

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**PAKİSTAN MEDRESELERİNE MODEL OLARAK
İMAM HATİP LİSELERİ**

**DOKTORA TEZİ
İbrahim AŞLAMACI**

**Enstitü Ana Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

HAZİRAN 2013

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PAKİSTAN MEDRESELERİNE MODEL OLARAK
İMAM HATİP LİSELERİ

DOKTORA TEZİ
İbrahim AŞLAMACI

Enstitü Ana Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi

"Bu tez ^{07/06/2013} tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / ~~Oyçokluğu~~ ile kabul edilmiştir."

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. Recep KAYMAKÇAN	Başarılı	R. Kaymakçı
Prof. Dr. İbrahim ÇAPAK	Başarılı	İbrahim Çapak
Doc. Dr. Ahmet ESKİÇUMALI	BAŞARILI	A. Eskiçumalı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖCAL	BAŞARILI	M. Öcal
Yrd. Doç. Dr. Mahmut ZENGİN	Başarılı	M. Zengin

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

İbrahim AŞLAMACI

07.06.2013

ÖNSÖZ

11 Eylül sonrası Pakistan medreselerine yönelik yürütülen reform çalışmalarına, Türkiye'nin İmam Hatip okulları model olarak gösterilmektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca ortaya çıkış şekli, yapısı, müfredatı, öğrenci ve mezunlarıyla Türkiye'nin gündeminde sürekli tartışılan bir mesele olan İmam Hatip okullarına yönelik gelişen uluslar arası ilgiye doğru karşılık verilebilmesi için Türkiye'nin bu özgün tecrübesinin bilimsel bir yaklaşımla ele alınmasına ihtiyaç vardır.

Bu ihtiyaçtan hareketle başlayan bu çalışmada, pek çok kurum ve kişinin desteği bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışmanın asıl mimarı olan, beni bu konuda çalışmaya yönelten ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim danışmanım Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN'a en içten dileklerle şükranlarımı sunarım. Çalışmanın gelişim aşamasında izleme jürisi olarak değerli görüşlerini paylaşarak araştırmanın şekillenmesine katkı sunan Prof. Dr. Suat CEBECİ, Prof. Dr. İbrahim ÇAPAK ve Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI hocalarıma teşekkür ederim. Bu araştırma kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttüğüm çalışmalara burs sağlayan Yüksek Öğretim Kuruluna, beni misafir araştırmacı olarak kabul eden ve Pakistan üzerine derslere katılmama izin veren Columbia Üniversitesi Güney Asya Enstitüsüne ve Teachers College'ta görev yapan yönetici ve akademisyenlere ayrıca teşekkür ederim. Araştırmanın Pakistan ayağında yürütülen çalışmaları mali olarak destekleyen İLKE Eğitim Derneğine, misafir araştırmacı olduğum Uluslararası İslam Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Eğitim Bölümüne ve Pakistan'da iletişim sağlamamda yardımcı olan Rumi Forum'un değerli Başkanı ve çalışanlarına teşekkür etmeyi borç bilirim.

Son olarak beni yetiştiren aileme ve tez aşamasında benimle hayatını birleştiren ve her zaman anlayış ve desteğini yanımda hissettiğim sevgili eşim Mehtap'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İbrahim AŞLAMACI

07.06.2013

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iv
TABLO LİSTESİ	v
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
GİRİŞ	1
Araştırmanın Konusu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Kapsam ve Sınırlılıklar.....	7
Araştırmanın Yöntemi.....	8
Verilerin Toplanması.....	9
Verilerin Analizi.....	11
BÖLÜM I: İMAM HATİP MODELİNİN TARİHSEL SÜRECİ	12
1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem: Modelin Boyutları.....	12
1.1.1. Osmanlı Modernleşmesi ve Entelektüel Dönüşüm.....	13
1.1.2. Mektep-Medrese İkili Yapının Oluşum Süreci.....	18
1.1.2.1. Osmanlı Eğitim Sisteminin Temel unsuru: Medreseler.....	18
1.1.2.2. Osmanlı Modernleşmesinin Eğitime Yansıması: Batı Tarzı Mektepler ve Gelişim Süreçleri.....	22
1.1.2.3. Medrese İslah Çalışmaları.....	29
1.1.2.4. II. Meşrutiyet Döneminde Din Görevlisi Yetiştirmek Üzere Açılan Mesleki Medreseler.....	39
1.2. Cumhuriyet Dönemi: Modelin Boyutlarının Bir Araya Gelmesi ve Dönüşümü.....	41
1.2.1. Cumhuriyetin Kurucu İdeolojisinde Modernleşmeye ve Dine Yaklaşım.....	41
1.2.2. Cumhuriyetin Kurucu İdeolojisinde Eğitime Yaklaşım.....	44
1.2.3. Mektep-Medrese İkili Yapının Sonu: Tevhid-i Tedrisat Kanunu.....	46
1.2.4. İmam ve Hatip Mektepleri: “Ara Formül” mü? (1924-1930).....	54
1.2.5. Din Eğitiminde Kesintili Yıllar (1931-1949).....	61
1.2.6. İmam Hatip Kursları (1949-1951).....	65
1.2.7. İmam Hatip Okulları: Yeniden Başlangıç ve Gelişme Yılları (1951-1972).....	70
1.2.8. İmam Hatip Liseleri: Dönüşüm ve İlerleme Yılları (1973-1997).....	84
1.2.9. 28 Şubat Süreci ve Gerileme Dönemi (1997-2002).....	98
1.2.10. Ak Parti İktidarı: Yeniden Yükselişten “Altın Çağa” (2003-).....	104

BÖLÜM II: İMAM HATİP MODELİ.....	111
2.1. İmam Hatip Modeli Nedir?.....	111
2.2. İmam Hatip Modelinin Temel Özellikleri.....	115
2.2.1. Devletin Denetim ve Gözetimi Altında ve Kamu Sektöründe Yer Alması.....	116
2.2.2. Genel Eğitim Sisteminin Bir Parçası Olması.....	117
2.2.3. Müfredatında Dini ve Seküler Derslerin, Modern Tarzda Birlikte Sunulması.....	118
2.2.4. Sosyo-Kültürel Çevresiyle Bütünleşmesi.....	120
2.2.5. İmam Hatip Modelinde İslam Anlayışı.....	122
2.3. İmam Hatip Okullarının Model Olarak Gösterilmesi.....	125
2.4. İmam Hatip Okullarının Amaç ve İşlevleri.....	127
2.4.1. İmam Hatip Okullarının Görünür Amaç ve İşlevleri.....	127
2.4.2. İmam Hatip Okullarının Örtük Amaç ve İşlevleri.....	132
2.5. İmam Hatip Modelinde Yetiştirilen İnsanın Nitelikleri.....	135
2.6. İmam Hatip Okullarının Türk Millî Eğitim Sistemi İçerisindeki Oranı.....	138
2.7. İmam Hatip Modelinde Yönetmelik Yapılanması.....	139
2.8. İmam Hatip Modelinde Eğitim Sürecinin Yapılanması.....	142
2.9. İmam Hatip Modelinde Müfredat.....	145
2.9.1. İmam Hatip Ortaokulu Müfredatı.....	146
2.9.2. İmam Hatip Liseleri Müfredatı.....	148
BÖLÜM III: PAKİSTAN GENEL VE MEDRESE EĞİTİM SİSTEMİ.....	153
3.1. Pakistan'ın Sosyal, Siyasal ve Demografik Yapısı.....	153
3.2. Pakistan Genel Eğitim Sistemi.....	155
3.2.1. Tarihsel Gelişimi.....	155
3.2.2. Amaç ve İlkeleri.....	161
3.2.3. Mevcut Durumuna İlişkin Temel Göstergeler.....	163
3.2.4. Yönetmelik Yapılanması.....	166
3.2.5. Okul Sistemi Yapılanması.....	168
3.3. Pakistan Eğitim Sistemi İçerisinde Özel Okullar.....	173
3.4. Genel Eğitim Sistemi İçerisinde İslamiyet Dersleri.....	175
3.5. Pakistan Medrese Eğitim Sistemi.....	177
3.5.1. Pakistan Medreselerinin Tarihsel Gelişimi.....	177
3.5.1.1. Bağımsızlık Öncesi Dönemde Medreseler.....	177
3.5.1.2. 1947-2001 Yılları Arası Dönemde Medreseler.....	182
3.5.1.3. 11 Eylül Sonrası Medreseler, Batıda Yapılan Çalışmalar ve İddialar.....	189
3.5.2. Pakistan Medreselerinin Şiddetle İlişkisi.....	194
3.5.3. Pakistan Eğitim Sisteminde Medreselerin Yeri ve Sayısı.....	199
3.5.4. Pakistan Medreselerinin Toplum İçerisindeki Fonksiyonları.....	201
3.5.5. Pakistan Medreselerinin Finansmanı.....	205

3.5.6. Pakistan Medrese Eğitim Sisteminde Yönetmel Yapılanma.....	206
3.5.7. Pakistan Medrese Eğitim Sisteminde Öğrenci ve Öğretmen.....	209
3.5.8. Pakistan Medreselerinde Fiziksel Yapı ve Öğretim Ortamı.....	212
3.5.9. Pakistan Medrese Eğitim Sisteminde Süreç Boyutu.....	214
3.5.10. Medrese Eğitim Sisteminde Amaç.....	219
3.5.11. Medrese Eğitim Sisteminde Müfredat.....	222
3.5.12. Pakistan Medrese Eğitim Sisteminin Reform İhtiyacı ve Reforma Yönelik Çalışmalar.....	228

BÖLÜM IV: İMAM HATİP MODELİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ:

KARŞILAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRME..... 235

4.1. Pakistan ve Türkiye'nin Siyasal, Sosyal Yapı ve Temel Gelişmişlik Düzeyi Açısından Karşılaştırılması.....	235
4.2. İmam Hatip Lisesi İle Medrese Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması.....	236
4.2.1. Tarihsel Süreç Açısından Karşılaştırma.....	237
4.2.2. Yönetmel Yapılanma Açısından Karşılaştırma.....	240
4.2.3. Eğitim Süreci Açısından Karşılaştırma.....	242
4.2.4. Amaç ve İşlevler Açısından Karşılaştırma.....	246
4.2.5. Müfredat Açısından Karşılaştırma.....	247
4.3. İmam Hatip Modelinin Pakistan'da Uygulanabilirliği.....	251

SONUÇ VE ÖNERİLER..... 256

KAYNAKÇA..... 267

EKLER..... 285

ÖZGEÇMİŞ.....304

KISALTMALAR

- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
- AEPAM** : Academy of Educational Planning And Management, Ministry of Professional And Teachnical Training, Government of Pakistan.
- AIHL** : Anadolu İmam Hatip Lisesi
- CHP** : Cumhuriyet Halk Partisi
- DP** : Demokrat Parti
- ICG** : International Crisis Group
- İHL** : İmam Hatip Lisesi
- İHO** : İmam Hatip Okulu
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- MGK** : Milli Güvenlik Kurulu
- MOE** : Ministry of Education, Government of Pakistan
- MORA** : Ministry of Religious Affairs, Government of Pakistan
- MSP** : Milli Selamet Partisi
- NORRIC** : Nordic Recognition Information Centres
- TBMM** : Türkiye Büyük Millet Meclisi
- UN** : United Nations
- UNESCO** : United Nations Education, Science and Culture Organization
- USAID** : United States Agency for International Development
- YÖK** : Yüksek Öğretim Kurulu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.1	: İmam ve Hatip Mektepleri Ders Dağılım Çizelgesi.....	55
Tablo 1.2	: Yıllara Göre İmam ve Hatip Mektebi ve Öğrenci Sayıları.....	57
Tablo 1.3	: 1932-1950 Yılları Arasında Kuran Kurslarının Sayısal Gelişimi.....	62
Tablo 1.4	: 1951-1971 Yılları Arasında Uygulanan 4 Yıllık İHO Orta Kısım Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	73
Tablo 1.5	: 1951-1971 Yılları Arasında Uygulanan 3 Yıllık İHO Lise Kısmı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	74
Tablo 1.6	: İmam Hatip Okulları 1951-1971 Yılları Arası Orta ve Lise Kısmı Sayısal Gelişmeler.....	78
Tablo 1.7	: İmam Hatip Okulu Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi (1971-1973).....	83
Tablo 1.8	: 1974-1975 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Orta Kısım Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	86
Tablo 1.9	: 1974-1975 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Lise Kısmı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	86
Tablo 1.10	: 1973-1981 Yılları Arası İHL Orta ve Lise Kısmı Sayısal Gelişmeler...	88
Tablo 1.11	: 1984-1985 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Orta Kısım Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	91
Tablo 1.12	: 1984-1985 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Lise Kısmı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	92
Tablo 1.13	: 1981-1997 Yılları Arası İHL Orta ve Lise Kısmı Sayısal Gelişmeler...	94
Tablo 1.14	: 1997-2003 Yılları Arası İHL'lerde Sayısal Gelişmeler.....	100
Tablo 1.15	: 1998-1999 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	101
Tablo 1.16	: 2003-2012 Yılları Arası İHL'lerde Sayısal Gelişmeler.....	104
Tablo 1.17	: 2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	105
Tablo 2.1	: 2012-2013 Öğretim Yılı İmam Hatip Okullarının Milli Eğitim Sistemi İçerisindeki Sayısal Göstergeleri.....	138

Tablo 2.2 : İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi.....	147
Tablo 2.3 : İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi.....	149
Tablo 2.4 : İmam Hatip Lisesi Müfredatı Derslerin Alanlara göre Dağılım Oranı.....	150
Tablo 3.1 : Pakistan’ın Eğitim Durumuna İlişkin Temel Göstergeler Bakımından Dünyadaki Yeri.....	163
Tablo 3.2 : 2010-2011 Öğretim Yılı İtibariyle Pakistan Eğitim Sistemi İlköğretim Kademesine İlişkin İstatistikî Bilgiler.....	169
Tablo 3.3 : 2010-2011 Öğretim Yılı İtibariyle Pakistan Eğitim Sistemi Ortaöğretim Kademesine İlişkin İstatistikî Durum.....	170
Tablo 3.4 : Pakistan Medrese Eğitim Kurulları.....	206
Tablo 3.5 : Medrese Eğitim Sürecinin Aşamaları ve Genel Eğitim Sistemindeki Karşılıkları.....	214
Tablo 3.6 : Jamia Ashrafiyye Medresesi İbtidaiyye Aşamasında Okutulan Dersler.....	223
Tablo 3.7 : Jamia Ashrafiyye Medresesi Mutavassıta Aşamasında Okutulan Dersler.....	224
Tablo 3.8 : Jamia Ashrafiyye Medresesi Sanaviyya Amma ve Sanaviyya Hassa Aşamalarında Okutulan Dersler.....	225
Tablo 3.9 : Jamia Naimiya Medresesi Sanaviyya Amma ve Sanaviyya Hassa Aşamalarında Okutulan Dersler.....	226
Tablo 3.10 : Jamia Ashrafiyye Medresesi Aliya ve Alimiyya Aşamalarında Okutulan Dersler.....	226
Tablo 3.11 : Jamia Naimiya Medresesi Aliya ve Alimiyya Aşamalarında Okutulan Dersler.....	227

Tezin Başlığı: Pakistan Medreselerine Model Olarak İmam Hatip Liseleri	
Tezin Yazarı: İbrahim AŞLAMACI	Danışman: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
Kabul Tarihi: 07.06.2013	Sayfa Sayısı: viii (ön kısım) + 284 (tez) + 20 (ek)
Anabilimdalı: Felsefe ve Din Bilimleri	Bilimdalı: Din Eğitimi
<p>11 Eylül 2001’de ABD’deki bazı merkezlere yapılan terör saldırılarından sonra terörizmin kökenlerini araştırma eğilimi, Pakistan medreselerine yönelik yoğun bir uluslararası ilgiye sebep olmuştur. Bu süreçte konu üzerine yapılan çalışmaların çoğunda Pakistan’daki medreseler “radikal İslami gruplara” eleman yetiştirmek ve Pakistan’da mezhep çatışmalarını körüklemekle itham edilmektedir. Medreselerin reform ihtiyacı üzerinde durulmakta ve Türkiye’nin İmam Hatip tecrübesi reformlar için model olarak gösterilmektedir.</p> <p>Bu çalışmada İmam Hatip modelinin Pakistan medrese sistemiyle karşılaştırılıp, bu ülkede uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada görüşme, katılımlı gözlem ve doküman analizi yoluyla yapılan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda araştırma konusu gereği bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır.</p> <p>Çalışmada birinci bölümde İmam Hatip modelinin geçirdiği tarihsel süreç ele alınmıştır. İkinci bölümde tarihsel süreçten hareketle İmam Hatip modelinin anlamlandırmasına çalışılmıştır. Üçüncü bölümde İmam Hatip modelinin karşılaştırmasının yapıldığı ve uygulanabilirliğinin tartışıldığı Pakistan medrese eğitim sistemi incelenmiştir. Araştırmanın son bölümünde İmam Hatip modeli ile Pakistan medrese eğitim sisteminin karşılaştırılması ve İmam Hatip modelinin Pakistan’da uygulanabilirliği ele alınmıştır. Çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardan bazıları şunlardır:</p> <p>İmam Hatip modeli İslam eğitim geleneğinin Selçuklu-Osmanlı-Türkiye çizgisinde geldiği noktayı temsil etmektedir. Bu modelin zihni temellerini “gelenek” ile “modern” referanslar arasında bir uyum bulma çabası oluşturmaktadır. Model eğitim tarzını, yaklaşımını ve metodolojisini modern eğitim sistemi ve anlayışından almaktadır. Cumhuriyet döneminde ise niteliksel dönüşüme uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. Bu modelin temel özellikleri; devletin denetim ve gözetimi altında bulunması, genel eğitim sistemi içerisinde yer alması, müfredatında dini ve seküler derslerin birlikte modern eğitim tarzında sunulması, sosyo-kültürel çevresiyle bütünleşmesi ve devlet kontrollü sunulan İslam anlayışıdır.</p> <p>Medreseler Pakistan’da paralel bir eğitim sistemi oluşturmaktadır ve çoğunluğu Pakistan’daki İslami düşünce ekollerine bağlı kurulan medrese eğitim kurulları tarafından yönetilmektedir. Pakistan devletinin din hizmetleri ve eğitimindeki sınırlı rolünden dolayı medreseler Pakistan toplumunda merkezi bir role sahiptir. Medreselerin özellikle eğitimsel konularda ve fiziksel imkânlarda reforme edilmeye ihtiyacı olduğu medrese temsilcileri tarafından da dile getirilmektedir. Medrese temsilcileri hükümetten ya da dışarıdan herhangi bir baskıya karşıdır. Çoğunlu modern dersleri de müfredatlarında sunmaya başlamıştır.</p> <p>İmam Hatip modelinin tüm özellikleriyle Pakistan’a aktarılması mümkün gözükmemektedir. Modelin bazı boyutlarının özellikle eğitim uygulamalarına ilişkin tecrübesinin medrese yetkilileriyle sürdürülecek diyalog aracılığıyla paylaşılması daha uygulanabilir bir yaklaşım olacaktır.</p>	
Anahtar Kelimeler: İmam Hatip Okulları, İmam Hatip Modeli, Pakistan Medrese Eğitim Sistemi, Medrese Reformları, Karşılaştırmalı Çalışma	

Title of the Thesis: Imam Hatip Schools as a Model for Pakistan's Madrasas	
Author: Ibrahim ASLAMACI	Supervisor: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
Date : 09 May 2013	Nu.ofpages: viii(pre text)+284(main body)+20(app.)
Department: Philosophy and Religious Sciences Subfield: Religious Education	
<p>After 9/11, considerable increase has been observed in the studies related to Pakistan's madrasas. There is a high level of interest in these institutions because of their educational function as bases of the "radical Islamic groups". In the studies, it is claimed that education in the Pakistan's madrasas are active in training the extremists and they highlights the ideology of jihad. In addition madrasas in Pakistan are accused of being ground for the internal confusion, the instability and sectarian conflicts in Pakistan society. The international concept of "the modernization of madrasas", which has developed after the Sept. 11, have induced a search for a model. In this context recently Turkey's Imam Hatip Schools has been showed as a model for the madrasa reforms in the Pakistan.</p> <p>The aim of this study is to compare with Imam Hatip model and Pakistan's madrassa system and to evaluate its applicability to Pakistan. In the study, the qualitative research methods; document analysis, participant observation and interview techniques were used. At the same time the study is a comperative educational research.</p> <p>In the first chapter of the study, historical process of Imam Hatip model was discussed. In the second chapter, making sense of Imam Hatip model was tried by taking into consideration of its history.In the third chapter, Pakistan's madrassa system was examined. In the last chapter of study, Imam Hatip Model and Pakistan madrassa system were compare with each other in term of administrative ans educational processes. Some of significant results of the study are as follows:</p> <p>Imam Hatip model represents a stage of tradation of Islamic education on the line Seljuk-Ottoman-Turkey. "Imam Hatip Schools" is a part of the Turkish Education System in which science and Islamic science are both taught as compulsory courses. These schools are the state institutions that implement programs preparing students for both employment and higher education. They are different from madrasas in Islamic countries in regards of both curriculum and educational approach. The idea of this school is that children are educated with the love of science, humanity, religion and cultures. Syllabus of this schools devotes only around 40 percent of study to religious subjects. The rest is given over to secular topics. Pakistan's madrasas are part of a modern South Asian madrasa tradition developed in the Indian subcontinent under Islamic thought. They mirrors the religious landscape of Pakistan: all main Islamic denominations and sub-groups have their own madrasas. The madrasas are administered by five madrasa boards ("wafaq"). The majority of Pakistan's madrasas are community-based institutions.They respond to the demand for religious education in the communities where they exist, and on which they are dependent for financial support.</p> <p>The government and the madrasas generally agree on the need for reform of madrasas. The madrasas want reform to enhance the quality of the religious education in the schools. It doesn't seem possible to adapt all the aspects of Imam Hatip model to Pakistan. Some aspects of the model such as educational implementation, curriculum to share with represents of madrassas will be suitable approach.</p>	
Keywords: Imam-Hatip Schools, Imam-Hatip Model, Pakistan's Madrasa Education System, Madrasa Reforms, Comperative Education Study	

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

11 Eylül 2001’de ABD’deki bazı merkezlere yapılan terör saldırılarından sonra terörizmin kökenlerini araştırma eğilimi, İslam ülkelerindeki medreselere yönelik yoğun bir uluslararası ilgiye sebep olmuştur. Özellikle ABD’nin Müslüman ülkelerdeki eğitimin ve din eğitiminin fundamentalistlerin yetişmesinde etkin olduğunu iddia ederek, bu ülkelerdeki eğitimi ulusal güvenliğinin bir unsuru olarak ele alması konuya uluslararası bir boyut kazandırmıştır. Bu çerçevede küresel güvenliğin ve istikrarın önemli bir konusu haline gelen Müslüman ülkelerdeki medreselerin reformu, uluslararası eğitim politikaları gündemine taşınmıştır.

11 Eylül sonrasında özellikle Güney ve Güneydoğu Asya’daki medreselere ilişkin batı kaynaklı pek çok çalışma yapılmaktadır. Daha çok politik merkezli bu çalışmalarda medreselerin şiddetle ilişkisi üzerinde durulmakta, medreselerdeki eğitimin cihad ideolojisini öne çıkardığı, modern bilgiyi engellediği, yaratıcılığı yok ettiği ve bağnazlığı yaygınlaştırdığı, bunun da fundamentalizmin temelini oluşturduğu iddia edilmektedir. Medreseler, içinde buldukları toplumlarda mezhep çatışmalarına, iç karışıklığa ve istikrarsızlığa neden olmakla itham edilmektedir. Medreselere karşı gelişen bu söylem, Pakistan, Afganistan, Hindistan, Bangladeş, Endonezya, Malezya ve Filipinler gibi ülkelerde medreselerin reformuna yönelik çalışmalar yürütülmesine yol açmaktadır. Bu reform sürecinde daha çok sivil insiyatiflerin kontrolünde olan medreseler kayıt altına alınmaya ve öğretim programları yeniden düzenlenmeye çalışılmaktadır. Medreselerin finansmanını devletler üstlenmeye çalışmakta ve buna karşılık da genel eğitim ile medreselerdeki eğitim birbirlerine yaklaştırılmaya çabalanmaktadır.

Pakistan’daki medreselerin özellikle 11 Eylül saldırılarının da sorumlusu olarak gösterilen el Kaide ve Taliban gibi radikal grupların tabanlarını oluşturduğu gerekçesi, bu ülkeye ilginin üst düzeyde olmasına neden olmuştur. Yine 7 Temmuz 2005 tarihinde Londra’da gerçekleştirilen bombalı saldırıların faillerinden birinin Lahor’daki Deobandi medreselerinden birinde iki ay kaldığının ortaya çıkması, bu medreseleri tekrar dünya gündemine taşımıştır. Bu süreçte Pakistan medreselerine ilişkin batı medyasında pek çok haber yapılmış, uluslar arası kuruluşlar ve düşünce merkezleri tarafından çeşitli

raporlar yayınlanmıştır.¹ Yeterince etnografik incelemelere dayanmayan, güvenilir veriler toplama konusunda sınırlı olan ve genellikle ikincil kaynaklara dayanan bu çalışmalar, Pakistan medrese sistemi üzerinde bütün olarak negatif bir bakış sunarak temelde iki noktada eleştiriler yöneltmektedir. Medrese ve şiddet söylemleri yapılan bu eleştirilerin ilki medreselerin uluslararası “İslami cihatçı terör örgütleriyle” ilişkili oldukları ve bu örgütlere cihad ideolojisiyle beyinleri yıkanmış militan kazandırdıkları noktasında toplanmaktadır. İkinci eleştiri noktası ise bu kurumların Pakistan içerisindeki mezhep çatışmasındaki rolleri üzerinde toplanmakta, medreseler Pakistan toplumunda bu mezhepçi yapıyı artırarak iç karışıklıklara ve mezhep çatışmalarına sebep olmakla suçlanmaktadır. Bu ülkedeki istikrarın ve güvenliğin sağlanmasının tek yolunun askeri tedbirler olmadığı, bunun yanında medreselerin kontrol altına alınması ve reform edilmesi gibi sosyal ve kültürel çabaların da gösterilmesinin gerektiği belirtilmektedir.

11 Eylül sonrası gelişen bu uluslararası konsept, genelde Müslüman ülkelerdeki, özellikle de Pakistan’daki medreselerin reforme edilmesi için modern eğitimle dini eğitimi bir arada ve çatıştırmadan verebilmeyi sağlayacak bir model arayışı içerisine girilmesine neden olmuştur. Bu arayışta en fazla dillendirilen model ise Türkiye’nin İmam Hatip Liseleridir. Böylece Müslüman ülkelerdeki medrese reformlarına bir model olarak İmam Hatip Liseleri dünyanın birçok ülkesinde son dönemde tartışmaya açılmış durumdadır. İmam Hatipler üzerine oluşan bu uluslar arası ilgi resmi taleplere de dönüşmüştür. Özellikle Pakistan, Afganistan ve Rusya yetkilileri bu modeli ülkelerinde de uygulamak istediklerine dair taleplerini açıkça dile getirmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı’nın 2009 Ekim ayı sonlarında gerçekleşen Pakistan ziyaretinde, Pakistan tarafı, ülkelerinde fanatizmin medreselerde yeşermesinden, terörün medreselerden beslenmesinden yakılarak, Türkiye’nin İmam Hatip modelinden yararlanmak istediklerini Başbakanı iletilmişlerdir. Rusya, 2009 yılı sonunda Ankara’ya bir heyet göndererek ülkede giderek artan Müslüman nüfusun eğitim ihtiyacını karşılamada İmam Hatip Liselerini ve İlahiyat Fakültelerini model almak için Türkiye’ye başvuruda bulunmuştur. Yine Afganistan Eğitim Bakanı 2010 yılı başında Ankara’da Tefvik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesini ziyaret etmiş ve kendi ülkelerinde

¹ Söz konusu çalışmaların analizi için bakınız Kaymakcan ve Aşlamacı (2012). Pakistan Medreseleri: 11 Eylül Sonrası Yöneltilen İddialar ve Reform Çalışmaları, Değerler Eğitim Dergisi, 10/24, ss.101-126.

de bu sistemin ılımlı din eğitimi için model olmasını istediklerini ifade etmiştir. Türkiye, Pakistan ve Afganistan arasında Ankara’da 19 Ocak 2010 tarihinde eğitimde işbirliği protokolü imzalanmıştır.

Bu gelişmelerden sonra batı medyasında İmam Hatip Liselerinin Pakistan ve Afganistan’daki medreseler için model olacağına dair çok sayıda haber yer almıştır. Bu haberlerde İmam Hatip Liselerinin fundamentalizme karşı koymada anahtar bir rol oynayabileceği belirtilmektedir. İmam Hatip Liselerinin müfredat ve öğretim metodları bakımından medreselerden farklı olduğu, programlarında dini ve modern derslere birlikte yer verdiği ifade edilmektedir. Ayrıca bu okulların toplumdaki farklı din anlayışları için bir üst dil oluşturarak sosyal birlikteliğin ve istikrarın sağlanmasında önemli rol oynadıklarına değinilmektedir. Türkiye hükümetinde ve parlamentosunda önemli oranda bu okul mezunlarının olduğu, dolayısıyla Türkiye’nin mevcut başarısının arkasında bu okulların da bir payı bulunduğu vurgulanmaktadır. Bütün bunlar bir araya geldiğinde İmam Hatiplerin başarılı bir model olduğu ve “radikal İslam’ın panzehiri” olarak görüldüğüne değinilmektedir.

Cumhuriyet döneminde eğitim sistemi içerisinde yer alan başlıca kurumlardan birisi olan İmam Hatip okulları, her ne kadar din görevlisi yetiştirme amacıyla kurulmuş olsa da, aynı zamanda Cumhuriyetin dindar vatandaşlarına genel eğitimin yanında dini eğitimleri de almalarını sağlamak için takdim ettiği özgül bir modeldir. Bu kurumlar kuruluşlarından bugüne kadar ortaya çıkış şekli, yapısı, müfredatı, öğrenci ve mezunlarıyla Türkiye’nin gündeminde sürekli tartışılan bir mesele haline gelmiştir. Ancak bu mesele müstakil bir mesele olmaktan ziyade Cumhuriyetin din politikasının, din anlayışının ve din eğitimi yaklaşımının bir sonucu olarak ortaya çıkan ve bunlara bağlı bir mesele görünümündedir. Diğer bir deyişle İmam Hatipler Cumhuriyet döneminde dinin birey ve toplum hayatında yerinin ne olması gerektiğine dair sürdürülen tartışmaların ve bu tartışmalar çerçevesinde toplumda oluşan farklı tarafların ideolojik mücadele araçlarından birisi olmuştur.

Meselenin karmaşıklığı ya da daha üst başlıklara bağlılığı, toplumda gerilimlere ve farklı tarafların oluşmasına yol açmış, hatta tarafların içinde farklı seslere neden olmuştur. İmam Hatip okulları İslami kesim arasında taban oluşturma açısından yararlı görülüp hoş karşılanabilirken, yine devlet eliyle dinin şekillendirilmesinin araçları

olarak görülüp reddedilebilmektedir. Laik kesim için ise toplumda dinin daha fazla yer edinmesine yol açarak rejim için bir tehdit oluşturmakla ve paralel eğitim sistemi oluşturarak toplumu bölmekle suçlanabilirken, dinin rasyonelleştirilmesini ve devlet denetiminde olmasını sağlayan kurumlar olarak da değerlendirilebilmektedir. Böylece toplumun farklı kesimlerinin İmam Hatiplere, birbirine zıt kaygı ya da beklentilerle yaklaşım onlara birbirinden farklı anlamlar yükledikleri görülmektedir. Başka ülkeler için model olarak sunulan bu kurumlarla ilgili içerideki kafa karışıklıkları, kaygı ve beklentilerin farklılığı ise bir tezat oluşturmaktadır.

Bu çerçevede Türkiye'nin özgül bir model olarak ortaya koyduğu İmam Hatip tecrübesinin politik ya da romantik söylemlerden ziyade bilimsel bir yaklaşımla yeniden ele alınması, özellikle bu okullara yönelik gelişen uluslararası ilgiye, doğru bir şekilde karşılık verilebilmesi ve Pakistan medrese reformu için modellik konusunda imkân ve sınırlılıkların belirlenebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu aynı zamanda ortaya çıkan tezatlığın giderilmesi için de bir gereklilik arz etmektedir.

Böylesi bir ihtiyaçtan hareketle belirlenen araştırmanın konusunu İmam Hatip modelinin anlamlandırılması ve reform çalışmalarının yürütüldüğü ülkelerden özellikle ilginin üst düzeyde olduğu ve resmi makamlarıyla da İmam Hatip modelini kendi sistemleri için talep eden Pakistan medrese eğitim sistemiyle karşılaştırılarak, bu ülkede uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Bu konu çerçevesinde araştırmada öncelikle İmam Hatip modelinin anlaşılması üzerinde durulmuş ve bu nedenle birinci bölümde modelin geçirdiği tarihsel süreç incelenmiştir. Tarihsel süreç ele alınırken modelin oluşum süreci, Cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere iki ayrı dönem şeklinde ele alınmıştır. Cumhuriyet öncesi dönemde modelin oluşumunu sağlayan fikri ve uygulamaya yönelik boyutların izleri takip edilmiştir. Cumhuriyet döneminde ise modelin boyutlarının bir araya geldiği ve dönüşerek günümüze kadar ulaştığı süreç, özellikle bu kurumların niteliksel dönüşümünden hareketle dönemlendirmeye gidilerek ayrı başlıklar altında analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünü ise tarihsel süreçten hareketle İmam Hatip modelinin anlamlandırılması oluşturmuştur. Bu bölümde İmam Hatip modelinin ne olduğu ve bu modelin diğer ülkeler için model olarak gösterilmesini sağlayan temel özellikleri ele

alınmıştır. Ayrıca İmam Hatip okullarının Türk eğitim sisteminde yapılan son düzenlemelerle mevcut yapısı ve istatistikî durumlarına yer verilmiştir. Bununla birlikte bu okulların Pakistan medrese sistemiyle karşılaştırılabilirlikleri bakımından eğitim sistemindeki konumları, amaçları ve üstlendikleri işlevleri, yönetsel yapılanmaları ve eğitim süreç boyutuna ilişkin müfredatla birlikte diğer ilgili konular incelenmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünü İmam Hatip modelinin karşılaştırmasının yapıldığı ve uygulanabilirliğinin tartışıldığı Pakistan medrese eğitim sistemi oluşturmuştur. Bu bölümde öncelikle Pakistan hakkında genel bilgiler verilmiş ve medrese eğitim sisteminin daha iyi anlaşılabilmesi için genel eğitim sistemi ele alınmıştır. Medrese eğitim sisteminin tarihsel süreci bağımsızlık öncesi, sonrası ve 11 Eylül 2001 sonrası şeklinde üç başlıkta incelenmiştir. 11 Eylül sonrası özellikle batıda yapılan çalışmalara ve söz konusu medreselere yöneltilen iddialara yer verilmiştir. Bu iddialarda ön plana çıkan şiddetle ilişkilendirilmiş bir mekanizma söylemi, medreselerin sayısı ve finansmanları ayrı başlıklarda değerlendirilmiştir. Ayrıca oluşan literatürde genellikle görmezden gelinen Pakistan medreselerinin toplum içerisindeki konumları ve üstlendikleri roller ele alınmıştır. Bununla birlikte medrese eğitim sistemini daha iyi anlayabilmek için yönetsel yapılanmalarına, eğitim süreci kademelendirmelerine ve bu kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik müfredatlarıyla birlikte diğer ilgili konulara yer verilmiştir.

Araştırmanın son bölümünde İmam Hatip Liseleri ile Pakistan medrese eğitim sisteminin karşılaştırılması ve İmam Hatip modelinin Pakistan'da uygulanabilirliği ele alınmıştır. İmam Hatip Liseleri ile medreseler karşılaştırılırken, tarihsel kesişmelere yer verilmiş, ortaklık ve farklılıklar her iki ülkenin yönetim biçiminin eğitime yansımaları ile yönetsel yapı, eğitim süreci ve ilişkili konular bakımından incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada 11 Eylül sonrası dönemde İslam dünyasındaki medrese reformlarına model olarak gösterilen Türkiye'nin İmam Hatip tecrübesinin bilimsel yaklaşımla ortaya konulması ve reform çalışmalarının yürütüldüğü ülkelerden özellikle ilginin üst düzeyde olduğu ve resmi makamlarıyla da İmam Hatip Liselerini kendi sistemleri için talep eden Pakistan medrese eğitim sistemiyle karşılaştırılıp, uygulanabilirliğinin

değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada ayrıca aşağıdaki alt amaçlara da ulaşılması hedeflenmiştir:

- a) İmam Hatip modelinin oluşum sürecinde Cumhuriyet öncesi dönemdeki fikri ve uygulamaya dönük tecrübeyi ortaya koymak,
- b) İmam Hatip modelini oluşturan boyutların Cumhuriyet döneminde bir araya geliş sürecini incelemek,
- c) İmam Hatip modelinin Cumhuriyet tarihi boyunca geçirdiği dönüşümü analiz etmek,
- d) Tarihsel sürecinden hareketle İmam Hatip modelinin ne olduğunu ve temel özelliklerini ortaya koymak,
- e) İmam Hatip okullarının amaç ve işlevlerini incelemek,
- f) İmam Hatip modelinin yönetsel yapılanmasını ve eğitim sürecine ilişkin konuları incelemek,
- g) Tarihsel süreç içerisinde Pakistan genel eğitim sistemini incelemek ve mevcut durumunu ortaya koymak,
- h) Pakistan medrese eğitim sistemini Hint alt kıtası medrese eğitim geleneği içerisinde incelemek,
- ı) Pakistan medrese eğitim sistemine ilişkin 11 Eylül sonrası Batıda yapılan çalışmaları ve iddiaları değerlendirmek,
- i) Pakistan medrese eğitim sisteminin yönetsel ve eğitimsel yapılanmasını ortaya koymak,
- j) İmam Hatip modeli ile Pakistan medrese eğitim sistemini yönetsel ve eğitimsel konular açısından karşılaştırmak,
- k) İmam Hatip modelinin Pakistan’da uygulanabilirliğini değerlendirmek
- l) Pakistan medrese reform süreci için önerilere ulaşmak.

Araştırmanın Önemi

Çağımızda uluslar arası bir nitelik kazanan eğitim alanında, ülkelerarası işbirliğinin hızla arttığı görülmektedir. Eğitim politikalarını ve uygulamalarını bu alanda başarı sağlamış ülkelerden model olarak alma eğilimi yaygınlaşmaktadır. Yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla ülkeler, özellikle farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyip, kendi sistemleri için faydalı buldukları bilgi ve tecrübelerden örnek almak

istemektedir. Ayrıca bu şekilde kendi sistemlerini daha iyi anlama, yeni perspektifler geliştirme fırsatlarına da sahip olmaktadır (Erdoğan, 2006).

Bu araştırmada da özellikle 11 Eylül sonrası süreçte Pakistan medrese reform çabalarına bir model olarak gösterilen İmam Hatip Liseleri ile Pakistan medrese eğitim sistemi karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırmalı bu çalışma öncelikle Türkiye'nin İmam Hatip tecrübesinin politik ya da romantik söylemlerden ziyade bilimsel bir yaklaşımla ele alınması, özellikle bu okullara yönelik gelişen uluslararası ilgiye, doğru bir şekilde karşılık verilebilmesi açısından önemli gözükmektedir. Bu çalışma sayesinde diğer ülkeler için model gösterilen bu tecrübenin ne olduğunun ve temel özelliklerinin ortaya konulmasının bu sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu tecrübenin modellik konusunda en fazla dillendirilen Pakistan medrese reform süreci ile karşılaştırılması yapılarak, söz konusu süreç için uygulanabilirliğinin tartışılması, imkân ve sınırlılıklarının belirlenmesi sayesinde, söz konusu sürece somut öneriler geliştirmeye yardımcı olunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmayla son dönemlerde gelişen uluslararası ilgiyi de fırsat bilerek, kuruluşlarından günümüze kadar çok fazla tartışma konusu yapılmış olan İmam Hatip Liselerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlanması, içeride bu okullar üzerine yürütülen tartışmalara farklı bir bakış açısı kazandırılması da ümit edilmektedir. Ayrıca çalışmanın, özellikle 11 Eylül sonrasında batıda yapılan ve çoğunlukla saha araştırmalarına dayanmayan çalışmalarda Pakistan medreseleri hakkında ileri sürülen iddiaların katılımlı gözlemlerle elde edilen veriler ışığında değerlendirilmesine ve sistemin daha iyi anlaşılmasına katkı sunması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsam ve sınırlılıklarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- 1- Bu çalışmanın kapsamı, İmam Hatip modelinin anlamlandırılması ve model olarak gösterilen Pakistan medrese eğitim sistemiyle karşılaştırılıp, söz konusu ülkede uygulanabilirliğinin değerlendirilmesidir.
- 2- Bu araştırmada İmam Hatip modelinin anlamlandırılmasında veri toplama aracı, büyük ölçüde doküman incelemesi ile sınırlı kalmıştır.

3- Bu araştırmada Pakistan medrese sisteminin incelenmesinde doküman incelemesiyle birlikte görüşme ve katılımlı gözlem teknikleri kullanılmıştır. Doküman incelemesi dışında elde edilen veriler, 2013 Mart ayında Pakistan'da gerçekleştirilen ilgili kişilerle görüşmelerden ve ziyaret edilen medreselerden edinilen bilgilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada görüşme, katılımlı gözlem ve doküman analizi yoluyla yapılan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda araştırma konusu gereği bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim, çeşitli toplumlarda, ölkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen da birkaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip, bundan eğitim kuram ve uygulamasında, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve yenilik çalışmalarında yararlanılmaya çalışılan bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Bray, 2007). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında daha çok yatay ve dikey yaklaşımlar kullanılmaktadır. Yatay yaklaşımda, karşılaştırmalı çalışmalarda ele alınan özelliklerin araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm boyutlarının karşılaştırılması yapılmaktadır. Dikey yaklaşımda ise karşılaştırmalı çalışmalarda ele alınan özellikler tarihsel gelişim süreci içinde ele alınıp incelenmektedir (Fairbrother, 2007).

Bu alışmada İmam Hatip Liseleri ile 11 Eylül sonrasında reform çalışmalarının yürütöldüğü ölkelerden özellikle ilginin üst düzeyde olduğu ve resmi makamlarıyla da bu okulları kendi sistemleri için talep eden Pakistan medrese eğitim sistemi karşılaştırılmaktadır. İmam Hatip modelinin anlamlandırılmasında ve medrese eğitim sisteminin incelenmesinde dikey bir yaklaşım uygulanarak, doküman incelemesi sayesinde her ikisi kendi tarihsel süreçleri içerisinde ele alınmıştır. Medrese eğitim sistemi ile İmam Hatip Liselerinin karşılaştırılmasında ise yatay yaklaşım kullanılmıştır. Bu çerçeve de her ikisinin eğitim sistemi içerisindeki konumu, yönetsel yapılanması ve eğitim sürecinin düzenlenmesi açısından elde edilen veriler bir araya getirilerek aralarındaki benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Pakistan'ın siyasal, sosyal yapısı ve sahip olduğu eğitim manzarası itibariyle İmam Hatip modelinin uygulanabilirliği değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, katılımlı gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi² için öncelikle İmam Hatip modeli hakkında ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. İmam Hatip modeli üzerine incelenen dokümanlar ilgili mevzuat, öğretim programları, MEB Tebliğler Dergisi ve Resmi Gazete gibi birincil kaynaklarla birlikte tez, kitap, makale gibi basılı bilimsel kaynakları içeren ikincil kaynaklardan oluşmuştur. Söz konusu literatür okunarak araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi fişlemesi ve sınıflandırılması yapılmıştır. Benzer şekilde aynı doküman incelemesi Pakistan medrese sistemi için de gerçekleştirilmiştir. Medreseler üzerine yazılmış İngilizce literatüre ulaşabilmek için araştırma kapsamında bir yıl Columbia Üniversitesi Güney Asya Enstitüsünde misafir araştırmacı olarak bulunmuş ve enstitü ile üniversitenin kütüphanesinden ilgili dokümanlar toplanmıştır. Pakistan medrese sistemi ile ilgili diğer doküman toplama teknikleri ise İnönü Üniversite, Sakarya Üniversite ve Columbia Üniversitesinin üye olduğu veritabanları üzerinden internet ortamında ve yine misafir araştırmacı olarak bulunulan Uluslararası İslam Üniversitesi kütüphanesi ile ziyaret edilen medreselerin kendilerinden temin edilmiştir.

Pakistan medrese sistemi hakkında veri toplamak için ayrıca katılımlı gözlem³ tekniği kullanılmıştır. Bunun için 25 Şubat- 25 Mart 2013 tarihleri arasında Pakistan'a ziyaret gerçekleştirilmiştir. Daha önceden literatürden edinilen bilgiler doğrultusunda farklı İslami ekollere ait medreseler ziyaret edilmiştir (Bakınız ek 1). Bu kapsamda toplam 16 medreseye ziyaret gerçekleştirilmiştir. Ziyaret edilen medreselerin çoğunluğunu ülkedeki medreselerin dağılımına uygun olarak Deobandi ve Birelvi ekollerine bağlı medreselerden oluşmuştur. Ziyaret edilen medreseler belirlenirken, mümkün olduğunca büyük ve küçük medreselerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda Pakistan'da medreseler için önemli bir merkez olan ve aynı zamanda ülkenin ikinci büyük kenti konumundaki Lahor'da büyük medreseler, başkent İslamabad ve Rawalpindi'de ise nispeten küçük ve orta büyüklükteki medreseler ziyaret edilmiştir. Ziyaret sırasında öncelikle medreselerin yetkilileriyle görüşmeler yapılmış, sonrasında bir yetkili ile

² Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama tekniği olabileceği gibi diğer veri toplama teknikleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

³ Katılımlı gözlem gözlemcinin gözlenen ile birlikte aynı ortamda onunla aynı yaşantılar içinde bulunmak suretiyle yaptığı gözlemdir (Büyüköztürk vd, 2010:146).

birlikte medreseler gezilmiştir. Medreseler için haftalık tatil olan Cuma gününe denk gelen medrese ziyareti dışındaki tüm medreselerde derslere katılıp, belli süre ders işlenişi gözlenmiştir. Ayrıca bazı medreselerde öğrenci ve öğretmenlerle sohbet edilmiştir. Gözlem sırasında izin verilen medreselerde fotoğraf çekimi yapılıp, gözlem notları tutulmuştur. Ham gözlem notları, mümkün olan kısa süre içerisinde yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada doküman incelemesi ve katılımlı gözlem dışında görüşme tekniğiyle de veriler elde edilmiştir. Bu kapsamda toplam 32 kişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme ile veri toplama tekniği özellikle Pakistan medrese eğitim sistemi için düşünülmüş, bu nedenle görüşmelerin 28'i bu sistemi anlamaya yönelik yapılmıştır. Pakistan medrese eğitim sistemi hakkında yapılan görüşmelerin tamamı 2013 Mart ayında bu ülkeye yapılan ziyaret sırasında, araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşülecek kişilerin belirlenmesinde özellikle farklı İslami ekollere bağlı medrese temsilcilerden, ilgili kurum yetkililerinden, bu konuda öne çıkan sivil toplum örgütü temsilcilerinden ve konuyla ilgili olan akademisyenlerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Böylece Pakistan medrese sistemi ile ilgili yapılan görüşmeler farklı medreselerden 17 temsilci, 3 ilgili kurum yetkilisi, 2 sivil toplum örgütü temsilcisi ve 6 ilgili akademisyenden oluşmuştur (Bakınız ek 2). Özellikle medrese temsilcileriyle yapılan görüşmeler tarama görüşmesinden ziyade saha görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.⁴ Bu nedenle bu görüşmeler saha görüşmelerine uygun olarak yapılandırılmamış ve yönlendirici olmayan şekilde yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacının amacına uygun olarak genel sorular belirlenmiş, ancak görüşme sırasında da sorulan sorularla konunun detaylandırılması sağlanmıştır. Pakistan medrese sistemi hakkında yapılan görüşmelerin 20'si İngilizce dilinde gerçekleştirilmiştir. İngilizce iletişim kurulamayan 4 medrese temsilcisi ile medreselerin içerisinden İngilizce bilen diğer kimselerin yardımıyla görüşmeler yapılmıştır. Medrese temsilcileriyle yapılan 4 görüşme ise Türkçe-Urduca bilen tercüman yardımıyla yürütülmüştür. Görüşmelerden izin alınamayan dördü hariç diğerleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kaydedilemeyen görüşmeler sırasında ise not tutulmuş ve notlar kısa süre içerisinde anlaşılır şekilde yeniden yazılmıştır.

