

The Views of Educational Constituencies about the Compulsory Religious Culture and Morality Education Course *

Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Eğitimci Görüşleri**

Fatma Kesik¹, İdris Şahin²

Abstract

In this qualitative study aiming to identify the views of educational constituencies (teachers and academics) about compulsory Religious Culture and Morality Education (RCME) course. The study was designed as a case study and the study group constituted 53 participants, who are graduate teachers and postgraduate students who are studying at the Graduate School of Education. The data of the study were gathered through face to face interviews using semi-structured interview forms. The results of the study suggest that the view of the participants regarding religion education is parallel to the general discussions and critics in the society. In this sense, the study has demonstrated that while some of the participants support the current practice compulsory religion education; a great majority of the participants do not approve both the current practice and the content of the course and they suggested that RCME course should be taught electively in accordance with the demands of students or their parents and the content of the course should be enlarged in a way to include different religions, beliefs and denominations. Accordingly, RCME course should be revised in terms of both its content and status of delivery.

Keywords: Compulsory Religious Culture and Morality Education course, educational constituencies, compulsory, elective

Öz

Bu nitel çalışmada, zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine yönelik eğitimcilerin (öğretmen ve akademisyenlerin) görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları öğretmenler ve bir üniversitenin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü öğrenim gören 53 eğitimciden oluşmuştur. Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimcilerin görüşlerinin din eğitime yönelik genel tartışma ve eleştirileri yansıttığı ve katılımcıların bazılarının din eğitiminin zorunlu olarak gerçekleştirildiği mevcut uygulamayı desteklerken; katılımcıların büyük çoğunluğunun DKAB dersinin hem uygulanma biçimini hem de içeriğini onaylamadıkları gözlenmiştir. Yine, katılımcıların büyük çoğunluğu, DKAB dersinin öğrencilerin ve ebeveynlerinin talepleri dikkate alınarak seçmeli ders şeklinde verilmesini ve dersin içeriğinin farklı dinleri, inançları mezhepleri ve inanmayanları da kapsayacak biçimde genişletilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, DKAB dersinin hem uygulanma biçiminin hem de içeriğinin gözden geçirilmesi gerekir.

Anahtar Sözcükler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, eğitimci, seçmeli, zorunlu

Received: 11.12.2018 / Revision received: 28.02.2019 / Approved: 16.05.2019

* This study was presented as an oral presentation on the 27th International Conference on Educational Sciences ** Bu çalışma 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Ministry of National Education, Turkey, fatos2299@hotmail.com; ² Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, İzmir-Turkey, sahinidris@gmail.com

Atıf için/Please cite as:

Kesik, F., & Şahin, İ. (2019). The views of educationalists about the compulsory religious culture and morality education course. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 339-366. doi: 10.14527/kuey.2019.009.

Introduction

The concepts of multiculturalism, minority education and culturally relevant/responsive education are frequently referred in those days and the issue of how to educate people belonging to different religious, ethnic groups and social classes has been a matter of debate all around the world. In this sense, the number of studies focusing on the education rights of religious and ethnic minorities has gradually increased. Especially, religious minorities and their right of education have been spoken out by either some non-governmental organizations or the individuals themselves recently. As in several countries, there are different religious groups struggling to maintain their religious culture in Turkey. According to a research (Usal, 2011), there are 50,000- 60,000 Armenian Orthodox Christians, 7,000 Armenians belonging to an Armenian Catholic Church in Union with Rome or to various Protestant denominations, 20,000-25,000 Jews, 3,000-4.000 Greek Orthodox Christians, 50,000 Assyrians, 2,000 Syrian Catholics 5,000–7,000 Yazidis. Also, it is asserted that the number of Alevis generally range from 5 to 25 million in Turkey (Köse, 2010) and the remaining majority is Sunni. However, there is a common presumption undermining the religious diversity in Turkey that 99% of Turkish population is Muslim (Çınar & Yıldırım, 2014). Accordingly, only Christians, Orthodox and Jews were accepted as non-Muslim minorities were accepted as minorities and they were protected with international legislations as a result of Lozanne Treaty (Oran, 2015). All of the religious minorities excluding them were exposed to the same practices with Sunni Muslims. Religious education and RCME course within this context have been one of the domains which the minorities belonging to different religions, beliefs and denominations in Turkey exposed to discrimination. In this respect, how to realize a school programme that take these differences into account and do not exclude and discriminate (Keskiner, 2010, p.12) and how to handle the issue of religion within the education system in Turkey, particularly the issue involving the existence of compulsory RCME course has been a matter of debate for a long time (Kaymakcan, 2006; Keskiner, 2010; Kap, 2014; ERI, 2016; Sambur, 2009).

Religious education in Turkey: From past to present

Religious education has been a significant matter of debate within both political arena and education policies since the establishment of Turkey in 1923. With the Law of Tevhid-i Tedrisat (Unification of Education and Teaching Act) issued in 1924, all religious schools were closed; all education institutions were subordinated to the the Ministry of Education. Presidency of Religious Affairs (PoRA) was established and the execution of all religious affairs were decided to be under state supervision (Akyüz, 1999). Dervish, zawiya and tombs which are the places that religious activities were held were closed in 1925. Civil law

came into force in 1926 and the statement that the religion of the state is Islam was eliminated from the constitution in 1928. The principle of ‘secularism’ was legislated into the constitution in 1937. Following this, the course of ‘Religious Knowledge’ was completely abolished from the curricula of all types of schools until 1948 and all educational institutions giving religious education were closed. Religious education courses entered into the elementary and secondary school curriculum in 1956 and high school curriculum in 1967 as elective courses. Also compulsory morality courses in addition to the religious courses were put into practice in 1974. Following 1980 Coup d’etat, the role of religion to ensure the course of secularism and to strengthen the bonds among citizens through “correct” instruction of religion was re-emphasized (Gürcan, 2015) and RCME course became one of the compulsory courses for the students beginning from the 4th grade to 12th grades with the constitution of 1982. Since then, RCME course has been taught compulsorily from the 4th of elementary school to the 12th grades of high school. The legal entity of compulsory religious course identified like “*Religion and morality education and teaching is carried out under the supervision of state. Religious Culture and Morality Education Course is among the compulsory subjects in elementary and secondary schools.*” in the 24th article of the Constitution of Turkish Republic. Accordingly, RCME course is still taught compulsorily from the 4th grade to the 12th grade in primary, secondary and high schools for two hours in a week.

Critics regarding RCME course

The state has monopolised the religious education since the foundation of Turkish Republic and this means the state’s affecting the religious life within the scope of official ideology through bureaucratic religious institutions. Another meaning of giving religious education under state control is the usage of religious education as an ideological apparatus and process. Thus, it can be argued that the state plays the role of religion-maker. Also, the mandatory practice of RCME course by the state causes serious controversy in terms of freedom of religion and conscience (Sambur, 2009). In this sense, the discussions and critics regarding compulsory RCME course concentrate on ‘the content of the course’ and ‘its compulsory structure’

The main reason of the objection to the content of the course is that it is dedicated to the teaching of the theory, practice and the rituals of Sunni Islam (Usal, 2011) and adopts a confessional and denominational characteristic of Sunni, Hanafi belief (Gürcan, 2015). This situation is confirmed with those statements in the curriculum of RCME course that “*the students must be able to access to Quran and Hadith as main sources in teaching of religion and they should center themselves to get religious knowledge.*” (Ministry of National Education, 2010, p.12). Although the content of the course has been enlarged in a way to include different beliefs and denominations from Judaism to Buddhism, Alevism to Nusayrism since 2010, it still falls behind the international standards. According to the report prepared as a result of the study carried out by the Foundation of

History and İstanbul Bilgi University on the course books (Çayır, 2014) despite Judaism, Buddhism and Alevism are cited in RCME course books, the message which is often given is that “the only right and legitimate way of life is Muslimism which is based on Sunni Islam; different beliefs and sects are barely given. As for Alevism, the second biggest sect in the country, the textbooks frequently present Alevism together with Bektashism as a homogenous folkloric branch of the Sunni faith presenting it similar to the understanding of the Directorate of Religious Affairs, which represents Sunni Islam, only five pages are devoted to it at the 12th grade and an utmost reluctance to provide satisfactory and objective information about it stands out (Akbulut and Usal, 2008). It is evident that Alevism is attempted to be degraded to be just a mystic power and jointed to Sunni Islam by ignoring its cultural elements in both elementary and secondary school RCME course books. Furthermore, in the textbooks Christianity is presented as a false faith and Atheism as a harmful movement together with Satanism manifest the prejudiced content of the textbooks and the course (Çayır, 2014). Also, in the findings and suggestions report of Human Rights Projects on the Coursebooks, it was revealed that it is aimed to raise individuals who are manipulated to a single religious practice and are mostly endowed with the mentality of vassal; people are discriminated according to their religions with such statements beginning with ‘We, Muslims’ and ‘They’ and this discrimination is more severe for the ones who are not members of divine religions and atheists (Öztürk, 2009).

The second point is related to removing RCME course from being compulsory and making it elective. All students, with the exception of those belonging to the non-Muslim minorities identified in the Lausanne Treaty (Greek Orthodox, Armenian Christians, Jews) are required to attend the RCME course and the families of those students have to certify their religions or beliefs (Kaya, 2015). Even if they belong to these religions, there have been complaints about using the right to exemption. In many incidents experienced in the cities of İstanbul, İzmir and Antalya, it was revealed that the students were forced to attend the RCME course, bear islamic testimony of faith and hampered to use their rights to exemption. Also, it was identified that some families did not demand the right to exemption to protect their children from discrimination (Association of Protestant Churches, 2015). It has been even more challenging for the atheists.

