

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÇOĞULCULUK
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (1982-2024)**

Doktora Tezi

**Hazırlayan
Yusuf OKUMUŞ**

**Danışman
Prof. Dr. Osman TAŞTEKİN**

HAZİRAN 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi (1982-2024)” başlıklı **“Doktora”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Yusuf OKUMUŞ

İmza

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

Program Adı: Doktora

Tez Başlığı: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi (1982-2024)

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 225 sayfalık kısmına ilişkin 19/06/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı: %13

Filtrelemeye alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 19/06/2026

Danışman: Prof. Dr. Osman TAŞTEKİN

İmza

Yusuf OKUMUŞ

İmza

KILAVUZA UYGUNLUK

“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi (1982-2024)” başlıklı Doktora Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Yusuf OKUMUŞ

İmza

Danışman

Prof. Dr. Osman TAŞTEKİN

İmza

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Osman TAŞTEKİN danışmanlığında **Yusuf OKUMUŞ** tarafından hazırlanan “**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi (1982-2024)**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı’nda **Doktora Tezi** olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

19/06/2026

JÜRİ:

Danışman	: Prof. Dr. Osman TAŞTEKİN	(İmza)
Üye	: Prof. Dr. Halil BALTACI	(İmza)
Üye	: Doç. Dr. Hasan ÇETİNEL	(İmza)
Üye	: Doç. Dr. Fatih KANDEMİR	(İmza)
Üye	: Doç. Dr. Fatih KAYA	(İmza)

ONAY:

Bu ödevin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.../2026 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /...../2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çoğulculuk; dinî, kültürel, etnik vb. yönlerden farklılıkların eşitlik, karşılıklı tanıma ve birlikte yaşama temelinde meşru ve değerli kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Bu noktada çoğulcu din eğitimi, farklılıkların pedagojik temsili ile eşitlik ve karşılıklı saygı ilkesine yer verdiği ölçüde anlam kazanmaktadır. Buradan hareketle din öğretimi programlarını çoğulculuk bağlamında değerlendiren bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. *İlk bölümde* çoğulculuk, çoğulcu eğitim, eleştirel program kuramı, dini çoğulculuk, çoğulcu din eğitimi ve din öğretimi program geliştirme model ve yaklaşımlarına değinilmiştir. *İkinci bölümde* araştırmanın yöntemine değinen çalışmanın *üçüncü bölümünde* öğretim programlarının çoğulculuk açısından değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın *dördüncü bölümünü* ise tartışma/değerlendirme ve sonuç kısmı oluşturmaktadır.

Yusuf OKUMUŞ, Erzincan, 2026

TEŞEKKÜR

Çalışmamın araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle faydalı olabilmek için elinden gelenin fazlasını sunan, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Osman TAŞTEKİN'e müteşekkirim. Ayrıca tez jürisinde yer alan Prof. Dr. Halil BALTACI, Doç. Dr. Fatih KANDEMİR, Doç. Dr. Hasan ÇETİNEL ve Doç Dr. Fatih KAYA hocalarıma da katkıları ve değerlendirmeleri için teşekkür ederim. Son olarak bu süreçte zamanımın önemli kısmını akademik çalışmaya hasretmem sebebiyle yeterli vakit ayıramadığım anlarda anlayışını ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen sevgili eşime ve değerli kızıma minnettarım.

Yusuf OKUMUŞ

**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMLARININ ÇOĞULCULUK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(1982-2024)**

Yusuf OKUMUŞ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Doktora Tezi, Haziran 2026

Danışman: Prof. Dr. Osman TAŞTEKİN

ÖZET

Bireylerin ve toplumların diğer kültür ve medeniyetlerin manzarasına açılan penceresi olan çoğulculuk; etnik yapı, dil, din, eğitim, toplumsal sınıf ve diğer kültürel farklılıklar konusunda bir duyarlılık oluşturulması üzerinde durmaktadır. Çoğulcu eğitim ise bütün kesimlerin söz konusu farklılıklarına rağmen okullarda eşit pedagojik fırsatlara sahip olmalarını savunmaktadır. Bu nedenle program oluşturma sürecinde görev alan tüm paydaşların daha kapsayıcı ve farklılıklara duyarlı bir perspektif edinmesi gerekmektedir. Çünkü farklı kültürel değerleri, inançları ve hayat tarzlarını temsil eden programların farklı etnik ve dini gruplar arasında adalet duygusunun gelişmesine zemin hazırlaması mümkündür. Böyle bir düşüncenin ürünü olan çalışma, 1982 yılından günümüze kadar uygulamaya konulan din öğretimi programlarının çoğulculuk açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın veri setini 1982, 1992, 2000, 2006, 2010, 2018 ve 2024 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) dersine ait öğretim programları oluşturmaktadır. Bu çalışma nitel yaklaşımla tasarlanmış ve veriler içerik analizi yoluyla tahlil edilmiştir. Bu kapsamda çalışmada söz konusu öğretim programlarının sahip olduğu teorik ve ideolojik altyapıya, dini çoğulculuğa bakış açısına, çoğulcu değerlere yaklaşımına, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara duyarlılığına ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik bulgular ortaya konulmuştur. Böylece ulaşılan bulgular yoluyla gerek öğretim programlarının etkinliği noktasında öneriler sunulması gerekse program geliştirmeye ilişkin uzmanların ve eğitimcilerin çoğulculuğa yönelik perspektiflerine katkı sunarak derinlik kazandırılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoğulculuk, Çoğulcu Eğitim Programı, Din Eğitimi, Din Öğretimi Programları.

**EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL RELIGIOUS CULTURE AND
MORAL KNOWLEDGE COURSE CURRICULUMS IN TERMS OF
PLURALISM (1982-2024)**

Yusuf OKUMUŞ

Erzincan Binali Yıldırım University,

Graduate School of Social Sciences

PhD Dissertation, June 2026

Supervisor: Prof. Dr. Osman TASTEKİN

ABSTRACT

Pluralism, which serves as a window for individuals and societies to view other cultures and civilizations, emphasizes the development of sensitivity regarding ethnicity, language, religion, education, social class, and other cultural differences. Pluralistic education advocates for all segments of society to have equal pedagogical opportunities in schools despite these differences. Therefore, all stakeholders involved in the curriculum development process need to adopt a more inclusive and diversity-sensitive perspective. Because programs representing different cultural values, beliefs, and lifestyles can lay the groundwork for the development of a sense of justice among different ethnic and religious groups. This study, initiated with this idea in mind, aims to evaluate the religious education programs implemented from 1982 to the present from a pluralistic perspective. The dataset of the research consists of the 1982, 1992, 2000, 2006, 2010, 2018, and 2024 Primary School Religious Culture and Moral Education (İDKAB) curricula. This study was designed with a qualitative approach, and the data were analyzed through content analysis. In this context, findings have been presented regarding the theoretical and ideological foundations of these curricula, their perspective on religious pluralism, their approach to pluralistic values, their sensitivity to the individual and individual and social differences, and their higher-order thinking skills. Indeed, the aim is to offer suggestions regarding the effectiveness of the curricula through these findings, and to deepen the perspectives on pluralism for experts and educators involved in curriculum development.

Keywords: Pluralism, Pluralist Education Program, Religious Education, Religious Education Programs.

İÇİNDEKİLER

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÇOĞULCULUK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (1982-2024)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
GİRİŞ.....	1
A. Araştırmanın Problemi.....	2
B. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
C. Sınırlılıklar.....	8
D. İlgili Araştırmalar.....	8

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

1.1. Çoğulculuk.....	10
1.2. Çoğulcu Eğitim.....	16

1.3. Çoğulcu Eğitim Programının Gerekliliği.....	24
1.4. Çoğulcu Eğitim ve Eleştirel Program	30
1.5. Dini Çoğulculuk ve Çoğulcu Din Eğitimi	44
1.5.1. Dini Çoğulculuk.....	44
1.5.2. Çoğulcu Din Eğitimi.....	45
1.5.2.1. Çoğulcu Din Eğitimini Ortaya Çıkaran Nedenler	46
1.5.2.2. Çoğulcu Din Eğitiminin İçeriği	51
1.6. Din Öğretimi Program Geliştirme Yaklaşım ve Modelleri.....	55
1.6.1. Din Eğitimi Yaklaşımları	56
1.6.2. Din Öğretimi Program Geliştirme Modelleri	58

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Araştırmanın Deseni	66
2.2. Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem	67
2.3. Veri Toplama Süreci	69
2.4. Veri Toplama Araçları.....	70
2.5. Verilerin Analizi.....	80
2.6. Verilerin Geçerlilik ve Güvenilirliği.....	83

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

3.1. 1982 ve 1992 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) Programlarında Çoğulculuk	86
3.1.1. 1982 ve 1992 Programlarının Teorik ve İdeolojik Altyapısı	86
3.1.2. 1982 ve 1992 Programlarının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı	94
3.1.3. 1982 ve 1992 Programlarının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı	99

3.1.4. 1982 ve 1992 Programlarının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı.....	104
3.1.5. 1982 ve 1992 Programlarının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı	108
3.2. 2000 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programında Çoğulculuk.....	112
3.2.1. 2000 Programının Teorik ve İdeolojik Altyapısı	112
3.2.2. 2000 Programının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı	117
3.2.3. 2000 Programının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı	121
3.2.4. 2000 Programının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı ..	124
3.2.5. 2000 Programının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı	128
3.3. 2006 ve 2010 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarında Çoğulculuk	132
3.3.1. 2006 ve 2010 Programlarının Teorik ve İdeolojik Altyapısı	132
3.3.2. 2006 ve 2010 Programlarının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı	135
3.3.3. 2006 ve 2010 Programlarının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı	139
3.3.4. 2006 ve 2010 Programlarının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı.....	142
3.3.5. 2006 ve 2010 Programlarının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı	146
3.4. 2018 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programında Çoğulculuk	152
3.4.1. 2018 Programının Teorik ve İdeolojik ve Altyapısı	152
3.4.2. 2018 Programının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı	155
3.4.3. 2018 Programının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı	159
3.4.4. 2018 Programının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı ..	162
3.4.5. 2018 Programının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı	166
3.5. 2024 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programında Çoğulculuk	170

3.5.1. 2024 Programının Teorik ve İdeolojik Altyapısı	170
3.5.2. 2024 Programının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı	176
3.5.3. 2024 Programının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı	180
3.5.4. 2024 Programının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı ..	185
3.5.5. 2024 Programının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı	190

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA ve DEĞERLENDİRME

4.1. İDKAB Öğretim Programlarının Çoğulculuk Açısından Teorik ve İdeolojik Altyapısı (1982-2024)	197
4.2. İDKAB Programlarının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı (1982-2024)	203
4.3. İDKAB Programlarının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı (1982-2024)	209
4.4. İDKAB Programlarının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı (1982-2024)	214
4.5. İDKAB Programlarının Çoğulculuk Yönünden Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı (1982-2024)	219
SONUÇ	225
KAYNAKÇA	228
ÖZ GEÇMİŞ	241

KISALTMALAR

AİHM	: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
akt.	: Aktaran
bkz.	: Bakınız
CÜ	: Cumhuriyet Üniversitesi
çev.	: Çeviren
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
der.	: Derleyen
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EBSAM	: Eğitim Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi
ed.	: Editör
EPÖ	: Eğitim Programları ve Öğretim
Hız.	: Hazreti
İDKAB	: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
İFAV	: İlahiyat Fakültesi Vakfı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MGK	: Milli Güvenlik Kurulu
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
SDÜ	: Süleyman Demirel Üniversitesi
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TYÇ	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.: Din Eğitimi Yaklaşımları	57
Tablo 1.2.: Din Öğretimi Program Geliştirme Modellerini Karşılaştırma.....	63
Tablo 2.1.: Çalışma Kapsamında Değerlendirilen Programlar	69
Tablo 2.2.: Programların Teorik ve İdeolojik Altyapısına Yönelik Sorular.....	71
Tablo 2.3.: Programların Dini Çoğulculuk Boyutuna Yönelik Sorular	72
Tablo 2.4.: Programların Kapsadığı Çoğulcu Değerlere Yönelik Sorular	73
Tablo 2.5.: Programların Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklar Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Sorular.....	74
Tablo 2.6.: Programlarda Yer Alan Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Sorular..	75
Tablo 2.7.: Teorik ve İdeolojik Altyapıya İlişkin Tema ve Kod	76
Tablo 2.8.: Dini Çoğulculuk Boyutuna Yönelik Tema ve Kod.....	77
Tablo 2.9.: Çoğulcu Değerlere İlişkin Tema ve Kod	78
Tablo 2.10.: Birey ve Bireysel ile Toplumsal Çeşitliliklere Yönelik Tema ve Kod.....	79
Tablo 2.11.: Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Tema ve Kod	80
Tablo 4.1.: Programların Teorik ve İdeolojik Altyapısı	197
Tablo 4.2.: Programların Dini Çoğulculuk Bağlamında Benimsediği Anlayışlar	204
Tablo 4.3.: Programların Çoğulculuk Kapsamında İçerdiği Değerler	210
Tablo 4.4.: Programların Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Bakış Açısı	215
Tablo 4.5.: Programların Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı	220

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.: Araştırma deseni	67
------------------------------------	----

GİRİŞ

Program geliştirme alanının bir bilim şeklinde ortaya çıkışının tarihsel bakış açısı ekseninde değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Böylece programın dayandığı tarihsel kökenin sergilenmesi ile birlikte program geliştirme kavramının ve tarihsel sürecinin gelişimini görmek mümkün olmaktadır. Aynı zamanda bu alanda hizmet veren kişilerin ve fikirlerinin ortaya konulması bakımından da programın tarihsel temelleri büyük önem taşımaktadır.¹ Tarihsel açıdan bakıldığında program anlamına gelen “curriculum” kelimesinin klasik atletizmden ödünç alındığı görülmektedir. Öğrencilerin çepeçevre koşması gereken yol anlamına gelen bu kavram, zamanla farklı hocaların derslerini takip etmek isteyen öğrencilerin devamlı koşuşturma içinde olmalarına işaret eden bir anlam kuşanmıştır.² Alanın gelişmesine bağlı olarak tarihsel süreç içinde eğitimle ilgilenen pek çok düşünürün eğitim programına yönelik fikirler ortaya koyduğu ifade edilmektedir. Fakat Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanının altyapısının bilimsel bir anlayışla oluşturulması 20. yüzyıla denk gelmektedir. Bu alanda Franklin Bobbitt’in (1876-1956) 1918 yılında kaleme aldığı “Eğitim Programı” isimli eser, bir bilim olarak sadece programı bütün yönleriyle kapsayan ilk çalışmadır.³ Yine burada ilerlemeci eğitim felsefesine alan açan ve disiplinin kuramsal yönden gelişimine liderlik yapan John Dewey’in (1859-1952) 1900’lü yılların başında yazdığı “Çocuk ve Eğitim Programı” isimli çalışma göze çarpmaktadır. Daha sonra Bobbitt’in fikirlerinden etkilenen Ralph Tyler’in⁴ (1902-1994) 1949 yılında kaleme aldığı “Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri” başlıklı eseri alanın başyapıtlarından biri kabul edilmektedir.⁵

Modern dünyada toplumsal değişimin dinamiğini genellikle küreselleşme, göç ve teknolojik gelişmeler oluşturmaktadır. Karşılıklı ilişki içerisinde olduğu görülen gelişim ve değişim,⁶ eğitim sistemi ve öğretim programları üzerinde de etkilerini

¹ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021), 9.

² Peter Burke, *Bilginin Toplumsal Tarihi I*, çev. Mete Tunçay, (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2001), 90-91.

³ Allan C. Ornstein - Francis P. Hunkins, *Eğitim Programı Temelleri, İlkeler ve Sorunlar*, çev. Asım Arı, (Konya: Eğitim Yayınevi, 2014), 118-119.

⁴ Ornstein, Hunkins, *Eğitim Programı Temelleri, İlkeler ve Sorunlar*, 120.

⁵ Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 11; Rahime Çobanoğlu – Ali Yıldırım, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19/2 (2021): 811.

⁶ Osman Taştekin, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2004): 178.

hissettirmektedir. Değişimi tetikleyen faktörler öğretim programlarıyla ilgili söylemlere önemli bir çeşitlilik getirmiş ve din, dil, etnik köken, sınıf, baskı, eşitsizlik, ayrımcılık vb. kavramlar üzerinde durulmaya başlanmıştır.⁷ Programlara hâkim olan bu kavramların geleneksel yaklaşımların okul içinde ve dışındaki eşitsizliği devam ettirdiği düşünülmektedir. Adalet ve fırsat eşitliği noktasında probleme neden olan bu perspektif mevcut toplumun çeşitliliğe ayak uydurma konusunda başarısız olmasına yol açmaktadır. Bundan dolayı insanlar birbirlerinin problemlerine duyarsızlaşmakta ve aralarında yabancılaşma baş göstermektedir. Söz konusu sorunlar yetişkin ve öğrenci duyarlılığı arasında gerçekleştirilecek bir uzlaşma yoluyla çözülebileceği için öğretim programlarının çoğulcu bir anlayışla dünya, ulus ve toplumun problemlerine odaklanması ve disiplinler arası bir yapıya sahip olması önem arz etmektedir. Bu bağlamda ön plana çıkan çoğulcu paradigma bireylerin eğitiminin planlanması sürecinde “sosyal adalet”, “farklılıklara saygı”, “kültür”, “ırk”, “sosyoekonomik durum”, “etnik köken”, “din”, “dil” ve “politik görüş” gibi değişkenlerin dikkate alınmasını önemsemektedir.⁸ Neticede eğitim alanındaki gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda çoğulcu ve eleştirel bakış açısını savunan araştırmacıların öğretim programı konusundaki aktüel ve gelecek tartışmalara yön vereceği düşünülmektedir.⁹

A. Araştırmanın Problemi

Türkiye Cumhuriyeti’nde eğitimi merkezîyetçi bir yapıya dönüştürme süreci 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasıyla başlamıştır. Toplumun yeni bir kalıba sokulmasını isteyen Cumhuriyet teorisyenleri, eğitime büyük bir önem atfetmişlerdir. Bu noktada merkezileştirilen eğitim, toplumu dönüştürecek bir araç olarak görülmüştür. Nitekim bir ulus-devlet olan bu ülkede, kurucular ve ideologlar, düşünce yapılarına uygun bir birey kimliği inşa etmeyi planlamışlardır. Doğu’dan ziyade yüzünü Batı’ya dönmek isteyen Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti’nden tevarüs eden çoğulcu mirası reddederek çeşitlilikleri ulus-devlet potasında eritip homojen bir kimlik oluşturmaya girişmiştir. Bireysel haklar yönünden yasalar önünde eşit ve benzer eğitim sisteminde yetiştirilen kişilerin aidiyet hissiyle varlıklarını modern cumhuriyete

⁷ Ornstein, Hunkins, *Eğitim Programı Temelleri, İlkeler ve Sorunlar*, 12.

⁸ James A. Banks, *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, çev. Hasan Aydın, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2013), 1-2.

⁹ Nilay T. Bümen - Sümer Aktan, “Yeniden Kavramsallaştırma Akımı Işığında Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Üzerine Özeleştirel Bir Çözümleme”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22/3 (2014): 1126.

adayacakları öngörülmüştür. Çünkü Osmanlı Devleti’nden miras kalan çoğulcu yapı bölünme ve parçalanma konusunda potansiyel tehditler arasında sayılmıştır. Bundan dolayı çeşitli politik, kültürel ve toplumsal istekler görmezden gelinmiştir. Ancak yıllar sonra farklılıkların yok edilemediği, çeşitliliklerin azaltılamadığı ve homojen bir toplum oluşturulamadığı anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak genç ve modern cumhuriyetin ulus tasavvurunda kendisine yönelik bir şey göremeyenler değişen sosyal yapı, küresel dengeler ve politik bağlamın da etkisiyle Türkiye’yi yeni adımlar atmaya yöneltmiştir. Neticede bu değişimin din, dil, kimlik, kültür, eşitlik, aidiyet ve onurlu bir hayat sürme yönündeki talepleri cumhuriyetin ilk yüzyılı boyunca gerilimlere ve sancılara sebep olmuştur.¹⁰ Bu noktada son yüzyıl boyunca oldukça sancılı ve sıkıntılı dönemler geçiren en önemli unsurların arasında ise din öğretiminin yaşamış olduğu problemler yer almaktadır.

Günümüzde din öğretiminin seküler yapı içerisindeki yeri ve sosyopolitik yansımaları pek çok ülkede tartışılmaktadır. Din öğretimi ifadesini oluşturan gerek “din” gerekse “öğretim” kavramları halihazırda küreselleşme, çeşitlilik, farklılık, hoşgörü, bireycilik, ulusalcılık, çokkültürlülük ve çoğulculuk gibi birçok konuyla yakın ilişki içerisinde. Toplum ve birey üzerinde geniş bir etki alanı olan din, bu konular çerçevesinde gerçekleştirilen tartışmaların da kapsamında yer almaktadır. Diğer taraftan dinin eğitim sistemi içerisinde yer alması problematiği de birçok tartışmayı beraberinde getirmektedir. Bu nedenle eğitim süreçlerinin planlanmasından yürütülmesine kadar geçen bütün aşamalar boyunca yanıtlanmak üzere “Niçin din öğretimi” veya “Nasıl bir din öğretimi” gibi sorular karşımıza çıkmaktadır.¹¹

Türkiye’nin toplumsal yapısı etnik, kültürel ve dini anlayış yönünden heterojen bir özellik sergilemektedir. Toplum tabakalarında dini çoğulculuktan ziyade büyük oranda egemen olan İslam’ın anlaşılması konusunda pek çok farklı anlayış ve yorum cereyan ettiği için genel anlamda din eğitimi ve öğretiminde özelde ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde farklılıkların temsil edilme problemi öne çıkmaktadır.¹²

¹⁰ İlhan Kaya - Hasan Aydın, *Çoğulculuk, Çok Kültürlü ve Çok Dilli Eğitim* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2014), 13.

¹¹ Bayramali Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi* (İstanbul: Açılımkitap, 2013), 13; Nurullah Altaş, *Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademi, 2022), 174-178.

¹² Çetin Doğru, “Mezhepsel Çoğulculuk Bağlamında Din Eğitimi ve Öğretimini Yeniden Yapılandırmak Mümkün mü?”, *İğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (2018): 145.

Ülkede kendini hissettiren çoğulcu sosyal yapının sonucunda tecelli eden politik, toplumsal, kültürel ve eğitsel problemlerin giderilerek farklı kesimlerin varlıklarını barış içinde sürdürebilmeleri için politikalar geliştirilmektedir. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren uygulanan ulus-devlet politikalarının yeni bir döneme girdiği bu süreçte¹³ öğretim programlarının her kesimin kendisine yer bulabileceği şekilde tasarlandığı oranda kuşatıcı ve birleştirici olacağına inanılmaktadır. Çünkü kendisinin yok sayıldığını, ötekileştirildiğini ve temsil edilmediğini düşünen kişilerin ülkenin ideallerine yabancılaşarak aidiyet bağı kurmalarının zorlaşacağı varsayılmaktadır.¹⁴

Çoğulculuk; politika, kültür, sosyoloji, hukuk ve tarih açısından tahlil edildiği gibi eğitim perspektifinden de değerlendirilmelidir. Bahsedilen farklılıkların ortak alanlarda buluşmasını sağlayan en önemli kurumsal oluşumlar eğitim-öğretim ortamları olduğundan mesele eğitimcilerin dikkatini çekmeyi daha çok hak etmektedir. Buna bağlı olarak son zamanlarda çoğulculuk ve eğitim konularını aynı çatı altında ele alan çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Çoğulcu eğitim sürecinin bir bütün olarak değerlendirilmesinin en önemli parametrelerinden biri de farklılıklara bakış açısı olduğu için böyle araştırmaların yapılması şüphesiz büyük öneme sahiptir. Genel olarak eğitimciler tarafından hissedilen bu ihtiyaç din eğitimcileri için de geçerli olduğu için söz konusu araştırmalar din öğretimi programları çerçevesinde de gerçekleştirilmelidir. Yapılan çalışmalar din eğitimi bilimi uzmanlarının birikimi ve perspektifini ortaya koyması bakımından kıymetlidir. Böylece çoğulculuk açısından değerlendirilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) dersi öğretim programlarının teorik ve pratik boyutları diğer disiplinlerin inceleme alanı olabilir. Bununla birlikte konuya hem eğitim hem de İlahiyat literatürüne hâkim olan din eğitimi biliminin penceresinden bakılmasının alana önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Öte yandan din eğitimi ve çoğulculuk arasındaki açık veya örtük ilişkinin bireysel ve toplumsal anlamda ortaya koyacağı pozitif ve negatif izlenimlerin birlikte yaşama kültürüne yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yine ülke eğitiminin baz aldığı felsefî anlayışa ve modern gelişmelere paralel olarak öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesine fırsat sunularak daha çoğulcu ve kapsayıcı öğretim programlarının ortaya konulması ümit edilmektedir.

¹³ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 15.

¹⁴ Kaya - Aydın, *Çoğulculuk, Çok Kültürlü ve Çok Dilli Eğitim*, 12.

Bu noktada gerçekleştirilen araştırmanın temel problemi İDKAB dersi için tasarlanan öğretim programlarının sunduğu çoğulcu muhtevayla ilgilidir. Hiç kuşkusuz din öğretimi programlarının çoğulcu bir perspektifle oluşturulmasının felsefi ve ideolojik arka planı ve program hazırlanırken farklılıklara yönelik kullanılan dil ve söylem incelenmeye değer bir konudur. Diğer yandan günümüz Türkiye’inde işe koşulan İDKAB programlarının kapsam, içerik, bakış açısı, yakın ve uzak hedefler bakımından çeşitliliklere hoşgörüyü yaklaşan bireylerin yetiştirilmesine sunduğu veya sunabileceği katkılar araştırılması gereken bir problem olarak görülmektedir. Bu kapsamda temel problemini, *“Öğretim programları çoğulculuk açısından teorik ve ideolojik altyapı, dini çoğulculuk, değerlere yaklaşım, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara duyarlılık ve üst düzey düşünme becerilerine bakış açısı bağlamında nasıl bir perspektife sahiptir?”* sorusunun oluşturduğu araştırmanın alt problem soruları aşağıda sıralanmıştır:

- ✓ İncelenen din öğretimi programlarının çoğulculuk bakımından “teorik ve ideolojik altyapısı” hakkında ne söylenebilir?
- ✓ İncelenen din öğretimi programlarının “dini çoğulculuğa” ilişkin bakış açısı hakkında ne söylenebilir?
- ✓ İncelenen din öğretimi programlarının “çoğulcu değerlere” yönelik yaklaşımı hakkında ne söylenebilir?
- ✓ İncelenen din öğretimi programlarının “birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara duyarlılığı” hakkında ne söylenebilir?
- ✓ İncelenen din öğretimi programlarının çoğulculuk açısından “üst düzey düşünme becerilerine” bakış açısı hakkında ne söylenebilir?

B. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, eleştirel bir perspektifle (1982 ve sonrası) İDKAB öğretim programlarının çoğulculuk açısından değerlendirilmesidir.¹⁵ Bu bağlamda çalışmada dünyanın ve ülkenin yaşadığı hızlı değişim ve dönüşüm sonucunda kendini gösteren çoğulculuk ve ötekinin konumu ile ilgili tartışmaların İDKAB derslerinin planlanma sürecine etkilerinin açık bir biçimde resmedilmesi hedeflenmektedir. Zira ülkenin

¹⁵ İDKAB dersi 1982 Anayasası’nın 24. maddesine göre anayasal güvence altına alınmış ve zorunlu hale getirilmiştir. Çalışma resmi öğretim programların değerlendirilmesini amaçladığı için bu tarihten önceki programlar araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

çoğulcu karakterli toplumsal yapısından kaynaklanan problemlerle başa çıkabilmesi için farklılıkları dikkate alarak birlik ve beraberlik içinde müreffeh ve adil bir sosyal yapı tesis edebilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin her kademesinde ve bütün disiplinlerde tarafsız, bilimsel, dürüst, önyargısız, güncel ve demokratik bir kurumsallaşmaya sahip olmak değerlidir. Araştırma bağlamında din dersleri alanının bilimsel nitelikli çalışmalara duyduğu ihtiyaçtan hareketle din öğretimi programlarının çoğulculuğu ilgilendiren yönleri analiz edilerek alana katkı sunmak çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Bu durum, küreselleşen modern dünyanın ihtiyaçları ekseninde problemleri minimize edilmiş öğretim programlarının oluşturulması açısından önemlidir.

Gerek çoğulcu eğitimi savunanlara gerekse eleştirel program kuramcılarına göre toplumdaki baskın gruplar eğitim çatısı altında resmi, gizil ve ihmal edilen programlar vasıtasıyla ezilen kesimler üzerindeki hegemonyalarını sürdürmeyi hedeflemektedir. Bu noktada eğitim, hegemonya işleyişinin merkezi ve ayrılmaz bir aygıtı olarak çoğulcu anlayışı kısıtlayıcı bir misyon kuşanmaktadır.¹⁶ Aynı zamanda insanlar arasındaki eşitsizlikleri normal gören öğretim programlarının mevcut politik, sosyal ve iktisadi düzenin sürdürülmesi bağlamında hareket ettiği ileri sürülmektedir.¹⁷ Dolayısıyla eğitim programlarının çoğulculuk açısından eleştirel bir perspektifle analizinin yapılmasının programın bütün yönleriyle tahlil edilmesine yardımcı olması beklenmektedir. Gerçekleştirilen çalışmanın neticesinde ulaşılan bulgular yoluyla gerek eğitim programlarının etkinliği noktasında bir öneri sunulması gerekse eğitim ve program geliştirme bağlamında çoğulculuğa yönelik tartışmalara derinlik kazandırılması da çalışmanın amaçları arasındadır.

Çalışmada çoğulculuk konusundaki problemlerin tespit edilmesi, karşılaştırmalar yapılması ve belirlenen problemlere ilişkin çözüm önerilerinin sunulması için eğitim programlarının tarihsel ve kronolojik bir şekilde ele alınması düşüncesinden yola çıkılmıştır. Zira öğretim programlarında çoğulculuğa ne kadar yer verildiğine dair farklı ve kapsamlı bir perspektif kazanmanın yolunun tarihsel temeller ekseninde gerçekleştirilen çalışmalardan geçtiği düşünülmektedir. Oluşturulduğu ve uygulandığı zaman aralığının koşullarını açığa çıkaran programlar, bu özelliğiyle dönemini yansıtan

¹⁶ Peter Mayo, *Kültür, İktidar ve Eğitim*, çev. Kemal İnal, (Ankara: TÖZ Yayınları, 2025), 154.

¹⁷ P. F. Oliva, *Developing the Curriculum* (Boston: Allyn and Bacon, 2009), 119-120.

bir ürün olma niteliği taşımaktadır. Bundan dolayı öğretim programlarını hazırlandığı ve yürürlüğe konulduğu dönemin şartlarından yalıtarak tahlil etmenin onu gerçek bağlamından koparmak anlamına geleceği düşünülmektedir. Bu nedenle geçmişin, günümüzü ve geleceği biçimlendirdiği göz önünde bulundurularak birey ve ulus temelinde tarihin izlerini kuşanan programları böyle bir analize tabi tutmak kaçınılmazdır.¹⁸

Günümüzde bireyler her geçen gün çeşitli açılardan farklılaşmakta ve birbirinden uzaklaşmaktadır. Bu süreç içerisinde “öteki” düşman olarak görülmeye başlanmış ve empati duygusunun kaybolduğu bir iklime girilmiştir. Göç, sağlık, savaş ve ekonomik durum gibi çeşitli problemler sebebiyle farklı özgeçmişlere sahip kişilerin aynı toplumlarda bir araya gelmesi birlikte yaşama noktasında çözüm önerilerinin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Modern çoğulcu ortamlarda bu tür problemlerin çözümünde din eğitiminin niteliği belirleyici bir rol oynamaktadır.¹⁹ Artık, eğitim, günümüzde dinin bireysel ve toplumsal yönleriyle birlikte küresel ölçekli problemlerini de konu edinmeye başlamıştır. Buna göre din eğitimi gelecek kuşakların yalnızca inançlı olmasını değil çoğulcu bir toplumda karşılıklı anlayış içinde yaşamalarını ve küresel ölçekteki problemleri çözmeyi başarabilecek barış vizyonuna sahip bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır.²⁰ Bundan dolayı bilhassa gelişmiş ülkelerin din eğitimi programları incelendiğinde konuların daha çok “sorun ve hizmet temelli” bir muhtevaya sahip olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen araştırmanın bu tür problemlerin giderilmesine ve farklılıkların huzurlu şekilde bir arada yaşayabilmesine yardımcı olması beklenmektedir.

Bireyler ve öğretim programı arasındaki ilişki birinin diğerini değiştirme gücüne sahip olmasından dolayı çift yönlüdür. Burada bireylerin öğretim programını değiştirmesi gibi programların da onları değiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Öğretim programının arkasındaki felsefi, siyasi, sosyal, dini vb. prensiplerin açığa çıkarılmasının yollarından biri programın amaçladığı birey tipini analiz etmekten geçmektedir.²¹ Dolayısıyla çalışmanın neticesinde ulaşılan bulguların, İDKAB öğretim programlarını hazırlayan

¹⁸ Oliva, *Developing the curriculum*, 27.

¹⁹ Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017), 180.

²⁰ Muhammet Şevki Aydın - Cemil Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademi, 2016), 112-113.

²¹ Oliva, *Developing the curriculum*, 32.

otoritenin perspektifini eğitimin bütün paydaşlarına gösterme imkânı sunması umulmaktadır. Bu bağlamda çalışma konusunun muhtevasını ve kapsamını tespit etmek için “çoğulcu program”, “çoğulcu eğitim”, “ilköğretim programlarında çoğulculuk”, “din eğitimi ve öğretimi programlarında çoğulculuk” vb. anahtar sözcükler etrafında literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda araştırmanın konusuna yönelik yeterli sayıda karşılaştırmalı çalışmaya rastlanmadığından böyle bir araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu durumun çalışmanın özgünlüğü ve önemi bakımından son derece önemli bir gösterge olduğuna inanılmaktadır.

C. Sınırlılıklar

Bu araştırma İDKAB öğretim programlarının çoğulculuk açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bunun için çalışma kapsamında 1982 yılı ve sonrasında hazırlanarak uygulamaya konulan ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmi internet sitesinde paylaşılan programlar analiz edilmiştir. Ayrıca bakanlığın sitesinde bulunmayıp matbu olarak ulaşılan kaynaklar da incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemi 1982 ve sonrasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onaylayıp yayımladığı tüm programları kapsamaktadır. Bu kapsamın aynı zamanda çalışmanın evrenini temsil ettiği düşünülebilir.

D. İlgili Araştırmalar

Araştırmada *çoğulculuk* ve *çoğulcu eğitim* ile ilgili literatür taraması sonucunda ulaşılan birçok yerli ve yabancı kitap,²² makale²³ vb. çalışmadan faydalanılmıştır. Ayrıca *din eğitimi*, *dini çoğulculuk*, *çoğulcu din eğitimi* ve *din öğretimi program geliştirme*

²² James Banks’a ait olan *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, Geneva Gay tarafından yazılan *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, Robert Jackson’ın kaleme aldığı *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım* ve İlhan Kaya ile Hasan Aydın tarafından kaleme alınan *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim* isimli kitaplar alandaki önemli eserler arasında sayılabilirler.

²³ D. M. Bossman tarafından yazılan “Cross-Cultural Values for a Pluralistic Core Curriculum” ve Hamid Reza Motamed, Mohammad Hossein Yarmohammadian ve Alireza Yousefy adlı yazarların ortaya koyduğu “Comparative Study of Pluralistic & Unitarianism Approaches Concerning Elements of Curriculum” isimli makaleler bu konudaki önemli çalışmalar arasında addedilebilir.

alanlarında yazılmış yerli ve yabancı kitap,²⁴ makale²⁵ ve tezlerden de²⁶ yararlanılmıştır. Öte yandan genel anlamda yararlanılan tüm çalışmalar kaynakça ve dipnotlar aracılığıyla sunulmuştur.

²⁴ Muhammet Şevki Aydın ve Cemil Osmanoğlu tarafından kaleme alınmış “Kültürlerarası Din Eğitimi”, Recep Kaymakcan editörlüğünde hazırlanan “Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi”, Mustafa Köylü editörlüğünde hazırlanan “Din Eğitiminde Çağdaş Konular” ve Mahmut Zengin tarafından kaleme alınan “Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar” başlıklı eserler bu konudaki önemli çalışmalardandır.

²⁵ Geir Skeie tarafından yazılan “The Concept of Plurality and its Meaning for Religious Education”, Beyza Bilgin’in yazdığı “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği” ve İbrahim Aşlamacı’nın kaleme aldığı “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi” isimli makaleler yararlanılan kaynaklardır.

²⁶ Cemil Osmanoğlu, bu konuda “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Çoğulculuk” adlı bir çalışma yapmıştır. Fatma Çapcıoğlu’nun hazırladığı “Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi” adlı tez de alandaki kıymetli çalışmalardandır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Araştırmanın kuramsal çerçevesini ortaya koymak adına öncelikle çoğulculuk kavramı çeşitli yönlerden tanımlanmaktadır. Daha sonra çoğulcu eğitimin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme yaklaşımı ele alınmaktadır. Bunun ardından çoğulcu eğitim programının gerekliliği demokratik ihtiyaçlar, bireyin kimlik ve kişilik haklarına saygı, demografik unsurlar ve hukuki dayanaklar temelinde açıklanmaktadır. Bu konuların ardından çoğulcu eğitimin referans alanlarından olan eleştirel pedagoji ve onun program kuramına değinilmektedir. Bu bağlamda eleştirel programın hedefi, içerik/bilgi anlayışı, öğrenme öğretme sürecine bakışı ve ölçme değerlendirme hakkındaki görüşleri değerlendirilmektedir. Son olarak dini çoğulculuk ve çoğulcu din eğitimi konularına temas edilmektedir.

1.1. Çoğulculuk

Çoğulculuk, literatüre girişinden itibaren alanyazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Neredeyse bütün toplumlarda herhangi bir türüne rastlanabilecek olan çoğulculuk;²⁷ inanç, kültür, dil vb. çerçevede ele alınan toplumsal farklılıkların doğal olduğunu ortaya koyan anlayış şeklinde tarif edilmektedir. Bir diğer ifade ile çoğulculuk, insanların hayat tarzları ve kabullerinin herhangi bir şekilde karşılaştırılmamasıdır. Zira bu kavram, bireylerin şahsi değer ve kabulleri aracılığıyla tek bir tezahürü bulunmayan hakikate erişmelerinin mümkün olduğunu beyan etmektedir. Çoğulculuğa göre, ifade edilen değer ve kabullerin karşılıklı olarak mukayese edilmesi ya da hiyerarşik bir biçimde sıralanması doğru değildir.²⁸

²⁷ Peter L. Berger - Thomas Luckman, *Modernite, Çoğulculuk ve Anlam Krizi*, çev. Mustafa Derviş Dereli, (İstanbul: Albaraka Yayınları, 2022), 43.

²⁸ Osman Taştekin, *Din Eğitiminin 200'ü* (Ankara: Otto Yayınları, 2017), 116.

Postmodernizmin ortaya çıkışını sağlayan faktörlerden biri olan çoğulculuk toplumdaki bütün fikirleri, yönelimleri, hakikatlerin varlığını, eşitliği ve hürriyeti destekleyen anlayış olarak tanımlanmaktadır.²⁹ Bununla birlikte çoğulculuk; varlıklar, olaylar ve gerçekliğin izah edilmesinde pek çok ilkenin olduğunu iddia eden doktrin olarak da tarif edilmektedir.³⁰ Monizmin karşıtı bir kavram olan çoğulculuk³¹ felsefi anlayışa göre gerçeğin birden fazla tabiatının bulunduğunu ve bireylerin hakikate pek çok yoldan ulaşabileceğini kabul eden yaklaşıma karşılık gelmektedir.³² Toplumların çeşitli kültür, din, ideoloji ve dünya görüşü barındırmasına işaret etmekle birlikte bir ülke veya bölge sınırları içerisinde yer alan çeşitlilikleri tanıyıp yönetmeye ilişkin politikaların yanı sıra kurumsal girişim ve organizasyonları belirtmede de işe koşulmaktadır.³³ Ayrıca eğitim alanında öğretim yöntem ve teknikleri, eğitici, öğrenci ve eğitim ortamlarının zenginliği konusunda kullanılmaktadır.³⁴ Görüldüğü üzere oldukça geniş bir kapsama sahip olan çoğulculuk; *teorik ve ideolojik bağlamda, dini alanda, değerler konusunda, birey ile bireysel ve toplumsal çeşitlilikler çerçevesinde ve düşünme becerileri gibi pek çok alanla ilişkili olarak izah edilebilir.*

Farklı öğretim programlarını inceleyip etkili ve kapsamlı bir altyapıya zemin hazırlayabilecek teori ve ideoloji kavramlarının çoğulculuk bağlamında ele alınması önemli görülmektedir. Çoğulculuk açısından bakıldığında gözlem yapmak/izlemek anlamına gelen “teori” kavramı, farklı toplumların ve adetlerinin müşahade edilmesi ve not edilmesi demektir. Teorist/nazariyatçı, aslen şehrinin elçisi olarak farklı kentlerin dini tören ve bayramlarına katılmak üzere görevlendirilen kişidir. Bu kelime zamanla “farklı toplum ve milletlerin din ve kültürleri hakkında bilgi toplayarak gözleme dayalı kavramsal değerlendirmeler yapmak” anlamını kuşanmıştır. Dolayısıyla bakılan şeyin farklı özne ve nesne içermesi önemlidir. Bu yönüyle teori üretmek, farklı değişkenler arasında gözlem yapmakla başlayan ve özünde mukayese etmeye dayanan bir zihinsel/kavramsal çalışmadır.³⁵ Söz konusu teorik çalışmaların anlaşılması ve

²⁹ Rasim Bakırcıoğlu, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2016), 397.

³⁰ Süleyman Hayri Bolay, *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü* (Ankara: Akçağ Yayınları: 1997), 82

³¹ Aziz Çalışlar, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Cem Yayınevi, 1997), 93.

³² Mustafa Köylü, “Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi” içinde *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, ed. Mustafa Köylü, (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 48-49.

³³ Aydın - Osmanoğlu, *Kültürler Arası Din Eğitimi*, 95-96.

³⁴ Cemil Osmanoğlu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022), 43.

³⁵ İbrahim Kalın, *Ben, Öteki ve Ötesi* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2020), 459-460.

açıklanması için bireylere gerekli perspektifi ise ideolojiler sunmaktadır. Çünkü eğiten ve eğitilebilen insanlar, ideolojik unsurların çekim alanındadır.³⁶ Eğitimde daha çok ülkü, inanç, öğreti ya da dünya ve topluma müteallik tutarlı bir yapı olarak tanımlanan ideolojinin, Türkçe’de ağırlıklı olarak politik yönü ön plana çıkarılmaktadır.³⁷ Eğitim, eleştirel pedagojinin temsilcileri tarafından devletin kendi hedefleri doğrultusunda ideal vatandaş yetiştirmesinin en güçlü ideolojik araçları arasında addedilmektedir. Dolayısıyla ideolojinin meşrulaştırılması için önemli bir araç olan eğitim “devletin bir aygıtı” konumundadır.³⁸ Bu nedenle tarihsel, ekonomik ve sosyal şartlar ekseninde oluşan eğitsel faaliyetleri egemen ideolojilerden soyutlayarak değerlendirmek son derece güçtür.³⁹

Çoğulculuk farklı din, mezhep ve yaşantıya sahip insanların eğitim ortamlarında benzer beklenti, ihtiyaç ve sorunlarının olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu benzerliklerin dile getirilmesi noktasında ise farklı vasıtaların olduğunu anlamaya yardımcı olacak bir öğrenme ortamı tasarlamaya işaret etmektedir. Böyle bir çevrede farklı dinler, mezhepler, değişik elbiseler, konuşma tarzları, müzikler, örf ve adetler, ten renkleri ve benlik tasarımları nefret ve şüphe sebebi değil ilgi çekici ve merak uyandırıcı birer unsur ve dünyayı anlamak için özgün perspektiflere ulaşılmasını sağlayan fırsatlar olarak görülmelidir.⁴⁰ Bu kapsamda öne çıkan dini çoğulculuk, bireyin inancının diğer inançlarla aynı düzleme oturtulup kişinin inancının özel ve önemli olduğu düşüncesini zedeleyerek yaşamda anlamlılığını tehdit etme gibi problemleri görünümlere sahip olsa da⁴¹ genel anlamda insanı hakikate ve kurtuluşa erdirebilecek farklı yolların bulunduğunu, dinî ve manevi geleneklerin hakikat değeri açısından eşit olduklarını ileri sürmektedir.⁴² Dolayısıyla çoğulcu paradigmanın hem kişilerin dünyayı anlamlandırmasına hem de bireylerin gelişimlerine katkı sağlaması ümit edilmektedir. Bundan ötürü kültürel miras, etnik köken, cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, mezhep ve diğer demografik parametrelerden

³⁶ Nevzat Can, *Özgürlükçü Eğitim Felsefesi* (Ankara: Elis Yayınları, 2020), 135.

³⁷ Bayramali Nazıroğlu - Şeyma Turan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Din Öğretimi Yaklaşımında Birey ve Toplumun İdeolojik Tahayyülü, *Rize İlahiyat Dergisi*, 27 (2024): 17.

³⁸ Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev. Yusuf Alp, Mahmut Özışık, (İstanbul: İletişim Yayınları, 1994), 35.

³⁹ Can, *Özgürlükçü Eğitim Felsefesi*, 141.

⁴⁰ F. E. Wong, “Diversity and Community: Right Objectives and Wrong Arguments”, *The Magazine of Higher Learning*, 23/4 (1991): 6.

⁴¹ Jake Womick - Laura A. King, “The Existential Challenge of Religious Pluralism: Religion, Politics, and Meaning in Life”, *The International Journal for the Psychology of Religion*, 33/3 (2023): 231.

⁴² John Hick, “Religious Pluralism and Salvation”, *Faith and Philosophy: Journal of the Society of Christian Philosophers*, 5/4 (1988): 365-366.

dolayı eğitim kurumlarında öğretmen, öğrenci ve idareci gibi farklı misyonları bulunan kişilerin eğitim sistemine katılımları sınırlandırılmamalıdır. Okullar toplumdaki çeşitliliklerin egemen kültürle çatıştığı ortamlar değil bütün dinlerin, mezheplerin ve fikirlerin kendini gösterdiği alanlar olmalıdır. Eğitim kurumlarında rol alan insanların düşünceleri farklılıklarından steril şekilde değerlendirilmelidir. Zira okullar artık her geçen gün daha heterojen bir öğrenci nüfusu ile temsil edildiği için fikirlerin önemi, onu ileri sürenin farklılığı temelinde değil kullanışlılığı üzerinden mukayese edilmelidir.⁴³

Günümüzde artık kültürel yönden homojen toplumların varlığından bahsetmek oldukça zorlaşmıştır. Çeşitliliklerin birlikte yaşama mecburiyetine ilişkin var olan bu hakikat, toplumları çoğulcu değerler bağlamında beraber yaşama modelleri geliştirmeye yöneltmiştir. Bu itibarla barış, saygı, sevgi, dayanışma, empati, uzlaş, hoşgörü vb. değerlerin hayatta daha aktif bir rol alması için çalışmalar yapılmaktadır.⁴⁴ Çoğulcu değerler çeşitlilikleri reddetmek ve görmemezlikten gelmek yerine bunların farkında olmayı önerip farklılıkların barış ve iyilik içinde yaşamasına özen göstererek ötekinin anlayış, düşünce ve inançlarının reddedilmesine karşı çıkmaktadır. Çeşitlilikleri doğal kabul ederek çoğulcu değerleri kuşanmış bireylerin farklılıkları nedeniyle kimseyi ötekileştirmesi beklenmez.⁴⁵ Kültürel çeşitlilikleri dikkate alan çoğulcu değerler, kültürlerarası iletişimin başarısını artıracak en önemli unsurlar arasında kabul edilmektedir. Bu noktada kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bir parçası sayılan “kültürlerarası duyarlılık” kavramı söz konusudur. Bu nosyon, değişik kültürlerden bireylerle iletişime girildiğinde onların farklı olan değer, norm ve davranışlarına saygı göstermek anlamına gelmektedir. Neticede kültürlerarası duyarlılığa sahip olmanın gereklerinden birisi de söz konusu farklılıklara saygı duymanın önünü açan çoğulcu değerlerden geçmektedir.⁴⁶ Dolayısıyla değerler bağlamında çoğulculuk, karşılıklı

⁴³ Valeria Fabretti, “The Public vs. Private School Choice Debate: Pluralism and Recognition in Education”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 1 (2011): 116.

⁴⁴ Nurullah Altaş, “Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme” içinde *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, ed. Remziye Yılmaz, (Ankara: Sinemis Yayınları, 2005), 243.

⁴⁵ Ömer Aslan, Hoşgörü ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açıdan Analitik Bir Yaklaşım”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5/2 (2001): 373.

⁴⁶ D. P. S. Bhawuk - R. Brislin, “The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism”, *International Journal of Intercultural Relations* 16 (1992): 414-416; Mustafa Kemal Şan, Engin Durukan Abdulkakimoğulları, “Suriyeli Sığınmacılarla Birlikte Yaşama Deneyimi Bağlamında Algı ve Görüşler: Twitter Üzerinden Suriyelilerin Sosyal Temsili”, *Universal Journal of History and Culture* 3/2 (2021): 217-218.

hoşgörünün yanı sıra bütün kesimlerin eşit ve güvende olduğu bir toplumsal ruhu ve medeniyeti temsil etmektedir.⁴⁷

Çoğulculuk, özgün bir anlayışla insanları farklılıklarından hareketle bireysel ve toplumsal haklar temelinde de ele almayı amaçlamaktadır. Özellikle son dönemlerde meydana gelen savaşlar, göçler, sosyoekonomik problemler, teknolojik gelişmeler vb. birçok faktörün etkisiyle dünya hızla değişmesine rağmen kişilerin bilinç ve duyarlıklarının yeterince gelişmediği düşünülmektedir. Bu anlamda bireysel farklılıklara saygı yerine tahammülsüzlüğün giderek çoğaldığı neredeyse her gün basına yansıyan haberlerden takip edilebilir. Bu noktada önem kazanan çoğulculuk, toplumun bütün paydaşlarının sosyal, etnik ve dini yönden kendilerini güvende hissedip insan hakları ve politik katılım açısından eşit olduklarına inandıkları bir iklim sunmaktadır. Buna bağlı olarak bireysel farklılıklar konusunda duyarlılığın gelişmesine kapı aralayan çoğulculuk, toplumsal farklılıklar kapsamında bir ülkedeki sosyal ve kültürel zenginliklerin tanınması ve varlığını sürdürmesini önemsemektedir. Farklılıklar açısından değerli olan kültürlerin yaşayıp gelişebilmesi için uygun politik ve toplumsal atmosferin sağlanmasına vurgu yapan çoğulcu anlayış egemen kültür de dahil olmak üzere hiçbir grubun menfaatinin toplumun genel refahına tercih edilmemesine odaklanmaktadır.⁴⁸ Buradan hareketle çoğulculuk, bireysel ve toplumsal farklılıklar açısından insanların onuru ve haklarının tanınmasına işaret etmektedir. Bu tanıma, tüm birey veya grubun kimlik ve taleplerinin demokratik sistemler içerisindeki sonuçlarıyla birlikte kabul edilmesini salık vermektedir.⁴⁹ Çünkü kendisini çoğulcu olarak tanımlayan birey ve grupların, örgütlü bir şekilde karar alma süreçlerine katılmaları, ancak demokrasi yoluyla mümkün olabilmektedir. Farklı yaşam uygulamaları içinde teşekkül eden kültürel zenginliklerin siyasal düzlemde tanınması ve eşit oranda saygıdeğer kabul edilmesi şeklinde tanımlanabilen çoğulculuk,⁵⁰ demokrasilerin vazgeçilmez koşullarındandır.⁵¹

İnsanlar farklı ortam ve koşullara uyum sağlayabilmek için üst düzey entelektüel kabiliyetlere ihtiyaç duymaktadır. Çoğulcu eğitim veya çoğulcu pedagoji, dogmatik ve

⁴⁷ İlker Cırık, “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2008): 28.

⁴⁸ Kaya - Aydın, *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*, 33.

⁴⁹ Fabretti, “The public vs. Private School Choice Debate: Pluralism and Recognition in Education”, 118.

⁵⁰ Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi* (Amsterdam: Hollanda-Türk Akademisyenler Birliği Yayınları, 1993), 12.

⁵¹ Ali Osman Gündoğan, “Çoğulculuk ve Değer Bunalımı”, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (2002): 4.

sorgulanamaz bilgiler yerine bilimsel ve özgür düşünceye dayalı bir eğitim anlayışı benimsemek suretiyle problem çözme ve eleştirel bakış açısı gibi öteki üzerinde düşünmeye alan açan üst düzey becerileri öne çıkarmaktadır.⁵² Çünkü artık üst düzey becerilerin işe koşulmasını gerektiren bir sürece doğru yol alan eğitim süreçleri bakımından statik, donuk ve pasif yapıdan ziyade aktif ve etkileşimli düşünce anlayışı daha değerlidir. Tek tip düşünce yerine farklı bakış açılarını tanıyan bireylerin eleştirel düşünme yeteneği kazanacağını belirten bu bakış açısı, bir şeyin farklı yollar aracılığıyla başarılabilirliğini ve çok sayıda doğru düşünme, hissetme, inanma ve davranış biçimi olduğunu kabul etmektedir.⁵³ Dolayısıyla farklı kişi ve grupların çeşitli bakış açılarının varlığını doğal karşılayan toplumlarda özgünlük, keşif, aydınlanma ve sosyal sorunlara çözüm önerilerinin sunulmasının daha kolay olması beklenmektedir. Aslında renkli bir mozaik, düşünce ve ifade özgürlüğüne işaret eden çoğulcu düşünme becerileri, çeşitli özgeçmişlere sahip öğrencilerin eski deneyimlerini, performans stillerini, ilgi, gereksinim ve kabiliyetlerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini bireyler için daha etkili bir hale getirme gayreti olarak tarif edilebilir.⁵⁴

Sonuç olarak çoğulculuk farklı fikirlerin, inançların, kültürlerin ve toplumsal grupların bir arada var olmalarını ve birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını savunan bir kavramdır. Toplumda farklı grupların varlığını ifade eden bu kavram, birlikte yaşama kültürünün temelini oluşturmaktadır. Farklı görüşlerin temsil edilmesini sağlayan çoğulculuk; demokrasi, kültürel çeşitlilik, hoşgörü ve katılımcılık gibi değerlerle yakından ilişkilidir. Bu perspektif farklı etnik, dini ve kültürel grupların bir arada yaşamalarını ve her grubun bireysel ve toplumsal farklılıklar bağlamında kendi kimliklerini koruyabilmelerini desteklemektedir. Bu yönüyle farklı inanç ve düşüncelere saygı duymaya ve bunları kabul etmeye kapı aralayan değerleri besleyen çoğulculuk, öte yandan yenilik, özgünlük, eleştirelilik ve gelişmeyi teşvik ederek farklı bakış açıları ve özgün fikirlerin önünü de açmaktadır. Dolayısıyla hem bireyler hem de kurumlar çoğulculuğu benimseyerek daha kapsayıcı ve adil bir toplumun oluşmasına katkıda bulunabilir.

⁵² Halit Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012), 30.

⁵³ Geneva Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, çev. Hasan Aydın, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2014), 39.

⁵⁴ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 35.

1.2. Çoğulcu Eğitim

Dünyanın oldukça hızlı bir şekilde değişmesine bağlı olarak ülkelerin etnik, dini, kültürel, dilsel vb. kompozisyonlarında büyük bir çeşitlenme görülmektedir. Küreselleşme, tarihsel miras, kıtalararası göç, kitle ve iletişim teknolojilerindeki ilerleme, ekonomik ve ekolojik iç içe geçmişlik ve politik iş birlikleri farklılıkları önemli toplumsal dinamiklerden biri haline getirmiştir. İnsanlar geçmişe kıyasla hiç olmadıkları kadar birbirleriyle iç içe bir hayat sürmeye başlamışlardır. Her an ötekiyle karşılaşma riski ve imkânı ile yaşayan bireyler arasındaki farklılıkların organizasyonunu geçmişte uygulanan ulus-devlet politikaları ile gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir. Bu yüzden pek çok ülke ya ulus-devletçi paradigmadan uzaklaşmakta ya da önemli ölçüde esnekliğe gidip kırılabilirlikleri azaltarak bütünlüğünü muhafaza etmeye çalışmaktadır. Bunu başarabilmek için farklılıkların toplumsal kolektif hafızanın bir parçası haline getirilmesi amacıyla eğitim politikalarında değişikliklere gidilerek çoğulcu yaklaşımlar gündeme alınmıştır. Böylece bir yerde çoğunluk olmanın azınlıkların hayat tarzına, fikirlerine ve duygu sahasına müdahale hakkı tanımayacağı düşüncesi, genel bir ilke olarak benimsenmiştir. Öte yandan demokrasi, çoğunluğun ve azınlığın haklarını güvence altına alacak biçimde yeniden yorumlanmış ve derinleştirilmiştir. Neticede devletin kurumsal yapısı farklılıkları yansıtacak şekilde yeniden tasarlanmıştır.⁵⁵ Bu doğrultuda gerek eğitim gerekse din eğitimi kavramının kapsamı da çoğulculuk dikkate alınarak yeniden güncellenmiştir.

Çoğulcu pedagoji ilk defa Horace Kallen (1882-1974) tarafından 1915 yılında yetişkin eğitimi çerçevesinde ortaya konmuştur. Daha sonra çok kültürlü eğitim argümanını desteklemek üzere çeşitli kesimlerin değerleri ve hedeflerinin tanıtılması üzerinde durulmuştur.⁵⁶ Çoğulcu eğitimin doğuşunda Amerika Birleşik Devletleri'nde baş gösteren insan hakları hareketleri son derece etkili olmuştur. 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında eğitimi farklı kitleler adına daha eşit hale getirebilmek için yurttaşlık hakları bağlamında hareket başlamıştır. Eğitimde eşitlik arayışları temelinde gerçekleşen bu süreç yalnızca etnik kökene değil toplumsal sınıf ve cinsiyet gibi çeşitliliklere de vurgu

⁵⁵ Mustafa Kemal Şan, "Farklılık ve Çokkültürlülük Siyasetleri Üstüne Bir Deneme", *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 3/1 (2005): 68; Kaya, Aydın, *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*, 14.

⁵⁶ Hasan Aydın, *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları* (Ankara: Nobel Yayınları, 2011), 6.

yapmıştır. Burada farklılıkların zenginlik sayılarak muhafaza edilmesine dikkat çekilmiş ve bunların eğitim sistemi içerisinde eritilmesine karşı çıkmıştır.⁵⁷

1980’li yıllarda eğitim kurumlarına ilişkin şikayetlerin farklı ten rengine sahip kişilere yönelik sıradan programlar açılarak geçirilmesi reddedilmiştir. Bu yıllarda söz konusu alanda çalışmalar yapan ilerici aktivist ve araştırmacılar kendini göstermiştir. Çoğulcu eğitim uzmanları 20. yüzyılın sonlarına doğru fırsat eşitliği, eleştirel düşünme ve sosyal adaleti esas alan eğitim-öğretim yaklaşımları ve modelleri geliştirmeye yoğunlaşmışlardır.⁵⁸ Çoğulcu eğitim programları son dönemlerde ise çok uluslu ve çok kültürlü sayılabilecek İngiltere, Almanya, ABD, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde okul öncesinden başlayarak uygulamaya konulmaktadır.⁵⁹

Oldukça genç bir kavram olan çoğulcu eğitim, kişilerin olaylara diğer kültürlerin penceresinden bakabilmesini sağlamaktadır. Bu eğitim, öğrencilerin kendi ortamlarında, egemen kültür içerisinde ve başka etnik kültürel çevrede iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve anlayışlar ile donatılmalarını hedeflemektedir. Çoğulcu pedagoji, bazı etnik unsurların kendi ırksal, fiziksel ve kültürel nitelikleri sebebiyle karşı karşıya kaldıkları ötekileştirmenin giderilmesini referans almaktadır.⁶⁰ Benzer bir perspektifle çoğulcu programda, bireyleri yalnızca meslek hayatına hazırlayan ve eğitim kurumlarını tek tip bir fabrika şeklinde tanımlayan yaklaşımlara karşı çıkarak bütün kesimleri değerli sayılıp aynı paydada ele alınmalı ve toplumun gelişimine katkı sağlayan herkes takdir edilmelidir. Yine bu anlayış, kültürel zenginlikleri ödüllendirip çeşitli yönlerden farklılıklar ihtiva eden grupların kolektif öğrenmelerinin önemine dikkat çekmelidir. Zira iyi eğitilmiş, eleştirel ve yaratıcı insanlar olmanın pek çok doğru ve geçerli yolu bulunmaktadır. Aynı şekilde çoğulcu program da eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için “tek doğru yol” fikrini reddetmektedir. Bu bakış açısına göre, eğitim kişisel bir seçimdir ve tercihleri bireylerin belirleyeceği aynı ölçüde kıymetli birçok yol ve yöntem mevcuttur. Nitekim gerçek yaşam, insanlar için çok sayıda karar verme sürecini içermektedir.⁶¹

⁵⁷ Kaya - Aydın, *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*, 35.

⁵⁸ Aydın, *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*, 6-7.

⁵⁹ Ezgi Denizel Güven, Eğitim Üzerine Yenilenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler, *Pivotka* 4/17 (2005): 8.

⁶⁰ Banks, *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, 3-4.

⁶¹ D. M. Bossman, “Cross-Cultural Values for a Pluralistic Core Curriculum”, *The Journal of Higher Education*, 62/6 (1991): 680.

Gerek eğitim ve öğretim programları gerekse toplumun sosyokültürel mozağini oluşturan bütün grupları dikkate alındığında her toplumun çoğulcu bir eğitim ve programa ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir. Zira çoğulcu eğitim, daha demokratik ve adil bir toplumun inşasına zemin hazırlayacak bir yaklaşımdır. Çoğulcu eğitim; çeşitlilik, demokrasi, eşitlik ve adalet gibi prensipleri temele almaktadır. Bu ilkeler ise bilgi anlayışı, öğrenme ve eğitimin dinamiklerinde bulunan etkileşimli politikaların bütünsel bir şekilde değerlendirilmesini önermektedir.⁶² Tüm bu durumlar çoğulcu eğitim anlayışının önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan bir programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları bakımından çoğulcu perspektifi yansıtmaması hakkında şunlar söylenebilir:

Hedef: Çoğulcu anlayışla oluşturulmuş eğitim programı öğrencilere eleştirel tepki, özeleştir, tartışma, münazara, kendini ifade etme, özgürlüğe erişme, önyargıdan uzaklaşma, batıl inançlardan kurtulma ve hayal gücü gibi temel insani kapasiteleri geliştiren becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu beceriler ile mücehhez bir dünya vatandaşından cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf çeşitliliklerini göz önünde bulundurması, sosyal adalet için gayret etmesi ve toplumsal farklılıklara hoşgörü ile yaklaşması beklenmektedir.⁶³ Çoğulcu eğitim programı, toplumdaki farklılıkların kabul edilmesini ve çeşitliliklerin bir eksiklik değil zenginlik olduğu bilincine ulaşılmasını hedeflemektedir. Zira çoğulcu program farklılıklara saygı duyulan demokratik bir ortamda daha eşit ve adil bir toplumsal sistem hazırlanacağına inanmaktadır. Bunun için ise öğrencilerin ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve anlayışları kazanmasını amaçlamaktadır.⁶⁴

Çoğulcu program, yasaların ve sistemin peşinden körü körüne giden bireyler ile yaratıcı düşünceye sahip kişileri birbirinden ayırmayı hedeflemektedir. Program, bir işi yapmak için tek doğru ve geçerli yol olduğuna inananlar ile pek çok seçenek içinden rasyonel tercihler yapabilen kişilere farklı bakmaktadır.⁶⁵ Buradan hareketle çoğulculuk, toplumda okuryazar kişi sayısının çoğalmasına paralel olarak aktif ve eleştiren

⁶² Hasan Aydın - Yasemin Acar Çiftçi, “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma”, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (2014): 202.

⁶³ Hamid Reza Motamed - Mohammad Hossein Yarmohammadian - Alireza Yousefy, “Comparative Study of Pluralistic & Unitarianism Approaches Concerning Elements of Curriculum”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83 (2013): 1-2.

⁶⁴ Banks, *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, 6.

⁶⁵ Bossman, “Cross-Cultural Values for a Pluralistic Core Curriculum”, 678.

vatandaşların oranının da yükseleceğini varsayarak sosyal yaşamın niteliğini yükseltmeyi planlamaktadır. Bu yönüyle çoğulcu program, okulun ve toplumun bir parçası olan kişilerin sosyal hayata etkin şekilde katılmalarına fırsat sunmaktadır. Bu nedenle dünyaya uyum sağlayabilecek, bireysel farkındalığa sahip, analitik düşünme kabiliyeti olan, politik fikirler barındıran, sorgulayabilen ve kültürel etkileşimi önemseyen vatandaşların yetiştirilmesi çoğulcu eğitim yaklaşımının öne çıkan amaçlarındanıdır.⁶⁶

Çoğulcu program eleştirel sorgulama kabiliyetinin yanı sıra ekonomik ve politik farkındalıkları artırmayı hedeflemektedir. Böylece öğrencilerin şahsi tercih ve yönelimleriyle örtüşmese bile ötekilerin seçim ve eğilimlerine saygı göstermesi beklenmektedir. Burada öğrencilerin reddetme ve muhalefet etme kültürü olan bir çevrede sorgulayabilen vatandaşlar olmaları ümit edilmektedir.⁶⁷ Buna göre eğitim kurumlarının farklı kültür ve etnik grupların birlikte hayat süreceği bir yapı haline dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Neticede eğitim programlarının kişi ve toplumdaki soyutlanarak oluşturulamayacağı ve toplumsal çeşitliliği göz ardı edemeyeceği öğrenci ve eğitimciler tarafından bilinmelidir. Aynı zamanda alanın uzmanları da programı oluştururlarken insanların ve toplumsal yapının temellerini dikkate almalıdırlar. Çünkü yetiştirilen bireylerin toplumun birer mensubu olduğu ve hayatlarını o toplumda sürdürdükleri unutulmamalıdır. Dolayısıyla bu insanlar toplumun gereksinimlerine cevap verecek grubu oluşturmaktadırlar. Bundan dolayı toplumun nelere ihtiyaç duyduğunu bilmek, oldukça önemli olduğu için hedeflerin bu ihtiyaçlara göre tespit edilmesi ve kişilerin belirlenen eksiklikleri giderecek şekilde yetiştirilmeleri beklenmektedir.⁶⁸

İçerik: Çoğulcu eğitim içeriğinin üzerinde durduğu başarı konsepti, akademik performanstan ziyade çoğulcu toplumlara uygun vatandaşlık becerileri, kültürlerarası iletişim becerileri, etnik kimlik gelişimi ve kültürel farklılıkların bilgisini kapsamaktadır. Çünkü kültürel çeşitliliği dikkate alan bir muhtevanın, sınıf içi öğretimin hem içsel hem de araçsal değerini artırması beklenmektedir. Araçsal değer farklı öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırmayı, okulla bağlarını geliştirmeyi ve ev-okul-toplum arasında bağlantı kurmalarını kapsamaktadır.⁶⁹ Çoğulcu eğitim içeriğinin bazı

⁶⁶ Motamed vd., “Comparative Study of Pluralistic & Unitarianism Approaches Concerning Elements of Curriculum”, 1.

⁶⁷ Bossman, “Cross-Cultural Values for a Pluralistic Core Curriculum”, 674.

⁶⁸ Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 36-37.

⁶⁹ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 34.

spesifik yollarını ortaya koyan bu özellikler birlikte yaşama becerisine katkıyı betimlemektedir.

Çoğulcu perspektifi temel alan vatandaşlık eğitimi, eleştirel ruh pedagojisi şeklinde yorumlanmıştır. Çünkü artık oldukça açık bir yapıya sahip olan dünyada insanlara fikir aşılama zorlaşmıştır.⁷⁰ Vatandaşlık eğitiminin ana hedeflerinden biri de öğrencileri yaşama hazırlamaktır. Bu nedenle öğrenciler, yaşadıkları kültürel topluma ve demokratik değerlerle kuşatılmış sivil vatandaşlık alanına uygun bilgi, tutum ve becerilere muhtaçtır. Geçmişte uygulanan asimilasyonist vatandaşlık eğitimi nedeniyle öğrencilerin pek çoğu etnik kimliğini, kültürünü ve anadilini yitirmiştir.⁷¹ Dolayısıyla programların içeriğinin söz konusu özelliklerle donatılması çoğulcu içerik oluşturulması bakımından önemlidir. Böylece farklılıkları dikkate alan bir yapının inşa edilmesi mümkün olabilir.

Çoğulcu program eğitim kurumlarına kültürel, ideolojik ve sosyal bir olgu çerçevesinde yaklaşmaktadır. Bu anlayışa göre programların her zaman çoğulcu felsefe temelinde değerlendirilmesi ve planlanması önemlidir. Bu nedenle pedagojinin hedefleri, öğrencilerin gereksinimleri ve eğitsel faaliyetlere yönelik inanılan her şey gözden geçirilmeli ve yeniden kavramsallaştırılmalıdır.⁷² Çünkü program ve eğitsel süreçlere yönelik iyi niyet ve farkındalıklar doğrultusunda yapılan değişiklikler, çeşitliliklere sahip öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri gidermek için yeterli değildir. Bundan dolayı yeniden kavramsallaştırma sürecinde başarı akamete uğrayabilir. O halde eğitimciler, düşüncelerini tıpkı statükoya karşı koyabilme cesareti gibi pedagojik bilgi, beceri ve pratikle harmanlamalıdır.⁷³ Eyleme geçmeden yalnızca farkındalık ve onaylama fikri eğitim yatırımlarının sonucunu değiştirmeyecektir. Dolayısıyla farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle çalışmanın gerektirdiği bilgi, beceri ve pratiklere sahip olmak, yeniden kavramsallaştırma sürecinin tamamlanabilmesi için önemlidir.

⁷⁰ Antony Giddens, “*Citizenship in the Global Era*”, Tomorrow’s Citizens: Critical Debates in Citizenship and Education, Nick Pearce and Joe Hallgarten (ed) (London: Institute for Public Policy Research, 2000), 14.

⁷¹ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 94.

⁷² Peter Appelbaum, *Multicultural and Diversity Education* (California: Library of Congress Catalogue, 2002), XVI.

⁷³ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 15.

Çoğulcu eğitimin değerlere ve davranışlara hitap eden bir yönü de bulunmaktadır. Sosyal adalet noktasında duyarlı, nazik, siyasi hassasiyeti bulunan, sabırlı, farklılıklara saygılı, gelecekte umutlu, yeniliğe açık ve mütevazı biçimde sosyal yaşama katkı sağlamanın vasıtalarını arayan bireyler, çoğulcu muhtevanın amaçladığı iyi vatandaş özellikleridir. Bundan dolayı eğitimin planlanmasında muhtevanın cinsiyet, etnik köken, toplumsal tabaka, sosyal adalet ve hoşgörü gibi kavramları içermesine dikkat edilmelidir. Bireylerin kültürel kimliklerini göz önünde bulunduran bir anlayışla yetiştirilen kişilerin, yerel, ulusal ve evrensel anlamda toplumsal adaleti hâkim kılma ve diğer kültürlerle ait değerlerin varlığının sürdürülmesine yardımcı olması beklenmektedir. Kendi değerlerini tanıyan, diğer kültürler ve dillere karşı farkındalık kazanmış, karar verme becerisine sahip, toplumsal sorunları ayırt edebilen ve eleştirel düşünebilen öğrencilerin yetiştirilmesi çoğulcu içerik açısından anahtar konumundadır.⁷⁴

Öğrenme ve Öğretme Süreci: Çeşitlilik her zaman kurumsallaşmış eğitimin bir özelliği olduğu için öğretmenlerin karşılaştığı ilk zorluk, belirli sayıda çocuğu bir ‘grup’ ya da ‘sınıf’ halinde nasıl organize edeceği olmuştur. Çocuklar hayatlarının kaçınılmaz bir parçası haline gelen okullarda hem bireysel olarak hem de sosyal sınıfların ve kültürel grupların temsilcileri olarak farklılıklarını sürdürmeye devam etmektedirler. Farklılıklar öğretimin ve öğrenmenin önünde bir engel olarak görüldüğünden geleneksel okul eğitimi büyük oranda farklılıkları görmezden gelme ya da en azından kontrol etme eğilimi gütmüştür.⁷⁵ Buna karşın her zaman çocuğun özgeçmişini, ihtiyaçlarını ve potansiyelini dikkate almayı ilke edinen çoğulcu eğitim, öğretmenlerin öğrenme sürecinde geleneksel yaklaşımlardan mümkün mertebe kaçınmasını istemektedir. Farklı arka planlara sahip öğrencilerin kültürel ve dilsel özelliklerine saygı duyarak onların sosyokültürel yapıları ve öğrenme şekillerine cevap verecek tarzda bir öğrenme-öğretme süreci işletilmesini tavsiye etmektedir. Çoğulcu eğitim süreci öğrencilere alternatif yaşam biçimleri ve toplumdaki farklı kültürlerin bazı yönlerini kazandırmaya yardımcı olmalıdır. Ayrıca karşılaşılan sorunlara basit ve tekdüze çözümler sunmak yerine daha kalıcı öneriler getirmelidir. Etnik farklılıklara duyarlı bir süreç, öğrencilerde entelektüel ilgi uyandırmak

⁷⁴ Motamed vd., “Comparative Study of Pluralistic & Unitarianism Approaches Concerning Elements of Curriculum”, 1-2.

⁷⁵ Geir Skeie, The Concept of Plurality and its Meaning for Religious Education, *British Journal of Religious Education*, 25/1 (2007): 47.

ve farklı etnik öğrencilerle anlamlı bir bağ kurmak için değerlidir. Fakat daha da önemlisi araştırma, analiz ve sorgulama gibi becerileri öne çıkaran öğretim stratejileriyle bütünleştirilmesidir.⁷⁶

Çoğulcu program, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması konusunda hedefleri tespit etme ve içeriği organize etme bağlamında yararlanılan prensiplerden hareket etmektedir. Burada çoğulcu programın uygulanması noktasında önemli öğeler göze çarpmaktadır. Öncelikle öğrencileri aktif öğrenenler olarak temele alıp saygı duymak gerekmektedir. Bireylerin kültürleri ve etnik farklılıklarına saygı göstermek, kişileri değil düşünceleri tenkit etmek, fikir ve ifade özgürlüğüne değer vermek, belirli bir kitleye ilişkin önyargılı tutum ve davranışlardan kaçınmak, grup ve akran çalışmalarının önemine değinmek gibi pratikler çoğulcu bir programın uygulanmasında önemli olan unsurlardır.⁷⁷

Çoğulculuk açısından başarılı bir öğrenme-öğretme süreci işletebilmek için öğretmenlere de sorumluluk düşmektedir. Şöyle ki öğretmenlerin bazı konularda yetersiz olmaları farklı kesimlere ait öğrencilerin başarısızlığına neden olabilmektedir. Bunda öğrencilerden öte öğretmenlerin “kültürel yoksunluk” yaşamasının önemli bir etkisi vardır. Zira bu öğretmenler, farklılıklara sahip öğrencilerin kültürel miraslarını anlamak için uğraşmak yerine onları yok saymayı yeğlemektedirler. Bundan dolayı öğretmenlerin, bütün öğrencilerin etnik, akademik ve kültürel yapısına karşı tutumlarını değiştirecek ve kültürel farklılıkları sınıf içi öğretime yansıtabilme becerilerini geliştirebilecek bir eğitim reformuna gerek duyulmaktadır. Bu değişikliklerin nitelikli bir öğrenme-öğretme sürecine zemin hazırlayarak öğrencinin başarısını artırması mümkündür.⁷⁸

Çoğulcu anlayış, öğretim süreçlerinde diğer kültürlere ait öğrencilerin özgün öğrenme tarz ve yaklaşımlara sahip olabileceklerinin göz önünde bulundurulmasını tavsiye etmektedir. Öğrenme faaliyetlerini öğrencilerin deneyimleri ile etnik, kültürel ve diğer bireysel zenginliklerinden soyutlayarak gerçekleştirmek, onların başarı potansiyellerinin yükselmesini zorlaştırmaktadır.⁷⁹ Bireylerin içerisinde yer aldıkları

⁷⁶ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 34.

⁷⁷ Motamed vd., “Comparative Study of Pluralistic & Unitarianism Approaches Concerning Elements of Curriculum”, 3.

⁷⁸ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 34.

⁷⁹ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 27.

kültürel grup, onların bilişsel gelişimlerinde oldukça etkili deneyimler sunmaktadır. Dolayısıyla program farklı kesimlerin tecrübe, öğrenme tarzı ve kültürel dokusu ile entegre hale getirilirse, öğrenmeye yönelik sorunların önemli bir kısmının kendiliğinden çözüleceği öngörülmektedir. Bundan dolayı, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasında öğrencilerin bağlı oldukları gruba aidiyetleri dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda çoğulcu bir pedagoji için ortaya konulan ilkeler doğrultusunda öncelikle öğretmenler öğrencilerin farklılıklarına saygı duymalıdır. Daha sonra eğitim programında bu mozaığe cevap verebilecek ölçüde düzenlemeler yapılmalı ve başarı adaletsizliklerini gidermek adına gayret sarf edilmelidir.⁸⁰ Neticede çoğulcu program, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde karşıt, farklı, çelişkili vb. yorum ve bakış açılarını anlayabilmelerine, tahlil edebilmelerine ve ussal bir biçimde fikir ortaya koyabilmelerine imkân sağlamalıdır.

Değerlendirme: Çoğulcu programda değerlendirme, bireylerin bilgi, düşünce ve yeterliliklerinin devamlı geliştirilmesi düşüncesinden hareket etmektedir. Değerlendirme sürecinde, öğrencilerin yalnızca bilişsel tarafı değil duyguları ve duyuşsal yönleri de gelişimlerinin önemli bir boyutu olarak görülmektedir. Öte yandan, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesiyle beraber, bu süreçteki tutum ve eylemleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm bunların yanı sıra çoğulcu programda değerlendirme sadece klasik yazılı veya sözlü ölçme araçlarına dayandırılmamalıdır. Burada öğrencilerin gruba katılım düzeyi ve grup çalışmasındaki başarıları da değerlendirme açısından birer ölçüttür. Ayrıca çoğulcu yaklaşımla tasarlanmış program, sadece kalem ve kâğıda dayalı standart sınavlar yoluyla ulaşılan verilerden değil nitel verilerden de yararlanmaktadır. Değerlendirme sürecinde bir bütün olarak öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları dikkate alınmaktadır.⁸¹

Kendi özgeçmişlerini sınıfa taşıyan öğretmen ve öğrenciler, farklı kültürleri temsil etmektedirler. Bu durum kendi aralarında kaçınılmaz bir ön yargıya neden olmaktadır. Genellikle bunun bilincinde olmadan bireysel ve grup davranışları, ret ve onaylama, çatışma ve uzlaşma, yabancılaşma ve geri çekilme konularında eğitim ortamını birlikte inşa etmektedirler. Bu nedenle öğretmenler kültürel kesişim noktaları ve uyumsuzlukları

⁸⁰ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 181-182.

⁸¹ Motamed vd., “Comparative Study of Pluralistic & Unitarianism Approaches Concerning Elements of Curriculum”, 3-4.

en aza indirmek için farklı kültürel sistemler arasında köprü kurmalıdır.⁸² Çoğulcu program, bunu gerçekleştirmek için değerlendirme sürecinde kahramanlar ve popüler hadiseler yerine insanların gerçek hayat problemlerinden kesitler sunmalıdır. Bununla birlikte program toplumun farklı kültürlerine ait öğrencileri kırarak terim, olgu, sözcük, benzetme, tarif vb. muhteva taşımamalıdır. Dolayısıyla değerlendirme süreci herhangi bir gruba imtiyaz göstermeden toplumun tüm kesimlerinden bireyleri yansıtmada noktasında kültürel gruplara adil bir biçimde yer vermelidir.

Özetle çoğulcu program eğitimde farklı ideolojilere, inançlara, kültürlerle ve yaşam biçimlerine yer verip çeşitliliği teşvik eden bir yaklaşımdır. Böylece farklı kimliklerin, inançların ve kültürel grupların eğitime eşit erişimini sağlamayı düşünmektedir. Farklı dinleri, kültürleri, felsefi akımları ve yaşam biçimlerini kapsayan çoğulcu program, tek tipçi ve baskın bir ideolojiyi öğretmek yerine çok sesliliği desteklemektedir. Bu yolla toplumsal kutuplaşmayı azaltarak birlikte yaşam kültürünü güçlendirmektedir. Demokratik ve katılımcı bir yapı tesis etmek için gayret sarf eden bu program türü, eleştirel düşünceyi geliştirmek amacıyla öğrencilerin farklı görüşleri özgürce tartışabilmelerine alan açmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilere yalnızca tek bir bakış açısını değil birden fazla perspektifi sunarak onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu anlamda bilimsel yöntemleri ve kanıt temelli bilgiyi ön planda tutarak içeriğini dogmatik yaklaşımlardan uzaklaştırmayı amaçlamalıdır. İçeriği oluştururken öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan bu program türü, öğrenme öğretme sürecinde alternatif yaklaşımlar, farklı öğretim yöntemleri ve zengin materyal havuzu sunmaktadır. Çoğulcu program anlayışı, ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin yalnızca akademik yönünü değil duygusal, psikomotor, sosyal ve kültürel arka planlarını da dikkate almaktadır.

1.3. Çoğulcu Eğitim Programının Gerekliliği

Çoğulcu pedagoji, çağdaş toplumlarda ırk, etnik kimlik ve toplumsal sınıflardan doğan pek çok eşitsizliği adalet temelli eğitim uygulamalarıyla izale etmeye çalışmaktadır. Bu kapsamda çoğulcu eğitimin neden gerekli olduğuna ilişkin çeşitli gerekçeler açıklanmıştır. İlk olarak çoğulculuk, farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin dostluk bağı kurmalarına ön ayak olmaktadır. Öte yandan çoğulculuk,

⁸² Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 13.

demokratik toplumların insan haklarını özümsemesi, öğrenmesi ve öğretmesi noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. İkinci olarak, çoğulcu yapılarda toplumsal uyumsuzlukları ortadan kaldırarak bireylerin kaynaşmasını sağlamaktadır. Son olarak Türkiye gibi farklı kültürlerden oluşan toplumlara daha sağlıklı ve kapsamlı bir kültürel kombinasyon sunduğu için çoğulcu eğitimin gerekli olduğu düşünülmektedir.⁸³ Ayrıca bu düşüncenin *demokratik ihtiyaçlar, bireylerin kimlik ve kişilik haklarına saygı, demografik unsurlar ve hukuki dayanaklar* çerçevesinde belli temelleri bulunmaktadır. Bu bağlamda şunlar söylenebilir:

Demokratik İhtiyaçlar: Türkiye'nin kuruluş felsefesi demokrasiye ve demokratik ilkelere dayanmaktadır. Bireylerin bilgiye dayalı rızasını kapsayan demokrasinin en önemli tamamlayıcılarından biri ise çoğulculuktur.⁸⁴ Bundan dolayı demokratik bir eğitim programı, oldukça farklı bilgilere ulaşmayı ve değişik fikirlere sahip insanların düşüncelerinin dikkate alınmasını sağlama hakkına vurgu yapmaktadır. Demokratik ortamlardaki eğitimcilerin ise gençlerin farklı fikirleri araştırmaları ve kendi düşüncelerini ortaya koymalarına destek olma sorumluluğu bulunmaktadır. Ayrıca daha katılımcı bir pedagoji programına aidiyet hissedenden kişiler, bilginin belli değerler, meraklar ve önyargıları olan diğer bireyler tarafından üretildiğini bilmektedir. İnsanlar büyük oranda yaşanan kültür ve coğrafya tarafından biçimlendirildiği için bu durum, hayatın bir hakikati olarak karşılanmaktadır. Demokratik eğitim programı tüm bunları sağlıklı bir şekilde aşmak için gençlerin eleştirel okurlar olmalarına zemin hazırlamaktadır.⁸⁵

Adalet ve eşitlik gibi demokratik prensipleri temele alan ülkeler, çoğulcu demokrasi ve özgürlük fırsatı yakalayabilmektedirler. Çoğulcu demokrasi ise kapsayıcı bir programın amacına ulaşabilmesi için uygun ortamı sağlamaktadır. Çoğulcu program, böyle bir çevre oluşturulabilmek için öğrenen ve öğretenler arasında demokratik tutum, değer ve eylemlerin geliştirilmesini önemsemektedir.⁸⁶ Bu program türüne hizmet eden demokratik okullar yaş, kültür, etnik köken, sosyoekonomik tabaka, toplumsal cinsiyet ve beceriler yönünden farklılıklar içeren bireylerden oluşmaktadır. Neticede

⁸³ Kaya - Aydın, *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*, 39.