⁴ Saha görüşmeleri tipik tarama görüşmelerinden farklı olarak yapılandırılmamış, yönlendirici olmayan, derinlemesine görüşmelerdir. Başlangıç ve son belirgin değildir. Sorular ve sorulma sırası belirli insanlara ve durumlara göre uyarlanır (Neuman, 2012:585).

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel yöntemin veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler, bu yöntemde uygun olarak betimsel analiz ve alan analizi yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Alan analizi araştırmacının gözlem yaptığı ortamı betimlediği ve yapısını ortaya çıkardığı bir nitel veri analizi yöntemidir (Neuman, 2012:678).Doküman incelemelerden elde edilen veriler araştırmanın belirlenen amaçları doğrultusunda sınıflandırılıp, gruplandırılmış ve tartışılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Medreselerden elde edilen Urduca dokümanlar, uzman çevirmenler tarafından İngilizceye tercüme ettirilerek araştırmacı tarafından kullanılmıştır.

Aynı şekilde görüşme yoluyla elde edilen veriler de öncelikle yazıya geçirilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Ancak görüşmelerden elde edilen veriler doğrudan görüşülen kişilerin sözleriyle değil, araştırmacının cümleleri ile özetlenerek çalışmada yer almıştır. Elde edilen verilerden araştırma konusu dışında kaldığı düşünölen ilgisiz ve gereksiz bilgilere araştırmada yer verilmemiştir.

Araştırmada katılımlı gözlem yoluyla toplanan veriler ise alan analizi ile değerlendirilmiştir. Ziyaret edilen medreseler araştırmanın amaçlarına göz önünde bulundurularak gözlenmiş, gözlem notları tutulmuş ve söz konusu notlar araştırmacı tarafından sınıflandırılarak, medrese eğitim sisteminin özellikle süreç boyutu açısından betimlenmiştir.

BÖLÜM I: İMAM HATİP MODELİNİN TARİHSEL SÜRECİ

İslam eğitim geleneğinin devlet himayesindeki Nizamiye medreseleriyle başlayan Selçuklu-Osmanlı-Türkiye tecrübesi çizgisinde geldiği noktayı temsil eden İmam Hatip modelinin düşünsel ve pratiğe dönük boyutları, söz konusu tarihsel çizgide şekillenerek günümüze kadar gelmiştir. Modelin fikri temellerini Osmanlı devletinin modernleşme süreciyle birlikte, Tanzimat döneminden itibaren yaşadığı entelektüel dönüşüm sırasında, gelenek ile modern arasında uyum bulma çabası oluşturmuştur. Modelin uygulamaya dönük tecrübesini ise medrese geleneğinin, Tanzimat sonrası ihdas edilen batı tarzı mekteplerle karşılaşması ve ortaya çıkan mektep-medrese ikileminde etkileşmesi ve girşilen medrese ıslah çalışmaları teşkil etmiştir. Modelin Cumhuriyet döneminde, Tanzimattan itibaren devam eden fikri ve pratiğe dönük girişimlerin neticelenmesi, eğitim sistemi içerisindeki konumunun belirlenmesi ve unsurlarının bir araya getirilmesi ise Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile mümkün olmuştur. Bu bölümde İmam Hatip modelinin söz konusu tarihsel süreci, Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönem şeklinde ikiye ayrılarak analiz edilmiştir. Cumhuriyet öncesi dönemde modelin oluşumunu sağlayan boyutlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Cumhuriyet sonrası dönemde ise modelin boyutlarının bir araya gelmesi ve günümüze kadar yaşadığı dönüşüm incelenmiştir.

1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem: Modelin Boyutları

Türkiye'nin İmam Hatip modeli bütün unsurlarıyla Cumhuriyet döneminde ortaya çıkmış ve biçimlenmiş bir model değildir. Bu modelin düşünsel ve pratiğe dönük bazı unsurları Cumhuriyet öncesi dönemde şekillenmeye başlamıştır. Bunlardan ilki modelin fikri temellerini oluşturan Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde Batıyla giriştiği yüzleşmede yaşadığı entelektüel dönüşüm sürecidir. İkincisi ise Selçuklu-Osmanlı çizgisindeki medrese geleneğinin modernleşme sürecinde batı eğitim düşüncesi ve yaklaşımıyla karşılaşması ve etkileşmesi sonrasında, modern ile geleneği birleştirme çabasında Türkler tarafından açılan özel okullar ve resmi olarak II. Meşrutiyet döneminde girşilen medrese ıslah çalışmaları, modelin oluşumunda uygulamaya yönelik tecrübeyi oluşturmuştur. Bu başlık altında modelin ortaya çıkış sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için Cumhuriyet öncesi dönemdeki söz konusu unsurlar ele alınmıştır.

1.1.1. Osmanlı Modernleşmesi ve Entelektüel Dönüşüm

Modernleşme süreci, zihni temellerini aydınlanma felsefesinin temel önermelerinde, siyasi temellerini ulus-devlet yapılanmasında, ekonomik temellerini sanayi devrimi ve kapitalizmde bulan modernitenin, ilk oluştuğu Batı Avrupa'dan dünyanın diğer bölgelerine yayılma, benimsenme ve yerleşme süreci olarak görülmüştür. Temelinde aydınlanma, sanayi devrimi, bireycilik, eşitlik, sekülerleşme, gibi batılı değerlerin var olması, batı dışında kalan toplumların modernleşme konusunda batıyı örnek alması gerektiği gibi bir anlayışı doğurmuştur. Batının bu süreçte edindiği ben-merkezci, ilerlemenin tüm toplumlar için aynı aşamalarla elde edilebileceği yanılsamaları sömürgecilik politikalarıyla birlikte diğer toplumları da dönüştürme tavrına neden olmuştur. Böylece bu sürecin, belli bir merkezden çevreye doğru etkisi yayılan tek yönlü ve kaçınılmaz bir akış olarak algılanması, batı dışı toplumlarda birçok zihni ve kurumsal meseleleri beraberinde getirmiştir. Bu toplumların kendi medeniyetlerinde kültürel anlamda tarihsel kopuşlara yol açmıştır (Davudoğlu, 2001: 360-362).

Osmanlı İmparatorluğu 17. yüzyılın ikinci yarısından itibaren batıda Rönesans ve reform hareketleriyle başlayan ilerlemeye ayak uyduramamış, bunun sonucunda ekonomik ve askeri alanlarda geriye düşmüştür. Batı ile savaş meydanlarında karşılaşmalarda mağlubiyetlerin ve toprak kayıplarının başlamasıyla birlikte, özellikle yenilişin ilk keskin işareti olan Karlofça Antlaşmasından (1699) sonra Osmanlı'nın batıdan kendisini üstün görme anlayışı yerini batının ilerleyişini araştırmaya bırakmıştır (Ülken, 1998: 25-26). 18. yüzyılın ilk çeyreğindeki Lale devri Osmanlı'nın yönünü batıya döndüğü ilk dönem olmasına rağmen, yapılan çabalar yetersiz ve yüzeysel kalmıştır (Berkes, 2011: 41-42).

Batı ile sıcak savaş yoluyla karşılaşma ve başarısızlıkların artması, Osmanlı'yı öncelikli olarak geriye düşüşünü ilk tecrübe ettiği alan olan askeri alanda modernleşme çabalarına sevk etmiştir. Bunu politik ve kurumsal alanlardaki çabalar takip etmiştir. Yenileşmeye karşı direniş gösteren Yeniçerilerin kaldırılması bu süreci hızlandırmıştır. Batının modernleştirme etkisinin ikinci aşamasını oluşturan Türk-İslam karşıtı İngiliz kültür savaşı ise Müslüman aydınları İslam'ı yeniden yorumlama arayışından kaynaklanan entelektüel modernleşmeye yöneltmiştir (Gencer, 2008:290). Aynı zamanda batının modernleştirmede yumuşak gücünü oluşturan kültür savaşında batıya

yapılan seyahatler ve eğitim etkili olmuştur. Entelektüel modernleşmede batılı eğitim almış aydınlar başı çekmiştir.

Osmanlı'daki değişim süreci Batı Avrupa'daki gibi bir toplumsal tabana sahip hareket olarak değil, tamamen geri kalmışlık sorununa bağlı olarak başlamıştır. Modernleşme taleplerindeki temel kaygı “bu devlet nasıl kurtulur” sorusu etrafında şekillenmiştir. Osmanlı İmparatorluğu, Batı'yı taklit etmek yoluyla geriliğini ortadan kaldıracacağını düşünmüş, fakat taklit onu hareketlendiren iç dinamiği de söndürmüştür (Mardin, 2000: 26). Böylece devletin kurtarılması ve tekrar eski ihtişamlı dönemlerine geri götürülmesi amacıyla düşüncelerde beliren yenileşme olgusu, yüzyılın sonlarına doğru kaybedilen savaşlarla birlikte, hayata geçirilmesi zorunlu bir dönüşüm sürecini de beraberinde getirmiştir.

19. yüzyılın ilk yarısında Osmanlı Devleti'nde modernleşme bir medeniyet ihdası olmaktan çok, geleneksel referanslarla da yürütülebilecek bir zaruret olarak görülmüştür. Tanzimat paşalarının kurumsal düzeyde, Tanzimat aydınlarının da kavramsal düzeyde sürdürdükleri modernleşme süreci, Osmanlı-Türk aydın prototipinin bu ilk oluşum döneminde rasyonel ve pragmatik bir karakter taşımış ve ciddi bir zihinsel parçalanmaya yol açmamıştır (Davudoğlu, 2001: 371). Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal gibi Tanzimat dönemi aydınlarında gözlenen eklektik arayışlar bu aydınların referanslarında İslam medeniyetinin geleneksel kaynakları ile Batı medeniyetinin yeni yeni tanınmaya başlanan kavramsal ve kuramsal çerçeveleri çoğu zaman yan yana bulunabilmiştir. Geleneksel doğulu ve modern batılı referanslar arasında bir uyum bulma çabası Tanzimat dönemi modernleşme yaklaşımının entelektüel temel özelliğini oluşturmuştur. Ancak bu aşamada geleneksel ile modern yan yana bulunmuş, bu referansların karşılıklı bir zihni etkileşim ile bir bütün içinde yüzleştirilmesi ya da bir sentez oluşturulması söz konusu olmamıştır (Ülken, 1998: 49, 76). Onlar için geleneksel ile modern yan yana koymak, gelenekseli modernleştirmekten daha kolay olmuştur. Bu durum ise zamanla gelenekseli temsil eden halkla, modernlerden beslenen seçkinler arasında bir uçuruma yol açmıştır (Fazlurrahman, 2010:114).

Bu dönemin bazı aydınları (Namık Kemal, Ali Süavi, Ziya Paşa) Osmanlı hükümetine karşı yakın tarihin ilk demokrat devrimci muhalefetini yürüterek, anayasalı parlamenter

bir rejimle sağlanabileceğini savundukları hürriyet talebiyle yola çıkmış, vardıkları noktada ise İslam'ı hayata yeniden hâkim kılmak için tekliflerde bulunarak, İslamcılık düşüncesinin başlamasına neden olmuşlardır. Bu aydınlarca modernleşme teşebbüslerinin aynı zamanda dini bir yorum/proje haline getirilmesinin temelinde, devletin çöküşü ile dinin/İslam'ın çöküşünün aynileştirilmesi ve bu mantığın doğal bir sonucu olarak da devleti çöküşten kurtaracağı tahmin edilen ıslahat hareketlerinin paralel olarak dini de ayağa kaldıracığı, dini alanı ihya, ıslah ve tecdit edeceği düşüncesi yer almıştır (Kara, 2001: 192; Tunaya, 2007; 14-18). Yeniden hâkim kılmak istedikleri İslam ise topluma asırlardır yerleşmiş durağan sistem olarak dengelerini kurmuş olan geleneksel İslam olmamıştır. Diyaloğa girdikleri Batı düşüncesinin kavram ve kurumlarıyla cem etmeye çalıştıkları, geri kalmışlık sorununa güçlü bir motiv kaynağı olarak İslam'ın akli ve terakkici bir yorumunu geliştirmeye çalışmışlardır. Bunu yapabilmek için de hem İslam düşüncesine, hem de batı düşüncesine eklektik bir tavırla yaklaşmışlardır. Karşılarına 19. asrın Avrupasının paradigmatları olan terakki ve demokrasiyi alıp İslam'ı bunlara göre yorumlamaya girişmişlerdir (Türküne, 1994: 271).

Batı medeniyeti ile girişilen yüzleşme ve hesaplaşma süreci içinde ortaya çıkan Batılılaşma akımı, Osmanlı Türk kültür hayatı içerisinde iki farklı seçkin prototipin mücadelesini de beraberinde getirmiştir. Temel önermelerini aydınlanma felsefesinin bilgi paradigmasından alan ve bu paradigmaya dayalı bir sosyal meşruiyet zemini oluşturmaya çalışan yeni aydın prototipi ile İslam medeniyetinin geleneksel paradigmasının öngördüğü bilgi sistemleştirmesini korumaya çalışan ilmiye mensupları arasındaki ayrımın açılmaya başlaması, entelektüel kutuplaşmanın da ilk tohumlarını atmıştır. Bu kutuplaşmada idari sistem ile dini hiyerarşinin Osmanlı devlet yapısında oluşturduğu bütünlük dolayısıyla din ile devlet birlikteliğinin doğal bir sonucu olarak bürokratik mekanizmada önemli bir yer tutan İlmiye sınıfı, var olanı korumaya ayarlı bir zihni ve kurumsal yapıya sahip geleneksel prototipi temsil etmiştir (Mardin, 2000; 2007). Bu yapısı nedeniyle İlmiye sınıfı, Osmanlı düzeninden Batı hâkimiyetine geçişin yol açtığı kaosu getirdiği dinamik konjonktüre ayak uyduramamıştır. Kutuplaşmanın diğer tarafını oluşturan Kalemiye sınıfı ise 17. yüzyıldan itibaren İlmiye sınıfına karşı gücünü kademeli olarak artırmıştır. Osmanlı bürokrasisini oluşturan bu sınıf, günlük siyasi pratikte her an dinamik ve kaotik şartların oluşturduğu problemlerle yüzleştiği ve

bürokrasinin rasyonel ve pragmatik karakterine sahip olduğu için bu sürece uyum konusunda önemli bir avantaja sahip olmuştur (Davudoğlu, 2001: 368-371). Bu avantajla Kalemiye sınıfı kendi içinden çıkardığı yeni bir prototiple, devletin devamını her şeyin üstünde tutan ideolojisi sayesinde, Osmanlı modernleşmesinde lider rolü üstlenmiştir (Mardin, 2000: 89).

Batı karşısında imparatorluğun niçin geri kaldığı sorusuna, bürokratlar ve ulema farklı cevaplar vermişlerdir. Gerilemenin sebebini dini gerekçeye bağlayan ulemaya göre Osmanlılar, Müslüman olarak görevlerini ihmal etmişler ve bu yüzden, inançlarının güçlü olduğu zamanlardaki kuvvetlerini yitirmişlerdir. Askeri ve bürokratik laik yüksek memurlara göre ise imparatorluk, devlet mekanizması bozulduğu için gerilemiştir. Geri kalmışlık sorunu daha sonra belki de yüzeyeleşen bir tutumla Batı'nın askeri üstünlüğü gösterilerek cevaplandırılmıştır (Mardin, 2008:10, Mardin, 2000:41-42,119).

19. yüzyılın ilk çeyreğinden son çeyreğine kadar modernleşme sürecindeki entelektüel anlamdaki bu dönüşümün ve batıdan gelen modernleşirmeci baskıların devlet politikalarına etkisi ise Tanzimat ve Islahat Fermanları ile somutlaşmaya başlamıştır. İdari yapının ve bürokrasinin modernleşmesi ve çeşitlenmesi adli, ticari ve eğitim alanlarının sekülerleşmesini de beraberinde getirmiş, devlet örgütü reforme edilmeye çalışılmıştır (Berkes, 2011: 213-218; Lewis, 2007: 107-118; Mardin, 2000: 90). Tanzimat Fermanıyla heterojen yapıdaki tebaanın kanuni eşitliği resmi anlamda öngörülmüş, Islahat Fermanı ile de dönemin paradigmasını oluşturan Osmanlılık kavramı resmi bir belgede ilk kez kullanılmış ve dinine bakılmaksızın bütün Osmanlı tebaasının kanun önünde tam eşit olduğu belirtilmiştir. Böylece millet-i hâkime olarak Müslümanların hukuki üstünlüğüyle birlikte kültürel üstünlükleri de sona ermiştir (Gencer, 2008:61).

I. Meşrutiyet döneminden Cumhuriyete kadar olan süreçte, Osmanlı Türk modernleşmesinin entelektüel boyutunda yeni bir aşama ortaya çıkmıştır. Söz konusu dönemde oluşan fikir gruplaşmaları temelde meşruiyetini İslam'da arayan düşüncelerle bu meşruiyet temelini artık aramayan, farklı ekseninde yer alan düşünceler çerçevesinde şekillenmiştir (Türköne, 1994:273). Avrupa'nın çeşitli merkezlerinde eğitim alan ve Batı düşünce akımlarını daha yakından tanıma imkânı bulan dönemin bazı aydınlarında daha kapsamlı bir paradigma kayması meydana gelmiştir. Bu aydınlar, hem içinde

yaşadıkları hem de yönlendirdikleri modernleşme sürecinde tek odaklı ve tek yönlü bir eleştirel söylem oluşturmaya başlamıştır. Bu çerçevede referans düzeyinde eklektik arayışlardan çok, net tercihler söz konusu olmuştur. Osmanlı eksenli medeniyet birikimi dönüşmesi gereken edilgen muhatabı oluştururken, hümanizm düşüncesinin katkılarıyla insanlığın evrensel malı olarak görülen modernite, doğrudan aktarılması gereken şey konumuna yükselmiştir. Böylece bu dönemde bazı aydınlar için tarihi misyon “bir medeniyetin öznesi olmak değil bir medeniyet aktarımının öznesi olmak” şeklini almıştır (Davudoğlu, 2001: 373). Kendilerine batıyı referans alan bu aydınlar medeniyetin bir bütün olduğunu, iki parçaya ayrılamayacağını, bu yüzden bir bütün olarak Batı medeniyetinin uyarlanması gerektiğini iddia etmişlerdir. Batıcılara karşı İslam’ı referans alan aydınlar ise, yapılacak reformlarda Batının güçlü olduğu bilimsel ve teknolojik yönlerinin alınmasıyla sınırlı kalınmasını, Osmanlı toplumunun değer yaratıcı temel özü olarak İslam’ın muhafaza edilmesini ileri sürmüşlerdir (Göle, 2000: 67-68; Fazlurrahman, 2010:111-112). Ayrıca bu dönemde dini kurumları ayakta tutan insan unsuru ve zihniyet, modernleşmeye karşı bir direnç olmaktan çıkmakla kalmamış, onun destekçisi ve bir tür yeni yorumcusu konumuna geçmiştir (Kara, 2008:268).

Entelektüel anlamda Batı fikirlerinin daha iyi anlaşılmasına başlandığı bu dönemde, devlet politikalarında da modernleşmenin hızlanmasında Sultan II. Abdülhamid yönetiminin büyük etkisi olmuştur. Batıcılığı, modernist İslamcılar gibi, Batının tekniğini, idari sistemini ve bilhassa askeri teşkilatını ve eğitimini alma şeklinde anlayan Sultan, icraatlarında bu yönleriyle Batıyı kendisine model almıştır (Mardin, 2008:15). Ordu, bürokrasi, yargı, ekonomi, sağlık, eğitim gibi birçok alanda modern Türkiye’nin temelleri bu dönemde atılmaya başlanmıştır (Gencer, 2008:65). Saltanatının sonunda idari sistem, saray sistemi ve eğitim sistemi büyük ölçüde laikleştirilmiştir. Onun İslamcı siyaseti ise, 19. yüzyıl boyunca imparatorluğun geniş topraklar ve nüfus kaybetmesi yüzünden artan Müslüman nüfustan dolayı iç politikayı şuurlu bir şekilde İslamileştirmesi, Osmanlı’nın Müslüman tebaasını ortak bir dava için bir araya getirmek üzere, İslam’ın bir bayrak olarak kullanılmasından ibaret olmuştur (Mardin, 2000:92-94, 119).

II. Meşrutiyet dönemi, baskıların azaldığı, farklı inanç ve meşrepten aydın ve ulemanın İslamcılık, Batıcılık ve Türkçülük olarak adlandırılan üç ana kol çevresinde tartışmalarına devam ettiği bir dönem olmuştur (Berkes, 2011:410). Osmanlı devletini

ayakta tutabilmek, çöküşe engel olabilmek amacıyla devlet sisteminden toplumsal yapıya, eğitimden din devlet ilişkilerine kadar pek çok konuda tartışmalar yürütülmüş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Ancak bu dönemde de modernleşmeye entelektüel yaklaşımda bir sentez oluşturulamamış, düalist yapı uygulamalarda da kendisini göstermiştir. Söz konusu iyileştirme alanlarında Batıdan ihdas edilen kurumların yanında geleneksel kurumlar da varlıklarını sürdürmüşlerdir. II. Meşrutiyetle oluşan bu ortam Cumhuriyet için laboratuvar görevi görmüştür. Ancak ufuktaki ulus devletinin yükselen ideolojileri Türkçülük ve Batıcılık olmuştur.

1.1.2. Mektep-Medrese İkili Yapının Oluşum Süreci

1.1.2.1. Osmanlı Eğitim Sisteminin Temel Unsuru Olarak Medreseler

Arapça bir kelime olan, “ders okunan ve okutulan yer” anlamına gelen medreseler, İslam eğitim geleneğinde orta ve yüksek öğretime denk gelen en önemli öğretim kurumları olmuştur. İslam’ın ilk dönemlerinden itibaren öğretim yerleri olma fonksiyonunu üstlenmiş olan cami ve mescitlerin zamanla bu işlevlerini yerine getirmede yetersiz kalması, bu mekânlardan ayrı olarak öğretim yerleri oluşturma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Atay, 1983: 31). Böylece 10. yüzyılın ortalarından itibaren İslam dünyasında camilerden bağımsız âlimler tarafından pek çok özel medrese açılmaya başlanmıştır (Unan, 1999:186). Bu medreselere ek olarak Fatimiler’in Şiiliği yaymak için eğitim merkezleri açtıkları bilinmektedir. Bunların en meşhur olanı Mısır’da 10. yüzyılda kurulan el Ezher olmuştur (Talas, 2000:30).

İslam dünyasında devlet otoritesinin zayıfladığı, mezhep tartışmalarının ve fikri çatışmaların yoğunlaştığı, Fatimiler’in ve Büveyhiler’in Şii propagandalarını ve faaliyetlerini artırdıkları bu dönemde, Selçukluların 1055 yılında Bağdat’ı Büveyhiler’den almaları, Ehl-i Sünnetin Şiilere galibiyetinin başlangıcı olarak kabul edilir. Selçuklular, yürütülen bu Şii faaliyetlerine karşı koyabilmek için karşı bir faaliyete başlamıştır (Çelebi, 1998: 83-84). Bu kapsamda Vezir Nizamülmülk, Sultan Alparslan’ın emri ile Şiilere ve Bâtınilere karşı mücadele etmek ve daha çok bunların elinde olan devlet görevleri için Sünni memurlar yetiştirmek amacıyla, 1064 yılında Bağdat’ta Dicle nehrinin kenarında bir medrese kurmuştur (Talas, 2000:11,68; Kazıcı, 1995: 44). Kurucusu olan vezir Nizamülmülk’ten adını alarak Nizamiye medresesi olarak anılan bu medrese, kısa sürede ülkenin hemen her tarafına yayılmış, Belh, Musul,

Herat, İsfahan ve Merv’de yine Nizamülmülk tarafından benzerleri açılmıştır (Çelebi, 1998: 85). Nizamiye medreseleri aracılığıyla imparatorlukta bir manevi birliğe gitme ve ona hazırlama hedefi güdülmüştür. Eğitim-öğretim önceki dönemin aksine bir kamu hizmeti olarak parasız gerçekleştirilmiştir (Parmaksızoğlu, 1966:8). Bu medreseler belli bir gayeye yönelik devlet eliyle kurulması ve gözetiminde olması, masraflarının kurulan vakıflar aracılığıyla karşılanması, teşkilatlarının en ince ayrıntısına kadar belirlenmiş olması ve mezunlarına belli bir vazife verme gibi nedenlerden dolayı, özel medreselerden farklı olarak devletin resmi medreseleri olarak değerlendirilmiştir (Atay, 1983: 31; Parmaksızoğlu, 1966:8; Cebeci; 2004:197). Bu özelliklerinden dolayı İslâm dünyasında medreselerin ilk defa Nizamülmülk ve dolayısıyla Selçuklular tarafından kurulduğu görüşü yaygınlık kazanmıştır. Söz konusu medreseler kendilerinden sonra kurulacak medreselere, idari, mimari yapıları ve programları bakımından model olarak, zaman içerisinde kendi geleneklerini oluşturmuştur (Unan, 1999:187). Bu medreselerde Kur’an ve Kur’an ilimleri, hadis ve ilimleri, Şafii fihri ve usulü, Eşari kelamı, Arapça ve ilimleri, Adab ve kısımları, Riyaziyat ve Feraiz ders olarak okutulmuştur (Talas, 2000:51).

Nizamiye medreseleriyle başlayan bu medrese geleneği, Anadolu Selçuklu ve beylikler döneminde gelişerek devam etmiş ve Osmanlı dönemine kadar Anadolu’da birçok medrese kurulmuştur (Kazıcı, 1995:51-52). Bu yönüyle ilk Osmanlı medreseleri, teşkilatlanma ve idari yapılanma bakımından Selçuklu devri medreselerinin bir devamı olarak kabul edilmiştir. İlk dönemlerde yaptırılan medreselerin en önemlileri İznik, Bursa ve Edirne’de açılmıştır (Akgündüz, 1997:247-253).

Medreseler Osmanlı’nın kuruluşundan itibaren modernleşme sürecine kadar en önemli eğitim kurumları olma özelliklerini sürdürmüştür. Önemli devlet adamları ve şahıslar tarafından yaptırılıp yaşamaları için vakıflar kurulsa da devletin himayesi ve koruyuculuğu altında tesis edilmişlerdir. Devletin altın çağını yaşadığı dönemde medreseler gerek işleyiş, gerekse de verdiği eğitimin niteliği bakımından zirveye ulaşmıştır. İstanbul’un fethi sonrası Fatih Sultan Mehmet’in kurdurduğu Sahn-ı Seman Medreseleri ve Kanuni Sultan Süleyman’ın yaptırdığı Süleymaniye Medreseleri ile yeni teşkilat ve nizama kavuşmuşlardır. İstanbul’da kurulan bu medreseler, ilkokul seviyesinin üzerinde, aşağıdan yukarıya doğru yükselen Hâric, Dâhil, Tetimme ve

Sahn şeklinde derecelendirilmiştir (Uzunçarşılı, 1988: 11-17, 33-38; Akgündüz, 1997:301-303; Akyüz, 2010:65-67).

Medreselerde Ulum-ı Aliye” yani yüksek ilimler denen ve en çok üzerinde durulan tefsir, hadis ve fıkıh ile ilgili ilimler okutulmuştur. Bu ilimlerin yanında akli ilimler olarak felsefe, matematik, hey’et (astronomi) ilimleri; başka bilgileri öğrenmek için araç sayılan alet ilimleri olarak ise, nahiv, belagat, mantık, maani, bedi ve inşa gibi ilimler programda yer almıştır (Uzunçarşılı, 1988: 21-23; Ergin, 1977:97-117; Akgündüz, 2007:396-403; Akyüz, 2010:67-71). Esnek bir eğitim anlayışına sahip olan medreselerde şartları taşıyan her Müslüman erkek bitirmek için belirli bir süre olmaksızın eğitim alabilmiştir (Ergün, 1981: 55). Öğretim dili Arapça olan bu kurumlarda, öğretim yöntemi olarak daha çok ezber kullanılmıştır. Yıl bitirmenin söz konusu olmadığı medreselerde belirlenen kitapların okunması amaçlanmış, kitapların tamamlanması öğrencilerin çabası ve hocanın takdirine kalmıştır. Hocalar hükümdar veya vezir tarafından atanmış ve genellikle ölüncüye kadar görevde kalmıştır (Akyüz, 2010: 45-46).

Osmanlı devletinde medreseler devletin ihtiyaç duyduğu kültürü veren ve elemanları yetiştiren bir eğitim ve öğretim kuruluşu olarak devleti ayakta tutan kurumlardan birisi olmuştur. Osmanlı devlet yönetiminde Kalemîye ve Seyfiye ile birlikte diğer önemli sınıfları oluşturan, devlet ve toplum hayatında son derece önemli etkiye sahip olan İlmiye mensupları medreselerde yetişmiştir. Başarı ve yeteneklerine göre öğrencilerin farklı seviye ve branşlarda yetiştirildiği bu kurumlar branşlaşmaya elverişli akademik teşkilatları ile sisteme alınan öğrencileri genel eğitime tabi tuttukten sonra, onları çeşitli görevler için yetiştirmiş ve toplum hizmetine sokmuştur. Bu bakımdan asırlar boyunca Osmanlı Devleti’nde hukukçuları, din adamlarını, öğretmenleri, çoğu idareci sınıfı, hatta hekim ve mühendisleri yetiştiren bir eğitim-öğretim kurumu olmuşlardır (Sarıkaya 2008: 47).

Medreseler, 16. yüzyılın sonlarına kadar ciddi görevleri yerine getirmiş, bu tarihten sonra ise hem müderris kalitesi hem de eğitim ve öğrenci itibarıyla bozulmaya başlamıştır (Uzunçarşılı, 1988: 67). Bozulmaya öncelikle medreselerin kendi sistemi içerisindeki yozlaşmaların neden olduğu, daha sonra ise genel olarak devlet

kurumlarında ve toplumsal yapıdaki değişim karşısındaki pozisyonları itibariyle bu kurumların bozulmaları ve geri kalmalarının hızlandığı anlaşılmaktadır.

Medreselerin sistem olarak bozulmaya başlamasında en önemli etkenler olarak, müderris seçiminde önceden gösterilen özenin gösterilmemesi, rüşvet ve iltimasın yaygınlaşması, medrese programlarında normatif ve nakil ağırlıklı bir yapıya sahip olan fıkıh ilminin öncelenmesi, felsefe, kelim gibi akli ilimlere yeterince yer verilmemesi, müspet bilimlerin zamanla programlarından çıkartılması, öğretimin yöntem ve disiplin bakımından yozlaşmaya başlaması, özgün çalışmaların yerini var olanları anlama ve açıklamaya bırakmış olması ve var olanlarla yetinilmesi, hedefin mevcut bilgi birikimini belirli kaynaklardan aktarmaya dönüşmesi, Arapçaya ağırlık verilmesi gibi pek çok neden sıralanmıştır (Uzunçarşılı, 1988:67-70; Baltacı, 1976:64; Ayhan, 1999b:212). Ayrıca bunlara ek olarak üst düzey medreselerin sadece İstanbul'da kurulması ile taşradaki başarılı öğrencilerin ilerlemelerinin engellenmesi; artan öğrenci sayılarına rağmen medreselerin fiziksel imkânların ve vakıflardan elde edilen gelirlerin aynı düzeyde artmaması, müderrislerin taşradaki medreselere gitmeyip, yerlerine başkalarını göndermeleri, öğrencilerin medreselerdeki sunulan imkânlardan ve istihdam sorunlarından şikâyet ederek isyanlara karışmaları ve böylece medreselerin halk nezdindeki itibarlarının zedelenmesi de bozulmaya neden olan diğer etkenleri oluşturmuştur (Atay, 1983: 133-154).

Medreselerin kendi iç sistemlerindeki yozlaşmanın dışında özellikle 17. yüzyıldan itibaren duraklama dönemine giren devletin kurumlarının ve vakıf sisteminin zayıflamaya başlaması, varlığını bunlara borçlu olan medreseleri olumsuz etkilemiştir. Devletin temel düzeninin ve adalet sisteminin dini esaslara dayandığı dönemde gözde kurumlar olan medreseler, Tanzimat sonrası devletin Batıya yönelişiyle kendisini yeniden tanımlamaya çabaladığı, dinden çok batı medeniyetine referansların yapıldığı, din ekseninden kurtulmuş seküler kurumların toplum hayatında kendilerini göstermeye başladığı modernleşme sürecinde ise üstlendikleri fonksiyonları ve önemlerini kaybetmeye başlamışlardır (Ergün, 2005:110). Bu süreçte devletin tercihini batılı aydın tipinden yana kullanarak geleneksel olarak da adlandırabileceğimiz ilmiye sınıfından desteğini giderek çekmesi, bu sınıfın ve yetiştiği kurum olarak medreselerin yıkımını hazırlayan süreci başlatmıştır.

Bu değişim ve dönüşüm süreci içerisinde yeni yapıya uygun Batı tarzı mektepler açılmasıyla bu kurumlar, sürekli gelişen bir eğitim sistemine karşılık, var olanı korumaya çalışıp savunmaya çekilerek yeniliklere karşı çıkmıştır (Güngör, 2006:190). Örneğin İstanbul'a ilk baskı makinesi göçmen Yahudiler tarafından 15. yüzyılın sonunda getirilip çalıştırıldığı halde ulemanın karşı çıkması nedeniyle Osmanlıca kitap basımı 1720'lere kadar mümkün olmamıştır (Sakaoğlu, 2003:38). Kur'an ayetlerinin tahtaya yazılması, silinmesi ve kullanılan suyun nereye döküleceği bile onlar için sorun olmuştur. Hatta statükosunu korumak adına bazı yenilikleri İslam dışı saymış, batı tipi mekteplere karşı savaş açıp mensuplarını dinsizlikle itham etme yoluna gitmişlerdir (Cebeci, 2004:198-199; Sakaoğlu, 2003:66; Koçer, 1991:39).

İslam geleneğinin bilgi, değer ve hayat tarzına yönelik mevcut birikimini muhafaza etmek ve aktarmak işlevini üstlenmekle medreseler, geleneksel bir karakter taşımıştır. Bu geleneksel fonksiyonu itibariyle eksik bir şey yapmıyor olmakla birlikte modernleşmenin sınırlarının dışında kalması nedeniyle geri kalmakla itham edilmiştir (Gökaçtı, 2005). Medreseler oluşan modern-gelenek ikilemi ve mücadelesinde de geleneğin temsilini ve mekânını oluşturmuştur. Bu yönüyle bu kurumlar İmam Hatip modelinin oluşumunda geleneksel yöne zemin hazırlamış, birikim oluşturmuştur. Bu modelde geleneksel boyut bu birikimin üzerine inşa edilmiştir.

1.1.2.2. Osmanlı Modernleşmesinin Eğitime Yansıması: Batı Tarzı Mektepler ve Gelişim Süreçleri

Batıda 13. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar kökenleri aydınlanma felsefesine dayanan fikir ve kültür hareketlerinin dönüşümünü tamamlamış olması ve sanayi devriminin zorlamaları epistemolojik yaklaşımda, eğitim düşüncesi ve kurumlarında da değişimi beraberinde getirmiştir. Epistemolojik değişime paralel olarak feodalizmden kapitalizme dönüşümde ortaya çıkan kent merkezli sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanın yetiştirilmesi, kitlesele eğitimi gündeme taşımış (İnal, 2008:18), böylece öncesinde kilisenin egemenliğinde olan eğitim faaliyetleri devletin ilgilendiği bir alana dönüşmüş ve devlet kontrolünde seküler eğitim alanı ortaya çıkmıştır. Sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanın yetiştirilmesinin yanı sıra, gelişen pozitivist felsefeye bağlı olarak ortaya çıkan düşünce ve bilim temelli yaklaşımlar, 19. yüzyıldan itibaren toplumsal dönüşümlerin eğitim aracılığıyla okullar üzerinden yapılabileceği düşüncesini de

beraberinde getirmiştir. Eğitime bu yaklaşım doğal olarak “modernleşmek” isteyen ya da modernleşmesi gerektiğine inandırılan batı dışı toplumları da etkilemeye başlamış, okullar bu toplumlar için de vazgeçilmez dönüşüm dinamiği değeri kazanmıştır. Özellikle Batıyı yakından tanıyan Müslüman aydınlar tarafından eğitim, modernleşme sürecinin ana dinamiği olarak değerlendirilmiştir (Gencer, 2008:727).

Batı modernleşmesi karşısında askeri, ekonomik ve siyasi gücünü bariz bir şekilde kaybetmeye başlayan Osmanlı Devleti, eski gücünü kazanma düşüncesiyle ilk yenileşme hareketlerine Batılılara karşı ilk kaybedilen alan olan askeri alanda Batı tarzı okullar açarak başlamıştır (Berkes, 2011:77). 1770’te Rusların Çeşme’deki Osmanlı donanmasını ateşe vermesinden sonra reform istekleri ağır basmış, yeni bir donanma hazırlamak üzere 1773’te İstanbul’da Haliç tersanesinde Mühendishane-i Bahr-i Hümayun açılmış, bu okulu 1795’te uzman karacı subaylar yetiştirmek amacıyla İstanbul’da açılan Mühendishane-i Berr-i Hümayun takip etmiştir. Eğitim öğretim süreci medreselerden farklı ve Fransız sistemine yakın olan bu okullarda ilk kez Fransız öğretmenler tarafından Fransızca dersler verilmiş, öğretim programında din dersleri yer almamış ve öğretimde araç gereç kullanımına önem verilmiştir. Bu okulların programlarında matematik, mühendislik, askeri ve tıp alanlarında dersler yer almıştır. Bu mektepleri takiben 1805 ve 1807 yıllarında açılan tıp mektepleriyle birlikte Osmanlı Devleti 19. yüzyıla Batılı tarzda askeri okullarla girmiştir (Ergin, 1977: 315-374; Lewis 2007: 84; Akyüz, 2010: 144-147; Sakaoğlu, 2003:56-57; Koçer, 1991: 25-33).

Tanzimat öncesi dönemde eğitimde modernleşme çabaları temel olarak askeri ihtiyaç ve zaruretlerle gerçekleşmiştir. Sivil eğitim alanına ilişkin bu dönemdeki ilk önemli gelişme, II. Mahmut’un 1824’de yayınladığı fermanında zorunlu eğitim anlamına gelebilecek bütün halka yönelik genel bir eğitime değinmesi olmuştur (Akyüz, 2010: 151; Koçer, 1991:35). Tanzimat fermanının hemen öncesinde ise eğitimde modernleşme hareketleri yine daha çok askeri alanla ilgili bir gerekçeyle, Batılı sivil okulların açılmasına yol açmıştır. Sıbyan mekteplerinde askeri okullar için yeterli niteliklere sahip öğrenciler yetiştirilememesi üzerine, bu mekteplerin üzerinde yeni bir tür mektep olarak 1838’de Rüşdiyeler açılmıştır. Sıbyan mekteplerine hâkim olan medreselilerin tepkilerinden çekinildiğinden dolayı bu mekteplerin uygun hale getirilmesi yerine, yeni mektep açılması tercih edilmiştir (Akyüz, 2010:148). Rüş çığındaki çocukların devam edeceği okul anlamına gelen bu mekteplerde Batılı tarzdaki askeri okullara girecek

talebinin hazırlanması ve yetiştirilmesi ile iyi memur yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu mekteplerde yeni olarak Türkçe, hesap, coğrafya gibi dersler okutulmaya başlanmıştır (Ergin, 1977:383; Koçer, 1991:40; Sakaoğlu, 2003:61). Böylece sivil alanda açılan Batılı tarzda ilk mektepler olan Rüşdiyelerin kurulmasıyla ilk kez medrese eğitim sisteminin karşısına başka bir örgün eğitim sisteminin ortaya çıkmasına zemin hazırlanmıştır.

Tanzimat öncesi askeri alandaki ihtiyaç ve gerekçelerle başlayan eğitimde modernleşme süreci özellikle Tanzimat döneminde ülkenin yenilik ihtiyacı, Avrupa kamuoyunu kazanma umudu ve Avrupa devletlerinin baskısı nedeniyle hızlanarak devam etmiştir. Eğitimin geliştirilmesi devleti felakete gidişten kurtaracak bir yol olarak görülmeye başlanmıştır. Ancak eğitimde modernleşme çabaları bir bütünlük içerisinde sistemli bir şekilde ele alınamamış, özellikle medreselilerin tepkisinden kaçınmak için parça parça girişimler yapılmıştır. Yapılan teşebbüsler eski malzeme ile yeni bir şey yapmak biçiminde gerçekleştiği için medreseler yeni okullarda etkisini öğretmen, öğrenci, program ve yöntemler yoluyla kısmen sürdürmeye devam etmiştir (Akyüz, 2010: 157-158).

3 Kasım 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanında eğitimle ilgili tek kelime olmamasına rağmen (Koçer, 1991:123), bu dönemde alınan kararlar ve uygulamalar batılı tarz eğitimin yaygınlaşmasına yol açmıştır (Ergin, 1977:411). Temelinde Osmanlılık ilkesine dayanan bu dönemin eğitim anlayışına uygun olarak ilköğretimin yaygınlaştırılması ve Rüşdiyelerin sayısının artırılmasıyla Osmanlı toplumunun kaynaştırılması, diğer yandan da Batıdaki eğitim kurumlarının benzerleri açılarak yeni oluşturulmuş kurumlar için uygun elemanlar yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Çizilen bu hedefle medreselerde yürütülen dini eğitimin yanına, Batılı tarzda açılan okulların oluşturduğu ikinci bir eğitim sisteminin yerleşmesi sağlanmıştır (Sakaoğlu, 2003:69-74; Akyüz, 2010: 157-167).

Medreselerin yanında kurulan batı tarzı okullarda eğitim öğretime geçiş sancılı olmuştur. Bu okullarda ağırlıklı olarak yer alan modern bilim derslerinin yanında, dini derslere de yer verilmiştir. Özellikle bu derslerin öğreticileri medrese çıkışlı kimselerden oluşmuş, bu kimselerin yeni sisteme uyum sağlamaları kolay olmamıştır. Bu okullarda yer alan sıra, tahta, harita gibi yeni araç gereçlere alışamamışlardır.

Öğrenciler müspet derslerdeki bazı konularla dini derslerdeki bazı bilgilerin çelişmesi ve farklı öğretmen tutumlarından dolayı olumsuz etkilenmiştir (Akyüz, 2010: 189). Bu okullar için medreselerden farklı olarak pencereleri geniş, bahçeli, kütüphaneli çok derslikli binalar oluşturulmuştur. Ayrıca geleneksel yöntemler bırakılarak, gözlem, tümevarım, irdeleme, kıyaslama, tartışma gibi yeni öğretim yöntemleri kullanılmıştır (Sakaoğlu, 2003: 69-74; Akyüz, 2010: 207).

Yeni açılan okulları Şeyhülislamlığın denetimine bırakmak istemeyen yenilikçiler merkezi eğitim örgütü kurma çalışmalarını başlatmışlardır. Bugünkü eğitim teşkilatının çekirdeği olan Meclis-i Maarif-i Muvakkat 13 Mart 1845'te din, ordu ve bürokrasi kesimlerinden seçilen uzman ve aydınlardan oluşarak kurulmuştur. Meclis-i Vala'nın bir komisyonu olan bu kurul, daha sonra Meclis-i Maarif-i Umumiye adını almıştır. Bu mecliste eğitimin ilk, orta ve yüksek şeklinde kademelendirilmesi, ilköğretimi verecek olan Sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi, ortaöğretimi sunacak Rüşdiyelerin yaygınlaştırılması ve yüksekokul olarak da Darülfünun'un kurulması kararlaştırılmıştır. Bu okulların kitaplarını yazacak bir uzmanlar kurulu olan encümen-i danış kurulmuştur. Yeni açılan Tanzimat mekteplerinde yürütülen eğitim hizmetleri için merkezi bir teşkilat kurma çalışmaları 15 Mart 1857'de Maarifi Umumiye Nezareti adıyla bir bakanlığın kurulmasıyla neticelendirilmiştir. Medrese dışındaki mektepler bu bakanlığa bağlanmıştır (Koçer, 1991: 52-53; Sakaoğlu, 2003: 70; Akyüz, 2010: 191-192) Sıbyan mekteplerine dokunulmadığı için 1862'de ilk kez onun paralelinde İptidai mektepler açılmıştır (Ergin, 1977:460-475). Tüm bu batı tarzı yeni mekteplere öğretmen yetiştirmek üzere 1848'de Darulmuallimin kurulmuş, aynı amaçla bunu kızlara yönelik olarak Darulmuallimat takip etmiştir (Ergin, 1977: 545-587,668). Bunun yanı sıra mesleki eğitim alanında kız ve erkek öğretmen okulları, kız ve erkek teknik okulları, hâkim yetiştirmek için Muallimhane-i Nüvvab, yeni yönetim mekanizmasına memurlar yetiştirmek üzere Mülkiye Mektebi ile Ziraat mektebi, Sanayi mektebi gibi okullar da kurulmuştur (Ergin, 1977:440-459; Koçer, 1991:54-62; Sakaoğlu, 2003: 78).

Tanzimat Fermanında yer bulamayan eğitime Islahat Fermanında yer verilmiştir. Bu fermanla Osmanlı tebaasına dâhil olan herkesin askeri ve sivil mekteplere şartları taşınmaları durumunda girebileceği, bunun dışında her bir cemaatin mektepler açabileceği, ancak bunların teftişinin Meclis-i Maarif tarafından yapılacağı belirtilmiştir (Koçer, 1991: 63). Böylece Tanzimat Fermanına göre daha somut kararlar içeren Islahat

Fermanından hareketle gayr-i Müslim azınlıklar kendi dinlerine ve kültürlerine dönük ilk, orta ve yüksek derecede okullar açma fırsatı elde etmiştir. Bu durum çok geçmeden Osmanlı kentlerinde azınlıklar arasında kendi ülkelerine ve milletlerine hayranlık duyan elit bir tabaka oluşmasına zemin hazırlamıştır. Daha önce de var olmakla birlikte yaygınlaşan bu yabancı ve azınlık okullarında sunulan eğitimin kalitesinden ve yabancı dil öğretimindeki başarılarından dolayı bu okullara Türkler de çocuklarını göndermeye başlamışlardır. Azınlık okullarından başka yabancılar da okul kurmaya başlamış ve bunlardan biri olarak 1863'te Amerikalılar tarafından Robert Koleji açılmıştır. Ayrıca bu dönem içerisinde Fransızlar tarafından verilen ve gayr-i Müslimlerin yararlanacağı okulların açılmasını isteyen notadan sonra, bizzat Osmanlı Devleti tarafından 1868'de yabancı dille eğitim veren ve Müslüman ve gayr-i Müslim öğrencilerin birlikte öğrenim görebileceği lise düzeyinde Mekteb-i Sultani (Galatasaray Sultanisi) kurulmuştur (Sakaoğlu, 2003:84-88). Bu dönemde Türkler de kendi özel okullarını kurmaya başlamış ve bu kapsamda 1873'te Cemiyet-i Tedrissiye-i İslamiye adlı cemiyet tarafından fakir öğrencileri okutmak için Daruşşafaka kurulmuştur (Ergin, 1977:481-494; Koçer, 1991:71-72).

18. yüzyılın son çeyreğinden itibaren başlayan eğitimde batılılaşma çalışmaları bir bütünlük ve sistem içerisinde yapılamamıştır. Parça parça yapılan ıslahat çalışmaları sonucunda ortaya çıkan eğitim manzarasında medreselerin etkisi altındaki sıbyan mektepleri Evkaf Nezaretine, Rüşdiye mektepleri Maarif Nezaretine, yabancı ve azınlıklara ait okullar ise Sefarethanelere ya da Patrikhaneye bağlı olmuştur. Dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa 1869'da Avrupa'daki geçerli esaslara ve özellikle Fransa'nın Maarif sistemine bakarak Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ni zamanın sayılı aydın kişileriyle beraber hazırlayarak bu yapılan ıslah çalışmalarını bir nizamnameye bağlamış, eğitimi teşkilatlandırarak tam bir devlet işi olarak ele almıştır (Sakaoğlu, 2003: 89-90; Koçer, 1991:82-85). Modern anlamda eğitimi düzenleyen hukuki belge niteliği taşıyan bu nizamname o dönemde loncaların kontrolünde olan mesleki okulların dışında maarifin her konusuna el atmış ve 198 maddeden oluşmuştur. Nizamnamede ilköğretim zorunlu hale getirilmiş, genel okullar Sıbyan mektepleri, Rüşdiyeler, İdadiler ve Sultaniler şeklinde kademelere ve derecelere ayrılmış, büyük vilayetlerde Rüşdiyelerin üzerinde birer Sultani mekteplerinin açılması öngörülmüş, eğitim öğretim usulleri düzenlenmiş, öğretmenlerin bilgilerini artıracak ve maddi durumlarını

düzeltecek tedbirler araştırılmış, eğitim merkez idaresinin genişletilmesi ve düzenlenmesi ile taşra teşkilatının kurulması benimsenmiş ve yeni okullar kurulabilmesi için genel eğitim ödeneği olarak halktan belli bir para toplanması gibi bir takım yenilikler kararlaştırılmıştır (Koçer, 1991:86; Sakaoğlu, 2003:86).

