GENTA

GENÇ TARTIŞMACILAR MECLİSİ | 2026

Çalışma Rehberi

Milli Eğitim Komisyonu

Eğitim Sisteminde Farklı Ana Dillerin Yeri, Bölgesel Seçmeli Dil Dersleri ve Anadili Uygulamalarının İdari ve Hukuki Sınırlarının Belirlenmesi

İÇİNDEKİLER

Akademi Başkanından Mektup
Akademik Asistantan Mektup
1.Gündem Maddesine Giriş; Çağdaş Eğitim Sistemi İçerisinde Zorunlu Din Eğitiminin Pedagojik Boyutları ile İmam Hatip Okullarının Kontenjan, Nitelik ve Kurumsal Dönüşüm Opsiyonlarının Değerlendirilmesi
2. Tevhid-i Tedrisat'tan 1950'lere: Eğitimin Merkezîleşmesi ve Din Görevlisi İhtiyacı
2.1. Din eğitiminde yeni kurumsal arayışlar
2.2. Okul sayısının tek başına bir başarı ölçütü olmaması
2.3. Tarihsel anlatının tek yönlü değerlendirilmemesi
3. 1960 Sonrası ve 28 Şubat Dönemi: Okul Türleri, Katsayı ve Eğitime Erişim
3.1. 1960 sonrası siyasi ve idari ortam
3.2. 28 Şubat süreci ve katsayı tartışmaları
3.3. Okul türleri arasında geçiş ve fırsat eşitliği
4. Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Anayasal ve Pedagojik Çerçevesi
4.1. 1982 Anayasası ve zorunluluğun dayanağı
4.2. Bilgi temelli ders ile inanç öğretiminin ayrılması
4.3. Sınıf içi uygulama ve vicdan özgürlüğü
5. Çoğulcu Sınıf İklimi, Din ve Vicdan Özgürlüğü
5.1. Çoğulcu sınıf ortamının gereklilikleri
5.2. Öğrencinin kişisel inanç beyanına zorlanmaması
5.3. Şikâyet mekanizmasının amacı
6. Müfredat, Ders Kitapları ve Ölçme-Değerlendirme
6.1. Müfredatın bilimsel ve pedagojik temeli
6.2. Materyallerin düzenli olarak gözden geçirilmesi
6.3. Ölçme-değerlendirmenin öğrenme hedefleriyle uyumu
7. İmam Hatip Okullarının Kurumsal Amacı ve Akademik Denge
7.1. Kurumsal amaç ve eğitim modeli
7.2. Yükseköğretime geçiş ve rehberlik
8. Kontenjan Planlaması ve Bölgesel Talep Analizi
8.1. Kontenjan kararlarında kullanılacak veriler
8.2. Çok yıllı talep tahmini
8.3. Açma, birleştirme ve kapasite düzenleme ölçütleri
9. Kurumsal Dönüşüm Seçenekleri, Bütçe ve Kamu Kaynaklarının Kullanımı
9.1. Kamu kaynaklarının etkin kullanımı
9.2. Dönüşüm seçenekleri
9.3. Maliyet etkinliği ve fırsat maliyeti
10. Uygulama, Veri ve Hesap Verebilirlik
10.1. Veri toplama ve göstergelerin belirlenmesi
10.2. İzleme, denetim ve hesap verebilirlik
10.3. Kişisel verilerin korunması ve veri kalitesi
11. Sık Karşılaşılan İtirazlar ve Değerlendirme İlkeleri
11.1. Zorunlu derslere ilişkin temel itirazlar
11.2. İmam hatiplerin kontenjan ve niteliğine ilişkin kaygılar
11.3. Karşıt görüşlerin veriye dayalı değerlendirilmesi
11.4. İtirazların ortak ölçütlerle karşılaştırılması
12. Politika Seçeneklerinin Karşılaştırılması ve Risk Analizi
12.1. Mevcut yapının iyileştirilmesi seçeneği
12.2. Aşamalı reform ve pilot uygulama seçeneği

12.3. Kademeli kapasite ve kurumsal yeniden planlama
12.4. Risk analizi ve önleyici tedbirler
13. Komisyon İçin Karar Taslağı ve İzleme Göstergeleri
13.1. Karar metninde bulunması gereken unsurlar
13.2. Önerilen izleme göstergeleri
13.3. Sonuçların düzenli olarak gözden geçirilmesi
13.4. Uygulama sorumluluklarının açıkça belirlenmesi
14. Genel Değerlendirme ve Komisyonun Öncelikleri
14.1. Eğitim hakkı ve özgürlükler dengesi
14.2. Nitelik, talep ve kaynak planlaması
14.3. Komisyon için öncelikli karar alanları
14.4. Nihai değerlendirmede gözetilecek denge
Gündem Maddesine Dair Cevaplanması Gereken Sorular
KAYNAKÇA

Akademi Başkanından Mektup

Sayın katılımcılar, kıymetli ekibim;

Sizlerle, üzerinde yaklaşık iki aydır ekibimle birlikte büyük bir gayretle çalıştığımız bu meclis simülasyonunda bir araya gelmekten büyük bir onur duyuyorum. Ben Ahmet İshak OLGUN; Pendik İTO Şehit Ahmet Arslanhan Anadolu İmam Hatip Lisesi 10. sınıf öğrencisi olarak bu meclis simülasyonunda Akademi Başkanlığı görevini üstleniyorum.

Ekibimle birlikte temel gayemiz; akademik münazara, uluslararası ilişkiler, parlamenter kültür ve diplomatik simülasyon birikimlerimizin ışığında, genç bireyler olarak analitik düşünceyi ve demokrasi bilincini ön plana çıkarmaktır. Komisyonlarımızda ele aldığımız ulusal ve küresel meseleleri yalnızca yüzeysel tartışmalarla değil; çoğulcu katılım ilkelerine, özgür tartışma ortamına ve nitelikli fikri altyapıya dayandırarak derinlemesine kavramayı hedefliyoruz. Bilgi, sadece bireysel bir birikim değil; meclis zemininde demokratik ve hakkaniyetli reformlar inşa etmek ve toplumun istifadesine sunmak için paylaşıldıkça anlam kazanan kurumsal bir sorumluluktur. Bu yüzden her şeyi bildiğimiz yanılgısına kapılmadan, sorgulamaya, araştırmaya ve katılımcı-teorik çıktılar üretmeye kararlılıkla devam etmek zorundayız.

Ulusal ve uluslararası platformlarda elde ettiğimiz tecrübelerle de sabit olduğu üzere; halk iradesi, çoğulculuk, kamu yararı, insan onuru ve ifade hürriyeti gibi evrensel demokrasi ilkelerini çağımızın dinamikleriyle buluşturmaya, hayatın ve mevzuatın her alanında demokratik adalet idesini hâkim kılmaya talip olmalıyız. Geleceğin demokratik ve katılımcı devlet mimarisine akılcı, tutarlı ve nitelikli birer taş da biz koymalıyız.

Amacımız sizlere akademik donanımı yüksek, nitelikli, demokratik ve ufuk açıcı bir müzakere ortamı sunmaktır. Demokrasinin ve hakkaniyetin üstünlüğünü şiar edindiğimiz bu süreçte, ortaya koyacağınız nitelikli fikirlerinizle ve yapıcı tartışmalarınızla bu simülasyona katacağınız değere gönülden inanıyoruz.

Sevgi ve saygılarımla...

Genç Tartışmacılar Meclisi'26 Akademi Başkanı

Ahmet İshak OLGUN

Akademik Asistantandan Mektup

Sayın Vekiller ve Değerli Katılımcılar,

Genç Tartışmacılar Meclisi Simülasyonu bünyesinde Millî Eğitim Komisyonu Akademik Asistanı olarak sizlerle bir arada bulunmaktan büyük bir memnuniyet ve onur duyuyorum. Komitemiz, eğitimi yalnızca bir bilgi aktarım süreci olarak değil; geleceğin toplum yapısını, bireysel hak ve özgürlükleri ile toplumsal adalet anlayışını şekillendiren en temel yapılardan biri olarak ele alacaktır.

