

TÜRK-İSLAM DÜŞÜNCESİNİN KURUMSAL TEMSİLİ: TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN YÜZ YILLIK İMAM HATİP OKULLARI DENEYİMİ

Muhammet ERTÖY*

Öz

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ve İmam Hatip Okullarının kuruluşunun üzerinden tam bir yüz yıl geçmiştir. Bu okullar din-devlet ve din-toplum ilişkilerine, halkın din eğitime yönelik taleplerine özgün, kurumsal bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Kuruldukları günden beri politik, ideolojik ve sosyolojik tartışmalara konu olan bu okulların tarihsel ve kurumsal boyutları ile bir düşünce geleneği içerisinde irdelenmesi ihmal edilmiştir. Bu çalışmada böyle bir tarihsel perspektiften hareket edilmekte ve İmam Hatip Okulları bir dini düşünce ve devlet geleneği bağlamında ele alınmaktadır. Bu tarihsel-sosyolojik zeminin güncel siyasal tercihlerden, politik ve ideolojik tavır alışlardan bağımsız değerlendirilebilmesi önem arz etmektedir. Çalışmada yasal ve kurumsal süreçlerle kolektif kimlik, aidiyet ve toplumsal temsillere ilişkin bulgular bir arada değerlendirilmiştir. Böylelikle bu okulların modernleşme sürecine katkıları ve toplumsal değişimde oynadıkları çok boyutlu rolleri ortaya konulmaya çalışılmış; güncel dini ve kültürel meselelerin çözümünün gelenek ile modernliğin, toplumsal taleplerle kurumsal önerilerin bir arada düşünülmesi ile mümkün olacağına işaret edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Din Eğitimi, Gelenek, Modernlik, Kurumsallaşma, Kimlik*

Abstract

The Institutional Representation of Turkish-Islamic Thought: A Century of Imam Hatip Schools' Experience in Turkish Republic

One hundred years have passed since the adoption of the Tawhid-i Tedrisat Law and the establishment of Imam Hatip schools. These schools emerged as a unique, institutional solution to the relationship between religion and state, as well as religion and society and the public's demands for religious education. Since their establishment, these schools have been the subject of political, ideological, and sociological debates. However, the examination of these schools'

* Doç. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İzmir.

E-Posta: muhammet.ertoy@ikcu.edu.tr ORCID: :0000-0002- 1482-1841

(Makale Gönderim Tarihi: 13.12.2024 - Makale Kabul Tarihi: 10.06.2025)

historical and institutional dimensions within an intellectual tradition has been neglected. In this study, such a historical perspective is adopted and Imam Hatip Schools are analyzed within the context of religious thought and state tradition. It is important to evaluate this historical-sociological ground without being influenced by current political preferences or ideological stances. In this study, legal and institutional processes and findings on collective identity, belonging and social representations are discussed together. The contributions of these schools to the modernization process and the multidimensional role they played in social change have been examined.

Keywords: *Religious Education, Tradition, Modernity, Institutionalization, Identity*

Giriş

Eğitim, toplumsal temelleri ve işlevleri bakımından sosyolojik ilgi ve dikkatin yoğunlaştığı alanların başında yer alır. Eğitimin felsefî, toplumsal, psikolojik, ekonomik, tarihsel ve kültürel temelleri ile dünya görüşü kazandırma, kültür aktarımı, toplumsallaştırma, bilgi, beceri ve değer kazandırma gibi işlevlerinden söz edilebilir. Kanuni düzenlemelerden kurumsal süreçlere; eğitimin hedeflerinden müfredata kadar pek çok boyutu ile siyasal, toplumsal, ekonomik analiz ve değerlendirmelere konu olur. Aynı zamanda eğitim ideolojik yeniden üretim ve meşrulaştırmanın en yaygın, geçerli yoludur ve siyasal sosyalleşmenin kurumsal aracılığını da üstlenir.¹ Bu yönleriyle eğitim her dönemde hem değişim taleplerinin dillendirildiği hem de bu değişimlerin toplumsal sonuçlarının gözlemlendiği bir alan olmuştur. Özellikle toplumsal değişimin hızlı olduğu dönemlerde bu alan bir taraftan geçmişin ve geleneğin yükünün veya gücünün diğer taraftan da bugünün ve geleceğin fırsat ve umutlarının değerlendirilmesine imkân tanır. Gerek muhafazakârlık gerekse modernlik temelinde radikal çözümlere, ıslah ve tecdide ve/veya sentezci görüşlerin gelişmesine tanık olunan bu zeminde fikir akımları gelişmekte ve zihniyet dünyaları şekillenmektedir.

Osmanlı Devleti'nin modernleşme çabalarında da hem sorgulama hem de çözüm/fırsat alanı olarak değerlendirilen ve reformlarla dikkati çeken eğitim konusu, Cumhuriyet dönemine tartışmaları, kurumsal çözüm ve örnekleri ile miras kalmıştır. Siyasal planda birey ve vatandaş tanım ve anlayışında yaşanan değişim ve buna karşılık gelen kurumsal çözümler ile eğitim alanında yapılan reformlar eş zamanlı gelişmiştir. Bütün bu modernleşme arayış ve deneyimlerinin din-toplum ve devlet ilişkilerine ve dolayısıyla eğitim sistemine, bu sistem içerisinde din eğitiminin yeri, niteliği ve kurumsal konumlanışına yansımaları daima “ tarafları hazır olan” bir tartışma zemini yaratmıştır. Din eğitiminin ve dini kurumların geneli üzerinde yaşanan bu tartışma İmam Hatip Okulları özelinde daha katı bir söylemsel ayrışmaya yol açmıştır. Savunmacı

¹ Kaplan 2005, s. 14.

*Türk-İslam Düşüncesinin Kurumsal Temsili:
Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık İmam Hatip Okulları Deneyimi*

retorik de eleştirel yaklaşım da kurumsal sosyolojik süreçlerle toplumsal talep ve beklentilerin bir arada ve sağlıklı değerlendirilmesine imkân vermeyen ideolojik bir kutuplaşma yaratmıştır.² Bu kutuplaşma gerek dini hayatın gerekse dini tedrisatın tarihsel, toplumsal ve kültürel boyutlarının bir arada ve bütünlüklü değerlendirilmesine imkân vermemektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, İmam-Hatip Okullarının kuruluş gayesi, bu okulların sayısı ve öğrenci mevcudundan tutun, mezunlarının üniversitelere girişine, bu okulların siyasal İslam'la ilişkileri gibi konularda yanlı yaklaşımların izlerini görmek mümkündür.³ Söz konusu ideolojik zemin, taraflardan her birinin kendi itiraz, talep ya da beklentilerini haklı çıkarmaya ve/veya karar mekanizmalarını etkilemeye dönük bir söylemsellik inşa etmiştir.⁴ Subaşı'na göre bu söylemsellik içerisinde taraflardan biri modernliğin kazanımlarını diğeri ise geleneksel mirası sahiplenmekte ve her iki taraf da bu okulların 'görünenin ötesinde' bir amacının olduğunu veya başka amaçlara aracı kılındığını iddia etmektedir.⁵

İmam Hatip Okulları ile ilgili tartışmalarda söz konusu tarafları diğeri bazı meselelerde olduğu gibi dindarlık, sekülerlik, muhafazakârlık, modernlik gibi ayrımlarla tayin etmek de mümkün değildir. Bazı tarikat ve cemaatlerin bu okullarda verilen dini eğitimin yetersizliğine ve buradan mezun olmuş din görevlilerinin yetkinliğine yönelik itirazları ile bu okulları ve mezunlarını devlete ve laik düzene tehdit olarak niteleyenlerin itirazları bir arada değerlendirildiğinde bu çelişki görünür hale gelmektedir. Bu okullar dine ve geleneğe mi yoksa devlete ve laikliğe mi tehdit oluşturmaktadır? Bu çelişki geniş çaplı bir araştırmada “dün İHL'den “laikliğe duyarlı” kesimler şikâyetçiydi, bugünse “dini duyarlıkları yüksek” kesimler şikâyetçi”⁶ şeklinde ifade edilmiştir. Bu çelişki hem laik kesimler hem de İslamcılar açısından söz konusudur. Subaşı'nın deyişiyle laik kesimler için dini radikalizmden rasyonel bir dini anlayışa kadar çeşitlenen yaklaşımlar göze çarparken kimi İslamcılar bu okulları “kaynak üretmek” bakımından yararlı görürken kimileri de devletin dini denetim altında tutabilmesinin kurumsal aracısı sayarak reddetmektedir.⁷

² Coşkun ve Şentürk 2010, s. 251.

