



TÜRKİYE’NİN İSLAM EĞİTİM MODELİ: İMAM-HATİP OKULLARI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ*

*İbrahim AŞLAMACI***

ÖZET

Bu makalenin amacı, günümüz Türkiye’sinde İslam eğitim tecrübesinin geldiği noktayı temsil eden İmam-Hatip modelini ve temel özelliklerini incelemek ve değerlendirmektir. Bu okullar İslam eğitim tarihindeki devlet gözetim ve desteğinde Selçuklular döneminde başlayan medrese geleneğinin bir devamı olarak, Osmanlı’nın son döneminden itibaren eğitimde modernleşme çabaları ile birlikte günün koşullarına göre kendilerini yenilemiş eğitim kurumlarıdır. Bu okulların fikri temelinde “geleneksel” ve “modern” referanslar arasında bir uyum bulma çabası yer almaktadır. Bu modelin oluşmasında söz konusu tarihsel çizgide Türkiye’nin benimsediği din-devlet ilişkisi, İslam anlayışı, sosyo-kültürel yapısı gibi kendine özgü şartları etkili olmuştur. Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi içerisindeki konumunu ve hukuki temelini kazanan bu okullar, Cumhuriyet tarihi boyunca ortaya çıkış şekli, yapısı, müfredatı, öğrenci ve mezunlarıyla toplumda oluşan laik ve İslami kesimler arasında Türkiye’nin gündeminde sürekli tartışılan bir mesele haline almıştır. Özellikle Türk insanının ve Türk dış politikasının dünyaya açılımına paralel olarak 1980’lerden itibaren bu okullar uluslar arası bir boyut kazanmaya başlamıştır. 11 Eylül 2001 sonrası süreçte ise Müslüman ülkelerdeki medrese reform çalışmalarına model olarak gösterilmiş, uluslar arası bir ilginin odağı haline gelmiştir. Doküman analizi yoluyla yapılan nitel araştırma yöntemi kullanılan makalede ilk başlıkta İmam-Hatip modelinin anlamlandırılması üzerinde durulmuş, ikinci başlıkta ise bu okulların diğer ülkeler için model olarak gösterilmesini sağlayan temel özellikleri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İmam-Hatip Okulları, İmam-Hatip Modeli, İslam Eğitimi

* Bu makale araştırmacı tarafından Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırlanan “Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Liseleri” adlı doktora tezinden uyarlanmıştır.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü (Din Eğitimi), El-mek: ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr

A MODEL ISLAMIC EDUCATION OF TURKEY: IMAM-HATIP SCHOOLS AND BASIC FEATURES

ABSTRACT

The aim of this article is to examine and evaluate the Imam-Hatip model which represents the point reached by Islamic education experience in Turkey and its basic features. These schools are education institutions which renewed themselves according to actual conditions due to modernization efforts starting from the final period of Ottoman Empire and which are continuation of the madrasa tradition that initiated in Seljuk empire period with the support and monitoring of the state in Islamic education history. The intellectual basic of these schools is the effort for finding a harmony between “traditional” and “modern” references. These schools which won its status into the educational system and legal basis in the Republic period, with their way of appearance, structure, syllabus, students and graduates, have always been an issue for debate between secular and Islamic sections in agenda of Turkey throughout the history of Republic. Especially in parallel with the opening of Turkish people and Turkish foreign politics to the world in 1980's, these schools gained international dimension. These schools were shown as model to the madrasa reform process in Muslim countries in the period after September 11h 2001 and became an international focus of interest. In the article, the qualitative research method with document analysis technique was used. In the first chapter of the article making sense of Imam Hatip model was discussed. In the second chapter, basic features of Imam Hatip model that made a model for madrasa reforming was examine.

Key Words: Imam-Hatip Schools, Imam-Hatip Model, Islamic Education

Giriş

İmam-Hatip okulları¹, İslam eğitim geleneğinin devlet himayesindeki Nizamiye Medreseleriyle başlayan Selçuklu-Osmanlı-Türkiye tecrübesi çizgisinde geline nokta temsil eden Türkiye'nin kendine özgü geliştirdiği İslam eğitim modelidir. Bu okullar İslam eğitim tarihindeki medrese geleneğinin bir devamı olarak, Osmanlı'nın son döneminden itibaren eğitimde modernleşme çabaları ile birlikte günün koşullarına göre kendilerini yenilemiş eğitim kurumlarıdır (Aşlamacı, 2014).

Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi içerisindeki konumunu ve hukuki temelini kazanan bu okullar, Türkiye'nin kendine özgü geliştirdiği batı dışı modernleşme sürecinde, kendisinden talep ve beklentilerin çeşitlenmesiyle niteliksel dönüşüme uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. Ancak bu kurumlar Cumhuriyet tarihi boyunca ortaya çıkış şekli, yapısı, müfredatı, öğrenci ve mezunlarıyla Türkiye'nin gündeminde sürekli tartışılan bir mesele haline almıştır. Bu okullar İslami kesim arasında taban oluşturma açısından yararlı görülüp hoş karşılanabilirken, yine devlet eliyle dinin şekillendirilmesinin araçları olarak görülüp

¹ Bu makaledeki İmam-Hatip okulları ifadesi, Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan İmam-Hatip Ortaokulları, İmam-Hatip Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik açılan Anadolu İmam-Hatip Liselerinin tamamı için kullanılmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/5 Spring 2014



reddedilebilmektedir.² Laik kesim için ise toplumda dinin daha fazla yer edinmesine yol açarak rejim için bir tehdit oluşturmakla ve paralel eğitim sistemi oluşturarak toplumu bölmekle suçlanabilirken, dinin rasyonelleştirilmesini ve devlet denetiminde olmasını sağlayan kurumlar olarak da değerlendirilebilmektedir. Böylece toplumun farklı kesimlerinin İmam-Hatiplere, birbirine zıt kaygı ya da beklentilerle yaklaşp onlara birbirinden farklı anlamlar yükledikleri anlaşılmaktadır (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011).

İmam-Hatip okulları hakkında içerideki tartışmalar devam ederken, bu okullara yönelik özellikle 11 Eylül sonrasında uluslar arası bir ilgi gelişmekte ve Türkiye'nin bu tecrübesi, dünyanın pek çok yerindeki Müslüman toplumlar tarafından kurumsal yapısı ve yetiştirdiği insan modeli açısından bir model olarak görülmektedir. Ayrıca bu okullar söz konusu süreçte Pakistan, Afganistan, Endonezya gibi Müslüman ülkelerdeki medreselerin reform çabalarına da bir model olarak gösterilmektedir.³