Simülasyonumuz boyunca, Türkiye'nin eğitim politikalarını pedagojik, hukuki, idari ve güvenlik boyutlarıyla kapsamlı bir şekilde masaya yatıracağız. Bu doğrultuda; çağdaş eğitim sisteminde zorunlu din eğitiminin pedagojik çerçevesi ile İmam Hatip okullarının nitelik ve kurumsal dönüşüm opsiyonlarını; kapatılan askeri liseler ekseninde TSK'nın nitelikli teknik ve subay ihtiyacının karşılanmasına yönelik stratejik modelleri; ayrıca eğitim sistemimizdeki farklı ana dillerin yeri ile seçmeli dil derslerinin hukuki ve idari sınırlarını etraflıca değerlendireceğiz.

Temel amacımız; yalnızca mevcut aksaklıkları tespit etmekle sınırlı kalmayıp, siz değerli vekillerin sunacağı yapıcı, akılcı ve vizyoner çözüm önerileriyle adil ve nitelikli bir eğitim vizyonuna katkı sağlamaktır. Üreteceğiniz fikirler ve ortaya koyacağınız nitelikli tartışmalar, komite çalışmalarımızın başarısını doğrudan belirleyecektir.

Komite süresince akademik içerik, gündem maddeleri veya rapor hazırlık süreçleriyle ilgili her türlü sorunuzda sizlere rehberlik etmekten memnuniyet duyacağımı belirtmek isterim. Birlikte fikirlerimizi özgürce tartışacağımız, fikir üreteceğimiz ve güzel dostluklar biriktireceğimiz verimli bir simülasyon geçireceğimize inanıyor; tüm vekillerimize başarılı ve unutulmayacak değerli bir komite süreci diliyorum.

Saygılarımla**,**

Sümeyra BEKTAŞ
Milli Eğitim Komisyonu Akademik Asistanı

1.Gündem Maddesine Giriş; Çağdaş Eğitim Sistemi İçerisinde Zorunlu Din Eğitiminin Pedagojik Boyutları ile İmam Hatip Okullarının Kontenjan, Nitelik ve Kurumsal Dönüşüm Opsiyonlarının Değerlendirilmesi

Zorunlu din derslerinin nasıl işlenmesi gerektiği ile imam hatip okullarının geleceği, son yıllarda eğitim tartışmalarının en çok gündeme gelen başlıkları arasında yer almaktadır. Bu iki konunun aynı gündem maddesi altında ele alınması ilk bakışta karmaşık görünebilir; zira biri bütün öğrencileri ilgilendiren bir ders, diğeri ise belirli bir okul türünün meselesidir. Bununla birlikte ikisinin birbirinden ayrı incelenmesi ve aralarındaki bağın göz ardı edilmemesi mümkündür. Bu çalışmada söz konusu yaklaşım benimsenmiştir.

Öncelikle tarihsel arka plan ele alınmakta, zira bugünkü tartışmanın kökenleri bilinmeden yapılacak bir değerlendirmenin eksik kalacağı düşünülmektedir. Ardından zorunlu dersin anayasal ve pedagojik boyutu, öğrencinin sınıf içindeki deneyimi ve kurumsal güvenceler incelenmektedir. Son bölümde kontenjan planlaması, imam hatip okullarının kurumsal dönüşüm seçenekleri ve kamu kaynaklarının kullanımı değerlendirilmektedir.

Komisyonun önündeki görevin tek bir görüşü haklı çıkarmak olmadığı, daha çok farklı seçeneklerin hukuki dayanaklarının, eğitimsel sonuçlarının ve maliyetlerinin birlikte ortaya konulması olduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle metinde her iddianın kaynağı ve dayandığı veri belirtilmeye özen gösterilmiştir. Bazı konularda kesin bir sonuç ortaya konmamış, yeterli verinin bulunmadığı alanlar açık bırakılmıştır.

Bu metnin bir politika önerisi paketi değil, komisyonun tartışmasına zemin hazırlamak amacıyla hazırlanmış bir çalışma olduğu belirtilmelidir. Dolayısıyla burada yer alan değerlendirmeler nihai karar niteliği taşımamaktadır. Mevzuata ilişkin tüm bilgiler, komisyon toplanmadan önce güncel resmî metinlerle yeniden kontrol edilmelidir.

2. Tevhid-i Tedrisat'tan 1950'lere: Eğitimin Merkezîleşmesi ve Din Görevlisi İhtiyacı

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimin tek bir çatı altında toplanması, devletin öncelikli reform alanlarından biri olmuştur. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu bu yöndeki temel adımlardan biridir. Kanunun temel amacı, eğitim kurumlarının ortak bir idari yapı altında devlet koordinasyonunda yürütülmesini sağlamaktır. Bu dönemde temel mesele, eğitimin parçalı yapısını birleştirmek ve öğretim programlarını merkezden düzenlemekti.

Din görevlisi yetiştirme ihtiyacı da bu reformların dışında kalmamıştır. İmam ve hatip yetiştiren kurumların nasıl açılacağı, nasıl işleyeceği ve yeterli öğrenciyi nasıl temin edeceği yıllar içinde farklı biçimler almıştır. Her dönemin kendine özgü hukuki ve toplumsal koşulları bulunduğundan, bu değişimin tek bir kronolojiye indirgenmesi güçtür.

2.1. Din eğitiminde yeni kurumsal arayışlar

1940'ların sonlarından itibaren din eğitiminin yeniden ele alındığı görülmektedir. 1949'da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin açılması ve 1951'den itibaren imam hatip okullarının yeniden faaliyete geçirilmesi bu alandaki önemli aşamalardır. Bu tarihler, din eğitiminin örgün

eğitim içindeki yerinin yeniden tanımlandığı bir dönemi göstermektedir. Tartışmanın o dönemde de bugünkü soruya benzer biçimde şekillendiği söylenebilir: din eğitimi nerede ve hangi biçimde yürütülmelidir?

Bu dönemde okul sayısındaki artış, toplumun eğitime yönelik talebinin de bir yansımasıydı. Farklı illerde açılan imam hatip okulları hem din hizmetleri için personel yetiştirmeyi hem de ailelerin beklentilerini karşılamayı amaçlıyordu. Kurumların desteklenmesinde vakıf ve sivil toplum yapıları; okul binaları, burslar ve sosyal destek alanlarında rol oynamıştır. Bununla birlikte sivil katkının kamunun sorumluluğunun ve denetiminin yerini tutamayacağı vurgulanmalıdır. Bir okulun işleyişi, kamusal eğitim standartları, mali şeffaflık ve eşit erişim ilkeleriyle uyumlu olmalıdır.

2.2. Okul sayısının tek başına bir başarı ölçütü olmaması

Bu dönemden çıkarılacak temel sonuç, okul sayısının tek başına başarının ölçüsü olmadığıdır. Bir okulun sürdürülebilirliği; öğretmen kadrosuna, programın niteliğine, mezunların devam edebileceği eğitim yollarına ve öğrencilerin gerçek tercihlerine bağlıdır. Örneğin bir ilçede kapısı açık ancak öğretmeni sürekli değişen bir okul, kâğıt üzerinde başarılı görünse de öğrenciler için istikrarlı bir ortam sunamayabilir.

Bu nedenle yeni bir kurum açılması kararında mevcut talebin varlığına bakmak yeterli değildir. Talebin sürekliliği ile okulun nitelikli eğitim verebilecek kapasiteye sahip olup olmadığı da incelenmelidir. Komisyonun kısa bir zaman çizelgesi hazırlaması, hangi dönemde neyin sürekli olduğunun ve neyin kırılmaya yol açtığının görülmesini kolaylaştıracaktır.