The compulsion of RCME course is often discussed within the context of human rights and the demands regarding to abolish this compulsion or to accord the right to exemption for the families who do not want their children to attend these courses are put into words more frequently nowadays. The most important cause behind the increase in the demands of the right to exemption is the European Court of Human Rights’s (ECHR) acceptance of the application of Alevi citizens within this context. As it is already known, Alevi and Alevi non-governmental organizations have been protesting against the extreme focus on Sunni Islam in the content of the course, the state’s refusal to exempt Alevi children from the requirement to take the course and running campaigns accordingly for more than 30 years. The cases of Hasan-Eylem Zengin in 2007

(09.10.2007, application number: 1448/04) and Mansur Yalçın in 2014 (16.9.2014, application number: 21163/11) ECHR ruled that the relevant people's right to education are abused; their religious and philosophical beliefs are not respected and RCME course and the exemption procedure from this course are not in accordance with the criteria of objectivity and pluralism, Turkey should excuse any students who demand to be exempted from the mandatory religion course even if they do not reveal their religion or beliefs. Though some additions were attached to the content of the course after the verdict of ECHR in 2007, it is identified that the course is still taught with a Sunni point of view and no amendments regarding the basis of the course are made.

Although it is emphasized that teaching RCME course depends on the own demands of individuals themselves, discretionary religious education and teaching has not been put into practice until now. Especially after 2012, such practices as including three selective courses called 'The Life of Prophet Muhammad', 'The Holy Qur'an' and 'Basic Religious Knowledge' in the curriculum of secondary schools and high schools and such suggestions as making RCME course compulsory beginning from the 1st grade and including the concepts like heaven, hell, love of Allah in the preschool education curriculum (Hürriyet Newspaper, 2014) deepened the existing critics and discussions more. In spite of all of this, MoNE made some changes to the curriculum but did not make any changes in the content of RCME course in line with the decisions of ECRH.

Taking the studies in the literature into consideration, it is identified that there are a great number of studies about the education of people from different religions, ethnic backgrounds and cultures within the context of multiculturalism (Arslan, 2016; Başbay & Bektaş; 2009; Çayır, 2015; Hamurcu & Demirçelik, 2015; Kaya, 2014; Özdemir & Dil, 2013; Polat & Kılıç, 2013; Ünlü & Örtün, 2013) inclusiveness/exclusiveness (Alp and Taştan, 2011; Çelik, 2017; İnce, 2012; Kaya, 2015) and social justice (Beycioğlu, 2013; Özcan & Aküzüm, 2010; Polat, 2015; Tomul, 2009) especially in recent years. However, it is revealed that the studies which were previously carried out are mostly about the opinions, perceptions and attitudes of teachers, candidate teachers and administrators and the issues of religious education and the education of individuals from different religions and beliefs have been underemphasized. With regards to the studies in religious education in Turkey and compulsory RCME course in this sense, it is evident that these studies were mostly carried out specifically in relation to Imam Hatip Schools (Aslanargun, Kılıç and Bozkurt, 2014; Kaymakcan, 2006; Kaymakcan and Aşlamacı, 2011) and the studies concerning religious education and the practice of compulsory RCME course address the issue within the context of curriculum and textbooks (Çayır, 2014; Çayır, 2015; Çimen- Aratemur & Bayhan, 2018; Kaplan, 2005; Kaymakcan, 2007) and the opinions of educationalists, as the implementer of curriculum, are not included in the researches. However, given the fact that the educational constituencies (teachers and academics) are the best people to evaluate the practice of compulsory religious education and RCME course, it is noteworthy to identify the opinions of educationalists regar-

ding this issue. Also, as it is possible that most of the educationalists are parents at the same time, the importance of including the opinions of educationalists in the current study increases. At this point, this study aims to identify what educationalists think about the compulsory RCME course.

Method

This study qualitative study case study design alternative was utilized. The key feature of case study design is to examine single or several cases in detail (Yıldırım & Şimşek, 2005) and to discuss the factors related to a case with a detailed approach (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Creswell, 2007). Case studies which aim to answer the questions of “what”, “why” and “how” (Yin, 2002), and a certain case, event or the phenomenon is described in detail enable the readers to understand those cases, events and phenomenon (Merriam, 1998). The study group was determined through maximum variety sampling method. Thus it was aimed to generate a relatively small sample and reflect the variety of the participants as much as possible and identify different aspects of the problem according to this variety (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2005). Within this context, the study was carried out with 53 educational constituencies (teachers and academics). 45 of participants are teachers and 8 of them are research assistants. 19 of participants are graduate teachers who are working in three high schools and 34 of teachers are post graduate students who are studying in the institute of educational sciences of a university. 25 of teachers work in high schools and 20 of them work in elementary and secondary schools. 18 of postgraduate students do a master’s degree and 16 of them do a doctorate. 11 of those who do doctorate are teachers and 5 of them are research assistants; 15 of participants who do a master’s degree are teachers and 3 of them are research assistants. Research assistants and teachers who are also postgraduate students further their education in the institute of educational sciences of a public university. Also, 31 of the participants are females and 22 of them are males. Lastly, selecting educationalists who have different subject areas were paid strict attention.

Data Collection and Analysis

The data of the research were collected by means of a semi-structured interview form via face to face interviews. In order to enable the questions to be understood clearly and make the interview more effective, the interview questions were presented to the experts’ opinions. To this end, the interview questions were presented to three experts in the field of educational sciences and one Turkish teachers for the correction of grammatical mistakes. Later, pilot interviews were carried out with two teachers to identify problems and take precautions for the study to be properly conducted and the interview form was put into its final form. The interview form consisted of two parts. In the first part which the aim of the study is stated there are demographic questions which enable to identify the genders, educational background and subject area of the participants. In the se-

conda part, there are three questions to identify the opinions of the participants about RCME course. The interviews that are based on this form were carried out during the 2017-2018 academic year. Each participant was interviewed separately and the interviews took about 30 minutes each. Before each interview, the participants were provided information and the consent of the participants was obtained. The interviews were recorded as written notes. Lastly, the data that were gathered from the interviews were transcribed and created a data set for the analysis.

For the data analysis of the interviews, descriptive and content analysis techniques were used. The data were read several times, the similar and different point of views in the data were identified and irrelevant statements were sorted out. The interview forms were transcribed and data analysis was performed in a descriptive way referring to the statements of the participants and the language used, the characteristics of the statements, symbolic narration and accommodation (Kümbetoğlu, 2005). For the content analysis, the questions in the interview form were used as umbrella and the themes were created taking the answers given by the participants into consideration. Then, the statements which will be used as direct quotes and they were presented adhering to their original forms. In order to strengthen reliability, the authors firstly conducted the analysis independently, later they discussed, evaluated and agreed on the themes. The results that were obtained as a result of the analysis were presented to the opinions of three experts and confirmed. Also, before the analysis process, each participant was given a number and coded as G (Graduate) and PG (Postgraduate) and the statements that would be cited were chosen and presented referring to their original content. Accordingly, it can be asserted that detailed description about the data collection and analysis processes, benefitting from purposive sampling method, direct citations and interviewing each participants around 30 minutes promoted the reliability and validity of the research. As the sample of this study is relatively small and consists just a specific group of educationalists, it would be relevant to signify that there are obvious limitations in generalising the findings to all educationalists. Thus, the reader is invited to judge the applicability of the findings and conclusions to other similar circumstances.

Findings

The views of the participants about the compulsory RCME course were categorised under three themes like “RCME course must be compulsory”, “RCME course must be elective according to the demands of students or parents” and “RCME course must be abolished from the education system”. The views of the participants regarding these themes are presented in detailed as following:

RCME course must be compulsory.

As for the views of the participants about compulsory RCME course, it was identified that almost one third of the participants (n: 18) asserted that RCME

course must be compulsory. Of all these participants supporting compulsory RCME, while most of the participants (n:9) stated that it must be compulsory for everyone and some of them agreed on it's being compulsory only for the Muslims (n:2); some of them (n:7) emphasized it must be compulsory but its content and practice should be changed. In the statements of participants supporting the compulsory nature of the course, the anxiety that the religion can be taught incorrectly or inadequately by some religious congregations draws the attention. One participant's (52G) statements reveal this anxiety clearly:

“RCME course must be compulsory because it prevents the religion from being exploited. It becomes easier to control. The expert people are assigned. Uniformity is secured in religion. Information pollution and irrelevant discourses about religion disappear and the young people can be prevented from negative experiences”

Some participants argued that RCME course's content is adequate in terms of both teaching religion and moral development, thus it will bring the students in being sensitive and tolerant for other beliefs and religions. Within this context, one participant (46G) expressed her views like this:

There are such subjects as being tolerant, being respectful towards parents, being honest, social ethics and exemplary behaviours of the Prophet Muhammad in the content of the coursebooks of the 9th grades. In other words, moral values of individuals are generally emphasized in the coursebook. Unfortunately, moral burnout is increasing in our society. So, I think that RCME course may contribute within this context”.

According to almost half of the participants asserting that RCME course must be compulsory but its content and practice should be changed, every individual must have knowledge about all religions and later he/she should be able to choose which religion he/she prefers. In this sense, a participant (54G) expresses her views like:

“As we lived in a secular country, I used to think that teaching RCME compulsorily was inconsistent. However, as I witnessed some experiences which have no relationship with religion especially recently, I support compulsory RCME course. The content and curriculum of the course should be changed and it should be a course which all religions are taught far from rote learning and superstitions”.

Also some of the participants referred to the roles of teachers to enable the course achieve its purpose and emphasized that it should be taught by qualified teachers. Within this context, one participant (57G) stated that:

“RCME course will be effective if the teachers teach the course being just devoted to Quran without being under any influences and religious superstitions. Otherwise, they can cause negative experiences and psychological problems which can hardly be improved later in children's lives”.

Taking the views of the participants supporting the compulsory RCME course into consideration, it can be asserted that while half of them confirm the current content and practice, there are still some others who support it though they are not satisfied with the content and demand a change in it.

