

## Din Eğitiminin Güvenikleştirilmesi: Teorik ve Uluslararası Perspektifler\*

Rumeysa Hatice Uludoğan<sup>1</sup>, Emine Keskiner<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışma, din eğitiminin güvenikleştirilmesi olgusunu teorik ve disiplinler arası bir çerçevede ele alarak, dinin kamusal alandaki konumunun güvenlik politikalarıyla kesişimini irdelemektedir. 11 Eylül 2001 sonrası dönemde güvenlik söylemlerinin dönüşümü, dinin giderek ulusal güvenlik stratejileriyle ilişkilendirilmesine ve eğitim politikalarının bu çerçevede yeniden şekillendirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, din eğitimi, yalnızca pedagojik bir alan olarak değil, toplumsal istikrarın korunması ve aşırılıkla mücadele gibi güvenlik eksenli amaçlarla da ele alınan bir olguya dönüşmüştür. Bu çalışmanın amacı, güvenikleştirme teorisini merkeze alarak din eğitiminin siyasal ve toplumsal işlevlerini analiz etmek ve uluslararası yaklaşımlar ile Türkiye bağlamında ortaya çıkan yönelimleri karşılaştırmalı bir perspektifle değerlendirmektir. Nitel araştırma türlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı çalışmada AGİT, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşların din eğitimi politikalarına yönelik tavsiye kararları ve raporları betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmada, adı geçen uluslararası kuruluşların din eğitimi politikalarına yönelik normatif çerçeveleri tartışılmakta, din eğitiminin güvenlik bağlamında araçsallaştırılmasının doğurduğu epistemolojik ve pedagojik gerilimler değerlendirilmektedir. Türkiye bağlamında ise din eğitimi ile güvenlik söylemlerinin kesişme noktaları din-devlet ilişkilerinin dönüşümü bağlamında incelenmektedir. Sonuç olarak, din eğitiminin güvenikleştirilmesinin yalnızca pedagojik ve ideolojik bir mesele olmadığı, aynı zamanda devletlerin uluslararası ilişkiler ve iç güvenlik stratejileri bağlamında yeniden şekillenen bir alan niteliği taşıdığı; bu nedenle kapsamlı akademik çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Güvenikleştirme, Din Eğitimi, Kamu Politikaları, Ulusal Güvenlik, Çoğulculuk

\* Bu makale Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmakta olan "Güvenikleştirme Teorisi Bağlamında Ulusal Güvenlik ve Din Eğitimi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Gümüşhane Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: rumeysahaticeuludogan@gmail.com ORCID: 0000-0003-2842-4609

<sup>2</sup> Yazar: Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, E-Posta: eminekeskiner@gmail.com ORCID: 0000-0003-1647-2857

## The Securitization of Religious Education: Theoretical and International Perspectives

### ABSTRACT

This study examines the securitization of religious education through an interdisciplinary theoretical framework, exploring the intersections between religion's public presence and security policies. The shift in security discourses following 9/11 has increasingly aligned religion with national security strategies, leading to significant transformations in educational policies. In this context, religious education has transitioned from a purely pedagogical field to an area instrumentalized for maintaining social stability and combating extremism. Employing document analysis as a qualitative method, the study descriptively evaluates policy recommendations and reports from international bodies such as the OSCE, UNESCO, and the Council of Europe. It critically assesses the normative frameworks proposed by these institutions and explores epistemological and pedagogical tensions arising from the security-oriented instrumentalization of religious education. Within the Turkish context, intersections between religious education and security discourses are analyzed in relation to changing state-religion dynamics. The study concludes that the securitization of religious education is not merely a pedagogical or ideological issue but represents a significant dimension of states' evolving domestic and international security strategies, underscoring the need for further comprehensive academic inquiry.

### Keywords

Securitization, Religious Education, Public Policy, National Security, Pluralism

### تأمين التعليم الديني: الأطر النظرية والمنظورات الدولية

#### الملخص

تتناول هذه الدراسة ظاهرة أمنة التعليم الديني من خلال إطار نظري متداخل التخصصات، وتبحث في تقاطعات موقع الدين في المجال العام مع السياسات الأمنية. وقد أدى التحول في الخطابات الأمنية بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر (11/9) إلى تزايد الربط بين الدين واستراتيجيات الأمن القومي، ما انعكس بشكل ملحوظ على السياسات التعليمية. في هذا السياق، تحول التعليم الديني من كونه مجالاً تربوياً بحثاً إلى وسيلة لتحقيق أهداف أمنية، كالحفاظ على الاستقرار الاجتماعي ومكافحة التطرف. وتستخدم الدراسة منهج تحليل الوثائق كأداة ومنظمة الأمم، (OSCE) بحثية نوعية لتحليل التوصيات والتقارير الصادرة عن منظمات دولية مثل منظمة الأمن والتعاون في أوروبا ومجلس أوروبا. كما تقيم الدراسة الأطر المعيارية التي تطرحها هذه المنظمات وتناقش، (UNESCO) المتحدة للتربية والعلم والثقافة التوترات الإستمولوجية والتربوية الناجمة عن توظيف التعليم الديني في السياقات الأمنية. أما في السياق التركي، فتُحلل الدراسة نقاط التداخل بين التعليم الديني والخطاب الأمني ضمن إطار التحولات في العلاقة بين الدولة والدين. وتخلص الدراسة إلى أن أمنة التعليم الديني ليست مسألة تربوية أو أيديولوجية فقط، بل أصبحت جزءاً من استراتيجيات الدول الأمنية الداخلية والعلاقات الدولية، وهو ما يقتضي إجراء دراسات أكاديمية موسعة في هذا المجال.

#### الكلمات المفتاحية

الأمنة، التعليم الديني، السياسات العامة، الأمن القومي، التعددية

### Giriş

11 Eylül 2001 sonrasında küresel güvenlik paradigmasının köklü bir dönüşüme uğraması, dinin kamusal alandaki konumunun yeniden ve özel olarak ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Terörizmle mücadele

ve radikalleşme gibi olguların güvenlik söylemlerinin merkezine yerleşmesi, dinin güvenikleştirilmesi sürecini hızlandırmış ve bu süreç dinin kamusal alanda önemli bir aktör olarak konumlandırılmasında etkili olmuştur. Bu bağlamda, dinin sadece bireysel bir inanç sistemi olarak değil, aynı zamanda kamusal düzenin muhafazasında ve ulusal güvenliğin temininde önemli bir bileşen olarak değerlendirilmesi gerektiği yönündeki yaklaşımlar, giderek daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Günümüzde dinin kamusal rolü, güvenikleştirme süreçleri ekseninde derinleşmekte ve bu durum, din politikalarının teşekkülünde kritik bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Özellikle Batı dünyasında, din eğitimi, laiklik ve ulusal güvenlik ilişkisi, bu yeni güvenlik paradigması çerçevesinde yeniden tartışılmakta ve çeşitli teorik yaklaşımlar bağlamında irdelenmektedir.

Türkiye’de din eğitimi alanında bu güvenlik eksenli dönüşümün izdüşümleri olarak akademik tartışmaların yeni yeni ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple tartışmalar henüz tam anlamıyla olgunlaşmamış ve metodolojik bir çerçeveye oturtulamamıştır. Güvenlik bağlamında dinin kamusal alandaki işlevi, ulusal kimliğin muhafazası ve toplumsal bütünlüğün idamesi açısından yeniden tartışılmakta olup bu süreç aynı zamanda din eğitiminin güvenlik politikaları ile olan ilişkisini ele almayı gerektiren yeni epistemolojik sorunsalları da gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, dinin güvenikleştirilmesi olgusu, salt teorik bir tartışma zemininden çıkarak, eğitim politikalarının dizaynında ve uygulamalarında mündemiç bir unsur olarak somut biçimde görünür olmaya başlamıştır.

Bu makalede din eğitiminin güvenikleştirilmesi süreci teorik ve disiplinlerarası bir çerçevede ele alınarak, bu olgunun pedagojik, siyasal ve toplumsal işlevlerinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Güvenikleştirme teorisi\* temelinde din eğitiminin ulusal güvenlik politikalarıyla nasıl ilişkilendirildiği incelenerek, bu sürecin uluslararası çevrelerdeki ve Türkiye’deki yansımalarının karşılaştırmalı bir perspektifle değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Güvenikleştirme süreçlerinin din eğitimiyle ilişkilendirilmesi, eğitim politikalarının dönüşümünü etkilemektedir. Batıda radikalleşme önleme politikaları, çoğulculuğun stratejik bir araç olarak yeniden tanımlandığı bir paradigmaya işaret etmektedir. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği sosyal uyum ve güvenlik hedefleriyle ilişkilendirerek, çoğulcu değerleri "radikalizme karşı kalkan" olarak konumlandırmaktadır.<sup>3</sup> Ancak, din eğitiminin güvenikleştirilmesi olgusu akademik literatürde yeterince kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele alınmamış olup disiplinlerarası bir analiz gerektirmektedir. Bu doğrultuda, makalede güvenikleştirme teorisi çerçevesinde din eğitiminin ulusal ve uluslararası bağlamlardaki konumu değerlendirilerek, söz konusu sürecin eğitim politikalarına etkileri eleştirel bir perspektifle tartışılacaktır.

Çalışmada din eğitiminin güvenlik politikalarıyla ilişkisini anlamak amacıyla nitel araştırma türlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olguları ve insan davranışlarını doğal ortamlarında, anlam ve yorumlara odaklanarak incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır.<sup>4</sup> Araştırmada, din eğitimi ve güvenlik politikaları arasındaki etkileşimi daha iyi kavramak için AGİT, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşların din eğitimi politikalarına yönelik tavsiye kararları ve raporlarından oluşan bir veri dosyası hazırlanmıştır. Veri analizi sürecinde betimsel analiz<sup>5</sup> yöntemi kullanılmıştır.

---

\*Güvenikleştirme hem kuramsal bir çerçeve hem de analitik bir yaklaşım olarak işlev görmektedir. Bu nedenle kaynaklarda hem “yaklaşım” hem de “teori” olarak kullanılmaktadır: teori, sürecin *kuramsal temelini*, yaklaşım ise *metodolojik uygulamalarını* tanımlar.

<sup>3</sup> European Commission (EC), *The European Agenda on Security* (Strasbourg: EC, 2015).

<sup>4</sup> Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021), 39.

<sup>5</sup> Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 239-241.

Güvenikleştirme teorisinin, Türk din eğitimi literatüründe henüz gereken ilgiyi görmediği görülmektedir. Din eğitimi ile ilgili güvenlik söylemlerine zaman zaman rastlanmakla birlikte, bu söylemler genellikle teorik bir altyapıyla desteklenmemiş olup güvenikleştirme yaklaşımının sunduğu analitik araçlardan faydalanmamaktadır.\* Bu bağlamda, güvenikleştirme teorisinin Türk din eğitimi akademisinde ele alınmasının alana, özgün bir teorik katkı sunmanın yanı sıra din eğitiminin ulusal güvenlik ve toplumsal uyum politikalarıyla ilişkilendirilmesine dair epistemolojik ve metodolojik alanlarda yeni açılımlar sağlayabilecek bir çerçeve oluşturacağı düşünülmektedir. Din eğitiminin disiplinler arası bir perspektifle güvenikleştirme yaklaşımı bağlamında ele alınması, literatürdeki önemli bir teorik boşluğa dikkat çekmeyi ve bu alanın uluslararası akademik yazınla olan bağlantısını güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Din eğitimi müfredatının güvenlik meseleleriyle ilişkilendirilmesi, Batıda Liam Gearon ve Robert Jackson arasındaki temel bir tartışma ekseninde şekillenir: Gearon, REDCo<sup>6</sup> projesi gibi çalışmalarla din eğitiminin terörle mücadele gibi güvenlik politikalarının bir aracı haline gelerek siyasallaştığını ve dinin özgün yapısını bozduğunu savunurken,<sup>7</sup> Jackson, çoğulcu bir yaklaşımla din eğitiminin toplumsal barışı destekleyen pedagojik bir araç olması gerektiğini iddia ederek herhangi bir sorun olmadığını savunur.<sup>8</sup> David Lewin, her iki yaklaşımın da dinin "dogmatik" yorumundan kaynaklanan sınırlılıklarına dikkat çekerek, dinin sosyokültürel bağlamlarla ele alındığı dönüştürücü bir eğitim modeli önerir.<sup>9</sup>

Din eğitimi bağlamında güvenikleştirme teorisinin interdisipliner bir yaklaşımla ele alınmasının temel nedeni, din eğitimi ve güvenlik ilişkisi gibi çok boyutlu bir konunun tek bir disiplinin sınırları içinde yeterince analiz edilememesidir. Din eğitimi, pedagojik ve teolojik bir alan olmakla birlikte sosyolojik, siyasi, kültürel ve hukuki boyutlarıyla da ele alınması gereken bir olgudur. Özellikle 11 Eylül sonrasında dinin güvenikleştirilmesi bağlamında ortaya çıkan tartışmalar, uluslararası ilişkiler teorilerinden sosyoloji ve eğitim bilimlerine, teolojiden hukuk ve siyaset bilimine kadar birçok disiplinin katkısını gerektiren bir nitelik taşımaktadır. Bu interdisipliner yaklaşım, bir yandan din eğitimi ve güvenlik politikalarının kesişim noktalarını daha kapsamlı bir şekilde analiz etmeye olanak sağlarken, diğer yandan küresel yaklaşımlar ile yerel dinamiklerin entegrasyonunu mümkün kılmaktadır. Böylece, din eğitimi politikalarının, toplumsal uyumun sağlanması, radikalleşmenin önlenmesi ve ulusal güvenliğin korunması gibi hedeflerle ilişkisi, teorik ve pratik düzeyde ele alınabilmektedir. Bu bağlamda, disiplinler arası bir çerçeve, konunun çok boyutlu doğasını çözümlenmek ve politika geliştirme süreçlerine somut katkılar sağlamak için zorunlu bir yaklaşım olarak gözükmektedir.

