

**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
KURUMLAR SOSYOLOJİSİ BİLİM DALI**

**SOSYO-İDEOLOJİK VE SEMBOLİK YÖNÜYLE TÜRKİYE'DE ÖRGÜN DİN
EĞİTİMİ : İMAM-HATİP LİSELERİ ÖRNEĞİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

FARUK ÖZCAN

BURSA 2006

**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
KURUMLAR SOSYOLOJİSİ BİLİM DALI**

**SOSYO-İDEOLOJİK VE SEMBOLİK YÖNÜYLE TÜRKİYE'DE ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ :
İMAM-HATİP LİSELERİ ÖRNEĞİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**Danışman
Yard. Doç. Dr. BEDRİ MERMUTLU**

FARUK ÖZCAN

BURSA 2006

TC.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

..... ait
..... adlı çalışma, jürimiz tarafından
..... Anabilim / Anasanat Dalı,
..... Bilim Dalında Yüksek Lisans/ Doktora/
Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza
Başkan
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye (Danışman)..... Üye... .. İmza
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye..... Üye... .. İmza
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

Yazar: Faruk Özcan
Üniversite: Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı: Sosyoloji
Bilim Dalı: Kurumlar Sosyolojisi
Tezin Niteliği: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı: X+ 107
Mezuniyet Tarihi: .../.../2006
Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Bedri Mermutlu

ÖZET

Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye’de Örgün Din Eğitimi : İmam-Hatip Liseleri Örneği

Bu çalışmada İmam Hatip Lisesinin günümüzde bir sorun olmasının sosyo-ideolojik ve sembolik temelleri ve İHL konusunda kalıcı bir çözüm için gerçekçi hareket noktalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Bu okullarla ilgili bugüne kadar yapılan bir çok çalışmada konunun adı yanlış bir şekilde “İHL sorunu” olarak ortaya konulmaktadır. Ancak ülkemizde bu şekilde basit bir “İHL sorunu” yoktur. Türkiye’de din öğretiminin hem din görevlilerinin yetiştirilmesi hem de halkımızın bir kesiminin din öğretimi taleplerini tatmin ederken halkımızın bir diğer kesiminin bu konuyla ilgili makul endişelerini de gözetecek şekilde karşılayabilme sorunu vardır. İHL de bu sorunun sadece bir parçasıdır. Bu noktanın İHL konusunun hak ettiği genişlikte tartışılmasına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada İHL’nin “fakir öğrencilere okuma olanağı sağladığı” iddiasının abartılı olduğu ancak İHL’nin “kız öğrencilere okuma olanağı sağladığı” iddiasının doğru olabileceği saptanmıştır. Ayrıca İHL’nin isteğe bağlı din öğretiminin alınabileceği bir eğitim kurumu olarak görülmesi nedeniyle teknik olarak kapasitesini aştığı görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak bir çözüm için gerçekçi hareket noktalarının (ortaöğretimdeki) “türban/başörtüsü” sorunu ile “isteğe bağlı din öğretimi” konularında İHL dışında alternatiflerin yaratılması olarak görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İmam-Hatip Liseleri, Din Eğitimi, İdeoloji, Sembol.

ABSTRACT

Socio-Ideologic And Symbolic View Of Organized Religious Education In Turkey , Example Of Imam-Hatip Schools

In this study it is aimed to determine socio-ideological, and symbolic bases of Imam-Hatip Schools' being a contemporary problem and to determine realistic starting points for a permanent solution for Imam Hatip Schools issue.

At lots of studies about these schools the issue was misnamed "the problem of Imam-Hatip schools". But in our country there is not a simple Imam-Hatip Schools problem. The problem is with the religious-education in Turkey, providing training imams-preachers and effectively dealing with some public demand for religious education as well as effectively dealing with the other public demand for reasonable concerns about this issue. And Imam Hatip Schools are only a part of this problem. It is thought that this point of view can make it possible to discuss the Imam-Hatip Schools issue as wide as it deserts.

In this study it is determined that the claim of Imam-Hatip Schools enabling poor students to educate is exaggerated but the claim of Imam-Hatip Schools enabling girl students to educate can be true. And it is also seen that as an optional religious-education instution, Imam-Hatip Schools exceeded their capacity technically. Using these indications it is determined that realistic starting points are "turban/scarf problem" (at secondary education) and creating alternatives for "optional religious-education" except Imam-Hatip Schools.

Keywords : İmam Hatip Schools, Religious Education, Ideology, Symbol.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, İHL konusunda dile getirilen “talepler” ve “endişeler” ülkemizin çıkarları temelinde uzlaştırılmaya çalışılarak, sosyal bilimlerde bu konuda gelinen seviyenin sonuç odaklı olacak şekilde ileriye götürülmesi hedeflenmektedir.

Ülkemizde eğitim alanında en çok tartışılmış konulardan biri olan İHL konusu, günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Ancak İHL'nin çok tartışılmış ve halen de tartışılmakta olan bir konu olması, araştırmacıyı hem bu konuda ileri sürülmüş çok sayıda görüşle hem de halen olmakta olan bir konu üzerinde çalışmanın zorlukları ile yüzyüze getirmektedir. Ayrıca bu konuda ileri sürülmüş olan çok sayıdaki görüşe rağmen, bugüne kadar İHL ile ilgili yapılan çalışmaların İHL etrafında oluşan söylem modellerinin izlerini taşımaları da, bu konuyu taraf olmaksızın ele alma kaygısı olan bu çalışmayı gerçekleştirmeyi zorlaştıran diğer etkenleri oluşturmuştur.

Ancak çalışmanın yazarı tüm bu zorlukları bir nebze yenebildiyse, burada bu çalışmanın tez danışmanı olan Sayın Yard. Doç. Dr. Bedri Mermutlu'nun sabrı ve değerli vaktini yaratıcı tartışmalarıyla bu çalışma için ayırmasının rolü büyüktür. Beni bu konuyu çalışmaya yönlendirdiği ve sonraki dönemde de beni sabırla dinleme lütfunda bulunduğu için Sayın Hocama teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca bu çalışma eğer gerçekleştiyse, benden desteklerini esirgemeyen özverili ailemin ürünüdür.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|-----------------------|-------|
| Özet..... | 4 |
| Abstract..... | 5 |
| Önsöz..... | 6 |
| İçindekiler..... | 7 |
| Kısaltmalar..... | 9 |
| Tablolar listesi..... | 10 |
| Şekiller Listesi..... | 11 |
| GİRİŞ..... | 12 |

BİRİNCİ BÖLÜM OSMANLI İMPARATORLUĞU'NDAN GÜNÜMÜZE DİN ÖĞRETİMİ

| | |
|--|----|
| 1. Osmanlı Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış..... | 20 |
| 2. Cumhuriyet Döneminde İmam-Hatip Liseleri | 24 |
| 2.1. 1924-1931 Arasındaki Dönemde İmam ve Hatip Mektepleri..... | 24 |
| 2.2. 1949-1974 Arasındaki Dönemde İmam-Hatip Okulları..... | 26 |
| 2.3. 1974-1997 Arasındaki Dönemde İmam-Hatip Liseleri..... | 26 |
| 2.4. 1997 Yılından Günümüze Gelen Dönemde İmam Hatip Liseleri..... | 26 |

İKİNCİ BÖLÜM İDEOLOJİK YAKLAŞIMLARIN KONUSU OLARAK İMAM-HATİP LİSELERİ

| | |
|--|----|
| 1. İHL'ni Savunan Söylemin İdeolojik Yönleri..... | 31 |
| 1.1 İHL'ni Savunan Söylemin Din Öğretimi ve İHL Konusunda Batı'yı ve Batı'da Din Eğitimin Durumunu Referans Vermesi | 31 |
| 1.2 İHL'nin Bir "Araç" İken "Amaç" Olarak Savunulması..... | 33 |
| 1.3 Din Öğretiminden Mülhem Demokrasi Savunması | 34 |
| 1.4 Siyasetten Bağımsız Olamama | 37 |
| 2. İHL'ne Eleştirel Yaklaşan Söylemin İdeolojik Yönleri..... | 37 |
| 2.1. Dinin Ele Alınışı | 38 |
| 2.2. Siyasetten Bağımsız Olamama..... | 38 |
| 3. Değerlendirme | 39 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM SOSYAL BİR GERÇEKLIK OLARAK İMAM-HATİP LİSELERİ

| | |
|---|----|
| 1 İHL Dernekleri..... | 43 |
| 1.1.İHL Derneklerinin İşlevleri | 44 |
| 1.2. İHL'nin Kuruluşlarında İHL Dernekleri'nin Rolü | 44 |
| 1.3. İHL'nin Yaşatılmasında İHL Dernekleri'nin Rolü | 45 |
| 2. İHL'nde Yatılı ve Parasız Yatılı Barınma ve Burs Olanakları..... | 47 |
| 3. Değerlendirme | 53 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BİR SEMBOL OLARAK İMAM-HATİP LİSELERİ

| | |
|--|-----|
| 1. İHL'ni Savunan Söylem İçin Bir Sembol Olarak İHL..... | 57 |
| 1.1. Süleyman Demirel Geleneğine Göre Bir Sembol Olarak İHL | 60 |
| 1.2. Necmettin Erbakan Geleneğine Göre Bir Sembol Olarak İHL..... | 62 |
| 2. İHL'ne Eleştirel Yaklaşan Söylem İçin Bir Sembol Olarak İHL..... | 68 |
| 2.1. İHL'nin Kendisine Gelen Eleştiriler..... | 71 |
| 2.1.1. İHL'nde Kız Öğrencilerin Varlığı Eleştirisi..... | 71 |
| 2.1.2. İHL'nde Kapasite Fazlası Yaratıldığı Eleştirisi ve İHL'ni İstihdamla Sınırlandırma Önerisi..... | 72 |
| 2.1.3. Genel Eğitime Dönüşme ve Eğitimde İki Başlılığa Neden Olma Eleştirileri | 72 |
| 2.1.4. Mesleğe Yönelmeme Eleştirisi | 74 |
| 2.2. İHL'nin Üniversite Tercihlerine Getirilen Eleştiriler | 74 |
| 2.2.1. Bazı Bölümlerde Yoğunlaşma Eleştirisi | 74 |
| 2.2.2. Katsayı Tartışmaları | 76 |
| 3. Değerlendirme | 78 |
| 3. İHL Konusunda İki Önemli Tartışma Konusunun Değerlendirilmesi..... | 80 |
| 3.1.İHL'nin Kapasitesini Aştığı Ve Genel Eğitime Dönüştüğü İddiasının Değerlendirilmesi..... | 80 |
| 3.1.1. Mesleki-Teknik Öğretim İçerisinde İHL..... | 84 |
| 3.1. 2. Ortaöğretim İçerisinde İHL | 85 |
| 3.2.İHL'nin “Kız Öğrencilere Okuma Olanağı Sağladığı” Şeklindeki İddianın Değerlendirilmesi..... | 88 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER | 92 |
| KAYNAKLAR..... | 107 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 118 |

KISALTMA

| Kısaltma | Bibliyografik Bilgi |
|-----------------|-----------------------------|
| a.g.e. | Adı Geçen Eser |
| a.g.m. | Adı Geçen Makale |
| a.g.k. | Adı Geçen Kılavuz |
| a.g.tz. | Adı Geçen Tez |
| a.g.r. | Adı Geçen Rapor |
| And. İHL | Anadolu İmam-Hatip Lisesi |
| Bkz. | Bakınız |
| C. | Cilt |
| çev. | Çeviren |
| der. | Derleyen |
| DİE | Devlet İstatistik Enstitüsü |
| D.P.T. | Devlet Planlama Teşkilatı |
| ed. | Editör |
| haz. | Hazırlayan |
| İHL | İmam-Hatip Lisesi |
| s. | Sayfa |
| S. | Sayı |
| T.C. | Türkiye Cumhuriyeti |
| t.y. | Tarih Yok |
| Yay. Haz. | Yayına Hazırlayan |
| yay.y. | Yayımcı Yok |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1 : Okula Devam Etmeyip Çalışan Çocuklar..... | 35 |
| Tablo 2 : Ülkemizde Bazı Yıllardaki Okullaşma Oranları..... | 35 |
| Tablo 3 : Çağ Nüfusu İçerisinde ÖSS'ye Başvuranlar Ve Dört Yıllık Lisans Kontenjanları .. | 36 |
| Tablo 4 : Din derneği Kurucularının Bazı Özellikleri..... | 43 |
| Tablo 5 : Bazı İllerde İHL Dernekleri ve İHL'nin Kuruluşları..... | 44 |
| Tablo 6 : İHL'nin Öğretim Ve Pansiyon Binalarının Yapılış Durumları..... | 44 |
| Tablo 7 : İHL'nde (Orta+Lise) Sağlanan Yatılı Okuma Olanakları..... | 47 |
| Tablo 8 : İHL'nde (Orta+Lise) Sağlanan Burs Olanakları..... | 51 |
| Tablo 9 : Süleyman Demirel Döneminde Açılan İHL..... | 60 |
| Tablo 10 : İHL Açan Siyasetçiler..... | 65 |
| Tablo 11 : İHL Açan Hükümet ve Siyasetçiler..... | 66 |
| Tablo 12 : Kadının Çalışması Konusundaki Yaklaşımlar..... | 73 |
| Tablo 13 : Sosyal Hayat ve Kadınlar..... | 73 |
| Tablo 14 : İHL Mezunlarının 1988 ÖSYS'de Dallara Göre 1. Tercihleri ve Yerleşenler Sayısı | 75 |
| Tablo 15 : 1988 Yılı ÖSYS Sonuçlarına Göre İHL Çıkışlı Adayların Hukuk Ve Kamu Yönetimi Bölümlerine Yerleşme Durumu..... | 75 |
| Tablo 16 : İHL'nin Orta ve Lise Kısımlarında Erkek , Kız ve Toplam Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Değişimi..... | 81 |
| Tablo 17 : İHL Öğrenci Sayılarının Mesleki-Teknik Öğretim Ve Ortaöğretimde Yeri | 82 |
| Tablo18: Şehirlerdeki Nüfus ve İHL'ndeki Kız Öğrenci Sayılarındaki Değişmeler..... | 88 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1 : Türk Eğitim Sisteminde İHL'nin Yeri..... | 34 |
| Şekil 2 : İHL'nde Sağlanan Toplam (Orta+Lise) Barınma Olanakları..... | 49 |
| Şekil 3 : İHL'nde Erkek Öğrencilere Sağlanan Toplam (Orta+Lise) Barınma Olanakları..... | 50 |
| Şekil 4 : İHL'nde Kız Öğrencilere Sağlanan Toplam (Orta+Lise) Barınma Olanakları..... | 51 |
| Şekil 5 : Zaman İçerisinde Refah ve Fazilet Partilerinin İHL'ne İlgileri..... | 68 |
| Şekil 6 : Mesleki ve Teknik Okullar İçinde İHL Öğrencilerinin Oranları..... | 84 |
| Şekil 7 : Ortaöğretim İçerisinde İHL Öğrencilerinin Oranları..... | 85 |
| Şekil 8 : İHL'nde Okuyan Kız ve Erkek Öğrenci Oranlarında Yıllara Göre Yaşanan Değişimler..... | 90 |
| Şekil 9 : İHL Konusunda Popüler Tartışmalar ve İHL Konusunda Kalıcı Bir Çözüm İçin Gerçekçi Hareket Noktaları..... | 95 |

GİRİŞ

Mevcut dünya konjonktürünün on yıl önceki dünya konjonktüründen, hatta bir yıl önceki dünya konjonktüründen farklılık arzettiği bir dönem geride kalırken, değişimlerin çok daha hızla yaşanacağı yeni bir döneme girileceğinin işaretleri görülmektedir. Ancak makro düzeyde bile böylesine büyük değişimler yaşanırken, mikro düzeyde bazı konular değişime direnmiştir. Bu değişmeyen konulardan biri de, ülkemizde İmam-Hatip Lisesi (İHL) konusunun bir sorun olarak kalması ve bir toplumsal kutuplaşma konusu olmasıdır. Fakat bu çalışma, ülkemizin 2000’li yıllarda İHL’ni tartışmaya harcayabileceği başka on yıllarının olmadığı ve artık İHL’nin tartışılan bir eğitim kurumu olmaktan çıkarılması gerektiği bilinciyle ele alınmıştır.

İHL, günümüzde sosyal bilimlerin siyasetle paylaştıkları en kritik konulardan birini teşkil etmektedir. Bu konu, iki taraf arasında gidip gelen, ancak bugüne kadar daha çok siyasetin elinde şekillenerek günümüze gelmiş bir konudur. Bu yönüyle İHL ve genel olarak Türkiye’de din eğitimi konusu, “bilim ile politika arasındaki bağlantıda politik düşünceye nüfuz eden krizlerin bilimsel düşüncenin krizine dönüşme tehlikesi doğurması¹” uyarısının haklılığını gösteren bir örnek oluşturmuştur. Bu konularda politikada oluşan krizler, İHL’nin sosyal bilimler alanında kısıtlı bir şekilde ele alınmasına yol açmıştır. Öyle ki, İHL konusunun İlahiyat Fakülteleri dışındaki sosyal bilimler tarafından ele alınışının son derece sınırlı olması ve toplumun geneli tarafından da bu okulların on yıllardır birtakım “kalıp yargılar” etrafında değerlendirilmesi bu kısıtlılığın yansıtmasıdır.

Bu çalışmada çözülebilir bir konu olduğu kabul edilen İHL’nin kuruluşundan günümüze kadar gelişinde toplumsal ve siyasal değişimlerden ne denli etkilenerek bir “sorun” haline geldiği sosyal, ideolojik ve sembolik açılardan yola çıkılarak ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ayrıca İHL konusundaki önemli tartışma konularından bazılarının birincil kaynaklardan yola çıkarak ele alınması da hedeflenmektedir.

Türkiye’de örgün din eğitiminin İHL bağlamında ele alındığı bu çalışmada, yaygın din eğitimi kurumu olan Kur’an Kursları ve örgün eğitimdeki din dersleri kapsam dışında tutulmuştur.

Bu çerçevede çalışmada cevabı aranan sorular şunlardır:

- İHL etrafında oluşan söylem modellerince İHL konusuna ideolojik yaklaşılmakta mıdır, böyleyse bunun örnekleri nasıldır?
- İHL’nin sosyal yönü hakkında dile getirilen “kız öğrencilere” ve “fakir-okuma imkânı olmayan öğrencilere” okuma olanağı sağladığı şeklindeki iddialar doğru mudur?

¹ Mannheim, Karl, *İdeoloji Ve Ütopya*, çev. Mehmet Okyanus, Epos Yayınları, Ankara, 2002, s. 62.

- İHL etrafında oluşan söylem modellerine göre İHL'nin bir sembol olarak önemi var mıdır, varsa bu söylem modellerine göre İHL nasıl bir sembol oluşturmaktadır?
- İHL konusunda kalıcı bir çözüm için gerçekçi hareket noktaları nelerdir?

Bu çalışmanın derinlerdeki hedefi ise, İHL konusunda oluşan söylem modellerine dahil olup bir tarafın sözcülüğüne yönelmeden de İHL'nin ele alınabileceğini göstermeye çalışmak ve bu yönde bir sonuca ulaşmaktır.

Bunun için de, İHL konusunun ele alınışında örneği çok az görülen nesnel olma kaygıları taşıyan² bir yaklaşımla, bu çalışmada İHL'ni “ne pahasına olursa olsun *aklamaya* ve yaşatmaya çalışan” bir önkabul benimsenmediği gibi, İHL'nin “muhakkak kapatılması gerektiği” şeklindeki bir önkabul de benimsenmemiştir.

Ayrıca konu çalışılırken İHL ideoloji ya da sembol üreten bir okul olarak görülmemiştir. Aksine, İHL'nin sosyal, ideolojik ve sembolik yönlerinin *İHL'nin dışında* oluştuğu düşüncesi temel alınmıştır. İHL'nin ideoloji ya da sembol üretmediği kabul edildiği için de, İHL öğrenci-öğretmen ve idarecileri ile bir anket çalışması yaparak bir sonuca ulaşmak yoluna gidilmemiştir.

Araştırmada bu alanda kaynak taraması yapılmış ve birincil kaynaklardan veriler elde edilmiştir. İHL konusunda bugüne kadar kullanılmamış olan birçok birincil kaynaktan alınan bu veriler içerik analizine tabi tutularak ve gerekli görülen yerlerde de bilgisayar kullanılarak şekil haline getirilmiştir. Bu çalışmanın ortaya konulmasında genel olarak sosyoloji ve önemli ölçüde de din eğitimi literatürü kullanılmıştır. Dördüncü bölümde ise, siyaset bilimi literatüründen faydalanılmıştır. Ayrıca İHL konusunun geniş kitlelerce tartışılan bir konu olması çerçevesinde gazete köşe yazılarından da yararlanılmıştır.

İHL, ülkemizde eğitim üzerine yapılmış olan tüm tartışmaların önemli bir kısmını kapsayacak şekilde tartışılmış ve halen de tartışılmakta olan bir konu olsa da, yapılan bu tartışmalarda İHL konusundaki sorunun adı dahi yanlış ortaya konularak bir “*İHL sorunu*”nun varlığı savunulmuş ve bu yanlış, sorgulanmaksızın sürdürülmüştür. Bu adlandırma, en iyimser ifade ile yetersiz, daha doğru bir ifadeyle bir “*yanlış yönlendirme*”dir. Ancak burada bir analogi yapılacak olursa, görme duyusu denildiğinde akla göz gelse de, her şeyin retinanın arkasında gerçekleştiğinin³ vurgulanması gibi, kamuoyunda tartışılan şekliyle “İHL sorunu” denildiğinde akla İHL gelse de, “İHL sorunu”nun arkasında Türkiye’de din eğitimi sorununun

² Burada istisna tutulabileceği düşünülen tek çalışma, bu konudaki tüm tarafların görüşlerine yer veren TESEV’in İHL konusundaki çalışması olarak değerlendirilmektedir. Bakınız (bkz.) Çakır, Ruşen-Bozan, İrfan-Talu, Balkan: *İmam-Hatip Liseleri Efsaneler ve Gerçekler* , TESEV, Haziran 2004.

³ Hanson, Norwood Russell, *Patterns of Discovery / An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*, Cambridge University Pres, Cambridge, 1958, s. 6 aktaran, Arslan, Hüsamettin, *Yöntemizm, Bilimizm, Sosyal Bilimler ve Entellektüeller*, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi , Uludağ Üniversitesi, 1995, s. 42.

olduğu, hatta bu din eğitimini, hem din görevlilerinin yetiştirilmesi hem de halkımızın bir bölümünün din öğretimi taleplerini halkımızın bir diğer kesiminin olası endişelerini de gözeterek şekilde karşılayabilmek gibi bir sorunun söz konusu olduğunun vurgulanması gerekmektedir. Dolayısıyla ülkemizde sığ bir “İHL sorunu” yoktur, *Türkiye’de din eğitimini, hem din görevlilerinin yetiştirilmesi hem de halkımızın bir kesiminin din öğretimi taleplerini halkımızın diğer kesiminin olası endişelerini de gözeterek bir şekilde karşılayabilme sorunu* vardır. İHL de bu sorunun sadece bir parçasıdır, tümü değildir. Ancak bugüne kadar İHL konusu yukarıdaki şekilde, hak ettiği genişlikteki bir düzlemde ele alınmamış, sorunun yapay bir şekilde tek bir okulla (İHL ile) ilgili olduğu izlenimi yaratılmıştır.

Ülkemizin eğitim tarihinde en çok tartışılmış, üzerinde en çok görüş belirtilmiş eğitim kurumlarından biri olan İHL’ni ele almak, araştırmacıyı bir görüşler ve olaylar kaosu içinde bırakabilmektedir. Bu nedenle İHL’nin tek tek olaylar olarak değil de sosyolojik olarak, olgular düzeyinde ele alınabilmesi için, “söylem” kavramının kullanılmasının gerektiği düşünülmektedir. Foucaultcu anlamda “söylem”i, bir “(siyasi) olaylar dizisi”⁴ olarak kabul etmek ve “söylemsel diyebileceğimiz bu olayların ekonomik sisteme veya siyaset alanına veya kurumlara ait başka olaylarla aralarındaki ilişkileri kurmak”⁵, İHL konusundaki görüş ve olayların sosyolojik olarak ele alınmasını sağlayabilecektir. Bu çerçevede İHL konusunda “söylemsel diyebileceğimiz olaylar” iki ana söylemde toplanmaktadır: “İHL’ni savunan söylem” ve “İHL’ne eleştirel yaklaşan söylem”⁶.

Günümüzde gelinen noktada İHL konusundaki diyalog denemeleri, tarafların birbirleri için kullandıkları yıkıcı ifadeler nedeniyle daha başlamadan son bulmaktadır. Bu nedenle, “İHL’ni savunan söylem” ve “İHL’ne eleştirel yaklaşan söylem” kavramlaştırılmalarının konunun ele alınmasında birtakım aşırı değerlendirmeleri uzak tutarak, bundan böyle konunun daha *yapıcı* bir şekilde ele alınmasını sağlamaya yönelik olmaları bakımından özellikle önemli oldukları düşünülmektedir. Çünkü İHL konusundaki literatürde, “İHL’ni savunan söylem” için “İslamcılar”, “İHL’ne eleştirel yaklaşan söylem” içinse “radikal laikler” şeklinde ifadeler kullanılmaktadır⁷. Halbuki, İHL’ni savunmak “İslamcı” nitelemesi için yeterli olmayacağı gibi, İHL’ne eleştirel yaklaşmak da “radikal laik” nitelemesi için yeterli olamaz. Bu çalışmada da, İHL konusunda diyalogun önünün açılabilmesi için yukarıdaki gibi yıkıcı

⁴ Foucault, Michel, *Entelektüelin Siyasi İşlevi*, çev. Işık Ergüden - Osman Akınhay - Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000, s. 182.

⁵ Foucault, a.g.e. , s. 184.

⁶ Bu söylemleri pratik hayatta birbirinde ayırmak mümkün değildir. Bunlar analizi mümkün kılmak için yapılan soyutlamalardır. “Pratik hayatta birbirinden ayırmanın mümkün olmadığı” ifadesi için bkz. Yılmaz, Murat, “Modernleşme Din ve Siyaset”, *Türkiye Günlüğü*, S. 48, Kasım-Aralık 1997 s. 14.

⁷ Bundan sonraki dönemde bu aşırı nitelermelerin geride kalması için burada örnek verilmemektedir.

olabilecek ifadeler yerine, “İHL’ni savunan söylem” ve “İHL’ne eleştirel yaklaşan söylem” kavramlaştırmaları oluşturulmuş ve kullanılmıştır.

İHL etrafında oluşan bu söylem modelleri konusundaki bir diğer önemli nokta Foucault’a göre belirtilecek olursa, bu söylem modelleri “zarureten yıkıcı” değildirler. Aksine bunlar, “ötekilerin eylemlerine yönelik eylemler”dir⁸. Dolayısıyla “İHL’ne eleştirel yaklaşan söylem” gibi “İHL’ni savunan söylem” de, “zarureten yıkıcı” değildirler. Bunlar hangisinin önce ortaya çıktığı bu çalışmanın kapsamının dışında kalan, ancak günümüzde “ötekilerin eylemlerine yönelik eylemler” gerçekleştirdiği görülen söylemlerdir.

Bu çerçevede, İHL konusunda oluşan söylem modellerinden her biri, konuya diğer söylem tarafından önyargılı yaklaşıldığını belirtse de, burada kullanılan “önyargı” kavramının içeriği ve bu “önyargılı” yaklaşımın sonucu net olarak ortaya konulmamaktadır. Fakat İHL literatüründe “önyargı” kavramının olumsuz anlamda kullanıldığı ve tarafların “karşı tarafa” yüklediği bir “yanlış” olarak değerlendirildiği belirtilebilir. Ancak, “önyargıların hem yorumcu hem yorumlanan açısından kaçınılmaz olduğu⁹” şeklindeki görüşler hatırlandığında, İHL konusunda belirtildiği gibi bir “önyargılı olma” durumu söz konusu ise, bu önyargının karşılıklı olacağı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, İHL konusunda sözkonusu olan “önyargı”, tarafları birbirlerine karşı “ötekileştirerek”, karşı tarafın söyleminde de haklı yönler olabileceğinin gözardı edilmesine yol açmaktadır. Bu anlamdaki bir önyargının İHL etrafında oluşan söylem modellerinde varlığını, İHL’ni savunan söylemin İHL’nin yalnızca sistemi destekleyici olan “olumlu fonksiyonel” yönleri üzerinde odaklanırken, İHL’ne eleştirel yaklaşan söylemin de İHL’nin yalnızca sistem için olumsuz olan “ters fonksiyonel¹⁰” yönlerini dile getirmelerinde görülebileceği düşünülmektedir. Bu durum, her iki söylemin de kendi doğrularına saplanıp kalabilmelerine ve kendi söylemleri dışında da haklı yönler olabileceğinin gözardı edilmesine neden olabilmektedir.

İHL konusunda en çok tartışılan konulardan biri de, İHL’ne olan yönelişin açıklanması konusudur. İHL’ne olan yönelişteki yoğunluk, 1976-1980 yılları zarfındaki durumu bakımından ayrıca değerlendirilmek zorundadır. Bu döneme mahsus olan ideolojik ve anarşik olayların İHL’nde yaşanmamış olması dolayısıyla İHL’ne olan yönelişte güvenlik etkeninin

⁸ Foucault, Michel, “The Subject and Power”, Hurbert Dreyfus and Paul Rabinow, Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics, 2nd edn, Chicago: Chicago University Pres, Sonsöz; aktaran Falzon, Christopher: Foucault ve Sosyal Diyalog, Paradigma Yayınları, (çev. Hüsamettin Arslan, İstanbul, 2001, s.71.

⁹ Mannheim ve Gadamer’in bu görüşleri için bkz. Hekman, Susan, Bilim Sosyolojisi ve Hermeneutik, çev. Hüsamettin Arslan-Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999, s. 74.

¹⁰ Marion J. Levy’nin bu kavramlaştırmaları için bkz. Kızılcıkelik, Sezgin, Sosyoloji Teorileri 2, Kuzucular Ofset, Konya, 1992, s. 59.

önemli bir neden olduğu belirtilebilir¹¹. Bu dönemin aşılmasının ardından, İHL mezunlarının istisnasız bütün üniversitelere ve onlara bağlı yüksek okullara girme hakkına sahip oldukları¹² 1983 yılından itibaren ise, İHL'ne yönelişin daha geniş bir düzlemde ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle, bu dönemde ülkemizde dini duyarlılık sahibi velilerin İHL'ne yönelmesinde¹³, sadece dini bilgi talebinin değil, fen ve kültür derslerine olan talebin de aynı derecede etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu veliler çocukları için, Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmasında Osmanlı eğitim sisteminin fen ve sosyal bilimlere kapalı olmasının oynadığı olumsuz rolden ders çıkarmış olan Cumhuriyet kadrolarının Batılı fen ve sosyal bilimleri esas alarak hazırladığı eğitim süreci sonucunda¹⁴ bu fen ve kültür derslerini alarak toplumsal tabakalaşmanın yukarı katlarına çıkabilme¹⁵ olanağını kullanmak istemektedirler. Bu nedenle, dini duyarlılık sahibi velilerin “söylediğimiz ve yaptığımız şeylerin kaderinin, onların sonraki kullanıcılarının elinde”¹⁶ olmasından hareket ederek çocukları için İHL'ni tercih edişlerinde sadece dini / mesleki bilgi talebinin değil, fen ve kültür derslerine olan talebin de aynı derecede etkili olduğu düşünülmektedir.

Bir başka açıdan da, ülkemizde dinsel duyarlılığı baskın olan velilerin bu dönemde çocuklarına dini bilgileri kazandırabilmek için, mesleki getirisi sınırlı olan¹⁷ Kur'an Kursları'na değil de, İHL'ne yönelişleri, artık dini bilgi talebinin yanında, fen ve kültür

¹¹ Bu dönemlerdeki güvenlik endişelerinin İHL'nin öğrenci sayılarında artışa neden olduğu konusunda bkz. Öcal, Mustafa, İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1994, s. 89.

¹² Milli Eğitim Temel Kanunu'nun Yükseköğretime geçişi düzenleyen 31. maddesinde gerçekleştirilen düzenlemeler için bkz. 18.06.1983 tarih ve 18081 sayılı Resmi Gazete.

¹³ Bu konuda ayrıca, Fehmi Çalmuk'un Cumhuriyet'in modernleşme programına katılmayan ve sosyo-kültürel değişime direnç gösteren kesimlerin İmam-Hatip Liselerine olan toplumsal talebin merkezini oluşturdukları şeklindeki görüşleri hakkında bkz. Çalmuk, Fehmi, Kod Adı İHL, Merdiven Yayınları, Ankara, 2004, s. 48.

¹⁴ Bu konuda Şerif Mardin, gündelik hayatta çalışma ve Cumhuriyetin idarî ve iktisadî kuruluşuyla uyumlulaştırma zorunluluğunun İslamî muhafazakârları, zamanla, yeni kurulan bir dünyanın çerçeveleri içinde etkin olmaya mecbur ettiğini, bunun da en iyi örneğinin Cumhuriyetin seküler eğitim kurumlarından faydalanılması olduğunu belirtmektedir. Bkz. Mardin, Şerif, “Operasyonel Kodlarda Süreklilik, Kırılma ve Yeniden İnşa: Dün ve Bugün Türk İslâmî İstisnacılığı”, Doğu-Batı, Yıl: 8, Sayı: 31, Şubat, Mart, Nisan 2005, s. 44.

¹⁵ Eğitimin ferdin sosyal sınıf durumunu değiştirebilmesi için bir mobilite vasıtası rolü oynadığı konusunda bkz. Bilgiseven, Amiran Kurtkan, Eğitim Sosyolojisi, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1992, s. 106; Tezcan, Mahmut, Eğitim Sosyolojisi, yay.y., Ankara, 1997, s. 63.

¹⁶ Latour, Bruno, Science in Action/How to Follow Scientists and Engineers Through Society, The Open University Press, Milton Keynes, 1987, s. 29, aktaran; Arslan, Hüsamet, Epistemik Cemaat / Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1992, s. 87.

¹⁷ “Resmî Kur'an Kurslarından "Hafız" olarak mezun olanlara, "Hafızlık Diploması" verilmektedir. Ancak, erkekler için bu diploma İlahiyat Fakültesi veya en az İmam-Hatip Lisesinden de mezun olduktan sonra din görevliliğine yöndikleri takdirde, memuriyetlerinde bir "derece" almalarına yaramaktadır. Onun dışında başka herhangi bir maddî faydası yoktur.” (Bkz. Öcal, a.g.e., s. 162.) Bu konuda ayrıca Abdurrahman Güneş: “Kurslarda bir yıl sonunda başarılı olanlara verilen ‘Kur'an'ı Yüzünden Okumayı Öğrenenlere Mahsus Belge’ öğrencilerin bir iş sahibi olmaları bakımından bir değere sahip değildir. Fakat hıfzını bitirerek ‘Hafızlık Belgesi’ni elde edenler şu andaki mevzuata göre camilere alınacak müezzin-kayyımlık imtihanlarına girme hakkına sahip olurlar.” Bkz. Güneş, Abdurrahman, Malatya’da Dini Eğitim Kurumlarının Sosyolojik Temelleri, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya, 1989, s. 51

derslerine yönelik bir taleple de hareket ettiklerini ortaya koymaktadır. Ancak bu velilerin çocuklarını Kur'an Kurslarına, yani salt din eğitiminin verildiği¹⁸ eğitim kurumlarına değil de İHL'ne; yani, fen ve kültür derslerinin ağırlıklı verildiği¹⁹ eğitim kurumlarına göndermelerinin oldukça önemli bir toplumsal değişmeyi işaret ettiği vurgulanmalıdır.

İHL konusunun henüz aydınlatılmamış olması, günümüzde İHL ile ilgili sorunların birçoğunun derinleşmesinde önemli bir etken olmaktadır. Ancak, İHL gibi önemli bir tartışma konusunda bile, birtakım kalıp yargıların ve bazen de doğrudan doğruya yanlışların sorgulanmaksızın tekrar edildiği görülebilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen ana bulgular belirtilecek olursa, İHL etrafında oluşan söylem modellerinin birbirinden farklılık arzetsede İHL'ni bir sembol olarak gördükleri ve bunun da İHL'ne ideolojik yaklaşılmasına yol açtığı görülmüştür. Ayrıca İHL'nin sosyal yönü hakkında dile getirilen İHL'nin "fakir-okuma imkânı olmayan öğrencilere" olanak tanıdığı şeklindeki iddia bugüne kadar, çoğunlukla hiçbir birincil kaynaktan veri toplanmaksızın veya sadece birkaç öğretim yılında mesleki-teknik öğretimde burs miktarlarının okul türlerine göre dağılımına bakılarak ele alınmıştır. Ancak bu çalışmada İHL'nin sosyal yönü, birincil kaynaklar incelenerek bir tarihsel süreç içerisinde²⁰ ele alınmış ve salt mesleki ve teknik öğretim içerisinde burslu ya da yatılı öğrenci sayısı verilmekle kalınmayarak, İHL'nin öğrencilerinin ne kadarına bu olanakları sunabildiği de incelenmiştir. Bunun sonucunda, İHL'nin aslında çok az sayıdaki öğrencisine yatılı/parasız yatılı veya burslu okuma olanakları sağlayabildiği görülmüştür. Bu nedenle, İHL'nin "fakir - okuma imkânı olmayan öğrencilere okuma olanağı sağladığı" iddiasının "abartılı" olduğu vurgulanmıştır.

¹⁸ Kuran Kursları için bkz. Ay, Mehmet Emin, "Öğrenci Gözüyle Yaygın Din Eğitimi ve Öğretimi Kurumları", Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. 4, S. 4, Yıl : 4, 1992; Mert, Hamdi "Yaygın Eğitimde Din Eğitimi", Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981; Baltacı, Cahit, a.g.m. Yıl : 1999, S. 6.

¹⁹ İHL'nin müfredatında da şüana kadar hep % 60'lık kültürel (fen dersleri dahil) ve % 40 dini / mesleki dersler oranının olduğu konusunda bkz. (Ensar Vakfı Mütevelli Heyeti Başkanı) Şişman, Ahmet, "Açılış Konuşması", İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, s. 16; İHL'ndeki % 60 kültür (fen dersleri dahil), % 40 dini/mesleki dersler dağılımı için ayrıca bkz. Gökaçtı, Mehmet Ali, Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipler, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005, s. 190, 216; Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, Ankara, 1990, s. 45; Öcal, Mustafa, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Yıl : 1999, Sayı: 6, s. 218; Öcal, Mustafa, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.7, S. 7, Yıl: 1998, s. 246; Öcal, a.g.e., s. 52; Çalmuk, a.g.e., s. 29; Ünsür, Ahmet, Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2005, s. 159-160, 178,230. Yahya Kemal Kaya ise, bu rakamları % 55 kültür, % 45 dini dersler olarak vermektedir. Bkz. Kaya, Yahya Kemal, İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika – Eğitim – Kalkınma, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1984, s. 328.

²⁰ Yatılı ve parasız yatılı konusunda sözkonusu ortalama 1967-1968 ile 1993-1994 öğretim yılı arasındaki 27 yıllık dönemi kapsamaktadır. Ancak, 1973-1974, 1974-1975 ve 1989-1990 öğretim yıllarına dair veri bulunamamıştır. Burs konusunda ise, bu ortalamalar 1975-1976 - 1979-1980 ile 1984-1985 - 1993-1994 yılları arasındaki ondört yılın ortalamasıdır.

İHL'nin sosyal yönü hakkında dile getirilen İHL'nin “kız öğrencilere okuma olanağı sunduğu” şeklindeki bir diğer iddia konusunda ise, İHL'nin kız öğrencilere barınma ve burs olanakları bakımından, ele alınan dönemlerde toplam kız öğrencileri içerisinde önemli bir olanak sağlamadığı görülmüştür. Ancak İHL'nin kız çocuklarını okula göndermekte tereddüt eden muhafazakar aileler için kızlarını okutabilecekleri bir okul olarak görülmesi nedeniyle, bunun İHL'nin kız öğrencilere okuma olanağı sağladığı şeklindeki iddiayı geçersiz kılmayacağı belirtilmiştir.

İHL'nde kapasite fazlası oluşturulduğu iddiası konusunda ise, *teknik olarak* kriterin mesleki-teknik öğretim ve genel ortaöğretimde orta ve lise düzeyinde İHL öğrencilerinin oranları olduğu belirtilmiştir²¹. Bu çerçevede incelenen dönemde, mesleki-teknik öğretim içerisinde İHL öğrencilerinin oranının ortaokul düzeyinde ortalama % 73,82, lise düzeyinde ortalama % 26,24; ortaöğretimde içerisinde ise, ortaokul düzeyinde ortalama % 8,01, lise düzeyinde ise ortalama % 13,89 olduğu, dolayısıyla da bu oranların İHL'nin kapasitesini aştığı iddialarını doğruladığı düşünülebileceği belirtilmiştir. Ancak, *toplumsal olarak* İHL'nin kapasitesini aşırıp aşmadığının açıklanmasına çalışıldığında, İHL'nin kapasitesini aşmasında toplumsal değişimin etkisiyle, *isteğe bağlı din öğretimi* konusunda kurumsal alternatiflerin oluşturulamamış olmasının, İHL'ndeki bu yoğunlaşmanın nedenini oluşturduğu görülmüştür.

Son olarak, bu çalışmada İHL konusunda kalıcı bir çözüm için gerçekçi hareket noktalarının (ortaöğretimdeki) “türban/başörtüsü²²” sorunu ile “isteğe bağlı din öğretimi” konularında *İHL dışında kurumsallaşmış alternatiflerin oluşturulması* olduğu belirtilmiştir.

²¹ Burada da tek bir yıl üzerinden bir değerlendirmeye gidilmeyerek, 1970-1971 öğretim yılı ile 2004-2005 öğretim yılı arasındaki 35 yıllık süreç üzerinden bu değerlendirme yapılmıştır.

²² Herhangi birinin tercih edilmesi taraf ifade edebilecek olan bu kavramların, konuyu taraf olmadan ele alma kaygısı olan bu çalışmada, birlikte kullanılması yoluna gidilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM
OSMANLI İMPARATORLUĞU'NDAN GÜNÜMÜZE DİN EĞİTİMİ

1. Osmanlı Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış

Türk-İslâm devletlerinde Karahanlılar ve Gaznelilerden itibaren medreseleri merkeze alan sistemli ve sabit bir eğitim politikasının izlendiği¹ bilinmektedir. İlk Selçuklu medreselerinin 1040 yılında Tuğrul Bey tarafından Nişabur'da kurulmasının ardından², Bağdat ve Basra'da da medreseler kurulmuş, özellikle Bağdat'taki Nizamiye Medresesi büyük şöhret kazanmıştır³.

Osmanlı İmparatorluğu'na gelindiğinde ise “dini ağırlıklı eğitim veren”⁴ medrese sistemi ile karşılaşılmaktadır. Ancak, bir millette ilmin başlangıcını tespit etmenin hemen hemen imkânsız olduğu vurgulansa da, Osmanlı'da İznik medreselerinin (1331) bir başlangıç sayılabileceği belirtilmektedir⁵.

Medreseleri, yalnızca mesleki açıdan din eğitimi yapan kurumlar olarak değil, genel anlamda din eğitimi veren kurumlar olarak da görmenin mümkün olduğu⁶ vurgulanmaktadır. Bu anlamda, medreselerin din görevlisi yetiştiren bir meslek lisesi işlevine sahip oldukları gibi, örgün eğitimde din dersleri veren eğitim kurumları olma işlevine de sahip oldukları görülmektedir.

Medreselerin bazı fonksiyonlarına bakılacak olursa,

- Sıbyan mektebi⁷ hocası yetiştirmek: Sıbyan mektebi hocaları genellikle biraz medresede okumuş kişilerdi.
- İmam , vâiz yetiştirmek: Bunların ancak çok üstün mevkilerde bulunanları yüksek düzeyde medrese mezunlarıyken; ötekilerinin biraz medresede okumaları yeterliydi.
- Devlet memurları yetiştirmek: Devlet memurlarının bir kısmı da medreselerde yetişiyorlardı⁸.

¹ Ergün, D. Mustafa, “Örgün Eğitimin Kurulmasında Medreselerin Rolü”, Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, s. 55.

² Akyüz, Yahya, Türk Eğitim Sistemi (Başlangıcından 1999'a), Alfa Yayınları, İstanbul, 1999, s. 39.

³ Ülken, Hilmi Ziya, Türk Tefekkürü Tarihi, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2004, s. 164.

⁴ Dirik, Zahit, Lise Programlarında Ortak Kültür Derslerinin Rolü, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa, 1990, s. 29. Ayrıca bkz. Koçer, Hasan Ali, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 5.

⁵ Adıvar, Abdülhak Adnan, Osmanlı Türklerinde İlim, Yay. Haz.: Aykut Kazancıgil - Sevim Tekeli, Remzi Kitabevi, 1982, s. 15-16.

⁶ Okutan, Ömer, “Din Eğitimi”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, MEB, İstanbul, 1983, s. 411.

⁷ Osmanlı eğitim sistemi içerisinde ilk eğitimi veren Sıbyan okulları, çocukların bu okullara 4-6 yaşlarında kız - erkek beraber başladıkları okullardır. Bkz. Başgöz, İlhan, Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk -Sorunlar-Çözüm Aramaları - Uygulamalar, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1995, s. 3. Ayrıca bkz. Ergin, Osman, Türk Maarif Tarihi, C. 1-2, Eser Matbaası, İstanbul, 1977, s. 86.

⁸ Akyüz, a.g.e. , s. 66.

Burada ayrıca, medrese sisteminin Osmanlı eğitim sistemindeki önemi de görülmektedir. Öyle ki, medreseleri bitirenler imparatorluğun adalet, eğitim ve din yaşamına egemen olan ulema⁹ sınıfını oluşturmuşlardır¹⁰.

Din eğitimi açısından Sıbyan mekteplerine bakıldığında, sıbyan mekteplerinin çocuklara Kur'an okutmak, namaz ayetlerini ve namaz kılmasını öğretmek, biraz da yazı yazdırmak¹¹ gibi üç amaç ile kurulduğu¹², dolayısıyla da bu okulların temel hedefinin din eğitimi olduğu¹³ görülmektedir.

Ancak yukarıda imam ve vâizlerin biraz medresede okumalarının yeterli bulunduğu belirtildiği üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nda dini öğretim ve eğitimin en çok camilerdeki vaazla kaldığı vurgulanmaktadır¹⁴. Bu ise, Osmanlı döneminde devletin, vatandaşlarının özellikle dini kültürünü yönlendirmede istikrarlı bir program ve politikası bulunmadığı¹⁵ şeklindeki görüşleri doğrulamaktadır.

Bu konuda farklı görüşlere bakılacak olursa, eğitim ile entelektüel faaliyetin ayırt edilmesine dikkat çekilerek klasik zamanlarındaki örgütlenme biçimi ve amaçlarıyla Osmanlı eğitiminin kendisinden beklenen fonksiyonu icra ettiği öne sürülmektedir¹⁶.

⁹ Ulema, medresede yüksek tahsil görüp icazetname alan bilim adamlarıdır. Bkz. İnalçık, Halil, Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600) çev. Ruşen Sezer, İstanbul, 2003, s. 178.

¹⁰ Tanilli, Server, Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz, Cem Yayınevi, İstanbul, 1994, s. 30.

¹¹ Sıbyan mekteplerinde öğretilen "yazma"nın yazı karalamak (kaligrafi) düzeyinde olduğu belirtilmektedir. (Bkz. Ergin, a.g.e., s.5; ayrıca bkz. Başgöz, a.g.e., s. 4.) Ancak Sıbyan mekteplerinde öğretilen "yazma"nın bu olumsuz değerlendirilmesinden farklı olarak, Osmanlı Klasik döneminde Bursa mekteplerinde yazının sadece basit bir şekilde öğretimiyle kalınmadığı, yazılabilecek en güzel biçimiyle öğretimine de dikkat edildiği de belirtilmektedir. Bkz. Hızlı, Mefail, "Osmanlı Sıbyan Mekteplerinde Okutulan Dersler (Klasik Dönem Bursa Örneği)", Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri, İstanbul, 12-15 Nisan 1999, der. Hidayet Yavuz Nuhoglu, İslam, Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi, İstanbul, 2001, s. 112.

¹² Bu konuda bkz. Kocer, Hasan Ali, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 8

¹³ Faroqhi, Suraiya, Osmanlı Kültürü ve Gündelik Yaşam, çev. Elif Kılıç, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2002, s. 201. Ayrıca Osmanlı Klasik döneminde Bursa Sıbyan mekteplerinde okutulan dersler şöyle sıralanmaktadır: "Kur'ân-ı Kerîm, Yazı (kaligrafi), Fıkıh (ilmihal), Dinler Tarihi, Sarf-nahiv, Ahlak (edep), Aritmetik". Bkz. Hızlı, a.g.m., s. 110-114.

¹⁴ Doğan, Lütfi, "İslâm Bilgisinin Yazılı Olarak Tanıtılması" (İslâm Yazarlığı), Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, s. 136.

¹⁵ Bayram, Mikail, "Anadolu Selçuklulardan Günümüze Din Eğitimi", Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, s. 49. Ancak, Osmanlı Devleti'nde 1890'dan sonra milliyetçi ve yabancı misyoner faaliyetlerini dengelemek için Batı tarzı eğitim kurumlarında müfredata din derslerinin konulmasına başlanmıştır. Bkz. Karpat, Kemal, İslam'ın Siyasallaşması, çev. Şiar Yalçın, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2004, s. 427.