RCME course must be elective according to the demands of students or parents

According to the results of the study, it is identified that most of the participants (n: 25) agreed that RCME course must be elective, not compulsory completely (n: 22) or be elective after a certain age (n: 3). According to these participants most of whom are postgraduate students (n: 17), the religion is a personal space and belief is a phenomenon that people must do their own initiatives, a condition that is related to the individual's freedom of conscience and moral belief. No one should be forced to take religious education, willingness must be basis in religious education. Compulsory RCME course is an injustice towards both the child and his/her family; religion is an extension of moral knowledge not superior to morality. A participant (29P) of the study defining compulsory RCME course as a primitive and open to abuse practice emphasized the non-believers, atheists in Turkey as following:

“Not only the children of parents who have monotheistic religion but also the children of parents who do not belong to any religious beliefs should be exempted from compulsory religious course. It can only be taught electively by the specialist teachers in related subject areas by taking the demand, belief and values of children into consideration.”

One participant (47G) handling the compulsory RCME course within the context of values of respect and tolerance stated his views as following:

“ I am of the opinion that RCME course must be elective rather than compulsory. The people may wish to live and learn the religions they believe. If you urge people to learn your own religion, you both reduce the respect and tolerance among religions and estrange people from our religion. Everybody should live as they believe and learn his/her religion. People should be given the opportunity to know other religions so that they can learn and adopt living in multireligions and multicultures within the basis of dialog and belief among religions”

Lastly, three participants of the study asserted that they do not approve to teach children about a religion which they do not belong or demand and RCME course must be given electively only after a certain age as giving RCME course at early ages prevents children from generating free thought. In this respect, the views of a participant (17P) are as follows:

“The children are at the concrete processing period until a certain age and they perceive such concepts as religion, god and creator by concretizing and this impedes their psychological development. It wouldn't be wrong to desc-

ribe the compulsory religious education as achild abuse. The knowledge of religion should be given only to the high school students electively”

Regarding the views of participants supporting to teach religion electively, it can be expressed that the participants are against the course as they do not find it objective and inclusive enough but exclusive instead. Thus, they support to teach it electively to only the students who themselves or their parents demand it and after a certain age.

RCME course must be abolished completely from the curriculum

The last theme of the study consists of the views of participants asserting that RCME course must be abolished from the education system. According to these participants all of whom are postgraduate students (n:10), religion must be the values and beliefs people adopt freely and the existence of people who are atheists or agnostic should be taken into consideration; however, compulsory RCME course is an oppression, enforcement, neighborhood pressure, child abuse and some kind of social engineering project. The views of a participant (15P) in this sense are like: *“Religion must not be associated with school as it is a choice related to individuals’ private lives and can cause traumatic experiences for the children belonging to families from different religious backgrounds”*

One participant (1P) experiencing this kind of oppression when she was in her school years stated her views like: *“I do not accept compulsory RCME course. For examle, I am an Alevi. I was exposed to RCME course thus Sunni Islam and felt both alienated, otherized and despised”*.

One participant (3P) emphasizing that religion is a dimension of culture stated drawbacks of compulsory RCME course as: *“Teaching a single compulsorily can cause a monotype society and this is a drawback to multiculturalism and multi-religiousness. Every individual should receive education in accordance with his/her religion; even, the religion should be omitted from the education system”*

From the views of participants regarding compulsory RCME, it can be concluded that a great majority of the participants confirm neither the current practice in which religion is taught compulsorily nor the content of this course and seek for a more objective and inclusive way of giving religious education. So, it can be asserted that what is needed within the context of religious education in Turkey is a transformation which gives way to freedom and justice.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The manner in which the issue of religion should be handled within the education system in Turkey has been a matter of discussion for years, particularly the issue involving the existence of compulsory RCME course (ERI, 2016, 39). Accordingly, different conflicting point of views are argued. According to the results obtained from this study, it would be relevant to emphasize that what is required in terms of religious education in Turkey is a critical transformation

allowing for such concepts as freedom, justice and inclusion. The results of the study can be asserted to have parallels with general discussions and critics regarding religious education in society. According to the participants, especially the ones who are postgraduate students, compulsory RCME course was found against secularity, freedom, equality and plurality. It must not be compulsory as it did not have a structure and characteristic which do not include all of the religion and belief groups in society. It must be elective in accordance with the demand of students or their parents. Some of the participants described compulsory RCME as an oppression, enforcement, neighborhood pressure, child abuse and some kind of social engineering project and they made some suggestions such as making it elective only after a certain age, changing and enlarging the content in a way to include other religions, sects in society and atheists as well. However, in a survey carried out by Çarkoğlu and Toprak (2007), 1492 voting age individuals' attitudes towards issues such as religion, democracy and minorities, it was found out that a significant majority, 82% of people at voting age, supported compulsory religious education in public schools. The difference between these two researches can be explained with the educational background of the participants in both study. While the participants of this study received at least higher education and most of them are postgraduates; most of the participants of survey research (approximately 55 %) had just elementary school level or lower education. Philosophers and social scientists, ranging from Durkheim to John Stuart Mill, from Karl Marx to Max Weber have long argued that increased levels of education would diminish the need for religious adherence (Cesur & Mocan, 2014, p. 1). Within this context, Hungerman's (2013) finding that higher levels of education leads to lower levels of religious affiliation may explain the finding that the graduate teachers have more conservative and traditional views regarding compulsory RCME course compared to the postgraduate ones. Accordingly, from the findings of this study, it can be asserted that the educationalists who have higher levels of education support religious freedom and a more inclusive way of teaching religion.

Nevertheless, some of the participants asserted that they approved of the content of RCME course and mandatory practice of it. It has been revealed that the participants had 'the anxiety that religion will be abused and taught in a wrong way by some religious congregations if it is not compulsory, in other words under state control'. This situation not only contradicts with the views of participants supporting not to give religious education compulsorily in schools, it also contradicts with the secularity as well. Although secularity is defined in various ways according to different point of views, from a liberal perspective, it means the state's impartial attitude towards the individuals who have different religious, moral and ideological beliefs and life styles (Sambur, 2009). Thus, taking the principle of secularity into consideration, it can be asserted that a more and inclusive religious education method is required in order to teach religion correctly to the people who want to have religious education. The current teaching type of religion in Turkey can be asserted to be "learning religion" in

which a single religious tradition is taught as the religious education curriculum and a specific religious group controls the curriculum (Hull, 2001). However, RCME course curriculum which has such social and universal aims as ‘enabling students to recognize religious and ethical behaviours practiced in the society, acknowledge them as a social fact reflecting the social richness and have knowledge about other religions and to be tolerant towards them’ (MoNE, 2010) is expected to be taught in a type called “learning from religion” in which the focus of teaching is the students themselves as learners, not the religion itself and the principal aim is to contribute to the students’ moral and spiritual development (Hull, 2001). Thus it can be argued that the current RCME course’s curriculum manifest its aims neither in textbooks nor practice. It has been revealed in some studies that the textbooks underemphasize the ethnic and religious minorities living in Turkey and their identity claims (Öztürk, 2009; Gözüaydın, 2009; İnce, 2012; Çayır, 2014; Kaya, 2015, Aratemur-Çimen & Bayhan, 2018) and “irreligiosity, which must also be taken into consideration in terms of freedom of religion and conscience, still cannot be revealed with ease, therefore, the non-religious seem to be obliged to put up with the injustices to which they are exposed” (Çınar & Yıldırım, 2014, p. 6).

Although freedom of thought, conscience and religion is recognised by numerous international human rights documents such as the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), the United Nations International Covenant on Civil and Political Rights (ICCPR), the ECHR the Charter of Fundamental Rights of the European Union, there still needs a lot of time to implement and move forward. The protection of the right to freedom of thought, conscience and religion is one of the most basic tenets of a democratic society and closely linked to pluralism, tolerance and open-mindedness (Çınar & Yıldırım, 2014) However, the education system in Turkey has been designed in a way to educate individuals around a singular citizenship definition and it has always included ethnic, religious, gender and social class based discriminations (Armenian Culture and Solidarity Association, 2013). Religion based discrimination on Turkey manifests itself with the RCME course content and practice on a large scale, so it constitutes one of the most significant impediments for an inclusive society and this is largely possible with an inclusive education system. It can be asserted that an education system and curriculum which do not have compulsory RCME course in order to eliminate this negative situation and pave the way for an inclusive society. In this sense, *“religious education should be conceived as a tool to transmit knowledge and values pertaining to all religious trends, in an inclusive way, so that individuals realize their being part of the same community and learn to create their own identity in harmony with identities different from their own”* (Taylor, 2002, p. 59). Religion, a psycho-social and cultural phenomenon needs its freedom to maintain its existence. For a free belief domain to generate, the individual must be decisive in the religious field not the state itself. Then, the state must not interfere with religious and belief affairs (Sambur, 2009).

Within this context, what is expected from the state is to take concrete measures to ensure equality of treatment in matters of religion or belief, to provide remedies or redress for those who are victims of any discrimination or intolerance because of their faith or secular beliefs” (Boyle and Sheen, 1997, 7) and “to exhibit a willingness to adapt to the needs of particular groups in the educational system” (Acedo, et al., 2009, 231).

Although the qualitative method used in this study provided a profound picture of the views of educationalists about compulsory RCME, its limited sample constitutes an impediment to generalize it to all educationalists in Turkey and the society as a whole. Therefore, it is suggested to further study about religious education in general and compulsory RCME course in specific. In this sense, the study can be repeated with a relatively bigger sample including the views of educationalists in different regions, cities, schools, etc. Also, it would better to take in the views of the students about compulsory RCME course and identify what they think and how they feel about it.