Tanzimat dönemi, modernleşme sürecinde gittikçe merkezileşen bir devletin kendi ideolojisini aşlamak ve Batıdan transfer ettiği hukuk ve idare anlayışına uygun ihtiyaç duyduğu bürokrat kadrolarını yetiştirmek için, batı tarzı modern eğitim sisteminin geliştiği bir dönem olmuştur. Bu dönemde zihniyetteki düalist yapı kurumsallaşmada da kendisini göstermiş ve dini eğitim sisteminden modern eğitim sistemine tamamen geçiş olmamıştır. Bunun yerine tedrici bir geçiş hedeflenerek, medreselerin oluşturduğu dini eğitim sisteminin yanında seküler eğitim kurumları kurularak mektep-medrese şeklinde ikili bir sistemin ortaya çıkmasına yol açılmıştır.

Modern eğitim sisteminin temelleri Tanzimat döneminde atılmasına rağmen II. Abdulhamid dönemine kadar yeni eğitim kurumları sınırlı sayıda insana ulaşmış, sadece İstanbul'da oluşmuş ve imparatorluğa yayılamamıştır. II. Abdulhamid döneminde ise batı tarzı açılan yeni okullar toplumun çok daha geniş kesimine ulaştırılmıştır. II. Abdülhamid İslamcı siyasetine uygun yeni tip vatandaş yetiştirmek ve merkezi otoriteyi en ücra köşelere kadar götürmek için özellikle ortaöğretimde atılım yaparak eğitimin yaygınlaşmasına çalışmıştır (Berkes, 2011: 367-368; Sakaoğlu 2003: 97). Yabancı devletlerin elde ettikleri haklar ile özel okullar açmaları, kendisine muhalif olan Jön Türklerin imparatorluğun kurtuluşunu eğitimde görmesi nedeniyle Sultan'ın onların bu silahlarını tesirsiz bırakmak istemesi, Müslüman ailelerin modern eğitimin önemini idrak ederek çocuklarını İstanbul'da açılmış özel yabancı okullara veya Avrupa'ya göndermeleri ve her şeyden önce Kanun-i Esasi ile devletin eğitim hizmetini bir ödev olarak daha önceden kabul etmiş olması, Sultan Abdulhamid'i modern eğitim kurumları kurmaya zorlamıştır (Koçer, 1991:168).

Ülkede bu dönemde Güzel sanatlar, Ticaret, Gümrük, Sanayi, Lisan gibi pek çok meslek ve sanat okulları açılmış, özel eğitime önem verilerek ilk kez sağır, dilsiz ve körler için bir okul kurulmuştur. Rüşdiye ve İdadilerin yaygınlaştırılmasına çalışılmış, ancak özellikle parasal kaynak yetersizliği nedeniyle ilköğretime aynı özen gösterilememiştir. Sayıları çoğaltılan Rüşdiye ve İdadilerin programlarında din ve ahlak

derslerine ağırlık verilmiş, Fransızca kaldırılmıştır. Bu dönemde eğitimde niceliksel artış sağlanmasına rağmen niteliğin geliştirilmesine ilişkin bir gelişme yaşanmamıştır. (Akyüz, 2010:225-226, 234, 38; Ergin, 1977:839-840). Bu dönemde dindar, itaatkâr, Allah'a ve padişaha sadık bir insan tipi yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Eğitim amaçlarında, ders programı ve kitaplarında buna özen gösterilmiştir (Doğan 1994: 163-168; Akyüz, 2010:226; Sakaoğlu, 2003:108).

II. Abdülhamid dönemi padişahın içine düştüğü güvensizlik ve vehimden dolayı her işi kendisinde toplaması, halkı kendisinden soğutan ihbarcılığın, kısıtlamaların, sansürün ve baskıların artması nedeniyle “istibdat dönemi” olarak vasıflandırılmıştır. Mutlakiyet dönemi olarak da isimlendirilen bu dönemde siyasi kaygılardan dolayı eğitimde her şey devletin sıkı denetim ve gözetimi altına alınmıştır. Mektep idareleri sıkıştırılmış, rejim karşıtı hocalar kürsülerinden uzaklaştırılmıştır. Yayınlar üzerinde kontroller artırılmıştır. Ziya Paşa, Ziya Gökalp, Namık Kemal gibi düşünürlerin kitap yazmaları yasaklanmıştır. Avrupa'ya öğrenci gönderilmesine son verildiği gibi, Müslüman Türk öğrencilerin İstanbul'daki yabancı mekteplere gitmelerine de izin verilmemiştir. Resmi ve özel mektepler dışında kimsenin izinsiz ders vermesi ve konuşma yapmasına müsaade edilmemiştir (Ergin, 1977: 840-860).

Bu dönemde azınlıklar, yabancılar ve Türkler tarafından açılan özel mektepler büyük gelişme göstermiştir. Rum, Ermeni ve Yahudiler Tanzimat dönemindeki devletin eğitim yoluyla Osmanlılık politikasına ilgi duymamışlar, kendi okullarını çoğaltıp geliştirerek ayrılıkçı emellerini güçlendirme politikalarını sürdürmüşlerdir (Ergin, 1977: 1028-1043; Akyüz, 2010: 241). Devletin yeterince İptidaiye ve Rüştüye mektepleri açamaması nedeniyle bir grup Türk müteşebbis de kendi özel mekteplerini açmışlardır. Batılı tarzdaki bu mektepler Sıbyan mektepleri ve medreselerdeki eğitimi yetersiz bulan ve çocuklarını yabancı ya da azınlık okullarına göndermek istemeyen daha çok asker, memur ve ilmiye sınıfına mensup kimseler tarafından İstanbul'da açılmıştır. 1873'te kurulan Darüşşafaka'yı örnek alan bu mektepler, ücretle öğrenci kabul etmekle birlikte bir miktar fakir öğrenci de okutmuşlardır. Medrese-i Hayriye Medrese-i Edebiye, Şemsü'l Maarif, Mekteb-i Hamidi, Numune-i Terakki, Mektebi Osmani, Bürhan-i Terakki, Ravza-i Terakki o dönemde Türk girişimciler tarafından açılan özel okullardan bazılarıdır (Ergin, 1977: 937-1027). Bu dönem Türkler tarafından açılan özel okulların müfredatlarında modern ve İslami ilimler birleştirilmiş ve bu müfredat, II. Meşrutiyet

döneminde yapılan medrese reformları sonrası ortaya çıkan medrese müfredatına büyük ölçüde örnek teşkil etmiştir (Akşit, 1993: 110-111).

1908’de ilan edilen II. Meşrutiyetin başında Tanzimat döneminin Osmanlılık ideali ve Osmanlı insan tipi benimsenmiş, ancak Balkan Savaşları’ndan sonra Osmanlılıktan ziyade Türkçülük ideali ön plana çıkmıştır. Bu durum dönemin eğitimini etkilemiş ve pek çok yönden Tanzimattan ve II. Abdülhamid döneminden ayrılmasına neden olmuş, milli eğitim düşüncesi gelişmeye başlamıştır (Sakaoğlu, 2003:135). Baskıların kalkmasıyla ortaya çıkan siyasi ve fikir hareketleri yayın özgürlüğüne kavuşmuş ve bu akımlar toplumsal sorunlara dair çözüm önerilerini ortaya koymuşlardır. Eğitim sorunları da ele alınmış ve milli ve kültürel eğitim, seçkinler eğitimi-kitle eğitimi, eğitimde pragmatizm, toplumu kurtarıcı öğretmen görüşü, kızların eğitimi, halk eğitimi, iş, üretim, köy ve çevre eğitimi, eğitimde çocuktan hareket, beden eğitimi gibi konular tartışılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2010:265).

Bu dönemde II. Abdülhamid zamanında eğitimde yer alan padişah ve din vurgusu geri plana itilmiştir. II. Meşrutiyetin ideal insanı, İslam dinini amaç olarak görmekten çok, düşüncelerini anlatmada bir araç kabul eden, Abdülhamid ve mutlakiyet düşmanı, ekonomik alanda özel mülkiyetçi, hür teşebbüsü ve serbest rekabeti savunan bir insan olmuştur (Doğan, 1994: 163-168). Eğitimde niceliğe, okullaşma oranının artırılmasına önem verilmiş, niteliğin önemi konusunda bazı görüşler ve uygulamalar görülse bile, nitelik hemen her zaman ikinci planda kalmıştır. Eğitimin bilim olarak işlenmesinde ciddi gelişmeler sağlanmıştır. Eğitim öğretim yöntemlerinde kitap ve öğretmenden eşyaya yönelen, gözleme ve öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan yaklaşıma doğru bir dönüşüm başlamıştır (Akyüz, 2010: 266). Ancak bu dönemde Gökalp’in, Emrullah Efendinin, Satı, Baltacı, Ethem Nejat beylerin eğitim üzerine sürdürülen fikri tartışmalar ve ortaya attıkları öneriler, yaşanan savaşlar nedeniyle yeterince uygulama imkânı bulamamıştır. Bu dönemdeki arayışlar, Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve kararları için bir laboratuvar görevi görmüştür.

1.1.2.3. Medrese Islah Çalışmaları

Osmanlı döneminde Fatih ve Kanuni zamanında kurulan medreseler ile eğitim öğretim ve teşkilatlanma bakımından altın çağını yaşayan medrese sisteminde, 16. yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıkan bozulmalar ve alınması gereken tedbirler, dönemin

bazı resmi belgelerinde dile getirilmeye başlanmıştır. Bu konuda Kanuni döneminde yayımlanan bir kanunnamede, öğrencilerin az kitap okuyup, üst makamlara bir an önce çıkma istekleri eleştirilmiştir. Medreselerin ıslahına ilişkin ilk ferman ise 1577'de III. Murad tarafından yayınlanmıştır. Bu fermanda Fatih ve Süleymaniye medreselerindeki usullere uyulması, talebenin derslerden başka bir şeyle meşgul olmaması, makamların ehline verilmesi gibi konular işlenmiştir (Er, 2003: 13; Akyüz, 2010: 87). Duraklama dönemine giren devletin diğer kurumlarına paralel olarak bozulmaya başlayan medrese sistemini düzeltmek için 17. yüzyılda girişimlerde bulunulmuş, özellikle Koçi Bey'in konu üzerinde hazırlayıp IV. Murad'a sunduğu layiha ve aynı sırada Kâtip Çelebi'nin çalışmaları, yöneticiler tarafından dikkate alınsa da ıslah için yürütülen çalışmalarda bir netice alınmamıştır (Ayhan; 1999b: 212; Akyüz, 2010: 87). Ayrıca medreseler 19. yüzyıla kadar daha çok İlmîye sınıfının tayinleri bakımından eleştirilmiş, buna karşılık eğitim yönünden ciddi bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır (Gökaçtı, 2005). Medreselerdeki eğitime ilişkin yapılan eleştiriler ise ancak 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyıla doğru yani modern eğitim kurumlarının toplumda iyiden iyiye etkinlik sağladıkları dönemlerde dile getirilmeye başlanmıştır.

Tanzimatla birlikte eğitimde ıslah arayışları batı tarzı mekteplerin ve yabancı mekteplerin açılmasıyla sonuçlanmış, medreselerin ıslahı konusunda özellikle I. Abdülaziz (1861-1876) ve II. Abdulhamid (1876-1909) dönemlerinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu dönemde devletin tüm yatırımları batı tipi mektepler kurmak için harcanmıştır (Ergün, 2005:110). Özellikle Sultan Abdülhamit yaygınlaştırdığı batı tarzı mekteplerde din eğitimine özel önem vermesine rağmen (Zengin, 2009: 32), dini eğitim veren medreselere karşı ilgisiz, soğuk bir tavır takınmış ve onların ıslahı için hiçbir şey yapmamıştır. Onun bu tavrının temelinde, ulemanın ve medrese öğrencilerinin bazı padişahların değişimindeki rollerinden dolayı bu sınıfa karşı duyduğu güvensizlikle (Mardin, 2000: 93) birlikte, artık giderek ulemanın meşrulaştırma işlevinden müstağni hale gelen devletin kurtarılması işinin aciliyet ve öncelik kazanması ve bu sınıfın genç Türklerle birlikte kendisine muhalefette bulunması gibi nedenler yer almıştır (Gencer, 2008: 796). Ancak söz konusu bu dönemde ulemanın özellikle medrese müfredatını reforme etmeye çabaladıkları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda 1867 yılında 15 kişilik medrese ulemasından oluşan bir heyet, sekiz maddeden oluşan bir rapor hazırlamıştır. 14 yıllık bir medrese tahsili öngören raporda,

öğrencilerin okuması gereken dersler ve kitaplar ile okunacakları yıllar ve sıraları belirlenmiştir (Ergün, 2005:111; Akyüz, 2010:284). Söz konusu rapordaki müfredat programı Fatih medreselerinin programlarıyla karşılaştırdığında yaklaşık dört asır sonra daha düşük bir ilmi seviyede ve zamanın ihtiyaçlarına cevap vermeyecek nitelikte hazırlanmış olmasına rağmen, derslerin okunma sürelerini ve öğretimin kaç yıl olacağını belirlemiş olmasından dolayı medrese sistemine yenilik katmıştır⁵ (Atay, 1983:191).

1897 yılında Şeyh Ali Efendizade Muhyiddin tarafından medrese ile ilgili yayınlanan bir risalede medrese programlarında yapılması gereken değişikliklere dair fikirler sunulmuş ve programlara yeni modern ilimlerin konulması ilk defa savunulmuştur. Eserinde medreselerin geri kalmasının nedenleri ve modern ilimlerin okutulmasının gerekçelerini sıralayan Şeyh Muhyiddin, ulemanın dinsizlikle mücadele edebilmesi için hem modern ilimlerle hem de dini ilimlerle yetiştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Ayrıca medreselerin genel eğitim sistemine entegre edilmesini ve biri orta dereceli okullara, diğeri yüksekokula denk statüde iki kısımlı eğitim kurumları haline getirilmesini önermiştir (Atay, 1983: 210; Sarıkaya; 2008: 11). Ancak bu dönemde yöneticilerin medreselere ve ulemaya karşı aldığı tavır, medreselerin ıslahı konusundaki bu girişimleri başarısız kılmış, bu neden aynı zamanda medreselerde yapılacak reformların II. Meşrutiyet sonrasına kadar ertelenmesine yol açmıştır.

II. Meşrutiyet sonrası dönemde oluşan özgür ortam içerisinde, daha önce sınırlı bir çerçevede ele alınan ve tartışılan pek çok mesele, toplumun siyasi, dini ve kültürel farklı akımları tarafından ele alınıp, kamuoyu önünde tartışılmaya başlanmıştır. Bu dönemde eğitim meselelerinde ele alınan başlıca konulardan birisi olan medreselerin, sadece genel durumu, organizasyonu, öğretimi, öğretimin içeriği, amaç ve araçları değil, aynı zamanda genel eğitim sistemi içerisindeki yeri, faydası, fonksiyonu ve gerekliliği de açıkça tartışılmıştır (Sarıkaya, 1997: 92-126). Medreseler sadece ulemanın değil, aynı zamanda ülkenin en önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir. Herkes kendi siyasi görüşüne uygun birtakım çözümler teklif etmiş, hatta reform taslakları sunmuştur. Şevketi, Ziya Gökalp, Satı Bey, Köprülüzade Mehmet Fuad, Ubeydullah Efendi, Musa Kazım gibi dönemin önde gelen şahsiyetleri konu üzerine yazdıkları yazılarda medrese

⁵ Atay aynı zamanda bu müfredatın Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat ile birlikte resmi medreselerin kapatılmasından sonra bir şekilde devam eden özel medreselerde sürdürüldüğünü belirtmektedir (Atay, 1983).

sisteminden kaynaklanan problemlerin çözümünden, organizasyonun iyileştirilmesine, eğitim ve öğretimin mahiyet, amaç ve araçlarından medreselerin genel eğitim içindeki derecesine, mezuniyet ve sonrası haklardan, ihtisaslaşmaya kadar sistemin bütün unsurları hakkında görüşlerini dile getirmişlerdir. Söz konusu bu çalışmalarda, medreselerin batı tarzı mekteplerdeki gibi kademelendirilmesi, medrese eğitiminin merkez ve taşra teşkilatının kurulması, müfredatın yenilenmesi ve aritmetik, matematik, coğrafya, tarih, fizik, kimya gibi modern derslerin eklenmesi önerilmiştir. Ayrıca ders kitaplarının ve diğer materyallerin yenilenecek çığa uygun hale getirilmesi, derslerin modern pedagojik prensiplerin ışığında işlenmesi, bütün derslerin tek bir müderris tarafından verilmesi yerine mekteplerdeki gibi her ders için o sahada yetişmiş bir öğretmenin görevlendirilmesi, medreselerin genel eğitim sistemi içerisindeki statüsünün ve mezunlarının istihdam alanlarının belirlenmesi, mektep-medrese ayrışmasına son verilerek iki kurumun uzlaştırılması gibi pek çok öneri sunulmuş ve tartışılmıştır (Sarıkaya, 2008: 39-49).

II. Meşrutiyet sonrası dönemde oluşan atmosfer medreselerin ıslahı konusunun sadece tartışılmasına değil, aynı zamanda kararlar alınıp uygulanmasına da olanak sağlamıştır. Özellikle II. Abdülhamid döneminde etkisi azalan ulemanın, Sultana karşı İttihat ve Terakki ile kurdukları ittifakın neticesinde, yeni yönetimi ve Meşrutiyeti medrese ıslahı için bir fırsat olarak görmesi ve tekrar etki alanını artırmaya başlaması, buna zemin hazırlamıştır (Gencer, 2008: 72). İttihat ve Terakki yönetimi de milliyetçilik ve çağdaşlık ideolojisini İslami ilkeler ile bağdaştırma yaklaşımının bir gereği olarak yıllardır varlıklarına ve sistemlerine dokunulmayan medreselerin ıslahı işine koyulmuştur (Sakaoğlu, 2003:147). Berkes'e göre ise bu dönemde medrese ıslah çalışmalarının yoğunlaşmasının temelinde, dönemin farklı akımlarının üzerinde uzlaştığı din aydınlanmasının gerekliliği düşüncesi yer almıştır. Bu düşünceye bağlı olarak medreselerin de modern okullar gibi modernleştirilmesi fikrine ulaşılmıştır. Medrese eğitiminin içerisine modern bilimlerin konulmasıyla bu kurumların gerici ve gelenekçi bir kurum olmaktan çıkartılması ve böylece İslam'ın bir tabiat ve akıl dini oluşunun gösterilmesi mümkün olacaktı. Farklı düşünce akımlarından gelen bu ortak görüşün karşısında Batıcılığın o dönem en önemli sesi olan İctihad dergisi bile medreselerin ıslah edilemeyeceği şeklindeki yayın çizgisini bir süreliğine durdurmuştur (Berkes, 2011:457).

Bu gelişmeler üzerine 1909'un sonundan itibaren başlayarak medreseleri modernleştirme işine girişilmiştir. Şeyhülislam Musa Kazım Efendi'den fen bilimleri ve yabancı dillerin medreselerde öğretilebileceğine dair bir fetva alınmıştır (Berkes 2011: 457; Öcal, 2011: 54). 30 Ocak 1910'da Fatih Tophane Medresesinde, Sadrazamın, Maarif Nazırının, Şeyhülislamın ve diğer yetkililerin bulunduğu bir tören tertip edilmiş ve medreseler için modern derslerin eklendiği toplam 12 yıllık bir program ve okutulacak dersler sunulmuştur. Islahat için başlangıç sayılacak bu girişimde medrese programına, geleneksel derslere ek olarak Osmanlıca, Farsça, hesap, matematik, cebir, kozmografya, kimya, fizik, coğrafya, tarih, botanik, zooloji ve jeoloji gibi fen ve sosyal dersler de eklenmiştir (Ergin, 1977: 122; Parmaksızoğlu, 1966: 19; Atay, 1983: 231-232).

Bu törende açıklanan 12 yıllık medrese programı hükümete sunulmuş ve bazı ufak değişikliklerle 13 Şubat 1910'da 48 maddelik padişah onaylı "Medaris-i İlmiye Nizamnamesi" olarak yayınlanmıştır (Ergin, 1977: 123; Zengin, 2002: 92; Akyüz, 2010). Bu nizamnamede medrese sistemi yeniden yapılandırılmış, müderrislik için imtihan sistemi getirilmiş, medreselere öğrenci kaydı konusunda yaş, tahsil seviyesi gibi esaslar belirlenmiş, öğrencilere uygulanacak imtihanlar ve istihdamları hakkında bilgiler verilmiştir. Uygulanması öngörülen dersler sınıflara göre düzenlenmiş, ancak derslerin haftalık süreleri belirtilmemiştir. Sunulan taslaktaki gibi programa hesap, hendese, cebir, kimya, kozmografya, hey'et gibi bazı fen dersleri ile tarih ve coğrafya gibi sosyal dersler eklenmiştir (Ergin, 1977: 123; Öcal, 2011: 54). Nizamnamenin uygulanmasına öncelikle İstanbul'daki 11 medresede başlanmış, ancak bu girişim müderrisler için yeterli ödenek ayrılmaması, Rüşdiye eğitimi görmemiş öğrencilere medrese dersleriyle birlikte mektep derslerinin de eklenmesi ve bu derslerin öğretiminin medrese binalarında okutulmasının güç olması, medrese çevresinin bu yeniliğe sıcak bakmaması (Ergin, 1977: 122-124; Sakaoğlu, 2003: 147) gibi nedenlerle birlikte Balkan Savaşları'ndan dolayı ülkenin içinde bulunduğu durumda beklenen neticeyi vermemiştir. Ancak bu nizamname geleneksel medrese sisteminden farklı olarak derslerin yıllara göre düzenlenmesi, sınıf geçme için imtihanların getirilmesi, batı tarzı mekteplerde yer alan fen ve sosyal alanlardaki bazı derslerin medrese programlarına eklenmesi gibi pek çok yeniliği içermiştir.

İlk olarak Şeyh Muhyiddin'in başlattığı ve Medaris-i İmiye Nizamnamesi ile uygulamaya konulan bu ıslahat programı, yaklaşık bir yıl sonra Ağustos 1911'de Eşref Efendizade Şevketi tarafından bir layiha ile geniş kapsamlı bir ıslahat programı şeklinde kamuoyuna sunulmuştur. O güne kadar iki farklı yapıda işleyen mektep ve medreseleri uzlaştırma ve birbirine entegre etme anlamı taşıyan bu program, daha sonra yapılan reformlar üzerinde etkili olmuştur (Akın, 2011: 32). Şevketi önerdiği sisteminde öğretimin iki kısma ayrılmasını, ilk kısmın lise eğitimine denk gelmesini ve sekiz yıl olmasını, ikinci kısmın ise üniversiteye denk gelmesini ve Ulum-ı Şerriyye, fıkıh, hikmet ile lisan ve edebiyat olmak üzere dört şubeden oluşmasını önermiştir (Sarıkaya, 2008: 42).

Medaris-i İlmiye Nizamnamesinin medrese sisteminde beklenen düzelmeyi sağlayamaması, kamuoyunda ulema ve medreseler aleyhine oluşturulan olumsuz propagandaların gittikçe yayılmasına yol açmıştır. Özellikle Abdullah Cevdet, Ali Naci ve Kılıçzade Hakkı gibi Batıcı aydınlar tarafından ulema ve aydınlar sert şekilde eleştiriye tabi tutulmuştur. Batıcıların İctihad dergisinde çıkan yazılarında ulema, özellikle ülkenin gelişmesini önlemekle, modernleşme ve yenileşmeye karşı çıkmakla ve böylece millete ve devlete zarar vermekle suçlanmıştır. Ulemanın yeni şartlara ayak uyduramayacağı, modern eğitim ve öğretimi sürdüreceği kabiliyete sahip olmadıkları iddia edilmiş ve hatta medreselerin kökten lağvedilmesi bile önerilmiştir. Buna karşılık ulema ise medreselerin içine düştüğü durumu kabul etmekle birlikte, bu kötü durumun devam etmesinde sorumlunun kendileri değil, hazırlanan ıslah tasarılarının ve programlarının uygulanmasını sağlayamayan yönetimin sorumlu olduğunu ifade etmiştir (Sarıkaya, 2008: 54-55).

Bu tartışmalar arasında toplumun çeşitli kesimlerinden gelen ıslah taleplerine cevap verebilmek için Ders Vekaleti, 1914 yılının Mart ayında, Emrullah Efendi'nin Tuba Ağacı Nazariyesi'nden esinlenerek, Medresetü'l-Mütehassısîn adında bir yüksek ihtisas medresesi projesi hazırlamıştır. Taslağa göre yeni okul, "Sarf ve Nahiv", "Mantık ve Meanî", "Fıkıh ve Usul-i Fıkıh", "Kelam ve Hikmet", ile "Tefsir ve Hadis" olmak üzere beş ayrı ihtisas şubesinden oluşması ve öğretim süresi dört yıl olarak öngörülen bu şubelere, İstanbul ve taşra medreseleri mezunlarının imtihanla girebilmesi tasarlanmıştır. Bu medrese mezunları, bitirdikleri bölüme göre müderris, alay müftüsü,

fetvâhânedede uzman ve eyalet müftüsü gibi görevlere atanabileceklerdi (Zengin, 2002: 95; Sarıkaya, 2008: 59).

Ders Vekâletinin bu projesi uygulanma fırsatı bulunamadan aynı yıl içerisinde Şeyhülislam Mustafa Hayri Efendinin çabaları sonucunda hazırlanarak 30 Eylül 1914 tarihinde yayımlanan “İslah-ı Medâris Nizamnamesi”⁶ adlı yeni bir nizamname ile birleştirilerek gündeme getirilmiştir. 24 maddeden oluşan bu nizamname ile İstanbul medreseleri “Dârü’l-Hilâfeti’l-Âliye Medresesi” adı altında birleştirilmiş, tek medrese olarak kabul edilerek orta ve yüksek derecelere ayrılmıştır. Öğretim süresi 12 yıl olarak belirlenen bu yeni medrese, dörder yıllık bölümler şeklinde “Tali Kısmı Evvel”, “Tali Kısmı Sani” Ve Kısm-ı Âli” olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır (Ergin, 1977: 127). Toplam 12 yıllık bu medresenin üzerinde dini ilimler alanında uzman âlim ve müderrisler yetiştirmek üzere İstanbul’da öğretim süresi iki yıl olan “ Medresetü’l Mütahassısın” adlı bir ihtisas medresesinin açılması karara bağlanmıştır. Mekteplere benzer olarak derecelendirilen medreselerin idaresi, öğrenci kabulü ve müderrislerle ilgili hükümler belirlenmiştir (Akyüz, 2010:285).

Bu nizamnamede öğretim programı, 1910 düzenlemesinden farklı olarak daha ayrıntılı ve düzenli hazırlanmış, her dersin farklı sınıflarda haftada kaç saat okutulacağı belirtilmiş, ayrıca dersler kitap isimleriyle değil, bizzat içerdikleri ilimlerin adları ile yazılmıştır. Programdaki fen ve sosyal alanlarla ilgili derslerin ağırlığı 1910 yılındaki programa göre daha fazla yer almıştır. Yabancı dil olarak ise herhangi batılı bir dile yer verilmemiştir. Bu düzenleme Cumhuriyet dönemine kadar küçük değişikliklerle⁷ devam etmiş hatta İmam- Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültelerinin programlarına ve kuruluş yapılarına da örnek oluşturmuştur (Zengin, 2002: 94-95; Sarıkaya 2008: 61). Medreselerin teşkilat ve ders programları hakkında esaslı yenilikler getiren bu nizamname, medrese binalarının yenilenmesi ve modernizasyonu, talebe ve müderrislerin sosyo-ekonomik durumlarının iyileştirilmesi gibi mali sorunlarda herhangi bir yenilik getirmemiştir. Bu durum alınan tedbirlerin uygulanması imkânını ortadan kaldırmıştır.

⁶ Şeyhülislam Hayri Efendi ile bu nizamname sonrası sohbet eden Muallim Cevdet, ona ıslah gerekçesini sorduğunda, Hayri Efendi medreseleri mektepliler karşısında ilmen ve mevken daha geri ve hakir bırakmak istemedikleri için programlarını mekteplerinkine benzettiklerini ifade etmiştir. Muallim Cevdet ise medreseler için bu hastalıklı yapının ölçü olamayacağını ifade ederek, “medreseler için ölçü mektepler değil imam müezzin hatip köy hocası halk vaizi çıkarmak endişesi ve bu endişeyi asrın ilim ve usulleriyle elde etme fikri olmalıdır” demektedir (Cevdet, 1978:43)

⁷ Programda 1915-1916 yılında Ders Vekaleti tarafından yapılan küçük tadilat ile Fransızca, İngilizce, Almanca ve Rusçadan biri zorunlu dersler arasına alınmıştır. Ayrıca beden eğitimi dersi de eklenmiştir (Sarıkaya, 2008:62).

Bu medrese ıslah süreci içerisinde Şeyhülislamlığın yeniden etkisini artırmaya başlaması, hükümette kabine üyesi olması, eğitim ve adalet alanına doğru da yetkisini genişletmeye çabalaması, İttihat ve Terakki yönetimindeki Türkçü çevrelerin dikkatini çekmeye başlamıştır. Bu durumdan rahatsız olan laik, ulus devlet sistemini isteyen Ziya Gökalp'in önderliğindeki söz konusu ekip, partinin 1916 kongresinde bu duruma yönelik muhtıra niteliğinde bir rapor sunmuştur. Kongrede sunulan raporda Ziya Gökalp, dinin ancak kültürel ve manevi bir fonksiyon taşıdığını, Şeyhülislamlığın ve bağlı kurumların tüm eğitim, hukuk ve adalet alanlarındaki yetki ve görevlerden arındırılması gerektiğini ve sadece dinî-ahlâkî maslahatlarla ilgilenen bir müesseseye dönüştürülmesini istemiştir. Medreselerin de buna uygun olarak Şeyhülislamlıktan alınıp Maarife bağlanmasını, sadece din görevlilerinin yetiştirildiği dini bir eğitim kurumuna dönüştürülmesini, genel eğitim içerisinde hiçbir şekilde yerinin ve rolünün olmamasını ve yüksek dereceli eğitim veren medreselerin bu özelliklerinin lağvedilmesini talep etmiştir (Berkes, 2011: 457-458).

Fikri ve siyasi gelişen bu süreçte sadık bir İttihatçı olan Musa Kazım Efendinin tekrar Şeyhülislamlığa getirilmesinden sonra 1917 yılında medrese ıslahıyla ilgili yeni düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikle 23 Nisan 1917 tarihinde "Medaris-i İlmiye Hakkında Kanun" yayınlanmıştır. Bu kanun ile Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliye Medresesi yeniden teşkilatlandırılmıştır. 1914'deki sistem büyük ölçüde devam ettirilese de öğretim süresi, öğrenci kabul şartları ve şubelerin isimleri değiştirilmiştir. Buna göre Kısm-ı tali yerine İbtida-i Hariç ve İbtida-i Dahil; Kısm-ı Ali yerine Sahn; medresetü'l mütehasşisin yerine ise Süleymaniye gibi eski geleneksel isimler verilmiştir. Öğretim süreleri tüm kısımlarda üçer yıl olmak üzere toplamda yine 12 yıllık bir süre belirlenmiştir (Ergin, 1977:130; Akyüz, 2010:285). Ayrıca bu kanunla, medreselerin mali durumlarının iyileştirilmesi için bütçeden pay ayrılması, 1914 nizamnamesinin aksine sadece İstanbul medreselerinin değil bütün Osmanlı medreselerinin teşkilatı esas alınarak, hepsini merkezi bir otorite olarak Meşihata⁸ bağlanması kararlaştırılmıştır. Böylece Meşihatın Ders Vekaletinin, Maarif Nezareti gibi örgütlenmesine çalışılmıştır (Zengin, 2002: 96-97; Sarıkaya, 2008: 67).

⁸ Ziya Gökalp'in İttihat Terakki kongresinde maarife bağlanması şeklindeki önerisi böylece uygulan(a)madığı anlaşılmaktadır.

Bu kanunla yapılması düşünülen yeniliklere daha sonra da 3 Ekim 1917 tarihinde Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medresesi İle Taşra Medaris-i Hakkında Nizamnâme” adıyla 39 maddeden oluşan daha ayrıntılı bir nizamname ile açıklık getirilmiştir. Söz konusu nizamnamede yeni medrese teşkilatı ele alınmış, Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medresesi tarzında medreseler kurulması kararlaştırılmış, öğrenci kabulü, öğretilecek dersler, mezuniyet dereceleri ve istihdam alanlarına ilişkin bilgiler yer almıştır. Bu nizamname ile öğretimin ilk aşamasına hazırlık sınıfının konulması, yeni medreselerin açılmasının ve denetiminin Meşihata bağlanması ile idari yönden birliğin sağlanmasına yönelik önemli bir adım atılmıştır. Ayrıca ihtisas medresesinde görev yapan müderrislerden oluşturulacak bir meclise söz hakkı tanınmasıyla bu medreseler için bir çeşit ilmi özerklik verilmiştir. Bu düzenleme aynı zamanda Osmanlı tarihinde medreselerin ıslahı konusunda yapılan son köklü düzenleme olmuştur (Zengin, 2002: 96-97).

Medreselerin ıslah edilmesi çabaları milli mücadele yıllarında da devam etmiştir. 8 Mayıs 1921 tarihinde TBMM İcra Vekilleri Heyeti'nce “Medaris-i İlmiye Nizamnamesi” adlı yeni bir nizamname çıkartılmıştır. Söz konusu nizamnamede, gerekçe olarak her taraftan halkın imam, müezzin gibi din görevlisi ihtiyacının karşılanması için TBMM'ye yaptıkları başvurular gösterilmiş ise de, aslında bu şekilde Osmanlı'nın son dönemindeki medrese ıslah girişimlerinin kendileri tarafından da sürdürüleceği izlenimi verilmek istenmiştir (Ergün, 2005: 112). 26 maddeden oluşan bu nizamname ile Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medreselerinin varlığı onaylanmış, bunun dışındaki TBMM idaresi altındaki yerlerde bulunan eski medreseler “Medâris-i İlmiye” adı altında yeniden teşkilatlandırılmış ve böylece iki türlü medresenin varlığı kabul edilmiştir. Medâris-i İlmiyelerde öğretim süresi 6+6 olarak 12 yıl şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca medreselerin idaresi, müderrislerin vazifeleri, talebelerin medreseye kayıt esasları ve görevleri ile okutulacak dersler gibi eğitim öğretime ilişkin konular karara bağlanmıştır. Programlarda dini derslerin yanında maarif mekteplerinde yer alan hesap, coğrafya, tarih, sağlık bilgisi, yazı ve imlâ gibi modern dersler de yer almıştır (Ayhan, 1999: 10-11; Akyüz, 2010:286). Milli mücadele yıllarında hazırlanan ve 1924'deki Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar da uygulanma olanağı bulan bu düzenleme ile II. Meşrutiyette kurulan Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medresesi örnek medrese tipi olarak kabul edilmiş, İlmiye medreseleri bu örneğe geçiş sürecinde geçici bir çözüm yolu olarak sunulmuştur (Zengin, 2002c).

Medreselerin ıslahı konusunda 1910 yılında başlayıp 1917 yılına kadar devam eden bu çabalar, milli mücadele yıllarında da 1921 yılında çıkarılan nizamname ile devam etmiş, ancak tüm bu girişimler önce Balkan Savaşları, sonrasında Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı yıllarına denk gelmesi nedeniyle savaş şartları içerisinde sağlıklı bir şekilde uygulanma imkânı bulamamıştır. Bu nedenle II. Meşrutiyet döneminden itibaren medreselerin mekteplerle aynı ortamda yaşayabilecek hale getirilme düşüncesi ile alınan pek çok kararın, yeterli mali imkânın sağlanamaması, uygun fiziki yapıların oluşturulamaması ve getirilmek istenen modern yenilikleri uygulayacak yeterli sayıda nitelikli eleman bulunamaması gibi nedenlerle kâğıt üzerinde kaldığını söylemek mümkündür.

Osmanlı devletinde 17. yüzyıldan itibaren başlayan medreselerin ıslahı çabalarına genel olarak bakıldığında, II. Meşrutiyet öncesinde özellikle Fatih ve Kanuni medreselerinin yapısı ve işleyişi örnek gösterilerek, diğer deyişle kendi geleneğinden referans alınarak yürütülmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. II. Meşrutiyet sonrası yıllarda ise medreselerin, Tanzimatla birlikte eğitim alanına giren ve bu döneme kadar yaygınlaşarak nispeten yerleşik bir sisteme kavuşan Batı tarzı mekteplerin, dolayısıyla Batılı modern eğitim sistemi ve anlayışının, referans alınarak reforma tabi tutulmaya çalışıldığı görülmektedir. Belki de bunu Tanzimatla birlikte devletin resmen batılılaşmaya yöneldiği bir ortamda farklı bir kültür ve medeniyetin temsilcisi olarak önemini, fonksiyonlarını ve sistem içerisinde kendisine bir yer bulma imkânını gittikçe kaybeden bu kurumların kaçınılmaz bir sonuca doğru refleksif bir hareketi ya da son tutunma çabaları olarak değerlendirmek mümkündür. Batılı modern anlayışla girilen bu yüzleşmenin ve referans alışın aynı zamanda geçmişi yüzyıllara dayanan medresenin kendi birikiminden yararlanarak özgün bir model oluşturma olanağını da ortadan kaldırdığı söylenebilir. Diğer taraftan “geleneksel” olanla “modern” olanın, “doğu” ile “batı” düşüncelerinin niyet edilmesine rağmen birleştirilerek yeni bir sentez oluşturulmaması da yan yana getirilmeye çalışılması kısmen de bunun başarılması, ilerisi için bir zemin oluşturma açısından önemli kabul edilebilir.

Bu anlamda bu dönemde yapılan ıslah çalışmalarında medreselerin batı tarzı mekteplerde olduğu gibi derecelendirilmeye gidilmesi, her bir kademesi için ayrı müfredatların hazırlanması ve okutulacak derslerin hangi yılda haftada kaç saat okutulacağı gibi belirlemelerin yapılması, daha da önemlisi söz konusu müfredatlara

dini derslerin dışında fen ve sosyal alanlarda modern derslerin konulması, Farsça ve batı dilleri gibi yabancı dillerin eklenmesi, ders ve sınıf geçmenin kurallara bağlanması ve imtihanlar getirilmesi gibi sıralanabilecek yenilikler medreselerdeki eğitim öğretim sürecine ilişkin klasik yapılanmanın aksine batı tarzı mekteplerdeki gibi bir sistemin alınmaya çalışıldığını göstermektedir. Böylece medreseler hem öğretim programları hem de örgütlenmesi ve benimsediği model bakımından dönemin batı tarzı mekteplerine büyük ölçüde benzetilmeye çalışılmıştır.

1.1.2.4. II. Meşrutiyet Döneminde Din Görevlisi Yetiştirmek Üzere Açılan Mesleki Medreseler

II. Meşrutiyet döneminde medreselerin ıslahı için nizamnameler çıkartılıp medreselere bir düzen kazandırılmaya çalışıldığı gibi, imam-hatip, müezzin ve vaiz gibi bazı din görevlilerinin yetiştirilmesi için özel amaçlı medreseler de açılmıştır. Bunlardan ilki bir ihtisas okulu olan Medresetü'l-Vaizin'dir. İslam dininin halka en doğru bir şekilde anlatılması ile görevli olan vaizlik mesleğinde medreselerin gerilemesine paralel olarak yaşanan sıkıntılar ve vaizlerin görevlerini tam olarak yapamadıkları düşüncesi, II. Meşrutiyet döneminde tartışmalara ve eleştirilere yol açmıştır. Basın-yayımda sürdürülen bu tartışmalara ek olarak örnek vaazlar yayınlanmak suretiyle bu görevin daha iyi yapılabilmesine yönelik öneriler öne sürülmüştür. Vaizlerin iyi yetiştirilmesi ve her isteyenin kürsüye çıkmasının önlenmesi için bazı tedbirler alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca Meşrutiyetin faziletlerini halka anlatacak din adamlarını yetiştirmek üzere yeni bir kuruma ihtiyaç duyulmuştur (Doğan, 1998).

Bu arayışların sonucunda 8 Aralık 1912 tarihinde Vani Efendi Medresesinde "Medresetü'l-Vaizin" isminde yeni bir medrese açılmıştır (Ergin, 1977: 160-161). Bu medresenin idaresi, ders programı, öğrenci kabul şartları gibi konuların belirlendiği 19 Şubat 1914 tarihinde 12 maddelik "Medresetü'l-Vaizin Nizamnamesi" yayınlanmıştır. Bu nizamnameye göre Evkaf Nezaretine bağlanan ve öğretim süresi dört yıl olan yüksek dereceli bu medreseye her yıl için 20- 35 yaş arasında, imtihanla belirlenecek en fazla 40 öğrencinin alınması kararlaştırılmıştır (Doğan, 1998: 427; Öcal, 2011: 122-123). Medresenin öğretim programında ise tefsir, hadis, kelam, fıkıh, siyer ve İslam tarihi, hitabet ve mev'iza, Osmanlı edebiyatı, Fars edebiyatı, Arap edebiyatı, genel tarih, Osmanlı tarihi, Türk tarihi, Osmanlı ve İslam coğrafyası, genel coğrafya, hesap,

hendese, beden eğitimi, fıkıh usulü, cebir, hikmeti tabiye, malumatı hukukiye, felsefe, dinler tarihi, heyet, hıfzıssıha, kimya, hikmeti tabiye, mevalidi selase derslerine yer verilmiştir (Ergin, 1977: 60-61). Hazırlanan bu programın öğrenci seviyesinin üzerinde olması ve öğretim kadrosunun yetersizliği, disiplinin sağlanamamış olması gibi nedenlerden dolayı bu medrese pek başarılı olamamıştır (Doğan, 1998: 426).

Vaiz yetiştirmeye yönelik açılan medresenin dışında, din hizmetleri alanında önemli bir yere sahip olan imam-hatiplerin de yetiştirilmesine yönelik yeni bir medrese kurulmuştur. Osmanlı devletinde namaz kıldırmanın yanında ahlak zabıtalığı, nüfus ve tabu kayıtlarını tutma, evlenme-boşanma işlemlerini yürütme gibi hükümet ve halk arasında pek çok görevler üstlenen imamların ve Cuma ve bayram namazlarında halka hutbe vermek suretiyle onların dünya ve ahiret hayatı ile ilgili konularda aydınlatma görevini üstlenen hatiplerin aldıkları eğitimin zamanla bu görevleri yerine getirmeye yetmemesi ve bu meslek erbablarının geçimlerini sağlamak için görevleri dışında başka işlerde çalışmaları gibi yaşanan bozulmalar, yeni bir medresenin açılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu sorunlara çare olarak 1913 yılında imam, hatip ve müezzin yetiştirmek amacıyla “Medresetül-Eimme-ve’l Huteba” adında bir medrese açılmıştır (Ergin, 1977: 162; Doğan, 1998: 428). Orta mektep seviyesinde olan medrese (Atay, 1983: 321), “İmam ve Hatipler kısmı” ve “Müezzin kısmı” olmak üzere iki kısımdan meydana gelmiştir. İmam ve Hatipler kısmı programında Kur’ân-ı Kerim, kelâm, mâlumat-ı kanuniye, ahkâm-ı nikâh ve talak, Arapça, Türkçe hitabet, ahkâm-ı ibâdet ve hitâbet dersleri yer almıştır. Müezzin kısmında ise Kur’ân-ı Kerim, ahkâm-ı ibadet, ezân ve ilâhi, nazariyât ve tatbikât dersleri okutulmuştur (Ergin, 1977: 163).

Medresetü’l-Vâizin ve Medresetü’l-Eimme ve’l-Hutabâ, özellikle Birinci Dünya Savaşı şartlarında arzu edilen ilgiyi görmedikleri için (Ergin, 1977: 163), “Medresetü’l İrşad” ismi altında 1919 yılında birleştirilmiştir. Her iki medresenin birleşmesinden oluşan yeni okul Evkaf Nezareti yerine Meşihât bünyesinde kurulan “Darü’l-Hikmeti’l İslâmiye”ye bağlanmıştır. Bu yeni kurulan medresede Vaizler Şubesi’nin öğrenim süresi üç, Hatipler ve İmamlar Şubesi’nin öğrenim süresi ise iki yıl olarak tespit edilmiştir. Vaizler şubesi ders programı tefsir, hadis, kelâm, fıkıh, fıkıh usulü, ferâiz, ahkâm-ı Evkaf, mezâhib-i İslâmiye ve Turûk-ı âliye, edyân, ahlâk, siyer, İslâm tarihi, Türk ve Fars edebiyatı, felsefe tarihi, İlm-i İçtimâ, sağlık, hitâbet ve mev’iza derslerinden oluşmuştur. Hatipler ve imamlar şubesi programında ise Kuran, fıkıh,

tecvid, hadis, bazı sure tefsirleri, ahlak, hitabet, malumat-ı kanuniye, müzik, usul-i inşa dersleri yer almıştır (Ergin, 1977: 164).

II. Meşrutiyet döneminde mesleki medreselerin açılması, genel medreselerin mevcut durumlarıyla en temel istihdam alanları olan din hizmetleri için dahi, yaşadığı asrın ve gelişen toplumun ihtiyaçlarına uygun görevliler yetiştiremediklerinin göstergesi olmuştur. Özellikle modernleşme süreciyle yaşanan değişimin din alanında da aydınlanmayı gerektirdiğinin iyice hissedildiğini ve ilerlemeyi teşvik edecek bir İslam anlayışının bu okullarda yetiştirilecek din görevlileriyle tabana anlatılması gerekliliğinin, dönemin yöneticileri ve medrese mensuplarınca da kabul edildiğini göstermiştir.

1.2. Cumhuriyet Dönemi: Modelin Boyutlarının Bir Araya Gelmesi ve Dönüşümü

İmam Hatip modelinin Tanzimattan itibaren devam eden fikri ve pratiğe dönük girişimlerinin neticelenmesi, eğitim sistemi içerisindeki konumunun belirlenmesi ve unsurlarının bir araya getirilmesi Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu bu açıdan önemli bir yere sahiptir. Ancak modelin söz konusu kanunla boyutlarının bir araya gelmesi, oluşumunun tamamlandığı anlamını taşımamıştır. Modelin biçimlenmesi özellikle yeniden açıldığı 1951 yılından itibaren başlayarak günümüze kadar devam etmektedir. Bu başlık altında Cumhuriyet tarihi boyunca modelin oluşum ve dönüşümü incelenmiştir.

1.2.1. Cumhuriyetin Kurucu İdeolojisinde Modernleşmeye ve Dine Yaklaşım

Batıyla yüzleşmede Tanzimat aydınının eklektik çözüm arayışları ile sürdürmeye çalıştığı modernleşme projesi, özellikle 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Cumhuriyete doğru giderken, Genç Türkler ve İttihat ve Terakki liderlerinde daha sistematik bir aktarıma dönüşerek devam etmiştir (Davudoğlu, 2001). Bu dönemde giderek belirginleşen Türkçülük, İslamcılık ve Batıcılık olarak adlandırılan akımların temsilcileri Birinci Dünya Savaşı sonrası gelişen süreçte, Ankara'da açılan Birinci Meclis'te yan yana bulunup, milli mücadeleyi de birlikte sürdürmüşlerdir. Cumhuriyet, yöntemleri ve çözüm önerileri farklı olsa da ana hedefleri öncelikle devleti kurtarma olan bu fikir akımlarının arayışları içerisinde, Osmanlı bakiyyesi bir grup asker, bürokrat, aydın ve din adamından oluşan bir koalisyon tarafından kurulmuştur. Fakat kuruluştaki bu koalisyon, Cumhuriyetin ilanı sonrasında dağıtılmış, geride tek parti fikrine ve

siyasetine uygun daha dar bir kadro kalmıştır (Kara, 2008: 13-14). Başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere bu kadrodan oluşan Cumhuriyet Halk Partisi, modern Türk ulus devletinin kurulmasında belirleyici bir rol oynamıştır. Kemalizm ise bu yeni Cumhuriyetin kurucu ideolojisini oluşturmuştur (Mardin, 2000:141; İnal, 2008: 73; Kaplan, 2005: 133). Bu ideolojide milli mücadele yıllarında kendisinden yararlanılarak işe koşulan İslamcılık (Türköne, 1994), Cumhuriyetin ilanından sonra asli unsur olarak hiçbir zaman görülmemiş, Türkçülük akımı belli ölçülerde bu sürece katkı sağlayabilmiş, Batıcılık ise diğerlerine göre kesin bir üstünlük kazanmıştır (Gökacı, 2005: 41).