¹⁶ Bolay, Süleyman Hayri - Türköne, Mümtazer, Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif, Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara, 1996, s. 25. Burada farklı bir değerlendirmede de: "Bütün yıkımın medreseye ait olduğu ithamının tamamen doğru olmadığı ve aslında idarenin başındakilerin ve toplumun iktisadi ve siyasi kaynaklı sebeplerin büyük rol oynadığını hesaba katmanın ilmi araştırmanın bir sonucu olduğu" belirtilmektedir. Bkz. Atay, Hüseyin, "Medreselerin Gerilemesi", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Atatürk'ün 100. Doğum Yılına Armağan, C. XXIV, 1981, s. 56.

Ancak medreseler, bünyesinde yenileme yapmayarak duraklama, çözülme ve yıkılma sürecine girmişlerdir¹⁷. Bunun engellenmesi için gerçekleştirilmiş çeşitli ıslah denemeleri içerisinde değerlendirilebilecek olan “Islah-ı Medaris Nizamnamesi” (1.10.1913) ile İstanbul’daki bütün medreseler "Darü'l-Hilafetü'l-Aliyye Medresesi" olarak birleştirilmiştir¹⁸. 1914-1915 öğretim yılında da İstanbul medreseleri dışındaki medreseler Taşra Medreseleri adı altında yeni bir programa bağlanmışlardır¹⁹.

Fakat bu tartışmaların dışında, Osmanlı ordusunu modernleştirmek gayesiyle yapılan reformların bürokrasinin modernleşmesi, adalet ve eğitim sistemlerinin laikleştirilmesi ile devam etmesi laik bir ticari yapının ve adalet sisteminin kurulmasını gerektirdiği gibi, okul öğretmenlerinin de dini okullardan ziyade normal okullarda (mekteplerde) eğitilmesini gerekli kılmıştır²⁰. Fakat bu reform yılları iki tip aydın yetiştirmiştir: Bunlardan birincisi olan dincitutu aydın tipi medreselerden, ikincisi olan batıcı-reformcu aydın tipi ise Tanzimatla kurulan yeni okullardan (mekteplerden) yetişmiş²¹ ve Osmanlı aydınları mektepli-medreseli olarak ikiye ayrılmıştır²². Bunun sonucunda da: “birliği ve bütünlüğü sağlaması gereken eğitim sistemi, ortaya birbiriyle zıtlaşan iki kutup çıkarmıştır²³” Bu durum, eğitim konusunda Türkiye Cumhuriyeti’nin Osmanlı İmparatorluğu’ndan miras aldığı, birbirine yabancı nesiller yetiştiren bir eğitim sistemidir.

Eğitim konusunda Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne kalan ve düzeltilmeye çalışılan bir diğer olumsuzluk da, dini bilgilerin ağırlıkta olduğu bir eğitimin

¹⁷ Okutan, a.g.m., s. 409.

¹⁸ Uzunpostalıcı, Mustafa, “Türkiye’de Din Eğitimi”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, s. 119. Ayrıca bkz. Jaschke, Gotthard, çev. Hayrullah Örs, Yeni Türkiye’de İslamlik, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1972, s. 73; Döğen, Hayrul, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İmam ve Hatip Mektepleri, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 1992, s.3, 70. Ancak medreselerin ıslahına yönelik bu girişim ile ilgili değerlendirmeler çeşitlidir; bu durum “medreselerin artık modern bilgilerle donanmış din adamı yetiştiren kurumlara dönüşmesi” olarak yorumlandığı gibi, (Gökaçtı, a.g.e., s.116) bunun bir yenilik olmaktan ziyade, İstanbul medreselerinin hepsinin bir isim altında toplanıp yeni bir teşkilata gidilmesi” olarak da yorumlanmaktadır. (Özyılmaz, Ömer, “Medreselerin Bozulma Sebepleri ve Bunların Islahı Yönünde yapılan Çalışmalara Kısa Bir Bakış”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.5 , S.5, Yıl: 1993, s. 147). Ancak yapılan bu yorumların dışında, medreselerde bu yenilik yapıldığında Osmanlı’nın dört sene süren Dünya Savaşı’na girdiği ve 16 yaşındaki gençlere varıncaya kadar herkes askere alınmış olduğu için zaten bir türlü esaslanamamış olan bu medrese ıslahatından da bir fayda alınmadığı da belirtilmektedir. (Bkz. Ergin, a.g.e., s. 129) Ayrıca Tanzimatla gelişen yenileşme hareketinin medreselere dokunmadığı ve medreselerin programlarında, öğretim ve eğitim yöntemlerinde bir değişme olmadığı konusunda bkz. Başgöz, a.g.e., s. 35.

¹⁹ Döğen, a.g.tz., s. 70.

²⁰ Mardin, Şerif, “Modern Türkiye’de Din”, çev. Hasan Ünal, Türkiye’de Din ve Siyaset (Makaleler / 3), İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 91.

²¹ Başgöz, a.g.e., s. 64.

²² Ortaylı, İlber, “Tanzimat Adamı ve Tanzimat Toplumu”, der. Sarıbay, Ali Yaşar – Kalaycıoğlu, Ersin, Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1986, s. 77; Bu konuda alternatif değerlendirmeler için bkz. Baltacı, Cahit, “Cumhuriyet Döneminde Kur’an Kursları”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S. 6, Yıl: 1999, s. 182; Gökaçtı, a.g.e., s. 11.

²³ Dirik, a.g.tz., s. 32.

saray ve azınlıklar dışında kalan tüm halk için yeterli görülmesidir. Bu konu, merkez-çevre kavramlaştırması ile dile getirilecek olursa, “çevre”, resmi düzenin okumuş ve yetişmiş üyelerinin yararlandığı eğitim kurumlarının ancak birinden, yani dinsel öğretim kurumlarından yararlanabilmiştir²⁴. Bu nedenle, Cumhuriyet döneminde modern okullar “çevre”ye yayıldığına bile, “çevre”de eğitim denildiğinde dinsel bir eğitim ya da eğitim içerisinde dinsel unsurların bulunması şeklindeki taleplerle karşılaşılmasında yüzyıllarca sürmüş olan bu tarihsel-toplumsal koşullanmanın etkilerini görebilmek mümkündür.

2. Cumhuriyet Döneminde İmam-Hatip Liseleri

2.1. 1924-1931 Arasındaki Dönemde İmam ve Hatip Mektepleri

İHL'nin tarihçesinin ele alınmasında en önemli dönüşümlerden birini şüphesiz ki, Tevhid-i Tedrisat Kanunu oluşturmaktadır. Bu kanunun aşağıdaki dördüncü maddesi çerçevesinde İHL kurulmuştur²⁵. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun konumuzla ilgili maddeleri şunlardır:

“Madde 1 - Türkiye dahilindeki bütün müessesat-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur.

Madde 2 - Şer'îye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekâletine devir ve raptedilmiştir.

Madde 3 - Şer'îye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekâtip ve medarise tahsis olunan mebalîğ Maarif bütçesine nakledilecektir.

Madde 4 - Maarif Vekâleti, yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Darülfünunda bir İlähiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemat-ı diniyetinin ifasi vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir²⁶.”

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun “eğitimin *laikleştirilmesi*”ndeki²⁷ etkisini, Osmanlı eğitim sisteminde Sıbyan okullarının öğretmenlerinin aynı zamanda mahallenin imamı olmasından²⁸ farklı olarak, öğretmenlik ile din görevliliği arasında bir uzmanlaşmayı

²⁴ Mardin, Şerif, “Türk Siyasetini Açıklayabilecek Bir Anahtar: Merkez-Çevre İlişkileri”, der. Sarıbay, Ali Yaşar – Kalaycıoğlu, Ersin, Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1986, s. 114.

²⁵ Bu konuda farklı bir değerlendirmeye bakıldığında, İHL'nin başlangıç tarihinin 1924 değil, İmam-Hatip Medreselerinin açılış tarihi olan 1913 yılının olduğu, çünkü bu Medrese ile İmam-Hatip Mektebinin fonksiyonlarının aynı olduğu belirtilmektedir. (Bkz. Dinçer, Nahit, 1913'ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi, Yağmur Yayınları İstanbul, 1974, s. 10). Ahmet Hamdi Akseki de, bazı vilayet merkezlerinde bulunan orta ve lise derecelerindeki medreselerin unvanının İmam-Hatip Mektepleri'ne çevirerek idare edilmeye başlandığını belirtmektedir. (Bkz. Akseki, Ahmet Hamdi, Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler Hakkında Rapor, Sebülürreşat Mecmuası, C.V, İstanbul, 1951, s.5, aktaran Yıldız, İlhan, Ahmet Hamdi Akseki ve Din Eğitimindeki Yeri, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa, 1997, s. 93). Ayrıca bkz. Öcal, Mustafa, “Ebezade Şerif Ahmed Efendi ile Bir Mülakat ve Bazı Belgeler”, Diyanet Dergisi, C.27, S. 4, Ekim-Kasım-Aralık, 1991, s. 126; Okutan, a.g.m., s. 416.

²⁶ Yücel, Hasan Ali, Türkiye'de Orta Öğretim, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1974, s. 269.

²⁷ Bkz. Akyüz, a.g.e., s. 283; Dönmezer, Sulhi, “Atatürk ve Çağdaşlaşmada İnsan Prototipi”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C. 9, S. 26, Mart 1993, s. 287. Ayrıca Türkiye'de laiklik amaçlarının , yeni hür bir fert tipi yaratmak gibi çok yönlü bir karakteri olduğu konusunda bkz. Karpat, Kemal, Türk Demokrasi Tarihi, İstanbul Matbaası, İstanbul, 1967 , s. 232.

²⁸ Başgöz, a.g.e., s. 7.

getirmesinde görmek mümkündür. Böylelikle eğitimde dinin ve dinî konuların hâkimiyeti azaltılmak amaçlanmış ve bu gerçekleştirilmiştir²⁹.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında bütün okullar Maarif Vekâletine bağlanmış ve medrese-mektep adı altında iki isimli bir müessese olamayacağından³⁰ medreseler kaldırılmıştır³¹. Fakat onun yerine aynı bakanlık tarafından İmam ve Hatip Mektepleri ve İstanbul Üniversitesi'nde İlahiyat Fakültesi açılmış³² ve böylelikle din öğretiminde bir boşluğun ortaya çıkmasına imkân bırakılmamıştır³³.

Ancak 29 İmam ve Hatip Mektebi'nin³⁴ sayısı azalmış ve 1931-1932 öğretim yılından itibaren ise tamamen kapanmışlardır³⁵. Böylelikle devrimlerin arka arkaya yapıldığı dönemi içine alan Cumhuriyetin ilk 20 yılında devlet eliyle din adamı yetiştirilmemiştir³⁶. Bu durumun kontrolden uzak, yeni dini arayışlara, cemaatleşmeye yol açan bir sebep olduğu belirtilmektedir³⁷. Ancak burada, zamanla dinsel irticanın (gericiliğin) yeniden oluşabileceği endişesi ve laik devletin din eğitimini üzerine alarak dine destek sağlamasının uygun olup olmayacağı; destek sağladığı takdirde, bu eğitimin laik devlete uygun düşecek bir biçimde nasıl verilebileceği gibi birtakım hayatî sorunların çözümlenmemiş olmasının rol oynadığı³⁸ düşünülmektedir.

²⁹ Ancak sonraki dönemde, savaş yıllarının en zor eğitim sorunlarından birini, ilkökul öğretmenlerine maaş verebilmek oluşturmuştur. (Bkz. Başgöz, a.g.e, s. 57.) Osmanlı eğitim siteminde Sıbyan okullarının öğretmenlerinin geçimini halk sağlıyordu. Merkezî hükümetin gelirlerinden öğretmenlere bir pay ayrılmamıştı. (Bkz. Başgöz, a.g.e., s. 7).

³⁰ Atay, Hüseyin, "Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi ve İslam'da Eğitim", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C. 12, S. 35, Temmuz 1996, s. 496.

³¹ Akyüz, a.g.e., s. 283.

³² Berkes, Niyazi, Türkiye'de Çağdaşlaşma, Yay. Haz. Ahmet Kuyaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 533.

³³ Ayhan, Halis, "Anayasa'nın 24. Maddesi Işığında Din Eğitiminde Yeni Arayışlar", Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, (26-27 Mayıs 2001), ed. Suat Cebeci, Değişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 102. Ayrıca bkz. Şahin, Süreyya, "İmam-Hatip Liseleri İle İlgili Görüş ve Teklifler", Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, s. 333.

³⁴ Dinçer, a.g.e., s. 32.

³⁵ Bu dönemle ilgili bkz. Dinçer, a.g.e., s. 32; Bilgin, Beyza, "Zorunlu Temel Eğitim ve İmam-Hatip Liseleri", 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, s. 94; Okutan, a.g.m., s. 416; Ayhan, Halis, Türkiye'de Din Eğitimi (1920-1998), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 35,38; Öztürk, Veli, "İlahiyat Fakülteleri ile Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı Arasındaki İlişkilerin Tarihi Gelişimi Bağlamında Bazı Çözüm Önerileri", Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Makaleler, 16-17 Ekim 2003, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No :1, Isparta, 2004, s. 124.

³⁶ Yavuz, Fehmi, Din Eğitimi ve Toplumumuz, Sevinç Matbaası, Ankara, 1969, s. 45.

³⁷ Tatar, Hüsnüye Canbay, "Şehirleşme ve Dinî Cemaatleşme" (Malatya Örneği), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Malatya, 1996, s. 144.

³⁸ Dağ, Mehmet, "Türkiye'de Din Eğitiminin Bazı Sorunları", Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, s. 381.

2.2. 1949-1974 Arasındaki Dönemde İmam-Hatip Okulları

1949 yılında on ay süreli olarak imam-hatip kursları açılmıştır³⁹. Ancak bunların “yetersiz bulunmaları⁴⁰” üzerine, 5 yıllık ilkokula dayalı⁴¹ birinci devresi dört, ikinci devresi üç yıl olan yedi yıllık İmam Hatip Okulları açılmıştır⁴².

2.3. 1974-1997 Arasındaki Dönemde İmam Hatip-Liseleri

26 Mart 1971 tarihinde işbaşına gelen Nihat Erim Hükümeti Programında “İmam – Hatip Okulları orta öğretim sistemine uyacak biçimde ıslah olunacaktır⁴³” ifadeleri yer almaktadır. Bu çerçevede, İmam-Hatip Okulları’nın orta kısımları normal ortaokul haline dönüştürülmüş⁴⁴ ve lise kısmı ise 4 yıla çıkarılmıştır⁴⁵.

Ancak, 1973 yılında gerçekleştirilen değişiklikler ile İmam-Hatip Okulları 1971 öncesindeki statüsünü ve beraberinde yeni kazanımlar elde etmiştir⁴⁶. Buna göre, 1973 yılında kabul edilerek yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 32. maddesi, İmam-Hatip Okulları’nın ismini "İmam-Hatip Lisesi" olarak değiştirmiş ve önceden sadece "kendi alanında yükseköğrenim görebilme" (sadece Yüksek İslam Enstitülerine devam etme) hakkı tanınan bu okulları hem mesleğe hem de (lise edebiyat kolu mezunu olarak) yükseköğretime hazırlayan mesleki eğitim kurumları olarak nitelendirmiştir⁴⁷. İHL mezunlarının istisnasız bütün üniversitelere ve onlara bağlı yüksek okullara girme hakkına sahip olmaları ise 1983 yılından itibaren gerçekleşmiştir⁴⁸.

2.4. 1997 Yılından Günümüze Gelen Dönemde İmam-Hatip Liseleri

16.08.1997 tarihinde TBMM’nce kabul edilen 4306 sayılı kanunla⁴⁹, diğer ortaokullar ile birlikte İmam-Hatip Liselerinin de orta kısımları kapatılarak ilköğretim sekiz yıl olarak belirlenmiştir. Bu değişikliği izleyen dönemde İHL öğrenci sayılarında 2002-2003 öğretim

³⁹ Tunaya, Tarık Zafer, İslamcılık Akımı, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003, s. 190.

⁴⁰ Oran, Baskın, “Kemalizm, İslamcılık, Küreselleşme” (Türkiye’de “Yüce Sadakat Odağı” Kavramı Üzerine Düşünceler), Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Nisan – Haziran 1999, S. 54/2, s. 145.

⁴¹ Öcal, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, s. 218.

⁴² Nal, Sabahattin, “Demokrat Parti’nin 1950-54 Dönemi Din Siyaseti”, Ankara Üniversitesi, SBF Dergisi, S. 60-3, Temmuz-Eylül 2005, s.159.

⁴³ Ekinci, Yusuf, Hükümet ve Siyasi Parti Programlarında Milli Eğitim, Tekşık A.Ş. Web Ofset Tesisleri, Ankara, 1994, s. 23.

⁴⁴ Öcal, İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları, s. 104.

⁴⁵ Öcal, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi”, s. 247.

⁴⁶ Gökaçtı, a.g.e., s. 118.

⁴⁷ Ünsür, a.g.e., s. 32. Bu tarihten itibaren, çalışmanın ileriki bölümlerinde incelenecek olan, din adamı olmak istemeyenlerin de İHL’ne yönelindikleri belirtilmektedir. Bkz. Suat Cebeci, “İHL’nde Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri”, MEB Din Öğretimi Dergisi, S. 32, 1992, s. 60.

⁴⁸ Milli Eğitim Temel Kanunu’nun Yükseköğretime geçişi düzenleyen 31. maddesinde gerçekleştirilen düzenlemeler için bkz. 18.06.1983 tarih ve 18081 sayılı Resmî Gazete.

⁴⁹ 18.08.1997 gün ve 23084 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan, 4306 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun”.

yılına kadar ağırlıklı olarak bir azalma yaşanmışken, bu yıldan itibaren ise İHL öğrenci sayılarında bir artış gözlenmektedir⁵⁰.

⁵⁰ Bkz. Tablo 16.

İKİNCİ BÖLÜM
İDEOLOJİK YAKLAŞIMLARIN KONUSU OLARAK İMAM-HATİP LİSELERİ

Günümüzde artık siyasal bilimlerin toplandığı önemli eksenlerden biri haline gelmesine¹ rağmen, sosyal bilimlerin en muğlak ve en tartışmalı kavramı olarak nitelenen² “ideoloji” kavramının iki farklı anlamıyla İHL konusuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, İHL etrafında oluşan söylem modellerinin İHL konusunda birbirinden farklı birer “ideoloji” sundukları şeklindeki görüş iken, diğeri ise, bu “ideoloji”lerin İHL konusuna yaklaşımlarında “hakikatle potansiyel bir karşıtlık durumunda yer alan³” bir “yanlı yaklaşım⁴” sergileyen yönlerinin olduklarıdır.

“İdeoloji” kavramının çokanlamlılığı çerçevesinde, Destutt de Tracy tarafından 18. yüzyılın sonunda ilk kez ortaya atıldığından beri bu kavram üzerine yazılmış binlerce kitap ve makale bulunduğu⁵ vurgulansa da, terimin birbirinden kesin bir biçimde farklı tarihsel kullanımlarının bir ortak paydasını bulmanın çok zor olduğu görülür⁶. Bu ortak paydanın bulunmasını güçleştiren önemli bir etmen, ideoloji teriminin kullanışlı ama birbiriyle bağdaşmaz nitelikte olan birçok anlamının olmasıdır⁷. Bu çerçevede “ideoloji” kavramının çokanlamlılığının bir tarihsel süreç içerisinde günümüze gelişini genel hatlarıyla ortaya koymaya çalışmak, kullanılacak kavramsal çerçevenin gelişimini görebilmek için faydalı olacaktır.

“İdeoloji” ilk defa Destutt de Tracy (1754-1836) tarafından. ahlak, ekonomi politika, fizik, matematiksel hesap alanlarını ve nihayetinde de, tümüyle politika alanını içeren, tüm insani entellektüel çevreye açıkça hükmetmek amacıyla, bir terminoloji ve entellektüel tasarı olarak düşünülmüştür⁸. Ancak “İdeologlar” olarak bilinen bir grup düşünür tarafından ortaya atılan, istenirse “doğru” düşünceleri düşündürmenin bir yolu bulunduğu iddiası⁹, "düşünce bilimi"nden, bugünkü adıyla ruhbilim ya da hatta 'bilişsel bilim'den başka bir şey değildi¹⁰. Keza Althusser, De Tracy'ye göre düşüncenin duyulamaya indirgenebileceğini

¹ Mardin, Şerif, Din ve İdeoloji, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, s. 16.

² Van Dijk, Teun, “Söylem ve İdeoloji Çokalanlı Bir Yaklaşım”, çev. Nurcan Ateş, Söylem ve İdeoloji / Mitoloji, Din, İdeoloji, haz. Çoban, Barış-Özarslan, Zeynep, Su Yayınları, İstanbul, 2003, s.15.

³ Foucault, ideoloji nosyonu hakikat olduğu varsayılan başka bir şeyle daima potansiyel bir karşıtlık durumunda yer alması ve ideoloji kavramının, kaçınılmaz olarak, bir tür özneye göndermede bulunması nedenleriyle ihtiyatla yaklaşılmadan kullanılamayacak bir nosyon olduğunu belirtmektedir. Bkx. Foucault, a.g.e., s. 69.

⁴ Bu ifade için bkz. Aydın, Mustafa, Siyasetin Sosyolojisi, Açılım Kitap Yayınları, İstanbul, 2002, s. 125. Yazar bu ifadeyi “ideoloji”, kavramının çok farklı anlamları içerisinde kullanmaktadır.

⁵ Van Dijk, a.g.m., s. 14.

⁶ Bauman, Zygmunt, Siyaset Arayışı, çev. Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000, s. 119.

⁷ Eagleton, Terry, İdeoloji, çev. Muttalip Özcan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996, s. 17.

⁸ Kennedy, E., “Ideology” from Destutt de Tracy to Marx. *Journal of the History of Ideas*, 40, (3), 1979, s. 356-358, aktaran; Fairclough, Norman-Graham, Phil, Eleştirel Söylem Çözümlemecisi Olarak Marx: Eleştirel Söylemin Yaratılışı Ve Küresel Sermayenin Eleştirisi İle Bağlantısı, Çev.:Barış Çoban - Zeynep Özarslan, a.g.e., 2003, s.202.

⁹ Mardin, Şerif, İdeoloji, Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, 1976, s. 9.

¹⁰ Van Dijk, a.g.m., s.15.

belirtmektedir¹¹. Fakat Destutt de Tracy, siyasal iktidarla kaynaşacak, iktidar olacak bilgiyi “ideoloji” olarak adlandırması¹² ve kurucusu ve önde gelen üyelerinden biri olduğu¹³ Ulusal Enstitü’nün toplumu keşfetmesi önerilen tek bilim¹⁴ olarak “ideoloji”yi işaret etmesi açısından, ideoloji kavramının tarihinde önemli bir yer tutmaktadır.

Ancak ideoloji tartışmalarında De Tracy’den günümüze kalan unsur, önerdiği bu yeni bilimin “bir eylem felsefesi görüşü olması¹⁵ ve günümüzde de ideolojinin insanları düşünmekten ziyade eyleme sevk etmesi¹⁶ bakımından yine eyleme işaret etmesidir¹⁷.

İdeoloji teriminin “toplumu yönetme biliminin temeli”¹⁸ olarak ele alınışının, Napolyon’un ideologları devlet iktidarına aday rakipler olarak görmeye başlaması¹⁹ ve kendisine karşı gelenleri kıymetten düşürüp tasfiye etmeye²⁰ yönelmesi sonrasındaki süreçte yerini, objektif bir temele dayanmayan katı, gerçekçi olmayan bir doktrin anlamında aşağılayıcı bir nitelik²¹ taşıyan bir terime bıraktığı görülmektedir.

İdeoloji teriminin bu olumsuz ele alınışını Barrett’a göre Marx, bu terimi “eleştirel” bir kavrayışla²² ele alarak sürdürür. Marx’ın “ideoloji” terimine bu yaklaşımını örnekleyen Susan Hegman da, Marx’a göre ideolojinin düşünceyi maddi hayat süreçlerinin ürünü olarak yorumlamak yerine, maddi hayatı düşüncenin ürünü olarak tasvir ettiğini belirtmektedir²³. Bu anlamda, Bauman’a göre Marx ve Engels, fikirlerin gücünün her şeye yettiği görüşünü bir yanılısma olarak değerlendirerek en başta maddi dünyayı değiştirmeye yönelinmesini savunurlar²⁴. Bunların sonucunda Giddens da, Marx ve Engels’in “ideoloji”yi özünde yanlış

¹¹ Althusser, Louis, İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, çev. Yusuf Alp - Mahmut Özışık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994, s. 47.

¹² Bauman, Zygmund, Yasa Koyucular ile Yorumcular, çev. Kemal Atakay, Metis Yayınları, İstanbul, 1996, s. 122.

¹³ Bauman, Zygmunt, Siyaset Arayışı, çev. Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000, s. 119.

¹⁴ Bauman, Yasa Koyucular ile Yorumcular, s. 122.

¹⁵ Bauman, Yasa Koyucular ile Yorumcular, s. 124.

¹⁶ Tatar, a.g.tz., s. 27.

¹⁷ Bu konuda Şerif Mardin : “İdeoloji insanın tüm duygularını harekete geçirir , onu “seferber” (*mobilised*) duruma getirir” görüşünü belirtmektedir. Mardin, İdeoloji, s. 123.

¹⁸ Bu ifade için bkz. Kennedy, Emmet, Destutt de Tracy and the Origins of “Ideology”, The American Philosophical Society, Philadelphia, 1978, s. 47 aktaran Bauman, Yasa Koyucular ile Yorumcular, s. 122.

¹⁹ Bauman, Yasa Koyucular ile Yorumcular, s. 127.

²⁰ Mannheim, a.g.e., s. 100.

²¹ Çam, Esat, Siyaset Bilimine Giriş, Der Yayınları, İstanbul, 2002, s. 232.

²² Bkz. Barrett, Michéle, Marx’tan Foucault’a İdeoloji, çev. Ahmet Fethi, Doruk Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 35.

²³ Bkz. Hekman, a.g.e., s. 34.

²⁴ Bkz. Bauman, Siyaset Arayışı, s. 121.

bir düşünme biçiminin adı olarak kullandıklarını belirtmektedir²⁵. Günümüzde ise “ideoloji” kavramı, “nesnel olmayan bir fikir ürünü²⁶” çağrışımını taşımaktadır.

Ancak “ideoloji” kavramının bu olumsuz ele alınışına karşı önemli bir görüş, Mannheim’ın “kısmi” ve “total ideoloji” kavramları arasında yaptığı ayrımda görülmektedir. Susan Hegman’a göre Mannheim, *total ideoloji* kavramıyla “bir çağın ideolojisi”ne atıfta bulunurken *kısmi ideoloji* kavramını, bir durumun gerçek doğasının bilinçli olarak gizlenmesine atıfta bulunan bir şey olarak tanımlar ve *kısmi ideolojinin daima, bir tezin yalnızca bir bölümüne ideolojik olarak anlam vereceğini* vurgular²⁷. Böylelikle de, ideolojik yönleri olduğu görülen bir söylemin doğru yönlerinin de olabileceğine kapı aralar. Bu şekilde, ideoloji konusunda yapılan eleştirilerde yapıcı eleştirinin olabirliğini sağlayan da, Mannheim’ın belirttiği üzere, “üstündeki örtünün kaldırılması söz konusu olduğu sürece kısmî anlamdaki dolaylılığın, olumlu bir anlam taşımasıdır²⁸”.

Bu çerçevede, İHL ile ilgili tartışmaların bundan sonraki dönemde "normalleşmesi²⁹" için, bugüne kadar bu tartışmalarda ileri sürülen görüşlerdeki ideolojik unsurları ortaya koymak gerektiği düşünülmektedir. Ancak bu aşamada özellikle önemli olan nokta, bu söylemlerin birer “kısmi ideoloji” olarak değerlendirildiği ve dolayısıyla da bu söylemlerde ideolojik olmayan, hatta haklı olabilecekleri yönler de barındırabileceklerinin kabul edildiğidir.

1. İHL’ni Savunan Söylemin İdeolojik Yönleri

1.1. İHL’ni Savunan Söylemin Din Öğretimi ve İHL Konusunda Batı’yı ve Batı’da Din Eğitiminin Durumunu Referans Vermesi

İHL’ni savunan söylem içerisinde üzerinde önemle durulan konulardan biri, Batı’da din eğitiminin durumudur. Bu çalışmalarda “Batı ülkelerinde bu konular çözüme kavuşturulmuş³⁰” kabul edilerek, Batı, ülkemiz için de örnek verilen, düzenlemelerin o yönde olması gerektiği savunulan bir *çözüm adresi*³¹ olarak sunulmaktadır. Öyle ki, din eğitimi

²⁵ Bkz. Giddens, Anthony, *Sosyoloji*, haz.: Hüseyin Özel - Cemal Güzel, Ayraç Yayınları, Ankara,, 2000, s. 406; Bauman, *Siyaset Arayışı*, s. 122.

²⁶ Bkz. Mardin, *İdeoloji*, s. 9.

²⁷ Bkz. Hekman, a.g.e. s. 92. Vurgular bana ait. (F.Ö.)

²⁸ Bkz. Mannheim, a.g.e. , s. 90.

²⁹ Bu çalışmada “Normalleşme” kavramı Mümtazer Türköne’nin kullanımından farklı olarak kullanılmaktadır. Bkz. Türköne, Mümtaz’er, “Siyasi Bir Sorun Olarak Din Eğitimi”, *Yeni Türkiye*, Yıl: 2, Sayı: 7, 1996, s.325; Bolay, - Türköne, a.g.e., s. 171.

³⁰ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi (1920-1998)*, s. 62.

³¹ Bu çerçevede Mümtazer Türköne: “Dinin en basit ifade ile, siyasi rekabet mevzuu olmaktan çıkartılması – altını çizerek belirtiyoruz- Batı standartlarında din ve vicdan hürriyetlerinin tesisi ile mümkündür” ifadeleriyle Batı’yı işaret etmektedir. Bkz. Türköne, “Siyasi Bir Sorun Olarak Din Eğitimi”, s. 325; Bolay, - Türköne, a.g.e., s. 171.

konusunda “her zaman ve her konuda örnek alınan Batı ülkeleri de öyle değil midir³²?” şeklindeki bir bağlantı ile Batı’dan örnek verilmesiyle sıklıkla karşılaşılmaktadır.

Ancak burada, Batı’nın sorgulanmaksızın din eğitimi ve İHL konularında örnek gösterilmesinin ideolojik olduğunun belirtilmesine olanak sağlayan iki nokta mevcuttur. Bunlardan ilki, Batı’nın din ve din eğitimi konularını çözüme kavuşturmuş olarak sunulmasıdır. Halbuki, Batı’da din eğitimi konusunda ideolojik olmayan bir değerlendirme Batı’da Hıristiyan demokratların, liberallerin, sosyal demokratların, yeşillerin din konusunda aynı dili kullanmadıklarını belirtmektedir³³. İkinci nokta ise, Batı’nın din eğitimi konusunda ülkemiz için örnek alınıp alınamayacağına sorgulanmamasıdır. Bu bağlamda, *din eğitimi konusunda Batı ile ülkemiz arasındaki farklılıklara* bakılacak olursa, Batı’da genel din öğretimi verdikleri belirtilen örgün eğitim kurumları, ülkemizde İHL’nde görüldüğü üzere, bir meslek lisesi olarak kurulmuş olup³⁴ genel bir eğitim kurumu haline gelme *çelişkisini* taşımamaktadırlar.

Ayrıca din eğitimi konusunda Batı ile ülkemiz arasındaki farklılıkların en önemlisi, ülkemizde Batı ülkelerinde olmayan *dini temellere dayalı bir devlet kurmak isteyenlerin* varlığıdır. Burada, İHL illegal cemaat ve grupların değil, devlet kontrolündeki bir okul olduğu halde, bu kişilerin din eğitimini istismar etmesinin nasıl engellenebileceği yönünde bir öneri getirmeksizin din eğitimi konusunda Batı ile ülkemizin şartlarının aynı olduğu izlenimi yaratılıp Batı’daki din eğitiminin referans gösterilmesi, ideolojik olmaktan öteye gidememektedir.

³² Öcal, *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*, s. 106.

³³ Aydın, Mehmet S., “Avrupa Birliği ve Din Eğitimi”, *Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, (26-27 Mayıs 2001), ed. Suat Cebeci, Değişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 4.

³⁴ Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 4. maddesi şu şekildedir: “Maarif Vekaleti, yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Darülfünunda bir ilahiyat fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemati diniyetinin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küsad edecektir” (Yücel, a.g.e., s.269.) Ancak Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun bu amir hükmü, İmam ve Hatip Mektepleri (Liseleri)’ni bir meslek lisesi olarak kurmuştur.

1.2. İHL'nin Bir "Araç" İken "Amaç" Olarak Savunulması

Ülkemizde İHL'ni de içine alan sorunun bir "İHL sorunu" olarak tanımlanması, yanlış bir tanımlanmadır. Sorunun gerçek çapını yansıtan bir tanımlanma ortaya konulacak olursa: Türkiye'de, din eğitimi hem din görevlilerinin yetiştirilmesi hem de halkımızın bir kesiminin din öğretimi taleplerini, halkımızın bir diğer kesiminin bu konudaki olası endişelerini de gözetecek şekilde karşılayabilme sorunu vardır. İHL ise *ancak*, bu genel sorunun kamuoyunda fazlaca tartışılan, "aysberg"ın su yüzeyindeki görünen kısmı olarak kabul edilebilir. Hal böyleyken, İHL'ni savunan söylem tarafından bugüne kadar sorunun bir "İHL sorunu" olarak adlandırılması, sorunun yapay bir şekilde tek bir kurumda düğümlenmiş bulunduğu izlenimini yaratmıştır. Bu ise en iyimser ifade ile, sorunun çapının ve karmaşıklığının algılanamaması olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, "İHL sorunu" adlandırmasının, İHL'nin sorunun merkezinde olduğu yanlışlamasını yaratarak İHL'nin bir "araç" olarak değil de, başlıbaşına bir "amaç" olarak ele alınmasına yol açtığı belirtilmelidir. Ancak "eğitim"ın kendisinin bile, "önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler sistemi"³⁵ olarak tanımlandığında bir "araç" olarak değerlendirilebileceği görülürken, "bu okulları tartışma konusu yapmaktan vazgeçilmesi"³⁶ veya "kurumu ve hukuki varlığını, tartışma konusunun dışında tutma"³⁷ talepleri, İHL'ni savunan söylemin İHL'ni başlıbaşına bir "amaç" olarak değerlendiren ideolojik yaklaşımını göstermektedir. Oysa, bu konuda yapılan ideolojik olmayan bir değerlendirmede, İHL meselesinin Türk maarif sisteminin ana mantığından bağımsız olarak ele alınmaya çalışılmasının ciddi yanlışlara uğrattığı belirtilmektedir³⁸. Bu noktada genel olarak Türk Eğitim Sisteminin yapısı içerisinde İHL'nin yeri şu şekilde belirtilebilir:

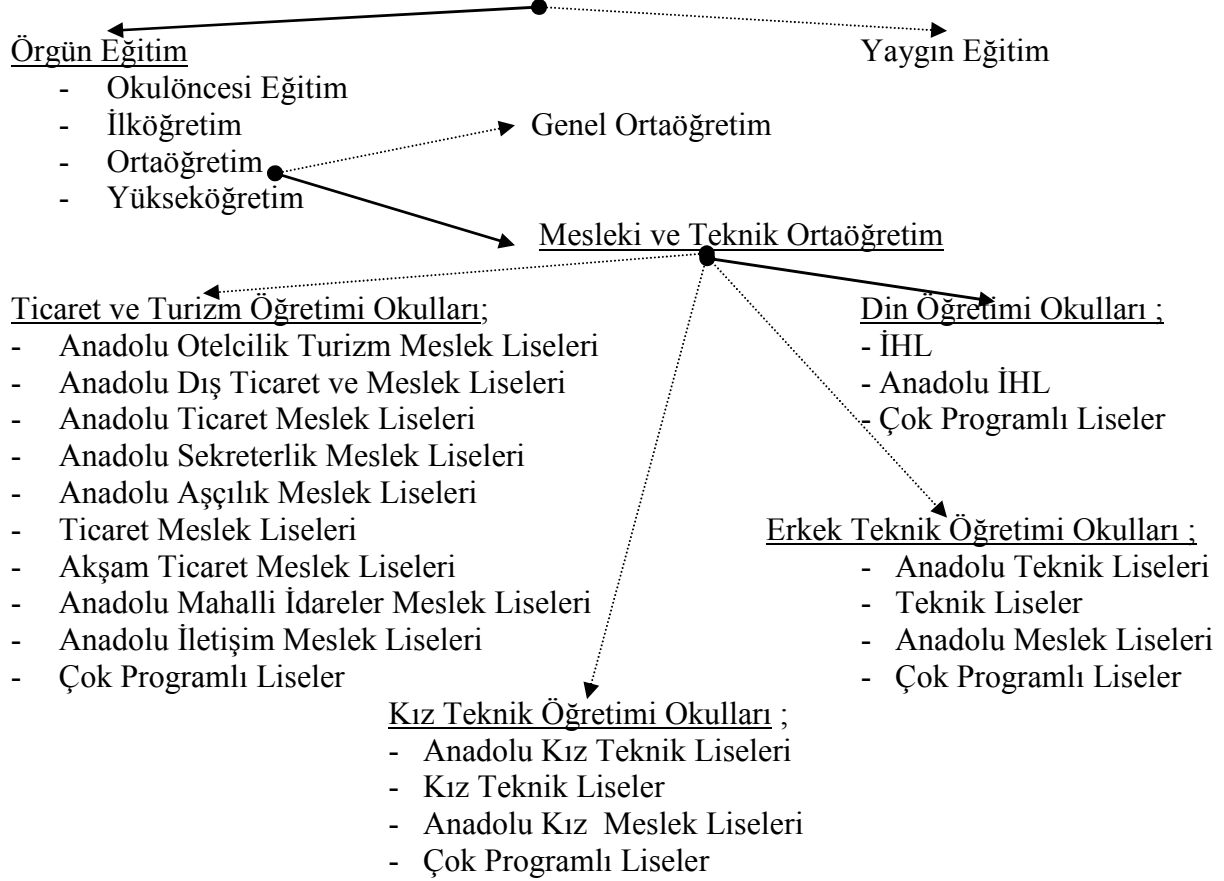
³⁵ Bu tanın için bkz. Sarıbay, Ali Yaşar - Ögün, Süleyman Seyfi, Politikbilim, Alfa Yayınları, İstanbul, 1999, s. 15.

³⁶ Öztöp, Ömer, "Müzakereler", 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, s. 33.

³⁷ Ayhan, Halis, "İmam-Hatip Liselerinin Eğitim-Öğretim Sistemi ve Bu Liselerin Mevcut Sorunları", 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, s. 15.

³⁸ Bkz. Kara, İsmail, "Müzakereler", 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, s. 91. Bir başka çalışmada da İsmail Kara; İHL meselesinin "Türkiye'de İslam meselesi" gibi bir üst başlık sözkonusu olduğunda aslında tali bir başlık olduğunu belirtmektedir. Bkz. Kara, İsmail, "İmam-Hatip Liselerini Yeniden Tartışmak", İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, s. 35.

Şekil 1 : Türk Eğitim Sisteminde İHL'nin Yeri³⁹



Burada İHL'nin Türk Eğitim Sisteminin genel yapısı içerisinde benzer birçok okul türü arasında yer aldığı görülmektedir. Ancak, İHL'nin tüm bu bağlamından soyutlanıp bir “amaç” olarak öne çıkarılmaya çalışılmasının İHL'ne bir sembol olarak yaklaşılmasından kaynaklandığı ve bunun da İHL'ne ideolojik olarak yaklaşıldığını gösterdiği düşünülmektedir.

1.3. Din Öğretiminden Mühlhem Demokrasi Savunması

İHL'ni savunan söylem içerisinde üzerinde önemle durulan konulardan biri de, din eğitimi konusunun bir özgürlük sorunu olarak ele alınması gerektiği ve bunun bir bireysel özgürlük olduğu şeklindeki argümandır⁴⁰.

Bu çalışmada ise, “özgür birey”in tarihsel ve toplumsal bir varlık olup insan türünün evrensel bir koşulu olmadığından yola çıkılarak bireysel özgürlüğün sorgulanmadan kabul edilemeyeceği veya edilmemesi gerektiği⁴¹ dile getirilmektedir. Ayrıca din eğitimi konusunun bir özgürlük sorununun olarak sunulmasının ve demokrasi bağlamında değerlendirilmesi

³⁹ MEB merkez örgütünü oluşturan birimler ve işlettikleri okul türleri konusunda bkz. Türk, Ercan, Türk Eğitim Sistemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999, s. 110-120.

⁴⁰ “Demokratik yönetimlerde kitlelerin siyasal davranışlarını belirleyen faktörler arasında dinin de etkin bir faktör olduğu” (Binnaz Toprak, “Türkiye’de Dinin Denetim İşlevi”, der. Sarıbay, Ali Yaşar – Kalaycıoğlu, Ersin, Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1986, s. 360) bu çalışmada da kabul edilmektedir.

⁴¹ Bauman, Zygmunt, Özgürlük, çev.Vasif Erenus, Saral Yayınevi, İstanbul, 1997, s. 15.

gerektiği şeklindeki görüşlerin⁴² toplumsal olarak üretilen ve belirli bir yerde ve zamanda taşıdığı anlamı da toplumsal olarak yüklenen⁴³ İHL’ni savunan söylemin sistemli bir kurgusu olduğu düşünülmektedir.

Bu tartışmalar içerisinde “demokratikleşme”, İHL’ni savunan söylem tarafından Türkiye’de eğitimin en temel sorunu olarak sunulurken, demokrasinin önüne konulan engel olarak toplumun bir türlü karşılanamayan din eğitimi talebi öne çıkarılmaktadır ve Türkiye’nin demokratikleşmesinin kritik alanının bugün fiili olarak din eğitimi⁴⁴ olduğu belirtilmektedir. Öncelikle “Türkiye’de eğitimin en temel sorununun demokratikleşme” olduğu şeklindeki tespit, bu çalışmada da benimsenmektedir. Ancak, “demokrasinin önüne konulan engelin” ya da “demokratikleşmenin kritik alanının” birtakım karşılaştırmalar yapılarak değerlendirilmesi gerekmektedir⁴⁵. Çünkü, ülkemizde eğitimde demokratikleşmenin önündeki engelin tek bir tane olmadığı düşünülmektedir. Bu çerçevede, ülkemizde eğitimde demokratikleşmenin önündeki engellerden biri olan okula devam etmeyip çalışan çocuklara ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 1 : Okula Devam Etmeyip Çalışan Çocuklar⁴⁶

| Yıllar | 12-14 yaş | 15-17 yaş |
|--------|-----------|-----------|
| 2000 | 22.000 | 197.000 |
| 2001 | 21.000 | 168.000 |
| 2002 | 14.000 | 134.000 |
| 2003 | 79.000 | 582.000 |

Görüldüğü üzere, ülkemizde 12-17 yaş arasındaki çocuk nüfus içerisinde okula gidebilme olanağından yoksun önemli bir kitle bulunmaktadır. Ancak bunun okullaşma oranlarıyla karşılaştırılarak ele alınması gerektiği şeklindeki uyarı⁴⁷ çerçevesinde okullaşma oranları da şu şekildedir;

Tablo 2 : Ülkemizde Bazı Yıllardaki Okullaşma Oranları⁴⁸

| | 2000-2001 | | 2001-2002 | | 2002-2003 | | 2003-2004 | |
|-------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | Brüt | Net | Brüt | Net | Brüt | Net | Brüt | Net |
| İlköğretim | 100,93 | 95,28 | 99,45 | 92,40 | 96,49 | 90,98 | 96,30 | 90,21 |
| Ortaöğretim | 60,97 | 43,95 | 67,89 | 48,11 | 80,76 | 50,57 | 80,97 | 53,37 |

⁴² Bolay, - Türköne, a.g.e., s. 142.

⁴³ Bauman, Özgürlük, s. 44.

⁴⁴ Türköne, “Siyasi Bir Sorun Olarak Din Eğitimi”, s. 316, 321; Bolay, - Türköne, a.g.e., s. 113,125. Bu konuda ayrıca bkz. Çalmuk, a.g.e., s. 13,42.

⁴⁵ Ancak bu çalışmada ülkemizde din öğretimi konusunda birtakım eksiklikler olduğu yok sayılmamaktadır.

⁴⁶ T.C. DİE. 2000 Yılı Hanehalkı İşgücü İstatistikleri, Ankara, 2003, Yayın No: 2700; T.C. DİE. 2001 Yılı Hanehalkı İşgücü İstatistikleri, Ankara, 2003, Yayın No: 2742; T.C. DİE. 2002 Yılı Hanehalkı İşgücü İstatistikleri, Ankara, 2004, Yayın No: 2876; T.C. DİE. 2003 Yılı Hanehalkı İşgücü İstatistikleri, Ankara, 2004, Yayın No: 2922.

⁴⁷ Okullaşma oranlarında % 100 oranına ulaşılmadığı dikkat çekilerek aradaki farkın, okumayıp çalışan çocuk sayısının aslında daha yüksek olmasına işaret edebileceği uyarısı için bkz. Senemoğlu, Nuray, “Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları”, Milli Eğitim Dergisi, Temmuz, Ağustos, Eylül 2001, Sayı : 151 , s. 29

⁴⁸ T.C. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 2005, Ankara, 2006 , Yayın No: 3009, s. 109.

Okullaşma oranlarında görülen bu rakamlar, okumayıp çalışan çocukların sayılarının çok daha yüksek olabileceği uyarısını doğrulamaktadır.

Eğitimde demokratikleşmenin önündeki engeller konusunda bir diğer örnek de üniversite çağındaki nüfus içerisinde üniversite giriş sınavına girebilenler ve bunlar içerisinde de dört yıllık lisans programlarının kontenjanlarıdır.

Tablo 3 : Çağ Nüfusu İçerisinde ÖSS'ye Başvuranlar Ve Dört Yıllık Lisans Kontenjanları⁴⁹

| | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | Ortalama |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Çağ Nüfusu | 5.228.000 | 5.184.000 | 5.142.000 | 5.102.000 | 5.063.000 | 5.025.000 | 5.371.000 | 5.355.000 | 5.288.000 | 5.192.000 | 5.098.000 | 5.186.000 |
| Çağ nüfusu içerisinde ÖSS'ye başvurabilenlerin oranı | % 24,17 | % 26,97 | % 27,20 | % 26,57 | % 29,20 | % 28,16 | % 27,44 | % 34,04 | % 30,24 | % 36,64 | % 36,32 | % 29,72 |
| ÖSS'ye Başvuranlar | 1.263.379 | 1.398.367 | 1.398.367 | 1.355.707 | 1.478.365 | 1.414.823 | 1.473.908 | 1.828.099 | 1.598.879 | 1.902.305 | 1.851.674 | 1.541.716 |
| ÖSS'ye başvuranlar için mevcut dört yıllık lisans kontenjanlarının oranı | % 8,15 | % 7,22 | % 7,56 | % 8,59 | % 8,14 | % 9,16 | % 9,20 | % 7,21 | % 8,86 | % 7,72 | % 8,51 | % 8,21 |
| Dört yıllık lisans kontenjanları | 102.986 | 100.943 | 105.690 | 116.422 | 120.298 | 129.581 | 135.672 | 131.488 | 141.596 | 146.908 | 157.508 | 126.281 |
| Dört yıllık lisans kontenjanlarının çağ nüfusuna oranı | % 1,97 | % 1,95 | % 2,06 | % 2,28 | % 2,38 | % 2,58 | % 2,53 | % 2,46 | % 2,68 | % 2,83 | % 3,09 | % 2,44 |

Son on yıllık dönemde, çağ nüfusu içinde ÖSS'ye başvurabilenlerin oranının % 29,72, ÖSS'ye başvurabilenler için mevcut dört yıllık lisans kontenjanlarının ortalamasının % 8,21 ve dört yıllık lisans kontenjanlarının çağ nüfusu içerisindeki oranının ortalamasının % 2,44 seviyesinde olması, ülkemizde eğitim olanaklarının dengeli olarak dağıtılamamış olduğunu⁵⁰, dolayısıyla da eğitimde fırsat eşitliğinin olmadığı⁵¹ iddialarını doğrulamaktadır. Böyleyken, doğru bir belirleme olan Türkiye'de eğitimin en temel sorununun demokratikleşme olduğu saptamasının ardından “demokrasinin önüne konulan engelin” ya da

⁴⁹ Çağ nüfusu ve ÖSS'ye başvurular (sınavsız geçiş dahildir) için bkz. T.C. Yükseköğretim Kurulu, Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Kasım 2005; Dört yıllık lisans kontenjanları (yabancı uyruklu ve okul birincisi dahildir) için bkz. T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları, ÖSYM, Ankara, muhtelif yıllar.

⁵⁰ Kaya, Yahya Kemal, İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış Eğitimde Model Arayışı, Bilim Yayınları, Ankara, 1993, s. 66.

⁵¹ Akyüz, Türk Eğitim Sistemi (Başlangıcından 1999'a), s. 368.

