



**T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ
ORTAÖĞRETİM MESLEKİ DİN ÖĞRETİMİNE
YAKLAŞIMLARI**

Doktora Tezi

AKİF SAVAŞ

İZMİR - 2024

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ
ORTAÖĞRETİM MESLEKİ DİN ÖĞRETİMİNE
YAKLAŞIMLARI

Doktora Tezi

AKİF SAVAŞ

DANIŞMAN: PROF. DR. MEHMET BAHÇEKAPILI

İZMİR - 2024

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Ortaöğretim Mesleki Din Öğretimine Yaklaşımları’’ adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22.01.2024

Akif SAVAŞ

ÖZET

DOKTORA TEZİ

TÜRKİYE’DE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ORTAÖĞRETİM MESLEKİ DİN ÖĞRETİMİNE YAKLAŞIMLARI

Akif SAVAŞ

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Türkiye’de modernleşme sürecinde yaşanan kültürel gerilimin izleri Cumhuriyet yönetiminin laiklik uygulamalarında kendini göstermektedir. Bu dönemde İslâm düşüncesi ve medeniyeti bilimsel bilgi olarak ele alınmamış, dışlanmış ve kamusal alandan çekilmek zorunda kalmıştır. Bu sancılı süreç ekonomik, siyasal ve sosyal hayatta günümüze kadar sürececek derin yaralar açmıştır. Bilimsel gerçeklik ve toplumsal taleplerden ziyade ideolojik önyargılar kısılacında yürütülen din eğitimi politikaları, imam hatip liseleri örneğinde olduğu gibi toplumsal gerilimlere kaynaklık etmiştir. Resmî kurumlarda yürütülen din eğitimi faaliyetleri varlık ve statü kaygılarından kurtulamamış, bireyin dinî gelişimine ve toplumsal barışa beklenen derecede bir katkı sunamamıştır.

İmam hatip liseleri başlangıçta din hizmetlerini yürütecek nitelikli personellerin yetiştirilmesi amacıyla kurulmuştur. Türkiye’de imam hatipler; sayıları, statüleri, öğrencileri, yükseköğrenime yönelimleri kutuplaşan toplumsal kesimler arasında eğitim boyutundan daha çok ideolojik tartışmalarla gündeme taşınmıştır. Dolayısıyla imam hatip liseleri ne bu okulları talep edenleri ne de bu okullara karşı olanları tam anlamıyla memnun edebilmiş değildir. Araştırmamızda din eğitimi alanında fikir üreten ve kanaat belirten sivil toplum kuruluşlarının (STK) ortaöğretim mesleki din öğretimi alanındaki dönüşümlere, tartışmalara ilişkin görüşleri; STK’ların yayınlamış olduğu araştırma, değerlendirme ve raporları üzerinden ele alınmıştır.

Ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında 1997 yılından beri gerçekleştirilen politikalara STK'ların araştırma, değerlendirme ve raporları ile katkı koyduğu, gerçekleştirilen politikalara baskı unsuru olduğu söylenebilir. 1997-2012 yılları arasında STK raporlarında; katsayı engeli, İHL statüsü, öğrenci sayıları, başörtüsü gibi konulara öncelik verilmiştir. Katsayı engelinin kaldırılması ve başörtüsüne serbestlik getirilmesi sonrasında STK raporlarında eğitimle ilgili değerlendirmelerin öne çıkmaya başladığı görülmektedir. İHL program çeşitliliği, proje okullarına öğrenci yerleştirilmesi, öğretmen ve idareci nitelikleri, öğretim programları, meslek dersi içerikleri ve özel İHL açılması konuları STK raporlarında öncelikli olarak işlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sivil Toplum, Sivil Toplum Kuruluşu (STK), İmam Hatip Lisesi, Din Eğitimi, Mesleki Din Öğretimi.

ABSTRACT

Doctoral Thesis

Doctor of Philosophy (PhD)

**Approaches of Civil Society Organizations in Turkey Towards Secondary
Vocational Religious Education**

Akif SAVAŞ

İzmir Kâtip Çelebi University

Graduate School of Social Sciences

Department of Philosophy and Religion Sciences

The traces of cultural tension during the modernization process in Turkey are evident in the strict laicist practices of the Republic's administration. During this period, Islamic thought and civilization were not considered as a part of scientific learning, but rather marginalized and had to withdraw from the public sphere. This painful process has left deep scars in the economic, political, and social aspects of life up to the present day. Education policies related to religion, driven more by ideological biases than scientific reality and societal demands, have contributed to social tensions, as seen in the example of Imam Hatip high schools. The religious education activities conducted by official institutions have not been able to overcome concerns related to existence and status. They have also not provided the expected level of contribution to individuals' religious development and societal peace.

Imam Hatip schools were initially established to train qualified personnel to provide religious services. However, in Turkey, Imam Hatip schools have been a subject of ideological debate and polarization among different segments of society in terms of their numbers, status, students, and their orientation towards higher education. Consequently, neither those who demand these schools nor those who oppose them have been entirely satisfied. In our research, the views and opinions of non-governmental organizations (NGOs) that contribute to and express their opinions on religious education, transformations, and debates in the field of vocational

religious education at the secondary level are examined through the research, evaluation, and reports published by these NGOs.

NGOs have contributed to the policies implemented in vocational religious education at the secondary level since 1997, and they have exerted pressure on these policies. Between 1997 and 2012, NGO reports primarily focused on issues such as the "numerical coefficient" obstacle, the status of religious vocational high schools (IHL), the number of students, and the headscarf. After the removal of the numerical coefficient obstacle and the relaxation of headscarf restrictions, educational assessments have started to become more prominent in NGO reports. Topics such as the diversity of IHL programs, the placement of students in project schools, teacher and administrator qualifications, curriculum, vocational course content, and the opening of special IHLs have been given priority in NGO reports.

Keywords: Civil Society, Non-Governmental Organization (NGO), Imam Hatip High School, Religious Education, Vocational Religious Education.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
KISALTMALAR	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ÖNSÖZ.....	XII
GİRİŞ	1
1. Problem	1
2. Araştırmanın Amacı	6
3. Araştırmanın Önemi.....	7
4. Kapsam ve Sınırlılıklar	8
5. Metodoloji.....	9
5.1. Araştırmanın Yöntemi	10
5.2. Evren ve Örneklem.....	12
5.3. Veri Toplama Süreci	14
5.4. Verilerin Analizi.....	15
BİRİNCİ BÖLÜM.....	17
SİVİL TOPLUM VE TÜRKİYE’DE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI	17
1.1. Sivil Toplum ve Sivil Toplum Yaklaşımları.....	17
1.1.1. Sivil Toplum Kavramı	18
1.1.2. Sivil Toplumun Tarihsel Gelişimi	21
1.1.3. Klasik Dönem Sivil Toplum Yaklaşımı.....	21
1.1.4. Modern Dönem Sivil Toplum Yaklaşımı	22
1.1.5. Postmodern Dönem Sivil Toplum Yaklaşımı.....	27
1.2. Sivil Toplumun Kurumsallaşması.....	31
1.3. Osmanlı Devleti’nde Sivil Toplum.....	40
1.3.1. Vakıflar.....	45
1.3.2. Esnaf Örgütlenmeleri.....	47
1.3.3. Dinî Gruplar	49
1.4. Cumhuriyet Dönemi’nde Sivil Toplum ve STK’lar	53
1.4.1. 1923-1945 Arası Sivil Toplum	59
1.4.2. 1945-1980 Arası Sivil Toplum	65
1.4.3. 1980 –1997 Arası Sivil Toplum.....	71
1.4.4. 1997 Sonrası Sivil Toplum	77
1.5. Türkiye’de Mesleki Din Öğretiminde Sivil Toplum Kuruluşları	80
İKİNCİ BÖLÜM.....	89

BULGULAR.....	89
SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ORTAÖĞRETİM MESLEKİ DİN ÖĞRETİMİNE YAKLAŞIMLARI.....	89
2.1. Ortaöğretim Mesleki Din Öğretiminin Statüsü.....	89
2.1.1. "İHL Meslek Lisesidir" Yaklaşımı.....	96
2.1.2. " İHL Din Eğitimi Ağırlıklı Lisedir" Yaklaşımı.....	100
2.1.3. İmam Hatip Ortaokulu.....	104
2.1.4. Özel İHL Açılması Tartışmaları.....	108
2.2. İHL Program Çeşitliliği.....	110
2.3. Meslek Dersleri ve Ders Kitapları.....	117
2.3.1. STK'ların İHL Meslek Derslerine Yönelik Çözüm Önerileri:.....	122
2.3.1.1. Kur'an-ı Kerim/ Kur'an Okuma Teknikleri.....	122
2.3.1.2. Tefsir/Tefsir Okumaları Dersleri.....	123
2.3.1.3. Hadis/Hadis Metinleri.....	124
2.3.1.4. Siyer.....	124
2.3.1.5. İslâm Kültür ve Medeniyeti / İslâm Bilim ve Düşünce Tarihi.....	125
2.3.1.6. Temel Dinî Bilgiler.....	125
2.3.1.7. Hitabet ve Mesleki Uygulama - Dinî Musiki (İHL) Dersleri.....	125
2.3.1.8. Fıkıh / Fıkıh Okumaları Dersleri.....	126
2.3.1.9. Akaid ve Kelam / İslâm Ahlakı Dersleri.....	126
2.3.1.10. Karşılaştırmalı Dinler Tarihi.....	127
2.3.1.11. Arapça Dersi.....	127
2.3.2. Ders Saati ve Süreleri.....	129
2.4. Öğrenciler.....	131
2.4.1. İHL Öğrencilerinin Sosyal Çevreleri.....	132
2.4.2. İHL Öğrencilerinin Yükseköğrenim Yönelimleri.....	134
2.4.3. Öğrenci Kayıtları ve Merkezi Sınavlar.....	137
2.5. Öğretim Programı.....	144
2.6. Eğiticiler.....	148
2.7. Başörtüsü.....	154
2.8. Katsayı.....	158
2.9. Karma Eğitim.....	164
2.10. Eğitim Ortamları.....	168
2.11. Bütçe.....	170
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	172
TARTIŞMA, ÖNERİLER VE SONUÇ.....	172
3.1. Tartışma.....	172
3.1.1. İHL Statü.....	172
3.1.1.1. İmam Hatip Ortaokulu.....	179
3.1.1.2. Özel İHL Açılması.....	182
3.1.2. İHL Program Çeşitliliği.....	183
3.1.3. Meslek Dersleri ve Ders Kitapları.....	187
3.1.3.1. Kur'an-ı Kerim/ Kur'an Okuma Teknikleri.....	188
3.1.3.2. Tefsir/Tefsir Okumaları Dersleri.....	191
3.1.3.3. Hadis/Hadis Metinleri.....	192
3.1.3.4. Siyer / İslâm Tarihi.....	193

3.1.3.5. <i>Hitabet ve Mesleki Uygulama- Dinî Musiki (İHL) Dersleri</i>	193
3.1.3.6. <i>Temel Dinî Bilgiler /Fıkıh / Fıkıh Okumaları Dersleri</i>	194
3.1.3.7. <i>Akaid ve Kelam / İslâm Ahlakı Dersleri</i>	194
3.1.3.8. <i>Karşılaştırmalı Dinler Tarihi</i>	195
3.1.3.9. <i>Arapça Dersi</i>	195
3.1.4. Öğrenciler.....	196
3.1.5. Öğretim Programı.....	200
3.1.6. Eğiticiler.....	203
3.1.7. Başörtüsü.....	207
3.1.8. Karma Eğitim	209
3.1.9. Katsayı	212
3.1.10. Eğitim Ortamları	214
3.1.11. Bütçe	215
3.2. Öneriler	215
3.3. Sonuç.....	217
KAYNAKÇA	228

KISALTMALAR

Ak Parti	:	Adalet ve Kalkınma Partisi
Çev.	:	Çeviren
CHP	:	Cumhuriyet Halk Partisi
DİB	:	Diyanet İşleri Başkanlığı
DÖGM	:	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
DKAB	:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DP	:	Demokrat Parti
ed.	:	Editör
ERG	:	Eğitim Reformu Girişimi
h.	:	Hicrî
Haz.	:	Hazırlayan
Hz.	:	Hazreti
İHL	:	İmam Hatip Lisesi
İHO	:	İmam Hatip Ortaokulu
Krş.	:	Karşılaştırmamız
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
MGK	:	Millî Güvenlik Kurulu
STK	:	Sivil Toplum Kuruluşu
TBMM	:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TED	:	Türk Eğitim Derneği
TESEV	:	Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı
TİMAV	:	Türkiye İmam Hatipliler Vakfı
TÜSİAD	:	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
NGO	:	Non Governmental Organization
YÖK	:	Yüksek Öğretim Kurumu
YKS	:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: STK'ların rapor ve sayfa sayısı	15
Tablo 2: STK raporlarında işledikleri konu başlıkları dağılımı.	16
Tablo 3: Anadolu İHL ve hazırlık sınıfı bulunan Anadolu İHL meslek dersleri.	118
Tablo 4: Anadolu İHL program türlerine göre haftalık meslek dersi saatleri.....	119
Tablo 5: 2023 yılı İHL öğrenci sayıları.....	132

ÖNSÖZ

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları, siyaset, bilim ve toplumsal alanlarda modernizmin sorgulanmasında etkili olmuştur. Önce Batı toplumlarından başlamak üzere küreselleşme ve postmodernizm akımının etkisini birey, devlet, bilgi, toplum kavramlarındaki değişim ve dönüşümlerde görmek mümkündür. Modernizm karşısında yer alan Postmodernizm, devlet karşısında bireyi ve sosyal grupları öne çıkarmıştır. Sağlık, eğitim, demokrasi, çevre, insan hakları, kadın hakları, etnik ve dinî haklar etrafında birleşen bireyler, STK çatısı altında toplanmışlardır. Bu dönemde STK'lar, bireylerin taleplerini politika yapıcılara iletme ve hükümetler üzerinde baskı unsuru olmuşlardır.

İHL, Osmanlı'dan günümüze eğitim sistemi içinde Türkiye'ye özgü bir eğitim modelidir. Çok partili dönemle birlikte 1950 sonrası halkın bu okullara yönelimi, öğrenci ve okul sayıları, öğrencilerinin yükseköğrenim tercihleri, öğretim programları kamuoyunda tartışılmıştır. Pedagojik ve bilimsel bakış açısından uzak gerçekleştirilen tartışmalar ve imam hatip liselerine yönelik katsayı benzeri kısıtlamalar, bu okullara olumsuz yansımıştır.

Türkiye'de STK'lar, imam hatip liselerini bina, arsa temini ve yurt yapmak suretiyle desteklemiştir. Günümüzde STK'lar, imam hatiplere yönelik fiziki desteklerinin yanı sıra eğitim süreçlerine yönelik araştırma ve değerlendirmelerle katkı koymuşlardır. Din eğitimi alanında yaşanan problemlerin, gerilim noktalarının giderilmesinde toplumun geniş kesimlerine ulaşılması açısından STK'lar, önemli roller üstlenebilir. Fakat STK'ların her zaman toplumun lehine hareket etmediği 28 Şubat döneminde bazı STK'ların ordu ve vesayet odaklarıyla beraber toplumsal çatışmaların artmasına kaynaklık ettiği hatırd tutulmalıdır.

Bu çalışmada ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında 28 Şubat 1997-2024 yılları arasında yaşanan kurumsal ve yapısal değişikliklerin STK'lar cephesinden nasıl değerlendirildiğini betimlemek amaçlanmıştır. Sivil toplum kuruluşlarının imam hatip liselerine yönelik açık kaynaklarda yayımladıkları araştırma raporları, değerlendirme ve çalıştaylar incelenmiştir.

Birinci bölümde çalışmada takip edilen yöntemle yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde sivil toplum kavramının ortaya çıkışı ve Türkiye'deki

gelişimine değinilmiştir. Üçüncü bölümde Türkiye’de din eğitimi politikaları ve mesleki din öğretimi alanı ile STK’lar ilişkisi incelenmiştir. Dördüncü bölümde STK’ların raporlarında yoğun olarak işlenen temalar, tartışma ve sonuç bölümü yer almaktadır.

İnsan hayatında bazı dönemler ve kişiler asla unutulmaz. Doktora öğretimine başlamam hususunda beni cesaretlendiren, daha sonra tezimi planlama ve sonuçlandırmam hususunda rehberlik eden kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Bahçekapılı hocama can-ı gönülden teşekkür ederim. Tez İzleme Komitesi’nde görüşleriyle beni yönlendiren değerli Doç. Dr. Hakkı Kardeşahin ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Gedik hocalarıma çok teşekkür ederim. Bu araştırmamda emeği geçen Dr. Öğr. Üyesi Haris Macic, Dr. Öğr. Üyesi Özgür Polat hocalarıma ve kıymetli kardeşim Dr. Ömer Faruk Görücü’ye şükranlarımı sunarım.

Tez örneklem grubundaki STK temsilcilerine iş birlikleri için teşekkür ederim. Araştırmamın bugünlere gelmesinde katkısı olan, eğitim hayatında kendilerinden feyz aldığım tüm hocalarıma müteşekkirim. Bu yoğun çalışma dönemimde sabırla bana destek olduğu için kıymetli eşim Hatice Hanım’ı, en güzel zamanlarında yeterince ilgilenemediğim canım evlatlarım Berra, Kübra ve Hamza’mı, her zaman yanımda olduklarını bildiğim annem ve rahmetli babamı şükran ve minnetle yâd ederim.

Akif Savaş

İzmir 2024

GİRİŞ

1. Problem

İnsanlık tarihi araştırmalarında belirli dönemler ve kavramlar öne çıkmaktadır. Bu dönemsel ve kavramsal sınıflandırmalarda ölçü, maddi alana tekabül eden kullanılan araç-gereç olduğu gibi düşünce boyutundaki ilişkiler ve gelişmeler de olmaktadır. Bireylerin düşünce sistemlerinin değişmesi, maddi alandaki dönüşümleri tetiklemektedir. Değişimi kavramak, öncelikle sosyal olay ve olgulara bütüncül bir yaklaşımla mümkündür. Alvin Toffler (1928-2016), insanlık tarihindeki değişim ve dönüşümleri “dalga”lar şeklinde tanımlamaktadır. Birinci dalga, insanlığın ağırlıklı olarak toprak ve tarıma dayalı, yaklaşık on bin yıllık tarihi ve yaşantısıdır. İkinci dalga; sanayi devrimi ile başlayan, toplumda ve iş hayatında olağanüstü gelişmelerin yaşandığı ve insanlar arasında maddi uçurumun derinleştiği son üç yüzyılı kapsamaktadır. Üçüncü dalga; teknolojik gelişmelerin hızlandığı, bilginin önemli bir güç olduğu ve iletişim ağlarının arttığı içinde yaşadığımız zamandır.¹ Her şeyden önce böyle bir sınıflandırma keskin bir yapıda olmayıp birbirini iten ve birbiriyle kesişen bir niteliğe sahiptir.

Tarihi süreçte toplumların ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel olarak dönüşümü, beraberinde yeni kavram ve kurumların ortaya çıkıp yaygınlaşmasını sağlamıştır. Toplumsal yaşamda tarihsel ve sosyal bir örgütlenme biçimi olarak ortaya çıkan devlet kurumu bunlardan birisidir. Devlet, insanlar arasındaki uyumsuzluk ve anlaşmazlıkların çözümünde roller üstlenmiştir. İngiltere’de kralın yetkilerinin Magna Karta ile sınırlandırılması ve Fransız İhtilali sonrası süreçte devletin işleyişi, belirgin kurallara bağlanmıştır. Çok hukuk, az devlet anlayışı gereği devlet, hukuk sınırları çerçevesinde faaliyet göstermeye başlamıştır.² Modern devlet yaklaşımında iktidarın kazanılması ve kullanılması kati kurallara bağlanmıştır. Kapitalizmin etkisiyle değişen ekonomik ilişkiler alanı, daha sonra toplumun

¹ Alvin Toffler, *Üçüncü Dalga*, (çev. Selim Yeniçeri), İstanbul: Koridor Yayıncılık, 2008, s. 16-17.

² Sami Selçuk, *Zorba Devletten Hukukun Üstünlüğüne*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 1999, s. 73.

otonomisini kazanması ile iktidar ve hukukun kaynağı devletten topluma doğru evrilmiştir.³

İkinci Dünya Savaşı sonrası toplumsal, siyasal alandaki gelişmeler; modern ulus devletin yegâne ve nihai otorite olduğu algısını zayıflatmıştır. Bu dönemde ortaya çıkan postmodernizm akımı; öncelikle sanat, mimari ve edebiyat alanında gündeme gelmiştir. Gelişme seyrinde toplumsal, siyasal ve ekonomik alanları etkisi altına almıştır. Postmodernizmin sosyal bilimlerde etki altına aldığı alanların başında kamu yönetimi disiplini ve pratiği gelmektedir.⁴ Postmodern kamu yönetimi, aynı zamanda modern kamu yönetimi ile özdeşleşen ve doğru olarak kabul edilen kavram ve tutumlara karşı bir duruş sergilemektedir.⁵ Geleneksel düşüncede özel alanla ilişkilendirilen sivil toplum, yerini STK'ların kamusal alanda var olabileceği düşüncesine bırakmıştır. Bu çerçevede ortaya çıkan STK'ların sayısı günden güne artmıştır. Sivil toplumun etkisi, yerelde ve uluslararası ölçekte görünürlük kazanmıştır.⁶ Bu dönemde katılımcı sivil toplum düşüncesi yaygınlaşmıştır.

Batı toplumlarında köklü yapısal dönüşümlerin gerçekleşmesine yol açan postmodernleşme, küreselleşme ile birlikte Türkiye'de önemli değişimlerin önünü açmıştır. Türkiye'de bunun yansıması 1945 sonrası çok partili yaşama geçiş süreciyle beraber toplumun ekonomik, siyasal ve kültürel olarak farklılaşmaya başladığı dönemdir. Demokrat Partinin (DP) on yıllık iktidarında Türkiye, özgürlüklerin genişlediği ve çeşitli grupların kamusal alanda boy gösterdiği bir ülke haline gelmeye başlamıştır.⁷ Bu dönemde hazırlanan 1961 Anayasası, ülkede pek çok farklı sivil hareketin doğmasına ve gelişmesine ortam hazırlamıştır. Ancak daha sonraki yıllarda darbelerle sivil iktidarı deviren askeri yönetimler, bireysel ve toplumsal özgürlükleri daraltan uygulama ve yasaklamalarla ülkeyi idare etmişlerdir. Sivil toplumun gelişmesi ise devletin kapsamı ve faaliyetleriyle yakından bağlantılıdır.

³ Kürşat Bumin, *Sivil Toplum ve Devlet*, İstanbul: Yazko, 1982, s. 11-12.

⁴ Kadir Caner Doğan, "Postmodern Kamu Yönetiminin Kuramsal Temelleri Çerçevesinde Yönetişim Yaklaşımı: Literatür Taraması", *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, (2017), s. 28.

⁵ Hasan Engin Şener, "Kamu Yönetiminde Postmodernizm", *Kamu Yönetimi: Yöntem ve Sorunlar*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2007, s. 31.

⁶ Aytekin Yılmaz, *Çağdaş Siyasal Akımlar, Modern Demokraside Yeni Arayışlar*, Ankara: Vadi Yayınları, 2001, s. 324.

⁷ Ömer Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, Ankara: Orion, 2016, s. 241-42.

Türkiye’de Anavatan Partisi iktidarı döneminde kamu yönetiminde liberalleşme eğilimi ve buna bağlı olarak ekonomide izlenen serbest piyasa politikaları, devlet-toplum ilişkilerini güçlendirmiştir.⁸ Toplumsal değişmeler; neo muhafazakârlık, insan hakları, kadın hareketleri, demokrasi, sivil toplum, çevrecilik, dindarların hak arayışları uluslararası arenada belirli bir ivme kazanmıştır. Siyasi alanda bireysel ve toplumsal alanda özgürlüklerin artmasıyla birlikte dinî, kültürel, ideolojik ve etnik farklılıklar kamusal alanda daha görünür hâle gelmiştir. Bu görünürlükte önemli etkinin STK’lar sayesinde olduğunu ifade etmek gerekir. Sebepleri ister küresel ister yerel olsun, 1980 sonrası Türkiye’sini anlama ve açıklamada “sivil toplum” kavramının ve dinî alanda özgürlük taleplerinin öne çıktığı söz edilmektedir. 1980 sonrası gündeme gelen bilgi toplumu, sivil toplum ve Postmodern toplum kavramlarının vatandaş-devlet ilişkisi bağlamında ele alındıklarında buldukları ortak noktalardan biri, devlet karşısında bireyi ve sosyal grupları öne çıkarmalarıdır. Bu üç kavramın vurgusu, devlet dışı alan ve bireydir.

Türkiye’de çok partili hayatla birlikte kamusal alanda görünür hale gelen STK’lar; ekonomi, siyaset ve eğitim alanlarına yönelmişlerdir. STK’lar; devletin sunduğu eğitim hizmetlerinin telafisi, desteklenmesi, eğitim politikalarına katılım, eğitim projeleri üretme ve bizzat kendileri eğitim hizmeti sunma şeklinde eğitime katkı sunmaktadırlar.⁹ Bu süreç, bireylerin STK’lar vasıtasıyla toplumsal talepleri devlete iletmelerini ve yönetim süreçlerine katılmalarını sağlamaktadır.

Sosyal ve ekonomik alandaki gelişmelerle eğitim arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Eğitim sistemi ve bir bütün halinde sistemin kurumları, özellikleri itibarıyla toplumun ihtiyacı olan işgücünün yetişilmesinde olduğu gibi maddi alanda; manevi açıdan toplumun bütünlüğünü sağlayacak değerlerin sonraki nesillere aktarılması rolü sebebiyle toplumsal ve kültürel üretim yerleridir. Üretilen toplumsal birikimlerin eğitim sistemi aracılığıyla bireylere aktarılması, değişen çevresel faktörlere bağlı olarak toplum için yeniden üretilmesini gerektirir. Toplumların kendine özgü dinamikleri ve aktörleri, eğitim sistemi ile tanıtılabilir ve

⁸ Sarıbay, *Sivil Toplum ve İslâm*, s. 172.

⁹ İbrahim Hakan Karataş, *Türk Eğitim Sisteminde STK’lar: Konumları ve İşlevleri*, (Doktora Tezi Tezi), Marmara Üniversitesi, 2008, s. 64-65.

yeniden tanımlanabilir.¹⁰ Eğitim, bir yandan toplumun sosyal, siyasal, kültürel yapısındaki değişimleri etkilediği gibi diğer yandan toplumsal yapıdaki değişimler, eğitim düşüncesine yön vermektedir.¹¹

Eğitim, özellikle geniş kapsamlı bir faaliyet olan mesleki eğitim; toplumun maddi ve manevi yönünün gelişmesi yanında, ekonomik ve sosyal kalkınmasının da itici gücüdür. Sanayileşme ile beraber sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli eleman talebi, mesleki eğitimin önemini her geçen gün artırmaktadır. Sanayi alanındaki gelişmelere paralel olarak insan ve toplum alanlarının önem kazanması, beşerî alana yönelik hizmet kollarının çeşitlenmesine neden olmuştur. Din eğitimi alanı, insan odaklı olması ve toplum hayatına nüfuzu sebebiyle bu etkileşimden nasibini almıştır. Değişen toplumsal şartlar gereğince din-toplum bütünlüğünün geleceği açısından din eğitimi alanında görev yapacak olan personellerin mesleki eğitimi önemli hale gelmektedir.

Türk eğitim sistemi içinde gelenek ve modern arasında bir eğitim modeli olarak imam hatiplerin statüsü, müfredatı, kız öğrenci alması, başörtüsü, öğrenci ve okul sayıları hakkında muhafazakâr ve laik kesim arasında zıt görüşlerin ve beklentilerin olduğu bilinmektedir. Devletin, din eğitimi almak isteyen vatandaşlarının isteklerini dikkate alması gerekmektedir. Ancak ülkemizde din eğitimi konusunda yapılan düzenlemelerde sayıları az da olsa böyle bir eğitimi almak istemediğini söyleyenlerin istekleri/şikâyetleri daha çok öne çıkarılmaktadır. Diğer taraftan halkın desteği ve talebi doğrultusunda ayakta kalan mesleki din öğretimi kurumları hakkında toplumun çeşitli kesimlerinin bakış açılarının ortaya konulması gerekmektedir. Muhafazakârlar, kendilerine zemin oluşturma rolü itibarıyla imam hatipleri desteklemektedirler. Laik kesim, alternatif bir eğitim modeli olarak ele aldıkları bu okulları, toplumu bölme ve rejimi tehdit olarak görmeleri sebebiyle reddetmektedir. Diğer yandan bazı araştırmacılar, imam hatiplerin dinin

¹⁰ Hüseyin Şirin, *Eğitimin Siyasal İşlevleri ve Türkiye'deki Sivil Toplum Örgütlerinin Bu İşlevlere İlişkin Görüşlerinin Analizi*, (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi, 2008, s. 14.

¹¹ Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, İstanbul: Vadi, 2016, s. 81-82.

rasyonelleşmesine katkı sağlayan bütünleştirici bir kurum olduğuna işaret etmektedirler.¹²

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla din hizmetleri alanında nitelikli personel yetiştirmek için kurulan imam hatip okulları, zaman içinde ihtiyaçların ve şartların değişmesiyle din görevlisi yetiştirme fonksiyonuna ek olarak kültür, kimlik ve dinî değerleri yaşatma misyonunu da yüklenmiştir.¹³ İmam hatip liseleri, Türklerin dünyaya açılması ve Türk dış politikasındaki değişmeler ekseninde uluslararası alanda görünür hale gelmiştir. Başta yurtdışındaki gurbetçi Türklerin, akraba Müslüman toplumun din eğitimi ve din görevlisi yetiştirme taleplerinin karşılanmasında bu okullar yoluyla yeni bir alan açılmıştır. Ülke içinde bu tartışmalar devam ederken 11 Eylül saldırısı sonrası İslâm din eğitimi dünya genelinde ulusal, küresel güvenlik ve istikrar meseleleri ile birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Uluslararası alanda model arayışları çerçevesinde müfredat, kurumsal işleyiş, birikim ve mezunlarının dinî yaklaşımları sebebiyle imam hatip liseleri alternatif bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır.¹⁴

Türk halkı, 1997 yılında 28 Şubat Postmodern Darbesi ile yüzleşmiştir. Din eğitimi ve kurumları, sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasası sebebiyle öğrencilerini büyük oranda kaybetmiştir. İHL, İlahiyat Fakültesi ve Kur'an Kursu gibi din eğitimi kurumları öğrenci bulamaz hale gelmiştir. Resmi kurum ve kuruluşlarda yer bulamayan halkın din eğitimi talebi, bu dönem ile birlikte büyük ölçüde STK'lar eliyle yürütülmüştür.

2012 yılında yapılan yasal düzenlemeler sonrasında İHL okul ve öğrenci sayısında niceliksel bir artış gerçekleşmiştir. Bu dönemdeki tartışmalara ışık tutacak bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. İmam hatip liselerindeki eğitimin niteliğinin geliştirilmesi yönündeki arayışlar; üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) gibi devlet kurumları tarafından yürütülmektedir. İmam hatip liselerinde gerçekleştirilen mesleki eğitimin niteliği, okul kültürü,

¹² Ömer Alper Karasubaşı, Uğur Akın, Nail Yıldırım, "Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 18, (2020), s. 116-17.

¹³ Suat Cebeci, "İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Yapısı ve Bunun Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1995, s. 112.

¹⁴ İbrahim Aşlamacı, Recep Kaymakcan, "A Model for Islamic Education from Turkey: The Imam-Hatip Schools", *British Journal of Religious Education*, Cilt 39, Sayı 3, (2017), s. 279-81.

müfredatı, statüsü, eğitim bileşenleri hakkında paydaşlardan biri olan STK'ların yaklaşımlarının ortaya konulması gerekmektedir.

Araştırmada temel problemimiz; Türkiye'de din eğitimi sahasında bilimsel, kültürel faaliyet içinde olan STK'ların 28 Şubat 1997 yılından günümüze ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında gerçekleştirilen politikaları, uygulamaları, tartışmaları, yapısal, kurumsal değişimleri nasıl yorumladıklarıdır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. 1997-2024 yılları arası ortaöğretim mesleki din öğretimi alanı ile ilgili imam hatiplerin statüsü, imam hatip ortaokulu, özel İHL açılması, karma eğitim, katsayı problemi, öğretim programı, program çeşitliliği, meslek dersleri, meslek dersi öğretmenleri, İHL öğrencileri, eğitim ortamları, bütçe ve başörtüsü hakkında STK'ların görüşleri nelerdir?
2. STK'ların ortaöğretim mesleki din öğretimine yönelik önerileri nelerdir?
3. STK'ların mesleki din öğretimi alanında yoğunlaştıkları konu başlıkları nelerdir?

2. Araştırmanın Amacı

Türkiye'de din-devlet ilişkileri, tarihsel süreç içerisinde sosyal, siyasal ve kurumsal yapılarda meydana gelen gelişmelerin din eğitimi alanına yansımaları kaçınılmazdır. Bu bağlamda bir dönemi ve sonrasını anlayıp açıklamada devlet kurumları tarafından yürütülen genelde eğitim politikalarının özelde din eğitimi politika ve uygulamalarının, STK'lar tarafından nasıl değerlendirildiği hususu öne çıkmaktadır.

Bu araştırmada Türkiye'deki STK'ların ortaöğretim mesleki din öğretimine yönelik yaklaşımları hususunda derinlemesine bir araştırma yapılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'de din eğitimi sahasında bilimsel, kültürel faaliyet içinde olan sivil kurum ve kuruluşların 28 Şubat Darbesi'nden günümüze ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında gerçekleştirilen politikaları, uygulamaları, tartışmaları, yapısal ve kurumsal değişimleri nasıl yorumladıklarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Böylece;

1. Araştırmanın bulguları sonucunda ülkemizdeki STK'ların ortaöğretim mesleki din öğretimine yönelik bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.
2. Araştırma sonuçları ile mesleki din öğretimi alanında faaliyet gösteren STK'larla ilgili bir envanter elde edilmesi amaçlanmaktadır.
3. Araştırma sonuçları, din eğitimi alanında faaliyet yürüten resmi kurumlara, araştırmacılara ve STK'lara gelecekteki çalışmaları için bir bakış açısı sunması hedeflenmektedir.
4. Araştırma sonuçlarının din eğitimi sahasındaki paydaşların iş birliği alanları için bir rehber olması amaçlanmaktadır.
5. Araştırma sonuçlarının ülkemizdeki eğitim plânlamaları ve yatırımlarının daha verimli ve etkili yürütülmesine, ayrıca eğitim sisteminin ilgili taraflarına katkı sunması beklenmektedir.

3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de sivil toplum alanında yapılan araştırmaların siyaset, sosyoloji, iletişim gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim alanı genelinde; Türk eğitim sisteminde sivil toplumun konumu, işlevi, katkısı, amaçları ve görüşlerini konu edinen araştırmalar da mevcuttur.¹⁵ Sayıca az da olsa sivil toplum ve din konusunda yapılan araştırmalar olduğunu belirtmekte fayda vardır.¹⁶ Ayrıca din

¹⁵ İlgili çalışmalar için bakınız: Yaltı, A., (2003), STK'ların Eğitime Katkısı, (Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul Çankaya, İ., (2005) Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitim Amaçlı Faaliyetleri (Elazığ İli Sendika Örneği), (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ; Çakır, M.,(2006), STK'lar İle Eğitim Kurumları İlişkisi, (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale; Karataş, İ.H., (2008), Türk Eğitim Sisteminde STK'lar: Konuları ve İşlevleri (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul; Şirin, H., (2008). Eğitimi Siyasal İşlevleri ve Türkiye’deki Sivil Toplum Örgütlerinin Bu İşlevlere İlişkin Görüşlerinin Analizi, (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara; Eraslan, L. (2008). “Türkiye’de Sivil Toplum Sorunsalı ve Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren STK'ların Değerlendirilmesi: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Türkiye Eğitim Gönülleri Vakfı, Türk-Eğitim-Sen Örneği”, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.;

¹⁶Ay, E., (2009), Sivil Toplum Düşüncesinin Gelişimi ve Din, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul; Gülsoy, K., (2019), Türkiye’deki İnanç Temelli STK'lar: İlim Yayma Cemiyeti ve Hakyol Vakfı Örneği, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul; Söğüt, S., (2019), Türk Tarzı Bir STK Olarak Cami Yaptırma ve Yaşatma Dernekleri, (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

eğitimi sahasında sivil STK'lar ve din eğitimi ilişkisi bağlamında yapılan bir doktora, bir de yuğsek lisans çalışması tespit edilmiştir.¹⁷

Kamu yuğnetimi alanında meydana gelen yeni yaklaşımların erevesi; vatandaş odaklı, merkeziyetçi anlayıştan uzak, yerinden yuğnetimi hedefleyen, katılımcı demokrasi ilkeleri ile bütuğleşmiş bir yapıdır. Türkiye'de devlet-vatandaş ilişkilerindeki yeni yaklaşımların etkisinin son yirmi yıldır birçok alanda kendisini gosterdiği güruğlmektedir. Yuğneten ve yuğnetilen ilişkilerindeki dnuşuğmün bilimsel çalışmalar rehberliğinde ilerlemesi, din eğitimi alanındaki politikalara yansıtılması toplumsal bütuğlüğümüz açısından son derece önemli ve gereklidir.

Ülkemizde din eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlar tarafından yuğrütölmektedir. Devlet erki tarafından yuğrütölen din eğitimi politikalarının belirlenmesinde, toplumsal taleplerin dikkate alınması ve karar sūrelerine dâhil edilmesi bir zorunluluk haline gelmektedir. Gönüllü ilişkiler temelinde din eğitimi sahasında bilimsel, kültürel faaliyet içinde olan sivil kurum ve kuruluşların ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında gerçekleştirilen politikalar, uygulamalar, tartışmalar, yapısal ve kurumsal değişimlere ait gürüşlerinin bilinmesi, başta bilime ve paydaş kurumlara katkı sunması beklenmektedir.

Mesleki din öğretimi alanında gerçekleştirilen uygulamaların sivil bakış açıları tarafından değerlendirmelerinin bilinmesi, eğitim politikalarının belirlenmesi ve kararlaştırılması sūrelerinde önemli rol oynamaktadır. Araştırma sonuçları ile mesleki din öğretimi alanında faaliyet gosteren STK'lar ile ilgili bir envanter elde edilmiş olacaktır. Araştırma sonuçları, sivil toplum kuruluşlarının ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında ele aldıkları konuların bilinmesini sağlayacaktır.

4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Toplumsal meselelerde insanların bir araya gelmelerini sağlaması sebebiyle din, "sosyal sermaye" olarak değerlendirilmektedir. STK'lar, sosyal bir gerçeklik olarak kabul edilip toplumsal fayda ve gönüllü sosyal hizmetlerin sunumunda bir

¹⁷ Türkmen, M., (2019), Avusturya Türk STK'larında İslâm Din Eğitimi (Viyanâ İslâm Federasyonu Örneği), (Yuğsek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale; Arıcan S., (2019) Türkiye'deki STK'ların Örgün Din Eğitimine Yaklaşımları (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

potansiyel olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada; din eğitimi alanında politika üretme süreçlerinde aktif bir şekilde yer alan, yasal bir hüviyeti olan, ulusal veya uluslararası STK özelliği taşıyan dernek, vakıf ve platformların araştırma ve raporları incelenmiştir.

Araştırma, Türk eğitim sistemi içinde mesleki din öğretiminde politika oluşturma süreçlerine müdahil olan STK'ların araştırma, rapor ve değerlendirmelerini tartışmak ve araştırma konusuna ilişkin perspektiflerini ortaya koymakla sınırlandırılmıştır. Bu STK'lardan ÖNDER İmam Hatipliler Derneği (ÖNDER), Ensar Vakfı ve Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV) imam hatip liselerine destek için kurulmuş inanç temelli kuruluşlardır. Türk Eğitim Derneği (TED), Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV), Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ise seküler değerleri savunan sivil toplum kuruluşları olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma, 28 Şubat 1997 sürecinden günümüze kadar ortaöğretim mesleki din öğretimi alanındaki değişim ve dönüşümlerle sınırlandırılmıştır. Araştırmanın çerçevesi, ortaöğretim örgün mesleki din öğretimi alanını kapsamaktadır. Örgün eğitim içinde yer alan DKAB dersi, seçmeli dersler ve DİB'e bağlı Kur'an kursu ve hafızlık eğitimi faaliyetleri araştırma alanının dışında tutulmuştur. Yaygın din eğitimi alanında faaliyet yürüten Türkiye Diyanet Vakfı, İlim Yayma Cemiyeti, Türkiye Gençlik Vakfı ve Anadolu Gençlik Derneği gibi kuruluşlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Meslek odaları, siyasi partiler ve sendikalar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

Araştırmanın muhatap kitlesi Türkiye'de mesleki din öğretimi sahasında görüş beyan eden sivil kuruluşlardır. Bu araştırma ile kamu kuruluşları haricindeki STK'ların din eğitimi alanında politika üretme süreçleri, mesleki din öğretimine yönelik bakış açıları objektif bir bakışla ele alınacaktır.

5. Metodoloji

Mesleki din öğretimi kurumları ve bu kurumların yürüttüğü faaliyetlerin; öğretim, program, kalite, eğitim bileşenleri bakımından STK'ların incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi,

yorumlamacı ve postmodern bilim felsefeleri anlayışı temelinde verilerin toplanması ve değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır.¹⁸

Nitel araştırma; bireyin kendi hikâyesini, içinde bulunduğu toplumda yapıp ettiklerini derinlemesine incelemeye çalışır. Bu araştırma türü; “doğal ortam, araştırmacının araştırmaya katılımı, bütüncüllük, algıların ortaya çıkarılması, esneklik ve tümevarımcı analiz” gibi özellikleri sebebiyle araştırmacının konunun içine katılımına imkân verir. Araştırmanın sorusu, doğal ortamında incelenir ve yorumlanır.¹⁹ Başka bir ifadeyle nitel araştırmalarda araştırmacı, olay ve olguları öznel bir bakış açısıyla yansıtır. Çünkü sosyal gerçekliğin görünen ve bilinenin ötesinde boyutları vardır. Bütün bu durumların bütüncül ve derinlemesine bir yöntemle ele alınması gerekmektedir.²⁰

Nitel araştırma, belirli durumlar, ifadeler ve kişiler üzerinde durmaktadır. Araştırmacı, araştırmanın programı, içeriği, yeri ve zamanı gibi durumları büyük oranda kendisi belirlemektedir. Maliyet yönünden nicel araştırmalara göre daha ekonomik olması güçlü yanlarından biridir. Diğer yandan nitel araştırmaların zayıf yanı olarak; geçerlilik ve güvenilirlik açısından seçilen örneklemin araştırma amacına göre oluşturulması sebebiyle evreni yansıtmadaki yetersizliği, çok zaman alması ve araştırmacıyı fazla yorması gösterilmektedir.²¹ Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci ve verilerin çözümlemesi hakkında bilgiler yer almaktadır.

5.1. Araştırmanın Yöntemi

Türkiye'de STK'ların ortaöğretim mesleki din öğretimine yaklaşımlarını inceleyen araştırmada “doküman incelemesi” kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan doküman analizi yöntemi, yazılı ve görsel materyalin toplanıp incelenmesinden ibarettir. Doküman analizi yönteminin kendi içinde görsel ve

¹⁸ Veysel Sönmez, Füsun G. Alacapınar, *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2017, s. 72.

¹⁹ Yalçın Karagöz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yazma Etiği*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2017, s. 565-67.

²⁰ Rüştü Yeşil, “Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri”, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2017, s. 57-58.

²¹ Ahmet Güler, Mustafa Bülent Halıcıoğlu, Serkan Taşgım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2015, s. 45-46.

söylem analizi gibi türleri bulunmaktadır.²² Bu yöntem, olaylar karşısında tavır alış durumlarının yorumlanmasına ve anlamlar çıkarılmasına imkân vermektedir. Doküman analizi; maliyet, zaman ve emek açısından araştırmacıya büyük kolaylık sağlaması yönüyle araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir.²³ Doküman incelemesinin bir avantajı da belgelerin elde hazır olması sebebiyle araştırma hatalarından az etkilenmesidir.²⁴

Türkiye’de ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında meydana gelen gelişmeleri, sivil toplum boyutuyla değerlendirmek için ilk olarak mesleki din öğretimine yönelik STK’ların tüzükleri ile kendilerini tanıttıkları araştırma, rapor, değerlendirme, analiz, web siteleri gibi birinci el açık kaynaklar ele alınmıştır. Sivil toplum hakkında kaleme alınan kaynaklar incelenmiştir. Araştırma konusu ile ilgili yasal düzenlemelere yer verilmiştir. Sivil toplum kavramı ve mesleki din öğretimi ile ilgili temel eserler çerçevesinde araştırmanın konu başlığı betimsel olarak açıklanmıştır. Yazılı ve elektronik kaynaklarla teorik altyapı güçlendirilmiştir. 28 Şubat sonrası ortaöğretim mesleki din öğretiminin dönüşüm alanları, imam hatip liseleri üzerinden ele alınmıştır. STK’ların ortaöğretim mesleki din öğretimine yönelik düşüncelerini, yaklaşımlarını içeren araştırma, rapor, değerlendirme, analiz, web siteleri; eğitim bilimi ve din eğitimi bilimi sınırları içinde incelenip farklı alanlardan ve onların sunduğu verilerden interdisipliner bir perspektifle bilimler arası ilişki kurularak açıklamalar yapılmıştır.

Tarihsel ve betimsel araştırmalarda araştırmacının var olan durumu olduğu gibi yansıtması beklenir.²⁵ Araştırmanın belli bir dönemi kapsamı, boylamsal özelliği itibarıyla bütün bir evrene gidilmesini zorlaştırmaktadır. Araştırma konusu, olmuş bitmiş bir olgu değildir; hâlihazırda canlılığını sürdürmektedir. 28 Şubat Darbesi sonrası Türkiye’de ortaöğretim mesleki din öğretimi sahasında meydana gelen değişim ve dönüşümlerin incelenmesi esnasında olay ve olgular, STK’ların bakış açısıyla ele alınarak objektif bir şekilde kayda geçirilmiştir. Dokümanların incelenmesi, belirli bir sistematik çerçevede yürütülmüştür. Dokümanlar beş

²² Sönmez, Alacapınar, *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, s. 108-18.

²³ Karagöz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yazma Etiği*, s. 586-87.

²⁴ Philip Mayring, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, (çev. Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun), Ankara: Bilgesu, 2011, s. 52.

²⁵ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2012, s. 77.

aşamada; (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verilerin analizi süreci ve (5) verilerin kullanılması sırasına göre incelenmiştir.²⁶

5.2. Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmalarda evren; araştırmaya konu olan, hakkında bir şeyler öğrenilmek istenen gruba ve kişilere işaret eder. Evreni oluşturan her bir unsura “öge” denilmektedir. Araştırma, konusunun geniş bir evreni kapsamaması, bütün öğelere ulaşmanın imkânsızlığı gibi sebeplerle bütünün özelliklerini yansıttığı düşünülen bir bölümden verilerini toplar. Araştırmada üzerinde yoğunlaşılana, seçilen gruba “örneklem” denir.²⁷ Örneklem ait olduğu evreni özellikleri itibarıyla temsil eder.

Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü bilgilerine göre Türkiye geneli aktif dernek sayısı 101818’dir. Dinî hizmetlerin gerçekleştirilmesine yönelik faaliyet gösteren dernek sayısı 17.955, eğitim araştırma derneği sayısı 6.229, toplumsal değerleri yaşatma derneği sayısı 2.755, düşünce temelli dernek sayısı 1.135, mesleki ve dayanışma derneği sayısı 38.388’dir.²⁸ Vakıflar Genel Müdürlüğü verilerine göre yeni vakıf sayısı: 6.074’tür.²⁹

Araştırmanın evreni, T.C. İçişleri Bakanlığı Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü ve Vakıflar Genel Müdürlüğü denetimindeki STK’lardan oluşturmaktadır.³⁰ Ulaşılabilir evren: Dinî hizmetlerin gerçekleştirilmesi, eğitim araştırma, toplumsal değerleri yaşatma, düşünce temelli ve mesleki ve dayanışma alanlarında faaliyet gösteren STK’lardır. Bu alanlarda faaliyet gösteren dernek ve vakıflar değerlendirilmiş; örgün din eğitimi alanında aktif olarak yer alan, düzenli aralıklarla görüşleriyle kamuyu bilgilendirenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca,

²⁶ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin, 2018, s. 146.

²⁷ Güler, Halıcıoğlu, Taşkın, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, s. 87-88.

²⁸ <https://www.siviltoplum.gov.tr/dernek-sayilari#>

²⁹ https://cdn.vgm.gov.tr/genelicerik/genelicerik_945_290519/001vakiflarin-turlerine-gore-dagilimi05082020.pdf.

³⁰ <https://www.siviltoplum.gov.tr/>, <https://www.vgm.gov.tr/>

araştırma evreni oluşturulurken zaman yönetimi, kaynakların ekonomik kullanımı hedeflenmiştir.

Araştırmanın değeri ile evrenin büyüklüğü arasında pozitif bir korelasyon söz konusudur. Nitel araştırmalarda genelleme kaygısının olmaması, az sayılı bir örneklem üzerinde çalışılabilmesini mümkün kılmaktadır. Örneklemin orijinal olması önemlidir.³¹ Evrenin genişliği ve büyüklüğünden çok sınırlarının belirlenmiş olması iyi sonuçlar alınmasında etkilidir. Belli bir örneklem üstünde çalışmak; zaman, enerji ve ekonomik tasarruflar sağlaması yanında araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini de artırmaktadır. Örneklem seçiminde araştırmacının öznel etkisini en aza indirmek; alınan örneklem evreni yansıtmaması, örnekleme hatalarının önüne geçebilmek için yansızlık kuralının uygulanması ile mümkündür.³²

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi, örneklem seçiminde tercih edilmiştir. Örneklem geniş ve sayısal olarak ifade edilmesinin imkânsızlığı nedeniyle bu yöntem başvurulmuştur.³³ Yukarıda sayısal bilgileri verilen, din eğitimi alanında fikir üreten STK'lerden mesleki din öğretimine yönelik görüşlerini kamuoyuna açık iletişim kanallarından yayınlayanlar arasından örneklem oluşturulmuştur. Örneklem seçiminde STK'ların ortaöğretim mesleki din öğretimine yönelik 28 Şubat döneminden günümüze belirli periyodlarla görüş beyan etmeleri ve ulaşılabilirlikleri göz önünde bulundurulmuştur. Din eğitimi ile ilgili olarak on dört adet STK'nın kamuoyuyla düzenli olarak rapor paylaştığı tespit edilmiştir. Bu STK'lar arasından altı tanesi seçilmiştir. Bunların seçiminde ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında yayınları olanlar tercih edilmiştir. Ayrıca STK'ların kuruluş amaçlarından hareketle seküler ve dini temelli olması yanı sıra farklı bakış toplumsal ve siyasi bakış açılarını yansıtmaları etkili olmuştur.

Araştırmanın örneklemini imam hatip okullarını desteklemek için kurulan 1- ÖNDER İmam Hatipliler Derneği (ÖNDER), 2- Ensar Vakfı, 3- Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV) ve seküler değerleri savunan 4- Türk Eğitim Derneği (TED), 5- Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV), 6- Eğitim Reformu

³¹ Yeşil, "Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri", s. 60-64.

³² Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, s. 111-12.

³³ Ali Baltacı, "Nitел Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme", *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, (2018), s. 249-50.

Girişimi (ERG) olarak belirlenmiştir. Yukarıda bilgileri verilen STK'lar belirlenirken; araştırma evrenini yansıtması, amaç, misyon ve faaliyet çeşitliliği itibarıyla araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini desteklemesi hedeflenmiştir.

5.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmalarda kişiler, belgeler ve canlı-cansız varlıklar veri olabilmektedir. Herkesin üzerinde anlaşabildiği, kişisel yargılardan bağımsız olanlar “olgusal veriler; başarı, yetenek, tutum gibi yorumlamayı gerektirenler “yargısal veriler” şeklinde ayrılmaktadır. Ayrıca veriler, birincil ve ikincil olarak gruplanmaktadır. Araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği için birincil kaynakların kullanılması genel bir kuraldır.³⁴

Araştırma kapsamında öncelikle Türkiye’de mesleki din öğretimine yönelik STK’ların yaklaşımlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden “doküman analizi” tekniği ile STK’ların mesleki din öğretimine yönelik ortaya koyduğu belgeler işlenmiştir. Bu yöntem, olaylar karşısında tavır alış durumlarının yorumlanmasına ve anlamlar çıkarılmasına imkân vermektedir. Doküman analizi; maliyet, zaman ve emek açısından araştırmacıya büyük kolaylık sağlaması yönüyle tercih edilmektedir.³⁵ Doküman incelemesinin bir avantajı da belgelerin elde hazır olması sebebiyle araştırma hatalarından daha az etkilenmesidir.³⁶

Araştırma konusuyla ilgili rapor, değerlendirme, araştırma ve analiz özelliği taşıyan kaynaklar basılı fiziki belgeler ve internet üzerinden toplanmıştır. Öncelikle Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinde araştırma konusu ile ilgili taramalar gerçekleştirilmiştir. Türkiye Diyanet Vakfı İslami Araştırmalar Merkezinde bulunan tez ve makale kataloğu taranmıştır. Ayrıca İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi veri tabanında bulunan ulusal ve uluslararası veri tabanları taranmış, STK’lar tarafından üretilen ve araştırmamıza konu olan belgelerin dökümü yapılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından kaynakların birincil, ulaşılabilir ve özgün olmasına özen gösterilmiştir.

³⁴ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, s. 132-35.

³⁵ Karagöz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yazma Etiği*, s. 586-87.

³⁶ Mayring, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, s. 52.

5.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma analizinde çıkan sonucun değerlendirmesinde, geçerlilik ve güvenilirlik için bir test ve genel geçer bir ortak formül yoktur. Araştırmacının bilgi birikimi, becerisi doğrultusunda ilerleyen nitel araştırma sonucu da araştırmacıya göre değişiklik gösterebilir. Bu durum nitel araştırmaların hem gücü hem de zayıflığı olarak değerlendirilmektedir.

Nitel araştırmalarda verilerin incelenmesinde “*içerik analizi*” tekniği, kendi içinde araştırmada elde edilen bulguların düzenlenip yorumlanması ve okuyucuya sunulması aşamalarından oluşmaktadır. İçerik analizi tekniği ile edinilen verilerin kavramlaştırılması ve temaların saptanması esastır. Elde edilen veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır.³⁷ Araştırmacının, ne olursa olsun kendi izlediği analiz sistematikliğini doğru bir şekilde rapor etmesi gerekmektedir.³⁸

Araştırmada ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında gerçekleştirilen değişim ve dönüşümlere yönelik STK’ların çalışmaları taranmıştır. Altı adet STK’nın toplam 8520 sayfa raporu taranmıştır.

	Rapor Sayısı	Sayfa Sayısı
Ensar Vakfı	4	507
TED	12	2544
ERG	41	3463
ÖNDER	15	823
TİMAV	11	483
TESEV	6	700
Toplam	97	8520

Tablo 1: STK’ların rapor ve sayfa sayısı

³⁷ Çavuş Şahin, “Veri Toplama Teknikleri”, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2017, s. 190-92.

³⁸ Michael Quinn Patton, *Nitel Araştırma Değerlendirme ve Yöntemleri*, (ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2014, s. 433-34.

Çalışmanın problemi doğrultusunda öncelikle elde edilen tüm dokümanlar bir kez okunmuştur. İHL ile ilgili raporlarda sıkça yer alan konular belirlenmiştir. Bu araştırma öncesinde herhangi bir konu veya kategorik sınıflandırma yapılmamıştır. Ön değerlendirmenin ardından literatür ve tez danışmanının görüşlerine dayalı olarak STK rapor, değerlendirme ve araştırmalarında ortaya çıkan konu başlıkları kategorilere ayrılmıştır. Bu değerlendirmelerin sonucunda; İHL statü, karma eğitim, katsayı problemi öğretim programı, program çeşitliliği, meslek dersleri, eğiticiler, öğrenciler, eğitim ortamları, bütçe ve başörtüsü gibi 11 ayrı kategori oluşturulmuştur. Her bir kategori kendi içinde STK raporlarında yer alan alt başlıklara ayrılarak ele alınmıştır. Dokümanların inceleme sürecinde herhangi bir kurum ya da kuruluşa zarar verici veya fayda sağlayıcı bir yaklaşımdan uzak durulmuştur. Dokümanlar, araştırmanın amaçları çerçevesinde analiz edilmiş, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

KONU STK	İHL Statü	Program Çeşitliliği	Meslek Dersleri	Öğrenciler	Öğretim Programı	Eğiticiler	Karma Eğitim	Başörtüsü	Katsayı	Eğitim Ortamları	Bütçe
ÖNDER	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ensar Vakfi	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
TİMAV	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-
TED	X	X	X	X	-	X	-	-	-	-	X
TESEV	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-
ERG	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X

Tablo 2: STK raporlarında işledikleri konu başlıkları dağılımı.

Araştırma sonuçlarının geçerliliği ve güvenilirliği açısından STK seçiminde STK'ların kuruluş amaçları ve farklı toplumsal, siyasal kesimleri yansıtmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın dış güvenliği açısından araştırmacı, örneklem grubundaki STK'lardan bağımsız bir konumdadır. Araştırma sonucu ortaya çıkan veriler, bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma konusuyla ilgili çeşitli görüşler tartışma kısmında işlenmiş ve sonuca ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen STK raporlarının hepsi açık kaynaklarda yer almaktadır. Herkes tarafından incelenebilir. Ayrıca iç güvenliğin sağlanması için STK raporlarında ortaya çıkan kategorilere ilişkin hakem görüşleri alınmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

SİVİL TOPLUM VE TÜRKİYE'DE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI

1.1. Sivil Toplum ve Sivil Toplum Yaklaşımları

Tarihsel süreçte “sivil toplum” kavramı, önce devlet anlamında, sonra medenilik yerine, en son olarak siyasala karşı toplumsal olana vurgu ile öne çıkmaktadır. Kavramın bugünkü anlamından yola çıkarak geçmişi izlemeye tabi tutulduğunda, karşıladığı anlamları değişik dönemlerde ve uygulamalarda görmek mümkündür. Aslan, sivil toplum kavramının köken itibarıyla Eski Yunan'daki devlet anlamından günümüze, neredeyse tam zıt bir anlam içeriğine sahip olduğunu belirtmektedir. Kavramın doğru anlaşılması ve kullanılması, tarihi ve etimolojik kökenlerini takipten çok, dilin güncel kullanım şartları içinde gerçekleşmektedir.³⁹

Sivil toplum; tarihi, sosyolojik ve siyasal kökenleri itibarıyla Batı menşeli bir kavram olması sebebiyle gelişimi, doğduğu Avrupa'da ve Avrupa dışı toplumlarda aynı şekilde seyretmemiştir. Bugün kavramın hikâyesini bilmenin öğreticiliği ve cazibesi olmakla beraber, orijinal anlamına dönmeyi de gerektirmemektedir. Sivil toplumun bu uzun ve dolambaçlı yolculuğunda her dönem gündemde olduğu söylenemez. Kavram ilk olarak Avrupa'da kralların baskıcı yönetimlerine karşı beslenen özgürlükçü fikirlere ilham kaynağı olmuş ve Aydınlanma filozoflarının söylemleriyle düşünce dünyamızda yerini almıştır.⁴⁰

Bu bölümde öncelikle sivil toplum kavramının doğup büyüdüğü Avrupa'daki teorik temelleri ele alınmıştır. Avrupa'da STK'ların kurumsallaşma çeşitliliğine yer verilmiştir. Kavramın Türkiye'deki gelişim seyri ve Osmanlı'dan günümüze STK özelliği taşıyan kurumsal yapılara değinilmiştir. Daha sonra ortaöğretim mesleki din öğretimi ve sivil toplum kuruluşları ilişkisine yer verilmiştir.

³⁹ Seyfettin Aslan, “Sivil Toplum: Kavramsal Değişim ve Dönüşüm”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 33, (2010), s. 188-212.

⁴⁰ Yasin Aktay, *Postmodern Kavşakta Din ve Sivil Toplum*, İstanbul: Tezkire, 2015, s. 293-95.

1.1.1. Sivil Toplum Kavramı

Sivil toplum; Batı toplumsal siyasal geleneğinde doğup gelişmiş, devlet-toplum ilişkileri analizinde başvurulan, devlet kontrolünde olmayan sosyal ilişkiler, gönüllü kuruluşlar, kitle iletişim araçları ve toplumsal hareketler alanına atfedilen bir kavramdır.⁴¹ Sosyolojik olarak kavram, kendiliğinden ve iradi olarak örgütlü toplulukları isimlendirmede kullanılmaktadır.⁴² Sivil toplum; toplumsal ihtiyaçların giderildiği,⁴³ devletten özerk, kendi kendine yeten, devlet ve özel alan arasında aracı bir yapıdır.⁴⁴

Aktay, İslâm tarihinde Hz. Peygamber'in ilk kurduğu yerleşim yeri ve idari yapının "Medine" olarak isimlendirilmesi ve karşıt anlamının "bedevilik" olmasına gönderme yapmaktadır. Bu süreci insanların Allah, tabiat, hukuk, toplum ve devletle ilişkilerini düzenleyen geniş çaplı bir sivil yurttaşlık kültürü ve bilinci yaratma projesi olarak ifade etmektedir.⁴⁵ Çaha'ya göre Batı toplumsal ve siyasal tarihinin bir ürünü olan "sivil toplum" kavramı etrafında gelişen sosyal pratikleri, İslâm'da ve Müslüman toplumda aramak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Ancak Mekke toplumunda yaşanan sosyo-ekonomik dengesizlikler, siyasal kargaşalar, Hz. Peygamber'in önderliğinde sivil bir hareket olarak İslâm'ın yayılmasında etkili olmuştur. "Medine Vesikası", İslâm sosyal siyasal tarihinde Müslümanların öteki inanç ve toplumlarla bir sözleşme çerçevesinde yaşayabileceğini gösteren somut bir referans olmuştur. İslâm vahyinin akla, özgür iradeye önem vermesi, yönetimde adalet, danışma, liyakat rıza ve barış gibi ilkeleri merkeze alması; sivil toplumun özel yaşam, hak, hukuk, toplumsal katılım, seçim, sınırlı devlet gibi öncelendiği prensiplerle örtüşmektedir. İslâm'ın birey ve toplum yaşamının dinamiklerine nüfuz edebildiği, entelektüel canlılığın ve toplumsal farklılaşmanın yaşandığı yıllarda merkeziyetçi bir devlet kurumsallaşması henüz oluşmamıştır.⁴⁶

⁴¹ Gülgün Tosun, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998, s. 29-30.

⁴² Sarıbay, *Sivil Toplum ve İslâm*, s. 169.

⁴³ İdris Küçükömer, *Sivil Toplum Yazıları*, İstanbul: Profil Yayıncılık, 2009, s. 147.

⁴⁴ Ali Yaşar Sarıbay, "Türkiye'de Demokrasi ve Sivil Toplum", *Liberal Düşünce Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, (1997), s. 32-43.

⁴⁵ Aktay, *Postmodern Kavşakta*, s. 297.

⁴⁶ Ömer Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, İstanbul: Mana Yayınları, 2017, s. 35-39.

John Keane, sivil toplum kavramının devletle olan ilişkisini merkeze alarak dört evreden geçmek suretiyle modern anlamına doğru evirildiğini söylemektedir. Birinci aşama; sivil toplumun siyasal toplumla özdeş olduğu dönemdir. İkinci aşama; devlet karşısında bağımsız toplulukların zemininin oluştuğu dönemdir. Üçüncü aşama; sivil topluma karşı devlet müdahalesinin gerekliliğinin tartışıldığı aşamadır. Son aşama ise bağımsız bir sivil toplum vurgusunun yapıldığı ve devlet müdahalesine karşı çıktığı dönemdir.⁴⁷ Keane'nin sivil toplum kavramını dönemler halinde sınıflandırdığı bu yaklaşım, bütün toplumları kapsamamaktadır. Yalnız Batı toplumları ve kültürü için geçerlidir.

Sivil toplum kavramı etrafında siyasal düşüncede asgari-devletçi, katılımcı ve çoğulcu sivil toplum kuramları öne çıkmaktadır. Asgari-devletçi sivil toplum kuramı; devletin yasama yetkisinin sınırlandırılmasını, sivil yaşamın genişletilmesini savunmaktadır. Katılımcı sivil toplum kuramı; halkın siyasete katılımını, devletin sivilleştirilmesini savunmaktadır. Çoğulcu sivil toplum kuramında sivil yapıların etkili olması ve böylece demokratik hak ve özgürlüklere kavuşulacağı ifade edilmektedir. Devlet burada çıkar gruplarından etkilenen konumdadır.⁴⁸ Bu kuramların ortak özelliği, sivil toplum alanının genişletilmesi ve devlet müdahalesinin azaltılmasıdır.

Sivil toplumun Avrupa'daki gelişimi ile Amerika'daki gelişimi ve dayandığı sosyal temeller birbirinden farklıdır. Orta Çağ Avrupası'nın sosyal sınıfları olan esnaflar, lordlar, ruhbanlar, vasallar ve köylüler, sanayileşmeyle birlikte birleşerek işçi ve burjuva sınıfını oluşturdular. Siyasi partiler ve sendikalar etrafında birleşen sosyal sınıflar, Avrupa demokrasisi için katalizör görevi üstlenmişlerdir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında sosyal grupların yerini insan ve kadın hakları, özgürlük, çevre sorunu ve eğitim hakkı gibi değerleri savunan sosyal yapılar almıştır. Avrupa'da siyasal ve toplumsal hayat, sosyal sınıflar ve grupların mücadeleleri sonucu gelişmiştir. Avrupa'da sivil toplumun gelişimi ve mücadelesinde kilise ve dinî gruplar olumsuz bir role sahipken Amerika'da sivil toplum ve demokrasinin

⁴⁷ John Keane (ed.), "Sivil Toplum ile Devlet Arasındaki Ayrımın Kökenleri ve Gelişimi 1750-1850", *Sivil Toplum ve Devlet Avrupa'da Yeni Yaklaşımlar*, (çev. Levent Köker), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1993, s. 50-53; Sarıbay, *Sivil Toplum ve İslâm*, s. 53.

⁴⁸ Yurdakul Fincancı, "Sivil Toplum-Asgari Devlet Sivil Devlet", *Sivil Toplum*, İstanbul: TÜSES Yayını, 1991, s. 2-14.

gelişimi, seküler ve dinî sosyal gruplar etrafında gerçekleşmiştir. Amerika'daki dinî grupların temeli Avrupa'da Katolik kilisesinin baskısından kaçan, inançlarını özgürce yaşamak isteyen Protestanlardır. Protestan mezhebi; eğitim, üretim, ticaret gibi faaliyetlerine dinî bir anlam yüklemişler ve bugünkü Amerika'nın temellerini atmışlardır. Amerikan sisteminin temel değerinden biri olan "inanç" dinî grupları, "özgürlük" ise seküler grupları temsil etmektedir. Amerikan toplumunda dinî yaşam ve dinî değerler konusunda hassasiyet önemli bir yer tutar. Kiliseye devam hususundaki hassasiyet bunun en önemli göstergelerindedir. Din ve modernleşme arasında Amerikan toplumunda bir bütünleşme söz konusudur.⁴⁹

Modern dönemde sivil toplum ve devlet arasında meydana gelen farklılaşma sonrasında kavram, hürriyet fikri ve "siyasi güçlerin sultanından kurtulma" anlayışı çerçevesinde devletle değil daha çok despotizmle karşı karşıya gelmektedir.⁵⁰ Sivil toplumun gelişmesi için devletin sosyal grupların örgütlenmelerine ve faaliyetlerine siyasal ve hukuksal olarak bir engel teşkil etmemesi gerekir. Siyasi, ekonomik ve ideolojik gücün devletin tekelinde olduğu bir toplumsal yapıda sivil toplumun ve dolayısıyla demokrasinin gelişmesi mümkün değildir. Sivil toplumun geliştiği toplumlarda devlet bireysel özgürlük, sosyal haklar ve örgütlenmeler açısından garantör bir kurumdur. Sivil toplum, daha çok ideolojik toplum modeli karşısında anlam kazanmaktadır. Sivil toplum düşüncesinin hâkim olduğu toplumsal yapılarda akıl, bilim, inanç ile bireyler, gönüllüler ve sanatçılar ön plandadır. Şehrin ve hayatın görünür yerlerinde sokak, cadde, okul ve parklarda sanatçıların, düşünürlerin heykelleri vardır.⁵¹

Hegel, Hobbes (1588-1679), (1770-1831), Rousseau (1712-1778) gibi Aydınlanmacı düşünürlere göre feodal toplumun çöküşü ile sivil toplumu hazırlayan nedenler ortaktır. Daha çok feodal çözülmenin biçimi, XVIII. yüzyıl düşünürlerine ilham vermiştir. Devlet ve Kilise baskısından uzak ortaya çıkan sivil toplumun özerk ekonomik faaliyet alanının doğuşu, geç Orta Çağ'ın komünial hareketlerine kadar götürülmektedir. Kent korporasyonları ve komünlerini feodal yapıya karşı

⁴⁹ Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, s. 7-9,163-166.

⁵⁰ Şerif Mardin, *Türkiye'de Toplum ve Siyaset Makaleler 1*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1990, s. 54-59.

⁵¹ Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, s. 33-35,133-151.

özgürleştiren sivil toplum hareketi, ekonomik özgürlüğün önündeki siyasi ve dinî vesayet baskısını kaldırmıştır. Sivil toplum yeni gelişen bu toplumsal alanın izahında, tanımı ile bütünleşen bir kavramdır.⁵²

1.1.2. Sivil Toplumun Tarihsel Gelişimi

Sosyologların toplum sınıflandırmasında düşünsel, ekonomik ve karşıt ilişkiler ilkeleri öne çıkmaktadır. Sivil toplum kavramı incelemelerinde birey, toplum ve devlet ilişkileri merkeze alınmaktadır. Varlığını ve anlamını devlet karşısında kazanan sivil toplum, bir zıtlık ve bir alternatif olarak ifade edilen bu anlama zaman içinde kavuşmuştur. Başlangıçta ilk ifade edildiği şekilde ele alınmadığı görülmektedir. XVIII. yüzyıl aydınlanma düşünürlerince literatüre sokulan kavramın düşünsel geçmişi yanında, ayrıca kapsadığı anlama uygun olarak toplumsal temelleri bulunmaktadır. Sivil toplum kavramını açıklamada gelişim seyri içinde çeşitli tasniflerin yapıldığı görülmektedir. Sivil toplumun anlam ve işlevsel olarak dönüşümünü, tarihi ve sosyolojik bir bakışla klasik, modern ve postmodern dönem üzerinden değerlendirdik.

1.1.3. Klasik Dönem Sivil Toplum Yaklaşımı

Sivil toplum kavramının ortaya çıkışı, Eski Yunan filozoflarından Aristo (MÖ384-322) ve Çiçero (MÖ 106-7) dönemine kadar dayanmaktadır. Klasik dönem filozoflarının kullanımında devlet ve sivil toplum iç içe bir yapıdır.⁵³ Aristo'nun "politike koinonia"sı kamuya ait kural koyan bunun yanında kurallı bir politik toplum ve düzene işaret etmektedir. Bu toplumda eşit ve özgür haklara sahip vatandaşlar, başkalarının haklarına saygılı ve kanunlara uymak zorunluluğundadır.⁵⁴

Çiçero sivil toplumu, Aristo'ya yakın bir şekilde sivil kanunlar tarafından yönetilen şehir toplumu anlamında kullanmaktadır.⁵⁵ Terimin bu erken kullanımlarında sivil toplumun mensubu olmak; bir devletin mensubu olmak ve

⁵² İsmail Doğan, *Sivil Toplum Ondan Bizde De Var*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2000, s. 20-24.

⁵³ Cem Eroğul, *Siyasal Düzenlerin Sınıflandırılmasına İlişkin Birkaç Tarihsel Örnek ve Tartışma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi, 1981, s. 98-99.

⁵⁴ Nils Karlson, *The State of State*, USA: Transaction Publishers, 2002, s. 99.

⁵⁵ Tosun, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, s. 30.

dolayısıyla da onun kanunlarına uygun, öteki vatandaşlara zarar vermeyecek bilinciyle hareket etmek anlamındadır. Burada sivil toplum ve devlet terimleri aynı anlamda kullanılmaktadır.⁵⁶ Orta Çağ'da ticari ve ekonomik gelişmiş şehirler için kullanılan sivil toplum kavramı,⁵⁷ burjuvazinin (kentli, meslek sahibi, yurttaş, laik ve örgütlü bireyler) kral, Kilise ve soylulara karşı mücadelesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Doğal olarak sivil toplum, kendinden önceki düzene karşıtlığı içermektedir. Başka bir ifadeyle sivil toplum, sınıfsal çatışmaların merkezinde doğmuş bir kavramdır.

1.1.4. Modern Dönem Sivil Toplum Yaklaşımı

Sivil toplum etrafındaki modern dünyada tartışmalar, geleneksel yapı ve düzende meydana gelen değişmelerle ortaya çıkmıştır. XVII. yüzyılda toprak, emek ve sermayenin ticari meta haline gelmesi, genişleyen pazar ekonomisi ve keşiflerle mevcut otorite ve siyasi düzenin sorgulanmasını beraberinde getirmiştir. Bu dönemde toplumsal ve siyasi hayatın kral, devlet, erkek, kadın, toplum ve birey gibi öncü kavramları içerik ve anlam olarak dönüşüme uğramıştır. Bu dönüşümün etkisiyle sosyal ve siyasi yapı üzerindeki tartışmalarda üç temel görüş dikkat çekmektedir. Birincisi N. Machiavelli (1469-1527), J. Bodin (1530-1596), T. Hobbes, J. J. Rousseau ve Hegel'in başını çektiği "devlet eksenli" ekol; ikincisi J. Locke (1632-1704), A. Smith (1723-1790), C.L. Montesquieu (1669-1755), ve F.A. Hayek (1889-1992) gibi düşünürlerden oluşan "birey eksenli" ekoldür.⁵⁸ Bu iki düşünce akımının dışında, toplum-devlet ilişkisini ekonomi ve sınıf temeli üzerinde tartışan Karl Marx (1818-1883) ve A. Gramsci (1891-1937) öncülüğündeki Marksist ekol bulunmaktadır.⁵⁹

Orta Çağ'ın sonlarına doğru ticaretin kentleri aşarak bölgesel düzeyde yapılar hale gelmesi, ulaşım-haberleşme alanındaki gelişmeler, ihtiyaçların değişmesini ve buna uygun ekonomik ve siyasi yapıların ortaya çıkmasını tetiklemiştir. Feodal

⁵⁶ Keane, "Sivil Toplum ile Devlet Arasındaki Ayrımın Kökenleri ve Gelişimi 1750-1850", s. 48.

⁵⁷ İsmail Doğan, *Özgürlükçü ve Totaliter Düşünce Geleneğinde Sivil Toplum*, İstanbul: Alfa Yayınları, 2002, s. 16.

⁵⁸ Zeki Arslantürk, M. Tayfun Amman, *Sosyoloji / Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001, s. 444-45.

⁵⁹ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 25-26.

beylerin keyfi yönetimleri ticaretin önünde engel olarak görülmesine neden olmuştur. Üretimin ve ticaretin önündeki köstekleri kaldıracak tek bir kral mutlak tercih edilir olmuştur. Avrupa’da ekonomik ve siyasi nedenlerle Papa’dan bağımsızlık düşüncesi ve mutlakiyet taraftarlığı tartışılmaktadır. En büyük feodal beyin yani kralın, soylular ve din adamları üzerinde egemenliği savunulmaktadır.⁶⁰

İtalya’da küçük prenslikleri birleştirmek ve kilisenin siyaset üzerindeki gölgesini kaldırmak için monarşik bir yönetim tarzını öngören Machiavelli’nin güçlü merkeziyetçi bir devlet öngörüsü, aynı zamanda toplumsal dinamiklerin önünü kesen ve bireyin varlığını devletin içinde eriten bir yapının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Farklılığı ve bireyselliği sona erdiren böyle bir siyasal yönetim, sivil topluma engel bir düşüncüyü öne çıkarmaktadır.⁶¹

T. Hobbes, insan doğasındaki kötülüğü sınırlandırıcı bir otorite olarak devleti öne çıkarmaktadır. Devletin amacı, insanları doğa durumundan kurtarmak ve bireysel güvenliklerini sağlamaktır.⁶² Hobbes, dinî kurumları da içine alan tüm sivil toplum unsurlarını devletle bütünleştirip yok etmektedir. Ona göre yasa yapıcı olarak devlet haricinde hiçbir güç yoktur. Dinî kurumlar da buna dâhildir. Devlete itaat ile tanrıya ibadet özdeştir.⁶³

J. J. Rousseau’ya göre insan özgür olarak dünyaya gelir, toplum özgürlüğün paylaşıldığı bir sosyal yapıdır. İnsanların birbiri üzerinde baskı kurma hakkı, tabii olarak yoktur. Üstünlük, belirli antlaşmalarla diğerlerine devredilir. Rousseau’ya göre sosyal yapının oluşması sürecinde ortaya çıkan toplumsal sözleşme, insanın doğal durumdaki sınırsız özgürlüğünden kendi isteğiyle vazgeçmesi demektir. İnsanın, tekrar özgürlüğüne kavuşması ise kurallara ve yasalara uymasıyla olur. Toplumsal sözleşme ile meydana gelen toplum, böylece gerçek özgürlüğünü elde eder. Rousseau’ya göre doğal bir hak olan toplumsal yaşama geçilmesi, insanın varlığını sürdürmesinin garantisidir. Doğa halindeki karışıklığı ve çatışma sürecini

⁶⁰ Niccolo Machiavelli, *Prens*, (çev. Nazım Güvenç), İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınları, 1994, s. 15-16.

⁶¹ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 28.

⁶² Ahmet Karadağ, “Demokratikleşme ve Sivil Toplum: Liberal Düşünce Topluluğu Örneğinde”, *Sivil Toplum ve Demokrasi*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2005, s. 67.

⁶³ Thomas Hobbes, *Leviathan veya Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği, Biçimi ve Kudreti*, (çev. Semih Lim), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2008, s. 327-29.

gidirmek bir sözleşme ile mümkündür. Bu sözleşme insana toplumsal bir boyut ve özgürlüğünü kazandırır.⁶⁴

G. W. F. Hegel toplumu; aile, sivil toplum ve devlet biçimiyle üç aşamada sınıflandırmıştır. Hegel'e göre sivil toplum (bürgerliche gesellschaft), toplumsal çıkar gruplarının yer aldığı, devletten ayrı ekonomik ilişkilerin yürütüldüğü, bir hukuk düzenini içermektedir. Sosyo-ekonomik koşullar, belirli rekabet ve çatışma alanı oluşturabilmektedir. Hegel'e göre devlet; adaleti, eşitliği, evrensel değerleri, kamu menfaatini korumakla yükümlüdür. Ona göre sivil toplum, aile ve devlet arasında bir aşamayı ifade etmektedir.⁶⁵ Hegel, bireylerin ve toplumun devlet içinde eridiği, kaynaştığı ve bütünleştiği bir "idealist devleti" savunmaktadır.⁶⁶ Hegel, sivil toplum ve devlet ayrımını aynı zamanda siyasi bir etik konusu olarak ele almaktadır. Aile, sivil toplum ve devlet gibi alanlarda oluşan etik yaşam, birbirinden farklı etik değerlere sahiptir. Devlet-toplum ilişkisi, bireylerin otorite olarak devleti kabullenmeleri ile ilişkilidir. Sivil toplum içindeki çıkar çatışmaları ve gerilimleri giderecek olan güçlü, donanımlı bir devlettir. Hegel düşüncesinde tartışılan sivil toplum; güçlü bir devleti, farklılığı ve özerkliği ortaya çıkarması gibi iki özelliği barındırmaktadır. Toplumsal farklılaşmanın birey kaynaklı olduğunu ifade eden Hobbes ve Rousseau'nun aksine Hegel, kaynak olarak sivil toplumu göstermektedir.

John Locke, Hobbes ve Rousseau birey ve bireyler arası sözleşmeye göre oluşan siyasi yönetimi, özgürlüklerin güvencesi olarak görmektedir. Mevcut siyasi yapının devamını bireysel hakların güvence altına alıp almadığına bağlamaktadır. Locke'a göre sözleşmenin birinci aşamasında bireylerin oluşturduğu sivil toplum, ikinci aşamasında devlet vardır. Sivil toplum, yasa ve yargı rehberliğindeki bir otoritenin altında anlaşmazlıkların çözüldüğü ve suçluların cezalandırıldığı bir yaşam biçimidir. Locke, birey ve devlet arasındaki ilişkinin temeline "rıza" kavramını yerleştirmektedir. Politik topluma üye olmak, bireyin isteği ile mümkündür. Devlet-birey ilişkisinde doğal hukuka uygun davranılmaması halinde, sözleşmenin ortadan kalkacağını belirtmektedir. Locke, devletin mutlak hegemonyasına karşı bireylerin

⁶⁴ Jean Jacques Rousseau, *Toplum Sözleşmesi*, (çev. Şemsettin Yeltekin), İstanbul: Araf Yayınları, 2013, s. 13-25.

⁶⁵ Tosun, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, s. 38.

⁶⁶ Doğan, *Sivil Toplum Ondan Bizde De Var*, s. 25.

ve grupların dolayısıyla demokratik bir toplumun önünü açmıştır. Devletin fonksiyonu, bireylerin hak ve hürriyetlerini korumaktır. Bireysel tercihlere yüklediği anlam ve misyon; özgürlüklerin ve farklılaşmanın, dolayısıyla sivil toplumun oluşması ve gelişmesi için önemlidir. Siyasal otoritenin sınırsız mutlak bir güce dönüşmemesi için yasama ve yürütme ayrılığını getirmiş, egemenliği çeşitli kurumlara dağıtmıştır.⁶⁷

Karl Marx, insanların yaşamındaki maddi üretimlerin gelişme seyri ile ahlâk, din, metafizik ve ideoloji gibi bilinç halleri arasında ilişki üzerinde durmaktadır. Maddi üretim alanında meydana gelen gelişmeler, düşüncelerin değişmesinde etkilidir.⁶⁸ Marx, sivil toplumu üretim ilişkilerinin gerçekleştiği, toplumsal yaşam üzerinde belirleyiciliği olan maddi boyutla ilişkilendirmektedir. Dolayısıyla insan bilincinin ortaya koyduğu metafizik varlık alanı sivil toplum tarafından belirlenmektedir. Marx düşüncesinde devlet, sivil toplumun emrinde araçsal bir konumdadır. Devlet-sivil toplum ilişkisinde koşullandırıcı ve düzenleyici olan sivil toplumdur.⁶⁹

Din ve insanın özgürlüğü ilişkisi açısından Marx, dinin insana özel bir aidiyet kazandırdığını ve diğer insanlardan ayırttığını ifade etmektedir. İnsanın bu özel bağdan kurtulması ve genel politik bireye dönüşmesi halinde politik olarak özgürleşebileceğini ifade etmektedir.⁷⁰ Karl Marx, özel mülkiyetin din gibi insanı yalnızlaştırdığını, bencilleştirdiğini ve tüm kötülüklerin kaynağı olduğunu söyler. Sivil toplum ekonominin olduğu kadar bencilliğin üretildiği alandır.⁷¹ Devlet politik bireyin özgürleşebilmesi için her türlü aidiyetten arınmalıdır. Devlet özgür olmadan insanın özgür olması beklenemez.⁷²

Gramsci'nin siyaset düşüncesini şekillendiren büyük ölçüde sivil toplum kavramıdır. Gramsci'nin teorisinin Marksist geleneğe kıyasla getirdiği yenilik, sivil toplumu üst yapısal alanda değerlendirmesidir. Ona göre sivil toplum kültürel

⁶⁷ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 31-43.

⁶⁸ Karl Marx, Friedrich Engels, *Alman İdeolojisi*, (çev. Tonguç Ok, Olcay Geridönmez), İstanbul: Evrensel Basım Yayın, 2013, s. 35.

⁶⁹ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 56; Norberto Nobbio, "Gramsci ve Sivil Toplum Kavramı", *Sivil Toplum ve Devlet Avrupa'da Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1993, s. 94.

⁷⁰ Karl Marx, *Yahudi Sorunu*, (çev. Muzaffer İlhan Erdost), Ankara: Sol Yayınları, 1997, s. 20.

⁷¹ Karl Marx, *1844 El Yazmaları*, (çev. Murat Belge), İstanbul: Birikim Yayınları, 2013, s. 17.

⁷² Marx, *Yahudi Sorunu*, s. 16.

ilişkiler, ideolojik ve fikri hayatın bütünü kapsamaktadır. Hegel'in devlete yüklediği olumlu ve aktif rolü Marx ve Gramsci'de sivil toplum üstlenmektedir. Gramsci, üstyapı olarak toplumu siyasal ve kültürel olarak ayırmakta, bunu da "hegemonya" kavramı ile ifade etmektedir. Ona göre sivil toplum, hegemonyanın kültürel boyutunu temsil etmektedir. Budurumla ilgili olarak Orta Çağ'da evrensel, dinî bir kurum olan Kilise'nin hegemonik bir yapı olarak yöneticiler tarafından kullanılmasıyla örnekler. Bu ilişkiyi yöneticilerin fikri ve düşünsel bir örgütlü yapısının olmamasına bağlamaktadır. Hegemonyanın siyasal boyutunda ise yasalar, hükümet ve egemenlik işlevine tekabül eden devlet vardır. Böylece siyasal egemen grubun tüm topluma hegemonya uygulaması gerçekleşmiş olur. Gramsci'nin araçsal, kısmi, bağımlı ve geçici olarak nitelediği devlet, evrensel değil kısmi çıkarları temsil etmektedir. Toplum tarafından şekillendirilen bir yapısı vardır. Toplumsal dönüşümler çerçevesinde değişip yok olabilen bir kurumdur. Dolayısıyla toplumdan bağımsız, sürekliliği olan bir devlet değil, toplumla bir olan bir devlet anlayışı söz konusudur.⁷³ Gramsci, sivil toplum düşüncesinde Hegel'den esinlenmiş olmasına rağmen devlet düşüncesinde ayrılmaktadır. Hegel, devleti toplumun üstünde, ebedi bir yapı olarak görmektedir. Gramsci ise devletin varlığını hegemonyanın varlığı ile ilişkilendirmektedir. Hegemonyanın bitmesiyle devlet nihayete erecektir.

Marksist teori, sivil toplumu ekonomik alan, mülkiyet ilişkileri ve üretim araçlarını elde tutma açısından eleştirmiştir. Marksist kuramcılara göre sivil toplum; sömürenlerin, sömürülen toplum üzerinde kurduğu vesayetin ya da devlet kurumunun ve kapitalizmin bir parçası olarak sınıfa dayalı burjuva toplumdur. Burjuva sivil toplum üretim araçlarına, kapitalizmin ekonomi sistemine ve devletin politikalarına yön veren en güçlü aktördür. Özel mülkiyete sahip ve üretim aygıtlarının mülkiyetini tekeline alan burjuva, devlet ve sivil toplum, kapitalist bir iktisadi düzende işçi sınıfına karşı bir güçtür. Doğal olarak burada çatışma burjuvazi-sivil toplum devleti ile işçi sınıfı arasında meydana gelmektedir. Sivil toplum, kapitalizmin hâkimiyetindeki devlet yapısında üst yapı kurumları olan eğitim, din, siyaset ve ekonomi devleti beslemektedir. Marksist teoride, özel mülkiyet ve

⁷³ Nobbio, "Gramsci ve Sivil Toplum Kavramı", s. 94-107.

sınıfların reddedilmesinin temelinde, eşitlik ekseninde devletin geçiciliği fikri yatmaktadır. Bundan dolayı işçi sınıfı, burjuva sivil toplumla çatışma halindedir.⁷⁴

1.1.5. Postmodern Dönem Sivil Toplum Yaklaşımı

XX. yüzyılın ilk yarısında sivil toplum kavramının gündemden düştüğü görülmektedir. Bu düşüşün temelinde siyasi rejimlerde Batı Avrupa ülkelerinde temsili demokrasi, sosyalist rejimlerde siyasi toplumun ön plana çıkması etkili olmuştur. Bu dönemde; siyasi katılımın şekli, parti sistemleri, demokratik işleyiş ve kanuni düzenlemeler kamuoyunda yoğun tartışılan konulardandır. Özellikle Batı Avrupa ülkelerindeki liberal demokrasi etrafında meydana gelen gelişmeler; geleneksel olarak özel alanda yaşanan dinî, kültürel, etnik farklılıkların kamusal alana taşınmasını başlatmıştır. Çevre, kadın, dinî, kültürel haklar etrafında birleşen gruplar, “heterojen” bir toplumsal ve siyasi dönüşüme sebep olmuşlardır. Sivil toplum; kendi farklılığını korumakla kalmamış, devleti sınırlamaya yönelik bir güç haline gelmiştir. Sivil toplumun canlanmasında diğer önemli bir faktör, uluslararası resmi ve gönüllü kuruluşların devletler üstü bir konum ve güç odağı haline gelmeleri olmuştur. Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği gibi küresel ve bölgesel aktörlerin çevre, insan, kadın, çocuk, dinî haklar ve demokratik, kurum, norm ve işleyişler gibi politikaları üye ülkeler üzerinde baskı unsuru olmuştur. Aynı zamanda sivil toplumun bu haklar etrafında gelişmesinin zeminini oluşturmuştur. Son olarak Doğu Bloku’nun yıkılmasında etkili olan sosyal grupların bu ülkelerde hâkim olan tek tip siyaset ve toplum anlayışını da yıkmışlardır. Locke’a göre toplumsal sözleşme gereği devlet vatandaş arasındaki yükümlülükleri yerine getirmeyen devlete karşı bireyin başkaldırı hakkı doğmaktadır. Totaliter rejimlerin yıkıldığı bu ülkelerde dinî, siyasi ve ekonomik haklar etrafında birleşen sivil toplum unsurlarının önü açılmıştır.⁷⁵

Postmodern süreçte çevre, kadın, dinî, kültürel hak taleplerin etrafında birleşen sosyal gruplar sivil topluma zemin oluşturmuşlardır. Bu sosyal zeminin oluşmasında dönemin yükselen siyasi teorisi liberalizm ve liberal ideallerin etkisini unutmamak gerekir. Çaha’nın üzerinde durduğu sınırlı devlet, özgürlükler ve hukukun üstünlüğü

⁷⁴ Nuri Demirel, *Kuramsal ve Tarihsel Aşamaları ile Sivil Toplum ve Türkiye*, (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, s. 36.