Osmanlı'dan Cumhuriyete devam eden Türk modernleşmesine yeni dönemde bu kadronun liderliğinde devam edilmiştir. Aynı zamanda Osmanlı bakıyesi olan bu kişiler taşıdıkları kültür kalıplarını Cumhuriyeti kurdukları gün tümüyle değiştirmedikleri için (Mardin, 2007: 142), Türk modernleşmesinin Osmanlı'dan Cumhuriyete sürdürdüğü çizgide süreklilik ve kopuşları gözlemek mümkündür. Öncelikle Cumhuriyet dönemindeki dini, siyasi, idari, hukuki, sosyal ve kültürel inkılapların ve bunların temelindeki düşünce ve tartışmaların hatta meclis, adalet, ordu, eğitim kurumları gibi bazıları için fiili olarak örneklerin, Tanzimat sonrası Osmanlı döneminde izdüşümlerinin olması (Kara, 2008: 25) bu sürekliliğin göstergesidir. Ayrıca Cumhuriyet döneminde de tıpkı Osmanlı'da olduğu gibi bu modernleşme projesinin yeterince aydınlanmadığı düşünülen milletle değil, millet adına yukarıdan aşağıya, devlet ve seçkinler eliyle inşa edilebileceğine inanılmıştır. Fakat Cumhuriyetle birlikte Osmanlı modernleşmesinin pragmatist, kurum aktarmacı, geleneksel olanla yan yana duran düalist yönleri terk edilerek, modernliğin özüne inanmaktan türeyen birliği ve bütünlüğü sağlamaya yönelik (Göle, 1998: 23), diğer bir deyişle “tefrikten tevhide yönelik” (Ergin, 1977: 1612) bir modernlik anlayışının hâkim konuma gelmesi, modernleşmenin anlamlandırılması ve karakterindeki kopuşu simgelemiştir.

Öncülleri Jön Türkler ve II. Meşrutiyet dönemindeki batıcıların arasında bulunabilecek olan Cumhuriyet ideolojisinin kurucu kadrosu, medeniyetin bir bütün olduğu ve parçalanamazlığı düşüncesinden hareketle batı medeniyetinin uyarlanarak alınması gerektiğine inanmış ve böylece modernleşmeyi medeniyet aktarımı olarak görmüştür (Göle, 2000: 67-68; Davudoğlu, 2001). Comte pozitivisminden esinlenen indirgemeci modernlik tasavvuru ile Batının üstünlüğünün evrensel bir ilke olan akılcılığa

bağlanması, bu kadroyu modernleşmek için ilk önce laik ve akılcı bir kültürün yaratılması gerektiği düşüncesine yöneltmiştir. Yani bu kadro “modernleşme” ve “ilerleme” olgularına ekonomik, sosyal ve politik ilerleme olarak değil, özünde kültürel bir değişim hareketi olarak yaklaşmıştır (Karpat, 2007: 43).

Bu harekette reform hususundaki prototip, Anglo-Sakson liberalizminden ziyade, kuvvetli bir merkezi değişim modeli olan Fransız Jakobenzimi olmuştur (Göle, 2000: 99). Bu modelden hareket eden Cumhuriyet modernleşmesi, modernleşme sorununa akıl-bilim-ilerleme önermesi ile din-bilim çatışması ekseninde bakmış ve dinin yerini bilimin almasıyla modernleşmenin gerçekleşeceğini düşünmüştür. Bunun için toplumun sekülerleştirilmesine, diğer deyişle dinin toplumsal otoritesinin zayıflatılmasına ve kitlelere laik, akılcı bir görüş kazandırılmasına çalışılmış, yeni bir milli kimlik inşasının ve ulus devletin oluşturulmasına yönelik adımlar atılmıştır. Böylece tarihi derinliği olmayan bir modernleşme çabası, radikal bir kopuşu temsil eden yeni bir tarih, kültür, din ve dil anlayışı ile beslenmeye çalışılmıştır (Davudoğlu, 2001:376). Bu kapsamda Türklerin İslam öncesi dönemine atıf yapılarak “Türk Tarih Tezi” devreye sokulmuş, Medeni Kanunun kabulü, alfabenin değiştirilmesi, şapka kanunu gibi gündelik hayatın hemen her ögesine ilişkin gerçekleştirilen diğer reformlarla Türk toplumu her alanda topyekün değiştirilmeye ve aynı zamanda dinin görünürlüğü kontrol altına alınmaya çalışılmıştır (Berkes, 2011; Lewis, 2007).

Cumhuriyet modernleşmesini Osmanlı batılılaşmasından farklılaştıran en önemli alanlardan birisi de dine yaklaşımı olmuştur. Osmanlı batılılaşmasının nerede ise her aşamasında, modernleşme ile dinin uzlaştırılması teşebbüsü söz konusu iken, Cumhuriyetin kurucu ideolojisinde bu uzlaştırma girişimi terk edilmiş; dinin, toplumsal olmaktan çıkarılarak bireysel bir olgu haline getirilmesi ve hayatın içindeki merkezi konumundan vicdani bir meseleye indirgenerek ele alınması tercih edilmiştir (Kara, 2008:27). Ancak toplumsal yapıda oldukça güçlü olması nedeniyle din toptan reddedilmemiş, eklektik bir yaklaşımla, akıl ve bilimle ya da diğer bir deyişle modernizmin parametreleriyle uyuşabildiği ölçüde onaylanan bir olgu halini almıştır. Aynı zamanda dinin bu güçlü konumu modernleşme sürecinde atılacak en radikal adımları bile dinle ilişkilendirmeyi zorunlu hale getirmiştir (Subaşı, 2006: 68; Gökaçtı, 2005: 122).

Dinin toplum üzerindeki etkisinin tamamen özel ellere bırakılmayacak kadar büyük olduğunun farkında olan kurucu kadro, tam bağımsız dini kurumların er veya geç rejime karşı bir tehdit oluşturabileceği endişesiyle kurulmalarına izin vermekten kaçınmıştır. Bu nedenle başından beri “din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması” olarak tanımlanmasına rağmen laiklik ilkesinin batılı manada uygulanmasına Cumhuriyet Türkiye’inde hiçbir zaman geçilememiştir (Subaşı, 2005: 31-34; Kara, 2008: 77). Kurucu kadro, tarihi tecrübelerin ışığı altında, dini suistimallerden korumak ve dini çevrelerin siyasal ve sosyal vesayetini önlemek amacıyla, din işlerini kontrolü altında tutmuştur (Tunaya, 2007:162). Devletin denetimi ve gözetimi altında siyasi merkezle ve yeni rejimle uyumlu, milli birlik ve beraberliği teyit eden bir din anlayışının yine devlet eliyle vatandaşa sunulması tercih edilmiştir. Böylece Başgil’in (1991: 2001) tespitiyle “devlete bağlı din sistemi” dönemine girilmiştir.

Bu kapsamda modern projenin tektipçi karakterine de uygun olarak devletin onayladığı bir dini yorum öncelenmiş ve bu yoruma göre din alanını düzenleyecek devlet bünyesinde Diyanet İşleri Başkanlığı ihdas edilmiştir. Bu başkanlığa dini, devlet, Cumhuriyet ideolojisi ve inkılâplarıyla bir şekilde uzlaştırması ve “halka hurafelerden” arındırılmış dini bilgi ve kültürü sunma görevleri yüklenmiştir. Burada itikadi açıdan meşru olmayan hurafe ve batıl inanç vurgusu bir araç olarak kullanılmış, bunun üzerinden halk dindarlığı hatta dinin ete kemiğe bürünmüş, bir coğrafyaya, bir kültüre sinmiş hali zayıflatılmıştır (Kara, 2008: 77-79).

2.2. Cumhuriyet’in Kurucu İdeolojisinde Eğitime Yaklaşım

Cumhuriyetin ilanından sonra, modern bir ulus devletin ve toplumun inşası sürecinde gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmesi düşünülen inkılâpların korunması ve sürekliliğinin sağlanmasında eğitime merkezi bir rol biçilmiştir. Devrimlerin yerleşmesi için gerekli insan gücünün yetiştirilmesine duyulan ihtiyaç, yeni bir eğitim politikasının belirlenmesini gerektirmiştir. Cumhuriyetin kurucu ideolojisi olan Kemalizm, belirlenen eğitim politikasına da damgasını vurmuştur (Kaplan, 2005: 33, İnal, 2008). Türk halkını, devrimleri biçimlendiren bu ideoloji doğrultusunda eğitmede ve Cumhuriyet aydınlanmasını gerçekleştirerek çağdaş bir toplumu oluşturmada, modern paradigmanın öngördüğü gibi eğitim önemli bir araç olarak görülmüştür. İlerlemeci, nesnel, kanıtlamacı, modern, pozitivist bilim ve bilimsel etiketleri yapııştırılan Kemalist

eğitimde (Okçabol, 2005b: 22-26; Sakaoglu, 2003), bu ideolojiyi ülkenin her tarafına yaymak, yeni rejimi koruyacak, Kemalist ideolojiye bağlı, batı değerlerini benimsemiş laik, aktif, yeni bir insan tipi yetiştirmek amaçlanmıştır (Akyüz, 2010:328).

Modernliğin temelinin bir insanın kafasında atılması gerektiğinin bilincinde olan Kemalist elit, eğitime sadece yapılan reformları halka aktarma ve onları modern bir topluma layık olduklarına dair ikna etme işlevini değil (Çakmak, 2009), aynı zamanda Türk insanının kafasındaki din merkezli düşünceleri, geleneksel Osmanlı fikrini ve yaşayış tarzını değiştirme, yerine Batı'nın laik, modern değerler sistemini ve hayat tarzını yerleştirme fonksiyonunu da yüklemiştir (Eskicumalı; 2003: 23). Eğitimde statik, uhrevi ve skolastik olarak değerlendirdikleri Osmanlı'nın ümmet bilincine dayalı dini terbiye ve tedrisatı yerine, millete dayalı çağdaş, milli, halkçı, laik ve karma niteliklerine sahip eğitim tercih edilmiştir (Ergin, 1977: 1634; Okçabol, 2005: 38-40; Adem, 2001: 3). Eğitim, sosyalizm, komünizm, İslamcılık, etnik ırkçılık gibi ulusal bütünlüğü yıkacak her türlü ideolojiden ayrı tutulmaya çalışılmıştır (Kaplan, 2005: 144; Çakmak, 2009).

Eğitimi ideolojik bir devlet aygıtı olarak kullanan Kemalistler, eskiye dair ne varsa bağını koparmış, milli bir ahlakla donanmış ümmetçi-Osmanlı kimliği yerine laik çerçevede belirlenmiş yeni bir milliyetçi Türk kimliğine sahip, “aklı, vicdanı ve irfanı hür bir birey” yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Bunu sağlamak için eğitimde referans kaynağı olarak Osmanlı'daki birleştirici ideoloji olan İslam'ın yerine, modern yüzyılda Durkheimci anlamda milliyetçilik ideolojisi temel alınmıştır (İnal, 2008: 79). Milliyetçiliğin bütün anlam ve pratikleri eğitim sistemine etkili biçimde yedirilmiş, böylece yeni bir milli ruha ve ahlaka sahip olması hedeflenen yeni insan tipine, öncelikli olarak yeni bir tarihsel kimlik bulunmuştur. Bu tarihsel kimlik, Türk tarihinin İslam dini ile kesişen kısımları atlanarak, İslamiyet öncesindeki Orta Asya'da aranmış ve ileri sürülen “Türk Tarih Tezi” ile 1932 yılında Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti tarafından yazılan dört ciltlik yeni tarih ve vatandaşlık bilgisi kitaplarıyla başarılmaya çalışılmıştır (Eskicumalı; 2003: 23).

Böylece yeni rejime uygun olarak belirlenen eğitim politikalarının gerçekleştirilmesi için Osmanlı tarih ve kültürünün anlam ve temel bulduğu Arap alfabesi terk edilerek, Latin alfabesi kabul edilmiştir. Türkiye'nin her tarafına millet mektepleri açılarak

okuryazarlık oranının hızla artırılmasına çalışılmıştır (Başgöz, 1995: 121; Lewis, 2007: 75-77). Tüm eğitim sistemi modern paradigmaya uygun olarak tek bakanlık altında millileştirilmiş ve merkezileştirilmiştir. Kadının önü açılmış, karma eğitime geçilmiştir. Türk eğitimini yenileştirmek ve geliştirmek için yabancı uzmanlar değişik aralıklarla Türkiye'ye davet edilmiş onlara raporlar hazırlanmıştır. Mevcut programlar ve ders kitapları yeni rejimin ilke ve prensiplerine uygun olacak şekilde yeniden ele alınmış, müfredat programlarından ve ders kitaplarından dini bilgiler ve semboller çıkarılarak yerine modern bilim ve pozitif düşünceye ağırlık veren konular eklenmiştir (Başgöz, 1995: 97-103; İnal, 2008: 78).

1.2.3. Mektep-Medrese İkili Yapının Sonu: Tevhid-i Tedrisat Kanunu

Cumhuriyetin kurucu ideolojisinin eğitime yaklaşımının en temel göstergesi olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, İmam Hatiplere yönelik içerdiği maddeyle bu kurumların en önemli yasal dayanağını oluşturmuş ve çerçevesini çizmiştir. Söz konusu kanun halen yürürlükte olan ve 1982 Anayasasının 174. maddesi ile de güvence altına alınmış bir kanun konumundadır. Cumhuriyet'in ilanından sonra kabul edilen "Öğretim Birliği" anlamına gelen bu kanunun fikri temellerini, aslında Tanzimat sonrası Osmanlı eğitim sisteminin içine düştüğü durum ve bu durum üzerine, özellikle II. Meşrutiyet döneminde yürütülen tartışmalarda bulmak mümkündür. Bu kanuna kadar Cumhuriyetin Osmanlı'dan devraldığı eğitim manzarasını da yansıtması açısından Ziya Gökalp'in şu betimlemesi oldukça ilgi çekicidir:

Türkiye'yi diğer ülkelerden ayıran hususi bir hal var: Başka milletlerde en karakterli ve ahlaklı kimseler tahsilde en ziyade ileri gitmiş fertler arasından çıktığı halde bizde ekseriyetle bunun aksi gerçekleşiyor. Türkiye'de vatan için en zararlı adamlar medrese veya okuldan pay alanlardır. Meşrutiyetten beri gördüğümüz pek çok olay bu çelişkili durumu doğrulamaktadır. Bunun neticesi şudur: Türkiye'de medrese ve okul terbiye ettiği fertlerin ahlak ve karakterini bozuyor.

Bizi diğer milletlerden ayıran bu özelliğin sebebi nedir? Bence bunun bir tek sebebi var: Bu sebep diğer milletlerin maarifi, milli bir mahiyette olduğu halde, bizim maarifimiz kozmopolittir. Bunu anlamak için derin incelemelere lüzum yoktur. İstanbul'daki kitapçı dükkânları ile öğretim yerlerine sınıflayıcı bir bakışla bakmak kâfidir. İstanbul'da üç türlü kitapçı vardır: Birincisi sahaflar, ikincisi Beyoğlu kitapçıları, üçüncüsü ise Babiâli caddesindeki kitapçılardır. Sahaflardaki maarif Arap ve Acemce, Beyoğlu kitaplarındaki maarif Avrupa'ya aittir. Babiâli caddesindeki Tanzimat maarifi ise evvelkilerin perişan

tercümelerinden acemicesine kendisinin gibi gösterilmiş eserler ile taklitlerinden meydana gelmiştir. Milli maarifimizin ne kitapları ne de kitapçıları henüz vücuda gelmemiştir. Öğretim yerleri de kitapçı dükkânlarına simetrik olarak üçtür: Medreseler, yabancı okullar, Tanzimat okulları. Sahafların kitapları medreselerde, Beyoğlu'nun kitapları yabancı okullarda, Babiâli caddesinin kitapları da Tanzimat okullarında okutulur.

Bu üç öğretim yerinin birbirinden farkları o kadar barizdir ki, herhangi bir Türk ile on dakika görüşmeniz onun hangi öğretim yerinden yetişmiş olduğunu anlamanıza kâfidir... Memleketimizin en büyük hastalığı birbiriyle anlaşamayan bu üç türlü zihniyetle idare olunması ve ne yazık ki, bu zümrelerden üçünün de karakterden mahrum bulunmasıdır (Gökalp, 1997:171-172)⁹.

Tanzimat sonrası Osmanlı eğitim sisteminde ortaya çıkan bu çeşitliliğin eleştirilmesine ve farklı makamlara bağlı eğitim kurumlarının bir çatı altında toplanmasına yönelik arayışlara II. Meşrutiyet döneminde başlanmış, özellikle idari anlamda eğitim kurumlarının bir çatı altında toplanmasına yönelik adımlar atılmıştır. 1916 yılı İttihat ve Terakki genel kongresinde bir ülkede okulların birbirinden habersiz iki bakanlıkça yürütülemeyeceği dile getirilerek, evkafın maarifle ilgisini kesme konusu ele alınmıştır. Böylece doğrudan mütevellileri tarafından yönetilen finanse edilen vakıf okulları özel okul sayılıp dokunulmamış, evkafa bağlı diğer ilkokullar Maarif Nezaretine bağlanmıştır. Yine Gökalp'in medreselerin de Maarife bağlanmasını önermesine rağmen İttihat Terakki, medreseleri evkaftan almış ve eskiden olduğu gibi meşihat makamına bağlamıştır. Böylece ittihat terakki ilk kararıyla “tevhid-i tedrisata” ikincisi ile “tefrik-i tedrisata” yönelik adımlar atmıştır (Ergin, 1977: 1342; Sakaoğlu, 2003: 148; Koçer, 1991: 221).

Cumhuriyete doğru giderken eğitim sistemini yeniden ele almak ve Osmanlı devletinden miras kalan ve farklı zihniyetleri temsil eden eğitim kurumlarını yeniden yapılandırmak için arayışlara milli mücadelenin sürdürüldüğü yıllarda başlanmıştır. Yeni eğitim sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik sürdürülen tartışmaların önemli maddelerinden birisini de öğretim birliğinin sağlanması oluşturmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulünden önce habercisi olan bu tartışmalarda genel olarak birlikten bahsedilmesine rağmen, bunun şekli ve içeriği konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Öğretimde birlik bazılarınca, programlarda birlik şeklinde, diğer bazıları

⁹ Sadeleştirilerek alınmıştır. (İ.A.)

için ise eğitim kurumlarının idari anlamda tek çatı altında toplanması şeklinde anlaşılmıştır (Doğan 1999:231).

Atatürk, eğitime ilişkin çeşitli konuşmalarında din eğitiminin gerekliliğini kabul edip, herkesin dinini okullarda çağdaş bir şekilde öğrenmesini istediğini ifade etmiş, bunun yanında medreseler ve evkafla ilgili yapılacaklara karşı çıkanların haksız ve yersiz olduklarını, kadın erkek bütün memleket evlatlarının irfan yuvası olan okullarda eğitim alması için öğretim birliğinin şart olduğunu belirtmiştir (Ergin, 1977:1736). Öğretimin birleştirilmesi konusunun yoğun biçimde tartışıldığı Muallime ve Muallimler Derneği'nin düzenlediği eğitim konferansında Eğitim Bakanlarından Hamdullah Suphi ise mektep düşmanı olan sıbyan ve medrese taraftarlarının yeni eğitime ve öğretmenlere karşı halkı kışkırtmaya devam ettiklerini, ailenin okul eğitimine karışamayacağını, çocuğun devletin istediği biçimde yetiştirilmesi gerektiğini belirterek öğretimin birleştirilmesi ile ilgili düşüncelerini “Ben bir tek maarif biliyorum; o da devlet maarifidir... İstikamet bir, emir bir, maişet ve terakki bir olmalıdır” şeklinde ifade etmiştir (Ergün, 2005: 115).

Bu tartışmalar arasında Tevhid-i Tedrisat Kanunu tasarısı Saruhan mebusu Vasıf Çınar ve 57 arkadaşı tarafından 2 Mart 1924 tarihinde TBMM Başkanlığına sunulmuştur. Tasarının gerekçesi şu şekilde belirtilmiştir:

Bir devletin genel eğitim siyasetinde milletin düşünce ve duygu bakımından birliğini sağlamak gereklidir ve bu da öğretim birliği ile olur. Tanzimatın ilan edildiği sıralarda öğretim birliğine geçilmek istenmişse de başarılı olunamamış bilakis bir ikilik ortaya çıkmıştır. Bu ikilik eğitim ve öğretim birliği bakımından birçok kötü ve sakıncalı sonuçlar doğurmuş, iki türlü eğitimle memlekette iki tip insan yetişmeye başlamıştır. Önerimiz kabul edildiğinde Türkiye Cumhuriyeti'ndeki tüm eğitim kurumlarının mercii maarif vekâleti olacaktır. Böylece tüm kurumlarda Cumhuriyetin irfan siyaseti ortak bir eğitim yolu izlenecektir (Sakaoğlu, 2003:169).

Tasarı bir gün sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi gündemine gelmiş ve ilgili Encümenlere gönderilmeden ve hatta üzerinde tartışma dahi yapılmadan 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı kanun olarak kabul edilmiştir. Yedi maddeden oluşan kanunun konuyla ilgili ilk beş maddesi şu şekildedir:

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

Madde 2. Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaleti'ne devir edilmiştir.

Madde 3. Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekatip ve medreseye tahsis olunan mebalîğ maarif bütçesine nakledilecektir.

Madde 4. Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Darülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle ile mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir.

Madde 5. Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisat-ı umumiye ile müştakil olup şimdiye kadar müdafa-i milliyeye merbut olan askeri rüşdi ve idadileriyle darüleytamlar, Sıhhiye Vekâleti'ne merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyet-i talimiyeleri ile beraber Maarif Vekleti'ne raptolunmuştur. Mezkur rüşdi ve idadilerde bulunan heyet-i talimiyelerin cihet-i irtibatları atiyen ait olduğu vekaletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edeceklerdir (Ayhan, 1999: 27).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu kendisiyle birlikte meclise sunulan hilafetin kaldırılmasına dair kanunun aksine tüm maddeleri meclisten tartışmasız bir şekilde geçmiştir (Ergin, 1977: 1738). Ancak kanunun uygulama biçiminin tartışmalara ve tepkilere neden olduğu, mecliste yapılan görüşmelerden ve o günkü basına yansıyan haberlerden anlaşılmaktadır (Ayhan, 1999: 28-29; Akın, 2011:88). Bu durum kanunun yapılış ve kabul süreci ile uygulanışına çeşitli kesimlerin farklı yaklaştığını düşündürmektedir.

Öncelikle kanunun salt maddelerine bakıldığında ilk üç maddesinde ülkedeki bütün eğitim-öğretim kurumlarının bütçeleriyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında birleştirildiği, dördüncü maddesinde din görevlisi yetiştirilmek üzere İmam-Hatip Mekteplerinin ve yüksek din uzmanı yetiştirilmek üzere İstanbul'da Daru'l Fünun'a bağlı bir İlahiyat Fakültesinin açılmasının kararlaştırıldığı görülmektedir. Beşinci maddede ise Milli Savunma Bakanlığına bağlı olan askeri Rüşdiye ve idadiler ile Sağlık Bakanlığına bağlı olan yetiştirme yurtlarının bütçeleri ile kadrolarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlandığı ifade edilmektedir.

Kanunun uygulanma aşamasında ise Maarif Vekili Vasıf Bey, 11 Mart 1924 tarihli telgrafla bir genelge yayınlamıştır.¹⁰ Bu genelgede 1921 yılında Birinci Meclis İcra Vekilleri Heyetince çıkarılan nizamname ile yeniden teşkilatlandırılan ve sayıları 465'i

¹⁰ Genelge hakkında daha geniş bilgi için bkz. Zengin, 2002b "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi", Dinî Araştırmalar V, s. 85-86.

bulan Medaris-i İlmiye Medreseleri kapatılmıştır. Daru'l-Hilafe Medreselerinin ise İbtida-i Hariç ve İbtida-i Dâhil kısımlarının dinî hizmetlerin ifası ile mükellef elemanlar yetiştirmek üzere, İmam ve Hatip Mekteplerine dönüştürüldüğü bildirilmiştir (Ayhan, 1999: 29; Zengin, 2002b:86; Öcal, 2008).¹¹ Ayrıca kanunun 4. maddesi uyarınca yüksek diniyat uzmanları yetiştirmek üzere Dârülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Yüksek ihtisas medreseleri olan Sahn ve Süleymaniye Medreselerinin bir kısım talebeleri bu fakülteye aktarılmıştır.

Bakanlığın bu genelge ile kendisine bağlanan medreseleri kapatması, mecliste tartışmasız kabul edilen söz konusu kanunun tartışılmasını başlatmıştır. Kanunun gerekçesinde ve metninde herhangi bir öğretim kurumunu kapatmak söz konusu edilmediği için millervekillerinin büyük bir kısmı medreselerin kapatılacağını düşünmemiştir (Ayhan, 1999: 28). Bu nedenle özellikle Diyanet ve Maarif bütçelerinin görüşmelerinde kanunun medreseleri kapatma hakkını tanıyıp tanımadığı mebuslar arasında şiddetli tartışmalara neden olmuştur (Zengin, 2002b: 88; Akın, 2011: 52-61). Bu eleştiriler karşısında Maarif Vekili Vasıf Çınar yaptığı açıklamada, medreselerin bir kısmının İptidai sınıflarını içerdiğini, dünyanın hiçbir yerinde iptidai mekteplerde küçük çocuklara meslek esasına göre ders verilmediğini belirttikten sonra, yapılanın medreselerin iptidai kısımlarını kapatmak olduğunu; yönetmeliği, programı ve kadrosu olan 29 Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliye Medresesi yerine İmam Hatip Mekteplerinin kurulacağını belirtmiştir (Doğan, 1999: 233-235; Zengin, 2002b: 86-87). Daha sonraki açıklamalarında ise medreselerin asker kaçaklarının yuvası ve adını yazdırıp dışarıda sanatla uğraşanların yeri olduğunu söylemiş ve hislerini “Onaltı bin asker kaçağının ocağını söndürdüm. Bundan duyduğum zevk, milli mücadelenin o heyecanlı devirlerinde duyduğum en yüksek zevklerden daha büyüktü” şeklinde ifade etmiştir (Dinçer, 1998: 54; Ayhan, 1999: 29).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun metnine yönelik bir eleştiri bulunmamakla birlikte özellikle anlaşılış ve uygulanış biçimi, dönemin başta Sebilürreşat olmak üzere neşriyatında ciddi bir eleştiriye tabi tutulmuştur. Kanun ile yapılmak istenenin idari açıdan eğitim kurumlarının bir çatı altında toplanması olduğu, programların birleştirilmesinin öngörülmediği halde Bakanlığın kanun dışı bir şekilde medreseleri

¹¹ Medreselerin kapatıldığına ve talebesi ile hocaları hakkında uygulamanın nasıl olacağına dair 11 Mart 1340/1924 tarihli bir tamim için bakınız Mustafa Öcal, “Künye Defterleri'ne Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)”, Belge 1, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. 17, Sy. 2, 2008, s. 180.

kapattığı ifade edilmiştir. Memlekette maarifin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı bir dönemde mevcut medreselerin kapatılmasının yanlışlığı dile getirilmiştir. Bakanlığın Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliye Medreseleri yerine İmam Hatip Mekteplerini açarken aldığı kararlar da eleştirilmiştir. Bakanın bu medreselerin kadro, teşkilat ve dersleriyle aynen bırakılacağını, yalnız isimlerinin değiştirileceğini meclis kürsüsünde söylediği halde sözüne sadık kalmadığı, bu medreselerin çeşitli kısımlarındaki toplam beş sınıfının kapatıldığı, diğer sınıflara ait programlarda ise dini ilimlerden ziyade fen ve sosyal alanlarda derslere yer verildiği ve bu nedenle mekteplerin ileride bu kötü program yüzünden öğrencisiz kalacağı ifade edilmiştir. Yine kapatılan medreselerin binalarının uygun olanlarının mektebe dönüştürülmesi, uygun olmayanların da satılarak mektep yapımında kullanılması, medreseler satılıyor şeklinde yansıtılmış, oysa medreselerin vakıf malı olduğu için satılamayacağı belirtilmiştir (Doğan, 1999: 237-241; Zengin, 2002b: 88-89).

Yasanın hiçbir maddesinde medreselerin kapatılmasının yer almadığı halde bakanlığın genelgesi ile kapatıldıklarını ifade eden Öcal'a göre (1996:6-10) ilk üç maddeye bakıldığı zaman bu kanun aslında sonradan uygulandığı gibi tek tip bir eğitim sistemini değil; merkezi yönetim sistemiyle amaçları farklı, eğitim-öğretim kurumlarını hedeflemiştir. Öcal, hedeflenen çok amaçlı ve çok sesli eğitimin delili olarak Cumhuriyet tarihi boyunca açılan ve halen eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren çeşitli okullar ile dördüncü maddeye göre açılan İmam Hatip okullarını ve İlahiyat Fakültelerini örnek göstermektedir. Doğan (1999: 243) ise medreselerin kapatılacağına dair kanun metninde açık bir maddenin yer almamasına rağmen, dördüncü maddeden zımnen medreselerin kaldırılacağı ya da kaldırılmayacağı fikirlerine ulaşmanın mümkün olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre bu maddede yüksek din uzmanı ve din görevlileri yetiştirilmek üzere ayrı kurumların açılacağını ifade edilmesinden mevcut eğitim veren medreselerin devam edeceği sonucuna varılabilir. Ancak kanunun çıkmasından önceki medreseler hakkındaki görüşler, kanunu uygulayıcıların benimsedikleri eğitim felsefesi vs. onların bu maddeden medreselerin kapatılmaları gerektiği gibi bir sonuca ulaşmalarına neden olmuştur. Ergün'e göre de (2005) bu kanunun esas amacı medreselerin kapatılmasıdır. Ancak bu doğrudan kanunla değil, teknik olarak bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığına bağlandıktan sonra gerçekleştirilebilmiştir. Sakaoglu da benzer şekilde kanunla medreselerin kapatılmak istendiğini, ilk anda askeri okulların

bile Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmasındaki amacın, onları örnek göstererek medreselerin aynı yolu izlemelerinin engellenmesi olduğunu ifade etmektedir. Bu şekilde hiçbir eğitim kurumu dışarıda bırakılmadan Eğitim Bakanlığına bağlanmış, medreseler çıkarılan genelgeyle kapatılmış, askeri okullar ise bir yıl sonra Milli Savunma Bakanlığına bırakılmıştır (Sakaoğlu, 2003:169).

Cumhuriyetin kurucu ideolojisinin din eğitime yaklaşımını da yansıtan bu yasanın tartışılması, medreseleri kapatmayı içerip içermediğinden başka, Cumhuriyet tarihi boyunca okullarda din eğitimi ve İmam Hatipler üzerine yürütülen tartışmalar bağlamında da günümüze kadar devam etmiştir. Din eğitime ve İmam Hatiplere karşı müspet ya da menfi bakış çerçevesinde, yasanın anlaşılma ve değerlendirilme biçiminin farklılaştığı görülmektedir. Sürdürülen tartışmaların genellikle yasayla amaçlanan birliğin ne anlama geldiği üzerine inşa edildiği ve sahip olunan ideolojik duruşlar tarafından şekillendiği anlaşılmaktadır (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011). Bu ideolojik yaklaşımlar, yasanın “Tevhid-i Tedrisat” ya da “Öğretim Birliği” şeklinde ifade edilmiş biçimine bile yansımış durumdadır. Yasaya yüklenen anlamları göstermesi açısından birkaç görüşü vermek yerinde olacaktır.

Konuyla ilgili oluşan literatüre bakıldığında, bu yasayla Türk vatandaşlarının geri ve batıl akide ve fikirlerin tesiri altında yetişmelerinin önüne set çekildiği (Ergin, 1977: 1635), maziye bağlı düşünüş tarzının yıkılıp yerine modern kültürün kurulduğu (Yücel, 1994: 25), dogmatik eğitimden bilimsel eğitime, tebaa anlayışından yurttaş anlayışına, dinsel eğitimden laik eğitime, haremlük-selamlık eğitim düzeninden karma eğitime, ezberci eğitimden uygulamalı eğitime, Osmanlı eğitiminden ulusal eğitime geçildiği (Adem, 2001) ifade edilmiştir. Yasaya bu şekilde anlam yükleyenler, söz konusu yasayla din eğitimi arasında ters bir orantı kurarak eğitim sistemi içerisindeki her türlü din eğitimi ve öğretimine karşı çıkmaktadır. Onların düşünmeyi isteyen derslerin yanında inanmayı emreden derslerin varlığını sorunlu gördüğü, “dogma” olarak değerlendirdikleri dini bilgilerin öğretimini, laikliğin en önemli ilkesi olan bilimselliğe aykırı buldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca bu yasadaki hareketle din eğitime karşı olanlar yasa maddesinde açıkça geçmesinden dolayı tamamen reddedemedikleri İmam Hatip okullarının, yasada öngörüldüğü sınırların dışına çıkartılarak gereğinden fazla açıldığını ileri sürmektedir. Örneğin Savaş’a göre İmam Hatipler söz konusu yasanın din görevlisi yetiştirmek için açılmasını öngördüğü okullardır. Fakat bu okulların imam

ve hatiplik gibi dini görevi görecek, memurların yetişmesini sağlayacak adedi geçecek şekilde, başka deyişle milyonlarca çocuğu dini eğitime tabi kılacak şekilde gereğinden fazla açılması açıkça anayasaya ve eğitimde laiklik ilkesine aykırıdır (Savaş, 2000: 311). Adem'e göre ise Öğretim Birliği Yasası'nın dördüncü maddesi İmam Hatip okullarında yalnızca dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile ilgili görevlilerin yetiştirilmesini öngörürken, 1950 sonrası İmam Hatip okullarının gereğinden fazla açılması iki kanallı eğitim sistemine dönüşü başlatmış ve bu kanunun ruhuna ters düşmüştür (Adem, 2001). Akyüz, bu kanunun din eğitimi ve öğretimini imam hatip ve yüksek din uzmanları yetiştirme çerçevesi ile sınırladığını, fakat İmam Hatip Liselerinin bu çerçeveyi çoktan aştığını ifade etmektedir (Akyüz, 2010: 373).

Tevhid-i Tedrisat Yasasının din eğitimi ve öğretimine karşı olmadığını ileri sürenlere göre ise, bu yasa orta ve yüksek öğrenim düzeyinde mesleki din eğitimi yapılmasını isteyen hükümler içermesi bakımından din eğitimi açısından önemli bir yasal dayanağı teşkil etmektedir. Bu anlamda yasada başka okullar değil de İlahiyat ve İmam Hatip Mekteplerinin yer almasının anlamı, din eğitimine itiraz edebileceklere daha baştan bu inkılâp kanunuyla engel olunmak istenmesidir. Ayrıca yasaya göre açılan İmam Hatip ve İlahiyat Fakültesiyle medreselerin yerine yeni bir anlayışla programlanmış, çağın insanının istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın din görevlileri ve din bilginlerinin yetiştirilmesi hedeflenmiş, aynı zamanda bu kurumlar vasıtasıyla dine ait bilgileri öğrenmek isteyen herkese imkân hazırlanarak fırsat verilmek istenmiştir (Öcal, 1996: 6-10). Bu yasayla eğitim sistemi içerisinde din eğitimine son verilmemiş, dini ve seküler eğitimin modern okul çatısı ve anlayışı içerisinde yer alması öngörülmüştür. Bu nedenle medreselerin kapatılmasını öne çıkararak söz konusu yasanın din eğitime karşı olduğunu iddia etmek yersizdir. Yasanın kabulünden sonra bizzat bunu, kabul edenler ile Atatürk, İnönü gibi devlet adamlarının açıklamaları göstermiştir (Doğan, 1999: 246). İsmet İnönü 1925 yılında toplanan Muallimler Cemiyeti genel kongresinde, kanunu eleştirenlerin sabrettikleri takdirde on sene sonra Müslümanlığın asıl, temiz, en saf ve en hakiki şeklinin Türkiye'de tecelli ettiğini göreceklarını ifade etmiştir (Yücel, 1994: 24; Ergin, 1977: 1742).

Söz konusu yasanın gerekçesinde de açıkça belirtildiği gibi iki farklı eğitim sisteminden ve iki farklı insan yetiştirilmesinden rahatsız olunduğu ve bu yasayla bu duruma son verilmek istendiği anlaşılmaktadır. Muhtemelen o dönemin şartları itibarıyla meclisten

daha rahat geçirilebilmesi için yasa metninde ifade edilmese de medreselerin kapatılmasıyla bu birliğin sağlanması yoluna gidilmiştir. Bu kurumların kapatılması ise bu yasayla bağlanacakları Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İster yasa metninden, isterse de uygulanış biçiminden olsun değişmeyen gerçek, bu yasayla Tanzimattan itibaren gelen mektep-medrese ikilemine medreseler ortadan kaldırılarak mektepler lehine son verilmiş olmasıdır. Ancak en az bunun kadar önemli olan diğer bir husus ise, söz konusu yasada aynı zamanda İmam Hatip Mekteplerinin açılmasının öngörülmesidir.

2.4. İmam ve Hatip Mektepleri: “Ara Formül” mü? (1924-1930)

Maarif Vekili Vasıf Çınar'ın Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünden sonra medreselerin kapatıldığına ve talebesi ile hocaları hakkında uygulamanın nasıl olacağına ilişkin 11 Mart 1924 tarihli yayınladığı genelgenin beşinci maddesinde, eski Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliye Medreselerinin İptida-i hariç ve İptida-i dâhil kısımlarının İmam ve Hatip yetiştirilmek üzere Maarif Vekâleti idaresi altında eğitim süresi dört yıl olan İmam ve Hatip Mektebi olarak devam edecekleri belirtilmiştir. Genelgenin bu maddesine uygun olarak söz konusu medreseler buldukları 29 merkezde kapatılmayıp, İmam ve Hatip Mekteplerine dönüştürülmüştür (Parmaksızoğlu, 1966: 25; Jaschke, 1972:74-75; Öcal, 2008). Bu medresenin hazırlık sınıfı öğrencileri sınava tabi tutularak birinci sınava alınmış, üçüncü sınıfa kadar diğer sınıf öğrencileri ise bir üst sınıfa sınavsız kayıt yaptırmışlardır. Bu şekilde İmam ve Hatip Mekteplerinin tüm sınıfları aynı yıl içerisinde oluşturulmuştur. Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliye Medreselerinin dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf (yani iptida-i dahil kısmı) öğrencileri ise İmam Hatip Mektebinden mezun kabul edilerek kendilerine Maarif müdürlükleri tarafından mezuniyet belgeleri verilmiştir (Zengin, 2002b: 90-91; Öcal, 2011: 134).

İmam ve Hatip Mekteplerinin eğitim-öğretime başlamasından yaklaşık beş ay sonra 29 Temmuz 1924 tarihinde Orta Tedrisat Müdür-i Umumiliği (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü) tarafından “İmam ve Hatip Mektepleri Talimatnamesi” adlı yönetmelik yayınlanmıştır (Ergin, 1977: 2125; Öcal, 2003). Yönetmelikteki maddelerde, 1924-1925 öğretim yılından itibaren 4 yıllık tespit edilen İmam ve Hatip Mekteplerine beş yıllık ilköğretim mezunu olup, 12 ile 15 yaş arasındaki yalnızca erkek öğrencilerin sınavsız girebilecekleri belirtilmiştir. Orta dereceli okullarda öğrenci olanlardan İmam ve Hatip

Mektebine geçmek isteyenlerin ise, birinci sınıftan itibaren okutulan derslerden imtihana tabi tutulacakları, başarı durumlarına göre uygun olan sınıfa geçiş yapıp tahsillerine burada devam edebilecekleri ifade edilmiştir (Öcal, 2003; Zengin, 2002b: 91).

Maarif Vekâleti bu mekteplerin açılmasından sonraki aylarda okutulacak dersleri içeren ve 1924-1925 öğretim yılında uygulamaya konulan İmam ve Hatip Mektepleri Müfredat Programını yayınlamıştır. Yapılan bir tespite göre, bu mekteplerin ders programı medreseler kapatılmadan önce Medresetü'l-İrşad'da hocalık yapan Kamil Miras tarafından hazırlanmıştır (Öcal, 2011:143). İmam ve Hatip Mekteplerinin haftalık ders programı ve sınıflara göre dağılımı tablo 1.1'deki gibidir:

Tablo 1.1
İmam ve Hatip Mektepleri Ders Dağılım Çizelgesi¹²

Derslerin Adları	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Kur'an-ı Kerîm, Tecvîd	3	3	2	1
Mûsikî (Ginâ)	2	1	1	1
Tefsîr	-	-	-	2
Hadis	-	1	1	1
İlm-i Tevhîd	-	-	1	1
Din Dersleri	2	2	3	2
Rûhiyât (Psikoloji)	-	-	1	1
Ahlâk ve Malûmât-ı Vataniye	-	2	2	2
Türkçe	5	4	2	1
Türk Edebiyatı	-	-	2	2
Hitâbet ve İnşâd	-	2	3	2
Arabî (Arapça)	3	3	3	4
Tarih	2	2	2	2
Coğrafya	2	1	1	1
Hesap	2	2	1	-
Hendese	-	1	1	2
Hayvanât	1	2	-	-
Nebâtât	2	-	-	-
Tabakât	-	-	1	-
Fizik	-	-	1	1

¹² İmam ve Hatip Mekteplerinde okutulan bu derslerin listesi Ergin'in (1977: 2125) ve Ayhan'ın çalışmasında (1999: 35) da aynı şekilde yer almaktadır. Ancak Öcal'ın çalışmasında ise bu tabloda yer almayan Fransızca, Arziyat, Fıkıh, Malumat-ı Kanuniye, İctimaiyat ve Usul-i tedris derslerine de yer verilmiştir. Öcal, Maarif Vekâletinin yayınladığı İmam ve Hatip Mektepleri Müfredat Programında yer almayan Fransızca ve Malumat-ı Kanuniye derslerini incelediği "Kütahya İmam ve Hatip Mektebi İmtihanlar Neticesi Defteri" ve bazı mezun Şehadetnamelerinde yer aldığı için eklediğini ifade etmektedir. Diğer dersleri de bu şekilde elde ettiği düşünülebilir (Öcal, 2003: 68-69).

Kimya	-	-	1	1
Hıfzı's-Sıhha	-	-	-	2
Yazı -Hüsn-i Hatt	2	2	-	-
Terbiye-i Bedeniye (Beden Eğitimi)	2	2	1	1
Toplam	28	30	30	30

Kaynak: Zengin, 2002b:92

İmam ve Hatip Mekteplerinin müfredatında yer verilen derslerin dağılımında meslek dersleri % 47,5; Türkçe ve sosyal bilimler alanı, % 29,5; fen ve matematik alanı % 18 ve beden eğitimi % 5'lik bir ağırlığa sahiptir. Mekteplerin bu müfredatının özellikle II. Meşrutiyet döneminde medrese ıslah çalışmaları kapsamında hazırlanan medrese müfredatlarına büyük oranda benzediği görülmektedir. Öcal (2011:143), bu müfredatı 1912'de öğretime açılmış olan 4 yıllık Medresetü'l-Vaizin'in ders programının geliştirilmiş hali olarak değerlendirmektedir. Ancak Medresetü'l Vaizin'in orta dereceli bir medrese olmadığından dolayı İmam ve Hatip Mektepleriyle karşılaştırılmaları çok doğru bir yaklaşım görünmemektedir. Buna rağmen söz konusu her iki müfredata bakıldığında ders isimlerinin büyük çoğunlukla aynı olmakla birlikte, dikkat çeken en önemli farklılık fıkıhla ilgili derslere İmam ve Hatip Mektepleri müfredatında yer verilmemesidir.¹³ Medresetü'l-Vaizin'in müfredatında fıkıh ilmi ve fıkıh usulü dersleri iki ayrı ders olarak haftada toplam 14 saat yer alırken, İmam ve Hatip Mektepleri müfredatında yer bulamamıştır. Ayrıca İslam'da miras hukukunu konu edinen feraiz ilmine de İmam ve Hatip Mektepleri müfredatında yer verilmemiştir.

İmam ve Hatip Mekteplerinin müfredatında farklılaşma olup olmadığını doğru şekilde anlayabilmek için yerlerine açıldıkları Darulhilafe medreselerinin İptida-yı hariç ve dahil kısımlarının (her iki kısım da ortaöğretimin ilk ve ikinci kademesine denk gelen üçer yıllık eğitimden oluşmaktadır) müfredatlarıyla karşılaştırmak daha uygun gözükmemektedir. Mesleki derslerin ve modern derslerin oranlarına bakıldığında mekteplerin müfredatında, kapatılan Darulhilafe medreselerinin İptida-yı Hariç kısmının programına göre meslek derslerine daha fazla ağırlık verildiği anlaşılmaktadır (Zengin, 2002b:92). Müfredatta yer alan derslere bakıldığında ise en önemli fark olarak 1922 yılında milli mücadele yıllarında hazırlanan Darulhilafe medreselerinin İptida-yı Hariç ve dâhil kısım müfredatlarında değişik sınıflarda fıkıh, fıkıh usulü ve feraiz derslerine

¹³ Öcal'ın çalışmasındaki listede fıkıh dersi üçüncü sınıfta haftada iki saat olarak yer almaktadır (Öcal, 2011). Ancak diğer çalışmalarda bu doğrulanmamaktadır.

yer verilirken, bu dersler İmam ve Hatip Mektepleri müfredatında yer almamıştır. Bu durumda İmam ve Hatip Mektepleri müfredatının kendilerinden önce aynı düzeydeki ıslah edilmiş medrese müfredatlarına göre programlarında daha fazla oranda dini derslere yer verdiği halde fıkıhla ilgili dersleri içermedikleri anlaşılmaktadır. Fıkıh ilmine ilişkin bu derslere muhtemelen hukuki alanda da gerçekleştirilmesi düşünülen laikleşme süreci göz önüne alınarak müfredatta yer verilmemiştir.

1924-1926 yılları arasında toplam 34 İmam ve Hatip Mektebi açılmıştır. Ancak bu mekteplerin açılışlarının daha birinci yılının sonunda 5 tanesi kapatılmış, 2 ayrı yerde yenileri açılmıştır. İkinci yılın sonunda 8 tanesi kapatılmış, 2 farklı yerde yenileri açılmıştır. Üçüncü yılın sonunda ise, İstanbul ve Kütahya’da bulunanların dışında bütün İmam ve Hatip Mektepleri kapatılmıştır. Bu iki yerdeki mektep de 1929-1930 öğretim yılında kapatılmış ve 1932 yılına kadar son mezunlarını verebilmişlerdir (Dinçer, 1998: 57). Söz konusu yıllar arasındaki İmam ve Hatip Mektepleri ile bu okullardaki toplam öğrenci sayıları tablo 1.2’deki gibidir.

Tablo 1.2
Yıllara Göre İmam ve Hatip Mektebi ve Öğrenci Sayıları¹⁴

Öğretim Yılı	İmam ve Hatip Mektebi Sayısı	Öğrenci Sayısı
1923-1924	29	2268
1924-1925	26	1442
1925-1926	20	1009/1098*
1926-1927	2	278/384*
1927-1928	2	223/268*
1928-1929	2	157
1929-1930	2	121

Kaynak: Öcal, 2003: 61

* Öcal bu yıllara ait öğrenci sayıları için değişik araştırmalarda farklı sayılar tespit etmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na dayanılarak açılan İmam ve Hatip Mekteplerinin bazılarının açıldığı yıl, bazılarının da daha ilk yıllarında kapanması/kapatılmaları ve öne sürülen gerekçeler ciddi bir tartışma konusudur. Bu mekteplerin açılmalarından kapanışlarına kadar geçen sürecin tahlil edilmesi, onların ne olduğu ve açılışlarındaki niyetin anlaşılması hakkında ipucu vermesi açısından önemlidir.

¹⁴ Yıllara göre İmam Hatip Mekteplerinin ve kayıtlı öğrenci sayılarını içeren ayrıntılı tablo için Bkz. Öcal, İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları İle Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri, U.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. 12, sayı 2, Bursa 2003, ss. 61-62.

İmam ve Hatip Mekteplerinin kapatılış gerekçelerinden birisi resmi olarak Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuasında şu şekilde ifade edilmiştir:

İlim ve terbiye sahasında attığı mütereddid adımlarla tesis ve küşadından matlub gayeyi veremediği ve 19 talebesiyle devlet bütçesine hakiki bir yük teşkil etmekten başka bir semere vermediği anlaşılan İmam ve Hatip Mektebinin lağvına, mevcut muallimlerinden iktidar ve ehliyeti olanların kız ve erkek liselerindeki mahallere tayinine karar verildi.” (Zengin, 2002b: 95).

