrupa Konseyi ve Norveç Hükümeti iş birliğiyle kurulmuş; demokratik vatandaşlık, insan hakları ve kültürlerarası anlayış temelli eğitimi destekleyen bir uzmanlık ve kaynak merkezidir. Url: <https://theewc.org/>

¹⁵⁹ Jackson (ed.), *Signposts*, ss.27-28.

¹⁶⁰ Jackson (ed.), *Signposts*, s.33-34.

- Öğrencilerin aktif katılımını ve eleştirel tartışmaları destekleyecek şekilde sınıf ortamının bir “güvenli alan” (safe space) hâline nasıl dönüştürülebileceği¹⁶¹
- Öğrencilere medyadaki din temsillerinin nasıl eleştirel biçimde çözümleneceğinin öğretilmesi¹⁶²
- Din dışı inanç sistemleri ve dünya görüşlerinin (non-religious convictions and worldviews) dinlerin öğretimine nasıl entegre edileceği¹⁶³
- Okullarda ve sınıflarda din ve inanç temelinde insan hakları meselelerinin pedagojik açıdan nasıl ele alınacağı¹⁶⁴
- Ve okullar ile daha geniş topluluklar ve kuruluşlar arasında, öğrencilerin dinler ve seküler hümanizm (secular humanism) gibi din dışı felsefî yaklaşımlar hakkında bilgi ve anlayışlarını artırmaya yönelik etkili bağlantıların nasıl kurulacağı¹⁶⁵

Komitenin kapsamlı müzakereleri sonucunda, söz konusu Tavsiye Kararı’nı yukarıda belirtilen meseleler çerçevesinde ayrıntılı biçimde ele alan ve öncelikli olarak politika yapıcılar ile uygulayıcılara yönelik bir kitap hazırlanmasına karar verilmiştir. Komite adına bu eserin editörlüğünü yapma görevi Jackson’a tevdi edilmiş; çalışmada Avrupa ve diğer uluslararası bağlamlardan elde edilen güncel araştırmalardan yararlanılmış ve farklı eğitim sistemlerinde bu meselelerle başa çıkma süreçlerine ilişkin somut örneklerle yer verilmiştir.

Bu çalışmanın somut çıktılarından biri olarak değerlendirilebilecek gelişmelerden biri, 19 Mayıs 2015 tarihinde Brüksel’de gerçekleştirilen Bakanlar Komitesi toplantısında kabul edilen ve “Şiddet Yanlısı Aşırılıkla ve Terörizme Yol Açan Radikalleşmeyle Mücadele” başlığını taşıyan Eylem Planı’dır. Söz konusu belge, dinler ve dinî olmayan inançlar hakkında kültürlerarası bir perspektifle öğretim yapılmasına yönelik “Signposts” belgesinin yaygınlaştırılmasına ve eğitim politikaları bağlamında daha etkin biçimde kullanılmasına özel bir bölüm ayırarak, bu yaklaşımın öncelikli bir politika alanı olarak teşvik edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.¹⁶⁶ Hâlihazırda, Signposts en az 15 Avrupa diline çevrilmekte olup, bu alanla ilgili öğretim ve politika süreçlerinde geniş çapta kullanılmaya devam etmektedir.¹⁶⁷

3.1.8. Şiddet İçeren Aşırılık ve Terörizme Yönelik Radikalleşmeye Karşı Bildiri

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi, Mayıs 2015’te “Şiddet Yanlısı Aşırılıkla ve Terörizme Yol Açan Radikalleşmeyle Mücadele” yayımlamış ve bu bildiriye tamamlayıcı nitelikte bir *Eylem*

¹⁶¹ Jackson (ed.), *Signposts*, s.47.

¹⁶² Jackson (ed.), *Signposts*, s.59.

¹⁶³ Jackson (ed.), *Signposts*, s.67.

¹⁶⁴ Jackson (ed.), *Signposts*, s.77.

¹⁶⁵ Jackson (ed.), *Signposts*, s.87-99.

¹⁶⁶ Council of Europe Committee of Ministers. *Additional Protocol to the Council of Europe Convention on the Prevention of Terrorism*, CETS No. 217, 2015, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

¹⁶⁷ Güncel bilgiler için bkz.: THEEWC, <https://theewc.org/resources/signposts/>

Planı kabul etmiştir.¹⁶⁸ İlgili belgelerde, terörizmle mücadeleyle ilişkin politikaların hukukun üstünlüğü ve temel hak ve özgürlüklere saygı çerçevesinde şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmakta; bu bağlamda Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin yerleşik içtihatları temel referans noktası olarak gösterilmektedir. 2015 tarihli Eylem Planı, radikalleşmenin önlenmesine ve bu süreçle mücadeleyle yönelik olarak geliştirilen stratejileri kapsamlı biçimde ortaya koymakta; bu çerçevede okul ortamları ve dijital mecralar başta olmak üzere çeşitli toplumsal alanlara odaklanmaktadır. Eğitim politikaları açısından ise, demokratik kültürün inşası ile kültürlerarası diyaloga katkı sunabilecek yeterliliklerin geliştirilmesi ön plana çıkarılmaktadır. Ayrıca, Avrupa Konseyi'nin dinî çeşitlilik eğitimi, kültürlerarası eğitim, insan hakları ve demokratik yurttaşlık gibi alanlarda sürdürmekte olduğu mevcut çalışmaların, söz konusu Eylem Planı ile içerik ve hedef bakımından örtüşen yönleri bulunduğu ifade edilmektedir.¹⁶⁹ Bu doğrultuda, Avrupa Konseyi'nin eğitim bağlamında aşırılıkla mücadele yaklaşımı, belirli *ulusal geleneklerle ilişkilendirilmiş değerlere değil, demokrasi ve insan hakları ilkelerine* dayanmakta olduğu iddia edilmekle birlikte konsey'in yayımladığı bildiride şu ifadeler yer verilmektedir:

*Özellikle, demokrasi için eğitimin ve daha kapsayıcı toplumların inşasının, şiddet içeren aşırılıkta gözlenen artışa karşı vermemiz gereken demokratik yanıtın hayati bileşenleri olduğuna inanıyoruz. Güveni yeniden tesis etmek ve 'birlikte daha iyi yaşama' yı teşvik etmek, toplumlarımızın geleceği açısından hayati önem taşıyan meydan okumalardır.*¹⁷⁰

“Güveni yeniden tesis etmek” ve “birlikte daha iyi yaşama” gibi vurgular, terörizme karşı eğitim boyutuyla da bir yanıt geliştirilmesi gerektiğini ima etmektedir. Bununla birlikte, bu idealist yaklaşımın pratikte nasıl ve ne ölçüde hayata geçirilebildiği, uygulama düzeyinde farklı yorum ve uygulamalara açık olup olmadığı tartışmalı bir alan gibi görünmektedir.

3.1.9. Signposts - Öğretmen Eğitimi Modülü: Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Hakkında Öğretim

Signposts - Öğretmen Eğitimi Modülü: Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Hakkında Öğretim, Avrupa Konseyi'nin kültürlerarası eğitim ve din eğitimi alanındaki önceki çalışmaları üzerine inşa edilen ve öğretmenlerin bu alandaki pedagojik donanımlarını güçlendirmeyi amaçlayan önemli bir eğitim materyalidir.¹⁷¹ Bu modül, özellikle CM/Rec(2008)12

¹⁶⁸ Council of Europe Committee of Ministers. *Additional Protocol to the Council of Europe Convention on the Prevention of Terrorism.*; Council of Europe Committee of Ministers. *Action Plan CM(2015)74 on “The Fight against Violent Extremism and Radicalisation Leading to Terrorism”.* 2015, 125th Session, Brussels: Council of Europe.

¹⁶⁹ Council of Europe Committee of Ministers, *Action Plan CM(2015)74 on “The Fight against Violent Extremism and Radicalisation Leading to Terrorism.*

¹⁷⁰ Council of Europe Committee of Ministers. *Additional Protocol to the Council of Europe Convention on the Prevention of Terrorism.*

¹⁷¹ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, s.6.

sayılı Avrupa Konseyi Tavsiye Kararı ve Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-religious Worldviews in Intercultural Education adlı temel metnin uygulanabilirliğini artırmak için hazırlanmıştır.¹⁷² Modül, öğretmenlerin sınıf ortamında dinî ve dinsiz dünya görüşleri hakkında nasıl eleştirel, kapsayıcı ve pedagojik olarak hassas bir yaklaşım geliştirebileceklerine yönelik rehberlik sunmaktadır.¹⁷³

Modülün temel hedeflerinden biri, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarımı yapan kişiler değil, aynı zamanda kültürlerarası diyalogu ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden kolaylaştırıcılar hâline gelmelerine katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı dinî ve seküler inanç sistemlerini dengeli biçimde ele alması, önyargıların azaltılması, empati ve karşılıklı saygının geliştirilmesi gibi kültürel ve pedagojik becerilerle donatılması amaçlanmaktadır. Özellikle, sınıf ortamında “güvenli alanlar” (safe spaces) yaratma ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konuları, modülün pedagojik odak noktalarından biridir.¹⁷⁴

Modül, yalnızca öğretmenler için değil, müfredat geliştiriciler, öğretmen eğitimcileri ve eğitim yöneticileri için de önemli araçlar sunmakta ve çeşitli Avrupa ülkelerinden örnekler üzerinden, uygulamada karşılaşılan zorluklara ve çözüm önerilerine ışık tutmaktadır.¹⁷⁵ Avrupa Wergeland Merkezi’nin (European Wergeland Centre) koordinasyonunda geliştirilen bu çalışma, aynı zamanda Signposts International Research Network (SIRN) tarafından yürütülen araştırmalardan elde edilen bulguları pratiğe taşımayı amaçlamaktadır.¹⁷⁶

Belgede öne çıkan bir diğer önemli unsur ise dinî inançların yanı sıra dinsiz dünya görüşlerinin (non-religious worldviews) de eğitimde eşit derecede dikkate alınması gerektiği vurgusudur. Bunun, Avrupa’daki dinî çoğulculuğa ilişkin tartışmalarda sıklıkla göz ardı edilen seküler ve agnostik perspektiflerin de sınıf içi tartışmalara dâhil edilmesini sağlayarak, kapsayıcı bir öğrenme ortamının inşasına katkıda bulunmak amacıyla yapıldığı ifade edilmektedir.¹⁷⁷

Akademik literatürde, bu modül hem normatif hem pratik düzlemde yenilikçi bir araç olarak değerlendirilmekte ve kültürlerarası eğitim politikalarının sahadaki uygulamalarla daha güçlü bir şekilde bağlantılanmasına katkı sunduğu belirtilmektedir. Özellikle öğretmenlerin kendi uygulama süreçlerine eleştirel gözle bakabilmelerini ve mesleki gelişim süreçlerini desteklemelerini teşvik eden yönleri öne çıkarılmaktadır.¹⁷⁸

¹⁷² Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, s.7

¹⁷³ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, s.8

¹⁷⁴ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, ss.9,16.

¹⁷⁵ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, ss.27-29.

¹⁷⁶ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, ss.6, 30.

¹⁷⁷ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, ss.10-11.

¹⁷⁸ Karin K. Flensner, Marie von der Lippe, “Being Safe from What and Safe for Whom? A Critical Discussion of the Conceptual Metaphor of ‘Safe Space,’” *Intercultural Education* 30/3, (2019), 275–88.

Signposts belgesinin çeşitli Avrupa ülkelerinde öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, akademisyenler ve politika yapıcılarla yapılan tartışmalarında sıkça dile getirilen bazı ortak görüşleri aktarmakta fayda vardır. Bu görüşler, ilgili kişilerin bilgi birikimlerini ve pratik deneyimlerini yansıtmaktadır:

- Dinler hakkında doğru, incelikli ve kapsamlı bilgi sunulmasının, din okuryazarlığı (*religious literacy*) için zorunlu bir ön koşul olduğu vurgulanmakta; dolayısıyla dinleri inceleyen üniversite derslerinin, bilgi ve anlayışı genişletme becerilerini, dinlerarası ve kültürlerarası diyalogu geliştirme yetkinliklerini kazandıracak biçimde yapılandırılması, uzman öğretmenlerin yetiştirilmesinde kritik önemde görülmektedir.¹⁷⁹
- Dinler ve din dışı inançlar hakkında öğretimle ilgili ampirik araştırma bulgularının, öğretmenlerin, politika yapıcılarının ve diğer profesyonellerin erişebileceği ve kullanabileceği bir formata dönüştürülmesi gerektiği belirtilmektedir.¹⁸⁰
- Dinî inanç ve inançsızlık anlatılarının, yalnızca ‘örgütlü’ (*organised*) dünya görüşlerinin tanımlarını değil, aynı zamanda sahadaki bireysel dünya görüşlerinin çeşitliliğini de yansıtmaması gerektiği ifade edilmektedir.¹⁸¹
- Bu alandaki uzmanların, uzman olmayan öğretmenleri desteklemeleri ve disiplinlerarası yaklaşımlara etkin biçimde katılmaları için gerekli koşulların sağlanması gerektiği dile getirilmektedir.¹⁸²
- Öğretmenlerin, yüksek kaliteli bilgi kaynaklarına erişimlerinin yanı sıra, üzerinde uzlaşılan temel kurallar doğrultusunda öğrenciler arasında diyalogu başlatma ve kolaylaştırma becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.¹⁸³
- *Signposts*’ta önerilen genel yaklaşımı destekleyecek ve sürdürecekt okul çapında politika ve uygulamalara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.¹⁸⁴
- Son olarak, *Signposts*’ta önerilen yaklaşımın uygulanabilmesi için yeterli mali kaynakların sağlanması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır.¹⁸⁵

Söz konusu değerlendirmeler, dinî ve kültürel çeşitlilikle ilgili öğretim yaklaşımlarının uygulamaya geçirilmesinde dikkat çeken bazı yapısal ve işlevsel unsurlara işaret etmektedir. Bu

¹⁷⁹ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, s.15.

¹⁸⁰ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, s.20.

¹⁸¹ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, s.19.

¹⁸² Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, s.21.

¹⁸³ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, ss.13-17.

¹⁸⁴ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, s.28.

¹⁸⁵ Bondevik vd., *Signposts Teacher Training Module*, s.31.

çerçevede, önerilen yaklaşımın hayata geçirilebilmesi için politika, uygulama ve kaynak planlamasına ilişkin çeşitli alanlarda düzenlemelere ihtiyaç duyulabileceği ifade edilmektedir.

Bu bölümde Avrupa Konseyi'ne ait güvenlik ve eğitimle ilişkili politika belgeleri ele alınmıştır. Bu çerçevede sürdürülen analiz, sonraki aşamada Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın (AGİT) ilgili politika belgeleri ve uygulamalarına yönelerek devam etmektedir.

3.2. AGİT: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı

Avrupa Konseyi'nden bağımsız olarak, insan hakları, çoğulculuk ve demokratikleşme süreçlerine odaklanan bir diğer önemli bölgesel yapı olan Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı da kamu eğitiminde dinler ve inançlar hakkında öğretim konusuna ilişkin çeşitli politika önerileri ve rehber belgeler geliştirmiştir. Merkezi Viyana'da bulunan AGİT, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yanı sıra, Orta Asya, Kafkasya ve Kuzey Amerika'dan da katılımcı devletlerin yer aldığı, güvenlik, istikrar ve çok taraflı işbirliğini önceleyen hükümetler arası bir organizasyondur. Teşkilatın kurumsal temelleri, 1975 yılında Helsinki Nihai Senedi ile atılmış; 1995 yılında ise resmî olarak "Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı" adını alarak faaliyetlerini kurumsallaştırmıştır.¹⁸⁶

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), Avrupa Birliği'ne üye olmayan ülkeleri de kapsayan geniş katılımlı bir yapıya sahip olup, bu ülkelerin teşkilatın faaliyetlerine katılımını desteklemektedir. Kurumsal olarak Avrupa Birliği'nden bağımsız bir yapı arz eden AGİT, iki kurum arasındaki işbirliği mekanizmaları çerçevesinde belirli alanlarda ortak çalışmalar da yürütmektedir. Güvenlik, istikrar ve çok taraflı işbirliği konularına odaklanan AGİT, aynı zamanda insan hakları, demokrasi, çevre ve toplumsal kalkınma gibi çeşitli alanlarda da faaliyet göstermektedir. Katılımcı devletler arasında sosyal, ekonomik ve kültürel işbirliğini desteklemeye yönelik uygulamalar, teşkilatın çok boyutlu güvenlik anlayışı kapsamında ele alınmaktadır.¹⁸⁷

Kapsayıcı bir güvenlik anlayışı temelinde yapılandırılan Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), geleneksel olarak fikir birliği, farklılıkların barışçıl yollarla çözülmesi ve çatışmaların önlenmesi gibi ilkelere odaklanmaktadır. Bu çerçevede, 1975 tarihli Helsinki Nihai Senedi'ni imzalayan katılımcı devletler arasında din veya inanç özgürlüğü, karşılıklı ilişkileri yönlendiren temel ilkelere odaklanmaktadır. Bu çerçevede, 1975 tarihli Helsinki Nihai Senedi'ni imzalayan katılımcı devletler arasında din veya inanç özgürlüğü, karşılıklı ilişkileri yönlendiren temel ilkelere odaklanmaktadır.¹⁸⁸ Söz konusu ilke, din özgürlüğünün AGİT gündeminde kalıcı ve yapısal bir yer edinmesine zemin hazırlamış; bu alanla ilişkili normatif taahhütler, zaman içinde kurumsal mekanizmalar aracılığıyla izlenebilir ve değerlendirilebilir hâle getirilmiştir.

¹⁸⁶ Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), "Who We Are: What Is the OSCE?", Factsheet, Strasbourg: OSCE Secretariat, 2023, <https://www.osce.org/whatistheosce>

¹⁸⁷ Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), "Who We Are: What Is the OSCE?",

¹⁸⁸ OSCE, "Helsinki Final Act", 1975, VII. İlke.

Bu doğrultuda, din ve inanç özgürlüğünün demokratik toplumlarda hukukun üstünlüğü ve insan haklarına saygı ilkeleriyle birlikte ele alınmasının önemine dikkat çekmek amacıyla, 1997 yılında Demokratik Kurumlar ve İnsan Hakları Ofisi (ODIHR)¹⁸⁹ bünyesinde Din ve İnanç Özgürlüğü Uzmanlarından oluşan bir Danışma Kurulu oluşturulmuştur. 2004 yılında bu kurul, her katılımcı devletin aday gösterebildiği ve ODIHR tarafından atanan en fazla iki uzmanın da dâhil edildiği daha geniş kapsamlı bir Uzman Danışma Konseyi olarak yeniden yapılandırılmıştır. Danışma Konseyi, ODIHR ile katılımcı devletler arasındaki kurumsal danışma sürecinde ana temas grubu işlevi görmektedir. 2006 yılında alınan bir kararla AGİT Bakanlar Konseyi, bu yapının faaliyetlerine verdiği desteği teyit etmiş ve ODIHR'e, Din ve İnanç Özgürlüğü Uzmanları Danışma Kurulu aracılığıyla katılımcı devletlere yönelik teknik destek ve uzman katkısını güçlendirme yönünde görev vermiştir.¹⁹⁰

AGİT çerçevesinde güvenlik ve din eğitimiyle ilişkili olan iki temel belge dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, 2007 yılında yayımlanan *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (Kamu Okullarında Dinler ve İnançlar Hakkında Öğretim İçin Toledo İlkeleri)¹⁹¹ olup, dinler hakkında öğretimin insan haklarına saygılı, çoğulcu ve kapsayıcı bir çerçevede nasıl gerçekleştirilebileceğine dair rehber ilkeler sunmaktadır. Söz konusu belge, öğretim içeriğinden pedagojik yaklaşımlara, öğretmen eğitiminin niteliğinden toplumsal hassasiyetlere kadar birçok alanda devletlere ve eğitimcilere tavsiyeler içermektedir. Diğer yandan, 2019 tarihli *Freedom of Religion or Belief and Security: Policy Guidance* (Din veya İnanç Özgürlüğü ve Güvenlik: Politika Rehberi)¹⁹² başlıklı belge ise, din veya inanç özgürlüğünün güvenlik politikalarıyla nasıl dengelenebileceği sorusuna odaklanmakta ve özellikle aşırılıkla mücadele bağlamında devletlerin alması gereken önlemleri insan hakları perspektifinden değerlendirmektedir. Bu iki belge, bir yandan eğitim sisteminde dinlerin ele alınış biçimine dair normatif ilkeler ortaya koyarken, diğer yandan güvenlik temelli yaklaşımların dinî hak ve özgürlükler üzerindeki etkilerini tartışmaya açarak, din eğitiminin güvenlileştirilmesi tartışmalarına önemli katkılar sunmaktadır.

¹⁸⁹ ODIHR, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın (AGİT) İnsan Hakları ve Demokrasi Bölümüdür. ODIHR, AGİT üye devletlerinin insan hakları, demokrasi ve insan boyutu ile ilgili konularda etkinlikler düzenler ve çalışmalar yapar. ODIHR, ayrıca AGİT üye devletlerinin seçimlerini inceler ve bu seçimlerin insan hakları ve demokrasi standartlarına uygunluğunu değerlendirir. ODIHR, ayrıca insan haklarının korunması ve geliştirilmesi, çeşitliliğin korunması ve demokratik değerlerin geliştirilmesi konularında çalışmalar yapar ve AGİT üye devletlerine danışmanlık hizmeti verir.

¹⁹⁰ Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), *Decision No. 13/06 on Combating Intolerance and Discrimination and Promoting Mutual Respect and Understanding*, 14th OSCE Ministerial Council, Brussels, Strasbourg: OSCE Secretariat, 2007, pa. 14(b).

¹⁹¹ OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, Warsaw: OSCE/ODIHR, 27 Kasım 2007.

¹⁹² OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), *Freedom of Religion or Belief and Security: Policy Guidance*, Warsaw: 9 September 2019.

3.2.1. Kamu Okullarında Dinler ve İnançlar Hakkında Öğretim İçin Toledo Rehber İlkeleri

Toledo Rehber İlkeleri (TRİ), dünyanın artan dinî ve felsefî çeşitliliğinin ve dinin kamusal alandaki giderek büyüyen varlığının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu ilkelerin gerekçesi iki temel prensibe dayanmaktadır: Birincisi, herkesin din ve inanç özgürlüğü hakkına saygıyı vurgulayan eğitimin olumlu bir değer taşıdığı; ikincisi ise, dinler ve inançlar hakkında öğretimin zararlı stereotipleri azaltabileceğidir.¹⁹³

TRİ'nin birincil amacı, AGİT'e katılan devletlere, okullarda dinler ve inançların incelenmesini ve bu konulardaki bilginin artırılmasını teşvik etmeyi seçtiklerinde, özellikle din özgürlüğünü geliştirmek için bir araç olarak yardımcı olmaktır. TRİ, belirli bir din veya inançta öğretimden farklı olarak, farklı dinler ve inançlar hakkında öğretim sağlamayı hedefleyen eğitimsel bir yaklaşıma odaklanmaktadır. Ayrıca, dinler ve inançlar hakkında öğretim ne zaman ve nerede gerçekleşirse gerçekleşsin, dikkate alınması gereken kriterleri sunmayı amaçlamaktadır. TRİ, dinler ve inançlar hakkında öğretim için müfredat hazırlanmasında rehberlik, müfredat geliştirmede adaletin sağlanması için tercih edilen prosedürler ve bunların nasıl uygulanabileceğine dair standartlar sunmaktadır.¹⁹⁴

TRİ, AGİT çalışanları tarafından değil, Din veya İnanç Özgürlüğü konusunda AGİT Demokratik Kurumlar ve İnsan Hakları Ofisi (ODIHR) Danışma Konseyi üyeleri ve eğitim, hukuk ve diğer alanlarda davet edilen uzmanlardan oluşan disiplinler arası bir ekip tarafından geliştirilmiştir. Danışma Kurulu üyeleri, belirli bir dinî veya inanç grubunu temsilen değil, sahip oldukları alan uzmanlığı temelinde seçilmişlerdir. Bununla birlikte, kurulun oluşumu, tesadüfi biçimde farklı dinî ve felsefî arka planlara sahip bireyleri bir araya getirmiştir. Bu kapsamda, üyeler arasında Hristiyan, Yahudi, Müslüman, Hümanist ve "yeni dinî hareket" mensubu bireylerin yer aldığı görülmektedir.¹⁹⁵ Türkiye'den Prof. Dr. A. Emre Öktem, AGİT "Din veya İnanç Özgürlüğü Uzmanlar Paneli Danışma Konseyi" üyesi olarak, Prof. Dr. Recep Kaymakcan ise uzman olarak araştırma grubunda görev almıştır.¹⁹⁶

TRİ, kamu eğitiminde dinler ve inançların incelenmesine yönelik yaklaşım, temel olarak insan hakları ekseninde temellendirilmektedir. Bu çerçevede ileri sürülen ilk argüman, din veya inanç özgürlüğünün, toplumsal düzeyde çoğulculuğu zorunlu kıldığı yönündedir. Eğer din veya inanç özgürlüğü demokratik bir toplumun temel değeri olarak kabul ediliyorsa, bu durum, toplumsal

¹⁹³ Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, Strasbourg: OSCE, 2025, s.9.

¹⁹⁴ OSCE, *Toledo Guiding Principles*, ss. 11-12.

¹⁹⁵ OSCE, *Toledo Guiding Principles*, s. 10.

¹⁹⁶ OSCE, *Toledo Guiding Principles*, ss. 6-7.

yapının kaçınılmaz olarak çoğul karakter taşıyacağı anlamına gelmektedir. İkinci olarak, toplumsal uyumun sürdürülebilirliği açısından çoğulculuğun, farklılıklara yönelik asgari düzeyde bir hoşgörüyü gerekli kıldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, farklılıklara karşı hoşgörünün, başkalarının inançları ve değer sistemleri hakkında bilgi sahibi olmayı ve bu bilgilere dayalı bir anlayış geliştirmeyi gerektirdiği vurgulanmaktadır. Belge, din eğitimi veya dinler hakkında öğretimin ülkeden ülkeye farklılık gösteren modelleri ne olursa olsun, kamu eğitiminde dinî çeşitliliğe adil, dengeli ve hakkaniyete dayalı bir yaklaşımın benimsenmesini teşvik etmektedir.¹⁹⁷

TRİ, insan hakları çerçevesine geniş bir bölüm ayırmaktadır. Bu bölümde, devletin yasal sorumlulukları ile ebeveynlerin, çocukların, öğretmenlerin ve azınlıkların haklarına ilişkin hukuki meseleler ele alınmaktadır. Ayrıca, müfredat hazırlanması ve öğretmen eğitimi konularında özel bölümler, sonuçlar ve öneriler de yer almaktadır.¹⁹⁸

3.2.2. Din veya İnanç Özgürlüğü ve Güvenlik: Politika Rehberi (2019)

AGİT Demokratik Kurumlar ve İnsan Hakları Ofisi (ODIHR) tarafından yayımlanan “Freedom of Religion or Belief and Security: Policy Guidance” başlıklı politika belgesi, çağdaş güvenlik politikaları ile din veya inanç özgürlüğü arasındaki ilişkinin insan hakları merkezli bir çerçevede nasıl ele alınması gerektiğine dair kapsamlı bir rehber sunmaktadır. Belge, devletlerin güvenliği sağlama yükümlülüğü ile bireylerin temel hak ve özgürlüklerini koruma sorumluluğu arasındaki hassas dengeyi kuramsal ve normatif düzeyde tartışmaktadır.¹⁹⁹

Belge, din veya inanç özgürlüğünün sadece bireysel bir hak değil, aynı zamanda toplumsal çoğulculuk ve barışçıl bir kamusal düzen için temel bir ilke olduğunu vurgulamaktadır. Bu hak, özellikle Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi’nin (ICCPR) 18. maddesi ile AGİT’in kendi belgeleri olan Kopenhag Belgesi (1990) ve Viyana Belgesi (1989) gibi uluslararası standartlarla temellendirilmiştir. Belge, bu normatif çerçeveye dayanarak, güvenliğin tanımını yalnızca askerî veya terörle mücadele perspektifiyle sınırlamaktan kaçınmakta, bunun yerine insan güvenliği (human security) yaklaşımına daha yakın durmaktadır.²⁰⁰

Raporun dikkat çekici yönlerinden biri, güvenlik politikalarının özellikle dinî azınlıklar üzerinde orantısız etkiler yaratabileceği uyarısıdır. Dinî uygulamaların, sembollerin ya da kimliklerin güvenlikle ilişkilendirilmesi; bireylerin hedef alınmasına, toplulukların ötekileştirilmesine ve

¹⁹⁷ OSCE, *Toledo Guiding Principles*, ss. 12-13

¹⁹⁸ OSCE, *Toledo Guiding Principles*, s. 61.

¹⁹⁹ OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), *Freedom of Religion or Belief and Security: Policy Guidance*, Warsaw: OSCE/ODIHR, 2019.

²⁰⁰ OSCE/ODIHR, *Freedom of Religion or Belief and Security*, s.9-12.

toplumsal ayrışmanın derinleşmesine yol açabilmektedir. Belge, bu risklerin önüne geçebilmek adına devletleri şeffaf, hak temelli ve ayrımcılıktan arındırılmış politikalar geliştirmeye çağırmaktadır.²⁰¹

Belge, güvenlik kurumlarının din veya inanç özgürlüğü ilkesine daha duyarlı hâle getirilmesini amaçlayan çeşitli politika önerileri sunmaktadır. Bu öneriler arasında, dinî gruplara yönelik güvenlik önlemlerinin uluslararası insan hakları normları çerçevesinde meşru, gerekli ve orantılı biçimde uygulanması gerektiği yönündeki vurgu öne çıkmaktadır. Ayrıca, güvenlik birimlerinde görev yapan personelin din veya inanç özgürlüğü konusunda yeterli düzeyde eğitilmesi, bu özgürlük alanının güvenlik uygulamalarında gözetilmesini sağlayacak kurumsal farkındalığın artırılması açısından önem taşımaktadır. Belge, terörle mücadeleye yönelik politika ve stratejilerin, din veya inanç temelli hakları zedelemeyecek biçimde kurgulanması gerektiğini savunmakta; bu doğrultuda, güvenlik politikalarının dinî azınlıkları hedef gösterici nitelikteki söylem ve uygulamalardan arındırılması gerektiğini ifade etmektedir. Söz konusu öneriler, özellikle Avrupa genelinde son yıllarda artış gösteren İslamofobi, sınırlı da olsa antisemitizm²⁰² ve daha genel düzeyde din temelli toplumsal kutuplaşmalar bağlamında, din özgürlüğü ile güvenlik politikaları arasında gözetilmesi gereken dengeyi vurgulayan önemli ilkeler olarak değerlendirilmektedir.²⁰³ Bu önerilerin pratik yansımaları incelendiğinde, öngörülen dengenin her zaman eşit şekilde kurulamadığı görülmektedir. Çoğu zaman güvenlik politikalarının daha öncelikli bir çerçeveye oturtulduğu, din özgürlüğüne ilişkin boyutun ise görece sınırlı bir alanda ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu durum, önerilerde normatif düzlemde kapsayıcı ve eşitlikçi bir dil kullanılmasına rağmen, uygulamada bazı dini gruplara daha fazla odaklanan bir yaklaşım sergilendiği izlenimini doğurmaktadır. Dolayısıyla bu ilkeler, teorik olarak dinî çeşitliliğin barışçıl yönetimine katkı sunmayı amaçlıyor gibi görünse de pratikte özgürlük ile güvenlik arasındaki hassas denge çoğu kez Batı merkezli güvenlik eksenli bir yorumla şekillenmektedir.

3.3. USCIRF: ABD Uluslararası Din Özgürlüğü Komisyonu

Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Din Özgürlüğü Komisyonu (USCIRF), kendisini, 1998 tarihli Uluslararası Din Özgürlüğü Yasası (IRFA) kapsamında kurulmuş bağımsız bir kuruluş olarak tanımlamakta; misyonunu ise uluslararası düzeyde din veya inanç özgürlüğünün izlenmesi,

²⁰¹ OSCE/ODIHR, *Freedom of Religion or Belief and Security*, s.25-28.

²⁰² Avrupa bağlamında antisemitizmin varlığına ilişkin tartışmalar, sıklıkla toplumsal algı ile siyasal temsil düzeyinde farklılaşan bir görünüm sergilemektedir. Güncel ampirik veriler antisemitizmin, özellikle nefret söylemi, sembolik mekânlara yönelik saldırılar veya çevrim içi taciz biçimlerinde hâlen gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Yahudi topluluklarının Avrupa'daki sosyo-politik konumları dikkate alındığında, bu vakaların sıklık ve şiddet bakımından görece sınırlı olduğu görülmektedir. Buna rağmen, kolektif kimlik bilinci ve kurumsal örgütlenme düzeyi yüksek olan Yahudi toplulukları, politika üretkenliği bağlamında dikkate değer bir etki kapasitesine sahiptir. Bu nedenle istisnai olarak yaşanan antisemitik vakalar dahi güçlü kurumsal ağlar ve uluslararası dayanışma mekanizmaları sayesinde siyasal gündemde geniş bir görünürlük kazanabilmektedir. Dolayısıyla antisemitizm, toplumsal pratiğin ölçülebilir düzeyinde "görece" sınırlı olsa da söylemsel ve siyasal düzlemde daha yüksek bir temsil ağırlığına sahip olmaktadır.

²⁰³ OSCE/ODIHR, *Freedom of Religion or Belief and Security*, ss.35-40.

bu alandaki ciddi ihlallerin belgelenmesi ve politika yapıcılara yönelik tavsiyelerin geliştirilmesi olarak ifade etmektedir. Komisyon, yürütme organına doğrudan bağlı olmamakla birlikte, ABD Dışişleri Bakanlığı, Kongre ve diğer federal kurumlarla eşgüdüm hâlinde çalıştığını ve din özgürlüğüne yönelik tehditlerin belirlenmesinde dış politika karar süreçlerine katkı sunduğunu belirtmektedir.²⁰⁴

USCIRF'nin temel işlevlerinden biri, her yıl yayımladığı Yıllık Raporlar aracılığıyla din veya inanç özgürlüğünün sistematik biçimde ihlal edildiği ülkeleri tespit etmek ve bu ülkeleri, “özellikle endişe duyulan ülkeler” (Countries of Particular Concern - CPC) ile “özel izleme listesi ülkeleri” (Special Watch List - SWL) ²⁰⁵ olmak üzere iki ayrı kategoride sınıflandırmaktır. Komisyon, yalnızca durumu betimleyen bir gözlem organı olmanın ötesinde, söz konusu ihlallere karşı siyasal, diplomatik ve ekonomik nitelikte politika araçları önererek, din özgürlüğünü hem normatif bir insan hakkı meselesi hem de uluslararası güvenlik ve istikrarla bağlantılı bir stratejik unsur olarak değerlendirmektedir. Bu yönüyle USCIRF, din özgürlüğü alanındaki ihlallerin tespiti ile bu ihlallere karşı alınabilecek önlemler arasında işlevsel bir köprü kurmayı amaçlamaktadır.²⁰⁶

Din, eğitim ve güvenlik arasında kurulan söylemsel ve yapısal bağlantıların en yoğun biçimde izlenebildiği kurumsal belgelerden biri, USCIRF tarafından yayımlanan Yıllık Din Özgürlüğü Raporlarıdır. Bu raporlar, sadece din özgürlüğüne yönelik ihlallerin izini sürmekle kalmayıp, aynı zamanda dinî kimliğin eğitim politikaları içindeki konumunu güvenlik bağlamında analiz eden sistematik referanslar üretmektedir. Komisyonun eğitimle bağlantılı meseleleri daha geniş bir güvenlik söylemi içerisine yerleştirme eğilimi, yıllar içerisinde belirgin biçimde artmıştır. Örneğin, internet ortamında erişilebilen en erken raporlardan biri olan 2003 tarihli raporda, din ve eğitimi eşzamanlı olarak referans alan yalnızca 37 kayıt yer alırken²⁰⁷, 2023 yılına ait son raporda, bu sayı 142'ye yükselmiş²⁰⁸ ve söz konusu referansların tamamı somut ülke örneklerine dayanan, coğrafi olarak küresel düzeyde çeşitlenmiş içeriklerden oluşmuştur.

Bu niceliksel artış, sadece pedagojik alanlara olan kurumsal ilgideki genişlemeyi değil; aynı zamanda dinin eğitim aracılığıyla düzenlenmesinin veya sınırlandırılmasının, ulusal ve uluslararası güvenlik söylemleriyle ne ölçüde iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu bağlamda çalışmada USCIRF raporları doğrudan nihai veri kaynağı olarak değil, ilgili ülkelerdeki din özgürlüğü iklimine dair belirli eğilimleri ve söylemsel konumlanmaları analiz etmek için ikincil ve eleştirel bir okuma

²⁰⁴ United States Commission on International Religious Freedom (USCIRF), *About USCIRF*. US Commission on International Religious Freedom.

²⁰⁵ United States Commission on International Religious Freedom (USCIRF), *Factsheet: International Religious Freedom Act (IRFA)*, Washington, D.C.: USCIRF, 2021, s.3.

²⁰⁶ USCIRF, *Factsheet: International Religious Freedom Act (IRFA)*, ss.4-5.

²⁰⁷United States Commission on International Religious Freedom (USCIRF), *2003 Annual Report*, Washington, D.C.: USCIRF, 2003.

²⁰⁸United States Commission on International Religious Freedom (USCIRF), *2023 Annual Report*, Washington, D.C.: USCIRF, 2023.

nesnesi olarak kullanılmıştır. Özellikle Türkiye, İsrail, ABD, Birleşik Krallık ve Almanya gibi ülkelerin din eğitimi ve din özgürlüğü bağlamındaki konumları incelenirken, USCIRF'in yaklaşımı hem bir gösterge olarak hem de politik temsil ve normatif önceliklerin nasıl kurgulandığını analiz etmek için kullanıma açılmıştır. USCIRF raporlarında dikkat çekici bir söylem farklılığı göze çarpmaktadır. Birleşik Krallık, Almanya ve Norveç gibi ülkelerdeki din eğitimi uygulamaları —örneğin belirli bir mezhebe dayalı müfredatların sürdürülmesi veya azınlık dinlerine getirilen sınırlamalar— çoğunlukla “kültürel normlar” (*cultural norms*), “entegrasyon politikaları” (*integration policies*) ya da “tarihsel miras” (*historical legacy*) gibi bağlamsal kategoriler altında değerlendirilmekte, bu uygulamalar tarihsel veya toplumsal sürekliliğin doğal yansımaları olarak sunulmaktadır. Buna karşılık, Türkiye söz konusu olduğunda benzer nitelikteki düzenlemeler daha keskin bir söylemle “ihlâl” (*violation*), “baskı” (*oppression*) veya “ayrımcılık” (*discrimination*) kavramlarıyla tanımlanmaktadır. Bu söylem asimetrisi, çoğulculuk ilkesinin raporlarda evrensel ve tutarlı bir normatif referans olarak değil, bağlama göre esnekleştirilen ve çoğu durumda Batı-merkezli bir normatif çerçeveye indirgenen bir araç olarak işlediğini güçlü biçimde göstermektedir. Dolayısıyla, raporlarda kullanılan dil yalnızca tanımsal bir tercih değil, aynı zamanda normatif meşruiyetin kime, hangi bağlamda ve nasıl atfedildiğini belirleyen siyasal bir konumlanma pratiği olarak da okunabilir.

Benzer yönde değerlendirmelere yer veren çalışmalardan biri de Elizabeth Shakman Hurd'un *The Politics of Secularism in International Relations* başlıklı çalışmasıdır. Hurd, USCIRF'in din özgürlüğü söyleminin seküler bir normatif çerçeve içerisinde yeniden tanımlandığını, bu tanımın ise dini biçimlerin “meşru” ya da “sorunlu” olarak kodlanmasına neden olduğunu ileri sürmektedir. Hurd'a göre, bu yaklaşım, özellikle İslamî cemaat yapılarının radikalleşme bağlamında problematize edilmesine ve dolayısıyla epistemolojik olarak seküler devletin tahakkümüne tâbi kılınmasına zemin hazırlamaktadır.²⁰⁹ Benzer şekilde, Mandaville ve Silvestri (2015) tarafından hazırlanan *Integrating Religious Engagement into Diplomacy* başlıklı rapor, din temelli uluslararası angajman politikalarının normatif çoğulculuğu incelemektense, çoğu zaman jeopolitik kaygılarla yönlendirilmiş tercihli bir dinî temsil düzeni ürettiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede, “iyi” kabul edilen dinî aktörlerin desteklenmesi ve “tehlikeli” görülen yapıların marjinalleştirilmesi yönünde işleyen bir sınıflandırma mekanizması söz konusudur.²¹⁰

3.4. UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 16 Kasım 1945 tarihinde, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından barış ve güvenliğin korunmasına katkı sağlamak amacıyla

²⁰⁹ Hurd, E. S. (2008). *The Politics of Secularism in International Relations*. Princeton University Press. Hurd, 2008, ss. 120-145.

²¹⁰ Mandaville, P., & Silvestri, S. (2015). *Integrating Religious Engagement into Diplomacy: Challenges and Opportunities*. Center for Strategic and International Studies (CSIS).

kurulmuştur. Örgütün kuruluşu, savaş sonrası dönemde eğitim, bilim, kültür ve iletişim alanlarında uluslararası iş birliğini geliştirme gerekliliği üzerine şekillenmiştir.²¹¹ Bu çerçevede UNESCO, toplumsal ve kültürel alanlarda dayanışmayı teşvik ederek çatışmaların önlenmesine yönelik uzun vadeli stratejilerin oluşturulmasını hedefleyen bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Kuruluş süreci, uluslararası toplumun savaştan kaynaklanan tahribat karşısında normatif temelli bir iş birliği anlayışını kurumsallaştırma yönündeki iradesini yansıtmaktadır.²¹²

UNESCO'nun temel amacı, eğitim, bilim ve kültür aracılığıyla uluslararası iş birliğini geliştirerek, adalet, hukukun üstünlüğü, insan hakları ve temel özgürlüklere evrensel saygının ilerlemesini sağlamak olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, örgüt; eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, kültürel mirası koruma, bilimsel araştırmaları teşvik etme ve ifade özgürlüğünü destekleme gibi alanlarda faaliyet göstermektedir.²¹³

UNESCO'nun normatif çerçevesi, insan hakları, kültürel çeşitlilik, sürdürülebilir kalkınma ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi evrensel değerler üzerine inşa edilmiştir. Bu değerleri yaygınlaştırmak amacıyla uluslararası sözleşmeler, tavsiye kararları ve programlar geliştirmekte; üye devletlerle iş birliği içinde bu politikaların uygulanmasını teşvik etmektedir.²¹⁴

Örgütün faaliyetleri, eğitim, doğa bilimleri, sosyal ve beşeri bilimler, kültür ile iletişim ve bilgi olmak üzere beş ana program etrafında şekillenmektedir. Bu programlar aracılığıyla UNESCO, küresel düzeyde bilgi paylaşımını artırmayı, kültürel mirasın korunmasını sağlamayı ve bilimsel iş birliğini teşvik etmeyi amaçlamaktadır.²¹⁵

UNESCO, kuruluşundan bu yana, eğitimi evrensel bir insan hakkı olarak tanımlamakta ve bu doğrultuda küresel eğitim politikalarının şekillendirilmesinde öncü bir rol üstlenmektedir. Örgüt, eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi, kapsayıcılığın artırılması ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının yaygınlaştırılması gibi hedeflerle, uluslararası düzeyde eğitim politikalarının belirlenmesine katkı sağlamaktadır.²¹⁶ UNESCO, eğitim politikalarının oluşturulmasında devletler ve diğer paydaşlarla iş birliği içinde çalışmakta, eğitimdeki yeni eğilimleri takip etmekte ve evrensel kalkınma gündemindeki eğitimsel ihtiyaçları belirlemektedir. Bu çerçevede, örgüt; öğretmenlerin mesleki

²¹¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. London: 1945.

²¹² Poul Duedahl (ed.), *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, London: Palgrave Macmillan, 2016, ss. 1–12.

²¹³ John. P. Singh, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Creating Norms for a Complex World*, London: Routledge, 2011, ss. 15–35.

²¹⁴ Langfield, Michele, William Logan ve Máiréad Nic Craith, ed. *Cultural Diversity, Heritage and Human Rights: Intersections in Theory and Practice*, Key Issues in Cultural Heritage, London: Routledge, 2009, ss. 45–67.

²¹⁵ Lynn Meskill, *A Future in Ruins: UNESCO, World Heritage, and the Dream of Peace*, Oxford: Oxford University Press, 2018, ss.55–78.

²¹⁶ Poul Duedahl (ed.), *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, London: Palgrave Macmillan, 2016, ss.102–125

gelişimi, okuryazarlık oranlarının artırılması, teknik ve mesleki eğitimin güçlendirilmesi gibi alanlarda çeşitli programlar ve stratejiler geliştirmektedir.²¹⁷

UNESCO, din eğitimi alanında doğrudan müfredat belirleyici bir rol üstlenmemekle birlikte, kültürlerarası anlayış, hoşgörü ve barış kültürünün inşası bağlamında dinî ve kültürel çeşitliliğe saygıyı teşvik eden normatif çerçeveler geliştirmektedir. Bu çerçevede, örgüt; eğitimin, bireylerin farklı inanç sistemlerini anlamalarını ve saygı göstermelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmasını önermektedir. UNESCO'nun din eğitimiyle ilgili politika belgeleri, genellikle kültürlerarası eğitimi ve insan hakları temelli yaklaşımları vurgulamaktadır. Örgüt, eğitim sistemlerinde dinî çeşitliliğin tanınmasını ve bu çeşitliliğe saygı gösterilmesini teşvik eden tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin dinî çeşitliliği kapsayıcı bir şekilde ele alabilecek donanıma sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.²¹⁸ Ayrıca, UNESCO'nun "Küresel Eğitim İzleme Raporu" gibi yayınları, din eğitimiyle ilgili politika tavsiyeleri sunmaktadır. Bu raporların, eğitim sistemlerinin kapsayıcılığını artırmak ve dinî çeşitliliği dikkate alan politikalar geliştirmek amacıyla rehberlik sağlamayı amaçladığı ifade edilmektedir.²¹⁹

UNESCO, güvenlik kavramını yalnızca askerî veya devlet merkezli bir olgu olarak değil, bireylerin ve toplumların refahını esas alan *insani güvenlik (human security)* perspektifiyle ele almaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin fiziksel, kültürel ve psikolojik bütünlüğünü tehdit eden unsurlara karşı koruma sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, örgüt; eğitim yoluyla barış kültürünün inşası, radikalleşmenin önlenmesi ve şiddet içeren aşırılıkların azaltılması yönünde stratejiler geliştirmektedir. UNESCO'nun bu alandaki temel stratejilerinden biri, *barış kültürünün* eğitim yoluyla yaygınlaştırılmasıdır. Barış kültürü, hoşgörü, diyalog, kültürel çoğulculuk ve insan haklarına saygı gibi değerlerin toplumun tüm kesimlerine benimsetilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, örgüt; müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi ve toplumsal farkındalık kampanyaları gibi çeşitli araçlarla barış kültürünü desteklemektedir.²²⁰

Radikalleşmenin önlenmesi konusunda ise UNESCO, *eğitim yoluyla şiddet içeren aşırılıkların önlenmesi (Preventing Violent Extremism through Education - PVE-E)* programını yürütmektedir. Söz konusu program, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, farklılıkların anlaşılması ve bu farklılıklara yönelik hoşgörünün artırılması yoluyla toplumsal uyumun desteklenmesini amaçlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler ve eğitim kurumları için

²¹⁷ UNESCO, *UNESCO Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) 2022–2029: Transforming Technical and Vocational Education and Training for Successful and Just Transitions*, Paris: UNESCO Publishing, 2022.

²¹⁸ Jackson, *Signposts*, ss.19-35.

²¹⁹ UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education - All means all*. Paris: UNESCO Publishing, 2020.

²²⁰ Monisha Bajaj, "‘Pedagogies of Resistance’ and Peace Education Praxis," *Journal of Peace Education* 12/2 (2015), ss. 154–166.

süreci destekleyici nitelikte çeşitli rehberlik materyalleri ve kaynaklar sunulmaktadır.²²¹ UNESCO, bu alandaki faaliyetlerini diğer uluslararası ve bölgesel kuruluşlarla iş birliği içerisinde sürdürmektedir. Bu kapsamda, Avrupa Konseyi, AGİT ve çeşitli bölgesel aktörlerle ortak projeler yürütülmekte ve politika belgeleri geliştirilmektedir. Söz konusu iş birlikleri, radikalleşmenin önlenmesine yönelik yaklaşımların desteklenmesi, normatif çerçevelerin oluşturulması ve çeşitli bağlamlardaki uygulama örneklerinin karşılaştırmalı olarak paylaşılması açısından işlevsel bir zemin sunmaktadır.²²²

UNESCO'nun kültürlerarası anlayış, insan hakları eğitimi ve ayrımcılıkla mücadele alanlarında yürüttüğü çalışmalara ilişkin çeşitli rehber belgeler, çokkültürlü toplumlarda eğitimin rolüne dair uluslararası normatif çerçevenin anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, *UNESCO Kültürlerarası Eğitim için Rehber İlkeler*²²³, *Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika'daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi - İyi Uygulama Derlemesi*²²⁴ ile *Eğitimciler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele*²²⁵ başlıklı belgeler, eğitim yoluyla toplumsal kapsayıcılığı destekleme amacına yönelik geliştirilen uluslararası iş birliklerinin örneklerini oluşturmaktadır. Aşağıda bu belgelerde yer alan temel yaklaşım ve ilkeler genel hatlarıyla ele alınacaktır.

3.4.1. Kültürlerarası Eğitim için Rehber İlkeler

UNESCO, kurulduğu tarihten itibaren her yıl eğitimcilerle yönelik yüzlerce tavsiye niteliğinde belge yayımladığı küresel bir yayın programını sürdürmektedir. Bu belgeler arasında, eğitim yoluyla toplumsal uyum ve barışın teşvik edilmesinde eğitimin kilit rolünü vurgulayan metinlerden biri,

²²¹ UNESCO, *Preventing Violent Extremism through Education: A Guide for Policy-Makers*, Paris: UNESCO Publishing, 2017, ss. 5–22.

²²² Örnekler için bkz: UNESCO & United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), *Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*, Paris: UNESCO Publishing, 2018, (Bireylerin radikalleşmesini önlemeye yönelik öğretmen merkezli pedagojik yaklaşımlar içerir.); UNESCO & OSCE/ODIHR, *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims: Addressing Islamophobia through Education*, Warsaw/Paris: OSCE & UNESCO, 2018. (Bu rehber, AGİT ve UNESCO iş birliğiyle geliştirilmiş olup, özellikle İslamofobiyle mücadeleye yönelik eğitimsel stratejiler sunmaktadır.) ; UNESCO & Council of Europe, *Signpost*, 2014. (Kültürlerarası eğitimde dinî ve inançsal çeşitliliğe yönelik iyi uygulamaları içeren, Avrupa Konseyi ile UNESCO iş birliği ürünü bir politik metindir.) ; UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education - All means all*. Paris: UNESCO Publishing, 2020. (Bu raporda UNESCO'nun diğer uluslararası aktörlerle ortaklaşa yürüttüğü barış eğitimi ve aşırılıkların önlenmesi stratejilerine değinilmektedir.) ; UNESCO. *Preventing violent extremism through education: A guide for policy-makers*. Paris: UNESCO Publishing, 2016. (Bu temel belge, UNESCO'nun uluslararası kuruluşlarla normatif uyum içinde geliştirdiği PVE-E stratejisinin çerçevesini sunmaktadır.)

²²³ UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris: UNESCO, 2006.

²²⁴ OSCE/ODIHR & UNESCO & Council of Europe, *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*, Warsaw: OSCE/ODIHR, 19 February 2010.

²²⁵ OSCE/ODIHR & Council of Europe & UNESCO, *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims: Addressing Islamophobia through Education*, Warsaw/Paris: OSCE/ODIHR, 28 October 2011.

2006'da yayımlanan *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (Kültürlerarası Eğitim için Rehber İlkeler) 'dir. Söz konusu belgede yer alan temel ifade şu şekildedir:

*Eğitim, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesi amacıyla yöneltilmelidir. Bütün uluslar, ırksal ve dinî gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli; Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini ilerletmelidir.*²²⁶

Bu belgenin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan süreç, Haziran 2005'te Fas'ın Rabat kentinde düzenlenen, medeniyetler arası diyaloga odaklanan geniş katılımlı bir konferansla başlamıştır. Konferansa 30'dan fazla ülkeden katılan temsilciler, diyalogun eksikliğinden kaynaklanabilecek tehlikeler üzerine görüş bildirmiş ve kültürel farklılıklar konusunda farkındalık yaratılmasına yönelik somut ve uygulanabilir girişimlerin gerekliliğinin altını çizmiştir. Aynı konferansta, eğitim ile kültür arasında çok daha güçlü bir bağ kurulmasına yönelik çalışmalar yapılmasının, çatışan kültürel grupların çokkültürlü toplumlarda sürdürülebilir bir biçimde bir arada yaşamalarını sağlamaya katkıda bulunacağı vurgulanmıştır. Bu önerinin temel varsayımları, kültürlerarasılığın (interculturalism) salt pasif bir birlikte varoluşun çok ötesine geçtiği ve mevcut çeşitlilik politikalarının - özellikle asimilasyoncu karakteri nedeniyle - başarısız olduğu yönündedir. Nitekim ilgili literatürde farklı ve karşıt gruplardan bireylerin, eşitlikçi koşullar altında etkileşime girdiklerinde kendilik anlayışlarını nasıl ilişkilendirdikleri ortaya konulmuş; asimilasyonun, gruplar arası uzlaşmayı teşvik etmede yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır.²²⁷

Rabat Konferansı'nı müteakip yayımlanan *Kültürlerarası Eğitim için Rehber İlkeler* adlı kılavuzda özellikle kültüre özgü geleneklerin evrenselleştirici eğilimlerle çatıştığı bağlamlarda bu hedefin nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin bir yol haritası sunmuştur. Yayının merkezinde, UNESCO'nun kültürlerarası eğitime yaklaşımını şekillendiren üç temel ilke bulunmaktadır. Bu ilkelerden ilki, öğrencilerin kültürel kimliklerine duyarlı pedagojilere işaret ederken; diğer ikisi, toplumsal katılım becerileri geliştirdikten sonra çeşitliliği takdir etme kapasitesine odaklanmaktadır. Belgede ayrıca, hâlâ net bir biçimde tanımlanmamış olduğu ileri sürülen temel kavramlara - örneğin "kültür" (culture), "çok kültürlülük" (multiculturalism), "kültürlerarasılık" (interculturalism)- atıfta bulunulmuştur.²²⁸

²²⁶ UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, s. 8.

²²⁷ Gordon W. Allport, *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954.; Thomas F. Pettigrew, "Long-term contact, common goals, and the development of friendships in intergroup settings," *Personality and Social Psychology Review* 2 (1998), 15-45; Thomas F. Pettigrew & Linda R. Tropp, "A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory," *Journal of Personality and Social Psychology* 90/5 (2006), 751-783.

²²⁸ Benzer bir tartışma için bkz.: Manuel Guilherme, Gunther Dietz, "Introduction: Glocal Languages, Ideologies and Identities," *Glocal Languages and Ideologies*, ed. M. Guilherme and G. Dietz, Bern: Peter Lang, 2015.

3.4.2. Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika'daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi - İyi Uygulama Derlemesi - (UNESCO, AGİT ve Avrupa Konseyi Ortak Yayını)

Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice (Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika'daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi - İyi Uygulama Derlemesi) insan haklarının eğitim yoluyla teşvik edilmesi konusunda uluslararası düzeyde önemli bir referans metni niteliğindedir. Sadece temel insan haklarına değil, aynı zamanda din ve inanç özgürlüğü gibi özel hak alanlarına da odaklanan çalışmada konuyla ilgili uygulamadaki iyi örneklerin bir araya getirildiği ifade edilmektedir.²²⁹

Belge, UNESCO'nun 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi temel uluslararası normlara dayanan insan hakları eğitimi yaklaşımını, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın (AGİT/OSCE) ve Avrupa Konseyi'nin ilgili politika belgeleri ve eğitim rehberleriyle harmanlamaktadır. Özellikle 2008 tarihli Avrupa Konseyi'nin CM/Rec(2008)12 sayılı tavsiye kararı ve AGİT'in TRİ belgesi, bu çalışmada dikkate alınan önemli çerçevelerden bazılarıdır.

Belgede ifade edilen hedeflerden biri, insan hakları eğitiminin yalnızca bilgi aktarımına indirgenmemesi; bunun yerine, öğrencilerin hak temelli bir çerçevede eleştirel düşünme, empati kurma ve toplumsal sorumluluk geliştirme becerilerini destekleyecek biçimde yapılandırılması gerektiği yönündedir. Bu çerçevede, din ve inanç özgürlüğü gibi temel haklar, dinî çeşitlilik ve çoğulculuk bağlamında kapsayıcı eğitim politikalarının şekillendirilmesine yönelik çabalarda işlevsel bir referans noktası olarak konumlandırılmaktadır.²³⁰

3.4.3. Eğitimciler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele (UNESCO, AGİT/ODIHR ve Avrupa Konseyi Ortak Yayını)

2011 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan *Eğitimciler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele*, eğitim alanında Müslümanlara yönelik önyargı, hoşgörüsüzlük ve ayrımcılık biçimlerini ele almayı amaçlayan çalışmalar arasında dikkat çeken belgelerden biridir. Rehber, öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik pratik öneriler sunmanın ötesinde, insan hakları, çoğulculuk ve sosyal adalet ilkeleri çerçevesinde eğitimin rolüne dair kavramsal bir değerlendirme de içermektedir. Belgede İslamofobi, yalnızca bireysel düzeydeki önyargılarla sınırlı bir olgu olarak değil, aynı zamanda medya söylemleri, eğitim içerikleri ve okul ortamındaki kurumsal uygulamalarda gözlemlenebilen

²²⁹ Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*, Warsaw: OSCE/ODIHR, 2010.

²³⁰ OSCE-ODIHR, *Human Rights Education in the School Systems*.

yapısal bir dinamik olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, İslam karşıtı tutumların eğitim bağlamındaki yansımalarını çok boyutlu bir perspektifle analiz etmeye yönelik bir çerçeve sunmaktadır.²³¹

Çalışmada, eğitimcilerin hem bilgisel hem de pedagojik düzeyde güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmakta; öğretmenlerin, öğrenciler arasında karşılıklı saygı, empati ve diyalog kültürünü teşvik eden kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmadaki merkezi rolleri öne çıkarılmaktadır. Rehberde, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda sınıf içi etkileşimi yönlendiren, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve dönüştürücü bir rol üstlenen eğitim aktörleri olmaları gerektiği ifade edilmekte; bu doğrultuda çeşitli sınıf içi uygulama örnekleri, etkinlik önerileri ve müfredat uyarlamaları sunulmaktadır. Eğitim politikaları ve ırkçılık karşıtı söylemler üzerine çalışan siyaset bilimci Marc Bleich'e göre, bu yaklaşım, insan hakları ve demokratik değerler eksenli bir eğitim perspektifinin, İslamofobiyle mücadelede temel referans noktalarından biri hâline geldiğini ifade etmektedir.²³²

Avrupa Konseyi, AGİT ve UNESCO gibi uluslararası örgütlerin sunduğu normatif çerçevelerin yanı sıra, din eğitimi ve güvenlik ilişkisini ele alan çeşitli bağımsız projeler de yürütülmektedir. Bu bağlamda öne çıkan girişimlerden bazıları, Avrupa Birliği destekli REDCo ve RAN projeleri ile Birleşmiş Milletler öncülüğünde geliştirilen UNAOC (Birleşmiş Milletler Medeniyetler İttifakı) inisiyatifidir. Din eğitiminin güvenlikleştirilmesi bağlamındaki temel meseleler bu projeler üzerinden ele alınacağı için, söz konusu girişimlere bir sonraki bölümde yer verilecektir.

²³¹ OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), Council of Europe ve UNESCO, *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims: Addressing Islamophobia through Education*, Warsaw: OSCE/ODIHR, 2011.

²³² Erik Bleich, "The Rise of Hate Speech and Hate Crime Laws in Liberal Democracies," *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37/6 (2011), ss. 917–927.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. DİN EĞİTİMİNİN GÜVENLİKLEŞTİRİLMESİ

Din eğitiminin güvenlikleştirilmesinin, kavramsal olarak temelini 2012 yılında Gearon tarafından atıldığı görülmektedir.²³³ Gearon'un "*The Securitization of Religion in Education*" başlıklı çalışmasında, din eğitiminin giderek artan biçimde güvenlik söylemleriyle ilişkilendirildiğini ortaya koyan kuramsal bir çerçeve sunulmaktadır. Bu ilk çalışmada Gearon, eğitim ortamlarında din öğretiminin sadece kültürel veya ahlâki gelişim için değil, aynı zamanda güvenlik amaçlı müdahaleler kapsamında da ele alındığını belirtmektedir.

2013 yılında Gearon bu meseleyi daha da detaylandırarak "*The Counter-Terrorist Classroom: Religion, Education, and Security*" başlıklı makalesini yayımlamıştır. Gearon ABD, Avrupa ve uluslararası kurumlar bağlamında din, eğitim ve güvenlik arasındaki yeni kesişimleri örnekler üzerinden ortaya koyduğu bu makalesinde dinin okul müfredatında dinî aşırılıkçılıkla mücadele için kullanılması olgusunu vurgulayarak eğitim ortamlarının "terörle mücadele eden derslikler" haline geldiğini ifade etmektedir.²³⁴ Gearon'un buradaki temel argümanı, din eğitiminin güvenlik amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanılmasının bu eğitimi kaçınılmaz olarak geleneksel amaçlarından uzaklaştıracağı yönündedir. Nitekim Gearon, eğitimde dine yönelik politik ve güvenlik müdahalelerinin, din eğitiminin hedef ve işlevlerini er ya da geç siyasi ve güvenlik çıkarlarına doğru kaydıracağını belirtmektedir.²³⁵ Bu tespit, din eğitiminin araçsallaştırılması halinde asli pedagojik amacından uzaklaşp güvenlik eksenli bir amaca hizmet edeceği endişesine işaret etmektedir.

2015 yılına gelindiğinde kavram etrafında belirgin bir akademik tartışma yaşanmıştır. Gearon, misafir editörü olduğu *British Journal of Educational Studies* dergisinin 2015 tarihli özel sayısında eğitim ve güvenlik konularına odaklanarak "eğitimde dinin siyasallaşması ve güvenlikleştirilmesi" tezini farklı açılardan ele alan çalışmalar yayımlamıştır.²³⁶ Buna karşılık İngiltere'de din eğitimi

²³³ Liam Gearon, "The Securitization of Religion in Education" *New Perspectives in Religious and Spiritual Education*, ed. Theo van der Zee and Terence Lovat, Münster; New York; Munich; Berlin: Waxmann, 2012, ss.215-233.

²³⁴ Liam Gearon, "The Counter Terrorist Classroom: Religion, Education, and Security." *Religious Education* 108/2 (2013): 129–147.

²³⁵ Gearon, "The counter terrorist classroom", s.129.

²³⁶ Arthur James, "Extremism and neoliberal education policy: A contextual critique of the Trojan Horse affair in Birmingham schools," *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 311–328; Cohen Richard & Clifford Gordon, "Review of *Those Good Gertrudes: A Social History of Women Teachers in America*," *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 420–422; Cozine Keith, "Thinking interestingly: The use of game play to enhance learning and facilitate critical thinking within a homeland security curriculum," *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 367–385; Firth Richard et al, "Review of various books," *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 425–427;

Fleming David & Davies Lyn, "Review of *Unsafe Gods: Security, Secularism and Schooling*," *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 423–425;

Gearon Liam, "Editorial, Education, security and intelligence studies," *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 263–279; Glees Alastair, "Intelligence studies, universities and security," *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 281–310; Jackson Robert, "The politicisation and securitisation of religious education? A rejoinder," *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 345–366; Lofthouse Richard & Thoms Frederick, "Review of *Teaching that Matters: Engaging Minds, Improving Schools*,"

alanının önde gelen isimlerinden olan Robert Jackson, “*The Politicisation and Securitisation of Religious Education?*” başlıklı çalışmasıyla Gearon’un görüşlerini eleştirel biçimde değerlendirmiştir.²³⁷

Süreç içerisinde meselenin kavramlaştırılmasında da bir değişim meydana gelmiştir. Gearon’un 2012’deki “*eğitimde dinin güvenlikleştirilmesi*” (the securitization of religion in education) şeklindeki kullanımı, birkaç yıl içinde “din eğitiminin güvenlikleştirilmesi”ne (the securitization of religious education) dönüşerek literatürde yerleşik hale gelmiştir. Nitekim Jackson da 2015 tarihli eleştirel makalesinde Gearon’un yaklaşımına atfen bu ikinci terimi kullanmıştır.²³⁸ Bu itibarla, kavrama ilişkin yazında, “*din eğitiminin güvenlikleştirilmesi*” ifadesi bu biçimiyle yerleşmiş ve yaygın olarak benimsenmiştir.

Yukarıda izah edilen ve ilk kez Gearon tarafından din eğitimi literatürüne kazandırılan bu kavram, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi meselesine dair genel bir giriş mahiyetindedir. Bununla birlikte kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için araştırmanın bu bölümünde, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi olgusu, çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu varsayımıyla; *epistemolojik altyapısı, normatif tartışmaları ve ampirik yansımaları* düzeyinde ele alınmaya çalışılmıştır.

Epistemolojik boyut, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi olgusunu yalnızca güncel politik reflekslerin bir sonucu olarak değil, bu reflekslerin dayandığı bilgi rejimlerinin* tarihsel gelişimi çerçevesinde ele almayı amaçlamaktadır. Zira bir alanın güvenlikleştirilmesi, öncelikle hangi bilgi türlerinin meşru kabul edildiği, neyin tehdit olarak tanımlandığı ve bu tanımların nasıl kurumsallaştığıyla ilgilidir. Bu bağlamda, din eğitiminin güvenlik söylemleriyle nasıl ilişkilendirildiği; bu ilişkinin hangi tarihsel, düşünsel ve kuramsal dönüşümlerle mümkün hâle geldiği, tarihsel-epistemolojik bir zemin üzerinden tartışılmıştır.

British Journal of Educational Studies 63/3 (2015), 427–428; Menzies Lesley et al, “Review of *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*,” *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 413–415; Mills-Bayne Megan & Brody David, “Review of *Men Who Teach Young Children: International Perspectives*,” *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 415–417; Preston James, “A golden age of security and education? Adult education for civil defence in the United States 1950–1970,” *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 387–411; Russell Lydia & Dhar Dhaval, “Review of *Education and Gender (Education as a Humanitarian Response)*,” *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 422–423; Sieckelinck Stijn et al, “Neither villains nor victims: Towards an educational perspective on radicalisation,” *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 329–343; Simmons Rebecca et al, “Review of *Doing Critical Educational Research: A Conversation with the Research of John Smyth*,” *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 417–420.

²³⁷ Jackson, Robert (2016) The politicisation and securitisation of Religious Education? A rejoinder. *British Journal of Educational Studies*, 63 (3). ss. 345-366.

²³⁸ Jackson, The politicisation and securitisation of Religious Education? A rejoinder, s.1.

* “Bilgi rejimi” (Fransızca: régime de vérité, İng. regime of truth), Michel Foucault’nun literatüre kazandırdığı bir kavramdır. Bu kavram, bir toplumda hangi söylemlerin “gerçek” sayıldığını; doğruluk ile yanlışlık arasındaki ayrımların nasıl kurulduğunu; hangi aktörlerin bu ayrımlara yetkili olduğunu; hangi teknik ve kurumlarla bilginin üretildiğini ve meşrulaştırıldığını tanımlayan sistematik yapıyı ifade eder. Detaylı bilgi için bkz.: Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*, (ed) Colin Gordon, New York: Pantheon Books, 1980.