“demokratikleşmenin kritik alanının” “toplumun bir türlü karşılanamayan din eğitimi talebi⁵²” olarak savunulması, okumayıp çalışan çocukların ya da çağ nüfusu içerisinde dört yıllık lisans kontenjanlarının azlığı gibi eksikliklerin sistemli şekilde yok sayılarak, demokratikleşme için mesafe almanın sadece din alanında iyileşmelere gidilmesinden mühlhem olarak savunulduğunu göstermektedir.

1.4. Siyasetten Bağımsız Olamama

Siyasal ihtirası olanlar için; köy enstitülerini hem desteklemenin hem de karşı çıkmanın bir merdiven görevi gördüğü belirtildiği gibi⁵³, benzer şekilde siyasal ihtirasları olanlar için, İHL’ni hem desteklemenin hem de karşı çıkmanın bir merdiven görevi gördüğü belirtilebilir.

İHL’ne çocuklarını gönderen kitlenin dini konularda hassas olmaları⁵⁴, onları dini konulara hassas kitlelere yönelen siyasi partilerle yakınlaştıran “doğal bir etmen” oluşturmaktadır. Ancak bu durum İHL’ni savunan söylemin dışında gerçekleşmektedir.

Ancak siyasetin, bu “doğal yakınlık” üzerinden İHL’ni savunan söylem ile kurduğu ilişkinin bir “patronaj” ilişkisi⁵⁵ olduğu hatırlandığında, İHL’ni savunan söylemde İHL’nin ele alınışının siyasetten bağımsız olmadığı düşünülmektedir.

2. İHL'ne Eleştirel Yaklaşan Söylemin İdeolojik Yönleri

İHL’ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL’ni ele alışını toplumsal değişimin etkisiyle, iki dönem içerisinde değerlendirebilir. Bu çerçevede İHL’ne mutlak olarak karşı olan bir noktadan, İHL’nin bir meslek lisesi olarak sosyal bir fonksiyonu olduğunu kabul eden bir noktaya geldiği görülebilir. Bu iki dönem arasında “İHL’ne eleştirel yaklaşmak” bakımından bir farklılık yoksa da, bu “eleştirel yaklaşma”nın derecesi ve niteliğinde değişiklikler mevcuttur⁵⁶.

⁵² Bolay, - Türköne, a.g.e. 1996, s. 113; Türköne, a.g.m., s. 316.

⁵³ Kaya, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika – Eğitim – Kalkınma*, s. 306.

⁵⁴ Bu konuda, (İHL öğrencilerinin) “Ebeveynin Dinî İnançlara Karşı İlgisi”nin sorulduğu anket çalışmalarında; “Dinî inançları oldukça güçlüdür, bütün ibadetleri yapar” Anne % 73.04 / % 71.5 Baba %61.96 / % 69.8 şeklinde İHL öğrencilerinin ebeveynlerinin dini konulara hassas oldukları görülmektedir. (Burada, soldaki değerler için bkz. Ünlü, Yıldız, *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları*, (Bursa Merkez ve İlçeleri İHL Örneği), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 1999, s. 18; sağdaki değerler için bkz. Türkmen, Emine, *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 1998, s. 25.

⁵⁵ Sarıbay, Ali Yaşar, *Siyasal Sosyoloji*, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları, Bursa, 1996, s. 37. (Patronaj ilişkisi, dördüncü bölümde ayrıntılarıyla ele alınacaktır).

⁵⁶ Bu konu dördüncü bölümde ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

2.1. Dinin Ele Alınışı

Zaman içerisinde dönüşümler yaşansa da, demokratik yönetimlerde kitlelerin siyasi davranışlarını belirleyen faktörler arasında dinin de etkin bir faktör olduğu gerçeğinden hareketle siyasi yapıya yansıyan toplumsal olgular arasında dinin de sayılması gerektiği kabul edilmelidir⁵⁷. Ancak, din konusu ve onun sosyal ve bireysel hayatımızda oynadığı roller üzerinde durmanın bir tür geri fikirlerle uğraşmak neviden lüzumsuz görülebilmesi⁵⁸, son dönem İHL'ne eleştirel yaklaşan söylem içerisinde örnekleri azalsa da bulunabilmektedir. Fakat bu, sıradan insanların inançlarına ilkesel olarak düzeltilebilir şeyler gözüyle bakmak, bunları insan eyleminin bütünleyici bir parçası olarak değil, sanki bu eylemin basit ilaveleriymiş gibi görmek demektir⁵⁹. Bu ise ideolojiktir.

2.2. Siyasetten Bağımsız Olamama

Gerek siyasi gerekse iktisadi kurumlarla olan ilişkilerinin kaçınılmaz olduğu savunulan eğitim konusunda⁶⁰ insanların neyi öğrenmeleri, neye inanmaları gerektiğinin bir siyasi sorun olarak görüldüğü bilinmektedir⁶¹.

Siyaset için İHL'ni savunmak gibi, İHL'ne eleştirel yaklaşmanın da bir kitle desteği sağladığı belirtilmelidir. Ancak burada, İHL'ne eleştirel yaklaşan kitlenin önemli bir özelliği olan "laiklik" konusunda duyarlı bir dünya görüşüne sahip olmaları, onları "laiklik" konusunda duyarlı olan kitlelere yönelik siyasi partilere yakınlaştıran "doğal bir etmen" oluşturmaktadır. Ancak bu durum, İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin dışında gerçekleşmektedir. Fakat bu noktada, İHL'ni savunan söylem için geçerli olduğu gibi, siyasetin bu "doğal yakınlık" üzerinden İHL'ne eleştirel yaklaşan kitle ile kurduğu ilişkinin, bir "patronaj ilişkisi"⁶² olduğu hatırlandığında, İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemde İHL'nin ele alınışının siyasetten bağımsız olmadığı düşünülmektedir.

⁵⁷ Binnaz, a.g.m., s. 360.

⁵⁸ Tanyol, Cahit, Laiklik Ve İrtica, Altın Kitaplar, İstanbul, 1994, s. 268.

⁵⁹ Giddens, Anthony, Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori, çev. Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000, s. 243.

⁶⁰ İnal, Kemal, Eğitim ve İktidar: Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler, Ütopya Yayınları, Ankara, 2004, s. 47.

⁶¹ Türköne, "Siyasi Bir Sorun Olarak Din Eğitimi", s. 315.

⁶² Sarıbay, Siyasal Sosyoloji, s. 37.

3. Değerlendirme

İHL ile ilgili tartışmaların bundan sonraki dönemde "normalleşebilmesi" için, bugüne kadar bu tartışmalarda ileri sürülen görüşlerdeki ideolojik yönleri ortaya koymak gereği görülmüştür. Ancak burada “ideolojik yönler”e yapılan vurgu, *bir tezin yalnızca bir bölümüne ideolojik olarak anlam veren kısmi ideoloji*⁶³ olarak kullanılmıştır. Özellikle de İHL etrafındaki söylem modellerinin ideolojik yönleri birer “*kısmi ideoloji*” olarak değerlendirilmiş, dolayısıyla da bu söylemlerde ideolojik olmayan ve hatta haklı olabilecekleri yönler de barındırabilecekleri kabul edilmiştir.

İHL konusunda genel anlamda, “İHL’ni savunan ve İHL’ne eleştirel yaklaşan” iki söylem oluşmuştur. Ancak İHL konusunda günümüzde gelinen noktada mevcut bu ayrışmanın kesin hatları ve bugüne kadar yapılan çözüm denemelerinde yaşanan başarısızlıkların yarattığı tıkanıklık hatırlatılarak bu konunun çözümü hakkında kötümser yorumlar yapılmaktadır. Bu noktada “uygarlığımızın büyük günahı gerçekliği hakikatle karıştırmaktır”⁶⁴ şeklindeki uyarı hatırlanacak olursa, günümüze gelinceye dek İHL konusunda yaşanmış olan tüm bu sürecin, bugün geldiğimiz noktada sadece “gerçekliği” ifade ettiği ve bunun da ancak bir “saptama”, bir “veri” kadar değeri olduğu ve “hakikat”te ulaşılabilecek nokta konusunda da belirleyici olmayacağı kabul edilmektedir.

İHL konusunda bugüne kadar yaşananlar anlamındaki gerçeklik ile ulaşılabilecek son nokta olarak hakikat arasında bir belirleyicilik ilişkisi olmadığının düşünülmesini sağlayan şey, İHL konusunda bugüne kadar yaşananların oluşturduğu gerçekliğin hep bir çatışma atmosferi içerisinde gerçekleşmiş olmasına rağmen, İHL konusundaki “hakikat”in ancak “diyaloga dayalı uzlaşma” ile oluşabileceğinin düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Buna göre, günümüze kadar gelen süreçte İHL konusunun kamplaşmalar ile bir çatışma bağlamında ele alınmış olması şeklindeki “gerçeklik” reddedilmese de, artık İHL konusundaki “hakikat”in bugüne kadar süregelen “gerçeklik”ten farklılaşması ve artık çatışmacı yaklaşımın yerini diyaloga dayalı bir uzlaşmaya bırakması gerektiği düşünülmektedir⁶⁵.

Fakat bu aşamada, İHL konusunda günümüze kadar gelen çatışmacı anlayışın yarattığı kamplaşmanın oturmuş bir yapı arzemesi nedeniyle, tarafların diyaloga dayalı bir uzlaşmaya ne kadar taraftar olacakları sorusu ilk bakışta doğru kurgulanmış bir soru gibi görünse de aslında hatalı bir sorudur. Çünkü felsefenin ilkelerinden biri olan “olması gerekenin olandan

⁶³ Mannheim, a.g.e., s. 90.

⁶⁴ Ellul, Jaucques, *Sözün Düşüşü*, çev. Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998, s. 45.

⁶⁵ Ancak burada, kimin önce adım atması gerektiği şeklindeki bir tartışmaya bunun kimin önce “geri adım” atacağı şeklindeki bir imayı barındırması nedeniyle girilmemektedir.

çıkarsanamayacağı”nı⁶⁶ göz ardı etmektedir. Unutulmamalıdır ki, “hakikat” de “gerçeklik”ten bağımsızdır. Bu konu Foucaultcu terimlerle ifade edilecek olursa: “söz konusu olan hakikat “namına” yürütülen bir kavga değil; hakikatin statüsü ile oynadığı siyasi ve ekonomik rolle ilgili olan bir kavga⁶⁷”. Dolayısıyla, burada sorun İHL konusundaki “hakikat”in -“diyaloga dayalı uzlaşma”nın- gerçekleşip gerçekleşemeyeceği ile ilgili değildir, “iktidar”la⁶⁸ ilişkilidir. Yani, ülkemizde İHL konusunda bugüne kadar “kamplaşmaya dayalı çatışma” şeklindeki bir gerçeklik tercih edildiği gibi, “diyaloga dayalı uzlaşma” şeklindeki bir hakikatin de tercih edilip edilmeyeceği ile ilgilidir. Bugün gelinen noktada İHL konusunda bir “diyaloga dayalı uzlaşma”ya ulaşılmasında atılabilecek en önemli adım ise, öncelikle İHL etrafında oluşan söylem modelleri arasında “çatışma” yerine “uzlaşma”nın tercih edilmesidir. Çünkü, İHL konusunda “diyaloga dayalı uzlaşma” şeklinde hayata geçirilebilecek olan “hakikat” seçeneği henüz denenmemiştir. Sadece İHL konusunda oluşan söylem modellerine pragmatik amaçlarla yaklaşmış ancak onları uzlaştırma seçeneği henüz kullanılmamıştır.

İHL konusunda “diyaloga dayalı bir uzlaşma” sürecinin nasıl hayata geçirileceği en önemli noktadır. Ancak bunun için konunun *ideolojikleştirilmeden* ele alınması büyük önem taşımaktadır. Daha sonra da tarafların “öteki”ne açık olacak şekilde, “öteki”nin söyleminde de doğruların olabileceğini kabul etmeleri diyaloga dayalı bir uzlaşmayı başlatabilecektir. Çünkü, İHL konusunda bugüne kadar vurgulanmamış olan nokta; İHL konusuna tek bir söylem çerçevesinden bakmanın tüm doğruları bize göstermekte yetersiz kaldığıdır. Ancak bugüne dek taraflar İHL konusunu birbirinden bağımsız şekilde ele almışlardır. Oysa ki, “Türkiye’de dinin siyasileşmesinin motorunun, siyasileşmek zorunda bırakılan basit insani ihtiyaçlar⁶⁹ olduğu görüşünde doğruluk payı olduğu gibi, siyasal demokrasinin işleminin tartışma ve uzlaşmaya bağlı olması⁷⁰ çerçevesinde, İHL’ine gelen itirazların da makul hassasiyetleri dile getirdiği görüşünde de doğruluk payı bulunmaktadır. Bu iki doğru temelinde oluşturulacak bir “diyaloga dayalı uzlaşma”nın tarafların *hassasiyet ve endişelerini* eşit şekilde gözeterek İHL konusunda *kalıcı bir çözüm için gerçekçi hareket noktalarını*

⁶⁶ David Hume’un bu ilkesi için bkz. Cevizci, Ahmet, Etiğe Giriş, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 134-136.

⁶⁷ Foucault, a.g.e., s.52.

⁶⁸ Burada Foucaultcu anlamda “iktidar ilişkileri”nin, “gerçeğin sürekli olarak yeniden üretilme biçimi” (Göle, Nilüfer, Modern Mahrem Medeniyet ve Örtünme, Metis Yayınları, İstanbul, 1992, s. 136) olarak algıladığında, “iktidarın olumsuz değil, olumlu” (Megill, Allan, Aşırılığın Peygamberleri, çev.Tuncay Birkan, Bilim ve Sanat Yayınları Ankara, 1998, s. 356) değerlendirilebileceği görülür.

⁶⁹ Türköne, Mümtaz’er, "Refahlı Demokrasi", Türkiye Günü, S. 27, Mart – Nisan, 1994, s. 54.

⁷⁰ Turan, İltar, “Türkiye’de Siyasal Kültürün Oluşumu”, der. Sarıbay, Ali Yaşar – Kalaycıoğlu, Ersin, Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1986, s. 465.

oluřturabilecekleri dūřün÷lmektedir. Aksi halde, galibin ol(a)mayacađı ama mađlubun demokrasi olacađı⁷¹ ařıkârdır.

Ancak İHL konusunun ele alınmasında, hem İHL'ni savunan söylemde hem de İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemde “yanlı yaklařım⁷²” olarak belirtilebilecek ideolojik yaklaşımların örneklerinin olması, İHL konusunda aşılamayan engellere yenilerini eklemektedir. Bu çerçevede, İHL konusuna “yanlı, ideolojik yaklaşılması”, bu konuda çözümlü engelleyen duvarı bizzat inşa etmektedir.

İHL'ne ideolojik yaklaşılması konusunda unutulmaması gereken nokta, çözümlü söz konusu olduğunda ideolojik olmayan bir bakış açısının daha kolay sonuç alabileceği ve bu anlamda da İHL'nin ideolojik olmayan şekillerde ele alınmasına daha çok ihtiyaç olduğudur.

⁷¹ Bu ifade için bkz. Türköne, Mümtaz'er, “Siyasetin Eskimeyen Kilidi Laiklik”, Türkiye Günlüğü, S. 21 , Kış 1992, s. 15.

⁷² Bu ifade için bkz. Aydın, a.g.e., s. 125.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
SOSYAL BİR GERÇEKLİK OLARAK İMAM-HATİP LİSELERİ

İHL'nin sosyal yönünün iki boyutunun olduğu düşünülmektedir. Bunlar, İHL'nin bina ve yurtlarının yapımındaki halkın bir bölümünün yaptığı katkı ile İHL'nde öğrencilere sağlanan barınma ve burs olanaklarıdır. Ancak bugüne kadar bunlardan ilki üzerinde ayrıntılı olarak durulmuşken, ikincisi üzerinde ayrıntılı olarak durulmamış, birtakım genel-geçer “iddia”lar birincil kaynaklara dayanılmaksızın doğru kabul edilmiştir. Bu çalışmada ise, öncelikle İHL dernekleri ele alınarak bunların çeşitli özellikleri, İHL bina, yurt ve pansiyonlarının yapımlarında ve yaşatılmalarındaki rolleri ortaya konulmaya çalışıldıktan sonra, İHL'nin bina ve yurtlarının yapımında halkın bir bölümünün yaptığı katkı konusunda İHL'ni savunan söylemin bunun bir “Devlet-Millet kaynaşması”nı yansıttığı şeklindeki yorumu değerlendirilecektir. Ardından da İHL'nin yurt ve burs olanaklarının yıllar içerisindeki gelişimi ortaya konulmaya çalışılarak İHL'nin “fakir-okuma olanağı olmayan öğrencilere¹” okuma imkânı sağladığı şeklindeki “iddia” bu somut veriler doğrultusunda değerlendirilecektir.

1. İHL Dernekleri

Tablo 4 : Din derneği Kurucularının Bazı Özellikleri²

| Din derneği kurucularının yaş gruplarına dağılımı : | | | | | | | | | |
|---|-------|----------------|-----------|----------------|-----------|---------------|------------|---------------------|-------|
| 20-30 | | 31-40 | | 41-50 | | 51-60 | | 61-n | |
| % 3 | | %34 | | %43 | | %16 | | % 4 | |
| Din derneği kurucularının eğitim durumları : | | | | | | | | | |
| Hiç yok % 13 | | İlkokul % 56 | | Ortaokul % 15 | | Lise % 12 | | Yüksek % 4 | |
| Din derneği kurucularının çocukları için istedikleri eğitim düzeyi: | | | | | | | | | |
| İlk | | Orta | | Lise | | Yüksek | | Okumasın | |
| Kız % 7 | Erkek | Kız % 22 | Erkek % 8 | Kız %4 | Erkek % 7 | Kız % 63 | Erkek % 85 | Kız % 4 | Erkek |
| Din derneği kurucularının aylık gelirleri: | | | | | | | | | |
| 501-1000 % 45 | | 1001-1500 % 25 | | 1501-2000 % 12 | | 2001-3000 % 8 | | 3001 ve yukarısı%10 | |

Burada din derneği kurucularının özellikle 31 ile 50 yaş arasında yer aldıkları görülmektedir. Ayrıca din derneği kurucularının çoğunlukla ilkokul mezunu olmalarına rağmen, çocukları için istedikleri eğitim düzeyinin, kız çocukları da dahil olmak üzere, yükseköğretim seviyesinde olduğu belirtilmelidir. Bu bakımdan seküler hedeflerin de gözetildiği görülmektedir.

¹ Bolay, - Türköne, a.g.e., s. 125; Ayhan, a.g.e., s. 394.

² Yücekök, Ahmet, *Türkiye'de Örgütlenmiş Dinin Sosyo-Ekonomik Tabanı (1946-1968)*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1971, s.215-217.

1.1. İHL Derneklerinin İşlevleri

İHL için İHL derneklerinin işlevleri, İHL'nin kuruluşunda ve yaşatılmasında olmak üzere iki dönemde ele alınmaktadır.

1.2. İHL'nin Kuruluşlarında İHL Dernekleri'nin Rolü

Öncelikle İHL'nin kuruluşlarında İHL Dernekleri'nin rolüne bakılacak olursa, İHL Dernekleri İHL'nin kurulmasından önce faaliyete geçerek İHL'nin kurulmasında rol oynamakta ve kurulacak İHL'nin habercisi olmaktadır. Bunun daha somut olarak görülebilmesi için İHL Derneklerinin İHL'nin kuruluşlarından önce faaliyete geçtikleri bazı illerimiz şunlardır :

Tablo 5 : Bazı İllerde İHL Dernekleri ve İHL'nin Kuruluşları³

| | | 1946 | 1947 | 1948 | 1949 | 1950 | 1951 | 1952 | 1953 | 1954 | 1955 | 1956 | 1957 | 1958 | 1959 | 1960 | 1961 | 1962 |
|----------|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Adana | İ.H.Okulu | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | İ.H.Derneği | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ankara | İ.H.Okulu | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | İ.H.Derneği | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| İstanbul | İ.H.Okulu | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | İ.H.Derneği | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Erzurum | İ.H.Okulu | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | İ.H.Derneği | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Konya | İ.H.Okulu | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| | İ.H.Derneği | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Ancak İHL derneklerinin İHL'nin kuruluşlarındaki rollerinin tam olarak görülebilmesi için, İHL'nin öğretim ve pansiyon binalarının yapılarındaki⁴ İHL derneklerinin katkılarına daha yakından bakmak gerekmektedir:

Tablo 6 : İHL'nin Öğretim Ve Pansiyon Binalarının Yapılış Durumları⁵

| | İHL Binası | Pansiyon Binası |
|--|--------------|-----------------|
| Dernek , vakıf ve diğer kuruluşlarca yapılanlar | 248 (%65) | (%) 55 |
| Devlet ve vatandaş işbirliği ile yapılanlar | 76 (%20) | (%) 16 |
| Devlet tarafından yapılanlar | 37 (%10) | (%) 29 |
| Mülkiyeti hazineye ait olup geçici olarak kiralananlar | 22 (%6) | - |

³ Yücekök, *Türkiye'de Örgütlenmiş Dinin Sosyo-Ekonomik Tabanı (1946-1968)*, Ek.

⁴ Başlangıçta İHL'nin bina ve diğer bütün ihtiyaçlarının halk tarafından karşılanırken artık Devlet'in diğer okullar gibi bu okulların bina yapımına inşaatına, onarım ve donatımına para ayırdığı konusunda bkz. Cebeci, Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Akçağ Basım Yayım Pazarlama, Ankara, 1996, s. 154.

⁵ İHL binaları için bkz. Hayıt, Halil, "İHL'nin Dünü ve Bugünü", *Din Öğretimi Dergisi*, S. 31, Aralık 1991, s. 15; Pansiyon binaları için bkz. "İHL 40 Yaşında", *Din Öğretimi Dergisi*, S. 30, Ekim 1991, s. 25.

1.3. İHL'nin Yaşatılmasında İHL Dernekleri'nin Rolü

İHL Dernekleri'nin İHL'nin kuruluşlarından sonra, İHL üzerindeki bir diğer önemli rolleri de bu okullarla bağlarını koparmayıp, okulun masraflarını da üstlenmeleri, dolayısıyla bu okulların yaşatılmasında oynadıkları roldür⁶.

Bu açıdan, İHL Dernekleri halkın bir bölümünün desteğini organize ederek İHL binalarının ve pansiyonlarının çok büyük bir kısmının yapılmasını sağladıkları gibi, İHL'nin yaşatılmalarında da rol üstlenmektedirler. İHL Dernekleri'nin bu faaliyetleri nasıl gerçekleştirdiklerinin görülebilmesi için örnek bir İHL Derneği'nin faaliyetlerinin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

1951 yılında “Kur'an-ı Kerim Öğretimini Koruma derneği” adıyla kurulan derneğin adı daha sonra “Bursa İlahiyat Öğrencilerine Yardım Derneği” olarak değiştirilerek bu dernek bünyesinde çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bunlar arasında; İsmail Hakkı Bursevi Camii'nin tamiri ve avlusunda Kur'an Kursu, yurt binası, banyo, kütüphane ve yemekhane yaptırılması; 1950'li yıllarda henüz Bursa'da İmam Hatip Okulu açılmamış olduğu için bu derneğin pansiyonunda Kur'an Kursu'nu bitiren öğrencilerin İstanbul ve İzmir İmam-Hatip Okullarına tüm masrafları dernekçe üstlenilerek gönderilmeleri; 1962-1963 öğretim yılında Kur'an Kursu olarak kullanılan binada fiilen açılmış olan İmam-Hatip Okulu binasının Çekirge'de Dernekçe tamir ettirilen bir binaya geçici olarak taşınması; İHL ve yurt binasının yapılması; İmam-Hatip Okulu tatbikat camiinin, kütüphane ve konferans salonunun yapılması; Bursa'da Yüksek İslam Enstitüsü'nün 1975-1976 öğretim yılında geçici yerinde ve 1983 yılında ise asıl binasında faaliyete başlamasının sağlanması, bu derneğin faaliyetleri arasında yer almaktadır⁷.

Ancak bir derneğin bu denli maddi güç gerektiren etkinlikleri nasıl gerçekleştirdiği ve genel olarak da ülkemizde bu tür derneklerin açılan İHL ve yurt binalarını nasıl yaptıkları önemli bir soru olarak karşımızda durmaktadır. Bu sorunun yanıtı için örnek olarak belirtilen Bursa İlahiyat Öğrencilerine Yardım Derneği'ne bakıldığında, bu derneğin gelir kalemlerinin nakit para ve arsa şeklindeki bağışlar ile Kurban Bayramında dernek üyelerince toplanan derilerin gelirinden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca gelir getirici faaliyetlerine örnek verilecek olursa; her yıl Ramazan ayı boyunca derneğin yönetim kurulu üyeleri, (İHL) öğrenci ve

⁶ İHL müdürleriyle yapılmış bir çalışmada, İHL'nin masraflarının çoğunluğunun okul dernekleri veya vakıflarca karşılandığı belirtilmektedir. Bkz. Öcal, Mustafa, “Müdürlerine Göre İmam-Hatip Liseleri”, Din Eğitimi Dergisi, S. 30, Eylül-Ekim 1991, s. 39.

⁷ Öcal, Mustafa (Yay. Haz.), Ali Öztürk, Bulgaristan'dan Türkiye'ye Rumeli'den Bursa'ya Hayatım ve Hatıralarım, Düşünce Kitabevi, İstanbul, 2004, s. 105-201. İHL Derneklerinin bu tür faaliyetleri için ayrıca bkz. Reed, Howard A., “Türkiye'nin Yeni İmam-Hatip Okulları”, Osmanlı Devleti ve İslamiyet, çev. Hulusi Yavuz, İz Yayıncılık, İstanbul, 1991, s. 180.

öğretmenleri ve gönüllü vatandaşların oluşturduğu gruplarla camilere gidildiği ve bu camilerde İHL öğretmen ve öğrencilerinin vaaz vermeleri, Teravîh Namazı kıldırımları ve müezzinlik yapmaları sonrasında bu camilerde derneğin çalışmalarının ve ihtiyaçlarının dile getirildiği belirtilmektedir⁸.

Bu bilgileri belirttikten sonra, genel olarak İHL Derneklerinin işlevlerini ortaya koymak gerekmektedir. Burada konu, öncelikle “belirli bir toplumsal etkinliğe katılanlar tarafından bilinen ve niyet edilen işlevler⁹” olarak belirtilen “açık işlevler” bağlamında ele alındığında, İHL Derneklerinin İHL’nin kurulmasında ve yaşatılmasında üstlendikleri tüm bu görevlerin İHL Dernekleri’nin birer “açık işlev”i olarak değerlendirilebileceği belirtilebilir. Ancak bu eylemlerin bizim için önemli olan bir diğer yönü de, katılımcılarca amaçlanmayan ve bilinmeyenler sonuçları¹⁰ olarak belirtilen “gizil işlev”leridir. Burada, toplumsal hareketliliğin beraberinde geniş bir “siyasallaşmış” vatandaş topluluğu getirmesiyle¹¹ artan İHL Dernekleri ve yürüttükleri bu faaliyetlerin “gizil işlev”inin, İHL mensupları arasında bir dayanışmanın oluşturulmasında ve pekişmesinde, dolayısıyla da bir birlik hissi oluşmasında üstlendikleri rol olduğu belirtilebilir¹².

Halkın eğitimde bireysel sorumluluk duyması bakımından İHL Dernekleri olumlu bir örnek oluşturmaktadır. Halkımızın bir bölümünün İHL derneklerine verdikleri bu desteğin nedeni ise, bir soru olarak karşımızda durmaktadır. Halkımızın bir bölümünün İHL derneklerine verdikleri bu destekteki “açık işlev”, İHL’nin çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini aldrabilecekleri ve çocuklarının mezun olduklarında üniversiteye girebilmelerini sağlayacak bir okul olarak görülmesidir.

İHL’nin sosyal yönünü değerlendirirken, öncelikle İHL bina ve yurtlarının halkımızın bir bölümünün İHL Derneklerinin çatısı altında verdikleri destek ile yapılmaları ve yaşatılmaları ele alındığında, İHL’nin bir toplumsal yardımlaşmanın, dayanışmanın ürünü

⁸ Öcal, (Yay. Haz.), Ali Öztürk, Bulgaristan’dan Türkiye’ye Rumeli’den Bursa’ya Hayatım ve Hatıralarım, s. 140-151.

⁹ Giddens, Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori, s. 594.

¹⁰ Merton, Robert, On Theory and Sociology, New York, The Free Press, 1967, s. 115, aktaran M. Poloma, Margeret, Çağdaş Sosyoloji Kuramları, çev. Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993, s.42.

¹¹ Yücekök, Ahmet, Türkiye’de Din ve Siyaset, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1971, s. 21.

¹² İHL Dernekleri’nin faaliyetlerinin “gizil işlev”leri, bu kavramlaştırma kullanılmadan da belirtilmiştir. Bu bağlamda Mehmet Ali Gökaçtı, bu derneklerin “Türkiye’deki İslamî duyarlılığa sahip kesimlerin sivilleşmesi ve kendi özgün çizgileri doğrultusunda modernleşmeleri yolundaki önemli kilometre taşlarından birisi” olduğunu belirtmektedir. (Bkz. Gökaçtı, a.g.e., s. 200). Ayrıca, Kemal Karpat’ın bir başka dernek türü olarak “Gecekonduyu Güzelleştirme Dernekleri” ile ilgili aşağıdaki değerlendirmesinin de yukarıdaki kavramlar kullanılmaksızın, “gizil işlev” kavramlaştırmasına somut örnek verilmesi bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir. Kemal Karpat: “Görünürdeki amacı gecekonduyunun görünüşünü islah etmek olan gecekondu sakinlerince kurulmuş resmi örgütler, Gecekonduyu Güzelleştirme Derneği ya da dernekler, sakinlerle siyasal partiler arasında aracılık eden bir daire gibi işlev görür ve kent düzeyindeki, hatta ulusal düzeydeki siyasetçilerle, pazarlık yürütür.” Bkz. Karpat, Kemal, Türkiye’de Toplumsal Dönüşüm, çev. Abdülkerim Sönmez, İmge Kitapevi, Ankara, 2003, s. 293.

olduğu görülür¹³. Bu çerçevede halkımızın bir bölümünün bu okulları yapmakla kalmayıp, daha sonra da bu okullara desteklerini sürdürdükleri, yani bu okullara yabancılaşmayı aksine bu okullarla bütünleştikleri görülmektedir. Fakat, İHL'nin büyük ölçüde halkımızın bir bölümünün katkısı ile yapılması ve yaşatılmasının, İHL'ni savunan söylemin ısrarlı vurgusuna rağmen, ancak *kısmen* bir "Devlet-Millet kaynaşması" olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Çünkü, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı mevcut diğer birçok okul bulunmaktayken, yapılan yardımlarda bunlara yönelinmemesi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı diğer okullardan yabancılaşıldığı, dolayısıyla da bu okullardan ayrışıldığı izlenimini vermektedir. Bu anlamda, halkımızın bir bölümünün İHL'ne verdiği bu destekte, tam anlamıyla bir "Devlet-Millet kaynaşması"ndan söz edilebilmesi için, bu okul ayrımının yapılmamış olması gerekirdi. Bu nedenle, halkımızın bir bölümünün İHL'ne verdiği bu desteğin, halkın eğitimde bireysel sorumluluk duyması bakımından *kısmen* bir "Devlet-Millet kaynaşması" olarak değerlendirilebileceği gibi, bir "Devlet-Millet ayrışması" olarak da değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

2. İHL'nde Yatılı ve Parasız Yatılı Barınma ve Burs Olanakları

Bu çalışmada, İHL'nin sosyal yönü konusunda bugüne kadar yapılan çalışmalardan oldukça farklı olarak, İHL'nin sağladığı barınma ve burs olanakları konusunda sadece mesleki ve teknik okullar içerisinde İHL'nin yeri birkaç yıla bakılarak değerlendirilmeyip, süreç içerisinde İHL'nin öğrencilerinin ne kadarına yatılı-parasız yatılı ve burslu okuma olanaklarını sunabildiğini de gösterebilmek amaçlanmaktadır.

Bu çerçevede, İHL'nin sosyal yönünün değerlendirilmesinde önemli olan ilk nokta, bunun cinsiyetlere göre bir ayrıma gidilmeksizin kaba-bütüncül bir açıklamasının sığ ve yetersiz olacağı şeklindedir. Bu nedenle İHL'nin sosyal yönü için yapılacak değerlendirmelerin cinsiyetlere göre ayrıntılı ve genel-geçer birtakım ifadelerden uzak olması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada da bu yol izlenmiştir.

Tablo 7 : İHL'nde (Orta+Lise) Sağlanan Yatılı Okuma Olanakları¹⁴

T₁ : Mesleki Ve Teknik Eğitimde Toplam (Orta+Lise) Yatılı Öğrenciler

T₂ : İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Yatılı Öğrenciler

T% : İHL'ndeki Toplam Yatılı Öğrencilerin Mesleki Ve Teknik Eğitimde Toplam (Orta+Lise) Yatılı Öğrenciler İçindeki Oranı

İHL_{T%} : İHL'ndeki Tüm Öğrenciler İçerisinde Yatılı Öğrencilerin Oranı*

E₁ : Mesleki ve Teknik Eğitimde Toplam (Orta+Lise) Yatılı Erkek Öğrenciler

E₂ : İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Yatılı Erkek Öğrenciler

¹³ Bkz. Tablo 6.

¹⁴ DİE Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

* İHL'ndeki toplam öğrenci sayıları için bkz. Tablo 16.

E_1 : Mesleki Ve Teknik Eğitimde Toplam (Orta+Lise) Yatılı Erkek Öğrenciler İçerisinde İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Yatılı Erkek Öğrencilerin Oranı

$IHL_{E\%}$: İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Erkek Öğrenciler İçerisinde Yatılı Erkek Öğrencilerin Oranı

K_1 : Mesleki ve Teknik Öğretimde Toplam (Orta+Lise) Yatılı Kız Öğrenciler

K_2 : İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Yatılı Kız Öğrenciler

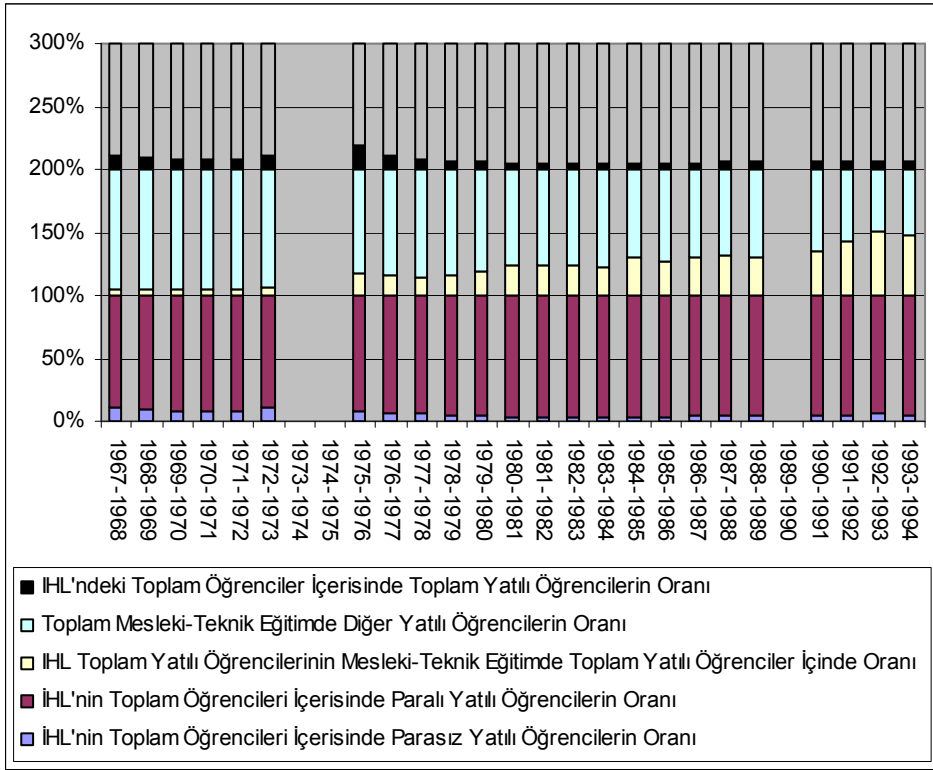
$K_{\%}$: Mesleki ve Teknik Öğretimde Toplam (Orta+Lise) Yatılı Kız Öğrenciler İçerisinde İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Yatılı Kız Öğrencilerin Oranı

$IHL_{K\%}$: İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Kız Öğrenciler İçerisinde Yatılı Kız Öğrencilerin Oranı

| Yıllar | T_1 | T_2 | $T_{\%}$ | $IHL_{\%}$ | E_1 | E_2 | $E_{\%}$ | $IHL_{E\%}$ | K_1 | K_2 | $K_{\%}$ | $IHL_{K\%}$ |
|---------|-------|-------|----------|------------|-------|-------|----------|-------------|-------|-------|----------|-------------|
| 1967-68 | 59914 | 3211 | 5,36% | 11,39% | 34402 | 3211 | 9,33% | 11,45% | 25512 | - | 0,00% | 0,00% |
| 1968-69 | 64373 | 3345 | 5,20% | 9,14% | 35813 | 3345 | 9,34% | 9,21% | 28560 | - | 0,00% | 0,00% |
| 1969-70 | 67798 | 3405 | 5,02% | 8,02% | 36241 | 3405 | 9,40% | 8,13% | 31557 | - | 0,00% | 0,00% |
| 1970-71 | 67935 | 3492 | 5,14% | 7,36% | 36261 | 3492 | 9,63% | 7,49% | 31674 | - | 0,00% | 0,00% |
| 1971-72 | 68685 | 3300 | 4,80% | 7,30% | 34788 | 3300 | 9,49% | 7,44% | 33897 | - | 0,00% | 0,00% |
| 1972-73 | 64051 | 3985 | 6,22% | 10,40% | 31209 | 3985 | 12,77% | 10,53% | 32842 | - | 0,00% | 0,00% |
| 1973-74 | ** | | | | | | | | | | | |
| 1974-75 | ** | | | | | | | | | | | |
| 1975-76 | 85475 | 14969 | 17,51% | 19,28% | 50968 | 14969 | 29,37% | 19,49% | 34507 | - | 0,00% | 0,00% |
| 1976-77 | 74525 | 11851 | 15,90% | 10,71% | 43861 | 11851 | 27,02% | 10,85% | 30664 | - | 0,00% | 0,00% |
| 1977-78 | 79860 | 11416 | 14,30% | 8,49% | 42636 | 10807 | 25,35% | 8,46% | 27885 | - | 0,00% | 0,00% |
| 1978-79 | 60527 | 9957 | 16,45% | 6,70% | 35103 | 9906 | 28,22% | 7,19% | 25424 | 51 | 0,20% | 0,46% |
| 1979-80 | 56869 | 10980 | 19,31% | 6,17% | 32322 | 10894 | 33,70% | 6,75% | 24547 | 86 | 0,35% | 0,52% |
| 1980-81 | 47083 | 10855 | 23,06% | 5,40% | 25868 | 10743 | 41,53% | 6,04% | 21215 | 112 | 0,53% | 0,48% |
| 1981-82 | 46082 | 11147 | 24,19% | 5,14% | 25147 | 10885 | 43,29% | 5,80% | 20935 | 262 | 1,25% | 0,90% |
| 1982-83 | 45567 | 10556 | 23,17% | 4,80% | 25041 | 10556 | 42,15% | 5,54% | 20526 | 0 | 0,00% | 0,00% |
| 1983-84 | 47635 | 10691 | 22,44% | 4,84% | 26637 | 10619 | 39,87% | 5,55% | 20998 | 72 | 0,34% | 0,24% |
| 1984-85 | 35379 | 10649 | 30,10% | 4,65% | 16384 | 10527 | 64,25% | 5,33% | 18995 | 122 | 0,64% | 0,39% |
| 1985-86 | 38816 | 10763 | 27,73% | 4,52% | 19538 | 10762 | 55,08% | 5,35% | 19278 | 2 | 0,01% | 0,01% |
| 1986-87 | 46061 | 13870 | 30,11% | 5,56% | 24032 | 13810 | 57,47% | 6,69% | 22029 | 60 | 0,27% | 0,14% |
| 1987-88 | 47971 | 14891 | 31,04% | 5,78% | 24279 | 14706 | 60,57% | 7,07% | 23692 | 185 | 0,78% | 0,37% |
| 1988-89 | 49834 | 14857 | 29,81% | 5,56% | 26688 | 14851 | 55,65% | 7,12% | 23146 | 6 | 0,03% | 0,01% |
| 1989-90 | ** | | | | | | | | | | | |
| 1990-91 | 52972 | 18213 | 34,38% | 5,88% | 32143 | 18111 | 56,35% | 8,02% | 20829 | 102 | 0,49% | 0,12% |
| 1991-92 | 55327 | 23569 | 42,60% | 6,83% | 38100 | 23280 | 61,10% | 9,63% | 17227 | 289 | 1,68% | 0,28% |
| 1992-93 | 54907 | 27818 | 50,66% | 7,10% | 41812 | 27656 | 66,14% | 10,52% | 13095 | 162 | 1,24% | 0,13% |
| 1993-94 | 55549 | 26432 | 47,58% | 6,05% | 41893 | 26324 | 62,84% | 9,34% | 13656 | 108 | 0,79% | 0,07% |

** Veri bulunamamıştır.

Şekil 2 : İHL'nde Sağlanan Toplam (Orta+Lise) Barınma Olanakları¹⁵

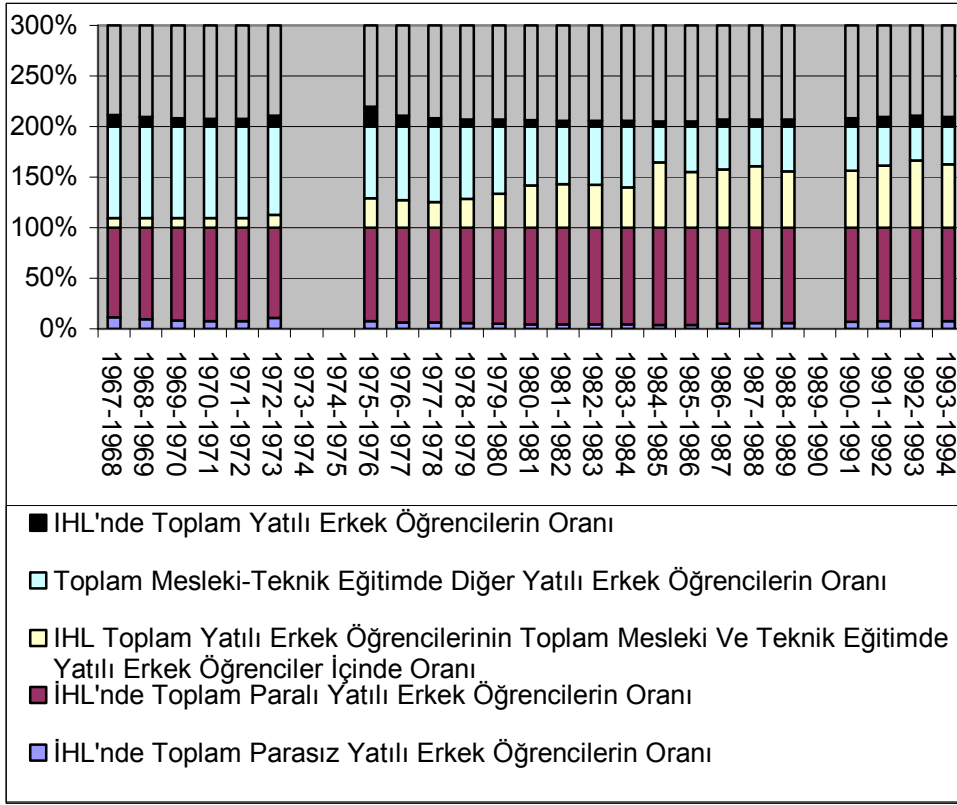


Ele alınan bu dönemde, İHL'nde öğrencilerinin ortalama % 7,38 gibi bir bölümüne yatılı okuma olanağı sağlanmıştır. Ancak İHL'nin sunduğu bu yatılı okuma olanakları yine toplam mesleki ve teknik eğitimdeki yatılı okuyan öğrenciler içerisinde değerlendirildiğinde, İHL'nin mesleki ve teknik eğitim içerisinde mevcut toplam yatılı okuma olanaklarının ortalama % 22,17'lik bir kısmına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca İHL'nde sağlanan bu yatılı okuma olanağının ne kadarının parasız yatılı olduğuna bakıldığında, öğrencilerinin ortalama % 3,05'üne parasız yatılı okuyabilme olanağı sunulmuştur. Bu *parasız yatılı* olanaklarıyla İHL, mesleki ve teknik öğretim içerisinde sunulan *parasız yatılı* olanakların ortalama % 19,10'una sahiptir.

Ayrıca, İHL'nin sunduğu yatılı/parasız yatılı barınma olanaklarının daha çok erkek öğrencilere yönelik olduğu düşünüldüğünden, bu olanakların cinsiyetlere göre değişimine de bakılması gerekmektedir.

¹⁵ DİE Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

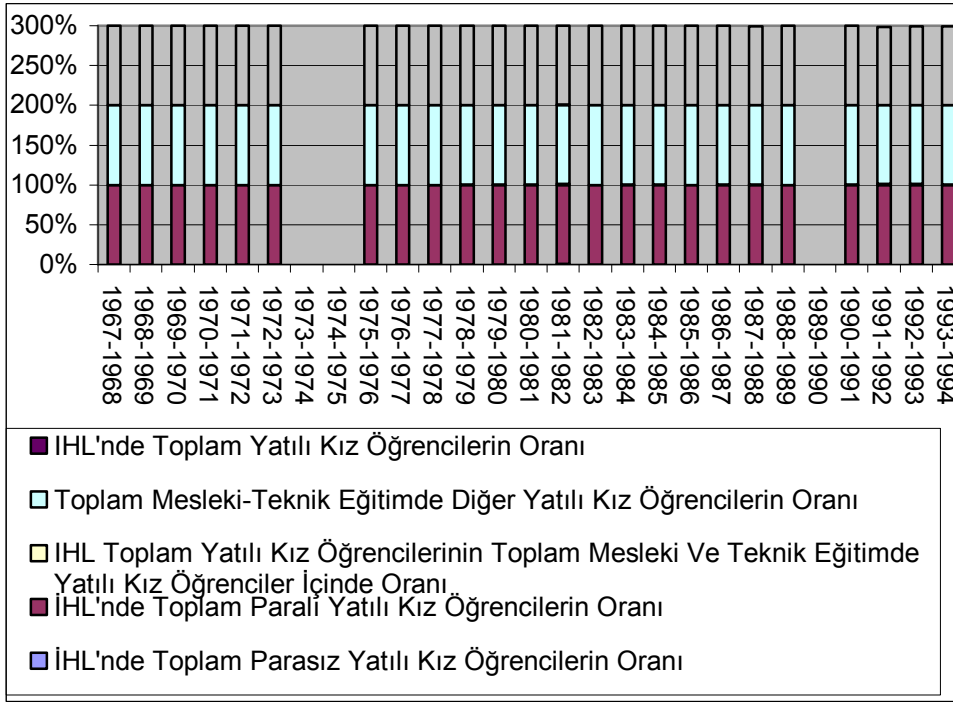
Şekil 3 : İHL'nde Erkek Öğrencilere Sağlanan Toplam (Orta+Lise) Barınma Olanakları¹⁶



İHL'nde erkek öğrencilerinin ortalama % 8,29'luk bir bölümüne yatılı okuma olanağı sağlanmıştır. İHL'nin sunduğu bu yatılı okuma olanakları mesleki ve teknik öğretimdeki (orta ve lise) erkek yatılı okuyan öğrenciler içerisinde değerlendirildiğinde, İHL'nin mesleki ve teknik öğretimde erkek öğrenciler için olan mevcut toplam yatılı okuma olanaklarının ortalama % 37,91'ine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca İHL'nde erkek öğrenciler için sağlanan bu yatılı okuma olanağının ne kadarının *parasız yatılı* olduğuna bakılacak olursa, yatılı öğrenciler içerisinde ortalama % 6,53'üne *parasız yatılı* okuyabilme olanağı sunulmuştur. Bu *parasız yatılı* olanaklarıyla İHL, mesleki ve teknik öğretim içerisinde erkek öğrencilere sağlanan *parasız yatılı* olanakların ortalama % 19,06'sına sahiptir.

¹⁶ DİE Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

Şekil 4 : İHL'nde Kız Öğrencilere Sağlanan Toplam (Orta+Lise) Barınma Olanakları¹⁷



İHL'nde kız öğrencilerinin ortalama % 0,17'sine yatılı okuma olanağı sağlanmıştır. İHL'nin kız öğrenciler için sunduğu bu yatılı okuma olanakları mesleki ve teknik öğretimdeki toplam (orta ve lise) yatılı okuyan kız öğrenciler içerisinde değerlendirildiğinde, İHL'nin mesleki ve teknik öğretimde kız öğrenciler için olan mevcut toplam yatılı okuma olanaklarının ortalama % 0,36'sına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca İHL'nin kız öğrencilerinin ne kadarının *parasız yatılı* okuduğuna bakıldığında, kız öğrencilerinin ortalama % 0,05'ine parasız yatılı okuyabilme olanağı sağlandığı görülmektedir. Bu *parasız yatılı* olanaklarıyla İHL, mesleki ve teknik öğretim içerisinde kız öğrencilere sağlanan *parasız yatılı* olanakların ortalama % 0,12'sine sahiptir.