³ Kaymakcan ve Aşlamacı 2011, s. 76-79. İmam Hatip Okulları ile ilgili tartışmaların benzerlerine yine kanuni çerçeveye atıfla Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kuruluşu, görevleri, verilen görevlerin sınırı ve mahiyeti ile ilgili tartışmalarda da rastlanır. Meclis görüşmeleri esnasında diyanet işleri başkanlığının varlığına yönelik doğrudan itirazlar da olmuştur. Detaylı bilgi için bkz. Toprak 2018.

⁴ Akşit ve Coşkun 2004, s. 395.

⁵ Subaşı 2005, s. 102.

⁶ Çakır vd. 2004, s. 35.

⁷ Subaşı 2005, s. 128.

Verilen örneklerden ve dile getirilen kategorilerden hareketle İmam Hatip Okullarının politik, ideolojik ve de sosyolojik bir “mesele” haline geldiği anlaşılmaktadır. Ancak bu meselenin tarihsel, sosyolojik ve ideolojik boyutlarının bir düşünce geleneği içerisinde irdelenmesi ihmal edilmiştir.⁸ İmam hatip okullarının birer eğitim kurumu olarak nasıl bir tarihsel-sosyolojik ve düşünsel geleneği temsil ettiği üzerinde pek durulmayan bir konu olagelmıştır. Bibliyografik çalışmalarda tarihsel, sosyo-politik kategorisi altında pek çok çalışma zikrediliyor olsa da bunların çoğu ideolojik tavır alışlara ve siyasal kararlara odaklanan çalışmalardır ve siyasal ve toplumsal olayları bütüncül olarak ele almaktan uzaktır. Söz konusu çalışmalar arasında sosyolojik mahiyeti haiz olanların sayısı ise son derece sınırlıdır.⁹

Devletin dinle kurduğu tanıma, uzlaşa ve araçsallaştırma temelinde gelişen ilişkinin mahiyeti kurumsal süreçlerde izlenebilir. Nitekim Türkiye’de İmam Hatip okulları ve öğrenci/insan kaynağını önemli ölçüde bu okulların meydana getirdiği Diyanet İşleri Başkanlığı ve İlahiyat Fakülteleri bu ilişkinin meşruiyet ve sınırlarının devletçe tayin edildiğini gösteren kurumlardır. Bazı öncü örneklerine Osmanlı’da da rastlanan bu kurumsal strateji bir taraftan dinin etki ve kontrol gücünü sınırlamayı bir taraftan da farklı anlayış ve yaşayışları kurumsal denetime tabi kılmayı hedeflemiştir.¹⁰ Kurumsal strateji bu olmakla birlikte Diyanetin de insan kaynağını teşkil eden İmam Hatip Okulları gerek tevarüs ettiği gelenek gerekse halkın talep ve beklentileri bağlamında daha genel, tarihsel ve sosyolojik bir sürekliliğin temsiline yönelmiştir. Bu sürekliliğin bir yönünü muhafazakârlığın kendisini yeniden üretecek mekanizmalara duyduğu ihtiyaç ve bu maksatla İmam Hatip Okulları’nın işlevselleştirilmesi, diğer yönünü ise bir zihniyet ve dünya görüşünün süreklileştirilmesi oluşturmuştur.¹¹

Bu tarihsel-sosyolojik zeminin güncel siyasal tercihlerden, politik ve ideolojik tavır alışlardan bağımsız değerlendirilebilmesi önemlidir. Okul ve öğrenci sayıları, öğretim programları, bu okulların tercih edilme sebepleri, öğrenci profilleri, mezunlarının mesleki yönelimleri hatta siyasal ve sivil toplumsal faaliyetleri ve görünürlükleri de önemlidir ve bu başlıkların her birinde tarih, pedagoji, siyaset bilimi gibi çeşitli disiplinlerin bakış açılarını esas

⁸ İmam Hatip Okulları akademide en çok sosyo-politik bir öge olarak incelenmiştir. Çalışmaların neredeyse %20’si bu başlık altında sınıflandırılabilir. İkinci ve üçüncü sırada %15’e yaklaşan oranlarıyla bu okulların müfredatını/ öğretim programlarının yapısını ve imam hatiplilik algısını inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Öğretim yöntemleri ile imam hatiplerin paydaşlarına yönelik çalışmalar da dikkat çekmektedir. Detaylar için bkz. Kaya vd. 2020.

⁹ Kaymakcan ve Aşlamacı 2011, s. 81-83.

¹⁰ Subaşı 2005, s. 54.

¹¹ Gökaçtı 2005, s. 298-300.

alan çalışmalar yapılmıştır.¹² Belki bunlar kadar önemli olan diğer çalışmalar konuyu daha genel bir sosyolojik perspektifte, gelenekle, modernitenin ortaya çıkardığı fırsat ve tehditlerle toplumsal ve kurumsal ve temsillerle ele alan çalışmalardır.¹³ Bu makale de bu bağlamı gözetken, İmam Hatip Okullarını süreklilik arz eden düşünsel bir gelenek ve tarihsel ve toplumsal bağlam içerisinde ele alma çabasını yansıtmaktadır. Aşağıdaki başlıkta bu düşünsel gelenek ve onun İmam Hatip Okullarınca temsili tartışılacaktır.

İmam-Hatip Okullarının Tevarüs ve Temsil Ettiği Gelenek

İmam Hatip Okullarının bir düşünce geleneği içerisinde konumlandırılması bu kurumsal tecrübenin tarihsel süreklilik içerisinde ve bütünsel bir bakışla değerlendirilmesine imkân verecektir. Türk-İslâm düşüncesi geleneğinin en köklü kurumsal temsili olan medreselerle bu okullar arasındaki ilişkinin de bu bağlamda düşünülmesi gerekir. Bunun için Selçuklu devrinden itibaren iktidar ile ulema ve sufi çevreler arasında kurulan ilişkinin Nizamiye Medreseleri ile kazandığı kurumsal boyuta dikkat çekilmelidir.¹⁴ Nizamiye Medreselerinin kuruluşunda Sünni akideyi güçlendirmeye ve yeniden hâkim kılmaya yönelik bir arayış söz konusudur. Nitekim Yakıt, bu kurumsal tecrübenin “Türk birliğinin ve dağılmaya yüz tutmuş inanç bütünlüğünün yeniden kurulması gayesine istinat ettiğini” dile getirmiş ve Türklerin Sünni akideyi benimsemesinde ve İslâmiyeti milli bir bakış açısına göre anlayıp yaşamalarında Maturidiliğin ve Yeseviliğin payına ve önemine dikkat çekmiştir.¹⁵ Selçuklu hâkimiyetinden itibaren medrese ile akide bakımından Sünni İslâm’a aykırı unsurlardan büyük ölçüde arındırılan tasavvufi hareketler arasında, çatışma yahut anlaşmazlıklar bütünüyle ortadan kalkmasa da, belli ölçüde uzlaşa sağlanabilmiştir.¹⁶ Osmanlının kuruluşundan neredeyse 16. yüzyıla kadar geçen sürede medrese mensupları müderrislik, kadılık, müftülük ve kazaskerlik gibi görevlerinin ve eğitim, hukuk ve dine dair asli vazifelerinin yanı sıra mali, diplomatik ve bürokratik pek çok sorumluluk üstlenmişlerdir. Hatta *Kalemiye*’nin bürokratik işleri deruhte eden ayrı bir sınıf olarak

¹² Güncel bazı örnek çalışmalar için bkz. Kaya vd. 2020; Kaymakcan ve Aşlamacı 2011; Aşlamacı 2017; Emiroğlu 2016. Cumhuriyet döneminde akademisyen, bürokrat, şair, yazar ve benzerlerinin din eğitimine dair görüşlerinin ele alındığı bir çalışma için bkz. Acar 2022. Bunların dışında her biri çok kıymetli pek çok hatıra ve biyografi nevinden kitap da yayınlanmıştır. Bu çalışmanın odağı ve kapsamı bakımından yer verilemeyen bu eserlerin en çok öne çıkanları arasında Karaman 2015; Öcal 2008; Altıkulaç 2016 sayılabilir.

¹³ Bu çalışmalara örnek bkz. Aydemir 2017; Macit 2014; Özensel ve Aydemir 2016; Özcan 2006.

¹⁴ Şahin 2020, s. 29-34.

¹⁵ Yakıt 2013, s. 201-202.