Türkçe Sürüm

Giriş

Çok kültürlülük, azınlık grupların eğitimi, kültürel değerlere duyarlı eğitim gibi kavramlar günümüzde, sıklıkla dile getirilmektedir. Farklı dini inançlar, etnik gruplar ve sosyal sınıflardan gelen bireylere nasıl bir eğitim verileceği konusu dünya genelinde tartışma konusu olmaktadır. Bu bağlamda dinsel ve etnik azınlıkların eğitim hakkını ele alan çalışmalar giderek artmaktadır (ERG, 2016; Hull, 2001; İnce, 2012; Kaya, 2015; Taylor, 2002). Özellikle bir toplumda yer alan farklı dini ve etnik gruplar ve onların eğitim hakkı, son dönemde gerek sivil toplum kuruluşları tarafından gerekse bu gruplara mensup bireyler tarafından dile getirilmektedir (Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği, 2013; Protestan Kiliseler Derneği, 2015). Pekçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de çeşitli dini azınlıklara mensup kültürünü sürdürmeye çalışan farklı dini gruplar vardır. Usal (2011) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye’de 50,000- 60,000 Hristiyan, 7,000 Ermeni, 20,000-25,000 Yahudi, 3,000-4.000 Yunan Ortodoks, 50,000 Süryani, 2,000 Süryani Katolik, 5,000–7,000 Yezidi yaşamaktadır. Ayrıca, Türkiye’de sayıları 5 ile 25 milyon arasında değişen bir Alevi nüfusun olduğu (Köse, 2010: 6) ve geriye kalan büyük çoğunluğun ise Sünni *Müslümanlardan* oluştuğu ileri sürülmektedir. Bununla birlikte, *Ülkede, genel olarak, dinsel azınlıkları ya da farklı inanç gruplarını görmezden gelen ‘Türkiye nüfusunun % 99’unun Müslüman olduğuna’ ilişkin yaygın bir kanı bulunmaktadır* (Çınar & Yıldırım, 2014). Lozan Antlaşması ile Müslüman olmayanlar (Ermeniler, Rumlar ve Yahudiler) azınlık kabul edilerek uluslararası koruma altına alınmıştır (Oran, 2015). Bunların dışında kalan farklı etnik ve dini gruplar, toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan Sünni Müslümanlarla aynı uygulamalara tabi tutulmuştur. Bu uygulamalar içinde, zorunlu Din Kültür ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi Türkiye’de farklı din ve inanca sahip toplulukların en fazla ayrımcılığa maruz kaldığı alanlardan birisi olmuştur. Bu bağlamda farklılıkları ve azınlık gruplarını dikkate alan ve ayrıştırmayan bir okul programının oluşturulması (Keskiner, 2010: 12), özellikle zorunlu DKAB dersi olmak üzere din eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği, uzun zamandır tartışma konusu olmaktadır (ERG, 2016; Kap, 2014; Kaymakcan, 2006; Keskiner, 2010; Sambur, 2009).

Geçmişten Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi

Türkiye’de din eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği konusu Cumhuriyet’in kuruluşundan beri önemli bir tartışma konusu olmuştur. 1924 yılında çıkarılan “Tevhid-i tedrisat” (Öğretimin birleştirilmesi) kanunu ile dini temellere göre eğitim yapan okullar kapatılmış; tüm eğitim- öğretim kurumları *Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlanmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) kurularak din hizmetlerinin devletin denetiminde yürütülmesi kararlaştırılmıştır* (Akyüz, 1999). *Dini etkinliklerin yürütüldüğü küçük sosyal yapılar olan tekke, zaviye ve türbeler 1925’te*

kapatılmış. 1926'da Medeni Kanun yürürlüğe girmiş. 10 Nisan 1928'de Anayasa'da yer alan "Devletin dini İslam'dır" ibaresi çıkarılmış; 5 Şubat 1937'de laiklik ilkesi anayasaya girmiştir. 'Din Bilgisi' dersi 1948 yılına kadar bütün seviyedeki okulların programlarından çıkarılmış ve dini eğitim veren tüm okullar kapatılmıştır. Din dersleri 1956'da ilkokul ve ortaokul programlarına ve 1967'de de lise programlarına seçmeli ders olarak girmiştir. 1974 yılında ise, din derslerine ek olarak zorunlu ahlak dersleri uygulamaya konmuştur. 1980 askeri darbesinden sonra, laikliği sağlamada ve dinin doğru bir biçimde öğretimiyle yurttaşlar arasındaki bağları güçlendirmede dinin rolü tekrar vurgulanmış (Gürcan, 2015) ve DKAB dersi 1982 anayasası ile ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okutulan zorunlu dersler olarak gösterilmiştir. Zorunlu DKAB dersinin yasal dayanağı, Anayasa'nın 24. maddesinde: "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır" şeklinde belirtilmiştir. Bu doğrultuda, DKAB dersi halen dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında haftada iki saat zorunlu olarak okutulmaktadır.

Zorunlu DKAB dersine yönelik eleştiriler

Devlet, din eğitimini Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak kendi denetimi altına almıştır. Bu durum, resmî ideoloji çerçevesinde ve bürokratik din kurumları aracılığıyla devletin dinî hayatı etkilemesi anlamına gelmektedir. Din eğitiminin devlet tarafından verilmesinin bir başka anlamı da toplumu yönetebilmek için, din eğitimini yönlendirici bir ideolojik aygıt ve süreç olarak kullanmasıdır. Böylece devletin, zorunlu din dersleri vererek din yapıcı bir role soyunduğu ileri sürülebilir. Aynı zamanda DKAB derslerinin devlet tarafından zorunlu olarak verilmesinin, din ve vicdan özgürlüğü bağlamında çok ciddi tartışmalara neden olmaktadır (Sambur, 2009). Bu bağlamda, zorunlu DKAB dersine ilişkin tartışma ve eleştiriler "dersin içeriği" ve "zorunlu olması" noktasında yoğunlaşmaktadır.

DKAB derslerinin içeriğine yönelik eleştirilerin temel nedeni, dersin Sünni İslam inancının teorilerini ve ritüellerini öğretmeyi amaçlaması (Usal, 2011) ve Sünni Hanefi inancına bağlı bir özelliği benimsemesidir (Gürcan, 2015). DKAB dersi müfredatının "Öğrencilerin din öğretiminde ana kaynaklar olan ayet (Kur'an) ve hadislere (sünnet) erişebilmeleri ve bunları dini bilgi edinmede kendilerine merkez almaları gerekir" (MEB, 2010: 12) ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Buna karşın dersin içeriği 2010 yılından itibaren Yahudilik, Budizm, Alevilik ve Nusayrilik gibi farklı inanç ve mezhepleri kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Ancak İstanbul Bilgi Üniversitesi Tarih Vakfı'nın ders kitapları üzerine hazırlanmış olduğu rapora göre (Çayır, 2014), DKAB ders kitaplarında her ne kadar Yahudilik, Budizm, Alevilik gibi farklı inanç ve mezheplerden söz edilse de öğrencilere "tek doğru, meşru yaşam biçiminin Sünnî İslam'a dayalı Müslümanlık" olduğu mesajı verilmektedir. Bu rapor'a göre DKAB ders kitaplarında farklı inanç ve mezheplere çok az yer verilmektedir. Alevilik hakkında verilen bilgiler ise Alevilik ve Bektaşiliği Diyanetin algılayışına benzer bir biçimde Sünni inancının bir kolu şeklinde sunarak gerçeği yansıtmamaktadır (Çayır, 2014). Yapılan

bir incelemede 12. sınıf DKAB ders kitaplarında Aleviliğe ve Bektaşiliğe sadece beş sayfa ayrıldığı, Aleviliğe ilişkin nesnel ve tatmin edici bilgiler sunulmadığı sonucuna varılmıştır (Akbulut & Usal, 2008). DKAB ders kitaplarında, Aleviliğin, kültürel öğelerinin görmezden gelinerek, sadece mistik bir güce indirgenmeye ve Sünni İslam inancına bağlanmaya çalışıldığı izleniminin verildiği öne sürülmektedir. Ayrıca, Hristiyanlığın yanlış bir inanç, Ateizmin de Satanizm gibi zararlı bir hareket olarak aktarıldığı vurgulanmaktadır (Çayır, 2014). Ders kitaplarında insan hakları raporu adlı çalışmada ise, mevcut müfredat ve ders kitapları ile tek bir dini pratiği benimsemiş bireyler yetiştirmenin amaçlandığı, insanların ‘Biz, Müslümanlar’ ve ‘Onlar’ gibi ifadelerle ayrıştırıldığı, bu ayrışmanın en fazla semavi dinlere mensup olmayanlar ve ateistler tarafından hissedildiği saptanmıştır (Öztürk, 2009).

Zorunlu DKAB dersine yönelik diğer bir tartışma noktası, dersin zorunlu olmaktan çıkarılıp, seçmeli ders haline getirilmesiyle ilgilidir. Çünkü Lozan Antlaşması ile belirlenen Müslüman olmayan azınlıkların (Ortodokslar, Hristiyanlar ve Yahudiler) dışında kalan bütün öğrencilerin DKAB dersine katılmaları zorunludur. Müslüman olmayan öğrencilerin ise bu dersten muaf tutulabilmeleri için ailelerinin inançlarını belgelendirmeleri gerekmektedir (Kaya, 2015). Bununla birlikte muafiyet hakkını kullanma konusunda da çeşitli yakınma ve şikâyetler söz konusu olmaktadır. Bu şikâyetlerde 2014 yılında önceki yıllara göre artış gözlenmiştir. İstanbul, İzmir ve Antalya illerinde yaşanan birçok olayda, Hristiyan çocuklarına muafiyet haklarını kullanmada zorluk çıkarma, aileyi çocuğun DKAB dersine katılmaya zorlama, derste öğrencilere Kelime-i Şahadet getirme gibi durumların yaşandığı bildirilmiştir. Bazı ailelerin çocuklarını ayrımcılıktan korumak için muafiyet istemedikleri de saptanmıştır (Protestan Kiliseler Derneği, 2015). Ayrıca Hristiyanlık ve Musevilik dışında başka bir inanca sahip olan, ateist olan ya da herhangi bir nedenden dolayı çocuğunun bu dersi almasını istemeyen ebeveynlerin çocuklarının DKAB dersinde muaf tutulması mümkün olmamaktadır (Kaya, 2015). Çünkü resmî anlayış, inanç ve dinî farklılıkları kabul etmek yerine, gerek dinî gerekse ideolojik açıdan homojen bir toplum oluşturmaya çalışmaktadır. Oysa devletin, bir dinî öğretmek gibi bir görevi yoktur (Sambur, 2009).