2.3. Tarihsel anlatının tek yönlü değerlendirilmemesi

Eğitim tarihinin incelenmesinde merkezî idare ile toplumsal talep arasındaki ilişkinin tek yönlü bir anlatıya indirgenmesi kolay, ancak yanıltıcıdır. Eğitim kurumlarının hukuki statüsü ve öğretim programları dönemsel kararlarla şekillenmiştir. Bununla birlikte ailelerin beklentileri, yerel ihtiyaçlar ve yükseköğretim imkânları da okul tercihlerini etkilemiştir. Bir uygulamanın neden tutunduğunu ya da tutunmadığını anlamak için tek bir kararın değil, birbirine bağlı birçok etkenin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu durum, bugünkü kararların geçmiş modelleri olduğu gibi tekrarlamasının uygun olmadığını göstermektedir. Her dönemin kendi koşulları vardır ve geçmişteki bir çözüm bugünün ölçütleriyle değerlendirildiğinde anakronik kalabilir. Yine de tarihsel deneyim, kurumsal istikrarın, eğitim hakkının ve kamu yönetiminin sorumluluğunun önemini hatırlatmaktadır.

3. 1960 Sonrası ve 28 Şubat Dönemi: Okul Türleri, Katsayı ve Eğitime Erişim

3.1. 1960 sonrası siyasi ve idari ortam

27 Mayıs 1960 müdahalesinin ardından eğitim kurumlarının işleyişi ve imam hatip okullarının konumu, dönemin siyasi atmosferinden etkilenmiştir. Okul açılışlarına ilişkin kararlar, müfredat ve mezunların yükseköğretime geçiş yolları zaman içinde sürekli tartışılmıştır. Bu dönemin incelenmesinde her uygulamanın kapsamının ve süresinin ayrı ayrı kontrol edilmesi gerekmektedir. Farklı yıllardaki düzenlemelerin tek ve kesintisiz bir yasak rejimi olarak sunulması, hem tarihi çarpıtır hem de bugünkü tartışmayı yanlış bir zemine taşır.

Dönemler karşılaştırılırken yalnızca mevzuat değişikliklerine bakmak yeterli değildir. Öğrenci sayıları, öğretmen dağılımı, okul altyapısı ve ailelerin tercihleri en az mevzuat kadar etkili olmuş olabilir. Bu nedenle bir dönemde gözlemlenen artış veya azalışın tek bir karara bağlanması eksik bir sonuca varmak anlamına gelir. Ayrıca sayısal verilerin tanımlarının tutarlı olması gerekir; okul sayısı, öğrenci sayısı ve kontenjan doluluk oranı farklı yöntemlerle hesaplandığında yıllar arasındaki farklar olduğundan büyük ya da küçük görünebilir.

Kaynak, tarih ve yöntem bilgisi açıkça belirtilmeden kesin sonuç ileri sürülmemelidir. Veri bulunmayan alanlarda bu durumun açıkça ifade edilmesi, okuyucunun güvenini korur. Komisyon raporunda bu tür boşluklar gizlenmemeli, araştırılması gereken alanlar olarak belirtilmelidir.

3.2. 28 Şubat süreci ve katsayı tartışmaları

28 Şubat 1997 süreci, imam hatip okullarının yapısı ve mesleki eğitim sistemi üzerinde etkili olan kararlarla anılmaktadır. Kesintisiz eğitim düzenlemesi, imam hatip ortaokul kısımlarının kapatılması ve yükseköğretime geçişte uygulanan katsayı farklılıkları bu dönemin başlıca tartışma konularıdır. Katsayı uygulamalarının öğrencilerin tercihlerini ve yerleşme imkânlarını etkilediğine ilişkin değerlendirmeler, okul türleri arasındaki geçişin adil ve öngörülebilir olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu dönemde kılık kıyafet düzenlemeleri ve başörtüsü nedeniyle eğitim ortamında yaşanan kısıtlamalar da toplumsal hafızada önemli bir yer tutmaktadır. Bu konuya değinilirken yaşanan mağduriyetlerin küçümsenmemesi, aynı zamanda her iddianın güvenilir tarihsel kayıtlar ve hukuki kaynaklarla temellendirilmesi gerekmektedir. Bir grubu suçlayan ya da bir okul türü hakkında genel bir hüküm bildiren bir dilden kaçınılmıştır.

Katsayı tartışmasında temel mesele, öğrencinin kendi tercihini yaparken ne ölçüde bilgili ve özgür olduğudur. Öğrenci, hangi okulun hangi yükseköğretim yolunu daha çok açtığını erken yaşta bilmiyorsa, tercihi bilgi eksikliğinin bir sonucu olabilir. Bu nedenle geçiş kurallarının ne kadar açık ve önceden ilan edilmiş olduğu, katsayının kendisi kadar önemlidir.

3.3. Okul türleri arasında geçiş ve fırsat eşitliği

Bu dönemden çıkarılacak kurumsal ders şudur: okul türü seçimi, öğrencinin gelecekteki seçeneklerini orantısız biçimde daraltmamalıdır. Mesleki yönelim sunan okullar, öğrencilerin akademik gelişimini ve yükseköğretime erişimini destekleyen sağlam bir temel vermelidir. Bir alana yönelmek, diğer alanlarda ilerleme imkânını gereksiz yere ortadan kaldırmamalıdır. Bunun için geçiş koşullarının açık, nesnel ve önceden ilan edilmiş olması gerekir.

Geçmiş uygulamaların etkisini anlamak için öğrenci ve aile deneyimlerini inceleyen güvenilir araştırmalardan yararlanılabilir. Ancak bu araştırmaların örneklemi, yöntemi ve sınırlılıkları dikkatle değerlendirilmelidir. Tek bir tanıklık önemli bir sorunu gösterebilir, ancak bütün bir dönemi ya da okul türünü temsil etmez. Farklı veri türlerinin birlikte değerlendirilmesi, geçmişten çıkarılan derslerin daha dengeli ve uygulanabilir önerilere dönüşmesini sağlar.

4. Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Anayasal ve Pedagojik Çerçevesi

4.1. 1982 Anayasası ve zorunluluğun dayanağı

12 Eylül 1980 sonrasında eğitim politikaları yeniden düzenlenmiş ve 1982 Anayasası'nın 24. maddesiyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulacak zorunlu dersler arasında anayasal bir çerçeveye kavuşmuştur. Bu hüküm, din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin diğer güvencelerle birlikte okunmalıdır. Dersin zorunlu olması; içeriğin nasıl hazırlanacağı, hangi pedagojik yöntemlerle işleneceği ve farklı öğrenci ihtiyaçlarının nasıl gözetileceği sorularını kendiliğinden çözmez.

Anayasal bir hükmün varlığı, sınıfta kullanılan dilin ve yöntemlerin otomatik olarak uygun olacağı anlamına gelmez. Hukuki değerlendirmeler güncel Anayasa metni ve ilgili yargı kararlarıyla birlikte yapılmalıdır. Bununla birlikte tek bir kararın kapsamı aşırı genellenmeden okunmalıdır. Bir kararın belirli bir başvuru için verdiği değerlendirme, bütün durumlara uygulanabilecek bir kural olarak sunulmamalıdır.

Komisyonun bu noktada yapması gereken, normatif çerçeve ile günlük okul deneyimi arasında bağ kuran somut ölçütler geliştirmektir. Bir kanun ya da anayasa maddesinin metni ile öğrencinin sınıfta yaşadıkları arasında zaman zaman fark bulunabilmektedir. Bu farkın görünür kılınması, tartışmanın en verimli bölümlerinden biri olabilir.

4.2. Bilgi temelli ders ile inanç öğretiminin ayrılması

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile belirli bir inanç geleneğinin uygulamalı öğretimi aynı şey değildir. Bu iki unsurun karıştırılması, dersin akademik niteliğini zayıflatmakta ve öğrencinin kendini nerede hissedeceği konusunda belirsizlik yaratmaktadır. Dersin amacı kültür, dinler, ahlak, düşünce ve toplumsal yaşam hakkında bilgi kazandırmak olduğunda, akademik temel bilimsel doğruluk, yaşa uygunluk ve çoğulcu sınıf ortamı ilkelerine dayanmalıdır.