¹⁶ Güngör 2005, s. 37.

teşekkülünden sonra da medrese bürokrasi için insan kaynağı sağlamaya devam etmiştir. Kurallı, kurumsal, hiyerarşik ve belli ölçüde otonom bir alim-bürokratlar sınıfının oluşumu ise 16.yüzyılın sonlarında gerçekleşmiştir.¹⁷

Cumhuriyetin kurucu kadrolarının İmam Hatip Okullarının açılmasına yönelik gerekçe ve beyanlarına bakıldığında mektep-medrese ikiliğine son vermek gibi pratik, politik bir amaç göze çarpar. Bazılarının bir ‘ara formül’ olarak gördüğü bu okulları din-devlet ve ulema arasındaki ilişkiyi tayin eden ve yukarıdaki bağlama denk düşen bir tarihsel süreklilik içerisinde değerlendiren görüşler de vardır. Sünni İslâm anlayışının da kendi tarihsel tecrübemizle uyumlu, özgün yorum ve uygulamalarla toplumsal hafızaya ve kurumsal deneyimlere aktarıldığı görülmektedir. Söz konusu deneyimin en açık yansıması din ile devlet arasında çatışmadan uzak bir uzlaşma zemininin yaratılması olmuştur. Bu sayede genel anlamıyla dini yaşantı özelde ise dinsel talep ve beklentiler ile devletin “kaygıları” bir arada değerlendirilebilmiştir. Türk-İslâm düşünce ve devlet geleneğinin bu hassasiyeti medreselere yönelik ıslahat çabalarına da yansımıştır. Genel bir değerlendirme ile Türk-İslâm düşüncesi ve devlet geleneğinin telifçi bir karakter taşıdığı ve İmam Hatip Okullarının da gelenek ile modernliğin karşılaşma ve etkileşiminin sonucunda ortaya çıkan bir kurumsal çözüm olduğu söylenebilir. Devlet ile din arasında çeşitli dönemlerde şartların gereği veya dönemin ruhuna uygun olarak sağlanan uzlaşmada medresenin ve medrese mensuplarının önemli ölçüde resmi görüş ve uygulamaları destekleyen tarafta yer almaları da bu bağlamda düşünülebilir. Bu çözüm yahut uzlaşma muhalefet genellikle heterodoks İslam yorumuna dayanan tarikat çevrelerinden gelmiştir. Devletin bu muhalefet karşısında sergilediği tutum da bazen katı ve tavizsiz bazen de hoşgörülü ve uzlaşmacı olmak üzere günün toplumsal ve siyasal koşullarına göre çeşitlilik arz etmiştir.¹⁸ Bu, meşruyet ve otorite tekeli elinde bulunduran “aşkın devlet” geleneğinin ve mutlak iktidarın bir sonucu olarak gereklilik ve ussallıkla sınırlanan yetkinin kullanımından çeşitli toplumsal kesimlerle uzlaşma kadar varan bir çeşitliliktir.¹⁹

Modernleşme ve eğitimde yenileşme çabalarının birer neticesi olan ve İmam Hatip Okullarının öncüsü sayılan kurumlar da -her ne kadar medreselerin ıslahına yönelik çalışmalar neticesinde ve modern ihtiyaçlar doğrultusunda teşekkül etmişlerse de- sözü edilen geleneği temsil etmekteydiler. İmam Hatip Okulları hem kuruluş amaçları hem de müfredat, kadro, mekân ve öğrenci gibi değişkenleri bakımından aynı geleneğin taşıyıcısı olmuştur. Hatta Aşlamacı’nın

¹⁷ Atçıl 2017, s. 3-7, 15.

¹⁸ Ocak 1999, s. 42, 56.

¹⁹ Heper 2006, s. 41-43; 54-58.

*Türk-İslam Düşüncesinin Kurumsal Temsili:
Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık İmam Hatip Okulları Deneyimi*

tespiti ile medreseler geleneksel-modern ikiliğine İmam Hatip Okulları ile getirilen yeni çözümde geleneğin temsiliğini üstlenmiştir. İmam hatip tedrisatının geleneksel yanı bu birikim üzerine inşa edilmiştir.²⁰ Aşlamacı, aynı ıslah çabalarına göndermede bulunarak İmam Hatip Okullarının gelenek ile modernlik arasında bir uyum bulma çabasını yansıttığını dile getirmektedir. Ona göre medreseler kendi birikimlerinden hareketle değil batılı eğitim anlayışı temelinde ıslah edilmeye çalışılmıştır. Bu ıslah çabaları sonucunda ortaya çıkan ve İmam Hatip Okullarının öncüsü sayılan Darü'l-Hilafe Medreseleri müfredatı, programları, eğitim usul ve yöntemleri ile imam hatip modeline intikal etmiştir. Aynı müellif, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile modern hale getirilen bu okulların *“metodolojik olarak ve müfredatlardaki dersler bakımından sağlanan geleneksel-modern birlikteliğinin, görünürün ötesinde aynı zamanda bir zihniyet birlikteliğine ya da sentezine ulaştırıp ulaştırmadığını söyleyebilmek güçtür”*²¹ değerlendirmesinde bulunmaktadır. Eğer konu geleneğin değişen yönü ve bu değişime karşılık sergilenen uyum kapasitesi ve kurumsal çözümler bağlamında değerlendirilirse dile getirilen kaygıları anlamak mümkün olacaktır.

Yenileşme döneminde eğitim alanında yapılan reformlar ve medreselere yönelik çıkarılan ıslah nizamnameleri de bir yönüyle bu kurumların sistem içerisinde yeniden konumlandırılması ile ilgili çabaları yansıtır. Bu çabaları modern bir talep ve ihtiyaç olarak din eğitiminin kurumsallaşması, sistematik ve planlı hale getirilmesi ve gerek müfredat gerekse iş gücü/istihdam planlaması bakımından devlet sistemi içerisinde yer alması şeklinde değerlendirmek de mümkündür. Bu cümleden olmak üzere Z. S. Zengin, Medaris-i İlmiye Nizamnamesi'ni medreseleri modern eğitim kurumları ile bir arada yaşatma çabasının bir sonucu saymaktadır. Ona göre bu düzenleme devrin şartları ve sunduğu imkânlar çerçevesinde *“kendine has çözüm yolu ve uygulama tarzı”* da bulmuştur. Artık örnek medrese tipi olarak Darü'l-Hilafe Medreselerinin kabul edildiğine dikkat çeken Zengin, bütün bu çalışmaları *“din eğitimi ve öğretimine hem teorik ve bilimsel hem de pratik alanlarda duyulan ihtiyacın göz ardı edilmediğinin, aynı zamanda da bu ihtiyaçlara en uygun çözüm yolu arayışlarının somut bir göstergesi olarak”* değerlendirmektedir.²²

²⁰ Aşlamacı 2014a, s. 37-38. Bazı çalışmalarda medreseler ile imam hatip okulları arasında benzerliklerden çok farklılıklara odaklanmaktadır. Modernleşme döneminde ortaya çıkan ihtiyaçlar ve geleneğin özünde bazı değişimlerle birlikte bir sürekliliğin ifadesi olduğu göz ardı edildiğinde bu farkları gündeme getirmek mümkün olabilir. Örneğin Topal 2015, müfredat, öğretim yöntemleri, hedef kitle, eğitimin amaçları ve istihdam alanları gibi konulara odaklanarak bu farkları gündeme getirmektedir.

²¹ Aşlamacı 2014b, s. 269.

²² Zengin 2002, s. 308-310.

Din eğitiminin devletin desteği ve denetimi çerçevesinde sürdürülmesi yeni tarihsel uğraklarda yeni tartışmaları ve kararları gündeme getirmiştir. Selçukluların Sünni İslâm yorumuna sağladıkları destek neredeyse geleneksel bir nitelik kazanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda ise hele hele on altıncı yüzyıldan itibaren din ve dolayısıyla din eğitimi devlet denetimine alınmak ve siyasal sisteme bağlanmak suretiyle bir tür din-siyaset özdeşliği kurulmuştur.²³ Cumhuriyete gelindiğinde batılılaşma deneyimi çerçevesinde İslâm'ın, dini kurumların, din eğitiminin konum ve işlevinin ne olacağına dair tartışmalar laiklik eksenli karar ve tercihlere konu olmuştur. Bu bağlamda da devletin kendi politik tercihlerine uygun ve belli bir İslam anlayışına kurumsal devamlılık kazandırmaya yönelik bir politika benimsediği görülmektedir. Kısacası Cumhuriyet devrinde de pratik politik amaçlarla bir devamlılık ve özdeşlik arayışı göze çarpmaktadır. Bu arayışın bir neticesi olarak İmam Hatip Okulları "Türkiye'ye özgü bir İslam eğitim modeli" olarak ortaya çıkmıştır. Bu özgün modelin fikri temelleri Osmanlı modernleşmesinin ortaya çıkardığı entelektüel dönüşüme ve gelenek ile modern durum arasında uyum bulma çabalarına dayandırılmaktadır. Bu uyum bulma çabasının en somut ve hukuksal yanını medreselerin ıslahına yönelik çabaların oluşturduğunu dile getiren Aşlamacı, bu modelin temel özelliklerini a) kurumsal olarak devletin denetim ve gözetiminde bulunması (bu yönüyle de medrese sisteminin devamı niteliğindedir.) b) genel eğitim sistemi içerisinde yer alması c) müfredatında dini ve seküler derslerin birlikte sunulması d) sosyo-kültürel çevreleriyle bütünleşmiş kurumlar olmaları (medreselerin vakıf sistemi ile bütünleşmesine benzer şekilde İmam Hatip Okulları da vakıf ve dernekler aracılığıyla kurulmuştur ve desteklenmektedir. Bu yönüyle bu kurumlar geleneğin yeni koşullar altında yeniden kurumsallaşmasını temsil etmektedir) e) bu okullarda tarihsel birikime, Türk-İslâm düşünce ve siyaset geleneğine uygun, siyasal ve toplumsal merkezle uyumlu ve dayanışmacı bir din/İslam anlayışının öğretilmesi şeklinde sıralamıştır.²⁴