Zorunlu DKAB dersi, sıklıkla insan hakları bağlamında tartışılmakta ve dersin zorunlu olmaktan çıkarılması ya da bu dersi çocuklarına aldırma istemeyen ailelere muafiyet hakkının tanınmasına yönelik talepler giderek daha fazla dile getirilmektedir. Bu taleplerin artış göstermesinin nedeni, Alevi bir yurttaşın çocuğunun DKAB dersinden muaf tutulmasına ilişkin isteğinin Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) tarafından kabul edilmesidir. Bu kapsamda, Alevi inancına sahip bazı kişiler ve çeşitli Alevi kuruluşları otuz yıldan fazla bir süredir DKAB dersinin seçmeli olması ya da içeriğinin değiştirilmesi için kampanyalar yürütmekte ve çocuklarının bu dersten muaf tutulmasını istemektedir. İstekleri karşılanmayan bazı aileler, AİHM’de dava açmıştır. Bu davalardan biri 2007 yılında karara bağlanan Hasan ve Eylem Zengin (AİHM başvuru no: 1448/04), diğeri 2014’te karara bağlanan Mansur Yalçın ve diğerleri davasıdır (başvuru no:

21163/11). Her iki dava sonucunda AİHM ilgili kişilerin eğitim haklarının ihlal edildiği, dini ve felsefi inançlarına saygı gösterilmediği, DKAB dersinin nesnel ve çoğulculuk ölçütlerine uygun olmadığı yargısına varmıştır. Ayrıca DKAB dersinden muafiyet usulünün/mekanizmasının da uygun bir yöntem olmadığı, dini inançlarını ortaya koymasalar bile zorunlu DKAB dersinden muaf tutulmayı talep eden her öğrencinin bu talebinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. AİHM, konuya ilişkin ilk kararı aldığı 2007'den sonra DKAB dersine yapılan eklemelere rağmen, dersin “Sünni bakış açısıyla” verilmeye devam edildiğine, içeriğine ve uygulama biçimine yönelik hiçbir düzenlemenin yapılmadığına, diğer din mensuplarına (müslüman olmayan azınlıklara) tanınan DKAB dersinden muafiyet hakkının İslam dininin farklı mezheplerine tanınmayarak eğitim hakkının ihlal edildiğine karar vermiştir.

2012 yılından sonra “Hz. Muhammed’in Hayatı”, “Kur’an-ı Kerim” ve “Temel Dini Bilgiler” adlı üç seçmeli dersin ortaokul ve lise programlarına eklenmesi gibi uygulamalar ve okul öncesi eğitim kurumlarının müfredatına cennet, cehennem, Allah sevgisi gibi kavramların eklenmesi gibi öneriler (Hürriyet Gazetesi, 2014) var olan tartışmaları derinleştirmiştir. Bütün bu olup bitenlere karşın MEB, 2017 yılında, ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarında değişiklikler yapmış, DKAB ders programının içeriğinde AİHM kararları doğrultusunda değişiklik yapmamıştır.

Konuyla ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, özellikle son yıllarda eğitimde *çokkültürlülük* (Arslan, 2016; Başbay & Bektaş; 2009; Çayır, 2015; Hamurcu & Demirçelik, 2015; Kaya, 2014; Özdemir & Dil, 2013; Polat & Kılıç, 2013; Ünlü & Örtün, 2013;) *kapsayıcılık/ayrımcılık* (Alp & Taştan, 2011; Çelik, 2017; İnce, 2012; Kaya, 2015) ve sosyal adalet (Beycioğlu, 2013; Özcan & Aküzüm, 2010; Polat, 2015; Tomul, 2009) bağlamında farklı din, etnik köken ve kültürlerden gelen bireylerin eğitimine yönelik çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve yöneticilerin sözkonusu kavramlara yönelik algılarına, tutumlarına ilişkin olduğu ve tüm bu çalışmalarda din eğitiminin ve farklı dini inançlara yönelik bireylerin eğitiminin ayrıntılı bir biçimde ele alınmadığı ortaya çıkmıştır. Türkiye’de din eğitimi ve bu bağlamda zorunlu din dersi uygulamasına yönelik çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok *İmam Hatip Liseleri özelinde gerçekleştirildiği* (Aslanargun, Kılıç & Bozkurt, 2014; Kaymakcan, 2006; Kaymakcan & Aşlamacı, 2011), ve din eğitimi ve zorunlu din dersi uygulamasını ele alan çalışmaların konuyu daha çok ders kitapları bağlamında ele aldıkları (Çayır, 2014; Çayır, 2015; Çimen- Aratemur ve Bayhan, 2018; Kaplan, 2005; Kaymakcan, 2007), mevcut müfredatın uygulayıcıları olarak din eğitimi ve zorunlu DKAB dersine yönelik eğitimcilerin görüşlerine yer verilmediği görülmektedir. Bununla beraber, eğitim sisteminin öznelere olarak genelde din eğitimi özelinde zorunlu din dersi uygulamasını ve DKAB dersini en iyi değerlendirebilecek olanların eğitimciler olabileceği göz önüne alındığında, eğitimcilerin zorunlu DKAB dersinin içeriğine ve uygulama biçimine ilişkin düşüncelerinin ortaya konması önemlidir. Ayrıca, eğitimcilerin birçoğunun aynı zamanda öğrenci velisi

olabileceği de düşünüldüğünde, söz konusu çalışmada eğitimi görüşlerine yer vermenin önemi daha da artmaktadır. Yukarıda çerçevesi çizilen tartışmadan hareketle, bu çalışmada eğitimcilerin zorunlu DKAB dersine yönelik görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır: 1. Zorunlu DKAB dersi uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz? 2. DKAB dersinin içeriğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? 3. Türkiye’de din eğitime yönelik önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmasının temel özelliği, bir durumu derinlemesine incelemek (Yıldırım ve Şimşek, 2005) ve bu durumla ilişkili faktörleri ayrıntılı bir biçimde ele almaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Creswell, 2007). “Ne”, “neden” ve “nasıl” sorularına cevap aramanın amaçlandığı (Yin, 2002), belli bir durum, olay ya da olgunun ayrıntılı bir biçimde tanımlandığı durum çalışmaları okuyucunun söz konusu durum, olgu ve olayları daha iyi anlamasına olanak verir (Merriam, 1998). Bu doğrultuda din eğitimi ve bu bağlamda zorunlu din dersi gibi soyut ve karmaşık bir konuya ilişkin eğitimcilerin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın durum çalışması deseniyle daha iyi ve ayrıntılı bir biçimde anlaşılacağı düşünülmektedir. Araştırmanın katılımcı grubu maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Böylece görel olarak küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve katılımcı çeşitliliğini mümkün olduğunca yansıtarak problemin farklı boyutlarını bu çeşitliliğe göre saptamak istenmiştir (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu kapsamda araştırma, toplam 53 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 45’i öğretmen, 8’i araştırma görevlisidir. Öğretmenlerin 19’u lisans mezunu, 26’sı bir kamu üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitim yapmaktadır. Öğretmenlerin 25’i lise, 20’si ilköğretim olmak üzere tamamı kamu okullarında görev yapmaktadır. Lisansüstü öğrenim gören katılımcıların 18’i yüksek lisans, 16’sı doktora yapmaktadır. Doktora yapanların 11’i öğretmen 5’i, araştırma görevlisi, yüksek lisans yapanların 15’i öğretmen, 3’ü araştırma görevlisidir. Araştırma görevlileri ve lisansüstü eğitim yapan öğretmenler bir kamu üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitimlerine devam etmektedir. Ayrıca, katılımcıların 31’i kadın, 22’si erkektir. Son olarak, katılımcıların mümkün olduğunca farklı branşlarda ve farklı uzmanlık alanlarında olmalarına özen gösterilmiştir.

Veri Toplama ve Analizi

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların katılımcılar tarafından açık ve net bir biçimde anlaşılmasını ve görüşmenin daha etkili olmasını sağlamak için (Yıldırım ve Şimşek, 2005), uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için görüşme formunda yer alan sorular eğitim bilimle-

ri alanında iki uzmanın ve dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi için de bir Türkçe öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra, görüşme sorularının konuyu açıklayabilirliğinin ve katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğinin test edilmesi için, iki öğretmenle pilot görüşme yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilen birinci bölümde katılımcıların eğitim düzeylerini branşlarını ve cinsiyetlerini belirlemeye dönük sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin zorunlu DKAB dersine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan üç soru bulunmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, bu forma dayalı olarak 2017 yılı Ekim, Kasım aylarında yapılmıştır. Katılımcılarla birebir gerçekleştirilen her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya gönüllü katılmaları sağlanmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından not alınmak suretiyle kayda geçirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılıp araştırma soruları altında birleştirilerek analiz için veri seti oluşturulmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Analiz yapabilmek için veriler defalarca okunarak incelenmiş, ifadelerde dile getirilen benzer ve farklı bakış açıları belirlenmiş, konu alanıyla ilgisi bulunmayan ifadeler ayıklanmıştır. Veri analizi, katılımcıların ifadelerine ve kullanılan dile, ifadelerin özelliklerine, sembolik anlatım ve benzetmelere dayanarak betimleyici bir biçimde yapılmıştır (Kümbetoğlu, 2005). *İçerik* analizinde görüşmelerde yer alan sorular şemsiye olarak kullanılmış, sorulara verilen yanıtlar incelenerek temalar belirlenmiştir. Daha sonra verilerde doğrudan alıntı yapılacak ifadeler seçilmiş ve ifadelerin özgün yapılarına bağlı kalınarak sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla çözümleme işlemi araştırmacılar tarafından önceden belirledikleri çerçeveye uygun olarak, iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış, daha sonra bu analizler karşılaştırılarak temalara birlikte karar verilmiştir. Analiz sonrası ulaşılan sonuçlar üç katılımcının görüşüne sunulmuş ve teyitleri alınmıştır. Ayrıca, çözümleme öncesi her bir katılımcıya bir numara verilmiş (1.2.3...), bu numaraların yanında kişiyi tanımlayan eğitim düzeyi Lisans (L) ve Lisansüstü (LÜ) şeklinde kodlanmıştır. Aynı zamanda alıntı yapılacak ifadeler seçilmiş ve özgün içeriğine bağlı kalınarak sunulmuştur.