Amprik boyut, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi sürecine dair somut verileri analiz etmeyi amaçlamakta olup, bu kapsamda REDCo, RAN ve UNAOC projelerinin çıktıları temel alınmıştır. Söz konusu projeler; kuramsal yönelimleri, güvenlik söylemine sundukları katkılar, İslam'ın pedagojik temsili ile politika yapım süreçlerine etkileri bağlamında karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu analiz, farklı sosyo-politik bağlamlarda din eğitiminin güvenlik eksenli yeniden çerçevelenış biçimlerini ampirik düzeyde görünür kılmayı hedeflemektedir.

Normatif boyut ise, araştırmanın yalnızca betimleyici ya da açıklayıcı bir zeminde kalmamasını, aynı zamanda ele alınan olgunun değerler ve haklar bakımından meşruiyetini de sorgulamasını mümkün kılmaktadır. Bu nedenle din eğitiminin güvenlikleştirilmesi, doğrudan bireysel özgürlük alanlarına temas eden bir uygulama olarak, yalnızca tarihsel ve ampirik veriler temelinde değil; aynı zamanda düşünce ve inanç özgürlüğü ve eğitimde tarafsızlık gibi normatif çerçeveler bağlamında da ele alınmaktadır.

Aşağıdaki tablo, metindeki teorik tartışmaların yapısal haritasını ortaya koymakta ve okurun genel çerçeveyi bütünsel bir perspektifle takip edebilmesine imkân tanımaktadır.

Tablo 4.1. Dördüncü Bölümün Temel İnceleme Alanları

Boyut	Başlık	İnceleme Alanı	Amaç
Epistemolojik	Din Eğitiminin Güvenlikleştirilme Tarihçesi	Dinin eğitim yoluyla aktarımı ve güvenlik söylemleriyle kesişimi	Tarihsel arka planı ortaya koymak
Ampirik	REDCo, RAN ve UNAOC Projelerinin Karşılaştırmalı Analizi	Uluslararası proje örnekleri, saha temelli veriler	Uygulamadaki yansımaları analiz etmek
Normatif	Din Eğitiminin Güvenlikleştirilmesi ile ilgili Tartışmalar	Hak ve özgürlükler, devlet müdahalesinin sınırları	Etik boyutları değerlendirmek

Bu yaklaşım, din eğitiminin güvenlik politikalarıyla kesişim noktalarını kuramsal, tarihi ve uygulamalı boyutlarıyla birlikte ele almayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, çalışmada Batı'da din eğitiminin güvenlikleştirilmesinin hangi düşünsel kabuller, hukuki düzenlemeler ve siyasal öncelikler doğrultusunda şekillendiğine ilişkin eleştirel bir değerlendirme sunulması hedeflenmiştir. Bu yaklaşım aracılığıyla, söz konusu sürecin arka planındaki yapısal ve söylemsel dinamiklerin ana hatlarıyla ortaya konulması amaçlanmıştır.

4.1. Din Eğitiminin Güvenlikleştirilme Tarihçesi

20. yüzyılda totaliter rejimlerin belirleyici etkisi ve Soğuk Savaş sürecinde derinleşen ideolojik kutuplaşma, dinin küresel yönetim mekanizmalarından belirli bir dönem için dışlanmasına neden olmuştur. Bu dönemde din, modern siyasal tahayyüllerin baskın rasyonel-

bilimsel paradigması çerçevesinde kamusal alandan tecrit edilerek büyük ölçüde özel alanla sınırlandırılmıştır. Ancak Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte oluşan yeni jeopolitik konumlanmalar, özellikle Fukuyama'nın "Tarihin Sonu" ve Huntington'ın "Medeniyetler Çatışması" tezleri etrafında şekillenen entelektüel tartışmalar aracılığıyla, dini yeniden uluslararası ilişkiler ve küresel siyaset bağlamında önemli bir analiz nesnesi hâline getirmiştir.²³⁹

Din, siyaset ve eğitim arasındaki bu karmaşık ilişkiselliğin eleştirel düzlemde bilimsel olarak incelenebilmesi önemlidir. Bu bağlamda Gearon, söz konusu üçlü ilişkinin kesişim noktasında yer alan eleştirel arayüzü kavramsallaştırmış; özellikle eğitimde dinin çağdaş siyasal araçsallaştırılması sürecine dair önemli çözümlemeler ortaya koymuştur. Gearon, din eğitiminin güvenikleştirilmesini, tarihsel ve kavramsal bir süreklilik içerisinde ele almakta; bu yönelimi dört temel aşama çerçevesinde sistematize etmektedir:

1. Aydınlanma Dönemi
2. Totaliter Dönem
3. Sentez Dönemi
4. 11 Eylül 2001 Sonrası Dönem²⁴⁰

Aşağıda Gearon'un din eğitiminin güvenikleştirilmesine dair ortaya koyduğu bu dört aşama ayrı başlıklar altında ele alınacaktır.

4.1.1. Aydınlanma Dönemi

Din eğitiminin güvenikleştirilmesi olgusunun epistemolojik temellerini anlayabilmek için Batı merkezli düşünsel paradigmaların ve kurumsal yapıların dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri ile Fransa gibi ülkelerin katı laiklik (laïcité) yaklaşımları söz konusu genel eğilimden kısmen ayrışırken, diğer birçok Avrupa ülkesinde devlet-kilise ilişkileri, vatandaşlık anlayışını ve eğitim politikalarını hem tarihsel hem de güncel düzlemde biçimlendirmeye devam etmektedir.²⁴¹

Dinin müfredatta bağımsız bir ders olarak yer almadığı durumlarda dahi, din-devlet ilişkilerinin tarihsel derinliği, eğitimin ideolojik inşasındaki belirleyici rolünü sürdürmektedir. Avrupa'da devlet ve kilise ilişkileri, yalnızca modern ulus-devlet süreciyle sınırlı olmayan, kökenleri Orta Çağ'a kadar uzanan uzun soluklu bir tarihi dönüşümle şekillenmiştir. Bu tarihsel arka plan, çağdaş eğitim politikalarının kurucu zeminini oluşturmaya devam etmektedir.

²³⁹ Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, ed., New York: Free Press, 2006, s.34; Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Free Press, 2002, s.141.

²⁴⁰ Gearon, "The Securitization of Religion in Education", s.216.

²⁴¹ Derek Heater, *A History of Education for Citizenship*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004, ss.71-72.

Din-devlet ilişkisi, tarih boyunca hem teorik hem de pratik düzeyde siyasal düşüncenin temel tartışma alanlarından biri olmuştur. Toplumların dini inançları ile siyasal otoritelerin meşruiyet arayışları arasındaki etkileşim, farklı dönemlerde farklı biçimlerde kurumsallaşmıştır. Bu ilişkiyi anlamaya yönelik analizler ise genellikle hukukî normlar ve siyasal doktrinler çerçevesinde yapılmaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca modern dönemle sınırlı kalmayıp, kökenleri antik ve erken Hristiyan düşüncesine kadar uzanan köklü bir entelektüel mirasa dayanmaktadır. Özellikle Batı siyasal düşüncesinde din ile devlet arasındaki ayrımı şekillendiren en önemli metinlerden biri, Aziz Augustinus'un Roma İmparatorluğu'nun çöküş sürecinde kaleme aldığı *Tanrı'nın Şehri (De Civitate Dei)* adlı eseridir. Augustinus, bu eserinde geliştirdiği "iki şehir" modeliyle, dini ve dünyevi otoriteleri farklı ontolojik ve ahlaki düzlemlere yerleştirerek din-devlet ayrımının temellerini ortaya koymuştur. Augustinus, bu model aracılığıyla dünyevi olanla ilahi olanı, yani *Civitas Terrena* (Yeryüzü Şehri) ile *Civitas Dei* (Tanrı'nın Şehri)ni ontolojik ve ahlaki düzlemde birbirinden ayırır. Özellikle dördüncü yüzyılda İmparator Konstantin'in Hristiyanlığı resmi düzene entegre eden politikaları sonrasında, Augustinus'un bu ayrımı, kamusal alan ile kutsal alanın sınırlarını teorik olarak belirleyen kurucu bir çerçeve sunmuştur.²⁴² Model, Orta Çağ boyunca Batı siyasal teolojisinde kurucu bir paradigmaya dönüşmüştür.²⁴³

Katolik Batı'da Roma merkezli Kilise'nin hem ruhani hem siyasi üstünlüğü belirginken, Doğu'da (Bizans) ruhani ve dünyevi otorite arasındaki ilişki çoğunlukla rekabetçi bir dinamik sergilemiştir. Bu rekabet 1054 yılındaki Büyük Ayrılık (Schisma Magna, 1054) döneminde, yurttaşlık ve dinî hiyerarşiye ilişkin meselelerin ön planda olduğu bir ideolojik bölünme biçimini almıştır. ²⁴⁴ Bununla birlikte, bu ilişkiler hiçbir zaman durağan olmamış; aksine sürekli yeniden tanımlanan, çok katmanlı ve kırılğan bir denge içinde gelişmiştir.

Augustinus'un ölümünden yaklaşık iki yüzyıl sonra İslam'ın yükselişi, Antakya, Kudüs ve İskenderiye gibi Doğu Hristiyanlığının merkezlerini zayıflatarak jeopolitik hâkimiyet dengesini değiştirmiştir.²⁴⁵ Takip eden dönem Haçlı Seferleri ile karakterize edilmiş ve kilise-devlet ilişkilerinde dışsal çatışmalar ön plana çıkmıştır.²⁴⁶

Haçlı Seferleri, yalnızca Orta Çağ'daki askerî ve teolojik bir mobilizasyon olarak değil, aynı zamanda sonraki yüzyıllarda da dini, kültürel ve siyasal tartışmaların merkezinde yer almış

²⁴² Augustine, *The City of God against the Pagans*, çev. R. W. Dyson, Cambridge University Press, 1998, (Orijinal eser 5. yüzyılda yazılmıştır) s. 3-4.

²⁴³ "The City of God.", *Encyclopaedia Britannica*. Britannica Digital, 2005, pr. 2.

²⁴⁴ Christian History Institute., *1054 The East-West Schism*, Christian History Magazine, t.y., pr. 1-2, <https://christianhistoryinstitute.org/magazine/article/east-west-schism>

²⁴⁵ Sidney H. Griffith, *The Church in the Shadow of the Mosque: Christians and Muslims in the World of Islam* Princeton: Princeton University Press, 2008, s. 52-53.

²⁴⁶ Christopher Tyerman, *God's War: A New History of the Crusades*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006, s. 112-117.

çok katmanlı bir fenomendir. Seferlerin resmî olarak sona ermesinden sonraki dönemlerde bile, kavramsal ve ideolojik etkisi Batı siyasal söyleminde yankı bulmaya devam etmiştir. Özellikle 11 Eylül 2001 saldırılarının ardından ABD Başkanı George W. Bush'un "teröre karşı savaş"ı (*war on terror*) "Haçlı Seferi" (crusade) benzetmesiyle tanımlaması, İslam dünyasında ve uluslararası kamuoyunda yoğun eleştirilere yol açmıştır.²⁴⁷ Bu retorik, yalnızca tarihsel duyarlılıkları tetiklemekle kalmamış, aynı zamanda Haçlı Seferleri'nin çağdaş güvenlik söylemlerinde nasıl sembolik bir figür olarak yeniden üretildiğine işaret etmiştir.²⁴⁸

Tarihsel olarak bakıldığında, Büyük Ayrılık'tan (Schisma Magna, 1054) yalnızca yarım yüzyıl sonra Kudüs'ün 1187 yılında Selahaddin Eyyubi tarafından yeniden fethedilmesiyle Hristiyan Batı, Doğu'daki sembolik üstünlüğünü yitirmiştir. Bunu takip eden süreçte İslam dünyası, özellikle Memlükler ve Osmanlılar eliyle Doğu Akdeniz'de siyasi ve askeri bakımdan güç konsolidasyonu sağlamış; 1453 yılında Konstantinopolis'in (İstanbul'un) Osmanlılar tarafından fethedilmesiyle Doğu Hristiyanlığının kurumsal merkezleri ardı ardına düşmüştür. Bu bağlamda, İskenderiye, Antakya ve Kudüs gibi kadim patriklik merkezlerinin tamamı İslam hâkimiyeti altına girmiştir.²⁴⁹

Aydınlanma dönemi tarihçiliğinin önemli isimlerinden Edward Gibbon, *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*²⁵⁰ adlı klasik eserinde, Roma İmparatorluğu'nun çöküş sürecini yalnızca askeri ve idari faktörlerle değil, aynı zamanda dinî dönüşümler ve kurumsal çözümler bağlamında da ele almıştır. Gibbon'un tarihsel okumasında, Batı Roma'nın çözülüşü ile Konstantinopolis'in düşüşü birbirine paralel iki tarihsel kırılma olarak değerlendirilmekte; bu çözülme süreci, kilise otoritesinin merkezîyetçiliğini yitirmesi ve dinin siyasal meşruiyet krizlerine yol açması bağlamında yorumlanmaktadır.²⁵¹

Bu çözülme, erken modern dönemin en belirleyici dönüşümlerinden biri olan Reformasyon süreciyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Reformasyon, yalnızca Katolik Kilisesi'ne karşı doktrinel bir itiraz değil, aynı zamanda dinî otoritenin ulusal egemenlik temelinde yeniden yapılandırılmasına zemin hazırlayan siyasal bir harekettir.²⁵² 16. yüzyılın

²⁴⁷ The Wall Street Journal, *The West's Rhetoric and the Legacy of the Crusades*, 1 Haziran 2024.

²⁴⁸ Bundan yaklaşık on yıl önce, Samuel P. Huntington (2011), Soğuk Savaş'ın sona erdiği ve küresel barış beklentilerinin yükseldiği bir dönemde kaleme aldığı Medeniyetler Çatışması tezinde, çatışma temelli bir terminoloji kullanarak benzer biçimde sert eleştirilerin hedefi olmuştur. Huntington'un yaklaşımı, kültürel ve dini kimlikleri güvenlik eksenli bir çerçevede kodlaması bakımından, modern güvenlikleştirme söylemlerine epistemolojik bir zemin sağlamıştır (Huntington, 2011, s. 29-31).

²⁴⁹ Steven Runciman, *The Fall of Constantinople, 1453*, Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

²⁵⁰ Edward Gibbon, *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, ed. David Womersley, London: Penguin Classics, 2000. (Orijinal eser 1776-1789).

²⁵¹ Gibbon, *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, Cilt II, Bölüm 68.

²⁵² Diarmaid MacCulloch, *The Reformation: A History*, ed., London: Viking, 2003, ss.95-101.

sonunda Avrupa Hristiyanlığı, parçalanmış bir dogmatik yapı arz eder hâle gelmiş ve bu durum, mezhepsel temelli silahlı çatışmaları ve özellikle Otuz Yıl Savaşları'nı beraberinde getirmiştir.

Bu yıkıcı dönemin ardından imzalanan 1648 tarihli *Vestfalya Antlaşması*, yalnızca Katolik-Protestan çatışmasına son veren bir diplomatik uzlaşısı değil, aynı zamanda modern uluslararası sistemin kurucu ilkelerini biçimlendiren tarihsel bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Antlaşmayla birlikte devletin din üzerinde tarafsızlığı, egemenliğin seküler temelde yeniden tanımlanması ve mezhepsel çoğulculuğun hukuki zemine kavuşması istenmiştir.²⁵³ Böylelikle modern ulus-devlet paradigmasının temelleri atılmış; dinî özgürlüklerin seküler egemenlik ile birlikte var olabileceği fikri sistematik bir norm haline gelmiştir.

Günümüz akademik çevreleri, kültürel ve dini çatışmaları anlamak için giderek daha fazla Reformasyon sonrası din savaşlarına odaklanmaktadır.²⁵⁴ Siyasi ve entelektüel düzeyde, Reformasyon'un etkisi, Batı Katolik Hristiyanlığının bin yıllık otoritesini kırarak, dini alanda derin bir dönüşüm başlatmıştır. Bu dönüşüm, 18. yüzyıl Aydınlanması ile şekillenen ve sekülerizmin yükselişine zemin hazırlayan başka bir inancın, “sivil din”in²⁵⁵ ortaya çıkmasına yol açmıştır. Jean-Jacques Rousseau, *Toplum Sözleşmesi* eserinde bu seküler inancı “sivil din” olarak adlandırmış ve bu dinin temel emrinin “hoşgörü” olduğunu ifade etmiştir.²⁵⁶ Bu anlayış, modern çoğulculuğun temellerini oluşturmuştur.

18. yüzyıl Aydınlanması ve onu takip eden siyasal devrimler, insan ilerlemesini aşkın (transcendent) değil, içkin (immanent) temellere dayandırarak dini referanslardan bağımsız bir tarihsel anlatı geliştirdiği iddiasındadır. Bu süreçte sekülerizm, yalnızca dinin geri çekilmesi değil, aynı zamanda kamusal ahlakın ve yurttaşlık erdemlerinin seküler bir “kilise” aracılığıyla yeniden üretimi anlamına gelmiştir. Nitekim Immanuel Kant'tan John Dewey'e uzanan çizgide birçok düşünür de bu seküler etik düzeni “sivil din” olarak adlandırmış; yine Kant, bu yaklaşımı

²⁵³ Andreas Osiander, “Sovereignty, International Relations, and the Westphalian Myth,” *International Organization* 55/2 (2001), ss. 251-254.

²⁵⁴ Willem P. Te Brake, *Religious War and Religious Peace in Early Modern Europe* (Cambridge: Cambridge University Press, 2017); Rogers Brubaker, “Religious Dimensions of Political Conflict and Violence,” *Sociological Theory* 33/1 (2015), 1–19.; Andreas Osiander, “Sovereignty, International Relations, and the Westphalian Myth,” *International Organization* 55/2 (2001), 251–287.

²⁵⁵ Rousseau'nun *Du Contrat Social* adlı eserinde kullandığı “la religion civile” terimi, Türkçeye kimi çevirilerde *toplum dini* olarak aktarılmış olsa da Batı literatüründe yaygın olarak kullanılan karşılığı “sivil din” (*civil religion*) ifadesidir. Bu çalışmada, kavramın modern siyaset kuramı ve sekülerleşme tartışmalarındaki yerini daha doğru biçimde yansıtmak amacıyla, Batı yazınındaki yerleşik terminolojiye sadık kalınarak “sivil din” ifadesi tercih edilmiştir.

²⁵⁶ J.-J. Rousseau, *Toplum Sözleşmesi*, çev. V. Günyol, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2006, (Orijinal eser: *Du contrat social*, 1762), s. 125.

aklın sınırları içinde din (Religion within the Bounds of Bare Reason, 1793) olarak sistematikleştirmiştir.²⁵⁷

Bu çerçevede, devletin finanse ettiği eğitim sistemleri, seküler yurttaşlığın inşasında merkezi bir araç olarak konumlanmış ve dinin kamusal alandaki işlevi de bu seküler proje ile içkin hale gelmiştir. Böylelikle, dinin eğitimde yer aldığı durumlarda dahi, onun taşıdığı içerik çoğu zaman seküler ahlaki normların taşıyıcısı konumuna indirgenmek istenmiştir. Kant, *Aydınlanma Nedir?* adlı makalesinde bu dönüşümün felsefi temelini, bireylerin düşünsel vesayetten kurtularak aklını kamusal biçimde kullanma cesareti olarak formüle etmiştir. Ona göre Aydınlanma, insanın “vicdanın her alanında kendi aklını kullanma özgürlüğüne sahip olması”yla mümkündür.²⁵⁸

Din özgürlüğü, bu bağlamda, dinin kamusal otoritenin müdahalesinden arındırılması ve bireysel vicdan alanına çekilmesi şeklinde karakterize edilmiştir. Her ne kadar bu dönüşümün zamanlaması bağlamlara göre değişkenlik gösterse de modern anlamda dinin devlet kontrolünden bağımsızlaşmasının kurumsal temelleri özellikle 18. yüzyılda atılmıştır.²⁵⁹ Ancak söz konusu sekülerleşme sürecinin evrensel bir biçimde tezahür ettiğini söylemek güçtür; zira tarihsel ve kültürel bağlamlarda farklı toplumlarda din-devlet ilişkisi özgül biçimlerde evrilmiştir.²⁶⁰ Bu ayrışmanın temelinde, Aydınlanma düşüncesinin siyasal alana dair getirdiği dönüşüm yer almaktadır. Aydınlanma düşünürleri, vahyin değil aklın kamusal alanı düzenlemesi gerektiğini savunmuş; bu rasyonalist paradigma din ile siyasetin ayrıştırılması gerektiği fikrini meşrulaştırmıştır.²⁶¹

Bu anlayış, yalnızca siyasal teoride değil, eğitim politikalarında da kendini göstermiştir. Zira Aydınlanma'nın rasyonaliteye dayalı bilgi ve yurttaşlık anlayışı, pedagojik pratikleri doğrudan etkilemiştir. Bu durum özellikle John Locke'un *Some Thoughts Concerning Education* (1693) adlı eserinde açıkça görülmektedir. Locke'un yaklaşımı, eğitimi akıl temelinde yeniden kurma ve bireyi rasyonel bir özneye dönüştürme idealiyle şekillenmiştir.²⁶²

²⁵⁷ Imanuel Kant, *Aklın Sınırları İçinde Din*, çev. Nami Başer, İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları. (Orijinal eser 1793), 2004.

²⁵⁸ Immanuel Kant, *Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace and History*, ed. Kleingald, Pauline, New Haven ve Londra: Yale University Press, 2006, s. 17.

²⁵⁹ Lynn Hunt, “The Enlightenment and the Origins of Religious Toleration,” *The Cambridge History of Eighteenth-Century Political Thought*, ed. Mark Goldie, Robert Wokler Cambridge: Cambridge University Press, 2006, 614-637, s.614.

²⁶⁰ John M. Murrin, “Religion and Politics in America from the First Settlements to the Civil War”, *Religion and American Politics: From the Colonial Period to the Present*, (der.) Mark A. Noll ve Luke E. Harlow, Oxford University Press, New York, 2007, s. 37; Stephen V. Monsma, *Positive Neutrality: Letting Religious Freedom Ring*, Baker Books, Grand Rapids, MI, 1995, s. 83-113.

²⁶¹ Jonathan Israel, *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity, 1650–1750*, Oxford: Oxford University Press, 2001, ss. vi–vii.

²⁶² John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, ed. John W. Yolton, Oxford: Clarendon Press, 1989. (Orijinal çalışma 1693'te yayımlandı.) ss.39-45.

Böylece Aydınlanma, eğitim ve siyaseti birbirine bağlayan bir epistemolojik çerçeve inşa etmiştir.²⁶³

Bununla birlikte, pratik düzeyde din-devlet ayrılığı, felsefi ifadeleri ya da anayasal tezahürleri kadar işlerlik kazanamamıştır. Dinin günümüzde hem kamusal alanda hem de küresel yönetim bağlamında yeniden anlam kazanması, özellikle eğitim alanındaki dinî referansları dönüştürmüştür. Liberal demokrasiler, kendi normatif hedeflerine ulaşmak amacıyla din eğitimi daha işlevsel biçimlerde kullanmaya yönelmişlerdir.²⁶⁴ Ancak bu süreçte, eğitimde dine atfedilen gerekçeler genellikle siyasal düzlemde; amacın, dini araçsallaştırarak laik demokratik hedefleri gerçekleştirmek, fakat dini bu hedefler doğrultusunda dikte etmekten kaçınmak olduğu anlaşılmaktadır.²⁶⁵

Bu tarihsel ve düşünsel temeller üzerine inşa edilen din-devlet ayrımı²⁶⁶, özellikle modernleşme süreçleriyle birlikte daha kurumsal bir nitelik kazanmıştır. Ancak bu ayrım çizgisi, 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan totaliter rejimlerin yükselişiyle birlikte yeniden şekillenmiş; dinin kamusal alandaki konumu radikal biçimde dönüştürülmüştür.

4.1.2. Totaliter Dönem

Tiranlık, antik dünyadan bu yana tartışılan bir kavramdır. Aydınlanma sonrası dönemde tiranlık kavramı, klasik anlamdaki biçimlerinden²⁶⁷ ayrılarak, modern siyasal söylemde yeni biçimlerde tezahür etmeye başlamıştır. Bu dönüşüm, özellikle “aydınlanmış despotizm” ya da “aydınlanmış otokrasi” gibi kavramlar etrafında şekillenmiş; merkezîyetçi otoritenin, halkın iyiliğini gözettiği ve toplumsal ilerlemeyi sağladığı iddiasıyla meşrulaştırıldığı yönetim formlarını ifade etmiştir. Bu bağlamda, otoritenin akılcı temellere dayandırılması, siyasal rasyonalitenin ve teknik modernleşmenin despotik yapılarla uyumlu hâle getirildiği yeni bir yönetim paradigması ortaya koymuştur. Bu tarihsel sürekliliğin radikalleşmiş bir biçimi olarak yirminci yüzyıl, totaliter ideolojilerin yükselişiyle birlikte tiranlık kavramının yeni ve daha sistematik biçimlerini ortaya

²⁶³ Warren A. Nord, *Religion and American Education: Rethinking a National Dilemma*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995, s. 44.

²⁶⁴ Gearon, *Education, Security and Intelligence Studies*, ss. 327-345.

²⁶⁵ Jackson, *Signposts*, ss. 28-34.

²⁶⁶ Burada, Türkiye’deki din-devlet ayrımının Batı’daki tarihsel gelişimden farklı bir seyir izlediğini belirtmek gerekir. Batı’da din-devlet ayrımı, özellikle Orta Çağ boyunca kilise ve siyasi otorite arasındaki uzun süreli çatışmaların ardından sekülerleşme süreçleriyle kurumsallaşırken; Türkiye’de bu ayrım, farklı bir tarihi arka planda gerçekleşmiştir. Detaylı bilgi için bkz.: Şerif Mardin. *Din ve ideoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1990; Ahmet Yaşar Ocak. *Türkiye’de laiklik*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2011; Binnaz Toprak. *Türkiye’de din, devlet ve toplum*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1981; Niyazi Berkes. *Türkiye’de çağdaşlaşma*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1973.

²⁶⁷ İlk dönemlerde Tiran, halkın desteğiyle iktidarı ele geçiren, soylu sınıfa karşı halkın çıkarlarını gözetken güçlü lider anlamında kullanılmıştır. Ancak zamanla, özellikle Atina’daki Peisistratos ve halefleri gibi örneklerle birlikte, “tiranlık” kavramı despotlukla özdeşleşmiş; keyfi yönetim, yasa tanımazlık ve baskıcı uygulamalarla anılır hâle gelmiştir. Platon ve Aristoteles gibi klasik düşünürler, tiranlığı meşru krallığın yozlaşmış bir biçimi olarak tanımlamış ve onu siyasal rejimlerin en kötüsü arasında saymışlardır.

çıkarmıştır. Tarihçi ve Marksist düşünür Eric Hobsbawm, bu durumu dikkate alarak yirminci yüzyılı “aşırılıklar çağı” (the age of extremes) olarak adlandırmış ve dönemin siyasal rejimlerinin -özellikle faşizm, komünizm ve otoriter milliyetçilik örneklerinin- devlet gücünü kitlesel ölçekte mobilize ederek birey üzerinde yoğun bir denetim ve tahakküm mekanizması kurduklarını belirtmiştir.²⁶⁸

Ateist ideolojiyi resmi olarak benimseyen ve bu doğrultuda politika üreten Sovyetler Birliği ile Mao sonrası Çin Halk Cumhuriyeti, dinî inançlara ve dinî kurumlara karşı kurumsal düzeyde planlı ve ideolojik temelli bir dışlayıcılık politikası benimsemişlerdir. Bu politikalar yalnızca dinin kamusal alandaki görünürlüğünü azaltmakla kalmamış, aynı zamanda dinî kurumları ortadan kaldırmayı ve dinî uygulamaları bastırmayı amaçlayan geniş kapsamlı toplumsal müdahalelerle desteklenmiştir. Sovyetler Birliği’nde bu yaklaşım, Ortodoks Kilisesi’ne yönelik çok yönlü baskılarla kendini göstermiş; kiliselerin kapatılması, din adamlarının tutuklanması ve dinî eğitimin yasaklanması gibi uygulamalarla dinî hayat ciddi şekilde sınırlandırılmıştır. Benzer şekilde Çin’de Mao Zedong’un öncülüğünde yürütülen Kültür Devrimi sırasında özellikle Tibet’te Budist manastırların yıkılması, ibadetlerin yasaklanması gönderilmesi gibi uygulamalar, dinin hem kamusal hem de özel yaşamdan tamamen silinmesini hedeflemiştir.²⁶⁹

Buna karşılık, bazı Latin Amerika ve Avrupa rejimleri, otoriter siyasal yapılar içerisinde dinî kurumlarla çatışmak yerine, onlarla stratejik iş birlikleri geliştirmiştir. Şili’de General Augusto Pinochet ve İspanya’da General Francisco Franco gibi otoriter liderler, iktidarlarının meşruiyetini güçlendirmek amacıyla Katolik Kilisesi ile ittifak ilişkilerine yönelmiş; bu doğrultuda din, devletin ideolojik aygıtlarından biri hâline getirilmiştir. Franco rejimi, “Ulusal Katoliklik” (National Catholicism) çerçevesinde Katolikliği resmî ideolojiye dönüştürmüş; böylece dinin bireyler üzerindeki etkisi, siyasal otoriteye itaatin yeniden inşasında işlevsel bir araç olarak konumlandırılmıştır. Benzer bir eğilim, Avusturya’da Engelbert Dollfuss’un yönetiminde de gözlemlenmiş; Hristiyan sosyal öğretiler temelinde yapılandırılan korporatist bir sistem aracılığıyla din-devlet ilişkileri kurumsal düzeyde bütünleştirilmiştir.²⁷⁰ Ancak bu rejimlerin büyük çoğunluğunda, dinî kurumlara tanınan hareket alanı, yalnızca siyasal iktidara tehdit oluşturmamaları koşuluna bağlı olarak sınırlı tutulmuştur. Dinî yapıların ya da söylemlerin iktidarı sorgulamaya başlaması durumunda ise devletin tepkisi genellikle hızlı, kapsamlı ve çoğu zaman şiddet temelli olmuştur. Bu çerçevede, devrim sonrası Meksika, Sovyetler Birliği, Ukrayna, Arnavutluk ve Çin gibi örneklerde, dinî direniş biçimleri yaygın baskı ve cezalandırma politikalarıyla karşılık bulmuştur.

²⁶⁸ Eric J. Hobsbawm, *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914–1991*, London: Michael Joseph, 1994, s. 56.

²⁶⁹ Burleigh, s.41.

²⁷⁰ Teoloji ile politika arasındaki ilişkiselliği farklı jeopolitik bağlamlar için bkz.: William T. Cavanaugh, *The Myth of Religious Violence: Secular Ideology and the Roots of Modern Conflict*, New York: Oxford University Press, 2009.; Marcella Althaus-Reid & Ivan Petrella (eds.), *Liberation Theology and Sexuality*, Aldershot, England; Burlington, VT: Ashgate, 2006.; Elizabeth Shakman Hurd, *The Politics of Secularism in International Relation*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2008.

Uygulanan bu baskılar yalnızca Hristiyan geleneğe yönelik değil, farklı inanç sistemlerini de kapsayan geniş ölçekli bir dinî hoşgörüsüzlük pratiğine dönüşmüştür. Özellikle Çin'in Tibet'i işgalinin ardından Mahayana Budizmi'ne yönelik yürütülen sistematik müdahaleler - manastırların büyük ölçüde tahrip edilmesi, dinî eğitim kurumlarının kapatılması ve din adamlarının hapis ya da yeniden eğitim kamplarına gönderilmesi gibi uygulamalar - bu durumu somut biçimde yansıtmaktadır. Bu bağlamda, devlet temelli komünist ideoloji, modern Asya'daki din karşıtı politikaların* temel belirleyicilerinden biri olarak öne çıkmıştır.²⁷¹

Bu tarihsel örnekler, otoriter ve totaliter rejimlerin din ile kurdukları ilişkilerin farklılaştığını göstermektedir. Ancak Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte dinin kamusal ve siyasal alanlardaki konumu yeniden tartışmaya açılmış; bu gelişmeler, daha karmaşık ve çok katmanlı bir ilişki biçiminin şekillendiği sentez dönemine zemin hazırlamıştır.

4.1.3. Sentez Dönemi

Modern siyasal düşüncenin entelektüel zeminini oluşturan Aydınlanma idealleri — akılcılık, bireysel özgürlük, ilerleme anlayışı ve evrensel insan hakları gibi temel kavramlar — uzun bir süre boyunca Batı siyaset felsefesinin ve eğitim politikalarının inşa süreçlerinde belirleyici bir referans çerçevesi işlevi görmüştür. Bununla birlikte, 20. yüzyılın ilk yarısında meydana gelen iki büyük dünya savaşı, söz konusu ideallerin meşruiyetini ve sürdürülebilirliğini ciddi biçimde tartışmaya açmıştır. Bu savaşlar yalnızca modern savaş teknolojilerinin (uçaklar, tanklar, kimyasal ve nükleer silahlar) yol açtığı kitlesel yıkımı görünür kılmakla kalmamış, aynı zamanda insanlığın ahlaki temellerinde derin bir kırılma ve çöküş yaşandığına dair güçlü bir kanaatin doğmasına yol açmıştır. Aydınlanmanın insan merkezli evrensel ilerleme söylemi, dünya savaşlarının yol açtığı kitlesel şiddet, soykırım politikaları ve totaliter rejimlerin baskıcı uygulamaları karşısında kırılğan hâle gelmiştir. Bu kırılğanlık, yalnızca modern siyasal kurumların değil, aynı zamanda eğitim

* Komünizmle yönetilmeye devam eden Çin Halk Cumhuriyeti'nin halen geçmişteki politikalarını özellikle Doğu Türkistan'daki Uygur Müslümanlarına yönelik sürdürdüğü görülmektedir. Dinî kimliğin siyasal iktidar tarafından potansiyel bir tehdit kategorisi olarak kodlanması, bu bağlamda İslami inanç ve pratiklerin yalnızca kültürel aidiyet unsuru değil, aynı zamanda “güvenlik riski” olarak konumlandırılmasına yol açmıştır. Bu yaklaşım, dinî mekânların kapatılması, camilerin yıkımı, din adamlarının sistematik olarak yargısız infaz, tutuklama veya zorunlu “yeniden eğitim” kamplarına sevk edilmesi ve dinî ritüellerin kamusal görünürlüğünün neredeyse tamamen ortadan kaldırılması gibi uygulamalarda somutlaşmaktadır. Dolayısıyla, Doğu Türkistan'daki mevcut dinî baskı politikaları, komünist ideolojinin devlet-merkezli sekülerleşme ve din karşıtı kontrol pratiklerinin çağdaş bir uzantısı olarak okunabilir. Bu bağlamda uygulanan politikalar, klasik anlamda “devlet ateizmi” (state atheism) anlayışının güncellenmiş bir versiyonunu temsil etmekte; dinî kimlikleri potansiyel muhalefet ve siyasal parçalanma kaynağı olarak gören bir güvenlikleştirme stratejisinin kurumsallaştırılmış biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle, Doğu Türkistan örneği, modern otoriter rejimlerin dinî alanı yalnızca toplumsal bir kimlik boyutu değil, aynı zamanda doğrudan yönetilmesi gereken bir güvenlik alanı olarak yeniden kurgulama eğilimini görünür kılmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz.: Amit Anand, “Repression of Uyghur Muslims and the Freedom of Religious Beliefs in China.” *Journal of Social Inclusion Studies*, 2020, SSRN Electronic Journal.

²⁷¹ Edward H. Carr, *The Russian Revolution from Lenin to Stalin, 1917–1929*, London: Palgrave Macmillan, 1979, ss.11.

sistemlerinin de yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Böylece eğitim, salt bilgi aktarımı işlevinin ötesine geçerek, toplumsal barışın, demokratik değerlerin ve evrensel insan haklarının kurucu bir aracı olarak konumlandırılmıştır. Bu tarihsel kırılma noktası, uluslararası toplumu insan haklarının korunması, barışın tesis edilmesi, farklılıkların hoşgörü temelinde bir arada yaşaması ve sorumlu vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi yönünde yeni arayışlara sevk etmiştir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında Birleşmiş Milletler çatısı altında oluşturulan normatif belgeler ve uluslararası sözleşmeler, eğitimi yalnızca ulusal gelişimle sınırlı bir alan olarak değil, küresel ölçekte insanlığın ortak geleceğini inşa etmenin merkezi bir aracı olarak tanımlamıştır.²⁷²

İki dünya savaşının yarattığı yıkımın ardından ortaya çıkan bu yapı, barış, güvenlik ve insan hakları temelinde evrensel ilkelerin kurumsallaştırılmasını hedeflemiş; böylece Aydınlanma düşüncesinin evrenselci ve hümanist mirası, küresel düzeyde yeniden yorumlanma imkânı bulmuştur. Bu noktadan sonra, özellikle siyasal alanla toplumsal kurumlar arasındaki ilişkinin mahiyeti dönüşüme uğramış; din ve eğitim gibi alanlar, yalnızca iç politik düzlemde değil, uluslararası normatif söylemlerde de merkezi bir konuma yerleşmiştir. BM çerçevesinde geliştirilen çok taraflı norm sistemi, eğitimin toplumsal dönüşümdeki kurucu rolünü ve dinin kültürel kimliklerin biçimlenmesindeki etkisini, küresel yönetim açısından yeniden anlamlandırma yönünde önemli bir paradigma kaymasına işaret etmektedir.

Bu tarihsel dönemde eğitim alanında gerçekleştirilen en kayda değer girişimlerden biri, Birleşmiş Milletler'in 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde²⁷³ demokratik değerlerin yeniden canlandırılmasına yönelik açık bir taahhütte bulunularak eğitim ve öğretimin dönüştürücü rolünün açıkça vurgulanmasıdır. Ancak, Soğuk Savaş'ın ideolojik kutuplaşma ve karşılıklı nükleer caydırıcılık stratejileri ile şekillenen jeopolitik ortamı, bu görece idealist vizyonun gerçekleştirilmesini ciddi biçimde sınırlamıştır. Bu dönemde demokratik eğitime ilişkin normatif beklentiler, ulusal güvenlik kaygıları karşısında geri plana itilmiş; eğitim politikaları sıklıkla ideolojik araçsallaştırma süreçlerine tabi tutulmuştur. Nükleer tehdidin azalmasıyla birlikte Soğuk Savaş, BM'nin Uluslararası İnsan Hakları Eğitimi On Yılı (1995-2004)²⁷⁴, ardından gelen Dünya İnsan Hakları Eğitimi Programı (2005'ten itibaren)²⁷⁵ ve diğer

²⁷² Liam Gearon, "The Politicisation and Securitisation of Religion in Education: A Response to a Rejoinder", *Public Theology Perspectives on Religion and Education*, ed. M. L. Pirner, J. Lahmann, W. Haussmann, S. Schwarz, New York: Routledge, 2019, 211–227.

²⁷³ Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi* [Universal Declaration of Human Rights]. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>, Madde-18: " Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne hakkı vardır; bu hak, din veya inancını değiştirme özgürlüğünü ve din veya inancını, tek başına veya topluca ve kamuya açık veya özel olarak öğretme, uygulama, ibadet ve açıklama serbestliğini de kapsar. "²⁷³

²⁷⁴ Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (t.y.). *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı (1995-2004)*

²⁷⁵ Birleşmiş Milletler. (2004, 10 Aralık). *World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing)*, Res. 59/113

vatandaşlık ve insan hakları girişimleri siyaset ve eğitim arasında giderek daha birleşik korelasyonlar oluşturmaya imkan tanımıştır.

Bu sentez süreci, dinin kamusal alandaki yeniden görünürlük kazanması ve uluslararası ilişkilerdeki rolünün artmasıyla belirginleşmiş; özellikle 11 Eylül 2001 sonrasında güvenlik paradigmasının dönüşmesiyle birlikte, din-siyaset ilişkisi yeni bir boyut kazanarak küresel güvenlik söylemlerinin merkezine yerleşmiştir.

4.1.4. 11 Eylül Sonrası Dönem

Devlet odaklı disiplinlerin yukarıda izah edilen seküler epistemolojik temelleri, dini öğelerin uzun yıllar boyunca marjinal bir kategori olarak değerlendirilmesine yol açmıştır. Reus-Smit'in belirttiği üzere, 11 Eylül 2001'de New York'taki Dünya Ticaret Merkezi kulelerine ve Pentagon'a düzenlenen saldırılara kadar hem din hem de kültür kavramları uluslararası ilişkiler ve siyaset bilimleri literatüründe büyük ölçüde ihmal edilmiştir.²⁷⁶

Uluslararası ilişkiler literatüründe din uzun süre, modernleşme ve sekülerleşme tezlerinin etkisiyle ikincil bir unsur olarak görülmüş; çoğunlukla siyasal, ekonomik ve askeri dinamiklerin gölgesinde kalmıştır. Ancak 20. yüzyılın son çeyreğinde yaşanan gelişmeler, bu yaklaşımı temelden sarsarak dinin uluslararası siyasette yeniden dikkate alınması gerektiğini göstermiştir. Bu bağlamda 1979 İran İslam Devrimi, dinin yalnızca bireysel ya da kültürel bir alanın parçası olmadığını; doğrudan devlet politikalarının, rejim değişimlerinin ve uluslararası dengelerin belirleyici bir unsuru olabileceğini açık biçimde ortaya koymuştur. Bunu takip eden süreçte Samuel Huntington'ın 1990'ların başında ortaya koyduğu “medeniyetler çatışması” paradigması, dini ve özellikle din temelli kimlikleri uluslararası ilişkilerde yeni bir ayrışma eksenini tanımlamış, dinin kültürel bloklaşmalar ve siyasal kutuplaşmalar bağlamında ele alınmasına ivme kazandırmıştır. Ancak bu tartışmaların tümü, 11 Eylül 2001 saldırılarının yarattığı küresel şok karşısında yeni bir boyut kazanmıştır. 11 Eylül, dinin -özelde İslam'ın- ulusal ve uluslararası güvenlik gündemlerinin merkezine taşınmasına yol açmış; böylece din uluslararası ilişkiler literatüründe açık biçimde güvenlikleştirilmiş bir fenomen olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu kırılma, sadece güvenlik politikalarının değil, aynı zamanda akademik söylemlerin, toplumsal algıların ve eğitim sistemlerinin de yeniden şekillenmesini beraberinde getirmiştir.²⁷⁷

11 Eylül sonrası dönemde ABD öncülüğünde yürütülen “teröre karşı savaş” stratejileri, İslam'ın ve daha özelde “İslamcı” ideolojilerin güvenlik tehdidi olarak kodlanmasına yol açmıştır.

²⁷⁶ Reus-Smit, Christian. 2005. Constructivism. In *Theories of International Relations*, 3rd ed. Edited by Scott Burchill, Andrew Linklater, Richard Devetak, Jack Donnelly, Mark Paterson, Christian Reus-Smit and Jaqui True. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, ss. 161-87, s.211.

²⁷⁷ Jeffrey Haynes, “From Huntington to Trump: Thirty Years of the Clash of Civilizations,” *Global Policy* 9/2 (2018), ss. 73-82

Bu gelişmeler yalnızca radikal dini gruplara karşı geliştirilen politikalarla sınırlı kalmamış, aynı zamanda uluslararası ilişkilerde dinî düşünceye ve ideolojik yönelimlere yönelik analitik ilginin de yeniden canlanmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, Huntington'ın “Batı” ve “İslam” arasında kurduğu ontolojik ayrım hem akademik hem de siyasal söylem düzeyinde yeniden gündeme gelmiştir. Huntington'a göre bu iki kültürel blok, yalnızca tarihsel olarak farklı kökenlere sahip değildir; aynı zamanda küresel düzlemde birbirine karşıt siyasal projeleri temsil etmektedir. Batı liberal demokrasileri egemenlik normlarını ve küresel yönetim yapısını yeniden tanımlamaya çalışırken, terörist yapılar bu düzenin temellerini hedef alarak alternatif sistem kurma arayışı içine girmiştir.²⁷⁸

Bu gelişmeler yalnızca uluslararası güvenlik politikalarının yönünü değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda güvenlik kavramının kapsamının genişlemesine de neden olmuştur. Özellikle din temelli tehdit algılarının öne çıkması hem iç hem de dış politika alanlarında yeni güvenlikleştirme stratejilerinin devreye sokulmasını beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede din, yalnızca bireysel bir inanç meselesi değil; aynı zamanda toplumsal düzenin ve devlet otoritesinin istikrarı açısından potansiyel bir risk faktörü olarak ele alınmaya başlanmıştır. Böylece güvenlikleştirme söylemi, artık sadece fiziki tehditleri değil, ideolojik ve kültürel farklılıkları da kapsayacak şekilde yeniden şekillendirilmiştir. Bu genişleyen güvenlik perspektifi içerisinde en öncelikli tehdit olarak radikalizm öne çıkmaya başlamış; özellikle din temelli radikalleşmenin kamu düzeni ve toplumsal istikrar üzerindeki etkileri, karar alıcı aktörleri çeşitli önleyici ve müdahaleci politika adımları atmaya yöneltmiştir.

Avrupa Komisyonu'nun tanımına göre, “radikalleşme, bireylerin terör eylemleri işlemeye yol açabilecek radikal bir ideolojiyi benimsemeleri süreci olarak” tanımlanmaktadır.²⁷⁹ Bu süreçte en çok endişe yaratan radikalleşme biçimi ise şiddet içerikli radikalleşmedir. Bakker, radikalleşme süreci ve etkileyici unsurlar üzerine yapılmış çeşitli çalışmaları özetleyerek, bu olguyu etkileyen faktörlerin içsel ve dışsal olmak üzere iki ana boyutta sınıflandırıldığını belirtmektedir. İçsel etkenler arasında kutuplaştırıcı kamu söylemi, damgalama ve kimlik krizleri yer alırken; dışsal etkenler arasında Batı'nın askerî müdahaleleri, küresel medyanın rolü, siber alanın etkisi ve Müslümanların adaletsizlik yaşadığına dair genel algı öne çıkmaktadır.²⁸⁰ Bakker'a göre, kişisel ve kolektif hoşnutsuzluklar ile mağduriyet duygusu, bu içsel ve dışsal boyutların her ikisinde de baskın unsur olup, şiddet içerikli radikalleşmenin ve terörizmin temel nedenleri arasında yer almaktadır.²⁸¹

Hem radikalleşme olgusuna yönelik akademik literatür hem de aşağıda ele alınacak karşı politika belgeleri, özellikle 11 Eylül 2001'de Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleşen terör

²⁷⁸ Jeffrey Haynes, *Trump and the Politics of Neo-Nationalism: The Christian Right and Secular Nationalism in America*, Routledge, 2019, ss. 52-58.

²⁷⁹ Paul Bakker, “Resilience and Radicalization”, *European Security* 24/2 (2015), 282, s. 282.

²⁸⁰ Bakker, “Resilience and Radicalization”, s. 285.

²⁸¹ Bakker, “Resilience and Radicalization”, s. 285.

saldırılarının ardından şekillenmeye başlamış; bu süreci 2004 Madrid ve 2005 Londra bombalı saldırılarının tetiklediği güvenlik merkezli yaklaşımlar derinleştirmiştir. Bu dönemde radikalleşme, uluslararası güvenlik gündeminin merkezine yerleşmiş ve eğitim politikaları dâhil olmak üzere birçok alanda önleyici stratejilerin oluşturulmasına yön vermiştir. Avrupa Birliği'nin terörle mücadele politikaları da esasen bu yeni tehdit formuna -yani çoğunlukla "cihatçı"²⁸² olarak nitelenen motivasyonlara dayalı terörizme- karşı geliştirilmiştir.

Avrupa Birliği'nde radikalleşmeye karşı alınan önlemleri sistematik biçimde ortaya koyan ilk belge, 2004 tarihli AB Terörle Mücadele Eylem Planı'dır. Bu plan hem Avrupa içinde hem de uluslararası düzeyde terörizme katılımı artıran faktörlerin tespit edilmesini ve bu doğrultuda uzun vadeli stratejilerin geliştirilmesini öngörmüştür. Plan kapsamında, 2004-2006 yılları arasında bu alanda çeşitli akademik çalışmaların yapılması hedeflenmiştir. Ayrıca, Avrupa dışındaki terörizme katkı sunan faktörlerin giderilmesi amacıyla Arap dünyasıyla iyi yönetim temelli iş birliğinin teşvik edilmesi planlanmıştır. Eylem planının son bölümü ise, Avrupa ile İslam dünyası arasında kültürlerarası ve dinlerarası anlayışın artırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesini hedeflemiştir.²⁸³

Bu adımlar, 2005 tarihli Avrupa Birliği Terörle Mücadele Stratejisi ile pekiştirilmiştir. Söz konusu strateji, dört ana temel üzerine inşa edilmiştir: *önleme (prevent)*, *koruma (protect)*, *kovuşturma (pursue)* ve *müdahale (respond)*. "Önleme", "insanların terörizme yönelmesini engellemeye yönelik olarak, radikalleşmeye ve terörist gruplara katılıma neden olan kök nedenlerin ortadan kaldırılmasını" amaçlamaktadır.²⁸⁴ Stratejide, radikalleşmenin önlenmesine yönelik başlıca öncelikler şu şekilde sıralanmıştır: İnternetin kötüye kullanımına ilişkin ortak yaklaşımlar geliştirmek; hapishaneler, dinî eğitim merkezleri ve ibadet yerleri gibi kilit mekânlarda şiddete teşvik ya da propaganda faaliyetlerini cezai yaptırıma bağlayan yasaların uygulanmasını sağlamak; AB politikalarının kamuoyuna daha iyi anlatılmasını temin edecek bir medya ve iletişim stratejisi geliştirmek; iyi yönetimi, demokrasiyi, eğitimi ve ekonomik refahı hem AB düzeyinde hem de üye devletlerde desteklemek; Avrupa içinde ve dışında kültürlerarası diyalogu teşvik etmek; bu alanda akademik araştırmaları sürdürmek.²⁸⁵

Radikalleşmenin önlenmesine ilişkin konular, 2005 yılında kabul edilen ve 2008 ile 2014'te güncellenen Avrupa Birliği Radikalleşme ve Terörizme Katılımla Mücadele Stratejisi'nde daha

²⁸²Cihad kavramının politik şiddetle ilişkilendirilerek yorumlanmasıyla birlikte, özellikle 11 Eylül sonrası literatürde "cihadizm" (jihadism) terimi sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram, İslam adına yürütülen radikal ve çoğunlukla şiddet içeren eylemleri tanımlamak için kullanılmakta; dini motivasyonla meşrulaştırılmaya çalışılan terör faaliyetlerine atıfta bulunmaktadır.

²⁸³ European Council, *Revised EU Plan of Action on Combating Terrorism (2004/0698 (COM))*, Brussels, 18 June 2004.

²⁸⁴ Council of the European Union, *The European Union Counter-Terrorism Strategy*, No. 14469/4/05 REV 4, Brussels, 30 November 2005.

²⁸⁵ Council of the European Union. 2005a.

ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Bu strateji, radikalleşmenin önlenmesine yönelik olarak sivil toplumun daha etkin biçimde sürece dâhil edilmesine imkân tanıyan temel ilkeleri ortaya koymuştur.²⁸⁶ Stratejiye göre AB, radikalleşme ve terörist gruplara katılımı önlemek amacıyla “aşırıcı söylemlerin hâkim olmasını engellemek; güvenlik, adalet, demokrasi ve fırsat eşitliğini daha güçlü şekilde teşvik etmek; terör örgütlerine insan kazandıran ağları ve bireyleri sekteye uğratmak” yönünde kararlıdır.²⁸⁷ Eğitim alanındaki politikaların da bu hedefleri dikkate alacak şekilde yeniden tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır.²⁸⁸

Federal Soruşturma Bürosu’nun (FBI) 2006 yılı itibarıyla din eğitimi doğrudan radikalleşme raporlarına yansıttığı gözlemlenmektedir. Önde gelen istihbarat örgütlerinden biri olan FBI, geniş veri toplama kapasitesi ve politika belirlemedeki etkin rolüyle dikkat çekmektedir. FBI’nın anti-terörizm birimi tarafından geliştirilen radikalleşme modeli; ön radikalleşme, kimlik edinme, doktrin kazanma ve harekete geçme olmak üzere dört aşamada sistematize edilmiştir. İlk aşamada birey, anlam arayışı ve sosyal etkileşimlerle radikal fikirlere yönelir. İkinci aşamada yeni bir kimlik edinerek önceki çevresinden uzaklaşır, bu aşamada din eğitimi²⁸⁹, kimlik oluşumunda belirleyici bir rol üstlenmektedir. Üçüncü aşamada birey ideolojik doktrinle güçlü bağlar kurarken, son aşamada ise şiddet içeren faaliyetlere aktif olarak katılmaya hazır hale gelir.²⁹⁰

Radikalleşmenin önlenmesi konusu, 2010 tarihli Avrupa Birliği İç Güvenlik Stratejisi’nde de öncelikli bir mesele olarak ele alınmıştır.²⁹¹ Söz konusu stratejinin ikinci hedefi, “terörizmin önlenmesi ile radikalleşme ve örgütlere katılımın engellenmesi” olarak belirlenmiştir.²⁹² Bu bağlamda, toplulukların güçlendirilmesi ve radikalleşmeye karşı koyma süreçlerine dâhil edilmesi, temel tedbirler arasında sayılmaktadır; zira radikalleşmeden arındırma süreci (de-radicalisation), yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarıyla yakın iş birliği gerektirir. Strateji, “radikalleşmeyle mücadelede temel uygulama alanının ulusal düzeyde kalması gerektiğini” açık biçimde ifade etmektedir.²⁹³ Komisyon, birçok üye devletin bu alanda çeşitli çalışma alanları geliştirmekte olduğunu; bazı şehirlerin ise yerel topluluklar temelinde yapılandırılmış önleyici politikalara sahip olduklarını belirtmiştir.²⁹⁴

²⁸⁶ Council of the European Union, *The European Union Strategy for Combating Radicalisation and Recruitment to Terrorism*, No. 14781/1/05, Brussels, 2005b.

²⁸⁷ Council of the European Union. 2005b.

²⁸⁸ Council of the European Union, *Revised EU Strategy for Combating Radicalisation and Recruitment to Terrorism*, No. 15175/08, Brussels, 2008.

²⁸⁹ İlgili raporda bu kavram, “religious training” ifadesiyle yer almaktadır.

²⁹⁰ Federal Bureau of Investigation, Counterterrorism Division. *The radicalization process: From conversion to jihad* [Intelligence Assessment]. Federal Bureau of Investigation, 2006, s.4.

²⁹¹ European Commission, *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: The EU Internal Security Strategy in Action: Five Steps Towards a More Secure Europe*, COM(2010) 673 final, Brussels, 2010.

²⁹² European Commission. 2010.

²⁹³ European Commission. 2010.

²⁹⁴ European Commission. 2010.

11 Eylül sonrasında Müslüman topluluklarla kurulan ilişkiler, çoğunlukla potansiyel tehdit değerlendirilmesi üzerinden şekillenmiş; entegrasyon, kapsayıcılık ve eğitsel müdahaleler stratejinin merkezinde değil, çevresel bir konumda değerlendirilmiştir.²⁹⁵ Bu durum 2010'lu yıllardan sonra dönüşmeye başlamıştır. Suriye İç Savaşı'nın etkisiyle on binlerce yabancıların DAESH saflarına katılması, Avrupa'da doğup büyüyen bireylerin de radikal yapılara yöneldiğini göstermiş; radikalleşmenin yalnızca dış kaynaklı bir tehdit değil, aynı zamanda yerel ve sosyal temelli bir sorun olduğu anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak Avrupa kurumlarının politikalarında paradigma değişikliği yaşanmıştır. Avrupa Komisyonu'nun 2016 yılında yayımladığı “Şiddet Yanlısı Radikalleşmenin Önlenmesi Bildirisi” ile birlikte “kapsayıcı eğitim”, “toplumsal dayanıklılık”, “kültürlerarası anlayış” ve “sivil toplum ortaklığı” gibi kavramlar stratejik hedeflerin merkezine yerleştirilmiştir. Aynı şekilde Avrupa Parlamentosu'nun 2015 tarihli kararında, terörizmin belirli bir din, milliyet ya da kültürle özdeşleştirilmemesi gerektiği vurgulanmış; entegrasyon, ayrımcılıkla mücadele, medya okuryazarlığı ve vatandaşlık eğitimi gibi alanlara özel önem atfedilmiştir.

2014 yılında revize edilen Radikalleşme ve Terörizme Katılımla Mücadele Stratejisi, gençlerin eğitim kurumlarında vatandaşlık, siyaset, dinî ve ulusal hoşgörü, demokratik değerler, kültürel çeşitlilik ve milliyetçilik temelli şiddetin tarihsel sonuçları hakkında eğitilmelerinin önemine özel bir vurgu yapmaktadır. Bu stratejiye göre, eğitim sektöründe görev yapan öğretmenlerin, uygulayıcılarla birlikte, terörizmle ilişkili meselelerde farkındalık yaratmada ve risk altındaki bireyleri tanımlayıp desteklemede önemli bir rol üstlenmeleri mümkündür.²⁹⁶

Radikalleşme ile mücadelede eğitimin yeri, Avrupa Parlamentosu'nun 2015 tarihli “Avrupa vatandaşlarının terörist örgütlerce radikalleştirilmesi ve devşirilmesinin önlenmesine” ilişkin kararında daha da detaylı biçimde incelenmiştir.²⁹⁷ Bu belge, radikalleşmenin önlenmesinde eğitim ve sosyal dâhil etme politikalarının belirleyici rol oynadığını belirtmekte ve eğitim kurumlarında teşvik edilmesi gereken temel değerler arasında topluma uyum, eleştirel düşünme, ayrımcılığın önlenmesi ve hoşgörünün güçlendirilmesi gibi ilkeleri öne çıkarmaktadır.

Avrupa Parlamentosu, bu karar metninde “Birliğin insan hakları gibi temel değerleri ve demokratik ilkelerinin öğretilmesinin” gerekliliğini ve Üye Devletlerin eğitim sistemlerinin bu değerleri destekleyip teşvik etme yükümlülüğünü vurgulamaktadır. Eğitim sistemlerinin işleyişi, ayrımcılık yasağı ve topluma entegrasyon ilkeleriyle çelişmemelidir. Öğretmenlerin, “her türlü

²⁹⁵ Her ne kadar 2005 tarihli Avrupa Birliği Terörle Mücadele Stratejisi'nde “önleme” (prevent) başlığı altında eğitim, sosyal katılım, iyi yönetim ve kültürlerarası diyalog gibi unsurlara yer verilmiş olsa da bu unsurlar büyük ölçüde stratejik belgelerdeki “kovuşturma” (pursue) ve “koruma” (protect) gibi güvenlik merkezli hedeflerin gölgesinde kalmıştır. Bu dönemde radikalleşme, daha çok dışsal ve ideolojik bir tehdit olarak ele alınmış; toplumsal bütünleşme ve kapsayıcılık gibi yapısal konular ikincil düzeyde değerlendirilmiştir.

²⁹⁶ Council of the European Union. Revised EU Strategy for Combating Radicalisation and Recruitment to Terrorism. No. 9956/14, 2014.

²⁹⁷ European Parliament, Resolution, of 25 November 2015 on the prevention of radicalisation and recruitment of European citizens by terrorist organisations. No. 2015/2063(INI), 2015.

ayrımcılık ve ırkçılığa karşı aktif tutum alabilecek şekilde” güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Parlamento’ya göre, yetkin ve destekleyici öğretmenler, sosyal bağların güçlenmesine katkı sunar, aidiyet duygusunu teşvik eder, temel bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Ayrıca, genç bireylerin -aileleriyle yakın iş birliği içinde- sorumlu, açık fikirli ve topluma aktif katılım gösteren yurttaşlar hâline gelmelerini sağlarlar.²⁹⁸ Parlamento, ayrıca eğitim kurumlarının gençlerin riskleri tanıma, güvenli tercihler yapma ve ortak topluluk bilincini, yardımlaşmayı ve başkalarına karşı sorumluluk duygusunu geliştirme konularında taşıdığı role de dikkat çekmektedir. Mesleki ve akademik eğitim fırsatlarının, Avrupa’daki farklı ulusal, bölgesel, dinî ve etnik kimliklerin tanıtılması bakımından kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.²⁹⁹ Bu çerçevede, Avrupa Parlamentosu, radikalleşmeyle mücadele sürecinde eğitim kurumlarının -dinî okullar dâhil olmak üzere- bu beklentileri karşılayacak biçimde yapılandırılmasını önermektedir.

Avrupa Komisyonu, 2016 yılında şiddet yanlısı aşırılığa yol açan radikalleşmenin önlenmesine ilişkin yayımladığı bildiride, aynı görüşü tekrar ederek, “okulların topluma dâhil etme işlevi açısından merkezi öneme sahip olduğunu ve ebeveynler ile yerel derneklerle yakın iş birliği içinde çalıştığını” vurgulamıştır.³⁰⁰ Komisyon, “sivil toplum temsilcileri ve rol model kişiliklerle düzenli temasın, gençleri motive etmede ve onların toplumsal dışlanma riski taşıyan çevrelere sürüklenmelerini önlemede önemli bir fark yaratabileceğini” belirtmiştir.³⁰¹ Komisyona göre, öğretmenler öğrencilerine daha yakın oldukları için, radikalleşmeye dair erken işaretleri fark etme ve müdahale etme açısından daha elverişli bir konumda bulunmaktadır. Bildiriye göre gençlerin radikalleşme süreçlerinde hem hedef kitle olarak istismar edilmeye açık bireyler hem de potansiyel failler olarak öne çıkması, bu yaş grubunu radikalizme karşı en kırılgan toplumsal kesim hâline getirmektedir.

Nitekim Europol’ün terörizm raporunda, son yıllarda cihatçı saldırıların sıklığında bir artış gözlemlenirken, bu saldırıların hazırlık ve icra aşamalarındaki karmaşıklık düzeyinde azalma yaşandığı, ancak, cihatçı saldırıların diğer tüm terör eylemlerine kıyasla daha fazla can kaybına ve yaralanmaya neden olduğu belirtilmektedir.”³⁰² Aynı raporda “Bu tür saldırıların çoğunlukla, yurtdışındaki terör gruplarına katılmaksızın kendi ülkelerinde radikalleşen “yerli” teröristler*

²⁹⁸ European Parliament, 2015.

²⁹⁹ European Parliament, 2015.

³⁰⁰ European Commission, Communication from the Commission supporting the prevention of radicalisation leading to violent extremism. No. COM(2016) 379, 2016.

³⁰¹ European Commission. 2016.

³⁰² Europol. 2018. TE-SAT 2018 - EU Terrorism Situation and Trend Report 2018.

<https://www.europol.europa.eu/activities-services/main-reports/european-union-terrorism-situation-and-trend-report-2018-tesat-2018>

* Raporda Danimarka’da bir genç kızın kendi eski okuluna ve Kopenhag’daki bir Yahudi okuluna yönelik terör saldırısı planladığı olaya yer verilerek radikalleşme tehdidinin çocukları da kapsadığına dikkat çekilmektedir. “Kırsal bir köyde yaşayan bu genç kız, Müslüman olduktan sonra sadece birkaç ay içinde internet ve sohbet platformları aracılığıyla radikalleşmiş; TATP adlı patlayıcı maddeyi üretmek için kimyasal malzemeler satın

tarafından gerçekleştirildiği” vurgulanmaktadır.³⁰³ Bu bulgular, Avrupa güvenlik gündeminde cihatçı olarak kodlanan terör eylemlerinin diğer türlere kıyasla daha görünür ve öncelikli bir tehdit kategorisi olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Ancak bu söylemsel önceliklendirme, terörizmin çok boyutlu yapısını görece dar bir çerçeveye sıkıştırma riskini de beraberinde getirmektedir. Zira etno-milliyetçi ya da aşırı sağ ideolojilerden beslenen saldırıların da Avrupa ölçeğinde istikrarlı biçimde arttığına dair ampirik veriler bulunmaktadır.³⁰⁴ Buna rağmen, güvenlik kurumlarının söylemlerinde Batılı tabirle “cihatçı terör”ün merkezi bir referans haline gelmesi hem kamuoyunda algıların yönlendirilmesine hem de güvenlik politikalarının önceliklerinin belirlenmesine doğrudan etki etmektedir. Dolayısıyla, terörizmin yalnızca dini (İslamî) referanslı biçimlerine odaklanan yaklaşımlar, bir yandan toplumsal kutuplaşmaları derinleştirme potansiyeli taşıırken, diğer yandan güvenlik siyasetinin bütüncül analiz kapasitesini sınırlandırabilmektedir.

Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi (EESC), 2017 yılında şiddet yanlısı aşırılığın “radikal ideolojilerle motive olan birçok yüzü bulunduğuna ve bunların önemli bir kısmının gençlerden oluştuğuna” dikkat çekerek, radikalleşme karşıtı politikalarda gençlerin hedeflenmesinin önemini vurgulamıştır. Komite, farklı sosyoekonomik geçmişe ve eğitim düzeyine sahip genç bireylerin, radikal gruplar tarafından hedef alındığını, özellikle genç kadınların giderek daha fazla radikalleştiğini ifade etmektedir. “Şiddet içeren aşırılığa yol açabilecek radikalleşmeye açık gençler, sıklıkla toplum tarafından dışlanmış ya da kimlik bunalımı yaşayan bireylerdir. Radikal ideolojiler, bu gençlere gündelik yaşamda rehberlik ve destek sunarak, çeşitli nedenlerle oluşan aşağılık duygularını telafi etmektedir. Bu noktada sivil toplum, alternatifler sunarak önemli bir rol üstlenebilir ve daha genel anlamda radikalleşmeye karşı değer temelli bir toplumsal direnç geliştirilmesine katkı sağlayabilir”.³⁰⁵

Yukarıda ele alınan politik dönüşümün, toplumsal düzeyde anlamlı bir etki yaratıp yaratmadığının sorgulanması, meselenin yalnızca normatif değil, aynı zamanda ampirik boyutunun da değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi olgusunun somut göstergeler üzerinden analiz edilebilmesi amacıyla, REDCo, RAN ve UNAOC projeleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

almış ve evinin bodrumunda denemeler yapmaya başlamıştır. Suç işlendiğinde yaşı yalnızca 15’ti.” Bkz.: Europol. 2018, s.19.

³⁰³ Europol. 2018.

³⁰⁴ Institute for Economics & Peace (IEP). *Global Terrorism Index 2020: Measuring the Impact of Terrorism*. Sydney: IEP, 2020; Europol. *Terrorism Situation and Trend Report (TE-SAT) 2022*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022; Kallis, Aristotle. “The Rise of Far-Right Violence in Europe.” *European Liberal Forum*, 2022.

³⁰⁵ European Economic and Social Committee, *Opinion on the European Commission’s 2017 Annual Growth Survey*, EESC SC/46-EESC-2016-01-01-05339-00-01-AC-TRA, Brussels, 2017.

4.2. REDCo, RAN ve UNAOC Projelerinde Dinin Güvenlikleştirilmesi

Bu bölümde, din eğitiminin güvenlikleştirilmesine ilişkin olguyu ampirik verilerle analiz edebilmek amacıyla, 2000 sonrası Avrupa bağlamında gerçekleştirilen üç önemli proje -REDCo, RAN ve UNAOC- kapsamında yürütülen saha araştırmaları karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda öncelikle din eğitimi, kültürlerarası anlayış ve radikalleşmenin önlenmesi gibi temalar etrafında şekillenen bu üç önemli uluslararası proje kısaca tanıtılacak, ardından bu projeler dinin güvenlikleştirilmesi bağlamında değerlendirilecektir.