Öğrencilerin ailevi inançları ya da inançsızlıkları hakkında açıklama yapmaya zorlanmaması büyük önem taşır. Değerlendirme de kişisel bir inanç beyanına değil, programda tanımlanan öğrenme kazanımlarına dayanmalıdır. Öğrencinin dersten kendi inancını açıklamasının istenmediğini bilmesi, soru sorma ve tartışmaya katılma konusunda daha rahat hissetmesini sağlayacaktır.

Pedagojik açıdan bu ayrımın net olması, hem öğrencinin güven duygusunu hem de dersin ciddiyetini güçlendirmektedir. Böylece ders, bir 'doğru inanç' dersi olmaktan çıkarak bir kültür ve düşünce dersi niteliği kazanabilir.

4.3. Sınıf içi uygulama ve vicdan özgürlüğü

Öğretim programının, ders kitabının ve öğretmen uygulamasının öğrencinin vicdan özgürlüğünü ve düşünce açıklama hakkını gözetmesi gerekmektedir. Bu nedenle ders kitaplarının dili, öğretmenlerin mesleki hazırlığı, sınıf içi tartışmaların yönetimi ve öğrencilerin itirazlarını güvenli biçimde dile getirip getiremediği incelemenin başlıca alanları olmalıdır.

Programda yer alan kazanımların ders kitaplarında nasıl karşılandığı, öğretmenlerin bunları hangi yöntemlerle işlediği ve öğrencilerin hangi güçlüklerle karşılaştığı da değerlendirilmelidir. Bu üç unsur birlikte ele alındığında, kâğıt üzerindeki bir programın sınıf içinde nasıl bir uygulamaya dönüştüğü daha açık biçimde görülebilir.

Hak temelli bir uygulama çerçevesi, kuralların sınıfa aktarılmasında öğrencinin onurunu, mahremiyetini ve farklı görüşlerini ifade edebilme imkânını korumalıdır. Bu yaklaşım dersin zorluk derecesini düşürmek anlamına gelmez; yalnızca dersin hangi ilkeler üzerinden yürütüleceğini netleştirir.

5. Çoğulcu Sınıf İklimi, Din ve Vicdan Özgürlüğü

5.1. Çoğulcu sınıf ortamının gereklilikleri

Zorunlu bir dersin bütün öğrenciler için güvenli ve kapsayıcı olabilmesi, sınıfta farklı inançlara, yorumlara ya da inançsızlık durumuna sahip öğrencilerin dışlanmamasını gerektirmektedir. Öğretmenin herhangi bir öğrenciden kişisel inancını açıklamasını istememesi, aile geçmişini ya da ibadet pratiğini değerlendirme konusu yapmaması bu ortamın temel koşuludur. Dersi sevsin ya da sevmesin her öğrencinin kendini rahat hissedebileceği bir ortam sağlanmalıdır.

Ancak çoğulculuk, bütün görüşlerin bilimsel ya da tarihsel açıdan eşit doğrulukta kabul edilmesi anlamına gelmez. Bu ayrımın açıkça yapılması gerekmektedir. Öğretim programı, kaynakların niteliğini ve kavramların doğru kullanımını esas alırken öğrencilerin soru sormasına ve gerekçeli tartışma yürütmesine de imkân tanımalıdır. Öğrencinin soru sorması saygısızlık olarak değerlendirilmemeli; sınıf tartışması ise başka bir öğrenciyi küçük düşüren ya da hedef gösteren bir alana dönüşmemelidir.

Öğretmenin en güç görevi, doğru bilgiyi korumak ile hiçbir öğrencinin dışlanmadığı bir ortam oluşturmak arasında denge kurmaktır. Bu dengenin sağlanabilmesi için öğretmenlerin de mesleki destek almasına ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2. Öğrencinin kişisel inanç beyanına zorlanmaması

Okul yönetimleri, din ve vicdan özgürlüğüyle bağlantılı şikâyetleri ele alabilecek açık bir başvuru usulü oluşturmalıdır. Başvurular gizlilik ve tarafsızlık ilkeleri çerçevesinde incelenmeli, öğrencinin eğitim ortamında baskı hissetmesine neden olabilecek uygulamalardan kaçınılmalıdır. Öğretmenlerin bu konularda mesleki eğitim alması, olası gerilimleri erken fark etmelerine ve sınıf içinde yapıcı iletişim kurmalarına yardımcı olur. Hizmet içi eğitimlerde gerçek sınıf örneklerinin ele alınması, teorik bilgiye kıyasla daha etkili olabilir.

5.3. Şikâyet mekanizmasının amacı

Şikâyet mekanizmasının amacı cezalandırmak değil, sorunu tespit etmek, çözmek ve tekrarını önlemektir. Öğrencinin ya da velinin bir uygulamayı hak ihlali veya dışlanma olarak algılaması durumunda nereye başvuracağını bilmesi gerekir. Başvuruların gizlilik içinde değerlendirilmesi, öğrencinin kendini hedef alınmış hissetmesini önlemek açısından büyük önem taşır.

Şikâyetin sonucunun da kuruma geri bildirim olarak dönmesi gerekmektedir. Sorunun çözülüp çözülmediği, kaç kişinin benzer bir durumla karşılaştığı ve sorunun kaynağının hangi öğretmen

veya kitap olduğu gibi hususlar kayda geçirilirse, aynı hatanın tekrar yaşanmadan önce fark edilmesi mümkün olur.

6. Müfredat, Ders Kitapları ve Ölçme-Değerlendirme

6.1. Müfredatın bilimsel ve pedagojik temeli

Ders kitapları, zorunlu din dersinin hedeflerini sınıfta somutlaştıran en temel araçlardan biridir. Metinlerin bilimsel doğruluğu, kaynak gösteriminin açıklığı, kavramların tutarlı kullanımı ve yaş düzeyine uygunluğu düzenli olarak incelenmelidir. Dini gelenekler, ahlaki yaklaşımlar ve tarihsel olaylar anlatılırken bağlamın korunması esastır. Farklı yorumların bulunduğu konularda bu durumun öğrencinin anlayabileceği bir dille ifade edilmesi gerekmektedir.

Kitaplarda kullanılan örnekler, görseller ve sorular öğrencinin yalnızca ezber yapmasını değil, bilgiyi anlamlandırmasını da desteklemelidir. Örneğin ahlaki bir meseleyi ele alırken öğrencilerden yalnızca doğru cevabı işaretlemelerini istemek yerine, kararın hangi ilkelere dayandığını açıklamalarını istemek çok daha verimli bir yöntemdir.

Görsellerin ve örneklerin tek bir toplumsal grubu sürekli aynı biçimde göstermesi, öğrencinin konuya ilişkin algısını daraltabilir. Bu nedenle kitap incelemesi; bilimsel doğruluk, pedagojik uygunluk, dil, temsil çeşitliliği ve erişilebilirlik ölçütlerini birlikte kapsamalıdır.

6.2. Materyallerin düzenli olarak gözden geçirilmesi

Materyal incelemesi tek seferlik bir onaydan ibaret olmamalıdır. Öğretmenlerden, öğrencilerden ve alan uzmanlarından gelen geri bildirimler belirli aralıklarla değerlendirilmelidir. Kitapta yanlış anlaşılmaya yol açan ifadeler, güncelliğini yitirmiş bilgiler veya yaş düzeyine uygun olmayan örnekler tespit edildiğinde bir düzeltme takvimi belirlenmelidir.

Kaynak gösterimi bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Ders kitaplarında kullanılan tarihî bilgiler, alıntılar ve örnek olaylar kaynaklandırılmalıdır. Hatalı ya da eskimiş içerik için bir düzeltme mekanizması bulunmalıdır; aksi halde öğretmen ve öğrenci hangi bilginin güncel olduğunu bilemez.

6.3. Ölçme-değerlendirmenin öğrenme hedefleriyle uyumu

Din derslerinde ölçme ve değerlendirme, öğrencinin kişisel inancını ya da ibadet alışkanlığını ölçmeyi amaçlamamalıdır. Değerlendirme müfredatta yer alan bilgi ve becerilere dayanmalı; kaynak okuma, kavramları açıklama, metinleri karşılaştırma ve gerekçeli düşünme becerilerini ortaya koymalıdır. Bir öğrencinin ailesindeki tutumu ya da kişisel inancı puanlamaya konu edilemez. Bu ayrımın açık olması, değerlendirmenin öğrenciler tarafından daha adil görülmesini sağlar.