İmam Hatip okullarının tevarüs ve temsil ettiği gelenek bağlamında burada dile getirilen hususlar ile söz konusu düşünce geleneğinin tarihsel sürekliliği ve çoğunluğun tercihini esas alan karakteri bir arada düşünülmelidir. Subaşı da İmam Hatipleri "*laikliğin, dinle devlet arasındaki hassas dengeyi sağlayan formülasyonu için özgün bir deneyim*"²⁵ olarak nitelemekte ve bu kurumların gelenek ile modernlik arasında bir köprü vazifesi gördüğüne işaret etmektedir. Din ile devlet arasındaki ilişkinin hassas bir dengede düzenlenmesi

²³ Ocak 1999, s. 62-65.

²⁴ Aşlamacı 2014a, s. 151-157.

²⁵ Subaşı 2005, s. 135-136.

*Türk-İslam Düşüncesinin Kurumsal Temsili:
Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık İmam Hatip Okulları Deneyimi*

açısından bakıldığında imam hatipler özgün bir kurumsal çözüm olarak gözükmektedir. Hatta modernliğe ve onun taleplerine (kimilerince tahribatına) kuşku ile bakan çevreler açısından da imam hatipler bir müzakere ve iletişim zemini meydana getirmiştir. Aslında bu zemin bu okulların tercih edilme sebeplerini de anlaşılır kılmaktadır.²⁶ Gelenek ile modernliğin etkileşimi veya başka bir deyişle Batılılaşma sürecinin bu sentezin neresinde konumlanırsa konumlansın muhafazakâr kesimde meydana getirdiği etkiler de bu açıdan değerlendirilmelidir. Nitekim Gökaçtı, bunun “*muhafazakâr kesimlerin modernitenin değerleri ile tanışması ve muhafazakâr değerlerin de modernleşme sürecine dahil olması*” şeklinde çift yönlü bir etki olduğunu ifade etmektedir.²⁷

Konuya en genel anlamıyla dinde reform ihtiyacı veya dini tedrisatın ve hayatın düzenlenmesi, açısından bakıldığında da benzer bir süreklilik göze çarpar. Eğer dinde bir reforma ihtiyaç varsa -ki bu ihtiyaç ve ona dair kabuller de Osmanlı'dan tevarüs edilmiştir- bunun entelektüel kaynaklarının ne olacağı, hangi usulün tatbik edileceği (ihya, ıslah, tecdid) yasal dayanakları ve kurumsal aracılığı gibi soru(n)lar da İmam Hatip Okullarını ve din eğitimi sosyolojik bir mesele haline getirmiştir. Türkiye’de İslamcılığın Duran’ın ifadesiyle “çeşitli ideolojik uğraklardan geçen, bir yanıyla halden hale giren ama diğer yanıyla da içine girdiği hali, Sünni bir süreklilik çizgisini terk etmeden eklemleyen”²⁸ seyrine uygun olarak İslamcılık modernleşmenin taşıyıcısı olmuştur. Bu süreklilik ve değişim unsurları dönemin ruhuna uygun olarak modernlik, medeniyet, demokrasi gibi hususlarla ilişkilenmiş kurumsal temsil ve söylem noktasında imam hatipler ve imam hatiplilerce sahiplenilmiştir. Bu hususlar çerçevesinde ortaya çıkan sorunların “gerçek çözümlerinin” yine İslâm’da ve İslâmi usul ve prensiplerle bulunabileceğine dair inanç da benzer bir söylemsellikte Cumhuriyet’in İmam Hatip Okulları deneyimine yansımıştır.

İmam-Hatip Okullarının Cumhuriyet Tecrübesinde Kurumsal Konumlanışı

Sosyolojik bağlamda kurumsal konumlanışa ilişkin bir tartışmanın zeminini yasal dayanaklar ve kurumsal işlevler ile toplumsal talep ve beklentilerin kesişimi meydana getirir. İmam Hatip Okulları söz konusu olduğunda bu kesişim mektep-medrese ikiliği diye bilinen/adlandırılan eski bir tartışmaya Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile getirilen yeni bir çözüm gibi görünmektedir. Akşit ve Coşkun’un tespitiyle devlet ile dinin ilişkisinin yeniden

²⁶ Aşlamacı 2017, s. 131.

²⁷ Gökaçtı 2005, s. 294.

²⁸ Duran 2005, s. 129.

tesisini hedefleyen bu yasa ile merkezîyetçi, modernist ve ulusal bir eğitim sistemine geçilmek istenmiştir.²⁹ Osmanlının modernleşme çabaları esnasında zaten tercihin modern bir eğitimden yana yapıldığı açılan okullar, bu okullarda uygulanan müfredat ve medreselere yönelik ıslahat çabalarında kendini göstermiştir. Cumhuriyetin ulus devletçi ve merkezîyetçi bir yaklaşım ile yeni bir kimlik yaratmaya dönük refleksleri ise dinin konum ve işlevlerine dönük önceki hassasiyetlerin bir kısmını göz ardı etmiştir. Din ile birlikte modernleşme arayışından ulus devlet mantığına uygun olarak daha tek tipleştirici bir politikaya geçilmiştir. Yasal statü ve dayanaklarla sınırları çizilen kurumsal amaç ve işlevlerin toplumun talep ve beklentilerini karşılaması politik planlamaların konusudur. İmam Hatip Okulları söz konusu olduğunda da söz konusu taleplere, kurumsal çözümlere ve işlevlere -ve zamanla bu işlevlerde meydana gelen değişimlere- odaklanılmalıdır. Tevhid-i Tedrisat kanunu ile ortaya konulan çerçeve esas alındığında bu işlev din hizmetlerinin yürütülmesidir.³⁰ Bu husus Diyanet İşleri Başkanlığı ile ilgili mevzuatta da teyit edilmiştir. Bu sınırlı işleve 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile “yüksek öğretime öğrenci hazırlama” işlevi eklenerek en temel değişimlerden biri meydana getirilmiştir. Sonraki mevzuatta da bu vurgu korunmuştur.³¹

Aslında Tevhid-i Tedrisatla da yasanın gerekçesinde de belirtildiği gibi eğitimde amaç ve denetim birliği sağlamak ve dolayısıyla milletin duygu ve düşünce bakımından birliğini güvence altına almak isteniyordu. Bu yönüyle de tarihsel tecrübeye ve merkezin süreklilik arz eden tercihlerine uygun bir tercihte bulunuluyordu.³² Tevhid-i Tedrisat kanunu etrafında yapılan tartışmaların yanında Milli Eğitim Temel Kanunu ile getirilen düzenlemeler ve 1982 Anayasası’nın zorunlu din dersini düzenleyen 24. Maddesi’nde de benzer bir izlek göze çarpmaktadır. Bazı partilerin ve hükümetlerin programlarında farklı ifadelerle ama benzer içerik ve amaçlarla tekrar edilen milli ve manevi değerlere bağlı nesiller, aydın din adamı ve ehliyetli din görevlisi yetiştirme gibi hedefleri de bu bağlamda düşünmek mümkündür.³³

Din eğitiminin ve din hizmetlerinin devlet eliyle veriliyor oluşu laikliğin anlaşılması ve uygulanmasına ilişkin tartışmaları da gündeme taşımıştır. İmam Hatipler ve insan kaynağını neredeyse bütünüyle bu okul mezunlarının oluşturduğu Diyanet kurumsal bünyeleri ile laikliğin özgün bir yorum ve uygulaması olarak da değerlendirilebilir. Aslında temelde iki hedefin gözetildiği

²⁹ Akşit ve Coşkun 2004, s. 398-399.

³⁰ Öcal 1999, s. 216.

³¹ Aşlamacı 2014a, s. 172-177.

³² Kaplan 2005, s. 159.

³³ Kaplan 2005, s. 306, 313-314, 331.