⁷⁵ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 76-80.

gibi liberal idealler açısından sivil toplumun işlevsel konumudur. Liberalizm ve sivil toplum arasında belirli bir bütünleşme olması yanında ayrışmalar da söz konusudur. Liberalizm, insan haklarını birey temelli bir perspektifle ele almakta, hakların grup tanımlı bir şekilde değerlendirilmesine de karşı çıkmaktadır. Sivil toplum düşüncesinde ise hakların savunulması ve korunması bir grup tarafından gerçekleştirilmektedir. Liberal düşünürler, bireyin dâhil olduğu örgütün kimliğiyle bütünleşmesi, “ben”in “biz” içinde kaybolma, kolektif bir yapının parçası olma tehlikesine dikkati çekerler. Liberal düşüncede sivil toplumun içinde yer almak, bireyin haklarını savunmak içindir. Yazar, bunu Türkiye’den iki anayasayla örneklendirmektedir. 1924 Anayasasında bireysel haklar ve özgürlükler açısından özgürlükçü bir felsefesinin bulunduğunu fakat toplumda var olan tüm sivil toplum unsurlarının baskı altına alınmış veya yok edilmiş olması sebebiyle tek parti rejiminin oluştuğunu söylemektedir. 1982 Anayasasının ise devleti öne çıkarmasına rağmen sonrasında otonomlaşan, farklılaşan bir sivil toplum sayesinde demokratik ve özgürlükçü bir ortamın oluştuğunu ifade etmektedir.

Postmodern dönemde kavramsal düzeyde “bilgi toplumu”, “sivil toplum” ve “postmodern toplum” kavramları öne çıkmaktadır. Bu üç kavramın devlet dışı alana yaptığı vurgu, bireyi ve sosyal grupları ön plana çıkarması ortak özellikleridir. Geleneksel toplum yapılarında devlet tek egemendir. Modern toplumda ise denetim ve siyasi katılım yolları ile devlet egemenliğini vatandaş ve toplumla paylaşır hale gelmiştir. 1980 sonrası süreçte ise devletler nihai güç olmaktan çıkmış; otoritelerini çevre, özgürlük, kadın hakları gibi küresel ölçekteki platformlarla paylaşmak durumunda kalmışlardır. Uydu haberciliğinin, ulaşım ve iletişim araçlarının yaygınlaşması, ideolojik devlet ve toplum yapılarının dönüşmesinde etkili olmuştur. Bilginin bireylere ulaşması kolaylaşmış, devlet tarafından denetlenmesi zorlaşmıştır. Toplumsal ve siyasi sınıflandırmalarda bilgi önemli bir ölçüt haline gelmiştir. Bilgiyi işleyen, taşıyan meslekler (öğretmen-doktor-mühendis-sosyolog) öne çıkarken ideolojik toplumu figürleri (asker-yargıç-politikacı-polis) günden güne önemini yitirmiştir. Bilgi toplumunda bilgi, bireyin refah ve mutluluğu için bir araçtır. Bilginin demokratik sivil bir toplumun oluşması yolunda bireyin hak ve taleplerini sisteme aktarma vazifesi vardır. Dolayısıyla bilgi toplumunda devlet,

bireyi kuşatan ve aşkın bir yapı değildir. Toplumun hizmetinde araçsal bir mekanizmadır.⁷⁶

Postmodern zamanlarda tüketim alanında iki durum öne çıkmaktadır. Birincisi moda; giyim, süsleme ve dekorasyon dahil, yaşam tarzları ve dinlenme faaliyetleri gibi geniş bir alanı kapsar hale gelmiştir. Çocuk oyunları, spor, müzik ve spor gibi çok sayıda faaliyet bu kapsamdadır. İkinci olarak, mal tüketiminden hizmet tüketimine doğru kişisel ve ticari hizmetlere; eğitim, sağlık, eğlence, gösteri, hobi gibi alanlara eğilimdir. Üretim alanında hızlılık, gelip geçicilik artmış, “katı olan her şey buharlaşır” ya da “kullan at” mantığı hâkim olmaya başlamıştır. Fast food tarzı beslenme, atılabilir ve tek kullanımlık bardak, peçete, giysi vb. yaygınlaşması bu duruma örnek gösterilebilir. Bir başka açıdan üretilmiş malların atılması, hayat tarzlarına, istikrarlı ilişkilere zaman, mekân ve kişilere yönelik bağlılıkların atılması düşüncesini de içinde barındırmaktadır. Bu hızlı değişim ve dönüşüm süreçlerinin kamusal ve özel değerler sistemine aşırı yüklenme, parçalanmış bir toplum yapısı ve değerlerin farklılaşması sonucuna götürdüğü belirtilmektedir.⁷⁷

Günlük yaşamdaki değişiklikler ve yeni teknolojilerin kullanımı, postmodern düşüncenin oluşmasında etkili olmuştur. Günlük hayattaki bu ayrışmalar, zaman açısından insana artı bir vakit kazandırmış, çalışma ve üretim hayatında esnek düzenlemelerin kapısını aralamıştır. Videokaset ile insanların medya sektörünün kurgulanmış düzeninden kurtuldukları, bu sayede istedikleri zaman ve mekânda program çeşitliliğine ulaşabildikleri örneklendirilmektedir. Uzaktan kumanda aletinin ve kablolu yayınların sayesinde insanların yeni bir özgürlük ve ayrılaşmaya gittikleri belirtilmektedir. İkinci olarak; mikrodalga fırınlar sayesinde bireyler, yemek yapmak için geleneksel aile yapısından ayrışacak boyutta bağımsızlık kazanmışlardır. Mikrodalga fırınlar için hazırlanmış, genellikle dondurulmuş yiyecekler insanların çalışma düzenlerinin esnemesine ve genişlemesine zemin hazırlamıştır. İletişim teknolojisi ve bilgisayar modemleri, neredeyse iş ve ev ayrımını ortadan kaldırmıştır.⁷⁸

⁷⁶ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 82-93.

⁷⁷ David Harvey, *Postmodernliğin Durumu*, İstanbul: Metis Yayınları, 1997, s. 318-19.

⁷⁸ Mark Gottdiener, *Postmodern Göstergeler: Maddi Kültür ve Postmodern Yaşam Biçimleri*, (çev. Ülkü Doğanay v.dğr.), Ankara: İmge Kitabevi, 2005, s. 81-82.

Teknoloji, çalışma hayatı, iletişim alanındaki dönüşümler, insanoğlunun hayatında esnek zamanların oluşmasında etkili olmuştur. Bütün bu gelişmeler sayesinde insan, etrafındaki gelişmeler ve olaylara zaman ayırmaya fırsat bulmuştur. Artan zamanın değerlendirilmesi bürokrasi imkânlarıyla olduğu gibi genel olarak STK'lar eliyle yürütülmektedir. Günümüzde sivil toplumun yaygınlaşmasında yaşanan bu gelişmeler etkili olmuştur. Sivil toplum ve STK'lar, bu süreçte daha görünür hale gelmiştir.

Postmodern dönem, sivil topluma olduğu kadar “dine dönüş”e imkân tanınması noktasında öne çıkmaktadır.⁷⁹ Çeşitli siyasi görüşlerden düşünürlerin ortak kanaati, modernitenin parçalamış olduğu toplumsal gerçekliği imar etme görevini dinin üstlenmesidir.⁸⁰ Ernest Gellner (1925-1995), günümüzde modernizme karşı üç ideolojik seçeneği; geleneğe dönme (fundamentalizm), görecelilik (relativizm) ve aydınlanmacı rasyonalizm olarak belirtmektedir. Fundamentalizmi İslâm, relativizmi postmodernizm, modernizmi aydınlanmacı rasyonalizm ile ilişkilendirmektedir.⁸¹ Sivil toplumu besleyen damarlardan birisi de dinî özgürlükler noktasında verilen mücadeledir. Özneyi adem-i merkezî kılan bu yeni durum, cemaat olgusunun belirmesine ve geniş kesimlerin yeni bir hayat tarzı etrafında birleşmesine imkân tanımaktadır. Postmodernitenin cemaat duygusunu öne çıkarmasıyla bireylerin dine yaklaşması, dinî hareketlerin yaşam tarzlarını bir kültüre dönüştürme misyonu, sivil toplum ve postmodernite arasında bir bağ oluşturmaktadır. Modernite gerçekliği; tek, evrensel, mutlak kabul etmektedir. Postmodernitede ise gerçeklik; çoğul, tikel ve evrensel olarak karşımıza çıkmaktadır.⁸²

Postmodern cemaatler, belli durumlarda ortaya çıkan özneye özerk bir alan açan ve daha çok bireyin kendi hayal dünyasına dayalı bir oluşumu ifade etmektedir. Dinî cemaatin postmodern cemaatten farkı, değerleri, sembolleri ve kültürel yapısı ile mensuplarını birleştirici bir özelliğe sahiptir. Postmodernizm ve dinin buluşmasında geçmiş dönemlerdeki gibi bir dinî canlanmadan söz etmek zor

⁷⁹ Aktay, *Postmodern Kavşakta*, s. 131.

⁸⁰ Sarıbay, *Sivil Toplum ve İslâm*, s. 133-35.

⁸¹ Ernest Gellner, *Postmodernism, Reason and Religion*, 2013, s. 2.

⁸² Sarıbay, *Sivil Toplum ve İslâm*, s. 47-51.

görülmektedir.⁸³ Süreç olarak postmodernite meta anlatıların reddedildiği bir döneme tekabül etmektedir. Tanrı'nın nihai hakikat olma fikri; sevgi, adalet gibi duyguların kaynağı olarak postmodern düşüncede kişiler arası bir konumlandırmaya dayandırılmaktadır. Postmodernite, “ben” ve öteki” arasındaki ilişkiye göre şekillenen hakikat ve değer anlayışını savunmaktadır.⁸⁴

1990 sonrasında sivil toplum kavramı, küreselleşmenin de etkisiyle anlam ve etki alanı itibarıyla geniş bir boyutta ele alınmaktadır.⁸⁵ Çağdaş dönemde sivil toplum kavramı; demokrasi, vatandaşlık bilinci, katılımcılık, insan hakları, din ve vicdan özgürlüğü, çok kültürlülük, çoğulculuk ya da gönüllülük, empati, şeffaflık, hukukilik, özerklik, yardımseverlik, aidiyet, etik, lobcilik, hesap verebilme, kamu yararı kapsamında serbest örgütlenebilme, sosyalleşme, hizmet odaklılık, küresel ölçekli olabilme, serbest piyasa ekonomisi, kesintisiz demokrasi gibi olguları kapsayan içerik ve anlam yönüyle zengin bir kavram haline gelmiştir.⁸⁶ Bu bakımdan günümüzde sivil toplum kavramı, ideolojiden ziyade yukarıdaki değerler ve kazanımları öne çıkarmaktadır.

1.2. Sivil Toplumun Kurumsallaşması

Sivil toplum, merkezi bir gücün ve düzenin dışındaki toplumsal ilişkiler bütünüdür. Sivil toplum ve STK kavramları aynı olmamakla birlikte STK, sivil toplum kavramının somut, örgütlenmiş halidir.⁸⁷ Devlet ve toplum arasında aracı kurum vazifesi gören STK'lar siyasi, insani, kültürel, ideolojik, etnik ve dinî amaçlı gönüllü birlikteliklerdir. Bu örgütlenmenin gerçekleşmesi için uzmanlaşma, iş bölümü, siyasi katılım gibi belirli şartların yerine gelmesi gerekmektedir. STK'nın sivil toplum kavramında olduğu gibi üzerinde karar kılınmış tek bir tanımı yoktur. Çaha, bunun sebebi olarak düşünürlerin ideallerindeki

⁸³ Talip Demir, *Sosyolojik Perspektiften Postmodernite ve Din İlişkisine Yeniden Bakış*, (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015, s. 48-49.

⁸⁴ Sarıbay, *Sivil Toplum ve İslâm*, s. 139-40.

⁸⁵ Gülgün E. Tosun, “Global Sivil Toplum, Siyaset ve Yurttaşlık”, *Sivil Toplum: Farklı Bakışlar*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2005, s. 45-46.

⁸⁶ Vehbi Bayhan, “Demokrasi ve Sivil Toplum Örgütlerinin Engelleri: Patronaj ve Nepotizm”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 26, (2002), s. 8.

⁸⁷ Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, s. 55.

toplumsal model fikri ve yaşadıkları dönemin sosyal, kültürel özelliklerinin etkisini göstermektedir.⁸⁸ Bu durum kavramın canlılık ve değişkenlik özelliğinden kaynaklanmaktadır.

STK; toplumsal fayda, demokratik gelişme, gönüllük esaslı, kâr amacı gütmeyen devlet dışı yasal çerçevede faaliyet yürüten kurumlar olarak tanımlanmaktadır.⁸⁹ STK'lar evresi olarak kabul edilen XX. yüzyılın son çeyreğinde, Uluslararası Af Örgütü, Helsinki İzleme Komitesi gibi kuruluşlar vasıtasıyla tanınmaya başlanan bu yeni örgütlenme biçimleri, hükümet dışı örgütler (Non-Governmental Organizations), gönüllü kuruluşlar (Voluntary Organizations) Türkçede STK şeklinde ifade tercih edilmektedir.⁹⁰ Uluslararası Örgütler (International Associations) ifadesinin Birleşmiş Milletler antlaşmasında, ekonomik ve sosyal konsey düzenlemeleri çerçevesinde 1945 yılında, ilk kez 71. maddede kullanıldığı bilinmektedir.⁹¹

NGO kavramındaki hükümet dışılık, devlet veya kamu haricinde kalan özel yapıları vurgulamaktadır.⁹² STK'ların isimlendirmelerinde kuruluş amacı, hedef kitle, faaliyet alanı, üye profili, kurumsal yapıları ve devletle ilişkilerin etkili olduğu belirtilmektedir. Hem NGO tanımlamasının kendisi hem de meslek odalarından sendikalara, derneklerden platformlara kadar geniş bir örgütlenme ağının NGO kabul edilip edilmeyeceği hususu tartışılmaktadır. Tüm bu isimlendirmelerin temelinde STK'ların bu yapısal özellikleri belirleyici olmaktadır. Bir toplumsal yapının STK diye söylenebilmesi için hukuki statüsü itibarıyla ve her şeyden önce hükümet dışı olması gerekir. Bununla birlikte devlete bağlı ve güdümünde hareket etmemeyi de hedeflemelidir. Yıldırım STK kavramını dar ve geniş anlamda iki şekilde ele almaktadır. Geniş anlamda STK, sivil toplum alanında aktif ve devlet yönetiminin bir aygıtı olmayan tüm kurumsal yapıları kapsar. Bu tanımlamada dernekler, vakıflar,

⁸⁸ Ömer Çaha, "Sivil Toplum Üzerine", *Sivil Toplum ve Demokrasi*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2005, s. 15.

⁸⁹ Ozan Erözden, "STK'lar ve Hukuki Talepleri Üzerine Notlar," *Merhaba Sivil Toplum*, (ed. Taciser Ulaş), Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997, s. 13.

⁹⁰ Murat Belge, "Sivil Toplum Örgütleri", *Merhaba Sivil Toplum*, (ed. Taciser Ulaş), Turkey: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997, s. 23.

⁹¹ Levent Eraslan, *Türkiye'de Sivil Toplum Sorunsalı ve Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Değerlendirilmesi*, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008, s. 108.

⁹² Esra Yüksel Acı, *Kalkınma Sürecinin Yeni Aktörleri: STK'lar, Kalkınma ajan(s)ları mı? Neo-liberal Ajanlar mı?*, İstanbul: Günizi Yayıncılık, 2005, s. 91.

özel sektör teşebbüsleri, meslek odaları, kooperatifler ve siyasi partiler kamusal bir otorite aracı olmamaları sebebiyle STK olarak kabul edilmektedir. Dar anlamda STK gönüllü, bağımsız, kâr amacı gütmeyen ve toplumsal yarar sağlamak gibi ilkelere dayanan; toplumsal ve ekonomik refahı doğrudan ya da dolaylı yollarla desteklemek amacıyla kurulan örgütlerdir.⁹³ STK kavramının kapsamını daraltan bu ikinci yaklaşım; özel sektörü, meslek odaları ve kooperatifleri kapsamamaktadır.

STK isimlendirmesindeki çeşitli örnekler şöyle verilebilir:

1. *Sivil Toplum Örgütleri (Civil Society Organization-CSOS),*
2. *Uluslararası Faaliyet Gösteren Uluslararası Devlet Dışı Örgütler (International Non-Governmental Organization-INGOS),*
3. *Sosyal Hareketler (Social Movement-SMOs),*
4. *Uluslar üstü Sosyal Hareketler (International Social Movements, TSMOS)*
5. *Özel Gönüllü Kuruluşlar (Volunter Organizations, PVO),*
6. *Özel Yardım (Private Foreign Aid (PFA),*
7. *Hükûmetle Yarı İlişkili Olarak GONGO, (Goverment Organized Non-Governmental Organization),*
8. *Hükûmetle Doğrudan İlişkili Olarak (Government Run\ Inspired Non Governmental Organization Organization) GRINGO,*
9. *Uluslararası Bağış Kuruluşları Destekli STK (Donor-Organized NGO, DONGO),*
10. *Gelişmiş Ülke STK'sı (Northern NGO, NNGO),*
11. *Az Gelişmiş Ülke STK'sı (Southern NGO, SNGO),*
12. *Yarı Devlet Yarı Özel Kaynaklı STK (Quasi-NGO, Quangos), Finans Destekli STK'lar (Business Inspired NGO, BINGO),*
13. *Ticari STK (Commercial NGO CONGO),*
14. *Kamu Yararına STK'lar (Public Interest NGO, PINGO),*

⁹³ İbrahim Yıldırım, *Demokrasi, Sivil Toplum Kuruluşları ve Yönetişim*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2004, s. 51-59.

15. *Kar Amaçlı ve Elde Ettikleri Karları Amaçları Doğrultusunda Kullanan STK (Profit-Oriented NGO, PONGO),*
16. *Siyasal Parti Angajmanlı STK (Party-Affiliated NGO, PANGO),*
17. *Üyeleri Gerçek Kişiler, Uluslararası Kuruluşlar ve Devletlerden Oluşan Melez STK'lar/Hybrid International NGO (HINGO),*
18. *Fon Veren Teşekküller Tarafından Oluşturulan STK (Funder-Organized NGO's, FONGO) terimleri,*
19. *Mahalle, cemaat örgütlenmesi için topluluğa dayalı örgütler- (Community Based Organizations-CBO) terimi Amerikan literatüründe kullanılmaktadır.⁹⁴*

Yukarıdaki STK isimlendirmelerine göz atıldığında ülkelere göre farklılık görülmektedir. Avrupa'da uluslararası boyutta faaliyet gösteren “gönüllü, hayırsever” kuruluşlar ile Japonya ve Amerika'da NPO ile ekonomi ve sosyoloji temelli kâr amacı gütmeyen örgütler, STK olarak kabul edilmektedir. Üçüncü dünya ülkelerinde ise kalkınmaya katkı sağlayan sağlık ve yardım kuruluşları gibi örgütler STK olarak tanımlanmaktadır. Her şeyden önce STK isimlendirmelerindeki bu çeşitliliğin nedeni kültürel; anlamsal değildir.⁹⁵

Sivil toplumu kavramsal düzeyden uygulama alanına indirdiğimizde bireyler, kurumlar ve örgütler arasındaki ilişki alanı dikkati çekmektedir. Bireyler; STK'ları kuran, biçimlendiren insani yöndür. Kurumlar ise STK içinde çoğulculuk, tolerans, uzlaşma, medenilik gibi normatif değerlerin öne çıktığı biçimlendirici öğelerdir. Bu yönüyle STK'lar, sivil toplumun taşıyıcı unsurlarıdır.⁹⁶ Demokratik bir sistemin işleyişinde STK'larda bulunması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar: Bağımsız olma, toplum destekli olma, uluslararası hedefleri ve bağlantıları olma, insan ilişkilerine dayalı olma,⁹⁷ özel alandan fedakârlık, belli bir konuda uzmanlaşmış

⁹⁴ Eraslan, *Türkiye'de Sivil Toplum Sorunsalı ve Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Değerlendirilmesi*, s. 110.

⁹⁵ Mary Kaldor, “Civil Society and Accountability”, *Journal of Human Development*, Cilt 4, Sayı 1, (2003), s. 15.

⁹⁶ Gülgün Erdoğan Tosun, *İzmir'de Sivil Toplum*, İstanbul: Alfa Aktüel, 2006, s. 42-44.

⁹⁷ Tahsin Taner Başpınar, *Sivil Toplum Kuruluşlarının Üye- Örgüt- Çevre Eklemlenme Sorunları ve Çözümlerine İlişkin İzmir İşadamları Dernekleri Üzerinde Bir Araştırma*, (Doktora Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, 2016, s. 32.

olma ve etkili yatay ilişkiler,⁹⁸ gönüllülük, toplum yararı, saydamlık, amaç-hedef ve görevlerin net tanımlanması, kâr amacı gütmeme, ortak amaç birlikteliği, siyaset üstü bir duruş bunlardandır. STK'lar kâr amaçlı faaliyetler yürütebilirler yalnız burada doğrudan kişiye menfaat ve yarar sağlanmaması hususu önemlidir. Aynı şekilde devletten maddi destek veya proje almaları onların bağımsızlıklarına engel değildir.⁹⁹

STK yapılanmalarında ve ilişki biçimlerinde içe dönük bir hiyerarşik yapı bulunmaz. Hiyerarşik yapı, daha çok sivil toplum alanının dışında bürokratik yapıya özgü bir durumdur. İstisna olarak sendika ve meslek odalarında işleyişleri gereği hiyerarşik bir yapılanma mevcuttur.¹⁰⁰ STK'ların bağımsızlığı konusu, kamuoyunda tartışılan başka bir husustur. STK'ların tüzel kişilik kazanmak için merkezi veya yerel otoritelerce ilişki ve iş birliği için dernek, vakıf ve meslek odası gibi yaygın örgütlenme modelleri öne çıkmaktadır. Bu tarz STK modellerinde faaliyetlerin devletin denetimine tabi olması, STK'ların bağımsız hareket etmelerini zorlaştırması sebebiyle sorgulanmaktadır. Benzer şekilde yasal zorunluluk çerçevesinde mensuplarının haklarını korumak ve geliştirmek için kurulan ve üyeliğin zorunlu olduğu meslek odaları, sendikalar ve barolar gibi kuruluşların durumu ayrıca bir tartışma konusudur.¹⁰¹ Bir mesleğin geliştirilmesi ve meslek üyelerinin haklarını korumak amacıyla kurulan meslek örgütlerinin belirli ve sınırlı sayıda kişi veya grupların çıkarlarını temsil etmesi sebebiyle STK olma vasfına sahip olup olmadığı tartışmalıdır.

STK'ların sayısal ve niteliksel olarak atışı liberal değerlerin küresel çapta yaygınlaşmasıyla açıklanmaktadır. Bununla birlikte STK kavramının kapsamı ve içeriği meselesi, literatürün en tartışmalı alanını oluşturmaktadır. STK kavramı, sivil toplum alanında faaliyet gösteren çok çeşitli kuruluş ve örgütlenmeleri kapsayıcı nitelikte kullanılmaktadır.

STK'lar; sağlık, eğitim, araştırma, çevre ve sosyal hizmet alanlarında faaliyet göstermektedir. STK'ların bazıları içsel faaliyetleri amaç edinip üyelerinin yaşam

⁹⁸ İlhan Tekeli, *Katılımcı Demokrasi ve Sivil Toplum Kuruluşları*, Ankara: Sosyal Demokrasi Derneği Yayınları, 2006, s. 120-21.

⁹⁹ Erözden, "STK'lar ve Hukuki Talepleri Üzerine Notlar," s. 14.

¹⁰⁰ Belge, "Sivil Toplum Örgütleri", s. 26.

¹⁰¹ Sadun Emrealp, "Yerel Yönetimler ile STK'lar Arasındaki İşbirliği", *Merhaba sivil toplum*, (ed. Taciser Ulaş), İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997, s. 41-43.

standartlarını yükseltmeye ve haklarını savunmaya dönük çalışmalar yürütmektedir. Bazı STK'lar ise üye hizmetleri yanında geniş kitleleri bilinçlendirmek gibi dışa dönük etkinlikler amaçladıkları görülmektedir. Ülkeler arasında tarihi, kültürel ve politik farklılıklar nedeniyle STK'ların yoğunlaştığı alanlar farklı olabilmektedir. Örneğin; İngiltere ve Japonya'da eğitim, ABD ve Almanya'da sağlık, Fransa ve İtalya'da sosyal ve insani hizmetler alanları öne çıkmaktadır. STK'lar; savaş, terör, yoksulluk, göç, iklim değişikliği ve sanayileşmenin getirdiği kirlilik problemi gibi alanlarda çözüm üretmek başta olmak üzere küresel ölçekteki sorunlardan etkilenen mültecilerin, çocukların, kadınların, azınlıkların, yerlilerin haklarının tanımlanması ve savunulması noktasında etkin rol almaktadır. Örneğin; İnsan Hakları Fizikçileri (PHR Physicians for Human Rights) savaş suçlarına yönelik delil toplamakta, Greenpeace Örgütü GDO konusunda uyarılarda bulunmakta, Sınır Tanımayan Doktorlar Örgütü (MSF- Médecins Sans Frontières) salgın hastalıklar ve ilaç politikalarına yönelik projeler geliştirmektedir.

STK'ların amaçları ve faaliyetleri doğrultusunda ulusal ve uluslararası arenada sosyal, siyasal, ekonomik bazı işlevler yerine getirmektedir. Kamuoyu oluşumu açısından, çeşitlilikleri bünyesinde toplaması sebebiyle çoğulcu bir toplumun ve kültürün oluşmasında katkıları yadsınamaz. STK'lar, bireyin üstündeki devlet ve piyasa gibi güçlere ve politikalara karşı bir tampon görevi görmektedir. Devlet uygulamalarının STK'lar tarafından benimsenmesi halinde kamuoyu desteği alması daha kolay olmaktadır. STK'lar toplumsal değerlerin benimsenmesi, bireyin sosyalleşmesi ve siyasallaşması süreçlerinde aktif desteklerdir.¹⁰²

STK'lar etrafında; çevre, ırkçılık, feminizm, savaş karşıtlığı gibi bütün insanlığı ilgilendiren tek bir sorunun etrafında farklı siyasi çizgiden insanlar bir araya gelmekte ve birlikte hareket edebilmektedir. Bu tarz örgütlenmeler, kendilerini sınırladıkları sorun merkezinde bir siyaset tarzı geliştirmektedirler. STK olarak kabul edilme hususunda üzerinde en çok tartışılan yapılardan biri de siyasi partilerdir. STK'lar, siyasi partilerden farklı olarak iktidar hedefleri olmadığı için sorunlar karşısında net bir tavır alabilmektedirler. Gelinek noktada siyasi partiler ve STK'lar arasında giderek artan bir ilişki ağları mevcuttur. Siyasi partilerin iktidar hedeflerinin

¹⁰² Erözden, "STK'lar ve Hukuki Talepleri Üzerine Notlar," s. 15-16; Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, s. 64-68.

olması, bürokratikleşmeleri ve böylece toplumdan kopmaları söz konusudur.¹⁰³ Tunçay, siyasi partilerin iktidarda olmadığı takdirde STK sayılması gerektiğini belirtmektedir.¹⁰⁴

Devlet ve STK arasındaki ilişki durumunda bilinçli ve belirgin bir mesafe vardır. İnsan hakları, özgürlükler, adalet ve çevrecilik gibi sivil toplumun vurguladığı ve yol aldığı konuların karşı tarafında otorite, güç ve politikaların yürütücüsü olarak büyük oranda devlet mekanizması bulunmaktadır. Belge'nin ifade ettiği gibi düşünce suçları, adalet gibi belirli konularda örgütlenme biçiminin bizatihi kendisi bir "şüphencilik", "güvensizlik" barındırmaktadır. Zaman zaman devletlerin güncel politik kaygılarla bazı antidemokratik uygulamalara göz yumabildiği fakat STK'ların yalın vicdanı temsil ettiğini belirtmektedir. Buradan şu çıkarılmamalı sivil toplum düşüncesi devletin yok edilmesini istemektedir. Marksist yorumlar hariç sivil toplum düşüncesinde devletin varlığı hususunda sınırlı bir devlet anlayışı düşüncesi hâkimdir. Birey devlet ilişkisinde ilkeli, tanımlı, saydam ve hesap verebilirlik hususları öne çıkmaktadır.¹⁰⁵

Son yıllarda, sosyal hizmetlerin sunumunda hükümet ve STK'lar arasında tarafların yeterliliklerinin birbirini tamamlaması ve bunun avantajlarından faydalanılacağı inancı iş birliklerinin artışının nedeni olarak gösterilmektedir.¹⁰⁶ STK'lar, siyasi katılım yoluyla iktidar ve diğer gruplarla birtakım ilişkilere girerler. Bu ilişki aynı amaç uğrunda dayanışma şeklinde olabileceği gibi çatışma şeklinde de olabilir. Menfaat grupları, amaç ve çıkarları doğrultusunda örgütlü bir eyleme geçtikleri zaman "baskı grupları" olurlar. Baskı grupları, "lobby" faaliyetiyle yasama ve yürütme erkini kişisel temas veya kamuoyu baskısıyla etkiler. Baskı grupları; tarım, işçi, işveren, serbest meslek mensupları, dinî ve ahlâki ortak amaç etrafında birleşenler, tüketiciler, dış politikada aynı görüşte olanlar ve hayır kuruluşları gibi geniş bir yelpazede tasnif edilmektedir. Baskı grupları, hızlı değişen toplumsal ve

¹⁰³ Belge, "Sivil Toplum Örgütleri", s. 27-29.

¹⁰⁴ Mete Tunçay, "STK'lar ile İlgili Kavramlar", *Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1998, s. xi.

¹⁰⁵ Belge, "Sivil Toplum Örgütleri", s. 32-33.

¹⁰⁶ Tim Owen, "NGO-Government Partnerships", *Journal of International Migration and Integration*, Cilt 1, Sayı 1, (2000), s. 131.

siyasal ortam karşısında güncel ihtiyaçların siyasi ve toplumsal yapıya aksettirme görevini yerine getirmektedirler.¹⁰⁷

STK'lar; yenilikçi, esnek yapılarıyla program tasarlama ve uygulama noktasında devlet kurumlarıyla kıyaslandığında karşılaştırmalı bir üstünlüğü söz konusudur. STK yapılanmasının mali ve idari olarak diğer bir üstünlüğü hem hizmetlerin sunumunda hem de yönetimde gönüllülerden faydalanması sebebiyle giderleri azaltmasıdır. Ayrıca STK'ların başkalarına yardım etme misyonu ve taahhütlerinin gönüllülük esasına dayanması verimli bir ekip çalışmasını getirmektedir.¹⁰⁸

Sosyoloji literatüründe geleneksel yaşam düzeyinden modern yaşama geçiş “toplumsal mobilizasyon” kavramıyla ifade edilmektedir. Toplumsal hayatta geniş çaplı değişim ve dönüşümü kapsayan “toplumsal mobilizasyon” süreci; üretim ilişkilerini, toplumsal yerleşmeleri, meslek, ihtiyaç ve gelenekleri bir bütün olarak etkiler. Toplumsal yapıdaki değişimlerin etkisiyle siyasal, sosyal, psikolojik davranış kalıplarında yeni kabullere ortam hazırlanır.¹⁰⁹ Geleneksel toplumdan modernleşmeye doğru yönelen toplumsal yapılarda, sanayileşme, kentleşme ve göçler, metropol yaşam koşulları; yüz yüze yürütülen birincil ilişkileri ve geniş aile yapılarını yıkıma uğratmıştır. İşyerlerinde, evlerde ve sosyal yaşam alanlarında tanımadıkları insanlarla sağlıklı bir iletişim kuramayan bireyler, toplumdan soyutlanmakta ve yabancılaşmaktadır. Sosyal mobilizasyon süreçlerinin bireysel ve toplumsal hayatta yarattığı krizleri, gerilimleri gidermek için yeni sosyal birlikteliklere ihtiyaç vardır. Parçalanmış ve birbirinden kopuk toplumsal yapılar, bir amaç, görüş ve hedef etrafında birleştiği STK'lar vasıtasıyla yığın olmaktan kurtulacaktır. Bir topluluk içinde kendisini güvende hissedenden birey, duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde toplumsal hayata yansıtabilecektir. Gönüllü

¹⁰⁷ Ahmet N. Yücekök, “19. Yüzyıl Osmanlı Toplumundan Günümüz Türkiye’ sine STK’lar ve Siyaset Sosyolojisi İlişkileri”, *Tanzimat’tan Günümüze İstanbul’da STK’lar*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1998, s. 8-12.

¹⁰⁸ Owen, “NGO-Government Partnerships”, s. 132.

¹⁰⁹ Karl W. Deutsch, “Social Mobilisation And Political Development”, *The American Political Science Association*, 2006, s. 678-79.

teşekküller eliyle çoğulcu, dengeli ve rasyonel bir toplum yaşantısı egemen olacaktır.¹¹⁰

STK'ların yukarıda ifade ettiğimiz güçlü yanlarının yanı sıra birtakım zayıf yanlarına da değinilmektedir. En sık vurgulan zayıf yanlar; temsil eksikliği, kapasite sınırlılıkları, kaynak yetersizliği, koordinasyon eksikliği ve örgütler arası gerilimlerdir.¹¹¹ STK'ları kamuoyunda tartışılır hale getiren konulardan bir diğeri STK'ların yetersiz fon kaynağı sebebiyle uluslararası kuruluşlardan veya ülkelerden “proje bedeli” adı altında aldıkları maddi kaynaklardır. Bu tarz yardımlar ve fonlamaların manipülasyona açık bir tarafı bulunmaktadır. Bilinçli ya da bilinçsizce STK'lar, devlete zarar veren faaliyetlerin merkezinde yer alabilmektedir. Öte taraftan kimi devlet bürokratlarına harcama-esnekliği ve serbestisi sağlaması sebebiyle STK'ların devlet güdümüne girmesine, uluslararası literatürdeki ifadesiyle GONGO olarak ifade edilen “Governmental NGO yapılarının artışına neden olmaktadır. Zamanla bu durum, kamu maliyesinin sırtına yük olmakta ve kaynakların israfına neden olmaktadır.¹¹² STK'lar ile ilgili yapılan bir araştırmanın sonucunda; STK'ların gündem belirleyememesi sebebiyle gündemin peşinden gitmesi, üyelerine yeterli motivasyon sağlayamamaları, kaynak yaratacak proje eksikliği, STK ve üyeleri arasında amaç ve hedef bütünlüğünün sağlanmaması ve sesini duyuracak tanıtım faaliyetlerinin yetersizliği zayıflıkları olarak belirtilmektedir.¹¹³

Değişen sosyal siyasal paradigmlar, özellikle liberalizmin etkiyle; sivil toplumu ve bireylerin kurumsal, gönüllü ve saydam ilişkiler çerçevesinde toplumsal hayatta sivil inisiyatifler geliştirmelerinin ve uygulamalarının önünü açmıştır. Çağdaş sivil toplum anlayışı sivil yapılanmaların örgütlülüğüne vurgu yapmaktadır. Modernite sürecinde oluşan çatışmacı sosyal yapılar, çıkar odaklarının siyaset kurumu üzerinde baskı kurmasına ve STK'ların hızla kurumsallaşmasına imkân

¹¹⁰ Yücekök, “19. Yüzyıl Osmanlı Toplumundan Günümüz Türkiye'sine STK'lar ve Siyaset Sosyolojisi İlişkileri”, s. 5-6.

¹¹¹ Robert J. Chaskin, “Fostering Neighborhood Democracy: Legitimacy and Accountability Within Loosely Coupled Systems”, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, Cilt 32, Sayı 2, (t.y.), s. 174-77.

¹¹² Necip Hablemitoğlu, *Alman Vakıfları ve Bergama Dosyası*, İstanbul: Pozitif Yayınları, 2021, s. 24-25.

¹¹³ Gülsüm Özakin, “STK'larda Örgüt İçi Demokrasi ve Gönüllülük Konusunda Deneyim ve Görüşler”, *Sivil Toplum Kuruluşlarında Gönüllülük ve Gençlik*, (ed. Ali Çakmak), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2002, s. 52.

tanımıştır. STK'lar, liberal demokrasinin sosyal ve siyasal alanda etkisini artırmasının etkisiyle günümüzün vazgeçilmezlerinden olmuşlardır.¹¹⁴

1.3. Osmanlı Devleti'nde Sivil Toplum

Batı Avrupa siyasal ve toplumsal yapılanmasında krala (devlet) karşı kendi içinde özerkliğini sağlamış; soylu, burjuva ve feodal beyler gibi sosyal sınıflar mevcuttu. Sosyal sınıflar, krala karşı kendi hak ve çıkarlarını korumak için mücadelelerinin sonucunda kralın otoritesi altında belirli bir alanda hükümlanlık hakları elde etmiştir. Osmanlı devlet yapısı ise merkeziyetçi, bürokratik, örfi ve dinî normların hâkim olduğu bir yönetime sahiptir. Osmanlı'da yönetimi oluşturan “merkez” ve “çevre”yi oluşturan halk kesimleri arasında otoriteden bağımsız hareket edebilen, mülkiyet hakkı elde etmiş Avrupa'dakine benzer şekliyle bir sivil toplum unsuru görmek zordur.¹¹⁵

Osmanlı Devletindeki merkezi yapı, çevre üzerinde dolaylı bir denetim mekanizması oluşturmuştur. Merkezi yapıyı oluşturan ulema, asker gibi seçkinler zamanla eğitim alma, vergi vermeme gibi bazı imtiyazlar elde etmişler; toplumsal yaşamda belirleyici olmuşlardır.¹¹⁶ Patrimonyal yönetimlerde meşruiyetin kaynağı hükümdardır. Gelecekleri padişahın otoritesine bağlı “Patrimonyal bürokrasi” padişahın otoritesini korumak için toplum üzerinde yoğun bir baskı uygulamış, herhangi bir kümelenmeye müsaade edilmemiştir. Osmanlı Devleti'nde toplumsal gruplara, devletin kendilerine biçtiği roller çerçevesinde hareket imkânı verilmiştir.¹¹⁷ Osmanlıda merkez-çevre ya da devlet toplum ilişkisini belirleyen parametreler; vergi-maliye sistemi, tarım politikası, eğitim politikası, dinî gruplarla devletin ilişkileri olarak öne çıkmaktadır.

Osmanlı toplumunda üretim sistemi, büyük oranda tarıma dayalıdır. Mülkiyeti padişaha ait olan toprağın vergi karşılığı has, zeamet, tımar, adıyla halka dağıtılan tarım arazilerinin denetimini yapan sipahi, vergi toplamanın yanında devletin asker

¹¹⁴ Mehmet Aslan, Gazanfer Kaya, “1980 Sonrası Türkiye’de Siyasa Katılımda STK’lar”, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, (2002), s. 16.

¹¹⁵ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 142-43.

¹¹⁶ Erik Jan Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2004, s. 148.

¹¹⁷ Mardin, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset Makaleler 1*, s. 178-80.

ihtiyacını gidermekle görevlidir. Tarımsal faaliyetler dolaylı olarak devletin denetimindedir.¹¹⁸ Bu yöntemle sermaye, belli ellerde toplanmamış ve Osmanlı Devlet'i karşısında devletten bağımsız bir sınıfın gelişme imkânı olmamıştır. Bunun temelinde ekonomik düzenin temeli olan tarım, sanayi ve ticaretin büyük ölçüde devlet kontrolünde olması yatmaktadır.¹¹⁹ Osmanlı Devleti'nin merkeziyetçi bürokratik yapısına başka bir örnek maliye sistemidir. Osmanlı Sultanları, devleti ayakta tutacak askeri gücün devamlılığını toprak sistemiyle sağlamışlardır. Sultanlar hem devlet içindeki hem de diğer devletlere karşı otoritesini güçlü bir mali disiplinle pekiştirmişlerdir.¹²⁰

Osmanlı Devleti öncesi Müslüman Türk devletlerinin çoğunda sünni İslâm anlayışı, devlet yönetiminde etkilidir. Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethi, Osmanlı'da dinî anlamda merkezileşme ve kurumsallaşma döneminin başlangıcıdır. Şeyhülislâmlık müessesesinin padişaha bağlanması ve Hilafetin Osmanlı'ya geçmesiyle birlikte din devlet özdeşleşmesi pekişmiştir. Böylece Osmanlı sultanları, bütün Müslüman toplumun hamisi sıfatını kullanmaya başlamıştır. Devlet ve İslâm kavramlarının özdeşliğinde baskın taraf devlettir. Osmanlı toplumunda İslâmi yorumların kaynağı; devlet, medrese-ulema, mutasavvıflar ve halka dayanmaktadır. Fatih medreselerinin ise resmi devlet ideolojisinin teorisini oluşturmakla görevlendirildiği ifade edilmektedir. Osmanlı Devlet bürokrasisinin medreseden yetişen ulema eliyle şekillenmesi, ulemanın toplumsal bir sınıf haline gelmesinde etkili olmuştur. Osmanlı klasik dönemlerinde devlet-din örtüşmesinin faturası, modernleşme döneminde aydın bürokrat kesim tarafından devletin gerilemesinde suçlu hükmedilen İslâm'a kesilmiştir.¹²¹

Devlet idaresindeki merkezi yapılanma birçok alanı etkilediği gibi ilmi faaliyetleri de etkilemesi kuşkusuzdur. Osmanlı döneminde kurulan medreselerin

¹¹⁸ Halil İnalçık, *Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar 1*, (ed. Emre Yalçın), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2009, s. 118-22.

¹¹⁹ Ahmet N. Yücekök, "Türkiye'de Sivil Toplum Örgütleri Gelişiminin Toplumsal Aşamaları ve Süreci", *Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 15.

¹²⁰ Halil İnalçık, "Tarihsel Bağlamda Sivil Toplum ve Tarikatlar", *Bursa'da Düünden Bugüne Tasavvuf Kültürü 2*, (ed. Nahit Kayabaşı), Bursa: Bursa Kültür Sanat ve Turizm Vakfı Yayınları, 2003, s. 12-13.

¹²¹ Ahmet Yaşar Ocak, *Türkiye Sosyal Tarihinde İslâm'ın Macerası*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2015, s. 57-58; Ahmet Yaşar Ocak, *Türkler Türkiye ve İslâm*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2000, s. 63-69; Şerif Mardin, *Türkiye'de Din ve Siyaset Makaleler 3*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1991, s. 117.

İzmit, Bursa, Edirne ve İstanbul gibi şehirlerde kümelendiği görülmektedir. Bu durumun ilim adamlarının buluşması, ilmi toplantıların gerçekleştirilmesi gibi olumlu birçok faydası vardır. Ancak dönemin koşulları düşünüldüğünde ilim meraklısı gençlerin merkeze ulaşması, eğitim alması pek mümkün olmamıştır. Ayrıca çevreden merkeze doğru tek yönlü gerçekleşen akışın nüfusun merkezde yığılmasına, önce gelenlerin kendileri ve yakınları için birtakım haksız mevkiler talep etmesi ve bunun sonucunda belli ailelerin kök salmasına zemin hazırlamıştır.¹²²

Medreselerin programlarına yönelik; ağırlıklı olarak nakli ilimleri merkeze almaları ve akli ilimleri dışlamaları ekseninde eleştiriler yapılmıştır.¹²³ Hendese, riyaziyyat ve hikmet gibi derslerin okutulmasının lüzumu üzerinde durulmuştur. Çok erken sayılabilecek bir dönemde Koçi Bey (ö.1650), ilmiye sınıfıyla ilgili problemlere, atamalardaki usulsüzlüklere ve ulemanın itibarının kaybolmasına dikkat çekmektedir.¹²⁴ Medreselerin bozulması ve çözüm yollarına yönelik bu arayışlar, dışardan bir müdahale ile gerçekleşmemiştir. Medreselerdeki olumsuz gidişatın Osmanlı devlet ve toplum yapısı için oluşturduğu tehlikeyi öngören devlet adamları ve düşünürler tarafından gündeme getirilmiştir.

Osmanlı toplumsal yapısının sınıfsız olması, toplum ve devlet bütünleşmesini pekiştirmiştir. Ancak bu durum muhalefet olgusunun toplumsal düzeyde gelişip kurumsallaşmasını önünde bir engel olmuştur. Yöneticilere itaatın dinî bir boyut kazanması sebebiyle, Osmanlı siyasal kültürü içinde son döneme kadar ihanet ve muhalefet çizgisi belirsizliğini korumuş, muhalefet meşru bir zemin bulamamıştır. Bu hal, devleti alttan ve üstten sınırlandıracak aristokrasi ve burjuvazi gibi Avrupa’da görülen sosyal sınıfların ortaya çıkmasını engellemiştir.¹²⁵

Osmanlı’da kamuoyu oluşumunda basın yayın faaliyetlerinin gelişmesi etkili olmuştur. Tercümân-ı Ahvâl ve Tasvir-i Efkâr gazetelerinin yazarlarından oluşan çekirdek kadro, 1865 yılında ilk örgütlü siyasal hareketin, Yeni Osmanlılar

¹²² Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, İstanbul: Atay, 2018, s. 174.

¹²³ Bülent Çelikel, “Fazlur Rahman’ın Geleneksel İslami Eğitim Eleştirisi”, *DEÜİFD*, Sayı XXVII, (2008), s. 140.

¹²⁴ Koçi Bey, *Koçi Bey Risalesi*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 1972, s. 26-31.

¹²⁵ Bilal Eryılmaz, “Osmanlı Devleti’nde İktidar ve Muhalefet”, *Osmanlı Toplum Yapısı Üzerine Derleme*, Konya: Sebat Ofset Matbaa, 1996, s. 71-81.

Cemiyeti'nin kurucularıdır.¹²⁶ Tanzimat dönemi, devlet politikalarında eğitimin önem kazanması eğitim başta olmak üzere yardım, kültür dernekleri; ekonomi ve hukuk alanında yapılan düzenlemeler sonrasında “baro” tarzı meslek dernekleri kurulmaya başlanmıştır. 1876 yılında Osmanlı ilk anayasası Kanuni Esasi'nin yayınlanması ve I. Meşrutiyet'in ilan edilmesi sonrasında dernek kurmak, şirket kurma hakkı içinde değerlendirilmiştir. II. Abdülhamid dönemi, ilan edilen anayasanın askıya alınması, parlamentonun kapatılması ve otokratik özelliği ile bu dönemde örgütlenmeler, daha çok gizli siyasal örgütlenmeler şeklindedir. Öte yandan siyasal açıdan zararsız olduğu düşünülen, spor kulüplerinin altyapısını oluşturan spor dernekleri sayısındaki artış dikkat çekicidir. İletişim, ulaşım sanayi gibi teknik, bürokratik ve eğitim alanlarındaki modernleşme çalışmaları, sonraki dönemler için adeta kuluçka dönemidir. II. Abdülhamid döneminde okullaşma ve okuryazarlık sayılarındaki artış, hak ve özgürlükler konusunda bilinçlenmeyi artırmış ve II. Meşrutiyet döneminde sivil toplum unsurlarının canlanmasında etkili olmuştur. II. Meşrutiyet döneminde açılan derneklerin kurucularının ve üyelerinin eğitilmiş kimseler olması bu durumu göstermektedir.¹²⁷

II. Meşrutiyet dönemi, 30 yıllık bir aradan sonra Kanuni Esasi'nin yürürlüğe girmesi ve parlamentonun toplanması; beraberinde sosyal, siyasal alanda ciddi bir hareketliliğe yol açmıştır. 1909 yılında yapılan düzenlemelerle Anayasada dernek kurma, toplanma özgürlüğü getirilmiş; hafiyelik ve sansürün kaldırılmış olması sivil toplum açısından önemli gelişmelerdir. “Cemiyetler Kanunu”, üyelik ve amaçları bakımından derneklere bazı sınırlamalar getirmiştir. “Tatil-i Eşgal Kanunu” işçi örgütlenmelerinde sınırlar getirilmiş, grev haklarında sınırlamalar olmuştur.¹²⁸ II. Meşrutiyet dönemi, sivil toplum alanındaki canlanmasında siyasi iktidarın STK'ları desteklemesi önemli bir etkidir. Asker Ailelerine Yardımcı Hanımlar Cemiyeti, Osmanlı Hilal-i Ahmer Cemiyeti, Müdafaa-yı Milliye Cemiyeti ve Türk Ocakları devlet desteğiyle kurulmuşlardır. Siyasi iktidarın sivil toplum alanını denetim altında

¹²⁶ Mehmet Ö. Alkan, “1856-1945 İstanbul'da Sivil Toplum Kurumları”, *Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar*, (ed. Mehmet Ö. Alkan, İltar Turan, Ahmet N. Yücekök), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 89.

¹²⁷ Alkan, “1856-1945 İstanbul'da Sivil Toplum Kurumları”, s. 91-96,103-104.

¹²⁸ Tarık Zafer Tunaya, *Türkiye'de Siyasal Partiler*, İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları, 1988, Cilt 1, s. 367-69.

tutma, etkisi altına alma politikaları bir yana STK'lar da devleti sınırlamak için özerk bir alanda varlık mücadelesi vermişlerdir. Kurulan derneklerin üye sayılarında devlet memurlarının ağırlıkta olması; esnaf, işçi ve serbest meslek örgütlenmesinin zayıflığı, STK'ların nüfuz alanı oluşturmasını güçleştirmiştir. Ulus devlete geçiş sürecinde siyasal belirsizliklerin hâkim olduğu 1918-1921 yılları, STK'ların yoğun faaliyet içine girdiği, halkın bir araya gelip ülkenin geleceği konusunda toplantılar ve işgallere karşı protestolar düzenlenmiştir. STK'lar, millî mücadelenin halka yayılmasında başarılı bir sınav vermişlerdir.¹²⁹ Osmanlı son dönemlerinde sivil toplumun temeli olan zengin bir toplumsal çeşitliliğin olduğunu görmekteyiz. Siyasal partiler, fikri akımlar, sendikal hareketler, kadın grupları ve farklı eğilimleri besleyen çok sayıda basın yayın organı buna işarettir.

Şerif Mardin'in "saray" ve "taşra" diye ayırdığı Osmanlı kültürü içinde saray, toplumsal dönüşümde öncülük görevi üstlenememiştir. Merkez-çevre arasındaki bu ayrım, modernleşme sürecinde Batı'yı model alan yönetici kesim ve geleneksel değerleri savunan halk arasında derinleşmiş ve keskinleşmiştir.¹³⁰ Yönetici kesimin üzerinde etkisi olan Fransız kültürü, taşranın savunduğu İslâmî değerler ve unsurlar üzerinde eğitim ve reformlar yoluyla etkisini kuvvetlendirmiştir. Bunun sonucunda sivil toplumun bir ayağı olan taşra kültürünün zayıf kalmasına neden olmuştur. Osmanlı siyasi yapısı XVII. yüzyıla kadar Sultan'ın şahsıyla bütünleşmiş, daha sonra güçlenen dinî, askeri ve sivil bürokrasinin etkisiyle devletin mutlak kudret olarak görülmesine neden olmuştur. Siyasi kültür, statü eksenli değerler üzerine inşa edildiği için devlet kapısı, istihdam alanı, geçim kaynağı ve yegâne yükselme yolu olarak görülmüştür.¹³¹

Sivil toplumun ve STK'ların gelişim gösterdiği toplumsal yapılarda uzmanlaşma, iş bölümü, endüstrileşme ve siyasal katılımın yoğun olduğu gözlenmektedir.¹³² Sivil toplum kavramının tarihsel süreç içinde geçirdiği aşamaları, Osmanlı toplumunda Batılı anlamda olmasa bile kendi toplumsal dinamikleri içinde

¹²⁹ Alkan, "1856-1945 İstanbul'da Sivil Toplum Kurumları", s. 108-17.

¹³⁰ Şerif Mardin, "Power, Civil Society and Culture in the Ottoman Empire", *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969, s. 270-74.

¹³¹ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 145-47.

¹³² Yücekök, "19. Yüzyıl Osmanlı Toplumundan Günümüz Türkiye'sine STK'lar ve Siyaset Sosyolojisi İlişkileri", s. 4.

bazı sivil toplum unsurlarının olduğu bilinmektedir. Modernleşme öncesi Osmanlı toplumunda sivil toplum unsuru veya ön-STK olarak adlandırılabilir, ¹³³ eğitim, sağlık, imaret, aşevi gibi çeşitli hizmetlerin yürütülmesinde etkili olan bu sivil inisiyatifler, ¹³⁴ Osmanlı toplumsal yaşamında devlet ile halk arasında aracı kurumlar olarak kökleşmiş medreseler, loncalar ve dinî guruplardan oluşmaktadır. Diğer yandan Osmanlı merkezi yönetiminin ekonomik, kültürel ve siyasi olarak bütün toplumu kuşatması sebebiyle sivil toplum unsurlarının özerk, devletten bağımsız bir değerler ve ilişkiler alanı oluşturamadığı görülmektedir. Vakıflar, esnaf örgütleri ve dini gruplar Osmanlı toplumunda STK sayılabilecek kurumlardandır.

1.3.1. Vakıflar

Sözlükte “vakıf”; çok sayıda kişi tarafından kurulmuş ve toplum yararına çalışmayı ilke edinen kuruluştur. Bir hizmetin gelecekte de yapılabilmesi için belli şartlarla ve resmî bir yolla ayrılarak bir grup veya bir kişi tarafından bırakılan menkul veya gayri menkulün idare edildiği yer anlamında kullanılmaktadır. ¹³⁵ Tanzimat Dönemine kadar sıbyan mekteplerinden medreselere kadar eğitim-öğretim alanındaki birçok kuruluşun kurulmasında ve faaliyetlerinin devamında görev alan vakıflar bulunmaktadır. ¹³⁶ İslâm toplumunda vakıflar, sosyal yardımlaşma ve dayanışma amaçlı kurumlardır. Vakıf sistemi günümüz ifadesiyle, “sosyal adalet”, “sosyal güvenlik “sosyal refah” ve “sosyal hizmet” gibi toplumsal birçok işlevi yerine getirmiştir. Önceki İslâm devletlerinden aldığı bu birikimi yeni uygulamalarla zenginleştiren Osmanlı Devleti idaresinde vakıflar, kamusal hayatta son derece etkili olmuşturlardır.

Osmanlı yönetim sisteminde önemli bir yere sahip olan vakıfların, ekonomik ve sosyal hayatın gelişimine katkıları olmuştur. Eğitim, sağlık, bayındırlık, şehircilik,

¹³³ Mehmet Ö. Alkan, “Sivil Toplum Kurumlarının Hukuksal Çerçevesi (1839-1945)”, *Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 62.

¹³⁴ Fatma Acun, “Osmanlı Şehirlerinde Devlet ve Sivil Toplum”, *Sivil Toplum Dergisi*, Cilt 3, Sayı 10, (2005), s. 51.

¹³⁵ “vakıf”, *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/>, 2020.

¹³⁶ Ahmet Akgündüz, “Osmanlı Hukukunda Vakıflar, Hükümleri ve Çeşitleri”, *Türkler Ansiklopedisi*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003, s. 447.

sosyal yardım gibi birçok toplumsal faaliyet, vakıflar eliyle yürütülmüştür.¹³⁷ Yapısal olarak vakıflar, konusuna (sahih ve gayr-i sahih vakıflar), faydalananları (hayrî ve zürri vakıflar), işletilmeleri (icâreteynli ve mukâtaalı vakıflar), kendilerinden faydalanma açısından (müessesat-ı hayriye, vakıf işletmeleri, avâriz vakıfları) şeklinde çeşitlere ayrılmaktadır.¹³⁸ Vakıflar;

1. Dinî Vakıflar (Mescit, Cami, Darü'l-hadis, Darü'l-Kurra gibi),
2. Eğitim Vakıfları (Sıbyan Mektebi, İdadi, Mektep, Medrese gibi),
3. Sağlık Vakıfları (Hastane, Darüşşifa, Bimarhane gibi),
4. Şehircilik Vakıfları (Çeşme, Su Yolları, Temizlik gibi),
5. Bayındırlık Vakıfları (Köprü, Yol, Sebil, Türbe, Kervansaray, Kanal, Kemer gibi),
6. Askerî Vakıflar (Gemi, Donanma, Kale, İstihkâm gibi),
7. Sosyal Vakıflar (Aşevi, ihtiyaç sahiplerine yiyecek, giyecek yardımı),

olmak üzere güvenlik, çevre ve diğer canlılara yönelik hizmetleri yürütmektedirler. Vakıflar, neredeyse bütün toplumu kuşatan yapılarıyla kamusal hizmetlerin yürütülmesinde önemli bir hukuki yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı yükselme dönemleri için tarihçilerin “vakıf toplumu” tabirini kullandıkları bilinmektedir.¹³⁹

Fatih Sultan Mehmet'in vakfiyesi bu anlayışa en güzel örneklerden birisidir. Vakfın amacının kâinatın özü olarak yaratılan insanın iyi ve güzel işler yapması, yeryüzünde adalet, diyanet ve güzel ahlâkı tesis etmek olduğu vurgulanmaktadır.¹⁴⁰ Vakıf kurulması ve yaygınlaşmasında “müsadere” sisteminin etkisi olmuştur. Devletin para ve mala el koyma işlemi olarak ifade edeceğimiz sistem sebebiyle, özellikle bürokratlar tarafından servetlerini korumak amacıyla vakıflar kurulmuştur.¹⁴¹ Vakıflar, eğitim faaliyetlerini desteklemiştir. Medrese öğrencilerinin yeme, içme ve barınma giderlerini üstlenmişlerdir. Bunun yanında

¹³⁷ Acun, “Osmanlı Şehirlerinde Devlet ve Sivil Toplum”, s. 51; Murat Şen, “Osmanlı Devleti'nde Sosyal Güvenlik Sistemi”, *Türkler Ansiklopedisi*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003, s. 521.

¹³⁸ Acun, “Osmanlı Şehirlerinde Devlet ve Sivil Toplum”, s. 453-56.

¹³⁹ “Vakıflar Kanunu Tasarısı ve Avrupa Birliği Uyum ile Adalet Komisyonları Raporları”, Ankara: Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü, 2005, s. 1-4.

¹⁴⁰ *Fatih Mehmed II Vakfiyeleri*, Ankara, 1938.

¹⁴¹ Alkan, “Sivil Toplum Kurumlarının Hukuksal Çerçevesi (1839-1945)”, s. 61.

bazı vakıf kurucularının medreselerde okutulacak dersleri vakıf senedine yazdırmışlardır. Vakıfların senedindeki vakfiyelerin değişmemesi, özellikle eğitim kurumları açısından zamanla problem haline gelmiştir. Ders programlarının ve içeriklerinin gelişen ve değişen hayat şartlarına göre düzenlenmesine engel olmuştur.¹⁴²

Batı Avrupa şehirlerinin güçlenmesi ve sivil toplumun gelişmesine eş zamanlı olarak Osmanlı'da vakıflar gelişmeye başlamıştır. Avrupa'da feodal beylerin ortak çıkarlar doğrultusunda krala karşı geliştirdikleri ortak bilinç, Osmanlı topraklarında görülmemiştir. Bunun nedenleri arasında Osmanlı toplumunda hâkim olan aşkın devlet anlayışı, sivil toplumun devlet tarafından muhatap kabul edilmemesi ve ekonomik temelli bir devlet-toplum ilişkisinin tesis edilememiş olması gösterilmektedir.¹⁴³

1.3.2. Esnaf Örgütlenmeleri

Esnaf örgütlenmeleri ve Osmanlı devlet yapısı; ekonomik, ticari ve dinî alanda iç içe geçmiş bir durumdadır. Loncalar ve Ahîlik Teşkilatı olarak bilinen bu yapılanma, günümüzdeki birçok meslek ve esnaf kuruluşlarının temelini oluşturmaktadır. Ahîlik, kökü itibarıyla Arapça kardeş anlamındaki “ahî-kardeş” kelimesine dayandırılmaktadır. Türkçe kullanımı ise eli açık, yiğit anlamında “akı” kelimesinden gelmektedir.¹⁴⁴ Ahîlik, Moğol istilasından sonra sivil bir esnaf yapılanması ve dayanışması olarak sosyal yaşamda öne çıkmıştır. Ahîlik Teşkilatı, Selçuklular ve Beylikler dönemlerinde cephe gerisinde asayişin temini noktasında görevler üstlenmiştir.¹⁴⁵ Ahîlerin Osmanlı Devleti'nin kuruluşunu tamamlayıncaya kadar savaflara katıldıkları, mensuplarına silah kullanma, haberleşme vs. bazı askeri eğitimler verdikleri ifade edilmektedir.¹⁴⁶

¹⁴² Nazif Öztürk, “Osmanlı Döneminde Vakıflar”, *Türkler Ansiklopedisi*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003, s. 439.

¹⁴³ Eraslan, *Türkiye'de Sivil Toplum Sorunsalı ve Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Değerlendirilmesi*, s. 144.

¹⁴⁴ Kayhan Atik, “Ahilik ve Siyaset”, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 292, Sayı 3, (2011), s. 60.

¹⁴⁵ Eraslan, *Türkiye'de Sivil Toplum Sorunsalı ve Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Değerlendirilmesi*, s. 144.

¹⁴⁶ Veysi Erken, *Bir Sivil Örgütlenme Modeli Ahilik*, Ankara: Seba Yayınları, 1998, s. 91-93.

Ahîlik yapılanmasının STK olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceği hususu tartışılmaktadır. Devletle olan bütünleşik yapısı sebebiyle Ahîlik, devletin bir organı olarak görülmesine neden olmaktadır. Osmanlı Devleti'nin kurulması sonrasında şehirlerde büyüyen Ahî teşkilatları, yalnızca Müslüman tüccarların üye olduğu kurumlardır. Ahî teşkilatları, değişen toplumsal şartların etkisiyle özellikle gayrimüslim tüccarların da üye olabilmesi için "Loncalar" şeklini almışlardır. Tanzimat Döneminde Meclis-i Ticaret ve Ziraat Kurumu nezaretinde Ticaret Cemiyetleri kurulmuştur. 1879 yılında Meclis-i Ticaret ve Ziraat lağvedilmiş, yerine İstanbul Sanayi Odası (1880) kurulmuştur.¹⁴⁷

Osmanlı ekonomik sisteminin önemli bir kurumsal yapısı olan loncalar; üretim, pazarlama, kalifiye eleman yetiştirme, denetim ve üretilen malların tüketiciye ucuz arzı gibi fonksiyonları yerine getirmişlerdir. Kendi içinde bir hiyerarşik bir yapılanması olan bu teşkilatın esnaf üzerinde bir yaptırım gücü bulunmaktadır.¹⁴⁸ Loncalar, tasavvuf düşüncesindeki "fütüvvet" geleneğinin işyerlerinde usta çırak ve esnaf ilişkisi şeklinde yaşatıldığı "Ahilik" teşkilatına dayanmaktadır.¹⁴⁹

Temel felsefeleri mesleki dayanışma, üyelerinin mesleki ve hayati bazı risklere karşı koruma, kollama gibi işlevleri yerine getiren Loncalar; "Orta sandığı" veya "Teavün Sandığı" adlı sosyal dayanışma sandıkları kurmuşlardır.¹⁵⁰ Özerk bir yapısı olan Loncaların devletle irtibatını kethüda sağlamaktadır. Esnafın taleplerini aralarından seçilen yiğit başlarına, kethüdaya, o da devlet yönetimine iletmektedir. Osmanlı toplumunda Loncalar, Avrupa'da meydana gelen şehirlerin özerkleşmesi gibi etkileri gösterememişlerdir. Büyük oranda merkezi yönetimin kontrolünde ve onun ihtiyaçlarını karşılayan aracı bir konumda olması bunda etkili olmuştur.¹⁵¹ Loncaların bu özelliği dikkate alındığında bir yüzünün sivil topluma bir yüzünün de devlete dönük olduğu ifade edilmektedir.¹⁵² Loncalar, bir mesleki örgütlenme olması itibarıyla sivil topluma potansiyel oluşturdukları söylenebilir. Ancak kendi içinde

¹⁴⁷ Alkan, "Sivil Toplum Kurumlarının Hukuksal Çerçevesi (1839-1945)", s. 63-65.

¹⁴⁸ Rıfat Özdemir, "Tokat Esnaf Teşkilatı", (ed. Mehmet Sağlam), On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi "Tarih Boyunca Karadeniz Bildirileri" 13-17 Ekim 1986, Samsun, 1988, s. 403.

¹⁴⁹ Ziya Kazıcı, "Ahilik", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1988, Cilt 1, s. 540.

¹⁵⁰ Şen, "Osmanlı Devleti'nde Sosyal Güvenlik Sistemi", s. 519.

¹⁵¹ Ahmet Cihan, İlyas Doğan, "Osmanlı Toplumsal Yapısı ve Sivil Toplum", *Türkler Ansiklopedisi*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003, s. 299.

¹⁵² Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 163.

rekabete, pazarlığa izin verilmemesi, ticari faaliyetlerin devlet tarafından belirlenmesi ve lonca üyelerinin seçtiği kethüdanın devlet denetimine bağlı olması, loncaların yönetiminin devletten ayrı, bağımsız bir yapıya sahip olmadığı şeklinde değerlendirilmektedir.¹⁵³

Osmanlı Devleti'nde ticaret, büyük ölçüde gayrimüslim tebaanın elindedir. Bunun dışında Doğu ile ticarete İranlı tüccarlar, Batı'yla ticari ilişkilerde İtalyan tüccarlar öne çıkmaktadır.¹⁵⁴ Ahilik teşkilatı, toplumsal yaşam içinde önemli bir konumdadır. Ancak tüccar sınıfının sosyal ve ekonomik yaşam üzerinde Batı toplumsal tarihine benzer bir dönüştürücü rolü olduğunu söylemek zordur.

Ahî Teşkilatı, Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren devletle iç içe bir yapı olarak dikkati çekmektedir. Ahî Teşkilatı'nın çözülmesinde Amerika'nın keşfiyle ticaretin Osmanlı kentlerinden okyanusa kayması, Yeniçeri ve Sipahilerin esnafılık yapmaya başlaması sonucu askeri disiplinin bozulması ve “çift bozma” olayları sebebiyle köylünün kentlere yoğun göçü sonucunda ticari yaşamın ve ahlâkın yozlaşması olması etkili olmuştur. Ahîliğin yerine 1727 yılında kurulan Gedik Teşkilatları, 1861 yılına kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir.¹⁵⁵ Lonca Teşkilatı, 1912 yılında çıkarılan bir yasayla yerini Esnaf Sanatkâr Odalarına bırakmıştır.

1.3.3. Dinî Gruplar

Osmanlı toplumsal hayatında dinî kurumlar ve yapılanmalar, devlet ve toplum arasındaki iletişimde etkin ve önemli kurumsal yapılardır. Osmanlı Devleti bugünkü anlamda üniter, millî bir devlet değildir. Farklı din, dil, kültür çeşitliliğinin olduğu bir hanedan devletidir. Sultan'ın otoritesini tanıyan tüm gruplar, devletin garantörlüğünde varlıklarını devam ettirmişlerdir.¹⁵⁶ Devlet, dinî grupların faaliyetlerine kendisine tehdit oluşturmadığı sürece izin vermiş ve desteklemiştir.

Müslüman toplum içinde yer alan tarikat yapılanması aynı zamanda bir yaygın eğitim kurumu işlevi görmüştür. Tarikat içi faaliyetlerde ve ilişkilerde bir silsile ve

¹⁵³ Tosun, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, s. 214.

¹⁵⁴ Halil İnalçık, *Osmanlı İmparatorluğu*, İstanbul: Eren Yayıncılık, 1993, s. 197.

¹⁵⁵ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 161-62.

¹⁵⁶ Halil İnalçık, “Tarihsel Bağlamda Sivil Toplum ve Tarikatlar”, *Küreselleşme ve Sivil Toplum ve İslam*, (ed. Fuat Keyman, Ali Yaşar Sarıbay), İstanbul: Vadi Yayınları, 1998, s. 9.

hiyerarşi bulunmaktadır. Tarikatın lideri olan şeyhin rehberliğinde ahlâki prensiplerin öğretildiği kendine özgü bir mimarisi olan yerlere tekke, dergâh adı verilmektedir.¹⁵⁷ Mürit, şeyh, halife, pir gibi tarikat içerisinde bulunan her bir derecenin belirli şartları vardır.¹⁵⁸ Tekkelerde kütüphane ve ilim meclisleri bulunmaktadır. Bu meclislerde sanat, musiki, edebiyat, din bir bütün halinde ilgililerine öğretilmektedir. Ahi tekkelerinde düşünceye ve davranışlara yönelik iki çeşit eğitim dikkati çekmektedir. Bu eğitimlerle teorik ve pratik değer ve davranış bütünlüğü hedeflenmiştir. Ahilik teşkilatına katılacak olan gençlerde belli bir ahlâki olgunluğa erişmenin yanında dinî, zanaat ve askeri eğitim verilmektedir.¹⁵⁹

Toplumsal gerçekliğin bir yansıması olarak tarikatlar; özü itibarıyla sivil toplum değilse de sosyal ihtiyaç ve ideallerin örgütlenmiş, kurumsal halidir. İçinden çıktığı sosyal dokuya tercüman olması itibarıyla tarikatlar, göçebe, kırsal ve şehir toplumlarında birbirinden farklılık göstermektedir. Osmanlı'da bazı tarikat ve sosyal grupların devlete karşı sivil bir protesto hareketini temsil ettiği belirtilmektedir.¹⁶⁰ Osmanlı Devleti kuruluş devrinden itibaren tasavvuf ve tarikatlar ile ordu, medrese gibi kurumlar arasında uyumlu ilişkiler kurulmuştur. Fetih dönemlerinde ordunun içinde "Alperen" savaş bittikten sonra çiftçi ve esnaf olarak hayatlarını devam ettiren tarikat erbabı, üretim ve sosyal hayatın içinde bir denge unsuru olmuştur. Başlangıçta maddi ve manevi olarak topluma yön veren yapılar olan tarikatlar; zamanla bilgidin ve iç disiplininin uzaklaştıkça dinamizmini kaybetmiş, toplumun gerisinde kalmıştır. İlimi, sosyal, siyasal, hukuki ve ekonomik yapıda meydana gelen yozlaşmalar neticesinde tarikatlar, Osmanlı Devleti ve toplumunun kamburu haline gelmiştir.¹⁶¹ Osmanlı kuruluş döneminde tarikatlarla kurulan iyi ilişkiler, yerini XV. yüzyıl sonrası dışarıdan gelen Şii tehlikesi sebebiyle kontrollü bir siyaset izlenmesine sebep olmuştur.¹⁶² Devlet, politik tehdit olarak gördüğü tarikatları, tasfiye etmiş, vermiş olduğu mülk ve imtiyazları geri almıştır. Devlet, tarikatların faaliyetlerinde devlete sadakatlerini esas almıştır.

¹⁵⁷ Tayfun Atay, *Batı'da Bir Nakşî Cemaati*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1996, s. 40.

¹⁵⁸ Abdülbaki Gölpınarlı, *100 Soruda Tasavvuf*, İstanbul: Gerçek Yayınevi, 1969, s. 20.

¹⁵⁹ Ziya Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*, İstanbul: Kayıhan, 2016, s. 181-84.

¹⁶⁰ İnalçık, "Sivil Toplum ve Tarikatlar", s. 13-14.

¹⁶¹ Mehmet Necmettin Bardakçı, *Sosyo-Kültürel Hayatta Tasavvuf*, Isparta: Fakülte Kitabevi, 2000, s. 221-45.

¹⁶² İrfan Gündüz, *Osmanlılarda Devlet Tekke Münasebetleri*, İstanbul: Seha Neşriyat, 1989, s. 63-66.

Tanzimat sonrası dönemde devlet, tarikatları daha sıkı bir mali ve idari denetim altına almıştır. Şeyhülislâmlık makamına bağlı Meclis-i Meşâyih (1866) kurulmuştur. Tekkelerin idaresi Şeyhülislâmlığa bırakılmıştır.¹⁶³ Tarikat mensuplarından bazıları devlete karşı isyanlardaki rolleri sebebiyle cezalandırılmışlardır.¹⁶⁴ II. Meşrutiyet Dönemi'nin sivil toplum unsurları açısından tarikat ehlinin dönemin siyasi aktörleri İttihat Terakki ve Jön Türkler ile yakın ilişkiler içinde oldukları; Cemiyeti Sufiyye'nin, bir sivil toplum unsuru olarak çeşitli yayın organlarında siyasi eleştiriler yaptığı belirtilmektedir. Yine bu dönemde ilk defa tarikatların kapatılması gündeme gelmiştir.¹⁶⁵

Osmanlı Devleti'nin gayrimüslim tebaa ile ilişkileri, derin bir tarihi kültürel temellere dayanmaktadır. Osmanlı kurulmadan önceki Bizans hâkimiyetinin olduğu bölgelerde Bizans'ın Ortodokslaştırma ve Rumlaştırma siyaseti, mevcut Hristiyan kiliseleri arasındaki sürtüşmeler, dinî çatışmalar halkın yönetime karşı düşmanlığına neden olmuştur. Anadolu Selçuklular Dönemi'nde yürütülen iskân politikaları ile Müslümanlar; çoğunluğunu Hristiyanların oluşturduğu halkla karışarak beraber yaşamaya başlamışlardır. Anadolu Selçuklu hâkimiyetinde sağlanan güven ortamının en iyi göstergelerinden birisi; vakıf olarak yaptırılan müesseselerden Müslüman, gayrimüslim bütün tebaanın eşit şekilde yararlanması, mescit ve kilisenin yan yana yapılmış olmasıdır. Bu güven ikliminin oluşmasında bu dönemde açılan tekke, zaviye ve medreselerin önemli yeri vardır. Buralarda yetişen ilim adamları ve mutasavvıflar sayesinde kültürel olarak zenginleşen Anadolu topraklarında çeşitli din ve inançların bir arada yaşama tecrübesinin Osmanlı Devleti'nin kültürel zeminini oluşturduğu söylenebilir.¹⁶⁶

Kuruluş döneminde Osmanlılar, Bizanslarla komşuluk ilişkilerine önem vermişlerdir. Gayrimüslimlerle kurulan ilişkilerde yayla emaneti, müdara (dostça

¹⁶³ Gündüz, *Osmanlılarda Devlet Tekke Münasebetleri*, s. 72-85.

¹⁶⁴ Rüya Kılıç, "Osmanlı Devleti'nde Yönetim-Nakşibendi İlişkisine Farklı Bir Bakış, Halidi Sürgünleri", Sayı 17, (2006), s. 103-19.

¹⁶⁵ Rüya Kılıç, *Osmanlıdan Cumhuriyete Süfi Geleneğin Taşıyıcıları*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2009, s. 70-74; Mustafa Kara, "İkinci Meşrutiyet Devrinde Dervişlerin Sosyal ve Kültürel Etkinlikleri", *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf ve Sufiler*, (ed. Ahmet Yaşar Ocak), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2005, s. 533-44.

¹⁶⁶ Mehmet Şeker, "Milletimizin Anadolu'da bir arada Yaşama Tecrübesi", *Dinin Dünya Barışına Katkısı*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2006, s. 112-119.; Ocak, *Türkiye Sosyal Tarihinde İslâm'ın Macerası*, s. 151-58.

davranış), istimalet vermek (gönül almak), adalet, hediyeleşme gibi prensiplerle hareket edildiği bilinmektedir.¹⁶⁷ Osmanlı toplumu içinde büyük ölçüde ticaret ve zanaat erbabı olan gayrimüslim tebaayı idare şekline “millet sistemi” adı verilmektedir. Millet sisteminde etnik kökenden ziyade dinî inanışlara göre bir ayrım söz konusudur. “Ermeni Katolik”, “Ermeni Protestan”, “Ermeni Ortodoks” gibi aynı ırka mensup azınlıklar, ayrı milletler olarak değerlendirilmektedir. Azınlıkların dinî, hukuki, kültürel haklarını koruması itibarıyla Osmanlı Toplumunu bugünkü anlamda çoğulcu özellikler göstermektedir. Reaya, kendi içinde temsilcilerini seçebilmekte ve padişah tarafından atanmaktadır. Her millet kendi içlerinde bağımsız olmakla birlikte merkezi yönetim tarafından verilen görevleri yerine getirmektedir. “Millet başı” ve “kocabaşı”¹⁶⁸ denilen cemaatin yetkilileri tarafından taşradaki düzen sağlanmaktaydı. Bütün Osmanlı vatandaşlarının eşit kabul edildiği Islahat Fermanı ilan edilinceye kadar sistem bu şekilde işlemiştir.¹⁶⁹

Millet sistemi, esas itibarıyla devlet ile gayrimüslim tebaa arasındaki ilişkileri düzenlemektedir. Her bir milletin içinden seçilen millet başının devlete bağlı olması, bir sivil toplum unsuru olarak devlet karşısında özerk bir yapıya kavuşmasına engel oluşturmuştur.¹⁷⁰ Osmanlı Devleti himayesi altındaki ister Müslüman ister gayrimüslim tebaa arasında dinî, medenî ve hukukî hakların kullanımı konusunda hiçbir farklılık bulunmamaktadır.¹⁷¹ Tanzimat dönemi ile beraber Osmanlı Devleti’nde idari, hukuki, toplumsal birçok değişimin ve dönüşümün izleri görülmektedir. Bu üç alanda meydana gelen değişiklikler sivil toplum ve STK’larının gelişip güçlenmesine zemin hazırlamıştır.¹⁷² Devlet-sivil toplum ilişkisi ve STK’ların anayasa içindeki örgütlenme hakları bağlamında II. Meşrutiyet sonrası toplanma hakkı güvence altına alınmıştır.¹⁷³

¹⁶⁷ Mehmet Şeker, “Osmanlılarda Kuruluş Devrinde Müslim-Gayrimüslim İlişkilerine Genel Bir Bakış”, VII. Osmanlı Sempozyumu Bildirileri, Söğüt, 1992.

¹⁶⁸ <https://İslâmansiklopedisi.org.tr/kocabasi#>.

¹⁶⁹ İnalçık, “Sivil Toplum ve Tarikatlar”, s. 79; İlber Ortaylı, “Osmanlı İmparatorluğu’nda Millet”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1985, Cilt 4, s. 996-1001.

¹⁷⁰ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 160.

¹⁷¹ Şeker, “Milletimizin Anadolu’da bir arada Yaşama Tecrübesi”, s. 131-32.

¹⁷² Alkan, “Sivil Toplum Kurumlarının Hukuksal Çerçevesi (1839-1945)”, s. 45.

¹⁷³ *Düstur*, İstanbul: Matbaa-yı Osmaniye, 1329, Cilt 1, s. 644.

Osmanlı Modernleşme döneminde padişahın otoritesini kısmi olarak daraltan ve sivil toplumun alanını genişletmeye yönelik açılımlar olarak değerlendirilebilecek adımlar atılmıştır. 1808 Sened-i İttifak, 1839 Gülhane Hatt-ı Hümayunu, 1856 Islahat Fermanı, 1876 I. Meşrutiyet ve 1908 II. Meşrutiyet'in ilanı sivil toplum oluşumuna zemin hazırlayan idari gelişmelerdendir.¹⁷⁴ Osmanlı Devleti klasik dönemindeki sivil toplum unsuru diyebileceğimiz yapılara ilaveten, XIX. yüzyılda gelişen öğrenci, işçi ve kadın hareketleri gibi toplumsal girişimler etrafında dernek, sendika vb. yeni örgütlenmeler de bulunmaktadır. Ancak Batı toplumları ile karşılaştırıldığında, iktidar karşısındaki durumları ve etkinliklerinin sınırlılığı itibarıyla bu oluşumların yeterli olmadığı bilinmektedir.

Tanzimat döneminden çok partili döneme geçiş, yaklaşık yüz yıllık bir zaman diliminde devlet toplum ilişkilerinde, siyasi rejim değişikliği, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişi kapsayan bir süreç olması yanında günümüze kadar yaşanan toplumsal, siyasal sorunlar ve nedenleri bu döneme dayanmaktadır. Bu dönem çok partili demokratik sürece geçişin sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal zemini olmuştur. Yüz yıllık dönemde yaşanan savaşlar, siyasi krizler ve bunalımların etkisiyle STK'lar ve çeşitliliğinde dönemsel farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Savaş dönemlerinde ve sonrasında yardım dernekleri, otoriter dönemlerde spor dernekleri artış göstermiştir. Siyasal sistemin karakterine göre demokratik, katılımcı özellikler taşıdığı zaman dilimlerinde II. Meşrutiyet dönemi ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında olduğu gibi genel olarak dernekleşme artmıştır. Yönetimin otoriter özellik gösterdiği II. Abdülhamid ve tek parti döneminde sivil toplumun kısıtlandığı ve sayısal düşüş olduğu gözlenmektedir.¹⁷⁵

1.4. Cumhuriyet Dönemi'nde Sivil Toplum ve STK'lar

Osmanlı Devleti döneminde 3 Ağustos 1909 yılında yayımlanan Cemiyetler Kanunu, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde bazı değişikliklerle birlikte büyük ölçüde yürürlükte kalmıştır. Dünyada ve Türkiye'de yaşanan siyasal ve sosyal politikaların etkisiyle derneklerin açılması, üye kabulü gibi birçok hususun inişli çıkışlı bir

¹⁷⁴ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 173-74.

¹⁷⁵ Alkan, "1856-1945 İstanbul'da Sivil Toplum Kurumları", s. 128.

serencamı olmuştur. Devlet-toplum ilişkileri düzleminde değerlendirilebilecek bu süreç, demokrasi ve siyasi tarihimizle yakından ilgilidir.

Sivil toplum kavramının Türkiye’de kullanımının sosyalist rejimlerin yıkılma süreciyle beraber artışı söz konusudur. Bu süreçte Türkiye’de devletin toplumsal hayattaki yeri, farklı siyasi akımlar tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Sivil toplum tam da böyle bir ortamda devlet gücü karşısında koruyucu bir mekanizma olarak keşfedilmiştir. Demokrasinin gelişmesi ve sivil toplum arasında kurulan bağ sebebiyle ana siyasi akımların birçoğu sivil toplumu savunmaya başlamışlardır.¹⁷⁶ Kavramın ideolojik bir bakışla, sağ ve sol aydınların gelecekteki ideal toplum projelerine denk, taktiksel bir anlamda kullanıldığı görülmektedir. Sivil toplum, mevcut toplumsal, siyasal yapıyı anlamaktan çok olması umut edilen toplum projesi olarak göze çarpmaktadır. 1980 sonrası devletçi ekonomik bakış açısının yerine serbest piyasa eksenli ekonomik yönelim öne çıkmıştır. Bu politika değişiklikleri, devletin işleyişi ile birlikte devlet-toplum ilişkilerinde sosyal grupların lehine dönüşümlere neden olmuştur.¹⁷⁷

Mardin, sivil toplum kavramının Türkiye’de gelişiminin, kullanımının “medenilik” veya Avrupa tarihindeki bir toplumsal aşamayla ilgisinin bulunmadığını belirtmektedir.¹⁷⁸ Avrupa dışında Rusya Çarlığı, Osmanlı Devleti Çin ve Japonya gibi ülkelerdeki modernleşme süreçleri birbirinden farklı gelişmiştir. Osmanlı’da Türkiye Cumhuriyeti öncesinde adına ister Batılılaşma ister modernleşme denilen süreç, savaş veya işgaller yoluyla gerçekleşmemiştir. Bizzat devlet yönetimi eliyle, iç dinamiklerin etkisiyle gerçekleşmiştir.¹⁷⁹

Aydınlar, Türkiye’de sivil toplumun cılız kalmasının sebebi olarak askeri darbelerin periyodik olarak gerçekleşmesini göstermektedirler. Sarıbay’a göre Anavatan Partisi iktidarı döneminde yerele, özgürlüğe yönelik politikalar sivil toplumun canlanmasını tetiklemiştir. İktidarın uzlaşmacı politikaları, sosyal grupların devlet hegemonyasına karşı sivil toplum etrafında kenetlenmelerini, farklı siyasal

¹⁷⁶ Sarıbay, *Sivil Toplum ve İslâm*, s. 167.

¹⁷⁷ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 74-75.

¹⁷⁸ Mardin, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset Makaleler 1*, s. 10-14.

¹⁷⁹ Mehmet Ali Gökaçtı, *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2005, s. 30.

çözümler noktasında beraber hareket etmelerine zemin hazırlamıştır.¹⁸⁰ Böyle bir siyasal ve kültürel atmosferde yasal düzenlemelerin de etkisiyle sosyal grupların dernek, vakıf, sendika, kooperatif, meslek kuruluşları, sanayi-ticaret-borsa odaları, esnaf ve sanatkar birlikleri gibi birçok kuruluşun canlandığı ve bunlara ilaveten çevre, kadın, özgürlük ve hak talepleri temalı STK'ların açıldığı görülmektedir.

Sivil toplum kavramı ve STK kavramlarının aynı şeyler olmadığını daha önce belirtmiştik. Vakıflar, dernekler, siyasi partiler, sendikalar gibi kuruluşlar sivil toplum kavramının somut halidir. Sivil toplumun geliştiği örgütlü toplumlarda çok sayıda STK bulunmaktadır. STK'ların yaygınlaşmasında çeşitli nedenler sayılabilir ama bunlardan en önemlisi ülkede var olan örgütlenme kültürü ve dayanışma ruhudur.¹⁸¹ Devlet STK'ları çeşitli yollarla denetlemektedir. Kamu hukukuna tabi olan kuruluşlarda bu denetin doğrudan olmaktadır. Türkiye'de STK yerine ve anlamına;

1. Sivil toplum örgütleri,
2. Gönüllü teşekküller,
3. Üçüncü sektör,
4. Yönetim dışı örgütler,
5. Demokratik kitle örgütleri,
6. Hükûmet dışı kuruluşlar-örgütler,
7. Baskı/çıkarcı grupları,
8. Devlet dışı kuruluşlar,
9. Yarı resmî devlet kurumları,
10. Mesleki teşekküller,
11. Meslek birlikleri,
12. Meslek odaları ve birlikleri,
13. Oda, borsa ve birlikler,
14. Meslek kuruluşları,

¹⁸⁰ Sarıbay, *Sivil Toplum ve İslâm*, s. 172-73.

¹⁸¹ Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, s. 132.

15. Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar” gibi isimlendirmeler öne çıkmaktadır.¹⁸²

“Örgüt” sözcüğü, 1980 döneminde ağırlıkta “gizli örgüt” şeklinde bir anlam değişimine uğramıştır.¹⁸³ Yasadışı, anarşi ve terörle kurulan bu ilişkiden dolayı “örgüt” yerine daha çok “kuruluş” sözcüğü yaygın olarak kullanılmaktadır.

Toplumsal, ekonomik, siyasi, dinî vb. amaçlar etrafında birleşen bireylerin oluşturduğu birlikler, tüzel kişiliği olmayanlar ile tüzel kişiliği olanlar şeklinde ayrılmaktadır. Meslek kuruluşları kamu hukukuna, diğerleri özel hukuka veya her ikisini de tabi sosyal yardımlaşma vakıfları gibi kuruluşlar mevcuttur.¹⁸⁴ Türk hukuk sisteminde tüzel kişilik, kamu ve özel diye ayrılmaktadır. Kamu otoritesini temsil eden kamu tüzel kişilikleri, kamunun gücü ve otoritesini temsil etmektedir. Kanun gücüne sahip olmayan özel hukuk tüzel kişilikleri, “iktisadî amaç güden” ve “kâr amacı gütmeyen” diye kategorize edilmektedir.¹⁸⁵ 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu’nun 56’ncı maddesi, “*Dernek*’i gerçek veya tüzel en az yedi kişinin kazanç paylaşma dışında belirli ve ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere, bilgi ve çalışmalarını sürekli olarak birleştirmek suretiyle oluşturdukları, tüzel kişiliğe sahip kişi topluluklarıdır” şeklinde tanımlamaktadır.¹⁸⁶ Kâr amacı gütmeyen dernekler; daha ziyade sanayileşme ve yoğun kentleşme sonucu insan ilişkilerinde meydana gelen yabancılaşma ve yalnızlığı gidermek için benzer görüşü paylaşan insanların farklı insanlarla bir araya gelerek bir ortak amacı gerçekleştirmek için oluşturdukları örgütlenme biçimleridir.¹⁸⁷

Çok partili dönemde dernekleşme sayısındaki artış ve çeşitlilik görülmektedir. Dernekleşme; sosyal yardım, spor, işçi, işveren, din, kültür, esnaf, yabancı, komünizmle mücadele, güzelleştirme dernekleri, serbest meslek, tarım, diğer

¹⁸² Komisyon, “Kamu Kurumu Niteliğindeki Meslek Kuruluşlarının Teşkilat ve Mali Yapıları”, Araştırma ve İnceleme Raporu, Ankara: Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurumu, 2009, s. 2.

¹⁸³ Tuncay, “Sivil Toplum Kuruluşları ile İlgili Kavramlar”, s. xi.

¹⁸⁴ Aydın Gönel, *Önde Gelen STK’LAR*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1998, s. 2.

¹⁸⁵ Ahmet N. Yücekök, “Türk Hukukunda Tüzel Kişilik”, *Tanzimat’tan Günümüze İstanbul’da STK’lar*, (ed. İlder Turan, Mehmet Ö. Alkan), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 147.

¹⁸⁶ “Türk Medeni Kanunu”, Cilt 4721 § (2001).

¹⁸⁷ İbrahim Yıldırım, *Demokrasi, STK’lar ve Yönetişim*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2004, s. 125.

dernekler ve kamu personeli olmak üzere on dört kategoriye ayrılmaktadır.¹⁸⁸ Alkan, dernekleri kuruluşlarına ve amaçlarına göre ikiye ayırmaktadır.¹⁸⁹ Yukarıda dernek tanımlamasında belirtildiği gibi dernekler, “tek amaçlı” yapılar olarak görülmektedir. Bundan dolayı birden fazla amaç güdülmesi yasaklanmıştır.