Bu süreçte İmam-Hatiplerin model olarak görülmesi ya da ilginin odağı haline gelmesi sadece söylemde kalmamış, bu modeli ülkelerine taşımak isteyen bazı yetkililerce resmi talebe dönüşmüştür. Özellikle Pakistan, Afganistan, Çin ve Rusya yetkilileri Türkiye'nin İslam eğitim tecrübesinden yararlanmak istediklerine dair taleplerini açıkça dile getirmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı'nın 25 Ekim 2009 tarihinde gerçekleşen Pakistan ziyaretinde Pakistanlı yetkililer, ülkelerinde aşırılıkları önlemek için Türkiye'nin İmam-Hatip okullarını modellemek istediklerini başbakana iletmışlerdir.⁴ Rusya, 2009 yılı içerisinde Ankara'ya bir heyet göndererek ülkede giderek artan Müslüman nüfusun eğitim ihtiyacını karşılamada İmam-Hatip Liselerini ve İlahiyat Fakültelerini model almak istediğini Türkiye'ye bildirmiştir.⁵ Afganistan Eğitim Bakanı, 20.01.2010 tarihinde Ankara'da Tefvik İleri Anadolu İmam-Hatip Lisesini ziyaret etmiş ve kendi ülkelerinde de din eğitimi için bu okullara benzer kurumlar açmak istediklerini ifade etmiştir. Bu arada Türkiye, Pakistan ve Afganistan arasında Ankara'da 19.01.2010 tarihinde eğitimde işbirliği protokolü imzalanmıştır.⁶ Ayrıca yine Pakistan'la 7 Aralık 2010 tarihinde "Eğitim Alanında İşbirliğinin Güçlendirilmesine İlişkin Mutabakat Zaptı" imzalanmıştır. Söz konusu metinde işbirliği kapsamında din eğitimi de zikredilmiştir.⁷ Yine 21-25 Kasım 2011 tarihlerinde Diyanet İşleri Başkanlığınca İstanbul ve Ankara'da düzenlenen II. Afrika Müslüman Dini Liderler Zirvesi" sonuç bildirgesinde Afrika ülkelerinde dini alanda eğitilmiş, yetişmiş insan kaynağına duyulan acil ihtiyacın karşılanmasında Türkiye'nin daha fazla inisiyatif üstlenmesi ve bu kapsamda Türkiye'deki İmam-Hatip Lisesi benzeri eğitim kurumlarının kıta ülkelerinde de modellenmesi talep edilmiştir.⁸

² Bu okullara İslami kesim tarafından kuşkuyla bakılması, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulanışında medreselerin kapatılması ile başlamıştır. O dönemde özellikle Sebilürreşad'da çıkan yazılarda medreselerin yerine kurulduğu lanse edilen bu okulların yetersizliği ciddi olarak eleştirilmiştir. Bu tartışmalar için bkz: Özdemir, 2013.

³ İmam-Hatip okullarının Müslüman ülkelerdeki medrese reformlarına model olabileceğine dair batı medyasında haberler yer almıştır. Bu haberlerden özellikle Simon Akam tarafından yapılan ve 24.02.2010 tarihinde Reuters ajansında yayınlanan haber pek çok diğer ulusal ve uluslararası medyadan atıf almıştır. <http://www.reuters.com/article/2010/02/24/us-turkey-islam-education-idUSTRE61N00O20100224> erişim tarihi: 01.05.2012

Öne çıkan diğer bir haber Dorian Jones tarafından 13.04.2010 tarihinde "Voice of America" için yapılmıştır. <http://www.voanews.com/content/turkeys-religious-schools-being-used-as-model-to-fight-islamic-extremism-90856834/169468.html>, erişim tarihi: 01.05.2012

⁴ http://www.sabah.com.tr/Dunya/2009/10/25/gilaniyle_imam_hatip_modelini_konustular erişim tarihi: 26.08.2010

⁵ <http://aksam.edyator.com/2009/12/24/haber/3130/dunya/haber.html> erişim tarihi: 26.08.2010

⁶ <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=7510> erişim tarihi: 26.08.2010

⁷ <http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss184.pdf> erişim tarihi 21.10.2012

⁸ http://africa.diyanet.gov.tr/tr/zirve/ii-afrika-musliman-dini-liderler-zirvesi-sonuc-bildirgesi_52.html erişim tarihi: 10.01.2014

Bu okullara yönelik gelişen uluslar arası ilgiye doğru karşılık verilebilmesi için Türkiye'nin bu özgün tecrübesinin bilimsel bir yaklaşımla ele alınmasına ihtiyaç vardır. Böylesi bir ihtiyaçtan hareketle konusu belirlenen bu makalede İmam-Hatip modelinin anlamlandırılması ve temel özelliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için ilk başlıkta İmam-Hatip modelinin anlaşılması üzerinde durulmuş, modelin fikri ve pratiğe yönelik tecrübesi Osmanlı'dan Cumhuriyete tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmiştir. İkinci başlıkta ise bu okulların diğer ülkeler için model olarak gösterilmesini sağlayan temel özellikleri ele alınmıştır. Yöntem olarak doküman analizi yoluyla yapılan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

1. İmam-Hatip Modeli Nedir?

İmam-Hatip modeli, İslam eğitim geleneğinin devlet himayesindeki Nizamiye Medreseleriyle başlayan Selçuklu-Osmanlı-Türkiye tecrübesi çizgisinde gelinek noktayı temsil etmektedir. Bu modelin söz konusu tarihsel çizgide fikri ve uygulamaya dönük boyutları günümüze kadar şekillenerek gelmiştir. Modelin fikri temellerini Osmanlı devletinin modernleşme süreciyle birlikte Batı medeniyetiyle giriştiği yüzleşme sırasında, Tanzimat döneminden itibaren yaşadığı entelektüel dönüşümde “gelenek” ile “modern” arasında uyum bulma çabası oluşturmuştur. Bu tarihsel çizgide modelin uygulamaya dönük ilk tecrübesi yabancı özel okullar model alınarak açılan özel Türk okullarıdır. Ancak bu arayışın resmi olarak somutlaşmasını ise Nizamiye medreseleriyle başlayan medrese geleneğinin Tanzimat sonrası ihdas edilen batı tarzı mekteplerle, dolayısıyla batı eğitim düşüncesi ve modeliyle karşılaşması ve ortaya çıkan mektep-medrese ikileminde etkileşmesi ve girişilen medrese ıslah çalışmaları teşkil etmiştir.

İmam-Hatip modelinin fikri temelinde “geleneksel” ve “modern” referanslar arasında bir uyum bulma çabası yer almaktadır. Bu çaba Osmanlı Devletinin batıya göre geri kalmışlık sorununa bağlı olarak giriştiği modernleşme süreci ile başlamıştır. Bu iki referans arasında uyum bulma çabası öncelikle 19. yüzyılda Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Ali Süavi gibi Tanzimat aydınlarının kavramsal düzeyde sürdürdükleri modernleşme sürecinde yer almıştır. Söz konusu aydınların referanslarında İslam medeniyetinin geleneksel kaynakları ile Batı medeniyetinin yeni yeni tanınmaya başlanan kavramsal ve kurumsal çerçeveleri, çoğu zaman yan yana bulunmuştur (Davudoğlu, 2001: 371). Bu referansların karşılıklı bir zihni etkileşim ile bir bütün içinde yüzleştirilmesi ya da bir sentez oluşturulması, bu aydınlar söz konusu olmamıştır. Onlar için rasyonel, pragmatik ve eklektik bir yaklaşımla, “geleneksel” ile “moderni” yan yana koymak, gelenekseli modernleştirmekten daha kolay görülmüştür (Fazlurrahman, 2010). Bu nedenle onların fikri temelde benimsedikleri bu tavra paralel olarak, geleneksel ile modernin bir sentez olarak kurumsallaşması bu dönemde ortaya çıkmamıştır. Kavramsal düzeyde yan yana bulunduran geleneksel ile modern, Tanzimat Paşaları tarafından aynı şekilde uygulamaya geçirilmiş ve eğitim alanındaki yansıması olarak geleneği temsil eden medreselerle, modernliği temsil eden mektepler yan yana bulunmuştur. Bu dönemde zihinlerde belli bir yer edinmeye başlayan modernitenin, kurumsal düzeyde de belli bir zaman bağımsız olarak kendini göstermesi ve daha iyi tanınması için tecrübe edilmesine duyulan ihtiyaç, muhtemelen böyle bir senteze müsaade etmemiştir.