Bu gerekçeden de anlaşılacağı gibi İmam ve Hatip Mekteplerinin amaçlarını gerçekleştiremedikleri ve devlet bütçesine yük teşkil ettikleri ileri sürülmüştür.

Bu okulların kapatılmasına yönelik dikkat çekici bir tespit yapan Yavuz’a göre, İstiklal savaşı sırasında sayıları iki düzineyi bulan Darulhilafe Medreseleri, İstanbul’da işgal kuvvetlerinin kontrolünde olan saltanat idaresi tarafından hilafeti, tacını, tahtını, saltanatını desteklemek, ayakta tutabilmek için açılmıştı. Bu okulların hocalarının maaşını ve öğrencilerinin harçlığını ve harcanan paraları işgal kuvvetleri karşılamıştı. Hilafetin kaldırılması ile bu kuruluşların adları İmam Hatip Mekteplerine çevrilse de, bu okullar ilk kuruluş amaçlarına uygun olarak eski zihniyetin devamını sağlamak için birer araç ve direnme merkezi haline getirmek isteyenlerin bulunabileceği endişesi nedeniyle kapatılmaları yoluna gidilmiştir (Yavuz, 1981).

Bu okulların kapanma gerekçesinde daha sonra resmi olarak dile getirilen ve oluşan literatürde de en fazla vurgulanan gerekçe ise ilgisizlik nedeniyle kapatılmış olmalarıdır. 3 Ocak 1949 tarihinde TBMM’de zamanın Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu bu mekteplerin kapanmasını şu şekilde açıklamıştır:

“Mesleki okullar mesleğe rağbet ölçüsünde rağbet görürler. Demek ki rağbet görmemişlerdir. Buna istinad edilerek Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Cumhuriyet hükümetleri tarafından tatbik edilmediği iddia edilemez. Nitekim mesele yeniden ele alınmış ve geçen yıldan beri konuşulmuştur. Okullarımızda din tedrisatı ve mesleki din öğretimi yolunda teşebbüse girişilmiştir.” (Dinçer, 1998: 58).

Banguoğlu’nun belirttiği gibi bu okulların rağbet görmediği iddiası diğer pek çok çalışmada tekrarlanmış ve ilgisizliğin nedenleri sıralanmıştır. Parmaksızoğlu’na göre (1966: 25), Cumhuriyet devriyle birlikte Türkiye’de eğitimden tarıma, sağlığa ve teknik alanlara doğru büyük bir kalkınmaya girişilmesi, yetişen gençlere daha fazla iş imkânı sağlamış ve dini hizmetlere yönelik geleneksel ilgiyi baltalamıştır. Buna paralel olarak

devletin teknik ve genel öğretim kurumlarını ülke sathına yayma gayreti ve buralarda okuyacaklara sağladığı imkânlar, genç nesilleri bu okullara çekmiştir. Ayrıca yeni Türkiye'nin kuruluşunda manevi alanda girişilen modernleşme çabalarının sonucu da genç nesillerin bu okullara ilgi göstermemesine neden olmuştur. Ergin, öğrencilere parlak bir istikbal vaat edilmemesinin bu mekteplere ilgisizliğe neden olduğunu, 1928 yılında Arap alfabesinin terk edilmesinden sonra da son temsilcilerinin de yaşama imkânının kalmadığını ifade etmiştir (Ergin, 1977:1742, 2125). Akseki ise bu dini eğitim ve öğretim kurumlarının kapanmasının sebebi olarak, gerçek mercileri olan Diyanet İşleri Başkanlığı'na değil de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılmasını göstermiştir (Akseki, 2001). Bu nedenlerin dışında ayrıca ilgisizliğin nedenleri olarak bu mekteplerin dört yıllık bir ortaokul seviyesinde tutulması, lise kısımlarının açılmaması ve bundan dolayı mezunlarına yüksek tahsil imkânının olmaması; medrese döneminde sağlanan imkânların yeni dönemde öğrencilere sağlanmaması, halkın bu okulların samimiyetine yeterince güvenmemesi gibi nedenler sıralanmıştır (Zengin, 2002b: 95-96; Ünsür, 2005:140-142; Sakaoğlu, 2003:170-173).

Halkın bu okullara çocuklarını göndermeyişinde devletin izlediği politikaların etkili olduğu anlaşılmaktadır. İmam-Hatiplerin geleceği ile ilgili ümit verici konuşmaların yapılmaması, mezunlarına istihdam alanı oluşturulmaması, halkı bu okullara güvensizliğe itmiş ve imamlık halk arasında para getiren, geleceği olan itibarlı bir meslek olarak düşünülmemeye başlamıştır (Doğan, 1999:270). Öcal'a göre bu mektepleri açan yöneticiler bu kurumların mevcudiyetlerini sürdürmemeleri için gerekli bütün tedbirleri almışlardır. Bakanlık tasarruf tedbirleri adı altında bu kurumlara maddi yardımı kesmiş, din görevliliklerinin memuriyetten çıkartılması sonucu mezunlarına resmi ve maaşlı görev verilmemiş, din görevliliğinin bazı kişi ve kesimlerce aşağılanması ve alay edilmesiyle sosyal baskı uygulanmıştır. İmam ve Hatip Mektepleri yaşatılmak için değil, yaşatılmamak için açılmıştır. Buna rağmen bu mektepler, yaşamak ve hayatta kalabilmek için kapatılıncaya kadar direnmiş ve ciddi olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Resmi makamların dillendirdiği öğrenci ilgisizliği gerekçesi de gerçeği yansıtmamaktadır. Bu mekteplerin son temsilcileri olan Kütahya ve İstanbul İmam ve Hatip Mektepleri üzerine yaptığı araştırmalarda tespit ettiği öğrenci sayılarının, o dönemin okullaşma durumunun da göz önünde bulundurulduğunda iddia edilen ilgisizliği çürüttüğünü belirtmektedir. Fakat dönemin

yetkilileri kafalarına koyduklarını yapmakta gecikmemişler, mekteplerin büyük çoğunluğunun kapılarına ilk yıllarda kilit vurmuşlar, alınan bunca tedbire rağmen öğrenci bulan ve ayakta kalabilen son iki mektebi de 1930 yılında kapatmışlardır (Öcal, 2003: 76).

Karaman'a göre Cumhuriyet köklü bir kültür ve medeniyet değişimi projesidir ve bu projede dine ve din eğitime yer yoktur. Bu nedenle Cumhuriyetin ilk yıllarında özel din eğitime izin verilmediği gibi, genel eğitim sisteminin tüm kademelerinde de var olanlar bir bir kaldırılmış ve İmam Hatip Mektepleri kapatılmıştır.¹⁵ Subaşı'na göre (2004:123-124) ise Kemalizm'in ilk varisleri giriştikleri dinde reform projesine entelektüel destek bulabilmek için bu mekteplerin açılmasını istemişlerdir. Bu okullarla kendi modern projelerine uygun bir kategorik sınıf üretebileceklerini düşünmüşlerdir. Ancak İmam Hatipler bu gereksinim için yeterli bir düzeneğe hiçbir zaman sahip olmadıkları ve beklentileri karşılamadıkları için gözden düşmüştür.

İmam ve Hatip Mekteplerinin açılışlarından kapatılmalarına kadar geçen süreç tahlil edildiğinde, bu sürecin Cumhuriyetin kurucu ideolojisinde dine ve din eğitime yaklaşımın gelişimine paralel seyrettiği görülmektedir. Milli mücadele yıllarında dinin araçsallaştırılmasına paralel olarak eğitim politikalarında da milli söylemin yanında dini söyleme yer verilmiştir. 9 Mayıs 1920 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Rıza Nur tarafından okunan Birinci İcra Vekilleri Heyeti'nin programında öğretim işlerindeki gaye olarak çocuklara verilecek eğitimi her manasıyla dini ve milli hale koymak belirtilirken, 5 Eylül 1923 tarihinde okunan Beşinci İcra Vekilleri Heyeti programında dini eğitimden hiç söz edilmemiştir. Böylece din başlangıçta milli bir karakter oluşturmada yararlı bir etken sayılırken, Kemalist reformların başlamasıyla diğer alanlarda olduğu gibi eğitimden de uzaklaştırılmıştır (Kaplan, 2005:152-154).

Bu tavır değişikliğine rağmen 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanununda İmam ve Hatip Mekteplerinin kurulmasının kararlaştırılmasının sebebini düşünmek gerekmektedir. Bunun muhtemel cevaplarından birisi kurucu kadronun devlet eliyle din hizmetlerini yürütme arzusunun bir sonucu olarak, bu görevle sınırlandırıldığı söz konusu kurumları açmak istemiş olmasıdır. Ancak bu ihtimali zayıflatan gelişme yine aynı kadro tarafından bu kurumlara karşı takınılan tavır ve

¹⁵ Hayreddin Karaman ile 08.12.2012 tarihinde yapılan görüşme

alınan kararlardan dolayı kısa süre sonra hepsinin kapanmasına zemin hazırlanmasıdır. Daha güçlü bir diğer muhtemel cevap ise bu kurumların Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile mektep-medrese ikilemine son verilirken, dönemin şartları itibariyle bir ara formül olarak düşünülmesi ya da öyle bir role sokulmasıdır. Bu durumda İmam Hatip Mekteplerinin mektep-medrese ikilemine son verilirken ara bir formül olarak açıldıkları söylenebilir. Ancak bu ara formülün İmam Hatip modelinde ifade ettiği anlam ise çok daha fazladır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile açılan bu mektepler, İmam Hatip modelinin oluşum sürecinde Cumhuriyet öncesinde yer alan modelin boyutlarının bir araya gelmesi sonrasındaki ilk teşekkül edilmiş örnekleri oluşturmuştur.

1.2.5. Din Eğitiminde Kesintili Yıllar (1931-1949)

11 Eylül 1923 tarihinde Atatürk liderliğinde kurulan Cumhuriyet Halk Partisi'nin ideolojik temeli, partinin kurucusu ve değişmez başkanı olan Mustafa Kemal Atatürk'e izafeten bizzat parti tarafından Kemalizm olarak adlandırılmıştır. Partinin eğitim politikalarının da belirleyicisi olan bu ideoloji, çok partili sisteme geçildiği 1946 yılına kadar mutlak bir süreklilik göstermiştir (Kaplan, 2005: 171,178). Partinin laikliğe yüklediği anlamın ve laiklik uygulamalarının genişlemesine paralel olarak, din ve din eğitimi politikaları da şekillenmiştir. 1931 yılı parti kongresinde partinin temel ve değişmez ilkeleri arasında zikredilen laiklik (Lewis, 2007: 285; Tunaya, 2007: 161), aynı yıl parti tüzüğünde dinin bir vicdan meselesi olduğu belirtilerek, devletin dini hayat içinde hiçbir rol almaması şeklinde tanımlanmıştır. 1940 yılına gelindiğinde ise laiklik bireyin dinsel yaşamına devletin karışması şeklinde yorumlanmıştır (Öztemiz, 1997: 37-39).

Tek parti rejiminin yerleşmesiyle birlikte benimsenen katı laisizm anlayışıyla, dinin siyasi, hukuki, toplumsal ve kültürel bütün kurumlarının kaldırılması ya da minimize edilmesi denemelerine girişilmiştir. Bu dönemin çok partili sisteme geçişe kadar olan kısmı din merkezli kısıtlamaların, baskıların, biçimsizleştirmelerin, mahkemelerin yaşandığı sıkıntılı ve zor bir dönem olmuştur. Hilafetin ilgası, medrese ve tekkelerin kapatılması, din hizmetlerinin ve camilerin göz ardı edilmesi, din eğitiminin ortadan kaldırılması, ezanın Türkçe okunması, Ayasofya'nın müze haline getirilmesi, Türkçe ibadet, Türkçe Kur'an, Türk dini / Türk Müslümanlığı projeleri gibi pek çok husus bu

zorlu yılların içinde olup bitmiştir (Kara, 2008: 24; Jaschke, 1972: 22-33; Lewis, 2007: 408-412; Öztemiz, 1997: 22-36).

Laik, ilerlemeci, nesnel, kanıtlamacı, modern, pozitivist bilim etiketleriyle aydınlanmanın ilkeleri üzerine temellendirilen Türk eğitim sisteminde, dine öncelikli bir yer verilmemiş, hatta kademeli olarak müfredattan çıkartılarak okullar laik bir sistem içinde tamamen seküler bir hale getirilmiştir (Parmaksızoğlu, 1966: 27). Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği 1924 yılında din görevlileri yetiştirmek üzere açılan İmam ve Hatip Mekteplerinin tamamı açıldıkları birkaç yıl içerisinde 1930 yılına kadar kapatılmıştır. Böylece 1949 yılına kadar din görevlisi yetiştirmeye yönelik ortaöğretim düzeyinde herhangi bir okul kalmamıştır. Yine aynı kanuna göre din uzmanları yetiştirmek için Darülfünun'a bağlı olarak açılan İlahiyat Fakültesi de, Darülfünunun 1933 yılında çıkarılan bir kanunla İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülürken tekrar açılmayarak kapatılmıştır. 1949 yılında Ankara İlahiyat Fakültesinin kuruluşuna kadar yüksek öğretimde de din eğitime son verilmiştir. Okullardaki din dersleri ise, ortaokullarda 1928'e, ilkokullarda 1933'e, köy ilkokullarında 1939'a kadar okutulurken bu tarihlerden sonra örgün eğitimden kaldırılmıştır. Böylece Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ve laiklik ilkesinin teminatı altında olması gereken din eğitimi, daha Atatürk'ün sağlığında yapılamaz duruma gelmiştir.

İmam ve Hatip Mekteplerinin ve İlahiyat Fakültesinin kapanmasıyla din adamı yetiştirmek için kaynak olarak yaygın din eğitiminde sadece Kuran Kursları kalmıştır. Bu kurslar da 1928 yılında çıkartılan harf inkılâbıyla Arap harfleriyle yazmanın yasaklanmasından dolayı 1929 yılında kapatılmış,¹⁶ fakat bir yıl sonra sadece 12 yaşından büyüklere Kuran-ı Kerim ve namaz sure ve dualarının öğretilmesi şartıyla sınırlı sayıda açılmalarına izin verilmiştir (Baltacı, 1999: 183). Tek parti yönetimi altında Kuran Kurslarındaki sayısal gelişim şu şekilde olmuştur:

Tablo 1.3
1932-1950 Yılları Arasında Kuran Kurslarının Sayısal Gelişimi

Ders yılı	Kurs sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Diplomalı Mezun sayısı
1932-1933	9	232	9	
1934-1935	19	256	11	

¹⁶ Ayhan'a göre (1999:274) ise Kuran Kursları Cumhuriyet tarihi boyunca hiç kapatılmamıştır.

1935-1936	15	393	14	
1936-1937	16	409	14	30
1940-1941	56	1689	56	12
1941-1942	65	1763	68	25
1943-1944	38	1552	34	78
1944-1945	46	1953	46	
1945-1946	61	2765	65	248
1947-1948	99	5751	104	275
1949-1950	127	8706	130	851

Kaynak: Gotthard Jaschke, 1972: 76

Tablo 1.3'te de görüldüğü gibi 1932 yılında Türkiye'de sadece 9 kurs varken, 1949 yılına gelindiğinde kurs sayısı 127'e kadar yükselmiştir. Bu süre içerisinde din eğitimi almak için başka seçeneği kalmayan halkın bu kurslara yöneldiği anlaşılmaktadır. Ancak bu kurslarda da eğitim, gerek harf inkılâbı gerekse de siyasi ve sosyo-ekonomik sebeplerden dolayı çok partili döneme kadar istenilen düzeye ulaşamamıştır (Başkurt, 2007: 124).

Boşluk yıllarında din olgusu yeni rejimin görünür olduğu noktalarda silikleşmiş, hatta gözden kaybolmuşsa da rejimin etkinlik sağlayamadığı kesimlerde özellikle kırsal alanlarda farklı ve yeni biçimlerde ve resmi olmayan medreselerde varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Toplum bu ihtiyacını karşılayabilmek için gayri resmi yollara başvurmuştur (Reed, 1955). Karaman'a göre¹⁷ bu dönemde toplumu yukarıdan aşağıya değiştirmeye girişen ve bu yönde baskılara, işkencelere, hapsilere bile başvuran toplum mühendislerine rağmen, halkta kendi kültür ve medeniyeti kesintisiz olarak devam etmiştir. Osmanlı ilmiye sınıfının bakiyeleri olan bazı insanlar tüm baskıları göze alarak dini hayatı canlı tutmaya çalışmış, aynı zamanda din hizmetlerini yürütmüşlerdir. Diğer çoğunluk ise medeniyetini terk etmemiş, taleplerini sunmak için uygun zamanın gelmesini beklemiştir.

Bu dönemler (1931-1949) arasında herhangi bir eğitim-öğretim kurumunda din eğitimi ve öğretimi verilmemesi ve din hizmetleri için görevliler yetiştirilememesi nedeniyle, bir süre eski medrese mezunları tarafından yürütülen müftülük, vaizlik, imamlık gibi din hizmetleri, bu kimselerin zamanla yaşlılık, ölüm gibi nedenlerle azalması nedeniyle sürdürülemez hale gelmiştir. Ayrıca bu hizmetler yavaş yavaş hiçbir örgün eğitim almamış, yeterli eğitime sahip olmayan kimselerin eline geçmiştir. Dönemin içine

¹⁷ Hayreddin Karaman ile 08.12.2012 tarihinde yapılan görüşme

düştüğü durumu ve din adamına duyulan ihtiyacı Ahmet Hamdi Akseki, “Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler Hakkında” adlı raporunda şu şekilde ifade etmiştir:

“... Aradan uzun zaman geçmiş olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı 430 numaralı kanunla taahhüt eylediği vazifeyi yapmamış, yapamamış ve Diyanet İşleri Başkanlığı’nı yakînen ilgilendiren dinî vazifelerde istihdam edecek hiçbir eleman vermemiş olması ve Başkanlığın da bugüne kadar din adamları yetiştirecek meslekî bir müesseseye sahip bulunmaması yüzünden bugün memleketin birçok yerlerinde hakiki ve münevver bir din adamı bulmak şöyle dursun, camilerde mihraba geçerek halka namaz kıldırarak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir imam ve hatip bile bulunamamaktadır. Hatta bazı köylerimizde, ölenlerin teçhiz ve tekfîni ile ebedî istirahatlarına tevdi gibi en basit dinî bir vazifeyi ifa edecek kimseler dahi bulunamamakta ve cenazelerin kaldırılmadan günlerce ortada kalmakta olduğu senelerden beri bilinmekte ve görülmektedir.

Her gün biraz daha artmakta olan bu boşluğun 5-10 yıl içinde büsbütün genişleyip derinleşeceği şüphe götürmez bir hakikattir. Bu cihet senelerden beri icap eden yüksek makamlara arz edilegelmiştir. Bir taraftan halkın sık sık müracaatları, diğer taraftan İslâmî ilimlere usul ve fûrû ile vâkıf olmayan ve zamanın icaplarını, halkın ihtiyaçlarını idrak etmeyen kimseleri din mürşidi sıfatıyla vaiz ve müftü tayin edip de halk arasına salıvermekteki milli ve manevi mesuliyeti düşünerek adeta hayal inkisarına uğruyor, bun alıyor, vicdan azabı duyuyoruz.

Camide halkı irşad edecek hakiki bir vâiz, bir din mürşidi ve hatip ancak din ve dünya ilimleri okutularak ve insanı ifrat ve tefrite düşürmek istidadında olan bu iki nevi ilmin yekdiğerini murakabe yolları öğretilerek yetiştirilebilir. Bu şekilde yetişen bir adamın, bir köy imamının bulunduğu yerde her bakımdan en münevver bir mürşid olabileceğinden şüphe etmemek lâzımdır. Nasıl ki vaktiyle iyi yetiştirilmiş olan din adamlarımızdan, adetleri pek az olmasına rağmen bugün memleketin pek çok faydalanmakta olduğunu görüyor ve seviyoruz. Diğer cihetten bugün, birtakım bâtil akide ve yalancı tarikatların sinsi sinsi fakat sistemli surette memleketin hemen her köşesinde yayılmakta ve üremekte olduğu da bir vakiadır. Gittikçe çoğalan ve din namına uydurdukları birtakım hurafelerle köylü ve şehirliyi istismar eden, saf halkımızın arasına tefrikalar sokan, karıyı kocasından ayıran bu muzır unsurların tesirlerini önleyebilmek için de her şeyden evvel esaslı din terbiyesi ve bilgisi almış, müspet ilimlerle de mücehhez kuvvetli din adamlarına, münevver vaizlere ihtiyacımız vardır. Memleketin hakiki din adamları azaldıkça, bu yoldaki tarikatların - kanunen yasak olmasına rağmen- yayılması ve gittikçe sahasını pek ziyade genişletmesi de bu ihtiyacı bir kat daha belirtmektedir. Sonra kökleri dışarıda olan dinî, içtimaî, siyasî birtakım yabancı akide ve mezheplere mensup kimselerin muhtelif şekiller ve vasıtalarla yaptıkları propagandalar ve yayınladıkları eserler de halk üzerinde çok kötü tesirler yapmaktadır. Bunları en çok önleyecek, bu fikirlerin yayılmasına mani olacak yegâne

kuvvet din ve kudretli din adamlarının telkini olduğu da müşahede ve tecrübelerle sabittir. Binâenaleyh bu durum karşısında vazifesi din işlerini tedvir etmekten ibaret olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın imam, hatip, vaiz, müftü ve yüksek din adamları yetiştirmek üzere muhtelif derecelerde meslek müesseseleri ve kurslar açmağa yetkili kılınması, sadece dinî değil, aynı zamanda Milli bir zaruret halini de almıştır.” (Akseki, 2001:136-137).

Akseki'nin betimlediği ortaya çıkan söz konusu sosyal tablo ve toplumsal talep, II. Dünya Savaşı öncesi ve sonrası gelişen uluslar arası şartlar, çok partili demokrasiye geçişle birlikte dönemin yöneticilerini din eğitimi hakkında tartışmaya, yeniden düşünmeye ve arayışlara sevk etmiştir. Bu arayışlar din eğitiminde kesintili yılların bitmesine sebep olmuş ve İmam Hatip Kurslarına götürmüştür.

1.2.6. İmam Hatip Kursları (1949-1951)

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) iktidarının Cumhuriyet kurulduğundan beri sekülerleşme çabaları çerçevesinde dine karşı takındığı tavır, özellikle II. Dünya Savaşı sonrası ve sonrasında gelişen iç ve dış etkenlere bağlı olarak değişmeye başlamıştır. Aynı zamanda birbirini de şekillendiren bu iç ve dış etkenlerin vardığı nokta, çok partili hayata geçilmesi olmuştur. Dikta rejimleri ve demokratik rejimler arasında gerçekleşen II. Dünya Savaşı boyunca tarafsız kalmaya çalışan Türkiye, savaşın sonuna doğru demokratik ülkelerden yana tavır alarak, 1945 yılında Birleşmiş Milletlere katılmıştır. Aynı yıl Birleşmiş Milletler Anayasası'nı imzalayarak bir bakıma demokratik prensiplere uygun, daha hür bir rejime geçmeyi garanti etmiş ve bu durum çok partili hayata geçişin en önemli dış dinamiğini oluşturmuştur (Karpat, 1996: 127). Bundan sonra CHP iktidarı demokratik sisteme geçiş için adımlar atmaya başlamış ve Temmuz 1945'te siyasal partilerin kurulmasına izin vermiştir (Kaplan, 2005: 199). Bu kararında ayrıca İkinci Dünya Savaşı süresince uyguladığı ekonomik politikaların neden olduğu siyasi ve sosyal yansımaların bir sonucu olarak, toplumun farklı kesimlerinden karşılaştığı tepkiler etkili olmuştur.

1946 yılında çok partili sisteme geçilmesiyle açılan siyasal partilerden özellikle Demokrat Parti (DP), iktidarın diğer pek çok icraatı gibi eğitim ve din politikasını da eleştiriye tabi tutmuştur. Aynı zamanda parti programında laikliğin din aleyhtarlığı gibi anlaşılması reddedilerek, din hürriyetinin diğer özgürlükler gibi insanın mukaddes haklarından olduğu dile getirilmiş ve dini eğitimin serbest bırakılmasının, din adamları yetiştirmek üzere İmam-Hatip Okullarının ve İlahiyat Fakültesinin açılmasının

gerekliliği ifade edilmiştir (Kaplan, 2005: 202-203). DP'nin din eğitimi ni açıkça savunması ve halkın bu konuda desteğini alması, CHP'yi de etkilemiş ve halkın tekrar desteğini kazanmak ve oy kaybını önlemek amacıyla din eğitiminin tekrar serbest olması yönünde adımlar atmak zorunda bırakmıştır. Böylece laikliğin kurucusu CHP diğer partilere oy kaptırmaktan korkarak din hürriyetlerine müsaade etmiştir (Karpaz, 1996: 229).

Ancak bu tavır değişikliğini sadece DP ile girişilen siyasi rekabete ve oy kaygısına bağlamanın basit bir indirgemecilik olacağını söylemek mümkündür. CHP'yi katı laiklik uygulamalarını yeniden gözden geçirmeye, din ve din eğitimi politikalarında olumlu adım atmaya yönelten diğer nedenler olarak, toplumda din hizmetlerine olan ihtiyacın artık göz ardı edilemeyecek düzeye gelmesini ve savaş sonrası batılı demokrasiler yanında yer alan devletin, güçlenen komünizm tehdidine karşı aradığı panzehiri din eğitiminde bulmasını da zikretmek gerekmektedir. Aktay (2006: 191) tarafından dile getirilen diğer bir önemli neden ise, tek parti rejiminin dinin kurumsal yönünü tamamen kapatırken sağlamayı düşündüğü kontrolü tümüyle kaybetmiş olması gerçeğine ilişkindir. Din eğitiminin devlet tarafından kaldırılması nedeniyle ortaya çıkan boşluk, halkın kendi yöntemleriyle doldurulmuş, bu da oldukça güçlü, denetimsiz, kuralsız ve çoğul g merkezlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. İşte devlet denetiminde din eğitimine yeniden yer açılarak, yeni g ve iktidar merkezlerinin oluşmasına engel olmak ve kontrolü yeniden sağlamak amaçlanmıştır. Subaşı'na göre ise CHP'nin dine karşı tutumundaki bu değişimin temelinde, hem "dini muhalefet" in yaratacağı atılımı başarısız kılma, hem de din konusunda giderek ktrmleşen toplumsal yapıyı uygun bir bütünlük içinde yeniden düzene koyma kaygısı yer almıştır (Subaşı, 2005:68).

Sıralanan bu nedenlerin hangisinin CHP'nin dine karşı tavrındaki değişimde daha ağırlıklı olarak yer aldığını söylemek mümkün olmamakla birlikte, çok partili döneme geçişle onun din ve din eğitimine yönelik tartışmalara başladığı ve olumlu adımlar attığı görülmektedir. 24 Aralık 1946 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı btresi görüşülürken Hamdullah Suphi Tanrıöver, Muhittin Baha Pars gibi bazı CHP'li vekiller, laikliğin ana esaslarına dokunmayacak şekilde değişlik yapılarak gençleri yabancı ideolojiler karşısında korumak için milli bilincin din ile takviye edilmesini, bu yüzden okullarda din eğitimi verilmesini ve Türk büyükleri ile sultanlara ait türbelerin ziyarete açılmasını

hararetle savunmuşlardır (Karpaz, 1996: 227-229; Tarhan, 1996: 50-58). Ancak Başbakan Recep Peker bu isteklere, “komünizm denen bir içtimai zehirden bünyeyi korumak için onun yanında yavaş yavaş genişleyecek bir şeriat hayatının ikamesi ihtimalini bir tedbir diye düşünmek, başka bir zehirle tedavi edileceğini zannetmekten ibarettir” şeklinde cevap vermiştir (Bozan, 2007: 12). Bu tartışmalar CHP’nin içinde de din ve din eğitimi konusunda farklı düşüncelerin ortaya atılmaya başladığını göstermektedir.

Bu tartışmalar arasında 16 Ocak 1947 tarihinde başlayan CHP Parti Divanı toplantısında din eğitimi konusu gündeme gelmiş ve parti divanının aldığı karara göre, isteğe bağlı olmak, okul binalarını dışında kalarak her bakımdan hükümetin kontrolü altında bulunmak, özel öğretim kurumlarının tabi olduğu kanunlara bağlı olarak, Milli Eğitim Bakanlığında izin alınarak Türkçe harflerle hususi mahiyette din öğretiminin düzenlenmesi için hükümete yetki verilmiştir. Bu karar gereği çalışmalarına başlayan Milli Eğitim Bakanlığı Temmuz ayında dini eğitimle ilgili bir tebliğ yayınlamıştır.¹⁸ Tebliğde yukarıda ifade edilen şartlar altında özel din bilgileri dershanelerinin açılmasına ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir (Dinçer, 1998: 79-80; Ayhan, 1999: 85-87; Jaschke, 1972: 84). Belirlenen bu ilkelerle herhangi bir şekilde irticai bir niteliğe bürünmesinden çekinildiği için din eğitimi sıkı denetim altına alınmış, harf devriminin tehlikeye düşmesini önlemek amacıyla eğitimin Türkçe harflerle yapılması saptanmıştır. Ancak alınan karara rağmen özel din bilgisi dersane ve seminerlerinin açıldığına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır (Dinçer, 1998: 79). Muhtemelen Bakanlığın din öğretmeni ve imam hatip yetiştirmek üzere din seminerleri açmayı halka bırakmasının, Tevhid-i Tedrisat Kanununa aykırı olacağı çekincesiyle ya da kısa süre sonra açılması kararlaştırılan İmam ve Hatip Kursları kararı nedeniyle sözkonusu karar uygulanmamıştır.

Din eğitimi konusu 1947 yılı CHP Kurultayı’nda daha ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Bu kurultayda laiklik ve din eğitiminin serbest bırakılması üzerine milletvekilleri ve yurdun çeşitli yerlerinden gelen delegeler arasında uzun tartışmalar yapılmıştır. Birçok milletvekili ve delege, Türk toplumunun o gün içinde bulunduğu sosyal, siyasi çözümlenin önüne geçilebilmesi ve komünizm tehdidinin göğüslenebilmesi için dinin, hususiyile İslam ahlakının öne çıkarılmasını önemli bir mesele olarak gündeme getirmiş,

¹⁸ Tebliğ hakkında ayrıntılı bilgi için bkz: Jaschke, 1972: 84-85

bunun için de Diyanet İşleri Başkanlığı'nın güçlendirilmesini, din derslerinin okul müfredatlarına alınmasını ve hem orta hem de yüksek öğretim sırasında din eğitiminin yer almasını savunmuştur (Jaschke, 1972: 76-77; Dinçer, 1998: 80-81; Ayhan, 1999: 91-111; Kara, 2008: 66).

Bu kurultay sonrasında 14 Ocak 1948 tarihinde Van milletvekili İbrahim Arvas ve Konya milletvekili Fatin Gökmen tarafından Meclise, imam ve hatip yetiştirmek için devlet okullarının yeniden açılması ve bir ilahiyat Fakültesinin kurulması hakkında ayrı ayrı kanun tasarıları sunulmuştur (Jaschke, 1972: 76-77; Dinçer, 1998: 88; Akın, 2011: 122-127). Bu gelişmeler üzerine Hasan Saka hükümeti, 10 Şubat 1948 tarihinde ilkokullara din dersleri konulması ve imam ve hatip yetiştirmek üzere meslek okulları açılabilmesi konularını incelemek üzerine, 17 kişilik bir komisyon oluşturmuştur (Ayhan, 1999: 158; Öcal, 2011: 173). Bu komisyon hazırladığı raporda, din hizmetlerini ifa edecek elemanlara duyulan ihtiyaçtan bahsetmiştir. Yapılacak eğitim öğretimin laiklik ilkesini zedelememesi gerektiği belirtilerek, bu işin ancak devlet eliyle yapılabileceği vurgulanmıştır. Hükümete yüksek din bilgini yetiştirmek üzere bir İslam İlahiyat Fakültesinin kurulması, imam ve hatip yetiştirecek okulların açılması ve ilkokullara din derslerinin konulması gibi kararlar tavsiye edilmiştir (Dinçer, 1998: 89; Ünsür, 2005: 149).

Ancak İmam Hatip Okullarının Milli Eğitim Bakanlığı'na mı yoksa Diyanet İşleri Başkanlığı'na mı bağlı olarak kurulacağı komisyonda tartışmalara yol açmış ve farklı teklifler ileri sürülmüştür (Dinçer, 1998: 83-85). Neticede ise, okulların masraflarının Diyanet İşleri bütçesinden karşılanması, Milli Eğitim Bakanlığının ise bu okullarla her bakımdan ilgilenip onları devamlı olarak denetim altında bulundurması, bu okulların öğretim programlarını, ders kitaplarını hazırlamak ve öğretim kadrosunu belirlemek için bu iki kurum temsilcilerinden oluşacak bir kurulun oluşturulması benimsenmiştir (Akın, 2011: 127).

Komisyonun İmam ve hatip yetiştirmek üzere bir okul kurulması teklifi, Hasan Saka hükümetince değerlendirilmiştir. Ancak bu karar Başbakan Hasan Saka'nın teklifi üzerine tekrar ele alınmış ve yapılan bir değişiklikle 20 Mayıs 1948'de imam ve hatip yetiştirmek üzere bir okulun değil, onun yerine 10 aylık İmam Hatip kurslarının

açılmasına karar verilmiştir (Jaschke, 1972: 77; Parmaksızoğlu, 1966: 29; Ayhan, 1999: 158; Tarhan, 1996: 59-64; Öcal, 2007: 528-529).

15 Ocak 1949'da ilk olarak 10 aylık olmak üzere ilk İmam-Hatip kursları Ankara'da Yusuf Ziya Yörükân ve Hasan Hüsni Erdem'in, İstanbul'da da Celal Hoca ve Kilisli Rifat Bilge'nin yönetim ve öğretimi altında açılmıştır. Bu iki ilin dışında Afyonkarahisar, İzmir, Isparta, Kayseri, Kastamonu, Adana, Trabzon ve Urfa'da olmak üzere 8 kurs daha açılmıştır. Bakanlığa bağlı olarak açılan ve öğrenim süresi 10 ay olarak kararlaştırılan bu kurslara orta ve dengi okul mezunlarından askerliğini yapmış kimseler alınmıştır (Jaschke, 1972: 77; Parmaksızoğlu, 1966: 28-29).

Kurslarda okutulacak dersler, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 30 Aralık 1948 tarih ve 247 sayılı kararı ile Kur'an-ı Kerim, hadis, tefsir, akaid, ibadet, ahlak, Türkçe, hutbe, tarih (Türk ve İslam), coğrafya, yurt bilgisi ve sağlık bilgisi olarak tespit edilmiştir (Öcal, 2011:179; Ayhan, 1999: 160). Programda muhtemelen dersin içeriğinden dolayı fıkıh dersine yer verilmemesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte müfredatta meslek derslerinin yanında tarih, coğrafya, yurt bilgisi, sağlık bilgisi gibi sosyal derslere yer verildiği, fakat fen ve matematik alanına ilişkin bir dersin yer almadığı görülmektedir. Bu kurslarda 1949 yılı sonuna doğru 50 kadar diploma verilebilmiştir (Jaschke, 1972: 77; Kırboğa, 1975: 29).

İmam-Hatip Kursları açıldığı günden itibaren hem laik, hem de muhafazakâr çevreleri tatmin etmemiş, birçok eleştiriler ileri sürülmüştür. Bu kurslarda uygulanan müfredat, hocaların durumu, sağlanan süre ve diğer imkânların yetersizliği gibi nedenlerden dolayı istenen verim elde edilememiştir. Yıllar sonra meslek adamı yetiştirmek için başlatılan öğretimin, okul olarak değil de kurs olarak açılmasının ihtiyaca cevap veremeyeceği, bu mesleği hiç bilmeyen insanların bu kurslarla yetiştirilmesinin mümkün olamayacağı, meclis içinde ve dışında dile getirilmiştir (Dinçer, 1998: 92-93; Ayhan, 1999: 152-163).

Komisyonun söz konusu tavsiye kararlarında benimsenen ilkokullara din derslerinin eklenmesi ve İlahiyat Fakültesinin açılması Tek parti döneminin son hükümeti olarak 16 Ocak 1949'da ilmiye kökenli Şemsettin Günaltay'ın Başbakanlığında kurulan hükümet döneminde gerçekleşmiştir. Günaltay, 24 Ocak 1949 tarihinde meclis kürsüsünde

okunan hükümet programında din eğitimi ve öğretimi ile ilgili olarak şunları belirtmiştir:

“Bütün diğer hürriyetler gibi vatandaşın vicdan hürriyetini de mukaddes tanırız. Din öğretiminin ihtiyari olmasına sadık kalarak, vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için gereken imkânları hazırlayacağız, fakat laiklik prensibinden ayrılmamamıza asla imkân tasavvur edilmemelidir.” (Ünsür, 2005: 48).

Din eğitimine yönelik ortaya konan hükümet iradesinden sonra, kuruluşunda laik zihniyetin ve modern ilmi düşüncenin hâkim olması benimsenen (Parmaksızoğlu, 1966: 29), modern aydın din adamları yetiştirmek üzere 4 Haziran 1949 tarihli kabul edilen yasayla Ankara Üniversitesine bağlı bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır (Ayhan, 1999: 213; Lewis, 2007: 414). Ayrıca yine komisyon raporunda dile getirilen okullarda din dersi önerisine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 15 Şubat 1949 tarihli genelgesiyle ilkokullara velilerin isteğine bağlı olarak ders saati dışında din dersi konulmuştur (Lewis, 2007:413-414; Ayhan, 1999:117).

İmam ve hatip yetiştirmek için açılan kurslar ve din eğitimine yönelik bu girişimler din hizmetleri ve din eğitimi konusundaki talep ve beklentileri karşılamaktan uzak kalmıştır. Ayrıca CHP'nin ufuktaki seçimleri kazanmasında da yeterli olmamıştır. Halkın bu konudaki talep ve beklentilerinin daha güçlü bir şekilde dillendirildiği ve karşılık bulduğu dönem ise Demokrat Parti'nin iktidarı döneminde gerçekleşmiştir.

1.2.7. İmam Hatip Okulları: Yeniden Başlangıç ve Gelişme Yılları (1951-1972)

14 Mayıs 1950 tarihinde yapılan genel seçimleri, oyların büyük çoğunluğunu alan Demokrat Parti (DP) büyük bir farkla kazanarak 27 yıl aralıksız süren tek parti iktidarına son vermiştir. Serbest bir seçimle iktidarın devri 1876, 1908 ve 1923 ile karşılaştırıldığında kansız bir devrim olmuştur (Lewis, 2007:317). Liberal dünya görüşüne sahip olan DP iktidarıyla birlikte, Türkiye pek çok alanda değişim geçirmeye ve toplumsal talepler yönetimde daha fazla karşılık bulmaya başlamıştır. Toplumsal taleplerle birlikte, II. Dünya Savaşı sonrasında artan komünizm tehdidine yönelik kaygılar ve Türkiye'nin 1952 yılında NATO'ya üye olması ile doruğa çıkan ABD ile ilişkiler, yeni iktidarın politikalarının şekillenmesinde etkili olmuştur. Artan toplumsal taleplerle birlikte, komünizm tehdidi ve liberal dünya görüşü DP iktidarını, Tek Parti rejiminden farklı din ve eğitim politikalarına yöneltmiştir. Din hürriyetini temel hürriyetlerden biri sayan DP, Türk toplumunun Müslüman bir toplum olduğunu ve

vatandaşların dini siyasete alet etmeden dini ihtiyaçlarını istedikleri şekilde ve istedikleri dilde yerine getirebileceğini belirterek laiklik konusunda yeni bir açılım getirmiştir (Karpata, 1996: 229). DP iktidarının laiklik ve din eğitimi politikalarına ilişkin yaklaşımı, 30 Mayıs 1950 tarihinde Adnan Menderes tarafından okunan hükümet programında şu şekilde ifade edilmiştir:

“.....irticai tahrike asla müsaade etmemekle beraber din ve vicdan hürriyetinin icaplarına riayet edeceğiz. Hakiki laikliğin manasını biz böyle anlamaktayız. Hakiki laikliği, dinin devlet ve siyaset ile hiçbir ilgisi bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin, kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması şeklinde anlıyoruz. Bu itibarla gerek din dersleri meselesinde gerekse din adamlarını yetiştirecek yüksek müesseselerin faaliyete geçmesi hususunda icap eden tedbirleri süratle ittihaz etmek kararındayız.” (Kaplan, 2005: 202-203).

Laikliğe, dini inançlara ve din özgürlüğüne ters düşmeyecek şekilde yorumlayarak yeni bir form kazandıran DP iktidarı, Türk devrimi olarak adlandırılan değişimi, tutan ve tutmayan devrimler olarak ikiye ayırmış, millete mal olmayan devrimlerde ısrarcı olamayacaklarını belirtmiştir. Bu yeni yaklaşıma yönelik ilk somut adımlar olarak tek parti döneminde uygulanan ezanın Arapça okunması yasağı kaldırılmış ve devlet radyolarında Kur’an okutulması sağlanmış, bunlar da DP’nin “İslam’ı kurtaran parti” olarak nitelendirilmesi için yeterli olmuştur (Öztemiz, 1997:62). Dini alanda yaşanan bu belirgin yumuşama iktidarı destekleyen solcu aydınlar arasında hoşnutsuzluk yaratsa da, köy ve kasabalardaki iktidar dışı kalmış kitlelerde büyük bir memnuniyet yaratmıştır (Karpata, 1996: 234).

Yükselen komünizm tehlikesinin önüne set çekebilmek için can simidi olarak dine sarılan DP iktidarı (Karpata, 1996) parti programında ortaya koyduğu eğitim ve din eğitimi politikalarını uygulamaya başlamıştır. Özellikle DP’nin en uzun süre Milli Eğitim Bakanı olan ve bir anlamda iktidarın Milli Eğitim Politikasını belirleyen Tevfik İleri, bakan olduğu dönemlerde komünizmle yoğun bir mücadele içerisine girmiştir. Bakan olduktan dört gün sonra, 15 Ağustos 1950 tarihinde gazetelere verdiği beyanatta başta köy enstitüleri olmak üzere maarifi komünistlerden temizleyeceğini belirtmiştir. Onun döneminde Bakanlıkta yapılan çalışmalar sonucunda komünizmle ilişkili oldukları gerekçesiyle 45-50 kadar öğretmen görevden alınmış, okul kütüphanelerinde Rus yazarların eserlerine izin verilmemiştir (Kaplan, 2005: 215-217). Başbakan Adnan Menderes ise “her bir minarenin yükselişini komünizme karşı bir kale kurulması”

şeklinde değerlendirmiş ve o kalelerin içini din âlimleriyle doldurmak için yüksek müesseseler açmak istediklerini belirtmiştir (Karaman, 2009, cilt 1:409).

Böylesi bir süreçte tek parti döneminin sonunda imam ve hatip yetiştirmek üzere açılan kursların yetersizliğinin farkında olan İstanbul İmam Hatip Kursu müdürü Celal Hoca (Celalettin Ökten), kısa süreli bu tür kurslar yerine orta dereceli okullar açılması talebiyle öğrencisi olan Bakan Tevfik İleri ile birlikte birçok kişiyle görüşmeler yapmış ve Bakanın desteğiyle bu okulların müfredatı üzerine çalışmıştır (Işık, 1962; Karaman, 2009, cilt 1:90). Sürdürülen bu çalışmalar sonucunda 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile Diyanet İşleri Başkanlığının ihtiyacı olan din hizmetlilerini yetiştirmek üzere Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesine dayanılarak ilkökula dayalı birinci devresi dört, ikinci devresi üç yıllık olan yedi yıllık İmam-Hatip Okullarının kurulması kararlaştırılmıştır. Karardan dört gün sonra ilk olarak Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya, Maraş illerinde olmak üzere, bu okullardan yedi adet açılmıştır (Dinçer, 1998: 97; Reed, 1955; Güran, 1995: 92; Öcal, 1994: 52; Özudoğru, 2003: 39).

İmam Hatip Okullarının kuruluşunda büyük emekleri geçen Celal Hoca'nın ifadeleriyle bu müesseseler "Modern ilimlerle mücehhez, asrın ihtiyaçlarını müdrik, şarkı ve garbı iyi bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr, münevver (aydın) din adamı¹⁹ yetiştirmek" maksadına hizmet edecek tarzda düşünülmüş ve kurulmuştur (Kara 2008: 218). Bakan Tevfik İleri de bu okulların kuruluş amacını benzer ifadeyle "milletimizin muhtaç olduğu münevver din adamı yetiştirmek" olarak belirtmiştir (Tarhan, 1996: 77). Bu okullar aynı zamanda gelenekselci cemaatlere karşı, dini aşırılıkları engellemek, akıl temelli rasyonel bir din anlayışını sunmak ve devletin din alanını kontrol altında tutması için açılmıştır (Özgür, 2011). Karaman'a göre ise bu okullar halkın artan baskısı ve talebi sonucu açılmıştır (Karaman, 2009, cilt 1:408).

Bu okulların müfredatlarına bakıldığında hazırlanmasında aktif rol oynayan Celal Hoca'nın tarif ettiği insan tipini yetiştirmeye uygun olarak hem dini, hem de modern ilimleri içerdiği görülmektedir. Celal Hoca müfredatı bu şekilde hazırlarken hem bu okulların müfredatına yabancı dil, sosyoloji, felsefe, fizik, kimya gibi derslerin konulmasına karşı çıkan hocalarla, hem de bu okullarda Arapça'nın ders olarak yer

¹⁹ Kara'ya göre bu okullarla yetiştirilmek istenen aydın din adamı sistemle uyumlu, ilişkileri daha belirgin ve daha problemsiz Akseki tipi bireydir (Kara 2008:218).

almasına karşı çıkan ve Kuran'ın Türkçe tercümesinden ve Latin harfleriyle yazılan kitaplardan okutulmasını isteyen bürokratlarla mücadele ettiğini ifade etmiştir (Kaya, 1962: 31-32; Öcal, 2011: 197-203). Zaten DP'nin içindeki muhalefetten dolayı bu okullarda Kuran-ı Kerim dersleri önce Latin harflerden yazılmış metinlerden okutulmuş, daha sonra yine Celal hoca ve Bakan Tefvik İleri'nin çabalarıyla Arapça öğretilmesine geçilmiştir (Karaman, 2009, cilt 1:90). Açılan İmam Hatip Okullarının orta kısım müfredatı tablo 1,4'deki gibidir:

Tablo 1.4
1951-1971 Yılları Arasında Uygulanan 4 Yıllık İHO Orta Kısım Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

	Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	Toplam
1	Kuran-ı Kerim ²⁰	3	2	2	1	8
2	Arapça	5	5	6	5	21
3	Akaid	1	2	3	2	8
4	Din dersleri	3	2	2	-	7
5	Siyer ve İslam Ahlakı	1	1	1	1	4
6	Tefsir ve Usulü				2	2
7	Hadis ve Usulü				1	1
8	Fıkıh ve Usulü				1	1
9	Kelam				1	1
10	Türk İslam Sanatları Tarihi				1	1
11	Türkçe Hitabet				1	1
	Meslek dersleri toplamı	13	12	14	16	55
12	Türkçe	5	4	4	3	16
13	Yazı	1	1			2
14	Psikoloji ve din psikolojisi				1	1
15	Tarih	1	1	1	1	4
16	Coğrafya	1	1	1	1	4
17	Yurt bilgisi	1	1	1		3
18	Kanun bilgisi				1	1
19	Matematik	3	3	2	2	10
20	Fizik		2	1	1	4
21	Kimya			2		2
22	Tabiat bilgisi	2	2	1		5
23	Sağlık bilgisi				2	2
24	Yabancı dil (Alm. Fr. İng.)	2	2	1		5
25	Beden eğitimi	1	1	1	1	4
26	Resim	1	1	1		3
27	Müzik	1	1	1	1	4
	Kültür dersleri toplamı	19	20	18	15	72
	Genel toplam	32	32	32	31	127

Kaynak: Öcal, 2011:193-194.

