

**Türkiye’de
Din ve Eğitim
Son Dönemdeki
Gelişmeler ve
Değişim Süreci**



Türkiye’de Din ve Eğitim

Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci



Bu belge Eğitim Reformu Girişimi tarafından Avrupa Birliği mali desteği ile yürütülen Eğitimde Haklar II Projesi kapsamında hazırlanmıştır. Bu belgede dile getirilen görüşler yazarlarına aittir ve Avrupa Birliği'nin resmi görüşleri olarak yorumlanamaz.

Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci

Yayına Hazırlayanlar

Aytuğ Şaşmaz, Batuhan Aydagül, Işık Tüzün, İrem Aktaşlı

Yapım

MYRA

Koordinasyon

Rauf Kösemen, Engin Doğan

Sayfa Düzeni

Gülderen Rençber Erbaş

ISBN 978-605-4348-14-5

İstanbul, Şubat 2011

Bu yayının tüm hakları Sabancı Üniversitesi’ne aittir.



**EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ**

Sabancı Üniversitesi
Karaköy İletişim Merkezi
Bankalar Caddesi 2, Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42

F +90 (212) 292 02 95

erg.sabanciuniv.edu

www.egitimdehaklar.org



Türkiye’de eğitim politikası üzerine düşünen, soru soran, sorunları tanımlayan ve çözüm seçenekleri geliştiren Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) amacı, kız ve erkek bütün çocukların hakları olan kaliteli eğitime erişimini güvence altına alacak ve Türkiye’nin toplumsal ve ekonomik gelişmesini üst düzeylere taşıyacak eğitim politikaları oluşturmak ve eğitim alanında katılımcı, saydam ve yenilikçi politika üretme süreçlerinin yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktadır.

Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde 2003 yılında hayata geçen ERG, araştırma, savunu ve izleme çalışmaları ile pilot uygulamalarını “herkes için kaliteli eğitim” hedefi doğrultusunda sürdürüyor.

ERG 2007’den bu yana sürdürdüğü Eğitimde Haklar çalışmaları kapsamında, çocukların eğitim süreç ve ortamlarındaki insan haklarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlıyor. Bu bağlamda, karar alıcıların farkındalıklarının artırılması, hak sahiplerinin güçlenmesi ve eğitim ile insan hakları alanlarında çalışan sivil toplum kuruluşları arasında paylaşım ve ortak savunuculuk çalışmalarının geliştirilmesi hedefleniyor.

ERG, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Bahçeşehir Üniversitesi, Borusan Kocabıyık Vakfı, Enerji-Su, Enka Vakfı, Hedef Alliance, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Nafi Güral Eğitim Vakfı, Sabancı Üniversitesi, The Marmara Hotels & Residences, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

KURUMSAL
DESTEKÇİLERİMİZ



İçindekiler

KISALTMALAR, 6

ÖNSÖZ, 7

YÖNETİCİ ÖZETİ, 8

I. GİRİŞ, 10

II. ERG'İNİN DİN VE EĞİTİM ALANINDAKİ GEÇMİŞ ÇALIŞMALARI, 11

III. KÜRESEL ÇERÇEVDE DİN VE EĞİTİM, 12

A. Uluslararası İnsan Hakları Normları, 12

B. Çocuk Haklarını Önceliklendirme Gereksinimi, 14

C. Uluslararası Aktörler, 15

1. Avrupa Konseyi, 15

2. Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, 16

3. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, 16

D. Uluslararası Uygulamalar, 17

IV. TÜRKİYE'DE DİN VE EĞİTİM: SON DÖNEMDEKİ GELİŞMELER VE DEĞİŞİM SÜRECİ, 19

A. Öğretim Programlarında 2005 ve 2006'da Yapılan Değişiklikler, 19

B. Davalar, 20

C. Alevi Çalıştayları ve Öğretim Programlarında 2010'da Yapılan Değişiklikler, 20

D. 18. Milli Eğitim Şurası, 21

V. DEĞİŞİM SÜRECİNDE DİKKATE ALINMASI GEREKEN KONULAR, 22

A. Din ve Eğitime ilişkin Toplumsal Taleplerin Çeşitliliği, 22

1. Dinler Hakkında Eğitim Felsefesinde Uzlaşma ve İlgili Riskler, 22

2. Anayasada Din ve Eğitim, 23

3. Din Eğitimi Talebi ve Dinler Hakkında Eğitime Etkisi, 23

B. Kavramsal Uzlaşının Uygulamaya Dönüşmesindeki Engeller, 24

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Bakış Açılı ve Tutumları, 25

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER, 28

KAYNAKÇA, 30

Kısaltmalar

AB	Avrupa Birliği
AGİT	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
ÇHK	Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi
ÇHS	Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşme
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ESKHUS	Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi
İHK	Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MSHUS	Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi

Önsöz

Ülkemizde din çoğu zaman bir ötekileştirme aracı olarak kullanıldı, tarihin belirli dönemlerinde toplumda ciddi bir gerilim kaynağı oldu ve hatta fiziksel şiddet doğurdu. Yakın tarihimize baktığımızda bunun birçok farklı acı örneğini görüyoruz. Bu örneklerin ortaya çıkışında, dönemin siyasal ve toplumsal eğilimlerinden bağımsız olarak tarafların birbirleri hakkında yanlış, çarpıtılmış bilgilere sahip olması ve “ötekileştirme” olgusu göze çarpar. Oysa tarihimizde değişik dinlerin beraber yaşamasına olanak tanımış, kültürlerarası saygının daha belirgin olduğu, zamanına göre ileri örnekler de vardır. Bugün eğitim, toplumda var olan önyargıları gidermek ve farklı inançlar arasındaki benzerliklere vurgu yaparak toplumsal bağları güçlendirmek için çok önemli bir araçtır.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Türkiye’de uzun süredir tartışılan “din ve eğitim” konusuyla ilgili 2004 yılından bu yana çeşitli çalışmalar gerçekleştirdi. ERG, çalışmalarına başlarken din ve eğitimde kendini giderek belli eden reform ihtiyacının katılımcı bir süreç içerisinde değerlendirilmesini ve bu şekilde yeni politikalar konusunda bir oydaşma oluşturulmasını hedefledi. Eğitimde dini ayrımcılığın ve hoşgörüsüzlüğün ortadan kaldırılmasının toplumsal barış için kritik bir faktör olduğu bilinciyle yola çıktı.

ERG, Şubat 2009-Kasım 2010 tarihleri arasında Avrupa Komisyonu’nun mali desteğiyle gerçekleştirdiği Eğitimde Haklar II Projesi kapsamında yürüttüğü “din ve eğitim” çalışmalarında 2004-2007 arasında konuyla ilgili yapılan çalışmaların birikiminden yararlandı ve bu birikimi zenginleştirerek bir adım öteye taşımaya gayret etti.

Birincil amacı kamuoyunu son gelişmeler ve değişim sürecine ilişkin bilgilendirmek ve buna paralel olarak aşılması gereken zorluklara işaret etmek olan bu not hazırlanırken, ERG farklı kişi ve kurumların görüşlerinden yararlanma olanağı buldu. Bu vesileyle, konuya ilişkin farklı uzmanlık ve görüşlere sahip kişilerin katılımıyla Mart 2010’da düzenlenen Çocukun Eğitim Hakkı Açısından Din ve Eğitim Danışma Toplantısı’nda değerli görüşlerini bizimle paylaşan herkese teşekkür ederiz.

Bu politika notu hazırlanırken ek olarak sürece farklı biçimlerde katkıda bulunan kişilerle görüşmeler yapılmış ve değişim sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bizimle değerli görüşlerini paylaşarak bu belgenin ortaya çıkmasında önemli rol oynayan MEB Din Öğretimi Genel Müdürü Prof. Dr. İrfan Aycan, Alevi Bektaşî Federasyonu Eğitim-Bilim Sekreteri Kemal Bülbül, Eğitim-Sen Genel Sekreteri Mehmet Bozgeyik, Alevi Çalıştayları Koordinatörü Yrd. Doç. Dr. Necdet Subaşı ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Sönmez Kutlu’ya teşekkürü bir borç biliriz. Ayrıca özellikle Türkiye’deki mahkeme karar metinlerine ulaşmamız konusunda desteğini esirgemeyen Av. Kazım Genç’e ve Cem Vakfı’na da içten teşekkürlerimizi sunarız. Altını çizmek isterim ki bu politika notunda belirtilen görüşler tamamıyla ERG’nin görüşleridir ve herhangi bir hatada sorumluluk tamamen ERG’ye aittir.

ERG ekibinin kolektif çalışmasının sonucunda ortaya çıkan bu notun Türkiye’de din ve eğitim konusunda yapılan tartışmalara olumlu bir katkı yapmasını dilerim.

Prof. Dr. Üstün Ergüder
Direktör
Eğitim Reformu Girişimi

Yönetici Özeti

ERG, “din ve eğitim” tartışmalarının farklı paydaşların katıldığı bir diyalog süreci içinde gerçekleşmesi için yakın geçmişte bazı çalışmalar yaptı ve bu konuda değişimin mahkeme kararlarına gereksinim bırakmayacak biçimde, tüm ilgili iddia sahiplerinin yer aldığı katılımcı bir süreç içerisinde yapılandırılması gerektiğini vurguladı. ERG bu politika notuyla, 21. yüzyılda din ve eğitim alanında yaşanan ulusal ve küresel gelişmeler ışığında Türkiye’deki değişim süreci ve süren değişim gereksinimine ilişkin politika yapıcıları ve kamuoyunu bilgilendirmeyi amaçlıyor.

Din konusunun eğitimde ne ölçüde ve nasıl yer alacağı tartışması uzun zamandır sürüyor. Küreselleşen ve çokkültürlü bir dünyada din konusunun eğitim sistemi içindeki yeri, 2000’li yıllarda daha önceki yıllara göre daha sık ve farklı biçimde gündeme geliyor. 2001’den bu yana Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) gibi uluslararası kuruluşlar okullarda dinler hakkında eğitim verilmesinin dine dayalı çatışmaların önlenmesi ve dini gruplar arasında saygının yerleşikliği için bir gereklilik olduğunu savunuyor, kültürlerarası diyalog ve demokratik yurttaşlık için dinler hakkında eğitime özel önem atf ediyor ve hassas, dengeli, içermeci, doktrinellikten uzak, tarafsız ve insan hakları temelli bilgi sunacak, dinler hakkında bir dersin kaliteli eğitimin önemli bir parçası olduğunu vurguluyor. Bununla birlikte, devlet okullarında zorunlu olarak verilen ve belirli bir dini görüşün benimsetilmesini içeren din eğitimi modelinin insan hakları normlarıyla uyumlu olmadığı görüşünde birleşiyor. Ek olarak, Türkiye’nin de tarafı olduğu uluslararası insan hakları belgeleri incelendiğinde, tüm belgelerin din ve inanç özgürlüğünü güvence altına aldığı, devlet okullarında bir dinin benimsetilmesine yönelik zorunlu bir dersin bulunamayacağı ve bulunduğu takdirde ayrımcılık yaratmayacak bir muafiyet mekanizmasının bulunmasının şart olduğu ve çocuk hakları çerçevesinde anne-babalara tanınan hakların sınırsız olmadığı ortaya çıkıyor.

Türkiye’de de özellikle 1990’ların ikinci yarısından itibaren uluslararası eğilimler, ülkedeki toplumsal değişimler ve Avrupa Birliği (AB) süreci Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin felsefesini ve uygulamasını gözden geçirmeyi zorunlu kıldı. 2000’lere yaklaşırken din ve eğitim alanında

hissedilen değişim gereksinimi Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nü (DÖGM) harekete geçirdi ve yeni Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı 2005’te, yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı ise 2006’da tamamlandı. Ancak yenilenen DKAB öğretim programları Türkiye’de din ve eğitim konusunda toplumsal uzlaşmayı yaratmaya yetmedi ve DKAB dersinin zorunlu olmasına ve dersin içeriğine ilişkin şikâyetler özellikle son on yıldır artan bir biçimde mahkemelere taşındı. Aynı gerekçelerle açılmış bazı davaların farklı biçimlerde sonuçlanması toplumdaki tartışmaların yargı düzeyinde de olduğunu gösterdi.

Türkiye’de din ve eğitim alanında farklı etmenlerin rol oynadığı bir değişim süreci yaşandığı açıktır. Bu süreçte son olarak yeni DKAB öğretim programları kabul edildi ve ders kitapları hazırlanıyor. Öte yandan, gerek yeni programların ve ders kitaplarının içeriğinin kamuoyunda farklı kesimleri ne kadar tatmin edeceği gerek bunların Eylül 2011’den itibaren sınıflarda ne derece dersin özüne uygun biçimde uygulanabileceği gibi sorular değişim süreci açısından kritik önem taşıyor.

Bu belgede Türkiye’de din ve eğitim alanında devam eden değişim sürecinde dikkate alınması gereken önemli konular vurgulanıyor. Öncelikle DKAB dersinde nesnel, çoğulcu ve eleştirel din öğretimi etkili olarak yapılabilirse bile din ve eğitim ile ilgili bir dersin anayasa düzeyinde zorunlu kılınmasına özellikle laiklik ve medeni haklar eksenleri üzerinden ciddi itirazlar olduğu görülüyor. Dolayısıyla, din özgürlüğünün eğitim alanında da korunması için, anayasada din ile ilgili dersleri zorunlu kılan bir düzenleme yer almamalıdır.

Bunun yanı sıra, kavramsal düzeyde DKAB dersinin nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezhepler üstü, dinler açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan, öğrenci merkezli ve insan hakları ilkeleriyle uyumlu olması üzerine bir uzlaşmanın olması sevindiricidir. Ancak bu kavramların yeterince açık bir biçimde tanımlanmamaları ve ölçütlerinin net olmaması, kavramsal çerçevede bir uzlaşma görüntüsü olmasına rağmen uygulamaların bu çerçeveden uzağa düşmesine neden olabiliyor. Dolayısıyla artık DKAB dersinin ilkelerinin neler olması gerektiği değil bu ilkelerin somut gereklerinin neler olduğunu net bir biçimde tanımlanmalıdır.

Türkiye bağlamında, çoğulculuk kimi zaman ders



kitapları ya da öğretim programlarında Aleviliğe yer verilip verilmemesine indirgenebiliyor. Aleviliğin ders kitapları ya da öğretim programlarında yeterli düzeyde yer alması çoğulculuk yönünde atılmış önemli bir adım olabilir ancak -inançsızlık da dahil- diğer inanç ya da felsefi görüşlerin nasıl temsil edildiği de Türkiye’de fazla gündeme gelmeyen ancak göz ardı edilmemesi gereken oldukça önemli bir ölçüttür.

