

## Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Dr. İbrahim Aşlamacı

İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi DKAB Arş. Gör.

[ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr](mailto:ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr)

### Özet

Bu makalede günümüzde artan çoğulculuk söylemleri, Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde zorunlu bir ders olarak yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri bağlamında değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. İlk başlıkta çoğulculuk olgusu ve onun eğitime yansımaları, ilgili literatür incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır. İkinci başlıkta DKAB dersleri bağlamında ortaya çıkan çoğul durumlar açıklanmıştır. Ayrıca ulusal ve uluslar arası mahkeme kararlarıyla birlikte, çoğulculuk açısından derse yönelik tartışmalar ele alınmıştır. Üçüncü başlıkta ise DKAB dersi bağlamında çoğulculuk açısından pedagojik yaklaşımda gelinen noktayı göstermesi bakımından, 2010 yılında hazırlanan dersin ilköğretim düzeyi öğretim programı incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Söz konusu öğretim programı incelendiğinde kendisinden önceki programlara göre İslam içi çoğulluk bağlamında Alevilik öğretimine yer verdiği, objektif olarak diğer dinleri öğretime konu edindiği ve bu nedenlerden dolayı da daha fazla çoğulcu karakter taşıdığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Çoğulculuk, Din Eğitimi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı

### Abstract

### Evaluation of Religious Culture and Ethics Knowledge Courses in Terms of Pluralism

This article basically aims to describe the issue of pluralism in the context of Religious Culture and Ethics Knowledge courses provided at schools as a compulsory courses in the level of primary and secondary education in Turkey. In the first title of the article, plurality and pluralism notions and their effects on education are described. Secondly, plural situations that come up in the context of Religious Culture and Ethics Knowledge courses are explained. In addition, debates on the course in related to pluralism with rulings of the national end international court are examined. Thirdly, Curriculum of Primary Religious Culture and Ethics Knowledge course prepared in 2010 are examined and evaluated. It is possible to say that this curriculum has more pluralistic character than previous curriculums, because it includes Alewism as a plurality in Islam, and contains other religions objectively.

<sup>1</sup> Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi oluşturulurken araştırmacı tarafından Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Prof. Dr. Recep Kaymakcan danışmanlığında 2008 yılında hazırlanan yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.

**Key Words:** Religious Culture and Ethics Knowledge Course, Pluralism, Religious Education, Curriculum of Religious Culture and Ethics Knowledge Course.

## Giriş

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren hızlanarak devam eden küreselleşme süreci ve modern teknolojinin değişen doğası sayesinde, günümüzde hiçbir toplum kendisini dış etkilerden koruyamamakta; sermaye, teknoloji, insanlar ve fikirler ülke sınırları arasında serbestçe dolaşp yepyeni düşünce ve yaşam biçimleri oluşturabilmektedir. Bu süreç aynı zamanda toplumsal yapılarda homojenlikten heterojenliğe doğru bir değişimi ortaya çıkarmaktadır. Böyle bir değişim ise insanları ve toplumları, aralarındaki farklılıkları kabul etmeye, belli kurallar ve uzlaşma zeminleri üzerinde bu farklılıklarla bir arada yaşama projeleri geliştirip uygulamaya zorlamaktadır.

Toplumsal yapıdaki değişime paralel olarak artan çoğulculuk söylemleriyle günümüz toplumlarındaki kültürel, dini veya dünya görüşleri açısından farklılıkların, özellikle eğitim ve kültürel haklara ilişkin taleplerinin olduğu görülmektedir. Bu durumun aynı zamanda eğitim politikaları ve programlarında yeni anlayışları doğuracağı öngörülmektedir. Günümüzün çoğullaşan toplumlarında farklı kültürlere açık olan ve farklı kültürel değerlere saygı duyan bireylerin yetiştirilmesi ve eğitim yoluyla da bu özelliklerin kazandırılması önem kazanmaktadır. Topluma bir anlam ve değer veren din gibi bir olgunun öğretiminde de bu yeni gelişmelere göre değişikliklerin yer alması ve din derslerinin insanlar arasında farklılıkları derinleştiren değil, çoğulcu bir anlayışla ötekileri tanımayı ve anlamayı gerektirecek şekilde düzenlenebilmesi için özellikle 11 Eylül sonrasında yoğun arayışlar göze çarpmaktadır. Bu anlamda UNESCO, Avrupa Konseyi ve AGİT gibi uluslar arası kuruluşların, okullardaki din derslerine yönelik artan ilgi ve çalışmalarını örnek göstermek mümkündür.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Özellikle 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte dünyada din öğretimine olan ilgede önemli bir artış gözlemlenirken; bu ilgi, 11 Eylül 2001 sonrası en üst düzeye ulaşmıştır. Bu tarihten sonra, daha önce büyük ölçüde ulusal değişkenlere bağlı olarak şekillenen din eğitimi politika ve pedagoji anlayışlarına uluslararası boyut önemli bir faktör olarak eklenmiş gözükmektedir. Daha önce okullarda din dersleriyle hiç ilgilenmeyen UNESCO, en azından kültürlerarası eğitimin bir boyutu olarak din eğitimi konusunu çalışmalarına dâhil etmiştir. Özellikle Avrupa Konseyi, eğitimle ilgili projelerde din eğitimi yer verilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Yine Avrupa Güvenlik ve İşbirliği (AGİT) tarafından başlatılan "AGİT Ülkeleri İçin Devlet Okullarında Din Hakkında Öğrenme Kılavuz Kitabı" hazırlama projesi sonuçlandırılarak rapor hazırlanmıştır. Demokratik Avrupa vatandaşlığı ve vatandaşlık eğitimine okullardaki din eğitimi ilişkisi ve katkısı gündeme gelmiştir. Ayrıca Avrupa Konseyine bağlı olarak okullardaki din eğitimi konularıyla ilgili bir merkez kurma çalışmaları yürütülmektedir. Söz konusu kuruluşların raporları hakkında Bkz. COUNCIL of Europe, **Religious Diversity and Intercultural Education: A**