İmam-Hatip modeli açısından geleneksel ile modern olanın aynı potada eritilmesi çabalarının bir okul fikrine dönüşerek ilk defa somutlaşması Akşit'in (1991) tespitiyle 1880'lerde Türkler tarafından açılan özel okullarla birlikte başlamıştır. O dönemde devletin Ruslarla yaptığı savaştan dolayı yeterince İptidaiye ve Rüştîye mektepleri açamaması, Sıbyan mektepleri ve medreselerdeki eğitimi yetersiz bulan bir grup Türk müteşebbisi, kendi özel mekteplerini kurmaya yöneltmiştir.⁹ Daha çok asker, memur ve ilmiye sınıfına mensup kimseler tarafından kurulan bu

⁹ 1873'te kurulan Darüşşafaka örnek alınarak açılan bu okullardan bazıları Medrese-i Hayriye Medrese-i Edebiye, Şemsü'l Maarif, Mekteb-i Hamidi, Numune-i Terakki, Mektebi Osmani, Bürhan-i Terakki, Ravza-i Terakki'dir (Ergin, 1977: 937-1027).

okullar, İstanbul'da özellikle Müslümanların ve onların aristokrat sınıfının oturmakta bulundukları semtlerde yirmişer otuzar odalı konaklar kiralanıp mekteplere çevrilerek oluşturulmuştur (Ergin, 1977: 937). Bu okulların müfredatında modern ve İslami ilimler birleştirilmiş ve bu müfredat, II. Meşrutiyet döneminde ıslah edilen medrese müfredatına büyük ölçüde örnek teşkil etmiştir. Ayrıca Akşit, bu okulları açan orta sınıf İstanbul aileleri ile İmam-Hatip Okullarına rağbet gösteren 1960'ların kırsal ve kentsel aileleri arasında benzerliklerden bahsetmektedir (Akşit, 1991).

Geleneksel ve modern olanın aynı paydada buluşturulması çabalarının resmi anlamda somutlaşması II. Meşrutiyetle birlikte sürdürülen medrese ıslah çalışmalarıyla başlamıştır. Söz konusu ıslah çabalarında geçmişi yüzyıllara dayanan medreseler, kendi birikimlerinden hareketle dönüştürülmek yerine, Tanzimatla birlikte eğitim alanına giren ve bu döneme kadar yaygınlaşarak nispeten yerleşik bir sisteme kavuşan Batı tarzı mektepler, dolayısıyla Batılı modern eğitim sistemi ve anlayışı, referans alınarak ıslah edilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde Osmanlı Türk modernleşmesinin entelektüel boyutunda meydana gelen daha kapsamlı bir paradigma kaymasının böyle bir tercihte etkili olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu dönemin hakim anlayışında Osmanlı eksikli medeniyet birikimi dönüşmesi gereken edilgen muhatabı oluştururken, hümanizm düşüncesinin katkılarıyla insanlığın evrensel malı olarak görülen modernite doğrudan aktarılması gereken şey konumuna yükselmiştir (Davudoğlu, 2001: 373). Dolayısıyla bu entelektüel atmosfere uygun olarak medreseler kendi birikimlerinden hareketle değil, batı eğitim anlayışı referans alınarak ıslah edilmeye çalışılmıştır. Böylece bu ıslah çabaları sonucu ortaya çıkan Darulhilafe Medreseleri, hem öğretim programları hem de örgütlenmesi ve benimsediği eğitim tarzı bakımından dönemin batı tarzı mekteplerine büyük ölçüde benzetilmiştir. Bu anlamda medreselerde batı tarzı mekteplerde olduğu gibi derecelendirilmeye gidilmiş, her bir kademe için ayrı müfredatlar hazırlanmış ve okutulacak derslerin hangi yılda haftada kaç saat okutulacağı gibi belirlemeler yapılmıştır (Ergin, 1977: 127; Zengin, 2002). Müfredatlara dini derslerin dışında fen ve sosyal alanlarda seküler derslerin eklenmesi, ders ve sınıf geçmenin kurallara bağlanması gibi sıralanabilecek yenilikler, İmam-Hatip modeline de intikal etmiştir. Bu bakımdan İmam-Hatip modelindeki eğitim düşüncesi ve yaklaşımının geleneksel medrese anlayışından öte, batı tarzı mektepler sayesinde modern batı eğitim düşüncesinden geldiğini söylemek mümkündür.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise İmam-Hatip okulları Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi içerisindeki konumunu ve hukuki temelini kazanmıştır. Kanunla ıslah edilmiş Darulhilafe medreselerinin İmam ve Hatip Mekteplerine dönüştürülmesi, isminden de anlaşılacağı gibi mektep-medrese ikilemine mektep lehine son vermiştir. Modelin bu aşamasında medreselerden dönüştürülmesi nedeniyle basit bir isim değişikliği gibi görünse de, aslında bu tercih İmam-Hatip modelinin eğitim tarzında geleneği temsil eden medrese eğitim anlayışına karşılık, modern batılı eğitim tarzının tercih edilmesini simgelemesi açısından önem taşımaktadır. Bu sayede bu okulların müfredatlarında yer alan dini bilgilerle modern bilgilerin, modern batı tarzı eğitim yaklaşımıyla sunulması sağlanmıştır. Diğer bir deyişle dünyevi ve uhrevi olarak ayrıştırılmış iki ayrı bilgi kolu, bu okullarda modern bir çerçevede yan yana getirilmiştir. Ayrıca benimsenen modern eğitim tarzı sadece müfredattaki modern dersler için değil, aynı zamanda dini dersler için de geçerli olmuştur. Bu durum dine ve dini bilgiye yaklaşımda da değişimi beraberinde getirmiş ve bu metodolojik değişim, geleneksel tarzdaki mevcut dini bilginin yeni nesillere aktarımının yanında, aynı zamanda onun yorumlanması ve anlaşılmasının da temelini oluşturmuştur.

Ancak söz konusu kanunla modern okullar haline getirilen İmam ve Hatip Mekteplerinde metodolojik olarak ve müfredatlardaki dersler bakımından sağlanan geleneksel-modern birlikteliğinin, görünürün ötesinde aynı zamanda bir zihniyet birlikteliğine ya da sentezine ulaştırıp ulaştırmadığını söyleyebilmek güçtür. Bu modelde gelenek ve modern kaynaktan gelen bilgi,

davranış ve değerlerin yan yana mı durduğu, yoksa bir sentez oluşturup oluşturmadığı araştırılmaya değer bir konudur.

Fakat bu durumu, modernleşmenin biçimine yönelik farklı bir bakış açısı ile ele alındığında nispeten cevaplamak mümkündür. Türkiye'nin modernleşme serüvenine batı tarzı modernleşme açısından bakıldığında, geline nokta da böyle bir sentezin oluştuğunu ya da bu tarz modernlikte beklendiği gibi zamanla geleneksel değerlerin modernite karşısında eriyip kaybolduğunu gözlemlemek mümkün değildir. Ancak meseleye sosyal bilimlerde farklı yerel dokular ve kültürel havzaların kendilerine özgü değerler silsilesiyle alternatif modernlik biçimleri yaratıp yaratmayacağı tartışmaları ekseninde gündeme taşınan batı dışı modernlik biçimi açısından bakıldığında ise durum farklılaşmaktadır. Bu modernlik tarzında modernliğin yerelleşme yönüne dikkat çekilerek farklı kültürel havzaların da batı tarzı modernleşme sürecini takip etmeden kendi geleneksel değerlerini de göz önünde bulundurarak modernlik tarzlarını oluşturabilecekleri iddia edilmektedir (Göle, 2000:159).