Ayrıca, din ve eğitimle ilgili konularda kimi zaman görülen ciddi kavramsal karmaşa konunun tartışılmasını zorlaştırıyor. Konuyla ilgili tartışmaların açık ve net tanımlanmış kavramlar üzerinden yürümemesi, çoğu zaman farklı tarafların aynı kavramı farklı algılamaları ve kullanmaları konu ile ilgili kafa karışıklığını artırıyor. “Din eğitimi” ve “din öğretimi”nin ya da “seçmeli” ve “isteğe bağlı”nın birbirleri yerine kullanılması konuyla ilgili araştırmaların, tartışmaların, yazıların doğru bir biçimde yorumlanmasını ve karşılaştırılmasını, dolayısıyla toplumsal taleplerin anlaşılmasını zorlaştırıyor. Türkiye’deki din ve eğitim tartışmalarında ortak bir dil yakalanmasının toplumsal diyaloga önemli katkı yapacağı görülüyor.

Dinler hakkında eğitim ve dersin zorunlu statüsü tartışmaları dışında, Türkiye’de önemli bir çoğunluğun örgün eğitimde din eğitimi yapılmasını talep ettiği özellikle kamu tarafından sıklıkla dile getiriliyor. Ancak isteğe bağlı din eğitiminin DKAB dersinin eleştirel, nesnel ve çoğulcu olması gereken içeriği ve felsefesiyle çelişmeyecek bir biçimde yapılandırılması için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda görüş birliği olduğu söylenemez. Benzer bir biçimde isteğe bağlı din eğitiminin örgün eğitim içinde mi yoksa dışında mı sunulacağı, içeriği kimlerin belirleyeceği, eğitimin kimler tarafından verileceği ve finansmanının nasıl olacağı konusunda tartışmalar sürüyor. Farklı seçeneklerin ülkemizdeki inanç çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreç içerisinde uzmanlar tarafından tartışılması ve kabul edilebilir, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir öneri geliştirilmesi gerekiyor.

Tüm bunların yanı sıra ERG bu politika notunda toplumsal bir uzlaşa sağlandığı durumda öğretim programları ve ders kitaplarında gerçekleştirilecek olumlu gelişmelere rağmen mevcut din öğretmenlerinin diğer inançlara yaklaşımının dinler hakkında nesnel ve çoğulcu bir eğitimin

önünde aşılması zor bir engel oluşturabileceğine dikkat çekiyor. Halen uygulanan DKAB öğretim programlarında teorik olarak hedeflenenlerin öğretmenlerce ne düzeyde benimsendiğine ve öğretim sürecine nasıl yansıtıldığına bakan bir araştırmanın bulguları DKAB öğretmenlerinin teolojik açıdan en dışlayıcı modeli benimsediklerini ve öğretmenlerin çoğulcu modeli kabul etmediklerini gösteriyor. Araştırma, DKAB öğretmenlerin % 93,5’inin gerçek hakikati yalnızca kendi dini üzerinden gördüğünü ortaya koyuyor. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 83’ü Türkiye’de bulunan farklı inanışların bir zenginlik olduğunu düşündüğünü ve % 92,3’ü DKAB derslerinde İslamiyet’in yanı sıra diğer dinler hakkında bilgi verilmesini desteklediğini belirtiyor. Bu oranlar ilk bakışta olumlu görünse de diğer dinlerin öğretimi konusundaki geleneksel ve savunmacı gerekçelerin öğretmenler tarafından oldukça yüksek bir oranda benimsendiği görülüyor. İslam dinine bağlılığın pekiştirilmesi için diğer dinlere ait bilgilere yer verilmesine olumlu bakmak çoğulculuk yaklaşımının uzağındadır. Dinlerin, mezheplerin, inançların, inançsızlık da dahil olmak üzere tüm felsefi görüşlerin eşit değerde olduğunun ve farklarının bir üstünlük ilişkisi içinde tanımlanamayacağı vurgulanması ve bu konuda bir zihniyet değişikliğine dönük adımlar atılması oldukça önemlidir. Bu, öğretim programlarının hazırlanma sürecinde olduğu kadar DKAB öğretmenlerinin hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitim programlarında da göz önünde tutulması gereken ilkelere biri olmalıdır.

Özetle, Türkiye’de din ve eğitim konusunda son on yılda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle son yıllarda tartışmaların daha katılımcı süreçlerle yapılandırılması oldukça sevindiricidir. Türkiye’de din ve eğitim alanında çözüme ulaşılması için tartışmaların devam etmesinin gerektiği açıktır. Önemli olan bu tartışmalarda nelerin hedeflendiğinin saydam bir biçimde ortaya konmasıdır. Din ve eğitim alanındaki sorunların çözümü için, paydaşların tümü tarafından gözetilmesi gereken vazgeçilmez ilkeler, çocuğun yüksek yararı ve bütüncül gelişim hakkı, çocuğun din ve vicdan özgürlüğü, ebeveynlerin hakları ve demokratik değerlerdir. Bu ilkeler ışığında sürdürülecek bir tartışma, çözüm yolunu açıcı nitelikte olacaktır.

1. Giriş

Din konusunun eğitim sistemindeki dersler içinde ne ölçüde ve hangi yöntemlerle ele alınması gerektiği Türkiye’de uzun bir süredir tartışılıyor. Din konusunun eğitim sistemindeki yerini, hem toplumdaki farklı taleplerin dikkate alınacağı hem de başta çocuk hakları olmak üzere tüm insan hak ve özgürlüklerinin hayata geçirebileceği bir çerçeveye oturtmak amacıyla tartışmalar devam etmelidir. Tartışmalar, demokratik değerler ve insan haklarının temel ilkeleri gözetilerek yürütüldüğünde, yapıcı bir diyalog zemini yaratılabilir ve toplumdaki farklı kesimlerin talep ve gereksinimlerinin karşılanacağı yeni bir dengeye doğru yol alınabilir.

Bu konunun çözüme kavuşturulması, çocukların eğitimdeki haklarıyla ilgili sorunların giderilmesine dönük önemli bir adım olacaktır. Din ve eğitimle ilgili tartışmalar sürdürülürken en çok göz ardı edilen konulardan biri çocuk haklarıdır. Çocuğun “yüksek yararı”, tüm yönleriyle “gelişme hakkı”, “katılım hakkı” ve “din ve vicdan özgürlüğü” gibi kritik konular tartışmalar çerçevesinde gündeme nadiren getiriliyor. Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin mevcut uygulamasının, bugünkü çözümlenmemiş biçimiyle, bazı durumlarda çocukları sınıf ve okul ortamında ayrımcılığa uğrama ve dışlanma riskine açık bıraktığı görülüyor.

ERG bu politika notuyla, 21. yüzyılda din ve eğitim alanında yaşanan ulusal ve küresel gelişmeler ışığında Türkiye’deki değişim süreci ve süren değişim gereksinimine ilişkin politika yapıcıları ve kamuoyunu bilgilendirmeyi amaçlıyor. ERG’nin konuyla ilgili geçmiş çalışmalarından ve Eğitimde Haklar II Projesi¹ kapsamında gerçekleştirilen toplantılar ve görüşmelerden beslenen bu belge boyunca din öğretimi değil “dinler hakkında eğitim” ifadesi bilinçli olarak kullanılıyor. Böylece, din öğretiminin muğlak bir kavram olması ve birbirinden farklı olan din eğitimi ve din öğretiminin çoğu tartışmada birbiri yerine kullanılmasının neden olduğu karmaşadan kaçınılmaya çalışılıyor. “Dinler hakkında eğitim” ve “din eğitimi” kavramları kullanılırken sayfa 17’deki tanımlar dayanak alınıyor.

ERG, Türkiye’deki tartışmalar ışığında son bölümde yer verilen önerilerin katılımcı bir süreçte tartışılmasının önemli bir adım olacağını düşünüyor.

1 Eğitimde Hakları II Projesi Avrupa Komisyonu desteğiyle Şubat 2009-Kasım 2010 tarihleri arasında yürütülmüştür. Daha fazla bilgi için: www.egitimdehaklar.org.

II. ERG'nin Din ve Eğitim Alanındaki Geçmiş Çalışmaları

ERG, “din ve eğitim” tartışmalarının farklı paydaşların katıldığı bir diyalog süreci içinde gerçekleşmesi için yakın geçmişte bazı çalışmalar yaptı ve din ve eğitimde değişimin ulusal mahkemeler veya Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararları güdümüne gerek kalmaksızın, tüm ilgili iddia sahiplerinin yer aldığı katılımcı bir süreç içerisinde yapılandırılması gerektiğini vurguladı.

Bu çerçevede ERG, Mayıs 2004-Şubat 2005 tarihleri arasında farklı inanç gruplarına mensup ve farklı görüşlere sahip akademisyenler, sivil toplum kuruluşu ve kamu temsilcilerinin katıldığı bir dizi oturum düzenledi. Dokuz ay boyunca süren diyalog sürecinin sonunda ortaya çıkan uzlaşma metninde Türkiye’de uygulanan zorunlu DKAB dersinin uluslararası insan hakları ilkeleri ve Anayasa’nın lafzı ve ruhuyla uyumlu olmadığı belirtiliyor ve bir ortak ilkeler ve öneriler bütünü sunuluyor. Bu ortak ilkeler ve öneriler arasında, her yurttaşın toplumun temel değer belirleyicilerinden biri olan din hakkında temel bilgileri, tarihini, inanç ve ibadet esaslarını, kültür, dil, edebiyat ve sanat hayatına getirdiklerini bilgi olarak kazanmasının önemine vurgu yapılıyor ve DKAB dersinin bu gereksinimi karşılamak üzere yeniden tasarlanması öneriliyor. Buna göre, dersin öğretim programından din eğitimine yönelik konular çıkarılmalı, bunun yerine dinler hakkında eğitim, ahlak, felsefe ve sanat ağırlıklı konular konmalı, bütün dinler hakkında temel bilgiler verilmelidir. Bu süreçte öğretim programları, ülkemizdeki inanç çeşitliliğini yansıtacak biçimde katılımcı bir süreç içerisinde hazırlanmalıdır. Dersi verebilecek öğretmenlerin tümüne hizmet-içi eğitim verilerek yeni öğretim programını yetkinlikle uygulamaları için gerekli tutum ve beceriler kazandırılmalı ve tüm bunların yaşama geçirilmesi için gerekli izleme ve destek mekanizmaları kurulmalıdır.

Bu süreçte ayrıca “din eğitimi” talebinin nasıl karşılanabileceği konusunda da tartışmalar yapıldı ve bu eğitimin isteğe bağlı olması, okullarda zorunlu ya da seçmeli ders biçiminde okutulmaması temel ilke olarak belirlendi. İsteğe bağlı din eğitiminin finansmanının kamu kaynakları kullanarak yapılmaması önerildi ancak uygulama modelleri konusunda görüş birliğine varılamadı.² Bu ortak ilkeler ve öneriler, karar vericiler ve kamuoyu ile ilk olarak Şubat 2005’te paylaşıldı.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2005 yılında değiştirdiği Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı da, ERG’nin din ve eğitim alanında yürüttüğü çalışmalar çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutuldu. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde görev yapan Prof. Dr. Recep Kaymakcan, yeni öğretim programını inceleyerek bir değerlendirme raporu kaleme aldı. ERG tarafından Nisan 2007’de kamuoyuyla paylaşılan raporun bulguları, bu yazının ilerleyen bölümlerinde ele alınacaktır.

ERG din ve eğitim alanındaki çalışmalarına Şubat 2009-Kasım 2010 arasında sürdürdüğü Eğitimde Haklar II Projesi kapsamında devam etti. 11 Mart 2010’da düzenlenen geniş katılımlı bir danışma toplantısında Türkiye’de ve dünyada yaşanan son gelişmeler tartışıldı, çözüm olarak ortaya konan girişim ve fikirler değerlendirildi ve çözüm için sivil toplumun yapabilecekleri tartışıldı. Ayrıca, özellikle 2010 boyunca süregelen Alevi Çalıştayları kapsamındaki gelişmeleri izlemek amacıyla konunun farklı paydaşlarıyla yüz yüze görüşmeler yapıldı.

III. Küresel Çerçeve ve Din ve Eğitim

Küreselleşen ve çokkültürlü bir dünyada din konusunun eğitim sistemi içindeki yeri 2000'li yıllarda daha önceki yıllara göre daha sık ve farklı biçimde gündeme geliyor. Bunda küreselleşme ve uluslararası göç akımlarının etkisiyle özellikle Batı toplumların daha fazla kültürel çeşitlilik gözlemlenen toplumlar haline gelmesinin önemli rol oynadığı düşünülüyor.³ Bu çeşitlilik içerisinde farklı grupların taleplerinin demokratik ilkeler çerçevesinde yerine getirilmesi bir insan hakları sorunu olarak ortaya çıktı ve uluslararası kurumlar bu sorunun çözümüne farklı biçimlerde katkı sunmaya çalıştı. Bununla birlikte, özellikle 11 Eylül 2001 saldırılarının ardından, farklı dinlere mensup kişilerin ve grupların bir arada barış içinde yaşayabilmesinin güvenlik açısından önemine uluslararası alanda çok atıf yapıldı ve eğitime bu alanda çok önemli bir rol öngörüldü. Türkiye de uluslararası toplumun bir üyesi olarak yoğunlaşan bu tartışmalardan etkilendi; 1990'lardan bu yana hız kazanan demokratikleşme süreci çerçevesinde toplumda siyasal talepler yeniden biçimlendi, tartışmalar yeni boyutlar kazandı. Din ve eğitim alanında da farklı gruplar, DKAB dersinin statüsü, dinler hakkında eğitim ve din eğitiminin içeriği ve yöntemlerine ilişkin farklı görüşleri savunuyor.

2001'den bu yana uluslararası kuruluşların, özellikle de Avrupa ülkelerini temsil eden kuruluşların, din ve eğitimle ilgili bir görüş birliğine doğru ilerledikleri göze çarpıyor.

Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), okullarda farklı dinlerle ilgili bilgilerin verilmesinin toplumda karşılıklı hoşgörü kültürüne katkı sağlayacağı varsayımından yola çıkarak devlet okullarında dinler hakkında eğitim verilmesini destekliyor.

AİHM de aldığı kararlarla eleştirel, çoğulcu ve nesnel bir din dersinin insan hakları normlarıyla uyumlu olduğu yönünde görüş bildirerek bu görüş birliğini destekliyor. Bununla birlikte bu kuruluşların tümü, devlet okullarında zorunlu olarak verilen ve

sadece belirli bir dini görüşün benimsetilmesini içeren din eğitimi modelinin insan hakları normlarıyla uyumlu olmadığı görüşünde birleşiyor.