²⁰ Kuran-ı Kerim dersi 1956-1957 öğretim yılına kadar hem arap harfli aslından hem de Latin alfabesinden okutulmuştur. Öğrenci karnelerinde de iki farklı ders gibi not verilmiştir (Öcal, 2011:193)

İHO'ları orta kısım ders dağılım çizelgelerine bakıldığında toplam 27 dersin 11'i meslek, 16'sı ise kültür derslerinden oluştuğu görülmektedir. Oransal olarak derslerin % 43,75'i mesleki derslere, geri kalan % 56,25'i ise kültür derslerine ayrılmıştır. 1924'te açılan İmam ve Hatip Mektepleri çizelgesinde % 47,5 olan mesleki ders oranının az da olsa burada azaltıldığı anlaşılmaktadır. Derslere bakıldığında ise İmam ve Hatip Mektepleri programında toplan 13 saat olan Arapça dersi, İHO'ların çizelgesinde 21 saate yükseltilmiştir. Mektep müfredatında yer alan toplam 3 saatlik hadis-i şerif dersi ise bu çizelgede hadis ve usulü ismiyle 1 saat yer bulabilmiştir. Diğer önemli farklılık ise mektep programlarında fıkıh ilmiyle ilgili bir ders yer almazken, İHO çizelgesinde fıkıh ve usulü adıyla 1 saatlik bir derse yer verilmiştir. Süresi 3 yıl olarak belirlenen İmam Hatip Okulları lise kısmının ders programı ise tablo 1,5'deki gibidir:

Tablo 1.5
1951-1971 Yılları Arasında Uygulanan 3 Yıllık İHO Lise Kısmı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

	Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	Toplam
1	Kuran-ı Kerim	2	1	1	4
2	Arapça	5	5	5	15
3	Farsça	2	2	2	6
4	Tefsir	1	1	1	3
5	Hadis ve Usulü			2	2
6	Fıkıh ve Usulü		1	1	2
7	Kelam			1	1
8	İslam Tarihi	1	1		2
9	Dinler Tarihi		1	1	2
10	Din Psikolojisi ²¹			1	1
11	Türk İslam Sanatları Tarihi	1	2		3
	Meslek dersleri toplamı	12	14	14	41
12	Edebiyat	4	3	3	10
13	Kompozisyon	1	1	1	3
14	Felsefe Grubu			6	6
15	Psikoloji		2		2
16	Tarih	2	1	1	4
17	Coğrafya	1	1	1	3
18	Matematik	3	2		5
19	Astronomi			1	1
20	Fizik	2	2		4
21	Kimya	1	1		2
22	Biyoloji	2			2

²¹ Din psikolojisi dersi Öcal'ın hazırladığı tabloda kültür dersleri arasında yer alırken, bu tabloda mesleki dersler arasına eklenmiştir. (İ.A.)

23	Sağlık bilgisi		1		1
24	Yabancı dil (Alm. Fr. İng.)	2	2	2	6
25	Beden eğitimi	1	1	1	3
26	Milli savunma	1	1	1	3
Kültür dersleri toplamı		20	18	17	55
Genel toplam		32	32	29	96

Kaynak: Öcal, 2011:195-196

İHO'ların lise kısmı ders programlarına bakıldığında toplam 26 dersten 11'i meslek, diğer 15 ders ise kültür derslerinden oluşmaktadır. Oransal olarak % 42 meslek, % 58 kültür derslerini kapsamaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde ise İHO'ların, II. Meşrutiyet döneminde reforma tabi tutulan Darulhılafé ve Taşra medreselerinden, mesleki formasyon dersleri bakımından daha fazla ve kapsamlı bir programa sahip olduğu görülmektedir (Parmaksızoğlu, 1966:33). İHO programlarının, genel orta ve lise programlarına göre ise çok daha yüklü olduğu anlaşılmaktadır (Reed, 1955:161-162; Öcal, 2011:194).

Bu okulların açılış yıllarındaki en büyük sıkıntıları ders kitaplarının yetersizliği ve meslek dersi öğretmeni bulmak olmuştur (Reed,1955:162). Bu sorun 1949 yılında Ankara'da açılan İlahiyat Fakültesinin mezun vermeye başlamasıyla bir derece çözülse de, bu okulların sayılarının hızla artmasından dolayı, 1959 yılında kurulan Yüksek İslam Enstitülerinin mezun vermelerine kadar devam etmiştir. Meslek dersi öğretmenlerinin sayısı, kültür dersi öğretmen sayısını ilk kez 1959-60 yılında aşmıştır. Kültür derslerine şehirdeki diğer okullardan öğretmenler gelmiş ve bunlar arasında kadın öğretmenler de görev almıştır (Gökaçtı, 2005:195). Mevcut meslek dersi öğretmenleri Osmanlı döneminde medreselerden yetişen, Cumhuriyet döneminde de din hizmetinde veya başka alanlarda çalışan, Arap ülkelerine -özellikle Mısır'daki el-Ezher'e- giderek oradan mezun olan, Dar'ul Fünun İlahiyat Fakültesinden mezun olan veya kendi gayretleriyle özel olarak yetişmiş hocalardan oluşmuştur. Hem bilgi ve ehliyetleri hem de İslami zihniyetleri açısından oldukça farklı olan bu hocalardan özellikle medrese mezunu olanlar, bu okulları medreseler gibi görmüşler ve öğretim tarzında da medreselerde gördükleri gibi bir Arapça kitaptan ders okutmayı tercih etmişlerdir (Karaman, 2009, cilt 1:191-192). Bu durum bu okullara kuşkuyla bakılmasına ve medreselerin devamı olarak değerlendirilmelerine neden olmuştur (Koçkuzu, 1995:130).

İmam Hatip Okullarının ilk öğrencileri genel olarak köylerden gelen fakir kesimin çocuklarından oluşmuştur (Reed; 1955:159; Koçkuzu, 1995:132). Bu dönemde bu okullar köylü için meslekle doğrudan bir ilgisi düşünülmezsiz sadece bir öğretim yeri olarak görülmüştür. Kırsal kesim mensupları ulaşabildikleri en yakın okullar olan bu okullara rağbet göstermiştir. Ayrıca geleneklerine olan bağlılıkları çocuklarını da aynı terbiyeden geçirmek istemelerine neden olmuştur (Mermutlu, 2008: 88).

Bu dönem öğrencileri aynı fikre sahip, o günün imkanları içinde en iyi şekilde yetişme emeli dışında bir hedefi olmayan, kendi işiyle meşgul, çevresiyle uyumlu, istikbalde ne olacaklarını bilmeden bu okullarda okuyan, uzun yıllar özlemi çekilen okullara kaydolmuş olmakla bile yetinen öğrencilerdir (Koçkuzu, 1995:132; Karaman, 2009, cilt 1:146). Bazı ilkokul müdürleri kendilerine “Niçin İmam Hatibe gittin, dilencimi olacaksın” türünden sözler söylemelerine, başarılarından dolayı kültür dersleri hocaları tarafından diğer okullara devam etmeleri konusunda teşvik edilmelerine rağmen “Gazi Lisesinin önünde sınavsız diploma dağıtılsa bile gidip alman” diyecek kadar tekneye sadıktır (Koçkuzu, 1995:130).

İmam Hatip Okullarının bu ilk nesli uzun yıllardan sonra açılan okullarına leke kondurmamak, onları en iyi şekilde temsil edebilmek için daha fazla gayret göstermiştir. Diğer okul öğrencilerine göre davranışlarına daha fazla dikkat etmiş, derslerine daha fazla çalışmıştır (Reed, 1955:162). Aynı zamanda okullarını en iyi tanıtmak, yaygınlaşmalarını sağlamak için aktif görevler üstlenmiştir. Bu kapsamda kültür yarışmalarında yer almak, tanıtıcı geziler düzenlemek, vaazlar vermek gibi etkinliklerin içinde yer almıştır (Karaman, 2009, cilt 1:146-147).

Bu ilk açılan okullardan 1954-55 öğretim yılında ziyaret ettiği Konya İmam- Hatip Okulu hakkında Ahmet Emin Yalman Vatan Gazetesindeki köşesinde şunları yazmıştır:

“Bu okuldan yetişenler yarın din sahasında vazifeler alacaklar ve yobazlara fırsat vermeyeceklerdir. Ortaokul 3 ve lise bir var. Talebe sayısı 340’tır. Bunların % 15’ i şehirlerden % 85’i köylerden gelmedir. Okulun seviyesi oldukça yüksektir. Okuldakiler imtihan geçirmek ve diploma almak gayretiyle derse devam etmiyorlar. Muasır zihniyeti kavramış gerçek din adamı diye yetişmek üzere okuyorlar. Kendilerini meslekleri için mükemmel bir şekilde yetiştirmek idealiyle okuyorlar ve bunu zahmet diye değil, bir haz ve zevk diye karşılıyorlar. Sınıfları dolaştım; ezbercilik yok, müzakere yöntemi var. Talebe bayan öğretmenlere fazlasıyla saygı gösteriyor. Çeşitli yarışmalarda birincilik almışlar.

Yarıncı din adamının Konya’da hazırlanan örnekleri saygı ve ümit uyandıracak mahiyettedir.” (Karaman, 2009, cilt 1:95-96).

Bu dönemde İmam Hatip Okulları mezunları için en önemli sorunlardan birisi yüksek okula devam edip edemeyecekleri meselesi olmuştur. Bu okul mezunları lise mezunu sayılmadıkları için Ankara İlahiyat Fakültesine bile alınmamıştır. Mezunların önünde ya dışarıdan dersleri verip lise diploması almak, ya da diyanet görevlisi olma seçenekleri vardır. Lise diploması almak isteyenler genel lisenin her üç sınıfındaki bütün derslerden sorumlu tutulmuştur.²² Bu yüzden öğrenciler ya kendilerinin ilahiyata alınmalarını ya da kendileri için yüksek okul açılmasını talep etmişlerdir (Karaman, 2009, cilt 1:230). Yürütülen çabalar sonucunda bu okul mezunlarına yüksek din öğrenimi imkânı sağlanabilmesi ve ilk ve ortaöğretime konulan din dersleri ile birlikte, İmam Hatip Okulları için meslek dersi öğretmeni yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 4 yıl süreli yüksek okul statüsünde, Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır (Ayhan, 1999: 224-225).²³

1958 yılında Celal Yardımcı’nın Milli Eğitim Bakanlığı sırasında Türk milli eğitiminin o günkü durumunu incelemek için “Eğitim Milli Komisyonu” kurulmuş ve bu komisyon Türkiye’nin eğitim sorunlarını bütün olarak inceleyen bir rapor yayınlamıştır. 1960 ihtilali sonrasında bakanlık üzerinde de etkili olan bu raporda İmam Hatip Okullarının meslek okulu olarak tutulması ve genel liseler gibi çalışmasına müsaade edilmemesi, bu okulların ders kitaplarının hazırlanması, ortaokula dayalı meslek okulları haline konulması, medrese kökenli öğretmenlerin tasfiyesi önerilmiştir. Ayrıca İmam Hatip Okullarından yetişen neslin eğer Türk inkılâbına inanmış bir nesil olmaz, bilakis inkılâbın önüne çıkar, milletin inkişafını durdurmaya çalışırsa, bu okulların da sevimsiz bir hatıra bırakarak medreselerin akıbetine uğrayacakları belirtilmiştir (Türkiye Eğitim Komisyonu Milli Raporu, 1960: 108-113).²⁴

²² 7 Nisan 1969’da çıkarılan bir yönetmelikle altı dersten fark imtihanına girerek lise diploması alma hakkı elde edilmişti (Özüdoğru, 2003:42).

²³ İlki 1959 yılında İstanbul’da açılan bu enstitüler sırasıyla Konya, Kayseri, İzmir, Erzurum, Bursa, Samsun ve Yozgat’ta açılmış ve aynı zamanda Diyanet teşkilatına da personel yetiştirmişlerdir. 1982 tarihinde çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile birlikte bu enstitülerden Yozgat’daki kapatılmış, diğerleri İlahiyat Fakültesine dönüştürülerek buldukları illerdeki üniversitelere bağlanmıştır (bu kurumlar hakkında bakınız: Ayhan 1999:224-242).

²⁴ Parmaksızoğlu’na göre rapor din eğitiminin Türkiye’nin modernleşmesinde tutucu bir etki yapması şüphesi hakim bir hava içerisinde ve hala medrese-okul çatışmasının tesiri altında yazılmıştır (Parmaksızoğlu, 1966:34).

1960 tarihinde bir grup asker tarafından yönetime el konularak DP iktidarına son verilmesi İmam Hatip Okullarının kapatılacağı beklentisini artırmıştır. Buna karşılık Cemal Gürsel'in askeri hükümeti, programında din özgürlüğünü eksiksiz sağlayacağını belirterek beklentileri boşa çıkarmış (Kaplan, 2005:229; Gökaçtı, 2005:207), hatta kurulduklarından beri Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan İmam Hatip Okullarının ve 1959'dan itibaren açılan Yüksek İslâm Enstitülerinin işlerinin daha iyi yürütülebilmesi için 10. 07. 1961 tarih ve 1044 sayılı yasa ile Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Din Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmasını kararlaştırmıştır (Dinçer, 1998: 98). Darbe sonrası 1961 yılında yapılan seçimlerin sonucunda İsmet İnönü başbakanlığında kurulan koalisyon hükümetinde CHP kanadından İmam Hatip Okullarının ilk kısımlarının kapatılması teklif edilmişse de, bu girişim halkın yoğun tepkilerine neden olmuş (Karaman, 2009, cilt 1:101) ve diğer partiler tarafından reddedildiği için gerçekleştirilememiştir (Çakmak, 2009; Çakır vd, 2004:12).

1960'lı yıllarda yeni açılan okullarla birlikte İmam Hatip Okullarının sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır. 1951-1972 yılları arasında okul ve öğrenci sayısı tablo 1.6'daki gibidir:

Tablo 1.6
İmam Hatip Okulları 1951-1971 Yılları Arası Orta ve Lise Kısmı Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Orta Kısım		Lise Kısmı		Toplam Öğrenci
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	
1951-1952	7	876	-	-	876
1952-1953	7	1191	-	-	1,191
1953-1954	15	1642	-	-	1,642
1954-1955	16	2048	-	-	2,048
1955-1956	16	2181	7	254	2,435
1956-1957	17	2520	7	500	3,020
1957-1958	17	2584	15	892	3,476
1958-1959	19	2628	16	997	3,625
1959-1960	19	2922	16	1144	4,066
1960-1961	19	3374	17	1171	4,545
1961-1962	19	4200	17	1175	5,375
1962-1963	26	5874	19	1166	7,040
1963-1964	26	8576	19	1248	9,824
1964-1965	26	9676	19	1285	10,961
1965-1966	30	11,832	19	1646	13,478
1966-1967	40	17,242	26	2297	19,539

1967-1968	58	24,678	26	3369	28,047
1968-1969	69	31,822	26	9486	41,308
1969-1970	71	36,655	30	5235	41,890
1970-1971	72	41,767	39	6708	48,475
1971-1972	72	36,928	42	9094	46,022
1972-1973	70	16,443	71	19,935	36,378

Kaynak: Öcal, 1994: 68-69.

Tablo 1.6'da da görüldüğü gibi 1951 yılında açılan İmam Hatip Okullarının orta kısmında okul sayısı 7'den 1972 yılına kadar 70'e çıkarak 10 kat artmıştır. Orta kısımda öğrenci sayısı ise 1970-1971 öğretim yılına kadar sürekli bir artışla 47,6 kat daha fazla yükselmiştir. Ancak bu öğretim yılından itibaren İmam Hatip Okullarının orta kısımları kapatıldığı için düşüşe geçmiştir. 1955-1956 öğretim yılından itibaren lise kısmına öğrenci alınmaya başlayan bu okullarda 1972-1973 öğretim yılına kadar okul sayısı 71'e yükselerek 10,1 kat artış göstermiştir. Aynı dönemde lise kısmında öğrenci sayısındaki artış oranı ise 78,4 kat olmuştur.

İmam Hatip Okullarındaki bu sayısal gelişmede halkın bu okullara gösterdiği rağbet etkili olmuştur. II. Dünya Savaşı sonrasında köyden kente hızlanan göçle birlikte kentleşmek ve dindarlaşmak isteyen insanların yollarını bu kurumlar birleştirmiştir (Mermutlu, 2008). Halkın çocuklarını bu okullara göndermelerinde sahip oldukları geleneklere ve değerlere en yakın olarak bu okulları görmeleri ve çocuklarını da aynı dini görgü ve terbiyeden geçirme isteği etkili olmuştur. Kur'an-ı Kerim'i Arap harfleriyle öğretmenin sadece bu okullarda bulunuşu ve bunun İslam geleneğinde ibadetin önemli bir bölümünü oluşturması bu okullara rağbeti artırmıştır (Bilgin, 1995:97).

Bununla birlikte dönemin iktidarları, önemli bir toplumsal kesim oluşturmaya başlayan muhafazakârların desteğini almak istemişlerdir (Akyüz, 2010: 372). Ayrıca bu okulları toplumda giderek etkinlik kazanan başta Nurculuk olmak üzere değişik İslami oluşumlar ile köyden kente göç ile birlikte yeniden canlılık kazanan tarikatlar karşı aydın din adamı yetiştirerek karşı koyabilmede ve halkın dini ihtiyaçlarının devlet eliyle kontrollü bir şekilde sağlamada önemli bir araç olarak görmüşlerdir. İktidarların bu tavrı birbirini ardına İmam Hatip Okulu açılmasına neden olmuştur (Gökaçtı, 2005:205-206). Bunlara ek olarak bu okullara 1963-64 öğretim yılından itibaren parasız yatılı öğrenci alınması, kız öğrencilerinin de bu okullara kabul edilmesi, 1965 yılında çıkartılan

Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun ile İmam Hatip Okulu mezunlarının istihdam alanının sağlanması, Yüksek İslam Enstitülerinin açılması gibi etkenler de artışta rol oynamıştır.

Kuruldukları ilk yıllardan itibaren halkın gösterdiği ilgiye paralel olarak yaygınlaşan İmam Hatip Okulları, toplumun bazı kesimleri tarafından eleştirilmekten kurtulamamıştır. Laikçi kesim bu okulların açılması ve yaygınlaştırılmasıyla iki kanallı eğitim sistemine dönüldüğünü ifade etmiş, bu okullarda okutulan fıkıhla ilgili derslerde şeriat kurallarının öğretildiğini, şeriatçı nesiller yetiştirildiğini ve bunun laikliğe aykırı olduğunu ileri sürmüştür (Karaman, 2009, cilt 2:24). Ayrıca ülkenin pek çok yerinde ilkokul ve öğretmen bulunmazken, İmam Hatip Okullarının hızla açılması ve bu okulların çeşitli derneklerin yardımlarına muhtaç, müdahalelerine açık bırakılması sonucunda öğrencilerin devrim aleyhtarı, Atatürk düşmanı olarak yetiştirildiği iddia edilerek, bu okulların gereği kadar açılması ve açılanların da ihtiyaçlarını devletin karşılaması önerilmiştir (Çağatay, 1972:75-77).

İmam Hatip Okullarına laikçi kesimin dışında bazı İslami çevreler de karşı çıkmıştır. Özellikle Süleyman Hilmi Tunahan ve talebeleri, tek parti döneminde din eğitimi üzerindeki yasakların olduğu zamanda, gizli ve gayri resmi olarak medrese tarzında Kur'an Kurslarında yürüttükleri din eğitimi sayesinde, halkın muhtaç olduğu din görevlilerini yetiştirmeye çabalamışlardı. 1951 yılında İmam Hatip Okullarına ise Tunahan devletin kontrolü altında açılan bu okullarla, modern hayatın gerekleriyle dinin kaynaştırılmaya çalışıldığını, bu sayede aydın olarak tanımlanan din görevlileri yetiştirilerek İslam'ın bozulmak, asli unsurlarından soyutlanarak etkisizleştirilmek istendiğini ileri sürerek karşı çıkmıştır (Gökacı, 2005: 202). Onun vefatından sonra talebeleri de devlete bağlı din anlayışını yaygınlaştırdıkları gerekçesiyle, İmam Hatip Okullarına ve Yüksek İslam Enstitülerine karşı çıkmaya devam etmişlerdir. Bu kurumları laik maarif sistemine bağlı, programları laik maarifçe hazırlanan, öğretim kadrosu maarifçe tayin edilen aldatmaca din okulları olarak değerlendirmişlerdir (Karaman, 2009, cilt 1: 97; Parmaksızoğlu, 1966: 43; Sakaoğlu, 2003: 266). 1965 yılında çıkarılan Diyanet İşleri Başkanlığı Teşkilat Yasası ile din görevliliği için İmam Hatip Okulu mezunu olma şartı getirilince, söz konusu kesim, hem Diyanete hem de bu okullara daha fazla eleştiri yöneltmiştir. 1980'li yıllara kadar devam eden bu rekabette, Süleymancılar rakiplerini mezhepsizlik, Vehhabilik, dinde reform yapma ve İslami

ilimlere vakıf olmamakla suçlarken, karşı taraf da onları, kendileri dışında herkesi kâfirlikle suçlayan, gerici, Atatürk düşmanı, hurafeci, devlet düşmanı olarak itham etmiştir (Çakır, 2002: 138).

Bu okulların eğitim sistemindeki konumlarının ne olacağı tartışmaları söz konusu yıllar arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında da ele alınmıştır. VII. Milli Eğitim Şurasında (1962) meslek okullarının birinci devrelerinde ortaokul programı uygulanması prensibine paralel olarak, İmam Hatip Okullarının da ortaokula dayalı bir meslek okulu olduğuna yönelik bir karar alınmıştır (Dinçer, 1998:106-107; Ünsür, 2005:89). Ancak İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1968-1972) meslek okullarının birinci devrelerinde ortaokul programı uygulanması prensibinin Köy Ebe Okulları ve İmam-Hatip Okulları haricindeki bütün mesleki okullar için uygulanacağı ifade edilerek, VII. Milli Eğitim Şurası'nın kararından daha farklı yaklaşmıştır (Dinçer, 1998: 109-110; Ünsür, 2005: 73). VIII. Milli Eğitim Şurası'nda (1970) ise İmam Hatip Okullarının öğrenci sayılarının hızlı artışına dikkat çekilerek bir önceki şurada olduğu gibi meslek okullarının orta kısımları da dâhil bütün ortaokulların tek tip olması istenmiştir (Ünsür, 2005:92; Dinçer, 1998:109-112). Konunun basında ve kamuoyunda tartışılması üzerine 14-15 Aralık 1970 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Orhan Oğuz başkanlığında İmam Hatip Okulları, Yüksek İslam Enstitüleri, İlahiyat Fakültesi, Diyanet İşleri Başkanlığı ve bazı ilgili derneklerden temsilcilerle birlikte bir toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantı sonunda Bakanlığa sunulmak üzere şu kararlar alınmıştır:

- 1- İmam Hatip Okullarının birinci devresi 3, ikinci devresi 4 yıl olmalı ve her iki devresinin de mesleki vasfı korunmalıdır.
- 2- Birinci devre mezunları normal ortaokul mezunu kabul edilmeli ve İmam Hatip Okullarının ikinci devresine ya da diğer liselere gidebilmelidir.
- 3- Birinci devreyi bitirenlerden mesleğe atılmak isteyenlere bir yıllık uygulamalı meslek dersleri sınıfında eğitim verilerek, Diyanet İşleri Başkanlığında göreve başlayabilmelerine olanak sağlanmalıdır.
- 4- İmam Hatip Okulları ikinci devresi yeni sistemde tarif edilen "hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan" ortaöğretim kurumları gibi mütalaa edilmelidir.
- 5- İmam Hatip Okulları ikinci devresini bitirenler kendi meslekleri ile ilgili yüksekokul ve fakültelere gidebilecekleri gibi, ortak mecburi dersler bakımından hangi programa tabi tutulmuşlarsa o doğrultuda fakülte ve yüksekokullara devam edebilmelidir.

6- İmam Hatip Okullarının her iki devresinin müfredat programları uzman bir komisyon tarafından hazırlanmalıdır (Akdeniz, 1971: 82-84; Dinçer, 1998: 113-116).

Komisyonun aldığı bu kararlar 15 Aralık 1970 tarihinde 71 İmam Hatip Okulu müdürü imzasıyla Bakanlık makamına sunulmuştur. Ancak alınan bu kararlar uygulamaya geçirilmeden 12 Mart 1971 tarihinde askeri muhtıra gerçekleşmiştir. Muhtıra sonrasında Nihat Erim tarafından kurulan asker destekli reform hükümeti sunduğu programda, Atatürk'ün eğitimde birlik ilkesine aykırı bütün uygulamalara son verileceğini ve İmam Hatip Okullarının ortaöğretim sistemine uyacak şekilde ıslah edileceğini belirtmiştir (Kaplan, 2005:237). Hükümet programına uygun olarak 4 Ağustos 1971 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nca alınan kararla, İmam-Hatip Okullarının dört yıllık birinci devresi kapatılmıştır (Ayhan, 1999:192). Ancak bu olumsuz kararlar birlikte muhtıra öncesinde komisyonun aldığı bazı kararlar İmam Hatip Okulları lehine hayata geçirilmiştir. 10 Mayıs 1972 tarihinde hazırlanıp 22 Mayıs 1972 tarihli ve 14193 sayılı resmi gazetede yayınlanan İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği'nde bu okulların oluşan yeni konularıyla birlikte, amaçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Yönetmeliğin 4. maddesinde İmam Hatip Okullarının, ortaokul üzerine dört yıllık öğrenim veren bir meslek okulu olduğu ve öğrencilerini hem mesleğe hem de kendi alanlarında yüksek öğrenime hazırlayacağı belirtilmiştir. Böylece komisyon kararlarında belirtildiği gibi bu okulların mezunlarını hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlayıcı vasfı zikredilmiştir. Bu okulların amacı ise;

“Laik öğretim sistemimiz içinde Milli Eğitim Bakanlığının hizmetleri arasında ayrı bir meslek okulu niteliğinde, 3 Mart 1924 gün ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanununun dördüncü maddesi gereğince kurulmuş bulunan İmam Hatip Okulunun amaçları; 22/6/1965 tarih 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanunun 22. maddesi hükümlerine göre özellikle imamlık ve hatiplik, Kur'an kursu öğreticiliği gerektiğinde müftülük, vaizlik ve benzeri görevleri yapmak üzere ortaöğrenim görmüş din görevlileri yetiştirmek”

şeklinde ifade edilmiştir.

Yönetmelikte İmam Hatip Okullarının aleyhine hükme bağlanan diğer bir husus ise 117. maddede öğrenci kayıt şartları arasında erkek olmak maddesinin yazılmasıdır. Bu maddeyle okullara kız öğrencilerin kayıt yaptırılmaları durdurulmuştur (Resmi Gazete, 1972/14193).

31 Temmuz 1972 tarihli 1708 sayılı Tebliğler Dergisinde ortaokula dayalı dört yıllık İmam Hatip Okulları Müfredat Programı yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Ders dağılım çizelgesi tablo 1.7'deki şekilde belirlenmiştir:

Tablo 1.7
İmam Hatip Okulu Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi (1971-1973)

	Dersler	I.	II.	III.	IV.	Toplam
		Sınıf	Sınıf	Sınıf	Sınıf	
1	Kuran-ı Kerim	5	4	4	5	18
2	Arapça	4	4	3	3	14
3	Akaid			2		2
4	Kelam				2	2
5	Din dersi	2	2	2		6
6	Fıkıh				2	2
7	Tefsir		2	2	2	6
8	Hadis		2	2	2	6
9	Siyer ve ahlak	2				2
10	Hitabet				2	2
	Meslek dersleri toplamı	13	14	15	18	60
11	Türk dili ve edebiyatı	5	5	3	3	16
12	Tarih	2	2	2		6
13	Sanat tarihi				2	2
14	Coğrafya	2	2	2		6
15	Matematik	4	2	2	2	10
16	Fizik	3	2	2		7
17	Kimya	3	2	1		6
18	Tabiat bilgisi(biyoloji)		3	2		5
19	Psikoloji			2		2
20	Felsefe (Man. Fel. Sos)				6	6
21	Yabancı dil	3	3	3	3	12
22	Beden eğitimi	1	1	1		3
23	Müzik	1	1	1		3
24	Milli güvenlik	1	1	1		3
25	Sağlık ve beslenme eğitimi			1		1
26	Tarım				2	2
27	Endüstri bilgisi				2	2
	Kültür dersleri toplamı	25	24	23	20	92
	Genel toplam	38	38	38	38	152

Kaynak: Öcal, 2011: 238-239.

1971'de hazırlanan İHO'ların ders programına bakıldığında toplam 27 dersten 10'u meslek, diğer 17 ders ise kültür derslerinden oluştuğu görülmektedir. Oransal olarak % 39,5 meslek, % 60,5 kültür derslerini kapsamaktadır. Daha önce uygulanan İHO'ların

lise kısmı programlarıyla karşılaştırıldığında oransal olarak meslek derslerinin az da olsa gerilediği anlaşılmaktadır. Ayrıca önceki programda yer alan İslam tarihi, dinler tarihi, Farsça ve Türk İslam sanatları tarihi derslerine bu programda yer verilmemiştir. Buna karşılık önceki programda orta kısımda yer alan hitabet ve müzik dersleri ve yeni olarak sanat tarihi, tarım ve endüstri bilgisi dersleri programda yer almıştır. Programdan özellikle tarihe ilişkin derslerin çıkartıldığı görülmektedir.

1951 yılında açılan İmam Hatip Okulları, 1971 askeri muhtıra sonrası alınan kararlar orta kısımlarının kapatılması ve kız öğrencilerin kayıtlarının durdurulması ile yaşadıkları kısa dönemli olumsuz tecrübe haricinde bu dönem içerisinde, özellikle nicelik olarak önemli kazanımlar elde etmiştir. İmam Hatip modelinin bu evresi gelişme yıllarını oluşturmuştur. Modelin lise statüsü kazanıp dönüşmesi ve ilerlemesi ise 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile başlamıştır.

1.2.8. İmam Hatip Liseleri: Dönüşüm ve İlerleme Yılları (1973-1997)

Türkiye'nin İmam Hatip okulları tecrübesi, 1971 askeri muhtirasından sonra Naim Talu başkanlığında kurulan dördüncü ara hükümet (15.04.1973-26.01.1974) döneminde 14.06.1973 tarihli resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitimin Temel Kanunu ile önemli bir niteliksel dönüşüme uğramıştır. Söz konusu kanunun 32. maddesinde bu kurumlar şu şekilde tanımlanmıştır:

“İmam Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığınca açılan, ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.”

Bu kanunla İmam Hatip Okulları diğer mesleki okullarla birlikte lise statüsüne çıkartılarak İmam Hatip Liselerine dönüştürülmüş ve 1972 yılında hazırlanan İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliğinde zikredildiği gibi, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları olarak tanımlanmıştır. Ayrıca aynı yasanın yükseköğretime geçişi düzenleyen 31. maddesinde bu okulları bitiren öğrencilerin yetiştirildikleri yönde üniversitelere, akademilere ve yüksekokullara girmek için aday olma hakkı tanındığı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1973/14574). Böylece bu okul mezunları için üniversiteye geçişte kendi alanı sınırlandırılması kaldırılarak, doğrudan bu okul diplomalarıyla üniversitelerin sosyal alanlarına da girmelerine olanak sağlanmıştır.

Böylece 12 Mart 1971 askeri muhtıra sonrasında İmam Hatip Okullarının orta kısımları kapatılıp, sadece erkek öğrencilere kayıt izni verilerek bu okulların ortaokula dayalı meslek okulları olduğunu belirten anlayış, ülkede seçimler gerçekleşmeden önceki ara dönemde hazırladığı Türk milli eğitim ideolojisinin ve sisteminin eksenini oluşturan Milli Eğitimin Temel Kanununda bu olumsuz kararlarla birlikte aynı zamanda okulların önünü açan bir yaklaşım benimsemiştir. Bu yaklaşımda özellikle ortaöğretimin yeniden yapılandırılması kapsamında İmam Hatip Okullarını ele almak üzere 1970 yılında toplanan komisyon kararlarının nispeten etkili olduğu anlaşılmaktadır. Karaman'ın anılarında paylaştığı bilgiye göre ise bu okulların mesleğe hazırlayıcı niteliğinin yanına, yükseköğretime de hazırlayıcı program uygulamasının eklenmesinde, yasa tasarısının meclise sunulmadan önceki hazırlık sürecinde o dönem planlama müsteşarı olarak çalışan Turgut Özal'ın önemli katkısı olmuştur (Karaman, 2009, cilt 2: 256).

14 Ekim 1973 tarihinde yapılan seçimlerden sonra 26.01.1974 tarihinde Bülent Ecevit başbakanlığında kurulan Cumhuriyet Halk Partisi ve Milli Selamet Partisi koalisyon hükümeti döneminde toplanan IX. Milli Eğitim Şurası'nda (24 Haziran-4 Temmuz 1974) temel eğitimin ikinci kademesi olan ortaokullar hakkında önemli bir karar alınmıştır. Karara göre ortaokul programlarında genel bir öğretim verilmekle birlikte öğrencileri ortaöğretimin çeşitli programlarına hazırlama bakımından seçmeli derslere yer verilmesi ve bu seçmeli derslerin ilgili okulun ikinci kademesinin amaçları ve özellikleri dikkate alınarak saptanması benimsenmiştir. Okutulabilecek seçmeli ders listesine yer verilmiş, ancak bu listenin bağlayıcı olmadığı belirtilmiştir (MEB,1974). Şura kararlarında seçmeli dersler listesinde dini dersler yer almasa da Talim Terbiye Kurulu'nun 26 Ağustos 1974 tarihli ve 394 sayılı kararıyla İHL'lerin orta kısımlarına seçmeli dersler yerine Kuran-ı Kerim, Arapça ve Din derslerinin eklenmesi kararlaştırılmıştır (Tebliğler Dergisi, 1974/1807). Böylece kısmi de olsa İHL'lerin orta kısımlarının açılması sağlanmıştır. 1974-1975 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İHL orta kısım haftalık ders dağılımı şu şekilde oluşmuştur:

Tablo 1.8
1974-1975 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL
Orta Kısım Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

Ortak Dersler	VI. Sınıf	VII. Sınıf	VIII. Sınıf	Toplam
Türkçe	5	5	5	15
Matematik	4	4	4	12
Sosyal Bilgiler	3	3	4	10
Fen Bilgisi	3	3	3	9
Yabancı Diller	3	3	3	9
Sanat ve İş Eğitimi	1	1	1	3
Müzik	1	1	1	3
Beden Eğitimi	1	1	1	3
Ahlak	1	1	1	3
Ortak Ders Saatleri Toplamı	22	22	23	67
Meslek dersleri				
Kuran-ı Kerim	3	3	3	9
Arapça	3	3	3	9
Din Dersi	3	3	2	8
Meslek Saatleri Toplamı	9	9	8	26
Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar	3	3	3	9
Ders Saatleri Genel Toplamı	34	34	34	102

Kaynak: MEB, Tebliğler Dergisi, 1974/1807: 395

1974-1975 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İHL orta kısım programına bakıldığında, 1951-1972 yılları arasındaki orta kısım programından oldukça farklı olduğu anlaşılmaktadır. 1972 öncesi orta kısım programında 11 adet meslek dersi varken, 1974 sonrası programda sadece 3 meslek dersi vardır. Alınan kararda da belirtildiği gibi genel ortaokul programdaki seçmeli dersler yerine İHL orta kısımlarında Kuran-ı Kerim, Arapça ve Din dersi eklenmiştir. Bu bakımdan bu programla İHL'lerin orta kısımlarının açılmasına kısmi bir formül bulunmuş gözükmektedir. İHL'lerin lise kısım haftalık ders dağılım çizelgesi ise tablo 1.9'daki gibi belirlenmiştir.

Tablo 1.9
1974-1975 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Lise Kısım
Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

	Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	Toplam
1	Kuran-ı Kerim	4	4	4	4	16
2	Arapça	4	4	3	3	14
3	Akaid			2		2
4	Kelam				2	2
5	Din dersi	2	2	2		6

6	Fıkıh				2	2
7	Tefsir		2	2	2	6
8	Hadis			3	3	6
9	Siyer	1				1
10	Hitabet				2	2
Meslek dersleri toplamı		11	12	16	18	57
11	Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	3	3	16
12	Tarih	2	2	2		6
13	Sanat Tarihi				1	2
14	Coğrafya	2	2	2		6
15	Matematik	4	2	2	2	10
16	Fizik	3	2	2		7
17	Kimya	2	2	1		5
18	Tabiat Bilgisi(Biyoloji)		3	2		5
19	Psikoloji				2	2
20	Felsefe Grubu				6	6
21	Ahlak	1	1			2
22	Yabancı Dil	3	3	3	3	12
23	Beden Eğitimi	1	1	1		3
24	Milli Güvenlik	1	1	1		3
Kültür dersleri toplamı		24	23	19	17	83
Genel toplam		35	35	35	35	140
Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar		3	3	3	3	12

Kaynak: MEB, Tebliğler Dergisi, 1974/1807: 401-402

1974 yılında hazırlanan İHL'leri lise kısım programında ise 10 meslek dersi, 14 adet de kültür dersi yer almıştır. Oransal olarak meslek dersleri toplam ders saatinin % 40,7'sini, kültür dersleri ise % 59,3'ünü oluşturmuştur. 1971-1973 yılları arasında uygulanan İHO programına göre kültür ve meslek dersleri oranları hemen hemen aynıdır. Meslek derslerine eklenen veya çıkarılan ders olmazken, kültür derslerine ahlak dersi eklenmiş, müzik, sağlık ve beslenme eğitimi, tarım ve endüstri bilgisi olmak üzere 5 ders çıkartılmıştır. 1975 yılında ise İHL'lerin lise müfredatında küçük değişiklikler yapılmıştır. Meslek derslerinde din dersi kaldırılmış, dinler tarihi dersi eklenmiştir. Böylece 1974 programındaki önemli bir eksiklik giderilmiştir. Diğer önemli bir değişiklik ise 1974 programında sadece 12. sınıfta haftada 2 saat yer alan fıkıh dersi, 1975'teki değişiklikle 9, 10 ve 11. sınıflarda haftada ikişer saat olmak üzere toplam 6 saate yükseltilmiştir (MEB,1978: 53).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1978 yılında kitap halinde yayınlanan söz konusu müfredatta, "laik öğretim sistemi içinde Milli Eğitim Bakanlığının hizmetleri arasında

hem mesleğe hem de yüksek öğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları olarak açılmış bulunan İmam-Hatip Liselerinin amaçları; İmam-hatiplik ve Kuran kursu öğreticiliği gibi dini hizmetleri yapmak üzere en az lise seviyesinde genel ve mesleki öğrenim görmüş din görevlileri yetiştirmek” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 1978:11-12). Bu okullar için belirlenen söz konusu amaç cümlesine bakıldığında resmi söylemin bu kurumları lise seviyesinde genel ve mesleki öğrenim görmüş din görevlisi yetiştiren kurumlar olarak değerlendirdiği açıkça anlaşılmaktadır.

İHL ve mezunlarına yönelik alışılmış bu resmi söyleme rağmen, onların bu çerçeveyi aşmaları çok da fazla zaman almamıştır. Türk toplumunda kırsaldan şehre göçle başlayan sosyal yapının değişimi ve muhafazakârlığın dönüşümü sonucu bu okullara yönelik oluşan talep, bu kurumlarda da niteliksel dönüşüme yol açmıştır (Mermutlu, 2008). 1970’li yıllardaki bu dönüşümü sağlayan toplumsal taleplerden bir diğeri, kız öğrencilerin bu okullara kabulü konusunda yaşanmıştır. Sadece erkek öğrencilerin kabul edilmesine yönelik 1972 yılında çıkarılan düzenlemenin, bir velinin eğitimde fırsat eşitliğine aykırı olduğu gerekçesiyle Danıştay’a yaptığı iptal başvurusu, 15 Aralık 1976 tarihinde karara bağlanmış ve kız öğrencilerin bu okullara kayıt yaptırabilmelerinin önü açılmıştır (Tebliğler Dergisi, 1977/1950:479-480).

12 Mart 1971 askeri muhtıra sırasında sayısal artışı bir süre duraklayan İmam Hatip Okulları özellikle 1974’ten itibaren peş peşe kurulan koalisyon hükümetleri döneminde hızlı bir şekilde yükseliş göstermiş ve 1980 yılına kadar 374’e ulaşmıştır. Kentleşme hızı ile 1973’e kadar paralel olan bu okulların sayısı, bu tarihten sonra daha hızlı bir şekilde gelişim göstermiştir (Mermutlu, 2008: 88).

Tablo 1.10
1973-1981 Yılları Arası İHL Orta ve Lise Kısmı Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Orta Kısım		Lise Kısmı		Toplam Öğrenci
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	
1973-1974	58	10,522	71	23,960	34,482
1974-1975	101	24,091	73	24,809	48,900
1975-1976	171	51,829	72	25,809	77,638
1976-1977	248	84,863	73	25,800	110,663
1977-1978	334	108,340	103	26,177	134,517
1978-1979	335	114,273	171	34,417	148,690
1979-1980	339	130,072	249	47,941	178,013
1980-1981	374	138,798	333	62,206	201,004

Kaynak: Öcal, 1994: 68-69.

Tablo 1.10’da da görüldüğü gibi İmam Hatip Okullarının 1973 yılında liseye dönüştürülmesi ve 1974 yılında orta kısımlarının kısmen açılması, bu kurumlarda önemli bir sayısal gelişmeye yol açmıştır. Bu yıllar arasında orta kısımda okul sayısı 58’den 374’e çıkarak, 6,4 kat artmıştır. Lise kısmında ise okul sayısı 71’den 333’e çıkarak 4,7 kat yükselmiştir. Söz konusu yıllar arasında bu kurumlardaki toplam öğrenci sayısı ise 5,8 kat artarak ilk kez 200 bini aşmıştır.

Bu hızlı artışa okulların lise statüsüne çıkartılmasıyla birlikte, özellikle bu dönem aralığında Milli Görüş hareketini temsil eden Milli Selamet Partisinin (MSP) üç koalisyon hükümetinde yer almasının etkili olduğu ifade edilmektedir. “Manevi kalkınmayı” en temel politika olarak belirleyen MSP, bu hedefin en önemli aracı olarak İHL’leri görmüş ve bundan sonra Milli Görüş partileri bu okullara olan ilgilerini hiçbir zaman kesmemişlerdir (Özgür, 2012:45; Çakır vd., 2004:66). Hatta bu ilgilerinden dolayı, İHL’leri siyasetin dışında tutma mücadelesi veren Karaman önderliğindeki nesil hareketi²⁵ ile milli görüş temsilcileri arasında bir mücadele yaşanmıştır (Karaman, 2009, cilt 2:204).

1980 öncesi ülkenin içine düştüğü kargaşa, sağ-sol çatışması ve irticai faaliyetlerin artması, 12 Eylül 1980 sabahı Türk Silahlı Kuvvetleri’nin devlet organlarının işlemediği gerekçesiyle yönetime el koymasıyla sonuçlanmıştır (Subaşı, 2005:83). Siyasi partiler kapatılmış, TBMM feshedilerek yerine 150 kişilik bir “Danışma Meclisi” oluşturulmuş ve Türkiye’de her şey yeniden dizayn edilmeye başlamıştır. Askeri yönetimin din politikasına ilişkin Subaşı şu tespitlerde bulunmuştur:

Askeri yönetim bir yandan ülkedeki dinsel eğilimlerin arzularını sınırlamak ya da yok etmek, bir yandan da yeni bir strateji ile dini elverişli bir sistematik içinde rejimin teminatı haline getirmek amacıyla İslam’ı yeni bir tanım içerisinde işlevselleştirmiştir. 70’lerin ikinci yarısından itibaren Aydınlar Ocağı çevresince geliştirilen Türk-İslam sentezi askeri yönetimce yeni bir Atatürkçülük yorumu içine sokularak benimsenmiştir. Bu dönemde dini söylem, otoriter “milli birlik ve beraberlik” ideolojisinin güzide bir parçası konumuna

²⁵ Karaman’ın ifadeleriyle nesil hareketi, İmam Hatip Okullarının ve Yüksek İslam Enstitülerinin ilk mezunlarından olan Hayreddin Karamaman önderliğinde, Bekir Topaloğlu, Tayyar Altıkulaç, Yaşar Kandemir, Ahmet Kahraman, Muhammed Eroğlu, Saim Yeprem, Selahaddin Parlador, Ali Osman Koçkuzu, Avni İlhan, Mevlüt Ferligül, Mustafa Uzunpostalcı gibi isimlerin 1960’lı yıllarda başlattıkları, o dönemin dünya ve ülke şartlarında siyasetten ahlaka ve diğer sosyal ilişkilere kadar İslami bir toplum oluşturmayı, gayri Müslim dünyaya karşı farklı olan bir İslam medeniyetini yeniden inşa etmeyi kendilerine hedef olarak seçmiş bir harekettir. Bu hareket grupçuluğa karşı cephe alarak, gruplar üstü bütün Müslümanlar arasında ortak olan bilgi, inanç ve değerler üzerinden birlikte hareket etme stratejisini benimsemiştir. Bu hareket İmam Hatipleri, Yüksek İslam Enstitülerini hizmet neslinin ocağı olarak görmüştür (Karaman, 2009,cilt 1:306-307, 402-403).

getirilmiştir. Askerler dini kendi politika ve eylemlerine yön veren bir güç olarak görmemekle birlikte, ona devlet amaçları için yararlı ya da gerekli görüldüğünde harekete geçirilebilecek bir kaynak olarak bakmışlardır. Böylece hem geleneksel Kemalist resmi ideolojiden uzaklaşmış, hem de ABD'nin isteği doğrultusunda devlet kontrolündeki İslam'ın güçlendirilmesine çalışılmıştır (Subaşı, 2005: 90-95).²⁶

İslam dinini aşırı milliyetçiler, Marksist sosyalistler, ayrılıkçı Kürtler ve hatta radikal gördükleri İslamcılara karşı Türk-İslam sentezi ile Türk toplumunun birliği için devreye sokan askeri yönetim (Çakmak, 2009; Özgür, 2012:48; Pak, 2004; Öztemiz, 1997:111-115), eğitim ve din eğitimi politikalarını da buna göre şekillendirmiştir. Darbe sonrasında Cumhurbaşkanı olan Kenan Evren, din eğitime yaklaşımını 26 Ekim 1982 tarihinde Erzurum' da yaptığı bir konuşmasında şöyle ifade etmiştir:

“Dini bilgileri evde her aile evladına veremez. Esasen öğretmeye kalkarsa bu da yerinde olmaz. Çünkü yanlış öğretilir, eksik öğretilir veya sadece kendi görüşüne göre öğretilir. Size okullarımıza din dersi koyacağımızı söylemişim. Çocuklarınızı gizli Kuran Kurslarına göndermemenizi sizden daha önce de istemişim. Şimdi bunu anayasa hükmü haline getirdik. Artık çocuklarımıza dinleri diyanetleri aziz Atatürk'ün söylediği gibi devletin okulunda devletin eliyle öğretiler. Bu şekilde biz laikliğe aykırı mi hareket ediyoruz, yoksa ona hizmet mi ediyoruz? Elbette laikliğe hizmet etmiş oluyoruz. Çünkü laiklik Türk gencinin, Türk vatandaşının din bilgisinden mahrum bırakılarak, kandırılmak aldatılmak üzere din sömürücüsü kişilerin ellerine terk edilmesi demek değildir.” (Evren, 1991:309).

Askeri yönetime din eğitimi politikaları konusunda, o dönemde kurulan Din Eğitimi Çalışma Grubu ile Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve bazı Yüksek İslam Enstitüleri müdürlerinin hazırladıkları raporlar sunulmuştur (Ayhan, 1999: 247-256 Öcal, 2011: 264-270). Bu süreç sonunda 12 Eylül yönetimi Türkiye'deki din eğitimi ve öğretimi için olumlu kararlar almıştır. Okullarda isteğe bağlı olarak yer alan din dersi ve zorunlu ahlak bilgisi derslerinin birleştirilerek ilk ve orta dereceli okullarda “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” adıyla zorunlu olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Ayrıca okullarda din dersinin yerini belirten bu düzenleme, 1982 yılında hazırlanan yeni anayasanın 24. maddesinde de zikredilmiştir. Diğer bir ifade ile din dersi en üst düzey hukuki metin olan anayasaya konularak zorunlu hale getirilmiştir.

²⁶ Özetlenerek alınmıştır. (İ.A.)

Askeri yönetim yeni İHL açılmasını belli bir süre durdurmasına rağmen, bu okulların statüsüyle ilgili herhangi bir değişikliğe gitmemiş ve mevcut olanlarına dokunmamıştır. Yeni çıkarılan anayasa çerçevesinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 16.06.1983 tarihinde yeniden düzenlenirken, kanunun 32. maddesi aynen korunmuştur. Aynı kanunun yüksek öğretime geçişi düzenleyen 31. maddesinde yer alan “ yetiştirildikleri yönde” ibaresi çıkartılarak bütün mesleki ve teknik lise mezunları ile birlikte İHL mezunlarına da üniversitelerin tüm fakülte ve bölümlerine girebilme hak ve imkânı sağlanmıştır. Bu karar İmam Hatip modelinin dönüşümü ve gelişimini devam ettiren bir adım olmuştur.