Bu modernlik biçiminden hareketle Türkiye'nin, özellikle 1960'lardan sonra yaşadığı değişimde geleneksel değerlerin modernleşme karşısında eriyip kaybolmak yerine, bizzat onunla girdiği etkileşim sonucunda gelişip güçlendiğini ve böylece kendine özgü batı dışı bir modernlik çizgisi geliştirdiğini belirtmek mümkündür. Özellikle Özal döneminde Türkiye liberalleşme sürecine girmiş, sağlanan ekonomik ve sosyal gelişmeyle birlikte sahip olduğu geleneksel, dini değerlerin üzerine modernitenin verilerini de ekleyen yeni bir muhafazakâr kesim oluşmuştur (Tarhan, 1996:139-154, Akkır, 2013). Bu yeni sınıf kendisini yeniden üretecek mekanizmaların kurulması, geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik bir arayış içerisine girmiş ve İHL'ler bu arayışın kurumsal karşılığını oluşturmuştur (Gökçağı, 2005:236).

Bu dönemde muhafazakâr kesimin oluşması ve modernitenin araçlarını kullanarak gelişimi ve dönüşümü, gelenek ile modern arasında farklı bir sentez oluşturmuş gözükmektedir. İmam-Hatip okullarının toplumsal tabanını oluşturan bu kesimin yaşadığı dönüşüm sonucu ulaştığı kendine özgü sentezin, bu okullarda da niteliksel dönüşümle beraber böyle bir senteze yol açtığını söylemek mümkündür. Bu okul mensuplarının sahip oldukları İslami değerlerle birlikte, modern hayatın içerisinde kendilerine yer edinmeye çalışmaları ve geliştirdikleri "iki dünya arasında yaşama sanatı" metodu¹⁰ böyle bir sentezin sonucu gibi gözükmektedir.

Netice olarak İmam-Hatip modelini, zihni temellerini Tanzimat'tan itibaren Batıyla yüzleşme sürecinde girilen "geleneksel" ve "modern" referanslar arasında bir uyum bulma çabasından; eğitim tarzını, yaklaşımını ve metodolojisini, Osmanlı son dönem medrese ıslah çalışmalarında referans olarak alınan Batı tarzı mektepler, dolayısıyla Batılı modern eğitim sistemi ve anlayışından; müfredatını modern dönemde dini ve dünyevi olarak ayrıştırılmış iki ayrı bilgi kolundan, eğitim sistemi içerisindeki yerini ve hukuki temellerini ise Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan alan ve Türkiye'nin kendine özgü geliştirdiği batı dışı modernleşme süreciyle dönüşüp şekillenerek günümüze kadar gelen Türkiye'ye özgü bir İslam eğitim modeli olarak tanımlamak mümkündür.

2. İmam-Hatip Modelinin Temel Özellikleri

İmam Hatiplerin model olarak gösterilmesini sağlayan, onu diğer İslam eğitim tecrübelerinden ayıran bir takım temel özellikleri bulunmaktadır. Bu temel özellikler olarak devletin denetim ve gözetimi altında bulunmasını; genel eğitim sistemi içerisinde yer almasını; müfredatında dini ve seküler derslerin birlikte, modern eğitim tarzında sunulmasını; sosyo-kültürel çevresiyle bütünleşmesini ve bu okullarda sunulan İslam anlayışını sıralamak mümkündür.

¹⁰ Bu tanımlamayı Ahmet Hakan Coşkun, 04.05.2004 tarihli Sabah gazetesindeki "Saç kontrolü, "Hair" filmi vs." başlıklı yazısında kullanmıştır.

2.1. Devletin Denetim ve Gözetimi Altında ve Kamu Sektöründe Yer Alması

İmam-Hatip modelinin en önemli vasıflarından birisi kamu okullarında, devletin gözetimi ve denetimi altında, devlet eliyle sunulmasıdır. Bu özelliğin tarihsel izlerini Nizamiye medreseleriyle başlayan İslam eğitim geleneğinin Selçuklu-Osmanlı çizgisinde bulmak mümkündür. Selçuklu Sultanı Alparslan'ın emriyle kurulan Nizamiye Medreseleri o döneminin şartları içerisinde eğitim-öğretimi bir kamu hizmeti olarak parasız sunmuştur (Parmaksızoğlu, 1966:8). Bu medreselerin belli bir gayeye yönelik devlet eliyle kurulması, masraflarının kurulan vakıflar aracılığıyla karşılanması, teşkilatlarının en ince ayrıntısına kadar belirlenmiş olması ve mezunlarına belli bir vazife verme gibi nedenlerden dolayı, onlar kendilerinden önceki özel medreselerden farklı olarak devletin resmi medreseleri olarak değerlendirilmiştir (Atay, 1983: 31; Parmaksızoğlu, 1966: 8; Cebeci, 2004: 197). Osmanlı döneminde de vakıf sistemiyle entegre bir şekilde yürütülen medrese eğitim sistemi devletin himayesinde, düzenli bir sisteme sahip olarak devam edegelmiştir. Bu açıdan İmam-Hatip modelinin devlet içerisindeki konumunun, bu geleneğin bir devamı niteliğinde olduğunu söylemek mümkündür.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde Türkiye, kurucu kadrosu tarafından başından beri “din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması” olarak tanımlanmasına rağmen laiklik ilkesinin batılı manada uygulanmasını benimsememiş, bunun yerine kendi şartları içerisinde bir laiklik anlayışı geliştirmiştir. Kendine özgü bu anlayışına uygun olarak ileri sürülebilecek farklı gerekçelerle din hizmetleri gibi din eğitimi ve öğretimi de özel alana bırakılmamış, bağımsız sivil kurumlar olarak oluşmalarına müsaade edilmemiştir. Bunun yerine din hizmetleri ve din eğitiminin devletin belirlediği bir çerçevede, oluşturulan devlet kurumlarıyla vatandaşlara sunulması tercih edilmiştir. Cumhuriyet tarihi boyunca uygulamada bu anlayış değişmemiştir. Yürürlükte olan 1982 Anayasası'nda da temel hak ve ödevler kısmında, din ve ahlak eğitim ve öğretiminin devletin gözetimi ve denetimi altında yapılacağı belirtilmiştir. Böylece din eğitimi ve öğretimi devlet tarafından ifa edilen temel bir hak olarak düzenlenmiştir.

Cumhuriyetin benimsediği bu yaklaşıma uygun olarak Türkiye'deki bütün İmam-Hatip okulları Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ihdas edilmelerinden günümüze kadar kamu sektöründe devlet okulları olarak eğitim sunmaya devam etmektedir. Herhangi bir dini gruba, cemaate ait benzer okullar olmamakla birlikte, genel ilk ve ortaöğretimde olduğu gibi özel teşebbüsler tarafından açılmış özel İmam-Hatip okulları da bulunmamaktadır. Bu şekilde milli eğitim sistemi içerisinde ortaokul ve lise kademelerinde yer alan bu okullarda sunulan örgün din eğitimi ve öğretimi, devletin gözetimi ve denetimi altında ve devlet tarafından belirlenen çerçevede sistemli bir şekilde sunulmakta, sivil inisiyatiflere bırakılmamaktadır.