A. Uluslararası İnsan Hakları Normları

Türkiye'nin de tarafı olduğu uluslararası insan hakları belgeleri incelendiğinde, din ve vicdan özgürlüğünün önemli sayıda belgede koruma altına alındığı görülür. Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin (MSHUS) 18. maddesi uyarınca, herkesin din ve vicdan özgürlüğü vardır ve hiç kimseye bu özgürlüğü zedeleyici baskıda bulunulamaz. MSHUS'nin aynı maddesinin 4. paragrafına göre, devletler anne-babaların ve kimi durumlarda vasilerin, çocuklarının kendi inançları doğrultusunda din ve ahlak eğitimi görmelerini sağlama özgürlüğüne de saygı gösterirler. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi (İHK) bu maddeyi yorumladığı 22 No'lu Genel Yorum'da, dinler tarihi ve ahlak derslerinin tarafsız ve nesnel bir nitelik taşıdıkları takdirde devlet okullarında okutulabileceğini belirtir.

Dersin bu koşulları sağlamadığı durumlarda, ancak veli ya da vasilerin isteklerine uygun alternatifler sunan, ayrımcılık yaratmayan bir muafiyet mekanizması kurulduğu takdirde dersin devlet okullarında okutulması insan hakları normlarıyla uyumlu olur. Ayrımcılık yaratmayan muafiyet mekanizmasının ilkeleri ayrıntılı olarak tanımlanmasa da AİHM ve İHK kararları bazı ilkeleri ortaya koyar. İHK, Leirvåg/Norveç davasında nesnel ve tarafsız olmayan zorunlu bir din dersinden tam muafiyet hakkının olmamasının ve muafiyet gerekçelerinin kanıtlanması gibi bazı koşulların olmasının MSHUS'nin 18 maddesinin 4. paragrafını ihlal ettiği sonucuna varmıştır.⁴ İHK ayrıca, çoğunluk dininden olmayanların din dersinden muaf olmak için dinlerini açıklamak zorunda bırakılmaması gerektiğini vurgulamıştır.⁵ Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHUS) ve bu sözleşmeyi yorumlayan Komite de, MSHUS ve İHK tarafından ortaya konan normları birebir tekrarlar.

⁴ Leirvåg v. Norway (Leirvåg/Norveç Davası).

⁵ İHK, CCPR/CO/83/GRC (İHK Yunanistan Sonuç Gözlemleri).

³ Kaymakcan, 2009.



IHK ve AİHM'nin ayrımcılık yaratmayan muafiyet mekanizmasına ilişkin işaret ettiği ilkeler

- Çocuklar ve ebeveynlerinin isteklerine uygun alternatifler sunulur.
- Çocuklar ya da ebeveynler dersten muaf olma gerekçelerini açıklamak zorunda bırakılmaz.
- Dersten muaf olmak için kimse dinini ya da felsefi görüşünü açıklamak zorunda bırakılmaz.
- Öğrencilerin dersi boş geçirmemesi, başka bir derse yönlendirilmeleri sağlanır.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) 1 No'lu Ek Protokolü'nün 2. maddesi de benzer bir hak tanımı getirir. Maddeye göre, "devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir."

Diğer yandan, tüm bu ilkelerin yalnızca devlet okullarını kapsamaması dikkat çekicidir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin eğitim hakkıyla ilgili maddesinde anne-babaların çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikli hak sahibi oldukları vurgulanır. Benzer biçimde *Din veya İnanca Dayalı Her Türü Hoşgörüsüzlüğün ve Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine dair Bildirge*'de de her çocuğun din veya inanç konularında ebeveynlerinin dileğine uygun bir eğitime erişme hakkı olduğunun altı çizilir. Bu açıdan, özel okullarda verilen ve bir dinin benimsetilmesini içeren din dersleri, ailelerin çocuklarını bu okullara göndermeyi seçtikleri kabulünden yola çıkılarak sorun olarak tanımlanmaz.⁶ Ailelere böyle bir hak tanınmasına rağmen uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınan çocuk haklarının ihlal edilmesini engellemek için devletler, özel okullara asgari eğitim standartlarını sağlama şartı getirmelidir.⁷

Uluslararası belgelerde din ve inanç özgürlüğünün genelde ebeveynlerin ya da vasilerin hakları üzerinden tanımlanması çocukların haklarının

ikinci plana itilmesi anlamına gelebilir. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşme (ÇHS) diğer uluslararası insan hakları belgelerine göre çocuğun kişisel haklarına ve gelişimine öncelik tanır.

ÇHS konuya AİHS ve MSHUS'den daha farklı bir yaklaşım getirir ve ailenin haklarıyla birlikte çocuğun haklarına da öncelik verir. Çocukların din ve vicdan özgürlüğüne sahip olduğu sözleşmenin 14. maddesinde belirtilir. Aynı maddede, ailelerin ve vasilerin çocuklarına bu hakkın kullanılabilmesi için yönlendirme yapabilecekleri, ancak bu yönlendirmenin çocuğun "gelişen kapasiteleri"⁸ ile uyumlu olması gerektiği vurgulanır. Yönlendirme ve rehberliğin çocuk merkezli ve çocuğun kendi haklarını kullanma kapasitesini geliştirecek biçimde yapılması teşvik edilir.⁹

ÇHS'nin temel ilkelerinden biri olan "çocuğun yüksek yararı" ilkesine göre ise, çocuğu etkileyecek konularda kararlar alınırken öncelikle çocuk için neyin yararlı olduğuna dikkat edilmesi gerekir.

Yukarıda bahsi geçen uluslararası sözleşmeler bir arada yorumlandığında, tüm sözleşmelerin din ve inanç özgürlüğünü güvence altına aldığı, devlet okullarında bir dinin benimsetilmesine yönelik zorunlu bir dersin bulunamayacağı ve bulunduğu takdirde ayrımcılık yaratmayacak bir muafiyet mekanizmasının bulunmasının şart olduğu ve anne-babalara tanınan hakların sınırsız olmadığı sonucu ortaya çıkar.

6 Açık Toplum Enstitüsü, 2004.

7 A.g.e.

8 Çocukların gelişen kapasiteleri, çocukların zaman içinde bilgilerinin artması, yeteneklerinin ve kavrayışlarının gelişmesi ve olgunlaşmasını ifade eder. ÇHS Madde 5 bu konuda çocuğun, gelişen kapasitesiyle birlikte, haklarını kendisinin kullanmasına ve çocuktan sorumlu yetişkinlerin yönlendirme ve rehberlik haklarının sınırsız olmadığına işaret eder. Yönlendirme ve rehberlik çocuk merkezli olmalı ve karar yetkisinin zamanla çocuğa devredilmesine ortam hazırlayacak biçimde yapılmalıdır.

9 ICC, 2008.

B. Çocuk Haklarını Önceliklendirme Gereksinimi

Ulusal ve uluslararası düzlemde sürdürülen tartışmalarda ve alınan kararlarda çok önemli bir eksiklik söz konusudur. Din ve eğitim konusunu ebeveynlerin hakları çerçevesinde değerlendiren AİHM, Danıştay ya da konunun diğer tarafları çocuk haklarına yeterli önem atfetmemektedir.¹⁰

ÇHS Madde 18(1)'de çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişiminin sağlanmasında anne-babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesinin tanınması için taraf devletlerin her türlü çabayı göstermeleri gerektiği vurgulanır. Çocuğun yetiştirilmesi ve gelişiminin sağlanması sorumluğu ilk önce anne-babaya, gerekiyorsa vasilere düşer. Bu kişiler, her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önüne alarak hareket etmelidirler. Dolayısıyla devletler ÇHS'ye taraf olarak aynı zamanda, çocuğun yüksek yararının her şeyin önünde olması gerektiğini taahhüt eder. ÇHS Madde 5'te de taraf devletler, ÇHS'nin çocuğa tanıdığı haklar doğrultusunda çocuğun gelişen kapasiteleri ile uyumlu olarak, çocuğa yol gösterme ve onu yönlendirme konusunda anne-babanın veya vasilerinin sorumluluklarına, haklarına ve ödevlerine saygı göstermeyi taahhüt eder. ÇHS Genel Yorum 12'de de anne-babaların veya vasilerin çocuklara uygun yönlendirme ve rehberlik sağlama hak ve sorumluluklarının çocuğun haklarını kullanmasına olanak sağlamak için olduğu ve bu yönlendirmenin, çocukların bilgi, deneyim ve anlayış eksikliğini telafi etmesi ve gelişen kapasiteleri ile uyumlu olması gerektiği vurgulanır. Aynı genel yorumda çocukların, yaş ve kapasitelerine uygun bir biçimde seçenekler ve alınacak olası kararlar ile bunların sonuçları hakkında bilgilendirilmesi gerektiğinin altı çizilir. Diğer bir deyişle, ÇHS açısından bakıldığında önceliklendirilmesi gereken çocuğun gelişimi ve katılımıdır.

Bununla birlikte, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin (ÇHK) "Eğitimin Amaçları" üzerine hazırladığı 1 No'lu Genel Yorum eğitimin çocuk merkezli, çocuk dostu ve güçlendirici olması gerektiğinde ısrar ederek, eğitim süreçlerinin bu ilkelerle uyumlu olması zorunluluğuna işaret eder. Bu da DKAB dersinin salt ailelerin istekleriyle değil, çocukların farklı gereksinimleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmasını zorunlu kılar. Bu Genel Yorum ayrıca, ister açık ister üstü kapalı olsun, Sözleşme'nin 2. maddesinde belirtilen özellik ve durumların herhangi birine dayalı ayrımcılığın, çocuğun insanlık onuruna aykırı düştüğü gibi, çocuğun eğitim olanaklarından yararlanma kapasitesini zedeleyici, hatta yok edici bir durum olduğunu vurgular.

Dolayısıyla din ve eğitim bağlamında DKAB dersinin içeriği ve uygulaması ayrımcılık gözetmeme ilkesini göz önünde bulundurmalı, hem devlet okullarında hem de özel okullarda verilecek din eğitimi ya da dinler hakkında eğitim, çocuğun din ve vicdan özgürlüğüne saygılı olmalı ve gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek hiçbir öge içermemelidir.

Ek olarak, ÇHS Madde 29'da eğitimin amaçlarından biri "çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması" olarak yer alır ve dolaylı olarak DKAB dersinden beklenenlere işaret eder.

¹⁰ Relaño (2010) da bu eksikliğe değinmektedir.



ÇHK tarafından kaleme alınan 12 No'lu Genel Yorum'un 134. paragrafına göre çocukların görüşünün alındığı ve katılımının sağlandığı süreçler aşağıdaki özellikleri sergilemelidir:

- (a) *Saydam ve bilgilendirici*: Çocuklara, görüşlerini özgürce ifade etme ve görüşlerinin dikkate alınması hakları ve katılımlarının nasıl gerçekleşeceği, kapsamı, amacı ve olası etkisi konularında tam, erişilebilir, farklılıklara duyarlı ve yaşlarına uygun bilgi sunulmalıdır.
- (b) *Gönüllü*: Çocuklar asla kendi istekleri dışında görüşlerini ifade etmeye zorlanmamalı ve katılımlarını her aşamada sona erdirebilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
- (c) *Saygılı*: Çocukların görüşleri saygıyla karşılanmalı ve çocuklara fikir ve etkinlik yaratma olanakları sağlanmalıdır... [Çocuklarla çalışan yetişkinler] ayrıca çocukların sosyo-ekonomik, çevresel ve kültürel koşullarına ilişkin bir anlayışa sahip olmalıdırlar...
- (d) *İlgili*: Çocukların görüşlerini ifade etme hakkına sahip olduğu konular, yaşamlarıyla gerçekten ilişkili olmalı ve ilgili bilgilerini kullanabilmelerine olanak vermelidir...
- (e) *Çocuk dostu*: Ortamlar ve çalışma yöntemleri çocukların kapasitelerine göre uyarlanmalıdır. Çocukların yeterince hazırlıklı ve görüşleriyle katkı sunacak güven ve olanaklara sahip olmalarını sağlamak için yeterli zaman ve kaynaklar mevcut kılınmalıdır...

- (f) *İçermeci*: Katılım içermeci olmalı, mevcut ayrımcı eğilimlerden kaçınılmalı ve dışlanmış çocuklar için olanaklar teşvik edilmelidir. Çocuklar homojen bir grup değildir ve katılım, hiçbir zeminde ayrımcılık gözetmeden, herkese fırsat eşitliği sağlamalıdır. Programlar ayrıca tüm topluluklardan çocuklar nezdinde kültürel farklılıklara duyarlı olmalıdır.
- (g) *Eğitim ile desteklenmiş*: Yetişkinler, çocukların katılımını etkili bir biçimde kolaylaştırabilmek için (...) hazırlık, beceriler ve desteğe gereksinim duyarlar...
- (h) *Güvenli ve risklere duyarlı*: Görüşlerin ifade edilmesi bazı durumlarda riskler içerebilir. Yetişkinler birlikte çalıştıkları çocuklara karşı sorumluluk taşırlar ve şiddet, istismar veya katılımlarının herhangi diğer bir olumsuz sonucu gibi riskleri en aza indirmek üzere her türlü önlemi almalıdırlar... Çocuklar zarardan korunma haklarının farkında olmalı ve yardıma gereksinimleri olduğunda nereye gideceklerini bilmelidirler. Aileler ve topluluklarla çalışmaya yatırım yapmak, katılımın değerine ve etkilerine ilişkin bir anlayış gelişmesi ve çocukların karşılaşabileceği riskleri en aza indirmek açısından önemlidir.
- (i) *Hesap verebilir*: İzleme ve değerlendirme taahhüdü kilit önemdedir. Örneğin, herhangi bir araştırma ya da danışma sürecinde, çocuklar görüşlerinin nasıl yorumlandığı ve kullanıldığıyla ilgili bilgilendirilmeli; gerekli durumlarda, çocuklara bulguların analizine itiraz etme ve etki yapma olanağı sağlanmalıdır. Çocukların ayrıca katılımlarının sonuçları nasıl etkilediğine ilişkin net bir geribildirim alma hakkı vardır. Uygun olan durumlarda çocuklara izleme süreç ve etkinliklerine katılma olanağı sağlanmalıdır...