Türkiye’de 1982’den bu yana ilk ve ortaöğretimde zorunlu olarak yer alan DKAB<sup>3</sup> dersleriyle ilgili tartışmalara, 9 Ekim 2007 tarihli AİHM ve 3 Mart 2008 tarihli Danıştay’ın verdiği kararlar da eklenmiştir. Verilen kararlarda DKAB derslerinin yeterince eleştirel, objektif ve çoğulcu olmadığı belirtilerek, dersin bu içeriği ile zorunlu tutulması hukuka aykırı bulunmuştur. DKAB derslerine karşı sosyal ve hukuki alanda gelişen bu çoğulcu söylemlere karşı Türkiye, çoğulculuk olgusuyla ve özellikle eğitim alanına yansımalarıyla yüzleşmeye ve yeni duruma göre bu derse ilişkin politika ve pedagoji anlayışını yeniden ele almaya başlamıştır. Bu çalışmaların en somut göstergesi, 2005 ve 2006 yıllarında yenilenen ilk ve ortaöğretim DKAB dersi öğretim programlarının 2010 yılında yeniden düzenlenmesi olmuştur.

Bu makalede DKAB derslerinin politika ve pedagojik yaklaşım açısından mevcut durumu çoğulculuk bağlamında değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu kapsamda öncelikle çoğulluk ve çoğulculuk kavramları betimlenmiş ve bu olgunun eğitim anlayışlarına yansımaları üzerinde durulmuştur. İkinci başlıkta çoğulculuk olgusunun, DKAB dersleri için ne anlam ifade ettiği ve bu ders özelinde ortaya çıkan çoğul durumlar açısından mevcut durumu ve yürütülen tartışmalar ele alınmıştır. Üçüncü başlıkta ise pedagojik yaklaşım olarak bu derste gelinen noktayı temsil etmesi bakımından, 2006 yılında hazırlanan ve 2010 yılında bazı değişiklikler yapılan İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, çoğulculuk açısından incelenip değerlendirilmiştir.

### 1. Çoğulluk, Çoğulculuk Kavramları ve Eğitime Yansımaları

Çoğulluk, farklı öğelerin aynı zamanda ve mekânda bulunması durumu olup, herhangi bir tür çokluğu ya da çeşitliliği ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Çoğulculuk ise birlikte var olan bu farklı öğelerin bir birlik, yani organik bir bütünlük kazanmalarınıdır (Bakker, 2003:370). Bu genel düzeydeki çoğulluk kavramı ile çoğulculuk birbirinden farklıdır. Bu ayırım, ‘tanımlama’ ile ‘değer biçme’ arasındaki farklılıkla ilgilidir (Jackson, 2007b: 25; Skeie, 2006; Erdoğan 1998: 192). Çoğulluk, bir takım çeşitliliğin bulunması halini ifade etmek için kullanılırken; çoğulculuk ise, belirli bir çeşit çoğulluğa yönelik genellikle olumlu bir değerlendirmeyi ifade etmek için kullanılmaktadır. Diğer

---

Reference Book For Schools, ; OSCE, Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools,; Robert JACKSON “Devlet Okullarında Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi Yorumcu Yaklaşımın Katkısı”, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28-Kasım 2004)*, Dem Yayınları, İstanbul, 2007, s.467-488

<sup>3</sup> Çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için DKAB şeklinde kısaltma kullanılmıştır.

bir ifade ile birbirinden ayırt edilir şekilde farklı değerlerin, kuralların, dünya görüşü ve inançların çokluğu olarak da anlaşılan çoğulluğun politik bir amaç haline dönüşmesi çoğulculuğu gündeme getirmektedir. Böylece çoğulculuk; bir toplumdaki çoğulluk durumunun meşru tarzı olarak, farklı düşünce sistemlerinin, dünya görüşlerinin, inanç ve geleneklerin biri diğeri üzerinde hegemonya kurmaksızın beraberce bulunabilecekleri bir duruma işaret etmektedir. Mevcut hukuksal, siyasal, sosyal ve kültürel yapının dayandığı uygarlığın paradigmal çerçevesi ve temel değer yargıları ile çelişmemesi kaydıyla, her türlü düşüncenin, ifade ve örgütlenme hakkına sahip olduğu toplum da, çoğulcu toplum olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acer, 1997:49-50).

Çoğulluğun objektif ve müstakil bir tanımının olmasının ötesinde pek çok disiplini ve perspektifi barındırması, çoğulcu duruşların farklı araştırma alanlarında bulunmasına sebep olmaktadır. Her bir alanın farklı tarih ve düşünsel geçmişe sahip olması, ilgi alanlarının farklılığı gibi sebepler de, farklı çoğulcu duruşları oluşturmaktadır. Bu anlamda felsefi, etik, dini, politik ve kültürel çoğulculuk olmak üzere en az beş farklı çoğulcu duruş sıralanmaktadır (Skeie, 2006:136). Çoğulluğa ve çoğulculuğa karşı her çeşit teorik alan, kendi alanıyla ilgili bir çoğulcu duruş sergilese de, onların her birinin tekilliğe ve tekdüzeliğe karşı, çoğulluğa taraf tavır alışları bakımından ortak oldukları anlaşılmaktadır.

Çoğulluk, modern döneme ait bir özellik değildir. Eski zamanlardan beri toplumlar ve devletler farklı geleneklere, adetlere, dil ve dinlere vb. sahip pek çok gruptan teşekkül etmişlerdir (Kymlicka, 1998). Ancak toplum yapılarındaki mevcut çoğul yapıyla, bu çoğulluk olgusuna günümüzdeki gibi eşitlik temelli olumlu tavır alışların paralel gelişmediğini, çoğulluğun meşrulaştırılıp çoğulcu politikalar izlenmesinin, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında daha fazla dillendirilen insan hakları, demokrasi, eşitlik, özgürlük gibi temel değerlerle birlikte gelişen bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

Bu yeni süreç toplumları içerdikleri farklılıklarla bir arada yaşama modelleri geliştirmeye; barış, uzlaş, hoşgörü gibi kavramların yaşama geçirilebilirliği üzerinde yoğunlaşmaya sevk etmiştir. Bu arayışta işe koşulan en önemli aygıtlardan birisi eğitim alanı ve okul olmuştur. Bu süreçte eğitime bakış değişmiş, eğitimin amaçları arasına değişik insan topluluklarının birlikte barış içerisinde yaşamaları için birbirlerini tanımalarını sağlamak, aralarında var olan veya olası görülen gerginlikleri, önyargıları ve ayrımları azaltmak gibi amaçlar eklenmiştir. Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim,

çokkültürlü din eğitimi vb. kavramlar geliştirilmeye başlanmıştır (Altaş, 2003; Parekh, 2002).