Tek bir sınav türü, bütün öğrenme hedeflerini ölçmekte yetersiz kalabilir. Kısa yazılı yanıtlar, metin çözümlemeleri, proje çalışmaları ve sınıf içi etkinlikler birlikte kullanılabilir. Ancak alternatif yöntemlerde de öğrencilerin ekonomik koşulları ve evdeki destek imkânı göz önünde bulundurulmalıdır. Aileden özel kaynak veya pahalı materyal gerektiren ödevler, istemeden öğrenciler arasında eşitsizlik doğurabilir.

Değerlendirme ölçütleri dersin başında öğrenciyle paylaşılmalıdır. Sonuçlar not vermekten çok öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kullanılmalıdır. Hangi kazanımın yeterince anlaşılmadığının belirlenmesi, öğretmene tekrar veya farklı bir etkinlik planlama imkânı tanır. Böylece değerlendirme bir yargı olmaktan çıkarak yol gösterici bir işleve kavuşur.

7. İmam Hatip Okullarının Kurumsal Amacı ve Akademik Denge

7.1. Kurumsal amaç ve eğitim modeli

İmam hatip okulları, dini alanlara ilişkin derslerle genel akademik dersleri aynı eğitim yapısı içinde sunan okul türleri olarak değerlendirilmektedir. Kurumsal amaçları ve program yapıları, öğrencilerin hem dini alanlarda bilgi edinmesini hem de genel eğitim kazanımlarını geliştirmesini gerektirmektedir. Bu iki boyuttan birinin zayıflaması, mezunların seçeneklerini ve okulun eğitim niteliğini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle kurumsal değerlendirme yalnızca mesleki derslerin sayısına değil, bütün programın dengeli yürütülmesine dayandırılmalıdır.

Okulun kimliği, akademik standartlardan bağımsız bir gerekçe olarak kullanılmamalıdır. Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, yabancı dil, sanat ve beden eğitimi gibi alanlarda güçlü bir temel sunulması, öğrencinin yükseköğretime ve çalışma hayatına hazırlanmasına katkı sağlar. Dini alanlardaki derslerin niteliği de ezberin ötesine geçebilir; kaynak okuma, kavramsal anlama, tarihsel bağlam ve etik muhakeme gibi becerileri içerebilir.

Kurumun kimliğinin açık olması, ortak akademik hedefleri ihmal etmesi anlamına gelmez. Türkçe, matematik, fen, sosyal bilimler, yabancı dil ve dijital okuryazarlık gibi alanlarda yeterliliklerin korunması, öğrencilerin ileride farklı eğitim yollarını seçebilmesi için gereklidir. Alan derslerinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi de öğrenmenin bütünlüğünü artırabilir.

7.2. Yükseköğretime geçiş ve rehberlik

Rehberlik hizmetleri, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanımasına ve farklı eğitim yollarını gerçekçi biçimde değerlendirmesine yardımcı olmalıdır. İmam hatipte öğrenim gören her öğrencinin aynı mesleğe yönelmek istediğini varsaymak yanlış olur. Öğrenciler, dini alanların yanı sıra mühendislik, sağlık, sosyal bilimler, eğitim ve sanat gibi alanlarda da hedef geliştirebilir. Okulun görevi bu hedefleri önceden daraltmak değil, öğrencinin akademik hazırlığını ve doğru bilgiye erişimini desteklemektir.

Yükseköğretime geçiş mevzuatı ve sınav sistemi zaman içinde değişebildiğinden, rehberlik birimleri güncel resmî bilgileri esas almalıdır. Öğrencilere farklı programların kabul koşulları, gerekli ders altyapısı ve olası mesleki yollar hakkında dengeli bilgi sunulduğunda, okul tercihi bir etiket olmaktan çıkar ve bilinçli eğitim planlamasının bir parçası hâline gelir.

Rehberlik çalışmalarının duygusal bir boyutu da vardır. Akademik güçlük yaşayan ya da okulunda yalnız hisseden bir öğrencinin psikolojik danışmanlık hizmetine ulaşabilmesi büyük önem taşır. Bu hizmet, okul türü ne olursa olsun, öğrencinin kişisel inancı ve aile hayatı hakkında gereksiz bilgi toplanmadan, mahremiyet korunarak yürütülmelidir.

8. Kontenjan Planlaması ve Bölgesel Talep Analizi

8.1. Kontenjan kararlarında kullanılacak veriler

İmam hatip okullarının kontenjanları belirlenirken öğrenci talebi, demografik değişim, ulaşım imkânları, çevredeki okul çeşitliliği ve öğretmen kapasitesinin birlikte incelenmesi gerekmektedir. Kontenjanın yüksek belirlenmesi tek başına erişim imkânını artırmaz. Talebin düşük kaldığı yerlerde kaynaklar verimsiz kullanılabilir. Kontenjanın gereğinden az tutulması ise talebin yoğun olduğu bölgelerde öğrencilerin tercih seçeneklerini sınırlar. Bu nedenle planlamanın düzenli veri ve yerel analize dayanması gerekmektedir.

Her ilçe için başvuru, yerleşme, kayıt yaptırma ve okul değiştirme eğilimleri yıllar itibarıyla izlenebilir. Ancak tek bir yıllık veriye dayanarak kalıcı karar alınmamalıdır. Nüfus hareketleri, yeni okul açılışları veya ulaşım koşullarındaki değişiklikler talebi etkileyebilir. Sayısal verilerin yanı sıra okul yöneticileri, rehber öğretmenler, öğrenciler ve velilerden yapılandırılmış geri bildirim alınması, rakamların ardındaki nedenlerin anlaşılmasına yardımcı olur.

8.2. Çok yıllı talep tahmini

Kontenjan kararlarında tek bir yılın başvuru sayısı yanıltıcı olabilir. Doğum ve göç eğilimleri, yakın okulların kapasitesi, ulaşım süresi, kayıt tercihlerinin sırası, sınıf mevcutları ve öğretmen normları birlikte değerlendirilmelidir. İlçe düzeyinde hazırlanacak çok yıllı bir tahmin, talebin yüksek olduğu bölgeler ile kapasitenin atıl kaldığı bölgeleri ayırt etmeyi sağlar.

Tahminlerin kesin sonuç olarak sunulmaması gerekir. Farklı senaryolarla test edilmeli ve her yıl gerçekleşen verilerin ışığında güncellenmelidir. Planlama dosyasında alternatif senaryoların, maliyet tahminlerinin ve kapasite kullanım oranlarının yer alması, kararın sonradan gözden geçirilmesini kolaylaştırır. Kontenjan planlamasının sonuçları, öğrenci başına düşen kaynak ve sınıf ortamının niteliği üzerinden de izlenmelidir. Doluluk oranının yüksek olması tek başına bir kalite göstergesi değildir; öğretmen ihtiyacı, sınıf büyüklüğü, laboratuvar ve rehberlik kapasitesiyle birlikte anlam kazanır. Benzer şekilde düşük doluluk oranı, okulun kapatılması gerektiği anlamına gelmez. Ulaşım, bölgesel hizmet ihtiyacı ve yakın alternatifler incelenmeden böyle bir sonuca varılmamalıdır.

8.3. Açma, birleştirme ve kapasite düzenleme ölçütleri

Kontenjan kararları şeffaf ölçütlere dayanmalı ve kamuoyuna anlaşılır biçimde açıklanmalıdır. Bir okulda kontenjanın artırılması ya da azaltılması gündeme geldiğinde, kararın hangi ihtiyaca karşılık verdiği ve mevcut öğrencilerin eğitim sürekliliğinin nasıl korunacağı açıkça belirtilmelidir. Değişiklikler ani ve hazırlıksız biçimde uygulanmamalı; öğrenci kabulü, öğretmen planlaması ve fiziki kapasite arasında uyum sağlanmalıdır.