Devletin benimsediği bir din anlayışının bu okullar ve diğer ilgili kurumlarla topluma sunulması, her ne kadar tartışılan bir konu olsa da¹¹ toplumun dini yönden gelişip olgunlaşması, birlik ve huzurun sağlanması yönünde önemli bir katkı sunmaktadır. Toplumda yer alan farklı dini anlayış ve oluşumların üzerinde -eksik ya da fazla- genel bir din anlayışının sunulması, toplumda yaşanabilecek din kaynaklı sorunları önleyici bir rol üstlenmektedir.

¹¹Din eğitimi ve öğretiminin devlet eliyle ya da tekelinde sunulması, Türkiye'de din-devlet ilişkileri bağlamında tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışmalara girmemekle birlikte konu ile ilgili gündeme taşınan bir talebe dikkat çekmek yararlı olacaktır. Sürdürülen bu tartışmalara paralel olarak özel İmam-Hatip okulları kurmaya yönelik bazı sivil toplum kuruluşlarının talepleri ve arayışları bulunmaktadır. İleri sürülen taleplerde dile getirilen “özel”in sınırları ise tam olarak ortaya konulmuş değildir. Özel İmam-Hatip okulları kurulmak istenirken müfredat ve eğitim-öğretim süreci açısından da mı “özel”lik istendiği, ya da genel ilk ve ortaöğretim alanında olduğu gibi eğitim politika ve uygulamalarında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile sağlanan birlik içerisinde hareket edecek özel okulların mı talep edildiğinin netleşmesi gerekmektedir. Birinci şekildeki özel olma Türkiye'nin Cumhuriyet tarihi boyunca din eğitimi ve öğretiminde edindiği kazanımlar açısından sıkıntılı görünmektedir. Genel okullardaki gibi bir “özel”lik ise toplumsal talep ve ihtiyaçlar net bir şekilde ortaya konulduğunda değerlendirilecek niteliktedir.

2.2. Genel Eğitim Sisteminin Bir Parçası Olması

İmam-Hatip modelinin önemli özelliklerinden birisi de paralel bir eğitim sistemi şeklinde değil, milli eğitim sistemi içerisine entegre edilmiş olmasıdır. 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ülkedeki tüm öğretim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlayarak, hepsini milli eğitim sistemi içerisinde toplamıştır. Kanun 4. maddesinde açılmasını öngördüğü İmam-Hatip Mekteplerini de ayırmayarak aynı bakanlığa bağlamış ve milli eğitim sistemine dâhil etmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası İmam-Hatip okullarının milli eğitim sistemi içerisindeki yerini belirlemektedir. 2012 yılında yasada yapılan değişiklikler sonrasında söz konusu yasanın 25. maddesi ilköğretim kurumlarını; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur” şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre İmam-Hatip Ortaokulları milli eğitim sistemi içerisinde genel ortaokullarla birlikte, ilköğretim kurumlarının ikinci kademesini oluşturmaktadır.

Aynı yasanın 32. maddesine göre ise “İmam-Hatip Liseleri; imamlık, hatiplik ve Kur’an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları” olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu tanımlamada bu liselerin ortaöğretim sistemi içerisinde yer aldığı ve hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uyguladıkları belirtilmektedir.

Yapılan bu yasal düzenlemelerle İmam-Hatip okullarında, kuruluşlarından günümüze kadar paralel bir eğitim sistemi yapılanmasına gidilmeyerek, bu okulların milli eğitim sisteminin bir parçası haline getirilmesi, modele önemli kazanımlar edindirmiştir. Bu okulların genel eğitim kurumlarıyla aynı eğitim sistemini paylaşması sayesinde, belirlenen milli eğitim politika ve uygulamalarının bir sistem ve bütünlük içerisinde yürütülmesine olanak sağlanmıştır. Böylece milli eğitim sisteminin amaçlarının belirlenmesinden, eğitim öğretim sürecinin düzenlenmesine; değerlendirilmesinden, yönetim yapısına kadar tüm öğelerinde birliktelik gerçekleşmiştir.

İmam-Hatip okullarının milli eğitim sistemine entegre edilmesinin ikiliği ortadan kaldırmakla birlikte diğer bir önemli kazanımı, bu okullardaki eğitim öğretim sürecinin sürekli geliştirilen eğitim tecrübelerinden, modern eğitim yaklaşımı, yöntem ve tekniklerinden yararlanmasına imkân tanınmasıdır. Bu şekilde İmam-Hatip okullarındaki eğitim öğretim uygulamalarının Türk milli eğitim sistemindeki gelişmelerden ve eğitim bilimlerinin verilerinden faydalanması sağlanmaktadır.

2.3. Müfredatında Dini ve Seküler Derslerin, Modern Tarzda Birlikte Sunulması

İmam-Hatip modelinin en önemli özelliklerinden bir diğeri, müfredatlarında dini ve seküler derslere birlikte yer vermesidir. Bu modelin ortaya çıkışını sağlayan gelenek ile modernin aynı zeminde buluşturulması çabalarının en önemli yansıması olarak bu okulların müfredatlarında her iki alana ait derslere zorunlu dersler arasında yer verilmiştir. Ayrıca Cumhuriyet dönemi boyunca İmam ve Hatip Mektepleriyle başlayan tecrübeye bu okullar için hazırlanan müfredatların genel olarak % 60’ını seküler dersler, % 40’ını dini dersler oluşturmuştur.

Medrese geleneğinde de müfredatlarda tefsir, hadis, fıkıh gibi nakli ilimler öncelikli ve temel olsa da matematik, astronomi, tıp, mantık, felsefe gibi akli ilimler olarak sınıflandırılan ilimler de okutulmuştur. Ancak akli ilimlere de dini bir bakış açısıyla ve genellikle İslam’ın daha iyi anlaşılması veya yaşanması gibi dini gerekçelerle yer verilmiştir. İmam-Hatip modelinde müfredatın seküler derslerle çeşitlenmesi ise medrese geleneğinden farklı şekilde, modern batı eğitim düşüncesiyle girilen yüzleşme sonrasında geleneksel ile modern olanın aynı potada

erilmesi çabalarının müfredatlara yansıyan bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamdaki müfredatların çeşitlenmesinin ilk somut örneklerini 1880'lerdeki Türkler tarafından açılan özel okullar ve II. Meşrutiyet döneminde ıslah edilmiş medrese müfredatlarında bulmak mümkündür. Söz konusu eğitim kurumlarında o dönemin şartları içerisinde dini ve modern batılı tarzda seküler dersler birlikte sunulmuştur.

İmam-Hatip modelini medrese geleneğinden ayıran diğer bir yönü ise, müfredatta yer alan dini ve seküler derslerin modern tarzda okutulmasıdır. Müfredatlarda yer alan seküler dersler kendi formasyonlarına bağlı bir anlayışla, dini bakış açısından bağımsız bir şekilde bu okullarda yer almaktadır. Bu derslerin öğretmenleri üniversitelerin kendi alanlarıyla ilgili bölümlerinden mezun olmaktadır. Ayrıca bu okullarda söz konusu her iki ders alanı için benimsenen modern eğitim tarzı sadece müfredattaki seküler dersler için değil, aynı zamanda dini dersler için de geçerli olmaktadır. Bu metodolojik değişim, dine ve dini bilgiye yaklaşımda da değişime yol açmakta ve geleneksel tarzdaki gibi öncekilerin ortaya koyduğu mevcut dini bilginin yeni nesillere aktarımının veya onların taklidinin yerine, onun çağa uygun yorumlanması ve anlaşılması şeklindeki bir yaklaşıma temel oluşturmaktadır.