Aslında çoğulluk her zaman için kurumsallaşmış eğitimin bir özelliği olagelmışse de, geleneksel okul kültürleri çoğunlukla farklılıkları görmezden gelmeye veya en azından kontrol etmeye yönelmiştir. Zira farklılıklar öğretimin ve dolayısıyla öğrenmenin önünde bir engel olarak görülmüştür. Fakat hem toplumsal yapıların çoğullaşması ve bunun toplumun mikro bir yansıması olarak okula taşınması, hem de pedagoji anlayışlarındaki değişimler eğitim alanında da çoğulluğun ve çoğulculuğun gündeme taşınmasına neden olmuştur. Özellikle yirminci yüzyılla birlikte W. James, J. Dewey, J. Piaget, Vygotsky gibi reformist pedagogların ortaya koymuş oldukları çocuk merkezli eğitim yaklaşımları, sınıf ortamında çoğulluk olgusunu herhangi bir eğitimsel faaliyetin pek çok açıdan başlangıç noktası haline getirmiştir (Skeie, 2006; Bakker; 2003). Bu yaklaşımlarda bireyler arasındaki farklılıklara vurgu yapılması, sınıf ortamındaki çoğulluk olgusunun anlaşılmasında psikolojik perspektifin öncelenmesine neden olmuştur. Öğrenen merkezli eğitim yaklaşımlarının da temelini oluşturan bu anlayış, çoğulluğun okula yansıyan psikolojik yönünü oluşturmuştur.

Son zamanlarda ise çoğulluğu oluşturan farklılık konusunun bireysel farklılıklardan ziyade kültürel farklılıklar olarak değerlendirilmesi (Taylor, 1996; Erdoğan, 1998:193), kimliğin kültür ile ilişkilendirilerek tanımlanması, çoğulluğun kültürel karakterini, psikolojik olanın önüne geçirmiş gözükmektedir. Bu durum eğitim alanında da kendisini hissettirmekte ve bu açıdan her çocuk bir sosyo-kültürel çevrenin parçası olarak görülmekte ve onun aile ve çevresinden sınıf ortamına getirmiş olduğu bilgilerin göz önüne alınması gerekliliği yeni pedagoji anlayışlarında dile getirilmektedir (Skeie, 2006).

Parekh'e (2002: 288-293) göre tek kültürlü eğitim, kendi kültürünün dar bakış açısından bakmayı ve bu bakış açısının kategorilerinde yer almayan her şeyi reddetme eğilimini içermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilere verilen değer yargularına ilişkin tek bir pencere, onların göreceği alanı daraltmakta ve farklılıkları görmelerini engellemektedir. Bu da eleştirel düşünce ve farklılıkları kabul etme, diğerlerine değer verme anlayışı yönünde bir engel oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitimin öğrencilerde entelektüel merak, özeleştirici, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme gibi yeteneklerin ve başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlılık gibi tavırları geliştirebilecek biçimde yani kültürel farklılıklara duyarlı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Çoğulluğa duyarlı çoğulcu bir eğitim anlayışı geliştirmede kritik bir role sahip olan müfredat ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bireysel ya da kültürel farklılıkların dikkate alınması ve öğrencilerin diğer kültürlerle yönelik entellektüel merakını uyandıracak tarzda tasarlanması önem taşımaktadır (Parekh, 2002). Özellikle öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerine, öğrenme biçimlerine ve farklı sınıf, cinsiyet, dil, inanç sistemi, deneyim ve politik görüşe sahip olabileceklerini düşünmek, bu farklılıkları kabul etmek ve zenginlik olarak değerlendirmek çoğulcu bir öğretim ortamı oluşturulmasında temel bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul ortamına yansıyan bireysel ya da kültürel çoğulluğun eğitim kurumlarında ve pedagoji anlayışlarında yer almasında ve çoğulcu tavır geliştirilmesinde diğer önemli faktör ise müfredatlardır. Ülkelerin eğitim sistemlerinin, eğitim anlayışlarının temeli olan ve nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabını oluşturan müfredatlar, başta kamu (devlet), din, siyaset, iş dünyası, toplum ve sivil kuruluşlar olmak üzere toplumdaki her kesimin ilgi duyduğu bir noktadır. Toplumdaki bu farklı kesimler okullarda açık ya da örtük müfredat aracılığıyla kendi perspektifleri ve gereksinimleri doğrultusunda insan yetiştirmek için eğitimi etkilemeye ve yönlendirmeye çalışmaktadır (İnal, 2008). Bu nedenle müfredatların gerek hazırlanma süreci, gerek temel yaklaşımı, gerekse de içerik ve uygulama boyutuyla toplumdaki tüm bu farklı kesimlerin beklentilerine cevap verebilecek tarzda çoğullaştırılması, çoğulcu tavır geliştirmede önemli bir zemin oluşturmaktadır.

## 2- DKAB Derslerinde Çoğulluk ve Çoğulculuk

Günümüzün çoğulcu toplumlarında herkese yönelik eğitim veren devlet okullarındaki din öğretiminin çoğulluğu kabul edip ona değer vermesi, temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Council of Europe, 2007; OSCE, 2007; AİHM, 2007). Bu konunun hukuksal karşılığı olarak, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin "Hiç kimse eğitimi hakkında yoksun bırakılamaz. Devlet eğitim ve öğretim alanında yükleneyeceği görevlerin yerine getirilmesinde, anne ve babanın bu eğitimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir" şeklindeki eğitim hakkını düzenleyen ek protokolün 2. maddesi öne sürülmektedir. Söz konusu maddenin devletlere her ne olursa olsun çocuklara eğitim imkânı sağlama ödevini ve bu ödevi yerine getirirken eğitimde ve eğitim kurumlarında çoğulculuk anlamına gelen anne ve babanın çocuklarını kendi dini ve felsefi inançlarına uygun olarak eğitime hakkına saygı göstermesini istediği anlaşılmaktadır.