Dernekler Kanunu’nun 27’nci maddesinde yer alan “*kamu yararına çalışan dernekler*” başlığı altındaki düzenlemeye göre bir dernek, derneğin kuruluş amacı doğrultusunda girdiği faaliyetlerin en az bir yıl süreyle toplumsal faydası olması durumunda Cumhurbaşkanı kararıyla “*kamu yararına çalışan dernek*” statüsünü kazanmaktadır. Kamu yararına çalışan derneklere; vergi muafiyeti, izin almadan yardım toplayabilme ve kamuya veya mazbut vakıflara ait mülkleri satın alabilme gibi bazı kolaylıklar tanınmıştır. Ayrıca kamu yararı statüsündeki derneklerin malvarlıklarına yönelik işlenen suçlarda cezai işlemler, devlet malına karşı işlenen suçlar içinde değerlendirilmektedir. Türkiye Kızılay Derneği ve Türk Hava Kurumu, kamu yararına çalışan derneklerin en eskilerindedir. Bu iki kuruluşun tüzüklerini onaylamaya Cumhurbaşkanı yetkilidir.¹⁹⁰ Türkiye’de kamu yararına çalışan dernek sayısı 362’dir.¹⁹¹

Türk Medeni Kanunu’nun 101’inci maddesinde “*Vakıflar, gerçek veya tüzel kişilerin yeterli mal ve hakları belirli ve sürekli bir amaca özgülemeleriyle oluşan tüzel kişiliğe sahip mal topluluklarıdır. Bir malvarlığının bütünü veya gerçekleşmiş ya da gerçekleşeceği anlaşılan her türlü geliri veya ekonomik değeri olan haklar vakfedilebilir. Cumhuriyetin Anayasa ile belirlenen niteliklerine ve Anayasa’nın temel ilkelerine, hukuka, ahlâka, millî birliğe ve millî menfaatlere aykırı veya belli bir ırk ya da cemaat mensuplarını desteklemek amacıyla vakıf kurulamaz.*”¹⁹² şeklinde açıklanmıştır. Vakıflarda üç temel umde bulunmaktadır: Birincisi bağış, ikincisi bu bağış sebebiyle üretilen ve düzenli olarak elde edilen gelir ve üçüncüsü

¹⁸⁸ Ahmet N. Yücekök, “Türkiye’de Derneklerin 14 Kategori Üzerinden Tasnifi ve Gelişme Süreçleri”, *Tanzimat’tan Günümüze İstanbul’da STK’lar*, (ed. Ahmet N. Yücekök, İltar Turan, Mehmet Ö. Alkan), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 75-78.

¹⁸⁹ Yücekök, “Türk Hukukunda Tüzel Kişilik”, s. 149.

¹⁹⁰ “Dernekler Kanunu”, Cilt 5253 § (2004).

¹⁹¹ <https://www.siviltoplum.gov.tr/kamu-yararına-calisan-dernekler>.

¹⁹² Türk Medeni Kanunu.

sağlıktan eğitime ve belediye hizmetlerine herhangi birinde belirli bir amaç olmasıdır.¹⁹³

4962 sayılı Vakıflara Vergi Muafiyeti Tanınması Hakkında Kanununun 20'nci maddesi gereğince vakıfların vergiden muaf olmaları, Maliye Bakanlığının önerisi ile Bakanlar Kurulunca tanınmaktadır. Vergi muafiyetinden yararlanması ve muafiyetin kaybedilmesine ilişkin şartlar, usul ve esaslar Maliye Bakanlığınca belirlenmiştir. Buna göre; 4962 sayılı Kanun'un 20'nci maddesi uyarınca; sağlık, sosyal yardım, eğitim, kültür, bilimsel araştırma ve geliştirme, çevre koruma ve ağaçlandırma gibi alanlarda en az bir yıldır faaliyette bulunma, devletin kamu hizmeti yükünü azaltma gibi şartlar aranmaktadır. Maliye Bakanlığınca yapılan ilk değerlendirilme sonrası, Vakıflar Genel Müdürlüğü'nün ve vakıf resmî senedindeki belirtilen konulara göre ilgili kuruluşların görüşleri alınarak daha sonra Bakanlar Kurulu kararı gereğince vergiden muaf olabilmektedir.¹⁹⁴

Türkiye'deki STK'ların içinde bulunduğu durum, genel bir çerçeve içinde değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda; yasal, siyasi, ekonomik, toplumsal ve uluslararası dönüşümlerin STK'ları nicelik olarak artırdığı görülmektedir. STK kurmanın kolaylaşmasına rağmen sivil toplumun hedef, temsil gücü ve karar alma süreçlerinde etkin STK sayısının oldukça az sayıda olduğu, kapasitelerinin beklentileri karşılayacak düzeyde olmadığı görülmektedir. Bunun nedenleri; ekonomik yetersizlik, düşük kurumsallaşma düzeyleri, kalifiye kadro, üye ve gönüllü eksikliği, toplumsal ilişkiler alanlarda STK'lar sorun yaşamaktadır. Yapılan araştırmalarda, yukarıda saydığımız tüm bu durumlar, STK'ların etkin organizasyon kabiliyetlerinden başlamak üzere yapılan faaliyetlerin hedef kitleye ulaşması gibi birçok hususu olumsuz etkilemektedir. Devlet ve patronaj ağlarından bağımsız kendi ayakları üzerinde sürdürülebilir bir sivil toplum için devlet ve öteki STK'lar ile güçlü iş birliği ve diyalog süreci geliştirmeleri ortaya konulmaktadır.¹⁹⁵

¹⁹³ Murat Çizakça, "Osmanlı Dönemi Vakıflarının Tarihsel ve Ekonomik Boyutları", *Türkiye'de Hayırseverlik: Vatandaşlar, Vakıflar ve Sosyal Adalet*, (ed. Rana Zincir, Filiz Bikmen), İstanbul: TESEV Yayınları, 2006, s. 23.

¹⁹⁴ "4962 Sayılı Vakıflara Vergi Muafiyeti Tanınması Hakkında Kanun (Değişiklik)", Cilt 4962 § (2003).

¹⁹⁵ Didem Çabuk, *Sivil Toplum Kuruluşlarının İtibarı: Türkiye'ye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*, (Doktora Tezi Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015, s. 24-29.

Belge'ye göre Batı tarihinde sivil toplum, devlete karşı özerkliğini direnerek kazanmıştır. Türkiye'de böyle bir süreç yaşanmadığı için sivil toplum modelinden daha çok bürokratik bir toplum yapısı hâkimdir.¹⁹⁶ Türkiye'de hak ve özgürlüklerin kazanılmasında sosyal gelişmelerden daha çok devlet veya siyasal sistem belirleyici olmuştur. Modernleşme sürecinin aktörü devlettir. Sivil toplum böyle bir sürecin mahsulüdür.¹⁹⁷ Sivil toplumun geliştiği Batı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin bir asırlık toplumsal, siyasal geçmesini; devlet, demokrasi ve toplumla ilişkisini bir bütün halinde değerlendirmek gerekmektedir. Sivil toplumun gelişmesi, ekonomik ve sosyal hayatla doğrudan ilişkilidir. Demokratik bir sisteme hizmet etmeyen bir sivil toplumun totaliter yönetimlerle beraber hareket etme riski kaçınılmazdır.

Türkiye Cumhuriyeti'nde Osmanlı'dan devralınan siyasal kültürün, varlığını koruduğu gözlenmektedir. Güç ve iktidar, merkezi bürokratik elitlerin elinde şekillenmiş, çevresel faktörler devlet yönetiminde söz sahibi olamamıştır. Cumhuriyet Türkiye'sinde modernleşme olgusu, batılılaşma olarak algılanmış, siyasal iktidara hâkim olan bürokratik elit, baskıcı bir yönetim anlayışıyla kendi dışında özerk bir sivil topluma, farklı seslere, muhalefete yaşam sansı tanımamıştır.

Türkiye'de ekonomi, din, siyaset, eğitim, toplum, kültür gibi değişken ve birbirlerini etkileyen olgular; demokrasi, çoğulculuk, toplumsal katılım ekseninde dört dönem halinde işlenmiştir. Birincisi, geleneksel toplum yapısından üniter bir yapıya geçişin kurgulandığı tek parti dönemidir. İkinci dönem, çok partili hayata geçiş ve toplumsal siyasal hayatta ara dönem olarak ifade edilebilecek 1980'e kadar dönemdir. Üçüncü dönem, 1980-1997 arası dönemdir. Dördüncüsü, 1997 sonrası AB üyeliği için yapılan sosyal, siyasal reformlar dönemini kapsamaktadır.

1.4.1. 1923-1945 Arası Sivil Toplum

Tek partili dönem, günümüz Türkiye'sinde yaşanan sosyal, siyasal, kültürel birçok olay ve olguyu açıklamak için müracaat edilmesi gereken bir dönem olarak

¹⁹⁶ Murat Belge, "Sivil Toplum ve Türkiye", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, Cilt 7, s. 1920.

¹⁹⁷ Mehmet Ali Kılıçbay, "Türk Modernleş(eme)mesi Türk Post-Modernleşmesi", *Doğu Batı*, Sayı 8, (1999), s. 87; Hasan Tunç, Hasret Aktaş, "Batı'da ve Türkiye'de Sivil Toplum", *Liberal Düşünce*, Sayı 9, (1998), s. 98.

karşımızda durmaktadır. Mondros Antlaşması sonrası 1918-1924 arasında, STK'lar, siyasi partiler az çok kurumsal bir yapıya kavuşmuşlardır. Osmanlı Devleti'nin savaşta yenilmesi sonrasında yaşanan siyasi istikrarsızlık, halkın kendi kaderini tayin etmesi yolunda siyasi ve sivil kurumlar etrafında birleşmelerine neden olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda, siyasi bir örgüt olan Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin birikimi vardır. Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde Ankara'da Türkiye Büyük Millet Meclisinin (TBMM) açılması ve yeni bir hükümetin kurulması bu birikimin başarısıdır.¹⁹⁸

Osmanlı sonrası devletin yapısı değişmiş ve bu yapıya uygun meşruiyet temelleri yeniden oluşturulmuştur. Osmanlı dönemi ile kıyaslandığında devlet ve toplum ilişkilerinde değişen pek bir şey olmamıştır. Devlet erki, hâkim bürokratik elitlerin eliyle bir proje dâhilinde toplumu dönüştürmeye devam etmiştir. Toplumsal ve siyasal politikalar, çevreden merkeze yöneltilen tepkiler sebebiyle inişli çıkışlı bir çizgi takip etmiştir. 1921 Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile niteliksel bir değişim geçiren devlet yönetimi, halk egemenliğine dayalı Cumhuriyet yönetimine geçmiştir. 1924 Anayasası; sivil toplum alanını genişletici bazı ilkeler getirmiş olsa da temelde dönemin karakteristiği olan Anayasal hakları sınırlandırıcı İstiklal Mahkemeleri, Takriri Sükûn ve Hıyanet-i Vataniye Kanunu gibi uygulama ve düzenlemeler öne çıkmaktadır.¹⁹⁹

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu süreçte Türk milleti, savaştan çıkmış, belirli şehirlerde yürütülen tarım ve küçük ölçekli sanayi faaliyetlerinden oluşan zayıf bir ekonomiye sahip olduğu bilinmektedir. Batı toplumlarında görülen bir burjuva sınıfı yok denecek kadar azdır. Cumhuriyetin ilanından sonra savaşlarda etkin olan asker, sivil yönetici elite karşısında siyasal ve toplumsal tabanı güçlü bir muhalif bir zümre olmadığından yönetici elit; taşradaki eşraf, toprak ağası ve partili bürokrat desteğiyle tek başına ülkeyi yönetmiştir. Tek parti yönetimi, bu duruma gerekçe olarak demokrasiyi ayakta tutacak sosyal sınıf ve kurumların oluşmamasını göstermektedir.²⁰⁰

¹⁹⁸ Alkan, "1856-1945 İstanbul'da Sivil Toplum Kurumları", s. 117-19.

¹⁹⁹ Tosun, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, s. 176-78.

²⁰⁰ Yücekök, "Türkiye'de Sivil Toplum Örgütleri Gelişiminin Toplumsal Aşamaları ve Süreci", s. 23-27.

12 Ağustos 1930 yılında kurulan “Serbest Cumhuriyetçi Fırka”, “Ahali Cumhuriyet Fırkası”, “Türkiye Cumhuriyeti Amele ve Çiftçi Partisi” çoğulcu ve katılımcı bir yönetim için fırsat olmuştur. Kurulan partilerin ömrü pek uzun olmamış, kısa zaman içinde her biri kapatılmıştır.²⁰¹ Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun hatıratında, Cumhuriyet Halk Partisi’nin (CHP) yanlış politikaları sebebiyle gelişen olaylardan İsmet İnönü ve parti yönetimini sorumlu tutulmaktadır.²⁰²

Bu dönemde özgürlükçü ve demokratik bir bakış açısıyla hazırlanan Medeni Kanun, 1926 yılında kabul edilmiştir. Sivil toplum faaliyetleri bu dönemde, Medeni Kanun’dan daha çok Takrir-i Sükûn ve Hıyanet-i Vataniye kanunlarının gölgesinde kalmıştır. Çıkarılan kanunun gereği uygulamalara yansımadağı görülmektedir. 1931 yılında kapatılıp CHP’ye katılma kararı alınan Türk Ocakları gibi birçok STK ve derneğin mal varlıkları CHP’ye devredilmiştir. Türk Ocakları’nın kapatılmasında; Japonya, İtalya ve Almanya gibi ülkelerde milliyetçi siyasi fikirlerin iktidara gelmesi, Ocak mensuplarının Rusya ile yürütülen yakın ilişkilere muhalif olması ve en önemlisi CHP’nin karşısında siyasi bir güç odağı olarak algılanması olduğu ifade edilmektedir. Sayılan bu özel nedenler bir yana temelde tek parti yönetiminin karşısında başka bir güç odağı istememesi ve farklılıkları kendi parti bünyesinde eritmek istemesi yatmaktadır.²⁰³ Mason Derneği ve Türk Kadınlar Birliği gibi dönemin önemli STK’ların kapatma gerekçelerinde ortak bir husus dikkat çekicidir. O da Mason Derneğinin ilkeleri olan milliyetçilik, halkçılık ve cumhuriyetçilikle CHP’nin ilkelerinin örtüşmesi ve Türk Kadınına seçme ve seçilme hakkı verildikten sonra Türk Kadınlar Birliğine gerek olmaması sebebiyle kapatılmalarıdır.²⁰⁴ Dönemin örgütlenmeleri içinde Halkevlerinin ayrı bir yeri vardır. CHP’nin üçüncü kongresinde alınan karar gereği kapatılan Türk Ocakları binalarında 19 Şubat 1932 yılından itibaren faaliyetlerini yürütmüştür. Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesinin birinci maddesinde CHP’nin altı ok ilkeleri için çalıştığı belirtilmiştir. Tek parti yönetimi diğer derneklerin kapatılış sebebi ve Halkevlerinin

²⁰¹ Çetin Yetkin, *Türkiye’de Tek Parti Yönetimi 1930-1945*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1983, s. 43-51.

²⁰² Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Politikada 45 Yıl*, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1968, s. 107-8.

²⁰³ Yetkin, *Türkiye’de Tek Parti Yönetimi 1930-1945*, s. 51-63.

²⁰⁴ Alkan, “1856-1945 İstanbul’da Sivil Toplum Kurumları”, s. 123; Yetkin, *Türkiye’de Tek Parti Yönetimi 1930-1945*, s. 77-78.

açılış sebebi olarak CHP'nin politikalarını halka benimsetmek, kültür birliği oluşturmak ve kütle halinde topluma yön vermek olarak açıklanmaktadır.²⁰⁵

1938 yılında çıkarılan dernekler kanunu getirdiği ağır hükümler ile örgütlenme özgürlüğünün ve katılımcı bir toplumun önünde engel teşkil etmiştir. Dernek kurmak, üye olmak için getirilen denetim ve kısıtlamalar, siyasi partileri kapsayacak şekilde kanunda yerini almıştır. Önceki kanundan farklı olarak tek parti zihniyetini yansıtan bir uygulama, derneklerin denetim yetkisinin “yargı”dan alınıp siyasi “idare”ye verilmesi, tek parti döneminin ruhunu yansıtmaması bakımından dikkat çekicidir.²⁰⁶

Sivil toplum; demokratik ülkelerde sosyal gruplar, siyasi partiler ve sendikalar üzerinden gelişim göstermiştir. Bu dönemde sendikal örgütlenmenin gereği olan toplu sözleşme, grev hakkı yasaklanmıştır. 1924 Anayasasında izin verilen sendikal haklar, 1936 yılında çıkarılan iş kanunu ile sınırlı bir alana çekilmiştir.²⁰⁷ Tek parti yönetimi, rejime muhalif olarak gördüğü basın mensupları için “Yüzellilikler” diye bilinen liste yapmış, muhalifler sürgüne gönderilmişlerdir. İçişleri Bakanlığı, inceleme, soruşturmaya gerek görmeksizin bir telefonla gazetecileri yasaklamış veya gazeteleri kapatmıştır. Akredite olan belirli sayıda gazeteci ile iyi ilişkilerde bulunulmuştur. 1940 yılında Matbuat Umum Müdürlüğü'nün Başbakanlığa bağlanması ile basın fiili olarak yürütmenin bir organı olmuştur. Tek parti döneminde sivil topluma yönelik olumlu düzenlemelerin birçoğu devletçi refleksin baskı ve tedbirleri sebebiyle uygulanmamıştır.²⁰⁸

Bürokratik elit, “Sivil toplum yasa ile oluşturulamaz.” gerçeğini göz ardı etmiş; gerçekleştirilen yasal düzenlemeler, bürokratik bir toplum modeli ortaya çıkarmıştır.²⁰⁹ Kendilerini devletin sahibi ve toplumun bekçisi gören bürokratik seçkinler,²¹⁰ aynı zamanda modernleşmenin taşıyıcı unsuru olan sivil topluma

²⁰⁵ Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Ankara: Arkadaş, 2018, s. 517; Yetkin, *Türkiye'de Tek Parti Yönetimi 1930-1945*, s. 79-80.

²⁰⁶ Alkan, “Sivil Toplum Kurumlarının Hukuksal Çerçevesi (1839-1945)”, s. 56-58; Fikret Toksöz, “Dernekler”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, s. 374.

²⁰⁷ Alparslan Işıklı, “Cumhuriyet Döneminde Türk Sendikacılığı”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, Cilt 7, s. 1827.

²⁰⁸ Ali Gevgilili, “Türkiye Basını”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, Cilt 1, s. 213-15; Yetkin, *Türkiye'de Tek Parti Yönetimi 1930-1945*, s. 67-71.

²⁰⁹ Belge, “Sivil Toplum ve Türkiye”, s. 1920.

²¹⁰ Tosun, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, s. 179.

egemendir.²¹¹ 1923-1945 yılları siyasal ve toplumsal hayatta sivil toplum ve unsurlarının yer almadığı bir dönemdir. Tek parti yönetiminin otoriter politikaları, ekonomik ve sosyal hayata dolayısıyla sivil topluma büyük bir darbe indirmiştir.²¹²

Özel teşebbüs ve kuruluşlara yönelik devletin politikaları genelleyici, yasaklayıcı hükümler içermektedir. Varlık Vergisi Kanunu, dönemin devlet-özel sektör ilişkisini yansıtan iyi bir örnektir. Kanun, İkinci Dünya Savaşı öncesinde yaşanan ekonomik problemleri çözmek için çıkarılsa da uygulanma sürecinde iş ahlâkı, devlet vatandaş birlikteliği ve güvenini derinden sarsmıştır.²¹³ Piyasa koşullarında fiyat artışı ve karaborsa bahane edilerek özel sektör cezalandırılmıştır. Vergilendirmedeki adaletsizlik sebebiyle toplumun genelinde yoksulluk artmış, kısa zamanda aşırı zenginleşen bir sınıf ortaya çıkarmıştır. Devlet kadrolarından ayrılıp iş dünyasına geçenlerle ilgili olarak İstiklal Mahkemeleri gibi işlem tesis edilmesi gündeme gelmiştir.²¹⁴

Cumhuriyetin ilk yıllarında yürütülen toplumsal gerçeklikten uzak modernleşme politikaları, geleneksel toplum yapısından ulus devlete kitlesel olarak geçmeyi hedeflemektedir. İslâm'ın bireysel ve toplumsal fonksiyonlarını göremeyen Cumhuriyet elitleri, yapısal dönüşüm amacıyla dini ve dinî kurumları kontrol altına almak için Tevhid-i Tedrisat Kanunu gibi düzenlemeler yapmışlardır.²¹⁵ Reformlar, halkı devlet ve din arasında tercihe zorlamıştır. Osmanlı döneminde hayatın merkezinde olan din, laik otoriteye bağlanmıştır. Tek parti yönetiminin toplumsal mutabakattan yoksun bu girişimleri, sivil toplumun oluşumunu ve gelişimini engellemiştir. Tek parti dönemi ile ilgili olarak yapılan bazı yorumlar, bu dönemin Osmanlı modernleşmesinin devamı niteliğinde olduğu ve bir nevi çok partili bir siyasal yaşama hazırlık, geçici bir dönem olarak görülmesi gerektiğidir. Ne var ki dönemin reel politik uygulamaları, siyasal kurumlaşması, parti ileri gelenlerinin niyet ve

²¹¹ Ali Kazancıgil, "Türkiye'de Modern Devletin Oluşumu ve Kemalizm", *Türk Siyasal Hayatı Türkiye'de Politik Değişim ve Modernleşme*, (ed. Ersin Kalaycıoğlu, Ali Yaşar Sarıbay), Ankara: Sentez Yayıncılık, 2014, s. 206-9.

²¹² Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, s. 41-42.

²¹³ Faik Ökte, *Varlık Vergisi Faciası*, İstanbul: Nebioğlu Yayınevi, 1950, s. 207-13.

²¹⁴ Ayşe Buğra, *Devlet ve İşadamları*, (çev. Fikret Adaman), İstanbul: İletişim Yayınları, 2013, s. 163-70.

²¹⁵ Şerif Mardin, *Din ve İdeoloji*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1992, s. 147-50.

açıklamalarında görülen durum, yorumların aksine tek parti yönetiminin kalıcı bir sistem olarak kurgulandığıdır.

1924 yılında kurulan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, çok partili demokratik hayata geçiş için bir fırsattır. Fakat Kürt isyanı, 1926 suikast girişimi bahane edilerek İstiklal Mahkemeleri, “Takrir-i Sükûn” yasalarıyla siyasi, dinî boyutlu muhalif unsurlar susturulmuştur. 4 Mart 1925 “Takrir-i Sükûn” Kanunu’nun kabul edilmesinden 1945 arası muhalif unsurların sesinin kısılması, tek sesli bir topluma yönelik sosyal, kültürel ve siyasal uygulamaların sistemli bir şekilde yerleştirilmeye çalışıldığının en iyi göstergeleri arasındadır. Avrupa ülkelerinde liberal bir siyasi kültürün yaygınlaşmasına rağmen tek parti yönetiminin Osmanlı’nın kültürel ve siyasal tüm mirasını reddederek yerine Batı rasyonalizmine sarılması önemli bir tercihtir.²¹⁶ Sivil toplumdaki bahsedebilmek için toplumsal hayatın kültürel, siyasi ve dinî alanda farklılaşması, birbirinden ayrı bu sosyolojik yapıların örgütlenip hükmi bir şahsiyete sahip olması gerekmektedir. Yeni kurulan Cumhuriyet yönetiminin Osmanlı’dan devraldığı katı merkezîyetçi bir devlet anlayışını devam ettirdiği görülmektedir.

Toplumunu dönüştürmede referans olarak alınan pozitivist değerler etrafında, siyasette İtalya’nın ekonomide Rusya’nın etkisinde kaldığı görülmektedir. Atatürk’ün topluma ve halka dönük mesaj ve söylemlerine rağmen yönetici elit, toplumun kimlik, değer ve kurumlarıyla kavgalı bir politika takip etmiştir. Toplum ve devlet ayrışmasında diğer bir etken Osmanlı mirası toplumsal farklılıkların yasaklanmasıdır. Toplumun homojen bir yapıya dönüşmesi, devletle bağların kopmasına neden olmuştur.²¹⁷ Bunun sonucu olarak birey, toplum ve devlet arasındaki makas giderek açılmıştır. Bu durum kültürel ve siyasal yabancılaşmaya temel teşkil etmiştir.

Kökünü Cumhuriyetten daha derinlerde olan kurumların halk nezdinde saygınlığını ve desteğini sürdürmesi, İkinci Dünya Savaşı sonrası legalleşme imkânı bulana kadar illegal çatışmayı sürdürmesi kaçınılmazdır. Savaş sonrası Japonya, Almanya ve İtalya’daki otoriter rejimler yenilgiye uğramıştır. Türkiye’ye yönelik

²¹⁶ Ahmet Demirel, *Birinci Meclis’te Muhalefet*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1994, s. 607-14.

²¹⁷ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 311-20.

Sovyet Rusya'nın tehditkâr tavrı, CHP yönetiminin yönünü Batı'ya çevirmesinde etkili olmuştur. Bu yakınlaşmanın etkisiyle demokratikleşme girişimlerinin bir sonucu olarak 1946 yılında Demokrat Parti'nin kurulmuş ve çok partili döneme geçilmiştir.

1.4.2. 1945-1980 Arası Sivil Toplum

İkinci Dünya Savaşı'nın dış politikada yarattığı etki ve ülkelerde meydana getirdiği rejim değişiklikleri, Türkiye'de demokrasi rüzgârlarının esmesine ortam hazırlamıştır. Faşist rejimlerin yıkılması ile demokratik değerlerin ve kurumların öne çıkması kaçınılmaz olmuştur. Sovyetler; Türk-Sovyet Dostluk ve İş Birliği Antlaşması'nı yenilememişler, Boğazların yönetimine ortak olmak istemişlerdir. CHP politikalarında değişimi tetikleyen, dışardan gelen bu etkilerin yanında, Batı yanlısı bir söylem değişikliğinin temelinde; Batılı müttefiklerle ilişkileri canlı tutma politikası, Türkiye içindeki tek parti yönetimine duyulan tepkiler yer almaktadır. CHP yöneticileri hatta "Millî Şef" İnönü'nün parti politikalarında gevşeme ve demokratik ideallere bağlı olduklarını belirtecek kadar bir dönüşüm kaçınılmaz olmuştur. 1945 yılı, tüm bu gelişmelerin gölgesinde Türkiye'nin yüzünü Avrupa ve ABD'ye çevirmesine neden olmuştur.²¹⁸

Çok partili dönemde Anglosakson siyasi geleneğin toplumsal alana yansımaları, siyasal partilerin kurumsallaşması ve sivil toplumun canlanması şeklinde gözlenmektedir. Siyasal yaşamın merkezinde siyasi partiler yer almaktadır. Gücünü toplumdaki seçilmiş siyasetçilerden oluşan siyasi elit ile asker, bürokrat ve devletçi geleneğe yaslanmış aydınlardan oluşan devletçi elit ayrışması belirgin hale gelmiştir. Anglosakson siyasetin modern temsilcisi Amerikan etkisi, Türk siyasal hayatında devletçi ve siyasal elitin söylemlerini etkilediği bariz bir şekilde görülmektedir. Devletçi elit; merkezîyetçi bir devlet, kurgusal akıl, laiklik, homojen bir Cumhuriyet söylemlerini Kemalizm çatısı altında toplamıştır. Atatürkçülük ve Kemalizm; birey, toplum ve devlet ilişkilerinde sıkça kullanılan bir kavram olmuştur. Siyasal elit ise demokrasi kavramını öne çıkarmıştır. Ekonomik yapı devletçi

²¹⁸ Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Ankara: Arkadaş, 2018, s. 419-21; Ali Şağan, *Demokrat Parti Döneminde İktidar-STK'lar İlişkileri (1950-1960)*, (Doktora Tezi Tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 2013, s. 1-11.

anlayıştan serbest piyasaya doğru evrilmiş, bireysel özgürlükler ve sivil toplumun temeli bireyci anlayışlar ivme kazanmıştır.²¹⁹ Bu dönemde devlet-sivil toplum ilişkisinde belirleyici olan iki kavrama gönderme yapılmaktadır. Tek parti döneminde temelleri atılan laiklik ve çok partili geçiş sürecinde Amerika'yla siyasi olarak yakınlaşmanın da etkisiyle olsa gerek anti-komünizmdir.²²⁰

CHP içinde Adnan Menderes, Refik Koraltan, Fuat Köprülü ve Celal Bayar gibi isimlerin öncülüğünde bir grup Millî Şef İnönü'ye açık bir şekilde muhalefet edip CHP'den ayrılarak Demokrat Parti'yi kurmuşlardır.²²¹ 1946 seçimleri tek parti yönetiminin baskı kısılcacında gerçekleştirilmiştir. Baskın seçim şeklinde gerçekleşen 1946 seçimlerinde DP, yerel seçimleri boykot etse de genel seçimlerde 61 koltuk kazandı. Bu başarı 1950 seçiminden önce DP için önemli bir başarıdır.²²² DP, seçimleri kazanamasa bile muhalefetin başarısı liberal basın unsurlarının hareketlenmesine neden olmuştur. 1949 yılına kadar 14 siyasi parti kurulmuştur. DP'nin Anayasa ve demokrasi vurgusu, seçim sisteminde değişiklik vaadi gibi toplumsal talepleri, yayınlamış olduğu demokrasi manifestosu olarak ifade edilen Hürriyet Misakı'nı ilanı, halkın DP'yi desteklemesinde etkili olmuştur.²²³ Dönemin siyasi atmosferinin etkisiyle hükümetin basın yayını geçici olarak kapatma yetkisi kaldırılmıştır. Ankara ve İstanbul'da gazeteciler cemiyeti kurulmuştur. Tüm bu olumlu gelişmelere rağmen gazetecilere yönelik baskı, sürgün ve mahkûmiyetler devam etmiştir.²²⁴ Basın ve siyasi partilerin canlanması, tek parti iktidarı politikalarının az da olsa daralması gibi gelişmeler, örgütlü sivil toplum unsurlarının görünürlüğünün artmasında etkili olmuştur.²²⁵ Demokratik bir ortamda gerçekleşen 1950 seçimleri, %80 katılım oranı ve DP'nin iktidara gelmesiyle sonuçlanmıştır.²²⁶

DP'liler, muhalefetteyken vaat ettikleri demokratikleşmenin önemli bir göstergesi olan sivil toplum alanı ile ilgili bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. Basın

²¹⁹ Çaha, *Sivil Toplum ve Devlet*, s. 320-21.

²²⁰ Tosun, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, s. 188.

²²¹ Feroz Ahmad, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, (çev. Yavuz Alogan), İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1995, s. 126.

²²² Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, s. 410.

²²³ Mete Tuncay, "Siyasal Gelişmenin Evreleri", *Cumhuriyet Dönem Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, Cilt 7, s. 1976-77.

²²⁴ Gevgilili, "Türkiye Basını", s. 219.

²²⁵ Kemal H. Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2012, s. 309-11.

²²⁶ Taner Timur, *Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş*, Ankara: İmge Kitabevi, 2003, s. 125.

yayın, toplanma ve gösteri özgürlüğü gibi sivil toplumun önündeki dönemin yasal engeller kaldırılmıştır. Fakat dönemin iç ve dış siyasi gelişmeleri bağlamında ele alınabilecek yurt dışı ve komünizmle bağlantılı olduğu gerekçe gösterilerek bazı STK'lar kapatılmıştır. DP yöneticileri, din ve vicdan özgürlüğü bağlamında devletin inanç alanına, inanç alanının da devletin işleyişine müdahale etmemesi gerektiğini savunmuşlardır.²²⁷ DP iktidarının seçim başarısında ekonomik alanda çiftçinin ve esnafın satın alma gücünün artması, sanayi tesisleri sayısındaki artışı etkilidir. DP'nin 1954 ve 1957 seçim başarılarında toplumsal ve ekonomik hareketlilik etkili olmuştur.²²⁸

Siyasi olarak çok partili hayata geçişin yarattığı özgürlük ortamı, sivil toplumun önemli bir ayağı olan dernekleşme sayısındaki artışta görülmektedir (1938-205 dernek), (1946-733 dernek), (1950-2011 dernek), (1955-7086 dernek), (1960-18958 dernek). DP'nin liberal politikaları ve seçimlerde demokratik temsil yöntemine geçilmesi; kentlere göçü artırmış, sivil toplumu için olmazsa olmaz sınıfsal ayrışmalar belirginleşmeye başlamıştır.²²⁹ Türk siyasetinde demokratik, çoğulcu, katılımcı fikirlerin ivme kazanmasında toplumsal yapıda meydana gelen gelişmelerin etkisi büyüktür. 1927 yılında 13,5 milyona, 1950'de 21 milyona ulaşan nüfus şehirlerde yoğunlaşmıştır. Sanatsal ve sportif faaliyetler, geniş kalabalıkları bir araya getirir olmuştur. Okuryazarlık oranlarının artması, iletişim ve ulaşım vasıtalarının yaygın kullanımı yeni düşünce ve yaşam biçimlerinin oluşmasında etkili olmuştur.²³⁰

DP'nin seçim başarısı ve yüksek bir oy çokluğuyla iktidara gelmesi yeni bir dönemin başlangıcıdır. Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran ve siyasal, toplumsal politikalara uzunca bir süre yön veren asker-sivil, bürokrat ve aydınlar, artık muhalefet unsurudur. Bu durumdan da rahatsızdılar. Görünüşte şikâyetçi oldukları husus, CHP'nin içinden çıkan asker-sivil yöneticilerle halkın birlikteliğinden doğan DP iktidarı olsa da gerçekte demokrasi yani halk iradesine dayalı iktidardır.²³¹ Bu

²²⁷ Şağın, *Demokrat Parti Döneminde İktidar-STK'lar İlişkileri (1950-1960)*, s. 78,329,337,442.

²²⁸ Yücekök, "Türkiye'de Sivil Toplum Örgütleri Gelişiminin Toplumsal Aşamaları ve Süreci", s. 34-35.

²²⁹ Toksöz, "Dernekler", s. 373-77.

²³⁰ Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, s. 415-16.

²³¹ Timur, *Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş*, s. 33-34.

yüzden toplumsal değişim, ekonomik kalkınma ve demokratik değerlerin yarattığı toplumsal sancılar bahane edilerek devletçi refleksi, askeri kadro eliyle yönetime el koymuştur. 27 Mayıs 1960 darbesi; asli unsurların, geçici olarak verdiklerini düşündükleri emaneti (devleti) geri alma refleksi olarak değerlendirilmektedir.²³²

Devlet-sivil toplum ilişkileri bağlamında ele alındığında 1961 Anayasası, özgürlüklerin genişlediği, basın kuruluşlarına ve üniversitelere özerklik sağlandığı, sosyal adalet temeline dayalı yönetim anlayışı, kişisel ve sosyal haklara sağladığı güvence ile sivil toplum lehine gelişmelerdir.²³³ Başlangıçta iç ve dış güvenlik konusunda hükümete tavsiye amaçlı ilk defa Millî Güvenli Kurulu (MGK) kurulması ve basına yönelik kısıtlamalar, sivil toplum açısından olumsuzdur. Anayasada MGK'ya verilen yetki ve yürütme üzerindeki nüfuz alanı, sivil yönetimlere ordunun müdahalesine açık hale getirmiştir. Asker, MGK eliyle hükümet üzerinde karar mercii ya da bir nevi denetim ve koordinasyon görevi icra etmeye başlamıştır.²³⁴ Benzer bir durum basın alanında da görülmektedir. 5 Mart 1962 yılında basınla ilgili çıkarılan antidemokratik yasa ile 27 Mayıs Darbesine muhalif ve DP'yi öven yayın yapmak yasaklanmıştır.²³⁵

1960-1971 arası örgütlü bir toplumun özelliği olan dernekleşme üzerinden açıklamak gerektiğinde, dernek başına düşen kişi sayısı 1950'de 20.868 iken 1968'de 1.088'dir. Söz konusu dönemde ülke nüfusunun artışı da göz önüne alındığında dernekleşme sayısı 20 kat artmıştır. Özbudun'un diğer bulgusu, gelişmiş şehirlerde sosyo-ekonomik gelişmeye paralel olarak dernekleşme sayısının artmasıdır.²³⁶ Toplumsal alanda meydana gelen gelişmeleri vurgulaması açısından dönemin Genelkurmay Başkanı Memduh Tağmaç'ın "*Toplumsal gelişme, ekonomik gelişmeyi aştı.*" ve dönemin Başbakanı Nihat Erim'in "*1961 Anayasası millete bol geldi.*"

²³² Tosun, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, s. 190-91.

²³³ Ahmad, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, s. 184.

²³⁴ Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, s. 357-58.

²³⁵ Alpay Kabacalı, *Türkiye'de Basın Sansürü*, İstanbul: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, 1990, s. 188-92.

²³⁶ Ergun Özbudun, *Türkiye'de Sosyal Değişme ve Siyasal Katılma*, Ankara: Sevinç Matbaası, 1975, s. 80.

ifadeleri²³⁷ özgürlükler alanındaki gelişmeleri ve dönemin genel havasını yansıtması açısından dikkate değerdir.

Benzer şekilde sanayileşme ile beraber sendika ve sendikalı işçi sayısında ciddi bir artış söz konusudur. 1960 yılında 282.967 olan sendikalı işçi sayısı, 1971 Çalışma Bakanlığı verilerine göre 2.362.787'ye ulaşmıştır.²³⁸ 1961 Anayasası ve 1963 yılında çıkarılan Sendikalar Kanunu ile işçi hareketlerinin ve sendikalaşmanın önündeki yasal engellerin kaldırılması bu artışta etkili olmuştur. Atatürkçü görüşlere uymadığı gerekçesiyle sendika ve meslek örgütlerinin tüm toplantıları yasaklanmıştır.²³⁹ Tüm bu gelişmelerle birlikte hükümet krizleri, toplumsal kutuplaşmalar ve ekonomik krizler 1960'lı yıllara damgasını vurmuştur. Siyaset kurumu, toplumsal hareketliliği yönlendirememiştir. 1961 Anayasası'nın sivil toplum alanında getirmiş olduğu serbestlik, ordunun 12 Mart 1971 yılında yönetime el koymasıyla yeniden kesintiye uğramıştır.

1961 Anayasası'nın getirdiği özgürlükçü siyasal ve toplumsal şartlar, toplumsal ve siyasal katılımın, gönüllü kuruluşların önünü açmıştır. Sivil toplumun önemli unsurları olan sendika, parti ve dernekleşme sayılarındaki artış bunun somut bir göstergesi olarak görülmektedir. 1970 sonrasında ideolojik kamplaşmaların etkisinde kalan sosyal gruplar, çatışma ve kaos ortamının aktörleri haline gelmiştir. Demokratik ilkelerin yeterince özümsememiş olması, ekonomi ve siyaset alanındaki gerilimlerin doğurduğu istikrarsızlık ortamı, sivil toplum alanında gerçekleşen birçok kazanımın eriyip gitmesine neden olmuş, 12 Eylül askeri darbesine zemin hazırlamıştır. Ordu, MGK eliyle sivil toplum alanındaki faaliyetlerini durdurmuştur. Sadece Türk Hava Kurumu, Kızılay ve Çocuk Esirgeme Kurumu bu yasaklardan muaf tutulmuştur. 27 Ekim 1980- 2324 sayılı Kanun ile TBMM'nin yetkileri Millî Güvenlik Konseyi'ne, Cumhurbaşkanı'nın yetkileri de Konsey Başkanı'na devredilmiştir. 12 Eylül darbesiyle vesayetçi politikalar ve değerler tekrar güç kazanmıştır.

²³⁷ İhsan Karababa, "TMMOB: 80 öncesi Demokratik Kitle Örgütleri ve Demokrasi Kurultayı 1997", *Merhaba Sivil Toplum*, (ed. Taciser Ulaş), İzmir: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997, s. 155.

²³⁸ M. Şehmus Güzel, "Cumhuriyet Türkiye'sinde İşçi Hareketleri", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, Cilt 7, s. 1864.

²³⁹ Tosun, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, s. 197.

1970 yıllarında petrol fiyatlarındaki dalgalanmalar ve tüm dünyada yaşanan ekonomik kriz meydana gelmiştir. Ülke içinde yaşanan siyasi krizler, dış borçlar, yüksek enflasyon, işsizlik ve 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı sebebiyle Türkiye'ye yaptırımlar uygulanmıştır. Tüm bu gelişmeler, Türk ekonomisini olumsuz etkilemiştir. Siyasi ve toplumsal aktörlerin yanında önemli bir güç olan ordu, rejimin tehlikede olduğu, toplumsal barış ve huzuru sağlama bahanesiyle yönetime el koymuştur.²⁴⁰ Askeri müdahaleler; ülke içinde ekonomik istikrar ve büyüme, toplumsal barış ve özgürlük getirmemiştir. Türk toplumu bu sancılı dönemlerin izlerini ve etkilerini uzun yıllar derinden hissetmiştir.

1972 yılında çıkarılan 1630 sayılı “Dernekler Kanunu”, derneklere alan açmaktan çok sivil toplumu daraltan bir amaç gütmektedir. CHP, bu Kanun'un Anayasa'ya aykırılığını iddia etmiş ve iptal davası açmıştır. Anayasa Mahkemesinin Kanun'un bazı maddelerini yürürlükten kaldırmasıyla, yasa kısmen özgürlükçü bir hüviyete bürünmüştür.²⁴¹ Daha sonra darbe yönetimince örgütlü yapılara ve özellikle yöneticilerine yönelik baskı ve tutuklamalar başlamıştır. Daha çok illegal destekli yapılar eliyle toplum içinde kargaşalar artmıştır.²⁴² Bu süreçte sivil toplumun bir arayış içinde olduğu, ancak toplumun demokratik birikiminin gelişim aşamasında olması sebebiyle toplumsal politika ve eylem üretme becerisi gösteremediği görülmektedir.

1973 yılına doğru siyasi hayat normale dönmeye başlamış, seçimler yapılmış, askeri yönetimin etkisi zayıflamıştır. Seçimler sonucunda koalisyon hükümetleri iş başına gelmiş, fakat güçlü bir siyasi irade oluşmamıştır. 1971 askeri müdahalesine yol açan siyasi rekabet ortamı, tekrar gün yüzüne çıktı. Toplumsal ve siyasal hayata hâkim olan kutuplaşma problemi karşısında siyaset kurumunun ve STK'ların başarısızlığı, askerinin yönetime müdahalesine çanak tutmuştur. Sivil toplum alanı yasaklı hale gelmiş ve siyasi hayat 12 Eylül Askeri darbesi ile feshedilmiştir.²⁴³

²⁴⁰ Ahmad, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, s. 22.

²⁴¹ Yücekök, “Türk Hukukunda Tüzel Kişilik”, s. 155-57.

²⁴² Karababa, “TMMOB: 80 öncesi Demokratik Kitle Örgütleri ve Demokrasi Kurultayı 1997”, s. 162-64.

²⁴³ İter Turan, “1972-1996 Döneminde İstanbul'da Derneksel Hayat”, *Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar*, (çev. Ayşe Kadayıfçı), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 200-201.

1.4.3. 1980 –1997 Arası Sivil Toplum

12 Eylül Askeri Müdahalesi sonrası darbe yönetimi, yaşanan toplumsal kargaşanın sebebi olarak büyük ölçüde 1961 Anayasası'nın STK'lara sağladığı özgürlükçü yapıyı sorumlu tutmuştur. 1982 Anayasası, STK'lara ve siyasi partilere yasaklar getirmiştir. Bu süreç, toplumun siyasetten uzaklaşmasına sebep olmuştur. Küreselleşme ve siyasal sistem krizlerinin de etkisiyle STK'lar, toplumsal katılım için yeni bir alan açmıştır. Diğer yandan Doğu bloku ülkelerinin sosyalizmden ayrılarak demokrasiye geçiş denemeleri bu süreci hızlandırmıştır. Eş zamanlı olarak tüm dünyada STK'lar, sayıca ve etkinlik bakımından aktif bir rol üstlenmiştir. Türkiye'deki toplumsal ve siyasal durum, hemen hemen dünya genelindeki gelişmeler istikametindedir.

1980 sonrası dönemde sivil toplumun görünür hale gelmesinde iletişim ağlarının çoğalması ve yaygınlaşması, hak arama bilincinin gelişmesi, siyasal yaşamda demokrasinin ve özellikle siyasal partilerin ve merkezîyetçi yönetimlerin karşılaştığı meşruiyet ve temsil krizinde aramak gerekmektedir. Bu dönemde neoliberal söylemin dünya ekonomisinde ivme kazanması, özellikle İslâmi ve Kürt orjinli kimlik politikalarının yükselişi, ulusal kalkınmaya dayalı ideolojilerin zayıflaması ve devlet-toplum ilişkilerinin demokratikleştirilmesi yönündeki toplumsal taleplerin artışı yatmaktadır.²⁴⁴ Merkezîyetçi bir anlayışla hareket edildiği için yerel sorunlara yeterince yer verilmemiştir. Bu durum, vatandaşın yeni arayışlara girmesinde etkili olmuştur.

Yeni dönemde azınlıklar, insan hakları, kadın hakları, göçmenler, çevre, toplumsal cinsiyet ayrımı gibi sosyo-kültürel niteliği öne çıkan gerilimlerin tüm dünyada aynı anda canlılığını koruduğu görülmektedir. Türkiye'de çok partili dönemde siyaset kurumu, askeri müdahalelerle toplumsal talepleri özgür şekilde yerine getirememiştir. Siyasetin toplumla bağının kopartılması, toplumsal sorunların çözümünün Anayasal ve yasal süreçlerle engellenmesi gibi başlıca sebepler temsil krizinin derinleşmesine neden olmuştur. Ayrıca Türkiye'de siyaset kurumu, ülkenin

²⁴⁴ E. Fuat Keyman, *Türkiye'de Sivil Toplumun Serüveni: İmkânsızlıklar İçinde Bir Vaha*, İstanbul: STGM Yayınları, 2006, s. 27-28.

kendine mahsus etnik, coğrafi, dinî, mezhepsel veya tüm bu gerilimleri kuşatıcı, kendi içinde çelişmeyen bir mutabakat sağlamakta yetersiz kalmıştır.²⁴⁵

Siyasi alanda öne çıkan yönetim (governance) ilkesi, yerindelik-yerellik (subsidiarity) ilkesi kamuda alınacak olan kararlarda tarafların katılımını ve yerinde çözülmesi prensibini esas almaktadır. Modern siyasi partilerin sağ ve sol parametre üzerine kurguladıkları siyasal anlayış, büyük ölçüde önemini yitirmiştir. Parti programları, sosyal devlet anlayışı ve demokratik değerler çerçevesinde; eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik konularında birbirinden farksız hale gelmiştir. Adına küreselleşme veya uluslararasılaşma dediğimiz bu süreçte siyasi partiler, STK'lara göre toplumu dinamize edecek bir mesafe kat edememişlerdir. Siyasi partilerin toplumsal talepleri ve duyarlılığı yansıtmadaki yetersizliği, STK'ların alanını genişletmiş ve konularını güçlendirmiştir. Uluslararası alanda meydana gelen değişimler ve eğilimler STK'lara can veren damarları genişletmiştir. Diğer taraftan bu süreç siyasi partiler için tam tersi işlemiştir. STK-siyasi parti ilişkisinde siyasi partilerin krize girmesi sebebiyle STK'lar mı canlanmış, yoksa gelişen STK'lar mı siyasi partileri krize sokmuştur?²⁴⁶ Siyasi partilerin temsil krizi ve toplumun demokratik talepleri karşısında güdük kalması, STK'ların alternatif bir yapı olarak öne çıkmasında etkili olmuştur.²⁴⁷

1980 yılı başlarında azınlık hükümeti, ekonomik alanda yapısal reform programı uygulamaya başlamıştır. 12 Eylül darbesi sürecinde kesintiye uğramadan devam eden bu program sayesinde ihracat, yatırım ve yeni iş sahalarında artış gerçekleşmiştir. Sanayi ve hizmet sektöründe özel teşebbüslerin rolü artmış, buna bağlı olarak devletin etkisi azalmıştır. Serbest girişim etkisiyle zenginleşen ve rekabetçi ortamın verdiği bir ruha sahip dinamik bir profesyonel sınıf ortaya çıkmıştır. İmaj, halkla ilişkiler ve kamu hizmetleri alanına yönelen büyük şirketler eliyle STK'lar önem kazanmıştır. Özel teşebbüsün kamu hayatına ve sivil toplum alanına etkisi daha çok para ve yetişmiş insan kaynağının STK'larda yer almasıyla

²⁴⁵ Aydın Uğur, "Yeni Demokrasinin Yeni Aktörleri: STK'lar", *Merhaba Sivil Toplum*, (ed. Taciser Ulaş), İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997, s. 68-79.

²⁴⁶ Belge, "Sivil Toplum Örgütleri", s. 31.

²⁴⁷ Tanıl Bora, Selda Çağlar, "Modernleşme ve Batılılaşmanın Bir Taşıyıcısı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 3, (2007), s. 345.

olmuştur. STK'lar ve özel sektör arasında insan kaynağı ve maddi ilişkiler ağı birbirini besleyen bir süreç olarak devam etmiştir.²⁴⁸

Türkiye'de sivil toplumun dönüşümünü anlamak açısından ele alınması gereken gelişmelerden birisi de yaşanan ekonomik krizdir. Bu dönemde yaşanan ekonomik krizle birlikte ülkede işsizlik, yoksulluk, eşitsizlik artmıştır. Yaşanan ekonomik kriz devletin etkili, verimli, hesap verebilir ve demokratik bir bağımsız ekonomi yönetimi yaklaşımı temelinde yeniden yapılandırmasını gerekli kılmıştır. Devlet-ekonomi ilişkileri, etkin ve verimli bir yönetim aracı olarak yeniden düzenlenmiştir. Söylem düzeyinde de olsa demokrasi ve istikrarlı ekonomik büyümenin birlikte ele alınması, sivil toplumun tüm bu süreçlerin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmesine yol açmıştır. Bu sürecin sivil topluma biçtiği rol; etkin, verimli, şeffaf ve sorumlu ve demokratik bir devlet yapısının yanı sıra ekonomi programlarının siyasi ve toplumsal aktörler tarafından desteklenmesini sağlamaktır.²⁴⁹

1980'den itibaren Türkiye'de sivil toplumun gelişmesi açısından yaşanan hukuki adımlar, STK'ların niteliksel ve niceliksel anlamda gelişmelerine katkı sağlamıştır. İlk olarak 1982 Anayasasının dernek kurma özgürlüğünü düzenleyen 135. maddesi, 23 Temmuz 1995 tarihinde derneklerin kamu kurumları ve diğer STK'larla ortak hareket etmelerinin önünde engel teşkil ettiği gerekçesiyle kaldırılmıştır. STK'ların açılması ve kapatılması ile ilgili hükümler, STK'ların lehine genişletilmiştir. Sivil toplum alanında Anayasa'da gerçekleştirilen başka bir düzenleme ise 51. maddede düzenlenen sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler bağlamında sendika kurma hakkıdır. Böylece çalışanlar ve işverenler ile işçi niteliği taşımayan kamu görevlileri, izin almadan sendikalar ve üst kurullarını kurma, üye olma ve üyelikten çekilme hakkını özgürce kullanabileceği ve hiçbir kimsenin bir sendikaya üye olmak ya da üyelikten çekilmeye zorlanamayacaktır.²⁵⁰

17 Ağustos 1999 depremi sonrasında arama ve kurtarma çalışmalarında; hükümet, ordu ve Kızılay gibi devlet kurumlarının hareket kabiliyetindeki zafiyetler toplumun genelinde eleştirilmiştir. Arama-kurtarma çalışmalarına gönüllü olarak

²⁴⁸ Turan, "1972-1996 Döneminde İstanbul'da Derneksel Hayat", s. 203-4.

²⁴⁹ Keyman, *Türkiye'de Sivil Toplumun Serüveni: İmkânsızlıklar İçinde Bir Vaha*, s. 30-32.

²⁵⁰ "Türkiye Cumhuriyeti Anayasası", Cilt 2709 § (1982).

katılan STK'ların toplumla birlikte seferber olup depremzedelerin ihtiyacı olan ilaç, barınma, giyecek, yiyecek gibi birçok hizmeti götürmesi, Türk toplumunda kurumsal olarak STK'lara destek ve güveni artırmıştır.²⁵¹

Türkiye'de 1980 sonrası dönemde sivil toplum, demokratikleşme, özgürlük gibi kavramlar, ekonomik ve siyasi alandaki liberal politikaların etkisiyle kamuoyunda entelektüel çevrelerde yoğun bir şekilde işlenmiştir. Bu iç dinamikleri küreselleşme, Türkiye'nin AB üyelik süreci ve bilgi teknolojisindeki gelişmeler beslemiştir. Türkiye'de sivil toplumun canlanmasında Avrupa Birliği (AB) üyelik süreci önemli gelişmelerden biridir. 1999 yılında Helsinki Zirvesi ile AB üyeliği yolunda adaylık sıfatı alan Türkiye, Maastricht (ekonomik) ve Kopenhag (siyasi) kriterlerini yerine getirme koşuluyla Ağustos 2002 tarihine kadar siyasal, ekonomik ve kültürel alanlarda yasal reformlar gerçekleştirilmiştir. Devlet-toplum ilişkilerinin demokratik kriterler temelinde bir demokratik devlet düzeninin oluşturulması ve bireysel hak ve özgürlüklerin korunması bulunmaktadır. Sivil toplum temsilcilerinden oluşan bir grup TBMM'nin giriş kapısına Haziran 2002 tarihinde "AB Saati" diye dev bir saat yerleştirmişlerdir. Bu kampanya kamuoyunda geniş yer buldu. Sivil toplum böylece hem milletvekillerini cesaretlendirmiş hem de bir baskı unsuru olmuştur.²⁵²

STK'ların çeşitli modellerde örgütlenmesini, büyük ölçüde ülkede bulunan siyasi rejimin otoriter veya demokratik niteliği belirlemektedir. Hatta STK'nın çeşidine göre değişen durumlar söz konusudur. Dernekleşme üzerinden konuyu ele alırsak dernek kurmak daha pratik ve yaygındır. Ancak 12 Eylül darbesi sonrası, STK alanında kurumsal yapılarda vakıflaşma yönünde bir eğilim oluşmuştur. Vakıfların hukuki statüsü, derneklere göre güvenceli olarak düşünüldüğü için bir savunma refleksi olarak vakıflar tercih edilmiştir.²⁵³ Millî Güvenlik Kurulu'nun 28 Şubat 1997'de yayımladığı bildiri sonrası demokratik düzenin destekleyicisi olarak bilinen STK'ların böylesi bir antidemokratik uygulamaya tam destek vermeleri,

²⁵¹ Çabuk, *Sivil Toplum Kuruluşlarının İtibarı: Türkiye'ye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*, s. 15.

²⁵² Keyman, *Türkiye'de Sivil Toplumun Serüveni: İmkânsızlıklar İçinde Bir Vaha*, s. 34; Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, s. 85-91.

²⁵³ Erözden, "STK'lar ve Hukuki Talepleri Üzerine Notlar," s. 19.

STK'ların statükonun ve düzenin korunması adına araçsal konumlarına, statükonun meşrulaştırılması görevine örnektir.

1980 sonrası Türkiye kamuoyunda sivil toplum alanına kurtarıcı gözüyle bakılmış ve sivil toplumun temsilcisi STK'lara büyük bir anlam yüklenmiştir. Askeri darbelerle demokratik hak ve özgürlüklerin kısıtlandığı Türkiye'de STK'lar, politikayı ikame eden bir mecra olarak algılanmıştır. Bu algı STK'ların, makro-politik misyona sahip siyasi partiler gibi hareket etmesine yol açmıştır. Diğer yandan STK'lar; Batılılaşma ve modernleşmeyi gerçekleştirecek, modernleşme potansiyelini açığa çıkartacak veya modernleşme sürecindeki açığı kapatacak bir araç olarak görülmüştür. Bu yaklaşım daha çok pozitivist-teknisist modernleşme anlayışının devamı niteliğinde bir bakış açısının mahsulüdür. Dolayısıyla STK'lar, neoliberal eğilimli bir seçkincilik ile devlete tabilik arasında sıkışıp kalmışlardır.²⁵⁴

Siyaset bilimi literatüründe despotizm, otorite ve merkezîyetçi anlayışlara muhalif bir gelişim seyrini ifade eden “sivil toplum” kavramı, 1990'lı yıllara gelindiğinde bir anlam bozumuna uğradığı görülmektedir. Türkiye'de bazı sivil grupların devletçi elite olan yakın ilişkileri 28 Şubat sürecindeki militarist politikalara destek olmuştur. Dönemin vesayetçi zihniyetiyle benzeşmeden mülhem STK kavramı “Silahsız Türk Kuvvetleri” olarak isimlendirilir olmuştur.²⁵⁵ İnel, kendilerini devlet düzeniyle bütünleştiren ve tamamlayıcı bir unsur olarak gören Türkiye şartlarında oluşan bu tür bir sivil toplum olgusunu, “brifingli sivil toplum” olarak tarif etmektedir.²⁵⁶ Atatürkçü Düşünce Derneği, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, TÜRK-İŞ, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB), DİSK, TESK ve TİSK gibi STK'lar MGK'nın 28 Şubat bildirisinden sonra durumdan vazife çıkarmışlar, yayımladıkları ortak bir bildiriyle MGK'nın bildirisine tam destek verdiklerini belirtmişlerdir.²⁵⁷ STK'lar, rejimin ve devlet ideolojisinin meşrulaştırılması görevini üstlenmişlerdir.

²⁵⁴ Bora, Çağlar, “Modernleşme ve Batılılaşmanın Bir Taşıyıcısı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları”, s. 345-46.

²⁵⁵ Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, s. 49-56.

²⁵⁶ Ahmet İnel, “Katılımcı Demokrasi ve Türkiye Deneyimi”, *Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşları*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2005, s. 44.

²⁵⁷ Tuba Sel, *28 Şubat Postmodern Darbe Sürecinde Medyada Algı Yönetimi: İmam Hatip Okulları Özneline Eleştirel Gazete Haber Çözümlemeleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 51-53.

Türkiye'nin AB üyeliği görüşmelerinin belirli bir periyoda bağlanmış olması, STK'ların mevcut kutuplaşmalarını bir kenara bırakmalarına sebep olmuştur. Çeşitli görüşlerdeki STK'lar, AB ortak paydası etrafında birlikte hareket edebilecek ve diyaloga girebilecek konuma gelmişlerdir. Sivil toplum tabanının genişletmesinde bu durumun etkisi büyüktür.²⁵⁸ Güçlenen liberal değerlerin ekonomi ve üretim-tüketim alanında oluşturduğu etki, bilinç düzeyinde “şimdiki” zamanı kıymetlendirmiştir. 1960'ların devrim ve kolektif bilinç temeline dayalı siyasal anlayışı değişime uğramış; yerini çevre, sağlık gibi gündelik sorunların siyasallaştığı bir ortama bıraktığı görülmektedir. Sivil toplumun gelişmesi, siyasetin bireye, şimdiki zamana ve soyuttan somuta doğru eksen değiştirmiştir. Bilinç düzeyindeki “modernist” etki, “çağdaş” sözcüğüne yüklenen anlam üzerinden ele alındığında kavram, geçmişte “Batılı” ve “medeni” gibi yüklenen değerlerden sıyrılıp bugünkü zamana işaret eder olmuştur. “Çağdaşlaşma” sözlük anlamındaki “çağa aidiyet ve uygunluk” şeklinde ele alınmadığında, Türkiye’de olduğu gibi ilericiliğe, geleceğe yönelik bir proje olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk modernleşmecileri, toplumun maddi ve manevi bütünlüğü ve etkileşimini iyi okuyamamışlardır. Türk modernizmi, toplumu dönüştürülecek, eğitilecek, kurtarılacak bir nesne olarak görmüştür. Türk modernizmi, toplumla bütünleşememesi nedeniyle tepeden inme ve zorunlu bir gelişim seyrini takip etmiştir.²⁵⁹

Çok partili dönemde sanayileşme ve beraberinde artan işgücü ihtiyacı, kırsal kesimdeki artan nüfusun şehir merkezlerinde yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Demografik yapıda meydana gelen bu değişiklik şehirlerin çeperlerinde gecekondulaşma olgusunu ortaya çıkarmıştır. Plansız da olsa hızlı şehirleşme, okuma yazma oranlarının artışına ve toplumsal bilinçlenmeye olumlu katkısı olmuştur. Bilinçlenen bireyler, hak arama mücadelesini STK'ların etrafında birleşerek gerçekleştirmişlerdir. Geleneksel geniş aile yapısından modern dönem çekirdek aile yapısına geçiş süreci, birey ve toplum hayatında maddi manevi buhranları gidermek için toplumsal dayanışma ve yardımlaşma olgusunu, STK'ları öne çıkarmıştır. Türkiye’de çok partili dönemde gerçekleşen darbeler, STK'ların

²⁵⁸ Stefanos Yerasimos, *Türkiye’de Sivil Toplum ve Milliyetçilik*, (ed. Günter Seufert), İstanbul: İletişim Yayınları, 2002, s. 22.

²⁵⁹ Nilüfer Göle, *Melez Desenler İslâm ve Modernlik Üzerine*, İstanbul: Metis Yayınları, 2000, s. 8-9.

gelişim çizgisini olumsuz yönde etkilemiştir. Politik toplumun ister yanında isterse karşısında konumlandırılınsın, STK'ların demokratik bilincin oluşmasında ve etkinliklerinde bu bilincin gelişmesi yönünde katkı koyması gerekmektedir. Türkiye siyasi ve toplumsal tarihinde önemli açılımlar sunan Avrupa Birliği'ne üyelik süreci, sivil toplum açısından yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. AB'ye üyelik çerçevesinde, demokratik ve özgürlükçü bir Türkiye için yasalarda değişikliklere gidilmiştir. Yapılan düzenlemelerin STK'ların kurumsallaşma ve organizasyonlarına olumlu katkısı olmuştur. Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecinde STK'ların AB nezdinde doğrudan muhatap alınması ve projelerle desteklenmesi, STK'ları kilit bir konuma getirmiştir.

1.4.4. 1997 Sonrası Sivil Toplum

Avrupa Birliğinin yönetim alanında yayınladığı White Paper'da üzerinde durduğu husus, devletin özel sektör ve sivil yapılarla organize hareket edebilmesidir. AB politikalarının sürdürülebilmesi ve geniş bir toplumsal mutabakata kavuşabilmesi için halkın yönetimde daha fazla temsil edilebilmesi noktasında STK'ların oynayacağı roller önemlidir. AB'ye üyeliğin bir şartı olan "Kopenhag Kriterleri" bu konuda aday ülkelere bir yol haritası çizmektedir. Aktif ve çoğulcu STK yapılanmasının varlığı, çoğulcu bir demokrasinin göstergesi kabul edilmektedir. Sivil toplumun temel şartları diyebileceğimiz örgütlenme özgürlüğü, otonomi ve asgari devlet müdahalesi gibi konularda aday ülkelere standart bir mevzuat şart koşulmaktadır.²⁶⁰

AB, STK-devlet ilişkisinde dostane ve karşılıklı güvene dayalı bir ilişkiyi öncelemektedir. Birliğin Kopenhag Kriterleri ile sunduğu çerçeve taslakta devlet, STK'ların açılmasını, faaliyetlerini verimli bir şekilde yürütebilmeleri için mali ve idari kolaylıklar sağlamalıdır. AB ülkelerinde bir STK'nın kapatılması için ya kâr amacı gütmeyen bir kuruluştan kâr güden bir kuruluşa dönüşmesi ya da üyelerinin gelir elde etme amacıyla bu STK'yı kullanmaya başlaması gerekmektedir.²⁶¹

²⁶⁰ Meriç Özgüneş, "Türkiye'de STK'lar Alanında Hukuksal Gelişim ve AB Sürecinde STK'lar", *AB Uyum Süreci ve STK'lar*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2003, s. 40-41.

²⁶¹ Niall Leonard, "STK-Devlet İlişkilerine Dünyadan Bakış", *Avrupa Birliği Devlet ve STK'lar*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2001, s. 41-42.

STK'lar, Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecinde "Türkiye Platformu" adlı bir oluşum meydana getirmişlerdir. TOBB ve İktisadi Kalkınma Vakfı (İKV) ile iş birliği ile ortak toplantılar düzenlenmiştir. 5 Haziran 2002'de toplanmaya başlayan Platform, Kopenhag Zirvesi öncesinde, "*Türkiye'nin yeri Avrupa'dır. Kaybedecek zamanımız yoktur*" çağrısı yapmıştır. Türkiye'deki yetkililerden AB için gerekli reformları gerçekleştirme uyarısında bulunmuşlardır. 7 Ekim 2002'de yine İstanbul'da düzenlenen ikinci toplantıda, "*Türkiye kararlılığını kanıtladı. Şimdi sıra AB'de*" mesajı verilmiştir. Üçüncü olarak da 27 Kasım 2002'de Türk STK'lar ile AB'li STK'lar "*Türkiye'nin yeri Avrupa Birliği'dir. AB Kopenhag'da müzakereleri başlatma kararı alarak bu tarihi fırsatı kaçırmamalıdır*" şeklinde Brüksel'de ortak çağrıda bulunmuşlardır.²⁶²

Türkiye'nin AB üyelik sürecinde, Kasım 2004'te Dernekler Kanunu'nda yapılan düzenlemeler, dernek faaliyetlerine yönelik devlet müdahalesini asgari düzeye indirmiştir. Kanuni güvence elde eden STK'lar, sayıca artmaya başlamıştır. Bu dönemde devlet-sivil toplum ilişkilerinde rekabet veya düşmanlıktan çok ortaklık algısı ön plandadır. Taraflar birbirleri ile eşgüdümlü çalışma potansiyeli elde etmişlerdir. 2002'den itibaren Türkiye ile AB ilişkilerindeki yoğunlaşma, STK'ları bu ilişkiyi şekillendiren önemli bir aktör haline getirmiştir. AB'ye giriş sürecinin Türkiye'deki STK'lara etkisi uluslararası ortaklıklar, eylemler ve çeşitli fonlar aracılığıyla sivil toplum alanını canlandırmasında görülmektedir.²⁶³ AB'ye giriş sürecinde STK'lar, kendi varlık alanlarını kanuni güvenceye dayandırmışlar, sürecin kendilerine biçtiği rolle birlikte etki alanlarını genişletmişlerdir.

STK'lar, toplumun modernleştirilmesi sürecine koydukları katkı yanı sıra AB normlarının yayılması ve toplumsal otokontrol görevi üstlenmektedirler.²⁶⁴ Avrupa Birliği, OECD ve NATO gibi Türkiye'nin de üye olduğu uluslararası kuruluşlardan çok farklıdır. AB, her şeyden önce halkların birlikteliğini ifade eden uluslar üstü bir yapıdır. Birliğe üye olmak, AB'nin kriterlerinin karşılanmasına ve değerlerinin

²⁶² Avrupa Birliği ile ilişkiler Çerçevesinde TOBB Tarafından Gerçekleştirilen Çalışmalar ve TOBB EUROCHAMBRES ilişkileri, <http://www.tobb.org.tr/abm/raporlaryayinlar/tobb-ab.pdf>, 2007.

²⁶³ Mesut Yeğen v. dğr., "Türkiye'de Gönüllü Kuruluşlarda Sivil Toplum Kültürü", Ankara: YADA, 2009, s. 40-41.

²⁶⁴ Bora, Çağlar, "Modernleşme ve Batılılaşmanın Bir Taşıyıcısı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları", s. 340-41.

özümsemesine bağlıdır. AB'nin istediği yükümlülüklerin gerçekleşmesi için halka ve temsilcisi konumundaki STK'ların gelişimi önem arz etmektedir. AB'ye üyelik sürecinde sağlık, eğitim, kültür, yerel yönetimler, çevre gibi konuların önem kazanması ve kamuoyunda tartışılması, bireylerin STK'lar vasıtasıyla aktif bir şekilde toplumsal katılımını kolaylaştırmaktadır. Kamuoyu tartışmaları göstermektedir ki, AB'ye üyelik süreci ile Türkiye'nin demokratikleşmesi arasında bir bağ kurulmaktadır. Devlet ve toplum ilişkilerinin masaya yatırıldığı bu iç hesaplaşmalar, STK çevrelerinde yoğunlaşmaktadır. Bu sürecin toplum içindeki birlik beraberliğin artması, kutuplaşmaların azalması ve STK'lar arası bütünleşmeye katkısı olmuştur. Türkiye'nin AB üyeliği yolculuğunda STK'ların görünürlüğü ve etki alanı artmıştır.²⁶⁵ Helsinki Zirvesi'nden sonra Türkiye'nin adaylığını resmileştirmesi bu süreci daha da hızlandırmıştır.

AB, Türkiye'deki STK'ların geliştirdikleri projeler için mali yardımlar sağlamaktadır. AB Komisyonu, ilk başlarda proje bazlı kısa vadeli hibeler sağlamıştır. Bu destekler daha çok demokratikleşme ve insan hakları alanlarında yoğunlaşmıştır. AB hibeleri, daha sonraları hem değişik alanlara kaymış hem daha nitelikli, fonksiyonel bir hal almıştır.²⁶⁶ AB, Akdeniz ülkelerine mali destek sağlamaya yönelik oluşturduğu MEDA programı çerçevesinde Türkiye'deki STK'lara, 1995 yılından bu yana "MEDA I" "MEDA II" ve "MEDA Demokrasi" programları kapsamında finansman desteği sağlamıştır.²⁶⁷ Ayrıca eğitim alanında STK'lar, 2004 yılından bu yana AB'nin eğitim alanındaki "Sokrates, South, Leonardo da Vinci ve Jean Monnet" programlarından yararlanmaktadır. AB, bünyesindeki tüm bu programlar, aday ülkelerin ekonomi, kültür, sanat, eğitim alanlarında desteklenmesi, AB üyesi ülkelerle uyum sağlanması hedeflenmektedir.

Türkiye'de toplumun AB'ye bakışı, zaman içerisinde değişim göstermiştir. 1960'lı ve 1970'li yıllarda AB'ye girilmesi, liberal kesimler tarafından savunulmuştur. Muhafazakâr kesim ve anti-emperyalist gruplar, AB karşıtı olumsuz bir yaklaşım sergilemiştir. 1980 askeri darbesi, toplumsal kırılmalara neden olmuş,

²⁶⁵ Yerasimos, *Türkiye'de Sivil Toplum ve Milliyetçilik*, s. 22-23.

²⁶⁶ "Avrupa Birliği Hibe Programları Kapsamında Sivil Toplum Kuruluşlarına Sağlanan Destekler", T.C. Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2010.

²⁶⁷ "Milletlerarası Andlaşma", Cilt 2005/8636 § (2005).

toplum-devlet bütünlüğü bozulmuştur. Liberal cenah, demokratikleşme ile özdeşleştirdikleri AB ekseninde yer almışlardır. 28 Şubat 1997 sonrası İslâmi kesim, hızla sivil toplum alanına yönelmiştir. AB'ni varlıklarının devamı için garantör olarak görmeleri bunda etkili olmuştur. Geline nokta devletçi çağdaşlaşmayı savunan bir elit kesim haricinde genel olarak AB'ye katılım savunulmaktadır.²⁶⁸

Toplumsal grupların AB'ye olan yaklaşımları zaman içerisinde değişmiştir. Ancak, devlet politikası olarak AB'den yana bir politika izlendiğini görmekteyiz. Siyasi iktidarlar ve Türk ordusu, AB'nin Türkiye'ye karşı izlemiş olduğu Kıbrıs sorununu ve Kürt politikasını onaylamamış, tepki göstermişlerdir. Fakat AB ile ilişkileri tamamen kesilmemiştir. AB'ye üyeliğin batılılaşmanın bir uzantısı olarak görülmesi önemli bir etkidir.²⁶⁹

STK'ların özgür bir ortamda faaliyetlerini yürütebilmeleri için AB yasal mevzuatının Türk hukuk sistemine aynen aktarılması yeterli değildir. Nitekim STK konusunda olumlu olarak değerlendirilecek önemli değişiklikler yapılmıştır. Daha önemlisi yapılan yasal değişikliklerin uygulanması ve STK'ların faaliyetlerini sürdürürken bürokratik engellerle karşılaşmaması hususudur.²⁷⁰ AB tarafından STK'lara proje bazlı yapılan destekler konusunda bazı eleştiriler yapılmaktadır. Yapılan yardımlarda, belirli etnik ve dinî kimliklerin ön plana çıkartıldığı, bu tarz STK'ların gözetildiği ileri sürülmektedir.²⁷¹

1.5. Türkiye'de Mesleki Din Öğretiminde Sivil Toplum Kuruluşları

Din, devlet, toplum, aile gibi sosyal yapıların merkezinde bulunan varlık insandır. İnsan, yapıp ettikleri ile hem bu kurumları etkilemekte hem de bu kurumlardan etkilenmektedir. Çeşitli siyasi ve toplumsal yapılarda insana biçilen rol değiştikçe eğitim, kültür, medeniyet, sanat da bu sosyal yapıların etkisiyle

²⁶⁸ Yerasimos, *Türkiye'de Sivil Toplum ve Milliyetçilik*, s. 21.

²⁶⁹ Onur Öksüz, *Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Resmi Söylem Karşısında Sivil Toplum Söylemi: 1990 Sonrasına Eleştirel Bir Bakış*, (Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s. 125.

²⁷⁰ Öksüz, *Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Resmi Söylem Karşısında Sivil Toplum Söylemi: 1990 Sonrasına Eleştirel Bir Bakış*, s. 130.

²⁷¹ Önder Kutlu, Sefa Usta, "AB Yolundaki Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşlarının Devlete Güven Tesisindeki Rolü", *II. Ulusal Sivil Toplum Kuruluşları Kongresi Bildiriler Kitabı: Küresel Eşitlik*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Biga İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, 2005, s. 206.

çeşitlenmektedir. Dolayısıyla yeryüzündeki toplumsal farklılığın temelinde din, devlet, toplum, aile kurumlarına yüklenen misyon yatmaktadır. Eğitim sistemi, toplumun kültürel kodları içine nüfuz edip toplumu ihya etmelidir. Konu din ve onun eğitim-öğretimi olunca aile, toplum ve devlet kurumları arasındaki din anlayışı ve algısı öne çıkmaktadır. Toplumsal kültür içinde var ve yaşanılır halde olması gereken dinin eğitim programlarında yeterince yer alması beklenir. Aksi halde eğitim, bireyi; aileden, toplumdan, devletten uzaklaştırmanın ve yabancılaştırmanın aracı haline gelecektir. Sivil toplum kuruluşlarının genelde eğitime özelde din eğitimine yönelmelerinin temelinde bu anlayış farklılığı bulunmaktadır. Cumhuriyet dönemi ile birlikte devlet-toplum arasında din, eğitim gibi konularda meydana gelen farklılaşmalar, günümüze kadar yaşanan toplumsal ve siyasal gerilimlerin zeminini oluşturmaktadır. Bu durumun eğitime ve din eğitimine yansımaları, belirli bir dönem dindar halkın devletin eğitim faaliyetlerine şüpheyle bakmasına hatta uzak durmasına sebep olmuştur.

Türkiye’de STK’lar ve dinî kurumlar arasında gelişim ve dönüşüm seyri açısından ciddi bir benzerlikler olduğu söylenebilir. Tek parti iktidarı döneminde sivil faaliyetler yasaklanmış ve dinî kurumlar kapatılmıştır. Sosyal hayatta görünürlüklerini yitirmişlerdir. DP iktidarı döneminde dernekleşme faaliyetleri artmış, imam hatip okulları açılmış ve dinî alanda yasaklar kaldırılmıştır. Bu durumun bir göstergesi olarak 1946-1968 yılları arasında açılan imam hatip okulları ve İHL dernek sayıları birbirine çok yakın seyretmektedir.²⁷² Liberal politikaların etkisiyle STK’lar dinî alanda faaliyetler yürütmeye başlamışlardır.

STK’lar, imam hatip okulu etrafında birleşen Müslüman toplumun tek parti iktidarı döneminde devlet karşısında kaybettiği konumunu kazanmasında ve yeni bir toplumsal kimliğin inşasında etkili olmuştur. Toplumun bu okullar etrafında birleşip bütünleşmesi sağlanmıştır. Bu sürecin özellikle muhafazakâr kesimin sivilleşmesi ve modernleşmesinde katkısı büyük olmuştur. Sivil toplum kuruluşları, imam hatip okulu öğrencilerinin bina, arsa, pansiyon ve burs gibi ihtiyaçlarını gidermişlerdir. 1951-1970 yıllarında devlet bütçesinden 13.272.927 TL imam hatip okullarına

²⁷² Faruk Özcan, “Ülkemizde Din Öğretimi Alanında Yaşanan Süreç ve Eteklerdeki Taşları Dökmek”, *4+4+4 İmam Hatip Tüm Tartışmaların Odağı Okul Din Öğretiminde Toplumsal Uzlaşma*, İstanbul: Toplumsal Yayıncılık, 2012, s. 87-88.

aktarılmıştır. Aynı dönemde STK'ların imam hatip okullarına 87.000.000 TL aktardığı ifade edilmektedir. Bu durum Türk halkının imam hatip okullarına olan desteğini ve muhabbetini göstermesi açısından son derece önemlidir.²⁷³ Bir bakıma halkın imam hatip okullarına olan yoğun ilgisi bu okulların sivil yanına atıfta bulunmaktadır.²⁷⁴

Türk halkının inşa aşamasından sonra imam hatipleri desteklemeleri, kısmi bir “Devlet-millet kaynaşması” olarak değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle MEB’e bağlı diğer okul türlerine yönelimin olmaması, halkın imam hatip dışındaki okul türlerine yabancılaştığı ve ayrıştığı yorumlarına neden olmaktadır. Özcan’ın belirttiği gibi Türk halkının imam hatiplere verdiği desteğin tam bir “Devlet-millet bütünleşmesi” sayılabilmesi için okul ayrımının yapılmamış olması gerekmektedir. Dolayısıyla halkın bireysel sorumluluk alıp imam hatipler etrafında kenetlenmesi, kısmi bir “Devlet-millet kaynaşması” ya da “Devlet-millet ayrışması” olarak da değerlendirilebilir.²⁷⁵

Mesleki din öğretimine yaklaşım farklılığının temelinde sosyal, siyasal, kültürel, dinî ve ideolojik bakış farklılığının olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de STK ve mesleki din öğretimi ilişkisinde birbirine zıt iki durum söz konusudur. Bunlardan ilki, mesleki din öğretimi alanını kısıtlayıcı ve daraltıcı bir rol üstlenmektedir. Vesayetin koruyucusu rolünü üstlenen ordu, yargı ile birlikte STK kavramı “Silahsız Türk Kuvvetleri”²⁷⁶ diye isimlendirilmesinden hareketle bazı STK’lar, din eğitimi ve öğretimini şekillendiren ve kısıtlayan rejim unsuru haline gelmişlerdir. 28 Şubat sürecinin sivil ayağını oluşturan DİSK, TİSK ve TÜSİAD gibi yapılar, kasıtlı bir şekilde din eğitimi ve öğretimini yönlendirmişlerdir. 1990 yılında Zekai Baloğlu tarafından hazırlanan TÜSİAD raporunda, imam hatip liselerinin bina ve öğrenci sayılarının artması, kız öğrencilerin başörtülü bir şekilde bu okullara devam ediyor olmaları laik eğitim sistemine aykırı görülmüştür. TÜSİAD raporu, 28 Şubat sürecinde imam hatip liseleri, ilahiyat fakülteleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı

²⁷³ Gökaçtı, *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, s. 200.

²⁷⁴ İsmail Kara, “İmam Hatipleri Yeniden Tartışmak”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 40.

²⁷⁵ Faruk Özcan, *Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye’de Örgün Din Eğitimi: İmam Hatip Liseleri Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, s. 46-47.

²⁷⁶ Çaha, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, s. 49.

gibi mesleki din öğretimi kurumlarında yaşanan kısıtlamaların, bu alanlardaki mevcut öğrenci ve çalışanların mağduriyet yaşamalarına meşruiyet kazandırmıştır.²⁷⁷

İkincisi daha çok mesleki din öğretimi açısından olumlu ve destekleyici rol üstlenmektedir. 28 Şubat sonrası, devlet eliyle yürütülen örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetlerinde yaşanan daralma ve gerileme, beraberinde STK'ların bu alana yönelmesini sağlamıştır. ÖNDER tarafından Avusturya'da kurulan WONDER, katsayı mağduru İHL mezunlarının eğitim hayatlarını Avusturya'da devam etmelerini sağlamıştır. Süreç içerisinde STK'ların bu alandaki gayretleri, yaşanan krizin olumlu yanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. 28 Şubat sonrası yaklaşık beş yıl baskı altında tutulan STK'lar, zaman içerisinde toparlanmış, mesleki ve pedagojik açıdan kendilerini yenilemişlerdir. Çocuklarına iyi bir din eğitimi vermek isteyen aileler, STK'lar yoluyla din eğitimi taleplerini giderme yoluna gitmişlerdir. Ülkemizde zorunluluktan dolayı böyle bir durum gerçekleşse de Batılı ülkelerde olduğu gibi din eğitiminin devlet ve sivil toplum birlikteliğiyle yürütülmesi de mümkündür. Batı'da STK'lar tarafından yürütülen din eğitiminin doktriner nitelikte olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve psikososyal gelişimlerine daha fazla katkı sağlaması yönüyle veliler tarafından tercih edilmektedir.²⁷⁸

STK'ların din eğitimi alanında destekleyici veya alternatif programlar yapmasının birçok sebebi bulunmaktadır. STK'ların din eğitimi ve öğretimi faaliyetlerine yönelmesinin ilk sebebi olarak eğitim sistemi içinde verilen din eğitiminin süre, ders içerikleri vb. olarak yetersiz görülmesidir. STK'ları öne çıkaran ikinci bir husus, 2012 öncesine kadar örgün ve yaygın eğitimde zorunlu ve sınırlı bir alana hapsedilen din eğitiminin teorik yanının ağır basması, bununla birlikte STK'ların din eğitimini pratiğe dökebilme imkânına sahip olmasıdır. Üçüncü olarak, toplumsal ve siyasal hayatta yaşanan gelişmeler neticesinde öncelikli konuların çocuk, genç, kadın ve yetişkinlerin eğitimi olmasıdır. Örgün eğitim içinde yürütülen zorunlu DKAB dersi ve camilerde yürütülen yaygın din eğitimi faaliyetleri belirli dönemlerde halkın ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak kalmıştır. STK'lar,

²⁷⁷ Mustafa Köylü (ed.), "Türkiye'de Din Eğitiminin Meşruiyet Sorunu", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, İstanbul: Dem Yayınları, 2018, s. 33-35.

²⁷⁸ Mehmet Bahçekapılı, "Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)", İstanbul: İlim Kültür Eğitim Derneği, 2012, s. 85-86,212-214.

mevcut ihtiyacı görmüş ve talebi gidermek için bu alanlara yönelik faaliyetler gerçekleştirmişlerdir.

Din eğitimi ve STK ilişkisi postmodern süreç açısından değerlendirildiğinde ise devlet eliyle yürütülen eğitimin tek tipleştirici olduğu ve buna ek olarak STK'ların çeşitliliği, çok sesliliği beslediği düşüncesi yatmaktadır. STK'ların din eğitimi alanına yönelmesi, postmodernizmin özneliği teşvik etmesi ve insanın çeşitliliğe olan yönelimi ile açıklanabilir. 28 Şubat sonrası Türkiye'de din eğitimi açısından bakıldığında sekiz yıllık kesintisiz eğitim, zorunlu DKAB dersi, seçmeli dersler, isteğe bağlı din eğitimi, İHL etrafındaki tartışmalar, hafızlık eğitimi, yüksek din öğretimi gibi konuların STK'lar tarafından işlendiği görülmektedir.

1) ÖNDER: Genel olarak eğitim, özel olarak da İHL'lerdeki eğitim, öğrenci sorunları ve beklentileri üzerine çalışmalar yürütmektedir. Çok partili dönemde ilk açılan İstanbul İmam Hatip Okulu'nun ilk mezunları tarafından 1958 yılında "İstanbul İmam Hatip Okulu Mezunlar Cemiyeti" ismiyle dernek kurulmuştur. 1980 sonrasında "İstanbul" ifadesi çıkarılmıştır. "İmam" kelimesinin Türkçe karşılığı olan "ÖNDER" ibaresi eklenerek ismi ÖNDER İmam Hatipliler Derneği olmuştur.²⁷⁹

Türkiye'de öncelikle İHL'de eğitim gören öğrenciler olmak üzere, İHL mezunu üniversite öğrencilerine yönelik teşkilatlanan dernek, İstanbul merkezli yürüttüğü çalışmalarını zamanla ülke geneline yaymıştır. İHL gençliğinin eğitim, bilim, sanat, spor ve akademik alanlarda niteliklerini artırmak için projeler hazırlamakta ve organizasyonlar düzenlemektedir. İHL öğrencilerinin barınma ihtiyaçlarına yönelik yurtlar açmaktadır. İmam hatip okulları arası spor müsabakaları, yarışmalar, kamplar, mezun buluşmaları, sempozyum, seminerler, geziler, sergiler düzenlenmektedir. ÖNDER, imam hatipleri aktif ve dinamik hale getirecek çalışmalarını; Okul Aile Birlikleri, resmi ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde yürütmektedir.

İmam hatip neslinin dünü, bugünü, geleceği öncü şahsiyetler hakkında kitap hazırlanmaktadır. Tohum, Sade Soda, Talim dergileri dernek tarafından düzenli olarak yayımlanmaktadır.²⁸⁰ Vakıf, mesleki din öğretimine yönelik "Öğrenci ve

²⁷⁹ <https://onder.org.tr/tr/Kurumsal/sayfa/tarihce#>

²⁸⁰ "ÖNDER 60. Yıl", 2018. <https://onder.org.tr/tr>

Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Liseleri” araştırması, 2017-2018-2019-2020 yıllarında “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış”, “Dünya Hastanelerinde Din Hizmeti”, “Dünya Ordularında Din Subaylığı Raporu” adlı çalışmaları bulunmaktadır. 2023 yılında ÖNDER bünyesinde kurulan “İHAMER”, imam hatip okullarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerini desteklemek ve niteliği artırmaya yönelik çalışma esasıyla kurulmuştur.

2) ENSAR Vakfı: 1979 yılında İstanbul’da kurulmuştur. Vakfın eğitim, yayın ve yurt hizmetleri gibi çeşitli alanlarda faaliyet gösteren Türkiye geneli şubeleri bulunmaktadır. İstanbul Tasarım merkezi, Ensar yayın grubu ve Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) alt kuruluşlarıdır. Din eğitimi ve mesleki din öğretimine yönelik eğitim, akademik araştırmalar, 2003 yılından itibaren DEM tarafından gerçekleştirilmektedir. ENSAR Vakfı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet” araştırması, DKAB dersi, seçmeli dersler ve anayasa hazırlık süreçlerine yönelik değerlendirme ve raporlar hazırlanmıştır.²⁸¹

3)TİMAV, Konya merkezli bir vakıf olan TİMAV, 1994 yılında kurulmuştur. Vakfın kuruluş amacı olarak İHL mezunları arasında tanışma, dayanışma ve kaynaşmayı artırmak; İHL öğrencilerinin daha iyi yetişmelerine, Türkiye’nin ilmi, ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına katkı sağlamak şeklinde ifade edilmektedir. Vakfın elinde bulundurduğu malvarlığı ile faaliyet alanlarını; 1- Millî ve manevi değerlere nesillerin yetişmesi için örgün eğitim kurumları açmak, 2- Eğitim-öğretim hayatına devam eden geçlere yurt içi ve yurt dışında kendilerini geliştirmeleri için kurslar, geziler düzenlemek ve burs vermek, 3- Öğrencilerin eğitimlerini desteklemek için ihtiyaç duyulan alanlarda her türden eğitim müesseseleri ve benzer kültür merkezleri inşa etmek. 4- Dinî, ilmî ve kültürel sahalarda araştırmalar yapmak, yayınlar hazırlamak. 5- Vakfın etkinliğini artırmak amacıyla yurt içi ve yurt dışında ekonomik, ticari, sosyal, kültürel faaliyetler yürütmek şeklinde belirtmektedir.²⁸² Araştırma örneklem grubundaki STK’ların din eğitimi ve ortaöğretim mesleki din öğretimi alanındaki faaliyetlerine değinilmiştir.

²⁸¹ <https://ensar.org/kurumlar/degerler-egitimi-merkezi>, <https://dem.org.tr/>

²⁸² <https://timav.org.tr/hakkimizda/>

TİMAV, imam hatip okulları ve ilahiyat fakültelerinde kaliteyi artırmaya dönük çalıştay, sempozyum ve konferanslar düzenlemektedir. Yapılan faaliyetler 2005 yılından itibaren kamuoyuyla paylaşılmıştır. TİMAV'ın "Hazırlık-Arapça-Programında-Kalite", "İlahiyat-Fakültelerinde-Arapça-Eğitimi ve Araştırmaları-Çalıştay", "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Eğitimi-ve Araştırmaları Çalıştay", "Türkiyede-Yüksek-Din-Öğretimi-Çalıştay-Sorunlar-ve-Gelecek", "Din Eğitiminde Kalite Çalıştay", "İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları Çalıştay", "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat ve Program Çeşitliliği Çalıştay", "Türkiye'de Din Öğretimi Forumu", "İHL Öğrenci Çalıştay", "İmam Hatip Liseleri, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştay" gibi bilimsel toplantılar, "Türkiye'de İmam Hatip Lisesi ve İmam Hatipliler Algısı", "Türkiye İmam Hatip Lisesi Öğrenci Profili Araştırması (Temel Sorunlar, Beklentiler ve Değer Yapıları)" gibi çalışmaları din eğitimi alanı ve mesleki din öğretimine yöneliktir.