C. Uluslararası Aktörler

Son dönemde din ve eğitim tartışmalarını etkileyen birkaç kurum öne çıkıyor. Bu bölümde Avrupa Konseyi, AGİT ve AIHM'nin din ve eğitim konusunda ortaya koyduğu ilke ve standartlar ve bu kurumların tartışmalara nasıl katkı sundukları özetleniyor.

1. Avrupa Konseyi

Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi tarafından 2005'te kabul edilen 1720 sayılı *Tavsiyeler: Din ve*

Eğitim başlıklı belgede, Avrupa Konseyi'nin bu alanda daha etkin ve öncü bir rol üstlenmesi talep edildi. Belgede, dinler hakkında bilginin ve bu bilgiden kaynaklanacak hoşgörünün din ve vicdan özgürlüğüyle çelişmediği ve demokratik yurttaşlık için bir gereklilik olduğu vurgulanıyor ve Bakanlar Komitesi'nin, üye devletlerin hükümetlerini ilköğretim ve ortaöğretimde dinler hakkında tarafsız bilginin verildiği derslere yer vermeye cesaretlendirmesi gerektiği belirtiliyordu.

Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi ayrıca öğretmenlerin önemine özel vurgu yaparak, Avrupa düzeyinde karşılaştırmalı din eğitimi verecek öğretmenlerin yetişmesini sağlayacak bir enstitünün kurulmasına dönük bir çağrı yaptı.

Avrupa Konseyi'nin karar organı olan Bakanlar Komitesi, bu belgeye verdiği yanıtta, tavsiyelerin son dönemde yürütülmekte olan etkinliklerle son derece uyum içinde olduğunu belirtti.

Gerçekten de Avrupa Konseyi, sürdürmekte olduğu kültürlerarası eğitim çalışmalarına 2002'den bu yana din çeşitliliği ve eğitim konusunu da ekledi ve somut çıktılar ortaya koymaya başladı.¹¹ Avrupa Konseyi tarafından 2007'de yayımlanan *Dini Farklılık ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar için Referans Kitap* başlıklı yayında, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin dini çeşitlilik boyutunu dikkate almalarını sağlayacak kuramsal perspektifler ve öğrenme-öğretme yöntemleriyle ilişkileri ele alınıyor. Kitapta ayrıca dini çeşitliliğin okul düzeyinde doğru biçimde yönetilebilmesi için yaşama geçirilebilecek öneriler de sıralanıyor. Konsey'in 2008'de hazırladığı *Kültürlerarası Diyalog Beyaz Belgesi*'nde de din boyutuna özel bir bölüm ayrılmıştır. Özetlemek gerekirse Avrupa Konseyi, kültürlerarası diyalog ve demokratik yurttaşlık için dinler hakkında eğitime özel önem atfetmekte ve üye ülkelerde bu bakış açısının yaşama geçmesine yardımcı olacak adımlar atmaktadır.

2. Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı

AGİT de okullarda dinler hakkında eğitim verilmesinin dine dayalı çatışmaların önlenmesi ve dini gruplar arasında hoşgörünün yerleşikleşmesi için bir gereklilik olduğunu savunuyor. AGİT Demokratik Kurumlar ve İnsan Hakları Dairesi'nin bir araya getirdiği uzmanlardan oluşan Danışma Konseyi'nin hazırladığı *Devlet Okullarında Din ve İnançların Öğretilmesine İlişkin Toledo Kılavuz İlkeleri*'nde, hassas, dengeli, içermeci, doktrinellikten uzak, tarafsız ve insan hakları temelli bilgi sunacak dinler hakkında bir dersin kaliteli eğitimin çok önemli bir parçası olduğuna değiniliyor; öğretim programları ile öğretmenler böyle bir dersin sunulabilmesi için kritik başarı faktörleri olarak gösteriliyor.

3. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

AİHM de verdiği kararlarla din ve eğitim konusunda uluslararası düzeyde yürütülen tartışmaların yönlendiricilerinden biri haline geldi. AİHM'nin dayanağı niteliğindeki AİHS, diğer tüm insan hakları belgeleri gibi din ve vicdan özgürlüğünü güvence altına alır. Buna ek olarak sözleşmenin 1 No'lu Ek Protokolü'nün 2. maddesi, ebeveynlere çocuklarının aldığı eğitimin kendi dini ve felsefi görüşleriyle uyumlu olmasını güvence altına alma hakkı verir ve devletlerin bu hakkı tanımalarını ister.

AİHM'nin 2007'de aldığı ilk karar Folgero/Norveç davası kararıdır. Dava dört ailenin, çocuklarını Norveç okullarında zorunlu olarak okutulan "Hıristiyanlık, Din ve Felsefe" isimli dersten tümüyle muaf tutmak istemelerinin Norveç yetkilileri tarafından kabul görmediğine, bu durumun AİHS'nin yukarıda bahsedilen maddesine aykırı olduğu iddiasına dayanıyordu. "Hıristiyanlık, Din ve Felsefe", Norveç hükümetinin 1997'deki reform sürecinde oluşturduğu ve 1739'dan bu yana süregelen din eğitimi yerine koyulan bir dersti. Ders, dinler hakkında eğitim ve din eğitiminin bir karışımı olarak tasarlanmıştı. İncil'den alıntılar yapılan ve açıkça Hıristiyanlık eğitimi verilen bölümlerde, aileler ya da vasiler çocuklarının muaf olmasını talep edebiliyordu. Ancak, dersin içeriğinde dinler hakkında genel bilgiler de yer aldığından tam muafiyet hakkı tanınmıyordu. Davacıların iddiası, dersin büyük bölümünün Hıristiyanlık eğitimi olduğu, dinler hakkında eğitim ve din eğitimi arasındaki sınırın çok muğlak olduğu ve muafiyet mekanizmasının karmaşık olduğu yönündeydi. AİHM, bu davada oyçokluğuyla davacıları haklı buldu ve dersin yeterince nesnel, çoğulcu ve eleştirel olacak biçimde tasarlanmadığını, bu durumda ailelere tam muafiyet hakkı verilmesi gerektiğini belirtti. Davanın sonuçlanmasının ardından Norveç'te dersin yeniden reformuyla ilgili çalışmalar başlatıldı.¹²

AİHM'nin yine 2007'de karara bağladığı Zengin/Türkiye davasında ise mahkeme, çocuklarının DKAB dersinden muaf tutulmasına yönelik talepleri Türkiye'deki yetkililer tarafından karşılanmayan Hasan ve Eylem Zengin'in şikâyetini değerlendirdi.

11 Jackson, 2009.

12 Relaño, 2010.

Bu dava sonucunda AIHM, Türkiye'deki dersin eleştirel, nesnel ve çoğulcu olmadığına, farklı dinler ya da inanışlara ilişkin yeterince bilgi içermediğine, bu nedenle de zorunlu tutulamayacağına oybirliğiyle karar verdi. Bu davanın ardından Türkiye'nin dersi yeniden yapılandırması ya da ailelere muafiyet hakkı tanınması gerekliliği ortaya çıktı.

Zengin/Türkiye davası kararının açıklanmasının ardından gözler MEB'in alacağı kararlara yönelmişti. MEB ise 2005'te ortaöğretim ve 2006'da ilköğretim DKAB öğretim programlarının değişmiş olması sonucu, dava kararının ilgililiğini kaybettiğini, dersin hukuki statüsünün olduğu gibi devam edeceğini açıkladı.

Haziran 2010'da sonuçlanan Grzelak/Polonya davası da inanç özgürlüğü konusunda emsal teşkil edecek davalardan biridir. Agnostik bir aile, çocuğu için din dersi yerine yasada yer alan etik dersini seçmek istemiş, ancak okul formlarında etik dersinin bir seçenek olarak yer almaması ve bu dersin fiili olarak erişilebilir olmamasının ayrımcılık ve kötü muameleye neden olduğu gerekçesiyle AIHM'ye başvurmuştur. Mahkeme Polonya'da yasal olarak seçmeli etik dersi olmasına rağmen uygulamada bu derse erişim olmamasının ayrımcılık yarattığına ve AİHS'nin 9 ve 14. maddelerinin ihlal edildiğine karar verdi.¹³

13 Grzelak v. Poland (Grzelak/Polonya Davası).

Önemli Tanımlar

Dinler hakkında eğitim: Dünyada etkili olmuş din ve inanç gelenekleri hakkında temel bilgileri, tarihlerini, inanç ve ibadet esaslarını, kültür, dil, edebiyat ve sanat hayatına etkilerini ve tüm bu konularla ilgili tartışmaları içeren, tüm dinlere ve inanç biçimlerine eşit mesafede duran ve dini sosyal bilimsel bir olgu olarak değerlendiren dersler olarak tanımlanabilir.

Din eğitimi: Belirli bir din ya da inanca açık ya da örtük referanslarla, o dinin inanç esaslarını

D. Uluslararası Uygulamalar

Din ve eğitim konusunda dünyadaki uygulamalara bakıldığında modellerin oldukça çeşitlilik gösterdiği görülür. Ancak bu çeşitliliğe daha yakından bakmak ve ortak olarak kullanılan tanımlarda uzlaşmak Türkiye'deki tartışmalarda da yol gösterici olabilir. Bu nedenle "Önemli Tanımlar" başlıklı kutuda tartışmalarda sıklıkla kullanılan kavramlar tanımlanmıştır.

Dinler Hakkında Eğitim: Modesto Örneği

California'da bulunan Modesto şehrinde 2000'den bu yana devlet okullarında din özgürlüğünü ve karşılıklı saygıyı teşvik etmeyi amaçlayan "Büyük Dünya Dinleri" adında bir ders sunuluyor. Bu derste, öğrencilerin din ve din özgürlüğü konularında düşünmesi ve yedi büyük dünya dini hakkında temel bilgileri edinmeleri amaçlanıyor. Dersin öğretim programı geliştirilirken oluşturulan danışma kurulunun işlerliği ders verilmeye başladığında da devam ettirildi. Modesto'daki deneyimi değerli kılan bir başka etmen, dersle ilgili bir bağımsız değerlendirme çalışmasının 2006 yılında First Amendment Centre adlı sivil toplum örgütü tarafından verilere dayalı bir biçimde gerçekleştirilmesiydi. Bu değerlendirmede, ders sonunda öğrencilerin başkalarının hakları konusundaki dikkatinin arttığı gözlemlendi.

AGIT, 2007.

ve ibadetlerini benimsetmeyi amaçlayan, diğer dinlere de bu dinin bakış açısıyla yaklaşan dersler olarak tanımlanabilir.

Seçmeli ders: Öğrencinin normal ders saatleri içinde aldığı, ancak seçenekler arasında tercih yapabildiği derslerdir. Öğrenci, seçeneklerden birini almak durumundadır.

İsteğe bağlı ders: Genellikle okul dışı saatlerde sağlanan, öğrencinin almak için ayrıca çaba göstermesi gereken derslerdir. Öğrenci, seçenekler arasında tercih yapmaz; yalnızca, bu dersi almak için okul yönetimine özel talepte bulunur.

Bir Din Eğitimi Modeli

Özellikle Almanya ve Avusturya gibi Orta Avrupa ülkelerinde görülen bir modelde, din eğitimiyle ilgili sorumluluk kamu kuruluşlarıyla kilise gibi din kuruluşları arasında paylaşılır. Öğretim programları çoğu zaman iki kurumun temsilcilerinin ortaklığında hazırlanır, öğretmenler de din kuruluşları tarafından sağlanır. Almanya'nın birçok eyaletinde uygulanan modelde, okulda din eğitimi saatinde öğrenciler dinlerine ve mezheplerine göre ayrılır. Öğrenciler, ailelerinin isteği doğrultusunda din eğitiminden tamamen muaf da tutulabilir. Ayrıca öğrenci 15 yaşına geldiğinde, ailesiyle aynı görüşte olmasa da, din eğitiminden ayrılabilir.

Fuess, 2007.

Özellikle Avrupa'da din ve eğitime ilişkin ilk ayırım okullarda dinler hakkında eğitim için ayrı bir ders yer alıp almamasına göre yapılıyor. Dinler hakkında eğitim için ayrı bir ders olmayan modellerde bu eğitim tarih, edebiyat, felsefe, sosyoloji, etik vb. derslerine yedirilerek yapılabiliyor.¹⁴

Dinler ve eğitime ilişkin ayrı bir ders yapıldığı modeller açısından önemli bir ayırım ise dinler hakkında eğitim mi ve din eğitimi mi yapıldığıdır.¹⁵

Dinler hakkında eğitim ya da din eğitimi yapılan modellerde din dersi zorunlu, seçmeli veya daha az rastlanmakla birlikte isteğe bağlı olarak yapılabiliyor. Bu noktada, Avrupa'daki modellere ilişkin yapılan sınıflamanın alt ve karma modelleri içermediği, aynı sınıflamada yer alan ülkelerdeki uygulamaların bile birbirinden farklılaşabildiği ve farklı kurumların aynı terimleri farklı tür modelleri tanımlamak için kullanabildiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Avrupa Konseyi, AGİT ve AİHM gibi uluslararası kuruluşlarca sıklıkla belirtildiği üzere dinler hakkında eğitim, toplumda başkalarının haklarına saygı duyma ve birlikte uyum içinde yaşama fikirlerinin ve pratiklerinin benimsenmesinde çok önemli rol oynayabilir.

Öğrencinin kendisine ilişkin düşünmesini tetikleyecek ve eleştirel düşünme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilecek bir dinler hakkında eğitim hedeflenen kazanımları da olumlu yönde etkileyecektir.

Dinler hakkında eğitimin açık toplumlar için en doğru model olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu modelin tek başına yeterli olup olmayacağına dersin yöntemi ve öğretmenlerin bakış açısına bağlı olduğuna ve tek bir inanç sistemine dayalı olmayan din dersinin de tek bir dinin benimsetilmesiyle sonuçlanabileceğine dikkat çekiliyor.¹⁶

Dinler hakkında eğitimde, var olan tüm dinler hakkında bilgi vermenin çok iddialı olabileceği ancak yine de olabildiğince fazla dine yer verilmesinin, en azından belirli bir ülkede var olan din ve mezheplerle ilgili bilgi verilmesinin gerekli olduğu vurgulanıyor.¹⁷

Bu notta modellere ilişkin karşılaştırmalı bir bakış açısı sunmak değil, Avrupa'da ve dünyada uygulanan modellere ilişkin geniş bir çerçeve sunmak amaçlandığı için ülke örneklerine ayrıntılı yer verilmeyecektir.¹⁸ Ancak, incelenmesinde yarar olabilecek örnekler olduğuna işaret etmekte yarar vardır. Din eğitiminden dinler hakkında eğitime başarılı geçiş yapan eğitim sistemlerine İsviçre'nin Zürih kantonu örnek olarak gösterilebilir. Ağustos 2004'te Zürih Eğitim Konseyi bir karar alarak zorunlu "Din Eğitimi" dersini "Din ve Kültür" dersine çevirmiştir. Bu derste, öğrencilere dinler hakkında bilgi verilmesinin yanı sıra, "din aracılığıyla öğrenme" (*learning from religion*) olarak özetlenebilecek bir yöntemden de yararlanılıyor. Öğrencilerin inanç, dünya görüşü ve varoluşlarıyla ilgili olarak kendi sordukları sorulardan yola çıkarak, kendilerinin ve başkalarının değerleri ve dünya görüşleri hakkında düşünmeleri amaçlanıyor. Böylece, değerler dersin ana temasını oluşturuyor ve din olgusu bu değerleri biçimlendiren etmenlerden biri olarak eleştirelilik ve nesnellik ilkelerine uygun biçimde incelenebiliyor.¹⁹

¹⁶ A.g.e.