Resmi söylemde ise bu okul müfredatlarında her iki alana ait derslerin birlikte sunulması, bu okullarda yetiştirilmesi hedeflenen din görevlilerine atfedilen niteliklerle ilişkilendirilmiştir. Dini derslerin genel kültür ortamında verilmesinin amacı olarak; din görevlilerinin sınırlı zihniyetle yetişmelerini ve kendi alanları dışındaki konular ve meseleler karşısında ilgisiz kalmalarını önlemek, onların aynı zamanda müspet zihniyet kazanmalarına yardım etmek ve farklı çevrelerin mensupları arasında daha rahat anlaşılmasını sağlamak olarak belirtilmiştir (MEB, 1978: 11-12). Öte yandan bu okullara halkın rağbet etmesinde söz konusu her iki alana ait derslerin birlikte okutulmasının etkili olduğu, böylece çocuklarını çift yönlü yetiştirmelerine imkan buldukları ve bunun aynı zamanda sahip oldukları dünya ahiret dengesi görüşünü yansıttığı da ifade edilmiştir (Ayдын,1995:138-140).

Gelinen noktada İmam-Hatip okullarının müfredatlarında dini ve seküler derslere birlikte yer verilmesi, bu okullarda genel eğitim ile din eğitiminin bütünleşmesine hizmet etmektedir. Bu şekilde çocuklarının din eğitimi alırken genel eğitimden mahrum olmasını istemeyen, genel eğitimdeki din öğretimini yeterli bulmayan ya da İmam-Hatip okullarının ortamını ve dini atmosferini önemseyen bir toplumsal kesime alternatif sunulmuş olmaktadır. Ayrıca bu müfredat yapısı, bu okullarda yetişen öğrencilerin sadece din hizmetleri alanına yönelik değil, üniversitelerin farklı alanlarına yönelik de yetişmesine olanak sağlamakta ve onlara alternatif oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu okulların öğrenci ve mezunlarının topluma kolayca uyum sağlamasına imkân tanımaktadır. Ancak tekrar altını çizmek gerekirse, bu okullarda dini ve seküler derslerin modern tarzda öğretime konu edilmesi en az seküler derslerin müfredatlarda yer alması kadar İmam-Hatip modeli için önem taşımaktadır.

2.4. Sosyo-Kültürel Çevresiyle Bütünleşmesi

İmam-Hatip Okullarının 1951 yılında tekrar açılmasının arkasındaki en önemli etmen, 1930-1950 yılları arasında din hizmetleri ve din eğitimi alanında yaşanan sıkıntılar sonrasında, din görevlisine duyulan ihtiyacın artmasıyla ortaya çıkan toplumsal talep olmuştur. Bu alanda yaşanan sıkıntılar sonucunda din görevlisi ihtiyacının şiddeti, aynı oranda halkın taleplerini ortaya komasına yol açarken, bu toplumsal talebin şiddeti ise aynı şekilde bu okullara desteğe dönüşmüştür. Öncelikle okul binalarının inşaatında ortaya çıkan bu toplumsal destek, zamanla bu okullarla bütünleşmeye ve bir İmam-Hatip camiasının oluşmasına neden olmuştur.

1951 yılında bu okulların tekrar açılmasıyla, o günlere kadar toprak damlı mescitleri bile yapmakta zorlanan halk, bu okulların inşaatına yardım etmeyi dini bir görev bilmiş ve kurmuş

olduğu dernekler aracılığıyla çok modern sayılacak binalar yaparak okulların istifadesine sunmuştur (Reed, 1955; Ateş, 1995:148). Okul binalarının ve pansiyonlarının büyük çoğunluğu, bu amaçla kurulan dernek ve vakıflar tarafından yapılmıştır. Çok az bina devlet tarafından yapılırken, bir kısmı da devlet-millet işbirliği ile inşa edilmiştir (Ünsür, 2005: 203; Bolay ve Türköne, 1995:153). Bu anlamda halkın bu okulları kurma konusunda devletle yaptığı işbirliği, İstiklal Savaşından başka en başta gelen örneklerden birisini teşkil etmiştir (Daryal, 1971: 48).

Bu okulların inşası için kurulan pek çok dernek ve vakıf, inşa sonrasında okulların yaşatılması ve geliştirilmesi için çalışmış ve en önemli destekçileri olmuştur. Söz konusu vakıf ve dernekler, başta eğitim öğretim faaliyetlerine yaptıkları bu desteğin ötesinde, aynı zamanda muhafazakâr ya da İslami kesimin örgütlenmesinde ilk kayda değer oluşumlar olmaları açısından da önem taşımıştır. Siyasi anlamda olmasa da sosyal ve ekonomik olarak, muhafazakâr kesimin bu dernek ve vakıflar sayesinde bir araya gelmesi 30'lu ve 40'lı yıllar boyunca devlet karşısında kaybettikleri özgüveni yeniden yakalayarak kurumsallaşmalarını, kendi özgün kimliklerini inşa etmelerini sağlamıştır (Gökaçtı, 2005:200). Böylece zamanla bu okullar etrafında bir camianın ortaya çıkmasının da ilk temellerini oluşturmuşlardır. Bu okullara görünür maddi desteklerinin yanında, onlarla toplumsal tabanları arasında bir köprü işlevi görmüşler, ayrıca bu okul mensupları arasında bir dayanışmanın oluşturulması ve pekiştirilmesinde de önemli rol üstlenmişlerdir.

İmam-Hatip okullarına halk desteğinde görünürün arkasındaki sebep ise, milletin kendi değerleriyle barışık kendi aydınına karşı derin bir özlem ve ihtiyaç duyması olmuştur (Akdeniz, 1971:14-15). Halk, bu okullarda yetişecek nesli örnek Müslüman genç olarak görmüş, onun bu seviyeyi alması için gayret göstermiştir (Koçkuzu, 1995:131). Öğrencilerin okul dışındaki yaşayış ve davranışlarının denetimini, kontrolünü bizzat kendisi yapmış, onların örf, adet ve geleneklerine bağlı insanlar olarak yetiştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu okul öğrencileri de aldıkları eğitimin gereği olarak halk kontrolüne karşı çıkmamış, kendilerini halktan ayrı saymamışlardır (Daryal, 1971:51).

Günümüzde de İmam-Hatip Liseleri Mezunları ve Mensupları Derneği (ÖNDER), Ensar Vakfı, İlim Yayma Cemiyeti, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV) gibi ilk başta zikredilebilecek pek çok dernek ve vakıf, bu okulları desteklemek, geliştirmek ve yaşatmak şeklindeki kuruluş amaçları doğrultusunda faaliyetlerine devam etmektedir. Bu kuruluşlar İmam-Hatip okullarının toplumla arasında önemli köprü görevi görerek, bu okulların sosyo-kültürel çevreleriyle buluşmalarına ve bütünleşmelerine katkı sunmaktadır. Sahip olduğu bu sosyal çevre ya da toplumsal taban, bu okulların kurulmasını, yaşatılmasını ve geliştirilmesini sağlamaktadır.