4) TED, 31 Ocak 1928 tarihinde "Türk Maarif Cemiyeti" adıyla kurulmuş olan dernek, 1946 yılından itibaren, "Türk Eğitim Derneği" adıyla faaliyetlerini sürdürmektedir. Bir STK olarak 12 Aralık 1939 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile kamuya yararlı dernek statüsü kazanmıştır. Dernek, kurulduğu günden itibaren eğitim alanında faaliyet göstermektedir. Türk eğitim sistemine maddi ve bilimsel katkılar sağlamayı ve maddi imkânı olmayan başarılı çocukların eğitimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Dernek tüzüğündeki "Cemiyet, siyasi hiçbir gaye gütmeyip, sadece memleket gençliğinin tahsil ve terbiyesine yardım ile iştigal eyler" ilkesiyle faaliyetlerini yürütmektedir.²⁸³

TED, eğitimle ilgili görüş ve düşüncelerini TEDMEM çatısı altında yayınlamıştır. TEDMEM, 27 Kasım 2012 tarihinde kurulmuştur. Türk eğitim sistemi için araştırma, düşünce, yayın ve proje üretmeyi amaçlayan bağımsız bir düşünce kuruluşudur. Eğitim sistemi içindeki aktörleri paydaşları olarak gören TEDMEM; ortaya koyduğu çalışmalarla güncel eğitim sorunlarına yapıcı bir yaklaşımla çözüm önerileri sunmak, eğitim politikalarının belirlenmesinde katkı sağlamayı amaçlamaktadır.²⁸⁴ 2014 yılından beri yıllık olarak hazırlanan "Eğitim Değerlendirme Raporları", "Uluslararası Eğitim Forumu" sempozyumları, "Ulusal

²⁸³ <https://www.ted.org.tr/ted-hakkinda/tarihce/>

²⁸⁴ <http://www.tedmem.org/>

Eğitim Programı 2015-2022” “20. Milli Eğitim Şûrası Konularına İlişkin Görüş ve Öneriler”, kurumun eğitim ve din eğitimi ile ilgili görüş ve önerilerini yansıtmaktadır.

5) TESEV: 1961 yılından itibaren Ekonomik ve Sosyal Etüdler Konferans Heyeti adıyla çeşitli konularda düzenli bir şekilde konferans, panel ve toplantılar düzenlemiş, kitaplar yayınlamıştır. 1994 yılına gelindiğinde Ekonomik ve Sosyal Etüdler Konferans Heyeti dönüşüm geçirmiş, bir STK olarak Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV) ismiyle yerini almıştır. TESEV, ekonomi, sektör politikaları ile yakından ilgilenmiş, 2004 yılı itibarıyla ilgisini “demokratikleşme, iyi yönetim ve dış politika” başlıkları altında yoğunlaştırmıştır. 2015 yılında sosyal eşitsizlikler ve kapsayıcılık, sivil toplumun güçlendirilmesi, çocuk politikaları, göç politikaları, adalet, sürdürülebilir kalkınma, kent yönetimi ve toplumsal cinsiyet ilgilendiği konu başlıklarındandır.²⁸⁵ Din eğitimi alanında *Türkiye’de Din Toplum ve Siyaset, Değişen Türkiye’de Din Toplum ve Siyaset, Başörtüsü Yasağına İlişkin Değerlendirme ve Öneriler, Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul İmam Hatip Liseleri Bir Kurum Diyanet İşleri Başkanlığı, İmam Hatip Liseleri Efsaneler ve Gerçekler* adlı araştırmaları öne çıkmaktadır.

6) ERG: Türkiye’nin önde gelen vakıflarının desteğiyle 2003 yılında kurulmuştur. ERG, eğitim ve eğitimi etkileyen süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır. ERG, Eğitim Gözlemevi ve Eğitim Laboratuvarı iki birim tarafından faaliyetlerini yürütmektedir. Din eğitimine dair 2007 yılından günümüze her yıl hazırlanan *Eğitim İzleme Raporları, Türkiyede-Din-ve-Eğitim-Son-Dönemdeki-Gelişmeler-ve-Değişim-Süreci, Türkiye’de-Din-ve-Eğitim Değişim-İhtiyacı, Seçmeli Din Eğitimi* gibi din eğitimi alanına yönelik çalışmalardandır.

Türkiye’de DİB sorumluluğunda yürütülen Kur’an kursu eğitimi ve faaliyetleri büyük oranda sivil toplum kuruluşları desteğiyle gerçekleştirilmektedir. Yatılı olarak yürütülen Kur’an ve hafızlık eğitimi alan öğrencilerin iaaş giderleri dernek ve vakıflar eliyle karşılanmaktadır. Sivil toplum alanında meydana gelen olumlu gelişmeler, 15 Temmuz Darbe girişimi sonrasında devlet-sivil toplum ilişkileri, sınırları ve geleceği bağlamında kamuoyunda yeniden gündeme gelmiştir. Devlet-

²⁸⁵ <https://www.tesev.org.tr/tr/turkiye-ekonomik-ve-sosyal-etudler-vakfi/tarihce/>

din-toplum ilişkileri merkezinde 15 Temmuz sorası özellikle din eğitimi faaliyeti yürüten STK'lara yönelik güvenin sarsıldığı ve STK'lara ihtiyatlı yaklaşıldığı bir gerçektir. Bu dönemde DİB'in yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında toplumun geniş kesimlerine ulaşmaya dönük atılımlar gerçekteşirdiği görölmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ORTAÖĞRETİM MESLEKİ DİN ÖĞRETİMİNE YAKLAŞIMLARI

Türk eğitim sisteminde ortaöğretim, okul türüne dayalı parçalı bir yapıya dayanmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının sınıflandırılmasında; uyguladıkları öğretim programının, öğrencileri kabul biçimleri ve bağlı oldukları MEB birimi doğrudan etkilidir. Genel ortaöğretim kurumları olarak; Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, güzel sanatlar lisesi, spor lisesi, açık lise ve özel liseler yer almaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını da ticaret, turizm ve sağlık liseleri oluşturmaktadır. Çok programlı Anadolu liselerinin hangi genel müdürlüğe bağlanacağı hususu, okulun açılış onayında ayrıca belirtilmektedir.

İmam hatip ortaokulu ve Anadolu imam hatip lisesi ise Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne (DÖGM) bağlı faaliyet gösteren okullardır. Örneklem grubundaki STK'ların imam hatiplerin statüsü, program çeşitliliği, meslek dersleri, öğrenciler, öğretim programı, eğiticiler, karma eğitim, başörtüsü, katsayı, eğitim ortamları ve bütçe konularına yoğunlaştıkları görülmektedir. Aşağıda STK'ların imam hatip okulları ile ilgili konulara yer verilmiştir.

2.1. Ortaöğretim Mesleki Din Öğretiminin Statüsü

Mesleki din öğretimi, din hizmeti ve din eğitimi alanlarında görevlendirilecek personellerin yetiştirilmesi için dinî bilgilerin mesleki olarak öğretilmesidir. İslâm dininde Hristiyanlıkta olduğu gibi ayrıca bir din adamlığı sınıfı yoktur. Fakat geniş bir alana yayılan İslâm beldelerinde namaz vakitlerini takip etmek cemaati dinî alanda bilgilendirmek için imam ve hatip görevlendirme ihtiyacı oluşmuştur.²⁸⁶

Türkiye'de örgün ortaöğretim mesleki din öğretimi imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi olarak ikiye ayrılmaktadır. Cumhuriyet döneminde imam hatip mektebi, imam hatip okulu, imam hatip lisesi, Anadolu imam hatip lisesi gibi değişik

²⁸⁶ Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ, 2004, s. 168.

isimlerle adlandırılan imam hatip okulları, tarihi Türkiye Cumhuriyeti öncesine dayanmakla beraber Türkiye'nin tarihsel ve kültürel şartları içerisinde ortaya çıkan bir eğitim modelidir. Kurulduğu 1924 yılından itibaren imam hatip okulları, toplumsal karşılığı olması sebebiyle günümüze kadar varlıklarını devam ettirebilmişlerdir. Öğrenci sayısı, mezunları, müfredatı ve binaları, kamuoyunda sürekli tartışılan konulardandır.

İmam hatiplerin hangi ihtiyacı karşıladığı ve bu okulların geleceği hakkında görüş ayrılıkları bulunmaktadır. İHL statüsü konusunda; “meslek lisesi”, "din derslerinin de olduğu normal lise", "özel statülü lise", “normal liselere ‘paralel’ bir eğitim kurumu”, “laik eğitim sistemine alternatif okullar” gibi değerlendirmeler yapılmaktadır. İHL isimlendirmesiyle ilgili "İlahiyat Lisesi" ve "Din Bilimleri Lisesi" gibi alternatif isimler de gündeme getirilmiştir.²⁸⁷ Türk halkının “imam hatip” isminin değiştirilmesine karşı olması, bu ismin topluma mal olduğunu ve geniş kesimler tarafından hüsnü kabul gördüğünü göstermektedir.²⁸⁸ İmam hatiplerin statü konusunda yaşadıkları karmaşanın mesleki din öğretimi bileşenleri açısından yeniden ele alınması gerekmektedir.

1960'lı yıllardan itibaren dünyada ve Türkiye'de toplumsal politikalarda toplumun etkisi giderek artmıştır. Öğrenci, bina sayısı gibi niceliksel artışın dikkat çektiği bu yıllarda, İHL üzerinden gerçekleştirilen tartışmalarda eğitim politikalarına yön veren yetkililerin gözden kaçırdığı en önemli husus, bu okullara yönelik halkın talep ve beklentileridir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda din hizmetleri yürütme ve din görevlisi yetiştirme amacıyla kurulmuş olan imam hatip liseleri, zamanla kuruluş amacı ve felsefesinden daha geniş bir alana doğru kaymış, din görevlisi yetiştirmenin dışında farklı işlevler de yerine getirmeye başlamıştır. Antidemokratik uygulamalara referans olan Zekai Baloğlu tarafından hazırlanan TÜSİAD raporunda imam hatip liselerinin öğrenci sayısı, okul sayısı ve üniversiteye giriş tercihlerinde yöneldikleri fakülteler gibi nedenlerle genel ortaöğretim kurumuna dönüştükleri iddia edilmektedir. Bu okul ve öğrenci sayılarının kuruluş amacı olan din hizmetleri

²⁸⁷ Ruşen Çakır, İrfan Bozan, Balkan Talu, *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, İstanbul: TESEV Yayınları, 2004, s. 149-54.

²⁸⁸ Ertan Özensel, İsmail Hakkı Akın, Mehmet Ali Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatipliler Algısı”, Araştırma Raporu, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2012, s. 103.

yürütme ve din görevlisi yetiştirmeye yönelik ihtiyaç oranında belirlenmesi istenmektedir.²⁸⁹

28 Şubat 1997 sonrası imam hatip liselerinin Türk Eğitim Sistemi içindeki statüsü meselesi ERG, ÖNDER, TİMAV, Ensar Vakfı, TED ve TESEV raporlarında yer almıştır. TİMAV, ÖNDER, Ensar Vakfı ve TESEV imam hatip liselerinin statüsü ile ilgili kamuoyunun düşüncelerini ve beklentilerini yayınladıkları araştırma raporlarına dayandırmaktadırlar. Ensar Vakfı, TİMAV ve ÖNDER imam hatiplerin halkın din eğitimi ihtiyacını karşılayan ideal bir din eğitimi modeli olduğunu savunmaktadırlar. TESEV, imam hatipleri dinin ve pratiklerinin devlet eliyle öğretildiği ve kızların okullaşmasında katkısı olan bir kurum olarak görmektedir. TİMAV, Ensar Vakfı ve TESEV toplumun din eğitimi ihtiyacını karşıladığı ve eğitim-öğretim ortamının daha ahlâki bulunduğu için bu okulların tercih edildiğini raporlarında yer vermektedirler. ERG ve TED her yıl eğitim izlenimlerini içeren raporlarında imam hatiplerle ilgili görüşlerine yer vermişlerdir. ERG, imam hatiplerin demokratik bir düzlemde ele alınmasını istemektedir. 2012 sonrası okulların açılması sürecinde standart bir düzenlemenin olmadığı ve arza yönelik okulların açıldığı gerekçesiyle okul dönüşümlerini eleştirmektedir. TED, imam hatip liselerinin meslek lisesi olduğunu savunmaktadır. Kızların imamlık mesleğini yapamayacağı gerekçesiyle müstakil kız imam hatip okulları açılmasına karşı çıkmaktadır.

İmam hatip okulları, din görevlisi yetiştirme işlevinin yanında çeşitli üniversite ve bölümlere gitmek isteyen ve bunun yanında dinini doğru kaynaklardan öğrenmek isteyen öğrencilerin tercih ettiği bir kuruma dönüşmüştür. TESEV raporunda halkın bu okulların arsa, bina, pansiyon ve inşaat masraflarını üstlendiği, kız öğrencilerin başörtülü bir şekilde öğrenimlerine devam ettiği, İHL mensupları arasında kurulan dayanışma ağları ve her geçen gün statülerinin iyileştirildiği, genel eğitim içinde alternatif ortaöğretim kurumu olarak görüldüğü yer almaktadır.²⁹⁰

İlk kez tek parti döneminde kapatılan daha sonra çok partili dönemde katsayı vb. bazı kısıtlamalarla karşı karşıya kalan imam hatip liselerinin tamamen

²⁸⁹ Zekai Baloğlu, *Türkiye'de Eğitim*, İstanbul: TÜSİAD, 1990, s. 131-37.

²⁹⁰ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 55.

kapatılması hiçbir zaman gündeme gelmemiştir. İHL, çocuklarını bu okullara göndersin veya göndermesin farklı toplumsal kesimler tarafından kabul gören bir kurumdur. TİMAV araştırmasında katılımcılara “*İmam hatip liseleri kapatılmalıdır.*” sorusu yöneltilmiştir. Bu ifadeye imam hatiplerin kapatılmasını isteyen %20,1’lik kesim dışında büyük oranda %62 oranında hayır cevabı verilmiştir.²⁹¹

Hükümetlerin eğitim politikalarının oluşmasında toplumsal talepleri göz ardı etmesi, İHL sorununun katmerlenmesinde etkili olmuştur. 1990’lı yıllara gelindiğinde İHL’ler, bir kesim tarafından “siyasal İslâm’ın arka bahçesi” rejime karşı “tehdit unsuru” olarak gösterilmiştir. TESEV’in araştırmasında bireylerin din eğitimi almasına, kalifiye din görevlisi yetiştirilmesine ve başörtülü kızların eğitim taleplerine yeterli şekilde cevap verilmediği ifade edilmektedir.²⁹² ÖNDER’in raporunda halkın bu yöndeki taleplerinin bazı yayın organlarında imam hatipler üzerinden siyasi polemiklere ve tartışmalara malzeme edildiği belirtilmektedir. Basın mensupları, imam hatiplerin siyasi ve ideolojik konularla öne çıktığını (%50) düşünmektedirler.²⁹³ Hükümet karşıtlığı üzerinden doğrudan imam hatipler hedef alınmaktadır. Haber metinlerinde imam hatipler söz konusu olduğunda eleştiri sınırlarını aşan ayrımcı ve sert dil kullanımı, ötekileştirici üslup dikkati çekmektedir. Ancak son yıllarda medyada imam hatiplerle ilgili siyasi haberlerde düşüş ve olumlu haber sayılarında artış olduğu da dile getirilmektedir.²⁹⁴

ERG, öncelikle tüm ortaöğretim mezunlarına temel becerilerin kazandırılmasını savunmaktadır. Meslek eğitiminin imam hatip liseleri üzerinden yürütülen ideolojik tartışmalardan soyutlanması istenmektedir. İmam hatip liseleri ve meslek eğitiminin toplumsal uzlaşma temelinde demokratik süreçler içinde ele alınması halinde kriz unsuru olmaktan çıkacağı vurgulanmaktadır.²⁹⁵ Günümüz itibarıyla İHL,

²⁹¹ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 105-6.

²⁹² Ali Çarkoğlu, Binnaz Toprak, *Değişen Türkiye’de Din, Toplum ve Siyaset*, İstanbul: TESEV Yayınları, 2006, s. 4.

²⁹³ Ersin Çelik, Resul Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, ÖNDER, 2019, s. 121.

²⁹⁴ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018”, İmam Hatiplere Bakış Araştırması İstanbul: Önder, 2018, s. 46-51; ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019”, İstanbul: ÖNDER, 2020, s. 77; ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2020”, İstanbul: ÖNDER, 2021, s. 11,57-66.

²⁹⁵ ERG, “Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Politika Analizi ve Öneriler”, ERG, 2006, s. 13,45.

Türk eğitim sistemiyle uyumlu,²⁹⁶ sistem içinde kendine has bir okul olarak varlığını devam ettirmektedir.

İmam hatip liselerini diğer ortaöğretim kurumlarına nazaran öne çıkaran özelliği, bu okullara yönelik güçlü bir halk desteğinin olmasıdır. Türk halkı, imam hatip liselerinin bina, arsa, pansiyon, fiziki şartlarını hazırlamış ve devletin, toplumun hizmetine sunmuştur. Dolayısıyla okul binaları bu amacın dışında farklı bir amaçla değerlendirilememiştir. 1963-1964 yıllarından itibaren bu okullara parasız yatılı öğrenci alınmaya başlanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamadaki rolü sebebiyle özellikle kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocukları tarafından bu okullar tercih edilir olmuştur. STK'lar, İHL öğrencilerini, burslarla desteklemiştir. İmam hatip okullarında öğrenci sayısının en fazla olduğu 28 Şubat öncesi 1996-1997 öğretim yılında, DÖGM'ne bağlı imam hatiplerin diğer okul türlerine kıyasla %28'lik oranda pansiyon ve burs olanağına sahip olması bu duruma iyi bir örnektir.²⁹⁷

2015 yılında TİMAV tarafından yapılan araştırmada halkın bu okullara yönelik gönüllü tavrının okulların ihtiyaçlarına yönelik toplumsal duyarlılığı artırdığı belirtilmektedir. İHL'lere yönelik toplumsal destek, eğitim için bir fırsat olarak görülmektedir.²⁹⁸ İmam hatiplerdeki bu durum, manevi açıdan toplumsal birlik ve beraberlik ruhunun gelişmesine ve maddi açıdan akademik, sosyal, sportif başarıların çoğalmasına zemin hazırlamaktadır. Özellikle 28 Şubat döneminde İHL'ler, asker ve bürokratik güçler tarafından ağır bir baskıya maruz kalmıştır. Bunun yanında toplumun İHL'lere yeterince sahip çıkmadığını düşünen %48,6'lık bir kesim de bulunmaktadır.²⁹⁹

Ülkemizde örgün ortaöğretimin yanı sıra 1992-93 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB bünyesinde açık öğretim lise programı yürütülmektedir. 30 yıllık bir geçmişe sahip açık öğretim lisesi programlarında program çeşitliliğine gidilmiş, zamanla mesleki açık öğretim lisesi ile açık öğretim imam hatip lisesi programları

²⁹⁶ Özensel, Akın, Aydemir, "Türkiye'de İmam Hatipliler Algısı", s. 82.

²⁹⁷ İrfan Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında: Bir Okul: İmam Hatip Liseleri; Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*, İstanbul: TESEV Yayınları, 2007, s. 25-29.

²⁹⁸ TİMAV, "İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu", Din Öğretiminde Kalite Çalıştayı 2 Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2015, s. 6,10.

²⁹⁹ Özensel, Akın, Aydemir, "Türkiye'de İmam Hatipliler Algısı", s. 109.

eklenmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren, bağımsız okul olarak hizmet vermek üzere açık öğretim imam hatip lisesi kurulmuştur. Açık öğretim lise programlarında yaş ve öğrenim süresi sınırı yoktur. Bu özelliği sebebiyle program fiziksel engelliler, hükümlüler, ev hanımları gibi grupların eğitime erişimi noktasında önemli bir görev üstlenmektedir. MEB, daha sonra ortaöğretimde kalite ve verimliliğin artırılması politikaları çerçevesinde okul çeşitliliğinin azaltılmasını hedeflemiştir. 2013-14 yılında dönüşüm çalışmaları büyük ölçüde tamamlanmıştır. 2013-14 yılı itibarıyla mesleki-teknik liseler ve Anadolu liseleri ile birlikte imam hatip liselerinin sayısı düzenli olarak artmıştır. 2014-15 eğitim-öğretim yılından itibaren genel ortaöğretim kurumları, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri yeniden düzenlenmiştir. Bu dönüşüm sürecinde “Anadolu İmam Hatip Lisesi” ile “İmam Hatip Lisesi” ismi birleştirilerek “Anadolu İmam Hatip Lisesi” ismini almıştır.

Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinin açılabilme şartları incelendiğinde, yeni bir Anadolu lisesi açılabilmesi için 9. sınıfa kaydolacak en az iki şube, öğretim binasında en az sekiz derslik bulunması gerektiği *MEB Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği*'nde yer almaktadır. AİHL açılabilmesi için ise binada en az sekiz derslik, uygulama mescidi veya mescit yerinin olması, geleneksel/görsel sanatlar atölyesi, musiki/müzik derslik bulunması istenmektedir. İHL açılma şartlarına ilişkin olarak nüfus şartı, 24 Haziran 2017 tarihinde MEB *Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği*'nde yapılan değişiklikle yeniden düzenlenmiştir. Bir ortaöğretim kurumunun açılabilmesine ilişkin nüfus şartı kaldırılmıştır. Bütün liselerin açılması ve kapatılması işlemlerinin Bakanlık tarafından sağlanmasına karar verilmiştir.³⁰⁰

Yönetmelik değişikliğinin bu maddesi kamuoyunda eşitlik ve eğitim hakkı bağlamında tartışılmıştır. Yönetmelikte nüfus şartının kaldırılması, ihtiyaca binaen valilik teklifine bağlı olarak Bakanlıkça sağlanması hükmünün yürürlükten kaldırılmasını Eğitim İş Sendikası dava etmiştir. Danıştay 8. Dairesi tarafından 04/08/2018 tarihinde yürütmeyi durdurma kararı verilmiştir.³⁰¹ MEB yönetmeliğinin ilgili maddesinde 14/2/2019 tarihinde değişiklik yapmıştır. Böylece Anadolu imam

³⁰⁰ MEB, “MEB Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği”, Cilt 30106 § (2017).

³⁰¹ MEB, MEB Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nin 2. Ve 7. Maddelerin İptali ve Yürütmenin Durdurulması, 2018/139 (Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu 04 Temmuz 2018).

hatip lisesi açılabilmesi için “*okulun açılacağı yerleşim birimi merkez nüfusunun 5.000 veya yerleşim birimine bağlı mahalle ve köyleri ile birlikte en az 10.000 olması gerekir.*” maddesindeki nüfus şartı uygulanmasına devam edilmiştir.

Kamuoyunda Anadolu Lisesi açılması için getirilen iki şube öğrenci mevcudu şartının AİHL açılmasında aranmaması, AİHL'lere öteki okul türlerine göre kolaylık sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır. 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda TED, okul açılması süreçlerinde birey taleplerinin dikkate alınmadığı, arz odaklı bir durum oluştuğunu söylemektedir.³⁰² Diğer yandan eğitim bölgelerinde ihtiyaç duyulan okulların belirlenmesine yönelik yöntem ve kriterlerin açıkça paylaşılmamasına itiraz edilmektedir. Oysaki okul türlerinin açılması için yeterli nüfus yoğunluğuna sahip olmayan yerleşim birimlerinde, çok programlı liseler açmak suretiyle kapsayıcı çözümler üretilebileceği ve böylelikle öğrencilere, kendi ilgi ve tercihleri doğrultusunda uygun bir eğitim seçeneği sağlanacağı belirtilmektedir.³⁰³

2013-14 yılında DÖGM'ne bağlı imam hatip lisesi okul sayısına bakıldığında %19 oranında bir artış olduğu görülmektedir. Genel ortaöğretim kurumlarında bu sayı %6 oranında kalmıştır. Öğrenci sayısı açısından genel ortaöğretimde ciddi bir değişiklik görülmemiştir. Meslek Teknik Okullarındaki öğrenci sayısı % 11, İHL öğrenci sayısı ise %15 oranında artmıştır. Bu durumda, imam hatip liselerinde hem okul hem de öğrenci sayısındaki artış hızının yükselmesi gibi iki eğilim ortaya çıkmaktadır.³⁰⁴

İmam hatip liselerinin Türk Millî Eğitim sisteminde konumlandırılması yani meslek lisesi mi genel lise mi yoksa din eğitimi ağırlıklı bir lise mi olduğu net olarak belirlenmelidir. Meslek lisesi statüsü tekrar gözden geçirildikten sonra program çeşitliliğine gidilmesi son derece önem arz etmektedir. İHL'lerin kamuoyunda yoğun bir şekilde tartışılmasında eğitsel problemlerden daha çok siyasi ve ideolojik gerekçeler ağır basmaktadır. İHL'lerin, pedagojik kaygılarla gündemde yer alması, bunların çok gerisindedir. İmam hatip liselerinin statüsü ile ilgili olarak STK raporlarında "İHL Meslek Lisesidir" ve " İHL Din Eğitimi Ağırlıklı Lisedir"

³⁰² Emin Karip, “2017 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 4 Ankara: TED, 2018, s. 202-3.

³⁰³ Emin Karip, “2018 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 5 Ankara: TED, 2019, s. 213.

³⁰⁴ ERG, “Eğitim İzleme Raporu 2014-15”, ERG, 2015, s. 104.

yaklaşımları öne çıkmaktadır. STK raporlarında yeniden açılan imam hatip ortaokullarının durumu ve özel İHL açılması konuları da tartışılmaktadır.

2.1.1. "İHL Meslek Lisesidir" Yaklaşımı

İmam hatip liseleri, başlangıçta memleketin ihtiyacı olan din görevlisini yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Temelde bu yaklaşım, imam hatiplere yönelik iki uç düşünceyi temsil etmektedir. Bir kesim, imam hatiplerin günümüzün ihtiyacı olan nitelikli din görevlisi yetiştirme işlevini yerine getiremediğini, bu okulların mesleki yönden güçlendirilmesini talep etmektedir. Başka bir kesim ise artan öğrenci ve okul sayısı üzerinden hareketle bu okulların kısıtlanması, dönüştürülmesi üzerinde durmaktadır. Bu düşünce başlangıçta imam hatip yetiştirmek üzere açılan bu okulların zamanla kuruluş amacından uzaklaştığı savına dayanmaktadır. İHL'nin zamanla meslek lisesinden daha çok genel lise eğitime alternatif bir konuma geldiği söylenmektedir. Değişen toplumsal siyasal iklim ve din-devlet ilişkileri paralelinde halkın yoğun rağbet ettiği imam hatiplere bazı kesimlerin ihtiyaç fazlası öğrenci alınmasına ve kız öğrencilerin öğrenimlerine devam etmelerine bu sebeple karşı çıktıkları bilinmektedir.

STK'lar, bu konuda direkt olarak görüşlerini belirtmiş veya yaptıkları araştırmalar üzerinden kanaatlerini ortaya koymuşlardır. TESEV araştırmasında katılımcılara "*İHL sadece erkek öğrencilerden oluşmalı.*" şeklinde bir cümle yöneltilmiştir. Bu ifadeye katılımcılar, %59,5 oranında katılmazken, %22,7 oranında destek vermiştir.³⁰⁵ 2018 ÖNDER Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış raporunda gazete haberlerinde kız öğrencilerin Diyanet tarafından görevlendirilemeyecek olmasına rağmen on beş yılda on kat arttığı haberlerine yer verildiği belirtilmektedir.³⁰⁶

"İHL meslek lisesidir" yaklaşımını benimseyenler, imam hatip liseleri için din görevlisi yetiştirme misyonunu esas alarak ihtiyaç fazlası okulların diğer lise türlerine dönüştürülmesini savunmaktadırlar. İHL mezunları eğer bir yükseköğrenime devam edecekse sadece ilahiyat fakültesine devam etmeleri gerekir.

³⁰⁵ Özensel, Akın, Aydemir, "Türkiye'de İmam Hatipliler Algısı", s. 98.

³⁰⁶ ÖNDER, "Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018", s. 35.

28 Şubat sonrası imam hatiplerin kaderi, bu görüş sahiplerinin talepleri doğrultusunda gerçekleşmiştir. Bu düşüncenin temelinde 1990 yılında TÜSİAD tarafından Baloğlu'na hazırlatılan rapor yatmaktadır. 28 Şubat sürecinde din eğitimi ve İHL üzerinde gerçekleştirilen politikaların dayanağı olan bu raporun pedagojik ve hukuki gerekçelerle hazırlanmadığı genel bir görüştür. MEB bürokratları ise imam hatiplerin sınırlandırılması halinde din eğitiminin başka ellere kalması endişesini taşımaktadırlar.³⁰⁷ Bu yaklaşımı savunanlar, imam hatiplere “ihtiyaç” kavramı çerçevesinde yaklaşmaktadırlar. Fakat “ihtiyaç”ın sınırlarını belirleme konusunda ortak bir görüş birliği yoktur. TESEV raporunda İHL'ye yalnızca din görevlilerinin yetiştirilmesi görevini yükleyenler, İHL'lerin muhafazakâr çevreler tarafından cazip hale getirilmek suretiyle “din eğitimi ihtiyacı” hakkındaki taleplerin abartıldığını iddia etmektedirler. İHL öğrenci kontenjanlarının din görevlisi ihtiyacı çerçevesinde oluşturulmasını ve ihtiyaç fazlası okulların kapatılmasını istemektedirler. Bununla birlikte muhafazakâr kesim, toplumun “din eğitimi ihtiyacı”nın ölçülemeyeceğini, dolayısıyla İHL'deki öğrenci sayısının sınırlandırılmaması gerektiğini savunmaktadır.³⁰⁸

STK'ların yaptığı araştırmalarda imam hatiplerin konumlandırılması ile ilgili bazı ifadeler dikkati çekmektedir. TİMAV tarafından yapılan bir araştırmada İHL mezunlarının bürokraside yer almaması gerektiğini düşünenler %26 iken, %54,7'lik bir kesim çalışma hayatında İHL mezunlarına yönelik bir kısıtlamanın olmaması gerektiğini savunmaktadır.³⁰⁹ Ensar Vakfı'nın araştırmasında öğretmenlere “*İmam hatip liselerinde sadece din görevlisi olmak isteyenler okumalıdır*” önermesi sorulmuştur. Öğretmenlerin %71,1'i, öğrencilerin üçte ikisi (%64) bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir.³¹⁰ Katılımcılara “*İHL mezunları sadece imam olmalıdır*” şeklinde bir ifade yöneltildiğinde %52 oranında bu düşüncede olunmadığı beyan edilmiştir.³¹¹ ÖNDER araştırmasında katılımcılar; imam hatiplerin eğitim

³⁰⁷ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında*, s. 39,43.

³⁰⁸ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 144-45.

³⁰⁹ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 64.

³¹⁰ İbrahim Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet”, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2017, s. 36,85.

³¹¹ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 111.

kurumu ve dinî eğitimle anılmasının doğru olacağı, yalnız ‘din adamı yetiştirmesi’ ile anılmasının yanlış olacağını ifade etmektedirler.³¹²

TİMAV araştırmasında “*İmam hatip liselerinde sadece din eğitimi verilmelidir.*” şeklindeki ifadeye %47,1 katılmadığını, %35,6’sı ise İHL’nin yalnızca din eğitimi vermesi gerektiği fikrini savunmaktadır. İHL mezunlarının yalnızca din görevlisi olarak istihdam edilmesini savunanlar %34,7, bu fikre katılmayıp bütün alanlarda görev alabilir diyenler ise %39’dur.³¹³

İHL öğrenci ve ailelerine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında İHL’yi tercih sebeplerinin başında ‘*dinini doğru kaynaklardan öğrenmek*’ ve ‘*değişik alanlarda yükseköğrenime devam etmek*’ gelmektedir. Bu durum İHL’nin okul türü tanımı ve okulu tercih edenlerin bakış açısı itibarıyla çelişkili olduğu da söylenebilir. Diğer bir çelişki ise okulların üstlendiği misyon ve mevcut durum arasındadır. Bugün çeşitli programları uygulayan imam hatip liselerini, meslek lisesi olarak tanımlamaya devam etmek, öğretim programının amaçlarını buna göre şekillendirmek başka bir çelişki oluşturmaktadır. TİMAV araştırmalarında, ülke genelindeki İHL öğrencilerinin hepsinin din görevlisi olmasını ya da en azından bu seviyede bir beceriyi elde etmesini beklemenin çok da gerçekçi görünmediği belirtilmektedir.³¹⁴

TESEV raporunda ise imam hatip liselerindeki öğrenci sayısının her geçen yıl kız öğrenciler lehine artması, İHL’yi sadece meslek lisesi olarak gören çevreler açısından paradoks olarak değerlendirilmediği ve bu durumun engellenmesi gerektiği ileri sürülmektedir. TESEV araştırmasında liselerde seçmeli Kur’an, Hadis gibi derslerin konulması halinde öğrencilerin İHL’ye olan ilgisinin azalacağı, İHL’ye gerçekten din görevlisi olma amacıyla gelineceği şeklinde bir görüş de bulunmaktadır.³¹⁵ Ancak muhafazakâr çevrelerin kızlarını İHL’ye gönderme nedeni ister din eğitimi ister ahlâki kaygılar olsun nihayetinde kızların okullaşmasında bu okulların olumlu bir katkısı bulunmaktadır.

İHL müfredatında yer alan meslek derslerin, yükseköğrenimde ilahiyat veya İslâmi ilimler fakültelerini isteyen İHL mezunlarının mesleki alan bilgisi bakımından

³¹² Çelik, Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, s. 110-11.

³¹³ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 58-61.

³¹⁴ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat ve Program Çeşitliliği Çalıştayı Çözüm Önerileri”, Din Öğretiminde Kalite Çalıştayı 3 Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2017, s. 26.

³¹⁵ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 132,168.

hazırlıklı gelmesi yönüyle fırsat olarak değerlendirilmektedir.³¹⁶ TİMAV, İHL'lerin meslek lisesi kapsamında çıkarılması gerektiğini önermektedir.³¹⁷ ERG, imam hatip liselerini, “*piyasa şartlarına duyarlı meslek eğitimi*” alan bir meslek lisesi olarak değerlendirmemektedir.³¹⁸

28 Şubat sürecinden sonra 2012 yılına kadar meslek lisesi ve imam hatip lisesi mezunlarına üniversiteye girişte katsayı uygulanmıştır. 2012 yılında gerçekleştirilen yasal düzenleme sonrasında katsayı uygulaması kaldırılmıştır. Yeni dönemde meslek lisesi mezunlarının kendi alanlarında bir bölümü tercih etmeleri halinde ek puan verilmiştir. 2012 sonrası yeni kayıtlar için geçerli olan bu uygulama ilk defa 2016 yılında üniversite yerleştirmelerinde uygulanmıştır. Bu yeni uygulama daha sonra İHL çevrelerinde İHL mezunlarına ek puan verilmesi gerektiği yönünde taleplere dönüşmüştür.

Ensar Vakfı araştırmasında öğrencilere İHL mezunlarının ilahiyat fakültelerini tercih etmeleri halinde ek puan verilip verilmemesine yönelik düşünceleri sorulmuştur. “*Sizce imam hatip lisesi mezunlarına ilahiyat fakültelerini tercih ettikleri takdirde ek puan verilmeli midir?*” sorusuna öğrencilerin çoğu (%85,1) evet cevabını vermiştir. Bu ifadeye katılmayanların oranı %9,3; fikrim yok diyenlerin oranı ise %5,6'da kalmıştır. “*İmam hatip lisesi mezunlarına ilahiyat fakültelerini tercih ettikleri takdirde ek puan verilmeli midir?*” sorusu sorulduğunda öğretmenlerin %71,3'ü evet, %24'ü hayır diye cevaplandırmıştır. Öğretmenler, büyük oranda İHL mezunlarına ilahiyat fakültelerini tercih etmeleri halinde ek puan verilmesi gerektiği düşüncesindedirler.³¹⁹

STK çalışmalarında toplumun değişik kesimlerine, İHL öğrenci ve öğretmenlerine İHL'de yalnızca din derslerinin verilmesi veya din görevlisi olmak isteyenler okumalıdır şeklinde sorular yöneltilmiştir. Verilen cevaplarda toplumun büyük çoğunluğu İHL'yi sadece din eğitimi veren kurumlar olarak görmemiştir. İHL öğrencilerinin bir tek dinî alanda değil, fen ve sosyal bilimler alanlarında da kendilerini yetiştirmek istedikleri görülmektedir.

³¹⁶ TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu”, s. 11.

³¹⁷ TİMAV, “Türkiye’de Din Öğretimi Forumu Sonuç Raporu”, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2012, s. 10.

³¹⁸ ERG, “Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Politika Analizi ve Öneriler”, s. 13,45.

³¹⁹ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 43,95-96.

2.1.2. " İHL Din Eğitimi Ağırlıklı Liseler" Yaklaşımı

Kuruluşundan günümüze Türk halkının imam hatip liselerine yöneliminin temelinde, ailelerin ve öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında doğru ve güvenilir kaynaklardan dinî bilgiler edinme isteği yatmaktadır. Daha çok İslâmi hassasiyetlere sahip kesimlerde rastlanan bu yaklaşım sahiplerine göre, örgün öğretim içerisinde Müslüman bir birey için gerekli din eğitiminin verildiği tek adresin imam hatipler olduğu düşüncesi yatmaktadır.

Yapılan alan araştırmalarının sonuçları göz önüne alındığında öğrencilerin İHL tercihlerinde dinî bilgi edinme talebi çok yüksek düzeydedir.³²⁰ TESEV raporlarında öğrencilerin imam hatip liselerini ağırlıklı tercih nedeni olarak bu okullarda din eğitimi veriliyor olmasının yattığı belirtilmektedir.³²¹ Ensar Vakfı araştırmasında “*İmam hatip liseleri dinî değerlere sahip bireyler yetiştirmektedir.*” ifadesine öğrencilerin %70,8’nin katıldığını belirtmiş, %13,2’si katılmadığını söylemiştir. Aynı ifadeyi öğretmenlerin %49,6’sı olumlu değerlendirirken, %24,5’i katılmadığını beyan etmiştir.³²² TİMAV araştırmasında öğrenciler, İHL öncesi örgün eğitim kurumlarında verilen din eğitiminin yetersiz olduğunu söylemektedirler.³²³

İHL öğrenci velilerinin İHL’yi tercih nedenlerinde hem dinî eğitimin hem de pozitif bilimlerin bir arada verilen kurumlar olması önemli bir etkidir. Diğer ortaöğretim kurumlarıyla kıyaslandığında İHL, toplum tarafından dinî kültür takviyeli eğitim kurumları olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında velilerin ahlâki gerekçelerle imam hatiplere yöneldikleri bilinmektedir. TİMAV araştırmalarında toplumun büyük çoğunluğunun çocuklarını İHL’ye gönderme sebebi olarak (%66,7) lise eğitimiyle beraber dinlerini öğretmek olduğu ifade edilmektedir. İHL okul

³²⁰ Suat Cebeci, *Orta Öğretimde Mesleki Din Eğitiminden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, 1989, s. 67; Musa Altunsaray, *İmam Hatip Liselerine Talebi (İstemi) Etkileyen Etmenler (Ankara İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000, s. 66-67; Yıldız Ünlü, *İmam hatip lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999, s. 32; Fulya Şatır, *İmam hatip lisesi Öğrencilerinin Tercihlerinde Rol Oynayan Faktörler*, (Yüksek Lisans Tezi), Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 81.

³²¹ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında*, s. 23-24; Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 18-20.

³²² Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 37,86.

³²³ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı Sonuç Raporu”, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2015, s. 7.

ortamının çocuğunun ahlâki gelişimine olumlu katkı yapacağı düşüncesinin (%70,7), velilerin gerekçeleri arasında önemli bir yer edindiği görülmektedir.³²⁴ Benzer şekilde İHL öğrencileri, İHL ortamının iyi bir insan olmayı pekiştirdiği düşüncesini taşımaktadırlar. Dinî bilginin artışı ile dindarlık arasında doğru orantı olduğu düşünülmektedir.³²⁵ ÖNDER raporunda imam hatip liselerini öteki liselerden ayırtıran temel özellik dinî, kültürel ve pozitif bilimlerin beraber öğretiliyor olması³²⁶ ve toplumun din eğitimi talebini karşılamasıdır.³²⁷

TİMAV araştırmasında katılımcılara “*İmam hatip liseleri dindar nesil yetiştirecek olan okullardır.*” ifadesi yöneltilmiştir. Katılanların %22,2’si fikrini söylemezken, %58,9 oranında bu ifadeyi desteklemiş, %18,8’lik bir kesim katılmadığını beyan etmiştir.³²⁸ İHL’de verilen eğitimin dinî bilgininin artmasına Kur’an ve sünneti hayata yansıtmada olumlu katkısının olduğu ifade edilmektedir.³²⁹ Ensar Vakfı, öğretmenlere “*İmam hatip liseleri ülkemiz için ideal din eğitimi modelidir.*” şeklinde İHL’lerin modelliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik bir soru sormuştur. Bu soruya öğretmenlerin %48’i olumlu cevap vermiştir. Öğretmenlerin %27,3’ü ise olumsuz görüş bildirmiştir. Kararsız kalan %24,8 oranındaki öğretmen görüşleri göz önüne alındığında öğretmenlerin yarısı, İHL’yi ülkemiz için ideal din eğitimi modeli olarak düşünmektedir.³³⁰

İHL, Türkiye’de toplumun din eğitimi ihtiyacını karşılayan önemli bir kurum olarak görülmektedir. TİMAV araştırmasında katılımcılara “*Günümüzde din eğitimi almak için İmam hatip liselerine ihtiyaç yoktur.*” denilmiştir. Bu ifadeye %46,3 oranında katılımcı din eğitimi almak için İHL’nin bir ihtiyaç olduğu, %30,9’luk bir kesimin ise artık İHL’ye ihtiyaç kalmadığı yönünde cevap vermiştir. İHL’nin eğitim ve toplum hayatındaki konumu sebebiyle sayısının artırılması gerektiğini düşünenlerin oranı (%51,5) oldukça fazladır.³³¹ Din eğitimi, ortaöğretimin bütün

³²⁴ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 56,71,93.

³²⁵ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 7,10.

³²⁶ Çelik, Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, s. 109.

³²⁷ ÖNDER, “İmam Hatip Ortaokulları Raporu”, ÖNDER, 2023, s. 23.

³²⁸ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 50.

³²⁹ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 8.

³³⁰ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 88.

³³¹ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 66,80.

kademelerinde verilmelidir. Dinî sahada görev almak isteyen öğrencilere alternatif başka bir program uygulanması önerilmektedir.³³²

İmam hatip liseleri, halkın din eğitimi ihtiyacına cevap verebildiği için günümüze kadar varlığını devam ettirebilmiştir. Türkiye’deki din-devlet-toplum ilişkileri ekseninde Anayasadaki “vatandaşların din eğitimi ihtiyacını karşılama” görevinin ne şekilde yerine getirileceğinin tartışılması gerekmektedir. TESEV araştırmasında konuyu laiklik merkezinde ele alan çevreler her ne kadar laik bir sistemde devletin din eğitimi uygulamasının çelişkili bir durum olduğunu söyleseler de ülkemizde din eğitiminin devlet eliyle verilmesinin bir zorunluluk olduğu ileri sürülmektedir.³³³

TİMAV araştırmasında İHL’de okuyan öğrencilerin laiklik ve Cumhuriyet karşıtı olduğunu düşünenlerin oranı %31 civarındadır. İHL öğrencilerinin laiklik ve Cumhuriyet karşıtı olmadıklarını söyleyenlerin oranı %47 seviyesindedir. İHL’ye olan rağbetin önüne geçmek için halkın bu okullara yönelim sebebi olan din eğitimi ihtiyacının seçmeli din dersleri veya “isteğe bağlı” derslerle örgün eğitim içinde verilmesi bir seçenek olarak önerilmektedir. Liselerde yeterli düzeyde din eğitimi verilmesi halinde İHL’ye olan ilgi azalır diyenler %39 iken, azalmaz diyenler %32 seviyesindedir.³³⁴ Normal liselerde daha fazla din eğitimi verilmesi halinde İHL’ye olan rağbetin azalacağı konusunda kamuoyunda belirgin bir eğilim yoktur.

Öğretim programında yer alan seçmeli din dersleri, değişik sebeplerle İHL’ye çocuğunu gönderemeyen velilere bir alternatif sunmaktadır. Seçmeli din dersleri, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmede, ahlâki gelişimlerine fayda sağlamaktadır. ÖNDER tarafından yapılan araştırmada katılımcılar, imam hatip liselerinin statüsünün aynı kalması (%28) ya da genel eğitim ağırlıklı bir liseye dönüştürülmek suretiyle farklı lise türlerinde din derslerinin seçmeli olarak okutulması (%48) önerisini getirmektedirler.³³⁵

İmam hatip liseleri, dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, MEB tarafından mesleğe ve yükseköğrenime hazırlayıcı

³³² TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştay Sonuç Raporu”, s. 10.

³³³ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 171.

³³⁴ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 52-55,90.

³³⁵ Çelik, Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, s. 118.

programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır. 2010 ERG Eğitim İzleme Raporu'na göre, bu yeni yapılanma ile imam hatiplerin bağlı olduğu DÖGM mesleki eğitimden ayrı tutulmaktadır. Mevcut düzenlemenin imam hatip liselerini meslek liselerine yönelik katsayı uygulamalarından muaf tutmak için bir ara form olarak tasarlandığı iddia edilmektedir.³³⁶ ÖNDER'in hazırladığı bir raporda fen ve sosyal programı uygulayan imam hatip liselerinin medyada çeşitli şekillerde karşılık bulduğu görülmektedir. Buna göre imam hatiplerdeki meslek derslerinin azalması ve kültür derslerinin çoğaltılması "*İHL'lere fen lisesi müfredatı*" başlığıyla Birgün gazetesinde eleştirilmiştir. İmam hatip lisesi müfredatının fen lisesi ayarına getirilmesindeki yanlışlığın ne olduğu hususu haberde yer almamaktadır. Yeni Akit gazetesindeki haberde imam hatipler, akademik başarı ve ahlâki donanımlarıyla halkın teveccühünü kazanmıştır. Bu raporda mevcut eğitim müfredatını ve programını bazı pratik düzenlemelerle bütün ortaokullarımıza ve liselerimize acilen taşımalıyız, denilmektedir.³³⁷

TESEV raporunda belirtildiği gibi zorunlu DKAB dersinin içeriğinden kaynaklı ibadetlerin pratiğinin öğrencilere öğretilmemesi seçmeli din dersleri, imam hatip lisesi gibi arayışların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Dinî bilgilerin pratik yanının müfredat içinde öğretilmesi konusunda %85,5'lik bir talep söz konusudur.³³⁸ Bu düşüncenin temelinde toplumun din eğitimi ihtiyacının İHL dışında giderilmesi ile İHL sorununun çözüleceği varsayımı yatmaktadır. Seçmeli din derslerinin yeni bir sorun alanı açmaması için farklı inanç gruplarını kapsaması istenmektedir. Böylece İHL'lerin ilahiyat fakültelerine donanımlı öğrenci hazırlayan okullara dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Bu önerinin İHL çevrelerinde olumlu mu olumsuz mu değerlendirileceği bir muammadır.³³⁹ TİMAV raporunda öğrencinin çok yönlü gelişimi açısından İHL'deki öğretim programlarının çeşitliliği, kültür ve meslek derslerinin aynı anda verilmesi fırsat olarak görülmektedir.³⁴⁰

³³⁶ ERG, "Eğitim İzleme Raporu 2010", İstanbul: ERG, 2011, s. 85.

³³⁷ ÖNDER, "Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2020", s. 103-4.

³³⁸ Ali Çarkoğlu, Binnaz Toprak, *Türkiye'de Din, Toplum ve Siyaset*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı, 2000, s. 54.

³³⁹ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 176-179,201; Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında*, s. 45.

³⁴⁰ TİMAV, "İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu", s. 11.

Lise yılları, gençlerin kimlik ve anlam arayışlarının yoğun yaşandığı bir dönemdir. Gençler, ailelerinden sonra akran grupları içerisinde etkileşime girmektedirler. Aileler, çocuklarının aile içinde aldığı manevi ortamın okul bünyesinde devam etmesini istemektedirler. Bundan dolayı velilerin çocukları için olumlu bir çevre olarak gördükleri imam hatip liselerine yöneldiği görülmektedir. STK raporlarında imam hatiplerin tercih nedeni olarak bu okullarda verilen din eğitimi öne çıkmaktadır. Dini ve ahlaki gelişim bu okulların tercih edilmesinin diğer bir sebebidir. Raporlarda imam hatiplerin din eğitimi için iyi bir model olduğu dile getirilmektedir. Nitelikli meslek elemanları yetiştirmek için alternatif programların açılması önerilmektedir.

2.1.3. İmam Hatip Ortaokulu

61. hükümetin Millî Eğitim Bakanı Ömer Dinçer döneminde, Bakanlığın öncelikli politikaları mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması ve öğretmen kalitesinin artırılması olarak belirlenmiştir. İlk önce 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB merkez teşkilatı yenilenmiştir. Daha sonra kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı Kanun ile zorunlu eğitimin alanında süre, yapı ve içerik açısından ciddi değişiklikler yapılmıştır. Yeni dönemde ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu şeklinde kurgulanan temel eğitim kademesine zorunlu ve seçmeli dersler getirilmiştir. Teklifin 2012 Nisan ayında yasalaşması sonrası değişikliklerin 2012-2013 eğitim-öğretim yılı takviminde uygulanması hedeflenmiştir. Yapılan kanun değişikliği ile 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim son bulmuştur. Bunun yerine 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemine geçilmiştir. Üç kademeye ayrılan 12 yıllık zorunlu eğitimin birinci kademesi 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademesi 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademesi 4 yıl süreli lise döneminden oluşmaktadır. Yapılan kanun değişikliği ile 1997 yılından beri kapalı olan imam hatiplerin orta kısımları tekrar açılmıştır. İmam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi isimleri ile açılan okulların öğrenci ve bina sayıları artmaya başlamıştır.³⁴¹

³⁴¹ Tuncay Karateke, "İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Kız Öğrencilerinin Üniversite Yönelimleri: Elazığ İli Örneği", *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, (2019), s. 226.

2016 yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş işlemleri kapsamında bazı değişiklikler yapılmıştır. MEB, ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme ayrıntılarını "2016 yılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Uygulaması Tercih ve Yerleştirme e-Kılavuzu" aracılığıyla duyurmuştur. İHO'ların 2016 yılında 8. sınıftan ilk defa mezun verecek olması sebebiyle ortaokul kademesi, ortaokul ve imam hatip ortaokulu şeklinde iki ayrı okul türü altında tanımlanmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programı açıklanmıştır (15 Eylül 2017).

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasası ve yeni 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı temel eğitim yasası sürecinde ve sonraki yıllarda STK'lar da düşüncelerini kamuoyuyla paylaşmışlardır. Okul dönüşümlerinin imam hatip okullarının kapatılması ve yeniden açılma sürecinde müstakil mi yoksa İHL bünyesinde mi açılacağı hususu STK raporlarında yer almaktadır. TİMAV, TESEV, Ensar Vakfı ve ERG imam hatip ortaokullarının yeniden açılması ile ilgili olarak raporlarında bu konuya yer vermişlerdir. ÖNDER ve TED raporlarında bu konuda bir değerlendirmeye rastlanmamıştır. İmam hatip ortaokullarının yeniden açılması ile ilgili olarak TİMAV raporlarında, imam hatip ortaokullarının halk desteğine sahip olduğu, müstakil binalarda veya İHL bünyesinde açılması gerektiği belirtilmektedir. ERG, sekiz yıllık zorunlu eğitim yasasının çocuk işçi sayısını azalttığını ve okullaşma oranlarını artırdığını ifade etmektedir. Fakat çocukların gelişim dönemleri düşünüldüğünde bu modelin sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. İmam hatip ortaokullarının bağlı binalarda açılmasını, öğrencilerin temel eğitim becerilerini kazanmaları açısından olumsuz görmektedir. TESEV'in raporunda, İHO'ların kapatılmasının dindar halk üzerinde baskı olarak değerlendirildiği yer almaktadır.

CHP, 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un "4+4+4" eğitim yasasına ilişkin düzenlemelerin Anayasa'ya aykırı olduğunu iddia ederek Anayasa Mahkemesine iptal davası açmıştır. CHP'nin 6287 sayılı yasada iptal edilmesini talep ettiği maddeler içinde, imam hatip ortaokullarının yeniden açılması ve seçmeli din eğitimi derslerinin programda yer alması olmuştur. Anayasa Mahkemesine iptal başvurusunda gerekçe olarak "*Türkiye'de din öğretiminin hâlihazırda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde gerçekleştirildiği, dinî eğitimin ise DİB tarafından düzenlenen Kur'an kurslarında*

sağlandığı” belirtilmektedir. Dolayısıyla geriye yalnızca İslâm’ın siyasal, hukuksal, toplumsal, ekonomik ve sosyal alana ilişkin kurallarının kaldığı, bunların öğretilmesinin ise laiklik ilkesine aykırı olduğu” ifade edilmektedir. Davayı esastan görüŖen Anayasa Mahkemesi, Kanun’un iptal taleplerinin tümünü reddetmiŖtir. İptal gerekçesi ise 18.04.2013 tarihinde açıklanmıŖtır.³⁴²

4306 sayılı yasa ile 1997 yılında baŖlayan Temel Eğitim Reformu süreci eğitim çevrelerinde enine boyuna deđerlendirilmiŖtir. 4+4+4 zorunlu eğitim yasasını savunanlar ve karŖı olanların geliŖtirdikleri argümanlar açısından farklılıklar söz konusudur. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasasının 28 Ŗubat sürecinin mahsulü bir dayatma olduğu ve dünyada baŖka bir yerde örneğinin olmadığı yasa teklifine karŖı olanların tezidir. Eski Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk, imam hatip ortaokullarının kaldırılmasıyla amaçlanan sonuçlara ulaŖılma boyutunun, bu düzenlemeler ile ulaŖılmak istenen amaçlar arasındaki iliŖki durumunun ve sekiz yıllık kesintisiz eğitim tasarısıyla çeŖitli yaŖ gruplarının bir arada tutulduğu zorunlu ilköğretim modelinin sorgulanması gerektiğini söylemektedir.³⁴³ CHP’nin din eğitimi ile ilgili yasal değeriklikler ve katsayı uygulamasının devamına yönelik müracaatının toplumsal bir karŖılığının olmadığı TİMAV araŖtırmasında, iptal baŖvurusunu savunanların %20,7 seviyesinde kaldığı, %47,8 oranında iptal baŖvurusunun halk tarafından onaylanmadığı belirtilmektedir.³⁴⁴ TESEV araŖtırmasında Türk halkının imam hatip ortaokullarının kapatılmasını dindar insanlara baskı olarak değerlendirdiği ortaya konmaktadır.³⁴⁵

ERG 2011 ve 2012 yılları raporlarında okul dönüşümlerini ve sekiz yıllık eğitim alıŖmalarını iŖlemiŖtir. ERG, sekiz yıllık zorunlu eğitim yasasıyla beraber okullaŖma oranlarının arttığı, ocuk gelin ve ocuk iŖi sayısında düşüŖ olduğu gerekçesiyle yasayı savunmaktadır.³⁴⁶ ERG, okul dönüşüm sürecinin planlı, bütüncül bir eğitim stratejisinden yoksun olduğunu, Türkiye’nin eğitim hedefleriyle uyumlu olmadığını ve getireceği yüksek maliyetlere hazırlık yapılmaması sebebiyle eğitim sisteminin daha karmaŖık sorunlarla yüzleŖmesine neden olacağını savunmaktadır.

³⁴² 28622 sayılı Resmî Gazete, 18 Nisan 2013.

³⁴³ ERG, “Eğitim İzleme Raporu 2007”, İstanbul: ERG, 2008, s. 12.

³⁴⁴ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 116.

³⁴⁵ arkoğlu, Toprak, *Türkiye’de Din, Toplum*, s. 69.

³⁴⁶ ERG, “Eğitim İzleme Raporu 2012”, İstanbul: ERG, 2012, s. 33.

Bu yüzden imam hatip okulları ve sekiz yıllık zorunlu eğitim tasarısı üzerinden Temel Eğitim Reformu sürecinin yeniden düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.³⁴⁷ ERG, MEB tarafından okul dönüşümlerinde ulusal düzeyde bir okul dönüşüm politikasının belirlenemediğini, teknik düzeyde bir ölçüt ve standart düzenleme geliştirilmemesini eleştirmektedir. İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri nezdinde oluşturulan okul dönüşüm komisyonlarının gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmesi istenmektedir. Bu durumun okul dönüşümlerini gerçekleştiren il/ilçe yöneticilerinin çevre baskısı altında karar almasına neden olduğunu ve kanunun uygulama sürecini zayıflattığını iddia etmektedir. Bu “yerleşme” deneyiminin sonuçları itibarıyla incelenmesi gerektiği ifade edilmektedir.³⁴⁸

Yeni açılan imam hatip ortaokullarının müstakil binalarda mı yoksa 28 Şubat öncesi olduğu gibi imam hatip liselerinin bünyesinde mi devam edeceği bir başka tartışma başlığıdır. MEB tarafından 06.08.2012 tarihinde “Okul Dönüşümleri” konulu bir genelge yayımlanmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, 733’ü bağımsız 369’u imam hatip liseleri bünyesinde toplam 1.099 imam hatip ortaokulu açılmıştır. ERG raporunda, 28 Şubat öncesi 601 imam hatip ortaokulu sayısını baz alarak yeni açılan imam hatip ortaokulu sayısının görece fazla olduğuna dikkat çekilmektedir.³⁴⁹

İmam hatip ortaokullarının yeniden açılmasını, toplumun %52’lik bir kesimi olumlu bir gelişme olarak görmektedir. %18,6 oranında bu okulların açılmasına karşı bir duruş söz konusudur.³⁵⁰ “*Sizce imam hatip ortaokulları, imam hatip lisesi bünyesinde mi açılmalıdır?*” sorusuna öğretmenler, %46,9 evet, %41,6 oranında hayır demişlerdir. İHO’ların İHL bünyesinde açılması konusunda kararsız görüş bildiren %11,5 hesaba katıldığında öğretmenler, ikiye bölünmüş haldedir.³⁵¹ TİMAV raporunda İHO binalarının müstakil olması gerektiği veya İHL binalarıyla birleştirilmesi önerilmektedir.³⁵² ERG raporunda, imam hatip liseleri bünyesinde imam hatip ortaokullarının açılacak olmasını çocukların temel eğitim becerilerini

³⁴⁷ ERG, “Eğitim İzleme Raporu 2011”, ERG, 2012, s. 41,96.

³⁴⁸ ERG, “EİR 2012”, s. 40.

³⁴⁹ ERG, “EİR 2012”, s. 133.

³⁵⁰ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 138.

³⁵¹ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 90-91.

³⁵² TİMAV, “Türkiye’de Din Öğretimi”, s. 9.

kazanmaları açısından olumsuz görmektedir. ERG, Temel eğitim kademesinde imam hatip ortaokulu öğrenci sayısının ortaokul öğrencileri içindeki oranının arttığını ifade etmektedir.³⁵³ MEB, ortaokulların müstakil kurulmasını esas almış, özellikle liselerle birlikte ortaokul kurulmaması konusunda net bir politika ortaya koymuştur.

2.1.4. Özel İHL Açılması Tartışmaları

Cumhuriyet kurulduktan sonra dinin ve dinî kurumların nasıl konumlandırılacağı konusunda çeşitli arayışlar ortaya çıkmıştır. Devletin laik karakterinden hareketle din eğitiminin devlet kurumlarında verilmemesi politikası, uzun süre bir eğitim politikası olarak uygulanmıştır. Ancak halktan gelen din eğitimi taleplerini karşılamak için çeşitli çözüm arayışları gündeme gelmiştir. Bunlardan biri din eğitiminin özelleştirilmesi önerisidir. Bundan dolayı çok partili siyasi hayata geçiş sürecinde din eğitiminin okul dışında özel dershanelerde yapılması tasarlanmıştır. 1947 yılında MEB tarafından “*Özel Din Öğretimi Ana Hatları*” duyurusu yapılmıştır. İsteğe bağlı, ilkokul mezunlarına ve eğitim dilinin yalnızca Türkçe olduğu bu dershanelerde öğretmen ve imam hatip yetiştirmek amacıyla kurslar açılabileceği belirtilmiştir.³⁵⁴ Yalnız bu dershanelerin teoride kaldığı, pratikte din eğitimi ve öğretimi faaliyeti gerçekleştirmediği belirtilmektedir.³⁵⁵

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan sonra Tek parti döneminde Özel İmam Hatip Kursları açılması gündeme gelmiş fakat faaliyet gösterememiştir. Kamu sektöründe genel ilk ve ortaöğretimde olduğu gibi özel öğretim kurumu olarak özel imam hatip okulları açılmamıştır. Yakın dönemde din öğretiminin sivilleşmesi adımı olarak değerlendirilebilecek bazı gelişmeler olmuştur. 2010 yılından itibaren Türkiye’de yüksek din öğretimi alanında devlet üniversiteleri dışında vakıf üniversitelerine bağlı İslâmi ilimler fakülteleri açılmıştır. Özel İHL açılması, eğitim çevrelerinde tartışılan konulardan birisidir. TESEV, Ensar Vakfı ve TİMAV çalışmalarında özel İHL açılması hususuna yer vermişlerdir. Araştırma örneklem grubundaki öteki STK’ların raporlarında bu hususa değinmedikleri tespit edilmiştir.

³⁵³ ERG, “Eğitim İzleme Raporu 2015-16”, İstanbul: ERG, 2016, s. 24-30.

³⁵⁴ Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: Dem, 2014, s. 102-6.

³⁵⁵ Nahid Dinçer, *1913’ten Günümüze İmam Hatip Okulları Meselesi*, İstanbul: Şule Yayınları, 1998, s. 79.

İmam hatip liselerinin özelleşmesi meselesinde laik ve muhafazakâr çevrelerde ortak bir mutabakat sağlanmış değildir. Laikliğe duyarlı çevrelerde laikliğin liberal ve Türk tipi yorumuna göre farklı görüşler dile getirilmektedir. Muhafazakâr çevrelerde ise din eğitiminin özelleşmesi halinde bazı cemaatlerin ve radikal unsurların etkisi altına gireceği endişesi baskındır. Din eğitiminin devlet tarafından verilmesini öngören Anayasanın 24. maddesi ve Türkiye’deki mevcut laiklik anlayışı sebebiyle bu düşüncenin uygulamaya geçirilmesi başka bir tartışma konusudur.³⁵⁶ Öte yandan devletin dinî hayata müdahale etmemesi gerektiği düşüncesi, din eğitiminin topluma bırakılması gerektiği tartışmaları da gerçekleştirilmektedir.

Ensar Vakfı araştırmasında “*Sizce özel öğretim kurumları olarak özel imam hatip okulları açılmalı mıdır?*” sorusuna öğretmenlerin %56’sı olumlu, %31,1’i olumsuz cevap vermiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin yarısından fazlası, özel öğretim kurumları bünyesinde özel İHL açılması fikrini benimsemektedir.³⁵⁷ Başka bir Ensar Vakfı raporunda, isteğe bağlı din eğitimi faaliyetleri kapsamında yapılan değerlendirmelerde, devlet kurumlarında kurumsallaşmasını tamamlayamamış bir din eğitiminin cemaatlere ve sivil organizasyonlara bırakılacak olmasının, toplumun bütününe ulaşamama ve toplumsal kamplaşmalara yol açma ihtimali üzerinde durulmaktadır. Ayrıca denetim, müfredat, eğitmenlerin kim olacağı ve finansman konularının sorunlara neden olacağı belirtilmektedir.³⁵⁸ TİMAV raporunda, İslâm ülkelerindeki mevcut uygulamalar dikkate alınarak ülkemizin kendi özel gerçekliği içinde Özel İHL açılması hususunun tartışılması gerektiği vurgulanmaktadır.³⁵⁹

Türkiye’de resmî kurumlarda örgün din eğitimi alanında yaşanan gerilimler ve din eğitimi kurumları üzerinden gerçekleştirilen tartışmalar, özel imam hatip okulu açılması noktasında talep ve arayışları gündeme getirmiştir. Şüphesiz bu tartışmaların önemli bir nedeni Türk eğitim sistemi içerisinde varlık mücadelesi veren din eğitiminin yetiştirmek istediği ideal insan tipini ortaya koyamamasıdır. Teorinin pratiğe yansımaması, öğretimin davranışlarda görülmemesi, resmi din eğitimi kurumlarında verilen din eğitiminin sorgulanmasına neden olmaktadır.

³⁵⁶ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında*, s. 39.

³⁵⁷ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 91-92.

³⁵⁸ Mahmut Zengin (thk.), “İsteğe Bağlı Din Eğitimi”, İstanbul: Ensar Vakfı, 2011, s. 5.

³⁵⁹ TİMAV, “Türkiye’de Din Eğitimi”, s. 9.

2.2. İHL Program Çeşitliliği

Türkiye’de 28 Şubat Darbesinin toplumsal, siyasal ve insan hakları alanlarındaki yıkıcı yıllarının ardından 2002 sonrası AK Parti hükümetleri döneminde AB’ye üyelik süreçlerinin etkisiyle reformlar gerçekleştirilmiştir. Millî eğitim sisteminde yapısal ve kurumsal değişiklikler meydana gelmiştir. Din eğitimi ve öğretimi açısından ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenen öğretim programları, seçmeli din derslerinin okul programlarında yer alması ve İHL okullarındaki program çeşitliliği göze çarpmaktadır.

MEB tarafından, 1 Eylül 2016 tarihinde 29818 sayılı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu tarihe kadar İHL’de klasik ve Anadolu İHL programı uygulanmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 34 Anadolu imam hatip lisesinde Fen ve Sosyal Bilimler ve Klasik Sanatlar ve Musiki Projesi başlatılmıştır. Proje kapsamına alınan okulların büyük bir bölümünde başlangıçta İngilizce ve Arapça daha sonra İspanyolca, Rusça, Fransızca, Farsça, Japonca, Almanca, İtalyanca, Çince hazırlık sınıfları oluşturulmuştur. Program çeşitliliği ile genel ortaöğretimdeki yapıyla uyumlu bir şekilde öğrencilerin fen bilimleri, sosyal bilimler, ilahiyat, hafızlık, yabancı dil, sanat veya spor alanlarında kendilerini geliştirmeleri ve bir üst öğrenime hazırlanmaları amaçlanmaktadır.³⁶⁰ DÖGM bünyesinde;

1. İmam Hatip Ortaokulları (İHO)
2. Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL)
3. Bünyesinde İHO Bulunan AİHL (AİHL+İHO) Proje Okulları
4. Program Okulları
5. Dil Projesi Hazırlık Sınıfı Uygulayan AİHL
6. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi/Programı İHO
7. Hafızların Eğitim Gördüğü AİHL (Hafızlık Pekiştirme)
8. Güzel Sanatlar, Mûsikî ve Spor Programı Uygulayan AİHL
9. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri

³⁶⁰ MEB, “Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi”, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2017, s. 14.

10. Pansiyonu Bulunan İmam Hatip Ortaokulları

11. Pansiyonu Bulunan Anadolu İmam Hatip Liseleri yer almaktadır.³⁶¹

DÖGM tarafından hazırlanan Anadolu İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği kitapçığında programların genel amaçları, proje kapsamında planlanan faaliyetler ve projenin tanıtımı yapılmıştır. Proje İHL’lerde mevcut derslerin yanı sıra program çeşitliliğine göre fen, sosyal bilimler ya da klasik sanatlar ve musiki ağırlıklı bir ders programı öngörülmektedir. Kitapçıkta projenin amacı belirtilirken *“öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda daha donanımlı, özgüvenleri yüksek, kendi medeniyet değerlerinin farkında olarak yetişmelerine ve bu bilinçle sosyal, fen bilimleri ve sanat alanlarında yükseköğretime devam etmeleri”* ifadelerine yer verilmiştir.³⁶²

TED, TİMAV, ERG, TESEV, ÖNDER ve Ensar Vakfı İHL program çeşitliliği ile ilgili olarak raporları hazırlayan sivil toplum kuruluşlarıdır. STK’lar raporlarında, mevcut imam hatip programının güncel eğitim yaklaşımları ve ihtiyaçlar çerçevesinde taleplere uygun bir şekilde çeşitlendirilmesine yer vermişlerdir. Raporlarda imam hatip liselerinde program çeşitliliğinin artırılması yanında kalitenin de yükseltilmesi istenmektedir.

2012 yılı sonrasında imam hatiplerin önündeki katsayı engeli, başörtüsü yasağı gibi problem alanlarının çözüme kavuşması, İHL öğrenci sayısını artırmıştır. ÖNDER, İHL öğretim programında öğrencilerin değişik alanlara geçişlerini sağlayacak bir sistemin kurgulanmasını daha öncesinde gündeme getirmiştir.³⁶³ ÖNDER “İmam Hatiplere Bakış 2017” raporunda, İHL program çeşitliliği projesinin hayata geçirilmesi ile imam hatiplerin yalnızca ‘din eğitimi veren okullar’ olması sebebiyle tercih edildiği ön kabulünün yıkılacağı belirtilmektedir. Bundan sonra imam hatip liseleri; sanat, spor, fen ve sosyal bilimler alanlarında daha iddialı hale gelecektir.³⁶⁴ TED, planlanan çalışmaların iyi bir şekilde yönetilmesi halinde okullar

³⁶¹ http://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi (13.10.2022)

³⁶² MEB, “Anadolu İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği”, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2016.

³⁶³ Komisyon, “İmam Hatip Liselerinde Kalite İçin Öneriler”, ÖNDER, 2010, s. 1.

³⁶⁴ ÖNDER, “İmam Hatiplere Bakış 2017”, İmam Hatiplere Bakış Araştırması İstanbul: Önder, 2018, s. 26-31.

arası bilgi ve beceriye dayalı eşitsizliklerin giderilmesine katkı sağlayacağı görüşündedir.³⁶⁵

ÖNDER raporunda imam hatiplerdeki program çeşitliliği projesinin basında “*İmam hatipler 6 koldan saracak*” şeklinde haber yapıldığı yer almaktadır. Fen ve sosyal, sanat, dil, uluslararası, spor ve hafız öğrencilere yönelik mevcut okulların 2019 yılında sanki yeni açılacakmış gibi gösterilmesine dikkat çekilmektedir. İmam hatip liselerinde fen ve sosyal bilim alanlarında ve farklı alanlarda elde edilen başarıların medya tarafından görülmediği gibi imam hatipler söz konusu olduğunda aksayan yönlerin haber yapıldığı ifade edilmektedir. Örneğin imam hatiplerin başarısını artırmak ve öğrencilerin akademik seviyesini güçlendirmek için akademisyenlerin de olduğu Akademik Danışma Kurulları oluşturulmuştur. Bu gelişmeyi Birgün gazetesi “MEB başarısızlığı resmen kabul etti” başlığıyla vermiştir.³⁶⁶ ÖNDER’e göre, basın yayın organlarında “*İmam hatip okullarında hep olumsuzluk, hep başarısızlık, hep bir sıkıntı var*” şeklinde psikolojik alt metin barındıran haberlerin ideolojik bakış açısıyla öznel bir şekilde kaleme alındığı şeklinde değerlendirilmektedir. İmam hatip liselerinin genel eğitim sisteminin bir parçası olduğu, eğitim sistemindeki olumsuzlukların kendine düşen kısmından etkilendiği ve eğitim sisteminin ortalamasının bu okullara da yansıdığı göz ardı edildiği görülmektedir. Haberlere hâkim olan üslupta bu okullardaki başarı ve olumlu gelişmelerin görmezden gelindiği ve bunun bir tür alışkanlık halinde devam etmesinin üzücü olduğu değerlendirilmektedir.³⁶⁷

MEB tarafından 10 Nisan 2018 tarihinde *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu* yayımlanmıştır. Buna göre sınavla öğrenci alacak Anadolu Lisesi türlerinin tamamı ve Anadolu imam hatip liseleri, proje okuluna dönüştürülmüştür. Böylece 163 olan proje okulu sayısı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 1.374 olmuştur.³⁶⁸ Bu uygulama ile proje okulları, merkezi sınavla öğrenci alan okulları kapsamaktadır.

³⁶⁵ Çiğdem Apaydın, Sabiha Sunar, Derya Şahin İpek (thk.), “2016 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 3 Ankara: TED, 2016, s. 190.

³⁶⁶ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019”, s. 33-39; ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018”, s. 68-73.

³⁶⁷ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019”, s. 97.

³⁶⁸ MEB, “Ortaöğretim e-Bülten”, Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 21.

TED, proje okulları uygulamasına iki noktada eleştiri yapmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmen ve yöneticilerin görev süresi ve atamalarına ilişkindir. “Bakan Olur”u ile atama yapılmasının nesnellik ve liyakat temelli bir değerlendirme olmadığı, proje okullarının hedeflerinin esas alınması gerektiği vurgulanmaktadır. İkinci eleştiri, proje okullarının öğrenci alımlarına yöneliktir. Proje okulu hedeflerinde MEB 2019-2023 Stratejik Planı’nda “*ortaöğretim, değişen dünyanın gerektirdiği becerileri sağlayan ve değişimin aktörü olacak öğrenciler yetiştiren bir yapıya kavuşturulacaktır*” denilmektedir. Proje okulu şartları ile uyumlu, öğrencilere yönelik eğitim-öğretim uygulamaları ve çeşitli kuruluşlarla iş birliğinin açıkça ortaya konulması gerekir. Sadece merkezi sınav yöntemiyle öğrenci kabul etmek okulların değil, öğrencilerin başarılarını ortaya koymaktadır.³⁶⁹ ÖNDER’e göre, program çeşitliliğine gidilmesi ve proje okulların açılmasından sonra, imam hatip liseleri eğitim kalitesini gün be gün ispat etmektedir. Öğrenciler hem sınavlarda hem de çeşitli yarışmalarda derece elde etmektedir. Bunda en önemli etken imam hatip liselerinde, her gencin ilgi ve yeteneklerine göre tercih edeceği fen ve sosyal bilimler, dil, hafızlık, teknoloji, güzel sanatlar ve musiki, spor, uluslararası, ilahiyat alanlarında eğitim veriliyor olmasıdır.³⁷⁰

TİMAV, proje kapsamına alınacak okulların tespiti aşamasında objektif kriterler doğrultusunda iyi bir fizibilite çalışması yapılmasını, bölgedeki öğretmen ve öğrenci yeterliliğinin incelenmesini istemektedir. Aynı bölgede veya çevre illerde proje okulları açılırken siyasi baskı ve bürokratik girişimlere izin verilmemelidir. Proje ve normal okul binaları aynı çatı altında eğitime devam etmemelidir. Bu okullarda görev yapacak başarılı öğretmenlere yönelik teşvik edici ek ders düzenlemesi, ödül vb. çalışmalar yapılmalıdır.³⁷¹

MEB’in eğitim politikalarındaki değişim doğrultusunda ortaöğretim sisteminde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Ortaöğretim, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Mesleki Teknik Ortaöğretim Genel Müdürlüğü altında mesleki teknik ortaöğretim ikiye ayrılmıştır. 79 olan okul çeşidi 15’e düşürülmüştür. Okul çeşitliliğini azaltıp

³⁶⁹ Emin Karip (thk.), “2019 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 6 TED, 2020, s. 160-62.

³⁷⁰ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2020”, s. 81.

³⁷¹ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 23.

bunun yerine program çeşitliliğini artırmayı esas alan bir sistem kurgulanmıştır. Yeni sistemle öğrencilerin seçme şanslarını genişletmek ve hizmetin verimli bir şekilde sunulması amaçlanmıştır.³⁷² ERG raporlarında ortaöğretimde kurgulanan yeni sistem sonrasında genel liselerin yerini büyük ölçüde meslek liseleri ve imam hatip liselerinin aldığı belirtilmektedir.³⁷³ Bunun yanında İHL öğrenci sayısındaki düzenli artış devam etmektedir. Bu okullara rağbet, cinsiyet açısından incelendiğinde kız öğrencilerin sayısının daha belirgin olduğu yer almaktadır.³⁷⁴

İmam Hatip Liseleri Yönetmeliği Madde 6'da ; *“İmam hatip liselerinin amacı, öğrencilerin (...) ilgi, istek, yetenek ve başarılarına göre hem mesleğe hem de yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını (...) sağlamaktır.”* ifadeleri yer almaktadır.³⁷⁵ Bu düzenleme ile imam hatip liseleri hem meslek lisesi hem de akademik lise özelliğini aynı anda bünyesinde taşımaktadır. ERG'ye göre, bu yeni yapılanma ile imam hatiplerini meslek liselerine yönelik katsayı uygulamalarından muaf tutmak için bir ara form olarak tasarlandığı iddia edilmektedir.³⁷⁶ ERG, ortaöğretim sisteminde imam hatip liselerinin ağırlığının artmasında katsayı uygulamasının kaldırılması ve 2009'da yayımlanan yönetmelikte imam hatiplerin *“hem üst öğrenim programlarına hem de mesleğe hazırlayan okullar”* olarak genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim arasında bir yere konumlandırılmasının etkili olduğunu değerlendirmektedir.³⁷⁷

TED raporunda imam hatiplerin amaç ve işlevlerinin yeniden ele alınması, okulların niteliğinin artırılması üzerinde durulması beklenmektedir. İmam hatiplerin mevcut öğrenci sayılarının değerlendirilmesi, okul kapasitelerinin etkin ve verimli kullanımı için tedbirler alınması istenmektedir.³⁷⁸ Ensar Vakfı araştırmasında öğretmenlerin İHL'lerin yapısı ve programlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyma amaçlı *“İmam hatip liselerinde din görevlisi olmak isteyen öğrenciler için ayrı mesleki alan programı uygulanmalı mıdır?”* sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevap olarak %85,6'sı evet, %6,2'si hayır ve %8,2'si ise oranında “kararsız” görüş

³⁷² MEB, “Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Plan”, Millî Eğitim Bakanlığı, 2009, s. 31.

³⁷³ ERG, “EİR 2010”, s. 83; ERG, “EİR 2011”, s. 32.

³⁷⁴ ERG, “EİR 2012”, s. 24.

³⁷⁵ MEB, “Millî Eğitim Bakanlığı İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği”, (2009).

³⁷⁶ ERG, “EİR 2010”, s. 85.

³⁷⁷ ERG, “Eğitim İzleme Raporu 2009”, ERG, 2010, s. 72.

³⁷⁸ Karip, “2018 Değerlendirme”, s. 213.

bildirdiği görülmektedir. Öğretmenler, büyük oranda İHL’de din görevlisi yetiştirme amacıyla ayrı bir mesleki program açılmasını istemektedirler.³⁷⁹ TİMAV raporunda, özellikle mesleki alanda ilerlemek istemeyen ve değişik yükseköğrenim fakültelerini hedefleyen İHL öğrencilerinin İHL müfredatını ağır bulmaktadırlar. Öğrenciler, meslek derslerini üniversiteye yerleşmede engel olarak görmektedirler.³⁸⁰

MEB, DİB veya resmî kurumlarda görevlendirilecek din görevlileri için asgari olarak üniversite mezunu şartı aranmaktadır. Dolayısıyla imam hatiplerin din görevlisi yetiştirme işlevi, günümüzde nispeten geri planda kalmaktadır. İHL’de gerçekleştirilen program çeşitliliği çerçevesinde din hizmetleri alanına yönelmek isteyen öğrenciler için çeşitli programlar talep edilmektedir. Ensar Vakfı araştırmasında öğrencilerin yönelimlerine uygun olarak, müfredatta ilahiyat veya farklı şubelerin ve bu doğrultuda eğitici kadrosunun oluşturulması istenmektedir. Amaca uygun program ve uygulama gerçekleştirilmemesinin veya tek bir programla birlikte sürdürmeye çalışmanın imam hatiplerin niteliğini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir.³⁸¹ Hangi program uygulanırsa uygulansın öğrencilerin ilgilerine yönelik bir alanda donanımlı bir şekilde mezun olmaları hedeflenmelidir.³⁸²

Mevcut İHL programının din görevlisi yetiştirme konusunda yetersiz kaldığı, din eğitimi talebi noktasında ise ağır olduğundan yola çıkarak İHL program çeşitliliğine katkı sağlayacak sanat, sağlık, endüstri gibi değişik alanlarda din bilimleri ağırlıklı proje İHL ya da “Çok Programlı Din ve Kültür Lisesi” açılması önerilmektedir. Program esnekliği ve çoğulculuk temelinde ele alınan bu tasarıya göre imam hatiplerde dinî öğrenim ve kültür dersleri ağırlıklı iki program gerçekleşir. Dinî öğrenim bölümü kontenjana tabi olarak bir meslek lisesi statüsündedir. İkinci bölüm din eğitimi ağırlıklı normal lise statüsündedir. Programlar arası geçişkenliğin mümkün olduğu bu yapı ile farklı inanç ve dinî grupların öğretime konu edilmesi hedeflenmektedir. Böylece toplumun imam

³⁷⁹ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 90.

³⁸⁰ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 7.

³⁸¹ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 138.

³⁸² TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 22.

hatiplere yöneliminin sebebi olan dinî, ahlâki ortamın varlığı korunmuş olacaktır. Ayrıca kızların okullaşmasına olumlu etkisi devam edecektir.³⁸³

TİMAV raporlarında, İHL programının başka ülkelerdeki Müslüman nüfusun dinî ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak Rusça, Fransızca vb. dil çeşitliliğinin artırılması istenmektedir. Fen bilimleri ya da sosyal bilimler ağırlıklı İHL’lerde kültür dersleri fen ya da sosyal bilimler ayarında verilmeli, meslek derslerinin yoğunluğu düşürülmelidir.³⁸⁴ İlahiyat fakültesini düşünmeyen öğrenciler için ayrı bir sınıf açılmalı, burada meslek derslerinin yoğunluğu azaltılmalıdır.³⁸⁵ Proje imam hatip liselerinde iyi derecede yabancı dil eğitimi verilmesi, öğretmenlerin seçimle atanması İHL’lerin tercih edilmesinde ve bu okulların niteliğinin artmasında önemli rol oynamaktadır.³⁸⁶

MEB ortaöğretim kurumlarında kademeli olarak uygulanacak olan “Ortaöğretim Tasarımı” programını 2019 tarihinde kamuoyuna duyurmuştur. Eğitimle ilgili yapısal değişikliklerin kurgulandığı çalışma; genel ortaöğretim kurumları çerçevesinde ele alınmadığı, farklı okul türlerinin dikkate alınmadığı, ilkokul, ortaokul ve üniversite bütünlüğünün hesaba katılmadığı gerekçeleriyle eleştirilmektedir.

Ensar Vakfı, Anadolu lise programlarının merkeze alınıp mesleki teknik, güzel sanatlar ve İHL program yapılarının yok sayıldığını iddia etmektedir. İHL program çeşitliliğinin yeni oturmaya başladığı bir süreçte mesleki derslerin azaltılması bu okulları genel liseye yaklaştıracığı ve mesleki yönünü zayıflatacağı; kültür derslerinden feragat edilmesi halinde “*hem mesleğe hem de yükseköğrenime öğrenci hazırlama*” işlevini yitireceği; ders saatlerinin çoğaltılması durumunda ise okulların tercih edilmeyeceği endişesi dile getirilmektedir. Sistemin bu haliyle imam hatiplileri üniversiteye girişte dezavantajlı bir konuma doğru zorladığı dile getirilmektedir.³⁸⁷

2016 yılında Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Anadolu imam hatip liselerine ilişkin bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda hafızlık eğitimini

³⁸³ Bozan, *Devlet İle Toplum Arasında*, s. 46; TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 21-22.

³⁸⁴ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 21.

³⁸⁵ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 12.

³⁸⁶ TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu”, s. 6.

³⁸⁷ Ensar Vakfı, “Ortaöğretim Tasarımı Üzerine Değerlendirmeler”, İstanbul: Ensar Vakfı, 2019.

tamamlamış öğrencilere Hafızlık Programı olan okullarda öğrenim imkânı verilmiştir. Hafızlığını tamamlayan öğrenciler, ortaöğretim yerleştirme sınavına girmeden Anadolu imam hatip liselerine yerleşebileceklerdir. MEB 25 Haziran 2015 tarihinde yayımlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde bazı değişiklikler yapılmıştır. Yeni düzenlemeye göre, yönetmelikte İHO ve ortaokula kayıtlı veya devam eden hafızlık öğrencileri, devam etmedikleri derslerden alan öğretmenlerinden oluşturulacak bir komisyon marifetiyle sınava alınacak ve başarılı olmaları halinde bir üst sınıfa geçebileceklerdir. 28 Ekim 2016 tarihinde MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde değişiklik yapılmıştır. Değişiklik DİB tarafından Hafızlık Belgesi verilmiş, yerleştirme puanı bulunmayan veya yerleşemeyen hafız öğrencileri kapsamaktadır. Hafız öğrencilere, ortaöğretime geçiş sınavına girmeden Hafızlık Programı olan Anadolu imam hatip liselerine yerleşme hakkı tanınmıştır.³⁸⁸

ÖNDER, hafız öğrencilere yönelik yapılan bu düzenlemelerin gazete manşetlerinde “*Öğrenciler okullardan uzaklaşacak*”, “*Diyanet personeli okullara girecek*” şeklinde olumsuz bir şekilde ele alındığına, yapılan düzenlemelerin eğitime darbe olarak yorumlandığına yer vermektedir.³⁸⁹ Haberlerde imam hatip liselerinde yalnızca hafızlık yapılmış, müfredatta farklı derslere yer verilmemiş algısının oluşturulmaya çalışıldığı belirtilmektedir.³⁹⁰

Hafızlık eğitimine yönelik İHL programlarının açılması, buna göre programların düzenlenmesi talepler arasındadır. TİMAV raporunda dikkati çeken bir diğer talep de örgün eğitim yaklaşımıyla MEB bünyesinde veya kontrolünde Kur'an ve hafızlık eğitimi amacıyla Kur'an okulları açılması önerisidir.³⁹¹

2.3. Meslek Dersleri ve Ders Kitapları

İHL müfredatında, “meslek dersleri, kültür (ortak) dersleri ve seçmeli dersler” yer almaktadır. İHL müfredatında %60 kültür dersleri, %40 meslek dersleri okutulmaktadır. Kültür dersleri, genel ortaöğretimin amaçlarını gerçekleştirme, bir

³⁸⁸ MEB, “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği”, (2013).

³⁸⁹ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018”, s. 29.

³⁹⁰ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019”, s. 48.

³⁹¹ TİMAV, “Türkiye’de Din Öğretimi”, s. 10-12.

üst öğrenim kurumuna hazırlama ve ortak bir genel kültür verme amacına yöneliktir. Meslek dersleri, din öğretiminin amaçları doğrultusunda dinî hizmetlerle ilgili mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yöneliktir. Anadolu imam hatip liselerinde okutulan meslek dersleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:³⁹²

Meslek Dersleri/ Sınıf	Hazırlık	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	Toplam
Kur'an-ı Kerim	4	5	4	4	3	20
Tefsir				2		2
Hadis			2			2
Akaid				1		1
Kelam					2	2
Siyer			2			2
Fıkıh			2			2
Mesleki Arapça				3	3	6
Temel Dinî Bilgiler		1				1
Dinler Tarihi					2	2
Hitabet ve Mesleki Uygulama				2		2
İslâm Kültür ve Medeniyeti					2	2
Osmanlı Türkçesi			1			1
Toplam	4	6	11	12	12	45

Tablo 3: Anadolu İHL ve hazırlık sınıfı bulunan Anadolu İHL meslek dersleri.

Program Türü/Sınıf	Hazırlık	9.Sınıf	10. Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	Toplam
Hazırlık/Anadolu İmam Hatip	4	6	11	12	12	45
Fen- Sosyal Bilimler		6	10	10	10	36
Spor-Musiki-Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar		5	9	10	10	34

³⁹² MEB, Anadolu imam hatip lisesi ve hazırlık sınıfı bulunan Anadolu imam hatip lisesi haftalık meslek dersleri çizelgesi, 05.08.2022.

İlahiyat Odaklı Hafızlık	4	3	8	10	11	36
Fen ve Teknoloji	4	5	9	9	9	36
Uluslararası AİHL		6	5	13	12	36

Tablo 4: Anadolu İHL program türlerine göre haftalık meslek dersi saatleri³⁹³

İHL meslek dersleri öğretim programı 2007 ve 2018 yıllarında güncel eğitim yaklaşımları ve ihtiyaçlar doğrultusunda MEB tarafından değiştirilmiştir. 2012 yılında “4+4+4 Eğitim sistemi” ile temel eğitimin yapısı ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulları olarak yeniden tasarlanmıştır. Yeni düzenlemeyle okulların haftalık ders saati çizelgeleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 69 ve 98 sayılı kararları ile güncellenmiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 1 ve 5. sınıflarda uygulanmaya başlanan yeni ders saati çizelgelerinin diğer sınıflarda kademeli olarak değiştirilmesi planlanmıştır. İHL’de verilen eğitim konusunda tespit edilen yetersizliklerin salt bu okulların sorunu olmayıp eğitim sisteminin genel sorunu olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

İHL’de okutulan meslek dersleri içerikleri, süreleri, öğretim süreçleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uyup uymadığı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı yönüyle Ensar Vakfı, TİMAV, ERG, ÖNDER, TED ve TESEV raporlarında incelenmiştir.

Ensar Vakfı araştırmasında “*Meslek dersi ders kitapları içerik açısından yetersizdir.*” ifadesi araştırmaya katılan meslek dersi öğretmenlerinin %56,6’sı tarafından ‘katılıyorum’ diye cevaplandırılmıştır. Öğretmenlerin %37’si meslek dersi kitap içeriklerini yeterli bulduğunu belirtmiştir. %6,3 kararsız görüş sahipleri dikkate alındığında meslek dersi öğretmenlerinin çoğunluğu, meslek dersi ders kitaplarının içeriğinin yetersiz olduğunu düşünmektedir.³⁹⁴ TİMAV çalışmasında ders kitaplarında yer alan gereksiz bilgiler, yetersizliğin sebebi olarak ifade edilmektedir.³⁹⁵ ÖNDER raporunda, imam hatip okullarındaki ders kitaplarının yetersizliğinden dolayı bu okullarda okuyan öğrencilerin deizm kaydığı şeklindeki haberlerin gerçeği yansıtmadığı ifade edilmektedir. ÖNDER Genel Başkanı Halit Bekiroğlu’na göre gençlerin deizm, agnostisizm gibi zararlı akımlara yönelmesinin

³⁹³ <https://dogm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/11>, 31.03.2023.

³⁹⁴ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 122.