¹⁷ A.g.e.

¹⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Nipkow, 2006; Schreiner, 2005; Arslan, 2003.

¹⁹ Schreiner, 2009.

¹⁴ Açık Toplum Enstitüsü, 2004; Pepin, 2009.

¹⁵ Açık Toplum Enstitüsü, 2004.

IV. Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci

Laik bir devlette din ve eğitim ilişkisinin nasıl olması gerektiğine ilişkin tartışmalar Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarından bu yana gündemdedir. 1982 yılına kadar din öğretiminin yaygın ve örgün eğitim içerisinde nasıl yer alacağı tartışılır ve zaman içinde farklı modeller denenirken 1982’de DKAB dersinin anayasal bir zorunluluk olmasıyla bu sefer dersin içeriğine ve yöntemine ilişkin tartışmalar odağa oturdu. Özellikle 1990’ların ikinci yarısından itibaren önceki bölümlerde bahsi geçen uluslararası eğilimler, ülkedeki toplumsal değişimler ve AB süreci Türkiye’de DKAB dersinin felsefesini ve uygulamasını gözden geçirmeyi zorunlu kıldı.²⁰ Bu bölümde Türkiye’de din ve eğitim alanındaki değişim süreci, öğretim programları, DKAB dersine ilişkin davalar, Alevi Çalıştayları ve 18. Milli Eğitim Şurası bağlamında ele alınacaktır.

A. Öğretim Programlarında 2005 ve 2006’da Yapılan Değişiklikler

2000’lere yaklaşırken din ve eğitim alanında hissedilen değişim gereksinimi MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nü (DÖGM) harekete geçirdi ve genel müdürlük bünyesinde AB Komisyonu Çalışma Grubu oluşturuldu. Bu Komisyon, 2000’li yıllarda Din Öğretimi Nasıl Olmalıdır? Projesi’nin ilk aşaması olarak 2001 yılında “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları” başlıklı bir uluslararası sempozyum düzenledi.²¹ Bu sempozyumda yapılan sunumlarda DKAB dersinin dinler arası hoşgörüyü teşvik edecek bir içerik ve yöntemle uygulanması gerektiği ve dini çoğulculuğun göz önüne alınması gerekliliği sıklıkla vurgulandı. Din ve mezhep merkezli din eğitimi modelinin günümüz insanının dini gereksinimlerini karşılamakta bazı önemli sorunlara neden olduğu ve postmodern/sekülerleşen bir dünyada birleştirici bir dinler hakkında eğitimin geliştirilmesi gerektiğinin²² altı çizildi. Bu süreçte daha sonra DÖGM tarafından program yenileme çalışmaları başlatıldı ve yeni

Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı 2005’te, yeni ilköğretim DKAB Öğretim Programı ise 2006’da tamamlandı.

Yeni Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı’nın tamamlanmasını takiben ERG, programın o tarihte henüz yeni kamuoyuyla paylaşılmış olan *Türkiye’de Din ve Eğitim: Değişim İhtiyacı* uzlaşma metni temelinde değerlendirilmesine dönük bir çalışma yürüttü. Prof. Dr. Recep Kaymakcan tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre, İslam dışındaki dinlerin öğretimine nesnel yaklaşım, din içerisindeki çoğulculuğa göreceli olarak yer verme, İslam öğretiminde teolojik yaklaşım yerine dinbilimsel yaklaşımı ön plana çıkarma, konuların açıklanmasında akılcılığın ve eleştirel düşünmenin önemszenmesi gibi açılardan önceki programa göre dersin adına uygun olarak din kültürü olma yönünde önemli bir mesafe kaydedildiği söylenebilir. Ancak rapora göre öğrenci-merkezli olma iddiasıyla hazırlanmasına rağmen, yeni program yine konu merkezli ve öğretmenin aşırı yönlendirmelerine açık bırakılmış izlenimini veriyordu ve diğer dinlere yeterli düzeyde yer verilmediğini söylemek mümkündür.²³

Dolayısıyla, kaydedilen gelişmeye rağmen 2005’te yenilenen DKAB öğretim programlarının AIHM’nin öngördüğü ölçüde nesnel, eleştirel ve çoğulcu olduğu ve bir dinin benimsetilmesi yaklaşımından tamamen vazgeçildiği tartışmalıdır.

Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi çerçevesinde gerçekleştirilen tarama ve değerlendirmelerde de yeni öğretim programına paralel olarak hazırlanan DKAB ders kitaplarında insan hakları ihlallerine sıkça rastlandığı belirtiliyor. Doç. Dr. İstar Gözaydın tarafından kaleme alınan tarama raporuna göre “en önemli sorun, dersin bir din araştırmaları yaklaşımıyla değil, teolojik/ilahiyatçı anlayışla ele alınmasıdır.”

²⁰ DÖGM, 2003.

²¹ A.g.e.

²² A.g.e.

²³ Kaymakcan, 2007.

Bu durumun kaçınılmaz bir sonucu olarak “biz Müslümanlar” ve “onlar” ile başlayan bir din ayrımcılığının ortaya çıktığı ve inanç akidelerinin hep pozitif önermeler olarak aktarıldığı, böylelikle inanç ve geleneğin eleştirel aklın ve özgür iradenin önüne çıkarıldığı, tüm bu etmenlerin insan hakları belgelerine aykırılık oluşturduğu belirtilmiştir.²⁴

B. Davalar

Türkiye’de DKAB dersinin zorunlu olmasına ve dersin içeriğine ilişkin şikâyetler özellikle son on yıldır artan bir biçimde mahkemelere taşınmış, kamuya karşı birçok dava açılmıştır. Aynı gerekçelerle açılmış bazı davaların farklı biçimlerde sonuçlandığı görülür. Türkiye’de DKAB derslerine ilişkin açılan tüm davaları özetleme iddiasında olmayan bu bölüm, Türkiye’deki tartışmalar açısından mahkeme kararları ve bu kararların gerekçelerinin oldukça önemli olduğu düşüncesinden hareketle kaleme alınmıştır.

2005 ve 2006’da öğretim programlarının yenilenmesinin ardından aileler din dersinden muafiyet yolları aramaya devam etti ve çeşitli illerde idare mahkemelerinde açılan davalar yürütmeyi durdurma kararıyla sonuçlandı. Sivas İdare Mahkemesi, DKAB dersinin teorik ve pratik uygulamasının farklı olduğu ve derste verilen eğitimin ailenin felsefi ve dini görüşlerine aykırı olduğu gerekçesiyle, çocuklarının din dersinden muaf tutulmasını isteyen aileyi haklı buldu. Mahkeme kararında “ilköğretim 7 ve 8. sınıflarda okutulan DKAB öğretiminin Anayasa’nın öngördüğü amaca uygun bir müfredatla verilmemesi, içeriğinin nesnel ve çoğulcu olmaması ve devletin dinler karşısında tarafsız kalarak bütün dinsel inançları eşdeğer görme gerekçesiyle bağdaşmadığı” sonucuna varıldığından yürürlükte olan öğretim programı esas alınarak okutulan DKAB dersinin zorunlu tutulmasının bu haliyle mümkün olmadığı belirtildi.²⁵ Benzer bir gerekçeyle Sakarya 2. İdare Mahkemesi’ne açılan davada da mahkeme, ilk ve ortaöğretim

kurumlarında verilen DKAB dersinin öğretim programının din kültürü öğretimine mi yoksa din eğitime mi yönelik olduğunun saptanması gerektiğini belirtti. Mahkeme tarafından, sınıflarda okutulan DKAB dersine ilişkin beş ders kitabı ve öğretim programı incelendiğinde Türkiye’de hakim olan dinsel çeşitliliğin DKAB derslerinde dikkate alınmadığı, özellikle Alevi inancına sahip topluluğun oranının çok büyük olmasına rağmen öğrencilerin Alevi inancına ilişkin eğitim almadığı değerlendirildi.²⁶

Ancak Türkiye’de süren davalarda yenilenen programın ve ders kitaplarının insan haklarına aykırılık taşımadığı yönünde kararlar da söz konusudur. Ankara 10. İdare Mahkemesi Aralık 2009’da aldığı bir kararla, dersin mezhepler üstü olduğuna ve ders kitaplarında Alevilik konularının yeterli olduğuna hükmetti.²⁷ Temyiz isteminde bulunulmasının ardından Danıştay da benzer gerekçelerle İdare Mahkemesi’nin kararını onadı.²⁸

Bunlara ek olarak yakın dönemli bir çalışma Türkiye’de bazı Protestan ailelerin çocuklarını dersten muaf tutmak istedikleri halde dersi almak zorunda bırakıldıklarına ve bazı ailelerinse çocuklarını ayrımcılıktan korumak için dersten muafiyet istemediklerini ortaya koyuyor.²⁹ Avrupa Komisyonu 2010 Yılı Türkiye İlerleme Raporu’nda da bu konuya değiniliyor ve Yehova şahitleri topluluklarının, muafiyet taleplerinin reddedilmesi sonucunda, il milli eğitim müdürlüklerine karşı iki yeni idari dava açtığı ve davaların Danıştay’da devam ettiği belirtiliyor.³⁰

C. Alevi Çalıştayları ve Öğretim Programlarında 2010’da Yapılan Değişiklikler

Din ve eğitim Haziran 2009’da başlayan Alevi Çalıştayları’nın da önemli gündem maddelerinden biriydi. Çalıştaylar, Ocak 2010’da Kızılcahamam’da gerçekleşen geniş katılımlı bir toplantıyla son buldu ve bu toplantının ardından oluşturulan *Ön Rapor*’un Başbakanlık’a sunulduğuyla ilgili haberler basında yer aldı.

²⁴ Gözaydın, 2009.

²⁵ Sivas İdare Mahkemesi, esas no: 2009/1259, karar no: 2010/870.

²⁶ Sakarya 2. İdare Mahkemesi, esas no: 2009/877, karar no: 2010/546.

²⁷ Ankara 10. İdare Mahkemesi, esas no: 2005/2703, karar no: 2009/1804.

²⁸ Danıştay 8. Daire, esas no: 2009/10610, karar no: 2010/4213.

²⁹ Protestan Kiliseler Derneği, 2010.

³⁰ Avrupa Komisyonu, 2010.

Ön Rapor'da "dinler, mezhepler ve inançlar üstü bir din öğretimine tüm vatandaşların ihtiyaç duyduğu" teyit edildi. Ancak "zorunluluk" ifadesinin Aleviler arasında siyasal ve kültürel nedenlerle açık bir rahatsızlık yarattığı yönündeki görüş de raporda yer aldı. Çalıştayda DKAB öğretim programının tüm toplum kesimlerince kabul görecektir bir üst dille ve tarafları rencide etmeyecek bir perspektifle hazırlanmasına duyulan gereksinim konusunda görüş birliğine varıldı.

Zorunlu din derslerinin yanında isteğe bağlı din eğitiminin de ilgili grupların üzerinde mutabık kaldığı bir müfredatla gerçekleştirilebileceği müzakere edildi. Ancak, raporda yer alan isteğe bağlı derslerin nasıl tanımlandığı tam olarak açıklığa kavuşturulabilmiş değildir.

Bu süreçte *Ön Rapor'u* olumlu karşılamayan bazı sivil toplum örgütleri de oldu. Örneğin, basında yer alan haberlere göre, Alevi Bektaşî Federasyonu, zorunlu din dersleri konusunda *Ön Rapor'da* yer alan önerilerin mevcut uygulamanın sonuçlarını daha da ağırlaştıracak nitelikte olduğunu öne sürerek, isteğe bağlı din eğitiminin de Alevilerin talep ve gereksinimlerini karşılayamayacağını ve uygulamada iki din dersine dönüşeceğini savundu.³¹ Nihai raporun Devlet Bakanı Faruk Çelik'e sunulduğuna ilişkin haberler çıkmasına rağmen rapor henüz resmi kuruluşlar tarafından kamuoyuyla paylaşılmadı.³²

Öte yandan, *Ön Rapor'daki* DKAB dersinin öğretim programının yeniden biçimlendirileceği ve programın herhangi bir inanç grubunun düşünce ve çıkarlarına doğrudan atıfta bulunmadan hazırlanacağı vurgusu üzerine programlarının yenilenmesi için DÖGM görevlendirildi.³³ DÖGM eşgüdümünde ilerleyen yenilenme sürecinde öncelikle Aleviler, Caferiler ve Nusayriilerin görüşleri alınarak, bu amaca yönelik bir komisyon kuruldu. Bu komisyonun hazırladığı rapor DÖGM tarafından yeni programların yazım sürecinde kullanıldı.

31 Alevi Çalıştay Ön Raporuna Çok Sert Tepki. (12 Şubat 2010). Haber24, 12 Ocak 2011, <http://www.haber24.com/Guncel/1-84007/Alevi-Calistayi-On-Raporu-na-cok-sert-tepki.html>.

32 Gümüşel Güner ve Yalnız, 2010.

33 T.C. Devlet Bakanlığı, 2010.

Aralık 2010'da gerçekleştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Müfredat Bilgilendirme Toplantısı'nda katılımcılara 2011-2012 yıllarında okutulacak DKAB öğretim programı çerçevesi sunuldu. Toplantıda paylaşılan yeni programa ilişkin çıkan haberler yenilenen öğretim programını önemli bir gelişme olarak görmekle birlikte çeşitli açılardan eleştirilere yer veriyordu.³⁴ Yeni öğretim programları Ocak 2011'de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanı onayları sonrasında DÖGM'nin internet sitesinde açıklandı. 2011-2012 yılında itibaren DKAB derslerinde okutulacak ders kitapları da Alevi-Bektaşî, Nusayri ve Caferilerin görüşleri alınarak hazırlanıyor. Bu noktada programın ve hazırlanacak ders kitaplarının ayrıntılı bir biçimde incelenmesi, programın ve ders kitaplarının değişim sürecine katkısı ve geliştirilmesi gereken yönlerinin ortaya konması oldukça önemli ve hızla atılması gereken bir adım olarak öne çıkıyor.