Tablo 8: İHL'nde (Orta+Lise) Sağlanan Burs Olanakları¹⁸

T₁ : Mesleki Ve Teknik Öğretimde Toplam (Orta+Lise) Burslu Öğrenciler

T₂ : İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Burslu Öğrenciler

T_% : İHL'ndeki Toplam Burslu Öğrencilerin Mesleki Ve Teknik Öğretimde Toplam Burslu Öğrenciler İçinde Oranı

İHL_{T%} : İHL'ndeki Toplam Öğrenciler İçerisinde Burslu Öğrencilerin Oranı *

E₁ : Mesleki Ve Teknik Öğretimde (Orta+Lise) Burslu Erkek Öğrenciler

E₂ : İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Burslu Erkek Öğrenciler

E_% : Mesleki Ve Teknik Öğretimde (Orta+Lise) Burslu Erkek Öğrenciler İçerisinde İHL (Orta+Lise) Burslu Erkek Öğrencilerin Oranı

İHL_{E%} : İHL'ndeki Erkek Öğrenciler İçerisinde Burslu Erkek Öğrencilerin Oranı

K₁ : Mesleki Ve Teknik Öğretimde (Orta+Lise) Burslu Kız Öğrenciler

K₂ : İHL'ndeki Toplam (Orta+Lise) Burslu Kız Öğrenciler

¹⁷ DİE Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

¹⁸ DİE Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

* İHL'ndeki toplam öğrenci sayıları için bkz. Tablo 16.

K_% : Mesleki Ve Teknik Öğretimde Burslu Kız Öğrenciler İçerisinde İHL Burslu Kız Öğrencilerinin Oranı

IHL_{K%} : İHL'ndeki Toplam Kız Öğrenciler İçerisinde Toplam Burslu Kız Öğrencilerin Oranı

| Yıllar | T ₁ | T ₂ | T _% | İHL _{T%} | E ₁ | E ₂ | E _% | IHL _{E%} | K ₁ | K ₂ | K _% | IHL _{K%} |
|---------|----------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|
| 1975-76 | 2859 | 1173 | %41,03 | %1,51 | 2575 | 1173 | %45,55 | 1,53% | 284 | 0 | %0,00 | %0,00 |
| 1976-77 | 1438 | 801 | %55,70 | %0,72 | 1271 | 801 | %63,02 | 0,73% | 167 | 0 | %0,00 | %0,00 |
| 1977-78 | 1744 | 893 | %51,20 | %0,66 | 1602 | 893 | %55,74 | 0,70% | 142 | 0 | %0,00 | %0,00 |
| 1978-79 | 1443 | 748 | %51,84 | %0,50 | 1313 | 748 | %56,97 | 0,54% | 130 | 0 | %0,00 | 0,00% |
| 1979-80 | 3022 | 921 | %30,48 | %0,52 | 2763 | 913 | %33,04 | 0,57% | 259 | 8 | 3,09% | %0,05 |
| 1980-81 | ** | | | | | | | | | | | |
| 1981-82 | ** | | | | | | | | | | | |
| 1982-83 | ** | | | | | | | | | | | |
| 1983-84 | ** | | | | | | | | | | | |
| 1984-85 | 4442 | 1005 | %22,62 | %0,44 | 3524 | 919 | %26,08 | 0,47% | 918 | 86 | %9,37 | %0,27 |
| 1985-86 | 4763 | 1694 | %35,57 | %0,71 | 4020 | 1546 | %38,46 | 0,77% | 743 | 148 | %19,92 | %0,40 |
| 1986-87 | 3208 | 1633 | %50,90 | %0,65 | 2612 | 1344 | %51,45 | 0,65% | 596 | 289 | %48,49 | %0,67 |
| 1987-88 | 3972 | 1963 | %49,42 | %0,76 | 3213 | 1604 | %49,92 | 0,77% | 759 | 359 | %47,30 | %0,72 |
| 1988-89 | 3811 | 1855 | %48,67 | %0,69 | 2823 | 1338 | %47,40 | 0,64% | 988 | 517 | %52,33 | %0,88 |
| 1989-90 | ** | | | | | | | | | | | |
| 1990-91 | 3032 | 1900 | %62,66 | %0,61 | 2189 | 1385 | %63,27 | 0,61% | 843 | 515 | %61,09 | %0,61 |
| 1991-92 | 4318 | 2307 | %53,43 | %0,67 | 3013 | 1628 | %54,03 | 0,67% | 1305 | 679 | %52,03 | %0,66 |
| 1992-93 | 4357 | 2677 | %61,44 | %0,68 | 3223 | 1997 | %61,96 | 0,76% | 1134 | 680 | %59,96 | %0,53 |
| 1993-94 | 5190 | 3245 | %62,52 | %0,74 | 3767 | 2477 | %65,76 | 0,88% | 1423 | 768 | %53,97 | %0,50 |

İHL'nde sağlanan burs olanaklarının belirtildiği Tablo 8'de, İHL'nde burs alan öğrenci sayılarının sadece 1975-1976 öğretim yılında erkek ve toplam öğrenciler içerisinde % 1'i geçtiği, bunun haricinde İHL'nde burs alan öğrenci sayısının % 1'in altında kaldığı görülmektedir. Bu çerçevede İHL'nde erkek öğrencilerin ortalama % 0,74'üne, kız öğrencilerin ortalama % 0,38'ine ve toplamda da öğrencilerinin ortalama % 0,71'sine burs verilmiştir. Ancak İHL sağladığı bu burs olanaklarıyla mesleki ve teknik öğretim içerisinde mevcut toplam burs olanaklarının ortalama % 48,39'una (erkek öğrenciler için % 50,90'nına, kız öğrenciler için % 29,11¹⁹'ine) sahiptir.

Ancak bu noktada gözden kaçırılmaması gerektiği düşünülen husus, devletin mesleki-teknik öğretime sağladığı yatılı okuma ve burs olanaklarının yukarıda belirtilen oranlarda İHL öğrencilerine tahsis edilmesinden ziyade, İHL öğrencilerinin kullandığı bu yatılı-parasız yatılı ve burslu okuma olanaklarının büyük oranda İHL Derneklerince oluşturulduklarıdır.

** Veri bulunamamıştır.

¹⁹ Ancak, Tablo 8'de görüldüğü üzere, İHL'nde kız öğrencilere sağlanan burs olanakları 1984-1985 öğretim yılı ile ivme kazanmıştır. Mesleki ve teknik öğretim içerisindeki bu % 29,11'lik oran da bu dönemi ifade etmektedir.

3. Değerlendirme

İHL konusunda dile getirilen önemli iddialardan biri de İHL'nin “fakir-olanağı olmayan öğrencilere²⁰” okuma olanağı sağladığı şeklindedir. Bu iddianın, İHL'ni mesleki ve teknik öğretim içerisinde yatılı, parasız yatılı, burslu okuma olanaklarının çok fazla olduğunun kabul edilmesiyle öne sürülebildiği düşünülmektedir. Ancak, İHL'nin sosyal yönü konusunda İHL'nin kendi öğrencilerinin ne kadarına bu olanakları sağlayabildiğine bakılmaksızın, İHL'nin sağladığı olanakların salt mesleki-teknik öğretim içerisinde değerlendirilerek yapılan bu kaba-bütüncül yorumların yetersizlikleri görülmektedir. Bu değerlendirmelerde çok önemli iki nokta yok sayılmaktadır. Bunlardan ilki, İHL'nin kız öğrencilerine sağladığı barınma (bkz. Tablo 7, Şekil 4) ve burs olanakları (bkz. Tablo 8) bakımından ne mesleki-teknik öğretim içerisinde ne de İHL kız öğrencileri içerisinde büyük bir orana sahip olmadığıdır. Bu nedenle, İHL'nin sosyal yönü bakımından kız öğrencilere önemli olanaklar sağlayabildiğini söylemek mümkün değildir²¹. İkincisi ise, İHL'nin öğrencilerine sağladığı burs ve barınma olanakları incelenirken ayrıntılara inilip, İHL'nin öğrencilerinin ne kadarına bu olanakları sağlayabildiğine bakıldığında İHL'nin aslında çok az sayıdaki öğrencisine yatılı/parasız yatılı veya burslu okuma olanakları sağlayabildiği görülmektedir. Bu somut verilerden yola çıkarak, İHL'nin “olanağı olmayan öğrencilere okuma olanağı sağladığı²²” ve İHL'nin “başka türlü yükselme şansı bulunmayan halk çocuklarını yönetim katına ulaştıran ve böylelikle de demokratikleşmeye katkıda bulunan kurumlar²³” olduğu şeklindeki iddiaların “*abartılı iddialar*” olduğu düşünülmektedir. Halbuki, burada özellikle vurgulanmayı hak eden nokta, mesleki-teknik öğretimde barınma ve yurt olanakları konusunda ülkemizde önemli yetersizlikler olduğudur, yoksa İHL'nde barınma ve burs olanaklarının çok olduğu değildir. Bunu görebilmek için ilk olarak, bu olanakların mesleki ve teknik öğretimde okuyan tüm öğrencilerinin ne kadarına ulaştırılabildiğine bakılabileceği gibi, ayrıca İHL'nin tüm öğrencilerinin ne kadarına bu olanakların ulaştırılabildiğine de bakılabilir. Bu bir örnekle gösterilecek olursa, bu çalışmada incelenen 1967-1993 yılları arasında, ortaokul düzeyindeki İHL'nde sağlanan *parasız yatılı okuma* olanaklarının ortaokul düzeyindeki mesleki ve teknik öğretim içerisinde sağlanan toplam *parasız yatılı okuma* olanakları içerisinde en üst seviyeye ulaştığı (% 96,91) 1984-1985 öğretim yılına bakılacak olursa, mesleki ve teknik öğretim içerisinde toplam 2392 öğrenciye

²⁰ Bolay , - Türköne, , a.g.e., s. 125 ; Ayhan, a.g.e., s. 393-394.

²¹ Ayrıca burada dini duyarlılıkları yüksek olan velilerin kız çocuklarının yatılı okumasını tercih etmemeleri de rol oynamaktadır.

²² Ayhan , a.g.e., s. 393.

²³ Bolay -Türköne, a.g.e., s. 127.

parasız yatılı okuma olanağı sunulduğu ve bunun 2318'inin İHL Dernekleri tarafından sağlanarak İHL öğrencileri tarafından kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu dönemde ülkemizde ortaokul düzeyindeki mesleki ve teknik öğretimin öğrenci sayısı 174.875 ve ortaokul düzeyindeki İHL öğrencilerinin sayısı ise 145.816'dır. Görüldüğü üzere, 1984-1985 öğretim yılında mesleki ve teknik öğretimdeki öğrencilerin içerisinde *sadece* %1,37'sine, İHL öğrencilerininse ancak %1.58'ine *parasız yatılı* okuma olanağı sağlanabilmiştir. Dolayısıyla, bu veriler İHL'nde sağlanan barınma ve burs olanaklarının çok olduğu şeklindeki görüşleri değil, eğitimde doldurulamamış boşluklar olduğu şeklindeki görüşleri doğrulamaktadır²⁴.

²⁴ Eğitim alanında doldurulamayan boşluklar ve bunu fırsat bilen akımlar olduğu konusunda bkz. Çakır, Ruşen, Ayet ve Slogan Türkiye'de İslami Oluşumlar, Metis Yayınları, İstanbul, 2002, s. 143. Bir başka açıdan da, H. Bülent Kahraman, hâlâ büyük bir (yoksul/kırsal/geleneksel) kesim çocuğunu İHL'ye göndermekten medet umuyor, iktidar da bunu sağlamanın çaresini arıyorsa ortadaki sorunu başka bir gözle değerlendirmek gerekeceğini belirtmektedir. Bkz. Kahraman, H. Bülent, "İmam-Hatip Liseleri Aldatmacası", Radikal, 7.07.2005.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BİR SEMBOL OLARAK İMAM-HATİP LİSELERİ

Sembolik yapının anlaşılmasının Türkiye’de meydana gelen veya getirilmeye çalışılan bazı sosyal ve siyasal sorunların çözümünde ve kavranmasında önemli rol oynayacağı¹ kabul edilerek İHL’nin sembolik yönü ele alınmıştır. Bu anlamda İHL’nin bir sembol olarak değerlendirilişinin gelişimine ve bunun İHL’ne etkilerine ulaşabilmek amacıyla İHL etrafındaki söylem modellerinin ve bunların siyasetteki yansımalarının İHL’ne olan ilgileri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Ancak, bizzat “sembol” kavramının kendisinden gelen bir özellikle İHL’nin sembolik anlamı üzerinde durulurken tek parça ve farklılaşmamış bir İHL sembolü ile karşılaşılacaktır. Çünkü, sembollerin sosyal ve sembolik gücünün bireyler için taşıdıkları fonksiyona ve anlama bağlı olması nedeniyle aynı nesne birçok sembolik fonksiyon ve sembol içerebilir. Bu da siyasi sembollerin farklı gruplar, siyasi partiler, yerel topluluklar veya etnik gruplar için farklı olduğu ve farklı anlamlar içerdiğini ifade etmektedir.² Böylelikle de, İHL etrafında oluşan söylem modelleri için İHL’nin birbirinden oldukça farklı özelliklere sahip semboller oluşturabildiği görülecektir.

“Topluluk” kavramını ele alırken, Wittgensitein’in tavsiyesine uyulması ve “topluluk”un sözcük anlamının değil, *kullanımının* üzerinde durulmasının önerildiği gibi³, “simge” kavramını ele alırken de kavramın sözcük anlamının değil, kullanımının üzerinde durmak gerekmektedir. Bu çerçevede, İHL etrafında oluşan söylem modellerinin İHL ile olan ilişkilerini daha da somutlaştırırken, siyasetin Hükümet ve Parti Programlarında İHL’ne yer vermek suretiyle İHL sembolünü *kullanmasına* da değinilecektir.

Bu bölümde ayrıca, İHL etrafında oluşan söylem modellerinin bir sembol olarak İHL’ne yaklaşımları açık ve gizil işlev⁴ kavramlaştırmaları bakımından da ele alınacaktır.

¹ Türkkahraman, Mimar, Türkiye’de Siyasal Sosyalleşme ve Siyasal Sembolizm, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 12.

² Türkkahraman, a.g.e., s. 85.

³ Cohen, P. Anthony, Topluluğun Simgesel Kuruluşu, çev. Mehmet Küçük, Dost Kitapevi Yayınları, Ankara, 1999, s. 8.

⁴ R. Merton’un bu kavramlaştırmaları için bkz. Moore, Wilbert E. “İşlevselcilik” (çev: Şirin Tekeli); Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi, (ed.:) Tom Bottomore-Robert Nisbet, haz.: Mete Tuncay, Aydın Uğur, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2002, s.350.

1. İHL’ni Savunan Söylem İçin Bir Sembol Olarak İHL

Demokratik yönetimlerde kitlelerin siyasal davranışlarını belirleyen faktörler arasında dinin de etkin bir faktör olduğu ve bugün Türk seçmenlerinin partilere ve/veya hükümetlere yansıttığı iktisadî istekleri olduğu kadar, en azından bir kesitinin dinsel-kültürel istekleri de olduğu⁵ inkar edilemez. Ancak, bu “dinsel-kültürel isteklerin” siyaset içerisinde nasıl karşılandığının ele alınması önemli görülmektedir. Bunun için de, İHL’ni savunan söylemin çok önemli bir yönü ortaya konulacak olursa; grup üyelerini bir araya getiren etkenin, paylaşılan bir amaç, korunmak istenen bir manevi değer olması bakımından bir “baskı grubu” oluşturduğu belirtilebilir. Ancak İHL’ni savunan söylem, ortak “menfaatler” etrafında toplanan bir baskı grubu olmadığı için üyeleri arasında sosyal bakımdan bir türdeşlik ve (homojenlik) yoktur. Bu nedenle de üyeleri toplumun değişik kesimlerinden gelen, değişik mesleklere mensup kişiler olabilmektedir⁶.

Aynı nesnenin birçok sembolik fonksiyon ve sembol içerebilmesinin⁷ ve modern karmaşık bir toplum yapısının sonucu olarak sembollerin bazen bütünleştirici bazen de çatışmalara neden olabileceğinin⁸ belirtilmesi önemli görülmektedir. Çatışmanın, karmaşık toplumların hepsinde var olduğunu⁹ kabul eden bir görüşle sembollerin çatışmaya veya bütünleşmeye neden olabilmelerine bakılacak olursa, bir grubun ya da toplumsal sistemin içindeki çatışmaların o sisteme bütünleştirici etki yaptıkları, fakat çatışmanın dışardan başka bir gruba yönelirse, her grup için bütünleştirici etkisinin daha çok arttığı bilinmektedir¹⁰. İHL sembolüne daha ayrıntılı bakıldığında da, İHL konusundaki tartışmaların sadece İHL’ni savunan ve İHL’ne eleştirel yaklaşan söylemler arasında gerçekleştiği şeklindeki bir tespitin konunun eksik bir şekilde ele alınmasına örnek oluşturduğu görülecektir. Halbuki İHL’ni savunan söylem içerisinde, bir grubun iç bütünlüğünün dışardan gelen baskı oranında sıkışmasından¹¹ hareketle, İHL’ne eleştirel yaklaşan söylem karşısında birleşen bir başka tartışmanın daha olduğu vurgulanmalıdır. O da, *İHL’nin “hamiliği” için*, İHL’ni savunan söylemin kendi içinde gerçekleşen tartışmalardır. İHL’ni savunan söylemin kendi içindeki bu tartışma genel olarak, iki gelenek çerçevesinde ele alınabilir. Bunlar; “Süleyman Demirel Geleneği” ve “Necmettin Erbakan Geleneği” olarak ifade edilebilir.

⁵ Toprak, Binnaz, a.g.m., s. 360.

⁶ Kapani, Münci, Politika Bilimine Giriş, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1997, s. 194-199.

⁷ Türkkahraman, a.g.e., s. 85.

⁸ Türkkahraman, a.g.e., s. 90.

⁹ Wilbert, a.g.m., s. 341.

¹⁰ George Simmel’in bu ifadeleri için bkz. Kızılcıkelik, a.g.e., s. 341.

¹¹ George Simmel’in bu değerlendirmesi için bkz. Eriksen, Thomas Hylland, Kültür Terörizmi/Kültürel Arınma Düşüncesi Üstüne Bir Deneme, çev.: Önder Otçu, Avesta Yayınları, İstanbul, 2000, s. 42.

İHL'ni savunan söylem içerisinde İHL'nin "hamiliği" için görülen bu yarışın öncelikle toplumsal zemininin ele alınması gerekmektedir. Bu çerçevede İHL'ne çocuklarını gönderen kitlenin önemli bir özelliği, dini konulara hassas bir dünya görüşüne sahip olmalarıdır¹². Ancak bu kitle dini konularda hassas olan kitlelere yönelen siyasi partilere uygun bir siyasi taban olma özelliğine de sahiptir. Böylelikle de, bu siyasi partilerin hedefledikleri siyasi taban ile İHL'ne çocuklarını gönderen ailelerin oluşturduğu kitle "dinsel hassasiyetlere sahip olunması bakımından" benzeşmektedir. Ayrıca, bir "İHL kimliği" olup olmadığı yönünde çeşitli tartışmalar olmakla birlikte¹³, siyasetin İHL'ni bir sembol olarak değerlendirmesinde, simgeselliğin bir aidiyet ve kimlik duygusu yaratması¹⁴ ve bunun sonucunda da etrafında bir topluluk oluşması şeklinde bir *beklentinin* olması, İHL'ni siyasetin iktidar yarışında önemli bir nesne haline getiren bir diğer yönünü oluşturmaktadır. İHL'nin dışında gerçekleşmiş olan bu iki durum, dini konulara hassas kitlelere yönelen siyasi partiler ile İHL'ne çocuklarını gönderen ailelerin oluşturduğu kitleyi yakınlaştıran "doğal bir etmen" oluşturmuştur. Bu nedendir ki, İHL'ne çocuklarını gönderen ailelerin oluşturduğu kitle, hem "Süleyman Demirel Geleneği" için hem de "Necmettin Erbakan Geleneği" için desteği kazanılmaya çalışılan bir kitledir.

Demokrasilerde kitlelerin sembollere ve örgütlere bakarak yönlerini buldukları¹⁵ gerçeğinden hareketle, iktidar elitlerinin de bir siyasal etkileşim içerisine girerek sembollerin manipülasyonu yoluyla kitlelere kendi yorumlarını empoze etme mücadelesi verdikleri söylenebilir¹⁶. Burada "siyasal etkileşimin ardında yatan etken", "kontrol"dür ve bu anlamda "siyaset" de "bir kontrol ilişkisi" olarak değerlendirilmektedir¹⁷.

İHL de, siyasetin etkileşim kurduğu kurumlardan biri olarak, bu bakımdan bir istisna oluşturmamaktadır. Yani, siyasetin İHL ile kurduğu ilişkinin ardında yatan etmen de, gene "kontrol"dür ve siyasetin İHL ile ilişkisinin de "bir kontrol ilişkisi" olduğu düşünülmektedir.

¹² Bkz. ikinci bölüm dipnot 54.

¹³ "İHL kimliği" konusundaki tartışmalar için bkz. Kara, "Müzakereler", s. 92; Subaşı, Necdet, "Teoloji Birikimimizin Modern Kaynakları", *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, s. 49; Er, İzzet, "Değerlendirmeler", *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, s. 65; Koçkuzu, Osman, "İmam-Hatip'linin Kimliği", *43. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, s. 132; Gökaçtı, s. 20. Bu konuda İHL'ni savunan söylemin dışından yapılan değerlendirmelere bakılacak olursa: Ocak, Ahmet Yasar, "Değişen Dünyada İslam'ın Batıya Dönük Yüzü: Günümüz Türkiye Müslümanlığına Genel Bir Bakış", *Türkiye Günlüğü*, Sayı, 35, Temmuz-Ağustos 1995, s. 92,93.

¹⁴ Cohen, a.g.e., s. 57. Bir kimliğin toplumsal olarak kabul edilmiş bir dizi farklılıkla olan ilişkisi yoluyla oluşturulduğu konusunda bkz. Connolly, William, *Kimlik ve Farklılık*, çev. Fermâ Lekeşizalın, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995, s. 92. Kimliğin oluşmasında "toplumsal olarak kabul edilmiş bir dizi farklılıkta" sembollerin rolü önemli görülmektedir.

¹⁵ Mainwaring, Scott ve Scully, Timothy R., *Building Democratic Institutions: Party Systems in Latin America*, Standford, Calif.: Standford University Press, 1995, s. 12, aktaran Akgün, Birol, *Türkiye'de Seçmen Davranışı, Partiler Sistemi ve Siyasal Güven*, Nobel Yayınları, Ankara, 2002, s. 36.

¹⁶ Türkkahraman, a.g.e., s. 86.

¹⁷ Sarıbay, *Siyasal Sosyoloji*, s. 36.

Fakat bu noktada, siyasetin İHL ile ilişkisinin ardında ne tür bir kontrol ilişkisinin söz konusu olduğu, büyük önem taşımaktadır.

Bunun için kontrol biçimlerine daha yakından bakıldığında; kontrolün, iktidar ve otorite kavramlarıyla yakından bağlantılı olduğu görülmektedir. Her iki kavram da kontrolün bir biçimidir. İktidar, bir aktörün eylemi ile diğerinin rızası olmaksızın onu kendi iradesine rağmen yönlendirmesidir. Otorite ise meşru iktidardır; iktidarın kurumsal çerçevesidir. Bu bağlamda otorite, bir aktörün başkasının bilinçli rızasına dayanan kolektif amaçları belirleme eylemine yönelik bir kontroldür¹⁸. Ancak bu kontrol biçimleri dışında kalan bir diğer kontrol biçimi ise patronaj’dır. Genel olarak "patronaj", toplumsal aktörler arasında yüz yüze ve şahsi nitelikli, resmi bir otorite temeline dayanmayan, hizmet sunma-çıkar sağlama ekseninde karşılıklılık üzerine kurulan toplumsal bir ilişki türüdür¹⁹. Bu ilişkide eşit olmayan iki tarafın varlığı ve bu iki taraf arasındaki eşitsizliğin göreceli refah, statü ve iktidar farklılığından kaynaklanması söz konusudur²⁰.

Bu çerçevede siyasetin İHL ile ilişkisi de, bir istisna oluşturmamaktadır. Yani siyasetin İHL ile ilişkisi, “hizmet sunma-çıkar sağlama ekseninde karşılıklılığa dayanması” ve bilhassa da “patronajın daha modern şekli olan parti patronajı”nın²¹, “partilerin yandaşlarının desteğini harekete geçirmek üzere onlara belirli aracı hizmetler sağlamaya yönelik girişimler”²² olması bakımından, bir “patronaj” ilişkisidir²³. Bu tanımlamadan hareketle, İHL’nin etrafında oluşan söylem modellerini benimseyen partilerin, gerek söylemlerinde gerekse de iktidarda oldukları dönemde aldıkları kararlarda “kitlenin desteğini harekete geçirme”ye, yani oylarını alabilmeye yönelik tutumları, birer “parti patronajı” olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu “patronaj ilişkisi”nin, taraflarca amaçlanan²⁴, bireyler tarafından “niyet edilen ve farkedilen”²⁵ karşılıklı bir “açık işlev” oluşturduğu da belirtilmelidir.

¹⁸ Hall, P.M., “A Symbolic Interactionist Analysis of Politics” Perspectives in Political Sociology , ed. A. Efrat, New York, t.y., s. 47, aktaran Sarıbay, Siyasal Sosyoloji, s.37.

¹⁹ Sarıbay, Ali Yaşar, “Çoğunlukçu Ve Çoğulcu Demokrasi Arasında Türkiye”, Zaman, 09.11.2002.

²⁰ Sarıbay, Ali Yaşar, Global Toplumda Din ve Türkiye, Everest Yayınları, İstanbul, 2004, s. 83.

²¹ Sarıbay, Ali Yaşar, Kamusal Alan Diyalojik Demokrasi Sivil İtiraz, Alfa Yayınları , İstanbul , 2000 , s. 53.

²² Sarıbay, Global Toplumda Din ve Türkiye, s. 83.

²³ Patronajın gelişmiş ülkelerde parti hayatını belirleyici çok önemli bir etken olmaktan çıkmış olması belirtilebilir (Randall, V. “Introduction”, Political Parties in the Third World , Ed. V. Randall , London , 1988, s. 2 , aktaran Sarıbay, Siyasal Sosyoloji, s. 112). Ancak, bu çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır.

²⁴ M. Poloma, a.g.e., s. 42.

²⁵ Swingewood, Alan, Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi, çev. Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998 , s. 282.

Ancak, “siyasal partilerin söylemlerinin toplumsal bir karşılığı olacağı²⁶” düşünülerek demokratik bir ortamda siyasal partilerin ve iktidarın oy kaygısı ile seçmenlerin birtakım dinsel-kültürel isteklerine cevap verme arzularını²⁷ anlayışla karşılamak gerekmektedir. Ancak din eğitiminin siyasi bir sorun olması²⁸ çerçevesinde, İHL’ne ilişkin tartışmaların da siyasileştiğini²⁹ ve “bu okullardaki öğrenci ve ailelerinin oy deposu gibi görülmesinden kaynaklanan sorun(un) yıllar boyunca büyütülmüş³⁰” olduğunu da vurgulamak gerekmektedir. Bu nedenle de, “din eğitimi ve öğretimindeki değişimleri ve gelişmeleri, siyaset tarihimizdeki gelişmelere göre anlamak ve yorumlama(nın) daha doğru sonuçlara götürebileceği³¹” fikri kabul edilmelidir.

Ayrıca İHL’ni destekleyenlerin oluşturduğu kitle, hiyerarşik bir örgüt yapısının ve bir liderlerinin olmaması nedeniyle, siyasette desteği sağlanmaya çalışılan bir kitle konumunda görülebilmektedir. Bu nedenle İHL temelde bir eğitim kurumu olsa da, siyasetle ilişkisi bakımından ele alınmak zorunluluğuyla karşı karşıyadır.

1.3. Süleyman Demirel Geleneğine Göre Bir Sembol Olarak İHL

İHL’ne yaklaşımı bakımından bir “Süleyman Demirel Geleneği”nin bulunduğu belirtilmesine kaynaklık eden durum, onun yıllarca İHL’ni savunan söylem içerisinde yer alan siyasetçilerden biri olsa da, aynı zamanda İHL’ni eleştirmesinden ileri gelmektedir. Süleyman Demirel’in İHL’ne verdiği destek şu tabloda somutlaştırılabilir³²:

Tablo 9 : Süleyman Demirel Döneminde Açılan İHL³³

| | İktidar Partileri | İHL | Anadolu İHL | TOPLAM |
|--|-------------------|-----|-------------|--------|
| I. S. Demirel Hükümeti (27.10.1965 - 03.11.1969) | AP | 45 | - | 45 |
| II. S. Demirel Hükümeti (09.11.1969 - 06.03.1970) | AP | - | - | - |
| III. S. Demirel Hükümeti (06.03.1970 - 26.03.1971) | AP | 1 | - | 1 |
| IV. S. Demirel Hükümeti (1. M.C.) | AP-MSP- | 150 | - | 150 |

²⁶ Mert, Nuray, İslâm ve Demokrasi Bir Kurt Masalı, İz Yayıncılık, İstanbul, 1998, s. 58.

²⁷ Binnaz, a.g.m., s. 365.

²⁸ Türköne, “Siyasi Bir Sorun Olarak Din Eğitimi”, s. 315.

²⁹ Subaşı, Necdet, “Teoloji Birikimimizin Modern Kaynakları”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, s. 45.

³⁰ Bila, Fikret, “Sezer’in Vetosu”, Milliyet, 29 Mayıs 2004.

³¹ Ayhan, a.g.e., s. 1.

³² Süleyman Demirel Geleneği’nce İHL’ne verilen bir diğer destek olarak belirtilebilecek olan İHL mezunlarına üniversite yolu açılması konusunda I. Demirel Hükümeti Programı’nda yer alan ifadeler için (bkz. Özdilek, Neşe, “Hükümetler ve Programları”, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, s. 1011), IV Demirel Hükümeti Programı’nda yer alan ifadeler için (bkz. Ekinci, Yusuf, Hükümet ve Siyasi Parti Programlarında Milli Eğitim, Tekşık A.Ş. Web Ofset Tesisleri, Ankara, 1994, s. 31-32), V Demirel Hükümeti Hükümeti Programı’nda yer alan ifadeler için (bkz. “MC’nin Programı Mecliste,” Cumhuriyet, 28.07.1977).

³³ Öcal, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, s. 219-222, 224 – 225, Tablo: 4-5-6.

| | | | | |
|--|----------------|-----|----|------------|
| (31.03.1975 - 21.06.1977) | MHP-CGP | | | |
| V. S. Demirel Hükümeti (2.M.C.) (21.07.1977 - 05.01.1978) | AP-MSP- MHP | 83 | - | 83 |
| VI.S. Demirel Hükümeti (12.11.1979-12.09.1980) | AP | 36 | - | 36 |
| VII. S. Demirel Hükümeti (25.11.1991-25.06.1993) | DYP-SHP | | 11 | 11 |
| TOPLAM | | 315 | 11 | 326 |

Süleyman Demirel'in, "İHL'ne yönelik eleştiri olarak değerlendirilen³⁴" görüşlerini üç noktada toplamak mümkündür. Bunlardan ilki, "İmam-Hatip Okullarına ve İmam-Hatip okullarının tesis sahalarına siyaset ve siyasetçi girdiği³⁵" şeklindeki *saptamasyken*, ikincisi (İHL'nin) "imajını düzeltmeleri³⁶" şeklindeki *önerisi* ve son olarak da (İHL'ne giren siyaseti ve siyasetçileri kastederek) "yine okullara girerlerse; bu okulları kapatırlar³⁷" şeklindeki *uyarısıdır*.

Bu noktada, bir sembol olarak İHL'nin Süleyman Demirel Geleneği'ne göre öneminin anlaşılabilmesi için iki noktanın bilhassa dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Bunlardan ilki, Süleyman Demirel Geleneği'nin İHL'nin "hamiliği" için Necmettin Erbakan Geleneği ile giriştiği "yarış"ı dikkate almadan Süleyman Demirel Geleneği'nin İHL'ne, din eğitimine ve genel olarak dine yaklaşımını değerlendirme çabalarının yetersiz kalacağıdır.

Böylelikle, bir sembol olarak İHL'nin Süleyman Demirel Geleneği'ne göre öneminin, sembollerin bir kez kullanılageldiğinde bunun iktidarların fonksiyonlarını kolaylaştırmasından³⁸ hareketle, bir tür "siyasal pragmatizm³⁹" taşıdığı görülmektedir. Bu ise "*popülizm*" kavramını hatırlatmaktadır. Ancak buradaki popülizm, popülizmin dayandığı ana ilkelerden biri olarak belirtilen, "halkın iradesinin 'diğer herhangi bir standarttan, geleneksel kurumların standardından ve diğer tabakaların iradelerinden' üstünlüğü" ilkesine bağlılığı⁴⁰ işaret etmektedir. Buradan, Süleyman Demirel Geleneği'nin İHL'ne yaklaşımında çok önemli olan bir noktaya, bu geleneğin toplumsal değişimin etkisine açık olduğuna gelinmektedir.

³⁴ "Süleyman Demirel'in İHL'ni feda ettiği" ifadesi için bkz. Çalmuk, a.g.e. s.57.

³⁵ Güçlü, Abbas "İmam-Hatiplere Siyaset Girmiştir" 08.05.2004. Bir diğer konuşmasında Süleyman Demirel da: "Bu okullara giren siyasetçi onların imajını değiştirdi" diyerek bunun İHL'ne olan olumsuz etkisini dile getirmektedir. Bkz. Çakır, Ruşen - Bozan, İrfan, Sivil, Şeffaf ve Demokratik Bir Diyanet İşleri Başkanlığı Mümkün mü?, TESEV, İstanbul, Şubat 2005, Ek 1, sayfasız.

³⁶ Süleyman Demirel'in 27 Aralık 1999 günü Çankaya Köşkü'nde kısa adı ANİMDER olan Ankara İmam Hatip Liseleri Mezunları Derneği Yönetim Kurulu'nu kabulünde yaptığı konuşma için bkz. Çalmuk, a.g.e., s. 61.

³⁷ 03.07.1997 Akşam. Bir başka konuşmasında da Süleyman Demirel İHL'ni kastederek: "devletin şeklini değiştirmeye yönelmiş birtakım cereyanlar oralara girmişse, gayet tabii ki devlet onun karşısında boş durmaz" uyarısını yapmaktadır. Bkz. Güçlü, Abbas, "İmam-Hatiplere Siyaset Girmiştir", Milliyet, 08.05.2004.

³⁸ Türk kahraman, a.g.e., s. 10.

³⁹ Bu ifade için bkz. Mert, a.g.e., s. 68.

⁴⁰ Shills, Edward, The Toment of Sectecy: The Background and Consequences of American Security Policies, Heinemann, Londra, 1956, s. 98-104 aktaran, Köker, Levent, Modernleşme Kemalizm ve Demokrasi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 144.

Bu çerçevede, dikkate alınması gerektiği düşünülen ikinci nokta ise, Süleyman Demirel'in yıllarca İHL'ni savunan söylem içerisinde yer alan siyasetçilerden biri olsa da, İHL'ni eleştirebilmesi ile ilgilidir. Burada, toplumsal değişimin kişilerin görüşlerine olası etkisini, yani toplumsal değişimin kendisini görmeksizin salt kişilerin görüşlerindeki değişimlere yönelmenin yetersiz kalacağını belirtmek gerekir. İHL konusunda 1997 sonrasında, çağcıl dönemde toplumsal değişim üzerinde etkide bulunan üç ana etken olan “ekonomik, politik ve kültürel etkenler”den⁴¹ “politik ve kültürel etkenler” alanında gerçekleşen değişimlerin İHL'nin toplumsal değerlendirilişinde de bir değişmeyi harekete geçirdiği, bunun da toplumsal değişimin etkisine açık olan kişilerin İHL'ne yaklaşımlarında değişimlere neden olabileceği belirtilmelidir.

Sonuç olarak İHL'nin Süleyman Demirel Geleneği açısından bir sembol olarak önemi değerlendirilecek olursa, din öğretiminin verildiği bir eğitim kurumu olarak İHL'ne bir önem atfedilse de, İHL'nin yokluğu durumunda Türkiye'de din öğretiminin son bulacağı, bu nedenle de “ne pahasına olursa olsun” savunulması ve yaşatılması gereken bir eğitim kurumu olarak ele alınmadığını, bu anlamda da Süleyman Demirel Geleneği için İHL'nin bir “vazgeçilmezlik” arzetmediğini belirtmek mümkündür.

1.4. Necmettin Erbakan Geleneğine Göre Bir Sembol Olarak İHL

İHL'ne yaklaşımı bakımından bir “Necmettin Erbakan Geleneği”nin bulunduğu belirtilmesine kaynaklık eden durum, onun kendi siyasi çizgisi ile İHL'ni özdeşleştirecek kadar İHL'ne bir “ideolojik etkinlik aracı⁴²” olarak yaklaşmış olması bakımından İHL'ni savunan söylem içerisinde özgün bir konumda olduğunun düşünülmesinden ileri gelmektedir.

Öncelikle Necmettin Erbakan Geleneği'nin İHL ile bir “özdeşleşme” ilişkisine yönelmesinin toplumsal zemini ele alınacak olursa, daha önce belirtildiği üzere, İHL'ne çocuklarını gönderen kitle, dini konularda hassas olmaları⁴³ yönüyle bu kitlelere hitap eden siyasi partilerin kendilerine hedefledikleri siyasi taban içerisinde yer almaktadır. Bir diğer açıdan da, İHL'ni destekleyenlerin oluşturduğu kitle, hiyerarşik bir örgüt yapısının ve bir liderinin olmaması nedeniyle kolay bir hedef kitle olarak görülebilmektedir⁴⁴. Ancak siyasi

⁴¹ Giddens, *Sosyoloji*, s. 552-554.

⁴² Bu ifade için bkz. Mardin, Şerif, *Türkiye'de Din ve Siyaset* (Makaleler / 3), İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 20.

⁴³ Bkz. ikinci bölüm dipnot 58.

⁴⁴ “İmam-Hatiplinin siyaset içine çekilmesi konusunda” Osman Koçkuzu: “Bu neslin olumsuz yanlarından birisi, fazlaca itimat ettiği kişilerin ardından giderek, kendi öz kitlesinin darmadağın olmasına göz yumması olmuştur. Bunu değişik şekilde yorumlamak mümkündür. Öyle zannediyorum ki, kendisinin kökenine bağlı olarak bir bilimsel örgütlenmeden mahrum oluşu, ruh dünyalarını birlikte tutacak bir organizasyondan ayrı bırakılmaları, onların ‘kapanın elinde kalmalarına’ sebep olmuş(tur)” değerlendirmesini yapmaktadır. Koçkuzu, a.g.m., s. 132.

partilerin kendilerini İHL'ne çocuklarını gönderen kitleye sorunlarını siyasete taşımaya ve çözmeye aday olarak sunmaları ile onların oylarını almak için bir “siyasal pragmatizm⁴⁵” çerçevesinde ilişki kurmaları ve kitlelerin de kendileriyle kurulan bu ilişkide siyasi partilere destek vermeleri, siyasi partilerin fonksiyonları arasında belirtilen “halk kitleleri ile iktidar arasında bir köprü vazifesi görmeleri⁴⁶” içerisinde değerlendirilebilir.

Bu bakımdan Necmettin Erbakan Geleneği'nin hükümet ortağı olduğu dönemlerde İHL'nin ortaokul kısımlarının açılmasında⁴⁷, İHL'nin niceliksel olarak artmasında⁴⁸ ve İHL mezunlarına üniversite yolu açılmasındaki⁴⁹ desteklerinin İHL'ni savunan söylem için “olumlu işlevsel⁵⁰” bir etki sağladığı belirtilebilir. Aynı şekilde seçimlerde İHL'ni savunan kesimlerden bir ölçüde alabildiği desteğin de Necmettin Erbakan Geleneği için “olumlu işlevsel” bir etki yaptığı söylenebilir.

Ancak, Necmettin Erbakan Geleneği'nin bu dönemde İHL'ni savunan söylem üzerindeki etkisi Weber'in otorite tipolojisi ile ifade edilecek olursa, bu otorite türünün, geleneksel ya da hukuki otorite olmayıp; kişiye duyulan mutlak bağlılık ve güvene dayanan bir “karizmatik otorite” olduğu düşünülebilir⁵¹. Ancak, “karizmatik otorite”nin mahiyeti itibarıyla geleneksel ve hukuki otorite tiplerinden farklı olduktan başka, onlara nazaran daha az istikrarlı ve daha kısa ömürlü⁵² olması nedeniyle, Necmettin Erbakan Geleneği'nin İHL üzerindeki etkisinde de zamanla değişiklik yaşandığı görülmektedir. Bu değişikliğin yaşanmasında, Necmettin Erbakan'ın İHL'nin sorunlarının çözümünde çözüm sağlama

⁴⁵ Bu ifade için bkz. Mert, a.g.e., s. 68.

⁴⁶ Kapani, a.g.e. s. 165-166.

⁴⁷ MSP'nin Hükümet Ortağı olduğu I. Ecevit Hükümeti Programı'nda bu yöndeki ifadeler için bkz. Ekinci, a.g.e., s. 27.

⁴⁸ MSP'nin Hükümet Ortağı olduğu I. Ecevit Hükümeti Programı'nda yer alan “halk yardımı ile yapılıp da bugüne kadar öğretime açılmamış bulunan okul binaları yapılış maksatlarına uygun olarak biran önce hizmete açılacaktır” şeklindeki ifadeler için bkz. Ekinci, a.g.e., s. 27. Ayrıca MSP'nin ortağı olduğu, I. Milliyetçi Cephe Hükümet'in Koalisyon Protokolü'ne bakıldığında, “İl ve ilçelerde binaları tamamlanmış olan meslek okulları öğretime açılacaktır” ifadeleri görülmektedir. Bkz. “Koalisyon Protokolünde Seçmen Yaşının 18'e İndirilmesi de Öngörülüyor”, Cumhuriyet, 01.04.1975, Ayrıca bu bölümde bkz Tablo 10-11.

⁴⁹ MSP'nin 5 Haziran 1977 seçimlerinde yayınlanan seçim bildirgesinden alınan Parti Programında belirtilen “İmam Hatip Lisesi mezunlarının Üniversitelerde diledikleri fakültelere gidebilmelerine ait kanunun tekrar çıkarılması” maddesi için bkz. Ekinci, a.g.e., s.108-109; MSP'nin ortağı olduğu I. Ecevit Hükümeti Programı'nda İHL mezunlarına üniversite yolu açılması konusunda yer alan ifadeler için bkz. Ekinci, a.g.e., s.27. Ayrıca MSP'nin de koalisyon ortağı olduğu IV. Demirel Hükümeti Parti Programında bu yöndeki ifadeler için bkz. Ekinci, a.g.e., s. 31.

⁵⁰ Kavram için bkz. Moore, a.g.m., s. 341.

⁵¹ Max Weber'in otorite tipolojisi için bkz. Weber, Max, Sosyoloji Yazıları, çev. Taha Parla, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, s. 133-134. Ancak burada “saf”, katıksız bir karizmatik otoritenin varlığı savunulmamaktadır. Sosyal gerçeklikte bu otorite tiplerini hiçbir zaman “saf” (katıksız) olarak bulunmadığı konusunda bkz. Kapani, a.g.e., s. 92. Ayrıca, Necmettin Erbakan'ın 1969'lu yıllarda İmam-Hatip Okulu üzerindeki etkisi için bkz. Çalmuk, a.g.e., s. 67.

⁵² Kapani, a.g.e., s. 91. Karizmatik otoritenin, geleneksel ve yasal otoriteye nazaran süreksizliği konusunda bkz. San, Coşkun, Max Weber'de Hukukun ve Meşru Otoritenin Sosyolojik Analizi, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No : 47, Ankara, 1971, s. 73-74 , 78.

potansiyelinin azalmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Necmettin Erbakan Geleneği'nin İHL ve İHL'ni savunan söylem üzerinde kurmaya çalıştığı bu “özdeşleşme” ilişkisinin, 1997 sonrasında toplumsal değişim üzerindeki “politik ve kültürel etkenler” alanında gerçekleşen değişimler sonrasında İHL'ni savunan söylem için artık bir “ters işlev⁵³”e dönüşmüş olduğu görülmektedir. Bunun somut olarak görülmesini sağlayan nokta, İHL'ni savunan söylem içerisinde 1997 sonrasında İHL konusunda yazılan eserlerde Necmettin Erbakan'ın İHL'ne desteğinin, açılan İHL sayıları belirtilirken sınırlı gösterilmeye çalışılmasıdır. Bu eserlerde Necmettin Erbakan'ın İHL'ne desteği, diğer siyasetçilerle karşılaştırıldığında “yok denecek kadar az” olarak değerlendirilecek bir şekilde sunulmaktadır⁵⁴.

Ancak, Necmettin Erbakan Geleneği özellikle MSP ile üç ayrı hükümete (1. Ecevit Hükümeti ile 1. ve 2. Demirel Hükümeti) ortak olarak programını uygulamaya koyma olanağını bulmuş olsa⁵⁵ da, bu eserlerde 1970 ve 1980 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'nin koalisyon hükümetleri tarafından yönetildiği gözden kaçırılmaktadır. Buna ilaveten, koalisyon hükümetlerinde alınan kararlar konusunda ölçütün, hükümetin başında kim olduğu değil, kararların alanı ve amacı olduğu ve kim karar verirse versin herkes için karar verdiği⁵⁶ de gözden kaçırılarak, İHL açılması kararları sadece koalisyon hükümetinin başkanının kararı olarak gösterilmektedir. Böylelikle de Necmettin Erbakan Geleneği'nin İHL'ne desteği, sadece Necmettin Erbakan'ın Hükümet Başkanı olduğu RP-DYP Koalisyon Hükümeti döneminde açılan İHL'lerden ibaret olarak sunulurken, Necmettin Erbakan Geleneği'nin İHL'nin gelişmesindeki etkisinin sınırlı, az gösterilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir⁵⁷.

⁵³ Robert Merton'un bu kavramlaştırması için bkz. Moore, a.g.e., s. 340.

⁵⁴ Bu eserler: Öcal, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, Tablo: 4-5-6, s. 219-222, 224 – 225; Ayhan, a.g.e., s. s. 576; Çalmuk, a.g.e., s. 26.

⁵⁵ Bu ifadeler için bkz. Sarıbay, Ali Yaşar, Türkiye'de Modernleşme Din ve Parti Politikası “MSP Örnek Olayı”, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1985, s. 110.

⁵⁶ Bu konuda Giovanni Sartori, politikanın “ortaklaştırılmış kararlar”dan oluştuğu savını vurgular ve “ortaklaştırılmış kararlar”ın tek kişi, birkaç kişi veya birçok kişi tarafından verilip verilmediğine bakılmaksızın, bunların bir topluluğa uygulanan ve bir topluluk üzerinde yürütülen kararlar olduğunu, burada ölçütün artık karar veren kimse değil, kararların alanı ve amacı olduğunu belirtir ve kim karar verirse versin herkes için karar verdiğini ve bunun da kararın herkese uygulanması demek olduğunu vurgular. Bkz. Sartori, Giovanni, Demokrasi Teorisine Geri Dönüş, çev. Tuncer Karamustafaoglu - Mehmet Turhan, Yetkin Yayınları, Ankara, 1996, s. 232-233.

⁵⁷ Burada Necmettin Erbakan Geleneği'nin İHL'ne ilgisinin 1997 sonrasında İHL konusunda yazılan eserlerde sınırlı olarak gösterilmeye çalışılmasının gerçekte bağdaşmadığını sergileyecek en uygun örneğin bizzat Necmettin Erbakan'ın kendisinin MSP'nin 3. Büyük Kongresi Açış Konuşması'nda “...Ülkemizde bizden evvel 25 senede 70 İmam-Hatip Okulu açıldığı halde biz çok şükür 9 yılda 250 tanesini açtık” şeklindeki ifadeleriyle Milliyetçi Cephe Hükümetleri döneminde İHL açılması kararlarını sahiplenmesinde görülebileceği düşünülmektedir. Bu ifade için bkz. MSP Genel başkanı Prof. Dr. Necmettin Erbakan'ın MSP 3. Büyük Kongresi Açış Konuşması, Ankara, 1978, s. 25/26, aktaran; Sarıbay, Türkiye'de Modernleşme Din ve Parti Politikası “MSP Örnek Olayı”, s. 222.

Ancak, Necmettin Erbakan Geleneği'nin açılan İHL'ndeki payı somut olarak ortaya konulacak olursa:

Tablo 10 : İHL Açan Siyasetçiler⁵⁸

| | Müstakil İHL | Müstakil Anadolu İHL | Çok Programlı Lise Bünyesinde İHL | İHL Bünyesinde Y. Dil Ağırlıklı Lise | TOPLAM |
|--------------|--------------|----------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|--------|
| S. Demirel | 315 | 11 | | | 326 |
| N. Erbakan | 262 | 17 | 8 | | 287 |
| A. Türkeş | 233 | | | | 233 |
| E. İnönü | 76 | 74 | 29 | 2 | 181 |
| T. Çiller | 76 | 63 | 29 | 2 | 170 |
| T. Feyzioğlu | 150 | | | | 150 |
| B. Ecevit | 33 | | | | 33 |
| M. Yılmaz | 6 | 13 | 2 | | 21 |
| A. Menderes | 19 | | | | 19 |
| T. Özal | 8 | 1 | | | 9 |
| İ. İnönü | 7 | | | | 7 |
| Y. Akbulut | | 2 | | | 2 |

Tablo 10'daki sonuçlara nasıl ulaşıldığını net bir şekilde ortaya koyacak bir başka tabloya yer verilecek olursa, burada İHL açan siyasetçiler üzerine yapılan önceki çalışmalardan bütünüyle farklı bir yol izlenerek, ülkemizin koalisyon hükümetleri ile yönetildiği dönemlerin de hesaba katıldığı ve bu koalisyon hükümetleri dönemlerinde İHL açılması yönünde alınan kararların *koalisyon hükümeti üyesi tüm partilerin kararı* olarak kabul edildiği görülecektir.