---

\* Din eğitimi literatüründe konuya en yakın çalışma Süleyman Gümüş'ün "Güvenlik Toplumunda Dindarlık ve Din Eğitimi: Soybilimsel Bir Analiz" başlıklı doktora tezidir. Modern dünyada dindarlık kipliklerinin ve din okuryazarlığının ele alındığı çalışmada bireyselleşme ve dindarlık pratiklerine odaklanılmış olup devlet politikaları ve güvenikleştirme sürecine değinilmediği görülmektedir. Bkz.: Süleyman Gümüş, *Güvenlik Toplumunda Dindarlık ve Din Eğitimi: Soybilimsel Bir Analiz* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019).

<sup>6</sup> REDCo Projesi (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries), Avrupa'daki eğitim sistemlerinde dinin rolünü inceleyen uluslararası bir araştırma projesidir. Proje, din eğitiminin toplumsal diyaloga katkı sağlayıp sağlamadığı veya çatışmalara yol açıp açmadığını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Avrupa'daki farklı ülkelerde din eğitimi politikalarını, müfredatlarını ve uygulamalarını karşılaştırmalı olarak ele alan çalışma, din eğitiminin sekülerleşme, çoğulculuk ve kimlik inşası bağlamındaki etkilerini değerlendirmektedir. Bkz.: European Commission (EC), *Religious Diversity and Secular Models in Europe: Innovative Approaches to Law and Policy Final Publishable Summary Report*, (Hamburg: EC, 2013).

<sup>7</sup> Liam Gearon, "Religion, Education, Security", *Religions* 10/5 (Mayıs 2019), 330.

<sup>8</sup> Robert Jackson, "The Politicisation and Securitisation of Religious Education? A Rejoinder", *British Journal of Educational Studies* 63/3 (Temmuz 2015), 345-366; Liam Gearon, "The Politicization and Securitization of Religion in Education: A Response to a Rejoinder", *Public Theology Perspectives on Religion and Education*, ed. Pirner Manfred L. vd. (Newyork: Routledge, 2019); a.mlf., "Secularisation and the Securitisation of the Sacred a Response to Lewin's Framing of the Gearon-Jackson Debate". *British Journal of Educational Studies* 65/4 (Ekim 2017), 469-480.

<sup>9</sup> David Lewin, "Who's Afraid of Secularisation? Reframing the Debate between Gearon and Jackson", *British Journal of Educational Studies* 65/4 (Mart 2017), 445-461.

Aşağıda öncelikle güvenlikleştirme teorisi merkeze alınarak din eğitiminin siyasal ve toplumsal işlevleri analiz edilecektir. Uluslararası yaklaşımlar ile Türkiye var olan yönelimler karşılaştırmalı bir perspektifle değerlendirilecektir. Gearon'un din eğitiminin siyasallaştırılması ve güvenlikleştirilmesine yönelik eleştirileri ile Jackson'ın kapsayıcı ve çokkültürlü pedagojik model önerileri teorik bir çerçevede ele alınacaktır. Ayrıca, AGİT, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşların din eğitimi politikalarına yönelik normatif çerçeveleri incelenecek ve din eğitiminin güvenlik bağlamında araçsallaştırılmasının doğurduğu epistemolojik ve pedagojik gerilimler tartışılacaktır. Türkiye örneğinde, din eğitimi ile güvenlik söylemlerinin kesişme noktaları, din-devlet ilişkilerinin dönüşümü ve bunun eğitim politikalarına etkileri analiz edilmeye çalışılacaktır.

## 1. Güvenlikleştirme Teorisi

Güvenlikleştirme Teorisi, Uluslararası İlişkiler disiplinine ait eleştirel bir teoridir. Bu teori, güvenlik konularının nasıl tanımlandığını, kimin güvenlikleştirme yapma yetkisine sahip olduğunu ve bu süreçlerin politik ve toplumsal etkilerini analiz eder. Uluslararası ilişkiler literatüründe güvenlikleştirme teorisini ele alan farklı ekoller<sup>10</sup> bulunmakla birlikte, bu çalışmada Kopenhag Okulu temel alınmıştır. Bu tercihin temel nedeni, Kopenhag Okulu'nun sektörel güvenlik ayırımının, din eğitimi politikalarının farklı dinamiklerle olan ilişkisini analiz etmeye metodolojik olarak elverişli bir çerçeve sunması ve Batılı din eğitimi literatüründe de yaygın biçimde tercih edilmesidir.

Kopenhag okulu, bir konunun güvenlik tehdidi olarak çerçevelenmesi ve bu çerçeveleme aracılığıyla olağanüstü tedbirlerin meşrulaştırılması sürecini ifade eden "güvenlikleştirme" kavramının geliştirilmesiyle tanınmaktadır. Kopenhag Okulu'nun güvenlikleştirme teorisinin temelleri, 1995 yılında ekolün öncü ismi Danimarkalı akademisyen Ole Wæver tarafından kaleme alınan "Securitization and Desecuritization" başlıklı makalede atılmıştır. Bu çalışma, güvenlikleştirme kavramını ilk kez ayrıntılı bir şekilde ele alarak, güvenlik çalışmalarında yeni bir perspektif sunmuştur.<sup>11</sup> Daha sonra, 1998 yılında Kopenhag Okulu'nun kurucu isimlerinden Barry Buzan, Ole Wæver ve Jaap de Wilde tarafından yayımlanan *Security: A New Framework for Analysis* adlı eser, bu teoriyi daha da geliştirerek kapsamlı bir analiz çerçevesi oluşturmuştur.<sup>12</sup> Bu teorik çerçeve, özellikle Ole Wæver tarafından detaylandırılmış olup, güvenliğin sadece askeri bir olgu olarak değil aynı anda sosyal bir inşa süreci olarak ele alınabileceğini ve sosyal, ekonomik, çevresel ve dini meseleler gibi çeşitli alanlara uygulanabileceğini ileri sürmektedir.<sup>13</sup> Güvenlikleştirme süreci, bir meselenin varoluşsal bir tehdit olarak tanımlanmasını ve bu tehdide karşı olağanüstü önlemlerin meşrulaştırılmasını içermektedir.

Esas itibarıyla güvenlikleştirme, eleştirel güvenlik çalışmaları içerisinde şekillenen ve belirli bir olgunun ya da konunun güvenlik tehdidi olarak inşa edilmesini inceleyen bir yaklaşımdır.<sup>14</sup> Bu bağlamda, güvenlikleştirme yaklaşımının diğer sosyal bilim disiplinleriyle entegrasyonunun hem teorik hem de pratik düzlemde hız kazandığı belirtilmektedir.<sup>15</sup>

---

<sup>10</sup> Kopenhag okulu haricinde öne çıkan üç farklı okul mevcuttur. *Realist Okul* güvenliği devlet merkezli ve askeri tehdit ekseninde ele almakta; *Paris Okulu* güvenlik süreçlerinin mikro düzeydeki dinamiklerine odaklanırken, *Aberystwyth Okulu* ise güvenlik politikalarının iktidar ilişkileri ve normatif boyutlarına vurgu yapmaktadır.

<sup>11</sup> Bill McSweeney, "Identity and Security: Buzan and the Copenhagen School", *Review of International Studies* 22/1 (Ocak 1996), 81-93.

<sup>12</sup> Barry Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis* (Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 1998), 22; Ole Wæver, "Securitization and Desecuritization", *On Security*, ed. Ronnie D. Lipschutz (New York: Columbia University Press, 1995), 55.

<sup>13</sup> Barry Buzan - Ole Wæver, *Regions and Powers: The Structure of International Security* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 12.

<sup>14</sup> Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*, 22-30.

<sup>15</sup> Mathias Albert - Barry Buzan, "Securitization, Sectors and Functional Differentiation", *Security Dialogue* 42/4-5 (2011), 413-425; Myriam Dunn Cavelty - Thierry Balzacq, *Routledge Handbook of Security Studies*, (London: Routledge, 2017); Rita

Söz konusu yaklaşım dini kamusal alanda yeni bir sosyolojik bakış açısıyla ele alma imkânı sunmakta ve askeri alanın ötesinde siyasi, toplumsal, ekonomik ve çevresel olmak üzere beş farklı alanda güvenikleştirmeyi eleştirel bir çerçevede incelememizi sağlamaktadır.<sup>16</sup> Öte yandan, Carsten Bagge Laustsen ve Ole Wæver, henüz 11 Eylül saldırıları gerçekleştirilmeden önce, bu kategorilere altıncı bir alan olarak dini eklemiştir.<sup>17</sup> Bu kuramsal çerçeve, din eğitimi politikalarının, aşırılıkla mücadele, radikalleşmenin önlenmesi ve toplumsal uyum gibi güvenlik temelli hedefler doğrultusunda şekillendirilip şekillendirilmediğini inceleme imkânı sunmaktadır. Bu bağlamda, din eğitiminin yalnızca pedagojik bir süreç olmanın ötesinde, toplumsal düzenin korunması ve bireylerin güvenlik normlarına uygun şekilde sosyalleştirilmesi gibi işlevler üstlenip üstlenmediğini değerlendirmek açısından önemli bir analitik çerçeve sağlamaktadır.<sup>18</sup>

Kopenhag Okulu'nun güvenikleştirme yaklaşımı, güvenlik meselelerinin tanımlanmasında söylem edimlerinin (speech act) rolüne vurgu yapmaktadır.<sup>19</sup> Wæver ve meslektaşlarına göre, bir olguyu güvenlik tehdidi olarak adlandırma edimi, onu normal siyasi süreçleri aşarak acil müdahale gerektiren bir meseleye dönüştürmektedir.<sup>20</sup> Güvenlik meselelerinin yeniden tanımlanması, güvenlik gündemi içinde öncelik kazanabilecek çeşitli meselelerin kapsamını genişletmekte ve böylece neyin güvenlik tehdidi olarak kabul edilebileceğini belirlemektedir.<sup>21</sup> Güvenikleştirme teorisinin sonuçları, dini anlatıların siyasi eylemleri meşrulaştırmada veya gayrimeşrulaştırmada nasıl kullanılabileceğine dair çağdaş tartışmalarda özellikle önem taşımaktadır.<sup>22</sup>

Teorinin temelinde üç ana bileşen yer almaktadır: Korumaya değer bir unsur olarak belirlenen "referans nesnesi", "bu nesneye yönelik bir tehdidin ifade edilmesi" ve "algılanan bu tehdide karşı olağanüstü tedbirlerin mobilize edilmesi". Güvenikleştirme süreci, bir güvenikleştirme aktörünün (örneğin, siyasi lider veya bir kurum), belirli bir konuyu güvenlik sorunu olarak çerçevelemesi ve bir kitleyi bu durumun acil önlemler gerektirdiğine ikna etmesiyle başlar. Bu söylemsel süreç, konuyu normal siyasetin sınırlarının dışına çıkararak olağanüstü tedbirlerin gerekçelendirilmesine olanak tanır.<sup>23</sup> Örneğin Batıda radikal İslam diye nitelendirilen gruplar, özellikle dinî köktencilığe karşı verilen mücadeleler bağlamında, birçok güvenlik sorununun temel dinamiklerinden biri olarak çerçevelenmektedir.

Güvenikleştirme teorisinin en tartışmalı yönü, güvenikleştirme sürecinin başarılı sayılıp sayılmayacağını belirlemenin zorluğudur. Teoriye göre güvenlik, toplum tarafından "inşa edilen" bir kavramdır. Yani bir konunun güvenlik meselesi olarak kabul görmesi için yalnızca siyasi liderlerin söylemleri yeterli değildir; bu söylemin toplumda karşılık bulması ve meşru görülmesi gerekir. Başka bir deyişle, bir tehdidin gerçekten "güvenikleştirilmesi", hem yetkililerin bu konuyu vurgulamasına hem de halkın bu vurguyu benimsemesine bağlıdır. Floyd (2015), başarılı güvenikleştirmenin yalnızca olağanüstü önlemlerin hayata geçirilmesiyle değil, aynı zamanda bu önlemleri meşru kılan güvenlik söyleminin toplum genelinde

---

Taureck, "Securitization Theory and Securitization Studies", *Journal of International Relations and Development* 9/1 (2006) 53–61.