Bu doğrultuda, veri toplama ve analizi sürecine ilişkin ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanma, doğrudan alıntılar yapma ve her bir katılımcıyla yaklaşık yarım saat süren görüşmelerde bulunmanın araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırdığı söylenebilir. Bununla beraber, bu araştırmanın örneklemin göreceli olarak küçük olması ve sadece bir grup eğitimciyi kapsamaması, bulguların tüm eğitimcilere genellenebilmesinde belirgin sınırlılıklar olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Bulgular

Katılımcıların zorunlu DKAB dersine yönelik görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar: DKAB dersi; “zorunlu olmalıdır”, “öğrencilerin ve ebeveynlerinin taleplerine uygun olarak seçmeli olmalıdır” ve “müfredattan tamamen kaldırılmalıdır” şeklindedir. Katılımcıların bu temalara ilişkin görüşleri aşağıda detaylı bir biçimde sunulmaktadır:

DKAB dersi zorunlu olmalıdır.

Katılımcıların 18’i DKAB dersinin zorunlu olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılar arasında lisans mezunu olan bazı katılımcılar (n: 9) DKAB dersinin herkes için, iki katılımcı ise sadece Müslümanlar için zorunlu olması gerektiğini belirtmiştir. Yine bu dersin zorunlu olması gerektiğini düşünün bazı katılımcılar da (n: 7) dersin içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, dersin zorunlu olmasını destekleyen katılımcıların görüşlerinde dinin yanlış ve yetersiz öğretilmesi, istismar edilmesi kaygısı öne çıkmaktadır. Bir katılımcının (52L) görüşleri bu kaygıyı açık bir şekilde göstermektedir:

“Zorunlu olmalıdır çünkü dinin istismar edilmesini engeller. Sapkın cemaatler engellenir. Denetim kolaylaşır. İşin uzmanları görevlendirilir. Dinde birlik sağlanır. Bilgi kirliliği ortadan kalkar. Dinle ilgisi olmayan şeyler ortadan kalkar. Gençlik olumsuz yönelimlerden uzaklaştırılabilir.”

DKAB dersinin zorunlu olması fakat içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini ileri süren katılımcılara göre, her birey bütün dinlere ilişkin bilgi sahibi olmalı ve daha sonra istediği, tercih ettiği dini kendisi seçebilmelidir. Bu bağlamda, bir katılımcı (54L) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Laik bir ülkede yaşadığımızdan dolayı önceleri kesinlikle din derslerinin zorunlu olarak okutulmasının çelişkili olduğunu düşünüyordum. Fakat özellikle son yıllarda dini inancımız adı altında dinden uzak yaşananları görünce zorunlu din dersinin verilmesi taraftarıyım. Verilecek olan dersin içeriği ve dersin müfredatı değiştirilmeli, tüm dinlerin öğretildiği, ezberden uzak, huraferlerden uzak bir ders olmalı.”

Dersin içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini ileri süren katılımcı görüşlerinin aksine, araştırmanın bazı katılımcıları dersin içeriğinin hem dini öğretme hem de diğer din ve inançlara hoşgörülü olma bağlamında yeterli olduğunu ileri sürmüştür. Bu kapsamda, bir katılımcının (46L) görüşleri şöyledir:

“Bu soruyu cevaplamak için dersin içeriğini, konularını bilmek gerekir. Lise I din dersindeki konular; ibadetler, hoşgörülü olmak, anne babaya saygılı olmak, dürüst olmak, Hz muhammedin güzel ahlakı ve örnek davranışları, günümüzde yaşayan dinler, Hinduizm, Budizm, Yahudilik, Hristiyanlık, Ateizm gibi konular var. Yani dersin konularında zorlayıcı, dini dikte eden, konular yok. Ders kitaplarında genel olarak ahlak üzerinde duruluyor. Toplumumuz-

da ahlaki çöküntü giderek artıyor maalesef. Bu yüzden din dersi bu konuda belki biraz fayda sağlayabilir diye düşünüyorum.”

Bazı katılımcılar dersin amacına ulaşmasını sağlamak için öğretmen rollerine değinmiş ve dersin alanının uzmanı olan öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda bir katılımcı (57L) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ehil kişiler tarafından verildiği takdirde, öğrencinin manevi ve ahlak gelişimi açısından olumlu görüyorum. Dini duygular hayatının geri kalanı için belirleyici bir unsur olduğu için hangi yaşta olursa olsun bu duyguların, bu dersin iyi yetişmiş öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu öğretmenler herhangi bir etki altında olmadan ve dine hurafe, batıl inanç eklemekten sadece Kuran ve sünnete bağlı kalarak dersi anlatırsa faydalı olur. Aksi takdirde öğrencinin hayatında yanlış yönlere gidebilecek, psikolojik sorunları ortaya çıkarabilecek durumlar ortaya çıkabilir. Ve bu durumlar sonradan çok zor düzeltilebilir. Ülkemizin bilgili, modern ve iyi yetişmiş öğrencilere maddi ve manevi yönden iyi yetiştirilmiş insanlara ihtiyacı olduğu için olumlu olduğunu düşünüyorum.”

Zorunlu DKAB dersi uygulamasını destekleyen katılımcıların görüşleri incelendiğinde, bu katılımcıların çoğunluğunun, mevcut uygulamayı ve ders içeriğini onayladıkları; bazı katılımcıların ise ders içeriğinde bir değişim talep ettikleri gözlenmektedir.

DKAB dersi öğrencilerin ve ebeveynlerinin taleplerine uygun olarak seçmeli olmalıdır

Katılımcılar'dan 25'i DKAB dersinin zorunlu değil; seçmeli olması gerektiğini (n: 22) ya da belli bir yaştan sonra seçmeli olarak (n: 3) verilmesinin doğru olacağını düşünmektedir. Çoğunluğu lisansüstü öğrenim gören bu katılımcılara (n: 17) göre din, kişilerin kendi inisiyatiflerine bırakılması gereken özel bir alandır. Aynı zamanda din, kişinin vicdani özgürlüğü ve ahlaki inancı ile ilgili bir durumdur. Bu nedenle hiç kimse dini eğitim almaya zorlanmamalıdır. Din eğitiminde gönüllülük esas olmalıdır. Böyle düşünüldüğünde zorunlu DKAB dersi hem çocuğa hem de ailesine karşı bir adaletsizliktir. Din ahlak bilgisinin üstünde değil, onun bir uzantısı olarak değerlendirilmelidir. Zorunlu DKAB dersini ilkel ve istismara açık bir uygulama olarak değerlendiren bir katılımcı (29LÜ), ateistlerin ve inanmayanların durumuna vurgu yaparak görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yalnızca başka inançlara sahip olanların değil, herhangi bir inanca sahip olmayan ailelerin çocukları da din dersinden muaf tutulmalıdır. Zorunlu din dersi ilkel bir uygulamadır, çağdaş dünyada yeri yoktur. İstenirse yaygın eğitimde veya seçmeli olarak örgün eğitimde alan uzmanı akademisyen ya da öğretmenler tarafından dersler açılabilir. Ayrıca Türkiye’de din eğitimi süstümale oldukça açıktır. Din eğitimi adı altında Sünni İslam inancı empoze edilmektedir. Öte yandan din eğitimi ailelerin onayıyla yapılsa bile, çocuğun inanç ve değerleri göz ardı ediliyor demektir.”

Bununla birlikte zorunlu DKAB dersine saygı ve hoşgörü gibi değerler bağlamında yaklaşan bir katılımcı, çok dinli ve çok kültürlü bir yaşamın öğrenilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca dinin siyasi amaçla kullanılmaması gerektiğini de belirten bu katılımcı (47L) durumu şöyle ifade etmiştir:

“Din dersinin zorunlu bir ders olmaktansa seçmeli bir ders olarak okutulması görüşündeyim. Toplumlar kendi inandıkları dini öğrenmek yaşamak isteyebilirler. Eğer siz herkese benim dinimi öğreneceksiniz diye zorlarsanız hem dinler arasındaki o saygı ve hoşgörüyü azaltmış olursunuz hem de o insanları dinimizden uzaklaştırmış olursunuz. Herkes inandığı gibi yaşasın, dinini öğrensin. Başka dinleri de tanıma fırsatı verilsin ki dinler arasındaki diyalog ve inanç temelinde çok dinli ve çok kültürlü yaşamayı öğrensinler ve benimsesinler. Türkiye gerçeği din siyasi amaçla kullanılıyor. En çok alınan satılan din kullanmayı yok. Dinden faydalananların din elden gidecek korkusu var herhalde.”

Araştırmanın katılımcılarından üçü, din eğitiminin erken yaşlarda başlamasının çocukların özgür düşünmelerini engellediğini düşünmektedir. Bu katılımcılar, çocuklara ailelerinin bağlı olmadıkları bir dini inancın ya da talep etmedikleri bir dini inancın eğitim kurumlarında öğretilmesinin doğru olmadığını vurgulamaktadır. DKAB dersi sadece belli bir yaştan sonra, talep eden (ailelerin) çocuklara verilmelidir. Bu durum bir katılımcının (17LÜ), görüşlerine şöyle yansımıştır:

“Çocuklar belli bir yaşa kadar somut işlem döneminindedir, din ve yaratıcı gibi kavramları somutlandırarak algırlarlar. Bu da psikolojik gelişimlerine ket vurur. Din dersinin küçük yaşta zorunlu hale gelmesini çocuk istismarı olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Dinler kültürlerin her zaman içindedir. Din bilgisi sadece ve sadece bilgi anlamında lise çağındaki öğrencilere seçmeli olarak verilebilir. Bir semavi dinin ön plana çıkması ya da bir felsefenin dayatılması söz konusu olmamalı. Öznel fikrim din bilgisi dersinin kesinlikle okullarda işlenmemesidir. Ancak alanında uzman pedagojiyi bilen insanlar seçmeli olarak dersi verebilir.”