*Türk-İslam Düşüncesinin Kurumsal Temsili:
Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık İmam Hatip Okulları Deneyimi*

görülmektedir. Bunlardan ilki eğitimde modernleşme hedefleri ile birlikte Cumhuriyetin kabulleri ile uyumlu müesseseler oluşturmaktır. Bununla bağlantılı ikinci hedef ise ve cumhuriyetin temel niteliklerini benimsemiş, milli eğitimin genel amaçlarıyla uyumlu, akla ve bilime dayalı bir din anlayışını benimseyen aydın din adamı yetiştirmektir. İmam Hatip Okullarının bir taraftan “sistemle uyumlu”³⁴ diğer taraftan bilimsel ve laik eğitime alternatif kurumlar olarak kodlanmalarına yol açan da bu hedeflerdir. Yürütülen tartışmalar bu okulların kurumsal konumundan çok din, modernlik, geleneksel eğitim, medrese, eğitimde ve bürokraside yenileşme gibi pek çok alanda süregelen tartışmaların da bir sonucudur. Bu bağlama yerleşen tartışmaların çoğunlukla bazen entelektüel ama çoğunlukla ideolojik bir zeminde sürdürülmektedir.³⁵

Din hizmetlerinin ve din eğitiminin kamunun sorumluluğuna verilmesi başka bir deyişle yasal kurumsal yollarla sunulması hem bir tarihsel gerçekliğe hem de toplumsal talebe karşılık gelmektedir. Yapılan araştırmalar İmam Hatip Okulları'nın tercih edilmelerinin en önemli nedeninin bu okullarda din eğitimi verilmesi olduğunu teyit etmektedir.³⁶ Toplumsal talep ve beklentilerle siyasal tercih ve kararların örtüştüğü durumlarda Türkiye’de genelde din eğitimi özelde ise İmam Hatip Okulları belli ölçüde tartışma konusu olmaktan çıkmıştır. Hatta genel olarak din eğitimi ve din derslerinin kaderi ile İmam Hatip Okullarının kaderinin benzeştiği de söylenebilir. Okul programlarında aşama aşama kaldırılan ve bir dönem bütünüyle yasaklanan din dersleri öğretim programlarında yer buldukça din eğitime yönelik talep ve beklentiler de karşılık bulmuş ve bu çerçevede okulların sayısında artış meydana gelmiştir.

Zikredilen yasal değişimler, çok partili yıllardan itibaren Türkiye’de yaşanan sosyal, ekonomik ve siyasal dönüşümlerin muhafazakâr toplumsal kesimlere yansımaları ve bu kesimlerin İmam Hatip Okullarını kendi değerlerini yaşatacak ve yeniden üretecek kurumlar olarak görüp yoğun ilgi göstermelerinin bir sonucu olarak da değerlendirilebilir. Bu kitlesel yönelim muhafazakâr toplumsal kesimlerin desteğine ihtiyaç duyan siyasal partilerce görmezden gelinememiş ve dolayısıyla 70’li yıllardan itibaren hem çok sayıda İmam Hatip Okulu açılmış hem de okulların yasal statüleri geliştirilmiştir.³⁷

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim ve İmam Hatip Lisesi mezunlarına üniversiteye girişte kat sayı engeli getirilmesi gibi uygulamalarla bu okullar ve

³⁴ Kara 2008, s. 219.

³⁵ Özensel ve Aydemir 2016, s. 23-25.

³⁶ Bozan 2007, s. 24. Çalışmada diğer tercih nedenleri, yurt ve burs olanakları, dindar muhafazakâr çevrelerin kızlarının eğitimi için tercih edebileceği bir kurum olması ve bu okulların halk tarafından dernek ve vakıf örgütlenmesi ile okul inşasından yurt binalarına kadar sahiplenilmesi şeklinde sıralanmaktadır.

³⁷ Gökaçtı 2005, s. 298-300; Öcal 1999, s. 226-228.

mezunları ciddi mağduriyetlerle de karşı karşıya kalmıştır. Ancak 2010 yılından sonra söz konusu mağduriyet ve engellerin ortadan kaldırılması, İmam Hatip Ortaokullarının yeniden açılması ve farklı programlar uygulayan İmam Hatip Liselerinin eğitim sistemi içerisinde konumlandırılması ile sayı ve çeşitlilik artmıştır.³⁸ İmam Hatip Okullarının yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş bu amaç ve işlevlerinin yanı sıra halkın din eğitimi talebine karşılık gelme, devlet-halk dayanışması ile okullaşmaya katkı, kız çocuklarının okullaşmasına katkı, eğitimde fırsat eşitliği yaratma, aşırılıktan uzak, uzlaşmacı bir dini anlayış ve yaşantının gelişmesi, gelenek ile modern durum arasında uyum yaratma gibi işlevlerinden de söz edilebilir.³⁹ Subaşı, bu uyum yaratma işlevinden *“modernlik ve onun çağrılılarıyla mutabakata girmek ya da müzakerede bulunmak açısından imam hatipler, Batılılaşmayla geleneksel/muhafazakar kesimler arasındaki esaslı bir köprü görevini üstlenmişlerdir”*⁴⁰ şeklinde bahseder. Türkiye’de yaşanan göç ve hızlı kentleşmenin de etkisi ile bazı toplumsal kesimler geleneksel değerler ile kentsel yaşam arasında uyum arayışının bir sonucu olarak da bu okullara yönelmiştir. Bazı yasal kurumsal düzenlemeler ile kimlik değişimine ilişkin kimi dinamiklerin bu bağlamda değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin Mermutlu, imam hatiplilerde kent koşullarına tabi bir kimlik değişiminden de söz etmekte ve muhafazakâr dindar kesimlerin uyum ve meşruiyet arayışını bu okullara kanalize edildiğini iddia etmektedir. Ona göre muhafazakâr talebin genişlemesi bu okullarda hem niteliksel hem de niceliksel değişimler meydana getirmiştir. Ancak *“dindar-muhafazakâr kesim siyasal, ekonomik, bürokratik ve diğer sosyal alanlarda var olmanın yolunu verili koşullarda gördüğü içindir ki o alanlara kendi değer sistemiyle yaklaşmak yerine kendi imkanlarını verili koşullara göre intibak ettirme yoluna girmiştir.”*⁴¹

³⁸ Öcal 2015, s. 101-103.

³⁹ Aşlamacı 2014a, s. 177-181.

⁴⁰ Subaşı 2004, s. 125.

⁴¹ Mermutlu 2008, s. 91. Mermutlu, göç ve kentleşme dinamikleri etrafında imam hatipli kimliğinde yaşanan bu değişimi bir meşruiyet krizi olarak görmek ve seküler açmaz diye nitelemektedir. Ona göre “son çeyrek yüzyılda Türkiye’de dinci muhafazakarlığın serüveni çağdaş seküler alanlara, onların kendi kuralları içinde eklenildiği ve “değiştirme” iddialarının giderek kaybolduğu bir trendi göstermektedir. *Herkes gibi olmak* en çok İmam-Hatipli’nin arzu ettiği bir hedef haline gelmiş, İmam-Hatip’li herkes gibi olduğunu kanıtlamayı genellikle de başarmıştır.” Mermutlu 2008, s. 92. Seküler açmaz diye nitelenen bu değişimi başka türlü değerlendirmek mümkündür. Bunu bir açmaz veya bir gelenekten “sapma” olarak değerlendirmek doğru değildir. Zira bu okullar Osmanlıdaki öncülleri ile birlikte zaten modernite ile uyum arayışının bir sonucu olarak doğmuşlardı ve *gelenegi göz ardı etmeyen* bir kurumsal uyum çabasını yansıtıyordu. İmam hatipli kimliğinin bu kadar uzun bir süreç içerisinde değişmeden kalması beklenemezdi. Ancak onları “gelenegi değiştiren ve bozan taraf” olmakla suçlamak tarihsel ve toplumsal gerçeklerle ve yaşanan değişimlerle örtüşmemektedir.