⁵⁸ Öcal , “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, s. 219-222 , 224 – 225, Tablo : 4-5-6 ,’te yer alan tablolardan türetilmiştir. Ancak, bu şekilde ülkemizde koalisyon hükümetlerinin iktidarda olduğu dönemlerde İHL açılması yönündeki kararları sadece Başbakan’a yükleyerek Necmettin Erbakan’ın İHL ile ilişkisini sınırlı gösteren değerlendirmelere, İHL’ni savunan söyleme dahil olmadığı düşünülen bazı çalışmalarda da rastlanılmaktadır. Bu çalışmalarda, ülkemizde koalisyon hükümetlerinin iktidarda olduğu dönemlerde alınan kararların koalisyonu oluşturan partilerin tümüne ait olduğunun gözden kaçtığı düşünülmektedir. Bkz. Çakır - Bozan, -Talu a.g.e., sayfasız (ki bu çalışma Halis Ayhan’ın tablosunu da aynen almıştır); 03 Mayıs 2004 , Milliyet , Mehmet Gündem; Dinçer, Alaaddin, “Siyasal İslam, Din Eğitimi Ve İmam Hatipler Gerçeği”, http://www.egitimsen.org.tr/bilgibelge/13ekim2003_imamhatip.html.

Tablo 11 : İHL Açan Hükümet ve Siyasetçiler⁵⁹

| Hükümetler | İktidar Partileri | A. Menderes | İ. İnönü | S. Demirel | B. Ecevit | N. Erbakan | A. Türkeş | T. Feyzioğlu | T. Özal | M. Yılmaz | Y. Akbulut | T. Çiller | E. İnönü | Okul Türü |
|---|-------------------|-------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|--------------|---------|-----------|------------|-----------|----------|-------------|
| I.A.Menderes Hük. (22.05.1950-9.03.1951) | DP | 7 | | | | | | | | | | | | Klasik İHL |
| II.A.Menderes Hük. (09.03.1951-17.05.1954) | DP | 8 | | | | | | | | | | | | Klasik İHL |
| III.A.Menderes Hük. (17.05.1954-09.12.1955) | DP | 1 | | | | | | | | | | | | Klasik İHL |
| IV.A.Menderes Hük. (09.12.1955-25.11.1957) | DP | 1 | | | | | | | | | | | | Klasik İHL |
| V.A.Menderes Hük. (25.11.1957-27.05.1960) | DP | 2 | | | | | | | | | | | | Klasik İHL |
| IX. İ. İnönü Hük. (25.06.1962-25.12.1963) | CHP | | 7 | | | | | | | | | | | Klasik İHL |
| I. S. Demirel Hük. (27.10.1965 - 03.11.1969) | AP | | | 45 | | | | | | | | | | Klasik İHL |
| III. S. Demirel Hük. (06.03.1970 - 26.03.1971) | AP | | | 1 | | | | | | | | | | Klasik İHL |
| I.B. Ecevit Hük. (26.01.1974-17.11.1974) | CHP-MSP | | | | 29 | 29 | | | | | | | | Klasik İHL |
| IV. S. Demirel Hük. (1. MC) (31.03.1975 - 21.06.1977) | AP-MSP-MHP-CGP | | | 150 | | 150 | 150 | 150 | | | | | | Klasik İHL |
| V. S. Demirel Hük. (2.MC) (21.07.1977 - 05.01.1978) | AP-MSP-MHP | | | 83 | | 83 | 83 | | | | | | | Klasik İHL |
| III. B. Ecevit Hük. (05.01.1978-12.11.1979) | CHP | | | | 4 | | | | | | | | | Klasik İHL |
| VI. S. Demirel Hük. (12.11.1979-12.09.1980) | AP | | | 36 | | | | | | | | | | Klasik İHL |
| I. T. Özal Hük. (13.12.1983-21.12.1987) | ANAP | | | | | | | 1 | | | | | | Klasik İHL |
| II. T. Özal Hük. (21.12.1987-09.11.1989) | ANAP | | | | | | | 1 | | | | | | Anadolu İHL |
| Y.Akbulut Hük. (09.11.1989-23.06.1991) | ANAP | | | | | | | 7 | | | | | | Klasik İHL |
| I. M. Yılmaz Hük. (23.06.1991-20.11.1991) | ANAP | | | | | | | | | 6 | | | | Klasik İHL |
| | | | | | | | | | | 13 | | | | Anadolu İHL |
| | | | | | | | | | | 2 | | | | ÇPL İHL |
| VII. S. Demirel Hük. (25.11.1991- | DYP-SHP | | | 11 | | | | | | | | | 11 | Anadolu İHL |

⁵⁹ Öcal, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, s. 219-222, 224 - 225’te yer alan İHL’nin açılma tarihleri, hükümetlerin iktidarda kaldıkları dönemler ile karşılaştırılarak oluşturulmuştur.

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------|-----------|----------|------------|-----------|------------|------------|------------|----------|-----------|----------|------------|------------|---------------|
| 25.06.1993) | | | | | | | | | | | | | | |
| I. T. Çiller Hük. (25.06.1993- 05.10.1995) | DYP- SHP | | | | | | | | | | | 2 | 2 | Klasik İHL |
| | | | | | | | | | | | | 47 | 47 | Anadolu İHL |
| | | | | | | | | | | | | 29 | 29 | ÇPL İHL |
| | | | | | | | | | | | | 2 | 2 | Y. Dil A. İHL |
| III. T. Çiller Hük. (30.10.1995- 06.03.1996) | DYP- SHP | | | | | | | | | | | 74 | 74 | Klasik İHL |
| | | | | | | | | | | | | 16 | 16 | Anadolu İHL |
| N. Erbakan Hük. (28.06.1996- 30.06.1997) | RP- DYP | | | | | 17 | | | | | | 17 | | Anadolu İHL |
| | | | | | | 8 | | | | | | 8 | | ÇPL İHL |
| | Toplam | 19 | 7 | 326 | 33 | 287 | 233 | 150 | 9 | 21 | 2 | 170 | 181 | |

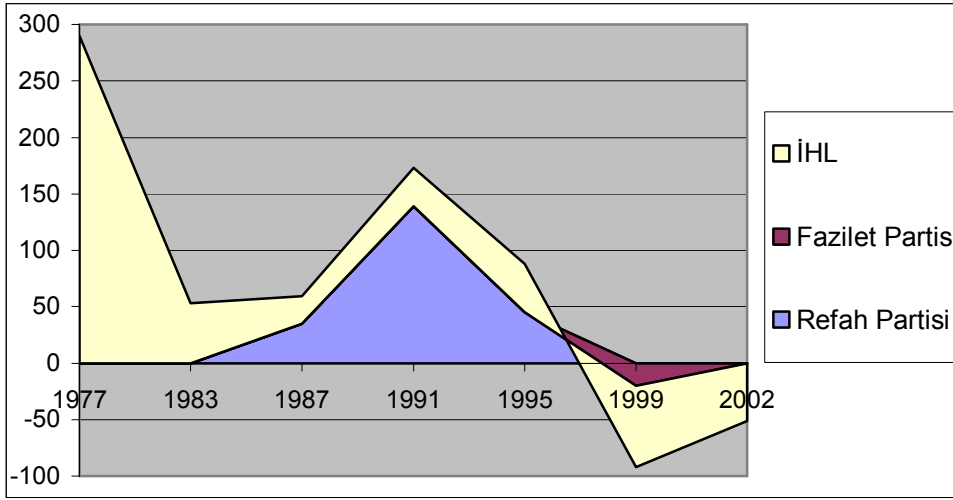
1997 sonrasında toplumsal değişme bağlamında gerçekleşen değişimlerle, Necmettin Erbakan Geleneği'nin İHL ve İHL'ni savunan söylem üzerinde kurmaya çalıştığı bu “özdeşleşme” ilişkisinin İHL'ni savunan söylem için artık bir “ters işlev”e⁶⁰ dönüşmüş olması nedeniyle, Necmettin Erbakan Geleneği'nin İHL'ne olan katkısının bu şekilde sınırlı gösterilerek, İHL'ni savunan söylemin 1997 sonrasındaki yeni söylemini inşa ettiği görülmektedir. Öyle ki, bu yeni söylem çerçevesinde: “bu okulların açılışında etkin rol oynamamasına karşın bu okullar neden hep bu [Milli Görüş] hareketle anıldı?”⁶¹ şeklinde sorulabilmektedir. Benzer şekilde “1951'de bu okullar ilk açıldığında Refah Partisi yoktu. Demokrat Parti vardı ve bu okulları DP iktidarı açtı⁶²” şeklinde bir savunma yapılarak İHL konusunda dikkatlerin, İHL'nin gelişiminde Necmettin Erbakan Geleneği'nin rol oynamadığı tek döneme, İHL'nin açılış yıllarına çekildiği görülmektedir. Ancak burada savunulmak istenenin Necmettin Erbakan değil, bizzat İHL olduğu ve belirli bir siyasi hareketin İHL'ne olan ilgisinin İHL'nin ömrünün o siyasi hareketin ömrüyle sınırlı kalmasına neden olmaması için İHL'nin korunmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Ancak bunu tam olarak görebilmek için yaşanan döneme bakmak gerekmektedir. Bu açıdan, bu dönemde faaliyette olan Necmettin Erbakan Geleneği'ne mensup partilerin aldıkları oyların seçimler arasındaki değişiminin oranının, İHL'nin bu seçimler arasındaki öğrenci sayılarındaki değişimin oranı ile karşılaştırılmasıyla, Necmettin Erbakan Geleneği'nin İHL ile özdeşleşme ilişkisinin somut sonuçlarını bir tabloda görebilmek mümkündür:

⁶⁰ Robert Merton'un bu kavramlaştırması için bkz. Moore , a.g.e., s. 340.

⁶¹ Çalmuk, a.g.e., s. 67.

⁶² Ayhan, Türkiye'de Din Eğitimi (1920-1998), s. 412.

Şekil 5 : Zaman İçerisinde Refah ve Fazilet Partilerinin İHL 'ne İlgileri⁶³



Sonuç olarak, sembollerin gücünün bireyler için taşıdıkları fonksiyona ve anlama bağlı olması nedeniyle aynı nesnenin birçok sembolik fonksiyon ve sembol içerebilmesini⁶⁴ örnekleyecek şekilde, Necmettin Erbakan Geleneği tarafından, öncelikle İHL ile arasında bir “özdeşleme” ilişkisi hedeflenmiş ve bu Necmettin Erbakan Geleneği için “olumlu işlevsel”⁶⁵ bir etki oluşturmuştur. Ancak toplumsal değişme üzerindeki “politik ve kültürel etkiler” ile daha sonra İHL’ni savunan söylemin desteğinin Necmettin Erbakan Geleneği için bir “ters işlev”e dönüşmüş olduğu belirtilebilir⁶⁶.

2. İHL'ne Eleştirel Yaklaşan Söylem İçin Bir Sembol Olarak İHL

Sembolik anlamın tek boyutlu ve sabit olmaması⁶⁷ nedeniyle tek parça ve herkes için aynı olan bir İHL sembolü söz konusu değildir. Dolayısıyla da İHL’nin sembolik anlamı, İHL’ne eleştirel yaklaşan söyleme göre de farklılaşmaktadır.

İHL’ne eleştirel yaklaşan söylemin önemli bir yönü, grup üyelerini bir araya getiren etkenin dar anlamda ekonomik, maddi ya da mesleki menfaat değil, paylaşılan bir amaç, korunmak istenen bir değer olması bakımından bir “baskı grubu” oluşturmasıdır⁶⁸. Ancak İHL’ne eleştirel yaklaşan söylem ortak “menfaatler” etrafında toplanan bir baskı grubu

⁶³ Seçim sonuçları için bkz. TC. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 1994, Yayın No: 1720, Ankara, 1995, s. 204; TC. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 2004, Yayın No: 2945, Ankara, 2005, s. 125. İHL öğrenci sayıları için bkz. DİE Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

⁶⁴ Türk kahraman, a.g.e., s. 85.

⁶⁵ Kavram için bkz. Moore, a.g.m., s. 341.

⁶⁶ Necmettin Erbakan Geleneği’ne bağlı bir partinin kapatma davasında yapılan sözlü savunmada, iddianamedeki İmam Hatipler ilgili bölüme verilen cevapta ilgili partinin “bir tane İmam Hatip açmış mı?” şeklinde bir savunma yapılmıştır. Bu savunma için bkz. Anayasa Mahkemesi 16.01.1998 tarih ve E. 1997/1, K. 1998/1 sayılı kararı: Anayasa Mahkemesi Kararları Dergisi, C.2,S.34,s.1001,Ankara 1999.

⁶⁷ Victor Turner’ın bu görüşü için bkz. Sarıbay, Ali Yaşar - Ögün, Süleyman Seyfi, Bir Politikbilim Perspektifi, Asa Kitabevi, Bursa, 1998, s. 109. Vurgular bana ait. (F.Ö.)

⁶⁸ Burada tanım aynen alınmamış, İHL’ne eleştirel yaklaşan söylem için uyarlanmıştır.

olmadığı için üyeleri arasında sosyal bakımdan bir türdeşlik (homojenlik) yoktur. Bu nedenle de üyeleri toplumun değişik kesimlerinden gelen, değişik mesleklere mensup kişiler olabilmektedir⁶⁹.

İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL'ni ele alışı toplumsal değişimin etkisiyle, iki dönem içerisinde değerlendirilebilir. Ancak bu iki dönem arasında “İHL'ne eleştirel yaklaşmak” bakımından bir farklılık yoksa da, bu “eleştirel yaklaşma”nın derecesi ve niteliğinde değişiklikler mevcuttur. Burada ilk dönem İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin bütünüyle İHL'ne karşı bir yaklaşım sergilediği görülürken, son dönem İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL'nin toplumda bir meslek lisesi olarak bir ihtiyaca karşılık geldiğini benimsediği görülmektedir. Öyle ki, İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL için “din kışkırtıcıları⁷⁰”, “karşı-seçkinler⁷¹”[in yetiştirildiği okullar] veya “fakir fukara halk çocuklarına ölü gömdürmeyi layık gören [okullar]⁷²” gibi İHL'ne mutlak olarak karşı olan bir noktadan, İHL'nin bir meslek lisesi olarak sosyal bir fonksiyonu olduğunu kabul eden bir noktaya geldiği belirtilmelidir⁷³.

Burada ayrıca, İHL'ne eleştirel yaklaşan kitlenin “laiklik” konusunda duyarlı bir dünya görüşüne sahip oldukları hatırlanacak olursa, bu dünya görüşüne sahip olan kitlelere yönelen siyasi partilere uygun bir siyasi taban olma özelliğine sahip oldukları belirtilebilir. Bu nedenle de, bu siyasi partilerin hedefledikleri siyasi taban ile İHL'ne eleştirel yaklaşan kitlenin oluşturduğu kitle “laiklik” konusunda duyarlı olmaları bakımından benzeşmektedir. Bu anlamda İHL'ni savunmak gibi, İHL'ne eleştirel yaklaşmak da bir kitle desteği sağlamaktadır. Ancak siyasi partilerin kendilerini destekleyecek kitleler aramalarında sözkonusu olan “siyasal pragmatizm⁷⁴”, siyasi partilerin fonksiyonları arasında belirtilen “toplumdaki çeşitli çıkarların ve istemlerin birleştirilmesi ve halk kitleleri ile iktidar arasında bir köprü vazifesi görmeleri⁷⁶” içerisinde değerlendirilebilir. Fakat, siyaset için İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemde İHL sembolü, İHL'ni savunan söylemde görüldüğü gibi, bir

⁶⁹ Kapani, a.g.e., s. 194-199.

⁷⁰ Tanyol, a.g.e., s. 151.

⁷¹ Oran, Baskın, a.g.m., s. 145.

⁷² Tanilli, a.g.e., s. 82.

⁷³ İronik bir şekilde, İHL'ni savunan söylemin en çok eleştirdiği eserlerden biri olan Zekai Baloğlu'nun çalışması bu değişimi net olarak gösteren bir eserdir. Ancak toplumsal değişimin İHL'ni savunan söylem üzerindeki etkisiyle İHL'nin artık bir “meslek lisesi” olarak kalmamayı dile getirdiği bir dönemde, İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL'ne yaklaşımındaki bu değişim gözlerden kaçmış ya da yeterli bulunmamıştır. “Ülkemizin ihtiyacı olan aydın din görevlilerini yetiştirmek” ifadesi için bkz. Baloğlu, Zekai, Türkiye’de Eğitim Sorunları ve Değişim, TÜSİAD, 1990, s. 175. Ancak yapılan bu dönemselleştirmenin kesin bir ayrımı ifade etmediği belirtilmelidir.

⁷⁴ Bu ifade için bkz. Mert, a.g.e., s. 68.

⁷⁶ Kapani, a.g.e. s. 165-166.

aidiyet duygusu sağlamadığı⁷⁷ için İHL'ni savunan söylemin İHL'ne atfettiği *merkezi önemle*, İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemde karşılaşılmamaktadır. Bu söylemde İHL'nin eleştirel olarak ele alındığı görülse de, daha merkezi bir şekilde ele alınan ve sembolleştirilen -laiklik gibi- konular yanında, İHL'ne eleştirel yaklaşılmasının daha tali derecede öne çıkarılan bir konu olduğu görülmektedir⁷⁸.

Bu nedenledir ki, İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin bir sembol olarak İHL'ni değerlendirmesini ele almak, İHL'ni savunan söylemin değerlendirmesini ele almaya nazaran farklı bir yol izlemeyi gerektirmektedir. Çünkü İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL hakkındaki görüşlerinin Hükümet ve Parti programlarına veyahut da Hükümet Protokollerine yansımamaktadır⁷⁹.

Böylelikle, İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL sembolünü değerlendirmesi, İHL'ni savunan söylemin İHL sembolünü değerlendirmesinden farklıdır. İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL konusundaki görüşleri daha çok, İHL konusunda bazı temel eleştiri başlıkları üzerinde duran veya bunları geliştiren rapor-kitaplarda, gazete köşe yazılarında ve İHL'ni de içine alan düzenlemelerde görülebilmektedir. Bu nedenle, İHL'ne eleştirel yaklaşan söyleme göre İHL'nin sembolik anlamının, İHL'ne getirdikleri eleştiriler ve bunların gerekçeleri ortaya konularak görülebileceği düşünülmektedir⁸⁰. Bu çerçevede, İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin getirdiği eleştiriler şu şekilde sınıflandırılabilir:

2.1. İHL'nin Kendisine Gelen Eleştiriler

2.1.1. İHL'nde Kız Öğrencilerin Varlığı Eleştirisi

2.1.2. İHL'nde Kapasite Fazlası Yaratıldığı Eleştirisi ve İHL'ni İstihdamla Sınırlandırma Önerisi

2.1.3. Genel Eğitime Dönüşme ve Eğitimde İki Başlılığa Neden Olma Eleştirileri

2.1.4. Mesleğe Yönelmeme Eleştirisi

2.2. İHL'nin Üniversite Tercihlerine Getirilen Eleştiriler

2.2.1. Bazı Bölümlerde Yoğunlaşma Eleştirisi

2.2.2. Katsayı Tartışmaları

2.1. İHL'nin Kendisine Gelen Eleştiriler

⁷⁷ Simgeselliğin bir aidiyet duygusu, kimlik duygusu yaratması – ve aynı nedenle, başkalarından farklı olma duygusu yaratması konusunda bkz. Cohen, a.g.e. , 1999, s. 57.

⁷⁸ Ancak bu, o söylem için İHL'ne eleştirel yaklaşılmasının vazgeçilebilir olduğunu ifade etmemektedir.

⁷⁹ Bu konuda bkz. Ekinci, a.g.e.; Bozbeyli, Ferruh, Türkiye'de Siyasi Partilerin Ekonomik ve Sosyal Görüşleri – Belgeler Parti Programları, Ak Yayınları, İstanbul, 1970.

⁸⁰ Çalışma herhangi bir amaç doğrultusunda, İHL etrafında oluşan söylem modellerinden birini doğrulamak kaygısıyla yapılmamış olduğu için, burada genel hatlarıyla ele alınacak olan argümanların doğrulanması ya da yanlışlanması bu çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır.

2.1. İHL'nin Kendisine Gelen Eleştiriler

2.1.1. İHL'nde Kız Öğrencilerin Varlığı Eleştirisi

İHL'nde kız öğrencilerin okuması önemli tartışma başlıklarından birini oluşturmaktadır. Eleştiri konusu olan bu durum, kızını İHL'ne kaydettirmek isteyen bir velinin açtığı dava sonucunda Danıştay'ın 11. Daire'sinin 1976 tarihinde aldığı kararıyla⁸¹ uygulamaya başlanmıştır.

İHL'nde okuyan kız öğrenciler için getirilen bu eleştiriler, öncelikle İHL'nin “yalnız erkek öğrenciler için olması ve bir meslek okulunun gerekleriyle sınırlı tutulması”⁸², şeklindeki bir temel kabule dayanmaktadır. Buna gerekçe olarak ise, İslâm'da kadın imam olmaması gösterilmektedir⁸³. Bu nedenle de, İHL'nde kız öğrencilerin okuması bir “çarpıklık”⁸⁴ olarak değerlendirilmekte ve kız öğrencilerin İHL'nde yer alması, İHL'nin amacını aştığının⁸⁵ bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin kız öğrencilerin İHL'nde yer alması konusunda, İHL'ni savunan söylemin en önemli argümanlarından olan İHL'nin okuyamayabilecek kızlara okuma olanağı sunduğu⁸⁶ iddiası konusunda, buna hak veren örnekler bulmak mümkünse de, o örneklerde de bunun ardından “fakat oradan [İHL'nden] mezun olduğu zaman nasıl bir portre çiziyor bu kız çocukları, hele genç kızlar?”⁸⁷ şeklinde sorular sorulduğu görülmektedir⁸⁸. Buradan da İHL'ne eleştirel yaklaşan söyleme göre İHL'nin sembolik anlamının İHL'nde yetiştirilen birey tipi konusundaki çekincelerine dayandığı görülmektedir.

⁸¹ Danıştay 11. Daire, 15/12/1976 tarih ve E.1975/24, K. 1976/4374 sayılı kararı: Danıştay Dergisi, S.26-27, Yıl:7, Ankara 1978, s. 478-479.

⁸² Ozankaya, Özer, Türkiye'de Laiklik / Atatürk Devrimlerinin Temeli, Cem Yayınevi, İstanbul, 1990, s. 9.

⁸³ Oran, a.g.m. s. 145.

⁸⁴ Bu ifade için bkz. Çakır -Bozan -Talu, a.g.e., sayfasız. Çalışmada “STK Temsilcisi-11” olarak geçen kişinin görüşüdür.

⁸⁵ Baloğlu, a.g.e., s. 133.

⁸⁶ Bu iddia ilerleyen sayfalarda ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

⁸⁷ Çakır-Bozan-Talu, a.g.e., sayfasız. TESEV'in çalışmasında “Sosyal Bilimci-9” olarak geçen kişinin görüşüdür.

⁸⁸ İHL'nde kız öğrencilerin olması konusundaki bu itirazlara verilen cevaplar için bkz. Ayhan, a.g.e., s. XVI ve 368; Öcal, Mustafa, İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları, s. 106-107; Gökaçtı, a.g.e., s. 20,229; Aydın, Mehmet, “Kültür Hayatımızda İmam-Hatip Liseleri”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, s. 140. Bu konuda, İHL'ni savunan söylem içerisinde yer almadıkları düşünülen değerlendirmeler için bkz. Çakır,- Bozan- Talu, a.g.e., sayfasız; Belge, Murat, “İkilik Temeli Üstünde Birlik”, Radikal, 28/05/2004; Mete, Ömer Lütfi, “İmam Hatipler, Kızlar ve Atatürk”, Sabah, 10.05.2004.

2.1.2 İHL'nde Kapasite Fazlası Yaratıldığı Eleştirisi ve İHL'ni İstihdamla Sınırlandırma Önerisi

İHL konusunda en yoğun eleştiride bulunulan konulardan biri de, İHL'nde kapasite fazlası yaratıldığı şeklindedir⁸⁹. Bu konuda, İHL'de açılış amacı dışında, çok yüksek bir kapasite yaratılmış olduğu, bunun da İHL'nin genel eğitim kurumuna dönüştüğü iddia edilmektedir⁹⁰. Benzer şekilde, gazete köşe yazılarında da dinsel eğitim alanında talebin çok üstünde bir arz sunulduğunun açık olduğu⁹¹ savunulmuştur⁹².

Ancak burada, konunun İHL dışında daha genel bir şekilde de değerlendirilerek, Türkiye'de hem insangücü kıtlığı, hem de fazlalığı olduğu, okullarımızın çağdaş ekonominin gerektirdiği elemanları değil, fakat insangücü fazlalığı olan alanlardaki elemanları yetiştirdiği, bunun da bu alanlarda öğretim yapmanın ucuz, geleneksel, laboratuvar ve atölye masraflarını gerektirmemesine bağlandığı da yapılan değerlendirmeler arasındadır⁹³.

İHL'nde kapasite fazlası yaratıldığına dair bu itirazı, İHL'nin din görevlisi ihtiyacını karşılayacak şekilde kapasitelerinin sınırlandırılması⁹⁴ şeklindeki öneriler izlemektedir⁹⁵.

2.1.3. Genel Eğitime Dönüşme ve Eğitimde İki Başlığa Neden Olma Eleştirileri

İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL konusundaki bir diğer önemli eleştirisi de, İHL'nin bir genel eğitim kurumuna dönüştüğü şeklindeki iddialarıdır. Bu iddianın ilk dile getirilişlerinden biri Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu'nda görülmektedir. Raporda, “meslek okulu olarak açılmış bulunmakla beraber, İmam-Hatip Okulları bir meslek okulu olmaktan ziyade, orta dereceli herhangi bir okul olarak çalışmakta” oldukları⁹⁶ saptamasına yer verilmektedir. Ayrıca İHL'nin “normal lise bitirme imtihanını vermeksizin üniversiteye kabul edildikleri takdirde, memlekette iki çeşit lise yaratılmış olacağı⁹⁷” savunulmaktadır. Bu konuda çok daha etkili olmuş bir raporda İHL'nin üç nedenden yola çıkılarak amacını aştığı

⁸⁹ Bu iddia ilerleyen sayfalarda ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

⁹⁰ Baloğlu, a.g.e., s.133. Benzer şekilde Yahya Akyüz de, İHL'nin din uzmanı yetiştirme çerçevesini çok fazla aşmakta olduğunu vurgulamaktadır. Bkz. Akyüz, Türk Eğitim Sistemi (Başlangıcından 1999'a), s. 324.

⁹¹ Şaylan, Gencay, “İmam-Hatipliler Geliyor”, Cumhuriyet, 09.01.1989.

⁹² İHL'nde kapasite fazlası yaratıldığı Kalkınma Planları'nda da belirtilmiştir. Bkz.; D.P.T., Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, (1973-1977), Ankara ,1973, s. 749; D.P.T., Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1978-1983), Ankara, 1979, s. 447.

⁹³ Kaya, İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika – Eğitim – Kalkınma, s. 64.

⁹⁴ Baloğlu, a.g.e., s. 175; benzer şekilde Güneri Cıvaoğlu'nun bu konudaki görüşleri de: “Türkiye'de, bu kadar imam hatip liseli için vaiz ve imam kadrosu var mı? Yok...O halde, sayıları artırılmamalı, düşürülmeli” şeklindedir. (Bkz. Cıvaoğlu, Güneri, “İHL'ye Öpücük”, Milliyet, 5 Mayıs 2004) Konu daha genel bir çerçevede ele alınarak, mesleki ve teknik okulların bugünkü durumlarını köklü bir reformla değiştirdikten sonra; bu okullara daha fazla öğrenci çekebilmek için, atılacak adımlardan birinin de, orta ve liselerin kapasitelerini sınırlandırmak olabileceği belirtilmektedir. Bkz. Kaya, İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika – Eğitim – Kalkınma, s. 212.

⁹⁵ İHL'nde kapasite fazlası yaratıldığı konusundaki bu itirazlara verilen cevaplar için bkz. Öcal, Mustafa, İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları, s. 97-98 , 105; Bolay, - Türköne, a.g.e. s. 160; Ayhan, “İmam-Hatip Liselerinin Eğitim-Öğretim Sistemi ve Bu Liselerin Mevcut Sorunları”, s. 17.

⁹⁶ Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu, MEB, İstanbul, 1960, s. 112.

⁹⁷ Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu, MEB, İstanbul, 1960, s. 112.

ve genel eğitim kurumuna dönüştüğü savunulmaktadır⁹⁸. Öne sürülen bu üç neden; İHL’nde çok yüksek bir kapasite yaratıldığı, kız öğrenci sayısındaki artış ve İHL öğrencilerinin yükseköğretime geçişte İlahiyat Fakültelerinden çok hukuk ve kamu yönetimi bölümlerini tercih ettikleri şeklindeki iddialardır⁹⁹. Burada belirtilen nedenler İHL’ne eleştirel yaklaşan söylemin *niceliğe* dayalı iddiaları olarak değerlendirilebilir. Ancak İHL’ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL’nin *niteliğine* dayalı olan başka türlü bir itirazı da bulunmaktadır. Bunu ortaöğretim bünyesindeki çeşitli okullarda gerçekleştirilen bir araştırmada İHL’nde okuyan öğrencilerin “kadınlar ve sosyal hayat” konusunda yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden görmek mümkündür.

Tablo 12: Kadının Çalışması Konusundaki Yaklaşımlar¹⁰⁰

| | Genel Ve Meslek Eğitimi Veren Diğer Liseler | | | | | | | | Din Eğitimi Veren Liseler | | | |
|------------------------------------|---|------|----------------|------|--------------------------|------|--------------|------|---------------------------|------|----------------------|------|
| | Anadolu Liseleri | | Normal Liseler | | Endüstri Meslek Liseleri | | Özel Liseler | | İmam Hatip Liseleri | | Özel Cemaat Okulları | |
| | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E |
| Kadın çalışmalı | 94,5 | 90,6 | 94,1 | 65,6 | 96 | 50,1 | 95,5 | 89 | 84,8 | 19,3 | 90 | 69,3 |
| Meslek kadın için gerekli değildir | X | 3,2 | 3,6 | 6,6 | 1,3 | 15,5 | 1,5 | 3,6 | 3 | 21,6 | 2,1 | 6,9 |
| Kadının yeri evdir | 9,7 | 21,9 | 14,4 | 40,7 | 43,5 | 59,6 | 6 | 20,7 | 27,2 | 82,6 | 17,5 | 33,9 |

Tablo 13: Sosyal Hayat ve Kadınlar¹⁰¹

| | Genel Ve Meslek Eğitimi Veren Diğer Liseler | | | | | | | | Din Eğitimi Veren Liseler | | | |
|--------------------------------------|---|------|----------------|------|--------------------------|------|--------------|------|---------------------------|------|----------------------|------|
| | Anadolu Liseleri | | Normal Liseler | | Endüstri Meslek Liseleri | | Özel Liseler | | İmam Hatip Liseleri | | Özel Cemaat Okulları | |
| | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E | K | E |
| Kadın yalnız seyahat edebilir | 98 | 79.7 | 80.4 | 58.1 | 67.6 | 44.2 | 95.5 | 85 | 57.7 | 16.1 | 81.4 | 65.6 |
| Kadın sadece kocası ile konuşabilir. | 4 | 6.2 | 8.8 | 32.2 | 13 | 43.1 | 1.5 | 16.7 | 15.1 | 59.9 | 8.4 | 21.6 |
| Kadın diğer erkeklerle konuşabilir | 96 | 85.9 | 79.4 | 61.4 | 46.6 | 46.9 | 96.9 | 82.5 | 66.5 | 24.9 | 83.2 | 73.2 |

Burada, kadın konusunda en muhafazakâr görüşlerin İHL’nin erkek öğrencileri tarafından benimsendiği¹⁰² şeklinde bir eleştiri dile getirilmektedir¹⁰³.

⁹⁸ Bkz. Baloğlu, a.g.e., s. 133 Ayrıca, İHL’nin bir genel eğitim kurumuna dönüştüğü şeklindeki iddialar gazetelerin köşe yazılarında da dile getirilmiştir. Bkz. Şaylan, Gencay, “İmam-Hatipliler Geliyor”, Cumhuriyet, 09.01.1989; Y. Yılmaz, Mehmet, “Bu Ne Perhiz, Bu Ne YÖK Kanunu!”, Milliyet, 8.10.2003.

⁹⁹ Baloğlu, a.g.e., s. 133.

¹⁰⁰ Coşkun, Mustafa Kemal, Comparative Study of Schools in Turkey, Example of Imam-Hatip Schools, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1999, s.82. Önermeye olumlu görüş verenlerin kendi okul grubu içindeki öğrencilere yüzde oranı.

¹⁰¹ Coşkun, a.g.tz., s. 98. Önermeye olumlu görüş verenlerin kendi okul grubu içindeki öğrencilere yüzde oranı.

2.1.4. Mesleğe Yönelmeme Eleştirisi

İHL mezunlarının mesleğe yönelmedikleri şeklindeki eleştiri 1951 yılında İHL'nin açılışından sonraki daha ilk dönemlerden itibaren yaygın olarak dile getirilmektedir. Bu konuda Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu'nda İHL mezunlarının büyük bir çoğunluğunun din adamı olarak vazife görmediği belirtilmektedir¹⁰⁴. Ancak İHL mezunlarına üniversiteye girişleri konusunda gerçekleştirilen düzenlemeler sonrasında, İHL mezunlarının mesleğe yönelmedikleri yönündeki bu eleştiriler yerini İHL mezunlarının mesleğe yönelmeyip üniversitede bazı bölümlerde yoğunlaştıkları eleştirilerine bırakmıştır¹⁰⁵.

2.2. İHL'nin Üniversite Tercihlerine Getirilen Eleştiriler

2.2.1. Bazı Bölümlerde Yoğunlaşma Eleştirisi

İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL'ne yönelttiği önemli eleştiri başlıklarından biri de, İHL mezunlarının üniversite tercihleri konusundadır. Burada İHL mezunlarının 1997 öncesindeki dönemde, hukuk ve kamu yönetimi bölümlerini öncelikle tercih etmelerinin "devlet bürokrasisini ele geçirmeye yönelik bir kadrolaşma" olarak değerlendirildiği görülmektedir¹⁰⁶.

İHL mezunlarının üniversite tercihleri konusundaki bu itiraz öncelikle, 1987-1988 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nin öğrencilerinin % 40'ını İmam-Hatip kökenlilerin oluşturduğunun iddia edilmesiyle¹⁰⁷ ortaya atılmıştır. Ancak bu iddianın dayandığı verilerin ayrıntılarının/kanıtlarının dile getirildiği bir rapor/kitapta, İHL mezunlarının üniversite tercihlerinde alandışı-dindışı bölümlere yöneldikleri savunularak, örnek olarak da, İHL mezunlarının 1988 ÖSYS sınavlarında birinci tercihlerinde hukuk ve kamu yönetimi fakültelerini gösterenlerin sayısı 4754 iken, ilahiyat fakültelerini gösterenlerin

¹⁰² Çakır - Bozan -Talu, a.g.e., sayfasız. Ayrıca bu verilerden yola çıkarak İHL'nin niteliğe dayalı olarak eğitimde iki başlılığa neden olduğuna dikkat çeken bir köşe yazısı için bkz. Özkan, Funda, "İmam-Hatip İçin TESEV Çözümü", Radikal, 17.06.2004.

¹⁰³ İHL'nin bir genel eğitim kurumuna dönüştüğü konusundaki bu itirazlara verilen cevaplar için bkz. Gökaçtı, a.g.e., s. 300; Bolay, - Türköne, a.g.e. s. 160-161.

¹⁰⁴ Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu, MEB, İstanbul, 1960 , s. 112; ayrıca bkz. Yavuz, a.g.e. s. 62.

¹⁰⁵ Bu nedenle de bu konu, "Bazı Bölümlerde Yoğunlaşma" bölümü içerisinde belirtilecektir. Ancak İHL mezunlarının mesleğe yönelmedikleri konusundaki bu itirazlara verilen cevaplar için bkz. Güran, Kemal, "İmam-Hatip Lisesi Mezunlarının İstihdamı İle İlgili Problemler", Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, s. 338; Altıkulaç, Tayyar, "Türkiye'de Din Eğitimi Semineri", Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, s. 9; Öcal, Mustafa, "İmam-Hatip Lisesi Mezunlarının Yüksek Öğretime Yönelişleri ve Üslendikleri Görevler", 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, s. 67; Öcal, İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları, s. 92,96; Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", s. 234 ; Ünsür a.g.e., s. 260,263 ; Yazıcıoğlu , M. Sait , "Din Eğitimi ve Din Hizmetlerinin Bugünü ve Geleceği", Yeni Türkiye, Yıl : 1, S. 1, Kasım-Aralık 1994 ,s. 82-83.5

¹⁰⁶ Gündem, Mehmet, "İmam Hatiplerin Dünü Bugünü Yarını – 4", Milliyet, 05.05.2004; Benzer bir değerlendirme için bkz. Özkan, Funda, "İmam-Hatip İçin TESEV Çözümü", Radikal, 17.06.2004.

¹⁰⁷ Şaylan, Gencay, "İmam-Hatipliler Geliyor", Cumhuriyet, 09.01.1989.

sayısının 2496'da kaldığı (Tablo 14 ve 15), ayrıca aynı yıl bir yükseköğretim programına yerleşen 9931 (İHL mezunu) öğrencinin yalnızca 981'inin, yani onda birinin İlahiyat Fakültelerine yöneldiği belirtmektedir¹⁰⁸.

Tablo 14 : İHL Mezunlarının 1988 ÖSYS’de Dallara Göre 1. Tercihleri ve Yerleşenler Sayısı¹⁰⁹

| Bölüm | 1. tercih gösteren aday sayısı | Yerleşen | Bölüm | 1. tercih gösteren aday sayısı | Yerleşen |
|--------------------------------------|--------------------------------|----------|------------------------------------|--------------------------------|----------|
| 1- Hukuk Fakültesi | 8714 | 313 | 11- Açıköğretim | 453 | 4058 |
| 2- Kamu yönetimi | 4754 | 199 | 12- Basın-yayın yüksekokulu | 450 | 23 |
| 3- İlahiyat Fakültesi | 2496 | 988 | 13- Meslek yüksekokulları | 341 | 51 |
| 4- Tıp Fakültesi | 2078 | 188 | 14 –Türk dili ve edebiyatı | 285 | 134 |
| 5- Mühendislik Programları | 2016 | 286 | 15- İktisat | 182 | 94 |
| 6- Uluslar arası ilişkiler | 1255 | 34 | 16- Tarih | 170 | 130 |
| 7- Diğer | 1189 | 1828 | 17- Çalışma Eko. Ve end. ilişkiler | 165 | 72 |
| 8- 4 yıllık öğretmenlik programları | 1102 | 404 | 18- Maliye | 123 | 81 |
| 9-İşletme | 496 | 145 | 19- Eğitim Programları | 61 | 62 |
| 10- 2 Yıllık öğretmenlik programları | 474 | 815 | 20- Coğrafya | 51 | 26 |
| | | | TOPLAM | 26855 | 9931 |

Tablo 15 : 1988 Yılı ÖSYS Sonuçlarına Göre İHL Çıkışı Adayların Hukuk Ve Kamu Yönetimi Bölümlerine Yerleşme Durumu¹¹⁰

| | Hukuk Fakültelerine Yerleşme Durumu | | Kamu Yönetimi Yerleşme Durumu | |
|-----------------|-------------------------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------|
| | İHL dahil tüm yerleşen | İHL mezunu yerleşen | İHL dahil tüm yerleşen | İHL mezunu yerleşen |
| İstanbul Üni. | 864 | 141 | 336 | 52 |
| Selçuk Üni. | 160 | 19 | 65 | 12 |
| Marmara Üni. | 219 | 23 | 56 | 2 |
| Ankara Üni. | 800 | 105 | 115 | 45 |
| Dicle Üni. | 159 | 4 | | |
| Atatürk Üni. | 27 | 2 | | |
| Dok. Eylül Üni. | 323 | 19 | 77 | 8 |
| Uludağ Üni. | | | 151 | 20 |
| İnönü Üni. | | | 43 | 6 |
| Hacettepe Üni. | | | 56 | 10 |
| ODTÜ | | | 143 | 12 |
| Boğaziçi Üni. | | | 69 | 4 |
| Bilkent Üni. | | | 95 | 5 |
| Gazi Üni. | | | 166 | 23 |
| TOPLAM | 2674 | 313 | 1372 | 199 |

İHL mezunlarının üniversitede alandışı-dindışı bölümlere yönelmeleri konusunda yapılan bir değerlendirmede de; “bunların [İHL’nin] asıl mimarı olan taşradaki itibarlı

¹⁰⁸ Baloğlu, a.g.e., s. 133. Ayrıca “meslek lisesi sayılması gereken İmam Hatip Ortaokulları(nın) adeta Üniversite ve Yüksekokullara giden yolun amaçları haline dönüştüğü” iddiası için bkz. Katoğlu, Murat, “Cumhuriyet Türkiye’sinde Eğitim, Kültür, Sanat”, *Türkiye Tarihi 4 Çağdaş Türkiye*, Yayın Yönetmeni: Sina Akşin, Cem Yayınevi, İstanbul, 1997, s.474.

¹⁰⁹ Baloğlu, a.g.e., Tablo 98, s. 137.

¹¹⁰ Baloğlu, a.g.e., Tablo 99 – 100, s. 137.

kişilerin en iyi öğrencileri stratejik kurumlara girmeye teşvik ettikleri bilinmektedir. Bu kurumlar arasında öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri, Ankara'daki Fen Lisesi -polisteki ve yerel idaredeki merkezi rolü nedeniyle- İçişleri Bakanlığı, hatta Harb Okulları sayılabilir¹¹¹” değerlendirmesi yapılmaktadır.

İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL mezunlarının üniversitede alandışı-dindışı bölümlere yönelmeleri konusundaki bu itirazının gerekçesine bakıldığında ise, meslek lisesi öğrencilerinin ortaöğretimde pahalı bir eğitim aldıkları ve bu yüksek maliyete karşın, genel lise mezunlarıyla aynı yükseköğretim programlarına gittiklerinde, kaynak savurganlığının ortaya çıktığı¹¹² belirtilmektedir¹¹³.

2.2.2. Katsayı Tartışmaları

İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin katsayı uygulaması hakkındaki değerlendirmelerine bakıldığında öncelikle, katsayı uygulamasının İHL'ni savunan söylem tarafından değerlendirilişinin eleştirildiği görülmektedir. Bu konuda, ÖSS puanlarına öğrencilerin ortaöğretimde aldıkları başarı notlarının katılmasının bilimsel nedenlerinin yok sayılmasının bir “ibret” öyküsü olduğu vurgulandığı gibi, ÖSS'ye yeni değişkenler eklemek için geçmiş başarının gelecekteki başarıyı olumlu etkileyici özelliğinin başarı notunu puanlara yansıtarak daha doğru bir sıralama yapmanın hedeflendiği belirtilmektedir¹¹⁴. Ayrıca üniversiteye girişte meslek liseleri için eşitsiz muamele yapıldığı iddiaları “gerçekte laik din eğitimine bir alternatif yaratmak çabası¹¹⁵” olarak değerlendirilmektedir.

¹¹¹ Mardin, Şerif, “Türkiye’de Dini Sembollerin Dönüşümü Üzerine Bir Not”, çev. Gülşat Aygen Tosun, Türkiye’de Din ve Siyaset, (Makaleler / 3), İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 224.

¹¹² Şimşek, Ali, Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, TÜSİAD, İstanbul, 1999, s. 101. Bu konuda ayrıca H.Bülent Kahraman: “Niçin meslek okulu mezunu her üniversite bölümüne girsin? Eğitim planlaması diye bir şey vardır ve meslek okulu bu planlama içinde ya 'terminal' derecededir, adı üstünde kişiye bir meslek kazandıracaktır ya da sınırlı ve önkoşullar içinde o meslek eğitiminin uzantısı fakülterlere devam edebilirler. Yoksa sağlık okulu mezunu hukuk fakültesine, İHL mezunu tıp fakültesine gidecekse bu okulların amacı, işlevi ne olacak? Türkiye bu kaynakları niye bu kadar ucuza harcıyor?” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir. (Bkz. Kahraman, H.Bülent, “İmam-Hatip Liseleri Aldatmacası”, Radikal, 7.07.2005). İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin İHL mezunlarının üniversitede alandışı bölümlere yönelmeleri konusundaki itirazları konusunda ayrıca bkz. Akyüz, Türk Eğitim Sistemi (Başlangıcından 1999’a), s.324; Kaplan, İsmail, Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, s. 270 ; Çakır-Bozan,- Talu, a.g.e., sayfasız; Güçlü, Abbas, “Doktoralı İmamlar Geliyor!”, Milliyet, 13,06,2003; Gündem, Mehmet, “İmam Hatiplerin Dünü Bugünü Yarım – 1”, Milliyet, 02.05.2004.

¹¹³ İHL mezunlarının üniversitede bazı bölümlerde yoğunlaştıkları iddialarına verilen cevaplar için bkz. Ünsür a.g.e., s. 292-294,301-314; Öcal, İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları, s. 106,114-118; Öcal, “İmam-Hatip Lisesi Mezunlarının Yüksek Öğretime Yönelişleri ve Üslendikleri Görevler”, s. 42-44 , 65; Ayhan, Türkiye’de Din Eğitimi, s.369; Ayhan, “İmam-Hatip Liselerinin Eğitim-Öğretim Sistemi ve Bu Liselerin Mevcut Sorunları”, s.17; Çebeci, “İHL’nden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri”, s. 62-63; Berkan, İsmet, “Balayı Bitti”, Radikal, 20/05/2004.

¹¹⁴ Umay, Aysun, “Yüksek Öğrenime Öğrenci Seçme Katsayısı Kaç Yapılım?”, Eğitimbilim, C. 2 , S. 8, Güz 2004, s. 95.

¹¹⁵ Umay, a.g.m. s. 96.

Katsayı uygulaması konusundaki bir diğer değerlendirmede ise, öğrencilerin kendi alanı ile ilgili fakültelere girebilmesi savunulurken, isteyeninin istediği yere yöneleceği bir sistemin ise, eğitime özgürlük değil ancak kaos getireceği vurgulanmıştır. Bu “kaos”un daha oluşmadan önlenmesi için örneğin, hukuka gitmek isteyen bir öğrencinin, daha en baştan, önce düz liseye, ardından hukuka gitmesi önerilmektedir¹¹⁶.

Bu konuda, İHL’ni savunan söylemin, katsayı uygulamasında değişikliğe gidilmesi ve “İHL’ler iyi eğitim görmüyorlarsa sınavda elenirler” yaklaşımının meslek liselerinin pratikte hızla düz liseye dönüşmesine ve meslek dersleri yerine üniversiteye hazırlığın ön plana geçmesine neden olacağı ve İHL konusunda, katsayının dümdüz edilmesi durumunda İHL öğrenci sayısının bir iki yıl içinde 500 binleri bulacağı, ardından da dört yıllık lisans programlarının İHL mezunlarıyla dolacağı¹¹⁷ savunulmaktadır¹¹⁸.

İHL’ne eleştirel yaklaşan söylemin tek-parça bir bütün arzetmeyip farklı görüşler içerdiği ve İHL’nin ele alınışının toplumsal değişimin de etkisiyle iki dönem içerisinde değerlendirebileceği belirtilmişti. Buradan yola çıkarak, İHL’ne eleştirel yaklaşan söylemin bir sembol olarak İHL’ni değerlendirişi toparlanacak olursa, bu iki dönem içerisinde “İHL sembolünün olumsuz ele alınışı” ortak olsa da, “İHL sembolünün bu olumsuz ele alınışı”nın derecesi ve niteliğinde değişiklikler mevcuttur. Bu anlamda, İHL’ne mutlak olarak karşı olan bir noktadan, İHL’nin bir meslek lisesi olarak sosyal bir fonksiyonu olduğunu benimseyen bir noktaya geldiği belirtilebilir. Ancak, İHL’nde kız öğrencilerin varlığına getirilen eleştiriler gibi aynı kalan noktalar da mevcuttur.

Her toplumun bir “hakikat rejimi, hakikatle ilgili genel politikası¹¹⁹” olduğu gibi, Althusser’in “Devletin İdeolojik Aygıt’ları¹²⁰” içerisinde saydığı okullarda eğitim yoluyla yetiştirilmesi amaçlanan bir *birey tipi* de bulunmaktadır. Ancak İHL’ne eleştirel yaklaşan söyleme göre İHL’nin sembolik anlamının, yani İHL’ne eleştirilerinin bilgi-iktidar ilişkisinin çift yönlülüğü ve dolayısıyla iktidarın bilgi ürettiği gibi bilginin de iktidarı üretmesi¹²¹

¹¹⁶ Güçlü, Abbas, “Doktoralı İmamlar Geliyor!”, Milliyet, 13.06.2003,

¹¹⁷ Fatih Hilmioğlu’nun bu görüşleri için bkz. Gündem, Mehmet, “İmam Hatiplerin Dünü Bugünü Yarını – 3”, Milliyet, 04.05.2004.