<sup>16</sup> Rens Van Munster, "Securitization: Turning an Approach into a Theory", *Securitization Theory: How Security Problems Emerge and Dissolve*, ed. Thierry Balzacq (London: Routledge, 2016), 149–170.

<sup>17</sup> Carsten Bagge Laustsen - Ole Wæver, "In Defence of Religion: Sacred Referent Objects for Securitization". *Millennium: Journal of International Studies* 29/3 (2000), 705-739.

<sup>18</sup> İhsan Yılmaz - Nicholas Morieson, "Civilizational Populism in Domestic and Foreign Policy: The Case of Turkey" *Religions* 14/5, (2023), 5; Georgios Karyotis - Stratos Patrikios, "Religion, Securitization and Anti-Immigration Attitudes: The Case of Greece", *Journal of Peace Research* 47/1 (2010), 43–57.

<sup>19</sup> Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*, 28.

<sup>20</sup> Colin McInnes - Simon Rushton, "HIV/AIDS and Securitization Theory", *European Journal of International Relations* 19/1 (2012), 45.

<sup>21</sup> Julia Metelmann vd., "Securitization in the Context of Climate Change: A Case Study of the European Union", *Global Environmental Politics* 20/3 (2020), 3–4.

<sup>22</sup> Yılmaz – Morieson, "Civilizational Populism in Domestic and Foreign Policy", 7.

<sup>23</sup>Thierry Balzacq vd., "Securitization' Revisited: Theory and Cases", *International Relations* 30/4 (2016), 494–501.

içselleştirilmesiyle değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu bakış açısı, güvenlikleştirmenin sadece politik aktörlerin değil, aynı zamanda geniş bir toplumsal konsensüsün ürünü olduğunu vurgular.<sup>24</sup>

Floyd'un yaklaşımı, güvenlik anlatılarının bir kamuoyu tarafından ne ölçüde benimsenip benimsenmediğini dikkate alarak, güvenlikleştirmenin dinamik bir süreç olarak ele alınmasını önerir. Bu bağlamda, bir güvenlik söyleminin başarısı iki temel unsura bağlıdır: *retorik etkinlik ve toplumsal kabul düzeyi*. Retorik etkinlik, güvenlikleştirme aktörlerinin, bir tehdidi hem acil hem de varoluşsal bir mesele olarak çerçeveleme yeteneklerini ifade eder. Bu süreç, genellikle kriz söylemleri ve dramatik eylem çağrıları yoluyla inşa edilir. Bir liderin veya kurumun tehdidi anlatırken kullandığı dilin ikna ediciliği, bu söylemin toplumsal kabul görmesinde belirleyici bir rol oynar. Ancak, bu söylemin yalnızca retorik düzeyde kalmayıp, hedef kitle tarafından benimsenmesi ve bu doğrultuda bir toplumsal konsensüs oluşması gereklidir.<sup>25</sup> Bu noktada, güvenlikleştirme sürecinin başarısı, yalnızca söylemi üreten aktörün otoritesine değil, aynı zamanda hedef kitlenin algılarına, mevcut toplumsal ve siyasi bağlamın söylemi destekleyip desteklemediğine ve alternatif söylemlerin ne derece etkili olduğuna da bağlıdır. Örneğin, Avrupa Birliği'nde göç ve mülteci hareketleri, ulusal kimlik ve sınır güvenliği bağlamında bir tehdit olarak çerçevelenmiş (güvenleştirilmiş) ve bu durum, sıkı sınır politikalarının uygulanmasına gerekçe oluşturmuştur.<sup>26</sup> Benzer şekilde halk sağlığı alanında, COVID-19 pandemisi sırasında alınan önlemler, bireysel özgürlüklerin sınırlandırılması pahasına güvenlik retorisiyle meşrulaştırılmıştır.<sup>27</sup> Çevre politikaları bağlamında, iklim değişikliğinin yol açtığı göç ve çatışma riskleri, uluslararası güvenlik tartışmalarının merkezine yerleştirilmiş ve küresel ısınma stratejik bir mesele olarak ele alınmıştır.<sup>28</sup> Bu örnekler ışığında daha net bir şekilde görülebileceği üzere, güvenlikleştirme kavramının temelinde bir olayın ya da olgunun güvenlik sorunu olarak çerçevelenmesi, yetkililer tarafından bu söylemin sürekli olarak vurgulanması ve ardından önleyici müdahale eylemlerinin hayata geçirilmesi süreci yer almaktadır.

## 2. Din Eğitiminin Güvenleştirilmesi Yaklaşımının Doğuşu

Din eğitiminin güvenleştirilmesi, din eğitimi programlarının ve politikalarının, güvenlik kaygıları ve hedefleri doğrultusunda şekillendirilmesi sürecini ifade eder. Bu yaklaşımda, din eğitiminin, toplumsal bütünlüğü koruma, radikalleşmeyi önleme ve ulusal güvenliği sağlama gibi amaçlarla araçsallaştırılması söz konusudur. Din eğitimi çoğunlukla siyasi ve toplumsal dinamiklerle iç içe olmuşsa da bu süreçte büsbütün devletlerin veya siyasi aktörlerin ideolojik ve stratejik hedeflerine hizmet eden bir *araçsallaştırma mekanizmasına* dönüştürülmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Son yıllarda din eğitiminin toplumsal uyum, kimlik inşası ve kolektif hafıza gibi kavramlarla nasıl ilişkilendirildiğini sorgulayan akademik tartışmaların sayısında artış görülmektedir.

Din eğitiminin güvenleştirilmesi ilk olarak Gearon tarafından 2012 yılında yayımlanan "The Securitization of Religion in Education" (Eğitimde Dinin Güvenleştirilmesi) başlıklı makalede eğitimde dinin güvenleştirilmesi şeklinde geçmektedir. Bu makalede Gearon, din eğitiminin giderek artan bir şekilde güvenlik bağlamında ele alındığını ve bu çerçevelendirmenin özellikle eğitim ortamlarındaki aşırılık ve

<sup>24</sup> Rita Floyd, "Extraordinary Measures: The Legacy of Securitization", *International Studies Quarterly* 59/3 (2015), 566–570.

<sup>25</sup> Rita Floyd, "Can Securitization Theory Be Used in Normative Analysis? Towards a Just Securitization Theory", *Security Dialogue* 42/4 (2011), 434–439.

<sup>26</sup> Jef Huysmans, "The European Union and the Securitization of Migration", *Journal of Common Market Studies* 38/5 (2000), 751–757.

<sup>27</sup> Stefan Elbe, "Should HIV/AIDS Be Securitized? The Ethical Dilemmas of Linking HIV/AIDS and Security", *International Studies Quarterly* 50/1 (2006), 119–144.

<sup>28</sup> Michael Barnett, "Security Communities and Their Neighbors: Regional Fortresses or Global Integrators?", *European Journal of International Relations* 9/3 (2003), 257–288.

toplumsal uyum kaygılarına yanıt olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.<sup>29</sup> Gearon, din eğitimine entegre ettiği güvenlikleştirme yaklaşımını 2013 yılında yayımlanan “The Counter Terrorist Classroom: Religion, Education and Security” başlıklı makalesinde daha da detaylandırmıştır. Bu çalışmada, eğitim kurumlarının radikalleşmeyi önleme sorumluluğunu üstlendiğini ve bu bağlamda sınıfların, güvenlik anlatılarının baskın olduğu mekânlara dönüştüğünü savunmuştur.<sup>30</sup> Gearon’ın “eğitimde dinin güvenlikleştirilmesi” şeklindeki kullanımı birkaç yıl içerisinde Jackson’ın da dolaylı etkisiyle, “din eğitiminin güvenlikleştirilmesi”ne (*The securitization of religious education*) dönüşmüş ve akademik yazında bu şekliyle kabul görmüştür.

Güvenlikleştirme teorisinin din eğitimi bağlamında nasıl uygulandığını inceleyen çeşitli akademik çalışmalar, özellikle ülkeler özelinde gerçekleştirilen analizlerle bu sürecin yerel dinamikler tarafından nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Zembylas, Loukaidis ve Antoniou tarafından gerçekleştirilen “The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools”<sup>31</sup> adlı çalışma, Kıbrıs Rum kesimindeki din eğitiminin politikleştirilmesi ve güvenlikleştirilmesi süreçlerini ele alarak, eğitim politikalarının güvenlik söylemleriyle nasıl şekillendirildiğini tartışmaktadır. Benzer şekilde, Audun Toft’un “When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway”<sup>32</sup> başlıklı çalışması, 2015 Paris saldırılarının Norveç’teki din eğitimi sınıflarında nasıl ele alındığını inceleyerek, terör olaylarının eğitim bağlamında güvenlikleştirme süreçlerine nasıl yol açtığını analiz etmektedir. Isaac Calvert’in etnografik saha çalışmasına dayanan *Sanctifying security: Jewish approaches to religious education in Jerusalem* adlı kitabı ise eğitimde din ve güvenliğin tarihsel ve çağdaş öneminin hâlâ nasıl önemli bir jeopolitik etkiye sahip olduğunu göstermektedir.<sup>33</sup>

### 3. Ulusal ve Uluslararası Kuruluşların Din Eğitimi Güvenlikleştirme Faaliyetleri

Toplumsal kimlik anlatıları, çatışma dönemlerinde gruplar arası tutumları şekillendirdiği gibi, barış süreçlerinde de gruplar arası ilişkileri belirleyen önemli unsurlar arasındadır. Din olgusu, bu anlatılarla sıkı bir ilişki içinde olduğu için modernleşme teorilerinin dinin toplumsal hayattaki rolünün zayıfladığına dair varsayımlarına rağmen, dinin toplumsal kimlikteki belirleyici rolü devam etmektedir. Barış süreçlerinin devamı, din ve toplumsal kimlik anlatılarının etkili bir şekilde yönetilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle din eğitimi, uluslararası jeopolitiğin yeni ve önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu durum hem ulusal hükümetlerden hem de uluslararası hükümetler arası kuruluşlardan çıkan tavsiye kararları, strateji belgeleri, bildirgeler gibi temel politika belgelerinde açıkça görülmektedir. Birleşmiş Milletler’in din veya inanç özgürlüğüne yönelik insan hakları odaklı kararları<sup>34</sup> ile UNESCO’nun kültürler arası anlayışa dair beyanları<sup>35</sup> ve Birleşmiş Milletler’in Medeniyetler İttifakı gibi girişimlerinden üretilen zorunlu eğitimde din öğretimine yönelik özel kılavuzlar<sup>36</sup> bu durumun örneklerindedir.

<sup>29</sup> Liam Gearon, “The Securitization of Religion in Education”, ed. T. Van der Zee - T. Lovat, *New Perspectives in Religious and Spiritual Education* (Münster New York Munich Berlin: Waxmann, 2012), 215-233.

<sup>30</sup> Liam Gearon, “The counter terrorist classroom: Religion, education, and security”, *Religious Education* 108/2 (2013), 129-147.

<sup>31</sup> Michalinos Zembylas vd., “The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools”, *European Educational Research Journal* 18/1 (Ocak 2019), 69-84.

<sup>32</sup> Audun Toft, “When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway”, *Religions* 11/4 (Nisan 2020), 208.

<sup>33</sup> Ivor Calvert, “Sanctifying Security: Jewish Approaches to Religious Education in Jerusalem”, *Religions* 10/1 (2019), 23.

<sup>34</sup> Abdelfattah Amor, “The Role of Religious Education in the Pursuit of Tolerance and Non-discrimination.” *The United Nations International Consultative Conference on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance and Non-Discrimination* (Newyork: CoE, 2001); United Nations (UN), *Special Rapporteur on Freedom of Religion or Belief: Report of the Special Rapporteur on Freedom of Religion or Belief*, (OHCHR: 2022), 1-3.

<sup>35</sup> Ade Ajayi, vd., *UNESCO Guidelines on Intercultural Understanding* (Paris: UNESCO, 2007), 18.

<sup>36</sup> Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (Warsaw: ODIHR, 2007), 22.