*Türk-İslam Düşüncesinin Kurumsal Temsili:
Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık İmam Hatip Okulları Deneyimi*

İmam hatiplerin Cumhuriyet tecrübesinde kurumsal konumlanışı üzerine yürütülecek bir tartışmada Subaşı'nın dikkat çektiği bir ayrım yani imam hatiple -kurumsal boyut ve bu kurumlarda üretilen sosyal aktörler ile imam hatipliler – kimlik beyanı- ayrımı göz ardı edilmemelidir.⁴² Zira bu ayrım kurumsal tecrübe ile kimlik, hukuki süreçler ile toplumsal roller, kurumsal pratikler/vazifeler ile toplumsal kabul/itibar arasındaki farkları da gündeme getirmektedir. Bu kurumsal tecrübe imam hatipliler açısından tartışma konusu olmak, arada kalmışlık duygusu, mesleki formasyonun ve icra edilen mesleğin cazibeden mahrum oluşuyla birlikte “kimlik beyanındaki güçlükler”e yol açmakta ve onları “kendi kurumsal aidiyetlerinden beslenen açıklamalara” daha da bağlı kılmaktadır.⁴³

Özensel ve Aydemir, Türkiye’de imam hatip tedrisatı ile oluşan kimliğin üç farklı algı üzerinden kategorize edilebileceğini bunların “birbirine taban tabana zıt argümanlara” dayandığını ifade etmiştir. Onlara göre bu üç kesimden ilki bu okul mezunlarını insani ve mesleki bakımda donanımlı ve yetkin görme eğiliminde olanlar oluşturmaktadır. İkinci grubu imam hatipleri hem dini anlayış ve yaşayış hem de mesleki açıdan yetersiz görme eğiliminde olan “radikal İslamcı gruplar” oluşturmaktadır. Belki bu gruba görünür sebep daha sahîh bir dini anlayış kazandırma iddiası olmakla birlikte, imam hatip formasyonunu ve imam hatipli kimliğini toplumsal tabanları, hedefleri ve “sermayeleri” bakımından tehdit olarak algılayan bazı İslami tarikat ve cemaatleri de dahil etmek mümkündür. Üçüncüsü ise imam hatiplerin ve imam hatiplilerin varlığını çağdaş, laik bir devlet ve modern seküler bir toplumla bağdaştıramayan hatta buna bir tehdit olarak algılayan çevrelerdir.⁴⁴ Macit, kolektif kimlik ve temsil bağlamında imam hatipliliği “*İmam Hatip Lisesi öğrencisi veya mezunu olmak ortak özelliği temelinde hem ilişkisel hem de kategorik bir kolektif tanımlamadır ve her ne kadar güçlü bir ortak kimlik vurgusuna sahip olmasa da imam hatiplilik kolektif bir kimlik görünümündedir. Türkiye’de imam hatipliliğin, anlam, değer, inanç, tecrübe, avantaj ve dezavantajlarla bütün bunları kuşatıcı kod ve temsillerle yüklü kolektif bir belleği, bir geçmişi/tarihi vardır. İmam hatipli kolektif kimliği bu bellek*

Sosyal değişim ve buna bağlı gelişen taleplerle siyasal ve kurumsal çözümlerin örtüştüğü durumlarda bu okulların sayısında, öğrenci mevcutlarında ve okul başarılarında dikkate değer artışlar meydana gelmiştir.

⁴² Subaşı 2004, s. 116. Gökaçtı, “kurumsal yapı ile o kurumun mensuplarının ayrıştırılmasını” bu okullara yönelik eleştirileri saklı tutarak kitle ile ilişki kurmanın bir yolu olarak değerlendirildiğine dikkat çekmektedir. Gökaçtı 2005, s. 336.

⁴³ Subaşı 2004, s. 129.

⁴⁴ Özensel ve Aydemir 2016, s. 37-39.

tarafından üretilmekte veya yeniden üretilmektedir”⁴⁵ şeklinde tanımlamaktadır. Aidiyet duygusu yanında mekâna (İmam Hatip Okullarına) atfedilen ev, yuva ve ocak gibi anlamlar ve mezunların birbirlerini aynı idealin peşinde olan kardeşler, aile gibi temsillerle ifade etmeleri söz konusu kimliğinin öne çıkan unsurlarıdır.⁴⁶

Aşlamacı’nın yaptığı araştırmada “bulduğum her ortamda İmam-Hatip öğrencisi olduğumu rahatlıkla ifade edebilirim” ifadesine araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü (%74,3)ü olumlu yanıt vermiştir. İHL tercih sebebi değişkenine göre kendi isteğiyle bu okullarda okuyan öğrenciler, bulundukları her ortamda İmam-Hatip öğrencisi olduklarını diğer herhangi bir nedenle bu okullarda okuyan öğrencilere göre en yüksek oranda (%86,3) rahatlıkla ifade edebilmektedir.⁴⁷ Öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin isteği ile bu okullara yönelmeleri, aidiyet ve memnuniyet ifade edenlerin oranlarındaki yükseklik ve kendilerini misyon yüklü hissetmeleri ve dahası bu misyonu din görevlisi olmakla sınırlamayışları da tevarüs ve temsil ettikleri gelenekle ilişkili olarak okunabilir. Söz konusu misyon hem tevarüs edilen gelenekle hem de temsil edildiğine inanılan dinsel, kültürel ve hatta siyasal ideallerle -dindar nesil, ahlaklı ve üretken birey, şuurlu/iyi vatandaş- ilişkilidir.⁴⁸ Bu okullar toplumun dini talep ve beklentilerini karşılama yanında gelenekten devraldığı ve modernleşme dönemi fikir hareketlerinde de öne çıkan ihya ve ıslah çabasını da temsil etmektedir. İmam Hatip okullarında okuyanların mesleki yönelimlerini ve çocuklarını bu okullara gönderen ailelerin beklentilerini bu zaviyeden de değerlendirmek mümkündür. Belli bir ideali taşıma ve bir misyon yüklenme anlayışı; “imam-hatip davası”, “imam-hatip ruhu”⁴⁹ gibi tasavvurlar ve önderlik, liderlik, öncülük ve rol modellik gibi tanımlamalarla ortaya konulmaktadır.⁵⁰ Yukarıdaki verileri destekleyen bir diğer soruda öğrencilerin kendi çocuklarını ileride İHL’ye gönderme noktasında %47,4’ü kesinlikle İHL’ye yollarım derken, %38,3’ü kendi kararına bırakacağını, %13,5’i ise kesinlikle yollamayacağını ifade etmişlerdir.⁵¹ TESEV tarafından 2004 yılında yapılan araştırma da bir imam hatiplilikten

⁴⁵ Macit 2014, s. 380.

⁴⁶ Macit 2014, s. 385-390.

⁴⁷ Aşlamacı 2017, s. 44-45. Bu araştırmaya katılanların %60,9’u okulunu iyi bir şekilde temsil edebildiğini düşündüğünü, %82,5’i İHL öğrencisi olmanın sorumluluğunun daha fazla olduğunu ve %50,7’si tekrar tercih etme imkânı olsa yine İHL’de okumak isteyeceğini ifade etmiştir. Ayrıca %61,8’i kendimi İmam-Hatip Lisesine ait hissetmiyorum şeklindeki ifadeye karşı çıkmıştır. Aşlamacı 2017, s. 143-144.

⁴⁸ Aydemir 2017, s. 7.

⁴⁹ Aşlamacı ve Karmış 2020, s. 87-90.

⁵⁰ Uçar 2017, s. 95-103.

⁵¹ Özensel ve Aydemir 2016, s. 65.

*Türk-İslam Düşüncesinin Kurumsal Temsili:
Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık İmam Hatip Okulları Deneyimi*

bahsedilebileceğini, bunun bir dizi milliyetçi muhafazakar değerle birlikte dile getirilen bir kimlik olduğunu ve mensuplar ve mezunlarca son derece olumlu tasvir edildiğini ortaya koymuştur.⁵² Kurumsal konumlanışa eşlik eden aidiyet, toplumsal temsil, misyon ve kimlik gibi unsurlar sosyolojik anlamda birer gösterge değere sahiptir. Aydemir, kamuoyunda sıklıkla dillendirilen 'imam hatip nesli' tanımlamasının da bir gösterge değere sahip olduğunu ifade etmekte ve kimlik kazanım süreci ile kurumsal tecrübe arasındaki bağa işaret etmektedir.⁵³

Gelinen noktada toplumsal talep ve beklentiler ile okulların yasal ve kurumsal varlığı ve meşruiyeti tartışmasız bir gerçektir. Yapısal kurumsal anlamda ve yürütülen eğitim- öğretim faaliyetleri bakımından İmam Hatip Okulları modern kurumlardır. Aynı zamanda bir akidenin ve devlet geleneğinin de taşıyıcısı olan bu okullar modernleşmenin dönüştürücü etkisini de somutlaştırmaktadır. Bizim bu makalede söz konusu ettiğimiz gelenek ve İmam Hatip Okulları ile sürdürülen kurumsal tecrübe, tarihsel süreçte dönüşümle birlikte devamlılığı da temin etmiştir. Kurumsal konum ve tecrübeye dair tarihsel süreçler ile kolektif temsil ve kimliğe dair bulguların bir tarihsel, sosyolojik süreklilik içerisinde değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Sonuç