¹¹⁸ İHL’ne eleştirel yaklaşan söylemin katsayı uygulaması hakkındaki değerlendirmelere verilen cevaplar için bkz. Şişman, Ahmet, “İHL Sorunu Nasıl Çözülür?”, Yeni Şafak, 5.7.2004; Ünsür a.g.e., s. 237, 241; Çalmuk, a.g.e., s. 29; Gökaçtı, a.g.e., s. 247; Öcal, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, s. 241; Öcal, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi”, s. 250; Hayrettin Karaman’ın görüşleri için bkz. Gündem, Mehmet, “İmam Hatiplerin Dünü Bugünü Yarını – 3”, Milliyet, 04.05.2004; Mert, Nuray, “Meslek Liseleri”, Radikal, 18.09.2003; Baltacı, “Cumhuriyet Döneminde Kur’an Kursları”, s. 185

¹¹⁹ Foucault, Michel, *Power/Knowledge – Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Ed: Colin Gordon, Harvester Wheatsheaf, New York, 1980, ss. 131-132, aktaran; Arslan, a.g.tz, s. 113.

¹²⁰ Althusser, a.g.e., s. 34.

¹²¹ Birtek, Faruk - Ergül, Gökhan, “Postmodern, Türk Aydın ve Frankfurt Okulu: Bir Polemik”, Türk Aydın ve Kimlik Sorunu, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1995, s. 326.

çerçevesinde İHL'nde yetiştirilen birey tipi konusundaki çekincelerine dayandığı görülmektedir. İHL'nde, hedeflenen “çağdaş birey tipi” ile uyuşmayan bir birey tipinin devlet eliyle yetiştirildiği iddiası/kaygısı, İHL'ne eleştirel yaklaşan söylem için İHL'nin sembolik anlamı konusunda baskın bir endişe oluşturmaktadır¹²².

3. Değerlendirme

Sembollerin anlamı üzerinde toplum içinde bir anlaşma olması¹²³ ve zihni kurgular olarak insanlara anlamlandırma araçları sağlarken, aynı zamanda, topluluğun sahip olduğu özel anlamları ifade etmenin yollarını da belirlemeleri¹²⁴, sembollerin olumlu yönlerinden birkaçını oluşturmaktadır. Ancak modern karmaşık bir toplum yapısının gereği olarak semboller bütünleştirici olabildikleri gibi çatışmalara da neden olabilmektedirler¹²⁵. Bu bakımından İHL'ne eleştirel yaklaşılması veya İHL'nin savunulması, *o söylemlerin kendileri için* istenen ve bilinen bir “açık işlev” oluşturarak sembolün bütünleştirici yönünü örneklerken; bunun amaçlanmayan bir gizil işlev¹²⁶ olarak, İHL etrafında oluşan söylem grupları arasında bir karşı karşıya gelme durumu oluşturması sembolün çatışmalara neden olabilmesini örneklemektedir. Bu anlamda din eğitimi konusu, süregelen tartışmaların mevcut olduğu bir konudur.

İHL'nin bir sembol olarak değerlendirilmesinin, genel olarak üç önemli olumsuz sonucu bulunmaktadır. Bunlardan ilki, İHL'ne bir sembol olarak yaklaşılmasının konunun İHL etrafında oluşan söylem modelleri taraflarından ele alınmasına bir “vazgeçilmezlik” vurgusu katması ve “İHL'nin vazgeçilmez bir bağlılıkla savunulmasına ya da karşı çıkılmasına neden olmasıdır. Burada, İHL'nin bir *sembol meselesi* haline gelmesi, sembollerin çatışmalara neden olabilen yönünün ağır basmasına neden olmasıyla çözümü zorlaştırabilmektedir. Fakat bu noktada belirtilmelidir ki, İHL'ni günümüzde bir sembol haline getiren en önemli etmen, çözülmemiş bir sorun olmasıdır. Ancak burada, öncelikle sorunun çözülmesi daha sonra İHL'ni bir sembol olarak değerlendirmekten vazgeçilebileceği savunması ise, kısır döngü yaratmakta ve çözümsüzlüğü kalıcılaştırmaktadır.

¹²² Bu konunun karşılıklı hassasiyetler çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ancak İHL'ni savunan söylemin İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemin bu endişelerini ortadan kaldırmaya yönelik yeterli bir savunma yap(a)maması, bu endişeleri artırmaktadır. Hatta bu endişeleri daha da artırmaya yönelik yayınlar için bkz. Karaman, Hayreddin, “Müzakereler”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, s. 108.

¹²³ Mardin, Din ve İdeoloji, s. 54.

¹²⁴ Sarıbay, Siyasal Sosyoloji, s. 53.

¹²⁵ Türkkahraman, a.g.e., s. 90.

¹²⁶ Kavram için bkz. Metron, Robert, On Theory and Sociology, New York, The Free Press, 1967, s. 115 aktaran M. Poloma, a.g.e. s. 42.

Toplumda fonksiyonu olmayan veya fonksiyonunu yitirmiş olan sembollerin zaman içerisinde ortadan kalkabileceği¹²⁷ kabul edilmekle birlikte, bunlardan hangilerinin ortadan kalkacağını bilmenin zor olduğu¹²⁸ söylenebilir. Bu nedenle yapılması gereken, İHL’ni bir sembol olmaktan çıkarmak ve tekrar normalleştirmektir. İHL’nin, bir sembol olarak kaldığı sürece geriletilebilir, ancak yokedilemez bir sorun olarak kalacağı düşünülmektedir¹²⁹.

Daha önce, siyasetin İHL ile etkileşimi ele alınırken, siyasetin İHL ile kurduğu ilişkinin “bir kontrol ilişkisi” olduğu ve bu kontrol ilişkisinin türünün de bir “patronaj¹³⁰” olduğu belirtilmişti. Bu bağlamda, İHL etrafında oluşan söylem modellerini benimseyen partilerin gerek söylemlerinde gerekse iktidarlarında aldıkları kararlarının “kitlenin desteğini harekete geçirme”ye, yani oylarını alabilmeye yönelik tutumlarının da, birer “parti patronajı” olarak değerlendirilebileceği vurgulanmıştı. Ancak burada, İHL’nin bir sembol olarak değerlendirilmesinin ikinci olumsuz-sonucu olarak belirtilebilecek husus, siyasetin İHL’ne patronaj ilişkileri bağlamında yaklaşmasının, konunun bir çözüme kavuşturulması seçeneğinin devredışı bırakılıp, konunun halihazırdaki sorunlu halinin istismarının tercih edildiğini yansıttığı düşünülmektedir.

İHL’nin bir sembol olarak değerlendirilmesinin üçüncü olumsuz-sonucu olarak belirtilebilecek husus ise, bunun İHL’ne “hakikatle potansiyel bir karşıtlık durumunda yer alan” bir “yanlı yaklaşım¹³¹” anlamında “ideolojik” yaklaşılmasına neden olmasıdır. Çünkü konunun ideolojik şekilde ele alınması sonucunda, bir sorunun “siyasal” bir sorun olduğu, ya da bir kararın “siyasal” olarak alındığı söz konusu edildiğinde, kastedilen şeyin, sorunun çözümlenmesinde ve kararın verilmesinde son sözü, gücün dağılımı, korunması, ya da el değiştirmesine ilişkin çıkarların söylediği¹³² şeklindeki saptamada belirtilen “güç” konusuna gelinmektedir. Ancak daha önce, Marx ve Engels’in fikirlerin gücünün her şeye yettiği görüşünü bir yanlısama olarak değerlendirdikleri belirtilmişti¹³³. Benzer şekilde İHL konusunda da, gücün her şeye yettiği görüşünün bir yanlısama olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Öyle ki, İHL konusunda oluşan tüm söylem modelleri gücü ellerinde bulundurduklarını düşündüklerinde kendi doğrularını uygulamaya koymuşlardır. Ancak

¹²⁷ Türkkahraman, a.g.e. , s. 345.

¹²⁸ Mardin, Din ve İdeoloji, s. 154.

¹²⁹ Burada Mircea Eliade: “Bugün, XIX. yüzyılın hissetmiş olmasının bile mümkün olmadığı bir şey anlaşılmaya başlanmıştır: bu da simgenin, efsanenin, imgenin manevi hayatın özüne ait oldukları; bunları gizlemenin, saklamanın, geriletmenin mümkün olduğu, ancak asla yokedilemeyecekleridir.” Eliade, Mircea, İmgeler ve Simgeler, çev. Mehmet Ali Kılıçbay, Gece Yayınları, Ankara, 1992, s. XVIII.

¹³⁰ Sarıbay, Siyasal Sosyoloji, s. 37.

¹³¹ Bu ifade için bkz. Aydın, Mustafa, Siyasetin Sosyolojisi, Açılım Kitap Yayınları, İstanbul, 2002, s. 125.

¹³² Weber, a.g.e., s. 133.

¹³³ Bauman, Siyaset Arayışı, s. 121.

değişmeyen durum, İHL'nin bir sorun olarak kalmasıdır. Dolayısıyla artık görülmüş olduğu umulan durum, İHL konusundaki sorunun “güç”le çözülemeyeceğidir.

İHL konusunda önemli bir ayrıntıya dikkat çekilecek olursa, siyasal demokrasinin işleminin tartışma ve uzlaşmaya bağlı olduğu, bu nedenle de uzlaşmaya elverişli olmayan konuların siyaset dışına çıkarılmasının zorunlu olduğu belirtilmektedir¹³⁴. Ancak İHL gibi tartışılabilir ve uzlaşılabilir bir konu iken, *siyaset içinde kaldığı için* uzlaşmaların sağlanamadığı bir sorun haline gelen konular da vardır. Bu anlamda, İHL'nin siyasetin dışına çıkarılması gerekmektedir, fakat bizzat kendisi uzlaşmaya elverişli olmayan bir konu olduğu için değil, aksine *siyaset içinde kaldıkça* uzlaşmaya elverişli olmaktan çıktığı için İHL konusu siyasetin dışına çıkarılmalıdır.

Çalışmanın bu aşamasında, bu bölümde geçen iki önemli tartışma konusu değerlendirilecektir.

3. İHL Konusunda İki Önemli Tartışma Konusunun Değerlendirilmesi :

3.1. İHL'nin Kapasitesini Aştığı Ve Genel Eğitime Dönüştüğü İddiaları

İHL konusunda önemli tartışma başlıklarından biri de, İHL'nin kapasitesini aştığı ve dolayısıyla da eğitimde iki başlılığa neden olduğu iddiaları ile bunlara verilen cevaplardır. Ancak bu çalışmada bu tartışmaların tam olarak birincil kaynaklara dayanmadan ve hak ettikleri genişlikte ele alınmadıkları düşünülmektedir. Sözün gelişi, İHL'nin kapasitesini aşp aşmadığı savunulmadan önce, İHL'nin tartışılan kapasitesinin ne olduğunun ve yıllar içerisinde nasıl geliştiğinin tam olarak ortaya konulması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, İHL'nin kapasitesi öncelikle kız ve erkek öğrenciler olarak ortaya konulacak, daha sonra ise İHL'nin kapasitesini aşp aşmadığı, İHL öğrenci sayılarının mesleki-teknik öğretim ve genel olarak ortaöğretim içerisindeki gelişimi çerçevesinde ele alınmaya çalışılacaktır. Son olarak da, toplumsal açıdan İHL'nin kapasitesini aşp aşmadığının değerlendirilmesine girişilecektir.

İHL'nin kapasitesini aşp aşmadığının anlaşılabilmesinde önemli olan ilk nokta, bunun kız-erkek, ortaokul-lise ayrımlarına girilmeksizin kaba-bütüncül bir açıklamasının sığ ve yetersiz olacağı şeklindedir. Bu nedenle bu konuda yapılacak değerlendirmelerin genel-geçer birtakım ifadelerden uzak bir şekilde dönemi içerisinde ortaokul-lise ayrımlarına göre ayrıntılı olması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada da bu yol izlenmiştir.

¹³⁴ Turan, a.g.m. s.465.

Tablo 16 : İHL'nin Orta ve Lise Kısımlarında Erkek , Kız ve Toplam Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Değişimi¹³⁵

| Yıllar | İHL Ortaokul Kısmı | | | İHL Lise Kısmı | | | İHL Toplam | | |
|-----------|--------------------|------------------|------------------|----------------|------------------|-----------------|------------|------------------|------------------|
| | Toplam | Erkek (%) | Kız (%) | Toplam | Erkek (%) | Kız (%) | Toplam | Erkek (%) | Kız (%) |
| 1970-1971 | 40775 | 40011 %98,13 | 764 %1,87 | 6648 | 6629 %99,71 | 19 %0,29 | 47423 | 46640 %98,35 | 783 %1,65 |
| 1971-1972 | 36303 | 35530 %97,87 | 773 %2,13 | 8886 | 8853 %99,63 | 33 %0,37 | 45189 | 44383 %98,22 | 806 %1,78 |
| 1972-1973 | 17533 | 17230 %98,27 | 293 %1,67 | 20796 | 20607 %99,09 | 186 %0,89 | 38329 | 37837 %98,72 | 479 %1,25 |
| 1973-1974 | 10522 | 10398 %98,82 | 124 %1,18 | 23960 | 23823 %99,43 | 137 %0,57 | 34482 | 34221 %99,24 | 261 %0,76 |
| 1974-1975 | 24.091 | 24055 %99,85 | 36 %0,15 | 24809 | 24602 %99,17 | 207 %0,83 | 48900 | 48657 %99,50 | 243 %0,50 |
| 1975-1976 | 51829 | 51141 %98,67 | 688 %1,33 | 25809 | 25645 %99,36 | 164 %0,64 | 77638 | 76786 %98,90 | 852 %1,10 |
| 1976-1977 | 84863 | 83471 %98,36 | 1392 %1,64 | 25800 | 25708 %99,64 | 92 %0,36 | 110663 | 109179 %98,66 | 1484 %1,34 |
| 1977-1978 | 108340 | 101643 %93,82 | 6697 %6,18 | 26177 | 26132 %99,83 | 45 %0,17 | 134517 | 127775 %94,99 | 6742 %5,01 |
| 1978-1979 | 114273 | 103685 %90,73 | 10588 %9,27 | 34417 | 34004 %98,80 | 413 %1,20 | 148690 | 137689 %92,60 | 11001 %7,40 |
| 1979-1980 | 130072 | 114442 %87,98 | 15630 %12,02 | 47941 | 46932 %97,90 | 1009 %2,10 | 178013 | 161374 %90,65 | 16639 %9,35 |
| 1980-1981 | 138798 | 119270 %85,93 | 19528 %14,07 | 62206 | 58475 %94,00 | 3731 %6,00 | 201004 | 177745 %88,43 | 23259 %11,57 |
| 1981-1982 | 147071 | 123984 %84,30 | 23087 %15,70 | 69793 | 63723 %91,30 | 6070 %8,70 | 216864 | 187707 %86,56 | 29157 %13,44 |
| 1982-1983 | 147140 | 125466 %85,27 | 21674 %14,73 | 72791 | 65191 %89,56 | 7600 %10,44 | 219931 | 190657 %86,69 | 29274 %13,31 |
| 1983-1984 | 144798 | 125218 %86,48 | 19580 %13,52 | 76193 | 66167 %86,84 | 10026 %13,16 | 220991 | 191385 %86,60 | 29606 %13,40 |
| 1984-1985 | 145816 | 126539 %86,78 | 19277 %13,22 | 83157 | 70819 %85,16 | 12338 %14,84 | 228973 | 197358 %86,19 | 31615 %13,81 |
| 1985-1986 | 150364 | 127234 %84,62 | 23130 %15,38 | 87560 | 73960 %84,47 | 13600 %15,53 | 237924 | 201194 %84,56 | 36730 %15,44 |
| 1986-1987 | 160001 | 130946 %81,84 | 29055 %18,16 | 89666 | 75546 %84,25 | 14120 %15,75 | 249667 | 206492 %82,71 | 43175 %17,29 |
| 1987-1988 | 169769 | 134610 %79,29 | 35159 %20,71 | 87972 | 73396 %83,43 | 14576 %16,57 | 257741 | 208006 %80,70 | 49735 %19,30 |
| 1988-1989 | 180007 | 137117 %76,17 | 42890 %23,83 | 87079 | 71349 %81,94 | 15730 %18,06 | 267086 | 208466 %78,05 | 58620 %21,95 |
| 1989-1990 | 190176 | 140381 %73,82 | 49795 %26,18 | 92527 | 73260 %79,18 | 19267 %20,82 | 282703 | 213641 %75,57 | 69062 %24,43 |
| 1990-1991 | 209377 | 149394 %71,35 | 59983 %28,65 | 100176 | 76371 %76,24 | 23805 %23,76 | 309553 | 225765 %72,93 | 83788 %27,07 |
| 1991-1992 | 227711 | 156251 %68,62 | 71460 %31,38 | 117507 | 85590 %72,84 | 31917 %27,16 | 345218 | 241841 %70,05 | 103377 %29,95 |
| 1992-1993 | 254542 | 166479 %65,40 | 88063 %34,60 | 137225 | 96398 %70,25 | 40827 %29,75 | 391767 | 262877 %67,10 | 128890 %32,90 |
| 1993-1994 | 276370 | 173535 %62,79 | 102835 %37,21 | 160199 | 108264 %67,58 | 51935 %32,42 | 436569 | 281799 %64,55 | 154770 %35,45 |
| 1994-1995 | 289978 | 174856 %60,30 | 114422 %39,46 | 170781 | 110566 %64,74 | 60215 %35,26 | 460759 | 285422 %61,95 | 174637 %37,90 |
| 1995-1996 | 289323 | 169720 %58,66 | 119603 %41,34 | 184371 | 113430 %61,52 | 70941 %38,48 | 473694 | 283150 %59,77 | 190544 %40,23 |

¹³⁵ Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

| | | | | | | | | | |
|-----------|-------|-----------------|-----------------|--------|------------------|------------------|--------|------------------|------------------|
| 1996-1997 | 96903 | 53473 %55,18 | 43430 %44,82 | 184461 | 108286 %58,70 | 76175 %41,30 | 281364 | 161759 %57,49 | 119605 %42,51 |
| 1997-1998 | * | | | 173787 | 92872 %53,44 | 80915 %46,56 | 173787 | 92872 %53,44 | 80915 %46,56 |
| 1998-1999 | | | | 176690 | 91265 %51,65 | 85425 %48,35 | 176690 | 91265 %51,65 | 85425 %48,35 |
| 1999-2000 | | | | 116431 | 58108 %49,91 | 58323 %50,09 | 116431 | 58108 %49,91 | 58323 %50,09 |
| 2000-2001 | | | | 71430 | 37437 %52,41 | 33993 %47,59 | 71430 | 37437 %52,41 | 33993 %47,59 |
| 2001-2002 | | | | 55.339 | 32.118 %58,04 | 23.221 %41,96 | 55339 | 32118 %58,04 | 23221 %41,96 |
| 2002-2003 | | | | 48035 | 32.071 %66,77 | 15.964 %33,23 | 48035 | 32071 %66,77 | 15964 %33,23 |
| 2003-2004 | | | | 66117 | 41.578 %62,89 | 24.539 %37,11 | 66117 | 41578 %62,89 | 24539 %37,11 |
| 2004-2005 | | | | 73563 | 43.726 %59,44 | 29.837 %40,56 | 73563 | 43726 %59,44 | 29837 %40,56 |

İHL'nin kapasitesini aşıp aşmadığının değerlendirilmesinde, *teknik olarak* kriterin, mesleki-teknik öğretim ve ortaöğretimde orta ve lise düzeyinde İHL öğrencilerinin oranları olduğu düşünülmektedir. Aşağıda bu oranlar ve yıllar içindeki değişimleri belirtilmiştir.

Tablo 17 : İHL Öğrenci Sayılarının Mesleki-Teknik Öğretim Ve Ortaöğretimde Yeri

A- İHL Orta Kısım Öğrenci Sayısı

B- Ortaokul Seviyeli Mesleki Ve Teknik Okullar

C- Ortaokul Seviyeli Mesleki Ve Teknik Okullar İçerisinde Ortaokul Seviyeli İHL Öğrencilerinin Oranı

D- Ortaokul Seviyeli Toplam Ortaöğretim

E- İHL Ortaokul Öğrenci Sayısının Ortaokul Seviyeli Toplam Ortaöğretime Oranı

F- İHL Lise Kısmı Öğrenci Sayısı

G- Lise Seviyeli Mesleki ve Teknik Ortaöğretim

H- Lise Seviyeli Mesleki ve Teknik Ortaöğretim İçerisinde İHL Lise Kısmı Öğrencilerinin Oranı

I- Lise Seviyeli Toplam Ortaöğretim

J- İHL Lise Öğrenci Sayısının Lise Seviyeli Toplam Ortaöğretime Oranı

K- İHL Toplam Öğrenci Sayısı (Lise+Orta)

L- Mesleki ve Teknik Ortaöğretim (Lise+Orta)

M- Mesleki ve Teknik Okullar İçerisinde Toplam İHL Öğrencilerinin Oranı

N- Toplam Ortaöğretim

O- Toplam Ortaöğretim İçinde İHL Öğrencilerinin Oranı

| Yıllar | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O |
|-----------|--------|--------|--------|-----------|-------|--------|---------|-------|---------|-------|--------|---------|--------|-----------|-------|
| 1970-1971 | 40.775 | 67.834 | %60,11 | 851.305 | %4,79 | 6648 | 167.252 | %3,97 | 411.821 | %1,61 | 47.423 | 235.086 | %20,17 | 1.263.126 | %3,75 |
| 1971-1972 | 36.303 | 64.269 | %56,49 | 916.918 | %3,96 | 8886 | 189.576 | %4,69 | 450.668 | %1,97 | 45.189 | 253.845 | %17,80 | 1.367.586 | %3,30 |
| 1972-1973 | 17.533 | 46.499 | %37,71 | 930.984 | %1,88 | 20.796 | 220.596 | %9,43 | 488.225 | %4,26 | 38.329 | 267.095 | %14,35 | 1.419.209 | %2,49 |
| 1973-1974 | 10.522 | 38.835 | %27,09 | 927.062 | %1,13 | 23.960 | 246.612 | %9,72 | 589.810 | %4,06 | 34.482 | 285.447 | %12,08 | 1.516.872 | %2,27 |
| 1974-1975 | 24.091 | ** | | 945.744 | %2,55 | 24.809 | | | 652.671 | %3,80 | 48.900 | 313.431 | %15,60 | 1.598.415 | %3,06 |
| 1975-1976 | 51.829 | 83.955 | %61,73 | 1.123.058 | %4,61 | 25.809 | 303.793 | %8,50 | 689.481 | %3,74 | 77.638 | 387.748 | %20,02 | 1.812.539 | %4,28 |
| 1976- | 84. | 118. | % | 1.192. | % | 25. | 317. | % | 746. | % | 110. | 435. | % | 1.938. | % |

* İlköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla İHL'nin orta kısımları diğer ortaokullarla birlikte kapatılmıştır.

** Veri bulunamamıştır.

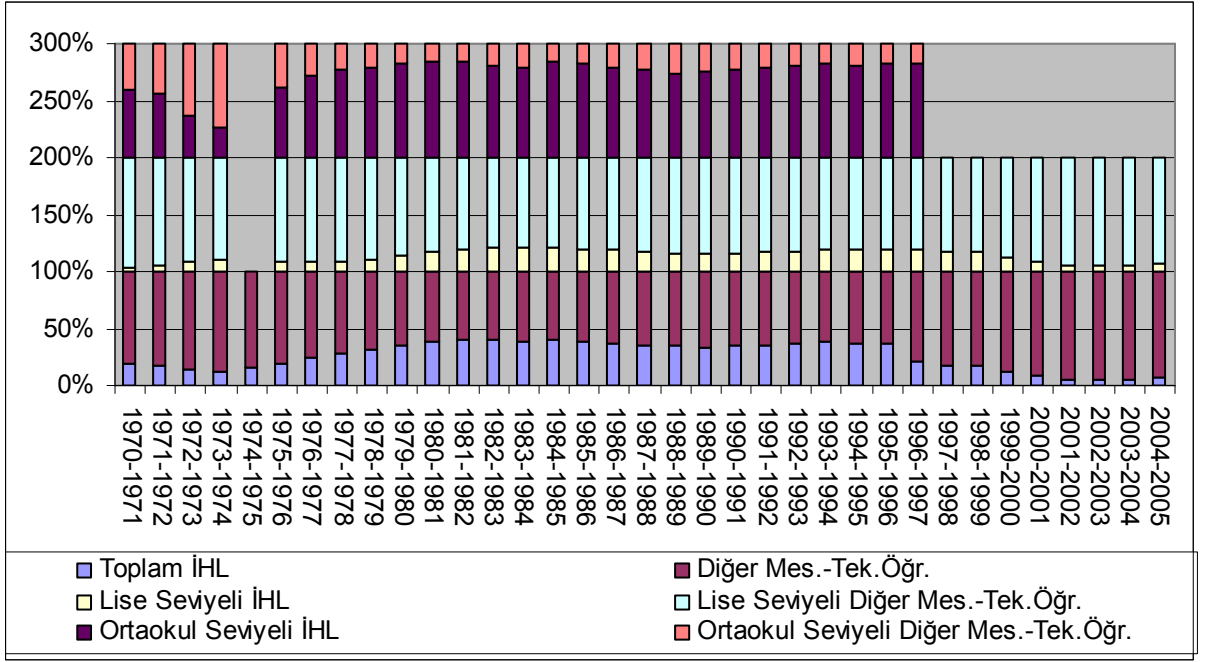
| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---------|---------|--------|-----------|--------|---------|-----------|--------|-----------|-------|---------|-----------|--------|-----------|-------|
| 1977 | 863 | 211 | 71,79 | 500 | 7,12 | 800 | 515 | 8,13 | 211 | 3,46 | 663 | 726 | 25,40 | 711 | 5,71 |
| 1977-1978 | 108.340 | 140.378 | %77,18 | 1.247.833 | %8,68 | 26.177 | 329.052 | %7,96 | 785.713 | %3,33 | 134.517 | 469.430 | %28,66 | 2.033.546 | %6,61 |
| 1978-1979 | 114.273 | 145.164 | %78,72 | 1.255.112 | %9,10 | 34.417 | 337.675 | %10,19 | 819.907 | %4,20 | 148.690 | 482.839 | %30,79 | 2.075.019 | %7,17 |
| 1979-1980 | 130.072 | 159.275 | %81,67 | 1.339.508 | %9,71 | 47.941 | 355.648 | %13,48 | 887.408 | %5,40 | 178.013 | 514.923 | %34,57 | 2.226.916 | %7,99 |
| 1980-1981 | 138.798 | 165.325 | %83,95 | 1.312.837 | %10,57 | 62.206 | 354.998 | %17,52 | 889.603 | %6,99 | 201.004 | 520.323 | %38,63 | 2.202.440 | %9,13 |
| 1981-1982 | 147.071 | 172.860 | %85,08 | 1.412.587 | %10,41 | 69.793 | 357.835 | %19,50 | 898.339 | %7,77 | 216.864 | 530.695 | %40,86 | 2.310.926 | %9,38 |
| 1982-1983 | 147.140 | 183.002 | %80,40 | 1.515.811 | %9,71 | 72.791 | 358.155 | %20,32 | 877.876 | %8,29 | 219.931 | 541.157 | %40,64 | 2.393.687 | %9,19 |
| 1983-1984 | 144.798 | 183.387 | %78,96 | 1.634.011 | %8,86 | 76.193 | 377.028 | %20,21 | 906.793 | %8,40 | 220.991 | 560.415 | %39,43 | 2.540.804 | %8,70 |
| 1984-1985 | 145.816 | 174.875 | %83,38 | 1.761.456 | %8,28 | 83.157 | 401.192 | %20,73 | 984.919 | %8,44 | 228.973 | 576.067 | %39,75 | 2.746.375 | %8,34 |
| 1985-1986 | 150.364 | 181.667 | %82,77 | 1.855.390 | %8,10 | 87.560 | 435.009 | %20,13 | 1.062.994 | %8,24 | 237.924 | 616.676 | %38,58 | 2.918.384 | %8,15 |
| 1986-1987 | 160.001 | 201.148 | %79,54 | 1.962.942 | %8,15 | 89.666 | 465.171 | %19,28 | 1.137.745 | %7,88 | 249.667 | 666.319 | %37,47 | 3.100.687 | %8,05 |
| 1987-1988 | 169.769 | 221.275 | %76,72 | 2.091.790 | %8,12 | 87.972 | 499.292 | %17,62 | 1.196.519 | %7,35 | 257.741 | 720.567 | %35,77 | 3.288.309 | %7,84 |
| 1988-1989 | 180.007 | 241.971 | %74,39 | 2.261.951 | %7,96 | 87.079 | 530.301 | %16,42 | 1.250.173 | %6,97 | 267.086 | 772.272 | %34,58 | 3.512.124 | %7,60 |
| 1989-1990 | 190.176 | 253.435 | %75,04 | 2.291.972 | %8,30 | 92.527 | 577.281 | %16,03 | 1.328.810 | %6,96 | 282.703 | 830.716 | %34,03 | 3.620.782 | %7,81 |
| 1990-1991 | 209.377 | 272.931 | %76,71 | 2.381.510 | %8,79 | 100.176 | 627.274 | %15,97 | 1.426.632 | %7,02 | 309.553 | 900.205 | %34,39 | 3.808.142 | %8,13 |
| 1991-1992 | 227.711 | 288.710 | %78,87 | 2.405.335 | %9,47 | 117.507 | 688.300 | %17,07 | 1.582.347 | %7,43 | 345.218 | 977.010 | %35,33 | 3.987.682 | %8,66 |
| 1992-1993 | 254.542 | 313.464 | %81,20 | 2.556.339 | %9,96 | 137.225 | 752.711 | %18,23 | 1.743.471 | %7,87 | 391.767 | 1.066.175 | %36,75 | 4.299.810 | %9,11 |
| 1993-1994 | 276.370 | 333.140 | %82,96 | 2.636.558 | %10,48 | 160.199 | 809.051 | %19,80 | 1.887.534 | %8,49 | 436.569 | 1.142.191 | %38,22 | 4.524.092 | %9,65 |
| 1994-1995 | 289.978 | 356.071 | %81,44 | 2.674.986 | %10,84 | 170.781 | 894.738 | %19,09 | 2.050.565 | %8,33 | 460.759 | 1.250.09 | %36,84 | 4.725.551 | %9,75 |
| 1995-1996 | 289.323 | 349.054 | %82,89 | 2.645.440 | %10,94 | 184.371 | 961.727 | %19,17 | 2.162.865 | %8,52 | 473.694 | 1.310.781 | %36,14 | 4.808.305 | %9,85 |
| 1996-1997 | 290.943 | 352.974 | %82,43 | 2.560.563 | %13,79 | 184.461 | 980.203 | %18,82 | 2.200.329 | %8,38 | 281.364 | 1.333.177 | %21,10 | 4.760.892 | %5,91 |
| 1997-1998 | * | | | | | 173.787 | 963.774 | %18,82 | 2.129.969 | %8,16 | 173.787 | 963.774 | %18,03 | 2.129.969 | %8,16 |
| 1998-1999 | | | | | | 176.690 | 998.071 | %18,03 | 2.280.676 | %7,75 | 176.690 | 998.071 | %17,70 | 2.280.676 | %7,75 |
| 1999-2000 | | | | | | 116.431 | 916.438 | %17,70 | 2.316.350 | %5,03 | 116.431 | 916.438 | %12,70 | 2.316.350 | %5,03 |
| 2000-2001 | | | | | | 71.430 | 875.238 | %12,70 | 2.362.653 | %3,02 | 71.430 | 875.238 | %8,16 | 2.362.653 | %3,02 |
| 2001-2002 | | | | | | 55.339 | 906.456 | %8,16 | 2.579.839 | %2,15 | 55.339 | 906.456 | %6,10 | 2.579.839 | %2,15 |
| 2002-2003 | | | | | | 48.035 | 985.575 | %6,10 | 3.023.602 | %1,59 | 48.035 | 985.575 | %4,87 | 3.023.602 | %1,59 |
| 2003-2004 | | | | | | 66.117 | 1.129.481 | %4,87 | 3.593.404 | %1,84 | 66.117 | 1.129.481 | %5,85 | 3.593.404 | %1,84 |
| 2004-2005 | | | | | | 73.563 | 1.050.394 | %5,85 | 3.039.449 | %2,42 | 73.563 | 1.050.394 | %7,00 | 3.039.449 | %2,42 |

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

* İlköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla İHL'nin orta kısımları kapatılmıştır.

3.1.1. Mesleki-Teknik Öğretim İçerisinde İHL

Şekil 6 : Mesleki ve Teknik Okullar İçinde İHL Öğrencilerinin Oranları¹³⁶



Ortaokul düzeyindeki mesleki-tekniik öğretim içerisinde İHL'nin oranının oldukça yüksek seviyelerde seyretmiş olduğu görülmektedir. Bu nedenle ortaokul düzeyinde verilen mesleki ve teknik öğretimin ağırlıklı “imam-hatip” yetiştirilmesinden ibaret olduğu izlenimi oluşmaktadır. Ayrıca bu dönem içerisinde ortaokul düzeyindeki mesleki-tekniik öğretim içerisinde İHL öğrencilerinin oranının ortalamasının, Tablo 17’de “C” sütununda görüldüğü üzere, % 73,82 gibi oldukça yüksek bir rakam olması ve bunun % 85,08’e kadar da çıkması bu izlenimi doğrulamaktadır.

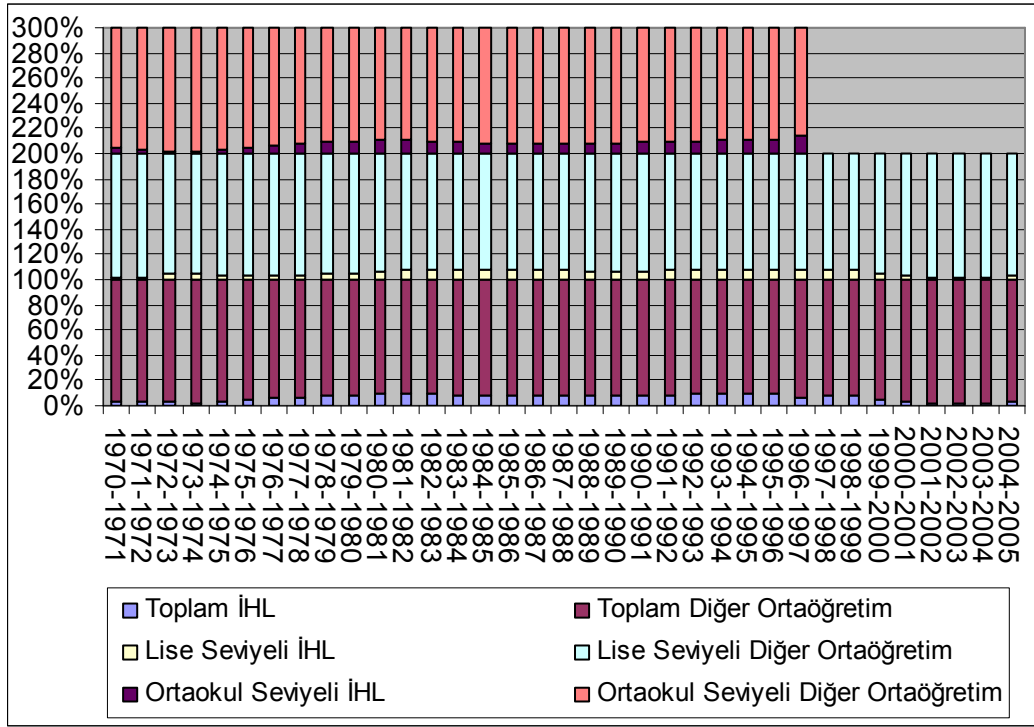
Lise düzeyindeki mesleki-tekniik öğretim içerisinde İHL'nin oranının gelişimine bakıldığında ise, dönem dönem yüksek sayılabilecek seviyelerde seyrettiği görülmektedir. Ayrıca lise düzeyindeki mesleki-tekniik öğretim içerisinde yine lise düzeyindeki İHL'nin oranının ortalamasının, Tablo 17’de “H” sütununda görüldüğü üzere, % 26,24 olması ve bunun % 40,86’ya kadar çıkmış olması da, İHL'nin lise düzeyindeki mesleki-tekniik öğretim içerisinde oranının yüksek sayılabilecek seviyelerde seyrettiğini doğrulamaktadır.

İHL'nin toplam öğrenci sayısı ile mesleki-tekniik öğretim içerisinde oranının önemli seviyelere ulaştığı Tablo 17’de “M” sütununda görülmektedir. Buna göre, 35 yıllık dönemde mesleki-tekniik öğretim içerisinde İHL'nin öğrencilerinin oranının ortalaması % 26’dır ve bu oranlar % 40,86’ya kadar da çıkmıştır.

¹³⁶ Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

3.1. 2. Ortaöğretim İçerisinde İHL

Şekil 7 : Ortaöğretim İçerisinde İHL Öğrencilerinin Oranları¹³⁷



İHL'nin orta kısmındaki öğrenci sayıları ile ortaokul düzeyinde ortaöğretim içerisindeki yerinin yıllar içindeki ortalamasının % 8,01 olduğu ve bunun % 13,79'a kadar da çıktığı görülmektedir. Bu nedenle ortaokul düzeyindeki okul çeşitliliği göz önüne alındığında bunun tek bir okul türü için oldukça yüksek bir oran olduğu düşünülmektedir.

Lise düzeyindeki ortaöğretim içerisinde İHL'nin lise kısmının oranının ortalamasının % 13,89 olması ve % 20,73'e kadar da çıkmış olması, ortaöğretim içerisinde tek bir okul için oldukça yüksektir.

İHL'nin toplam öğrenci sayısının tüm ortaöğretim içerisindeki yerine bakıldığında bunun, ele alınan son otuzbeş yıllık dönemde ortalamasının % 6,40 olduğu ve % 9,85'e kadar da çıktığı görülmektedir¹³⁸. Bu ise ortaöğretim içerisindeki okul çeşitliliği düşünüldüğünde yüksek bir rakamdır ve bunun İHL'nin kapasitesini aştığı iddialarını doğruladığı da düşünülebilir.

Buraya kadar İHL'nin kapasitesini aşmış olup olmamasının teknik anlamda kriterinin, “mesleki-teknik öğretimde ve ortaöğretimde öğrenci sayılarının ulaştığı oranlar” olduğu belirtildi. Ancak toplumsal olarak İHL'nin kapasitesini aşip aşmadığının açıklanmasına

¹³⁷ Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

¹³⁸ Ancak burada Tablo 25'te “O” sütununda görüldüğü üzere, 2000 yılı sonrasında toplam ortaöğretim içinde İHL öğrencilerinin oranının % 3 ile % 2 arasındaki değerlerde olduğunun vurgulanması olayın tüm bu tarihselliğinin gözlerden uzak tutulmaya çalışıldığını göstermektedir.

çalışıldığında ise, bunun yalnızca teknik olarak tayin edilmesinin, toplumsal değişimin İHL'ne ve bu okullara çocuklarını gönderen kitleye olan etkilerinin açıklanmasında yeterli olamayacağı düşünülmektedir. Çünkü İHL'nin kapasitesini aşmasının da bir sonuç olarak değerlendirildiği bu çalışmada, İHL'nin kapasitesini aşmasında toplumsal değişimin etkilerinin ortaya konulması gerekli görülmektedir.

İHL'nde bir yoğunlaşma yaşanmasının nedeni, İHL'nin hedef kitlesinin taleplerinin çeşitliliği karşısında, alternatif olmayan bir eğitim kurumu durumunda olması ve fonksiyonlarını paylaşabileceği “işlevsel alternatifleri”nin¹³⁹ zaman içerisinde oluşturulamamış olması olarak görülmektedir. Özellikle 1982 Anayasası'nın 24. maddesinde yer alan “Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır” hükmünün işaret ettiği, *isteğe bağlı din öğretimi* konusunda kurumsal alternatiflerin oluşturulamamış olması, İHL'nin din adamı yetiştiren bir okul olma işlevine ilaveten, bu isteğe bağlı din öğretimini çocuklarına aldırarak isteyen velilere bu isteğe bağlı din öğretimini çocuklarına aldırabilecekleri bir okul olma işlevini de yüklenmesine neden olmuştur. İHL'nin bu alternatifsizliğinin sonucu olarak da, bu okullara din adamı olmak için gelenlerin yanında, isteğe bağlı din öğretimini almak için de İHL'ne yönelinmiştir¹⁴⁰. Ancak, İHL'nin bir meslek lisesi olmasının yanında, isteğe bağlı din öğretimini karşılayabilecek bir eğitim kurumu olarak da görülmeye başlanmasının, İHL'nin öğrenci sayısını arttırdığı ve bunun da mesleki-teknik öğretim ve ortaöğretimde İHL öğrencilerinin oranlarını arttıran bir etmen olduğu doğru olsa da, bu durum İHL'nin alternatifsizliğinin getirdiği bir toplumsal değişimi işaret etmektedir. İsteğe bağlı din öğretiminin İHL'nin dışında sağlanabileceği bir “işlevsel alternatif”nin oluşturulamamış olması da, bu “toplumsal değişim”yi oluşturan nedeni sağlamıştır ve bu süreç İHL'nin dışında gelişmiştir.

Oysa, birbirinden çok farklı olduğu düşünülen “din adamı yetiştirme” ile “isteğe bağlı din öğretimini” verme işlevlerini tek bir kurumdan birlikte yerine getirmesinin beklenmesi, İHL'nde bir yoğunlaşma yaşanmasına neden olmuştur.

Bu anlamda İHL, isteğe bağlı din öğretiminin alınabileceği eğitim kurumu olarak görülmüş ve İHL dini konularda duyarlı olan kişilerin çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini

¹³⁹ R. Merton'ın bu kavramlaştırması için bkz. . Poloma, Margeret , a.g.e. 1993 , s. 41.

¹⁴⁰ İmam-Hatip Liselerine kurulduğu yıldan itibaren halkımızın bir bölümünün bu okullara ilgi göstermesinin başlıca nedeni olarak savunulan , din eğitiminin sadece bu okullarda verildiğine inanıldığı ve diğer orta öğretim kurumlarında verilen din öğretiminin yetersiz olduğunun kabul edildiği şeklindeki açıklamalar da (Bkz. Baysal, Hasan Hüseyin, “Açılış Konuşması”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yayınları, İstanbul, 2005,s.18) isteğe bağlı din öğretimini çocuklarına aldırarak isteyen velilerin İHL'ne yöndiklerini göstermektedir.

alabilecekleri bir okul olma işlevini kazanmıştır. Ancak bunu kabul etmenin konunun başka boyutları olduğunu dile getirmeye engel oluşturmadığı düşünülmektedir. Bu anlamda, kültürel öğelerin, pozitif ve negatif işlevlerin her ikisini göz önünde bulundurarak işlevsel sonuçların kesin dengesine göre düşünülmesi gerektiği¹⁴¹ şeklindeki önerme hatırlandığında, İHL'nin dini konularda duyarlı ailelerin kız ve erkek çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini alabilecekleri bir okul olma işlevini sunmasının işlevsel bir bilançosunu ortaya koymaya çalışmak gerekmektedir. Çünkü, günümüzde “İHL sorun üretmeye, toplumda gerginliklere neden olmaya devam ediyor¹⁴²”.

Bu bakımdan, İHL'nin ailelerin kız ve erkek çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini sağladığı iddiasının kabul edilmesiyle bunun “açık ve gizil işlevleri”nin de belirtilmesi gerektiği düşünülmektedir. İHL'nin dini konularda hassas ailelerin kız ve erkek çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini sağlaması, “niyet edilen ve farkedilen nesnel sonuçlar” olarak bir “açık işlev” olarak belirtilebilecekken, bunun “farkedilmeyen sonucu olarak gizil işlev”i¹⁴³ İHL'nin statüsü konusunda gerçekleşmiş ve bir meslek lisesi olarak kurulan İHL'ni¹⁴⁴ bir meslek lisesi olma statüsünden çıkararak önemli adımı oluşturmuştur. Çünkü, dini konularda hassas ailelerin kız ve erkek çocuklarına isteğe bağlı din öğretiminin İHL yoluyla sağlanmasının kabul edilmesi, “din adamı” olmak istemeyen öğrencilere İHL'nin kapılarının açılmasına neden olmuştur. Bu ise, İHL'nin bir “meslek lisesi” olarak kalamayacağına veya kalmasının istenmediğine dair önemli bir eşiği oluşturmuştur.

Bu çerçevede, cevaplanması gerekli olan soru şudur: “İHL'nin çocukları için din öğretimi talep eden ailelerin kız ve erkek çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini sağladığı kabul edilse *bile*, İHL'nin artık sorun yaratan bir sorun haline geldiği bu dönemde, İHL'nin bu işlevi yerine getirmesi tartışmasız biçimde kabul edilmeli midir?” Bunun, İHL'nin bir dönem yerine getirdiği tarihsel bir fonksiyonu olduğu ve bu işlevi yerine getirmesinin İHL'nden beklenilmesinin dönemini tamamlamış olduğu düşünülmektedir. Çünkü, İHL'nin dini konularda hassas ailelerin kız ve erkek çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini sağlaması, hala bu fonksiyonun İHL yoluyla karşılanmasını şart koşmamaktadır. Bunun için de isteğe bağlı din öğretimini konusunda artık “işlevsel alternatif” olarak alternatif kurumsal yapıların tartışılması gerektiği düşünülmektedir.

Ancak bu konuda alternatif kurumsal yapıların tartışılmasında, İHL'ne din görevlisi olmak yerine, isteğe bağlı din öğretimini almak isteyerek gelenlere “*işlevsel alternatifler*”

¹⁴¹ R. Merton'ın bu görüşü için bkz. Poloma, a.g.e., s. 40.

¹⁴² Çakır - Bozan - Talu, a.g.e., sayfasız.

¹⁴³ R. Merton'ın “Açık ve gizil işlev” kavramlaştırmaları için bkz. Swingewood, a.g.e. s. 282.

¹⁴⁴ Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun ilgili 4. maddesi için bkz. Yücel, Hasan Ali, a.g.e. 1974, s. 269.

olarak yeni seçenekler *yaratılmadan*, din görevlisi olmak istemeyenlere İHL'nin kapılarının kapatılması durumunda, İHL'ne çocuklarını gönderen velilerin seküler bilgiler ile dini bilgiler arasında bir açmazda bırakılmış olacakları ve bunun da ülkemizde din öğretimi alanındaki sorunların derinleşmesine yol açabileceği düşünülmektedir.

3.2. İHL'nin “Kız Öğrencilere Okuma Olanığı Sağladığı” Şeklindeki İddianın Değerlendirilmesi

Öncelikle belirtilecek olursa, İHL'nin okuma imkânı sağladığı iddia edilen kızlar, dini konularda hassa olan ailelerin kızlarıdır. Bu iddianın¹⁴⁵, İHL'nin kız öğrencilere sağladığı barınma ve burs olanakları bakımından yukarıda birincil kaynaklara dayanılarak incelenmesiyle, ele alınan dönemde kız öğrenciler için önemli bir olanak sağlamadığı görülmüştür¹⁴⁶. Bu nedenle, İHL'nin kız öğrencilere okuma olanağı sağladığı şeklindeki bu iddianın, İHL'nin orta ve lise kısımlarında okuyan kız öğrencilerin çok az bir kısmına barınma ve burs olanağı sağlanmış olması nedeniyle, “*fakir-olanağı olmayan kız öğrencilere İHL'nin okuma imkânı sağladığı*” şeklinde dile getirilemeyeceği saptanmıştır.

Ancak, İHL'nin sosyal açıdan kız öğrencilere önemli oranda yurt ya da burs sağlayan bir özelliğinin olmadığını ortaya konulmasına rağmen, bunun İHL'nin kız öğrencilere okuma olanağı sağladığı şeklindeki iddiayı geçersiz kılmayacağı düşünülmektedir. Çünkü, Tablo 18'da görüldüğü üzere, bir diğer değişken olarak, İHL'nde kız öğrencilerin sayılarının arttığı dönemlerin ülkemizde aynı zamanda şehirleşmenin de arttığı dönemler¹⁴⁷ olduğu görülmektedir.