4.2.1. UNAOC: Birleşmiş Milletler Medeniyetler İttifakı (United Nations Alliance of Civilizations)

Eğitim yoluyla barış inşası ve toplumsal kutuplaşmanın azaltılması amacı taşıyan bazı uluslararası girişimler, güvenliği doğrudan bir odak olarak ele almamakla birlikte, sundukları normatif ve pedagojik çerçeveler aracılığıyla güvenlik politikalarıyla dolaylı biçimde ilişkilendirilebilecek sonuçlar üretmektedir. Bu girişimlerden biri olan Birleşmiş Milletler Medeniyetler İttifakı (UNAOC), özellikle UNESCO ile iş birliği içinde yürüttüğü projelerle, farklı dinî ve kültürel kimliklerin eğitim yoluyla barışçıl bir biçimde bir arada yaşamasını teşvik etmektedir. Bu çerçevede, UNAOC'un temel amacı güvenlik değil kültürlerarası anlayış ve toplumsal uyum olmakla birlikte, geliştirdiği eğitim politikaları, radikalleşmenin önlenmesi ve uzun vadeli toplumsal istikrarın desteklenmesi bakımından güvenlikle bağlantılı alanlara temas etmektedir.

UNAOC'un eğitim alanındaki faaliyetleri, gençlerin kültürlerarası diyaloga katılımını teşvik etmeye yönelik çeşitli projeler, öğretmen eğitimi programları ve medya okuryazarlığını esas alan farkındalık çalışmaları etrafında yapılandırılmaktadır. Bu çalışmalar, "Education about Religions and Beliefs" (ERB) yaklaşımıyla örtüşecek biçimde, öğrencilerin yalnızca kendi inançları hakkında değil, farklı dinî ve seküler dünya görüşleri hakkında da bilgi edinmelerini hedeflemektedir. Söz konusu faaliyetlerin temel varsayımlarından biri, bilgi temelli öğrenme süreçlerinin önyargıların azaltılmasına ve karşılıklı saygının geliştirilmesine katkı sunabileceği yönündedir. Bu çerçevede, UNAOC'un eğitim politikaları, kültürel çeşitliliğin yönetimine ilişkin pedagojik araçların geliştirilmesi açısından değerlendirilmekte; etkileri ise farklı bağlamlarda yürütülen uygulamalı araştırmalarda tartışma konusu olmaktadır.³⁰⁶

UNAOC'un eğitim politikaları, bireylerin kültürel ve inanç temelli farklılıklarla bir arada yaşama kapasitelerini güçlendirmeyi ve toplumsal düzeyde ayrımcılığa dayalı yapısal bölünmeleri asgariye indirmeyi amaçlayan normatif ve pedagojik yaklaşımlara dayanmaktadır.³⁰⁷ Girişim,

³⁰⁶ UNAOC. (2013). *Education about Religions and Beliefs: Report on the Global Experts Meeting*. New York: United Nations Alliance of Civilizations, s. 8-11.

³⁰⁷ UNAOC. (2020). *Annual Report 2019-2020*. New York: United Nations Alliance of Civilizations, s. 23-28.

doğrudan güvenlik odaklı bir strateji izlememekle birlikte, geliştirdiği değerler temelli eğitim modelleri ve uygulama çerçeveleri aracılığıyla, özellikle genç bireyler arasında şiddet içeren aşırı ideolojilere karşı dirençli toplulukların oluşmasına dolaylı katkılar sunmaktadır. Bu yönüyle, UNAOC'un kültürlerarası anlayış, sosyal kapsayıcılık ve toplumsal uyumun inşasına yönelik eğitim faaliyetleri, güvenlikle doğrudan bağlantılı olmamakla birlikte, potansiyel toplumsal gerilimlerin azaltılması ve uzun vadeli istikrarın desteklenmesi açısından dolaylı bir zemin teşkil etmektedir.³⁰⁸

UNAOC'un UNESCO ile iş birliği içinde yürüttüğü eğitim programlarında, çokkültürlü müfredat tasarımı, kültürel mirasın eğitime entegre edilmesi ve dinî hoşgörü temalı dijital içeriklerin geliştirilmesi gibi çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Bu araçlar aracılığıyla eğitimin kapsayıcı yapısının güçlendirilmesi ve aynı zamanda çatışma önleyici potansiyelinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.³⁰⁹ Bu bağlamda, UNAOC'un yaklaşımı, eğitim temelli yumuşak güç uygulamalarının, doğrudan güvenlik söylemlerine başvurmadan da toplumsal istikrarın inşasına yönelik normatif zeminler oluşturabileceğine dair dikkat çekici bir örnek sunmaktadır.

4.2.2. REDCo: Din, Eğitim, Diyalog, Çatışma (Religion, Education, Dialogue, Conflict)

Din eğitimi alanında çeşitli iş birliğine dayalı Avrupa araştırma projeleri gerçekleştirilmiş ve daha fazlası planlanmaktadır. Ancak, Avrupa Komisyonu'ndan büyük ölçekli bir karma yöntem çalışması için önemli bir finansman alan ilk proje, REDCo (Religion, Education, Dialogue, Conflict) projesidir.³¹⁰ REDCo, sekiz Avrupa ülkesinden üniversitelerin katılımıyla yürütülen üç yıllık bir projedir.³¹¹

REDCo Projesi'nin temel hedefi, okul ortamlarında dinler üzerine yapılan öğretim faaliyetlerinin, öğrenciler arasında diyalogu teşvik edip etmediğini ve bu süreçlerin çatışma riskini azaltma potansiyelini taşıyıp taşımadığını incelemektir. Ana araştırma odağını 14–16 yaş grubundaki öğrenciler oluştursa da öğretmen görüşleri, ilkökul düzeyindeki öğrenciler ve farklı eğitim sistemlerinde dinin yeri üzerine de ek çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Projede, yöntemsel ve kuramsal çerçevenin inşasında Jackson'un yorumlayıcı yaklaşımına (interpretive approach) dair temel kavramlar yönlendirici bir referans noktası olarak benimsenmiştir.

REDCo Projesi kapsamında yapılan her ulusal çalışma, bulunduğu ülkenin özel koşullarını yansıtmakta ve detaylı bir şekilde incelenmeyi gerektirmektedir. Ancak, verilerden bazı genel

³⁰⁸ Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of Resistance' and peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166.

³⁰⁹ UNESCO & UNAOC. (2017). *Intercultural Competencies: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO Publishing, s. 17-22

³¹⁰ <http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html>

³¹¹ Katılımcı üniversiteler şunlardır: Warwick Üniversitesi (İngiltere), Hamburg ve Münster Üniversiteleri (Almanya), VU Üniversitesi (Hollanda), Stavanger Üniversitesi (Norveç), Rusya Hristiyan Beşeri Bilimler Akademisi (St. Petersburg, Rusya), Tartu Üniversitesi (Estonya), Sorbonne Üniversitesi (Paris, Fransa), Granada Üniversitesi (İspanya).

eğilimler ortaya çıkmıştır. Projede, 14-16 yaş grubundaki öğrencilerle yapılan anketler ve görüşmeler ile sekiz ülkede aynı yaş grubunda gerçekleştirilen nicel bir anket, ve AGİT Demokratik Kurumlar ve İnsan Hakları Ofisi tarafından önerilen politikaların değerlendirilmesi ve uygulanması açısından önemli olabilecek genel eğilimleri ortaya koymuştur.³¹²

REDCo Projesi kapsamında yürütülen araştırmalar, öğrencilerin farklı inanç ve dünya görüşleri arasında barışçıl bir şekilde bir arada yaşama arzusu taşıdıklarını ve bu hedefin ulaşılabilir olduğuna dair güçlü bir inanca sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler açısından bu barışçıl birlikte yaşam, yalnızca karşılıklı hoşgörüye değil, aynı zamanda diğer dinler ve dünya görüşleri hakkında bilgi sahibi olma ve ortak etkinlikler yoluyla etkileşim kurma yönünde aktif çabalara dayanmaktadır. Bulgular, okullarda dinî çeşitliliğe dair bilgi edinen öğrencilerin, farklı arka planlardan gelen akranlarıyla dinler ve inançlar hakkında iletişim kurmaya daha istekli olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, öğrenciler genellikle çatışmalardan kaçınmayı tercih etmekte; özellikle dindar öğrenciler, inançlarını ifade ederken kendilerini savunmasız hissedebilmektedir. Bu nedenle, öğrenciler belirlenmiş ifade ve tartışma kurallarının geçerli olduğu, güvenli ve kapsayıcı bir sınıf ortamı talep etmektedir. Ayrıca, çoğu öğrenci okulun yalnızca belirli bir din veya dünya görüşü üzerine değil, farklı inanç sistemleri ve düşünsel yaklaşımlar hakkında bilgi sunan bir öğrenme ortamı olması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılar, genellikle kendi deneyimledikleri eğitim sistemini destekleme eğiliminde olsalar da genel olarak çoğulcu bir din öğretiminin gerekliliğine dair olumlu tutumlar sergilemişlerdir.³¹³

4.2.3. RAN: Radikalleşme Farkındalık Ağı (Radicalisation Awareness Network)

Uluslararası kuruluşların normatif çerçeveleri dışında, Avrupa Birliği bünyesinde geliştirilen bazı uygulama odaklı girişimlerde din eğitimi, radikalleşme ve güvenlik ilişkisini yeniden tanımlamaktadır. Bu bağlamda, Avrupa Komisyonu tarafından başlatılan Radicalisation Awareness Network (RAN), eğitimi bir erken müdahale alanı olarak ele almakta ve güvenlikleştirme söyleminin eğitsel pratiklere nasıl yansıdığını örneklemektedir.

RAN, radikalleşmenin önlenmesine yönelik politikaların sahadaki uygulayıcılar aracılığıyla şekillenmesini amaçlayan bir uzman ağı niteliğindedir. Bu ağ, öğretmenler, gençlik çalışanları, sosyal hizmet uzmanları, dini liderler, polis memurları ve cezaevi personeli gibi farklı meslek gruplarını bir araya getirerek, şiddet yanlısı aşırılık eğilimlerinin erken tespiti ve müdahalesine ilişkin deneyim paylaşımını teşvik etmektedir. Eğitim, RAN çerçevesinde yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin radikal ideolojilere karşı direnç geliştirmesini sağlayacak eleştirel düşünme, empati, kültürlerarası anlayış ve dijital farkındalık gibi becerilerin kazandırıldığı bir alan olarak

³¹² Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries (REDCo), Final Activity Report, coordinated by Universität Hamburg, European Commission Framework 6, Grant Agreement ID 28384, 2009

³¹³ REDCo, Final Activity Report, ss.9-10.

konumlandırılmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimin güvenlikleştirilmesi bağlamında dikkat çekici bir örnek sunmakta; eğitim kurumlarının toplumsal istikrarı sağlamaya dönük güvenlik stratejilerinin bir parçası hâline getirildiği yeni bir politika yönelimine işaret etmektedir. Bu yönüyle RAN, uluslararası normatif belgelerde yer alan insan hakları temelli eğitim anlayışından farklı olarak, eğitimi daha çok önleyici bir güvenlik aracı olarak konumlandırmakta ve pedagojik uygulamaların güvenlik siyasetinin hizmetine nasıl dâhil edilebildiğini göstermektedir.³¹⁴

RAN'ın eğitimle ilişkili belgelerinde, özellikle öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda radikalleşmenin erken belirtilerini gözlemleyebilen ve gerekli durumlarda müdahalede bulunabilen "önleyici aktörler" olarak konumlandırıldığı görülmektedir.³¹⁵ Bu durum, öğretmen kimliğinin pedagojik sınırların ötesine taşınarak güvenlik siyasetinin bir parçası hâline geldiği yönündeki eleştirileri beraberinde getirmektedir. Ayrıca, RAN'ın içeriklerinde dinî çeşitliliğe dair bilgi kazandırmaktan çok, radikalleşme riski taşıyan bireylerin belirlenmesi ve bu bireylerle nasıl iletişim kurulması gerektiğine ilişkin stratejiler öne çıkmaktadır.³¹⁶

Karşılaştırmalı analiz aşamasına geçmeden önce, her bir projenin temel odak noktalarının tablo formatında sunulması, bu projelerin kapsam ve hedeflerini analitik bir çerçevede daha açık biçimde ortaya koyabilmek bakımından yerinde olacaktır. Aşağıda, REDCo, RAN ve UNAOC projelerinin ana hedefleri ile odaklandıkları tematik alanlar özetlenmektedir.

Tablo 4.2. Projelerin Ana Hedef ve Odak Alanları

Proje	Kuruluş Yılı ve Kurum	Temel Odak Noktası	Hedef Grup	Yöntem
REDCo	2006 – AK 6. ÇP	Avrupa'daki din eğitimi pratiklerinin çatışma mı diyalog mu ürettiğini anlamak	Öğrenciler (14-16 yaş), öğretmenler	Nitel saha araştırmaları (anketler, mülakatlar)
RAN	2011 - Avrupa Komisyonu	Radikalleşmenin önlenmesine yönelik uygulamaların paylaşımı ve çok aktörlü iş birliği	Eğitimciler, gençlik çalışanları, yerel otoriteler	Uygulayıcı ağlar, rehberler
UNAOC	2005 - Birleşmiş Milletler	Dinlerarası ve kültürlerarası anlayışı teşvik eden eğitim yoluyla radikalleşmenin önlenmesi	Gençler, eğitimciler, STK'lar	Küresel eğitim programları, medya okuryazarlığı, liderlik çalışmaları

³¹⁴ Targeted Study on the Assessment of the Radicalisation Awareness Network (RAN Practitioners and Policy Support), Final Report, 2023. ss. 1-5.

³¹⁵ RAN Centre of Excellence. Education Working Group Paper: The role of education in preventing radicalisation. Brussels: European Commission, 2019, ss. 5-7

³¹⁶ RAN Centre of Excellence. School leaders and prevention of radicalisation. Brussels: European Commission, 2016, ss. 4-5.

Tablodaki bulgular ışığında, projeler kuruluş yılları, yürütücü kurumları, temel odak noktaları, hedef kitleleri ve yöntemsel yaklaşımları bakımından farklılaşmaktadır. REDCo, okul müfredatındaki din derslerinin diyalog mu çatışma mı yarattığı sorusuna odaklanırken, RAN eğitimde radikalizmi önleme ve gençleri demokratik değerlere entegre etme çabasıyla hareket etmektedir. Öte yandan UNAOC girişimi, uluslararası ölçekte yürütülen dinlerarası eğitim faaliyetleri aracılığıyla barışçıl bir birlikte yaşam kültürünün geliştirilmesini desteklemektedir.

4.2.4. Güvenlik Söylemine Katkıları

Projelerin güvenliğe ilişkin yaklaşımları önemli ölçüde farklılık göstermektedir. REDCo Projesi, doğrudan güvenlik, radikalleşme ya da terörizm söylemlerine atıfta bulunmaktan kaçınarak, din eğitiminin çatışma mı yoksa diyalog mu ürettiğine odaklanmıştır; özellikle hoşgörü, kültürlerarası anlayış ve demokratik vatandaşlık temaları etrafında şekillenmiştir. Proje, dinî çoğulculukla baş etmenin pedagojik yollarını araştırırken, güvenlik terminolojisinden uzak, daha çok eğitimde sosyal uyum ve karşılıklı anlayış üretimi gibi normatif çerçevelere bağlı kalmıştır.³¹⁷ Buna karşılık, RAN doğrudan güvenlik perspektifiyle kurgulanmış bir yapıdır. Proje çıktılarında, özellikle “aşırı İslamcı ideolojiler” gibi ifadelerle, şiddet yanlısı radikalleşme süreçlerine ilişkin risklerin eğitim kurumlarıyla nasıl kesiştiği ele alınmaktadır. RAN, öğretmenleri ve okul personelini bu risklere karşı ilk müdahale aktörleri olarak konumlandırmakta; demokratik okuryazarlık, eleştirel düşünme ve aşırılıkla mücadeleye yönelik önleyici stratejiler gibi kavramları öne çıkarmaktadır. Bu yönüyle RAN, güvenlik söylemiyle pedagojik alanı doğrudan ilişkilendiren bir yaklaşımı temsil etmektedir.³¹⁸

UNAOC ise kuruluş sürecinde daha çok kültürlerarası diyalog, medeniyetler arası anlayış ve karşılıklı saygı ekseninde şekillenmiş; doğrudan güvenlik merkezli bir söylem benimsememiştir. Ancak küresel terör tehdidinin artmasıyla birlikte, UNAOC programlarında şiddet içermeyen aşırılıkla mücadele (CVE) gündemine uyum sağlanmış; özellikle gençlere yönelik dinlerarası eğitim projeleri, radikalleşmenin önlenmesi hedefiyle yeniden yapılandırılmıştır. Bu yönüyle UNAOC, yumuşak güç araçlarıyla güvenlik politikaları arasında köprü kurmaya çalışan hibrit bir model sunmaktadır.³¹⁹

Özetle RAN, açık biçimde güvenlik temelli bir söylemi önceleyen bir yaklaşım sergilerken; REDCo Projesi, sosyal uyumun ve kültürel çoğulculuğun güçlendirilmesi bağlamında pedagojik odaklı bir perspektifi benimsemiştir. Buna karşılık, başlangıçta kültürel etkileşim eksenli bir yapı arz eden UNAOC’un ise zaman içerisinde radikalleşmenin önlenmesine yönelik küresel ajandaya

³¹⁷ Weisse, *Reflections on the REDCo project*, ss.121, 123.

³¹⁸ Christian Kaunert & Sarah Leonard, “The Radicalisation Awareness Network (RAN): EU Operational Counter-Terrorism,” *Strategic Assessment: A Multidisciplinary Journal on National Security* 26/3, 2023, ss.30-38.

³¹⁹ Haynes, ss.2-6.

eklemlenerek, şiddet içeren aşırıcılığın önlenmesi (CVE) odaklı eğitim politikalarına yönelen bir dönüşüm sürecine girdiği gözlemlenmektedir.

Güvenlik söylemi bağlamında projelerin katkıları ana hatlarıyla aşağıda Tablo 4.2’de verilmiştir:

Tablo 4.2.. Güvenlik Söylemi Bağlamında Projelerin Katkıları

Proje	Güvenlik Söylemi Bağlamında Katkı
REDCo	Güvenlik odaklı bir terminolojiye yer vermemekte; din derslerini diyalog ve hoşgörü ekseninde değerlendirmektedir. Araştırma bulguları ise gençler arasında farklılıklara açık ve kapsayıcı tutumların benimsendiğini ortaya koymuştur.
RAN	Radikalleşmenin ve şiddet içeren aşırılıkların önlenmesine odaklanmakta; eğitim süreçlerinde demokratik yurttaşlık bilincinin geliştirilmesine ve farklı ideolojilere yönelik eleştirel farkındalığın tesis edilmesine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, okul eğitimi terörizmle mücadele stratejisinin ayrılmaz bir bileşeni olarak konumlandırmaktadır.
UNAOC	Eğitim programlarını giderek terörizmle mücadele ekseninde tanımlamaya başlamış; başlangıçta dinlerarası anlayış ve etkileşimi önceleyen bir perspektife sahipken, Birleşmiş Milletler çerçevesinde yürütülen şiddet karşıtı eğitim ve barış odaklı politikalara da katkı sunmuştur.

4.2.5. İslam Dinine Yaklaşım

İncelenen projeler, İslam’a yönelik yaklaşımları bakımından birbirinden farklı normatif ve pedagojik yönelimler sergilemektedir. REDCo Projesi, din eğitimi bağlamında İslam’ı özel olarak ele alan az sayıdaki ampirik çalışmalardan birini sunmuştur. Proje kapsamında Avrupa’daki İslam eğitimi uygulamaları hem kuramsal yaklaşımlar hem de saha verileri ışığında değerlendirilmiş; dinî çoğulculuk çerçevesinde Müslüman öğrencilerin deneyimleri pedagojik bir perspektifle analiz edilmiştir.³²⁰ REDCo bulgularına göre, öğrenciler genel olarak dinî çeşitliliğe açık tutumlar sergilese de İslam’a ilişkin toplumsal önyargıların hâlâ belirli düzeyde varlığını sürdürdüğü ve bu önyargıların giderilmesine yönelik eğitsel çabaların artırılması gerektiği ifade edilmektedir.³²¹ REDCo projesi, İslam’ın ve diğer dinlerin okul ortamında temsilinde görece uyumlu, dengeli ve kapsayıcı bir politika perspektifi benimsemiştir. Müfredatta İslam’ın yer alması savunulurken, öğretmenlerin tarafsız, saygılı ve çoğulcu bir pedagojik yaklaşım benimsemesi önerilmiş; böylece önyargıların ve stereotiplerin kırılmasına zemin hazırlanmıştır. REDCo’nun bulguları, farklı inançlardan

³²⁰ REDCo Consortium. (2009). Final activity report: Religion in education - A contribution to dialogue or a factor of conflict, Final Activity Report, European Commission, s.7.

³²¹ REDCo, 2009, s.6.

öğrencilerin dinler arası etkileşim yoluyla birbirlerini tanıyabileceği, bunun da uzun vadede barışçıl bir toplumsal düzenin temelini oluşturabileceği şeklinde değerlendirilmektedir.³²²

RAN resmi söyleminde ise “İslam” kelimesi nadiren doğrudan zikredilir; bunun yerine “şiddete varan aşırı ideolojiler” denilerek genelleştirme yapılmaktadır. Ancak ağın odaklandığı başlıca tehdit, en azından kuruluşundan bu yana, cihatçı/İslamcı terörizm olduğu için İslam dini örtük biçimde sürekli gündemdedir. Örneğin RAN etkinliklerine katılımın coğrafi dağılımı, büyük ölçüde İslamcı terör saldırılarının yaşandığı Kuzey-Batı Avrupa ülkelerine odaklanmıştır; Doğu Avrupa’dan veya Müslüman nüfusun yoğun olduğu bölgelerden katılım düşüktür. Bu, RAN’ın çeşitlilik ve farklı bakış açılarını sınırlı yansıttığı eleştirilerine yol açmıştır. Nitekim 2019’da Dublin’deki bir RAN toplantısına 28 AB ülkesinden sadece 7’sinin (hepsi Kuzey-Batı Avrupa’dan) temsilci göndermesi, ağın tek taraflı bir odakla çalıştığına işaret etmiştir.³²³ RAN materyallerinde yer yer İslam’ın stereotipik sunumuna dair örnekler de bulunmuştur. Christodoulou (2020), RAN’ın hazırladığı iki eğitim videosunu analiz ederken, konuşmacıların hepsinin beyaz Avrupalı olduğunu, “radikalleşmiş aile” imajı verilirken ise kadınları peçeli, erkekleri silahlı bir “Müslüman aile” imgesinin kullanıldığını tespit etmiştir. Bu sahnede kadınların örtülü ve edilgen, erkeklerin ise biri silah tutan diğeri mermi kuşağı takmış halde gösterilmesi, RAN’ın Müslüman aileyi şiddetle özdeşleştiren klişeleri pekiştirdiğini düşündürmektedir.³²⁴ Bir diğer RAN raporu ise bir okuldaki “radikal İslamcı sızma” vakasını anlatırken dini semboller üzerinden çıkan çatışmalardan söz etmiştir; okul yönetiminin başörtüsünü yasaklama girişiminin protestolara ve gerginliğe yol açtığı, nihayetinde sorunun ancak iletişim ve öğrencilerin duygularını anlama çabasıyla çözülebildiği belirtilmiştir.³²⁵ Bu örnek, RAN çerçevesinde İslami kimlik tezahürlerinin (ör. başörtüsü) bile radikalleşme söylemi içinde ele alınabildiğini gösterir: Başörtüsü takan genç kızlar doğrudan hedef gösterilmese de bu durum “aşırıların okulda yarattığı gerilim” anlatısına dahil edilmiştir. RAN uzmanları her ne kadar böyle durumlarda yasaklayıcı tepkiler yerine diyalog önerse de İslam bu anlatıda bir çatışma unsuru veya en azından hassas ve tehlikeli bir konu olarak gösterilmektedir.

UNAOC, İslam’ın temsili konusunda medya diline özel önem atfetmektedir. 9/11 sonrasında medyada yayılan olumsuz Müslüman imajının, karşılıklı algıları zehirlediği saptanarak, Yüksek Düzeyli Grup raporunda medyanın farklı kültür mensuplarını ya “kötü” ya “iyi” göstermede kritik rol oynadığı belirtilmiştir. Rapora göre Batı ülkelerinde gerçekleştirilen terör saldırıları sonrasında birçok insanın gözünde “Müslüman” imajı olumsuz etkilenmiş; benzer şekilde İslam dünyasında da

³²² Weisse, *Reflections on the REDCo project*, ss. 115-120; Schreiner, P. Religious education in a European context. In Jackson, R. (Ed.), *Religion and Education in Europe*, 2013, ss. 186-190. Münster: Waxmann.

³²³ Christodoulou, E. “Boosting resilience” and “safeguarding youngsters at risk”: Critically examining the European Commission’s educational responses to radicalization and violent extremism. *London Review of Education*, 18(1), 18-34, 2020, s.25.

³²⁴ Christodoulou, 2020, s.28.

³²⁵ Christodoulou, 2020, s.29.

Batı'ya karşı kuşku artmıştır. Bu nedenle UNAOC, medyada daha adil ve dengeli bir temsili sağlanmasını acil hedef olarak ortaya koymuştur.³²⁶ Bu hedef doğrultusunda yürütülen projeler arasında, gazetecilere ve medya profesyonellerine yönelik Medya Okuryazarlığı ve Nefret Söylemiyle Mücadele atölyeleri; gençlere yönelik uluslararası PLURAL+ video festivali (göçmenler ve Müslümanlar hakkında öyküler üreten gençleri ödüllendirme) gibi çalışmalar yer almıştır. Ayrıca UNAOC, her yıl düzenlenen “Nefret Söylemiyle Mücadele” konferansları ile çevrimiçi ve çevrimdışı İslam karşıtı nefretin azaltılmasına katkı sunmayı hedeflemektedir.³²⁷ Bu çabaların altında, İslamofobik söylemin şiddeti körüklediği bilinci yatmaktadır. Nitekim BM Genel Kurulu’nun 2022’de 15 Mart’ı “İslamofobiyle Mücadele Uluslararası Günü” ilan etmesi yönünde UNAOC aktif rol almıştır. UNAOC Yüksek Temsilcisi Miguel Moratinos, 2025 yılında 15 Mart vesilesiyle yaptığı konuşmada, “Müslümanların sadece inançlarından dolayı sıklıkla insanlık dışı retoriğe maruz kaldığını, nefret söyleminin toplumlarda ayrılık ve şiddet tohumu ektiğini” vurgulamış; Müslüman topluluklarla dayanışma içinde olma ve her türlü nefretle mücadele etme taahhüdünü dile getirmiştir. Moratinos aynı konuşmada “İslam’ın barış, merhamet ve karşılıklı saygı mesajı” taşıdığına dikkat çekmiş ve bu değerlerin UNAOC misyonunun kalbinde olduğunu belirtmiştir.³²⁸ Bu ifadeler, UNAOC’un İslam’ı nasıl çerçevelediğini özetlemektedir: İslam, medeniyet değerleri itibarıyla barışçıl ve saygıya layık bir inanç olarak takdim edilir; sorun, bu dinin özünde değil, Müslümanlara yönelik önyargılarda ve küresel adaletsizliktedir.

Yukarıda incelenen projeler, İslam’ın eğitim politikaları ve toplumsal temsili bağlamında farklı normatif ve pedagojik yaklaşımlar sergilemektedir. REDCo Projesi, İslam’a yönelik pedagojik yaklaşımlarda kapsayıcı bir tutum benimseyerek önyargıların kırılmasına ve dinî çeşitliliğin öğrenme ortamlarında barışçıl etkileşimle desteklenmesine odaklanmıştır. Buna karşın RAN, İslam’ı açıkça hedef göstermese de özellikle cihatçı şiddet bağlamında şekillenen güvenlik söylemi aracılığıyla İslam’ı örtük biçimde sürekli gündemde tutmakta; bazı materyallerinde ise stereotipleştirici ve tek boyutlu sunumlara yer vermektedir. Bu durum, pedagojik değil, daha çok güvenlik odaklı bir yaklaşımla dini kimliklerin temsili sınırlandırmakta ve özellikle İslam’ın kamusal tezahürlerini potansiyel risk olarak çerçevelemektedir. Buna karşılık UNAOC, İslam’a yönelik küresel algıların dönüştürülmesinde medyanın etkisini merkeze alarak, Müslümanların temsiline ilişkin söylemsel adaletsizliklerle mücadele etmeye çalışmaktadır. İslamofobiye karşı yürütülen uluslararası kampanyalar, medya okuryazarlığı programları ve kültürel etkileşimi teşvik eden gençlik projeleri, UNAOC’un İslam’ı barış, merhamet ve karşılıklı saygı dini olarak çerçevelediğini göstermektedir.

³²⁶ Grizzle, A. “Media - is Seen By The HLG As Crucial In Portraying Members Of Different Culture”, *The United Nations Alliance of Civilizations and Global Justice*, Londra: Metropolitan Üniversitesi Repository. 2015, s.6.

³²⁷ Grizzle, 2015, ss.6-7.

³²⁸ Miguel Ángel Moratinos, “Remarks at the International Day to Combat Islamophobia,” United Nations Alliance of Civilizations, 14 March 2025, General Assembly Hall, United Nations, New York

4.2.6. Politikaya Etkileri

Projelerin yalnızca pedagojik uygulamalara değil, aynı zamanda politika yapım süreçlerine olan katkıları da dikkat çekici düzeydedir. Her biri farklı ölçek ve kurumsal düzeylerde şekillenen bu etkiler, güvenlik, çoğulculuk ve eğitime ilişkin normatif çerçeveleri biçimlendirme kapasitesine sahiptir.

REDCo Projesi, araştırma bulgularını yalnızca akademik çevrelerle sınırlı tutmamış; Avrupa'daki eğitim otoriteleri, sivil toplum kuruluşları ve politika yapıcılarla paylaşılarak etkili bir bilgi aktarımı süreci yürütmüştür. Proje çıktıları, Avrupa Konseyi'nin Din Eğitimi Politikaları ve Toledo İlkeleri gibi uluslararası belgelerle yüksek düzeyde uyum göstermekte; çok dinli ve çok kültürlü toplum yapısına uygun eğitim politikalarının gerekliliğine işaret etmektedir. REDCo'nun önerileri, özellikle müfredatların dinî çeşitliliği yansıtan kapsayıcı bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerektiği yönünde güçlü bir mesaj taşımaktadır.³²⁹

Buna karşılık, RAN Projesi, daha güçlü bir politika-yapıcı rol üstlenmiştir. Avrupa Birliği düzeyinde hazırladığı rehberler, "Eğitim Manifestosu" gibi metinler ve iyi uygulama örnekleri aracılığıyla, eğitim alanında radikalleşmenin önlenmesine yönelik stratejik yönlendirmeler sunmuştur. RAN'ın katkıları, özellikle 2015 tarihli Paris Deklarasyonu gibi temel AB belgelerinde dile getirilen "eğitimin özgürlük, hoşgörü ve eşitlik değerlerini güçlendirme" hedefleriyle doğrudan örtüşmektedir. Bu çerçevede, RAN'ın politika düzeyindeki etkisi, eğitim ve güvenlik ekseninde önleyici stratejilerin geliştirilmesinde belirleyici olmuştur.³³⁰

UNAOC ise küresel ölçekte dinlerarası anlayışı ve kültürel kapsayıcılığı merkeze alan bir eğitim ajandası geliştirmiştir. Örgütün eğitim programları, yalnızca pedagojik hedeflere değil, aynı zamanda uluslararası güvenlik ve barış gündemine de katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, BM Güvenlik Konseyi'nin 2250 sayılı kararı (Gençlik, Barış ve Güvenlik) gibi uluslararası stratejik belgelerle paralellik arz eden projeler geliştirilmiş; gençliğin şiddet içeren aşırı ideolojilere karşı dayanıklılığını artırmayı amaçlayan küresel girişimlere entegre olunmuştur. UNAOC'un eğitim yoluyla barış inşasına katkı sunan çalışmaları, özellikle gençlik politikalarının güvenlik stratejileriyle kesiştiği noktada anlamlı bir etki üretmiştir.³³¹

Aşağıda sunulan Tablo 4.3. incelenen projelerin eğitim politikalarına yönelik yansımalarını ortaya koymaktadır. Her bir proje, din eğitimi alanında normatif çerçevelerin şekillenmesine ve uygulamaya dönük stratejik yönelimlerin oluşmasına çeşitli katkılar sunmuştur.

³²⁹ REDCo Consortium. (2009). *Final activity report: Religion in education - A contribution to dialogue or a factor of conflict* [Final Activity Report]. European Commission., s.10.

³³⁰ Radicalisation Awareness Network. (2021). *RAN activities on youth work and education*, European Commission. s.12.

³³¹ Haynes, J. (2019). Religion, education and security: The United Nations alliance of civilisations and global citizenship. *Religions*, 10(1), 51. s.10-11.

Tablo 4.3. Projelerin Politikaya Etkileri

Proje	Politikaya Etkileri
REDCo	Avrupalı yetkililer ve eğitimcilerle iş birliği içerisinde, din eğitimi politikalarını ve Toledo İlkeleri ekseninde şekillendirmeye katkı sunmuştur. Ayrıca, din ve dünya görüşü öğretimine yönelik yapılandırılmış bir katılım modeli önermiştir.
RAN	Avrupa Birliği düzeyindeki eğitim politikalarına da etki eden proje, “Eğitim Manifestosu” gibi belgeler aracılığıyla öğretim programlarında demokratik değerlerin güçlendirilmesi çağrısında bulunmuştur. Ayrıca Paris Deklarasyonu hedefleriyle uyumlu şekilde, okullarda katılımcı ve eleştirel bir öğrenme ortamını teşvik eden çeşitli kılavuz dokümanlar geliştirmiştir.
UNAOC	Küresel ölçekte politikaları şekillendiren girişimlerde bulunarak, Birleşmiş Milletler ve UNESCO iş birliğinde dinlerarası eğitim platformlarının oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca, gençlik, barış ve eğitim odaklı stratejiler (örneğin BM 2250 Kararı) çerçevesinde çokkültürlü eğitimin teşvik edilmesine yönelik çalışmalar yürütmüştür.

4.2.7. Projelerin Kapsam ve Sürdürülebilirliği

Projeler kapsamı ve sürdürülebilirliği açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucu, REDCo, RAN ve UNAOC’un din eğitimiyle güvenlik söylemi arasındaki ilişkiye farklı ölçeklerde ve süreklilik düzeylerinde yaklaştığını göstermektedir.

REDCo, Avrupa Birliği destekli bir araştırma projesi olarak belirli bir dönemde (2006-2009) yoğun bir etki üretmiş; elde ettiği bulgular ise sonraki süreçte akademik ve pedagojik çevrelerde yaşamaya devam etmiştir. Etkisinin özellikle Avrupa kıtasında ve din eğitimi alanında hissedildiğini söylemek mümkündür. Buna karşılık, RAN ise Avrupa Birliği’nin sürekli desteğiyle faaliyet gösteren dinamik bir ağ yapısına sahip olduğundan, etkisini kalıcı biçimde sürdürmekte; uygulayıcı düzeyde (sınıf, okul, yerel toplum) somut geri bildirim mekanizmaları barındırmaktadır. RAN’ın öne çıkan yönü, sahadaki pratik deneyimlerin politika önerilerine dönüştürülebilmesiyle ilgilidir ve bu bakımdan sürekliliği olan, dinamik bir etki alanına sahiptir.

UNAOC’nin etkisi ise en geniş coğrafi kapsama sahip girişimdir; Birleşmiş Milletler üyesi ülkelerin büyük bölümünü kapsamaktadır. Ancak etki düzeyi daha çok genel politika taahhütleri çerçevesinde kalmakta, somut uygulamalarda sınırlı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, UNAOC projelerinin sivil toplum aracılığıyla yarattığı etki dikkate alındığında, farklı kıtalarda başarılı uygulama örneklerinin biriktiği görülmektedir.

Sürdürülebilirlik açısından değerlendirildiğinde, UNAOC hâlen bir Birleşmiş Milletler programı olarak devam etmekte; RAN ise Avrupa Birliği kurumları tarafından desteklenerek süreklilik garantisi altında faaliyet göstermektedir. REDCo ise ardıl projeler (örneğin daha küçük ölçekli akademik ağlar) dışında resmî olarak tamamlanmış olmakla birlikte, etkisi hem öğretmen

eğitiminde kullanılan materyallerde hem de sonraki akademik araştırmalarda varlığını sürdürmektedir.

Bu bölümde karşılaştırmalı olarak ele alınan REDCo, RAN ve UNAOC projeleri, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi bağlamında farklı ölçeklerde ve farklı normatif çerçevelerde şekillenen yaklaşımlar ortaya koymaktadır. REDCo Projesi, din eğitiminin sosyal uyum ve kültürel çoğulculuk perspektifiyle nasıl dönüştürülebileceğini pedagojik düzeyde ampirik verilerle desteklerken; RAN Projesi, radikalleşme ve aşırı ideolojilerle mücadelede eğitimi bir güvenlik stratejisinin parçası olarak konumlandırmıştır. Buna karşılık UNAOC girişimi, uluslararası düzeyde dinlerarası anlayış ve evrensel değerler temelinde barışçıl bir toplumsal zemin oluşturmaya hedeflemiş; zamanla küresel güvenlik gündemleriyle uyumlu şekilde şiddet içeren aşırılıkların önlenmesine odaklanarak hibrit bir yaklaşım geliştirmiştir. Böylece her bir projenin öğretmen ve öğrenci algılarına, müfredat süreçlerine ve politika üretimine yönelik etkileri, din eğitimi ile güvenlik söylemi arasındaki ilişkilerin çok katmanlı ve çok boyutlu bir çerçevede anlaşılması için ampirik ve kuramsal katkılar sunmaktadır.

4.3. Din Eğitiminin Güvenlikleştirilmesi ile İlgili Tartışmalar

Uluslararası örgütlerin din ve eğitim alanına yönelik müdahaleleri ile ortaya koydukları politika belgeleri, bu iki alan arasındaki ilişkilerde normatif bir referans çerçevesi teşkil etmekle birlikte, aynı zamanda yoğun teorik ve pratik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu tartışmaların merkezinde ise hem bireyler hem de kolektif topluluklar açısından temel bir insan hakkı olarak kabul gören ve uluslararası hukuk normlarıyla tanımlanmış olan din özgürlüğü yer almaktadır. Ne var ki, din özgürlüğüne dair anlayışlar; devletlerin tarihsel tecrübeleri, siyasal rejimleri, kültürel kodları ve hukuk sistemleri doğrultusunda önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu çerçevede, uluslararası kuruluşlar tarafından geliştirilen normatif ilkeler ile tavsiye niteliğindeki politikalar, ulusal bağlamların çoğulcu ve parçalı yapısı karşısında hem kuramsal düzeyde hem de uygulama sahasında çeşitli uyumsuzluklar ve gerilimler üretmektedir. Dolayısıyla, din özgürlüğünün evrensel geçerliliğe sahip bir norm olarak inşası ve sahada uygulanabilirliği, küresel düzeydeki ilkeler ile yerel gerçeklikler arasındaki çok katmanlı ve karmaşık ilişkiler ağının analitik biçimde çözümlenmesini gerektirmektedir.

Din eğitiminin güvenlikleştirilmesi ve siyasallaştırılması tartışmaları bağlamında Gearon'un geliştirdiği eleştirel çözümlemeler, bu alanın uluslararası politik inisiyatifler ve normatif düzenlemeler ekseninde şekillenen çok katmanlı doğasını kavramsallaştırmak açısından dikkate değer bir teorik zemin sunmaktadır. Gearon'un özellikle AGİT ve Avrupa Komisyonu destekli REDCo Projesi gibi girişimlere yönelttiği sorgulayıcı yaklaşım, din eğitiminin güvenlik merkezli ve siyasal amaçlı söylemler doğrultusunda araçsallaştırılmasının, eğitimin asli pedagojik işlevlerini zayıflatma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bireylerin eleştirel

düşünme yetkinliklerinin geliştirilmesi, çoğulculuk ve hoşgörü temelinde demokratik yurttaşlık bilincinin güçlendirilmesi ve değerler eğitiminin sürdürülebilir kılınması gibi amaçların, güvenlik odaklı çerçeveler içerisinde ikincilleştirilme riski dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, bu tartışmalar yalnızca Gearon'un güvenlik merkezli eleştirileriyle sınırlı değildir. Jackson'un kültürlerarası ve çoğulcu din eğitimi anlayışı ile Lewin'in epistemolojik ve felsefi açılımları, alana farklı normatif ve teorik bakış açıları kazandırmakta; böylelikle din eğitiminin uluslararası düzeyde tartışılan yönleri, daha geniş ve çoğulcu bir entelektüel perspektif içerisinde konumlanmaktadır.

Daha önce de ifade edildiği üzere, Gearon'un tarihsel arka plan ve güncel gelişmelere dayanan çözümlemeleri, dinin eğitim alanında giderek daha belirgin biçimde siyasal amaçlara hizmet edecek şekilde araçsallaştırıldığını ve bu eğilimin özellikle güvenlik odaklı politikalar ekseninde yapılandırıldığını ifade etmektedir. AGİT tarafından yayımlanan ve kamu eğitiminde din öğretimine ilişkin normatif ilkeler sunan *Toledo İlkeleri*, Gearon'un analizlerinde merkezi bir konumda yer almakta; bu belge, onun değerlendirmelerinde normatif yönlendirme ile siyasal müdahale arasındaki sınırın bulanıklaştığı örneklerden biri olarak ele alınmaktadır.³³² Gearon, Soğuk Savaş sonrasında bir güvenlik ittifakı olarak yeniden konumlanan AGİT'in din eğitimi gibi temelde pedagojik olan bir alanda politika üretmesini sorgulamakta; bu durumun, din öğretiminin siyasi ve güvenlik stratejilerine entegre edilmesi yoluyla asli değerlerinden uzaklaşabileceği riskini beraberinde getirdiğini savunmaktadır.³³³

Buna paralel olarak, Avrupa Komisyonu'nun desteklediği REDCo projesi de Gearon tarafından eleştirel biçimde değerlendirilmekte; söz konusu girişim, onun nezdinde Avrupa Konseyi ve AGİT gibi kurumların meşruiyetini pekiştirmeye hizmet eden, din eğitiminin bağımsız yapısını zayıflatan ve güvenlikleştirme süreçlerini pekiştiren bir araç olarak yorumlanmaktadır. Gearon'un bu bağlamda dikkat çektiği bir diğer husus, radikalizme karşı geliştirilmiş eğitimsel müdahale pratiklerinin, pedagojik özerklikten uzaklaştıkça, bizzat karşı durdukları aşırılık biçimlerini istemeden yeniden üretme potansiyeline sahip olmalarıdır. Bu çerçevede, din eğitiminin siyasal ve güvenlikçi motivasyonlarla araçsallaştırılması ile dinin ötsel, ahlaki ve kültürel boyutlarının aşındırılması arasında kurulan gerilim hattı, eleştirel yaklaşımın teorik omurgasını oluşturmaktadır.³³⁴

Jackson ise REDCo Projesi'nin Avrupa Konseyi'nin dinler ve inançlarla ilgili öğretim konusundaki tavsiyelerini ya da AGİT'in *Toledo Guiding Principles* belgesini destekleme amacıyla tasarlandığı yönündeki iddiaları açık biçimde reddetmektedir. Jackson'a göre, söz konusu kurumların

³³² Liam Gearon, "Religion, Politics and Pedagogy: Historical Perspectives", *British Journal of Religious Education*, 30/2 (2008) 93-102.; a.mlf., *The Human Rights Handbook: A Global Perspective for Education* (Virginia: Trentham, 2003)

³³³ Gearon, "The Securitization of Religion in Education", 231.

³³⁴ Gearon, *Education, Security and Intelligence Studies*, ss.263-279.

bu alana ilişkin politika belgeleri, REDCo'nun ampirik veri toplama sürecinden sonra yayımlanmıştır: Avrupa Konseyi'nin kamu okullarında dinler ve dinsel olmayan inançlara dair öğretime ilişkin tavsiye kararı 2008 yılında, AGİT'in *Toledo İlkeleri* ise 2007 yılında kamuoyuna sunulmuştur. Oysa REDCo Projesi'nin ampirik saha çalışmaları 2006 yılında başlamıştır. Bu kronolojik sıraya dikkat çeken Jackson, REDCo'nun henüz yayımlanmamış olan normatif belgeleri destekleme amacıyla kurgulanmış olamayacağını savunmakta; dolayısıyla projenin, güvenlik merkezli uluslararası politikaların pedagojik alandaki bir uzantısı olarak yorumlanmasına temkinli yaklaşmaktadır.³³⁵

Jackson, Gearon'un AGİT'in *Toledo İlkelerine* yönelttiği eleştirileri yanıltıcı ve bağlamdan kopuk olarak değerlendirmekte; söz konusu ilkelerin, doğrudan AGİT bünyesindeki ODIHR rehberliğinde hazırlandığını özellikle vurgulamaktadır. Jackson'a göre, Gearon'un AGİT'i yalnızca bir güvenlik ittifakı olarak çerçevelemesi, örgütün insan hakları, hukukun üstünlüğü, ifade ve inanç özgürlüğü gibi alanlarda yürüttüğü sivil temelli çalışmalarını göz ardı etmektedir. Zira ODIHR, üye devletlere yalnızca güvenlik değil, aynı zamanda insan hakları normlarının yaygınlaştırılması konusunda da teknik ve uzmanlık desteği sunmakta; bunun yanında, ayrımcılık ve hoşgörüsüzlükle mücadeleyle yönelik çok dilli ve kültürler arası eğitim materyalleri geliştirmektedir. Jackson, bu bağlamda AGİT'i yalnızca askerî güvenliğe odaklanan bir örgüt olarak değil, insan haklarını önceleyen ve çatışma önleyici diplomatik araçlar geliştiren çok boyutlu bir güvenlik yapısı olarak konumlandırmaktadır.³³⁶

Lewin, Gearon ile Jackson arasında din eğitiminin güvenlikleştirilmesi ve siyasallaştırılması ekseninde yürütülen tartışmaya dair kaleme aldığı değerlendirmesinde, Gearon'un bu sürece yönelik eleştirel tutumuna genel hatlarıyla sempatiyle yaklaşmakla birlikte, Jackson'ın pozisyonunu “güçlü ve büyük ölçüde isabetli” olarak tanımlamaktadır.³³⁷ Lewin'e göre, Jackson'ın din eğitiminin pedagojik ve çoğulculuk temelli bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiğine dair savları, teorik bakımdan güçlü bir zemine dayanmaktadır. Bununla birlikte, Lewin, Jackson'ın yaklaşımında eksik kalan önemli bir boyuta işaret eder: din eğitiminin siyasi amaçlar doğrultusunda araçsallaştırılmasının, dinin özsel, içsel ve ahlaki anlamını aşındırabileceği yönündeki tehlike. Ona göre, bu nokta yeterince derinlemesine analiz edilmemiştir. Jackson ise bu eleştiriye verdiği yanıtta, eğitimin doğası gereği siyasal bir boyut içerdiğini, dolayısıyla din eğitiminin de bu bağlamdan tümüyle azade olamayacağını ileri sürerek kendi argümanlarını sürdürmüştür. Jackson'a göre, her eğitimsel söylem, belirli bir değerler sistemine, vatandaşlık anlayışına ya da toplumsal normlara dayanır; bu nedenle, din eğitimi

³³⁵ Robert Jackson, “The politicisation and securitisation of religious education? A rejoinder”, *British Journal of Educational Studies*, 63/3, (2015), ss.355, 357-358, 362-363.

³³⁶ Jackson, “The politicisation and securitisation of religious education?”, 354.

³³⁷ David Lewin, “Who's Afraid of Secularisation? Reframing the Debate Between Gearon and Jackson”, *British Journal of Educational Studies* 64/2 (2017), 445-453.

alanındaki içeriklerin ve yaklaşımların siyasi etkilerden bütünüyle arındırılması mümkün değildir. Jackson ile Lewin arasındaki görüş ayrılığı, din eğitiminin içeriğine ilişkin normatif yaklaşımlar ile bu içeriğin siyasal bağlamda nasıl konumlandığına dair epistemolojik gerilimleri gözler önüne sermektedir.³³⁸

Jackson, eğitim söylemlerinin siyasal iktidarlar tarafından araçsallaştırılma ve yönlendirilme riskine karşı temkinli olunması gerektiğini kabul etmekle birlikte, Avrupa Komisyonu ile AGİT/ODIHR gibi kurumların dinler ve dinsel olmayan dünya görüşleri üzerine yürütülen akademik araştırmaları ve pedagojik içerik üretimini desteklemelerini ilkesel olarak meşru bir girişim olarak değerlendirmektedir. Jackson'a göre, bu tür faaliyetlerin meşruiyeti, katılımcıların söz konusu süreçlerde akademik özerkliklerini koruyarak eleştirel düşünmeyi sürdürebilmeleri ve liberal eğitimin temel hedeflerini açık biçimde izleyebilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, eğitimsel pratiklerin siyasal bağlamlardan tamamen yalıtılması idealinin yerine, pedagojik özgürlüğün ve bilimsel çoğulculuğun güvence altına alındığı bir katılım modeli önermektedir.³³⁹

Bu tartışmalar, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi, siyasallaştırılması ve pedagojik hedefleri arasındaki kırılgan dengeyi nasıl biçimlendirdiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Gearon'un eleştirileri, uluslararası örgütlerin güvenlik temelli yaklaşımlarının din eğitimi üzerindeki etkilerini sorgularken; Jackson ve Lewin gibi araştırmacılar, bu süreçlerin kaçınılmaz biçimde siyasal bağlamlara içkin olduğunu ve pedagojik pratiklerle sürekli etkileşim hâlinde bulunduğunu ileri sürmektedir. Böylece, din eğitimi ile güvenlik politikaları arasındaki etkileşim, yalnızca teknik veya ideolojik bir mesele olmaktan çıkmakta; uluslararası normatif düzenlemeler, ulusal eğitim politikaları ve akademik söylemler arasında kesişen, çok katmanlı ve dinamik bir tartışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, din eğitimi küresel düzeyde farklı hukukî, kültürel ve siyasal çerçevelerde çeşitlenen yaklaşımlarla karşı karşıya kalmakta; bu durum, alanın giderek daha karmaşık ve çok boyutlu bir tartışma zemini üzerinde şekillendiğini göstermektedir. Uluslararası örgütlerin normatif yönelimleri ile güvenlik merkezli söylemleri arasındaki etkileşim, din eğitiminin tanımı, kapsamı ve amaçları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede, din eğitimi alanında süregelen tartışmaların, gelecekte de çok aktörlü, çok katmanlı ve bağlama duyarlı bir biçimde devam etmesi muhtemel görünmektedir.

³³⁸ 0 Robert Jackson - Ursula McKenna "The Young People's Attitudes to Religious Diversity Project in the Context of the Warwick World Religions and Education Research Unit (WRERU) Research", ed. Elisabeth Arweck, *Young People's Attitudes to Religious Diversity* (London: Routledge, 2017), 3-18.

³³⁹ Jackson, "The politicisation and securitisation of religious education?", s.362



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. ULUSLARARASI ÖRNEKLER VE TÜRKİYE

5.1. Uluslararası Örnekler

Bu bölümde, din eğitiminin güvenlikleştirilmesine ilişkin ulusal yaklaşımlar, söylem analizi ve müfredat incelemesi temelinde yapılandırılmış üçlü bir tematik tasnif doğrultusunda ele alınmıştır. Analiz sürecinde, hem siyasi aktörlerin (bakanlar, eğitim bürokrasisi, yasama organı üyeleri) söylemleri hem de ülkelerin resmî din eğitimi politikalarını yansıtan müfredat belgeleri, uluslararası normatif çerçevelerle karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir.

Elde edilen veriler, söylemlerdeki güvenlik temalı yapıların yalnızca retorik düzeyde kalmadığını, aynı zamanda müfredat içeriklerine sirayet ederek din eğitiminin normatif yönelimlerini ve amaçlarını yeniden biçimlendirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, ülkelerin din eğitimi politikalarında benimsedikleri güvenlikleştirme stratejileri üç ana kategoride temalaştırılmıştır:

- Aktif ve Kitlesele Tehdit Algısı (*Yunanistan, GKRY, İsrail*)
- Terörle Mücadele ve Radikalleşmenin Önlenmesi (*ABD, Birleşik Krallık*)
- Demokratik Vatandaşlık, Hoşgörü ve Sosyal Uyum (*Almanya, Norveç*)

Bu üçlü ayırım hem kurumsal reflekslerin hem de normatif yapıların şekillendirdiği özgün eğilimleri yansıtmaktadır. Her ülke bağlamında, uluslararası tavsiye kararlarının etkisinin farklılık gösterdiği, bu farklılığın da tarihsel kimlik rejimleri, güvenlik algıları, dini çoğulculuk düzeyi ve toplumsal travmalarla doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bu çerçevede, söylem analizleri yoluyla belirlenen kategoriler, yalnızca tanımlayıcı değil, aynı zamanda açıklayıcı bir işleve sahiptir. Ülkelerin din eğitimi politikalarında ortaya koydukları güvenlik odaklı refleksler hem tarihsel sürekliliklerle hem de güncel güvenlik rejimlerinin söylemsel inşasıyla tutarlı bir şekilde tezahür etmektedir. Bu metodolojik yaklaşım sayesinde, din eğitiminin güvenlikleştirilmesinin pedagojik içerik, siyasi söylem ve uluslararası normlar ekseninde nasıl farklı biçimlerde kurumsallaştığı bütüncül bir perspektifle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Aktif ve Kitlesele Tehdit Algısı

“Aktif ve kitlesele tehdit algısı”, bireylerin veya toplumların belirli kişi, grup ya da olayları anlık, yakın ve geniş çaplı bir tehdit olarak algılamasını ima etmektedir. Çalışmada “Aktif” yönüyle tehdit, fiziksel olarak yakın, somut ve acil bir tehlike olarak kodlanırken; “kitlesele” yönüyle ise, bu tehlikenin yalnızca bireyi değil, toplumu veya belirli bir genişlikteki sosyal grubu hedef aldığı varsayılmaktadır.

Doğu Akdeniz havzasında konumlanan Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY)*, Yunanistan ve İsrail; tarihsel süreç içerisinde jeopolitik etkileşimlerin ve bölgesel güç rekabetlerinin yoğunlaştığı bir alanda yer almakta olup, ulusal güvenlik mimarilerini bu çerçevede yapılandırma gereksinimi duyan devlet örnekleri arasında yer almaktadır. Bu ülkeler hem tarihsel mirasları hem de kimlik inşa süreçlerinde dinin merkezi konumuyla, güvenlikleştirme politikalarının eğitim alanına sirayet ettiği örnek vakalardır.

GKRY örneği, etno-dinsel farklılıkların kurumsallaşmış yapısının ve toplumsal-siyasal bölünmüşlük dinamiklerinin belirleyici olduğu bir bağlamda, din eğitiminin etno-dinsel kimliğin yeniden üretiminde ve pekiştirilmesinde araçsallaştırıldığı özgül bir model sunmaktadır. Ada üzerindeki hegemonik söylemler, eğitim politikaları aracılığıyla kolektif kimliğin inşasında kurucu bir rol üstlenmekte; böylelikle pedagojik alan, yalnızca bilgi aktarımının ötesinde, toplumsal aidiyetin güvenlik merkezli bir söylemle kurumsallaştırıldığı bir sahaya dönüşmektedir. Yunanistan ise, Ortodoks Hristiyanlığın tarihsel ve kurumsal egemenliği çerçevesinde şekillenen bir ulus-devlet örneği olarak, dinin kamusal alandaki temsiline yüksek düzeyde meşruiyet tanımakta ve din eğitimi ulusal birlik, tarihsel süreklilik ve kültürel bütünlük bağlamında stratejik bir araç olarak konumlandırmaktadır. Eğitim politikalarında Ortodoks kimliğin tahkimi hem iç bütünlüğün hem de dış tehdide karşı dayanıklılığın sembolik düzeyde yeniden üretimini sağlamaktadır. İsrail bağlamında ise, Yahudi kimliğinin devletin kurucu ideolojisiyle örtüşmesi ve dinin ulusal güvenlik söylemleriyle iç içe geçmesi, din eğitiminin yalnızca kültürel aktarım değil, aynı zamanda güvenlik stratejisinin toplumsal boyutunun bir parçası olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır. İsrail’de din eğitimi hem ulusal kimliğin konsolidasyonu hem de toplumun mobilizasyonu açısından kritik bir işlev üstlenmekte, özellikle bölgesel tehdit algılarının yüksek olduğu dönemlerde güvenlik söylemiyle daha da iç içe geçmektedir.

Bu üç ülkenin ortak özelliği kolektif olarak “öteki” olan bir toplumla bir arada yaşama zorluğu ve aktif savaş tehdidi altında olan çatışma toplumları olmalarıdır. Yunanistan bağlamında yalnızca Batı Trakya’daki azınlık hakları meselesi değil, aynı zamanda Ege Denizi’nde Türkiye ile yaşanan egemenlik ihtilafları da ülkenin güvenlik algısını şekillendiren aktif tehdit unsurları arasında yer almaktadır. Bu nedenle bu üç ülkenin Aktif ve Kitlesele Tehdit algısı başlığı altında değerlendirilmesi uygun bulunmuştur.

5.1.1.1. Güney Kıbrıs Rum Yönetimi

Kıbrıs, uzun yıllardır bölünmüş yapısı nedeniyle güvenlik açısından stratejik öneme sahip bir bölgedir. Ada, 1960 yılında bağımsızlığını kazanmasının ardından, 1974’te Kıbrıs Türk halkına yönelik artan saldırılar ve darbe girişimi üzerine Türkiye Cumhuriyeti’nin uluslararası

* Buradaki “GKRY” ifadesi yalnızca literatüre atıf amacıyla kullanılmakta olup, Türkiye Cumhuriyeti söz konusu yapıyı resmî olarak tanımamaktadır.

antlaşmalardan doğan garantörlük hakkını kullanarak gerçekleştirdiği Barış Harekâtı ile fiilen ikiye ayrılmıştır. Kuzey’de yer alan ve Kıbrıs Türk halkının iradesiyle kurulan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), Türkiye tarafından bağımsız bir devlet olarak tanınmakta ve siyasi, ekonomik ile güvenlik alanlarında güçlü biçimde desteklenmektedir. Her ne kadar KKTC’nin bağımsızlığı uluslararası alanda henüz tanınmamış olsa da Türkiye, Kıbrıs Türk halkının haklarını ve güvenliğini korumayı, Doğu Akdeniz’deki dengelerin sağlanması ve deniz yetki alanlarının güvence altına alınması açısından bir milli çıkar meselesi olarak görmektedir. Kıbrıs, Doğu Akdeniz’in enerji kaynakları ve deniz ulaştırma hatları bakımından kritik bir konumda bulunması nedeniyle, Türkiye’nin bölgesel stratejik vizyonunun ve güvenlik politikalarının merkezinde yer almaktadır.³⁴⁰

Bu başlık altında yalnızca Güney Kıbrıs Rum Yönetimi’ndeki din eğitimi uygulamaları ele alınmıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yürütülen din eğitimi uygulamalarına ise, Türkiye ile müfredat düzeyindeki yakınlık, ders kitaplarının ortak kullanımı ve eğitim politikalarının büyük ölçüde Türkiye Cumhuriyeti bağlamında şekillenmesi nedeniyle, ilgili bölümde ayrı bir çerçevede yer verilmiştir. Bu kapsam sınırlaması, her iki bağlamın özgül siyasal ve tarihsel dinamiklerinin ayrıştırılmasını kolaylaştırmak ve analitik tutarlılığı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Nüfusunun çoğunluğu Ortodoks Hristiyanlardan oluşan³⁴¹ GKRY’de kamu okullarında din eğitimi, kuruluşundan bu yana büyük ölçüde Ortodoks Hristiyanlık temelli ve tek mezhepli (monokonfesyonel) yapısını korumuştur.³⁴² Bu ders, yalnızca dini bilgi aktarımı değil, aynı zamanda etnik ve ulusal kimlik inşasının bir aracı olarak görülmektedir.³⁴³ Din eğitimi kapsamında Rum Ortodoks inancı ile Helen kimliği bütünleştirilerek sunulmakta; böylece topluma ait kültürel aidiyet duygusu ve toplumsal bütünlük pekiştirilmektedir.³⁴⁴ Özellikle adanın bölünmüşlüğü ve Kıbrıs sorunundan kaynaklanan hassas ortamda, din eğitimi söylemi güvenlik bağlamında şekillenmiştir. Yani, dini ve milli değerlerin korunması bir ulusal güvenlik meselesi olarak çerçevelenmekte;

³⁴⁰ Adamides, C. (2019). The challenges of formulating national security strategies (NSS) in the presence of overarching existential security threats: The case of Cyprus. In P. Fluri & M. Noe (Eds.), *National security strategies in the 21st century: A comparative analysis* (ss. 351-372). Cham: Springer Nature.

Constantinou, C. (2015). *Security, sovereignty and identity in divided Cyprus*. London: I.B. Tauris.

Kyriakides, S. (2010). *Security, identity and foreign policy in Cyprus*. London: Routledge.

³⁴¹ 2021 nüfus sayımı verilerine göre, Güney Kıbrıs’ta katılımcıların %17,31’i dinî aidiyet beyanında bulunmamıştır. Beyanda bulunanlar arasında Doğu Ortodoks Hristiyanlar %74,52 ile çoğunluğu oluştururken; Roman Katolikler %1,50, Protestan/Anglikan, Ermeni ve Maronit toplulukları ile diğer küçük Hristiyan gruplar daha düşük oranlarda temsil edilmiştir. Müslüman nüfus %2,12, Budistler %0,85, Sihler %0,24, diğer dinî gruplar %0,67, “dinsiz” veya “atanmamış” kategorisi ise %1,04 oranındadır. Bkz.: Republic of Cyprus Statistical Service, *Population Enumerated by Religion, Sex and Citizenship Group, Census of Population and Housing 2021*, Nicosia: CYSTAT, 2021.

³⁴² Latif, D. (2022). Dilemmas of Religious Education, Freedom of Religion and Education in Cyprus. *Religions*, 13(2), 96, s.1. <https://doi.org/10.3390/rel13020096>

³⁴³ Emilianides, A. (2012). The Place of Religion in Education in Cyprus. In G. Lauwers, J. de Groof, & P. de Hert (Eds.), *Islam (Instruction) in State-Funded Schools* (ss. 28-34) , s.1.

³⁴⁴ Latif, D. (2022), s.3.

müfredat ve resmi söylem, dini kimliğin yaşatılmasını toplumun beka ve güvenliğiyle ilişkilendirmektedir.³⁴⁵

Güney Kıbrıs'taki din eğitimi uygulamaları, tarihsel olarak Rum Ortodoks Kilisesi'nin inanç sistemine ve değerler bütününe sıkı sıkıya bağlı bir yapı arz etmektedir. Nitekim 1996 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programında ilgili dersin başlığı açıkça "Hristiyan Ortodoks Din Eğitimi" olarak tanımlanmış; dersin temel amacı ise "öğrencilerin Ortodoks Kilisesi'ne aidiyet bilinci kazanmaları, Hristiyanlığın temel doktrinlerini içselleştirmeleri ve Tanrı ile sevgi temelli bir ilişki geliştirmeleri" şeklinde belirlenmiştir.³⁴⁶ Her ne kadar müfredatta, öğrencilerin İsa'nın öğretilerini tanıyarak tüm insanlara - dinî ve etnik farklılık gözetmeksizin - sevgiyle yaklaşmalarının gerekliliği vurgulansa da eğitimin asli yönelimi, Ortodoks inanç geleneğinin ve litürjik pratiklerinin içselleştirilmesi doğrultusunda şekillenmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin Ortodoks ahlâk anlayışını, geleneksel ritüelleri ve ibadet biçimlerini benimsemeleri, ayrıca Ortodoks Kilisesi'nin medeniyet tarihine olan katkılarını takdir etmeleri beklenmiştir. Hatta programda, her bir öğrencide Ortodoks inanç sistemini ve yaşam tarzını devam ettirme yönünde bir sorumluluk bilinci geliştirilmesi açıkça hedeflenmiştir.³⁴⁷ Bu ifadeler, din eğitiminin yalnızca bireysel inanç düzeyinde değil, aynı zamanda tarihsel ve kültürel süreklilik arz eden kolektif bir kimliğin ve mirasın taşıyıcısı olarak konumlandırıldığını ortaya koymaktadır.

Bu tür bir yaklaşım, dinî aidiyet ile etno-kültürel kimlik arasında güçlü bir örtüşme ve karşılıklı inşa ilişkisi kurmaktadır. Güney Kıbrıs bağlamında Ortodoks Hristiyanlık, yalnızca bir inanç sistemi değil, aynı zamanda "Helen" ulusal kimliğinin kurucu ve taşıyıcı unsurlarından biri olarak konumlandırılmaktadır. Bu doğrultuda eğitim sistemi, uzun yıllar boyunca "Helen-etnosentrik, dinî içerikli ve kültürel olarak homojenleştirici" bir karakter arz etmiş ve eleştirel pedagojik yaklaşımlar açısından problemli bir yapı sergilemiştir.³⁴⁸ Nitekim okullarda kullanılan din eğitimi materyallerinin önemli bir kısmı, doğrudan GKRY Eğitim Bakanlığı ya da Yunanistan Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmakta olup, bu materyallerde din dersinin temel amacı, öğrencilere Ortodoks yaşam tarzını, geleneksel değerler sistemini ve litürjik uygulamaları tanıtmak ve benimsetmektir. Bu durum, her iki ülkede de dinî kimliğin aktarımına ilişkin egemen pedagojik yönelimlerin ders içeriklerine yansıdığını ve öğrencilerin dinî aidiyetlerini belirli bir tarihsel ve kültürel çerçevede şekillendirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Bu paralellik, din eğitiminin salt teolojik bilgi aktarımının ötesinde, Helen-Ortodoks etno-dinsel kimliğin yeniden üretimi ve genç

³⁴⁵"Hands off education", Archbishop threatens government." Cyprus Mail, 9 Sept. 2008, <https://archive.cyprus-mail.com/2008/09/09/hands-off-education-archbishop-threatens-government/>.

³⁴⁶ Emilianides, A. (2012). The Place of Religion in Education in Cyprus. In G. Lauwers, J. de Groof, & P. de Hert (Eds.), *Islam (Instruction) in State-Funded Schools* (ss. 28-34) , s.1.

³⁴⁷ Emilianides, 2012, s.1.

³⁴⁸ Latif, Dilek, 'Religion and Ethical Education in Divided Societies: The Case of Cyprus', in Adam B. Seligman (ed.), *Religious Education and the Challenge of Pluralism*

kuşaklara aktarımı işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Böylelikle din eğitimi, kültürel ve ulusal homojenliğin tesisinde stratejik bir araç olarak işlevselleştirilmektedir.