Okullarda din öğretimi bağlamında çoğulcu tavır geliştirme, günümüzde temelde iki şekilde görülmektedir. İlk olarak Almanya örneğinde olduğu gibi din alanındaki farklılıkların her birine (bu konuda devlet organları tarafından dini topluluk olarak tanınma genel olarak kriter olmaktadır) kendi dini eğitimsel faaliyetlerini düzenleme özgürlüğünün verilmesi veya bunu devlet okullarında yapmalarına imkan verecek politikalar benimsenmesi şeklindeki örnektir. Geliştirilen diğer bir çoğulcu tavır ise, İngiltere örneğinde olduğu gibi din alanındaki farklı öznelerin de sürece katılarak her birinin kabul edebileceği bir program geliştirilmesi, yani farklılıkların aynı ders içerisinde kendilerini ifade edebilme imkânını bulabilmesi şeklindeki örnektir. İkinci örneğin birinciye göre günümüz çoğulcu toplum yapılarında öğrencilere birlikte yaşama becerisini kazandırmada, daha etkin rol oynayabileceğini söylemek mümkündür.

Altaş (2003:21-22), din eğitiminin çokkültürcü anlayışla düzenlenmesi durumunda, din eğitimi uygulamalarının iki yönlü olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi, öğrencilere dinsel eğitim içinde farklı dini ve etnik yapılar karşısında çokkültürlü bilgi, tutum, değer ve becerilerin kazandırılmasıdır. İkinci yönde ise, din eğitimi programlarında çokkültürlü anlayış çerçevesinde geniş bir perspektifte din ve mezheplerin öğretim programı içinde yer almasının sağlanmasıdır. Din eğitiminin her iki türüsü de çokkültürlü din eğitimi amaçlarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir.

Türkiye’de okullarda din öğretimi uygulaması olarak DKAB dersleri yer almaktadır. Ülkede İslamiyet çoğunluğun dini olmasından dolayı, din öğretimine de rengini vermektedir. Bu anlamda DKAB dersinin karşılaştığı çoğul durumlar İslamiyet dışı dinlerin varlığı, İslam dininin farklı yorumlanış tarzları ve dine tavır alıştaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. DKAB dersinin çoğulluk ve çoğulculuk açısından mevcut durumunu değerlendirebilmek için onun politik bağlamını ve pedagojik yaklaşımlarını ele almak gerekmektedir.

1982 öncesinde okul müfredatlarında isteğe bağlı olarak yer alan din dersleri, uygulamalarla sağlıklı bir şekilde yürütülemediği gibi, toplumda kamplaşmalara da sebep olmuş, okulun bütünleştiricilik amacına hizmet etmesi gerekirken problem alanı haline gelmiştir. Dersin isteğe bağlı olması keyfiliğe yol açmış, bazı okul idareleri bu derse gereken önemi göstermeyip, derse program içerisinde yer vermemiş veya öğrencilerin rağbet etmediği zamanlara koymuştur (Bilgin, 2003). 12 Eylül 1980 Askeri İhtilal sonrası oluşan askeri yönetim tarafından, uygulamadaki bu problemleri ve kazanımları

itibariyle seçmeli olmasında bir fayda görülmeyen din derslerinin zorunlu olmasına karar verilmiştir. Günümüzde hala DKAB dersinin ilk ve orta öğretimde okutulan zorunlu dersler arasında yer almasının en büyük yasal dayanağını oluşturan 1982 yılında hazırlanan Anayasanın 24. maddesinde ilgili karar şu şekilde yer almıştır:

*“Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi, ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.”*

Ancak önceleri Müslüman ve Müslüman olmayan ayrımı yapılmaksızın herkes için zorunlu olan DKAB dersleri, Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığının 09.07.1990 tarihli kararı ile Hıristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup olan öğrencilerin bu dinlerden birine mensup olduklarını belgelendirmeleri kaydıyla DKAB derslerine girmelerinin zorunluluğu ortadan kaldırılarak, sadece Müslümanlar için zorunlu bir ders haline getirilmiştir. Bu kararda devlet tarafından dini azınlık olarak tanınan Hıristiyan ve Musevi öğrenciler DKAB dersinden muaf tutulmuş, isteyenlerin velilerinin dilekçeli başvurusuyla bu derslere katılabileceği belirtilmiştir (Tebliğler Dergisi, 1990/2317:553). Söz konusu dinlere mensup öğrenciler için tanınan muafiyet ve azınlıklara verilen kendi okullarında dinlerini öğretme imkânı birlikte düşünüldüğünde, bu dinlere mensup öğrenciler için din eğitimi açısından bir tür çoğulcu yaklaşım geliştirilmiş gözükmektedir.

DKAB dersleri açısından pratikte İslam dışındaki din mensuplarına (Hıristiyan ve Musevilere) sağlanan bu imkânın dışında, konunun çoğulculuk açısından gündeme taşınmasına neden olan ikinci bir çoğulluk durumu ise, Türkiye’de farklı İslam anlayışlarına sahip kesimlerin varlığıyla oluşmaktadır. Çünkü sınıf ortamı İslam içerisindeki çoğulluğu barındırmakta, DKAB dersleri hukuksal açıdan muaf tutulanlar haricindeki tüm öğrenciler için din ve ahlak öğretimi sunma iddiasını taşımaktadır. Bu durumda DKAB derslerinden hedef kitlenin tamamını kuşatması, hiçbirini dışlamaması veya herhangi birini öncelememesi beklenmektedir.