⁸⁴ Cüneyt Akar, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çokkültürlülük Değerlerini Yordama Düzeyi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18/1 (2017): 745.

⁸⁵ M. W. Apple - J. A. Beane, *Demokratik Okullar*, çev. Mediha Sarı, (Ankara: Dipnot Yayınları, 2011), 44-45.

⁸⁶ Appelbaum, *Multicultural and diversity education*, 3.

demokrasinin ruhunu tazeleyebilecek ve istikbalini muhafaza altına alabilecek en önemli ahlaki, entelektüel, siyasi ve manevi kaynaklar çoğulcu demokratik mirasta yer almaktadır.⁸⁷

Esasen pek çok ülkede çoğulcu pedagojinin asimilasyonist eğitime yöneltlen eleştiriler sonucunda doğduğuna değinilmektedir. Mesela, İngiltere’de azınlık ve çoğunluk arasında gözlenen dilsel ve kültürel farklılıklar tamamen kusurlu sayılarak hor görülmüştür. Bunun ardından Britanya’da çoğulcu eğitim için mücadele baş göstermiştir. Yine Amerika Birleşik Devletleri’nde asimilasyonizm bir baskı vasıtası olarak değerlendirilmiştir. Bunun üzerine asimilasyon konusuna politik eleştiriler geliştirilmiştir. Ayrıca etnik farkındalık ve etnik onurun gelişmesiyle birlikte asimilasyoncu ideolojiye karşı çıkmıştır. Dolayısıyla çoğulcu pedagojinin asimilasyonist eğitimin eleştirisinden doğduğunu söylemek mümkündür.⁸⁸ Çoğulcu pedagoji insanların farklı kültürel aidiyetlere sahip olmalarını bir avantaj olarak görmektedir. Çünkü bu pedagoji, diğer kültürlerden bireyleri anlamak ve beraber yaşayabilmek için onlardan öğrenmek gerektiğini ifade etmektedir.⁸⁹

Bireyin Kişilik ve Kimlik Haklarına Saygı: Demokratik toplumun en önemli gerekliliklerinden biri de bireylerin kimlik ve kişilik haklarına saygıdır. Öğrenciler arasındaki ırk, etnik kimlik, mezhep, cinsiyet, kültürel miras, dil, din, sosyoekonomik durum vb. farklılıklardan kaynaklandığı öne sürülen akademik başarı eşitsizliklerine yönelik iki temel varsayım bulunmaktadır. Bunlardan ilki yukarıda bahsedilen çeşitliliklerden kaynaklanan eşitsizliğin sebebinin öğrenciler olduğunu açıklayan *kültürel yoksunluk* anlayışıdır. Burada öğrenciler arasındaki farklılıkların eşitsizliklere yol açan en önemli faktör olduğu vurgulanmaktadır. Bu iddiaya göre öğrenciler, aileleri ve yaşadıkları toplumun kültürel ve entelektüel kaynaklarının yetersizliği nedeniyle başarısızdır.⁹⁰

Kültürel yoksunluk paradigmasının akademik başarı eşitsizlikleri bağlamında öne sürdüğü etkenler makul görünmektedir. Ancak başarı eşitsizliklerini etkileyen unsurların

⁸⁷ Apple, Beane, *Demokratik Okullar*, 39-40.

⁸⁸ Arnd-Michael Nohl, *Kültürlerarası Pedagoji*, çev. R. Nazlı Somel, (İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2014), 46-47.

⁸⁹ Nohl, *Kültürlerarası Pedagoji*, 45-46.

⁹⁰ Banks, *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, 76.

ortaya çıkmasında öğrencilerin herhangi bir payı bulunmamaktadır. Buna rağmen başarısızlıktan dolayı öğrencilerin sorumlu tutulması bu yaklaşımın temel problemidir. Öğrencinin akademik başarısının yetersiz olmasının nedenleri arasında sayılan zengin bir ailenin üyesi olmaması, engelinin bulunması, toplumun egemen etnik kültüründen farklı olan bir azınlığın mensubu olması ve anadilinin ülkede konuşulan resmi dillerin dışında kalması gibi durumların hiçbirinde bireylerin sorumluluğu yoktur.⁹¹

Kültürel yoksunluk anlayışını eleştiren ve bu düşüncenin ortaya koyduğu varsayımlara alternatif sunmak isteyen bazı eğitimciler *kültürel farklılık* fikrini ortaya atmışlardır. Zira eğitim kurumları ve etnik unsurların kültürel sistemlerinin her zaman tam bir uyum içerisinde olduğunu ifade etmek zordur. Bunun için eğitimcilerin farklılıklar arasındaki kültürel birleşim noktaları ve uyumsuzlukları anlamaları son derece önemlidir. Böylece farklı kesimler arasında gerilim yaratan meselelerin azaltılması ve çeşitli kültürel yapılar arasında köprülerin inşa edilmesi mümkün hale gelmektedir. Bu düşünceden hareketle eğitim süreçlerinin oluşturulması, uygulanması ve öğrencilerin sahip oldukları çeşitli kültürel şemaların uyumlu hale getirilmesinin farklılıkların başarısını artıracığı öngörülmektedir.⁹² Nitekim bu konuda gerçekleştirilen bazı araştırmalar, eğitimin merkezini tek kültürlü ve benzeşik yapmak yerine çoğulcu bir yapıyı benimsemesinin gerekliliği üzerine vurgu yapmaktadırlar. Bu yolla öğrencilerin başarısının artacağı ve akademik başarı eşitsizliklerinin giderileceği düşünülmektedir.⁹³ Bu noktada eğitsel muhteva ile öğrenci çeşitliliklerini ilişkilendirmek, planlamayı yapan eğitimcilerin üzerinde durması gereken en önemli konulardandır. Gücü tek başına temsil edemeyen bilginin değer ve işlev kazanabilmesi, öğrencilerin deneyimleri ve ilgileriyle ne kadar ilişkilendirilebildiğine bağlıdır. Programın birey ile ilişkilendirilmesinin yolu ise farklılıklara vurgu yapan çoğulcu eğitim programından geçmektedir. Böyle hazırlanmış bir eğitim programı aracılığıyla öğrencilerin farklılıklarından kaynaklanan akademik başarı eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması mümkün olabilmektedir.

Demografik Unsurlar: İnsan toplumları dünya tarihinin neredeyse bütün dönemlerinde etnik, din, dil, kültürel vb. demografik açıdan çeşitlilik arz etmiştir. Gelişen teknoloji ve iletişim araçları yoluyla görülen hızlı değişme ve küreselleşmenin göç

⁹¹ Banks, *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, 76-78.

⁹² Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 13.

⁹³ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 10.

hareketlilikleri ve uluslararası ekonominin çıktılarıyla birleşerek toplumlardaki etnik, din ve dil gibi demografik çoğulcu yapıyı artırması da yaşanan dünyanın bir diğer hakikatidir. Genelde dünyanın özelde ülkelerin içerdiği demografik çeşitliliğin ve insanların küresel hareketliliklerin her geçen gün artmaya devam edeceği öngörülmektedir.⁹⁴ Bu bağlamda Türkiye dil, cinsiyet, etnik kimlik, yaş, engellilik, toplumsal tabaka, pedagoji, dini tercihler vb. pek çok açıdan oldukça çoğulcu bir demografik yapı ihtiva etmektedir. Etnik yapıya bağlı olarak Türkiye’de konuşulan diller göz önünde bulundurulduğunda çoğulcu toplum fikrini doğrulayacak bir zenginlik göze çarpmaktadır. Bu noktada ülkede Türkçe, Kürtçe, Arapça, Arnavutça, Boşnakça, Çerkezce, Abazaca, Ermenice, Gürcüce, Hemşince, Lazca, Pamakça, Romanca, Rumca, Süryanice, Yahudice ve Zazaca gibi dillerin konuşulduğu söylenebilir.⁹⁵ Diğer yandan ülkedeki Müslüman, Alevi, Nusayri, Şii, Hristiyan ve Yahudi inançlarını kabul eden insanların yanı sıra herhangi bir dini inancı benimsemeyen bireylerin bulunması da inanç konusundaki çeşitliliği gözler önüne sermektedir. Türkiye’de etnik yapı bakımından da son derece zengin bir demografik yapı göze çarpmaktadır. Bu konuda gerçekleştirilen araştırmalara göre toplumda önemli bir Türk nüfusunun yanında yerel kimlikler, Asya Türkü, Kafkas kökenli, Balkan kökenli, göçmen, Kürt, Arap, Roman ve diğer etnik kimliklerden bireyler bulunmaktadır.⁹⁶ Türkiye’deki etnik unsurlara yönelik paylaşılan sayısal verilere farklı nedenlerden dolayı ülkeye iltica eden ve sayıları milyonlara ulaşan mülteciler de ilave edilebilir.

Çoğulculuk, bir ülkede yaşayan engelli ve özel eğitime muhtaç bireyleri de kapsamaktadır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın yaptığı Nüfus ve Konut Araştırmasında engellilik kavramı ile organ kaybı ve işlev bozuklukları gibi tıbbi eksiklikler yerine bunların fonksiyonlardaki kayıplarına dikkat çekilmektedir. Araştırmada engellilik; görme, duyma, konuşma, yaşlılarına göre öğrenme/basit dört işlem yapma, hatırlama/dikkatini toplama ve hareket güçlüğü kapsamında ele alınmıştır. Bu bağlamda ülkedeki engelli kişi sayısının 5 milyona yakın olduğu tespit edilmiştir.⁹⁷

⁹⁴ Hasan Çetinel, “Çokkültürlülük, Çokkültürcü Politikalar ve Din Eğitimi”, içinde *Çokkültürlülük Fragmanları*, ed. Ahmet Faruk Yıldırım, (İstanbul: Çizgi Yayınları, 2023), 119.

⁹⁵ Aydın - Çiftçi, “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma”, 209.

⁹⁶ Kaya - Aydın, *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*, 50.

⁹⁷ “Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni”, (01.06.2023), https://www.aile.gov.tr/media/134536/eyhgm_istatistik_bulteni_mart_23.pdf

Yukarıda verilen bilgiler gerek dünyanın gerekse Türkiye'nin birçok yönden farklılık içerdiğini göstermektedir. Öte yandan kişilerin yalnızca tek açıdan değil farklı yönlerden çeşitli gruplara ait olmaları durumu daha karmaşık hale getirmektedir. Kendisini etnik yönden Türk olarak tanımlayan birisinin Museviliği benimsemesi ya da sosyoekonomik bakımdan varlıklı bir ailenin çocuğunun özel eğitime muhtaç olması bu kategoride ele alınabilir. Bu nedenle bir yönüyle ülkedeki çoğunluğa ait olan kişinin diğer bir yönden farklılıklara duyarlı bir eğitim programından faydalanmak istemesi doğal karşılanmalıdır. Tüm bu durumlar hemen hemen bütün toplumların kuşatıcı ve çoğulcu eğitim programlarına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Hukuki Dayanaklar: Öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini gidermeye çalışmak, çoğulcu programın en önemli görevleri arasındadır. Bunun için bütün insanların herhangi bir ayrıma tabi tutulmadan eğitim hakkına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Pek çok ulusal ve uluslararası insan hakları belgesinde teminat altına alınan⁹⁸ eğitim hakkı, bireylerin çeşitli yönlerden farklılıklarına bakılmaksızın herkesin ücretsiz temel eğitimden faydalanmasını beyan etmektedir.⁹⁹ Dolayısıyla programlar hazırlanırken bireyler arasında ayrım yapılmamasına dikkat edilmelidir. Çünkü her bir öğrencinin başarı şansına sahip olması, fırsat eşitliğinin temel varsayımlarından kabul edilmektedir. O halde fırsat eşitliğini sağlamak için öğrenciler arasındaki bireysel, sosyal, iktisadi, dilsel, dini ve engellilik gibi farklılıkların giderilmesi üzerinde durulmalıdır.¹⁰⁰

Eğitim hakkı, uluslararası yazında okul yaşına gelen kişilerin bu haktan yararlanması, istediği eğitimi alması, engellinin eğitime erişimi ve dini eğitimin özgürlüğünü temin etmektedir. Yine sağlık, çevre ve sosyoekonomik etkenler sebebiyle eğitim hakkından mahrum kalan bireylerin, tutukluların, mahkûmların, engellilerin, hastaların ve azınlıkların eğitim haklarını savunmaktadır. Neticede eğitim hakkı, bütün bireylerin insan onuruna yakışır bir şekilde pedagojik süreçlerden yararlanmasını savunan geniş bir konudur.¹⁰¹

⁹⁸ Bkz. Cem Topsakal vd., “Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6/27 (2013): 547.

⁹⁹ Hakan Ataman, *Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi* (İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği, 2008), 11.

¹⁰⁰ Appelbaum, *Multicultural and Diversity Education*, 55.

¹⁰¹ Selminaz Adıgüzel, “Uluslararası Hukukta ve Türkiye’de Eğitim Hakkı” (Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, 2016), 96.

Netice olarak günümüz dünyasında toplumsal barışın, demokratik değerlerin ve kültürel çeşitliliğin korunabilmesi için çoğulcu eğitim anlayışının gerekliliği kendisini göstermektedir. Çoğulcu eğitim, bireylerin farklı düşünceleri anlamasını ve bu düşüncelere saygı duymasını sağlayarak demokratik bilincin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle çoğulcu eğitim, ifade özgürlüğünü teşvik etmekte ve farklı görüşlerin özgürce tartışılmasına fırsat tanımaktadır. Bu eğitim modeli, küreselleşmeyle birlikte demografik yönden iç içe geçen farklı kültürler, inançlar ve yaşam biçimlerini çeşitlilik ortamına hazırlayarak toplumsal uyumun sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla farklı din, mezhep, etnik köken veya ideolojilere sahip bireylerin bir arada yaşayabilmesi için çoğulculuk eğitimin temel unsurlarından biri olmaktadır. Bu özellikleri itibarıyla öğrencilerin farklılıklarından dolayı başarısız olduğuna karşı çıkarak bireylerin kişilik ve kimlik haklarına saygı duymaktadır. Yine ayrımcılığa karşı bilinç oluşturma ve dezavantajlı grupları desteklemesi nedeniyle çoğulcu eğitim bir gereklilik olarak görünmektedir. Çoğulcu eğitim, bireyleri yalnızca belirli bir ideolojiye veya yaşam biçimine göre şekillendirmek yerine herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu ifade ederek farklı görüşleri tanıyıp değerlendirebilen özgür bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

1.4. Çoğulcu Eğitim ve Eleştirel Program

Çoğulcu eğitim, çeşitli kültürel problemler yaşayan toplumların kaos ortamından çıkabilmesi için önemli etkileri olabilecek bir anlayıştır. Çoğulcu eğitim anlayışının tarihsel kökleri, tarih boyunca “ezilen” farklı grupların insan haklarını arama faaliyetine dayanmaktadır. Bu alanda araştırma yapan pek çok kişi çok kültürlü eğitimin tarihini Afro-Amerikalı ve diğer farklı tenli grupların 1960’lı yıllarda kamu kuruluşlarındaki adaletsiz uygulamalara karşı çıkan insan hakları hareketlerinden başlatmaktadır.¹⁰² Eleştirel pedagojinin de doğuşunun aynı yıllara denk geldiği¹⁰³ düşünüldüğünde çok kültürlü eğitimin temel felsefe olarak eleştirel pedagojiyi esas aldığını söylemek yerinde olacaktır. Nitekim eleştirel pedagojiye göre insanlaşma; ezenlerin adaletsizlik, sömürü, baskı ve şiddetiyle engellenirken; ezilenlerin adalet ve özgürlük özlemiyle yitirdikleri

¹⁰² Aydın, *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*, 6.

¹⁰³ Joe L. Kincheloe, *Eleştirel Pedagoji*, çev. Kemal İnal, (İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2018), 17; Adem Yıldırım, *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich’in Eğitim Anlayışı Üzerine* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2011), 49.

insanlıklarını yeniden kazanma mücadelesine karşılık gelmektedir.¹⁰⁴ Dolayısıyla hem çoğulcu eğitimin hem de eleştirel pedagojinin, insan hak ve özgürlüklerini arama mücadelesinden doğduğu söylenebilir.

Çoğulcu eğitim bütün öğrenciler için kapsamlı bir okul reformu ve temel eğitim sürecini savunmaktadır. Toplumsal ve okullarda her türlü ayrımcılığı ve ırkçılığı reddeden çoğulcu eğitim; vatandaş, öğretmen ve öğrencilerin dini, dilsel, etnik, ekonomik vb. yönden yansıttığı çeşitliliği değerli saymaktadır. Bu bağlamda çoğulcu pedagoji; öğretim programları, öğretim stratejileri ve öğretmen-öğrenci-ebeveyn arasındaki ilişkileri dönüştürmeyi ve kodifiye etmeyi amaçlamaktadır. Temel felsefe olarak eleştirel pedagojiden yararlanan çoğulcu eğitim bilgi, düşünme ve eyleme geçmeye odaklanarak¹⁰⁵ Freire'nin üzerinde durduğu "praksis" kavramına eşdeğer bir anlam taşımaktadır. Teori ile pratik ve ideal ile gerçeklik arasındaki açığı kapatma potansiyeli taşıyan praksis,¹⁰⁶ insanın faaliyetlerinin 'eylem' ve 'düşünmenin' kombinasyonundan teşekkül ettiğini vurgulamaktadır.¹⁰⁷ Sonuç olarak toplumsal adaletin demokratik ilkelerini ortaya koymaya çalışan çoğulcu eğitim bir eleştirel pedagoji sürecidir.¹⁰⁸ Dolayısıyla din öğretimi programlarını çoğulculuk açısından değerlendirirken yeri geldikçe eleştirel pedagojiden yararlanmanın insan haklarının korunması, eşit eğitim fırsatlarının sağlanması ve ötekine yönelik tutumların dönüştürülmesi bağlamında çalışmaya katkı sunması beklenmektedir. Zira eğitim süreçlerinin tüm öğrenciler için eşit erişim, katılım ve temsil imkânı sunup sunmadığını sorgulamayı mümkün kılan her iki yaklaşım da din, dil, ırk, mezhep, kültür veya toplumsal aidiyet farklılıklarının hak temelli bir anlayışla güvence altına alınmasını ve hiçbir öğrencinin kimliği nedeniyle dezavantajlı konuma itilmemesini savunmaktadır.

İnsanlar tarih boyunca kültür, beceri ve değerlerini genç kuşaklara aktarma isteğiyle eğitim faaliyetlerinde bulunmuştur. Öğretilecek kültür, bilgi, değer ve beceriler dizgesinin karmaşık bir hale dönüşmesi ve toplumsal dinamiklerin her geçen gün sofistیک bir yapıya bürünmesi eğitimin kurumsallaşma sürecini başlatmıştır. Bu süreçte "Nasıl bir

¹⁰⁴ Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2023), 62.

¹⁰⁵ Aydın, *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*, 9.

¹⁰⁶ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999), 713.

¹⁰⁷ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, 146.

¹⁰⁸ Sonia Nieto, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (New York: Longman Press, 1996), 307-308.

eğitim istiyoruz?” sorusuna verilen cevaplar bağlamında birçok eğitim modeli ve ekol doğmuştur. Bunlardan biri olan eleştirel pedagoji, insanları endüstriyel üretim süreçlerine entegrasyonun vasıtası sayan ve teknik bilgiyi içselleştirmiş birey tipini öne çıkaran modern eğitim anlayışlarının karşısında konumlanmış bir perspektif sunmaktadır. Öğretmen ve anlatı merkezli geleneksel yaklaşımların da karşısında duran eleştirel pedagoji, eğitimin öncelikli hedefinin, öğretmen ve öğrencilerin zihinsel dönüşümünün gerçekleştirilmesi olduğunu ifade etmektedir.¹⁰⁹ Bu özelliği itibarıyla çoğulcu eğitime katkı sağlayan eleştirel pedagoji, ideolojik, sosyal ve kültürel bir eşitlik anlayışı üzerine temellendirilmiştir. Buna bağlı olarak eleştirel pedagoji, bireylerin özgürleşmesi gerektiğini savunmakla birlikte sınıf, eşitsizlik, yoksulluk ve ayrımcılık gibi problemlerin üzerinde durmaktadır. Eleştirel bilinç kazandırmaya yönelik bir hayat tarzını ön plana çıkaran bu pedagoji, bilginin ise sorgulama ve diyalog süreci sonucunda oluşması gerektiğini düşünmektedir.¹¹⁰

Eleştirel pedagoji, bireyin şahsını ve sosyal yapı içerisindeki statüsünü dönüştürmeyi amaçlayan devrimci bir bakış açısına sahiptir. Bundan dolayı söz konusu yaklaşım eğitimi, genel anlamda bilinen bütün paydaşları aşan bir yapı olarak değerlendirmektedir. Bu durum pedagojiyi oluşturan ve ayakta tutan dinamiklere ilişkin daha derin bir anlama gayretini gerekli kılmaktadır. Yeniden kavramsallaştırmacılık akımına işaret eden bu düşünce, program çalışmalarının odak noktasının, program geliştirmeden öte alanda geliştirilen programları “anlama” olduğunu vurgulamaktadır. Bir sistem olarak doğuşu 1970’li yıllarda gerçekleşen eleştirel pedagojiye¹¹¹ paralel şekilde gelişen ve genelde gelenekçi paradigmalara özelde ise Tyler¹¹² akılcılığına tepki olarak doğan yeniden kavramsallaştırmacılık akımı, program geliştirme çalışmalarına özgün bir perspektif getirmeyi hedeflemekte ve geleneksel program yaklaşımının tamamen değişmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim programı alanında, büyük

¹⁰⁹ Mustafa Çetin, “Eleştirel Pedagoji Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Felsefi Analizi” (Doktora Tezi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022), 13; William Pinar, *What is Curriculum Theory* (London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004), 2.

¹¹⁰ Mecit Aslan - İshak Kozikoğlu, Pedagogik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15/1 (2015): 3.

¹¹¹ Kincheloe, *Eleştirel Pedagoji*, 17; Yıldırım, *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich’in Eğitim Anlayışı Üzerine*, 49.

¹¹² Ralph Tyler günümüzde en çok bilinen program geliştirme modelini ortaya koyan kişidir. Program çalışmaları Tyler ile doğrusal program anlayışına evrilmiştir. Tyler mantığı olarak adlandırılan doğrusal programlama modeli uzun yıllar dünya genelinde kabul görmüş ve ülkemizde de hâkim olan programlar üzerinde etkili olmuştur.

oranda geleneksel anlamda program geliştirmeden programı anlamaya yönelik bir değişime işaret etmektedir. Söz konusu bu paradigma değişimi Tyler’ın düşünceleri ile ilişkili olan eğitimde program geliştirmeden çok daha fazla kavramı kapsamaktadır. Bunlar arasında; etnik ayrımcılık, cinsiyet, psikanaliz, fenomenoloji, post-yapısalcılık, postmodernizm, popüler kültür, program-politika ilişkisi, program-teoloji ilişkisi, program-tarih münasebeti, program-sanat ilişkisi ve uluslararasılaşma bulunmaktadır. Bu kavramlar ekseninde şekillenen araştırmaların disiplinlerarası olmasının yanı sıra özgürleşme, özyansıma ve entelektüelliğe dikkat çekmesi “programı anlamaya” yönelik akademik çaba içermektedir.¹¹³ Dolayısıyla eleştirel pedagojinin söyleminde eğitim; çoğu zaman güncel siyasetin olumsuz çağrışımlarından yalıtılarak “bilim yuvası okul, kutsal öğretenlik mesleği, kara tahta ve sıra” gibi estetize kelimelerle romantikleştirilen eğitsel anlatıdan ziyade ideoloji, güç ve politika gibi kavramlarla ilişkisi bağlamında ele alınmaktadır.¹¹⁴

Eleştirel program kuramının üzerinde durduğu kavramlardan birisi de diyalogdur.¹¹⁵ Bu anlayışın desteklediği derinlemesine diyalog tasavvuru, öğrencileri özgürleşme, keşfetme ve entelektüelliğe çağırmaktadır.¹¹⁶ Sadece sesin aktif olduğu bir olgu değil duygular ve empatinin karşılıklı etkileşim içinde olduğu bir sürece karşılık gelen diyalog, özgürlük konusunda vazgeçilmez bir kavram ve pratik olarak görölmektedir. Aynı zamanda diyalog karşılıklılık esasına dayandığı için temelinde koşulsuz kabullenme söz konusudur. Gerçek diyalog, eylemden kopmadan ve bu eylemlerin içerdigi tehlikelerden korkmadan eleştirel düşünme ve sürekli aktüaliteye girişmeye cesaret etmedikçe var olamayacaktır. Çünkü diyalogda sürekliliğin eleştirel niteliğinden kaynaklandığı vurgulanmıştır. Bu anlayışın tersi bir durumda ortaya çıkan diyalogsuzluk ise hükmetme, baskı ve ötekileştirmeyi meşrulaştırma misyonu kuşanmaktadır.¹¹⁷

¹¹³ Fahrettin Korkmaz, “Yeniden Kavramsallaştırıcılık Akımı Bağlamında 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Politik Bir Metin Olarak İncelenmesi” (Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, 2016), 9-10; Oliva, *Developing the Curriculum*, 315; Pinar, *What is Curriculum Theory*, 21.

¹¹⁴ Çetin, “Eleştirel Pedagoji Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Felsefi Analizi”, 14.

¹¹⁵ Bkz. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, 106-112.

¹¹⁶ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 208.

¹¹⁷ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, 110-111; Yıldırım, *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich’in Eğitim Anlayışı Üzerine*, 155-156.

Bu program türü eğitime yönelik mekanlar, kavramlar ve bunları izah etmek için kullanılan üsluba özen göstermektedir. Mesela eğitimin, şirket dilinden hareket edilerek açıklandığı durumlarda entelektüelliğin materyalist ve iktisadi bir paradigma ile tanımlanacağı belirtilmektedir. Bürokratik bir dil kullanılarak betimlenen programın ise yaratıcılık, bireysellik ve sorgulayıcı muhalefet özelliğinden arınacağı düşünülmektedir. Böylece program, dış unsurlar tarafından tespit edilen amaç ve stratejilerden yola çıkarak yine başkaları için uygulanan bir vasıtaya dönüşmektedir.¹¹⁸ Yine bürokratik sınıf ortamı, öğrencileri sistemin sınırlarını çizdiği duvarlar arasına hapsetmektedir. Sıralı sınıflar ve sandalyelerin öğretmene dönük olduğu bu yapı, öğrencileri pasif hale getirerek aktif katılım ve etkileşim imkanının önünü kesmektedir. Bürokratik okul anlayışı, öğrencilerin yapması gereken kuralları betimlerken kontrol, denetim ve yönlendirme işlevi görmektedir.¹¹⁹ Bu durumlar, eğitim kurumlarının asıl misyonunun yaratıcılığı artırmak olduğunu iddia eden eleştirel program açısından hayal kırıklığı olarak değerlendirilmiştir. Onlar, söz konusu hayal kırıklığının izlerini silebilmek için eğitimi program ve siyaset ilişkisi bağlamında değerlendirmektedirler. Eğitime ilişkin karar verme süreci, başlı başına ideolojik ve politik bir hedef taşıdığı için programları politikadan arınık düşünmek mümkün değildir.¹²⁰

Günümüzde geleneksel programların uygulandığı eğitim kurumlarına farklı eleştiriler de yöneltmiştir. Geleneksel sistemlerde okulların çoğulcu bir yapıya karşı ırk, cinsiyet, sınıf, kültür, dil ve din gibi konularda ötekileştirmeyi savunan bir toplum ortaya çıkaracağı öngörülmektedir. Bu durum, hem eleştirel program kuramını destekleyen hem de çoğulcu felsefeye inanan eğitimcilerin gayretlerinin daha da artmasını sağlamıştır.¹²¹ Buna bağlı olarak eleştirel yolla, okullar ve eğitimin bütün boyutlarına yönelik bir dönüşüm gerçekleştirilmelidir. Çok kültürlü okul dönüşümü; çoğulcu eğitim programı, çoğulcu eğitim ortamı, destekleyici kurum ve sınıf, öğrenci merkezli eğitim, kültürel farklılıklara uygun eğitim materyalleri ile beraber daha adil ve süreç odaklı bir ölçme-değerlendirme gerektirmektedir.¹²² Bunlardan yola çıkarak eleştirel program kuramının

¹¹⁸ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 25.

¹¹⁹ İbrahim Aşlamacı, *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2023), 167.

¹²⁰ Ira Shor, *Güçlendiren Eğitim*, çev. Pinar Dinçkurt, (İstanbul: Pedagoji Yayınları, 2023), 23; Oliva, *Developing the Curriculum*, 33.

¹²¹ Appelbaum, *Multicultural and Diversity Education*, 135.

¹²² Aydın - Çiftçi, “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma”, 206.

hedefi, içerik/bilgi anlayışı, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirmeye bakışı hakkında önemli fikirler ortaya konulmaktadır. Bu konularda şunlar söylenebilir:

Hedef: Eleştirel pedagoji, programın hedefini davranış değişikliği sağlamaktan öte eğitimin tabiatı, özü ve politik boyutlarını araştırmak biçiminde açıklamaktadır.¹²³ Böylece eğitimin ideolojik ve siyasi doğasına dikkat çekmeyi ve eğitim yoluyla öğrencilerde özgür bilinç geliştirmeyi en temel faaliyet alanı olarak görmektedir. Bu sayede öğrencilerin örtük ya da açık egemenlik biçimlerini sorgulamasını ve otoriter eğilimleri fark etmesini amaçlamaktadır. Buna bağlı olarak eğitimin en temel hedefi eşitlikçi, dayanışmacı ve özgürlükçü idealler doğrultusunda daha örgütlü, sosyal ve bilinçli bir toplum oluşturmaktır. Bunun gerçekleşmesi için demokratik bir toplumun boy atmasını sağlayacak dönüşümün gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Elbette bu anlayışın özgürlüğe yönelik farkındalık oluşturma çabası yalnızca öğrencileri değil eğitimin bütün paydaşlarını ilgilendirmektedir. Çünkü bu farkındalık eğitim üzerine düşünen herkesin, ideolojilerin çarpıtmaları sonucunda gözlerden kaçırılan dinamikler, sosyal yapılar ve ilişkilerin farkına varmasını sağlayan bir demokratik bilinçlendirme sürecidir.¹²⁴

Öğretenler ve öğrenenlerin test sonuçları yerine sosyal dönüşümü temin edecek ilkeler doğrultusunda çalışmalarını amaçlayan eleştirel pedagoji, bu dönüşümü sağlamak için okulun hedefinin fakirlik, adaletsizlik ve nefret suçlarına çözüm üretmek olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin halkı özgür bir şekilde bu problemlerin kaynağı ve çözümüne yönlendirebilmesini hedeflemektedir.¹²⁵ Çünkü bu yaklaşım, problemleri tespit etmek ve onlar üzerinde düşünmek kadar çözüme ilişkin harekete geçmeyi isteyen karakteriyle inşa edici ve kurucu bir özellik taşımaktadır. Böylece öğretilen bilginin ardındaki ideolojik ve toplumsal kurgu sorgulanmakla yetinilmeyerek dönüştürülmesi de planlanmaktadır. Eleştirel kuram bu şekilde normatif bir tavırla yaptığı analiz ve eleştiriler doğrultusunda amaçları, dayanakları ve kusurlarını açığa çıkardığı mevcut eğitimin yerine ikame edilecek pedagojinin nasıl olması gerektiği üzerine fikirler belirtmek suretiyle¹²⁶ yapıcı bir performans sergilemektedir.

¹²³ Mayo, *Kültür, İktidar ve Eğitim*, 150; Oliva, *Developing the Curriculum*, 312.

¹²⁴ Çetin, “Eleştirel Pedagoji Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Felsefi Analizi”, 16.

¹²⁵ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 82.

¹²⁶ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi* (İstanbul: Say Yayınları, 2014), 201.

Eleştirel program, bireylerin problemlerini çözmek için toplumsal bağlamda da amaçlar ortaya koymaktadır.¹²⁷ Eğitimin merkezine kişinin toplumsal doğasını koyan bu anlayış, birey ile toplumun ayrı düşünülmesinin imkânsız olduğunu belirtmektedir. Buna göre birey ve toplumdaki her birinin diğerini bütünlediği ve eğitim vasıtasıyla biçimlendirdiği söylenmektedir. Toplumun eğitim yoluyla kazanarak sahiplendiği dinî, ideolojik, kültürel ve millî aidiyetler zaman zaman baskıları normalleştirmeye ek olarak adaletsizlik, eşitsizlik ve yoksullukları insanlara kanıksatmanın vasıtası olarak kullanılmıştır. Eleştirel pedagoji “bankacı eğitim”¹²⁸ kavramıyla açıkladığı söz konusu hegemonik eğitim pratiklerinin, bireyin doğası itibarıyla ait olduğu toplumsal dinamikleri ve sosyalleşme eğilimini istismar ettiğini belirtmektedir. Böylece bireyi kendi hedefleri doğrultusunda şekillendirdiği yanlış toplumsal pratiklere angaje etmektedir. Bu itibarla eğitim insanî potansiyelleri törpüleyici ve özerkliği kısıtlayıcı bir faaliyete dönüşmektedir. Bu faaliyet toplumu sınırlandırılmış fertlerden müteşekkil bir kitle haline getirerek kolaylıkla güdülebilir bir sürü olmaya mahkûm etmektedir. İşte eleştirel pedagoji kuramı, bankacı eğitimin dile getirilen niteliğine karşı çoğulcu ve özgürleşme lehine var olan bir eğitim paradigmasının hâkim kılınmasını amaçlamaktadır.¹²⁹

İnsanların bilhassa eğitim sistemini ve öğretim programlarını standart ölçme araçları ile eşdeğer gören yaklaşımları oldukça problemlidir. Çünkü programı standartlaştırılmış ölçme araçlarıyla ilişkilendirmenin uzun vadede büyük eşitsizlikler doğuracağı öngörülmektedir. Buna bağlı olarak yoksullar, azınlıklar ve imtiyazlı öğrenciler arasındaki farkın daha çok artmasından ve pedagojinin temel sütunlarından özgünlük, keşfetme, muhalefet etme ve yaratıcılık gibi özelliklerin kaybolmasından korkulmaktadır.¹³⁰ Dolayısıyla pedagojinin değerinin birey ve toplum tarafından açık bir şekilde anlaşılabilmesi için öğretim programı bireyin toplumla beraber keşfetme sürecini yansıtmalıdır. Eleştirel program teorisi bu duruma dikkat çekmek için entelektüel

¹²⁷ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 249.

¹²⁸ Bankacı Eğitim, Freire'nin eleştirel pedagoji adına ortaya koyduğu önemli kavramlardan biridir. Freire, Bankacı Eğitim Modeli yoluyla geleneksel eğitim anlayışının kodlarını betimlemektedir. Bu model bankanın işleyişine benzetilmekte ve büyük oranda bilginin aktarılmasını temele alan geleneksel anlatı merkezli yaklaşımı benimsediği için Freire tarafından eleştirilmektedir.

¹²⁹ Çetin, “Eleştirel Pedagoji Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Felsefî Analizi”, 150.

¹³⁰ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 231.

muhalefet, yaratıcılık ve özyansıtma gibi nitelikleri ihtiva ederek disiplinlerarası bir araştırma sahası olmayı hedeflemektedir.¹³¹

İçerik/Bilgi Anlayışı: Eleştirel programa göre bilgi veya içerik tarihsel koşullar içinde değişerek yeniden oluşan aktif bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğrenciler bilgileri ihtiva eden içeriği donmuş, lütfedilmiş ve kalıplaşmış olarak değil aktif bir biçimde ele almalıdır. Belli bir tarihselliğe sahip olan bilgi, sürekli ve değişken bir özellik taşımakla beraber inşaacı ve kümülatif bir nitelik arz etmektedir. Toplumsal ilişkilerin karmaşıklığını kategorize eden bilgi, bireysel boyutu da olan sosyal bir süreçtir.¹³² Dolayısıyla eleştirel kuram bilginin tarihsel, toplumsal ve kültürel koşullara bağlı olarak sonradan üretilmiş karakterine yönelik bir ön kabul benimsemektedir. Bu anlamda eğitim, bilginin dolaşıma sokularak hakikate dönüştürüldüğü kurumsal bir zemin olarak görülmektedir.¹³³

Eleştirel kuramın modern kurum ve yaklaşımlara ilişkin geliştirdiği sorgulayıcı söylem eleştirel pedagojinin beslendiği kaynaklardandır. Yaratıcı ve dönüştürücü özelliğiyle kendini aşan eleştirel pedagoji, pratikle teoriyi buluşturmayı deneyen bir eğitsel paradigmayı savunmaktadır. Dolayısıyla eleştirel pedagojinin arkasında durduğu bilgi profilinin modern eğitimin sunduğu teknik ve araçsal rasyonaliteden öte özgürleştirici bir epistemolojiyi temel aldığı belirtilebilir. Bu açıklamalara bağlı olarak program; sınırları yazarlar veya siyasetçiler tarafından çizilmeyen, bireysel ve iş birlikli öğrenmeye fırsat tanıyan, sınıfa hapsedilmeyen, öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılıklarını beraber geliştirebilecekleri yeni bir öğrenme iklimi tesis etmelidir. Bu program modeli, etkileşime kapı aralayan entelektüel teknolojilerin kullanılmasıyla birlikte bireysel ve kolektif araştırmanın aynı anda gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Aslında bu tespitler uzun bir süredir programın özgürleştirilmesini savunan eleştirel kuramcılarının net bir şekilde vurguladığı gerçek eğitimin özelliklerini resmetmektedir.¹³⁴

¹³¹ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 165.

¹³² Cevizci, *Eğitim Felsefesi*; 216; Yıldırım, *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*, 118.

¹³³ İlknur Şentürk - Selahattin Turan, Foucault'un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18/2 (2012): 266.

¹³⁴ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 157.

Eğitimi tamamıyla hak mücadelesi temelinde değerlendiren eleştirel pedagojinin kazandırmak istediği bilginin en önemli özelliği politik nitelikli olmasıdır.¹³⁵ Eleştirel pedagoji, öğrencilerin bu hak mücadelesinin ilk aşamasında mevcut gerçekliği anlaması ve bunu adalet lehine dönüştürmesini sağlayacak içeriği kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda sunulan bilgi, öğrencilerin mevcut gerçekliğin baskın ideolojiler tarafından oluşturulmuş doğasını fark etmelerine yardımcı olmalıdır. Böylece öğrenciler toplumsal gerçekliği sorgulamaya ve onu dönüştürmek için eyleme teşvik edilmektedir. Bu sayede tarihin bir parçası ve öznesi haline getirilen öğrencilerin yaşadıkları kültürlenme ve bilgi edinme sürecinin özgürleşme pratiğine dönüşmesi beklenmektedir.¹³⁶ Görüldüğü üzere modern eğitime bir alternatif geliştirmek isteyen eleştirel pedagoji, işe mevcut eğitimin baskıcı ve araçsallaştırıcı tabiatını sorgulamakla başlamıştır.

Bilginin üretilmesi kadar paylaşılması ve yayılması da önemlidir. Bu konuya eğilen eleştirel program kuramcıları, dünya genelinde program üzerine çalışan ve alanın entelektüel gelişimine katkı sağlamayı düşünen bütün eğitimcilerin tecrübe ve bilgilerini paylaşımlarını tavsiye etmektedir. Eleştirel program teorisyenleri, bilginin paylaşılması noktasında önemli bir rol üstlenen teknolojiyi oldukça kıymetli görmektedir. Çünkü diğer eğitimcilerin bilimsel araştırma ve yayınlar yoluyla bilgiye ücretsiz, hızlı ve kolay ulaşabilmesi için teknoloji anahtar konumundadır.¹³⁷ Ancak teknoloji dünyasını kuşatan aşırı akılcılıktan korunmak suretiyle ondan faydalanmak önemlidir. Bu eylem, bilimin ve teknolojinin değerini azaltan sahte hümanizmi onaylamak yerine teknolojiyi şeytanlaştırmak ve teknolojiye tapmak arasında dengeli bir tavır alıştır. Bu duruş, teknolojinin “eleştirel bir bilinç” ve “epistemolojik merakla” değerlendirilmesine özgüdür.¹³⁸

Öğrenme Öğretme Süreci: Eğitim sistemi, adil olmayan bir yapıyı ayakta tutan en önemli etkenlerdendir. Böyle toplumlarda eğitim sistemleri zenginler ve fakirler arasındaki sınıfsal ayrılığı koruyacak biçimde kodifiye edilmiştir. Bu yapının en önemli temsilcileri arasında ise bilgiyi sadece aktarmakla görevlendirilen öğretmenler bulunmaktadır. Burada odak noktası olarak öne çıkan anlatı yöntemi, bireylerin konuları

¹³⁵ Kemal İnal, *Modernite, Yurttaşlık ve Eleştirel Pedagoji* (Ankara: TÖZ Yayınları, 2020), 130.

¹³⁶ Yıldırım, *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*, 31.

¹³⁷ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 157-158.

¹³⁸ Paulo Freire, *Özgürlüğün Pedagojisi*, çev. Gülden Kurt Gevinç, (İstanbul: Yordam Kitap, 2021), 78.

ezberlemelerine sebep olabilmektedir. Böylece öğrenciler öğretmenler tarafından doldurulması gereken “bidon” veya “kap”lara dönüştürülerek iyi öğretmenliğin ve öğrenciliğin kriteri kabı doldurmaya indirgenmektedir.¹³⁹ Bu yapıya hizmet eden sınıflarda ders anlatan “özne” durumunda bir öğretmen ve onu sabırla dinleyen “nesne” konumunda öğrenciler bulunmaktadır. Dünyada insanlığın anlamını açıklayan pek çok gerçeği gizlemeye kalkışan bu bakış açısı, hoşgörü ve karşılıklı anlayışı yok ederken öğrenciyi yardıma muhtaç bir obje olarak görmektedir. Öğrencinin düşünme yetisini kısıtlayan böyle bir öğrenme öğretme sürecinde sınıflar arasındaki eşitsizliklerin varlığını aynı şekilde sürdürmesi beklenmektedir.¹⁴⁰ Nitekim sadece ders anlatmak ve bilgiyi aktarmak suretiyle öğretmenin egemen kılınması, kapitalist sisteme hizmet edecek edilgen bireylerin nasıl yetiştirildiğini gözler önüne sermektedir.

Eğitimin temel hedefi veya çıkış noktası, bilginin aktarılması değildir.¹⁴¹ Bu klasik anlayış, gerek öğretmenin gerekse öğrenme öğretme sürecinin yaratıcılığını deformasyona uğrattığı için bunun yerine eleştirel kavrayışın oluşmasına katkı üretecek sorun tanımlayıcı eğitim önerilmiştir.¹⁴² Sorun tanımlayıcı anlayış, öğrenme öğretme sürecinin ana aktörü olan öğretmenin görev ve rollerinde de değişime işaret etmektedir. Buna göre öğretmenler bilgiyi aktarmak yerine öğrencilerle ortak bir araştırma içine girişmelidir. Bu metodoloji, öğrenme sürecine rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran ve problemlerin tanımlanmasında öğrencileriyle şifre çözen öğretmenlere alan açmaktadır. Böylece öğrenciler öğrenme sürecinin ortakları arasına alınarak eleştirebilen öznelere dönüştürülmektedir.¹⁴³

Öğrencileri nesneleştiren toplumların ve bilgiyi iletmekle sorumlu okulların insanlaşmaya aykırı etkileri ve faaliyetleri vardır. İnsani yaşantılara etkin ve eleştirel bir işlev kazandırmak suretiyle söz konusu negatif faaliyetler özgürleştirici bir eğitim aracılığıyla bertaraf edilebilir. Bu noktada en önemli misyon ise öğrenme-öğretme sürecini özgürleştirici yapıda inşa eden idealist ve hümanist eğitimcilere düşmektedir. Çünkü öğrencilerin gerek kendileri gerekse içinde yaşadıkları gerçekliği insanileştirmek

¹³⁹ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, 89-90.

¹⁴⁰ Mustafa Köylü, Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4/12 (2006): 114.

¹⁴¹ Freire, *Özgürlüğün Pedagojisi*, 68, 91.

¹⁴² Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, 98-105.

¹⁴³ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 227-228.

için ihtiyaç duyulan eleştirel bilinç, öğretmenlik mesleğinin ihtiva ettiği manevi değerler arasındadır. Öğretmen adaylarının kişisel dönüşümüne de fırsatlar oluşturması beklenen eleştirel düşünme aracılığıyla adil ve eşit bir sosyal yapının egemen olması için eğitim, programlar ve öğrenme öğretme süreçlerinin dönüştürücü bir güç haline geleceği düşünülmektedir.¹⁴⁴

Eleştirel pedagoji öğrenme-öğretme sürecinde programlar veya ders kitaplarının gerektirdiği bazı eğitsel teknikleri ve bilgileri öğretmekten çok daha fazlasını kuşatmaktadır. Sorgulayıcı öğretmenlerin yalnızca konuya ilişkin literatürü değil okulun politik yapısını da anlaması gerekmektedir. Zira tarih boyunca program hazırlama uzmanlarının görevleri, çoğunlukla siyasiler ve iş adamlarının çizdiği hedefler doğrultusunda şekillenmiştir. Bununla birlikte yaşanan kültürün içerisinde yer edinen geniş eğitim ağına sahip olmak için eğitime yön veren TV, radyo, müzik, film, internet ve gençlik gibi alt kültürler bilinmelidir. Öğretmenlere düşen diğer bir sorumluluk ise ırkçılık, sınıfsal taraftarlık, kültürel yanlılık ve dinsel hoşgörüsüzlük gibi çoğulculuk karşıtı aygıtların üzerinde durmaktır. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin kültürel tecrübeleri, değişik öğretim tarzları ve onlara rehberlik eden programları biçimlendiren güçlerin farkında olmalıdır. Zira yalnızca böyle yetkinliği haiz öğretmenlerin öğrencileri meydan okuyucu niteliklerle donatması mümkündür.¹⁴⁵

Eleştirel pedagojinin üzerinde durduğu entelektüellik, çoğulcu anlayışa uygun bir şekilde günümüz programları ve eğitim kurumlarını ticaret mantığı ekseninde gören anlayışı reddetmekte ve akademik özgürlüğün sonuna kadar arkasında durarak program üzerinde söz sahibi olmayı önemsemektedir.¹⁴⁶ Zira yapısında hep bir çoğulluk barındıran entelektüel, hem bireysel hem de kurumsal anlamda dünyaya farklı açılardan bakabilmelidir.¹⁴⁷ Esasen program alanında entelektüelliğe aykırı durumların ortaya çıkmasında üniversitelerdeki kariyer sisteminin de rolü bulunmaktadır. Sistem, akademik yetkinliğe bakılmaksızın bilimsel içeriği arka plana itilmiş çalışmalar üretmeye

¹⁴⁴ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 33.

¹⁴⁵ Kincheloe, *Eleştirel Pedagoji*, 41.

¹⁴⁶ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 180-181.

¹⁴⁷ Daryuş Şayegan, *Batı Karşısında Asya*, çev. Derya Örs, (İstanbul: Ağaç Yayınları, 2008), 156.

yönlendirmektedir. Bunun neticesinde, program alanına yönelik entelektüellik sorunu ve kalite problemi ortaya çıkabilmektedir.¹⁴⁸

Ölçme ve Değerlendirmeye Bakışı: Eleştirel program kuramının sorguladığı unsurlardan bir diğeri de standart sınavlardır. Bu teori, öğretmenlerin hangi bilgiyi nasıl öğreteceği noktasında doğacak belirsizliklerden dolayı sınav sonuçlarının öğrenci performansının tek ölçütü olmasını reddetmektedir. Ayrıca öğretilenlerin standart sınavlar yoluyla değerlendirilmesi konusunda eğitimcilerin akademik karar verme bağımsızlıklarının yok edildiği ifade edilmektedir. Devlet okullarındaki programın kontrolü hesap verebilirlik düşüncesiyle gerçekleştirilen merkezi sınavlar aracılığıyla halktan ve öğretmenden alınmıştır. Bunun neticesinde, “sınav hazırlama marketi” ya da “borsası” denilen bir sistem yaratılmıştır.¹⁴⁹ Günümüzde de matematik ve okuma notları eğitimin niteliğinin en önemli ölçütlerinden sayıldığı için durum farklı değildir. Zira çağdaş dünyada sınav marketinin yaratılmasındaki en önemli etkenlerden birisi bu anlayıştır. Dolayısıyla toplumda, programın oluşturulmasından değerlendirilmesine kadar geçen tüm süreçler boyunca bu noktalara öncelik verilmesi gerektiğine yönelik bir algı oluşturulmuştur. Bu iklim öğretmenlerin önceliklerini sınav sonuçlarına göre belirlemeye yöneltmiştir. Buna bağlı olarak halihazırda program üzerindeki en güçlü kontrol aracının sınav sonuçları olduğu açığa çıkmaktadır.¹⁵⁰

Pedagoji ve eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesinde belirli parametrelere göre hazırlanmış standart ölçme değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Bu sınavlar çoğunlukla eşitlik amacıyla ülke genelindeki bütün öğrencilere uygulanmaktadır. Ancak ülkenin tamamında gerçekleştirilen bu tür sınavlar, çoğulcu anlayış için riskler içermektedir. Çünkü farklılıkların azalmasına neden olan bu sınavlar aynı zamanda öğrencileri de önceden ortaya konulan kriterlere uyum sağlamaya itmektedir. Uyum sağlamak için gösterilen gayret ise çoğulcu ve demokratik bir arka plandan ziyade tek tip birey yetiştirme anlayışına hizmet etmektedir.¹⁵¹ Ayrıca bu sınavlar başarının alt yapısını oluşturan toplumsal tabaka, yaşanan yer, göçmenlik statüsü ve öğrencilerin dil geçmişleri gibi çoğulcu karakterleri çözümleyememektedir. Bunun

¹⁴⁸ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 171.

¹⁴⁹ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 164.

¹⁵⁰ Oliva, *Developing The Curriculum*, 75.

¹⁵¹ Appelbaum, *Multicultural and Diversity Education*, 109.

yanında öğrencilerin okuma becerilerini geliştiren sözcük hazinesi, kavrama ve çıkarım yapma gibi alt becerilerin de ihmal edilmesine sebep olmaktadır.¹⁵² Halbuki standart ölçme-değerlendirme araçlarının etkisiyle bütün öğrenciler için aynı oranda etkili olduğu savunulan tek tip metotların oluşturulması reddedilmektedir. Herkes için faydalı olduğu düşünülen tek tip metotlar tasarlamak bu yaklaşımı destekleyen eğitimcilerin gerçek ilham kaynağı değildir. Bilakis asıl ilham kaynağı, özgün ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi olmalıdır.¹⁵³ Bu durum, çoğulcu düşünme becerilerine katkı sunması açısından da değerlidir.

Etnik ve kültürel yönden çoğulcu bir yapı arz eden öğrencilerin öğrenme yaşantıları ve başarıya yönelik çıktıları standartlaştırılmış test sonuçları ve bilişsel akademik performanstan daha fazlasını ihtiva etmektedir. Bu bakış açısı, toplumların sağlıklı bir biçimde işlemesi için gerekli görülen ahlaki, sosyal, siyasi ve bireysel gelişmeler bakımından son derece önemlidir. Zira pedagoji, öğrencilerin bir bütün olarak öğrenmesini amaçlamaktadır. Bunun için ise bütün farklılıkları kuşatan bir ölçme değerlendirme sistemine ve öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır.¹⁵⁴

Kültürel anlamda farklılık gösteren öğrencilerin gelişimleri için değerlendirmeler çoğulcu anlayış ve etik değerler ekseninde yapılmalıdır. Aksi takdirde akademik olmayan öğrenmelerin önemli bir kısmının standart ölçme değerlendirme sonuçlarına yansıyamayacağı öngörülmektedir. Bir öğrencinin sosyal etkinliklere ve sportif faaliyetlere katılım noktasında gösterdiği özverinin standart ölçme değerlendirme anlayışında bir karşılığı bulunmamaktadır. Yine çocukların öğrenci kulüpleri tarafından kendilerine tanımlanan görevleri başarıyla yerine getirmelerinin standart değerlendirme açısından pek bir önemi olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla testler başarının belirlenmesinde tek yöntem olduğu takdirde okul kültürü bakımından kritik öneme sahip sosyal, kültürel, sportif vb. çalışmaların sistematik şekilde ihmal edilmesine yol açılabilir. Bu nedenle öğrenciler konusunda olduğu gibi performansları belirleyen yöntemlere de çok yönlü ve çeşitlilikler dikkate alınarak bakılmalıdır.¹⁵⁵ Zira değerlendirme sürecinde

¹⁵² Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 19.

¹⁵³ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 20.

¹⁵⁴ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 8.

¹⁵⁵ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 17.

çocukların sosyal deneyim, kültürel ve dile yönelik kaynakları göz önünde bulundurulduğunda başarı oranlarının pek çok açıdan arttığı gözlenmiştir.¹⁵⁶

Eleştirel program kuramı, standart sınavlar vasıtasıyla test sonuçlarını merkeze alan ve okulu fabrika şeklinde tasavvur eden ticari zihniyete karşı çıkmaktadır. Zira bu teoriye göre bahsedilen anlayış, insanların eğitilmesinden ziyade müktesep cehalete yol açmaktadır.¹⁵⁷ Ayrıca ülkenin tamamında uygulanan standart ölçme araçları toplumsal sınıflar arasındaki farkın belirginleşmesine yol açarak öğrenme-öğretme süreçlerinin kalitesine zarar vermektedir. Bu konu ise çoğulcu toplumun önündeki en önemli bariyerlerden biri olarak görülen fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır.¹⁵⁸

Netice olarak eğitimde toplumsal adaleti ve eşitliği önceleyen eleştirel program kuramı pedagojinin sadece bilgi veren bir süreç olmadığını belirtmektedir. Aynı zamanda bireyleri ve toplumu dönüştüren bir araç olduğunu savunarak eğitimin daha demokratik ve adil bir yapıya kavuşmasını da amaçlamaktadır. Bu kuram, eğitim programlarının toplumsal eşitsizlikleri sürdürme veya değiştirme gücüne sahip olduğunu savunan bir yaklaşımdır. Buna bağlı olarak eleştirel anlayış eğitimde iktidar ilişkilerini, ideolojiyi ve baskıcı yapıların nasıl üretildiğini sorgulayarak programların içeriğinde hangi değerlerin, inançların ve ideolojilerin ön planda olduğunu irdelemektedir. Yine eğitim sisteminin sınıf, cinsiyet, etnisite gibi alanlardaki eşitsizlikleri nasıl ürettiğini veya değiştirdiğini ele aldıktan sonra eğitimin ezilenleri bilinçlendirme ve toplumsal dönüşüm sağlama aracı olarak işlev görebileceğini savunmaktadır. Eleştirel kuram, ezberci ve otoriter eğitim yerine öğrencinin sorgulayan, eleştiren ve dönüştüren bir birey olmasını hedeflemektedir. Buna göre ders içeriklerinin çok sesliliği ve farklı bakış açılarını temele alarak çoğulcu bir perspektifle yapılandırılmasını teşvik etmektedir. Eleştirel program, öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil rehber ve kolaylaştırıcı roller üstlenmesini beklemektedir. Bu nedenle eğitimcilerin öğrencileri bilginin yalnızca tüketicisi değil üreticisi yapacak etkinlikler de düzenlemesini tavsiye etmektedir. Eleştirel program teorisi eğitim sisteminde başarının tek ölçütünün sınavlar ve standart testler olamayacağını her zaman göz önünde tutulmasını salık vermektedir. Bu tarz sınavların yaratıcı düşünce ve uygulamaların önüne set çekeceğini düşünmektedir. Dolayısıyla

¹⁵⁶ Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 16.

¹⁵⁷ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 16.

¹⁵⁸ Pinar, *What is Curriculum Theory*, 94.

eleştirel pedagoji, başarıyı yalnızca sınavlar üzerinden ölçmenin öğrencilerin kişisel kimliğine ve insani değerlerine yapılan büyük bir haksızlık olduğunu ileri sürmektedir. Yine puanları düşük olan bir öğrencinin sadece notlarına bakılarak başarısız kabul edilmesini doğru bulmamaktadır. Çünkü bu bakış açısının bireylerin başarısız bir kimliğe sahip olduğunu varsaymak anlamına gelebileceğini iddia etmektedir.

1.5. Dini Çoğulculuk ve Çoğulcu Din Eğitimi

Dini çoğulculuk, din eğitimi ve çoğulculuk ilişkisi bağlamında teşekkül eden bir araştırma için dikkate alınması gereken temel kavramlardandır. Bu kavram, hem çoğulcu din eğitiminin zeminini anlamak hem de din eğitimi programlarını çoğulculuk perspektifinden değerlendirmek için önemli görülmektedir.¹⁵⁹ Çoğulcu din eğitimi kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek için dini çoğulculuğu açıklamak yerinde olacaktır. Buradan hareketle öncelikle dini çoğulculuğa değinilecektir. Daha sonra çoğulcu din eğitimi açıklanacak ve ortaya çıkış nedenleri ele alınacaktır. Ardından çoğulcu din eğitiminin içeriğine temas edilecektir. Daha sonra farklı yaklaşımlara dayanarak çoğulcu din eğitimi modelleri ele alınacak ve din öğretimi programlarının hazırlanmasında etkili olan anlayışlar değerlendirilecektir.

1.5.1. Dini Çoğulculuk

Dini çoğulculuk, ideolojik olarak bütün dinlere ve inanç sistemlerine aynı mesafede durulması gerektiğini ileri süren anlayıştır.¹⁶⁰ Kaynağını postmodern yaklaşımdan alan bu düşünce, dini çeşitliliği anlamaya yönelik bir gayret şeklinde yorumlanmıştır. Batı toplumlarının dini anlamda çeşitlilik göstermesi üzerine özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ciddi biçimde tartışılmaya başlanmıştır.¹⁶¹ Dini çoğulculuk genellikle dinler arasında herhangi bir ayrıma gidilmesini engelleyen fikir anlamında kullanılmaktadır. Bütün dinlerin doğruluk, kaynak ve ahlaki ilke bağlamında eşit bir statüye sahip olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla dini çoğulculuğu dinsel eşitlik olarak tarif etmek mümkündür.¹⁶² Bu konuda gerçekleştirilen tartışmaların büyük bir

¹⁵⁹ Osmanoglu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 49.

¹⁶⁰ Hakan Sari, Hakikatler Arasında Kaybolmak: Dinî Çoğulculuğun Anlam Krizi ile İlişkisi, *Gümüşhane İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15/29 (2026): 203.

¹⁶¹ Taştekin, *Din Eğitiminin 200'ü*, 118.

¹⁶² Köylü, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, 50.

kısmı dini çoğulculuk denildiğinde akla gelen ilk kişi olan John Hick'in delilleri çerçevesinde şekillenmektedir.¹⁶³

Çoğulculuk felsefe, politik, kültürel, toplumsal ve dini anlamda pek çok kavramı kapsamaktadır.¹⁶⁴ Ancak son yıllarda felsefi ve teolojik noktada dini çoğulculuk paradigması üzerinde oldukça fazla durulmaktadır. Dini çoğulculuk bilhassa din felsefesi tartışmalarında olmak üzere çağdaş Batı felsefelerinde ön plana çıkmaktadır. Bu paradigmanın dini kapsayıcılık ve dışlayıcılık türlerine kıyasla daha popüler olduğu görülmektedir. Zira diğer iki anlayışın güncel problemler bakımından fazla bir geçerliliği ya da öneminin olmadığı kabul edildiği için dini çoğulculuk modelinin daha hoşgörülü, özgürlükçü ve insani olduğu algısı göze çarpmaktadır.¹⁶⁵

1.5.2. Çoğulcu Din Eğitimi

Çoğulcu din eğitimi, genel olarak çoğulluğa veya çeşitliliğe duyarlı din eğitimi anlamına gelmektedir. Çoğulluk veya çeşitlilik, herhangi bir toplumda sosyokültürel, etnik, dinsel ve dilsel farklılıkların bulunması durumunu belirtmek için kullanılmaktadır.¹⁶⁶ Çeşitliliklere duyarlı olmak, din eğitimi faaliyetlerinin tüm aşamalarında toplumu oluşturan farklı grupların varlığından haberdar olmayı gerektirmektedir. Burada farklı kesimlerin eleştirisi, öneri ve beklentileri göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi ve sınıf ortamına taşınması düşünülmektedir. Söz konusu duyarlılığın, değişen doz ve niteliğiyle birlikte halihazırdaki bütün din eğitimi faaliyetlerinin kuşandığı bir özellik olması beklenmektedir.¹⁶⁷

Çoğulcu din eğitimi, kamu okullarında yürütülen ve herkesin zorunlu tutulduğu din eğitimi faaliyetlerini kılavuzlamaktadır. Bu eğitim süreci, diğer dinlerin sunumunda sorgulayıcı, nesnel, mukayese edici, müteakabiliyete dayalı, empati temelli bakış açısı vb.

¹⁶³ Ruhattin Yazzoğlu, "John Hick'in Dini Çoğulculuğunun Arka Planı", içinde *Dini Çoğulculuk: John Hick'in Düşünceleri Etrafında Tartışmalar*, çev. Ruhattin Yazzoğlu, Hüsnü Aydeniz, (İstanbul: İz Yayınları, 2006), 11.

¹⁶⁴ Abdurrahman Hendek, "Çoğulluk, Çoğulculuk, Çoğullaşma ve Din Eğitimi", içinde *Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi*, ed. Ahmet Çakmak, Abdurrahman Hendek, (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 19.

¹⁶⁵ Musa Kazım Arıcan, "Dini Çoğulculuk Paradigması ve Eleştirisi", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15/2 (2011): 22.

¹⁶⁶ Geir Skeie, "Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı", içinde *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, ed. Recep Kaymakcan, (İstanbul: Dem Yayınları, 2006), 136.

¹⁶⁷ Osmanoğlu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 76.

özellikleriyle kendisini göstermektedir. Çoğulcu din eğitimi, çoğulluğu dikkate alarak farklı olanı tanıma, farklılıklarla birlikte yaşama, farklılıkları olabildiğince kuşatma ve farklı olandan öğrenmeyi gelişim için fırsat olarak görmektedir. Bu anlayış; barış, adalet, hoşgörü, eşitlik, müzakere, birlikte yaşama, saygı, karşılıklı sorumluluk, empati, özen gösterme ve dayanışma gibi çoğulcu değerleri esas almaktadır. Yine doğrudan ve karşılıklı iletişimi merkeze alan katılımcı bir öğrenme ortamında bilgi, beceri ve duygu açısından öğrencilerin bireysel ve toplumsal yetkinliklerini geliştirmeyi hedefleyen bir anlayışa işaret etmektedir. Çoğulcu din eğitimi ayrımcılık, ötekileştirme, dışlama, aşağılama, önyargı vb. olumsuz tavırlarla mücadele etmektedir. Bunun için değişik din, inanç ve ideolojileri tanımaya ve doğru anlayıp değerlendirmeye özen göstermektedir. Ayrıca bireylerin kendi dini, ahlaki ve kültürel hassasiyetlerini yitirmeden evrensel düşünüp davranabilmelerini desteklemektedir. Bu eğitim anlayışı, küresel problemlerin çözümünde bilinçli şekilde aktif rol alabilen, değişimle baş edebilen, esnek, yenilikçi, değişim ve dönüşüme açık bireyler yetiştirmeye karşılık gelmektedir.¹⁶⁸

Sonuç olarak çoğulcu din eğitimi, farklı inanç ve düşüncelere saygı duyan, bireylere çeşitli dini ve felsefi bakış açılarını tanıtan bir eğitim anlayışıdır. Bu model tek bir dinin öğretilmesi yerine farklı din ve inanç sistemlerinin eşit ve objektif bir şekilde ele alınmasını amaçlamaktadır. Öğrencilere sadece belirli bir dini öğretmek ve belirli bir dini inancı benimsemeleri için baskı yapmak yerine farklı inançları karşılaştırma ve değerlendirme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin tek taraflı değil çok yönlü düşünmelerini teşvik etmektedir. Dinlerin tarihi, kültürel ve toplumsal bağlamlarını inceleyen çoğulcu din eğitimi, farklı din ve inanç grupları arasında hoşgörüyü teşvik ederek ayrımcılığı ve önyargıları azaltmaya çalışmaktadır. Çoğulcu toplumların vazgeçilmez bir parçası olan bu yaklaşımın, demokratik yapısı gereği dini bilgi verirken bireyin düşünce özgürlüğüne saygı duyarak uzun vadede daha hoşgörülü ve bilinçli nesiller yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5.2.1. Çoğulcu Din Eğitimi Ortaya Çıkaran Nedenler

Dünya toplumlarının asırlar boyunca küçük ya da büyük ölçekte tanık olduğu değişimler hayatın vazgeçilmez özelliklerinden birisidir. Geçmişte binlerce yılda görülen değişimlerin daha fazlası son asırlarda çok daha kısa zaman dilimlerinde

¹⁶⁸ Osmanoğlu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 78, 121.

gerçekleşmektedir. Bilhassa küreselleşmeden kaynaklı şekilde bilim ve teknolojiye katedilen ilerleme ve yenilikler bu değişimlere ön ayak olmaktadır.¹⁶⁹ Değişim süreci dini, kültürel, sosyal ve ekonomik hayatı olduğu kadar eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkisi altına almıştır.¹⁷⁰ Küreselleşmeye bağlı olarak hızlı bir gelişim gösteren bilgi-iletişim teknolojileri, eğitimin hedef, içerik, yöntem, teknik ve değerlendirme süreçlerini etkilese de farklı kültürlerin birbirinden uzak şekilde yaşadığı dönemlerde söz konusu durumlar eğitim süreci açısından pek bir sorun teşkil etmemiştir. Ancak küreselleşmeyle birlikte kültürlerin iç içe geçmesinin bir sonucu olan çoğulcu yapı, din eğitimi sürecinin de yeniden şekillendirilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Küreselleşmenin din olgusunu ve din eğitimi de kapsadığını söylemek yerinde olacaktır. Din, günümüzün çağdaş toplumlarında mezheplerle birlikte birçoğu aidiyet içermeyen sayısız kutsal ve yeni dini hareketleri de kapsamaktadır. Günümüzde kamu görevlilerinin seküler eğitim görmüş olmasından dolayı dini farklılıkların yönetimi oldukça güçleşmiştir. Dine bakış açısının değişmesi ve kurumsal bağlılıkların azalması bireysel dindarlıklar ve yeni dini oluşumların ön plana çıkmasını sağlamıştır. Bu durum, özellikle din ve birey ilişkisinin yeniden gözden geçirilmesi bağlamında din eğitimi de etkilemiştir. Bu noktada son zamanlarda din eğitiminin ebeveynler ile çocukların temel hak ve özgürlükleri ekseninde tartışılmaya başlandığı göze çarpmaktadır.¹⁷¹

İnsanlık son yüzyıla baş döndürücü bir hızla ilerleyen toplumsal değişimin ortaya çıkardığı çekim alanının merkezinde girmiştir. Bu hız esnasında çözülme ve yeniden yapılanmalar takip edilemez bir hal almıştır. Bundan dolayı halihazırda algılanan dünyadan oldukça farklı ortamda yaşanıldığını söylemek mümkündür. Birey zihni bu hakikati idrak ettiği zaman dünyanın günümüze göre düşünölemeyecek kadar değişmiş olması muhtemeldir.¹⁷² Ancak insanoğlunun bugün ulaştığı seviye, bir bütün olarak bilim, teknoloji ve hatta uygarlığın yeniden sorgulanmasını gündeme getirmiştir. Zira değerler alanındaki erime bu konuda çalışan insanları ciddi şekilde endişeye sevk etmektedir. Değerler alanı devre dışı bırakıldığında insan, eline geçirdiği her şeyi hırsıyla tüketen ve

¹⁶⁹ Soner Mehmet Özdemir, “Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/1 (2011): 86.

¹⁷⁰ Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 6-7.

¹⁷¹ Osmanoglu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 63.

¹⁷² Zbigniew Brzezinski, *Kontrollden Çıkmiş Dünya*, çev. Haluk Menemencioğlu, (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1996), VII-VIII.

yok eden bir canlıya evrilmektedir. Değerlerini yitiren insanoğlunun kendisini, diğer bireyleri ve yaşadığı dünya üzerindeki yaşam belirtilerini yok etmesi beklenmektedir.¹⁷³ İşte bu durum din eğitiminin gündemini, çoğulculuk çerçevesinde şekillenen değerlerden oluşturmaya yönlendirmiş ve çoğulcu değerlerden hareket eden bir sürecin doğuşuna ön ayak olmuştur.

Dünyada farklı uygulamalara sahip birden fazla dinin varlığı söz konusudur. Bu dinler bütün zenginliği ve ihtişamıyla insanların çevresini sarmaktadır. Bunun yanında farklı dinlerin ve kültürlerin üyeleri olan öğrenciler aynı okullar ve sınıflarda bulunabilmektedirler. Dolayısıyla burada din eğitimi sürecinde dinleri reddetmek yerine çeşitliliğinin izah edilmesi, dinlerin hiçbirinin dışlanmaması ve biriyle diğerlerinin kapsam altına alınmaması çoğulcu din eğitimi sürecinin işletilmesi açısından daha uygundur.¹⁷⁴ Nitekim dinlerin yalnızca kendi müntesipleri için var olmadığı görülmektedir. Farklı kültürlerden ve dinlerden okullara gelen öğrencilerin kendi yörüngeleri dışında kalan bireyleri zenginleştirmeyi amaçlamaları da çoğulcu din eğitiminin doğuşuna zemin hazırlamıştır.¹⁷⁵

Günümüzde hem aynı dinin mensupları arasında hem de farklı dini kesimler arasında görülen problemler din eğitimi dönüşüme iten unsurlar arasındadır. Bahsedilen gruplar arasında cehalet, önyargı ve yanlış anlamaktan kaynaklanan ötekileştirici, yargılayıcı ve aşağılayıcı davranışlar sergilenmektedir.¹⁷⁶ Dile getirilen olumsuz uygulamalar yakın zamana kadar eğitim öğretimde önemli bir yer tutmuştur. Negatif uygulamaların yeniden tasarlanarak ders kitapları ve programlar üzerinden sonraki nesillere sunulması, problemi daha da ileri boyutlara taşımıştır. Bu durum din eğitimi gündeminin çoğulcu ve hoşgörüyü temel alan yaklaşımlardan oluşmasını zorunlu kılmıştır. Öyle ki bu şekilde olumsuz temalarla oluşturulmuş hafızanın yerini barış, uzlaşma, tolerans, saygı ve iletişim gibi çoğulcu kavramların alması mecburiyeti hasıl olmuştur.¹⁷⁷ Neticede çoğulcu din eğitimi, beraber yaşamalarına rağmen birbirini yeterince tanımayan çeşitli dinlerin üyelerinin birbirlerine yönelik önyargıları, kesin

¹⁷³ Hasan Onat, *Türkiye’de Din Anlayışında Değişim Süreci* (İstanbul: Endülüs Yayınları, 2022), 16.

¹⁷⁴ Latif Tokat, “Dini Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?”, *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 4/2 (2007): 51.

¹⁷⁵ Köylü, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, 56-57.

¹⁷⁶ Muhammet Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı* (Ankara: Nobel Yayınları, 2011), 149.

¹⁷⁷ Osmanoğlu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 64-65.

kabulleri ve karşılıklı savunma alışkanlıklarının üstesinden gelmeyi vaat etmektedir. Aynı şekilde bu davranışların yerine iletişim yoluyla yakından temas kurmayı ve karşılıklı saygıyı ikame etmeyi amaçlamaktadır.¹⁷⁸

Modern dünyada bir yandan din eğitime ilgi artarken diğer yandan tezahür eden ihtiyaçlar çerçevesinde din eğitiminin muhtevası ve yöntemleri değişmektedir. Din eğitimi ve öğretimi geçmişte daha çok ilmihal bilgileri doğrultusunda inanılan dinin gerekliliklerine göre şekillenmiştir. Ancak günümüzde daha çok sosyolojik ve psikolojik yönlerden hareket ederek çoğulcu bir metot takip edilmektedir. Zira 1950’den itibaren çoğulculuğun egemen paradigma haline gelmesi bu durumu tetiklemiştir. Din eğitimi son yıllarda küreselleşmenin ortaya çıkardığı sorunlara çözüm getirecek bir muhtevaya kuşanmıştır. Dolayısıyla artık din eğitiminin inançlı kişiler yetiştirmekten ziyade çoğulcu bir toplumda yaşamının gereklerini yerine getirebilen ve küresellikten kaynaklanan problemlerin çözümünde rol alabilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlaması çoğulcu din eğitiminin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur.¹⁷⁹

Geleneksel din eğitimi programı ve ders kitapları daha çok bir ülkede egemen olan dinin izlerini yansıtmaktadır. Ancak din eğitimi programları, küreselleşme ve değişen sosyokültürel faktörlerden dolayı her geçen gün daha fazla dine yer vermenin ve bunları öğretime hazırlamanın eğitsel vasıtalarını aramaktadır. Zira halihazırda çoğulcu toplumlarda din eğitiminin niteliğini belirleyen etkenlerin başında diğer dinlere açılan alan gelmektedir. Burada kültürler arasındaki iletişimi önemseyen çoğulcu programlar, birden fazla dinden bahsetmekle öne çıkmaktadır. Nitekim tek bir dinin öğretimini savunan geleneksel programların yerine daha fazla din ve kültüre yer veren çoğulcu programlar tasarlanmaktadır.¹⁸⁰

Çeşitli kültürel ve dini alt yapıya sahip bireylerin bulunduğu bir toplumda çoğulcu din eğitiminin gerekliliği kendisini göstermektedir. Çoğulculuk bilhassa batı toplumlarında olmak üzere bazı Müslüman ülkelerde¹⁸¹ de bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim herkesi kapsamaması düşünülen bu zengin yapıya eğitim sistemi

¹⁷⁸ Aydın - Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, 101.

¹⁷⁹ Köylü, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, 10.

¹⁸⁰ Aydın, Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, 100.

¹⁸¹ Resmi olarak İslam Devleti olmasa da Türkiye ile beraber, Irak, Pakistan, Endonezya, Katar, Mısır ve İran gibi müslüman devletlerin etnik, dini ve kültürel yönden farklılıklar içerdiği söylenebilir.

içerisinde yer vermek için pek çok strateji ve model geliştirilmeye devam edilmektedir.¹⁸² Burada pozitif çoğulculuk paradigmasından yola çıkarak çoğulcu din eğitimi yaklaşımının bazı düşünce ve değerler ortaya koyabileceği belirtilmiştir. Bu konuda ileri sürülen fikirler şöyle sıralanmıştır:¹⁸³

- ✓ Çoğulculuk, öğrenme konusunda bir sorun olmaktan ziyade fırsat olarak görülmelidir. Çünkü bu yolla insanların şahsi dini ve kültürel menşeyi yitirmeden ötekinin fikir ve pratiklerinden bir şeyler öğrenmesi mümkündür.
- ✓ Epistemolojik bakımdan mütevazı ve saygılı olmak, birisinin şahsi düşüncelerinin başkalarından bütünüyle farklı veya onlara karşıt olabileceğine işaret etmektedir. Ancak bu bireyler kibirli davranmak yerine hoşgörülü olmayı seçerek daha üst düzey öğrenmelerin önünü açabilirler.
- ✓ Pozitif çoğulculuk, din eğitimi bağlamında tüm öğrencilerin ayrı inanç grupları şeklinde eğitim almalarını desteklememektedir. Buna karşın bütün grupların beraber eğitim gördüğü ve hakikat iddiaları konusunda belirli bir din veya inancın temele alınmadığı bir anlayışı savunmaktadır.
- ✓ Din eğitimi, dini veya din dışı bir konuda bütün öğrencilerin ihtiva ettiği arka planı anlayışla karşılamalıdır. Öte yandan tüm farklı ideolojilerin zenginliğini eğitim kurumlarında ve yaşanan ortamda temsil edildiği biçimiyle kabul etmeye özen göstermelidir. Burada hümanist, dini olmayan ve yeni dini hareketlere mensup olanlar da kapsama dahil edilmelidir.
- ✓ Pozitif çoğulculuk, tüm fikirlerin eşit biçimde geçerli olduğunu ve bütün yolların aynı yere çıktığı düşüncesini reddetmektedir. Zira çoğulcu din eğitimi, öğrencilere sübjektiflik adı altında mecburi olarak bir şeyin ya da dinin evrenselci şeklini empoze etmekten sakınmaktadır.
- ✓ Pozitif çoğulculuk, dinin ilgilendiği sorular çerçevesinde çocukların şahsi inanç ve değerlerinin açığa çıkmasını sağlayacak felsefi bir anlayışa ve sorgulayıcı düşünmeye müsaade etmektedir.

¹⁸² Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım* (İstanbul: Dem Yayınları, 2011), 179.

¹⁸³ D. Cush - D. Francis, "Positive Pluralism to Awareness, Mystery and Value: A Case Study in Religious Education Curriculum Development", *British Journal of Religious Education*, 24/1 (2001): 54-55; Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, 179-180.

- ✓ Bu çoğulculuk türü, geleneklerin barındırdığı çoğulculuğu ayırt etmekte ve kuralcı yorumlardan uzak durmaktadır. Zira burada dinlerin geçmişten bu yana iletişim içinde olduğu kabul edilmektedir. Böylece kişilerin inançlarının ve değerlerinin belirli bir dini gelenek ekseninde sınırlandırılarak ötekileştirilmesinin suni bir tutum olduğu ileri sürülmektedir.
- ✓ Çoğulcu din eğitimi, akademik anlamda objektif olmaya ve insanların yaşantılarına karşı saygılı olmaya dikkat etmelidir.
- ✓ Çoğulcu din eğitimi, bütün öğrencilerin ilgileri ve gereksinimleri ile ortak bağlar kurmalı ve onlara kılavuzluk yapmalıdır.
- ✓ Çoğulcu din eğitimi, bilgi aşlamak yerine duyuşsal öğrenci davranışlarını desteklemelidir. Bununla birlikte yansıtıcı uygulama, özgün ifadeler ve bağlantılı eylemler için imkân oluşturmalıdır.
- ✓ Burada öğrenciler gerek dini gerekse şahsi inanç ve tecrübelerini anlayıp geliştirmeye özen göstermelidir.

Netice olarak farklı inanç, ideoloji ve dünya görüşüne sahip çok sayıda bireyi yönetme konusunda çoğulcu din eğitiminin kuşatıcı, bilimsel ve hoşgörüyeye yönelik fırsatlar barındırdığı savunulabilir. Bu anlamda söz konusu kesimler arasında görülen ön yargılı tutumlar çoğulcu din eğitimi bağlamında tartışılarak din, dil, kültürel vb. bakımdan farklılıklara karşı duyulan düşmanca tavırların aşılmasına zemin hazırlanabilir. Genelde dinler özelde ise İslam'ın birlikte yaşama, karşılıklı anlayış, saygı ve uzlaş kültürüne ilişkin önemli mesajlar ihtiva ettiği bilinmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde zikredilen çoğulcu ilkelerden hareket edilmesi toplumsal birlikteliği kuvvetlendirecektir. Özellikle farklılıklar arasındaki problemlere yönelik toplumsal hakikatleri çözümleyebilmek için çeşitli inançları, değerleri, bireysel ve toplumsal farklılıkları merkeze alan kapsayıcı ve çoğulcu bir din eğitimi sürecine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.5.2.2. Çoğulcu Din Eğitiminin İçeriği

Günümüzde çağdaş toplumların sergilediği çoğulcu yapı her geçen gün artmaktadır. Bundan dolayı çok dinlilik ve çok kültürlülük bugünün en öne çıkan vasfı olma yolunda hızla ilerlemektedir. Buna bağlı olarak genelde eğitim özelde ise din eğitimi alanında giderilmeyi bekleyen yeni istekler ve ihtiyaçlar açığa çıkmıştır.¹⁸⁴ Çünkü

¹⁸⁴ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 349.

dünyanın her geçen gün artan çoğulcu toplum yapısı geleneksel din eğitimi uygulamalarını da etkilemeye başlamıştır. Bu durum din eğitimi uygulamalarına yönelik yeni bazı arayışları beraberinde getirmiştir. Halihazırda hemen hemen bütün çoğulcu ve demokratik toplumların devlet okullarında din eğitimi gerektiren pek çok faktör göze çarpmaktadır. Burada “Nasıl bir din eğitimi” sorusu son derece önemli bir husus olarak önümüzde durmaktadır. Çünkü çoğulcu bir sosyal yapının bünyesinde bulunan devlet okullarının sunduğu din eğitiminin de yine aynı şekilde bir karakter ihtiva etmesi gerektiğine dair anlayış bulunmaktadır. Bu noktada ülkelerin eğitim sistemleri ve bu yapı içerisindeki din eğitiminin organize edilmesinde de farklılıklar görülmektedir. Burada dinlerin ve inançların öğretilmesi hususunda öne çıkan yol gösterici pedagojik hedefler, insan haklarının önceliklerini yansıtan bir yaklaşımdan hareketle din ve inanç hürriyetini kapsayacak biçimde değerlendirilmektedir.¹⁸⁵

Din eğitimi konusunda özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinde çok inançlı anlayışlar yerleşmeye başlamıştır. Böylece öğrenciler arasındaki çeşitli dinlerin anlaşılma seviyesinin yukarılara taşınması hedeflenmiş ve farklı inançlara sahip bireyler arasında hoşgörü ve saygının artmasını temin etmek amaçlanmıştır. Bu şekilde çok inançlı din eğitiminin hedefleri ve çoğulcu eğitim olarak bilinmeye başlanan kavram daha tutarlı hale gelmiştir.¹⁸⁶ Öne çıkan çeşitlilik her zaman kurumsallaşmış eğitimin bir niteliği olmaktadır. Burada bir eğitimcinin karşılaştığı ilk problem, belirli sayıda öğrencinin bir grup ya da sınıf olarak hangi şekilde organize edileceği konusudur. Şöyle ki okula giden çocuklar belli bir toplumsal sınıf ve kültürel kesimin temsilcisi olarak farklılıklarını devam ettirmektedirler. Ancak geleneksel okul anlayışı çoğunlukla çeşitlilikleri öğrenmenin önünde birer engel olarak gördüğü için farklılıkları ihmal etmiştir.¹⁸⁷ Çoğulculuk, öğrenci merkezli anlayışların da etkisiyle gelişen yeni eğitim teorilerindeki pedagojik faaliyetlerin merkezi haline gelmiştir. Nitekim çoğulcu bir ortamda tüm farklılıklara eğitim veren okulların din eğitimi sürecinde çoğulcu bir bakış açısı sunması gerekmektedir.¹⁸⁸

¹⁸⁵ Mahmut Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar* (İstanbul: Dem Yayınları, 2017), 43.

¹⁸⁶ Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, çev. Üzeyir Ok, M. Ali Özkan, (İstanbul: Dem Yayınları, 2005), 116.

¹⁸⁷ Skeie, “Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı”, 135.

¹⁸⁸ Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, 188.

Geleneksel çoğulculuk, okullarda bulunan azınlıkların dinlerini öğretim programı içerisine alan bir anlayışa karşılık gelmektedir. Buna karşın modern çoğulculuk ise herhangi bir dinin kapsamındaki çeşitlilikleri göz önünde bulundurarak öğretmeyi hedefleyen bir paradigma olarak tarif edilmektedir.¹⁸⁹ Sosyokültürel bir fenomen olan din ve onun yorumları modern çoğulculuk bağlamında toplumdaki ve öğretim programları üzerindeki etkisini her geçen gün daha çok hissettirmektedir. Bunun yanında öğrenciler, dinin farklı yorumları konusunda ailelerinden ve sosyal ortamlarından öğrendikleri bilgileri okula taşımaktadırlar. Eğitim kurumlarında bu durum göz ardı edildiğinde öğrencilerin kültürel anlamda elde ettikleri birikimler ve dini yaşantıların öğrenme ortamlarına aktarılmasının önüne geçilebilmektedir. Neticede gerek dinler gerekse din içerisindeki çeşitli yorumların belli bir perspektifle din öğretimine konu edilmesinin toplumsal, kültürel ve dini çoğulculuğun bir gereği olduğu açığa çıkmaktadır.¹⁹⁰

Okullarda din eğitiminin keyfiyetine ilişkin yürütülen tartışma ve çalışmalar, akademik ve uluslararası kuruluşların dikkatini daha fazla çekmeye başlamıştır. Bu noktada din eğitiminin niteliği hakkında yapılan araştırmalar ve din eğitiminin amaçları ve takip edilmesi gereken yaklaşımların ne olması gerektiğine yönelik düşünceleri etkileyen olaylar meydana gelmiştir. Özellikle 20. yüzyılın sonlarında Sovyetler Birliği'nin yıkılmasıyla gelişen özgürlükçü ortam ve 11 Eylül olayından sonra dine ve din eğitimiye yönelik kayda değer bir ilgi ve eğilimin olduğu görülmektedir.¹⁹¹ Bu olaylardan sonra UNESCO, Avrupa Birliği Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı gibi uluslararası kuruluşlar insan hakları ve demokratik değerler ekseninde gelişen çoğulcu din öğretimi için çalışmalar yapmışlardır. Bu birim, “Dini Farklılıklar ve Kültürler Arası Eğitim ve Devletler Okullarında Dinler ve İnançlara Dair Toledo Öğretim İlkeleri Kılavuzu”nda dinin kültürün önemli bir parçası olduğunun altını çizmiştir. Burada din, ahlak ve sivil değerlerin öğretimi yapılırken kapsayıcı bir içerik tavsiye edilmektedir.¹⁹²

¹⁸⁹ Recep Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7/1 (2007): 189.