Rum Ortodoks Kilisesi, tarihsel süreç içerisinde Kıbrıs'ta yalnızca dinî bir kurum olarak değil, aynı zamanda eğitimin ana kurumsal taşıyıcısı ve ulusal kimliğin muhafızı olarak işlev görmüştür. Özellikle Osmanlı ve İngiliz hakimiyeti dönemlerinde Kilise, okulların açılması ve yönetimi, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitimsel içeriklerin oluşturulması gibi alanlarda aktif rol üstlenmiş; böylece hem dinî hem de etnik kimliğin sürekliliğini sağlayan bir kurumsal aktör olarak öne çıkmıştır.³⁴⁹ Bu bağlamda, eğitim faaliyetleri ile dinî yapı arasında yapısal bir bütünleşme meydana gelmiş ve kilise, eğitimi yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik, tarihsel ve pratik bir sorumluluk alanı olarak sahiplenmiştir.³⁵⁰

1960'ta Kıbrıs Cumhuriyeti'nin resmî olarak laik bir devlet yapısını benimsemesine rağmen, eğitim sistemi üzerindeki Ortodoks merkezli vurgunun kültürel sürekliliğini koruduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, 2000'li yıllar sonrasında dahi din eğitimi, yalnızca dinî bilgi aktarımı değil, aynı zamanda etno-dinsel aidiyetin ve kültürel kimliğin yeniden üretimi açısından merkezi bir işlev görmeye devam etmektedir. Müfredatın içeriği büyük ölçüde Ortodoks Hristiyanlığın doktrinleri, ibadet pratikleri ve Helenistik kültürel referanslar etrafında şekillenmekte; böylece din eğitimi hem inanç aktarımını hem de ulusal kimliğin konsolidasyonunu hedefleyen bir çekirdek alan niteliği taşımaktadır. Ancak bu yapı, çoğulcu toplum yapısının gerekleri ve dinî çeşitliliğin tanınması açısından eleştirilere konu olmaktadır.³⁵¹

Avrupa Birliği üyelik süreci, üye aday ülkeler açısından yalnızca ekonomik ve siyasal değil, aynı zamanda kültürel ve eğitimsel dönüşüm taleplerini de beraberinde getirmiştir. GKRY'nin 2004 yılında Avrupa Birliği'ne tam üye olarak kabul edilmesinin öncesinde ve sonrasında, özellikle eğitim müfredatlarında çokkültürlülük, barış eğitimi ve toplumsal uyum gibi Avrupa normlarına uygun reformlar gündeme gelmiştir. GKRY, AB üyeliği için başvurduğunda, uyum süreci kapsayıcı bir eğitim politikası ve çok kültürlülük için baskı yaratmıştır. Bununla birlikte, 1990'lardaki sağcı hükümet, Yunan kimliği ile Ortodoks Hristiyan geleneğini bağdaştıran bir eğitim politikası izlemeye devam etmiştir.³⁵² GKRY'nin 2004 yılında Avrupa Birliği'ne katılımının ardından, Kıbrıs Rum Eğitim ve Kültür Bakanı'nın talebiyle oluşturulan Eğitim Reformu Komitesi tarafından hazırlanan raporda, Kıbrıs Rum eğitim sisteminin yapısal özellikleri ele alınmıştır. Raporda, eğitim sisteminin "Helen-etnosentrik ve dinî karakterli" bir yapıya sahip olduğu vurgulanmış; bu yapının kültürel

³⁴⁹Kimitris, Petros N. "The Cypriot Educational System and the Lesson of History." (2018), s.12.

³⁵⁰Kimitris, "The Cypriot Educational System and the Lesson of History." s.10.

³⁵¹Latif, D. (2022). Dilemmas of Religious Education, Freedom of Religion and Education in Cyprus. Religions, 13(2), s.4.

³⁵² Kıbrıs Eğitim ve Kültür Bakanlığı 1996, s. 17.

çeşitliliği yansıtmaktan uzak, monolitik bir kimlik aktarımına dayandığı ifade edilmiştir.³⁵³ Komite, eğitimin dar etnosentrik monokültürel unsurlarının bir kenara bırakılmasını ve Avrupa boyutunun yanı sıra "kapsayıcı demokrasi" ilkelerinin de dahil edilmesini önermiştir.³⁵⁴ 2006 yılında Eğitim Bakanlığı, devlet okullarında din eğitimi saatlerinin haftada ikiden bire indirilmesini önermiştir. Ancak Kilise ve diğer dini kuruluşların bu öneriye güçlü itirazları nedeniyle Bakanlık önerinin uygulanmasını ertelemiştir.³⁵⁵

2008 yılında dönemin Kıbrıs Rum Başpiskoposu II. Hrisostomos, okul müfredatında barışçıl bir söylem geliştirmeyi amaçlayan bir girişime sert tepki göstermiştir. Eğitim Bakanlığı'nın tarih kitaplarını yeniden düzenleyerek Kıbrıslı Türklerle uzlaşa ve barış içinde yaşamayı teşvik eden değişiklik önerisine karşı Başpiskopos, "eğer ellerini eğitimden çekmezlerse kilisenin kuvvetli tepki vereceğini" açıkça ilan etmiştir. Hrisostomos, çocukların "Yunan olarak yetişmeleri" gerektiğini vurgulayarak anne-babalara bu konuda sorumluluk düştüğünü söylemiştir. Bu ifadeyle kilise lideri, eğitimde milli kimlik vurgusunun azaltılmasını bir varoluşsal tehdit olarak sunmaktadır.³⁵⁶ Nitekim aynı konuşmada, Kıbrıslı Türklerle yakınlaşma çabalarına ancak Rum tarafının "ırk ve din ideallerine dayanarak" yaklaşabileceğini, aksi takdirde bu girişimlerin zarar verici olacağını ileri sürmüştür.³⁵⁷ Başpiskopos, "öğretilen tarihin yanlış olduğunu kimse iddia edemez" şeklindeki ifadesiyle, mevcut milli tarih anlatısının geçerliliğini sorgulayan yaklaşımları açıkça reddetmiş ve tarih öğretiminin eleştirel bir biçimde yeniden değerlendirilmesine yönelik çağrılara karşı mesafeli bir duruş sergilemiştir. Başpiskopos II. Hrisostomos, geçmiş hükümetleri "eğitim kilisenin elinden kaymaya başladı" sözleriyle eleştirerek, okullarda kilisenin etkisinin azalmasını eğitim sistemindeki bozulmanın bir göstergesi olarak değerlendirmiştir. Hrisostomos'a göre, 1960 yılına kadar eğitimin kilise tarafından ayakta tutulduğu, ancak kilisenin eğitim alanından çekilmeye başlamasıyla birlikte toplumsal değerlerin zayıfladığı ve bu durumun eğitim kalitesine olumsuz yansıdığı ileri sürülmektedir.³⁵⁸

³⁵³ Chara Makriyianni, Charis Psaltis, Dilek Latif. "History teaching in Cyprus." *Facing mapping, bridging diversity: Foundations of a European discourse on history education, Part 1* (2011), ss.40-41.

³⁵⁴ Philippou, S., & Makriyianni, C. (2004). *What does it mean to think historically? Approaches to teaching and learning history: Proceedings of the First Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research*, s.168.

³⁵⁵ Latif, "Dilemmas of Religious Education, Freedom of Religion and Education in Cyprus. Religions".

³⁵⁶ Kıbrıs meselesinin temelinde, Yunan Megali İdeası'nın uzantısı olan *Enosis* (genellikle yurt dışında yaşayan Yunan topluluklarının ve onların yaşadığı bölgelerin Yunanistan ile birleşmesini savunan bir irredentist ideoloji) hedefi yer almakta olup, bu ideali tarihsel olarak en güçlü biçimde destekleyen kurum Rum Ortodoks Kilisesi olmuştur. Osmanlı döneminde geniş özerklik kazanarak siyaset ve eğitim alanında belirleyici bir otoriteye dönüşen kilisenin, eğitimde milli kimlik vurgusunun zayıflatılmasını varoluşsal bir tehdit olarak değerlendirmesi bu bağlamda anlaşılabilir bir durumdur. Bkz.: Latif, D. (2014). Religion and Ethical Education in Divided Societies. İçinde A. B. Seligman (Ed.), *Religious Education and the Challenge of Pluralism* (ss. 45-69). Oxford University Press.

³⁵⁷ Cyprus Mail. (9 Eylül 2008). *'Hands off education', Archbishop threatens government*. Cyprus Mail.

³⁵⁸ Cyprus Mail. (2008). *'Hands off education', Archbishop threatens government*. Cyprus Mail.

GKRY'nin din eğitimi politikası, Avrupa Konseyi'nin tavsiye ettiği demokratik eğitimin genel amaçlarıyla çelişmekte ve dinlerin çeşitliliğine ve din dışı inançlara karşı hoşgörölü bir tutum geliştirilmesini engellemektedir. Ortodoks Hristiyan merkezli din eğitimi ve Ortodoksuluk ile Yunan ulusal kimliği arasındaki güçlü bağ, azınlıkları ve diğer dinlerin takipçilerini yabancılaştırmaktadır. Bu durum farklı kültürel, dini ve dini olmayan arka planlardan gelen insanlar arasındaki diyalogu zorlaştırmaktadır. Buna karşın Avrupa Konseyi'nin dinler ve inançlar üzerine öğretime ilişkin normatif yaklaşımı, kültürlerarası eğitim bağlamında dinî ve kültürel çoğulluğa dayalı pozisyonlar arasında anlamlı bir diyalogun kurulabilmesi için, eğitim sistemlerinin farklılıkları demokratik bir çerçevede barındırabilecek düzeyde esnek, kapsayıcı ve çoğulcu olması gerektiğini vurgulamaktadır.³⁵⁹

2015-2023 yılları arasında yayımlanan USCIRF Yıllık Raporları'nı söylem analizi yöntemiyle inceleyen Şengil söz konusu belgelerde kullanılan dilin sistematik biçimde KKTC'yi hedef aldığını, buna karşın GKRY'deki dinî özgürlük ihlallerinin ya göz ardı edildiğini ya da yalnızca sembolik ifadelerle geçiştirildiğini ortaya koymuştur.³⁶⁰ Şengil'in analizine göre, KKTC'de camilerin bakım durumu, din eğitiminin içeriği ve ibadet mekânlarına erişim gibi alanlar detaylı bir biçimde ele alınırken; GKRY'de camilere yönelik saldırılar, Müslüman kadınların ibadet mekânlarına erişimde karşılaştığı yapısal engeller ve tek dinli müfredat uygulamaları neredeyse hiç gündeme getirilmemiştir. Şengil, bu durumu yalnızca gözlemsel bir dengesizlik olarak değil, raporlamada jeopolitik ve teopolitik bağlamların etkisiyle oluşan bir yapısal önyargı olarak değerlendirmekte ve USCIRF'in tarafsızlık iddiasının bu nedenle tartışmalı hâle geldiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, GKRY'nin Avrupa Birliği üyesi olmasının raporlarda eleştirel tonun yumuşatılmasına katkı sağladığını, bu durumun da raporların içeriksel tutarlılığı ve bölgesel dengesini zayıflattığını ifade etmektedir. Şengil'in bu çalışması, din özgürlüğü söyleminin evrensellik iddiasıyla değil, bölgesel çıkar dengeleriyle iç içe geçtiğini göstermesi bakımından anlamlı bir karşılaştırmalı örnek sunmaktadır.³⁶¹

³⁵⁹ Jackson 2014, s. 137.

³⁶⁰ Şengil, Mustafa. "Dini Özgürlükler Raporu Analizi (Kıbrıs Örneği)". *Mevzu - Sosyal Bilimler Dergisi* 13 (2025), 693-727.

³⁶¹ Şengil, "Dini Özgürlükler Raporu Analizi", s.720.

5.1.1.2. Yunanistan

Yaklaşık beş yüzyıl Osmanlı hâkimiyetinde kalan Yunanistan (resmî adı Helen Cumhuriyeti), 1829'da bağımsızlığını kazanmış; Lozan Barış Antlaşması sonrası gerçekleşen nüfus mübadelesi ile 1990'lardan itibaren artan göç hareketleri, ülkenin demografik yapısını önemli ölçüde etkilemiştir. 2021 itibarıyla 921.485 yabancı uyruklunun yaşadığı ülkede göç, sosyo-kültürel yapının yanı sıra din eğitimi politikalarının da şekillenmesinde belirleyici olmuştur.³⁶²

Yunan Anayasası'na göre 3. maddenin 1. fıkrasında şu ifade yer almaktadır: "Yunanistan'da hâkim din, İsa Mesih'in Doğu Ortodoks Kilisesi'dir." *Hâkim din** kavramı, hem anayasal güvence altına alınmasının gerekliliği hem de kavramsal içeriği açısından çok sayıda yoruma konu olmuştur. Kimi yorumcular bu ifadeyi "resmî din" (official religion) olarak değerlendirirken³⁶³ bazıları ise bunu halkın büyük çoğunluğunun benimsediği inanç biçimi olarak yorumlamaktadır.³⁶⁴ İkinci görüş -yani hâkim dinin, halkın çoğunluğu tarafından benimsenen bir din olduğu yönündeki görüş- hukuk kuramcıları ve yargı içtihatlarında baskın gelmektedir; bu görüş aynı zamanda Anayasa'nın girişinde Teslis'e (Holy Trinity) yapılan göndermeyi de gerekçelendirmektedir.³⁶⁵

Yunanistan, din eğitiminin ulusal düzeyde yapılandırıldığı egemen bir ulus-devlettir. Modern Yunan ulus-devletinin eğitim sistemi, din ile ulusal kimlik arasındaki güçlü ilişkinin inşası ve sürdürülmesi işlevini üstlenmiştir. Avrupa ülkeleri arasında istisnai bir örnek teşkil eden Yunanistan, kamusal eğitim sisteminde din dersinin hem zorunlu hem de mezhebe dayalı olduğu birkaç ülkeden biridir.³⁶⁶ Anayasa'nın 16. maddesinin 2. fıkrasında, eğitimin amaçları arasında "öğrencilerin ulusal ve dinî bilincinin geliştirilmesi" açıkça ifade edilmektedir. Yunanistan'daki devlet okullarında din eğitimi, ilkökul ve ortaöğretim düzeyindeki Ortodoks öğrenciler için zorunludur ve ders içeriği kateşetik bir yapıya sahiptir.³⁶⁷

Ortaöğretim boyunca, her bir eğitim öğretim yılında haftada iki saat din dersi verilmektedir. İlköğretimde ise bu ders üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar sürdürülmektedir. İlköğretimde din dersleri, üniversite eğitimi sırasında özel bir din eğitimi almamış sınıf öğretmenleri tarafından

³⁶² Eurydice. *Greece*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/overview>, 2023. Aktaran: Emine Keskiner ve Sezin Azizoğlu. "Yunanistan'da Okullarda Din Eğitimi." *Güney Avrupa'da Okullarda Din Eğitimi*, ed. Mahmut Zengin ve Abdurrahman Hendek, Ensar Yayınları, 2023, s. 256.

* "Επικρατούσα θρησκεία" (Yun.), "Prevailing religion" (İng.), "Hâkim din" (Tr.).

³⁶³ Papastathis, Charalampos. Relations between Church and State according to the Constitution of 1975. *Law and Politics* 15, 1988, 61–84, s. 65

³⁶⁴ Venizelos, Evangelos, *The Relations between State and Church as Constitutionally Regulated Relations*. Thrace: Paratiritis, 2000, s. 146

³⁶⁵ Stathopoulos, Michael, *Studies I. General Theory of Law, Human Rights, Judiciary and Constitution*. Athens: Sakkoulas Publications, 2007, s. 321

³⁶⁶ Markoviti, Margarita. 2019. In-between the Constitution and the European Court of Human Rights: Mobilizations Around Religion and Education in Greece. *Politics and Religion* 12: 31–54, s. 32.

³⁶⁷ Yunan Anayasası 1952 (1975 revizyonlu), 16. maddenin 2. Fıkrası, https://www.constituteproject.org/constitution/Greece_2008

verilmektedir; ortaöğretimde ise dersler, genellikle Atina ve Selanik'teki iki ilahiyat fakültesinden mezun öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu öğretmenler Yunan devleti tarafından atanan kamu görevlileridir ve Yunan Ortodoks Kilisesi'nin atama ya da denetimine tabi değildirler; aynı durum ilahiyat fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri için de geçerlidir.³⁶⁸

Bazı görüşler, Yunan eğitim sistemini Avrupa Birliği'nin normatif çerçevesinin - özellikle dinî çoğulculuk, laiklik ve ayrımcılık karşıtı politikaların - sınırlı etki gösterdiği bir "ulusal koruma alanı" (nationally protected space) olarak değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeye göre, din eğitimi yalnızca pedagojik bir faaliyet değil, aynı zamanda Yunan ulus-devletinin tarihsel sürekliliğini, kültürel homojenliğini ve siyasal bütünlüğünü koruma aracı olarak kurgulanmaktadır. Nitekim din temelli ulusal kimliğin özellikle eğitim yoluyla yeniden üretilmesi, çoğu zaman devletin bekasıyla doğrudan ilişkilendirilmekte; Ortodoks-Helen mirası etrafında şekillenen bu kimlikssel çerçevenin zayıflatılmasının, toplumsal bütünlüğe ve ulusal egemenliğe yönelik bir tehdit oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle din eğitimi politikaları, yalnızca eğitimsel bir alan değil, aynı zamanda ulusal güvenlik söyleminin bir parçası olarak konumlandırılmakta; Avrupa normatif sistemine karşı kültürel bir direnç mekanizması olarak işlev görmektedir.³⁶⁹

Tarihsel olarak Ortodoks Kilisesi, modern Yunan ulusal kimliğinin inşasında merkezi bir rol oynamıştır. Osmanlı egemenliği döneminde Ortodoks inancının, Helen kimliğini koruyan temel unsur olduğu söylemi yaygındır. Nitekim Yunanistan'da "Helen-Hristiyan" sentezi, uzun yıllar boyunca resmi ideoloji olarak benimsenmiş; Ortodoksluk ve Yunan değerlerinin birbirini karşılıklı olarak ayakta tuttuğu vurgulanmıştır. Bu tarihsel miras, eğitim politikalarında kendini gösterir. Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı³⁷⁰ adını taşıyan tek bir bakanlığın hem okulları hem din işlerini yönetmesi, kilisenin devlet katındaki ayrıcalıklı konumunu yansıtmaktadır. Ortodoks rahiplerin maaşlarını devletin (yani bu bakanlığın) ödemesi ve okullarda dini törensel uygulamaların (örneğin her sabah Ortodoks usulü sınıf duası yapılması, sınıflarda ikona bulundurulması gibi) yaygın olması, Ortodoks dininin kamusal eğitim hayatına organik biçimde yerleştiğini göstermektedir.³⁷¹

Müfredatın içeriğinde ulusal kimlik ve "öteki" algısının izleri görülmektedir. Ders kitapları, Yunanistan'ın tarihi boyunca *Ortodoks Kilisesi'nin ulusun kurtuluşu ve birliğine katkısını* vurgulayan

³⁶⁸ Georgias Tsaousis, Prevailing Religion as a Factor in Enhancing the Right to Education: The Example of Educational Policy in Greece. *Religions* 2023, 14, 837, s.2.

³⁶⁹ Johan P, Olsen, The Many Faces of Europeanization. *Journal of Common Market Studies* 40: 921–52, 2002, s. 934

³⁷⁰ Yunanistan'da "Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı"nın Yunanca orijinal adı "Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων" (Ypourgeío Paideías kai Thriskevmatón) şeklindedir. Bu bakanlık, ülkenin eğitim sisteminin yönetiminden ve din işlerinin denetiminden sorumlu olup, 1833 yılında kurulmuştur. Zaman içinde bakanlığın adı ve kapsamı değişiklik göstermiştir. Örneğin, 2023 yılında yapılan bir düzenleme ile bakanlığın adı "Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού" (Ypourgeío Paideías, Thriskevmatón kai Athlitismou) olarak değiştirilmiş ve spor işleri de bakanlığın görev alanına dahil edilmiştir. <https://www.minedu.gov.gr/>

³⁷¹ Tsaousis, G. (2023). Prevailing Religion as a Factor in Enhancing the Right to Education: The Example of Educational Policy in Greece. *Religions*, 14(7), 837. s.2.

temalara yer vermiştir. Örneğin Osmanlı döneminde kilisenin Yunan dilini ve kimliğini koruduğu, 1821 Bağımsızlık Savaşı'nda din adamlarının milli direnişte oynadığı rol gibi konular sıkça işlenir. Bu anlatılar, öğrencilere “Yunan ve Ortodoks” kimliğinin ayrılmazlığı mesajını vermektedir. Diğer yandan, gayrimüslim toplumlar veya farklı mezhepler genellikle Yunan ulusunun tarihindeki karşıt unsurlar ya da misyonerlik faaliyetleri bağlamında ele alınmıştır.³⁷² Örneğin Osmanlı/Türk figürü, tarihsel bir “öteki” olarak belirmiş; kilisenin Osmanlı'ya karşı direnişi yüceltilirken, Türklerin Hellenik kültüre yönelik bir tehdit olduğu iması verilmiştir. Yine Katolik veya Protestan Hristiyanlık ise tarihsel çatışmalar (örneğin 1204'teki Konstantinopol'ün Latinlerce yağmalanması gibi) veya farklı inanç akımları olarak aktarılıp, Ortodoksluğun bu karşıtlıklara rağmen ulusal bütünlüğü koruduğu fikri aşılanmıştır.³⁷³ Bu tür içerikler, din eğitimi müfredatının sadece dini bilgi vermekle kalmayıp, aynı zamanda genç kuşaklarda *millî hafızayı* ve “biz ve ötekiler” ayrımını şekillendirmeye hizmet ettiğini göstermektedir.

2000'li yıllarda Avrupa Birliği normları ve artan toplumsal çeşitlilik, din dersi müfredatında değişim taleplerini gündeme getirmiştir. 2011 yılında kabul edilen “Yeni Okul” eğitim reformu çerçevesinde, din dersinin tüm kademelerde zorunlu ders olarak korunmakla birlikte içeriğinin *daha çağdaş ve kapsayıcı* hale getirilmesi öngörülmüştür.³⁷⁴ Bu dönemde *farklı inançlara saygı, dinler arası diyalog* gibi kavramların müfredata dahil edilmesi fikri ortaya atılmıştır. Ancak uygulamada bu adımlar sınırlı kalmış ve dersin mezhep merkezli karakteri büyük ölçüde sürmüştür. Nitekim Uluslararası Din Özgürlüğü raporları, Yunanistan'da kamu okullarında esasen *Yunan Ortodoks dininin öğretildiğini*, başka dinlere dair düzenli bir eğitim verilmediğini kaydetmektedir.³⁷⁵ Yalnızca Batı Trakya'daki *Müslüman Türk azınlığa* mahsus okullarda İslam dini dersi yasal bir ayrıcalık olarak tanınmıştır; bunun dışında kalan okullarda gayrimüslim öğrenciler din dersinden muaf tutulabilse de muafiyet prosedürleri uzun süre zorlu ve inanç beyanı gerektiren biçimde uygulanmıştır.³⁷⁶

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), 31 Ekim 2019 tarihli Papageorgiou ve Diğerleri v. Yunanistan kararında, Yunanistan'daki din eğitimi muafiyet prosedürlerinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne (AİHS) aykırı olduğuna hükmetmiştir. Mahkeme, öğrencilerin din dersinden muafiyet talep edebilmesi için dini inançlarını açıklamak zorunda bırakılmasının, özel hayata saygı ve düşünce, vicdan ve din özgürlüğü haklarını ihlal ettiğini belirtmiştir. Kararda, devletin bireylerin dini inançlarını açıklamaya zorlamasının, demokratik bir toplumda kabul edilemez olduğu

³⁷² “Religious Education Still Mandatory.” Kathimerini, 2008, www.ekathimerini.com/4dcgi/news/content.asp?aid=86310.

³⁷³ “Η θρησκεία στα σχολεία.” Eleftherotypia, 29 Eylül. 2007, www.enet.gr/online/online_text/c=112,id=25036028.

³⁷⁴ Koukounaras-Liagkis, M. (2015). Religious education in Greece: A new curriculum, an old issue. British Journal of Religious Education, 37(2), 153-169

³⁷⁵ United States Department of State. 2015 report on international religious freedom - Greece. Refworld. 2016

³⁷⁶ “Greece Can't Force Parents to Reveal Beliefs for Religious Exemption.” Courthouse News Service, 2025, www.courthousenews.com/greece-cant-force-parents-to-reveal-beliefs-for-religious-exemption/.

vurgulanmaktadır.³⁷⁷ AİHM, Yunanistan'daki din eğitimi muafiyet prosedürlerinin, AİHS'nin 8. maddesi (özel hayata saygı hakkı) ve 9. maddesi (düşünce, vicdan ve din özgürlüğü) ile 1 No'lu Protokol'ün 2. maddesi (eğitim hakkı) kapsamında ihlal teşkil ettiğine karar vermiştir.³⁷⁸

2016 yılında, SYRIZA hükümeti döneminde Eğitim Bakanı olarak görev yapan Nikos Filis, Yunanistan'daki din dersi müfredatında kapsamlı bir reform süreci başlatmıştır. Filis'in öncülüğünde geliştirilen bu reform girişimi, din dersinin mevcut yapısının - yani yalnızca Ortodoks Hristiyanlık temelinde şekillenmiş mezhebe özgü kateşetik bir içeriğin - çağdaş, çok dinli ve kültürel temelli bir öğretim modeline dönüştürülmesini hedeflemiştir. Bakanlık tarafından kamuoyuyla paylaşılan açıklamalarda, yeni müfredatın yalnızca Ortodoksluk hakkında değil, İslam, Yahudilik ve Budizm gibi diğer dünya dinleri hakkında da bilgi içermesi; ayrıca dinin tarihsel, toplumsal ve etik boyutlarını çok yönlü biçimde ele alması öngörülmüştür.³⁷⁹ Bu çerçevede oluşturulan pilot müfredat, geleneksel dogmatik anlatımın ötesine geçerek tematik ve karşılaştırmalı bir pedagojik yaklaşıma yaklaştırılmıştır. Örneğin, “din ve barış”, “dinin toplumsal hayatla ilişkisi” gibi başlıklar altında farklı dinî geleneklerden örnekler sunularak, öğrencilerin dinî çoğulculuk, hoşgörü, insan hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi evrensel değerlerle ilişki kurmaları amaçlanmıştır. Ancak reform girişimi, özellikle Ortodoks Kilisesi hiyerarşisinin ve kamuoyundaki muhafazakâr çevrelerin yoğun eleştirisiyle karşılaşmıştır. Dinî alanın kamusal eğitim sistemi içerisindeki ayrıcalıklı statüsünün zayıflayacağına dair endişeler, bu çevrelerde ciddi toplumsal ve siyasal tepkiye yol açmıştır. Bu bağlamda, Ortodoks Kilisesi reformu açık biçimde reddetmiş ve hükümete karşı kurumsal baskı mekanizmalarını devreye sokmuştur. Nihayetinde, Nikos Filis kısa bir süre sonra görevden alınmış; önerilen müfredat ise siyasî baskılar ve toplumsal kutuplaşma ortamı nedeniyle sürdürülebilir bir uygulamaya dönüşmemiştir.³⁸⁰

Filis'in reform girişiminin uygulamaya konulamamasının ardından, Yunanistan'da din eğitiminin anayasal sınırlarına ilişkin yüksek yargı müdahalesi gündeme gelmiştir. Danıştay (Συμβούλιο της Επικρατείας), 2018 tarihli 926/2018 sayılı kararıyla, 2016'da yürürlüğe giren yeni din dersi müfredatını Anayasa'ya aykırı bulmuştur. Kararda, müfredatın Ortodoks öğretileri aktarmada hem içerik hem kapsam açısından yetersiz olduğu, bu nedenle Ortodoks öğrencilerde dinî bilinç karmaşasına yol açtığı ifade edilmiştir. Mahkeme, dersin ne klasik anlamda bir “dinler tarihi”

³⁷⁷ Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. (2019). Papageorgiou ve Diğerleri v. Yunanistan (Başvuru No. 4762/18 ve 6140/18). Strasbourg: Avrupa Konseyi Yayınları. Erişim adresi: <https://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-197254>

³⁷⁸ Humanists International, Greek parents succeed in court case challenging procedure for exemption from religious education, 2022. <https://humanists.international/2022/07/greek-parents-succeed-in-court-case-challenging-procedure-for-exemption-from-religious-education/>

³⁷⁹ “It Is a Catastrophe for Greece: Greek Metropolitans on the New Education Reform.” OrthoChristian, 26 Eylül 2016, <https://orthochristian.com/97414.html>.

³⁸⁰ Luxmoore, Jonathan. “For Greece's Beleaguered Catholics, Long Crisis Continues.” National Catholic Reporter, 2017, www.ncronline.org/greeces-beleaguered-catholics-long-crisis-continues.

dersi niteliği taşıdığını ne de Ortodoks doktrini yeterince yansıttığını belirterek, programın öğrencileri Ortodoksluk dışı düşünsel yapılara yönlendirdiğini ileri sürmüştür. Bu doğrultuda, din eğitiminin yalnızca Ortodoks öğrencilere yönelik olması gerektiği ve içeriğinin bu kimliği güçlendirecek biçimde yapılandırılmasının anayasal bir zorunluluk olduğu vurgulanmıştır. Böylece Danıştay, din eğitiminin çok-inançlı veya felsefi bir formata evrilmesine izin vermeyip, geleneksel *mezhep temelli ulusal eğitim* anlayışını hukuken de tahkim etmiştir.³⁸¹

Yunanistan'daki din eğitimi politikaları, özellikle Avrupa Konseyi'nin önerileri doğrultusunda, uluslararası düzeyde de çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu eleştiriler, eğitim sisteminin dini çeşitliliği yeterince yansıtmadığı ve farklı inançlara sahip bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı yönündedir. Avrupa Konseyi'nin 2008 tarihli CM/Rec(2008)12 sayılı tavsiye kararı, üye devletlerin eğitim sistemlerinde dinî ve din dışı inançlara saygıyı teşvik etmelerini önermektedir. Bu bağlamda, eğitimde çoğulculuk, hoşgörü ve karşılıklı anlayışın geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak Yunanistan'da din eğitimi, ağırlıklı olarak Ortodoks Hristiyanlık doktrinlerine dayanmaktadır ve bu durum, farklı inançlara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır.³⁸²

Yunanistan'ın din eğitimi politikaları, ulus-devlet paradigması, tarihsel süreklilik ve güvenlik merkezli toplumsal bütünlük söylemi çerçevesinde inşa edilmiş bir epistemolojik alanı temsil etmektedir. Her ne kadar AİHM, Avrupa Konseyi ve UNESCO gibi ulusüstü norm üretici yapıların müdahalelerine maruz kalsa da Yunan eğitim sistemi bu müdahaleleri çoğunlukla sınırlı bir biçimde içselleştirmiş; bunun yerine tarihsel meşruiyeti ve ulusal kimlik tahayyülünü önceleyen bir direnç stratejisi üretmiştir. Bu durum, eğitimsel alanın yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik ve simbiyotik bir güvenlik alanı olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Bu bağlamda, 2019 yılında AİHM'in "Papageorgiou ve Diğerleri v. Yunanistan" kararında din dersi muafiyet süreçlerinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 8. ve 9. maddelerine aykırı bulunmuş olması (Papageorgiou and Others v. Greece, App nos. 4762/18 and 6140/18, ECtHR, 2019) uluslararası hukuk düzeyinde bir normatif çelişkiye işaret etse de bu karar Yunanistan'da yapısal bir dönüşüm yaratmamış, aksine Danıştay'ın 926/2018 sayılı kararıyla (Συμβούλιο της Επικρατείας) Ortodoksluğun müfredattaki merkezî rolü yeniden tahkim edilmiştir. Yargı organı, reform niteliğindeki müfredat değişikliklerinin Ortodoks teolojik formasyonu zayıflattığını, bu durumun ise öğrencilerde kimliksel belirsizlik doğurduğunu ifade etmiştir.

³⁸¹ "ΣτΕ: Αντισυνταγματικές οι αλλαγές στα Θρησκευτικά και για το Λύκειο." CNN Greece, 2018, <https://www.cnn.gr/ellada/story/127413/ste-antisynagmatikes-oi-allages-sta-thriskeytika-kai-gia-to-lykeio>.

³⁸² Detaylı bilgi için bkz.: Talantopoulou, O. Between State and Religious Institutions: Religious Diversity in the Greek Educational System. *Audentia Journal of Education Studies*, 1(1), 85-102, 2021,

Dolayısıyla Yunanistan'ın din eğitimi politikalarının biçimlenmesinde uluslararası normatif baskıdan ziyade, ulusal tarihsel hafıza, Ortodoks-Helen kimlik sentezi ve içsel güvenlik önceliklerinin belirleyici olduğu söylemek mümkündür. Bu çerçevede, uluslararası kuruluşların tavsiye kararları Yunan devleti tarafından ancak ulusal kimlik ve siyasal bütünlüğü tehdit etmeyecek sınırlar içinde kabul edilmekte; ulusal düzlemde güvenlikleştirilmiş din eğitimi politikaları, çok-kültürlülüğe açık ancak çok-dinliliğe kapalı bir pedagojik modelin sürekliliğini mümkün kılmaktadır.

USCIRF, Yunanistan hakkında kapsamlı özel raporlar yayımlamamıştır; bu da Komisyonun Yunanistan'a yaklaşımının nispeten nötr kaldığı izlenimini vermektedir. Yunanistan'da din eğitimi konusu, anayasal olarak Ortodoks Hristiyanlık merkezli zorunlu din derslerini içermektedir. USCIRF Danıştay'ın 926/2018 sayılı kararıyla (Συμβούλιο της Επικρατείας) Ortodoksluğun müfredattaki merkezî rolü yeniden tahkim etmesi hakkında doğrudan sert eleştiriler dile getirmemiştir. Komisyonun yıllık raporlarında Yunanistan ciddi bir din özgürlüğü ihlalcisi olarak yer almamış, daha çok izleme kapsamında değinilmiştir. Örneğin, Yunanistan'ın resmî/hakim din statüsünün Ortodoks kilisesine ayrıcalık tanıdığı ve geçmişten kalan 1938 tarihli misyonerlik yasağının hâlen yürürlükte olduğu belirtilmiştir.³⁸³ Ancak zorunlu din eğitimi meselesi USCIRF raporlarında ön plana çıkarılmamıştır.

5.1.1.3. İsrail

İsrail'de din eğitimi, dini, ulusal, tarihi ve ekonomik faktörlerin yanı sıra güçlü siyasi bağlantılar nedeniyle, diğer ülkelere kıyasla daha karmaşık bir yapı sergilemektedir. 1948'te kurulan devlet, Yahudi toplumunun uzun süre devlet düzeyinde bir eğitim sistemi tecrübesi olmamasına rağmen, eğitimi kurucu bir işlev olarak benimsemiştir. Filistin topraklarına yönelik kitlesel Yahudi göçleriyle birlikte farklı inanç, yaşam tarzı ve eğitim gelenekleri de taşınmış; devletin kuruluşundan sonra bu gruplar, diasporada geliştirdikleri özerk eğitim anlayışlarını sürdürme eğiliminde olmuşlardır. Günümüzde İsrail'in eğitim sistemi, özellikle dinî özerklik bağlamında, eğitim alanında özerkliğin dikkate değer bir örneğini oluşturmaktadır.³⁸⁴

İsrail'de kamuya ait eğitim yapısı, ülkedeki sosyo-dinsel kimlikler³⁸⁵ doğrultusunda farklılaşan dört ana alt sistem şeklinde yapılandırılmıştır. (1) *Seküler Kamu Okulları* (Yahudi

³⁸³ USCIRF, A Global Overview of Official and Favored Religions and Legal Implications for Religious Freedom, 2022, <https://www.uscifr.gov/sites/default/files/2022-11/2022%20Official%20Religions%20and%20Government%20Laws%20Based%20on%20Religion%20Issue%20Update.pdf#:~:text=November%202022%20themselves%20as%20Muslim,their%20faith%20for%20the%20purposes>

³⁸⁴ Z. Şeyma Altın, "İsrail'de Okullarda Din Eğitimi." *Ortadoğu'da Okullarda Din Eğitimi*, ed. Mahmut Zengin ve Abdurrahman Hendek, Ensar Yayınları, 2024, s. 161.

³⁸⁵ İsrail Merkezi İstatistik Bürosu'nun (CBS) resmi verilerine göre, 2023 yılı sonunda ülke nüfusu yaklaşık 9.842.000 kişidir. Bu nüfusun %73,2'sini (~7 208 000 kişi) Yahudiler, %21,1'i (~2 080 000 kişi) Arap vatandaşlarından (Müslüman, Hristiyan, Dürzi) oluşan grup temsil etmektedir ve geri kalan %5,7 (~554 000 kişi) "diğer" olarak sınıflandırılmaktadır. CBS'nin "Christmas 2024 - Christians in Israel" raporuna göre

çoğunluk için genel seküler okullar), (2) *Dini Kamu Okulları* (Yahudi *mamlachti dati* - modern Ortodoks yönelimli okullar), (3) *Arap okulları* (Arapça eğitim veren okullar, içinde Müslüman, Hristiyan ve Dürzi alt dalları barındırır) ve (4) *Ultra-Ortodoks (Haredi) okullar*. Bu alt sistemlerin her biri kendi toplumsal/dini kimliklerine uygun din eğitimi müfredatlarına sahiptir. Seküler kamu okulu ve dini kamu okullarında Yahudi dini ve kültürel mirası, Arap okullarında ilgili din (İslam, Hristiyanlık veya Dürzilik) öğretilirken; ultra-Ortodoks okullar ise büyük ölçüde özerktir ve resmî müfredattan muaftır.³⁸⁶ Nitekim Ultra-Ortodoks toplum yapısı içerisinde faaliyet gösteren bazı okullar, resmi eğitim müfredatından büyük ölçüde saparak, İsrail'in tarihsel anlatısını ve ulusal kimliğini kendi dinî-ideolojik çerçeveleri doğrultusunda yeniden inşa eden alternatif içeriklere dayalı ders kitapları kullanmaktadır. Bu kitaplarda sekülerizm ve Siyonizm³⁸⁷, yalnızca eleştirel bir tutumla değil, açıkça ahlaki ve toplumsal yozlaşmanın temel nedeni olarak temsil edilmekte; bu kavramlar, sistematik biçimde “kötü” olarak kodlanmaktadır. Aynı anlatı içerisinde, İsrail ordusunun (IDF) askerî başarıları, ulusal güvenlik stratejileri ya da savunma planlaması üzerinden değil, ilahi müdahalenin tezahürleri olarak açıklanmakta; buna karşılık İkinci İntifada gibi karmaşık sosyo-politik olaylar ise, toplumun dindışı pratiklere yönelmesiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir.³⁸⁸

Arap okulları, İsrail Eğitim Bakanlığı'nın ayrı bir dairesi tarafından yönetilen, Arap dilinde eğitim veren kurumlardır. Bu okulların müfredatı resmi olarak Arap kültürüne göre uyarlanmış olsa da devlet politikası bu alanda hassas bir denge gözetmektedir. Eğitim Bakanlığı, tüm kamu okullarının (Yahudi ve Arap) müfredatını ve pedagojik içeriğini merkezî olarak belirlemektedir. Hükümet söylemi ve politikaları, Filistin asıllı Arap vatandaşları (PAI) potansiyel “düşman bir azınlık” olarak gördüğünden, Arap okullarındaki eğitim yaklaşımı bu kitlenin ulusal bilincini bastırmaya yönelmiştir. Nitekim araştırmalar, *Arap eğitiminde genel hedeflerin “Arap kimliğini geliştirmekten çok bulanıklaştırmaya”* meyilli olduğunu ve Arap öğrencilerin kendi kültür ve tarihlerinden çok Yahudi kültürü ve İsrail değerlerini öğrenmeye daha fazla zaman ayırdığını ortaya koymaktadır.³⁸⁹ Müslüman ve Hristiyan Arap okullarında İslamiyet veya Hristiyanlık dersleri verilirken; bu derslerin içeriği devlet denetimindedir ve genellikle evrensel ahlaki değerler, yurttaşlık

Hristiyan nüfus yaklaşık 180.300 kişidir, bu da toplam nüfusun %1,8'ine tekabül etmektedir. Dürzi nüfus, “The Druze Population of Israel” raporuna göre 2022 sonunda yaklaşık 150.000 kişi olup, yıllık büyüme oranı genel olarak %1,2 civarındadır. Müslüman nüfus ise 2023 sonunda yaklaşık 1 782 000 kişi (yaklaşık %18,1) olarak bildirilmektedir. Bkz.: Central Bureau of Statistics (Israel). *Central Bureau of Statistics Website*, https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2022/426/11_22_426e.pdf

³⁸⁶ Katz, Y. J. (2018). Religious and Heritage Education in Israel in an Era of Secularism. *Education Sciences*, 8(4), 176. s.2.

³⁸⁷ Ultra-Ortodoks Haredi toplumların Siyonist ideolojiden mesafeli duruşu, İsrail devletinin genel devlet politikası veya resmi siyasal ideolojisi ile karıştırılmamalıdır. Konu ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz.: Menachem Keren-Kratz, Satmar and Neturei Karta: Jews Against Zionism, *Modern Judaism - A Journal of Jewish Ideas and Experience*, 43/1, 2023, ss. 52–76.

³⁸⁸ Shalita, Chen. “Never Mind English and Math: Ultra-Orthodox Schools Are Teaching Alternative History.” *Shomrim*, 2 Haziran 2023, www.shomrim.news/eng/ultra-orthodox-schools-are-teaching-alternative-history.

³⁸⁹ Ramadan, İzabel S. “Minority Culture, Education and Identity: The Case of Palestinian Arabs in Israel.” *Studia Edukacyjne*, no. 43, 2017, ss. 335-349. Adam Mickiewicz University Press.

bilgisi ve toplumda birlikte yaşama konularını öne çıkarır. Ancak, genel olarak Arap okullarında tarih ve vatandaşlık derslerinde Filistinli kimlik ve “Nekbe”³⁹⁰ gibi kavramlar minimize edilmekte veya tamamen çıkarılmaktadır.³⁹¹

2000’li yıllardan itibaren (özellikle İkinci İntifada sonrasında) İsrail’de siyasi liderler, eğitim sistemini açıkça ülkenin ulusal güvenlik ve kimlik mücadelesinin bir cephesi olarak ele almaya başlamışlardır. İktidara gelen hükümetler, İsrail’in “Yahudi kimliğini” ilk defa açık biçimde varoluşsal bir tehdit altında olarak tanımlamışlar³⁹² ve bu tehditle mücadelede eğitim sistemini olağanüstü bir araç konumunda değerlenmişlerdir. Bu güvenlikleştirme söylemine göre, İsrail’in Yahudi ve demokratik karakterini korumak için genç nesillere güçlü bir milli-dini kimlik aşılmasını elzem görülmüştür. Nitekim 2018’de kabul edilen *Yahudi Ulus Devlet Kanunu*³⁹³ gibi yasal adımların da yansıttığı üzere, iktidar söylemleri Yahudi kimliğinin ve Siyonist ideallerin eğitim yoluyla pekiştirilmesini devletin bekasıyla ilişkilendirmiştir. Akademik analizler, 2009 sonrası hükümetlerin Yahudi kimliğinin aşılmasını bir “mevcut güvenlik tehdidi” olarak çerçeveleyip olağanüstü önlemleri meşrulaştırdığını; bu bağlamda kamu eğitiminin güçlü bir araç olarak devreye sokulduğunu göstermektedir.³⁹⁴

Eğitim bakanları ve diğer siyasi aktörlerin demeçleri, din eğitiminin ve genel olarak değerler eğitiminin ulusal güvenlikle ilişkisini açıkça vurgular niteliktedir. Örneğin 2009-2013 yılları arasında Eğitim Bakanı olan Gideon Sa’ar, eğitim sisteminin sadece akademik bilgi değil “değerler alanında” da misyonu olduğunu belirtmiş; okullarda orduya katılım ruhunu teşvik etmeyi “*ahlaki bir görev*” olarak nitelemiştir. Sa’ar’ın “*öğretmenler hayat boyu seferber edilmiştir*” söylemiyle ordu-disiplinine benzer bir eğitim seferberliğinden bahsetmesi, eğitim ile askerî güvenlik arasında kurulan doğrudan bağlantıyı gözler önüne sermektedir. Yine Sa’ar döneminde, okullarla ordu arasındaki bağı güçlendirmek için “*Derech Eretz*” (*Değerler Yolu*) adlı program başlatılmış; binlerce okula uygulanan bu programla öğrencilere devlete ve İsrail Savunma Kuvvetleri’ne sadakat duygusu

³⁹⁰ “Nekbe (Arapça: النكبة), ‘felaket’ anlamına gelmekle birlikte, 1948 yılında İsrail Devleti’nin kuruluşunu takip eden süreçte, yaklaşık 750.000 Filistinlinin zorla yerinden edilmesi, köylerinin yıkılması ve mülkiyet haklarının ortadan kaldırılması olayını tanımlamak üzere Filistinli tarih yazımı tarafından kullanılan terimdir. Bu kavram, sadece tarihî bir olay değil, aynı zamanda Filistin ulusal hafızasında devam eden bir toplumsal travmanın ve kimlik mücadelesinin sembolü olarak işlev görmektedir.” Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz.: Pappé, I. (2006). *The Ethnic Cleansing of Palestine*. London: Oneworld Publications.; Khalidi, W. (Ed.). (1992). *All That Remains: The Palestinian Villages Occupied and Depopulated by Israel in 1948*. Washington, D.C.: Institute for Palestine Studies.”

³⁹¹ Cook, Jonathan. “Palestinians in Israel Forced to Study Zionist Anthem.” *The Electronic Intifada*, 28 July 2009, <https://electronicintifada.net/content/palestinians-israel-forced-study-zionist-anthem/8364>.

³⁹² Ronnie Olesker, “National Identity and Securitization in Israel,” *Ethnicities* 14/3 (2014), 371–391, ss.376-377.

³⁹³ *Basic Law: Israel – The Nation-State of the Jewish People* (Knesset, 19 July 2018), Article 1(a–c); Article 4(b); Article 7, <https://www.palquest.org/en/highlight/33418/israels-nation-state-law-2018>

³⁹⁴ Güvenlikleştirme adımları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz.: Harboun, I. (2024). *Securitization through Education The Case of Jewish Identity in Israel*. *Israel studies review*, 39(3), 65-91.

aşılması hedeflenmiştir.³⁹⁵ Eğitim Bakanlığı ile ordu işbirliğinde yıllardır yürütülen projeler (örn. okul gezilerine ordu birliklerinin katılımı, öğrencilerle askeri kamp ziyaretleri gibi) 2010’larda genişletilerek kurumsallaştırılmıştır. Bu gelişmeler, din eğitimi ve değerler eğitiminin salt kültürel değil, militarist bir kimlik inşası amacına da yönlendirildiğini gösterir. Araştırmalar, İsrail’de eğitim sistemine sindirilen aşırı milliyetçiliğin genç nesillerde düşman algısını pekiştirerek “sürekli bir seferberlik kültürü” yarattığına dikkat çekmektedir. Eğitim bilimci Nurit Peled-Elhanan’ın araştırmasına göre İsrail’deki ders kitapları hemen her konuda “ırkçı söylem kategorilerine” uyum göstermekte; Filistinliler ya hiç anılmamakta ya da olumsuz, ilkel ve tehditkâr stereotiplerle sunulmaktadır. Bu tür içerik ve söylemler, öğrencilerde belirsiz ama tehlikeli bir “düşman” imgesi oluşturarak, onların ileride iyi birer asker olmalarını kolaylaştırmayı hedeflemektedir.³⁹⁶

Eğitim Bakanlığı, toplumdaki ayrışmaları azaltmak ve ortak bir vatandaşlık bilinci yaratmak amacıyla 1990’ların sonlarından itibaren “çekirdek müfredat” yaklaşımını benimsemiştir. Bu kapsamda *Dini ve Kültürel Miras* dersleri ile vatandaşlık dersleri, tüm devlet okullarında zorunlu temel dersler haline getirilmiştir.³⁹⁷ Yetkililere göre, dini ve kültürel miras eğitimi ile vatandaşlık bilgisi “İsrail’in Yahudi ve demokratik bir devlet olduğu” fikrini vurgulayarak farklı kesimler arasında ortak değerler ve toplumsal bütünlük oluşturma temel araçlarıdır.³⁹⁸

İsrail’deki seküler kamu okullarında (*mamlachti*) dahi dinî ve kültürel miras eğitimi, zorunlu müfredat kapsamında yer almakta olup bu bağlamda Tanah ve Yahudi tarihi dersleri tüm öğrencilere verilmektedir.³⁹⁹ Ancak bu dersler, dogmatik bir din eğitimi niteliğinde olmayıp, daha çok Yahudi kültürel mirasının aktarımına, tarihsel süreçlerin ve edebî yapının incelenmesine odaklanmaktadır. Buna rağmen müfredatın içeriği, açık biçimde ulusal kimliğin inşasını ve pekiştirilmesini gözetmektedir. Öğrenciler, Yahudi bayramları, İsrail’in dini ve milli sembolleri (örneğin Menora, Davud Yıldızı) ile tarihsel figürler hakkında bilgi edinmekte; bu öğelerin modern İsrail toplumunun sürekliliği açısından taşıdığı sembolik ve kültürel önem özellikle vurgulanmaktadır.⁴⁰⁰ Buna karşılık, dinî kamu okulları (*mamlachti dati*) olarak adlandırılan eğitim kurumlarında dinî içerik çok daha yoğun biçimde müfredata entegre edilmiştir. Bu okullarda öğrenciler, Yahudi kutsal metinleri ve halaka (Yahudi hukuku) derslerinin yanı sıra, hahamların yorumları doğrultusunda “Eretz Israel” (İsrail Toprağı) kavramının kutsiyetini ve İsrail devletinin korunmasının dinî bir vecibe olarak

³⁹⁵ Kestler-D’Amours, Jillian. “Militarising Education in Israeli Schools.” Al Jazeera, 29 Haziran 2012, <https://www.aljazeera.com/features/2012/6/29/militarising-education-in-israeli-schools>.

³⁹⁶ Kestler-D’Amours, Jillian. “Militarising Education in Israeli Schools.” Al Jazeera, 29 Haziran 2012, <https://www.aljazeera.com/features/2012/6/29/militarising-education-in-israeli-schools>.

³⁹⁷ Katz, Y. J. (2018). Religious and Heritage Education in Israel in an Era of Secularism. Education Sciences, 8(4), 176. s.8.

³⁹⁸ Katz, Religious and Heritage Education in Israel in an Era of Secularism. Education Sciences, s.2.

³⁹⁹ Haaretz, “Israel’s Education Minister Adds Bible Studies to Core Elementary School Curriculum,” 6 June 2023, <https://www.haaretz.com/israel-news/2023-06-06/ty-article/.premium/israels-education-minister-adds-bible-studies-to-core-elementary-school-curriculum/00000188-9140-df21-a1b8-b3cd5f030000?>

⁴⁰⁰ Olesker, “National Identity and Securitization in Israel,” s.376.

değerlendirilebileceğini öğrenmektedirler. Bu çerçevede verilen din eğitimi, ulusal güvenlik söylemiyle dinî görev bilincini örtüştüren bir yapı arz etmektedir. Örneğin, Tevrat derslerinde Amalek'le mücadele ya da Makabilerin isyanı gibi anlatılar, günümüz İsrail toplumuna referansla işlenmekte ve böylece öğrencilerde vatan savunmasının kadim ve kutsal bir sorumluluk olduğu yönünde bir bilinç inşa edilmeye çalışılmaktadır.⁴⁰¹

USCIRF'in 2001 tarihli bir raporun eki niteliğindeki belgede, üyeler arasında İsrail ve Filistin topraklarında yaşanan dinî hak ihlallerine ilişkin ortak bir görüşe ulaşılamamış; bu nedenle ilgili bölge, raporun kapsamı dışına çıkarılmıştır.⁴⁰² Bu tutum, yalnızca teknik bir anlaşmazlık olarak değil, aynı zamanda Komisyon'un ülke seçiminde ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde evrensel normlara dayalı tarafsız bir yaklaşımdan uzaklaşıp, daha çok belirli siyasal eğilimler ve stratejik çıkarlar doğrultusunda hareket ettiğini düşündüren bir yönelim olarak değerlendirilebilir. Kumaraswamy, USCIRF'in dinî özgürlük söylemini evrensel normatif çerçevelerden ziyade "Amerikan istisnacılığı" (American exceptionalism) ekseninde kurguladığını ve bu yönüyle dinî özgürlük meselesini araçsallaştırarak dış politika hedefleriyle uyumlu hale getirdiğini ileri sürer.⁴⁰³ Bu durum, USCIRF'in normatif tarafsızlık iddiasına rağmen, raporlamalarının uluslararası insan hakları hukukunun nesnel ölçütlerine dayalı değil; politik uzlaşının mümkün olduğu sahalara yönelik seçici bir müdahalecilikle şekillendiği yönündeki eleştirileri haklı kılmaktadır. Dolayısıyla, Komisyon'un küresel ölçekteki din özgürlüğü ihlallerine ilişkin değerlendirme ve müdahale mekanizmaları, belirli güç dengelerine bağlı olarak sınırlanmakta ve bu durum, kurumsal tarafsızlık ilkesini tartışmalı hale getirmektedir.⁴⁰⁴

Bununla beraber USCIRF yoğun kamu baskısı nedeniyle yaklaşık 22 yıllık sessizliğini 2023 yılında bozmuş, Ekim 2023'te, İsrail ile Gazze'deki silahlı gruplar arasındaki çatışmalar bağlamında dinî kışkırtmaları kınamış ve dinî nefret söylemlerinin şiddeti artırabileceği konusunda bazı uyarılarda bulunmuştur. Komisyon, dinî gerekçelerle yapılan saldırıların uluslararası hukuka aykırı olduğunu ve tüm tarafların ibadet yerlerine saygı göstermesi gerektiğini vurgulamıştır.⁴⁰⁵ Bununla birlikte, İsrail halen USCIRF'in yıllık raporlarında ele alınan ülkeler arasında yer almamaktadır.

⁴⁰¹ Olesker, "National Identity and Securitization in Israel," s. 377.

⁴⁰² bkz. Addendum to the Report of the United States Commission on International Religious Freedom, May 14, 2001, Dissenting View of Commissioner Dr. Laila Al-Marayati, s.13

⁴⁰³ Kumaraswamy, P. R. (2021). American Activism on Religious Freedom in the Middle East: A Critique. Strategic Analysis, 45(3), 207-221, s.214.

⁴⁰⁴ 2001 yılında USCIRF, İsrail ve İşgal Altındaki Topraklar'daki dinî özgürlük ihlallerine ilişkin ortak bir görüşe ulaşılamadığı için, bu bölgeyi yıllık raporun kapsamı dışında bırakmıştır. Komisyon üyesi Dr. Laila Al-Marayati, bu karara karşı çıkarak bireysel bir muhalefet görüşü sunmuştur. Al-Marayati, İsrail'in dinî özgürlük ihlallerinin yeterince ele alınmadığını ve bu durumun Komisyon'un tarafsızlığına zarar verdiğini belirtmiştir.

⁴⁰⁵ <https://www.uscifr.gov/news-room/releases-statements/uscifr-condemns-religious-incitement-over-israel-gaza-conflict>

UNESCO-İsrail ilişkileri özellikle Kudüs ve Hebron'daki kutsal alanların statüsü konusundaki tartışmalar nedeniyle gerginleşmiştir. 2016 yılında UNESCO'nun Kudüs'teki kutsal alanlara ilişkin aldığı karar, İsrail tarafından eleştirilmiş ve bu durum UNESCO ile İsrail arasındaki iş birliğinin askıya alınmasına yol açmıştır.⁴⁰⁶ İsrail'in Avrupa Konseyi⁴⁰⁷ ve AGİT⁴⁰⁸ ile ilişkileri ise, tam üyelik temelinde kurumsal bir bağdan ziyade, temsili katılım ve sınırlı iş birliği mekanizmaları çerçevesinde şekillenmektedir. Bu durum, söz konusu uluslararası örgütlerin İsrail'deki din eğitiminin güvenlikleştirilmesi, azınlık haklarının sınırlandırılması ve eğitim sistemine içkin ideolojik yönlendirme gibi yapısal sorunlara karşı etkin ve bağlayıcı müdahalelerde bulunmasını engellemektedir. Özellikle Avrupa Konseyi'nin azınlıkların korunması ve eğitimde çoğulculuğa ilişkin normatif çerçevesi ile AGİT'in demokratik kurumlar ve insan hakları odaklı taahhütleri dikkate alındığında, İsrail'in bu kuruluşlarla olan sınırlı ilişkisi, normların uygulama düzeyinde etkisizleşmesine yol açmaktadır.

5.1.2. Terörle Mücadele ve Radikalleşmenin Önlenmesi

Terörle mücadele stratejileri ve ulusal güvenlik politikaları, modern devletlerin içsel ve dışsal tehdit algılarına verdikleri karşılıkları belirleyen temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Bu stratejiler yalnızca askeri ve istihbarat eksenli teknik müdahaleleri değil, aynı zamanda toplumsal dokuyu güçlendirmeye yönelik sosyal, kültürel ve pedagojik önlemleri de kapsamaktadır. Bu bağlamda, din eğitimi, özellikle radikalleşme ve aşırıcılıkla mücadele süreçlerinde öne çıkan çok önemli bir alan hâline gelmiştir.

Bu bölümde, din eğitiminin güvenlik politikalarıyla olan etkileşimi, özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık örnekleri üzerinden ele alınacaktır. Her iki ülke de 11 Eylül 2001 saldırılarından sonra güvenlik paradigmalarında köklü değişimlere gitmiş; bu dönüşüm, eğitim politikalarını da doğrudan etkilemiştir. Radikalleşmenin önlenmesi, toplumsal uyumun sağlanması ve çokkültürlü yapının sürdürülmesi gibi hedeflerle din eğitimi yeniden çerçevelenmiş; çoğu zaman da önleyici güvenlik aracı olarak konumlandırılmıştır. Bu bağlamda, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ta din eğitiminin güvenlik stratejileriyle kesişim noktaları, ulusal politikalar, mevzuat düzenlemeleri ve uygulamadaki yansımalarıyla birlikte aşağıda ana hatlarıyla incelenmiştir.

5.1.2.1. Amerika Birleşik Devletleri

Soğuk Savaş sonrası dönemde güvenlik anlayışının çeşitlenmesi, dini ve kültürel unsurların eğitim politikalarındaki konumunu da yeniden tanımlamıştır. Bu bağlamda Amerika Birleşik

⁴⁰⁶<https://www.theguardian.com/world/2016/oct/14/israel-unesco-resolution-jerusalem-palestine>

⁴⁰⁷ Avrupa Konseyi bağlamında, İsrail tam üye olmamakla birlikte, 1957'den bu yana Parlamenterler Meclisi'nde gözlemci statüsündedir. Bu statü, Konsey'in bağlayıcı insan hakları mekanizmalarına (örneğin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) taraf olmasını engellemekte ve normatif etkiyi sınırlamaktadır.

⁴⁰⁸ AGİT açısından, İsrail, Akdeniz İşbirliği Ortağı statüsünde olup, bu statü, AGİT'in karar alma süreçlerine katılımı sınırlamakta ve bağlayıcı yükümlülükler getirmemektedir.

Devletleri örneği, din özgürlüğü ve çoğulculuk ilkelerinin anayasal güvence altında olduğu bir sistem içinde, din eğitiminin nasıl konumlandığını ve güvenlik politikalarıyla hangi düzeyde kesiştiğini göstermesi bakımından önemlidir. ABD Dışişleri Bakanlığı, geleneksel olarak diğer ülkelerdeki din özgürlüğü durumunu değerlendiren “Uluslararası Din Özgürlüğü Raporları” yayımlamakta; ancak ABD’nin kendi iç din özgürlüğü uygulamalarına ilişkin benzer kapsamda bir raporu kamuoyuna sunmamaktadır. Bununla birlikte, Pew Research Center ve Gallup gibi bağımsız araştırma kuruluşları, ABD’deki dinî yapı ve inanç eğilimlerine dair veri setleri paylaşmaktadır.⁴⁰⁹ Raporlar doğrultusunda ABD’de dinî aidiyetin görece heterojen bir yapı arz ettiği; buna paralel olarak “dinsiz” (religiously unaffiliated) bireylerin oranındaki hızlı artışın, özellikle genç kuşaklar arasında dinî kimlik ve yönelimlerde belirgin bir dönüşüme işaret ettiği gözlemlenmektedir.⁴¹⁰

Tarihsel süreç içerisinde din, Amerikan eğitimine yön veren temel kültürel ve ideolojik unsurlardan biri olagelmıştır. 1791 yılında Anayasa’ya Birinci Ek Madde’nin (First Amendment) eklenmesi ve eyalet düzeyindeki resmi kiliselerin devletle olan kurumsal bağlarının kademeli olarak sona erdirilmesine rağmen, 19. yüzyılın ilk yarısında birçok okulda Protestan Kutsal Kitabı’nın ve On Emir’in okutulması ile mezhepler üstü duaların zorunlu tutulması gibi uygulamalar fiilen varlığını sürdürmüştür.⁴¹¹ Amerikan kamu eğitiminde dinî etkinin zayıflamaya başlaması, 19. yüzyılın sonlarına doğru sınıf ortamlarından dinî uygulamaların kademeli olarak çıkarılmasıyla belirginlik kazanmıştır. Örneğin, 1912 yılında Columbia Teachers College tarafından yayımlanan bir raporda, ülke genelindeki okullarda din eğitiminin ya tamamen kaldırıldığı ya da yalnızca şekli ve törensel unsurlarla sınırlandırıldığı ifade edilmektedir.⁴¹² Amerikan kamu eğitiminin laikleşmesi, 1940’larda Yüksek Mahkeme’nin Birinci Ek Madde’nin kapsamını bireysel eyaletlere genişletmesiyle tam manasıyla gerçekleşmiştir. Bu dönemde, din eğitimi⁴¹³ ve zorunlu dualar⁴¹⁴ anayasaya aykırı

⁴⁰⁹ Pew Research Center’in Şubat 2025 tarihli “Religious Landscape Study” raporuna göre, yetişkin ABD nüfusunun yaklaşık %62’si kendini Hristiyan (yaklaşık %40 Protestan, %19 Katolik ve %3 diğer Hristiyan mezhepleri) olarak tanımlamaktadır. %29’u ise herhangi bir dine mensup olmadığını bildirmiştir; bu grubun %5’i ateist, %6’sı agnostik, %19’u ise “belirli bir dine ait değilim” yanıtını vermiştir. ABD nüfusunun geri kalan %7’si ise Yahudi, Müslüman, Budist, Hindu gibi diğer dinî grup ve inançlara mensuptur. Bkz.: Pew Research Center. *Religious Landscape Study: Executive Summary*, 26 February 2025. Summary of “2023–24 Religious Landscape Study” <https://www.pewresearch.org/religion/2025/02/26/religious-landscape-study-executive-summary> ; Gallup verileri de benzer şekilde, 2023 yılı itibarıyla toplam yetişkin nüfusun yaklaşık %68’inin bir Hristiyan inancını benimsediğini, %7’sinin Hristiyan olmayan dinlere mensup olduğunu ve %25’inin herhangi bir dini aidiyet göstermediğini raporlamaktadır. Gallup, “How Religious Are Americans? According to an Average of All 2023 Gallup Polling, about Three in Four Americans Said They Identify with a Specific Religious Faith,” *Gallup News*, , <https://news.gallup.com/poll/358364/religious-americans.aspx>?

⁴¹⁰ Axios, “Non-religious ‘nones’ are on the rise, study shows,” *Axios* (Washington, DC), 26 Ocak 2025, <https://www.axios.com/2025/02/26/us-christianity-decline-pew-study>

⁴¹¹ Barb, Amandine. The new politics of religious education in the United States and Germany. *German Law Journal*, 2019, 20.7: 1035-1046, s.2.

⁴¹² Green, Steven K. The Bible, the school, and the Constitution: The clash that shaped modern church-state doctrine. Oxford University Press, 2012, 18.

⁴¹³ *McCollum v. Board of Education*, 333 U.S. 203 (1948), <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/333/203/>

⁴¹⁴ *Engel v. Vitale*, 370 U.S. 421 (1962). <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/370/421/>

kabul edilmiş, aynı zamanda Kutsal Kitap'ın⁴¹⁵ ibadet amaçlı okunması ve biyoloji derslerinde yaratılış öğretimi de anayasaya aykırı bulunmuştur.⁴¹⁶

Amerikan okullarında dinî konulara yönelik uzun süredir süregelen şüphecilik ve mesafe göz önünde bulundurulduğunda, 1980'lerin sonlarından itibaren bu konuların kamu eğitiminin önemli bir unsuru olarak yeniden gündeme gelmesi dikkat çekicidir.⁴¹⁷ Bu değişim, José Casanova'a göre "kamu dinleri" olarak adlandırdığı özellikle muhafazakar Evanjelik Hristiyanlık gibi dini akımların yeniden canlanmasının bir sonucudur. 1980'lerin başında Ronald Reagan'ın ilk başkanlığı döneminde politik bir güç haline gelen "Hristiyan Sağ", ülke genelindeki yasama organlarından ve yargılardan sınıflarda Kutsal Kitap, dualar ve yaratılışın yasal olarak yeniden kabul edilmesini talep etmiştir. Bu bağlamda, muhafazakar Hristiyanlar, o dönemde din eğitimi konusunu önemli bir kamusal mesele haline getirmede etkili olmuşlardır.⁴¹⁸ Nitekim sağ görüşlü çevrelere göre, 1965 tarihli Göç ve Vatandaşlık Yasası'nın Asya ve Orta Doğu kökenli göçmenlere yönelik kısıtlamaları kaldırmasıyla birlikte, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gayri-Hristiyan dinî azınlıkların sayısında kayda değer bir artış yaşanmıştır. Bu demografik değişim, söz konusu grupların görünürlüğünü ve kamusal alandaki taleplerini artırmış; dolayısıyla dinin kamu eğitiminde daha fazla yer alması yönünde yeni bir toplumsal ve kültürel ihtiyaç doğurduğu düşünülmüştür.⁴¹⁹

1980'lerin sonlarında, giderek çeşitlenen ve siyasallaşan bir inanç ortamının arka planında, eyalet Eğitim Kurulları kamu okullarında dinle ilgili yeni dersleri tanıtmaya başlamıştır. 1988'de, California, ortaokul tarih müfredatında dini konuların öğretilmesini zorunlu hale getiren ilk eyaletlerden biri olmuştur. 1995 yılında Clinton yönetimi tarafından yayımlanan bir genelgeyle, Kutsal Kitap'ın edebi bir metin olarak okutulmasının ve dinin hem Amerikan tarihinde hem de diğer toplumların tarihsel gelişimindeki rolünün incelenmesinin kamu okullarında müfredat kapsamında yer alabileceği açıkça ifade edilmiştir.⁴²⁰

Günümüzde, Amerika'daki her eyalette, öğrencilere dünya tarihini ve coğrafyasını kapsayan müfredatlar sunulmaktadır.⁴²¹ Amerikan kamu okullarında dinler, ibadet pratiğinden arındırılmış ve mezheplerüstü bir yaklaşımla kültürel, tarihî ve sosyolojik boyutlarıyla ele alınmaktadır. Müfredatta sıklıkla Yahudilik, Hristiyanlık, İslam, Hinduizm ve Budizm gibi dünya dinlerine yer verilmekte;

⁴¹⁵ Abington v. Schempp, 374 U.S. 203 (1963) <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/374/203/>

⁴¹⁶ Epperson v. Arkansas, 393 U.S. 97 (1968) <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/393/97/>; Edwards v. Aguillard, 482 U.S. 578 (1987) <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/482/578/>

⁴¹⁷ José Casanova, Public Religions In The Modern World 1994, s.41.

⁴¹⁸ Daniel K. Williams, God'S Own Party: The Making Of The Christian Right 2010, s.

⁴¹⁹ Prothero, Stephen, ed. A nation of religions: The politics of pluralism in multireligious America. Univ of North Carolina Press, 2007, s.31.