2.5. İmam-Hatip Okullarında Öğretilen İslam Anlayışı

İmam-Hatip okullarının model oluşunu sağlayan en önemli etkenlerden birisi de bu okullarda öğretilen İslam anlayışıdır. Bu okullardaki İslam anlayışının tarihsel kodlarını Türk-İslam tarihinde Orta Asya'dan başlayarak Anadolu'da gelişen ve Doğu Avrupa'ya kadar uzanan geniş coğrafyada farklı kültür ve medeniyetlerle etkileşerek şekillenen Türk Müslümanlığı (Ocak, 1996:132) ile birlikte Cumhuriyet döneminde bu geleneğin siyasi merkezle ve yeni rejimle uyumlu, milli birlik ve beraberliği teyit eden bir biçimde uyarlanmış halinde bulmak mümkündür. Bu okulların müfredatlarında yer alan karşılaştırmalı dinler tarihi dersi dışındaki diğer tüm dini dersler ile bu tarihsel birikime ve tercihe uygun bir İslam anlayışı bu okullarda öğretilmektedir.

Türk Müslümanlığının en önemli vasıflarından birisi, İslam'ın Sünni-Hanefi yorumunun benimsenmiş olmasıdır. Bu yorum iki farklı kanalla şekillenerek günümüze kadar gelmiştir. Aynı zamanda Türk Müslümanlığının besleyicisi olan bu kanallardan ilki, medreselerin ve ulemanın temsil ettiği yüksek İslam ya da kitabî İslam olarak da adlandırılan, daha ziyade fıkıhçı bir anlayışı yansıtan İslam yaklaşımıdır. İkincisi ise geniş halk tabakalarının sahip olduğu evliya kültü merkezli

mistik, halk ya da volk İslam denilen anlayıştır (Ocak 1996:135; 1999, cilt 1:112-113). Her iki İslam yaklaşımı da kendine ait bir bilgilenme biçimine ve tasavvur dünyasına, buna bağlı olarak farklı bir dini hayat anlayışına, arayışına ve beklentisine sahip olmuştur. Halk gerek şifahi gerek yazılı olsun hala asırların içinden akıp gelen daha manevi, mistik ve ruhaniyetli, hatta daha “şiişsel” kitaplardan; bir kozmolojisi de olan Mızraklı İlmihal'den, Muhammediyeden, Kısas-ı Enbiya'dan, Mevlid'ten, Hz. Ali Cenklere'nden beslenirken, medreselerden yetişen kimseler daha aklı ve makul, fıkıh merkezli, daha “düz” bir din anlayışını öne çıkaran yeni ilmihallerden, yeni siyer ve tarih kitaplarından ilham almışlardır (Kara, 2008:183-184).

Söz konusu süregelen bu iki İslam anlayışına batılılaşma süreci içerisinde Tanzimat aydınlarıyla başlayan modern İslam olarak adlandırılan yeni bir İslam yaklaşımı eklenmiştir. İslam dininin kendisi olmasa da mevcut durumunun modernleşmeye, ilerlemeye ve ıslahat hareketlerine müsait ve uygun olmadığını ve gerçek/sahih İslam istikametinde dönüşüme uğratılması gerektiğini savunan Tanzimat aydınlarca, devletin çöküşü ile dinin/İslam'ın çöküşünün aynileştirilmesinin doğal bir sonucu olarak modernleşme teşebbüsleri, aynı zamanda dini bir yorum ve proje haline getirilmiştir. Dini alanı ihya, ıslah ve tecdit ederek İslam'ı yeniden hâkim kılmak istemişlerdir (Kara, 2001:192). Ancak tercih ettikleri İslam anlayışı, topluma asırlardır yerleşmiş durağan halk İslam'ı ya da ulema İslam'ı olmamıştır. Bunun yerine hem İslam düşüncesine hem de diyaloga girdikleri batı düşüncesine eklektik bir tavırla yaklaşarak, her ikisinin kavram ve kuramlarını cem etmeye çalıştıkları geri kalmışlık sorununa güçlü bir motiv kaynağı olacak hurafelerden arındırılmış, İslam'ın akli ve terakkici bir yorumunu geliştirmeye çalışmışlardır (Türköne, 1994:271).

Kara'nın tespitiyle, geliştirilmeye çalışılan bu modern İslam anlayışındaki “sahihlik” vurgusu, modernleşme süreçlerine uygunluğu ifade etmiş, “hurafe” ise terk edilmek istenen, bu yüzden de dini olup olmadıklarına bakılmadan gayri-meşru ilan edilen unsurlar için kullanılmıştır. İslam ahlakının bazı temel kavramları, hem de bu kavramların muhtevası, hiyerarşisi ve sosyal değeri, modern dönemin kabulleri olan aktif insan, aktif toplum anlayışına dolayısıyla ilerlemeye engel olarak görülmüştür. Bu nedenle özellikle tasavvuf ve tarikatların temsil ettiği halk İslam'ında yoğun olarak yer alan sabır, tevekkül, kanaat, bir lokma bir hırka, rıza, şeyhe mutlak itaat, uzlet, halvet, ilham, keşif, keramet, rabıta, rüya, silsile, türbedarlık gibi pasif insan ve pasif toplum yapısı olarak nitelendirilen inanç ve kabuller, bilgi kanalları ve hiyerarşileri toplumu ayağa kaldırmak isteyen İslamcılar tarafından kendi İslam yaklaşımlarında ayıklanmıştır (Kara, 2008:375-376).

Osmanlı'dan Cumhuriyete miras kalan bu üç İslam yaklaşımı Cumhuriyet projesi içerisinde yeniden değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Cumhuriyet'in din politikasının ve laiklik anlayışının bir sonucu olarak din alanı ve din hizmetleri sivil alana bırakılmamış devlet eliyle düzenlenmesi ve sunulması benimsenmiştir. 1924 yılından itibaren yapılan köklü düzenlemelerle, hiçbir Müslüman dini cemaat, mezhep ve tarikat kabul edilmemiş, bunlar toplumsal birliği bozan, tehdit eden gayri-meşru birer unsur olarak görülmüştür. Cumhuriyet projesine uygun olarak devlet eliyle sunulacak din hizmetlerini organize etmek için kurulan Diyanet İşleri Başkanlığı ile din, Cumhuriyet ideolojisi ve inkılâplarıyla bir şekilde uzlaştırılmaya ve tek tip bir İslam anlayışı benimsettirilmeye çalışılmıştır (Kara, 2008).

Cumhuriyet döneminde Türk İslam geleneğine uygun olarak İslam'ın Sünni Hanefi yorumunun siyasi merkezle ve yeni rejimle uyumlu, milli birlik ve beraberliği teyit eden biçimde uyarlanmış hali benimsenmiştir. Bu anlayışta Ortodoks Sünni İslam'ı temsil eden ulemanın İslam'ı muhteva olarak, modern İslam anlayışı ise hem metodolojik hem de içerik açısından kendisine yer bulmuştur. Halk İslam'ının tercih edilen resmi İslam anlayışında yer bulabildiğini söylemek ise güçtür.

Bu okulların müfredatlarında yer alan karşılaştırmalı dinler tarihi dersi dışındaki diğer tüm dini dersler ile söz konusu tarihsel birikime ve tercihe uygun bir İslam anlayışı bu okullarda öğretilmektedir. Bu okul müfredatlarına yansıyan ifadelerde, İslam öğretiminde dinin temel kaynakları olan Kur'an ve sünnet merkezli bir yaklaşımın benimsendiği, herhangi bir mezhebin veya din anlayışının öncelenmediği, dinin bütünleştirici huzur verici ve barışı sağlayıcı gücünün öne çıkartıldığı, şekilcilik ve sloganlardan uzak akla ve bilime dayalı bir İslam anlayışının, belletici ve baskı altına alıcı bir yaklaşımla değil, konuları çözümleyici ve yorumlayıcı bir tarzda öğretildiği belirtilmiştir (MEB, 1999; 2008). Resmi söyleme yansıyan bu yaklaşımın ötesinde içeriğe bakıldığında ise, okul müfredatında yer alan temel İslam bilimlerini oluşturan derslerde eklektik bir yaklaşımla belirlenmiş, Sünni İslam'a ait inanç, ibadet ve ahlak esaslarına yönelik konuların öğretildiği görülmektedir. Devletin rejimine ve sistemine uygun görülmeyen, benimsediği ekonomik, hukuki ve siyasal sistemle çelişeceği düşünülen dini içerik müfredat dışı bırakılmaktadır. Ayrıca İslam dininin Türkiye'de ya da diğer Müslüman ülkelerde günümüzde yaşayan tezahürleri, tasavvufi yorumu ve biçimleri de müfredat dışı kalmaktadır. Böylece bu okullarda devlet kontrollü bir İslam anlayışının öğretildiğini söylemek mümkündür.