Tablo 18: Şehirlerdeki Nüfus ve İHL'ndeki Kız Öğrenci Sayılarındaki Değişmeler¹⁴⁸

| | 1965 | 1970 | 1975 | 1980 | 1985 | 1990 | 1997 |
|----------------------------|----------------|---------------|---------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| Şehirlerdeki Nüfus Toplamı | 10.805 .817 | 13.691 101 | 16.869 068 | 19.645. 007 | 26.865 757 | 33.326. 351 | 40.630. 463 |
| İHL Kız Öğrenci Sayıları | 5 | 783 | 852 | 23.259 | 36.730 | 83.788 | 80.915 |

¹⁴⁵ Bkz. Öcal, a.g.e., s. 106; Gökaçtı, a.g.e. s. 20,229. Ayrıca bu çerçevede yer alan ancak İHL'ni savunan söylem içerisinde yer almadıklarını düşündüğümüz değerlendirmeler de vardır. TESEV'in bu konudaki çalışmasında muhafazakâr ailelerin hala kız çocuklarını bu okullara göndermeye devam ettikleri ve İHL'nin birçok durumda kızlar için cankurtaran simidi olabildiği belirtilmektedir. (Çakır -Bozan - Talu, a.g.e., sayfasız) Benzer şekilde Murat Belge görüşünü: “ilkokulla birlikte bitmesi mukadder bir eğitimi uzattıkları için [İHL'nin] yararlarının ağır bastığı kanısındayım” ifadeleriyle belirtmektedir. (Belge, Murat, “İkilik Temeli Üstünde Birlik”, Radikal, 28/05/2004) Ve bu konuda Ömer Lütfi Mete de: “bu okullar olmasaydı ülkede muhafazakar ailelerin büyük çoğunluğu kız çocuklarını ilkokuldan öteye yollamazdı” şeklinde bir değerlendirme yapmaktadır. Bkz. Mete, Ömer Lütfi “İmam Hatipler, Kızlar ve Atatürk”, Sabah, 10.05.2004.

¹⁴⁶ Ortaokul ve lise düzeyinde İHL'nde kız öğrencilere sağlanan yatılı okuma olanakları için bkz. Şekil 4 ve Tablo 7; İHL orta ve lise kısmında burslu kız öğrencilerin oranı için bkz. Tablo 8.

¹⁴⁷ Türkiye'de kentlerde yaşayan nüfusun özellikle 1950'leden sonra hızlı bir gelişme gösterdiği konusunda bkz. Tekeli, İlhan-Gülöksüz,Yiğit, “Kentleşme, Kentleşme ve Türkiye Deneyimi”, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, 5: 1233.

¹⁴⁸ Şehir: İl ve İlçe merkezlerinin belediye sınırları içinde kalan alan. Şehirlerdeki Nüfus Toplamı için DİE. Genel Nüfus Sayımı İdari Bölünüş muhtelif sayılar; İHL Kız Öğrenci Sayıları: 1965 yılı için bkz. Zekai, a.g.e. s. 137; diğer yıllar için bkz. Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

Şehirleşmenin “insan davranış ve ilişkilerinde şehirlere özgü değişikliklere yol açan bir nüfus birikimi süreci¹⁴⁹” olarak tanımlanmasında belirtilen “şehirlere özgü değişiklikler”den biri de kızların okutulmasıdır. Ülkemizin şehirleşmesine paralel olarak kırdan şehre gelen dindar ve kız çocuklarını okutma geleneği zayıf olan aileler için şehre göçmenin ardından İHL’nin seküler dersleri “*dini bilgilerle birlikte*” veren müfredatı nedeniyle, kızlarının öğrenim görmesi için tercih edildiği düşünülmektedir. Öyle ki, kız çocuklarını okutma geleneği zayıf olan ailelerin İHL ile okuma olanağı bulan bu kız çocuklarının üniversite bitirme şansına ulaşabilmeleri çok hızlı bir toplumsal değişmeyi işaret etmektedir. Çoğunlukla ilkokul mezunu olan annelerin¹⁵⁰ çocukları olan bu kızların tek bir nesil içerisinde İHL ile üniversite bitirme olanağına kavuşabilmeleri ise çok hızlı bir toplumsal değişmeyi işaret etmesi bakımından oldukça önemlidir.

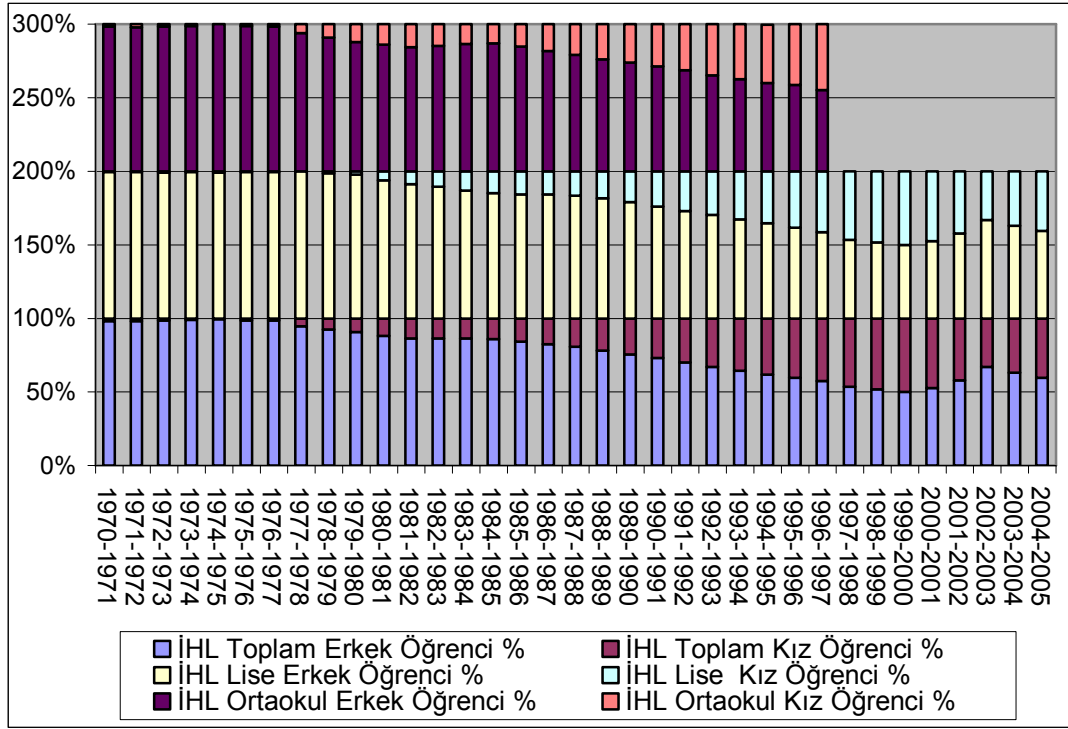
Ayrıca, İHL’nin kız öğrenciler için yatılı ve burslu okuma olanaklarının önemli miktarlarda olmamasına rağmen, aşağıda Şekil 8’de görüldüğü üzere, İHL’nde ortaokul, lise ve toplamda kız öğrencilerin sayısında yıllar içinde görülen artış, şehirleşmenin etkisiyle İHL’nin kız çocuklarını okutmayı gittikçe daha fazla benimseyen dindar ailelerin kızlarına okuma olanağı sağladığı iddiasında doğruluk payı olduğuna götürmektedir¹⁵¹.

¹⁴⁹ Keleş, Ruşen, 100 Soruda Şehirleşme, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1972, s. 6; Keleş, Ruşen, Kentleşme Politikası, İmge Kitabevi, 1993, s. 19.

¹⁵⁰ Bu konuda yapılan çalışmalarda İHL’nde okuyan kız öğrencilerin annelerinin % 50, % 59.8, % 62,4 ve %66.31 gibi değişen oranlarda ağırlıklı olarak ilkokul mezunu oldukları tespit edilmiştir. Birinci oran için bkz. T.C. DİE. Öğrenci ve Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Nitelikleri Anket Sonuçları 1982-1983 (Eskişehir İli Ortaokullara Yeni Kayıt Olanlar), Ankara, Nisan 1985, Yayın No: 1126, s. 19-20; ikincisi için bkz. Türkmen, a.g.tz., s.22; üçüncüsü için bkz. Coşkun, a.g.tz., s. 67; dördüncüsü için bkz. Ünlü, a.g.tz., s. 15.

¹⁵¹ İHL’nin dini konularda hassas ailelerin kızlarına okuma olanağı sağladığı başka şekillerde de belirtilmiştir. Buna göre, “özellikle Anadolu’daki [İHL] okullar[ın]da başörtüsünün belli ölçülerde tolere edilmesi, hatta kimi yerlerde ayrı binalarda eğitime göz yumulması” nedeniyle bu zümrenin kız çocukları için İHL’ni tercih ettikleri konusunda bkz. Çakır -Bozan -Talu, a.g.e., sayfasız.

Şekil 8 : İHL’nde Okuyan Kız ve Erkek Öğrenci Oranlarında Yıllara Göre Yaşanan Değişimler¹⁵²



Ancak İHL’nin dindar ailelerin kızlarına okuma olanağı sağladığını kabul etmenin konunun başka boyutları olduğunu dile getirmeye engel oluşturmadığı düşünülmektedir. Bu anlamda, toplumsal gerçekliğin bir yönünün doğurduğu sonuçları -işlevlerini belirleyebilmenin, çoğu zaman, olumlu ve olumsuz etkilerin net bir bilançosunu yapabilmeyi gerektirdiği¹⁵³ görüşünden hareketle, İHL’nin dindar ailelerin kızlarına okuma olanağı sunmasının işlevsel bir bilançosuna girilecektir.

Bu çerçevede, İHL’nin dindar ailelerin kızlarına okuma olanağı sağladığı iddiasının kabul edilmesiyle birlikte bunun “açık ve gizil işlevleri”nin de belirtilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bakımdan İHL’nin bu ailelerin kızlarına okuma olanağı sağlaması, “niyet edilen ve farkedilen nesnel sonuçlar” olarak bir “açık işlev” oluşturmuşken, İHL’nde kız öğrencilerin okumasının farkedilmeyen sonucu olarak gizil işlevlerinden ilki, önce ortaöğretimde, daha sonra da İHL kız öğrencilerinin üniversiteye gitmesiyle üniversitede “türban/başörtüsü” sorununun ortaya çıkması olduğu belirtilebilir. Öyle ki, gelinen noktada artık İHL konusundaki sorunu çözmek, (ortaöğretimdeki) “başörtüsü/türban” sorununu çözmeyi de gerektirmektedir. Çünkü günümüzde İHL’ni bu kadar merkezî bir problem haline getiren kızların eğitimi sorunu, dolayısıyla “kadın sorunu”dur¹⁵⁴. Ancak “kadın sorunu”,

¹⁵² DİE Milli Eğitim İstatistikleri muhtelif yıllar.

¹⁵³ Moore, a.g.m., s. 341.

¹⁵⁴ Bu ifade için bkz. Göle, Nilüfer, a.g.e. , 1992 , s. 125.

Türkiye’de din-devlet-toplum ilişkilerinin tam da ortasında yer almaktadır¹⁵⁵. Bu nedenle, günümüzde İHL’ni ele alırken kız öğrenci olgusunun özel olarak altının çizilmesi gerekmektedir¹⁵⁶. Çünkü, İHL konusunda kızların eğitim-öğretim sorunu birçok açıdan büyük önem taşımaktadır. Örneğin İHL’ne kız öğrenci alınmasının İHL’nin statüsü konusundaki “gizil işlev”i, bunun bir meslek lisesi olarak kurulan İHL’ni bir meslek lisesi olma statüsünden çıkararak önemli adımı oluşturmasıdır. Bu anlamda İHL’lere din adamı olamayacakları halde¹⁵⁷ kız öğrenci alınmasının, İHL’nin bir “meslek lisesi” olarak kalamayacağına veya kalmasının istenmediğine dair önemli bir eşiği oluşturduğu belirtilmelidir.

Bu noktada, cevaplanmasının gerekli olan soru şudur: “İHL’nin dindar ailelerin kızlarına okuma olanağı sunduğu kabul edilse *bile*, İHL’nin artık sorun yaratan bir sorun haline geldiği bu dönemde, İHL’nin bu işlevi yerine getirmesi tartışmasız biçimde kabul edilmeli midir?” Bunun, artık İHL’nin yerine getirdiği tarihsel bir fonksiyonu olduğu belirtilebilir. Ancak bu işlevi yerine getirmesini İHL’nden beklenilmesinin dönemini tamamlamış olduğu düşünülmektedir. Çünkü, İHL’nin dindar ailelerin kızlarına belli bir dönem ya da günümüzde de okuma olanağı vermesi, hala bu fonksiyonun İHL ile karşılanmasını şart koşmamaktadır. Bunun için de artık bu konuda “işlevsel alternatif” olabilecek alternatif kurumsal yapıların tartışılması gerektiği düşünülmektedir.

Ancak bu konuda alternatif kurumsal yapılar tartışılırken, İHL’nin okuma olanağı verdiği kızların İHL’ne gidememeleri durumunda, başka hiçbir okula gidememe risklerinin bulunduğu görülmesiyle daha kalıcı olabilecek bir çözüm oluşturabileceği düşünülmektedir. Dini konularda hassas olan kişilerin kız çocuklarını Kuran Kursları’na, yani salt din öğretiminin verildiği eğitim kurumlarına değil de İHL’ne; yani, fen ve kültür derslerini de aldıkları eğitim kurumlarına göndermelerinin önemli bir toplumsal değişmeyi işaret etmesi nedeniyle, kız öğrencilerin İHL’nde okumasının, “işlevsel alternatif” olabilecek alternatif kurumsal yapılar *oluşturulmadan* engellenmesinin, bu anlamda bir *geriye gidiş* neden olma riski taşıdığı belirtilmelidir.

¹⁵⁵ Çakır - Bozan, a.g.e., s. 35.

¹⁵⁶ Çakır -Bozan -Talu , a.g.e., sayfasız.

¹⁵⁷ Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde görev yapan bayan görevliler bulunmakla birlikte, bunların sayısı yetersizdir. Örneğin, 2000 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde görev yapan 31 merkez ve cezaevi vaizi ile 2607 Ku’ran Kursu öğreticisi *bayan* bulunmaktayken, 2000-2001 öğretim yılında İHL’nde okuyan öğrencilerin %47,59’u (33.993) kız öğrencidir. 2000 yılı Diyanet İşleri Başkanlığı personeli için bkz. Ünsür, a.g.e., s. 262.

SONUÇ
VE
ÖNERİLER

İHL konusu günümüzde de yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Bu çerçevede, İHL konusunda tartışma yaratan konu başlıklarının hatırlanması önemli görülmektedir:

- İHL mezunlarının üniversite tercihleri konusundaki tartışmalar,
- Katsayı¹ konusundaki tartışmalar,
- İHL’nde kapasite fazlası yaratılıp genel eğitime dönüştüğü, bu nedenle İHL’nin istihdamla sınırlandırılması tartışmaları.

Bu tartışmaların hepsi günümüzde İHL konusunda dile getirilen ve üzerinden çözüm önerilerinin de oluşturulduğu konu başlıklarını oluşturmaktadırlar. Ancak bu konu başlıkları altında dile getirilen itiraz ve savunmaların önemi kabul edilmekle birlikte, bu çalışmada bu tartışmaların tümünün *tek bir ortak “neden”den doğan farklı “sonuç”lar* olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda, İHL konusunda yapılan tartışmalarda ve bilhassa bu konuda dile getirilen çözüm önerilerinde, tüm bu “sonuç”ları doğuran “ortak neden”in ortaya konul(a)mamasının, gün geçtikçe İHL konusunun çözümsüzlüğüne dair görüşleri pekiştirdiği görülmüştür. Bunun için de, her birinin bir “sonuç” olduğu belirtilen yukarıdaki konu başlıkları üzerinden yapılacak tartışmalarla *kalıcı bir çözüme* ulaşılamayacağı belirtilmelidir. İHL konusunda kalıcı bir çözüme, “tüm bu sonuçları doğuran ortak neden”in anlaşılması ile ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede, yukarıda belirtilen “sonuç”ları doğuran “ortak neden”: *“İHL’ne din adamı olmak için gelinip gelinmediği”*dir. Bunu yukarıda belirtilen “sonuç”ların daha çok İHL’ne din adamı olmak için gelinmemesi durumunda bir *soruna* dönüşmelerinde görmek mümkündür. Örneğin, İHL’ne din adamı olmak için gelinmediğinde, İHL mezunlarının mesleğe yönelmedikleri tartışmaları artacaktır. Ayrıca İHL’ne din adamı olmak için gelinmemesi durumunda, alanında (din alanında) yükseköğretime yönelinmeyeceği için, alandışı tercihlerinde katsayı uygulaması bir sorun olarak değerlendirilecek ve İHL mezunlarının üniversite tercihleri tartışma konusu olabilecektir. Aynı şekilde, İHL’ne din adamı olmak için gelinmemesi durumunda, İHL öğrenci sayılarının mesleki-teknik öğretim ve toplam ortaöğretimde oranlarının artmasıyla, İHL’nin kapasitesini aştığı, hatta genel eğitime dönüştüğü itirazı yapılacak ve İHL’ni istihdamla sınırlandırma önerileri dile getirilecektir. Dolayısıyla, *“İHL’ne din adamı olmak için gelinip gelinmediği”*, yukarıda belirtilen tartışmaları doğuran “ortak neden”i oluşturmaktadır. Bunun doğrulamasını *“İHL’ne din adamı olmak için gelinmesi”* durumunda görmek mümkündür. Öyle ki, İHL’ne din adamı olmak için gelinmesi durumunda, zaten İHL mezunu (erkek) öğrenciler mesleğe

¹ “Katsayı” burada, İHL mezunlarının üniversite sınavında alandışı tercihlerine etkisi konusunda ileri sürülen itiraz ve savunmalara atıf yapılmak üzere kullanılmıştır. Katsayı uygulamasının genel mantığının ele alınması bu çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır. Bu, üniversiteye başvuran öğrenci sayısı ile üniversite kontenjanları arasındaki asimetrisinin (bkz. Tablo 3) getirdiği doğal bir sonuçtur. Katsayı konusunda bkz. Umay, a.g.m., s. 93.

yöneleceği için İHL mezunlarının mesleğe yönelmedikleri şeklindeki tartışmalar oluşmayacaktır. Ayrıca “İHL’ne din adamı olmak için gelinmesi” durumunda, İHL mezunları alanlarında (din alanında) yükseköğretime yönelecekleri için katsayı uygulaması bir sorun olarak değerlendirilmeyecek ve İHL mezunlarının üniversite tercihleri de tartışma konusu olmayabilecektir. Aynı şekilde, “İHL’ne din adamı olmak için gelinmesi” durumunda İHL öğrenci sayıları mesleğe yönelmek isteyen öğrencilerden oluşacağından İHL’nin kapasitesini aştığı şeklinde iddialar ortaya çıkmayabilecektir. Dolayısıyla, “İHL’ne din adamı olmak için gelinip gelinmemesi”, İHL konusunda yukarıda belirtilen ve her biri bir “sonuç” olan tartışmaları doğuran “ortak neden”i oluşturmaktadır.

Ancak bu noktadan sonra, “İHL’ne din adamı olmak için gelinip gelinmediği”nin de, çok temel bir konu olsa da, aslında bir “sonuç” olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, din adamı olmak istemeyenlerin İHL’ni tercih etmelerinin “neden”lerine bakıldığında, iki toplumsal “neden”in öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki, dini konularda duyarlı aileler tarafından kızlarını okutabilecekleri bir okul olarak görülmesi nedeniyle İHL’nde kız öğrencilerin de okumasıyken, ikincisi ise, İHL’nin “isteğe bağlı din öğretiminin alınabileceği bir eğitim kurumu olarak görülmesi”dir. Ancak bu iki “neden” derinlemesine incelendiğinde de, İHL’nde “kız öğrencilerin varlığı”nın “(ortaöğretimdeki) türban/başörtüsü sorunu”ndan; İHL’nin “isteğe bağlı din öğretiminin alınabileceği bir eğitim kurumu olarak görülmesi”ninse, “isteğe bağlı din öğretimi konularında İHL dışında kurumsallaşmış alternatiflerin oluşturulamamış olması”ndan kaynaklandığı saptanmıştır. Dolayısıyla, İHL konusunda *çözüm için gerçekçi hareket noktalarının* da “(ortaöğretimdeki) başörtüsü/türban sorunu” ile “isteğe bağlı din öğretimi” konusunda *İHL dışında* işlevsel alternatiflerin oluşturulması ile gerçekleştirilebileceği saptanmıştır.

Burada ulaşılan bu sonuç bir şema içerisinde şu şekilde gösterilebilir:

Şekil 9 : İHL Konusunda Popüler Tartışmalar ve İHL Konusunda Kalıcı Bir Çözüm İçin Gerçekçi Hareket Noktaları

İHL Konusunda Kamuoyunda Popüler Bir Şekilde Tartışılan Ancak Kendilerinden Yola Çıkılarak Kalıcı Bir Çözüme Ulaşamayacak Olan Konular:

- İHL'nde Kapasite Fazlası Yaratıldığı ve İHL'ni İstihdamla Sınırlandırma Önerisi
 - İHL Mezunlarının Mesleğe Yönelmeme İddiası
 - Katsayı Tartışmaları
 - İHL Mezunlarının Üniversite Tercihleri

Her Biri Aslında Bir “Sonuç” Olan Yukarıdaki Sorunların “Altında Yatan Ortak Neden” :

“İHL'NE DİN ADAMI OLMAK İÇİN GELİP GELİNMEDİĞİ” dir.

İHL'ne “Din Adamı” olmak için gelmeyenler iki toplumsal kategoriden oluşmaktadır:

1- İHL'ni kızlarını okutabilecekleri bir okul olarak gören dindar veliler.

2- İHL'ni “isteğe bağlı din öğretiminin alınabileceği bir eğitim kurumu olarak gören kız ve erkek çocuk velileri.

Bu iki farklı toplumsal kategorinin “din adamı” olmak istemeseler de İHL'ne gelmelerinin gerekçeleri İHL konusunda “sorunların altında yatan en temel sorunlar”ı oluşturmaktadır. Çözümleri durumunda İHL konusundaki sorunların da çözülebileceği *kalıcı bir çözüm için gerçekçi hareket noktaları* şunlardır :

- (Ortaöğretimdeki) Başörtüsü/Türban Sorunu

- “İsteğe bağlı din öğretimi” konusunda İHL dışında kurumsallaşmış alternatiflerin oluşturulamamış olması.

Bu aşamada, biraz geriye giderek, İHL'nin dini konularda hassas olan kişilerin kızlarını okutabilecekleri ve genel olarak da, erkek ve kız çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini verebilecek bir eğitim kurumu olarak görülmesine dönülecek olursa, toplumsal gerçekliğin bir yönünün doğurduğu sonuçları -işlevlerini- belirleyebilmenin çoğu zaman, olumlu ve olumsuz etkilerin net bir bilançosunu yapabilmeyi gerektirmesinden hareketle, İHL'nin yerine getirdiği işlevlerin bir bilançosuna girişilecektir. Bu bağlamda İHL'nin işlevleri görülecek olursa,

- Din adamı yetiştirmek,
- Yükseköğretime öğrenci hazırlamak,
- Erkek ve kız çocuklarına isteğe bağlı din öğretiminin alınabileceği bir eğitim kurumu olmak,
- İHL'nin dindar kişilerin kızlarını okutabilecekleri bir eğitim kurumu olmak.

Bunlardan ilki olan “din adamı yetiştirmek”, İHL'nin Tevhid-i Tedrisat'ın dördüncü maddesinde belirtilen, *İHL'nin yerine getirmesi için kurulduğu işlevidir*. “Yükseköğretime öğrenci hazırlamak” ise, Milli Eğitimin Temel Kanunu'nun 32. Maddesi'nde İmam Hatip Liseleri, “hem mesleğe, hem yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlar” olarak belirtilmesi ve özellikle diğer liselerin edebiyat kolu mezunlarının girdikleri bölümlere İHL mezunları da girme hakkını elde etmeleriyle ağırlıklı olarak ortaya çıkmıştır.

İHL'nin “erkek ve kız çocuklarına isteğe bağlı din öğretiminin alınabileceği bir eğitim kurumu olma” işlevini kazanmasına bakıldığında, 1982 Anayasası'nın 24. maddesinde yer alan “Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır” hükmünün işaret ettiği bu isteğe bağlı din eğitimi konusunda, İHL dışında kurumsallaşmış alternatif oluşturulamaması karşısında, halkımızın bir bölümünün bu işlevi yerine getirmesi için İHL'ne yönelmesi ile oluşmuştur. Bu ise, İHL'nin işlevsel alternatiflerinin üretilmemiş olmasının sonucu olarak görülebilecek bir toplumsal değişimdir. Öyle ki, İHL'nin bu işlevi yerine getirebilmesi için bir sivil inisiyatif olarak değerlendirilebilecek olan İHL Derneklerinin koordinasyonunda İHL'nin kurulmalarında ve yaşatılmalarında halkımızın bir bölümünün katkıları sözkonusudur.

Burada, Danıştay 11. Daire'sinin 1976 tarihinde aldığı bir kararıyla İHL'ne kız öğrencilerin alınmaya başlanması² ile İHL'nin dini duyarlılık sahibi ailelerin kızlarının okuyabileceği bir okul olma işlevini kazanmaya başladığı görülmektedir. “Muhafazakâr ailelerin kızlarını okutabilecekleri bir okul olma” işlevi, bu konuda İHL dışında

² Danıştay 11. Daire, 15/12/1976 tarih ve E.1975/24, K. 1976/4374 sayılı kararı: Danıştay Dergisi, S.26-27, Yıl:7, Ankara 1978, s. 478-479.

kurumsallaşmış alternatiflerin oluşturulamamış olması karşısında, halkımızın bir bölümünün bu işlevi İHL'nden yerine getirmesini beklemesi ve bu yönde belirtildiği gibi hukuk yolunu kullanması ile oluşmuştur. Bu ise yine, İHL'nin işlevsel alternatiflerinin üretilmemiş olmasının sonucu olarak görülebilecek bir toplumsal değişmedir ve yine İHL'nin dışında gerçekleşmiştir.

Aynı yapı tarafından yerine getirilen fonksiyonların zamanla çoğalmaları ve uzmanlaşmaları sonucunda birbirinden ayrılarak kendilerini yerine getirecek yeni yapılar yaratmaları anlamında “yapısal farklılaşma³” eksikliğinin, İHL konusunda yaşanan sorunun önemli bir boyutunu oluşturduğu görülmektedir. Burada İHL, “din adamı yetiştirme” işlevini zaten taşıyorken, “erkek ve kız çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini alınabileceği bir eğitim kurumu olma” ve “dindar kişilerin kızlarını okutabilecekleri bir okul olma” işlevlerini de yüklenmek durumunda kalması, İHL için birer *sorunlu işlev*⁴ oluşturarak, İHL'nin “aşırı işlev”le yüklenmesine neden olmuştur. Günümüzde İHL'nin *sorun yaratan bir sorun* haline gelmesinde bu şekilde “aşırı işlev”le yüklenmiş bir eğitim kurumu olmasının rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Öyle ki, İHL'nin bu iki *sorunlu işlevi* yerine getirmesi sonrasında İHL'ne din adamı olmak istemeyenlerin girmesi ile İHL mezunlarının üniversite tercihleri, mesleğe yönelip yönelmedikleri ve İHL'de kapasite fazlası olup olmadığı gibi birçok konu sorun alanı haline gelmiştir. Bu nedenle, artık *aşırı işlev* yüklenmiş bir eğitim kurumu olan İHL'nden yüklendiği bu *sorunlu işlevleri* alıp *işlevsel alternatif* oluşturabilecek kurumlara aktarmak gerekmektedir. Buradaki amaç, bir kurumu kurtarıırken diğerlerini çöktürmek değil, “işlevi” en iyi şekilde yerine getirebilecek olana vermektir. Çünkü, İHL'nin *sorunlu işlevleri* olan “erkek ve kız çocuklarına isteğe bağlı din öğretimini alınabileceği bir eğitim kurumu olma” ve “muhafazakâr kişilerin kızlarını okutabilecekleri bir okul olma” işlevleri, sadece İHL ile karşılanabilecek işlevler değildirler.

³ Kızılcelik, a.g.e. s. 76.

⁴ “*Sorunlu işlev*” olarak belirtilen işlevler, kendiliğinden olumsuz olan bir işlevi ifade etmeyip mevcut kurumca yüklendiğinde o kurumun mevcut işlevlerinin çakışmasına ya da görev tanımında belirsizlikler oluşmasına neden olan işlevleri belirtmektedir.

ÖNERİLER

Bu noktada öncelikle “sorun” yeniden ota konulacak olursa, Türkiye’de din eğitimi, hem din görevlilerinin yetiştirilmesi hem de halkımızın bir kesiminin din öğretimi taleplerini halkımızın bir diğer kesiminin makul endişelerini de gözetecek şekilde karşılayabilme sorunu vardır. İHL de bu sorunun sadece bir parçasıdır, tümü değildir. Bu çerçevede, İHL ve genel olarak örgün din eğitimi ile ilgili önerilerin dile getirileceği bu bölümde, öncelikle bugüne kadar bu konularda dile getirilen “öneriler”den bazıları ele alınacaktır. Ardından Türkiye’de örgün din eğitimi ve İHL konusunda halen İHL tarafından sağlanmasının İHL için birer “sorunlu işlev” olduğu belirtilen “dini konularda hassas olan kişilerin kızlarının okuyabileceği bir okul olma” ve “isteğe bağlı din öğretiminin alınabileceği bir okul olma” işlevleri için *İHL dışında* oluşturulacak kurumsal alternatiflere dair önerilerimiz belirtilecektir.

Bu konuda öncelikle, “Kur’an Kurslarındaki öğretimin zorunlu eğitimden sayılması”⁵ ya da Kur’an Kurslarının Kur’an Öğretim Okulu haline getirilmesi⁶ önerileri ele alınacak olursa, burada İHL bir sorun olarak henüz çözülememişken, hatta İHL’nin ortaöğretimde “ikilik” yaratıp yaratmadığına dair ciddi itirazlar söz konusuysa⁷, Kur’an Kursları’nın zorunlu eğitime dahil edilmesi ya da “okul” haline getirilmesi gibi adımların, ortaöğretimde çözülememiş bir sorun olan İHL’nin bir benzerinin de, ilköğretimde oluşması sonucunu doğurabilecekleri düşünülmektedir.

Bir diğer öneri olarak dile getirilen “din eğitimi cemaatlere bırakma” konusunda yapılan doğru bir değerlendirmede belirtildiği üzere, genel eğitimin dışında verilen bir din eğitiminin mezhepçiliğe, tarikatçılığa, peygamber dışında dini motifler aramaya ve din adına çatışmaya götürmesi⁸ sonucunu doğurabileceği düşünüldüğünden bu önerinin sakınca arzedeceği belirtilmelidir.

⁵ Bolay, - Türköne, a.g.e. s. 150; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Elemanlarının Hazırladığı Bildiri, 16 Nisan 1997, aktaran Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi (1920-1998)*, s. 389.

²⁴ Baltacı, Cahit, “Türk Eğitim Sisteminde Kur’an Kurslarının Yeri”, *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Öğretim ve Verimlilik*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 18. Ayrıca bkz. Aslantürk, Zeki, “Kur’an Kurslarının Fiziki Mekan ve Yapılanma Problemleri”, *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Öğretim ve Verimlilik*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 54.

⁶ Baltacı, Cahit, “Türk Eğitim Sisteminde Kur’an Kurslarının Yeri”, *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Öğretim ve Verimlilik*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 18. Ayrıca bkz. Aslantürk, Zeki, “Kur’an Kurslarının Fiziki Mekan ve Yapılanma Problemleri”, *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Öğretim ve Verimlilik*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 54.

⁷ Bu yöndeki itirazlar için bkz. Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu, MEB, İstanbul, 1960, s. 112; Baloğlu, a.g.e., s. 133; Şaylan, Gencay, “İmam-Hatipliler Geliyor”, *Cumhuriyet*, 09.01.1989; Yılmaz, Mehmet Y., “Bu Ne Perhiz, Bu Ne YÖK Kanunu!”, *Milliyet*, 08.10.2003

⁸ Özbek, Abdullah, “Din Eğitiminin Problemleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 6, Yıl : 1999, s. 124.

Bu konudaki bir diğ er öneride de, örgün eğitime “seçmeli din dersi” konulması savunulmaktadır. Bu önerinin “İHL'nin toplumun, daha çok da muhafazakâr ailelerin din eğitimi talebine cevap verdiği, bu talebin başka şekillerde giderilmesi durumunda [İHL] sorunun çözüleceği varsayımına” dayandığı belirtilirken, hedefinin de İHL'nin esas olarak İlahiyat Fakültelerine kaliteli öğrenci yetiştirecek seçkin okullara dönüştürülmesi ve din öğretiminin örgün eğitim kurumlarınca üstlenilmesi olduğu belirtilmektedir⁹. Ancak, örgün eğitime seçmeli din derslerinin eklenmesi önerisi, aşağıda gerekçeleri verilen nedenlere dayanılarak, ülkemizdeki din öğretimi sorununun çözümü için kalıcı ve bütüncül bir çözüm olarak görülmemektedir:

- 1- Örgün eğitime seçmeli din dersi konulması ile İHL'ne olan talebin düşürülebileceği önerisinin daha önce denendiği ve başarısız olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin örgün eğitimde *zorunlu* hale getirilmesinin gerekçelerinden biri de “İmam-Hatip Lisesi'ne olan öğrenci akımının makul bir seviyeye inebilmesi”dir¹⁰. Ancak, örgün eğitimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine *zorunlu* olarak yer verilmesine rağmen¹¹ 1995-1996 öğretim yılına gelindiğinde İHL öğrenci sayısı 473.694'a¹², mesleki-teknik öğretimde İHL öğrencilerinin oranı ortalama %36,14'e, ortaöğretim içerisinde İHL öğrencilerinin oranı ise ortalama %9,85'e kadar çıkmıştır¹³. Bu anlamda örgün eğitime din dersi konulması ile İHL'ne olan talebin düşürülebileceği önerisi denenmiş ancak başarısız olduğu görülmüş bir öneridir. Böyleyken, örgün eğitime “seçmeli din dersi” adıyla yeni din derslerinin konulması ile “İmam-Hatip Lisesi'ne olan öğrenci akımının makul bir seviyeye inebilmesi”nin beklenmesi, denenmiş ve başarısız olmuş bir öneriyi tekrar gündeme almaktır¹⁴.
- 2- Örgün eğitime seçmeli din dersi konulması ile İHL'ne olan talebin düşürülebileceği önerisi, ülkemizde isteğe bağlı din öğretimi konusundaki toplumsal talebi, öğrenim

⁹ Çakır, Ruşen-Bozan, İrfan-Talu, Balkan , a.g.e. , Haziran 2004, sayfasız.

¹⁰ Beyza Bilgin: “Şu da bir gerçektir ki, İHL'nde okuyan öğrenciler genellikle bu alanda İmam ve Hatip olmak için değil, köklü bir din kültürü almak için gönderilmektedir. Bu aşırı ilgi bu okullardaki öğrenci sayısının ve buna paralel olarak okul sayısının çığ gibi artmasına sebep olmaktadır. İHL'ne olan öğrenci akımının makul bir seviyeye inebilmesi, ancak diğ er okullarımızdaki Din Bilgisi ve Ahlak derslerine ağırlık ve öneminin verilmesi ile mümkün olabilecektir” ifadeleri için bkz. Bilgin, Beyza, “1980 Sonrası Türkiye'de Din Öğretimi Programı Anlayışları”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001, Ankara, 2003, s. 676.

¹¹ Burada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin bazı eksikliklerin olduğu, öğrenciler ve velilerce yeterli görülmediği kabul edilmektedir.

¹² Bkz. dördüncü bölümde Tablo 16.

¹³ Bkz. dördüncü bölümde Tablo 17'nin “M” ve “O” sütunları.

¹⁴ Ancak burada örgün eğitimdeki din dersinin değil, “örgün eğitime din dersi konulması ile İHL'nin öğrenci sayısının düşeceği” argümanının denendiği ve başarısız olduğu savunulmaktadır.

çağındaki öğrencilerden ibaret görmektedir. Oysa, yetişkinlerin din öğrenimi görme talepleri olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bunu doğrulamamaktadır¹⁵. Bu nedenle de, örgün eğitime seçmeli din dersi konulması önerisinin, bu toplumsal talebin *çeşitliliğini* karşılamaktan uzak olduğu düşünülmektedir.

- 3- Örgün eğitime seçmeli din derslerinin konulması önerisi, konulacak din derslerinin ileride zorunlu hale getirilebileceği ihtimalini taşıması nedeniyle kamuoyunda, özellikle İHL'ne eleştirel yaklaşan söylemde, endişe yaratmaktadır¹⁶.
- 4- İHL'nin verdiği dersler yalnızca Kur'an-ı kerim ve Arapça değildir. Bu nedenle, örgün eğitime seçmeli din dersi konulması ile İHL'ne olan talebin düşürülebileceği önerisinin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için İHL'nde halen verilen diğer derslerin bir kısmının da seçmeli olarak örgün eğitimde sunulması gerekecektir ki, bu örgün eğitimin İHL'ne benzetildiği, eğitimin dinselleştirildiği eleştirileriyle karşılaşacaktır.

Sonuç olarak, örgün eğitime seçmeli din dersi konulması önerisi, bugüne kadar örnekleri görülmüş olan üzerinde uzlaşılmamış tek taraflı çözüm önerilerinden biri olacaktır. Bu nedenle de, örgün eğitime seçmeli din dersi konulması önerisi, bir çözüm sağlamak yerine aksine yeni tartışmaları beraberinde getirebileceğinden ülkemizdeki din eğitimi sorununun çözüme kavuşturulması için tarafların üzerinde uzlaşabileceği kalıcı ve bütüncül bir çözüm olarak görülmemektedir.

Eğitim sistemimizin, toplumun sosyal bir ihtiyacı olan din eğitiminin¹⁷ nasıl bir şekilde verilmesi gerektiğini ihmal ettiği şeklindeki saptama¹⁸ hatırlanarak, artık “Türk

¹⁵ Bu konuda yetişkinlerin de dini bilgi açısından kendilerini yeterli görmedikleri ve bunu öğrenme gereksinimi içerisinde oldukları (Bkz. Dam, Hasan, “Yetişkinlere Göre Yetişkin Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 1, S. 4, Ekim 2003, s. 49) ve yetişkinlerin dini ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğretim programlarına katılmaya genellikle istekli oldukları belirtilmektedir. (Bkz. Kılavuz, M. Akif, *Yaşlanma Dönemi Din Eğitimi*, Avasta Yayınları, Bursa, 2003, s. 102) Bu anlamda ülkemizdeki din öğretimi talebini yetişkinleri de içerecek şekilde saptamanın gerçekçi ve kalıcı bir çözüme kapı aralayabileceği, bunun öğrenim çağındaki çocuklardan ibaret görmesininse, ancak kısa vadeli çözümler oluşturulmasına yol açacağı ortadadır.

¹⁶ Bu eleştirideki haklılık payını şuanki zorunlu din derslerinin gelişiminde görmek mümkündür. Zorunlu din derslerinin gelişimi görülecek olursa;

- 15 Şubat 1949 Öğrenci velilerinin veya anne babaların yazılı müracaatı şartıyla ders saatleri dışında ve sınıf geçmeyi etkilemeyecek şekilde ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına konulan haftada 2 saatlik *isteğe bağlı* Din Bilgisi dersleri okutulmaya başlandı.

- 4 Kasım 1950 İlkokulların 4. ve 5. sınıflarında *program dışı* okutulan Din Dersleri *programa dahil edildi*.

- 7 Ocak 1956 Ortaokulların 1. ve 2.- sınıflarına haftada bir saat *isteğe bağlı* Din dersleri konuldu.

- 1974 İlkokul 4. ve 5. sınıf. ortaokul ve liselerin bütün sınıflarına haftada birer saatlik *mecburi* Ahlak dersi konuldu.

- 1982 Anayasa'nın 24. maddesi ile "Din Bilgisi" ve "Ahlak" dersi "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adıyla birleştirilerek tek ders halinde bütün ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulması *mecburi* hale getirildi. (Bkz. Gündüz, Turgay, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Ve Öğretimi Kronolojisi” (1923-1998), *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı : 7, Cilt : 7, 1998). Vurgular bana ait. (F.Ö.)

halkının Müslüman olduğu kabul edildikten sonra, ona dinini öğretmek, din müesseselerini yaşatmak, İmam Hatip Okulları açmak, İlahiyat Fakültesi kurmak, tabii birer gerektir. Bunlar laikliğe aykırı değildir” şeklindeki¹⁹ görüşün bu çalışmada da benimsendiği belirtilmelidir.

Bu bağlamda, örgün eğitimdeki din derslerine bakıldığında mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin, milli kültürümüzün geniş çapta dinî inanç ve değerler sistemiyle bütünleşmiş bir yapıyı ortaya koyduğu²⁰ saptaması hatırlanarak, içeriği bir mezhep ya da dinin öğretileriyle sınırlandırılmaksızın²¹ -mezhepler üstü²² bir şekilde- bir sosyal miras²³, bir kültür unsuru olarak toplumumuzda dinin yerini ve din olgusunu, dinin hem özü hem de tezahürleriyle bilinmesine aracılık eden²⁴ ve dinlere ve mezheplere önyargısız yaklaşan²⁵ din fenomenolojisi ile zenginleştirilerek bir din öğretimi şeklinde sürdürülmesinde fayda sağlanacağı düşünülmektedir.

İHL konusuna gelindiğinde, konunun adının bugüne dek “İHL sorunu” olarak sunulmuş olması iki olumsuz sonuç doğurmuştur: Bu olumsuz sonuçlardan ilki, Türkiye’de din öğretiminin sağlanmasında bu okullara gereğinden fazla önem verilmesine neden olarak, İHL’ni bir sembol haline getiren nedenlerden birini oluşturmuştur²⁶. İkinci olarak da, sorunun adının “İHL sorunu” olarak sunulması, sorunun yapay bir şekilde tek bir okulla ilgili olduğu

¹⁷ Eroğlu, Hamza, “Modern Eğitim İlkesi Olarak Eğitim Birliği ve Yanlış Uygulamalar”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi , C.4 , S. 10, Kasım 1987, s. 43.

¹⁸ Tanyol, a.g.e., s. 263. Ayrıca din eğitiminin yetersiz olmasının eğitimin din adına istismar edilmesine neden olabileceği, bunun önlenmesi içinse gerçek dinin öğrenilmesi gerektiği konusunda bkz. Taş, N. Fahri, “Türk Milli Eğitimin Yenileşmesi ve Öncelikleri” , Milli Eğitim Dergisi , S. 159, Yaz 2003, s. 237.

¹⁹ Tunaya, Tarık Zafer, İslamcılık Akımı, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003, s. 182.

²⁰ Türkdoğan, Orhan, Milli Kültür Modernleşme ve İslam, Üçdal Neşriyat, İstanbul, 1983, s. 238.

²¹ [Din öğretiminde] İslam’a daha doğrusu bunun tek bir yorumuna yapılacak vurgunun , ideolojik ve dinsel ayırımları hızlandıracağı, insanların manipüle edilme sürecini kolaylaştıracağı konusunda bkz. Uyanık, Mevlüt, “İlahi Dinlerin Evrensellik Tasarımının Teorik Sunumu”, Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, (26-27 Mayıs 2001), ed. Suat Cebeci, Değişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 151.

²² Beyza Bilgin’in bu konudaki saptaması şöyledir: “Türkiye’nin eğitim politikası ve İslam dininin bütünlüğü açısından din dersleri, devletin okullarında *mezhepler üstü* olarak öğretim yapılmak durumundadır.” (Bkz. Bilgin, Beyza, Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Gün Yayıncılık, Ankara, 2001, s. 81.) Beyza Bilgin’in bu saptamasının gerekçesinin de: “Türkiye’nin dini ve genel eğitimi ile ilgili bir problemi de , Mezhep ayrılıklarının çatışmalara dönüşebilecek derecede hoşgörüsüzlük içinde bulunuşu” şeklindeki görüşlerinde bulunabileceği düşünülmektedir. Bkz. Bilgin, Beyza, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Atatürk’ün 100. Doğum Yılına Armağan , C. XXIV, 1981, s.481.

²³ Berkay, Fügen, "Türk Toplumunu Açısından İslamiyet", Sosyoloji Dergisi, S. 19-20, İstanbul Üniversitesi Yayınları , İstanbul, 1967 , s. 204. Ayrıca genel liselerdeki dini bilgilerin bir kültür kazanma maksadına yönelik olduğu konusunda bkz. Hökelekli, Hayati, “Ergenlik Çağı Davranışlarına Din Eğitiminin Etkisi (İmam-Hatip Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Davranışları Arasında Mukayeseli Bir Araştırma)”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S: 1, C: 1, Yıl: 1, 1986, s.37.

²⁴ Isanbert, F.A., “Din Fenomenolojisi 1” çev. Zeki Özcan, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , S. 4, C. 4, Yıl: 4 , 1992, s. 356.

²⁵ Bilgin, Beyza, “Örgün Din Eğitimi’nde Yeni İhtiyaçlar Ve Yönelişler”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S. 6 , Yıl: 1999, s. 191.

²⁶ İHL’nin bir sembol olarak görülmesinin de üç olumsuz sonucunun olduğu belirtilmişti. Bkz dördüncü bölümde “Değerlendirme”.

izlenimini yaratmış ve konunun “İHL’ne karşı olanlar ile bu okulu savunanlar” gibi oldukça yüzeysel bir şekilde ele alınmasına neden olarak, çözümün de aslında birer “sonuç” olan İHL’nde kapasite fazlası olup olmadığı veya İHL öğrencilerinin üniversite tercihleri gibi *yanlış yerlerde* aranmasına neden olmuştur. Bu nedenle de, aslında birer sonuç olan yukarıdaki unsurları doğuran ve *kalıcı bir çözüm için gerçekçi hareket noktaları* olabilecek olan temeldeki “neden”lere ulaşamamıştır. Bu temeldeki “neden”ler: (ortaöğretimdeki) “başörtüsü/türban sorunu” ile “isteğe bağlı din öğretimi talepleri”dir. Bu temeldeki “neden”lere bakıldığında, “İHL sorunu” şeklindeki tanımlamanın ne denli hatalı olduğu ve aslında ülkemizin “İHL sorunu” şeklinde bir sorununun olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, “İHL sorunu” olarak sunulan sorunun çözümü de, görüldüğü üzere *İHL’nin dışındadır*: (ortaöğretimdeki) “türban/başörtüsü sorunu” ile “isteğe bağlı din öğretimi talepleri”nin çözümü ile ancak İHL bir sorun olmaktan çıkabilecektir.

Bu saptamadan hareket edilerek, halkımızın bir bölümünün mevcut din dersini yetersiz bulmaları sonucunda oluşan “isteğe bağlı din öğretimi” taleplerine kurumsal alternatiflerin oluşturulamamış olmasının, İHL’nin din adamı yetiştiren bir okul olma işlevine ek olarak, bu isteğe bağlı din öğretimini çocuklarına aldırarak isteyen velilerin bu talebini sağlayacak bir okul olma işlevi gibi bir *sorunlu işlevi* de yüklenmesine neden olduğu, bunun da İHL’nin “*aşırı işlev*”le yüklenmesine sebep olduğu belirtilmiştir.

Ancak devlet için bir tehdit oluşturmayan toplumsal talep ve eleştiriler²⁷ bağlamında değerlendirilebilecek olan “isteğe bağlı din öğretimi” konusunun²⁸, bugüne kadar tartışılıp hayata geçirilememesinde, bu “isteğe bağlı din öğretimi”nin kendi içinde arzettiği çeşitliliği karşılayabilecek esneklikteki bir kurumsal yapı tarafından *devlet eliyle* nasıl sağlanabileceğinde yaşanan tıkanıklığın etkili olabileceği düşünülmektedir. Fakat *İHL dışında*, *devlet eliyle* “isteğe bağlı din öğretimi”nin sağlanabileceği kurumsal bir yapının mevcut eğitim sistemimiz içerisinde zaten bulunduğu belirtilmelidir. Burada, “isteğe bağlı din öğretimi”nin kurumsal bir yapı tarafından *devlet eliyle* verilmesinden ödün verilmezken, verilecek din öğretimi ile tatminin de sağlanabileceği, Türkiye’de örgün din eğitimi ve İHL konusunda kalıcı bir çözüm oluşturabilecek olan, Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde değişikliğe gidilip “isteğe bağlı din öğretimi”nin *Millî Eğitim*

²⁷ “Devlet için bir tehdit oluşturmayan toplumsal talep ve eleştiriler” ifadesi için (Bkz. Yılmaz, a.g.m., s. 15).

²⁸ “İsteğe bağlı din öğretimi”nin Devlet için bir tehdit oluşturmadığını, siyasal İslâm’ın “nesnel (objektif) sekülerleşme”ye, yani din ve devlet işlerinin ayrışmasına karşı olduğu; ekonomik/kültür İslâm’ın ise “öznel (sübjektif) sekülerleşme”ye, yani modern kimliğin/benliğin kurulma sürecinden dinin dışlanması sürecine karşı çıktığı, dolayısıyla da köktendinci İslâmî söylem hariç laiklik eleştirisinin din ve Devlet işlerinin ayrışması düzeyinde yaşanmadığının belirtilmesinde görmenin mümkün olduğu düşünülmektedir. Bkz. Keyman, Fuat, “Türkiye’de Laiklik Sorununu Düşünmek: Modernite, Sekülerleşme, Demokratikleşme”, *Doğu-Batı*, S. 23, 2003, s. 115, 128.

Bakanlığı bünyesindeki “yaygın eğitim”e devredilerek Halk Eğitim Merkezleri yoluyla verilmesidir.