⁴²⁰ Religious Expression in Public Schools: A Statement of Principles, Department of Education, Washington, DC, 1998, <https://eric.ed.gov/?id=ED416591>

⁴²¹ Bettiza, G. (2013). Religion and american foreign policy in the context of the postsecular turn in world politics and the social sciences. International Politics Reviews, 1(1), 11-26, s.13.

ayrıca ABD tarih derslerinde dini figürler, dini hareketler, azınlık inanç gelenekleri ve özellikle kölelik dönemi Afro-Amerikan kiliselerinin sosyo-politik rolü gibi temalar da işlenmektedir.⁴²²

Günümüz müfredatlarının şekillenmesinde en önemli dönüm noktalarından biri 11 Eylül 2001 saldırılarıdır. Bu olaylar, yalnızca Amerika Birleşik Devletleri'nin değil, aynı zamanda küresel siyasetin ve güvenlik mimarisinin de derinden sarsıldığı bir eşik olarak değerlendirilmektedir. El-Kaide tarafından gerçekleştirildiği kabul edilen bu eşgüdümlü terör saldırıları, yaklaşık 3.000 kişinin yaşamını yitirmesine yol açmış ve modern tarihin en yıkıcı terör eylemlerinden biri olarak kayda geçmiştir. Saldırıların ardından ABD, "Teröre Karşı Küresel Savaş" (Global War on Terror) ilan ederek Afganistan ve Irak'a askeri müdahalelerde bulunmuştur. Bu süreçte, Bush Doktrini⁴²³ çerçevesinde "önleyici meşru müdafaa" kavramı benimsenmiş ve ABD'nin dış politika yaklaşımında köklü değişiklikler yaşanmıştır.⁴²⁴

Bu süreçte ortaya çıkan temel sorun, İslam'ın radikal tezahürlerine karşı devletlerin geliştirdiği normatif müdahalelerde yatmaktadır. Birçok hükümet, güvenlik politikaları doğrultusunda, İslam'ın 'doğru' veya 'meşru' bir yorumunu tanımlamaya yönelmekte; bu yorumu genellikle barışçıl, apolitik ve evrensel değerlere uyumlu bir çerçevede sunmaktadır. Böylece din eğitimi, ulusal güvenlik stratejilerinin bir aracı hâline gelmekte ve alternatif İslam anlayışları -ister siyasi ister teolojik olsun- marjinalleştirilmekte, hatta sapkınlıkla damgalanmaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca İslam'a özgü olmayıp, bazı Batılı akademisyenlerin de dikkat çektiği üzere, uzun vadede Hristiyanlık gibi hâkim dinî geleneklerin dahi devlet eliyle homojenleştirilmesine ve resmîleştirilmesine zemin hazırlayabilecektir. Gearon ve Prud'homme'a göre, İslam'ın "doğru" versiyonunu seçim yapan yönetime gerekli eleştiri getirilmediğinde, ilerleyen süreçlerde devletin 'meşru' saydığı bir Hristiyanlık yorumunun öne çıkarılırken, diğer mezhebi veya teolojik perspektifleri dışlayıcı ve güvenlik şüpheciliğiyle karşılaşması mümkündür.⁴²⁵

Batı'daki pek çok siyasal aktörün İslami radikalizme verdiği tepkiler, 11 Eylül sonrasında şekillenen ve kamu diplomasisi bağlamında öne çıkan "ılımlı İslam" söylemi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, radikal eğilimlerin sınırlandırılması amacıyla "ılımlı" olarak tanımlanan dini aktörlerin ve söylemlerin desteklenmesini öngörmektedir. Princeton

⁴²² Grelle, Bruce. "The First Amendment and the "3 Rs" of Religious Liberty: A US Approach to Religion Education and Human Rights." Human rights and religion in educational contexts (2016): 243-255, s.245.

⁴²³ Bush Doktrini, 11 Eylül sonrası ABD'nin dış politikasını şekillendiren, uluslararası güvenlik mimarisinde "önleyici meşru müdafaa" ilkesini öne çıkaran ve terörle mücadelede her türlü müdahaleyi meşrulaştıran stratejik yaklaşımdır. Ayrıntılı bilgi için bkz.: Carnegie Endowment for International Peace, "The Bush Doctrine," policy analysis published 7 October 2002, <https://carnegieendowment.org/posts/2002/10/the-bush-doctrine>

⁴²⁴ Varol, Hatice. "11 Eylül Terör Saldırıları ve ABD'nin Güvenlik Paradigmalarında Dönüşüm." Terörizm ve Radikalleşme ile Mücadele Araştırma Merkezi (TERAM), 11 Eylül 2021, <https://www.teram.org/Icerik/11-eyul-teror-saldirilari-ve-abd-nin-guvenlik-paradigmalarinda-donusum-171>

⁴²⁵ Gearon, Liam, Joseph Prud'homme. 2018. State Religious Education and the State of the Religious Life. Eugene: Wipf and Stock s.112.

Üniversitesi'nde Kamu Politikası alanında dekanlık yapmış ve aynı zamanda ABD Dışışleri Bakanlığı'nda görev almış olan Anne-Marie Slaughter, bu stratejiyi literatürde sıklıkla anılan biçimiyle “ılımlı İslam projesi” (the Moderate Islam Project⁴²⁶) olarak adlandırmış ve kavram bu şekilde kullanılmaya devam etmiştir.⁴²⁷

Slaughter ve Benard'ın analizine göre, 2000'li yılların başından itibaren uluslararası güvenlik söyleminde baskın hâle gelen yaklaşım, radikal İslam ile mücadelenin en etkili biçimde, “ılımlı” olarak çerçevelenen bir İslam yorumu aracılığıyla yürütülebileceği varsayımına dayanmaktaydı. Bu strateji, devlet destekli karşı-radikalleşme politikalarının temel eksenini oluşturmuş; bu doğrultuda din adamları, akademisyenler ve yerel kanaat önderleri gibi aktörler seferber edilerek, genç nüfusa ve potansiyel radikalleşme riski taşıyan bireylere İslam'ın özünde barışçıl bir din olduğu yönünde mesajlar iletilmesi amaçlanmıştı. Bu bağlamda, ‘cihad’ kavramı da klasik savaş ve silahlı mücadele anlamından arındırılarak, bireyin nefsiyle olan içsel mücadelesine vurgu yapan ahlaki bir terbiye süreci olarak yeniden yorumlanmış; bu da dinlerarası diyalog, hoşgörü ve toplumsal uyumu teşvik eden bir dinî söylemin inşasına zemin hazırlamıştı.⁴²⁸

Nitekim bu stratejide, barışçıl İslam yorumunun yaygınlaştırılması görevi doğrudan Müslümanlara tevdi edilmişti. Benard'ın ifadesiyle, “Görev, bu mesajı ılımlı Müslümanların yaymalarına yardımcı olmaktır.”⁴²⁹ Ancak, bu hedefin taşıdığı kritik önem karşısında, Benard bu yaklaşımın başarısızlıkla sonuçlandığını belirtmiş ve bu türden hayati bir projenin artık yalnızca İslam toplumunun kendi inisiyatifine bırakılamayacağını savunmuştur. Bu nedenle, Benard, ABD hükümetine, karşı-radikalleşme politikalarında daha doğrudan ve yönlendirici bir rol üstlenmesini tavsiye etmiştir.:

“Bir camide imamlık yapmak, bir gençlik programını yürütmek, dini törenleri yönetmek ya da kendini imam olarak tanımlamak isteyen her Müslüman din görevlisinin; atanmasından önce bir denetleme ve sertifikasyon sürecinden geçmesi zorunlu hale getirilmelidir. Bu uygulama, topluma

⁴²⁶ABD'de kamuoyunda “ılımlı İslam” kavramını doğrudan barındıran ve bu söylemi eğitimden siyaset diplomasisine kadar çeşitli alanlarda somut programlara dönüştüren girişimler mevcuttur. Örneğin, *Voices of Moderate Islam Project*, ABD Ordusu ve Ürdün iş birliğiyle Afgan imamları hedef almış, Amman'da düzenlediği seminerlerle radikal yorumların yerine “ılımlı İslam” yaklaşımını yaymayı amaçlamıştır. Yine American Islamic Congress tarafından yürütülen *Project Nur*, ABD kampüslerinde toplumsal tolerans ve hoşgörü mesajlarıyla birlikte İslam'ın “ılımlı” yorumlarını teşvik eden bir girişimdir. Ayrıca, Washington DC merkezli *Center for Islamic Pluralism*, kuruluş misyonu gereği “ılımlı İslam” perspektifini savunmakta ve kamu dijital iletişimde bu söylemi aktif olarak desteklemektedir. Projeler hakkında detaylı bilgi için bkz.: U.S. Army Staff Sgt. Bruce Cobbeldick, “Voices of Moderate Islam attendees return to Afghanistan,” DVIDS, 14 Ekim 2009 <https://www.dvidshub.net/news/56459/voices-moderate-islam-attendees-return-afghanistan>; American Islamic Congress, “Project Nur,” AIC, erişim tarihi 2025 <https://aicongress.org/project-nur/>; Center for Islamic Pluralism, “About Us,” 2004–2005 <https://www.islamicpluralism.org/about/>

⁴²⁷Cheryl Benard, “‘Moderate Islam’ Isn’t Working”, *The National Interest*, <https://nationalinterest.org/feature/moderate-islam-isnt-working-14693>

⁴²⁸ Benard, “‘Moderate Islam’ Isn’t Working”

⁴²⁹ Benard, “‘Moderate Islam’ Isn’t Working”

sunulan dini bilginin ve eğitimin kalitesini artıracak ve daha fazla şeffaflık sağlayacaktır. Bu uygulamaya dair örnekler mevcuttur: Örneğin Avusturya’da, İslam dinine yönelik bazı rahatsız edici deneyimlerin ardından hükümet kendi teolojik sertifikasyon programını başlatmıştır. Bosna ve birçok diğer Müslüman çoğunluklu ülkede ise imamların eğitimi hükümet tarafından denetlenmektedir ve birçok yerde Cuma hutbeleri ya doğrudan denetlenmekte ya da merkezî olarak sağlanmaktadır.”⁴³⁰

Bu çerçevede, devletin dinî aktörler üzerindeki denetim ve yönlendirme pratikleri, çoğunlukla “uygun” ve “tehlike arz etmeyen” kabul edilen dinî söylemlerin güvence altına alınması yönündeki güvenlik gerekçeleriyle meşrulaştırılmaktadır. RAND Corporation gibi politika üretiminde etkili kuruluşlarda görev alan Cheryl Benard gibi isimler, özellikle dini liderlerin söylemlerinin devletin stratejik hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesini savunmakta ve bu tür müdahale biçimlerinin kurumsallaşmasını desteklemektedir. Bu yaklaşım yalnızca belirli düşünce kuruluşlarına özgü bir söylem olmanın ötesine geçerek, dinî alanın güvenlikleştirilmesi yönündeki daha geniş bir politika yapım paradigmasının izlerini taşımaktadır. Nitekim Elizabeth Shakman Hurd da *Beyond Religious Freedom: The New Global Politics of Religion* adlı eserinde, modern devletlerin dini yeniden tanımlama, sınıflandırma ve yönlendirme süreçlerini ele alarak, bu uygulamaların uluslararası düzeyde kurumsallaşmakta olan yeni bir yönetim biçimine işaret ettiğini ileri sürmektedir.⁴³¹

2010’lu yılların ortalarına dek, özellikle Amerikan kamuoyunun muhafazakâr kesimlerinde İslam’a yönelik keskin ve kuşkucu bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu çevrelerde yer alan birçok siyasetçi ve düşünür, İslam’ı doğası gereği radikalleşmeye açık, Batı değerleriyle yapısal olarak çatışan bir din olarak değerlendirme eğilimindeydi. Bu yaklaşıma göre, İslam’ın temel referans kaynakları olan Kur’an ve hadisler, radikal şiddet eylemlerine ilham verebilecek söylemler barındırmakta; bu nedenle İslam, teolojik açıdan güvenlik tehdidi oluşturan bir yapı olarak konumlandırılmaktaydı. Söz konusu perspektif, dinî metinlerin bağlamsız ve indirgemeci bir okumaya tabi tutulması üzerinden güvenlik söylemini teolojik bir temele oturtmakta; böylece dinî farklılıkları potansiyel tehdit kategorisine dâhil etmektedir. Bu yaklaşımın çarpıcı bir örneği, muhafazakâr Katolik düşünce geleneği içinde önemli bir konuma sahip olan rahip, akademisyen ve Schall’in kaleme aldığı “Realism and Islam” başlıklı makalede yer almaktadır. Schall, söz konusu metninde İslam’ın siyasal ve teolojik doğasına yönelik son derece eleştirel bir çerçeve sunmakta ve dinin toplumsal yapılar üzerindeki etkisini “gerçekçilik” iddiasıyla sorgulamaktadır:

“11 Eylül’ olaylarını, İspanya, İngiltere, Mumbai, Bali, Fort Hood, San Bernardino, Paris, Lahor ve Brüksel’deki bombalamaları hatırladığımızda, Pakistan, Irak, Yemen, Nijerya, Libya, Somali, Çad, Suriye’deki ve Sünni/Şii iç savaşlarındaki infazları ve baş kesmeleri düşündüğümüzde;

⁴³⁰ Benard, “‘Moderate Islam’ Isn’t Working”.

⁴³¹ Elizabeth S. Hurd, *Beyond Religious Freedom: The New Global Politics of Religion*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2015.

bu sürekli şiddetin ve kökenlerinin en makul açıklaması nedir? Bu değerlendirmeyi yapabilmek için, ilkesel olarak İslam'ın gerçekten de potansiyel olarak şiddet içerdiğini kabul etmeliyiz... Çünkü Allah adına dünyanın fethedilmesi hedefi, Muhammed döneminden günümüze kadar tarihin çeşitli dönemlerinde defalarca yeniden canlandırılmıştır. Bu canlanmalar ve genişlemeler, sadece üstün karşı güçler tarafından geçici olarak durdurulabilmiş, fakat kökleri Kur'an'ın kendisine dayanmaktadır..."⁴³²

2020'lere yaklaşırken İslam'ın radikalizmle özdeşleştirildiği güvenlik söylemi Batı kamuoyunda ve politika belgelerinde görece belirgin bir gerileme göstermeye başlamıştır. Bu söylemsel dönüşümü, birkaç temel dinamik ile açıklamak mümkündür. İlk olarak 2014-2017 döneminde etkili olan IŞİD'in fiziki olarak çökmesiyle birlikte, "radikal İslam tehdidi" Batılı devletlerin güvenlik gündeminde öncelikli konumunu kaybetmiştir. ABD Ulusal Güvenlik Strateji Belgeleri'nde 2017 sonrası dönemde İslamcı terörizmin, Çin'in yükselişi, büyük güç rekabeti ve siber tehditler karşısında daha ikincil bir yere konumlandırıldığı görülmektedir.⁴³³

İkinci olarak, Donald Trump yönetiminin Müslümanlara yönelik ayrımcı politikaları, özellikle 2017'de yürürlüğe giren "Muslim Ban"⁴³⁴ olarak bilinen seyahat kısıtlamaları, Batı kamuoyunda ve uluslararası medyada ciddi tepki uyandırmış; bu durum İslamofobiye karşı daha güçlü reflekslerin doğmasına zemin hazırlamıştır.⁴³⁵ Bu süreçte ACLU (American Civil Liberties Union) ve CAIR (Council on American-Islamic Relations) gibi sivil toplum kuruluşlarının yürüttüğü kampanyalar, İslam karşıtı söylemleri "yeni ırkçılık" (new racism) bağlamında ele alarak kamusal duyarlılığı artırmıştır.⁴³⁶

Üçüncü olarak, 2020 yılında George Floyd'un polis tarafından öldürülmesinin ardından küresel ölçekte etkili olan Black Lives Matter hareketi, yalnızca ırksal eşitsizliklere değil, aynı zamanda yapısal ayrımcılığın farklı biçimlerine yönelik eleştirel bir sorgulamayı da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, İslamofobiye ilişkin söylemler de sistemik ayrımcılığın bir türü olarak yeniden ele alınmış; özellikle eğitim kurumlarında Müslüman bireylerin maruz kaldığı ayrımcı tutumlar, daha görünür hâle gelmiştir. Örneğin, Birleşik Krallık'taki üniversiteleri temsil eden

⁴³² Schall, S. J., James V., "Realism and Islam", *Catholic World Report*, 17 Nisan 2016.

⁴³³ White House, National Security Strategy of the United States of America. Washington, DC, 2017.

⁴³⁴ "Muslim Ban" ifadesi, 2017 yılında dönemin ABD Başkanı Donald J. Trump tarafından yayımlanan ve çoğunluğu Müslüman nüfusa sahip yedi ülkeyi (İran, Irak, Libya, Somali, Sudan, Suriye ve Yemen) hedef alan bir dizi başkanlık kararnamesine atıfla kullanılmaktadır. Söz konusu düzenlemeler, bu ülkelerden ABD'ye yapılan seyahatleri geçici olarak askıya almış; özellikle Suriyeli mültecilerin ülkeye kabulünü süresiz olarak durdurmuştur. Uygulamalar, kamuoyunda ve uluslararası çevrelerde, din temelli ayrımcılık içerdiği gerekçesiyle yoğun eleştirilere konu olmuş ve literatürde "Muslim Ban" şeklinde tanımlanmıştır. Hukuki açıdan ise bu politika, 26 Haziran 2018 tarihinde ABD Yüksek Mahkemesi tarafından 5'e karşı 4 oyla onaylanmış; karar, yürütmenin ulusal güvenlik gerekçesiyle göç politikasını belirleme yetkisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Detaylı bilgi için bkz.: <https://www.aclu-wa.org/pages/timeline-muslim-ban>

⁴³⁵ Spencer Ackerman, "Trump's Updated Travel Ban to Have Minimal Input from National Security." *The Guardian*, 17 Ocak 2017.

⁴³⁶ CAIR, Presumption of Guilt: The Targeting of Muslims in the War on Terror. Washington, D.C. 2019.

Universities UK kurumu, Müslüman öğrencilere yönelik ayrımcılık pratiklerini belgeleyen çeşitli raporlar yayımlamış ve bu konuda kurumsal farkındalığın artırılmasına yönelik öneriler geliştirmiştir.⁴³⁷

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bu paradigma dönüşümü eğitimi de etkilemekte, devlet okullarında dinî içeriklerin sunulması meselesi, özellikle son yıllarda anayasal çerçevede önemli bir dönüşüm yaşamaktadır. Aslında geleneksel olarak, Anayasa'nın Birinci Ek Maddesi kapsamında şekillenen laiklik anlayışı, kamu okullarında herhangi bir dinî dogmanın telkin edilmesini yasaklamakta, öğretmen ve yöneticilerin tarafsız kalmasını zorunlu kılmaktadır. Charles Haynes'in hazırladığı *Religion and Public Schools: A First Amendment Guide* adlı rehberde, kamu okullarının dinî metinleri ancak akademik bir bağlamda, nesnel bir şekilde öğretmesi gerektiği, bu öğretimin ibadet veya inanç telkinine dönüşmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.⁴³⁸ Yine Haynes'e göre, öğretmenlerin yalnızca devlet tarafından "onaylanmış" bir din anlayışını esas alan öğretim yöntemlerine yönlendirilmesi, pedagojik özerklik ilkesine aykırılık teşkil ettiği gibi, öğrencilerin dinî çoğulculuğa dayalı, farklı inançları tanıma ve karşılaştırmalı olarak öğrenme hakkını da sınırlandırmaktadır.⁴³⁹ Özellikle dışarıdan davet edilen konuşmacıların, yalnızca bilgilendirme amacıyla katkı sunmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, herhangi bir inanca yönlendiren, misyonerlik niteliği taşıyan ya da davetkâr bir dil içeren ifadelerden kaçınılması gerektiği belirtilmektedir.⁴⁴⁰ Bununla birlikte, son yıllarda bazı önemli dönüşümler yaşanmıştır.

Noah Feldman'ın 2024 tarihli çalışması din eğitiminde denge noktalarının değişmeye başladığını ortaya koymaktadır. Feldman'a göre, *Carson v. Makin* (2022)⁴⁴¹ davasında Yüksek Mahkeme'nin, kamu fonlarının yalnızca seküler okullara değil, dinî özel okullara da aktarılmasının zorunlu olduğuna hükmetmesi, anayasal düzeyde bir kırılmaya işaret etmektedir. Mahkeme, devletin dini fonlamasının artık bir seçenek değil, bir yükümlülük olduğuna karar vererek, tarihsel olarak devletin dinî içerikten uzak durması gerektiğini belirten tüm içtihadı tersine çevirmiştir.⁴⁴²

Aynı biçimde, *Kennedy v. Bremerton* (2022)⁴⁴³ kararında da kamu görevlisi olan bir öğretmenin, devlet okulu sahasında öğrencilerle birlikte dua etmesinin Anayasa'ya aykırı olmadığına hükmedilmesi, devletin dini faaliyetleri örtük biçimde desteklemesinin önünü açmıştır.⁴⁴⁴ Bu kararla birlikte Mahkeme, yıllardır uygulanmakta olan ve devletin dinle mesafesini ölçmeye yarayan

⁴³⁷ Universities UK, Tackling Racial Harassment in Higher Education. London, 2021.

⁴³⁸ Haynes, Religion and Public Schools: A First Amendment Guide. Religion & Education, 1-14. s.10.

⁴³⁹ Haynes, Religion and Public Schools: A First Amendment Guide. Religion & Education, 1-14. ss.12-13.

⁴⁴⁰ Haynes, Religion and Public Schools: A First Amendment Guide. Religion & Education, 1-14. S.12.

⁴⁴¹ Carson v. Makin, 596 U.S. 767 (2022).

⁴⁴² Noah R. Feldman, "Religion in Public Schools: Constitutional Revolution in Action." University of Cincinnati Law Review, 93/2, 2024, ss. 299-323. ss.305-396.

⁴⁴³ Kennedy, 597 U.S. 507 (2022)

⁴⁴⁴ Noah R. Feldman, "Religion in Public Schools: Constitutional Revolution in Action" *University of Cincinnati Law Review* 93 (2024): 299-334.s. 307.

“Lemon Testi”⁴⁴⁵ ve “Endorsement Testi”⁴⁴⁶ gibi anayasal kriterleri tamamen kaldırarak, yerlerine tarihselci ve yoruma açık bir yaklaşımı getirmiştir.⁴⁴⁷

5.1.2.2. *Birleşik Krallık*

Birleşik Krallık, dört kurucu ülkeden (İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda) oluşan, anayasal monarşi ile yönetilen egemen bir devlettir. Tarihsel mirası, sömürgecilik geçmişi, çok kültürlü toplumsal yapısı ve küresel etkisi, ülkenin dinî çeşitliliğini⁴⁴⁸ ve buna bağlı olarak din eğitiminin hukuki ve kurumsal çerçevesini şekillendiren başlıca unsurlardır.

Birleşik Krallık’ta din eğitimi, tarihsel olarak Hristiyanlık temelli bir arka plana sahip olmakla birlikte, 1944 Eğitim Yasası sonrası devlet denetiminde zorunlu hale gelmiş; 1988 Eğitim Reformu ile ise içerik bakımından çoğulcu ve kültürlerarası yaklaşıma açık bir model benimsenmiştir. Birleşik Krallık’ta din eğitimi, devlet okulları için yasal olarak zorunlu olmakla birlikte, öğrenci katılımı açısından zorunlu değildir. 1988 tarihli Education Reform Act uyarınca, İngiltere ve Galler’de⁴⁴⁹ devlet tarafından finanse edilen tüm okullarda din eğitimi, Religious Education (RE) başlığı altında müfredatta yer almak zorundadır. Ancak dersin içeriği merkezi bir müfredatla değil, yerel eğitim otoriteleri tarafından oluşturulan Agreed Syllabus⁴⁵⁰ yoluyla

⁴⁴⁵ Lemon Testi, ABD Yüksek Mahkemesi’nin Lemon v. Kurtzman (1971) kararında geliştirilmiş, devletin dinle ilişkisini değerlendirmek için uzun yıllar kullanılan anayasal bir ölçütler bütünüdür. Bu teste göre, devletin herhangi bir dinî içerikle bağlantılı uygulamasının anayasaya uygun olabilmesi için şu üç şartı birden sağlaması gerekir: (1) uygulamanın temel amacı din dışı (seküler) olmalıdır, (2) uygulamanın esas etkisi herhangi bir dini ne desteklemeli ne de engellemelidir, (3) uygulama devlet ile din arasında aşırı bir iç içe geçmişlik yaratmamalıdır. Detaylı bilgi için bkz. Erwin Chemerinsky, *Constitutional Law: Principles and Policies*, 6. Baskı, Wolters Kluwer, 2023, s. 1300-1320.

⁴⁴⁶ Endorsement (Onaylama) Testi 1980’lerde Yargıç Sandra Day O’Connor tarafından geliştirilmiş olup, devletin belli bir dini destekliyor veya o dinin mensuplarını toplum içinde ayrıcalıklı gösteriyor izlenimi yaratıp yaratmadığını sorgular. Bu testte, tarafsız bir gözlemcinin, devletin bir dini “onayladığını” düşünmesine yol açacak bir durum olup olmadığına bakılır. Detaylı bilgi için bkz. Erwin Chemerinsky, *Constitutional Law: Principles and Policies*, 6. Baskı, Wolters Kluwer, 2023, s. 1300-1320.

⁴⁴⁷ Feldman, “Religion in Public Schools: Constitutional Revolution in Action”, s. 308

⁴⁴⁸ Nüfusun yaklaşık %72’si Hristiyan olup, Anglikan, Katolik, Protestan ve bağımsız Hristiyan topluluklarından oluşmaktadır. 2003 verilerine göre nüfusun %29’u Anglikan, %10’u Katolik, %14’ü Protestan kiliselerine mensuptur. 2007 araştırmaları, pazar ayinlerine düzenli katılımı Katoliklerin Anglikanları geçtiğini; 2006 İngiliz Kilise Sayımı ise Metodistlerin oranının azaldığını, buna karşılık Mormonlar, Pentekostal kiliseler, Afrika kökenli cemaatler ve Doğu Ortodoks topluluklarının arttığını göstermektedir. Dini inancı olmadığını belirtenler nüfusun yaklaşık %15’ini oluşturmaktadır. Müslümanlar ise nüfusun %3’ünü temsil etmekte olup çoğunluğu Güney Asya kökenlidir; ayrıca Arap Yarımadası, Afrika, Güneydoğu Asya ve Levant kökenli gruplar ile yerli halktan İslam’a geçenler de bulunmaktadır. Hükümet verilerine göre ülkede yaklaşık bin cami vardır. Nüfusun %1’inden azını oluşturan Hindular, Sihler, Yahudiler ve Budistler ise büyük ölçüde Londra ve diğer büyük şehirlerde yoğunlaşmaktadır. Bkz.: “National Profiles: United Kingdom.” The Association of Religion Data Archives (ARDA), www.thearda.com/world-religion/national-profiles?u=233c.

⁴⁴⁹ İskoçya’da farklı bir yapı söz konusu olmakla birlikte, din eğitimi "Religious and Moral Education" başlığıyla sunulmakta olup uygulamada daha esnek bir yapıya sahiptir.

⁴⁵⁰ Agreed Syllabus, İngiltere ve Galler’de Religious Education (RE) dersinin içeriğini belirlemek amacıyla yerel düzeyde oluşturulan, çok paydaşlı ve uzlaşılı temelli bir müfredat belgesidir. Bu müfredat, Yerel Eğitim Kurulu (Local Education Authority), dini topluluk temsilcileri, öğretmen kuruluşları ve Yerel Danışma Konseyleri (Standing Advisory Council on Religious Education – SACRE) gibi aktörlerin katılımıyla oluşturulan Agreed Syllabus Conference (ASC) adlı bir kurul tarafından hazırlanır. "Agreed" (uzlaşılmış) ifadesi, bu müfredatın farklı inanç grupları ve eğitim paydaşları arasında sağlanan ortak mutabakat sonucu

belirlenmektedir. Bu ders zorunlu sunulmakla birlikte, veliler çocuklarını dersten muaf tutma hakkına sahiptir; 16 yaşından sonra ise bu hak doğrudan öğrencinin kendisine tanınmaktadır.⁴⁵¹

11 Eylül 2001 saldırıları ve 2005 Londra bombalamaları gibi olaylar sonrasında Birleşik Krallık'ta eğitim politikaları, özellikle de din eğitimi, terörle mücadele gündemiyle yakından ilişkilendirilmeye başlanmıştır.⁴⁵² Milenyum sonrasında İngiltere'de devlet okullarındaki din eğitimi, radikalleşme ve aşırıçılık tehditlerine karşı bir araç olarak görülmüş; bu çerçevede müfredattan okul içi faaliyetlere kadar birçok unsur güvenlik politikalarının parçası haline getirilmiştir.⁴⁵³ Özellikle İslam, radikalleşme, "British values" (Britanya değerleri) ve toplumsal uyum söylemleri üzerinden, din eğitiminin içerik ve hedefleri yeniden tanımlanmıştır. Aşağıda, siyasi söylemlerden resmi belgelere uzanan bir inceleme ile bu süreç ve etnik-dini azınlıklar üzerindeki etkileri ana hatlarıyla ele alınmıştır.

2011 yılında Birleşik Krallık hükümeti tarafından güncellenen Prevent Strategy (Önleme Stratejisi)⁴⁵⁴, radikalleşmenin erken aşamalarda tespiti ve önlenmesine yönelik politikalar kapsamında, "aşırıçılık" kavramını ilk kez doğrudan eğitim politikaları bağlamında tanımlamış ve bu doğrultuda okullarda yaygınlaştırılması hedeflenen değerler çerçevesini belirlemiştir. Strateji belgesinde "aşırıçılık", "demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlük ile farklı inanç ve düşüncelere saygı gibi temel Britanya değerlerine aktif karşıtlık" şeklinde tanımlanmıştır.⁴⁵⁵ Dönemin Birleşik Krallık Başbakanı David Cameron, 2014 yılında kaleme aldığı bir yazısında, çokkültürlülük söyleminin uzun süre "hoşgörü" ilkesi üzerinden genişletilerek, kimi durumlarda liberal demokratik toplum düzeninin temel değerlerine karşı gelişen aşırıçılık biçimlerine dolaylı zemin hazırladığını ifade etmiştir. Cameron'a göre, şiddet içeren ya da içermeyen radikal eğilimlerin kurumsal tolerans ortamında serpilmesi, devletin "değer aktarımı" konusundaki pasifliğinin bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlük

kabul edildiğini ima etmektedir. Detaylı bilgi için bkz.: Mark Plater, "What Is Religious Education for? Exploring SACRE Member Views", *Journal of Beliefs & Values* 40(3), 2019, s. 305–319.

⁴⁵¹ HM Government. (1988). *Education Reform Act 1988*, Section 8.3-4. Erişim: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/section/8>

⁴⁵² Birleşik Krallık, din eğitimi ile güvenlik politikaları arasındaki ilişkiyi doğrudan kuran akademik çalışmaların ortaya çıktığı ilk ülkelerden biri olma özelliğini taşımaktadır. Özellikle 11 Eylül saldırıları ve 2005 Londra bombalamaları sonrasında, din eğitimi yalnızca kültürel farkındalık ve değer aktarımı bağlamında değil, aynı zamanda ulusal güvenlik stratejilerinin bir parçası olarak tartışılmaya başlanmıştır. Bu sürecin kuramsal çerçevesini oluşturan güvenlikleştirme teorisi, Birleşik Krallık bağlamında din eğitimiyle ilk kez sistematik olarak ilişkilendirilmiş; bu alanda öncü katkıyı sunan isimlerin başında Liam Gearon ve Robert Jackson gelmiştir.

⁴⁵³ Miah, Shamim. "Preventing Schooling: Muslims, Securitisation and Racialised Politics." British Educational Research Association (BERA), 21 Eylül 2015, <https://www.bera.ac.uk/blog/preventing-schooling-muslims-securitisation-and-racialised-politics>.

⁴⁵⁴ Home Office & Cabinet Office. *Prevent Strategy Review*. London, 14 Şubat 2006. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a78966aed915d07d35b0dcc/prevent-strategy-review.pdf>.

⁴⁵⁵ Shamim Miah, *Muslims, Schooling and Security: Trojan Horse, Prevent and Racial Politics* (London: Palgrave Macmillan, 2017), özellikle bkz. "Preventing Schooling: Muslims, Securitisation and Racialised Politics," BERA, 21 Eylül 2015 <https://124.im/KcAjGC2>

ve farklı inançlara saygı gibi “temel Britanya değerlerinin” eğitim sisteminde çok daha kararlı bir biçimde teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.⁴⁵⁶

Cameron’ın ve benzer yönelimdeki siyasal söylemlerin etkisiyle, söz konusu yaklaşımı kurumsal düzeyde pekiştirmeyi amaçlayan çeşitli politika mekanizmaları uygulamaya konulmuştur. Özellikle 2014 yılında Birmingham’daki “Truva Atı Olayı”⁴⁵⁷ olarak bilinen vakadan sonra hükümet, okullarda radikal eğilimlere karşı önlemleri sertleştirmiştir. Kasım 2014’te Eğitim Bakanlığı, “öğrencilerin manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimini” güçlendirmek için okullara yeni yönergeler yayınlamış ve tüm okulları temel Britanya değerlerini “aktif olarak teşvik etmekle” yükümlü kılmıştır. Bu değişikliklerin amacının, bizzat hükümet yetkililerinin ifadesiyle, öğrencilerin refahına dair standartları sıkılaştırarak aşırılığa karşı bariyerler oluşturmak olduğu belirtilmiştir. Örneğin dönemin Eğitim Bakanı Lord Nash, bu değerlerin eğitimde yer almasının “öğrencileri modern Britanya’da hayata hazırlayacağını” ve okul çıkışında gençlerin demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlük ve farklı inançlara saygı gibi değerleri özümsemiş bireyler olmalarını sağlamayı hedeflediğini dile getirmiştir.⁴⁵⁸ Bu kapsamda Okul Müfettişliği kurumu Ofsted, 2014 sonrasında yaptığı denetimlerde okulların bu değerleri ne derece benimsediğini ve öğrencileri radikalleşmenin tehlikelerinden korumak için hangi adımları attığını incelemeye almıştır. Nitekim hükümet, 2015’te yürürlüğe koyduğu Counter-Terrorism and Security Act 2015 yasasının 26. maddesiyle⁴⁵⁹ okullara resmi olarak “öğrencilerin teröre çekilmesini önleme görevini” (Prevent Duty) tevdi etmiş; okulların bu görevi yerine getirip getirmediğinin de denetlenebileceğini

⁴⁵⁶ Cameron, David. "British Values: Article by David Cameron." GOV.UK, 15 Haziran 2014, <https://www.gov.uk/government/news/british-values-article-by-david-cameron>

⁴⁵⁷ “Truva Atı Olayı” (The Trojan Horse Affair), 2014 yılında İngiltere’nin Birmingham kentinde bazı devlet okullarında radikal İslamcı değerlerin sistematik biçimde yerleştirilmeye çalışıldığı yönündeki iddialarla ortaya çıkan ve geniş yankı uyandıran bir eğitim skandalıdır. Olay, Eğitim Bakanlığı’na gönderilen ve bir sızma planını tarif eden anonim bir mektuba dayanmış, bazı Müslüman grupların okullarda laik öğretmenleri uzaklaştırarak yerlerine muhafazakâr Müslüman yöneticiler getirdiği öne sürülmüştür. Her ne kadar mektubun sahte olabileceği yönünde görüşler ortaya atılmış olsa da İngiltere hükümeti olayla ilgili kapsamlı soruşturma başlatmış; bazı okul yöneticileri görevden alınmış ve “British values” (Britanya değerleri) çerçevesinde yeni bir vatandaşlık eğitimi politikası benimsenmiştir. Bu olay, özellikle Müslüman topluluklara yönelik denetim ve güvenlik politikalarının eğitim alanına sirayet etmesinin önemli bir örneği olarak değerlendirilmiş ve din eğitiminin güvenlileştirilmesinin simgesel bir dönüm noktası olarak ele alınmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz.: Peter Clarke, Report into Allegations Concerning Birmingham Schools Arising from the 'Trojan Horse' Letter, Department for Education, 2014; ayrıca bkz. Liam Gearon, “Education, Security and Intelligence Studies,” British Journal of Educational Studies, 62(3), 2014, ss. 263-279.

⁴⁵⁸ Department for Education. "Guidance on Promoting British Values in Schools Published." GOV.UK, 27 Kasım 2014, <https://www.gov.uk/government/news/guidance-on-promoting-british-values-in-schools-published>

⁴⁵⁹ Home Office & Cabinet Office, *Revised Prevent Duty Guidance: for England and Wales (2015)*, statutory guidance under Section 29, Counter-Terrorism and Security Act 2015, London, 2015, <https://www.gov.uk/government/publications/prevent-duty-guidance-england-scotland-and-wales-2015/revised-prevent-duty-guidance-for-england-and-wales-2015>

yasallaştırmıştır. Böylece eğitim camiası, terörle mücadele amacıyla devletin “erken uyarı sistemi”nin bir parçası haline getirilmiştir.⁴⁶⁰

İçişleri Bakanlığı ve diğer resmi makamların söylemlerinde de eğitim yoluyla radikalleşmeyi önleme teması belirgindir. Terörü önleme stratejisinin kılavuz belgelerinde okulların gençleri terörist ideolojilere karşı dayanıklı kılacak bilgi, beceri ve tutumları geliştirmesi istenirken, öğretmenlerin “güvenlik ağı” rolü vurgulanmıştır.⁴⁶¹ Örneğin bir yerel eğitim rehberinde, “Okullar, çocukların terörizm ve aşırı ideolojileri anlayıp tartışabileceği güvenli alanlar olmalıdır; bu sayede gençler bu fikirlere meydan okumanın yollarını öğrenmelidir” denilerek, sınıf içi tartışmaların bile terörle mücadeleye katkı sunacak şekilde yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ofsted’in 2015 sonrasında hazırladığı denetleyici el kitaplarında, okulların “öğrencileri radikalleşmenin ve aşırıcılığın tehlikelerinden koruma konusunda attığı adımlar”ın değerlendirileceği açıkça vurgulanmıştır.⁴⁶² Tüm bu söylem ve politikalar, din eğitiminin sadece kültürel/bireysel gelişim için değil, ulusal güvenlik için de kritik bir araç olarak görülmeye başlandığını gösterir.

2012’de güncellenen *Öğretmen Standartları* belgesi, tüm öğretmenlerin “demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlük ve farklı inançlara saygı” gibi temel Britanya değerlerini desteklemesini ve içeride-dışarıda bu değerleri zedeleyici hiçbir davranışta bulunmamasını şart koşmuştur. Bu değerler listesi, doğrudan 2011 Önleme stratejisindeki aşırılık tanımından alınarak belgeye eklenmiştir.⁴⁶³ Eğitim Bakanlığı’nın 2014’te yayınladığı rehber dokümanda ise bütün okullara, manevi-ahlaki eğitim kapsamında Britanya değerlerini öğrencilerin günlük okul yaşamına entegre etmeleri talimatı verilmiştir.⁴⁶⁴

Birleşik Krallık’taki okullarda kullanılan ders kitapları ve öğretim materyallerinde, İslam diniyle ilgili bölümler, ana akım İslam öğretileri ile şiddet yanlısı aşırı ideolojiler arasındaki farkı açıkça ortaya koyacak biçimde revize edilmiştir. Bu doğrultuda, İslam’ın barış, merhamet ve adalet gibi temel değerleri vurgulanmış; “cihat” gibi sıklıkla suistimal edilen kavramların bağlamından

⁴⁶⁰ Miah, Shamim. "Preventing Schooling: Muslims, Securitisation and Racialised Politics." British Educational Research Association (BERA), 21 Eylül 2015, <https://www.bera.ac.uk/blog/preventing-schooling-muslims-securitisation-and-racialised-politics>.

⁴⁶¹ Coventry City Council. Prevent Duty Toolkit: Implementing the Prevent Duty Through a Whole School Approach. Coventry City Council, 2018. https://www.coventry.gov.uk/downloads/file/31095/prevent_duty_toolkit.

⁴⁶² Coventry City Council. Prevent Duty Toolkit: Implementing the Prevent Duty Through a Whole School Approach. Coventry City Council, 2018. https://www.coventry.gov.uk/downloads/file/31095/prevent_duty_toolkit.

⁴⁶³ Revell, Lynn, and Sally Elton-Chalcraft. "Extremism, Values, and Education in Policy and Practice." Oxford Research Encyclopedia of Education, edited by George W. Noblit, Oxford University Press, 2021. University of Cumbria Institutional Repository, s.10. <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/6133/1/2021%20Revell%20and%20Elton-Chalcraft.pdf>.

⁴⁶⁴ Department for Education. "Guidance on Promoting British Values in Schools Published." GOV.UK, 27 Kasım 2014, <https://www.gov.uk/government/news/guidance-on-promoting-british-values-in-schools-published>.

kopararak nasıl radikal söylemlere alet edilebildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Benzer şekilde, tarih ve vatandaşlık eğitimi alanlarında da 11 Eylül (2001), 7 Temmuz Londra saldırıları (2005) gibi önemli olaylar ve El Kaide ile IŞİD gibi örgütler ele alınırken, dini terminolojinin yanlış yorumlanmasının radikalizmin ideolojik zemini üzerindeki etkisi tartışmaya açılmıştır. Bazı öğretim materyalleri, doğrudan öğrencileri radikal mesajlara karşı tetikte olmaya teşvik eden ifadelerle yer vererek, gençlerin medya ve dijital içerikler karşısında eleştirel düşünme becerileri geliştirmeleri gerektiğinin altını çizmiştir. Resmî müfredata doğrudan entegre edilmemekle birlikte, “aşırılığa karşı eğitim” başlığı altında geliştirilen bazı destekleyici içerikler, öğretmenler tarafından sınıf ortamında tamamlayıcı materyal olarak kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, hükümet destekli Educate Against Hate⁴⁶⁵ adlı web portalı üzerinden öğretmenlere radikalizmi önlemeye yönelik etkinlik önerileri, videolar, çalışma kâğıtları ve öğretim stratejileri sunulmuştur. Bu platform, özellikle öğrencilerin eleştirel medya okuryazarlığını geliştirmeye ve radikalleşme eğilimlerine karşı farkındalık kazandırmaya yönelik bir araç olarak işlev görmek üzere kurulmuştur. Ayrıca bazı yerel yönetimler, merkezi politikaların yerel düzeyde uygulanmasını kolaylaştırmak ve okul personeline rehberlik etmek amacıyla çeşitli araçlar geliştirmiştir. Bu bağlamda, Coventry Belediyesi tarafından yayımlanan Prevent Duty Toolkit, okullarda radikalleşme riskine karşı kurumsal farkındalık oluşturmayı ve müdahale mekanizmalarını standartlaştırmayı hedefleyen kapsamlı bir el kitabı sunmuştur. Söz konusu rehberde, misafir konuşmacıların seçimine ilişkin protokoller, okul kurallarında aşırılık yanlısı sembollerin yasaklanması, velilere yönelik bilgilendirme mektupları ve risk değerlendirme kontrol listeleri gibi uygulamalara dair detaylı yönergeler yer almıştır.⁴⁶⁶

USCIRF, Birleşik Krallıktaki din dersi uygulamalarına karşı herhangi bir olumsuz değerlendirme yapmamıştır. Aksine, ülkenin resmi bir devlet kilisesi (Anglikan Kilisesi) olması, farklı inançları tolere ettiği kabulüyle, USCIRF tarafından sorun olarak görülmemiştir. Örneğin USCIRF’in 2017 raporunda Birleşik Krallık, resmî kilisesi olan ve ayrıcalık tanıyan ülkeler arasında anılsa da bu ayrıcalıkların din özgürlüğünü ihlal etmediği belirtilmiştir.⁴⁶⁷ Komisyon, Birleşik Krallık’ı din özgürlüğü ihlalleri kapsamında değerlendirmemiş; zorunlu çok dinli din dersleri uygulaması ya da devlet destekli inanç temelli okullar gibi hususlara yönelik herhangi bir eleştiride bulunmamıştır. Bu durum, USCIRF’in Birleşik Krallık’a yönelik tutumunun genel olarak olumlu ve destekleyici bir çerçevede şekillendiğini göstermektedir. Kamuoyunda zaman zaman tartışma yaratan bazı konular – örneğin, okullarda İslami peçeye yönelik sınırlama girişimleri veya İrlanda’da

⁴⁶⁵ Department for Education and Home Office. Educate Against Hate. <https://www.educateagainsthate.com/>.

⁴⁶⁶ Coventry City Council. Prevent Duty Toolkit: Implementing the Prevent Duty through a Whole School Approach. Coventry City Council, 2019. https://www.coventry.gov.uk/downloads/file/31095/prevent_duty_toolkit.

⁴⁶⁷ US Commission on International Religious Freedom (USCIRF). 2017 Annual Report. Washington, D.C.: USCIRF, 26 Nisan 2017. <https://www.uscifr.gov/sites/default/files/2017.USCIRFAnnualReport.pdf>.

yakın geçmişe kadar yürürlükte kalan küfür yasası – USCIRF raporlarında yalnızca sınırlı notlar olarak yer almış; ancak din eğitimi başlığı altında sistematik bir sorun olarak değerlendirilmemiştir.

5.1.3. Demokratik Vatandaşlık, Hoşgörü ve Sosyal Uyum

Avrupa'daki din eğitimi politikaları, sadece pedagojik tercihlerle değil, aynı zamanda vatandaşlık kurguları bağlamındaki güvenlik stratejileriyle de şekillenmektedir. Bu çerçevede, bazı ülkelerde din eğitimi, açık güvenlik tehditleri karşısında doğrudan önleyici bir araç olarak tasarlanırken; bazı örneklerde ise güvenlik mantığı, demokratik normlar ve sosyal uyum söylemleriyle örtük biçimde meşrulaştırılmaktadır. Bu ayrımın daha net biçimde görünür kılınabilmesi adına, aktif kitlesel güvenlik tehditlerinin görece sınırlı olduğu Almanya ve Norveç gibi ülkelerde din eğitiminin, “demokratik vatandaşlık”, “hoşgörü” ve “sosyal uyum” gibi değerlerle nasıl ilişkilendirildiği ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Söz konusu iki ülkenin seçilme gerekçesi hem tarihsel hem de kurumsal düzlemde farklı sekülerleşme biçimlerine sahip olmaları ve dinî çoğulculuğu yönetme yaklaşımlarının vatandaşlık inşası ile doğrudan ilişkili olmasıdır. Almanya, Hristiyan mirasıyla şekillenmiş kamusal yapısı içinde, dinî çoğulculuğu anayasal güvence altına almakla birlikte kurumsal düzeyde sınırlı biçimde tanıyan bir modeli temsil etmektedir. Norveç ise, geleneksel olarak Lutheryan devlet kilisesine dayansa da din-devlet ilişkilerinde geçirdiği dönüşümle birlikte, daha kapsayıcı ve çoğulcu bir vatandaşlık ve hoşgörü söylemi inşa etmeye yönelmiştir.

Her iki ülke de özellikle 2000'li yıllardan itibaren artan göç hareketleri ve toplumdaki dinî çeşitliliğin görünürlüğünün artmasıyla birlikte, din eğitimi salt teolojik bir aktarım alanı olarak değil; toplumsal uyum, kültürlerarası anlayış ve demokratik yurttaşlık değerlerinin aktarımına hizmet eden bir araç olarak konumlandırmıştır. Bu çerçevede din eğitimi müfredatları, yalnızca dini bilgi vermeye yönelik değil, aynı zamanda çoğulculukla yaşama becerilerinin kazandırıldığı çok katmanlı bir pedagojik yapıya dönüştürülmüştür.

5.1.3.1. *Almanya*

Resmî adı Almanya Federal Cumhuriyeti (Bundesrepublik Deutschland) olan Almanya, Orta Avrupa'da yer alan ve 16 federal eyaletten (Bundesländer) oluşan bir parlamenter demokrasi ve federal devlettir. Ülke, Avrupa Birliği'nin nüfus ve ekonomik açıdan en büyük üyesi olup, tarihsel olarak siyasi birlik, sanayi gücü ve kültürel etkisiyle öne çıkmaktadır. Çok katmanlı göç geçmişi, kültürel ve dinî çeşitliliği⁴⁶⁸ şekillendirmiş; bu durum, eğitim politikaları ve özellikle din eğitimi

⁴⁶⁸Almanya'nın nüfusu yaklaşık 82 milyondur. Resmî dinî istatistikler bulunmamakla birlikte, çeşitli kaynaklara dayanan 2006 tarihli tahmini verilere göre, nüfusun üçte ikisi Katolik ve Protestan mezheplerine mensuptur: Katoliklerin sayısı yaklaşık 25,7 milyon, Evanjelik Kilise mensuplarının sayısı ise 25,3 milyondur. Protestan gruplar arasında Yeni Apostolik Kilisesi (371.000), Sovyetler Birliği kökenli Alman Baptistler (85.000) ve klasik Baptistler (75.000) yer almaktadır. Müslüman nüfus yaklaşık 3,5 milyon olup; bunun 2,5 milyonu Sünni, 410.000'i Alevi, 225.000'i ise Şii'dir. Müslümanların yaklaşık 1 milyonu vatandaşlık sahibidir. Ortodoks Hristiyan nüfus yaklaşık 1,4 milyon olup; bu sayıya Yunan (450.000), Sırp (250.000), Rumen (300.000) ve Rus (150.000) Ortodokslar dahildir. Diğer dinî gruplar arasında Budistler (245.000), Yehova

modelleri üzerinde belirleyici olmuştur. Federal yapısı gereği, din eğitimi de eyaletler düzeyinde farklı yasal ve kurumsal çerçeveler içinde uygulanmaktadır.

Almanya’da din eğitimi, anayasal düzlemde özel bir statüye sahiptir. Anayasa’nın (Grundgesetz) 7. maddesinin üçüncü fıkrası, din derslerinin kamu okullarında ilgili dinî cemaatlerle iş birliği içerisinde “öğretim programının düzenli bir unsuru” olarak sunulmasını zorunlu kılmaktadır.⁴⁶⁹ Dahası, din eğitimi, Federal Anayasa tarafından açıkça zorunlu tutulan yegâne ders niteliğindedir. Günümüzde, tüm federal eyaletler (Länder), kamu okullarında din eğitimi vermektedir; ancak bu dersin içeriği ve uygulama biçimi eyaletler arasında farklılık arz etmektedir. Genellikle okullarda, Katolik ve Protestan mezheplerine dayalı konfesyonel din eğitimi seçenekleri sunulmakta, bu derslere katılmak istemeyen öğrenciler ise çoğu eyalette etik temelli alternatif derslere yönlendirilmektedir. Bu alternatif dersler bazı eyaletlerde “Değerler ve Normlar” (Aşağı Saksonya)⁴⁷⁰ veya “Uygulamalı Felsefe” (Kuzey Ren-Vestfalya)⁴⁷¹ adlarıyla okutulmaktadır.

Batılı pek çok ülkede gözlemlenen benzer gelişmelere paralel olarak, Almanya’da 2000’li yıllardan itibaren kamu okullarında sunulan din eğitimi, geleneksel öğretimin ötesine geçerek, toplumsal bütünleşme, vatandaşlık bilinci ve kültürel çoğulculuğun teşviki gibi normatif hedefler doğrultusunda yeniden yapılandırılmaktadır. Bu yönelimin, din eğitimi bireysel inanç aktarımının ötesinde, demokratik değerlerin içselleştirilmesine katkı sunan bir kamusal araç olarak konumlandığı görülmektedir. Bu dönüşümde, ülkedeki dinî çeşitliliğin artması ve toplumsal güvenliğe ilişkin duyarlılıkların derinleşmesi belirleyici olmuştur. Din eğitimi, bu bağlamda yalnızca bireysel inanç aktarımı işleviyle sınırlı kalmayıp, entegrasyon, anayasal demokrasi ve kültürlerarası uyumun pekiştirilmesine yönelik normatif bir araç olarak yeniden tanımlanmıştır.⁴⁷² Hem federal hem de eyalet düzeyinde karar alıcı aktörler, Hristiyanlık, İslam ve Yahudilik gibi dinlerin okul bağlamında öğretilmesini, “ortak değerler etrafında buluşan, çoğulculuğa açık ve demokratik yurttaşların” yetiştirilmesine hizmet eden bir kamu politikası olarak gerekçelendirmiştir. Bu

Şahitleri (165.000), Hindular (97.500) ve Scientology tarikatı mensupları (resmî kaynaklara göre 5.000-6.000) bulunmaktadır. Nüfusun yaklaşık dörtte biri (yaklaşık 21 milyon kişi) herhangi bir dinî aidiyet beyan etmemektedir. Bkz.: National Profiles. The Association of Religion Data Archives, The ARDA, access to religion and socio-political data for multiple nations. ARDA, https://www.thearda.com/world-religion/national-profiles?u=90c&utm_source

⁴⁶⁹ Art. 7 GG - Schulwesen (Kommentar), Das Recht der Eltern auf Entscheidung zur Teilnahme am Religionsunterricht, “*Kommentar zu Art. 7 GG*, 2024, <https://opiniojuris.de/kommentar/gg/7>

⁴⁷⁰ Aşağı Saksonya (Niedersachsen) eyaletinde, Werte und Normen (Değerler ve Normlar) dersi için bkz.: https://www.mk.niedersachsen.de/download/127159/Entwurf_Werte_und_Normen_RS.pdf

⁴⁷¹ Kuzey Ren-Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) eyaletinde Praktische Philosophie (Uygulamalı Felsefe) dersi için bkz.: <https://phv-nrw.de/2023/03/01/fachbezogene-hinweise-zum-fach-praktische-philosophie-sek-i/>

⁴⁷² Kaya, Ayhan. Native Minority Claims: The Search for Acceptance. Policy Brief, ACCEPT Pluralism Research Project, European Institute at İstanbul Bilgi University, Dec. 2012. Comparative Policy Brief (ACCEPT PLURALISM), no. 2012/17. University of Bilgi Repository, eu.bilgi.edu.tr/.../ACCEPT_PLURALISM_PB_2012-17.pdf. s.1.; Bárány, Balázs. “Die fantastische Neuerfindung des Religionsunterrichts.” *Materie*, 2 Aralık 2024, materie.at/gk/die-fantastische-neuerfindung-des-religionsunterrichts

çerçevede din eğitimi, bireysel hak ve özgürlüklerin ötesinde, sosyal bütünlük, kültürel uyum ve kamusal güvenlik ile ilişkilendirilen stratejik bir eğitim alanı haline gelmiştir.⁴⁷³

Federal ve eyalet yöneticileri, yakın dönemde din eğitimine ilişkin söylemlerinde entegrasyon ve vatandaşlık vurgusunu belirgin biçimde öne çıkarmışlardır. Özellikle 11 Eylül 2001 sonrası gelişmeler ve artan göçle birlikte, Müslümanların Alman toplumuna uyumu politik gündemin merkezine yerleşmiştir. 2006'da başlatılan Alman İslam Konferansı (Deutsche Islam Konferenz, DIK) bu çabanın simgesel adımlarından biridir. Dönemin İçişleri Bakanı Wolfgang Schäuble ve halefleri, İslam Konferansı'nın temel amaçlarından birini "İslam'ı kurumsal olarak Alman kamu yapısına entegre etmek" olarak tanımlamış, bu kapsamda okullarda İslam dini derslerinin başlatılması kritik bir hedef olarak belirlenmiştir.⁴⁷⁴ Nitekim 2010 yılında İçişleri Bakanı Thomas de Maizière, "camilerin arka bahçelerinde değil, bizim okullarımızda İslam din dersi verilmesini" istemiş ve bu konuyu İslam Konferansı'nın ana gündem maddelerinden biri haline getirdiğini açıklamıştır.⁴⁷⁵ De Maizière'nin açıklaması, din eğitiminin güvenlikleştirilmesine dair yaklaşımı açık biçimde yansıtmaktadır. Bu perspektife göre, din eğitiminin devlet denetimi altında gerçekleştirilmesi, yalnızca pedagojik bir tercihten ibaret değildir; aynı zamanda dinin toplumun ortak değerleriyle uyumlu bir biçimde aktarılmasını sağlayarak, potansiyel güvenlik risklerinin önlenmesi hedeflenmektedir.

Bu dönemde Almanya artık bir göç ülkesi olduğunu resmen kabullenmeye başlamış ve vatandaşlık yasasının reforme edilmesiyle birçok göçmen kökenli kişi Alman vatandaşı olmuştur. Dönemin Başbakanı Angela Merkel'in "İslam, Almanya'nın bir parçasıdır" şeklindeki açıklaması da toplumda hoşgörü ve kapsayıcılık mesajı vermeyi hedeflemiştir.⁴⁷⁶ Federal düzeyde düzenlenen Entegrasyon Zirveleri ve eyaletlerde kurulan uyum forumlarında, din eğitiminin genç nesilleri Alman anayasasının temel değerleri etrafında birleştirerek radikalizme karşı koruyacağı fikri dile getirilmiştir. Örneğin, 2011 yılında İçişleri Bakanı Hans-Peter Friedrich bir "önleme zirvesi" düzenleyerek Müslüman cemiyetleri de davet etmiş ve "aşırılığa karşı en iyi önlem, Müslümanlara toplumun tam ortasında yer alma imkânı vermektir" diyerek entegrasyonun bir güvenlik stratejisi olduğunu vurgulamıştır.⁴⁷⁷ Bu tür açıklamalar, din eğitime atfedilen siyasal işlevi göstermektedir:

⁴⁷³ Gearon, Liam. "Religion, Education, Security." Religions, 10/5, 2019, 330.; Feldmann, "Präventionsgipfel: Muslime sollen Seit' an Seit' mit Friedrich kämpfen." *Der Spiegel*, 24 Haziran 2011.

⁴⁷⁴ Jonathan Laurence, "Don't Be Fooled: Integration in Germany Is Making Progress." Brookings Institution, 12 Mart 2012. ; de Maizière, Thomas. "Integration: Innenminister will Islamunterricht an Schulen." *Der Spiegel*, 7 Eylül 2010, Spiegel Online.

⁴⁷⁵ de Maizière, Thomas. "Integration: Innenminister will Islamunterricht an Schulen." *Der Spiegel*, 7 Eylül 2010, Spiegel Online.

⁴⁷⁶ Jonathan Laurence, "Integration in Germany: Introducing Islam." Foreign Policy Association, 12 Nisan 2012.

⁴⁷⁷ "Präventionsgipfel: Muslime sollen Seit' an Seit' mit Friedrich kämpfen." *Der Spiegel*, 24 Haziran 2011.

Toplumun belirli kesimlerini dışlamadan ortak bir vatandaşlık kimliği yaratmak ve böylece güvenlik risklerini azaltmak.

Eyalet düzeyindeki siyasiler de benzer söylemler geliştirmiştir. Eğitim politikası eyaletlerin yetkisinde olduğundan, pek çok eyalet hükümeti Müslüman nüfusun yoğun olduğu bölgelerde İslam din derslerini pilot projelerle başlatmıştır. Örneğin Almanya'nın en kalabalık eyaleti Kuzey Ren-Vestfalya (KRV), 2012'de okullarda İslam din dersini müfredata dahil etmiştir. KRV Eğitim Bakanı Sylvia Löhrmann, bu kararı “daha fazla entegrasyonun bir işareti” olarak niteleyerek eyaletinin diğerlerine “iyi bir örnek” teşkil edeceğini söylemiştir. Löhrmann ayrıca, “İslam dersinin devlet denetimi altında verilmesinin, İslami eğitim kurumlarının radikal unsurlar tarafından yönetilmesinden daha iyi olduğunu” açıkça ifade etmiştir. Bu söylem, devletin İslam din eğitimi alanına kurumsal müdahalesinin ardında yatan güvenlik temelli rasyonaliteyi açık biçimde ortaya koymaktadır. Devlet, kamu okullarının bu alanı ihmal etmesi durumunda, dinî sosyalizasyonun kontrolsüz biçimde cami dernekleri, diaspora temelli yapılar veya yurt dışı destekli aktörler eliyle yürütüleceği ve bunun da radikal eğilimlere açık bir zemin yaratabileceği yönündeki endişeyle hareket etmektedir. Bu bağlamda, din eğitiminin kamusal sistem içine entegre edilmesi, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda önleyici bir güvenlik politikası olarak işlevselleştirilmektedir. Dolayısıyla eyalet hükümetleri, bir yandan Müslüman vatandaşların temel haklarına saygı gereği onlara da okullarda kendi dinlerini öğrenme imkânı tanırken, diğer yandan bu hamleyi entegrasyon ve iç güvenlik yatırımının parçası olarak meşrulaştırmışlardır.⁴⁷⁸

İslam dersinin pilot uygulamalarına öncülük eden Kuzey Ren-Vestfalya, Aşağı Saksonya ve Bavyera gibi eyaletler, hazırladıkları öğretim programlarında dersin amaçlarını “*öğrencilerin kişilik gelişimini desteklemek, onlara evrensel etik değerler kazandırmak, demokratik toplumda birlikte yaşama becerileri edinmelerini sağlamak*” olarak tanımlamaktadır.⁴⁷⁹ Örneğin KRV'nin ilkökul için hazırladığı “*Miteinander auf dem Weg*” (*Yolda Birlikte*) adlı ders kitabı, göçmen kökenli Sarah ve Bilal isimli iki çocuğun günlük hayatını merkeze almaktadır. Kitap, *Müslüman çocukların da diğerleriyle aynı günlük rutinleri yaşadığını* göstermeyi ve farklı dinler arasında empati kurmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda kitapta İslam'ın temel kavramları yanında Hristiyanlık ve Yahudiliğin temel bazı kavramlarına da yer verilmiş; bir bölüm dinlerarası uyum temasına ayrılmıştır.⁴⁸⁰ Müfredat gereği, İslam derslerinde *peygamberlerin ortak yönleri*, “*Allah*” ve “*Tanrı*” kavramlarının *özünde aynı İlahı işaret ettiği* gibi konular işlenerek öğrencilerin farklı inanç gruplarıyla ortak insani değerleri fark etmesi amaçlanmaktadır. Hatta “*Yolda Birlikte*” isimli kitabın hazırlanış sürecinde, çeşitli İslami cemaatlerin temsilcileri, ilahiyatçılar, veli ve öğrenci temsilcileri yazarlara danışmanlık

⁴⁷⁸ Laurence, “Integration in Germany: Introducing Islam”.

⁴⁷⁹ Bárány, Balázs. “Die fantastische Neuerfindung des Religionsunterrichts.” *Materie*, 2 Aralık 2024, materie.at/gk/die-fantastische-neuerfindung-des-religionsunterrichts/.

⁴⁸⁰ Laurence, “Integration in Germany: Introducing Islam”.

yapmıştır. Örneğin, taslakta öğretmenin başörtülü çizilmesi düşünülmüş ancak ilgili eyalette (KRV) kamu çalışanı öğretmenlerin derslerde başörtüsü takması yasak olduğundan, kitapta öğretmen karakteri son haliyle erkek olarak gösterilmiştir.⁴⁸¹

USCIRF, Almanya'ya ilişkin olarak din eğitimi sistemine dair herhangi bir müstakil veya kapsamlı rapor yayımlamamıştır. Kurumun yayınlarında Almanya, genellikle Avrupa Birliği ülkelerine dair genel değerlendirmeler kapsamında yalnızca sınırlı ve yüzeysel biçimde yer almakta; bu atıflar çoğunlukla antisemitizm⁴⁸² ve dini kıyafet düzenlemeleri gibi konular etrafında şekillenmektedir. Bu bağlamda, Almanya'daki din eğitimi politikalarına, İslam din derslerinin kurumsallaşma sürecine veya dini toplulukların eğitim alanındaki yasal statülerine yönelik detaylı bir analiz sunulmamaktadır. Söz konusu değerlendirmeler çalışmamızın temel eksenini oluşturan din eğitimi politikalarıyla doğrudan ilişkili olmadığı için bu metinde kapsam dışı tutulmuştur.

5.1.3.2. Norveç

Resmî adı *Norveç Krallığı (Kongeriket Norge)* olan Norveç, Kuzey Avrupa'da, İskandinav Yarımadası'nın batısında yer alan anayasal monarşi ile yönetilen bir devlettir. Toplumsal yapısı büyük ölçüde homojen olmakla birlikte, son yıllarda artan göç hareketleri, dinî çeşitliliğin⁴⁸³ artmasına ve din-devlet ilişkilerinde yeni tartışma alanlarının oluşmasına yol açmıştır.

⁴⁸¹ Laurence, "Integration in Germany: Introducing Islam".

⁴⁸² ABD Uluslararası Din Özgürlüğü Komisyonu (USCIRF), antisemitizmin küresel ölçekte yükselişine dair son yıllarda bir dizi rapor, görüş yazısı ve oturum gerçekleştirmiştir. 30 Ekim 2020'de Forward gazetesinde yayımlanan yazılarında, antisemitizmin artan tehdidine karşı uluslararası dayanışmanın önemi vurgulanmıştır. (<https://www.uscifr.gov/news-room/op-eds/forward-time-work-together-prevent-upsurge-anti-semitism>). 2021 yılında yayımlanan "Did You Know? Anti-Semitism" başlıklı bilgilendirme sayfasında, özellikle Rusya ve Belarus gibi ülkelerde devlet destekli antisemitik söylemlere dikkat çekilmiştir (<https://www.uscifr.gov/publications/did-you-knowanti-semitism>). Aynı yılın sonlarında yayımlanan "Did You Know? UN and OSCE" dokümanında ise Birleşmiş Milletler ve AGİT çerçevesinde antisemitizmle mücadeleyle yönelik mevcut uluslararası mekanizmalar özetlenmiştir. (<https://www.uscifr.gov/publications/did-you-knowun-and-osce>). 28 Eylül 2021 tarihli basın açıklamasında, USCIRF delegasyonunun AGİT oturumlarında din özgürlüğü ve antisemitizmle mücadele alanında yaptığı diplomatik savunular aktarılmıştır (<https://www.uscifr.gov/news-room/releases-statements/uscifr-delegation-osce-defends-religious-freedom>). 8 Nisan 2022'de The Guardian'da yayımlanan bir görüş yazısında ise Avrupa'da antisemitizmin "ısrarcı ve rahatsız edici varlığı" ele alınmış ve antisemitizmin liberal-demokratik toplumsal düzene karşı ciddi bir tehdit oluşturduğu ifade edilmiştir (<https://www.uscifr.gov/news-room/op-eds/guardian-disturbing-persistence-antisemitism-europe>). 27 Ocak 2023'te USA Today gazetesinde yayımlanan bir diğer yazıda, Holokost'un anısını canlı tutmanın antisemitizmle mücadelede tarihsel bir bilinç oluşturma açısından hayati olduğu vurgulanmıştır (<https://www.uscifr.gov/news-room/op-eds/usa-today-remember-holocaust-fighting-anti-semitism-column>). 17 Mayıs 2023'te gerçekleştirilen "Global Efforts to Counter Anti-Semitism" başlıklı USCIRF oturumunda, antisemitizme karşı geliştirilen politikaların etkinliği ve uluslararası koordinasyon eksiklikleri tartışılmıştır (<https://www.uscifr.gov/events/hearings/uscifr-hearing-global-efforts-counter-anti-semitism>). Son olarak, 14 Eylül 2023'te AGİT bölgesinde antisemitizm üzerine verilen resmi tanıklıkta, bazı ülkelerde Yahudi dini mekanlarına yönelik saldırıların cezasız kalması ve antisemitizmin toplumsal meşrulaşması gibi konular uluslararası platformda gündeme taşınmıştır (<https://www.uscifr.gov/resources/testimony-anti-semitism-osce-region>).