³⁹⁵ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 11.

toplumsal boyutta ele alınması gerekmektedir.³⁹⁶ 2017 yılı ÖNDER değerlendirmesinde ders kitabı içeriklerinin zararlı akımların gençler arasında yayılmasını engelleyecek bir dil ve canlılıkla hazırlanmasına dikkat çekilmektedir.³⁹⁷

Ensar Vakfı Raporunda, ders kitaplarında İslâm dininin farklı düşünüş ve yorumlarının yer alması hususunda “*Mezhepsel farklılıklar meslek dersleri öğretim programları ve ders kitaplarında yer almalıdır.*” önermesine İHL meslek dersi öğretmenlerinin %59,4’ü olumlu görüş bildirmiştir. %24,4’ü olumsuz düşündüğünü ifade etmiş, mezhepsel farklılıkların meslek dersleri içeriklerinde yer almasına karşı çıkmıştır. %16,3 kararsız görüş belirtenler hesaba katıldığında öğretmenlerin çoğunluğu, mezhepsel farklılıkların ders içeriklerinde yer alması gerektiğini düşünmektedir. ÖNDER araştırmasında “*Meslek derslerinde işlenen konular ilgimi çekmiyor.*” ifadesi öğrencilere sorulmuştur. Cevap olarak öğrencilerin %56,7’sinin bu düşüncede olmadığı, %25,7’sinin bu düşünceye katıldığı yönde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin %17,6’sı ise bu soruya kararsız kaldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, büyük oranda meslek derslerinde yer alan konuların ilgilerini çektiğini söylemektedir. İHL meslek dersleri ve öğretimi hususunda öğrencilere “*Meslek dersleri daha ilgi çekici hale getirilmelidir.*” şeklinde yöneltilen cümleye öğrenciler, %80,8 oranında katılırken, %8’i bu düşüncede değildir. %11,2 oranında öğrenci ise kararsız olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin çoğunluğu İHL meslek derslerinin yetersiz olduğunu ve güncellenmesi gerektiğini düşünmektedirler.³⁹⁸

TİMAV araştırmasında İHL öğrencilerinin kültür derslerine kıyasla meslek derslerinde daha başarılı (%55) olduklarını değerlendirdikleri görülmektedir.³⁹⁹ Ensar Vakfı araştırmasında İHL öğrencilerinin meslek derslerine olan yönelimlerini İHL’de görev yapan meslek dersi öğretmenlerine sormuştur. “*Öğrencilerin İHL meslek derslerine karşı ilgileri yetersizdir.*” ifadesine meslek dersi öğretmenlerinin %65,8’i katılmış, %26,2’si katılmamıştır.⁴⁰⁰ Bu iki veri değerlendirildiğinde İHL

³⁹⁶ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018”, s. 28.

³⁹⁷ ÖNDER, “Önder Müfredat Çalıştayı Değerlendirme”, ÖNDER, 2017.

³⁹⁸ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 57,59,124.

³⁹⁹ Ertan Özensel, Mehmet Ali Aydemir, “Türkiye İmam Hatip Lisesi Öğrenci Profili Araştırması”, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2014, s. 42.

⁴⁰⁰ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 119.

öğretmen ve öğrencileri, meslek derslerine ilgi ve başarı konusunda oldukça farklı düşünmektedir.

TED'e göre haftalık ders saatlerine yönelik düzenlemelerin öğrenme çıktıları, öğretim içeriği ve insan kaynağı gibi hususların planlanması sonrası uygulamaya geçirilmesi faydalı olacaktır. Aksi takdirde sık sık değişikliklerin yapılması sebebiyle insan kaynağı ve eğitim süreçlerinin bu değişikliklerden olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır.⁴⁰¹

TESEV araştırmasında İHL ders dağılımındaki %40 meslek, %60 kültür dersi oranı, imam hatiplik mesleğine devam etmek isteyen öğrenciler için yetersiz olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın bu okullarda okuyup mesleki alanda yükseköğrenimlerine devam etmek istemeyen öğrenciler, üniversiteye hazırlık sürecinde kültür derslerinin artırılmasını talep etmektedir.⁴⁰² Ensar Vakfı araştırmasında İHL meslek dersi öğretmenlerine “*İHL programlarında meslek derslerine daha fazla yer ayrılmalıdır.*” şeklinde bir ifade yöneltilmiştir. Öğretmenlerin %48,3'ü bu fikre katıldığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %31,4'ü programda meslek derslerine daha fazla yer ayrılmasına gerek olmadığı kanaatindedir. İHL meslek dersi öğretmenlerinin %20,3'ü ise kararsız görüş bildirmiştir.⁴⁰³ Araştırmaya katılan İHL meslek dersi öğretmenlerinin yarısı, meslek derslerinin müfredatta daha fazla yer alması gerektiği görüşündedir.

TİMAV tarafından yapılan araştırmada “*İmam hatip liselerinde din dersleri artırılmalıdır.*” ifadesini katılımcılar, %54 oranında desteklemektedir. Katılımcıların %22,2'si bu düşüncede olmadığını söylemiştir.⁴⁰⁴ ÖNDER araştırmasında din ve değerler eğitiminin İHL'de yeterli düzeyde verilmediği (%81) ifade edilmektedir.⁴⁰⁵

Yükseköğretimde ilahiyat fakültesini hedefleyen öğrenciler için meslek derslerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir. Bu eksikliği gidermek için meslek derslerine yönelik ilave kurslar düzenlenmesi, meslek derslerinin üniversite sınav

⁴⁰¹ Karip, “2017 Değerlendirme”, s. 166-67.

⁴⁰² Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 124.

⁴⁰³ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 120.

⁴⁰⁴ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 57.

⁴⁰⁵ Çelik, Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, s. 116.

sistemine eklenmesi,⁴⁰⁶ ilahiyat ve İslâmi ilimler fakültelerini isteyen öğrencilere, LYS’de ilahiyat alanına yönelik alan derslerinden oluşan bir oturumluk sınav yapılması istenmektedir.⁴⁰⁷ Ayrıca ortak sınavların kaldırılması veya sistemin sağlıklı koşullarda uygulanması da talep edilmiştir.⁴⁰⁸

İHL meslek dersi öğretmenleri, “*İHL programlarında mesleki uygulamalar artırılmalıdır.*” ifadesine yönelik %81,7 oranında olumlu görüş bildirmiştir. Meslek dersi öğretmenlerinin %8,9’u bu görüşe katılmadığı şeklinde cevap vermiştir. Meslek dersi öğretmenlerinin %9,5’i ise bu konuda kararsız kalmıştır.⁴⁰⁹ Meslek dersi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu İHL programlarında mesleki uygulamaların artırılması gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde TİMAV raporunda, İHL öğrencileri, teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesini istemektedirler.⁴¹⁰

İHL’de mesleki eğitim üzerine yoğunlaşmak isteyen öğrenciler için seçmeli dinî ilimler dersleri konulması da talep edilmektedir. İHL programında zorunlu okutulan Fıkıh, Hadis, Tefsir gibi mesleki derslerin seçmeli modülünde bu derslerin usul ve tarih konularına ağırlık verilmesi de istenmektedir.⁴¹¹

2.3.1. STK’ların İHL Meslek Derslerine Yönelik Çözüm Önerileri:

STK raporlarında İHL meslek derslerine yönelik talep ve beklentiler de yer almaktadır. Ancak TİMAV dışında meslek derslerine yönelik çözüm önerilerine raporlarında değinen STK bulunmadığı görülmektedir. Aşağıda bu önerilere başlıklar altında yer verilmiştir.

2.3.1.1. Kur'an-ı Kerim/ Kur'an Okuma Teknikleri

Kur'an-ı Kerim dersinden öğrencilere seviye tespit sınavı uygulanmalı ve 9. sınıfta öğrenciler, seviyelerine uygun sınıflara yerleştirilmelidir. Öğrencilere 5.

⁴⁰⁶ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 7-9; TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 22.

⁴⁰⁷ TİMAV, “İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu”, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2013, s. 2; TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 22.

⁴⁰⁸ TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu”, s. 40.

⁴⁰⁹ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 121.

⁴¹⁰ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 9.

⁴¹¹ TİMAV, “Türkiye’de Din Öğretimi”, s. 9.

sınıftan itibaren tecvit eğitimi verilmeli, mahreç konusu Kur'an-ı Kerim kitaplarında yer almalıdır. İmam hatip okullarındaki Kur'an-ı Kerim öğreticilerine Kur'an-ı Kerim öğretimi ve teknikleri ile ilgili eğitimler verilmelidir. Kur'an-ı Kerim'in öğretilmesi sürecinde geleneksel öğretim yöntemleri yanında ses ve işitsel temelli yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Eğitimcilerin eğitimi noktasında DİB ile iş birliği yapılmalıdır. Kur'an-ı Kerim öğretmenliğinin müstakil bir branş haline gelmesi gerekmektedir. Kur'an-ı Kerim dersinin ölçme değerlendirilmesinde belirli bir standardizasyon olmalıdır. Kur'an-ı Kerim dersinde sınıf sayıları öğrenci mevcuduna göre bölünüp esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır.⁴¹² Kur'an öğretmenlerinin eğitimi için ihtiyaç halinde DİB'le iş birliği içerisinde Tashih-i Huruf kursları düzenlenmelidir. Kur'an-ı Kerim dersinde namaz surelerinin ezberletilmesi, meallerinin öğrencilere öğretilmesi,⁴¹³ Kur'an-ı Kerim'i güzel okuma konusunda makam dersi verilmelidir. Kur'an-ı Kerim'in öğretilerinin hayata taşınması amaç edinilmelidir.⁴¹⁴

2.3.1.2. Tefsir/Tefsir Okumaları Dersleri

Kur'an-ı Kerim'in okunması, doğru anlaşılması, indiği dönemin tarihi ve sosyo/kültürel yapısının tanınması her bir Müslüman için ortak bir hedeftir. Tefsir dersi programında, tefsir tarihi ve tefsir usulüne dair teknik bilgi ve kazanımlarla beraber duyuşsal ve davranışsal kazanımlara ağırlık verilmelidir. Konu ve kazanım bütünlüğüne dikkat edilmelidir. Tefsir dersi müfredatı ve ders içerisindeki metinleri; Kur'an-ı Kerim, Arapça, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Akaid müfredatıyla eşgüdümlü hazırlanmalıdır. Dersin ölçme ve değerlendirmesi öteki derslerle ilişkilendirilerek yapılmalıdır. Değerler bölümünün gözden geçirilip dersle ilgisi olmayanlar çıkarılmalı ve değerlerin davranışa dönüştürülmesi esas alınmalıdır. Kur'an'dan çıkan değerler ile öğretim programında verilen değerler arasında uyum olmalıdır. Tefsir dersinin ünite, amaç, ders saati, konu başlıklarında düzenlemeler yapılmalıdır. Tefsir kaynakları ve isimleri gözden geçirilip üzerinde ittifak edilen kaynaklara yer

⁴¹² TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 6,21,27.

⁴¹³ TİMAV, "İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalışmayı Sonuç Raporu", s. 40,42.

⁴¹⁴ TİMAV, "Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalışmayı", s. 8,13.

verilmelidir.⁴¹⁵ Tefsir dersinde meşhur tefsirlere örneklere yer verilmelidir. Konulu tefsir yönteminin çalışma örnekleri, müfredatta yer almalıdır.⁴¹⁶

2.3.1.3. Hadis/Hadis Metinleri

Hadis dersinde öğrencilerin gündelik yaşantısında karşılaştığı sorunlara öncelik verilmelidir. Öğrenci okuduğu hadis metinlerinden yola çıkarak sosyal yaşamındaki bir problemi giderebilecek bakış açısı kazanabilmelidir. Onların düşünce dünyalarını dikkate almalı, seviyelerine uygun hadis metinleriyle karşılaşmaları hedeflenmelidir. Öncelikli amaç sünnetin anlaşılması olmalı, hadislerin ezberletilmesi olmamalıdır. Temel hadis kavramlarının öğretilmesi sürecinde sade, anlaşılabilir bir dil kullanılmasına özen gösterilmelidir. Hadis metinlerinin seçiminde bütün İslâmi ilimler müfredatları göz önünde bulundurulmalı, konu içerikleri paralellik göstermelidir. Hadis dersinin sünneti anlamadaki önemi üzerinde durulmalıdır.⁴¹⁷

2.3.1.4. Siyer

Siyer dersinde, İslâm öncesi döneme ana hatlarıyla yer verilmeli, Hz. Peygamber dönemine ait bilgiler detaylandırılmalıdır. Hz. Peygamberin hayatı, kişiliği, nebevi ve beşerî yönü sosyal yönü öne çıkartılarak işlenmelidir. Hz. Peygamberin örnek kişiliği, ünitelerde detaylı bir şekilde yer verilmelidir. Konuların işlenişinde özellikle Hz. Muhammed'in mucizeleri gibi olağanüstü olayların anlatımında Kur'an ve hadis merkezli bir yaklaşım sergilenmesi ve örneklendirilmesi tercih edilmelidir. Öğrencilerin Siyer okumalarında Kur'an ve Hz. Muhammed ilişkisi üzerinde durulmalı, Kur'an'ı okuma ve anlamaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir. tavsiye edilen kaynakların noktasında üzerinde mutabık olunan sahih kaynaklar olmasına, ayrıca Hz. Peygamberi ve sahabeyi sevdireci bir içerikte olmasına dikkat edilmelidir. Siyer haritalarından yararlanılmalı, tarih ve coğrafya dersleriyle ilişkilendirilmelidir.⁴¹⁸

⁴¹⁵ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 12-13.

⁴¹⁶ TİMAV, "İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu", s. 42.

⁴¹⁷ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 6-7.

⁴¹⁸ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 10.

2.3.1.5. İslâm Kültür ve Medeniyeti / İslâm Bilim ve Düşünce Tarihi

2015-2016 eğitim-öğretim yılında İHL 12. sınıflarında uygulanmak üzere İslâm Kültür ve Medeniyeti dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Ders programının amacı, öğrencilerin kültür ve medeniyet bilincinin gelişmesine katkı sağlamak olarak ifade edilmiştir. İslâm Kültür ve Medeniyeti ve İslâm Bilim Düşünce Tarihi dersleri, medeniyet ve kültür dünyamızın temellerinin atıldığı derslerdir. Zenginleştirilmiş ders içerikleriyle öğrenciyi temel kaynaklara yönlendirecek bir metodolojiyle dersler işlenmelidir. Müfredatta, İslâm bilim ve teknolojisinin Batıya nakledilmesi üzerinde durulmalıdır. İslâm ilim, kültür ve medeniyetini eserlerinde yoğun olarak işlenen yazarlar ve eserleri tavsiye edilmelidir.⁴¹⁹

3.3.1.6. Temel Dinî Bilgiler

Temel Dinî Bilgiler dersinin başlık ve içerik uyumu sağlanarak sınıf seviyelerine göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. İçeriğinin İHL'deki diğer meslek derslerine hazırlama amacıyla temel düzeyde metodolojik bilgiler verilmelidir. Mevcut programdaki amaç, konu, kazanım, değer ve becerilere yüklenen anlam ilişkilerinde göze çarpan çelişkiler giderilmelidir. Ölçme değerlendirmede bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları ölçecek ayrı değerlendirmeler gerekmektedir.⁴²⁰ Temel Dinî Bilgiler dersi müfredatı, İmam hatip ortaokulları ve normal ortaokullara farklı tasarlanmalıdır. Müfredat, bilgiyi yorumlamayı amaç edinmelidir. Ünite başlarında kavram haritalarına yer verilmelidir. Ayet ve hadisler, çocukların anlayacağı düzeyde olmalıdır. Ünitelerde yer alan konular, konu başlıkları gözden geçirilmelidir.⁴²¹

2.3.1.7. Hitabet ve Mesleki Uygulama - Dinî Musiki (İHL) Dersleri

Hitabet ve Mesleki Uygulama/Mesleki Uygulama dersi dinî hizmetlerin imamlık haricindeki vaizlik ve Kur'an Kursu öğreticilerini kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Program kız ve erkek öğrencilere ayrı kurgulanmalıdır. Ders saati

⁴¹⁹ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 11.

⁴²⁰ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 14-15.

⁴²¹ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 20-21.

artırılarak 11. sınıfta hitabet, 12. sınıfta mesleki uygulama eğitimine yer verilmelidir. Beceriler ders konularıyla ilişkilendirilmelidir.⁴²² Mesleki uygulama içinde her öğrenciye hutbe, vaaz, kefenleme, defin gibi uygulamalar yaptırılmalı ve bu konulara dair görseller izlettirilmelidir. Öğrencilere mesleki staj eğitimi verilmelidir.⁴²³

2.3.1.8. Fıkıh / Fıkıh Okumaları Dersleri

Fıkıh dersi 1. ünite “fıkıh ilminin tanımı” ile “amaç ve önemi” ayrı ayrı başlıklar olarak ele alınmalıdır. 4. ünite “ictihad” konusu, çoğulcu bir bakış açısını yansıtmalıdır. Fıkhi hükümlerin mantığının anlaşılması, araştırma ve analiz yapılması öğretilmelidir. Fıkıh ve Sosyal Hayat ünitesi ders saati artırılmalı, ders içerikleri güncel fıkhi problemlerini kapsayacak hale getirilmelidir. Günümüz hukuk sistemiyle bağlantılı bir şekilde fıkıhın her an hayatın bir parçası olduğu hatırlatılmalıdır. Fıkıh dersinde örnekler ibadetler üzerinden verilmelidir. Aynı zamanda fıkıh dersi içinde ibadetlerin geniş bir şekilde işlenmesi sebebiyle Fıkıh Okumaları dersi programından ibadetler konusu çıkarılmalıdır. Ders kitaplarındaki dil, üslup gözden geçirilmeli ve öğrencilerin anlayacağı seviyeye getirilmelidir.⁴²⁴

2.3.1.9. Akaid ve Kelam / İslâm Ahlakı Dersleri

Kelam dersinin ünite başlıklarında güncellemeler yapılmalı ve yapılan düzenlemeler doğrultusunda konu, içerik ve kazanımlarda değişikliğe gidilmelidir. 2. Ünite “bilgi” konusundaki kavramların Türkçeleştirilmesi gerekmektedir. Akaid dersi kavramlarının 1. ünite “nebi” ünitesinde yer alması uygundur. Nebi, resul, nübüvvet, risalet gibi kavramlar, Kur’an ışığında tekrar ele alınmalıdır. Kazanım, açıklama ifadeleri gözden geçirilmelidir.⁴²⁵

TİMAV, İslâm Ahlakı Dersi müfredatı içinde internet ve sosyal medya kullanıcılarına yönelik sanal âlemde “*Müslüman kendi adını kullanmadığı durumlarda bile sorumlu davranmalı, yalan söylememeli, kötü sözleri yaymamalı,*

⁴²² TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 15-16.

⁴²³ TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalışmayı Sonuç Raporu”, s. 42.

⁴²⁴ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 17-18.

⁴²⁵ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 18-19.

sanal dedikodular yapmamalıdır.” şeklinde olumsuz tutum ve sözlerden kişinin sorumlu olduğu, kötü söz ve durumlardan uzak durulması tavsiye edilmektedir.⁴²⁶

2.3.1.10. Karşılaştırmalı Dinler Tarihi

Dinler Tarihi ve din tanımları ele alınırken İslâm din tanımı ile çelişmemelidir. Dinlerin anlatımında İslâmiyet, müstakil bir konu olarak değil de karşılaştırmalı olarak verilmelidir. Güncel dinî hareketler ve dinî gruplara yer verilmelidir. Dersin amacı, açıklamaları, değerleri ve kazanımlar arasında uyum sağlanmasına özen gösterilmelidir.⁴²⁷

2.3.1.11. Arapça Dersi

İslâmi ilimlere ait kaynakların tamamına yakınının Arapça dilinde olması, Arapça öğrenmeyi mesleki din eğitimi açısından önemli hale getirmektedir. Temel İslâmi ilimlerle ilgilenen araştırmacılar ve dinî eğitim yapan kurumlarda Arapça öğretimine ayrı bir önem verilmektedir.

Arapça öğretiminin özel öğretim yöntemleri içerisinde alan açılmak suretiyle gerçekleştirilmesi üzerinde durulmaktadır.⁴²⁸ İHL’de Arapça eğitimi konusunda TİMAV tarafından bir çalıştay düzenlenmiştir. Çalıştayın sonuç raporunda müfredat, öğrenci, öğretmen ders kitapları, materyal gibi başlıklar üzerinden değerlendirilmiştir.⁴²⁹

Müfredat: İHL Arapça müfredatının İHL ve yükseköğretimin ihtiyaçlarına göre güncellenmesi, öğrenci ve öğretmen beklentilerinin tespit edilmesi, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Öğretmenliği bölümü programlarının İHL Mesleki Arapça Müfredatı’na göre zenginleştirilmesi istenmektedir. Müfredat, harf ve seslerin öğretimi ile Arapça okuma-yazma becerileri ile başlatılmalıdır. Gramer azaltılarak konuşma, yazma, okuma-anlama becerilerini geliştirmeye dönük bir müfredata öncelik verilmelidir. Arapça eğitimi okul kültürünün önüne geçmemeli, parçacı yaklaşımlardan uzak durulmalıdır. Müfredat hazırlıklarında öğrencilerin, önceki

⁴²⁶ ÖNDER, “İmam Hatiplere Bakış 2017”, s. 50-51.

⁴²⁷ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 7.

⁴²⁸ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 22.

⁴²⁹ TİMAV, “İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi”, s. 3.

senelerde edindikleri kazanım ve deneyimleri göz önünde bulundurulmalıdır. İHL 9. sınıf müfredatı imam hatip ortaokulu mezunları için ayrı, düz ortaokul mezunu öğrenciler için çeşitlendirilerek hazırlanmalıdır. İHO 5. sınıf öğrencileri için hazırlık eğitimi modelinde Arapça ve Kur'an derslerinin birbirlerini tamamlayan, basit kalıpların ve günlük pratiklerin öğretildiği bir eğitim programı şeklinde uygulanması istenmektedir. Arapça öğretiminde kavramsal düzeyde bilgi ve becerilerin somutlaştırılması talep edilmektedir. Gramer öğretimi liseye bırakılmalıdır.⁴³⁰

Öğretmen: Yükseköğretim Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Öğretmenliği programlarına girişte yabancı dil sınavının Arapça olması istenmektedir. İlahiyat fakültelerine “Mesleki Arapça Öğretmenliği Programı” açılması önemsenmekte, branşlaşmanın korunması önerilmektedir. İlahiyat Fakülteleri Arap Dili ve Belagati Bölümü öğretim üyeleri ile İHL Mesleki Arapça öğretmenleri arasında görüş ve tecrübe aktarımı konusunda koordinasyon toplantılarının yapılması önemsenmelidir. Arapça öğretmenlerinin yeterlikleri ve memnuniyet düzeyleri araştırılmalıdır. Arapça öğretmenlerine yönelik yaz tatillerinde yurt dışında veya Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim imkânı sunulmalıdır.

Öğrenci: Öğrencilerin bilgi ve becerisinin takip edilip bireysel gelişimlerini izleyebilecek programların geliştirilmesi istenmektedir. İHL’ye gelen İHO ve düz ortaokuldan gelen öğrencilere dönük ayrı program ve sınıflarda eğitim görebilmeleri planlamalıdır. İHL öğrenci ve öğretmenlerinin Arapça dil kabiliyetlerini geliştirmek amacıyla yurt dışı gezilerinin düzenlenmesi, dil laboratuvarı kurulması, “dil köyü” benzeri projeler gerçekleştirilmesi istenmektedir.

Ders Kitabı- materyal: Arapça dersi materyalleri; gramer haritası, ders dışı etkinlikler, konu testlerinin geliştirilmesi, dinî işitsel ve görsel materyallerle desteklenmelidir. Arapça programı kazanımları gerçekleştirebilecek düzeyde güncellenerek geliştirilmelidir. Arapça ders işleniş bütünlüğü sağlanmalı, örnek cümleler Kur'an-ı Kerim’i anlamaya dayalı olarak öğrencilerin aşına olduğu kısa dua ayetleri, hadisler vb. üzerinden verilmelidir. Arapça dersleri kur sistemi yerine, öğrencilerin seviyelerine uygun sınıflarda yapılmalıdır. İmam hatip ortaokullarına yönelik Arapça öğretim programı hazırlanmalı ve buna uygun kitaplar yazılmalıdır.

⁴³⁰ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 8-12,28.

İHO'yu bitirenler için uygun lise programının kurgulanması tavsiye edilmiştir. Arapça kitapları öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve seviyeleri temel alınarak hazırlanmalıdır. Düz ortaokuldan gelen öğrenciler için, yeni ve imam hatip ortaokulundan gelen öğrencilerin materyallerinden değişik materyaller hazırlanmalıdır.

TİMAV İHL'de Arapça Eğitimi ve sorunları raporunda ilahiyat fakülteleri bünyesinde “Mesleki Arapça Öğretmenliği Programı” açılması ve Mesleki Arapça Öğretmenliği branşının korunması önerilmektedir. Aynı şekilde Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Öğretmenliği programlarının da “İHL Mesleki Arapça Müfredatı” dikkate alınarak zenginleştirilmesi üzerinde durulmaktadır.⁴³¹

2.3.2. Ders Saati ve Süreleri

2010 yılından itibaren ortaöğretim kurumları ders çizelgelerinde düzenlemeler yapılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 23.01.2014 tarihli kararı ile 2014-2015 öğretim yılından itibaren yeni çizelgelerin kademeli olarak hayata geçirilmesi kararlaştırmıştır.⁴³² Bu değişiklik sonucunda İHL haftalık ders saatleri, 10. sınıflarda matematik dersi 6 saat, fizik dersi 2 saat, kimya dersi 2 saat ve biyoloji dersi 3 saat olmak üzere zorunlu olmuştur.⁴³³ TED ve ERG imam hatiplerde uygulanan ders saati ve süreleri ile ilgili raporlarında değerlendirmelerde bulunmuşlardır. TED, ortaokullardaki blok ders uygulaması ve seçmeli dersleri, ERG ders saatleri artışının öğrencilere etkisine raporlarında yer vermişlerdir. Örneklem grubundaki diğer STK'ların raporlarında bu konuya değinmedikleri görülmüştür.

10 Temmuz 2019 tarihinde Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle ilköğretimde en az 10 dakika olan tenefüs süreleri, yönetmelikle “*normal eğitim yapılan okullarda en az 15 dakika, ikili eğitim yapılan okullarda ise en az 10 dakika süre ayrılır.*” şeklinde güncellenmiştir. Bu kapsamda ortaokul ve imam hatip ortaokullarında blok ders uygulamasını düzenleyen madde yürürlükten kaldırılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında haftada 1 saat zorunlu olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, ortaöğretimin tüm sınıf

⁴³¹ TİMAV, “İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi”, s. 2.

⁴³² <http://www.megep.meb.gov.tr/?page=kurulKarar>

⁴³³ TED, “2014 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 1 Ankara: TED, 2014, s. 139.

düzelelerinde haftada 2 saate çıkarılmıştır. 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı yasayla teneffüs saatleri 5 dakikaya düşürülmüştür. Yapılan düzenleme ile teneffüs süreleri tekrar 10 dakika olmuştur. TED, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğretmenler kurulu kararı ile blok ders uygulamasının önünün açılmış olmasını eleştirmektedir. 2014 TED raporunda bu uygulamanın eğitimin niteliğini düşüreceği ve ortaokul öğrencilerinin gelişim seviyelerinin 80 dakikalık ders süresine uygun olmadığı değerlendirilmiştir.⁴³⁴

İlköğretim ders programlarında 6, 7 ve 8. sınıflarda 30 olan haftalık ders saati, 4+4+4 eğitim düzenlemesinden sonra imam hatip ortaokullarında 36'ya çıkmıştır. Önceki döneme göre ders saatlerinde bir artış söz konusudur. Ders saatlerinin artması, ikili öğretimle beraber değerlendirildiğinde öğrencilerin sabah erken saatlerde okula gitmelerine ve akşam geç saatlere kadar okulda kalmalarına neden olmaktadır. 2016 yılı ERG raporunda, ders saatlerindeki artışla beraber öğrencilerin okulda kaldıkları toplam saatin temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve sosyal etkinliklere vakit ayırabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir.⁴³⁵ 2016 yılı ÖNDER değerlendirmesinde öğrencilerin kültür, sanat ve spor faaliyetlerine imkân sağlayacak şekilde tekli eğitime geçilmesi olumlu değerlendirilmektedir.⁴³⁶

MEB il millî eğitim müdürlüklerine gönderdiği 6 Şubat 2015 tarihli yazı ile seçmeli dersleri yeniden düzenlemiştir. Bu yazıya göre en az 10 öğrencinin bir dersi seçmesi halinde sınıf açılabilir. Ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftalık toplam altı saat seçmeli ders bulunmaktadır. İHO'da haftalık, normal ortaokuldan ayrı olarak, 5, 6 ve 7. sınıflarda iki saat ve 8. sınıf öğrencileri için bir saat seçmeli ders bulunmaktadır.

TED, mevcut eğitim programındaki ders saati sürelerini, İHO öğrencilerinin temel becerileri kazanmalarında, kendilerini bulmaları ve başarıları üzerinde olumsuz bir durum olarak görmektedir. Seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve zayıf alanlarını desteklemek için getirildiği düşünüldüğünde, İHO öğretim programındaki seçmeli ders saatlerinin öğrencilerin istek ve yönelimleri çerçevesinde

⁴³⁴ TED, "2014 Değerlendirme", s. 119.

⁴³⁵ ERG, "Çocuklarında Gözünden Okulda Yaşam", Araştırma Raporu, İstanbul: ERG, 2016, s. 64-65.

⁴³⁶ ÖNDER, "Eğitimde Nitelik ve İşbirliği Arayışı-Öneriler", ÖNDER, 2016.

oluşturulduğunu söylemek zordur. Seçmeli derslerin bireyselleştirilmiş eğitim süreçleri takip edilerek hazırlanması, eğitimin çıktıları açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.⁴³⁷ TED, öğretim programı içerikleri ve haftalık ders çizelgelerinde kısa vadeli değişiklikler yapılmasını, planlama süreçlerinin ayrıntılı ele alınmadığını ve diğer paydaşların görüşlerinin değerlendirilmediğini söylemektedir.⁴³⁸ Seçmeli derslerin çocukların temel eğitim becerilerini geliştirmede olumsuz etkisi olacağı ve öğrencileri sosyal etkinliklerden mahrum edeceği endişesi taşımaktadır. Ayrıca seçmeli dersleri seçmek istemeyen öğrenciler açısından baskı unsuru olabileceği iddia edilmektedir.⁴³⁹

2.4. Öğrenciler

Kamuoyunda imam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulları tercih nedenleri, mezun olduktan sonraki mesleki yönelimleri, hangi alanları tercih ettikleri gündem olmaktadır. İmam hatip liselerinin bina ve öğrenci sayısı, öğrenci ve okul artışları, sınıf başına düşen öğrenci ve öğretmen sayılarına odaklanılmaktadır. Bunun yanında İHL öğrencilerinin ait oldukları sosyal kültürel çevrenin özellikleri, aile yapıları, kendi okulları ve içinde buldukları toplumla kurdukları ilişkinin boyutları araştırmacıların ilgisini çekmektedir.

İHL öğrencilerinin aile yapıları, sosyal çevreleri yıllar içinde değişim göstermiştir. Bu okulların açıldığı yıllarda ülke nüfusunun yapısı, büyük oranda değişmiştir. Tarıma dayalı nüfusun sanayileşmeyle beraber köylerden kentlere taşınması, okuma yazma oranlarındaki artışlar imam hatiplerden beklentileri de etkilemiştir.

Okul Türü	Okul Sayısı	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam
Anadolu İmam Hatip Lisesi	1715	250173	326133	579306
İmam Hatip Ortaokulu	3432	330531	364968	695499

⁴³⁷ TED, “2015 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 1 Ankara: TED, 2015, s. 127.

⁴³⁸ TED, “2014 Değerlendirme”, s. 125.

⁴³⁹ ERG, “Seçmeli Değil ‘İsteğe Bağlı’ Din Eğitimi!”, ERG, t.y.

Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi		46271	52 551	98822
Toplam		271796	345482	1234556

Tablo 5: 2023 yılı İHL öğrenci sayıları⁴⁴⁰

TİMAV, ÖNDER, TESEV, Ensar Vakfı, TED raporlarında İHL öğrencileri ile ilgili değerlendirmelere yer vermişlerdir. Aşağıda görüleceği üzere TİMAV ve TESEV raporlarında İHL öğrencilerinin dayandığı sosyal kültürel ağlar ve üniversite yönelimleri işlenmiştir. ÖNDER, gazetelerde İHL öğrencilerine yönelik haber içeriklerine yer vermiştir.

2.4.1. İHL Öğrencilerinin Sosyal Çevreleri

Türkiye’de şehir nüfusunun artması ile birlikte 2000 yılı sonrası yapılan araştırmalarda İHL öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ailelerinin yanında ve şehirlerde yaşadıkları görülmektedir.⁴⁴¹ TESEV çeşitli araştırma verilerine dayanarak İHL öğrencilerinin anne babalarının ağırlıkta ilkokul mezunu; annelerin ev hanımı, babaların serbest meslek sahibi, esnaf ve memur olduklarına dikkat çekmektedir. İHL’ye öğrenci gönderen ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik seviyesinin düşük olduğunu söyleyenler %38,9 iken, yüksek olduğunu söyleyenler %42,9 civarındadır.⁴⁴² TİMAV tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin %50,7’sinin ailesinde daha önceden İHL mezunu olmadığı belirtilmektedir. Aile üyeleri dikkate alınarak öğrencilerin % 27,1’nin ağabeyi ya da ablası, %16,2’sinin babası, %1,9’nun annesi ve %2,2’sinde yakın akrabalarından en az biri İHL mezunudur.⁴⁴³ Bu veriler, İHL öğrencilerinin yarısının ailede ilk defa İHL’ye devam eden öğrencilerden oluştuğunu bize göstermektedir.

⁴⁴⁰ MEB, “Milli Eğitim İstatistikleri 2022/2023”, Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2023, s. 75,132.

⁴⁴¹ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 17; Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 31.

⁴⁴² Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 78-80.

⁴⁴³ Özensel, Aydemir, “Türkiye İmam hatip lisesi Öğrenci Profili Araştırması”, s. 13.

İHL’de görev yapan idarecilere göre, sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasası öncesi İHL öğrencilerinin okul tercihlerinde aileler etkilidir. Sonraki yıllarda öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda bu okullara gittikleri ifade edilmektedir.⁴⁴⁴ Ensar Vakfı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin İHL’yi tercih etmelerinde kendi istekleri ile tercih edenlerin oranı %40,3; ailenin isteği ile tercih edenlerin oranı %36,8; sınav puanının bu okula yetmesi nedeniyle tercih edenlerin oranı ise %6,7’dir. 2017 yılı araştırma sonuçları, öğrencilerin İHL’yi tercih sürecinde büyük oranda kendilerinin ve ailelerinin isteklerinin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.⁴⁴⁵ Öğrencilerin İHL’yi tercih etmelerinde anne-baba eğitim düzeyinin olumlu bir etkisi olduğu ifade edilmektedir. Buna göre anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin bilinçli bir şekilde okul tercihi yaptığı görülmektedir. İHL öğrencilerinin ailelerinin eğitim düzeyinin yetersizliğinin öğrenci okul başarılarını olumsuz etkilediği değerlendirilmektedir.⁴⁴⁶

İHL’ye gelen öğrencilerin bu okulları tercih ve memnuniyet gerekçeleri şöyle sıralanmaktadır: 1) Başörtüsü takabilmek 2) Normal eğitim yanında din eğitimi almak.⁴⁴⁷ Basın mensuplarına “*İmam hatip liseleri deyince aklınıza gelen ilk şey nedir?*” diye sorulmuştur. Verilen en yüksek iki cevap; dinî eğitim ardından beşerî ve dinî ilimlerde yetişmiş insan tipi şeklindedir.⁴⁴⁸

ÖNDER raporunda, İHL öğrencilerinin içinde yaşadığı toplum ve dünyadaki dezavantajlı gruplar, engelliler, evcil hayvanlar gibi sosyal problemlere duyarlı olduklarına dair haberlere yer verilmektedir.⁴⁴⁹ Öte yandan imam hatip lisesi öğrencilerini toplum önünde küçük düşürmeye çalışan, ayrımcı dil ve eleştiri sınırlarını aşan üslup gazete sayfalarında hâlâ yer almaktadır. İmam hatiplerle ilgili belirli medya kuruluşlarının bu okullarda yaşanan olumlu gelişmelerden çok olumsuzluklara odaklandığı belirtilmektedir.⁴⁵⁰ İmam hatiplere yönelik olumsuz haberlerin zamanlamasına bakıldığında öğrencilerin okul kayıt ve tercih dönemlerinde arttığı raporlarda yer almaktadır.

⁴⁴⁴ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 118.

⁴⁴⁵ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 31.

⁴⁴⁶ TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalışmayı Sonuç Raporu”, s. 9.

⁴⁴⁷ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 118.

⁴⁴⁸ Çelik, Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, s. 108.

⁴⁴⁹ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018”, s. 53-58.

⁴⁵⁰ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2020”, s. 21-29.

2.4.2. İHL Öğrencilerinin Yükseköğrenim Yönelimleri

İmam hatipler üzerinden yürütülen tartışmalardan biri de İHL mezunlarının yükseköğrenim alanında tercih ettiği bölümler olmaktadır. 1973 yılında Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan değişiklik sonrası İHL mezunları, lise edebiyat kolu mezunu olan öğrencilerin girebileceği fakülte ve yüksekokullarla sınırlı olmak şartıyla ilk kez doğrudan üniversiteye gitme hakkını elde etmiştir. 12 Eylül askeri yönetimi, 1982 yılında Millî Eğitim Temel Kanunu'nda değişiklik yapmıştır. Böylece İHL mezunları, kendi alanları dışındaki istedikleri fakülteleri de tercih edebilmişlerdir.

İHL mezunlarının doğrudan istedikleri üniversiteye girme hakkı elde etmesiyle beraber kamuoyunda laiklik taraftarları ise yükselen siyasi İslâmcılık hareketiyle imam hatipleri ilişkilendirmek suretiyle asker, polis ve mülkiye kadrolarına girmelerinin engellenmesi gerektiği düşüncesini ileri sürmüşlerdir. Bu düşüncenin aksine bazı vatandaşlar, İHL öğrencilerinin her Türk vatandaşı gibi istediği fakülteye gidebilmesi gerektiğini savunmuşlardır.⁴⁵¹ Basın yayın organlarında yer alan haberlerde atanan bürokratların, ortaöğretim mezuniyeti sonrasında aldığı üniversite eğitimi veya başka belirleyici özellikleri görmezden gelinip, yalnızca imam hatipli olmasına dikkat çekilerek isimleri tek tek sayılmaktadır. Atanacak kişilerin imam hatip ve ilahiyat mezunları arasından seçildiği haberlerde işlenmektedir. Bu kişilerin uzmanlık alanları ve iş deneyimlerine bakılmaksızın imam hatipten mezun olmaları bir kusurmuş gibi haberlerde sunulmaktadır. 8 Nisan 2019 tarihli Yeniçağ gazetesinin, “*Seçim krizinde şaşırılan tesadüf*”, 28 Temmuz 2019 tarihli Birgün gazetesi “*Rektörlükte tercih imam hatipli veya AKP’li olmak*” başlıklı haberleri bu duruma örnek verilmektedir.⁴⁵² TBMM’de 2021 bütçesi tartışmalarında muhalefet partisi milletvekili tarafından dile getirilen, “*Kartal İmam Hatip mezunları devlette çok itibarlı yere geldi.*” sözüyle bu düşünce yansıtılmaktadır. Gazetelerde ve kamuoyundaki atamalar konusundaki siyasi eleştiriler, toplumda imam hatiplilere yönelik ayrımcı ve ötekileştirici bir dilin

⁴⁵¹ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 22,30.

⁴⁵² ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019”, s. 77-82.

gelişmesine katkı sağlamaktadır. Sınırlı sayıdaki tasvip edilmeyen olay ve gelişmelerden dolayı bütün İHL mezunlarını sorumlu tutulmamalıdır.⁴⁵³

İHL mezunlarının istedikleri yükseköğrenim kurumlarına gidip gidemeyeceği hususunda TESEV araştırmasında “*İmam hatiplerin üniversite giriş sınavlarında yeterli puan almaları halinde istedikleri bölümlere girebilmeleri ve bazı fakültelere girebilmelerinin sakıncalı olup olmadığı*” konusunda ne düşünüldüğü sorulmuştur. Araştırmaya katılanlar bu soruyu %82,4 imam hatipler her fakülteye “girebilmeli” diye cevaplandırmıştır. Araştırmaya katılan %14,5’lik bir kesim ise Hukuk Fakültesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi ve askeri okullara girebilmelerini laiklik hassasiyetiyle sakıncalı olarak değerlendirmiştir.⁴⁵⁴ Basın mensupları, İHL mezunlarının yükseköğrenim tercihlerinde istediği bölümü tercih etmeleri gerektiğini (%81) savunmaktadırlar.⁴⁵⁵ STK raporlarına göre toplumun genelinin imam hatip lisesi mezunlarına yönelik öğrenim ve çalışma hayatındaki kısıtlama veya engellemeleri desteklemediği görülmektedir.

Baloğlu’nun hazırladığı “Eğitim Raporu” ve Prof. Dr. Suat Cebeci tarafından 1993 yılında İHL öğrencilerinin yerleştikleri fakültelere ilişkin araştırma verilerine dayandırılarak yapılan TESEV değerlendirmesinde; İHL mezunlarının hukuk ve kamu yönetimi gibi fakülteleri tercih ettiği ancak bu bölümleri kazanan öğrenciler içindeki oranlarının son derece düşük olduğu ifade edilmektedir. Her iki araştırma bulgularını analiz ettiğimizde İHL mezunlarının yükseköğrenim tercihlerinde ve meslek seçiminde belirgin bir yönelimin olmadığı en çok ilahiyat fakültelerini ve ardından eğitim fakültelerini tercih ettikleri görülmektedir.⁴⁵⁶ Başka bir TESEV raporunda eğitim fakültelerinin özellikle kız öğrenciler tarafından tercih edildiği ifade edilmektedir. İHL mezunları meslek ve öğrenim tercihi açısından incelendiğinde, okulu bitirir bitirmez DİB bünyesinde görev yapmak yerine mezunların çoğunun yükseköğrenim yapmayı tercih ettikleri gözlenmektedir. DİB bünyesinde çalışmaya yönelenlerin sayısı azınlıkta kalmaktadır. İHL öğrencilerinin niteliği ve öğrenci profilindeki değişimler, yüksek din öğretimi kurumu olan ilahiyat

⁴⁵³ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2020”, s. 126-32.

⁴⁵⁴ Çarıkoğlu, Toprak, *Değişen Türkiye’de Din*, s. 55-56.

⁴⁵⁵ Çelik, Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, s. 114.

⁴⁵⁶ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında*, s. 30-31.

fakültelerini etkilemektedir. İlahiyat fakültesini tercih eden öğrencilerin büyük oranda kız öğrencilerden oluşması, zincirleme bir şekilde imam, müezzin ve vaiz gibi görevlerde din görevlisi açığını ortaya çıkarmaktadır.⁴⁵⁷

Ensar Vakfı araştırmasında öğrencilere üniversitede tercih edecekleri alan sorusu yöneltildiğinde araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin üniversitede okumak istedikleri alanın %23,4 oranında ilahiyat alanı olduğu anlaşılmaktadır. Bunu %15,7 ile tıp, eczacılık, diş hekimliği, %13 ile eğitim/öğretmenlik, %11,3 ile hukuk, iktisadî-idari bilimler, siyasal bilimler alanı ve %10,8 ile mühendislik-mimarlık alanı takip etmektedir. Tercih sebebi açısından kendi isteğiyle bu okullarda okuyan öğrencilerin diğer nedenlerle kıyaslandığında anlamlı bir şekilde ilahiyat alanına yöneldiği ve mezun olduktan sonra din görevlisi olmak istediği anlaşılmaktadır.⁴⁵⁸ İHL öğrencileri, %74,7 oranında okulda aldıkları eğitimin üniversiteye hazırlık sürecinde yeterli olmadığını düşünmektedir. Ortaokuldan sonra İHL'ye devam etmek isteyen öğrenciler, imam hatiplerin eğitim kalitesinin yükseltilmesi gerektiğini istemektedir. Üniversiteyi kazanmak için ilave çalışma yapılması ve müfredatın bu yönde düzenlenmesi istenmektedir.⁴⁵⁹

2004 TESEV raporunda, İHL mezunlarının başarılı olup olmadıkları; Adana, Diyarbakır, Erzurum illerindeki lise ve İHL mezunlarının üniversiteye yerleşme oranları üzerinden karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. İHL'nin “başarılı” olarak değerlendirmesinde bazı dinî grupların kurduğu okul mezunlarının İHL mezunu sanıldığı iddia edilmektedir.⁴⁶⁰ TESEV raporunda katsayı ve başörtüsü gibi engellemelerle boğuşan, öğrenci ve bina sayılarının en az olduğu bir dönemde, akademik ve gelecek kaygıları ile imam hatiplerden ayrılan öğrencilere değinilmediği görülmektedir. İHL öğrenci başarıları, fen liseleri ve Anadolu liseleri ile kıyaslanmaktadır.

⁴⁵⁷ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 89-98,165.

⁴⁵⁸ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 32-33.

⁴⁵⁹ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 7,14,16.

⁴⁶⁰ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 92-96.

2.4.3. Öğrenci Kayıtları ve Merkezi Sınavlar

Türk eğitim sisteminde kademeler arası geçiş, merkezi sınav sistemi ile gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler ilk olarak temel eğitimden ortaöğretime geçişte sınav sistemiyle karşı karşıya kalmaktadır. Hangi ortaöğretim okul türüne gidileceğini belirlemek için yapılan merkezi sınavlar, öğrencilerin eğitim hayatları için son derece önemli bir rol oynamaktadır. Sınavların eğitim sistemi ve eğitimin bileşenleri üzerindeki etkileri, eğitim çevrelerinde farklı yönleriyle değerlendirilmektedir.

MEB, sekiz yıllık zorunlu eğitim yasasıyla birlikte temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde kademeler arası geçişi düzenlemek için kalıcı ve istikrarlı bir çözüm arayışı içine girmiştir. Bu amaçla;

1. 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS),
2. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS),
3. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG),
4. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren Liselere Giriş Sınavı (LGS) merkezi sınavlar aracılığıyla pek çok yöntem denenmiştir. Yapılan değişiklikler, öğrenci, öğretmen ve velileri memnun etmemiştir.

İmam hatip ortaokullarının açılması sonrasında ilkokul 4. sınıf öğrencileri, e-okul sistemi üzerinden otomatik olarak ikametlerine en yakın düz ortaokullara kaydedilmektedir. İmam hatip ortaokullarına kayıt için öğrenci velileri, ortaokullardan e-okul sistemi üzerinden yeniden kayıt aldırarak zorunda bırakılmaktadır. 2017 yılı TİMAV'ın "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat ve Program Çeşitliliği Çalıştayı Çözüm Önerileri" başlıklı raporunda mağduriyetin giderilmesi için ortaokullara kayıt sisteminin tekrar gözden geçirilmesi istenmektedir.⁴⁶¹ 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan LGS sistemi ile ortaöğretim kurumları öğrencileri, merkezi sınav ve adrese dayalı sistem olmak üzere iki ayrı şekilde almaya başlamıştır. Bu süreçte liselere yerleştirme

⁴⁶¹ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 22.

işlemlerinin adrese dayalı olarak yapılması başka bir tartışmayı gündeme getirmiştir. Öğrencilerin zorunlu bir şekilde imam hatip liselerine yönlendirildiği iddiaları kamuoyunda gündem oluşturmuştur. MEB yetkilileri, öğrencilerin istemediği bir okul türüne yerleştirilmeyeceğini açıklamıştır.

Sınavla öğrenci alan okullara özellikle imam hatiplere düşük puanlı öğrencilerin kaydedilmesi, İHL'lerin kontenjanlarının doluluk oranı, öğrenci yerleştirme sistemin sorgulanmasına ve kamuoyunda imam hatiplere imtiyaz tanındığı yönünde değerlendirmelere neden olmuştur. MEB öğrenci yerleştirme işlemlerinde yaşanan genel problemler, adeta İHL kaynaklı bir probleme dönüştürülmüştür. Bu değerlendirmelerin birçoğunun politik olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Proje okul uygulaması, merkezi sınavda başarılı olan öğrencilerin bu okulları tercih edeceği savına dayanmaktadır. TED, 2014 yılında sınırlı sayıda açılan, daha sonra 2018 yılında merkezi sınavla öğrenci alan okulların da eklenmesiyle genişletilen proje okulları uygulamasını eleştirmektedir. Proje okullarında özgünlüğün öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasiteleri çerçevesinde yürütülen eğitim-öğretim uygulamalarında aranması gerektiği vurgulanmaktadır. Mesleki teknik öğretim ve İHL'lere başarı düzeyi düşük öğrencilerin yerleşmesi, bu varsayımın yanlışlığını göstermektedir. Başarılı öğrencilerin tercih etmesi, okulun başarısını değil de öğrencinin niteliğini tanımlamaktadır.⁴⁶²

DÖGM, 2019 yılında İHL mezunlarının yükseköğretim başarılarını artırmak için Üniversiteye Doğru 2020 Projesi'ni başlatmıştır. “Öğrenci Koçluğu Projesi” ve “Akademik Destek Eğitimi Programı” çalışmaları İHL öğrencilerinin rehberlik ve kariyer yönlendirme faaliyetlerinin bir parçasıdır. Başlangıçta fen ve sosyal bilimler programlarını uygulayan İHL'leri kapsayan proje daha sonra tüm İHL programları için genişletilmiştir.⁴⁶³ 2019 MEB verilerine göre sınavla öğrenci alan imam hatiplerin %99,9'unun dolmasından hareketle ÖNDER, gazetelerde ve kamuoyunda

⁴⁶² Karip, “2019 Eğitim Değerlendirme Raporu”, s. 160-64.

⁴⁶³ MEB, “Almanak 8”, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2019.

tercih edilmediği halde imam hatip açılıyor düşüncesinin asılsız olduğunu belirtmektedir.⁴⁶⁴

TED, İHL öğrencilerinin başarısının düşüklüğünün en büyük sebebini, temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde puanı farklı liselere yetmeyen öğrencilerin kendi istekleri dışında meslek lisesi veya İHL'yi tercih etmek zorunda kalmaları olarak göstermektedir. Oysa öğrenci sayı ve kontenjanını artırarak bu okullara öğrenci yönlendirmek yerine, eğitim sistemi içinde yıllarını geçiren öğrenciler için daha nitelikli bir eğitimin kurgulanması gerekmektedir.⁴⁶⁵

ÖNDER'e göre imam hatip okulları, Türk eğitim sisteminin bir parçası olduğu için olumlu olumsuz gidişattan payını almaktadır. Eğitim kalitesi noktasında genele ve eğitimin mantığına yöneltilecek eleştiriler dışında, bu okullarda verilen eğitimin kalitesiz olduğuna ilişkin somut veriler aktarmak mümkün değildir. Aksine Anadolu imam hatip liseleri, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) 2020 sonuçlarına göre hem bireysel hem de kitlesel başarılarla imza atmıştır. Anadolu imam hatip liselerinden ilk 10'da 3 öğrenci, ilk yüzde 32 öğrenci yer almıştır. İlk binde 214 derece elde edilirken, ilk 5 binde 964, ilk 10 binde bin 673 ve ilk 20 binde 3 bin 54 öğrenci kayıtlara geçmiştir. Bir önceki yıla göre sayısal alanda yüzde 54, sözel alanda yüzde 29, eşit ağırlık alanında yüzde 30; dil alanında yüzde 28'lik artış görülmüştür. Bu başarıda fen ve sosyal bilimler programı uygulayan Anadolu imam hatip liselerinin ilk mezunlarının etkisi görülmektedir.⁴⁶⁶ TİMAV araştırmasında öğrencilerin okullarının başarılarını (%54,2) orta düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.⁴⁶⁷ İHL öğrencilerinin üniversite giriş sınavlarında elde ettiği başarılar, toplumda bu okullardan mezun olanların genel olarak başarılı olduğu kanaatinin oluşmasında etkili olmuştur.

STK'lar, İHL mezunlarının üniversiteye giriş sınavlarındaki başarı düzeylerini 2019 yılı verileri üzerinden değerlendirmiştir. Buna göre 2019 yılında ÖSYS'ye başvuran İHL mezunu 243.380 adaydan 36.256'sı bir lisans programına yerleşmiştir. Açık öğretim fakültesi hariç sınava başvuran dört İHL mezunundan yaklaşık birisi

⁴⁶⁴ ÖNDER, "Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019", s. 25.

⁴⁶⁵ TED, "Ulusal Eğitim Programı 2015-2022", İstanbul: TED, 2015, s. 168; TED, "2015 Değerlendirme", s. 157; Apaydın, Sunar, Şahin İpek, "2016 Değerlendirme", s. 172.

⁴⁶⁶ ÖNDER, "Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2020", s. 81,91.

⁴⁶⁷ Özensel, Aydemir, "İHL Öğrenci Profili", s. 42.

dört yıllık bir fakültede öğrenim hakkı elde etmiştir. TED, DÖGM'nin Üniversiteye Doğru 2020 Projesi'nin sınav odaklı bir yaklaşım sergilediğini, bu haliyle İHL öğrencilerinin sınav başarısını ve eğitimin niteliğini artırmaktan uzak olduğunu belirtmektedir. Raporda MEB'in İHL'deki eğitimin niteliğini kısa vadeli ve sonuç odaklı yaklaşımlar yerine veri temelli yapısal değişiklikler benimsemesi önerilmektedir.⁴⁶⁸

ÖNDER'e göre imam hatip liseleri, 2019 yılı YKS'de önemli başarılarla imza atmıştır. Anadolu imam hatip lisesi mezunu 243 bin 380 aday YKS'ye başvurmuştur. 36 bin 256 lisans, 30 bin 821 önlisans, 20 bin 573 Açıköğretim fakültesi olmak üzere yüzde 36,01 oranla toplam 87 bin 650 İHL öğrencisi üniversitelere yerleşmiştir. Bütün liselerin ortalaması ise 35,76 olarak gerçekleşmiştir. Yani imam hatiplerin başarısı genel ortalamanın bile üzerindedir.⁴⁶⁹ İmam hatip liseleri ile ilgili başarısız değerlendirmelerinin genel ortalama ya da okul oranlarının dikkate alınmamasından kaynaklandığı ifade edilmektedir.⁴⁷⁰

Öğrencilerin mezun olduğu ortaokul türü ve yerleştikleri ortaöğretim kurumu verileri incelendiğinde İHO mezunlarının %50,61 oranında AİHL programlarına yerleştiği görülmektedir. 2021 yılında İHO mezunu her 10 öğrenciden 6 tanesi İHL'ye yerleşmiştir. İHO mezunu her 10 öğrenciden bir tanesi fen lisesini kazanmıştır.⁴⁷¹ Ortaöğretimden yükseköğrenime geçiş sistemini, ortaöğretim ile beraber değerlendirmek gerekmektedir. Ensar Vakfı, sınav sistemini okulun, eğitim programlarının ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini sağlıklı geliştirememesinin önünde bir engel olarak görmektedir. Öğrencilerin beceri ve yeteneklerini doğru yönlendiren bir rehberlik sisteminin eksikliği, sorunların temel sebebidir.⁴⁷²

Merkezi sınav puanı ile bir ortaöğretim kurumuna yerleşen öğrencilerin sınav puanlarına bakıldığında %99'luk dilimde bir öğrencinin dahi yerleşebilmesi, sistemin tartışılmasına neden olmaktadır. TED'in raporuna göre, merkezi yerleştirme ile aynı programa yerleşen öğrencilerin yüzdelik dilimleri arasında farklılıkların oranı

⁴⁶⁸ Karip, "2019 Eğitim Değerlendirme Raporu", s. 213-16.

⁴⁶⁹ ÖNDER, "Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019", s. 25.

⁴⁷⁰ ÖNDER, "Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2020", s. 69.

⁴⁷¹ MEB, "2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Kapsamında İlk Yerleştirme Sonuçları", Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi Ankara: MEB, 2021.

⁴⁷² Ensar Vakfı, "Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Ensar Vakfı Değerlendirmesi", İstanbul: Ensar Vakfı, t.y.

oldukça yüksektir. TED raporda belirli bir başarı yüzdeliği esas alınarak bunun altında kalan yerleştirmelerin sınavsız yerleştirilmesini önermektedir.⁴⁷³ TİMAV da raporunda okulların sınıflandırılmasını ve öğrenci seçiminin yeniden yapılandırılmasını önermektedir.⁴⁷⁴ Ensar Vakfı, merkezi sınav uygulamasını okullar arası eşitsizliği artırması, öğrenci kontenjanları ve okul kontenjanlarının örtüşmemesi, sınav kaygısının öğrencilerde stres oluşturması ve sistemin mevcut haliyle okul dışı kaynaklara yönlendirmesi gibi sebeplerle eleştirmektedir. Ayrıca sınav sisteminin sık değiştirilmesi, tüm ortaöğretim yerleştirmelerinde merkezi sınav sisteminin esas alınması ve sınavsız öğrenci alan okul türlerinin azalması sebebiyle problemlerin ortaya çıktığı belirtilmektedir.⁴⁷⁵

TED raporlarında merkezi sınavla öğrenci alımları ve öğrenci başarıları incelenmiştir. AİHL'lere yerleşen öğrencilerin en yüksek ve en düşük yüzdeler dilim farkı 94.08'dir. Bu haliyle merkezi sınav sistemi, başarılı öğrencileri seçme ve düzeylerine göre eğitim verme hedefiyle yola çıkan ortaöğretime geçiş sisteminin amaç- sonuç örtüşmesini sağlayamamaktadır. Bu durum, öğrenci seçimlerinin eğitsel gereksinimlerinin tekrar ele alınmasını zaruri kılmaktadır.⁴⁷⁶ 2020 yılı ortaöğretime geçiş sınav verilerine göre İHL'lerin doluluk oranı %99,76 olmuştur. İHL programlarına yerleşen öğrencilerin başarı yüzdelerinin düşük olduğu görülmektedir. Anadolu İHL'ye sınavsız yerleşen öğrencilerin %87,26'sı ilk üç tercihine yerleşmiştir.⁴⁷⁷ Öğrencilerin okul başarılarının diğer okul türlerine göre düşük olması, eğitimde fırsat eşitsizliğinin devam etmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin zayıf sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmesi, akademik ve sosyal ayrışmanın derinleşmesini pekiştirmektedir.⁴⁷⁸

2018-2019 eğitim yılından itibaren yeni sistemle ortaöğretim kurumlarına sınavla öğrenci kabul eden okul sayısı ve öğrenci kontenjanının azaltılması

⁴⁷³ Sabiha Sunar (thk.), "2021 Eğitim Değerlendirme Raporu", Değerlendirme Dizisi 8 İstanbul: TED, 2022, s. 11.

⁴⁷⁴ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 22.

⁴⁷⁵ Ensar Vakfı, "Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Ensar Vakfı Değerlendirmesi".

⁴⁷⁶ Karip, "2019 Eğitim Değerlendirme Raporu", s. 262; Sabiha Sunar (thk.), "2022 Eğitim Değerlendirme Raporu", Değerlendirme Dizisi, İstanbul: TED, 2023, s. 11.

⁴⁷⁷ Sabiha Sunar (thk.), "2020 Eğitim Değerlendirme Raporu", Değerlendirme Dizisi 7 Ankara: TED, 2021, s. 118.

⁴⁷⁸ Beyza Himmetoğlu, Gülbahar Yılmaz, Nilgün Demirci Celep, "20. Millî Eğitim Şurasına İlişkin Görüş ve Öneriler", Ankara: TED, 2021, s. 57.

hedeflenmiştir. Bu amaçla ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin %10'u için sınavla girebileceği okullar belirlenmiştir. 2018 yılı LGS verilerine göre öğrencilerin sınava olan yöneliminde bir azalma söz konusu olmamıştır.

STK'lar, öğrenci yeterliklerinin akademik başarı odaklı değerlendirmesine dikkati çekmektedirler. Ensar Vakfı, sistemin sınav merkezli yapısını azaltmak için bazı tedbirler alınması gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencilerin beceri ve kazanımlarının her sınıf seviyesinde ve sınav ortamında objektif kriterler temelinde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.⁴⁷⁹ ÖNDER de raporunda akademik başarı yanında sosyal, kültürel, sportif, sanatsal başarıları öne çıkaracak bir mekanizmanın kurulmasını talep etmektedir.⁴⁸⁰

2014-15 yılında açılan açık öğretim imam hatip lisesi, çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyen bireyler için iyi bir fırsat olmuştur. Zira açık öğretim sisteminin “örgün eğitim fırsatı bulamayan veya örgün eğitimden ayrılan bireylere yeniden örgün eğitim programlarını tamamlama fırsatı” sağladığı Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) belgesinde açıkça ifade edilmiştir.⁴⁸¹ Zorunlu eğitim çağı öğrencilerin sınıf tekrarı, çocuk işçiliği, okul türü ve kontenjanlarının arz talep dengesine göre oluşturulmaması gibi sebeplerle öğrenciler, açık öğretime yönelmektedir. İstisnai durumlar hariç, zorunlu eğitime tabi olanların örgün eğitimde yer alması ve örgün eğitim sistemi içinde tutulması MEB'in hedeflerindedir. MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde “*açık öğretim lisesindeki öğrenci sayısının azalması için tedbirler alınacaktır.*”⁴⁸² ifadesi örgün eğitime tabi olup da değişik nedenlerle açık öğretime aktarılan öğrenci sayılarının azaltılması noktasında önleyici tedbirlerin alınmasını ve uygulanmasını istemektedir. Aksi takdirde açık öğretim sistemi, örgün eğitimin alternatifi olarak görülecektir. TED 2019 Eğitim Değerlendirme Raporu'na göre, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 14-17 yaş grubu zorunlu eğitime tâbi olup açık öğretime kayıtlı öğrencilerin sayısının

⁴⁷⁹ Ensar Vakfı, “Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Ensar Vakfı Değerlendirmesi”.

⁴⁸⁰ ÖNDER, “Eğitimde Nitelik ve İşbirliği Arayışı-Öneriler”.

⁴⁸¹ MEB, “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)”, Millî Eğitim Bakanlığı, 2014, s. 18.

⁴⁸² “On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)”, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s. 95.

gerilediği görülmektedir. Dolayısıyla açık öğretimin zorunlu eğitimin alternatifi olmaktan uzaklaştığı değerlendirilmesi yapılmaktadır.⁴⁸³

Öğrencilerin kendi istek ve yetenekleri doğrultusunda bir ortaöğretim kurumuna yerleşememesinin sonuçlarından biri öğrenci devamsızlıklarında ve eğitim öğretimden erken ayrılma şeklinde kendini göstermektedir. MEB tarafından öğretmen ve okul idarecilerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu'na göre Anadolu imam hatip lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin yaklaşık yarısı öğrenci devamsızlığının akademik başarısızlık algısı yarattığını ifade etmektedir.⁴⁸⁴ MEB Ortaöğretimde 20 gün ve üzeri devamsızlık ve sınıf tekrarlarına neden olan faktörlerin tespit edilip önlemler alınması, devamsızlık ve sınıf tekrarlarının sabit tutulması veya azaltılması yönünde projeler planlamaktadır.⁴⁸⁵ Anadolu imam hatip liseleri ve imam hatip ortaokulları için 20 gün üzerinde özürsüz devamsızlık oranları yüksek olmakla birlikte devamsızlık oranlarında en büyük azalma bu okullarda gerçekleşmiştir.⁴⁸⁶

ERG 2014-2015 raporuna göre öğrencilerin devamsızlık oranları ile akademik başarı düzeyi algısı ve yeterliliği arasında ters orantı söz konusudur.⁴⁸⁷ MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu'nda 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranında Anadolu imam hatip liselerinde hedeflenen oran %35,3 iken gerçekleşen oran %29,79'dur.⁴⁸⁸ İHL öğrencilerinin 20 gün ve üzeri devamsızlık oranında %5,2'lik bir azalma söz konusudur.

14-17 yaş döneminden 20 gün üzeri devamsızlık yapan ve erken eğitim öğretimden erken ayrılan büyük çoğunluğu, mesleki ve teknik öğretim ve İHL öğrencileri oluşturmaktadır. TED, yetkililerin ortaöğretimde devamsızlığa neden olan faktörlere yönelik çözüm üretilmesini ve okula devamın sağlanması için politikaların gözden geçirilmesini istemektedir.⁴⁸⁹ Gazete haberlerinde öğrencilerin imam hatiplere yönlendirilmesi sebebiyle bu okullarda devamsızlık oranlarının yüksek

⁴⁸³ Karip, "2019 Eğitim Değerlendirme Raporu", s. 150.

⁴⁸⁴ MEB, "Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu", Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2016, s. 6.

⁴⁸⁵ MEB, "2019 Yılı Performans Programı", Ankara: MEB, 2019.

⁴⁸⁶ ERG, "Eğitim İzleme Raporu 2017-2018", İstanbul: ERG, 2018, s. 54; Karip, "2019 Eğitim Değerlendirme Raporu", s. 151.

⁴⁸⁷ ERG, "EİR 2014-2015", s. 55.

⁴⁸⁸ MEB, "2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu", Ankara: MEB, 2020.

⁴⁸⁹ Karip, "2019 Eğitim Değerlendirme Raporu", s. 155.

olduğu iddia edilmektedir. ÖNDER, haberde diğer ortaöğretim kurumlarına bakılmaksızın devamsızlığın sadece imam hatiplerde yoğun olduğu algısının oluşturulmaya çalışıldığını ifade etmektedir.⁴⁹⁰

ERG, okullaşma ve okula devamı ile ilgili alınan tedbirleri, yapılan çalışmalarını başarılı bulmaktadır. Eğitim politikalarının şeffaflığı açısından alınan önlemlerin ve sonuçların kamuoyuyla paylaşılmasını olumlu olarak değerlendirmektedir.⁴⁹¹ 2023 Eğitim İzleme Raporu'nda ERG, AİHL'lerin başarısının artmasıyla birlikte sınıf tekrar oranlarının genel ortaöğretim kurumlarından daha düşük (%8,2) olduğuna dikkati çekmektedir.⁴⁹²

2.5. Öğretim Programı

İHL meslek dersleri öğretim programları yenilenmiş, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Arapça dersi dışındaki bütün meslek dersleri, ayrı ayrı düzenlenmiştir. Arapça dersi öğretim programı yabancı dil öğretimi yaklaşımı ile ele alınmıştır.⁴⁹³ MEB 2017-18 eğitim-öğretim yılında önce 1, 5. ve 9. sınıf öğretim programlarını değiştirmiştir. Ders kitapları bu değişikliklere uygun olarak yenilenmiştir. İlkokul ve ortaokul seviyesinde 17, lise seviyesinde 24, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi seviyesinde 10; tüm sınıflar bazında ise 176 öğretim programı güncellenmiştir.⁴⁹⁴

İHL öğretim programı, kültür dersleri ve meslek dersleri oranları, meslek derslerinin yükseköğrenime hazırlama konusundaki yeterliliği, meslek derslerinin güncel dinî hayatla ilişkisi TİMAV, ÖNDER, ERG, TESEV ve Ensar Vakfı tarafından ele alınmıştır. İHL öğretim programına yönelik öğrenci, öğretmen, idareci ve STK temsilcilerinin görüşleri raporlarda yer almaktadır.

İHL eğitim programı, öteki meslek liseleriyle kıyaslandığında meslek dersi/kültür dersi oranı %40 meslek dersleri, %60 kültür dersleri şeklinde

⁴⁹⁰ ÖNDER, "Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019", s. 41-44.

⁴⁹¹ Melike Ergün, Burcu Meltem Arık, "Öğrenciler ve Eğitime Erişim", Eğitim İzleme Raporu 2020, İstanbul: ERG, 2020, s. 28.

⁴⁹² ERG, "2023 Eğitim İzleme Raporu", ERG, 2023, s. 39.

⁴⁹³ MEB, *İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2008; MEB, *İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2008.

⁴⁹⁴ MEB, "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine", MEB, 2017.

olagelmıştır. Meslek liselerinde bu oran %31-32 kültür dersleri, %69-68 meslek dersleri şeklinde meslek dersleri lehinedir. TESEV araştırmasında İHL'de kültür dersi saatlerinin diğer meslek liselerine oranla fazla olması, İHL'yi genel liselere yaklaştırdığı ve üniversiteye girişte avantaj sağladığı şeklinde yorumlanmaktadır.⁴⁹⁵ TİMAV araştırmasında İHL ders dağılımında fen-matematik derslerine (%64,8) ve kültür derslerine (%70,6) ağırlık verilmesi konusunda bir kamuoyu talebi söz konusudur.⁴⁹⁶

Ensar Vakfı'nın 2017 yılındaki araştırmasında öğrencilerin %80,8 oranında büyük çoğunluğu meslek derslerinin cazip hale getirilmesi gerektiğini, mevcut durumun yetersiz olduğunu düşünmektedir. Aynı çalışmada öğrencilerin, %45,1'i meslek derslerini sıkıcı bulmadığı ve %33,5'inin meslek derslerini sıkıcı bulduğu ortaya çıkmıştır. Görüş belirten öğrencilerin neredeyse yarısı meslek derslerini sıkıcı bulmazken, üçte biri sıkıcı bulmaktadır. "*Meslek derslerinde işlenen konular ilgimi çekmiyor.*" ifadesine öğrencilerin %56,7'si yani yarıdan fazlası, İHL meslek derslerinde işlenen konuların ilgisini çektiğini belirtmiştir. Katılımcılar, "*İlahiyat fakültelerinde öğrenim görmek için üniversite giriş sınavlarında meslek derslerinden de soru sorulmalıdır.*" önermesine %52,9 oranında olumlu görüş bildirmiştir. İmam hatip liselerine yönelik yapılan araştırma verileri incelendiğinde meslek derslerinin öğrencinin ilgisini çekmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Ensar Vakfı araştırmasında öğretim programı hazırlık sürecinde bilimsel araştırmalar rehberliğinde müfredat hazırlanmadığına, öğrenci ilgi alanlarının iyi etüt edilmediğine değinilmektedir. Aynı çalışmada "*İHL programında meslek derslerine daha fazla yer ayrılmalıdır*" ifadesine araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı, İHL öğretim programında kültür derslerinin meslek derslerine göre daha fazla yer alması gerektiğini düşünmektedir. Aynı ifadeye meslek dersi öğretmenlerinin yarısı, İHL programlarında meslek derslerinin artırılmasını talep etmektedir.⁴⁹⁷

TİMAV araştırmasında İHL öğrencileri meslek derslerini, üniversiteye yerleşmede etkisinin olmadığı gerekçesiyle yükseköğrenime geçiş sürecinde

⁴⁹⁵ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 98-100.

⁴⁹⁶ Özensel, Akın, Aydemir, "Türkiye'de İmam Hatipliler Algısı", s. 85-86.

⁴⁹⁷ Aşlamacı, "Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL", s. 60-61,120.154.

kendilerine engel olarak görmekte, meslek derslerinin azaltılmasını istemektedirler. Kültür derslerinin oranının artırılmasının öğrencilerin meslek derslerine yönelimini artıracığı ileri sürülmektedir.⁴⁹⁸

Ensar Vakfı'nın yaptığı araştırmada İHL'de görev yapan öğretmenlere yürüttükleri dersin öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin tespitine yönelik “*İHL’de verdiğim derslerin öğretim programlarını uygulamakta zorlanırım.*” şeklinde bir soru sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin %36,6’sı hiç, %22,4’ü nadiren, %27,2’si ise bazen diye cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan öğretim programlarını uygulamada problem yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Ensar Vakfı raporunda “*Meslek dersleri öğretim programları yeniden hazırlanmalıdır.*” ifadesine araştırmaya katılan İHL meslek dersi öğretmenleri %48,3 olumlu görüş bildirirken, %31,4’ü meslek derslerinin yeterli olduğunu daha fazlasına gerek olmadığını söyleyerek olumsuz cevap vermiştir. Meslek dersi öğretmenlerinin %20,3’ünün kararsız kaldığı görülmektedir.⁴⁹⁹

İHL müfredatının mevcut haliyle tek başına din görevlisi ihtiyacını karşılama konusunda yetersiz olduğu konusunda geniş bir mutabakat bulunmaktadır.⁵⁰⁰ İHL'nin “*hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları*” olduğu gerçeğinden yola çıkarak mevcut müfredatın mesleğe hazırlayıcı yönünün nispeten zayıf kaldığı söylenebilir. Ensar Vakfı tarafından yapılan araştırmada “*İmam hatip liselerinde çağımızın ihtiyaç duyduğu din görevlileri yetişmektedir.*” ifadesini araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,5 oranında desteklemediği görülmektedir. Öğretmenlerin %27,9’u çağın ihtiyaç duyduğu din görevlilerinin İHL’lerde yetiştiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin üçte birine yakını %30,6 oranında kararsız kalmıştır. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı İHL’lerde çağın ihtiyaç duyduğu din görevlisinin yetişmediği kanaatini taşımaktadır.⁵⁰¹ Benzer bir soru TİMAV araştırmasında sorulmuş, İHL müfredatının din görevlisi yetiştirmek için yeterli olduğunu savunanların oranı %44,3, yeterli olmadığını düşünenlerinki ise %30,6 çıkmıştır.⁵⁰²

⁴⁹⁸ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 7-9.

⁴⁹⁹ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 111,120-121.

⁵⁰⁰ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 198.

⁵⁰¹ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 87.

⁵⁰² Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 68.

STK araştırmalarında, imam hatip müfredatının din görevlisi yetiştirme yönünden eksik kaldığı konusunda benzer sonuçların çıktığı görölmektedir.

STK'lar, mesleki din öğretimi alanında güncel düzenlemelerin yapılmasını önemsemektedir. Bunun için İHL ve ilahiyat programlarının birbiriyle uyumlu bir şekilde düzenlenmesi ve İHL müfredatının üniversite sınav programına eklenmesi talep edilmektedir.⁵⁰³ Uluslararası statüdeki imam hatip liselerinin müfredatının gözden geçirilmesi istenmektedir.⁵⁰⁴

İHL meslek dersleri ve dinî ilimler ağırlıklı seçmeli ders seçenekleriyle zenginleştirilmiş bir programın mesleki eğitim almak isteyen öğrenciler açısından gerekli olduğu dillendirilmektedir. TİMAV'ın raporuna göre, zorunlu ve seçmeli olarak çeşitlendirilecek olan mesleki derslerin zorunlu kısmında ibadet, muamelat ve günlük pratikler ağırlıklı bir program talep edilmektedir. Seçmeli meslek dersleri kısmında ise dersin usulü, tarihi gibi konulara yer verilmesi öngörülmektedir. Lise ikinci sınıftan itibaren mesleki uygulama ve Hitabet derslerinin aşamalı olarak verilmesi önerilmektedir. İHL öğretim programında, Kur'an-ı Kerim ve Mesleki Arapça derslerinin her sınıf seviyesinde haftalık iki saat olarak düzenlenmesi üzerinde durulmaktadır.⁵⁰⁵

Ayrıca İHL müfredatı hazırlık sürecinde, amaç, kazanım, öğrenme ortamı belirlenme sürecinde öğrencinin kişisel gelişimi, beklentileri yanında sosyal, kültürel özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Türkiye'de güncel mezhepler ve dinî akımlar, bölgesel farklılıklar mutlaka dikkate alınmalıdır. Müfredat hazırlıklarında yetkili kişilerin yanında imam hatiplerle ilgili ve ilişkili STK'lar ve okullar mutlaka bulunmalıdır.⁵⁰⁶ Programın temel yaklaşımının öğrenci merkezli ve beceri temelli olduğu ifade edilse de ünitelerdeki kazanımlar ve ilgili açıklamaların öğrenci merkezli ve beceri temelli bir içeriğe sahip olmadığı ayrıca ünite içerikleri ile kavramlar ve kazanımlar arasında açık bir bağlantı kurulamadığı da ifade edilmektedir. Dersler arasında çıktı birlikteliği olmadığı, derslerin birbirinden

⁵⁰³ TİMAV, "Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı", s. 10.

⁵⁰⁴ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 21,23.

⁵⁰⁵ TİMAV, "Türkiye'de Din Öğretimi", s. 11.

⁵⁰⁶ TİMAV, "İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu", s. 40.

bağımsız bir görüntü verdiği de iddia edilmektedir.⁵⁰⁷ ÖNDER raporunda ise imam hatip okullarındaki kültür ve meslek dersleri programlarında meydana gelen değişikliklerin kamuoyunda tartışılmadığı belirtilmektedir. İmam hatip okulları müfredatı ile ilgili yapılan haber içeriklerinin laiklik, kız çocukları ve cinsiyet ayrımcılığı gibi konularda olduğu, müfredatla ilgili özenli değerlendirmelerin olmadığı ifade edilmektedir.⁵⁰⁸

STK çalışmalarında daha çok katılımcıların İHL öğretim programına yönelik görüşlerinin ortaya konduğu görülmektedir. Ancak TİMAV çalışmalarında İHL öğretim programı ünite, içerik ve kazanımları itibarıyla daha somut bir şekilde değerlendirilmektedir.

2.6. Eğiticiler

Eğitimin temel unsurlarından biri olan eğiticilerin donanımları, yapılacak eğitimin niteliğiyle doğrudan ilgilidir. Öğretmenlik alan bilgisi ve mesleki bilgisinin yeterli olması bir öğretmen için son derece önemlidir. İHL söz konusu olduğunda bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin özellikle meslek dersi öğretmenlerinin akademik ve mesleki yeterlikleri sorgulanmaktadır.

28 Şubat sürecinde yüksek din öğretimi alanında ilahiyat fakülteleri içinde öğretmen yetiştiren İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü açılmıştır. 2014 yılından itibaren öğrenci almayan bu bölümün kapatılmasına karar verilmiştir. 2017 yılında ilahiyat fakültesi mezunlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olmalarının önü açılmıştır. Ancak yükseköğrenim alanında imam hatip lisesi meslek derslerine yönelik bir öğretmenlik bölümü bulunmamaktadır. Bunun yanında 2002 sonrası Yeni İlahiyat Fakültesi Programından mezun olanlar, ayrıca pedagojik formasyon almak zorunda kalmışlardır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibarıyla seçmeli din derslerinin programda yer alması, seçmeli din dersleri özelinde bu dersleri verecek pedagojik formasyon yeterliliğine sahip öğretmen ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu konu birçok platformda dile getirilmiştir. 2012 yılında yürürlüğe giren yeni eğitim kanunuyla beraber zorunlu DKAB dersleri, İHL meslek dersleri ve

⁵⁰⁷ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 27.

⁵⁰⁸ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018”, s. 75-80.

ilaveten seçmeli dersler İlahiyat Fakültesi ve İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü mezunları tarafından alan değişikliği yapılmaksızın verilmektedir.

ÖNDER, TİMAV, TED, ERG ve ENSAR Vakfı İHL meslek dersleri öğretmenlerine dönük tespit ve isteklerine raporlarında yer vermişlerdir. TESEV raporlarında İHL meslek dersi öğretmenlerine yönelik değerlendirmelere yer verilmediği görülmüştür. STK'lar, zorunlu DKAB dersi dışında seçmeli din derslerinin öğretim programlarında yer alması sonrası yeni derslere uygun öğretmenlerin yetiştirilmesini gündeme taşımaktadır. Derslerin hedeflenen başarıyı göstermesi için öğretmen istihdamının bir an önce gerçekleştirilmesi beklenmektedir. STK raporlarında bu okullarda görev yapan eğitimcilerin özel olarak seçildiği, öğrenci başına düşen öğretmen sayısının diğer okul türlerine nazaran az olduğu iddia edilmektedir. Ayrıca İHL'de görev yapan meslek dersi öğretmenlerine yönelik görüş ve öneriler yer almaktadır.

TİMAV raporunda, öğretmenlerin alan yeterliklerinin öğrenme kazanımlarını sağlayacak düzeyde, ihtiyaçlar çerçevesinde yeniden ele alınması⁵⁰⁹ ve proje imam hatiplerde görevlendirilecek olan öğretmenler için bir stratejik plan oluşturulması istenmektedir.⁵¹⁰ 2016 yılı ÖNDER değerlendirmesinde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci alımlarının yetenek sınavıyla yapılması üzerinde durulmaktadır.⁵¹¹ TİMAV'a göre İHL meslek dersleri öğretmenlerinin sayısı, ihtiyacı karşılayabilecek düzeyde değildir.⁵¹² Eğitimcilerin kalitesini artırmak için KPSS sınavlarında imam hatip meslek dersleri öğretmenliği alanında mesleki bilgilerden soru sorulması önerilmektedir.⁵¹³

TED'e göre öğretmenlerin alan bilgisi yanında uzmanlaştığı yaş gurubunun da verilen eğitimin kalitesini etkilediği gözden kaçırılmaktadır. TED, yeni uygulamayla birlikte ilköğretim 4. sınıftan 12. sınıf seviyesindeki farklı derslerin ilahiyat programından mezun bir öğretmenin girmesini eğitsel açıdan uygun görmemektedir.⁵¹⁴ MEB'in 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde imam hatip

⁵⁰⁹ TİMAV, "Türkiye'de Din Öğretimi", s. 7.

⁵¹⁰ TİMAV, "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat", s. 22.

⁵¹¹ ÖNDER, "Eğitimde Nitelik ve İşbirliği Arayışı-Öneriler".

⁵¹² TİMAV, "İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalışmayı Sonuç Raporu", s. 9.

⁵¹³ TİMAV, "İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi", s. 3.

⁵¹⁴ TED, "2014 Değerlendirme", s. 48-49.

öğrencilerinin yabancı dil yeterliklerinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda ders kitaplarının yeniden tasarlanması, ek kaynaklarla desteklenmesi ve yabancı dil ağırlıklı yaz okulları açılması planlanmaktadır. TED, bütün bu değişiklikleri, eğitim ortamlarında hayata geçirecek olan öğretmenlerin yeterliklerinin desteklenmesinin elzem olduğunu belirtmektedir.⁵¹⁵ ERG, seçmeli din derslerinin lisans mezunu, din öğretimine ilişkin derslerin formasyonunu almış öğretmenler tarafından verilmesini istemektedir.⁵¹⁶

TİMAV, mesleki din öğretmeni yetiştiren kurumlarda bazı değişiklikler önermektedir. Birincisi, eğitim fakültelerinde bulunan İlköğretim DKAB bölümlerinin kapatılması veya ilahiyat fakültesine aktarılması; ikincisi ilahiyat fakültesi içinde öğretmen yetiştirmek üzere “Din Öğretimi Bölümü” kurulması ve bu bölüm içinde İlköğretim DKAB Öğretmenliği ve İmam hatip lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği adıyla iki lisans programının açılması istenmektedir. Ayrıca ilahiyat fakültesi bünyesindeki farklı programlar arasında karşılıklı bir ana dal ve yan dal imkânının sağlanması talepler arasındadır.⁵¹⁷ İHL meslek dersi öğretmenlerinin ders verdikleri alanlara göre branşlaşmaları, derslerin işlenişi ve kalitesi açısından fırsat olarak değerlendirilmektedir.⁵¹⁸ Türkiye genelinde meslek dersleri öğretmenlerini periyodik aralıklarla bir araya getirip bilgi, birikim ve tecrübe paylaşımları sağlanmalıdır.⁵¹⁹

İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü, yeni kurumsallaşmaya başlayan bir bölüm olduğu ve bu bölüm mezunlarının başarısızlığına ilişkin bilimsel bir veri olmamasına rağmen kapatılmıştır. Mevcut tek bir ilahiyat programıyla temel eğitim, ortaöğretim DKAB, seçmeli din dersleri, İHL meslek dersleri, yaygın din hizmetleri, manevi danışmanlık ve rehberlik alanlarına nitelikli personel yetiştirmek mümkün değildir. Ensar Vakfı raporunda, 2014 yılında kapatılan DKAB bölümünün kapatılmasının mesleki din öğretimi alanında ciddi sorunlara yol açacağı ifade edilmektedir. Ortaöğretim alanındaki din öğretimi faaliyetlerinin başarılı olması için “çok programlı ilahiyat modelleri” bütün yönleriyle bilimsel platformlarda

⁵¹⁵ Karip, “2018 Değerlendirme”, s. 213.

⁵¹⁶ ERG, “EİR 2012”, s. 104.

⁵¹⁷ TİMAV, “Türkiye’de Din Öğretimi”, s. 8.

⁵¹⁸ TİMAV, “İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi”, s. 11.

⁵¹⁹ TİMAV, “İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi”, s. 3.

tartışılmalıdır. Güncel ihtiyaçlar çerçevesinde ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır.⁵²⁰

DÖGM tarafından 2008- 2010 yıllarında DKAB öğretmenleri ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik seminerler düzenlenmiştir. Bu çalışmalarda farklı inançlara ve düşüncedeki öğrencilere yaklaşım konuları öne çıkmıştır. ERG, DÖGM'nin hizmet-içi eğitim seminerleri yapmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirmektedir. İhtiyaç duyulan alanlarda eğitimcilerin eğitimlerine düzenli olarak devam edilmesi istenmektedir. Ancak bu seminer programının çıktılarını değerlendirme açısından hedeflenen tutum değişikliğinin öğretmenlerde ne ölçüde sağlandığına ilişkin bir araştırma ya da veri bulunmadığı dile getirilmektedir.⁵²¹

Ensar Vakfı araştırmasında İHL meslek dersleri öğretmenlerinin yeterlikleri, öğrencilere rol model olmaları gibi konularda öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. İHL öğrencilerine “*Meslek dersi öğretmenlerimizin dinî bilgileri yeterlidir.*” cümlesi yöneltmiştir. Öğrencilerin %58'i öğretmenlerini yeterli, %17,4'ü yetersiz görmüştür. Öğrencilerin %24,4'ü ise konu hakkında kararsız kalmıştır. Bu durumda araştırma verilerine göre öğrencilerin yarısından çoğu meslek dersi öğretmenlerinin mesleki bilgilerini yeterli görmektedir. “*Meslek dersi öğretmenlerimizin öğretmenlik becerileri yeterlidir.*” ifadesine öğrencilerin %54'ü katılıyorum, %19,'u katılmıyorum şeklinde cevaplamıştır. “*Meslek dersleri öğretmenlerimiz, derslerinde teknolojik imkânları verimli bir şekilde kullanmaktadır.*” cümlesine öğrenciler, %40 oranında katılmazken, %36,8'i olumlu görüş bildirmiştir. Kararsız görüş bildirenler dâhil edildiğinde öğrenciler, öğretmenlerinin derste teknolojiyi kullandığını ifade etmişlerdir.⁵²²

TİMAV tarafından hazırlanan raporda, İHL'lerin zayıf yönü olarak meslek dersi öğretmenlerine yönelik tespitler şunlardır: Öğretmenlerin Kur'an ve Arapça derslerindeki yetersizliği, genel alan ve özel öğretim formasyon eksiklikleri, evrensel pedagojik ilkeleri kullanmayıp bunun yerine baskıcı tavır ve tutumları, öğrencilerle

⁵²⁰ Ensar Vakfı, “Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümlerinin Yeniden Yapılandırılması ile İlgili Değerlendirme”, Ensar Vakfı, 2010.

⁵²¹ ERG, “Türkiye’de Din ve Eğitim: Değişim İhtiyacı”, İstanbul: ERG, 2007, s. 26-27.

⁵²² Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 65-71.

iletişim sorunları, eğitimcilerin dindarlık yorumlarının ve oluşan atmosferin bir yansıması olarak öğrencilerin sanat, spor faaliyetlerinde yeterince yer alamaması.⁵²³ Aynı araştırmada İHL’de görev yapan öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi, İHL meslek dersi öğretmenlerinin branşlaşmaması, öğretmenlerin ve idarecilerin İHL misyon ve vizyonuna uygun seçilmemesi, meslek dersi öğretmenlerinin büyük oranda heyecanını kaybetmiş olması, artan talep karşısında İHL idareci ve öğretmenlerinin rehavete kapılmaları, sevilen ve başarılı öğretmenlerin politik nedenlerle görev değişikliği yapılmasının öğrenciler üzerindeki yıkıcı etkileri gibi tüm bu durumların İHL açısından bir tehdit olduğu düşünülmektedir.⁵²⁴

Ensar Vakfı araştırmasında İHL öğrencilerinin meslek dersleri öğretmenleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla “*Meslek dersleri öğretmenlerimiz söz ve davranışlarıyla bize örnektir.*” ifadesi yöneltilmiştir. Öğrencilerin %64,8’i katıldığını söylerken; %19,9’u olumsuz görüş belirtmiştir. %15,4 oranında öğrenci ise bu konuda kararsız görüş bildirmiştir.⁵²⁵ Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu meslek dersi öğretmenlerini söz ve davranışlarıyla kendilerine örnek olarak görmektedir. TİMAV araştırmasında, İHL öğrencilerinin sorunlarını çözmeye ve memnuniyet düzeyi olarak kültür dersi öğretmenleriyle daha yakın iletişim kurduğunu belirtilmektedir. İHL öğrencilerinin öğretmen ve idarecilerinin kendilerine yönelik tutum ve davranışlarından memnuniyet düzeylerinin %84 gibi oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir.⁵²⁶

Eğitim Fakültelerinde bulunan İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümlerinin kapatılması veya ilahiyat fakültesi bünyesine aktarılması da TİMAV’ın raporund yer almaktadır. Bu çerçevede örgün din öğretimi alanında görev alacak öğretmenleri yetiştirmek üzere ilahiyat fakültesi bünyesinde “Din Öğretimi Bölümü” nün kurulması, bu bölüm altında;

1. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı,
2. İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Eğitimi Anabilim Dalı,

⁵²³ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 7-14; TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu”, s. 7-9.

⁵²⁴ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 7-14; TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu”, s. 7-13.

⁵²⁵ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 65.

⁵²⁶ Özensel, Aydemir, “İHL Öğrenci Profili”, s. 37.

3. Din Eğitimi Anabilim Dalı ismiyle anabilim dallarının oluşturulması, açılan bu programlar arasında karşılıklı bir ana dal ve yan dal imkânının da sağlanması teklif edilmiştir.⁵²⁷

TED, proje okullarındaki yönetici ve öğretmen görevlendirmelerinin Bakan Olur'u ile yapılmasının nesnellik ve liyakat esaslı olmadığını iddia etmektedir. Görevlendirmelerin proje okullarının hedefleriyle uyumlu bir sisteme dayanması gerektiğini belirtmektedir.⁵²⁸ Proje okullarına öğretmen seçilirken farklı okullardaki nitelikli öğretmenlerin proje okullarına alınması ile normal okullarda nitelikli öğretmen açığı ortaya çıktığı izlenimi oluşmaktadır. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin deneyimli öğretmenlerden yararlanabileceği bir sistem kurgulanmalıdır.