1980 askeri ihtilal sonrası İHL'lerin orta ve lise kısım müfredatları Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2.9.1983 ve 11.10.1983 tarihlerinde 145 ve 177 sayılı kararlarıyla, 1984-1985 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yeniden belirlenmiştir.

Tablo 1.11
1984-1985 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL
Orta Kısım Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

Ortak Dersler	VI. Sınıf	VII. Sınıf	VIII. Sınıf	Toplam
Türkçe	5	5	5	15
Matematik	4	4	4	12
Fen Bilgisi	4	4	4	12
Sosyal Bilgiler	4	4	3	11
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük			2	2
Yabancı Diller	3	3	3	9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2	2	6
Resim	1	1	1	3
Müzik	1	1	1	3
Beden Eğitimi	2	2	1	5
Ortak Ders Saatleri Toplamı	26	26	26	78
Seçmeli (Mesleğe Hazırlayıcı) Dersler				
Kuran-ı Kerim	5	5	5	15
Arapça	3	3	3	9
Meslek Saatleri Toplamı	8	8	8	24
Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar	3	3	3	9
Ders Saatleri Genel Toplamı	37	37	37	111

Kaynak: MEB, İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları, 1985: 28

1984-1985 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İHL orta kısım müfredatına bakıldığında, 1974'ten beri uygulanan müfredattan çok farklı olmadığı görülmektedir.

Bu müfredatta sanat ve iş eğitimi dersi çıkarılmış, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile resim dersi eklenmiştir. Eklenen diğer bir ders ise anayasal olarak zorunlu hale getirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olmuştur. Oransal olarak meslek dersleri % 21,6'ya, kültür dersleri ise rehberlik ve eğitsel çalışmalarla birlikte % 78,4'e denk gelmektedir.

Tablo 1.12
1984-1985 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Lise Kısım
Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

	Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	Toplam
1	Kuran-ı Kerim	4	4	3	3	14
2	Arapça	5	5	4	4	18
3	Akaid ve Kalam			2	2	4
4	Fıkıh	2	2	2		6
5	Tefsir			2	3	5
6	Hadis		2	2	2	6
7	Siyer	2				2
8	Dinler Tarihi				2	2
9	Hitabet ve Mesleki Uygulama			2	2	4
	Meslek dersleri toplamı	13	13	17	18	61
10	Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	3	3	15
11	Psikoloji			2		2
12	Felsefe, Mantık, Sosyoloji				6	6
13	Tarih	2	2	2		6
14	Sanat Tarihi				1	1
15	Coğrafya	2	2	1		5
16	Matematik	4	2	2	2	10
17	Biyoloji		2	2		4
18	Fizik	3	2	2		7
19	Kimya	3	3			6
20	Yabancı Dil	3	3	3	3	12
21	Beden Eğitimi	2	2	1	1	6
22	Milli Güvenlik		1	1	1	3
23	Turizm				1	1
24	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük		1	1	2	4
25	Sağlık Bilgisi	1	1	1		3
	Kültür dersleri toplamı	25	25	21	20	91
	Genel toplam	38	38	38	38	152
	Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar	3	3	3	3	12
	Genel Toplam	41	41	41	41	164

Kaynak: MEB, İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları, 1985: 29

Tablo 1.12’de de görüldüğü gibi 1983 yılında hazırlanan İHL’lerin lise kısım müfredatında 9 meslek dersi, 11 adet de kültür dersi yer almıştır. Oransal olarak meslek dersleri toplam ders saatinin % 37,2’sini, kültür dersleri ise % 62,8’ini oluşturmuştur. 1975 yılında lise müfredatında yapılan düzenlemeye göre meslek derslerine eklenen veya çıkarılan ders olmazken, kültür derslerine Turizm, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile Sağlık bilgisi dersleri eklenmiştir.

Üç yıl süren askeri yönetimden sonra 6 Kasım 1983 tarihinde yapılan seçimleri kazanan Turgut Özal başkanlığındaki Anavatan Partisi iktidara gelmiş ve 1991 yılına kadar bu parti Türkiye’yi yönetmiştir. Özal döneminde Türkiye liberalleşme sürecine girmiş, sağlanan ekonomik ve sosyal gelişmeyle birlikte sahip olduğu geleneksel, dini değerlerin üzerine modernitenin verilerini de ekleyen yeni bir muhafazakar kesim oluşmuştur (Bahçekapılı, 2012: 35; Çakmak, 2009; Tarhan, 1996:139-154; Gökaçtı, 2005:236). Bu yeni sınıf kendisini yeniden üretecek mekanizmaların kurulması, geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik bir arayış içerisine girmiş ve İHL’ler bu arayışın kurumsal karşılığını oluşturmuştur. Ancak muhtemelen askeri rejimin etkisini devam ettirmesinin bir sonucu olarak 80’li yıllarda yeni İHL’ler açılmasına izin verilmemiştir. Sadece Özal’ın kurduğu ilk hükümet döneminde Tunceli’de siyasi gerekçelerle, bölgede artan terör olaylarının azaltılmasına yardım edeceği düşüncesiyle yeni bir İHL açılmıştır (Öcal, 2011:275).

Buna karşılık 1985 yılında ilk kez yabancı dil ağırlıklı bir Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) İstanbul Beykoz’da açılarak, bu okulların niteliksel olarak gelişmelerine önemli bir adım atılmıştır. Söz konusu bu okul öncelikle Almanya’daki Türk vatandaşlarına din görevlisi yetiştirmek amacıyla Almanca dil ağırlıklı bir öğretim sunmuştur. Adı 1990 yılında Kartal ilçesine taşınmasıyla Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi olarak değiştirilen bu okula, 1989-1990 öğretim yılında İngilizce şubesi de eklenmiştir. Bu okul 1994 yılında üniversiteye giriş sınavında fen puan dalında Türkiye birincisi çıkarmış, sonraki yıllarda da dereceler yaparak başarısının tesadüf olmadığını göstermiştir (Öcal, 2011: 281-282).

1980’li yıllarda halkın yoğun talebine rağmen yeni okulların açılmasına izin verilmemesi üzerine mevcut okulların pek çoğunda şubeler açmak suretiyle bu okulların yaygınlaşmasına çalışılmıştır. Bu şubelerin müdür ataması yapılarak ayrı okullar haline

getirilme istekleri Milli Güvenlik Kurulu kararlarınca reddedilmiştir (Öcal, 2011: 275-276). 90'lı yılların başlarında ise daha önce şube olarak açılan İHL'lerin müstakil okul olarak açılması, AİHL'lerin sayılarının artırılması, bazı Çok Programlı Liselerin bünyelerinde İHL programlarının açılmasıyla okul ve öğrenci sayılarında önemli bir artış yaşanmıştır. 1980 askeri darbe sonrasında başlamak üzere, 28 Şubat sürecine kadar İHL'lerdeki sayısal gelişmeler şu şekilde olmuştur:

Tablo 1.13
1981-1997 Yılları Arası İHL Orta ve Lise Kısmı Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Orta Kısım		Lise Kısmı		Toplam Öğrenci
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	
1981-1982	374	147,071	336	69,793	216,864
1982-1983	374	147,140	341	72,791	219,931
1983-1984	374	134,688	351	72,318	207,006
1984-1985	375	145,816	375	83,157	228,973
1985-1986	376	150,465	341	87,560	238,025
1986-1987	375	160,001	341	89,666	249,667
1987-1988	375	169,769	341	87,972	257,741
1988-1989	382	180,007	350	87,079	267,086
1989-1990	382	189,786	365	92,527	282,313
1990-1991	382	209,377	379	100,176	309,553
1991-1992	390	227,088	390	119,086	346,174
1992-1993	390	249,984	390	142,097	392,081
1993-1994	391	274,175	391	162,353	436,528
1994-1995	446	301,862	394	171,439	473,301
1995-1996	479	306,684	434	188,896	495,580
1996-1997	601	318,775	601 ²⁷	192,727	511,502
1997-1998	604	218,631	605 ²⁸	178,046	396,677

Kaynak: Öcal, 2011:302-304

Tablo 1.13'de de görüldüğü gibi İHL'ler 1981-1997 yılları arasında neredeyse sürekli bir sayısal gelişme göstermiştir. 1981 yılında orta kısımda okul sayısı 374'ten 1998 yılına kadar 604'e yükselmiştir. Aynı yıllar arasında öğrenci sayısı da neredeyse sürekli artmış, 147,071'den 318,775'e çıkmıştır. 1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitim nedeniyle, bu öğretim yılında birinci sınıfa öğrenci alınmadığı için 218,631'e azalarak düşüşe geçmiştir. Aynı yıllar arasında lise kısmında ise okul sayısı 336'dan 605'e kadar yükselmiş, öğrenci sayısı

²⁷ AİHL ve Çok Programlı Lise bünyesinde yer alan İHL'ler de dahil sayıdır.

²⁸ AİHL ve Çok Programlı Lise bünyesinde yer alan İHL'ler de dahil sayıdır.

69,793'ten 192,727'e kadar çıkmıştır. Lise kısmındaki öğrenci sayısı da 1997-1998 öğretim yılından itibaren azalmaya başlamıştır.

İHL'lerin lise statüsüne çıkartılması, mezunlarının üniversitelerin her bölümüne yerleşmesine olanak sağlanması ve kız öğrencilerin bu okullara kabul edilmesi gibi yaşanan gelişmeler bu okulların niteliksel dönüşümünün zeminini oluşturmuştur. Bu dönüşümle Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda ifade edilen ve kuruluş amacını oluşturan, ayrıca resmi söylemde her zaman öne çıkarılan din görevlisi yetiştirme fonksiyonu, zaman içerisinde geri planda kalmış ve bu kurumlar daha çok dinini bilen, yaşayan, ancak din adamı olmak amacını taşımayan, üniversitelerin farklı alanlarında okumak isteyen insanların yetiştikleri birer kuruma dönüşmüştür.

İmam Hatiplerin 1950-60'lı yıllardaki öncelik ve duruşlarıyla 1990'lara gelindiğinde öncelik ve tutumları arasındaki farklılık bu kurumlarda yaşanan niteliksel dönüşümü açıkça göstermektedir. 1950'li yıllarda kendilerini Allah'ın yarattığı en güzel meslektaşlar ve lisenin önünde sınavsız diploma dağıtılsa bile gidip almayacak kadar okul ve meslek bağılısı olarak gören kesim (Koçkuzu, 1995:130-132); 1995 yılına gelindiğinde Karaman'ın söyleminde şu noktaya gelmiştir:

Artık İHL'ler, İmam Hatip nesli ve İmam Hatip zihniyetiyle birlikte yaşamaya kendinizi alıştırmın. Bu salonları onlara bırakmak size ağır gelmesin. O makamları bırakmak size ağır gelmesin. Ticari lokmanın birazını bu İmam Hatip nesli ya da zihniyetinin alması, biraz da onların yararlanması size ağır gelmesin. Adliyede, askeriyede, emniyette İmam Hatip çıkışlı çocuklarımızın yer alması size ağır gelmesin. Buna alışın, buna tahammül edin. Çünkü biz size tahammül ediyoruz. Eğer etmiyorsanız etmeyecekseniz bilin ki biz söke söke alacağız (Karaman, 1995:108).

1973-1997 yılları arasında İHL'lerdeki bu niteliksel dönüşüm, üniversite yerleştirme durumuna da yansımış, İHL mezunları 80'ler ve 90'larda üniversitelerin siyasal bilimler, hukuk, kamu yönetimi, öğretmenlik gibi kendi alanları dışındaki farklı alanlarına yönelmiştir (Pak, 2002:89; Çakır vd, 2004:22-24). Bazı İHL'lere sınavla giren nitelikli öğrenciler sayesinde bu kurumların eğitim kalitesi ve üniversite başarısı da artmıştır. 1991'den itibaren çeşitli illerde AİHL'lerin açılmasıyla bu başarı daha da

yükselmiş ve bu okullar özellikle mezunlarını üniversitelerin farklı fakülte ve bölümlerine yerleştirmiştir.²⁹

İHL'lerdeki niteliksel dönüşüm kuruluşlarından itibaren sürekli tartışma konusu olan bu kurumlar üzerindeki tartışmaları da dönüştürmüştür. 1970'ler ve 1980'lerde okul ve öğrenci sayısının gereğinden fazlalığı üzerine yürütülen tartışmalara, 1990'ların başından itibaren mezunlarının üniversite tercihleri ve nitelikleri hakkındaki tartışmalar da eklenmiştir. Artan popülariteleri ve mezunlarının görünürlükleri bu okulların yoğun bir şekilde tartışılmasına yol açmıştır. Başlangıçtan beri aydın din adamı yetiştirmenin ve devlet eliyle kontrollü din eğitimi sağlamanın aracı olarak gördükleri, soğuk savaş yıllarında da komünizm gibi yabancı ve tehlikeli akımlara karşı bir engel rolü biçtikleri İHL'leri, belli bir oranda kabul eden laik kesimin tavrı, 1990'larla birlikte değişmeye başlamıştır. Bu değişimde bu kurumların yaşadığı niteliksel dönüşümle birlikte, kendilerine biçilen rolü aşmasının ve soğuk savaş sonrası komünizm gibi bir tehlikenin ortadan kalkmasının ve dünyada radikal İslam söylemlerinin dillendirilmeye başlamasının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Böylece İHL'lere karşı dışta gelişen uygun konjonktürle birlikte önceki dönemlerdeki karşıtlığa göre 90'lı yıllarda daha ciddi bir karşıt söylem geliştirilmiştir.

Bu konuda ilk ciddi tepki, 1990 yılında yayınladığı eğitim raporuyla TÜSİAD tarafından gösterilmiştir. Zekai Baloğlu'na hazırlatılan bu raporda, son 20 yılda İHL okul ve öğrenci sayılarındaki artışa dikkat çekilmiş, ayrıca 1988 yılı üniversiteye giriş tercihleri ve yerleştirme sonuçlarından hareketle, bu okul mezunlarının hukuk ve kamu yönetimi gibi bölümlere yöneldiklerinin altı çizilmiştir. Bu verilerden hareketle bu okullardaki niteliksel dönüşüme dikkat çekilerek kuruluşlarındaki amaçlarından farklı

²⁹ ÖSYM verileri esas alınarak bakıldığında 1990-1998 yılları arası İHL'lerden mezun olup yükseköğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin % 52'si açık öğretim fakültesine, % 12'si meslek yüksekokullarına yerleşmiştir. En fazla yerleşilen dört yıllık örgün fakülteler sıralamasında ise % 9,59 oranla Fen-Edebiyat Fakülteleri birinci, % 8,50 ile Eğitim Fakülteleri ikinci, % 8,08 ile İlahiyat Fakülteleri üçüncü, % 3,56 ile İktisadi İdari Bilimler Fakülteleri ise dördüncü sırada yer almıştır (MEB, 2012:46). Bu sıralamada da görüldüğü gibi İHL mezunlarının kendi alanlarını oluşturan İlahiyat Fakülteleri dört yıllık örgün fakülteler sıralamasında üçüncü sırada yer alabilmiştir.

Ancak aynı yıllar arasında asıl dikkat çeken veriler ise AİHL mezunlarının yerleştikleri fakültelere ilişkindir. 1990-1998 yılları arasında AİHL'den mezun olup yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin % 22,5'i İktisadi İdari Bilimler Fakültelerine yerleşmiştir. Bunu yaklaşık % 19 ile Açık Öğretim Fakültesine yerleşenler ve % 11 ile Fen-Edebiyat Fakültelerine yerleşenler, % 7 ile İlahiyat, Mühendislik Fakültelerine, % 6 ile de Hukuk ve Eğitim Fakültelerine yerleşenler takip etmiştir (MEB, 2012:49). Bu verilerden de anlaşılacağı üzere düz İHL'lere göre sınavla öğrenci alan AİHL'lerdeki eğitimin kalitesinden dolayı, bu kurum mezunları üniversitelerin kendi alanları dışındaki pek çok farklı bölümlerine yerleşmişlerdir. Bu okul mezunlarının en fazla yerleştikleri fakülte olarak içerisinde Kamu yönetimi, Siyasal bilimler, İşletme, İktisat, Uluslar arası İlişkiler gibi bölümleri barındıran İktisadi İdari bilimler Fakülteleri olması dikkat çekicidir.

olarak bu okulların genel eğitim sistemine dönüştürüldüğü ve bunun ikinci bir genel eğitim kanalının oluşmasına yol açtığı ifade edilmiştir. Bunu önlemek için bu okulların kuruluş amaçlarına uygun olarak temel eğitime dayalı ve ayrı meslek okulları olarak düzenlenmesi ve öğrenci sayısının istihdam kapasitesine göre sınırlandırılması önerilmiştir (Baloğlu, 1990:131-137). İHL'ler hakkında bu rapora benzer olarak yine 1990 yılında İstanbul Ticaret Odası ve bir yıl sonra Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu tarafından da raporlar hazırlanmıştır (Ünsür, 2005:187). Bu raporların dışında resmi kurumlar tarafından hazırlanan metinlerde³⁰ ve basında çıkan pek çok haberde İHL'ler rejime tehdit olarak sunulmuş ve bir siyasi partinin arka bahçesi olmakla itham edilmiştir.³¹ 28 Haziran 1996 tarihinde Necmettin Erbakan başbakanlığında Doğru Yol Partisi ile kurulan Refahyol koalisyon hükümeti dönemindeki gelişmelerle bu karşıtlık iyice alevlenmiştir.

İHL'lere bu karşıt söylem karşısında muhafazakâr kesim de bu kurumları savunan bir söylem geliştirmiş ve sahip olduğu bazı dernek ve vakıflarla raporlar hazırlatıp, sempozyumlar düzenleyerek bu okulların önemine dikkat çekmiş, aleyhine alınacak kararlara engel olmaya çalışmıştır. Bu kapsamda Ensar Vakfı'nın ve şubelerinin girişimleriyle 1994 yılında düzenlenen sempozyum ve konferanslar ile Türkiye Gönüllü Teşekküller Vakfı ve Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı tarafından hazırlatılan raporlar öne çıkmıştır (Ensar, 1995; Öcal, 1996; Bolay ve Türköne, 1995).

Sözü edilen bu raporlarda ve yürütülen mücadelede, Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitimin kesintili veya kesintisiz olarak sekiz yıla çıkartılması konusu ön plana çıkmıştır. İHL'lerin geleceğini önemli ölçüde etkileyecek bu karar 13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında toplanan 15. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınmıştır. Şurada şaibeli bir oylamayla³² alınan kararla, ilköğretimin kesintisiz sekiz yıllık eğitim olarak uygulanması ve sekiz yılsonunda tek diploma verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca

³⁰ Milli İstihbarat Teşkilatı'nın 1995 yılında Cumhurbaşkanlığı için hazırladığı brifing metninde, "hazırladıkları irtica ve din eğitimi raporlarında aldıkları eğitim ölçüsünde konuya yatkınlıkları nedeniyle İHL'ler kadrolaşma yönünde İslamcı unsurların en önemli aracı konumunda olduğu, İslamcı faaliyetlerin yaygınlaşmasında bu öğrencilerden faydalandığı" ifade edilmiştir. 1997 yılındaki Genelkurmay Başkanlığı brifing metninde de Kuran kursları ve İHL'lerin gereğinden fazla yayma amacının; dine hizmet değil, belli zihniyetin iktidara gelmesi için ona oy verecek insan sayısını hızla artırmak olduğu vurgulanmıştır (Koç, 2006: 264-265).

³¹ Yalçın Doğan 13 Kasım 1996 tarihli Milliyet Gazetesindeki yazısında İmam Hatipleri Refah Partisinin arka bahçesi olarak takdim etmiştir.

³² Öcal söz konusu Şuranın genel kurulunda maddeler oylanırken şura salonuna çok sayıda üye olmayan insan getirildiğini ve hakları olmadığı halde kesintisiz eğitim kararının geçmesi için oy kullandığını ifade etmektedir (Öcal, 2011:324 dipnotta)

Şurada alınan diğer kararlarda, mesleki ve teknik eğitim sisteminin en az 8 yıllık ilköğretime dayalı olması ve meslek lisesi mezunlarının kendi alanlarında yüksek öğretimlerine devam etmelerinin teşvik edilmesi kabul edilmiştir (Tebliğler Dergisi, 1996/2458). Alınan tüm bu tavsiye kararlar İHL'lerin orta kısımlarının kapatılmasına ve yükseköğretime geçişte alanlarına yönlendirilmelerine yönelik niyetleri ortaya koymuş ve İHL'lerin orta kısımlarının kapatılmasına kadar gidecek süreci başlatmıştır.

Böylece 90'lı yıllarda İHL'ler üzerine yürütülen tartışmalar bilimsel zeminden ziyade daha çok siyasal boyuta taşınmış, bu durum bu okulların pek çok tartışmanın konusu haline gelmesine ve bir sorun olarak algılanmasına yol açmıştır. Diğer bir deyişle bu dönemde İmam Hatipler, Cumhuriyet döneminde dinin birey ve toplum hayatında yerinin ne olması gerektiğine dair sürdürülen tartışmaların ve bu tartışmalar çerçevesinde toplumda oluşan farklı tarafların ideolojik mücadele araçlarından birisi olmuştur (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011). Bu ideolojik mücadelenin sonu "28 Şubat Süreci"ne çıkmıştır.

1.2.9. 28 Şubat Süreci ve Gerileme Dönemi (1997-2002)

28 Şubat 1997 tarihinde yapılan Milli Güvenlik Kurulu (MGK) toplantısında alınan kararlar ve bu kararların uygulanması sırasında Türkiye'de siyasi, idari, hukuki ve toplumsal alanlarda yaşanan değişimlere "28 Şubat Süreci" denilmiştir. Postmodern darbe olarak da nitelendirilen bu süreçte, Türkiye'de İslami hareketler "irtica tehdidi" gerekçesiyle ciddi bir baskı altına alınmıştır. Daha önceleri irtica denilince daha çok rejim değişikliği, demokratik Cumhuriyet yerine şeriat düzeninin getirilmesine yönelik düşünce ve hareketler kastedilirken, 28 Şubattan sonra dindarlaşma, dinin sosyal ve kültürel hayatta etkili olması için yapılan çalışmalar da irtica içine alınmış ve dindarlığın evin dışında görünmesi irtica olarak değerlendirilmiştir (Karaman, 2009, cilt 2: 304, 381). Böylece sistem, din olgusunu vicdani bir olgu olarak gören ve toplumsal olmaktan ziyade özel alanda bireysel bir mesele olarak değerlendiren yaklaşımına geri dönmüştür.

Siyasi ve askeri bir arka plana sahip olan bu süreçte, en köklü değişim ve dönüşüm, eğitim alanında gerçekleşmiştir. Doğrudan askeri bir müdahale yöntemi benimsenmediği için, darbenin hem sistem hem de halk üzerindeki etkisini göstermesi ve bu sürecin sürekliliğini sağlaması açısından en önemli silah olarak eğitim alanında

yapılacak müdahaleler görülmüştür (Bahçekapılı, 2012: 33). Temel gerekçesi “irtica tehdidi” olan bu müdahalede bu tehdidin baş sorumlusu olarak değerlendirilen din eğitimi ve öğretimi kurumları hedef haline getirilmiş, söz konusu MGK toplantısında alınan 18 maddelik kararların birçoğu din eğitimi minimize etme gayesine yönelik olmuştur. Bu süreçte din eğitimi alanında çok partili hayata geçişten beri elde edilen tüm kazanımlar bir bir ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

1980’li yıllardan sonra niteliksel dönüşüme uğrayarak üniversitelerin farklı alanlarından mezun olan İmam Hatiplilerin Türkiye’de siyaset, bürokrasi, iş dünyası ve sivil toplum alanlarında önemli konumlar edinmeye başlaması ve toplumun dindarlaşma ve muhafazakârlaşmasında ön plana çıkması, bu kurumları bu gidişatı durdurmak ve kontrol altına almak isteyen 28 Şubat iradesinin ana hedeflerinden biri haline getirmiştir. MGK toplantısında alınan kararlarda doğrudan İHL’ler zikredilmese de, pek çok madde bu kurumların gelişimini sınırlandırmak için statü ve durumlarının yeniden düzenlenmesine yönelik olarak belirlenmiş gözükmektedir.³³ Bu maddeler arasında zikredilen “kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitimin tüm ülkede uygulamaya konulması” ve “Cumhuriyet rejimine ve Atatürk ilke ve inkılâplarına sadık aydın din adamları yetiştirmekle yükümlü Milli eğitim kurumlarının, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun özüne uygun ihtiyaç düzeyinde tutulması” maddeleri İHL’lere yönelik yapılmak istenen niyetleri ortaya koymuştur.

İktidardaki Refahyol hükümetinden sonra 30 Haziran 1997 tarihinde kurulan Anasol-D³⁴ hükümet programında, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim kararının uygulamaya konulacağı belirtilmiş ve buna yönelik olarak 16 Ağustos 1997 tarihinde meclis genel kuruluna sunulan söz konusu yasa tasarısı kabul edilmiştir. Bir gün sonra da Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel tarafından onaylanmış ve yine bir gün sonra resmi gazete de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete,1997/23084). Söz konusu yasa gereği 1997-1998 öğretim yılından itibaren bünyesinde ortaokul bulunan liselerin orta kısmına öğrenci kaydı durdurulmuştur. Yasadan üç gün sonra ise 174 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun kararı ile İHL’ler, bir yılı hazırlık üç yılı normal eğitim olmak üzere dört yıllık liseler haline dönüştürülmüştür.

³³ 28 Şubat 1997 tarihinde yapılan MGK toplantısında alınan 18 maddelik kararlar için bakınız Ek 3.

³⁴ Anavatan Partisi, Demokratik Sol Parti ve Demokrat Türkiye Partisi’nden oluşmuş koalisyon hükümetidir.

Diğer meslek liseleriyle birlikte İHL'leri de çökerten diğer bir karar da Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) 30 Temmuz 1998 tarihli toplantısında aldığı üniversiteye girişte farklı katsayı uygulaması kararı olmuştur (Öcal, 2011:330; Çakır vd., 2004:87). İlk kez 1999 yılı üniversite seçme sınavında uygulanan bu karar sonucunda İHL'lerin kendi alanları (İlahiyat Fakültesi) dışındaki farklı fakülte ve bölümlere geçişlerinde yaklaşık 30 puanlık bir fark çıkartılmıştır. Uygulama ile bu okul mezunlarının farklı fakülte ve bölümlere girişleri neredeyse imkânsız hale getirilmiştir³⁵. Buna ek olarak yüksek öğretim için kendilerine adres gösterilen İlahiyat Fakültelerine yeterince kontenjan açılmamış, ayrıca bu fakültelerin ikinci öğretimlerine ve İlahiyat meslek yüksekokullarına öğrenci alımı durdurulmuştur. Yıllık on binlerce İmam Hatip mezununa karşılık İlahiyat Fakültelerinin toplam kontenjanları 1000-1200 civarında bırakılmıştır. Dolayısıyla İHL mezunlarına üniversite kapıları büyük ölçüde kapatılmıştır. Bütün bu gelişmeler tablo 1.14'te görüldüğü gibi İHL'lerde ciddi bir niceliksel düşüşe yol açmıştır.

Tablo 1.14
1997-2003 Yılları Arası İHL'lerde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Orta Kısım		Lise Kısım			Toplam Öğrenci
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci		
				Erkek	Kız	
1997-1998	604	218,631	605	98,840	84,245	183,085
1998-1999			604	98,785	92,398	191,183
1999-2000			604	66,776	67,448	134,224
2000-2001			600	46,906	44,714	91,620
2001-2002			558	38,828	32,914	71,742
2002-2003			536	38,987	25,547	64,534

Kaynak: Öcal, 2012: 240; Orta kısım verisi için Öcal, 2011:302.

1996-1997 öğretim yılında bu kurumların orta ve lise kademelerinde toplam 511,502 öğrenci öğrenim görürken, bu sayı 2002-2003 öğretim yılına kadar yaklaşık 8 kat azalarak en düşük seviyesini görmüş ve söz konusu yılda 64,534'e kadar gerilemiştir.

³⁵ Katsayı kararının belirgin bir şekilde uygulandığı 1999-2008 yılları arasında İHL'lerden mezun olup yükseköğretim kurumlarına giren öğrencilerin % 80'i açık öğretim fakültesine, % 12'si meslek yüksekokullarına yerleşmiştir. Öğrencilerin en fazla yerleşebildiği dört yıllık örgün yükseköğretim kurumu ise % 3,3 oranla İlahiyat fakülteleri olmuştur. Bu dönemde uygulanan katsayı uygulaması nedeniyle diğer dört yıllık örgün fakültelere yerleşmeleri yok denecek kadar az olmuştur. Buna karşılık aynı yıllar arasında Anadolu İHL'lerden mezun olup yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin yaklaşık %60'ı açık öğretim fakültesine, %15,6'sı da meslek yüksekokullarına yerleşmiştir. Bu fakülteleri yaklaşık % 13 ile ilahiyat fakültelerine, % 3,5 eğitim fakültelerine, % 1,8 Fen-Edebiyat fakültelerine, % 1,3 İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerine yerleşenler takip etmektedir. Bu dönemde Anadolu imam hatip liselerinden mezun olup yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin yaklaşık %45'i erkek, %55'i de kız öğrencilerden oluşmaktadır (MEB, 2012: 47, 50).

Ayrıca ilk kez 1999-2000 öğretim yılında kız öğrencilerin sayısı erkek öğrenci sayısını geçmiştir.

Bu süre zarfında öğrenci profili de değişmiş, bu okullar yüksek öğrenime devam etme umudu olmayan yahut olursa sadece ilâhiyata gidebilmeyi uman, çoğunluğu muhafazakâr ailelerden gelen kız öğrencilerden oluşan, az sayıda öğrencinin tercih ettiği kurumlar haline gelmiştir. 1997 öncesi başvuruların çokluğu nedeniyle sınavla öğrenci alan bu okullar, öğrenci sıkıntısı çeker duruma gelmiştir. Bu süreçte okul yöneticileri, İHL mezunları ve muhafazakâr çevreler okullarının açık kalmasını sağlamak için burs ve pansiyon imkânları sağlayarak, özellikle kırsal bölgelerden normalde lise eğitimi düşünmeyen öğrenciler toplamaya çalışmışlardır.³⁶ Aileler üniversite kazanma şansı daha düşük olan çocuklarını bu okullara göndermişlerdir (Cebeci, 2004:200; Çakır, vd., 2004: 121; Öcal, 2011: 339). Normal şartlarda öğrenci sayısındaki azalmaya paralel olarak eğitim kalitesinin yükselmesi beklenirken, motivasyonu düşük söz konusu öğrenci profiline bağlı olarak bu okullardaki eğitimin kalitesi de düşmüştür.

Bu dönem içerisinde zorunlu ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasıyla, ilköğretime dayalı bir yılı hazırlık üç yılı normal eğitim olmak üzere dört yıllık liseler haline dönüştürülen İHL'ler için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19.08.1998 tarihli 194 sayılı kararı ile haftalık ders çizelgesi yeniden düzenlenmiştir. Oluşan yeni çizelge tablo 1.15'deki gibidir:

Tablo 1.15
1998-1999 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

Dersler		Sınıflar				Toplam
		Hazırlık	9.	10.	11.	
Alan Dersleri	Kuran-ı Kerim	8	4	4	4	20
	Arapça	15	4	4	4	27
	Temel Dini Bilgiler	2				2
	Kelam				2	2
	Fıkıh			2		2
	Tefsir			2		2
	Hadis			2		2
	Siyer		2			2
	Karşılaştırmalı Dinler Tarihi				2	2

³⁶ Bu çabalar 2004-2005 öğretim yılında da sürdürülmüştür. Söz konusu öğretim yılında Balıkesir merkeze bağlı Şamlı beldesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak çalışırken, Balıkesir Merkez İmam Hatip Lisesi müdürlüğü tarafından davet edilmiş ve öğrencileri bu okullara yöneltmek için telkinde bulunmamız istenmişti.

	İslam Tarihi			2		2
	Hitabet ve Mesleki Uygulama				4	4
Alan Dersleri Toplamı		25	10	16	16	67
Ortak Genel Kültür Dersleri	Türkçe	4				4
	Türk Dili ve Edebiyatı		4	4	4	12
	Psikoloji ³⁷			2		2
	Felsefe				2	2
	Sosyoloji				2	2
	Tarih		2	2		4
	Coğrafya		2			2
	Matematik		5			5
	Biyoloji		2			2
	Fizik		2			2
	Kimya		2			2
	Yabancı Dil		4			4
	Beden Eğitimi	2	1			3
	Milli Güvenlik			1		1
İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük				2	2	
Ortak Genel Kültür Dersleri Toplamı		6	26	9	10	51
Okul Türüne ait Seçmeli Derslerden Alınabilecek Ders Saati Sayısı				8	8	16
Seçmeli Derslerden Alınabilecek Ders Saati Sayısı		4		2	2	8
Genel toplam		35	36	35	36	142
Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar			1	1	1	3

Kaynak: MEB, Tebliğler Dergisi, 1998/2492: 1157

1998 yılında hazırlanan İHL'lerin müfredatında 11 adet meslek dersi, 15 adet de genel kültür dersi yer almıştır. Bunların dışında iki grup seçmeli ders listesi verilmiştir. Okul türüne ait seçmeli dersler olarak biyoloji, fizik, kimya, matematik, geometri, edebi metinler, genel Türk tarihi, sanat tarihi, güzel konuşma ve yazma, Türkiye coğrafyası (fiziki), hızlı okuma teknikleri, hüsn-ü hat, yabancı dil, bilgisayar, dini musiki, dil bilim, mantık, Türk edebiyatı tarihi, analitik geometri, Türkiye beşeri ve ekonomik coğrafyası, Osmanlı tarihi ve tezhip dersleri sıralanmıştır. Seçmeli dersler listesinde ise resim, müzik, bilgisayar, beden eğitimi, çevre ve insan, demokrasi ve insan hakları, insan ilişkileri, halk bilim dersleri yer almıştır. Seçmeli ders listesine bakıldığında mesleki alana ait neredeyse hiç ders olmaması dikkat çekicidir. Bu dersler için ayrılan haftalık ders saati de ortak genel kültür derslerine eklendiğinde oransal olarak, meslek dersleri

³⁷ Psikoloji ve sosyoloji dersi listede alan dersleri arasında yer almıştır. Burada ise tarafımızdan her iki ders ortak genel kültür dersleri listesinde gösterilmiştir.

toplam ders saatinin % 47,2'sini, genel kültür dersleri ise % 52,8'ini oluşturmuştur. Böylece meslek derslerinin toplam içerisindeki oranının kendisinden önceki müfredatlara göre artırıldığı anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu durumda orta kısımları kapayan bu okullarda ihdas edilen hazırlık sınıflarının Kuran-ı Kerim ve Arapça dersi ağırlıklı olarak düzenlenmesinin etkisi vardır.

Haftalık ders çizelgelerinin kabul edilerek uygulamaya konulmasından sonra, İHL meslek dersleri öğretim programları yeniden hazırlanmıştır. Söz konusu öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 10.05.1999 tarih ve 39 sayılı Kararı ile kabul edildikten sonra 1999-2000 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Programların geliştirilmesinde insana, kültürel mirasa, düşünceye, hürriyete ve ahlâkî olana saygı kavramı temel alınmıştır. Programda ayrıca dinin, toplumda, tarihte oynadığı role ve güncel sorunların çözümüne yönelik bilimsel bir bakış açısı geliştirilmiştir. Dinin insanî değerleri gerçekleştirilmede bir rehber olduğu vurgulanmıştır. Programda yer alan hedef öğrenmelerin; mesleğe hazırlayıcı, pedagojik esaslara uygun, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt verecek nitelikte olması için, alandaki bilim adamları ve ilgili kurumların katkılarıyla disiplinler arası bir anlayış benimsenmiştir. Programın temel ilkeleri olarak ise; dinsel olguların farkında oluş, sosyal bütünleşme, dayanışma ve hoşgörü, kültürel duyarlılık, iyi ahlâk, dürüstlük, kendini anlama ve keşfetme, kendi başına düşünme, eleştirel zihniyet, objektif olma, seçme yeteneği, yaşamın anlamını keşfetme, inancını sorgulayabilme ve akılcı yaklaşım ilkeleri esas alınmıştır (MEB:1999, 2000).

28 Şubat süreci, Türkiye'nin çok partili hayata geçtikten sonraki dönemde din eğitimi bağlamında edindiği kazanımları kaybettiren ve alanı sınırlayan bir süreç olmuştur. Bu dönemdeki manevi baskı ve yıkımlar, başörtüsü sorunu, katsayı problemi, başta İHL'ler olmak üzere din eğitimi sunan örgün eğitim kurumlarının sınırlandırılması gibi görünürün dışında daha derin tahribatlara yol açmıştır (Bahçekapılı, 2012: 33). Resmi din eğitimi faaliyetleri üzerindeki sınırlandırmalardan dolayı bu süreçte insanlar farklı çıkış yolları aramıştır. Çocuklarının üniversitelerde istedikleri alanlarda okumasını, ancak din eğitimi almasını isteyen pek çok aile, onları genel liselere göndermiş, aynı zamanda onlara din eğitimi verme imkânını araştırmıştır. Bu dönemde gayri resmi yollarla yürütülen özel din eğitimi dersleri ve kursları bu ihtiyacı karşılamının yollarından biri olmuştur (Özgür, 2012:59). Bu dönemin baskılarından bir diğer çıkış

yolu olarak, bu okulların yaşatılmasını kendilerine görev addeden insanların oluşturdukları dernek ve vakıflar aracılığıyla, katsayı ya da başörtüsü sorunu nedeniyle Türkiye'deki üniversitelerde okuyamayan bazı İHL mezunlarına, başta Avusturya Viyana Üniversitesinde olmak üzere değişik Avrupa ülkelerinde okuma imkânı sunulmuştur.

1.2.10. Ak Parti İktidarı: Yeniden Yükselişten “Altın Çağa” (2003 -)

3 Kasım 2002 tarihinde yapılan seçimlerden sonra iktidara gelen Ak Parti ile birlikte İHL'ler yeniden canlanmaya başlamıştır. Milli görüş geleneğinden gelen AK Parti'nin başta lideri Recep Tayyip Erdoğan olmak üzere pek çok üyesinin bu okul mezunu olması, İHL camiasında yaşanan olumsuzlukların giderileceğine yönelik bir beklenti oluşturmuştur (Çakır, vd.,2004:130; Özgür, 2012:61-63). Erdoğan'ın siyasi yasağından dolayı ilk Ak Parti hükümeti 18 Kasım 2002 tarihinde Abdullah Gül'ün başbakanlığında kurulmuştur. Hükümet programında eğitimin her kademesinde imkân ve fırsat eşitliğinin ve kademeler arası yatay ve dikey geçiş imkânlarının sağlanacağı, mesleki eğitime talebi düşüren haksız üniversiteye yerleştirme sisteminin değiştirileceği ifade edilmiştir. Benzer yaklaşım 14 Mart 2003'te kurulan Erdoğan hükümeti programında da tekrarlanmıştır (Ünsür, 2005: 69-70). Gelişen bu olumlu hava İHL'lere kayıt olan öğrenci sayılarında kendini göstermeye başlamış ve 2003-2004 öğretim yılından itibaren bu okullardaki öğrenci sayısı yeniden yükselmeye başlamıştır. Devam eden Ak Parti iktidarı döneminde İHL'lerdeki sayısal gelişmeler tablo 1.16'daki gibidir:

Tablo 1.16
2003-2012 Yılları Arası İHL'lerde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı		Toplam Öğrenci
		Erkek	Kız	
2003-2004	452	49,336	35,562	84,898
2004-2005	452	52,359	44,492	96,851
2005-2006	453	55,011	53,053	108,064
2006-2007	455	58,500	62,168	120,668
2007-2008	456	60,356	68,918	129,274
2008-2009	458	65,916	77,721	143,637
2009-2010	465	94,242	104,339	198,581
2010-2011	493	112,608	123,031	235,639
2011-2012	537	126,429	141,816	268,245

Kaynak: MEB, 2003-2012 Arası Milli Eğitim İstatistikleri

Tablo 1.16’da da görüldüğü gibi Ak Parti iktidarıyla birlikte 2003 yılından itibaren İHL’lerdeki öğrenci sayısı sürekli artış göstermektedir. Okul sayısı 2010 yılına kadar çok fazla değişmese de öğrenci sayısı 2003-2012 yılları arasında yaklaşık üç kat artmıştır. Dikkat çeken diğer nokta ise ilk kez 1999-2000 öğretim yılında erkek öğrenci sayısını geçen kız öğrencilerin sayısı, daha sonraki yıllarda bu durumu sürdürmemiş, ancak 2006-2007 öğretim yılından itibaren günümüze kadar sürekli erkek öğrenci sayısından daha fazla olmuştur. Öğrenci ve okul sayısının özellikle 2009 yılından sonra daha fazla artması, bu yıldan itibaren katsayı probleminin çözümüne yönelik arayışlara paralellik göstermektedir.

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yapılan düzenlemelerle hazırlık sınıfları kaldırılarak ortaöğretim 4 yıla çıkartılmıştır. Bu kapsamda İHL’lerin de hazırlık sınıfları kaldırılmış ve dört yıllık lise haline getirilmiştir. Düzenlemeden sonra İHL’lerde uygulanacak haftalık ders çizelgesinde 24.11.2005 tarihli ve 353 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile dokuzuncu sınıftan itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere değişiklik yapılmıştır.

Tablo 1.17
2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

Dersler		Sınıflar				Toplam
		9.	10.	11.	12.	
Ortak Genel Kültür dersleri	Dil ve Anlatım	2	4	4	4	14
	Türk Dili ve Edebiyatı ³⁸	3	4	4	4	15
	Tarih	2				2
	İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük			2		2
	Coğrafya	2				2
	Matematik	4				4
	Fizik	2				2
	Kimya	2				2
	Biyoloji	2				2
	Sağlık Bilgisi	2				2
	Felsefe			2		2
	Yabancı Dil	3	3			6
	Beden Eğitimi	2				2
	Milli Güvenlik Bilgisi		1			1
	Trafik ve İlk Yardım			1		1

³⁸ Dil ve Anlatım ile Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin 10, 11 ve 12. sınıfa ait ders saatleri alan dersleri arasında gösterilmiştir. Burada ise tarafımızdan her iki dersin söz konusu saatleri ortak genel kültür dersleri listesinde gösterilmiştir. (İ.A.)

Ortak Genel Kültür Dersleri Toplamı		26	12	13	8	59
Alan Dersleri	Kuran-ı Kerim	4	7	6	5	22
	Arapça	5	8	6	6	25
	Temel Dini Bilgiler	2				2
	Siyer		2			2
	Fıkıh			2		2
	Tefsir				2	2
	Karşılaştırmalı Dinler Tarihi				2	2
	Hadis			2		2
	İslam Tarihi				2	2
	Kelam				2	2
	Hitabet ve Mesleki Uygulama				2	2
Alan Dersleri Toplamı		11	17	16	21	65
Alınabilecek Seçmeli Ders Saati Sayısı			8	8	8	24
Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar		1	1	1	1	4
Genel toplam		38	38	38	38	152

Kaynak: MEB, Tebliğler Dergisi, 2005/2579: 940-941.

2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanan bu çizelgede 11 adet meslek dersi, 15 adet de genel kültür dersi yer almıştır. Bunların dışında seçmeli ders listesi verilmiştir. Seçmeli dersler olarak, resim, müzik, beden eğitimi, tarih, çağdaş Türk ve dünya tarihi, coğrafya, mantık, psikoloji, sosyoloji, matematik, geometri, analitik geometri, fizik, kimya, biyoloji, dini musiki, hüsn-ü hat, bilgi ve iletişim teknolojileri, girişimcilik, bilgi kuramı ve proje hazırlama derslerine yer verilmiştir. 1998 çizelgesinde olduğu gibi bu programda da seçmeli ders listesinde mesleki alana ait neredeyse hiç ders yer almamıştır. Bu dersler için ayrılan haftalık ders saati de ortak genel kültür derslerine eklendiğinde oransal olarak, meslek dersleri toplam ders saatinin % 42,8’ni, ortak genel kültür dersleri ise % 57,2’ini oluşturmuştur. Böylece meslek derslerinin toplam içerisindeki oranının 28 Şubat sürecinde 1998 yılında hazırlanan önceki çizelgeye göre azaltıldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu durumda Arapça ve Kuran-ı Kerim ağırlıklı hazırlık sınıflarının kaldırılmasının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Ak Parti iktidarları hükümet programlarında yer aldığı gibi genelde tüm meslek liselerini ilgilendiren, ancak İHL’lerle özdeşleşen üniversiteye girişteki katsayı uygulamasını kaldırmak için pek çok kez girişimde bulunmuştur. İlk olarak 2003 Ekim ayı içerisinde meslek liselerine ilişkin bir kanun tasarısı TBMM’ye sunulmuş, ancak kamuoyunda oluşan tepkiler üzerine gündemden düşürülmüştür. İktidar, Mayıs 2004’te

yeni bir YÖK kanun tasarısı çıkartarak üniversitelere girişi yeniden düzenlemek istemiş, ancak bu teşebbüs başta Genel Kurmay Başkanlığı³⁹ olmak üzere üniversite rektörleri, öğretim üyeleri ve bazı sivil toplum kuruluşları tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Genel Kurmay Başkanlığı 6 Mayıs 2004 tarihli konu üzerine yaptığı açıklamasında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 32. maddesine atıfla; İHL'leri, sadece din hizmetinde görevlendirilecek eleman yetiştiren öğretim kurumları olarak tanımlayarak, söz konusu değişiklik tasarısının, bu kanunların lafzına ve ruhuna uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu girişiminin 'öğretim birliği' ve 'laik eğitim ilkelerini' zedeleyeceğini vurgulamıştır. Bu tepkilere rağmen yasa değişikliği meclisten geçmiş, ancak 28 Mayıs 2004 tarihinde, İHL ile ilgili kısımlarını da içeren bazı maddeleri Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer tarafından veto edilmiştir.⁴⁰ Katsayı uygulamasını aşmaya yönelik sonraki girişimde Milli Eğitim Bakanlığı, 14 Aralık 2005'te çıkardığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği ile İmam Hatip Lisesi ve diğer meslek lisesi mezunlarına fark derslerinden sonra Açık Öğretim Lisesi diploması vermek istemiş, ancak bu girişim de Danıştay'a takılmıştır. YÖK'ün söz konusu yönetmeliğin bazı maddelerinin iptali ve yürütmesinin durdurulmasına ilişkin açtığı dava sonucu, 7 Şubat 2006'da Danıştay tarafından yönetmeliğin ilgili maddelerinin yürütmesi durdurulmuştur.⁴¹

Katsayı uygulamasının önemli bir savunucusu olan YÖK'te Aralık 2007'deki başkan değişikliği sonrasında bu tavır değişmiş, bundan sonra YÖK katsayı uygulamasını kaldırmak için girişimlerde bulunmaya başlamıştır. YÖK'ün bu girişimleri Danıştay'a açılan iptal davaları sonucu, mahkemenin verdiği iptal kararlarıyla başarısız kılınmıştır.⁴² YÖK ve Danıştay arasındaki bu mücadele sürerken, Milli Eğitim Bakanlığı 20.07.2010 tarihli ve 76 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarının ders çizelgelerini yeniden düzenlemiş ve

³⁹ 6 Mayıs 2004 tarihli Hürriyet Gazetesi haberi

⁴⁰ Cumhurbaşkanı Sezer katsayı ile ilgili 5. maddeyi veto gerekçesinde, eşit katsayı uygulamasının haksızlık olacağını, bu girişimle İmam-hatip liselerinin genel liselere alternatif öğretim kurumları durumuna getirileceğini, ikili eğitim-öğretim sistemi yaratılarak eğitim birliğine ve laiklik ilkesine aykırı düşecek uygulamalar yapılmış olacağını ve bu nedenle öngörülen düzenlemenin Anayasa'nın Atatürk ilke ve devrimlerini temel alan ruhuyla bağdaşmadığını belirtmiştir (29 Mayıs 2004 tarihli Hürriyet gazetesi haberi).

⁴¹ 08.02.2006 tarihli Milliyet Gazetesi haberi.