Din eğitiminin siyasi işlevi ve barış süreçlerindeki rolüne dair tartışmalar, devletlerin güvenlik politikalarını şekillendirirken nasıl bir yol izlediklerini anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu tartışmalar, din eğitiminin yalnızca bireysel inanç gelişimini değil, aynı zamanda toplumsal dinamikler, ulusal kimlik inşası ve devletlerin güvenlik paradigmalarıyla olan etkileşimini de mercek altına alır. Özellikle çatışma bölgelerinde veya tarihsel gerilimlerin yoğun olduğu coğrafyalarda, din eğitiminin içeriği ve hedefleri, devletlerin "tehdit algısı" ile doğrudan bağlantılıdır. Örneğin, Kıbrıs'ta adanın ikiye bölünmüş yapısı<sup>37</sup>, Yunanistan'da ulusal kimliğin Ortodoks Hristiyanlıkla iç içe geçmiş olması<sup>38</sup> ve İsrail'de güvenlik endişelerinin dinî metinlerle harmanlanması<sup>39</sup>, bu ülkelerdeki din eğitimi "toplumsal savunma" aracına dönüştürmüştür. Rusya Federasyonu ise ulusal kimliğini ve devletin ideolojik bütünlüğünü şekillendirme süreçlerinde, çeşitlilik vurgusu yerine Ortodoks Hristiyanlığın tarihsel ve kültürel mirasını öne çıkaran bir yaklaşım benimsemiştir. Ortodoks Hristiyanlık, Rusya'nın kültürel ve dini dokusunun korunmasında ve ulus-devletin toplumsal ve siyasi refahının desteklenmesinde birleştirici bir unsur olarak konumlandırılmıştır.<sup>40</sup> Bu bağlamda, eğitim müfredatları, genç nesillerde "öteki"ne karşı direnç geliştirmeyi veya kolektif bir tehdit bilinci oluşturmayı hedefleyen unsurlar içerebilmektedir.

Diğer yandan, terörle mücadele politikalarının din eğitime yansımaları, ABD ve İngiltere gibi ülkelerde daha farklı bir boyut kazanmıştır. 11 Eylül saldırıları sonrasında "radikalleşmeyi önleme" söylemi, bu ülkelerde din eğitimi bir güvenlik stratejisi olarak konumlandırmıştır. Örneğin, Birleşik Krallık'ta AGİT'in, dinin eğitime bir güvenlik boyutuyla entegre edilmesi yönündeki yaklaşımı net bir şekilde görülmekle birlikte, Birleşik Krallık'ın *Radikalleşmeyi Önleme Stratejisi (Prevent Strategy)* bu durumu daha ileri taşıyarak eğitimi açıkça terörle mücadele için bir araç olarak kullanmıştır. Bu bağlamda, Yeni İşçi Partisi hükümeti döneminde terörle mücadele kapsamında çıkarılan *2000 Terörizm Yasası (TACT)*, *2001 Terörle Mücadele, Suç ve Güvenlik Yasası (ATCSA)*, *2005 Terörle Mücadele Yasası* ve *2006 Terörizm Yasası* gibi bir dizi yasa dikkat çekmektedir: Radikalleşmeyi Önleme Stratejisi'nin temel amacı, insanların şiddet içeren aşırılıkları desteklemesini ya da terörist olmasını önlemek olarak belirlenmiştir. Bunun yanında, şiddet yanlısı ideolojilere savunmasız bireylerin çekilmesini engellemek ve şiddeti destekleyenlere karşı mücadele etmek gibi hedefler de öne çıkmaktadır. Strateji, yalnızca polisin değil, aynı zamanda yerel yönetimlerin, okulların ve üniversitelerin de bu süreçte sorumluluk almasını gerektirmektedir.<sup>41</sup> Buna benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri'nde, Amerikan Din Akademisi'nin (AAR) K-12 devlet okullarında din öğretimiyle ilgili terörle mücadele için kapsayıcı kılavuzlar ön plana çıkmaktadır.<sup>42</sup>

Buna karşılık, Almanya, Estonya, Finlandiya, Polonya ve Letonya gibi toplumsal çeşitliliği yönetme ihtiyacı hisseden Kuzey ve Orta Avrupa ülkeleri, din eğitimi sosyal uyum ve çoğulculuk temelinde ele almaktadır. Almanya'da "dinlerarası diyalog" odaklı müfredatlar, göçmen kökenli öğrencilerin kültürel entegrasyonunu kolaylaştırmayı hedeflerken; Finlandiya'da etik ve felsefe ağırlıklı din dersleri, eleştirel düşünce ve hoşgörü kültürünü beslemektedir. Benzer şekilde, Norveç'te insan hakları ve demokratik değerler, din eğitiminin temel eksenini oluşturarak toplumsal bütünleşmeyi destekler. Bu ülkelerdeki

<sup>37</sup> Zembylas vd., "The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools", 2019, 82-83.

<sup>38</sup> Karyotis- Patrikios, "Religion, Securitization and Anti-Immigration Attitudes", 47-50.

<sup>39</sup> Calvert, "Sanctifying Security: Jewish Approaches to Religious Education in Jerusalem", 1-3.

<sup>40</sup> Anastasia Blinkova - Pieter Vermeer, "Religious Education in Russia: A Comparative and Critical Analysis", *British Journal of Religious Education* 40/2 (2018), 201.

<sup>41</sup> United Kingdom Parliament, *Terrorism Act 2000* (London: The Stationery Office, 2000); United Kingdom Parliament, *Anti-Terrorism, Crime and Security Act 2001* (London: The Stationery Office, 2001); *United Kingdom Parliament, Prevention of Terrorism Act 2005* (London: The Stationery Office, 2005) ; United Kingdom Parliament, *Terrorism Act 2006* (London: The Stationery Office, 2006).

<sup>42</sup> American Academy of Religion (AAR), *Guidelines for Teaching about Religion in K-12 Public Schools in the United States* (Atlanta: 2010)

politikalar, din eğitiminin "çatışma çözümü" potansiyelini öne çıkaran ve demokratik katılımı güçlendiren bir perspektifle şekillenmektedir.<sup>43</sup>

Din eğitiminin siyasi işlevi, devletlerin içinde bulunduğu güvenlik paradigmaları ve toplumsal önceliklerle doğrudan ilişkilidir. Kimi ülkelerde bu eğitim, "savunmacı" bir refleksle millî kimliği koruma aracına dönüşürken, diğerlerinde çoğulcu toplum inşasının bir parçası haline gelmektedir. Bu ikilem, din eğitiminin barış süreçlerinde nasıl kullanılabileceğine dair küresel ölçekte süren tartışmaları beslemekte ve politika yapıcılarının dengeli, kapsayıcı ve insan hakları odaklı yaklaşımlar geliştirmesinin ne denli hayati olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de din eğitimi, tarihsel, toplumsal ve siyasi bağlamıyla oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Laiklik ilkesi, devletin dinî kurumlarla ilişkisi, eğitim politikaları ve toplumsal talepler gibi birçok faktör, bu alandaki tartışmaları şekillendirmektedir. Türkiye’nin kendine özgü koşulları göz önüne alındığında, bu konuyu ayrı bir başlık olarak ele almak daha uygun görünmektedir.

Yukarıda ifade edildiği üzere her ülke güvenlik politikalarını şekillendirirken din eğitimiyle ilgili özgün stratejiler benimsemektedir. Ancak, yalnızca ulusal perspektifler değil, uluslararası kuruluşların bu alanda aldığı kararlar ve yönlendirdiği politikalar da sürecin seyrini etkilemektedir. Bu noktada, uluslararası aktörlerin din eğitimi ve güvenlik ekseninde belirlediği normlar, oluşturduğu çerçeveler ve aldığı kararlar üzerinde durmak gerekmektedir.

Eğitimde din ve inançları ele alan uluslararası belgeler hem eğitim politikalarının şekillendirilmesinde hem de toplumsal uyumun sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle, uluslararası kuruluşlar tarafından yayımlanan tavsiye kararları, kılavuz ilkeler ve referans kitaplar, din eğitiminin normatif çerçevesini oluşturmakta ve bu alandaki uygulamalara rehberlik etmektedir. UNESCO’nun 1960 yılında kabul ettiği “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”<sup>44</sup>, din eğitimi bir insan hakkı olarak ele alan ve bu alanda temel teşkil eden normatif bir belgedir. Bu belge, günümüzde hâlâ geçerliliğini korumaktadır.

Avrupa Konseyi, 1993 yılında yayımladığı “Demokratik Bir Toplumda Dini Hoşgörü” başlıklı Parlamenterler Meclisi 1202 Nolu Tavsiye Kararı<sup>45</sup> ile din ve hoşgörü konularında önemli bir adım atmıştır. Bu belge, demokratik toplumlarda dini çeşitliliğin korunması ve dini hoşgörünün teşvik edilmesi gerekliliğini vurgulayan erken dönem çalışmalardan biri olmuştur. Bunu takiben, 1999 yılında kabul edilen “Din ve Demokrasi” (Tavsiye Kararı 1396) ile dinin demokratik toplum içindeki rolü ele alınmıştır.<sup>46</sup>

Küresel güvenlik krizlerine uluslararası siyasi kurumlar tarafından eğitim yoluyla verilen yanıtlar, oldukça anlaşılır bir olgu olarak değerlendirilmektedir. 2000’lerin başında, din, eğitim ve toplum üçgeninde uluslararası kuruluşları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bir gelişme yaşanmış; bu süreçte güvenlik, eğitimin merkezine alınarak kültürlerarası eğitimin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda dikkat çeken unsur, Huntington’ın (2002) *Medeniyetler Çatışması*<sup>47</sup> eserinin yarattığı etkidir. Şöyle ki bu eser Madrid bombalamalarının ardından, küresel ölçekte bir siyasi girişim olarak BM Medeniyetler İttifakı’nın

<sup>43</sup> Toft, “When Terror Strikes”, 1-10.

<sup>44</sup> UNESCO, “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”, 6193 Nolu Karar (1960).

<sup>45</sup> Avrupa Konseyi, Parlamenterler Meclisi, “Demokratik Bir Toplumda Dini Hoşgörü”, 1202 Nolu Tavsiye Kararı (1993).

<sup>46</sup> Avrupa Konseyi, Parlamenterler Meclisi, “Din ve Demokrasi”, 1396 Nolu Tavsiye Kararı (1999).

<sup>47</sup> Samuel P. Huntington, *Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması*, çev. Cem Soydemir - Mehmet Turhan (İstanbul: Okuyan Us Yayınları, 2019). (Orijinal eser 1996'da yayımlanmıştır).

kurulmasına zemin hazırlamıştır.<sup>48</sup> Eserde Soğuk Savaş sonrası dönemde uluslararası ilişkilerde yaşanan gerilimlerin ideolojik veya ekonomik sebeplerden ziyade kültür ve medeniyet farklılıklarından kaynaklandığı öne sürülmektedir. Huntington, özellikle Batı ve İslam medeniyetleri arasında ortaya çıkabilecek potansiyel çatışmaları vurgulayarak, iki medeniyet arasındaki etkileşim ve gerilimlere dair analizlerinde kültürlerarası ifadesini sıklıkla merkeze almıştır.

Sonrasında dikkat çeken husus, yürütülen projeler ve hazırlanan tavsiye kararlarında "kültürlerarası" kavramının giderek daha sık ve merkezi bir şekilde kullanılmaya başlanmasıdır. Avrupa Konseyi 2005'te yayımladığı din eğitiminin demokratik değerler ve insan hakları bağlamında nasıl düzenlenmesi gerektiğinin tartışıldığı "Eğitim ve Din" başlıklı 1720 sayılı Tavsiye Kararı<sup>49</sup>nın ardından 2006 yılında Avrupa Konseyi, Keast tarafından yazılan "Dini Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Bir Referans Kitap"<sup>50</sup> adlı eseri yayımlayarak, eğitimde dini çeşitliliğin önemine dikkat çekmiştir. Aynı yıl UNESCO, "Kültürlerarası Eğitim için Rehber İlkeler"<sup>51</sup> adlı belgeyi yayımlamış ve bu belgede dinlerarası eğitimi kültürlerarası eğitimin bir parçası olarak ele almıştır. 2007 yılında AGİT, "Dinler ve İnançlar Hakkında Kamu Okullarında Eğitim Üzerine Toledo Kılavuz İlkeleri"ni yayımlayarak, din eğitiminin kamu okullarındaki rolünü tartışmıştır.<sup>52</sup>

Avrupa Konseyi tarafından 2007 yılında kabul edilen "Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Hakları" (Tavsiye Kararı 1804)<sup>53</sup> devletin din ile olan ilişkisini ve laiklik ilkesi çerçevesinde insan haklarına nasıl yaklaşılması gerektiğini ele alarak bu alandaki tartışmalara yön vermiştir.

2008 yılında Avrupa Konseyi, "Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap"<sup>54</sup> yayımlayarak, kültürlerarası diyalogun önemini vurgulamıştır. Aynı yıl Bakanlar Komitesi Tavsiye Kararı CM/Rec(2008)12<sup>55</sup> ile üye devletlere kültürlerarası eğitimde dinlerin ve dinsiz inançların boyutu üzerine tavsiyelerde bulunmuştur. 2009 yılında UNESCO, AGİT ve Avrupa Konseyi ile ortaklaşa yayımladığı "Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika'daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi: İyi Uygulama Derlemesi"<sup>56</sup> adlı belgede, dini haklar da dahil olmak üzere insan haklarını teşvik eden eğitim uygulamalarını ele almıştır.

2011 yılında Avrupa Konseyi, "Kültürlerarası Diyalogun Dini Boyutu"<sup>57</sup> başlıklı 1962 sayılı Tavsiye Kararını yayımlamıştır. Aynı yıl UNESCO, AGİT/ODIHR ve Avrupa Konseyi ile birlikte "Eğitimsizler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele"<sup>58</sup> adlı belgeyi yayımlayarak, eğitim yoluyla İslamofobiyle mücadeleyi hedeflemiştir.