TİMAV tarafından hazırlanan raporda, “*İHL’de kaliteyi artırmak için neler yapılmalıdır*”, sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre eğitimcilerle yönelik;

1. Öğretmenler adil bir şekilde ödüllendirilmelidir.
2. Öğretmenin toplumsal saygınlığı artırılmalıdır. Öğretmenin saygınlığını zedeleyen görsel ve yazılı medyadaki yayınların önüne geçilmelidir.
3. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemler karşısında sahip çıkılmalı. Güvenli ortamlarda çalışmalarını sağlanmalıdır.
4. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte ders dışı aktivitelere katılmaları sağlanmalı.
5. Öğretmenlik mesleğine yönelik özendirici projeler gerçekleştirilmelidir. Hizmet içi eğitim, akademik çalışma yapmak başta olmak üzere güncel eğitim yaklaşımlarını takip etmeleri ve kendilerini yenilemeleri ve projeye dönük çalışmalarını teşvik edilmelidir.
6. Öğretmenlerin ve idarecilerin performansları ölçülerek belirli periyodlarla yer değiştirmeleri sağlanmalıdır.
7. Öğretmenler görsel araçları öğretim sürecinde daha yoğun kullanmalıdır. Onların teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve eğitim süreçlerinde uygulayabilmeleri sağlanmalıdır.

⁵²⁷ TİMAV, “Türkiye’de Din Eğitimi”, s. 10.

⁵²⁸ Karip, “2019 Eğitim Değerlendirme Raporu”, s. 162.

8. Aday öğretmenlerin staj uygulama süreleri, meslek dersi formasyon uygulamaları uzatılmalıdır.
9. Öğretmenler, mesleğe dönük çalışma yapan Eğitim Fakülteleri, müftülükler gibi kamu kurum ve kuruluşları ile STK'larla iletişim halinde olmalıdırlar.
10. Öğretmenlerin maaş, özlük hakları, ücretlendirmelerine yönelik tedbirler alınmalıdır.⁵²⁹

2.7. Başörtüsü

Türkiye’de muhafazakâr kesimin kamuoyunda var olma mücadelesi verdiği alanlardan birisi şüphesiz kılık kıyafet konusunda getirilen yasaklar, bir başka ifadeyle başörtüsü/türban sorunudur. 1950’li yıllardan sonra köyden kente göç, ekonomik, siyasal ve toplumsal alanda gerçekleşen hareketlenmeler, kadının bu faaliyetlerin içinde yer almasını kaçınılmaz kılmıştır. 1970’li yıllardan itibaren şehir yaşamında kadınlar; eğitim, resmî kurumlar, özel sektör ve siyasal hayatta başörtülü bir şekilde var olabilmenin mücadelesini vermişlerdir. Başörtüsü meselesi, kızların öğrenimlerine devam etmesi ve inanç özgürlüğü boyutlarını aşan karmaşık bir konudur.

Başörtüsü, laik ve muhafazakâr kesimler arasında siyasal kutuplaşmanın sembolü olarak öne çıkmaktadır. Müslüman kadının kamusal alana bizatihi kendisi olarak girmek istemesi dinî, demokratik bir hak veya kimlik talebi olarak görülmemiştir. Laik kesim, DİB’in başörtüsü ve tesettürün Allah’ın emri olduğu kararına⁵³⁰ rağmen kızların başörtülü bir şekilde öğrenim isteklerini daha çok iktidar talebi ve devlete karşı bir duruşun simgesi şeklinde değerlendirmektedir. 28 Şubat MGK toplantısında alınan irticayla mücadele kararları çerçevesinde kızların başörtülü bir şekilde öğrenimlerine devam etmeleri yasaklanmıştır. Herhangi bir yasak olmamasına rağmen 1999 yılında Fazilet Partisi Milletvekili Merve Kavakçı’nın TBMM’de başörtülü bir şekilde yemin etmesi dönemin Başbakanı Bülent Ecevit tarafından engellenmiştir. TESEV’e göre başörtüsü yasağı, siyasi

⁵²⁹ TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu”, s. 37-38.

⁵³⁰ “Tesettür”, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 1993.

gücün eliyle hukukun araçsallaştırılmasına çarpıcı bir örnektir. Anayasa ve Türk hukuk mevzuatında başörtüsünü yasaklayan açık bir metin bulunmamasına rağmen 28 Şubat sürecindeki fiili durum, hukukun gereği imiş gibi resmî kurumlar vasıtasıyla topluma dayatılmıştır.⁵³¹

1998-2011 yılları arasında tüm resmi kurum ve kuruluşlarda başörtüsü yasağı uygulanmıştır. Üniversiteler ve liselerde öğrenimlerine devam eden başörtülü öğrenciler ya okullarını bırakmak zorunda kalmışlar ya da başlarını açarak öğrenimlerine devam etmişlerdir. Başörtüsü yasağı, İstanbul Üniversitesi Rektörünün bir genelgesiyle fiilen başlamıştır. Başörtülü öğrenciler, dersten çıkarma,⁵³² kampüse alınmama,⁵³³ mezuniyet törenlerinde konuşma yapamama,⁵³⁴ sağlık ve sosyal tesis hizmetlerinden mahrum bırakılmayı da kapsayan geniş bir alanda yasaklarla yüzleşmişlerdir.

Başörtü yasağına dayanak olan ve 28 Şubat öncesi uygulanmayan 22.07.1981 tarihli MEB ile Diğer Bakanlıklara Bağlı Okullardaki Görevlilerle Öğrencilerin Kılık Kıyafetlerine İlişkin Yönetmelik, 28 Şubat darbesi sonrası ortaöğretim kurumlarında ve üniversitelerde uygulanmaya başlanmıştır. On dört sene sonra 25.8.2011 tarihli kanun hükmünde kararnameye dayanılarak MEB'in yayınladığı yönetmelikle ortaöğretim kurumlarında kılık kıyafet serbest hale gelmiş, başörtüsü yasağı kaldırılmıştır.⁵³⁵ Başlangıçta öğrencileri kapsayan serbest kıyafet uygulaması getiren düzenleme öğretmenleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. 30 Eylül 2013 tarihinde açıklanan Demokratikleşme Paketi kapsamında kamuda çalışan emniyet, asker, hâkim ve savcılar dışında çalışan kadınların tüm kamu kurum ve kuruluşlarında başörtüsü takması serbest hale gelmiştir.⁵³⁶ 2012 yılı sonrasında imam

⁵³¹ Özge Genç, Ebru İlhan, "Başörtüsü Yasağına İlişkin Değerlendirme ve Öneriler", İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı, 2012, s. 5.

⁵³² <https://www.aa.com.tr/tr/28-subat/28-subat-surecinde-basortusu-nedeniyle-ogretmen-olma-hayalini-gerceklestiremedi/2158931>

⁵³³ <https://www.mynet.com/turbanli-ogrencilere-izin-yok-110100390602>,

<https://www.haberler.com/guncel/28-subat-in-basortulu-magduru-o-gun-yasananlari-9315542-haberi/>

⁵³⁴ Yeni Şafak, 2010, "O kız şimdi karşınızda",

29Ekim, <<http://yenisafak.com.tr/Gundem/?i=285458&t= 29.10.2010>>.

⁵³⁵ 26/11/2012 tarihli Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik

⁵³⁶ https://www.bbc.com/turkce/haberler/2013/10/131008_basortusu.

hatiplerin önündeki katsayı engeli, başörtüsü yasağı gibi problem alanlarının çözüme kavuşması, öğrencilerin İHL'ye yönelmesinde etkili olmuştur.

TESEV, ÖNDER, TİMAV, Ensar Vakfı ve ERG eğitim kurumlarında uygulanan başörtüsü yasağının imam hatip liselerine yansımalarına yer vermişlerdir. TESEV, başörtüsü yasağının eğitim ve çalışma hayatında yarattığı travmaları, başörtüsü yasağını Türk halkının nasıl yorumladığını raporlarında işlemiştir. Ensar Vakfı raporlarında serbest kıyafet uygulamasına öğrencilerin bakışı işlenmiştir. ERG, uluslararası sözleşmeleri dayanak göstererek dine dayalı ayrımcılıkların ve yasakların kaldırılması gerektiğini belirtilmektedir. TED raporlarında başörtüsü konusuna yer verilmediği görülmüştür.

İmam hatip liseleri, kızların başörtülü bir şekilde öğrenimlerine devam etmelerini isteyen ailelerin çekim merkezi olmuştur. Dindar ailelerin kız çocuklarını İHL'lere göndermelerinde kılık kıyafet konusunda rahat bir ortam olması etkili olmuştur. TESEV araştırmasında kız öğrencilerin okullaşmasında imam hatiplerin önemli bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir.⁵³⁷ Paker, imam hatiplerin iki toplumsal işlevine dikkati çekmektedir. Birincisi halkın din eğitimi talebini yerine getirmekte, ikincisi kızlarını “ahlâki” bir ortamda okutmak isteyen velilerin isteğini karşılamaktadır.⁵³⁸ 28 Şubat 1997 sonrasında imam hatip liselerindeki öğrenci sayıları ciddi bir düşüş yaşamıştır. Buna rağmen kız öğrenci sayılarında belirgin bir artış gözlenmektedir.⁵³⁹ Başörtüsü yasağı ve katsayı engellemelerine rağmen kız öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etmelerinde taşrada başörtüsü konusunda kısmen müsamaha gösterilmesi⁵⁴⁰ ve bu okulların ahlâki ortamının etkili olduğu ifade edilmektedir.⁵⁴¹

TESEV, 2012 yılı “Başörtüsü Yasağına İlişkin Değerlendirme ve Öneriler” adlı raporunda başörtü yasağını; yükseköğretim, siyaset, çalışma hayatı ve gündelik hayat kategorilerinde ele almaktadır.⁵⁴² Başka bir TESEV raporunun bulgularında üniversitedeki ve kamudaki başörtüsü yasağı, çalışma hayatı ve özel sektör üzerinde

⁵³⁷ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında*, s. 27-28.

⁵³⁸ Can Paker, *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, İstanbul: TESEV, 2004, s. 5.

⁵³⁹ Karateke, “İHL Kız Öğrenci Yönelimleri”, s. 224-25.

⁵⁴⁰ Çarkoğlu, Toprak, *Türkiye’de Din, Toplum*, s. 27-29.

⁵⁴¹ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 110; Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 122.

⁵⁴² Genç, İlhan, “Başörtüsü Yasağına İlişkin Değerlendirme ve Öneriler”.

etkili olmuştur. Kadınların başörtülü bir şekilde kamusal hayatta var olma çabalarının maddi sebeplerden daha çok sosyal hayatta yer almak amaçlı olduğu tespit edilmiştir.⁵⁴³ Türkiye’de kadınların başörtüsü takma gerekçesi iddia edildiği gibi siyasal amaçlı değildir. TESEV raporunda katılımcı kadınların başörtüsü takma gerekçesi olarak %72 oranında “İslâm’ın emri olduğu için” cevabını verdiği görülmektedir.⁵⁴⁴ Türkiye’de başörtüsü meselesi, kamu güvenliği açısından rejimi tehdit olarak görülmesi nedeniyle din ve inanç özgürlüğü başta olmak üzere eğitim hakkı, çalışma hakkı ve toplumsal hayata katılma hakkı gibi kadınların temel vatandaşlık haklarını kullanmalarında bariyer olmuştur. Fakat aynı başörtüsü, ABD’de yaşayan dindar Müslüman bir kadının ev dışına ve kamusal hayata aktif katılımı için kolaylaştırıcı rol oynayabilmektedir.⁵⁴⁵

Kamusal alanda başörtüsü yasağının getirilmesinin ardından TESEV’in yaptığı 1999 ve 2006 yıllarındaki iki araştırma sonuçları karşılaştırıldığında şehirlerde başörtüsü takan kadınların azaldığı, kırsalda arttığı sonucu ortaya çıkmaktadır. TESEV araştırmacıları, başörtüsüyle ilgili bu bulguyu şehirleşme ile ilişkilendirmektedir. Şehirleşme arttıkça başörtülü kadınların azalacağı tezi öne sürülmektedir.⁵⁴⁶ Ancak böyle bir durumun başörtüsü yasağı sebebiyle ortaya çıkabileceği tezine değinilmemektedir. TESEV araştırmalarında imam hatip ortaokullarının ve Kur’an kurslarının kapatılması, kız öğrencilerin okullaşmasında önemli bir engel olan başörtüsü yasağı, Türk halkı tarafından devletin dindarlara baskı uyguladığına bir işaret olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların %75’lik bir kesimi, başörtüsüne izin verilmesi gerektiği kanaatini taşımaktadır. AK Parti iktidarı döneminde dindarlara yönelik baskıların belirli oranda azaldığı ifade edilmektedir.⁵⁴⁷ Diğer bir TESEV araştırmasında kız öğrencilerin imam hatipleri tercih etmelerinde normal eğitimle beraber din eğitimi almak ve başörtüsü takabilmek öne çıkmaktadır.⁵⁴⁸

⁵⁴³ Dilek Cindoğlu, “Başörtüsü Yasağı ve Ayrımcılık: İş Hayatında Meslek Sahibi Başörtülü Kadınlar”, İstanbul: TESEV, 2010, s. 40-41,90.

⁵⁴⁴ Çarkoğlu, Toprak, *Değişen Türkiye’de Din*, s. 96.

⁵⁴⁵ Cindoğlu, “Başörtüsü Yasağı ve Ayrımcılık”, s. 5,39.

⁵⁴⁶ Çarkoğlu, Toprak, *Değişen Türkiye’de Din*, s. 24.

⁵⁴⁷ Çarkoğlu, Toprak, *Değişen Türkiye’de Din*, s. 91; Çarkoğlu, Toprak, *Türkiye’de Din, Toplum*, s. 59,69-70.

⁵⁴⁸ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 118.

Ensar Vakfı araştırmasında “*Öğrencilere serbest kıyafet uygulamasını destekliyor musunuz?*” diye bir soru sorulduğunda öğrencilerin %60,5’i evet; %33,3’ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilere “*sizce öğretmenlere serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır?*” diye sorulmuş. Öğrenciler, %45,7 oranında serbest kıyafet uygulamasını desteklemiştir. Buna yakın derecede %44,7’si karşı görüş bildirmiştir. %9,6’sı açık bir fikir belirtmemiştir.⁵⁴⁹ ERG, Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Komitesi’nin Türkiye raporuna dayanarak eğitime erişimde dine dayalı ayrımcılıkların Türkiye’nin de taraf olduğu uluslararası sözleşmelerle yasaklandığını ve kaldırılması gerektiğini savunmaktadır. Kadınların eğitime erişimi konusunda devletin pozitif ve negatif yükümlülükleri vardır. Devlet, yasaklayıcı değil, teşvik edici olmalıdır.⁵⁵⁰

Din ve dinî kurumlar üzerinden gerçekleşen yasaklamalar, Türk toplumu nezdinde olumlu bir karşılık bulmamıştır. Türk toplumu başörtüsü yasağına karşı çıkmıştır. Sivil toplum kuruluşları yayınlamış oldukları raporlar, araştırmalar ve basın açıklamalarında bu yasağın kaldırılmasını savunmuşlardır.

2.8. Katsayı

Katsayı meselesi, Türkiye’de 28 Şubat sürecinden sonra din-devlet ilişkileri, eğitim, din eğitimi, meslek eğitimi, temel hak ve özgürlükler alanlarında toplumsal gerginliklerin nedeni olmuştur. Meslek liselerine üniversiteye girişte uygulanan katsayı engellemesi, daha çok İHL üzerinden ideolojik ve politik zeminde gündeme getirilmiştir. İHL taraftarı olan kesim, katsayı düzenlemesine karşı çıkarken, bu okullara endişeyle yaklaşan bir kesim ise katsayı engellemesini savunmaktadır. Bir üçüncü görüş olarak İHL konusunda keskin bir tavır olmamakla birlikte katsayı düzenlemesinin eğitimde fırsat eşitsizliğine sebebiyet verdiği için kaldırılması gerektiğini savunanlar da bulunmaktadır.

30 Temmuz 1998’de YÖK’ün getirdiği yeni katsayı düzenlemesi ile meslek lisesi öğrencilerinin "Ağırlıklı Ortaöğretim Başları Puanları" (AOBP) kendi alanlarıyla ilgili bir yükseköğrenim kurumunu tercih ettikleri zaman 0,5, alan dışı

⁵⁴⁹ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 41.

⁵⁵⁰ Işık Tüzün (thk.), “Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar”, ERG, 2009, s. 30-32.

tercihlerinde 0,2 ile çarpılmaya başlandı. Bu yeni durumda İHL mezunlarının ilahiyat fakülteleri haricinde bir yükseköğrenim programına girmeleri imkânsız hale getirilmiştir. Buna karşılık İHL mezunu dışındakilerin ilahiyat fakültelerine girişleri zorlaşmıştır. 2003 yılında AOBP çarpımındaki alan içi katsayı 0,8'e, alan dışı 0,3'e çıkarılmıştır. Meslek lisesi mezunlarının alan dışı bir bölüme girebilmesi imkânsız hale gelmiştir. 2003 yılında ilahiyat fakültesi kontenjanlarının tamamını İHL mezunları doldurmuştur. İHL mezunları bunlara ek olarak kendi alanlarındaki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ve ilahiyat fakültesi kontenjanlarının kısıtlanmasıyla karşı karşıya kalmışlardır.

Katsayı uygulamasının gerekçesi olarak YÖK, ortaöğretim mezunu olunan alanla yükseköğrenim tercihleri arasında bir süreklilik ve devamlılık olması gerektiğini belirtmektedir. Yani öğretmen lisesi çıkışlıların eğitim fakültelerine, İHL mezunlarının da ilahiyat fakültesine gitmeleri gerekmektedir. İHL mezunlarının öğretmen lisesi mezunlarından daha fazla sayıda eğitim fakültelerine yerleştiği belirtilmektedir. 1999 yılında yürürlüğe giren katsayı uygulamasının bu çarpıklığı doğal sürecine dönüştürdüğü ileri sürülmektedir.⁵⁵¹

İHL mezunlarının ülke içinde yaşadıkları bu travmatik durum karşısında ÖNDER öncülüğünde sivil toplum kuruluşları çözüm üretmeye çalışmışlardır. Mezunların Avrupa, Amerika ve özellikle Avusturya Viyana Üniversitesinde eğitimlerini sürdürebilmeleri amacıyla faaliyetler yürütmüştür. İHL mezunlarının tıp, mimarlık, psikoloji, mühendislik gibi istedikleri alanlarda öğrenim görmeleri için destek olmuştur.⁵⁵²

STK raporlarında İHL mezunlarının üniversite giriş sınavlarında yaşadıkları katsayı engelinin imam hatipler, öğrenciler ve kamuoyuna yansımaları ele alınmıştır. TESEV, TİMAV, ÖNDER ve ERG raporlarında bu konuyu işlemişlerdir. TESEV yaptığı araştırmalarda katsayı engelinin toplumsal bir karşılığının olmadığını, katsayı engelinin imam hatipleri nicelik ve nitelik olarak geriletmediğini ve demokratik haklar çerçevesinde bu problemin giderilmesi gerektiğini belirtmektedir. ÖNDER, imam hatiplerin siyasi kavgalara malzeme olduğunu, TİMAV katsayı engelinin İHL

⁵⁵¹ "Üniversiteye Giriş Sınavında Meslek Lisesi ve Genel Lise Mezunlarına Uygulanan Farklı Katsayılar Nedeniyle Ortaya Çıkan Durumun Değerlendirilmesi", YÖK, 2004.

⁵⁵² Bahçekapılı, "Din Eğitiminin Dönüşümü", s. 123.

mezunlarının yükseköğrenime devamlarına etkisini, ERG ise İHL öğrenci sayılarının artması konusundaki düşüncelerini raporlarında yer vermişlerdir. Ensar Vakfı ve TED raporlarında katsayı engeli ile ilgili veriler elde edilememiştir.

TESEV araştırmasında “*İmam Hatip Liseliler üniversite sınavları sonucunda istedikleri fakülteye girebilmeliler mi?*” diye sorulmuştur. Katılımcılar tarafından bu soru %82,4 oranında “girebilmeli” şeklinde cevaplanmıştır. Katılımcılardan %14,5’luk bir kesim İHL mezunlarının bazı fakülteye girebilmelerini sakıncalı bulmuştur.⁵⁵³ TİMAV araştırmasında İHL mezunlarının yükseköğrenime yönelik kısıtlama ve sınırlandırılmasına karşı çıkanlar %51,9 iken, İHL mezunlarına fakülte sınırlandırmasını savunanlar azınlıkta kalmıştır.⁵⁵⁴ Yalnızca bu sonuçlara göre bile İHL mezunlarına yönelik ciddi bir kamuoyu duyarlılığı ve desteği olduğu görülmektedir.

İmam hatip liselerinde katsayı engeli sebebiyle 1997-2002 arasında öğrenci sayılarında ciddi düşüşler görülmüştür. YÖK’ün katsayı düzenlemesi, İHL mezunlarının ilahiyat fakültelerine girmelerini kolaylaştırırken, başka fakülteye girmelerini imkânsız hale getirmiştir. İlahiyat fakültesi kontenjanları, hem düşük hem de mezun öğrenciler için yetersiz kalmıştır.⁵⁵⁵

İHL ve mesleki eğitim öğrenci sayılarındaki düşüşle dünya eğitim standardı olarak kabul edilen %65 meslek eğitimi, %35 genel lise eğitimi hedefinden epey uzaklaşmıştır. İHL açısından 1995-1996 öğretim yılında her on lise öğrencisinden bir tanesi İHL’de öğrenimine devam etmektedir. YÖK’ün getirdiği katsayı uygulaması sonrası bu oran, 2003-2004 öğrenim yılında 2,3’e düşmüştür. Diğer ortaöğretim kurumlarında öğrenci mevcutları 60 civarında iken İHL sınıf mevcutları düşmüştür. Binalar kullanılmadığı için virane hale gelmiş; İHL öğrencileri ve mezunlarının iç dünyası, okul binalarıyla aynı durumdadır.⁵⁵⁶

2002 yılından sonra her geçen yıl okul türlerine göre imam hatip liselerindeki öğrenci artışı ortalamanın üzerinde seyretmektedir.⁵⁵⁷ İmam hatip öğrenci sayısının

⁵⁵³ Çarkoğlu, Toprak, *Değişen Türkiye’de Din*, s. 55.

⁵⁵⁴ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 48.

⁵⁵⁵ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında*, s. 35.

⁵⁵⁶ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 104-105,195-196.

⁵⁵⁷ Hakan Yılmaz, *Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Finansman Yapısı ve Politika Önerileri*, İstanbul: ERG, 2007, s. 31.

artışında 2008 yılından sonra katsayı uygulamasında değişiklik öngörülmesi ve 2009 Temmuz'da yayımlanan yönetmelikte imam hatiplerin “*hem üst öğrenime hem mesleğe hazırlayan okullar*” olarak mesleki ve teknik ortaöğretim ile genel ortaöğretim arasında bir yerde konumlandırılması etkili olmuştur.⁵⁵⁸ İHL etrafındaki gündemin ideolojik bir zeminden sıyrılıp teknik bir boyut kazanmaya başladığı görülmektedir. Sivil toplum kuruluşları ve mezun dernekleri, inisiyatif alıp İHL'nin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık vermeye başlamışlardır.

İHL öğrencilerine yönelik olumsuz politikaların bu okullara öğrenci yönelişini azalttığı, bu sebeple birçok okulun kapandığı bir gerçektir. İHL'lerin kapanmaması için STK ve halk desteğiyle burs ve pansiyon imkânı sağlanarak köylerden, kasabalardan öğrenci toplamak suretiyle bu okulların kapılarına kilit vurulmasına engel olunmaya çalışılmıştır. Bu dönemde kapanmayan okullar, kapasitesinin altında bir öğrenci mevcuduyla hizmet vermiştir. Normal şartlarda öğrenci sayısının azalmasının öğretim kalitesine olumlu yansımaları beklenir. Fakat akademik başarısı yüksek öğrencilerin bu okulları tercih etmemesi ve katsayı engeli ciddi bir motivasyon düşüklüğüne neden olmuştur. Bu durum İHL'nin halk arasındaki statüsünün zayıflamasına ve ilginin özel okullara kaymasına yol açmıştır.

Katsayı uygulamasının devam ettiği yıllarda erkek öğrenci bulmakta zorlanan imam hatiplere kız öğrencilerin yoğun bir şekilde rağbet ettiği STK raporlarında yer almaktadır. TESEV'in İmam Hatip Liseleri; Efsaneler ve Gerçekler adlı araştırmasında, 1990'lı yıllardaki niceliksel artışın niteliği olumsuz etkilediği, bunun da “İHL kimliği”ne zarar verdiği düşüncesi ve katsayı uygulaması var oldukça İHL'nin bir çekim gücünün olmayacağı imam hatip çevrelerinde dillendirilmektedir. TESEV'e göre taşrada başörtüsüne kısmen müsamaha gösterilmesi, kızların erkek öğrencilerden ayrı binalarda eğitim görmeleri, imam hatiplerin kızlar için ideal bir eğitim ortamı olarak görülmesinde etkili olmuştur. İmam hatip liselerindeki öğrenci nüfusunun her geçen yıl kız öğrenciler lehine artması, İHL'yi sadece meslek lisesi olarak gören çevreler açısından paradoks olarak değerlendirilmekte ve bu durumun engellenmesi gerektiği ileri sürülmektedir.⁵⁵⁹

⁵⁵⁸ ERG, “EİR 2009”, s. 72.

⁵⁵⁹ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 121-122,131,168.

İHL öğrenci kontenjanlarındaki niceliksel artış, sınıflardaki öğrenci sayısının artmasına neden olmuştur. İHL'leri tercih eden öğrencilerin seçilmeden veya düşük puanla gelmesi İHL'lerdeki eğitim-öğretim kalitesini düşürmektedir. Artan öğrenci talebine paralel olarak yeterli öğretmen arzı sağlanamaması İHL'lerin zayıf yönlerinden birisidir.⁵⁶⁰ 2006 yılında TESEV tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre türbanlı öğrencilerin özgürce eğitimlerine devam edebilmeleri ve İHL mezunlarına uygulanan katsayı puanlama sisteminin kaldırılması, halkın çoğunluğunun hükümetten öncelikli olarak hayata geçirmesini beklediği⁵⁶¹ eğitim politikaları olarak öne çıkmaktadır.

Türk eğitim sistemi içindeki problemlerin İHL, başörtüsü gibi konular üzerinden yürütülmesi ve bu tartışmaların eğitim gündeminden çok politik süreçler içinde ele alınması İHL camiası tarafından takip edilmektedir. ÖNDER araştırmasında, ana akım medyanın imam hatiplerdeki olumlu gelişmeleri, eğitim süreçlerini, öğrenci başarılarını görmek yerine imam hatiplere yüklenmeyi, siyasi tartışmalar çerçevesinde görmeyi bir yöntem olarak seçtiği belirtilmektedir. “*Ümmetin camisinden Evet, yurttaşın okulundan Hayır*” başlığıyla yayınlanan yazılarda, cami, Kur'an kursu, imam hatip, düz lise, tiyatro ve konser salonu, kütüphane sayısı gibi karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yapılmaktadır. 16 Nisan Anayasa referandumu verileri baz alınarak cami ve imam hatiplerin bulunduğu Erzurum, Konya ve Bayburt gibi illerden ‘evet’ oyunun fazla çıktığı, kütüphane, düz lise tiyatro ve konser salonlarının sayıca fazla bulunduğu Tunceli, İzmir ve İstanbul illerinden ‘hayır’ oyunun çok çıktığına işaret edilmektedir.⁵⁶² Basın mensupları, laiklik ve siyasi tartışmalar konuşulduğunda imam hatiplerin olumsuz bir şekilde gündeme geldiğini; eğitim, din görevlileri ve eğitim konularının bunların çok gerisinde kaldığını söylemektedirler.⁵⁶³ İHL endeksli gündemin din görevlilerin imajını zedelediği ve DİB'in kaliteli insan kaynağı teminini zorlaştırdığı belirtilmektedir.⁵⁶⁴

⁵⁶⁰ TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalışmayı **Sonuç Raporu**”, s. 8.

⁵⁶¹ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında*, s. 9.

⁵⁶² ÖNDER, “İmam Hatiplere Bakış 2017”, s. 32-37.

⁵⁶³ Çelik, Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, s. 115.

⁵⁶⁴ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 201.

2012 yılında yapılan kanuni değişiklik sonucu katsayı meselesinin halledilmiş olması, İHL mezunlarının istedikleri üniversite veya bölüme yerleşmeleri önemli gelişmelerdir.⁵⁶⁵ Kanuni düzenleme, İHL mezunlarının üniversiteye giriş ve yerleştirme sürecinde yaşadıkları kat sayı ve alan bölüm tercihlerindeki engelleri ortadan kaldırmıştır. İHL mezunlarının üniversitelerin tüm bölümlerine girişlerine imkân tanınmıştır. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanan 2019-2023 Stratejik Planı'nda imam hatiplerin niteliğinin artırılması hedeflenmektedir.⁵⁶⁶

2014 yılı TİMAV araştırmasında, İHL mezunlarına eşit fırsatlar verilmesi halinde daha başarılı olacakları yönünde beklenti (%49,0) oldukça yüksektir.⁵⁶⁷ İHL öğrencilerine katsayı uygulamasının tekrar yaşanması halinde tavırlarının ne olacağı sorulmuştur. Öğrencilerin yaklaşık %60'ı okullarına devam edeceğini, %39'u okuldan ayrılacağını söylemiştir.⁵⁶⁸

Türkiye'nin toplumsal beraberliği ve çağdaş dünyaya katılımı açısından ister inanç özgürlüğü ister insan hakları bağlamında değerlendirilsin katsayı meselesinin çözülmesi son derece önemlidir. İmam hatip liseleri, çocuklarına din eğitimi aldirmek isteyen bir kesimin taleplerini karşılamaya hâlâ devam etmektedir. İmam hatiplerin kız çocukların yoğun bir şekilde tercih ettiği okullar olması sebebiyle eğitimdeki fırsat eşitliğini sağlamada katkısı büyük olmuştur. Örgün din eğitiminde İHL'lerin önündeki engellerin kaldırılması ile beraber başta MEB, DÖGM olmak üzere, üniversiteler, din eğitimcileri ve STK'lar yeni nesil okulların öğretim programı, fiziki yapıları, öğrenci ve öğretmenlerine yönelik kitap, araştırma, rapor, sempozyum, konferans gibi çalışmaların sayısında da bir artış olduğu gözlenmektedir. Yapılan araştırmalar, İHL'ler üzerinden gerçekleştirilen tartışmaları bilimsel bir zemine oturtacağı gibi din eğitiminin gelişimi için önemli adımlar olacaktır.

⁵⁶⁵ TİMAV, "İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu", s. 11.

⁵⁶⁶ MEB, "Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı", Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019, https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/11112345_Stratejik.

⁵⁶⁷ Özense, Aydemir, "İHL Öğrenci Profili", s. 86.

⁵⁶⁸ Özense, Aydemir, "İHL Öğrenci Profili", s. 52.

2.9. Karma Eğitim

Kız ve erkek öğrencilerin bir arada, aynı okul veya sınıf ortamında eğitim görmesi şeklinde tanımlanan karma eğitim, örgün ve zorunlu eğitimin yaygınlaşması ile kamuoyunun gündemine gelmiştir. Eğitimde cinsiyet konusunun ele alınması, zihinsel ve kültürel dönüşümlerin etkisiyledir. Geleneksel muhafazakâr bakış açısına göre cinsiyet, biyolojik temelli ve değişmez özelliktedir. Eğitim kadın ve erkeğin doğal rollerini öğrendikleri bir araçtan ibarettir. Yenilikçi bakış ise kadın ve erkeğin rollerini kültürel bir olgu olarak ele almaktadır. Eğitim, cinsiyetler arasında farklılıkları öğretmek ve cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için bir araçtır. Zorunlu eğitim kapsamında ulus devletler, daha çok İkinci Dünya Savaşı sonrasında cinsiyet eşitliğini desteklemek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve sosyal adalet ilkeleri gereğince tüm vatandaşlarına eğitim hizmeti sunmak amacıyla karma eğitime yönelmiştir.⁵⁶⁹ Karma eğitimle cinsiyetler arası birlikte yaşam becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Günümüzde zorunlu eğitim yaşının yükselmesi ile farklı gelişim dönemlerindeki kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim görmesi, akademik başarı, okul disiplini ve öğrenciler arasında şiddetin artması gibi konular, eğitimcilerin karma eğitimi tartışmasına neden olmaktadır.⁵⁷⁰ Gelişmiş ülkelerde karma eğitim uygulamalarının tercih edilmesinde daha çok ekonomik ve sosyal gerekçeler öne çıkmaktadır.

Ülkemizde Osmanlı döneminde Tanzimat'la beraber kız öğrenciler, örgün eğitimde yer almışlardır. Bu dönemde sadece sıbyan mektepleri, azınlık okulları ile yabancı okullarda karma eğitim yapılmıştır.⁵⁷¹ Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü sonrası tüm eğitim kademelerinde karma eğitim uygulanmaya başlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 15. Maddesi ile "Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir." Cumhuriyet döneminde yalnız ilkokullarda karma eğitim

⁵⁶⁹ Avrupa Komisyonu, *Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum*, Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı, 2010, s. 16,85.

⁵⁷⁰ İbrahim Hakan Karataş, "Eğitimde Fırsat Eşitliği İçin Karma Eğitim mi? Ayrı Eğitim mi?", *Eğitime Bakış*, Sayı 22, (2012), s. 53.

⁵⁷¹ Yahya Akyüz, "Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı", *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 143, (1999), s. 1-3.

uygulaması bulunmaktadır. Ortaöğretim kademesinde karma eğitim uygulanmakla beraber bağımsız kız ve erkek okulları açılabilmiştir.

İmam hatip liselerine artan ilgi beraberinde velilerin talepleri doğrultusunda sadece kız öğrencilere yönelik okulların açılmasını gündeme getirmiştir. MEB, önce 16 Haziran 2010 tarihinde yayımladığı (mülga)2010/38 sayılı genelge ile kız teknik ve meslek liselerinde kız çocukların eğitim sistemine katılımını artırmayı hedeflemiştir. Daha sonra kız öğrencilere özel, okullar açılabilmesi noktasında “kızların okullaşma oranını artırmak amacıyla” 2014/8 sayılı daha kapsamlı bir genelge yayımlamıştır. Kız okulu açılmasına ilişkin tekliflerin valiliklerce yapılacağı ve kararın Bakanlık tarafından verileceği belirtilmektedir. Genelgedeki ifadenin, sadece kız öğrencilere yönelik okul açılmasının “zorunluluklar” çerçevesinde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca bir eğitim türü ve olanak olarak görülmemesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.⁵⁷² DÖGM’ye bağlı okullarda kız öğrenci sayısını artırmak amacıyla 2012 yılından itibaren müstakil kız imam hatip liseleri açılmıştır.

Ensar Vakfı, ÖNDER ve TİMAV raporlarında karma eğitimin desteklenmediği görülmektedir. Raporlarda müstakil kız ve erkek sınıf veya okul talepleri öne çıkmaktadır. Ensar Vakfı araştırmasında kız ve erkeklerin ayrı ortamlarda öğrenimlerine devam etmeleri gerektiği savunulmaktadır. ÖNDER, karma eğitimin tek seçenek olmaması gerektiği, isteyenlerin tek cinsiyete dayalı okullara gidebilmesi gerektiğini belirtmektedir. TİMAV, imam hatiplerin kız/erkek ayrı sınıf veya binalarda öğrenimlerine devam etmelerinin başarı ve disiplin için gerekli olduğu düşüncesini paylaşmaktadır. TESEV, imam hatip liselerini kız öğrencilerin okullaşması noktasında fırsat olarak görmektedir. ERG ise karma eğitime, kız öğrencilerin okula devamlarını sağlaması açısından olumlu bakmaktadır. Ancak tek cinsiyete dayalı okullardaki öğrencilerin eğitim süreçlerinin karma eğitim yapan yaşlıları ile somut veriler üzerinden takip edilmesini istemektedir. TED raporlarında karma eğitimle ilgili görüşlere yer verilmemektedir.

⁵⁷² MEB, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009-2010*, Ankara: MEB, 2010; MEB, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011*, Ankara: MEB, 2011; MEB, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012*, Ankara: MEB, 2012; MEB, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*, Ankara: MEB, 2013.

ERG “Eğitim İzleme 2013 Raporu”nda, kız öğrencilere yönelik bağımsız okul açma politikalarının kısa vadede kızların okullaşmasına katkı sağlayacağını belirtmektedir. Fakat uzun vadede kız ve erkek öğrenciler arasında geleneksel cinsiyetçi rol ve kalıpların pekişmesine neden olacağı endişesiyle karma eğitime karşı çekimser durulmaktadır. ERG, karma eğitime veya tek cinsiyete dayalı okulların kayıt, devam, üst öğrenime geçiş gibi somut veriler üzerinden karşılıklı olarak incelenmesini ve araştırılmasını önermektedir. Süreç içinde bu okullarda oluşabilecek olumsuz durumlara karşı eğitimcilere, ailelere, eğitim içeriklerine yönelik rehberlik faaliyetlerinin güçlendirilmesi önemsenmektedir.⁵⁷³ İmam hatip liseleri üzerinden tek cinsiyete dayalı eğitim talebinin karşılanmasına yönelik bir eğilim olduğu ifade edilmektedir.⁵⁷⁴

TESEV’e göre imam hatip liselerindeki öğrenci nüfusu her yıl kız öğrenciler lehine artmaktadır. Bunun sebebi ister din eğitimi ister ahlâki kaygılar olsun sonuç olarak imam hatiplerin kızların okullaşmasına olumlu bir katkısının olduğu ifade edilmektedir.⁵⁷⁵

ÖNDER karma eğitimle ilgili bir rapor yayımlamıştır. Raporunda, gelişmiş ülkelerde yapılan bilimsel araştırmalar referans gösterilmek suretiyle kadın ve erkek cinsiyetinin biyolojik, nörolojik ve duygusal farklılıklarına işaret edilmektedir. Kadın ve erkek cinsiyetindeki yapısal, işlevsel farklar ve gelişim dönemlerinin algı farklarının öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi üzerinde durulmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerindeki ayrılığa dikkat çekilmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ayrı okullarda öğretimlerine devam etmelerinin kendileri açısından öğrenme süreçlerine ve psikososyal gelişimlerine olumlu etkisinin olacağı üzerinde durulmaktadır. Tek cinsiyete dayalı öğretim ortamlarının öğreticilerin öğretim yöntem ve stratejilerini etkin kullanmasına imkân sağladığı iddia edilmektedir. ÖNDER, karma eğitim ve tek cinsiyete dayalı eğitim modellerinin seçenekli bir şekilde talep edenlere sunulmasını istemektedir. Kaliteli bir eğitim ve nitelikli bireyler yetiştirmek için bu iki uygulamanın objektif kriterlerle ele alınması

⁵⁷³ ERG, “Eğitim İzleme Raporu 2013”, İstanbul: ERG, 2014, s. 83.

⁵⁷⁴ ERG, “EİR 2011”, s. 122.

⁵⁷⁵ Çakır, Bozan, Talu, *İmam Hatip Liseleri*, s. 168.

önerilmektedir.⁵⁷⁶ Diğer taraftan medyada imam hatiplerin kız ve erkek şeklinde ayrılmasının somut hiçbir gerekçesi olmadan olumsuz bir durummuş gibi haber yapıldığı belirtilmektedir.⁵⁷⁷

Ensar Vakfı araştırmasında “*İmam hatip liselerinde kız ve erkek öğrenciler bir arada eğitim görmeli midir?*” sorusuna öğretmenlerin %41,7’si evet, %54,6’sı ise hayır demişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası İHL’de kız ve erkek öğrencilerin birlikte öğrenim görmelerine karşı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda da öğretmenler ikiye bölünmüş bir görünüm arz etmektedir.⁵⁷⁸ Aynı soru öğrencilere sorulmuştur. Araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin %55,5’i karma eğitime karşı çıkmıştır. Öğrencilerin %36,4’ü karma eğitimi desteklemektedir. Bu soruya İHL öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre bakıldığında İHL kız öğrencilerinin %67,7’si, erkek öğrencilerin %40,1’i kız ve erkek öğrenciler için sınıfların ayrılması gerektiğini düşünmemektedir.⁵⁷⁹

TİMAV araştırmasında katılımcılar, %49,6 oranında karma eğitime evet derken, %29,9 oranında bir kesim karma eğitime destek vermediğini ifade etmişlerdir.⁵⁸⁰ Karma eğitimin İHL’lerin zayıf yanlarından biri olduğu,⁵⁸¹ öğrencilerin kız/erkek okullarında/sınıflarında öğrenim görmeleri, disiplinin sağlanması ve başarıyı artırması açısından fırsat olarak görülmektedir. İHL’lerin kız ve erkek olmak üzere ayrılması,⁵⁸² eğer bu mümkün değil ise ayrı kat ve bloklarda kız ve erkek sınıfları oluşturulması talep edilmektedir.⁵⁸³

Türkiye’de kız ve erkek öğrencilerin beraber veya ayrı okullarda, ayrı sınıflarda öğretimlerine devam etmeleri bireysel, toplumsal, dinî ve eğitsel yönden eğitim tartışmalarına konu edilmektedir. Tartışmaların imam hatip liseleri ile ilişkilendirilmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Birincisi imam hatip yetiştirmek için

⁵⁷⁶ Abdülhak Halim Ulaş Ulaş, Ahmet Kırkkılıç, “Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli (Demokratik) Eğitim Üzerine”, İstanbul: ÖNDER, 2012.

⁵⁷⁷ ÖNDER, “İmam Hatiplere Bakış 2017”, s. 69.

⁵⁷⁸ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 92.

⁵⁷⁹ Aşlamacı, “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL”, s. 39-40.

⁵⁸⁰ Özensel, Akın, Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatipliler Algısı”, s. 97.

⁵⁸¹ TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu”, s. 8.

⁵⁸² TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 11.

⁵⁸³ TİMAV, “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat”, s. 22; TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu”, s. 39; TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı”, s. 8-11.

açılan bu okullara mezun olduklarında imamlık görevini yapamayacak olan kız öğrencilerin kaydedilmesidir. İkincisi ise daha çok geleneksel gerekçelerle kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmesinin uygun görülmemesidir.

2.10. Eğitim Ortamları

İHL’de fiziki kaynakların kullanımı ve yeterliliği, sosyal ve kültürel faaliyetlerin çeşitliliği, derslik başına düşen öğrenci sayıları ÖNDER, TED, Ensar Vakfı ve TİMAV tarafından değerlendirilmiştir. TED, imam hatiplerdeki öğrenci ve öğretmen sayılarına odaklanmıştır. Ensar Vakfı, imam hatiplerdeki sosyal ve mesleki faaliyetleri raporlarında konu edinmiştir. TİMAV, imam hatiplerde fen, dil laboratuvarı, spor salonu gibi ortamların durumuna raporlarında yer vermiştir. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 28.10.2016 tarihinde "*Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, spor liseleri, güzel sanatlar liseleri ile özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarında bir şubeye alınacak öğrenci sayısı 30; Anadolu liselerinde, Anadolu imam hatip liselerinde, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde, çok programlı Anadolu liselerinde ve mesleki ve teknik eğitim merkezlerinde ise bir şubeye alınacak öğrenci sayısı 34’tür.*" şeklinde düzenlenmiştir.⁵⁸⁴ STK raporlarına merkezi sınav puanı ile yerleştirme sonuçlarına, İHL ve diğer ortaöğretim türleri arasında öğrenci başına düşen derslik ve öğretmen sayısı farklılıklarına dikkat çekilmektedir.

İHL öğrenci, öğretmen ve velilerinin bu okullardaki mesleki, sosyal ve sanatsal faaliyetlerine yönelik Ensar Vakfı araştırmasında "*Okulumuzda sosyal ve kültürel faaliyetler çok yoğundur.*" şeklindeki ifadeye öğrencilerin %44,4’ü katılmazken %35,2’si katıldığını belirtmiştir. "*Okulumuzda önemli dinî günler için programlar düzenlenmektedir.*" ifadesine öğrencilerin %77,1’i katıldığını ifade etmiş, %12,5’i ise katılmadığını bildirmiştir. "*Okulumuzda mesleki etkinlikler çok yoğundur.*" ifadesine öğrencilerin %45,1’i katıldığı yönünde olumlu görüş bildirmiş, %27,3’ü katılmadığını ifade etmiştir.⁵⁸⁵ İmam hatip öğrencilerinin geleneksel etkinlikleri

⁵⁸⁴ MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.

⁵⁸⁵ Aşlamacı, "Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL", s. 71-73.

olarak münazara, şiir okuma yarışmaları, boks ve güreş bilinmektedir. ÖNDER raporunda, program çeşitliliği sonrasında geleneksel etkinliklerin yanı sıra sanatın değişik dallarında imam hatiplerin varlıklarını gösterdikleri, sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları ve gönüllülük esaslı çalışmalarıyla haberlerde yer aldıkları ifade edilmektedir.⁵⁸⁶ Öğrenciler kültür sanat alanında, çıkardıkları okul dergileri, tiyatro, koro, kısa film, öykü, fotoğrafçılık ve boyama gibi aktivitelerle hem kendilerini geliştirmeye hem de katma değer üretmeye çalışmaktadırlar.⁵⁸⁷ Öğrencilere yönelik mesleki yarışmalar, sanat ve bilimsel faaliyetlerin arttığı da raporda yer almaktadır.⁵⁸⁸

İHL bina ve fiziki imkânlarına yönelik bu okullarda öğrenim gören öğrencilere sorular yöneltilmiştir. TİMAV araştırmasına katılan öğrenciler, fen, dil laboratuvarı, spor salonu gibi imkânlarının olmadığını, olsa bile aktif olarak kullanılmadığını dile getirmişlerdir.⁵⁸⁹ İHL'lerdeki yoğun öğrenci talebine orantılı olarak derslik, laboratuvar, pansiyon ve spor salonları gibi yetersizlikler, okulların zayıf yanları olarak ifade edilmektedir. TİMAV tarafından gerçekleştirilen çalıştayın sonuç bildirgesinde İHL okul ortamları için; uygulama mescidi, konferans salonu, yemekhane, spor salonu, kütüphane, sinema vb. birçok faaliyetin yapılacağı ortamların oluşturulması, laboratuvar ve kütüphane açılması var ise zenginleştirilmesi, gelişen teknolojik imkânlardan faydalanılması, sınıfların branş ve ders içeriklerine göre düzenlenmesi istenmektedir.⁵⁹⁰ ÖNDER raporunda, imam hatip okulu binalarının geleneksel Türk mimarisine ve öğrencilerin bedensel gelişimlerine uygun inşa edileceği haberine yer verilmektedir.⁵⁹¹ TİMAV araştırmasında İHL öğrencilerinin çoğunluğu, okul çevrelerini güvenliği bulmadıklarını ifade ederek⁵⁹² güvenlik sorununun çözülmesini istemektedirler.⁵⁹³

⁵⁸⁶ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019”, s. 55-67.

⁵⁸⁷ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2020”, s. 113.

⁵⁸⁸ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018”, s. 39-44.

⁵⁸⁹ Özensel, Aydemir, “Türkiye İmam hatip lisesi Öğrenci Profili Araştırması”, s. 24.

⁵⁹⁰ TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştay Sonuç Raporu”, s. 8,38-39.

⁵⁹¹ ÖNDER, “İmam Hatiplere Bakış 2017”.

⁵⁹² Özensel, Aydemir, “Türkiye İmam hatip lisesi Öğrenci Profili Araştırması”, s. 29.

⁵⁹³ TİMAV, “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştay”, s. 30.

2.11. Bütçe

Türkiye’de din öğretimi dâhil olmak üzere eğitimin içeriği örgün ve yaygın eğitimi kapsayacak şekilde devlet tarafından belirlenmektedir. Kamu tarafından yürütülen öğretim faaliyetlerinin finansmanı büyük ölçüde merkezi bütçeden karşılanmaktadır. Hükümet ve eğitim yöneticileri, eğitim finansmanına aktarılan kaynakları; günün, geleceğin ihtiyaç ve beklentilerine göre planlamaktadır. Son yıllarda merkezi bütçeden eğitim harcamalarına ayrılan payda, ciddi artışlar gözlenmektedir. Türkiye’de din eğitimi ve kurumları açısından yaşanan dönüşümler ve halkın bu kurumlara olan yoğun ilgisi beraberinde MEB DÖGM ve DİB gibi kurumlara ayrılan bütçe giderlerinin farklı toplumsal kesimler tarafından sorgulandığı görülmektedir. STK’lar, kamu kaynaklarının MEB içindeki genel müdürlüklere dağılımından yola çıkarak hükümetin imam hatip okullarına aktardığı bütçe ve kaynaklar konusunda görüş belirtmişlerdir. İHL, genel liseler ve diğer meslek liseleri ile öğrenci sayıları, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı itibarıyla STK raporlarında karşılaştırılmaktadır.

TED, ERG ve ÖNDER raporlarında imam hatiplere merkezi bütçeden ayrılan bütçe ve kaynaklara yönelik değerlendirmelere yer verilmiştir. TED, DÖGM’ye ayrılan ödenek miktarı ve 4+4+4 eğitim sisteminin öğretmen normlarına etkisini, ERG, imam hatiplere farklı ortaöğretim kurumlarına kıyasla fazla ödenek verildiğini raporlarında işlemektedir. ÖNDER, gazete haberlerinde imam hatiplere ayrılan bütçeyle ilgili haberlerin yanlış olduğunu işlemektedir. Örneklem grubundaki diğer STK’ların raporlarında bu konuya değinmedikleri görülmüştür.

TED tarafından yapılan değerlendirmede, 4+4+4 eğitim sistemiyle beraber imam hatip ortaokullarının açılmasının ve seçmeli dersler uygulamasının yürürlüğe girmesinin eğitim sisteminin dengesini bozduğu, çok sayıda öğretmenin norm fazlası duruma düşmesi veya branş değişikliği yapmak zorunda kalması nedeniyle kaynak yönetimini zorlaştırdığı iddia edilmektedir.⁵⁹⁴ ERG’ye göre imam hatip ortaokulları ve liselerinin bağlı olduğu DÖGM’nin ödeneklerinde çok önemli bir artış söz konusudur.⁵⁹⁵ ÖNDER raporunda, imam hatiplere ayrılan bütçenin Fen ve Anadolu

⁵⁹⁴ “Pisa 2012: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler”, Analiz, Ankara: TED, 2014, s. 12.

⁵⁹⁵ ERG, “EİR 2012”, s. 48.

liseleri ile kıyaslandığı ve imam hatiplere fazla ödenek verildiği iddialarının gazete haberlerinde yer aldığı belirtilmektedir.⁵⁹⁶ Cumhuriyet gazetesinde yer alan “*Dindar nesil inşaatları*”, Birgün gazetesinin, “*İmam hatipler yine para yutacak*” haberleri, imam hatip liselerinde eğitim kalitesinin artırılması projelerinden rahatsızlık duyulduğunu göstermektedir. ÖNDER, bu tarz haber başlıklarının önyargılı ve bilimsel verilerden uzak kendisini bu okulların karşısında konumlandıran bazı yayın organlarında yer aldığını belirtmektedir.⁵⁹⁷

ERG'nin raporunda, İHL öğrencilerinin eğitim aldıkları alanda istihdam edilmek yerine farklı üniversite ve bölümleri tercih etmeleri, eğitim politikalarından sapma olarak değerlendirilmektedir. İHL öğrenci sayısının imam hatip mesleğine olan arz ve talep dengesi gözetilerek belirlenmesi gerektiği savunulmaktadır. İmam hatip liselerinde öğrenci başına düşen maliyetlerin genel ortaöğretimden 2,5 kat, meslek liselerinden 1,5 kat fazla olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci başına harcama miktarının 3.334 YTL ile birinci sırada olduğu sağlık meslek liselerinden sonra 3.037 YTL ile imam hatip liselerinin geldiği belirtilmektedir. Bu durum, kaynakların etkin kullanımını ve maliyet hesaplaması açısından sorgulanmaktadır.⁵⁹⁸ ÖNDER raporunda katılımcılar, kamuoyunda siyasi ve ideolojik konulardan sonra imam hatiplerin okul ve öğrenci sayıları üzerinden yapılan değerlendirmelerle öne çıktığını söylemektedir.⁵⁹⁹

Eğitim kaynaklarının bireyin, toplumun, devletin önceliklerine göre paylaşılması esas olmalıdır. Her şeyden önce eğitim bütçesinin değişen eğitim politikalarına paralel olarak esnek bir yapıda değerlendirilebilmesi gerekmektedir. İhtiyaç duyulan alanlara kaynakların aktarılması eğitim yöneticilerinin görevlerindedir.

⁵⁹⁶ ÖNDER, “İmam Hatiplere Bakış 2017”, s. 67; ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018”, s. 34.

⁵⁹⁷ ÖNDER, “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019”, s. 22-30.

⁵⁹⁸ Yılmaz, *Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi*, s. 47.

⁵⁹⁹ Çelik, Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, s. 121.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, ÖNERİLER VE SONUÇ

3.1.Tartışma

Araştırmaya konu edilen Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşlarının ortaöğretim mesleki din öğretimine yönelik görüşlerini alan araştırmaları, çalıştay raporları, bağımsız raporlar şeklinde sundukları görülmektedir.

3.1.1. İHL Statü

İmam hatipler kamuoyunda kapasitesinden fazla öğrenci aldığı, kapasitelerinin sınırlandırılması gerektiği, kız öğrencilerin bu okullarda öğrenimlerine devam etmeleri, genel eğitime dönüşme ve eğitimde çift başlılığa dönüşme endişesi gibi konu başlıklarında ele alınmaktadır. STK’ların ortaöğretim mesleki din öğretiminin statüsü ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde TED imam hatiplerin kuruluş amacına atfen meslek lisesi olduklarını ve belirli bir okul ve öğrenci sayısı ile sınırlandırılmaları gerektiğini savunmaktadır. ERG ve TİMAV, İHL’nin meslek lisesi kapsamında çıkarılması görüşünü ileri sürmektedir. TİMAV, imam hatiplerin Türk eğitim sistemiyle uyumlu, toplumun farklı kesimleri tarafından kabul gören kurumlar olduğunu, dinî sahada görev almak isteyen öğrencilere yönelik başka bir program uygulanmasını istemektedir. TESEV ve Ensar Vakfı raporlarında imam hatiplerin toplum tarafından salt mesleki kurumlar statüsünde değerlendirilmediği görülmektedir.

Literatürde imam hatiplerin ortaöğretim içindeki statüsü ile ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Bu görüşler arasında öne çıkanlardan Karaman, imam hatiplerin “*hem mesleğe hem de yükseköğrenime öğrenci hazırlayan ortaöğretim kurumu*” niteliğinin kanunda yer almasından sonra “*hem mesleğe hem de yükseköğrenime öğrenci hazırlayan*” liseler statüsüne kavuştuğunu, artık bir “meslek lisesi” olmadığını ifade etmektedir.⁶⁰⁰ Cömert ise ilk kuruluşundaki beklentiler ve

⁶⁰⁰ Hayrettin Karaman, “İHL meslek liseleri midir?”, (31.09.2009).

hedeflerin değişmesi sebebiyle imam hatiplerin ‘*imam ve müezzin*’ yetiştiren tipik bir ‘*meslek okulu*’ olmaktan çıktığını belirtmektedir.⁶⁰¹ İHL mezunları, okullarını genel ortaöğretimde edinilen becerilerin yanında dinî, manevi değerlerin kazandırıldığı kurumlar olarak görmektedirler.⁶⁰² Başlangıçta toplumun din hizmetleri alanında nitelikli din adamı ihtiyacını karşılamak için kurulan bu okullar, zamanla dindar ailelerin din eğitimi ihtiyaçlarını gideren din eğitimi ağırlıklı genel ortaöğretim kurumu özelliği kazanmışlardır.⁶⁰³

İmam hatiplerin kuruluş amacına uygun olarak nitelikli din adamı yetiştirme işlevini savunanlar da bulunmaktadır. Sarpkaya imam hatipleri, kamuoyunda tartışılan kurumlar olmaktan kurtarmak için bu okulların her şeyden önce bir meslek okulu olduğunun net bir şekilde ortaya konması gerektiğini söylemektedir.⁶⁰⁴ Civaoglu, Türkiye’de imam hatip lisesi öğrenci sayısının vaiz ve imam kadrosu kadar sınırlandırılması ve ihtiyaç dışındaki liselerin genel liseye dönüştürülmesi gerektiğini savunmaktadır.⁶⁰⁵ İmam hatip liselerinin meslek lisesi olması nedeniyle din adamı ihtiyacından fazla açılan imam hatiplerin eğitim planlarına ters düştüğü ve amaç dışı istihdamın eğitim hizmetlerini engellediği belirtilmektedir.⁶⁰⁶ Acuner, 28 şubat dönemi uygulamalarından hareketle “ihtiyaç” kavramının muğlak ve toplumsal gerçeklikten uzak olduğunu söylemektedir.⁶⁰⁷ STK raporlarında çıkan sonuçlara benzer şekilde imam hatiplerin meslek lisesine dönüştürülmesi veya kapatılması düşüncesine yüksek düzeyde karşı çıkılmaktadır.⁶⁰⁸

⁶⁰¹ Yusuf Ziya Cömert, “İmam-Hatipler ‘Meslek Okulu’ Olmaktan Çıktı”, *Karar Gazetesi*, (31.07.2017).

⁶⁰² Karasubaşı, Akın, Yıldırım, “Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi”, s. 88.

⁶⁰³ Coşkun Dikbıyık, Adem Bölükbaşı, “Eyüp Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yönelimleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 33, (2016), s. 185-86.

⁶⁰⁴ Ruhi Sarpkaya, “Köy Enstitüleri’nden Sonra İmam-Hatip Liseleri”, *Toplum ve Demokrasi*, Cilt 2, Sayı 3, (2008), s. 25.

⁶⁰⁵ <https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/guneri-civaoglu/ihlye-opucuk-334464?sessionid=2>, 05.05.2004.

⁶⁰⁶ Hamza Eroğlu, “Modern Eğitim İlkesi Olarak Eğitim Birliği ve Yanlış Uygulamalar”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 10, (1987), s. 44.

⁶⁰⁷ H. Yusuf Acuner, “İmam Hatip Okullarında Din Eğitimi ve Sorunları”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, İstanbul: DEM Yayınları, 2018, s. 143.

⁶⁰⁸ Mustafa Sarı, “İmam-Hatip Liselerini Tercih Eden Öğrenci ve Velilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanma Düzeyi”, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 19, (2021), s. 109.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde imam hatiplerin varlık amaçları ve konumları tanımlanmaktadır. Genel eğitim sistemi içinde imam hatiplerle ilgili hedef ve alt hedefler belirlenmiştir. Belgede “*Örgün eğitim sisteminde din eğitimi kurumsallaştırmak amacıyla oluşturulmuş olan imam hatip okulları, zamanla genel eğitim içinde algılanan bir eğitim kurumuna dönüşmüştür.*” ifadesi bu okullarla geleceği ile ilgili olarak meslek lisesi mi genel lise mi sorusunu büyük ölçüde cevaplandırmaktadır. Belgede ebeveynlerin imam hatiplere çocuklarını gönderme gerekçesi olarak ‘*akademik eğitimin yanında temel dinî bilgileri de aldırılmak olduğu*’ ifadesine yer verilmektedir. Öte yandan okul türleri üzerinden yapılan değerlendirme ve tartışmaların bu okullarda öğrenimlerine devam eden öğrencilere verdiği zarar üzerinde durulmaktadır. Belgede geçen “*hiçbir okul türündeki öğrencimiz bir diğerinden daha avantajlı ya da dezavantajlı değildir.*” ifadesi ile okul türleri üzerinden yürütülen yanlış yönlendirmelere dikkat çekilmektedir.⁶⁰⁹ Veliler ve öğrenciler arasında oluşan bu algının önüne geçmek için kamuoyuna çeşitli istatistik verileri ile bilgilendirmelerin yapılması gerekmektedir.

ERG ve TESEV, imam hatiplerin, ideolojik ve siyasi çekişmelerin merkezinde konumlandırılmasının temelinde; hükümetlerin halkın din eğitimi ihtiyacını görmezden gelmesini ve başörtülü kızların eğitim taleplerinin demokratik çerçevede ele alınmamasını göstermektedir.⁶¹⁰ Kara, imam hatip okullarının Türkiye’de din-devlet, laiklik ve din eğitimi gibi geniş kapsamlı meselelere bağlı bir hadise olarak ele alınması gerektiğinin altını çizmektedir.⁶¹¹ Türkiye’de devlet, hâkim güç olarak dini ve din eğitim kurumlarını kontrol etme ve bir meşruiyet aracı olarak görmüştür.⁶¹² İslâmi kesim imam hatip liselerini din eğitimi almış ahlâklı nesillerin yetiştirildiği ve İslâmi bilgilerin üretildiği mekânlar olarak görmektedir.⁶¹³

⁶⁰⁹ MEB, “2023 Eğitim Vizyonu”, Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 104.

⁶¹⁰ Çarkoğlu, Toprak, *Değişen Türkiye’de Din*, s. 4; ERG, “Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Politika Analizi ve Öneriler”, s. 13,45.

⁶¹¹ Kara, “İmam Hatipleri Yeniden Tartışmak”, s. 35.

⁶¹² Necdet Subaşı, “Türkiye’de Laiklik ve Din Eğitimi -Reel-Politik Güzergâhlar”, *DEM Dergi*, Sayı 2, (2007), s. 6-10; Sümeyra Arıcan, “Sivil Toplum Kuruluşlarına Göre İmam-Hatip Okulları: Kurumsal Varlık ve Meslek Lisesi Statüsü”, s. 669, (13.12.2021), <https://dergipark.org.tr/en/pub/beuifd/issue/58227/802252>.

⁶¹³ Kemal İnal, “Türkiye’de Geçmişten Günümüze Din Politikaları ve Eğitime Etkileri”, *DEM Dergi*, Sayı 2, (2007), s. 17.

1997 yılında eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin temelinde imam hatip okullarının siyasi bir düzlemde ele alınması ve örgün eğitimde başörtülü kızların varlığı yatmaktadır. İmam hatip okullarına taraf olan siyasi cenah ve imam hatip okullarına karşı olanlar şeklinde kendini gösteren kamplaşmanın dönemin siyasi söylemlerini ve siyasetçilerini etkileyerek beraber iki kesim arasındaki çatışmayı derinleştirdiğine işaret edilmektedir.⁶¹⁴ Avrupa’da eğitim politikalarında hedef, bireyde hangi yeteneklerin bulunması gerektiği ve buna ulaşmanın yolunun ne olduğu doğrultusundadır. Türkiye’de eğitim politikalarında ise Atatürk’ün ortaya koyduğu Türk ulusu ve Türk kimliğini oluşturmak birincil hedeftir. Bireysel kişilik gelişimi daha sonra gelmektedir. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasasının çıkarılmasında olduğu gibi temel motivasyon, İslâmi sızmalara karşı laik cumhuriyetin korunmasıdır.⁶¹⁵ Öcal, imam hatip okullarının siyasetin gündeminden düşmemelerine rağmen imam hatip öğrencilerinin ideolojik ve siyasi olaylardan uzak durduğunu söylemektedir.⁶¹⁶ Yukarıda ifade edildiği gibi halkın din eğitimi taleplerinin örgün eğitimde karşılık bulmaması, halkın din eğitimi ihtiyacını imam hatip okulları üzerinden gidermesine yol açmıştır. Dolayısıyla bu okullar, nitelikli din görevlisi yetiştirme işlevine ek olarak halkın din eğitimi ihtiyaçlarını gideren kurumlar olarak da görülmüştür.

İHL’ler adı üstünde imam ve hatip yetiştirmek için kurulan okullardır. Başlangıçta bu okullara kız öğrencilerin kaydı yapılmamıştır. Kızının İHL’de öğrenim görmesini isteyen bir veli, mahkemeye başvurmuştur. Velinin hukuk mücadelesi olumlu sonuç vermiştir. Danıştay’ın 15.12.1976 gün ve 1976/4374 sayılı kararı ile kız öğrencilerin imam hatip okullarında öğrenim görmelerinin önü açılmıştır.⁶¹⁷ Laik kesim “kızlardan imam olamayacağına göre bu okullara neden geliyorlar” şeklinde itiraz etmektedir. Kızların bu okullara devam etmesini engellemek için başörtüsü yasağıyla kız çocuklarının bu okullara gidişleri

⁶¹⁴ Fehmi Çalmuk, *Kod Adı İHL: Bir İmam Hatip Hikâyesi*, Ankara: Merdiven Yayınları, 2004, s. 47-74.

⁶¹⁵ Beyza Bilgin, “Küreselleşme Din ve Eğitim”, *Dini Araştırmalar*, Cilt 6, Sayı 17, (t.y.), s. 210.

⁶¹⁶ Mustafa Öcal, “İmam Hatip Liselerinde Din Öğretimi”, *IV. Din Şûrası*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2009, s. 248.

⁶¹⁷ Mustafa Öcal, “Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, İstanbul: İslami İlimler Araştırma Vakfı, 2007, s. 531.

engellenmeye çalışılmıştır.⁶¹⁸ Din adamı olmayacakları halde İHL'ye kız öğrenci alınması İHL'nin "gizil işlev" yüklenmesinin ve meslek lisesi olarak kalamayacağını bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.⁶¹⁹ Özerk, günümüzde bağımsız kız ve erkek İHL açılmasının güncel toplumsal gerçekliklerle bağdaşmadığı gerekçesi ve de imam olmak için erkek ve üniversite mezunu olma şartı sebebiyle mevcut İHL'lerin düz liseye ve meslek lisesine çevrilmesini teklif etmektedir.⁶²⁰

Bilgin, insanın zihinsel, ruhsal ve bedensel bütün gereksinimlerinin dengeli bir şekilde doyurulması ve geliştirilmesinde, toplumun bütün fertlerinde bulunması gereken özelliklerin kazandırılmasında, genel eğitimin olduğu kadar din eğitiminin de sorumlu olduğunu belirtmektedir.⁶²¹ Tosun'a göre okulun temel görevlerinden biri toplumsal değerleri yeni yetişen nesillere aktarmak ve benimsetmektir. Din eğitimi ve öğretiminin bu konuda okula yardım etmek suretiyle devlet ve halk bütünleşmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Din eğitimi ve öğretimine parti ideolojisi ve siyaseti ile yaklaşılmasının faydadan çok zarar getireceğini söylemektedir.⁶²² Aşlamacı, İslâm eğitim geleneği içinde günümüz şartlarında oluşmuş bir model olarak gördüğü imam hatip okullarını, devletin gözetiminde genel eğitimin bir parçası olması, modern yapısı, programında dinî ve kültürel derslerin bulunması, içinde bulunduğu toplumla bütünleşmesi gibi özellikleri itibarıyla diğer İslâm eğitim tecrübelerinden ayırmaktadır.⁶²³ Batar, toplumun din eğitimi noktasındaki taleplerinin devlet tarafından analiz edilmesi gerektiği, aksi takdirde halkın isteklerine rağmen yürütülen politikaların birçok sıkıntıyı beraberinde getireceğini ifade etmektedir.⁶²⁴ Subaşı, toplumsal alanda sürekli hedef tahtasına konulan imam hatiplerin kendilerinden beklenen teolojik ve fikri atılımları gerçekleştirme zorlaşmaktadır. Nicelik ve nitelik olarak zayıflatılan imam

⁶¹⁸ Gökaçtı, *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, s. 229.

⁶¹⁹ Özcan, *Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle*, s. 91.

⁶²⁰ Kâmil Özerk, "Eğitimde Eşitlik ve Eşdeğerlik", *Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri*, Ankara: TED, 2008, s. 273.

⁶²¹ Beyza Bilgin, "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt XXIV, (1990), s. 469-83.

⁶²² Cemal Tosun, "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış", *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1996, s. 95-111.

⁶²³ İbrahim Aşlamacı, "Türkiye'nin İslâm Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri", *Turkish Studies*, Sayı 9, (2014), s. 265-78.

⁶²⁴ Yusuf Batar, "Türkiye'de Din Eğitimi ve Toplumsal Beklentiler -Konya Örneği-", *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, (2012), s. 150.

hatiplerin psikolojik ve sosyolojik düzeyde içinde bulunduğu topluma yabancılaşması kaçınılmaz olacaktır.⁶²⁵

Ayhan, örgün eğitim içinde doğru bir öğretim metoduyla verilecek din eğitiminin insanın duygu ve düşünce bütünlüğüne olumlu katkısının olacağını belirtmektedir.⁶²⁶ Cebeci, din eğitimi konusunda toplumda siyasi ve ideolojik kuşkuvarın giderilmesine, bireyin dinî taleplerinin toplumun ideal ve akılcı hedefleriyle bütünleşmesine vurgu yapmaktadır.⁶²⁷ Taş'a göre Osmanlı Devletinde eğitimin modernleşmesi sürecinde din eğitiminin ihmal edilmesi sonucunda gelişmelere ve yeniliklere açık olan İslâm dininin eğitiminin ileri seviyede yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.⁶²⁸ İmam hatiplerin aldıkları dinî eğitim itibarıyla Türkiye'nin toplumsal bütünlüğüne olumlu katkıları olacağı da ifade edilmiştir.⁶²⁹

STK raporlarında (TİMAV, TESEV, Ensar Vakfı), öğrencilerin ve ailelerinin farklı okul türlerine kıyasla İHL'yi tercih sebepleri işlenmektedir. İmam hatiplerin iki toplumsal işlevi yerine getirdiği ifade edilmektedir. Bunlardan birincisi toplumun din eğitimi talebini karşılaması, ikincisi ise kız çocuklarını ahlâki bir ortamda okutmak isteyen ailelerin bu beklentilerini karşılıyor olmasıdır. Toplumsal bir ihtiyacı karşılamaları sebebiyle halkın maddi ve manevi olarak bu kurumları desteklediği açıktır. Özcan'a göre çocuklarını "din adamı" yetiştirmek için göndermeyen velilerin oluşturduğu bu iki talep, aynı zamanda imam hatiplerin sorunlu işlevidir. Velilerin çocuklarını imam hatibe gönderme gerekçelerinin örgün öğretim içinde çözülebilmesi halinde din öğretimi alanında yaşanan problemler giderilebilecektir. Diğer yandan imam hatipleri savunan ve imam hatiplere eleştirel yaklaşan tarafların kaygı ve taleplerini bir "iktidar arayışı" olarak değil de "uzlaşma arayışı" içinde ele almaları, toplumsal uzlaşmanın makul zeminini oluşturacaktır.⁶³⁰

⁶²⁵ Necdet Subaşı, "İmam Hatip(li)ler Üzerine Teolojik Birikimin Modern Kaynakları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, (2004), s. 115-32.

⁶²⁶ Halis Ayhan, "Küreselleşme ve Türkiye'de Din Eğitimi", *Küreselleşme İslâm Dünyası ve Türkiye*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2002, s. 263.

⁶²⁷ Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 142.

⁶²⁸ N. Fahri Taş, "Türk Millî Eğitiminin Yenileşmesi ve Öncelikleri", *Millî Eğitim Dergisi*, Cilt 23, Sayı 159, (2003), s. 228-38.

⁶²⁹ Fatih Çınar, "İmam Hatip Liselerinden Beklentiler", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 11, Sayı 60, (2018), s. 1259.

⁶³⁰ Faruk Özcan, "Bir Toplumsal Barış Fırsatı Olarak Türkiye'de Din Eğitimi", *4+4+4 İmam Hatip Tüm Tartışmaların Odağı Okul Din Öğretiminde Toplumsal Uzlaşma*, İstanbul: Toplumsal Yayıncılık, 2014, s. 227-28.

Tosun'a göre imam hatiplere halkın yoğun bir şekilde yönelmesinin temelinde, bu okullarda verilen eğitim-öğretimin niteliği ile halkın beklentisi olan dinî ve millî kimliği daha iyi yansıması yatmaktadır.⁶³¹ Aslan, sadece dinî eğitim ve pozitif bilimleri bir araya getirmenin yeterlilik noktasında sorgulanması gerektiğini söylemektedir.⁶³² Velilerin imam hatip okullarına çocuklarını gönderme sebebi olarak çocuklarının din eğitimi almaları ve kızlarının başörtülü bir şekilde bu okullarda eğitim almaları yer almaktadır.⁶³³ İHL'de kız öğrencilerin varlığına eleştirel yaklaşan söylem, kızların bu okullara gitmeleri veya nasıl gittiklerinden çok kız çocuklarının mezun olduktan sonra çizdikleri birey tipini sorgulamaktadır. İHL'ye eleştirel yaklaşan kesim, devlet okullarında eğitimle hedeflenen çağdaş birey tipinin zıddı bir bireyin devlet eliyle yetiştiriliyor olması endişesini taşımaktadır.⁶³⁴

Türk halkı, kimseden emir almadan gönüllülük esasıyla "*Kendi okulunu kendin yap*" kampanyası ile imam hatiplere sahip çıkmış, tefrişatını yaptıktan sonra MEB'e teslim etmiştir.⁶³⁵ İmam hatip okulları bu fonksiyonlarının yanı sıra muhafazakâr kesimin kurumsallaşmasında ve yeni bir kimlik oluşturmalarında roller üstlenmiştir.⁶³⁶ Diğer yandan maddi imkânsızlıklar içinde olan ailelerin çocuklarına bu okullar vasıtasıyla eğitim imkânı sağlanmıştır. Daha da önemlisi toplumda doğru dinî bilgi edinilmesinde ve dinî konularda belirli bir hoşgörü ortamının oluşmasında imam hatiplerin etkili olduğu ifade edilmektedir.⁶³⁷ Toplumun bina, arsa, pansiyon, burs gibi imkânları bu okullar için seferber etmeleri eğitim için fırsat olarak değerlendirilmektedir. İmam hatip okullarının günümüze kadar varlığının devam etmesinde halkın din eğitimi alanındaki ihtiyaçlarına cevap vermesinin etkili olduğu bir gerçektir. Muhafazakâr kesim, toplumun din eğitimi ihtiyacının ölçülemeyeceği gibi sınırlandırılmayacağını da savunmaktadır.

⁶³¹ Tosun, "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış", s. 105.

⁶³² Zarife Arslan, "Toplantı, Sempozyum, Çalıştay", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, (2013), s. 193-97.

⁶³³ Fatma Gonca Dünder, *Çocuklarını İmam Hatip Liseline Gönderen Anne Babaların İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Beklentileri (Yozgat İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008, s. 33-38.

⁶³⁴ Özcan, "Ülkemizde Din Öğretimi Alanı", s. 149.

⁶³⁵ Mustafa Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitim ve Öğretimi", Cilt 7, Sayı 7, (1998), s. 249.

⁶³⁶ Gökaçtı, *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, s. 200.

⁶³⁷ Cebeci, "İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Yapısı ve Bunun Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi", s. 111-20.

Başlangıçta ortaöğretim düzeyinde din adamı yetiştirme görevini üstlenen imam hatip liseleri, toplumsal değişimlerin etkisiyle “din adamı yetiştirmek” işlevine ek olarak “yükseköğretime öğrenci hazırlamak” işlevini resmen kazanmıştır.⁶³⁸ Günümüzde imam hatip okulları, hâlâ hem mesleğe hem de yükseköğretime öğrenci yetiştirmektedir. İHL mezunları DİB bünyesinde imam, müezzin ve Kur’an kursu öğreticisi olarak görev alabilmektedir. Yükseköğretim alanında istedikleri bölüm ve fakülteye hiçbir puan ve katsayı engeline takılmaksızın girebilmektedirler. Bunun yanında toplumun din eğitimi ihtiyacını karşılayan alternatif kurumlar açılmaması nedeniyle toplumun din eğitimi talebini karşılama ve dindar ailelerin kız çocuklarını okutabilecekleri öğretim kurumları işlevlerini de yerine getirdikleri görülmektedir.⁶³⁹

İmam hatip liselerinin “din adamı yetiştirmek” işlevi dışında üstlendiği bu rollerin İHL’nin “aşırı işlev”le yüklenmesine yol açtığı ifade edilmektedir. İHL’nin “din adamı yetiştirmek” işlevi dışındaki “isteğe bağlı din öğretimi alınabilecek bir eğitim kurumu olma” ve “muhafazakâr ailelerin kızlarını okutabilecekleri bir okul olma” gibi roller, bu okulların yüklendiği sorunlu işlevlerdendir. Zamanla kuruluş amacına ek fonksiyonların eklenmesinin bu rollere uygun “yapısal farklılaşma” eksikliğinin bu okulları sorunun merkezi haline getirdiği görülmektedir.⁶⁴⁰

İHL mezunlarının üniversite yönelimi, İHL öğrenci sayıları, mesleğe yönelme durumları gibi konular sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel eğitimin içinde toplumun din eğitimi noktasında isteklerinin yeterince karşılık bulmaması, imam hatip okullarını tartışmalı bir hale getirmektedir. Kızların ayrı binalarda eğitim görmesi ve başörtüsüne imam hatiplerde müsamahalı davranılması, muhafazakâr ailelerin kız çocuklarının okullaşmasında etkili olduğu raporlarda yer almaktadır.

3.1.1.1. İmam Hatip Ortaokulu

6287 sayılı yasanın ardından 2012-2013 eğitim-öğretim yılında imam hatip ortaokulu yeniden açılmıştır. ERG, sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının

⁶³⁸ Gökaçtı, *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, s. 178-81.

⁶³⁹ Mehmet Korkmaz, “İmam hatip lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri: Nasıl? ve Neden?”, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri” Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: DEM Yayınları, 2013, s. 597.

⁶⁴⁰ Özcan, *Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle*, s. 95-97.

pedagojik olarak sorgulanması, kapatılan imam hatip ortaokullarının yeniden ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. ERG, liselere bağlı olarak imam hatip ortaokullarının açılmasının çocuklara temel eğitim becerileri kazandırmada olumsuz etki edeceğini ve bunun temel eğitim anlayışıyla zıt olduğunu iddia etmektedir. TİMAV raporlarında imam hatip ortaokullarının bağımsız binalarda veya İHL bünyesinde eğitim öğretime devam etmesi istenmektedir.

MEB, yeni eğitim sistemi içinde yapılan yasal düzenlemelere gerekçe olarak, sekiz yıllık kesintisiz eğitim sisteminde 6-7 yaş grubundaki öğrenciler ile ergenlik döneminin değişim sancılarını yaşayan 13-14 yaş grubu öğrencilerinin aynı eğitim ortamını paylaşmalarını göstermektedir. Ayrıca taşrada kesintisiz eğitim nedeniyle pek çok köy okulunun işlevsiz kalmasını, küçük yaştaki öğrencilerin yatılı okullara gitmek zorunda kalmasını, taşınmalı eğitim sisteminden kaynaklı sıkıntı yaşamalarını ve kesintisiz eğitim sisteminin mesleki eğitime darbe vurmasını göstermiştir.⁶⁴¹ Veliler, yeni eğitim sistemiyle eğitimin kalitesinin arttığı ve eğitimle ilgili sorunların azaldığı düşüncesini taşımaktadırlar.⁶⁴²

Kesintisiz eğitimin uygulama biçiminden kaynaklı olarak ortaokul kısımlarının kapatılmasıyla mesleki eğitime ve özelde imam hatip liselerine büyük darbe vurulmuştur.⁶⁴³ 12 Mart 1971 Askeri Muhtırası sonrası imam hatip okullarının orta kısımları ile lise kısımları arasındaki bağın kopması, lise kısımlarının öğrenci bulamamasına hatta kapanmasına yol açmıştır.⁶⁴⁴ Benzer şekilde 28 Şubat darbesi sonrası kesintisiz eğitim yasasıyla ortaokul kısımlarının kapatılması sonucunda imam hatip liseleri öğrenci bulmakta zorlanmış veya kapanmıştır.

İHL öğrencileri, daha iyi bir eğitim ve din eğitimi almak için imam hatip ortaokullarının açılmasını istemektedir.⁶⁴⁵ Velilerin İHO'da verilen eğitim ve din eğitiminden memnun oldukları, öğrencilerini İHO'ya göndermelerinde akademik

⁶⁴¹ MEB, 401 Sayılı, 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar Konulu Genelge.

⁶⁴² Fikriye Rana Kara, *İmam Hatip Ortaokulu Öğrenci Velilerinin Beklentileri*, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, s. 98.

⁶⁴³ Ahmet Gürtaş, "Kesintisiz Eğitim Kavramı ve Uygulama Şekli", *II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2003, s. 515-18.

⁶⁴⁴ Sarpkaya, "Köy Enstitüleri'nden Sonra İmam-Hatip Liseleri", s. 4.

⁶⁴⁵ Ahmet Doğan, *1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam-Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, s. 63.

başarıdan önce bu okulların dinî değerler kazandırması (%75,4) ve millî değerler kazandırması gibi manevi eğitim talepleri öne çıkmaktadır.⁶⁴⁶

Eğitim yönetiminde: 1- Karar verme (en uygun çözüm tercihi), 2- Planlama (yapılacak işlerin belirlenmesi), 3- Örgütlenme, 4- İletişim (düşünce-bilgi paylaşılması), 5- Etkileme, 6- Eşgüdümleme ve 7- Değerlendirme süreçleri öne çıkmaktadır.⁶⁴⁷ 6287 sayılı Kanun ile ilköğretim okullarının ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu olarak bölünmesi planlanmıştır. Fiziksel yapı, sosyal çevre, veli talebi gibi durumlar göz önünde bulundurularak okulların dönüşüm sürecinin nasıl gerçekleştirileceği eğitimciler tarafından tartışılmıştır. 2012 sonrası okul dönüşümlerinde imam hatip ortaokulu ve öğrenci sayısının artmasını Yurttaşlık Derneği, dinî eğitimin temel eğitimin zorunlu bir parçası haline getirildiği, imam hatip ortaokullarına gönderilen ödeneklerle temel eğitimde MEB tarafından tek tip bir eğitim modelinin uygulandığı şeklinde yorumlanmaktadır.⁶⁴⁸

Öğretmen ve yönetici görüşlerine dayanarak yapılan araştırmalarda İHL ve İHO arasındaki hedef, okul kültürü ve program farklılığı, aidiyet duygusunun zedelenmesi, lise öğrencisinin ortaokul öğrencisine baskı yapması ve kötü örnek olması, idari işleyiş ve güvenlik gibi birçok aksaklıklara mahal vermemek adına okulların bağımsız olması gerektiği savunulmaktadır.⁶⁴⁹ Ortaokul ve lise binasının beraber olması velilerin bu okullara yönelik memnuniyetsizlik nedenlerinden biridir.⁶⁵⁰ Başka bir araştırmada imam hatip ortaokullarının müstakil olarak açılması önerilmektedir.⁶⁵¹ STK çalışmalarında İHO'ların bağımsız olması gerektiği

⁶⁴⁶ Kara, *İmam Hatip Ortaokulu Öğrenci Velilerinin Beklentileri*, s. 65-71.

⁶⁴⁷ Kevser Yusufoglu, *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021, s. 23.

⁶⁴⁸ "Okuluma Dokunma Koordinasyonu Pratiğinde, İmam Hatip'e Dönüştürülen Devlet Okullarının Durumu", *Öğretmenler, Öğrenciler, Veliler ve STK'lar Açısından Eğitim Sisteminde Din Öğretiminin Rolü*, İstanbul: Yurttaşlık Derneği, 2016, s. 55.

⁶⁴⁹ İbrahim Erdem, Yusuf Alpaydın, "İmam hatip lisesi Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla Müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki Örgüt Kültürünün İncelenmesi", *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 2017; Çetin Örs, Halis Erdoğan, Kemal Kipici, "Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesinti-li Zorunlu Eğitim Sistemi", *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 4, (2013), s. 144.

⁶⁵⁰ Sarı, "İHL Öğrenci ve Veli Beklentileri", s. 112.

⁶⁵¹ Şuayip Özdemir, Tuncay Karateke, "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okullarından Memnuniyet Durumu ve Lise Tercihleri (Elâzığ Örneği)", Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017, Cilt 2, s. 583-98.

düşüncesine benzer şekilde din eğitimcilerinin araştırmalarında yaklaşık taleplerin ortaya konulduğu görölmektedir.

3.1.1.2. Özel İHL Açılması

Türkiye’de örgün din eğitimi ve öğretimi faaliyetleri tamamen devlet eliyle yürütölmektedir. Özel girişimlerin açtığı okul ve kurslarda devlet tarafından belirlenen programlar işlenmektedir. Mesleki din eğitimi sahasında özel teşebbüsün açtığı imam hatip okulları bulunmamaktadır. Yükseköğretim kurumlarında vakıf üniversiteleri tarafından açılan ilahiyat fakülteleri mevcuttur. Türkiye’de devletin laik özelliğinden dolayı resmî kurumlarda din eğitimi verip veremeyeceğı meselesi, laik ve muhafazakâr çevrelerde tartışılan önemli başlıklardan birisidir. Toplumsal alanda yaşanan gelişmeler neticesinde kamuoyunda din eğitiminin özel kurumlarda verilmesi ve özel imam hatip okulu açılması gibi fikirlerin dillendirildiğı görölmektedir. Bu konuyla ilgili TİMAV ve Ensar Vakfı raporlarında, İslâm ülkelerindeki mevcut uygulamalar dikkate alınarak ölkemizin kendi özel gerçekliğı içinde Özel İHL açılması hususunun tartışılması gerektiğı vurgulanmaktadır.

Türkiye’de Özel Öğretim Kurumları Kanunu, özel öğretim kurumları iş ve işleyişini düzenlemektedir. Kanunun 14.02.2007 tarih ve 5580 sayılı 3. maddesinde “*Askerî okullar, emniyet teşkilâtına bağı okullar ve din eğitimi-öğretimi yapan kurumların aynı veya benzeri özel öğretim kurumları açılmaz*” ifadesi özel imam hatip liselerinin açılmamasının kanuni dayanağıdır. Özbek’e göre, din eğitiminin genel eğitimin bir parçası olduğı gerçeğinden uzaklaşması doğru din anlayışından uzaklaşılmasına, mezhepçiliğe, taassuba ve hurafelerin güçlenmesine zemin hazırlamaktadır. Böylece din, bir sömürü aracı haline gelecek, toplum içinde peygamber dışı modeller aramaya, dinî çatışmalara neden olacaktır. Zamanla din, mezhep ve tarikat görüşleri arasında bir kargaşa yaşanacaktır.⁶⁵² Onay tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencileri din işlerinin dinî gruplara bırakılmasını

⁶⁵² Abdullah Özbek, “Din Eğitiminin Problemleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 6, (1999), s. 124.

istememektedir. Öğrenciler, barınma ve burs gibi hizmetlerin sivil yapılar tarafından gerçekleştirilmesini desteklemektedirler.⁶⁵³

STK'lar ve bazı dini gruplar, genel eğitim ve mesleki eğitimde olduğu gibi özel imam hatip liselerinin açılmasını ve bu konudaki yasal engellerin kaldırılmasını talep etmektedir.⁶⁵⁴ Bu noktada STK'ların veya dinî grupların özel imam hatip okulu açma girişimlerinin değerlendirilmesi gerekir. Bu taleplerin müfredat ve eğitim-öğretim açısından mı bir "özel"lik olduğu ya da Tevhid-i Tedrisat Kanunu ilkeleriyle faaliyet gösterecek bir özel okul mu talep edildiğinin net bir şekilde ortaya konulması önemlidir. Aşlamacı, programda "özel"lik talebinin din eğitimi sahasında Cumhuriyet tarihi boyunca edinilen kazanımları tehlikeye atacağını, öte yandan "özel imam hatip okulu" talebinin toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde değerlendirileceğini belirtmektedir.⁶⁵⁵

Halkın İHL'ye olan yönelimini azaltmak ya da din eğitimi ihtiyacını genel eğitimin içinde seçmeli veya isteğe bağlı şekilde çözüme girişimleri, toplumun kaliteli bir din eğitimi alması açısından fırsat olarak görülmektedir. TESEV, halkın din eğitimi ihtiyacının örgün eğitim kurumlarına seçmeli Kur'an, Hadis derslerinin konarak giderilmesini önermektedir. Böylece İHL'ye gerçekten din görevlisi olmak isteyen öğrenciler gelecektir. Ayrıca İHL'nin niteliğinin artırabileceği de öngörülmektedir.⁶⁵⁶

3.1.2. İHL Program Çeşitliliği

İmam hatiplerin önündeki katsayı engeli, başörtüsü yasağı gibi problemlerin çözüme kavuşması sonrası aşamalı bir şekilde İHL program çeşitliliği ve proje imam hatip okulları,⁶⁵⁷ çeşitli yönleriyle STK raporlarında ele alınmıştır. STK'lar

⁶⁵³ Ahmet Onay, "Mezun Oldukları Liselere Göre Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Düzeyleri, Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmetlerine ve Dinî Gruplara Yönelim Durumları.", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2003), s. 187-88.

⁶⁵⁴ Mustafa Kır, "Özel İmam Hatip Okulları Neden Açılmıyor?", *TürkiyeEğitim.com*, (09.07.2014); "Özel imam hatip lisesi istediler!", *Evrensel Gazetesi*, (2012); "Özel İmam Hatip Liseleri Neden Açılmıyor?", *YeniAsya*, (07.05.2013); "İHL'lerin "Özel" engeli kaldırılсын", *Yeniakit*, (05.06.2013).

⁶⁵⁵ Aşlamacı, "Türkiye'nin İslâm Eğitim Modeli", s. 271.

⁶⁵⁶ Paker, *İmam hatip liseleri*, s. 165.