Ülkemizde toplumsal yaşamda, kamuda ve eğitim sistemi içerisinde dinin konumunun ve işlevinin ne olacağı sorusu tüm modernleşme süresince tartışılmıştır. Bu tartışmaların önemli bir boyutunu eğitimde modernleşmeye dönük çabalar ile geleneksel eğitim kurumlarının ıslah ve tecdidine yönelik arayışlar oluşturmuştur. Batı tarzı modern okulların açılması ile mektep-medrese ikiliği adı altında ortaya çıkan ayrılık ve kutuplaşmanın yanında din eğitime ve din eğitimi kurumlarının geleceğine yönelik tartışmalar da Cumhuriyete devredilmiştir. Tüm bu arayış ve kurumsal çözümlere medresenin ve ulemanın kaynaklık ettiği bir kurumsal tecrübe ve gelenek ile bir devlet yönetim felsefesi ve Ehl-i Sünnet anlayışının esasını teşkil ettiği bir zihniyet eşlik etmiştir. Cumhuriyetin yine aynı zemine dayanan çözümü Tevhid-i Tedrisat kanunu ile İmam-Hatip Mekteplerinin ve İlahiyat Fakültelerinin açılışı olmuştur. Ancak bu çözüm süregelen tartışmaları sonlandırmadığı gibi yeni sorunlara ve tartışmalara da yol açmıştır. Genelde din eğitimi özelde ise İmam Hatip Okulları bir taraftan din, modernlik sekülerlik gibi makro sosyolojik süreçlerle diğer taraftan siyasal İslam/İslamcılıktan Diyanet'e ve dini grup ve cemaatlere, bu grupların kurumsal din eğitimine

⁵² Çakır vd. 2004, s. 125, 155.

⁵³ Aydemir 2017, s. 10-12.

yönelik, talep, beklenti ve itirazlarına kadar pek çok gündemle ilişkili hale gelmiştir. Kurumsal aidiyet ve temsil söz konusu olduğunda ise imam hatipliler toplumsal, siyasal, sivil toplumsal ve entelektüel konumlanışların eşlik ettiği aydın din adamı, inançlı meslek mensubu, kanaat önderi, aktivist gibi söylemselliklerin eşlik ettiği ikilemlerle yüz yüze kalmışlardır. Neredeyse bütün insan kaynağını bu okul mezunları oluşturduğu için Diyanetle ilgili tartışmalar da bir şekilde imam hatip tartışmasına dönüşmüştür. Bütün bunlara karşın ülkemizde din öğretimi ve din hizmetleri sahaları başta olmak üzere imam hatipliler siyasetten sivil topluma, sanattan edebiyata, üniversitelerden, yerel yönetimlere kadar toplumsal yaşamın her alanında var olmuşlardır. Bu varoluş, kendilerine iki tarafça da konulan sınırları ve biçilen rolleri ve ikilemleri aşmaya dönük bir çabayı yansıtmaktadır. Kendi tarihsel ve toplumsal şartları içerisinde özgün bir kurumsal çözüm olan İmam Hatip Okullarının varlığı ve mezunların çabaları geleneksel toplumsal kesimler ile diğer toplumsal çevreler arasında bir iletişim zemini ve zihniyet bakımından dönüştürücü bir etki de meydana getirmiştir.

İmam Hatip Okulları, göç ve kentleşme gibi daha kapsamlı toplumsal değişimlerin göstergelerini taşımaktadır. Bu okullar, geleneksel değerlerin kent yaşamıyla uzlaştığı veya bütünleştiği zeminler olmuş ve muhafazakâr kesimlerin modern sosyal ve ekonomik yapılarla uyumunu temin etmiştir. Ne yazık ki tüm bu tarihsel, toplumsal ve kurumsal boyutlar da güncel siyasi tartışmalar nedeniyle çoğu zaman göz ardı edilmiştir. Bu okulların Türk toplumunun sosyo-politik ve kültürel örüntüsünün şekillenmesindeki çok yönlü rolü ancak sosyolojik bir bakış açısıyla ortaya çıkarılabilir. Bu çalışmada, İmam Hatip Okullarının kuruluş ve gelişimini etkileyen yasal ve kurumsal süreçler incelenmekte ve bu süreçler kolektif kimlik, aidiyet ve sosyal temsiller üzerinden analiz edilmektedir. Bununla; tarihsel miras, kurumsal pratikler ve toplumsal beklentiler arasındaki etkileşimin anlaşılır kılınması amaçlanmıştır.

İmam Hatip Okullarının kurumsal konum ve işlevlerine dair süregelen tartışmaların sağlıklı bir zemine taşınabilmesi için şunların önerilmesi mümkün görünmektedir. Öncelikle bu okulların tevarüs ve temsil ettiği gelenek ve bu geleneğin dinsel, siyasal ve toplumsal öğeleri tarihsel ve sosyolojik zeminde, güncel politik tavır alışlardan ve ideolojik konumlanışlardan bağımsız olarak değerlendirilmelidir. İmam Hatip Okullarına yönelik tartışmaların bir tarafında bireysel hak ve özgürlükler, din ve vicdan hürriyeti, zorunlu din dersi, dini ve kültürel çoğulculuk gibi makro meseleler diğer tarafında ise mesleki eğitim, okul türleri, okul sayıları ve öğrenci kontenjanları gibi teknik, planlamaya dair konular yer almaktadır. Yapılan araştırmalar İmam Hatip Okullarına ve din eğitimine yönelik talep ve beklentilerin mesleki eğitim boyutunun hayli ötesinde ve dışında olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla konunun artık bu

*Türk-İslam Düşüncesinin Kurumsal Temsili:
Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık İmam Hatip Okulları Deneyimi*

paranteze mahkûm edilmeden ve farklı kurumsal çözümleri gündeme taşıyacak bir perspektifte ele alınması gerekmektedir. Böylelikle dini inanca, kimliğe ve siyasal/toplumsal temsile dair tartışmaların gölgesinde hakkıyla değerlendirilemeyen din eğitimi talebinin sosyolojik sebepleri üzerinde durmak mümkün olacaktır. Müfredatı toplumsal ihtiyaçlar ve gereklilikler doğrultusunda yeniden düzenlemek; küreselleşme, çoğulculuk, dijitalleşme gibi değişimler karşısında imam hatip tecrübesinin geleceğini konuşmak daha elzem hale gelmiştir. Kurumsal imkân ve kapasitelerin geliştirilmesi elbette önemlidir ancak kuruluşlarından bu yana geçen yüz yılın ardından imam hatip formasyonu ve kimliğinin unsurları üzerinde düşünmek, tevarüs ve temsil edilen geleneği güncel sosyolojik gerçekler üzerinden değerlendirmek daha önemlidir. Bu konuda sorumluluk herkesten daha çok bu okulun mensuplarına ve mezunlarına en çok da siyasal kararları etkileme kapasitesi olanlara düşmektedir. Bizim bu makalede önerdiğimiz bakış açısı, kurumsal yapıyı bir tarihsel süreklilik içerisinde ele almaya ve bu sayede gündelik siyasal dil ve pratiklerden ayırabilmeye dönüktür. Din eğitime yönelik farklı talep ve beklentilerin hem toplumsal, kültürel dinamiklerin değişimini hem de tarihsel süreklilik ve geleneği gözeterek karşılanabilme imkânı üzerinde düşünmeye ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Acar 2022 Ali Kemal Acar, *Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Düşüncesinde Din Eğitimi*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Akşit ve Coşkun 2004 Bahattin Akşit ve Mustafa Kemal Coşkun, “Türkiye’nin Modernleşmesi Bağlamında İmam-Hatip Okulları”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: İslamcılık*, (Ed. Yasin Aktay vd.), İletişim Yayınları, İstanbul, s. 394-410.
- Altıkulaç 2016 Tayyar Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, 3 Cilt, Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.
- Aşlamacı 2014a İbrahim Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*, Dem Yayınları, İstanbul.
- Aşlamacı 2014b İbrahim Aşlamacı, “Türkiye’nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri”, *Journal of Turkish Studies*, 9/5, s. 265-278.
- Aşlamacı 2017 İbrahim Aşlamacı, *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*, Dem Yayınları, İstanbul.
- Aşlamacı ve Karmış 2020 İbrahim Aşlamacı ve Muhammed Karmış, “Okul Yöneticilerine Göre İmam Hatipli Vizyonu Üzerine Nitel Bir Araştırma”, *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 11/1, s. 59-91.
- Atçıl 2017 Abdurrahman Atçıl, “Osmanlı İmparatorluğu’nda Bürokrasi ve Ulema”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 36, s. 1-20.
- Aydemir 2017 Mehmet Ali Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatip/li Algısı: Bazı Göstergeler Bağlamında Sosyolojik Bir Değerlendirme”, *Talim* 1/1, s. 5-27.
- Bozan 2007 İrfan Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında: Bir Okul: İmam Hatip Liseleri Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*, Tesev Yayınları, İstanbul.
- Coşkun ve Şentürk 2010 Mustafa Coşkun ve Burcu Şentürk, “Gelenekçilikten” Muhafazakar Modernliğe İmam Hatip Okulları Örneği”, *Mülkiye Dergisi*, 34/268, s. 249-263.
- Çakır vd 2004 Ruşen Çakır - İrfan Bozan - Balkan Talu, *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, Tesev Yayınları, İstanbul.
- Duran 2005 Burhanettin Duran, “Cumhuriyet Dönemi İslamcılığı: İdeolojik Konumları, Dönüşümü ve Evreleri”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: İslamcılık*, (Ed. Yasin Aktay vd.), İletişim Yayınları, İstanbul, s. 129-156.