DKAB dersinin seçmeli olarak verilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların görüşleri şöyle toparlanabilir: katılımcılar, zorunlu DKAB eğitimi uygulamasını nesnel ve kapsayıcı bulmamaktadır. Bu ders sadece ebeveynlerin ve öğrencilerin talebine uygun olarak seçmeli ders olarak verilmelidir. Seçmeli olarak verilecek dersin de belli bir yaştan sonra verilmesi gerekir.

DKAB dersi müfredattan tamamen çıkarılmalıdır

Araştırmanın son temasını DKAB dersinin müfredattan, dolayısıyla da eğitim sisteminden tamamen çıkarılması gerektiğini ileri süren katılımcı görüşleri oluşturmaktadır. Tamamı lisansüstü öğrenim gören bu katılımcılara göre (n:10), din insanların özgürce benimsediği değerler ve inançlar olmalıdır. Herhangi bir

dinsel inanca sahip olmayan insanların varlığı da dikkate alınmalıdır. Örneğin bir katılımcı (15LÜ) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Zorunlu din dersi uygulamasının olmaması gerektiğini düşünüyorum. Bu konu kişilerin özel hayatlarına ait bir seçim olduğundan okulla ilişkilendirilmemelidir.” Bu katılımcılar tarafından zorunlu DKAB dersleri bir tür dayatma, fişleme, mahalle baskısı, hatta bir çeşit sosyal mühendislik projesi ve çocuk istismarı olarak görülmektedir. Kendisi de öğrenciyken, bu tür bir baskıyı deneyimlediğini vurgulayan bir katılımcı (1LÜ) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Zorunlu din dersini kabul etmiyor ve desteklemiyorum. Kendimden örnek vermem gerekirse ben alevi kökenli bir bireyim ve yıllarca Sünni İslam’ı anlatan din dersleriyle karşı karşıya geldim. Kendimi hem ötekileştirilmiş hem de aşağılanmış hissettim.” Dinin kültürün bir boyutu olduğunu vurgulayan başka bir katılımcı ise zorunlu DKAB dersi uygulamasının tek tip bir toplum oluşturmaya yol açabileceğini ve inanç çeşitliliğine olumsuz etkisi olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu katılımcı (3LÜ) düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

“Zorunlu olarak yaptırılan her şeyde olduğu gibi bunu da bir dayatma ve inkar davranışı olarak değerlendiriyorum. Her bireyin kendi inancını yaşayabileceği ve bununla ilgili eğitim olabileceği bir eğitim sistemi ülkeye entegre edilmelidir. Tek bir dinin zorunlu olarak öğretilmesi ve okutulması tek tip bir toplum oluşturmaya neden olabilir ve bu durum çok kültürlülüğün, çok inançlılığın önünde bir engeldir. Her birey kendi dini inancı doğrultusunda eğitim almalı hatta en doğrusu din eğitim sisteminde çıkarılmalıdır. Zira babama ne geldiyse din yüzünden geldi”.

Zorunlu DKAB dersine eğitim sisteminde yer olmadığını vurgulayan katılımcıların görüşleri şöyle özetlenebilir: DKAB dersi müfredattan çıkarılmalı. Okullarda gerek içeriği gerekse uygulama biçimiyle, dini eğitimin hiçbir şekline yer verilmemelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye eğitim sisteminde dinin, özellikle de zorunlu DKAB dersinin nasıl ele alınması gerektiği konusu uzun zamandır tartışma konusu olmaktadır (ERI, 2016, 39). Bu konuda birbirleriyle çelişen farklı görüşler öne sürülmektedir. Bu çalışmada, elde edilen sonuçlara dayalı olarak, genel anlamda, Türkiye’de din eğitimi bağlamında ihtiyaç duyulanın öncelikle özgürlük, adalet ve kapsayıcılığa yer veren ciddi bir dönüşüm olduğu ileri sürülebilir. Çalışmada ulaşılan sonuçların, genel olarak, toplumda din eğitimine ilişkin öne çıkan tartışma ve eleştirilerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların çoğunluğuna, özellikle de lisansüstü eğitim alanlara göre, zorunlu DKAB dersi laiklik, özgürlük, eşitlik ve çoğulculuğa aykırı bulunmuştur. Bu ders toplumdaki farklı inanç gruplarının tümünü kapsayıcı bir içerik ve nitelik taşımadığı için zorunlu olmamalıdır. Öğrencilerin ve ebeveynlerinin talepleri dikkate alınarak seçmeli olmalıdır.

Bazı katılımcılara göre, zorunlu DKAB dersi uygulaması bir çeşit mahalle baskısı, zorlama, sosyal mühendislik projesi, hatta bir tür çocuk istismarı olarak görülmektedir. Bu, ders erken yaşlarda yani, somut düşünme evresinde değil; **çocuklar soyut düşünme evresine geçtikleri** dönemde, belli bir yaştan sonra, seçmeli ders olarak verilmelidir. Seçmeli ders olarak verilmesi durumunda da ders içeriğinin toplumdaki diğer dinleri ve inançları, ateistleri, agnostikleri de kapsayacak bir biçimde genişletilmesi gerekir. Çarkoğlu ve Toprak (2007), oy verme yaşındaki 1492 katılımcının, din, demokrasi ve azınlık kavramlarına ilişkin tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmada, katılımcıların %82'sinin, devlet okullarında zorunlu DKAB dersinin verilmesini desteklediklerini saptamıştır. Bu iki araştırma bulgusu arasındaki farklılık, bu çalışmalarda yer alan katılımcıların eğitim düzeylerinin farklılığı ile açıklanabilir. Bu çalışmanın katılımcılarının en az lisans mezunu, çoğunluğunun lisansüstü öğrenim görmüş eğitimciler olmasına karşın, Çarkoğlu ve Toprak çalışmasındaki katılımcıların çoğunluğu (%55), sadece ilkokul ya da daha düşük düzeyde eğitim almıştır. Durkheim'dan John Stuart Mill'e, Karl Marx'tan Max Weber'e kadar birçok filozof ve sosyal bilimci eğitim düzeyinin artmasıyla dinsel bağlılık ihtiyacının azalacağını ortaya koymuştur (Cesur & Mocan, 2014: 1). Benzer bir biçimde, Hungerman'ın (2013) kişilerin eğitim düzeyinin yükselmesinin dine yakınlık düzeyinin düşmesine neden olduğuna ilişkin bulgusu, bu çalışmada zorunlu DKAB dersine ilişkin olarak lisans mezunu eğitimcilerin lisansüstü öğrenim gören eğitimcilere göre daha geleneksel ve muhafazakar görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda, yüksek düzeyde eğitim seviyesine sahip eğitimcilerin dinsel özgürlüğü destekledikleri, din öğretimi konusunda daha kapsayıcı, çoğulcu ve demokratik bir yaklaşımı benimsedikleri ileri sürülebilir.

Öte yandan, bazı katılımcılar, DKAB derslerinin içeriğini ve zorunlu olarak uygulanmasını onayladıklarını ifade etmektedir. Bu katılımcıların, DKAB dersi devlet kontrolü altında, zorunlu olarak verilmezse, dinin bazı tarikatlar tarafından istismar edilebileceği ve yanlış öğretilere geçişi kaygısını taşıdıkları gözlenmektedir. Bu durum, okullarda din eğitimi verilmemesi ya da din eğitiminin zorunlu olarak verilmemesi gerektiğini düşünen katılımcıların görüşleriyle çeliştiği gibi, laiklik ile de çelişmektedir. Laiklik, çeşitli bakış açılarına göre farklı biçimlerde tanımlanmakla birlikte, liberal açıdan devletin ahlâkî, dinî, ideolojik inanç ve yaşam tarzları seçiminde bütün bireylere tarafsız yaklaşması anlamına gelmektedir (Sambur, 2009). Bu çerçevede laiklik ilkesini de dikkate alarak, din eğitimi almak isteyenlere, din eğitimi vermek ve dini doğru öğretmek için, daha nesnel ve kapsayıcı bir din eğitimi yöntemine gereksinim olduğu söylenebilir. Esasen Türkiyede mevcut din öğretim modelinin 'tek bir dini geleneğin din eğitim müfredatı olarak öğretildiği ve belli bir dini grubun müfredatı kontrol altında tuttuğu dini öğrenme modeli'dir (Hull, 2001). Oysa DKAB dersi "öğrencilerin toplumda uygulanan dini ve ahlaki davranışları fark edebilmelerini sağlama, onları sosyal zenginliği yansıtan bir sosyal gerçeklik olarak kabul etme, diğer dinlere ilişkin bilgi sahibi olma ve onlara karşı hoşgörülü olma" (MEB, 2010) gibi amaçlara sahiptir. DKAB dersi müfredatının 'öğretimin odağının dinin kendisi değil de

öğrenciler olduğu, temel amacı öğrencilerin ahlaki ve ruhsal gelişimine katkıda bulunmak olan dinden öğrenme modeli' (Hull, 2001) ile öğretilmesi beklenmektedir. Oysa mevcut DKAB ders programlarının hem teoride ve ders kitaplarında hem de uygulamada öğrencilerin ahlaki ve ruhsal gelişimine katkıda bulunma durumunu yansıttığı söylenemez. Nitekim Türkiye'de DKAB ders kitaplarının içeriğine yönelik çeşitli *çalışmalar* yapılmıştır. Bu çalışmalarda, ders kitaplarında etnik ve dini grupların ve onların kimlik taleplerinin *göz ardı* edildiği saptanmıştır (Öztürk, 2009; Gözüaydın, 2009; İnce, 2012; Çayır, 2014; Kaya, 2015, Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018). Ayrıca din ve vicdan özgürlüğü bağlamında dikkate alınması gereken ateistlik ve agnostiklik gibi yönelimlerin açıkça ortaya konmadığı “inanmayan bireylerin maruz kaldıkları adaletsizliklere katlanmak durumunda bırakıldığı” (Çınar & Yıldırım, 2014: 6) ortaya konmuştur.