¹⁹⁰ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 44.

¹⁹¹ Köylü, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, 9.

¹⁹² Recep Kaymakcan, “Türk Gençliğinin Din Eğitimi Algılaması”, *Marife*, 6/2 (2006): 118.

Ayrıca bu kılavuzda din ve inançlara yönelik okullarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin içeriği hakkında aşağıdaki prensipler önerilmiştir.¹⁹³

- ✓ Dinler ve inançlara ilişkin gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri adil, dürüst ve bilimsel bir içeriğe sahip olmalıdır. Dinlerin ve inançların öğretiminde insan hakları, temel özgürlükler ve sivil değerlere uygun bir yol izlenmelidir.
- ✓ Dinler konusunda öğretim yapacak bireylerin okul çevresinde ve yapılan uygulamalarda ötekinin hakkını muhafaza etmesi önemlidir. Bunun için dini özgürlüklerin göz önünde bulundurulması tavsiye edilmektedir.
- ✓ Okulların en önemli yükümlülüklerinden biri de dinler ve inançlar hakkında öğretim yapmaktır. Bu öğretim sürecinin başarılı olabilmesi ve değerleri iletebilmesi için ailelerin misyonu göz ardı edilmemelidir.
- ✓ Öğretim programlarının tasarlanması ve uygulanması noktasında öğretmen, öğrenci, idareci, veli vb. farklı paydaşların sürece katılımına özen gösterilmelidir. Yine öğretmenlerin eğitiminde kuşatıcı bir anlayışa sahip olunmasına dikkat edilmelidir.
- ✓ Diğer dinleri ve inançları öğretme konusunda tarafsızlığını koruyamayan programların daha ölçülü ve objektif olmaları için çalışılmalıdır.
- ✓ Dinler ve inançlar hakkında öğretim yapacak eğitimcilerin yeterli donanıma sahip olması sağlanmalıdır. Nitekim öğretmenler, söz konusu derslerin adil ve ölçülü bir şekilde öğretilmesi adına yeterli bilgi, beceri ve tutumla kuşanmalıdır. Diğer yandan eğitimciler yalnızca konu alanına ilişkin yeterlik düzeyine sahip olmakla yetinmemelidirler. Bununla birlikte hem kendilerinin öğrencilerle hem de öğrencilerin kendi aralarında titiz ve saygıya dayalı bir iletişim kurabilmesine yardımcı olacak pedagojik kabiliyetlere sahip olmaları önem arz etmektedir.
- ✓ Diğer dinlerin ve inançların öğretiminde işe koşulan öğretim programları, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kuşatıcı, adil ve anlayışlı bir şekilde hazırlanmasına önem verilmelidir. Zira doğru olmayan ve ön yargılar ihtiva eden materyallerin, olumsuz kalıp fikirlere neden olması söz konusudur.

¹⁹³ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 44-45.

- ✓ Dinlerin ve inançların öğretiminde ölçülü bir yaklaşım sağlamak için programlar çoğulcu kriterler merkeze alınarak hazırlanmalıdır. Ayrıca programların oluşturulması ve uygulanması sürecinde bütün ilgili kesimlerin düşünceleri ve önerileri alınmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için uygun fırsatların sunulmasına ve adil prosedürlerin yer almasına dikkat edilmelidir.
- ✓ Dinlerin ve inançların öğretimine yoğunlaşan programlar, tarihi ve aktüel gelişmelere değer vermelidir. Programlar, eğitim kurumlarının ve toplumun barındırdığı yerel dini görünümeler hususunda da dikkatli davranmalıdır. Çünkü böyle bir düşüncenin öğrencilerin, ailelerin ve diğer paydaşların eğitimle olan ilişkilerinin sürdürülmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Sonuç olarak çoğulcu içeriğin ideoloji, inanç ve din gibi birçok ögenin bir araya gelmesiyle oluşan bir yapıyı temsil ettiği ifade edilebilir. Bu sistemde dinle ilgili düşünceler veya farklı fikirlerin toplumdaki somut bileşenlerinden güç almak suretiyle muhtevaya girdiği söylenebilir. Bir toplumda sükunetin ve huzurun tesis edilebilmesi için dini, kültürel, politik, ideolojik vb. yönden farklı kesimlerin birbirilerini anlamaları ve yapıcı bir iletişime girmeleri önemlidir. Bunun için bireylerin fikir, duygu, bilgi ve birikimlerini karşılıklı olarak anlamaları esas olduğundan demografik kompozisyonun tamamı dikkate alınmalıdır. Zira farklı din ve inançlar hakkında yalnızca temel ilmiyal bilgileri baz alınarak öğretim sürecinin işletilmesiyle insanlar arasında barış, hoşgörü ve iletişimin boy atmasını beklemek sonuçsuz kalabilir. Bu problematiği aşmak için eğitim-öğretim süreçlerinin çoğulcu karakterinin ve niteliğinin artırılması düşünülmelidir. Farklılıkların sürece dahil edilmesine, daha elverişli yöntem ve tekniklerin tercihi ve icra edilmesine bağlı olarak eğitim-öğretimin niteliği artırılabilir.

1.6. Din Öğretimi Program Geliştirme Yaklaşım ve Modelleri

Bu başlık altında öncelikle din eğitiminde temel alınan Michael Grimmit'in üçlü sınıflandırmasına değinilmektedir. Bu bağlamda *dini öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme* konuları ele alınmaktadır. Daha sonra tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan din öğretimi program geliştirme modelleri bağlamında *doktriner, mezheplerüstü, mezheplerarası, dinlerarası, fenomenolojik, yorumlayıcı ve sosyal bilimler yaklaşımın* programlara yansımaları değerlendirilmektedir.

1.6.1. Din Eğitimi Yaklaşımları

Din eğitimi konusunda temel bazı anlayışlar öğretim programlarının hazırlanması sürecinde etkili olmaktadır. Bu etki programın türü, amacı, içeriği ve değerlendirme süreçleri olmak üzere neredeyse tüm aşamalarda kendisini göstermektedir. Bu bağlamda Michael Grimmit tarafından *dini öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme* şeklinde yapılan üçlü ayırım¹⁹⁴ hakkında şunlar söylenebilir:

Dini Öğrenme: Bu anlayış, tek bir dini veya mezhebi doktriner şekilde öğretmeyi amaçlayan din eğitimi programlarına karşılık gelmektedir. Normatif (kuralcı) bir yöntemle din öğretmeyi hedeflemekte ve genellikle belirli bir dini grubun veya kurumun öğretilerine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre din eğitimi programları homojen bir öğrenci grubuna hitap etmektedir. Eğitimcilerin ve öğrencilerin benzer dini gruba ait olduğu bu anlayışta dini inanç ve pratikleri öğretmek hedeflenmektedir.¹⁹⁵ Dünyada uzun yıllar boyunca hâkim olan bu yaklaşım, çoğulculuk fikrinin toplumda yaygınlaşmasıyla birlikte sorgulanmaya başlamıştır.¹⁹⁶ Zira çok kültürlü toplumlardan ziyade homojen toplumlar için geçerli olabileceği düşüncesi bu yaklaşıma getirilen en önemli eleştiriler arasındadır.¹⁹⁷

Din Hakkında Öğrenme: Bu yaklaşım, çoğulcu toplumlarda yer alan devlet okullarında herkese din konusunda bilgi vermek üzere geliştirilen din öğretimi programları için kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda din veya dinler hakkında doğru bilgiler kazandırmaya çalışmak en önemli özellik ve hedef olarak görünmektedir. Tarafsız bir sunumun amaçlandığı din hakkında öğrenme yaklaşımında dinler daha çok antropolojik bir perspektifle ele alınmaktadır.¹⁹⁸ Dinlerin içeriğine yoğunlaşan din hakkında öğrenme anlayışı, öğrencilerin kendi dünyaları ile ahlaki ve ruhsal değer arayışlarına katkı

¹⁹⁴ Michael Grimmit, "Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they?", *Pedagogies of Religious Education*, (UK, McCrimmons, 2000): 24-52; John M. Hull, "Demokratik Çoğulcu Topumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (İstanbul, 28-30 Mart 2001), (Ankara, MEB Yayınları, 2003), 44; Fatma Çapcıoğlu, "Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi" (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006), 14.

¹⁹⁵ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi, 2012), 119.

¹⁹⁶ Zübeyir Bulut, "Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Diğer Dinlerin Öğretimi", *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 8/2 (2010): 70.

¹⁹⁷ Kızılabdullah - Yürük, "Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", 111.

¹⁹⁸ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 119.

sağlayamamaktadır. Çünkü burada bireysel deneyimleri geliştirmek yerine dinlerin muhtevasının objektif bir biçimde sunulması temel alınmaktadır.¹⁹⁹

Dinden Öğrenme: Bu anlayış, öğrenci ve pedagojinin öne çıkarıldığı bir din öğretimine işaret etmektedir. Din, öğrencilerin eğitilmesine yardımcı olabilecek bir unsur olarak görülmektedir. Daha ziyade Eğitim Bilimlerini ön plana çıkaran Dinden öğrenme anlayışında ahlaki, manevi, kültürel, sosyal vb. öğrenmelere erişmede dinin katkısından faydalanmak amaçlanmaktadır.²⁰⁰ Din eğitimi yaklaşımları mukayeseli biçimde Tablo 1.1.'de verilmiştir:

Tablo 1.1: Din Eğitimi Yaklaşımları

Özellik	Dini Öğrenme	Din Hakkında Öğrenme	Dinden Öğrenme
Amaç	İnanılan dini öğrenip yaşamak.	Dinler hakkında nesnel ve objektif bilgi edinmek.	Dinî değer ve öğretilerden yaşama dair ders çıkarmak.
Yaklaşım	İnanç merkezli ve dogmatiktir.	Objektif, analitik ve akademik.	Din, evrensel etik ve ahlaki ilkeler bağlamında ele alınır.
Öğrenme Şekli	İnanç esaslarını dini otoriteden öğrenme ve uygulama.	Dinleri akademik ve eleştirel şekilde düşünme.	Dini metinlerden anlam çıkarma ve etik dersler alma.
Öğrenci Rolü	Dini benimseyen ve uygulayan birey.	Dini objektif şekilde inceleyen birey.	Dinî öğretileri yorumlayıp yaşama aktaran birey.
Uygulama Alanları	Medrese, cemaat vb. dinî kurumlar.	Üniversiteler, dinler tarihi dersleri vb. alanlar.	Ahlak ve değer eğitimi ile kişisel gelişim programları.
Eleştiriler	Eleştirel düşüncüyü kısıtlayan tek tipli bakış açısı sunabilir.	Fazla akademik veya tarafsız olması inançlı bireylerce eleştirilebilir.	Dinin esaslarını seküler hale getirdiği eleştirisi alabilir.

¹⁹⁹ Muhiddin Okumuşlar, “Çok Kültürlü Toplumlarda “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme” Modeli”, *Marife Dergisi*, 7/2 (2007): 255.

²⁰⁰ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 120.

Tablo 1.1.'de görüldüğü üzere din eğitiminin üç temel yaklaşımı mukayese edilmektedir. Dini öğrenme, bireyin kendi dinini benimsemesini ve yaşamasını hedeflerken din hakkında öğrenme daha ziyade dinleri akademik ve objektif bir bakış açısıyla ele almaktadır. Dinden öğrenme ise dinî öğretilerden etik ve ahlaki dersler çıkarmaya odaklanmaktadır. Sorgulayıcı düşünce, objektiflik ya da sekülerleşme gibi konularda eleştiriye açık olan bu yaklaşımlar; öğrencinin rolü, öğrenme yöntemi ve uygulama alanları bakımından değişkenlik göstermektedir. Tabloya göre din eğitiminde egemen olan anlayış dini öğrenmeden din hakkında öğrenme ve dinden öğrenmeye doğru değişim gösterdikçe farklı inançlara yönelik hoşgörü ve saygı geliştirme potansiyeli artmaktadır. Bu olumlu değişim öğrencilerin farklı inanç ve değer sistemleriyle yapıcı ilişkiler kurmalarına imkân tanıyacaktır.

1.6.2. Din Öğretimi Program Geliştirme Modelleri

Din öğretimi alanında süreç içerisinde farklı bakış açılarına sahip programlar hazırlanmıştır. Bu bağlamda her ülke, anayasasındaki düzenlemeler, taşıdığı sosyokültürel özellikler ve din alanındaki yeni araştırmalardan yola çıkarak ülkenin sosyal yapısına uyan farklı uygulamalardan bir ya da birkaçını tercih etmekte veya kendi yapısına daha uygun din öğretimi modellerini araştırmaktadır. Tarihi süreç içerisinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak *doktriner, mezheplerüstü, mezheplerarası, dinlerarası, fenomenolojik, yorumlayıcı ve sosyal bilimler yaklaşım* şeklinde kategorize edilen din öğretimi program geliştirme yaklaşımları hakkında şunlar ifade edilebilir:

Doktriner Din Öğretimi: Aslında Michael Grimmit tarafından ortaya konan dini öğrenme yaklaşımı ile benzerlik gösteren bu model, tek bir din ya da mezhebin üyelerinin yaşadığı toplumlarda, devlet tarafından tanınan din veya mezhebin öğretime konu edildiği sürece karşılık gelmektedir. Burada dersin konularını oluşturan belli bir dinin ya da mezhebin benimsetilmesi ve öğrencileri söz konusu dinin müntesibi yapmak amaçlanmaktadır. Her bir grubun kendi din eğitimi sınıflarını oluşturduğu bu yapıda dersler aynı din veya mezhebe mensup bir öğretmen tarafından verilmektedir.²⁰¹

²⁰¹ Çapcıoğlu, “Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”, 15.

Doktriner din öğretiminin tarihi arka planına bakıldığında din ve devlet arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir.²⁰² Dini kurumlar devletin pek çok kademesinde olduğu gibi eğitimde de belirleyici faktör konumundadır. Batı’da pedagojinin bütünüyle Hristiyanlıkla yoğrulduğu Orta Çağ döneminde, eğitim tamamen dinî bağlamda ele alınmıştır. Merkezde Tanrının yer aldığı bu sistemde, iyi Hristiyanların yetiştirilmesinin hedeflendiği bu bakış açısının çok yakın tarihlere kadar devam ettiğini söylemek mümkündür. İngiltere’de devlet veya kilise okulu ayrımı yapılmaksızın 1944 anayasasına dayanarak toplu ibadet ile eğitime başlamanın istenmesi bu duruma örnek gösterilebilir.²⁰³ Başlangıcından itibaren genel eğitim sisteminin içerisinde bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak gelişen İslam dini hakkında da benzer bir süreçten bahsedilebilir.²⁰⁴

Din öğretiminde doktriner anlayış, toplumların dini ve kültürel bakımdan çoğulcu bir yapıya bürünmesinin ardından yeterli görülmemiş ve sorgulanmaya başlanmıştır. Çünkü çeşitli dini inançlara sahip kişilerin bulunduğu sınıflarda doktriner ve mezhebe dayalı bir dersin planlanması son derece zordur. Doktriner din öğretimine yöneltilen eleştirilerin büyük bir kısmı, sekülerleşme ve laiklik ilkesi temel alınarak yapılmaktadır. Mezhebe dayalı/doktriner din öğretiminin laiklik ile çelişeceği ileri sürülerek bu ilkeyi benimseyen ülkelerin din konusunda tarafsız kalmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Avrupa ülkelerinde doktriner din öğretimi genellikle çoğulculuk ve insan hakları etrafında eleştirilmektedir. Türkiye’de ise bu yaklaşıma yönelik eleştiriler özellikle laiklik ilkesi kapsamında şekillenmektedir. Ülkenin ideolojik, tarihi, sosyal ve kültürel tecrübeleri din öğretimi ile ilgili tartışmalarda çokkültürlülük yerine laiklik ilkesinden hareket edilmesine neden olmuştur. Tüm bu etkenlerden dolayı her dönemde din dersi programlarının içerisinde laiklikli ayrı bir bölüm oluşturulmaktadır.²⁰⁵

Mezheplerüstü Din Öğretimi: Bu model aynı dinin bütün üyelerinin tarikat, cemaat, mezhep vb. noktalarda ayrıma gidilmeksizin ortak derste din öğrenmelerini planlayan yaklaşımdır. Bu anlayışa göre planlanan bir dersin hedef ve içeriği, mensup

²⁰² Bilgin, Selçuk, *Din Öğretimi*, 4.

²⁰³ Recep Kaymakcan, *Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2004), 23; Çapcıoğlu, “Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”, 16-17.

²⁰⁴ Beyza Bilgin - Mualla Selçuk, *Din Öğretimi* (Ankara: Gün Yayıncılık, 1999), 3.

²⁰⁵ Çapcıoğlu, “Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”, 25.

olunan dinin ana kaynaklarını temele almaktadır. Burada tarikat, cemaat ve mezheplere göre ortaya çıkan yorum ve uygulama farklılıkları öğretim sürecine dahil değildir. Türkiye’deki DKAB dersleri mezheplerüstü özelliği ile dikkat çekmektedir.²⁰⁶ Mezheplerüstü din öğretimi için “Birleştirici Model” ve “Çoğulcu Model” şeklinde iki model sunulmaktadır. Birleştirici modele göre, mezhepler ile ilgili ayrıntılara girilmeden dinin özünden hareket edilmeli ve üzerinde ayrılık bulunmayan ilkeler okutulmalıdır.²⁰⁷ Bu yöntem, “Kur’an merkezli din eğitimi” anlayışına benzetilmektedir.²⁰⁸ Din dersini bir toplumun aynası olarak gören çoğulcu anlayışa göre her çeşit ahlak anlayışı, dünya görüşü ve din öğretime konu edilebilir.²⁰⁹

Mezheplerarası Din Öğretimi: Bu anlayış, mezheplerüstü modelin bazı konularda yetersiz kabul edilmesinin ardından ortaya çıkan bir anlayıştır. Mezheplerüstü veya mezheplere bağlı olmayan din öğretiminin mezhepleri yok sayması bu bakış açısının doğmasına neden olmuştur. Bu yaklaşıma göre ülkedeki din dersleri planlanırken mezhepsel çoğulculuğun dikkate alınması ve dinin temel kaynaklarından hareket edilmesi düşünülmektedir. Bu noktada ortaklıktan hareket edilmesine karşın farklılıkların görmezden gelinmemesi önerilmektedir. Böylece aynı sınıfta eğitim gören farklı mezheplere üye öğrenciler, dersin konusuna göre kendi bakış açılarını sınıfa taşıyabileceklerdir.²¹⁰

Dinlerarası Din Öğretimi: Bu model toplumların artık tek tipli bir yapıdan uzaklaşarak çoğulcu bir yapıya bürünmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bu anlayış küreselleşme ve çoğulcu toplum yaklaşımları ve deneyimleri üzerine inşa edilmiş ve geliştirilmiştir. Mezhebe dayalı veya doktriner din öğretimi veren birçok ülke çokkültürlü bir topluma ulaşılmasının ardından din öğretiminde farklı arayışlara girişmişlerdir. Çünkü doktriner bir öğretim sürecinde farklı dinler hakkında bilgilere ya hiç yer verilmemekte ya da yer verilse dahi bilişsel düzeyde kalmaktadır. Diğer dinlere ait bilgilerin genellikle eğitimi verilen din veya mezhebin bakış açısına göre şekil aldığı²¹¹ söz konusu modelin temelinde, aynı ülkede yaşayan çeşitli dinlere mensup bireylerin eğitim kurumlarında ayrı

²⁰⁶ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 133.

²⁰⁷ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 103.

²⁰⁸ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 134.

²⁰⁹ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Yeni Çizgi Yayınları, 1995), 104.

²¹⁰ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 134-135.

²¹¹ Çapcıoğlu, “Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”, 48.

din dersleri işlemek suretiyle dinsel açıdan birbirlerine yabancılaşmalarını önlemek yatmaktadır. Böylece dinlerdeki ortak konuların aynı derste beraber işlenmesi yoluyla öğrencilerin birbirlerini anlamalarına yardımcı olmak hedeflenmektedir.²¹²

Fenomenolojik Yaklaşım: Bu bakış açısına göre din eğitiminin uygulama esasları büyük oranda fenomenoloji biliminden doğmuştur. Fenomenolojinin, farklı dini ve kültürel olguların içerdiği düşünülen evrensel özü veya makbul tipleri ortaya çıkarma esasından yola çıkılmaktadır. Yine aynı şekilde birbirine yakın dini ve kültürel içeriği belirli olgu grupları çerçevesinde sınıflandırıp yorumlama prensibinden hareket etmektedir. Bu anlayış, olaylara ve olgulara teorilerden ve ön kabullerden soyutlanmış bir şekilde yaklaşma ilkesini din eğitimine taşımaya çalışmaktadır.²¹³ Dinle ilgili olgular üzerine yoğunlaşan ve kendi içerisinde farklı yorumları barındıran fenomenolojik din yaklaşımı tek bir gelenek ile sınırlandırılmamıştır. Dinlerin doğruluğu veya yanlışlığı iddialarıyla ilgilenmeyen fenomenolojik din eğitiminin genel anlamda bir dinin üyelerini çoğaltmak ve onları daha inançlı yapmak gibi bir amacı yoktur.²¹⁴ Buna bağlı olarak fenomenolojik yaklaşım, çoğulcu bir toplumda doktrinel olmayan din eğitimi anlayışına geçilmesi gerektiğini bildirmektedir.²¹⁵ Fenomonolojik din dersi, farklı inançlara mensup bireylerin birlikte yaşama ihtiyaçlarını giderme arzusu ile ortaya konulmuştur. Çeşitliliklerin yargılanmadan anlatılmaya gayret edildiği eğitim sürecinde mezheplerin ve dinlerin tamamı müstakil bir şekilde öğretim konusu yapılmakta ve tüm öğrenciler kendi dininin işlenmesine katkı sağlamaktadır.²¹⁶

Yorumlayıcı Yaklaşım: Din eğitimi alanında meydana gelen yenilikler ve fenomenolojik anlayışa yöneltlen eleştiriler sonucunda yorumlayıcı din eğitimi geliştirilmiştir.²¹⁷ Öğrencilerin dinlere yönelik sorgulayıcı ve yansıtıcı bir bakış açısı edinmesini hedefleyen yorumlayıcı yaklaşımın devlet okullarındaki din dersleri için geliştirildiği ifade edilmektedir. Bu sayede dinler ve kültürler arası anlayışın gelişmesini

²¹² Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 135-136.

²¹³ Osmanoglu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 105.

²¹⁴ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 138; Pınar Usta Doğan, “Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri” (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2015), 58-59.

²¹⁵ Mustafa Köylü, *Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği*, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 6/17: 262; Köylü, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, 71.

²¹⁶ Beyza Bilgin, *Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği*, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39/1 (1999): 3.

²¹⁷ Kaymakcan, *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, 96.

umut eden²¹⁸ yorumlayıcı din eğitimi anlayışında tarafsızlık prensibi son derece önemli görülmektedir. Buna bağlı olarak hiçbir dinin, inancın, mezhebin ve ideolojinin ön plana çıkarılmasına, yerilmesine ve reddedilmesine fırsat verilmemektedir. Tam aksine bu anlayış, dinlerin ve dünya görüşlerinin farklılıkları ve çoğulluğu yansıtmalarının altını çizerek bireysel dindarlığa ve üyelik gruplarına vurgu yapmaktadır.²¹⁹ Bu yaklaşıma göre önemli olan benimsetmek değil analitik tavır, açıklayıcı tutum ve anlayıcı bakış açısı geliştirmektir. Bu teori bir dini geleneğin bütün mensuplarının benzer düşünce ve inancı paylaşıp bazı işleri aynı biçimde yapmalarını söyleyen genel bir şemayı empoze etmekten kaçınmaktadır. Yorumlayıcı perspektif evrensel özler varsayımını kabul eden bir yaklaşıma veya anahtar inanç ve kavramların şema şeklinde formüle edilmesine mesafeli durarak fenomenolojik anlayıştan ayrılmaktadır.²²⁰

Sosyal Bilimler Yaklaşımı: Farklı dinlerin sahip olduğu değerleri öğretim konusu yapan bu model, herhangi bir dinin değerler sistemine ayrıcalık tanımamaktadır. Sosyal bilimlere ait değerlendirme veya yargıları ölçü edinen bu yaklaşım herhangi bir dini konunun öğretiminde onay almaktan kaçınmaktadır. Eğitim bilimlerinde yer alan rol oynama tekniğinin çoğulcu din eğitimine müteallik bütün dini kazanımların öğretiminde aktif bir biçimde kullanılabileceğini öne süren bu yaklaşım,²²¹ dini eğitim ve öğretime yönelik kuralların öğretmen ve öğrenci bakımından herhangi bir din ya da inançtan bağımsız olması gerektiğini savunmaktadır. Bu yönüyle muayyen bir dinin öğretiminin yapıldığı ortamlardan da uzak durmaktadır. Burada öğrenme kanunlarının dini veya din dışı konulara aynı şekilde uygulanması tavsiye edilmektedir.²²² Tüm bu din eğitimi program modelleri karşılaştırmalı şekilde Tablo 1.2.'de verilmektedir:

²¹⁸ Yıldız Kızılabdullah - Tuğrul Yürük, "Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Dini Araştırmalar Dergisi*, 11/32 (2008): 121; Doğan, "Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri", 67-68.

²¹⁹ Aydın, Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, 174.

²²⁰ Sedat Altunkanat, "Dini Çoğulculuk Açısından İmam Hatip Liselerinde Okutulan Karşılaştırmalı Dinler Tarihi Dersinin İncelenmesi" (Doktora Tezi: Çukurova Üniversitesi, 2019), 47-48.

²²¹ Köylü, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, 68.

²²² Köylü, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, 69.

Tablo 1.2: Din Öğretimi Program Geliştirme Modellerini Karşılaştırma

Özellik	Doktrin er Model	Mezheplerüstü Model	Mezheplerarası Model	Dinlerarası Model	Fenomenolojik Yaklaşım	Yorumlayıcı Yaklaşım	Sosyal Bilimler Yaklaşım
Kapsam	Tek bir din ve mezhep	Tek bir dinin mezhepler üstü anlatımı	Mezhepler arasında kıyaslama	Farklı dinleri kıyaslama	Dini içeriden anlama	Dinleri yorumlama	Dinleri bilimsel ve toplumsal bir perspektiften inceleme
Hedef	Din veya inancı benimsetme	Farklı mezhepleri objektif şekilde ele almak	Mezheplerin birbirini anlamasını sağlamak	Dinler arası hoşgörü oluşturmak	Dini deneyimleri anlamak	Eleştirel düşünme ile dini analiz etmek	Dinleri sosyal bilimler perspektifinden incelemek
Yaklaşım	Normatif, kesin doğrulara dayalı	Tarafsız, genel bir bakış	Mezhepler arası farkları vurgulayan	Dinleri karşılaştırmalı ele alan	İnançların içsel deneyimlerini analiz eden	Eleştirel ve yoruma açık	Dini; sosyoloji, antropoloji ve tarihi ekseninde ele alan
Öğrenci Rolü	İnançlı bir birey olmak	Bilgi alıcı	Mezhepleri kıyaslayan	Dinleri analiz eden	Dini deneyimleri anlamaya çalışan	Dinleri yorumlayan	Dini bilimsel olarak inceleyen
Eleştiri	Farklı din ve inançlara hoşgörü azalabilir	Dini kimliği zayıflatabilir	Mezheplerin birine ağırlık verilebilir	Kendi dinini üstün görenler tarafından eleştiri alabilir	Tam tarafsızlık ve deneyimleme zorlukları olabilir	Kimlik karmaşası yaşanabilir Soyut Kavramları Yorumlama Zor Olabilir	Sosyolojik ve antropolojik analizler öğrenciler için zor ve akademik olabilir

Tablo 1.2.'de görüldüğü üzere din öğretimi program geliştirme modelleri kapsam, hedef, yaklaşım, öğrenci rolü ve eleştiriler açısından karşılaştırılmaktadır. Doktriner model, tek bir din ve mezhebi esas alarak inanç kazandırmayı hedeflemesine karşın mezheplerüstü ve mezheplerarası modeller aynı dinin farklı yorumlarını ele almaktadır. Dinlerarası model, farklı dinler arasında hoşgörü oluşturmayı amaçlarken fenomenolojik ve yorumlayıcı yaklaşımlar dini deneyimleri anlamaya ve eleştirel düşünmeye odaklanmaktadır. Sosyal bilimler yaklaşımı ise dinleri bilimsel ve toplumsal bir

çerçevede incelemeyi hedeflemektedir. Kendine özgü avantajları ve eleştirileri bulunan modellerin öğrenciye yüklenen rol ve eğitimdeki tarafsızlık düzeyi açısından farklılıklar sergilediği görülmektedir. Din eğitimi, doktriner yaklaşımdan dinî çoğulculuğu önceleyen yaklaşımlara doğru evrildikçe farklı inanç ve geleneklere yönelik anlayış ve hoşgörü de artmaktadır. Bu durumun öğrencilerin kendi inançlarını daha bilinçli kavramalarına ve farklı dinî geleneklerle sağlıklı bir ilişki kurmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bilim tarihine 17. yüzyılın sonlarından itibaren hakîm olmaya başlayan pozitivist anlayışlar 20. yüzyıla kadar geçerliliğini sürdürmüştür. Pozitivizmin gerektirdiği rasyonel ve determinist prensipler üzerinden doğayı ve toplumu anlama gayreti nicel verileri esas alan deneysel araştırmaların evrensel, genellenebilir ve sabit olduğuna yönelik bir düşünce oluşturmuştur. Bilhassa 20. yüzyılın ilk çeyreğinde bilimde meydana gelen radikal değişikliklerin ardından nesnel ve indirgemeci bakış açısı tartışmaya açılmıştır. Bunun bir sonucu olarak bilimin sadece evrensel, değişmez ve genellenebilir bir süreç olmadığından hareketle subjektif bilginin önemini vurgulayan bir yaklaşım yaygınlaşmaya başlamıştır.²²³ Bu noktadan sonra kişiyi ilgilendiren ferdi özelliklerin derin ve çeşitli doğasına yoğunlaşan nitel araştırmalar kendisini göstermiştir. Doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi yöntemlerin işe koşulduğu nitel araştırma süreçlerinde, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül biçimde betimlenmesine ilişkin bir süreç izlenmektedir.²²⁴ Konusu insan olan nitel araştırmaların ortaya koyduğu yöntem ve gözlemler kesinlik taşımamaktadır. Burada psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve eğitim gibi alanlarda birey veya toplum davranışları incelenmektedir. Bu davranışları sayısal olarak açıklamak oldukça zor olduğu için insan ve grup davranışlarının niçinini anlamaya gayret eden çalışmalara ihtiyaç duyulmuştur.²²⁵ Buradan hareketle ilk olarak araştırmanın deseni açıklanacak, ardından çalışma grubu/evren ve örneklem ele alınıp veri toplama süreci ve veri toplama araçları değerlendirilecektir.

²²³ Ali Baltacı, “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5/2 (2019): 368.

²²⁴ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2011), 39.

²²⁵ Taştekin, *Din Eğitiminin 200'ü*, 97; Rauf Arıkan, *Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2013), 21.

2.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma deseni, çalışmanın bakış açısını ortaya koyan ve araştırmanın farklı adımlarının tutarlı olmasına kılavuzluk yapan stratejidir. Araştırmacıya esnek bir yaklaşım sunan araştırma deseni, sınırları kesin olarak belirlenmiş bir yönlendirmeden kaçınmaktadır. Sosyal bilimlerdeki kavramlar, prensipler ve anlayışlardan etkilenen nitel araştırma desenleri farklı bakış açısı ve gelenekleri yansıtmaktadır.²²⁶ Nitel araştırma desenlerinin kuram oluşturma, kültür analizi, durum çalışması, olgubilim ve eylem araştırması şeklinde boyutları bulunmaktadır.²²⁷ Buradan hareketle ülkemizde 1982 yılından sonra uygulanan din öğretimi programlarının çoğulculuk açısından tahlil edilmesinin hedeflendiği bu çalışmada, nitel araştırma yönteminin alt dallarından biri olan durum çalışması desenlerinden “Bütüncül çoklu durum çalışması” kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseni, bir veya birden fazla bağlam, olay, grup, olgu, program veya birbiriyle ilişkili sistemlerin derinlemesine incelenmesi sürecinde kullanılmaktadır. Böylece her biri kendi başına bütüncül olan birden çok durumun kendi içinde analiz edilmesi ve sonrasında birbirleriyle mukayese edilmelerini amaçlamaktadır.²²⁸ Buna bağlı olarak çalışma kapsamında incelenen öğretim programları kendi içinde bütüncül şekilde değerlendirilmiş ve çoğulculuk açısından eğitim programlarına yansımaları incelenmiştir.

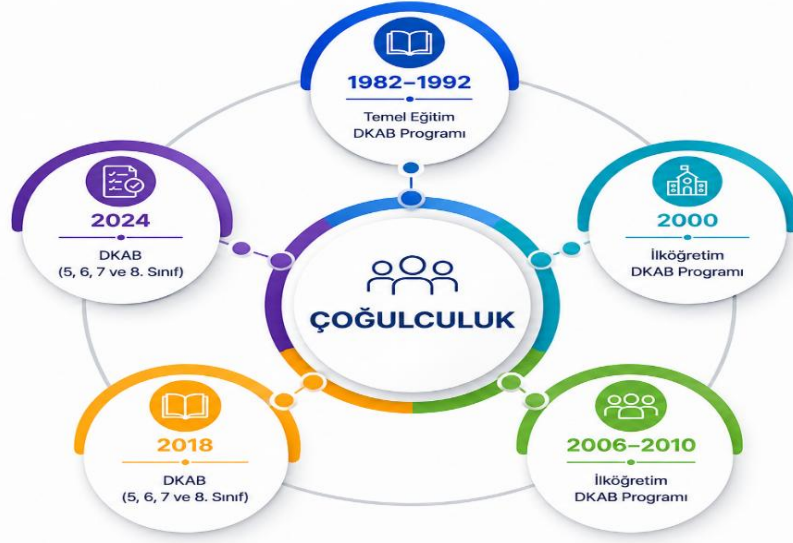
Araştırmanın verilerini 1982 yılından sonra uygulanan İDKAB Öğretim Programları oluşturmaktadır. Veriler, çeşitli kaynaklar tarafından farklı dönemlerde üretilmiş yazılı materyallerin kapsam yönünden analizine odaklanması sebebiyle doküman incelemesi aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın yöntem ve desenine uygun tasarım aşağıda sunulmuştur:

²²⁶ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 69.

²²⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 70-78.

²²⁸ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 291.

Şekil 2.1. Araştırma Deseni



Şekil 2.1.'den anlaşılacağı üzere 1982 ve sonrasında uygulanan din öğretimi programlarının bütüncül çoklu durum araştırması yoluyla çoğulculuk bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Programların analizinin çoğulculuk ve eleştirel program teorisinin varsayımlarından faydalanılarak gerçekleştirilmesi düşünülmüştür. Diğer yandan programların her biri kendi bağlamı ve aralarında gerçekleştirilen karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkan karşılıklı ilişki çerçevesinde tahlil edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Genelleme, geleneksel bilim anlayışının vazgeçilmez unsurları arasında bulunmaktadır. Bundan dolayı değişkenlerin dahil olduğu evrenin kesin sınırının çizilmesi önemlidir. Fakat bir araştırmacının erişemeyeceği kadar geniş olduğu durumlarda evrenin kesin sınırlarla çizilmesi, araştırmacının bütün problemlerini gidermek için yeterli olmayacaktır. Bilim adamlarının bu problemi çözmek için geliştirdiği örneklem kavramı belli kurallara göre bir evrenden seçilen ve alındığı evreni temsil etme yeterliği bulunan küçük kümedir. Dolayısıyla evrenin tamamını çalışmaktan ziyade evreni temsil kabiliyeti bulunan sınırlı sayıdaki birey, olgu veya olayı çalışma kapsamına almak daha pratik bir çözümdür. Bu noktada ise geleneksel bilim anlayışının indirgeme prensibinden yararlanılarak çok sayıda birey, olay ya da olguyu kapsayan evren, belirli yöntemler aracılığıyla örneklem denilen küçük ve çalışılabilir bir büyüklüğe

indirgenmektedir. Tüm bu süreçlerden sonra ulaşılan neticeler yine tersi bir süreçle evrene genellenmektedir.²²⁹

Nitel araştırma, ilgili alanın yakından tahlil edilmesi ve verilerin imkânlar dahilinde ilk elden toplanmasını önemsemektedir. Bundan dolayı araştırmacıların, çalışmanın gerçekleştirileceği kapsamı ve üzerinde yoğunlaşılacak alanı tanıması gerekmektedir. Araştırmacının çalışmanın gerektirdiği misyon ve yükümlülükleri kuşanması suretiyle örnekleme seçerken kullanılabilir yöntemlerden haberdar olması önemlidir. Zira nitel araştırmalarda örneklem seçimi araştırma probleminin özelliği ve sahip olunan kaynaklar ile yakından ilişkilidir.²³⁰

Bu çalışmanın örneklemini, 1982 ve sonrasında uygulanan din öğretimi programlarının yanı sıra çoğulculuk, eğitim politikaları ve öğretim programları hakkında yazılmış kitaplar, raporlar, araştırma makaleleri ve diğer dokümanlar oluşturmaktadır. Veri setini meydana getiren dokümanlar, amaçlı örneklem yöntemleri arasında yer alan ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak tespit edilmiştir. Tam olarak nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıktığı düşünülen *amaçlı örneklem yöntemi*, zengin bilgi içeren durumların derinlemesine çalışılmasına fırsat vermektedir.²³¹ *Maksimum çeşitlilik örnekleme* ise çeşitliliğin büyük oranda geniş kapsamlı olduğu merkezi temaları yansıtmayı ve tanımlamayı hedeflemektedir. Bireysel durumların değişkenlik göstermesinden dolayı çeşitliliğin oldukça fazla olduğu durumlarda küçük örneklem problemler çıkarabilmektedir. Bu noktada maksimum çeşitlilik örnekleme zayıflığın güce dönüşmesine zemin hazırladığı için yaygın kalıpları, temel tecrübeleri ve merkezde sunulan boyutları yakalayan özel bir ilgi ve öneme sahiptir.²³² Diğer taraftan *ölçüt örnekleme* ise önceden tespit edilmiş kriterlere karşılık gelen bütün durumların gözden geçirilmesi ve incelenmesini amaçlamaktadır.²³³

Verilen bilgilerden hareketle öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda İDKAB Öğretim Programları ve çoğulculuk hakkında kaleme alınmış dokümanlar ölçüt olmuştur.

²²⁹ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006), 110; Yıldırım, Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 101.

²³⁰ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 87.

²³¹ Michael Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, çev. ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018), 46.

²³² Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 235.

²³³ Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 238.

Veri setini belirlemek için bu ölçütler yoluyla ulaşılan kaynaklardan yararlanılmıştır. Daha sonra dokümanların daha iyi anlaşılabilmesi ve bilgilerin teyit edilebilmesi için ölçütlerle ilişki kurulabilecek farklı verilere ulaşmaya gayret edilmiştir. Nitel çalışmalarda veri seti genellikle amaçlı örneklem yöntemi ile belirlendiğinden bu yöntemde seçicilik, araştırmacının hedeflediği gruba ulaşılması ve temsil edilmesine dayanmaktadır.²³⁴ Araştırmacı bu yöntemde verilerin kaynağını belirlerken kişisel bilgi, deneyim ve yargılarından faydalanabilir. Öte yandan araştırmanın amacı ile uyumlu olan veri setinin araştırmanın konusunu temsil etmesi mümkündür.

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırmamın veri seti 1982 ve sonrasında hazırlanan İDKAB programlarından oluşmaktadır. Gerçekleştirilen literatür taramasından sonra araştırma kapsamında aşağıdaki programlar ele alınmıştır:

Tablo 2.1: Çalışma Kapsamında Değerlendirilen Programlar

Kaynak Türü	Program	İncelenen Ders
Ana Kaynak	1982 ve 1992 Temel Eğitim	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ana Kaynak	2000 İlköğretim	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ana Kaynak	2006 ve 2010 İlköğretim	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ana Kaynak	2018 DKAB	DKAB (5, 6, 7 ve 8.Sınıf)
Ana Kaynak	2024 DKAB	DKAB (5, 6, 7 ve 8.Sınıf)

Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere 1982 ve sonrasında uygulanan İDKAB dersi öğretim programları araştırmanın kapsamına alınmıştır. Resmi din eğitimi programlarına tarihsel bir bütünlük çerçevesinde yaklaşılarak çoğulculuk adına genel bir perspektif ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Nitel yaklaşım yoluyla tasarlanan bu çalışmada, dokümanlar (öğretim programları) aracılığıyla ulaşılan veriler kullanılmıştır. Araştırmanın ana veri kaynağını, Terbiye Kurulu'nun internet sitesi üzerinden erişim sağlanan 1982 ve sonrasında uygulanan din öğretimi programları oluşturmaktadır. Bununla birlikte Millî Eğitim

²³⁴ Louis Cohen vd., Eğitimde Araştırma Yöntemleri, içinde *Örnekleme*, çev. ed. Erkan Dinç, Kasım Kiroğlu, (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021), 217.

Bakanlığı Arşivi ve din öğretimi programlarına yönelik gerçekleştirilmiş bilimsel çalışmalar vasıtasıyla ulaşılan bilgiler de araştırmanın veri setine dahildir.

Güvenilir bir içerik analizi süreci gerçekleştirilebilmek için din öğretimi programları birer birer okunmuştur. Derinlemesine analiz gerçekleştirebilmek ve gelişim sürecini daha iyi anlayabilmek için programlar geçmişten günümüze doğru okunmuştur. Bu okumanın ilk hedefini, betimsel analiz için gerekli olan sorular ile içerik analizi için ihtiyaç duyulan tema ve kodların belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu düşünceden hareketle yapılan ön okumalar neticesinde çoğulculuğa ilişkin beş boyut ortaya konulmuş ve bunlarla ilişkili olabilecek tema ve kodlar tespit edilmiştir. Ayrıca okuma sürecinde programların eleştirel analizine yönelik hazırlanan sorular düzenlenmiştir. Tüm bunlar araştırma sürecinde nitel anlayışın doğasına uygun olarak tekrar gözden geçirilmiştir. Bunun sonucunda gerekli görülen ekleme, çıkarma, değiştirme vb. işlemler yoluyla yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Tema ile kodlar tespit edildikten ve analiz soruları hazırlandıktan sonra din öğretimi programları daha ayrıntılı biçimde yeniden okunmuştur. Böylece ortaya konulan tema, kod ve sorular bağlamında programların çoğulculuk temelinde eleştirel analizini gerçekleştirmek hedeflenmiştir. İncelenen programların çoğulculuk boyutuna ilişkin belirlenen paragraf, sözcük ve cümleler konuyla ilgilenen uzmanların görüşleri doğrultusunda titizlikle incelenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın hedefi ve alt amaçları ile uyumlu olacak biçimde raporlaştırılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamındaki din öğretimi programlarının analizinde iki farklı yol takip edilmiştir. Buna yönelik iki farklı araç tasarlanmıştır. Bunlar *programın çoğulcu perspektiften eleştirel analizini sağlayan sorular (Betimsel Analiz)* ve *çoğulculuğun boyutlarına yönelik belirlenen tema ve kodlardan (İçerik Analizi)* oluşmaktadır.

Değerlendirme formu haline getirilen soruların hazırlanması sürecinde çoğulculuk, çoğulcu eğitim ve eleştirel program teorisi ile birlikte din öğretimine yönelik ulusal ve uluslararası literatür taranmıştır. Programlar değerlendirilirken kullanılacak formun gerek çoğulcu perspektifi yansıtması gerekse eleştirel bir formata sahip çıkarımlara fırsat tanınması düşünülmüştür. Bu doğrultuda hazırlanan soru formu 5 parçadan oluşmaktadır. Bunlar arasında *teorik ve ideolojik alt yapı, dini çoğulculuk, çoğulcu değerler, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklar ve üst düzey düşünme becerileri*

yer almaktadır. Nitekim ön inceleme sonucunda oluşturulan “Programın Çoğulcu Perspektif Bağlamında Eleştirel Analizine Yönelik Sorular” aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 2.2: Programların Teorik ve İdeolojik Altyapısına Yönelik Sorular

Teorik ve İdeolojik Alt Yapıya Yönelik Sorular	Program geliştirme sürecinde kimler görev almaktadır? Bu kişilerin seçimleri nasıl yapılmaktadır?
	Program geliştirme grubuna gerektiği halde dâhil edilmeyen birey, grup veya paydaş var mıdır?
	Program geliştirmenin temelinde hangi hedef yatmaktadır? Program örtük ve ideolojik bir ajandaya sahip midir?
	Toplumun farklı inanç gruplarından temsilciler programın planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine katılmış mıdır?
	Programın planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde farklı inanca sahip velilere katılım fırsatı verilmiş midir?
	Programda diğerlerine göre daha fazla hangi amaçlar vurgulanmaktadır?
	Program temelindeki prensip ve varsayımlar çoğulcu anlayışla ne kadar örtüşmektedir?
	Program hangi kesimlerin çıkarlarına öncelik vermektedir?
	Program hangi pedagojik, ideolojik, politik, ekonomik ve toplumsal beklentileri cevaplamayı hedeflemektedir?
	Program okullar ve bölgeler arasında farklılaştırılabilecek veya zenginleştirebilecek kadar esnek midir?
	Program bireylerin kültürel kimliklerini dikkate almakta mıdır?
	Program öğrencilerin kimlik farklılıklardan doğan eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı hedeflemekte midir?
	Program farklı kültürler arasındaki iletişimi desteklemekte midir?
	Programın teorisi kültürel geçmişi sorgulama konusunda öğretmen, öğrenci ve toplumu teşvik etmekte midir?
	Farklı inançları temsil eden kişi ya da grupların görüşleri program geliştirme sürecinde dikkate alınmış mıdır?
	Program farklı inanca sahip kişilerin miraslarını yaşaması ve korumasına katkı sağlamakta mıdır?
	Programın hedefi asimilasyon mu yoksa entegrasyon mudur?
	Ülkenin kültürel yapısı programda çoğulcu olarak tanımlanıyor mu?

Tablo 2.3: Programların Dini Çoğulculuk Boyutuna Yönelik Sorular

**Dini
Çoğulculuk
Boyutuna
Yönelik
Sorular**

- Program farklı inançlara duyarlı mıdır?
- Ülkenin dini yapısı programda çoğulcu olarak tanımlanıyor mu?
- Program farklı dinleri kapsayan bir muhtevaya sahip midir?
- Program farklı inançları yansıtabilme konusunda yeterince esnek midir?
- Program farklı din ve inançlar arasındaki iletişimi desteklemekte midir?
- Program İslam'ın itikadi, ameli ve tasavvufi yorumlarını kapsayan bir muhtevaya sahip midir?
- Program farklı inançlara mensup bireylerin dini ve kültürel kimliklerini dikkate almakta mıdır?
- Programın içeriğinde din ve inanç bakımından toplumun farklı kesimlerini kırarak ya da incitecek tasvir, sözcük, kavram, açıklama ve tarif bulunuyor mu?
- Program toplumun farklı gruplarının benimsemediği dinlerin ve inançların eğitim ortamında tartışılmasını teşvik ediyor mu?
- Program din-mezhep-yorum açısından hangi kesimlerin çıkarlarına öncelik vermektedir?
- Programda diğerlerine göre daha fazla hangi din ve inançlar vurgulanmaktadır?
- Program öğrencilerin din-inanç-mezhep farklılıklardan doğan eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı hedeflemekte midir?
- Program farklı dinlerin ve inançların geçmişini sorgulama konusunda öğretmen, öğrenci ve toplumu teşvik etmekte midir?
- Program, farklı dine ve inanca sahip kişilerin miraslarını yaşaması ve korumasına katkı sağlamakta mıdır?

Tablo 2.4: Programların Kapsadığı Çoğulcu Değerlere Yönelik Sorular

**Çoğulcu
Değerlere
İlişkin
Sorular**

- Programda yer alan değerler çoğulculuğa uygun mudur?
- Programa göre öğrencilerin kazanması beklenen değerler nelerdir?
- Programda diğerlerine göre hangi değerler daha fazla vurgulanmaktadır?
- Program bireylerin sosyokültürel değerlerini dikkate almakta mıdır?
- Program adaletsiz, eşitliksiz ve ahlaki olarak yanlış durumlara öğrencilerin eleştirel bir perspektife bakmasını desteklemekte midir?
- Programın öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltmaya ve gidermeye yönelik çoğulcu bir hedefi var mıdır?
- Program, çoğulcu toplumun ihtiyaçlarını etkili bir biçimde cevaplayabilmek için nesnel bilgi ve davranışsal değerler barındırıyor mu?
- Program nesnel hedefler ile birlikte fikir, inanç, değer ve tutumları kapsayan duyuşsal yeterliliklere de yer veriyor mu?
- Program farklı bireylere ve kültürlere ait değerleri kapsayan bir muhtevaya sahip midir?
- Program farklı kültürlerin ve grupların değerlerini yansıtabilmek için revize edilme konusunda yeterince esnek midir?
- Program yerel değerlerin eğitim ortamında tartışılmasını teşvik ediyor mu?
- İnsan hakları ve insan haklarının öğretimi program tarafından destekleniyor mu?
- Program bireylerin küreselleşme, demokrasi, çeşitlilik ve vatanseverlik kavramlarına yönelik tecrübe kazanabileceği bir içerik sunuyor mu?
- Program bireylerin güç, hegemonya, önyargı, ırkçılık ve kimlik gibi kavramlara ilişkin deneyim kazanabileceği bir muhtevaya sahip midir?
- Program bireylerin savaş, kültür, sosyalleşme, göç, göçmenlik, iltica ve mülteci gibi kavramlara yönelik tecrübe kazanabileceği bir kapsama sahip midir?

Tablo 2.5: Programların Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklar Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Sorular

Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Yönelik Sorular	Programın yetiştirmek istediği insan tipi açık bir şekilde sunulmuş mudur?
	Program bireylerin kimlik gelişimini desteklemekte midir?
	Program öğrencilerin tekliğine/biricikliğine dikkat çekiyor mu?
	Program bireyleri problemlerin çözümünde aktif rol almaya teşvik ediyor mu?
	Programın öğrencilerin diğer insanlarla birlikte daha fazla özgürleştiğine yönelik öngörüsü var mıdır?
	Program bireylerin ulusal ve uluslararası anlamda farklı dini grupların yaşantılarını anlamaya katkı sağlıyor mu?
	Program bireylerin farklılıklarından kaynaklanan deneyimleri ve perspektiflerini yansıtmaya izin veriyor mu?
	Program çoğulculuğa yönelik ulusal ve uluslararası toplumsal problemlerden bahsediyor mu?
	Programın çoğulculuk bağlamında çözmeyi hedeflediği toplumsal problemler nelerdir?
	Program tarafından toplumdaki farklı kesimler arasında etkileşim ve beraber çalışma fırsatı sunuluyor mu?
	Öğrencilerin çeşitli yollardan bilgiye erişim becerileri program tarafından destekleniyor mu?
	Bireylerin çatışma çözme becerilerini geliştirmek program tarafından destekleniyor mu?
	Program öğrencilere okuma, veri toplama, bilginin geçerliliği ve güvenilirliğini kontrol etme vb. noktalarda yardımcı oluyor mu?
	Program “insanlar bir fikre katılmadığında ne yapmalı” sorusuna cevap veriyor mu?

Bireylerin iş birliği, eleştirel düşünme, öz farkındalık ve dayanışma becerilerinin gelişimi program tarafından destekleniyor mu?

Program öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel becerilerinin bütünsel gelişimini destekliyor mu? Yoksa bu becerilerden birine daha fazla mı odaklanıyor?

Bireylerin farklılıkları program tarafından bir öğrenme fırsatı olarak görülüyor mu?

Tablo 2.6: Programlarda Yer Alan Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Sorular

Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Sorular	Program farklılıkları kapsamak adına revize edilme konusunda yeterince esnek midir?
	Program bireylerin iletişim becerilerinin gelişimini destekliyor mu?
	Çoğulculuğu merkeze alan bilgi, kaynak ve materyaller konu ve becerilerin öğretimi sürecinde kullanılıyor mu?
	Program çeşitli öğrenme becerilerine uygun farklı öğretim stratejilerine önem veriyor mu?
	Bireylere demokrasi ve demokratik kurumlar hakkında özgün bakış açısı sunuluyor mu?
	Program, problem çözme ve iş birlikli öğrenme gibi öğretim stratejilerine yer veriyor mu?
	Program yapısı öğretmenlerin orijinal materyal geliştirmesine fırsat sunacak kadar esnek midir?
	Program öğretmene emredici bir perspektif mi sunmakta yoksa kılavuz/yardımcı olarak mı işlev görmektedir?
	Öğretim sürecinde işe koşulan materyaller her türlü ayrımcılıktan arınık mıdır?
	Program öğretmenlerin farklı inanışlardan gelen öğrencilere duyarlı olmasını tavsiye ediyor mu?
	Program gerçek hayat ile ilişki kurabilen orijinal bir değerlendirme gerektiriyor mu?
	Program sürecin değerlendirilmesine fırsat tanıyor mu?
	Program tarafından öğretmen ve öğrencilerin beraber katıldığı etkileşimli bir değerlendirme fırsatı sunuluyor mu?
	Program çoklu ve alternatif bakış açısına sahip değerlendirme süreçlerine uygun mudur?
	Program bireylerin yarıştırdığı ve kıyaslandığı bir değerlendirme yaklaşımına mı sahiptir?
	Program bireylerin sınav puanlarına göre sıralandığı bir değerlendirme yaklaşımı mı sunuyor?
	Program ülke genelinde gerçekleştirilen standart sınavlara uygun bir değerlendirme yaklaşımı mı sunuyor?
	Program, değerlendirme sürecinde nitel yöntemlerin işe koşulmasına izin veriyor mu?

Bir dokümanın açık ya da görünen anlamından öte arka planındaki çıkarım ve imaların keşfedilmesi önemlidir. Bundan ötürü “Programın Çoğulcu Perspektiften Eleştirel Analizi”ni sağlamak için yukarıdaki sorular işe koşulmuştur. Böylece çalışma kapsamında değerlendirilen programların betimsel analiz aracılığıyla tahlil edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamındaki programların içerik analizini yapılabilmesi için ilk olarak yukarıda sıralanan boyutlara yönelik tema ve kodlar tespit edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan programlar, belirlenen tema ve kodlardan hareketle okunarak analiz edilmiştir. Programlar okunduğu esnada ulaşılan yeni verilere göre tema ve kodlar ekleme ve çıkarma yapmak suretiyle tekrar düzenlenmiştir. Çoğulculuğun belirlenen boyutlarına ilişkin tema ve kodlar yoluyla bilhassa resmi programların hangi oranda çoğulcu olduğuna yönelik analiz yapılması hedeflenmiştir. Tespit edilen tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2.7: Teorik ve İdeolojik Altyapıya İlişkin Tema ve Kod

TEMA	KOD
Teorik Altyapı	Program Bileşenleri (Hedef, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme) Program Tasarım Modelleri (Konu/Öğrenen/Problem Merkezli) Eğitim Felsefesi (Daimicilik/Esasicilik/İlerlemecilik/Yeniden İnşacılık) İdealizm Realizm Pragmatizm Varoluşçuluk Programın Paydaşları Beceri Temelli Program
İdeolojik Altyapı	Egemen Yapı Azınlıklar Otorite İdeoloji Paternalist Anlayış Politik Görüş Özgürlük İtaat Birey Tasavvuru Fırsat Eşitliği Örtük Program

Tablo 2.8: Dini oğulculuk Boyutuna Yönelik Tema ve Kod

TEMA	KOD
Dini oğulculuk	Din
	Dinler (Hristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm vb.)
	Din Hakkında Öğrenme
	Dinden Öğrenme
	Dini Öğrenme
	Dinde oğulculuk
	Mezhepler üstü (lük)
	İnanç Hürriyeti
	Mezhep
	Tarikat
	Ameli Yorum
	İtikadi Yorum
	Tasavvufi Yorum
	Sünnilik
	Alevilik
	Şiilik
	Ehl-i Beyt
	Hız. Ali
	Muharrem Ayı

Tablo 2.9: Çoğulcu Değerlere İlişkin Tema ve Kod

TEMA	KOD
Bireysel Sorumluluklar	İnsanı Temele Alan Bakış Açısı Hoşgörülü Davranmak Anlayışlı Olmak Empati Sabırlı Davranmak Başkaları ile İletişime Geçebilme Başkalarını Dinleme Becerisi Sosyalleşmeye Açık Olmak Alçakgönüllü Olmak Etik Değerlerden Hareket Etmek Erdemli Davranmak Dünyadaki Farklılıklara Karşı İyimser Bakış Açısı
Toplumsal Sorumluluklar	Bütünleştirici ve Kapsayıcı Yaklaşım Benimsemek Toplumsal Çeşitlilik İş birliği Medeniyet/Medeni Toplum Küreselleşme Karşılıklı Saygı Paylaşım Eşitlik/Fırsat Eşitliği Sosyal Adalet Birlikte Yaşama Kolektif Bilinç İnsan Onuruna Saygı İletişim Kurmaya Açık Olma Farklı Dil, Tarih, Sanat ve Kültüre Değer Verme Toplumsal Dayanışma Bilinci Uzlaşma Kültürü Entegrasyon Toplumsal Dönüşüm ve Değişim Göçlere Yönelik Farkındalık
Toplumsal Çeşitliliğin Sağlanması	Ötekine Saygı Ötekini Kabul Ötekine Adil Davranmak Çeşitliliklere değer vermek Ötekini Tanıma Çeşitlilikleri Onaylama Çeşitlilikleri Takdir Etme Farklı Fikirleri Dinleme Çeşitliliklere Duyarlı Olma Alternatif Yolların Farkında Olma

Tablo 2.10: Birey ile Bireysel ve Toplumsal Çeşitliliklere Yönelik Tema ve Kod

TEMA	KOD
Demografik Farklılıklar	Farklı Etnik Unsurlar Farklı Diller Cinsiyet Değişkeni Sosyoekonomik Etkenler Yaş Faktörü Hayatın Sürdürüldüğü Yer Öğrenci ve Velilerin Eğitim Seviyesi
Yaşam Tarzı Farklılıkları	Din-İnanç-Yorum-Mezhep Farklılıkları Giyim Tarzındaki Farklılıklar Sanat ve Müzik Anlayışındaki Çeşitlilikler Hayat Tarzlarında Farklılık Politik Fikirlerde Çeşitlilik
Etnik ve Kimlik Farklılıkları	Kimliğe Yabancılaşma Etnik Köken Etnik Anlamda Öteki Etnik Kökene Aidiyet Diğer Etniklerin İnançları Göçmen-Mülteci Unsuru
Öğrenme Farklılıkları	Farklı Öğrenme Stillerine Duyarlı Program Öğrencilerin İlgilerine Duyarlı Program Çoklu Zekâ Kuramı ve Alternatif Bakış Açılarına Duyarlı Program Farklılıklar İçin Bireyselleştirilmiş ve Zenginleştirilmiş Program

Tablo 2.11: Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Tema ve Kod

TEMA	KOD
Eleştirel Düşünme	Tenkit Etme/Sorgulama Analitik ve Bağımsız Düşünebilme Görüşleri Gerekçeleştirme Mantıklı İzahlar Getirme Kendini İfade Edebilme Batıl İnançlar ve Hurafelerden Uzaklaşma Çelişkili Yorumları Ayırt Edebilme Bilginin Doğruluğunu Test Etme Şikâyetini Söyleyebilme Alternatifler Arasından Tercih Yapabilme Karar alabilme özgürlüğü
Yansıtıcı Düşünme	Öz Farkındalık Öz Eleştiri Öz Saygı Öz Yansıtma Güçlü ve Zayıf Özellikleri Tanıma
Esnek Düşünme	Özgün ve Kapsamlı Perspektif Zihinsel Esneklik Entelektüel Merak Çeşitli Öğrenme Araçlarının Farkında Olma Değişik Yöntemlerden Faydalanma Değişime Açık ve Gönüllü Olma Özgünlük/Yenilikçi Düşünce Becerisi Yaratıcı Düşünme Becerisi Sentez Yapabilme Kabiliyeti Keşif Yeteneği Mantıklı Görüş Üretme Becerisi
Ölçme Değerlendirme	Süreç Değerlendirme Eleştirel Yargı Kanıt Dayalı Değerlendirme Ölçüt Belirleme Karşılaştırma Yapma Öz Değerlendirme Akran Değerlendirmesi Geri Bildirim Sunma Hata Analizi Ölçme Sorularında Revizyon Yapma

Çoğulculuğa ilişkin belirlenen boyutlar ve bunlarla ilgili oluşturulan temalar, araştırma kapsamında incelenen din öğretimi programlarının hangi oranda çoğulcu olduğunun değerlendirilmesine temel oluşturmaktadır. Ayrıca programların çoğulculuk bağlamında zaman içerisindeki tarihsel değişiminin gözlenmesi amaçlanmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelmektedir. Nitel araştırmalar, farklı özellikler içermekte ve veri analizinde özgün

anlayışları gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı araştırmacılar hem çalışmanın hem de bir araya getirilen verilerin özelliklerinden hareket ederek mevcut veri analiz yöntemlerini incelemeli ve kendi çalışması için uygun olan bir veri analiz planı tasarlamalıdır.²³⁵

Bu çalışma kapsamında sadece dokümanlar araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Bu nedenle ulaşılan nitel veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, ulaşılan verilerin önceden ortaya konulan temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasına dayanmaktadır. Erişilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir tarzda okuyucuya sunulması hedeflendiği için ulaşılan veriler öncelikle açık ve sistematik bir biçimde betimlenmektedir. Bunun ardından gerçekleştirilen betimlemeler açıklanıp yorumlanmakta, sebep-sonuç ilişkisi içerisinde incelenmekte ve bazı neticeler elde edilmektedir.²³⁶

Araştırma ve araştırmacılara göre farklılık arz eden tema ve kod belirleme süreci temel anlamda iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Birincide araştırmacı mevcut teorik bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak analize başlamadan önce temaları ortaya koymaktadır. İkincide araştırmacının süreç boyunca çalıştığı konuya aşina olduğu varsayılarak tema ve kodlar araştırma sürecinde ve analiz işlemi sürerken hazırlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma sürecinde din öğretimi programları analiz edilirken konuya ilişkin özgün ve orijinal verilerin çıkma ihtimali bulunduğu için yapılan çalışmada tema/kodların belirlenmesi sürecinde ikinci yol seçilmiştir. Böylece sürekli güncellenen tema ve kodlar araştırma kapsamının ve muhtevasının zenginleştirilmesine fırsat vermektedir. Nitekim araştırmanın betimsel analiz sürecinde 1982 ve sonrasında uygulanan din öğretimi programları incelenerek program dokümanlarının içerikleri aşağıda önerilen dört boyut etrafında tahlil edilmiştir:

Betimsel Analiz İçin Çerçeve Hazırlama: Araştırmanın soruları ve kavramsal olgulardan hareket edilerek veri analizi için bir çerçeve hazırlanarak verilerin hangi temalar altında kodifiye edileceği ve yer alacağı tespit edilmektedir. Bu aşamada çoğulculuğa yönelik boyutlar merkeze alınmış ve araştırma kapsamında bulunan din öğretimi programları, araştırmacının hedef ve alt hedefleriyle örtüşecek biçimde kronolojik sırayla analiz edilmiştir. Betimsel analiz için geliştirilen çerçeve kapsamına

²³⁵ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 221.

²³⁶ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 224.

yönelik araştırma soruları doğrultusunda eğitim programlarının çoğulculuk bakımından incelenmesine ilişkin kavramsal çerçeveye (kodlar) uygun temalar ortaya konmuştur. Nitekim önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçevenin olmaması betimsel analizin kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Çünkü bu şekilde belirlenen temaların veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olması beklenmektedir.²³⁷

Verilerin Tematik Bir Çerçeveye Göre İşlenmesi: Bu adımda daha önce tasarlanan çerçeveden hareketle tahlil edilen programlardan ulaşılan verilerin anlamlı ve ussal bir şekilde bir araya getirilmesi önemli görülmüştür. Zira hazırlanan çerçeveye göre birtakım verilerin dışarıda kalması veya önemini yitirmesi söz konusu olabilmektedir. Ayrıca bu aşamada sonuçlar yazılırken kullanılacak olan doğrudan alıntıların seçilmesi gerektiğine değinilmiştir.²³⁸ Dolayısıyla bu adımdan yola çıkarak çoğulculuk kapsamında incelenen din öğretimi programlarının tema ve kodlarına uygun şekilde doğrudan alıntılara yer verilmesi mümkündür.

Bulguların Tanımlanması: Bu süreçte son adımda düzenlenen veriler tanımlanmakta ve gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenebilmektedir. Verilerin anlaşılır bir üslup ile yazılmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına özen gösterilmelidir.²³⁹ Artık tematik çerçevenin hazırlanması ve verilerin işlenmesinden sonra ulaşılan verilerin sunumuna geçilmiştir. Bu bağlamda nitel yaklaşımın doğası itibarıyla araştırmada elde edilen verilerin betimleyici ve öyküleyici bir formda sunulması tercih edilmiştir. Bununla birlikte programlardan elde edilen verilerin bulgular kısmında ortaya konulması sürecinde tablolardan faydalanılması da mümkündür. Çünkü bir veri analiz biçimi olan nitel verilerin tablo haline getirilmesinin daha adil yorumların yapılmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan nitel verilerin tablolaştırılması, verilerin analizi neticesinde elde edilen tema veya kategoriler arasında mukayese yapılmasına da fırsat verebilmektedir.²⁴⁰

Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan bulguların anlamlandırılması, yorumlanması ve ilişkilendirilmesi bu adımda yapılmaktadır.²⁴¹ Dolayısıyla çalışma

²³⁷ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 224.

²³⁸ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 224.

²³⁹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 224.

²⁴⁰ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 243.

²⁴¹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 224.

kapsamına alınan programların çoğulculuk yönünden değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Yine buradan yola çıkarak çoğulculuk olgusunun tarihsel gelişimine yönelik mukayeseler gerçekleştirilmiştir.

2.6. Verilerin Geçerlilik ve Güvenilirliği

Bilimsel araştırmanın en önemli parametrelerinden birisi de sonuçların güvenilirliği ve geçerliği konusudur. Bu bakımdan geçerlik ve güvenirlik, araştırmalarda en yaygın biçimde kullanılan iki ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitel araştırmalarda doğruluk, yetkinlik ve inanılabilirlik gibi nitelikler daha ön planda tutulduğundan dolayı geçerlik-güvenirlik konusu nicel çalışmalardan farklı bir biçimde değerlendirilmektedir.²⁴² Eleştirel kuram, geçerlik ve güvenirlik hususunda farklı bir yol takip ederek araştırmanın niteliğinin çalışmanın tarihsel konumlanması tarafından sağlandığını belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmacı üzerinde çalışılan konunun sosyal, politik, kültürel, ekonomik, etnik ve cinsiyete yönelik bağlamını dikkate almak zorundadır. Zira çalışma, bilgisizliği ve yanlış anlamaları izale ettiği ve mevcut yapının dönüşümü için bireyleri eyleme geçirebildiği ölçüde nitelik kazanmaktadır.²⁴³

Araştırmanın Geçerliği: Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacıların ve katılımcıların hedefleri ve bunlara ulaşmak için faydalanılan veri toplama yöntemlerinin uygunluğu ile ilişkilidir. Bu tür araştırmalarda geçerliğin sağlanması, ölçme aracının ölçülmesi hedeflenen olguyu doğru ölçmesine bağlanmıştır. Böylece toplanan verilerin gerçeği yansıtacağı ve araştırma neticesinin geçerliğine katkı sunacağı düşünülmektedir. Burada üzerinde çalışılan olay veya olgu hakkında bütüncül bir resim ortaya koyabilmek önemlidir. Bu nedenle araştırmacının erişebildiği veriler ve elde ettiği sonuçların sağlamasını yapmak için kullanabilecek *çeşitleme*, *katılımcı teyidi*, *zengin veriler*, *karşılaştırma*, *müdahale* ve *meslektaş teyidi* gibi bazı yöntemler önerilmiştir.²⁴⁴ Bunlardan yola çıkarak araştırmacının din öğretimi programlarını çoğulculuk bağlamında

²⁴² Hatice Başkale, “Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9/1 (2016): 23; Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 255.

²⁴³ Gökhan Arastaman vd., “Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15/1 (2018): 48-49.

²⁴⁴ Louis Cohen vd., *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, içinde *Geçerlilik ve Güvenirlik*, çev. ed. Türker Tokar - Fatih Cebeci, (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021), 249-250; Yıldırım, Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 255-256.

eleştirel bir biçimde analiz etmeyi amaçlaması önemlidir. Ancak bunun için araştırmada elde edilen sonuçlar din öğretimi programlarında yer alan çoğulculuk unsurlarına ilişkin eleştirel çıkarımlar olmalıdır. Bu bağlamda çalışmanın amacı ve yapılan çıkarımların uyumunu sağlamak için araştırmanın raporu eğitim programları alanında uzman isimlerle paylaşılmış ve önerileri alınmıştır.

Bu noktada uzmanlara ilk olarak çoğulculuğa yönelik belirlenen boyutlar ile tema ve kodların uyumu hakkındaki fikirleri sorularak belirlenen boyutların çoğulculuğun teorik ve kavramsal perspektifini yansıtır yansıtmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yolla boyutlara ilişkin temaların bu kapsamda değerlendirilip değerlendirilemeyeceği ortaya konulmak istenmiştir. Diğer yandan bu şekilde kodlar ve temaların ilişkili olup olmadığı açığa çıkarılmaya gayret edilmiş ve uzman görüşünden istifade edilerek çoğulculuğun boyutları ile programın çoğulcu perspektif açısından eleştirel analizini sağlayacak soruların uyumuna dair karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda boyut/tema/kodlar ve analiz sorularının birbirini hangi oranda desteklediği ve çalışma konusu ile hangi ölçüde uyumlu olduğu konusunda düzenlemelere gidilmiştir. Ek olarak birbirine zıt ya da kendisini tekrar eden kod ve soruların açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Neticede söz konusu uzmanların tavsiyelerinden hareketle ulaşılan çıkarımlara yönelik gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır.

Çıkarımların anlamlı olması çalışmanın geçerliliğini sağlayan koşullardan biri olarak görülmektedir. Çıkarımların anlamlı olmasını sağlamak adına araştırmanın yalnızca tarihsel bir analiz biçiminde yapılandırılmasından kaçınılmıştır. Dolayısıyla gerçekleştirilen analizin günümüze sirayet eden yönleri ile birlikte değerlendirilmesine önem verilmiştir. Diğer taraftan bulguların tartışılması sürecinde programın geliştirildiği ve tatbik edildiği bağlam tek başına değerlendirilmemiştir. Bağlamın daima diğer programlar ile ilişkilendirilmesine özen gösterilmesinden dolayı okumaların geçmişten günümüze doğru ilerlemesinin önemine dikkat çekilmiştir. Bu şekilde günümüzdeki eğitim ve programlar hakkındaki noksanlıklara ve problemlere yönelik çıkarımların anlamlı hale getirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca herkesin anlamlı çıkarımlara ulaşabilmesi adına bulguların eğitimin tüm paydaşlarıyla ilintili hale getirilerek tartışılmasına dikkat edilmiştir. Bunu sağlamak için eğitimin paydaşları, siyasetçi, program uzmanı, akademisyen ve eğitim araştırmacıları gibi değişkenler işe katılmıştır. Neticede eğitimciler ve araştırmayı okuyanların bu konudaki farkındalığının zenginleştirilmesi ve

derinleştirilmesi için din öğretimi programlarının çoğulculuk perspektifinden eleştirel bir yaklaşımla analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği: Nitel araştırmalarda güvenilirlik, yapılan çalışmanın bulguları ve yorumlarının tutarlı bir sürecin ürünü olmasını tarif etmektedir. Diğer bir deyişle bulgulara ulaşılan sürecin mümkün oldukça açık ve tekrar edilebilir olmasıdır. Bu durum aynı zamanda nitel araştırma desenlerinin esnekliğiyle yakından ilişkilidir. Çünkü nitel araştırma desenlerinin önceden tespit edilmiş katı sınırlamalar çerçevesinde hazırlanması mümkün değildir. Bilakis araştırma süreci olgunlaştıkça kendini gösteren ve saha şartlarına göre biçimlendirilebilen esnek bir tasarım sunmaktadır. Bu araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için açığa çıkan araştırma deseninin titiz bir şekilde izlenmesi ve denetim izi tekniğinin işe koşulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.²⁴⁵

Denetim izi, araştırma faaliyetleri ve aşamalarının; veri toplama ve analiz çalışmaları üzerindeki etkilerin; ortaya konulan kategorilerin, temaların ya da modellerin; analiz ve yorumlama sürecinin detaylı bir kronolojisi anlamına gelmektedir. Denetim izine yönelik raporların çalışmayla ilgisi bulunmayan bir uzman tarafından incelenmesine yönelik elde edilen sonuç güvenilebilirlik yargısını yansıtmaktadır. Diğer yandan daha sonraki yıllarda farklı araştırmacıların çalışmayı tekrarlayabilmesinin önemli olduğuna değinilmektedir. Ancak buna fırsat verilebilmesi için araştırmayı oluşturan süreçlerin ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılması gerektiği ifade edilmektedir.²⁴⁶

Özellikle nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için kavramsal çerçeve oldukça açık ve detaylı bir biçimde ortaya konulmalıdır. Böylece başka bir araştırmacının değerlendirme yapmasına fırsat verilecektir.²⁴⁷ Bu düşünceden yola çıkarak ulusal ve uluslararası literatür titiz bir şekilde taranmış ve araştırmanın kavramsal çerçevesi mümkün olan en kapsamlı biçimde yazılmaya çalışılmıştır.

²⁴⁵ Arastaman vd., “Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme”, 60.

²⁴⁶ Arastaman vd., “Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme”, 60-61.

²⁴⁷ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 274.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

3.1. 1982 ve 1992 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) Programlarında Çoğulculuk

1982 ve 1992 yıllarında yayımlanan din öğretimi programları birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. 1982 yılında hazırlanan program, gözden geçirilmiş ve 1992’de yeniden yayımlanmıştır. Muhteva bakımından büyük ölçüde benzer olan bu programlar yalnızca bazı küçük konularda farklılıklar barındırmaktadır.²⁴⁸ Bu nedenle programda gerçekleştirilen güncellemeler değerlendirme sürecinde yeri geldikçe ele alınacaktır. Buradan hareketle zikredilen programların çoğulculuk açısından *teorik ve ideolojik altyapısı, dini çoğulculuğa, değerlere, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara ve üst düzey düşünme becerilerine* yönelik yaklaşımı ele alınmaktadır.

3.1.1. 1982 ve 1992 Programlarının Teorik ve İdeolojik Altyapısı

Öğrencilere aktarılan bilgilerin teorik temellerinin ihmal edilmesi örgün eğitim kurumlarında karşılaşılan problemlerdendir. Zira herhangi bir dersin öğretim programı hazırlanırken, ders kitapları kaleme alınırken ve öğrencilerle iletişim kurulurken benimsenen anlayışı kuramsal yapı ortaya koymaktadır. Kuram, öğrencilerin olayları ve olguları anlamlandırmalarına katkı sağlayıp fikirlerin arka planının açığa çıkarılmasına yardımcı olmak suretiyle düşünen, eleştiren ve belirli bir derinliğe sahip bireylerin yetişmesine hizmet etmektedir.²⁴⁹ Ancak eğitim sistemi sadece teorik altyapı değil bir de

²⁴⁸ Mustafa Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017), 432; Tuğrul Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları” (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2011), 148.

²⁴⁹ Mualla Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (1997): 145.

ideolojik arka plan içermektedir.²⁵⁰ İdeolojilerin tesiriyle sürekli değişen ve şiddetli çatışmalara zemin hazırlayan eğitim aygıtı siyasi, iktisadi ve kültürel açıdan çeşitli dünya görüşlerine sahip kesimlerin sosyal yönden meşruiyeti ve toplumun hedeflerinin neler olması gerektiğini tarif etmeye çabaladıkları ortamlara karşılık gelmektedir. Eğitim politikaları üzerinde doğrudan etki alanları bulunan resmî ideolojiler eğitimin ve okulların beklentileri, sonuçları ve hedefleri ile birlikte öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını şekillendirmeyi amaçlamaktadır.²⁵¹ İdeolojinin etkilerini bahsedilen bütün boyutlarıyla birlikte incelenen din öğretimi programlarında da görmek mümkündür.

Türkiye'deki din öğretiminin de ideolojik etkilerden bağımsız şekilde ele alınması mümkün değildir. Nitekim 1982 yılına kadar farklı şekillerde uygulamaya konulan din dersleri konusunda sağlıklı bir süreç yürütülememiştir.²⁵² Bu nedenle okulun bütünleştiricilik amacına hizmet etmesi gereken din dersleri toplumda kamplaşmalara sebep olduğu için problem olarak görülmüştür. Zira dersin isteğe bağlı olmasının neticesinde keyfi uygulamalar görülmeye başlamış ve bazı okul yöneticileri bu derse gerekli hassasiyeti göstermeyerek ya program içerisinde yer vermemiş ya da ders saatini öğrencilerin rağbet etmediği zamanlara koymuştur. Uygulamada ortaya çıkan sorunlar nedeniyle seçmeli olmasında bir yarar görülmeyen din dersleri 1980 ihtilalinin ardından oluşan askeri yönetim tarafından zorunlu hale getirilmiştir.²⁵³ 12 Eylül 1980 yılından sonra askeri idarenin iş başına gelmesi din eğitimi konusunda taşınan endişeleri tekrar gündeme getirmesine rağmen resmi ve gayri resmi biçimde yapılan ısrarlı girişimler din derslerinin zorunlu olmasıyla neticelenmiştir.

Din derslerinin zorunlu hale getirilmesi eğitim politikaları bakımından önemli bir dönüm noktası olsa da askeri idarenin denetiminde hazırlanan öğretim programları çoğulculuk yönünden önemli sınırlılıklar içermektedir. Askeri otoritenin belirlediği kapsamda laiklik, devletin tarafsızlığı ile birlikte toplumsal dönüşümün temel bir aracı olarak konumlandırılmıştır. Çünkü modernleşme süreci askeri idare tarafından bireylerin gelenek ve İslam'ın prangalarından kurtulmasına bağlanmıştır. Bu bağlamda laikliğin katı

²⁵⁰ Freire, *Özgürlüğün Pedagojisi*, 165.

²⁵¹ Michael Apple, *Eğitim ve İktidar*, çev. Ergin Bulut, (İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2012), 58; İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 109; Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 163.

²⁵² Bkz. Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 110.

²⁵³ İbrahim Aşlamacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi", *Hikmet Yurdu Düşünce – Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6/12 (2013): 273-274.

bir şekilde ele alınarak din karşısında mutlak bir otorite figürü şeklinde sunulması eğitimin eleştirel ve özgürleştirici niteliğini zayıflatarak farklı inanç ve düşüncelerin kendini ifade etme imkânını sınırlandırmıştır.²⁵⁴ Eleştirel pedagoji perspektifinden bakıldığında benimsenen yaklaşım tek tip bir modernleşme vizyonu dayatarak otoriter bir bilgi rejimi üretmeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla ulusal birliğin mutlak bir şekilde sağlanmasını talep eden bu eğitim politikası içinde çoğulcu bakış açısının gelişmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Zira bireylerin farklı ideolojik, estetik ve düşünsel konularda ortaya çıkan merakına saygı duymayan ve makul sorgulamaların önünü kapatan otoriter tavır insanlığın temel etik kurallarını ihlal etmiş olacağı söylenebilir.²⁵⁵

12 Eylül 1980 tarihinden sonraki dönem din öğretimi süreci açısından Türkiye’de yeni bir başlangıç olarak görülmektedir. Bu süreçte din öğretiminin örgün eğitim kapsamında zorunlu dersler arasına alınması eğitim politikaları bağlamında önemli bir gelişme olarak öne çıkmaktadır. Din eğitimi ve öğretiminin devlet denetiminde yürütülmesi, DKAB dersinin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde zorunlu hale getirilmesi ve bu dersin dışında kalan din eğitim ve öğretiminin isteğe bağlı olması gibi temel unsurlar bu dönemin karakteristik özellikleri arasında bulunmaktadır.²⁵⁶ Ancak din öğretiminin zorunlu hale getirilmesi, özellikle laiklik ilkesi ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na aykırılık ekseninde eleştirilmiş, farklı dini yorumlara sahip bireyler ile Hristiyanlık, Yahudilik vb. diğer inanç mensupları açısından olası sorunlara dikkat çekilerek bu uygulamaya karşı çeşitli itirazlar dile getirilmiştir. Buna karşın 1982 Anayasası ile din öğretiminin zorunlu olması anayasal güvence altına alınmıştır.²⁵⁷ Dolayısıyla zorunlu din öğretiminin ilk günlerden itibaren hem İslam içi çeşitlilik hem de farklı dinler arasındaki çoğulculuk açısından tartışılmaya başlandığı söylenebilir.

²⁵⁴ Ümit Cizre, “Yeni Bir Siyaset Tarzı: Türk Silahlı Kuvvetleri, Toplum ve AK Parti”, *Türkiye’de Demokrasi, İslam ve Laiklik*, Derleyen Ahmet T. Kuru – Alfred Stepan, (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013), 126.

²⁵⁵ Freire, *Özgürlüğün Pedagojisi*, 102-103.

²⁵⁶ N. Yaşar Aşıkoğlu - M. Fatih Genç, “Yeni Anayasa Tartışmaları ve Zorunlu Din Dersleri”, *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16/2 (2012): 11.

²⁵⁷ Nurullah Altaş, “Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001)”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 4/12 (2002): 146; Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, 432.

1970’li yıllarda yaşanan ideolojik, sosyal ve siyasi olaylar din derslerinin zorunlu hale getirilmesinde belirleyici bir rol oynamıştır. Bu dönem, Türkiye’de ideolojik çatışmaların arttığı, problemlerin sağlıklı zeminde ele alınmadığı ve toplumsal kutuplaşmanın derinleştiği bir süreç olarak kaydedilmiştir. Söz konusu düşünsel ayrılıklar zaman zaman şiddet boyutuna ulaşarak toplumsal hafızada derin izler bırakmıştır.²⁵⁸ 1960’lı yıllarda başlayıp 1970’li yıllarda artarak ülkeyi ciddi bir belirsizlik ortamına sürükleyen politik çalkantılar ve ideolojik çatışmalar²⁵⁹ eğitim sistemine de yansımıştır. Olayların çok boyutlu neden-sonuç ilişkilerini teorik ve pratik bir bütünlük içinde ele alma konusunda yetersiz kalan öğretim programları yüzeysel bir eğitim anlayışıyla sınırlı kalmıştır.²⁶⁰ Bu anlayış hem dönemin ideolojik kutuplaşmasının bir sonucu hem de kutuplaşmayı besleyen faktörlerden biri olarak değerlendirilmiştir. Nitekim döneme ilişkin yapılan analizlerde eğitim sisteminin öğrencilere farklı perspektifler kazandırma noktasında yetersiz kaldığı dile getirilmiştir. Eğitim anlayışında farklı yollar üzerinden hakikate ulaşma çabası yerine doğruların mutlak ve değişmez olduğu ön kabulü benimsenmiş, olaylar doğru-yanlış vb. ikili karşıtlıklar ekseninde ele alınmıştır. Bu bağlamda 1970’ler Türkiye’inde görülen radikal düşünsel ayrılıklar eğitim sisteminin beslediği bu bilişsel paradigmanın bir sonucu olarak şekillenmiştir.²⁶¹ Bu süreçte belirli ideolojik yapıların oluşturmak istediği insan modeline uygun şekilde yetiştirilen bireylerin eleştirel düşünme, analiz, sentez, yaratıcılık vb. üst düzey düşünme becerileri köreltilmiştir. Nitekim ezberci eğitim sistemi içinde yetişen kişiler ideolojik öğretileri sorgulamadan içselleştirmiş ve bunları koruma refleksi geliştirmiştir. Böylece araç olmaktan çıkarak eğitimin en önemli amacı haline gelen ideolojik söylemler bireylerin ve toplumların daha kolay radikalleşmesine zemin hazırlamıştır.²⁶²

Bu tespit meydana gelen şiddet olaylarının arkasındaki ideolojiyi ve bu durumun ortaya çıkmasında eğitim anlayışının rolünü göstermektedir. Ayrıca yalnızca o döneme değil genel anlamda her dönemde Türkiye’nin eğitim felsefesindeki eleştirel düşünce geleneğinin yetersizliğine ilişkin oldukça dramatik bir durumu da açığa çıkarmaktadır. Egemen yapı tarafından dayatılan paternalist anlayış, çoğulculuk ve özgürlükten ziyade

²⁵⁸ Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi* (İstanbul: M.Ü.İ.V. Yayınları 1992), 252.

²⁵⁹ Nilüfer Göle, *Melez Desenler* (İstanbul: Metis Yayınları, 2021), 44.