⁶⁵⁷ 2014 tarih ve 6528 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", 01.09.2016 tarih ve 29818 sayılı Resmi Gazetede Yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları

arasından, proje okullarının objektif kriterlere göre belirlenmediği, bölgenin öğretmen ve öğrenci yeterliklerinin göz önünde bulundurulmadığı, proje okullarında görev yapacak öğretmen ve yönetici atamalarının nesnellik ve liyakat temelli olmadığı şeklinde eleştiriler ileri sürülmektedir. TİMAV ve ENSAR Vakfı raporlarında İHL müfredatının günümüzde ihtiyaç duyulan nitelikli din görevlisini yetiştirme yönüyle nispeten zayıf kaldığı, din eğitimi talep eden öğrenciler açısından ise ağır olduğu değerlendirilmektedir. Ancak müfredat, yüksek din öğretimini isteyen İHL mezunlarının mesleki yeterliklerine katkı sağlaması yönüyle fırsat olarak görülmektedir. 2019 yılından itibaren MEB ortaöğretim kurumlarında kademeli olarak uygulanmaya başlanan “Ortaöğretim Tasarımı” programının imam hatiplerde kültür ve meslek derslerinin dağılımı açısından tekrar ele alınması talep edilmektedir. STK’lar, din hizmetleri alanına yönelmek isteyen öğrenciler için İHL’de din görevlisi yetiştirmeye yönelik ayrı bir mesleki program açılmasını gündeme getirmektedir. Tek bir programla birçok amacı gerçekleştirmeye çalışmak, imam hatip okullarındaki eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir.

Alan araştırmalarında ve kamuoyunda İHL öğrencilerinin mesleki eğitim alma durumları ve aldıkları bu eğitimin yeterliliği sorgulanmaktadır.⁶⁵⁸ Keskiner, mevcut imam hatip programının mesleğe hazırlama yönüyle eksik kalmasının nedeni olarak meslek derslerinin program içerisinde %60’tan %40’a çekilmesini göstermektedir.⁶⁵⁹ Buyrukçu, Türkiye’de din görevlisi yetiştirme politikalarının güncellenmesi ve bu doğrultuda İHL müfredatının din hizmetlerine yönelik geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.⁶⁶⁰ Başka bir araştırmada İHL öğretmenleri, İHL meslek dersi içeriklerinin din hizmetleri açısından büyük oranda yetersiz olduğunu,⁶⁶¹ İHL mezunu Kur’an kursu öğreticileri de pedagojik formasyon konusunda

Yönetmeliği.

⁶⁵⁸ Necdet Subaşı, “Bazı Öznellikler: Bir Tartışma Kriteri Olarak İmam Hatip Okulları”, *Muhafazakâr Düşünce*, Sayı 6, (2005), s. 105.

⁶⁵⁹ Emine Keskiner, “İmam Hatiplerde İslâmi İlimlerin Öğretimi”, *Yekder Bülten*, (2017), s. 8.

⁶⁶⁰ Ramazan Buyrukçu, “Türkiye’de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, (2006), s. 124-25.

⁶⁶¹ Fatih İpek, “İmam hatip lisesi Öğretmenlerinin Mevcut İmam Hatip Müfredatına ve İmam Hatip Liselerinin Geleceğine İlişkin Görüşleri (Konya Örneği)”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017, Cilt 2, s. 559.

yetersizliklerini belirtmektedirler.⁶⁶² İmam hatip okulları, ilahiyat eğitimi için nitelikli bir kaynak olarak görülmektedir.⁶⁶³

Proje imam hatip uygulamasının imam hatiplerde görev yapan yöneticiler tarafından mesleki eğitimi olumsuz etkilediği değerlendirilmektedir.⁶⁶⁴ İmam hatip liselerinin mesleki yönünü güçlendirmek için meslek derslerinin ağırlıkta olduğu proje okulları veya mevcut okulların içinde bir sınıf veya program açılması önerilmektedir.⁶⁶⁵ Bayraktar, imam hatibe gelen öğrencilerin taleplerinden hareketle yükseköğretimde ilahiyat alanına yönelecekler için mesleki eğitim ağırlıklı, yükseköğretimde ilahiyat dışı alanlara yönelecek öğrenciler ve dinî bilgi talebiyle bu okullara gelen öğrenciler için üç farklı program uygulanmasını önermektedir.⁶⁶⁶ Öğrencilerin dinî hassasiyetlerinden dolayı tercih ettikleri bu okullarda üniversiteye ve mesleğe hazırlanmak arasında sıkışan İHL programının mevcut haliyle mesleki gelişimlerine yansımalarının olumsuz olacağı belirtilmektedir.⁶⁶⁷ İHL'ye din eğitimi almak için gelmiş yalnız yükseköğrenimini ilahiyat alanında sürdürmek istemeyen öğrenciler için meslek derslerinin azaltılıp sayısal alan derslerine ağırlık verilmesi talep edilmektedir.⁶⁶⁸

“Hem mesleğe hem de yükseköğrenime öğrenci hazırlayan ortaöğretim kurumu” özelliği İHL'nin açık işlevlerindedir. Genel eğitim içinde muhafazakâr ailelerin kız çocuklarına uygun örgün öğretim kurumlarının oluşturulamaması nedeniyle kızlar bu okullarda yoğunlaşmıştır. Tek bir programla hem isteğe bağlı din

⁶⁶² Mehmet Korkmaz, “Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 12, (2011), s. 115-16.

⁶⁶³ Âdem Korukçu, “İmam-Hatip Liseleri”, *Din Eğitimi El Kitabı*, (ed. Recai Doğan, Remziye Ege), Ankara: Grafiker, 2012, s. 190; Süleyman Akyürek, “Türkiye'nin İmam Hatip Okulları Tecrübesi”, *el-Mecelletu'l İlmiyyetu'l-Muhakkemetu li-Riaseti 'ş-Şu'uni'd-Dinîyyeti't-Turkiyye*, Cilt 1, Sayı 1, (2019), s. 339.

⁶⁶⁴ Davut Karaman, “Yöneticilerine Göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamasının Değerlendirilmesi”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 11, (2021), s. 24.

⁶⁶⁵ Sena Ay, *Velilere Göre İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitimi (İstanbul Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020, s. 42; Abdülhamit Birişik, “İmam Hatip Liseleri Tefsir Dersi Müfredatı ve Ders Materyalleri”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 157.

⁶⁶⁶ Mehmet Faruk Bayraktar, “İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *Din Eğitiminde Kalite*, (ed. Fahri Kayadibi), İstanbul: DEM Yayınları, 2014, s. 38-39.

⁶⁶⁷ Çınar, “İmam Hatip Liselerinden Beklentiler”, s. 1258; Birişik, “İmam Hatip Liseleri Tefsir Dersi”, s. 154.

⁶⁶⁸ Korkmaz, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri: Nasıl? ve Neden?”, s. 598.

eğitimi taleplerini karşılamak hem de din adamı yetiştirmek, tarafları memnun etmediği gibi tartışmalara ve işlev çatışmalarına neden olmaktadır.⁶⁶⁹ Ancak Karaman'ın araştırmasında 2012 yılından itibaren İHL öğrenci sayılarında düzenli artış olduğu yer almaktadır.⁶⁷⁰

Alan araştırmalarında STK raporlarında yer alan bilgilere yakın değerlendirmelerin çıktığı görölmektedir. Okulların proje okullarına dönüştürölme sürecinde proje okulunun amaç ve hedefleri başta olmak üzere öğretmen ve okul yöneticilerinin bilgilendirilmediği,⁶⁷¹ proje okullarına öğretmen ve yönetici görevlendirmelerinde belirli kriterlerin olması gerektiği,⁶⁷² proje okullarına öğretmen görevlendirmelerinin objektif kriterlere göre yapılmamasının eğitim sistemini olumsuz etkilediği belirtilmektedir.⁶⁷³ Öte yandan öğretmenlere kendi istedikleri bir okulu, idarecilere de ekiplerini seçme fırsatı verilmesi uygulamanın avantajları olarak görölmektedir.⁶⁷⁴

Proje okul uygulaması ile birlikte başarılı öğrenciler kendi istekleri ile imam hatipleri tercih etmeye başlamıştır.⁶⁷⁵ Öğrencilerin belirli bir akademik disiplini kazanmış olması öğretmenlerin mesleki doyumunu artırmaktadır.⁶⁷⁶ Öğrencilerin proje imam hatipleri tercih etme süreçlerinde okul temasının etkili olduğu değerlendirilmektedir.⁶⁷⁷ İHL öğretmenleri, imam hatip liseleri bünyesinde farklı okul türlerinin açılmasını olumlu (%59.1) karşılamaktadır.⁶⁷⁸ Proje okullarında

⁶⁶⁹ Özcan, "Ülkemizde Din Öğretimi Alanı", s. 213.

⁶⁷⁰ Yunus Vehbi Karaman, "Bir İmam-Hatip Panoraması: İstatistiksel Verilerle İHL'lerin Tarihsel Gelişimi ve Dönüşümü", İlke Analiz, 2022, s. 22, <https://www.ilkeanaliz.net/2022/10/18/bir-imam-hatip-panoraması/>.

⁶⁷¹ Abdurrahman Kaya, *Proje Okullarının Yapısına ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018, s. 59-60.

⁶⁷² Ahmet Koç, *Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi*, (Doktora Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019, s. 150.

⁶⁷³ Muhammed Esat Altıntaş, "Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Olan Proje İmam Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri-Nitel Bir Araştırma", *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017, Cilt 2, s. 52.

⁶⁷⁴ Kaya, *Proje Okulları*, s. 65.

⁶⁷⁵ Karaman, "Yöneticilerine Göre Anadolu İmam Hatip Liseleri", s. 23; Mahmut Zengin, Davut Karaman, "Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Mesleki Eğilimleri", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 54, (2020), s. 426, doi:10.29288/ilted.763282.

⁶⁷⁶ Koç, *Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri*, s. 145.

⁶⁷⁷ Hümeýra Tarhan, Tuncay Karateke, "Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Öđrenci Görüřlerine Göre Deđerlendirilmesi", *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, (2021), s. 493.

⁶⁷⁸ İpek, "İmam hatip lisesi Öğretmenlerinin Mevcut İmam Hatip Müfredatına ve İmam Hatip Liselerinin Geleceğine İlişkin Görüşleri (Konya Örneği)", s. 561-62.

çalışan öğretmenler, diğer okullara göre okul idaresi ile yoğun iş birliği ortamının olduğunu ve dikkate alındıklarını söylemektedirler.⁶⁷⁹

Proje okul uygulaması, merkezi sınavda başarılı olan öğrencilerin bu okulları tercih edeceği savına dayanmaktadır. Oysa bu okullara merkezi sınav sistemiyle öğrenci kabulünün öğrencilerin başarısını yansıttığı, okulların başarısı olmadığı aşikârdır. Mesleki teknik öğretim ve İHL'lere başarı düzeyi düşük öğrencilerin yerleşmesi, başarılı öğrencilerin bu okulları tercih edeceği varsayımının yanlışlığını göstermektedir. Başarılı öğrencilerin bir okulu tercih etmesi, aslında okulun başarısından ziyade öğrencinin niteliğini tanımlamaktadır.

3.1.3. Meslek Dersleri ve Ders Kitapları

Öğretim programlarında hedeflenen kazanımların, becerilerin kazandırılmasında derse ait kitap ve materyaller de yer almaktadır. Ders kitaplarının ihtiyaca yönelik hazırlanması, açık, anlaşılır ve güncel bilgiler içermesi yanında öğrencinin seviyesine uygunluğu ve dikkatini çekmesi son derece önemlidir. Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin temelinde duyuşsal giriş özellikleri vardır. Bloom, öğrencilerin ders başarısı ve o derse karşı yaklaşımlarını etkileme açısından öğretimin niteliği ile öğrenci bilişsel ve duyuşsal özelliklerini saymaktadır.⁶⁸⁰ Araştırmalarda İHL öğrencilerinin meslek derslerine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ancak kendi isteğiyle İHL'de okuyan öğrencilerin meslek derslerine ilişkin tutumlarının, kendi isteği dışında gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.⁶⁸¹ Çırak tarafından yapılan araştırmada kendi isteğiyle gelenlere ek olarak kız öğrencilerde ve 11-12. sınıflarda öğrencilerin meslek derslerine karşı tutum düzeylerinin arttığı sonucu çıkmıştır.⁶⁸²

⁶⁷⁹ Koç, *Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri*, s. 125.

⁶⁸⁰ Münire Erden, Yasemin Akman, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınları, 1997, s. 54.

⁶⁸¹ İbrahim Aşlamacı, "İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, (2017), s. 221-22.

⁶⁸² Meryem Çırak, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Meslek Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 39-53.

Öğrenciler arasında en çok sevilen meslek dersleri Kur'an-ı Kerim⁶⁸³ ve Arapça dersidir. Öğrencilerin meslek derslerinden Arapça (%27,8) ve Kur'an-ı Kerim (%17,5) oranında zorlandıkları tespit edilmiştir.⁶⁸⁴ Öğrencilerin bu derslere mesafeli olmasının nedeni olarak dersleri öğrenmenin zorluğu, meslek derslerinin ezbere dayalı ve sıkıcı olması, öğrencilerin eğitimcileri beğenmemeleri ve üniversite sınavında bu derslerden sorulmaması gösterilmektedir.⁶⁸⁵ Bununla birlikte İHL öğrencilerinin okulda aldıkları din eğitiminden memnun oldukları görülmektedir.⁶⁸⁶

İHO öğretmenleri ve öğrencileri, ders kitabı içeriklerinin ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı görüşündedirler.⁶⁸⁷ Öğrenciler, meslek dersi kitaplarının açıklayıcı, yalın ve öğrenci seviyesine uygun hazırlanmadığını düşünmektedirler. Ders kitaplarının faydalı olup olması öğretmenlerin derslerde farklı yöntemler kullanmamasına ve dersleri aktif bir şekilde işlememesine bağlanmaktadır.⁶⁸⁸

Öğretmenler, İHO meslek derslerinin içerik ve amaç yönünden birbirlerine benzemesine rağmen birbirlerini tamamlama ve destekleme yönlerinin zayıf olduğu kanaatinde dirler.⁶⁸⁹ STK değerlendirmelerinde AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programında yer alan meslek derslerinde kazandırılması hedeflenen becerilere yer verilmediği görülmektedir.

3.1.3.1. Kur'an-ı Kerim/ Kur'an Okuma Teknikleri

Kur'an-ı Kerim öğretimi, dinî eğitim ve öğretiminin başlangıcı ve temelidir. Müslüman toplumlarda ve ülkemizde örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarında Kur'an öğretimi her dönem önemli bir yere sahip olmuştur. Türkiye'de DİB'e bağlı

⁶⁸³ Yakup Yüksel, "İmam Hatip Liselerinde Kur'an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği)", *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, (2016), s. 24.

⁶⁸⁴ Esra Sali, *İmam Hatip Liselerindeki Kız Öğrencilerin Sorunları ve Beklentileri (İstanbul Güngören Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 127,132-133.

⁶⁸⁵ Zehra Özgül, *Öğrenci Görüşlerine Göre İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi (Şanlıurfa Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 33,38.

⁶⁸⁶ Doğan, *1997 Yılı Sonrası*, s. 66.

⁶⁸⁷ Mevlüt Kesman, *İmam Hatip ortaokulu Meslek Dersleri Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018, s. 111.

⁶⁸⁸ Özgül, *Öğrenci Görüşlerine Göre İmam Hatip Liseleri*, s. 41,46.

⁶⁸⁹ Kesman, *İmam Hatip ortaokulu Meslek Dersleri Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, s. 97.

öğretim faaliyetlerini sürdüren yatılı ve yetişkin Kur'an Kursları ile Yaz Kur'an Kursları bulunmaktadır. Örgün eğitimde Kur'an öğretimi, imam hatip okullarında zorunlu ve farklı ortaöğretim kademelerinde seçmeli olarak okutulmaktadır. Yükseköğretimde ilahiyat fakültelerinde Kur'an öğretimi yapılmaktadır. Kur'an-ı Kerim dersine öğrencinin bu derse karşı ilgi, istek ve bir kültür oluşturacak şekilde başlanması önemlidir.⁶⁹⁰

Yılmaz'ın Kur'an-ı Kerim öğretim programlarını karşılaştırdığı araştırmasında günümüze doğru gelindikçe öğretim programlarında Kur'an-ı Kerim'i sadece lafzen okumadan ziyade öğrencilerin anlama ve anlamlandırmasına yönelik içeriklerin belirlendiği görülmektedir. İHO Kur'an-ı Kerim öğretim programında ünitelerde peygamber kıssaları, sure anlamları ve tanıtımları ile Kur'an'dan dualara yer verilmiştir. İHL Kur'an-ı Kerim öğretim programı, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ilkeleri çerçevesinde okuma, ezberleme ve anlama şeklinde yapılandırılmıştır. Kur'an-ı Kerim öğretimi, lâfız ve anlam bütünlüğü korunarak gerçekleştirilmektedir.⁶⁹¹

Öğretmenler, öğrencilerin güdülenememesini bir sorun olarak görmektedir.⁶⁹² Öğretmenler ve öğrenciler, Kur'an-ı Kerim ders saatlerinin yetersiz olduğunu,⁶⁹³ Kur'an-ı Kerim dersinin ezber ağırlıklı bir program olduğunu, derslerde Kur'an-ı Kerim'in mealinin ihmal edildiğini değerlendirmektedir.⁶⁹⁴ Kur'an-ı Kerim öğretiminde branşlaşmanın olması⁶⁹⁵ veya bu konuda özel eğitimi olan öğretmenlerin görevlendirilmesi tavsiye edilmektedir.⁶⁹⁶

Kur'an-ı Kerim öğretimine harflerin taliminden başlamak, öğrencinin seviyesine göre yöntemler belirlemek, derslerde işlenen âyetlerin anlamları ve

⁶⁹⁰ Fatih Çollak, "İmam Hatip Liseleri Kur'an-ı Kerim Dersi Müfredatı ve Öğretim Teknikleri Üzerine Düşünceler", *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 128.

⁶⁹¹ Nazif Yılmaz, "İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretimi (Öğretim Programları Üzerine Bir Değerlendirme)", *100. Yılında İmam Hatip Liseleri*, İstanbul: DEM Yayınları, 2015, s. 501-43.

⁶⁹² İhsan İşlek, *Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Dersi Ezber ve Sorunları*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020, s. 7.

⁶⁹³ Yüksel, "İmam Hatip Liselerinde Kur'an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği)", s. 26.

⁶⁹⁴ İşlek, *Kur'an-ı Kerim Dersi Ezber ve Sorunları*, s. 11.

⁶⁹⁵ Harun Kantar, *İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (Sivas Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s. 88-93.

⁶⁹⁶ Yüksel, "İmam Hatip Liselerinde Kur'an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği)", s. 27.

günümüz toplumuna verdiği mesajlar üzerinde durmak gerekir.⁶⁹⁷ Ayrıca dersin kazanımlarına uygun sunular, kısa videolar, çalışma kâğıtları, kavram haritaları gibi görsel, işitsel temelli ders materyalleri hazırlanmalıdır. Kur'an öğretimine özel tasarlanmış sınıflar oluşturulmalıdır. Kur'an-ı Kerim dersinde geleneksel yöntemlerin yanında yeni teknik ve teknolojilerin kullanılması istenmektedir.⁶⁹⁸ Yılmaz'ın çalışmasında Kur'an-ı Kerim derslerinde öğretmenlerin interaktif öğretim materyalleri ve e-içeriklerini yaygın olarak kullanmadığı tespit edilmiştir.⁶⁹⁹

Kur'an-ı Kerim dersi, sanat yönü ve pratiği olan bir ders olması sebebiyle eğitimcilerin Kur'an-ı Kerim'i güzel okuyan ve öğreten kimselerden seçilmesi bu dersin başarısı açısından önemlidir.⁷⁰⁰ Mesleki yeterliklerinin yanı sıra öğretmenler, şahsi özellikleri itibarıyla dinin emir ve yasaklarını uygulamada öğrencilerine her haliyle örnek olmalıdırlar.⁷⁰¹ Öğretmenler Kur'an-ı Kerim öğretimi noktasında kendilerini yeterli görmekle beraber Kur'an-ı Kerim öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitim almak istemektedirler.⁷⁰² Öğretmenler, derslerin verimli bir şekilde işlenmesi için zümre toplantılarında çözümler üretmelidir.⁷⁰³ Sınıfların kalabalık oluşu, dersin başarısını olumsuz etkilemektedir.⁷⁰⁴

Kur'an-ı Kerim dersi ile ilgili olarak TİMAV raporlarında dile getirilen hususlar ve alan araştırmalarında din eğitimcilerinin de benzer hususlara vurgu yaptıkları görülmektedir. Çalışmalarda öğreticilerin niteliklerinin artırılması, branşlaşmaya gidilmesi, Kur'an-ı Kerim derslerinde sınıfların bölünmesi, Kur'an-ı Kerim'i lâfzen güzel okumanın yanında anlamı üzerinde durulması istenmektedir.

⁶⁹⁷ Çollak, "İmam Hatip Liseleri Kur'an-ı Kerim Dersi Müfredatı ve Öğretim Teknikleri Üzerine Düşünceler", s. 134-36.

⁶⁹⁸ Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, "Kur'an Öğretiminde Yeni Anlayış ve Yaklaşımlar", *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: TİDEF Yayınları, 2010, s. 552.

⁶⁹⁹ Nazif Yılmaz, *İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Yeni Yöntemler ve Materyal Kullanımı*, (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021, s. 303,354,363.

⁷⁰⁰ Çollak, "İmam Hatip Liseleri Kur'an-ı Kerim Dersi Müfredatı ve Öğretim Teknikleri Üzerine Düşünceler", s. 133.

⁷⁰¹ Yılmaz, *İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Yeni Yöntemler ve Materyal Kullanımı*, s. 316-20.

⁷⁰² Kantar, *İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (Sivas Örneği)*, s. 96-96.

⁷⁰³ Süleyman Kaya, "Müzakereler", *İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi ve Öğretimi*, DEM Yayınları, 2005, s. 178; Yüksel, "İmam Hatip Liselerinde Kur'an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği)", s. 26.

⁷⁰⁴ İşlek, *Kur'an-ı Kerim Dersi Ezber ve Sorunları*, s. 19.

3.1.3.2. Tefsir/Tefsir Okumaları Dersleri

İHL müfredatında tefsir dersinin yer alması,⁷⁰⁵ halkın bu okullara yönelmesini ve eğitim sistemiyle bütünleşmesini olumlu etkilemiştir.⁷⁰⁶ İHL meslek dersleri ile ilgili tezler ve alan araştırmaları yapılmaktadır. Fakat imam hatip liselerinde tefsir dersinin öğretiminin konu edildiği, dersin özel öğretim yöntemlerinin ve sorunlarının işlendiği araştırmaların sayısının az olduğu görülmüştür.

İHL Tefsir dersinin öğretiminde amaç; öğrencinin Kur'ân-ı Kerim'i tanınması, muhtevasını kavraması ve mevcut bilgi birikimiyle bağlantılı bir şekilde dinî ve ahlâki gelişimine katkı sağlamasıdır.⁷⁰⁷ Tefsir dersinde öğrencilerin hayatı anlamalarına katkı sunacak konuların ön plana çıkarılması hedeflenmelidir.⁷⁰⁸

Tefsir dersi, Kur'an-ı Kerim dersi ve diğer meslek dersleriyle eş güdümlü bir şekilde işlenmeli,⁷⁰⁹ konular işlenirken tekrara düşülmemelidir. Tefsir dersinde ele alınan konuların derinlemesine işlenmesine ihtiyaç vardır. Ancak öğrencilerin üniversiteye hazırlanma kaygıları, derslere gereken önemin verilmemesine ve müfredatın başarısız olmasına neden olmaktadır.⁷¹⁰

Eyimaya'nın araştırmasında öğrenciler, Tefsir dersi konularının güncel olmadığını, teorik olduğunu ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünmektedirler. Büyük ölçüde öğretmenler de Tefsir dersi kitabının yetersiz olduğunu düşünmektedirler.⁷¹¹ Köse'nin araştırmasında ise öğretmenler, ders kitabının öğrenci seviyesine uygun olduğu görüşündedirler.⁷¹² Dolayısıyla bu durum STK raporlarında belirtilen konu-kazanım bütünlüğünün gerçekleşmesine engel teşkil etmektedir. Dersin muhatabı olan öğrenci yapısının dikkate alınmasının dersin

⁷⁰⁵ Muzaffer Eyimaya, *İmam Hatip Liselerinde Tefsir Dersi Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme*, (Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, 2006, s. 14-17.

⁷⁰⁶ Halis Ayhan, "İmam-Hatip Lisesi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2000, Cilt 22, s. 191.

⁷⁰⁷ İlhami Günay, "İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersinin Önemi, Sorunları, Öğretim Metodları ve Bazı Teklifler", *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, Sayı 3, (2019), s. 363-64; Mustafa Öztürk, "İmam Hatip Lisesi Programında Tefsir Dersi Öğretimiyle İlgili Tespitler ve Teklifler", *100. Yılında İmam Hatip Liseleri*, DEM Yayınları, 2013, s. 481-82.

⁷⁰⁸ Banu Güner, "Tefsir Dersini Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Mesleki Din Öğretimi*, İstanbul: Yekder Yayınları, 2018, s. 105.

⁷⁰⁹ Günay, "İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersi", s. 370-73.

⁷¹⁰ Birişik, "İmam Hatip Liseleri Tefsir Dersi", s. 154-55.

⁷¹¹ Eyimaya, *İmam Hatip Liselerinde Tefsir Dersi*, s. 60-63, 80-81.

⁷¹² Nuri Köse, *İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersi Programının Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 1998, s. 56.

hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli bir yeri vardır. Derslerde nasih-mensuh, kıraatler gibi ihtilafı konulara girilmemesi istenmektedir.⁷¹³ Mevcut haftalık Tefsir ders saatleri çerçevesinde müfredatın daraltılması ve ütöpik beklentilerden uzaklaşılması gerektiğine değinilmektedir.⁷¹⁴

DÖGM, meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine destek vermek için Tefsir okumaya yönelik hizmet içi kurslar düzenlemektedir. Bu kurslar vesilesiyle öğretmenlerin bilgi birikimlerinin ve mesleki heyecanlarının artacağı öngörülmektedir. Bu tarz olumlu çalışmaların tüm meslek dersi öğretmenlerini kapsayacak şekilde belirli periyotlarla gerçekleştirilmesi halinde öğreticiden kaynaklı problemlerin asgari seviyeye düşmesi beklenmektedir.

3.1.3.3. Hadis/Hadis Metinleri

Hz. Peygamber insanları eğitmekle görevlendirilmiştir. Hz. Peygamberin sözlerini konu edinen hadis ilmi, Hz. Peygamberin içinde bulunduğu toplumu dönüştürme sürecine tanıklık etmektedir. Görmez'in ifade ettiği gibi Hz. Peygamber, hayatın tabii akışı içinde ve gerçek hayattan kopmadan bu değışimi gerçekleştirmiştir. Hadisler, İslâm'ın ortaya koymaya çalıştığı insan tipini gösteren önemli materyallerdir. Hz. Peygamberin rehberliğinde gerçekleştirilen sosyal devrimi kavramak için sosyal bilimlerin bütün alanlarına müracaat etme zorunluluğu vardır.⁷¹⁵ Hadisler genel olarak itikadi ve fihki meseleleri çözmek için yorumlanmaktadır. Hz. Peygamberin nasıl bir insan yetiştirmeye çalıştığını anlamak için günümüzde Hadislerin eğitsel bir bakışla yorumlanmasına da ihtiyaç bulunmaktadır.⁷¹⁶

⁷¹³ Köse, *İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersi*, s. 62.

⁷¹⁴ Öztürk, "İmam Hatip Lisesi Programında Tefsir Dersi Öğretimiyle İlgili Tespitler ve Teklifler", s. 486,489,492,499.

⁷¹⁵ Mehmet Görmez, *Sünnet ve Hadisin Anlaşılması ve Yorumlamasında Metodoloji Sorunu*, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995, s. 50-51.

⁷¹⁶ Muhiddin Okumuşlar, "Hadislerin Anlaşılmasında Eğitsel Yorumun Önemi", *Hadis Tetkikleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, (2007), s. 133-34.

Hadis ders kitapları, günümüz meselelerine ışık tutan bir bakış açısıyla bilimsel araştırmalara dayanarak yazılmalıdır.⁷¹⁷ Öğrencilerin güncel meselelerle ilgili hadisleri ezberleme ve öğrenmede duyarlı olduğu görülmüştür.⁷¹⁸

3.1.3.4. Siyer / İslâm Tarihi

Mevcut İslâm Tarihi dersinin müfredatı azaltılmalı ve dersin adı *İslâm Tarihine Giriş* olmalıdır.⁷¹⁹ Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatının mucizeler üzerinde anlatılması siyer kitabının ortaya koymak istediği peygamber modelinin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Öğrenciler, peygamberin sosyal ve beşerî yönünün öncelikli olarak işlenmesini istemektedirler.⁷²⁰ Gençlerin kimlik arayışlarının yoğun olduğu bir dönemde Hz. Peygamberi tanımak istedikleri ve hayatını merak ettikleri yorumu yapılabilir.

Siyer kitabının dilinin anlaşılabilir olması gerektiği, görsel malzeme kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve konuların yüzeysel anlatılmasından dolayı ders kitabının içeriğinin yetersiz olduğu da belirtilmektedir.⁷²¹ Ayrıca öğreticilerin siyer dersini öğretmen merkezli ve anlatım yöntemi yoğunluklu işlediği ve ders kitabı dışında araç gereç kullanmada yetersiz oldukları görülmektedir.⁷²²

3.1.3.5. Hitabet ve Mesleki Uygulama- Dinî Musiki (İHL) Dersleri

Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi, okulda öğretimi yapılan meslek derslerinin vitrinidir. Diğer meslek derslerinde yeterli eğitimi almış bir öğrenci, yeterliğini toplum huzurunda sergileyebilecektir.⁷²³ Okullarda verilen mesleki eğitimin kalitesi ve öğretim programının verimliliği, o programdan yetişen insanların mesleki

⁷¹⁷ M. Hayri Kırbasoğlu, "İmam Hatip Liseleri Hadis Ders Kitabı Üzerine", *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, DEM Yayınları, 2005, s. 265.

⁷¹⁸ İşlek, *Kur'an-ı Kerim Dersi Ezber ve Sorunları*, s. 15.

⁷¹⁹ Bayraktar, "İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme", s. 39.

⁷²⁰ Bekir Yıldırım, *İmam Hatip Liselerinde Siyer Dersinin Öğretimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007, s. 71-75.

⁷²¹ Yıldırım, *İmam Hatip Liselerinde Siyer Dersinin Öğretimi*, s. 76-78.

⁷²² Mehmet Özdemir, "Siyer ve İslâm Tarihi Müfredat Programları ve Ders Kitapları Üzerine Bazı Mülahazalar", *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 260; Yıldırım, *İmam Hatip Liselerinde Siyer Dersinin Öğretimi*, s. 82-87.

⁷²³ Fahri Kayadibi, "İmam Hatip Liseleri Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersleri Değerlendirmesi", *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 393.

yeterlikleri ile ölçülmektedir.⁷²⁴ Mesleki uygulamalara ders saati yetmediği için staj dönemleri yaz tatilleri gibi daha geniş zaman dilimlerinde yapılmalıdır.⁷²⁵

Hitabet ve Mesleki Uygulama dersin öğretmen ve öğrenciler tarafından önemsenmesine rağmen öğrenci katılımı düşüktür. Mesleki uygulama dersinin başarılı olmaması ve problem yaşanmasında öğretmenlerin derse ait özel öğretim yöntemlerini yeterince kullanmaması ile birlikte⁷²⁶ mesleki uygulamaların İHL öğretim programında yer almaması gösterilmektedir.⁷²⁷

3.1.3.6. Temel Dinî Bilgiler /Fıkıh / Fıkıh Okumaları Dersleri

İmam hatip liselerinde okutulan Temel Dinî Bilgiler dersi yerine Fıkıh dersi konulmalıdır.⁷²⁸ Temel Dinî Bilgiler dersinin kavranması için işlenen konular arasında konu bütünlüğünü sağlamak ve Fıkıh dersinde öncelikle öğrencileri fıkıh kavramları ve terimleriyle boğmadan lise öğrencisinin seviyesine uygun bir fıkıh formasyonu kazandırmak hedeflenmelidir. Bu dersi okuyan öğrenci, gündelik hayatında karşılaştığı güncel fıkhi problemleri çözebilmeye yeterliğine sahip olmalıdır.⁷²⁹

3.1.3.7. Akaid ve Kelam / İslâm Ahlakı Dersleri

İmam hatip ve ilahiyat müfredatında aynı isimle okutulan Kelam dersinde aynı konular işlenmektedir. İsimleri aynı olsa bile içerikleri Kur'an kurslarında İtikat, imam hatip liselerinde Kelama Giriş, ilahiyat fakültelerinde Kelam olarak değiştirilebilir.⁷³⁰ Kelam dersinde müfredatta yer alan kavram ve konu başlıklarının neler olacağı kadar onların içinin nasıl doldurulacağı da önemlidir. Kelam ilminin

⁷²⁴ İsmail Lütfü Çakan, "İmam Hatip Liselerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama", *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 383.

⁷²⁵ Çakan, "İmam Hatip Liselerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama", s. 388; Kayadibi, "İmam Hatip Liseleri Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersleri Değerlendirmesi", s. 398.

⁷²⁶ Ömer Demir, *İmam Hatip Liselerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi Öğretimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997, s. 165.

⁷²⁷ Buyrukçu, "Türkiye'de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri", s. 124.

⁷²⁸ Bayraktar, "İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme", s. 39.

⁷²⁹ Şuayip Özdemir, "İmam Hatip Liselerinde Okutulan Temel Dinî Bilgiler ile Fıkıh Dersi Programındaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi", *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 197.

⁷³⁰ Bayraktar, "İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme", s. 40.

insan ve toplum hayatındaki önemi diğer İslâmi ilimlerle irtibatlandırılarak öğrencilere anlatılmalıdır. Kalam dersi, kalam ilminin kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberin hayatı bütünleştirilerek okutulmalıdır.⁷³¹

Günümüzde imam hatip lisesi mezunları din görevlisi yetiştirme fonksiyonunu ilahiyat fakültelerine devretmiş durumdadır. Kalam dersi programları ve öğretimi, imam hatip gençliğinin bireysel olarak ihtiyaç duyduğu konu ve içerikler çerçevesinde değişmelidir.⁷³²

3.1.3.8. Karşılaştırmalı Dinler Tarihi

Öğretim programlarında öteki dinlerin öğretimi noktasında savunmacı din öğretimi; (confessional) inanılan dinin temel alındığı; objektif din öğretimi; dinlerin olduğu gibi anlatıldığı; ve yorumlayıcı din öğretimi; bireyin öğretimi yapılan dinin mensubunun yerine geçerek anlamaya çalışmasına dayanmaktadır. 1999 yılından itibaren hazırlanan dinler tarihi programında objektif bir din öğretimine doğru değişiklik gözlenmiştir. Dinlerin yaşayan ritüellerinin öğrenciye sunulması öğrencilerin ilgisini çekmesine ve yaşadıkları dünyayı tanımalarına yardımcı olacaktır.⁷³³

3.1.3.9. Arapça Dersi

Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin donanımı, öğrencilerin ilgisi, motivasyonu, dersin işlenişinde uygulanan yöntem, ders araç ve gereçleri, öğrenme ortamı gibi etkenler başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir.⁷³⁴ Arapça dersinde öğrencilerin zorlanmasında ana dil ve öğrenilen dilin cümle dizilişi, kelimelerin yazılış yönü ve alfabe farklılığı etkilidir. İmam hatip lisesi öğrencileri arasında Arapça'ya karşı ön yargı, motivasyon, ısrar, eğitimcilerin eğitimi, dili yerinde

⁷³¹ İlyas Çelebi, "İmam Hatip Liselerinde Kalam Dersi Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 279-87.

⁷³² Ramazan Altuntaş, "İmam Hatip Liselerinde Okutulan Kalam Dersinin Amaç ve İçerik Açısından Değerlendirilmesi", *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 296,299.

⁷³³ Recep Kaymakcan, "İmam Hatip Liselerinde Dinler Tarihi Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi ve Öğretimi*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 335,351.

⁷³⁴ Tahsin Aktaş, "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti", *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 1, (2005), s. 89.

öğrenme, teori ve uygulama, sözcük öğrenimi, tekrarın önemi, cesaret, öğrenilmiş çaresizlik, imkân yetersizliği, dili öğrenememe endişesi öğrencilerin Arapça öğreniminde zorlanma nedenleri olarak öne çıkmaktadır.⁷³⁵ İmam hatip liselerinde Arapça eğitiminde değişen program, yöntem ve materyallere rağmen istenilen başarının sağlanamamasında öğrencinin dile karşı hazır bulunuşluk seviyesi kadar, öğretmenin dil yeterliği ve öğrencileri güdülemesi⁷³⁶ uygulanacak öğretim programı ile uyumlu yöntem ve materyaller kadar öğrencinin ailesinin desteği de önemlidir.⁷³⁷

Öğretmenlerin ders kitapları haricinde çizgi film, slayt ve cd gibi materyalleri kullandıkları ancak Arapça konuşma konusunda yetersiz oldukları belirtilmektedir.⁷³⁸ Arapça öğretmenlerinin Arapça konuşma becerilerinin geliştirilmesi için belirli dönemlerde yurt dışına gönderilmesi, Arapça öğretmeni yetiştiren fakültelerle iş birliğine gidilmesi önemsenmektedir.⁷³⁹

Cumhuriyet döneminde İHL bünyesinde ortaöğretim programında yer alan Arapça dersini modern öğretim yöntemleriyle öğretecek kadronun bulunmayışı, medrese mezunu hocalar tarafından gramer ağırlıklı işlenmesine neden olmuştur. Bu durum, ders materyalleri, öğretim yöntemleri ve pedagojik yetersizlikler kaynaklı birçok sorunun günümüze kadar gelmesinde etkili olmuştur. Araştırmalar İHL’de Arapça öğretiminde geleneksel yöntemlerin dışına çıkılmadığını göstermektedir.⁷⁴⁰

3.1.4. Öğrenciler

İHL öğrenci başarıları, mesleğe yönelme durumları, üniversite tercihlerinde belli alanlarda yoğunlaşma, öğrenci sayısı ve kız öğrencilerin oranı gibi başlıklar İHL ile ilgili olarak öne çıkan konulardandır. Örneklem grubundaki STK’ların İHL öğrencilerinin bu okulları tercih nedenleri, mezun olduktan sonraki istihdam alanları,

⁷³⁵ Ayşenur Koçak, *Arapça Dil Öğretiminde Karşılaşılan Problemler “İmam Hatipler ve İlahiyatlar Ölçeğinde”*, (Yüksek Lisans Tezi), Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, 2019, s. 44.

⁷³⁶ Aktaş, “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”, s. 98.

⁷³⁷ Zahide Dalbudak, *Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2006, s. 14,44.

⁷³⁸ Bilal Abır, *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersine Giren Öğretmenlerin Profilleri ve İletişimsel Yaklaşımla Arapça Öğretimine İlişkin Farkındalıkları*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015, s. 70,79.

⁷³⁹ Abır, *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersine Giren Öğretmenlerin Profilleri ve İletişimsel Yaklaşımla Arapça Öğretimine İlişkin Farkındalıkları*, s. 89-90.

⁷⁴⁰ Fiğen Kervankaya, “İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2014), s. 125-34.

tercih ettikleri üniversite bölümleri, öğrenci başarıları, öğrenci kayıtları, sınavlar ve devamsızlıklar konularına eğildikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki STK raporlarında İHL öğrencilerinin bu okulları tercih gerekçeleri şöyle sıralanmaktadır: 1- Normal eğitim yanında din eğitimi almak, 2- Başörtüsü takabilmek. Din eğitimi alan araştırmalarında imam hatip okullarına çocuğunu gönderen velilerin ve bu okullarda öğrenimine devam eden öğrencilerin kaliteli bir eğitim⁷⁴¹ ve güvenilir ortamın⁷⁴² yanı sıra en önemli tercih nedeni din eğitimi almaktır.⁷⁴³ İmam hatip liselerinin dar gelirli ailelerin çocuklarına eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sunulmasında, kız öğrencilerin okullaşmasında, dinî bilgilerin doğru kaynaklardan öğrenilmesinde ve toplumsal huzurun oluşmasında önemli bir yeri vardır.⁷⁴⁴ İHL mezunları, bu okullara gelecekte de dinî eğitim almak isteyenler tarafından ihtiyaç duyulacağını öngörmektedirler.⁷⁴⁵

İmam hatip liselerinin kamuoyunda tartışılmasında mezunlarının yükseköğrenim alanında tercih ettiği bölümler yer almaktadır. Laik çevreler, imam hatip mezunlarının yalnızca ilahiyat fakültesine gitmesi gerektiğini; mülkiye, askeriye ve emniyet teşkilatına gitmelerinin sakıncalı olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmalarda imam hatiplerin belirgin bir şekilde bir fakülteye yöneliminin olmadığı, öğrencilerin en çok ilahiyat, ardından eğitim fakültelerine yöneldikleri, daha çok kız öğrencilerin ilahiyat fakültelerini tercih ettiği görülmektedir. İHL öğrencilerinin üniversitede okumak istedikleri alanlar, ilahiyat, tıp, eczacılık, diş hekimliği, eğitim, hukuk, iktisadî-idari bilimler, siyasal bilimler alanı ve mühendislik-mimarlık alanı takip etmektedir.⁷⁴⁶

⁷⁴¹ Doğan, *1997 Yılı Sonrası*, s. 58.

⁷⁴² Ay, *Velilere Göre İHL*, s. 45.

⁷⁴³ Tuncay Karateke, *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Batman İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, s. 55; Özdemir, Karateke, “İHO Öğrencilerinin Lise Tercihleri”, s. 583-98; Şahin Çalışkanoğlu, *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Çorum Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018, s. 68; Turan Bilge Kuşçu, *Velilerin Çocuklarını İmam-Hatip Liselerine Gönderme Nedenleri ve Beklentileri (Gaziantep-İslâhiye Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, s. 43.

⁷⁴⁴ Cebeci, “İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Yapısı ve Bunun Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi”, s. 111-20.

⁷⁴⁵ Karasubaşı, Akın, Yıldırım, “Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi”, s. 82.

⁷⁴⁶ Zengin, Karaman, “Öğrencilerin İHL Tercih Nedenleri”, s. 421; Özgül, *Öğrenci Görüşlerine Göre İmam Hatip Liseleri*, s. 34; Aşlamacı, “İHL Öğrencilerinin Tutum Düzeyleri”, s. 209.

Yapılan araştırmalar İHL öğrencilerinin yüksek oranda üniversiteye girmeyi istediklerini,⁷⁴⁷ bu okulları tercihlerinde belirgin bir şekilde din görevlisi olma amacı bulunmadığını göstermektedir.⁷⁴⁸ Öğrencilerin İHL'yi mesleğe hazırlayıcı bir kurum olarak görmediklerinin en somut göstergesi, lisans tercihlerinde ilahiyat haricindeki bölümlere yönelimleri olarak gösterilmektedir.⁷⁴⁹ Başka bir araştırma sonucuna göre ise İHL öğrencilerinin üniversite tercihlerinde %23,4 oranında ilahiyat alanı gelmektedir. Öğrencilerin daha sonra %15,7 ile sağlık alanı tercihleri öne çıkmaktadır. Kız öğrencilerin ise belirgin bir şekilde ilahiyat alanına yöneldiği görülmektedir.⁷⁵⁰

Öğrencilerin güvenilir kaynaklardan temel dinî bilgileri öğrenmek ve sonrasında istediği bir yükseköğrenim kurumuna yerleşmek amaçlı beklentileri öne çıkmaktadır.⁷⁵¹ Eroğlu, İHL mezunlarının üniversitelerin farklı bölümlerine gidebilmelerini, laiklik ve öğretimin bütünlüğünü zedelediği, klasik liselerle rekabet havasına girildiği ve toplumsal huzursuzluğa neden olduğu için eleştirmektedir.⁷⁵²

STK raporlarında öğrencilerin İHL'de aldıkları eğitimin üniversiteye hazırlık sürecinde yeterli olmadığı ileri sürülmektedir. Alan araştırmalarında İHL öğretmenleri, öğrencileri sosyal-edebiyat alanında daha başarılı, fen-matematik alanında zayıf olarak nitelemektedirler. Genel olarak imam hatip okulları orta düzeyde başarılı görülmektedir.⁷⁵³ İHL öğrencileri, öğretmenlerinin görüşlerine benzer şekilde sözel alanda kendilerini daha başarılı görmektedirler. Fakat öğrenciler, İHL'de aldıkları eğitimin üniversiteye hazırlanmalarında yetersiz kaldığını belirtmektedirler.⁷⁵⁴

⁷⁴⁷ Doğan, *1997 Yılı Sonrası*, s. 56; Karateke, *İHL Öğrenci Beklentileri*, s. 83; Karateke, "İHL Kız Öğrenci Yönelimleri", s. 229.

⁷⁴⁸ Şuayip Özdemir, Tuncay Karateke, "Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etme Nedenleri (Elâzığ Örneği)", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 45, (2018), s. 25; Sarı, "İHL Öğrenci ve Veli Beklentileri", s. 108; Karasubaşı, Akın, Yıldırım, "Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi", s. 85.

⁷⁴⁹ Çınar, "İmam Hatip Liselerinden Beklentiler", s. 1257; Korkmaz, "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri: Nasıl? ve Neden?", s. 588; Özgül, *Öğrenci Görüşlerine Göre İmam Hatip Liseleri*, s. 34; Dikbıyık, Bölükbaşı, "Eyüp Kız Anadolu İHL", s. 192.

⁷⁵⁰ Aşlamacı, "İHL Öğrencilerinin Tutum Düzeyleri", s. 209,217.

⁷⁵¹ Doğan, *1997 Yılı Sonrası*, s. 58.

⁷⁵² Eroğlu, "Eğitim Birliği ve Yanlış Uygulamalar", s. 44-45.

⁷⁵³ İpek, "İmam hatip lisesi Öğretmenlerinin Mevcut İmam Hatip Müfredatına ve İmam Hatip Liselerinin Geleceğine İlişkin Görüşleri (Konya Örneği)", s. 560.

⁷⁵⁴ Dikbıyık, Bölükbaşı, "Eyüp Kız Anadolu İHL", s. 190,197.

İHL mezunu öğrencilerin sınavlardaki başarı düzeyinin düşüklüğü, İHL öğrenci profiliyle yakından ilgilidir. İHL öğrenci başarısının düşüklüğünün en büyük sebebi, temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde puanı diğer liselere yetmeyen öğrencilerin kendi istekleri dışında İHL'yi tercih etmek zorunda kalmalarıdır. Geçmişte olduğu gibi öğrenci alımlarında bir ölçü ve sınavın olmayışı, akademik eğitimle beraber mesleki eğitim açısından da problem oluşturmaktadır. Bu durum, din hizmetlerini yürütecek olan personelin niteliğini olumsuz etkilemektedir.⁷⁵⁵ Öğrencilerin beceri ve yeteneklerini doğru yönlendiren bir rehberlik sisteminin eksikliği, sorunların temel sebebidir. Nicelik yönünden belirli bir doyuma ulaşan İHL'nin nitelik yönünden geliştirilmesi gerekmektedir.

STK raporlarında merkezi sınav uygulaması; okulun ve eğitim programlarının işlevini yerine getirmesini engellediği, okullar arası eşitsizliği artırdığı, öğrenci kontenjanları ve okul kontenjanlarının örtüşmediği, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin sağlıklı geliştirilmesini engellediği, sınav kaygısının öğrencilerde stres oluşturması ve sistemin mevcut haliyle okul dışı kaynaklara yönlendirmesi gibi sebeplerle eleştirilmektedir. Sınav sisteminin sık değiştirilmesi, tüm ortaöğretim yerleştirmelerinde merkezi sınav sisteminin esas alınması ve sınavsız öğrenci alan okul türlerinin azalması sebebiyle problemlerin ortaya çıktığı belirtilmektedir. DÖGM tarafından yürütülen Üniversiteye Doğru 2020 Projesi'nin sınav odaklı bir yaklaşım sergilediği, bu haliyle İHL öğrencilerinin sınav başarısını ve eğitimin niteliğini artırmaktan uzak olduğu ifade edilmektedir. Üniversiteye daha çok öğrenci yerleştirme temelli projelerin derslerin sınav odaklı işlenmesine yol açacağı, öğrenme içeriklerini zayıflatacağı, bu okullarda işlenen derslerin öğrencinin gözünde gereksiz olduğu düşüncesini pekiştireceği ileri sürülmektedir. MEB'in İHL'deki eğitimin niteliğini artırmak için kısa vadeli ve sonuç odaklı yaklaşımlar yerine veri temelli yapısal değişiklikler benimsemesi önerilmektedir.

Alan araştırmalarında öğrencinin okul başarısı ve okula aidiyetle ilgili süreçlerde bireysel başarı, kendi istekleri ile bu okulları tercih etmiş olmaları gibi hususların son derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler puan

⁷⁵⁵ Bayraktar, "İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme", s. 35-37.

yetersizliği, aile isteği ve çevre⁷⁵⁶ gibi kendi iradeleri dışındaki sebeplerle bu okullarda öğrenim görmeleri halinde okula yönelik olumsuz bir bakış açısı, isteksizlik ve genel bir memnuniyetsizlik durumu yaşanmaktadır. Merkezi sınavlarda istediği puanı alamayan ve ailelerinin yönlendirmesi ile bu okullara devam eden öğrencilerin yoğunlukta olması imam hatiplerin niteliğini olumsuz etkilemektedir.⁷⁵⁷ Kayadibi, imam hatip lisesi ve ilahiyat fakültesine kaydolacak öğrencilerin seçilmesi ve iyi yetiştirilmesi gerektiğini söylemektedir.⁷⁵⁸

Ortaöğretim öğrenci yerleştirme sistemindeki eksiklikler, gönülsüz ve motivasyonu düşük bir öğrenci profili ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, öğrenciler açısından devamsızlık, sınıf tekrarı, açık öğretim lisesine nakil gibi problemlere neden olmaktadır. Öğrenci sayısını ve kontenjanını artırarak bu okullara öğrenci yönlendirmek yerine, eğitim sistemi içinde yıllarını geçiren öğrenciler için daha nitelikli bir eğitimin kurgulanması gerekmektedir. AİHL'lere yerleşen öğrencilerin en yüksek ve en düşük yüzdeler dilim farkı 94.08'dir. Bu haliyle başarılı öğrencileri seçme ve düzeylerine göre eğitim verme hedefiyle yola çıkan ortaöğretime geçiş sisteminin amaç-sonuç örtüşmesini sağlayamadığı görülmektedir. Bu durum, öğrenci seçimlerinin eğitsel gerekçelerinin tekrar ele alınmasını zaruri kılmaktadır.

3.1.5. Öğretim Programı

İHL meslek dersi öğretim programlarının yeniden ele alınması gerektiği STK raporlarına yansımaktadır. İHL meslek dersi kitaplarının gereksiz bilgiler ihtiva etmesi, ünitelerin öğrenci merkezli ve beceri temelli bir içeriğe sahip olmaması, ünite içerikleri ile kavramlar ve kazanımlar arasında açık bir bağlantı kurulmadığı için her bir dersin birbirinden bağımsız bir görüntü verdiği ifade edilmektedir. Meslek derslerinin zorunlu ve seçmeli olarak ayrılması, İHL haftalık ders saatlerinin öğrenme çıktıları, öğretim içeriği ve insan kaynağının planlanması sonrasında uygulanması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

⁷⁵⁶ Çınar, "İmam Hatip Liselerinden Beklentiler", s. 1257; Korkmaz, "İmam hatip lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri", s. 36.

⁷⁵⁷ Karasubaşı, Akın, Yıldırım, "Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi", s. 83-84.

⁷⁵⁸ Fahri Kayadibi, "Diyanet İşleri Başkanlığı Personelinin Eğitim ve Bilgi Seviyesinin Yükseltilmesi", *II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: DİB Yayınları, 2003, s. 426-32.

MEB, imam hatip okulları eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerileri; “*araştırma ve sorgulama, bilgi teknolojilerini kullanma, bireysel farkındalık, mesleki uygulama, değişim ve sürekliliği algılama, dinî metinleri anlama ve yorumlama, iletişim, kültürel farkındalık, mekân, zaman ve kronolojiyi algılama, problem çözme, sosyal yeterlikler, temel dinî kaynakları tanıma ve kullanma*” olarak belirlemiştir.⁷⁵⁹ MEB’in hedeflediği bu kazanımların tek bir boyutla gerçekleşmeyeceği açıktır. Bunun için imam hatip liselerinde okutulan derslerin çeşitliliği ve ders içerikleri önem kazanmaktadır. Cebeci, imam hatip liselerinde okutulan meslek ve kültür derslerinin bir bütün olduğunu, kültür derslerinin öğrencilere hem üniversiteye geçiş imkânı sağladığını hem de din görevlilerinin niteliğinin artmasında olumlu katkısının olduğunu belirtmektedir.⁷⁶⁰

Değişen toplumsal koşullar gibi eğitim-öğretim yöntemleri ve süreçleri kaçınılmaz olarak yenilenmektedir. Sınıf ve öğretmen odaklı bir eğitimin yerini günümüzde öğrenci ve bilgi temelli yaklaşımlar almaktadır. Geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmen merkezli bir yaklaşım etkiliyken, günümüz eğitim sistemlerinde öğrencinin aktif olduğu yapılandırıcılık, problem-tabanlı öğrenme, kaynak-tabanlı öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımları öne çıkmaktadır.⁷⁶¹ Öğrenci odaklı eğitim yaklaşımlarında öğrenme içerikleri, öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanır.⁷⁶² Bu gelişmeler doğrultusunda din eğitimi bilim dalı uzmanları; mezheplere göre din öğretimi, dinler arası din öğretimi, mezhepler üstü din öğretimi, mezhepler arası din öğretimi, fenomenolojik din öğretimi, mezhep merkezli dinler arası açılımlı gibi model ve yaklaşımları geliştirmiştir.⁷⁶³ Din eğitimi programları, ders kitapları ve öğretmen yetiştirme programları bu yaklaşımlar doğrultusunda güncellenmektedir.

⁷⁵⁹ MEB, “Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi”, s. 13.

⁷⁶⁰ Suat Cebeci, “Türkiye’de Ortaöğretimde Mesleki Din Eğitimi”, *Diyanet İlmî Dergi*, Cilt 26, Sayı 3, (1990), s. 43-45.

⁷⁶¹ İlhami Bulut, “Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 56, (2008), s. 524-27.

⁷⁶² Yasin Yiğit, *Anadolu İmam hatip lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği)*, (Doktora Tez Tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 29.

⁷⁶³ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s. 132.

İHL Meslek Dersleri Öğretim Programında öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Bunlar: 1- Anadilde iletişim, 2- Yabancı dillerde iletişim, 3- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, 4- Dijital yetkinlik, 5- Öğrenmeyi öğrenme, 6- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, 7- İnisiyatif alma ve girişimcilik 8- Kültürel farkındalık ve ifade şeklinde belirginleşmektedir.⁷⁶⁴ Belirlenen bu yeterliklerin ne ölçüde gerçekleştiğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Eldeki veriler doğrultusunda meslek derslerine yönelik güncellemelerin yapılması öğretim programının başarısını artıracaktır.

Meslek derslerinde Kur'an ve sünnet temelli bilgi ve düşünce oluşumuna önem verilmektedir. Öğrencilerin kimlik ve kişilik inşasında İslâm dininin ilke ve prensiplerinden hareketle doğru bilgiye dayalı düşünce, inanç ve davranış kazanmaları hedeflenmektedir.⁷⁶⁵ Buyrukçu, İHL öğretim programlarının din hizmetlerine yönelik geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.⁷⁶⁶ İHL öğretmenleri, ders sayısı ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını, konu içeriklerinin muğlak olduğunu ve öğrenci ihtiyaçları gözetenmeden hazırlandığını düşünmektedirler.⁷⁶⁷ İHL öğrencilerinin meslek dersleri ve içeriklerine yaklaşımları öğretmenleri ile benzerlik göstermektedir. İHL'de verilen eğitimin beklentileri karşılamadığı⁷⁶⁸ gerekçesiyle öğrenciler; meslek dersi içeriklerinin yenilenmesini ve uygulamaya ağırlık verilmesini talep etmektedirler.⁷⁶⁹ Meslek derslerinde istenilen başarının elde edilememesinde; müfredat hazırlama sürecinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının yeterli analiz edilmemesi yanında, öğrencilerin üniversite sınavı odaklı

⁷⁶⁴ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Ankara: MEB, 2018, s. 6-7.

⁷⁶⁵ MEB, "Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi", s. 3.

⁷⁶⁶ Buyrukçu, "Türkiye'de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri", s. 125.

⁷⁶⁷ İpek, "İmam hatip lisesi Öğretmenlerinin Mevcut İmam Hatip Müfredatına ve İmam Hatip Liselerinin Geleceğine İlişkin Görüşleri (Konya Örneği)", s. 555-56.

⁷⁶⁸ Karasubaşı, Akın, Yıldırım, "Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi", s. 86; Aşlamacı, "İHL Öğrencilerinin Tutum Düzeyleri", s. 225.

⁷⁶⁹ Çınar, "İmam Hatip Liselerinden Beklentiler", s. 1252.

çalışmaları ve meslek derslerin 11 ve 12. sınıflarda yoğunlaşmasının etkili olduğu belirtilmektedir.⁷⁷⁰

Öğretmenler, meslek dersi programlarının öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarına uygun hazırlanmasının bir sonucu olarak, İHO meslek dersleri öğretim programlarından mezun olduktan sonra imam hatip lisesine gidecek öğrenciler için yeterli ve mezun olduktan sonra imam hatip lisesine gitmeyecek öğrenciler üzerinde de olumlu bir etkisinin olduğunu düşünmektedirler.⁷⁷¹ İHO ve normal ortaokul öğretim programlarının ortak olması, öğrencilerin temel becerilerini kazanmaları açısından olumlu bir gelişmedir. İmam hatip ortaokullarında haftalık ders saatlerinin öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımını ve temel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi son derece önemlidir.

3.1.6. Eğiticiler

STK'lar, proje İHL'lerde görevlendirilecek olan öğretmenler için MEB tarafından bir stratejik plan oluşturulmasını istemektedir. Öğretmenlerin ve idarecilerin İHL misyon ve vizyonuna uygun seçilmemesi, İHL proje okullarındaki yönetici ve öğretmen görevlendirmelerinin 'Bakan Olur'u ile yapılmasının nesnellik ve liyakat esasına uygun olmadığı, yapılan görevlendirmelerin proje okullarının hedefleriyle uyumlu bir sisteme dayanması üzerinde durmaktadır. Bu okullarda çalışan sevilen ve başarılı öğretmenlerin görev yerlerinin politik nedenlerle değiştirilmesinin İHL açısından bir tehdit olduğu raporlarda işlenmiştir.

Eğitimde hizmet üretimi için fiziki imkân ve finans kaynağı yanı sıra insan kaynağı önemli bir unsurdur.⁷⁷² Okul yönetimi, yardımcı personeller ve öğretmenler okulların insan kaynağını oluşturmaktadır. MEB tarafından belirlenen öğretim ilke ve yöntemlerinin uygulayıcısı, öğretim sorumluluğu, öğretmenlerin görev

⁷⁷⁰ İrfan Erdoğan, Muhammed Fatih Turanalp, "İmam hatip lisesi Meslek Dersleri Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri", *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017, Cilt 2, s. 304; İbrahim Aşlamacı, "İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, (2017), s. 225.

⁷⁷¹ Kesman, *İmam Hatip ortaokulu Meslek Dersleri Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, s. 88,103.

⁷⁷² Mehmet Şişman, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2015, s. 120.

alanındadır.⁷⁷³ Eğitime dair yapılan çalışma ve planlamaların öğreticinin mesleki yeterlikleri ve kişisel özellikleri ile bütünleşmesi sonucunda ancak istenilen hedeflere ulaşılabilir. İmam hatip okullarının yeniden açılması sonrası yaşanan değişim ve dönüşümler ile ilgili olarak sürecin planlanması, bu okullarda görev yapacak yöneticilerin yönetsel yeterlikleri ve öğretmen yeterliklerini gündeme getirmiştir.

STK raporlarında yer alan tespitlere benzer şekilde imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler, öğretmen görevlendirmelerinde belirli bir kural ve kanun olmayışını sorun olarak görmektedirler.⁷⁷⁴ Öğretmen seçiminde yaşanan belirsizliklerin giderilmesi için daha önceden bilim sanat merkezleri veya Anadolu liselerine öğretmen seçiminde yapıldığı gibi merkezi sınavlarla imam hatip liselerine öğretmen ataması gündeme getirilmektedir.⁷⁷⁵ Proje İHL öğrencileri, okullarını öteki kurumlardan ayıran bir özellik olarak öğretmenlerinin başarılı ve seçilmiş olmasını dile getirmektedirler.⁷⁷⁶ Öğretmen yeterlikleri açısından imam hatip çevrelerinde kalite ve verimlilik aranmaktadır. İHL öğretmen ve idareci görevlendirmelerinde atama puanı ile birlikte bu okulların dokusuna uygun görevlendirmelerin yapılması beklentiler arasındadır.⁷⁷⁷ Eğitim sisteminin ve okulun amaçlarına ulaşması öğretmenlerin özellikleri ve çözüm odaklı tavırlarıyla mümkün olacaktır.

Genel ortaöğretimin bir parçası olan İHL programında meslek dersleri ve kültür dersleri yer almaktadır. Diğer branşlarda olduğu gibi İHL’de çalışan meslek dersi öğretmenlerinden de genel kültür, genel yetenek, meslek bilgisi alanlarında yeterlikler beklenmektedir. Öğrencilerin dersi sevmesi, öğretim programının başarılı olması, öğretmenin mesleki ve kültürel yetkinliğine bağlıdır. Altıntaş’ın araştırmasında meslek dersi öğretmenlerinin öğretim programında belirtilen kazanımları öğrencilere sunmanın yanı sıra kişisel özellikleri itibarıyla tutarlı, güçlü iletişim becerilerine sahip, öğrencilere rehberlik etmeleri, rol-model olmaları

⁷⁷³ Korkmaz, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri”, s. 9.

⁷⁷⁴ Ali Baltacı, “İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarının Analizi ve Çözüm Önerileri”, *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, Sayı 52, (2019), s. 252.

⁷⁷⁵ Ali Baltacı, “Okul Yöneticilerine Göre İmam-Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar”, *Bilimname*, Cilt xl, Sayı 4, (2019), s. 396.

⁷⁷⁶ Tarhan, Karateke, “Proje İHL Öğrenci Görüşleri”, s. 520.

⁷⁷⁷ Karateke, *İHL Öğrenci Beklentileri*, s. 91.

beklenmektedir.⁷⁷⁸ Öğrencilerin başarılı olmalarında ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmeni sevmeleri son derece önemlidir.⁷⁷⁹ Öğretimin başarılı olmasında Öğretmenin kişiliği, davranışları ve üslubu iyi bir öğretimin vasıtasıdır. İHL öğrencilerinin daha çok doğru bilgi ve metoda ihtiyacı vardır.⁷⁸⁰ Özgül'ün araştırmasında öğrenciler, kendileriyle yakından ilgilenen ve dersleri güzel anlatan öğretmenleri mesleki olarak yeterli görmektedir.⁷⁸¹

Alan araştırmalarında İHL öğrencilerinin öğretmenleriyle ilişkilerinin olumlu,⁷⁸² yetersiz,⁷⁸³ orta düzeyde olduğu⁷⁸⁴ yönünde birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Koç'un araştırmasında imam hatip meslek dersi öğretmenlerinin özel alan öğretim yöntemleri ve etkili iletişim tekniklerini kullanmada eksik olduğu belirtilmektedir.⁷⁸⁵ Eğitim bilimcilere göre kalıcı bir öğrenme ve davranış değişikliği için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar doyurulmalıdır. Öğretim etkinliği, salt bilgi aktarmaktan daha çok doğru bir iletişimle gerçekleşmektedir. Söz konusu dinin duygu, düşünce ve davranış boyutlarına hitap ettiği gerçeğinden hareketle öğreticilerin söz, tutum ve davranışları sağlıklı bir dinî öğretim için son derece önemlidir.⁷⁸⁶ Öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi özellikleri göz önüne alındığında öğretmenler; bilgi, düşünce ve kişilik özellikleri itibarıyla donanımlı olmalı, topluma ve öğrencilerine rehber olmalıdır.⁷⁸⁷ Türkiye'de din öğretimi öğretmen yetiştirme politikalarındaki belirsizlikler ve ilahiyat fakültesi mezunlarının istihdamında yaşanan daralmalar

⁷⁷⁸ Altuntaş, "İmam Hatip Liselerinde Okutulan Kalam Dersinin Amaç ve İçerik Açısından Değerlendirilmesi", s. 309; Doğan, *1997 Yılı Sonrası*, s. 67; Sarı, "İHL Öğrenci ve Veli Beklentileri", s. 111.

⁷⁷⁹ M. Şevki Aydın, "Öğrencinin Din Eğitimine Gönüllü Katılımı", *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, 2010, s. 13.

⁷⁸⁰ Beyza Bilgin, "İmam Hatip Liselerinde Uygulama Dersleri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt XXI, (1976), s. 317-22.

⁷⁸¹ Özgül, *Öğrenci Görüşlerine Göre İmam Hatip Liseleri*, s. 43.

⁷⁸² Tarhan, Karateke, "Proje İHL Öğrenci Görüşleri", s. 497.

⁷⁸³ Karateke, *İHL Öğrenci Beklentileri*, s. 71.

⁷⁸⁴ Sarı, "İHL Öğrenci ve Veli Beklentileri", s. 113.

⁷⁸⁵ Ahmet Koç, "İmam hatip lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt XIII, Sayı 2, (2009), s. 170.

⁷⁸⁶ Suat Cebeci, "Öğrenme ve Öğretme Görevi Olarak Dinî İletişim", *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, 2010, s. 203-7.

⁷⁸⁷ Selahattin Parlador, "Öğretmenliğin Dünü, Bugünü", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt III, (1986), s. 131-32.

nitelik sorunlarını açığa çıkarmış, bütün bunların sonucunda toplumun dinî yaşantı ve tecrübesi olumsuz etkilenmiştir.⁷⁸⁸

STK'lar, KPSS sınavlarında imam hatip meslek dersleri öğretmenliği mesleki bilgiler alanından sorular sorulmasını istemektedir. Öte yandan raporlarda İHL meslek dersi öğretmenlerinin baskıcı tavırları, iletişim sorunları, mesleki heyecanlarının azalması ve kendi dindarlık yorumlarını öğrencilere dikte ettirmelerinin okul atmosferini olumsuz etkilediği belirtilmektedir.

Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğretmenin alanında uzman olması, güdüleyicilik, liderlik, danışmanlık ve model olma gibi rolleri üstlenmesi beklenir.⁷⁸⁹ İHL okul yöneticilerinin değişimi gerçekleştirici, insan merkezli davranışları benimsetici olduğu tespit edilmiştir.⁷⁹⁰ Öğrencilerin meslek derslerine ilgisi, meslek dersi öğretmenleri ile kurdukları tutumla yakından ilişkilidir. İHL öğrencilerinin meslek dersi öğretmenlerine ilişkin tutumları arttığında meslek derslerine yönelik tutum düzeyleri artmaktadır.⁷⁹¹ Meslek dersi öğretmenlerinin öğretme rollerini gerçekleştirirken öğretimin planlanması, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme gibi mesleki yeterlikler yanında hoşgörülülük, tutarlı, adil ve uyumlu olmak gibi kişisel özelliklere sahip olması da son derece önemlidir.⁷⁹² Mesleki anlamda yetersiz ve mesleki heyecanını yitirmiş öğretmenler eğitim-öğretim içinde ciddi bir sorun alanı oluşturmaktadır.⁷⁹³ İHL mesleki din öğretiminin başarısında öğretmen niteliğinin etkili olduğu ifade edilmektedir.⁷⁹⁴

⁷⁸⁸ Nurullah Altaş, "Türkiye'de Din Öğretimine Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümleri", *IV. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2009, s. 918.

⁷⁸⁹ Servet Özdemir, Halil İbrahim Yalın, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayınları, 2004, s. 72-73.

⁷⁹⁰ Şükrü Keyifli, "İmam-Hatip Okulu Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterliği", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 7, (2019), s. 184.

⁷⁹¹ Aşlamacı, "İHL Öğrencilerinin Tutum Düzeyleri", s. 216.

⁷⁹² Mustafa Mücahit, *İmam Hatip Liseli Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)*, (Doktora Tezi Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, 2016, s. 46; Ahmet Ali Çanakçı, "İmam Hatip Okullarının Niteliği, Problemleri ve Çözüm Önerileri Çalıştay 13-14 Mayıs 2017, Balıkesir", *Marife Dinî Araştırmalar Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, (2019), s. 277.

⁷⁹³ Baltacı, "Okul Yöneticilerine Göre İmam-Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar", s. 390.

⁷⁹⁴ Ocal, "İmam Hatip Liselerinde Din Öğretimi", s. 604; Özgül, *Öğrenci Görüşlerine Göre İmam Hatip Liseleri*, s. 48.

Meslek dersi öğretmenlerinin öğrencileri, aileleri ve okul içi paydaşlarla iş birliği ve iletişim eksikleri göze çarpmaktadır.⁷⁹⁵ Aydın, öğrencilerin kendilerini sevdirmesinin öğrencinin eğitim süreçlerine gönüllü katılımı ve öğretimin etkililiği açısından önemli olduğunu ifade etmektedir.⁷⁹⁶ İHL meslek dersi öğretmenlerinin branşlaşmaları halinde, derslerin işlenişi ve öğretim kalitesinin artacağı düşünülmektedir.⁷⁹⁷

2012-2013 eğitim-öğretim yılında seçmeli din derslerinin öğretim programında yer alması ve imam hatip okullarının peyderpey açılmaya başlaması ile bu alana özel mesleki yeterliliğe sahip öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Yeni uygulamayla İlköğretim 4. sınıftan 12. sınıf seviyesindeki DKAB dersleri, İHL meslek dersleri ve seçmeli dersler gibi farklı derslere aynı öğretmenin girebilmesi eğitsel açıdan uygun görülmemektedir.

İHL programındaki zorunlu meslek derslerinin tek bir programdan mezun olmuş öğretmenler tarafından verilmesi hem öğretmen yeterliğini hem de meslek derslerinin verimliliğini olumsuz etkilemektedir. İHL meslek dersi öğretmenlerinin yetiştirilme süreci yeniden gözden geçirilmelidir.⁷⁹⁸ Yapıcı, mevcut tek programlı yapıyla geniş bir istihdam alanı olan ilahiyat fakültesi mezunlarının başarılı olmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda ilahiyat fakülteleri içinde “DKAB Öğretmenliği”, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği”, “Din Hizmetleri”, “Dinî Danışmanlık ve Manevi Bakım”, “Akademik İlahiyat Eğitimi” gibi⁷⁹⁹ farklı programların açılması gerektiğini vurgulamaktadır.

3.1.7. Başörtüsü

Başörtülü kadınların alışılmış mekânların dışında görünmeye başlaması ile birlikte hem gelenekçi hem de kendini modern gören kesimler arasında beliren doğu-batı, gelenek-modernite, ilerencilik-gericilik ikilemleri başörtüsü meselesini giyim

⁷⁹⁵ Süleyman Akyürek, “İmam Hatip Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 23, (2012), s. 18,25.

⁷⁹⁶ Aydın, “Öğrencinin Din Eğitimine Gönüllü Katılımı”, s. 13.

⁷⁹⁷ Eyimaya, *İmam Hatip Liselerinde Tefsir Dersi*, s. 86.

⁷⁹⁸ Aşlamacı, “İHL Öğrencilerinin Tutum Düzeyleri”, s. 226-27.

⁷⁹⁹ Asım Yapıcı, “Tek Programla Ancak Pratisyen İlahiyatçı Yetiştir”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Kapatılıyor*, 24.04.2014.

meselesinin ötesinde kutuplaşma alanlarından biri kılmıştır.⁸⁰⁰ Laik kesim, başörtüsünü gerıcılık ve siyasal bir simge olarak görmektedir. İslâmi kesim ise başörtüsünü gelenek, bireysel özgürlük ve inanç alanı ile ilişkilendirmektedir.⁸⁰¹ Laik bakış açısı din ve dinî kurumları, toplumsal ve kamusal alandan izole etme üzerine kurgulanmıştır. Devlet ve din ayrılmış ve din devletin emrine verilmiştir. Toplumsal grupların kamusal alanda İslâmi görünürlüklerinin artması laik kesimi tedirgin etmiştir. Laik bakış, başörtüsünü inanç ve kişisel bir tercih olmaktan daha çok laisizme meydan okuma ve rejime tehdit olarak yorumlamıştır.⁸⁰²

Kadınların saç ve omuzları örtecek şekilde giyinmesine örtünmek, giydikleri bu örtüye başörtüsü denilmektedir. Müslüman toplumda örtünmenin tek bir şekli yoktur. Kültürel ve coğrafi özelliklere göre örtünme için burka, kına, nikab, lifam, lisam, hımar, nasif, cilbab, muaccer, rida gibi isimlendirmeler yapılmaktadır.⁸⁰³ Türk toplumunda türban, çarşaf ve en yaygın şekliyle başörtüsü isimleri kullanılmaktadır.

Laik kesim, başörtülü kadınların örtünme şekillerine göre kategorize ederek türban veya başörtüsü diye sınıflandırmaktadır.⁸⁰⁴ Daha da ötesi var oluşları, ikinci ve üçüncü şahıslar tarafından tanımlanan dindar kadınlar ne laiklerin tanımlamalarındaki Cumhuriyet karşıtlığını ne de gelenekçilerin bakışındaki geleneğe ihanet eden bireyi temsil etmektedir. Modern bakışta 'kızlar okuduğunda açılması gerekir' anlayışı hâkimdir. Gelenekçi bakış ise kızları, evleri ve yakın çevreleriyle sınırlandırdıkları bir toplumsal alana hapsetmektedir. Başörtülü kadınlar, şahıslarında kendi kimliksel ve toplumsal dönüşümlerinin izlerini taşımaktadırlar.⁸⁰⁵

Muhafazakâr kesimin kızlarının okullaşmasında imam hatiplerin önemli bir yeri vardır. Bu okullar sayesinde kızların topluma kazandırılmasının yolu açılmıştır.⁸⁰⁶ Örtünme imam hatip okullarında bir kural olmasa bile başörtüsü, imam

⁸⁰⁰ Ali Akdoğan, Erol Sungur, "Postmodern Ortamda Dindarın Değişen Giyim Anlayışı", *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, (2016), s. 67.

⁸⁰¹ İnal, "Türkiye'de Geçmişten Günümüze Din Politikaları ve Eğitime Etkileri", s. 16.

⁸⁰² Elisabeth Özdalga, *Modern Türkiye'de Örtünme Sorunu Resmi Laiklik ve Popüler İslam*, (çev. Yavuz Alogan), İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1998, s. 21,37,55-57.

⁸⁰³ Akif Savaş, *Kelâmın Yenileşme Sürecinde Musa Carullah Bigiyef*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, s. 28.

⁸⁰⁴ İren Özgür, *İmam Hatip Okulları İnanç, Siyaset ve Eğitim*, (çev. Hazal Yalın, Egemen Özkan), İstanbul: Kitap Yayınevi, 2015, s. 101-102.; Özdalga, *Modern Türkiye'de Örtünme*, s. 15-19, 63.

⁸⁰⁵ Akdoğan, Sungur, "Postmodern Ortamda", s. 668,72.

⁸⁰⁶ M. Fatih Genç, "2023 ve 2071 Türkiye'sinde İmam-Hatip Liseleri", *Eğitime Bakış*, (2015), s. 21.

hatiplerde teşvik edilmektedir. İmam hatiplerin 1973 yılında lise statüsüne kavuşmasından sonra bu okullardaki kız öğrencilerin sayısı her geçen yıl artmıştır. Türkiye’deki hukuk metinlerinde başörtüsünü yasaklayan herhangi bir yasa olmamasına rağmen⁸⁰⁷ laik kesim toplumsal gerçeklerle yüzleşmek yerine kızların imam hatiplere yönelimini başörtüsü yasağı gibi dolaylı yollarla engelleme politikalarını takip etmiştir.⁸⁰⁸

Dindar ailelerin kızlarını Kur’an kursu gibi sadece din eğitimi veren kurumlara değil de din dersleriyle birlikte kültür derslerinin verildiği imam hatiplere göndermesinin altında yatan toplumsal değişmeyi iyi tahlil etmek gerekmektedir. Kız öğrencilerin imam hatipleri tercih etmelerinde,⁸⁰⁹ bu okullardan memnuniyet duymalarında⁸¹⁰ başörtülü bir şekilde öğrenimlerine devam etmeleri yer almaktadır. Kızların İHL’ye yönelişinin “işlevsel alternatif” çözümler oluşturulmadan yasaklanması, geriye doğru gidiş riski taşımaktadır.⁸¹¹ Başörtüsü yasağı ve katsayı engellemelerinin kaldırılmasından sonra imam hatiplerin öğrenci sayılarındaki artış, uluslararası dergilerde politik tartışmaların gölgesinde Türk eğitim sisteminin Batıdan kopması olarak değerlendirilmiştir.⁸¹²

3.1.8. Karma Eğitim

İmam hatip okullarında karma eğitim uygulaması ve müstakil kız erkek okullarını açılması şeklindeki MEB uygulamalarına sivil toplum kuruluşlarının yaklaşımları birbirinden farklıdır. ERG, karma eğitime veya tek cinsiyete dayalı okul fikrine mesafeli bir duruş sergilemektedir. Müstakil kız İHL açılması fikrinin ERG, somut veriler üzerinden incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Tek bir cinsiyete dayalı eğitim talebinin imam hatip liseleri üzerinden karşılandığı belirtilmektedir. TİMAV tarafından hazırlanan imam hatiplerdeki sorunlara ilişkin düzenlenen çalıştay raporunda karma eğitimin İHL’lerin zayıf yanlarından olduğu, bağımsız kız

⁸⁰⁷ Özdalga, *Modern Türkiye’de Örtünme*, s. 59.

⁸⁰⁸ Gökaçtı, *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, s. 229-30.

⁸⁰⁹ Çınar, “İmam Hatip Liselerinden Beklentiler”, s. 1247.

⁸¹⁰ Korkmaz, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri”, s. 27,33.

⁸¹¹ Özcan, *Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle*, s. 91.

⁸¹² Merve Kaya, Ayşe Hümeysra Bilgü, Sümeyye Kuşakçı, “İmam-Hatip Liseleri Üzerine Kapsamlı Bir Literatür Taraması”, *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, Sayı 4, (2020), s. 85.

erkek İHL okullarının disiplin sağlama ve başarıyı artırmada olumlu etkisine değinilmektedir. TİMAV ve ENSAR Vakfı raporlarında karma eğitime karşı görüş bildirilmektedir. Müstakil kız/erkek okulları, disiplin ve başarı açısından fırsat olarak görülmektedir.

Karma eğitim meselesi, ülkemizde çocukların gelişim özellikleri ve eğitim üzerindeki olumlu-olumsuz yanlarından daha çok siyaset ve laiklikle ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Son yıllarda kız veya erkek okulları açılması, toplumsal cinsiyet eşitliği ve cinsiyet ayrımcılığı başlığı altında ele alınmaktadır.⁸¹³ Karma eğitim ve tek cinsiyete dayalı eğitim uygulamaları, İngiltere ve Amerika gibi ülkelerde öğrencilerin gerçek yaşamdaki kadın-erkek rollerini edinmeleri ve cinsiyet eşitsizliklerine olan etkileri itibarıyla tartışılmaktadır.⁸¹⁴ Bu bakımdan karma eğitim meselesi, talep edenler ve etmeyenler tarafından sıkça tartışılan konulardan birisidir. Karma eğitim, daha çok din eğitimi ve kurumları üzerinden gündeme getirilmektedir.

Karma eğitimin merkezinde ele alınan kadın ve erkek ilişkisidir. Kadın-erkek ilişkilerinin boyutunu belirleyen kültür, inanç, örf ve adetler gibi mevcut toplumsal gerçeklik dikkate alınmalıdır. Aynı coğrafi bölgede veya ekonomik seviyede yaşayan insanların kadın-erkek ilişkisinde farklılaşmaları buna örnektir. Bundan dolayı karma eğitime gerekçe olarak ekonomiden ziyade dine ve kültüre müracaat etmek gerekir. Karma eğitimin bir problem olarak ele alınmasına sebep, içinde yaşanılan toplumun ve dinî yorumların kadına ve onun eğitimine bakışında yatmaktadır.⁸¹⁵ İngiltere’de faaliyet gösteren özel kız okullarında (bir dine, mezhebe veya bağımsız olmasına göre) 2-18 yaş aralığındaki kız öğrenciler öğrenimlerine devam etmektedirler.⁸¹⁶

Tek cinsiyetli eğitim uygulamasının öğrencinin akademik başarısına olumlu-olumsuz etkisi konusunda kesin bir bilgi olmamakla birlikte, karşı cinsle ilişkiler açısından bir eksikliğe neden olmayacağı iddia edilmektedir.⁸¹⁷ Karma eğitimin uygulandığı liselerde öğrenim gören öğrenciler tek cinsiyetli eğitimi; okuldaki

⁸¹³ Akif Coşkun, *Türkiye’deki Karma Eğitim Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018, s. 28-29.

⁸¹⁴ Faruk Özcan, “İngiltere’deki Kız Okullarına Dair Bir İnceleme”, *4+4+4 İmam Hatip Tüm Tartışmaların Odağı Okul Din Öğretiminde Toplumsal Uzlaşma*, İstanbul: Toplumsal Yayıncılık, 2014, s. 362.

⁸¹⁵ Şakir Gözütok, “Batı ve İslâm Dünyasında Karma Eğitim”, *Marife Dinî Araştırmalar Dergisi*, 2012, s. 109, doi:DOI: 10.5281/zenodo.3344342.

⁸¹⁶ Özcan, “İngiltere’deki Kız Okulları”, s. 330-42.

⁸¹⁷ Karataş, “Eğitimde Fırsat Eşitliği İçin Karma Eğitim mi? Ayrı Eğitim mi?”, s. 52.

öğrencilerin derslerine daha kolay motive olacakları, gelecekteki hayatlarında sosyal ortamlarda zorlanabilecekleri ve bu okullarda disiplin olaylarının artacağı şeklinde değerlendirmektedirler. Tek cinsiyetli eğitim yapılan liselerde öğrenim gören öğrenciler, kız ve erkek öğrenciler arasında rekabeti artıracığı ve ders başarısına olumlu yansıtacağı gerekçesiyle karma eğitime olumlu bakmaktadırlar. Ancak öğrenciler arasında yaşanması muhtemel duygusal ilişkilerin ders performansına olumsuz yansıtacağını da ifade etmişlerdir.⁸¹⁸

Din eğitimi literatüründe imam hatip okullarının kız ve erkek okulları şeklinde ayrılmasının öğrencilerin ve velilerin okul tercihlerine etkisini konu alan araştırmalar da mevcuttur. Kız öğrencilerin bu okulu tercih etmelerinde karma eğitim olmamasının etkili olduğu görülmektedir.⁸¹⁹ Ayrıca velilerin okul tercihlerini karma eğitim yapıp yapılmaması etkilemektedir. Ay'ın araştırmasında karma eğitime karşı çıkan velilerin gerekçesinin altında öğrenci başarısını olumsuz etkileyeceği ve kız erkek ilişkilerinin sakıncalı olduğu düşüncesi yatmaktadır. Karma eğitimin karşı cinsle sağlıklı bir iletişim ve toplumsal uyum açısından gerekli olduğunu savunan İHL velileri de bulunmaktadır.⁸²⁰ Mevcut araştırma sonuçlarına göre karma ve tek cinsiyetli eğitim uygulamasının doğruluğu veya yanlışlığı, akademik başarıya yansımaları, bireysel gelişime etkisi konularında bariz bir farklılığın olduğunu söylemek zordur.

İngiltere'de özel kız okullarında yapılan incelemelerde yöneticisi bayan olanların ve erkek öğrenci kabul etmeyen kız okullarının daha başarılı olduğu değerlendirilmiştir.⁸²¹ Tek cinsiyetli eğitim, her şeyden önce bir öğrenme özgürlüğü olarak değerlendirilmelidir. Kızlarını karma eğitim sebebiyle imam hatibe gönderen velilerin istekleri, müstakil kız liselerinin açılmasıyla karşılanmış olacaktır. Böylece imam hatip liseleri için “sorunlu işlev” olarak görülen muhafazakâr ailelerin kızlarını okutacağı yegâne okul olma işlevinden uzaklaşmış olacaktır.⁸²² Arıcan,

⁸¹⁸ Cihan Selçuk, *Karma ve Ayrı Eğitim Sisteminin Lise Öğretmen ve Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014, s. 79-90.

⁸¹⁹ Özdemir, Karateke, “İHO Öğrencilerinin Lise Tercihleri”, s. 583-98.

⁸²⁰ Ay, *Velilere Göre İHL*, s. 51-56.

⁸²¹ Özcan, “İngiltere’deki Kız Okulları”, s. 360.

⁸²² Özcan, “Ülkemizde Din Eğitimi Alanı”, s. 212.

çalışanlarının ve öğrencilerinin tamamen bayanlardan oluştuğu kız meslek lisesi açılması önerisinin gerçekçi bir çözüm olmadığını belirtmektedir.⁸²³

Karma ve tek cinsiyetli eğitim meselesi; bireysel, toplumsal ve inanışla ilgili beklenti ve taleplerle yakından ilişkilidir. Eğitimciler ve siyaset kurumu her vatandaşın eğitim imkân ve fırsatlarından en yüksek oranda yararlanabilmesinin yollarını aramalı ve çözümler üretmelidir. İdeolojik ve yapay gündemlerle vatandaşların eğitim hizmetlerine ulaşmasının engellenmesi, bireysel ve toplumsal açıdan daha büyük gerilimlere neden olmaktadır.

3.1.9. Katsayı

30 Temmuz 1998'de YÖK'ün getirdiği katsayı düzenlemesine yönelik TESEV, TİMAV tarafından gerçekleştirilen alan araştırmalarında İHL mezunlarına yönelik tüm sınırlandırmaların kaldırılması ve üniversitede, istedikleri bölümü tercih edebilme hakkının verilmesi istenmektedir. Katsayı uygulamasının imam hatip okullarının kalitesini eğitim öğretim, nitelik, nicelik, öğrenci profili yönünden olumsuz etkilediği işlenmektedir. Katsayı uygulamasının devam etmesi için CHP'nin Anayasa Mahkemesine iptal davası açmasının toplumsal bir karşılığının olmadığı belirtilmektedir.

Katsayı uygulamasının devam etmesini savunanlar, imam hatiplerin üniversiteye girişini engellenmesini istemektedirler.⁸²⁴ Eğitim sistemi içinde imam hatipler üzerinden laik eğitime alternatif bir alan açıldığı ve öğrencinin istediği alana gitmesinin kaosa neden olacağı katsayıyı savunanların gerekçesidir.⁸²⁵ Katsayı engellemesini savunanların bütüncül bir eğitim değerlendirmesinden yoksun olduğu aşikârdır. Oysa eğitim; bireyin duygu, düşünce ve inanç dünyasını bütünüyle değerlendirme sürecidir.⁸²⁶ Bireyin duygu, düşünce ve inanış bütünlüğünü dikkate

⁸²³ Arıcan, “Sivil Toplum Kuruluşlarına Göre İmam-Hatip Okulları: Kurumsal Varlık ve Meslek Lisesi Statüsü”, s. 668.

⁸²⁴ Bedri Mermutlu, “İmam Hatip Liselerinin Seküler Açmazı”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Sayı 38, (2008), s. 93; İhsan Toker, Celal Özcan, “Laiklik ve Sekülerleşme Bağlamında İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü, Yarını”, Sayı 35, (2017), s. 39.

⁸²⁵ <https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/doktorali-imamlar-geliyor-313294>.

⁸²⁶ Bülent Çelikel, “Din Eğitiminin Psikolojik Temeli Üzerine Bir Değerlendirme”, *EKEV Akademi Dergisi*, Sayı 58, (2014), s. 544.

almayan bir eğitim sisteminin birey ve topluma katkıda bulunması bir yana başarılı olması mümkün değildir.

Nitekim katsayı uygulamasıyla birlikte imam hatip okulu mezunlarının ilahiyat fakültesi dışında bir bölüme girmelerinin kısıtlanması öğrenci sayılarındaki düşüşte görülmektedir. 1996-1997 öğretim yılında İHL öğrenci sayısı 396 binken, 2002 yılına gelindiğinde ise İHL öğrenci sayısı 72 bine kadar düşmüştür.⁸²⁷ İlahiyat fakültelerinin öğrenci kontenjanları azaltılmış, öğrenci kaynağı sadece imam hatiplerle sınırlandırılmıştır.⁸²⁸ Katsayı uygulaması, İHL öğrencileri tarafından haksızlık olarak değerlendirilmiştir.⁸²⁹ Katsayı engelini aşmak için ÖNDER, sayıları az olmakla birlikte başarılı imam hatip mezunlarının yurt dışı eğitimlerini burs vererek desteklemiştir.⁸³⁰ 2002 yılında Ak Parti iktidara geldikten sonra katsayı eşitsizliğini kaldırmaya yönelik pek çok girişimler olmuş fakat asker, yargı ve bürokratik engellemeler neticesinde bir türlü kaldırılamamıştır. Yükseköğretime giriş sınavlarında uygulanan katsayı düzenlemesi, YÖK'ün 21 Temmuz 2009 tarihinde 1266 sayılı kararıyla son bulmuştur.

2013-2014 eğitim-öğretim katsayı engelini kalkmasının olumlu sonuçları görülmüş, 9.sınıf öğrencileri belirgin bir şekilde imam hatip okullarını tercih etmişlerdir.⁸³¹ Katsayı ve başörtüsü engellerinin kalkması ile birlikte bu okulların öğrenci ve okul sayılarındaki artış, tekrar ciddi bir ilgiye mazhar olduklarını göstermektedir.⁸³² Üniversite giriş sistemindeki katsayı uygulamasının kaldırılmasına rağmen hâlâ bazı velilerin başarılı öğrencilerini bu okullara göndermeye çekindikleri ifade edilmektedir.⁸³³ Velilerin ve öğrencilerin gelecek kaygısının okul tercihlerinde

⁸²⁷ Mustafa Coşkun, Burcu Şentürk, “Gelenekçilikten ‘Muhafazakâr Modernliğe’ İmam Hatip Okulları Örneği”, *Mülkiye Dergisi*, Cilt 34, Sayı 268, (2014), s. 255.