D. 18. Milli Eğitim Şurası

Din ve eğitim, Alevi Çalıştayları'nın yanı sıra, son zamanlarda 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası'nda da gündemdedi. Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gördüğü iddia edilen DKAB dersinin çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulması gerektiğine kararlar arasında yer verildi.³⁵ Ayrıca Anayasa'nın 24. maddesi gereğince isteyen anne-babaların çocuklarının ahlaki ve manevi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla, seçmeli din eğitimi verilebilmesi için düzenlemeler yapılması gerektiği de kararlar arasında yer aldı. Şura kararları her ne kadar bağlayıcı olmaktan uzaksa da çıkan kararların vurgusunun din eğitiminin ve öğretiminin pekiştirilmesi yönünde olması dikkat çekicidir.

Din öğretiminin çoğulcu bir anlayışla olması gerektiğine vurgu yapılırsa da her iki kararda da din eğitimi ve öğretiminin etkisinin ve yoğunluğunun artırılması gerektiğinin vurgulanması tartışılması gereken bir eğilimdir.

34 Çalıştaydan sonra Oral Çalışlar ve Binnaz Toprak çalışmaya ilişkin değerlendirme yazmıştır. Çalışlar 15 Aralık 2010 tarihli yazısında din dersini bilimsel değil daha çok inançsal anlayış temelinde hazırlayan yaklaşımın sürdüğü, Alevilerin inanç referanslarının din dersine entegrasyonunun "asıl öz"ü değiştirmedeği ve Müslümanlığın temel inançsal değer ve ritüellerini bir bilimsel gerçek gibi sunan öğretim anlayışının devam ettiği dile getirmiştir. Toprak, 16 Aralık 2010 tarihli yazısında yeni öğretim programına ilişkin diğer bir değerlendirme, Aleviliğe ilişkin bilgilerin Sünni İslam'ı pekiştirmek için metinlere serpiştirilmiş olmasını, dersin din kültürünü değil, din bilgisini amaçlamasını ve bilginin tarihsel ve analitik olmak yerine, üst üste yığılmış ayrıntılar şeklinde işlenmesini eleştirmektedir.

35 MEB, 2010.

v. Değişim Sürecinde Dikkate Alınması Gereken Konular

Tüm bu tartışmalardan izlenebileceği gibi Türkiye’de din ve eğitim alanında farklı faktörlerin etkilediği bir değişim süreci yaşanıyor. Bu süreçte son olarak yeni DKAB öğretim programları kabul edildi ve ders kitapları hazırlanıyor. Öte yandan, gerek yeni programlar ve ders kitaplarının içeriğinin kamuoyunda farklı kesimleri ne kadar tatmin edeceği gerekse bunların Eylül 2011’den itibaren sınıflarda ne derece dersin özüne uygun biçimde uygulanabileceği gibi sorular değişim süreci açısından önem taşıyor. Bunlara ek olarak, DKAB dersinin anayasal zorunluluk statüsünün 2011 genel seçimlerini takiben gündeme gelecek yeni anayasa tartışmaları sürecinde önemli bir müzakere konusu olacağı beklenebilir. Bu son bölümde, Türkiye’de din ve eğitim alanında devam eden değişim sürecinde dikkate alınması gereken önemli konular irdelenecektir.

A. Din ve Eğitime İlişkin Toplumsal Taleplerin Çeşitliliği

Türkiye’de din ve eğitimle ilgili tartışmalara bakıldığında toplumsal taleplerin önemli ölçüde farklılaştığı görülür. Bu farklılaşma içerisinde üç ana akımdan bahsedilebilir:

- *DKAB dersinin sadece “öğretim” odaklı olması talebi:* DKAB dersinin gerçek anlamda dinler hakkında eğitim yaptığı noktada dersin zorunlu olmasının sorun olmadığı ancak Türkiye’de DKAB dersinin hem içeriği hem de uygulamasında bu ölçütlerin uygulamaya geçirilmesi gerektiği, aksi takdirde dersin zorunlu statüsünün insan hakları ihlali olduğu ekseninden hareket eder.
- *DKAB dersinin “öğretim” odaklı ve seçmeli olması talebi:* Dersin içeriğine diğer dinler ve inançlar hakkında nesnel ve yeterli bilgi eklenmesi durumunda bile dersin zorunlu statüsünün kaldırılması gerektiği düşüncesine dayanır.
- *DKAB dersi ya da ek bir ders kapsamında din eğitimi verilmesi talebi:* Örgün eğitimde özellikle İslamiyet’in Sünni mezhebine yönelik olarak din eğitimi yapılması anlamına gelir.

İlerleyen sayfalarda bu taleplere ilişkin güncel dinamiklerin özet bir analizi sunuluyor:

1. Dinler Hakkında Eğitim Felsefesinde Uzlaşma ve İlgili Riskler

Türkiye’de DKAB dersiyle ilgili resmi tarafların söylemlerinden ve son dönemde özellikle Alevi Çalıştayları sürecinde ortaya çıkan görüşlerden yola çıkarak, DKAB dersinin nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezheplerüstü, dinler açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan, öğrenci merkezli ve insan hakları ilkeleriyle uyumlu olması gerektiğiyle ilgili bir uzlaşma olduğu öne sürülebilir. Kavramlar düzeyindeki bu uzlaşma etkili olarak uygulamaya geçirilebildiği takdirde yukarıda ifade edilen birinci talebin karşılanacağı öngörülebilir. Ancak, burada iki hassas nokta vardır. İlki, söz konusu anlayışın etkili olarak uygulamaya geçirilmesinin önündeki engellerdir ki zaten bir sonraki bölümde bu konu daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Diğeri ise, ortaya çıkan uzlaşmanın ardındaki süreçte odak noktasında ağırlıklı olarak Alevilerin talep ve endişelerinin olmasıdır.

Dünyadaki eğilimlere bakıldığında dinler hakkında eğitimde çoğulculuk devlet okullarında birden fazla din ve mezhep hakkında bilgi verilmesini öngörüyor ve çoğunluğun dini dışındaki diğer inançlara din derslerinde yer verilip verilmediği ve yer verildiği takdirde bu dinlerin öğretiminde nasıl bir yaklaşımın benimsendiği önemli bir değişken olarak kabul ediliyor.³⁶ Ancak Türkiye bağlamında, çoğulculuk zaman zaman ders kitapları ya da öğretim programlarında Aleviliğe yer verilip verilmemesine indirgenebiliyor.

Aleviliğin ders kitapları ya da öğretim programlarında yeterli düzeyde yer alması çoğulculuk yönünde atılmış önemli bir adım olabilir ancak -inançsızlık da dahil- diğer inanç ya da felsefi görüşlerin nasıl temsil edildiği de Türkiye’de fazla gündeme gelmeyen ancak göz ardı edilmemesi gereken oldukça önemli bir ölçüttür.

36 Kaymakcan, 2007.



2. Anayasada Din ve Eğitim

DKAB dersinde nesnel, çoğulcu ve eleştirel din öğretimi etkili olarak yapılabilse bile din ve eğitim ile ilgili bir dersin anayasada zorunlu kılınmasına özellikle laiklik ve medeni haklar eksenleri üzerinden ciddi itirazlar vardır. Burada ön plana çıkan talep 1982 Anayasası'nın 24. maddesinde değişiklik yapılarak DKAB dersinin zorunlu olmaktan çıkarılmasıdır. Bu talebin arkasında din ile ilgili konuların örgün eğitim dışarısında aile ve topluma bırakılması savunusu vardır. Ancak, dinler hakkında eğitimin diğer seçmeli dersler arasında yer alması ve dileyen öğrencilerin dersi seçmesine olanak tanınması kabul görmektedir.

Bu noktada, özellikle seçimlerden sonra yeni bir anayasa hazırlanacağı beklentileri yüksekken, ilgili talepler ve söz konusu tartışmaların öncelikle yeni anayasa hazırlama sürecinde gündeme geleceği öngörülebilir.

3. Din Eğitimi Talebi ve Dinler Hakkında Eğitime Etkisi

Türkiye'de önemli bir çoğunluğun örgün eğitimde din eğitimi yapılmasını talep ettiği özellikle kamu tarafından sıklıkla dile getirilir. Bazı saha araştırmaları da bu teze işaret ediyor. Yakın zamanda yapılan bir araştırmaya göre Türkiye'de seçmen çağında bulunanların % 82'si zorunlu "din eğitimi dersi" verilmesini destekliyor. Ancak, bu eğitimin dinler hakkında eğitim mi yoksa din eğitimi mi olduğu çok açık değildir. Aynı araştırmada bir başka soruya verilen yanıtlar da, ankete katılanların % 86'sının okullarda Müslümanlığın ibadet biçimlerinin öğretilmesini, % 60'ının da Müslümanlık dışında başka dinler hakkında da bilgiler verilmesini desteklediğini gösteriyor. Bu araştırmadan çıkan sonuca göre, toplumun en az % 80'lik bir kesimi statükonun devamından yana görüş bildiriyor.³⁷ Ayrıca, imam-hatip liselerine talebin, bu okullarda diğer liselerden farklı olarak dini bilgilerin daha iyi öğretilmesinden kaynaklandığı da öne sürülüyor.³⁸

37 Çarkoğlu ve Toprak, 2006.

38 Bozan, 2007.

ERG'nin Ekim 2007'de Yeni Anayasa Tartışmaları Çerçevesinde Hazırladığı Anayasa'da Eğitim Hakkında İlişkin İlkeler Belgesinin "Laiklik ve Din Eğitimi" başlıklı bölümü

(...) Din hürriyetinin eğitim alanında da korunması için, anayasada din eğitimi ile ilgili bir düzenlemenin dinle ilgili dersleri zorunlu kılmayacak şekilde yer alması gereklidir. Böyle bir anayasa maddesine göre hazırlanacak yasal düzenlemeler kapsamında, dinle ilgili iki ayrı ders türü düşünülebilir. Bunlardan biri din kültürleri ve ahlak bilgisi dersi, diğeri ise din dersidir.

Yeni anayasa maddesine göre yapılacak yasal düzenlemelerde, din kültürleri ve ahlak bilgisi dersleri seçmeli olarak verilmelidir. Bu yasal düzenlemelerde: (i) dersin din, görüş ve inanç özgürlüğüne ve çoğulculuğuna saygı ile dinlerarası anlayışı temel ilkeler olarak alması gerektiği; (ii) amacının öğrencinin yaşayan dinlerin tümü hakkında tanıtıcı temel bilgiler öğrenmesi olduğu; ve (iii) böyle bir eğitimin her

dine ve mezhebe eşit uzaklıkta duran bir temele oturtulması gerektiği vurgulanmalıdır. Velilerin, çocuklarının din ve ahlak eğitimi konusunda belirleyici olduklarının vurgulanması yine din hürriyeti açısından önemlidir. Din kültürleri ve ahlak bilgisi dersinin, seçme süreci açısından diğer seçmeli derslerle aynı uygulamaya sahip olması ve dilekçe temelli ayrı bir düzenlemeye gidilmemesi, din temelli baskılardan bireyin korunmasını sağlayacaktır.

Yeni bir anayasa maddesine göre yapılacak yasal düzenlemelerde, din eğitimi ise zorunlu veya seçmeli değil, isteğe bağlı olarak verilmelidir. Böyle bir düzenleme, ailelerin çocuklarına kendi dini inançları doğrultusunda din eğitimi verilmesi yönündeki taleplerine örgün eğitim sistemi içinde yanıt verilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamdaki bir din eğitiminin dinsel baskının aracı olmaması gerektiği ve dinler arası anlayışı zedelememesi gerektiği ayrıca vurgulanabilir. İsteğe bağlı bir din dersinin uygulama ve finansman modellerine ilişkin birçok seçenek mevcuttur. Bu seçeneklerin ülkemizdeki inanç çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreç içerisinde tartışılması ve kabul edilebilir, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir öneri geliştirilmesi gerekecektir.

Son dönemde, isteğe bağlı din eğitimi diğer taleplerin hayata geçmesi için bir koşul olarak öne sürülüyor. Bir başka deyişle, DKAB öğretim programlarının herkesin üzerinde anlaşacağı biçimde eleştirel, nesnel ve çoğulcu olabilmesi için ya da anayasadan dersle ilgili zorunluluğun kaldırabilmesi için aynı zamanda isteğe bağlı din eğitiminin başlaması gerektiği dile getiriliyor. Bu denklem bir bakıma 2005'te farklı paydaşların üzerinde uzlaştığı ilkeler ve öneriler metnine çok yakın duruyor.³⁹

Ancak isteğe bağlı din eğitiminin DKAB dersinin eleştirel, nesnel ve çoğulcu olması gereken içeriği ve felsefesiyle çelişmeyecek bir biçimde yapılandırılması için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda görüş birliği olduğu söylenemez. Benzer bir biçimde isteğe bağlı din eğitiminin örgün eğitim içinde mi yoksa dışında mı⁴⁰ sunulacağı, içeriği kimlerin belirleyeceği, eğitimin kimler tarafından verileceği ve finansmanının nasıl olacağı konusunda tartışmalar sürmektedir. Farklı seçeneklerin ülkemizdeki inanç çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreç içerisinde uzmanlar tarafından tartışılması ve kabul edilebilir, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir öneri geliştirilmesi gereklidir.⁴¹

B. Kavramsal Uzlaşının Uygulamaya Dönüşmesindeki Engeller

Kavramsal düzeyde DKAB dersinin nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezhepler üstü, dinler açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan, öğrenci merkezli ve insan hakları ilkeleriyle uyumlu olması üzerine bir uzlaşının olması sevindiricidir. Ancak bu kavramların yeterince açık bir biçimde tanımlanmamaları ve ölçütlerinin net olmaması, kavramsal çerçevede bir uzlaşma görüntüsü olmasına rağmen uygulamaların bu çerçeveden uzağa düşmesine neden olmaktadır.

³⁹ ERG, 2007.

⁴⁰ En çok öne çıkan öneri Halk Eğitim Merkezleri'dir.

⁴¹ ERG, 2007.

Dolayısıyla artık DKAB dersinin ilkelerinin neler olması gerektiği değil bu ilkelerin gereklerinin neler olduğu net bir biçimde tanımlanmalıdır.