²⁶⁰ İsmail Güven, *Türkiye’de Eğitim, Devlet ve İdeoloji* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2000), 166.

²⁶¹ Güven, *Türkiye’de Eğitim, Devlet ve İdeoloji*, 298.

²⁶² Mehmet Yapıcı, “İdeoloji ve Eğitim”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, (2004): 5.

tek tip düşüncüyü kabul ettirmeye kalkışarak itaat kültürünü pekiştiren bir perspektif sunmuştur. Bu eksik ve tek tipçi anlayışın 12 Eylül Darbesi gibi askeri müdahalelerin ideolojik ve zihinsel altyapısını hazırladığı belirtilebilir. Zira devletin yanı sıra iktisadi, toplumsal ve kültürel sahalarda otoriteyi pekiştirmeyi hedefleyen 12 Eylül rejimi, bütün toplumu tek bir politik görüş etrafında homojenleştirmeye yönelik bir strateji benimsemiştir. Bu durum farklı siyasi görüşlerin ve düşünce tarzlarının sınırlandırılarak sadece egemen ideolojinin hâkim olmasına yol açmıştır. Bu bağlamda yalnızca egemen ideolojiyi benimseyen bireyler yetiştirmeyi hedefleyerek toplumun çoğulcu dinamiklerini görmezden gelmiştir. Bununla birlikte daha sonraki yıllarda da eğitim hakkında yapılan değerlendirmelerin birçoğu 12 Eylül rejimi uygulamalarını dikkate almak zorunda kalmıştır.²⁶³ Fakat çoğulcu anlayış, çeşitlilik ve özgürlüğün oluşturulması için farklı toplumsal kesimlerin, kimliklerin ve düşüncelerin kabul edilmesini savunmaktadır. Dolayısıyla eğitim her kesimin kendine yer bulabileceği bir alan olmalı ve tek bir ideolojiden hareket etmeden bireysel farklılıkların özgürce dile getirilmesine katkı sağlamak adına çoğulcu bir yapı kuşanmalıdır.

1970’li yıllardan itibaren laiklik temelli bir perspektiften ele alınan milliyetçi ve Türkçü retorik, İslam ile bütünleştirilerek ideal vatandaşlık tanımında belirgin bir vurgu kazanmıştır. Küreselleşmenin ulusal kimlik üzerindeki etkilerine ilişkin artan kaygılar bu dönemde İslam, laiklik ve Türklük unsurlarını ihtiva eden sentez bir yaklaşımın güçlenmesine zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda 1982 Anayasası klasik laik Kemalist çizgiden nispeten saparak ideolojik, siyasi, sosyal, kültürel ve pedagojik alanlarda özgün bir İslami laiklik düşüncesinin doğmasına yol açmıştır.²⁶⁴ Bu dönüşüm sürecinde neredeyse bütün derslerin öğretim programlarına Atatürkçülük ile ilgili konuların ayrı bir bölüm olarak eklenmesi,²⁶⁵ Kemalist düşüncenin etkisinin sürdüğünü göstermektedir. Ancak dönemin Türkiye’inde İslami, Türkçü, milliyetçi, Kemalist ve laik düşünce akımlarının bir araya gelmesinin uzlaşmacı bir konsensusa dayandığını söylemek güçtür. Bilakis söz konusu grupların eğitim programlarının tasarlanması sürecinde kendi ideolojik çıkarları doğrultusunda bir arayışa girdikleri söylenebilir. Bu çerçevede, din

²⁶³ İsmail Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2013), 305.

²⁶⁴ Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, 306.

²⁶⁵ Bkz. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, (1982), 155-160.

öğretimi programlarına yönelik çoğulculuk ekseninde yapılan değerlendirmelerde söz konusu ideolojik ve politik dönüşümlerin dikkate alınması kapsamlı bir analiz bakımından önem arz etmektedir.

1970’li yıllarda hızla gelişen din eğitimi ve öğretimi, çağdaş vatandaşlık felsefesi çerçevesinde ele alınmıştır. Dini unsurları içeren bir vatandaşlık tanımının yapılması ve tehlike temasının eğitim ortamına taşınması 1980 sonrası dönemin öne çıkan iki temel özelliği olmuştur.²⁶⁶ Din eğitimi bu dönemde anarşizm olarak nitelendirilen toplumsal olayların etkisini kırmak ve ulusal bütünleşmeyi güçlendirmek amacıyla bir tür toplumsal çimento işlevi kuşanmıştır. Özellikle 1980’lerin ikinci yarısından itibaren vatandaşlık derslerinin muhtevası İslam ile harmanlanmış etno-kültürel bir anlayışı yansıtmaya başlamıştır.²⁶⁷ Bu doğrultuda din, öğretim programlarında ulusal kimliği oluşturan ana unsurlardan biri olarak ele alınmış²⁶⁸ ve toplumsal birlikteliğin sağlanmasında dinin rolüne dikkat çekilmiştir. Ayrıca dinin siyasallaşmasını önlemek amacıyla öğretim aşamasında din eğitiminin vatandaşlık eğitimi çerçevesinde işlenmesine imkân tanınmıştır.²⁶⁹

Değerlendirilen programların teorik kaynağının önemli bir sacayağı olan 1982 anayasası, cemaatçi-hiyerarşik İslam anlayışını otoriter devletçi ideolojiye destek olmaya davet etmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin sosyalizmin her renginden kültürel liberalizme kadar uzanan bütün zararlı ideoloji ve düşünce akımlarından korunması amaçlanmıştır. Ancak söz konusu anlayış doğrultusunda öğrenci ve gençlerin öteki ideolojilere karşı düşman olarak yetiştirilmeleri hedeflenerek çoğulculuğun zayıflamasına kapı aralanmıştır. Nitekim Anayasada vurgulanan mutlak ulusal birliğin sağlanması gerekliliği, demokratik ve çoğulcu gelişmelerin önüne set çekerek toplumsal çeşitliliği tanımak yerine tek bir ideolojiye bağlılığı dayatmıştır.²⁷⁰ Bu durum eğitimin ve programların çoğulcu bir anlayıştan öte teorik ve ideolojik anlamda tek bir düşünceye sadık olmayı gerektiren bir zemine oturtulmasına neden olmuştur. Çünkü burada eğitim ve öğretim hakkının Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmayacağı ifade

²⁶⁶ Füsün Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2008), 290, 295.

²⁶⁷ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, 436; Aylin Kılıç Oğuz, *Fedakâr Eş-Fedakâr Yurttaş: Yurttaşlık Bilgisi ve Yurttaş Eğitimi 1970-1990* (İstanbul: Kitap Yayınları, 2007), 94.

²⁶⁸ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

²⁶⁹ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 136.

²⁷⁰ Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, 306-307.

edilmektedir. Dolayısıyla bireylerin düşünsel özgürlüğü kısıtlanarak çeşitli fikir ve problemlerin özgür bir şekilde incelenmesi, tartışılması ve sorgulanması imkânsız hale getirilmiştir.²⁷¹

İncelenen programın teorik ve ideolojik altyapısını şekillendiren önemli unsurlardan biri de 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'dur. Kanunda yer alan Türk Millî Eğitimi'nin Temel İlkeleri, çoğulculuk açısından dikkat çekici unsurlar barındırmaktadır. Bu ilkeler arasında her türlü ayrımcılığa karşı çıkılması, farklılıklar arasında eşitlik ilkesinin vurgulanması, eğitim programlarında bilimsel yöntemlerin kullanılmasının gerekliliği ve dezavantajlı grupların haklarının tanınması öne çıkmaktadır.²⁷² Yasayla güvence altına alınan bu ilkeler, dönemin siyasi ve toplumsal dinamikleriyle de şekillenip eğitimde eşitlik arayışlarını güçlendirmiştir. Bu bağlamda bireylerin yetenek ve becerilerine göre eğitim fırsatlarından eşit şekilde faydalanabilmesi hedeflenerek etnik, toplumsal veya ekonomik kökenine bakılmaksızın herkese eşit eğitim hakkı tanınması yönünde bir gayret gözlenmiştir. Bu düzenlemeler çoğulculuk açısından bakıldığında sosyal adaletin sağlanması, demokratik ve hoşgörülü bir toplum yapısının güçlendirilmesi ve bireysel-toplumsal refahın artırılması kapsamında önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, 1982 yılında program geliştirme konularına yönelik çeşitli toplantılar düzenlemiş ve bu süreçte üniversitelerde görevli akademisyenlerle işbirliği yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda hazırlanan yeni öğretim programı, asker kökenli Millî Eğitim Bakanı Hasan Sağlam'ın onayıyla 2142 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Program geliştirme sürecinde amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme ekseninde şekillenen ve Taba-Tyler modeline²⁷³ dayandığı ileri sürülebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu çerçevede programın konu merkezli program tasarımına dayanarak oluşturulduğu görülmektedir.²⁷⁴ Konu merkezli program tasarımı eleştirel pedagoji ve

²⁷¹ Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, 307.

²⁷² Ayrıntılı olarak bkz. "Millî Eğitim Temel Kanunu", (Erişim Tarihi 16.10.2024), <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

²⁷³ Taba-Tyler Modeli, program geliştirme literatüründe sıkça karşılaşılan Ralph Tyler'in hedefe dayalı modeli ile Hilda Taba'nın öğretmen merkezli modelini birlikte ele alan genel bir ifadedir. Taba-Tyler program geliştirmenin ortak yönlerini (hedeflerin belirlenmesi, içerik seçimi, öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi ve değerlendirme) ele alarak geliştirilen rasyonel planlama modelidir.

²⁷⁴ Ayşegül Esener Taşpolatoğlu, *Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet'ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler*, 54; Demirel, *Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları*, 29; Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 431-432.

çoğulculuk açısından bakıldığında büyük ölçüde bilginin aktarımına odaklanan, öğretmen merkezli ve geleneksel eğitim anlayışını sürdüren bir yaklaşımı temsil etmektedir. Daimici ve esasici eğitim felsefelerinin etkilerini yansıtan bu tasarım,²⁷⁵ realizm ve idealizm gibi felsefi temelleri baz almaktadır. Bu durum eğitimde öğrenci merkezli, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve farklı dünya görüşlerine açık bir yapının geliştirilmesi açısından sınırlılıklar ihtiva etmektedir.

Yapılan çalışmalar kapsamında, mevcut “Din Bilgisi ve Ahlak Dersleri”nin “Din ve Ahlak Bilgisi Dersi” adı altında bir program bütünlüğü içinde birleştirilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda yeniden tasarlanan program, “Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı” adıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak yürürlüğe konulmuştur. Her ne kadar programın hazırlanma sürecinde işbirliği yapıldığı belirtilse de içeriğinin büyük ölçüde askeri kurum ve personellerin beklentileri doğrultusunda şekillendiği söylenebilir.²⁷⁶ Bu durum, program geliştirme sürecine katkı sağlayan paydaşların sınırlı kalmasına neden olarak çoğulcu eğitimin önündeki engellerden biri olarak sayılabilir. Ayrıca sürecin genel yapısına bakıldığında, eğitim sistemi 1982’de temel eğitim ve ortaöğretim olarak ikiye ayrılmış, 1988’de ise ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde kademelendirilmiştir. 1988’de güncellenen programda, genel amacı ifade eden cümlede sadece “temel eğitim” ifadesi yerine “ilköğretim” kavramı kullanılmıştır. Ayrıca 1992 programında yapılan değişiklikler ise 1982 programındaki bazı ünitelerin çıkarılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemelerin içerikteki tekrarları azaltmak ve program yoğunluğunu hafifletmek amacıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu süreçte yapılan değişikliklerin de askeri yönetimin millî eğitim politikaları çerçevesinde şekillendiği göz ardı edilmemelidir.²⁷⁷

Netice olarak eğitim sistemlerinin yalnızca pedagojik değil ideolojik bir arka plana da sahip olduğu ifade edilmekte ve resmî ideolojilerin eğitim politikaları üzerinde etkisi olduğu dile getirilmektedir. Çoğulculuk bakımından ideolojik tek tipleştirmenin farklı fikirlerin kendini ifade etme alanını daralttığı söylenebilir. 12 Eylül Darbesi sonrasında DKAB derslerinin zorunlu hale getirilmesi önemli bir gelişme olsa da

²⁷⁵ Recep Kaymakcan, *Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği*, İçinde ed. Mustafa Köylü, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, (İstanbul: DEM Yayınları, 2014), 60.

²⁷⁶ Cizre, “Yeni Bir Siyaset Tarzı: Türk Silahlı Kuvvetleri, Toplum ve AK Parti”, *Türkiye’de Demokrasi, İslam ve Laiklik*, 127-128.

²⁷⁷ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 145-150.

çoğulculuk açısından önemli sınırlılıkları görülmektedir. Askeri yönetimin laikliği katı bir modernleşme aracı olarak tanımlaması ve eğitim sistemini otoriter bir bilgi anlayışı doğrultusunda şekillendirmesi, farklı ideolojilerin ve düşüncelerin eğitim sürecine katılımını kısıtlamıştır. Bu noktada Anayasa'nın ulusal birliği sağlamak amacıyla tek bir ideolojiye bağlılığı ön planda tutması çoğulcu pedagojinin gelişmesini zorlaştırmıştır. Öte yandan incelenen program ve din eğitimi toplumsal bütünleşmeyi sağlamak amacıyla vatandaşlık eğitimiyle birleştirilmiştir. Bu sürecin çoğulcu bir anlayıştan ziyade belirli bir dinî ve ulusal kimlik arayışı çevresinde yapılandırıldığı görülmüştür. 1982 sonrası hazırlanan DKAB öğretim programları büyük oranda askeri yönetimin ve devlet ideolojisinin gölgesi altında şekillenmiştir. Konu merkezli program tasarımı temele alan bu program, eleştirel ve çoğulcu bir pedagojiden öte geleneksel ve otoriteyi pekiştiren bir yaklaşım benimsemiştir.

3.1.2. 1982 ve 1992 Programlarının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı

Küreselleşme ve modern teknolojilerin sunduğu imkânlar, bireylerin farklı milletler, kültürler ve inançlar hakkında derinlemesine bilgi edinmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu süreç, dinler arası hoşgörünün gelişmesine olanak tanıyan iletişim ağlarını da etkilemektedir. Yaşanan gelişmeler dinler arası anlayış ve hoşgörünün artmasına zemin hazırlamaktadır.²⁷⁸ Sosyal yapılar, gerçekleşen etkileşimler neticesinde homojenlikten çok sesliliğe doğru bir değişim sergilemektedir. Bu dönüşüm, bireyleri ve toplumların aralarındaki farklılıkları bir zenginlik olarak görmeye ve belirli uzlaşma ilkeleri çerçevesinde birlikte yaşamaya yönelik projeler geliştirmeye yönlendirmektedir.²⁷⁹ Bu bağlamda dinlerin öğretimi sürecinde ne Yahudi ve Hristiyan inançlarının ne de alt inanç ve dini grupların düşman olarak tanıtılması tasvip edilmemektedir.²⁸⁰

Günümüzde din, kültür ve dünya görüşü açısından çeşitlilik gösteren toplumlarda artan çoğulculuk söylemleri eğitsel ve kültürel haklara yönelik istekleri de beraberinde getirmektedir. Farklı dini ve kültürel değerlere sahip bireylerin birlikte yaşadığı çoğulcu

²⁷⁸ Musa Kazım Arıcan, "Felsefî ve Teolojik Bir Problem Olarak Dinî Çeşitlilik", *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15/1 (2011): 19.

²⁷⁹ Aşlamacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi", 268.

²⁸⁰ Recep Kılıç, "Dini Çoğulculuk Mu Dinde Çoğulculuk Mu?", *Dini Araştırmalar Dergisi*, 7/19 (2004): 14.

toplumlarda insanların birbirine karşı saygılı bir tutum geliştirmesi önem arz etmektedir.²⁸¹ Bu bağlamda incelenen programa göre, “Laiklik ilkesi daima göz önünde bulundurulacak, bu ilke her zaman korunacak.” denilmektedir.²⁸² Böylece devlet, bütün dinlere eşit mesafede durarak din eğitimi hizmetini sorumluluğu altına almıştır. Türkiye’de din eğitiminin 1982 yılına kadar programda kısa süreli aralıklar haricinde sınırlı şekilde yer aldığı bir sürecin artık değiştiği görülmektedir.²⁸³ Diğer yandan “Hiçbir zaman vicdan ve düşünce özgürlüğü zedelenmeyecektir.”²⁸⁴ ifadesiyle lâiklik ve vicdan özgürlüğü birlikte değerlendirilmektedir. Halbuki farklı kavramlar olmalarına rağmen lâiklik, vicdan özgürlüğünün elverişli ortamını ve güvencesini oluşturan bir ilke olarak çoğulcu bir toplumun sigortası olma rolünü üstlenmektedir.²⁸⁵ Bu çerçevede “Kimse dini uygulamalara zorlanmayacaktır.”²⁸⁶ denilerek kişilerin inançlarını özgürce yaşayabilmeleri teminat altına alınmış ve farklı dinlerin mensuplarıyla “iyi niyet ve dostluk ilişkileri içinde”²⁸⁷ hareket edilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Böylece program, çoğulcu yaklaşıma uygun olarak insanların farklı inançlara karşı hoşgörülü ve kapsayıcı bir bakış açısı geliştirmelerine zemin hazırlamıştır.

Çoğulculuk, bireylerin farklı inanç ve dünya görüşlerine karşı saygılı, önyargısız ve hoşgörülü bir tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır.²⁸⁸ Bu çerçevede, temel eğitimin 6., 7. ve 8. sınıflarına yönelik özel amaçlar incelendiğinde, farklı din ve inançların öğretimine ilişkin hedeflerin yer aldığı göze çarpmaktadır. Programda, öğrencilerin “başkasının inancına... saygı gösteren”²⁸⁹ bireyler olarak yetiştirilmesinin amaçlanması, farklı inançlara karşı hoşgörüyü merkeze aldığı için kapsayıcı bir eğilim sergilemekte ve öğrencilerin çoğulcu bir bakış açısı geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Zira çoğulcu bakış açısı, bireylerin kendi inançlarını koruyarak diğer din ve inançlardan

²⁸¹ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi”, 268.

²⁸² MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 155.

²⁸³ Recep Uçar - Gülşah Sayın, Türkiye’de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması, *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8/2 (2017): 278.

²⁸⁴ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 155.

²⁸⁵ Uçar - Sayın, Türkiye’de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması, 276.

²⁸⁶ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

²⁸⁷ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

²⁸⁸ Mahmut Aydın, “Dinsel Çoğulculuğun Öteki ile Birlikte Yaşamaya Katkısı Üzerine Bazı Mülâhazalar”, *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 6/2 (2009): 20.

²⁸⁹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

öğrenebilecekleri unsurlar olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu öğrenme sürecinin, kişinin kendi inancından uzaklaşması veya başka bir dini kabul etmesi anlamına gelmediği özellikle belirtilmektedir.²⁹⁰ Böylece programın hem öğrencilerin kendi inançlarını bilinçli bir şekilde yaşamalarını hem de farklı inançlara yönelik saygılı ve hoşgörülü olmalarını destekleyen bir yaklaşım sergilediği söylenebilir.

Daha önceki yıllarda derslerde yer alan “İlahi Dinler Arasında İslamiyet” başlıklı bir konu altında yapılan mukayese sonucunda İslam’ın Hristiyanlık ve Yahudilik dininden üstün olduğu vurgulanmıştır.²⁹¹ Ancak 1982 yılında dersin bütün öğrenciler için zorunlu hale gelmesiyle beraber sınıflarda farklı inançlara mensup öğrencilerin olabileceği göz önünde bulundurularak yeni programda bu konuya yer verilmemiştir. Bu değişiklik programın daha kapsayıcı hale getirilmesi yönünde atılmış bir adım olarak değerlendirilebilir.²⁹² Ayrıca, programda “Türklerin, başka dinden olanlara karşı tutumu”²⁹³ başlığı çerçevesinde farklı inanç gruplarına yönelik hoşgörü ve saygının geliştirilmesine ilişkin bir tutum sergilenerek çoğulcu niteliğin güçlendirilmesi düşünülmüştür.

Dersin zorunlu hale gelmesiyle birlikte hazırlanan programda farklı din ve inançlara yönelik daha olumlu ve kapsayıcı bir dil kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum çoğulcu bir yaklaşım sergilendiğini gösterse de programın içeriğinde İslam merkezli bir anlayışın büyük oranda korunduğu gözlenmiştir. Nitekim, İslam ahlakına uygun değerli şahsiyetlerin benimsetilmeye çalışılması, Hz. Peygamberin yaşamının örnekliğine odaklanılması ve konuların ayetler ve hadislerle desteklenmesi öğretim programının temel çerçevesini oluşturmuştur.²⁹⁴ Bununla birlikte temel eğitim 4. ve 5. sınıfların özel hedeflerinde diğer dinlerin öğretimine yönelik herhangi bir bilgi bulunmamasına rağmen 6., 7. ve 8. sınıfların özel amaçlarında farklı din ve inançlara ilişkin bazı ifadeler yer almıştır. Fakat programın genel çerçevesine bakıldığında farklı din ve inançların öğrenme sürecinin teşvik edilmesine ilişkin açık bir vurguya rastlanmamıştır.²⁹⁵ İslam düşüncesine

²⁹⁰ Aydın, “Dinsel Çoğulculuğun Öteki ile Birlikte Yaşamaya Katkısı Üzerine Bazı Mülahazalar”, 14.

²⁹¹ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 105.

²⁹² Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 105.

²⁹³ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 159.

²⁹⁴ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 155-160.

²⁹⁵ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

zenginlik katan yorumlara da doğrudan temas etmeyen program daha çok İslam'ın inanç, ibadet ve ahlak kazanımlarına odaklanmıştır.²⁹⁶ Dolayısıyla programda hoşgörü ve çoğulculuk ilkeleri yer almasına rağmen din öğretimi sürecinde ağırlıklı olarak İslam'ın (Sünni-Hanefi) inanç ve bilgisini merkeze alan bir perspektifin sürdüğü ifade edilebilir.

Programın amaçları arasında bulunan “Namazda okunan sure ve duaları ezberlemek ve bunların anlamlarını bilmek”²⁹⁷ ifadesi ile programda vurgulanan “Kimse dini uygulamalara zorlanmayacaktır”²⁹⁸ ilkesi bir çelişki oluşturabilir. Zira doğrudan bir dinin ibadet pratiğine yönelik olan namaz surelerinin ezberletilmesi bireylerin dini uygulamalara zorlanamayacağı ilkesiyle örtüşmeyebilir. Aynı şekilde programın amaçları arasında bulunan “Müslümanlığın en son ve en gelişmiş din olduğunu bilmek”²⁹⁹ ifadesi İslam dininin merkezi konumuna yapılan bir vurgu olarak yorumlanabilir. Ülke nüfusunun büyük çoğunluğunun İslam'ı benimsemiş olmasından dolayı programın ağırlıklı olarak bu dini merkeze alındığı düşünülmektedir.³⁰⁰ Çoğulculuk açısından ele alındığında din öğretiminin bireylerin kendi inançlarını diğerleriyle beraber objektif bir şekilde değerlendirmesine fırsat vermesi ve farklı bakış açılarına yönelik eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda incelenen programın çoğulcu din eğitimi anlayışına hangi oranda katkı sağladığı tartışılması gereken bir konudur.

Program, din kavramını “Musevilik, Hristiyanlık, İslamlık”³⁰¹ çerçevesinde ele almakta ve bu dinlerin kutsal kitapları ile peygamberlerine atıflarda bulunmaktadır.³⁰² Ancak programın geneline bakıldığında İslam'ın ağırlıkta olduğu bir bakış açısının egemen olduğu görülmektedir. Nitekim “Kitaplar Arasında Kur'an-ı Kerim'in Yeri”³⁰³ başlığının bulunması ve diğer peygamberlerin “Kur'an ve Hz. Muhammed”³⁰⁴ başlığı altında değerlendirilmesi, bu durumu destekleyen unsurlar arasındadır. Bu noktada

²⁹⁶ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 155-160; Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 101-102.

²⁹⁷ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

²⁹⁸ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

²⁹⁹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³⁰⁰ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 103.

³⁰¹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³⁰² MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 158-159.

³⁰³ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 159.

³⁰⁴ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 159.

öğretim programı farklı dinlere yönelik nesnel, genel ve objektif bir üslup kullanmaya çalışmasına karşın Hanefi-Sünni yorum dışında İslam düşüncesinin ihtiva ettiği yorumları ele almadığı dikkat çekmektedir.³⁰⁵ Buna bağlı olarak ele alınan programın içeriğinin farklı dinleri ve İslam içi yorum çeşitliliğini ne kadar yansıttığı değerlendirmeye muhtaç bir konu olarak durmaktadır.

Türkiye’de 1982 Anayasası değişikliği öncesinde meydana gelen askerî müdahale sosyal ve siyasal yapıda önemli dönüşümlerin yaşandığı bir geçiş dönemi olarak görülebilir. Bu tür geçiş süreçleri “ara dönem” olarak isimlendirilmekte ve genellikle olağandışı olaylar ile özgül uygulamaların ön plana çıktığı zaman dilimleri olarak değerlendirilmektedir.³⁰⁶ Bu bağlamda İslam ve din eğitimi ile ilgili gelişmelerin toplumsal ve siyasal alandaki etkisini artırması da bu dönemin önemli gelişmeleri arasında yer almaktadır.³⁰⁷ Nitekim programı hazırlayan otoritenin devlete ve yasalara saygıyı “Ulül emre itaat” çerçevesinde ele alması ve bir itaat beklentisi içine girmesi³⁰⁸ dinî referansların toplumsal düzenin inşasında belirleyici bir unsur olarak işe koşulduğunu göstermektedir. Burada İslam toplumunda üst yöneticiler ve otorite sahibi kimselere bağlılığı ifade eden “Ulül emre itaat”³⁰⁹ kavramı üzerinden devlet otoritesinin meşrulaştırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak devletin ve yasaların toplumu İslam merkezli bir zaviyeden ele alması ve toplumsal itaati sağlamak için dini referanslardan yararlanması farklı ideoloji, inanç ve düşünce yapılarına sahip bireylerin kendilerini ifade edebilmelerini zorlaştırabilir. Böyle bir yaklaşım çoğulcu bir toplumsal yapının ve demokratik bir anlayışın tesis edilmesini kısıtlayabilecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

1986 yılı itibarıyla programın genel ilkelerinde değişiklik yapılmış ve sınıflarda farklı dinlere mensup öğrencilerin olabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda milli ve genel kültürü desteklemek kaydıyla İslamiyet’in yanı sıra Hristiyanlık, Musevilik ve diğer inanç gruplarına ilişkin bilgilere de alan açılmıştır. Bu çeşitliliğin programa eklenmesiyle öğrencilerin farklı inanç ve kültürel perspektiflere yönelik bilgi

³⁰⁵ Bkz. MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157-160.

³⁰⁶ Necdet Subaşı, *Ara Dönem Din Politikaları* (İstanbul: Küre Yayınları, 2005), 78.

³⁰⁷ Uçar - Sayın, Türkiye’de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması, 276.

³⁰⁸ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 159.

³⁰⁹ Talip Türcan, “Ülül Emr”, içinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2012), 42:295.

edinerek hoşgörü ve saygı davranışı geliştirmeleri hedeflenmiştir.³¹⁰ Öte yandan program güncellenerek azınlık okulları dışındaki eğitim kurumlarında öğrenim gören T.C. uyruklu Hristiyan ve Musevi öğrencilerin Kelime-i Tevhid, Kelime-i Şehâdet, Besmele, Amentü, sureler, ayetler ve namaz dualarını ezberlemekle sorumlu tutulmayacakları ifade edilmiştir. Aynı şekilde ibadetlerin uygulamalı öğretimi kapsam dışında bırakılmış ve bu öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de zikredilen konulardan sorumlu olmayacakları belirtilmiştir. Buna ek olarak farklı inançlara mensup olduğunu belgeleyen öğrencilerin ilgili içeriklerin işlendiği ders saatlerinde sınıftan çıkmalarına imkân tanınmıştır.³¹¹ Bu düzenlemeler din eğitimi programında çoğulculuğun göz önünde bulundurulmaya başlandığını ve farklı inançlara sahip öğrencilerin haklarının gözetildiğini göstermesi bakımından önemli bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak incelenen program, küreselleşme ve modern teknolojilerin sunduğu fırsatlar yoluyla çoğulcu ortama uyum sağlamaya çalışmaktadır. Program, farklı dinlere mensup bireylerin bir arada yaşadığı toplumlarda hoşgörü ve saygıyı teşvik etmeyi hedeflemekte, laiklik ve vicdan özgürlüğüne dikkat çekmekte ve dini inançların dayatma aracı olarak kullanılmaması gerektiğini öne sürmektedir. 1986’da yapılan değişikliklerle değişik inançlara sahip öğrencilerin dini pratiklere zorlanmaması yönünde düzenlemelere gidilerek farklı dinlere mensup bireylere yönelik saygı ve hoşgörüye vurgu yapılmaktadır. Ancak programda İslam’ın (özellikle Sünni-Hanefi yorumunun) merkezi statüsünü koruduğu görülmektedir. Çünkü diğer dinlere dair bilgilere yer verilse de bunların daha çok İslam bağlamında ele alındığı göze çarpmaktadır. Bu kapsamda programda hoşgörü ve çoğulculuğa yönelik ifadeler bulunmasına rağmen İslam (Sünni-Hanefi) merkezli bir anlayışın egemen olduğu söylenebilir.

3.1.3. 1982 ve 1992 Programlarının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı

Toplumların ahlaki ve kültürel yapısının sürdürülebilirliği bakımından din ve gelenekler yoluyla üretilen değerlerin nesilden nesle aktarılması önemlidir. Değerler eğitimi, bireylerin kişilik gelişimine katkı sağlayarak belirli durumlarda nasıl davranacaklarını gösteren bir eğitim süreci sunmaktadır. Bu süreçte temel değer aktarım mekanizmaları olarak daha ziyade okul ve aile ön plana çıkmaktadır. Ailede başlayıp

³¹⁰ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 146-147.

³¹¹ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, 437-438.

arkadaşlık ve komşuluk ilişkileri içinde gelişen sosyalleşme süreci okulda yoğun bir şekilde devam etmektedir.³¹² Okullar örgün bir yapıya sahip olmaları nedeniyle değer aktarımında önemli bir görev üstlenmekte ve aileler de bu sürecin destekleyici bir parçası olarak değerlendirilmektedir.³¹³ Ayrıca okul ortamında hoşgörü kültürünü tesis etmek amacıyla benimsenen modeller arasında öğrencilerin kendi değer sistemlerini özgürce oluşturmalarına fırsat veren yaklaşımların çoğulculuk açısından daha etkili olacağı düşünülmektedir.³¹⁴

Eğitim politikaları ve programların hazırlanmasında devletin ve milletin önem attığı değerlerin belirleyici olduğu görülmekte ve benimsenen yönetim anlayışının da bu süreçteki temel kriterlerden biri olduğu anlaşılmaktadır.³¹⁵ Zira dönemin Cumhurbaşkanı 1982 yılının ağustos ayında Türk milletinin vatanseverlik, özgürlük, bağımsızlık ve zor koşullarda fedakârlık gösterme gibi özelliklere sahip olduğunu vurgulamış ve bu niteliklere sahip milletlerin yıkılmasının mümkün olmadığını belirtmiştir. Fakat dış güçlerin genç nesilleri hedefe koyarak bu değerleri zayıflatmayı amaçladığını ifade etmiş ve 1980 öncesinde bu tür girişimlerin yaşandığını söylemiştir.³¹⁶ Cumhurbaşkanının bakış açısı programda hangi değerlere öncelik verilmesi gerektiğini de göstermektedir. Bu çerçevede programa dahil edilen tehdit konusuna göre toplumsal sıkıntıların milli değerlere ve kültüre bağlılık ile vatan ve bayrak sevgisi aracılığıyla aşılabileceği öne sürülmüştür.³¹⁷ Ancak tehditlerin kaynağına ilişkin net bir açıklama yapılmaması ulusal ve uluslararası düzeyde soyut düşman imgelerinin oluşmasına neden olabilir. Bu durum ise programda yer alan diğer milletlere saygı, yardımlaşma, barış ve evrensellik gibi çoğulcu değerlere yönelik kavramların etkisinin azalmasına ve anlamının daralmasına yol açarak programın kapsayıcı niteliğini zayıflatabilir.

Çoğulculuk açısından bakıldığında programda “Dini bilgiler yanında milli birlik ve beraberliği kazandırıcı, sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını

³¹² Asım Yapıcı - Zeki Salih Zengin, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1/4 (2003): 185.

³¹³ Mahmut Balcı, *Değerleri Yaşa(t)mak* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2014), 11.

³¹⁴ Yıldız Kızılabdullah - Tuğrul Yürük, “Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 11/32 (2008): 120.

³¹⁵ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 100.

³¹⁶ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021), 412.

³¹⁷ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 148.

güçlendirici, vatan, millet, bayrak, sancak, şehit, gazi gibi milli değerler kazandırıcı yüce kavramların öğrencilerin zihinlerinde yer etmesine özen gösterileceği”³¹⁸ vurgulanmaktadır. Öte yandan, “Örf, adet ve geleneklerimizle milli değerlerimiz daima göz önünde tutulacak ve dinin milleti oluşturan önemli unsurlardan olduğu benimsenilecektir.”³¹⁹ ilkesi doğrultusunda dinin milli birlik ile ilişkilendirilmesi farklı kültürlerin ve inanç topluluklarının değerlerinin görünürlüğünü kısıtlayabilir. Bu anlayışa bağlı olarak çoğulcu değerlerin kapsamının daraltılmasının önüne geçilmesi farklı kültürel değerlerin sağlıklı bir ilişki geliştirebilmesi açısından önemlidir.

Programların toplumsal huzuru ve insanlar arasındaki ilişkileri geliştirecek çoğulcu değerlere yer vermesi önemlidir. Bu kapsamda programın doğruluk, merhamet, iyilik, hoşgörü, insan sevgisi ve farklı fikirlere saygı gibi evrensel ve çoğulcu değerleri vurguladığı görülmektedir.³²⁰ Bununla birlikte programda yapılmaması gerekenler üzerinden şekillenen bir ahlaki yaklaşım da benimsenmektedir. Bu bağlamda haksızlık, yalancılık, riyakarlık, tembellik, sahtekarlık, bencillik vb. davranışlardan sakınılması gerektiği söylenerek “...her Müslümanın faziletli olması gerektiği belirtilecektir.”³²¹ şeklinde ifadelere yer verilmektedir. Ancak değerleri olumsuz ifadeler üzerinden iletmeye kalkışmak bireylerin ahlaki davranışları içselleştirme sürecini uzatabilir. Aksine değerlerin benimsenmesini sağlamak için doğrudan olumlu kavramlar, uygulamalar ve yaklaşımlar baz alınarak yapılandırılmış bir öğretim süreci izlenmelidir.³²² Bu şekilde öğrenciler çoğulcu ve kapsayıcı bir değerler eğitimine teşvik edilerek farklı inanç ve düşünce sistemlerine daha kolay duyarlılık geliştirebilirler.

Farklı etnik yapılardan gelen öğrencilerin akademik performanslarını artırmak için pedagojik yaklaşımlarda kapsamlı bir paradigma değişikliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda bireylerin entelektüel yeterlilikleri, önceki akademik başarıları ve kültürel anlamda güçlü yönleri dikkate alınarak çoğulcu değerlere dayalı bir eğitim anlayışı benimsenmelidir. Bu çerçevede, 1988 yılında 4. sınıf programına eklenen bir başlık altında diğer milletlerin kültürlerine saygı konusu ele alınmıştır.³²³ Çoğulculuğun temel

³¹⁸ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³¹⁹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³²⁰ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156-159.

³²¹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³²² Ayrıntılı bilgi için bkz. Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2020), 170-182.

³²³ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 147.

ilkelerinden biri olan kültürel farklılıklara duyarlılığı teşvik etmek adına başka milletler hakkında bilgi verilmesi önemli bir gelişmedir. Öğrencilerin empati geliştirebilmesi ve toplumsal zenginliklere yönelik farkındalık kazanabilmeleri için etnik çeşitliliğe dikkat çekilmesi, pedagojik açıdan çoğulcu bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Programda üzerinde en fazla durulan değerlerden biri olan çalışkanlığın ve yerine göre çalışıp ilerlemenin ibadet sayılabileceği ifade edilmiştir.³²⁴ Bu bağlamda İslam'ın çalışmaya verdiği önem “Çalışmak ibadettir, Allah çalışanı sever, iki günü eşit olan zarardadır”³²⁵ temalarıyla ele alınarak sadece ahiret için değil dünya hayatı için de çalışmanın gerekliliği vurgulanmıştır.³²⁶ Dolayısıyla öğrencilerin akademik süreçte başarılı olmaları için çalışkanlık konusu dini referanslardan hareketle desteklenmiştir. İlk bakışta bireysel bir erdem olan çalışkanlık ile toplumsal bir ilke olan çoğulculuk arasında doğrudan ilişkili görünmeyebilir. Ancak çalışkanlık, çeşitliliğin olduğu bir toplumda sadece bireysel başarıya ve bencil bir kapitalist anlayışa değil toplumsal katkıya da dönüştüğü zaman çoğulcu yapıya fayda sağlayabilir. Örneğin çalışkanlık olgusu infak ibadeti ile desteklendiğinde çoğulculuk açısından daha anlamlı hale gelebilir. Çünkü bireyin malını ve emeğini başkalarıyla paylaşmasını isteyen infak ibadeti yalnızca maddi bir paylaşım değil toplumsal dayanışma ve sorumluluk bilinci de taşımaktadır. Dolayısıyla çalışkanlıkla anlam kazanan infak ibadetinin çoğulcu perspektifle daha kapsayıcı bir anlam kuşandığı ifade edilebilir. Neticede bu üç değer bir araya geldiğinde hem bireysel sorumluluğa hem de toplumsal barışa dayalı güçlü bir çoğulcu eğitim anlayışı ortaya çıkabilir.

İncelenen programlarda egemen sosyal sınıfların değerleri ve ideolojileri ele alınmakla birlikte farklı kültür, kimlik ve inançlara yeterli derecede yer verilmediği eleştirileri dile getirilmektedir.³²⁷ Bu noktada programda yer alan “Türkler ve Müslümanlık”,³²⁸ “...Türk büyüklerine sevgi”³²⁹ ve “Tarih boyunca Türklerin İslam’a hizmetlerini bilmek, vatan savunmasında ve milli konularda Türklerin tarih boyunca geliştirip olgunlaştırdığı hamaset duygusunu benimsemek”³³⁰ gibi konular tarih ve kimlik

³²⁴ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³²⁵ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³²⁶ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³²⁷ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 126.

³²⁸ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 159.

³²⁹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³³⁰ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

anlayışının hangi perspektif çerçevesinde sunulduğunu ortaya koymaktadır. Ancak böyle vurgular farklı etnik-dini kimliklerin göz ardı edilmesine ve toplumsal çeşitliliğin sınırlandırılmasına yol açma riski taşımaktadır. Öte yandan eğitimin belirli bir kimlik çevresinde teşekkül etmesi farklılıkları dışlayan bir bakış açısının yeniden üretilmesine neden olabilir. Bu tür durumlarda hoşgörü, insan hakları, katılım, adalet, eşitlik ve çoğulculuk gibi demokratik değerler yadsınarak vatan, millet, kahramanlık, milli semboller ve milliyetçi değerler ön plana çıkabilmektedir. Zira programın hedefleri arasında yer alan “Vatan, millet ve Atatürk sevgisini pekiştirmek”³³¹ ve “Vatan Sevgisi”³³² başlığı altında ele alınan “Vatan savunmasının kutsallığı, Şehitlik, Gazilik, Milli Bayramlarımız, Milli kahramanlık hikayelerimizden örnekler, Vatan, Millet, Bayrak...”³³³ konuları eğitimde milliyetçi değerlerin çoğulculuktan ve kültürel çeşitlilikten daha baskın olduğuna işaret etmektedir. Fakat tek bir ulusal kimliğe odaklanan öğretim programlarının farklı kimliklerin ve kültürel çeşitliliğin görünürlüğünü sınırlandıracağı göz önünde bulundurularak hareket edilmesi çoğulculuk açısından önem arz etmektedir.

İnsanlar arasında karşılıklı sevginin artırılmasına yönelik değerlerin vurgulanması çoğulculuk açısından önemlidir. Ancak dönemin ideolojik ve politik bağlamı göz önüne alındığında bu yaklaşımın çoğulcu bir bakış açısını desteklemekten ziyade yekpare bir millet oluşturma stratejisine hizmet ettiği söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen programın vatan ve millet sevgisini pekiştirmeye yönelik içerdiği ifadeler ile³³⁴ milli birlik ve beraberliği kazandırmaya dönük açıklamaları³³⁵ toplumsal bütünlüğü sağlama amacı doğrultusunda milli bir ahlak anlayışının inşasına işaret etmektedir. Bu durum çoğulculuğu öne alan bir değerler eğitimi yerine ulusal kimlik ve yekpare millet inşasına odaklanan çıkarımı desteklemektedir.

İncelenen programlarda çoğulcu değerlerin öğretilmesine katkı sunan açıklamaların laiklik temelli bir yaşantı ikame edilmesine yönelik olduğu ileri sürülebilir. Programlarda pek çok çoğulcu değere yer verilmesine rağmen en kesif vurgular laiklik ilkesi ile birlikte vicdan ve düşünce özgürlüğüne yapılmaktadır. Bunun yanı sıra millî birlik ve beraberliği

³³¹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³³² MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³³³ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³³⁴ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³³⁵ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156, 160.

sağlamak amacıyla vatan, millet ve bayrak gibi değerlerin kazandırılması da öne çıkan ortak temel ilkeler arasındadır.³³⁶ Toplulukçu yurttaşlık anlayışını benimseyen milletlerde vatanseverlik eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerektiği savunulmakta ve devlete bağlılık ulusal bütünlüğün teminatı olarak görülmektedir.³³⁷ Özetle programda bireyin millî ve evrensel değerleri kazanması ile toplumsal ilişkilerini düzenleme sürecinde İslâm dininin katkılarından faydalanmak amaçlanmaktadır.³³⁸

Netice olarak incelenen programlarda çoğulculuk açısından olumlu sayılabilecek saygı, doğruluk, hoşgörü, merhamet vb. evrensel değerlere alan açılrsa da genel çerçevenin ulusal kimlik ve milli birlik vurgusuyla şekillendiği düşünülmektedir. Program, farklı kültürlerle ve inançlara saygıyı destekler gibi görünmesine rağmen esas anlamda Türk-İslam kimliği etrafında oluşan bir değerler sistemi aktarmaktadır. Vatanseverlik ve çalışkanlık gibi kavramlar dini ve milli bağlamda ele alınarak bireylerin devlet ve toplum düzenine entegrasyonunu amaçlamaktadır. Çoğulculuk açısından değerlendirildiğinde farklı kültür, kimlik ve inançların değerlerine yeterince yer verilmemesi eğitimin ve programların kapsayıcılığı noktasında soru işaretleri oluşturmaktadır. Ayrıca ele alınan programın ideolojik ve toplumsal çerçevede bireysel özgürlük ve kültürel çeşitlilik bakımından önemli ölçüde sınırlılıklar barındırdığı ifade edilebilir.

3.1.4. 1982 ve 1992 Programlarının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı

Devlet, varlığını ve güvenliğini sürdürebilmek adına insan kaynağını şekillendirme ihtiyacı duymaktadır. Bu bağlamda her devletin içinde bulunduğu koşullar ve benimsediği felsefe doğrultusunda yetiştirmeyi hedeflediği birey tipi bulunmaktadır. Bu bakış açısının gölgesi altında hazırlanan programın amacı “Temel eğitim ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk milli eğitim politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk’ün laiklik ilkesine uygun, din, İslâm Dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğin,

³³⁶ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 134-135; MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 155-156.

³³⁷ Bayramali Nazıroğlu - Mehmet Zeki Göksu, “İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Gözüyle Vatanseverlik Değeri”, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (2018): 213.

³³⁸ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 139.

insan sevgisinin dini ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir.”³³⁹ Buna göre milli birlik ve beraberliğin kuvvetlendirilmesi amacıyla İslam dininden faydalanılarak “iyi vatandaş” yetiştirilmesi hedeflenmiştir.³⁴⁰

Türkiye gibi çoğulcu toplumlarda bireylerin diğer kişi ve topluluklara karşı sorumlulukları bulunmaktadır. Bu doğrultuda program, din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı teşvik etmektedir.³⁴¹ Farklı kültürel yapıların çokkültürlülüğün temelini oluşturduğu ortamlarda,³⁴² çoğulculuk bireysel farklılıklara saygıyı esas alarak toplumsal yapıyı oluşturan unsurların birbirini eriterek diğerleriyle iletişim kurmasına karşı çıkmaktadır. Dolayısıyla bu anlayış toplumu oluşturan unsurların özgünlüğünü koruyarak ortak değerler etrafında etkileşim kurmasını desteklemektedir.³⁴³ Bu kapsamda toplumsal birliğin sağlıklı şekilde yürütülmesine bireylerin katkı sağlaması hedeflenmiş ve programda “...Dini ayrı olan milletlerle de iyi niyet ve dostluk içinde bulunulabileceği...”³⁴⁴ vurgulanarak toplumsal farklılıklara yönelik çoğulcu bir bakış açısı benimsenmiştir.

Programa göre “Konular sınıf seviyelerine göre öğrencilerin genel kültür ve pedagojik gelişmeleri göz önünde bulundurulmak suretiyle, onların kültür düzeylerini aşmadan sevdirilerek...”³⁴⁵ işlenmesi önerilmektedir. Ayrıca konuların “...Sınıf ve yaş düzeyine göre düzenlenmiş...”³⁴⁶ metinlerden teşekkül etmesi vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım farklı inançlara, kültürel geçmişlere ve pedagojik deneyimlere sahip tüm öğrencilere hitap edilmesini sağlayarak çoğulculuğu destekleyebilir. Zira farklı öğrencilerin kültürel ve dinsel arka planlarının göz önünde bulundurulmaması hem başarı farklarının derinleşmesine hem de bazı öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine yol açabilir. Bu nedenle her kesimden gelen öğrencilerin önceki kültürel birikimleri ve pedagojik öğrenme süreçleri dikkate alınarak kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir.

³³⁹ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 134-135.155.

³⁴⁰ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 437.

³⁴¹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 155-156.

³⁴² Parekh Bihikhu, *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*, çev. Bilge Tanrıseven, (Ankara: Phoenix Yayınları, 2002), 4; Muhiddin Okumuşlar, “Kültürel Din Pedagojisi”, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23/3 (2019): 1284.

³⁴³ Celalettin Vatandaş, *Çokkültürlülük* (İstanbul: Değişim Yayınları, 2002), 27.

³⁴⁴ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³⁴⁵ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³⁴⁶ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

İncelenen programda bireylerin kendi iç dünyasında, ailesinde, içinde bulunduğu toplumda inanç ve ibadet bakımından dengeli ve uyumlu bir kişilik kazanması amaçlanmıştır.³⁴⁷ Bundan dolayı bilişsel gelişime verilen önem kadar duyuşsal ve psikomotor becerilerin gelişimi de ön planda tutularak öğrencilerin bütüncül gelişiminin esas alınması önem arz etmektedir. Bu kapsamda programda yer alan “İnanç ve davranış bütünlüğünün üzerinde durulacaktır.”³⁴⁸ İfadeleri, bireylerin bütünsel gelişimine işaret ederek çoğulcu bir muhteva sunmaktadır. Çünkü inanç, bilgi ve duyuşsal yeterliliğe odaklanan bir kavramken davranış ise inancın gereği olan psikomotor becerilere vurgu yapmaktadır. Ayrıca davranışlar, çoğu zaman bireylerin eyleme dönük hareketlerini kapsamaktadır.

Ele alınan programlar demokrasi, insan sevgisi, eşitlik vb. değerlerle birlikte “kul hakkı, komşu hakkı, yoksul ve yetim hakkı”³⁴⁹ gibi ötekini ilgilendiren ifadelere de yer vermektedir. Buna bağlı olarak “Her zaman ve her yerde ölçülü olalım”,³⁵⁰ “Yumuşak huylu olmak”³⁵¹ ve “Ağır başlı ve ölçülü hareket”³⁵² gibi davranışlar aracılığıyla bireyleri karşılıklı hoşgörü ve anlayışa dayalı bir toplumsal iklime davet etmektedir. Fakat bu ifadelerin bireyler tarafından mutlak itaat ve uysallaştırma şeklinde anlaşılmamasına dikkat edilmedir. Çünkü öğrenciler demokratik, toplumsal sorunları irdeleyen ve bunların çözümü için düşünen kişiler olmaktan ziyade sadece uysal ve itaatkâr bireyler olmaya yönlendirildiği takdirde eğitim sistemi bireylerin özgür gelişimini desteklemek yerine devletin denetiminde “iyi vatandaş” yetiştirme amacına hizmet ederek insanlığın yerini devletin, bireyin yerini ise uyumlu vatandaşın almasına sebep olmaktadır.³⁵³ Oysa demokratik toplumların sürdürülebilirliği için eğitimin fikirleri belirtmede katılımcı, çoğulcu ve eleştirel düşüncüyü teşvik eden bir yapıya evrilmesi gerekmektedir.³⁵⁴

Fırsat eşitliği bireysel ve toplumsal farklılıkların önemszenmesini gerektirmesine karşın mevcut eğitim sistemi bu ilkeyi tam anlamıyla hayata geçirememektedir. Planlama,

³⁴⁷ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156, 157.

³⁴⁸ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³⁴⁹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 158.

³⁵⁰ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³⁵¹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 158.

³⁵² MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 159.

³⁵³ John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, çev. Mustafa Karaman, (Ankara: Gece Kitaplığı, 2020), 98; Cahit Erdem - Eray Eğmir, “Demokrasi ve Eğitim: Kavramsal Bir İnceleme”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (2020): 163.

³⁵⁴ Apple ve Beane, *Demokratik Okullar*, 43.

hazırlık ve değerlendirme süreçlerinde bireysel farklılıkların gözetilmemesi³⁵⁵ her bireyin eşit ve erişilebilir fırsatlara sahip olmasını yalnızca bir temenni hâline getirmektedir. Öte yandan küreselleşme süreci, eğitimi herkesin yararlandığı kamusal bir hak olmaktan çıkarıp sosyo-ekonomik açıdan avantajlı kesimlerin ayrıcalığına dönüştürmüştür.³⁵⁶ Eğitim politikalarının halktan kopuk kesimler tarafından belirlenmesi, ekonomik adaletsizlikler ve sınav odaklı sistem fırsat eşitliğini imkânsız kılarak bireyin bilinç seviyesini ve öz disiplinini artıran bir eğitim anlayışına duyulan ihtiyacı artırmıştır. Nitekim kendini yöneten, bilinçli ve disiplinli bireyler yetiştirmek hoşgörü ortamının güçlenmesini ve toplumsal barışın tesis edilmesini sağlayacaktır.³⁵⁷ Fakat bireylere eşit koşullar sunulmadan aynı standartlarda rekabet etmelerinin beklenmesi gerçek manada fırsat eşitliğiyle çelişmekte ve bireylerin yeteneklerini geliştirme imkânını sınırlandırmaktadır. Türkiye’de fırsat eşitsizliği yıllardır tartışılsa da tam anlamıyla çözülemediğinden eğitimde katılımcı, çoğulcu ve adil bir sistemin inşası için eleştirel bir dönüşüm ihtiyacı her zaman geçerliliğini sürdürmüştür.

Sonuç olarak incelenen program, milli birlik ve beraberliği güçlendirmek amacıyla İslam dinini referans alarak “iyi vatandaş” yetiştirmeyi hedeflemektedir. Program, toplumsal uyumu sağlamak adına farklı inanç gruplarıyla iyi ilişkiler kurulmasını teşvik etse de pedagojik yaklaşımları ve içeriğinin bireysel farklılıkları tam anlamıyla gözetmediği dikkat çekmektedir. Bireylerin inanç, kültür ve pedagojik geçmişleri göz ardı edildiğinde bazı öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerinin kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, programın sunduğu eğitim anlayışı daha çok bireyleri uysal ve itaatkâr yurttaşlar olarak yetiştirmeye odaklanarak eleştirel düşünme ve bireysel kimlik inşası süreçlerine yeterince fırsat tanımamaktadır. Fırsat eşitliğinin sağlanamaması ve bireysel farklılıkların ihmal edilmesi, eğitimde gerçek anlamda çoğulculuğun hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Katılımcı, eleştirel ve kapsayıcı bir eğitim anlayışına geçilmeden eğitim sisteminin toplumsal barışa ve bireylerin özgün gelişimine katkı sağlamasının zor olacağı düşünülmektedir.

³⁵⁵ Bkz. MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 155-161.

³⁵⁶ İdris Şahin, “Türkiye Eğitim Sisteminde Değişim”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5/20 (2007): 40.

³⁵⁷ Muhammed Şevki Aydın, “Ahlakın Öznesi Olarak Birey”, (Erişim Tarihi 28.03.2024), <https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=2896>

3.1.5. 1982 ve 1992 Programlarının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı

Eğitim anlayışı, bireylerin fitri eğilimlerine uygun olarak şekillendirilmeli ve toplumsal şartların gelişimini destekleyecek bir yapıda kurgulanmalıdır. Ancak bilgiyi yalnızca depolamaya dayalı ve mekanik uygulamalara indirgeyen bir sistem, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini engelleyerek özgünlük ve yaratıcı düşünmeyi kısıtlamaktadır. Eğitimin bireylerin sorgulayan, gözlem yapan ve bilgi edinme süreçlerine aktif katılımına imkân tanıyan bir yapı sunması gerekmektedir.³⁵⁸ Bu bağlamda din öğretimi de özel öğretim yöntemlerinden yararlanarak hem genel öğretime katkı sunmalı hem de ondan yöntem ve teknikler alarak onunla etkileşim hâlinde olmalıdır.³⁵⁹ Nitekim program bu dersin “...Özel öğretim yöntemlerine uygun olarak...”³⁶⁰ işlenmesini önermektedir. Günümüzde bilginin hızla değiştiği göz önüne alındığında din eğitiminin çoğulcu bir yöntemle yapılandırılması bireylerin farklı inanç ve düşünceleri anlamalarına, kendi değerlerini daha bilinçli bir şekilde inşa etmelerine ve toplumsal barışa katkı sağlamalarına fırsat tanınmalıdır.

Programın farklı derslerde öğrenilen bilgilerin birbirleriyle ilişkilendirilmesini hedeflemesi³⁶¹ çoğulculuk bağlamında interdisipliner bir anlayışı yansıtarak yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Derslerin senkronize bir şekilde işlenmesi öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine ve kendi özgün anlam dünyalarını inşa etmelerine yardımcı olmaktadır. Çünkü bireylerin bilişsel yapılarıyla güçlü bir şekilde ilişkilendirilemeyen öğrenmeler yüzeysel kalmakta ve kolayca manipüle edilebilmektedir.³⁶² Öğrenmelerin kişilerin bilişsel yapılarıyla ilintili hale getirilmesi için okullarda sunulan bilgi ve becerilerin günlük hayatla bağlantılı olması önem taşımaktadır. Bu noktada incelenen program, “Her konuda mümkün olduğu ölçüde öğrencinin günlük hayatı ve gözlemleri ile ilişki kurulacak, hatta günlük hayattan ve gözlemlerden hareket edilerek konuların öğretilmesine gidilecektir.”³⁶³ cümlesiyle eğitimin hayattan izler taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim sadece hayata hazırlık değil doğrudan

³⁵⁸ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, 142-143.

³⁵⁹ Süleyman Akyürek, *Din Öğretimi* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2009), 9.

³⁶⁰ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³⁶¹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³⁶² Hasan Meydan, *Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek* (İstanbul: DEM Yayınları, 2022), 158.

³⁶³ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

yaşamın kendisi olduğu için öğretim programları bireylerin ilgi, ihtiyaç ve toplumsal sorunlarını göz önünde bulundurarak düzenlenmelidir.³⁶⁴ Böylece öğrenciler edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarına aktararak çoğulculuk açısından da kıymetli olan aktif ve bilinçli bireyler hâline gelebileceklerdir.

Programda yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin teşvik edilmesi çoğulculuk açısından önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Bu kapsamda “Okul dışından getirilen yanlış bilgi ve telkinlerin bilimsel bir yaklaşımla düzeltileceği...”³⁶⁵ belirtilerek öğrencilerin farklı kaynaklardan edindikleri bilgilerin açığa çıkarılması ve eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle dinî konularda öğrencilerin mevcut bilgi ve birikimlerini ifade etmeleri sağlanarak kendi düşüncelerini değerlendirme ve bilinçli bir şekilde gözden geçirme imkânı sunulmalıdır.³⁶⁶ Program, “Müslümanlığın hurafeden uzak, akılcı ve çağdaş bir din olduğu kavratılacaktır.”³⁶⁷ ifadesiyle akılcı bir din anlayışının önemini vurgularken “Dini konularda aileden, çevreden ve okul dışındaki çeşitli kaynaklardan alınması muhtemel batıl inanç ve fikirlerden uzak...”³⁶⁸ bir tutum kazanmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bireylerin hayatı anlamlandırma ihtiyaçlarının bir ürünü olarak kendini gösteren ve zamanla kitabî/resmî dinin altını çizdiği inançlarla mündemiç hale gelen hurafelerin/halk inançlarının³⁶⁹ toplumsal yaşamdaki eski örf, adet ve inançların devamı niteliğinde görülebileceği³⁷⁰ ve bunların analiz edilip bilimsel doğrularla karşılaştırılarak rasyonel bir zemine oturtulması gerektiği ifade edilmektedir.³⁷¹ Programın, “Konuların işlenmesinde, Müslümanlığın kuru bilgilerden ibaret belli kalıplar ve belli davranışlar olmadığı açıklanacak, sürekli canlılık ve ilerleme isteyen bir din olduğu gerçeği gözden uzak tutulmayacaktır.”³⁷² vurgusu ise dinin dinamik ve gelişime açık yapısına dikkat

³⁶⁴ Etem Yeşilyurt, Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri, *EKEV Akademi Dergisi*, 24/83 (2020): 278.

³⁶⁵ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³⁶⁶ Recep Uçar, Öğretim Yöntem ve Teknikleri I, İçinde *Din Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*, ed. Hacer Âşık Ev, (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2023), 134.

³⁶⁷ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³⁶⁸ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³⁶⁹ Fatih Kandemir, Halk İnançlarının Psiko-Sosyal Nedenleri ve Türkiye’deki Halk İnançlarının Tarihi Temelleri, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, IX/1 (2016): 98.

³⁷⁰ Fatma Yılmaz, *Din Eğitimi Işığında Kadınlar Arasında Yaşayan Hurafeler* (İstanbul: Cihan Yayınları, 2008), 23.

³⁷¹ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 37.

³⁷² MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

çekmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin sorgulayıcı düşünmeye yönlendirilmesi, doğru bilgiye ulaşma becerilerinin geliştirilmesi ve mukayeseli değerlendirme yapabilmelerinin teşvik edilmesi çoğulculuğun gerektirdiği eleştirel ve yansıtıcı düşünme bağlamında değerlendirilebilir.

Öğrencilere belli amaçları dikte eden bir eğitim sisteminin çoğulculuk bağlamında yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden bir program oluşturması güçtür. Çoğulcu eğitimin otoriter bir bilgi aktarımı yerine onun inşasına fırsat tanınmasına, öğrencinin aktif katılımına ve eleştirel düşünmesine dayanması gerektiğini savunmasına³⁷³ rağmen değerlendirilen programın dili bu ilkeyle çelişmektedir. Nitekim programda yer alan “kavratılacak”, “benimsetilecek”, “kazandırılacak”, “işlenecek”³⁷⁴ gibi kavramlar öğretmene rehberlik etmekten ziyade emredici bir rol yükleyerek bilgiyi otoriter bir şekilde aktarma anlayışını pekiştirmektedir. Halbuki öğretmen bilgiyi yalnızca aktarma değil öğretme rolü açısından eleştirel, yaratıcı ve öğrenmeye hevesli bir özne olduğunun bilincinde olmalıdır.³⁷⁵ Ayrıca programda, “Verilecek ödevler, daha çok, öğrencilerin bu ders ile ilgili Bakanlığımızca tavsiye edilmiş Kur’an-ı Kerim meali, hadis tercümeleri, ilmiyal gibi kaynakları tanımlarına...”³⁷⁶ yöneliktir ifadesi öğretmenin pedagojik özerkliğini kısıtlayarak programın esnek hale getirilmesini engelleyebilir. Oysa çoğulculuk ve eleştirel pedagoji, öğretmenin yalnızca bilgiyi aktaran değil öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve onların bireysel farklılıklarını gözetenek öğrenme süreçlerini zenginleştiren bir kolaylaştırıcı olmasını önemsemektedir. Ancak programın yönlendirici ve emredici dili öğretmen ve öğrencinin yaratıcılığını sınırlayarak farklı bakış açılarının gelişmesinin önüne geçebilir.

Eğitim bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleriyle bir bütün olduğu için öğrencilerin zihinsel, bedensel, toplumsal ve ahlâkî gelişimleri birbirleriyle ilişkili biçimde değerlendirilmelidir. Bu anlayış doğrultusunda programda ahirete inanmanın insan hayatı üzerindeki etkileri “Düşüncelerimizde, davranış ve hareketlerimizde, başkalarıyla olan ilişkilerimizde.” ele alınmış; doğruluk ise “düşüncede, konuşmada, davranışlarda, alışverişte, ölçü ve tartı...”³⁷⁷ gibi farklı bağlamlarda kullanılarak bütüncül

³⁷³ Freire, *Özgürlüğün Pedagojisi*, 91.

³⁷⁴ Bkz. MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 155-156.

³⁷⁵ Freire, *Özgürlüğün Pedagojisi*, 91.

³⁷⁶ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³⁷⁷ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

bir yaklaşım benimsenmiştir. Din öğretiminin yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dönük pek çok kazanımı olduğu dikkate alındığında programın bu becerilere açtığı alan çoğulcu düşünme becerilerine verilen önemi göstermektedir. Bu çerçevede öğrencilerin etkinliklere aktif katıldığı öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi, somut deneyimlerin önemine vurgu yapılması ve uygulamaların çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Ancak programda, “İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını bilmek”³⁷⁸ ve “Namazda okunan sûre ve duaları ezberlemek ve bunların anlamlarını bilmek”³⁷⁹ gibi kazanımlar bilgi düzeyinde ele alınarak uygulama boyutları göz ardı edilmiştir. Yine dini törenler yalnızca bilgi değil uygulamaya yönelik eylemler içerdiği için “Bazı dini törenlerle ilgili bilgileri kazanmak”³⁸⁰ cümlesi de bu kapsamda değerlendirilebilir. Öğrenilen bilgilerin duyuşsal ve psikomotor boyutu ihmal edildiğinde öğrencinin bütünsel gelişimine tam anlamıyla katkı sağlamayacağı belirtilmektedir.³⁸¹ Bunun yerine paylaşılan kuramsal bilgilerin somut hale getirilip uygulamaya dönüştürülmesi ve öğrencilerin de söz konusu teori ile pratiğin bir parçası olmasının çoğulculuk açısından daha uygun bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.³⁸²

Öğrencilerin zihinsel açıdan aktif olabilmesi için onların hazırlık sürecinde rol aldığı, katılımcı ve esnek bir programın uygulanması büyük önem taşımaktadır. Ancak programların merkezi bir otorite tarafından belirlenmesi, zihinsel faaliyetlerin tek taraflı gerçekleştiğine işaret etmekte ve öğrencinin özgür düşünme alanını daraltmaktadır. Tüm ülkede eşitlik adı altında tek tip bir programın uygulanması, bireysel farklılıkları göz ardı ederek sınırlı bir zihinsel aktivite ve özgürlük ortamı sunmaktadır.³⁸³ Benzer şekilde “Ulül emre itaat”³⁸⁴ anlayışı temelinde şekillenen bir programın da sorgulamayı dışlayan bir itaat kültürünü beslemesi beklenmektedir. Koşulsuz ve sorgusuz itaati empoze eden bir eğitim modeli bazı istisnalar dışında öğrencileri vasatlığa yönlendirerek yansıtıcı düşünme, yaratıcılık ve sorgulama gibi üst düzey düşünce becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Nitekim, 1970’li ve 80’li yılların Türkiye’sinde eğitim politikalarının siyasi kaygılarla belirlenmesi, karar alıcıların eğitim sistemini kontrol altında tutma isteği,

³⁷⁸ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 156.

³⁷⁹ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³⁸⁰ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 157.

³⁸¹ Apple - Beane, *Demokratik Okullar*, 49.

³⁸² Freire, *Özgürlüğün Pedagojisi*, 91-92.

³⁸³ Apple - Beane, *Demokratik Okullar*, 36.

³⁸⁴ MEB, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, 159.

aşırı fikir ayrılıkları ve yoksulluk gibi faktörler okullarda çoğulcu düşünme becerilerini kısıtlayan programların uygulanmasına yol açmıştır. Oysa çoğulcu bir eğitim perspektifi bireylerin farklı fikirleri değerlendirmesine, eleştirel düşünme geliştirmesine ve bireysel özgürlüklerini kullanarak aktif yurttaşlar olarak yetişmelerine imkân tanınmalıdır.

Netice olarak eğitim bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları kapsayan bütüncül bir süreç olması itibarıyla bireyin ahlâkî, zihinsel, bedensel ve toplumsal gelişimi desteklemelidir. Ancak merkeziyetçi ve itaat odaklı bir eğitim anlayışı öğrencilerin sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini sınırlayarak bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Bu kapsamda din öğretiminin özel öğretim yöntemleriyle desteklenmesi ve farklı derslerle ilişkilendirilerek interdisipliner bir yapıya kavuşturulması çoğulcu düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Programın bilgiyi aktarma biçimi bakımından yönlendirici ve emredici bir dil kullanması öğretmen ve öğrencinin pedagojik özerkliğini kısıtlayarak eleştirel pedagojinin de üzerinde durduğu özgür düşünce ortamını daraltmaktadır. Din öğretiminin uygulamaya dönük kazanımların ihmal edilmesi ve dini bilgilerin yalnızca ezber yoluyla verilmesi de öğrenilen bilgilerin anlamlandırılma ve deneyimlenme süreçlerini sekteye uğratmaktadır. Programda ayrıca eğitimin hayattan izler taşıması gerektiğini vurgulayan ifadeler bulunsa da programın genel yapısı öğrenciyi aktif katılımdan çok belirli bilgi ve değerleri benimsemeye yönlendirmektedir. 1970’li ve 80’li yıllarda eğitim politikalarının siyasi kaygılarla şekillendirilmesi, aşırı fikir ayrılıkları ve yoksulluk gibi etkenler, sorgulamayı teşvik etmeyen sistemlerin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Oysa çoğulcu bir eğitim anlayışı bireyin farklı inanç ve düşünceleri anlamasını, kendi değerlerini bilinçli şekilde inşa etmesini ve toplumsal barışa katkıda bulunmasını sağlamalıdır.

3.2. 2000 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programında Çoğulculuk

Bu başlık altında programın çoğulculuk açısından *teorik ve ideolojik altyapısı, dini çoğulculuğa, çoğulcu değerlere, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara ve üst düzey düşünme becerilerine* yönelik bakış açısı ele alınmaktadır.

3.2.1. 2000 Programının Teorik ve İdeolojik Altyapısı

Devlet varlığını, kuvvetini ve temel prensiplerini halka kabul ettirebilmek için yararlandığı en önemli ideolojik araçlardan olan eğitimi toplumsal düzeni yeniden inşa

etmek adına belirlediği ideolojik hedefler ve ilkeler çerçevesinde işe koşturmaktadır.³⁸⁵ Buna bağlı olarak eğitim yoluyla bütün insanların fikir ve değer yargılarını bir eritme potasında kaynaştırıp tek tipleştirmeye eğilerek³⁸⁶ kendi ideolojik aygıtlarını dayatmaya girişmektedir. Bireylere çizdiği ideolojik sınırlar kapsamında yaşamalarını öğretmek siyasi ve toplumsal anlamda statü kazanmalarının yolunun bu aygıtları öğrenmekten geçtiğini düşünmektedir. Toplumsal bir hedefe ulaşmak için araç olarak kullanılan eğitim, insanın üretime konu edilme sürecini ve fabrikasyonunu tanımlayarak kişileri programlama merkezi olarak öne çıkarmaktadır.³⁸⁷ Dolayısıyla devlet, eğitim kurumları vasıtasıyla toplumun büyük kısmını sahip olduğu ideolojik prensipler doğrultusunda kodlamakta, eğitmekte ve kendi ideolojik formlarından doğan dili, simgeleri ve sembolleri topluma yaymaktadır. Bu durumun örneklerini 2000 yılında hazırlanan öğretim programının öncesinde 1997 yılında gerçekleşen ve 28 Şubat dönemi olarak tarihe geçen süreç boyunca görmek mümkündür.

28 Şubat dönemi olarak isimlendirilen süreç Türkiye'nin politik yapısını şekillendiren bir dizi politik ve ideolojik karar içermektedir. Bu tarih ülkenin sistemine 8 yıllık kesintisiz eğitim olarak yansımış ve sürecin sonucunda tüm ilköğretim programlarının yenilenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Dolayısıyla belirtilen dönem içerisindeki politik, sosyal ve pedagojik dinamiklerin arka planlarının açıklığa kavuşturulması noktasında bu programın ideal bir metin olduğu düşünülmektedir. Bu yıllarda tartışmalarının merkezinde bulunan imam hatip okulları söz konusu kararların hemen ardından uygulamaya konulan zorunlu kesintisiz eğitimden önemli oranda etkilenecek imam hatip liselerinin orta kısımlarının kapatılması kararı hayata geçirilmeye başlanmıştır.³⁸⁸ Bu süreçte ortaya konulan anlayış, Türkiye'nin din eğitimi tarihinde derin tahribatlara yol açmış ve ülkenin çok partili hayata geçtikten sonra elde ettiği pek çok kazanımın kaybedilmesine neden olmuştur. Nitekim 28 Şubat süreci sadece imam-hatip okullarını değil Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısını yansıtan maddi manevi anlamda birçok hususu etkilemiştir.³⁸⁹

³⁸⁵ Halis Çetin, "Devlet, İdeoloji ve Eğitim", *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25/2 (2001): 206.

³⁸⁶ E. Cyril Black, *Çağdaşlaşmanın İtici Güçleri*, çev. M. Fatih Gümüş, (Ankara: Verso Yayınları, 1989), 114.

³⁸⁷ Ivan Illich, *Şenlikli Toplum*, çev. Ahmet Kot, (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1988), 65-67.

³⁸⁸ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 235.

³⁸⁹ Kamil Coştu, İmam Hatip Okullarında Din Eğitimi, *İçinde Din Eğitimi*, ed. Hasan Dam, (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018), 143.

Başta kesintisiz eğitim olmak üzere 28 Şubat Milli Güvenlik Kurulu (MGK) toplantısında alınan kararların büyük çoğunluğunun pedagojik değerden yoksun olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu kararlar siyasetçilerin önüne eğitimcilerin fikirleri alınarak değil dayatma yoluyla yaptırım şeklinde konulmuştur. Bu kararların arkasında dışlayıcı ve çatışmacı laikliği merkeze alarak din eğitimi engelleme çabası yatmaktadır. Alınan kararlara bakıldığında dinin etki alanını ve inanan bireylerin yaşamını kısıtlamak amacıyla sosyal hayattaki dini faaliyetler ve eğitim-öğretim alanında sınırlayıcı tedbirler alındığı göze çarpmaktadır.³⁹⁰ Dolayısıyla askeri idarenin otoriter anlamda egemen anlayış olarak varlığını sürdürmesi eşitsizliklerin ve baskının çoğulcu eğitime aykırı bir şekilde yeniden üretilmesine yol açmıştır.³⁹¹ Ayrıca bu programın hazırlanması sürecinde 28 Şubat aktörlerinin iktidarda olduğu göz önüne alındığında politika ile dinamik bir ilişki içinde olan okulların ve programın egemen iktidarın bir aygıtı olarak rol oynadığı anlaşılabilmektedir.³⁹²

1980 yılından itibaren Din Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yapılan bilimsel çalışmaların pratiğe aktarılmasına karşılık gelen 2000 yılı ve sonrası, din öğretimi programlarının geliştirilmesi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Nitekim MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2000'li yıllarda din ve eğitim alanında hissedilen değişim ihtiyacını takip eden süreçte gündeme gelen din öğretiminin nasıl olması gerektiğini tartışmak üzere AB Komisyonu Çalışma Grubu kurmuştur. Yapılan çalışmalar ile ilgili olarak 2001 yılında "Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları" isimli bir uluslararası sempozyum organize edilmiştir.³⁹³ Böylece din eğitimi bilimi literatüründe ilk defa yerini alan yeni yöntem arayışları, alternatif uygulamaların tatbik edilmesi bakımından programların en belirgin özelliği olarak³⁹⁴ çoğulcu eğitime doğru atılan bir adım olarak da değerlendirilebilir.

³⁹⁰ Mustafa Köylü, Türkiye'de Din Eğitiminin Meşruiyeti Sorunu, İçinde *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü, (İstanbul: DEM Yayınları, 2018), 26-27.

³⁹¹ Michael Apple, *Eğitim ve İktidar*, çev. Ergin Bulut, (İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2012), 55.

³⁹² Emine Keskiner, "Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları", içinde *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü, (İstanbul: DEM Yayınları, 2018), 60; Apple, *Eğitim ve İktidar*, 71.

³⁹³ Aytuğ Şaşmaz vd., *Türkiye'de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*, (İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2011), 19.

³⁹⁴ Keskiner, "Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları", 60; Altaş, "Türkiye'de Zorunlu Din Öğretimi Yapılandırılan Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001)", 164.

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, iletişim fırsatlarının artması ve eğitim ortamlarının çeşitlenmesi programların yenilenmesine zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 1990 yılında Türkiye ve Dünya Bankası arasında imzalanan bir protokol de program değişiminin diğer bir temeli olmuştur. Bu projeyle yeni yönetim stratejilerinin geliştirilmesi, ilköğretimin kalitesinin yükseltilmesi ve öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılması hedeflenmiştir. Yine öğretmenlerin mesleki formasyonlarının yükselmesinin neticesinde öğrenme ortamındaki rollerin çeşitlenmesine ek olarak öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi anlayışların evrensel anlamda kabul görmesi de program geliştirme yaklaşımlarının sürekli olarak sorgulanmasını, geliştirilmesini ve güncellenmesini gerektirmiştir.³⁹⁵ Yaşanan gelişmelerin tüm öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine aktif katılımına fırsat tanıyan bir sürece doğru evrilmesinin pedagojik anlamda çoğulculuk açısından olumlu karşılanabileceği ifade edilebilir.

Bu programın arka planını sağlıklı bir şekilde anlayabilmek için öncelikle din anlayışındaki değişim ve dönüşümü kavramak önem arz etmektedir. Bu husus tarım toplumundan bilgiyi temel alan sosyal bir yapıya geçiş aşamasında ortaya çıkan değişimleri ve bunlara çözüm üretmek isteyen geleneksel din anlayışının eleştirel bir biçimde değerlendirilmesine işaret etmektedir. Bu noktada tefsir, hadis, kelim ve tasavvuf gibi birçok alanın kaynak, işleniş ve toplumsal sorunları yanıtlama bakımından fakültelerden gelen konuların yeniden ele alınıp öğretime uygun hale getirilmesi amaçlanmıştır. Yine eğitim alanında bilginin doğasından öğrenme kuramlarına, öğrencinin görevinden öğretmenin rolüne, sınıfın düzenlenmesine, öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri ile birlikte ölçme ve değerlendirme konularındaki değişikliklerin de dikkate alınmasını gerektirmiştir. Bütün bunlar genel anlamda eğitimin özelde ise din öğretiminin program anlayışını etkilemiştir. Son olarak din öğretimindeki yeni yaklaşımları ele alıp değerlendirmek de bu modeli anlamak açısından önemlidir. Bu gelişme din öğretiminde geleneksel şekilde varlığını sürdüren doktriner anlayışın yanında

³⁹⁵ Fatma Hazır Bıkmaz, “Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39/1 (2006): 102; Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı” (2000), 913; Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 151.

mezhepler üstü, mezhepler arası, fenomenolojik vb. çoğulcu modellerin önünü açmıştır.³⁹⁶

Askerlerin ülke siyaseti üzerindeki etkisinin derinden hissedildiği bu dönemde çıkarılan 4306 sayılı yasa ile resmîyete kavuşan söz konusu kararlar tavizsiz bir şekilde uygulanmıştır. Eğitimde gerek fıkırsel gerekse yapısal anlamda gerçekleştirilen bu köklü değişiklik ile birlikte din öğretimi programının güncellenme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 2000 yılı İDKAB programının geliştirilmesi sürecinde Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde görevli akademisyenler rol aldığı için bu program “Ankara Modeli” olarak tanımlanmıştır. Modelin tasarlanması için kurulan komisyonda beş din eğitimi, üç tefsir, iki İslam tarihi, bir dinler tarihi, bir mezhepler tarihi, bir kelam ve bir İslam hukuku uzmanının yanında iki program geliştirme uzmanı ve iki alan öğretmeni yer almıştır. Ayrıca İDKAB öğretimi üzerine çalışmalar yapan fakültelerin de konu ile ilgili görüş ve teklifleri alınmış, programın oluşturulmasına katkı sağlayacak lisansüstü tezler ve diğer araştırmalar da fakültelerden talep edilip incelenmiştir.³⁹⁷ Diğer taraftan program amaçlarının öğrenci davranışları bağlamında ele alınması, öğretmene öğretim süreçlerini yönlendiren rehber rolünün verilmesi ve ünite isimlerinin öğrencinin dilinden yazılması programın pedagojik teorisi açısından önemli gelişmelerdir. Yine öğrenmeyi öğrenme yeterliği kazanan ve yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren, araştıran, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesinin hedeflenmesi³⁹⁸ davranışçı yaklaşımdan uzaklaşmaya başladığını göstermesi bakımından³⁹⁹ çoğulcu eğitim adına önemli sayılabilecek gelişmeler arasındadır.

Sonuç olarak askeri otorite ve resmî ideolojilerin eğitim politikaları üzerindeki etkisi bu programda da görülmektedir. 28 Şubat 1997 tarihinde gerçekleşen postmodern askeri müdahalenin izleri din eğitimi adına olumsuz hatıralar bırakmıştır. Çoğulculuk açısından askeri hegemonyanın beklentileri doğrultusunda hazırlanan programın farklı inanç ve fikirlerin sosyal hayattaki görünümelerini ve kendini ifade etme alanını kısıtladığı

³⁹⁶ Doğan, Altaş, “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Modeli)”, 24-25.

³⁹⁷ Recai Doğan, Nurullah Altaş, “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Modeli)”, Değerler Eğitimi Dergisi, 2/5 (2004), 25-27.

³⁹⁸ Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı” (2000), 913.

³⁹⁹ Keskiner, “Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları”, 61-62.

söylenabilir. Çeşitliliğin arttığı toplumda din eğitimi, öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük kısmında çoğulcu anlayışa uygun bir şekilde davranışçı anlayıştan uzaklaşmaya başlamış ve öğrenci merkezli anlayışları gündemine almıştır. Program sınırlı bir insan kaynağı tarafından hazırlanmasına karşın eleştirel, akılcı ve çoğulcu eğitim anlayışını merkeze alan tasarım modellerinin kullanılmasına kapı aralamıştır.

3.2.2. 2000 Programının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı

Son yıllarda Batı dünyasında felsefi ve teolojik bağlamda bir problem olarak ele alınıp tartışılan konuların başında dini çoğulculuk gelmektedir.⁴⁰⁰ Farklı din mensupları tarafından Batı ülkelerine doğru yaşanan yoğun göç hareketleri tartışmanın hem kapsamını genişletmiş hem de içeriğini değiştirmiştir. Artık bilimsel çerçevede ele alınan programlar sadece teolojik çerçevede değil toplumsal, politik, felsefi ve pedagojik bakımdan da tartışılmaya başlanmıştır.⁴⁰¹ Böylece öğretim programının din kavramının doğru anlaşılmasına ve yorumlanmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu çerçevede din kavramı, bireyler ve toplumlar arasındaki ilişkilerin yönetilmesinde önemli bir faktör görüldüğü için öğretim sürecine konu edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Buna bağlı olarak “Öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandırmak ve başka dinden olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinlerin hakkında bilgilerin verilmesi.”⁴⁰² uygun görülmüştür. Dolayısıyla incelenen program diğer dinlerin öğretimi konusunda öncekilere göre çoğulculuk bakımından daha geniş bir perspektif ortaya koymaktadır.

Önceki programlarda sınıf içinde farklı dinlere mensup öğrencilerin olabileceği düşüncesiyle bu dinlerle ilgili bilgi verileceği ifade edilmiştir.⁴⁰³ Ancak küreselleşme ve göç gibi gelişmeler farklı dinlere mensup bireylerin yaklaşmasına zemin hazırlayarak öteki inanç ve kültürler hakkındaki bilgilere ulaşmayı kolaylaştırmıştır.⁴⁰⁴ Bu süreci dikkate alan program, sadece aynı sınıfta değil bütün dünyadaki dinlerin üyelerinin varlığının dikkate alınarak öğretim yapılmasını isteyerek ilk defa “Hinduizm ve

⁴⁰⁰ Musa Kazım Arıcan, “Dini Çoğulculuk Paradigması ve Eleştirisi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15/2 (2011): 22.

⁴⁰¹ Kılıç, “Dini Çoğulculuk Mu Dinde Çoğulculuk Mu?”, 13-14.

⁴⁰² MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 915.

⁴⁰³ Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, “İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı” (1992), 220.

⁴⁰⁴ Arıcan, “Felsefi ve Teolojik Bir Problem Olarak Dinî Çeşitlilik”, 74.

Budizm”⁴⁰⁵ dinlerine yer vermiştir. Bu bakış açısı programın vizyonunun genişleyerek daha kuşatıcı ve çoğulcu hale geldiğini göstermektedir.⁴⁰⁶ Dinsel anlayış ve pratiklerin birer zenginlik olarak görülmesi,⁴⁰⁷ çoğulcu din öğretimi yaklaşımı bakımından önemli bir paradigma değişikliğine işaret etmektedir.

Program, İslam’ın bir barış dini olduğundan hareketle⁴⁰⁸ öğrencilere diğer dinler ve inançlara karşı saygılı tutumlar kazandırmayı hedeflemektedir. Bu noktada Kutsal Kitaplar başlığı altında ilk kez “Tevrat, Zebur ve İncil”in⁴⁰⁹ ismi açık bir şekilde yer almıştır. Böylece İslam ve Kur’an’ın bakış açısının dışında diğer dinlerin kutsal kitaplarının öğretime konu edilmesi, bunlardan nasihatlere yer verilmesi ve diğer dinlere ait kaynakların kullanılması,⁴¹⁰ programın çoğulcu karakterinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Zira İslam, 1982’den 2000 yılına kadar uygulamada olan programlarda en son ve en gelişmiş din⁴¹¹ şeklinde tanıtılırken burada günümüzde yaşayan büyük dinlerden biri olarak sunulmuş ve sadece “İslam”⁴¹² biçiminde yazılmıştır. Ayrıca bütün “Peygamberlerin mesajının aynı amaca yönelik...”⁴¹³ olduğu belirtilerek tüm dinlerin mesajlarına eşit yaklaşılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yönüyle objektif karakteri ağır basan program din hakkında öğrenme modeline uygun bir yaklaşım sergileyerek çoğulcu vizyonunu geliştirmiştir.

İnsanların yaratılışından itibaren resmi veya gayr-i resmi yollarla kendi din ve inançlarını öğrenme ve öğretme ihtiyacı hissetmeleri dinlerin öğretilmesi meselesini gündeme getirmiştir. Bu gerek dini bir görev gerekse sosyokültürel bir vazife olarak kabul edilmiş ve din farklı toplumlarda yaşayan bireylere tebliğ edilerek sosyokültürel mirasın aktarımı ve sosyopolitik aidiyetlerin devamının sağlanması düşünülmüştür.⁴¹⁴ Bu bağlamda incelenen programda diğer dinlerin inanç ve uygulamalarına yönelik “Reenkarnasyon ve Ruh Göçü, Noel ve Yılbaşı”⁴¹⁵ gibi çeşitli konular ele alınmıştır. Bu

⁴⁰⁵ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 962.

⁴⁰⁶ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 118.

⁴⁰⁷ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 916.

⁴⁰⁸ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 949.

⁴⁰⁹ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 951.

⁴¹⁰ Ayrıntılı olarak bkz. MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913-978.

⁴¹¹ Bkz. MEB, *Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı*, 157.

⁴¹² MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 962.

⁴¹³ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 934.

⁴¹⁴ Aydın, Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, 151.