⁴⁸³ Norveç, yaklaşık 4,75 milyonluk bir nüfusa sahiptir. Ülkede vatandaşlar, aksi yönde bir beyanda bulunmadıkları sürece, otomatik olarak Norveç Evanjelik Lutheryan Kilisesi'ne (devlet kilisesi) mensup kabul edilmektedir. Vatandaşlar, farklı bir mezhebe, din dışı bir kuruluşa (örneğin Norveç Hümanist Derneği) ya da herhangi bir dinî aidiyete sahip olmamayı tercih etme hakkına sahiptir. Norveç'te nüfusun yaklaşık %82'si

Norveç, uzun yıllar boyunca eğitim sisteminde baskın olarak Hristiyan geleneğe dayalı bir din öğretimini sürdürmüştür; din eğitimi, büyük ölçüde Lutheryan mirasın pedagojik aktarımı şeklinde yapılandırılmıştır. Ancak 1990'ların sonlarına doğru artan çokkültürlü toplumsal yapı ve uluslararası insan hakları normlarının giderek daha fazla iç hukuk ve eğitim politikaları üzerinde belirleyici hâle gelmesiyle birlikte, bu tek tip din eğitimi yaklaşımında paradigma düzeyinde bir dönüşüm ihtiyacı doğmuştur. Bu çerçevede, 1997 yılında uygulamaya konulan Hristiyanlık, Din ve Yaşam Felsefeleri (Kristendomskunnskap med Religions og Livssynskunnskap- KRL) dersi, dini mensubiyet gözetilmeksizin tüm öğrencileri kapsayan, zorunlu ve ortak bir öğretim alanı olarak tasarlanmıştır. KRL programı, yalnızca Hristiyanlık bilgisiyle sınırlı kalmayıp, farklı dünya dinleri ve seküler hayat görüşleri hakkında da bilgi aktarımını içermekte; böylece din eğitimi, kültürlerarası anlayışı ve çoğulcu yurttaşlığı hedefleyen bütüncül bir öğrenme alanına dönüştürülmeye çalışılmaktadır.⁴⁸⁴ Bu yeni ders yapısı, önceki ayrıştırıcı modelin (Hristiyanlık dersi ve ayrı etik dersi) yerini almış ve İslam, Yahudilik, Budizm, Hinduizm gibi dinleri de içeriğe eklemiştir.⁴⁸⁵ Dersin amacı, “açıklık, içgörü, saygı ve diyalog” vurgusu yaparak farklı inançlardan öğrenciler arasında karşılıklı anlayış ve hoşgörü geliştirmek olarak ifade edilmektedir. Nitekim Norveç hükümeti, dersin zorunlu olmasını savunurken bu dersin *öğrenciler arasında anlayış, hoşgörü ve saygıyı geliştirmeyi* hedeflediğini ve tüm öğrencileri kapsamazsa bu hedefe ulaşılamayacağını öne sürmüştür.⁴⁸⁶ Ancak söz konusu dersin “objektif ve çoğulcu” nitelikte olması hedeflense de Hristiyanlık merkezli içeriğin baskınlığı ve öğrencilere tam bir muafiyet hakkının tanınmaması, özellikle Müslümanlar ve diğer dini azınlık grupları nezdinde ciddi eleştirilere yol açmıştır. Bu bağlamda, söz konusu grupların mensupları dersin tarafsız olmadığı gerekçesiyle hem Norveç yargı organlarına hem de uluslararası mekanizmalara - AİHM ve BM İnsan Hakları Komitesi gibi - başvurularda bulunmuşlardır. 2007 yılında AİHM, *Folgerø v. Norway* davasında verdiği kararla, KRL dersinin mevcut haliyle din veya inanç karşısında tarafsızlık yükümlülüğünü ihlal ettiğine hükmetmiştir. Bu karar ve uluslararası

devlet kilisesine kayıtlı olsa da düzenli katılım düşüktür. Devletin tanıdığı diğer dinî topluluklar arasında 174.000 üyeli çeşitli Protestan mezhepler, 80.000 Müslüman ve 51.500 Katolik bulunmaktadır. Budist, Yahudi, Ortodoks, Sih ve Hindu toplulukları %1'in altındadır. 79.722 üyeli Norveç Hımanist Derneği, ülkenin en büyük seküler örgütüdür. Nüfusun %6,7'si herhangi bir dinî faaliyete resmî olarak katılmamaktadır. Göçmenlerin yaklaşık %45'i Avrupalı veya Amerikalı kökenli olup çoğunlukla Hristiyan ya da dinsizdir; Batı dışından gelenler ise ağırlıklı olarak İslam, Budizm, Hristiyanlık veya Hinduizm'e mensuptur. Dinî azınlıkların %42'si, özellikle Müslümanların %76'sı Oslo bölgesinde yaşamaktadır. Bkz.: “National Profiles.” The Association of Religion Data Archives, The ARDA, <https://www.thearda.com/world-religion/national-profiles?REGION=0&u=170c&u=23r>

⁴⁸⁴ “Education About Islam in Norwegian Religious Education.” Ebrary, section “Education About Islam in Norwegian Religious Education,”

https://ebrary.net/174153/religion/education_islam_norwegian_religious_education#google_vignette

⁴⁸⁵ “Education About Islam in Norwegian Religious Education.” Ebrary, section “Education About Islam in Norwegian Religious Education,”

https://ebrary.net/174153/religion/education_islam_norwegian_religious_education#google_vignette

⁴⁸⁶ Child Rights International Network. Child Rights International Network. home.crin.org.

düzeydeki eleştiriler neticesinde, Norveç eğitim otoriteleri dersin müfredatında ve uygulama biçiminde bazı reformlara gitmek zorunda kalmıştır.⁴⁸⁷

AIHM ve BM İnsan Hakları Komitelerinin Norveç'teki KRL dersine yönelik eleştirileri sonrasında, Norveç hükümeti 2005 ve 2008 yıllarında din eğitimi müfredatında yapısal değişikliklere gitmiştir. Bu çerçevede atılan en önemli adım, 2008 yılında dersin isminin değiştirilerek *Din, Dünya Görüşü ve Etik* (Religion, Livssyn og Etikk / RLE), olarak yeniden adlandırılmasıdır. Bu isim değişikliği, dersin artık yalnızca bir dini (özellikle Hristiyanlığı) merkeze almaktan çıkarılarak, çok inançlı bir toplumda devletin tarafsızlık ilkesine daha görünür biçimde riayet ettiğini göstermek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Norveç Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2008 tarihli genelgede, bu değişimin gerekçesi açık biçimde ortaya konmuş ve dersin tüm öğrenciler için ortak, kamusal ve tarafsız bir öğrenme alanı olması gerektiği vurgulanmıştır. Her ne kadar içerik düzeyinde, özellikle İslam gibi dinlere ilişkin öğrenme kazanımlarında köklü değişiklikler yapılmamış olsa da terminolojik dönüşüm ve kavramsal çerçevenin talep edilen normlara uygun biçimde nötrleştirilmesi önemli bir sembolik adım olarak değerlendirilmiştir. Bu süreçte, dersin yalnızca bilgilendirici bir içerik taşıması değil, aynı zamanda “nesnel, eleştirel ve çoğulcu” bir pedagojik yaklaşımı benimsemesi gerektiği yönündeki uluslararası insan hakları standartlarıyla daha uyumlu hale getirilmesi hedeflenmiştir. RLE dönemiyle birlikte din eğitimi müfredatının, farklı inanç sistemlerine daha dengeli ve kapsayıcı biçimde yer vermeye yöneldiği; öğrencilerin çeşitli dinî ve felsefi gelenekler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlarken, onları herhangi bir inanç uygulamasına katılmaya zorlamama ilkesine sıkı sıkıya bağlı kaldığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda din eğitimi bir inanç aktarımı pratiği olmaktan çıkarıp, kültürel anlayış, etik muhakeme ve çoğulcu vatandaşlık bilinci geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü bir bilgi alanına dönüştürdüğü söylenen RLE, bu yönüyle seküler demokrasilerde din eğitiminin pedagojik, hukuki ve etik sınırlarının yeniden çizildiği bir model olarak dikkat çekmektedir.⁴⁸⁸

2013 yılında iktidara gelen merkez-sağ koalisyon hükümeti (Muhafazakâr Parti ile Hristiyan Halk Partisi'nin oluşturduğu ittifak) din eğitimi politikasında Hristiyan mirasın daha belirgin bir biçimde vurgulanmasını hedefleyen bir yönelimi benimsemiştir. Bu doğrultuda, 2015 yılında RLE (Religion, Livssyn og Etikk) dersinin adı yeniden değiştirilerek KRLE (Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk) - yani Hristiyanlık, Din, Dünya Görüşü ve Etik - olarak revize edilmiştir. Müfredat belgelerine açık biçimde, “ders süresinin yaklaşık yarısının Hristiyanlık bilgisine ayrılacağı”

⁴⁸⁷ “Education About Islam in Norwegian Religious Education.” Ebrary, section “Education About Islam in Norwegian Religious Education”.

⁴⁸⁸ “Education About Islam in Norwegian Religious Education.” Ebrary, section “Education About Islam in Norwegian Religious Education,”

https://ebrary.net/174153/religion/education_islam_norwegian_religious_education#google_vignette

yönünde bir hüküm eklenmiş; böylece Hristiyanlık, Norveç'in kültürel temelleriyle ilişkilendirilerek, yeniden öncelikli konumuna getirilmiştir.

Söz konusu değişikliği, siyasi bir uzlaşmanın ürünü olmakla birlikte, 2008'de yürürlüğe giren RLE müfredatının yapısal değil, biçimsel bir revizyonu olarak değerlendirmek mümkündür. Zira içerik düzeyinde büyük ölçüde önceki yaklaşımlar korunmuş; ancak Hristiyanlık bilgisinin pedagojik ağırlığı artırılmış ve ders başlığında özel olarak vurgulanmıştır. Bu dönüşüm, devletin Hristiyan mirası kültürel kimliğin taşıyıcısı olarak yeniden sahiplenme eğiliminin bir yansımasıdır. Fakat beklendiği üzere, söz konusu adımın dersin “nesnel, çoğulcu ve kapsayıcı” karakterini zedelediğini ve diğer dinler, felsefi görüşler ile etik perspektiflerin ders içindeki temsil oranını daralttığını ileri süren pek çok görüş de gündeme gelmiştir.⁴⁸⁹

Devam eden süreçte Yeni Öğrenme Planı ile Norveç'te 2020'de geniş kapsamlı bir eğitim reformu gerçekleşmiş ve tüm dersler için yenilenmiş müfredatlar (LK20) yürürlüğe girmiş, KRLE dersi de bu reform kapsamında güncellenmiştir. 2020 KRLE müfredatı, önceki içeriğin genel hatlarını büyük ölçüde korumakla birlikte, öğrenme kazanımlarını oldukça genel beceriler etrafında tanımlamıştır. Dikkate değer bir husus, yeni müfredat planında belirli dinlere yapılan atıfların son derece sınırlı olmasıdır. Her ne kadar giriş bölümünde Hristiyanlık, İslam, Yahudilik, Hinduizm, Budizm, Sihizm ve yeni dini hareketler genel olarak sıralanmış olsa da, altı sayfalık öğrenim çıktıları listesinde yalnızca Hristiyanlık açık bir biçimde isimlendirilmiş; diğer dinlerin hiçbirisi özel adıyla anılmamıştır. Bunun yerine “Hristiyanlık ve diğer dinî gelenekler” ya da “doğu ve batı dinî gelenekleri” gibi ifadeler kullanılmaktadır. Siyaseten talep edilen “*ders saatinin yarısının Hristiyanlığa ayrılması*” koşulu ise aynen korunmuş ve kazanımlar arasına yedirilmiştir.⁴⁹⁰

2020 müfredatıyla birlikte Norveç, tüm derslere bazı “*tverrfaglige temaer*” (disiplinlerüstü/temalar arası konular) entegre etmiştir. Bu temalardan biri “Demokrasi ve Yurttaşlık” olup, KRLE dersinin de bu tema doğrultusunda hedefleri tanımlanmıştır. Resmî müfredat açıklamasına göre “*KRLE dersinde demokrasi ve yurttaşlık teması, öğrencilerin etik tartışmalara katılması ve farklı bakış açılarını deneme alıştırmaları yapmasıyla ilgilidir. KRLE dersi, öğrencilerin zorlu sorularla başa çıkma ve çoğulcu bir toplumda başkalarının görüşlerine açık olma yeteneğini güçlendirmeye katkı sağlar. Etik yansımaya katılarak öğrenciler, güç ve dışlanmışlık olgusunu sorgulayabilir ve yerleşik normlara itiraz edebilir hale gelir.*”⁴⁹¹ Bu ifadeler, din dersinin doğrudan

⁴⁸⁹ “Education About Islam in Norwegian Religious Education.” Ebrary, section “Education About Islam in Norwegian Religious Education,”

https://ebrary.net/174153/religion/education_islam_norwegian_religious_education#google_vignette

⁴⁹⁰ Leganger-Krogstad, Heid. New Curriculum in Norway: Does It Lead to an Instrumental Use of Religious Education? ICCS, 2020, iccs.icu/.../New-curriculum-in-Norway_ICCS-2020_Heid-Leganger-Krogstad.pdf. s.1-3.

⁴⁹¹ Utdanningsdirektoratet. KRLE (RLE01-03) Tverrfaglige temaer - Demokrati og medborgerskap. Udir.no, Rettleiar, 2024, udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer.

demokratik kültürün ve eleştirel vatandaşlığın bir parçası olarak görüldüğünü göstermektedir. Öğrencilerden dinî ve etik konuları tartışırken aslında farklılıklara saygı, aktif katılım, empati ve düşünce özgürlüğü pratiklerini yapmaları beklenmektedir.

5.2. Türkiye

Türkiye'ye ilişkin değerlendirmelere geçmeden önce, bu çalışmada yer verilen farklı ülke örneklerinin seçilme gerekçesi, Türkiye'nin din eğitimi politikalarının özgünlüğünü ve konumunu daha net bir biçimde anlamlandırmaya imkân tanımaktır. Bu çerçevede, incelenen ülkeler aracılığıyla din eğitiminin güvenlikleştirilme biçimlerinin çeşitliliği ve bağlamsal koşulları ortaya konulmuş; böylelikle Türkiye'nin benzer ya da farklı yönleriyle hangi eksende konumlandığına ilişkin analitik bir zemin oluşturulmuştur. Türkiye, diğer ülkelerde olduğu gibi belirli bir tematik başlık altında ele alınmaktan ziyade, tarihsel mirası, laiklik rejiminin kendine özgü yapısı ve din-devlet ilişkilerinin dönüşüm seyri açısından özgün bir örnek teşkil ettiğinden, müstakil olarak incelenmeyi gerektirmektedir. Bu bölümde, Türkiye'de din eğitiminin kurumsal gelişimi, güvenlik söylemleriyle kurduğu ilişki ve bu ilişkinin biçimsel ve içeriksel yansımaları analiz edilecektir.

Resmî adı *Türkiye Cumhuriyeti*⁴⁹² olan ülke, Asya ve Avrupa kıtaları arasında köprü konumunda yer alan, üniter yapıya sahip bir parlamenter geçmişten cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçmiş bir devlettir. Ülke, jeostratejik konumu, tarihsel mirası ve kültürel çeşitliliğiyle⁴⁹³ hem bölgesel hem de küresel düzeyde önemli bir aktördür. Nüfusunun büyük çoğunluğu Sünni Müslüman⁴⁹⁴ olan Türkiye laiklik ilkesini benimseyen bir anayasal düzene sahiptir. Bu sebeple, akademik yazında Türkiye'nin "laik devlet" olarak anılması yaygındır. Ancak, söz konusu laikliğin ne anlama geldiği konusunda farklı görüşler ve anlaşmazlıklar da bulunmaktadır.⁴⁹⁵ Türk laikliği, kendine özgün bir yapı ile karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de laiklik ilkesinin Batı'daki "ayrım" eksenli modellerden farklı olarak, "düzenleme ve denetim" ağırlıklı bir çerçevede uygulandığı görülmektedir. Devletin din hizmetleri alanında kurumsal olarak konumlanması, din görevlilerinin eğitiminden istihdamına uzanan geniş bir yetki alanına sahip olması, Türkiye'de laikliğin yalnızca

⁴⁹² Uluslararası platformlarda Türkiye'nin adı, Aralık 2021'de yayımlanan bir Cumhurbaşkanlığı Genelgesi ve ülkemizin bu doğrultudaki BM talebiyle, "Turkey" yerine "Türkiye" olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bkz.: Cumhurbaşkanlığı Genelgesi. (2021, 4 Aralık). *Marka olarak "Türkiye" ibaresinin kullanımı* (Genelge No. 2021/24). Resmî Gazete, 31679.

⁴⁹³ Türkiye'deki dinî demografik yapı, resmî kayıt sistemlerinin niteliği ve veri toplama yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle, görünen oranlarla toplumsal gerçeklik arasında belirli bir farklılığa işaret etmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın, 2014 yılında hazırladığı raporda nüfusun yaklaşık %99,2'sinin Müslüman olduğu belirtilmektedir. Rapora göre bu oranın %77,5'i yani dörtte üçünden fazlası Hanefî, %11,1'i Şafî, %0,1'i Hanbelî, %0,03'ü Maliki ve %1'i Caferî mezhebine mensuptur. Hiçbir mezhebe mensup olmayanların oranı %6,3 iken ameli mezhebini bilmeyenlerin oranı %2,4'tür. Bkz.: Diyanet İşleri Başkanlığı, "Türkiye'de dini hayat araştırması.", DİB, 2014, s.29.

⁴⁹⁴ Silver, Laura, Jonathan Evans, Maria Smerkovich, Sneha Gubbala, Manolo Corichi, ve William Miner. "What Role Should Religion Play in Muslim- and Jewish-Majority Countries?" Pew Research Center, 28 Jan. 2025, www.pewresearch.org/global/2025/01/28/what-role-should-religion-play-in-muslim-and-jewish-majority-countries/.

⁴⁹⁵ Orhan Özgüç, "The Paradox of Turkish Secularism." *Turkish Journal of Politics* 4/1, 2013.

din-devlet ayrılığı prensibiyle sınırlı olmayıp, dinin devlet eliyle kurumsal olarak yönlendirilmesi şeklinde işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkiye’de laiklik olgusunun hem normatif hem de ampirik düzeyde, Batı tipi modellerden bağımsız, kendine özgü parametrelerle incelenmesini gerektirmektedir.

Türkiye’de din eğitimi ile güvenlik politikaları arasındaki ilişki, modern devletin inşa süreçlerinde olduğu kadar, erken dönem siyasi-teolojik yapıların stratejik tahayyüllerinde de izlenebilecek kadar eski ve çok boyutlu bir mahiyet arz etmektedir. Ancak din eğitiminin güvenlik olgusu ile kurduğu çok katmanlı ve dinamik ilişkiye karşın, bu kesişim alanını disiplinler arası perspektiflerle bütüncül biçimde analiz eden kuramsal çerçevelerin literatürde henüz yeterince geliştirilmediği görülmektedir. Bu eksiklik, tarihsel örneklerin birbirinden yalıtılmış, bağlamsız veya indirgemeci biçimlerde ele alınmasına neden olmuş; din eğitiminin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda egemenlik kurma, toplumsal düzeni tahkim etme ve ideolojik yönelimleri biçimlendirme araçlarından biri olduğu gerçeği pek dikkate alınmamıştır. Örneğin, tarihsel süreçte Selçuklu döneminde Nizamiye Medreseleri’nin yalnızca ilmî değil, aynı zamanda Şîî-Bâtînî hareketlere karşı bir siyasal müdahale ve meşruiyet üretme aygıtı olarak tasarlanması⁴⁹⁶ ya da II. Abdülhamid döneminde eğitim sisteminin merkezîleştirilerek devlet-toplum ilişkilerinin yeniden tasarlanmasında kullanılması⁴⁹⁷, din eğitiminin tarihsel olarak sadece değer aktarımına değil, aynı zamanda düzenin muhafazasına yönelik stratejik roller üstlendiğini göstermektedir.

Bu çalışma esas olarak 2000 sonrası dönemi merkeze alsa da Türkiye Cumhuriyeti’nde din eğitimi ve güvenliikleştirme söylemlerinin Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren geçirdiği tarihsel dönüşümleri ana hatlarıyla izah etmek, araştırmanın kavramsal bütünlüğünü güçlendirmekte ve güncel gelişmelerin arka planını anlamlandırmak açısından önem arz etmektedir. Bu tarihsel sürecin

⁴⁹⁶ Nizâmülmülk’ün kurduğu medreselerin bir diğer önemli amacı da Bâtînlilik gibi Sünnî anlayışa aykırı akımlarla mücadele etmek ve Abbâsî halifeliğini yeniden güçlendirerek siyasî-ideolojik birliği sağlamaktır. Bu kurumlar, sadece eğitim değil, aynı zamanda mezhep birliği ve devlet güvenliği açısından da stratejik işlev üstlenmiştir. Detaylı bilgi için bkz.: Abdülkerim Özeydin, "Nizâmiye Medresesi", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/nizamiye-medresesi>

⁴⁹⁷ Osmanlı İmparatorluğu döneminde de aşiretler ve yerel güç odakları sık sık isyan ederek merkezi otoriteye karşı sorunlar yaratmışlardır. Abdülhamid dönemi, bu tür isyanları kontrol altına almak ve sadık tebaalar yaratmak amacıyla eğitime büyük önem vermiştir. Örneğin, Arap ve Kürt şeyhlerinin oğullarını eğitmek amacıyla 1892 yılında İstanbul’da Aşiret Mektebi (Mekteb-i Aşiret) kurulmuştur. (i) Bu okul, imparatorluk merkezinin göçebeleri Osmanlılaştırma ve sadık tebaalar yaratma amacını yansıtmaktadır. (ii) Ayrıca, bu dönemde dinî eğitim, özellikle Hanefî mezhebi bilgileri, merkezi bir gündem maddesi olmuştur. Hamidiye dönemi eğitim politikası, Tanzimat dönemi seküler eğitim anlayışından bilinçli bir şekilde uzaklaşarak İslami temele dayanmış ve bu değişiklikler yabancı müdahalenin (iii) yarattığı baskı zemininde gerçekleştirilmiştir (i) Mehmet Ö. Alkan, “Modernization from Empire to Republic and Education in the Process of Nationalism,” in *Ottoman Past and Today's Turkey*, ed. H. Karpas, Leiden: Brill, 2000, s.73.; (ii) Selim Deringil, *The Well-Protected Domains: Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire, 1876–1909*, London: I B Tauris, 1998, s.41; (iii) Virginia Page Fortna, *Peace Time: Cease-Fire Agreements and the Durability of Peace*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 2004, s. 216.

analiz edilmesi, mevcut politikaların yalnızca belli bir döneme özgü uygulamalar olarak değil, aynı zamanda yapısal ve ideolojik süreklilikler çerçevesinde okunmasına imkân tanımaktadır.

Mardin'in de işaret ettiği üzere, Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitimin güvenlik politikalarıyla ilişkilendirilmesi yalnızca modern döneme özgü bir durum değildir; bu ilişki, özellikle 17. yüzyıldan itibaren hız kazanan merkezileşme ve devletleşme süreçlerinin sürekliliği içinde değerlendirilmelidir. Osmanlı ıslahat hareketleriyle şekillenen bu yapı, Cumhuriyet döneminde yeni kurumsal formlar kazanmakla birlikte, özünde bu tarihsel sürekliliğin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, Cumhuriyet döneminde din eğitimiye yönelik yaklaşımlar, tamamen yeni bir kırılma olmaktan ziyade, daha önceki dönemlerin mirasını devralan ve dönemin ideolojik ihtiyaçları doğrultusunda yeniden biçimlenen politikaların devamı niteliğindedir.⁴⁹⁸

Cumhuriyet'in erken döneminde din eğitiminin merkeziyetçi ve denetimli bir yapıya kavuşturulmasının hukuki ve kurumsal temelini 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu⁴⁹⁹ oluşturur. Anılan yasa ile eğitim sistemi tek çatı altında toplanarak tüm okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış; medreseler kapatılmış, böylece din eğitimi, devletin gözetiminde seküler bir çerçevede yeniden yapılandırılmıştır. Erik Jan Zürcher, bu düzenlemeyi “ulus-devletin kültürel homojenliğini sağlamada kritik bir araç” olarak değerlendirmekte; Kanun'un yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda siyasi ve ideolojik bir işlev üstlendiğini vurgulamaktadır.⁵⁰⁰

Bir yandan tarikat ve dini cemaatlerin örgütlenme potansiyeli hedef alınarak güçlü merkezî müdahaleler yapılmış; diğer yandan 1924 yılında kurulan Diyanet İşleri Reisliği aracılığıyla dini otorite devlet gözetimi altına alınmıştır.⁵⁰¹ Diyanet İşleri Başkanlığı, özellikle Sünni-Hanefi yorumunu esas alan standartlaştırıcı yaklaşımıyla, dinî alanın merkezî denetimi için kurumsal bir araç olarak konumlandırılmıştır. Bu çerçevede din, devletin ideolojik aygıtlarından biri hâline gelmiş; böylece hem olası toplumsal mobilizasyonların denetim altına alınması sağlanmış hem de rejimin meşruiyetini pekiştiren bir referans alanı oluşturulmuştur. Lord'a göre, Diyanet İşleri Başkanlığı Osmanlı ulemâsının kurumsal devamı olarak, Türkiye Cumhuriyeti'nde Sünni-Hanefi İslam yorumunu kamusal alanda koruyan ve yeniden üreten bir otorite konumundadır.⁵⁰²

Cumhuriyet'in ilk yıllarında din politikalarının şekillenmesinde, etnik ve dini temelli isyan hareketlerinin yarattığı güvenlik kaygısı belirleyici bir rol oynamıştır. Özellikle 1925 tarihli Şeyh

⁴⁹⁸ Şerif Mardin, *Türkiye'de Din ve Siyaset*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2005, ss.83-89.

⁴⁹⁹ Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1924). Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Kanun No. 430). Resmî Gazete (3 Mart 1924). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=430&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=3>

⁵⁰⁰ Erik Jan Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, çev. Yasemin Saner, İstanbul: İletişim Yayınları, 4. Basım, 2016, s. 189

⁵⁰¹ Béatrice Hendrich, “Introduction – Beyond State Islam: Religiosity and Spirituality in Contemporary Turkey,” *European Journal of Turkish Studies* 13 (2011), s.1-2.

⁵⁰² Ceren Lord, “Between Islam and the Nation; Nation-Building, the Ulama and Alevi Identity in Turkey,” *Nations and Nationalism* Wiley Online Library, Oxford ORA, 23/1 (2016), s.48.

Said İsyanı, dini retorikğin aşiret yapıları içinde etkili bir mobilizasyon aracı olarak kullanılabileceğini ve bu mobilizasyonun, başta İngiltere olmak üzere dış aktörlerin Sevr Anlaşması'nı revize etme yönündeki politikalarıyla⁵⁰³ örtüştüğünü göstermesi bakımından kritik bir dönüm noktasıdır.⁵⁰⁴

1925 Şeyh Said İsyanı, dinin siyasal alanda kolektif bir mobilizasyon aracı olarak ne denli etkili olabileceğini göstermesi bakımından yalnızca ideolojik değil, aynı zamanda stratejik düzeyde de devlet için ciddi bir tehdit olarak değerlendirilmiştir. İsyan, erken Cumhuriyet döneminde "irtica"⁵⁰⁵ kavramının, sadece geri kalmışlıkla ilişkilendirilen bir olgu olmaktan çıkarılarak doğrudan rejim karşıtı ve yıkıcı bir hareket olarak kodlanmasına neden olmuştur. Bu yönüyle, Cumhuriyet'in güvenlik algısında dinî saiklerle gelişen toplumsal hareketlerin özel bir yer edinmesine yol açmıştır. Şeyh Said İsyanı, Cumhuriyet rejiminin karşılaştığı ilk büyük çaplı güvenlik krizini teşkil etmiş; bu bağlamda devletin verdiği yanıt yalnızca bastırıcı bir güvenlik refleksiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda uzun vadeli kurumsal yapılanmaların ve ideolojik yönelimlerin belirlenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır.⁵⁰⁶

1937 yılında laikliğin Anayasaya dahil edilmesiyle birlikte Türkiye, anayasal düzlemde resmi olarak laik bir devlet haline gelmiştir.⁵⁰⁷ Bu köklü reformlar, Kemalist kadroların devlet ve ulus inşa süreçlerinde "laik bir rasyonalizasyon" benimsemeleri için kurumsal bir zemin oluşturmuştur.⁵⁰⁸

Atatürk döneminde başlatılan seküler önlemler, 1938 ile 1950 yılları arasında Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün liderliğinde korunmuştur. Bu dönemde, seküler normların sorgulanması caydırılmış; dinî propaganda yapılmasını ve İslamcı grupların mobilizasyonunu önlemeye yönelik ek tedbirler alınmıştır. 1933'ten 1949'a kadar örgün eğitim kurumlarında din eğitime hiçbir surette yer verilmemiştir. Ancak halk desteğinin ciddi oranda düşmesi karşısında,

⁵⁰³ Bu dönemde Türkiye, dış politikasında yeni bir denge arayışına girmiştir. Bu dönemde çözümü ertelenen Musul meselesi, Türkiye açısından Misak-ı Milli hedeflerinin gerçekleştirilmesi bakımından kritik bir öneme sahip olmuştur. Türk hükümeti, Musul'un etnik ve tarihsel bağlamda Türkiye'ye ait olduğunu savunarak, sorunun adil bir halkoylaması yoluyla çözülmesini talep etmiştir. Buna karşın, Birleşik Krallık, bölgedeki çıkarlarını koruma kaygısıyla Türkiye'nin bu talebine karşı çıkmış ve meseleye uluslararası diplomatik platformlarda müdahale ederek süreci Türkiye aleyhine yönlendirme çabası içine girmiştir. Mehmet Aydoğan, *İç İsyanlar ve Şeyh Said İsyanı*, İstanbul: Nokta Kitap, 2007, s.19.

⁵⁰⁴ Hasan Acar, "Türk Siyasal Hayatında Şeyh Said İsyanı," *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8/3 (Temmuz 2019): ss. 2937–2938.

⁵⁰⁵ Kemalist laiklik anlayışı, Cumhuriyetin kuruluş döneminden itibaren "gericilik" ve "ilericilik" kavramları üzerine kurulmuştur. Gericilik" (irtica) tanımlaması, özellikle dinle ilgili meselelerin tanımlanması bağlamında kullanılmıştır. Bu söylem, İttihat ve Terakki döneminden itibaren, "ileri modern çağdaş" olanın karşıtı olarak konumlandırılmış ve egemen olanların yaşam tarzlarını temsil eden fikirler "ileri" olarak tanımlanırken, muhalif olanlar "geri" kategorisine yerleştirilmiştir. Ahmet T. Kuru, *Secularism and State Policies toward Religion: The United States, France, and Turkey*. Cambridge University Press, 2009, s. 124-126.

⁵⁰⁶ Acar, "Türk Siyasal Hayatında Şeyh Said İsyanı, s.2944.

⁵⁰⁷ Laçın Idil Öztig, *The Turkish Constitutional Court, laicism and the headscarf issue*. Third World Quarterly 39 (2018), ss.594-608.

⁵⁰⁸ Umut Can Adisonmez, *When Conflict Traumas Fragment: Investigating the Sociopsychological Roots of Turkey's Intractable Conflict*. Political Psychology 40(2019), 1373-90. s. 1383.

iktidardaki kadrolar muhafazakâr sınıfa hitap etme arayışına girmiş, din eğitimi örgün eğitim kurumlarında yeniden yer almaya başlamıştır. Bu kapsamda 4. ve 5. sınıflara din dersi konulmuş, İmam Hatip Okulları (önce kurs şeklinde) ve İlahiyat Fakültesi yeniden açılmıştır.⁵⁰⁹

1950 genel seçimlerinden büyük bir halk desteğiyle iktidara gelen Demokrat Parti (DP), dinî meseleleri yalnızca siyasi retorik düzeyinde bırakmamış, aynı zamanda çeşitli resmî uygulamalarla bu alanda somut adımlar atmıştır. Bu sürecin en dikkat çekici örneklerinden biri, 1933 yılında uygulamaya konulan ve 1941’de yasal çerçeveye kavuşturulan Arapça ezan yasağının, 16 Haziran 1950 tarihinde yürürlükten kaldırılması olmuştur. Bu gelişme, DP’nin toplumun dinî hassasiyetlerine duyarlılığını ve bu talepleri karşılamaya yönelik kararlılığını açık biçimde ortaya koymuştur.⁵¹⁰ Söz konusu düzenlemenin hemen ardından, Menderes hükümeti tarafından devlet radyolarında ilk kez dinî içerikli yayınların yapılmasına izin verilmiş; uzun bir aranın ardından yeniden yapılmaya başlanan örgün din eğitimine verilen destek günden güne artmıştır. Bu adımlar, dinin kamusal alandaki görünürlüğünün artmasına ve devletin dinle kurduğu ilişkinin yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamıştır.

DP dönemi (1950-1960), Türkiye’de din-politika ilişkilerinin Soğuk Savaş koşulları içinde yeniden yapılandığı kritik bir evreyi temsil eder. Bu dönemde, Sovyetler Birliği’nin ideolojik etkisine karşı toplumsal bağışıklık geliştirme amacıyla İslami değerler ve din eğitimi hem iç hem dış aktörler tarafından stratejik bir araç olarak görülmüştür. Özellikle ABD’nin teşvikiyle, Türkiye’nin Sovyet etkisine açık nüfus bölgelerinde dinî söylemin yaygınlaştırılması desteklenmiştir.⁵¹¹ Bu desteğin sinyalleri zaten DP’nin 1946 tarihli parti programında, eğitim politikalarının millî bir karakter taşıyacağı ve bu çerçevede birlik ve beraberlik ilkelerinin esas alınacağı şeklinde verilmiştir. Ayrıca, toplumsal dönüşüm dinamiklerine uygun olarak eğitimin yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmış; yalnızca maddi unsurlara değil, aynı zamanda manevi değerlere de öncelik verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.⁵¹² Bu doğrultuda örgün din eğitimindeki gelişmeler ivme kazanmıştır.

Bu gelişmeler, ABD’nin küresel stratejisi doğrultusunda İslam’ı “komünizme karşı panzehir”⁵¹³ olarak konumlandıran yaklaşımının bir uzantısı olarak değerlendirilmiştir.⁵¹⁴ 1950’li

⁵⁰⁹ Zeynep Özcan, “Cumhuriyet Dönemi Dinî Hayat (1938–1950)”, *Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum, 2014, ss.66-79.

⁵¹⁰ Şaban Sitembölükbaşı, “Menderes, Adnan (1899-1961)”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, Cilt 29, TDV Yayınları, Ankara, 2004, s. 127.

⁵¹¹ Cangül Örnek, “1950’li Yıllarda ABD ile Buluşma: Anti-Komünizm, Modernleşmecilik ve Maneviyatçılık”. *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, ss.257-282.

⁵¹² Ali Ata Yiğit, İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası (1938-1950), Boğaziçi Yayınları, İstanbul 1992, s. 42

⁵¹³ Bazı metinlerde Yeşil Kuşak Doktrini (Green Belt Theory) olarak geçmektedir. Bu kavram, Soğuk Savaş döneminde ABD’nin Sovyetler Birliği’ni çevrelemek ve komünist ideolojinin yayılmasını engellemek amacıyla Müslüman ülkeler üzerinden yürüttüğü jeopolitik ve ideolojik stratejiyi tanımlamak için kullanılır. Doktrin, akademik literatürde doğrudan "resmî bir ABD strateji belgesi" olarak değil, ancak uygulamaların ortak yönlerini açıklamak için türetilmiş bir analiz kavramı olarak kullanılır.

⁵¹⁴ Örnek, “1950’li Yıllarda ABD ile Buluşma: Anti-Komünizm, Modernleşmecilik ve Maneviyatçılık”, s.279.

yıllarda Türkiye’de din eksenli tartışmaların yeniden gündeme gelmesinde, Soğuk Savaş bağlamında şekillenen dış politika tercihleri önemli bir rol oynamıştır. Amerika Birleşik Devletleri, kamuoyuna dinî değerlere saygılı ve ahlaki bir toplum olarak sunulurken; Sovyetler Birliği, din karşıtı ve toplumsal değerlere tehdit oluşturan bir rejim olarak temsil edilmiştir. Bu çerçevede komünizm, sadece siyasal bir ideoloji değil, aynı zamanda dinsizlik ve ahlaki yozlaşma ile özdeşleştirilmiş; Amerikan yanlılığı ise dindarlık ve vatanseverlikle ilişkilendirilmiştir. Laiklik ilkesi bu dönemde hem dinî özgürlükleri koruma hem de komünist eğilimlere karşı ideolojik sınır çizme işlevi üstlenmiştir.⁵¹⁵ Aynı dönemde, Türkiye’ye gelen ABD destekli bazı sivil toplum kuruluşları ve vakıfların, doğrudan ya da dolaylı olarak dinî yapılara kaynak sağladığı, çeşitli akademik çalışmalarda belgelenmiştir.⁵¹⁶ Ancak bu süreç, aynı zamanda güvenlik bürokrasisi içinde ciddi bir rahatsızlık doğurmuştur. Dönemin ordu kayıtlarında, DP’nin dinî cemaatlara alan açmasının, yalnızca "irtica tehdidi" bağlamında değil, aynı zamanda “yabancı istihbarat” servislerinin bu yapıları kullanabileceği potansiyeli üzerinden bir ulusal güvenlik riski oluşturduğu ifade edilmiştir.⁵¹⁷

Demokrat Parti dönemiyle başlayan ve Soğuk Savaş bağlamında şekillenen din politikaları, Türkiye’de din eğitimi ile ulusal güvenlik arasında paradoksal bir ilişki üretmiştir. Bir yandan, ABD’nin komünizmle mücadele stratejisi çerçevesinde İslami değerlerin teşvik edilmesiyle din eğitimi yeniden gündeme alınmış; diğer yandan, bu süreçte oluşan cemaat yapılarının toplumsal etkisi ve dış müdahalelere açıklığı, güvenlik bürokrasisi tarafından tehdit olarak algılanmıştır. Böylece devlet, bir yandan din eğitimi ideolojik denetim altına alarak güvenliği sağlama çabası güderken; diğer yandan bu denetim, alternatif ve denetimsiz dinî yapıların ortaya çıkmasına neden olmuş ve bastırılmak istenen güvenlik tehditlerini yeniden üretmiştir.

Dönemle ilgili yapılan akademik çalışmalara göre, Türkiye’nin özellikle Güneydoğu Anadolu bölgesinde uyguladığı merkezî ve sınırlayıcı din eğitimi politikaları, bölgedeki dinî talepleri karşılamada yetersiz kalmıştır. Bu durum, resmî kurumların kapsayıcı bir dinî eğitim sunamaması nedeniyle oluşan boşluğun, ideolojik motivasyonlarla hareket eden gayriresmî yapılar tarafından doldurulmasına neden olmuş; böylece radikal eğilimli dinî yapılanmaların ortaya çıkmasına elverişli bir zemin hazırlanmıştır. Bu çerçevede, İran Devrimi’nin etkisiyle güç kazanan ve Şii ideolojiyi temel alan Ayetullahçılık, özellikle Iğdır, Ağrı ve Erzurum gibi şehirlerde ilmî halkalar ve gayriresmî eğitim çevreleri oluşturarak din eğitimi kisvesi altında İran merkezli siyasallaşmış bir dini kimlik inşa etmiştir.⁵¹⁸ Kurt da proto-Hizbullah yapıların 1979’dan itibaren Batman, Diyarbakır ve Bingöl

⁵¹⁵ Kaçmazoğlu, H. Bayram. Demokrat Parti dönemi: toplumsal tartışmaları. Birey Yayıncılık, 1998. s.68.

⁵¹⁶ Dianne Kirby, “Harry Truman’s Religious Legacy: The Holly Alliance, Containment and the Cold War”, ss. 93-94; Ali Bayramoğlu, *Bir Zümre, Bir Parti: Türkiye’de Ordu*, İstanbul: Birikim Yayınları, 2004 s.74.

⁵¹⁷ Nebi Miş, “Güvenlikleştirme Teorisi ve Türkiye’de Güvenlikleştirme Siyaseti: 1923–2003”, Sakarya Üniversitesi, *Doktora Tezi*, 2012, ss.217-221.

⁵¹⁸ Barış Erdoğan, “From Main Component to Equal Citizen: Reconstruction of the Ja’fari Identity in Turkey,” *European Scientific Journal*, 11/5, 2015, ss.334-343

gibi kentlerde medrese geleneğini yeniden canlandırarak, geleneksel fıkıh eğitimiyle birlikte şiddet temelli bir İslamcı siyaset anlayışını geliştirdiğini söylemektedir. Bu medreselerde devletin dışladığı dilsel ve kültürel unsurlar (özellikle Kürtçe) da araçsallaştırılarak, dinî eğitim radikal siyasal bilinç üretmenin bir aracı hâline getirilmiştir. Hizb’ut-Tahrir ve Hizb’ul Hameyn gibi Selefi eğilimli yapılar ise, 1980’lere giden süreçte ev sohbetleri, tebliğ halkaları ve informal kurslarla kendi dünya görüşlerini yaymış; laik devlet sistemini “tağut” ilan eden söylemleri ideolojik radikalleşme yönünde değerlendirmişlerdir.⁵¹⁹

12 Eylül 1980 darbesi sonrasında Türkiye’de dinin siyasal ve toplumsal alandaki konumlanışı dikkate değer bir değişim göstermiştir. Bu dönemde devlet, millî kimlik inşasında Türk-İslam sentezini temel bir ideolojik çerçeve olarak benimsemiştir. Sentezin çıkış noktası, İslam’ın ahlaki değerleri ile Türk kimliğinin birbirini destekleyen unsurlar olduğu düşüncesidir.⁵²⁰ Bu sentez, özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve üniversiteler gibi kurumsal araçlar üzerinden kamusal politikaların yönlendirici unsuru olarak işlerlik kazanmıştır. Bu yönüyle sentezin, devletin laiklik ilkesini tamamen terk etmeksizin, kontrollü bir biçimde Sünni-Hanefî İslam yorumunu meşrulaştıran bir model inşa etmeye çalıştığı iddia edilmektedir.⁵²¹ Altınay’a göre devletin Sünni-Hanefî yoruma yakın tutumu 1980 askeri darbesini takiben "millî güvenlik" paradigmasıyla entegre edilmiş; din eğitimi, devletin "*bölünmez bütünlüğünü*" koruma hedefi doğrultusunda araçsallaştırılmıştır.⁵²²

Anayasanın 42. maddesi, laikliğin, din eğitiminin devletin gözetimi ve denetimi altında yürütülmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır. Nitekim 24. Maddeyle getirilen din dersi zorunluluğunun⁵²³ laikliği koruma mekanizması olarak düzenlendiği ifade edilmektedir.⁵²⁴ Söz konusu maddenin gerekçesinde, bu düzenlemenin amacı şu şekilde açıklanmaktadır: "*İstismar ve suiistimali önlemek amacıyla, din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devlet denetimi ve gözetimi altına alınmıştır. Keza bu eğitim, ilk ve orta öğretimde zorunludur. Gayrimüslimler, bu zorunlu eğitim dışında bırakılmışlardır*"⁵²⁵ Din öğretimi programının genel amacı da "*Temel eğitimde ve*

⁵¹⁹ Mehmet Kurt, "Din, Şiddet ve Aidiyet: Türkiye’de Hizbullah Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma" Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Doktora Tezi*, 2014.

⁵²⁰ Banu Eligür, *The Mobilization of Political Islam in Turkey*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, s.65.

⁵²¹ Ali Çağlar, Mustafa Uluçakar, "Günümüz Türkçülüğünün İslamla İmtihani: Türk-İslam Sentezi ve Aydınlar Ocağı," *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 26 (2017), ss.120-121.

⁵²² Ayşe Gül Altınay, "The myth of the military-nation." *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*, New York: Palgrave Macmillan US, 2004, ss.13-32.

⁵²³ Madde – 24: "...Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetimi 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...."

⁵²⁴ Baki Erken, "Hukuki Temelde Türkiye’de Zorunlu Din Dersi". Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 28/1 (15 Nisan 2020), 245.

⁵²⁵ Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), "Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Madde Gerekçeli)", (Ankara: TBMM 2008) 41.

ortaöğretimde öğrenciye, Türk Millî Eğitim politikası doğrultusunda, genel amaçlara, ilkelere ve Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun, din, İslâm dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, millî birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dinî ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir” şeklinde belirlenmiştir.⁵²⁶ Anayasa Mahkemesi, din ve ahlak eğitimi ve öğretiminin devletin gözetim ve denetimi altında yürütülmesini, eğitim ve öğretim özgürlüğünün kötüye kullanılmasını önleme amacıyla gerekçelendirmiştir.⁵²⁷ Bu çerçevede, 1982 tarihli DKAB dersi öğretim programında dersin öğretim ilkelerinde yer alan, “mutlaka dini aynı olan milletlerle her zaman iyi ilişkilerde bulunulamayacağı, buna rağmen dini ayrı olan milletlerle de iyi niyet ve dostluk ilişkileri içinde bulunulabileceği zihniyeti kazandırılacaktır”⁵²⁸ şeklindeki ifade dikkat çekicidir. Söz konusu yaklaşım, din dersinin pedagojik hedeflerinin yanı sıra, toplumsal ilişkiler ve uluslararası düzeyde güvenlik politikalarıyla da ilişkilendirilebilecek bir boyut içerdiğini göstermektedir. Yine aynı öğretim programındaki 6-7-8. sınıfların öğretim amaçları da bu yönelime işaret etmektedir. İlgili maddelerde, “Tarih boyunca Türklerin İslam’a hizmetlerini bilmek, vatan savunmasında ve milli konularda Türklerin tarih boyunca geliştirip olgunlaştırdığı hamaset duygusunu benimsemek”⁵²⁹ ifadesine yer verilmiştir. Bu amaç, din eğitiminin yalnızca bireysel inanç ve ahlaki değerlerin kazandırılmasına yönelik olmadığını; aynı zamanda tarihsel bilinç, millî kimlik ve vatan savunması gibi konularla ilişkilendirilen bir içerik taşıdığını göstermektedir. Böylelikle programda, dini bilginin aktarımının ötesinde, öğrencilerin millî ve toplumsal aidiyetlerini pekiştirmeyi de hedefleyen bir çerçeve sunulduğu görülmektedir.

Genel bir değerlendirmeye, 1980 darbesinden Adalet ve Kalkınma Partisi iktidarına uzanan süreçte din derslerinin zorunlu hale getirilmesi, devletin dinle kurduğu mesafeli ve sınırlayıcı ilişki biçiminde kısmi bir değişime işaret etmektedir. Ancak bu düzenlemenin, dinin kamusal alandaki görünürlüğünü artırmaya yönelik kapsamlı ve dönüştürücü bir paradigma değişikliğine yol açmadığı görülmektedir. Aksine, aynı dönemde başörtüsü yasağı⁵³⁰ gibi uygulamalarla dinin kamusal temsil biçimleri sınırlandırılmaya devam edilmiş; böylece devlet, dini yalnızca kendi belirlediği sınırlar içinde ve ideolojik denetime açık biçimde kamusal eğitime entegre etmiş, bunun dışında kalan görünürlük formlarını dışlamayı sürdürmüştür. Bu durum, dinin hem araçsallaştırıldığı hem de sınırlandırıldığı çelişkili bir sekülerleşme modelini yansıtmaktadır. Bu noktada Müftügil, dinin eğitim politikaları içindeki stratejik konumunun, büyük ölçüde Soğuk Savaş bağlamında

⁵²⁶ Millî Eğitim Bakanlığı, “Temel Eğitim ve Orta Öğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı [TVODVAÖ]”, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 45/201-9 (Mart 29, 1982), 155.

⁵²⁷ Anayasa Mahkemesi (AYM), K:1997/62, K:1998/52 (16 Eylül 1998).

⁵²⁸ MEB, 1982, ss.155-156.

⁵²⁹ MEB, 1982, s.157.

⁵³⁰ Ayşe Seda Müftügil, *Compulsory Religion Education and Religious Minorities in Turkey*, doktora tezi, Universiteit van Amsterdam, 2011, s. 126-128

şekillendiğini ve Sovyetler Birliği'ne karşı ideolojik bir denge unsuru olarak kurgulandığını belirtir. Ona göre, 1980'li yıllarda din eğitiminin zorunlu hâle getirilmesi, yalnızca iç politik bir tercih değil, aynı zamanda Sovyet yayılmacılığına karşı bir “anti-komünist çare” olarak İslam'ın araçsallaştırılması biçiminde değerlendirilmelidir. Ancak Müftügil, Sovyetler Birliği'nin 1991'de dağılmasıyla birlikte bu stratejik ihtiyaç zeminini kaybettiğinden, dinin güvenlik temelli konumlandırılmasının da anlamını yitirmeye başladığını vurgular. Bu çerçevede, dinin devlet nezdindeki güvenlik işlevi giderek zayıflamış, söylemsel düzlemde “millî bütünlüğü pekiştirme” aracı olarak sunulmaya devam etse de uluslararası düzeydeki ideolojik karşıtlık zeminini kaybetmiştir.⁵³¹

2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelmesiyle birlikte Türkiye'de din-devlet ilişkilerinde ve dinî alanın güvenlik politikaları içindeki konumunda anlamlı bir dönüşüm yaşanmıştır. Önceki dönemlerde, “irtica” güvenlileştirilen başat nesne olarak konumlanırken; Adalet ve Kalkınma Partisi döneminde bu nesne yerini giderek “terör” kavramına bırakmıştır. Laiklik eksenli güvenlik söylemi, yavaş yavaş çözülmeye başlamış; dinin kamusal görünürlüğü ve İslamî kimliğin politik alandaki temsili artık doğrudan bir güvenlik tehdidi olarak tanımlanmamaya başlamıştır.⁵³²

Bu dönüşüm, Kopenhag Okulu'nun güvenlileştirme teorisi çerçevesinde “güvenlik nesnesinin yeniden inşası” olarak değerlendirmek mümkündür. Yeni dönemde sekülerlik eksenli irtica söylemi, Adalet ve Kalkınma Partisi'nin demokratik meşruiyeti ve toplumsal desteğiyle giderek zayıflarken, güvenlik politikalarının merkezine PKK terörü, bölgesel istikrarsızlık, FETÖ yapılanması ve ilerleyen yıllarda radikal İslamcı gruplar (DAEŞ vb.) gibi olgular yerleşmiştir.⁵³³ Bu çerçevede, devletin güvenlik ajandasında dinî alanın nesneleştirilme biçimi değişmiş, “devletin laik niteliğine yönelik tehdit” olarak “din” değil, “devlet otoritesine karşı illegal yapılanmalar” öne çıkarılmıştır.

Güvenlik nesnesinin dönüşümü, yalnızca tehdit tanımını değil, devletin kurumsal önceliklerini ve politika yapım süreçlerini yeniden yapılandırma kapasitesine sahiptir. Kopenhag Okulu'na göre, bir olgunun güvenlileştirilmesi, onu olağan siyasal işlemlerden çıkararak, olağanüstü müdahale ve önceliklerin nesnesi hâline getirir.⁵³⁴ Bu çerçevede, Türkiye'de güvenlik

⁵³¹ Müftügil, *Compulsory Religion Education and Religious Minorities in Turkey*, s.108.

⁵³² Menderes Çınar, “Turkey's Transformation Under the AKP Rule,” *The Muslim World*, 95(3), 2005, ss. 469-486.: 56-58; Binnaz Toprak, *Türkiye'de Laiklik, Devlet ve Din*. TESEV Yayınları, 2012: s. 108

⁵³³ Evren Balta, “Güvenlikleş(tir)me Teorisi ve Türkiye,” *Uluslararası İlişkiler*, 12(47), (2016), ss. 223-243, s.233; Umut Korkut, Berk Esen, “Resilience of Populist Authoritarianism in Turkey: The Case of the AKP,” *Southeast European and Black Sea Studies*, 18(4), (2018), ss. 439-453: s.40.

⁵³⁴ Buzan, Wæver & de Wilde, 1998, s. 24.

nesnesi olarak “irtica”dan “terör”e geçiş, yalnızca güvenlik bürokrasisini değil, eğitim, hukuk, medya ve kamu yönetimi gibi temel siyasi alanları da yeniden şekillendirmiştir.

Politika yapıcı aktörlerin söyleysel yönelimleri, din eğitimi bağlamında da belirgin şekilde değişim göstermiştir. Bu durum, din eğitiminin daha açık bir şekilde stratejik bir alan olarak konumlandığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Eski Diyanet İşleri Başkanı Prof. Dr. Mehmet Görmez din eğitiminin ulusal güvenlik bağlamında ele alınmasına yönelik önemli değerlendirmelerde bulunmuştur. Görmez, İslam ülkelerinde din eğitiminin giderek bir güvenlik meselesine dönüştüğünü, bu sürecin Türkiye'deki eğitim politikalarını da etkilediğini vurgulamıştır.⁵³⁵ Benzer bir şekilde, Adalet ve Kalkınma Partisi Sözcüsü Ömer Çelik'in yaptığı açıklamalar, Türkiye'de din eğitiminin güvenlik açısından ne denli stratejik bir öneme sahip olduğunu vurgulayan önemli bir örnek teşkil etmektedir. Çelik, 4-6 yaş grubundaki çocuklara verilen din eğitiminin, ulusal güvenliğin sağlanmasında kilit bir rol oynadığını belirtmiş ve bu eğitimin milli güvenlik politikalarının bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.⁵³⁶ Bu açıklamalar, din eğitiminin yalnızca bireysel ahlaki gelişim değil, aynı zamanda devletin güvenlik önceliklerinin bir uzantısı olarak görüldüğünü gösteren söylem edimleridir.

Din eğitiminin dönüşümü, yalnızca iç güvenlik temelli kaygıların bir yansıması olarak değil, aynı zamanda Avrupa Birliği sürecinin beraberinde getirdiği normatif uyum taleplerinin de etkisiyle şekillenmiştir. Bu içsel ve dışsal etkenlerin kesişiminin, Türkiye'de eğitim politikalarının yönelimlerini belirleyen başlıca faktörlerden biri olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Türkiye, 1995 yılında Avrupa Birliği ile Gümrük Birliği Anlaşması'nı imzalamış, anlaşma 1 Ocak 1996'da yürürlüğe girmiştir. Bu adım, ülkemizin Avrupa ile ekonomik bütünleşme sürecinde kritik bir dönemeçtir. 10–11 Aralık 1999 tarihindeki Helsinki Zirvesi'nde Türkiye resmî olarak aday ülke olarak tanınmış, Helsinki Zirvesi'nde adaylık statüsü teyit edilmiştir. Bu gelişmelerin ardından, AB'ye tam üyelik sürecine hazırlanmak amacıyla iç politika ve eğitim sisteminde uyum sağlayıcı adımlar atılmaya başlanmıştır.⁵³⁷

2000 yılında Avrupa Komisyonu tarafından Türkiye'ye sunulan Katılım Ortaklığı Belgesi, kısa ve orta vadeli siyasi, ekonomik ve hukuki öncelikleri açıkça tanımlayan bir yol haritası işlevi görmüştür. Bu belge, aday ülkelere mali yardımın yanı sıra bir Ulusal Program hazırlanması sorumluluğunu da yüklemiştir.⁵³⁸ Bu dönemde, eğitim alanında AB normlarına uyumu teşvik eden

⁵³⁵ HaberTürkTV, “Prof. Dr. Mehmet Görmez: İslam ülkelerinde din eğitimi güvenlik meselesine dönüştü”, YouTube (9 Aralık 2020) 00:02:10-00:03:55.

⁵³⁶ Cumhuriyet, “AKP Sözcüsü Çelik konuştu: Okul öncesi din eğitimi ‘milli güvenlik’ meselesi oldu!” (01 Mayıs 2022), 1.

⁵³⁷ T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı. (t.y.). *Türkiye-AB ilişkilerinin tarihçesi*. Erişim adresi https://www.ab.gov.tr/turkiye-ab-iliskilerinin-tarihcesi_111.html

⁵³⁸ “Türkiye için AB Komisyonu Tarafından Hazırlanan Katılım Ortaklığı Belgesi.” *Mevzuat Dergisi*, Sayı 35, Kasım 2000, www.mevzuatdergisi.com/2000/11a/01.htm

yönelimler belirginleşmiştir. AB'nin Socrates programı, Türkiye'de ilköğretim müfredatında Avrupa boyutunun güçlendirilmesini, öğrenciye yönelik bilişsel ve sosyal becerilerin kazandırılmasını, yabancı dil öğretiminin geliştirilmesini ve eleştirel düşünce gibi yeterliliklerin öne çıkarılmasını hedeflemiştir; bu çerçevede öğretim programlarının yapılandırılmasında etkili olmuştur.⁵³⁹

AB'ye üyelik sürecinin eğitim politikaları üzerindeki belirgin etkileri çerçevesinde, DKAB dersi de içerik ve yaklaşım düzeylerinde dönüşüme uğramıştır: 2000'li yılların başında müfredat yeniden yapılandırılarak öğrencilerin tarihsel-dini bilgiyi nesnel ve çoğulcu bir bakışla kavraması, “dinler-arası” bir perspektif geliştirmesi hedeflenmiştir; özellikle Ankara Modeli olarak anılan 2000 müfredatıyla birlikte DKAB programında “mezhepler üstü ve dinler açılımlı” bir anlayış benimsenmeye başlamıştır. Böylelikle, programda sadece İslam'ı aktarmayı değil, farklı inanç sistemlerini tanıtarak, farklılıklar içinde diyalog ve hoşgörüğü pekiştiren bir yapıya yönelinmiştir.⁵⁴⁰ Bu değişimin temelinde AB eğitim reformlarının teşviki ve çağdaş pedagojik yaklaşımların etkisi yatmakla birlikte, DKAB dersi aracılığıyla öğrencilere çokkültürlü bir vatandaşlık bilinci kazandırılmasına yönelik çabalar da görünür hale gelmiştir. Bununla birlikte kayda değer bir ayrıntı olarak, Avrupa Birliği uyum süreci çerçevesinde, “*Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun*” adıyla anılan 2923 sayılı Kanun'un birinci ve üçüncü maddeleri; 3 Ağustos 2002 tarihli ve 4771 sayılı Kanun ile değiştirilmiştir. Bu değişiklikler sonucunda, kanuna yabancı dil ve farklı lehçelerin öğretimine ilişkin yeni düzenlemeler dahil edilmiştir. Fakat bu düzenlemelerde ikinci maddenin değiştirilmesi Türkiye Cumhuriyetince reddedilmiş ve DKAB ile Cumhuriyet İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı gibi Türk kültürüne dayalı derslerin anadilde verilmesi kararlılığı devam ettirilmiştir.⁵⁴¹ Bu durum, Türkiye'nin Avrupa Birliği uyum sürecinde yabancı dil ve lehçelere yönelik esneklik sağlarken, ulusal kimliğin inşasında merkezi görülen derslerde dil birliğini korumakta kararlı olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Başka bir ifadeyle, kültürel bütünlüğü muhafaza etme kaygısı, normatif uyum politikalarının sınırlarını belirleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, Avrupa Birliği sürecinde geliştirilen esneklikler ile ulusal kimliği muhafaza etmeye dönük sınırlamaların aynı anda varlığı, eğitim politikalarının hem uyum hem de kontrol mantığıyla biçimlendiğini göstermektedir. Bu ikili yaklaşım, din eğitimi bağlamında da benzer şekilde çoğulculuk ile güvenlik kaygılarının sürekli müzakere edildiği bir alan ortaya çıkarmaktadır.

Akademik bağlamda güvenlikleştirmeye ilişkilendirilebilecek tartışmaların büyük ölçüde çoğulculuk kavramı üzerinden gerçekleştiği görülmektedir. Din eğitimi politikaları, bir yandan farklı

⁵³⁹Mustafa Sağlam, Fatma Özüdoğru ve Funda Çıray. “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri.” *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 8, sayı 1, Aralık 2011, ss. 87-109.

⁵⁴⁰ Nurullah Altaş, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2001, ss.22-23.

⁵⁴¹ Türkiye Cumhuriyeti, Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, *Avrupa Birliği Uyum Yasa Paketleri*, Ankara, 2007. https://www.ab.gov.tr/files/pub/abuyp.pdf?utm_source

inanç gruplarının taleplerini karşılamaya yönelik düzenlemeler içerirken, diğer yandan toplumsal bütünlüğü ve ulusal güvenliği koruma amacıyla belirli sınırlandırmalara tabi tutulmaktadır. Bu çerçevede, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi, pedagojik bir mesele olmanın ötesinde, laiklik, vatandaşlık ve devlet-toplum ilişkileri bağlamında çok katmanlı bir tartışma alanı oluşturmaktadır.

Dördüncü bölümde zikredilen uluslararası kuruluşların almış olduğu tavsiye kararları çerçevesinde çoğulculuk, genellikle güvenlik ve hoşgörü kavramlarıyla ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Ancak, çoğulculuğun bu bağlamdaki işlevi, farklı toplumsal kesimlerin hangi ölçütlere göre güvenlik ve hoşgörü çerçevesinde konumlandırıldığı sorusunu da beraberinde getirmektedir: Kim için güvenlik sağlanmakta ve kimlere karşı hoşgörü geliştirilmesi beklenmektedir? Bu noktada, çoğulculuğun güvenlikle ilişkisi, yalnızca özgürlükçü bir toplum inşasını değil, aynı zamanda güvenlik paradigması içindeki özneler arasındaki güç ilişkilerini de belirlemektedir. Modern liberal devletlerin güvenlik politikaları, çoğulculuğu genellikle radikalleşmenin önlenmesi ve toplumsal istikrarın korunması bağlamında ele alırken, bu süreçte hangi grupların “hoşgörü”nün öznesi, hangi grupların ise güvenliğin nesnesi hâline geldiği kritik bir tartışma konusudur.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararlarında, çoğulculuk, farklılıklara saygı, hoşgörü ve empati gibi liberal değerlere sıklıkla vurgu yapılmakta; özellikle hoşgörü ve açık fikirlilik kavramları, demokratik toplum düzeninin işleyişi açısından önemli unsurlar arasında değerlendirilmektedir. AİHM kararları Türkiye bakımından hukuken bağlayıcı olmakla birlikte, Mahkeme'nin esas aldığı toplum modeli ile Türkiye'nin tarihsel, kültürel ve sosyopolitik bağlamı arasındaki ilişki, normatif hukuk anlayışı ile toplumsal yapıların özgün dinamikleri arasında bir karşılaştırma zemini sunmaktadır. Bu bağlamda, evrensel insan hakları normlarının yerel düzeyde nasıl yorumlandığı ve uygulamaya geçirildiği sorunsalı, hukukun evrenselliği ile toplumsal bağlam arasındaki etkileşim çerçevesinde ele alınmaya açıktır. Bununla birlikte, bu tür karşılaştırmalar, evrensel normlarla yerel pratikler arasındaki olası gerilimlerin sistematik biçimde tartışılması ihtiyacını da beraberinde getirmektedir.

Türkiye’de, AİHM kararları ve uluslararası normların etkisiyle DKAB dersi kapsamında önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Özellikle AİHM’nin "Zengin/Türkiye" kararı (2007) başta olmak üzere, eğitimde din ve inanç özgürlüğüne ilişkin çeşitli kararlar⁵⁴², müfredatın yeniden şekillendirilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, çoğulculuk ve tarafsızlık ilkelerine daha fazla vurgu yapılarak, ders içeriğinde farklı inanç gruplarına yönelik referanslar artırılmış, zorunluluk tartışmaları gündeme gelmiş ve bazı müfredat reformları hayata geçirilmiştir. Buna rağmen Batılı

⁵⁴² Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 1448/04, Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası (09 Ocak 2008); Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 15472/02, Folgerø ve Diğerleri/Norveç Davası (29 Haziran 2007); Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 21163/11, Mansur Yalçın ve Diğerleri/Türkiye Davası (16 Şubat 2015); Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 10491/83, Lena ve Anna-Nina Angeleni/İsveç Davası (03 Aralık 1986).

akademisyenlerin Türkiye'deki din eğitimi tartışmalarına yaklaşımı, sıklıkla "evrensel insan hakları" veya "laik-demokratik model" gibi kavramları merkeze alarak, yerel dinamikleri "istisnai" veya "eksik" olarak kodlama eğilimindedir.⁵⁴³

Türkiye'nin terörle mücadele ve radikal dini grupların yayılmacılığını engelleme gibi meşru güvenlik endişeleri, din eğitiminin belirli bir dini söylem üzerinden yapılandırılmasını görece anlaşılır kılan sosyopolitik bir arka plan sunmaktadır. Nitekim, devletin din eğitimi *Hanefi/Maturidi* ekol üzerinden kurgulamaya devam etme çabasını PKK ve DAES gibi örgütlerin yarattığı varoluşsal tehditler sebebiyle kısmen rasyonel görenler vardır.⁵⁴⁴ Nitekim, 2018 yılında güncellenen DKAB öğretim programında, 9–12. sınıflara yönelik “İnançla İlgili Meseleler” ünitesinde öğrencilerin çağdaş sorunlar bağlamında dinî olguları değerlendirebilmeleri amacıyla çeşitli konulara yer verilmiştir. Bu bağlamda, programda "Batı'da ortaya çıkan “İslamofobi/İslam karşıtlığı” gibi ırkçı akımların gelişmesine sebep olarak gösterilen hem söylemleri hem de eylemleriyle başta Müslüman halklar olmak üzere dünya üzerinde yaşayan pek çok halka zarar veren, DAES gibi şiddet odaklı, terörist, illegal ve marjinal gruplara değinilir.”⁵⁴⁵ ifadesi yer almaktadır. Bu vurgu, hem İslamofobi gibi küresel ölçekte artış gösteren önyargı ve ayrımcılık pratiklerini eleştirel bir şekilde tartışma konusu yapmakta, hem de DAES örneği üzerinden şiddet temelli, dinî meşruiyet iddiasıyla hareket eden radikal grupların İslam'ın evrensel barış ve merhamet mesajıyla çeliştiğini göstermek amacı taşımaktadır. Dolayısıyla, müfredatın bu düzenlemesi, öğrencilerin hem İslamofobik söylemler hem de radikal örgütler bağlamında dinin araçsallaştırılmasını kavramalarını ve bunlara karşı bilinç geliştirmelerini hedeflemektedir.

Bu noktada, Türkiye'nin din eğitimi politikalarının bir yandan güvenlik eksenli kaygılardan beslenerek radikal örgütlere karşı önleyici bir araç olarak kurgulanması, diğer yandan ise uluslararası normatif beklentilerle sınanması dikkat çekmektedir. Başka bir ifadeyle, müfredatta İslamofobi ve DAES gibi radikal yapılar üzerinden verilen mesajlar, iç güvenlik ve toplumsal istikrar bağlamında rasyonel bir işlev görürken; aynı içerikler Batılı aktörler tarafından çoğulculuk ve kapsayıcılık ilkeleri açısından sorunlu bulunabilmektedir. Bu ikili durum, Türkiye'nin eğitim politikalarının hem içsel güvenlik stratejileri hem de dışsal normatif standartlar arasında sıkışmış bir alanda kaldığını göstermektedir.

Toledo İlkeleri'nin öngördüğü "tarafsız, nesnel ve kapsayıcı din eğitimi" modeli, normatif bir ideal olarak kabul edilebilirse de Batı'nın kendi içinde yaşadığı İslamofobik eğilimler, ırkçılık ve

⁵⁴³ Asad Talal, *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*, Stanford: Stanford University Press, 2003, s.17.

⁵⁴⁴ Ekrem Karakoç - Zeki Sarıgil “Why Religious People Support Ethnic Insurgency? Kurds, Religion and Support for the PKK”. *Politics and Religion* 13/2 (Haziran 2020), 245-272; Hilmi Demir - Selim Kuru “The Theological Battle Between ISIL and the Turkish State”, *War on the Rocks*, (Mayıs 2016).