2014 yılında Avrupa Konseyi, Jackson tarafından yazılan "SIGNPOSTS - Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine Öğretim İçin Politika ve Uygulama"<sup>59</sup> adlı referans kitabını yayımlamıştır.

<sup>48</sup> Bu girişim, İspanya Başbakanı José Luis Rodríguez Zapatero'nun 2004 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda yaptığı konuşma ile önerilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin desteğiyle hayata geçirilmiştir. Medeniyetler İttifakı, eğitim, gençlik, medya ve göç gibi alanlarda projeler yürüterek, medeniyetler arası çatışma riskini azaltmayı hedeflemektedir.

<sup>49</sup> Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi, "Eğitim ve Din", 1720 Nolu Tavsiye Kararı (2005).

<sup>50</sup> John Keast, *Dini Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Bir Referans Kitabı*, (Strazburg: CoE, 2006)

<sup>51</sup> UNESCO, *Kültürlerarası Eğitime İlişkin Kılavuzlar*, (Paris: 2006).

<sup>52</sup> OSCE, *Toledo Guiding Principles*.

<sup>53</sup> Avrupa Konseyi, "Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Hakları" Parlamenterler Meclisi 1804 Nolu Tavsiye Kararı (2007).

<sup>54</sup> Avrupa Konseyi, *Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap*, (Strazburg: 2008).

<sup>55</sup> Avrupa Konseyi, Bakanlar Komitesi, "Dinlerin ve Dinsel Olmayan İnançların Kültürlerarası Eğitim İçerisindeki Boyutları", Tavsiye Kararı CM/Rec(2008)12.

<sup>56</sup> Avrupa Konseyi vd., "Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika'daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi: Başarılı Uygulamalar Dokümanı" (2009).

<sup>57</sup> Avrupa Konseyi, "Kültürlerarası Diyalogun Dini Boyutu", 1962 sayılı Tavsiye Kararı (2011).

<sup>58</sup> UNESCO vd., "Eğitimsizler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele" 5 Nolu ECRI Genel Politika Tavsiye Kararı (2011).

<sup>59</sup> Robert Jackson, *SIGNPOSTS - Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine Öğretim İçin Politika ve Uygulama*, (Strasbourg: CoE, 2014).

2020 yılında ise Bondevik ve arkadaşları tarafından yazılan “SIGNPOSTS Öğretmen Eğitim Modülü: Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine Öğretim”<sup>60</sup> adlı kitap yayımlanarak, öğretmenlerin bu alandaki eğitimine katkı sağlamıştır. Bu belgeler, eğitimde din, kültür ve insan hakları konularında uluslararası düzeyde kabul gören standartların oluşmasına önemli katkılar sunmuştur.

Uluslararası Din Özgürlüğü Komisyonu (USCIRF), devletleri belirli kriterler çerçevesinde değerlendiren ve din özgürlüğüne ilişkin kapsamlı, sistematik analizler sunan önemli bir referans kaynağıdır. Özellikle USCIRF'nin Yıllık Raporları, din ve eğitimin güvenlik bağlamında nasıl ele alındığını anlamak için eleştirel bir çerçeve sunmaktadır. Kuruluşun güvenlikle ilgili ilgi alanlarında yıllar içinde belirgin bir genişleme gözlemlenmektedir. Örneğin, 2003 yılına ait raporda, din eğitimi ve güvenliği birleştiren yalnızca 37 referans bulunurken<sup>61</sup>, 2023 yılına ait rapor bu bağlantıları 142 somut ve küresel referansla ele almaktadır.<sup>62</sup> USCIRF'nin bu kapsamlı çalışmaları, uluslararası belgelerle birlikte değerlendirildiğinde, din eğitiminin güvenlik politikalarındaki yerini ve bu alandaki dönüşümleri daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır.

Uluslararası belgeler ve projeler, din, eğitim ve güvenlik alanlarında normların oluşturulması ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler ve UNESCO tarafından yürütülen United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) girişimi, demokrasi, insan hakları ve kültürlerarası anlayışı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Özellikle eğitim yoluyla kültürel çeşitliliğin ve toplumsal barışın güçlendirilmesine odaklanan bu girişim, Küresel Vatandaşlık Eğitimi'ni (Global Citizenship Education - GCED) öncelikli bir alan olarak belirlemiştir. 2006 yılında UNAOC Üst Düzey Grubu (High-Level Group - HLG) tarafından vurgulanan GCED, çokkültürlülüğü destekleyerek farklı kültürel ve dini geçmişlere sahip bireyler arasında anlayışı artırmayı hedeflemektedir. Bu çerçevede, insan hakları, barış, sürdürülebilir kalkınma ve uluslararası anlayış eğitimi içeren çok boyutlu bir yaklaşım benimsemektedir.<sup>63</sup> Avrupa'da din eğitimi, REDCo projesi kapsamında incelenmiş ve toplumsal uyum ile çatışma yönetimindeki rolü analiz edilmiştir. Bulgular, din eğitiminin sosyal bütünleşme ve çatışma çözümünde etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Ancak Conroy, Davis ve Lundie, din eğitiminin siyasal hedeflerle iç içe geçmesini eleştirel bir perspektifle değerlendirerek, ulusal ve uluslararası düzeydeki araçsallaştırılmasının eğitim üzerindeki olası olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir.<sup>64</sup>

#### 4. Din Eğitiminin Güvenlikleştirilmesi: Eleştirel Perspektifler

Uluslararası örgütlerin bu alandaki faaliyetleri ve geliştirdikleri politikalar, din ve eğitim ilişkisinde önemli bir normatif zemin oluşturmakla birlikte, aynı zamanda çeşitli tartışmaları da tetiklemiştir. Bu tartışmaların odak noktası, bireylerin ve toplulukların evrensel bir hak olarak kabul edilen ve uluslararası hukuk çerçevesinde tanımlanan *din özgürlüğü* kavramında düğümlenmektedir. Bununla birlikte, din özgürlüğüne yönelik yaklaşımlar, ülkelerin tarihsel, sosyo-politik, kültürel ve hukuki bağlamlarındaki farklılıkları doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda, uluslararası kuruluşlarca oluşturulan normlar ve tavsiyeler, yerel politikaların heterojen yapısı nedeniyle hem teorik çerçevede hem de pratik uygulamada belirgin zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu durum, din özgürlüğünün evrensel bir norm olarak anlaşılmasında ve tatbik edilmesinde, uluslararası ve ulusal düzeydeki politikaların çok katmanlı ve farklılaşan dinamiklerini analitik bir perspektifle ele almayı zorunlu kılmaktadır.

<sup>60</sup> Hilde Marie Bondevik vd., *SIGNPOSTS Öğretmen Eğitim Modülü: Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine*, (Strasbourg: CoE, 2020)

<sup>61</sup> US Commission on International Religious Freedom (USCIRF), *Annual Report* (Washington: USCIRF 2003).

<sup>62</sup> US Commission on International Religious Freedom (USCIRF), *Annual Report* (Washington: USCIRF 2023).

<sup>63</sup> UNESCO, *Kültürlerarası Eğitime İlişkin Kılavuzlar*, 15.

<sup>64</sup> Vivienne M. Baumfield vd., “The Delphi Method: Gathering Expert Opinion in Religious Education”, *British Journal of Religious Education* 34/1 (2012), 5-19.

Gearon'un din eğitiminin güvenleştirlmesi ve siyasallaştırılması bağlamında geliştirdiği eleştirel analizler, uluslararası politika ve normatif girişimlerin çok katmanlı ve dinamik yapısını kavrayabilmek adına dikkate değer bir entelektüel zemin sunmaktadır. Özellikle AGİT ve REDCo gibi uluslararası projelere yönelik geliştirdiği sorgulamalar, din eğitiminin siyasi ve güvenlik odaklı paradigmlar doğrultusunda araçsallaştırılmasının, eğitimin asli fonksiyonlarına zarar verebilecek potansiyel risklerini gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte, bu tartışmanın analitik çerçevesi yalnızca Gearon'un eleştirileriyle sınırlı kalmamakta; aksine, Jackson ve Lewin gibi karşı tezler geliştiren akademisyenlerin çok boyutlu değerlendirmelerini de içermektedir.

Gearon, yukarıda ifade edildiği üzere tarihsel ve çağdaş analizlere dayanarak, dinin eğitimde siyasi hedeflere hizmet etmek üzere araçsallaştırılmasının giderek belirginleşen bir eğilim haline geldiğini ve bu eğilimin güvenlik gündemlerinin bir parçası olarak yapılandırıldığını öne sürmektedir.<sup>65</sup> Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) tarafından yayımlanan Toledo İlkeleri, kamu okullarında din öğretimini düzenleyen temel metinlerden biri olup, Gearon'un analizlerinde merkezi bir yer tutmaktadır. Gearon, Soğuk Savaş sonrası askeri bir ittifak olarak kurulan AGİT'in din eğitimiyle ilgilenmesini sorgulamakta ve bu alanın siyasi ve güvenlik çıkarları doğrultusunda yeniden şekillendirilme riskine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Avrupa Komisyonu destekli REDCo projesini, Avrupa Konseyi ve AGİT politikalarının meşrulaştırılmasına hizmet eden bir araç olarak değerlendirmektedir. Gearon'a göre, bu tür projeler din eğitiminin bağımsızlığını zayıflatmakta ve güvenleştirme sürecini pekiştirmektedir. Ayrıca, pedagojik çerçeveler üzerindeki siyasi ve güvenlik etkilerinin, aşırılık yanlı yapılarla mücadele adına geliştirilen müdahalelerin, tam da karşı çıktıkları yapıların yeniden üretilmesine yol açabileceğini vurgulamaktadır.<sup>66</sup> Bu bağlamda, din eğitiminin araçsallaştırılması ile dinin özsel ve ahlaki anlamının aşındırılması arasında kritik bir gerilim eleştirel perspektifin genel hatlarından birini oluşturmaktadır.

Jackson ise REDCo projesinin Avrupa Konseyi'nin tavsiyelerini ya da AGİT'in Toledo İlkeleri'ni destekleme amacıyla oluşturulduğu iddiasını reddetmektedir. Jackson'a göre, Avrupa Konseyi'nin kamu okullarında dinler ve dinsel olmayan inançlara dair öğretim tavsiyesi 2008 yılında yayımlanmış, AGİT'in Toledo İlkeleri ise 2007 yılında hazırlanarak yayımlanmıştır. Ancak REDCo'nun ampirik araştırma süreci 2006 yılında başlamıştır. Dolayısıyla Jackson, REDCo'nun henüz var olmayan tavsiyeleri desteklemek üzere kurgulanmış olamayacağını ifade etmektedir.<sup>67</sup>

Jackson, Gearon'un AGİT'in Toledo İlkeleri'ne yönelik eleştirilerini yanıltıcı bulmakta ve bu ilkelerin, AGİT'in Demokratik Kurumlar ve İnsan Hakları Ofisi (ODIHR) rehberliğinde hazırlandığını vurgulamaktadır. ODIHR, askeri güvenlikten ziyade insan hakları, hukukun üstünlüğü, din ve inanç özgürlüğü gibi alanlarda faaliyet göstermekte ve üye devletlere uzmanlık desteği sağlamaktadır. Ayrıca, hukuk, siyaset ve eğitim uzmanlarının katkısıyla hoşgörüsüzlük ve ayrımcılıkla mücadeleye yönelik eğitim materyalleri üretmektedir. Jackson, AGİT'in yalnızca askeri müdahalelerle değil, insan haklarını teşvik ederek çatışmaları önleme misyonuyla da bir güvenlik organizasyonu olarak değerlendirildiğini belirtmektedir.<sup>68</sup>

Lewin, Gearon ve Jackson arasındaki tartışmaya yönelik bir değerlendirme yazısında, Gearon'un din eğitiminin güvenleştirlmesi ve siyasallaştırılmasına yönelik eleştirilerine genel bir yakınlık gösterirken,

<sup>65</sup> Liam Gearon, "Religion, Politics and Pedagogy: Historical Perspectives", *British Journal of Religious Education*, 30/2 (2008) 93–102.; a.mlf., *The Human Rights Handbook: A Global Perspective for Education* (Virginia: Trentham, 2003)

<sup>66</sup> Gearon, "The Securitization of Religion in Education", 231.

<sup>67</sup> Robert Jackson, "The politicisation and securitisation of religious education? A rejoinder", *British Journal of Educational Studies*, 63/3, (2015), 355, 357–358, 362–363.

<sup>68</sup> Jackson, "The politicisation and securitisation of religious education?", 354.