⁸²⁸ Mustafa Öcal, *Kuruluşundan Günümüze Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1975-2005*, İstanbul: Özal Matbaası, 2006, s. 76-77.

⁸²⁹ Doğan, *1997 Yılı Sonrası*, s. 59.

⁸³⁰ Dündar, *Çocuklarını İmam Hatip Lisesine Gönderen Anne Babaların İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Beklentileri (Yozgat İli Örneği)*, s. 57; Ömer Faruk Çelik, *Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum ve Özellikleri (Gaziantep Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, s. 93.

⁸³¹ Korkmaz, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri”, s. 22; Vedat Terlemez, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatiplilik Algısı ve Deneyimlerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 61.

⁸³² Kaya, Bilgü, Kuşakçı, “İmam-Hatip Liseleri Üzerine Kapsamlı Bir Literatür Taraması”, s. 82.

⁸³³ İbrahim Aşlamacı, “İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği ile İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma”, *Turkish Studies*, Sayı 12/10, (t.y.), s. 75.

belirleyici olduğu,⁸³⁴ katsayı adaletsizliğinin sonrası öğrencilerin fakülte tercihlerindeki çeşitlilik, katsayı dayatmasının yanlışlığını göstermektedir.⁸³⁵ Ancak katsayının kaldırılmasının akademik başarıya yansımadağı, başarılı öğrencilerin imam hatip okullarını tercih etmediğı de ifade edilmektedir.⁸³⁶

Katsayı uygulaması, genel olarak toplumda dindar-muhafazakâr çocukların önünü kesmeye yönelik haksız bir uygulama olarak görülmektedir.⁸³⁷ Katsayı uygulamasıyla imam hatip ortaokullarının lağvedilmesi ile imam hatiplerin tercih edilmeyen okullara dönüştürülmesi ve kendiliğinden kapanması planlanmıştır.⁸³⁸ Katsayı uygulaması, ilahiyat fakültesi kontenjanlarının sınırlandırılmasıyla birlikte kaliteli din görevlisi yetiştirilmesini olumsuz etkilemiştir. Bu uygulamayla ülkenin ihtiyacı olan mesleki yeterliklere sahip din görevlisi yetiştirilmesi büyük oranda engellenmiştir.⁸³⁹ İlahiyat fakültelerindeki eğitim öğretimin niteliğı zayıflamıştır. Okul binaları âtil kalmıştır. Katsayı engelinden dolayı nitelikli öğrencilerin bu okulları tercih edememesinin bir sonucu olarak İHL kimliğı, nicelik ve nitelik olarak büyük zarar görmüştür. Bir bakıma bu okulların geleceğı katsayı ile ilişkilendirilmektedir.

İHL bileşeni öğrenci, öğretmen, idareci, veli ve mezunlarının ortak kanaati, katsayı düzenlemesinin imam hatiplerin nicelik ve niteliğini olumsuz etkilediğı gibi din görevlilerinin imajını zedelemektedir. Genel ortaöğretim içinde imam hatip liselerinin ağırlılığının artmasında katsayının kaldırılması ve MEB'in 2009 yılındaki ortaöğretim yapılanmasında imam hatip liselerinin genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim arasında bir yere konumlandırılması etkili olmuştur.

3.1.10. Eğitim Ortamları

STK raporlarında İHL eğitim ortamlarıyla ilgili eksiklik ve taleplerin büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Alan araştırmalarında İHL öğrencilerinin

⁸³⁴ Ay, *Velilere Göre İHL*, s. 58.

⁸³⁵ Korkmaz, "İmam hatip lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri", s. 31.

⁸³⁶ Çelik, *Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum ve Özellikleri (Gaziantep Örneğı)*, s. 114-15.

⁸³⁷ Doğan, *1997 Yılı Sonrası*, s. 59.

⁸³⁸ Bahçekapılı, "Din Eğitiminin Dönüşümü", s. 19.

⁸³⁹ Kaya, "Müzakereler", s. 187.

okullarında bulunan derslik dışındaki fiziki alanların varlığı ve bunların aktif bir şekilde kullanılması noktasında talepleri göze çarpmaktadır. Bunlar:

1. Okul kantinlerinin iyileştirilmesi,
2. Güvenlikle ilgili önlemlerin alınması,
3. Temizlik,
4. Kütüphane,
5. Konferans salonu,
6. Spor salonu,
7. Bilgisayar-Fen Laboratuvarı,
8. Yemekhane.⁸⁴⁰

Aynı okul binası içinde ortaokul ve lisenin bulunması öğrencilerin memnuniyetsizlik sebebi olarak öne çıkmaktadır.⁸⁴¹

3.1.11. Bütçe

Günümüzde öğrenme kavramının “bilinmeyene açık olmak” şeklinde yeni bir anlam kazandığı görülmektedir. Sanayileşme, hızlı nüfus artışı ve ekonomik süreçler geleneksel eğitim yaklaşımlarında bilgiyi akılda tutma ve belirli bir alanda uzmanlaşma özellikleri yerine ekip halinde çalışabilme, sorun çözme becerilerini öne çıkarmaktadır. Eğitim konusunun ekonomi ve bütçe konularıyla birlikte ele alınmasını sanayileşme ve hızlı nüfus artışıyla beraber günümüz koşullarında bireyde bulunması istenen özelliklerin değişmesinde aramak gerekmektedir. Ekonomik çevrelerin zaman zaman eğitim sistemine yönelik eleştirilerinin nedeni bu değişim talebidir.⁸⁴²

3.2. Öneriler

A) STK’ların Ortaöğretim Mesleki Din Öğretimine Yönelik Önerileri

⁸⁴⁰ Çanakçı, “İmam Hatip Okullarının Niteliği”, s. 276; Sarı, “İHL Öğrenci ve Veli Beklentileri”, s. 111-12.

⁸⁴¹ Sarı, “İHL Öğrenci ve Veli Beklentileri”, s. 112.

⁸⁴² Bilgin, “Küreselleşme”, s. 212.

1- STK araştırmalarında dinî sahada görev almak isteyen öğrencilere İHL meslek dersleri ve dinî ilimler ağırlıklı seçmeli ders seçenekleriyle zenginleştirilmiş bir program talep edilmektedir.

2- İHL'ye rağbetin önüne geçmek için halkın bu okullara yönelim sebebi olan din eğitimi ihtiyacının seçmeli din dersleri veya "isteğe bağlı" derslerin örgün eğitim içinde verilmesi bir seçenek olarak önerilmektedir.

3- İHL program çeşitliliğine katkı sağlayacak sanat, sağlık, endüstri gibi değişik alanlarda din bilimleri ağırlıklı proje İHL ya da "Çok Programlı Din ve Kültür Lisesi" açılması önerilmektedir.

4- İHL programının başka ülkelerdeki Müslüman nüfusun dinî ihtiyaçları göz önünde bulundurularak Rusça, Fransızca vb. dil çeşitliliğinin artırılması istenmektedir.

5- Fen ve sosyal bilimler ağırlıklı İHL'lerde kültür dersleri fen ya da sosyal bilimler lisesi ayarında verilmeli, meslek derslerinin yoğunluğu düşürülmesi istenmektedir.

6- KPSS sınavlarında imam hatip meslek dersleri öğretmenliği alanında meslek derslerinden soru sorulması önerilmektedir.

7- Proje imam hatiplerde görevlendirilecek olan öğretmenler için bir stratejik plan oluşturulması istenmektedir.

8- İlahiyat Fakültesi bünyesinde örgün din öğretimi alanında görev alacak öğretmenleri yetiştirmek üzere "Din Öğretimi Bölümü"nin kurulması, bu bölüm altında;

1. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı,

2. İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Eğitimi Anabilim Dalı,

3. Din Eğitimi Anabilim Dalı ismiyle anabilim dallarının oluşturulması.

İHL meslek dersi öğretmenlerinin ders verdikleri alanlara göre branşlaşmaları, çok programlı ilahiyat modellerinin bütün yönleriyle bilimsel platformlarda tartışılması ve güncel ihtiyaçlar çerçevesinde ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

B) Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

1- Din eğitimi politikalarını planlama aşamalarında toplumun farklı kesimlerinin görüşleri alınmalı ve uygulamalarda yer verilmelidir.

2- Sivil toplum kuruluşları, din eğitimi politika oluşturma süreçlerine aktif katılmalıdır.

C) Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Din eğitimi alanında görev alan eğitimcilerin sivil toplum kuruluşlarından beklentileri araştırılmalıdır.

2- Toplumun farklı kesimlerinin din eğitiminden beklentileri incelenmelidir.

3- Ortaöğretim mesleki din öğretiminde uygulanacak program önerileri üzerine çalışılmalıdır.

3.3. Sonuç

Türkiye’de din eğitimi ve din eğitimi kurumlarının bir mesele olarak ele alınması modernleşme süreciyle eş zamanlıdır. Toplumsal ve siyasal alandaki devrimler, kaçınılmaz olarak devletle beraber diğer kurumsal yapıların değişimini tetiklemektedir. Modern bakış; hukuk, eğitim, kültür gibi toplumu ve devleti besleyen ana damar, din ve dinin öğretimini problem alanı olarak görmüştür. Türkiye’de Tanzimat döneminden itibaren din eğitimi kurumları olan medreselerin işlevi zayıflamış, medreselerin etki alanı her geçen gün daralmıştır. Bu dönemden itibaren din dersi, yeni açılan Batı tarzı okulların müfredatında sadece bir ders olarak yer bulabilmiştir.

Osmanlı Devleti döneminde öncüleri sayılabilecek örnekleri olmakla birlikte Cumhuriyet döneminde başlangıçta merkezi bürokratik yapının etkisiyle kurulan sivil toplum kuruluşları bulunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra sivil toplum ve din eğitimi alanlarında bir daralma olmuş, çok partili siyasi hayata geçiş süreciyle birlikte farklı toplumsal kesimleri bir arada toplayan STK’ların görünürlükleri artmış, dinî hayatta kısmi bir canlanma meydana gelmiştir. Cumhuriyetin ilk çeyreğinde resmî kurumlarda eğitim öğretimi yapılamayan dinin ve mesleki din öğretimi kurumlarının 1950 sonrası kamusal alandaki varlık mücadelesi, birçok yönden STK’larla benzerlikler göstermektedir.

STK'ların ortaöğretim mesleki din öğretimi alanında yayınladığı araştırma raporları ve değerlendirmeleri din eğitimi alanı için bir zenginliktir. Din eğitimi kurumları da sivil toplum bilincinin yerleşmesi noktasında sivil toplum alanına katkı sunmaktadır. Görüldüğü gibi STK ve din eğitimi ilişkisi tek boyutlu bir ilişki değildir. Bu etkileşim sürecinde sivil toplum alanının kazanımları olduğu gibi din eğitimi de bu ilişkiden fayda sağlamaktadır. STK ve din eğitimi ilişkisinin her zaman olumlu bir çizgide seyrettiğini söylemek güçtür. Toplumunu tekdüze bir yapı olmaktan kurtarma amacıyla ve ideolojik toplum modelinin karşısında saf tutması beklenen STK'ların 28 Şubat 1997 öncesi var oluş amaçlarına uygun davranmadığını görmekteyiz. Başta TİSK, TÜSİAD gibi bazı sendika ve STK'ların Türkiye'de bürokratik oligarşiyle beraber aynı çizgide hareket etmesi derinlemesine incelenmesi gereken bir meseledir. Sivil görünümlü bu yapıların vesayet odaklarına hazırladıkları raporlar ve brifingler, darbenin teorik zeminini hazırlamış, dönemin eğitim politika ve uygulamalarına dayanak oluşturmuştur.

Demokratik ve özgürlükçü bir toplum için vesayet odakları ile mücadele içinde olan STK'lar da bulunmaktadır. STK'lar, 28 Şubat sürecinin dayattığı katsayı engeli, başörtüsü gibi yaşanan krizlerin aşılması için çözüm yolları üretmişlerdir. STK'lar, alternatif çalışmaların kamuoyunda güçlü bir şekilde gündeme getirilmesi için aktif olarak görev almışlardır. Halkın taleplerinin eğitim politikalarına yansıtılması ve imam hatip lisesi öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarının desteklenmesi açısından STK'ların rolü yadsınamaz.

Türkiye'de dinî sahada faaliyet yürüten STK'ların okul, bina, cami, yurt yaptıkları, öğrencilere burs temin ettikleri, örgün ve yaygın din eğitimi alanlarında bazılarının yerel bazılarının da ülke genelinde faaliyet yürüttükleri görülmektedir. Dinî sahada faaliyetleri olan STK'ların sayıca çok olmalarına rağmen ortaöğretim mesleki din öğretimi alanına sayıları oranında entelektüel katkı koyduklarını söylemek güçtür. STK'lar tarafından yürütülen mesleki din öğretimi çalışmalarının aktif ve yenilikçi yönüyle, toplumun eğitim ve kültür hayatına, akademik araştırmalara katkı sağlama potansiyeli vardır. Din eğitimi alanında yaşanan problemlerin, gerilim noktalarının giderilmesinde toplumun geniş kesimlerine ulaşılması açısından gelecekte STK'ların önemli roller üstleneceği düşünülmektedir. STK'ların din eğitimi alanındaki çalışmaları ve getirmiş oldukları önerilerle baskı

unsuru olarak eğitim politikalarına yön verdiği görülmüştür. Bu yönüyle STK çalışmaları, yenilikçi eğitim-öğretim ortamlarının oluşmasına öncü bir kaynaktır.

Bu araştırmada STK'ların Türkiye'de ortaöğretim mesleki din öğretimine yaklaşımları değerlendirilmiştir. 28 Şubat 1997 sonrası STK raporlarında imam hatiplerin statüsü, katsayı engeli, öğretim programları, program çeşitliliği, meslek derslerinin niteliği, eğitim ortamları, mezunların yükseköğrenim tercih alanları, imam hatiplerde görev yapan eğitimcilerin nitelikleri ve öğrencilerin bu okullara yönelim nedenleri odaklanılan meseleler olarak ön plana çıkmaktadır.

2012 yılı öncesinde STK raporlarında, ağırlıklı olarak sekiz yıllık kesintisiz eğitim, katsayı ve başörtüsü gibi problemlerin giderilmesi üzerinde durulmaktadır. Katsayı engelinin kaldırılması ve 4+4+4 eğitim yasasının kabul edilmesi sonrasında imam hatip ortaokullarının müstakil okullarda açılıp açılmayacağı, imam hatip liselerinin statüsü, İHL program çeşitliliği, eğitimcilerin nitelikleri ve ders içerikleri gibi konuların STK raporlarında daha çok öne çıkmaya başladığı görülmüştür. Mesleki din öğretimi açısından fetret dönemi olarak ifade edilen 1997-2012 yılları arasında imam hatip okulları ile ilgili bilimsel araştırmalar, yok denecek kadar azdır. Aynı dönemde İHL eğitim-öğretim süreçlerine yönelik STK raporu da sınırlı sayıdadır. İHL öğrenci ve okul sayılarındaki düşüş, bu alana yönelik bilimsel ve kültürel çalışmalara da yansımıştır.

Mesleki din öğretimi alanında yaşanan gelişmeler, STK çalışmalarıyla sınırlı kalmamış din eğitimi alan araştırmalarına yapılan bilimsel faaliyetleri de olumlu etkilemiştir. İHL öğrenci, öğretmen ve eğitim bileşenlerine yönelik tez, makale ve bilimsel toplantıların sayısında ciddi bir artış söz konusudur. STK'lar araştırma, çalıştay, değerlendirme ve raporlar sunarak bu sürece katkı koymuşlardır.

Akademi ve STK'lar arasında iş birliğinin arttığı, STK raporlarının alanının uzmanları tarafından desteklendiği ve üniversitelerle iş birliği içinde gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Resmî ve sivil kurumlar arasında iş birliğinin artması ile farklı bakış açılarının din eğitimi alanını zenginleştirilmesi beklenmektedir. Bunun yanında STK'lar arasında ve paydaş kurumlarla ortak projelerin yürütülmesinin din eğitimi alanına pek çok getirilerinin olacağı düşünülmektedir. Resmî kurumlar, aynı konularda farklı bakış açılarını ve çözüm önerilerini görme fırsatı elde edeceklerdir

Eğitim politikalarına yön verenlerin halkın din eğitimi taleplerinin kamusal alanda görölmesinden korkmaması gerekmektedir.

Devlet, toplumsal uzlaşmayı güçlendirecek adımlar olarak hukuku, özgürlüğü ve adaleti toplumun tüm kesimlerini kapsayacak şekilde kurgulamalıdır. Toplumun din eğitimi taleplerinin politika yapıcılar tarafından dikkate alınması, imam hatipler üzerinden yürütölen tartışmaları bitirmemiş olsa da problemlerin siyasi zeminden uzak bir şekilde değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır. İncelenen raporlarda göröldüğü gibi mesleki din öğretimi etrafındaki sorunların yasal bir çerçevede ele alınması ile birlikte mesleki din öğretimi alanındaki konuların ve tartışmaların odağı değişmeye başlamıştır. Bu durumun sorun alanlarının giderilmesine, gerilimlerin azalmasına ve ölkede demokratik bir kültürün oluşmasına katkı sunacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın örneklem grubu içinde yer alan STK'lar, bu dönemde katsayı engelinin imam hatip liselerine yönelik yıkıcı etkilerini raporlarında bilimsel yöntemlerle ele almışlardır. STK raporlarında öznel değerlendirme ve bakış açısını yansıtan izler bulunmakla birlikte çoğunluğunun veri destekli ve ideolojik kaygılardan uzak olduğu kanaati oluşmuştur. Araştırmada yer alan STK'lardan katsayı engelini doğrudan savunan olmamakla birlikte imam hatip okullarının ihtiyaç oranında açılması gerektiğini savunan, toplumsal ve bilimsel bir temele dayanmayan ideolojik görüşler, daha çok "İHL meslek lisesidir" yaklaşımını benimseyenler tarafından dile getirilmektedir. Halkın dinî ve sosyokültürel taleplerini görmezden gelen bu fikri savunan kesim, meseleye pedagojik gerekçelerle yaklaşmamaktadır.

Başlangıçta imam hatip okullarının açılış gerekçesi, Müslöman halkın ihtiyacı olan dinî hizmetler alanında nitelikli din görevlisi yetiştirmektir. Zamanla bu okullar, zikredilen ihtiyacın yanında örgün eğitim içinde zorunlu okutulan DKAB dersi dışında okullarda dinini öğrenmek hem dinlerini öğrenmek hem de yükseköğrenime hazırlanmak için müracaat edilen kurumlara dönüşmüştür. Devletin laik karakteriyle beraber örgün eğitim içinde dinin öğretiminin nasıl yapılacağı, imam hatip okullarının böyle bir sistemde nasıl konumlandırılacağı STK raporlarında yer alan en sıcak tartışma başlıklarındandır.

Her geçen yıl artan öğrenci sayıları ile beraber imam hatip okullarının meslek lisesi veya genel lise mi olduğu tartışmaları kamuoyunu meşgul etmektedir. İmam

hatip okullarının meslek lisesi olduğunu düşünen dönemin bürokrat ve siyasilere katsayı engellemesi ile bu konuyu dar bir alanda değerlendirmişlerdir. STK raporlarında imam hatip liselerinin statüsü ile ilgili çözüm önerileri, dönemin politikalarının sınırlarını aşan yaklaşımlarla mesleki din öğretimi politikalarını olumlu etkilediği değerlendirilmektedir. STK'lar, İHL'yi salt mesleki eğitim kurumu olarak görmemektedir. Öğrencilerin ve velilerin İHL'yi tercih etmelerinde dinî ve ahlâki kaygılar ağır basmaktadır. Kız öğrencilerin yüksek oranda bu okulları tercih etmeleri bu tezi doğrulamaktadır.

İmam hatip liselerinin Türk millî eğitim sistemi içinde konumlandırılması ile ilgili tartışılmalarda eğitsel problemlerden daha çok siyasal ve ideolojik gerekçeler ağır basmaktadır. İmam hatiplerin meslek lisesi mi genel lise mi yoksa din eğitimi ağırlıklı bir lise mi olduğu net olarak belirlenmelidir. Meslek lisesi statüsü tekrar gözden geçirildikten sonra program çeşitliliğine gidilmesi son derece önem arz etmektedir. STK'ların imam hatip ortaokullarının tekrar açılmasını destekledikleri görülmüştür. STK raporlarında imam hatip ortaokullarının müstakil olarak veya imam hatip lisesi bünyesinde açılması hususu tartışılmaktadır. STK'lar, okul dönüşümleri için standart bir plan izlenmediği ve dönüşümlerin bütüncül bir eğitim stratejisinden yoksun olduğu eleştirisini yapmaktadırlar.

Özel İHL açılması konusunun STK raporlarında yeterince işlenmediği tespit edilmiştir. TİMAV ve Ensar Vakfı raporlarında özel İHL açılmasına değinilse de konu yüzeysel olarak ele alınmıştır. Din eğitimcileri, özel İHL açılması fikrine mesafeli durmaktadırlar. Türkiye'de din eğitimi ve öğretiminin ilk olarak özel kurslar ve dershaneler adıyla açılması gündeme gelmiştir. O dönemde bunun sebebi "herkes istediği yerde din eğitimini serbestçe alsın" anlayışından daha çok laik bir devlet yapısında din eğitiminin verilemeyeceği içindir. Bu anlayış sebebiyle imam hatip okulları, MEB yapılanması içinde DÖGM kuruluncaya kadar Ortaöğretim Genel Müdürlüğü değil de Özel Okullar Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetlerini yürütmüşlerdir. İmam hatip okullarının özelleştirilmesi tartışmalarını, örgün eğitim içinde kurumsal din eğitiminin meşruiyet tartışmalarından sıyrılıp yetiştirmek istediği ideal modeli ortaya koyamamasında aramak gerekmektedir. Bugün Türkiye'nin içinde bulunduğu toplumsal, siyasal ve dini durumun, MEB bünyesi dışında bir özel İHL açılmasına uygun olmadığı düşüncesindeyiz.

Öğretim programlarının bilişsel temelinin ağır basması, laiklik endişesi ve şeriat gelecek gibi korkularla dinî pratiklerin örgün öğretimde yer almaması, resmî kurumlarda verilen din eğitiminin başarısız olduğu, dolayısıyla özel ortamlarda verilen din eğitiminin başarılı olduğu anlayışını pekiştirmektedir. Bu durum sebepleri farklı olsa da imam hatiplerde verilen din eğitiminin hem laik çevrelerde hem de muhafazakâr kesimde sorgulanmasına neden olmaktadır.

İHL program çeşitliliği projesi, farklı alanlara ilgi duyup aynı zamanda din eğitimi konusunda bilgilenmek isteyen öğrencilere hitap etmektedir. MEB'in İHL'de klasik ve Anadolu İHL programına ilaveten Fen ve Sosyal Bilimler ve Klasik Sanatlar ve Musiki Projesi kapsamındaki program çeşitliliği projeleri, STK raporlarında desteklenmektedir. Toplumun ilgi ve beklentilerini yansıtan bu raporların resmi makamlarca dikkate alındığı, sahada gerçekleşen uygulamalarda görülmektedir. Fakat proje okullarının belirlenmesi, bu okullara öğretmen ve idareci seçimleri süreçleri eleştirilmektedir. Din eğitimi alan çalışmalarında, STK raporlarında yer alan benzer konular eleştirilmektedir. İHL program çeşitliliği ile ilgili taleplerin, MEB'in program çeşitliliği uygulaması öncesinde STK raporlarında işlendiği görülmektedir. Bu durum STK raporlarının eğitim politikalarına yön vermede etkili olduğuna kuvvetli bir işarettir. STK raporlarında yer almasına rağmen meslek dersleri ağırlıklı program taleplerinin uygulamaya geçirilmediği görülmektedir.

İHL öğrencilerinin kamuoyunda tercih ettikleri fakülteler, akademik ve mesleki başarıları ile tartışılmaktadır. STK raporlarında imam hatip öğrencilerinin mezun olduklarında DİB bünyesinde görev yapmak yerine yüksek tahsil yapmak istedikleri ve yükseköğrenim tercihlerinde belirgin bir bölüm veya fakültenin öne çıkmadığı belirtilmektedir. Öğrencilerin yükseköğrenimde öncelikle ilahiyat, ikinci olarak eğitim alanlarına yöneldikleri görülmektedir. 28 Şubat öncesi dile getirildiği gibi hukuk ve siyasal bilgiler alanlarında tercihlerin ön sıralarda olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin meslek tercihlerini veya yükseköğrenime yönelimlerini etkileyen hususların derinlemesine incelenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Başka bir husus ilahiyat alanının özellikle kız öğrencilerin tercih ediyor olmasının din hizmetlerini yürütecek nitelikli personel açığına neden olmasıdır.

İHL öğrenci başarıları, STK raporlarında işlenmiştir. Türk eğitim sisteminin kronik bir problemi olan öğrencilerin ilgi, yetenek ve yeterliklerine göre yerleştirilmesi problemi, imam hatipler için de söz konusudur. DÖGM tarafından hazırlanan öğrenci başarısını artırmaya yönelik projelerin sınav odaklı, üniversiteye daha çok öğrenci yerleştirme temelli olması, okullardaki öğrenme içeriklerini zayıflatmaktadır. Bu durum okulda işlenen dersleri, öğrencinin gözünde gereksiz hale getirmektedir. Merkezi sınav sisteminin öğrencinin beceri ve yeteneklerini doğru yönlendirememesi, öğrenci yeterliklerinin ölçme ve değerlendirmesindeki başarısızlıklar, eğitim programlarının ve okulların başarısız olduğu yönündeki kanaatleri beslemektedir.

İHL mezunu öğrencilerin sınavlardaki başarı düzeyi, İHL öğrenci profiliyle yakından ilgilidir. STK'lar, proje imam hatiplere merkezi yerleştirmelerde yerleşen öğrenci başarıları arasındaki uçuruma dikkat çekmektedir. Ortaöğretim öğrenci yerleştirme sistemindeki eksiklikler, gönülsüz ve motivasyonu düşük bir öğrenci profiliyle birlikte devamsızlık, sınıf tekrarı, açık öğretim lisesine nakil gibi problemlere neden olmaktadır. Nicelik yönünden belirli bir doyuma ulaşan imam hatiplerin nitelik yönünden geliştirilmesi hususu, STK raporlarında yer almaktadır. Bu yüzden İHL amaç ve işlevlerinin yeniden ele alınması ve niteliğinin geliştirilmesi üzerinde durulmalıdır.

STK raporlarında İHL meslek dersleri öğretim programlarının mevcut haliyle tek başına din görevlisi ihtiyacını karşılama açısından yetersiz kaldığı belirtilmektedir. İHL öğretim programlarının din hizmetlerine yönelik hazırlanması gerektiğine işaret edilmektedir. İHL öğretim programlarının mesleki eğitim almak isteyen öğrenciler için kurslar ve seçmeli meslek dersleriyle zenginleştirilmesi istenmektedir. İHL ve ilahiyat programlarının, ders isim ve içeriklerinin birbiriyle uyumlu bir şekilde düzenlenmesi talep edilmektedir. İHL meslek dersi kitapları, öğrenciler ve öğretmenler tarafından gereksiz ve yetersiz bilgilerle dolu olduğu, öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve bu yüzden öğrencilerin ilgisini çekmediği için eleştirilmektedir. Öğretim programı ve ders kitaplarının öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Meslek derslerinde uygulamaya daha çok yer verilmesi istenmektedir. MEB'in meslek derslerinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve güncel eğitim yaklaşımlarını temel alarak değişikliklere gittiği

görülmektedir. STK'lar tarafından meslek derslerinin; özel öğretim yöntemleri çerçevesinde İslâm dinin temel kaynaklarını referans alması, öğrencilerin seviyesine uygun güncel sorunlarına cevap alabileceği içeriklere sahip olması, dersler arasında amaç ve içerik bütünlüğünün sağlanması, görsel ve işitsel materyallerle ders içeriklerin zenginleştirilmesi istenmektedir.

Açıldığı günden itibaren mesleki yüksek din öğretimi alanında öğretmen yetiştiren kurumlar olan ilahiyat fakülteleri, 28 Şubat sürecinde bu işlevlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirememiştir. İHL öğrenci niteliğinin azalması, bir üst öğrenim kurumu olan ilahiyat fakülteleri ve istihdam alanı olan MEB ve DİB personelinin kalitesini zincirleme bir şekilde etkilemektedir. İmam hatip lisesi meslek dersi öğretmenliğinin niteliğine ilişkin alan araştırmaları ve STK raporlarında ortaya konan veriler, yüksek din öğretiminin örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarındaki ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

MEB, 2018 yılında 2023 Eğitim Vizyon Belgesini yayımlamış ve merkezi sınavla öğrenci alan tüm ortaöğretim okullarını, proje okulu kapsamına dâhil etmiştir. Proje okulları ile dünyadaki değişimin ve dönüşümün gerektirdiği eğitim becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmak için İHL müfredat, ders yapısı ve yabancı dil yeterliklerinin geliştirilmesi ve yükseköğretim kurumlarıyla iş birliklerinin artırılması, ders kitaplarının yeniden tasarlanması, destekleyici kaynak ve kurs takviyesi, öğrencilerin yabancı dil yeterliklerinin iyileştirilmesi planlanmaktadır. Yeniden yapılandırılma sürecinin başarılı olması, eğitim-öğretim sürecindeki bu dersleri okutacak öğretmenlerin niteliği ve yetiştirilmesi konusunu gündeme getirmektedir.

Öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmeleri, MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği kapsamında gerçekleştiriliyor olsa da yukarıda belirtilen amaçları uygulayacak yönetici ve öğretmenlerin nitelikleri öne çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen atamalarının nesnellik ve liyakat esaslı yapılması bu okulların başarısı için son derece önemlidir.

MEB'in temel yaklaşımı, her öğretmenin tüm kademelerde nitelikli eğitim verebileceği şeklindedir. Oysa farklı yaş gruplarının eğitimlerinde ihtiyaç duyulan beceriler ve donanımlar mutlaka değişiklik gösterecektir. Bu durum, öğretmen adaylarına verilen formasyon eğitimlerinin kademelere ve günümüz ihtiyaçlarına

göre yapılandırılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarının ortaöğretim kurumlarındaki ders çeşitliliğine göre yeniden şekillendirilmesi bir zorunluluk olarak karşımızda durmaktadır. Yüksek mesleki din öğretiminin ilkokul, ortaokul ve imam hatip meslek dersleri öğretimine uygun bir şekilde ayrı ayrı yeniden kurgulanması gerekmektedir.

Kurumları ve kavramları yüklenen semboller üzerinden değerlendirmeksizin siyasi ve ideolojik tarafgirlikten bağımsız düşünmek gerekir. Türkiye’de imam hatip liseleri ve başörtüsü sembolik değeri yüksek konu başlıklarındandır. Başörtüsü yasağının kaldırılması sonrası okullarda ve toplumda iddia edildiği gibi hiçbir gerginlik olmamıştır. Öğrenciler okullarında huzur içinde öğrenimlerine devam etmektedirler. Başörtüsü yasağını savunan kesim, aynı zamanda kadınların sosyal hayatın her alanında bulunmasını talep etmektedir. Ancak paradoksal şekilde kadınların başörtülü bir şekilde kamusal alanda yer alması söz konusu olduğunda buna karşı çıkmaktadır. İslâmi kesimde kadınların kamusal alanda erkeklerle beraber çalışmalarını konusunda bazı çekinceler bulunsa da bu kaygıların belli oranda aşılmış olduğu görülmektedir.

STK raporlarında karma eğitime karşı tek cinsiyetli eğitim, bilimsel araştırmalar referans gösterilmek suretiyle, kızların okullaşması ve öğrenci devamına katkısı bağlamında desteklenmektedir. Bir öğrenme özgürlüğü olarak ister karma eğitim isterse tek cinsiyetli eğitim modelleri olsun örgün eğitim sistemi içinde seçenekli bir şekilde talep edenlere sunulmalıdır. Karma veya tek cinsiyetli eğitim uygulamasının doğruluğu ve yanlışlığı, akademik başarıya yansımaları, bireysel gelişime etkisi konularında bariz bir fark olduğuna dair yeterli derecede bilimsel veri mevcut değildir. Karma veya tek cinsiyetli eğitim uygulamasını tercih etmede kültürel, dinî ve toplumsal kabullerin etkili olduğunu söyleyebiliriz. İHL dışında müstakil kız liselerinin açılması halinde kız öğrencilerin ve velilerin imam hatiplere aşırı yöneliminin önüne belki geçilebilir. Böylece İHL, muhafazakâr toplumun kız çocuklarını göndereceği yegâne okul olmaktan çıkacaktır.

Katsayı meselesi, İHL öğrencilerinin yükseköğretimde hangi fakülteye gidip gidemeyecekleri, kız öğrencilerin imam hatiplerde öğrenimlerine devam etmeleri ve İHL’nin statüsü ile ilgilidir. STK raporlarında katsayı uygulaması antidemokratik bir yöntem ve eğitimde fırsat eşitliğinin önünde bir engel olarak görülmektedir. STK’lar,

katsayı uygulaması nedeniyle İHL ve ilahiyat fakültesi öğrenci niteliğinin olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler. STK'lar, katsayı engelinin kaldırılması ve İHL mezunlarının istediği bölüme gidebilmeleri savunmaktadırlar. Katsayı engelinin kaldırılması sonrası bu okullara gelen öğrenci sayısında belirgin bir artış olmuştur. Fakat niceliksel artışın niteliğe yansımadağı başka bir gerçektir. Proje okulları ve program çeşitliliğine gidilmesi ile birlikte imam hatiplerin bireysel ve toplu başarı grafiklerinde olumlu bir çizgi yakaladığı söylenebilir. Bu başarı grafiğinin sürekliliğinin sağlanması, bu okullara yönelik bütüncül eğitim stratejilerin takip edilmesiyle mümkündür. Aksi takdirde bu okullar, varlık sebebi olan toplumsal desteği kaybedecek ve öğrencisiz kalmayla yüzleşecektir.

Eğitim sistemi içinde kademeler arası geçişte bireyleri kısıtlayıcı yollar aramak yerine isteyenlerin yeterlikleri ölçüsünde öğrenimine devam etmek istediği öğrenim bölümlerine geçiş hakkı tanınmalıdır. Öğrenciler arasında eğitim imkânlarına ulaşmada eşitsizliklerin olduğu ülkemizde eğitim sistemi, eğitimin her kademesinde öğrencilerin kendi yollarını çizmelerine fırsat vermelidir. Bireylerin istediği eğitim türüne ve mesleğe erişimine engeller koymak yerine ortaöğretim ve yükseköğretime yönlendirme sistemleri, çağdaş eğitim yaklaşımları çerçevesinde ele alınmalı ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda revize edilmelidir.

Türkiye'de eğitimin ideolojik bir yönetim aygıtı olarak görülmesi ve iktidar alanını tahkim etmek üzere kullanılması, toplumun çeşitli kesimlerinin eğitim sistemi üzerinden kamplaşmalarına neden olmaktadır. Eğitim meselelerinin ele alındığı toplantıların ve gündemlerin İHL ve başörtüsü konularına kilitlenip kalması, meselelerin çözümüne katkı sağlamadığı gibi ülkenin ekonomik ve sosyal gelişimine ket vurmaktadır.

Mesleki din öğretiminin ister din eğitimini talep edenler ister din eğitime karşı çıkanlar açısından olsun ideolojik kaygılardan uzak bir şekilde eğitim uzmanlarının rehberliğinde ihtiyaç ve talepler bütününde değerlendirilmesi elzemdir. Cumhuriyet yönetiminin laiklik ilkesini uygulama biçimi, toplumu laiklik savunucuları ve laikliğe karşı olanlar şeklinde kamplaştırmıştır. Laiklik taraftarları, devlet yönetiminde dinden arındırılmış, seküler değer ve ilkeleri, karşı cenah ise İslâm dininin kimliğin bir parçası olduğunu ve ayrılmasının mümkün olmadığını savunmaktadırlar. Laik kesim, halkın din eğitimi ve öğretimi alanındaki talep ve

beklentilerinin laiklik kisvesi altında yasaklanmasını savunmaktadır. Daha sonraki yıllarda imam hatiplerin açılmasıyla bu okulların toplumun İslâmlaşmasında rol oynadığı, okulların kuruluş amacından uzaklaştığı iddia edilmektedir. İslâmi değerleri savunan kesim ise bu okulların din eğitimi talep edenlerin ihtiyaçlarını karşılayan, İslâmi kimlik inşasında önemli bir model olduğunu söylemektedir. İmam hatip okulları, bu iki kesim arasındaki mücadelenin ete kemiğe bürünmüş halidir. Dolayısıyla problemin merkezinde din eğitimi ve imam hatiplerden daha çok İslâm'ın kamusal alandaki konumu ve millî eğitim ideolojisi yer almaktadır.

Din eğitimi, Cumhuriyet tarihi boyunca kamuoyu tartışmalarının en önemli gündem maddelerinden birisi olarak yerini korumaktadır. Türkiye'de din eğitiminin, özellikle mesleki din öğretiminin problem olarak görülmesi, teokratik karakterli bir devlet yapısından laik ve millî bir devlet sistemine geçilmesi ile belirgin bir hale geldiği söylenebilir. Bununla birlikte toplumun her kesimini doğrudan ilgilendirmesi, din eğitiminin yalnızca bir eğitim meselesi olarak ele alınmadığını da göstermektedir. Din-devlet ilişkileri bakımından geçmişteki siyasi iktidarların konuya yaklaşımları, belli bir dönemde dini tasfiye şeklinde gerçekleşirken bazı yıllarda ise din eğitimine kısmen imkân verilmesi şeklinde olmuştur. Cumhuriyet tarihi boyunca meselenin eğitim, hak ve özgürlük boyutundan çok siyasi propaganda malzemesi yapılması, sağlıklı çözümler üretilmemesinin en büyük nedenidir. Toplumun farklı kesimlerinin açık kanallardan görüşlerini ifade etmeleri, problemleri büsbütün ortadan kaldırırsa bile çözümleri hususunda katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Apaydın, Çiğdem, Sabiha Sunar, Derya Şahin İpek, (thk.), “2016 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 3, Ankara: TED, 2016.
- Karip, Emin, (thk.), “2019 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 6, TED, 2020.
- Sunar, Sabiha, (thk.), “2020 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 7, Ankara: TED, 2021.
- , (thk.), “2021 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 8, İstanbul: TED, 2022.
- , (thk.), “2022 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi, İstanbul: TED, 2023.
- 4962 Sayılı Vakıflara Vergi Muafiyeti Tanınması Hakkında Kanun (Değişiklik), Cilt 4962 § (2003).
- Abır, Bilal, *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersine Giren Öğretmenlerin Profilleri ve İletişimsel Yaklaşımla Arapça Öğretimine İlişkin Farkındalıkları*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
- Acun, Fatma, “Osmanlı Şehirlerinde Devlet ve Sivil Toplum”, *Sivil Toplum Dergisi*, Cilt 3, Sayı 10, (2005), s. 51-60.
- Acuner, H. Yusuf, “İmam Hatip Okullarında Din Eğitimi ve Sorunları”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, İstanbul: DEM Yayınları, 2018, s. 131-67.
- Ahmad, Feroz, *Modern Türkiye’nin Oluşumu*, (çev. Yavuz Alogan), İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1995.

- Akdoğan, Ali, Erol Sungur, “Postmodern Ortamda Dindarın Değişen Giyim Anlayışı”, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, (2016), s. 67-78.
- Akgündüz, Ahmet, “Osmanlı Hukukunda Vakıflar, Hükümleri ve Çeşitleri”, *Türkler Ansiklopedisi*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003.
- Aktaş, Tahsin, “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 1, (2005), s. 89-100.
- Aktay, Yasin, *Postmodern Kavşakta Din ve Sivil Toplum*, İstanbul: Tezkire, 2015.
- Akyürek, Süleyman, “İmam Hatip Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 23, (2012), s. 7-47.
- , “Türkiye’nin İmam Hatip Okulları Tecrübesi”, *el-Mecelletu’l İlmiyyetu li-Riaseti’ş-Şu’uni’d-Diniyyeti’t-Turkiyye*, Cilt 1, Sayı 1, (2019), s. 242-65.
- Akyüz, Yahya, “Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer’in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı”, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 143, (1999), s. 12-32.
- Alkan, Mehmet Ö., “1856-1945 İstanbul’da Sivil Toplum Kurumları”, *Tanzimat’tan Günümüze İstanbul’da STK’lar*, ed. Mehmet Ö. Alkan, İlder Turan, Ahmet N. Yücekök, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. .
- , “Sivil Toplum Kurumlarının Hukuksal Çerçevesi (1839-1945)”, *Tanzimat’tan Günümüze İstanbul’da STK’lar*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 51-65.

- Altaş, Nurullah, “Türkiye’de Din Öğretimine Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümleri”, *IV. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2009, s. 908-19.
- Altıntaş, Muhammed Esat, “Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Olan Proje İmam Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri-Nitel Bir Araştırma”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017, Cilt 2, s. 47-63.
- Altunsaray, Musa, *İmam Hatip Liselerine Talebi (İstemi) Etkileyen Etmenler (Ankara İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- Altuntaş, Ramazan, “İmam Hatip Liselerinde Okutulan Kelam Dersinin Amaç ve İçerik Açısından Değerlendirilmesi”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 289-309.
- Arıcan, Sümeyra, “Sivil Toplum Kuruluşlarına Göre İmam-Hatip Okulları: Kurumsal Varlık ve Meslek Lisesi Statüsü”, (erişim tarihi: 13.12.2021), <https://dergipark.org.tr/en/pub/beuifd/issue/58227/802252>.
- Arslan, Zarife, “Toplantı, Sempozyum, Çalıştay”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, (2013), s. 193-97.
- Arslantürk, Zeki, M. Tayfun Amman, *Sosyoloji / Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001.
- Aslan, Mehmet, Gazanfer Kaya, “1980 Sonrası Türkiye’de Siyasal Katılımda Sivil Toplum Kuruluşları”, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, (2002), s. 213-23.

- Aslan, Seyfettin, “Sivil Toplum: Kavramsal Değişim ve Dönüşüm”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 33, (2010), s. 188-212.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar, “Kur’an Öğretiminde Yeni Anlayış ve Yaklaşımlar”, *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: TİDEF Yayınları, 2010, s. 149-64.
- Aşlamacı, İbrahim, “İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, (2017), s. 197-232.
- , “İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği ile İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma”, *Turkish Studies*, Sayı 12/10, (t.y.), s. 49-80.
- , “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet”, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2017.
- , “Türkiye’nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri”, *Turkish Studies*, Sayı 9, (2014), s. 265-78.
- Aşlamacı, İbrahim, Recep Kaymakcan, “A Model for Islamic Education from Turkey: The Imam-Hatip Schools”, *British Journal of Religious Education*, Cilt 39, Sayı 3, (2017), s. 279-92.
- Atay, Hüseyin, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, İstanbul: Atay, 2018.
- Atay, Tayfun, *Batı’da Bir Nakşî Cemaati*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1996.
- Atik, Kayhan, “Ahilik ve Siyaset”, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 292, Sayı 3, (2011), s. 57-73.
- “Avrupa Birliği Hibe Programları Kapsamında Sivil Toplum Kuruluşlarına Sağlanan Destekler”, T.C. Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2010.

- Avrupa Komisyonu, *Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa’da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum*, Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı, 2010.
- Ay, Sena, *Velilere Göre İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitimi (İstanbul Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.
- Aydın, M. Şevki, “Öğrencinin Din Eğitimine Gönüllü Katılımı”, *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, 2010, s. 9-14.
- Ayhan, Halis, “İmam-Hatip Lisesi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2000, Cilt 22, ss. 191-94.
- , “Küreselleşme ve Türkiye’de Din Eğitimi”, *Küreselleşme İslam Dünyası ve Türkiye*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2002, s. 247-69.
- , *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: Dem, 2014.
- Bahçekapılı, Mehmet, “Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)”, İstanbul: İlim Kültür Eğitim Derneği, 2012.
- Baloğlu, Zekai, *Türkiye’de Eğitim*, İstanbul: TÜSİAD, 1990.
- Baltacı, Ali, “İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarının Analizi ve Çözüm Önerileri”, *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, Sayı 52, (2019), s. 241-64.
- , “Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, (2018), s. 231-74.
- , “Okul Yöneticilerine Göre İmam-Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar”, *Bilimname*, Cilt xl, Sayı 4, (2019), s. 375-406.

- Bardakçı, Mehmet Necmettin, *Sosyo-Kültürel Hayatta Tasavvuf*, Isparta: Fakülte Kitabevi, 2000.
- Başpınar, Tahsin Taner, *Sivil Toplum Kuruluşlarının Üye- Örgüt- Çevre Eklemlenme Sorunları ve Çözümlerine İlişkin İzmir İşadamları Dernekleri Üzerinde Bir Araştırma*, (Doktora Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, 2016.
- Batar, Yusuf, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Toplumsal Beklentiler -Konya Örneği-”, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, (2012), s. 121-52.
- Bayhan, Vehbi, “Demokrasi ve Sivil Toplum Örgütlerinin Engelleri: Patronaj ve Nepotizm”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 26, (2002), s. 1-13.
- Bayraktar, Mehmet Faruk, “İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *Din Eğitiminde Kalite*, ed. Fahri Kayadibi, İstanbul: DEM Yayınları, 2014, s. 33-41.
- Belge, Murat, “Sivil Toplum Örgütleri”, *Merhaba Sivil Toplum*, ed. Taciser Ulaş, Turkey: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997, s. 23-38.
- , “Sivil Toplum ve Türkiye”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, Cilt 7.
- Bilgin, Beyza, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt XXIV, (1990), s. 469-83.
- , “İmam Hatip Liselerinde Uygulama Dersleri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt XXI, (1976), s. 317-22.
- , “Küreselleşme Din ve Eğitim”, *Dini Araştırmalar*, Cilt 6, Sayı 17, (t.y.), s. 203-17.

- Birişik, Abdülhamit, “İmam Hatip Liseleri Tefsir Dersi Müfredatı ve Ders Materyalleri”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 137-61.
- Bora, Tanıl, Selda Çağlar, “Modernleşme ve Batılılaşmanın Bir Taşıyıcısı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce*, Cilt 3, (2007), s. 336-46.
- Bozan, İrfan, *Devlet ile Toplum Arasında: Bir Okul: İmam Hatip Liseleri; Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*, İstanbul: TESEV Yayınları, 2007.
- Buğra, Ayşe, *Devlet ve İşadamları*, (çev. Fikret Adaman), İstanbul: İletişim Yayınları, 2013.
- Bulut, İlhami, “Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 56, (2008), s. 521-46.
- Bumin, Kürşat, *Sivil Toplum ve Devlet*, İstanbul: Yazko, 1982.
- Buyrukçu, Ramazan, “Türkiye’de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, (2006), s. 99-126.
- Cebeci, Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ, 2004.
- , “İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Yapısı ve Bunun Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1995, 111-20.
- , *Orta Öğretimde Mesleki Din Eğitiminden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989.

- , “Öğrenme ve Öğretme Görevi Olarak Dini İletişim”, *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, 2010, s. 195-227.
- , “Türkiye’de Ortaöğretimde Mesleki Din Eğitimi”, *Diyanet İlmî Dergi*, Cilt 26, Sayı 3, (1990), s. 29-45.
- Chaskin, Robert J, “Fostering Neighborhood Democracy: Legitimacy and Accountability Within Loosely Coupled Systems”, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, Cilt 32, Sayı 2, (t.y.), s. 161-89.
- Cihan, Ahmet, İlyas Doğan, “Osmanlı Toplumsal Yapısı ve Sivil Toplum”, *Türkler Ansiklopedisi*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003.
- Cindoğlu, Dilek, “Başörtüsü Yasağı ve Ayrımcılık: İş Hayatında Meslek Sahibi Başörtülü Kadınlar”, İstanbul: TESEV, 2010.
- Coşkun, Akif, *Türkiye’deki Karma Eğitim Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- Coşkun, Mustafa, Burcu Şentürk, “Gelenekçilikten ‘Muhafazakâr Modernliğe’ İmam Hatip Okulları Örneği”, *Mülkiye Dergisi*, Cilt 34, Sayı 268, (2014), s. 249-63.
- Cömert, Yusuf Ziya, “İmam-Hatipler ‘meslek okulu’ olmaktan çıktı”, *Karar Gazetesi*, (31.07.2017).
- Çabuk, Didem, *Sivil Toplum Kuruluşlarının İtibarı: Türkiye’ye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*, (Doktora Tezi Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- Çaha, Ömer, *Sivil Toplum Sivil Topluma Karşı*, İstanbul: Mana Yayınları, 2017.

- , “Sivil Toplum Üzerine”, *Sivil Toplum ve Demokrasi*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2005, s. 9-22.
- , *Sivil Toplum ve Devlet*, Ankara: Orion, 2016.
- Çakan, İsmail Lütfü, “İmam Hatip Liselerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 383-89.
- Çakır, Ruşen, İrfan Bozan,, Balkan Talu, *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, İstanbul: TESEV Yayınları, 2004.
- Çalışkanoglu, Şahin, *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Çorum Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.
- Çalmuk, Fehmi, *Kod Adı İHL: Bir İmam Hatip Hikâyesi*, Ankara: Merdiven Yayınları, 2004.
- Çanakçı, Ahmet Ali, “İmam Hatip Okullarının Niteliği, Problemleri ve Çözüm Önerileri Çalıştayı 13-14 Mayıs 2017, Balıkesir”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, (2019), s. 273-79.
- Çarkoğlu, Ali, Binnaz Toprak, *Değişen Türkiye’de Din, Toplum ve Siyaset*, İstanbul: TESEV Yayınları, 2006.
- , *Türkiye’de Din, Toplum ve Siyaset*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı, 2000.
- Çelebi, İlyas, “İmam Hatip Liselerinde Kelam Dersi Öğretimi”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 279-87.
- Çelik, Ersin, Resul Çiftçi, “Medyada İmam Hatip Liselerine Bakış Araştırması”, ÖNDER, 2019.

- Çelik, Ömer Faruk, *Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum ve Özellikleri (Gaziantep Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.
- Çelikel, Bülent, “Din Eğitiminin Psikolojik Temeli Üzerine Bir Değerlendirme”, *EKEV Akademi Dergisi*, Sayı 58, (2014), s. 537-50.
- , “Fazlur Rahman’ın Geleneksel İslami Eğitim Eleştirisi”, *DEÜİFD*, Sayı XXVII, (2008), s. 133-45.
- Çınar, Fatih, “İmam Hatip Liselerinden Beklentiler”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 11, Sayı 60, (2018), s. 1242-59.
- Çırak, Meryem, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Meslek Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- Çizakça, Murat, “Osmanlı Dönemi Vakıflarının Tarihsel ve Ekonomik Boyutları”, *Türkiye’de Hayırseverlik: Vatandaşlar, Vakıflar ve Sosyal Adalet*, ed. Rana Zincir, Filiz Bikmen, İstanbul: TESEV Yayınları, 2006, s. 19-32.
- Çollak, Fatih, “İmam Hatip Liseleri Kur’an-ı Kerim Dersi Müfredatı ve Öğretim Teknikleri Üzerine Düşünceler”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 125-36.
- Dalbudak, Zahide, *Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2006.
- Demir, Ömer, *İmam Hatip Liselerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi Öğretimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

- Demir, Talip, *Sosyolojik Perspektiften Postmodernite ve Din İlişkisine Yeniden Bakış*, (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- Demirel, Ahmet, *Birinci Meclis'te Muhalefet*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.
- Demirel, Nuri, *Kuramsal ve Tarihsel Aşamaları ile Sivil Toplum ve Türkiye*, (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- Dernekler Kanunu, Cilt 5253 § (2004).
- Deutsch, Karl W., "Social Mobilisation And Political Development", *The American Political Science Association*, 2006, 678-79.
- Dikbıyık, Coşkun, Âdem Bölükbaşı, "Eyüp Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yönelimleri Üzerine Bir Değerlendirme", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 33, (2016), s. 183-200.
- Dinçer, Nahid, *1913'ten Günümüze İmam Hatip Okulları Meselesi*, İstanbul: Şule Yayınları, 1998.
- Doğan, Ahmet, *1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam-Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Doğan, İsmail, *Özgürlükçü ve Totaliter Düşünce Geleneğinde Sivil Toplum*, İstanbul: Alfa Yayınları, 2002.
- , *Sivil Toplum Ondan Bizde De Var*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2000.
- Doğan, Kadir Caner, "Postmodern Kamu Yönetiminin Kuramsal Temelleri Çerçevesinde Yönetişim Yaklaşımı: Literatür Taraması", *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, (2017), s. 27-45.

- Dünder, Fatma Gonca, *Çocuklarını İmam Hatip Lisesine Gönderen Anne Babaların İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Beklentileri (Yozgat İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
- Düstur*, İstanbul: Matbaa-yı Osmaniye, 1329.
- E. Tosun, Gülgün, “Global Sivil Toplum, Siyaset ve Yurttaşlık”, *Sivil Toplum: Farklı Bakışlar*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2005, s. 39-65.
- Tüzün, Işık, (thk.), “Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar”, ERG, 2009.
- Emrealp, Sadun, “Yerel Yönetimler ile Sivil Toplum Kuruluşları Arasındaki İşbirliği”, *Merhaba Sivil Toplum*, ed. Taciser Ulaş, İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997, s. 39-69.
- Ensar Vakfı, “Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümlerinin Yeniden Yapılandırılması ile İlgili Değerlendirme”, Ensar Vakfı, 2010.
- , “Ortaöğretim Tasarımı Üzerine Değerlendirmeler”, İstanbul: Ensar Vakfı, 2019.
- , “Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Ensar Vakfı Değerlendirmesi”, İstanbul: Ensar Vakfı, t.y.
- Eraslan, Levent, *Türkiye’de Sivil Toplum Sorunsalı ve Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Değerlendirilmesi*, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
- Erdem, İbrahim, Yusuf Alpaydın, “İmam Hatip Lisesi Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla Müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki Örgüt Kültürünün İncelenmesi”, *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 2017.

Erden, Münire, Yasemin Akman, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınları, 1997.

Erdoğan, İrfan, Muhammed Fatih Turanalp, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017, Cilt 2, s. 293-303.

ERG, “2023 Eğitim İzleme Raporu”, ERG, 2023.

———, “Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Politika Analizi ve Öneriler”, ERG, 2006.

———, “Çocuklarında Gözünden Okulda Yaşam”, Araştırma Raporu, İstanbul: ERG, 2016.

———, “Eğitim İzleme Raporu 2007”, İstanbul: ERG, 2008.

———, “Eğitim İzleme Raporu 2009”, ERG, 2010.

———, “Eğitim İzleme Raporu 2010”, İstanbul: ERG, 2011.

———, “Eğitim İzleme Raporu 2011”, ERG, 2012.

———, “Eğitim İzleme Raporu 2012”, İstanbul: ERG, 2012.

———, “Eğitim İzleme Raporu 2013”, İstanbul: ERG, 2014.

———, “Eğitim İzleme Raporu 2014-15”, ERG, 2015.

———, “Eğitim İzleme Raporu 2015-16”, İstanbul: ERG, 2016.

———, “Eğitim İzleme Raporu 2017-2018”, İstanbul: ERG, 2018.

———, “Seçmeli Değil ‘İsteğe Bağlı’ Din Eğitimi!”, ERG, t.y.

———, “Türkiye’de Din ve Eğitim: Değişim İhtiyacı”, İstanbul: ERG, 2007.

Ergün, Melike, Burcu Meltem Arık, “Öğrenciler ve Eğitime Erişim”, Eğitim İzleme Raporu 2020, İstanbul: ERG, 2020.

- Erken, Veysi, *Bir Sivil Örgütlenme Modeli Ahilik*, Ankara: Seba Yayınları, 1998.
- Eroğlu, Hamza, “Modern Eğitim İlkesi Olarak Eğitim Birliği ve Yanlış Uygulamalar”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 10, (1987), s. 35-46.
- Eroğul, Cem, *Siyasal Düzenlerin Sınıflandırılmasına İlişkin Birkaç Tarihsel Örnek ve Tartışma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi, 1981.
- Erözden, Ozan, “STK’lar ve Hukuki Talepleri Üzerine Notlar,” *Merhaba Sivil Toplum*, ed. Taciser Ulaş, Helsinki Yurttaslar Derneği, 1997, s. 13-22.
- Eryılmaz, Bilal, “Osmanlı Devleti’nde İktidar ve Muhalefet”, *Osmanlı Toplum Yapısı Üzerine Derleme*, Konya: Sebat Ofset Matbaa, 1996, s. 71-81.
- Eyimaya, Muzaffer, *İmam Hatip Liselerinde Tefsir Dersi Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme*, (Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, 2006.
- Fatih Mehmed II Vakfiyeleri*, Ankara, 1938.
- Fincancı, Yurdakul, “Sivil Toplum-Asgari Devlet Sivil Devlet”, *Sivil Toplum*, İstanbul: TÜSES Yayımı, 1991, s. 1-16.
- Gellner, Ernest, *Postmodernism, Reason and Religion*, 2013.
- Genç, M. Fatih, “2023 ve 2071 Türkiye’sinde İmam-Hatip Liseleri”, *Eğitime Bakış*, (2015).
- Genç, Özge, Ebru İlhan, “Başörtüsü Yasağına İlişkin Değerlendirme ve Öneriler”, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı, 2012.
- Gevgilili, Ali, “Türkiye Basını”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletifim Yayınları, 1986, Cilt 1, s. 202-28.

- Gottdiener, Mark, *Postmodern Göstergeler: Maddi Kültür ve Postmodern Yaşam Biçimleri*, (çev. Ülkü Doğanay v.dğr.), Ankara: İmge Kitabevi, 2005.
- Gökaçtı, Mehmet Ali, *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.
- Göle, Nilüfer, *Melez Desenler İslam ve Modernlik Üzerine*, İstanbul: Metis Yayınları, 2000.
- Gölpınarlı, Abdülbaki, *100 Soruda Tasavvuf*, İstanbul: Gerçek Yayınevi, 1969.
- Gönel, Aydın, *Önde Gelen STK’LAR*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1998.
- Görmez, Mehmet, *Sünnet ve Hadisin Anlaşılması ve Yorumlamasında Metodoloji Sorunu*, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Gözütok, Şakir, “Batı ve İslâm Dünyasında Karma Eğitim”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 2012, 93-112.
- Güler, Ahmet, Mustafa Bülent Halıcioğlu,, Serkan Taşgın, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2015.
- Günay, İlhami, “İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersinin Önemi, Sorunları, Öğretim Metodları ve Bazı Teklifler”, *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, Sayı 3, (2019), s. 357-83.
- Gündüz, İrfan, *Osmanlılarda Devlet Tekke Münasebetleri*, İstanbul: Seha Neşriyat, 1989.
- Gürer, Banu, “Tefsir Dersini Öğretimi”, *İmam Hatip Liselerinde Mesleki Din Öğretimi*, İstanbul: Yekder Yayınları, 2018, s. 102-15.
- Gürtaş, Ahmet, “Kesintisiz Eğitim Kavramı ve Uygulama Şekli”, *II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2003, s. 515-18.

- Güzel, M. Şehmus, “Cumhuriyet Türkiye’inde İşçi Hareketleri”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, Cilt 7, s. 1848-76.
- Hablemitoğlu, Necip, *Alman Vakıfları ve Bergama Dosyası*, İstanbul: Pozitif Yayınları, 2021.
- Harvey, David, *Postmodernliğin Durumu*, İstanbul: Metis Yayınları, 1997.
- Himmetoğlu, Beyza, Gülbahar Yılmaz,, Nilgün Demirci Celep, “20. Millî Eğitim Şurasına İlişkin Görüş ve Öneriler”, Ankara: TED, 2021.
- Hobbes, Thomas, *Leviathan veya Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği, Biçimi ve Kudreti*, (çev. Semih Lim), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2008.
- Işıklı, Alparslan, “Cumhuriyet Döneminde Türk Sendikacılığı”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, Cilt 7, s. 1826-39.
- “İHL’lerin “Özel” engeli kaldırılımsın”, *Yeniakit*, (05.06.2013).
- İnal, Kemal, “Türkiye’de Geçmişten Günümüze Din Politikaları ve Eğitime Etkileri”, *DEM Dergi*, Sayı 2, (2007), s. 12-17.
- İnalcık, Halil, *Osmanlı İmparatorluğu*, İstanbul: Eren Yayıncılık, 1993.
- , *Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar 1*, (ed. Emre Yalçın), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2009.
- , “Tarihsel Bağlamda Sivil Toplum ve Tarikatlar”, *Küreselleşme ve Sivil Toplum ve İslam*, ed. Fuat Keyman, Ali Yaşar Sarıbay, İstanbul: Vadi Yayınları, 1998, s. .
- , “Tarihsel Bağlamda Sivil Toplum ve Tarikatlar”, *Bursa’da Düünden Bugüne Tasavvuf Kültürü 2*, ed. Nahit Kayabaşı, Bursa: Bursa Kültür Sanat ve Turizm Vakfı Yayınları, 2003, s. 9-17.

- İnsel, Ahmet, “Katılımcı Demokrasi ve Türkiye Deneyimi”, *Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşları*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2005, s. 37-57.
- İpek, Fatih, “İmam Hatip Lisesi Öğretmenlerinin Mevcut İmam Hatip Müfredatına ve İmam Hatip Liselerinin Geleceğine İlişkin Görüşleri (Konya Örneği)”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017, Cilt 2, s. 549-64.
- Zengin, Mahmut, (thk.), “İsteğe Bağlı Din Eğitimi”, İstanbul: Ensar Vakfı, 2011.
- İşlek, İhsan, *Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İmam Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim Dersi Ezber ve Sorunları*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.
- Kabacalı, Alpay, *Türkiye’de Basın Sansürü*, İstanbul: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, 1990.
- Kafadar, Osman, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, İstanbul: Vadi, 2016.
- Kaldor, Mary, “Civil Society and Accountability”, *Journal of Human Development*, Cilt 4, Sayı 1, (2003).
- Kantar, Harun, *İmam Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (Sivas Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- Kara, Fikriye Rana, *İmam Hatip Ortaokulu Öğrenci Velilerinin Beklentileri*, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.
- Kara, İsmail, “İmam Hatipleri Yeniden Tartışmak”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 35-43.

- Kara, Mustafa, "İkinci Meşrutiyet Devrinde Dervişlerin Sosyal ve Kültürel Etkinlikleri", *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf ve Sufiler*, ed. Ahmet Yaşar Ocak, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2005, s. 533-44.
- Karababa, İhsan, "TMMOB: 80 öncesi Demokratik Kitle Örgütleri ve Demokrasi Kurultayı 1997", *Merhaba Sivil Toplum*, ed. Taciser Ulaş, İzmir: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997, s. 155-75.
- Karadağ, Ahmet, "Demokratikleşme ve Sivil Toplum: Liberal Düşünce Topluluğu Örneğinde", *Sivil Toplum ve Demokrasi*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2005, s. 45-48.
- Karagöz, Yalçın, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yazma Etiği*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2017.
- Karaman, Davut, "Yöneticilerine Göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamasının Değerlendirilmesi", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 11, (2021), s. 11-38.
- Karaman, Hayrettin, "İHL meslek liseleri midir?", (31.09.2009).
- Karaman, Yunus Vehbi, "Bir İmam-Hatip Panoraması: İstatistiksel Verilerle İHL'lerin Tarihsel Gelişimi ve Dönüşümü", İlke Analiz, 2022, <https://www.ilkeanaliz.net/2022/10/18/bir-imam-hatip-panoraması/>.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri, *Politikada 45 Yıl*, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1968.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2012.
- Karasubaşı, Ömer Alper, Uğur Akın,, Nail Yıldırım, "Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 18, (2020), s. 65-105.

- Karataş, İbrahim Hakan, “Eğitimde Fırsat Eşitliği İçin Karma Eğitim mi? Ayrı Eğitim mi?”, *Eğitime Bakış*, Sayı 22, (2012), s. 50-53.
- , *Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşları: Konumları ve İşlevleri*, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- Karateke, Tuncay, “İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Kız Öğrencilerinin Üniversite Yönelimleri: Elazığ İli Örneği”, *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, (2019), s. 221-39.
- , *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Batman İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- Karip, Emin, “2017 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 4, Ankara: TED, 2018.
- , “2018 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 5, Ankara: TED, 2019.
- Karlson, Nils, *The State of State, USA*: Transaction Publishers, 2002.
- Karpat, Kemal H., *Türk Demokrasi Tarihi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.
- Kaya, Abdurrahman, *Proje Okullarının Yapısına ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- Kaya, Merve, Ayşe Hümeysra Bilgü,, Sümeyye Kuşakcı, “İmam-Hatip Liseleri Üzerine Kapsamlı Bir Literatür Taraması”, *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, Sayı 4, (2020), s. 79-113.
- Kaya, Süleyman, “Müzakereler”, *İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi ve Öğretimi*, DEM Yayınları, 2005, s. 171-87.

- Kayadibi, Fahri, “Diyanet İşleri Başkanlığı Personelinin Eğitim ve Bilgi Seviyesinin Yükseltilmesi”, *II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: DİB Yayınları, 2003, s. 426-32.
- , “İmam Hatip Liseleri Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersleri Değerlendirmesi”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 391-99.
- Kaymakcan, Recep, “İmam Hatip Liselerinde Dinler Tarihi Öğretimi”, *İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi ve Öğretimi*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 333-51.
- Kazancıgil, Ali, “Türkiye’de Modern Devletin Oluşumu ve Kemalizm”, *Türk Siyasal Hayatı Türkiye’de Politik Değişim ve Modernleşme*, ed. Ersin Kalaycıoğlu, Ali Yaşar Sarıbay, Ankara: Sentez Yayıncılık, 2014, s. 191-212.
- Kazıcı, Ziya, “Ahilik”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1988, Cilt 1, ss. 540-42.
- , *Osmanlı’da Eğitim Öğretim*, İstanbul: Kayıhan, 2016.
- Keane, John, (ed.), “Sivil Toplum ile Devlet Arasındaki Ayrımın Kökenleri ve Gelişimi 1750-1850”, *Sivil Toplum ve Devlet Avrupa’da Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1993, s. 47-90.
- Kervankaya, Figen, “İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2014), s. 125-34.
- Keskiner, Emine, “İmam Hatiplerde İslami İlimlerin Öğretimi”, *Yekder Bülten*, (2017).

- Kesman, Mevlüt, *İmam Hatip ortaokulu Meslek Dersleri Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.
- Keyifli, Şükrü, “İmam-Hatip Okulu Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterliği”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 7, (2019), s. 167-87.
- Keyman, E. Fuat, *Türkiye’de Sivil Toplumun Serüveni: İmkânsızlıklar İçinde Bir Vaha*, İstanbul: STGM Yayınları, 2006.
- Kılıç, Rüya, “Osmanlı Devleti’nde Yönetim-Nakşibendi İlişisine Farklı Bir Bakış, Halidî Sürgünleri”, Sayı 17, (2006), s. 103-19.
- , *Osmanlıdan Cumhuriyete Sufi Geleneğin Taşıyıcıları*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2009.
- Kılıçbay, Mehmet Ali, “Türk Modernleş(eme)mesi Türk Post-Modernleşmesi”, *Doğu Batı*, Sayı 8, (1999), s. 85-88.
- Kır, Mustafa, “Özel İmam Hatip Okulları Neden Açılmıyor?”, *Türkiyeeğitim.com*, (09.07.2014).
- Kırbaçoğlu, M. Hayri, “İmam Hatip Liseleri Hadis Ders Kitabı Üzerine”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, DEM Yayınları, 2005, s. 261-65.
- Koç, Ahmet, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt XIII, Sayı 2, (2009), s. 131-74.
- , *Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi*, (Doktora Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.

- Koçak, Ayşenur, *Arapça Dil Öğretiminde Karşılaşılan Problemler “İmam Hatipler ve İlahiyatlar Ölçeğinde”*, (Yüksek Lisans Tezi), Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, 2019.
- Koçi Bey, *Koçi Bey Risalesi*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 1972.
- Komisyon, “İmam Hatip Liselerinde Kalite İçin Öneriler”, ÖNDER, 2010.
- , “Kamu Kurumu Niteliğindeki Meslek Kuruluşlarının Teşkilat ve Mali Yapıları”, Araştırma ve İnceleme Raporu, Ankara: Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurumu, 2009.
- Korkmaz, Mehmet, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 16, (2013), s. 7-40.
- , “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri: Nasıl? ve Neden?”, “100. Yılında İmam Hatip Liseleri” Uluslararası Sempozyumu, İstanbul: DEM Yayınları, 2013, s. 1-25.
- , “Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 12, (2011), s. 109-42.
- Korukçu, Âdem, “İmam-Hatip Liseleri”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan, Remziye Ege, Ankara: Grafiker, 2012, s. 190-207.
- Köse, Nuri, *İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersi Programının Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 1998.
- Köylü, Mustafa, (ed.), “Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruiyet Sorunu”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, İstanbul: Dem Yayınları, 2018, s. 15-47.
- Kuşçu, Turan Bilge, *Velilerin Çocuklarını İmam-Hatip Liselerine Gönderme Nedenleri ve Beklentileri (Gaziantep-İslâhiye Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi),

- Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.
- Kutlu, Önder, Sefa Usta, “AB Yolundaki Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Devlete Güven Tesisindeki Rolü”, *II. Ulusal Sivil Toplum Kuruluşları Kongresi Bildiriler Kitabı: Küresel Eşitlik*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Biga İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, 2005, s. 197-208.
- Küçükömer, İdris, *Sivil Toplum Yazıları*, İstanbul: Profil Yayıncılık, 2009.
- Leonard, Nıall, “STK-Devlet İlişkilerine Dünyadan Bakış”, *Avrupa Birliği Devlet ve STK’lar*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2001, s. .
- Lewis, Bernard, *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, Ankara: Arkadaş, 2018.
- Machiavelli, Niccolo, *Prens*, (çev. Nazım Güvenç), İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınları, 1994.
- Mardin, Şerif, *Din ve İdeoloji*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1992.
- , “Power, Civil Society and Culture in the Ottoman Empire”, *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969, s. 258-81.
- , *Türkiye’de Din ve Siyaset Makaleler 3*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1991.
- , *Türkiye’de Toplum ve Siyaset Makaleler 1*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1990.
- Marx, Karl, *1844 El Yazmaları*, (çev. Murat Belge), İstanbul: Birikim Yayınları, 2013.
- , *Yahudi Sorunu*, (çev. Muzaffer İlhan Erdost), Ankara: Sol Yayınları, 1997.
- Marx, Karl, Friedrich Engels, *Alman İdeolojisi*, (çev. Tonguç Ok, Olcay Geridönmez), İstanbul: Evrensel Basım Yayın, 2013.

- Mayring, Philip, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, (çev. Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun), Ankara: Bilgesu, 2011.
- MEB, “2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu”, Ankara: MEB, 2020.
- , “2019 Yılı Performans Programı”, Ankara: MEB, 2019.
- , “2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Kapsamında İlk Yerleştirme Sonuçları”, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, Ankara: MEB, 2021.
- , “2023 Eğitim Vizyonu”, Millî Eğitim Bakanlığı, 2018.
- , “Almanak 8”, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2019.
- , “Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi”, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2017.
- , “Anadolu İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği”, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2016.
- , *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Ankara: MEB, 2018.
- , *İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2008.
- , *İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2008.
- , MEB Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği, Cilt 30106 § (2017).
- , MEB Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nin 2. Ve 7. Maddelerin İptali ve Yürütmenin Durdurulması, 2018/139 (Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu 04 Temmuz 2018).

———, “Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Plan”, Millî Eğitim Bakanlığı, 2009.

———, “Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı”, Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019,
https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/11112345_Stratejik.

———, Millî Eğitim Bakanlığı İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği (2009).

———, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013).

———, “Millî Eğitim İstatistikleri 2022/2023”, Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2023.

———, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009-2010*, Ankara: MEB, 2010.

———, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011*, Ankara: MEB, 2011.

———, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012*, Ankara: MEB, 2012.

———, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*, Ankara: MEB, 2013.

———, “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine”, MEB, 2017.

———, “Ortaöğretim e-Bülten”, Millî Eğitim Bakanlığı, 2018.

———, “Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu”, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2016.

———, “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)”, Millî Eğitim Bakanlığı, 2014.

Mermutlu, Bedri, “İmam Hatip Liselerinin Seküler Açmazı”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Sayı 38, (2008), s. 87-98.

Milletlerarası Andlaşma, Cilt 2005/8636 § (2005).

- Mücahit, Mustafa, *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)*, (Doktora Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, 2016.
- Nobbio, Norberto, “Gramscı ve Sivil Toplum Kavramı”, *Sivil Toplum ve Devlet Avrupa’da Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1993, s. 91.
- Ocak, Ahmet Yaşar, *Türkiye Sosyal Tarihinde İslam’ın Macerası*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2015.
- , *Türkler Türkiye ve İslam*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.
- “Okulumda Dokunma Koordinasyonu Pratiğinde, İmam Hatip’e Dönüştürülen Devlet Okullarının Durumu”, *Öğretmenler, Öğrenciler, Veliler ve STK’lar Açısından Eğitim Sisteminde Din Öğretiminin Rolü*, İstanbul: Yurttaşlık Derneği, 2016, s. 51-62.
- Okumuşlar, Muhiddin, “Hadislerin Anlaşılmasında Eğitsel Yorumun Önemi”, *Hadis Tetkikleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, (2007), s. 123-34.
- “On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)”, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019.
- Onay, Ahmet, “Mezun Oldukları Liselere Göre Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Düzeyleri, Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmetlerine ve Dinî Gruplara Yönelim Durumları.”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2003), s. 171-94.
- Ortaylı, İlber, “Osmanlı İmparatorluğu’nda Millet”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1985, Cilt 4, ss. 996-1001.
- Owen, Tim, “NGO-Government Partnerships”, *Journal of International Migration and Integration*, Cilt 1, Sayı 1, (2000), s. 131-37.

- Öcal, Mustafa, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitim ve Öğretimi”, Cilt 7, Sayı 7, (1998), s. 241-68.
- , “İmam Hatip Liselerinde Din Öğretimi”, *IV. Din Şûrası*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2009, s. 590-606.
- , *Kuruluşundan Günümüze Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1975-2005*, İstanbul: Özal Matbaası, 2006.
- , “Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*, İstanbul: İslami İlimler Araştırma Vakfı, 2007, s. 511-59.
- Öksüz, Onur, *Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne Üyelik Sürecinde Resmi Söylem Karşısında Sivil Toplum Söylemi: 1990 Sonrasına Eleştirel Bir Bakış*, (Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- Ökte, Faik, *Varlık Vergisi Faciası*, İstanbul: Nebioğlu Yayınevi, 1950.
- ÖNDER, “Eğitimde Nitelik ve İşbirliği Arayışı-Öneriler”, ÖNDER, 2016.
- , “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2018”, İmam Hatiplere Bakış Araştırması, İstanbul: Önder, 2018.
- , “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2019”, İstanbul: ÖNDER, 2020.
- , “Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış 2020”, İstanbul: ÖNDER, 2021.
- , “İmam Hatip Ortaokulları Raporu”, ÖNDER, 2023.
- , “İmam Hatiplere Bakış 2017”, İmam Hatiplere Bakış Araştırması, İstanbul: Önder, 2018.
- , “Önder Müfredat Çalıştayı Değerlendirme”, ÖNDER, 2017.

- Örs, Çetin, Halis Erdoğan,, Kemal Kipici, “Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesinti-li Zorunlu Eğitim Sistemi”, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 4, (2013), s. 131-54.
- Özakın, Gülsüm, “STK’larda Örgüt İçi Demokrasi ve Gönüllülük Konusunda Deneyim ve Görüşler”, *Sivil Toplum Kuruluşlarında Gönüllülük ve Gençlik*, ed. Ali Çakmak, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2002, s. 52.
- Özbek, Abdullah, “Din Eğitiminin Problemleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 6, (1999), s. 113-30.
- Özbudun, Ergun, *Türkiye’de Sosyal Değişme ve Siyasal Katılma*, Ankara: Sevinç Matbaası, 1975.
- Özcan, Faruk, “Bir Toplumsal Barış Fırsatı Olarak Türkiye’de Din Eğitimi”, *4+4+4 İmam Hatip Tüm Tartışmaların Odağı Okul Din Öğretiminde Toplumsal Uzlaşma*, İstanbul: Toplumsal Yayıncılık, 2014, s. 226-322.
- , “İngiltere’deki Kız Okullarına Dair Bir İnceleme”, *4+4+4 İmam Hatip Tüm Tartışmaların Odağı Okul Din Öğretiminde Toplumsal Uzlaşma*, İstanbul: Toplumsal Yayıncılık, 2014, s. 324-438.
- , *Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye’de Örgün Din Eğitimi: İmam Hatip Liseleri Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- , “Ülkemizde Din Öğretimi Alanında Yaşanan Süreç ve Eteklerdeki Taşları Dökmek”, *4+4+4 İmam Hatip Tüm Tartışmaların Odağı Okul Din Öğretiminde Toplumsal Uzlaşma*, İstanbul: Toplumsal Yayıncılık, 2012, s. 23-223.

- Özdalga, Elisabeth, *Modern Türkiye’de Örtünme Sorunu Resmi Laiklik ve Popüler İslam*, (çev. Yavuz Alogan), İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1998.
- Özdemir, Mehmet, “Siyer ve İslam Tarihi Müfredat Programları ve Ders Kitapları Üzerine Bazı Mülahazalar”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 242-60.
- Özdemir, Rıfat, “Tokat Esnaf Teşkilatı”, ed. Mehmet Sağlam, On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi “Tarih Boyunca Karadeniz Bildirileri” 13-17 Ekim 1986, Samsun, 1988, ss. 993-1052.
- Özdemir, Servet, Halil İbrahim Yalın, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayınları, 2004.
- Özdemir, Şuayip, “İmam Hatip Liselerinde Okutulan Temel Dini Bilgiler ile Fıkıh Dersi Programındaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi”, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 189-209.
- Özdemir, Şuayip, Tuncay Karateke, “İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okullarından Memnuniyet Durumu ve Lise Tercihleri (Elâzığ Örneği)”, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017, Cilt 2, s. 583-98.
- , “Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etme Nedenleri (Elâzığ Örneği)”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 45, (2018), s. 5-33.
- “Özel İmam Hatip Liseleri Neden Açılmıyor?”, *Yeniasya*, (07.05.2013).
- “Özel imam hatip lisesi istediler!”, *Evrensel Gazetesi*, (2012).

- Özensel, Ertan, İsmail Hakkı Akın,, Mehmet Ali Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatipliler Algısı”, Araştırma Raporu, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2012.
- Özensel, Ertan, Mehmet Ali Aydemir, “Türkiye İmam Hatip Lisesi Öğrenci Profili Araştırması”, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2014.
- Özerk, Kâmil, “Eğitimde Eşitlik ve Eşdeğerlik”, *Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri*, Ankara: TED, 2008, s. 70-80.
- Özgül, Zehra, *Öğrenci Görüşlerine Göre İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi (Şanlıurfa Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- Özgüneş, Meriç, “Türkiye’de STK’lar Alanında Hukuksal Gelişim ve AB Sürecinde STK’lar”, *AB Uyum Süreci ve STK’lar*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2003, s. 38-42.
- Özgür, İren, *İmam Hatip Okulları İnanç, Siyaset ve Eğitim*, (çev. Hazal Yalın, Egemen Özkan), İstanbul: Kitap Yayınevi, 2015.
- Öztürk, Mustafa, “İmam Hatip Lisesi Programında Tefsir Dersi Öğretimiyle İlgili Tespitler ve Teklifler”, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri*, DEM Yayınları, 2013, s. 473-500.
- Öztürk, Nazif, “Osmanlı Döneminde Vakıflar”, *Türkler Ansiklopedisi*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003.
- Paker, Can, *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, İstanbul: TESEV, 2004.
- Parladır, Selahattin, “Öğretmenliğin Dünü, Bugünü”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt III, (1986), s. 121-34.

- Patton, Michael Quinn, *Nitel Araştırma Değerlendirme ve Yöntemleri*, (ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2014.
- “Pisa 2012: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler”, Analiz, Ankara: TED, 2014.
- Rousseau, Jean Jacques, *Toplum Sözleşmesi*, (çev. Şemsettin Yeltekin), İstanbul: Araf Yayınları, 2013.
- Sali, Esra, *İmam Hatip Liselerindeki Kız Öğrencilerin Sorunları ve Beklentileri (İstanbul Güngören Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- Sarı, Mustafa, “İmam-Hatip Liselerini Tercih Eden Öğrenci ve Velilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeyi”, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 19, (2021), s. 98-120.
- Sarıbay, Ali Yaşar, *Postmodernite Sivil Toplum ve İslam*, İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2014.
- , “Türkiye’de Demokrasi ve Sivil Toplum”, *Liberal Düşünce Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, (1997), s. 32-43.
- Sarıpınar, Ruhi, “Köy Enstitüleri’nden Sonra İmam-Hatip Liseleri”, *Toplum ve Demokrasi*, Cilt 2, Sayı 3, (2008), s. 1-28.
- Savaş, Akif, *Kelamın Yenileşme Sürecinde Musa Carullah Bigiyef*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- Sel, Tuba, *28 Şubat Postmodern Darbe Sürecinde Medyada Algı Yönetimi: İmam Hatip Okulları Örneğinde Eleştirel Gazete Haber Çözümlemeleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

- Selçuk, Cihan, *Karma ve Ayrık Eğitim Sisteminin Lise Öğretmen ve Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.
- Selçuk, Sami, *Zorba Devletten Hukukun Üstünlüğüne*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 1999.
- Sönmez, Veysel, Füsün G. Alacapınar, *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- Subaşı, Necdet, “Bazı Öznellikler: Bir Tartışma Kriteri Olarak İmam Hatip Okulları”, *Muhafazakâr Düşünce*, Sayı 6, (2005), s. 101-6.
- , “İmam Hatip(li)ler Üzerine Teolojik Birikimin Modern Kaynakları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, (2004), s. 115-32.
- , “Türkiye’de Laiklik ve Din Eğitimi -Reel-Politik Güzergâhlar”, *DEM Dergi*, Sayı 2, (2007), s. 6-10.
- Şağan, Ali, *Demokrat Parti Döneminde İktidar-Sivil Toplum Kuruluşları İlişkileri (1950-1960)*, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 2013.
- Şahin, Çavuş, “Veri Toplama Teknikleri”, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2017, s. 125-82.
- Şatır, Fulya, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Tercihlerinde Rol Oynayan Faktörler*, (Yüksek Lisans Tezi), Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- Şeker, Mehmet, “Milletimizin Anadolu’da bir arada Yaşama Tecrübesi”, *Dinin Dünya Barışına Katkısı*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2006, s. 110-33.

- , “Osmanlılarda Kuruluş Devrinde Müslim-Gayrimüslim İlişkilerine Genel Bir Bakış”, VII. Osmanlı Sempozyumu Bildirileri, Söğüt, 1992.
- Şen, Murat, “Osmanlı Devleti’nde Sosyal Güvenlik Sistemi”, *Türkler Ansiklopedisi*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003.
- Şener, Hasan Engin, “Kamu Yönetiminde Postmodernizm”, *Kamu Yönetimi: Yöntem ve Sorunlar*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2007, s. 31-47.
- Şirin, Hüseyin, *Eğitimin Siyasal İşlevleri ve Türkiye’deki Sivil Toplum Örgütlerinin Bu İşlevlere İlişkin Görüşlerinin Analizi*, (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi, 2008.
- Şişman, Mehmet, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2015.
- Tarhan, Hümeyra, Tuncay Karateke, “Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, (2021), s. 481-516.
- Taş, N. Fahri, “Türk Milli Eğitiminin Yenileşmesi ve Öncelikleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt 23, Sayı 159, (2003), s. 228-38.
- TED, “2014 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 1, Ankara: TED, 2014.
- , “2015 Eğitim Değerlendirme Raporu”, Değerlendirme Dizisi 1, Ankara: TED, 2015.
- , “Ulusal Eğitim Programı 2015-2022”, İstanbul: TED, 2015.
- Tekeli, İlhan, *Katılımcı Demokrasi ve Sivil Toplum Kuruluşları*, Ankara: Sosyal Demokrasi Derneği Yayınları, 2006.

- Terlemez, Vedat, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatiplilik Algısı ve Deneyimlerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- “Tesettür”, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 1993.
- TİMAV, “İmam Hatip Liseleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu”, Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları 2, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2015.
- , “İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu”, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2013.
- , “İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat ve Program Çeşitliliği Çalıştayı Çözüm Önerileri”, Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları 3, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2017.
- , “Konya İmam Hatip Liseleri Öğrenci Çalıştayı Sonuç Raporu”, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2015.
- , “Türkiye’de Din Öğretimi Forumu Sonuç Raporu”, Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, 2012.
- Timur, Taner, *Türkiye’de Çok Partili Hayata Geçiş*, Ankara: İmge Kitabevi, 2003.
- Toffler, Alvin, *Üçüncü Dalga*, (çev. Selim Yeniçeri), İstanbul: Koridor Yayıncılık, 2008.
- Toker, İhsan, Celal Özcan, “Laiklik ve Sekülerleşme Bağlamında İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü, Yarını”, Sayı 35, (2017), s. 33-50.
- Toksöz, Fikret, “Dernekler”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, s. 365-86.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi, 2012.

- , “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış”, *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1996, s. 95-111.
- Tosun, Gülgün, *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi ve Türkiye Örneği*, (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- Tosun, Gülgün Erdoğan, *İzmir’de Sivil Toplum*, İstanbul: Alfa Aktüel, 2006.
- Tunaya, Tarık Zafer, *Türkiye’de Siyasal Partiler*, İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları, 1988.
- Tuncay, Mete, “Sivil Toplum Kuruluşları ile İlgili Kavramlar”, *Tanzimat’tan Günümüze İstanbul’da STK’lar*, ed. Ahmet N. Yücekök, İlter Turan, Mehmet Ö. Alkan, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1998, s. ix-xv.
- , “Siyasal Gelişmenin Evreleri”, *Cumhuriyet Dönem Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986, Cilt 7.
- Tunç, Hasan, Hasret Aktaş, “Batı’da ve Türkiye’de Sivil Toplum”, *Liberal Düşünce*, Sayı 9, (1998).
- Turan, İlter, “1972-1996 Döneminde İstanbul’da Derneksel Hayat”, *Tanzimat’tan Günümüze İstanbul’da Sivil Toplum Kuruluşları*, çev. Ayşe Kadayıfçı, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 197-227.
- Türk Medeni Kanunu, Cilt 4721 § (2001).
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Cilt 2709 § (1982).
- Uğur, Aydın, “Yeni Demokrasinin Yeni Aktörleri: STK’lar”, *Merhaba Sivil Toplum*, ed. Taciser Ulaş, İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997, s. 69-78.

- Ulaş, Abdülhak Halim Ulaş, Ahmet Kırkkılıç, “Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli (Demokratik) Eğitim Üzerine”, İstanbul: ÖNDER, 2012.
- “Üniversiteye Giriş Sınavında Meslek Lisesi ve Genel Lise Mezunlarına Uygulanan Farklı Katsayılar Nedeniyle Ortaya Çıkan Durumun Değerlendirilmesi”, YÖK, 2004.
- Ünlü, Yıldız, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- “vakıf”, *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/>, 2020.
- “Vakıflar Kanunu Tasarısı ve Avrupa Birliği Uyum ile Adalet Komisyonları Raporları”, Ankara: Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü, 2005.
- Yapıcı, Asım, “Tek Programla Ancak Pratisyen İlahiyatçı Yetiştir”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Kapatılıyor*, 24.04.2014.
- Yeğen, Mesut v.dğr., “Türkiye’de Gönüllü Kuruluşlarda Sivil Toplum Kültürü”, Ankara: YADA, 2009.
- Yerasimos, Stefanos, *Türkiye’de Sivil Toplum ve Milliyetçilik*, (ed. Günter Seufert), İstanbul: İletişim Yayınları, 2002.
- Yeşil, Rüştü, “Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri”, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2017, s. 51-80.
- Yetkin, Çetin, *Türkiye’de Tek Parti Yönetimi 1930-1945*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1983.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin, 2018.

- Yıldırım, Bekir, *İmam Hatip Liselerinde Siyer Dersinin Öğretimi*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Yıldırım, İbrahim, *Demokrasi, Sivil Toplum Kuruluşları ve Yönetişim*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2004.
- Yılmaz, Aytekin, *Çağdaş Siyasal Akımlar, Modern Demokraside Yeni Arayışlar*, Ankara: Vadi Yayınları, 2001.
- Yılmaz, Hakan, *Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Finansman Yapısı ve Politika Önerileri*, İstanbul: ERG, 2007.
- Yılmaz, Nazif, “İmam Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim Öğretimi (Öğretim Programları Üzerine Bir Değerlendirme)”, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri*, İstanbul: DEM Yayınları, 2015, s. 501-43.
- , *İmam Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim Öğretiminde Yeni Yöntemler ve Materyal Kullanımı*, (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.
- Yiğit, Yasin, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği)*, (Doktora Tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- Yusufoğlu, Kevser, *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.
- Yücekök, Ahmet N, “19. Yüzyıl Osmanlı Toplumundan Günümüz Türkiye’sine Sivil Toplum Kuruluşları ve Siyaset Sosyolojisi İlişkileri”, *Tanzimat’tan*

- Günümüze İstanbul'da Sivil Toplum Kuruluşları*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1998, s. 424.
- , “Türk Hukukunda Tüzel Kişilik”, *Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar*, ed. İlder Turan, Mehmet Ö. Alkan, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 147-60.
- , “Türkiye’de Derneklerin 14 Kategori Üzerinden Tasnifi ve Gelişme Süreçleri”, *Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar*, ed. Ahmet N. Yücekök, İlder Turan, Mehmet Ö. Alkan, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 75.
- , “Türkiye’de Sivil Toplum Örgütleri Gelişiminin Toplumsal Aşamaları ve Süreci”, *Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998, s. 77.
- Yüksel Acı, Esra, *Kalkınma Sürecinin Yeni Aktörleri: Sivil Toplum Kuruluşları, Kalkınma Ajan(s)ları mı? Neo-liberal Ajanlar mı?*, İstanbul: Günizi Yayıncılık, 2005.
- Yüksel, Yakup, “İmam Hatip Liselerinde Kur’an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği)”, *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, (2016), s. 9-29.
- Zengin, Mahmut, Davut Karaman, “Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Mesleki Eğilimleri”, *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 54, (2020), doi:10.29288/ilted.763282.
- Zürcher, Erik Jan, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2004.