Halk Eğitim Merkezleri'nin, 2004 yılı rakamlarıyla, 922 noktada 20.571 kurs açıp 1.126.103 kursiyere ulaşmış olmasıyla²⁹ yurt çapında hizmet vermekte olduğu hatırlanmalıdır. Burada Halk Eğitim Merkezleri'nin “isteğe bağlı din öğretimi”ni verebilmesine yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde bu yönde yapılacak değişiklikler sonrasında, sertifikasyon sistemi kullanılarak, talep olan alanlarda *Millî Eğitim Bakanlığı'nun belirlediği müfredat çerçevesinde*, din öğretimi talebini tatmin edecek şekilde, ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerince³⁰ verilecek bir din öğretiminin “isteğe bağlı din öğretimi” talebinin karşılanmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Burada, yaygın ve örgün eğitim birbirini ikame edebilecek alternatif eğitim biçimleri³¹ olarak değerlendirilmektedir. Çünkü günümüz dünyasının önemli kabullerinden biri olan “yaşam boyu öğrenme” ilkesinin de sadece örgün eğitim ile hayata geçirilemeyeceği, bunun daha çok “örgün eğitim ile yaygın eğitimin bir bütünlük içerisinde yürütülmesi³²” ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Burada “isteğe bağlı din öğretimi”nin Halk Eğitim Merkezleri yoluyla karşılanmasıyla sağlanabilecek faydaların başında, “isteğe bağlı din öğretimi”nin kendi içinde arzettiği çeşitliliği sağlayabilecek esneklikte olması gelmektedir. Başka bir deyişle, Halk Eğitim Merkezleri'nin bir yaygın eğitim kurumu olması sayesinde farklı yaş gruplarına, okul çağında olup okuldan uzak olanlara, gündüz ve akşam eğitim verilebilmesiyle, “eğitim dendiğinde genellikle insanların aklına gelen ilk hedef kitlenin, çocuklar ve gençler olması”nın³³ aşılması, gündüzleri öğrencilere akşamları da yetişkinlere hizmet verebilecek olmasının, ülkemizde din

²⁹ Rakamlar için bkz. T.C. MEB APK Kurumu Başkanlığı, *Millî Eğitim İstatistikleri 2004-2005*, Ankara, 2005.

³⁰ Örgün din eğitimi alanında görev yapan bir din eğitimcisinin yaygın din eğitimi alanında çalışan din eğitimcısından daha fazla formasyon eğitimine sahip olduğu konusunda (bkz. Dam, Hasan, “Yaygın Din Eğitimi İlişkin Bazı Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Makaleler*, 16-17 Ekim 2003, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No :1, Isparta, 2004, s. 439.) Ancak burada, din eğitimcilerinin de din hizmeti götürecekleri kimselerin ve kendilerine dini konularda danışmaya gelen insanların dini gelişim ve ruh sağlığı ile ilgili sorunlarına yardım etme konusunda yeterince eğitildiklerini söylemenin mümkün olmadığı ve günümüzde yetişkinlik dönemi ve din eğitiminin kavranması sonrasında İlahiyat Fakültelerinde “Din Hizmetleri” bölümünün açılmasını gerekli kıldığı konusunda (bkz. Kılavuz, M. Akif, “İlahiyat Fakültelerinde ‘Din Hizmetleri Bölümü’ Oluşturulmasına Duyulan İhtiyaç”, *Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Makaleler*, 16-17 Ekim 2003, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No:1, Isparta, 2004, s. 387, 389.) “İsteğe bağlı din öğretimi”nin Halk Eğitim Merkezleri yoluyla karşılanmasında görev alabilecek eğitimcilerin İlahiyat Fakültelerindeki açılması önerilen “Din Hizmetleri” bölümünden de karşılanabileceği düşünülmektedir.

³¹ Bkz. Eroğlu, a.g.m., s. 36.

³² Bu ifade için bkz. Gurtas, Ahmet, “Müzakere”, Kur'an Kurslarında Eğitim ve Öğretim ve Verimlilik, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 30.

³³ Kılavuz, M. Akif, “Yetişkinlik Ve Yaşlılık Döneminde Eğitim Ve Din Eğitiminin Önemi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 11, S. 2, 2002, s. 66.

öğretimi ve İHL konusunda süregelen sorunlara kalıcı bir çözüm sağlanmasında önemli bir çözüm yolu olabileceği düşünülmektedir³⁴.

Ancak burada Halk Eğitim Merkezleri'nin, 2004 yılı rakamlarıyla, 922 noktada 20.571 kurs açtığı 1.126.103 kursiyere ulaşmış olduğu belirtilse de, “isteğe bağlı din öğretimi”nin Halk Eğitim Merkezleri'nde verilmesiyle Halk Eğitim Merkezleri'nde de bina yetersizliği oluşabileceği akla gelmektedir. Ancak, halihazırda İHL'ne din adamı olmaktan çok “isteğe bağlı din öğretimi”ni alabilmek için gönderilen çocukların zaman içerisinde Halk Eğitim Merkezleri'ne yönelmesiyle İHL'nin boşalacak binalarının Halk Eğitim Merkezi bünyesinde değerlendirilmesi bu sorunun çözümü için kullanılabilir. Tabii bu noktada, İHL'nin vatandaşlarımızdan bir bölümünün kendi parasıyla *İHL olsun diye* yaparak devlete verdiği okullar olduğu belirtilebilecekse³⁵ de, burada din öğretiminin Halk Eğitim Merkezi bünyesinde verilmesinin başışın maksadının dışında kullanımı olarak sayılamayacağı belirtilmelidir. Ancak, Halk Eğitim Merkezleri içerisinde din öğretimi ve diğer alanlar şeklinde bir ayrışmadan özellikle kaçınılması gerekmektedir.

Bu konuda iki önemli nokta daha belirtilecek olursa, ilk olarak Alevi inançlı yurttaşlarımızca din dersi konusunda belirtilen görüşlerden biri olan, mevcut din dersine Alevilik bilgisi eklenmesi³⁶ önerisinin, “isteğe bağlı din öğretimi”nin Halk Eğitim Merkezleri'nde verilmesiyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirleyeceği bir müfredat ile sertifikasyon sistemi çerçevesinde karşılanması yoluna gidilebilir. Ayrıca, “isteğe bağlı din öğretimi”nin Halk Eğitim Merkezleri'nde verilmesiyle birlikte, çocuklarının erken yaşlarda dini bilgiler kazanmasını isteyen veliler için olanak yaratılması önemli görülmektedir. Aksi takdirde, İHL “isteğe bağlı din öğretimi”nin alınabileceği bir eğitim kurumu olarak görülmeye devam edilecektir. Bu ise, İHL'nin bir sorun yaratan sorun halinde kalmasının devamına neden olacağı gibi, “isteğe bağlı din öğretimi”ni talep eden velilerin çocuklarının bir kısmının “maddi, siyasi ve ideolojik çıkar amacına yönelik olduğu³⁷” belirtilen yasadışı Kur'an Kurslarına yönelmelerine neden olabilecektir.

Ancak yerine getirmesinin İHL için “*sorunlu işlev*” oluşturduğu belirtilen bir diğer işlevi de, “dini konularda hassas olan ailelerin kız çocuklarına okuyabilecekleri bir okul olma” işlevidir. Bunun, İHL'nin yerine getirdiği tarihsel bir fonksiyonu olduğu, fakat bu işlevi yerine getirmenin İHL'nden beklenilmesinin dönemini tamamlamış olduğu belirtilmişti.

³⁴ Bu husus, “isteğe bağlı din öğretimi”nin İHL yoluyla verilmesinde ya da örgün eğitime seçmeli din dersi konulması sağlanmaya çalışılması önerilerinde gözardı edilen bir nokta olmuştur.

³⁵ Bu hatırlatma için bkz. Ayhan, a.g.e., s. 396.

³⁶ Çakır - Bozan, a.g.e., s. 289.

³⁷ Mert, a.g.m., s. 42.

Ayrıca, İHL’nde “kız öğrencilerin varlığı”nın “(ortaöğretimdeki) türban/başörtüsü sorunu”ndan kaynaklandığının düşünüldüğü, dolayısıyla da, İHL konusunda kalıcı bir çözüme ulaşılabilesinin gerçekçi hareket noktalarından birinin “(ortaöğretimdeki) başörtüsü/türban sorunu” konusunda *İHL dışında* işlevsel alternatiflerin oluşturulması ile sağlanabileceği vurgulanmıştı.

Burada, kız çocukları için karma eğitimde³⁸ sakınca gören ve bu nedenle de İHL’ne yönelen velilerin kız çocuklarının *kazanılabilmesi* konusu, hem devlet için bir tehdit oluşturmayan toplumsal talep ve eleştiriler çerçevesinde hem de ülkemizin gerçekleri bakımından ele alınabilecek bir konudur. Bu nedenle, ayrılıkçılık amaçlamayan; hatta hepsi grupların, kamusal kurumlara ve alanlara çoğunluğun yanına dahil edilmelerini ve buralarda faaliyet göstermelerini *kolaylaştırıp desteklemeyi* amaçlayan “muafiyet politikaları³⁹” çerçevesinde değerlendirilerek, Milli Eğitim Kanunu’nun 15. maddesinde belirtilen karma eğitim konusunda, Kız Liseleri için bir muafiyet politikasının hayata geçirilmesinin ve bu çerçevede her ilde bir tane *sadece kız öğrencileri kabul edecek* Kız Liseleri’nin tesis edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kızların eğitiminin gelişmesi Türkiye’de çağdaşlaşmanın önemli bir basamağı olarak görülmüş ve Türk eğitim tarihinin çok önemli bir konusu olmuştur⁴⁰. Bu çalışmada kızların okullaşmasının artırılması ile Türkiye’de çağdaşlaşma arasında kurulagelmiş olan paralelliğin doğruluğu kabul edildiğinden, artık kızların okullaşmasının daha fazla nasıl arttırılabileceği konusunun teknik ve sonuç odaklı olarak ele alınması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda karma eğitimde Kız Liseleri için bir muafiyet politikasının hayata geçirilmesi önerisinin de pratik bir çözümdür. Aksi takdirde İHL, muhafazakâr ailelerin kız çocuklarını okutabilecekleri pratikteki tek okul olarak görülmeye devam ettikçe, İHL’ni bir meslek lisesi olma statüsünden çıkararak kız öğrenci varlığı devam edecek, İHL de *sorun yaratan bir sorun* olmayı sürdürerek ve Türk eğitim sistemini kilitleyen bir konu olmaya devam edebilecektir.

Burada önemli olan bir diğer husus da, yapılacak bu düzenlemelerin halkımızın hem İHL’ni savunan hem de İHL’ne eleştirel yaklaşan mensuplarına çok iyi bir şekilde anlatılması gerektiğidir.

³⁸ Karma eğitimde kızların elektronik, fizik, kimya ve teknik branşlarda erkeklerle yarışmama korkusu yüzünden yarışmadan çekildiği şeklindeki görüşler için bkz. Kavaklı, Ali Erkan, *Karma Eğitim*, Nesil Yayınları, İstanbul, 2002, s. 39.

³⁹ Tok, Nafiz, *Kültür, Kimlik ve Siyaset*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003, s. 285. Vurgular bana ait. (F.Ö.)

⁴⁰ Akyüz, Yahya, “Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer’in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı”, *Milli Eğitim Dergisi*, S. 143, Yıl: 1999, s. 29.

Bu çalışmada çözülebilir bir sorun olduğu gösterilmeye çalışılan İHL konusunda ulaşılan sonuçların göstermiş olduğu çözümün *İHL'nin dışında* olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, İHL için birer “sorunlu işlev” oluşturan “muhafazakar ailelerin kız çocuklarının okuyabilecekleri bir okul olma” işlevi, yeniden düzenlenecek olan Kız Liseleri’ne; “isteğe bağlı din öğretiminin alınabileceği bir okul olma” işlevi de, yaygın eğitimde Halk Eğitim Merkezleri’ne devredilebilir. Buna paralel olarak din görevlilerinin yetiştirilmesinde İlahiyat Fakültesi mezunlarına öncelik tanınacağı⁴¹ bir döneme geçilerek, İHL’ne ihtiyaç oranında öğrenci kabul edilen ve muhafazakâr ailelerin kız çocukları için tek seçenek olmayan, “İlahiyat eğitimine kaynaklık edecek⁴²” bir modele geçilmelidir.

Ancak, İHL konusunda kalıcı bir çözüme ulaşılabilmesi için bu iki adımın atılmasının dışında, kalıcı bir çözüm için en az bunlar kadar önemli olan bir diğer husus da İHL’nin bir sembol olarak değerlendirilmesinin ve bunun sonucunda da İHL’ne “ideolojik” yaklaşılmasının son bulmasıdır.

Son olarak, İHL konusunun çözümünde önerilen bu adımların Türkiye’deki din öğretimi sorununa çözüm bulmak ve ülkemizi bu açmazdan kurtarmaya yönelik bir çaba olarak değerlendirilmesi umulmaktadır.

⁴¹ Din görevlilerinin üniversiteden yetişmesi 1960 yılında Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu’nda temenni olarak yer almış ve “İmam-Hatip Okullarını, üniversite mezunu din adamları yetişinceye kadar; acilen din adamı yetiştirme ihtiyacı ile kurulmuş müesseseler olarak görmek gerektiği” belirtilmiştir. (Bkz. Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu, MEB, İstanbul, 1960 s. 112.) 2000’li yıllarda toplumun genel olarak artan eğitim seviyesi çerçevesinde bunun artık gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. “İHL mezunlarının din görevlisi olarak istihdamının kademeli olarak durdurulması” konusunda ayrıca bkz. Öcal, Mustafa, “Dünden Bugüne Din Görevlileri ve Mesleki Yeterlilikleri”, *Yaygın Din Eğitimin Sorunları Sempozyumu 28-29 Mayıs 2002*, Kayseri, 2003, s. 60.

⁴² Sosyal Bilimci 1 adıyla geçen Ali Yaşar Sarıbay’ın bu ifadesi için bkz. Çakır - Bozan - Talu, a.g.e. , sayfasız.

KAYNAKÇA

- Adivar, Abdülhak Adnan, Osmanlı Türklerinde İlim, Yay. Haz: Aykut Kazancıgil-Sevim Tekeli, Remzi Kitabevi, 1982.
- Akgün, Birol, Türkiye’de Seçmen Davranışı, Partiler Sistemi ve Siyasal Güven, Nobel Yayınları, Ankara, 2002.
- Akyüz, Yahya, Türk Eğitim Sistemi (Başlangıcından 1999’a), Alfa Yayınları, İstanbul, 1999.
- Akyüz, Yahya, “Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer’in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı”, Milli Eğitim Dergisi, S. 143 , Yıl: 1999, s. 12-32.
- Althusser, Louis, İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, çev.Yusuf Alp-Mahmut Özışık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.
- Altıkulaç, Tayyar, “Türkiye’de Din Eğitimi Semineri”, Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, Gelişim Matbaası, Ankara , 1981, ss.6-10.
- Anayasa Mahkemesi 16.01.1998 tarih ve E. 1997/1 , K. 1998/1 sayılı kararı: Anayasa Mahkemesi Kararları Dergisi ,C.2,S.34,s.1001,Ankara 1999, ss. 762-1145.
- Arslan, Hüsamettin, Epistemik Cemaat, Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1992.
- Arslan, Hüsamettin, Yöntemizm, Bilimizm, Sosyal Bilimler ve Entellektüeller, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi), 1995.
- Aslantürk, Zeki, “Kur’an Kurslarının Fiziki Mekan ve Yapılanma Problemleri”, Kur’an Kurslarında Eğitim ve Öğretim ve Verimlilik, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, ss. 51-58.
- Atay, Hüseyin, “Medreselerin Gerilemesi”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Atatürk’ün 100. Doğum Yılına Armağan, C. XXIV , 1981, ss. 15-57.
- Atay, Hüseyin, “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve İslam’da Eğitim”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi , C. 12 , S. 35 , Temmuz 1996, ss. 493-502.
- Ay, Mehmet Emin, “Öğrenci Gözüyle Yaygın Din Eğitimi ve Öğretimi Kurumları” , Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , C. 4 , S. 4 , Yıl: 4 , 1992, ss.259-269.
- Aydın, Mehmet S., “Avrupa Birliği ve Din Eğitimi”, Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu (26-27 Mayıs 2001), Ed. Suat Cebeci, Değişim Yayınları, İstanbul, 2002, ss.3-15.
- Aydın, Mehmet, “Kültür Hayatımızda İmam-Hatip Liseleri”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.135-140.
- Aydın, Mustafa, Siyasetin Sosyolojisi, Açılım Kitap Yayınları, İstanbul, 2002.
- Ayhan, Halis, Türkiye’de Din Eğitimi (1920-1998), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.
- Ayhan, Halis, “Anayasa’nın 24. Maddesi Işığında Din Eğitiminde Yeni Arayışlar”, Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu (26-27 Mayıs 2001), Ed. Suat Cebeci, Değişim Yayınları, İstanbul, 2002, ss.101-109.

- Ayhan, Halis, “İmam-Hatip Liselerinin Eğitim-Öğretim Sistemi ve Bu Liselerin Mevcut Sorunları”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.11-19.
- Baloğlu, Zekai, Türkiye’de Eğitim Sorunlar ve Değişim, TÜSİAD, 1990.
- Baltacı, Cahit, “Cumhuriyet Döneminde Kur’an Kursları”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S. 6, Yıl: 1999, ss.181-187.
- Baltacı, Cahit, “Türk Eğitim Sisteminde Kur’an Kurslarının Yeri”, Kur’an Kurslarında Eğitim ve Öğretim ve Verimlilik, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, ss. 15-18.
- Barrett, Michéle, Marx’tan Foucault’a İdeoloji, çev. Ahmet Fethi, Doruk Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Başgöz, İlhan, Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk -Sorunlar-Çözüm Aramaları-Uygulamalar-, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1995.
- Bayram, Mikail, “Anadolu Selçuklulardan Günümüze Din Eğitimi”, Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, ss.49-53.
- Baysal, Hasan Hüseyin, “Açılış Konuşması”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, ss.17-21.
- Bauman, Zygmunt, Özgürlük, çev. Vasıf Erenus, Saral Yayınevi, İstanbul, 1997.
- Bauman, Zygmunt, Siyaset Arayışı, çev. Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.
- Bauman, Zygmunt, Yasa Koyucular ile Yorumcular, çev. Kemal Atakay, Metis Yayınları, İstanbul, 1996.
- Belge, Murat, “İkilik Temeli Üstünde Birlik”, Radikal, 28/05/2004
- İsmet, Berkan, “Balayı Bitti” Radikal, 20/05/2004.
- Berkay, Fügen, "Türk Toplumunu Açısından İslamiyet", Sosyoloji Dergisi, S. 19-20, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1967, ss.201-212.
- Berkes, Niyazi, Türkiye’de Çağdaşlaşma, Yay. Haz.: Ahmet Kuyaş, Yapı-Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.
- Bila, Fikret, “Sezer’in Vetosu”, Milliyet, 29 Mayıs 2004.
- Bilgin, Beyza, Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Gün Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Bilgin, Beyza, “1980 Sonrası Türkiye’de Din Öğretimi Programı Anlayışları”, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001, MEB Yayınları, Ankara, 2003, ss. 671-694.
- Bilgin, Beyza, “Zorunlu Temel Eğitim ve İmam-Hatip Liseleri”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.93-98.
- Bilgin, Beyza, “Örgün Din Eğitimi’nde Yeni İhtiyaçlar Ve Yönelişler”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S. 6, Yıl: 1999, ss.186-201.
- Bilgin, Beyza, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Atatürk’ün 100. Doğum Yılına Armağan, C. XXIV, 1981, ss.469-485.
- Bilgiseven, Amiran Kurtkan, Eğitim Sosyolojisi, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1992.
- Birtek, Faruk - Ergül, Gökhan, “Postmodern, Türk Aydını ve Frankfurt Okulu: Bir Polemik”, Türk Aydını ve Kimlik Sorunu, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1995, ss. 325-332.
- Bolay, Süleyman Hayri - Türköne, Mümtazer, Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif, Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara, 1996.
- Bozbeyli, Ferruh, Türkiye’de Siyasi Partilerin Ekonomik ve Sosyal Görüşleri – Belgeler Parti Programları, Ak Yayınları, İstanbul, 1970.
- Cebeci, Suat, Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi, Akçağ Basım Yayım Pazarlama, Ankara, 1996.

- Cebeci, Suat, “İHL’nden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri”, MEB Din Öğretimi Dergisi, S. 32 , 1992, ss. 56-65.
- Cevizci, Ahmet, Etiğe Giriş, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002.
- Civaoğlu, Güneri, “İHL’ye Öpücük”, Milliyet, 5 Mayıs 2004
- Cohen, P. Anthony, Topluluğun Simgesel Kuruluşu, çev. Mehmet Küçük, Dost Kitapevi Yayınları, Ankara, 1999.
- Connolly , William, Kimlik ve Farklılık, çev. Ferma Lekesizalın, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.
- Coşkun, Mustafa Kemal, Comparative Study of Schools in Turkey, Example of Imam-Hatip Schools, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1999.
- Çakır, Ruşen, Ayet ve Slogan Türkiye’de İslami Oluşumlar, Metis Yayınları, İstanbul, 2002.
- Çakır, Ruşen-Bozan, İrfan - Talu, Balkan, İmam-Hatip Liseleri Efsaneler ve Gerçekler, TESEV, Haziran 2004.
- Çakır, Ruşen - Bozan, İrfan, Sivil, Şeffaf Ve Demokratik Bir Diyanet İşleri Başkanlığı Mümkün Mü?, TESEV, İstanbul, Şubat 2005.
- Çalmuk, Fehmi, Kod Adı İHL, Merdiven Yayınları, Ankara, 2004.
- Çam, Esat, Siyaset Bilimine Giriş, Der Yayınları, İstanbul, 2002.
- Dağ, Mehmet, “Türkiye’de Din Eğitiminin Bazı Sorunları”, Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri , Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, ss. 380-386.
- Dam, Hasan, “Yetişkinlere Göre Yetişkin Eğitimi”, Değerler Eğitimi Dergisi, C. 1, S. 4, Ekim 2003, ss. 31-54.
- Dam, Hasan, “Yaygın Din Eğitime İlişkin Bazı Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Yüksek Din Eğitiminin Sorunları , Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Makaleler 16-17 Ekim 2003, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No:1, Isparta, 2004, ss. 425-447.
- Danıştay 11. Daire, 15/12/1976 tarih ve E.1975/24, K. 1976/4374 sayılı kararı: Danıştay Dergisi, S.26-27, Yıl:7, Ankara 1978, ss.478-479.
- Demirel, Tanel; “Mümtaz Turhan”, Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce Cilt 3, Modernleşme ve Batıcılık, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, ss. 228-239.
- Dinçer, Alaaddin, “Siyasal İslam, Din Eğitimi Ve İmam Hatipler Gerçeği”, http://www.egitimsen.org.tr/bilgibelge/13ekim2003_imamhatip.html.
- Dinçer, Nahit, 1913’ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi, Yağmur Yayınları, İstanbul, 1974.
- Dirik, Zahit, Lise Programlarında Ortak Kültür Derslerinin Rolü, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa, 1990.
- Doğan, Lütfi, “İslâm Bilgisinin Yazılı Olarak Tanıtılması” (İslâm Yazarlığı), Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, ss. 134-138.
- Döğen, Hayrul, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İmam ve Hatip Mektepleri, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 1992.
- Dönmezer, Sulhi, “Atatürk ve Çağdaşlaşmada İnsan Prototipi”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi , C. 9 , S. 26, Mart 1993 ss. 281-287.
- D.P.T., Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, (1973-1977) , Ankara ,1973.
- D.P.T., Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1978-1983), Ankara,1979.
- Eagleton, Terry, İdeoloji, çev.: Muttalip Özcan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.
- Ekinci, Yusuf, Hükümet ve Siyasi Parti Programlarında Milli Eğitim, Tekşık A.Ş. Web Ofset Tesisleri, Ankara, 1994.

- Eliade, Mircea, İmgeler ve Simgeler, çev: Mehmet Ali Kılıçbay, Gece Yayınları, Ankara, 1992.
- Ellul, Jaucques, Sözün Düşüşü, çev. Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.
- Er, İzzet, “Değerlendirmeler”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim , Dem Yayınları , İstanbul , 2005, ss. 65-69.
- Ergin, Osman, Türk Maarif Tarihi, C. 1-2 , Eser Matbaası, İstanbul, 1977.
- Ergün, D. Mustafa, “Örgün Eğitimin Kurulmasında Medreselerin Rolü”, Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri , Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, ss. 54-58.
- Eriksen, Thomas Hylland, Kültür Terörizmi, Kültürel Arınma Düşüncesi Üstüne Bir Deneme, çev. Önder Otçu, Avesta Yayınları, İstanbul, 2000.
- Eroğlu, Hamza, “Modern Eğitim İlkesi Olarak Eğitim Birliği ve Yanlış Uygulamalar”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C. 4 , S. 10 , Kasım 1987, ss. 35-47.
- Fairclough, Norman-Graham, Phil , Eleştirel Söylem Çözümlemecisi Olarak Marx : Eleştirel Söylemin Yarattığı Ve Küresel Sermayenin Eleştirisi İle Bağlantısı, çev. Barış Çoban - Zeynep Özarslan, Söylem ve İdeoloji , Mitoloji , Din , İdeoloji, haz.: Çoban , Barış - Özarslan , Zeynep, Su Yayınları, İstanbul, 2003, ss. 185-245.
- Falzon, Christopher, Foucault ve Sosyal Diyalog, Paradigma Yayınları, çev. Hüsamettin Arslan, İstanbul, 2001.
- Faroqhi, Suraiya, Osmanlı Kültürü ve Gündelik Yaşam, çev. Elif Kılıç, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2002.
- Foucault, Michel, Entelektüelin Siyasi İşlevi, çev. Işık Ergüden - Osman Akınhay - Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.
- Giddens, Anthony, Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori, çev.Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.
- Giddens, Anthony, Sosyoloji, haz.: Hüseyin Özel - Cemal Güzel, Ayraç Yayınları, Ankara, 2000.
- Gökacı, Mehmet Ali, Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler, İletişim, Yayınları, İstanbul, 2005.
- Göle, Nilüfer, Modern Mahrem Medeniyet ve Örtünme, Metis Yayınları, İstanbul, 1992.
- Güçlü, Abbas, “Doktoralı İmamlar Geliyor!”, Milliyet, 13,06,2003.
- Güçlü, Abbas, “İmam-Hatiplere Siyaset Girmiştir”, Milliyet, 08.05.2004,
- Gündem, Mehmet, “İmam Hatiplerin Dünü Bugünü Yarını – 1”, Milliyet, 02.05.2004.
- Gündem, Mehmet, “İmam Hatiplerin Dünü Bugünü Yarını – 3”, Milliyet, 04.05.2004.
- Gündem, Mehmet, “İmam Hatiplerin Dünü Bugünü Yarını – 4”, Milliyet, 05.05.2004.
- Gündüz, Turgay, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , S. 7 , C. 7, 1998, ss.543-557.
- Güneş, Abdurrahman, Malatya’da Dini Eğitim Kurumlarının Sosyolojik Temelleri, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya, 1989.
- Güran, Kemal, “İmam-Hatip Lisesi Mezunlarının İstihdamı İle İlgili Problemler”, Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, ss.336-347.
- Gürtaş, Ahmet, “Müzakere”, Kur’an Kurslarında Eğitim ve Öğretim ve Verimlilik, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, ss. 29-30.
- Hayıt, Halil, “İHL’nin Dünü ve Bugünü”, Din Öğretimi Dergisi , S. 31, Aralık 1991, ss. 6-22.

- Hızlı, Mefail, “Osmanlı Sıbyan Mekteplerinde Okutulan Dersler (Klasik Dönem Bursa Örneği)”, Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri, İstanbul,12-15 Nisan 1999, der.: Hidayet Yavuz Nuhoğlu, İslam, Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi, İstanbul, 2001, ss.109-115.
- Hekman, Susan, Bilim Sosyolojisi ve Hermeneutik, çev. Hüsamettin Arslan - Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999.
- Hökelekli, Hayati, “Ergenlik Çağı Davranışlarına Din Eğitiminin Etkisi (İmam-Hatip Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Davranışları Arasında Mukayeseli Bir Araştırma)”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S: 1, C: 1, Yıl: 1, 1986, ss.35-55.
- Isanbert, F.A., “Din Fenomenolojisi 1”, çev. Zeki Özcan, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 4 , C. 4, Yıl : 4, 1992, ss.355-367.
- “İHL 40 Yaşında”, Din Öğretimi Dergisi , S. 30 , Ekim 1991, ss.18-36.
- İnal, Kemal, Eğitim ve İktidar; Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler, Ütopya Yayınları, Ankara, 2004.
- İnalçık, Halil, Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600), çev. Ruşen Sezer, İstanbul, 2003.
- Jaschke, Gotthard, Yeni Türkiye’de İslamlık, çev. Hayrullah Örs, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1972.
- Kahraman, H.Bülent, “İmam-Hatip Liseleri Aldatmacası”, Radikal, 7.07.2005.
- Kapani, Münci, Politika Bilimine Giriş, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1997.
- Kaplan, İsmail, Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi, İletişim Yayınları, İstanbul , 1999.
- Kara, İsmail, “İmam-Hatip Liselerini Yeniden Tartışmak”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, ss. 35-45.
- Kara, İsmail, “Müzakereler”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.90-92.
- Karaman, Hayreddin, “Müzakereler”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.105-109
- Karpat, Kemal, İslam’ın Siyasallaşması, çev. Şiar Yalçın, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2004.
- Karpat, Kemal, Türk Demokrasi Tarihi, İstanbul Matbaası, İstanbul, 1967.
- Karpat, Kemal, Türkiye’de Toplumsal Dönüşüm, çev. Abdülkerim Sönmez, İmge Kitapevi, Ankara, 2003.
- Katoğlu, Murat, “Cumhuriyet Türkiyesi’nde Eğitim, Kültür, Sanat”, Türkiye Tarihi 4 Çağdaş Türkiye, Yayın Yönetmeni: Sina Akşin, Cem Yayınevi , İstanbul, 1997, ss. 393-505.
- Kavaklı, Ali Erkan, Karma Eğitim, Nesil Yayınları, İstanbul, 2002.
- Kaya, Yahya Kemal, İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika – Eğitim – Kalkınma, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1984.
- Kaya, Yahya Kemal, İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış Eğitimde Model Arayışı, Bilim Yayınları, Ankara, 1993.
- Keleş, Ruşen, 100 Soruda Şehirleşme, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1972.
- Keleş, Ruşen, Kentleşme Politikası, İmge Kitabevi , 1993
- Keyman, Fuat, “Türkiye’de Laiklik Sorununu Düşünmek: Modernite, Sekülerleşme, Demokratikleşme”, Doğu-Batı , S.23, 2003, ss.113-131.
- Kılavuz, M. Akif, Yaşlanma Dönemi Din Eğitimi, Avasta Yayınları, Bursa, 2003,
- Kılavuz, M. Akif, “İlahiyat Fakültelerinde ‘Din Hizmetleri Bölümü’ Oluşturulmasına Duyulan İhtiyaç”, Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Makaleler, 16-17 Ekim 2003, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No:1 , Isparta, 2004, ss.383-409.
- Kılavuz, M. Akif, “Yetişkinlik Ve Yaşlılık Döneminde Eğitim Ve Din Eğitiminin Önemi”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , C. 11 , S. 2 , 2002, ss.59-72.

- Kızılçelik, Sezgin, Sosyoloji Teorileri 2, Kuzucular Ofset, Konya, 1992.
- “Koalisyon Protokolünde Seçmen Yaşının 18’e İndirilmesi de Öngörülüyor”, Cumhuriyet, 01.04.1975.
- Koçer, Hasan Ali, Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, İstanbul, 1992.
- Koçkuzu, Osman, “İmam-Hatip’linin Kimliği”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss. 127-134.
- Köker, Levent, Modernleşme Kemalizm ve Demokrasi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993.
- Mannheim, Karl, İdeoloji Ve Ütopya, çev. Mehmet Okyanus, Epos Yayınları, Ankara, 2002.
- Mardin, Şerif, Din ve İdeoloji, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.
- Mardin, Şerif, İdeoloji, Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, 1976.
- Mardin, Şerif, Türkiye’de Din ve Siyaset (Makaleler / 3), İletişim Yayınları, İstanbul, 1993.
- Mardin, Şerif, “Operasyonel Kodlarda Süreklilik, Kırılma ve Yeniden İnşa : Dün ve Bugün Türk İslâmî İstisnacılığı”, Doğu-Batı, Yıl: 8, S. 31, Şubat, Mart, Nisan 2005, ss.29-55.
- Mardin, Şerif, “Türk Siyasetini Açıklayabilecek Bir Anahtar: Merkez-Çevre İlişkileri”, der. Sarıbay, Ali Yaşar – Kalaycıoğlu, Ersin, Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1986, ss.109-137.
- “MC’nin Programı Mecliste,” Cumhuriyet, 28.07.1977.
- Megill, Allan, Aşırılığın Peygamberleri, çev. Tuncay Birkan, Bilim ve Sanat Yayınları Ankara, 1998.
- Mert, Nuray, İslâm ve Demokrasi Bir Kurt Masalı, İz Yayıncılık, İstanbul, 1998.
- Mert, Nuray, “Meslek Liseleri”, Radikal, 18.09.2003
- Mert, Hamdi, “Yaygın Eğitimde Din Eğitimi”, Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, ss. 32-43.
- Mete, Ömer Lütfi “İmam Hatipler, Kızlar ve Atatürk”, Sabah, 10.05.2004.
- Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, Ankara, 1990.
- Moore, Wilbert E. “İşlevselcilik” çev. Şirin Tekeli; Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi, ed.; Tom Bottomore-Robert Nisbet, haz. Mete Tuncay, Aydın Uğur, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2002, ss. 327-369.
- Nal, Sabahattin, “Demokrat Parti’nin 1950-54 Dönemi Din Siyaseti”, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, S. 60-3, Temmuz-Eylül 2005, ss. 137-173.
- Ocak, Ahmet Yasar, “Değişen Dünyada İslam’ın Batıya Dönük Yüzü: Günümüz Türkiye Müslümanlığına Genel Bir Bakış”, Türkiye Günlüğü, Sayı, 35, Temmuz-Ağustos 1995, ss. 89-94.
- Okutan, Ömer, “Din Eğitimi”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, MEB, İstanbul, 1983, ss. 409-427.
- Oran, Baskın, “Kemalizm, İslamcılık, Küreselleşme” (Türkiye’de “Yüce Sadakat Odağı” Kavramı Üzerine Düşünceler), Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Nisan – Haziran 1999, ss. 133-163.
- Ortaylı, İlber, “Tanzimat Adamı ve Tanzimat Toplumunu”, der. Sarıbay, Ali Yaşar – Kalaycıoğlu, Ersin, Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1986, ss. 69-89.
- Ozankaya, Özer, Türkiye’de Laiklik / Atatürk devrimlerinin Temeli, Cem Yayınevi, İstanbul, 1990.
- Öcal, Mustafa, İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1994.
- Öcal, Mustafa (Yay. Haz.), Ali Öztürk Bulgaristan’dan Türkiye’ye Rumeli’den Bursa’ya Hayatım ve Hatıralarım, Düşünce Kitabevi, İstanbul, 2004.

- Öcal, Mustafa, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , C.5 , S.5 , Yıl: 1993, ss.241-269.
- Öcal, Mustafa, “Dünden Bugüne Din Görevlileri ve Mesleki Yeterlilikleri”, Yaygın Din Eğitimin Sorunları Sempozyumu 28-29 Mayıs 2002 , Kayseri, 2003, ss. 45-70.
- Öcal, Mustafa, “Ebezade Şerif Ahmed Efendi ile Bir Mülakat ve Bazı Belgeler”, Diyanet Dergisi , C. 27 , S. 4, Ekim-Kasım-Aralık, 1991, ss.125-146.
- Öcal, Mustafa, “İmam-Hatip Lisesi Mezunlarının Yüksek Öğretime Yönelişleri ve Üslendikleri Görevler” , 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.35-67.
- Öcal, Mustafa, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S: 6, Yıl: 1999, ss.201-255.
- Öcal, Mustafa , “Müdürlerine Göre İmam-Hatip Liseleri”, Din Eğitimi Dergisi , S. 30 , Eylül-Ekim 1991, ss.36-66.
- Özbek, Abdullah , “Din Eğitiminin Problemleri”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi , S. 6 , Yıl: 1999, ss.113-131.
- Özdilek, Neşe, “Hükümetler ve Programları”, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi , İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, ss. 967-1046.
- Özkan, Funda, “İmam-Hatip İçin TESEV Çözümü”, Radikal, 17.06.2004.
- Öztop, Ömer, “Müzakereler”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.30-34.
- Öztürk, Veli, “İlahiyat Fakülteleri ile Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı Arasındaki İlişkilerin Tarihi Gelişimi Bağlamında Bazı Çözüm Önerileri”, Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Makaleler, 16-17 Ekim 2003, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No :1 , Isparta , 2004, ss.105-143.
- Özyılmaz, Ömer, “Medreselerin Bozulma Sebepleri ve Bunların Islahı Yönünde yapılan Çalışmalara Kısa Bir Bakış”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , C. 5 , S. 5, Yıl : 1993, ss.133-151.
- Poloma M., Margeret, Çağdaş Sosyoloji Kuramları, çev. Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993.
- Reed, Howard A., “Türkiye’nin Yeni İmam-Hatip Okulları”, Osmanlı Devleti ve İslamiyet , çev. Hulusi Yavuz, İz Yayıncılık, İstanbul, 1991.
- San, Çoşkun, Max Weber’de Hukukun ve Meşru Otoritenin Sosyolojik Analizi, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No : 47, Ankara, 1971.
- Sarıbay , Ali Yaşar, Global Toplumda Din ve Türkiye , Everest Yayınları , İstanbul, 2004.
- Sarıbay , Ali Yaşar, Kamusal Alan Diyalojik Demokrasi Sivil İtiraz , Alfa Yayınları , İstanbul , 2000.
- Sarıbay, Ali Yaşar, Siyasal Sosyoloji, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları, Bursa, 1996.
- Sarıbay, Ali Yaşar, Türkiye’de Modernleşme Din ve Parti Politikası “MSP Örnek Olayı”, Alan Yayıncılık , İstanbul, 1985.
- Sarıbay, Ali Yaşar - Öğün , Süleyman Seyfi, Politikbilim, Alfa Yayınları, İstanbul, 1999.
- Sarıbay, Ali Yaşar - Öğün, Süleyman Seyfi, Bir Politikbilim Perspektifi, Asa Kitabevi, Bursa, 1998.
- Sarıbay, Ali Yaşar, “Çoğunlukçu Ve Çoğulcu Demokrasi Arasında Türkiye”, Zaman, 09.11.2002.
- Sartori, Giovanni, Demokrasi Teorisine Geri Dönüş, Çev.: Tuncer Karamustafaoğlu-Mehmet Turhan, Yetkin Yayınları, Ankara, 1996.
- Senemoğlu, Nuray, “Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları”, Milli Eğitim Dergisi, Temmuz, Ağustos, Eylül 2001, S. 151, ss.25-36.

- Subaşı, Necdet, “Teoloji Birikimimizin Modern Kaynakları”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, ss.45-61.
- Swingewood , Alan, Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi, çev. Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.
- Şahin, Süreyya, “İmam-Hatip Liseleri İle İlgili Görüş ve Teklifler”, Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, ss.333-335.
- Şaylan, Gencay, “İmam-Hatipliler Geliyor”, Cumhuriyet, 09.01.1989.
- Şişman, Ahmet, “Açılış Konuşması”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim , Dem Yayınları, İstanbul, 2005, ss.13-17.
- Şişman, Ahmet, 5.7.2004, Yeni Şafak, “İHL Sorunu Nasıl Çözülür?”
- Şimşek, Ali, Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, TÜSİAD, İstanbul , 1999.
- Tanilli, Server, Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz, Cem Yayınevi , İstanbul , 1994.
- Tanyol, Cahit, Laiklik Ve İrtica, Altın Kitaplar, İstanbul, 1994.
- Taş, N. Fahri, “Türk Milli Eğitimin Yenileşmesi ve Öncelikleri”, Milli Eğitim Dergisi , S. 159, Yaz 2003, ss. 228-239.
- Tatar, Hüsnüye Canbay, Şehirleşme ve Dinî Cemaatleşme (Malatya Örneği), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Malatya, 1996.
- TC. DİE. Genel Nüfus Sayımı İdari Bölünüş 24.10.1965, Yayın No: 537, Ankara, 1968.
- TC. DİE. Genel Nüfus Sayımı İdari Bölünüş 25.10.1970, Yayın No : 672, Ankara, 1973.
- TC. DİE. Genel Nüfus Sayımı İdari Bölünüş 26.10.1975, Yayın No : 813, Ankara, 1977.
- TC. DİE. Genel Nüfus Sayımı İdari Bölünüş 12.10.1980, Yayın No : 954, Ankara, 1981.
- TC. DİE. Genel Nüfus Sayımı İdari Bölünüş 20.10.1985, Yayın No : 1211, Ankara, 1986.
- TC. DİE. Genel Nüfus Sayımı İdari Bölünüş 1990, Yayın No: 1457, Ankara , 1991.
- T.C. DİE. İstatistik Göstergeler 1923-1998 , Ankara , Ocak 2001 , Yayın No : 2252.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1967-73, Ankara, 1977, Yayın No : 802.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1975-78, Ankara, 1982, Yayın No : 963.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1978-79, Ankara, Şubat 1982 , Yayın No : 973.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1979-80, Ankara, Ocak 1982, Yayın No : 971.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1980-81, Ankara, Ocak 1984, Yayın No : 1055.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1981-82, Ankara, Mart 1984, Yayın No : 1065.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1982-83, Ankara, Şubat 1985, Yayın No : 1119.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1983-84, Ankara, Şubat 1986, Yayın No : 1163.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1984-85, Ankara, Kasım 1986, Yayın No : 1206.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Mesleki ve Teknik Öğretim 1985-86, Ankara, Nisan 1988, Yayın No : 1279.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1986-87, Ankara, Ekim 1988, Yayın No: 1291.

- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1987-88, Ankara, Ekim 1989, Yayın No: 1391.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1988-89, Ankara, Nisan 1991, Yayın No: 1452.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1990-91, Ankara, Haziran 1993, Yayın No: 1592.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1991-92, Ankara, Haziran 1994, Yayın No: 1681.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1992-93, Ankara, Temmuz 1995, Yayın No : 1739.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1993-94, Ankara, Mayıs 1996, Yayın No: 1867.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1994-95, Ankara , Şubat 1997, Yayın No: 1865
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1995-96, Ankara , Aralık 1997, Yayın No: 2078.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1996-97, Ankara, Mayıs 1999, Yayın No: 2221.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1997-98, Ankara, Mayıs 2001, Yayın No: 2304.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1998-99, Ankara, Mayıs 2002, Yayın No: 2536.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1999-00, Ankara, Ocak 2004, Yayın No: 2755.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2000-01, Ankara, Haziran 2004, Yayın No: 2897.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2002-03, Ankara, Mart 2006, Yayın No: 2972.
- T.C. DİE. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2003-04, Ankara, Haziran 2006, Yayın No: 2973.
- T.C. DİE. Öğrenci ve Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Nitelikleri Anket Sonuçları (Eskişehir İli Ortaokullara Yeni Kayıt Olanlar) 1982-1983, Ankara , Nisan 1985, Yayın No: 1126.
- T.C. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 1979, Ankara, 1979, Yayın No: 890.
- TC. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 1994, Ankara, 1995, Yayın No: 1720.
- T.C. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 2000, Ankara, 2001, Yayın No: 2466.
- T.C. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 2001, Ankara, 2002, Yayın No: 2690.
- T.C. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 2002, Ankara, 2003, Yayın No: 2779.
- TC. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 2004, Yayın No: 2945, Ankara, 2005.
- T.C. DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 2005, Ankara, 2006 , Yayın No: 3009.
- T.C. DİE. 2000 Yılı Hanehalkı İşgücü İstatistikleri , Ankara, 2003, Yayın No : 2700.
- T.C. DİE. 2001 Yılı Hanehalkı İşgücü İstatistikleri , Ankara, 2003, Yayın No : 2742.
- T.C. DİE. 2002 Yılı Hanehalkı İşgücü İstatistikleri , Ankara, 2004, Yayın No : 2876.
- T.C. DİE. 2003 Yılı Hanehalkı İşgücü İstatistikleri , Ankara, 2004, Yayın No : 2922.
- T.C. MEB APK Kurumu Başkanlığı , Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005 , Ankara , 2005.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 1995, ÖSYM, Ankara, 1996-7.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 1996, ÖSYM, Ankara, 1997-5.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 1997, ÖSYM, Ankara, 1998-2.

- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 1998, ÖSYM, Ankara, 1999-2.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 1999, ÖSYM, Ankara, 2000-1.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 2000, ÖSYM, Ankara, 2001-1.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 2001, ÖSYM, Ankara, 2002-1.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 2002, ÖSYM, Ankara, 2003-7.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 2003, ÖSYM, Ankara, 2004-2.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 2004, ÖSYM, Ankara, 2004-6.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları 2005, ÖSYM, Ankara, 2005-6.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Kasım 2005.
- Tekeli, İlhan - Gülöksüz, “Kentleşme, Kentlileşme ve Türkiye Deneyimi”, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, C. 5, ss. 1223-1238.
- Tezcan, Mahmut, Eğitim Sosyolojisi, yay.y., Ankara, 1997.
- Tok, Nafiz, Kültür, Kimlik ve Siyaset, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003
- Toprak, Binnaz, “Türkiye’de Dinin Denetim İşlevi”, der. : Sarıbay, Ali Yaşar – Kalaycıoğlu, Ersin, Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1986 ss. 359-369.
- Tunaya, Tarık Zafer, İslamcılık Akımı, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.
- Turan, İlter, “Türkiye’de Siyasal Kültürün Oluşumu”, der. Sarıbay, Ali Yaşar – Kalaycıoğlu, Ersin, Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1986, ss. 461-491.
- Türkdoğan, Orhan, Milli Kültür Modernleşme ve İslam, Üçdal Neşriyat, İstanbul, 1983.
- Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu, MEB, İstanbul, 1960.
- Türkkahraman, Mimar, Türkiye’de Siyasal Sosyalleşme ve Siyasal Sembolizm, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- Türköne, Mümtaz’er, "Refahlı Demokrasi", Türkiye Günlüğü, S. 27, Mart – Nisan, 1994, ss. 52-58.
- Türköne, Mümtaz’er, “Siyasi Bir Sorun Olarak Din Eğitimi”, Yeni Türkiye, Yıl: 2, S. 7, 1996, ss. 315-326.
- Türköne, Mümtaz’er, “Siyasetin Eskimeyen Kilidi Laiklik”, Türkiye Günlüğü, Sayı : 21, Kış 1992, ss. 10-15.
- Türkmen, Emine, İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 1998.
- Umay, Aysun, “Yüksek Öğrenime Öğrenci Seçme : Katsayıyı Kaç Yapılım?”, Eğitimbilim, C. 2, S. 8, Güz 2004, ss.92-97.
- Uyanık, Mevlüt, “İlahi Dinlerin Evrensellik Tasarımının Teorik Sunumu”, Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, (26-27 Mayıs 2001), ed. Suat Cebeci, Değişim Yayınları, İstanbul, 2002, ss.149-171.
- Uzunpostalcı, Mustafa, “Türkiye’de Din Eğitimi”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.119-126.
- Ülken, Hilmi Ziya, Türk Tefekkürü Tarihi, YKY, İstanbul, 2004.

- Ünlü, Yıldız , İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları , (Bursa Merkez ve İlçeleri İHL Örneği) , Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Bursa , 1999.
- Ünsür, Ahmet, Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2005.
- Yavuz, Fehmi, Din Eğitimi ve Toplumumuz, Sevinç Matbaası, Ankara, 1969.
- Yazıcıoğlu , M. Sait, “Din Eğitimi ve Din Hizmetlerinin Bugünü ve Geleceği”, Yeni Türkiye, Yıl: 1, S. 1, Kasım-Aralık 1994, ss.81-86.
- Yıldız, İlhan, Ahmet Hamdi Akseki ve Din Eğitimideki Yeri, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa , 1997.
- Yılmaz, Murat, “Modernleşme Din ve Siyaset”, Türkiye Günlüğü, S. 48 , Kasım-Aralık 1997, ss.10-23.
- Yılmaz, Mehmet Y., “Bu Ne Perhiz, Bu Ne YÖK Kanunu!”, Milliyet, 08.10.2003
- Van Dijk, Teun, “Söylem ve İdeoloji Çokalanlı Bir Yaklaşım”, çev. Nurcan Ateş, Söylem ve İdeoloji/ Mitoloji, Din, İdeoloji, haz.Çoban, Barış-Özarlan, Zeynep, Su Yayınları, İstanbul, 2003, ss.13-113.
- Yücekök, Ahmet, Türkiye’de Din ve Siyaset, Gerçek Yayınevi, İstanbul , 1971.
- Yücekök, Ahmet, Türkiye’de Örgütlenmiş Dinin Sosyo-Ekonomik Tabanı (1946-1968), Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1971.
- Yücel, Hasan Ali, Türkiye’de Orta Öğretim, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1974.
- Weber, Max, Sosyoloji Yazıları, çev. Taha Parla, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.

Özgeçmişim

1980 yılında Bursa’da doğdum. İlköğretimi Balıkesir’in Bigadiç ilçesinde tamamladım. 1998 yılında Balıkesir Lisesi İngilizce Ağırlıklı Lise bölümünden, 2003 yılında da Uludağ Üniversitesi Sosyoloji bölümünden mezun oldum.

Yard. Doç. Dr. Bedri Mermutlu danışmanlığında 2004 yılında “Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye’de Örgün Din Eğitimi: İmam-Hatip Liseleri Örneği” başlıklı teze başladım.

Faruk Özcan