9. Kurumsal Dönüşüm Seçenekleri, Bütçe ve Kamu Kaynaklarının Kullanımı

9.1. Kamu kaynaklarının etkin kullanımı

Okul planlamasında kamu kaynaklarının verimli kullanılması, eğitim niteliğiyle birlikte düşünülmelidir. Bina, derslik, laboratuvar, kütüphane, bilişim altyapısı, öğretmen istihdamı ve öğrenci destek hizmetleri birbirini tamamlayan unsurlardır. Yeni bir okul açılması ya da mevcut

bir okulun kapasitesinin artırılması kararı alınırken yalnızca ilk yatırım gideri değil, bakım, personel, materyal ve uzun dönem işletme maliyetleri de hesaplanmalıdır.

Kaynakların adil dağıtılması, her okula aynı miktarda kaynak verilmesi anlamına gelmez. Öğrenci sayısı, bölgenin ulaşım koşulları, dezavantajlı grupların ihtiyaçları ve mevcut altyapı farklılıkları dikkate alınabilir. Ancak farklı kaynak tahsislerinin hangi ölçütlerle yapıldığı açık olmalıdır. Şeffaf ölçütler, kararların kişisel veya siyasi tercihlere dayandığı yönündeki kuşkuları azaltır.

9.2. Dönüşüm seçenekleri

İmam hatip okullarının kurumsal dönüşümü tek bir modele indirgenmemelidir. Bölgesel ihtiyaca göre kontenjanların yeniden düzenlenmesi, öğretmen gelişim programlarının güçlendirilmesi, bilim ve teknoloji laboratuvarlarının geliştirilmesi, sanat ve spor olanaklarının artırılması ya da diğer okullarla ortak etkinliklerin yürütülmesi gibi seçenekler değerlendirilebilir. Her seçeneğin uygulanabilirliği, maliyeti ve beklenen etkisi ayrı ayrı incelenmelidir.

Okullar arası iş birliği, kurumsal kimlikleri ortadan kaldırmadan ortak kaynak kullanımını sağlayabilir. Laboratuvar, kütüphane, spor alanı veya rehberlik etkinlikleri bakımından yakın okullar arasında koordinasyon kurulabilir. Böyle bir modelde ulaşım, ders programı, güvenlik, sorumluluk paylaşımı ve bütçe konularının önceden açıklığa kavuşturulması gerekir. İş birliği, bir okulun temel eğitim ihtiyaçlarını başka bir kuruma devretmenin aracı olmamalıdır.

9.3. Maliyet etkinliği ve fırsat maliyeti

Kamu kaynağı değerlendirilirken yalnızca bir yatırımın doğrudan maliyetine değil, aynı kaynakla yapılabilecek diğer eğitim yatırımlarına da bakılmalıdır. Yeni bir bina kararında ulaşım, bakım, enerji, öğretmen temini ve öğrenci sayısının ileriki seyri hesaba katılmalıdır. Mevcut binanın iyileştirilmesi, ortak laboratuvar kullanımı veya rehberlik hizmetinin güçlendirilmesi bazı durumlarda daha etkili olabilir.

Maliyet etkinliği yaklaşımı, belirli bir okul türünü hedef almak yerine bütün öğrencilerin eğitim kalitesini artıracak seçenekleri karşılaştırmayı amaçlar. Kaynak dağılımına ilişkin ölçütlerin açıklanması, farklı okul türleri arasında adalet algısını güçlendirir. İhtiyaç temelli planlama, tüm okullara aynı miktarda kaynak ayırmaktan ziyade, farklı koşulları dikkate alarak eğitim hizmetinin asgari niteliğini güvence altına almayı hedeflemelidir.

10. Uygulama, Veri ve Hesap Verebilirlik

10.1. Veri toplama ve göstergelerin belirlenmesi

Eğitim politikalarının sonuçları güvenilir ve karşılaştırılabilir verilerle izlenmelidir. İmam hatip okulları bakımından kontenjan doluluk oranı, öğrenci devamı, öğretmen değişimi, akademik gelişim, rehberlik hizmetlerine erişim ve mezunların eğitim yolları gibi göstergeler değerlendirilebilir. Zorunlu din dersleri açısından ise öğrenme kazanımları, materyallerin anlaşılabilirliği, öğretmenlerin mesleki destek ihtiyacı ve öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin geri bildirimleri incelenebilir.

Her önerinin yanında amacının, sorumlu kurumun, gerekli kaynağın, uygulama takviminin ve başarı ölçütünün birlikte belirtilmesi gerekmektedir. Örneğin kontenjan planlamasına yönelik bir öneri, yalnızca ‘kontenjanların gözden geçirilmesi’ ifadesiyle sınırlı kalmamalı; hangi verilerin toplanacağını, analizden hangi kurumun sorumlu olacağını ve kararların ne zaman yenileneceğini de belirtmelidir.

10.2. İzleme, denetim ve hesap verebilirlik

Verilerin yorumlanmasında bağlam büyük önem taşır. Bir okulun sınav başarısının düşük olması, nedeninin yalnızca okul yönetimine bağlanmasını doğru kılmayabilir. Öğrenci profili, öğretmen istikrarı ve bölgesel koşullar da etkili olabilir. Bu nedenle nicel göstergeler nitel görüşmeler ve saha incelemeleriyle desteklenmelidir. Verilerin sınırları ve eksiklikleri açıkça belirtildiğinde, karar vericiler daha gerçekçi sonuçlara ulaşabilir.

Denetim mekanizması yalnızca eksiklikleri tespit etmeye odaklanmamalıdır. İyi uygulamaların belirlenmesi, sorunların erken fark edilmesi ve düzeltici adımların izlenmesi de denetimin bir parçasıdır. Öğrenci ve veli şikâyetleri belirli sürelerde, tarafsız ve gizlilik ilkelerine uygun biçimde değerlendirilmelidir. Kurumlar başvuruların sonucunu kişisel verileri açığa çıkarmadan raporlayarak hesap verebilirliklerini güçlendirebilir.

10.3. Kişisel verilerin korunması ve veri kalitesi

Okul performansını izlemek amacıyla toplanan veriler doğru, karşılaştırılabilir ve amaca uygun olmalıdır. Öğrencilerin inançları ya da ailelerinin özel yaşamına ilişkin hassas bilgilerin gereksiz yere kaydedilmesi önlenmelidir. Raporlamada mümkün olduğunca toplulaştırılmış veriler kullanılmalı; küçük grupların kimliğinin dolaylı yoldan anlaşılabileceği tablolar yayımlanmamalıdır.

Veri temelli denetim, yalnızca eksiklikleri raporlayan bir süreç olmamalıdır. Bulguların ardından sorumlu birimler düzeltici faaliyet ve takvim belirlemeli; sonraki değerlendirmede bu adımların tamamlanıp tamamlanmadığı incelenmelidir. Veriler yöntem ve sınırlılık açıklamasıyla birlikte paylaşıldığında, göstergeler okulları veya öğrencileri etiketleyen araçlar olmaktan çıkar ve sistemin geliştirilmesine hizmet eder.

11. Sık Karşılaşılan İtirazlar ve Değerlendirme İlkeleri

11.1. Zorunlu derslere ilişkin temel itirazlar

Zorunlu din derslerine ilişkin tartışmalarda öne çıkan kaygılardan biri, dersin farklı inanç ve dünya görüşlerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına ne ölçüde karşılık verdiğidir. Bu kaygı, programın amaçlarının açıklığa kavuşturulması, öğretim içeriğinin yaş düzeyine uygun hâle getirilmesi ve kişisel inançların değerlendirme konusu yapılmamasının güvence altına alınmasıyla ele alınabilir. Tartışmanın, öğrencilerin hakları ile dersin pedagojik hedeflerini birlikte değerlendirmesi gerekmektedir.