⁴¹⁵ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 962.

anlayışın diğer dinlerin üyelerinin inanç ve kültürlerini tanıtıcı bir düzenleme olduğu ileri sürülebilir. Bununla birlikte daha önce sadece İslam’a ait bir ritüel olarak zikredilen Kurban ibadetinin diğer bazı dinlerde de olduğuna değinilmesi⁴¹⁶ kapsayıcı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Programın 8. Sınıf seviyesinde görülen din ve kültür ilişkisine dair bazı konu başlıkları⁴¹⁷ dinin kültürel bir olgu olarak değerlendirildiği çoğulcu din eğitimi anlayışını yansıtmaktadır. Böylece programda din anlayışlarındaki farklılıkların birer zenginlik olduğuna dikkat çekilmiş⁴¹⁸ ve dinsel bağnazlığın zararlı olduğu dile getirilmiştir.⁴¹⁹ Buradan hareketle din anlayışlarına dayalı oluşumlar bağlamında “mezhep, tarikat ve cemaat”⁴²⁰ kavramlarına ilk defa bu programda yer verilmiş ve “Mezheplerin dinin anlaşılma biçimleri olarak değerlendirilmesi”⁴²¹ istenmiştir. Bu durum, modern çoğulculuğun gereği olan bir din içerisindeki farklılıkların öğretilmesini öngörmesi nedeniyle kapsayıcılık açısından olumlu bir gelişmedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde bu programda “biz” diline önceki kadar yer verilmeyerek daha nesnel ve çoğulcu bir üslup geliştirilmiştir. Bu durum programın muhtevası itibarıyla İslam merkezli doktriner bir anlayıştan kültür özelliği ağır basan dinler arası ve mezhepler üstü bir paradigmaya doğru geçildiğini açığa çıkarmaktadır. Bu bağlamda İslam’ın Yahudilik ve Hristiyanlık karşısındaki statüsü objektif ölçütler çerçevesinde değerlendirilerek⁴²² daha önceki programlarda İslam’ın diğer dinlerle kıyaslanarak üstünlüğünün ortaya konulmasına ilişkin söylem değiştirilmiştir.⁴²³ Bu durum, programın objektif ve çoğulcu karakterinin gelişmeye devam ettiğini göstermektedir.

Program her sınıf seviyesinde bazı surelerin ezberlenmesini ve anlamlarının bilinmesi istemektedir.⁴²⁴ Fakat bu talep “Öğrenciler, programda öngörülen dua ve surelerin dışında konuların içinde geçen ayet ve hadislerle özel yorumlar getirmeye, bu

⁴¹⁶ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 961.

⁴¹⁷ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 971.

⁴¹⁸ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 970.

⁴¹⁹ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 969.

⁴²⁰ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 972.

⁴²¹ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 914.

⁴²² MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 915.

⁴²³ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 117-118.

⁴²⁴ Örnek olarak bkz. MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 949.

dua ve sureleri ezberlemeye, yazmaya zorlanmayacaktır.”⁴²⁵ ifadelerine bağılı olarak çoğulcu eğitim açısından bir çelişki meydana getirmektedir. Bu kapsamda ülkedeki öğrencilerin kahir ekseriyetinin Müslüman olması ve bu konunun önemi göz önünde bulundurulduğunda ezber konusunun isteğe bağılı hale getirildiği düşünülebilir.⁴²⁶

Programda İslâm dinine yönelik bakış açısının değiştirilmesi amaçlanmıştır. Buna göre içeriğin oluşturulması sürecinde Kur'an temelli bilgilerin ayırt edilmesi beklenerek⁴²⁷ farklı kaynaklardan dahil edilen bilgilerin ayıklanması amaçlanmıştır. Mezheplerüstü yaklaşıma karşılık gelen bu bakış açısı bilgilerin doğrudan dinin ana kaynaklarının baz alınmasını önermektedir. Ayrıca programa bakıldığında geleneksel günlük temel bilgilerin ilmi hâl merkezli öğretiminden ziyade daha çok dinin bilimsel veriler ışığında değerlendirilmesi faaliyetine dönüştüğü ileri sürülebilir.⁴²⁸ Dinin bilimsel veriler altında ele alınmasına yönelik dönüşümün pratikte gerçekleşmesi kolay olmadığı için mesele tartışmalara kapı açmaktadır. Buna rağmen dini konuların “...çağlara göre yorumlanarak evrenselliğini...”⁴²⁹ ön plana çıkarma çabasının gelenek düşmanlığından kaynaklandığı ifade edilmiştir.⁴³⁰

Netice olarak ele alınan program farklı dinlere önemli bir alan açarak geleneksel çoğulculuk bağlamında ciddi bir mesafe katetmiştir. Bu bağlamda küreselleşme ve göç gibi evrensel gelişmelerin göz önünde tutulması beklenerek semavi dinlerin dışındaki inançlara da yer verilmeye başlanmıştır. Dini çoğulculuk bağlamında daha nesnel ve çoğulcu bir üslup kuşanan program diğer dinlerin kutsal kitaplarına ve ritüellerine ilk defa doğrudan yer vermiştir. Dini kültürel bir olgu olarak ele alan program din anlayışındaki farkı yorumları zenginlik olarak değerlendirmek suretiyle modern çoğulculuk çerçevesinde de gelişme göstermiştir. Ancak dinin daha çok bilimsel veriler ışığında değerlendirilmesini isteyen programın bu bakış açısının gelenek düşmanlığından kaynaklandığını söyleyenler de bulunmaktadır.

⁴²⁵ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 95.

⁴²⁶ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 124.

⁴²⁷ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 916.

⁴²⁸ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 159.

⁴²⁹ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 914.

⁴³⁰ Keskiner, “Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları”, 61.

3.2.3. 2000 Programının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı

İnsanlık bir bütün olarak her ne kadar geçmişle kıyaslanamayacak ölçüde ekonomik, bilimsel ve teknolojik açıdan ilerleme kaydettiyse de aynı başarıyı insani değerler açısından ortaya koyamamıştır. Hatta devletlerin ve toplumların insani değerler açısından geçmişle kıyasla büyük oranda gerilediği söylenebilir.⁴³¹ Başta Filistin (Kudüs-Gazze) ve Doğu Türkistan olmak üzere dünyanın pek çok bölgesinde yaşanan şiddet ve zulümler bu durumu gözler önüne sermektedir. Bu noktada din eğitiminin bireyin Allah, toplum ve kendisiyle ilişkilerini çoğulcu eğitime dayalı şekilde organize ederek evrensel barış ortamına ve hoşgörü kültürünün tesis edilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Çünkü bireyin, bu yolla inancını akılla bütünleştirerek dünya üzerindeki farklı gelenekleri saygı ve hoşgörü bağlamında değerlendirebilme yeterliliği kazanması beklenmektedir.⁴³² Bu yaklaşım varlığıyla güzel, yokluğuyla kötü bir yaşama yol açan değerlerin çeşitli ve farklı olduğunu ileri sürmektedir. Buna bağlı olarak farklı etnik unsurlar arasındaki hoşgörü iklimini artıracakları düşünülen değerlerin çoğulculuğu fikri gündeme gelmiştir.⁴³³

İnsanlığın şiddet sarmalından kurtulamadığı mevcut çağda, Müslümanların gerek diğer inançlarla gerekse İslam içerisindeki farklı etnik yapı ve mezhebe bağlı olan kişilerle iyi ilişkiler kurması gerektiği için empati, adalet, saygı, barış ve hoşgörü gibi evrensel insani değerlere ihtiyaç duyulmaktadır.⁴³⁴ Bu noktada programın ilke ve açıklamalarında “İnsanların toplum halinde yaşayan bir varlık olduğu bilincini kazandırmak amacıyla sevgi, saygı, hoşgörü duymaları içinde iş birliği yapmalarını sağlayacak yöntemler uygulanarak öğrencilerin, birbirlerinin görüş ve fikirlerine değer vermeleri, yardımlaşmaları, başarılarını takdir etmeleri, sevinç ve üzüntülerini paylaşmaları gerektiği duygusunu kazanmalarına özen gösterilecektir.”⁴³⁵ ifadelerinin evrensel değerler ve çoğulcu eğitim açısından önemli görülebileceği söylenebilir.

Programda yer alan “Ünite ve konuların işlenmesinde verilecek örnekler insan hakları, sevgi, hoşgörü; demokratik ve laik değerler, çağdaşlaşma, uygarlık gibi kabul

⁴³¹ Mustafa Köylü, “Kur’an’ın İnsanlığa Getirdiği Değerler ve Hedefler”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24/25 (2007): 63.

⁴³² MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

⁴³³ Taha Abdurrahman, “Değerlerin Çoğulculuğu: Uzantısı ve Sınırları” Çeviren Abdessamed Taibi, *Felsefe Arkivi*, 48/1 (2018): 89.

⁴³⁴ Adem Güneş, “Din Eğitiminin Hedefleri Bağlamında Bir Arada Yaşama Kültürü”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11/57 (2018): 836.

⁴³⁵ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 917.

edilmiş evrensel değerlere uygun seçilecektir.”⁴³⁶ ifadeleri çoğulcu değerler konusunda takınılan pozitif tavrı ortaya koymaktadır. Zira bütün toplumlarda insanların davranışlarını yönlendiren, hak ve sorumluluklarının çerçevesini çizen ortak değer ve kurallar bulunmaktadır.⁴³⁷ Diğer yandan bir sübjektivite temeline dayanan değer kavramı, çok kültürlü toplumların yapısıyla da örtüşmektedir. Çünkü çoğulcu bir sosyal yapı, insanların farklı kültürel ortamlarda yaşayan kişilerle girdikleri ilişki sonrasında kendi özgün kimliklerini oluşturdukları topluma işaret etmektedir. Kültürel kimlikleri eşdeğer saygı ilkesine göre değerlendiren çoğulculuk, farklı kültürel kimliklerin tanınmasına hizmet ederek⁴³⁸ huzurlu bir toplum tesis etmeye çalışmaktadır.

Bu programda “bütün dinlerin ortak amacının iyi insan yetiştirmek olduğu...”⁴³⁹ vurgulanmakta ve evrensel değerler önemsenmektedir. Bu noktada sadece İslam’ın değil diğer dinlerin de sevgi ve barış boyutuna dikkat çekilerek hoşgörülü bir ortamın sağlanması hedeflenmektedir.⁴⁴⁰ Zira insanlık tarihinin hiçbir döneminde tek ve evrensel sayılabilecek bir değerler sistemi geçerli olmamıştır. Bu nedenle herhangi bir dinin, kültürün, ideolojinin ve bunların sunduğu değerler sisteminin yalnız başına bütün insanlığa egemen olabileceğini söylemek mümkün değildir.⁴⁴¹

Arkadaşlar arasında saygı ve hak konusuna değinilmesi, toplumsal hayatta başkalarına saygılı bir tutum geliştirilmesi⁴⁴² bakımından önemli bir düzenlemedir. Zira kültürler arasındaki çatışmaların bitmesi ve barış kültürünün geliştirilebilmesi için evrensel çoğulcu değerlerden hareket edilmelidir. Çünkü insanların aktivitelerini oluşturan prensipler ve amaçlar birbirinden farklılık gösteren tarihsel, sosyal ve çevresel koşullardan teşekkül etmektedir.⁴⁴³ Bu bağlamda program; İslam’ın sevgi, dostluk ve kardeşlik hukukunu gözetken bir barış dini olduğuna vurgu yaparak⁴⁴⁴ toplumsal barışa katkı üretecek değerlerin ders içerisinde yetiştirmekte olan nesle anlatılmasını önermektedir. Bu yolla İslam’ın adalet, barış, hoşgörü ve dayanışmaya verdiği önemin

⁴³⁶ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 917.

⁴³⁷ Mustafa Köylü, “Değerler Eğitiminde Ailenin Fonksiyonu”, Tartışmalı İlmi Toplantı, 228.

⁴³⁸ Charles Taylor, *Çok Kültürlülük* (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1996), 12.

⁴³⁹ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 915.

⁴⁴⁰ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 915.

⁴⁴¹ Gündoğan, “Çoğulculuk ve Değer Bunalımı”, 1.

⁴⁴² MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 934.

⁴⁴³ Gündoğan, “Çoğulculuk ve Değer Bunalımı”, 1.

⁴⁴⁴ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 949.

ortaya çıkarılmasıyla bireylerin barış, adalet ve sorumluluk bilincinin canlı kalması sağlanarak toplumda oluşacak kalıcı bir barışın ahlaki ve insani temellerinin güçlendirileceği düşünülmektedir.⁴⁴⁵

Programda dinlerin birbirine benzeyen temel ahlaki kuralları örneklerle verilmeye çalışılmıştır. Buna göre bütün dinlerde “insan öldürmenin, hırsızlığın ve yalancı şahitliğin...”⁴⁴⁶ yasak olduğu ifade edilmiştir. Farklı din, inanç ve anlayışlara sahip öğrenciler arasında ortak bazı ahlaki değerlerin benimsenmesine yönelik bu içerik, barış ve hoşgörü kültürünün gelişmesine katkı açısından son derece önemlidir. Program bu özellikleriyle çoğulcu din eğitimi anlayışı ve ilkeleri yönünden uygun bir görüntü çizmektedir. Böylece öğretim programı kendi dinini bilimsel ve akılcı olarak öğrenmiş, diğer dinlere ve inanışlara sahip insanlara karşı saygılı ve hoşgörülü, evrensel ahlaki değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.⁴⁴⁷

İktidarların ideolojilerini perçinlemek adına eğitim sürecinde hangi değerleri ön plana çıkarttıklarını anlamak için programların örtük yanlarını anlamak gerekmektedir.⁴⁴⁸ Zira örtük program, genellikle farkında olunmadan ideolojik veya kültürel bir yönlendirme aracı olabilmektedir. İncelenen programda yer alan sevgi, saygı, arkadaşlık ve hoşgörü gibi çoğulcu değerlerin milli birlik ve beraberliği güçlendirmeye hizmet etmesi gerektiği fikri bu kapsamda değerlendirilebilir. Zira vatan, millet, bayrak, şehitlik ve gazilik gibi değerlerin öğrencilere benimsetilmesine özen gösterilmesine ilişkin ifadeler⁴⁴⁹ programın evrensellik vurgusuna karşın milliyetçi değerlerden vazgeçilmediğini göstermektedir. Bu düşünce önceki programlardan olduğu gibi alınarak⁴⁵⁰ eğitim hakkında yapılan değerlendirmelerin 12 Eylül rejimi uygulamalarını dikkate alması gerektiği⁴⁵¹ savı kendisini göstermiştir. Dolayısıyla eğitimin, bireylerin ve grupların siyasal otorite tarafından idealleştirilen değer, tutum, alışkanlık ve hayat

⁴⁴⁵ Hüseyin Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış* (İstanbul: DEM Yayınları, 2019), 22.

⁴⁴⁶ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 970.

⁴⁴⁷ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 124.

⁴⁴⁸ Apple, *Eğitim ve İktidar*, 74; İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 105.

⁴⁴⁹ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 916.

⁴⁵⁰ Bkz. MEB, *Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı*, 156.

⁴⁵¹ Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, 305.

tarzlarına uygun biçimde toplumsallaştırılması anlamına geldiğini belirtmek yerinde olacaktır.⁴⁵²

Küreselleşme her ne kadar tek bir değerler sistemi oluşturmaya çalışsa da çoğulculuk hiçbir dönemde bugün olduğu kadar ısrarla savunulmamıştır.⁴⁵³ Nitekim dersin amaçlarının evrensel ve çoğulcu açıdan düşünülmüş olması bunu desteklemektedir. Böylece öğrencilerin evrensel değerlere şahsi dini bilgi ve bilinçleri vasıtasıyla yaklaşımlarının önü açılmaktadır. Buna bağlı olarak öteki dinleri temel nitelikleriyle tanıyarak üyelerine hoşgörülle bakmanın yanı sıra İslam'ın savunduğu ve evrensel insani değerlerin aynı çizgide olduğunu göstermek hedeflenmiştir. Ayrıca programın ortaya koyduğu amaçların, Batı'nın ve küreselleşmenin DKAB dersleri üzerindeki somut etkisi olarak düşünülebileceği de vurgulanmıştır.⁴⁵⁴

Sonuç olarak teknolojik ve ekonomik anlamda olağanüstü şekilde ilerleme gösteren dünyanın, insani değerler açısından bir hayli geride kaldığı ifade edilmiştir. Nitekim dünyada yaşanan şiddet olayları da bu durumu gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda program farklı birey, toplum ve kültürlerle saygıyı destekleyerek çoğulcu bir değerler sistemi inşa etmeyi amaçlamıştır. Çünkü hiçbir değer sisteminin yalnız başına iyi, doğru ve güzeli temsil etmediği belirtilmiştir. Bu durum küreselleşmenin çoğulcu değerler üzerindeki etkisini de göstermektedir. Ancak çoğulculuk açısından olumlu sayılabilecek evrensel değerlere yer verilse de milliyetçi değerlerden yine vazgeçilmemiştir. Programın bu yönüyle 12 Eylül Rejimi uygulamalarını dikkate almaya devam ettiği gözlenmiştir.

3.2.4. 2000 Programının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı

Devletin birçok etkeni göz önünde bulundurarak kendi ideolojisi doğrultusunda yetiştirmeyi hedeflediği birey tipi bulunmaktadır. Bu kapsamda “Eğitimsel süreçlerde aktif olarak yer alan, bu süreçte kazanılan yeterlilikleri yaşama taşıyabilen, bilimsel verileri dikkate alan, öğrenmeyi öğrenme yeterliğini kazanan ve yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren, araştıran, soran, sorgulayan, demokrasiyi özümsemiş hoşgörülü bireyler yetiştirilmesi”⁴⁵⁵ amaçlanmıştır. Zira belirli etik ve ahlaki değerlere bağlı olarak

⁴⁵² İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 108.

⁴⁵³ Gündoğan, “Çoğulculuk ve Değer Bunalımı”, 2.

⁴⁵⁴ Keskiner, *Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları*, 61.

⁴⁵⁵ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

bağımsız ve çok yönlü düşünebilen karakterler yetiştirme hedefi taşıyan bir eğitimin çoğulcu ve demokratik olduğu söylenebilir.⁴⁵⁶

Program “birey bilincinin ön plana çıkarılması”nı⁴⁵⁷ temele alarak toplumsal duyarlılığın gelişmesini planlanmaktadır.⁴⁵⁸ Başkaları ve dünyayla ilişkiye girerek kültürel çeşitliliği sağlamak insan olmanın bir gereği olduğu için bu durum kaçınılmazdır. Birey böylece bilinmesi nesnel gerçeklik yoluyla müşahade edilebilen ve çoğul bir karakter taşıyan dünyayı deneyimlemektedir.⁴⁵⁹ Sosyal adalet ve eşitliğe imkân tanıyan bu perspektifin öğrencileri toplumsal problemlere duyarlı hale getirmesi mümkündür. Çünkü çoğulcu bir karakter taşıyan eğitim, savaşın korkularını paylaşmak ve uluslararası düşmanlıktan kaçınmayı ifade etmek yerine sosyal dönüşümü anarşiye yol açmadan gerçekleştirmeyi teşvik ederek toplumsal sorunların önüne geçebilir. Böylece kişilerin ilgi duydukları şeylere karşı daha özgür, verimli ve toplumsal ilişkilere dayalı olarak huzurlu bir etkileşime girmeleri sağlanarak⁴⁶⁰ çoğulcu eğitim sürecine katkı sunulabilir.

İncelenen program Türkiye’nin laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olması itibarıyla bireylerin taşıması gereken çağdaş pedagojik özelliklere vurgu yapmaktadır.⁴⁶¹ Çünkü demokratik eğitim fikirler, problemler ve politikaların değerlendirilmesinde öğrenciye düşündüğünü özgürce söyleyebilme ve eleştirel düşünüp analiz yapabilme fırsatı sunmaktadır. Bireylerin onuru ve hakları konusunda duyarlılığa sahip⁴⁶² olan bu anlayış vasıtasıyla öğrencilerin eğitim sürecinde bazı becerilere ulaşması ve din anlayışları başta olmak üzere bunları yaşamlarına taşıyabilmeleri amaçlanmıştır.⁴⁶³ Dolayısıyla sosyal bir çıktıya sahip olan demokrasi, her bireye kendine özgü kapasitesini geliştirme fırsatı sunmasına karşın demokrasinin sosyal çıktı şeklindeki fonksiyonu toplumsal kontrole dönüşmemelidir. Otoritenin bireysel farklılıkları domine etmesinin sonucunda demokrasinin yanlış bir kavramsal çerçeveye oturtulması olumsuz durumlara yol açmaktadır. Bu şekilde eğitimin aristokrat topluluğu güçlendirme aracı olarak işlev göreceği ve tehlikeli bir yapıya bürüneceği düşünülmektedir. Bu nedenle daha sınırlı bir

⁴⁵⁶ Apple - Beane, *Demokratik Okullar*, 33.

⁴⁵⁷ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 914.

⁴⁵⁸ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 914.

⁴⁵⁹ Paulo Freire, *Eleştirel Bilinç Eğitim*, çev. Dilek Hattatoğlu, (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2021), 25.

⁴⁶⁰ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, 103.

⁴⁶¹ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

⁴⁶² Apple - Beane, *Demokratik Okullar*, 33.

⁴⁶³ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

anlamanın tercih edilmesi demokrasiyi temel gerekçesinden mahrum bırakarak⁴⁶⁴ çoğulcu eğitime zarar verebilir.

1992 programında tek cümle ile açıklanan öğretimin genel amacı⁴⁶⁵ bu programda nispeten biraz daha genişletilmiştir. Bu başlık altında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler aracılığıyla evrensel, ahlaki, kültürel, bireysel ve toplumsal yönden gelişmelerini sağlayacak bazı hedefler sıralanmıştır.⁴⁶⁶ Böylece incelenen programda bireyin sadece bilişsel açıdan değil duyuşsal ve devinsel becerilerini de kapsayacak şekilde bir bütün olarak gelişimi amaçlanmıştır. Programda birey bilincinin geliştirilmesi desteklenerek kültürel yabancılaşmanın önüne geçilmesi, toplumsal duyarlılığa ulaşılması⁴⁶⁷ ve toplumdaki sağlıklı dinî oluşumların farkına varılması⁴⁶⁸ sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde özellikle bireysel kabiliyetlerin geliştirilmesine ilişkin hedeflerin ön planda tutulduğu görülmektedir. Burada bireyin inanç temelini sağlıklı bir şekilde inşa etmesi, toplumdaki sorunlu dinî oluşumların farkında olmasına bağlanmıştır.⁴⁶⁹ Aslında öğrencilerin elverişli bir din ve ahlak öğretimi aracılığıyla insani, milli, kültürel ve ahlaki değerleri benimsemeleri beklenmektedir. Böylece bireylerin ahlak, beden, ruh, zihin ve duygu açısından dengeli ve sağlıklı gelişmeleri temin edilerek kültürel yabancılaşmanın engellenmesi hedeflenmiştir.⁴⁷⁰

Değerlendirilen programda öğrencilerin psikolojik öğrenme yaşı ve bilgi düzeyleri dikkate alınarak konuların ilk sınıflarda karşılıklı iletişim yoluyla ele alınması gerektiğine değinilmiştir.⁴⁷¹ Bu durum her çocuğun birbirinden farklı olduğuna işaret edilip bireylerin bilgi ve ihtiyaçlarının önemine değinilmesi nedeniyle çoğulculuk açısından olumlu bir yaklaşımdır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin, programı bireysel farklılıkları dikkate alarak uygulamaları yönünde teşvik edildiği görülmektedir. Çünkü farklılıkları görmezden gelmek endişe ve kaygı gibi olumsuz tutumlar meydana getirebilmektedir. Bu noktada öğrencilerin bireysel yapılarının “etnik” ve “kültürel”

⁴⁶⁴ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, 127.

⁴⁶⁵ Bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, “İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı” (1992), 220.

⁴⁶⁶ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 918-919.

⁴⁶⁷ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 914.

⁴⁶⁸ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 918.

⁴⁶⁹ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 157.

⁴⁷⁰ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 915.

⁴⁷¹ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 157.

kimlikleriyle yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurularak çeşitliliklerin aynı potada eritilmesi ve tek tipleştirilmesine karşı çıkılmalıdır. Buna göre öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğretim süreci inşa etmek için zikredilen farklı kimlikler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bilmelidir. Söz konusu alanlardaki farklılıkları ayırt edemeyen öğretmenlerin, öğrencilere kendi normlarını dayatma ve onların özgeçmişlerini yok sayma gibi bir hataya düşme riski artmaktadır. Dolayısıyla bir kişinin yapısı, etnisite ve kültür süzgeçlerinden geçerek oluştuğu için “eğitim öğrencileri farklı bireyler olarak kabul eder” savının aslında kültürel bir değer olduğunun öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir.⁴⁷² Bu bağlamda hangi yaşta olursa olsun bireyleri yaş, kültür, etnik köken, sosyoekonomik düzey ve yetenek gibi farklılıklara dayanarak ayırmak, tektipleştirmek ve etiketler kullanmak toplumun demokratik ve çoğulcu potansiyeline zarar vermektedir. Ayrıca bu tür uygulamalar bireylerin onuruna gölge düşürmekte ve statü sistemlerine yol açmaktadır. Oysa demokrasinin ruhunu yenileyecek ve geleceğini koruyacak en büyük entelektüel, ahlaki, ideolojik, politik ve manevi kaynaklar çoğulcu demokratik mirasta yer almaktadır.⁴⁷³

Ele alınan program, öğrencilerin diğer milletlerin örf ve adetlerini saygı çerçevesinde değerlendirmelerini önemsemektedir.⁴⁷⁴ Bir konu hakkında değerlendirme yapabilmek için onu tanımak ve bilmek gerekmektedir. İnsanlar ötekini tanıdıkça yaşadıkları çevreden farklı dünyalar olduğunu görme fırsatı yakalayacakları için incelenen program, öğrencilerin kültür dünyasına genişlik kazandırmayı amaçlamaktadır.⁴⁷⁵ Bu noktada programda sosyal kimlik, yaşam tarzı ve kültürel farklılıklara dair açıklama, ilke, öneri ve amaçlara yer verilmesi çoğulculuk açısından dikkat çeken bir durumdur. Bu kapsamda dünyayı ve ülkeyi farklılıklar ekseninde tanımaya değinilmesi, bireyler arasındaki farklılıkların sosyokültürel yönden zenginlik olduğuna işaret edilmesi ve farklılıklara saygı duymanın önemine inanılması çoğulculuk adına olumlu öğelerdir.

İncelenen programda üniteler öğrencilerin gelişim sürecine uygun ve daha sistemli bir şekilde dağıtılmıştır. Ayrıca program, bütün sınıf seviyelerine yönelik etkinlik

⁴⁷² Gay, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, 28.

⁴⁷³ Apple - Beane, *Demokratik Okullar*, 39-40.

⁴⁷⁴ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

⁴⁷⁵ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 915.

örneklerine yer vermek suretiyle daha önceki programlardan ayrılmıştır. Ancak paylaşılan etkinlik örneklerinde öğrenen temelli bazı etkinliklere yer verilmesine rağmen öğretmen merkezli etkinliklerin ağırlıkta olduğu dikkat çekmektedir.⁴⁷⁶ Nitekim bireyleri belli hedeflerle karşı karşıya getirip önceden tespit edilmiş amaçlara yönlendiren bir eğitim sisteminin demokratik ve öğrenci merkezli programlar üretmesi güçleşmektedir. Buna karşın çocukların kendi amaçlarını ortaya koyarak etkinliklere karar vermelerini ve bağımsız bir şekilde uygulamalarını sağlayan bir program felsefesinin benimsenmesi ön plana çıkarılmalıdır. Özellikle bu yeni perspektif nedeniyle incelenen öğretim programının çoğulculuk bakımından din eğitimi tarihinde kritik bir dönüm noktası olduğu söylenebilir.⁴⁷⁷

Netice olarak ele alınan programın bireye öğrenen merkezli hedefler yüklediği görülmüştür. Program, Türkiye'nin laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti bağlamında bireylerin taşıması gereken çağdaş pedagojik özelliklere vurgu yapmıştır. Bireyin sadece bilişsel açıdan değil duyuşsal ve psikomotor beceriler yönünden de bir bütün olarak geliştirilmesi amaçlanarak kültürel yabancılaşmayla başa çıkılması sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitimde bireysel farklılıkların önemine değinen öğretim programı, kültürel ve toplumsal farklılıkları da dikkate almanın gerekliliğine değinerek çoğulculuğa yönelik müspet bir tavır kuşanmıştır. Üniteleri öğrencilerin gelişim sürecine uygun ve daha sistemli bir şekilde dağıtan programın bütün sınıf seviyelerine yönelik etkinlik örneklerine yer vermesi önemli bir gelişme olsa da bunların büyük oranda öğretmen merkezli olduğuna dikkat çekilmiştir.

3.2.5. 2000 Programının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı

Toplumda demokrasinin varlığını tam anlamıyla gösterebilmesi için öğrencilerin yansıtıcı, eleştirel, esnek, yaratıcı vb. üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını amaçlayan programlar hazırlanmalıdır. Demokratik programlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini aktif bir şekilde kullanabilecekleri ortamların hazırlanmasına işaret etmektedir.⁴⁷⁸ Bu nedenle programda hedeflerin evrensel, kültürel, toplumsal ve bireysel

⁴⁷⁶ Yürük, "Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları", 164.

⁴⁷⁷ Altaş, "Türkiye'de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001)", 166.

⁴⁷⁸ Apple - Beane, *Demokratik Okullar*, 39, 45, 48.

zeminine oturtularak⁴⁷⁹ bir bütünlük içerisinde sunulduğu ifade edilebilir. Zira öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeleri bir bütün olarak araştırma, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi çoğulcu eğitime yakın olan üst düzey temel becerileri kazanmalarına bağlanmıştır.⁴⁸⁰

Programda bazı yeni yönelimlerin eğitim sürecinde esas alınmasına vurgu yapılmaktadır. Bu yönelimler yoluyla bireylere, “öğrenmeyi öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” gibi bazı becerilerin kazandırılması gerektiği dile getirilmektedir.⁴⁸¹ Böylece öğrencilerin bilimsel ölçütleri baz alarak yaşamın her döneminde inançlarını araştırmayı ve sorgulamayı bir davranış haline getirmeleri beklenmektedir.⁴⁸² Diğer yandan programın temel ilkelerinin araştıran, soran ve sorgulayan⁴⁸³ öğrencilerin yetiştirilmesine önem vermesi, eleştirel düşünme becerisine işaret ettiği için sorgulayıcı düşünmenin programın temel prensipleri arasında yer aldığı söylenebilir. Ayrıca bu durum, öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi değil sorgulayıcı bir şekilde ele almalarını önemseyen çoğulculuk ve eleştirel pedagoji açısından da önemlidir.

Eğitsel süreçlerde etkin bir şekilde rol alan bireylerin yetiştirilmesine⁴⁸⁴ ilişkin hedefler, çoğulculuk açısından aktif öğrenmeye işaret etmektedir. Bununla birlikte eğitimsel süreçlerde kazanılan yeterlilikleri yaşamına taşıyabilen⁴⁸⁵ bireylerin yetiştirilmesinin önemine değinilerek eğitimin hayata yakınlık ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Bunu gerçekleştirmek için öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama transfer etme becerisini destekleyen yansıtıcı düşünmenin⁴⁸⁶ üzerinde durulmaktadır. Yansıtıcı düşünme, kazanılan becerilerin toplumun günlük problemlerinin çözümünde işe koşulabileceğine inandığı için öğrencilerin günlük deneyimlerinin akıl yürütme aracılığıyla sistematik bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.⁴⁸⁷ Bununla birlikte program bazı konuların “...öğrencilerin grup halinde çalışma yapmalarına imkân verecek şekilde...”⁴⁸⁸ işlenebileceğini belirtmektedir. Grupla öğretim sürecinde farklı

⁴⁷⁹ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 918-919.

⁴⁸⁰ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 160.

⁴⁸¹ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

⁴⁸² MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

⁴⁸³ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

⁴⁸⁴ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

⁴⁸⁵ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 913.

⁴⁸⁶ Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 236.

⁴⁸⁷ Ornstein - Hunkins, *Eğitim Programı Temelleri, İlkeler ve Sorunlar*, 179.

⁴⁸⁸ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 917.

özgeçmiş, bedensel gelişim ve yeteneklere sahip öğrenciler ortak bir hedefe yönelirken daha iyi arkadaşlık ortamı oluşmaktadır. Böylece öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımaları ve farklılıklara bakış açılarının gelişmesi sağlanabilir.⁴⁸⁹

Programda bireylere, kendisi ve çevresi hakkındaki olayları rasyonel ve sorgulayıcı bir anlayışla analiz etme kabiliyeti kazandırmak amaçlanmaktadır. Çocukların bu dersteki faaliyetlerinin yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümüne katkıda bulunmak üzere işlevsel olması gerektiğine değinilmiştir.⁴⁹⁰ İşlevsellik, yetkin bir eğitim programının kuşanması gereken özelliklerin başında gelmektedir. İşlevsel bir eğitim programında önemli olan ders konularının belirlenmesi ve düzenlenmesi değil çocukların bizzat yaşantıları yoluyla şekillenen dinamik bir anlayıştan hareket etmektir. Konular yaşamdan alındığı için öğrencilerin okullarda öğrendikleri bilgileri hayata atıldıklarında kullanabilmeleri amaçlanmaktadır.⁴⁹¹ Dolayısıyla program işlevsellikten hareket ederek bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını esas almaktadır. Bu bakış açısı aynı zamanda programın problem ve hedef temelli olmasının bir gereği olarak çoğulcu pedagojiye zemin hazırlamaktadır. Buna göre bireyin ve toplumun gereksinimleri yeri geldiğinde konular seçilirken kaynak olmuş yeri geldiğinde de belirlenen konuların programda yer alması sürecinde süzgeç işlevi görmüştür.

İncelenen program, eğitim sürecinin bütün aşamalarında Kur'an'a ait olan veriler ile sonradan eklenenlerin ayırt edilmesini hedeflemiştir. Toplumsal olayların da göz önünde bulundurulması suretiyle Kur'an kaynaklı olan anlayışlar ile kültürel etkileşim, örf, adet, hayat tarzı, gelenek, inanış vb. kaynaklı yaklaşımların açıklanması tavsiye edilmiştir.⁴⁹² Böylece din ile ilgili önceki programlarda rastlanmayan bir bakış açısı belirlenmiştir. Bu şekilde muhtevada yer alan bilgilerin eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi istenerek üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasına vurgu yapılmaktadır. Görüldüğü üzere eleştirel düşünme öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmasına, bilgiyi değerlendirme yollarını bilmesine ve bilgiden özgün veriler üretme yeteneğini

⁴⁸⁹ Özcan Demirel, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretim Sanatı* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2023), 139.

⁴⁹⁰ MEB "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı", 914.

⁴⁹¹ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 18.

⁴⁹² MEB "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı", 916.

geliştirmesine yardımcı olmaktadır.⁴⁹³ Bu durum orijinal ve çok yönlü bakış açılarını kullanmaya verilen öneme dikkat çekmesi nedeniyle çoğulcu eğitim açısından önemlidir.

Esnek bir eğitim programı, bölgede ve yakın çevrede yaşayan farklı inanç ve kabullere sahip grupların göz önünde bulundurulmasını desteklemektedir. Çünkü ülkenin ihtiva ettiği çeşitli yaşantı ve anlayış zenginlikleri, benzer konularda farklı öğrenme ihtiyaçlarını gündeme getirebileceği için programların esnek ve çoğulcu bir yapıda hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda “Ülkenin ve okulun yakın çevresindeki güncel sosyal olaylar da dikkate alınarak programda yer alan konular ve üniteler arasında yer değişikliği...”⁴⁹⁴ yapılabileceğine yönelik düşünce, değerlendirilen programda karşılaşılan önemli değişikliklerdendir. Böylece öğretmene uygun şartlarda müfredat içerisinde değişiklik yapabilme hakkı tanınarak programın esneklik boyutuna vurgu yapılmaktadır. Zira işlevsel bir programın aynı zamanda esnek olduğu düşünüldüğünde bu özelliğin kaliteli ve çoğulcu bir eğitim programının taşıması gereken prensiplerden olduğu söylenebilir.⁴⁹⁵

Programda imkânlar ölçüsünde geleneksel eğitim araçlarıyla birlikte bazı elektronik iletişim araçlarından faydalanılabileceği vurgulanmıştır.⁴⁹⁶ Nitekim gelişen teknolojik araçlardan yararlanmanın önemine değinilmesi, yenilikçi bir bakış açısı olarak yorumlanabilir. Özellikle 1990’lı yıllardan sonra ilerleme gösteren bilgisayar teknolojileri alanındaki yeniliklerin eğitim ortamına taşınması çabalarının böyle bir bakış açısının ortaya konmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu durum ayrıca 1980 sonrası Türkiye’de neoliberalizm ile birlikte üzerinde durulan bilim ve teknolojinin eğitim politikalarına girdiğini göstermektedir.⁴⁹⁷ Bu gelişmeler öğrencilerin farklı perspektiflere ulaşmalarını sağlayıp egemen anlatıları sorgulamalarının önünü açarak çoğulcu bir işlev sergileyebilir. Yine öğrencileri sınıf dışına çıkarıp yerel ve evrensel anlamda toplumsal problemlerden haberdar ederek bunların analiz edilmesine ve çözüm üretilmesine katkı sunulabilir.

⁴⁹³ Hacer Aşık Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme* (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği), *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7/32 (2014): 426.

⁴⁹⁴ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 917.

⁴⁹⁵ Recai Doğan - Cemal Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002), 41.

⁴⁹⁶ MEB “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”, 917.

⁴⁹⁷ Hacer Kadı, 1960 ve 1980 Askeri Darbe Dönemlerinde Eğitim Politikaları ve Halifelik Kurumunun Ders Kitaplarına Yansıması, *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2 (2019): 66.

Ancak her öğrencinin teknolojik fırsatlara ulaşamadığı durumlarda fırsat eşitliği konusundaki uçurumun daha fazla artma riski de gözden kaçırılmamalıdır.

Netice olarak öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmeleri için bilimsel kriterleri dikkate alarak sorgulama ve eleştirel düşünme gibi temel becerileri kazanmaları önemsenmiştir. Kur'an'a ait bilgilerin dışında kalan verilerin eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi istenerek kültürel etkileşim, örf, adet, gelenek vb. kaynaklı unsurların açıklanması önerilmiştir. Öte yandan eğitimin işlevsellik ve esneklik ilkeleri göz önünde bulundurularak uygun şartlarda program içerisinde değişiklik yapabilme hakkı tanınmış ve grupla öğrenmenin önemine değinilerek farklılıkların birbirinden öğrenebileceğine vurgu yapılmıştır. Programda geleneksel araçlar ile birlikte elektronik ve teknolojik iletişim araçlarından faydalanılabileceği vurgulanarak yeni bir perspektif sunulmuştur.

3.3. 2006 ve 2010 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarında Çoğulculuk

2006 İDKAB programı 2010 yılında güncellenmiş ve içeriğin bazı konu ve kazanımlarıyla ilgili kısmi değişiklikler yapılmıştır. Güncellenen öğretim programı vizyon, merkeze alınan yaklaşım, genel amaçlar ve ilkeler açısından 2006 programı ile son derece benzerlik göstermektedir.⁴⁹⁸ Bu nedenle iki program birlikte değerlendirilmiş ve yapılan değişiklikler yeri geldikçe ele alınmıştır. Bu bağlamda ele alınan programların çoğulculuk açısından *teorik ve ideolojik altyapısı, dini çoğulculuğa, değerlere, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara ve üst düzey düşünme becerilerine* yönelik yaklaşımı ele alınmaktadır.

3.3.1. 2006 ve 2010 Programlarının Teorik ve İdeolojik Altyapısı

Bir toplumda sosyal ve düşünsel anlamda birden fazla etkin ideoloji bulunmasına rağmen eğitim sistemini büyük oranda hâkim ideoloji yönlendirmektedir. Bütün ideolojilerin eğitim sistemini aynı anda etkilemeleri ya da kendi fikirlerinin bir bölümünü programlara yansıtmaları son derece zordur. Dolayısıyla devlet yönetiminde egemen olan ideolojinin birey tasavvurunun ve merkeze alınan felsefî geleneğin eğitim sistemini

⁴⁹⁸ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 151.

şekillendirdiğini söylemek mümkündür.⁴⁹⁹ Bununla birlikte eğitimin temeli, felsefesi, muhtevası ve biçimi siyasal iktidarların değişmesi gibi dış faktörlere bağlı olarak kısmen veya tamamen değişebilmektedir. Yine özellikle küreselleşmenin yoğun baskısına maruz kalan ülkelerdeki eğitim sistemlerinin daha çok küresel hegemonik ideolojileri aktardığı ileri sürülebilir. Zira OECD, Avrupa Birliği vb. uluslararası kuruluşların küresel ideolojileri dayatması sonucu eğitim sistemleri kontrol altına alınabilmektedir. Söz konusu ideolojik etkileri yer yer incelen programlarda da görmek mümkündür.

Dünyada son dönemlerde görülen yenilikler ve gelişmelerin yansımalarını Türkiye'nin eğitim sisteminde de görmek mümkündür. Yaşanan gelişmelere bağlı olarak din eğitime hâkim olan geleneksel yaklaşımın mevcut ihtiyaçları giderme konusunda yetersiz kalması öğretim felsefesi konusunda bir değişim ihtiyacını doğurmuştur.⁵⁰⁰ Nitekim gerek programların hazırlanmasında gerek eğitim öğretim yaklaşımlarında gerekse öğretmen yetiştirme sisteminde her zaman önemli arayışlar olmaktadır. Ortaya çıkan gelişmeler doğrultusunda özellikle öğretim programları tekrar değerlendirilmiş ve hissedilen değişim ihtiyacından hareketle 2004 yılından itibaren İDKAB dersi dahil birçok dersin programı yeniden gözden geçirilerek değiştirilmiştir.⁵⁰¹

Son derece hızlı bir gelişim gösteren bilim ve teknoloji etkisini eğitimin bütün alanlarında hissettirmiş ve başta pedagojik yaklaşımlar olmak üzere köklü değişim ve dönüşümlere neden olmuştur. Daha önceki programlarda dolaylı olarak yer alan yaklaşımlar, bu programda “Dinbilimsel ve Eğitimsel Yaklaşım” bağlamında doğrudan yerini almıştır. Öğretim programı “eğitimsel anlayış” altında öğrenci merkezli öğrenme, yapılandırmacı anlayış ve çoklu zeka kuramlarını temele almıştır. Bilginin seri bir şekilde üretildiği dönemde ona erişme ve kullanma becerilerinin kazandırılması ve yaşam boyu devam ettirilmesi çağdaş bir pedagojiyi gerekli kılmıştır.⁵⁰² Buradan hareketle örgün eğitim kapsamında bulunan tüm derslerin programları yeni öğretim yaklaşımları çerçevesinde tekrar düzenlenmeye başlanmıştır. Bu kapsamda ele alınan 2006 İDKAB programı vizyon, uygulamaya yönelik ilkeler ve açıklamalar, programın temel yaklaşımı,

⁴⁹⁹ Füsün Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi* (Ankara: Dost Yayınları, 1999), 80.

⁵⁰⁰ Recep Kaymakcan, *Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği*, 81.

⁵⁰¹ Mahmut Zengin, “Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12/22 (2010): 122.

⁵⁰² İnal, “Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi”, 80; Keskiner, Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları, 62; Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, (2006), 2.

genel amaçlar, öğrenme alanları, temel beceriler ve değerler, konular ve kazanımlar şeklinde oldukça sistematik bir şekilde dizayn edilmiştir. Bu programın hazırlanması sürecinde PISA, TIMMS ve PIRLS gibi çeşitli uluslararası araştırmaların sonuçları incelenmiş, konuyla ilgili yüzden fazla akademik tez ele alınarak bulgularından faydalanılmış ve sivil toplum kuruluşlarının görüşleri alınmıştır. Yine farklı üniversitelerden akademisyenler, beş yüzden fazla müfettiş, binlerce veli, öğretmen ve öğrencinin sürece katkı sunduğu beyan edilerek⁵⁰³ katılımcı bir duruş sergilenmiştir.

Nirengi noktası pragmatizm ve varoluşçuluk gibi akımlara dayanan yapılandırmacı anlayış, sistematik anlamda ilk olarak Bruner tarafından gündeme getirilmiştir. Yapılandırmacılık, John Dewey'in görüşlerinden yola çıkıp Piaget ile Vygotsky'nin öğrenme kuramlarından beslenerek şekillenmiş ve dünyadaki pek çok eğitim sistemini etkileyerek 20. Yüzyılın sonlarından itibaren adından söz ettirmeye başlamıştır.⁵⁰⁴ Davranışçı kurama karşı geliştirilen yapılandırmacı anlayış bilginin bireyden bağımsız olmadığını söyleyerek öğrenme sürecinin sorumluluğunu öğrenciye yüklemektedir.⁵⁰⁵ Bireyin çevresindeki nesneler ve olaylarla etkileşime girerek elde ettiği yeni bilgiler ile eski bilgilerin yapılandırılmasını isteyen bu yaklaşım,⁵⁰⁶ Türkiye'deki programlarda resmi olarak 2004 yılı itibarıyla yer almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılında sadece 9 il ve 120 okulda 1 yıl gibi kısa süreli bir deneme neticesinde uygulamaya konan yeni öğretim programları, zikredilen büyük çaplı program reformunun başlangıcını oluşturmuştur.⁵⁰⁷ Daha sonra ise yine aynı felsefeyle diğer ilköğretim ve ortaöğretimdeki derslere yönelik öğretim programları tasarlanmıştır.

2004 yılından itibaren din öğretimini de kapsayacak şekilde başlatılan program geliştirme çalışmalarının farklı gerekçeleri bulunmaktadır. Bunlar arasında Avrupa Birliği üyeliği için aday ülke statüsü elde eden Türkiye'nin başlattığı reformlar, küreselleşme ve bilimsel/teknolojik alanda yaşanan gelişmeler sayılabilir.⁵⁰⁸ Yaşanan gelişmelerin aile, demografik yapı, hayat tarzı ve üretim tüketim alışkanlıklarına sirayet etmesinin ardından bireysel, sosyal ve ekonomik anlamda görülen yeni davranış kalıpları farklı bir eğitim

⁵⁰³ Yürük, "Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları", 170.

⁵⁰⁴ Halit Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme* (Ankara: Nobel Yayınları, 2012), 37-38.

⁵⁰⁵ Taştekin, *Din Eğitiminin 200'ü*, 32.

⁵⁰⁶ Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 39.

⁵⁰⁷ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 175.

⁵⁰⁸ Bkz. Kemal İnal, "Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi", *Muhafazakâr Düşünce*, 2/5 (2005): 76-78.

anlayışının işe koşulmasını gerektirmiştir. Bu durum “modernleşme” adı altında sahte gereksinimler üretilerek bireylerin sınırsız ihtiraslarını gerçek ihtiyaçmış gibi sunan küresel kapitalist ideolojinin, ülkelerin farklı alanlar üzerindeki etkisini de göstermektedir. Nitekim bireyleri aç gözlü tüketicilere dönüştürmenin yanında kapsamlı ve aptallaştırıcı bir refah yayarak eleştirel bilinci akamete uğratan küresel totalitarizm rüzgarının çağdaş demokratik ülkeleri bile etkilediği söylenebilir.⁵⁰⁹ Dolayısıyla küreselleştikçe Batılılaşan dünyanın zikredilen değişiklikler ve alışkanlıklar itibarıyla tek tipli ve benzer bir yapıya dönüşmeye başladığı ileri sürülebilir.

Görüldüğü üzere uygulanacak olan programın felsefi temeli ortaya konarak önceki programların hazırlanma şekliyle farklı bir yol izlenmiştir. Filizlenen yeni eğitim yaklaşımlarının da etkisiyle programa öğrenen merkezli ve yapılandırmacı anlayışın egemen olmasıyla birlikte tematik yaklaşım, disiplinler arası bakış açısı ve sarmallık ilkeleri işe koşulmuştur. Böylece din öğretimine ilişkin geleneksel perspektifin daha disiplinler arası bir biçimde hazırlanan yenilikçi bir bakış açısıyla değiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle incelenen din öğretimi programı ideolojik gerekçelerin yanı sıra eğitimsel bakımdan da oldukça özgün bir paradigmayla uygulamaya konulmuştur. Öte yandan söz konusu programın hazırlanması sürecinde ilgili ulusal ve uluslararası birikim dikkate alınmaya başlanarak daha katılımcı bir anlayışın benimsendiği görülmüştür.

3.3.2. 2006 ve 2010 Programlarının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı

Birçok açıdan gelişen ve değişen dünyada toplumlar karşılıklı etkileşime girmeye ve birbirlerini etkilemeye daha açık hale gelmektedir. Programa göre insanlığın bilgi ve teknoloji yönünden ulaştığı seviye, din öğretiminin de bu konuyu göz önünde bulundurmasını gerektirmektedir.⁵¹⁰ Çünkü iletişim imkânları ve haberleşmeyi etkisi altına alan teknolojideki hızlı yenilikler, farklı toplumları ve milletleri iç içe yaşamaya sürüklemektedir. Varlığını neredeyse ülkelerin tamamına hissettiren küreselleşme ve dünyadaki gelişmeler, eğitim sistemini ve din eğitimini de etkileyerek insanların dünya dinlerine yönelik bilgi sahibi olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda program, ötekinin davranışlarına, inançlarına, kültürlerindeki farklılığın nedenlerine ve

⁵⁰⁹ Can, *Özgürlükçü Eğitim Felsefesi*, 139.

⁵¹⁰ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 5.

eylemlerine yön veren değerleri yakından tanımayı önermektedir. Zira diğer toplumların dinî ve ahlaki deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmanın onlarla daha kolay ilişki kurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.⁵¹¹

Bu bağlamda incelenen programın merkezinde dinlere nasıl bakılması gerektiğini ortaya koyan “Dinbilimsel Yaklaşım” bulunmaktadır. Bu yaklaşım, dinler hakkında verilecek bilgilerin onların ana kaynaklarında bulunmasını, bilimsel verilerden hareket edilmesini ve araştırmaya dayalı olmasını salık vermektedir. Bunun yanı sıra programda mezhebe dayalı bir yaklaşımdan ziyade bütün dinsel oluşumları kuşatacak şekilde birleştirici temel değerlere vurgu yapılması istenmektedir.⁵¹² Öte yandan muhtevanın belirlenmesinde dayanak noktasını oluşturan temel anlayış ilk defa bu programlarda ortaya konmuştur. Buna göre “içeriğin belirlenmesinde dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslâm’ın kök değerleri çerçevesinde mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebi tartışmalara girmeyen)...”⁵¹³ bakış açısı benimsenerek öğrencilerin din ve ahlak ile ilgili objektif bilgi sahibi olmalarına katkı sağlamak hedeflenmiştir.⁵¹⁴ Böylece kişilerin dinî, ahlaki ve kültürel değerler açısından doğru bilgilendirilmesi amaçlanarak çoğulculuk açısından müspet bir tavır takınılmıştır. Diğer taraftan dinler hakkında verilecek bilgilere yönelik izlenmesi gereken yolun bilimsel ve objektif olmasına dikkat çekilmesi suretiyle “din hakkında öğrenme”ye yakın bir anlayışın benimsendiği söylenebilir.

Programda “Günümüzde Yaşayan Büyük Dinleri Tanıyalım” isimli bir başlık altında “İslam, Hristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm ve Budizm” dinlerinden bahsedilmiştir. Bu konuların günümüzde yaşayan dinlerin evrensel öğütleri ve diğer dinlerden kültürümüze giren inanç ve uygulamalar çevresinde işleneceği belirtilmiştir. Yine dinlerin ortak amaçlarına dikkat çekilmesi ve öğrencilerin evrensel değerleri benimsemeleri için gayret edileceği vurgulanmıştır.⁵¹⁵ Nitekim evrensel değerlerin benimsenmesine yönelik hedef, dini mesajların evrensel ahlaki prensipler bağlamında ele alınmasını salık veren dinden öğrenme anlayışına işaret etmektedir.

⁵¹¹ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 7.

⁵¹² MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 9.

⁵¹³ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2.

⁵¹⁴ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2.

⁵¹⁵ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 64.

Ele alınan programda yer alan bazı konuların isimlendirilmesinde önceye göre değişiklikler olduğu görülmektedir. Mesela 2000 Programında bulunan “Peygamberleri Tanıyalım, Kutsal Kitapları Tanıyalım” ifadelerinin yerini “Peygamberlere İman ve İlahi Kitaplara İman” başlıkları almıştır. Diğer yandan 2000 Programında yer alan “Kutsal Kitaplardan Öğütler” konusu da bu programdan çıkarılmıştır. Bu noktada incelenen programlarda İslam dini ile ilgili terminolojinin eskiye nispeten daha fazla tercih edildiği söylenebilir. Nitekim mezkûr konuların her iki programda da İslam dini merkeze alınarak işlenmesi⁵¹⁶ nedeniyle dini öğrenme veya doktriner anlayışın hala varlığını sürdürdüğü ifade edilebilir.

Programda farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerin ötekine karşı hoşgörülü davranmasını beklemenin gerçekçi olmayacağı ifade edilmiştir.⁵¹⁷ Bu kapsamda ele alınan öğretim programı farklılıklar hakkında bilgi verip din ve inanç hürriyetine dikkat çekerek diğer dinlere karşı saygılı olmayı tavsiye etmiştir. Burada aynı dinin içerisinde yer alan farklı mezhepler ötekileştirme aracı değil dönem ve ortama göre dinin algılanma şekillerini gösteren birer zenginlik olarak addedilmiştir. Böylece mezheplerin, dinsel anlayışların ve uygulamadaki farklılıkların toplumdaki birlik ve beraberliği sağlamada önemli birer unsur olduğu dile getirilmiştir. Bununla birlikte programda İslam dini içerisindeki yorum farklılıklarının çıkış nedeni ve çeşitleri üzerinde durularak⁵¹⁸ modern çoğulculuk anlamında olumlu bir yaklaşım sergilenmiştir.

İncelenen program, İslam’ın yayılmasına etki eden şahısların öğretimine müstakil bir ünite çerçevesinde devam etmiştir. Bu noktada “İmam Maturidi, Ebu Hanife, Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Hacı Bektaşî Veli, Ahi Evran ve Mevlana Celaleddin Rumi” gibi isimler öğretime konu edilmiştir. Yine bu üniteye Türklerin peygamber ve ehli-beyt sevgisini gösteren örnekler istenmiştir.⁵¹⁹ Ancak her ne kadar farklı mezhep ve yorumlara yönelik isimlerden bahsedilse de tarikat, mezhep ve cemaat kavramlarının hiçbirinin açık

⁵¹⁶ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 145.

⁵¹⁷ Çapcıoğlu, “Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”, 34.

⁵¹⁸ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 62.

⁵¹⁹ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 52.

bir şekilde zikredilmediği göz önünde bulundurularak Sünni-Hanefi terminolojinin ağır bastığı söylenebilir.⁵²⁰

Yapılan araştırmalarda yeni programın farklı dini inanç ve anlayışlara yönelik yeterli düzeyde bilgi sunmadığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda bazı Alevi vatandaşlar hukuki süreçlere başvurarak konu hakkında düzenlemeler talep etmiştir.⁵²¹ Özellikle son yıllarda din özgürlüğü çerçevesinde kamuoyunda tartışılan Alevilik konusuna ayrılan alan öğretmenler tarafından da yeterli görülmemiş ve bu tür konulara ilişkin içeriğin artırılması gerektiği söylenmiştir.⁵²² Buna bağlı olarak güncellenen programda özellikle tasavvufi yorumlar alt başlıklar halinde detaylandırılmış ve Alevilik ve Bektaşilik konularına ayrılan içerik genişletilmiştir. Ayrıca Alevilik ve Bektaşiliğin öğretiminde bazı hususlara dikkat çekilerek konunun “cem, cemevi, razılık, gülbenkler, on iki hizmet, kul hakkı, semah, musahiplik ve Hızır orucu”⁵²³ çerçevesinde işlenmesi vurgulanmıştır. Cemevleri söz konusu uygulamaların yapıldığı mekanlar olarak nitelendirilmiş ve cem konusunun “düşkünlükten indirme”, “Abdal Musa” ve “dardan indirme” şeklinde sınıflandırılacağı belirtilmiştir.⁵²⁴ Son olarak 2010 yılında güncellenen programda “İslam’ın namaz, abdest, gusül, teyemmüm vb. konuları öğretilirken mezheplerin (Caferilik ve Şafilik) farklı anlayış ve uygulamaların ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenlerce açıklanacaktır.”⁵²⁵ denilerek öğretmenlerin farklı mezhep ve yorumların pratiklerini tanıtmalarına alan açılmıştır. Dolayısıyla modern çoğulculuk bağlamında farklı mezhep veya yorumlara ayrılan alan artırılarak programın kapsayıcı niteliğinin artırıldığı söylenebilir.

Sonuç olarak içeriğin belirlenmesinde dayanak noktasını oluşturan yaklaşımlara ilk defa bu programlarda değinildiği görülmüştür. Dinler hakkında bilimsel kaynaklardan

⁵²⁰ Zengin, Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, 156.

⁵²¹ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 152.

⁵²² Recep Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık* (İstanbul: DEM Yayınları, 2009), 52-59; Zengin, Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, 155-156.

⁵²³ Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, (2010), 57.

⁵²⁴ Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, (2010), 57.

⁵²⁵ Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, (2010), 9.

hareket edilerek objektif bir yaklaşım sergilenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Derslerin dinin temel bilgi kaynakları ve İslâm'ın kök değerleri çerçevesinde işlenmesi önerilerek mezheplerüstü yaklaşım baz alınmıştır. Küreselleşmenin de etkisiyle evrensel dini değerlerin ön plana çıkarılmasına yönelik bir bakış açısı benimsenmiştir. Yorum farklılığından doğan farklı tarikat ve mezhep isimleri açık bir şekilde zikredilmeyerek İslam dini ile ilgili terminolojinin yoğunluğunu sürdürdüğü belirlenmiştir. Bu kapsamda özellikle Alevi vatandaşlar tarafından dersin içeriğine yönelik hukuki talepler olduğu gözlenmiştir. Yapılan güncellemelerle Aleviliğe yönelik içeriğin artırılarak programın farklılıklara yönelik duyarlılığının ve katılımcı özelliğinin iyileştirildiği söylenebilir.

3.3.3. 2006 ve 2010 Programlarının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı

İnsanoğlu teknik anlamda oldukça gelişmiş bir dünya meydana getirmesine karşın dünyayı erdemin kuşatmasını sağlayacak ahlaki olgunlukta insanlar yetiştirme konusunda istenilen başarıyı kaydedememiştir. Bireyler modern dünyada gün geçtikçe ruh zenginliği, vicdan ile barışık olma ve zihin huzuru gibi hâllerin eksikliğini daha fazla hissetmektedir. Dolayısıyla teknik açıdan olağanüstü imkânlarla sahip olunsada ahlaki bakımdan güçlü bir yapının gerekliliği kendini hissettirmektedir.⁵²⁶ Bunun için bütün bireylerin değerli bir varlık olduğunu temele alan çoğulcu değerlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değerler insanlar arasında yardımlaşma, hoşgörü ve iş birliğinin tesis edilmesi, farklı fikir ve inanışlara saygı duyulması ve çeşitliliğin teşvik edilmesi bağlamında özetlenebilir.

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin müstakil bir başlık altında sıralanması,⁵²⁷ değerlerin sunumu açısından programa getirilen en önemli yeniliklerdendir. Gerçekleştirilen bu yapısal yenilik muhteva bakımından olmasada şekil yönünden değerler eğitime gösterilen ilginin artması şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda öncelikle bireysel yükümlülükler açısından dürüstlük, iletişim, çalışkanlık, sorumluluk, adalet, yardımseverlik ve doğa sevgisi gibi değerlere vurgu yapılmıştır. Zira bir çağın ahlaki yapısına söz konusu değerler egemen olduğu takdirde bu nitelikleri taşıyan bireylerin yetişmesi mümkündür.⁵²⁸ Bu doğrultuda sorumluluk, adalet, sevgi,

⁵²⁶ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 4.

⁵²⁷ Bkz. MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 22-23.

⁵²⁸ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 4-5.

saygı, dayanışma, barış, nezaket ve hoşgörü gibi toplumsal çeşitliliğin sağlanmasına yönelik değerlere dikkat çekilmesi⁵²⁹ çoğulcu eğitim açısından oldukça olumludur.

Kur'an'ın sunduğu değerler, insanların hem dünya hem de ahiret hayatında mutluluğa ulaşması için seçenekler sunmaktadır. Tüm zamanlara ve toplumlara hitap eden değerler getiren Kur'an-ı Kerim, bu özelliğiyle insanoğlu yaşadığı sürece önemini kaybetmeyecek evrensel bir karakter arz etmektedir.⁵³⁰ Nitekim incelenen program “Evrensel insani değerlerin İslam'ın insani değerleri ile örtüştüğünü fark etmeleri amaçlanmaktadır.”⁵³¹ ifadeleriyle İslam'ın ana kaynağı Kur'an'ın sadece ahiret hayatından bahseden bir kitap olmadığını tasdik ederek evrensel bir bakış açısı sunmaktadır.

Programlarda diğer milletlerin örf ve adetlerine saygı göstermenin önemine değinilerek küresel anlamda barış ve milletlerarası etkileşim ön plana çıkarılmıştır. “Ben” ve “öteki” kavramlarından sıyrılmaya çalışan program, tarihsel empati değeri ve bir toplumu oluşturan kültürel mirasa saygı prensibi çerçevesinde ülkelerin geçmişine yönelik zenginliğin üzerinde durmuştur.⁵³² Böylece tarihi daha evrensel ve bütüncül şekilde analiz etmeye çalışan ve “küresel vatandaşlık” yaklaşımıyla örtüşen değerler eğitimi stratejisini temele alan ilkelerin takip edilmesi gerektiği dile getirilmiştir.⁵³³ Buna bağlı olarak önceki programlara nispeten milliyetçilikten arınık bir söylem geliştirilmeye gayret edilmiş ve evrensel değerler ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu değişim küreselleşme, Avrupa Birliği'ne uyum kriterleri, 2000'li yıllardan itibaren ülkede etkisini hissettirmeye başlayan siyasi değişim, farklılıklara saygı ve insan hakları gibi gerekçelere bağlanabilir.⁵³⁴ Neticede daha çoğulcu, özgürlükçü ve demokratik bir toplum oluşturma amacına uygun birey profili yetiştirmenin düşünüldüğü ileri sürülebilir.

Yapılandırmacı anlayış, sorumluluk sahibi olan bireylerin çoğulcu ve demokratik toplumlarda kendi özerk değerlerini oluşturmalarına kılavuzluk etmektedir. Burada değerlerin aktarımından ziyade birey tarafından keşfedilmesine odaklanılmaktadır.⁵³⁵

⁵²⁹ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 22-23.

⁵³⁰ Köylü, “Kur'an'ın İnsanlığa Getirdiği Değerler ve Hedefler”, 67.

⁵³¹ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 12.

⁵³² MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 5.

⁵³³ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 11.

⁵³⁴ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 3-7.

⁵³⁵ Mehmet Korkmaz, Değerler Eğitimi Yaklaşımları, İçinde *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü, (Ankara: Nobel Yayınları, 2019),

Ancak programda inşacılığın karşısında yer alan özcülük ekolüne ait nesiller arası değer aktarımı yöntemine rastlanmaktadır.⁵³⁶ Bu bağlamda programda yer alan “...Eğitim, yetişen neslin kültürel birikimden mümkün olan en iyi payı alması görevini üstlenir. Geçmiş ile gelecek arasında uyumlu bir geçiş temin etmek, kültürün muhtevasını aktarmak... eğitimin görev ve sorumlulukları arasındadır...”⁵³⁷ ifadeleri söz konusu çıkarımı desteklemektedir. Dolayısıyla programın temele aldığı felsefe ile yer verdiği ifadelerin çelişki oluşturabileceği belirtilebilir.

“Millî kimlikle birlikte, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verilmiştir.”⁵³⁸ ifadesi küreselleşmenin erdemlerine inanan anlayışın bir noktadan sonra yerelliğini koruma dürtüsünün nüksetmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca “Türkiye’ye yönelik iç ve dış tehdit konusundaki sorumluluklar”⁵³⁹ şeklindeki kimden geleceği belli olmayan soyut tehditlere yönelik açıklamalar barış, evrensellik ve diğer milletlere saygı gibi küresel değerlerin anlamının daralmasına yol açmıştır. Böylece daha evrensel, bireysel ve özgürlükçü bir program hazırlama hedefi ile yola çıkılmasına rağmen tutucu bir bakış açısı benimsenmiştir. Bu durum programın aslında demokratik ve çoğulcu değerlerle tasarlanması amacından ziyade değerlerin ülkedeki egemen yapının devamlılığını sağlayacak şekilde yorumlanmasının öncelendiğine dair çıkarımı daha somut hale getirmektedir. Nitekim eski programlarda yer alan milliyetçilikle ilgili değerler burada da aynen korunmuştur.⁵⁴⁰ Oysa öğretim programlarına 12 Eylül döneminin ürünü olarak tek tek işlenen konuların inşacılıkla pek bir ilgisinin olmadığı ifade edilmektedir.⁵⁴¹

Netice olarak öğrencilere kazandırılmak istenen değerler ilk defa müstakil başlıklar altında sıralanarak yenilikçi bir anlayış sergilenmiştir. Program Avrupa Birliği'ne uyum kriterleri, küreselleşme, 2000'li yıllardan itibaren ülkede etkisini hissettirmeye başlayan siyasi atmosfer, farklılıklara saygı ve insan hakları gibi gerekçelere bağlı olarak evrensel ve çoğulcu değerlere yer vermiştir. Bu durum İslam referanslı kaynaklar üzerinden de desteklenmiştir. Ancak önceki programlarda olduğu gibi burada da

⁵³⁶ İnal, “Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi”, 85.

⁵³⁷ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2.

⁵³⁸ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 11.

⁵³⁹ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 67.

⁵⁴⁰ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 22, 23, 65-68.

⁵⁴¹ İnal, “Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi”, 85.

milliyetçi değerlerin varlığı kendini göstermiş, hatta soyut düşmanlar imgesi üzerinden milli birlik ve beraberliğin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

3.3.4. 2006 ve 2010 Programlarının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı

Bütün eğitim sistemlerinin yetiştirmeyi hedeflediği bir “insan tipi” bulunmaktadır. Bu amaç, ilgili eğitim sisteminin şekli ve içeriğinin ortaya konulması sürecinde büyük rol oynamaktadır. Millî eğitimin politikası da sayılabilecek bu isteklerin belirlenmesinde devletin ve milletin ihtiva ettiği değerler önemli yer tutmaktadır.⁵⁴² Bu bağlamda “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliği’ne bağlı; Türk Milleti’nin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar...” ile “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”⁵⁴³ amaçlanmıştır.

Eğitim ve program geliştirme alanlarında çalışanlar temel hedef olan bireyi göz ardı ettiklerinin ve kendilerini program geliştirmenin en etkili aracını bulma ile sınırlandırdıklarının farkına varamamışlardır. Bu noktada davranışçıların çalışmalarına bakıldığında programın hedefinin bireyden öte aşama, ilke ve yöntemlere odaklanma olduğu anlaşılmaktadır.⁵⁴⁴ Ancak yapılandırmacılık merkeze alındıktan sonra “eğitim birey içindir” savından hareketle din öğretimini temellendirme sürecine insanın varoluş gerçeğinden başlanmıştır. Programa göre hangi anlayışa dayanırsa dayansın bütün eğitim sistemleri ve felsefelerinden beklenen temel görevlerin başında gelen, fertlerin bütün yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmek ile temel duygu ve ihtiyaçlarını uyumlu şekilde doyurmak⁵⁴⁵ çoğulcu eğitim açısından daha uygundur.

⁵⁴² MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 7.

⁵⁴³ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2.

⁵⁴⁴ Apple, *Eğitim ve İktidar*, 54.

⁵⁴⁵ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 6.

Öğretim programına göre temelinde insana saygı düşüncesi olan bir eğitim anlayışı, bireyin ne olduğu üzerine kafa yormakta, onun varlık şartlarını tanıyıp anlamaya çabalamakta ve sahip olduğu potansiyeli değerlendirmektedir. İnsana saygı fikri bireyi tüm boyutlarıyla ele alma inisiyatifini de beraberinde getirerek⁵⁴⁶ kişilerin çoğulcu karakterine dikkat çekmektedir. Bu noktada öğrenme sürecinde her öğrencinin özgün olduğunu söyleyerek bireysel farklılıkların önemini vurgulayan programın oldukça demokratik ve özgürlükçü bir yaklaşımla yapılandırıldığı göze çarpmaktadır.⁵⁴⁷ Diğer yandan bireylerin ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme stilleri ve motivasyonları açısından bireysel farklılıklarının gözetilmesi önerilmektedir. Böylece bireyin yetenek, deneyim ve gelişim yönüyle biricik olduğuna dikkat çekilerek⁵⁴⁸ çoğulcu eğitim bakımından olumlu bir yaklaşımın benimsendiği dile getirilebilir.

Bireysel farklılıkların teşvik edilmediği ortamlarda orijinallik tedricen yok edilmekte ve zihinsel beceriler gerilemektedir. Bu nedenle bireysel farklılıklar ilerlemeci bakış açısına sahip modern sistemler tarafından oldukça değerli addedilmektedir. Pedagojik açıdan vurgu bireysel farklılıklardan öte öğretmen otoritesi ve kitaplara yapılırsa bireysel çeşitliliklerin köreltilebileceği düşünülmektedir.⁵⁴⁹ Bu bağlamda din öğretimi ile hareket noktasını bireysel farklılıklara dayandıran rehberlik ve özel eğitim gibi ara disiplinler arasındaki bağ ilk defa bu programlarda kurulmuştur.⁵⁵⁰ Bu disiplinler her öğrencinin farklı olduğunu esas alarak bireyin ilgi ve gereksinimlerinin ön plana çıkarılmasını sağlamak amacıyla hareket ettiği için kapsayıcı eğitim için son derece önemli görülmektedir.

Türkiye topraklarındaki medeniyetin gelişiminde değişik kültürlerin ve uygarlıkların izinin bulunmasına ilişkin konular⁵⁵¹ kültür ve yaşayış tarzı zenginlikleriyle ilişkili çoğulcu unsurlardır. Farklı insan topluluklarının yaşam tarzlarına ve birbirleriyle etkileşimlerine yer verilmesi gibi konular öğrencilere çoğulculuk açısından müspet bir farkındalık kazandırabilir. Türkiye topraklarında yaşayan farklı medeniyetlerin insanlığın gelişimine katkıları da aynı çerçevede değerlendirilebilir. Çünkü uygarlığın farklı

⁵⁴⁶ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 3-4.

⁵⁴⁷ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 10.

⁵⁴⁸ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 18, 25.

⁵⁴⁹ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, 302.

⁵⁵⁰ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 69-70.

⁵⁵¹ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 5, 7.

medeniyetlerin ortak katkısı ile oluştuğuna yönelik konular çoğulcu anlayışa hizmet etmektedir. Öte yandan programda din, kimlik ve etnik farklılıklar gibi çoğulculuğun önemli bileşenlerine yönelik açıklamalar bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrenciye toplumsal açıdan yüklenen “...farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğunu...”⁵⁵² anlamaları ve “Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşabilmeleri”⁵⁵³ barışçıl değerleri göstermesi açısından önemlidir. Her insanın bir değer olduğu göz önünde bulundurularak din, dil, ırk, siyasi görüş ve mezhep gibi farklılıklara değinilmesi çoğulcu eğitim adına son derece pozitif durumlardır.

Programın sunduğu birey temelli perspektif yalnızca kuramsal düzeyde kalmamış ve öğrencilerin dersin işlenişiyile birlikte planlama, hazırlık, tartışma ve değerlendirme gibi aşamalara katılımlarının önemine değinilmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinin her aşamasına aktif şekilde katılmalarını sağlamak öğretmenlerin en önemli rolleri arasında sayılmıştır. Ancak bu tutum programın hazırlık sürecinde uygulayıcıların fikirlerinin öne çıkarılacağı savunulmasına rağmen öğrenci merkezli sisteme geçildiği belirtilerek sistemin temel yürütücüsü olan öğretmenin rolünü asgariye indirgeyen, onu rehberlik ile sınırlayan ve sistemde tali duruma getiren bir anlayışa dönüşmüştür.⁵⁵⁴ Dolayısıyla bireye yapılan aşırı vurgunun, çoğulcu eğitimin önemli bir faktörü olan öğretmenin görünürlüğünü sınırlandırma konusunda eleştiriye açık olduğu söylenebilir.

Program, bireylere “iktisadi... kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak...”⁵⁵⁵ konusunda sorumluluk yüklemektedir. Bu görev çocukları daha okul sıralarında kapitalist bir girişimci gibi yetiştirmek anlamına gelerek neoliberalizmin iktisadi boyutta girişimci birey modeli yoluyla programdaki yerini almasına neden olabilir. Bireylerin küreselleşen dünyaya girişimci bir ruhla ayak uydurması istenirken öğrencilere gösterilen hedeflerin iş hayatının aktörleri olan yetişkinlere ilişkin olduğu söylenebilir.⁵⁵⁶ Dolayısıyla öğrencilerin “girişimci ve üretken olmak”⁵⁵⁷ hedefiyle yetişmelerini düşünen programın sınıf içi etkinliklerden başlayarak çalışmalarını salt ‘verimliliğe’ dönük hale getirme riski

⁵⁵² MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 12.

⁵⁵³ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 12.

⁵⁵⁴ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 193.

⁵⁵⁵ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 1.

⁵⁵⁶ İnal, “Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi”, 48-49.

⁵⁵⁷ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 184.

taşıdığı belirtilebilir. Ancak bu verimlilik dili çocuğun çok yönlü gelişimini sağlayan bir faktör olarak değil de piyasaya rahatça ayak uydurmasının bir gereği olarak iş gördüğü takdirde⁵⁵⁸ tek tipli bireylerin yetiştirilmesine kapı aralayarak toplumun çoğulcu görünümü kısıtlayabilir.

Programlara göre kazanımların hazırlanması sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat edilmiştir. Buna bağlı olarak kazanımlarda bir mantık bütünlüğünün gözetildiği ve bunların öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler yoluyla elde edilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir.⁵⁵⁹ Ancak programda belirtilen hususlara dikkat edilmesi öğrenci merkezli bir vurguyu göstermesine karşın yapılandırmacılığın temel varsayımı kabul edilen herkes için aynı hedef ve kazanımların önceden belirlenemeyeceği ilkesi ile uyuşmamaktadır.⁵⁶⁰ Diğer yandan bu programın ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin gelişim düzeylerinin çok üzerinde olan beceri, tema, kişisel nitelik ve ara disiplinle donatılması⁵⁶¹ çoğulcu eğitimin özellikleri açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak bu programlar millî, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerleri özümseyen; beden, ruh, zihin, ahlak ve duygu açısından bütüncül bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Yapılandırmacı anlayışın da etkisiyle birey vurgusunu ön plana çıkaran program, disiplinlerarası etkileşime de yer vermek suretiyle bireysel farklılıklar üzerinde durmuştur. Farklı toplulukların kültürel ve hayat tarzı açısından zenginlik olduğuna dikkat çeken program bu yönüyle de çoğulcu bir muhteva sunmuştur. Bireye yapılan aşırı vurgu, öğretmenlerin rolünün sınırlandırılmasına yönelik eleştirilere neden olmuştur. Program, kapitalist anlayışında etkisiyle piyasa diline uygun üretken ve girişimci bireyler yetiştirmeye dikkat çekerek öğrencileri iş hayatına hazırlamayı da hedeflemektedir. Öte yandan programın öğrenci seviyesini aşan çok sayıda beceri ve nitelik ile donatıldığı yönünde eleştiriler de dile getirilmiştir.

⁵⁵⁸ Kemal İnal, Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi, *Praksis*, 14 (2013): 281.

⁵⁵⁹ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 18.

⁵⁶⁰ Mahmut Zengin, “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8/19 (2010): 239.

⁵⁶¹ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 195.

3.3.5. 2006 ve 2010 Programlarının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı

Çoğulcu üst düzey düşünme becerileri, “Benim doğrum vardır, başkalarının da doğrusu vardır.” anlayışıyla yakından ilişkilidir. Farklı kişilerin görüşleri doğru yollardan biri olabileceği için fikirleri, “tek doğru ve pek çok yanlış” seviyesine indirgemeye çalışmak yanlıştır.⁵⁶² Ancak eğitim büyük oranda siyasal yapının beklentilerine göre kurgulandığı sürece insanı özgürleştirmesi oldukça zordur. Politik sisteme göre şekillenen eğitimin, bireyin özgürlüğünü elinden alarak tek tip insanlar ortaya çıkarması kaçınılmaz bir sonudur. Bu nedenle eğitimin bireylerin özgürleşmelerini sağlaması için ideolojik etkilere olabildiğince uzaklaştırılması önem arz etmektedir. Ancak hiçbir devletin bu kadar güçlü bir unsuru kendi hedeflerine hizmet etmesi için kullanma ayrıcalığından vazgeçmesi pek mümkün değildir. Çünkü okullar sistemin devamı için sadık, çalışkan, yararlı, bilgili ve mümkün mertebe sevimli kişiler yetiştirme amacı gütmektedir.⁵⁶³ Bu durumun ise orijinallik ve farklılık gibi olguların yok olmasına neden olarak tek tipçi bir yaklaşımı, sıradanlığı ve standartlaşmayı doğurması muhtemeldir. Programlarda çok yönlü bakış açısı ve üst düzey düşünme becerilerine vurgu yapan söz konusu kavram ve niteliklerin, böyle bir eğitim yapısında hiç gerçekleşmeyecek bir temenni olarak kalması kuvvetle muhtemeldir.

Program değerlendirildiğinde yaratıcı, esnek, sorgulayıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik çoğulcu öğelere yer verildiği saptanmıştır. Bu bağlamda yeni eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlanan programa göre öğrencilerin anlama, sıralama, kategorize etme, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, değerlendirme ve analiz-sentez yapma becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Yine öğrencilere bilgiyi araştırma, yorumlama, zihinde yapılandırma, tartışma, iletişim kurma, kendini ifade etme ve akranlarıyla iş birliği yapma gibi farklı ve üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.⁵⁶⁴ Öte yandan öğrencilere sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama, iletişim ve empati, mekân, zaman ve kronolojiyi algılama, bilgi teknolojilerini kullanma, eleştirel düşünme, araştırma ve problem çözme gibi bazı temel üst düzey

⁵⁶² MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 4.

⁵⁶³ Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi* (İstanbul: İFAV Yayınları, 1998), 180.

⁵⁶⁴ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2.

istidatların kazandırılması amaçlanmıştır.⁵⁶⁵ Böylece dersin yalnızca bilgi aktarma aracı olmasından ziyade aklı kullanma becerileri ve bilgi edinme vasıtalarını geliştiren bir sürece sahip olması gerektiğine işaret edilmiştir. Buna göre din hakkında sağlıklı bilgilere ulaşmak isteyen bireylerin kendilerine sunulan alternatifleri analiz etmelerini sağlayacak çoğulcu bir perspektif edinme konusunda bilinçlenmelerine yardımcı olmak programın önde gelen hedeflerinden olmuştur.

Program, öğrenme ortamının bireylerin problem çözebilecekleri, keşfedebilecekleri, araştırma yapabilecekleri ve çözüm yollarını paylaşarak tartışabilecekleri bir şekle dönüştürülmesini isteyerek⁵⁶⁶ çoğulcu bir perspektif çizmiştir. Bu noktada programın hedefinin öğrencinin şuurunun gelişmesini sağlayacak koşulları oluşturmak ve yaşamda karşılaşılan sorunları çözebilmesine destek olacak farklı yolları göstermek⁵⁶⁷ olduğu söylenebilir. Bu kapsamda bireylerin kişisel özelliklerini, ilgilerini, tutum ve davranışlarını tanımlarına yardımcı olarak öz farkındalıklarının geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilebilir. Ancak bu beceriler programın pek çok yönüyle birey merkezli olduğunu gösterdiği için “süper birey” tasarımı çizildiğine ilişkin eleştirilere maruz kalmıştır. Bu bağlamda toplumun sadece birey aracılığıyla var olabileceği izleniminin verildiği ve toplumsal ilişkilerin gelişmesinin neredeyse bireylerin okuldaki etkinlikler aracılığıyla kazanacağı becerilere bağlandığı ifade edilmiştir.⁵⁶⁸ Birey temelli eğitimde kolektif kimliklerin ihmal edilmesi durumunda toplumsal çoğulculuğa duyarsız kalınabileceği için birey-toplum dengesinin kurulması önemlidir. Ayrıca bireysel tercihlere göre şekillenen bir eğitim anlayışında farklılıklara yönelik empati geliştirilmesi hususunda problem yaşanabileceği için çoğulcu eğitim açısından problemlerle karşılaşılabilir.

Ortaya çıkan gelişmeler sonucunda eğitim ve din öğretimi anlayışında görülen değişimler öğretim yöntemlerine de yansımıştır.⁵⁶⁹ Bu değişimlere bağlı olarak incelenen programlarda yeni öğretim yöntemleri ve grupla öğrenmenin etkili olduğu üzerinde durulmuş ve özellikle iş birlikli öğrenme yöntemlerinden yararlanılması tavsiye

⁵⁶⁵ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 20.

⁵⁶⁶ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 8-9.

⁵⁶⁷ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 5.

⁵⁶⁸ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 193.

⁵⁶⁹ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, 178.

edilmiştir.⁵⁷⁰ Bu yöntem çocuklardaki bencillik duygusunu ortadan kaldırarak diğer insanlarla bir arada yaşama, iletişim, dayanışma ve yardımlaşma gibi becerilerin gelişimini desteklemesi nedeniyle çoğulcu eğitim adına olumlu şekilde değerlendirilebilir. Öte yandan grup çalışmaları çocukların birbirinden farklı olduklarını kabul etmeleri ve herkesin güçlü özellikleriyle beraber geliştirilmesi gereken zayıf yönleri olduğunu göstermesi bakımından faydalı olabilir. Zira DKAB dersinde faydalanılabilecek iş birlikli öğrenme farklı etnik, sosyokültürel veya dini özelliklere haiz bireylerin bir araya gelmesine imkân tanıyarak farklılıkların birlikte yaşama hedefine katkı sağlayabilir.

Programda çoğulcu düşünme becerilerine katkı sağlayacak bazı uygulamaların işe koşulabileceği ifade edilmiştir.⁵⁷¹ Bu durum, ele alınan programların öncekilere oranla daha aktif, dinamik ve yenilikçi bir öğrenme-öğretme süreci öngördüğü şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın programda benimsenen söz konusu öğretim ilke ve yöntemler, yaklaşım ve felsefe ile mevcut öğretmenlerin bilgi ve yetiştirme şekilleri arasında çelişki, açıklık ve boşluklar oluşabileceği dile getirilmektedir. Zira geleneksel anlatı merkezli bir sistemde yetişen yüz binlerce öğretmenin, öğrenci merkezli sisteme nasıl uyum sağlayacağına yönelik belirsizlikler bulunmaktadır.⁵⁷² Bu bağlamda öğretmenlerin kıdemleri artıkça daha fazla konu merkezli tasarımı tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuca ulaşılmasında 2005 yılından önce daha çok konu merkezli eğitim anlayışının Türk Eğitim Sisteminde hâkim olması etkili olmuş olabilir. Bu durumun 20 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin hem yükseköğretimde daha çok konu merkezli tasarıma uygun eğitim almış olmaları hem de 2005 yılından önce uzun bir süre konu merkezli tasarıma uygun öğretim yapmış olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.⁵⁷³ Halbuki öğrencilerin eleştirel düşünme başta olmak üzere üst düzey düşünme becerilerini kazanmasının öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda her yaştaki bireye öğretilbilecek olan bazı üst düzey düşünme becerilerinin faydalarının her yönüyle belirlenmesi ve

⁵⁷⁰ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 24.

⁵⁷¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 26-27.

⁵⁷² İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 195.

⁵⁷³ Serkan Ünsal - Fahrettin Korkmaz, Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13/1 (2017): 286.

öğretmenlere açıklanmasının çoğulcu eğitim süreci açısından daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir.⁵⁷⁴

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gelişen değerlendirme modelinde, dış etkenlerden kaynaklanan kuralcı kısıtlamaların azalacağı varsayılarak kişilerin kendilerini içsel mekanizmalarla disipline etmelerine ve değerlendirmelerine daha çok önem verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir.⁵⁷⁵ Buna göre programlarda öğrenme-öğretme süreçlerinde ulaşılması amaçlanan üst düzey düşünme becerilerini desteklemek için geleneksel ölçme yöntemlerinin yanı sıra öğrenci ürün portfolyo, kavram haritası, tutum ölçeği, gözlem formu, performans değerlendirme ve posterler gibi alternatif değerlendirme araçları önerilmiştir.⁵⁷⁶ Geleneksel değerlendirme araçlarına ilave olarak kullanılması istenen söz konusu alternatif yöntemler üst düzey düşünme becerileri bakımından programın artılarından. Çünkü öğrencilerin alternatif ölçme araçları yoluyla problem çözme, okuduğunu anlama, bilgi toplama, eleştirme, analiz etme ve yorumlama gibi üst düzey becerileri kullanmaları beklenmektedir. Bu yenilikçi bakış açısı üst düzey becerilere uygun olan çoklu ölçme metotlarının işe koşulmasını destekleyen daha kuşatıcı bir sistem inşa etmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu süreçte yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak öğrencilerin aktif bir şekilde çeşitli değerlendirme süreçlerini kullanmalarının göz önünde bulundurulması doğru bilgiye ve daha nitelikli bir eğitime ulaşma açısından önemli bir husustur.⁵⁷⁷ Fakat her ne kadar alternatif ölçme değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin sürece aktif katılımları hedeflense de merkezi sınavlar vb. sıralamaya dayalı uygulamalar kaldırılmadığı sürece ezberci anlayışın süreceği dile getirilebilir. Bundan dolayı yeni program aracılığıyla farklı tema ve becerilerin öğretilmesinden ve farklı ölçme değerlendirme sisteminin uygulanmasından beklenen faydanın sağlanması mümkün görünmemektedir.⁵⁷⁸

Değerlendirilen programların öğrenme öğretme sürecinde yeterince esnek bir muhteva sunduğunu söylemek zordur. Ayrıca bu hususta farklı bilgi ve öğrenme

⁵⁷⁴ Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 231.