Jackson'ın pozisyonunu "güçlü ve büyük ölçüde doğru" olarak nitelendirmiştir.<sup>69</sup> Bununla birlikte, Lewin, Jackson'ın din eğitiminin siyasi amaçlar doğrultusunda araçsallaştırılması sonucu dinin kendi içsel anlamını kaybetmesi gibi temel bir meseleye yeterince odaklanmadığını ifade etmektedir. Jackson, bu eleştiriye verdiği yanıtta, her türlü eğitim söyleminin kaçınılmaz olarak siyasi bir boyut taşıdığını ve din eğitiminin bu bağlamdan istisna tutulamayacağını savunarak, görüşlerini muhafaza etmiştir.<sup>70</sup>

Jackson, eğitim söylemlerinin siyasi otoriteler tarafından manipüle edilme riskine karşı dikkatli olunması gerektiğini kabul etmekle birlikte, Avrupa Komisyonu ve AGİT/ODIHR gibi kuruluşların, dinler ve dinsel olmayan dünya görüşlerine dair akademik araştırmalar ve pedagojik materyal geliştirme çalışmalarını desteklemesini, katılımcıların akademik sorgulama ve liberal eğitim hedeflerini özgürce ve açık bir şekilde takip edebildikleri sürece meşru bir faaliyet olarak görmektedir.<sup>71</sup>

Bu tartışmalar, din eğitiminin güvenikleştirilmesi, siyasallaştırılması ve pedagojik yönü arasındaki hassas dengenin nasıl şekillendiğini göstermektedir. Gearon'un eleştirileri, uluslararası kuruluşların güvenlik odaklı politikalarının din eğitimi üzerindeki etkilerini sorgularken, Jackson ve Lewin gibi akademisyenler, bu sürecin kaçınılmaz siyasal bağlamını ve eğitimsel yönlerini tartışmaya açmaktadır. Din eğitimi ve güvenlik politikaları arasındaki ilişkinin küresel ölçekte farklı normatif çerçeveler, ulusal politikalar ve akademik görüşler doğrultusunda çok boyutlu bir mesele olarak varlığını sürdüreceği anlaşılmaktadır.

## 5. Güvenikleştirme Perspektifinden Türkiye'de Din Eğitimi

Türkiye'de din eğitimi meselelerinin doğrudan yukarıda izah etmeye çalıştığımız güvenikleştirme bağlamında ele alındığını söylemek güçtür. Bununla beraber karar alıcıların söylemlerinde, din eğitimi ile güvenlik arasındaki ilişkiye dikkat çeken ifadeler rastlanmaktadır. Örneğin, Eski Diyanet İşleri Başkanı Prof. Dr. Mehmet Görmez de din eğitiminin ulusal güvenlik bağlamında ele alınmasına yönelik önemli değerlendirmelerde bulunmuştur. Görmez, İslam ülkelerinde din eğitiminin giderek bir güvenlik meselesine dönüştüğünü, bu sürecin Türkiye'deki eğitim politikalarını da etkilediğini vurgulamıştır.<sup>72</sup> Benzer bir şekilde, AKP Sözcüsü Ömer Çelik'in yaptığı açıklamalar, Türkiye'de din eğitiminin güvenlik açısından ne denli stratejik bir öneme sahip olduğunu vurgulayan önemli bir örnek teşkil etmektedir. Çelik, 4-6 yaş grubundaki çocuklara verilen din eğitiminin, ulusal güvenliğin sağlanmasında kilit bir rol oynadığını belirtmiş ve bu eğitimin milli güvenlik politikalarının bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.<sup>73</sup> Bu açıklamalar, din eğitiminin yalnızca bireysel ahlaki gelişim değil, aynı zamanda devletin güvenlik önceliklerinin bir uzantısı olarak görüldüğünü gösteren söylem edimleridir.

Akademik bağlamda güvenikleştirmeye ilişkilendirilebilecek tartışmaların büyük ölçüde çoğulculuk kavramı üzerinden gerçekleştiği görülmektedir. Din eğitimi politikaları, bir yandan farklı inanç gruplarının taleplerini karşılamaya yönelik düzenlemeler içerirken, diğer yandan toplumsal bütünlüğü ve ulusal güvenliği koruma amacıyla belirli sınırlandırmalara tabi tutulmaktadır. Bu çerçevede, din eğitiminin

<sup>69</sup> David Lewin, "Who's Afraid of Secularisation? Reframing the Debate Between Gearon and Jackson", *British Journal of Educational Studies* 64/ 2 (2017), 445-453.

<sup>70</sup> Robert Jackson - Ursula McKenna "The Young People's Attitudes to Religious Diversity Project in the Context of the Warwick World Religions and Education Research Unit (WRERU) Research", ed. Elisabeth Arweck, *Young People's Attitudes to Religious Diversity* (London: Routledge, 2017), 3-18.

<sup>71</sup> Jackson, "The politicisation and securitisation of religious education?", 362.

<sup>72</sup> HaberTürkTV, "Prof. Dr. Mehmet Görmez: İslam ülkelerinde din eğitimi güvenlik meselesine dönüştü", YouTube (9 Aralık 2020) 00:02:10-00:03:55.

<sup>73</sup> Cumhuriyet, "AKP Sözcüsü Çelik konuştu: Okul öncesi din eğitimi 'milli güvenlik' meselesi oldu!" (01 Mayıs 2022), 1.

güvenleştirilmesi, pedagojik bir mesele olmanın ötesinde, laiklik, vatandaşlık ve devlet-toplum ilişkileri bağlamında çok katmanlı bir tartışma alanı oluşturmaktadır.

Yukarıda zikredilen uluslararası kuruluşların verdiği tavsiye kararları çerçevesinde çoğulculuk, genellikle güvenlik ve hoşgörü kavramlarıyla ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Ancak, çoğulculuğun bu bağlamdaki işlevi, farklı toplumsal kesimlerin hangi ölçütlere göre güvenlik ve hoşgörü çerçevesinde konumlandırıldığı sorusunu da beraberinde getirmektedir. Kim için güvenlik sağlanmakta ve kimlere karşı hoşgörü geliştirilmesi beklenmektedir? Bu noktada, çoğulculuğun güvenlikle ilişkisi, yalnızca özgürlükçü bir toplum inşasını değil, aynı zamanda güvenlik paradigması içindeki özneler arasındaki güç ilişkilerini de belirlemektedir. Modern liberal devletlerin güvenlik politikaları, çoğulculuğu genellikle radikalleşmenin önlenmesi ve toplumsal istikrarın korunması bağlamında ele alırken, bu süreçte hangi grupların "hoşgörü" nün öznesi, hangi grupların ise güvenliğin nesnesi hâline geldiği kritik bir tartışma konusudur.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), çoğulculuğu, farklılıklara saygı, hoşgörü ve empati gibi liberal değerleri teşvik ettiği için temel bir unsur olarak görmekte ve hoşgörü ve açık fikirliliğe özel bir önem vererek, bu kavramı demokratik toplumun vazgeçilmez bir koşulu olarak kabul etmektedir.<sup>74</sup> AİHM kararları, Türkiye açısından bağlayıcı hukuki çerçevede değerlendirilmekle birlikte, Mahkeme'nin idealize ettiği toplum modeli ile Türkiye'nin tarihsel, sosyopolitik ve kültürel dinamikleri arasındaki uyumluluk, normatif hukuk ile toplumun kendine özgü yapısal gerçeklikleri arasındaki potansiyel çatışma alanlarını açığa çıkarmaktadır. Bu mesele evrensel insan hakları normlarının yerel bağlamda nasıl içselleştirileceği ve uygulanabilirliği, hukukun evrenselliği ile hukukilik kavramlarının yerel sosyolojik karşılıkları arasındaki diyalektik ilişki çerçevesinde ele alınmalıdır. Ancak, bu mesele çoğu zaman, evrensel normlar ile yerel pratikler arasındaki potansiyel çatışmayı görünür kılma kaygısıyla yeterince tartışılmamaktadır.

Türkiye'de, AİHM kararları ve uluslararası normların etkisiyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi kapsamında önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Özellikle AİHM'in "Zengin/Türkiye" kararı (2007) başta olmak üzere, eğitimde din ve inanç özgürlüğüne ilişkin çeşitli kararlar<sup>75</sup>, müfredatın yeniden şekillendirilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, çoğulculuk ve tarafsızlık ilkelerine daha fazla vurgu yapılarak, ders içeriğinde farklı inanç gruplarına yönelik referanslar artırılmış, zorunluluk tartışmaları gündeme gelmiş ve bazı müfredat reformları hayata geçirilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'nin kendi siyasal ve kültürel dinamikleri ile uluslararası insan hakları mekanizmaları arasındaki etkileşim, bu değişimlerin yönünü ve kapsamını belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Batılı akademisyenlerin Türkiye'deki din eğitimi tartışmalarına yaklaşımı, sıklıkla "evrensel insan hakları" veya "laik-demokratik model" gibi kavramları merkeze alarak, yerel dinamikleri "istisnai" veya "eksik" olarak kodlama eğilimindedir.<sup>76</sup> Örneğin, Toledo İlkeleri'nin Türkiye'ye yönelik eleştirileri, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan "devlet-din ilişkisi" geleneğinin ve "çoğunluk-azınlık" dengelerinin tarihsel derinliğini göz ardı eder. Oysa Mardin'in de ifade ettiği gibi Türkiye'de din eğitiminin güvenlikle ilişkilendirilmesi, yalnızca modern bir olgu değil, 17. yüzyıl ıslahat hareketlerinden bu yana süregelen "merkezleşme-devletleşme" süreçlerinin bir uzantısıdır.<sup>77</sup>

<sup>74</sup> Zachary R Calo, "Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights", *Journal of Law and Religion*, 26/1 (2010), 263.

<sup>75</sup> Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 1448/04, Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası (09 Ocak 2008); Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 15472/02, Folgerø ve Diğerleri/Norveç Davası (29 Haziran 2007); Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 21163/11, Mansur Yalçın ve Diğerleri/Türkiye Davası (16 Şubat 2015); Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 10491/83, Lena ve Anna-Nina Angeleni/İsveç Davası (03 Aralık 1986).

<sup>76</sup> Asad Talal, *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity* (Stanford: Stanford University Press, 2003), 17.

<sup>77</sup> Şerif Mardin, *Türkiye'de Din ve Siyaset* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2005), 83-89.

Türkiye’de din eğitimi ile güvenlik arasındaki ilişki, tarihsel süreçler, toplumsal yapı ve devlet politikalarının kesişiminde şekillenen çok katmanlı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ilişki, özellikle 1980 askeri darbesini takiben "milli güvenlik" paradigmasıyla entegre edilmiş; din eğitimi, devletin "bölünmez bütünlüğünü" koruma hedefi doğrultusunda araçsallaştırılmıştır.<sup>78</sup> 1982 yılında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi Anayasanın 24. Maddesiyle zorunlu hale getirilmiş ve din öğretimi programının genel amacı “*Temel eğitimde ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk Millî Eğitim politikası doğrultusunda, genel amaçlara, ilkelere ve Atatürk’ün laiklik ilkesine uygun, din, İslâm dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, millî birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dinî ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir*” şeklinde belirlenmiştir.<sup>79</sup>

Anayasanın 42. maddesi, laikliğin, din eğitiminin devletin gözetimi ve denetimi altında yürütülmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yasa koyucunun, zorunlu din dersini laikliği koruma mekanizması olarak düzenlediği ifade edilmektedir.<sup>80</sup> Anayasanın ilgili madde gerekçesinde, bu düzenlemenin amacı şu şekilde açıklanmaktadır: “*İstismar ve suiistimali önlemek amacıyla, din ve ahlâk eğitimi ve öğretimi Devlet denetimi ve gözetimi altına alınmıştır. Keza bu eğitim, ilk ve orta öğretimde zorunludur. Gayrimüslimler, bu zorunlu eğitim dışında bırakılmışlardır*”<sup>81</sup> Anayasa Mahkemesi, din ve ahlak eğitimi ve öğretiminin devletin gözetim ve denetimi altında yürütülmesini, eğitim ve öğretim özgürlüğünün kötüye kullanılmasını önleme amacıyla gerekçelendirmiştir. Bu çerçevede, devletin denetim mekanizması, din eğitiminin belirli bir düzen içinde yürütülmesini sağlamayı ve olası suistimalleri engellemeyi hedeflediğini açıkça dile getirmektedir.<sup>82</sup>

Bugüne gelindiğinde Türkiye’nin terörle mücadele ve radikal dini grupların yayılmacılığını engelleme gibi meşru güvenlik endişeleri, din eğitiminin belirli bir dini söylem üzerinden yapılandırılmasını anlaşılır kılan sosyopolitik bir arka plan sunmaktadır. Nitekim, devletin din eğitimi *Hanefi/Maturidi* ekol üzerinden kurgulamaya devam etme çabasını PKK ve DEAŞ gibi örgütlerin yarattığı varoluşsal tehditler sebebiyle kısmen rasyonel görenler vardır.<sup>83</sup> Ancak söz konusu din eğitimi politikası uluslararası aktörler tarafından ülkemizin “çoğulculuk eksikliği” ile eleştirilmesine sebebiyet vermektedir.