11.2. İmam hatiplerin kontenjan ve niteliğine ilişkin kaygılar

İmam hatip okullarına ilişkin tartışmalarda bir yandan okul tercihlerinin çeşitliliği, diğer yandan kontenjan ve kaynakların dengeli kullanımı öne çıkmaktadır. Okulların varlığının veya

dönüşümünün yalnızca siyasi semboller üzerinden değerlendirilmesi, öğrenci ihtiyaçlarını ikinci plana iter. Her öneri için yerel talep, akademik nitelik, maliyet, öğretmen kapasitesi ve mezunların seçenekleri gibi ölçütler ortaya konmalıdır.

11.3. Karşıt görüşlerin veriye dayalı değerlendirilmesi

Bir diğer itiraz, eğitim politikalarının sık değişmesinin kurumsal istikrarı zedeleyebileceğidir. Bu risk, değişikliklerin etki analizine, açık bir takvime ve düzenli değerlendirmeye dayandırılmasıyla azaltılabilir. Her konuda tam uzlaşma sağlanamayabilir. Ancak ortak kabul gören noktalar, ek araştırma gerektiren sorular ve hukuki inceleme gerektiren öneriler ayrı ayrı kayda geçirilmelidir. Komisyonun amacı farklı görüşleri susturmak değil, bunları uygulanabilir ve denetlenebilir kararlara dönüştürmektir.

11.4. İtirazların ortak ölçütlerle karşılaştırılması

Zorunlu dersler ve imam hatip okulları hakkındaki tartışmalarda farklı kaygılar aynı anda bulunabilir: özgürlüklerin korunması, kültürel bilgiye erişim, eğitim kalitesi, fırsat eşitliği ve kamu kaynağının verimli kullanılması. Bu kaygıları birbirini dışlayan sloganlara dönüştürmek yerine, her birinin hangi uygulama veya veriye ilişkin olduğunun belirlenmesi daha verimlidir. Komisyon önerileri; haklara etkisi, uygulanabilirliği, maliyeti ve beklenen eğitim sonucu bakımından karşılaştırabilir.

Ortak ölçütlerin belirlenmesi, komisyon üyelerinin aynı sonuca ulaşmasını zorunlu kılmaz; ancak anlaşmazlığın nerede ortaya çıktığını görünür kılar. Bir öneri hukuken mümkün olsa bile pedagojik açıdan etkisiz ya da mali açıdan sürdürülemez olabilir. Benzer şekilde maliyeti düşük bir uygulama, öğrencilerin haklarını yeterince korumuyorsa uygun bir seçenek sayılmamalıdır. Çok ölçütlü değerlendirme, kararların gerekçeli ve denetlenebilir olmasına katkı sağlar.

12. Politika Seçeneklerinin Karşılaştırılması ve Risk Analizi

12.1. Mevcut yapının iyileştirilmesi seçeneği

İlk seçenek, mevcut zorunlu ders ve okul türü yapısını koruyarak uygulama kalitesini artırmaya odaklanmaktır. Bu yaklaşımda öğretmen eğitimi, müfredatın açıklığı, ders kitaplarının gözden geçirilmesi, rehberlik ve kontenjan planlaması öncelik kazanır. Yaklaşımın avantajı, kurumsal belirsizliği sınırlayarak kısa vadede uygulanabilir adımlar sunmasıdır. Ancak mevcut yapıda çözülemeyen hukuki veya pedagojik sorunların ayrıca ele alınması gerekir. İyileştirme yaklaşımı, bütün sorunların kendiliğinden çözüleceği varsayımına dayanmamalıdır.

12.2. Aşamalı reform ve pilot uygulama seçeneği

İkinci seçenek, öncelikli görülen alanlarda sınırlı pilot uygulamalar ve belirli bir değerlendirme takvimi üzerinden değişim sürecini yürütmektir. Bu model, uygulamanın sonuçlarının görülmesine ve gerektiğinde düzeltme yapılmasına imkân tanır. Ancak pilot okulların seçimi adil yapılmalı, farklı okul ve bölge türlerini temsil etmeli, sonuçlar yalnızca olumlu örneklerden oluşmamalıdır. Başarı göstergeleri uygulama başlamadan önce belirlenmeli; sonuçların kamuoyuna açıklanması güvenilirlik açısından önemlidir.

Pilot uygulamalar sırasında öğretmen iş yükü, öğrenci ve veli geri bildirimleri, materyallerin yeterliliği ve maliyetler de incelenmelidir. Sonuçlar olumlu çıksa bile farklı bölgelerde aynı sonucun elde edilip edilmediğine bakılmalıdır. Böylece modelin başka alanlara aktarılmadan önce hangi koşullara ihtiyaç duyduğu anlaşılabilir.

12.3. Kademeli kapasite ve kurumsal yeniden planlama

Üçüncü seçenek, öğrenci talebi ve altyapı verilerine göre okul kontenjanlarının ve kaynak dağılımının kademeli biçimde yeniden planlanmasıdır. Bu yaklaşım, talebin düşük olduğu yerlerde otomatik ve ani kapanışları öngörmemelidir. Ulaşım, bölgesel erişim, mevcut öğrencilerin eğitim hakkı ve personelin durumu birlikte değerlendirilmelidir. Kararların yalnızca maliyet azaltma hedefiyle alınması, eğitime erişim bakımından istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle her değişiklik için etki analizi ve geçiş planı hazırlanmalıdır.

12.4. Risk analizi ve önleyici tedbirler

Politika değişiklikleri; öğretmen açığı, okul kapasitesinin yanlış tahmini, materyallerin zamanında hazırlanamaması, ailelerin yeterince bilgilendirilmemesi ya da yerel uygulamalar arasındaki farklılıklar gibi riskler taşıyabilir. Risk analizi yalnızca olumsuzlukları sıralamakla kalmamalı; her riskin olasılığını, etkisini, erken uyarı işaretlerini ve sorumlu birimini de göstermelidir. Böylece sorunlara geç tepki vermek yerine önleyici tedbirler geliştirilebilir.

Afet, göç, öğretmen eksikliği veya okul binasının kullanılamaması gibi durumlar eğitim hizmetinin sürekliliğini etkileyebilir. Okul yönetimlerinin alternatif derslik, uzaktan erişim, ortak materyal ve rehberlik desteği için temel bir planı bulunmalıdır. Din ve ahlak eğitimi dâhil tüm derslerde, kriz dönemlerinde kullanılan içeriklerin güvenilir, yaşa uygun ve ayrımcı olmayan nitelikte olması önemlidir.

13. Komisyon İçin Karar Taslağı ve İzleme Göstergeleri

13.1. Karar metninde bulunması gereken unsurlar

Komisyonun hazırlayacağı karar veya tavsiye metninde; sorun tanımlanmalı, dayanak alınan resmî belgeler gösterilmeli, seçenekler ve gerekçeleri açıklanmalı ve uygulanacak adımlar sorumlu birimlerle eşleştirilmelidir. Önerilerin hangi süre içinde yürürlüğe konulacağı, hangi kaynakların gerekeceği ve hangi göstergelerle değerlendirileceği belirtilmelidir. Belirsiz ifadeler yerine ölçülebilir hedefler kullanılmalıdır. Mevzuat değişikliği gerektiren öneriler, yürürlükteki düzenlemelerden ayrı biçimde ve açıkça işaretlenmelidir.

13.2. Önerilen izleme göstergeleri

İzleme için sınıf mevcutları, öğretmen ihtiyacının karşılanma oranı, ders materyallerinin zamanında sağlanması, öğrenci devamlılığı, rehberlik hizmetine erişim, kontenjan doluluk oranı ve öğrenci geri bildirimleri gibi göstergeler kullanılabilir. Göstergeler tek başına başarıyı kanıtlamaz; bölgesel farklılıklar ve öğrenci profilleri dikkate alınarak yorumlanmalıdır. Veri kaynakları ve ölçüm aralıkları önceden belirlenmeli, her gösterge için sorumlu birim tanımlanmalıdır.