Bunun nasıl yapılacağı konusunda ise farklı görüşler bulunmaktadır. Tosun’a göre DKAB derslerinde İslam dini ile ilgili bilgilerde herkesin ortak olduğu boyutları vermek suretiyle yani İslam’ın ana kaynaklarına dayalı mezhepler üstü sunumuyla İslam içerisindeki her türlü farklı kesimin programda kendisini bulması sağlanmış olacaktır (Tosun, 2005:347). Kaymakcan ise DKAB derslerinde İslam içerisindeki çoğulluğa



daha fazla yer verilerek çoğulcu bir tavır geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre Türkiye'deki Müslümanların büyük çoğunluğu geleneksel olarak benimsediği İslami bir mezhebe göre din anlayışını ve pratiklerini şekillendirmektedir. DKAB programlarında anlatılmaya çalışıldığı gibi mezhepleri dikkate almayan veya mezhepler üstü bir din anlayışı pratikte bulunmamaktadır. Zaten dinin temel kaynaklar merkezli sunumu iddiasının kendisi de bir anlama ve yorumlama işidir (Kaymakcan, 2007a). Bilgin de mezhepler üstü yaklaşımın kazanımlarını göz ardı etmemekle birlikte, Türkiye'de yüzyılların birikimiyle İslam'ın Hanefi yorumunun dinin kendisiyle özdeşleştirilmesi sonucu DKAB ders kitaplarında mezhepler üstü bir programa değil, isim verilmeden İslam adı altında sadece Hanefi yorumuna yer verildiğini belirterek, bu durumun insanların birbirlerinin dini yaşantılarını ve pratiklerini anlamalarında sıkıntı oluşturabildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle DKAB derslerinde mezhepler üstü yaklaşımdan ziyade mezhepler arası bir yaklaşımın imkânının aranması gerektiğini söylemektedir (Bilgin, 2005:110).

İlk ve ortaöğretimde zorunlu olarak yer alan DKAB derslerinde çoğulcu söylemin bilimsel olarak tartışılmasının ötesinde konu, ulusal ve uluslar arası hukuki bir boyut da kazanmıştır. Özellikle dersin zorunlu oluşuna laiklik ve din ve vicdan özgürlüğü açısından karşı çıkarak konuyu gündeme getirmede ve hukuk alanına taşımada, bazı Alevi derneklerinin ve vatandaşlarının etkin oldukları görülmektedir. 26-27 Mart 2005 tarihleri arasında Ankara'da Alevi-Bektaşî Federasyonu ve Avrupa Alevi Birlikleri tarafından düzenlenen "Alevi Konferansı" sonuç bildirisinde zorunlu din dersinin kaldırılması istenmiştir. Bildiride, zorunluluğun kaldırılma gerekçesi ise;

- 12 Eylül Anayasasının anti-laik ve anti-demokrat uygulaması olması
- Eğitimi dinselleştireceği
- Zorunlu din derslerinin din ve inanç özgürlüğünü hiçe saydığı şeklinde ifade edilmiştir. (ABF, 2005).

Yine benzer şekilde İslam dininin Anadolu'ya özgü farklı bir yorumu olarak değerlendirilen Aleviliğin DKAB programlarında yer almadığı, Anayasada bu dersin bir kültür dersi olarak öngörülmesine rağmen, din eğitimini içeren bazı unsurlar barındırdığı ve bu derste gizli mezhepçilik yapılarak sadece Sünni İslam'ın öğretildiği de yöneltilen eleştiriler arasındadır (Genç, 2004:225).

Zorunlu DKAB derslerinin iptali istemiyle hukuk alanına taşınan davalarda Danıştay Sekizinci Dairesi'nin ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin (AİHM) verdiği kararlar ön plana çıkmaktadır. AİHM, Alevi bir velinin başvurusu üzerine 9 Ekim 2007 tarihinde verdiği kararda, okullardaki DKAB derslerinin yeterince eleştirel, objektif ve çoğulcu olmadığını belirterek, Türkiye'de önemli sayıda Alevi nüfusu olmasına rağmen ders programlarında Aleviliğe yeterince yer verilmemesini eleştirmiştir. AİHM'in söz konusu kararında, devlet okullarında zorunlu din derslerinin varlığını, tek başına Sözleşme'ye aykırı görmediği, ancak ölçüt olarak, söz konusu eğitimin objektif, eleştirel ve çoğulcu bir yaklaşımla verilmesini ve herhangi bir sistematik telkinde/fikir aşılmasında bulunulmamasını şart koştuğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında AİHM, Türkiye'deki DKAB derslerine zorunlu oluşu nedeniyle karşı çıkmamış, ancak zorunluluk kriterlerini karşılamada DKAB programlarını yeterli bulmamıştır. AİHM'in bu kararı sonrasında Danıştay Sekizinci Dairesi de aynı konuda daha önceki kararlarından farklı olarak<sup>4</sup> 28.12.2007 ve 29.02.2008 tarihli kararlarında AİHM'in ileri sürdüğü gerekçeleri tekrarlayarak, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan DKAB dersinin bu içeriği ile zorunlu tutulmasını hukuka aykırı bulan kararlar vermiştir (Danıştay, 2007/7481; 2008/1461). Ancak aynı Daire 13.07.2010 tarihli verdiği kararında ise 2006 yılından sonraki ilk ve ortaöğretim DKAB Öğretim Programlarını inceleyerek, bu derste ele alınan konuların Türkiye'de mevcut olan din, mezhep ve diğer dini yorumları kuşatıcı nitelik taşıdığını, herhangi bir mezhep, dini yorum veya gruba pozitif ayrımcılık yapılmadığını, vatandaşların ihtiyaç duyduğu din kültürünü kazandırmak için Anayasa ve yasaların gereği olarak, eğitim değil, öğretim düzeyinde yer verildiğini, mezhepler üstü bir yaklaşımın benimsendiğini, programın hazırlanmasında Sünni inancın esas alınmadığını ve Aleviliğe ilişkin konulara da yer verildiğini belirtmiştir (Danıştay, 2010/4213).