⁵⁴⁵ T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul, Ortaokul ve Lise)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018, s.35.

göçmen karşıtı politikalar, bu eleştirilerin tutarlılığını zedelemektedir. Türkiye özelinde ise çoğulculuk, devletin belirlediği sınırlar dahilinde tanımlanan ve uygulanan bir kavramsal çerçeveye sahiptir. DKAB müfredatına Aleviliğin "kültürel bir unsur" olarak eklenmesi, bu perspektifin sembolik bir tezahürüdür; ancak Alevi yurttaşlar bunun inançsal eşitliği sağlamakta yetersiz kaldığı hakkındaki eleştirilerini hala sürdürmektedirler.⁵⁴⁶ Bu durum Batılı referanslara göre, Türkiye'nin çoğulculuğu içsel bir sosyal adalet aracı yerine, dış politik meşruiyet kaynağı olarak konumlandığını göstermektedir. Batı'nın bu eleştirileri, Türkiye'nin heterojen toplumsal yapısını ve jeopolitik hassasiyetlerini yeterince dikkate almayan görece indirgemeci bir bakış açısına işaret etmektedir.

Türkiye'nin iç dinamikleri doğrultusunda şekillenen meşru güvenlik kaygıları, Batı kaynaklı raporlarda farklı perspektiflerle ele alınmaktadır. Örneğin Türkiye'de din eğitiminin güvenlikleştirilmesi bağlamında, Adalet ve Kalkınma Partisi yönetimi altında eğitim müfredatında önemli değişiklikler gerçekleştirildiğini öne süren "The Erdoğan Revolution in the Turkish Curriculum Textbooks" başlıklı rapora göre, İslami değerlerin ve cihat kavramının müfredatta daha belirgin bir şekilde vurgulanmasıyla karakterize edilmektedir. Rapora göre bu durum, öğrencilerin ulusal güvenlik stratejileri doğrultusunda şekillendirilmesini amaçlayan ideolojik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ayrıca, rapora göre Pan-Türkizm ve neo-Osmanlıcılık unsurlarıyla güçlendirilmiş bir ulusal kimlik oluşturma çabası da dikkat çekmektedir.⁵⁴⁷ Raporun Türkiye'deki din eğitimi ve güvenlik ilişkisini çok sınırlı bir bakış açısıyla ele aldığını belirtmek gerekir.

Uluslararası normlara uyum sürecinde Türkiye'nin attığı adımlar, Batı'nın beklentileriyle kısmi bir örtüşme gösterse de bu süreç "koşullu bir diyalog" çerçevesinde ilerlemektedir. Kaymakcan'a göre AİHM'nin DKAB derslerine yönelik eleştirileri, müfredatın "biçimsel düzeyde" revize edilmesine yol açmış; ancak Alevi inancının müfredatta "eşit bir inanç sistemi" olarak temsil edilmesi gibi yapısal talepler karşılık bulmamıştır.⁵⁴⁸ Türkiye'nin din eğitimiindeki yaklaşımı, devlet odaklı güvenlik ile toplumsal çeşitlilik arasında denge kurma çabasının bir tezahürü olarak okunmalıdır. Batı'nın bu dengeyi tek yönlü bir eleştiriye tabi tutması, Türkiye'nin bölgesel istikrara yönelik katkılarını ve terörle mücadeledeki operasyonel başarılarını

⁵⁴⁶ Çınar, A. (2007). "Alevilik and the Politics of Recognition in Turkey." *Nationalism and Ethnic Politics*, 13(3), 425–439.; Köse, A. (2010). "Religious Pluralism and the Dilemma of Islamic Education in Turkey." *British Journal of Religious Education*, 32(3), 243–255.; Yıldız, A. (2004). *Politico-Religious Discourse of Political Islam in Turkey: The Parties of National Outlook and the Welfare Party in the Process of Democratization. The Muslim World*, 94(4), 519–538.

⁵⁴⁷ Hay Yanarocak, *The Erdoğan Revolution in the Turkish Curriculum Textbooks*, Jerusalem: IMPACT-se, 2017, ss.31-33.

⁵⁴⁸ Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7/1 (Ocak 2007), s. 56.

görünmez kılmaktadır. Özellikle Suriye iç savaşı sonrasında derinleşen radikalleşme riskleri, din eğitiminin güvenlik boyutunu yeniden ön plana çıkaran nesnel bir zemin sunmaktadır.

Yukarıda ifade edilen meşru güvenlik kaygıları ve toplumsal istikrar hedefleri dikkate alındığında, anayasal güvence altındaki DKAB dersinin zorunluluğunun devam etmesinin meşru olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, bu derslerin çoğulculuk bağlamında zaman zaman eleştirildiği ve hukuki süreçlere başvurulduğu görülmektedir. Söz konusu derslerin çoğulculuğun teşvik edilmesi ve bireysel inanç özgürlüğünün gözetilmesi kapsamında yeniden gözden geçirilmesinde fayda vardır. Bu bağlamda, zorunlu DKAB dersinin yanı sıra, bireylerin mensubu oldukları dinlerin inanç esaslarını, ibadet pratiklerini ve ahlaki öğretilerini daha derinlemesine öğrenmelerini sağlayacak isteğe bağlı din derslerinin müfredata eklenmesi bir çözüm önerisi olarak dikkate değerdir.⁵⁴⁹ Böyle bir düzenleme hem devletin güvenlik ve toplumsal uyum hedefleriyle tutarlı olacak hem de farklı inanç gruplarının eğitim hakkını gözeterek uluslararası normlarla daha uyumlu bir din eğitimi politikası geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. 2012 yılında eğitim sistemine seçmeli din dersleri eklenmiş olsa da bu düzenleme farklı inanç gruplarının beklentilerini tam anlamıyla karşılayamamış ve uygulamada çeşitli sınırlamalar ile eleştirilere konu olmuştur.

USCIRF, Türkiye’de din eğitimi alanındaki kısıtlamaları düzenli olarak raporlamıştır. Özellikle devlet okullarındaki zorunlu DKAB dersleri önemli bir endişe konusu olarak ifade edilmektedir.⁵⁵⁰ USCIRF, Türkiye hükümetinin din eğitiminde çoğulculuğu sağlamakta yetersiz kaldığını ve ebeveynlerin çocuklarını bu derslerden kolayca muaf tutabilmesi için adımlar atılması gerektiğini belirtmektedir.⁵⁵¹ Genel olarak USCIRF’in Türkiye’ye yaklaşımı eleştireldir: Zorunlu din eğitimi, azınlıkların kendi okullarını açamaması (örneğin Rum Ortodoks Halki Ruhban Okulu’nun yıllardır kapalı kalması) ve devletin din üzerindeki sıkı kontrolü, din özgürlüğünü sınırlandıran uygulamaların varlığı da raporlarda iddia edilmektedir. Bu nedenle USCIRF, 2016 dâhil birçok yıl Türkiye’yi din özgürlüğü ihlallerinden dolayı “Tier 2” izleme listesine⁵⁵² almıştır.⁵⁵³ Bununla birlikte, son yıllarda bazı olumlu gelişmeler de not edilmiştir; örneğin azınlık vakıf mallarının iadesi gibi adımlar destekleyici bir tutum olarak kaydedilse de din eğitimi konusunda temel politika değişikliği olmaması eleştirinin devam etmesine yol açmaktadır.

⁵⁴⁹ Emine Keskiner, “Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 38 (2010), s.20.

⁵⁵⁰ U.S. Commission on International Religious Freedom. (2016, May 2). *Turkey: The right to freedom of religion or belief monitoring report July 2014 – June 2015* [Turkey Tier 2 chapter]. U.S. Commission on International Religious Freedom. https://www.uscifr.gov/sites/default/files/USCIRF_Tier2_Turkey.pdf

⁵⁵¹ Meral, Z. (2015).

⁵⁵² USCIRF’in yıllık raporlarında kullandığı “Tier 2” izleme listesi, bir ülkenin din özgürlüğü ihlallerinde ciddi sorunlar barındırdığını, ancak henüz en ağır kategori olan “Country of Particular Concern” (CPC) düzeyine ulaşmadığını ifade eder.

⁵⁵³ United States Commission on International Religious Freedom. (2016). *Turkey - Tier 2 country update* USCIRF.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği, Türkiye ile kurduğu kurumsal ve kültürel bağlar nedeniyle ayrı bir analitik önem taşımaktadır. Her ne kadar anayasal düzeyde laiklik ilkesi vurgulansa da müfredat düzeyindeki uygulamalar, Türkiye ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, KKTC'nin uluslararası alanda sınırlı tanınırlığı, onu doğrudan jeopolitik rekabetin merkezinde yer almaktan alıkoymakta; bu durum, din eğitimi üzerindeki güvenlikçi baskının doğrudan değil, Türkiye üzerinden dolaylı şekilde yürütülmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla KKTC'yi, bağımsız bir güvenlikleştirme aktörü olmaktan ziyade, dış politik baskılar ve iç ideolojik ikilikler arasında konumlanmış bir ara model olarak değerlendirmek mümkündür.

Cumhuriyet'in ilanı sonrası Türkiye'de dinî okulların kapatılması ve din derslerinin müfredattan kademeli olarak çıkarılması süreci, Kıbrıs Türk eğitim sistemine de yansımıştır. 1923-1950 döneminde din dersleri aşamalı biçimde programdan kaldırılmış, 1943'ten itibaren tamamen sona ermiştir. 1950'lerden itibaren Türkiye'de din eğitimi alanındaki değişimler Kıbrıs'a gecikmeli olarak yansımış ve uzun deneme uygulamaları sonrasında din dersleri, 1976'da Kıbrıs Türk Federe Devleti Anayasası ile seçmeli ders statüsünde yeniden programa alınmıştır. KKTC'nin kuruluşuna denk gelen 1982'de Türkiye'de DKAB dersinin 4-12. sınıflarda zorunlu hale getirilmesine paralel olarak KKTC'de de ders zorunlu kılınmış;⁵⁵⁴ ancak öğretmen yetersizliği nedeniyle uygulama sınırlı kalmıştır.⁵⁵⁵

2005'te ortaokul ve liselerde seçmeli hâle getirilen ders, 2009'da ortaokullarda tekrar zorunlu olmuştur. Günümüzde ilkokullarda haftada bir saat zorunlu olan DKAB dersi çoğunlukla sınıf öğretmenleri tarafından verilmekte, ancak alan uzmanı eksikliği ve uygulamadaki isteksizlik nedeniyle fiilen yürütülmemektedir. Ortaokullarda haftada bir saat zorunlu olarak okutulan ders, çoğu okulda öğretmen yetersizliği nedeniyle ya hiç işlenmemekte ya da din görevlileri veya Türkiye'den geçici görevlendirilen öğretmenler tarafından yürütülmektedir. 2023 itibarıyla ada genelindeki 26 ortaokulda yalnızca 13 DKAB öğretmeni görev yapmaktadır. Liselerde ise 2005'ten bu yana seçmeli olan ders, çeşitli idari ve yapısal engeller nedeniyle fiilen okutulmamaktadır. Mevcut durumda, yasal olarak ilkokul ve ortaokullarda zorunlu olan DKAB dersi ilkokullarda neredeyse hiç, ortaokullarda ise kısmen verilmektedir; liselerde ise seçmeli statüde olmasına rağmen uygulanmamaktadır. Öğretmen kadrosu dikkate alındığında 82 DKAB öğretmeni ihtiyacı bulunmasına karşın, halen yalnızca 13 öğretmen görev yapmaktadır. Bu durum, hem dersin yasal

⁵⁵⁴ “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası” Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Resmî Mevzuat Portalı, 1985, mevzuat.gov.ct.tr/Portals/48/ANAYASA.pdf.

⁵⁵⁵ Volkan Nurçin, *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Örgün ve Yaygın Din Öğretimi Tartışmaları*. 2012. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. Aktaran Nurullah Altaş ve Ahmet Koç, “Kıbrıs Okullarında Din Eğitimi” *Güney Avrupa'da Okullarda Din Eğitimi*, ed.: Mahmut Zengin ve Abdurrahman Hendek, Ensar Yayınları, 2023, s.74.

statüsü ile fiili uygulama arasındaki uyumsuzluğu hem de alan öğretmeni eksikliğinin sürekliliğini ortaya koymaktadır.⁵⁵⁶

KKTC’de uygulanan DKAB müfredatı, içerik, pedagojik yaklaşım ve öğrenme hedefleri bakımından Türkiye Cumhuriyeti ile büyük ölçüde eşgüdümlü bir yapıya sahiptir. Her iki tarafın tarihsel, kültürel ve toplumsal bağlarından beslenen bu uyum, yalnızca dersin konu başlıkları ve kazanımlarında değil, aynı zamanda dinî değerlerin aktarım biçimlerinde ve eğitim politikalarının genel yöneliminde de kendini göstermektedir. Karşılaştırmalı bir inceleme, KKTC ile Türkiye’deki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programlarının temel yaklaşım ve içerik açısından önemli ölçüde benzerlik taşıdığını ortaya koymaktadır. Her iki ülkenin DKAB (4-8. sınıf) kitaplarında yer alan görsel içerik ve temel yaklaşımların karşılaştırılmalı değerlendirmesi, programların pedagojik ve içeriksel düzeyde paralellik gösterdiğine işaret etmektedir.⁵⁵⁷

USCIRF raporları, KKTC’yi doğrudan ayrı bir ülke olarak ele almamakla birlikte, Kıbrıs’ın kuzeyindeki din özgürlüğü koşullarına özel bir dikkat göstermiştir. 2011’den bu yana Komisyon, ABD’nin resmi politika doğrultusunda yalnızca adanın kuzeyinde yaşanan din özgürlüğü sorunlarını izlemektedir.⁵⁵⁸ Bu kapsamda din eğitimiyle ilgili ciddi kısıtlar tespit edilmiştir. Özellikle kuzeyde yaşayan Rum Ortodoks ve Maronit azınlıkların kendi okullarını işletmeleri veya anadilde din eğitimi almalarının neredeyse imkânsız hale geldiği belirtilmiştir. 2012’deki yerinde inceleme sonrası USCIRF raporlarında Karpaz bölgesinde kalan birkaç Rum gencin ortaöğretim imkânı bulamaması nedeniyle güneye göç etmek zorunda kalmasından hareketle kuzeyde azınlıklara yönelik okul eksikliğinin bu toplulukların genç nesillerini kaçmaya zorladığı ve dinî-kültürel sürekliliği sekteye uğrattığı ifade edilmiştir.⁵⁵⁹ USCIRF, kuzeyde ibadet yerlerine erişim engelleri ve dinî mirasın tahribiyle birlikte eğitim alanındaki bu kısıtlamaları da eleştirel bir tonda ele almıştır. Komisyon, KKTC’de ibadet özgürlüğünün yanı sıra gençlerin dinini öğrenme hakkının da ihlallerle karşılaştığını iddia etmiş, Ankara ve yerel otoritelere azınlıkların eğitim ve ibadet ihtiyaçlarına saygı duyulması çağrısı yapmıştır.⁵⁶⁰ USCIRF’in KKTC’ye yönelik tutumu eleştirel ve taraflı bir perspektifle kaleme alınmakta; bu yaklaşımda da tanınma sorunu ve siyasal bağlamın belirleyici olduğu görülmektedir.

GKRY başlığı altında da zikredildiği üzere, Şengil, 2015-2023 yılları arasında yayımlanan USCIRF Yıllık Raporları hakkındaki araştırmasında da söz konusu belgelerde kullanılan dilin

⁵⁵⁶ Altaş, Koç, “Kıbrıs Okullarında Din Eğitimi”, s.75-77.

⁵⁵⁷ Ahmet Koç, "Kıbrıs ve Türkiye din kültürü ve ahlak bilgisi (4-8. Sınıf) ders kitaplarındaki görsellerin karşılaştırmalı değerlendirilmesi." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 50 (2021): 363-393, s.366.

⁵⁵⁸ United States Commission on International Religious Freedom. (2015). *2015 Annual report: Cyprus country chapter* USCIRF.

⁵⁵⁹ United States Commission on International Religious Freedom. (2012). *USCIRF Annual Report 2012: The Commission's Watch List - Cyprus chapter*

⁵⁶⁰ United States Commission on International Religious Freedom. (2012). *USCIRF Annual Report 2012: The Commission's Watch List - Cyprus chapter*

sistematiik biçimde KKTC’yi hedef aldığını, buna karşın GKRY’deki dinî özgürlük ihlallerinin ya göz ardı edildiğini ya da yalnızca sembolik ifadelerle geçiştirildiğini ortaya koymaktadır.⁵⁶¹

5.3. Yapısal Değişkenler Bağlamında Teorik ve Karşılaştırılmal Değerlendirme

Bu bölümde, öncelikle din eğitiminin güvenlikleştirilmesi olgusuna ilişkin genel araştırma bulguları teorik bir çerçeve değerlendirilecektir. Ardından, Türkiye’nin bu çalışmanın genel planı içindeki konumuna odaklanılacak ve diğer ülke örnekleriyle kıyaslandığında hangi kategorik başlık altında ele alınmasının nedenleri açıklanacaktır. Son olarak, din eğitiminin güvenlikleştirilmesine ilişkin politikaların, yapısal değişkenler temelinde nasıl şekillendiği ile ilgili bulgular tartışılacaktır.

5.3.1. Teorik Değerlendirme

Güvenikleştirme teorisinin temel iddiası, belirli bir sosyal meseleyi "varoluşsal tehdit" şeklinde çerçeveleyen söylemlerin, bu meselenin olağan siyasal süreçlerin dışına çıkarılmasına ve olağanüştü önlemlerle ele alınmasına zemin hazırladığı yönündedir. Bu bağlamda din eğitimi, kimi bağlamlarda sadece kültürel ya da ahlaki bir aktarım alanı değil, ulusal güvenlik diskurlarının yeniden üretildiği sembolik bir sahaya dönüşmektedir.

Bu bağlamda “aktif ve kitlesel tehdit algısı” başlığı altında incelenen üç ülkenin din eğitimi pratiklerinin, farklı kurumsal yapılaraya sahip olsalar da benzer güvenlik yönelimleriyle şekillendiği görölmektedir. Bu ülkelerde tarihsel olarak deneyimlenen savaşlar, kimlik çatışmaları ve ulus-devlet inşa süreçlerinin, dini kimliği birleştirici ve savunucu bir unsur olarak merkeze aldığı, bu eğilimin de pedagojik alanı doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür. Güney Kıbrıs’ta Ortodoksluk, Yunanistan’da “Helen-Ortodoks” sentezi ve İsrail’de Yahudilik ekseninde yapılandırılan din eğitimi, yalnızca bir inanç öğretisi değil, aynı zamanda güvenlik rejiminin ideolojik aygıtı hâline gelmiştir.

Bu üç örnekte de din eğitimi, belirli bir etno-dinsel kimliğin muhafazası ve genç kuşaklara aktarımı için kurumsallaştırılmış; bu süreçte eğitim içerikleri, toplumsal “öteki”nin inşasında da işlevsel bir rol üstlenmiştir. Bu bağlamda, özellikle Yunanistan ve Güney Kıbrıs’ta Ortodoks olmayan bireylerin din eğitimi süreçlerinden dışlanması ya da kendi inançlarına uygun içeriklere erişimde sistematiik sınırlamalara tabi tutulması, güvenlikleştirici söylemin pedagojik düzlemdeki tezahürleri olarak okumak mümkündür. Burada dikkat çekici olan nokta, güvenlikleştirme söyleminin yalnızca dışsal tehditlerle değil, aynı zamanda içsel farklılıklarla da tetikleniyor oluşudur. Örneğin, İsrail’de seküler Yahudiler ile ultra-Ortodoks topluluklar arasındaki ideolojik gerilimler, devletin ulusal güvenlik anlayışının eğitim politikalarına nasıl nüfuz ettiğini göstermektedir. Bu i gerilimler, güvenlikleştirmenin yalnızca dışsal düşmanlara değil, aynı zamanda “içerideki potansiyel sapmalar”a karşı da yöneltildiğini düşündürmektedir.

⁵⁶¹ şengil, 2025, ss. 693-727

Bu çerçevede, üçlü tasnifin teorik tutarlılığı, ülkelerin tarihsel hafızasında kolektif travma, etno-dinsel homojenlik arayışı ve “ötekileştirme” mekanizmalarıyla paralel bir şekilde gelişen güvenlik anlayışlarının, din eğitimi politikalarına nasıl yön verdiğini anlamakta yararlıdır. Ancak bu sınıflandırmanın analitik olarak ne ölçüde geçerli olduğu ya da ülkelerin iç çeşitliliğini yeterince yansıtmadığı, ilerleyen değerlendirme başlıklarında tartışılacaktır.

ABD ve Birleşik Krallık’ta ise din eğitimi, açık bir biçimde radikalleşmenin önlenmesi söylemiyle ilişkilendirilmiş; bu ilişki, zamanla söylemsel olmaktan çıkıp kurumsal pratiklere dönüşmüştür. Özellikle Birleşik Krallık’ta uygulamaya konulan Prevent stratejisi, eğitimi potansiyel tehditlerin erken teşhis ve müdahale alanı olarak yeniden tanımlamış; dinî içerikler, öğrenci davranışları ve öğretmen gözetimi üzerinden güvenlik rejiminin uzantısı hâline gelmiştir. Bu durum, eğitim ortamında güvenlikçi bir “ön alma” mantığının hâkimiyet kurmasına neden olmuştur. ABD bağlamında ise doğrudan devlet eliyle yürütülen din eğitimi uygulamaları sınırlı olmakla birlikte, farklı eyaletler düzeyinde geliştirilen eğitim müfredatlarında dini çoğulculuk değerleri, güvenlik söylemleriyle ilişkilendirilmiştir. Özellikle “yumuşak güç” stratejileri kapsamında desteklenen bu içerikler, dinin radikal eğilimlere karşı bir tampon görevi görmesi gerektiği varsayımına dayandırılmıştır. Bu durum, din eğitiminin yalnızca kültürel bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve terörle mücadele amacıyla araçsallaştırıldığı bir zemine işaret etmektedir.

Dikkatle değerlendirilmesi gereken bir başka unsur da güvenlik söyleminin belirli dinî gruplar (özellikle Müslümanlar) üzerinde yoğunlaşmasıdır. Radikalleşmenin önlenmesi gerekçesiyle geliştirilen politikaların, dinî çeşitliliği teşvik etmek yerine belirli inanç sistemlerini “potansiyel risk” kategorisine sokarak damgalayıcı etkiler yaratabileceği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla, din eğitiminin güvenlileştirilmesi her ne kadar toplumsal barış ve radikalleşme ile mücadele amacıyla temellendirilse de bu süreç çoğu zaman kültürel homojenlik ve normatif hizaya getirme yönelimleriyle örtüşmektedir.

Güvenlikleştirme teorisinin erken formülasyonlarında vurgulanan olağanüstü söylemsel müdahale biçimleri, sonraki literatürde daha incelikli ve “normalleştirilmiş” güvenlik mekanizmaları üzerinden de tartışılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede, kimi ülkelerde din eğitimi açık bir tehdit söylemine dayalı olarak değil; çokkültürlülük, hoşgörü ve vatandaşlık gibi normatif değerler aracılığıyla dolaylı biçimde güvenlik alanına dahil edilmektedir. Almanya ve Norveç örnekleri, bu daha örtük güvenlileştirme biçimlerinin gözlemlenebileceği örnekler arasında değerlendirmek mümkündür.

Her iki ülke de eğitim politikalarını açıkça “tehdit” temalı bir söylemle değil, “uyum”, “birlikte yaşama kültürü” ve “aktif vatandaşlık” gibi kavramlarla temellendirmektedir. Ancak bu kavramların, özellikle Müslüman göçmen grupların değer dünyalarıyla entegrasyonunu hedefleyen pedagojik reformlar üzerinden sistematik biçimde yönlendirilmesi, güvenlik odaklı bir dönüşümün

sempomatik izlerini taşımaktadır. Bu yönüyle, güvenlikleştirme yalnızca bir “tehdit” diliyle değil, aynı zamanda kapsayıcılık iddiası taşıyan liberal-demokratik normlar aracılığıyla da yürütülmektedir.

Almanya örneğinde İslam din derslerinin eyaletler düzeyinde kurumsallaştırılması, bir yandan Müslüman öğrencilerin dini ihtiyaçlarını tanıma yönünde bir ilerleme olarak sunulurken, diğer yandan bu derslerin içeriğinin devlet denetiminde yapılandırılması, dini bilgi aktarımının kontrol altına alınması anlamına da gelmektedir. Bu yapı, din özgürlüğü ilkesini desteklemekten çok, “uygun İslam”ın tanımlanarak meşrulaştırılması ve bu tanım dışındaki yorumların marjinalleştirilmesi süreciyle örtüşebilir. Bu bağlamda, din eğitimi alanında yürütülen liberalleşme politikaları, aynı zamanda düzenleyici ve sınır çizen bir yönetime evrilmektedir.

Norveç’te ise vatandaşlık eğitimiyle iç içe geçmiş din öğretimi, öğrencilerin dini ve etnik çeşitliliği tanınması ve hoşgörü geliştirmesi hedefiyle yapılandırılmıştır. Ancak bu yaklaşımın da sınıf içinde eşitlikçi bir diyalog alanı yaratmaktan ziyade, belirli değerlerin (örneğin seküler demokrasi, cinsiyet eşitliği, ifade özgürlüğü) içselleştirilmesini dayatan bir normatif çerçeve sunduğunu ileri sürmek mümkün gözükmemektedir. Bu yönüyle, din eğitimi yalnızca bilgilendirici değil, aynı zamanda biçimlendirici ve uyumlaştırıcı bir araç olarak kullanılmakta; öğrencilerin “uygun yurttaş” prototipine göre yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Almanya ve Norveç örneği, güvenlikleştirme sürecinin mutlak bir baskı ya da tehdit diline bağlı olmak zorunda olmadığını; liberal söylemler içinde dahi belirli normatif standartların güvenlik eksenli bir çerçeveye ilişkilendirilebildiğini göstermektedir. Özellikle Müslüman nüfusun yoğun olduğu bölgelerde din eğitiminin, radikalleşmeye karşı “önleyici tedbir” olarak konumlandırılması, bu eğitimin hem pedagojik hem de siyasi amaçlarla işlevselleştirildiği bir aralığı ortaya koymaktadır.

5.3.2. Türkiye’nin Yapısal Kategorik Konumu

Türkiye örneği, din eğitiminin güvenlikleştirilmesine ilişkin literatürde önerilen üçlü tasnifin - “aktif ve kitlesel tehdit algısı”, “terörle mücadele ve güvenlik yaklaşımı” ve “vatandaşlık ve hoşgörü temelli güvenlikleştirme” - analitik sınırlarını zorlayan, karmaşık ve çok katmanlı bir vaka olarak öne çıkmaktadır. Jeopolitik konumu, tarihsel devlet-toplum ilişkileri, nüfus yapısının dini homojenliği ve modern ulus-devlet inşa sürecinde dinin oynadığı rol birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’nin bu üç kategorinin kesişim noktasında yer aldığını söylemek mümkündür.

Her şeyden önce, Türkiye’nin özellikle Orta Doğu coğrafyasıyla olan sınır ilişkileri, kitlesel göç dalgalarına maruz kalması ve sınır ötesi silahlı çatışmalarla doğrudan etkileşim hâlinde bulunması, onu “aktif ve kitlesel tehdit” bağlamında değerlendirilebilir bir ülke konumuna taşımaktadır. Suriye iç savaşının ardından yaşanan mülteci krizi, dini gruplar aracılığıyla yürütülen

sosyal mobilizasyon pratikleri ve sınır ötesi dini ideolojilerin eğitim alanında olası etkileri, din eğitiminin ulusal güvenliğe entegre edilmesini beraberinde getirmiştir.

Buna ek olarak, Türkiye'nin 2000'li yıllardan itibaren giderek yoğunlaşan bir şekilde “radikalizmin önlenmesi” ve “milli-manevi değerlerin içselleştirilmesi” söylemleri etrafında yeniden yapılandığı eğitim politikaları, onu “terörle mücadele odaklı güvenlik yaklaşımı” başlığı altında ele alınan ülkelerle -özellikle Birleşik Krallık ve ABD ile - söylemsel ve yapısal düzeyde benzer kılmaktadır. Özellikle 15 Temmuz 2016'daki darbe girişiminin ardından FETÖ yapılanmasına ait eğitim kurumlarının kapatılması ve bu yapıların "ulusal güvenlik tehdidi" olarak tanımlanması, güvenlikleştirme söyleminin pedagojik düzleme doğrudan sirayet ettiğini göstermektedir.

Öte yandan, Türkiye'nin Avrupa ile kurduğu tarihsel ve kurumsal ilişkiler, din eğitiminin “vatandaşlık” ve “sosyal uyum” bağlamında yeniden düzenlenmesini de beraberinde getirmiştir. Özellikle Avrupa Birliği uyum süreci çerçevesinde geliştirilen müfredat reformları ve değerler eğitimi politikaları, yüzeyde çoğulculuk ve hoşgörü ilkeleriyle temellendirilmiş olsa da içerikte Sünni-Hanefi yorumu merkeze alan, mezhepsel ve inançsal tekdüzelik üreten bir çerçeveye sınırlı kalmaktadır. Bu durum, liberal-demokratik retoriğin ardında güvenlikçi bir normatif inşa sürecinin işlediğini göstermektedir.

Tüm bu dinamikler dikkate alındığında, Türkiye örneği, güvenlikleştirme kuramı kapsamında oluşturulan üçlü kategorinin sınırlarını zorlayan, geçirgenlikleri ve kesişimleriyle özgün bir vaka sunmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'nin din eğitimi politikaları, yalnızca dışsal tehditlere ya da içsel ideolojik ayrışmalara tepki olarak değil; aynı zamanda devletin kurucu ideolojisi, toplumsal mühendislik stratejileri ve uluslararası normatif baskılar arasında şekillenen melez ve çok katmanlı bir güvenlik rejiminin parçası olarak değerlendirilmelidir. Bu yönüyle Türkiye, din eğitiminin güvenlikleştirilmesine dair teorik sınıflandırmaların yeniden düşünülmesini gerektiren istisnai bir örnek teşkil etmektedir.

Araştırılan ülkeler üzerinden din eğitiminin, güvenlikleştirme stratejileri ile nasıl iç içe geçtiğini sistematik olarak göstermek amacıyla Tablo 5.1. oluşturulmuştur. Tabloda ülkeler dört temel kritere göre karşılaştırılmıştır: (1) din eğitiminin yapısal biçimi (zorunlu, mezhepsel vb.), (2) tehdit algısının kaynağı ve yönelimi (içsel/dışsal), (3) güvenlikleştirme yoğunluğu ve (4) etno-dinsel kimliğin siyasal rolü. Elde edilen bulgular, bu ülkelerin tamamında din eğitiminin pedagojik amacın ötesinde bir işlev yüklendiğini ve ulusal kimlik ile güvenlik rejiminin önemli bir parçası hâline geldiğini göstermektedir.

Tablo 5.1. Ülkelere Ait Temel Parametreler

Kategori	Ülke	Din Eğitimi Biçimi	Tehdit Algısı Türü	Güvenli kleştirm e Düzeyi	Kimlik Politikası Biçimi
HİBRİT	Türkiye	Zorunlu, Sünni-Hanefi merkezli	İç tehdit (köktenci dini gruplar, darbe), dış tehdit (terör, bölge)	Yüksek	Türk-Sünni-Hanefi
Aktif ve Kitleseel Tehdit Algısı	Yunanistan	Zorunlu, Ortodoks merkezli	Azınlıklar, göçmenler, sekülerleşme, deniz güvenliği (Türkiye)	Yüksek	Helen-Ortodoks
	Güney Kıbrıs (GKRY)	Zorunlu, Ortodoks merkezli	Türk/Müslüman azınlık, sekülerleşme	Yüksek	Helen-Ortodoks (etnosentrik yapı)
	İsrail	Yahudi merkezli çoklu sistem	Araplar, Filistinliler	Yüksek	Yahudi-Siyonist
Terörle Mücadele ve Radikalleşmenin Önlenmesi	Birleşik Krallık	Zorunlu, muafiyet imkanı	Radikalleşme, göçmen entegrasyonu	Orta - Yüksek	Seküler-liberal çerçevede çokkültürlülük
	Amerika Birleşik Devletleri	Din Hakkında Öğrenme	Radikalleşme, kültürel çatışmalar	Orta - Yüksek	Seküler-bireyci yurttaşlık
Demokratik Vatandaşlık, Hoşgörü ve Sosyal Uyum	Almanya	Zorunlu, Muafiyet Hakkı Eyalet bazlı, devlet denetimli	Göç, uyum sorunları, toplumsal kutuplaşma	Orta	Hristiyan miras temelli, entegrasyon odaklı
	Norveç	Zorunlu, Muafiyet Hakkı Proteston Merkezli	Dinî çeşitlilik, tarafsızlık krizleri	Orta	Seküler-eşitlikçi yurttaşlık

5.3.3. Yapısal Değişkenler Açısından Din Eğitimi Güvenlikleştirme Politikaları

Din eğitimi politikalarının oluşumu, yalnızca pedagojik kaygılarla veya kültürel tercihlerle açıklanamayacak kadar çok katmanlı ve siyasal boyutları olan bir meseledir. Bu bağlamda, yürüttüğümüz karşılaştırmalı analizler sonucunda, din eğitiminin kurumsal biçimlenişinin üç temel yapısal değişkenle anlamlı bir korelasyon içinde olduğu tespit edilmiştir: (1) *sınır güvenliği*, (2) *etno-dinsel yapı*, (3) *terör saldırısı deneyimi*. Bulgularımız, bu değişkenlerin yalnızca bağlamsal arka plan unsurları değil, aynı zamanda doğrudan belirleyici dinamikler olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Sınır güvenliğinin, din eğitiminin güvenlikleştirici bir ekseninde şekillenmesinde kritik bir rol oynamakta olduğu tespit edilmiştir. Özellikle dış tehdit algısının yoğun olduğu, jeopolitik gerilimlerin bulunduğu veya sınır-aşan çatışma ve göç hareketlerinin etkili olduğu ülkelerde, din

eğitimi çoğunluk kimliğinin konsolidasyonu amacıyla daha merkeziyetçi ve devlet denetimli yapılar içinde kurgulanmaktadır.

İkinci olarak, ülkelerin etno-dinsel yapısı, din eğitiminin kapsayıcı mı yoksa dışlayıcı mı olacağını belirleyen temel bir parametre olarak öne çıkmaktadır. Etno-dinsel bakımdan homojen toplumlarda din eğitimi genellikle hegemonik bir inanç biçiminin kurumsal tekelinde sürdürülürken; heterojen yapılarda ise entegrasyon ve yurttaşlık eğitimi bağlamında, düzenleyici ve denetleyici bir alan hâline gelmektedir.

Üçüncü değişken olan terör saldırısı deneyimi, özellikle 11 Eylül sonrası dönemde din eğitiminin radikalleşme karşısı bir stratejiyle yeniden çerçevelenmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, din eğitimi giderek daha fazla bir "önleyici güvenlik tedbiri" olarak konumlandırılmakta; pedagojik içerikler, güvenlik bürokrasisinin yönlendirmesiyle biçimlenmektedir. ABD ve Birleşik Krallık örneklerinde terör saldırılarına ilişkin istatistiki veriler, bu ülkelerde uygulanan din eğitimi politikalarıyla istatistiksel düzeyde anlamlı bir ilişki sergilemektedir.

Araştırma kapsamında analiz edilen ülkelerin her biri, kendine özgü tarihsel deneyimler, etno-dinsel yapılar, yönetsel gelenekler ve güvenlik tehditleri çerçevesinde farklı din eğitimi modelleri geliştirmiştir. Bu bağlamda, ülkelerin din eğitimi yaklaşımlarını "liberal", "çoğulcu", "merkeziyetçi", "güvenlik odaklı" gibi kategoriler altında genellemek her zaman yeterli bir açıklayıcılık sunmamaktadır. Her ülke, kendine özgü bağlamı içerisinde çoklu değişkenlerin etkileşimiyle özgül bir konum üretmektedir.

Türkiye, çalışmada analiz edilen ülkeler arasında dikkat çekici bir örnek oluşturmaktadır. Türkiye, hem uzun süredir devam eden sınır güvenliği sorunları (Suriye-Irak sınır hattı ve bölgesel istikrarsızlık), hem yüksek etno-dinsel çeşitlilik (Aleviler, Kürtler, gayrimüslim cemaatler ve son dönemde artan mülteci nüfusu), hem de geçmişten bugüne uzanan yaygın terör saldırıları (PKK, DAESH ve benzeri örgütler) gibi üç temel yapısal değişkenin etkisinin bir arada ve yoğun biçimde hissedildiği ender ülkelerden biridir. Bu durumun, Türkiye’de din eğitiminin sadece kültürel ya da ahlaki değer aktarımı olarak değil, aynı zamanda toplumsal kontrol, ulusal kimlik inşası ve önleyici güvenlik aracı olarak kurgulanmasına yol açtığı düşünülmektedir. Din eğitiminin zorunlu, merkeziyetçi ve Sünni-Hanefi çerçevede yapılandırılması da bu stratejik tercihin kurumsal bir yansımasıdır. Bu yapının "stratejik bir tercih" olarak nitelendirilmesinin temel nedeni, AİHM'nin zorunlu din dersi uygulamasına ilişkin olarak verdiği ihlal kararlarına rağmen, söz konusu dersin zorunluluk statüsünün hem hukuki hem de yapısal düzeyde korunmaya devam etmesidir.

Türkiye’de din eğitiminin zorunlu, merkeziyetçi ve Sünni merkeze dayalı bir modelle yapılandırılmasının rastlantısal olmadığı, aksine içsel bir tutarlılığa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Güvenlik politikalarıyla eşgüdümlü biçimde şekillenen bu yapı, devletin ulusal kimliği konsolide

etme, sosyal bütünlüğü sağlama ve potansiyel radikalleşme eğilimlerine karşı önleyici bir mekanizma oluşturma yönündeki stratejik öncelikleriyle doğrudan uyumludur.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, Türkiye’deki din eğitimi politikalarının görece biçimsel sertliği ya da mezhep merkezliliği, yüzeyde pedagojik bir tercih gibi görünse de esasen çok katmanlı güvenlik ve kimlik siyasetlerinin dolaylı bir sonucudur. Dolayısıyla, Türkiye'nin din eğitimi modeli, üç temel yapısal baskının kesişiminde konumlanmakta; bu bağlamda, kendi içindeki siyasal-rasyonel tutarlılığını korumaktadır.

Aşağıdaki tablo, din eğitiminin kurumsal ve içeriksel biçimlenişine etki eden üç temel yapısal değişkenin kesişim kümesini yansıtan nihai sınıflandırmayı sunmaktadır:



Tablo 5.2. Din Eğitimi Politikalarının Yapısal Değişkenlerle Kesişimsel Analizi

Ülke	Sınır Güvenliği Problemi	Etno-Dinsel Yapı	Terör Saldırısı Deneyimi	Din Eğitiminin Niteliği	Güvenlikleştirme Düzeyi
Türkiye	Yüksek	Yüksek mülteci kabulü, yüksek entegrasyon kaygısı	Çok Yüksek	Zorunlu, Sünni-Hanefi merkezli	Yüksek
Yunanistan	Yüksek (Türkiye)	Helen-Ortodoks homojenliği	Orta	Zorunlu, Ortodoks merkezli	Yüksek
Güney Kıbrıs (GKRY)	Yüksek (KKTC)	Helen-Ortodoks homojenliği, azınlık Türk/Müslüman nüfus	Orta	Zorunlu, Ortodoks merkezli	Yüksek
İsrail	Yüksek (Filistin)	Yahudi çoğunluk, Arap azınlık ve etnik çeşitlilik	Savaş/Çatışma ⁵⁶²	Yahudi merkezli, çoklu sistem	Yüksek
Birleşik Krallık	Düşük	Yüksek etnik/dinsel çeşitlilik/Entegrasyon kaygısı düşük	Çok Yüksek	Çoğulcu, çokkültürlü	Orta -Yüksek
ABD	Düşük	Yüksek etnik/dinsel çeşitlilik, Entegrasyon kaygısı düşük	Çok Yüksek	Çoğulcu, çokkültürlü	Orta -Yüksek
Almanya	Düşük	Göçle artan Müslüman nüfus (%6)	Orta	Devlet denetiminde çoğulcu; Vatandaşlık odaklı, entegrasyon hedefli	Orta
Norveç	Düşük	Algısal düzeyde mülteci entegrasyonu baskısı	Düşük	Vatandaşlık odaklı, normatif çerçevede eşitlikçi	Orta

⁵⁶² İsrail örneğinde "terör saldırısı" değil, savaş ve çatışma ifadelerinin tercih edilmesinin nedeni, söz konusu karşılaşmanın taraflarının uluslararası alanda fiilî veya hukuki düzeyde devlet olarak tanınmasıdır.

SONUÇ

Bu çalışma, din eğitiminin ulusal güvenlik stratejileriyle kesiştiği alanları açıklamayı hedefleyerek, farklı ülke örneklerinde ortaya çıkan söylemsel, pedagojik ve kurumsal yansımaları analiz etmeye çalışmıştır. Elde edilen bulgular, din eğitiminin çok boyutlu güvenlik politikalarıyla yakın bir ilişki içinde şekillendiğini göstermektedir. Çalışmada incelenen ülkelerde, din eğitiminin salt pedagojik bir faaliyet olmanın ötesine taşındığı; toplumsal bütünleşme, radikalleşmenin önlenmesi ve vatandaşlık bilincinin pekiştirilmesi gibi güvenlik odaklı hedeflerle yapılandırıldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, din eğitiminin toplumsal düzenin sürdürülmesine yönelik stratejik bir araç olarak görülmesini kolaylaştırmakta ve çeşitli uluslararası belgelerde de bu perspektifin farklı düzeylerde yansıdığı anlaşılmaktadır.

Çalışmanın teorik çerçevesini oluşturan Kopenhag Okulu'nun güvenlikleştirme yaklaşımı, din eğitiminin ulusal ve uluslararası düzeyde nasıl olağan siyasetin dışına çıkarılarak özel önlemlerle düzenlendiğini anlamada analitik bir zemin sunmuştur. Böylelikle, din eğitiminin çok katmanlı bir güvenlik nesnesi hâline getirildiği; pedagojik, hukuki ve etik sınırlarının da bu doğrultuda yeniden tanımlandığı görülmüştür. Araştırma kapsamında değerlendirilen belgelerde, uluslararası norm üreticilerinin tavsiye kararlarının, din eğitiminin biçimlenişinde doğrudan ve dolaylı etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkiler, çoğu zaman evrensel değerlerin teşviki retoriğiyle temellendirilse de ulusal güvenlik kaygılarına dayalı stratejik öncelikler bağlamında anlam kazandığı dikkat çekmektedir.

Araştırmanın başlangıcında yöneltilen “*Din eğitiminin güvenlikleştirilmesi hangi kapsam ve çerçevede ele alınmaktadır?*” sorusuna yanıt olarak, tez kapsamında din eğitiminin üç ana söylemsel eksen üzerinden güvenlikleştirildiği tespit edilmiştir. Bu eksenlerin ilki, aktif tehdit algılarına dayalı ve kontrol odaklı müdahaleleri önceleyen güvenlikçi perspektiflerdir. İkinci olarak, radikalleşme karşıtı önleyici stratejiler temelinde yapılandırılan söylemler öne çıkmaktadır. Üçüncü eksen ise, entegrasyon ve vatandaşlık temelli yaklaşımlar aracılığıyla toplumsal uyumu pekiştirmeyi hedefleyen normatif düzenlemelerdir.

Bu üçlü söylemsel yapı, din eğitimi politikalarının içerik, amaç ve yöntem düzlemlerinde geçirdiği dönüşümü kavramsallaştırmada bütüncül ve açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle uluslararası norm üreten aktörlerin politika belgelerinde yer verilen önerilerde, dinî çoğulculuğun yönetimi ve kültürel çeşitliliğin düzenlenmesi meselesinin de güvenlik bağlamında yeniden konumlandırıldığı dikkat çekmektedir. Bu bulgular, çoğulculuğun evrensel ve değişmez bir değer olmaktan ziyade, toplumsal istikrarın ve düzenin sürdürülebilirliğini teminat altına alacak bir araç olarak kurgulandığına işaret etmektedir.

Din eğitimi süreçlerinin *güvenlikleştirme politikalarıyla nasıl etkileşime geçtiği* ve bu politikaların din eğitiminin yapısal, işlevsel ve söylemsel boyutlarını nasıl dönüştürdüğü sorusu bağlamında yürütülen analizler, söz konusu sürecin din eğitiminin klasik pedagojik sınırlarını aşarak,

ulusal güvenlik stratejilerinin ve toplumsal düzenin inşasına hizmet eden çok katmanlı bir müdahale aracına evrildiğini ortaya koymaktadır. Güvenikleştirme politikaları, din eğitimi süreçlerinin amaç, içerik ve yöntem bakımından yeniden tanımlanmasına neden olmuş; böylece din eğitimi, potansiyel tehditlerin önlenmesi, toplumsal uyumun güçlendirilmesi ve vatandaşlık temelli değerlerin pekiştirilmesi doğrultusunda araçsallaştırılmıştır.

Güvenikleştirme eksenli yaklaşımlar din eğitiminin yönetiminden sorumlu aktörlerin rollerini de radikal biçimde değiştirmiş; öğretmenlerden müfredat hazırlayan kurumlara, denetleyici idarelerden uluslararası norm üreticilerine kadar pek çok paydaşın güvenlik duyarlılığı ekseninde pozisyon almasına zemin hazırlamıştır.

Özellikle öğretmen eğitiminde güvenlik temalı modüllerin artışı, pedagojik aktörlerin öğrencilerdeki potansiyel radikal eğilimleri erken aşamada fark etmesi yönünde beklentileri yükseltmiş; böylece öğretmenler bir anlamda güvenlik politikalarının önleyici aktörleri konumuna taşınmıştır. Benzer şekilde, okul temelli kültürlerarası programlarda dinî çoğulculuk, eleştirel düşünceyi geliştirmekten ziyade sosyal uyum ve radikalleşmenin önlenmesi hedefleri doğrultusunda araçsallaştırılmıştır.

Tezde incelenen Avrupa Konseyi, AGİT ve UNESCO belgelerinde de görüldüğü üzere, güvenikleştirme politikaları yalnızca öğretim içeriklerini değil, din eğitiminin meşruiyet zeminini de yeniden şekillendirmiştir. Yaşanan bu paradigma dönüşümü din eğitiminin güvenikleştirilmesi süreçlerinin *dinî özgürlükler* perspektifiyle değerlendirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmiş, konu hakkında bazı tartışmalar gündeme gelmiştir. Başta ifade ve vicdan özgürlüğü ile çoğulculuk ilkeleri olmak üzere, demokratik hakların sınırlarıyla doğrudan ilişkili bir tartışma alanı ortaya koymaktadır. Tez kapsamında ulaşılan bulgular, müdahaleci ve tek yönlü güvenikleştirme odaklı din eğitimi politikalarının, bireylerin inançlarını özgürce seçme ve yaşama hakkına yönelik dolaylı kısıtlamalar üretebildiğini göstermektedir. Fakat bu kısıtlamaların Batılı ülkeler bağlamında AİHM kararlarına ya da tezde detaylı olarak izah edildiği üzere USCIRF raporlarına yansıdığını söylemek güçtür.

Bu çalışmada yanıt aranan temel sorulardan biri olan “*Avrupa Konseyi, AGİT ve UNESCO tarafından din eğitimi bağlamında sunulan tavsiye kararları nelerdir ve bu kararlar arasında ortak bir çerçeve bulunabilir mi?*” sorusuna karşılık olarak ulaşılan bulgular, söz konusu uluslararası kuruluşların normatif belgelerinin din eğitimi ile ilgili önerilerinin çoğulculuk, insan hakları, kültürlerarası anlayış ve demokratik vatandaşlık ekseninde ortaklaşa bir çerçeveye dayandığını ortaya koymuştur. Her ne kadar bu belgeler, farklı tarihsel ve kurumsal zeminlerde ortaya konmuş olsa da din eğitiminin güvenikleştirildiği bir bağlamda bile pedagojik meşruiyetini koruyabilmesi için tarafsızlık, kapsayıcılık ve ayrımcılık karşıtlığı ilkeleriyle bütünleşmesi gerektiği yönünde ortak bir iddiayı yansıtmaktadır.

Tez kapsamında yapılan çözümlemeler, bu üç kuruluşun (Avrupa Konseyi, AGİT ve UNESCO) din eğitimi bağlamındaki tavsiyelerinin dört temel ilkede ortaklaşa yoğunlaştığını göstermektedir: (1) tüm inançlara ve inançsızlıklara eşit mesafede duran bir öğretim yaklaşımı, (2) ayrımcılığı önleyici ve kapsayıcı bir müfredat yapısı, (3) öğretmenlerin kültürlerarası pedagojik yeterliklerle donatılması, (4) demokratik vatandaşlık ve insan hakları değerleriyle uyumlu içeriklerin teşvik edilmesi. Bu normatif ortaklık, din eğitiminin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda demokratik toplumsal yapının inşası açısından da merkezi bir rol üstlenmesi gerektiği yönündeki uzlaşıya işaret etmektedir.

Bununla birlikte, tezde ayrıntılı olarak tartışıldığı üzere, bu normatif çerçeve her ne kadar ilk bakışta bütüncül bir anlayış sunuyor gibi görünse de uygulamada bazı belirsizlikleri ve kırılganlıkları da beraberinde getirmektedir. Özellikle hangi inançların "çoğulculuk" başlığı altında koruma altına alındığı ya da hangi inançların dolaylı biçimde güvenlik nesnesi olarak kodlandığı gibi konular, bu belgelerde net biçimde tanımlanmamaktadır. Bu durum, çoğulculuk söyleminin bir yandan özgürlükçü bir normatif dayanak sunduğunu, diğer yandan ise güvenlik eksenli yorumlara açık biçimde esnek bırakıldığını göstermektedir. Dolayısıyla bu ortak çerçeve, normatif düzeyde bir uzlaşı üretse de pratikte bağlama ve siyasal tercihlere göre farklılaşan uygulamalara imkân tanıyan bir esneklik alanı da barındırmaktadır.

Tez kapsamında analiz edilen bir diğer mesele, *küreselleşme ve göç olgularının Avrupa Konseyi üyesi devletlerin din eğitimi politikaları üzerindeki güvenlikleştirici etkisinin* ne şekilde tezahür ettiği. Bu doğrultuda yapılan çözümlemeler, söz konusu iki yapısal dönüşümün, din eğitiminin hem normatif gerekçelendirilmesinde hem de pratik tasarımıyla güvenlik eksenli bir yeniden yapılanmayı beraberinde getirdiğini göstermektedir. Ulaşılan bulgular, bu iki olgunun din eğitimi politikalarının güvenlik eksenli biçimlenmesinde belirleyici birer faktör hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Özellikle 2000'li yıllarla birlikte hız kazanan düzensiz göç dalgaları, Avrupa toplumlarının demografik yapısını köklü biçimde dönüştürmüş; bu dönüşüm, hem etno-kültürel hem de dinî çoğulculuk zemininde yeni gerilim alanlarının oluşmasına neden olmuştur. Bu bağlamda göçmen kökenli toplulukların, bilhassa Müslümanların artan görünürlüğü, kamu politikalarında yeni güvenlik kodlarının üretilmesine zemin hazırlamıştır. Tezde analiz edilen devletlerde, göçmenlerin toplumsal uyumu adına yürütülen din eğitimi reformları, zamanla bu grupların kamusal kimliklerinin düzenlenmesine yönelik kontrol mekanizmalarına evrilmiştir. Din eğitimi, bu süreçte yalnızca pedagojik bir araç değil, aynı zamanda güvenlik risklerini yönetecek şekilde tasarlanan bir toplumsal mühendislik pratiği olarak işlevselleştirilmiştir.

Küreselleşme süreci ise, dinî kimliklerin ulusötesi düzlemde yeniden tanımlanmasını ve bazı dinî aidiyetlerin jeopolitik tehditlerle ilişkilendirilmesini beraberinde getirmiştir. Bu durum, din eğitimi politikalarının ulusal sınırlarla sınırlı kalmayıp, uluslararası güvenlik söylemleriyle iç içe geçmiş biçimde şekillendirilmesine yol açmıştır. Özellikle Batılı ülkelerde, küresel terörizm

söylemiyle paralel biçimde, dinî içeriklerin eğitim sisteminde “zararsız”, “modern” ve “entegratif” biçimlerde sunulması yönünde stratejik yönelimler geliştirilmiştir.

Avrupa Konseyi üyesi devletlerde göç ve küreselleşme, din eğitiminin yalnızca çoğulculuğu öğretme değil, aynı zamanda çoğulculuğu sınırlandırma işlevini de üstlenmesine neden olmuştur. Tezde bu durum, vatandaşlık odaklı güvenlik politikalarının eğitim yoluyla kültürel uyumu teşvik ederken, bazı grupların “potansiyel tehdit” olarak kodlanmasına dayalı bir güvenlik mimarisine hizmet ettiğine işaret etmektedir. Böylece göç ve küreselleşme, din eğitimi politikalarının hem içerik hem de amaç açısından güvenlikleştirici bir doğrultuda dönüşmesine zemin hazırlayan temel parametreler arasında yer almıştır.

Tezin önemli bulgularından birisi de incelenen projelerin yarattığı normatif etkilerdir. Tez kapsamında analiz edilen REDCo, RAN ve UNAOC projeleri, din eğitimi alanında güvenlikleştirme ekseninde geliştirilen uluslararası yönelimlerin yalnızca kuramsal çerçevelerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda somut politika yapım süreçlerine doğrudan etki ettiğini göstermektedir. Bu projeler, uluslararası norm üretici kurumlar ile ulusal eğitim sistemleri arasında ara yüz işlevi gören yapılar olarak öne çıkmakta ve din eğitiminin yönünü biçimlendiren stratejik girişimlere dönüşmektedir. Özellikle REDCo projesi, Avrupa’da din eğitiminin toplumsal çatışma ve diyalog üretme potansiyelleri açısından nasıl algılandığını ortaya koyan kapsamlı ampirik veriler üretmiş ve bu veriler, Avrupa Konseyi’nin din eğitimi politikalarına doğrudan yansımıştır. REDCo bulguları, dinî çeşitliliğe ilişkin öğrenci ve öğretmen algılarının, yerel bağlamlarda ne tür pedagojik yaklaşımlarla ele alınması gerektiği konusunda detaylı öneriler sunmuş ve *bazı* politika belgelerinin içeriğini belirleyen arka planı oluşturmuştur. Böylece REDCo, din eğitiminin kültürel uyum ve vatandaşlık inşası hedefleriyle bütünleşmesini sağlayan bir bilgi kaynağı olarak, Avrupa ölçeğinde politika yapıcılar tarafından aktif biçimde referans alınmıştır.

Benzer biçimde, RAN projesi, özellikle aşırıcılığın önlenmesi bağlamında eğitim kurumlarının nasıl dönüştürülmesi gerektiğine dair öneriler geliştirerek, din eğitimi alanını doğrudan güvenlik politikalarıyla ilişkilendirmiştir. RAN rehber belgelerinde, öğretmenlerin öğrencilerdeki radikal eğilimleri erken fark etmeleri, okul ortamında risk teşkil edebilecek dinî ya da ideolojik söylemleri tanımlamaları ve önleyici müdahalelerde bulunmaları gerektiği açıkça ifade edilmektedir. Bu yönüyle RAN, din eğitiminin yalnızca değer aktarımı değil, aynı zamanda güvenlik temelli bir denetim mekanizması olarak işlevselleştirilmesini en açık şekilde teşvik eden proje olarak görünmektedir. Bu doğrultuda Avrupa Birliği ülkelerinde geliştirilen bazı müfredat reformları, RAN çıktılarıyla örtüşecek biçimde yapılandırılmış; özellikle İslam’ın öğretilmesine yönelik içeriklerde daha “makbul”, “ılımlı” ve “sekülerleşmiş” bir temsil dili benimsenmiştir.

UNAOC ise daha küresel bir düzlemde, dinlerarası anlayış, kültürlerarası diyalog ve küresel vatandaşlık gibi normatif çerçeveleri güçlendiren içeriklere odaklanmaktadır. Her ne kadar doğrudan güvenlik söylemi barındırmasa da UNAOC’un öngördüğü kapsayıcı din eğitimi modelleri, uzun

vadede güvenliğin kültürel düzeyde tesisini amaçlayan bir arka plana sahiptir. Bu yönüyle UNAOC projeleri, din eğitiminin yumuşak güç üretimi, önleyici diplomasi ve sosyal uyum politikalarıyla entegrasyonunu hedeflemektedir.

Tüm bu projeler, yalnızca akademik bilgi üretmekle kalmamış, aynı zamanda eğitimde normatif yönelimleri belirleyen birer rehber olarak işlev görmüşlerdir. Böylece din eğitimi, bu projeler aracılığıyla uluslararası güvenlik ajandası ile uyumlu hâle getirilmiş, öğretim programları, öğretmen eğitimi ve okul ortamı gibi alanlarda yeniden yapılandırılmıştır. Tezin bu bağlamda ulaştığı özgün bulgu, proje tabanlı inisiyatiflerin din eğitimi üzerinde kurumsal etkisinin, birçok ulusal politika belgesinden daha doğrudan ve kalıcı olduğudur. Din eğitimi politikalarının biçimlenmesinde, ulusal ideolojik ve kültürel referansların yanı sıra, uluslararası projelerin bilgi üretimi, rehberlik niteliği ve yönlendirici etkisinin de giderek daha belirleyici bir rol üstlendiği gözlemlenmektedir.

Tez kapsamında ulaşılan bulgulardan bir diğeri, Türkiye'nin din eğitimi politikalarının güvenlikleştirilme biçiminde, Batılı örneklerden ayrışan melez bir güvenlik anlayışının belirleyici olmasıdır. Avrupa Konseyi kurucu üyelerinden olan Türkiye, diğer pek çok Batılı devlette görülen “radikalleşme” ya da “entegrasyon” temelli söylemlerden farklı olarak, din eğitimini hem laiklik ilkesi hem de Türk-İslam sentezine dayalı millî kimlik stratejileri ekseninde güvenlik siyasetinin bir bileşeni hâline getirmiştir. Bu çift yönlü yapı, din eğitiminin hem sınırlandırıcı hem de araçsallaştırıcı biçimde kullanıldığı özgün bir güvenlikleştirme modelini ortaya koymaktadır.

Bir taraftan din eğitimi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu ideolojisi çerçevesinde laiklik ilkesinin korunması adına sınırlandırılması gereken bir alan olarak görülmekte; diğer taraftan, aynı devlet aklı içerisinde din, özellikle Sünnî İslam yorumu üzerinden, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve rejim meşruiyetinin pekiştirilmesi açısından millî güvenlik stratejilerine entegre edilmiş bir unsur hâline getirilmektedir. Bu gerilimli yapı, Türkiye'nin din eğitimi politikalarında karşıt gibi görünen iki yaklaşımın -dini kontrol altına alma ve dini araçsallaştırma- eşzamanlı biçimde işlediğini göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye'de din eğitimi, bir yandan toplumsal uyumu sağlamak amacıyla desteklenmiş, diğer yandan laiklik ilkesine zarar vermemesi için denetim altında tutulmuştur. Böylece din eğitimi, hem bir “beka unsuru” hem de bir “potansiyel tehdit” olarak güvenlikçi bir çifte mantıkla şekillendirilmiştir.

Türkiye'nin güvenlikleştirme söyleminin yalnızca dışsal tehditlerle değil, aynı zamanda iç siyasal dinamiklerle, yani rejim istikrarı, mezhepsel yönelimler ve toplumsal denetim pratikleriyle de şekillendiği görülmektedir. Özellikle USCIRF'in Türkiye'ye yönelik raporlarında, din eğitiminin içerik ve uygulama düzeyinde çoğulculuğu gözetmediği, belirli bir mezhebi merkeze alarak devletin ideolojik araçlarından biri hâline geldiği eleştirileri dikkat çekmektedir.

Tezde yapılan karşılaştırmalı analiz, Türkiye'nin din eğitimi politikalarının Avrupa Konseyi üyesi diğer devletlerle kıyaslandığında, görünürde bazı çelişkili eğilimler taşısa da kendi tarihsel

sürekliliği ve siyasal rejim dinamikleri içerisinde -dönemsel bazı değişiklikler olsa da - aslında tutarlı bir temel yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye, hem Osmanlı sonrası kurucu laiklik ilkesinin mirasçısı, hem de toplumsal gerçeklikte dinin güçlü biçimde varlık gösterdiği bir devlet olarak, din eğitimi politikalarını yalnızca pedagojik gerekçelerle değil; aynı zamanda ideolojik, kültürel ve güvenlik temelli ihtiyaçlarla şekillendirmiştir.

Tezin Türkiye bölümünde açıklandığı üzere, din eğitiminin anayasal güvenceye sahip olması, bu alanın doğrudan devlet denetimi altında yapılandırılmasına imkân tanımıştır. Bu durum, bir yandan belirli bir mezhebin (Sünni-Hanefî İslam) kamusal alanda hâkim kılınması sonucunu doğurmuş; diğer yandan ise dinî çoğulculuk ve bireysel özgürlükler açısından eleştirilere açık bir yapı üretmiştir. Ancak bu yapı, dışarıdan bakıldığında çelişkili gibi görünse de ortaya konan tez bulgularına göre, Türkiye'nin siyasal rejiminin sürekliliği ve ulusal kimlik inşası açısından stratejik bir istikrar unsuru olarak değerlendirilmektedir.

Tezde ayrıca, Türkiye'nin bu politikalarının uluslararası norm üreticileri tarafından çoğu zaman eleştiriye maruz bırakıldığı; ancak benzer uygulamaların başka ülkelerde “entegrasyon politikası” ya da “vatandaşlık eğitimi” gibi kavramsal değerlendirmelerle sunulduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda Türkiye'ye yönelik eleştirilerin, çoğu zaman bağlamdan kopuk şekilde yapıldığı, ülkenin tarihsel deneyimlerini, toplumsal çeşitliliğini ve jeopolitik hassasiyetlerini yeterince dikkate almadığı görülmektedir.

Sonuç olarak Türkiye'nin din eğitimi politikasının, yüzeyde taşıdığı gerilimli yapıya rağmen, kendi iç dinamikleri, tarihsel arka planı ve toplumsal ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda tutarlı ve zorunlu bir stratejik tercih olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Türkiye gibi tarihsel olarak hem İslam coğrafyasına hem de modernleşme tarihine içkin bir ülkenin karşılaştığı temel açmaz, epistemik özneleşme eksikliğidir. Zira kavram ithali yoluyla inşa edilen pedagojik ve siyasal çerçeveler, çoğu zaman Batı epistemolojisinin nesneleştirdiği bir "öteki"nin bakışıyla oluşturulmakta; bu durum, yerli tefekkürün kendilik bilincini örselemektedir. Türkiye'nin kendi tarihsel ve toplumsal dinamiklerine uygun bir din eğitimi politikası geliştirebilmesi için, öncelikle "bilgi üreticisi" olarak özne konumuna geçmesi gerekmektedir.

Sonuç kısmında sunulan çerçevede görüldüğü üzere, özellikle Batılı ülkelerde geliştirilen normatif çerçeveler ve uluslararası projeler, din eğitiminin düzenlenmesinde etkili olan temel referans kaynakları hâline gelmiştir. Avrupa Konseyi, UNESCO ve AGİT gibi uluslararası norm üreticileri, din eğitimi alanında çoğulculuk, hoşgörü ve eleştirel pedagojik yeterlilik gibi ilkeleri teşvik eden kapsamlı tavsiye kararları ortaya koymuş; bu belgeler zaman içinde hem ulusal müfredatları hem de kamusal söylemleri yönlendirme gücüne ulaşmıştır. Özellikle REDCo ve RAN gibi çok aktörlü araştırma ve politika üretim mekanizmaları, Avrupa düzeyinde din eğitiminin içerik ve hedeflerini yeniden tanımlayan ciddi normatif etki alanları yaratmıştır.

Bu noktada, çalışmanın en temel önerilerinden birisi, Türkiye öncülüğünde ve bölgesel katılımı, din eğitimi ve güvenlik kesişiminde yapılandırılacak çok aktörlü, disiplinler arası ve uzun soluklu bir uluslararası proje geliştirilmesidir. Bu önerilen proje, mevcut örneklerden farklı olarak, din eğitiminin yalnızca Batı referanslı din özgürlükleri perspektifiyle değil; toplumsal bütünleşme, siyasal istikrar ve bölge güvenliği gibi çok yönlü alanlara etkisini araştırmayı amaçlamalıdır. Zira mevcut projelerin çoğu, dinî çoğulculuk ve ifade özgürlüğü gibi ilkeler etrafında şekillenirken, dinin radikalleşme, kimlik çatışması ya da kutuplaşma üzerindeki etkilerini güvenlik mantığıyla ve bölgesel hassasiyetlerle bütünleşik biçimde ele almakta yetersiz kalmaktadır.

Böyle bir proje, yalnızca Türkiye'deki eğitim ve güvenlik politikalarına katkı sunmakla kalmayacak; aynı zamanda Güneydoğu Avrupa, Kafkasya ve Doğu Akdeniz gibi jeopolitik olarak kırılgan bölgelerde normatif çerçeve oluşturma gücüne de sahip olacaktır. Özellikle Kıbrıs, Batı Trakya, Gürcistan, Azerbaycan ve Balkan ülkeleri gibi etnik-dinî çeşitliliğin yoğun, siyasal sınırların ise tartışmalı olduğu bölgelerde, din eğitimi alanına dair geliştirilecek bölgesel yaklaşımlar, yalnızca içerideki toplumsal barışı değil, sınır ötesi ve bölgesel istikrarı da güçlendirecektir. Batı merkezli projeler, kendi tarihsel bağlamlarından doğan ve kendi bölgeleri için tutarlı olan normatif referanslarla hareket ettiklerinden, bu bölgelerin özgün ihtiyaçlarını ya göz ardı etmekte ya da bu ihtiyaçları homojenleştirici kalıplar içinde ele almaktadır. Bu durum, bölgesel siyasal özneleşme ihtiyacını daha da belirgin hâle getirmektedir.

Nitekim Batı'da geliştirilen birçok proje, sadece bilgi üretimiyle sınırlı kalmamış; aynı zamanda tavsiye kararlarının, müfredat reformlarının ve yasal düzenlemelerin temelini oluşturan epistemolojik zeminleri inşa etmiştir. Bu yönüyle REDCo, örneğin Avrupa Konseyi'nin "Signposts"

raporuna doğrudan katkı sunmuş; RAN ağı ise AB düzeyinde güvenlikleştirme odaklı müdahale stratejilerinin temel çerçevelerinden birine dönüşmüştür. Dolayısıyla din eğitimi ve güvenlik ilişkisine dair bilgi üretimi süreçleri ile normatif düzenlemeler arasındaki bağ, artık yalnızca akademik değil, aynı zamanda stratejik bir mesele hâline gelmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'nin, yalnızca bu tür projelere uyum sağlamaya çalışan bir ülke değil; *bu normları üreten, bölgesel standartlar inşa eden ve kavramsal çerçeve oluşturan* bir aktör hâline gelmesi, stratejik öngörü ve entelektüel yeterlilik açısından son derece elzemdir.

Bölgesel düzeyde önerilen bu projenin başarısı, yalnızca kavramsal netliğe değil; aynı zamanda kurumsal kapasiteye, aktör çeşitliliğine ve çok düzlemli yönetim mekanizmalarına bağlıdır. Bu çerçevede projenin, sadece devlet kurumlarının değil; üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, öğretmen sendikaları, müfredat geliştiricileri, medya temsilcileri ve dini cemaat temsilcilerinin de katılımıyla yürütülmesi gerekmektedir. Bu çok aktörlü yapı, din eğitimi ile güvenlik politikaları arasında sağlıklı bir denge kurulmasını hem normatif kaygıların hem de ampirik verilerin karar alma süreçlerine entegre edilmesini sağlayacaktır. Özellikle eğitim sosyolojisi, karşılaştırmalı din eğitimi, güvenlik çalışmaları ve uluslararası hukuk gibi disiplinlerin eşgüdüm hâlinde çalışması, projenin akademik derinliğini ve normatif meşruiyetini artıracaktır.