*Türk-İslam Düşüncesinin Kurumsal Temsili:
Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık İmam Hatip Okulları Deneyimi*

- Emiroğlu 2016 Atiye Emiroğlu, *Türkiye’de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları (1924-1980)*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.
- Gökaçtı 2005 Mehmet Ali Gökaçtı, *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Güngör 2005 Erol Güngör, *İslamın Bugünkü Meseleleri*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Heper 2006 Metin Heper, *Türkiye’de Devlet Geleneği*, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- Kaplan 2005 İsmail Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Kara 2008 İsmail Kara, Cumhuriyet Türkiye’sinde Bir Mesele Olarak İslam, Dergah Yayınları, İstanbul.
- Karaman 2015 Hayreddin Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş: Hayatım ve Hatıralar*, İz Yayıncılık, İstanbul.
- Kaya vd 2020 Merve Kaya - Ayşe Humeyra Bilgü - Sümeyye Kuşakcı, “İmam-Hatip Liseleri Üzerine Kapsamlı Bir Literatür Taraması”, *Talim* 4/1, s. 79-113.
- Kaymakcan ve Aşlamacı 2011 Recep Kaymakcan ve İbrahim Aşlamacı. “İmam-Hatip Liseleri literatürü üzerine bibliyografik bir inceleme”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9/22, s. 71-101.
- Macit 2014 Mustafa Macit. “Sosyal Medyada “İmam Hatipli” Temsilleri: Kolektif Bir Kimlik Söylemindeki Sosyal-Bilişsel İzdüşümler”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, s. 379-394.
- Mermutlu 2008 Bedri Mermutlu, “İmam-Hatip Liselerinin Seküler Açmazı”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 10/38, s. 87-98.
- Ocak 1999 Ahmet Yaşar Ocak, *Türkler, Türkiye ve İslâm: Yaklaşım, Yöntem ve Yorum Denemeleri*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Öcal 1999 Mustafa Öcal, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, s. 201-254.
- Öcal 2008 Mustafa Öcal, *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Dini Hayat*. Ensar Neşriyat, İstanbul.
- Öcal 2015 Mustafa Öcal, “Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013)”, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu*, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Dem Yayınları, İstanbul, s. 65-104.
- Özcan 2006. Faruk Özcan, *Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye’de Örgün Din Eğitimi: İmam-Hatip Liseleri Örneği*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Özensel ve Aydemir 2016

- Ertan Özensel - Mehmet Ali Aydemir, *Türkiye’de İmam Hatipli Olmak: Temel Sorunlar, Beklentiler ve Değer Yapıları*, Çizgi Yayınevi, Konya.
- Subaşı 2004 Necdet Subaşı, “İmam hatip (li) ler üzerine: Teolojik Birikimin Modern Kaynakları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2/6, s. 116-132.
- Subaşı 2005 Necdet Subaşı, *Ara Dönem Din Politikaları*, Küre Yayınları, İstanbul.
- Şahin 2020 Haşim Şahin, *Dervişler, Fakihler, Gaziler: Erken Osmanlı Toplumunda Dinî Zümreler (1300-1400)*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Topal 2015 Şevket Topal, “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Geçiş Dönemi Sonrası Kurulan İmam-Hatip Liseleri Medreselerin Devamı Sayılabilir mi?”, “100. Yılında İmam Hatip Liseleri” *Uluslararası Sempozyumu*, (Ed. R. Kaymakcan vd.), Ensar Neşriyat, İstanbul, s. 747-757.
- Toprak 2018 Hicret Toprak, “Türkiye Cumhuriyeti’nde Dinî Kurumsallaşma: Diyanet İşleri Başkanlığının Kuruluşu”, *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 51, s. 217-233.
- Uçar 2017 Recep Uçar, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin ‘İmam Hatipli’ Vizyonu”, *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 3/2, s. 83-127.
- Yakıt 2013 İsmail Yakıt, *Türk-İslâm düşüncesi Üzerine Araştırmalar*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Zengin 2002 Zeki Salih Zengin. “Kurtuluş savaşı döneminde ve Cumhuriyet’in Başlarında Türkiye’de Medreseler ve Din Eğitimi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43/2, s. 277-313.

SUMMARY

Education is a central field of sociological inquiry with its philosophical, social and institutional foundations. Education is positioned as a crucial instrument for societal change, cultural transmission, and value formation, especially during periods of rapid transformation. The establishment of Imam Hatip schools in the history of the Republic of Turkey coincides with a period of such rapid transformations. The centenary of the *Tawhid-i Tedrisat Law* (Law of Unification of Education) and the establishment of Imam Hatip schools is also an important turning point in terms of religious education institutions and educational tradition. This study explores the historical, sociological, and institutional evolution of Imam Hatip Schools as a representation of Turkish-Islamic thought. The basic assumption of this study can be expressed as follows: Imam Hatip Schools are among the institutions that exemplify the intersection of modernity

*Türk-İslam Düşüncesinin Kurumsal Temsili:
Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık İmam Hatip Okulları Deneyimi*

and tradition and both respond to changing social needs and reflect a synthesis of historical continuities and contemporary reforms.

The Republic inherited the debates on educational reform, religious education, and the school-madrasah dichotomy, and established Imam Hatip Schools to meet the demands for religious education and to train personnel to provide religious services with the Tevhid-i Tedrisat Law. On the other hand, these schools also reflect Turkey's efforts to balance its religious traditions with the secular principles of the modern state. In the text, these schools are positioned as the modern continuation of the traditional madrasah system and placed in a historical continuum. These schools inherited the educational and cultural heritage of traditional educational institutions, notably the Nizamiye Madrasas, which played a key role in establishing the Sunni understanding of Islam in Turkish society. However, these schools and their institutional predecessors in the Ottoman Empire have not only updated traditional models, but have also been able to meet modern requirements in institutional structure, curriculum, educational principles and methods to meet the expectations of both society and the state. From this perspective, Imam Hatip Schools serve as a bridge between the past and the present, between conservatism and modernity, and demonstrate Turkey's unique institutionalization of integrating Islamic values within a secular framework.

Since their establishment, Imam Hatip schools have been at the center of political, ideological, and sociological debates. Indeed, on the one hand, these schools and their graduates are criticized by secularists as a potential threat to the secular character of the state. On the other hand, some conservative and Islamist groups question the adequacy of the religious education provided by these schools and see them as a means of state control over religion. This dual criticism emphasizes the curiously contradictory position of these schools within Turkey's sociopolitical and institutional spectrum. Despite the polarization expressed, over the past hundred years, these schools have produced an institutionalization in which the demands of society for religious education and the reservations of the state are represented together. At the same time, it has also educated generations of religious leaders, social and political figures and professional practitioners who embody this institutional experience. These social positions have contributed to the development of a unique collective identity among Imam Hatip graduates, often referred to as the 'Imam Hatip spirit', a combination of moral values, professional skills and social leadership. Imam Hatip Schools also bear indicators of the consequences of broader social changes such as migration and urbanization. Imam Hatip Schools became the grounds where traditional values were reconciled with urban life and provided the means for conservative communities to integrate with modern social and economic structures. Unfortunately, all these historical, social and institutional dimensions have often been overlooked due to contemporary political debates. It is crucial to approach this issue with a comprehensive sociological perspective that transcends existing political biases and ideological tendencies. The multifaceted role of these schools not only in the field of religious education and religious services, but also in shaping the wider sociopolitical and cultural pattern of Turkish society can only be revealed from such a perspective. In this study, the legal and institutional processes surrounding the establishment and

development of Imam Hatip Schools are examined and these processes are analyzed through collective identity, belonging and social representations. In doing so, this study seeks to provide a comprehensive understanding of Imam Hatpin schools, emphasizing the interplay between historical legacies, institutional practices, and social expectations.

This study can be read as a call for a more holistic approach in addressing contemporary religious and cultural issues. Such an approach would provide a more holistic framework for understanding the role of religious education in shaping the future of Turkish society by considering the ongoing dialogue between tradition and modernity, societal demands and institutional solutions together.