13.3. Sonuçların düzenli olarak gözden geçirilmesi

Komisyon önerileri bir defaya mahsus metin olarak kalmamalıdır. Uygulama sonuçları belirli aralıklarla yeniden değerlendirilmelidir. İlk izleme raporu, uygulamanın başlangıcından sonra makul bir süre içinde hazırlanabilir; sonraki raporlar yıllık değerlendirme döngüsüne bağlanabilir. Hedeflere ulaşılamadığında yalnızca uygulayıcıları sorumlu tutmak yerine, hedeflerin gerçekçiliği, kaynakların yeterliliği ve uygulama tasarımı da incelenmelidir. Böylece politika üretimi, karar alma ile sonuç değerlendirmesini birleştiren sürekli bir öğrenme sürecine dönüşür.

13.4. Uygulama sorumluluklarının açıkça belirlenmesi

Bir politika önerisinin uygulanabilir olması için sorumlu kurum ve birimler, gerekli mevzuat değişikliği, insan kaynağı, bütçe ve takvim açıkça belirtilmelidir. Merkezî düzeydeki kararlarla okul yönetimlerinin yetki alanı birbirinden ayrılmalı; yerel uygulama esnekliğinin hangi sınırlar içinde kullanılabileceği tanımlanmalıdır. Her aşamada raporlama ve geri bildirim noktalarının belirlenmesi, uygulamanın yalnızca kâğıt üzerinde kalmasını önler. Pilot uygulama öneriliyorsa, hangi koşullarda genişletileceği veya durdurulacağı baştan açıklanmalıdır.

14. Genel Değerlendirme ve Komisyonun Öncelikleri

14.1. Eğitim hakkı ve özgürlükler dengesi

Bu gündem maddesinde en belirgin husus, eğitim hakkı ile özgürlükler arasındaki dengenin hem zorunlu dersin içeriğinde hem de imam hatip okullarının yapısında karşımıza çıkmasıdır. Bir yandan bütün öğrencilerin ortak bir bilgi zeminine sahip olması, diğer yandan her öğrencinin inancına ve ailesinin tercihine saygı gösterilmesi gerekmektedir. Bu iki hedef çoğu zaman birbirine zıt görünse de dikkatli bir tasarımla birlikte gözetilebilir.

14.2. Nitelik, talep ve kaynak planlaması

Öncelikli eylem alanları şu şekilde özetlenebilir: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrenme kazanımları ve ölçme yöntemleri pedagojik açıdan gözden geçirilmeli; öğretmenlere sınıf yönetimi ve farklı öğrenci ihtiyaçları konusunda destek sağlanmalı; ders materyallerinin doğruluğu ve yaşa uygunluğu düzenli olarak incelenmelidir. İmam hatip okullarında ise kontenjanlar yerel talep ve demografik verilerle planlanmalı, akademik ve sosyal olanaklar güçlendirilmeli, mezunların yükseköğretim seçenekleri hakkında tarafsız rehberlik sunulmalıdır.

14.3. Komisyon için öncelikli karar alanları

Sonuç olarak eğitim politikasındaki başarı; kurum sayısının artmasıyla veya bir dersin programda yer almasıyla ölçülemez. Esas ölçüt, öğrencilerin nitelikli eğitime erişmesi, haklarının korunması ve eğitim kurumlarının açık hedefler doğrultusunda gelişmesidir. Komisyonun, tarihsel deneyimden yararlanırken güncel verileri esas alan, farklı görüşleri dikkate alan ve hukuki, pedagojik ve mali etkileri birlikte değerlendiren bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir.

14.4. Nihai değerlendirmede gözetilecek denge

Komisyonun nihai yaklaşımı, bir okul türünün ya da dersin lehinde veya aleyhinde genel bir hüküm kurmaktan ziyade, eğitim sisteminin hangi ilkelerle daha nitelikli ve adil hâle getirilebileceğini ortaya koymalıdır. Hukuka uygunluk, pedagojik gerekçe, öğrenci hakları, ölçülebilir sonuç ve kaynak sürdürülebilirliği birlikte değerlendirilmelidir. Öneriler, farklı toplumsal görüşleri yok saymadan ortak eğitim hedeflerini belirlemelidir.

Nihai rapor, farklı politika seçeneklerinin güçlü yönleri kadar sınırlılıklarını da açıkça belirtmelidir. Her önerinin hangi varsayımlara dayandığı, hangi verilerle desteklendiği ve hangi koşullarda yeniden değerlendirilmesi gerektiği yazılmalıdır. Belirsizliklerin açıkça ifade edilmesi, kararın zayıflığı değil, kanıta dayalı politika üretiminin bir gereğidir. Komisyonun uzlaşamadığı konular varsa, görüş ayrılıkları gerekçeleriyle birlikte kayda geçirilmeli, böylece sonraki çalışmalar için açık bir gündem korunmalıdır.

Gündem Maddesine Dair Cevaplanması Gereken Sorular

1. Tevhid-i Tedrisat'tan bugüne uzanan eğitim anlayışının hangi yönleri korunmalıdır?

2. Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kazanımları, bilgi temelli yaklaşım ile inanç öğretimi arasındaki sınır gözetilerek nasıl yeniden tanımlanabilir?

3. Sınıf içinde öğrencilerin kişisel inanç beyanına zorlanmaması için öğretmen eğitimi, ders. kitabı ve ölçme araçlarında hangi somut güvenceler bulunmalıdır?

4. Öğrencilerin ve velilerin ayrımcılık veya baskı olarak algıladığı durumlarda, gizlilik ve tarafsızlık ilkelerine uygun hangi başvuru mekanizması kurulabilir?

5. İmam hatip okullarında kontenjan planlaması yapılırken yerel talep, akademik nitelik, ulaşım ve öğretmen kapasitesi arasında nasıl bir denge gözetilmelidir?

6. 28 Şubat sürecinde yaşanan geçiş ve katsayı tartışmaları ve çıkarılan dersler zamanın çağında gerekli miydi?

7. Yeni bir okul açma veya kontenjan artırma kararı verilmeden önce, kamu kaynağının etkin kullanımı için hangi maliyet ve etki analizleri zorunlu tutulmalıdır?

8. Zorunlu din derslerinin ve imam hatip okullarının etkisini izlemek için hangi göstergeler kullanılmalı ve bu veriler kişisel mahremiyet korunarak nasıl kamuoyuyla paylaşılmalıdır?
9. İmam hatiplerin son çeyrek asırda ki yükselişinin perde arkası nedir.

10. Cumhuriyetten itibaren muhafazakar vatandaş ve Talebelerin maruz kaldığı baskının gerekliliği ve sonuçları nelerdir.

11. 28 Şubat düzenlemesi ile birlikte gelen başörtüsü yasağı ve kılık kıyafet kanunun günümüzde uygulanabilirliği ve dönemin şartlardaki gerekliliği nelerdir.

12. Darbeler dönemindeki ve günümüzdeki siyasetin eğitime etkisi ve doğurduğu sonuçlar Siyasetin eğitime etkisi var mıdır?

KAYNAKÇA

- Anayasa Mahkemesi. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, özellikle 24. madde (din ve vicdan hürriyeti). https://www.anayasa.gov.tr/media/9881/temel-metinler-892025.pdf (Erişim: 16 Ekim 2026).
- Anayasa Mahkemesi. Din ve Vicdan Özgürlüğüne Dair Emsal Kararlar. https://anayasa.gov.tr/tr/bireysel-basvuru (Erişim: 16 Ekim 2026).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Öğretim Programları. https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx (Erişim: 16 Ekim 2026).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/din-kultur-ve-ahlak-bilgisi-dersi (Erişim: 16 Ekim 2026).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. Öğretim Programları Arşivi. https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari-arsivi/icerik/2064 (Erişim: 16 Ekim 2026).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Millî Eğitim Temel Kanunu, 1739 sayılı Kanun. Mevzuat Bilgi Sistemi üzerinden güncel metin kontrol edilmelidir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 430 sayılı Kanun (3 Mart 1924). Resmî TBMM arşivleri esas alınmalıdır.
- Birleşmiş Milletler. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child (Erişim: 16 Ekim 2026).
- Council of Europe. Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-religious World Views in Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.
- UNESCO. Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education: All Means All. Paris: UNESCO, 2020.