Alevilerin DKAB derslerinden talep ve beklentileri, Haziran 2009 ile Ocak 2010 tarihleri arasında düzenlenen Alevi Çalıştaylarının da en önemli maddelerden birisini oluşturmuştur. Çalıştaylar sonucunda DKAB dersinin tüm inançlar hakkında eşit derecede bilgi içermesinin sağlanması şeklinde bir öneri ortaya çıkmıştır (Alevi Çalıştayları: Nihai Rapor, 2010). Mahkeme kararları ve Alevi Çalıştayları sonrası süreçte Milli Eğitim

<sup>4</sup> Danıştay, 16/02/2000 ve 15/05/2000 tarihlerinde aynı konudaki kararlarında farklı görüş bildirmiştir. Bu kararlarda DKAB dersleriyle amaçlanan öğrencilere din eğitimi vermek olmadığı, daha ziyade dinler ve İslam dini hakkında bir kültür kazandırmak olduğunu belirterek dersin zorunluluğunu, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu, laiklik ilkesi ve hukuka aykırı bulmamıştır (Danıştay Sekizinci Dairesi, E: 1997/6285, K: 2000/3653, k.t.: 15.05.2000; Danıştay Sekizinci Dairesi, E: 1998/4242, K: 2000/1449, k.t.: 16.02.2000).

Bakanlığı, 2005 ve 2006 yıllarında hazırlanan İlk ve Ortaöğretim DKAB Öğretim Programlarını 2010 yılında yeniden ele almış ve programlara Alevilikle ilgili bazı konuları eklemiştir. Böylece DKAB dersi öğretim programlarında İslam içi çoğulluğa yer vermeye başlanmıştır. Söz konusu gelişmenin anlaşılması için DKAB dersi öğretim programlarına daha yakından bakmak yararlı olacaktır.

### 3. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programlarının Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi

Türkiye'deki DKAB dersi öğretim programlarında 2000 yılındaki İlköğretim DKAB programındaki değişiklik öncesine kadar İslam dini öğretiminde içerik ve yaklaşım olarak büyük ölçüde "ilmihal merkezli" bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. İlmihal merkezli yaklaşım, genelde İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak boyutunu içeren, dinin günümüzde yaşayan tezahürlerini yansıtmayan, fıkhi bakış açısını önceleyen, İslam içerisindeki yorum farklılıklarına yer vermeyen bir anlayış olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu yaklaşım, Türk-İslam tarihinde Anadolu'da gelişen ve Cumhuriyet döneminde de etkilerini sürdüren İslam anlayışının pedagojik yönden desteklenmiş şekli olarak değerlendirilmektedir (Kaymakcan, 2005). 2000 yılında hazırlanan İlköğretim DKAB programında ise ilmihal merkezli İslam öğretiminin yetersizliklerinden hareketle, akıl ile inancı bütünleştirmeyi esas alan ve asli kaynakları referans alma ve kök İslami ilkeleri önceleme iddiasında olan bir yaklaşımın benimsendiği anlaşılmaktadır (MEB, 2000). Ancak gerek ilmihal merkezli yaklaşımın, gerekse de modern İslam yönelimli yaklaşımın her ikisinin de esasta İslam içerisindeki çoğulluğa yer vermek gibi bir eğiliminin olmadığı görülmektedir.

2005 ve 2006 yıllarında hazırlanan ilk ve ortaöğretim DKAB dersi öğretim programları ise temele alınan yaklaşımlar açısından kendilerinden önceki programlardan farklılık arz etmektedir. Söz konusu programlarda temele alınan yaklaşımlar eğitimsel yaklaşım ve din bilimsel yaklaşım olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı öğrenme teorisinin temele alındığı belirtilmektedir. Dinbilimsel yaklaşım olarak ise Kur'an merkezli, mezhepler üstü ve birleştirici bir yaklaşımdan bahsedilmektedir. Böyle bir yaklaşımla İslâm kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerlerin öne çıkartıldığı; inanç, ibadet ve ahlâk alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kuran'la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterildiği belirtilmektedir. Ayrıca diğer dinlere de yer verilerek dinlerarası açılımlı bir yaklaşımın hedeflendiği ve dersin doktrin

ve mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine özen gösterildiği açıklanmaktadır (MEB, 2010: 9-10).

DKAB programlarında eğitimsel yaklaşım olarak temele alınan yapılandırmacılığın felsefi ve pratiğe yönelik öncülleri açısından uygulanabilir olup olmadığı konusunda ise tartışmalar bulunmaktadır.<sup>5</sup> Kaymakcan'a göre yapılandırmacı yaklaşım insandan bağımsız nesnel ve tek bir gerçekliğin olduğu düşüncesini kabul etmemekte ve her bireyin kendi gerçekliğini inşa ettiğini iddia etmektedir. Bu nedenle göreceli bir bilgi anlayışına sahip olan bu yaklaşım, hakikati ve gerçekliği kendilerinin temsil ettiği iddiasını taşıyan dinlerin temel öngörüsü ile örtüşmemektedir. Ayrıca din mensuplarının algılamalarına göre değişmeyen belirli dini ilkelerin olduğuna inanılması, yapılandırmacı yaklaşım için sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle ona göre Türkiye özelinde din dersinde strateji geliştirirken bir din veya mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslarından ziyade, dinin teorik esaslarından yola çıkarak oluşan inanların fert ve toplum içerisindeki deneyimlerinin yapılandırmacı öğrenmeye göre işlenmesi daha uygun olacaktır (Kaymakcan, 2007a).

Okumuşlar'a (2008:74-92) göre ise eğer yapılandırmacılığın felsefi yönü esas alınarak dini bilgilerin epistemik değeri incelenirse, dinlerin yapılandırmacı yaklaşımla öğretime konu edilmesi imkânsız görülebilir. Ancak yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olarak ele alınırsa (bu şekilde kuram bilginin epistemik değerinden çok, insan zihninde nasıl oluştuğuyla ilgilenmektedir) dini bilgilerin öğrenenlerin gündelik bilgileriyle ilişkilendirilerek ve kültürel yapıları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak sunulmasında herhangi bir problem görünmemektedir.