Sonuç Yerine

İmam-Hatip modeli İslam eğitim geleneğinin devlet himayesindeki Nizamiye Medreseleriyle başlayan Selçuklu-Osmanlı-Türkiye tecrübesi çizgisinde gelinek noktayı temsil etmektedir. Bu modelin oluşmasında söz konusu tarihsel çizgide Türkiye'nin benimsediği din-devlet ilişkisi, İslam anlayışı, sosyo-kültürel yapısı gibi kendine özgü şartları etkili olmuştur. Bu model, devletin denetim ve gözetimi altında bulunması; paralel bir eğitim sistemi olmayıp, genel eğitim sistemi içerisinde yer alması; müfredatında dini ve seküler derslerin birlikte, modern eğitim tarzında sunulması; sosyo-kültürel çevresiyle bütünleşmesi ve bu okullarda sunulan devlet kontrollü İslam anlayışı gibi özelliklere sahiptir ve bu özellikler bakımından diğer İslam eğitim geleneklerinden ayrılmaktadır.

Bu okulların kurumsal yapıları ve yetiştirdiği insan modeli dünyanın pek çok yerindeki Müslüman toplumlar tarafından model olarak görülmektedir. Ayrıca 11 Eylül sonrası süreçte Türkiye'nin bu tecrübesi Pakistan, Afganistan, Hindistan, Endonezya gibi ülkelerdeki medrese reform çalışmalarına model olarak gösterilmektedir. Ancak bu okulların model oluşunu sağlayan temel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu modelin bütün özellikleriyle bir blok olarak alınıp söz konusu ülkelere taşınmasının kolay olmayacağı açıktır. Çünkü eğitim ve din eğitimi politikaları belirlenirken her ülkenin din-devlet ilişkisi, İslam anlayışı, toplumsal yapısı gibi kendine özgü şartları temel belirleyici konumundadır. Bunun için bu okulların herhangi bir ülke ya da Müslüman toplum için modellenirken ihtiyaç analizlerinin yapılması, hangi yönlerden uygulanabilir olduğunun tespit edilmesi ve bu yönlerden tecrübe aktarımının öncelenmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- AKDENİZ, Sabri (1971). *Milli Eğitimimizde İmam-Hatip Okullarının Yeri ve Köy Enstitüleri*, İstanbul: Tohum yayınları
- AKKIR, R. (2013). *Özal ve Muhafazakarlık*, İstanbul: Politik A Yayınları
- AKŞİT, B. (1991) "Islamic Education in Turkey: Medrese Reform in Late Ottoman Times and Imam- Hatip Schools" published in R. Tapper (ed.) *Islam in Modern Turkey: Religion Politics and Literature in a Secular State*, London: I B Tauris, pp 145-170.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/5 Spring 2014



- AŞLAMACI, İ. (2014) "Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları, İstanbul: DEM Yayınları.
- ATAY, H. (1983). *Osmanlı'larda Yüksek Din Eğitimi* İstanbul: Dergah yayınları.
- ATEŞ, M. (1995). Bir Dirilişin Serencamı, *Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri* içinde (141-152), İstanbul: Ensar Neşriyat
- AYDIN, Mehmet (1995). Kültür Davamızda İmam-Hatip Liselerinin Yeri, *Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, içinde (135-140), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- BOLAY, S. HAYRİ - TÜRKÖNE, M. (1995). *Din Eğitimi Raporu*, Ankara: Ankara Merkez İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı Yayınları
- CEBECİ, S. (2005). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, 2. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- DARYAL, A. Murat (1971). İmam hatip okullarının eğitimimize getirdikleri, *Milli Eğitimimizde İmam-Hatip Okullarının Yeri ve Köy Enstitüleri*, içinde (48-53) İstanbul: Tohum yayınları.
- DAVUDOĞLU, A. (2001). Modernleşme Sürecinde Entelektüel Dönüşüm ve Zihniyet Parametreleri, Sabri Orman (ed), *Modernleşme, İslam Dünyası ve Türkiye* içinde (361-400), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- ERGİN, O.(1977). *Türk Maarif Tarihi*, 1-5 cilt, İstanbul: Eser Matbaası.
- Fazlur Rahman (2010). *İslam ve Çağdaşlık*, Alparslan Açıkgenç, M. Hayri Kırbasoğlu (çev.), Ankara: Ankara Okulu Yayınları
- GÖKAÇTI, M. Ali (2005). *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam-Hatipler*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- GÖLE, N. (2000). *İslam ve modernlik üzerine melez desenler*, İstanbul: Metis yayınları.
- KARA, İ. (2001). Türkiye'de Din ve Modernleşme, Sabri Orman (Ed), *Modernleşme, İslam Dünyası ve Türkiye* içinde (184-210), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- KARA, İ. (2008). *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam*, İstanbul: Dergah yayınları.
- KAYMAKCAN, R.; AŞLAMACI, İ. (2011). İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme, *Değerler Eğitim Dergisi*, 9/22, 71-101.
- MEB (1978). *İmam Hatip Liseleri Müfredat Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1999). İmam Hatip, Anadolu İmam Hatip, Yabancı Dil Ağırlıklı İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları, *Tebliğler Dergisi*, 2501.
- MEB (2008). *İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OCAK, A. Yaşar (1996). Değişen Dünyada İslam'ın Batıya Dönük Yüzü: Günümüz Türkiye Müslümanlığına Genel Bir Bakış, *Müslüman İmajı* içinde (131-139), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- OCAK, A. Yaşar (1999). Din, Ekmeleddin İhsanoğlu (Ed) *Osmanlı Medeniyeti Tarihi*, cilt I içinde (109-158), İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.
- ÖZDEMİR, E. (2013). "İslah Çalışmalarından İlhasına Medreselere İslamcı Bir Bakış; Sebilürreşad'da Tevhid-İ Tedrisad Kanunu ve Uygulamaları" *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/2, Winter 2013, p. 201-215, ANKARA-TURKEY

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/5 Spring 2014



-
- PARMAKSIZOĞLU, İ. (1966). *Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: MEB Basımevi.
- REED, Howard A. (1955). “Turkey’s New İmam-Hatip Schools”, *Die Welt des Islams*, New Series, Vol. 4, Issue 2/3, 150-163.
- TARHAN, M. (1996). *Religious Education In Turkey: A Socia-Historical Study of The Imam Hatip Schools*, Ph.D. diss., Temple University.
- TÜRKÖNE, M. (1994). *İslamcılığın Doğuşu*, İstanbul: İletişim yay.
- ÜNSÜR, A. (2005). *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, Ensar neşriyat, İstanbul.
- ZENGİN, Z. Salih (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/5 Spring 2014