Toledo İlkeleri’nin (2007) öngördüğü "tarafsız, nesnel ve kapsayıcı din eğitimi" modeli, normatif bir ideal olarak kabul edilebilirse de Batı’nın kendi içinde yaşadığı İslamofobik eğilimler, ırkçılık ve göçmen karşıtı politikalar, bu eleştirilerin tutarlılığını zedelemektedir. Türkiye özelinde ise çoğulculuk, devletin belirlediği sınırlar dahilinde tanımlanan ve uygulanan bir kavramsal çerçeveye sahiptir. DKAB müfredatına Aleviliğin "kültürel bir unsur" olarak eklenmesi, bu perspektifin sembolik bir tezahürüdür; ancak Alevi yurttaşlara göre inançsal eşitliği sağlamakta yetersiz kaldığı hakkındaki eleştiriler hala yüksek seslidir. Bu durum Batılı referanslara göre, Türkiye’nin çoğulculuğu içsel bir sosyal adalet aracı yerine, dış politik meşruiyet kaynağı olarak konumlandığını göstermektedir. Batı’nın bu eleştirileri, Türkiye’nin heterojen toplumsal yapısını ve jeopolitik hassasiyetlerini yeterince dikkate almayan görece indirgemeci bir bakış açısını yansıtmaktadır.

<sup>78</sup> Ayşe Gül Altınay, "The myth of the military-nation." *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*. (New York: Palgrave Macmillan US, 2004), 13-32.

<sup>79</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, “Temel Eğitim ve Orta Öğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı [TVODVAÖ]”, *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 45/201-9 (Mart 29, 1982), 155.

<sup>80</sup> Baki Erken, “Hukuki Temelde Türkiye’de Zorunlu Din Dersi”, *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 28/1 (15 Nisan 2020), 245.

<sup>81</sup> Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), “Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Madde Gerekçeli)”, (Ankara: TBMM 2008) 41.

<sup>82</sup> Anayasa Mahkemesi (AYM), K:1997/62, K:1998/52 (16 Eylül 1998).

<sup>83</sup> Bkz.: Ekrem Karakoç - Zeki Sarigil “Why Religious People Support Ethnic Insurgency? Kurds, Religion and Support for the PKK”, *Politics and Religion* 13/2 (Haziran 2020), 245-272; Hilmi Demir – Selim Kuru “The Theological Battle Between ISIL and the Turkish State”, *War on the Rocks*, (Mayıs 2016).



Türkiye'nin iç dinamikleri doğrultusunda şekillenen meşru güvenlik kaygıları, Batı kaynaklı raporlarda farklı perspektiflerle ele alınmaktadır. Örneğin Türkiye'de din eğitiminin güvenikleştirilmesi bağlamında, AKP yönetimi altında eğitim müfredatında önemli değişiklikler gerçekleştirildiğini öne süren "The Erdoğan Revolution in the Turkish Curriculum Textbooks" başlıklı rapora göre, İslami değerlerin ve cihat kavramının müfredatta daha belirgin bir şekilde vurgulanmasıyla karakterize edilmektedir. Rapora göre bu durum, öğrencilerin ulusal güvenlik stratejileri doğrultusunda şekillendirilmesini amaçlayan ideolojik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ayrıca, rapora göre Pan-Türkizm ve neo-Osmanlılık unsurlarıyla güçlendirilmiş bir ulusal kimlik oluşturma çabası da dikkat çekmektedir.<sup>84</sup> Raporun Türkiye'deki din eğitimi ve güvenlik ilişkisini çok sınırlı bir bakış açısıyla ele aldığını belirtmek gerekir.

Türkiye'de devletin din eğitimi Sünni İslam merkezli bir paradigmaya oturtması, bir yandan laik kesimlerle gerilimi tırmandırırken, diğer yandan Alevi vatandaşların taleplerini marjinalleştirmektedir. Huntington'ın tezinin aksine, Türkiye'deki temel gerilim, medeniyetler arası değil, kimlikler arası bir mücadele dinamizmi üzerinden şekillenmektedir. Bu bağlamda, din eğitiminin güvenikleştirilmesi, devletin içsel istikrarı sağlama ve ulusal birliği pekiştirme stratejisinin bir uzantısı olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'de din eğitimi ve güvenlik ilişkisini yalnızca Batı-merkezli epistemolojik çerçevelerle analiz etmek, olgunun çok boyutlu yapısını eksik ve indirgemeci bir perspektifle ele alma riskini taşır. Bu nedenle, konunun küresel akademik yazında derinlemesine incelenmesi için disiplinlerarası, çok katmanlı ve kültürel duyarlılığa sahip bir metodolojik yaklaşım gereklidir. Böyle bir çerçeve, yalnızca Avrupa Birliği normları veya Huntingtoncu medeniyetçi okumalarla değil, post-kolonyal teori, İslami siyaset felsefesi, karşılaştırmalı eğitim sosyolojisi ve eleştirel sekülerlik çalışmaları gibi perspektiflerle zenginleştirilmelidir.

Uluslararası normlara uyum sürecinde Türkiye'nin attığı adımlar, Batı'nın beklentileriyle kısmi bir örtüşme gösterse de bu süreç "koşullu bir diyalog" çerçevesinde ilerlemektedir. Kaymakcan'a göre AİHM'in DKAB derslerine yönelik eleştirileri, müfredatın "biçimsel düzeyde" revize edilmesine yol açmış; ancak Alevi inancının müfredatta "eşit bir inanç sistemi" olarak temsil edilmesi gibi yapısal talepler karşılık bulmamıştır.<sup>85</sup> Türkiye'nin din eğitimindeki yaklaşımı, devlet odaklı güvenlik ile toplumsal çeşitlilik arasında denge kurma çabasının bir tezahürü olarak okunmalıdır. Batı'nın bu dengeyi tek yönlü bir eleştiriye tabi tutması, Türkiye'nin bölgesel istikrara yönelik katkılarını ve terörle mücadeledeki operasyonel başarılarını görünmez kılmaktadır. Özellikle Suriye iç savaşı sonrasında derinleşen radikalleşme riskleri, din eğitiminin güvenlik boyutunu yeniden ön plana çıkaran nesnel bir zemin sunmaktadır.

Yukarıda ifade edilen meşru güvenlik kaygıları ve toplumsal istikrar hedefleri dikkate alındığında, anayasal güvence altındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin zorunluluğunun devam etmesi elzemdir. Ancak, bu derslerin çoğulculuk bağlamında zaman zaman eleştirildiği ve hukuki süreçlere başvurulduğu görülmektedir. Söz konusu derslerin çoğulculuğun teşvik edilmesi ve bireysel inanç özgürlüğünün gözetilmesi kapsamında yeniden gözden geçirilmesinde fayda vardır. Bu bağlamda, zorunlu DKAB dersinin yanı sıra, bireylerin mensubu oldukları dinlerin inanç esaslarını, ibadet pratiklerini ve ahlaki öğretilerini daha derinlemesine öğrenmelerini sağlayacak isteğe bağlı din derslerinin müfredata eklenmesi bir çözüm önerisi olarak dikkate değerdir.<sup>86</sup> Böyle bir düzenleme hem devletin güvenlik ve toplumsal uyum hedefleriyle tutarlı olacak hem de farklı inanç gruplarının eğitim hakkını gözeterek uluslararası normlarla

<sup>84</sup> Hay Yanarocak, *The Erdoğan Revolution in the Turkish Curriculum Textbooks* (Jerusalem: IMPACT-se, 2017) 31-33.

<sup>85</sup> Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7/1 (Ocak 2007), 56.

<sup>86</sup> Emine Keskiner, "Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2010), 20.

daha uyumlu bir din eğitimi politikası geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. 2012 yılında eğitim sistemine seçmeli din dersleri eklenmiş olsa da bu düzenleme farklı inanç gruplarının beklentilerini tam anlamıyla karşılayamamış ve uygulamada çeşitli sınırlamalar ile eleştirilere konu olmuştur.

## SONUÇ

Bu makalede, din eğitiminin güvenikleştirilmesi süreci disiplinlerarası bir bakış açısıyla ele alınarak, bu olgunun epistemolojik, politik ve sosyokültürel boyutlarını tartışılmaya çalışılmıştır. 11 Eylül sonrası güvenlik paradigmasının dönüşümü, dinin ulusal güvenlik politikaları ve toplumsal uyum stratejileri bağlamında nasıl araçsallaştırıldığını göstermektedir. Din eğitimi, bu bağlamda sadece pedagojik bir alan değil, aynı zamanda devletlerin uluslararası ve ulusal güvenlik kaygıları doğrultusunda yeniden şekillendirdiği stratejik bir politika aracı hâline gelmiştir.

Güvenikleştirme yaklaşımı bağlamında din eğitiminin terörle mücadele, aşırılıkla önleme ve toplumsal bütünlüğü pekiştirme gibi söylemlerle yeniden üretildiği gözlemlenmektedir. Siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler ve eğitim bilimleri ekseninde değerlendirildiğinde, din eğitiminin pedagojik bağımsızlık ve seküler eğitim ilkeleri ile güvenlik politikalarının hegemonik etkisi arasındaki gerilimli ilişkisi belirginleşmektedir. Bu çalışma, din eğitiminin güvenikleştirilmesinin, bireysel özgürlükler, dinî çoğulculuk ve eğitim sistemleri üzerindeki uzun vadeli etkilerine odaklanarak, olgunun farklı coğrafyalardaki tezahürlerini karşılaştırmalı bir çerçevede açmaya çalışmaktadır.

Türkiye'nin din eğitimi güvenliikle ilişkilendirme pratiği, *iç ve dış tehditlere* karşı geliştirilen bir savunma refleksinin ürünüdür. Ancak bu refleks, çoğulculuğun *devlet denetimli bir çeşitlilik* olarak sınırlandırılması nedeniyle eleştirel bir perspektifle değerlendirilmeyi gerektirmektedir. Türkiye'nin meşru güvenlik kaygıları, Batı'nın "evrensel insan hakları" söylemiyle gerilimli bir ilişki içinde olsa da bu durum, ülkenin jeostratejik konumu ve tarihsel kodları göz ardı edilerek yargılanamaz. Huntington'ın medeniyetler çatışması tezinde Türkiye, "bir köprü değil, gerilim odağı" olarak tasvir edilse de asıl mesele medeniyetlerin değil, çoklu kimliklerin barışçıl bir şekilde bir arada var olma kapasitesinin test edildiği bir süreçtir. Bu süreçte din eğitimi, hem bir "araçsallaştırma nesnesi" hem de bir "dönüşüm hedefi" olarak yeniden ele alınmayı bekleyen dinamik bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, din eğitiminin güvenikleştirilmesi, yalnızca pedagojik ve ideolojik bir mesele değil, aynı zamanda devletlerin uluslararası ilişkiler ve iç güvenlik stratejileri çerçevesinde yeniden biçimlendiği bir alan olarak öne çıkmaktadır. Din eğitiminin araçsallaştırılmasını önleyecek, akademik bağımsızlık ve eleştirel pedagojiyi teşvik edecek yaklaşımlar geliştirmek, bu alandaki en önemli akademik ve politik sorumluluklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Önümüzdeki dönemlerde, bu alandaki akademik çalışmaların, din eğitiminin güvenlik, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilişkisini daha derinlemesine ele alarak, disiplinlerarası ve karşılaştırmalı analizlere yönelmesi büyük önem arz etmektedir.

## KAYNAKÇA

- AAR, American Academy of Religion. *Guidelines for Teaching about Religion in K-12 Public Schools in the United States*. Atlanta: American Academy of Religion, 2010.
- AİHM, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. K. 10491/83. Lena ve Anna-Nina Angeleni/İsveç Davası (03 Aralık 1986).
- AİHM, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. K. 1448/04. Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası (09 Ocak 2008)
- AİHM, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. K. 15472/02. Folgerø ve Diğerleri/Norveç Davası (29 Haziran 2007)
- AİHM, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. K. 21163/11. Mansur Yalçın ve Diğerleri/Türkiye Davası (16 Şubat 2015)
- Ajayi, Ade vd., *UNESCO Guidelines on Intercultural Understanding*. Paris: UNESCO, 2007.
- AK, Avrupa Konseyi vd., "Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika'daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi: Başarılı Uygulamalar Dokümanı". Warsaw: AK 2009. Erişim 18 Şubat 2025. <https://www.osce.org/files/f/documents/0/1/39006.pdf>
- AK, Avrupa Konseyi. "Kültürlerarası Diyalogun Dini Boyutu". 1962 sayılı Tavsiye Kararı, 2011. Erişim 18 Şubat 2025. <https://rm.coe.int/168030654c>
- AK, Avrupa Konseyi. *Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap*. Strazburg: AK, 2008. Erişim 18 Şubat 2025. [https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/white-paper-intercultural-dialogue-living-together-equals-dignity\\_en](https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/white-paper-intercultural-dialogue-living-together-equals-dignity_en)
- AKBK, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi. "Dinlerin ve Dinsel Olmayan İnançların Kültürlerarası Eğitim İçerisindeki Boyutları". Tavsiye Kararı CM/Rec, 2008.
- AKPM, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi. "Demokratik Bir Toplumda Dini Hoşgörü". 1202 Nolu Tavsiye Kararı, 1993. Erişim 12 Ocak 2025. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15236&lang=en>
- AKPM, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi. "Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Hakları". 1804 Nolu Tavsiye Kararı, 2007. Erişim 12 Ocak 2025. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17568&lang=en>
- AKPM, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi. "Din ve Demokrasi". 1396 Nolu Tavsiye Kararı, 1999. Erişim 12 Ocak 2025. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en>
- AKPM, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi. "Eğitim ve Din". 1720 Nolu Tavsiye Kararı, 2005. Erişim 12 Ocak 2025. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373>
- Albert, Mathias – Buzan, Barry. "Securitization, Sectors and Functional Differentiation". *Security Dialogue* 42/4-5 (2011), 413–425, Erişim 16 Mart 2025. <https://doi.org/10.1177/0967010611418710>
- Altnay, Ayşe Gül. *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan US, 2004.
- Amor, Abdelfattah. "The Role of Religious Education in the Pursuit of Tolerance and Non-discrimination" *the United Nations International Consultative Conference on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance and Non-Discrimination*, (Newyork: CoE, 2001).