Yaklaşımın din eğitiminde uygulanabilir olup olmadığı bir tarafa bırakılırsa, temel öncülleri olarak insandan bağımsız, nesnel ve tek bir gerçekliğin olduğu düşüncesini reddetmesi ve her bireyin kendi gerçekliğini inşa ettiğini iddia etmesi nedeniyle, eğitimsel olarak çoğulcu yaklaşımlarla daha çok örtüşüğünü söylemek mümkündür. Bu yaklaşımla gerçekleştirilecek DKAB derslerinde gerek farklı dinlerin gerekse İslam içerisindeki farklı mezhep ve yorumların öğretim konusu yapılmasına imkân tanınacaktır. Bu durum Ev'e göre öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, birbirlerini tanımalarına ve anlamalarına, böylece hoşgörü ve birlikte yaşama bilincinin oluşmasına sağlayacağı katkı nedeniyle önemli bir gelişmedir (Ev, 2010).

<sup>5</sup> Bu konudaki değerlendirme için ayrıca bkz: Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacılık*, Dem Yayınları, İstanbul, 2011, s.161-164.

2005 ve 2006 yıllarında hazırlanan DKAB öğretim programları, Talim Terbiye Kurulunun 30.12.2010 tarihli 328 ve 329 sayılı kararlarıyla yeniden ele alınmış ve özellikle Aleviliğe ilişkin bazı konular programlara eklenmiştir. İslam içerisindeki çoğulluğun öğretim programına yansımaları bakımından önemli sayılabilecek bazı değişiklikler yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

2010 yılında hazırlanan İlköğretim DKAB programında 2006 programından farklı olarak “Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar” başlığına yer verilmiş ve onuncu maddede *İslam’ın namaz, abdest, gusül, teyemmüm vb. konuları öğretilirken mezheplerin (Caferilik ve Şafilik) farklı anlayış ve uygulamalarının ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenlerce açıklanması* istenmiştir. Böylece bu maddeyle dersin öğretmenlerine söz konusu konular işlenirken İslam içerisindeki farklı uygulamaları anlatma imkânı tanınmıştır (MEB, 2010:8-9). Ayrıca söz konusu programda hedef alınan hususlar sıralanırken, öğrencilere İslam düşüncesindeki farklı anlayış ve yorum biçimleri hakkında bilgi vermek, onların saygı ve hoşgörü temelinde farklılıkları zenginlik olarak görmelerini sağlamak hedefi eklenmiştir (MEB, 2010:10). Yine 2006 programdan farklı olarak ünitelerin sonunda çoğunlukla Alevilikle ilişkilendirilebilecek okuma metinlerine yer verilmiştir.<sup>6</sup>

2010 yılında hazırlanan İlköğretim DKAB Öğretim Programındaki söz konusu değişikliklerin yanında Alevilikle ilgili doğrudan bazı konular da programa dâhil edilmiştir. Bunun için 2006 programında sekizinci sınıfta yer alan “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi yedinci sınıfa çekilmiştir. Bu üniteye daha öncesinde “tasavvufi yorumlar” şeklinde yer alan başlık detaylandırılmıştır. Alt başlıklar olarak Yesevilik, *Kadirilik, Nakşibendilik, Mevlevilik ve Alevilik-Bektaşilik* eklenmiştir. Ayrıca Alevilik-Bektaşilik konusunda “*Cem ve Cemevi, Razılık ve Kul Hakkının Sorulması, On iki Hizmet, Semah, Musahiplik (Yol Kardeşliği), Dua ve Gülbenkler ile Hızır Orucu*” konularına yer verilmiştir.

DKAB dersi öğretim programında çoğulculuk açısından diğer önemli bir husus diğer dinlerin öğretimidir. 2010 İlköğretim DKAB öğretim programında sekizinci sınıf “Dinler ve Evrensel Öğütleri” ünitesinde “Günümüzde Yaşayan Dinleri Tanıyalım” başlığı altında İslam dini ile birlikte Hinduizm, Budizm, Yahudilik ve Hıristiyanlık dinlerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca aynı üniteye söz konusu dinlerin evrensel öğütleri ve ortak yönleri sıralanmaktadır. Açıklamalar kısmında ise dinler hakkındaki bilgile-

<sup>6</sup> Bu metinler şunlardır: Hz. Peygamberin Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin Sevgisi (5. sınıf); Hz. Ali’nin Hz. Hasan’a Öğütü (6.sınıf); Abdal Musa, Kaygusuz Abdal ve Mevlana’dan Sözler (7.sınıf); Hz. Ali’nin Cesaret ve Kahramanlığı (7.sınıf); Kurban Tıglama (Kesme) Duası (8. sınıf) (MEB, 2010:14).

rin genel özellikleri itibariyle hurafeden ve ön yargıdan uzak bilimsellik ve objektiflik göz önünde bulundurularak işlenmesi istenmektedir (MEB, 2010: 65).

Böylece daha önceki DKAB programlarıyla karşılaştırıldığında 2010 yılında hazırlanan İlköğretim DKAB Öğretim Programının özellikle İslam içi çoğulluk bağlamında Alevilikle ilgili konulara yer verdiği, objektif olarak diğer dinlerin öğretimine yer vermeye ve ortaklıklarını vurgulamaya çalıştığı ve bu açıdan içerik olarak önceki programlara göre daha çoğulcu bir program olduğunu söylemek mümkündür.

### **Sonuç**

Sovyetler Birliğinin dağılması, 11 Eylül 2001 terör saldırıları gibi yakın dönemde uluslararası düzeyde meydana gelen gelişmeler, AGİT, Avrupa Konseyi, UNESCO gibi uluslar arası kuruluşların din eğitime yönelik ilgilerini artırmıştır. Söz konusu kuruluşların konu üzerine hazırladıkları raporlarda okullarda din eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerine temel prensipler yer almıştır. Bu raporlarda okullarda yer alan din eğitiminin geleneksel bir mezhep veya dinin savunuculuğunu yapacak şekilde verilmesi eleştirilmeye başlanmış ve farklılıkların öğretime konu edildiği çoğulcu din eğitimi modellerinin geliştirilmesi önerilmiştir.