⁵⁷⁵ M.A. Buhagiar, "Classroom Assessment Within The Alternative Assessment Paradigm: Revisiting the territory" *Curriculum Journal*, 18/1 (2007): 42; Zengin, "Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı", 245.

⁵⁷⁶ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 208.

⁵⁷⁷ Buhagiar, "Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: Revisiting the territory", 43-44.

⁵⁷⁸ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 193.

deneyimlerine yeteri kadar yer verilmediği gözlenmektedir. Nitekim hem dersin en alt konusuna kadar bütün içerik program hazırlayıcılar tarafından belirlenmiş hem de etkinlik, kazanım ve açıklamaların bulunduğu bölümlerde muhtevanın nasıl ele alınacağı ve hangi yönlerden sınırlandırılacağı izah edilmiştir. Bu çerçevede ünite ve konuların gerek kazanımlarında gerekse isimlendirmelerinde ifade edilen hususlar içeriğin öğrenciler tarafından olduğu gibi öğrenilmesine işaret etmektedir. Böylece bağımsız düşünebilme, ezberciliğe son verme ve araştırma-muhakeme yetilerini geliştirmek için⁵⁷⁹ davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçildiği iddia edilmesine karşın programda davranışçı ekole daha yakın olan didaktik yaklaşım sürdürülmüş ve beceriden ziyade değer gelişimine ağırlık verilmiştir.⁵⁸⁰ Dolayısıyla muhtevanın her ne kadar yapılandırmacı ve birey temelli anlayış ekseninde işlenmesi öngörülmüşse de söz konusu durumların farklı bilgi ve anlam inşa etmeye fırsat tanınmadığı hissini uyandırması sebebiyle⁵⁸¹ çoğulcu eğitim açısından noksanlıklar görüldüğü söylenebilir.

İncelenen öğretim programlarının giriş bölümünde öğrencilerin din ve ahlak hakkında tarafsız bilgi sahibi olmalarına değinilmiştir. Yine aynı bölümde, öğrencilerin öğretim programı aracılığıyla öğrenme öğretme sürecinde değer, bilgi, beceri, tutum, kavram ve öğrenci temelli yaklaşımlara bağlı olarak birlikte yaşama kültürüne ulaşmaları hedeflenmiştir.⁵⁸² Programın genel hedeflerinin bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel bakımdan olmak kaydıyla farklı ve bütüncül bir şekilde belirlendiği göze çapmaktadır. Amaçlara ulaşılmasını sağlayacak olan kazanımlar ise öğrencilerin öğrenme sürecinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazanılması istenen bilgi, beceri, değer ve tutumlar biçiminde tarif edilmektedir.⁵⁸³ Ancak yapılandırmacı bakış açısı ile hazırlandığı belirtilen programın amaç ve kazanımlar bakımından söz konusu iddiasını tam anlamıyla gerçekleştirmediği ifade edilebilir. Çünkü programlara bakıldığında öğrencilerin ulaşması beklenen hedef ve kazanımların tamamının önceden belirlendiği beyan edilmektedir.⁵⁸⁴

⁵⁷⁹ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 5.

⁵⁸⁰ İnal, “Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi”, 85.

⁵⁸¹ Zengin, “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, 241.

⁵⁸² MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2.

⁵⁸³ MEB, İDKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 18.

⁵⁸⁴ Zengin, “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, 238.

Eğitim paradigmalarında ortaya çıkan değişim ve gelişmeler din öğretimini de çeşitli yönlerden etkilemektedir. Bu doğrultuda incelenen programlar, yapılandırmacı anlayışın etkisiyle daha özgürlükçü bir perspektife sahip olmayı amaçladığı için üst düzey zihinsel becerilere odaklanmaya gayret etmiştir. Buna rağmen programın yapısı öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve yeteneklerinden yola çıkarak orijinallik, esnek bakış açısı, yaratıcılık, yansıtıcı sorgulama ve eleştiri gibi becerileri kazandırmaya yoğunlaşmaktan uzaktır. Bunun yerine ülkenin bütün bölgelerinde şartlar aynıymış veya tüm öğrenciler benzer ilgi, istek ve becerilere sahipmiş gibi bir programdan hareket edildiği ifade edilebilir. Ayrıca yeni programın işe koşulması laboratuvar, kütüphane, rehberlik, materyal hazırlama ve internet erişimli bilgisayar gibi çeşitli altyapı ve hizmet birimlerinin kurulmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bu imkânlara sahip olmayan kurumların ve öğrencilerin, sistemin eşitliğe aykırı yapısından etkilenmeye devam edeceği düşünülmektedir. Diğer yandan mikro öğretim, yaratıcı drama, film izleme, benzetim, bilgisayarlı eğitim ve inceleme tekniklerinden mahrum okulların, bu programı nasıl uygulayacakları bilinemediği için⁵⁸⁵ fırsat eşitliği ve çoğulcu eğitim açısından eksiklikler baş gösterebilir.

İncelenen programlarda yapılandırmacı anlayışa uygun teorik veriler sunulsa da bu yaklaşımın din öğretiminde uygulanabilirliği tartışmalı bir konudur. Çünkü ülkenin din öğretimine, uzun yıllar boyunca davranışçı öğrenme ve öğretme anlayışına daha yakın görülen geleneksel ilmihal merkezli paradigma hâkim olmuştur. Öğrenme ortamının ve materyallerin bu düşünceye uygun olarak tasarlandığı geleneksel sistemde belirlenen dini içeriğin öğrenciye iletilmesi temele alınmıştır. Ancak yapılandırmacı anlayış, bireyden bağımsız nesnel ve tek bir hakikati kabul etmeyerek her insanın kendi gerçekliğini inşa etmesini savunmaktadır. Epistemolojik olarak rölatif bilgi anlayışını önceleyen bu felsefede, kişilere göre farklı hakikatlerin olması doğal karşılanmaktadır. Buna karşın dinler ise çoğunlukla hakikati kendilerinin temsil ettiğini düşünmekte ve doğrunun herkesten bağımsız bir şekilde kesin olduğuna inanmaktadır. Dolayısıyla bu durumun yapılandırmacı öğrenme kuramının ana felsefesiyle çeliştiğini söylemek mümkündür.⁵⁸⁶

⁵⁸⁵ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 195.

⁵⁸⁶ Kaymakcan, *Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği*, 84-85.

Görüldüğü üzere program farklı ve alternatif bakış açılarının doğru olabileceğini vurgulayarak çoğulcu anlayışa katkı sunmuştur. Bu yönüyle yansıtıcı, esnek, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünme becerilerine yönelik çoğulcu öğelere alan açmıştır. Yapılandırmacı anlayışın da etkisiyle bireylerin problem çözebilecekleri, keşfedebilecekleri ve araştırma yapabilecekleri öğrenme ortamlarına vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda grupla ve iş birlikli öğrenmeye yer verilmesi de değişen şartların öğretim yöntemlerine etkilerinin dikkate alındığını göstermektedir. Yine geleneksel değerlendirme araçlarının yanı sıra alternatif ve çoğulcu ölçme değerlendirmenin de tavsiye edilmesi önemli gelişmeler arasındadır. Buna karşın benimsenen öğretmen merkezli bir sistemde yetişen yüz binlerce eğitimcinin öğrenci merkezli anlayışa nasıl uyum sağlayacağı endişesi dile getirilmiştir. Öte yandan dersin en alt konusuna kadar bütün içeriğin program hazırlayıcılar tarafından belirlenmesi nedeniyle esneklik anlamında yetersizlik olduğu söylenmiştir. Bununla birlikte yeni programın sağlıklı şekilde amacına ulaşabilmesi için gerekli olan teknik altyapılara değinilmiş ve bu yeterliliklere sahip olmayan okullar açısından fırsat eşitsizliğine sebep olunacağı belirtilerek akademik başarı uçurumunun daha da açılacağı beyan edilmiştir. Diğer yandan yapılandırmacı yaklaşımın sahip olduğu bilgi ile dini bilgi anlayışının çelişeceğine dikkat çekilmiştir. Son olarak bu programda çizilen “süper birey” tasarımının kolektif öğrenmenin göz ardı edilmesine neden olabileceği yönünde kaygılar dile getirilmiştir.

3.4. 2018 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programında Çoğulculuk

Burada değerlendirilen programın çoğulculuk açısından *teorik ve ideolojik altyapısı, dini çoğulculuğa, değerlere, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik yaklaşımı* ele alınmaktadır.

3.4.1. 2018 Programının Teorik ve İdeolojik ve Altyapısı

Günümüzde çok hızlı bir biçimde gelişen bilgi ve teknoloji eğitimin bütün boyutlarını etkilemektedir. Bu gelişmelere bağlı olarak özellikle eğitim yaklaşımlarında temel değişiklikler kendini göstermektedir. Toplumun geleceği bilginin hızlı bir şekilde yeniden üretildiği çağda bireyin onu kullanma ve üretme becerilerine bağlanmıştır. Çünkü pedagojinin bir iletişim ve etkileşim süreci olarak kabul edildiği asırda, eğitimin belli bir

program doğrultusunda gerçekleştirilmesi kaçınılmazdır.⁵⁸⁷ Bu bağlamda programların ortak bölümünde güncellenme sürecine ilişkin nasıl bir yol izleneceği önem arz etmektedir. Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmelerin, bireylerden beklenen rollerde değişime neden olmasının, programların güncellenmesinin temel hareket noktası olduğu belirtilmiştir. Öte yandan öğrencilerin PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınav sonuçlarının da programların güncellenmesini tetiklediği söylenebilir.⁵⁸⁸

Bu programın hazırlanması sürecinde yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci temelli ve beceri temelli öğrenme gibi anlayışlar göz önünde tutulmuştur. Yapılandırmacı model, öğrencilerin bilgiyi sorgulamalarını ve farklı bakış açılarını değerlendirmelerini teşvik ederek çoğulcu eğitim bağlamında empati ve açık fikirlilik geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Öte yandan DKAB dersi öğretim programı söz konusu olduğunda program tasarımı yaklaşımı dışında programa rengini veren çeşitli modeller de gündeme gelmektedir. Bu doğrultuda incelenen programlarda İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların ele alınmasında mezhepler üstü anlayışla, yaşayan diğer dinlerin ise bilimsel perspektifle dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edileceği belirtilerek⁵⁸⁹ çoğulcu eğitime uygun bir duruş sergilenmiştir.

Program, farklı konu ve sınıf seviyelerine yönelik sarmal bir anlayışla tekrar eden kazanım ve açıklamalara yer vermektedir. Diğer yandan bütünsel ve bir kerede kazandırılması amaçlanan öğrenme çıktıları da programda yer almaktadır. Bu kazanımlar ve sınırlarını tespit eden açıklamalar, sınıf seviyesine göre değer, beceri ve yetkinlikler kapsamında bütünlük sağlayan perspektif ve yalın bir muhtevaya işaret etmektedir. Böylelikle öteki disiplinlerle ve günlük yaşamla ilişkili değer, beceri ve yetkinlikler etrafında bütünleşmiş öğretim programlarının hazırlandığı dile getirilmiştir.⁵⁹⁰ Böylece eğitim sisteminin yetkinliklerle donatılmış bilgi, beceri ve davranışlara haiz karakterde insanlar yetiştirmesi hedeflenmiştir. Burada öğrencilerin bireysel, toplumsal, akademik

⁵⁸⁷ Hayati Tetik, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Universal Journal of Theology*, 3/1 (2018): 65.

⁵⁸⁸ Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, “Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu”, (Erişim Tarihi 24.10.2024), https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf

⁵⁸⁹ Millî Eğitim Bakanlığı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), (2018), 8.

⁵⁹⁰ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 1.

ve iş hayatlarında ulusal ve uluslararası anlamda ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında ortaya konulmuştur. TYÇ kapsamında belirlenen anahtar yetkinlikler; öğrenmeyi öğrenme, dijital yetkinlik, ana dilde iletişim, matematiksel yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade, yabancı dilde iletişim, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, bilim/teknolojide temel yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik şeklinde sıralanmıştır.⁵⁹¹ TYÇ'nin özellikle sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile kültürel farkındalık boyutlarının çoğulcu eğitimin temelini oluşturan eşitlik, farklılıklara saygı ve kapsayıcılık ilkelerini pekiştirmesi mümkündür. Bu bağlamda farklı kültürler arasındaki iletişimi etkileme ve öğrenme-öğretme sürecine çeşitlilik getirme potansiyeli bulunan yetkinlikler yelpazesinin çoğulcu eğitime katkı sağlaması beklenmektedir.

Güncellenen öğretim programlarının hazırlanma süreci farklılıklara duyarlı ve katılımcılığın dikkate alındığı çoğulcu bir perspektifle yapılandırılmıştır. Ele alınan programın hazırlanması sürecinde farklı ülkelerin son yıllarda benzer sebeplerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiş ve bu konudaki ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar taranmıştır. Başta anayasa olmak üzere hükûmet programları, ilgili mevzuat, kalkınma planları, siyasi partilerin programları, şûra kararları ve sivil toplum kuruluşları tarafından hazırlanan dokümanlar analiz edilerek geniş bir görüş yelpazesine ulaşılmıştır. MEB Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı tarafından hazırlanan anketler yoluyla yönetici ve öğretmenlerin programlara ilişkin görüşleri toplanmıştır. Her bir branşla ilgili illerden gelen zümre raporları analiz edilmiş, branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiş ve eğitim fakültelerinin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar değerlendirilmiştir.⁵⁹² Bu bağlamda tüm eleştiri, tavsiye, görüş ve beklentiler, Bakanlığın ilgili birimlerinde uzman personel, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan çalışma gruplarınca çok yönlü şekilde ele alınmış ve öğretim programları farklılıkları kuşatan, sorgulamayı teşvik eden ve demokratik değerlerle uyumlu olarak güncellenmiştir. Ayrıca 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla bütün programların uygulamaya konulacağı ve sonrasında yapılacak izleme değerlendirme sonuçlarına göre gerekli güncellemelerin

⁵⁹¹ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 3-4.

⁵⁹² MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

yapılacağı ifade edilerek⁵⁹³ programlar statik bir yapıdan ziyade eleştirel dönütlere ve değişime açık bir yapıya kavuşturulmuştur.

Netice olarak bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, teknolojik gelişmeler, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki yenilikler programların güncellenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu doğrultuda program çeşitli değişkenlerin görüşleri dikkate alınarak katılımcı bir şekilde yenilenmiş ve gerekli durumlarda güncellemeler yapılabileceği belirtilerek eleştiriye açık bir hale getirilmiştir. Programın hazırlanması sürecinde yapılandırmacı anlayışı destekleyen beceri temelli öğrenme vb. anlayışların merkeze alındığı ifade edilmiştir. DKAB dersine özgü olarak mezheplerüstü ve dinler arası açılımlı bir yaklaşımın gözetileceği belirtilmiştir. Birçok beceri ve yetkinliği temele alan programın teorik ve ideolojik anlamda piyasa normlarından hareket ettiğine yönelik eleştiriler dile getirilmiştir.

3.4.2. 2018 Programının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı

Günümüz toplumlarında farklı kültürlere ait bireyler daha yakın ilişkiler içinde yaşamaktadır. Bu çeşitlilik ırk, dinsel yönelim, engelli olma, etnisite, dil, sosyal sınıf ve eğitim gibi açılardan farklı özgeçmişleri kuşatan oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.⁵⁹⁴ Çoğulcu toplumlarda politik fikirleri, dili, dini, ideolojisi ve hayat tarzı farklı olan bireylerin karşılaşma ve iletişim kurma ihtimali yükselmiştir. Bu durum hem insan hakları hem de sosyal barış açısından bazı potansiyel tehlikeleri beraberinde getirmiş ve kültürlerarası iletişim sürecinin yönetilmesini gerekli kılmıştır.⁵⁹⁵ Farklılıkların bir karşıtlık üzerinden değil birlikte yaşamayı mümkün kılacak şekilde ele alınması üzerinde durulmuştur. Bunun için ötekine ilişkin peşin hükümler ve kesin kabullerin izale edilmesi adına karşılıklı anlamayı gerçekleştirmek üzere çoğulcu eğitim süreci işletilmelidir. Bu süreçte aileler kadar okulların da büyük sorumlulukları bulunmaktadır. Burada öğretim programları ve ders kitaplarının da önde gelen araçlar olduğu görülmektedir. Çünkü öğretim programları ve kitaplarda bir dini, dili, etnik kimliği vb. özellikleri diğerinden üstün olarak tanıtan yanlı bilgiler ve peşin hükümler,

⁵⁹³ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

⁵⁹⁴ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 21.

⁵⁹⁵ Nazım Bayrakdar - Halil İbrahim Aksu, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Kültürlerarası Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11/2 (2021): 564.

öğrencilerin birbirlerine karşı problemleri ön yargı geliştirmesine neden olabilmektedir.⁵⁹⁶ Neticede doğacak riskleri gidermek için herkesi kapsayan çoğulcu eğitim süreçlerinin sisteme hâkim olması mecburiyeti hasıl olmuştur. Bu bağlamda çoğulcu bir toplumda herkesi kuşatan devlet okullarındaki din eğitimi programlarının kapsayıcılığa değer vermesi gerektiğinden bahsedilmiştir.⁵⁹⁷

Öğretim programlarının çoğulcu sayılabilmemesinin en önemli delillerinin başında diğer dinlere ve İslam içi yorum farklılıklarına yönelik bakış açısı gelmektedir. Bu çerçevede program, İslam ile birlikte tüm dinleri betimleyici paradigmayla öğretim konusu yapmayı hedeflemektedir. Bu noktada İslam'ın, Kur'an ve sünnetin açıkladığı ana prensipler temelinde; İslam düşüncesinde teşekkül eden yorumların ise bilimsel şekilde “mezhepler üstü”⁵⁹⁸ bir anlayışla ele alınacağı belirtilmiştir. Zira mezhepler üstü din öğretiminin önceliği, aynı dinin farklı yorum ve pratiklerine sahip bireylerin temel kaynaklarda uzlaştıkları konuları okul ortamında sağlıklı bir biçimde öğrenmelerini sağlamaktır. Böylece birbirlerinin alternatifi olmayan farklı görüş ve uygulamaların zenginlik olduğu görülecektir.⁵⁹⁹ Bu anlayış bütün dinleri, mezhepleri ve ahlaki yaklaşımları öğretim konusu yaparak kapsayıcı bir felsefe ile toplumun bir aynası olmayı hedeflemektedir. Bu noktada devlet okullarındaki din öğretiminin, öğrencilerin tamamına cevap verecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Böylece tarafsızlığın sağlanması amacıyla dinin özü üzerinde ayrılık bulunmayan prensiplerin okutulması ve mezheplerle ilgili detaylara girilmemesi vurgulanmaktadır.⁶⁰⁰

Değerlendirilen programda yaşayan diğer dinlerin bilimsel bir anlayışla, “dinler açılımlı ve olgusal”⁶⁰¹ bir felsefeyle öğretime konu edileceği ifade edilmiştir. Çoğulcu toplum yaklaşımları üzerine inşa edilen bu model, toplumların tek tipçi yapıdan uzaklaşarak çok kültürlü-çok inançlı bir şekle dönüşmesiyle ortaya çıkmıştır. Birden fazla dinin yoğun olarak yaşandığı ülkelerin bir kısmı ve mezhebe dayalı din öğretiminden memnun olmayan bazı ülkeler yeni arayışlara girilerek dinler arası olarak nitelenebilecek

⁵⁹⁶ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 21.

⁵⁹⁷ Fatih Kaya, DKAB Derslerinde Aleviliğin Öğretimi ve Sorunları, *İçinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü, (İstanbul: DEM Yayınları, 2018), 83.

⁵⁹⁸ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 8.

⁵⁹⁹ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 133.

⁶⁰⁰ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 103-104.

⁶⁰¹ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 8.

din öğretimi yaklaşımı ve pratiklerine ulaşmışlardır.⁶⁰² Dolayısıyla bu model aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin din derslerinden dolayı birbirlerine yabancılaşmalarını önlemeyi ve farklılıkların ötekileştirilmesinin önüne geçmeyi temele almaktadır. Bundan dolayı dinlerdeki ortak konuların aynı derste işlenerek çocukların birbirlerini anlamalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

Çoğulcu eğitimle ilgili hedefler bütünsel anlamda değerlendirildiğinde dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasını sağlayan öğelerin önemi ortaya çıkmaktadır. Diğer dinlere karşı hoşgörü çerçevesinde programın hedeflerinde dikkat çeken diğer bir nokta ise farklı inanç ve yorumlara saygının amaçlanmasına ve çevredeki dinî davranış, tutum, yorum ve yaşantıların farkında olunmasına⁶⁰³ yönelik ifadelerdir. Zira bu anlayış ülkede ve dünyada yaşayan farklı dinsel yorumların tanıtılmasına ve insanların farklı düşünüp yaşayabileceğine ilişkin bilgi verilmesi programın çoğulcu eğitim konusunda taşıdığı olumlu özelliklerdendir.

Ele alınan programın uygulanmasına yönelik ilke ve açıklamalara bakıldığında “Gerek farklı din ve inançların öğretiminde gerekse İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların öğretiminde olgusal bir...”⁶⁰⁴ anlayışın benimsenmesi önerilmiştir. İslam düşüncesinin kapsadığı yorumlar ve farklı inançların kendi metinleri, kaynakları ve kabullerinin temele alınarak öğretime konu edilmesinin gerekliliğine değinilmiştir. Burada çoğulcu bakış açısına işaret eden mezhepler üstü din öğretimi anlayışından hareket edildiği görülmektedir. Zira bu model, öğretimi yapılan dinin temel kaynaklarından hareket etmeyi prensip edinmektedir. Bu tür yaklaşım, belirli bir din hakkında propaganda yapmayı değil bilgilendirmeyi hedeflediği için derslerde öğretime konu edilen dinin farklı anlayış ve pratiklerinin eğitimini yapma söz konusu değildir.⁶⁰⁵

İncelenen öğretim programında “kavramsal bir anlayış”dan hareket edilmiştir. Programda “...din ve ahlakla ilgili kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması...” amaçlanarak “...öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel

⁶⁰² Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 135.

⁶⁰³ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 8.

⁶⁰⁴ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9.

⁶⁰⁵ Kızılabdullah, Yürük, “Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, 140.

becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirmeleri...”⁶⁰⁶ düşünülmüştür. Ayrıca dinî ve ahlaki kavramları kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi önerilmiştir.⁶⁰⁷ Kavramsal yaklaşım din derslerinin sadece bilgi aktaran bir yapıdan ibaret olmadığını göstermektedir. Zira bu yolla DKAB dersleri sunulan bilgilerden hareketle bir din veya inancın üyelerinin yetiştirildiği bir süreç olmaktan çıkarılmaya çabalanmaktadır. Böylece bireysel gayretler neticesinde elde edilen, derste ulaşılan ve çeşitli tartışmalar neticesinde ortaya çıkan bilgilerin birçoğu öğrencilerin bu temel becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çünkü bireyler bir dinin yahut inancın farklı bir yorumunu kabul eden cemaat, grup ya da mezhep üyesi olarak sınıfa girmektedirler. Öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarından haberdar olarak birlikte yaşamayı öğrenmeleri önemli görüldüğü için çeşitliliklere ait ortak değerleri ve inanç konularını başlangıç noktası saymaları⁶⁰⁸ çoğulcu eğitim açısından değerlidir.

Programda yer alan “Öğrenciler; konularda geçen ayet ve hadisler ile ünite sonlarında yer alan sure ve duaları ezberlemeye zorlanmaz.” ve “Din, vicdan ve düşünce özgürlüğünü zedeleyici yaklaşım, tutum ve davranışlardan uzak durulur. Bu bağlamda öğrenciler dinî duygu ve düşüncelerini açıklamaya, bilgi ve kültür sahibi oldukları dinî pratikleri yerine getirmeye zorlanmaz.”⁶⁰⁹ ifadeleri öğrencilerin inanç ve ibadetlerini herhangi bir baskı ve zorlamaya maruz kalmadan yapabilmelerine işaret etmektedir. Yine bu ifadeler bireylerin fikirleri, davranışları, tutumları ve farklı kültürel öğeleri temsil etmeleri sebebiyle dışlanmalarının önüne geçmektedir. Ancak her ne kadar bu ifadeler çoğulcu eğitim anlayışına uygun olsa da “İslam dininde yer alan ibadetlerin öğretiminde (abdest, gusül, teyemmüm, namaz, vb.) mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarıyla ilgili bilgiler ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenler tarafından açıklanır.”⁶¹⁰ ifadeleri bu tutumun göz ardı edilmesine neden olabilir. Zira eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsuru olan öğretmelerin, dersin işlenişini kendi anlayışlarına, görev yaptıkları şehre vb. farklı etkenlere göre yapılandırabilecekleri düşüncesi göz önünde tutulmalıdır.

⁶⁰⁶ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 8.

⁶⁰⁷ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9.

⁶⁰⁸ Halit Ev, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgi Dersi Öğretim Programları Hakkında Bir Değerlendirme, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32 (2010): 147.

⁶⁰⁹ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9.

⁶¹⁰ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9.

Sonuç olarak gelişen teknolojik imkanlar sayesinde karşılaşma ihtimali son derece yüksek olan farklı din, dil, etnik kökene sahip vb. bireylerin diğer dinlere ve İslam içindeki yorumlara çoğulcu bir şekilde bakabilmesini sağlayabilmek için mezhepler üstü ve dinler arası açılımlı yaklaşımlardan hareket edilmesi tavsiye edilmiştir. Bu bağlamda ülkede ve dünyadaki farklı dinsel inanç ve yorumların tanıtılmasının üzerinde durulmuştur. Yine birlikte yaşama kültürüne katkı üretmek adına farklılıkları kuşatan kavramları temele alan bir eğitim süreci işletilmesine değinilmiştir. Yine ünitelerde yer alan ayet, hadis, surelerin ezberlenmeye zorlanamayacağı vurgulanarak bireylerin dini inanç ve ibadetlerini özgürce yerine getirmelerine yönelik çoğulcu bir bakış açısı benimsenmiştir. Ancak mezheplerin farklı uygulamalarına ait bilgilerin gerekli olduğu takdirde öğretmenler tarafından açıklanmasına alan açılması, dersin eğitimcilerin keyfiyetine göre yapılandırılması ihtimalinden dolayı eleştiri konusu olmuştur.

3.4.3. 2018 Programının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı

Öğretim programlarının bakış açısını meydana getiren prensipler olarak ifade edilen değerler, yaşamın “...rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün”⁶¹¹ kaynağı olarak tanımlanmıştır. Zira toplumlarda ortaya çıkan problemlerin ortadan kaldırılması için aranan çözümler, değerler eğitimi yeniden gündeme getirmiştir. Bu gelişmelere bağlı olarak değerlerin önemi fark edilmiş ve bu değerle çağdaş eğitim programlarında kendine yer bulmaya başlamıştır. Zira tasarlanan veya geliştirilen eğitim programları bireylerin ve toplumların değerleriyle yoğrulmadıkça gerçekleştirilen eğitim-öğretimin kuru bilgi aktarımından öteye gidemeyeceği⁶¹² düşünülmektedir.

Çoğulcu yaklaşımın en önemli işaretlerinden biri olan birlikte yaşama tasavvuru, insanlık serüveninin başlangıcına kadar uzanmaktadır. Ancak birlikte yaşama becerisini geliştiremeyen insanoğlu gerek yapısal gerekse sonradan sahip olduğu özellikler aracılığıyla ötekileri dönüştürmeyi, kendine benzetmeyi ve kontrol etmeyi düşünebilmektedir. Bu nedenle ortak çevrede kendinden olmayan inanç sahiplerini ve etnik unsurları biçimlendirmeye yönelik eylemler bireysel, sosyal ve politik anlamda

⁶¹¹ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 2.

⁶¹² Yavuz Bolat, “Sosyal Değerleri ve Değerler Eğitimi Anlamak”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4/29 (2016): 341-342.

ötekileştirme, ayrımcılık ve şiddete dönüşebilmektedir.⁶¹³ İşte bu durumu göz önünde bulunduran program “...farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış...”⁶¹⁴ öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Zira değerlerle donatılmış her din eğitimi faaliyeti ve programının çoğulcu dünyada öğrencilerin kendisiyle birlikte ötekini tanımasına ve anlamasına destek olarak⁶¹⁵ zikredilen olumsuzlukların engellenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bir toplumun istikbalinin değerlerini sahip olduğu çoğulcu anlayışla ete kemiğe büründüren bireylere bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle her bir mensubuna uygun ahlaki karar alma ve bunu davranışa dönüştürme becerisi kazandırma hedefi taşıyan çoğulcu eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sistemi, yalnızca belirlenmiş birtakım bilgi, beceri ve davranışları kazandıran ve akademik yönden başarıyı savunan bir yapı değildir. Sistem temel değerleri özümsemiş bireyler yetiştirmenin yanında genç kuşakların alışkanlıklarını ve edimlerini de etkileyebilmelidir. Bunu sağlama ve çoğulcu değerleri kazandırma konusunda öğretim programları büyük rol üstlendiğinden dolayı⁶¹⁶ “dostluk, sabır, adalet, öz denetim, saygı, sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk...”⁶¹⁷ gibi kök değerler programın önemli bileşenlerinden olmuştur.

Bir programın felsefesi, bireyi ve toplumu ele alırken neye önem verileceğinin belirlenmesinde rol oynamaktadır. Dolayısıyla kapsayıcı bir anlayış çerçevesinde din, dil, ırk, sosyal sınıf ve diğer açılardan farklılık gösteren bireylere yönelik olumlu bir bakış açısı kazandırılmasında programlardan faydalanılabilir. Çünkü ötekine karşı adalet, empati, saygı ve hoşgörüyü temel alan programların pratik karşılığı olan öğrenci davranışlarının da aynı çizgide olması muhtemeldir. Söz konusu çoğulcu değerlerle örülü bir eğitim sürecinin insanlaşmayı beslemesi beklendiği için programın insana ve kültürel mirasa saygıya⁶¹⁸ vurgu yapması insanlaşma konusunda bir referans olarak değerlendirilebilir. Temelinde insana ve farklı kültürlere saygı fikri olan bir yaklaşım, insanın ne olduğu üzerine düşünerek varlık koşullarını tanımaya ve anlamaya çalışmakta

⁶¹³ Güneş, “Din Eğitiminin Hedefleri Bağlamında Bir Arada Yaşama Kültürü”, 834.

⁶¹⁴ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9.

⁶¹⁵ Muhammed Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017), 363.

⁶¹⁶ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 2.

⁶¹⁷ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 3.

⁶¹⁸ Bkz. MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 10.

ve onun sahip olduğu potansiyeli bütüncül bir şekilde değerlendirerek⁶¹⁹ çoğulcu eğitime katkı sunmaktadır.

Programda toplumun bütün üyelerinin adalet ve eşitlik değerleri bakımından aynı haklara sahip olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan kişisel ve toplumsal sorumluluğun, birlikte yaşamaya teşvik etmesinden dolayı programda farklılıklara saygı göstermenin önemine değinilmek suretiyle etnik, dini, mezhepsel veya kültürel çeşitlilikleri zenginlik olarak görmek erdem kabul edilmiştir. Farklı gruplar arasında toplumsal refahın temin edilebilmesi için iş birliği, sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın rolünden bahsedilerek⁶²⁰ öğrenciler önyargıları sorgulamaya yönlendirilmiş ve özel gereksinim, sosyoekonomik durum vb. nedenlerden ötürü dezavantajlı sayılan kişilere dair duyarlılık geliştirilmesi hedeflenmiştir. Nitekim toplum içindeki bireyleri bir arada tutan unsurlar, kanunlar ve değerler olmasına rağmen sosyal barışı sağlamak için sadece kurallara uymak yeterli değildir. Hoşgörü, adalet, saygı, sevgi ve empati gibi değerlerin kanun gücüyle benimsenmesi mümkün olmadığı için ortak değerler ile gelenek ve göreneklerin de birleştirici gücüne ihtiyaç duyulmaktadır.⁶²¹ Bu nedenle toplumsal çözülmenin önüne geçebilmek için çoğulcu değerleri kuşanmış kaliteli bir eğitim ve öğretim gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitimin işaretlerinden olan adalet, barış, empati, saygı ve hoşgörü gibi temel insani değerlerin bir türlü şiddet sarmalından kurtulamayan çağımızda toplumsal ilişkilerin olumlu seyretmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada söz konusu program, öğrencilerin zihninde sevgi, saygı, dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık hukukunu kuvvetlendiren değerlerin güçlü bir şekilde yer etmesi gerektiğini vurgulamıştır.⁶²² Bu durum, karşılıklı farkındalık ve saygıyı geliştirmek, bütün insanları haklar ve saygınlık bakımından eşit kabul ederek ortak yaşam kültürünü özümsemek ve sivil katılım ve sosyal ahengin tesisi için önemlidir. Dolayısıyla bu misyonu omuzlayan paydaşlardan biri olan öğretim programlarının bireylerin insani değerlerini muhafaza edip geliştirmesinde önemli görevler üstlendiği⁶²³ ifade edilebilir.

⁶¹⁹ Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, 148.

⁶²⁰ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 1-9.

⁶²¹ Davut Işıkdogan, Değerler Öğretimi, İçinde *Din Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*, ed. Hacer Âşık Ev, (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2023), 351.

⁶²² MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 10.

⁶²³ Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9/21 (2011), 32; İsmail Arıcı – Kenan Maden, “İlköğretim

İncelenen program çoğulcu değerler ile birlikte milliyetçi değerlere de yer vermeye devam etmiştir. Programın özellikle milliyetçi söylemlerin arttığı ve ulusal güvenlik endişelerinin etkisinin daha fazla hissedildiği 15 Temmuz darbe girişiminin ardından hazırlandığı gözden kaçırılmamalıdır. Nitekim programın “vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik”⁶²⁴ gibi millî birlik ve beraberliği kuvvetlendiren değerlere özen göstermesinin nedenleri arasında bu durumun da olduğu söylenebilir.

Görüldüğü üzere hayatın normal akışında her zaman yerini alan değerlerden yoksun bir eğitim sürecinin, kuru bilgi aktarımından öteye geçemeyeceği ifade edilmiştir. Bunun için farklılıkların birlikte yaşamasına yardımcı olacak çoğulcu değerlerin son derece önemli olduğundan bahsedilmiş, bu değerlerin insana ve kültürel mirasa saygı bağlamında toplumun insanlaşma karakterinin güçlenmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Burada adalet ve eşitlik bakımından aynı konumda olan farklı değişkenlere ait insanların arasındaki sosyal huzuru sadece kanunlar yoluyla sağlamanın zor olduğuna değinilmiş ve bu konuda ortak değerler ve geleneklerin birleştirici gücüne ihtiyaç olduğu dile getirilmiştir. Kapsayıcı eğitim için önemli sorumluluklar üstlenen programın milliyetçi değerleri de göz ardı etmediği görülmüştür. Zira programın hazırlandığı sürecin hemen öncesinde gerçekleşen toplumsal olayların bu durumun üzerinde etkili olduğuna yönelik çıkarımlara varılmıştır.

3.4.4. 2018 Programının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı

Aydınlanma çağından itibaren dünyanın birçok yerinde gerçekleştirilen devrimler sonucunda güçlü ideolojik akımlar doğmuştur. Ortaya çıkan bütün ideolojik akımların kendi felsefesine uygun birey portresine sahip olmayı hedeflediğini söylemek mümkündür.⁶²⁵ Eğitim ortamları ise her ideolojinin, kendi fırçasıyla boyadığı insanın sosyolojik, tarihsel, ekonomik ve politik bakımdan en ideal yetiştirme alanı olarak addedilmiştir.⁶²⁶ Bu bağlamda incelenen program, “Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Saygı Değeri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22/1 (2018): 238.

⁶²⁴ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 10.

⁶²⁵ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 100.

⁶²⁶ Gerald L. Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, çev. Nesrin Kale, (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2014), 163.

yaşama becerisi kazanmış bireyler...”⁶²⁷ yetiştirmeyi amaçlamıştır. Zira ideolojiler, bilhassa ulus devletlerin neşet etmesinden sonra bilim, ekonomi, teknoloji ve pedagoji gibi alanlarda özgün fikirler ortaya koymuşlardır. Eğitimi etkilemeyi arzulayan ideolojiler öncelikle eğitim politikalarını, amaçlarını ve çıktılarını belirlemekle işe başlamaktadır. Söz konusu ideolojik aygıtlar, eğitim programlarında bulunması gereken bilgi ve becerileri düzenlemeye girişerek bireylerin eğitim ortamındaki tutum ve davranışlarını kontrol altına almayı düşünmektedir.⁶²⁸

Sayırsız farklılık ve benzerlikleriyle birlikte doğada en gelişmiş sisteme sahip olan insanları ve eylemlerini tarif edip çözmeye çalışmak aslında son derece zor ve karmaşıktır. Bu noktada öncelikle ortak bileşenler üzerine inşa edilen eğitim programlarının pratikte her bireyin yapısını baz alarak düzenlemeler yapması beklenmektedir. Zira benzerliklere odaklanmanın ekonomik ve kolay, farklılıklara yoğunlaşmanın ise zor ve pahalı olduğu eğitim sürecinin kişiler arası farklılıklara duyarlı olabildiği oranda başarılı sayılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca insan doğasının zenginliklerine ancak bu yolla erişilebileceği ve toplumsal çeşitliliğin bu şekilde sağlanabileceği beyan edilmektedir.⁶²⁹ Bu bağlamda programa göre evreler halinde yaşam boyu devam eden bireylerin gelişim özelliklerinin farklı olduğu, başlangıç ve bitişlerinin ise homojen olmadığı belirtilmektedir.⁶³⁰ Böylece bütün bileşenler arasında uyumu dikkate alan harmonik bir anlayışın ön planda tutulduğu ifade edilebilir.

Bütün bireyler farklı ilgiye, yeteneğe, ön bilgiye, zekaya, öğrenme biçimine ve motivasyona sahip olduğundan eğitim sürecinde kişisel farklılıklara mümkün mertebe dikkat edilmelidir. Pedagojinin önemi ve değeri bu değişkenlere kıymet vermek suretiyle insanın yetenek, ilgi ve zekâ alanlarına ilişkin etkinlikleri öğrenciye sunmasıyla mümkün olabilmektedir.⁶³¹ Bu nedenle incelenen öğretim programı, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını önermektedir. Zira kültürel, kalıtsal ve çevresel etkenlerden doğan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve bireylerin kendi içindeki farklılıkları açısından bireylerarası çeşitlilikleri ihtiva etmektedir. Nitekim bireyler birtakım özellikleri itibarıyla hem

⁶²⁷ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9.

⁶²⁸ Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 181.

⁶²⁹ Yıldız Kuzgun - Deniz Deryakulu, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (Ankara: Nobel Yayınları, 2004), 1.

⁶³⁰ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 6.

⁶³¹ Vedat Aktepe, “Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6/2 (2005): 16.

başkalarından ayrılmakta hem de şahsi özellikleri ile kendi bünyesinde farklılaşmaktadır. Sözelimi bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken resim yeteneğinin zayıf olması bu durumu göstermektedir.⁶³² Dolayısıyla bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim süreci, kişilerin sunulan bilgileri çoğulcu ve özgün bakış açısı ile ele alıp üretken bir şekilde zenginleştirmesine ve insanlığın hayrına kullanabilmesine kapı aralamaktadır.⁶³³

Bireysel farklılıkların okullar başta olmak üzere programlarda da göz önünde bulundurulmasının çoğulcu eğitim konusunda son derece önemli olduğuna değinilmiştir. Zira birçok yönden çeşitlilik sergileyen öğrencilere kapılarını açan okulların bireysel farklılıkların en yoğun karşılaşıldığı ortamlar olduğu müşahade edilmiştir. Bu nedenle bireysel zenginliklerin ayırt edilmesi ve akranların sahip olduğu farklılıklara karşı duyarlılığın sağlanmasında, farklılıkları dikkate alan materyallerin kullanılmasında, okullara ve programa büyük iş düşmektedir.⁶³⁴ Bu durumu dikkate alan programın çeşitliliğe oldukça duyarlı bir hassasiyetle yapılandırıldığı söylenebilir. Çünkü gelişimim hızlı olduğu dönemler riskli ve kritik olduğu için öğretmenlerin böyle vakitlerde öğrenciye daha hassas yaklaşımları gerektiğine dikkat çekilmiştir. Söz gelimi eğitimin kimlik inşası için kritik bir zaman olan ergenlik döneminde kimlik edinimini destekleyen sosyal etkileşimleri artırması önemli görülmüştür.⁶³⁵

Program bireysel farklılıkları ölçme ve değerlendirme açısından da dikkate almaktadır. İnsanlar özellikleri itibarıyla birbirinden farklı oldukları için öğretim programları ile ölçme ve değerlendirme sürecinin standart, herkese uygun ve herkes için geçerli olması insan tabiatına aykırıdır. İncelenen program bundan ötürü ölçme ve değerlendirme sürecinde esnek olunmasını ve maksimum çeşitlilik prensibiyle hareket edilmesini istemektedir. Bu açıdan öğretim programlarının bir yol gösterici olduğunun belirtilmesi⁶³⁶ bireysel farklılıkların ölçme ve değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulmasına işaret etmektedir. Nitekim bireysel farklılıklardan dolayı tüm öğrencileri kapsayan, genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme sürecinden bahsetmek çoğulcu eğitim bakımından uygun değildir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik

⁶³² MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 6.

⁶³³ Kuzgun - Deryakulu, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, 7.

⁶³⁴ Şeymanur Soylu - Müzeyyen Altunbay, "Eğitimde Bireysel Farklılıklar ve Türkçe Eğitiminde Bireysel Farklılıkların Kazandırılmasında Ders Kitaplarının Önemi", *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 8/2 (2023): 50.

⁶³⁵ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 6.

⁶³⁶ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

gelişiminin tek bir teknik ya da yöntemle ölçülüp değerlendirilmesi mümkün görünmemektedir.⁶³⁷ Ayrıca bireysel farklılıkların müstakil bir başlık altında⁶³⁸ özel olarak vurgulanması öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen uygulamalarda öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması konusunda öğretmenlere verilen güçlü bir mesaj şeklinde yorumlanabilir.

Çoğulculuk açısından bireye ve bireysel farklılıklara verilen değer kadar sosyokültürel farklılıklara yönelik bakış açısı da önemlidir. Kapsayıcı bir eğitim anlayışını daha etkin hale getirebilmek için öğrencilerin diğer kültürlerin varlığından haberdar olmaları değerli görülmektedir. Bunun için farklı sosyal yapıların ve kültürlerin ortaya koyduğu mabetlerin, kültürel mekanların ve tarihi eserlerin öğrencilere tanıtılması son derece önemlidir. Zira böylece öğrencilerin çoğulculuk açısından gözlemlenebilecek farklı kültür ve yaşayış tarzlarına yönelik bilinç seviyelerinin artması sağlanabilir. Bu bağlamda ülke topraklarında yaşayan medeniyetlerin insanlığın gelişimine katkıları ve genel anlamda uygarlığın farklı medeniyetlerin ortak gayretleriyle oluşmasına ilişkin amaçlara programda yer verilmesinin öğrencilere kapsayıcılık bakımından müspet bir hassasiyet kazandırmaya hizmet edeceği söylenebilir. Nitekim programın ilkeleri arasında yer alan “çevre şartları ve imkânları elverdiği ölçüde öğrencilerin mabetleri, tarihî ve kültürel mekânları yerinde tanımaları sağlanır”⁶³⁹ ve “Öğrenciler ... kültürel mirasa saygı çerçevesinde davranmaya teşvik edilir”⁶⁴⁰ ifadeleri bu tutumun göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Böylece medeniyetin tüm insanlığın ortak katkılarıyla oluştuğu vurgulanarak çeşitli kültür ve yaşayış tarzlarına karşı bir farkındalık oluşturma hedefi taşındığı söylenebilir.

Sonuç olarak sayısız farklılığına rağmen her sistemin koşullara uygun olarak yetiştirmeyi amaçladığı birey profili bu programda da sunulmuştur. Yetiştirilmek istenen birey olgusundan bireysel farklılıkların dikkate alınmasına kadar uzanan sürecin yapı taşlarının, çoğulcu eğitim üzerine döşenmesinin eğitimdeki kaliteyi artıracakı vurgulanmıştır. Bu nedenle programda bireysel farklılıkların önemi müstakil bir başlık altında açıklanmıştır. Zira bireysel farklılıkların en önemli karşılaşma mekanının okullar

⁶³⁷ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

⁶³⁸ Bkz. MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

⁶³⁹ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9.

⁶⁴⁰ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 10.

olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretim programlarının bu yöndeki vurgusunun da ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu beklentiye paralel olarak eğitim ve hatta ölçme değerlendirme sürecinde bireylerin ilgi, ihtiyaç, tutum vb. yönden farklılıklarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan bireysel farklılıklar kadar sosyokültürel farklılıkların da dikkate alınmasının eğitimin kalitesini artıracığı dile getirilmiştir. Bu doğrultuda farklı kültür ve medeniyetlere ait yapı ve mabetlerin öğrencilere tanıtılmasının üzerinde durulmuştur.

3.4.5. 2018 Programının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı

Demokrasinin varlığını tam anlamıyla hissettirebilmesi için etik bir yaklaşıma ek olarak zihinsel/bilişsel süreçlere yönelik belirli üst düzey becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Buna göre demokrasinin okulun içinde ve dışında var olabilmesi için öğrencilerin esnek, yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı düşünme vb. üst düzey bilişsel beceriler kazanmalarına odaklanılmalıdır. Bu beceriler öğrencilerin eğitimin aktif bir parçası olarak etkinliklerin merkezinde yer almasını sağlamaktadır. Eğitim sürecinde etkinliklerin çeşitliliği yeniliğe, yenilik ise düşünceye ilişkin meydan okumaya işaret etmektedir. Bundan ötürü etkinliğin önüne çekilen katı çizgiler eğitimi hedefsiz ve sıradan bir hale getirebilmektedir.⁶⁴¹ Dolayısıyla öğrencinin aktif olabilmesi, düşünme becerilerini kullanabilmesi ve orijinalliğin görülebilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinin demokratik ve çoğulcu bir bakış açısıyla yapılandırılması önem arz etmektedir.

Birey, çevreden öğrendiği ahlaki değerleri sorgulayıp anlamlandırarak kendi iç dünyasında ahlaki değerlerini inşa etmelidir. Bu anlamda dinlediği ve gördüğü şeyleri olduğu gibi kabullenmek yerine sorgulamaları sonucu hakikat olduğuna kanaat getirdiği fikir, tutum ve davranışları benimsemelidir. Böyle düşünen bireylerin kişisel yaşamını tamamen kendi iradesiyle oluşturma mücadelesi vermesinin ve hayatını başkalarının yönlendirmesine izin vermemesinin çoğulcu eğitim açısından daha değerli olduğu düşünülmektedir.⁶⁴² Bu bağlamda programa göz atıldığında yansıtıcı, eleştirel, esnek ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin açıklama, kazanım ve önerilere rastlanmaktadır. Programda özellikle eleştirel düşünme becerisine sahip kişilerin yetiştirilmesine değinilmiş ve güvenilir bilgiye ulaşmanın önemi vurgulanmıştır. Bununla birlikte bilimsel

⁶⁴¹ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, 89.

⁶⁴² “Ahlakın Öznesi Olarak Birey”.

düşünme ile özgür düşünce arasındaki ilişkiden bahsedilmesinin yanı sıra problem çözme, bilimsellik, araştırma, kanıt kullanma, akıl yürütme, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı gibi değer ve yetkinliklere dikkat çekilmesi,⁶⁴³ çözümleme ve değerlendirme bağlamında eleştirel düşünmeye işaret eden⁶⁴⁴ çoğulcu unsurlardır.

Programda en çok vurgulanan becerilerden biri de yansıtıcı düşünme olmuştur. Bu doğrultuda programda yansıtıcı sorgulama becerisinin geliştirilmesi üzerinde durularak özgüven, öz farkındalık ve öz disipline dikkat çekilmesi yansıtıcı düşünme çerçevesinde değerlendirilebilecek çoğulcu öğelerdir. Bununla birlikte bireylerin yetenek, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını doğru bir biçimde tanımlamaları ve karakteristik niteliklerinin farkına varmalarına değer verilmiştir. Öte yandan öğrencilerin kendi tutum ve davranışlarını sorgulamaları konusunda cesaretlendirilmelerin yönelik⁶⁴⁵ yapılan vurgu da yansıtıcı düşünme kapsamında değerlendirilebilir. Zira birey doğuştan sahip olduğu merak etme, araştırma, sorgulama, düşünme, anlamlandırma, kavrama ve analiz yapıp sentezlere ulaşma gibi zihinsel potansiyelini geliştirdiği oranda yeteneklerini etkin kullanabilmekte ve insanilik seviyesini yükseltebilmektedir. Birey, insani yetilerini geliştirdiği takdirde bütüncül olarak hayatı daha gerçekçi ve sağlıklı bir şekilde anlamlandırabilir. Bütünsel gelişimin ise bireyin varlığını ve ahlaki varoluşunu kavramasına, yeniden inşa etmesine ve ahlaki ilkelerinin üretimine destek olması suretiyle⁶⁴⁶ çoğulcu eğitime katkı yapması beklenmektedir.

Programda gerek üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekse bunlara uygun proje ve problem çözme yöntemlerinin kullanılabilmesi için iş birliği ve grup çalışmalarına özel bir değer atfedilmiştir.⁶⁴⁷ Bir grubun üyesi olma ve ona katkı sağlama hissi, çocuğun özgüvenini artırabileceği gibi kurallara uyma vb. toplumsal davranışların kazanılmasına da yardımcı olabilir. Burada bireyin başarısı grubun performansına bağlı olduğu için öğrencilerin dolaylı olarak arkadaşlarının başarısını artırmak için çalıştığı söylenebilir. Bununla birlikte grup çalışmaları, öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımlarını sağlayıp aralarındaki yapay engelleri kaldırma⁶⁴⁸ potansiyeli taşımaktadır.

⁶⁴³ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 1-12.

⁶⁴⁴ Bkz. Bayramali Nazıroğlu, Din Eğitiminin Gerekliliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 5/2 (2015): 193-196.

⁶⁴⁵ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 1-12.

⁶⁴⁶ “Ahlakın Öznesi Olarak Birey”.

⁶⁴⁷ Bkz. MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), (2018).

⁶⁴⁸ Demirel, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*, 165.

Dolayısıyla farklılıklar arasında etkileşim ortamı sağlayarak iletişim kültürünün gelişmesine imkân tanıyan iş birlikli öğrenme, çoklu bakış açısına alan açtığı için programın çoğulcu niteliği açısından önem arz etmektedir.

Program, öğrencileri üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya teşvik eden, kazandıkları bilgi ve becerileri günlük hayata taşımaya yönlendiren ve anlamlı öğrenmeye yardımcı olabilecek disiplinler arası eğitimin ve öğretim yöntemlerinin tercih edilmesini önemsemektedir. Bu kapsamda öğretim sürecinin farklı bilgi kaynaklarını bir araya getiren ve çok yönlü düşünmeye kapı aralayan disiplinler arası yaklaşımın ana prensiplerine uygun olarak yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır.⁶⁴⁹ Dolayısıyla tek bir bilgi kaynağına veya bakış açısına dayanmaktan öte disiplinler arası anlayış aracılığıyla çoklu bilgi formlarının tanınmasını savunan programın ihtiva ettiği amaç, ilke ve açıklamalar sebebiyle çoğulculuk bakımından zengin bir muhtevaya sahip olduğu ifade edilebilir.

Değerlendirilen programın düşünme becerileri kapsamında ölçme değerlendirme anlayışı da incelenmelidir. Çünkü bireylerin düşünme becerilerini hangi ölçüde kazandığını tespit etmek için en önemli araçların başında ölçme değerlendirme gelmektedir. Program bu doğrultuda birey, çeşitlilik, eğitim seviyesi, sosyal ortam, ders içeriği ve okulun fiziki imkanları gibi faktörlerin ölçülüp değerlendirilmesi konusunda öğretmenin misyonuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda programda yer alan; “Ölçme değerlendirmede öğretmenlerden temel beklenti yaratıcılık ve özgürlüktür.”⁶⁵⁰ açıklaması ile oldukça demokratik ve çoğulcu bir anlayış benimsenmiştir. Bu bakış açısı öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ortak planlanan çok odaklı bir ölçme değerlendirmeden hareket edilmesine işaret etmektedir. Zira ölçme-değerlendirmenin *herkese uygun, herkes için geçerli ve standart olması* bireyin tabiatına aykırı olduğu için bu süreçte maksimum esneklik ve çeşitlilik prensibiyle hareket edilmesi önerilmiştir. Bu bağlamda yukarıda da ifade edildiği üzere öğretmenlerin yaratıcı ve özgün olması beklenerek⁶⁵¹ çoğulcu eğitim anlayışına uygun bir tavır sergilendiği söylenebilir.

⁶⁴⁹ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 1-12.

⁶⁵⁰ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

⁶⁵¹ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

İncelenen program “Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer tek tip bir ölçme değerlendirme yönetiminden söz etmek uygun değildir.”⁶⁵² ifadesiyle farklılıklar konusundaki duyarlılığını açık bir biçimde ortaya koymuştur. Fakat bir yandan çoğulcu, özgürlükçü ve demokratik bir tutum sergileyen programın diğer taraftan “Ölçme değerlendirme çalışmalarında programdaki kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.”⁶⁵³ şeklindeki uyarıyla kısıtlayıcı ve standart bir bakış açısı önermesi çelişki oluşturmaktadır. Burada öğretmenlerden bireysel farklılıklardan yola çıkarak özgün ve yaratıcı bir ölçme değerlendirme beklenmesine rağmen programdaki açıklamaların sınırlarından dışarı çıkmamaları ve standart yöntemleri kullanmalarının telkin edilmesi çelişkiye neden olmaktadır.

Ele alınan program, özellikle girişimcilik bağlamında yenilikçi düşünme, riske girme ve inisiyatif alma gibi yetkinlikleri ihtiva etmektedir. Bu yetkinlikler, bireylerin işlerine yönelik bağlam ve koşulların farkında olabilmelerini ve iş fırsatları yakalayabilmelerini desteklemektedir. Programa göre söz konusu yetkinliklerin toplumsal ve ticari faaliyetlere girişen veya katkıda bulunan bireylerin ihtiyaç duyduğu özgün bilgi ve beceriler için bir temel teşkil ettiği beyan edilmektedir.⁶⁵⁴ Ancak bu perspektif salt kapitalist bağlamda değerlendirildiği ve insani değerlerden yoksun olduğu taktirde eğitimin ilgiyi ekonomik bağlama yerleştirmesine neden olabilir. Bu da öğretim programları ve okulların şirketler ile sermayenin istek ve ihtiyaçlarına göre şekillenen araçlar haline getirilmesine yol açabilir. Böylece eğitim üzerinde “Teknik/işletme odaklı bilgi üretiminin” dayatılması muhtemeldir.⁶⁵⁵ Bu noktada insanları endüstri kapitalizminin çarklarını çevirecek üretici ve tüketicilerden müteşekkil tek tip bir kitleye dönüştürüp⁶⁵⁶ alternatif bakış açılarını ve yaratıcılığı kısıtlayarak makineleştirmesinin önüne geçilmesi çoğulcu eğitim açısından önemlidir.

Programda toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara ilişkin yeni fikirler ortaya koymanın önemine değinilmesi ve öğrencilerin bilgi üretmeye yönlendirilmesi gibi durumlar yaratıcı düşünme bağlamında yorumlanabilir.⁶⁵⁷ Ancak programın genel amaçlarının

⁶⁵² MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

⁶⁵³ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

⁶⁵⁴ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 4.

⁶⁵⁵ Apple, *Eğitim ve İktidar*, 18.

⁶⁵⁶ Çetin, “Eleştirel Pedagoji Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Felsefi Analizi” 24.

⁶⁵⁷ Bkz. MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 1-12.

sıralandığı maddelerin yarısından fazlasında “açıklamak”, “tanımak” ve “kavramak” gibi bilişsel düzeye hitap eden ibareler bulunmaktadır.⁶⁵⁸ Bu kavramlardan hareketle programın amaçlarının pratiğe yönelik beceriler noktasında yaratıcılığı kısıtlayan bir vizyona sahip olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak programın sorgulayıcı, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerilerinden ve disiplinler arası anlayıştan yararlanmayı vurgulaması çoğulcu eğitim bakımından değerli addedilmiştir. Böylece çevre koşulları ve öğrenci niteliklerine göre programı esnetebilme ve muhtevada gerekli görülen yerlerde farklı disiplinlerden yararlanmaya fırsat tanındığı anlaşılmıştır. Bu bakış açısının, merkezi otorite tarafından hazırlanan programların farklı özelliklere ve imkânlarla sahip okullarda uygulanabilme seviyesini artıracak ifade edilebilir. Diğer yandan programın gerek işbirliği yöntemine gerekse alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yaptığı vurgu çoğulcu eğitim açısından son derece önemli görülmüştür. Buna karşın ölçme değerlendirme konusunda sınırlayıcı ifadelerle yer verilmesi hem bir tutarsızlık oluşturmuş hem de programın çoğulcu niteliğini zedelemiştir. Bunun yanında programın genel amaçlarının üslubu ile birlikte sermaye, şirket ve ticaret ile ilişkili kavramlara vurgu yapması hem çoğulculuk hem de eleştirel pedagoji perspektifinden olumsuz bir durum olarak nitelendirilebilir.

3.5. 2024 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programında Çoğulculuk

Burada ele alınan programın çoğulculuk açısından *teorik ve ideolojik altyapısı, dini çoğulculuğa, değerlere, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara ve üst düzey düşünme becerilerine* yönelik yaklaşımı ele alınmaktadır.

3.5.1. 2024 Programının Teorik ve İdeolojik Altyapısı

Dünyada yaşanan dönüşüm ve gelişmeler neticesinde güncelliğini yitiren öğretim programları belli bir süre sonunda ihtiyaçlara cevap veremeyerek amacına hizmet edemez hale gelebilmektedir. Öğretim programlarının yeni dünya düzenine uyum sağlayabilmesi için değiştirilmesi, güncellenmesi ve hatta tamamen kaldırılması tartışılabilmektedir. Dinamik bir yapı arz eden din öğretimi programları da yenilenme ve güncellenme

⁶⁵⁸ Bkz. MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9-10.

süreçlerinden en fazla etkilenen unsurlar arasında bulunmaktadır.⁶⁵⁹ Bu bağlamda ele alınan programın teorik zemininin önemli bir kaynağı olan “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” temel felsefe, ideoloji ve politikaya yönelik bir anlayış değişikliğine işaret etmektedir. Bu kapsamda eğitimin içeriğinin sadece endüstrinin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak belirlenmesi, kapitalist anlayışın zorlayıcı hâkimiyeti, pazar koşullarının dayattığı tüketim alışkanlıkları ve insanoğlunun her geçen gün kendine yabancılaşma süreci sorgulanarak daha adil ve medeni bir sisteme duyulan özlem dile getirilmektedir. Neticede birey ve makinenin birlikteliğinden ziyade aklın ve kalbin eşgüdümü amaçlanmaktadır.⁶⁶⁰ Bu anlayış değişikliği hem eleştirel pedagojinin modern eğitime yönelik tenkitleri bağlamında malumun ilanı olmakta hem de programın ifade ettiği “aklıselim” ve “kalbiselim” nesiller yetiştirme hedefinin⁶⁶¹ altyapısını oluşturmaktadır. Öğretim programının dinamizm ve güncellenme konusunda esnek bir yapıya sahip olması, çoğulcu perspektifin eğitime yansımaları için gerekli zemini hazırlayabilir. Zira dinamik bir program pedagojik, kültürel, bilimsel vb. açılardan farklı inançlara, ideolojilere ve kimliklere duyarlılık geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Diğer taraftan programların periyodik şekilde gözden geçirilerek güncellenmesi göç, küreselleşme, teknolojik gelişmeler vb. olaylar neticesinde çoğulcu toplumlarda ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara pedagojik açıdan hızlı bir şekilde cevap verilmesine yardımcı olabilir.

Program geliştirme sürecinde her eğitim sisteminin ideolojisini, düşünce tarzını, görüşlerini, inançlarını yansıtmakla birlikte amacı ve içeriği etkileme noktasında yön belirleyici konumda olan bir felsefesi bulunmaktadır. Bireyi merkeze alarak öğrencinin bireyselleşmesine ve toplumsallaşmasına katkı sağlamayı hedefleyen maarif modelinde egemen olan felsefenin *ilerlemecilik* olduğu söylenebilir.⁶⁶² Demokratik, eleştirel, katılımcı vb. zeminde deneyime, sorgulamaya ve problem çözmeye önem veren ilerlemeciliğin farklı fikirlerin açık bir şekilde tartışılmasına yardımcı olarak ve bireysel

⁶⁵⁹ Tuncay Ceylan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63/1 (2025): 56; Taştekin, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi*, 180.

⁶⁶⁰ Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyonu, 7.

⁶⁶¹ MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, 5; Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, (2024), 4.

⁶⁶² Muzaffer Üzümcü - Süleyman Abanoz, Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2024): 801; Davut Hotaman, “Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13/2 (2017): 430.

farklılıkları görünür kılarak çoğulcu eğitime destek olması beklenmektedir. Ayrıca öğretim programında bireyin anlam arayışına kılavuzluk yaparak onu destekleyecek din ve ahlak öğretimine duyulan ihtiyaca işaret edilmektedir.⁶⁶³ Bu haliyle açıkça belirtilmese de insanın bireyselleşmesine ve anlam arayışına dikkat çeken programın genel felsefesi üzerinde çoğulcu eğitim sürecine katkı sağlayabilecek olan varoluşçuluğun etkisinin de olduğu dile getirilebilir.⁶⁶⁴ Öte yandan öğretim programları hazırlanırken farklı tasarım modelleri işe koşulabilmektedir. “Eğitim Bilimsel ve Din Bilimsel” yaklaşımları merkeze alan⁶⁶⁵ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne (TYMM) bakıldığında *öğrenci, beceri ve problem merkezli* bir anlayışın temele alındığı anlaşılmaktadır.⁶⁶⁶ Bu bağlamda her bireyin kendi inanç, değer ve yaşam tarzıyla öğrenme sürecine katılımını destekleyen *öğrenci merkezli tasarım*; eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık gibi alanlara odaklanarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri geliştirmeye çalışan *beceri temelli tasarım*ın ve öğrencilerin çeşitliliği anlaması adına farklı problemlerin çok yönlü tartışılmasına imkân tanıyan *problem merkezli tasarım*ın çoğulcu eğitime yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Cumhuriyet’in ilk yüzyılının seküler-Batıcı eğitim anlayışı sonucunda toplumun ontolojik, epistemolojik, zamansal vs. bütünlüğü ile madde ve ruh dengesinin bozulduğu ifade edilmiştir. Bu süreçte metafizik konularının lise felsefe programlarından çıkarılması, ilkokulda ahlâk eğitiminden uzaklaşılması ve psikolojinin laboratuvar deneylerinden ibaret teknik bilgi haline getirilmesi ruh kültürünün okuldan büsbütün kovulmasına neden olmuştur.⁶⁶⁷ Bu konudaki eksikliği giderme gayretinde olan TYMM, insanı ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak ele alan bütüncül eğitim anlayışını benimsemektedir.⁶⁶⁸ Bu bağlamda insana bakışta “ontolojik bütünlük”, bilgiye bakışta “epistemolojik bütünlük” eğitim sürecine bakışta “zamansal bütünlük”, değerlere bakışta

⁶⁶³ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 4.

⁶⁶⁴ Ayşegül Semerci - Gülşah Sayın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4.-8. Sınıf) Öğretim Programı’nın Temel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi, *Darulfunun İlahiyat*, 36/2 (2025): 400.

⁶⁶⁵ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 4-5.

⁶⁶⁶ Üzümcü - Abanoz, Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 805.

⁶⁶⁷ Ayrıntılı şekilde bkz. Nurettin Topçu, *Türkiye’nin Maarif Davası* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2017), 32-44.

⁶⁶⁸ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 5.

ise “aksiyolojik olgunluk” kavramları TYMM’nin öğrenci profiline temel teşkil etmektedir.⁶⁶⁹ Böylece model, bozulduğu düşünülen ruh-beden dengesini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde söz konusu kavramlar ışığında tekrar kurma iddiası taşımaktadır. Zira insanın farklı inançlar, kültürler vb. çok yönlü niteliklere sahip olabilme kapasitesini vurgulayan *ontolojik bütünlük*; vahiy, akıl, deneyim ve kültürel aktarım gibi çeşitli kaynaklardan beslenmeye işaret eden *epistemolojik bütünlük*; eğitimin sadece şimdiki değil geçmişi ve geleceği de kuşatacak şekilde kurgulanmasını salık veren *zamansal bütünlük* ve farklı değer sistemlerini tanıyan, değerlendiren ve empatik biçimde karşılaştırmaya fırsat veren *aksiyolojik olgunluk* kavramları sayılan özellikleri itibarıyla çoğulcu eğitim açısından son derece önem arz etmektedir.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı, yeni müfredatların ruhuna egemen olan “değer ve değerler eğitimi” konusunda, “Bu konuyu da önemsiyoruz. Yani çocuklarımız, uluslararası becerilerle beraber bizi biz yapan, bizi millet yapan değerlerimizi içselleştirsin istiyoruz.”⁶⁷⁰ ifadesiyle programlarda yapılan değişikliğin çıkış noktalarından birinin burası olduğunu beyan etmiştir. Millet olarak kendi fitratıyla ve değerleriyle uyumlu bir nesil yetiştirmek için neler yapılabilir sorusunun cevabının da programların hazırlanma sürecinde verildiğini vurgulamıştır.⁶⁷¹ Bu bağlamda Maarif Modeli bir anlamda eksik bırakılan ruh kültürünü değerler eğitimi yoluyla okula döndürmeye çalışmaktadır. Model önerdiği “erdem-değer-eylem” modeliyle zihinsel gelişim yanında manevi gelişimini tamamlayan “erdemli insan” ya da “kâmil insan” yetiştirmeyi amaçlamaktadır.⁶⁷² Bu bağlamda bireylerin zihin dünyasını şekillendirmek için daha çok merhamet, kalp, medeniyet, beden, ruh vb. kavramlar öne çıkmaktadır. Bu açıdan Maarif Modeli, yüz yıl boyunca edilgin olan ruhu, geçmişin kavramlarını çağırarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yeniden canlandırma çabası taşımaktadır. Bu durum siyaset ve ideoloji tarafından belirlenen eğitim politikalarının söz konusu toplumsal yeniden üretim sürecinin hangi kavramsal çerçevede gerçekleştirildiğini de

⁶⁶⁹ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 5.

⁶⁷⁰ “Bakan Tekin: “(Yeni müfredat) Burada Bir Değişiklik Yapmamız Gerektiği Çok Açık”, (Erişim 25.09.2024), <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/bakan-tekini-yeni-mufredat-burada-bir-degisiklik-yapmamiz-gerektigi-cok-acik/3213557#>

⁶⁷¹ “Bakan Tekin: “(Yeni müfredat) Burada Bir Değişiklik Yapmamız Gerektiği Çok Açık”, (Erişim 25.09.2024), <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/bakan-tekini-yeni-mufredat-burada-bir-degisiklik-yapmamiz-gerektigi-cok-acik/3213557#>

⁶⁷² MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 5.

göstermektedir. Bu noktada *erdemli insan* yetiştirme amacı saygı, adalet, empati ve dürüstlük gibi evrensel değerlere odaklandığında farklı din, dil, ırk, kültür vb. niteliklere sahip bireylerin ortak zeminini güçlendirebilir. Diğer taraftan *kâmil insan* kavramı bireyin yetkinleşerek aklını ve vicdanını geliştirmesi gibi boyutlara yoğunlaştığında insanların kararlarını farklılıkları gözetererek almalarına zemin hazırlayabilir. Bu hedefler ise kişilerin kendi inanç ve değer sistemlerini anlamaları kadar diğer bireylere saygı duymalarına da kapı aralayarak çoğulcu eğitime katkı sağlayabilir.

Bütüncül bir model olan bu öğretim programının ana sütunları; “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi”, “Öğrenci Profili” ve “Beceriler Çerçevesi” bileşenlerinden oluşmaktadır. Programın bu yönüyle köklerden geleceğe uzanan bir perspektif sunması amaçlanmaktadır.⁶⁷³ Böylece genç kuşakların bu bakış açısını etik, ahlaki ve teolojik bir perspektifle değerlendirebilme yeteneği kazanmasında en önemli görev din ve ahlak öğretimine yüklenmiştir.⁶⁷⁴ Bu bağlamda programın, din ve ahlak öğretimi sürecinde bireye geçerli ve tutarlı argümanlarla desteklenmiş güvenli öğrenme ortamları sunduğu belirtilmektedir.⁶⁷⁵ Ancak bu ifadedeki “güvenli öğrenme ortamları” devletin bilgi noktasındaki otoritesini vurgulaması suretiyle⁶⁷⁶ devletin eğitimi kendi ideolojisi doğrultusunda şekillendirme isteğini gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Buna bağlı olarak devletin hangi bilginin doğru ve öğretilebilir olduğunu belirlemesinin tek tipçi bir perspektife zemin hazırlayarak çoğulcu eğitimi kısıtlamamasına dikkat edilmelidir. Zira hakikatin sadece kendi tekelinde olduğunu iddia eden ideolojiler farklı fikir ve inançlara hoşgörölü davranmayı kısıtladığından ideolojik gözlüğü çıkarmak⁶⁷⁷ çoğulcu eğitim açısından daha kıymetlidir.

Özellikle 2002'den itibaren Türkiye'de eğitim öğretimdeki fiziki göstergeler açısından uluslararası camiada örnek teşkil edebilecek boyutta adımlar atıldığını belirten dönemi Milli Eğitim Bakanı, “Bu kadar adım attıktan sonra PISA, TIMSS gibi bazı OECD göstergelerinde neden mesafe kat edemiyoruz? Problem nerede?” sorusuna yanıt

⁶⁷³ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 3.

⁶⁷⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), (2024), 4.

⁶⁷⁵ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

⁶⁷⁶ Nazıroğlu - Turan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Din Öğretimi Yaklaşımında Birey ve Toplumun İdeolojik Tahayyülü, 22.

⁶⁷⁷ Can, *Özgürlükçü Eğitim Felsefesi*, 140.

vermek için pek çok çalışma başlatıldığını dile getirmiştir. Bu bağlamda uluslararası raporların Türkiye eğitim sistemindeki “kazanım” odaklı yaklaşıma dönük eleştiriler getirdiğini aktarmıştır. Yine bu metinlerde programların uluslararası derecelendirme kapsamındaki ülkelerle kıyaslandığında çok ağır olduğuna yönelik tenkitlere rastlanmıştır. Ayrıca bilgiye erişmenin zor olduğu dönemlerde çocuklara bütün bilgilerin okulda verilmesi gerektiği dönemlerin artık geride kaldığının fark edilmesi gerektiğine dikkat çekmiş olan Bakan, dünya örneklerinin bunu fark ettiğini ve müfredatı bilgiyi edinmekten ziyade kazanılan bilgiyi beceriye dönüştürebilme kapasitesi üzerinden kurguladığını ifade etmiştir. Türkiye’de de bir değişiklik yapılması gerektiğinden hareketle son yıllarda PISA-TIMSS skorlarında yukarıya doğru çıkan ivmenin, gelişmelerin başlangıç noktası olduğunu beyan etmiştir.⁶⁷⁸ Her ne kadar uluslararası sınavlar eğitimde kaliteyi artırmak için bir ölçüt olarak değerlendirilse de bunların çoğulculuk ilkesi çerçevesinde ele alınması gerekmektedir. Zira çoğulcu bir anlayışı hâkim kılmak için eğitimde yalnızca uluslararası, standart ve ölçülebilir başarıya değil alternatif ölçme ve bilgi araçlarına, kültürel çeşitliliğe ve yerel ihtiyaçlara da alan açılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce 7 dersin öğretim programı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce 10 dersin öğretim programı ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğünce 9 dersin öğretim programı ile ortak metin 2024 Nisan ayının sonlarında görüş ve önerilere açılmıştır. 10 Mayıs'a kadar askıda kalan taslağa bu sürede 67 bin 284 görüş ve öneri iletilmiştir. Yeni müfredat taslağına öğretmenlerden 38 bin 865 görüş ve öneri gelirken müfredat taslağına katkı sunmak isteyen sivil toplum kuruluşları ile eğitim platformları ve eğitimin diğer paydaşları ise 28 bin 419 görüş bildirmiştir. Müfredat için görüş ve önerilerin yüzde 58'i öğretmenlerden, yüzde 42'si ise diğer paydaşlardan gelmiştir. Görüş ve öneriler, askı sürecinde her gün Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı komisyonları ile ilgili genel müdürlüklerle paylaşılmıştır. Eğitim paydaşlarından gelen 67 bin 284 görüş ve öneri tek tek tasnif edilerek öğretim programlarında bazı genel tashihler yapılmıştır. Görüş ve öneriler şeffaflık, bilimsellik ve katılımcılık ilkelerinin gereği olarak değerlendirilerek öğretim

⁶⁷⁸ “Bakan Tekin: “(Yeni müfredat) Burada Bir Değişiklik Yapmamız Gerektiği Çok Açık”, (Erişim 25.09.2024), <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/bakan-tekin-yeni-mufredat-burada-bir-degisiklik-yapmamiz-gerektigi-cok-acik/3213557#>

programlarına yansıtılmıştır. Yeni müfredata ilişkin 26 dersin “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” öğretim programları Mayıs ayında kurul gündemine alınarak görüşülmüş ve akabinde yeni müfredat, Talim ve Terbiye Kurulu onayından geçmiştir.⁶⁷⁹ Ayrıca öğretmen yansıtmaları aracılığıyla süreç içerisinde görülen eksikliklerin, değişikliğe ihtiyaç duyulan kısımların vb. durumların anında bildirilmesine imkân tanınmıştır. Bu özellikler itibarıyla çoklu bakış açısını temele alan yeni programın eleştiriye açık, çoğulcu ve katılımcı bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Netice olarak dünyada yaşanan değişim ve gelişmelerin programların güncellenmesi ihtiyacını doğurduğu görülmüştür. İnsanı merkeze alarak öğrencinin bireyselleşmesi ve toplumsallaşmasına katkı sağladığı düşünülen program üzerinde *ilerlemeci* ve *varoluşçu* felsefesinin hâkim olduğu ifade edilebilir. Öte yandan programın *öğrenci, beceri ve problem merkezli* tasarım gibi çoğulcu eğitime uygun modellere göre hazırlandığı saptanmıştır. İnsanı ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak ele alan program bireyi *ontolojik, epistemolojik, zamansal ve aksiyolojik* bağlamda bütüncül şekilde ele almıştır. Program “erdem-değer-eylem” modeli aracılığıyla zihinsel gelişimin yanında manevi gelişimi de hesaba katarak “erdemli insan” ya da “kâmil insan” yetiştirmeyi hedeflemiştir. Diğer yandan incelenen programın güvenli öğrenme ortamı vurgusu yaparak bilgi konusundaki otoritesini pekiştirmeye çalıştığı şeklinde yorumlara rastlanmıştır. Uluslararası sınavlar ile beceriler baz alınarak uzun süredir bu programa yönelik hazırlıklar yapıldığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda eğitim-öğretimin öğretmen, öğrenci, veli vb. pek çok paydaşının görüşü alınarak hazırlanan program uygulamaya konulmuştur.

3.5.2. 2024 Programının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı

Din, hem herhangi bir kültür ekseninde şekillenen toplumu yapısal anlamda etkilemekten hem de dâhil olduğu çevre ve kültür tarafından yeniden yorumlanmaktadır. Son dönemlerde, dinin egemen sosyal kuvvet olduğu geleneksel dünya toplumlarından uzaklaşarak modern ulus devlet anlayışının öngördüğü homojen kültür tasarımlarına geçilmektedir. Farklı kültürlerin birlikte yaşama tecrübesinin geliştiği toplumlarla ilgili söz konusu süreçte en çok tartışılan konular arasında din eğitiminin

⁶⁷⁹ “Bakan Tekin, Yeni Müfredatı Onayladı”, (Erişim 25.09.2024), <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekini-yeni-mufredati-onayladi/haber/33871/tr>

neliği/niteliği yer almaktadır.⁶⁸⁰ Her zaman süren bu tartışmaların gölgesinde hazırlanan öğretim programı, “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” yaklaşımlarının ilkelerini merkeze alan çoğulcu bir anlayışla geliştirilmiştir. Böylece öğrencilerin hem kendi dinlerine ait yorum farklılıklarını hem de farklı dinleri, inançları ve dünya görüşlerini nesnel, betimsel ve analitik bir anlayışla tanımaları hedeflenerek⁶⁸¹ çoğulcu eğitime uygun bir süreç izlenmiştir.

Ele alınan program İslam ve diğer dinleri betimleyici anlayışla öğretim sürecine dahil etmeyi hedeflerken İslam düşüncesinde cereyan eden yorumları bilimsel bir metotla değerlendirmiştir. Yaşayan dünya dinlerinin ise öğretim sürecinde dinler açılımı, olgusal ve nesnel bir metotla ele alınması benimsenmiştir.⁶⁸² Bu yaklaşımlar, farklılıklara kapı aralayarak özgürlük alanı sunması nedeniyle⁶⁸³ çoğulcu bir din eğitimi sürecine işaret etmektedir. Böylece “Öğrencilerin; din ve din anlayışı arasındaki farkları belirlemeleri, bu farklılıkların sebeplerini sorgulamaları amaçlanmaktadır.”⁶⁸⁴ Zira bir toplumda farklı ideoloji, din, mezhep, inanç veya dünya görüşlerine mensup insanların beraber barış içerisinde yaşayabilmesi için çoğulcu eğitim teorilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çoğulcu eğitim, bu farklılıklardan kaynaklanan problemlerin çözülmesi ile çeşitlilikleri zenginlik vesilesi kabul eden bir yaklaşım geliştirilmesi açısından değerlidir.

İncelenen programda modern çoğulculuk ile örtüşen “...İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların öğretiminde olgusal bir yaklaşım benimsenir. Bu bağlamda İslam düşüncesinde yer alan yorumlar, kendi metinleri, kaynakları ve kabulleri esas alınarak öğretime konu edilir.”⁶⁸⁵ ve “İslam dininde yer alan ibadetlerin öğretiminde (abdest, gusül, namaz vb.) mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarıyla ilgili bilgiler, ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmen tarafından açıklanır.”⁶⁸⁶ ifadeleri yer almaktadır. Nitekim

⁶⁸⁰ Çetinel, “Çokkültürlülük, Çokkültürcü Politikalar ve Din Eğitimi”, 115.

⁶⁸¹ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 6.

⁶⁸² MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 6.

⁶⁸³ Nazıroğlu, Turan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Din Öğretimi Yaklaşımında Birey ve Toplumun İdeolojik Tahayyülü, 23.

⁶⁸⁴ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 88.

⁶⁸⁵ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

⁶⁸⁶ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 8.

modern çoğulculuk, bir din içerisindeki farklılıkları göz önünde bulundurarak din eğitimi sürecini yapılandırmayı düşünmektedir. Bu çeşitlilikler, bir din bünyesindeki farklı mezheplerin fikirleri olabileceği gibi yeni filizlenen bir din içerisindeki sosyolojik ve teolojik görüşleri de kapsayabilmektedir.⁶⁸⁷ Bu yolla “İslam düşüncesindeki yorum biçimlerini itikadi, fıkhi ve tasavvufi yorumlar olarak sınıflandırmaları, kültürümüzdeki tasavvufi yorumları çözümlemeleri, Alevilik Bektaşilik ile ilgili temel kavramlar ve erkânlar hakkında bilgi toplamaları amaçlanmaktadır.”⁶⁸⁸ denilmektedir. Bu bakış açısına göre Türkiye gibi farklı dini anlayış ve yaşayış bakımından zengin bir mozaik durumda olan ülkelerde, farklılıklara karşı çoğulcu ve hoşgörülü bir tavır takınılması her birinin kucaklanmasının⁶⁸⁹ çoğulcu eğitim açısından değerli olacağı söylenebilir.

Geleneksel çoğulculuk bir toplumda çoğunluk dışında kalan dini grupların da öğretim programında kendine yer bulmasına karşılık gelmektedir.⁶⁹⁰ Nitekim buna uygun olarak öğrencilere, “Farklı dinleri, inançları ve dinî yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymaları”⁶⁹¹ tavsiye edilmektedir. Ayrıca farklı din ve inançların öğretiminde söz konusu dinlerin kendi metinleri, kaynakları ve kabullerinin esas alınarak öğretime konu edilmesinin tavsiye edilmesi de⁶⁹² objektif bir tutum ortaya koyması nedeniyle çoğulcu eğitime uygun bir yaklaşımdır. Bu bağlamda program “İlahi kitaplarla ilgili bilgileri çözümleyebilme” başlığı altında “Temel İslam kaynaklarından hareketle ilahi kitapların Tevrat, Zebur, İncil ve Kur’an-ı Kerim olduğunu...”⁶⁹³ açıklamaya çalışmıştır. Yine “Öğrencilerin Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm dinleri hakkında bilgi toplamaları, edindiği bilgilerden hareketle dünyada farklı dinleri bir olgu olarak kabul etmeleri ve her dinin kendine has özellikleri olduğunu fark etmeleri amaçlanmaktadır.”⁶⁹⁴

⁶⁸⁷ Recep Kaymakcan, Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler, *EKEV Akademi Dergisi*, 10/27 (2006): 30.

⁶⁸⁸ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 88-89.

⁶⁸⁹ Taştekin, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi*, 198-199.

⁶⁹⁰ Kaymakcan, Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler, 30.

⁶⁹¹ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

⁶⁹² MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

⁶⁹³ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 59.

⁶⁹⁴ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 96.

ifadelerine yer verilmiştir. Bu şekilde öğrencilere ilahi kitapların önemi açıklanarak manevî değerlere ve farklı dinlerin müntesiplerine saygılı olunması sağlanabilir. Nitekim bütün dinler yaratıcıya, mensuplarına, topluma, insanlara ve çevreye saygılı olmayı telkin etmektedir. Daha özel anlamda İslam dini, Müslümanların diğer bireylerle ilişkilerini düzenlerken karşılıklı saygı ve sevgiyi ön plana çıkarmakta ve inananların kardeş olduğunu beyan etmektedir.⁶⁹⁵ Bu noktada bireyin saygılı olması gerektiğinden hareketle “...İnsanlara, ... farklı inançlara...”⁶⁹⁶ dikkat eden kişilerin yetiştirilmesinin düşünülmesi bu kapsamda değerlendirilebilir.

Çoğulcu toplumun en önemli işaretlerinden sayılan demokrasi kültürü, bir hoşgörü ve saygı rejimidir. Sağlıklı bir demokrasi kültürü, insanların bireysel değil toplu halde yaşadıkları ortamları akıllara getirmektedir. Böyle ortamlarda sosyal ilişkiler yoğun olmasına rağmen hak-hukuk mücadelelerinin karşılıklı saygıya dayalı bir çözüm veya kavgasız gürültüsüz bir anlaşma ile sonuçlanması beklenmektedir. Aksi takdirde insanların anlaşmaları zorlaşarak toplumun düzeni bozulmakta ve çoğulcu zemin ile demokrasi kültürü yara alabilmektedir. Bundan ötürü demokratik toplumlarda insanlar arasında uyum sağlanarak sosyal bütünlüğün korunabilmesi için karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da toplumun manevî değerlerinin yere sağlam basmasına ve ilgili konuda verilecek eğitimin niteliğine bağlıdır.⁶⁹⁷ Bu bağlamda farklı inançlara saygıyı geliştirmeyi hedefleyerek demokratik niteliğini gösteren program, “Din, vicdan ve düşünce özgürlüğünü zedeleyici yaklaşım, tutum ve davranışlardan uzak durulur. Bu bağlamda öğrenciler dinî duygu ve düşüncelerini açıklamaya, programda yer alan dinî pratikleri yerine getirmeye zorlanmaz.”⁶⁹⁸ prensibine vurgu yapmaktadır. Burada ayrıca bireylerin bağlı oldukları toplum, kültür, inanç ve değerler konusunda sevgiyi ve saygıyı temele alan aidiyet şuurunun geliştirilmesi gerekmektedir. Sevgiden yola çıkarak saygının hâkim kılınabilmesi için o toplumun millî ve manevî değerlerinin doğru bir eğitimle bireylere kazandırılarak⁶⁹⁹ kişiliklerine işlenmesi çoğulculuk bakımından önemlidir. Aksi halde

⁶⁹⁵ “Şüphesiz müminler, kardeştir.” Hucurât, 49/10.

⁶⁹⁶ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin8.

⁶⁹⁷ Habil Şentürk, Sosyal İlişkilerde Saygı Kavramı: Psikoloji ve Din Açısından Bir Bakış, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20 (2008): 225.