İlkelerin uygulamadaki karşılıklarının net bir biçimde tanımlanmaması bu kavramların içinin boşalmasına neden olabilir. Örneğin 2006'da değiştirilen İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nda, geliştirilen programla öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmalarının amaçlandığı belirtiliyor. Ancak ders kitapları incelendiğinde ahlakın yalnızca dinle özdeşleştirildiği görülüyor.⁴² Ayrıca "Müslüman'ın elinden ve dilinden başkasına zarar gelmez" gibi objektif değil özcü ifadelerin de ders kitaplarında yer aldığı görülüyor.⁴³ Benzer biçimde dersin içeriğinde dinler açılımlı ve mezheplerüstü bir yaklaşım benimsendiği belirtilmesine rağmen ders kitaplarında Müslümanların ibadet yerleri cami ve mescit olarak tanımlanarak ve cemevi gibi kavramlardan hiç söz edilmeyerek başta Alevilik olmak üzere farklı inançlar yok sayılıyor.⁴⁴ Tüm bu örnekler⁴⁵ insan haklarıyla uyumlu kavramlar kullanılsa dahi olumsuz uygulamaların ortaya çıkabileceğini gösteriyor.

Diğer bir engel din ve eğitimle ilgili konularda zaman zaman görülen ciddi kavramsal karmaşadır. Konuyla ilgili tartışmaların açık ve net tanımlanmış kavramlar üzerinden yürümemesi, çoğu zaman farklı tarafların aynı kavramı farklı algılamaları ya da kullanmaları konu ile ilgili kafa karışıklığını artırmaktadır. Din eğitimi ve din öğretiminin birbiri yerine kullanılması konu ile ilgili araştırmaların, tartışmaların, yazıların doğru bir biçimde yorumlanmasını ve karşılaştırılmasını zorlaştırmaktadır. Aynı biçimde İngilizce "religious education" ifadesi kimi kaynaklarda din öğretimi kimi kaynaklarda din eğitimi olarak Türkçeye çevrilmektedir. Hatta aynı kaynaktan bile "religious education" bazen din öğretimi bazen din eğitimi olarak çevrilmektedir.⁴⁶ Ayrıca din öğretiminden kastedilenin dinler hakkında eğitim olup olmadığı anlaşılabilir değildir. Benzer biçimde seçmeli din dersi ile isteğe bağlı din dersi de birbiri yerine

⁴² Gözaydın, 2009.

⁴³ A.g.e.

⁴⁴ A.g.e.

⁴⁵ Nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezhepler üstü, dinler açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan, öğrenci merkezli ve insan hakları ilkeleriyle uyumlu gibi ölçütlerle tezat oluşturabilecek örnekler için bkz. Gözaydın, 2009.

⁴⁶ DÖGM, 2003.

sıkça kullanılan kavramlardır. Bu kavram karmaşası toplumsal taleplerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını zorlaştırmaktadır. Önümüzdeki dönemde Türkiye'deki din ve eğitim tartışmalarında ortak bir dil yakalanması toplumsal diyaloga önemli katkı yapacaktır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Tutumları

Toplumsal bir uzlaşa sağlandığı durumda öğretim programları ve ders kitaplarında gerçekleşebilecek olumlu gelişmelere rağmen mevcut din öğretmenlerinin diğer inançlara yaklaşımı dinler hakkında nesnel ve çoğulcu bir eğitimin önünde engel oluşturabilir. Halen uygulanan DKAB öğretim programlarında teorik olarak hedeflenenlerin öğretmenlerce ne düzeyde benimsendiğine ve öğretim sürecine nasıl yansıtıldığına bakan bir araştırmanın bulguları⁴⁷ DKAB öğretmenlerinin teolojik açıdan en dışlayıcı modeli benimsediklerini, ikinci sırada kapsayıcı modelin olduğunu ve öğretmenlerin çoğulcu modeli kabul etmediklerini gösteriyor.⁴⁸

Ayrıca, aynı araştırma DKAB öğretmenlerin %93,5'inin gerçek hakikati yalnızca kendi dini üzerinden gördüğünü ortaya koyuyor. Herhangi bir inanç sisteminin ya da felsefenin hakikat üzerinde tekel olması ve herhangi bir inanç sisteminin mutlak doğru olarak öğretilmesiyle eleştirelilik, çoğulculuk ve nesnellik ilkeleriyle açık biçimde çelişiyor.⁴⁹

Dinler Arası İlişki Modelleri

Dışlayıcılık: Mutlak hakikate sadece bir din sahiptir ve sadece bu dinin mensupları nihai kurtuluşa ulaşabilecektir. Kendisinini dışındaki dinler ise yanlıştır ve mensuplarını kurtuluşa ulaştırması mümkün değildir.

Kapsayıcılık: Belirli bir din veya inanç sisteminin hakikatin en doğru, en mutlak ya da en mükemmel ifadesi olarak kabul edilmesiyle birlikte, bu hakikati gerçekleştirebildiği oranda diğer dinler veya inanç sistemlerinin de insanın kurtuluşu açısından olumlu bir yere sahip olabilecekleri düşüncesini yansıtan modeldir.

Çoğulculuk: Bu yaklaşıma göre, mutlak bir hakikat vardır ve dinler bu "mutlak"a ulaşan ve onu eşit derecede temsil eden farklı yollardır. Dinlerin her biri kendi kutsal kitapları, manevi uygulamaları, dini tecrübe formları, inanç sistemleri, kurucuları, kültürel tarzlarıyla birlikte karmaşık tarihi yapılar olarak aynı mutlak varlığa ilişkin farklı cevapları oluşturmaktadır.

Kaymakcan (2009)'dan kısaltılarak alınmıştır.

DKAB Öğretmenlerinin Dinler Arası İlişkilere Teolojik Bakışı (%)

	Katılmıyorum	Karasızım	Katılıyorum
1. Dinler arası bir fark yoktur ve dinler aynı gerçeğin (hakikatin) farklı yansımalarıdır.	65,1	3,7	31,2
2. Benim dinimle karşılaştırıldığında diğer dinler gerçeğin (hakikatin) bir bölümünü içerir.	25,9	5,2	68,9
3. Gerçek (hakikat) yalnızca benim dinimdir.	4,4	2,1	93,5

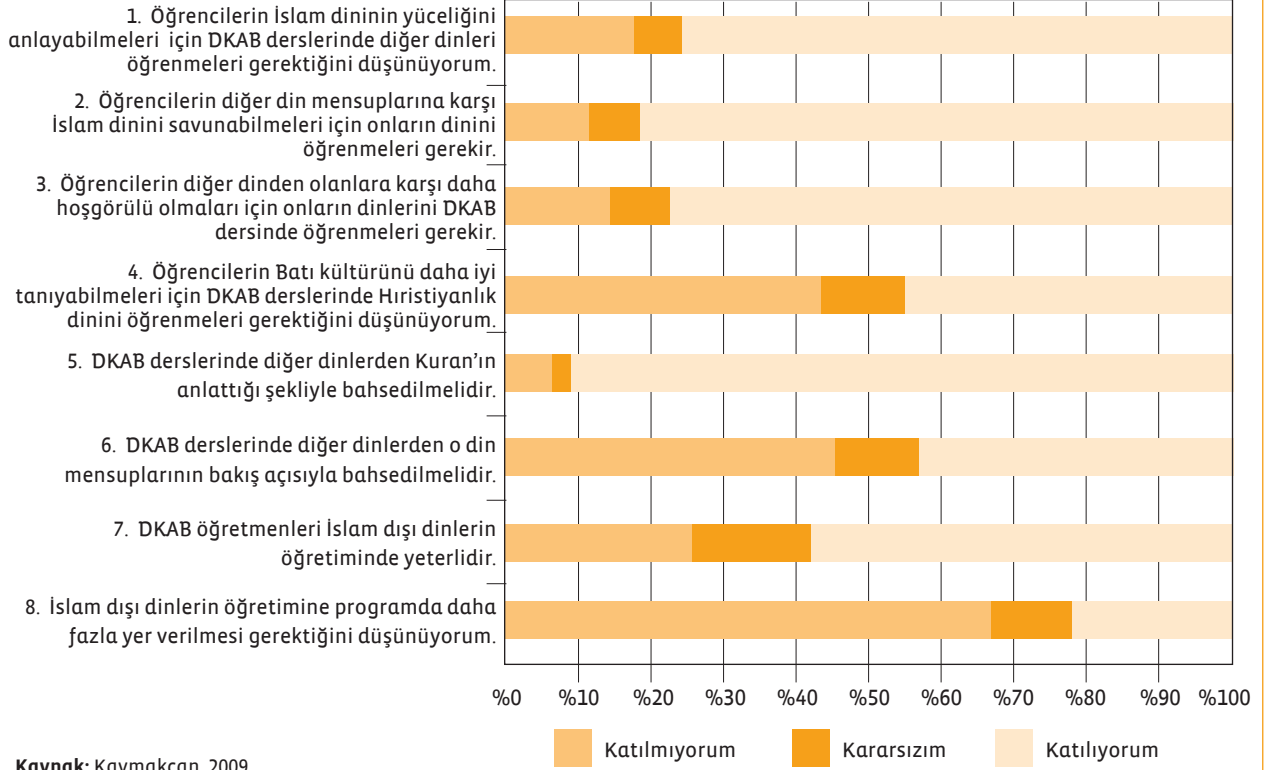
Kaynak: Kaymakcan, 2009.

⁴⁷ Prof. Dr. Recep Kaymakcan tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında Mayıs-Haziran 2008'de 25 ildeki DKAB öğretmenlerinden gönüllülük esasına göre toplanan 774 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

⁴⁸ Kaymakcan, 2009.

⁴⁹ Açık Toplum Enstitüsü, 2004.

DKAB Öğretmenlerinin Dinlerin Öğretimine Bakışları



Öte yandan, araştırmaya katılan öğretmenlerin %83'ü Türkiye'de bulunan farklı inanışların bir zenginlik olduğunu düşündüğünü ve % 92,3'ü DKAB derslerinde İslamiyet'in yanı sıra diğer dinler hakkında bilgi verilmesini desteklediğini belirtiyor.⁵⁰ Ancak yine aynı kaynaktan alınan, aşağıdaki tabloda gösterildiği üzere, öğretmenlerin diğer dinlerin öğretimine bakışları, diğer dinlerin öğretimi konusundaki geleneksel ve savunmacı gerekçelerin öğretmenler tarafından yüksek oranda benimsendiğini gösteriyor.⁵¹

İslam dinine bağlılığın pekiştirilmesi için diğer dinlere ait bilgilere yer verilmesine olumlu bakmak çoğulculuk yaklaşımının oldukça uzağındadır. Diğer dinlerden olanlara hoşgörülü olmanın oldukça yüksek çıkması olumludur ancak hoşgörü kavramına dikkatle yaklaşılmalıdır. Hoşgörü kavramı bazen eşit değere sahip dinler arasındaki ilişkiyi değil daha "yüce" olanın kendiyi eşit olmayanlara karşı tavrı olarak algılanabilir.

Oysa dinlerin, mezheplerin, inançların, inançsızlık da dahil olmak üzere tüm felsefi görüşlerin eşit değerde olduğunun ve farklarının bir üstünlük ilişkisi içinde tanımlanamayacağını vurgulanması ve bu konuda bir zihniyet değişikliğine dönük adımlar atılması oldukça önemlidir. Bu, öğretim programlarının hazırlanma sürecinde olduğu kadar DKAB öğretmenlerinin hizmet-içi ve hizmet öncesi eğitim programlarında da göz önünde tutulması gereken ilkelerden biri olmalıdır.

Bu bağlamda, DÖGM'nin Kasım 2008-Şubat 2010 tarihleri arasında 81 ilde görev yapan tüm DKAB öğretmenleri ve imam-hatip liselerinde görevli meslek dersleri öğretmenlerinden oluşan toplam 22.115 öğretmene hizmet-içi eğitim kapsamında iki günlük seminer yapması olumlu bir gelişmedir. Bu seminerlerde, öğretmenlerin derste

50 A.g.e.

51 A.g.e.



izleyecekleri yöntem ve teknikler ile farklı inanç ve düşüncedeki öğrencilere yaklaşım konularına odaklanılmıştır. Ancak bu seminer programının öğretmenlerde hedeflenen tutum değişikliğini sağlayıp sağlamadığına ilişkin bir araştırma ya da veri bulunmamaktadır. Yapılan hizmet-içi eğitim sürecinin değerlendirilerek ihtiyaç duyulan alanlarda eğitimlerin devam etmesi oldukça önemlidir.

Özetle, DKAB dersinde uygulamada yaşanabilecek sorunların en aza indirilmesi için hizmet-içi ve hizmet öncesi eğitimlerin dinler hakkında eğitim yaklaşımını içerecek şekilde yeniden yapılandırılması ve tüm DKAB öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımı derslere yansıtabilmesi için gerekli önlemlerin alınması oldukça önemlidir.

VI. Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de din ve eğitim konusunda son on yılda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle son yıllarda tartışmaların daha katılımcı süreçlerle yapılandırılması oldukça sevindiricidir.

Din ve eğitim konusunda adımlar atılırken karar vericilerin en fazla dikkat etmeleri gereken konu, çocukların haklarıdır. Çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, tam gelişimini sağlayacak mekanizmaların oluşturulması ve din ve vicdan özgürlüğüne saygı gösterilmesi, yapılacak herhangi bir düzenleme için en önemli değerlendirme ölçütü olmalıdır. Öte yandan bu konu sadece Türkiye’de değil, uluslararası düzeyde de sadece soyut ve ilkeler düzeyinde tartışmalardan ibaret kalmakta, din ve eğitim alanında çocuk katılımının farklı unsurlarının bütüncül bir biçimde yaşama geçirildiği örneklerle ilişkin bilgiye kolaylıkla erişilememektedir. Dolayısıyla çocuk haklarının din ve eğitim alanında yaşama geçmesi için öncelikle bir irade ortaya konmalı, ardından ÇHK tarafından dile getirilen çocuk katılımı ilkelerinin Türkiye bağlamında din ve eğitim alanında nasıl bir modelle yaşama geçirilebileceği tartışılmalıdır.