- Asad, Talal. *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford: Stanford University Press, 2003.
- AYM, Anayasa Mahkemesi. K:1997/62, K:1998/52 (16 Eylül 1998).
- Balzacq, Thierry vd., “‘Securitization’ Revisited: Theory and Cases”. *International Relations* 30/4 (2016): 494–531. <https://doi.org/10.1177/0047117815596590>
- Barnett, Michael. “Security Communities and Their Neighbors: Regional Fortresses or Global Integrators?”. *European Journal of International Relations* 9/3 (2003), 257–288. <https://doi.org/10.1177/1354066103009002001>
- Baumfield, Vivienne M. “The Delphi Method: Gathering Expert Opinion in Religious Education”. *British Journal of Religious Education* 34/1 (2012), 5-19. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.614740>
- Blinkova, Anastasia - Pieter, Vermeer. “Religious Education in Russia: A Comparative and Critical Analysis”. *British Journal of Religious Education* 40/2 (2018), 194–206. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1190687>
- Bondevik, Hilde Marie vd., *SIGNPOSTS Öğretmen Eğitim Modülü: Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine*, (Strasbourg: CoE, 2020)
- Buzan, Barry – Wæver, Ole. *Regions and Powers: The Structure of International Security*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Buzan, Barry vd., *Security: A New Framework for Analysis*, Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 1998.
- Calo, Zachary R. “Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights”. *Journal of Law and Religion*, 26/1 (2010), 263. <https://doi.org/10.1017/S0748081400000977>
- Calvert, Ivor. “Sanctifying Security: Jewish Approaches to Religious Education in Jerusalem”. *Religions* 10/1 (2019). <https://doi.org/10.3390/rel10010023>
- Cumhuriyet, “AKP Sözcüsü Çelik konuştu: Okul öncesi din eğitimi ‘milli güvenlik’ meselesi oldu!” 01 Mayıs 2022. <https://www.cumhuriyet.com.tr/siyaset/akp-sozcusu-celik-konustu-okul-oncesi-din-egitimi-milli-guvenlik-meselesi-oldu-1897955>
- Demir, Hilmi –Koru, Selim. “The Theological Battle Between ISIL and the Turkish State”. *War on the Rocks*, (Mayıs 2016).
- Dunn Cavelty, Myriam - Thierry Balzacq. *Routledge Handbook of Security Studies*. London: Routledge, 2. bs., 2017.
- EC, European Commission. *The European Agenda on Security*. Strasbourg: EC, 2015. Erişim 20 Mart 2025 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015DC0185>
- EC, European Commission, *Religious Diversity and Secular Models in Europe: Innovative Approaches to Law and Policy (RELIGARE) Final Publishable Summary Report*. Hamburg: EC, 2013. Erişim 16 Mart 2025 <https://cordis.europa.eu/project/id/244635/reporting>
- Elbe, Stefan. “Should HIV/AIDS Be Securitized? The Ethical Dilemmas of Linking HIV/AIDS and Security”. *International Studies Quarterly* 50/1 (2006), 119–144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2478.2006.00395.x>
- Erken, Baki, “Hukuki Temelde Türkiye’de Zorunlu Din Dersi”. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 28/1 (Nisan 2020).

- Floyd, Rita. "Can Securitization Theory Be Used in Normative Analysis? Towards a Just Securitization Theory". *Security Dialogue* 42/4-5 (2011), 427–439. <https://doi.org/10.1177/0967010611418712>
- Floyd, Rita. "Extraordinary Measures: The Legacy of Securitization". *International Studies Quarterly* 59/3 (2015), 566–577. <https://doi.org/10.1111/isqu.12163>
- Gary, Bouma vd., *UNESCO Guidelines on Intercultural Understanding*. Paris: UNESCO, 2007.
- Gearon, Liam. "Secularisation and the Securitisation of the Sacred: A Response to Lewin's Framing of the Gearon–Jackson Debate". *British Journal of Educational Studies* 65/4 (2017), 469-480. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1363375>.
- Gearon, Liam. "The Counter-Terrorist Classroom: Religion, Education, and Security". *Religious Education* 108/2 (2013), 129-147. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767946>
- Gearon, Liam. "The Politicization and Securitization of Religion in Education: A Response to a Rejoinder". *Public Theology Perspectives on Religion and Education*. ed. Manfred L. Pirner vd., 211-227. New York: Routledge, 2019.
- Gearon, Liam. "Religion, Politics and Pedagogy: Historical Perspectives". *British Journal of Religious Education* 30/2 (2008), 93–102. <https://doi.org/10.1080/01416200701843833>
- Gearon, Liam. "The Counter Terrorist Classroom: Religion, Education, and Security". *Religious Education* 108/2 (2013): 129–147. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767660>
- Gearon, Liam. "The Securitization of Religion in Education". ed. T. Van der Zee - T. Lovat, *New Perspectives in Religious and Spiritual Education* (Münster New York Munich Berlin: Waxmann, 2012), 215-233.
- Gearon, Liam. *The Human Rights Handbook: A Global Perspective for Education*, Virginia: Trentham, 2003.
- Gümüş, Süleyman. *Güvenlik Toplumunda Dindarlık ve Din Eğitimi: Soybilimsel Bir Analiz* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019).
- HaberTürkTV, "Prof. Dr. Mehmet Görmez: İslam ülkelerinde din eğitimi güvenlik meselesine dönüştü". YouTube, 9 Aralık 2020, 00:02:10-00:03:55. <https://www.youtube.com/watch?v=l6yViFAaSyA>
- Huntington, Samuel P. *Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması*. çev. Cem Soydemir - Mehmet Turhan, İstanbul: Okuyan Us Yayınları, 2019.
- Huysmans, Jef. "The European Union and the Securitization of Migration". *Journal of Common Market Studies* 38/5 (2000). 751–777. <https://doi.org/10.1111/1468-5965.00263>
- Jackson, Robert – Ursula, McKenna. "The Young People's Attitudes to Religious Diversity Project in the Context of the Warwick World Religions and Education Research Unit (WRERU) Research". ed. Elisabeth Arweck, *Young People's Attitudes to Religious Diversity*, London: Routledge, 2017.
- Jackson, Robert. "The Politicisation and Securitisation of Religious Education? A Rejoinder". *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 345–366. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1069257>
- Jackson, Robert. *SIGNPOSTS - Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine Öğretim İçin Politika ve Uygulama*. Strasbourg: CoE, 2014.
- Karakoç, Ekrem – Sarıgil, Zeki. "Why Religious People Support Ethnic Insurgency? Kurds, Religion and Support for the PKK". *Politics and Religion* 13/2 (Haziran 2020), 245-272. <https://doi.org/10.1017/S1755048319000312>

- Karyotis, Georgios – Stratos, Patrikios. "Religion, Securitization and Anti-Immigration Attitudes: The Case of Greece". *Journal of Peace Research* 47/1 (2010), 43–57. <https://doi.org/10.1177/0022343309350021>
- Kaymakcan, Recep. "Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı Bağlamında Bir Değerlendirme". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7/ 1 (2007).
- Keast, John. *Dini Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Bir Referans Kitabı*, Strazburg: Avrupa Konseyi, 2006. Erişim 12 Aralık 2024. <https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/3692-religious-diversity-and-intercultural-education-a-reference-book-for-schools.html>.
- Keskiner, Emine. "Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2010), 5-24.
- Laustsen, Carsten Bagge - Wæver, Ole. "In Defence of Religion: Sacred Referent Objects for Securitization". *Millennium: Journal of International Studies* 29/3 (2000), 705-739. <https://doi.org/10.1177/03058298000290031601>
- Lewin, David. "Who’s Afraid of Secularisation? Reframing the Debate Between Gearon and Jackson". *British Journal of Educational Studies* 64/2 (2017). <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1305182>
- Liam Gearon, "Religion, Education, Security". *Religions* 10/5 (Mayıs 2019), 330-334. <https://doi.org/10.3390/rel10050330>
- Mardin, Şerif. *Türkiye’de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.
- McInnes, Colin – Simon, Rushton. "HIV/AIDS and Securitization Theory". *European Journal of International Relations* 19/1 (2012), 115–138. <https://doi.org/10.1177/1354066111425258>
- McSweeney, Bill. "Identity and Security: Buzan and the Copenhagen School". *Review of International Studies* 22/1 (1996), 81–93. <https://doi.org/10.1017/S0260210500118467>
- MEB, TC. Millî Eğitim Bakanlığı, "Temel Eğitim ve Orta Öğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı [TVODVAÖ]". *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 45/201-9 (Mart 1982).
- Metelmann, Julia vd., "Securitization in the Context of Climate Change: A Case Study of the European Union". *Global Environmental Politics* 20/3 (2020), 3–26.
- OSCE, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, 2007. Erişim: 12 Aralık 2024. [http://www.oslocoalition.org/documents/toledo\\_guidelines.pdf](http://www.oslocoalition.org/documents/toledo_guidelines.pdf).
- Prud’homme, Joseph. "Security, Religion, and Political Culture: A Defence of Weak Disfoundation". *Journal of Religion and Society* 17 (2015), 1–15. <https://doi.org/10.3390/rel10020088>
- Taureck, Rita. "Securitization Theory and Securitization Studies". *Journal of International Relations and Development* 9/1 (2006), 53–61. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jird.1800072>
- TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi. "Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Madde Gerekeçeli)". (Ankara: TBMM 2008).
- Toft, Audun. "When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway". *Religions* 11/4 (Nisan 2020), 208. <https://doi.org/10.3390/rel11040208>
- UN, United Nations, *Convention on the Rights of the Child*. Newyork: OHCHR, 2023.
- UN, United Nations. *Special Rapporteur on Freedom of Religion or Belief*. Newyork: OHCHR, 2022.

- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization vd., "Eğitimciler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele" 5 Nolu ECRI Genel Politika Tavsiye Kararı, 2011. Erişim: 18.02.2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215299>.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme". 6193 Nolu Karar, 1960.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO 2006. Erişim: 13 Aralık 2024 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>,
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Guidelines on Intercultural Education. Kültürlerarası Eğitime İlişkin Kılavuzlar*. Paris: UNESCO, 2006.
- United Kingdom Parliament, *Terrorism Act 2000*, London: The Stationery Office, 2000.
- United Kingdom Parliament. *Anti-Terrorism, Crime and Security Act 2001*, London: The Stationery Office, 2001.
- United Kingdom Parliament. *Prevention of Terrorism Act 2005*, London: The Stationery Office, 2005.
- United Kingdom Parliament. *Terrorism Act 2006*, London: The Stationery Office, 2006.
- USCIRF, US Commission on International Religious Freedom, *Annual Report*, Washington: USCIRF 2003.
- USCIRF, US Commission on International Religious Freedom, *Annual Report*, Washington: USCIRF 2023.
- Van Munster, Rens. "Securitization: Turning an Approach into a Theory". *Securitization Theory: How Security Problems Emerge and Dissolve*, der. Thierry Balzacq, London: Routledge, 2016.
- Wæver, Ole, "Securitization and Desecuritization". *On Security*, ed. Ronnie D. Lipschutz, New York: Columbia University Press, 1995.
- Yanarocak, Hay. *The Erdoğan Revolution in the Turkish Curriculum Textbooks* (Jerusalem: IMPACT-se, 2017). <https://www.impact-se.org/wp-content/uploads/The-Erdogan-Revolution-in-the-Turkish-CurriculumTextbooks.pdf>
- Yıldırım, Ali – Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 12. Basım, 2021.
- Yılmaz, İhsan – Nicholas, Morieson. "Civilizational Populism in Domestic and Foreign Policy: The Case of Turkey". *Religions* 14/5 (2023).
- Zembylas, Michalinos vd. "The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools". *European Educational Research Journal* 18/1 (Ocak 2019), 69-84. <https://doi.org/10.1177/1474904118797731>