⁶⁹⁸ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 8.

⁶⁹⁹ Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Yeni İnsan ve İnsanlar* (İstanbul: Evrim Yayınları, 2006), 92-95.

insanlar arasında zorlama şekilde saygı ve sevgi duygusunun geliştirilmesi mümkün görünmemektedir.

Sonuç olarak farklı din ve yorumlara nesnel, analitik ve objektif bir şekilde yaklaşılmasını isteyen programın çoğulcu eğitimi temele alan “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” yaklaşımlarından hareketle geliştirildiği belirtilmiştir. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlara ve farklı dinlerin varlığına dikkat edilmesini vurgulayan program, modern ve geleneksel çoğulculuk anlamında olumlu bir görüntü çizmiştir. Buna bağlı olarak demokratik toplumlarda sosyal bütünlüğün korunabilmesi için farklılıklar arasında karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler sisteminin gerekliliği vurgulanmıştır. Bundan dolayı din ve vicdan özgürlüğünü zedeleyici yaklaşımlardan uzak durulması istenmiş ve bu konularda zorlayıcı tutumlara karşı çıkılmıştır.

3.5.3. 2024 Programının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı

Bir ülkenin mevcut eğitim felsefesinin ideolojik ve politik etkenler etrafında şekillendiği söylenebilir. Eğitim felsefesinin teşekkülünde yararlanılan kaynaklardan olan ideoloji ve siyaset, bireylerin huzur ve refahını sağlama konusunda uzlaştırmacı bir görev kuşanmalıdır. Zira bu misyonu taşımayan ve eğitimi salt kendi hedefleri ekseninde organize etmeye çalışan siyasal oluşumlar genellikle istikrarsız, tartışmalı ve kolay manipüle edilebilir bir eğitim felsefesine sahip olmakla karşı karşıyadırlar. Bundan dolayı çoğulcu değerleri önemseyen ve insana değer veren bir eğitim, politikanın istikrar sağlayıcı ve uzlaştırmacı rolünün öne çıkmasına katkı sağlayacaktır. İnsanlar arasında birlik, beraberlik ve dayanışma ruhunun tesis edilmesi ve ahenkli bir toplumun oluşması için hayatın bütün aşamalarında uzlaşmaya önem verilmesi ve barış ortamının sağlanması gerekmektedir. Bu bakış açısı Müslümanların gerek kendi aralarında gerekse diğer din mensuplarıyla kurulan ilişkilerde ötekini dikkate alan ana prensiplerden olmuştur.⁷⁰⁰

Ortak metne göre “Kendi medeniyet dünyamızın referansları olan millî ve manevî değerlerimiz”⁷⁰¹ modelin dayanağını oluşturmaktadır. Burada medeniyetin mirası ve günümüzle ilişkisi “Adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, faydalı olmak ve güzellik”⁷⁰² gibi genellikle çoğulcu değerler kapsamında ele alınmaktadır.

⁷⁰⁰ Bayramali Nazıroğlu - Şeyma Turan, Dinî Uzlaşma Kültürü Bağlamında İlahiyat Eğitimi, *Darulfunun İlahiyat*, 32/1 (2021): 222.

⁷⁰¹ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 54.

⁷⁰² MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 4.

Ancak bu değerlere sahip medeniyetin mevcut durumunun değerlendirilmesinin ihtiyacından bahsedilmiştir. Zira metnin dayandığı düşünce dünyasının, medeniyetin geride kaldığı ve derin problemlerle boğuştuğu bilinciyle hareket ettiğine yönelik görüşler bulunmaktadır.⁷⁰³ Geride kalma nedeninin ise ülkenin kendi kimliğinden kaçarak Batı'nın taklitçiliğine sığınma sevdasından⁷⁰⁴ kaynaklandığı söylenebilir. Halbuki eğitime, bilgiye ve kültüre tek yönlü ve baskın bir perspektiften yaklaşan ve yerel olanı değersizleştirip dışsal olanı sorgulamadan evrensel kabul etmeyi merkeze alan taklitçi anlayış, çoğulcu eğitimin özüne aykırılık teşkil etmektedir. Taklitçi yaklaşım, farklı bilgi kaynaklarına önem veren epistemolojik çoğulculuk; yerel değer sistemleri, gelenekler, inançlar ve toplumsal normları dikkate alan kültürel çoğulculuk ve farklı öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenme stillerini göz önünde bulunduran pedagojik çoğulculuk bakımından da problem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen programda eğitim ve öğretim süreçlerinin millî ve manevi değerleri tanıyan, geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak geleceğe yön veren, yetkin ve erdemli öğrencilerin yetiştirilmesine hizmet edecek şekilde planlanarak yürütüleceği dile getirilmektedir.⁷⁰⁵ Bu kapsamda dostluk, sevgi, kardeşlik ve saygı bağlarını güçlendiren çoğulcu değerlere⁷⁰⁶ vurgu yapılmaktadır. Bu değerlerin farklı kültürlerin barış içerisinde birlikte yaşamalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Nitekim programın "...farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler..."⁷⁰⁷ yetiştirmeyi hedeflemesi bu bağlamda değerlendirilebilir.

Program, "Ahlaki Davranışlar"⁷⁰⁸ ünitesi vasıtasıyla öğrencilerin doğru sözlü, merhametli, adap ve nezaket kurallarını bilen bireyler olmalarını ve bunları sosyal hayata taşımalarını amaçlamaktadır. Doğru sözlü olmanın hayata yansıtılabilmesi için dürüstlük ve dostluk değerlerinin ele alınması önerilmektedir. Böylece söz konusu değerlerin

⁷⁰³ Kenan Çayır, "Yeni Müfredat: Bitmeyen 'Maarif Davası'", (19.12.2024), <https://birikimdergisi.com/guncel/11751/yeni-mufredat-bitmeyen-maarif-davasi>

⁷⁰⁴ Topçu, Türkiye'nin Maarif Davası, 21-22.

⁷⁰⁵ Sariye Doğan - İbrahim Aşlamacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Değer Eğitimi Açısından Analizi, *Çukurova Araştırmaları*, 11/1 (2025): 77.

⁷⁰⁶ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

⁷⁰⁷ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 6.

⁷⁰⁸ Bkz. MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 66.

bireysel ve toplumsal açıdan öneminin ortaya konulması düşünülmektedir. Ayrıca bu değerler ile davranışlar arasındaki ilişkinin açıklanması da hedeflenmektedir. İnsanlar arasındaki iletişime ve etkileşime katkıda bulunması itibarıyla öğrencilerin bu konudaki değerleri davranış ile bütünleştirmeleri önemli görülmektedir.⁷⁰⁹ Bu durum örgün din eğitiminin bilişsel kazanımlardan ziyade duyuşsal ve devinişsel amaçları gerçekleştirmek bakımından işlev görmesi suretiyle eleştirel pedagojinin praxis kavramına karşılık gelerek çoğulcu eğitime uygun bir bakış açısı sunmaktadır.

Değerlere bakışta “aksiyolojik olgunluk” kavramı, Türkiye Yüzyılı Modeli’nin öğrenci profiline temel teşkil etmektedir. Aksiyolojik olgunluk, etğin ve estetik değer yargılarının olgunlaşmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenci, değerleri ve ahlaki ilkeleri anlayıp değerlendirmelidir. İlgili kavram, öğrencinin bunlara uygun davranma becerisiyle çevresini algılama ve düşüncelerini hayata geçirme konusunda estetik duyarlılığa sahip olmasını kapsamaktadır. Bu sayede öğrenciler ahlaki bir bilinç geliştirerek güzellik anlayışlarını ve kuşandığı değerlerini eylemlerine yansıtması amaçlanmaktadır.⁷¹⁰ Somut eyleme dönüşmeyen değerlerin bireyin yaşamına katkı sunması zordur. Yeni içerik ve paradigmlar oluştururken yaşayan bir eylem olmadan değerlerin yerleşmesinde problemler çıkabilmektedir. Zira ancak davranış ve eylemden hareket edilerek doğru düşünmeye teşvik edecek değerlere sahip olunabilir.⁷¹¹ Dolayısıyla uygun zaman ve mekânda değerlerin öğrencilere kazandırılması için aktif şekilde katılım sağlanabilecek yaşantıların oluşturulmasının önerilmesi bu kapsamda değerlendirilebilir.⁷¹² Neticede çoğulcu eğitim açısından öğretmenlerin değerleri salt teorik bilgiler olmaktan çıkararak okul içinde ve dışında pratiğe dönüştürülebilecek hale getirmeleri beklenmektedir.

Programda sınıf farkı gözetmeden her bireyin eşit olduğu, herkesin isteği, ilgisi ve yeteneği doğrultusunda eğitim alma hakkı olduğuna ilişkin açıklamalar dikkate değer bir ayrıntıdır. Bunun için öğretim programı söz konusu farklılıkları dikkate alarak olası dezavantajları giderici tedbirlerle herkes için adil bir eğitim süreci ikame etmeyi

⁷⁰⁹ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 67-68.

⁷¹⁰ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 6.

⁷¹¹ Freire, *Özgürlüğün Pedagojisi*, 79-80.

⁷¹² MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 10.

planlamaktadır.⁷¹³ Bu durum çoğulculuğun önemli varsayımlarından olan sosyal adaletin ve eşitliğin sağlanması yoluyla fırsat ve imkân eşitliği sağlaması bakımından oldukça olumludur. Ancak devletin sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri gereği eğitimde fırsat ve imkân sunması beklenirken torpil vb. olumsuz olaylarla karşılaşılması eğitimin ideallerinin toplumsal gerçeklerle örtüşmediğini ortaya koymaktadır.

Ele alınan programa göre ahlaklı bir bireyin farklı alanlara yönelik kuşanması gereken pek çok değer bulunmaktadır.⁷¹⁴ Bunlar öğrencileri farklılıklarla birlikte yaşamaya teşvik eden çoğulcu değerlerdir. Diğer yandan bencilliğin giderilmesini salık veren değerler, öğrencileri bireysel anlamda toplumsal refah ve huzurun tesisi için üzerlerine düşeni yapmaya yönlendirmektedir. Toplumun temellerinin sağlıklı bir şekilde inşa edilmesi adına vurgulanan insanlarla olumlu ilişkiler kurma, yardımlaşma, paylaşma, dayanışma, saygı vb. müşterek değerler toplumsal çeşitliliğin önemine dikkat çekmektedir. Sosyal becerilerin önemini vurgulamaya yönelik söz konusu amaç ve açıklamalar çoğulcu değerler konusunda olumlu sayılabilecek bulgulardır.⁷¹⁵

Programın yer verdiği zekât ve sadaka ibadeti infak bağlamında hem çoğulcu değerlere hem de düşünme ve eyleme işaret eden praksis yaklaşımına alan açmaktadır. Zira bu ibadet, ötekine ve farklı olana yönelik farkındalık, empati, merhamet, hassasiyet, dayanışma ve yardımseverlik gibi toplumsallık ifade eden pek çok çoğulcu değeri barındırmaktadır. Bu ibadet sayesinde öğrencilerden paylaşma ve yardımlaşma duygusunu fark ederek kendi hayatlarına yansımalarını değerlendirmeleri istenmektedir. Böylece zekât ve sadaka ibadeti ile gerçek hayat arasında köprü kurulabileceği belirtilmektedir.⁷¹⁶ Bu değerleri hayata taşımaya yönlendiren programın, duyuşsal ve psikomotor hedefleri gerçekleştirmeye yönelik yararlı eylemde bulunma vizyonu sayesinde çoğulcu praksis anlayışına yardımcı olması beklenmektedir.

Model'in temsil ettiği zihin dünyası, "...kültür unsurlarımızın nesilden nesile aktarılmasına..."⁷¹⁷ odaklanarak oldukça özcü biçimde yaşayan kökler ve değerler olduğunu hayal etmektedir. "Kökü mâzide olan âti" mottosuyla hareket eden program,

⁷¹³ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 4.

⁷¹⁴ Bkz. MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 8-10.

⁷¹⁵ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 9.

⁷¹⁶ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 105.

⁷¹⁷ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 4.

Türkiye Yüzyılı'nda geçmiş ve gelecek arasında tekrar bağ kurma iddiasındadır.⁷¹⁸ Buna göre dersler, manevi değerlerle donatılarak ruh-beden dengesi sağlanıp ontolojik bütünlüğe; medeniyetin kadim bilgisi ile adalet ve hikmet gibi değerler öğretilerek epistemolojik, aksiyolojik ve zamansal bütünlüğe sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.⁷¹⁹ Böylece “aklıselim, kalbiselim ve zevkiselim sahibi nesiller”in⁷²⁰ medeniyetin kök değerleriyle donatılması amaçlanmaktadır. Bir neslin yükselişinin maarifin niteliğine paralel şekilde gerçekleşeceğinin altı çizilerek⁷²¹ medeniyetin kökleri ve mirasıyla bağ kurulduğunda İslam ruhunun gerçek sahibi ve vârisi iken kıtalara medeniyet ulaştıran millet⁷²² olma vasfına tekrar ulaşılacağı düşünülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin de bu zihinsel arka planın ürünü olduğu ileri sürülebilir. Ancak evrensel, sabit ve değişmez doğrulara dayanan özcü değer anlayışının farklı kültürel normlar ve bireysel tercihlerle çelişip çok sesliliği sınırlandırmak suretiyle çoğulcu değer yaklaşımını kısıtlamamasına dikkat edilmelidir.

Ulus devletlerde eğitimin amacına ilişkin milli/milliyetçi hedefler ile daha geniş anlamda sosyal amaçlar arasındaki çatışmadan kaynaklanan bir ikilem belirmektedir. Zira eğitimin, insani refah ve bireyin gelişimine dair hedeflerini milliyetçi fikirlerle belirleyen demokratik toplumlarda sosyal amaçların kapsamı daraltılarak kısıtlı hale getirilebilmektedir.⁷²³ Programda çoğulculuğa yönelik zikredilen değerlerin milliyetçi öğelerle birlikte sunulması, milliyetçilik odaklı değerler eğitiminden vazgeçilmediğini göstermektedir. Nitekim program, çoğulculuğu güçlendiren pek çok değeri saydıktan sonra “...vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi millî birlik ve beraberliği pekiştiren değerlerin öğrencilerin zihninde güçlü bir şekilde yer etmesine özen gösterilir.”⁷²⁴ ve “Ülke çıkarlarını üstün tutan: Millî çıkarları ön planda tutar ve ülkesinin kalkınmasına katkı sağlamaya çalışır.”⁷²⁵ ifadelerine yer vermektedir. Bu hedef ve açıklamalar duyuşsal

⁷¹⁸ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 3.

⁷¹⁹ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 5-6.

⁷²⁰ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 4.

⁷²¹ Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası*, 29.

⁷²² Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası*, 25.

⁷²³ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, 101.

⁷²⁴ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

⁷²⁵ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 10.

becerilerin öğrencilere kazandırılması sürecinde milliyetçilikten yoğun bir biçimde faydalanılmaya devam edildiğini ortaya koymaktadır.

Görüldüğü üzere bir ülkenin eğitim felsefesinin oluşturulmasında etkili olan politik ve ideolojik yapının çoğulcu değerleri merkeze almasının önemine değinilmiştir. Bu kapsamda program etiğin ve estetik değer yargılarının olgunlaşmasını temin etmek amacıyla aksiyolojik olgunluk kavramına vurgu yapmıştır. Programın referans noktasının ise ülkenin çoğulcu yapısıyla örtüşen milli ve manevi değerleri olduğu belirtilmiştir. Böylece millî ve manevi değerleri tanıyıp yetkin ve erdemli öğrencilerin yetiştirilmesine hizmet edecek bir program anlayışı temele alınmıştır. Ayrıca saygı, sevgi, dürüstlük, kardeşlik, adalet vb. çoğulcu değerlere vurgu yapılarak bu konuda yerel ve evrensel anlamda bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Zira bu bütünlük yoluyla öğrencilerin kendilerini bilerek ve tanıyarak farklılıklarla birlikte yaşamaya teşvik edileceği ifade edilmiştir. Bu noktada ötekine yönelik merhamet, farkındalık, empati gibi toplumsallık ifade eden pek çok değer açısından zekât ve sadaka ibadetinin öneminden bahsedilmiştir. Bununla birlikte kültürel değerlerin kuşaklar arasında intikalini önemseyen programın önceki yıllarda olduğu gibi milli/milliyetçi değerlerden vazgeçmediği saptanmıştır.

3.5.4. 2024 Programının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı

Bir ülkenin eğitiminin dayandığı felsefi paradigma yetiştirilmesi düşünülen bireylere yönelik beklentiye yansıtılmaktadır. Aslında bu beklenti devletin kendi politik yaklaşımını ve ideolojisini yeni nesillere aktarmasından farklı bir şey değildir. Bu bağlamda değerlendirilen program 2018 yılında olduğu gibi “...dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; dinler ve inançlar hakkında doğru bilgi sahibi; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler...”⁷²⁶ yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim, programlar aracılığıyla politik sistemin talep ettiği bireyleri yetiştirerek kendisine yüklenen misyonu yerine getirmiş olmaktadır. Diğer bir ifadeyle politik ideoloji ile eğitim sistemi birbirinden bağımsız olmadığı için⁷²⁷ programlar, resmî ideolojinin bireylerde yaşatılmasına alan açmaktadır.

⁷²⁶ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 6.

⁷²⁷ Joel Spring, *Özgür Eğitim*, çev. Ayşen Emekçi, (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2010), 54.

Nesnel bir din öğretimi, bireyin içinde yaşadığı ve ilişkili olduğu toplumların inanç, kültür ve değer yargılarına yönelik yapıcı bir anlayış geliştirebilmesi açısından önemlidir. Çünkü bir kültürün kendi kendine yetmesi mümkün olmadığı için herhangi bir milli kültür, diğer kültürlerle iletişimine bağlı olarak ebedileşebilir.⁷²⁸ Bilakis yerliliğin bir ideolojiye dönüşmesi devamlı ötekenden almak kadar ergen bir tutumdur. İncelenen program, bu düşünceye koşut şekilde farklı kültürler ile iletişim kurma konusunda bireyin özgünlük ve özgürlüğünü gözeten bir toplumsal bilinç geliştirmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.⁷²⁹ Bu bağlamda “İslam kültür ve medeniyetine ait örnekler verilerek öğrencilere kültürel mirasın önemi fark ettirilir.”⁷³⁰ denilmektedir. Burada İslam kültür ve medeniyetinin esasları parça-bütün ilişkisinden hareketle “...bütünsellik, özgünlük, evrensellik ve bilimsellik...”⁷³¹ olarak belirlenmiştir. Bireyler arasındaki farklılıkların değerli olduğunu vurgulamak adına öğrencilere Türkiye’de ve farklı ülkelerde yaşayan insanların kültürleri, özellikleri ve yaşam tarzlarını tanıtmak çoğulculuk açısından da önemlidir. Bu bağlamda programların günümüzde hala ayakta duran tarihi yapılara, dini kurumlara, bilimsel başarılarla ve çeşitli araç gereçlerin farklı medeniyetlerin ortak katkılarıyla meydana geldiğine ilişkin konulara yer vermesi kültürel miras farkındalığı oluşturabilir. Bu noktada programda bulunan “Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin gerçekleşmesi için çevre şartları ve imkânları elverdiği ölçüde öğrencilerin dinî, tarihî ve kültürel mekânları yerinde tanımaları sağlanır.”⁷³² İbaresini, çoğulcu eğitim açısından incelenen programın olumlu öğelerindendir.

Öğrencilerin ilgi, beceri, girişimcilik, eğilim ve yatkınlık gibi özelliklerine vurgu yapılması, bireysel ve kültürel farklılıkların gözetilmesi açısından değerlidir.⁷³³ Ayrıca öğrenmede bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğunu gösteren diğer bir faktör ise programın farklı özelliklere sahip öğrencilere seslenmek için etkinliklerin

⁷²⁸ T. S. Eliot, *Edebiyat Üzerine Düşünceler*, çev. Sevim Kantaroğlu, (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2007), 191.

⁷²⁹ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

⁷³⁰ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 117.

⁷³¹ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 117.

⁷³² MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

⁷³³ Eğilimler konusunda bkz. MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 20-21.

zenginleştirilmesini tavsiye etmesidir. Programdaki farklılaştırma bölümü, her öğrencinin kendine has ilgi, yetenek ve öğrenme stillerini tanıyarak kuşatıcı bir eğitim ortamı sunmaya çalışmıştır. Yine okulun içinde ve dışında yapılacak olan faaliyetlerde öğrencilerin bireysel farklılıkları ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerinin göz önünde bulundurulması önerilerek⁷³⁴ çoğulcu bir anlayış benimsenmiştir. Bu tür açıklamalar her bireyin kendine has özelliklerle doğduğuna işaret etmektedir. Nitekim bu durum göz ardı edilip her çocuğa aynı egzersiz uygulandığında farklı eğilimler yok edilerek tek tipliliğe kapı aralanabilir.⁷³⁵

İncelenen program uygulama sürecinde özel gereksinimli ve akranlarına göre farklı özellikler taşıyan bireyler için esneklik gösterilmesine değinmektedir. Bu öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler oluşturularak planlanma yapılması beklenerek⁷³⁶ çoğulculuk açısından doğru bir adım atılmıştır. Hiçbir çocuğun engeli ve dezavantajı sebebiyle öğrenimden mahrum bırakılmayacağına işaret eden bu ifadeler programın yeniliklerindendir. Böylece uygulanan program mümkün olduğu kadar bireysel gelişime uygun hale getirilmiştir. Nitekim özel eğitim ilkeleri yoluyla bireyi öncelenmesi, bireyin biricikliği ve bireye değer verme gibi durumlara dikkat çekilmesi çoğulculuk bakımından değerlidir. Zira bireylerin öğrenebilecekleri kadarını vermeyi ilke edinmeyen ve anlayış kapasitelerini aşan bir eğitim programı, davranışa yönelik kazanımların ve ulaşılması planlanan hedeflerin başta önünü kesmekte ve etkisini azaltmaktadır. Ayrıca çoğulculuğun en başat unsurlarından olan demokrasinin ideal ve ahlaki bir formda tarif edilebilmesi için her bireye kendine özgü kapasitesini geliştirme fırsatı vermelidir.⁷³⁷

Programa göre birey, kişisel gelişimini bütüncül bir şekilde gerçekleştirmelidir. Bundan dolayı programların içerdiği bilgi, beceri, eğilim ve değerler; yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilerek ele alınmalıdır.⁷³⁸ Bireyin kişisel gelişimi ile birlikte ilgi ve ihtiyaçlarının üzerinde durulması, çoğulculuk kapsamında ele alınan program hakkındaki pozitif yargıları güçlendirmektedir. Böylece öğrencinin beklenen

⁷³⁴ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 11.

⁷³⁵ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, 121-122.

⁷³⁶ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 11.

⁷³⁷ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, 127.

⁷³⁸ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 4.

davranışları kazanması ve öğretimden beklenen hedeflerin gerçekleştirilmesi yolunda önemli bir engel kaldırılacaktır. Zira konuların öğretiminde çocukların ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarına yönelik gelişim düzeylerinin dikkate alınmaması durumunda öğrencilerde ruhsal tedirginliklerin oluşması muhtemeldir.⁷³⁹

Analiz edilen programda söz konusu çoğulcu öğeler ile beraber öğrenci düzeylerine göre bireysel çalışma ve etkinlik, ölçme ve değerlendirme, bireyin araştırma duygusu ve ilgisi gibi durumların bulunması, onun ilgi ve ihtiyaçlarına verilen önemin en somut göstergelerindendir. Bu bağlamda program “Zenginleştirme ve/veya destekleme uygulamaları, ihtiyaç hâlinde sınıftaki farklı öğrenme düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde planlanır.”⁷⁴⁰ ve “Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilir.”⁷⁴¹ demektedir. Bu açıklamalar, programın çoğulculuk açısından bireye ve bireysel farklılıklara verdiği önemi ortaya koymaktadır. Zira ancak bireysel farklılıklar dikkate alındığı takdirde öğrencilere anlayış seviyelerini aşmayan dini bilgilerin sunulması kolaylaşabilir. Diğer yandan öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişim basamaklarının özellikle soyut ve somut düşünce evrelerine ait temel karakteristiğın göz önüne alınarak belirlenmesi⁷⁴² çoğulcu eğitim bakımından önemlidir.

Çoğulculuk açısından önemli addedilen öğretimde güncellik ilkesi bireyin yaş, zihinsel, duygusal ve fiziksel özellikleri göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanmasını içermektedir. Gerçekleştirilecek etkinliklerde hayatın gerçeklerine yer verilerek güncel olaylarla, konularla, eylemlerle ve problemlerle ilişki kurularak çoğulcu bir tutum sergilenmektedir. Eğitim sürecinde güncel bilgilerin işe koşulması öğrenilen bilginin yaşama aktarılmasını da kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra derslerin güncel olay ve sorunlarla ilişkilendirilerek ele alınması, ülke ve dünyada karşılaşılan meselelere daha duyarlı bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır.⁷⁴³ Bu kapsamda programda “Öğrencilerin dinin edebiyat üzerindeki etkisini fark etmesi

⁷³⁹ Taştekin, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi*, 189.

⁷⁴⁰ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

⁷⁴¹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 7.

⁷⁴² Osman Taştekin, *İnanç Öğretiminin Psiko-Pedagojik Temelleri*, *Diyanet İlmi Dergi*, 39/1 (2003): 124.

⁷⁴³ Yeşilyurt, *Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri*, 279.

amacıyla Ahmed Yesevi, Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre gibi kişilerin eserlerinden onların seviyesine uygun çeşitli örnekler verilir.”⁷⁴⁴ denilmektedir. Buna karşın yakın dönem edebiyatından Cahit Zarifoğlu ve Sezai Karakoç gibi edebiyatçılardan örneklerle temas edilmediği görülmektedir. Kültür vurgusu nedeniyle örneklerin asırlar öncesiyle sınırlı tutulduğu göze çarpmakta ve yaşayan kültürün kavramsallaştırması ihmal edilmektedir. Eser ve ürünleriyle daha hayattayken yakın dönemde örnek çalışmalar yapmış, ülkeye ve insanına değer katmış ve kültürel kimlik inşası süreçlerine katkı sunmuş insanların da eğitime konu edilmesi⁷⁴⁵ çoğulcu eğitim açısından daha kıymetlidir.

İslami/Mistik/Tasavvufî insan profili ortaya koyan program yetkin insan modelinin erdemlerini bilge, eleştiren, üretken, iradeli, cesaretli, vatansever, merhametli, estetik, sağlıklı ve ahlâklı kavramlarıyla bir araya getirmektedir.⁷⁴⁶ Hatta bu özellikleri kazanıma dönüştürüp sosyal bilimler, doğa bilimleri ve sanatsal içerikli bütün derslerin muhtevasıyla ilişkilendirmektedir. Bu bakımdan programın güçlü bir ahlâkî vurgu ihtiva ettiği söylenebilir. Fakat bu niteliklerin detayına bakıldığında İslami/tasavvufî, milliyetçi ve kapitalist özün sentezlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Sözgelimi cesaretin altında risk almaya ve girişimci olmaya vurgu yapılmaktadır.⁷⁴⁷ Yine vatanseverlik altında devlete, bayrağa, millî ve manevî değerlere aidiyet konusuna özel bir vurgu yapılarak⁷⁴⁸ milliyetçilik öne çıkarılmaktadır. Sorgulayıcılığın altında ise iş birliği yapabilen, meraklı, eleştirel düşünen, problem çözen, araştırmacı ve esnek kavramsallaştırmaları sunulmaktadır.⁷⁴⁹ Programın üzerinde durduğu İslamî özün, modern bir ideoloji olan milliyetçilik ve neoliberal değerlerle yan yana getirildiği belirtilmiştir. Buna göre programın öngördüğü yetkin ve erdemli insanın aynı zamanda milliyetçi ve kapitalist olması gerektiği sonucuna ulaşılabileceği de ifade edilmiştir.⁷⁵⁰

⁷⁴⁴ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 77.

⁷⁴⁵ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Değerlendirilmesi: Tespit ve Önerileri I. Cilt, *Eğitim Bir-sen Stratejik Araştırmaları Merkezi*, 35 (2024): 132.

⁷⁴⁶ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 5.

⁷⁴⁷ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 8.

⁷⁴⁸ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 10.

⁷⁴⁹ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 10.

⁷⁵⁰ Hasan Aydın, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Eleştirel Bir Çözümleme”, (Erişim Tarihi 19.12.2024), <https://www.kirmizilar.com/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-uzerine-elestirel-bir-cozumleme/>

Netice olarak resmî ideolojinin bireylerde yaşatılmasına imkân tanıyan program milli manevi değerleri benimseyip farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bununla beraber birey bağlamında İslami/tasavvufi, milliyetçi ve kapitalist özün sentezlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Öte yandan farklılıklara ait insanların kültürleri, özellikleri ve yaşam tarzlarını tanıttmanın çoğulculuk açısından öneminden bahsedilmiş ve programın bu yöndeki vurguları olumlu karşılanmıştır. Farklı özelliklere sahip öğrencilere seslenmek için etkinliklerin ve ölçme değerlendirme süreçlerinin çeşitlendirilmesinin önerilmesi öğrenmede bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Yine özel gereksinimli ve akranlarına göre farklı davranışlar sergileyen bireyler için esneklik gösterilmesine değinilmesi de bu kapsamda değerlendirilebilir. Diğer taraftan programda çoğulcu eğitim açısından önemli olan güncellik ilkesinin, bazı durumlarda ihmal edildiğine yönelik eleştirilere de rastlanmıştır.

3.5.5. 2024 Programının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile sosyal ve toplumsal değişimler, bilgi ve değer hiyerarşisinde dönüşüme sebep olabilmektedir. Makul gerekçeler ortaya koymadan bu dönüşüme dinî ve ahlaki ilkeler üzerinden itiraz etmek yeni kuşaklar için bir anlam ifade etmemektedir. Bu tarz bir itiraz aynı zamanda dinî ve ahlaki değerlerin manevi ağırlığının azalmasına da neden olabilmektedir. Böyle bir ortamda din ve ahlak öğretimi, bireylerin anlam arayışında akli ve kalbî çabasını doğru bilgi ve yöntemlerle desteklemeyi amaçlamalıdır.⁷⁵¹ Kur'an, bilgi edinmeyi emretmenin ötesinde düşünme, araştırma, sorgulama gibi zihinsel faaliyetlerin gereğine de dikkat çekmekte ve akli kullanmamanın sıradan bir hayat doğuracağını anlatarak⁷⁵² aklın çoğulcu eğitim açısından başvurulabilecek bir kaynak olduğunu göstermektedir.

Eğitim sisteminin bir parçası olan din ve ahlak öğretimi, bireye bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştirme ve sunulan önermeleri analiz edebilme becerisi kazandırmaktadır. Birey bu sayede araştırma sürecinde önermelerin tutarlılık ve geçerliliğinin sonuçlarına göre bir duruş geliştirebilme imkânına kavuşarak kendisine

⁷⁵¹ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 4.

⁷⁵² Yunus, 10/100.

sunulan önermelerdeki tutarlılık ve geçerliliği sorgulama eğilimi kazanabilecektir.⁷⁵³ İnsan, sorgulama ve yeniden üretme becerisini geliştirmeyen bir din eğitimi sürecinde bağınaz ve kör bir inanç sahibi haline gelebilmektedir.⁷⁵⁴ Dolayısıyla din öğretimi bilgi verme aracı olmakla birlikte bireyin aklını kullanma kabiliyetini ve bilgiye ulaşma yollarını geliştiren bir sürece işaret etmelidir.⁷⁵⁵ O halde din eğitimcilerinin de hem uyguladıkları yöntem ve metotlar hem de ellerindeki programlar aracılığıyla öğrencinin zihinsel gayretlerini besleyen bir paradigma benimsemeleri⁷⁵⁶ çoğulcu eğitim yönünden önemlidir.

Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin hedef, ilke ve açıklamalarından dolayı incelenen programın çoğulculuk yönünden zengin bir içerik sunduğu ileri sürülebilir. Öğrenciler eleştirel düşünme kapsamında, sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmalarını sağlayacak etkinliklere teşvik edilmiştir. Programda araştırmacı-inceleyici öğrencilerin yetiştirilmesinin amaçlanması, akıl yürütme becerilerinin vurgulanması ve bilimsel yöntemin önemine değinilmesi gibi hususlara değinilmektedir. Bu yolla öğretim programında öğrenciye bilgiyi zihninde yapılandırmak ve yeni durumlara transfer etmek üzere sorgulama, tartışma, uygulama planına dönüştürme ve kullanma imkânı sunulmaktadır.⁷⁵⁷ Ayrıca programda sorgulama kabiliyeti yetkin insanın en önemli özellikleri arasında gösterilmektedir. Böyle bir bireyin bilgi, olgu, olay ve meseleleri değişik referans kaynaklarıyla değerlendirebileceği, sorun ve konuları daha iyi anlamak için araştırma yapmaya istekli olacağı ve karşılaştığı problemleri tanımlayarak yaratıcı ve etkili bir şekilde çözebileceği vurgulanmaktadır.⁷⁵⁸

İncelenen programın öğrenme-öğretme uygulamaları, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin en üst düzeyde gelişimini sağlanmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öğrenme çıktılarının yıl boyunca gerçekleştirilmesiyle ilgili farklı öğrenme ortamları, öğretim yaklaşımları ve materyallerinin kullanımına yönelik örnek

⁷⁵³ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 4.

⁷⁵⁴ İrfan Başkurt, “İslam Eğitime Dair Bazı Temel İlkeler” *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9 (2002): 108.

⁷⁵⁵ Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, 13.

⁷⁵⁶ Taştekin, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi*, 188.

⁷⁵⁷ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 6.

⁷⁵⁸ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 10.

uygulamalara yer verilmiştir. Öğrencilerin birey merkezli etkinlikler yoluyla kazanılan bilgi, beceri ve değerleri çoklu bakış açısıyla değerlendirmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte öğrenme-öğretme uygulamaları sürecinde hem iş birliği çalışmaları hem de bağımsız öğrenmelere imkân tanıyan öğretim stratejileri tavsiye edilmiştir. Öğretim yöntemleri kapsamında tartışma, örnek olay, yaratıcı drama, problem çözme, bireysel çalışma vb. uygulamalara yer verilmiştir. Öğretim teknikleri çerçevesinde ise beyin fırtınası, gösteri, soru cevap, benzetim, eğitsel oyunlar, altı şapkalı düşünme, sözlü tarih, yerel tarih, müze gezisi vb. uygulamalar önerilmiştir.⁷⁵⁹ Bu tavsiyeler öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla alakalı anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine⁷⁶⁰ ve onların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlayan etkileşimli ve demokratik bir sınıf ortamına işaret etmeleri nedeniyle çoğulcu eğitim açısından değerli görülmektedir.

Bireyin bebeklikten yaşlılık dönemine kadar geçen tüm gelişim evrelerinde farklı seviyelerde de olsa hayatını sürdürdüğü muhitin etkisi altında olduğu ifade edilmektedir.⁷⁶¹ Buna bağlı olarak incelenen programın öğrenme-öğretme sürecinin, öğrencilerin çevreleriyle daha çok etkileşime girerek zengin öğrenme deneyimleri kazanmalarına fırsat verecek biçimde kurgulanmasını istemesi kayda değer bir durumdur. Zira dini gelişim büyük oranda insanların sahip oldukları niteliklerin çevreyle etkileşimi neticesinde şekillenmektedir.⁷⁶² Bu kapsamda okul içi öğrenme ortamlarının (sınıflar, okul kütüphaneleri, laboratuvarlar, beceri ve tasarım atölyeleri, okul bahçeleri vb.) yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarından da (dinî ve tarihî mekânlar, kütüphaneler, müzeler, millî parklar, kültür merkezleri, bilim ve sanat merkezleri, araştırma enstitüleri, resmî ve özel kurum ya da kuruluşlar, sergiler vb.) olabildiğince yararlanılmasına önem verilmektedir.⁷⁶³ Bu durum, hem amaçlanan düşünce becerilerinin kazandırılması için öğretim sürecinin zenginleştirilmesi hem de öğrenciye bu becerilerin gerektirdiği nitelikteki öğrenme yaşantılarının sunulması açısından olumlu bir durumdur. Zira öğretim

⁷⁵⁹ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9.

⁷⁶⁰ Nazım Bayrakdar, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda Beyin Fırtınası Tekniği”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 19 (2025): 132.

⁷⁶¹ Hasan Çetinel, İnsan ve Muhiti: Muhit Kavramı Perspektifinden Din Eğitimi, *Muhakeme Dergisi*, 5/2 (2022): 89.

⁷⁶² Fatih Kandemir, Ekolojik Kuram Bağlamında Dinî Gelişim Psikolojisi, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22/3 (2018): 1439.

⁷⁶³ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 9.

ahlaki bir yatırım olduğu için kuram ve uygulamanın bir sentezini gerektirmektedir. Bu bağlamda pratik olmadan kuramın faydasız olacağı; kuram ile hareket etmeyen pratiğin ise hedefine ulaşamayacağı vurgulanmaktadır.⁷⁶⁴ Dolayısıyla eğitimi belli bir bilgi kümesinin aktarımına hapsedmekten öte onun bireysel ve sosyal yaşamdaki işlevselliği, esnekliği, sürdürülebilirliği ve transfer edilebilirliğine değer veren⁷⁶⁵ bir program anlayışının çoğulcu eğitim yönünden önemli kazanımlar ihtiva ettiği söylenebilir.

Kavramların din öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde yardımcı ve geliştirici rolü bulunduğundan dolayı⁷⁶⁶ programda kavram öğretimine yönelik etkinlikler önemsenmiştir. Kavram öğretim materyallerinin soyut içeriği somutlaştırma, olası kavram yanılgısını engelleme, üst düzey akademik başarı sağlama, doğru anlama ve öğrenmeye yardımcı olması beklenmektedir.⁷⁶⁷ Bu sebeple öğrenme çıktılarına ve öğrenci özelliklerine uygun olarak kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu, kavram bulmacası, kavram karikatürü ve kavramsal değişim metni gibi materyallere yer verilmesi önerilmiştir.⁷⁶⁸ Kaynağını insan deneyimlerinden alan ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan kavramlardan⁷⁶⁹ hareketle ortaya konulan teknikler çok yönlü düşünmeyi ve soyutlamanın farklı seviyelerinde ileri gitmeyi gerektirdiği için⁷⁷⁰ çoğulcu düşünme becerilerini pekiştireceği düşünülmektedir.

Günümüzde bireyi birçok karmaşık sorunla karşı karşıya bırakan ve ihtiyaçları değiştiren bir dünya bulunmaktadır. Bu değişimle başa çıkabilmek için yaratıcılığı analitik düşünme ile bütünleştirebilen, yenilik yapabilen, gruplar içinde iletişim kurup çalışabilen, problem çözebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için son yıllarda ilköğretim programlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda disiplinlerarası anlayışa olan ilgi ve ihtiyaç yoğunlaşmıştır.⁷⁷¹ Zira bu bakış açısı, çoklu zekâ anlayışını

⁷⁶⁴ Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 1.

⁷⁶⁵ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 5.

⁷⁶⁶ Hasan Çetinel, Kavram Olgusu; Dini Kavramaların Öğretimi, Önemi ve Sınırlılıkları Üzerine, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47 (2019): 102.

⁷⁶⁷ Bkz. Taştekin, *Din Eğitiminin 200'ü*, 34-39.

⁷⁶⁸ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 10.

⁷⁶⁹ Hasan Çetinel, Dini Kavramların Öğretiminde Semantik Analizlerin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi, *Mizânü'l-Hak İslami İlimler Dergisi*, 8 (2019): 80.

⁷⁷⁰ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, 375.

⁷⁷¹ Alev Özkök, Disiplinlerarası Yaklaşıma Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2005): 159.

temsil etmekte ve bireylerin bilişsel, soyut düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişmesine imkân sağlamaktadır.⁷⁷² Bu bağlamda incelenen program, ünite içeriklerinin özelliğine göre ayet ve hadislerle birlikte şiir, hikâye, vecize, nefes, deyiş vb. yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerine dikkat çekmektedir.⁷⁷³ Derslerde edebi ürün kullanımı öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği için⁷⁷⁴ çoğulcu eğitim bakımından değerlidir. Yine öğrenme-öğretme uygulamalarında geleneksel ve/veya modern sanat ürünleri ve edebi türlerin kullanımına değinilmesi de⁷⁷⁵ aynı minvalde değerlendirilebilir. Bu açıklamalara göre araştırma çerçevesinde ele alınan din öğretimi programının genel anlamda disiplinlerarası yaklaşıma önem verdiği görülmektedir. Ancak bazı konularda disiplinlerarası anlayıştan yeterli oranda yararlanılmadığına yönelik eleştirilere rastlanmıştır. Nitekim program taslağında “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde disiplinler arası ilişkiler başlığı altında yalnızca sosyal bilgiler dersi ile bağlantı kurulmuştur. Buna karşın dürüstlük, gazilik, şehitlik, vatanseverlik gibi değerlerin yer aldığı bir üniteye seçme örnek metinler, dramatizasyonlar ve sahnelenebilecek piyesler konusunda Türkçe dersiyle de bir ilişki kurulması önerilmiştir.⁷⁷⁶ Ancak dikkate alınmadığı görülen bu tavsiyenin⁷⁷⁷ programın katılımcı özelliğine gölge düşürdüğü söylenebilir.

Çoğulculuk, merkezi ve standart müfredatların aksine yerel ve toplumsal konulara duyarlı ve uyarlanabilir programları teşvik etmektedir. Aynı zamanda esnek bir eğitim sistemi öğrencilerin farklı inanç, değer, gelenek ve yaşam tarzlarına sahip olabileceğini kabul etmektedir. Söz gelimi farklı din, mezhep, yorum vb. açıdan farklı öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta İDKAB dersinin içeriğinin farklılıklara uygun şekilde esnekleştirilerek tüm öğrencileri kapsamayı bu bağlamda değerlendirilebilir. Buna uygun olarak ortak metinde okul temelli planlama yoluyla zümre öğretmenler kurulunda alınan

⁷⁷² Sibel İnci - Volkan Hasan Kaya, Eğitimde Multidisipliner, Disiplinlerarası ve Transdisipliner Kavramları, *Milli Eğitim*, 51/235 (2022): 2765.

⁷⁷³ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 8.

⁷⁷⁴ Fatih Kaya, Hikâye, Kıssa, Şiirler ile Din Öğretimi, İçinde *Din Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*, ed. Hacer Âşık Ev, (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2023), 405.

⁷⁷⁵ MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 10.

⁷⁷⁶ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Değerlendirilmesi: Tespit ve Önerileri I. Cilt, 130.

⁷⁷⁷ Bkz. MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 66.

kararlar gereği ders kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan araştırma ve gözlem, proje çalışmaları, sosyal etkinlikler, yerel çalışmalar, okuma etkinlikleri vb. uygulamalara zaman ayrılması önemli bir gelişmedir. Bu kapsamda öğretmenlere öğretim programını uyarlama imkânı tanınarak esneklik sağlanmasının amaçlandığı ifade edilmiştir.⁷⁷⁸ Öğretmenlere özerklik tanıyan okul temelli planlama çalışmalarının çoğulcu eğitimin tamamlayıcı ve destekleyici bir sütunu olarak işlev görmesi mümkündür. Esnek eğitim, çoğulculuğu yalnızca dini ve kültürel anlamda değil aynı zamanda pedagojik düzeyde de desteklemektedir. Her öğrencinin öğrenme biçimi, ilgisi ve ihtiyaçları farklı olduğu için çoğulcu eğitim sürecinde esneklik ilkesi öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin bu farklılıklara göre şekillenmesine alan açabilir. Bu kapsamda öğretmenler esnek bir şekilde tasarlanan programa göre öğrenme-öğretme sürecini bireysel farklılıklar ile bölgesel ve kültürel çeşitlilikleri dikkate alarak yapılandırabilir. Çoğulcu eğitim açısından önemli olması nedeniyle bu durumun, program hazırlama sürecinde dikkate alınması önemlidir. Fakat burada “Öğretmenler ve ders kitabı yazarları için içerik çerçevesine ve öğrenme çıktılarına işaret eden bölümlerde tercih söz konusu değilken...” ifadesi göze çarpmaktadır. Bu maddeye göre öğretmenlerin muhteva ve öğrenme çıktılarına müdahale edemeyeceklerine ilişkin vurgu devletin otoritesi bağlamında değerlendirilebileceği için⁷⁷⁹ programın esnekliğine gölge düşürebilir. Dolayısıyla bu ifadeler çoğulculuk bağlamında üst düzey düşünme becerilerini kısıtlayan bir durum olarak ele alınabilir.

Sonuç olarak yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin amaç, ilke ve açıklamalarından dolayı incelenen programın çoğulculuk bakımından zengin bir içerik sunduğu ifade edilebilir. Buna bağlı olarak öğrenciler işbirliğine dayalı, sorgulayıcı, yansıtıcı, yaratıcı ve disiplinlerarası anlayışı baz alan bir bakış açısına sahip olmalarını sağlayacak etkinliklere teşvik edilmiştir. Öğrencilerin çevreleriyle olan deneyimlerine önem veren program okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca programın bazı konularda disiplinlerarası yaklaşımdan yeterince yararlanmadığına yönelik eleştirilere rastlanmıştır. Yine çoğulcu eğitim açısından önemli olan programın esnekliği konusunda da tenkitler dile getirilmiştir.

⁷⁷⁸ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 70.

⁷⁷⁹ Nazıroğlu - Turan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Din Öğretimi Yaklaşımında Birey ve Toplumun İdeolojik Tahayyülü, 22.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA/DEĞERLENDİRME

Öğretim programı uygulandığı okulda yapılması gerekenleri kılavuzlamaktadır. Program konusundaki tartışmalar ise ideal anlamda halkın eğitimden beklentisini yansıtmaktadır. Bu beklentiler daima maziye yönelik göndermelerin ve geleceğe dönük isteklerin özgün bir karışımından meydana gelmektedir. Zira eğitim programları insanların geçmişe ilişkin hatırlamak istediklerinin, günümüze yönelik tercihlerinin ve gelecekle ilgili umutlarının bir yansımasıdır.⁷⁸⁰ Bu düşünceden hareketle başlanılan çalışmada öğretim programlarının yalnızca çoğunluğa değil bütün kesimlere hitap etmesi gerektiği dile getirilmiştir. Araştırmada programın her bir grubun ve bireyin kendisinden izler göreceği bir iklim tesis edebildiği ölçüde bütünleştirici, çoğulcu ve kapsayıcı olacağı savunulmuştur. Böyle bir perspektifin ülkenin eğitimini etkileyen ve ondan etkilenen bireylerin; pedagojinin hedefleri, öğretimin muhtevası, öğrencilerin gereksinimleri, ölçme-değerlendirme ve öğretim etkinlikleri hakkındaki düşüncelerini şekillendirmesi beklenmektedir. Bu nedenle kişilerin ve kurumların bir öğretim programına yönelik mevcut fikirlerini çoğulcu eğitim bağlamında gözden geçirmeleri ve yeniden kavramsallaştırmaları üzerinde durulmaktadır. Buna bağlı olarak 1982 yılından günümüze kadar uygulamaya konulan programların çoğulculuk açısından *teorik ve ideolojik altyapısına, dini çoğulculuğa bakış açısına, değer anlayışına, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara ve üst düzey düşünme becerilerine* yaklaşımı ele alınmıştır. Bu konularda ulaşılan bulgulardan süzülen *tartışma/değerlendirme ve öneriler* aşağıda sunulmuştur:

⁷⁸⁰ Arnd-Michael Nohl - R. Nazlı Somel, *Eğitim ve Toplumsal Dinamikler*, çev. Kemal İnal, Erhan Acar, (Ankara: Töz Yayınları, 2021), 13.

4.1. İDKAB Öğretim Programlarının Çoğulculuk Açısından Teorik ve İdeolojik Altyapısı (1982-2024)

1982 Anayasası sonrasında uygulamaya konulan din öğretimi programları pedagojik düzenlemelerin yanında dönemin siyasal, toplumsal ve ideolojik yönelimlerini yansıtan kurumsal metinler olarak şekillenmiştir. Programların tasarım modelleri (konu merkezli, öğrenci merkezli vb.), benimsedikleri eğitim felsefesi (esasicilik, ilerlemecilik gibi) ve dayandıkları ideolojik çerçeve her dönemin eğitim politikasıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda günümüze kadar uygulanan din öğretimi programlarına ilişkin program geliştirme modeli, eğitim felsefesi ve ideolojik zemin bağlamında karşılaştırmalı tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.1: Programların Teorik ve İdeolojik Altyapısı

Programlar	Tasarım Modeli/Eğitim Felsefesi ve İdeolojik Zemin
1982 ve 1992 Temel Eğitim	Konu Merkezli Tasarım Daimici ve Esasici Anlayış 1982 Anayasası doğrultusunda devlet merkezli, milli birlik ve bütünlük temalı “Türk-İslam sentezi” etkisi
2000 İlköğretim	Konu Merkezli tasarım ile kısmen öğrenci merkezli tasarım İlerlemecilik yönünde sınırlı açılım ve yapılandırmacılığa geçiş hazırlığı İnsan hakları ve hoşgörü söylemi görülmeye başlanmış
2006 ve 2010 İlköğretim	Yapılandırmacı, öğrenci merkezli İlerlemecilik ve Yeniden kurmacılık Küreselleşme, Demokratikleşme, AB uyum süreci, çoğulculuk ve dinler arası anlayış vurgusu
2018 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)	Problem ve beceri odaklı kısmen bütüncül model Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu anlayış ve ilerlemecilik 15 Temmuz sonrası milli birlik ve manevi değerler vurgusu
2024 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)	Öğrenci, Problem ve Beceri Temelli Tasarım İlerlemeci ve Varoluşçu Felsefenin İzleri “Türkiye Yüzyılı” vizyonu, medeniyet perspektifi, milli-manevi değerlerin kurucu referans olması

Tablo 4.1.’e göre 1982’den günümüze din öğretimi programları çoğulculuk bağlamında değerlendirildiğinde belirgin fakat dalgalı bir dönüşüm süreci göze çarpmaktadır. 1982 programı, 12 Eylül sonrası siyasal ve anayasal çerçeve içinde milli birlik ve kültürel bütünlük vurgusunu önceleyen sınırlı ve daha çok kültürel aktarım temelli bir din öğretimi anlayışını benimsemiştir. Bu dönemde çoğulculuk açık bir pedagojik ilke olarak değil kontrollü bir içerik unsuru olarak yer almıştır. 2000 yılına gelindiğinde özellikle Avrupa Birliği süreci ve insan hakları söyleminin etkisiyle hoşgörü, farklı inançlara saygı ve dinler arası anlayış kavramları daha görünür hâle gelmiştir.

Görülen gelişmelere rağmen programın yapısal çerçevesi büyük ölçüde merkezi ve normatif karakterini korumuştur. Tabloya bakıldığında 2006 programı ile birlikte çoğulculuk açısından önemli bir kırılma noktası yaşanmıştır. Bu dönemde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin farklılıkları tanıma, anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmeleri hedeflenerek dinî çeşitlilik pedagojik bir imkân olarak değerlendirilmiştir. 2018 güncellemelerinde çoğulculuk söylemi korunmakla birlikte değerler eğitimi ve milli-manevi referansların güçlenmesi programın kimlik ve aidiyet vurgusunu artırmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte ise çoğulculuk, medeniyet perspektifi ve erdem temelli yaklaşım çerçevesinde yeniden tanımlanmıştır. Buna bağlı olarak farklılıkların tanınması ve ortak değerlerin inşası arasında bir denge kurulmaya çalışılmaktadır. Bu kronolojik seyir, her dönemde ideolojik ve kültürel referanslarla yeniden biçimlendirilen din öğretimi programlarının çoğulculuk açısından marjinal bir içerik yapısından pedagojik çerçeveye doğru evrildiğini göstermektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren din eğitimi ve öğretimi farklı toplumsal kesimlerin bakış açılarına göre şekillenen tartışmaların merkezinde yer almıştır. Bu tartışmaların önemli bir boyutu benimsenen laiklik anlayışının özellikle dinî çoğulculuğa etkileriyle ilgilidir. Türkiye'de laiklik uygulamaları zamanla belirli bir ideolojik çerçeveye oturtulmuş ve dinî çeşitliliğin kamusal alanda kendini ifade etme imkânını sınırlayan bir nitelik kazanmıştır. Oysa çoğulcu bir toplumda laiklik, inanan ve inanmayan tüm bireylerin haklarını güvence altına alarak farklı inançların ve düşüncelerin bir arada var olmasını destekleyen bir mekanizma olarak işlemelidir. Öte yandan devlet, tüm inanç gruplarına ve farklı dünya görüşlerine eşit mesafede durarak hukuki çerçeveyi bu çoğulcu yapıyı koruyacak şekilde oluşturmalıdır.⁷⁸¹ Nitekim kendini belli bir dinle tanımlamayan modern Batı cumhuriyetlerinin laiklik anlayışı bireylerin dinlerine, inançlarına ve mezheplerine mümkün mertebe eşit mesafede durmayı prensip edinmiştir. Çünkü laiklik Batı'da bireyi ve hatta toplumu değil kamu erkini ve siyasi merkezi niteleyen bir sıfat olarak görülmüştür.⁷⁸² Ancak Türkiye'de laikliğin yalnızca din ve devlet işlerinin ayrılığı olarak değil pozitivizm ve salt bilimsel bakış açısının temele

⁷⁸¹ Can, *Özgürlükçü Eğitim Felsefesi*, 152.

⁷⁸² Besim F. Dellaloğlu, *Poetik ve Politik Bir Kültürel Çalışmalar Ansiklopedisi* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2021), 159- 160.

alındığı bir ideolojik çerçevede tanımlandığı görülmektedir.⁷⁸³ Bu noktada tarihi tecrübelerle bakılarak laikliğin bireylerin ve toplumun hayatına müdahale aracı olarak kullanıldığı görülebilir. Bu durum farklı inanç topluluklarının kamusal alanda görünürlüğüne sınırlandırdığı için pedagojik açıdan “hak temelli” bir anlayıştan ziyade “ideolojik temelli” bir bakış açısı sunmaktadır.⁷⁸⁴

Aslında sorunun laiklik ilkesinde değil ülkedeki algılama ve uygulama şeklinde olduğu açıktır. Toplumsal bir süreci niteleyen *sekülerleşme* kavramının aksine *laiklik* daha ziyade politik alana karşılık gelen ve din ile devlet arasındaki ilişkiye dair bazı ilkeler geliştirmeye çalışan bir kavramdır. Bu kapsamda ‘seküler’ sıfatı daha çok bireyleri ve toplumları, ‘laik’ kavramı ise başta devlet olmak üzere kurumları nitelemek için işe koşulmaktadır. Dolayısıyla hukuk aracılığıyla toplumların sekülerleştirilmesi aslına uygun bir davranış değildir. Bu tür uygulamalar devletin bir sıfatı olması gereken laikliğin siyasal ideolojiye dönüşmeye başladığına işaret etmektedir.⁷⁸⁵ Türk Anayasa Mahkemesi’nin laikliği genellikle sosyal yaşamın, ailenin, ekonominin, giyim kuşamın, eğitimin vb. değişkenlerin dinden uzaklaştırılması şeklinde algılaması da Türkiye’de laikliğin siyasal ideolojinin şemsiyesi altında hareket ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun toplumu sekülerleştirme amacı güden bir sosyal mühendislik projesi olduğu da ifade edilebilir. Bunu aşmak için *dışlayıcı laiklik* yerine *tüm dinlere saygı ve destek modelinden* hareket edilmesinin çoğulculuk adına da daha uygun bir yaklaşım olacağı dile getirilebilir. “İkiz Hoşgörü” şeklinde kavramsallaştırılan bu anlayışa göre din ve devlet pek çok konuda birbirine katkı sağlayabilmektedir.⁷⁸⁶ Zira laiklik dünyanın pek çok yerinde alternatif tipler, farklı uygulamalar ve çoğul anlamlar bağlamında ele alınırken Türkiye’de genellikle tek tip bir ideolojik çerçevede empoze edilmeye çalışılmıştır. Ancak son süreçlerde siyasi iktidarın değişmesiyle birlikte oluşan atmosfer sonucunda uzlaşmacı laikliğe doğru bir geçişin yaşandığı söylenebilir.

Devletin denetim mekanizmasının önemli bir ayağı olan ordu, Türkiye’de farklı dönemlerde din, ahlak ve toplumsal değerler karşısında değişken yaklaşımlar benimsemiştir. Bir yandan dinî değerleri gericilik olarak tanımlayıp kamusal alanda

⁷⁸³ Ergun Özbudun, “*Türk Anayasa Mahkemesi ve Siyasal Kriz*”, *Türkiye’de Demokrasi, İslam ve Laiklik*, Derleyen Ahmet T. Kuru - Alfred Stepan, (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013), 169.

⁷⁸⁴ Köylü, Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruiyeti Sorunu, 31.

⁷⁸⁵ Dellaloğlu, *Poetik ve Politik Bir Kültürel Çalışmalar Ansiklopedisi*, 168.

⁷⁸⁶ Köylü, Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruiyeti Sorunu, 40-41.

sınırlandırmaya çalışırken diğer yandan belirli dönemlerde toplumsal düzeni sağlamak ve kendi varlığını pekiştirmek amacıyla dinî ve ahlaki öğeleri araçsallaştırmıştır. Bu durum yalnızca dinî çoğulculuğu değil genel anlamda toplumsal ve siyasal çoğulculuğu da olumsuz yönde etkilemiştir. Özellikle 1980-1983 yılları arasındaki askeri yönetim toplumsal dayanışmayı artırmak, küresel kapitalizm karşısında siyasi sadakati pekiştirmek ve ideolojik tekdüzeliği sağlamak amacıyla dinî referansları daha görünür hale getirmiştir. Bu bağlamda 1980 askeri müdahalesinin ardından DKAB derslerinin zorunlu hale getirilmesi, devletin sadece dini değil aynı zamanda eğitim ve toplumsal kimlik inşasını da kendi ideolojik çerçevesi doğrultusunda yönlendirdiğinin somut göstergelerinden biri olmuştur.⁷⁸⁷ Milli Güvenlik Kurulu (MGK) rejiminin Türkleştirilmiş bir İslam formunu sol-komünist tehdide karşı kullanma isteğinin DKAB dersinin zorunlu hale getirilmesinin nedenlerinden biri olduğu belirtilebilir.⁷⁸⁸ Söz konusu durum seküler ideolojiler krize girdiğinde dinin bütünleştirici normatif bir güç olarak kamusal arenaya geri dönebileceğini göstermektedir.⁷⁸⁹ Sonuçta dini ve ideolojiyi kendi çıkarları doğrultusunda şekillendiren bir yaklaşımın çoğulcu bir toplumsal düzenin gelişimini desteklemesi oldukça güçtür. Çünkü devletin belirli bir dinî ve ideolojik çerçeveyi dayatması fikir, kimlik ve yaşam tarzı çeşitliliğinin sınırlandırılmasına yol açarak farklı toplumsal kesimlerin kamusal görünürlüğünü azaltıp çoğulculuğun kurumsallaşmasını engelleyebilir.

Ülkede 1980 yılından sonra takip edilen “pedagojik devlet” anlayışından hareketle ilk ve ortaöğretim müfredatının tamamı değiştirilmiş ve belirli konular bütün kademeleri kuşatacak biçimde genişletilmiştir. Yine bu dönemlerde programları yönetme konusunda pedagoglar vb. eğitimin bileşenleri değil askeri kurum ve personeller aktif bir şekilde görevler üstlenmiştir.⁷⁹⁰ Nitekim 28 Şubat MGK toplantısından çıkan kararlar aynı tutumun devam ettiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. O dönem MGK tarafından hazırlanan maddelerin içeriğine bakıldığında dinin etki alanını ve inananların yaşamını sınırlandırmanın amaçlandığı görülmektedir. Bu maddeler sınıflandırıldığında eğitim ve

⁷⁸⁷ Köylü, Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruiyeti Sorunu, 25-26.

⁷⁸⁸ Özbudun, “*Türk Anayasa Mahkemesi ve Siyasal Kriz*”, 164.

⁷⁸⁹ Jose Casanova, *Modern Dünyada Kamusal Dinler*, çev. Mehmet Murat Şahin, (Sakarya: Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, 2014), 294.

⁷⁹⁰ Cizre, “*Yeni Bir Siyaset Tarzı: Türk Silahlı Kuvvetleri, Toplum ve AK Parti*”, *Türkiye’de Demokrasi, İslam ve Laiklik*, 115.

öğretim alanında da sınırlayıcı tedbirlerle karşılaşmaktadır.⁷⁹¹ Dolayısıyla bu etkilerin altında hazırlanan ve uygulamaya konulan 1982, 1992 ve 2000 İDKAB programlarının teorik ve ideolojik arka planının, tam anlamıyla çoğulcu ve pedagojik gerçeklere dayalı bir paradigmaya sahip olduğunu söylemek zordur.

2000’li yıllardan sonra ülkede egemen olan siyasi atmosferin de etkisiyle ordu, mahkeme vb. farklı etkenlerin eğitim üzerindeki etkisi sınırlı bir hale gelmiştir. Belli bir tarihe kadar ağır ideolojik, sınırlayıcı ve diktacı bir perspektifle hazırlanan programların artık pedagojik ve evrensel gerçekleri temele alınmaya başladığı görülmektedir. Bu kapsamda ilk olarak 2006 İDKAB programının yapılandırmacılığı ve modern din öğretimi yaklaşımlarını esas almak kaydıyla pedagojik ve evrensel gerçeklerden hareket ettiği söylenebilir. Bu programın tasarlanmasındaki en önemli ideolojik motivasyonun ise ülke siyasetinde görülen köklü değişikliklerin olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan program siyasi anlamda Avrupa Birliği ile kurulan ilişkiler, sosyoekonomik açıdan küreselleşme, felsefi bağlamda inşacılık ve eğitimsel anlamda öğrenci merkezli pedagoji temelinde hazırlanmıştır.⁷⁹² Dolayısıyla programlar disiplinler arası anlayış, tematik yaklaşım ve yapılandırmacılık gibi özellikleri yönüyle pedagojik açıdan bir dizi özgün anlayış ve özgürlükçü bir paradigma sunma iddiasıyla şekillenmiştir. 2018 yılına gelindiğinde programlar yine bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler vb. evrensel ve eğitsel gerçeklerden hareketle güncellenmiştir.

Küreselleşmenin eğitim programlarını etkilediği, eğitimin iş dünyasının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu, standart programlar aracılığıyla merkezî kontrolün sağlanmaya çalışıldığı, geleneksel içerik ve yöntemlerin ağırlığını kaybettiği bir düzlemde⁷⁹³ 2024 İDKAB Dersi Öğretim Programı’nın teorik, ideolojik ve eğitim bilimsel açıdan öncekilere nazaran daha titiz bir şekilde hazırlandığı ileri sürülebilir. Nitekim programın içeriğine bakıldığında günlük hayattan daha çok örnek verilmesi, öğrencilerin gelişim seviyelerinin ve ihtiyaçlarının daha fazla dikkate alınması gibi çoğulcu eğitim açısından da önemli etkenlerin göz önünde bulundurulduğu

⁷⁹¹ Mehmet Bahçekapılı, *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, (İstanbul: İLKE Araştırma Raporları 1, 2014), 55.

⁷⁹² İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 176.

⁷⁹³ Fahrettin Korkmaz, Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkileri, İçinde *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, ed. Özcan Demirel - Serkan Dinçer, (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 178.

görülmektedir. Ayrıca DKAB dersi öğretim programının felsefesinin ve kuramsal temellerinin içerisinde yer aldığı ortak bir metin hazırlanması da önceki dönemlerde olmayan yeni ve olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Yine 2024 programında öncekilere göre daha dengeli bir yol izlenmiş ve bilmeye değil becerilere odaklanan öğrenme çıktıları ile yapabilmeye önem verilmiştir. 2004 yılında bilgi aktarımına odaklanan davranışçı eğitim anlayışından bilginin öğrencinin zihninde inşa edildiğini savunan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Buna bağlı olarak konu merkezli program tasarımından vazgeçilerek çoğulcu eğitime daha uygun sayılabilecek öğrenen ve problem merkezli program tasarımları esas alınmıştır. Aradan geçen 20 yılda gelişim odaklı eğitim programlarına devam edildiği ve bilgi aktarımını esas alan programların döneminin kapandığı söylenebilir. 2024 programının da gelişim odaklı tasarım yapısını sürdürmekle beraber eklektik bir görüntü sunduğu iddia edilmektedir. Bu eklektik yapının neden olduğu karmaşayı aşabilmek için içeriğin detaylandırılarak programın sade ve anlaşılır olmaktan uzaklaştığı ileri sürülmektedir. Ayrıca programın felsefesinde Türkiye'nin gerçekliğine işaret eden ruh, irfan, irade ve kalp kelimeleri kullanılırken gövde metinde ise beceri, eğilim, değer, okuryazarlık vd. kavramlara yer verilerek eklektik görüntünün pekiştirildiği ifade edilmektedir.⁷⁹⁴

Teorik ve ideolojik alt yapısı ele alınan din öğretimi programları cumhuriyet tarihi boyunca çoğunlukla kendinden öncekini görmezden gelmiş ve iç tutarlılıktan yoksun bir anlayış benimsemiştir. Programların hazırlanmasında uzunca bir süre alan uzmanları ve eğitimcilerden ziyade siyasi anlamda öne çıkmayı düşünen bürokratların ve askeri personellerin aktif görevler aldıkları söylenebilir. Yine belli bir tarihe kadar bilimsellikten öte siyasi ve merkeziyetçi kaygıların ağır basması nedeniyle eğitim felsefesi anlamında bir süreklilik sağlanamadığı belirtilebilir. Ayrıca programlar politik kaygıların ağır bastığı dönemler boyunca planlı bir projeden ziyade kişisel inisiyatifle yürütülmüş ve demokrasi temelinde bir gelişim göstermek yerine ideolojik endoktrinasyon için araçsallaştırılmıştır. Bunlardan dolayı ülkeye özgü bir proje olarak ideal biçimde geçmişin izlerini taşıyan, bugünün gereksinimlerini karşılayan ve geleceğe yönelik gereksinimleri dikkate alması gereken programlar konusunda farklı görüşlere sahip ve hatta aynı iktidar döneminde dahi sil baştan yenilendiği için devamlılık sağlanamadığı ifade edilebilir. Üstelik bu yenilenme

⁷⁹⁴ Üzümcü - Abanoz, Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 820.

süreçleri çoğulcu bir yaklaşımla toplumsal bir konsensüs hedefi oluşturmak yerine genellikle popülist bir söylemle gerçekleştirilmiştir. Neticede programların üzerinde uzlaşmaya varılamamış, tartışmaya açık ve siyaset üstü felsefeden uzak bir nitelik arz ettiği dile getirilebilir. Bu durum, Türk eğitim sisteminin ideolojik ve siyasi öğretilmeye her zaman açık olduğu hissini vermektedir. Bunu aşmak için halka karşı sorumsuz ve sürekli yanılmazlık iddiasındaki yüksek bürokrasinin despotizminden, sermayenin egemenliğinden ve dünyevi dogmaların zincirinden kurtulmak gerekmektedir. Düşünce ve vicdan özgürlüğüne, emeğe, bireye, çocuğa, kadına, gence, anadillere saygılı; bireye yaşam sevinci sunan adil, eşit ve özgürlük temelli bir eğitim süreci planlanmalıdır.⁷⁹⁵ Adil ve eşit şekilde bir arada yaşama kültürünü sağlayacak siyasal dil geliştirilemediği müddetçe eğitimin sorunların çözümü olamayacağı düşünülmektedir. Bunun için siyaseti besleyecek olan sivil kamusal alan tüm kesimleri kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Çünkü eğitim büyük oranda politik bir aktivitedir.⁷⁹⁶ Farklı fikirleri ve ekolleri temsil eden kesimlerin yankı odalarına kapanması ve bunların entelektüellerinin seslerinin duyulmaması problemlerin varlığını devam ettirecektir. İnsanlığın sorunlarına çare olacak bir medeniyet inşa edebilmek için kapalı devre entelektüel sistemlerden ziyade kamusal müzakereye alan açılmalıdır.

4.2. İDKAB Programlarının Dini Çoğulculuğa Bakış Açısı (1982-2024)

Cumhuriyetin ilk yıllarında politik ve toplumsal değişimlerin devletin otoriter gölgesi altında gerçekleştirilmesi düşünülmüştür. Bu müdahale her şeyden önce modern görünerek çağdaş uygarlık seviyesinin yakalanacağı fikriyle kendisini göstermiştir. Bu bağlamda toplumun hayat tarzını, dilini, alfabesini, dış görünümünü ve dinlediği müziği değiştirmeye yönelik hamleler yapılmıştır. Cumhuriyetin ilk dönemlerindeki bu bakış açısı jakoben geleneğin izlerini taşımaktadır. Devletin tanımladığı otoriter laiklik anlayışından hareketle kilisesi ve ruhban sınıfı olmayan İslam dini ve müntesipleri siyasal ve kamusal hayatın dışında tutulmaya çalışılmıştır. Çoğulculuk açısından son derece problemli olan bu bakış açısı zaman zaman etkisini hafifletse de uzun yıllar varlığını sürdürmüştür. Ancak küreselleşme ve modern teknolojinin doğasındaki değişim sürecine bağlı olarak çoğulculukla ilgili söylemler artmıştır. Din, kültür ve dünya görüşü

⁷⁹⁵ Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, 394.

⁷⁹⁶ Spring, *Özgür Eğitim*, 54.

bakımından farklılık arz eden gruplar, özellikle eğitsel ve kültürel haklara yönelik taleplerde bulunmuştur. Bu istekler aynı zamanda eğitim politikaları ve programlarla ilgili yeni anlayışları doğurmuştur. Ulaşılan bulgulardan yola çıkarak süreç içinde benimsenen yaklaşımlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4.2: Programların Dini Çoğulculuk Bağlamında Benimsediği Anlayışlar	
Programlar	Benimsenen Felsefe/Bakış Açısı/Yaklaşım
1982 ve 1992 Temel Eğitim	Doktriner Anlayış (Bir Dini ya da Mezhebi Merkeze Alan)
2000 İlköğretim	Mezhepler Üstü ve Dinler Arası Mezhep, Tarikat, Cemaat Kavramları İlk Kez Yer Aldı
2006 ve 2010 İlköğretim	Mezhepler Üstü ve Dinler Arası Açılımlı Modern Çoğulculuk (İslam İçi Çoğulculuktan İzler Taşımakta)
2018 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)	Mezhepler Üstü ve Dinler Açılımlı
2024 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)	Dinden Öğrenme ve Din Hakkında Öğrenme

Tablo 4.2.'ye göre Türkiye'de DKAB programları 1982'den günümüze kadar farklı eğitim anlayışlarını benimseyerek evrilmiş ve dinî çoğulculuk açısından önemli değişimler geçirmiştir. Bu bağlamda 1982 ve 1992 programları, doktriner bir yaklaşımla tek bir dinin (İslam) ve hatta belirli bir mezhebin (Sünni-Hanefi) öğretilerini esas almak suretiyle farklı inançlara ve mezheplere sınırlı yer vermiştir.⁷⁹⁷ Bu durum çoğulculuk açısından en kapalı dönem olarak değerlendirilebilir. Nitekim Türkiye'de din eğitimi ve öğretiminin genellikle Sünni İslam öğretilerine dayalı olarak gerçekleştiği iddia edilmektedir.⁷⁹⁸ Bu durum Sünni İslam'ın yetiştirilmek istenen birey profilinin önemli bir parçası olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu profilin ardından oluşan tepki son yıllarda Türkiye'de her geçen gün artan kimlik taleplerini öne çıkarmıştır.⁷⁹⁹ 1982'den sonra bu tutucu bakış açısı sorgulanmaya başlanmış ve 2000 yılında hazırlanan programla birlikte yansımalarını göstermeye başlamıştır. Çünkü göç, küreselleşme vb. olaylar farklı dinlerin, inançların ve mezheplerin yakınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda 2000 programı mezhepler üstü ve dinler arası bir anlayışı benimseyerek çoğulculuğa doğru önemli bir adım atmıştır. Böylece diğer dinlerin eğitimi bakımından programların

⁷⁹⁷ İshak Tekin, "Hakim Paradigma Olarak Sünni-Hanefi Bakış Açısıyla Din Eğitimi", içinde *Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi*, ed. Ahmet Çakmak, Abdurrahman Hendek, (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 46.

⁷⁹⁸ İhtar Gözüaydın, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış", içinde *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Taram Sonuçları*, ed. Gürel Tüzün, (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2009), 176, 188.

⁷⁹⁹ Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, 147.

tasarlanmasında merkeze alınan prensipler mezhepler üstü, çoğulcu, kapsayıcı, objektif ve bilimsel bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Ayrıca daha önceki programlarda İslam'ın diğer dinlerle kıyaslanarak üstünlüğünün ortaya konulmasına ilişkin söylemin değiştiği görülmektedir.⁸⁰⁰ Zira küreselleşen dünyada kişilerin müntesibi olduğu dinlerin dışında kalan dinlere bakış açısı oldukça değerlidir. Bireylere göre en gerçek din aidiyet hissedilen din olduğu için bu duyguya hoşgörülle yaklaşılması önemlidir.⁸⁰¹ Diğer taraftan bu programda mezhep, tarikat ve cemaat gibi kavramlara ilk kez yer verilerek İslam içi çeşitliliğe yönelik de adımlar atılmıştır.

Din dersi için hazırlanan programlarda çoğulculuğa ilişkin değişim ve gelişmelerin büyük ölçüde 2000 yılında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Burada bilimsellik ve çok kültürlülük önceki programlara göre daha fazla dikkate alınmıştır.⁸⁰² Dolayısıyla bu program DKAB dersi ile alakalı yeni arayış ve yönelişlerin uygulanmasına yönelik atılan ilk adımlardan biri sayılabilir. Burada ilk defa dinin klasik, ilmiyalci ve belli bir bakış açısıyla sorgulanmadan kabulünü isteyen bir tutumdan vazgeçilmiştir. Belli bir inancın dikte edilmesini öngören bir anlayıştan modern eğitimsel özelliklerin esas alındığı bir paradigmaya geçmeye gayret edilmiştir.⁸⁰³ Ancak tabloya bakıldığında pedagojik açıdan eğitim bilimsel ve din bilimsel anlayışların 2006 yılında güncellenen programlarda açık şekilde sunulduğu görülmektedir. 2006 sonrası programlarda İslam ile ilgili muhteva genişletilmesine karşın benimsenen yaklaşımlar sebebiyle İslam'ı sevdirmeye ve benimsetmeye yönelik doktriner paradigmadan uzaklaşmıştır. Dinler arası açılımın ve çoğulcu anlayışın güçlenmesi sonucu amaç ve içeriklerde daha objektif ve bilimsel bir tutum sergilendiği anlaşılmaktadır. Nitekim mezhepler üstü anlayışında etkisiyle gerek diğer dinlerin gerekse İslam içindeki yorumların nesnel bir şekilde sunulmasına yönelik beklentilerin dikkate alınması çoğulcu eğitim açısından son derece anlamlıdır. Bu bakış açısı bir yandan İslâm dinine ait kültürel öğeleri öğretirken diğer yandan öğrencileri başka bireyler, dinler ve kültürlerle huzurlu bir şekilde bir arada yaşamaya yönlendirecektir.

⁸⁰⁰ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 117-118.

⁸⁰¹ Beyza Bilgin, *Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri*, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24/1 (1981): 481-482.

⁸⁰² Nazım Bayrakdar, *Ortaokullarda Din Eğitimi*, içinde *Din Eğitimi*, ed. Hasan Dam, (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018), 106; Keskiner, "Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları", 60.

⁸⁰³ Ev, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgi Dersi Öğretim Programları Hakkında Bir Değerlendirme*, 142.

Şöyle ki çoğulculuğa karşı çıkararak veya görmezden gelerek genç kuşakları geleceğin dünyasına hazırlamak mümkün değildir. Bu nedenle yeni nesiller kendi toplumunda ve dünyada varlığını sürdüren dinî ve kültürel grupların söylemine teşkil eden inanç, değer ve uygulamalardan haberdar edilmelidir.⁸⁰⁴

Her bireyin inancının değerli olduğunu söyleyen yapılandırmacı anlayış hem öğrenme kuramı hem de epistemolojik bir anlayış çerçevesinde gelişmiştir. Bu modelin felsefi tarafına odaklananların bu yaklaşımın Türkiye’deki din eğitime uygunluğuna şüpheyle yaklaştıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının yapılandırmacı anlayış bağlamında düzenlenmesine karşın din eğitiminin bu yaklaşıma göre gerçekleştirilebilmesinin imkân ve sınırları tartışılmıştır. Söz konusu tartışmaları aşmak için yapılandırmacı kuramın hangi yönünün esas alınacağını önemli olduğu vurgulanmıştır.⁸⁰⁵ Bu noktada bir dinin üyelerine göre o inanç sistemlerinde değişmeyen standart prensipler bulunduğu söylenmiştir. Ayrıca dini bilginin kutsalı referans aldığı için diğer bilgi türlerinden ayrıştığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda Türkiye’deki okullarda yapılandırmacılık merkezli strateji geliştirilirken bir dinin ya da mezhebin doktriner yönünü kapsayan ve genel kabul gören ana esaslarına odaklanmak yerine derslerde dinin teorik boyutlarından hareket ederek inananların fert ve toplum içerisindeki tecrübelerinin yapılandırmacı öğrenme baz alınarak işlenmesi tavsiye edilmiştir. Zira dini metinler ve prensiplerden oluşan deneyimlerin toplumsal hayata yansımaları kesin anlamda kutsal değildir. Ortaya çıkması her zaman mümkün olan farklı algılama ve yaşama biçimleri dini açıdan da kabul edilebilir bir özellik arz etmektedir.⁸⁰⁶ Diğer taraftan yapılandırmacı anlayış doğrultusunda farklı yorum ve bakış açılarına başvurmaktan ziyade öğrencilerin dini muhtevanın ana kaynaklarındaki bilgilerle karşı karşıya getirilmeleri üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda öncelikle bireylerin yorum ve yaklaşımları gözlenerek inanç, ibadet, ahlak vb. öğretilerin tümünün kişisel algı şekilleri ve düzeylerine göre sunulmasının gerektiği belirtilmiştir. Son olarak dini muhteva ile öğrencilerin gündelik bilgileri arasındaki bağlantının bireysel ve kültürel farklılıklar çerçevesinde kurulması

⁸⁰⁴ Ev, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgi Dersi Öğretim Programları Hakkında Bir Değerlendirme, 145.

⁸⁰⁵ Muhittin Okumuşlar, “Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Din Öğretiminin İkan ve Sınırları”, İçinde *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Şeyma Arslan, (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2011), 219-220.

⁸⁰⁶ Kaymakcan, *Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği*, 85.

önerilmek suretiyle⁸⁰⁷ çoğulcu bir perspektifle söz konusu problemin aşılacağı görülmüştür.

Tabloya bakıldığında 2006 programının modern çoğulculuk kapsamında İslam içindeki farklı mezhep ve yorumlara yer vermeye başladığı dikkat çekmektedir.⁸⁰⁸ Fakat 2010 yılında güncellenen programda bilhassa Alevilik ile ilgili konulara daha fazla alan açıldığı görülmektedir. Alevilik ile ilgili yapılan çalıştaylar sonucunda hazırlanan raporların ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin (AİHM) verdiği kararların bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. AİHM öğretim programlarında diğer din ve inançlara kıyasla İslam hakkında daha geniş bir bilgi yelpazesi sunulmasının çoğulculuk ve objektiflik ilkelerinden sapma ve telkin anlamına gelmemesi gerektiğini açıkça belirtmektedir. Zira Hıristiyanlık veya İslam gibi egemen dinler bağlamında davalı olan devletlerin tarih ve geleneklerinde tuttuğu yere uygun bir program hazırlama konusunda takdir marjına sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Burada asıl olarak öğretim programlarının bilgileri objektif, eleştirel ve çoğulcu bir şekilde verip vermediği, sunulan bilgilerin amacının endoktrinasyon olup olmadığı ve ebeveynlerin din ve inançlarının ihlal edilip edilmediği üzerinde durulmaktadır. Netice bu gelişmelerden hareketle programın İslam içi çoğulluğu kısmen de olsa dikkate aldığı ifade edilebilir.⁸⁰⁹ Günümüz toplumlarının çeşitli açılardan farklı özgeçmişleri kuşatan oldukça geniş bir yelpazeyi kapsaması bu durumu zorunlu kılmaktadır.⁸¹⁰ Toplumların homojenlikten uzaklaşarak çok kültürlü-çok inançlı bir yapıya dönüşmesi sonucu benimsenen bu yaklaşımın⁸¹¹ 2018 programında da aynı şekilde sürdürüldüğünü söylemek mümkündür.

Tabloya göre 2024 programının çoğulcu perspektifini değerler bağlamında artırarak sürdürdüğü görülmektedir. “Dinden öğrenme” ve “din hakkında öğrenme” yaklaşımlarının benimsenmesi dinî öğretilerin ahlaki ve etik değerler bağlamında ele alınmasını ve dinler hakkında nesnel bilginin sunulmasını amaçlamaktadır. Bireylerin farklı inanç ve değerleri anlamalarına yönelik bir eğitim anlayışına işaret eden bu gelişme

⁸⁰⁷ Okumuşlar, “Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Din Öğretiminin İkan ve Sınırları”, 234.

⁸⁰⁸ Kaymakcan, Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler, 31.

⁸⁰⁹ Eugenia Relaño, Educational Pluralism and Freedom of Religion: Recent Decisions of the European Court of Human Rights, *British Journal of Religious Education*, 32/1 (2009): 21; Bayrakdar, Ortaokullarda Din Eğitimi, 107-108.

⁸¹⁰ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Der Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 21.

⁸¹¹ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 135.

çoğulculuk açısından önemli bir aşama olarak görülebilir. Farklı dinlerin değerlerini, inançlarını, kavramlarını, sembollerini ve pratiklerini anlamak gerek ulusu gerekse dünyayı tanımak açısından önemlidir. Bu noktada 2000’li yıllardan itibaren kendisini gösteren “din okuryazarlığı” kavramının önemi karşımıza çıkmaktadır. Büyük oranda vatandaşlık eğitimi ve din eğitimi kapsamında ele alınan din okuryazarlığının çoğulcu ortamlarda bireyler ve toplumlar arasındaki ilişkileri pozitif anlamda etkileyen bir yetkinlik olduğu belirtilmektedir. Bu beceri din konusundaki cehalet sebebiyle görülen çatışma ve ön yargıların giderilmesi için farklı inançlara yönelik farkındalık oluşturulmasını esas almak suretiyle⁸¹² çoğulcu bir perspektif sunmaktadır. Dolayısıyla din okuryazarlığının demokratik değerleri barındıran bir din öğretimi sürecinde birlikte yaşama kültürüne katkı sunması beklenmektedir. Ancak 2024 programının ortak metnine bakıldığında sunulan okuryazarlık türleri arasında din okuryazarlığının olmadığı görülmektedir.⁸¹³ Dini çeşitliliğin her geçen gün arttığı çağda insanların birbirlerinin inançlarına ön yargısız yaklaşımlarına katkı sağlayabilecek olan din okuryazarlığına yer verilmemesi çoğulcu eğitim açısından eksiklik olarak değerlendirilebilir. Yine de genel olarak Türkiye’de İDKAB programları geçmişten günümüze doktriner ve tekçi bir anlayıştan dinden öğrenme ile din hakkında öğrenmeye dayalı çoğulcu modellere doğru evrilmiştir. Bu dönüşüm, öğrencilerin farklı inançlara yönelik farkındalığını artırma potansiyeline sahiptir. Ancak uygulamada bu çoğulculuğun ne kadar etkin olduğu ve mezhepler arası veya dinler arası kapsayıcılığın hangi düzeyde uygulandığı ayrıca değerlendirilmesi gereken önemli konulardır.

Son olarak dini çoğulculuk bağlamında tüm dinlerin varlığını kabul etmenin ve onlara saygı duyulması gerektiğini belirtmenin bir iman konusu olarak diğer dinlerin de doğru olabileceğinin kabul edilmesi anlamına gelmemesi gerektiği ifade edilmelidir. Zira bu konu çerçevesinde “Din bir iman konusu olduğuna göre, acaba imanın yapısı başka imanların da doğru olabileceğini kabul edebilir mi? Din içinden bakılarak “dini çoğulculuk” ifadesi kullanıldığında başka dinlerin de doğru olduğu zımnen ifade edilmiş olacaktır. Acaba bu mümkün müdür?”⁸¹⁴ gibi sorular akıllara gelmektedir. Bu noktada dini din yapan unsurun iman olduğundan hareketle “doğru din” ve “yanlış din” nitelemesi

⁸¹² Aşlamacı, *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi*, 211-213.

⁸¹³ MEB, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin*, 92-100.