Uluslar arası konjunktürde gelişen bu süreç, Türkiye’de 1982 Anayasası’nın 24. maddesine göre ilk ve ortaöğretimde zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin zorunlu oluşu ve İslam dini içerisindeki farklı yorumları içermediğine dair tartışmalara yol açmış ve bu tartışmalar özellikle 2000’li yıllarda hukuk alanına da taşınmıştır. Konuyla ilgili 2007 yılında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin verdiği kararda, dersin yeterince eleştirel, objektif ve çoğulcu olmadığı belirtilmiştir. Yine kamuoyunda “Alevi Açılımı” olarak bilinen süreçte bu derse ilişkin yapılan önerilerde öğretim programlarına Alevilik konularının dâhil edilmesi istenmiştir. İçte ve dışta gelişen bu süreçten sonra Milli Eğitim Bakanlığı 2010 yılında ilk ve ortaöğretim DKAB dersi öğretim programlarını yeniden ele almıştır.

Söz konusu öğretim programı incelendiğinde kendisinden önceki programlara göre İslam içi çoğulluk bağlamında Alevilik öğretimine daha fazla yer verdiği, objektif olarak diğer dinleri öğretime konu edindiği ve bu nedenlerden dolayı da daha fazla çoğulcu karakter taşıdığı tespit edilmiştir. Ancak söz konusu içeriğin özellikle Alevi kesim tarafından nasıl değerlendirildiği konusunda bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır. Bununla birlikte dersin öğretim programları hazırlanırken katılımcı bir sürecin geliştirilme-

si, DKAB dersi üzerine yürütülen ve zaman zaman hukuk alanına da taşınan itirazların giderilebilmesi açısından anlamlı olacaktır.

### KAYNAKÇA

- ABF (2005), **Çağdaş, Bilimsel ve Laik Bir Eğitim İçin Zorunlu Din Dersine Hayır**, Alevi Bektaşî Federasyonu (ABF), Yayın No:3.
- AIHM, **Zengin Kararı**, <http://www.geocities.com/vbicak/dindersi.htm> (Erişim: 04.11.2007).
- Alevi Çalıştayları: **Nihai Rapor** (2010), T.C. Devlet Bakanlığı, Ankara.
- ALTAŞ, Nurullah (2003), **Çokkültürlülük ve Din Eğitimi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- BAKKER, Cok (2003), "Anahtar Sözcük Çeşitlilik Dinler Arası Eğitim ve Dini Gruplar İçinde Belirsizlik Sorunu", **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28-30 Mart 2001)**, MEB Yayınları, Ankara, s.359-378.
- BİLGİN, Beyza (2003), "1980 Sonrası Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Zorunlu Oluşu ve Program Anlayışları", **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28-30 Mart 2001)**, MEB Yayınları, Ankara, s.671-693.
- BİLGİN, Beyza (2005), "Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkânı", **Kültürel Çeşitlilik ve Din**, Editör: Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, s. 101-117.
- COUNCIL of Europe (2007), **Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book For Schools**, Council of Europe.
- DANIŞTAY (2000/3653), Danıştay Sekizinci Dairesi, E: 1997/6285, K: 2000/3653, k.t.: 15.05.2000.
- DANIŞTAY (2000/1449), Danıştay Sekizinci Dairesi, E: 1998/4242, K: 2000/1449, k.t.: 16.02.2000.
- DANIŞTAY (2007/7481), Danıştay Sekizinci Dairesi, E: 2006/4107, K: 2007/7481, k.t.: 28.12.2007.
- DANIŞTAY (2008/1461), Danıştay Sekizinci Dairesi, E: 2007/679, K: 2008/1461, k.t.: 29.02.2008.
- DANIŞTAY (2010/4213), Danıştay Sekizinci Dairesi, E: 2009/10610, K: 2010/4213, k.t.: 13.07.2010.
- DEMİR, Ömer ve Mustafa Acer (1997), **Sosyal Bilimler Sözlüğü**, Vadi Yayınları, Ankara.
- ERDOĞAN, Mustafa (1998), **Liberal Toplum Liberal Siyaset**, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- EV, Halit (2010). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırıcı Öğrenme, İmkân ve Sınırlılıklar", **DEÜİFD**, XXXII/2010, ss.111-137.
- GENÇ, Kazım (2004), "Türkiye'de Eğitim ve Laiklik Üzerine Birkaç Söz", **Alevilik ve Günümüzdeki Sorunlar**, Akademi Matbaası, Ankara s. 222-228.
- JACKSON, Robert (2007a) "Devlet Okullarında Din Eğitimi ve Değerler Eğitimine Yorumcu Yaklaşımın Katkısı", **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28-Kasım 2004)**, Dem Yayınları, İstanbul, s.467-488
- JACKSON, Robert (2007b) "Religious and Cultural Diversity Some Key Concepts" **Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book For Schools**, Council of Europe, s.24-32.
- KAYMAKCAN, Recep (2005), "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk Üzerine", **Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu**, Yarınlar İçin Düşünce Platformu, 2-3 Mart 2005, Ankara, s.185-192.
- KAYMAKCAN, Recep (2007a), "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 7:1, s.177-210.
- KAYMAKCAN, Recep (2007b), **Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu**, Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul: Yapım Myra.

- KYMLİCKA, Will (1998), **Çok Kültürlü Yurttaşlık- Azınlık Haklarının Liberal Teorisi**, Çev: Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- MEB (1990), Tebliğler Dergisi, sayı: 2317/553
- MEB (2000), "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Müfredat Programı" **Tebliğler Dergisi**, Ekim, Sayı: 2547, Ankara.
- MEB (2005), **Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul.
- MEB (2006), **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul.
- MEB (2010), **İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı**, MEB yayınları Ankara.
- OKUMUŞLAR, Muhittin (2008). **Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi**, Yediveren Kitap, Konya.
- OSCE (2007), **Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools**.
- PAREKH, Bhikhu (2002), **Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek**, Çev: Bilge Tanrıseven, Phoenix Yayınevi, Ankara.
- SKEIE, Geir (2006), "Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı" **Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi**, Editör: Recep Kaymakcan, Dem Yayınları, İstanbul, s.135-154.
- TAYLOR, Charles (1996), " Tanınma Politikası", **Çokkültürcülük – Tanıma Siyaseti**, Çev. (Yurdanur Salman), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- TOSUN, Cemal (2005), "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Alevilik", **Türk Yurdu**, Cilt: 25, Sayı: 210, s.37-41.
- ZENGİN, Mahmut (2011). **Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacılık**, Dem Yayınları, İstanbul.