Türkiye, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (ECHR), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (UNCRC), Birleşmiş Milletler Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ICCPR) ve Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi gibi çeşitli uluslararası sözleşme ve belgeleri imzalayarak bu sözleşmelere taraf olmuştur. Ne var ki Türkiye'nin bu yasal metinleri uygulamak ve daha ileri gitmek için katetmesi gereken *çok* yol olduğu görünmektedir. Düşünce, din ve vicdan özgürlüğü, demokratik bir toplumun en temel ilkelerinden biri olduğu gibi aynı zamanda çoğulculuk, hogörü ve açık fikirlilik kavramlarıyla da yakından ilişkilidir (Çınar ve Yıldırım, 2014). Ancak Türk eğitim sistemi, bireyleri tek bir vatandaşlık tanımı etrafında yetiştirecek biçimde yapılandırılmış ve daima etnik, dinsel, sosyal ve cinsiyet temelli ayrımcılıkları içinde barındırmıştır (Ermeni Kültür ve Danışma Derneği, 2013) ve din temelli ayrımcılığın en yoğun hissedildiği alan da gerek içeriği gerekse uygulanma biçimiyle zorunlu DKAB dersi uygulamasıdır. Bununla beraber, “bireylerin kendilerinin toplumun bir üyesi olduklarını fark etmeleri ve kendilerinden farklı insanlarla uyum içerisinde kendi kimliklerini yaratmalarını sağlamak için, din eğitiminin bütün dini eğilimlere ait olan bilgi ve değerlerin kapsayıcı bir biçimde aktarılmasında bir araç olarak görülmesi” (Taylor, 2002: 59) gerekmekte ve bu bağlamda Türkiye'de gerek içeriğiyle gerekse uygulama biçimiyle din eğitimi alanında çeşitli düzenlemeler yapılmalıdır. Psiko-sosyal ve kültürel bir olgu olan din, varlığını sürdürmek için, özgürlüğüne muhtaçtır. Özgür bir inanç alanının oluşması için ise, din alanında, devletin değil bireyin asıl belirleyici olması gerekir. O halde devlet, din ve inanç işlerine karışmamalı, mümkünse din alanına hiç girmemelidir (Sambur, 2009).

Devletten beklenen din ve inanç özgürlüğü konularında eşit muameleyi sağlamak için somut önlemler almak, dini ya da laik düşüncelerinden dolayı ayrımcılığa ve hoşgörüsüzlüğe maruz kalmış bireyler için yasal yollar sağlamaları (Boyle & Sheen, 1997: 7), eğitim sistemini belli grupların ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlamada isteklilik göstermeleri gerekir (Acedo, 2009: 231). Ayrıca farklı din ya da inanca sahip yurttaşların, inançları ve istekleri doğrultusunda çocuklarının din eğitimi almaları ya da almamaları konusunda söz sahibi olmaları, ülkede sosyal, kültürel, siyasal ve hukuksal bakımdan inanç özgürlüğünün yerleşip kurum-sallaşmasına da katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmada, eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak, zorunlu DKAB dersine ilişkin ayrıntılı bir betimleme sunulsa da çalışmanın yöntemi, sınırlı örnekleme ve ulaşılan sonuçları tüm eğitimcilere ve topluma genellenemez. Dolayısıyla, zorunlu DKAB dersi olgusuna yönelik olarak öğrenci ve velilerin görüşlerini de içeren daha kapsamlı ve ayrıntılı çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

References/Kaynaklar

- Acedo, C., Ferrer, F. & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead *Prospects* (2009) 39, 227–238.
- Akbulut, O. & Usal, Z. O. (2008). Parental religious rights vs. compulsory religious education in Turkey. *International Journal on Minority and Group Rights*, 15: 433-455.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim sistemi (başlangıcından 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alp, S. & aşan, N. (2011). *Türkiye’de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın gizlenmesi raporu: 1 Ocak 31 Temmuz 2010*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. Retrieved on 05.03.2018 from http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk_veya_Etnik_Koken_Izleme_Raporu.pdf.
- Aratemur-Çimen, C. & Bayhan, S. (2018). *Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği sonuç raporu*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/327907153_Ders_Kitaplarında_Sekulerizm_ve_Toplumsal_Cinsiyet_Esitligi_Arastirmasi_Sonuc_Raporu
- Armenian Culture and Solidarity Association. (2013). *Biz o konuyu daha görmedik: eğitim sistemi ve temsiliyet*. İstanbul: Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler ve olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.
- Aslanargun, E., Kılıç, A. & Bozkurt, S. (2014). Parental expectation and religious education in state schools in Turkey: The case of Imam Hatip High Schools. *International Journal of Instruction*, 7(1), 135-150.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Beycioğlu, K (2013). *Making Sense of Social Justice: School Leader Perspectives In Turkey*. Paper presented at ECER 2013, İstanbul, September, 10-13.
- Boyle, K. & Sheen, J. (1997). *Freedom of Religion and Belief: A World Report*. Routledge: London.
- Cesur, R. & Mocan, N. (2014). *does secular education impact religiosity, electoral participation and the propensity to vote for Islamic Parties? Evidence from an education reform in a Muslim country*, IZA Discussion Paper, No. 8017, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çarkoğlu, A. & Toprak, B. (2007). *Religion, society and politics in a changing Turkey*. TESEV: İstanbul.
- Çayır, K. (2014). *“Biz” kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Çayır, K. (2015). "Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: From politics of non-recognition to 'difference multiculturalism". *Comparative Education*, 51(4), 519-536.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.
- Çınar, Ö.H. & Yıldırım, M. (2014). Introduction, Ö.H. Çınar & M. Yıldırım (Eds.), In *Freedom of religion and belief in Turkey* (pp. 1-10). UK: Cambridge Scholars Publishing
- Çimen-Aratemur, C. & Bayhan, S. (2018). *Secularism and gender in Turkey's new textbooks research, Executive summary*. Research Project Report, Comparative Education Society, Turkey.
- ERI [Education Reform Initiative] (2016). *A situation analysis of inclusive education in secondary schools in Turkey*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın
- Gözüaydın, İ. (2009). Türkiye'de "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" ders kitaplarına insan hakları merceğiyle bir bakış, Tüzün, G. (Ed.), In *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*, (pp. 167-193). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Gürçan, A.E. (2015). *The problems of religious education in Turkey: Alevi citizen action and the limits of ECTHR*. Fabrika Basım: İstanbul.
- Hamurcu, H. & Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim-öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 207, 24-39
- Hull, J. (2001). *The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective religious education in schools: Ideas and experiences from around the world*, Retrieved from <http://www.iarf.net/REBooklet/Hull.htm> on 07/09/2018.
- Hürriyet Gazetesi (2014, December 7). İlkokul 1'lere zorunlu din dersi. Retrieved from <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/ilkokul-1-lere-zorunlu-din-dersi-27724351>
- Hungerman, D. (2011). *The effect of education on religion: Evidence from compulsory schooling laws*, Working Paper 16973, NBER.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: Inclusive or exclusive, *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131.
- Kap, D. (2014). Türkiye'de zorunlu din dersi uygulaması. *Akademik Perspektif*, 58-61. Retrieved from <https://www.ikv.org.tr/images/files/58>
- Kaplan, S. (2005). Religious nationalism: A textbook case from Turkey, *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 25(3), 665-676.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Kaya, N. (2015). *Türkiye eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kayabaş, E. & Küçük, Ö. M. (2011). *Türkiye'de din veya inanç temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Kaymacan, R. (2006). Türkiye'de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*, 10(27), 21-36.
- Kaymacan, R. (2007). Pluralism and Constructivism in Turkish Religious Education: Evaluation of Recent Curriculum of Religious Culture and Ethical Knowledge Lesson, *Educational Sciences: Theory & Practice* 7(1), 202-210.

- Kaymakcan, R. & Aşlamacı, İ. (2011). İmam Hatip Liseleri literatürü üzerine bibliyografik bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 71-101.
- Keskiner, E. (2010). Bir insan hakları meselesi olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri. *M. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38(1), 5-24.
- Köse, T.(2010). Alevi Opening and the Democratization Initiative in Turkey. *Policy Report*, No. 3. Ankara: Setta.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Ministry of National Education[MoNE], (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara. Retrieved from http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/50/01/702621/dosyalar/2014_09/18085250_dinkltr48.pdf
- Oran, B. (2015). *Türkiye’de azınlıklar*. İstanbul: İletişim.
- Özan, M. B & Aküzüm, C. (2010). Okullarda Sosyal Adalet Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlar. e- *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(1), 140-157.
- Özdemir, M. & Dil, K.(2013). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Öztürk, M. (2009). Ders kitapları ve insan haklarına dair bazı satırbaşları, Tüzün, G. (Ed.), In *Ders kitaplarında insan hakları II Tarama Sonuçları*, (pp. 243-274), İstanbul: Tarih Vakfı.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, S. (2015). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri, *Eğitim Bilim Toplum*, 13(49), 61-83.
- Protestan Kiliseleri Derneği (7 Ocak 2015). *2014 hak ihlalleri raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/?p=787> (Erişim, 15.11.2016).
- Sambur, B. (2009). Türkiye’de din özgürlüğü, laisizm ve resmî ideoloji. *Liberal Düşünce*, 14(55), 41-59.
- Taylor, J. (2002). Responses to the United Nation’s study paper on “the role of religious education in the pursuit of tolerance and non-discrimination. In *International Consultative Conference on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance, and Non-Discrimination*, 23-25 Kasım 2001 (pp. 59-61) Madrid, Spain.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Usal, Z.O. (2011). Compulsory religious education v.s parental religious convictions: the case of Alevis in Turkey. *Human Rights in Education Symposium*, 24-25 Kasım 2011 Strasbourg.
- Ünlü, İ. & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.