Dinler hakkında eğitim farklı coğrafyalarda denemeleri başarıyla sürdürülen bir model olarak ortaya çıkıyor. Bu durum, Türkiye’de DKAB dersinin dinler hakkında eleştirel, çoğulcu ve tarafsız bir derse dönüştürülmesi için cesaret vericidir. Diğer yandan, eğitim sisteminin geçmişinde bu tür bir dersin bulunmaması, mevcut dersin düzeyi tartışmalı da olsa bir “benimsetme” amacı taşıyor olması ve dersle ilgili yetişmiş kadroların yeni ders bakımından hazırbulunuşluklarıyla ilgili kuşku, tüm dinlere eşit mesafede duran ve din araştırmaları yaklaşımını benimseyen, insan hakları standartlarıyla uyumlu bir ders yolunda önemli zorluklara işaret ediyor. Dersin içeriği, yöntemi, İslam ve diğer inançları konu etme biçimi, diğer öğretim programlarının yapılandırma yaklaşımıyla dini bilginin nasıl uzlaştırılacağı, öğretmen eğitimlerinin içeriği ve maliyeti gibi belirsizliklerin katılımcı bir süreç içinde ve kamuoyunun kaygılarını giderecek bir biçimde ortadan kaldırılması, geçiş sürecinin başarıyla tamamlanması için anahtar rolü üstlenecektir.

Din ve vicdan özgürlüğünün eğitim alanında korunması için anayasada din eğitimiyle ilgili zorunluluk içeren bir düzenlemenin yer almaması gerekir.

Dersin içeriğinde “dinler hakkında eğitim” tanımına uygun bir değişiklik yapıldığında dersten muaf olmak isteyen öğrenci sayısında bir düşüş yaşanacağı düşünülmektedir. Ancak yine de dersin seçmeli olması ve DKAB dersinin seçme süreci açısından diğer seçmeli derslerle aynı uygulamaya sahip olması ve dilekçe temelli ayrı bir düzenlemeye gidilmemesi din temelli baskılardan bireyin korunmasını sağlayacaktır. **DKAB dersinin zorunlu statüsü devam etse de ayrımcılık yaratmayacak ve damgalanmaya yol açmayacak bir muafiyet mekanizması kurulması temel bir insan hakkı olan din ve inanç özgürlüğü açısından kilit önemdedir.**

Dinler açılımlı olma ilkesi ile din eğitimi talebinin aynı ders içeriğiyle karşılanmaya çalışması DKAB dersinin temel sorunlarından biri olagelmıştır. Yeni öğretim programında bu sorunun devam edip etmediği ancak programlarla ilgili kapsamlı bir değerlendirmenin ardından ortaya çıkacaktır. Dinler hakkında eğitim uygulamasında karşılaşılan zorluklardan ilki ders kitapları ve öğretim programlarının içeriğiyle ilgilidir. Din eğitimi yönünde toplumsal bir talep olmasıyla desteklenen ve zorunlu DKAB dersinin içeriğine yedirilen dinin uygulamasına ilişkin konuların DKAB dersinin eklektik bir yapısı olmasına neden olduğu savunulabilir. DKAB dersinin dinler hakkında bilgi ve yaklaşımları çocukların farklılaşan gelişim düzeylerine göre ve uygun pedagojik yöntemlerle sunabilecek biçimde hazırlanması da son derece önemlidir.

DKAB öğretim programının hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenler için gerekli destek mekanizması kurulmalı ve öğretmenlerde programın yaklaşımına uygun bir tutum değişikliği yaratmayı amaçlayan hizmet-içi eğitim programı sivil toplum örgütleriyle işbirliği içinde hazırlanmalıdır.

DKAB dersinin izleme ve değerlendirme sürecinin iyi planlanmamasının da değişim sürecinin önündeki risklerden biri olduğu söylenebilir. DKAB dersinin okullardaki uygulamasına ilişkin kapsamlı bir ampirik araştırma yapılmaması, uygulamanın iyileştirilmesine yönelik adımlarına atılmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla farklı kesimlerin üzerinde ortaklaştığı ölçütlere dayanan ve süreklilik arz eden bir izleme ve değerlendirme çalışması oldukça önemlidir.



Kendi dini inançları doğrultusunda çocuklarının din eğitimi almasını talep edenlerin gereksinimlerine yanıt vermek için, DKAB dersinin içeriği ve felsefesiyle çelişmeyecek bir din eğitimi modelinin oluşturulması önemlidir. İsteğe bağlı din eğitimi seçeneklerinin ülkemizdeki inanç çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreç içerisinde uzmanlar tarafından tartışılması ve kabul edilebilir, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir öneri geliştirilmesi gerekmektedir.⁵² İsteğe bağlı din eğitiminin okullarda verilmesinin çeşitli ayrımcılıklar doğurabileceği, okulların inanç temelinde ayrışmasına neden olabileceği düşünülerek isteğe bağlı din eğitiminin okul dışında Halk Eğitim Merkezleri gibi kamusal alanlarda uygulanmasının çocuğun yararına olacağı söylenebilir.

Türkiye’de din ve eğitim alanında çözüme ulaşılabilmesi için tartışmaların devam etmesi gerektiği açıktır. İstenilen çözüme ulaşılabilmesi bugünden yarına mümkün olmayabilir ve belirli aşamalarla çözüme ulaşılabilir. Önemli olan bu tartışmalarda nelerin hedeflendiğinin saydam bir biçimde ortaya konmasıdır. ***Din ve eğitim alanındaki sorunların çözümü için, paydaşların tümü tarafından gözetilmesi gereken vazgeçilmez ilkeler, çocuğun yüksek yararı ve bütüncül gelişim hakkı, çocuğun din ve vicdan özgürlüğü, ebeveynlerin hakları ve demokratik değerlerdir.*** Bu ilkeler ışığında sürdürülecek bir tartışma, çözüm yolunu açıcı nitelikte olacaktır.

52 Kaymakcan, 2007.

Kaynakça

- Açık Toplum Enstitüsü (2004). *Religion and schooling in open society: A Framework for informed dialogue*. Ljubljana: Open Society Institute.
- AGİT (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı) (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*. Varşova: AGİT.
- AIHS (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) Ek 1 No'lu Protokol. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/009.htm> (İngilizce), http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/source/turkce/4.1.3/%C4%B0NSAN%20HAKLARI%20VE%20ANA%20H%C3%9CRR%C4%B0YETLER%C4%B0N%20KORUNMASINA%20DA%C4%B0R%20AVRU_003.pdf (Türkçe).
- AIHS (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi). <http://www.echr.coe.int/nr/rdonlyres/d5cc24a7-dc13-4318-b457-5c9014916d7a/0/englishanglais.pdf> (İngilizce), <http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/source/413.asp?r=2%2F20%2F2009+8%3A10%3A16+PM@oid=sub4-1@selid=21> (Türkçe).
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alevi Çalıştayı ön raporuna çok sert tepki. (12 Şubat 2010). *Haber24*, 12 Ocak 2011, <http://www.haber24.com/Guncel/1-84007/Alevi-Calistayi-On-Raporu-na-cok-sert-tepki.html>.
- Alevi Kültür Dernekleri Genel Merkezi ve Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı Genel Merkezi (2009). *Birinci etap Alevi örgütleri ve temsilcileri toplantısı değerlendirme istem ve öneri raporu*. Ankara: Hisar Ofset.
- Ankara 10. İdare Mahkemesi, esas no: 2005/2703, karar no: 2009/1804.
- Arslan, Ş. Z. (2003). *Din eğitiminde dünyada uygulanan modellere toplu bir bakış*. Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Avrupa Komisyonu (2010). *Turkey 2010 progress report*. 12 Şubat 2011, http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2010/package/tr_rapport_2010_en.pdf.
- Avrupa Konseyi (2005). *Recommendation 1720: Education and Religion*. 12 Şubat 2011, <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta05/EREC1720.htm>.
- Avrupa Konseyi (2008). *White paper on intercultural dialogue*. 12 Şubat 2011, http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.
- Bozan, İ. (2007). *Devlet ile toplum arasında bir okul: İmam hatip liseleri, bir kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Çalışlar, O. (15 Aralık 2010). Müfredat ve Kerbela'nın manevi ağırlığı. *Radikal*, 12 Şubat 2011, <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalYazar@ArticleID=1032669@Yazar=ORAL%20%20C7ALI%20%20DELAR@Date=10.01.2011@CategoryID=98>.
- Çarkoğlu, A. ve Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye'de din, toplum ve siyaset*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- ÇHK (Çocuk Hakları Komitesi), CRC/C/GC/12. *Convention on the Rights of the Child General Comment No 12: The right of the child to be heard* (Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum 12: Çocuğun dinlenilme hakkı). 12 Şubat 2011, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.doc>.
- ÇHK (Çocuk Hakları Komitesi), CRC/GC/2001/1. *Convention on the Rights of the Child General Comment No 1: The aims of education* (Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum 1: Eğitimin amaçları). 12 Şubat 2011, <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G01/412/53/PDF/G0141253.pdf?OpenElement>.
- ÇHS (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme). <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> (İngilizce), <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf> (Türkçe).
- Danıştay 8. Daire, esas no: 2009/10610, karar no: 2010/4213.
- Din veya İnanca Dayalı Her Türü Hoşgörüsüzlüğün ve Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine dair Bildirge*. <http://www2.ohchr.org/english/law/religion.htm> (İngilizce), http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin137.pdf (Türkçe).
- DÖGM (Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü) (Der.) (2003). *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2007). *Türkiye'de din ve eğitim: Değişim ihtiyacı*. İstanbul: ERG.
- ESKHUS (Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi). <http://www2.ohchr.org/english/law/cescr.htm> (İngilizce), <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/83-93.pdf> (Türkçe).
- Folgero and Others v. Norway (Folgero ve Diğerleri/ Norveç Davası)*. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, başvuru no: 15472/02, karar tarihi: 29.06.2007. 12 Şubat 2011, <http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?action=html@documentId=819532@portal=hbkm@source=externalbydocnumber@table=F69A27FD8FB86142BF01C1166DEA398649>.



- Fuess, A. (2007). Islamic religious education in Western Europe: Models of integration and the German approach. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 27 (2) (2007), 215-239.
- Gözaydın, İ. (2009). Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarına insan hakları merceğiyle bir bakış. G. Tüzün, (Der.), *Ders kitaplarında insan hakları u tarama sonuçları içinde* (167-193). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Grzelak v. Poland (Grzelak/Polonya Davası). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, başvuru no: 7710/02, karar tarihi: 15 Haziran 2010. 12 Şubat 2011, <http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?item=2@portal=hbkm@action=html@highlight=zengin@sessionid=64695853@skin=hudoc-en>.
- Gümüşel Güner, S. ve Yalnız, M. (2010). Alevilik Sünnileşiyor mu, yoksa yeniden Alevileşiyor mu? *Newsweek*, 21-28 Kasım 2010.
- Hasan and Eylem Zengin v. Turkey (Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, başvuru no: 1448/04, karar tarihi: 09.10.2007. 12 Şubat 2011, <http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?action=html@documentId=824284@portal=hbkm@source=externalbydocnumber@table=F69A27FD8FB86142BF01C1166DEA398649>.
- ICC (International Children’s Center) (2008). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi’nin Çocuk Haklarına dair Sözleşme’ye ilişkin Genel Yorumları 2006-2008*. Ankara: ICC.
- İHK (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi), CCPR/C/21/Rev.1/Add.4. *International Covenant on Civil and Political Rights General Comment No. 22: The right to freedom of thought, conscience and religion (Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi Genel Yorum 22: Düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü hakkı)*. 12 Şubat 2011, [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/9a30112c27d1167cc12563ed004d8f15?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/9a30112c27d1167cc12563ed004d8f15?Opendocument).
- İHK (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi), CCPR/CO/83/GRC. *Concluding Observations*. 12 Şubat 2011, [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/CCPR.CO.83.GRC.En?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/CCPR.CO.83.GRC.En?Opendocument).
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. <http://www.un.org/Overview/rights.html> (İngilizce), <http://www.tbmm.gov.tr/komisyoin/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> (Türkçe).
- Jackson, R. (2009). The Council of Europe and education about religious diversity. *British Journal of Religious Education*, 31 (2), 85-90.
- Kaya, N. (2009). *Unutmak mı asimilasyon mu? Türkiye’nin eğitim sisteminde azınlıklar*. Birleşik Krallık: Minority Rights Group.
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: ERG.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Keast, J. (Der.) (2006). *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools*. Strazburg: Council of Europe.
- Kutlu, S. (2002). Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 301-322.
- Leirvåg v. Norway (Leirvåg/Norveç Davası). Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi, başvuru no: 1155/2003, karar tarihi: 23.11.2004. 12 Şubat 2011, <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/6187ce3dc0091758c1256f7000526973?Opendocument>.
- MEB, 2010. *18. Millî Eğitim Şûrası Kararları*. 12 Şubat 2011, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf.
- MSHUS (Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi). <http://www2.ohchr.org/english/law/cescr.htm> (İngilizce), http://www.tbmm.gov.tr/komisyoin/insanhaklari/pdf01/Medeni_Siyasi_Haklari_UL_Soz.pdf (Türkçe).
- Nipkow, K. E. (2006). International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education. *International Handbooks of Religion and Education*, 1(3), 577-590.
- Pépin, L. (2009). *Teaching about religions in European school systems: Policy issues and trends*. Londra: Network of European Foundations.
- Protestan Kiliseler Derneği (2010). *Tehdit mi, yoksa tehdit altında mı?: Türkiye’deki Protestanların yasal ve sosyal sorunları*. İstanbul: Anadolu Ofset.
- Relaño, E. (2010). Educational pluralism and freedom of religion: Recent decisions of European Court of Human Rights. *British Journal of Religious Education*, 32 (1), 19-29.
- Sakarya 2. İdare Mahkemesi, esas no: 2009/877, karar no: 2010/546.
- Schreiner, P. (2005). *Religious education in Europe*. Oslo Üniversitesi’nde gerçekleştirilen sunum. 12 Şubat 2011, <http://resources.eun.org/etwinning/europa2.pdf>.
- Schreiner, P. (2009). *Religious education in Europe – situation and developments*. Londra Üniversitesi’nde gerçekleştirilen sunum. 12 Şubat 2011, <http://www.ci-muenster.de/themen/religionsunterricht/ru12.pdf>.
- Sivas İdare Mahkemesi, esas no: 2009/1259, karar no: 2010/870.
- T.C. Devlet Bakanlığı (2010). *Önrapor: Alevi Çalıştayları*. 12 Şubat 2011, <http://www.devlet.gov.tr/alevi/onraporalevi.pdf>.
- Toprak, B. (16 Aralık 2010). Din dersinde Alevilik. *Radikal*, 12 Şubat 2011, <http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aType=RadikalYazar@Date=16.12.2010@ArticleID=1032807>.



EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ

Bankalar Caddesi No 2, Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42

F +90 (212) 292 02 95

erg.sabanciuniv.edu