Buna ek olarak, önerilen projenin yalnızca veri toplamaya ve raporlamaya odaklanmaması, aynı zamanda “normatif müzakere platformu” işlevi görmesi önemlidir. Bu platform, farklı ülkelerde din eğitimiyle ilişkili güvenlik pratiklerinin karşılaştırmalı olarak tartışıldığı, ortak ilke ve standartların formüle edildiği, gerektiğinde mevcut uluslararası tavsiye kararlarının gözden geçirilmesini öneren akademik-politik bir etki alanı yaratmalıdır. Bu bağlamda Avrupa Konseyi'nin, UNESCO'nun veya AGİT'in daha önceki belgelerinde yer alan bazı normların homojenleştirici ya da bağlamdan kopuk nitelikleri eleştirel olarak değerlendirilebilir; yerel ihtiyaçlarla uyumlu, daha esnek ve katılımcı çerçeveler önerilebilir.

Önerilen bu yapının, aynı zamanda bölgesel norm üretimi konusunda da ön açıcı olması hedeflenmelidir. Türkiye Cumhuriyeti, çok aktörlü ve uluslararası ortaklı projeler geliştirme konusunda kurumsal kapasiteye ve diplomatik tecrübeye sahip bir ülkedir. Nitekim Birleşmiş Milletler çatısı altında hayata geçirilen UNAOC girişimi, Türkiye'nin İspanya ile birlikte öncülük ettiği ve küresel ölçekte yankı uyandıran bir örnek olarak dikkat çekmektedir. Ancak UNOAC girişimi, her ne kadar Türkiye ve İspanya'nın öncülüğünde diyalog ve karşılıklı anlayış temelli bir normatif çerçeve üretme hedefiyle başlatılmış olsa da zaman içerisinde belirsiz bir referans alanı ve etkisiz norm üretimi nedeniyle stratejik bir derinlikten yoksun kalmıştır. Girişimin söylemsel düzeyde kapsayıcı görünmesine karşın, referans noktasındaki temel varsayımı nedeniyle uygulamada küresel güç asimetrisiyle baş edebilecek düzeyde bir etki yaratamadığı ve bu yönüyle Türkiye açısından normatif yalnızlığı daha da pekiştirdiği değerlendirilmektedir. Bu durum, girişimin iyi

niyetli bir başlangıç olmasına rağmen, uzun vadede Türkiye'nin söylem ve pozisyon geliştirme kapasitesi bakımından stratejik bir dezavantaja dönüşmesine neden olmuştur.

Tezin bulguları bağlamında önerilen ve Türkiye'nin önderliğinde yürütülecek bu yeni proje, sadece bilgi üretimiyle sınırlı kalmayıp, bölgeye özgü normatif dilin, yeni kavramsal araçların ve pedagojik önceliklerin inşasına katkı sunmalıdır. Bu bağlamda bölgesel ihtiyaçları karşılayan kavramların üretilmesinin amaçlanması ütöpik görülmemelidir. Din eğitimi ve güvenlik kesişiminde yürütülecek bu nitelikte bir bölgesel proje, hem Türkiye'nin akademik birikimini uluslararası norm üretimine kanalize etmesi açısından bir fırsat sunacak; hem de küresel düzeyde süreklilik kazanan tek-tarafli normatif dayatmalara karşı çok katmanlı ve bağlama duyarlı bir karşı öneri geliştirme zemini sağlayacaktır.

Bu doğrultuda geliştirilecek yeni kavramsallaştırmanın, yalnızca uluslararası söylem alanında değil, aynı zamanda Türkiye'nin kendi iç politika yapım süreçlerinde daha tutarlı, meşru ve stratejik temellere dayanan bir din eğitimi yaklaşımı inşa etmesine katkı sunacağı öngörülmektedir. İlgili başlıkta ele alındığı üzere Anayasal düzeyde güvence altına alınan DKAB dersinin, zorunlu olarak sürdürülmesi, normatif açıdan gerekçelendirilebilir bir uygulamadır. Bu çerçevede, DKAB dersinin zorunlu statüsünün korunmasıyla birlikte, bireylerin kendi inanç sistemlerine ilişkin daha detaylı bilgi edinmelerine olanak tanıyacak isteğe bağlı din derslerinin geliştirilmesi önemli bir alternatif olarak değerlendirilmelidir. Her ne kadar 2012 yılında eğitim sistemine seçmeli din dersleri entegre edilmiş olsa da bu düzenlemenin pratikte uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaştığı bilinmektedir. Dolayısıyla, din eğitimi alanında sunulan seçmeli derslerin içeriksel çeşitliliği yalnızca pedagojik bir tercih olarak değil; aynı zamanda normatif meşruiyetin yeniden inşası sürecinin bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir. Bu çeşitliliğin ne yönde, hangi toplumsal ihtiyaçlara dayanarak ve nasıl bir kuramsal çerçevede yapılandırılacağı sorusu ise, yukarıda önerilen uluslararası ve bölgesel odaklı araştırma projesinin ulusal boyuttaki temel meselelerinden biri olmalıdır. Zira din eğitiminin meşruiyeti, sadece iç hukuk normlarına değil; aynı zamanda uluslararası sistemin algılama biçimlerine, norm üretim süreçlerine ve söylemsel çerçevelerine de sıkı sıkıya bağlıdır.

Nitekim tez kapsamında da izah edilmeye çalışıldığı üzere, geçmişte ABD ve Avrupa Birliği tarafından finanse edilen çeşitli din eğitimi projelerinde, bugün bizim yalnızca metaforik olarak kullandığımız “ılımlı İslam (moderate Islam)” yaklaşımı bizzat kurumsal belgelerin ve program başlıklarının merkezine yerleştirilmiş; bu kavramsallaştırmalar, uluslararası normatif sistem içinde meşru ve kabul edilebilir politikalar olarak sunulmuştur. Söz konusu uygulamaların pedagojik olarak yönlendirici ve seçici nitelikler taşımasına rağmen, bu özellikler ne ciddi anlamda eleştirel bir değerlendirme süzgecinden geçirilmiş ne de insan hakları normları ya da çoğulculuk ilkeleri bağlamında sistematik biçimde tartışmaya açılmıştır. Öyle ki konuyla ilgili eleştirilerini dile getirenler görece yalnız kalmıştır. Bu durum, büyük ölçüde güvenlik eksenli meşruiyet kurgusunun

sağladığı söylemsel bağışıklık alanıyla ilişkilidir. Zira güvenlik temelli gerekçelendirme biçimi, ilgili politikaların arkasında sorgulamayı yapısal olarak etkisizleştiren bir çerçeve inşa etmekte; bu da söz konusu müdahalelerin, eleştiri mekanizmaları tarafından dışsal olarak değil, içsel gerekçelerle meşru sayılmasını mümkün kılmaktadır.

Türkiye'nin din eğitimi politikalarına yönelik eleştirilerin yoğunluğuna kıyasla, Batı'da benzer müdahalelerin eleştiriye kapalı kalması, aslında meşruiyetin eşit üretilmediği bir küresel sistemin varlığına işaret etmektedir. Bu bağlamda sorulması gereken temel soru şudur: *Güvenlik gerekçesi vurgulanarak yapılan müdahaleler meşru sayılıyorsa, bu imkân neden yalnızca Batı'ya tanınmaktadır?* Türkiye'nin benzer güvenlik odaklı gerekçelerle eğitim politikasındaki ifadelerini yeniden yapılandırması, sadece kendi iç dinamiklerine değil, Türkiye'nin uluslararası hukuk alanında eşit söz hakkı ve normatif özerklik talebini güçlendirme potansiyeline sahiptir. Bu ifade değişimi bölge güvenliği için yumuşak güç üretme kapsamında meşru bir hak olarak görünmektedir.

Bu tez, din eğitimi ile ulusal güvenlik arasındaki ilişkileri tarihsel ve kuramsal bir çerçevede irdelenmiş olmakla birlikte, alanın gerek kavramsal gerekse ampirik boyutları itibarıyla hâlen derinleştirilmesi gereken çok sayıda araştırma alanı mevcuttur. Bu çerçevede, ileride gerçekleştirilecek çalışmaların hem ulusal bağlamda hem de uluslararası düzlemde karşılaştırmalı analizler sunarak mevcut literatürü zenginleştirmesi mümkündür.

Her şeyden önce, yaygın din eğitimi ile güvenlik politikaları arasındaki kesişim noktaları ayrı bir araştırma gündemi olarak ele alınmalıdır. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen yaygın din eğitimi faaliyetlerinin, İçişleri Bakanlığı tarafından yayımlanan güvenlik merkezli raporlarda öne çıkan söylemlerle nasıl bir etkileşim içinde olduğu, dinin güvenlik bağlamında araçsallaştırılma biçimlerini anlamak açısından önemlidir. Özellikle IŞİD örneğinde görüldüğü üzere, resmî belgelerde “gerçek din” ile “sapkın yorum” ayrımı yapılması, yalnızca güvenlik politikalarının değil, aynı zamanda dinin pedagojik temsillerinin de devlet eliyle yeniden tanımlandığını göstermektedir. Bu bağlamda, söz konusu ayrımın müfredat düzenlemelerine, öğretim materyallerine ve toplumsal algıya yansımalarının sistematik olarak incelenmesi yeni araştırma perspektifleri sunacaktır. Bunun yanında, Türkiye'nin AB üyelik sürecinin uzamasının din eğitimi politikalarına dolaylı etkileri de henüz yeterince aydınlatılmamış bir araştırma alanıdır. AB'ye katılım perspektifinin güçlü olduğu dönemde öne çıkan çoğulculuk, vatandaşlık ve hoşgörü odaklı eğitim söylemleri ile son yıllarda belirginleşen güvenlik eksenli yaklaşım arasındaki dönüşüm çizgisinin ortaya konması hem eğitim politikaları literatürüne hem de güvenlik çalışmaları alanına özgün katkılar sağlayacaktır. Özellikle 2000'li yılların başında uygulamaya konulan uyum programlarının müfredat üzerindeki etkileri ile 2010 sonrasında güvenlik odaklı politikaların güçlenmesi arasındaki süreklilikler ve kopuşlar, karşılaştırmalı bir perspektiften analiz edilmelidir.

Son söz olarak bu çalışma, din eğitiminin güvenlikleştirilmesini salt reaktif bir savunma politikası olarak değil, aynı zamanda yeni bir kamusal düzen ve normatif dil kurma çabası olarak ele almıştır. Uluslararası örneklerle karşılaştırmalı biçimde ortaya konan analizler, güvenliğin yalnızca bir tehdit karşısında alınan önlem değil; aynı zamanda değerlerin, kimliklerin ve toplumsal birliktelik tahayyüllerinin yeniden inşa edildiği bir alan olduğunu göstermektedir. Türkiye'nin bu süreçte kendi tarihsel birikimi ve bölgesel dinamikleri doğrultusunda katkı sunması, onu yalnızca eleştirilere muhatap olan bir nesne değil, norm koyabilen bir özne konumuna taşıyacaktır. Bu yönüyle tez, din eğitimi ile güvenlik arasında kurulan ilişkinin, gelecek politikaların hem içerik hem de meşruiyet düzeyinde yeniden düşünülmesine katkı sağlayacak teorik bir zemin sunduğunu iddia etmektedir.



KAYNAKÇA

- Abington v. Schempp, 374 U.S. 203 (1963) <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/374/203/>
- Acar H. (2019). Türk siyasal hayatında Şeyh Said İsyanı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8(3)
- Adamides, C. (2019). “The challenges of formulating national security strategies (NSS) in the presence of overarching existential security threats: The case of Cyprus” P. Fluri & M. Noe (Eds.), *National security strategies in the 21st century: A comparative analysis* (ss. 351-372). Cham: Springer Nature.
- Albert M. - Buzan B. (2011). Securitization sectors and functional differentiation. *Security Dialogue* 42(4-5)
- Alberti A. (2024). The theme of social cohesion in religious education policies and programs. *Religions* 16(4)
- Alkan M. Ö. (2000). Modernization from empire to republic and education in the process of nationalism. In H. Karpat (Ed.) *Ottoman past and today's Turkey*. Brill
- Allport G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison Wesley
- Altaş, N. (2001). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altaş, N., & Koç, A. (2023). Kıbrıs okullarında din eğitimi. İçinde M. Zengin & A. Hendek (Ed.), *Güney Avrupa'da okullarda din eğitimi* (s. 74-77). İstanbul: Ensar Yayınları.
- Althaus-Reid M. Petrella I. (Eds.). (2006). *Liberation theology and sexuality*. Ashgate
- Altınay A. G. (2004). The myth of the military-nation. In *The myth of the military-nation militarism gender and education in Turkey*. Palgrave Macmillan US.
- American Academy of Religion Religion in the Schools Task Force (2010). *Guidelines for teaching about religion in K-12 public schools in the United States*. American Academy of Religion.
- American Islamic Congress, “Project Nur,” AIC, erişim tarihi 2025 <https://aicongress.org/project-nur/>
- Anayasa Mahkemesi (AYM), K:1997/62, K:1998/52 (16 Eylül 1998).
- Anghie A. (2010). Basic principles of international law a historical perspective. In *International law for international relations* (ss. 46-70). Oxford University Press.
- Arends F. J. (2009). Homeros'dan Hobbes ve ötesine güvenlik kavramının Avrupa geleneğindeki boyutları. *Uluslararası İlişkiler Dergisi* 6(22) 3-33
- Arı T. (2002). *Uluslararası ilişkiler teorileri çatışma hegemonya işbirliği*. İstanbul Alfa Yayınları
- Arı T. (2014). Uluslararası ilişkilerde büyük tartışmalar ve post modern teoriler. In T. Arı (Ed.) *Postmodern Uluslararası İlişkiler Teorileri 2 Uluslararası İlişkilerde Eleştirel Yaklaşımlar* 1-47 Dora Yayınları
- Art. 7 GG - Schulwesen (Kommentar) (2024). Das Recht der Eltern auf Entscheidung zur Teilnahme am Religionsunterricht. *Kommentar zu Art. 7 GG* <https://opinioius.de/kommentar/gg/7>
- Asad T. (2003). *Formations of the secular Christianity Islam modernity*. Stanford University Press.

- Augustine (1998). *The city of God against the pagans* (R. W. Dyson Trans.). Cambridge University Press. (Original work written in the 5th century)
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 10491/83, Lena ve Anna-Nina Angeleni/İsveç Davası (03 Aralık 1986).
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 1448/04, Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası (09 Ocak 2008)
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 15472/02, Folgerø ve Diğerleri/Norveç Davası (29 Haziran 2007)
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 21163/11, Mansur Yalçın ve Diğerleri/Türkiye Davası (16 Şubat 2015)
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. (2019). Papageorgiou ve Diğerleri v. Yunanistan (Başvuru No. 4762/18 ve 6140/18). Strasbourg: Avrupa Konseyi Yayınları. Erişim adresi: <https://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-197254>
- Avrupa Konseyi (1950). İnsan hakları ve temel özgürlüklerin korunmasına ilişkin sözleşme *European Convention on Human Rights* Roma 4 Kasım 1950 Yürürlük tarihi 3 Eylül 1953 https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_tur
- Axios (2025 Ocak 26). Non religious ‘nones’ are on the rise study shows. *Axios* <https://www.axios.com/2025/02/26/us-christianity-decline-pew-study>
- Aydın M. (1996). Uluslararası ilişkilerde yaklaşım teori ve analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 51(1) 71–114
- Aydın M. (1996). Uluslararası ilişkilerde yaklaşım teori ve analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 51(1) 71–11
- Aydoğan M. (2007). *İç isyanlar ve Şeyh Said İsyanı*. Nokta Kitap
- Ayoob M. (1995). *The Third World security predicament*. Lynne Rienner Publishers
- Babahanoğlu, V., & Bilici, Z. (2018). Realizm versus idealizm: Göç, bölgesel barış ve istikrar düşmanı mı? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 734–740.
- Bagley C. Verma G. K. (1985). *Multicultural education for the 21st century*. Routledge.
- Bahçekapılı M. (2022). *Türkiye’de din eğitimi genel görünüm ve eğilimler 2012–2022*. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı
- Bajaj M. (2015). Pedagogies of resistance and peace education praxis. *Journal of Peace Education* 12(2)
- Bajaj, M. (2015). ‘Pedagogies of Resistance’ and peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2).
- Bakker P. (2015). Resilience and radicalization. *European Security* 24(2)
- Balta E. (2016). Güvenlikleş tir me teorisi ve Türkiye. *Uluslararası İlişkiler* 12(47) 223–243

- Bárány B. (2024 Aralık 2). Die fantastische Neuerfindung des Religionsunterrichts. *Materie* materie.at/gk/die-fantastische-neuerfindung-des-religionsunterrichts
- Barb A. (2019). The new politics of religious education in the United States and Germany. *German Law Journal* 20(7) 1035–1046
- Barker E. (2013). Revisionism and diversification in new religious movements. In J. R. Lewis (Ed.) *The Oxford handbook of new religious movements*. Oxford University Press
- Basic Law Israel – The Nation State of the Jewish People (2018 Temmuz 19). Article 1(a–c) Article 4(b) Article 7. <https://www.palquest.org/en/highlight/33418/israels-nation-state-law-2018>
- Bates E. (2010). *The evolution of the European Convention on Human Rights from its inception to the creation of a permanent Court of Human Rights*. Oxford University Press
- Baylis J. (2008). Uluslararası ilişkilerde güvenlik kavramı. *Uluslararası İlişkiler Dergisi* 5(18) 69–85
- Bayramoğlu, A. (2004). *Bir zümre, bir parti: Türkiye’de ordu*. Birikim Yayınları.
- Baysal B.-Lüleci Ç. (2015). Kopenhag okulu ve güvenlikleştirme teorisi. *Güvenlik Stratejileri Dergisi* 11(22) 61–96
- Beaman L. G. Beyer P. (Eds.). (2008). *Religion and diversity in Canada*. Brill
- Benard C. (t.y.). ‘Moderate Islam’ isn’t working. *The National Interest* <https://nationalinterest.org/feature/moderate-islam-isnt-working-14693>
- Berkes, N. (1973). Türkiye’de çağdaşlaşma. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Bettiza G. (2013). Religion and American foreign policy in the context of the postsecular turn in world politics and the social sciences. *International Politics Reviews* 1(1) 11–26
- Birdişli F. (2013). *Teori ve pratikte uluslararası güvenlik kavram teori uygulama*. Seçkin Yayıncılık
- Birleşmiş Milletler (2004 Aralık 10). *World Programme for Human Rights Education 2005–ongoing* Res. 59/113
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği (t.y.). *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı 1995–2004*
- Bleich E. (2011). The rise of hate speech and hate crime laws in liberal democracies. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37(6)
- Bondevik J. H. Dautaj A. O’Grady K. Vallianatos A. (2020). *Signposts teacher training module teaching about religions and non religious world views in intercultural education*. Council of Europe Publishing
- Booth K. (2005). *Critical security studies and world politics*. Lynne Rienner Publishers
- Bora T. (1995). *Milliyetçiliğin kara baharı*. İletişim Yayınları
- Targeted Study on the Assessment of the Radicalisation Awareness Network (RAN Practitioners and Policy Support). (2023). *Final Report*

- Bråten O. M. H. Everington J. (2019). Issues in the integration of religious education and worldviews education in an intercultural context. *Intercultural Education* 30(3)
- Brauch H. G. (2008). Güvenliğin yeniden kavramsallaştırılması barış güvenlik kalkınma ve çevre kavramsal dörtlüsü. *Uluslararası İlişkiler Dergisi* 5(18) 1–47
- Brooks E. Cossato E. (2025). Religious education as a tool for social cohesion in a multicultural society. *Religions* 15(5)
- Brown K. E. (2010). *The Prevent strategy and the UK war on terror embedding insecurity through citizenship education*. Routledge
- Brubaker, R. (2015). Religious dimensions of political conflict and violence. *Sociological Theory*, 33(1), 1–19.
- Burchill S. Linklater A. Devetak R. Donnelly J. Nardin T. Paterson M. Reus Smit C. True J. (2013). *Uluslararası ilişkiler teorileri* (M. A. Ağcan ve A. Aslan Çev.). Küre Yayınları.
- Buzan B. (1991). *People states and fear an agenda for international security studies in the post Cold War era*. Harvester Wheatsheaf and Lynne Rienner Publishers.
- Buzan B. (2007). *People states and fear an agenda for international security studies in the post-Cold War era*. ECPR Press. (ECPR Classics)
- Buzan B. (2008). The changing agenda of military security. In H. G. Brauch et al. (Eds.) *Globalization and environmental challenges* (ss. xxx–xxx). Springer. (sayfa numarası gerekiyorsa eklenmeli)
- Buzan B. Little R. (2000). *International systems in world history remaking the study of international relations*. Oxford University Press.
- CAIR (2019). *Presumption of guilt the targeting of Muslims in the war on terror*. CAIR.
- Calvert I. (2019). Sanctifying security Jewish approaches to religious education in Jerusalem. *Religions* 10(1)
- Cameron D. (2014 Haziran 15). British values article by David Cameron. *GOV.UK* <https://www.gov.uk/government/news/british-values-article-by-david-cameron>
- Campbell D. (1998). *Writing security United States foreign policy and the politics of identity*. University of Minnesota Press
- Carnegie Endowment for International Peace (2002 Ekim 7). The Bush doctrine. <https://carnegieendowment.org/posts/2002/10/the-bush-doctrine>
- Carr E. H. (1939). *The twenty years' crisis 1919–1939 an introduction to the study of international relations*. Macmillan.
- Carr E. H. (1979). *The Russian Revolution from Lenin to Stalin 1917–1929*. Palgrave Macmillan
- Casanova J. (1994). *Public religions in the modern world*
- Cavanaugh, W. T. (2009). *The myth of religious violence: Secular ideology and the roots of modern conflict*. New York: Oxford University Press.

- Center for Islamic Pluralism (2004–2005). About us. <https://www.islamicpluralism.org/about/>
- Central Bureau of Statistics Israel (2022 Nisan 24). The Druze population of Israel on the occasion of the Nabi Shu'ayb Festival 2022. *Media Release* 131/2022
- Central Bureau of Statistics Israel (2022). https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2022/426/11_22_426e.pdf
- Central Bureau of Statistics Israel (2023). Christmas 2023 – Christians in Israel. *Media Release* 411/2023
- Chemerinsky E. (2023). *Constitutional law principles and policies* (6. baskı) Wolters Kluwer ss. 1300–1320
- Child Rights International Network (t.y.). *Child Rights International Network*. home.crin.org
- Christian History Institute (t.y.). 1054 The East–West Schism. *Christian History Magazine* pr. 1–2 <https://christianhistoryinstitute.org/magazine/article/east-west-schism>
- Christodoulou E. (2020). “Boosting resilience” and “safeguarding youngsters at risk” critically examining the European Commission’s educational responses to radicalization and violent extremism. *London Review of Education* 18(1) 18–34
- Clarke P. (2014 Temmuz). *Report into allegations concerning Birmingham schools arising from the Trojan Horse letter*. Department for Education
- Cohen R. Clifford G. (2015). Review of *Those good Gertrudes a social history of women teachers in America*. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 420–422
- Columbia Encyclopedia (t.y.). www.bartleby.com
- Constantinou C. (2015). *Security sovereignty and identity in divided Cyprus*. I.B. Tauris.
- Cook J. (2009 Temmuz 28). Palestinians in Israel forced to study Zionist anthem. *The Electronic Intifada* <https://electronicintifada.net/content/palestinians-israel-forced-study-zionist-anthem/8364>
- Council of Europe (2019). *Council of Europe external relations strategy*. Council of Europe
- Council of Europe (2020). *The Council of Europe its structure mission and activities*. Council of Europe Publishing
- Council of Europe Committee of Ministers (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue Living together as equals with dignity*. Council of Europe
- Council of Europe Committee of Ministers (2009). *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non religious convictions within intercultural education*. Strasbourg Council of Europe Publishing
- Council of Europe Committee of Ministers (2015). Action Plan CM(2015)74 on “The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism”

Council of Europe Committee of Ministers (2015). *Action Plan CM(2015)74 on the fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism* 125th Session Brussels Council of Europe

Council of Europe Committee of Ministers (2015). *Additional Protocol to the Council of Europe Convention on the Prevention of Terrorism* CETS No. 217. Council of Europe Publishing

Council of Europe Committee of Ministers (2015). *Additional protocol to the Council of Europe Convention on the Prevention of Terrorism*. Council of Europe Publishing

Council of Europe Committee of Ministers (2015). *Declaration United around our principles against violent extremism and radicalisation leading to terrorism*. In *Recommendations – Counter terrorism portal*. Strasbourg Council of Europe

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, 2005, Strasbourg, Council of Europe Parliamentary Assembly.

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, Pr.:1-3.

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, Pr.:4

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, Pr.:6.

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1720 (2005): Education and Religion*, Doc. 10673, Pr.:7.

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1804 (2007): State, Religion, Secularity and Human Rights*, Doc. 11298, 2007, Strasbourg, Council of Europe Parliamentary Assembly.

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1804 (2007): State, Religion, Secularity and Human Rights*, Doc. 11298, Pr.5.

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1804 (2007): State, Religion, Secularity and Human Rights*, Doc. 11298, Pr.24.

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1804 (2007): State, Religion, Secularity and Human Rights*, Doc. 11298, Pr.8.

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1962 (2011): The Religious Dimension of Intercultural Dialogue*, Doc. 12553/12576, 2011, Strasbourg, Council of Europe Parliamentary Assembly.

Council of Europe. (1949). *Statute of the Council of Europe* Chapter I Article 1(a–d) www.assembly.coe.int/nw/xml/rop/statut_ce_2015-en.pdf

Council of the European Union (2005 Kasım 30). *The European Union counter terrorism strategy* No. 14469/4/05 REV 4. Brussels

- Council of the European Union (2005). *The European Union strategy for combating radicalisation and recruitment to terrorism* No. 14781/1/05. Brussels
- Council of the European Union (2008). *Revised EU strategy for combating radicalisation and recruitment to terrorism* No. 15175/08. Brussels
- Council of the European Union (2014). *Revised EU strategy for combating radicalisation and recruitment to terrorism* No. 9956/14
- Coventry City Council (2018). *Prevent duty toolkit implementing the Prevent duty through a whole school approach*. Coventry City Council
https://www.coventry.gov.uk/downloads/file/31095/prevent_duty_toolkit
- Coventry City Council (2019). *Prevent duty toolkit implementing the Prevent duty through a whole school approach*. Coventry City Council
https://www.coventry.gov.uk/downloads/file/31095/prevent_duty_toolkit
- Cowdrey H. E. J. (1970). The peace and the truce of God in the eleventh century. *Past and Present* 46 42–67
- Cozine K. (2015). Thinking interestingly the use of game play to enhance learning and facilitate critical thinking within a homeland security curriculum. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 367–385
- Crozier M. Huntington S. P. Watanuki J. (1975). *The crisis of democracy report on the governability of democracies to the Trilateral Commission*. New York University Press
- Cumhuriyet, “AKP Sözcüsü Çelik konuştu: Okul öncesi din eğitimi ‘milli güvenlik’ meselesi oldu!” (01 Mayıs 2022).
- Cyprus Mail. (2008). ‘Hands off education’, *Archbishop threatens government*. Cyprus Mail.
- Cyprus Mail. (9 Eylül 2008). ‘Hands off education’, *Archbishop threatens government*. Cyprus Mail.
- Çağlar A. Uluçakar M. (2017). Günümüz Türkçülüğünün İslamla imtihanı: Türk İslam sentezi ve Aydınlar Ocağı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 26
- Çetinkaya Ş. (2012). Güvenlik algılaması ve uluslararası ilişkiler teorilerinin güvenliğe bakış açıları. *21. Yüzyıl Sosyal Bilimler Dergisi* 2 70–79
- Mardin Ş. (2005). *Türkiye’de din ve siyaset*. İstanbul İletişim Yayınları
- Çınar A. (2007). Alevilik and the politics of recognition in Turkey. *Nationalism and Ethnic Politics* 13(3) 425–439
- Çınar M. (2005). Turkey’s transformation under the AKP rule. *The Muslim World* 95(3) 469–486 ss. 56–58
- de Maiziére T. (2010 Eylül 7). Integration Innenminister will Islamunterricht an Schulen. *Der Spiegel* Spiegel Online
- Demir H. Kuru S. (2016 Mayıs). The theological battle between ISIL and the Turkish state. *War on the Rocks*

- Department for Education (2014 Kasım 27). Guidance on promoting British values in schools published. *GOV.UK* <https://www.gov.uk/government/news/guidance-on-promoting-british-values-in-schools-published>
- Department for Education and Home Office (t.y.). *Educate against hate*. <https://www.educateagainsthate.com/>
- Department of Education (1998). *Religious expression in public schools a statement of principles*. Washington DC <https://eric.ed.gov/?id=ED416591>
- Deringil S. (1998). *The well protected domains ideology and the legitimation of power in the Ottoman Empire 1876–1909*. I B Tauris
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2014). *Türkiye’de dini hayat araştırması*. DİB
- Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2022). *2022 Din hizmetleri raporu*. Diyanet İşleri Başkanlığı
- Duedahl P. (Ed.). (2016). *A history of UNESCO global actions and impacts*. Palgrave Macmillan
- Edwards v. Aguillard 482 U.S. 578 (1987). <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/482/578/>
- Eligür, B. (2010). *The mobilization of political Islam in Turkey*. Cambridge University Press.
- Emilianides A. (2012). The place of religion in education in Cyprus. In G. Lauwers J. de Groof P. de Hert (Eds.) *Islam instruction in state-funded schools* (ss. 28–34)
- Engelbreton K. de Souza M. Durka G. Gearon L. (Eds.). (2010). *International handbook of inter religious education*. Springer
- Engel v. Vitale 370 U.S. 421 (1962). <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/370/421/>
- Epperson v. Arkansas 393 U.S. 97 (1968). <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/393/97/>
- Erdoğan B. (2015). From main component to equal citizen reconstruction of the Ja’fari identity in Turkey. *European Scientific Journal* 11(5)
- Ergüven N. S. (2016). Uluslararası hukuk açısından güvenlik kavramının teorik temelleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 65(3) 771–836
- Erhan Ç. (2002). Soğuk Savaş sonrası ABD’nin güvenlik algılamaları. In H. Taşdemir (Der.) *Uluslararası güvenlik sorunları ve Türkiye*. Seçkin Yayıncılık
- Erken B. (2020). Hukuki temelde Türkiye’de zorunlu din dersi. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 28(1)
- Eroukhmanoff C. (2018). Securitisation theory an introduction. *International Relations Theory – An E-IR Foundations beginner’s textbook* <https://www.e-ir.info/2018/01/14/securitisation-theory-an-introduction/>
- European Commission (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council the EU internal security strategy in action five steps towards a more secure Europe* COM(2010) 673 final. Brussels

- European Commission (2016). *Communication from the Commission supporting the prevention of radicalisation leading to violent extremism* No. COM(2016) 379
- European Council (2004 Haziran 18). *Revised EU plan of action on combating terrorism* 2004/0698 (COM). Brussels
- European Economic and Social Committee (2017). *Opinion on the European Commission's 2017 annual growth survey* EESC SC/46 EESC 2016 01 01 05339 00 01 AC TRA. Brussels
- European Parliament (2015 Kasım 25). *Resolution on the prevention of radicalisation and recruitment of European citizens by terrorist organisations* No. 2015/2063(INI)
- Europol (2018). *TE-SAT 2018 EU terrorism situation and trend report 2018*. <https://www.europol.europa.eu/activities-services/main-reports/european-union-terrorism-situation-and-trend-report-2018-tesat-2018>
- Eurydice. (2023). Greece. Erişim adresi: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/overview>. (Aktaran: Emine Keskiner & Sezin Azizoğlu, “Yunanistan’da Okullarda Din Eğitimi.” *Güney Avrupa’da Okullarda Din Eğitimi*, ed. Mahmut Zengin & Abdurrahman Hendek, Ensar Yayınları, 2023, s. 256).
- Faist T. (2002). Extension du domaine de la lutte international migration and security before and after September 11 2001. *International Migration Review* 36(1)
- Federal Bureau of Investigation Counterterrorism Division (2006). *The radicalization process from conversion to jihad* Intelligence Assessment. Federal Bureau of Investigation
- Feldman N. R. (2024). Religion in public schools constitutional revolution in action. *University of Cincinnati Law Review* 93(2) 299–323
- Feldman N. R. (2024). Religion in public schools constitutional revolution in action. *University of Cincinnati Law Review* 93 299–334
- Firth R. et al. (2015). Review of various books. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 425–427
- Fleming D. Davies L. (2015). Review of *Unsafe Gods Security Secularism and Schooling*. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 423–425
- Flensner K. K. von der Lippe M. (2019). Being safe from what and safe for whom A critical discussion of the conceptual metaphor of safe space. *Intercultural Education* 30(3) 275–288
- Fortna, V. P. (2004). *Peace time: Cease fire agreements and the durability of peace*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Foucault M. (1980). *Power knowledge selected interviews and other writings 1972–1977* (C. Gordon Ed.). Pantheon Books
- Fox J. (2008). *A world survey of religion and the state*. Cambridge University Press
- Fukuyama F. (2006). *The end of history and the last man*. Free Press

- Gallie, W. B. (1955–1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167–198.
- Gallup (2023). How religious are Americans According to an average of all 2023 Gallup polling about three in four Americans said they identify with a specific religious faith. *Gallup News* <https://news.gallup.com/poll/358364/religious-americans.aspx>
- Gearon L. (2012). European religious education and European civil religion. *British Journal of Educational Studies* 60(2) 151–169
- Gearon L. (2013). *Masterclass in religious education*. Bloomsbury
- Gearon L. (2013). *The counter terrorist classroom religion education and security*
- Gearon L. (2013). The counter terrorist classroom religion education and security. *Religious Education* 108(2) 129–147
- Gearon L. (2015). Editorial education security and intelligence studies. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 263–279
- Gearon L. (2019). The politicisation and securitisation of religion in education a response to a rejoinder. In M. L. Pirner J. Lahnemann W. Haussmann S. Schwarz (Eds.) *Public theology perspectives on religion and education*. Routledge
- Gearon L. Prud'homme J. (2018). *State religious education and the state of the religious life*. Wipf and Stock
- Gibbon E. (2000). *The history of the decline and fall of the Roman Empire* (D. Womersley Ed.). Penguin Classics (Original work published 1776–1789)
- Gibbon E. (2000). *The history of the decline and fall of the Roman Empire* Vol. II Chapter 68
- Glees A. (2015). Intelligence studies universities and security. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 281–310
- Green S. K. (2012). *The Bible the school and the Constitution the clash that shaped modern church-state doctrine*. Oxford University Press
- Grelle B. (2016). The First Amendment and the 3 Rs of religious liberty a US approach to religion education and human rights. In *Human rights and religion in educational contexts* 243–255
- Griffith S. H. (2008). *The church in the shadow of the mosque Christians and Muslims in the world of Islam*. Princeton University Press
- Grizzle A. (2015). Media is seen by the HLG as crucial in portraying members of different culture. In *The United Nations Alliance of Civilizations and Global Justice*. Metropolitan Üniversitesi Repository
- Guilherme M. Dietz G. (2015). Introduction glocal languages ideologies and identities. In M. Guilherme G. Dietz (Eds.) *Glocal languages and ideologies*. Peter Lang
- Guzman A. T. Meyer T. L. (2010). International soft law. *Journal of Legal Analysis* 2(1) 171–225

- Haaretz (2023 Haziran 6). Israel's education minister adds Bible studies to core elementary school curriculum. <https://www.haaretz.com/israel-news/2023-06-06/ty-article/.premium/israels-education-minister-adds-bible-studies-to-core-elementary-school-curriculum/00000188-9140-df21-a1b8-b3cd5f030000>
- HaberTürkTV (2020 Aralık 9). Prof. Dr. Mehmet Görmez İslam ülkelerinde din eğitimi güvenlik meselesine dönüştü. *YouTube* 00 02 10 – 00 03 55
- Harboun I. (2024). Securitization through education the case of Jewish identity in Israel. *Israel Studies Review* 39(3) 65–91
- Harris D. J. O'Boyle M. Bates E. P. Buckley C. M. (2018). *Law of the European Convention on Human Rights* (4. baskı). Oxford University Press
- Hatzopoulos P. Petito F. (2003). *Religion in international relations the return from exile*. Palgrave Macmillan
- Haynes J. (2018). From Huntington to Trump thirty years of the clash of civilizations. *Global Policy* 9(2)
- Haynes J. (2019). Religion education and security the United Nations Alliance of Civilisations and global citizenship. *Religions* 10(1) 51
- Haynes J. (2019). *Trump and the politics of neo nationalism the Christian Right and secular nationalism in America*. Routledge
- Heater D. (2004). *A history of education for citizenship*. Edinburgh University Press
- Hendrich B. (2011). Introduction – Beyond state Islam religiosity and spirituality in contemporary Turkey. *European Journal of Turkish Studies* 13
- Hisarlioğlu F. (2019). *Güvenlikleştirme. Güvenlik Yazıları Serisi* no. 24
- Hobsbawm E. J. (1994). *The age of extremes the short twentieth century 1914–1991*. Michael Joseph
- Home Office and Cabinet Office (2015). *Revised Prevent duty guidance for England and Wales* statutory guidance under Section 29 Counter Terrorism and Security Act 2015. <https://www.gov.uk/government/publications/prevent-duty-guidance-england-scotland-and-wales-2015/revised-prevent-duty-guidance-for-england-and-wales-2015>
- Humanists International (2022). Greek parents succeed in court case challenging procedure for exemption from religious education. <https://humanists.international/2022/07/greek-parents-succeed-in-court-case-challenging-procedure-for-exemption-from-religious-education/>
- Hunt L. (2006). The Enlightenment and the origins of religious toleration. In M. Goldie R. Wokler (Eds.) *The Cambridge history of eighteenth century political thought* (ss. 614–637). Cambridge University Press
- Huntington S. P. (1968). *Political order in changing societies*. Yale University Press
- Huntington S. P. (1981). *American politics the promise of disharmony*. Harvard University Press

- Huntington S. P. (1991). *The third wave democratization in the late twentieth century*. University of Oklahoma Press
- Huntington S. P. (2002). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Free Press
- Hurd E. (2007). *The politics of secularism in international relations*. Princeton University Press
- Hurd E. S. (2008). *The politics of secularism in international relations*. Princeton University Press
- Hurd E. S. (2015). *Beyond religious freedom the new global politics of religion*. Princeton University Press
- Israel J. (2001). *Radical Enlightenment philosophy and the making of modernity 1650–1750*. Oxford University Press
- İslâm Düşünce Enstitüsü (2023). *Din eğitimi raporu – rapor özeti*. İslâm Düşünce Enstitüsü
- Jackson R. (2003). *International perspectives on citizenship education and religious diversity*. Routledge Falmer
- Jackson R. (2011). Religion education dialogue and conflict. *British Journal of Religious Education* 33(2) 105–110
- Jackson R. (2014). *Signposts policy and practice for teaching about religions and non religious world views in intercultural education*. Council of Europe Publishing
- Jackson R. (2015). The politicisation and securitisation of religious education A rejoinder. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 345–366
- Jackson R. (2015). The politicisation and securitisation of religious education A rejoinder. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 345–366
- Jackson R. (2016). The politicisation and securitisation of religious education A rejoinder. *British Journal of Educational Studies* 63(3)
- Jackson R. (Ed.). (2014). *Signposts policy and practice for teaching about religions and non religious worldviews in intercultural education*. Council of Europe Publishing
- Jackson R. McKenna U. (2017). The Young People’s Attitudes to Religious Diversity Project in the context of the Warwick World Religions and Education Research Unit WRERU Research. In E. Arweck (Ed.) *Young people’s attitudes to religious diversity*. Routledge
- Jackson R. O’Grady K. (2007). Religions and education in England social plurality civil religion and religious education pedagogy. In R. Jackson S. Miedema W. Weisse J. P. Willaime (Eds.) *Religion and education in Europe developments contexts and debates*. Waxmann
- James A. (2015). Extremism and neoliberal education policy a contextual critique of the Trojan Horse affair in Birmingham schools. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 311–328
- Jeong H. W. (2000). *Peace and conflict studies an introduction*. Ashgate
- Kaçmazoğlu H. B. (1998). *Demokrat Parti dönemi toplumsal tartışmaları*. Birey Yayıncılık s. 68
- Kalkan Küçüksolak Ö. (t.y.). Güvenlik kavramının realizm neorealizm ve Kopenhag Okulu çerçevesinde tartışılması

- Kant I. (2004). *Aklın sınırları içinde din* (N. Başer Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları (Original work published 1793)
- Kant I. (2006). *Toward perpetual peace and other writings on politics peace and history* (P. Kleingeld Ed.). Yale University Press
- Karabulut B. (2014). Birinci Dünya Savaşı ve uluslararası ilişkilerde idealizmin yükselişi. *Gazi Akademik Bakış* 8(15) 57–72
- Karabulut B. (2015). *Küreselleşme sürecinde güvenliği yeniden düşünmek*. Barış Kitabevi.
- Karakoç E. Sarıgil Z. (2020). Why religious people support ethnic insurgency Kurds religion and support for the PKK. *Politics and Religion* 13(2) 245–272
- Katz Y. J. (2018). Religious and heritage education in Israel in an era of secularism. *Education Sciences* 8(4)
- Kaunert C. Leonard S. (2023). The Radicalisation Awareness Network RAN EU operational counter-terrorism. *Strategic Assessment A Multidisciplinary Journal on National Security* 26(3)
- Kaya A. (2012 Aralık). Native minority claims the search for acceptance. *Policy Brief ACCEPT Pluralism Research Project European Institute at İstanbul Bilgi University* Comparative Policy Brief ACCEPT PLURALISM no. 2012/17. University of Bilgi Repository eu.bilgi.edu.tr/.../ACCEPT_PLURALISM_PB_2012-17.pdf
- Kaya R. (2019). Orta Asya bölgesel güvenlik kompleksi ve Şangay İşbirliği Örgütü. *International Journal of Political Science and Urban Studies* 7 Özel Sayı 53–71
- Kaymakcan R. (2007 Ocak). Türkiye’de din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırmacılık yeni ortaöğretim DKAB programı bağlamında bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7(1)
- Keast J. (Ed.). (2007). *Religious diversity and intercultural education a reference book for schools*. Council of Europe Publishing
- Keren-Kratz Menachem Satmar and Neturei Karta Jews Against Zionism Modern Judaism A Journal of Jewish Ideas and Experience 43(1) 2023 52–76
- Adisonmez Umut Can When Conflict Traumas Fragment Investigating the Sociopsychological Roots of Turkey’s Intractable Conflict *Political Psychology* 40 2019 1373–1390
- Keskiner E. (2010). Bir insan hakları meselesi olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38
- Kestler-D'Amours J. (2012 Haziran 29). Militarising education in Israeli schools. *Al Jazeera* <https://www.aljazeera.com/features/2012/6/29/militarising-education-in-israeli-schools>
- Khalidi W. (Ed.). (1992). *All that remains the Palestinian villages occupied and depopulated by Israel in 1948*. Institute for Palestine Studies
- Kimitris P. N. (2018). The Cypriot educational system and the lesson of history. *Online Submission*

- Kirby D. (t.y.). Harry Truman's religious legacy the holy alliance containment and the Cold War
- Koç, A. (2021). Kıbrıs ve Türkiye din kültürü ve ahlak bilgisi (4-8. sınıf) ders kitaplarındaki görsellerin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50, 363–393.
- Korkut U. Esen B. (2018). Resilience of populist authoritarianism in Turkey the case of the AKP. *Southeast European and Black Sea Studies* 18(4) 439–453
- Koukounaras-Liagkis M. (2015). Religion and religious diversity within education in a social pedagogical context in times of crisis can religious education contribute to community cohesion. *International Journal of Social Pedagogy* 4(1)
- Koukounaras-Liagkis M. (2015). Religious education in Greece a new curriculum an old issue. *British Journal of Religious Education* 37(2) 153–169
- Köse A. (2010). Religious pluralism and the dilemma of Islamic education in Turkey. *British Journal of Religious Education* 32(3) 243–255
- Kumaraswamy P. R. (2021). American activism on religious freedom in the Middle East a critique. *Strategic Analysis* 45(3) 207–221
- Kurt M. (2014). Din şiddet ve aidiyet Türkiye’de Hizbullah üzerine sosyolojik bir araştırma (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kuru, A. T. (2009). *Secularism and state policies toward religion: The United States, France, and Turkey*. Cambridge University Press. Ali Ata Yiğit, İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası (1938-1950), Boğaziçi Yayınları, İstanbul 1992.
- Kuyk E. Jensen R. Lankshear D. Löh Manna E. Schreiner P. (2007). *Religious education in Europe situation and current trends in schools*. IKO Publishing House
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası. (1985). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Resmî Mevzuat Portalı. Erişim adresi: <http://mevzuat.gov.ct.tr/Portals/48/ANAYASA.pdf>
- Kyriakides S. (2010). *Security identity and foreign policy in Cyprus*. Routledge
- Lähdesmäki T. (2014). The role of space in the politics of intercultural dialogue. In E. N. Burduşel O. Matiu D. Preda A. Tomuş (Eds.) *Cultural Encounter The Mosaic of Urban Identities* 28–42 Sibiu UNeECC Forum
- Lähdesmäki T. Wagener A. (2015). Discourses on governing diversity in Europe critical analysis of the White Paper on Intercultural Dialogue. *International Journal of Intercultural Relations* 44
- Langfield M. Logan W. Nic Craith M. (Eds.). (2009). *Cultural diversity heritage and human rights intersections in theory and practice*. Routledge
- Latif D. (2022). Dilemmas of religious education freedom of religion and education in Cyprus. *Religions* 13(2) 96
- Latif D. (t.y.). Religion and ethical education in divided societies the case of Cyprus. In A. B. Seligman (Ed.) *Religious education and the challenge of pluralism*

- Laurence J. (2012 Mart 12). Don't be fooled integration in Germany is making progress. *Brookings Institution*
- Laurence J. (2012 Nisan 12). Integration in Germany introducing Islam. *Foreign Policy Association*
- Laustsen C. B. Wæver O. (2000). In defence of religion sacred referent objects for securitization. *Millennium Journal of International Studies* 29(3)
- Leganger-Krogstad H. (2020). New curriculum in Norway does it lead to an instrumental use of religious education. *ICCS* https://iccs.icu/.../New-curriculum-in-Norway_ICCS-2020_Heid-Leganger-Krogstad.pdf
- Lewin D. (2017). Who's afraid of secularisation Reframing the debate between Gearon and Jackson. *British Journal of Educational Studies* 64(2)
- Locke J. (1989). *Some thoughts concerning education* (J. W. Yolton Ed.). Clarendon Press (Original work published 1693)
- Lofthouse R. Thoms F. (2015). Review of *Teaching that matters engaging minds improving schools*. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 427–428
- Lord C. (2016). Between Islam and the nation nation building the ulama and Alevi identity in Turkey. *Nations and Nationalism* 23(1)
- Luxmoore J. (2017). For Greece's beleaguered Catholics long crisis continues. *National Catholic Reporter* www.ncronline.org/greeces-beleaguered-catholics-long-crisis-continues
- MacCulloch D. (2003). *The Reformation a history*. Viking
- Mandaville P. Silvestri S. (2015). *Integrating religious engagement into diplomacy challenges and opportunities*. Center for Strategic and International Studies CSIS
- Mardin, Ş. (1990). *Din ve ideoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Markoviti M. (2019). In-between the constitution and the European Court of Human Rights mobilizations around religion and education in Greece. *Politics and Religion*
- McCullum v. Board of Education 333 U.S. 203 (1948). <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/333/203/>
- McSweeney B. (2004). *Security identity and interests a sociology of international relations*. Cambridge University Press.
- Menzies L. et al. (2015). Review of *Knowledge and the future school curriculum and social justice*. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 413–415
- Meskel L. (2018). *A future in ruins UNESCO world heritage and the dream of peace*. Oxford University Press
- Miah S. (2015 Eylül 21). Preventing schooling Muslims securitisation and racialised politics. *British Educational Research Association* <https://www.bera.ac.uk/blog/preventing-schooling-muslims-securitisation-and-racialised-politics>

- Miedema S. Bertram Troost G. D. (2014). *Religious education and the challenge of pluralism*. Oxford University Press
- Millî Eğitim Bakanlığı (1982 Mart 29). Temel Eğitim ve Orta Öğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı TVODVAÖ. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* 45(201–9)
- Mills Bayne M. Brody D. (2015). Review of *Men who teach young children international perspectives*. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 415–417
- Miş N. (2012). Güvenlikleştirme teorisi ve Türkiye’de güvenlikleştirme siyaseti 1923–2003 (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi
- Monsma S. V. (1995). *Positive neutrality letting religious freedom ring*. Baker Books
- Moratinos M. Á. (2025 Mart 14). Remarks at the International Day to Combat Islamophobia. *United Nations Alliance of Civilizations* General Assembly Hall United Nations New York
- Murrin J. M. (2007). Religion and politics in America from the first settlements to the Civil War. In M. A. Noll and L. E. Harlow (Eds.) *Religion and American politics from the colonial period to the present*. Oxford University Press
- Müftügil A. S. (2011). *Compulsory religion education and religious minorities in Turkey* (Doktora tezi). Universiteit van Amsterdam.
- National Profiles (t.y.). *The Association of Religion Data Archives The ARDA access to religion and socio political data for multiple nations*. ARDA https://www.thearda.com/world-religion/national-profiles?u=90c&utm_source
- Nord, W. A. (1995). *Religion and American education: Rethinking a national dilemma*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Nurçin, V. (2012). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde örgün ve yaygın din eğitimi tartışmaları* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. (Aktaran: Nurullah Altaş & Ahmet Koç, “Kıbrıs Okullarında Din Eğitimi.” *Güney Avrupa’da Okullarda Din Eğitimi*, ed. Mahmut Zengin & Abdurrahman Hendek, Ensar Yayınları, 2023, s. 74).
- Nye J. S. (2004). *Soft power the means to success in world politics*. PublicAffairs
- Ocak, A. Y. (2011). *Türkiye’de laiklik*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Olesker R. (2014). National identity and securitization in Israel. *Ethnicities* 14(3) 371–391 ss. 376–377
- Olsen J. P. (2002). The many faces of Europeanization. *Journal of Common Market Studies* 40 921–952
- Organization for Security and Co operation in Europe OSCE (2007 Aralık 14). *Decision No. 13/06 on combating intolerance and discrimination and promoting mutual respect and understanding* 14th OSCE Ministerial Council Brussels OSCE Secretariat pa. 14(b)
- Organization for Security and Co operation in Europe OSCE (2023). Who we are what is the OSCE. *Factsheet*. OSCE Secretariat <https://www.osce.org/whatistheosce>

- Organization for Security and Co operation in Europe OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights ODIHR (2025). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. OSCE
- Organization for Security and Co operation in Europe OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights ODIHR (2010). *Human rights education in the school systems of Europe Central Asia and North America a compendium of good practice*. OSCE ODIHR
- Orhan Ö. (2013). The paradox of Turkish secularism. *Turkish Journal of Politics* 4(1)
- OSCE (1975). *Helsinki Final Act* VII. İlke
- OSCE ODIHR UNESCO Council of Europe (2010 Şubat 19). *Human rights education in the school systems of Europe Central Asia and North America a compendium of good practice*. OSCE ODIHR
- OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights ODIHR (2007 Kasım 27). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. OSCE ODIHR
- OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights ODIHR (2019 Eylül 9). *Freedom of religion or belief and security policy guidance*. OSCE ODIHR
- OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights ODIHR Council of Europe UNESCO (2011 Ekim 28). *Guidelines for educators on countering intolerance and discrimination against Muslims addressing Islamophobia through education*. OSCE ODIHR
- Osiander A. (2001). Sovereignty international relations and the Westphalian myth. *International Organization* 55(2)
- Örnek C. (2010). 1950’li yıllarda ABD ile buluşma anti komünizm modernleşmecilik ve maneviyatçılık (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, Z. (2014). *Cumhuriyet dönemi dinî hayat (1938–1950)* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Öztig L. I. (2018). The Turkish Constitutional Court laicism and the headscarf issue. *Third World Quarterly* 39
- Papastathis C. (1988). Relations between Church and State according to the Constitution of 1975. *Law and Politics* 15 61–84
- Pappé I. (2006). *The ethnic cleansing of Palestine*. Oneworld Publications
- Peterson A. (2012). Religious education and social and community cohesion. *Journal of Social Science Education* 11(3)
- Pettigrew T. F. (1998). Long term contact common goals and the development of friendships in intergroup settings. *Personality and Social Psychology Review* 2 15–45
- Pettigrew T. F. Tropp L. R. (2006). A meta analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 90(5) 751–783

- Pew Research Center (2017). *Europe's growing Muslim population*.
<https://www.pewresearch.org/religion/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/>
- Pew Research Center (2025 Şubat 26). *Religious landscape study executive summary*.
<https://www.pewresearch.org/religion/2025/02/26/religious-landscape-study-executive-summary>
- Philpott D. (2002). The challenge of September 11 to secularism in international relations. *World Politics* 55 66–95
- Preston J. (2015). A golden age of security and education Adult education for civil defence in the United States 1950–1970. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 387–401
- Prothero S. (Ed.). (2007). *A nation of religions the politics of pluralism in multireligious America*. University of North Carolina Press
- Radicalisation Awareness Network (2021). *RAN activities on youth work and education*. European Commission
- Ramadan I. S. (2017). Minority culture education and identity the case of Palestinian Arabs in Israel. *Studia Edukacyjne* 43 335–349. Adam Mickiewicz University Press
- RAN Centre of Excellence (2016). *School leaders and prevention of radicalisation*. European Commission
- RAN Centre of Excellence (2019). *Education Working Group Paper the role of education in preventing radicalisation*. European Commission
- REDCo Consortium (2009). *Final activity report religion in education a contribution to dialogue or a factor of conflict* Final Activity Report. European Commission
- Republic of Cyprus Statistical Service (2021). *Population enumerated by religion sex and citizenship group census of population and housing 2021*. CYSTAT
- Reus-Smit C. (2005). Constructivism. In S. Burchill A. Linklater R. Devetak J. Donnelly M. Paterson C. Reus-Smit J. True (Eds.) *Theories of international relations* (3rd ed.). Palgrave Macmillan
- Revell L. Elton-Chalcraft S. (2021). Extremism values and education in policy and practice. In G. W. Noblit (Ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press
University of Cumbria Institutional Repository
- Robertson A. H. (1961). *The Council of Europe its structure functions and achievements* (2nd ed.). Stevens & Sons Ltd. and Praeger. (*Library of World Affairs* 32)
- Roskin M. G. Berry N. O. (2014). *Uluslararası ilişkiler UI'nin yeni dünyası* (Ö. Şimşek Çev.). Adres Yayınları
- Rousseau J. J. (2006). *Toplum sözleşmesi* (V. Günyol Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
(Original work published 1762)
- Runciman S. (1965). *The fall of Constantinople 1453*. Cambridge University Press

- Russell L. Dhar D. (2015). Review of *Education and gender education as a humanitarian response*. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 422–423
- Sandıklı A. Kaya E. (2012). Uluslararası ilişkiler teorileri ve barış. In A. Sandıklı (Ed.) *Teoriler ışığında güvenlik savaş barış ve çatışma çözümleri* (ss. 133–161). Bilgesam Yayınları.
- Sayed, Y., Davies, L., Hardy, M., Arani, A. M., Kakia, L., & Bano, M. (2011). Global security, religion and education development: A crisis for the field of comparative education? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(3), 303–317.
- Schall S. J. James V. (2016). Realism and Islam. *Catholic World Report* 17 Nisan
- Schweitzer C. (2019). Cooperative religious education in Slovak government schools. *UNeECC Forum*
- Shalita C. (2023). Never mind English and math ultra-Orthodox schools are teaching alternative history. *Shomrim* 2 Haziran www.shomrim.news/eng/ultra-orthodox-schools-are-teaching-alternative-history
- Oxford University Press. (2002). *Short Oxford English Dictionary on historical principles* s. 2734
- The Random House Dictionary of the English Language. (1987).
- Sheehan M. J. (2005). *International security an analytical survey*. Lynne Rienner
- Sheikh M. K. (2014). The religious challenge to securitisation theory. *Millennium* 43(1)
- Sieckelinck S. et al. (2015). Neither villains nor victims towards an educational perspective on radicalisation. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 329–343
- Silver L. Evans J. Smerkovich M. Gubbala S. Corichi M. Miner W. (2025). What role should religion play in Muslim- and Jewish-majority countries. *Pew Research Center* 28 Ocak www.pewresearch.org/global/2025/01/28/what-role-should-religion-play-in-muslim-and-jewish-majority-countries
- Silver, L., Evans, J., Smerkovich, M., Gubbala, S., Corichi, M., & Miner, W. (2025, Ocak 28). What role should religion play in Muslim- and Jewish-majority countries? *Pew Research Center*. Erişim adresi: <https://www.pewresearch.org/global/2025/01/28/what-role-should-religion-play-in-muslim-and-jewish-majority-countries/>
- Simmons R. et al. (2015). Review of *Doing critical educational research a conversation with the research of John Smyth*. *British Journal of Educational Studies* 63(3) 417–420
- Singh J. P. (2011). *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO creating norms for a complex world*. Routledge
- Sitembölükbaşı Ş. (2004). Menderes Adnan (1899–1961). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* Cilt 29 TDV Yayınları Ankara
- Smith R. K. M. (2003). *Textbook on international human rights*. Oxford University Press
- Ackerman S. (2017). Trump's updated travel ban to have minimal input from national security. *The Guardian* 17 Ocak

- Sørensen G. (1996). Individual security and national security the state remains the principal problem. *Security Dialogue* 27(4) 371–386
- Stathopoulos M. (2007). *Studies I general theory of law human rights judiciary and constitution*. Sakkoulas Publications
- Stivachtis, Y. A. (2008). International migration and the politics of identity and security. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 1–24.
- Şengil M. (2025). Dini özgürlükler raporu analizi (Kıbrıs örneği). *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi* 13 693–727
- Talantopoulou O. (2021). Between state and religious institutions religious diversity in the Greek educational system. *Audentia Journal of Education Studies* 1(1) 85–102
- Te Brake, W. P. (2017). *Religious war and religious peace in early modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The ARDA. National regional profiles. <https://www.thearda.com/world-religion/national-profiles?REGION=0&u=93c&u=23r>
- The Wall Street Journal. (2024). The West’s rhetoric and the legacy of the Crusades. 1 Haziran THEEWC. <https://theewc.org/resources/signposts/>
- Thomas S. M. (2005). *The global resurgence of religion and the transformation of international relations the struggle for the soul of the twenty first century*. Palgrave Macmillan
- Bakan S. Şahin S. (2018). Uluslararası güvenlik yaklaşımlarının tarihsel dönüşümü ve yeni tehditler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences* 4(2) 135–151
- Thompson K. W. (1953). Collective security reexamined. *American Political Science Review* 47(3)
- Thukydides. (1950). *Peloponnesos’lularla Atina’lıların savaşı* (çev. H. Demircioğlu). Ankara Üniversitesi DTCE
- Tickner J. A. (1992). *Gender in international relations feminist perspectives on achieving global security*. Columbia University Press
- Toft A. (2020). When terror strikes the 2015 Paris attacks in religious education classrooms in Norway. *Religions* 11(4)
- Toprak B. (2012). *Türkiye’de laiklik devlet ve din*. TESEV Yayınları.
- Toprak, B. (1981). *Türkiye’de din, devlet ve toplum*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tsaousis G. (2023). Prevailing religion as a factor in enhancing the right to education the example of educational policy in Greece. *Religions* 14(7) 837
- Tsaousis G. (2023). Prevailing religion as a factor in enhancing the right to education the example of educational policy in Greece. *Religions* 14 837
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). (2008). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Madde gerekçeli)* Ankara TBMM

- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1924). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Kanun No. 430)*. Resmî Gazete 3 Mart 1924
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=430&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=3>
- Tyerman C. (2006). *God's war a new history of the Crusades*. Harvard University Press.
- U.S. Army Staff Sgt. Bruce Cobbeldick Voices of Moderate Islam attendees return to Afghanistan DVIDS 14 Ekim 2009 <https://www.dvidshub.net/news/56459/voices-moderate-islam-attendees-return-afghanistan>
- U.S. Commission on International Religious Freedom (USCIRF) 2024 Country Update Turkey Washington D.C. USCIRF 2024
- U.S. Department of State 2022 Report on International Religious Freedom Greece Bureau of Democracy Human Rights and Labor 2023 <https://www.state.gov/reports/2022-report-on-international-religious-freedom/greece/>
- UNAOC Annual Report 2019–2020 New York United Nations Alliance of Civilizations 2020
- UNAOC Education about Religions and Beliefs Report on the Global Experts Meeting New York United Nations Alliance of Civilizations 2013
- UNDP Human Development Report 1994 New Dimensions of Human Security New York Oxford University Press 1994 UNESCO & OSCE/ODIHR, *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims: Addressing Islamophobia through Education*, Warsaw/Paris: OSCE & UNESCO, 2018
- UNESCO and UNAOC Intercultural Competencies Conceptual and Operational Framework Paris UNESCO Publishing 2017
- UNESCO and United Nations Office on Drugs and Crime UNODC Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism Paris UNESCO Publishing 2018
- UNESCO Global Education Monitoring Report 2020 Inclusion and education All means all Paris UNESCO Publishing 2020
- UNESCO Guidelines on Intercultural Education Paris UNESCO 2006
- UNESCO Preventing Violent Extremism through Education A Guide for Policy-Makers Paris UNESCO Publishing 2017
- UNESCO Preventing violent extremism through education A guide for policy-makers Paris UNESCO Publishing 2016
- UNESCO UNESCO Strategy for Technical and Vocational Education and Training TVET 2022–2029 Transforming Technical and Vocational Education and Training for Successful and Just Transitions Paris UNESCO Publishing 2022
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO Constitution of the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization London 1945

- United States Commission on International Religious Freedom USCIRF About USCIRF US Commission on International Religious Freedom
- United States Commission on International Religious Freedom USCIRF Factsheet International Religious Freedom Act IRFA Washington D.C. USCIRF 2021
- United States Commission on International Religious Freedom USCIRF 2003 Annual Report Washington D.C. USCIRF 2003
- United States Commission on International Religious Freedom USCIRF 2023 Annual Report Washington D.C. USCIRF 2023
- United States Commission on International Religious Freedom USCIRF Turkey Tier 2 country update USCIRF 2016 United States Commission on International Religious Freedom. (2015). *2015 Annual report: Cyprus country chapter* USCIRF.
- United States Commission on International Religious Freedom. (2012). *USCIRF annual report 2012: The Commission's Watch List – Cyprus chapter*. <https://www.uscirtf.gov>
- United States Commission on International Religious Freedom. (2017, April 26). *2017 annual report*. <https://www.uscirtf.gov/sites/default/files/2017.USCIRFAnnualReport.pdf>
- United States Commission on International Religious Freedom. (2022). *A global overview of official and favored religions and legal implications for religious freedom*. <https://www.uscirtf.gov/sites/default/files/2022-11/2022%20Official%20Religions%20and%20Government%20Laws%20Based%20on%20Religion%20Issue%20Update.pdf>
- United States Commission on International Religious Freedom. (n.d.). *Factsheet: International Religious Freedom Act (IRFA)*. <https://www.uscirtf.gov>
- United States Department of State. (2016). *2015 report on international religious freedom – Greece*. Refworld. <https://www.refworld.org/docid/575ecc8915.html>
- Universität Hamburg REDCo (2009). *Religion in education a contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European countries* Final Activity Report. European Commission Framework 6 Grant Agreement ID 28384
- Universities UK. (2021). *Tackling racial harassment in higher education*. London.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *KRLE (RLE01-03) Tverrfaglige temaer - Demokrati og medborgerskap*. Udir.no. <https://udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Varol, H. (2021). 11 Eylül terör saldırıları ve ABD'nin güvenlik paradigmlarında dönüşüm. *Terörizm ve Radikalleşme ile Mücadele Araştırma Merkezi (TERAM)*. <https://www.teram.org/Icerik/11-eylul-teror-saldirilari-ve-abd-nin-guvenlik-paradigmalarinda-donusum-171>
- Vaughan-Williams N. (2020). *Critical security studies an introduction*. Routledge
- Vaughan-Williams N. Peoples C. (2010). *Critical security studies an introduction*. Routledge

- Venizelos, E. (2000). *The relations between state and church as constitutionally regulated relations*. Thrace: Paratiritis.
- Wæver, O. (2000). In defence of religion: Sacred referent objects for securitization. [Unpublished manuscript or chapter if no publication info available].
- Waltz K. N. (1979). *Theory of international politics*. Addison Wesley
- Weisse, W. (2013). Reflections on the REDCo project (ss. 115–120). In P. Schreiner (Ed.), *Religious education in a European context*. In R. Jackson (Ed.), *Religion and education in Europe*. [Yayinevi bilgisi eksikse belirtiniz].
- White House. (2017). *National security strategy of the United States of America*. Washington, DC.
- Williams D. K. (2010). *God's own party the making of the Christian Right*
- Williams M. C. (2003). Words images enemies securitization and international politics. *International Studies Quarterly* 47(4) 511–531
- Williams, P. (2013). *Security studies: An introduction*. London: Routledge.
- Wright A. (2004). *Religion education and post modernity*. RoutledgeFalmer.
- Wu, Z. (2018). Classical geopolitics, realism and the balance of power theory. *Journal of Strategic Studies*, 41(6), 786–823.
- Yanarocak H. (2017). *The Erdoğan revolution in the Turkish curriculum textbooks*. IMPACT-se ss. 31–33
- Yaşa G. (2021). Dinî motivasyonlu radikalleşmenin özellikleri nedenler ve süreç. *Güvenlik Stratejileri Dergisi* 17(40) 795–824
- Yıldırım A. Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Politico-religious discourse of political Islam in Turkey: The parties of National Outlook and the Welfare Party in the process of democratization. *The Muslim World*, 94(4), 519–538.
- Yunan Anayasası. (1975). *1952 Anayasası (1975 revizyonlu), madde 16/2*. https://www.constituteproject.org/constitution/Greece_2008
- Zembylas M. Loukaidis L. Antoniou M. (2019). The politicisation and securitisation of religious education in Greek Cypriot schools. *European Educational Research Journal* 18(1) 69–84
- Zürcher E. J. (2016). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi* (Y. Saner Çev.) İletişim Yayınları (4. Basım)
- “Education About Islam in Norwegian Religious Education.” Ebrary, section “Education About Islam in Norwegian Religious Education,” https://ebrary.net/174153/religion/education_islam_norwegian_religious_education#google_vignette
- “Greece Can't Force Parents to Reveal Beliefs for Religious Exemption.” Courthouse News Service, 2025, www.courthousenews.com/greece-cant-force-parents-to-reveal-beliefs-for-religious-exemption/.

- “It Is a Catastrophe for Greece: Greek Metropolitans on the New Education Reform.” OrthoChristian, 26 Sept. 2016, <https://orthochristian.com/97414.html>.
- “Präventionsgipfel: Muslime sollen Seit’ an Seit’ mit Friedrich kämpfen.” Der Spiegel, 24 Haziran 2011.
- “Religious Education Still Mandatory.” Kathimerini, 2008, www.ekathimerini.com/4dcgi/news/content.asp?aid=86310.
- “The City of God.”, *Encyclopaedia Britannica*. Britannica Digital, 2005, pr. 2.
- “Η θρησκεία στα σχολεία.” Eleftherotypia, 29 Sept. 2007, www.enet.gr/online/online_text/c=112,id=25036028.
- “ΣτΕ: Αντισυνταγματικές οι αλλαγές στα Θρησκευτικά και για το Λύκειο.” CNN Greece, 2018, <https://www.cnn.gr/ellada/story/127413/ste-antisynagmatikes-oi-allages-sta-thriskeytika-kai-gia-to-lykeio>.