⁸¹⁴ Tokat, “Dini Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?”, 71.

yapmak uygun değildir. Çünkü insanların “doğru” veya “yanlış” değerlendirmesi yapabileceği dinler üstü bir pozisyona sahip olma şansı bulunmamaktadır. Dolayısıyla doğru-yanlış şeklinde yapılacak her değerlendirme bireyin kendi inancı açısından olacaktır. Ayrıca her bireyin sahip olduğu inancın dışındaki inançların doğru olmadığını söylemesi doğal bir davranış olarak görülmelidir. O halde dinin bir iman konusu olarak diğer dinlerin de doğru olabileceğini kabul etmesi mümkün değildir. İman edilen şey diğer seçeneklerin hepsinin yanlış veya noksan olduğu anlamına gelmektedir. Buna bağlı olarak iman etme farklı seçeneklerden birini tercih etme biçiminde gerçekleşmeyeceği için hiçbir dindar kendi inandığı dinin dışındaki dinlerin de kendi inancı kadar doğru olabileceğini kabul etmemelidir.⁸¹⁵ Neticede kişinin tefekkür ederek ve değerlendirmeler yaparak kabul ettiği inançlara sorgulayıcı bir gözle bakması felsefî açıdan olması gereken bir tavır ise de teolojik yönden uygulanabilirliği zor görünmektedir. Zira bu durum, diğer dinlerin hakikat anlamında İslam ile eş değer olduğunu akıllara getirmemelidir. Yeni yetişen nesiller diğer dinlerin öğretimi sürecinde programlarda yer alan bu tür açıklamalardan dolayı hiçbir dinin diğerinden üstün olmadığı vehmine kapılabilir. Bu nedenle İslam ile diğer dinler arasında herhangi bir ayrım olmadığını zannederek o dinlere inananların da hidayet sınırları içinde kalacağını düşünmelerinin önüne geçilmelidir. Zira bu bakış açısının Batı’nın, Türkiye’nin din öğretimi üzerindeki olumsuz etkileri arasında görülebileceği belirtilmiştir.⁸¹⁶

4.3. İDKAB Programlarının Çoğulcu Değerlere Yaklaşımı (1982-2024)

Farklı fikir ve ideolojiye sahip birçok eğitimci modern toplumların sosyal ve ahlaki değerler açısından çok ciddi problemler ve gerilim hatlarıyla karşı karşıya kaldığını ileri sürmektedir.⁸¹⁷ Sosyal hayatta karşılaşılan bu problemlerin ve gerilimlerin çoğulcu ahlaki değerler olmadan giderilmesi oldukça zor görünmektedir. Bu nedenle söz konusu problemlerin çözümünde öncelikle değerler çerçevesinde bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bu tutuma uygun bir felsefe oluşturmak için en önemli sorumluluk ise eğitime ve okula düşmektedir.⁸¹⁸ Okul, değerler eğitimi yoluyla birlikte toplumsal ahlaki

⁸¹⁵ Tokat, “Dini Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?”, 72.

⁸¹⁶ Mustafa Köylü, Batı’nın Kontrolünde İslam Dini Eğitimi”, *Dem Dergi*, 1/3 (2008): 52.

⁸¹⁷ Seyfi Kenan, “Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9/1 (2009): 261.

⁸¹⁸ Mevlüt Kaya, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23 (2007): 25.

tesis edebilme potansiyeline sahip önemli bir kurumdur. Planlı ve sistemli bir yapının bulunması, donanımlı kadrolara sahip olması, geniş kitlelere hitap etmesi, bireyin gelişimine ve öğrenmeye en açık vaktin okul çağına denk gelmesi ve denetlenmesi gibi etkenler nedeniyle kalıcı ve etkili bir değerler eğitiminin okullarda yapılabileceği belirtilmektedir.⁸¹⁹ Değerler eğitiminin öne çıkan sacayaklarından birisi de hangi davranışın ne kadar ve niçin öğretileceği konusunda öğretmene rehberlik yapan programlardır.⁸²⁰ Programların küreselleşen dünyanın çoğulcu toplumlarında huzur, barış ve güvenin ikame edilebilmesi için çoğulcu değerlerle donatılmış bir çerçevede eğitim sürecine konu edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenciler planlı eğitimin gerçekleştiği okullarda programlar aracılığıyla topluma aidiyet kazanma, farklılıkları kabullenme, hoşgörü ve birlikte yaşama gibi değerleri kuşanabilmektedir.⁸²¹ Bu bağlamda aşağıdaki tabloda hangi değerlerin ne zaman yoğun olduğu sunulmuştur:

Tablo 4.3: Programların Değer Anlayışı

Programlar	Benimsenen Değer Anlayışı
1982 ve 1992 Temel Eğitim	Çoğulcu değerler sınırlı şekilde yer almış Sadakat ve fedakârlık temalı, yoğun milli/milliyetçi değerler öne çıkmış
2000 İlköğretim	Çoğulcu değerlere alan açılmaya başlanmış Milli/milliyetçi değerler korunarak varlığını sürdürmüştür
2006 ve 2010 İlköğretim	Değerler ilk defa müstakil bir başlık altında ele alınmış Evrensel ve çoğulcu değerlere yer verilmiş Milli/milliyetçi değerler varlığını sürdürmüştür
2018 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)	Çoğulcu değerlere ayrılan alan genişletilmiş Kök değer anlayışı getirilmiş Milli/milliyetçi değerlerin önemi korunmuş
2024 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)	Çoğulcu değerler güçlendirilmiş Medeniyet ve kültürünü temele alan kök değer anlayışı benimsenmiştir Milli/milliyetçi değerler programda yer almaya devam etmiştir

Tablo 4.3.'e göre Türkiye'de DKAB programlarında değer anlayışı 1982'den günümüze doğru çoğulculuğa daha fazla alan açan bir yapıya dönüşmüştür. Ancak bu değişim milli/milliyetçi değerlerin sürekli varlığını koruduğu bir çerçevede gerçekleşmiştir. Sınırlı çoğulculuk anlayışına sahip olan 1982 ve 1992 programları sadakat ve fedakârlık gibi değerleri merkeze alan güçlü bir milli/milliyetçi vurguyla

⁸¹⁹ Mevlüt Kaya - Osman Taşkın, Okulda Değerler Eğitimi, İçinde *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü, (Ankara: Nobel Yayınları, 2019), 89.

⁸²⁰ Mehmet Korkmaz, Değerler Eğitimi Yaklaşımları, İçinde *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü, (Ankara: Nobel Yayınları, 2019), 50.

⁸²¹ Kaya - Taşkın, Okulda Değerler Eğitimi, 91.

şekillenmiştir. Bu bakış açısının yazım dili ve ideolojik alt yapı bakımından 12 Eylül Darbesi'nin etkisiyle programa girdiği düşünülmektedir. Bu tutumun programın çoğulcu değerler kapsamında yer verdiği evrensellik, barış ve diğer milletlere saygı gibi değerlerin işlevini zayıflatacağı söylenebilir. Sorgulanmadan sadakat talep eden böyle bir anlayışın bireyleri çok açık bir şekilde tek tipleşmeye yönlendirmesi muhtemeldir. Çünkü yoğun ideolojik perspektiflerin varlığını sürdürebilmesinin en önemli koşulu sorgulanmayan bazı temel ilkelere dayandırılmasından geçmektedir.⁸²² Dolayısıyla bu dönemde çoğulcu değerlerin eğitime entegrasyonu oldukça sınırlı düzeyde kalmış ve Türkiye'deki modernleşme anlayışı uzun bir süre bireysel özgürlükleri tesis etmekten ziyade kişiyi devlet aracı kılmaya hizmet etmiştir. Çoğulcu sosyal yapı yerine tek tipçi bir toplumsal sistem öngören modernleşme süreci, gönüllü birliktelikten öte zorunlu iş bölümü ve görevlere dayanmıştır. Bundan dolayı programların sosyal uyum, itaat ve yükümlülük gibi değerleri yücelttiği gözlenmiştir. Ancak çoğulcu değerleri yansıtan düşünce filizlerinin genellikle serbestlik zemininde ve parlak özgürlük güneşi altında boy atarak heybetli bir çınara dönüşeceği unutulmamalıdır.

İnsanların tecrübe ve yaşam tarzlarındaki çeşitlilik değişik dönemlerde farklı objelere ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Bu noktada kültürel arka plan, etnik köken, cinsiyet, dil ve din gibi zenginliklerin toplumda kin, önyargı ve ötekileştirmeyi tetiklemesinin en önemli nedeninin gruplar arasında örülen suni duvarlar olduğu ifade edilebilir. Ancak farklılıklar noktasındaki derinlik ne kadar büyük olursa olsun bu engeller yalnızca ötekinin insani özelliklerine vurgu yapılarak aşılabılır. Dolayısıyla tek tip bir anlayışı temel alarak oluşturulan programların önyargı, ayrımcılık ve nefret gibi insani değerlere yönelik riskler içermesi olasıdır. Tabloya bakıldığında 2000 programı çoğulcu değerlere kısmen alan açarak önceki programlardan kendisine tevarüs eden söz konusu tehlikeleri bertaraf etmeye girişmiştir. Bu yaklaşım çeşitliliğe yönelik bir adım olsa da milli/milliyetçi değerlerin varlığı olduğu gibi korunmuştur. Diğer taraftan bu durum geleneksel değer anlayışında köklü bir değişim olmadığını göstermektedir. Ancak 2006 yılında uygulamaya konan programda değer eğitimi ilk kez müstakil bir başlık altında ele alınmış ve evrensel çoğulcu değerlere önceki programlara nispeten daha fazla yer verilerek küresel bir anlayış benimsenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda milliyetçilikten

⁸²² Yapıcı, "İdeoloji ve Eğitim, 7.

arınık bir retorik geliştirilmeye çabalanmış ve evrensel değerlere daha fazla vurgu yapılmıştır. Küreselleşme bir bakıma özgürlükler, demokrasi ve insan hakları gibi değerlerin evrenselleşmesi yönünde bir nitelik kazanmıştır. Bu gelişme programın farklı inanç ve kültürel değerleri tanıma ve anlamaya yönelik bir açılım sunmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca çoğulcu ve evrensel değer anlayışına yönelik değişimin daha özgürlükçü, çoğulcu ve demokratik bir toplum amacı doğrultusunda mı yoksa önceki programlardan farklı değerler sunularak yeni siyasi perspektifle uyumlu insan profili yetiştirme hedefine yönelik mi olduğu tartışmaya açık bir konudur.

Pek çok akademisyen, geleneksel din ve ahlak anlayışına yönelik ilginin azaldığını ifade etmektedir. Hatta bazı entelektüeller gelecek dönemlerde din, ahlak ve değerlerden yalıtılmış bir sosyal hayat öngörmektedir. Ancak giderek artan sayıda çalışma, dinin mevcut manevi ahlaki ve kültürel gücünün hiç olmadığı kadar büyük olduğunu göstermekte ve onun yok olacağını öngören sekülerleşme teorileri hakkında şüphe uyandırmaktadır.⁸²³ Bu bağlamda tabloya göre 2018 programının çoğulcu değerlere ayrılan alanı daha da genişletmesi ve “kök değer” kavramını getirerek değerler eğitiminin temel çerçevesini belirlemesi artan ilgiye karşılık atılan olumlu adımlar arasında sayılabilir. Böylece programda değerlerin doğrudan öğretimi benimsenerek ailelerin çocuklarında görmek istediği insan haklarına saygı, evrensel düşünebilme, adalet, dürüstlük, dostluk, sorumluluk ve öz denetim gibi değerler aracılığıyla programların daha donanımlı hale getirildiği savunulmaktadır.⁸²⁴ Zira çoğulcu yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan programların insanların kimlikleri, özgürlükleri ve vatandaşlık şuurunun doğru biçimde yapılandırılabilmesi için etnik, dini, bireysel ve sosyokültürel mozaiki göz önünde bulundurduğu söylenebilir. Çoğulculuk açısından bir ilerleme sağlanmasına rağmen yoğunluğu dönemsel olarak farklı olsa da programlarda milliyetçilik temalı değerlerin bu programda da öne çıktığı ifade edilebilir. Modern çağda kitle heyecanının en yoğun ve en sürekli kaynağının milliyetçilik olması⁸²⁵ bu durumu etkilemiş olabilir. Zira dört bir yanında savaşlar olan bir ülkede bireylerin milli hislerinin diri tutulmasının amaçlandığı düşünülebilir. Buna karşı çıkılmamasına rağmen şefkat, yarenlik, merhamet

⁸²³ John Valk, Plural Public Schooling: Religion, Worldviews and Moral Education, *British Journal of Religious Education*, 29/3 (2007): 274.

⁸²⁴ MEB, DKAB Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 3.

⁸²⁵ Eric Hoffer, *Kesin İnançlılar*, çev. Erkıl Günur, (İstanbul: Olvido Kitap, 2024), 18.

vb. duyguların eğitimine odaklanılması çoğulcu eğitim açısından daha uygundur. Bu duyguları temele alan bir eğitimin “öteki”nin de ilgi, iyilik ve adaleti hakkettiğini düşündürmesi beklenmektedir.⁸²⁶ Kendisini başkasının iyiliğinden sorumlu görmek ve ötekini düşünebilmek toplumsal barışı sağlamaya katkı üretmesi açısından önemlidir.

Tabloya göre 2024 programı hem çoğulculuk anlayışını güçlendirmiş hem de medeniyet ve kültür temelli kök değer anlayışını benimsemiştir. Bu değişim değer eğitiminin sadece ulusal bir perspektifle değil daha geniş bir kültürel ve medeniyet bağlamında ele alınmaya başlandığını göstermektedir. Zira modernlik anlayışının toplumun kendi kültürel tarih ve değerlerinden soyutlanmaması son derece kıymetlidir. Modernlik süreci sürekli kendi kültürünün ve medeniyetinin bir parçası olmayı sürdürmeli ve ondan beslenerek inşa edilmelidir. Hatta bu perspektif, kültürün ve medeniyetin sürekli olarak kendini geliştirmesi ve yeniden inşa edebilmesinin de anahtarıdır. Çoğulcu eğitim açısından da kendi kültürünü ve medeniyetini tamamen görmezden gelerek ötekini anlamak olası değildir. Ötekini anlamak için toplumların kendi kültürünü koruması önemli olsa da bu süreçte ne kendi ne de öteki sabit kalmamalı ve kendilik ilişkisinin dinamizmine açılmalıdır.⁸²⁷ 2024 programının kendi medeniyet dünyasının referansları olan millî ve manevi değerlerden⁸²⁸ hareket etmeyi düşünmesi bu bağlamda değerlendirilebilir. Model’in temsil ettiği zihin dünyası, “...kültür unsurlarımızın nesilden nesile aktarılmasına...”⁸²⁹ odaklanarak yaşayan kökler olduğunu hayal etmektedir. Maarif Modeli savunulurken kullanılan “köklerden geleceğe”⁸³⁰ başlığının burada anlam kazanması beklenmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde DKAB programlarında çoğulcu içeriğin dengeli ve kontrollü bir şekilde zamanla arttığı gözlenmiştir. Programlar evrensel değerleri kademeli olarak benimsemiş olsa da milli/milliyetçi kimliği koruma eğilimini güçlü bir biçimde devam ettirmiştir. Çünkü Türk eğitim sisteminde vatan, millet vb. değerlerin öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarına kazandırılmasının genellikle bireyleri ulus-devlete bağlamanın zorunlu bir yöntemi olarak ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda söz konusu milli/milliyetçi değerlerin genç kuşaklara aktarılması,

⁸²⁶ Kemal Sayar, *Yavaşla* (İstanbul: Kapı Yayınları, 2018), 73.

⁸²⁷ Dellaloğlu, *Poetik ve Politik Bir Kültürel Çalışmalar Ansiklopedisi*, 28.

⁸²⁸ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 54.

⁸²⁹ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 4.

⁸³⁰ MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortak Metin, 3.

benimsetilmesi ve meşruluğunun sağlanmaya gayret edilmesinin eğitimin temel görevlerinden biri olduğu söylenmiştir. Söz konusu değerler etrafında toplumun yalnızca birlik, teklik ve ortaklık teması üzerine inşa edilmesi ulusçuluğu zaman zaman etnik ve otoriter zemine dönüştürme çabası şeklinde değerlendirilse de bu durumun din öğretimi bağlamında geçerli olmayacağı belirtilmiştir. Bu konuların toplumu bir arada tutmak için öğrenilmesi gerektiğinden hareketle DKAB programlarında daha ziyade duygusal bir anlam kuşandığı vurgulanmıştır.⁸³¹ Öte yandan vatan ve millet sevgisinin İslam dini açısından da önemli olmasından dolayı bu konuların DKAB programlarında önemli bir yer tuttuğu dile getirilmiştir.⁸³² Sonuçta çoğulcu anlayışın tam anlamıyla benimsenmesini sınırlama ihtimali taşıyan bu perspektifin belirli bir denge gözetilerek toplumsal bütünlüğün korunmasına yönelik bir çabaya hizmet ettiğini söylemek mümkündür.

4.4. İDKAB Programlarının Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Duyarlılığı (1982-2024)

Tarihin değişik dönemlerinde farklı insan modelleri yetiştirmeyi hedeflemenin yanında bireysel ve toplumsal farklılıklara yönelik de çeşitli bakış açıları benimsenmiştir. Yetiştirilecek bireylerin hangi niteliklere sahip olacağı ve farklılıklara nasıl bakacağı toplumlara ve yaşanan döneme göre değişkenlik göstermiştir. Hatta aynı iktidar dönemlerinde bile birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara ilişkin hedeflenen perspektifin belirli zaman aralıklarında değiştiği görülebilmektedir. Bu anlamda her toplumun yetiştirmeyi düşündüğü birey tipi farklı parametrelere bağlı olarak değişkenlik arz edebilmektedir. Değişen ideolojilere paralel olarak din eğitimi yaklaşımının da değiştiği ve makbul birey ve toplum düşüncesinin her dönemde yeniden tasarlandığı söylenebilir.⁸³³ Ulaşılan bulgulara göre birey ile bireysel ve sosyal farklılıklar konusunda farklı dönemlerde benimsen bakış açısı aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

⁸³¹ Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 181-182.

⁸³² Nazıroğlu, *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*, 188.

⁸³³ Nazıroğlu - Turan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Din Öğretimi Yaklaşımında Birey ve Toplumun İdeolojik Tahayyülü, 18.

Tablo 4.4: Programların Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Bakış Açısı

Programlar	Birey ile Bireysel ve Sosyal Farklılıklara Bakış Açısı
1982 ve 1992 Temel Eğitim	Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun, İslam dini ve ahlak bilgisi ile ilgili temel bilgi kazandırılmış; Atatürkçülük, milli birlik ve beraberlik, insan sevgisi dini ve ahlaki değerler ile pekiştirilmiş; iyi, ahlaklı ve faziletli birey yetiştirilmesi hedeflenmiş Geleneksel eğitim yaklaşımı hakim olduğu için bireysel ve toplumsal farklılıklar çok fazla dikkate alınmamış
2000 İlköğretim	Araştıran, sorgulayan, demokrasiyi özümsemiş ve özgür düşünceye sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmış Bireysel ve toplumsal farklılıklar dikkate alınmaya başlanmış
2006 ve 2010 İlköğretim	Millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven ve sürekli yüceltmeye çalışan; demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar yetiştirilmesi düşünülmüş Bireysel ve toplumsal farklılıklar dikkate alınmış ve farklı kültürlerin ve hayat tarzlarının zenginlik olduğu vurgulanmış
2018 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)	Millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla barış içinde yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirilmesi amaçlanmış Bireysel farklılıklar müstakil bir başlık altında ele alınmış
2024 DKAB (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)	Millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla barış içinde yaşama becerisi kazanmış; erdemli ve kâmil insan yetiştirilmesi hedeflenmiş Eğitimin ölçme ve değerlendirme de dahil olmak üzere bütün süreçlerinde bireysel ve toplumsal farklılıkların dikkate alınması istenmiş

Tablo 4.4.'de görüldüğü üzere Türkiye'de DKAB programlarında gerek bireye bakış açısı gerekse bireysel ve sosyal farklılıklara yönelik yaklaşım zaman içinde çoğulculuk anlayışını da dikkate alarak evrilmiştir. Programlar hem bireyin kişisel gelişimine hem de toplumsal entegrasyonuna ilişkin değerleri amaçlamış olmasına rağmen her dönemde farklı düzeylerde milli/milliyetçi değerlerin baskın olduğunu unutmamak gerekmektedir. 1982 ve 1992 programları bireyi daha çok laik ve milli bir çerçeve içinde iyi, ahlaklı ve faziletli bir insan olarak yetiştirmeyi hedeflemiştir. Milli birlik ve beraberlik vurgusunun bireyin dini ve ahlaki temelleri üzerinden şekillendirildiği bu dönemde diğer inanç ve kültürlere dair farkındalık sınırlı düzeyde kalmış ve çoğulcu anlayış henüz güçlü bir şekilde kendisine yer bulamamıştır. Bu dönemdeki bireyin daha çok tek bir kültür ve inanç sistemine dayalı olarak yetiştirilmesi düşünülmüştür. 1980 darbesi sonrası şekillenen merkezîyetçi eğitim anlayışının da etkisiyle bireysel ve toplumsal farklılıkların sınırlı şekilde kendine yer bulduğu programlarda daha çok dinî ve millî değerlerle örülmüş tek tip yurttaş modeli ön plana çıkarılmıştır. Farklı kültür, inanç,

kimlik ve yaşam tarzlarının tanınmasına ve kapsanmasına yönelik bir yaklaşımın söz konusu olmadığı programların çoğulcu eğitimin temel ilkelerine son derece uzak olduğu söylenebilir. Zira bireylere yönelik koşulsuz itaat ve sert bir uyumu örtük şekilde öne çıkaran merkeziyetçi ve toptancı program yaklaşımları kişilerin beklentilerini karşılamaktan uzak kalacaktır. Yine bireylerin böyle bir program temelinde kişisel duygularını, özgür seçimlerini ve eşsizlik/biriciklik gibi özelliklerini sınıfta göstermeleri oldukça zorlaşacaktır. Bu şekilde tasarlanan programların kendi özelliklerini tanımayan ve kendini gerçekleştirmek için özgür tercihlere sahip olmayan bireylerin yüceltilen itaat duygusunun etkisiyle topluluk arasında erimesine aracılık etmesi muhtemeldir. Bu durum ise homojen bir toplum yapısı sunması nedeniyle çoğulcu eğitim anlayışına ters bir durum oluşturmaktadır.

2000 yılından sonra ülkede kendini gösteren siyasi dönüşümün ardından birey yeniden tanımlanmış ve yeni bir kimlik inşa edilmiştir. Böylece geleneksel öğrenci yaklaşımı ile yeni öğrenci anlayışı arasındaki fark kendini göstermiştir. Geçmişte eğitim daha çok bireyleri toplumsal unsurların potasında eritme ve kendine benzetme faaliyeti şeklinde işlev gördüğü için bireylerin ruhi yapısına yeterli ölçüde değeri verilmemiştir. Burada bireyin toplum yapısına görüntüyü bozmayacak bir parça olarak katılması ve sisteme tam uyum sağlaması daha önemli görülmüştür. Ancak birey yeni sistemde sadece pasif alıcı değil öğrenmeyi gerçekleştiren aktif bir kişilik olarak addedilmiştir. Dolayısıyla öğrenci doğumundan itibaren bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler yoluyla şekillenen bir kişilik olarak din dersinin doğrudan muhatabı kabul edilmiştir.⁸³⁴ Bu bağlamda 2000 programının araştıran, sorgulayan ve özgür düşünen birey yetiştirme hedefiyle öne çıkması çoğulcu eğitime geçişin ilk işaretlerini vermiştir. Bu perspektif daha açık fikirli ve toplumdaki farklı inanç ve görüşlere daha saygılı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım sunmuştur. Bireysel ve toplumsal farklılıkların tanınması ve öğretime konu edilmesi anlamında adım atılmış olsa da çoğulcu eğitimin temel ilkeleri henüz güçlü bir şekilde programlara yansımamıştır. Dolayısıyla bu program çoğulcu eğitime geçişte ön hazırlık dönemi ve geçiş süreci olarak görülebilir. Yine de toplumların barış içinde yaşayabilmesi farklılıklara ait yerel ve evrensel değerlerin ortak bir zeminde ele alındığı kapsayıcı bir ahlak düşüncesiyle mümkün olacağı için çoğulcu bakış açısının

⁸³⁴ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 125.

baz alınmaya başlanması değerlidir. Farklı kültürler ve inançlara sahip bireylerin aynı topraklar içinde huzur içinde yaşaması ise ortak değer sistemi, norm, hak ve görev bilincine sahip olmalarına bağlanmıştır.⁸³⁵ Çünkü insanlığın böyle fırtınalı dönemlerden geçtiği bir süreçte politik hareketler ve programlardan ziyade farklı bireylerin, etnik unsurların, dinlerin ve ahlaki grupların ortak sorumluluk bilinciyle birlikte yaşama kültürüne sahip olmalarına yönelik geniş bir vizyona ihtiyaç duyulmaktadır.⁸³⁶ Ayrıca bir arada yaşama olgusuna hizmet edecek barışın kalıcı olabilmesi için demokrasi anlayışı evrensel bir ahlak düşüncesinin kılavuzluğunda hareket etmelidir. İşin gerçeği küreselleşme toplumları bir “dünya ahlakı” arama noktasına getirmiştir.

Dünya ahlakı arama noktasında evrensellik vurgusu yapan 2006 ve 2010 programlarında bireylerin demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti anlayışına sahip bakış açısıyla donatılması amaçlanmıştır. Böylece farklı birey ve kültürlerle saygılı, toplumsal sorumluluklarını bilen ve çoğulculuk anlayışı güçlenmiş bir vizyona doğru adım atılmıştır. Bu dönemdeki bireyin farklı kültür ve inançlarla barış içinde yaşamayı öğrenmesi istenmiş ve sadece ahlaki ve millî değerlere bağlı olması değil aynı zamanda farklı kültür ve yaşam tarzlarını tanıması ve bunları birer zenginlik olarak görmesi vurgulanmıştır. Bu dönemde bireysel ve toplumsal farklılıklar daha net biçimde tanınmaya başlanarak çoğulcu eğitim anlayışı hem içerik hem de söylem düzeyinde görünür hale getirilmiştir. Zira bireysel farklılıkların kendilerini gerçekleştirme fırsatı bulamadığı bir iklimde çoğulcu öğelerin etnisite, kültür, hayat tarzı, din, dil, kimlik, politik duruş, sağlık ve sosyoekonomik farklılıklar açısından varlığını sürdürmesi kolay değildir. Farklılıklarını sosyal hayatına taşıyamayan kişiler ya radikalleşmekte ya da doğalarındaki çeşitlilikleri bastırdıkları için öz saygı ve özgüvenlerini yitirme riski taşımaktadırlar. Bireylerin doğaları gereği sahip oldukları farklılıklar, her iki durumun sorumlusu olarak gösterilebilir. Bu nedenle bireylerin farklılıklarını, kişilik ve kimlik haklarına saygının bir gereği olarak kabul etmek en temel amaçlardan olmalıdır. Bu kapsamda DKAB programlarında farklılıkların pedagojik olarak meşrulaştırılması çoğulcu eğitime ilişkin önemli bir açılım sağlamıştır. Aynı zamanda bireyin topluma katkısı farklılıklar içinde birlik idealiyle dengelenmiştir. Diğer yandan bireysel ve sosyal

⁸³⁵ Hans Küng - Karl Josef Kuschel, *Evrensel Bir Ahlaka Doğru*, çev. Cemal Tosun, (Ankara: Gün Yayıncılık, 1995), 1.

⁸³⁶ Onat, *Türkiye’de Din Anlayışında Değişim Süreci*, 132.

farklılıklara bakış açısını geliştiren insan hakları, çoğulculuk, hoşgörü vb. evrensel değerlere eğitimde daha fazla alan açılmasına karşın milli kimlik ve vatan sevgisi gibi geleneksel öğeler bireye kazandırılmaya devam edilmiştir. Nitekim farklılıklara saygı konusunun hala belirli bir kültürel ve ulusal kimlik üzerinden şekillendiği söylenebilir.

Tabloya göre 2018 programında milli ve manevi değerler çerçevesinde farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış birey profili öne çıkarılmıştır. Bu dönemde çoğulculuk anlayışı daha da gelişmiş ve bireyin toplumda var olan farklı kimlikleri kabul etme yeteneğine sahip şekilde yetiştirilmesi düşünülmüştür. Ayrıca bireysel farklılıkların müstakil bir başlık altında ele alınması çoğulcu eğitim bakımından önceki programlara kıyasla yapısal anlamda daha sistematik ve bilinçli bir süreç geçildiğini göstermektedir. Böylece 2018 programı bireysel farklılıkları yalnızca tanımakla kalmayıp bunları eğitimin doğrudan bir konusu haline getirmiştir. Farklılıklarla barış içinde yaşama becerisini bireyin temel bir kazanımı olarak tanımlayan bu yaklaşım çoğulcu eğitimin yapılandırıcı bir parçası olarak işlev görme kapasitesi taşımaktadır. Programın barış içinde birlikte yaşama becerisini kazandırmayı hedeflemesi aynı zamanda bu farklılıklarla pozitif ilişkiler kurmaya da kapı aralamaktadır. Bu yönüyle program çokkültürlü eğitim yaklaşımına daha yakın durmaktadır. Dolayısıyla 2018 programının bireysel ve toplumsal çeşitliliklere ilişkin çoğulcu unsurlar bakımından zengin bir yapı ihtiva ettiği dile getirilebilir. Ancak programın hazırlandığı dönemde hissedilen ulusal güvenlik endişeleri çerçevesinde ortaya çıkan korumacı ifadelerin de programın yapısını etkilediği ifade edilebilir. Bu durumun programın hayata geçirilmesinde birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklarla birlikte milli/milliyetçi kolektif unsurlara verilen önemin devam etmesine neden olduğu ileri sürülebilir.

Türk modernleşmesi yoğun bir bireyselleşme çerçevesinde tecelli etmiştir.⁸³⁷ Bireye aşırı vurgu yapan modernizm, insanın bireyselleşmesine yardımcı olmanın ölçüsünü kaybederek bencilliğin ve ideolojik bireyciliğin önünü açmıştır. Sonuçta kendini merkeze koyarak dünyayı algılamaya çalışan ve şahsi çıkarından başka bir şey düşünmeyen narsist bireyler yetiştirmiştir.⁸³⁸ Bu bağlamda 2024 programı erdemli ve kâmil insan yetiştirme hedefiyle bireyin ahlaki boyutunu korumaya yönelik bir adım

⁸³⁷ Sayar, *Yavaşla*, 83.

⁸³⁸ “Ahlakın Öznesi Olarak Birey”.

atmıştır. Bu program birey ile bireysel ve sosyal farklılıkların dikkate alınmasına yönelik de sürecin en gelişmiş ve olgunlaşmış aşamasını temsil etmektedir. Programda sadece bireysel ve toplumsal farklılıkların kabulü değil aynı zamanda eğitimin tüm süreçlerinde -ölçme ve değerlendirme dahil- bu çeşitliliklerin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Böylece çoğulcu anlayış eğitim sisteminin kenarında duran bir hassasiyet olmaktan çıkarak merkeze yerleşmiştir. Aynı zamanda bu programda birey yalnızca değer taşıyıcı bir özne değil farklılıklarla sağlıklı ilişkiler kurabilen erdemli ve kâmil bir kişi olarak tanımlanmıştır. Bu durum çoğulculuğun sistematikleştirilmesi ve eğitimin her aşamasında içselleştirilmesi anlamına gelmektedir. Nitekim program erdemli ve kâmil insan yetiştirme hedefiyle insanların ahlaki boyutunu koruma iç güdüsünü farklılıklarla barış içinde yaşama becerisiyle harmanlanmıştır. Böylece birey hem kendi kimliğini gerçekleştiren hem de toplumsal farklılıklarla sağlıklı ilişkiler kurabilen bir özne olarak tasarlanmıştır. Ayrıca bu programda çoğulculuk anlayışı daha da derinleşmiş ve medeniyet ve kültür temelli değerler kendini göstermiştir. Ancak milli/milliyetçi değerlerin hâlâ varlığını sürdürmesi bireyin uluslararası hoşgörü ve barış anlayışını yerel ve milli kimlikle dengeleyerek kazanması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak Türkiye'deki DKAB programları zaman içinde tek tipleştirici, merkezî ve homojenleştirici bir yaklaşımdan daha kapsayıcı, çoğulcu ve farklılıklara duyarlı bir anlayışa doğru evrilmiştir. Bu değişim bireyi yalnızca itaat eden bir yurttaş olmaktan çıkarıp eleştirel düşünen, farklı kimliklerle birlikte yaşayabilen ve demokratik değerleri içselleştiren bir özne olarak yeniden tanımlamak suretiyle önemli bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Böylece DKAB programları çoğulcu eğitimin temel ilkeleriyle daha uyumlu bir yapıya kavuşmuştur. Bu süreç toplumsal sorumluluklarını yerine getirip farklı inançlara ve kültürlere hoşgörüyle yaklaşan bir birey profili oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Ayrıca bu dönüşüm süreci çoğulcu eğitim yaklaşımının Türkiye'deki DKAB programlarında giderek daha sistematik ve bütüncül biçimde yer bulduğunu ortaya koymaktadır.

4.5. İDKAB Programlarının Çoğulculuk Yönünden Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı (1982-2024)

Eleştirinin olmadığı, her şeyin mutlak doğrulara dayandığı ve her anlamda aşılmaz birtakım otoritelerin egemen olduğu toplumlarda çoğulcu düşünce ve ifade özgürlüğünün

gelişmesi hayaldir. Eğitim sisteminin salt ideolojik bir perspektifle şekillendiği toplumlarda da bireylerin gelişimine katkı sağlayacak düşünce ve ifade özgürlüğünden bahsetmek güçtür. İfade özgürlüğünün olmadığı yerde ise özgür düşünce rahminin döl tutması zor olduğu için farklılıkların gerçek anlamda kendini ifade edebileceği üst düzey düşünme becerilerini yansıtan bir eğitim mümkün olmayacaktır. Bu bağlamda süreç içerisinde öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerine ayrılan alan aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.5: Programların Üst Düzey Düşünme Becerilerine Bakış Açısı

Programlar	Düşünme Becerilerine Bakış Açısı
1982 ve 1992 Temel Eğitim	Geleneksel, öğretmen merkezli ve bilgi aktarıcı yaklaşım
2000 İlköğretim	Geleneksel öğrenme ile birlikte öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme bağlamında gelişen öğrenci merkezli anlayış
2006 ve 2010 İlköğretim	Öğrenci merkezli, çoğulcu düşünme becerileri, yapılandırmacı yaklaşım, ara disiplinler ve alternatif ölçme-değerlendirme vurgusu
2018 DKAB (5,6,7, ve 8. Sınıf)	Öğrenci merkezli, çoğulcu düşünme becerileri, zenginleştirilmiş yöntem ve teknikler, alternatif ölçme-değerlendirme vurgusu
2024 DKAB (5,6,7, ve 8. Sınıf)	Süreç odaklı ve bütüncül bakış açısı, süreç odaklı değerlendirme vurgusu

Tablo 4.5.'de görüldüğü üzere DKAB programlarında üst düzey düşünme becerilerine bakış açısı zaman içinde değişime giderek daha katılımcı, eleştirel ve çoğulcu bir yapıya bürünmüştür. Bu süreçte geleneksel anlatı merkezli anlayıştan öğrenci temelli ve süreç odaklı yaklaşıma doğru bir dönüşüm gözlemlenmektedir. Tabloya bakıldığında 1982 ve 1992 programlarında düşünme becerileri büyük ölçüde geleneksel ve öğretmen merkezli bir anlayışa dayanmaktadır. Bilginin ezberlenmesi ve aktarım yoluyla öğrenilmesi esas alınmak suretiyle öğrencilere çok fazla sorgulama ve eleştirel düşünme fırsatı sunulmamıştır. Çoğulcu anlayışa dair belirgin bir vurgunun bulunmadığı bu dönemde eğitim büyük ölçüde tek bir bakış açısı üzerinden şekillenmiştir. Nitekim 1970'li ve 1980'li yıllar Türkiye'sinde eğitim politikalarının siyasi ve ideolojik kaygılarla belirlenmesi, yoksulluk ile ilgili gerçekler, zihinsel kutuplaşmalar ve gelir dağılımındaki eşitsizlikler gibi faktörler programların okullarda yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinden uzak bir şekilde uygulanmasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmen yeterliği, fiziksel imkanlar, ideolojik kutuplaşmalar, programın esnekliğe izin vermeyen yapısı, programın otoriter arka planı vb. durumlar üst düzey becerilerin gelişimi için elverişli koşulların sağlanmasını engellemiştir. Buna bağlı olarak Türkiye'de geliştirilen

programlar uzun süre boyunca pratiğe değil bilginin istiflenmesine önem vermiştir. İdeolojilerin en büyük işlevinin de bilgi yükleme mekanizmaları olmaları göz önünde bulundurulduğunda ideolojilerin doğruluğu ve geçerliliğinin sınırlarını kendilerinin belirlediği bazı bilgileri bireylere dayatma vazifesi gördüğü ifade edilebilir. İdeolojilerin kendilerine dikte ettiği bilgileri sorgulamaksızın kabul edip ezberleyerek belleğine yükleyen insanlar ise kemikten bir robota dönüşme riskiyle karşı karşıya kalmaktadır.⁸³⁹ Ancak bu noktada eleştiri yaparken “ezber” ile “ezbercilik” kavramlarını ayırt etmek yerinde olacaktır. Ezbercilik, hemen hemen bütün alanlarda birçok faydasız bilginin olduğu gibi bellekte tutulmasıdır. Oysa ezber, çocuğun yaşı ve seviyesine uygun olarak bazı edebi parçaları ezberlemede veya yabancı dil derslerinde kullanılabilir. Bunu yaparken öğrenme psikolojisi ve çağdaş pedagojik yöntemlerin ışığında hareket edilmelidir.⁸⁴⁰ Dolayısıyla bazı ibadetler için gerekli olan ayet ve surelerin ezberlenmesi de bu kapsamda değerlendirilerek eleştiri konusu olmaktan çıkarılabilir.

Tabloya göre 2000 programında öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme anlayışının eğitim sürecine dahil edilmesi düşünme becerilerine yönelik daha öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmeye başlandığını göstermektedir. Geleneksel yöntemler korunmakla birlikte bireyin kendi öğrenme sürecinde daha aktif bir rol oynaması teşvik edilmiştir. Bu aşamada çoğulculuk henüz belirginleşmemiş olsa da öğrencinin demokratik değerlerle tanışması sağlanarak farklı düşüncelere daha açık bir öğrenme ortamı sunulmuştur. Ancak 2006 ve 2010 programları öğrenci merkezli öğrenme ve yapılandırmacılık anlayışıyla birlikte çoğulcu düşünme becerilerini daha fazla öne çıkarmıştır. Bundan dolayı başta yansıtıcı düşünme olmak üzere birçok üst düzey zihinsel beceriye alan açılmıştır. Buna bağlı olarak öğrencilerin derse aktif katılımına önem verilmesi, öğretmenin rehber rolünü üstlenmesi, ders konuları arasında ilişki kurulması ve zümreler arası iş birliğine önem verilmesi gibi hususlara vurgu yapılmıştır.⁸⁴¹ Bu dönemde disiplinler arası etkileşim, eleştirel düşünme ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ile öğrencinin bilgiyi analiz etmesi ve farklı bakış açılarını değerlendirmesi amaçlanmıştır. Çoğulcu eğitim açısından bakıldığında farklı dinî ve kültürel perspektiflere dair daha fazla bilgi sunulmaya başlanarak öğrenciler farklı görüşlere saygı

⁸³⁹ Can, *Özgürlükçü Eğitim Felsefesi*, 148.

⁸⁴⁰ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 424.

⁸⁴¹ Bayrakdar, *Ortaokullarda Din Eğitimi*, 107.

duymaya ve bir arada yaşama kültürüne katkı sağlamaya teşvik edilmiştir. Çağdaş bir anlayışla tasarlandığı ileri sürülen programların uygulanması sürecinde bazı güçlüklerle de karşılaşmıştır. Okulların ve sınıfların teknik ve fiziki alt yapısındaki eksiklikler, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin mesleki eksiklikleri ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması bu zorluklar arasında bulunmaktadır. Programla ilgili karar vericilerin ideolojik kaygılarının pedagojik beklentilerinin önüne geçtiğine yönelik çıkarımlar da üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılmasının önündeki engellerden sayılmıştır.⁸⁴²

Programların öğrenciler arasında çeşitlilikler olabileceğini düşündürmeye teşvik edebilecek ölçüde esnek olması önemlidir. Nitekim grupları eşitler, daha eşitler ve en eşitler şeklinde kategorize eden anlayışın etkili programların hazırlanmasının önündeki en tehlikeli bariyerlerden olduğu kabul edilebilir. Bu noktada 2006 ve 2010 İDKAB programları pedagojik, esnek ve öğrenci merkezli olma bakımından ileri atılmış bir adımdır. Fakat hem kullandığı terminoloji hem de sunduğu yöntemler itibarıyla davranışçılıktan uzaklaşsa da tam olarak yapılandırmacı anlayışı yansıtamadığı düşünülmektedir. Özellikle açık ve yalın şekilde hala egemen olan eğitim tanımı bu konuda çelişkiler oluşturmaktadır. Bu tanımlarda edilgenliği ifade eden “istendik” terimine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu kavram bireyi pasif alıcı olarak görmekte ve başkaları tarafından belirlenen görevleri ifa etmekle yükümlü kılmaktadır. Elbette eğitimi politikadan, ideolojiden ve siyasi çıkarılardan yalıtarak değerlendirmek mümkün değildir. Bütün devletlerin ilk hedefinin kendi ideolojisini hâkim kılmak ve devam ettirmek olmasından dolayı istendik davranışlar genellikle devletin bekasını sağlamaya yönelik olmaktadır. Bunu sağlayabilmek için öncelikle araştırmayan, problem çıkarmayan, sorgulamayan ve verilen görevi en iyi biçimde yapmaya çalışan insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitimden talep edilenleri eleştirmeden yapacak bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Her ne kadar ülkede 2002 yılından sonra yapılan çalışmalar ile öğrenci merkezli bir modele geçilmişse de “hedefler” ve “hedef davranışlar”, davranışçılığın eğitim üzerindeki etkisinin sürdüğünün somut bir göstergesi olmuştur.⁸⁴³ Genellikle ideolojik aşılama vasıtası olarak işlev gören programların görevini başarılı bir şekilde yapabilmesi için daimcilik ve esasicilik gibi daha uygun eğitim felsefeleri işe

⁸⁴² Zengin, “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, 248.

⁸⁴³ Güven, Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler, 6.

koşulmuştur. Dolayısıyla program üst-düzey zihinsel becerileri kullanabilen, bilimsel düşünen, demokratik, bağımsız ve özgür insanlar yetiştirme amacı itibarıyla kâğıt üzerinde oldukça çoğulcu bir bakış açısı sunmasına karşın uygulamada temele alınan felsefe nedeniyle taklitçi ve ezberci tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesine hizmet ederek ikircikli bir yapı sergilemektedir.

Geçmişten günümüze doğru gelişen sürece bakıldığında 2018 DKAB programlarının geleneksel ve öğretmen merkezli bir anlayıştan öğrenci merkezli, çoğulcu düşünme becerilerini geliştiren ve süreç odaklı değerlendirmeye daha çok önem veren bir yapıya doğru evrildiği görülecektir. Başlangıçta tek yönlü ve aktarıcı olan bilgi edinme süreci zamanla eleştirel düşünmeyi, karşılaştırmalı analiz yapmayı ve farklı bakış açılarını anlamayı teşvik eden bir yapıya dönüşmüştür. Bu bağlamda 2018 programında çoğulcu düşünme becerileri daha fazla vurgulanarak zenginleştirilmiş yöntem ve teknikler ile birlikte alternatif ölçme-değerlendirme uygulamaları güçlendirilmiştir. Bu dönemde öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesi değil bilgiyi yorumlaması ve anlamlandırması üzerinde daha fazla durulmuştur. Nitekim üst düzey düşünme becerisine sahip bireylerin farklı dinler ve inançlara daha fazla hoşgörülü yaklaşması beklenmektedir.

Programlarda yaşanan dönüşümler farklı inanç ve düşüncelere dair farkındalığı artıran kapsayıcı bir yapıyla geliştirilmiş ve öğrencilerin birlikte yaşama kültürünü içselleştirmelerin daha fazla önem vermiştir. Bu dönüşüm özellikle son dönem programlarında öğrencilerin farklı inançları tanıyıp anlamalarına fırsat sağlayan bir çerçeve oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Bu kapsamda 2024 programı süreç odaklı ve bütüncül bir bakış açısına yönelerek düşünme becerilerini sadece bilgi edinme süreciyle sınırlamayıp öğrencinin gelişimini ve düşünsel süreçlerini de değerlendirme yaklaşımını benimsemiştir. Bu değişimler öğrencilerin daha açık fikirli, eleştirel düşünebilen ve farklılıkları kabul eden bireyler olarak yetişmelerini sağlayarak demokratik ve çoğulcu bir toplumun inşasına katkı sunma potansiyeli taşımaktadır. Ancak demokratik ve çoğulcu eğitime katkı sunması beklenen alternatif ölçme değerlendirme araçlarının Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve eksiklikleri ile birlikte öğretmen yeterlikleri konusundaki sorunlar nedeniyle çok fazla tercih edilmediği

belirtilmektedir.⁸⁴⁴ Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan son programlara da bakıldığında süreç odaklı bir değerlendirme ve öğrencilerin bütünsel gelişimini esas alan bir eğitim anlayışının hedeflendiği görülmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin süreç içerisindeki faaliyetleri ve davranışları göz önünde bulundurulmalıdır. Süreç odaklı değerlendirme sisteminin önemsendiği ifade edilmesine rağmen standart sınavların merkeze alınması ve hala varlığını sürdürmesi zihinsel meritokrasiye kapı aralamakta ve programın hedeflerine karşı çelişki oluşturmaktadır. Böylece öğrenme süreci ölçülebilir etkinliklere karşılık gelen belirgin durumlara indirgenmektedir. Neticede merkezi sınavlara verilen önemden dolayı eğitim-öğretim dar ve basit bir kapsamla sınırlanmaktadır. Bu durum eğitim sisteminin öğrenci veya öğretmen merkezli olmaktan ziyade sınav merkezli bir yapıya dönüştüğüne işaret etmektedir.⁸⁴⁵ Zira tüm geleneksel yöntem ve tekniklerin uygulandığı bir okulda öğrencilerin büyük kısmının merkezi sınavlarda başarılı sonuçlar elde ettiği görüldüğü takdirde velilerin büyük kısmının çağdaş pedagojik unsurları aklının ucuna bile getirmeden çocuklarını bu okullara yönlendireceği ve hatta kayıt yaptırmak için türlü yollara başvuracağı düşünülmektedir.

⁸⁴⁴ Zengin, “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, 246.

⁸⁴⁵ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, 264.

SONUÇ

Bireylerin ve toplumların diğer kültür ve medeniyetlerin manzarasına açılan penceresi olan çoğulculuk; etnik yapı, dil, din, eğitim, toplumsal sınıf ve diğer kültürel farklılıklar konusunda bir duyarlılık oluşturulması üzerinde durmaktadır. Çoğulcu eğitim ise bütün kesimlerin söz konusu farklılıklarına rağmen eşit ve adil pedagojik fırsatlara sahip olmasını savunmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarının gerek hazırlanması gerekse uygulanması sürecinde görev alan tüm paydaşların daha kapsayıcı ve farklılıklara duyarlı bir perspektif edinmesi gerekmektedir. Öğrenciler okullar ve öğretim programlarının ideolojik ve yanlı bilgi içermesine bağlı olarak farklılıklara yönelik olumsuz enfomasyona maruz kalabilmektedir. Öte yandan çocuklar üzerindeki pedagojik etkisi her geçen gün artan sosyal medya, televizyon vb. kitle iletişim araçları da kontrollü kullanılmadığında aynı olumsuz işlevi kuşanabilmektedir. Farklılıklara karşı önyargı oluşturan bu etkenler farklı olanın özgüveni ve motivasyonunun kırılmasına yol açma riski taşımaktadır. Ortaya çıkabilecek riskleri önlemek için öğretim programları toplumsal kompozisyon göz önünde bulundurularak revize edilmeli ve farklılıklara duyarlı hale getirilmelidir. Çünkü birlikte yaşama kültürünü merkeze alan çoğulcu bir anlayışın gelişmesi farklılıkları yadsıyan bir hastalık olan tek tipçi yaklaşımlardan kaçınılmasına bağlıdır. Kulak kesildikleri dünya dışındakilere sağır olan insanların var olduğu toplumlarda görülmesi beklenen tek tipçi bakış açılarından uzaklaşan öğretim programlarında çeşitli kültürel değerlerin, inançların, hayat tarzlarının vb. temsil edilmesi farklı etnik ve dini gruplar arasında adalet duygusunun gelişmesine zemin hazırlayacaktır. Yine kapsayıcı bir eğitim sürecine dayalı olarak toplumsal kolektif hafızanın çoğulculuğa duyarlı hale getirilmesi farklılıklara tahammülü kolaylaştıracak, bir arada yaşama kültürünü geliştirecek ve empati duygusunu artıracaktır. Bu da öğretim programlarında farklı kültürlere alan açılmasını, ortak aidiyeti inşa edecek bir tarih bilincine yer verilmesini ve empati iklimini tesis edecek çoğulcu değerlere önem verilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda öğretim programlarının farklı kültürel deneyim, din, etnisite ve gelenekleri adil şekilde içerecek yapıda tasarlanması önemlidir. Zira günümüzde pek çok ülkede eğitimin yapısı ve öğretim programları küreselleşme, çoğulculuk vb. etkenlere bağlı olarak kendini gösteren hızlı değişimden etkilenmektedir. Bu durum küreselleşme, şehirleşme ve göç gibi faktörlerden etkilenecek sosyolojik manzarası her geçen gün değişen Türkiye içinde söz konusu olmaktadır. Farklılıkları yok saymanın mümkün ve

sürdürülebilir olmadığı küreselleşen Türkiye’de devlet eliyle yürütülen din öğretimi sürecinin de artık doktriner bir bakış açısıyla sürdürülemeyeceği açıktır. Dolayısıyla Türkiye’nin çoğulcu eğitimi öne çıkaran, kolektif hafızasını ortak aidiyetler üzerine kuran ve farklılıkları zenginlik sayan bir anlayışa hizmet edecek öğretim programlarından hareket etmesi kritik öneme sahiptir. Buna bağlı olarak hazırlanan din öğretimi programlarının teorik ve ideolojik altyapısının, dini çoğulculuğa bakış açısının, değerlere yaklaşımının, birey ile bireysel ve sosyal farklılıklara duyarlılığın ve üst düzey düşünme becerilerine açtığı alanın çok yönlü, kapsayıcı ve birlikte yaşama gerçeğine hassasiyet göstermesi oldukça kıymetlidir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- ✓ Program hazırlama sürecinde farklı coğrafi bölgelerde din, dil, ırk, sosyoekonomik düzey, engelli olma vb. çeşitli örneklem gruplarıyla yapılan görüşmeler bağlamında kapsamlı çalışmalar yürütülmelidir.
- ✓ Programı hazırlayanlar ve öğretmenler farklı ırk, etnisite, din, dil vb. gruplardan öğrenciler için işbirlikçi ve problem çözmeye dayalı öğrenme ortamları geliştirmelidir.
- ✓ Öğretmenlere farklı bölgelerdeki dinî-toplumsal-kültürel özellikler hakkında bilgi verilmesi yararlı olabilir. Bu kapsamda programlara veya kitaplara farklı bölgelerin din, dil, ırk vb. yönden özelliklerini yansıtan kılavuzlar eklenebilir.
- ✓ İş birlikli öğrenme kapsamında sınıflarda oluşturulan gruplar sadece akademik başarıya göre değil farklılıklar da baz alınarak oluşturulmalıdır. Örneğin bir grupta sınıfın yapısına göre mezhepsel, etnik, akademik, sosyoekonomik ve bedensel yetersizliği olan kişilerin bulunması sağlanabilir.
- ✓ Öğrencilerin drama ve canlandırma gibi kendini ifade edebilecekleri yöntemlere öğretim programlarında yer verilmelidir. Bu süreçte bireylerin ötekinin veya dezavantajlı olanın rolünü üstlenmesi sağlanarak empati duygusu geliştirilebilir.
- ✓ Ders kitaplarında yer alan görseller arasında farklı ten rengine sahip bireylere yer verilebilir. DKAB ders kitabında sunulan görsellerde farklı ırk veya ten rengine sahip bireyler iyilik yaparken, camiye giderken veya herhangi bir ibadeti yaparken betimlenebilir.

- ✓ Her çocuğun akademik ve kültürel özgeçmişı tespit edilmeli ve öğrenme süreci buna göre yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin pedagojik özgeçmişı okul öncesinden itibaren kayıt altına alınmalı ve bu süreçte toplanan veriler eğitim hayatının sonuna kadar bir üst kademeye aktararak devam ettirilmelidir.
- ✓ Dijital mecralar da dahil olmak üzere eğitimin insan kıymetine çoğulcu eğitim içerikleri sağlayan kaynaklar hazırlanmalıdır.
- ✓ Okulların kütüphanesinde yer alan kitaplar gözden geçirilmeli ve birlikte yaşama kültürüne katkı sağlayacak içerikler genişletilmelidir.
- ✓ Mevcut öğretmenler hizmet içi eğitimler aracılığıyla çoğulcu eğitim konusunda bilgilendirilebilir.
- ✓ Öğretmenlerin çoğulcu eğitime uygun şekilde yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu minvalde eğitim fakültelerinde ve öğretmen akademilerinde çoğulcu eğitim adında bir dersin yer alması düşünülebilir.
- ✓ Öğretmen adayları tek bir akademide süreci tamamlamak yerine farklı etnisite, inanç ve kültürel özelliklere sahip illerde kurulan akademilerde belirli zaman aralıklarında dönüşümlü olarak eğitilmelidir. Bunun için öğretmen adayları doğdukları çevre ve üniversite eğitimi sürecini geçirdikleri bölgeler dışında kurulan akademiler içerisinde uygun şekilde bölünmüş zaman dilimlerinde periyodik olarak eğitim almalıdır. Böylece öğretmenlerin meslek hayatına başlamadan önce farklılıklara karşı daha donanımlı hale getirilmesi sağlanabilir. (Örneğin DKAB öğretmeni adaylarının Caferilerin, Şafiilerin yoğun olduğu illerde kurulan akademilerde eğitim alması gibi)

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Selminaz. “Uluslararası Hukukta ve Türkiye’de Eğitim Hakkı”. Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, 2016.
- Abdurrahman, Taha. “Değerlerin Çoğulculuğu: Uzantısı ve Sınırları”. Çeviren Abdessamed Taibi, *Felsefe Arkivi*. 48/1 (2018): 87-108.
- Akar, Cüneyt. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çokkültürlülük Değerlerini Yordama Düzeyi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18/1 (2017): 741-762.
- Aktepe, Vedat. “Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi”. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 6/2 (2005): 15-24.
- Akyürek, Süleyman. *Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2009.
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021.
- Altaş, Nurullah. *Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi, 2022.
- Altaş, Nurullah. “Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001)”. *Dini Araştırmalar Dergisi*. 4/12 (2002): 145-168.
- Altaş, Nurullah. “Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme”. İçinde *Kültürel Çeşitlilik ve Din*. editör Remziye Yılmaz. 243-276. Ankara: Sinemis Yayınları, 2005.
- Althusser, Louis. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çeviren Yusuf Alp, Mahmut Özışık, İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.
- Altunkanat, Sedat. “Dini Çoğulculuk Açısından İmam Hatip Liselerinde Okutulan Karşılaştırmalı Dinler Tarihi Dersinin İncelenmesi”. Doktora Tezi: Çukurova Üniversitesi, 2019.
- Appelbaum, Peter. *Multicultural and Diversity Education*. California: Library of Congress Catalogue, 2002.
- Apple, M. W, Beane, J. A. *Demokratik Okullar*. Çeviren Mediha Sarı, Ankara: Dipnot Yayınları, 2011.
- Apple, Michael. *Eğitim ve İktidar*. Çeviren Ergin Bulut, İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2012.
- Arastaman, Gökhan vd., “Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15/1 (2018): 37-75.
- Arıcan, Musa Kazım. “Felsefi ve Teolojik Bir Problem Olarak Dinî Çeşitlilik”. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15/1 (2011): 71-98.
- Arıcan, Musa Kazım. “Dini Çoğulculuk Paradigması ve Eleştirisi”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15/2 (2011): 21-38.
- Arıcı, İsmail. – Maden, Kenan. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Saygı Değeri”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22/1 (2018): 237-256.
- Arıkan, Rauf. *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2013.
- Aronowitz, S. – Giroux, A. H. *Education Under Siege-The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

- Aslan, Ömer. Hoşgörü ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açıdan Analitik Bir Yaklaşım”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5/2 (2001): 357-380.
- Aslan, Mecit – Kozikoğlu, İshak. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15/1 (2015): 1-14.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar – Genç, M. Fatih. “Yeni Anayasa Tartışmaları ve Zorunlu Din Dersleri”. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 16/2 (2012): 7-20.
- Aşlamacı, İbrahim. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi”. *Hikmet Yurdu Düşünce – Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*. 6/12 (2013): 267-282.
- Aşlamacı, İbrahim. *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2023.
- Ataman, Hakan. *Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi*. İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği, 2008.
- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, 1992.
- Aydın, Hasan – Çiftçi, Yasemin Acar. “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma”. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 33 (2014): 197-218.
- Aydın, Hasan. *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları, 2011.
- Aydın, Mahmut. “Dinsel Çoğulculuğun Öteki ile Birlikte Yaşamaya Katkısı Üzerine Bazı Mülahazalar”. *Milel ve Nihal İnanc, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*. 6/2 (2009): 8-30.
- Aydın, Mehmet Zeki – Gürler, Şebnem Akyol. *Okulda Değerler Eğitimi-Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2014.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Din Öğretiminde Yöntemler*. Ankara: Nobel Yayınları, 2015.
- Aydın, Muhammed Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017.
- Aydın, Muhammed Şevki. *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı*. Ankara: Nobel Yayınları, 2011.
- Aydın, Muhammed Şevki – Osmanoğlu, Cemil. *Kültürler Arası Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2016.
- Aytaç, Kemal. *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul: İFAV Yayınları, 1998.
- Bahçekapılı, Mehmet. *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İLKE Araştırma Raporları 1, 2014.
- “Bakan Tekin: “(Yeni müfredat) Burada Bir Değişiklik Yapmamız Gerektiği Çok Açık”. Erişim 25.09.2024, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/bakan-tekin-yeni-mufredat-burada-bir-degisiklik-yapmamiz-gerektigi-cok-acik/3213557#>
- “Bakan Tekin, Yeni Müfredatı Onayladı”. Erişim 25.09.2024, <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-yeni-mufredati-onayladi/haber/33871/tr>
- Bakırcıoğlu, Rasim. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2016.
- Balcı, Mahmut. *Değerleri Yaşa(t)mak*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2014.

- Baltacı, Ali. “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5/2 (2019): 368-388.
- Banks, James A. *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. Çeviren Hasan Aydın, Ankara: Anı Yayıncılık, 2013.
- Başkale, Hatice. “Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9/1 (2016): 23-28.
- Başkurt, İrfan. “İslam Eğitime Dair Bazı Temel İlkeler”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 9 (2002): 89-111.
- Bayrakdar, Nazım – Aksu, Halil İbrahim. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın Kültürlerarası Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 11/2 (2021): 563-580.
- Bayrakdar, Nazım. Ortaokullarda Din Eğitimi, İçinde *Din Eğitimi*, editör Hasan Dam. 93-111. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018.
- Bayrakdar, Nazım. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda Beyin Fırtınası Tekniği”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 19 (2025): 129-157.
- Berger, Peter. – L, Luckman, Thomas. *Modernite, Çoğulculuk ve Anlam Krizi*. Çeviren Mustafa Derviş Dereli, İstanbul: Albaraka Yayınları, 2022.
- Bhawuk, D. P. S. – Brislin, R. “The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism”. *International Journal of Intercultural Relations*. 16 (1992): 413-436.
- Bıkmaz, Fatma Hazır. “Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 39/1 (2006): 97-116.
- Bihikhu, Parekh. *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. Çeviren Bilge Tanrıseven, Ankara: Phoenix Yayınları, 2002.
- Bilgin, Beyza. Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 24/1 (1981): 469-483.
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları, 1995.
- Bilgin, Beyza. Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 39/1 (1999): 1-25.
- Bilgin, Beyza – Selçuk, Mualla. *Din Öğretimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 1999.
- Bilton, Tony vd., *Introductory Sociology 2nd Edition*. London:Mac-millan, 1991.
- Black, E. Cyril. *Çağdaşlaşmanın İtici Güçleri*. Çeviren M. Fatih Gümüş. Ankara: Verso Yayınları, 1989.
- Bolay, Süleyman Hayri. *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları: 1997.
- Bolat, Yavuz. “Sosyal Değerleri ve Değerler Eğitimi Anlamak”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4/29 (2016): 322-348.
- Bossmann, D. M. “Cross-Cultural Values for a Pluralistic Core Curriculum”. *The Journal of Higher Education*. 62/6 (1991): 661-681.
- Brzezinski, Zbigniew. *Kontrollden Çıkış Düşüncesi*. Çeviren Haluk Menemencioğlu, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1996.

- Buhagiar, M.A. "Classroom Assessment Within the Alternative Assessment Paradigm: Revisiting the Territory". *Curriculum Journal*. 18/1 (2007): 39-56.
- Bulut, Zübeyir. "Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Diğer Dinlerin Öğretimi". *Kelam Araştırmaları Dergisi*. 8/2 (2010): 65-90.
- Burke, Peter. *Bilginin Toplumsal Tarihi I*. Çeviren Mete Tunçay, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2001.
- Bümen, Nilay T – Aktan, Sümer. "Yeniden Kavramsallaştırma Akımı Işığında Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Üzerine Özeleştiril Bir Çözümleme". *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 22/3 (2014): 1123-1144.
- Can, Nevzat. *Özgürlükçü Eğitim Felsefesi*. Ankara: Elis Yayınları, 2020.
- Casanova, Jose. *Modern Dünyada Kamusal Dinler*. Çeviren Mehmet Murat Şahin, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, 2014.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları, 2014.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.
- Ceylan, Tuncay. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*. 63/1 (Nisan 2025): 55-70.
- Cırık, İlker. "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34 (2008): 27-40.
- Cizre, Ümit. "Yeni Bir Siyaset Tarzı: Türk Silahlı Kuvvetleri, Toplum ve AK Parti", *Türkiye’de Demokrasi, İslam ve Laiklik*. Derleyen Ahmet T. Kuru – Alfred Stepan, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013.
- Cush, D. – Francis, D. "Positive Pluralism to Awareness, Mystery and Value: A Case Study in Religious Education Curriculum Development". *British Journal of Religious Education*. 24/1 (2001): 52-67.
- Cohen vd., Louis. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri. İçinde Örnekleme*. Çeviren editör Erkan Dinç, Kasım Kiroğlu, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021.
- Cohen, Louis vd., *Eğitimde Araştırma Yöntemleri. İçinde Geçerlilik ve Güvenirlilik*. Çeviren editör Türker Toker, Fatih Cebeci, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021.
- Coştu, Kamil. *İmam Hatip Okullarında Din Eğitimi. İçinde Din Eğitimi*, editör Hasan Dam. 133-151. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018.
- Çalışlar, Aziz. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Cem Yayınevi, 1997.
- Çapcıoğlu, Fatma. "Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006.
- Çetin, Halis. "Devlet, İdeoloji ve Eğitim". *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 25/2 (2001): 201-211.
- Çetin, Mustafa. "Eleştirel Pedagoji Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Felsefi Analizi". Doktora Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022.
- Çetinel, Hasan. "Çokkültürlülük, Çokkültürcü Politikalar ve Din Eğitimi". İçinde *Çokkültürlülük Fragmanları*, editör Ahmet Faruk Yıldırım. 115-150. İstanbul: Çizgi Yayınları, 2023.

- Çetinel, Hasan. İnsan ve Muhiti: Muhit Kavramı Perspektifinden Din Eğitimi, *Muhakeme Dergisi*, 5/2 (2022): 80-93.
- Çetinel, Hasan. Dini Kavramların Öğretiminde Semantik Analizlerin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. *Mîzânü'l-Hak İslami İlimler Dergisi*. 8 (2019): 77-107.
- Çetinel, Hasan. Kavram Olgusu; Dini Kavramaların Öğretimi, Önemi ve Sınırlılıkları Üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 47 (2019): 89-114.
- Çobanoğlu, Rahime – Yıldırım, Ali. “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 19/2 (2021): 810-830.
- Dellaloğlu, Besim F. *Poetik ve Politik Bir Kültürel Çalışmalar Ansiklopedisi*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2021.
- Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021.
- Demirel, Özcan. *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2023.
- Dewey, John. *Demokrasi ve Eğitim*. Çeviren Mustafa Karaman, Ankara: Gece Kitaplığı, 2020.
- Doğan, Pınar Usta. “Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2015.
- Doğan, Recai – Altaş, Nurullah. “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Modeli)”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 2/5 (2004): 25-27.
- Doğan, Recai – Tosun, Cemal. *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- Doğan, Sariye – Aşlamacı, İbrahim. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Değer Eğitimi Açısından Analizi. *Çukurova Araştırmaları*. 11/1 (2025): 72-90.
- Doğru, Çetin. “Mezhepsel Çoğulculuk Bağlamında Din Eğitimi ve Öğretimini Yeniden Yapılandırmak Mümkün mü?”. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12(2018): 143-169.
- Eliot, T. S. *Edebiyat Üzerine Düşünceler*. Çeviren Sevim Kantaroğlu, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2007.
- “Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni”, (01.06.2023), https://www.aile.gov.tr/media/134536/eyhgm_istatistik_bulteni_mart_23.pdf
- Erdem, Cahit – Eğmir, Eray. “Demokrasi ve Eğitim: Kavramsal Bir İnceleme”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 22 (2020): 159-171.
- Ev, Hacer Aşık. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7/32 (2014): 425-456.
- Ev, Halit. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları, 2012.
- Ev, Halit. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgi Dersi Öğretim Programları Hakkında Bir Değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 32 (2010): 139-167.

- Ev, Halit. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012.
- Fabretti, Valeria. "The Public vs. Private School Choice Debate: Pluralism and Recognition in Education". *Italian Journal of Sociology of Education*. 1 (2011): 115-139.
- Freire, Paulo. *Eleştirel Bilinç Eğitim*. Çeviren Dilek Hattatoğlu, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2021.
- Freire, Paulo. *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çeviren Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2023.
- Freire, Paulo. *Özgürlüğün Pedagojisi*. Çeviren Gülden Kurt Gevinç, İstanbul: Yordam Kitap, 2021.
- Gay, Geneva. *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*. Çeviren Hasan Aydın, Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.
- Giddens, Antony. "Citizenship in the Global Era", Tomorrow's Citizens: Critical Debates in Citizenship and Education, Nick Pearce and Joe Hallgarten (ed) (London: Institute for Public Policy Research, 2000.
- Grimmit, Michael. "Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they?", *Pedagogies of Religious Education*, UK, McCrimmons. 2000: 24-52.
- Göle, Nilüfer. *Melez Desenler*. İstanbul: Metis Yayınları, 2021.
- Gözüaydın, İftar. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış". İçinde *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları*. editör Gürel Tüzün. 167-193. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2009.
- Guttek, Gerald L. *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Çeviren Nesrin Kale, Ankara: Ütopya Yayınevi, 2014.
- Güneş, Adem. "Din Eğitiminin Hedefleri Bağlamında Bir Arada Yaşama Kültürü". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11/57 (2018): 834-845.
- Gündoğan, Ali Osman. "Çoğulculuk ve Değer Bunalımı". *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*. 8 (2002): 1-9.
- Güngör, Erol. *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda-Türk Akademisyenler Birliği Yayınları, 1993.
- Güven, Ezgi Denizel. Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *Pivotka*. 4/17 (2005): 6-8.
- Güven, İsmail. *Türkiye'de Eğitim, Devlet ve İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2000.
- Hasan Aydın. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Eleştirel Bir Çözümleme". Erişim Tarihi 19.12.2024, <https://www.kirmizilar.com/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-uzerine-elestirel-bir-cozumlemei/>
- Hendek, Abdurrahman. "Çoğulluk, Çoğulculuk, Çoğullaşma ve Din Eğitimi". İçinde *Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi*, ed. Ahmet Çakmak, Abdurrahman Hendek. 15-42. İstanbul: Dem Yayınları, 2021
- Hick, John. "Religious Pluralism and Salvation". *Faith and Philosophy: Journal of the Society of Christian Philosophers*. 5/4 (1988): 365-377.
- Hoffer, Eric. *Kesin İnançlılar*. Çeviren Erkıl Günur, İstanbul: Olvido Kitap, 2024.
- Hotaman, Davut. "Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13/2 (2017): 430-437.

- Hull, John M. “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*. Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (İstanbul, 28-30 Mart 2001). Ankara, MEB Yayınları, 2003. 33-51.
- Illich, Ivan. *Şenlikli Toplum*. Çeviren Ahmet Kot, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1988.
- Işıkdoğan, Davut. Değerler Öğretimi. İçinde *Din Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. editör Hacer Âşık Ev. 351-371. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2023.
- İnal, Kemal. *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2008.
- İnal, Kemal. *Modernite, Yurttaşlık ve Eleştirel Pedagoji*. Ankara: TÖZ Yayınları, 2020.
- İnal, Kemal. Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praksis*, 14 (2013): 265-287.
- İnal, Kemal. “Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi”. *Muhafazakâr Düşünce*. 2/5 (2005): 75-92.
- İnci, Sibel – Kaya, Volkan Hasan. Eğitimde Multidisipliner, Disiplinlerarası ve Transdisipliner Kavramları. *Milli Eğitim*. 51/235 (2022): 2757-2772.
- Jackson, Robert. *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*. Çeviren Üzeyir Ok, M. Ali Özkan, İstanbul: Dem Yayınları, 2005.
- Kadı, Hacer. 1960 ve 1980 Askeri Darbe Dönemlerinde Eğitim Politikaları ve Halifelik Kurumunun Ders Kitaplarına Yansıması. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*. 3/2 (2019): 65-74.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları, 2006.
- Kalın, İbrahim. *Ben, Öteki ve Ötesi*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2020.
- Kandemir, Fatih. Ekolojik Kuram Bağlamında Dinî Gelişim Psikolojisi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*. 22/3 (2018): 1433-1456.
- Kandemir, Fatih. Halk İnançlarının Psiko-Sosyal Nedenleri ve Türkiye’deki Halk İnançlarının Tarihi Temelleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. IX/1 (2016): 97-114.
- Kaplan, İsmail. *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları. 2013.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- Kaymakcan, Recep. *Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2004.
- Kaya, İlhan – Aydın, Hasan. *Çoğulculuk, Çok Kültürlü ve Çok Dilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.
- Kaya, Fatih. DKAB Derslerinde Aleviliğin Öğretimi ve Sorunları. İçinde *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, editör Mustafa Köylü. 83-131. İstanbul: DEM Yayınları, 2018.
- Kaya, Fatih. Hikâye, Kıssa, Şiirler ile Din Öğretimi. İçinde *Din Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*, editör Hacer Âşık Ev. 405-432. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2023.
- Kaya, Mevlüt. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarındaki Ahlak Konularının Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 23 (2007): 23-50.
- Kaya, Mevlüt – Taşkın, Osman. Okulda Değerler Eğitimi. İçinde *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*, editör Mustafa Köylü. 89-115. Ankara: Nobel Yayınları, 2019.

- Kaymakcan, Recep. “Türk Gençliğinin Din Eğitimi Algılaması”. *Marife*. 6/2 (2006): 117-132.
- Kaymakcan, Recep. “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 7/1 (2007): 177-210.
- Kaymakcan, Recep – Meydan, Hasan. *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2020.
- Kaymakcan, Recep. Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği. İçinde *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*; editör Mustafa Köylü. 81-103. İstanbul: DEM Yayınları, 2014.
- Kaymakcan, Recep. Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık. İstanbul: DEM Yayınları, 2009.
- Kaymakcan, Recep – Meydan, Hasan. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 9/21 (2011): 29-55.
- Kaymakcan, Recep. Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*. 10/27 (2006): 21-36.
- Kenan, Seyfi. “Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9/1 (2009): 259-295.
- Kenan Çayır. “Yeni Müfredat: Bitmeyen ‘Maarif Davası’”. Erişim Tarihi 19.12.2024, <https://birikimdergisi.com/guncel/11751/yeni-mufredat-bitmeyen-maarif-davasi>
- Keskiner, Emine. Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları. İçinde *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, editör Mustafa Köylü. 49-83. İstanbul: DEM Yayınları, 2018.
- Kılıç, Recep. “Dini Çoğulculuk Mu Dinde Çoğulculuk Mu?”. *Dini Araştırmalar Dergisi*. 7/19 (2004): 13-17.
- Kızılabdullah, Yıldız – Yürük, Tuğrul. “Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”. *Dini Araştırmalar Dergisi*. 11/32 (2008): 107-130.
- Kincheloe, Joe L. *Eleştirel Pedagoji*. Çeviren Kemal İnal, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2018.
- Korkmaz, Fahrettin. Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkileri. İçinde *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, editör Özcan Demirel - Serkan Dinçer. 168-184. Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Korkmaz, Fahrettin. “Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımı Bağlamında 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Politik Bir Metin Olarak İncelenmesi”. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, 2016.
- Korkmaz, Mehmet. Değerler Eğitimi Yaklaşımları. İçinde *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*, editör Mustafa Köylü. 37-65. Ankara: Nobel Yayınları, 2019.
- Köylü, Mustafa. Batı’nın Kontrolünde İslam Dini Eğitimi”. *Dem Dergi*. 1/3 (2008): 50-56.
- Köylü, Mustafa. Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*. 6/17: 241-267.

- Köylü, Mustafa. “Değerler Eğitiminde Ailenin Fonksiyonu”. Tartışmalı İlmi Toplantı, 228.
- Köylü, Mustafa. “Kur’an’ın İnsanlığa Getirdiği Değerler ve Hedefler”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 24/25 (2007): 65-88.
- Köylü, Mustafa. Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 4/12 (2006): 109-128.
- Köylü, Mustafa. Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruiyeti Sorunu. İçinde *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, editör Mustafa Köylü. 15-49. İstanbul: DEM Yayınları, 2018.
- Köylü, Mustafa. “Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi”. İçinde *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, editör Mustafa Köylü. 47-80. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Kuzgun, Yıldız – Deryakulu, Deniz. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınları, 2004.
- Küng, Hans – Kuschel, Karl Josef. *Evrensel Bir Ahlaka Doğru*. Çeviren Cemal Tosun. Ankara: Gün Yayıncılık, 1995.
- Mayo, Peter. *Kültür, İktidar ve Eğitim*. Çeviren Kemal İnal. Ankara: TÖZ Yayınları, 2025.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı. 1982.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı. 1982.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı”. 2000.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2006.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2010.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2018.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2024.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2024.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. 2023 Eğitim Vizyonu.
- Meydan, Hasan. *Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek*. İstanbul: DEM Yayınları, 2022.
- Motamed, Hamid Reza – Yarmohammadian, Mohammad Hossein – Yousefy, Alireza. “Comparative Study of Pluralistic & Unitarianism Approaches Concerning Elements of Curriculum”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 83 (2013): 831-835.
- Muhammed Şevki Aydın. “Ahlakın Öznesi Olarak Birey”. Erişim Tarihi 28.03.2024, <https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=2896>
- Nazıroğlu, Bayramali. Din Eğitiminin Gerekliliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 5/2 (2015): 191-220.

- Nazıroğlu, Bayramali – Göksu, Mehmet Zeki. “İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Gözüyle Vatanseverlik Değeri”. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13 (2018): 211-230.
- Nazıroğlu, Bayramali – Turan, Şeyma. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Din Öğretimi Yaklaşımında Birey ve Toplumun İdeolojik Tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*. 27 (2024): 15-33.
- Nazıroğlu, Bayramali – Turan, Şeyma. Dinî Uzlaşma Kültürü Bağlamında İlahiyat Eğitimi. *Darulfunun İlahiyat*. 32/1 (2021): 219-256.
- Nazıroğlu, Bayramali. *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*. İstanbul: Açılımkitap, 2013.
- Nieto, Sonia. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman Press, 1996.
- Nohl, Arnd-Michael. *Kültürlerarası Pedagoji*. Çeviren R. Nazlı Somel, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Nohl, Arnd-Michael – Somel, R. Nazlı. *Eğitim ve Toplumsal Dinamikler*. Çeviren Kemal İnal, Erhan Acar, Ankara: Töz Yayınları, 2021.
- Oğuz, Aylin Kılıç. *Fedakâr Eş-Fedakâr Yurttaş: Yurttaşlık Bilgisi ve Yurttaş Eğitimi 1970-1990*. İstanbul: Kitap Yayınları, 2007.
- Okumuşlar, Muhiddin. “Çok Kültürlü Toplumlarda “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme” Modeli”. *Marife Dergisi*. 7/2 (2007): 251-264.
- Okumuşlar, Muhiddin. “Kültürel Din Pedagojisi”. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*. 23/3 (2019): 1279-1292.
- Okumuşlar, Muhittin. “Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları”. İçinde *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. Editör Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Şeyma Arslan. 217-239. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2011.
- Oliva, P. F. *Developing the Curriculum*. Boston: Allyn and Bacon, 2009.
- Onat, Hasan. *Türkiye’de Din Anlayışında Değişim Süreci*. İstanbul: Endülüs Yayınları, 2022.
- Ornstein, Allan C – Hunkins, Francis P. *Eğitim Programı Temelleri, İlkeler ve Sorunlar*, Çeviren Asım Arı, Konya: Eğitim Yayınevi, 2014.
- Osmanoğlu, Cemil. *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017.
- Özbudun, Ergun. “Türk Anayasa Mahkemesi ve Siyasal Kriz”, *Türkiye’de Demokrasi, İslam ve Laiklik*. Derleyen Ahmet T. Kuru, Alfred Stepan, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013.
- Özdemir, Soner Mehmet. “Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme”. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12/1 (2011): 85-110.
- Özkök, Alev. Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28 (2005): 159-167.

- Ünsal, Serkan – Korkmaz, Fahrettin. Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13/1 (2017): 275-289.
- Üzümcü, Muzaffer – Abanoz, Süleyman. Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (2024): 795-826.
- Patton, Michael Quinn. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Çeviren editör Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018.
- Pinar, William. *What is Curriculum Theory*. London: Lawrance Erlboun Associates Publishers, 2004.
- Relaño, Eugenia. Educational Pluralism and Freedom of Religion: Recent Decisions of the European Court of Human Rights. *British Journal of Religious Education*. 32/1 (2009): 19-29.
- Sari, Hakan. Hakikatler Arasında Kaybolmak: Dinî Çoğulculuğun Anlam Krizi ile İlişkisi. *Gümüşhane İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15/29 (2026): 185-215.
- Sayar, Kemal. *Yavaşla*. İstanbul: Kapı Yayınları, 2018.
- Semerci, Ayşegül – Sayın, Gülşah. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4.-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın Temel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi. *Darülfunun İlahiyat*. 36/2 (2025): 389-424.
- Selçuk, Mualla. "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 4 (1997): 145-158.
- Shor, Ira. *Güçlendiren Eğitim*. Çeviren Pınar Dinçkurt, İstanbul: Pedagoji Yayınları, 2023.
- Skeie, Geir. "Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı". İçinde *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, editör Recep Kaymakcan. 135-155. İstanbul: Dem Yayınları, 2006.
- Skeie, Geir. The Concept of Plurality and its Meaning for Religious Education. *British Journal of Religious Education*. 25/1 (2007): 47-59.
- Spring, Joel. *Özgür Eğitim*, Çeviren Ayşen Emekçi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2010.
- Stevens, E. J., Wood – G.H. *Justice, İdeology and Education-An Introduction to the Social Foundations of Education*. New York, McGraww-Hill, 1992.
- Subaşı, Necdet. *Ara Dönem Din Politikaları*. İstanbul: Küre Yayınları, 2005.
- Soylu, Şeymanur – Altunbay, Müzeyyen. "Eğitimde Bireysel Farklılıklar ve Türkçe Eğitiminde Bireysel Farklılıkların Kazandırılmasında Ders Kitaplarının Önemi". *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*. 8/2 (2023): 49-58.
- Şahin, İdris. "Türkiye Eğitim Sisteminde Değişim". *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 5/20 (2007): 30-54.
- Şan, Mustafa Kemal. "Farklılık ve Çokkültürlülük Siyasetleri Üstüne Bir Deneme". *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*. 3/1 (2005): 67-117.
- Şan, Mustafa Kemal, Abdulhakimoğulları, Engin Durukan. "Suriyeli Sığınmacılarla Birlikte Yaşama Deneyimi Bağlamında Algı ve Görüşler: Twitter Üzerinden Suriyelilerin Sosyal Temsili". *Universal Journal of History and Culture*. 3/2 (2021): 209-241.

- Şaşmaz, Aytuğ vd. *Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2011.
- Şayegan, Daryuş. *Batı Karşısında Asya*. Çeviren Derya Örs, İstanbul: Ağaç Yayınları, 2008.
- Şentürk, Habil. Sosyal İlişkilerde Saygı Kavramı: Psikoloji ve Din Açısından Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 20 (2008): 217-228.
- Şentürk, İlknur – Turan, Selahattin. Foucault’un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 18/2 (2012): 243-272.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. “Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu”. Erişim Tarihi 24.10.2024, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf
- Taştekin, Osman. *Din Eğitiminin 200’ü*. Ankara: Otto Yayınları, 2017.
- Taştekin, Osman. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 17 (2004): 177-207.
- Taştekin, Osman. İnanç Öğretiminin Psiko-Pedagojik Temelleri. *Diyanet İlmi Dergi*. 39/1 (2003): 109-128.
- Taylor, Charles. *Çok Kültürlülük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1996.
- Tekin, İshak. “Hakim Paradigma Olarak Sünni-Hanefi Bakış Açısıyla Din Öğretimi”. İçinde *Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi*. editör Ahmet Çakmak, Abdurrahman Hendek. 43-74. İstanbul: Dem Yayınları, 2021.
- Tetik, Hayati. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme”. *Universal Journal of Theology*. 3/1 (2018): 64-86.
- Tokat, Latif. “Dini Çoğulculuk Hangi Açıdan Mümkündür?”. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*. 4/2 (2007): 48-102.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 2012.
- Topçu, Nurettin. *Türkiye’nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2017.
- Topsakal, Cem vd., “Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 6/27 (2013): 546-560.
- “Türk Dil Kurumu”, (10.06.2023), <https://sozluk.gov.tr/>
- Türcan, Talip. “Ülû’l Emr”. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 42:295-297. Ankara: TDV Yayınları, 2012.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Değerlendirilmesi: Tespit ve Önerileri I. Cilt. *Eğitim Bir-sen Stratejik Araştırmaları Merkezi*. 35 (2024).
- Uçar, Recep. Öğretim Yöntem ve Teknikleri I. İçinde *Din Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*, editör Hacer Âşık Ev. 123-165. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2023.
- Uçar, Recep – Sayın, Gülşah. Türkiye’de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 8/2 (2017): 269-298.

- Üstel, Füsun. *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2008.
- Üstel, Füsun. *Yurttaşlık ve Demokrasi*. Ankara: Dost Yayınları, 1999.
- Valk, John. Plural Public Schooling: Religion, Worldviews and Moral Education. *British Journal of Religious Education*. 29/3 (2007): 273-285.
- Vatandaş, Celalettin. *Çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları, 2002.
- Wallace, E. *Hidding the Hidden Curriculum: An Integration of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform*. California: McCutvhan Publishing Corporation, 1983.
- Womick, Jake – King, Laura A. “The Existential Challenge of Religious Pluralism: Religion, Politics, and Meaning in Life”. *The International Journal for the Psychology of Religion*. 33/3 (2023): 230-245.
- Wong, F. E. “Diversity and Community: Right Objectives and Wrong Arguments”. *The Magazine of Higher Learning*. 23/4 (1991): 48-54.
- Yapıcı, Mehmet. “İdeoloji ve Eğitim”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. (2004): 1-8.
- Yapıcı, Asım – Zengin, Zeki Salih. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1/4 (2003): 173-206.
- Yazoğlu, Ruhattin. “John Hick'in Dini Çoğulculuğunun Arka Planı”. İçinde *Dini Çoğulculuk: John Hick'in Düşünceleri Etrafında Tartışmalar*. Çeviren Ruhattin Yazoğlu, Hüsnü Aydeniz. 7-26. İstanbul: İz Yayınları, 2006.
- Yeşilyurt, Etem. Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*. 24/83 (2020): 263-288.
- Yıldırım, Adem. *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2011.
- Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2011.
- Yılmaz, Fatma. *Din Eğitimi Işığında Kadınlar Arasında Yaşayan Hurafeler*. İstanbul: Cihan Yayınları, 2008.
- Yılmaz, Hüseyin. *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. İstanbul: DEM Yayınları, 2019.
- Yürük, Tuğrul. “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2011.
- Zengin, Mahmut. “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 8/19 (2010): 225-258.
- Zengin, Mahmut. “Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12/22 (2010): 121-160.
- Zengin, Mahmut. *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*. İstanbul: Dem Yayınları, 2017.
- Zengin, Mahmut. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul: Dem Yayınları, 2011.

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Yusuf OKUMUŞ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Fakülte	İlahiyat Fakültesi
Bölümü	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	
Üniversite	Bayburt Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel İslam Bilimleri
Program	
Makale ve Bildiriler	