⁴² Yusuf Ziya Özcan başkanlığındaki YÖK, 21 Temmuz 2009 tarihli toplantısında aldığı kararla katsayı uygulamasını kaldırdığını açıklamıştır. Ancak bu karar İstanbul Barosu tarafından iptali için Danıştay'a taşınmış ve mahkemenin 8. Dairesi tarafından 25 Kasım 2009 tarihli kararıyla iptal edilmiştir. Bunun üzerine YÖK 17 Aralık 2009 tarihinde aldığı yeni kararla genel lise ve meslek liseleri arasındaki 0,5'lik puan farkını iyice azaltarak 0,02 düzeyine indirmiştir. Ancak bu karar da yine İstanbul Barosu'nun açtığı iptal davası sonrasında 08.02.2010 tarihli kararıyla Danıştay tarafından yürütmesi durdurulmuştur.

ortaöğretimde uygulanmakta olan “Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe-Matematik ve Yabancı Dil” alanlarını kaldırmıştır. Ders grupları, ortak dersler ve seçmeli dersler olarak belirlenmiştir. Bu yeni düzenleme üzerine YÖK, 1 Aralık 2011 tarihli toplantısında konuyu yeniden ele almış ve üniversiteye girişte ortaöğretim başarı puanlarının hesaplanmasında kullanılan 0,13 ve 0,15 olan katsayılarını kaldırılarak her aday için 0,12 katsayısı belirlemiştir.

Ak Parti iktidarı döneminde İHL’ler için yapılan diğer önemli bir gelişme yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördükleri AİHL’lerin açılması olmuştur. İlk olarak Kayseri’de Mustafa Germirli İHL, 2006-2007 öğretim yılında yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okul haline dönüştürülmüştür.⁴³ Bu amaçla açılan diğer okullar 2011- 2012 öğretim yılında İstanbul’da Uluslar arası Fatih Sultan Mehmet AİHL⁴⁴ ve 2012-2013 öğretim yılında Konya’da açılan Uluslararası Mevlana AİHL⁴⁵ olmuştur. Bu okullara yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi daha çabuk öğrenmeleri için % 20 gibi belli bir oranda Türk öğrenci de kabul edilmektedir. Mustafa Germirli AİHL’ni bitiren öğrencilerin bir kısmı Türkiye’deki İlahiyat Fakültelerinde, diğer bir kısmı ise diğer bazı fakültelerde öğrenim görmeye başlamıştır. Bu okulların müfredatında 9. sınıfın ilk dönemi yoğunlaştırılmış olarak Türkçe öğretiminin ayrılmıştır. Daha sonraki dönemlerde ise diğer AİHL’ler için hazırlanan öğretim programı sunulmaktadır. Özellikle 11 Eylül sonrası İHL’lere yönelik gelişen ilgiyle ve Türk dış politikasındaki değişimle birlikte Ak Parti iktidarının yabancı uyruklu öğrencilere yönelik açılan bu okulları yaygınlaştırmak istediği anlaşılmaktadır. Başbakan Yardımcısı Bekir Bozdağ, 18 Şubat 2013 tarihinde Konya Uluslar arası Mevlana AİHL’ye yaptığı ziyaret sırasında uluslararası AİHL’leri kurarak dünyanın farklı yerlerinden bu okullarda okumak isteyenlere bu imkânı vermek istediklerini, bunu yaygınlaştıracaklarını ifade etmiştir. Bunun temel nedeni olarak ise; İslam’ın doğru

⁴³ 1985-1986 eğitim-öğretim yılında Kayseri Merkez İmam-Hatip Lisesi bünyesinde onun bir şubesi olarak açılmıştır. 1995 Aralık ayında müstakil hale getirilmiş olan okul, Kocasinan Mustafa Germirli İHL adıyla eğitim-öğretimine devam etmiştir. 2006-2007 öğretim yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün aldığı bir kararla tamamen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü bir kurum haline dönüştürülmüştür. 2007-2008 öğretim yılı ikinci döneminde ise AİHL statüsüne kavuşturulmuştur. Okulda 45 öğretmen ve 421 öğrenci bulunmaktadır. <http://www.mustafagermirliihl.meb.k12.tr/> erişim tarihi: 05.04.2013.

⁴⁴ Uluslar arası Fatih Sultan Mehmet AİHL eğitim öğretim faaliyetlerine 2010–2011 yılında 30 öğrenciyle Beyoğlu AİHL bünyesinde başlamıştır. 2011–2012 eğitim öğretim yılından itibaren ise Fatih’te bulunan eski Darüşşafaka Lisesi binasında eğitim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda 26 öğretmen 280 öğrenci bulunmaktadır. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_jys_dosyalar/34/10/970223/ erişim tarihi: 05.04.2013

⁴⁵ Konya’da 2012 - 2013 Eğitim - Öğretim yılında eğitime başlayan Uluslararası Mevlana AİHL ilk yılında 21 farklı ülkeden 92 öğrenciye eğitim sunmaktadır.

kaynaklardan anlatılması ve öğrenilmesi olduğunu ve bunun herkes için hayırlı ve yararlı bir iş olacağını belirtmiştir.⁴⁶

Ak Parti hükümeti Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırma kapsamında İHL'leri de yakından ilgilendiren köklü bir değişimi ise 2012 yılında gerçekleştirmiştir. Parti Meclis Grubu tarafından 20 Şubat 2012 tarihinde TBMM Başkanlığı'na "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" teklifi sunulmuştur. 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen kanun değişikliği, 11 Nisan 2012 tarihli 28261 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu değişikliklerle birlikte uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak düzenlenmiştir. 1739 sayılı kanunun 25. maddesinin birinci fıkrası değiştirilerek "ilköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur." şeklinde tanımlanmıştır. Böylece bu düzenlemeyle 1997 yılında kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasıyla kapatılan İHL'lerin orta kısımları yeniden açılmıştır. Söz konusu düzenlemeyle 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 45. maddesi başlığı ile birlikte yüksek öğretime giriş ve yerleştirme işlemlerinin nasıl yapılacağı ile ilgili ilk iki fıkrası şu şekilde değiştirilmiştir:

"Yükseköğretime Giriş ve Yerleştirme:

MADDE 45 – Yükseköğretime giriş ve yerleştirme aşağıdaki şekilde yapılır:

- a. Yükseköğretim kurumlarına giriş ve yerleştirme işlemleri imkân ve fırsat eşitliğini sağlayacak tedbirleri almak kaydıyla, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen usul ve esaslara göre yapılır.
- b. Yükseköğretim kurumlarına esasları Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen merkezî sınavlarla girilir. Yerleştirme puanlarının hesaplanmasında adayların ortaöğretim başarıları dikkate alınır. Ortaöğretim bitirme başarı notları en küçüğü ikiyüzelli, en büyüğü beşyüz olmak üzere ortaöğretim başarı puanına dönüştürülür. Ortaöğretim başarı puanının yüzde onikisi yerleştirme puanı hesaplanırken merkezî sınavdan alınan puana eklenir.

Böylece kamuoyunda 4+4+4 kademeli eğitim yasası olarak bilinen bu düzenlemeyle İmam Hatip Ortaokulları yeniden ihdas edilmiş, yeni sistemin esnek ve kademeli yapısıyla bu okullardan mezun olanlara istedikleri lise türüne gitme hakkı da verilmiştir.

⁴⁶ http://www.onder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=440:uluslararasi-hller-coalacak&catid=30:gunceduuyuru, erişim tarihi: 05.04.2013.

Yeni sistemde üniversiteye giriş ve yerleştirme işlemlerinde adayların merkezi sınavlardan alacakları puanlarla birlikte sadece ortaöğretim başarı puanlarına bakılacağı belirtilerek farklı katsayı uygulaması yasal olarak kaldırılmıştır (Resmi Gazete, 2012/28261).

3 Kasım 2002 seçimlerinden sonra başlayan Ak Parti iktidarı, Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi alanının özellikle niceliksel olarak önemli kazanımlar edindiği dönem olarak devam etmektedir. Ortaokul ve liselere eklenen seçmeli din eğitimi dersleri, İlahiyat Fakültelerinin ve kontenjanlarının artışıyla birlikte, İmam Hatip Ortaokullarının tekrar açılması ve İmam Hatip Liselerinin üniversiteye girişlerindeki katsayı engelinin kaldırılması devam eden bu dönemde gerçekleştirilmiştir. Karaman’ın ifadesiyle bu dönemde din eğitimi ve öğretimi alanı, eğer iyi değerlendirilir ve sorumlulukların idrakinde olunursa altın çağını yaşamaktadır. Bu nedenle niceliksel gelişmelerin niteliksel olarak desteklenmesi gerekmektedir.⁴⁷

⁴⁷ Karaman ile 08.12.2012 tarihinde yapılan görüşme

BÖLÜM II: İMAM HATİP MODELİ

Bu bölümde İmam Hatip modelinin yaşadığı tarihsel süreçten hareketle anlamlandırılmasına çalışılmıştır. Bu amaçla modelin tanımlanması, temel özellikleri, model olarak gösterilmesi, amaç ve işlevleri ele alınmıştır. Ayrıca modellenin tartışılacağı Pakistan medrese sistemiyle karşılaştırılmasının yapılabilmesi açısından bu modelin Türk Eğitim sistemindeki mevcut konumuna, yönetsel ve eğitsel yapılanmasına, güncel istatistikî verilere ve müfredatlarına yer verilmiştir.

2.1. İmam Hatip Modeli Nedir?

İmam Hatip modeli, İslam eğitim geleneğinin devlet himayesindeki Nizamiye Medreseleriyle başlayan Selçuklu-Osmanlı-Türkiye tecrübesi çizgisinde gelenen noktayı temsil etmektedir. Bu modelin söz konusu tarihsel çizgide düşünsel ve pratiğe dönük boyutları günümüze kadar şekillenerek gelmiştir. Modelin fikri temellerini Osmanlı devletinin modernleşme süreciyle birlikte Batı medeniyetiyle giriştiği yüzleşme sırasında, Tanzimat döneminden itibaren yaşadığı entelektüel dönüşümde gelenek ile modern arasında uyum bulma çabası oluşturmuştur. Bu tarihsel çizgide modelin uygulamaya dönük tecrübesini ise ilk olarak yabancılar tarafından kurulan özel okullar model alınarak açılan özel Türk okulları oluşturmuştur. Ancak bu arayışın resmi olarak somutlaşması ise Nizamiye medreseleriyle başlayan medrese geleneğinin Tanzimat sonrası ihdas edilen batı tarzı mekteplerle, dolayısıyla batı eğitim düşüncesi ve modeliyle karşılaşması ve ortaya çıkan mektep-medrese ikileminde etkileşmesi ve girişilen medrese ıslah çalışmaları teşkil etmiştir. Modelin Cumhuriyet döneminde, Tanzimattan itibaren devam eden fikri ve pratiğe dönük girişimlerin neticelenmesi, eğitim sistemi içerisindeki konumunun belirlenmesi ve unsurlarının bir araya getirilmesi ise Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile mümkün olmuştur.

İmam Hatip modelinin fikri temelinde “geleneksel doğulu” ve “modern batılı” referanslar arasında bir uyum bulma çabası yer almaktadır. Bu çaba Osmanlı Devletinin batıya göre geri kalmışlık sorununa bağlı olarak giriştiği modernleşme süreci ile başlamıştır. Bu iki referans arasında uyum bulma çabası öncelikle 19. yüzyılda Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Ali Süavi gibi Tanzimat aydınlarının kavramsal düzeyde sürdürdükleri modernleşme sürecinde yer almıştır. Söz konusu aydınların referanslarında İslam medeniyetinin geleneksel kaynakları ile Batı medeniyetinin yeni

yeni tanınmaya başlanan kavramsal ve kurumsal çerçeveleri, çoğu zaman yan yana bulunmuştur (Davudoğlu, 2001: 371). Bu referansların karşılıklı bir zihni etkileşim ile bir bütün içinde yüzleştirilmesi ya da bir sentez oluşturulması, bu aydınlarda söz konusu olmamıştır. Onlar için rasyonel, pragmatik ve eklektik bir yaklaşımla, geleneksel ile modern yan yana koymak, gelenekseli modernleştirmekten daha kolay görülmüştür (Fazlurrahman, 2010). Bu nedenle onların fikri temelde benimsedikleri bu tavra paralel olarak, geleneksel ile modernin bir sentez olarak kurumsallaşması bu dönemde ortaya çıkmamıştır. Kavramsal düzeyde yan yana bulundurulan geleneksel ile modern, Tanzimat Paşaları tarafından aynı Şekilde uygulamaya geçirilmiş ve eğitim alanındaki yansıması olarak geleneği temsil eden medreselerle, modernliği temsil eden mektepler yan yana bulunmuştur. Bu dönemde zihinlerde belli bir yer edinmeye başlayan modernitenin, kurumsal düzeyde de belli bir zaman bağımsız olarak kendini göstermesine ve daha iyi tanınması için tecrübe edilmesine duyulan ihtiyaç, muhtemelen böyle bir senteze müsaade etmemiştir.

İmam Hatip modeli açısından geleneksel ile modern olanın aynı potada eritilmesi çabalarının bir okul fikrine dönüşerek ilk defa somutlaşması, Akşit'in (1993) tespitiyle 1880'lerde Türkler tarafından açılan özel okullarla birlikte başlamıştır. O dönemde devletin Ruslarla yaptığı savaştan dolayı yeterince İptidaiye ve Rüştiye mektepleri açamaması, Sıbyan mektepleri ve medreselerdeki eğitimi yetersiz bulan bir grup Türk müteşebbisi, kendi özel mekteplerini kurmaya yönelmiştir.⁴⁸ Daha çok asker, memur ve ilmiye sınıfına mensup kimseler tarafından kurulan bu okullar, İstanbul'da özellikle Müslümanların ve onların aristokrat sınıfının oturmakta buldukları semtlerde yirmişer otuzar odalı konaklar kiralanıp mekteplere çevrilerek oluşturulmuştur (Ergin, 1977: 937). Bu okulların müfredatında modern ve İslami ilimler birleştirilmiş ve bu müfredat, II. Meşrutiyet döneminde yapılan medrese reformları sonrası ortaya çıkan medrese müfredatına büyük ölçüde örnek teşkil etmiştir. Bu okulları açan orta sınıf İstanbul aileleri ile İmam Hatip Okullarına rağbet gösteren 1960'ların kırsal ve kentsel aileleri arasında bazı benzerliklerin olduğu belirtilmiştir (Akşit, 1993:110-111).

⁴⁸ 1873'te kurulan Daruşşafaka rnek alınarak açılan bu okullardan bazıları Medrese-i Hayriye Medrese-i Edebiye, Őems'l Maarif, Mekteb-i Hamidi, Numune-i Terakki, Mektebi Osmani, Bürhan-i Terakki, Ravza-i Terakki'dir (Ergin, 1977: 937-1027).

Geleneksel ve modern olanın aynı paydada buluşturulması çabalarının resmi anlamda somutlaşması ise II. Meşrutiyetle birlikte sürdürülen medrese ıslah çalışmalarıyla başlamıştır. Söz konusu ıslah çabalarında geçmişi yüzyıllara dayanan medreseler, kendi birikimlerinden hareketle dönüştürülmek yerine, Tanzimatla birlikte eğitim alanına giren ve bu döneme kadar yaygınlaşarak nispeten yerleşik bir sisteme kavuşan Batı tarzı mektepler, dolayısıyla Batılı modern eğitim sistemi ve anlayışı, referans alınarak ıslah edilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde Osmanlı Türk modernleşmesinin entelektüel boyutunda meydana gelen daha kapsamlı bir paradigma kaymasının böyle bir tercihte etkili olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu dönemin hakim anlayışında Osmanlı eksenli medeniyet birikimi dönüşmesi gereken edilgen muhatabı oluştururken, hümanizm düşüncesinin katkılarıyla insanlığın evrensel malı olarak görülen modernite doğrudan aktarılması gereken şey konumuna yükselmiştir (Davudoğlu, 2001: 373). Dolayısıyla bu entelektüel atmosfere uygun olarak medreseler kendi birikimlerinden hareketle değil, batı eğitim anlayışı referans alınarak ıslah edilmeye çalışılmıştır. Böylece bu ıslah çabaları sonucu ortaya çıkan Darulhilafe Medreseleri, hem öğretim programları hem de örgütlenmesi ve benimsediği eğitim tarzı bakımından dönemin batı tarzı mekteplerine büyük ölçüde benzetilmiştir.

II. Meşrutiyette yoğunlaşan ve Cumhuriyete kadar devam eden medreselerin batılı mektepler referans alınarak ıslah edilmesi sürecinde, geleneksel ve modern anlayışın birleştirilerek yeni bir sentez oluşturulmasının niyet edilmesine rağmen, başarılabilirdiğini söylemek güçtür. Ancak bu iki referans kaynağının bu çabalarda senteze ulaşılamasa da yan yana getirilmesinin kısmen başarılması, İmam Hatip modelinde eğitim öğretim sürecine ilişkin son derece önemli bir zemin oluşturmuştur. Bu anlamda medreselerde batı tarzı mekteplerde olduğu gibi derecelendirilmeye gidilmesi, her bir kademesi için ayrı müfredatların hazırlanması ve okutulacak derslerin hangi yılda haftada kaç saat okutulacağı gibi belirlemelerin yapılması, müfredatlarına dini derslerin dışında fen ve sosyal alanlarda modern derslerin eklenmesi, ders ve sınıf geçmenin kurallara bağlanması gibi sıralanabilecek yenilikler, İmam Hatip modeline de intikal etmiştir. Bu bakımdan İmam Hatip modelindeki eğitim düşüncesi ve yaklaşımının geleneksel medrese anlayışından öte, batı tarzı mektepler sayesinde modern batı eğitim düşüncesinden geldiğini söylemek mümkündür.

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

Ancak söz konusu kanunla modern okullar haline getirilen İmam ve Hatip Mekteplerinde metodolojik olarak ve müfredatlardaki dersler bakımından sağlanan geleneksel-modern birlikteliğinin, görünürün ötesinde aynı zamanda bir zihniyet birlikteliğine ya da sentezine ulaştırıp ulaştırmadığını söyleyebilmek güçtür. Bu modelde gelenek ve modern kaynaktan gelen bilgi, davranış ve değerlerin yan yana mı durduğu, yoksa bir sentez oluşturup oluşturmadığı açık değildir.

Fakat bu durumu, modernleşmenin biçimine yönelik farklı bir bakış açısı ile ele alındığında nispeten cevaplamak mümkündür. Türkiye'nin modernleşme serüvenine batı tarzı modernleşme açısından bakıldığında, gelinen noktada böyle bir sentezin oluştuğunu ya da bu tarz modernlikte beklendiği gibi zamanla geleneksel değerlerin modernite karşısında eriyip kaybolduğunu gözlemlemek mümkün değildir. Ancak meseleye sosyal bilimlerde farklı yerel dokular ve kültürel havzaların kendilerine özgü değerler silsilesiyle alternatif modernlik biçimleri yaratıp yaratmayacağı tartışmaları ekseninde gündeme taşınan batı dışı modernlik biçimi açısından bakıldığında ise durum farklılaşmaktadır. Bu modernlik tarzında modernliğin yerelleşme yönüne dikkat

çekilerek farklı kültürel havzaların da batı tarzı modernleşme sürecini takip etmeden kendi geleneksel değerlerini de göz önünde bulundurarak modernlik tarzlarını oluşturabilecekleri iddia edilmektedir (Göle, 2000:159).

Bu modernlik biçiminden hareketle Türkiye'nin, özellikle 1960'lardan sonra yaşadığı değişimde geleneksel değerlerin modernleşme karşısında eriyip kaybolmak yerine, bizzat onunla girdiği etkileşim sonucunda gelişip güçlendiğini ve böylece kendine özgü batı dışı bir modernlik çizgisi geliştirdiğini belirtmek mümkündür. Bu dönemde muhafazakâr kesimin oluşması ve modernitenin araçlarını kullanarak gelişimi ve dönüşümü, gelenek ile modern arasında farklı bir sentez oluşturmuş gözükmektedir. İmam Hatip okullarının toplumsal tabanını oluşturan bu kesimin yaşadığı dönüşüm sonucu ulaştığı kendine özgü sentezin, bu okullarda da niteliksel dönüşümle beraber böyle bir senteze yol açtığını söylemek mümkündür. Bu okul mensuplarının sahip oldukları İslami değerlerle birlikte, modern hayatın içerisinde kendilerine yer edinmeye çalışmaları ve geliştirdikleri “iki dünya arasında yaşama sanatı” metodu⁴⁹ böyle bir sentezin sonucu gibi gözükmektedir.

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

2.2. İmam Hatip Modelinin Temel Özellikleri

İmam Hatiplerin model olarak gösterilmesini sağlayan, onu diğer İslam eğitim tecrübelerinden ayıran bir takım temel özellikleri bulunmaktadır. Bu temel özellikler olarak devletin denetim ve gözetimi altında bulunmasını; genel eğitim sistemi içerisinde yer almasını; müfredatında dini ve seküler derslerin birlikte, modern eğitim tarzında

⁴⁹ Ahmet Hakan Coşkun, Sabah, 04.05.2004 Saç kontrolü, “Hair” filmi vs.

sunulmasını; sosyo-kültürel çevresiyle bütünleşmesini ve sunulan İslam anlayışını sıralamak mümkündür.

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

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

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

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

Devletin benimsediği bir din anlayışının bu okullar ve diğer ilgili kurumlarla topluma sunulması, her ne kadar tartışılan bir konu olsa da⁵⁰ toplumun dini yönden gelişip olgunlaşması, birlik ve huzurun sağlanması yönünde önemli bir katkı sunmaktadır. Toplumda yer alan farklı dini anlayış ve oluşumların üzerinde -eksik ya da fazla- genel bir din anlayışının sunulması, toplumda yaşanabilecek din kaynaklı sorunları önleyici bir rol üstlenmektedir.

2.2.2. Genel Eğitim Sisteminin Bir Parçası Olması

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

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası İmam Hatip okullarının milli eğitim sistemi içerisindeki yerini belirlemektedir. 2012 yılında yasada yapılan değişiklikler sonrasında söz konusu

⁵⁰Din eğitimi ve öğretiminin devlet eliyle ya da tekelinde sunulması, Türkiye’de din devlet ilişkileri bağlamında yoğun bir şekilde tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışmalara girmemekle birlikte konu ile ilgili gündeme taşınan bir talebe dikkat çekmek yararlı olacaktır. Sürdürülen bu tartışmalara paralel olarak özel İmam Hatip okulları kurmaya yönelik bazı sivil toplum kuruluşlarının talepleri ve arayışları bulunmaktadır. İleri sürülen taleplerde dile getirilen “özel”in sınırları ise tam olarak ortaya konulmuş değildir. Özel İmam Hatip okulları kurulmak istenirken müfredat ve eğitim-öğretim süreci açısından da mı “özel”lik istendiği, ya da genel ilk ve ortaöğretim alanında olduğu gibi eğitim politika ve uygulamalarında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile sağlanan birlik içerisinde hareket edecek özel okulların mı talep edildiğinin netleşmesi gerekmektedir. Birinci şekildeki özel olma Türkiye’nin Cumhuriyet tarihi boyunca din eğitimi ve öğretiminde edindiği kazanımlar açısından sıkıntılı görünmektedir. Genel okullardaki gibi bir “özel”lik ise toplumsal talep ve ihtiyaçlar net bir şekilde ortaya konulduğunda değerlendirilecek niteliktedir.

yasanın 25. maddesi ilköğretim kurumlarını; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur” şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre İmam Hatip Ortaokulları milli eğitim sistemi içerisinde genel ortaokullarla birlikte, ilköğretim kurumlarının ikinci kademesini oluşturmaktadır.

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

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

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

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

İmam Hatip modelinin en önemli özelliklerinden bir diğeri, müfredatlarında dini ve seküler derslere birlikte yer vermesidir. Bu modelin ortaya çıkışını sağlayan gelenek ile modernin aynı zeminde buluşturulması çabalarının en önemli yansıması olarak bu okulların müfredatlarında her iki alana ait derslere zorunlu dersler arasında yer

verilmiştir. Ayrıca Cumhuriyet dönemi boyunca İmam Hatip Mektepleriyle başlayan tecrübeye bu okullar için hazırlanan müfredatların genel olarak % 60'ını seküler dersler, % 40'ını dini dersler oluşturmuştur.

Medrese geleneğinde de müfredatlarda tefsir, hadis, fıkıh gibi nakli ilimler öncelikli ve temel olsa da matematik, astronomi, tıp, mantık, felsefe gibi akli ilimler olarak sınıflandırılan ilimler de okutulmuştur. Ancak akli ilimlere de dini bir bakış açısıyla ve genellikle İslam'ın daha iyi anlaşılması veya yaşanması gibi dini gerekçelerle yer verilmiştir. İmam Hatip modelinde müfredatın seküler derslerle çeşitlenmesi ise medrese geleneğinden farklı şekilde, modern batı eğitim düşüncesiyle girilen yüzleşme sonrasında geleneksel ile modern olanın aynı potada eritilmesi çabalarının müfredatlara yansıyan bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamdaki müfredatların çeşitlenmesinin ilk somut örneklerini 1880'lerdeki Türkler tarafından açılan özel okullar ve II. Meşrutiyet döneminde ıslah edilmiş medrese müfredatlarında bulmak mümkündür. Söz konusu eğitim kurumlarında o dönemin şartları içerisinde dini ve modern batılı tarzda seküler dersler birlikte sunulmuştur.

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

Resmi söylemde ise bu okul müfredatlarında her iki alana ait derslerin birlikte sunulması, bu okullarda yetiştirilmesi hedeflenen din görevlilerine atfedilen niteliklerle ilişkilendirilmiştir. Dini derslerin genel kültür ortamında verilmesinin amacı olarak; din görevlilerinin sınırlı zihniyetle yetişmelerini ve kendi alanları dışındaki konular ve meseleler karşısında ilgisiz kalmalarını önlemek, onların aynı zamanda müspet zihniyet

kazanmalarına yardım etmek ve farklı çevrelerin mensupları arasında daha rahat anlaşılmasını sağlamak olarak belirtilmiştir (MEB, 1978: 11-12). Öte yandan bu okullara halkın rağbet etmesinde söz konusu her iki alana ait derslerin birlikte okutulmasının etkili olduğu, böylece çocuklarını çift yönlü yetiştirmelerine imkan buldukları ve bunun aynı zamanda sahip oldukları dünya ahiret dengesi görüşünü yansıttığı da ifade edilmiştir (Aydın,1995:138-140).

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

2.2.4. Sosyo-Kültürel Çevresiyle Bütünleşmesi

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

1951 yılında bu okulların tekrar açılmasıyla, o günlere kadar toprak damlı mescitleri bile yapmakta zorlanan halk, bu okulların inşaatına yardım etmeyi dini bir görev bilmiş ve kurmuş olduğu dernekler aracılığıyla çok modern sayılacak binalar yaparak okulların istifadesine sunmuştur (Reed, 1955; Ateş, 1995:148). Okul binalarının ve

pansiyonlarının büyük çoğunluğu, bu amaçla kurulan dernek ve vakıflar tarafından yapılmıştır. Çok az bina devlet tarafından yapılırken, bir kısmı da devlet-millet işbirliği ile inşa edilmiştir (Ünsür, 2005: 203; Bolay ve Türköne, 1995:153). Bu anlamda halkın bu okulları kurma konusunda devletle yaptığı işbirliği, İstiklal Savaşından başka en başta gelen örneklerden birisini teşkil etmiştir (Daryal, 1971: 48).

Bu okulların inşası için kurulan pek çok dernek ve vakıf, inşa sonrasında okulların yaşatılması ve geliştirilmesi için çalışmış ve en önemli destekçileri olmuştur. 1951-1970 yılları arasında devlet, İmam Hatip Okullarını yaptırmak ve geliştirmek için toplam 13.272.927 TL harcamış, halkın kurduğu dernekler ise aynı dönemde altı kattan daha fazla 87.000.000 TL yardım toplamıştır (Gökaçtı, 2005:200). Bu okulların masraflarının çoğunluğunun dernekler veya vakıflarca karşılandığı müdürleri tarafından ifade edilmiştir (Öcal, 1991:39).

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

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

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

2.2.5. İmam Hatip Modelinde İslam Anlayışı

İmam Hatip okullarının⁵¹ model oluşunu sağlayan en önemli etkenlerden birisi de bu okullarda yer alan İslam anlayışıdır. Bu okullardaki İslam anlayışının tarihsel kodlarını Türk-İslam tarihinde Orta Asya'dan başlayarak Anadolu'da gelişen ve Doğu Avrupa'ya kadar uzanan geniş coğrafyada farklı kültür ve medeniyetlerle etkileşerek şekillenen Türk Müslümanlığı (Ocak, 1996:132) ile birlikte, Cumhuriyet döneminde yeni rejime göre biçimlendirilen bir İslam anlayışında bulmak mümkündür. Bu okulların müfredatlarında yer alan karşılaştırmalı dinler tarihi dersi dışındaki diğer tüm dini dersler ile bu tarihsel birikime ve tercihe uygun bir İslam anlayışı bu okullarda öğretilmektedir.

Türk Müslümanlığının en önemli vasıflarından birisi, İslam'ın Sünni-Hanefi yorumunun benimsenmiş olmasıdır. Bu yorum iki farklı kanalla şekillenerek günümüze kadar gelmiştir. Aynı zamanda Türk Müslümanlığının besleyicisi olan bu kanallardan ilki, medreselerin ve ulemanın temsil ettiği yüksek İslam ya da kitabi İslam olarak da adlandırılan, daha ziyade fıkıhçı bir anlayışı yansıtan İslam yaklaşımıdır. İkincisi ise geniş halk tabakalarının sahip olduğu evliya kültü merkezli mistik, halk ya da volk İslam denilen anlayıştır (Ocak 1996:135; 1999, cilt 1:112-113). Her iki İslam yaklaşımı da kendine ait bir bilgilenme biçimine ve tasavvur dünyasına, buna bağlı olarak farklı bir dini hayat anlayışına, arayışına ve beklentisine sahip olmuştur. Halk gerek şifahi gerek yazılı olsun hala asırların içinden akıp gelen daha manevi, mistik ve ruhaniyetli, hatta daha “şiiysel” kitaplardan; bir kozmolojisi de olan Mızraklı İlmihal'den,

⁵¹ Bu bölümde kullanılan İmam Hatip okulları ifadesi, Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan İmam Hatip Ortaokulları, İmam Hatip Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik açılan Anadolu İmam Hatip Liselerinin tamamı için kullanılmaktadır.

Muhammediyeden, Kısas-ı Enbiya'dan, Mevlid'ten, Hz. Ali Cenkleri'nden beslenirken, medreselerden yetişen kimseler daha akli ve makul, fıkıh merkezli, daha "düz" bir din anlayışını öne çıkaran yeni ilmihallerden, yeni siyer ve tarih kitaplarından ilham almışlardır (Kara, 2008:183-184).

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

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

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

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

Milli eğitim sistemi içerisinde yer alan ve devletin denetim ve gözetimi altında bulunan İmam Hatip okullarında, kuruluşlarından bugüne kadar müfredatlarında sunulan İslam anlayışı, Cumhuriyet ideolojisinin çerçevesini çizdiği bu anlayışa göre şekillenerek gelmiştir. Bu okul müfredatlarına yansıyan ifadelerde, İslam öğretiminde dinin temel kaynakları olan Kur'an ve sünnet merkezli bir yaklaşımın benimsendiği, herhangi bir mezhebin veya din anlayışının öncelenmediği, dinin bütünleştirici huzur verici ve barışı sağlayıcı gücünün öne çıkartıldığı, şekilcilik ve sloganlardan uzak akla ve bilime dayalı bir İslam anlayışının, belletici ve baskı altına alıcı bir yaklaşımla değil, konuları çözümleyici ve yorumlayıcı bir tarzda öğretildiği belirtilmiştir (MEB, 1999, 2000, 2008).

Resmi söyleme yansıyan İslam öğretiminde benimsenen yaklaşımın ötesinde içeriğe bakıldığında ise, okul müfredatında yer alan temel İslam bilimlerini oluşturan Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam gibi derslerde eklektik bir yaklaşımla belirlenmiş, Ortodoks Sünni İslam'a ait inanç, ibadet ve ahlak esaslarına yönelik konuların öğretildiği görülmektedir. Devletin rejimine ve sistemine uygun görülmeyen,

benimsediği ekonomik, hukuki ve siyasal sistemle çelişeceği düşünölen dini içerik müfredat dışı bırakılmaktadır. Bu kapsamda özellikle İslam dininin aile hayatına, siyasal, hukuki ve ticari hayata ilişkin hüküm ve yaklaşımlarına, helaller ve haramlara bu okul müfredatlarında hiç ya da yeterince yer verilmemektedir. Ayrıca İslam dininin Türkiye’de ya da diğer Müslöman ölkelerde günümüzde yaşıyan tezahürleri, tasavvufi yorumu ve biçimleri de müfredat dışı kalmaktadır. İslam’ın cihad anlayışına dair herhangi bir konu da bu okullarda öğretilmemektedir. Böylece İmam Hatip okullarında eklektik bir yaklaşımla, Ortodoks Sünni İslam’a ait inanç, ibadet ve ahlak esaslarına odaklanan, İslam’ın, aile hayatına, siyasal hayata, hukuki ve ticari hayatına ilişkin hükümlerine ve yaklaşımlarına hiç ya da yeterince yer vermeyen kontrollü bir İslam anlayışının öğretildiğini söylemek mümkündür.

2.3. İmam Hatip Okullarının Model Olarak Gösterilmesi

11 Eylül 2001 terör saldırıları sonrasında ABD’nin başta Pakistan olmak üzere bazı Müslöman ölkelerdeki eğitimi ve din eğitimini fundamentalistlerin yetişmesinde etkin olduğunu iddia ederek bu ölkelerdeki eğitimi ulusal güvenliğinin bir unsuru olarak ele alması (9/11 Komisyon Raporu), konuya uluslararası bir boyut kazandırmıştır. Bu çerçevede küresel güvenliğin ve istikrarın önemli bir konusu haline gelen Müslöman ölkelerdeki din eğitimi, uluslararası eğitim politikaları gündemine taşınmıştır. 11 Eylül sonrası gelişen bu uluslararası konsept, Müslöman ölkelerdeki din eğitiminin ve özellikle medreselerin reform edilmesi için bir model arayışı içerisine girilmesine yol açmıştır. Bu arayışta dillendirilen ve öne çıkarılan model ise Türkiye’nin İmam Hatip okulları olmuştur. Bu okullar, söz konusu süreçte Müslöman ölkelerdeki medrese reformlarına bir model olarak tartışılmaya başlanmıştır. Böylece kuruluşlarından bugüne kadar laiklik, siyasal İslam, rejime yönelik tehditler, dinin toplumsal alandaki konumu gibi konularda sürdürölen tartışmalarda ideolojik mücadele alanı haline getirilen ve gündeme taşınan İmam Hatip okulları, 11 Eylül sonrasında uluslar arası bir ilginin odağı haline gelmiştir.

Bu süreçte İmam Hatiplerin model olarak görölmesi ya da ilginin odağı haline gelmesi sadece söylemde kalmamış, bu modeli ölkelerine taşımak isteyen ölkelerin yetkililerince resmi talebe dönüşmüştür. Özellikle Pakistan, Afganistan ve Rusya yetkilileri İmam Hatip modelini ölkelerinde de uygulamak istediklerine dair taleplerini açıkça dile

getirmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı'nın 25 Ekim 2009 Ekim tarihinde gerçekleşen Pakistan ziyaretinde Pakistanlı yetkililer, ülkelerinde aşırılıkları önlemek için Türkiye'nin İmam Hatip okulları tecrübesinden yararlanmak istediklerini başbakana iletmişlerdir.⁵² Rusya, 2009 yılı içerisinde Ankara'ya bir heyet göndererek ülkede giderek artan Müslüman nüfusun eğitim ihtiyacını karşılamada İmam Hatip Liselerini ve İlahiyat Fakültelerini model almak istediklerini Türkiye'ye bildirmiştir.⁵³ Afganistan Eğitim Bakanı, 20.01.2010 tarihinde Ankara'da Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesini ziyaret etmiş ve kendi ülkelerinde de din eğitim için bu okulları model almak istediklerini ifade etmiştir. Bu arada Türkiye, Pakistan ve Afganistan arasında Ankara'da 19.01.2010 tarihinde eğitimde işbirliği protokolü imzalanmıştır.⁵⁴ Ayrıca yine Pakistan'la 7 Aralık 2010 tarihinde Eğitim Alanında İşbirliğinin Güçlendirilmesine İlişkin Mutabakat Zaptı imzalanmıştır. Söz konusu metinde işbirliği kapsamında din eğitimi de zikredilmiştir.⁵⁵ Ayrıca Azerbaycan, Kırgızistan gibi ülkelere yetkililer Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne yaptıkları ziyaretlerde, Türkiye'nin din eğitimi alanındaki tecrübelerinden yararlanma taleplerini belirtmişlerdir.

Bu gelişmelerden sonra batı medyasında İmam Hatiplerin Pakistan ve Afganistan'daki medreseler için model olacağına dair haberler yapılmıştır. Bu haberlerden özellikle Simon Akam tarafından yapılan ve 24.02.2010 tarihinde Reuters ajansında yayınlanan haber pek çok diğer ulusal ve yerel medyadan atıf almıştır. Söz konusu haberde Akam, Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesine yaptığı ziyaretteki gözlemleriyle birlikte yaptığı görüşmelerle bu okulların modelliğini ele almıştır. "Türkiye'den İslami Eğitime Bir Model mi?" başlığını taşıyan haberde, Türkiye'de tartışma konusu olan bu okulların Pakistan ve Afganistan gibi ülkeler için model olarak gösterildiği, Türk hükümetinde ve parlamentosunda başta Recep Tayyip Erdoğan olmak üzere önemli oranda bu okul mezunlarının olduğu belirtilmiştir.⁵⁶ Öne çıkan diğer bir haber Dorian Jones tarafından 13.04.2010 tarihinde "Voice of America" için yapılmıştır. "İslami Radikalizm ile Mücadelede Model Olarak Türkiye'nin Dini Okulları" başlığını taşıyan haberde, Fatih İmam Hatip Lisesindeki gözlemlere yer verilmiş ve bu okulların müfredat ve öğretim

⁵² http://www.sabah.com.tr/Dunya/2009/10/25/gilaniyle_imam_hatip_modelini_konustular erişim tarihi: 26.08.2010

⁵³ <http://aksam.mediyator.com/2009/12/24/haber/3130/dunya/haber.html> erişim tarihi: 26.08.2010

⁵⁴ <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=7510> erişim tarihi: 26.08.2010

⁵⁵ <http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss184.pdf> erişim tarihi 21.10.2012

⁵⁶ Simon Akam, A "model" Islamic education from Turkey? Reuters, 24.02.2010
<http://www.reuters.com/article/2010/02/24/us-turkey-islam-education-idUSTRE61N00O20100224> erişim tarihi:01.05.2012

metotları bakımından medreselerden farklı olduğu, temel yaklaşımın İslam'ı savunmak üzerine değil, İslam'ı anlamak üzerine inşa edildiği, Afganistan ve Pakistan gibi ülkelerde fundamentalizme karşı koymada anahtar bir rol oynayabileceği ifade edilmiştir.⁵⁷ Söz konusu her iki haber pek çok haber ajansı ve haber sitesi tarafından okuyucularıyla paylaşılmıştır. Yabancı medyada yer alan bu haberler yerel basında da benzer haberlerin yapılmasına ve yazıların yazılmasına yol açmıştır. Bulaç'a göre bu okullar Türkiye'nin İslam dünyasına sunduğu en büyük hediyedir.⁵⁸ Böylece İmam Hatip okulları Müslüman ülkelere model olarak yabancı ve yerel medya tarafından Türkiye ve dünya kamuoyunun gündemine taşınmıştır.

İmam Hatip okullarının modelliğine ilişkin son 10 yıldır oluşan bir diğer süreç de, Diyanet Vakfının yurtdışındaki kendine bağlı vakıf ve dernekler aracılığıyla bu okulların özellikle Türklerin yaşadığı Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, İngiltere, Danimarka, Amerika Birleşik Devletleri gibi batı ülkelerine taşınması çabalarıdır. Bu çalışmalar kapsamında özellikle söz konusu ülkelerdeki Türk nüfusunun çocuklarının sağlıklı din eğitimlerinin karşılanması için bu çalışmaların sürdürüldüğü ifade edilmektedir. Öne sürülen diğer bir gerekçe ise bu okullar aracılığıyla o ülkelerin sosyo-kültürel yapısı içinde yetişmiş, dilini bilen din görevlileri yetiştirmek olarak dile getirilmektedir.⁵⁹

2.4. İmam Hatip Okullarının Amaç ve İşlevleri

İmam Hatip okullarının Cumhuriyet tarihi boyunca yaşadıkları niteliksel dönüşüme paralel olarak, onların amaçlarında da dönüşüm yaşanmıştır. Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren yaşanan toplumsal değişimle birlikte bu okulların resmi statüsü yerli yerinde dursa da gayri-resmi statüsü önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Bu durum beraberinde bu okulların amaçlarının çeşitlenmesine, görünür amaç ve işlevlerinin yanına, örtük amaç ve işlevlerin eklenmesine yol açmıştır.

2.4.1. İmam Hatip Okullarının Görünür Amaç ve İşlevleri

İmam Hatip okullarının görünür amaçlarını yasal düzenlemelerden ve müfredatlardan tespit etmek mümkündür. Bunu anlamak için bakılması gereken ilk ve en önemli yasal

⁵⁷ Dorian Jones, "Turkey's Religious Schools Being Used as Model to Fight Islamic Extremism" Voanews, 13.04.2010, <http://www.voanews.com/content/turkeys-religious-schools-being-used-as-model-to-fight-islamic-extremism-90856834/169468.html>, erişim tarihi: 01.05.2012

⁵⁸ Zaman, 25 Temmuz 2009.

⁵⁹ Yaşar Çolak ile 28.06.2012 tarihinde yapılan görüşme

düzenleme 1924 yılında çıkarılan, halen yürürlükte olan ve 1982 Anayasasının 174. maddesi ile de güvence altına alınan Tevhid-i Tedrisat Kanunudur. Bu okullar için en önemli yasal dayanağı oluşturan söz konusu kanunda, İmam ve Hatip Mekteplerinin yerine getirmesi için kuruluş amacı, din hizmetlerini yürütecek din görevlileri yetiştirmek olarak belirtilmiştir. Açıldıkları birkaç yıl içerisinde tamamı kapatılmasından dolayı İmam ve Hatip Mektepleri olmasa da, 1930-1950 yılları arasında dini yasaklardan dolayı koyu bir cehaletin ortalığı kasıp kavurduğu, batıl inançların her tarafta kol gezdiği, cenazeleri bile kaldıracak elemanların bulunamadığı bir dönem sonrasında (Akseki, 2001) 1951 yılında tekrar açılan İmam Hatip Okulları, mezunlarını vermeye başlamasıyla birlikte din hizmetleri alanında önemli bir boşluğu doldurmuştur. 1965 yılında çıkarılan Diyanet İşleri Başkanlığı Teşkilat Yasası ile birlikte, başkanlık bünyesindeki imam-hatip, müezzin, Kuran Kursu öğreticisi gibi görevler için İmam Hatip Okulu mezunu olmak şartının getirilmesi, din görevlisi yetiştirme görevinin ortaöğretimde bu kurumlara tevdi edildiğini açıkça göstermiştir. Böylece İmam Hatip Okulları özellikle 1950'lerden sonra Diyanet İşleri Başkanlığına, ihtiyacı olan personelleri ortaöğretim düzeyinde yetiştirerek görünür işlevlerinden en önemlisini yerine getirmeye başlamıştır.⁶⁰

Ancak kırsaldan kente göçle birlikte 60'lı yıllardan itibaren toplumsal yapıda meydana gelen değişim ve dönüşüm, bu okulların kuruluş amacını aşmalarını da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan ve gelişmeye başlayan muhafazakâr kesimin kendi değerlerini yaşatacak, yeniden üretecek ve genç kuşaklara aktarımını sağlayacak bir kurum ihtiyacı, İmam Hatip okullarında karşılık bulmuştur (Mermutlu, 2008; Gökaçtı, 2005:300). Ancak bu talep ve ihtiyacı, din görevlisi yetiştirmek üzere ortaöğretim düzeyinde organize edilmiş bir kurum olan İmam Hatip Okullarının mevcut konumlarıyla karşılamaasının mümkün olmaması, bu kurumların dönüştürülmesi ve yükseköğretim düzeyinde arayışlara yol açmıştır. Bu iki arayışın yan yana gelmesi İmam Hatip öğrencileri için üniversite giriş imkânlarının zorlanmasını beraberinde getirmiştir. Böylece bu okulların üniversiteye giriş mücadelesi, o zamandan başlayarak

⁶⁰ Günümüzde de bu işlevini yerine getirmeye devam etmekle birlikte, gelinen noktada bu okullardaki eğitimin din görevlisi olmak için yeterli olup olmadığı farklı paydaşlar tarafından tartışılmaktadır. Tartışmalarda bu okulların din görevlisi yetiştirmekten öte dini bir altyapı hazırladığı fikri öne çıkmaktadır (Çakır, vd.2004:119).

günümüze kadar sürdürülmüş ve söz konusu toplumsal kesim için bu okullardan bile daha önemli vazgeçilmez bir unsur olmuştur.⁶¹

Muhafazakâr kesimin ortaya koyduğu talep ve ihtiyaç, İmam Hatiplerin din adamı yetiştirme işlevinin giderek geri planda kalmasına ve bu okulların daha çok dinini bilen yaşayan ve din adamı olmak amacını taşımayan, aynı zamanda bu okullardan sonra üniversitelerin farklı alanlarında okumak isteyen insanların yetiştiği birer kuruma dönüşmelerine sebep olmuştur. Böylece gelişen bu toplumsal talep, okullara görünür din görevlisi yetiştirme işlevlerinin yanında, diğer görünür temel amaçları olan yüksek öğrenime hazırlama niteliğini kazandırmıştır. Bu çerçevede 10 Mayıs 1972 tarihinde hazırlanan İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliğinin 4. maddesinde İmam Hatip Okullarının, ortaokul üzerine dört yıllık öğrenim veren bir meslek okulu olduğu ve öğrencilerini hem mesleğe hem de kendi alanlarında yüksek öğrenime hazırlayacağı ifade edilerek ilk kez öğrencilerini yüksek öğrenime hazırlama vasfından bahsedilmiştir. Aynı yönetmelikte bu okulların görevleri olarak ise öğrencilerini;

- a- Anayasa nizamına bağlı, Türk milli eğitiminin amaçlarını benimsemiş ve bunları uygulamaya hazır,
- b- Milli ahlakın icaplarını samimiyetle yaşayıp yerine getiren ve milli bünyemize zararlı akımlar karşısında uyanık,
- c- Dinin ve din ahlakının gerçeklerine inanarak yaşayıp yerine getirir birer aydın,
- d- İlmi görüş ve anlayış kazanmış, bilgilerini mesleki alanda kullanma yollarını öğrenmiş,
- e- Çalışkan, mesleğine bağlı, yurdun her yerinde seve seve hizmete hazır,
- f- Toplum kalkınmasında çevresine kültürel, ekonomik ve sosyal yönden katkıda bulunan,
- g- Yaşayışı ve çevresine tesiri bakımından örnek tutulmaya layık,
- h- Programla müfredatı tespit edilen bilgi, maharet ve kültürü kazanmış,
- ı- İnsanlığı, insanları seven ve anlayan, davranışlarında her şeyden önce eğitici olduğu şuuruna sahip, bedence ve karakterce sağlam, güvenilir birer meslek adamı olarak yetiştirmek olarak belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1972/14193).

1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile liselere dönüştürülen bu okullar yasanın 32. maddesinde “İmamlık-hatiplik ve Kuran kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilebilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığınca açılan, ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe, hem yüksek

⁶¹ Bu konuda 28 Şubat sürecinde yaşanan sıkıntılı dönemde, bu okulların öğrenci sayısının ciddi bir oranda düşmesini buna delil olarak göstermek mümkündür.

öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan kurumlar” şeklinde tanımlanmıştır. Böylece 1972’de çıkarılan yönetmelikten sonra 1973’te hazırlanan bu kanunla İmam Hatiplerin din görevlisi yetiştirme amacının yanına, öğrencilerini yükseköğretime hazırlama amacı ve görevi eklenerek perçinlenmiştir.

Ancak 1972 ve 1973’te yapılan söz konusu yasal düzenlemelerle bu okulların görevlerine ilişkin yaşanan bu niteliksel dönüşüm, 1974 ve 1983 yıllarında hazırlanan müfredat programlarında ifade edilen amaç ve görevlerde yeterince kendisine yer bulamamış, bu kurumların kuruluştaki amaçları olan din görevlisi yetiştirme işlevi ön plana çıkartılmıştır. Söz konusu yıllarda hazırlanan İmam Hatip Liseleri müfredat programında okulların amacı ve görevleri 1972’de hazırlanan yönetmelikteki şekliyle - okulun ismindeki değişiklik dışında- aynen tekrar edilmiş ve bu okulların amacı;

“Laik öğretim sistemimiz içinde Milli Eğitim Bakanlığının hizmetleri arasında hem mesleğe hem de yüksek öğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları olarak açılmış bulunan İmam-Hatip Liselerinin amaçları; İmam-hatiplik ve Kuran kursu öğreticiliği gibi dini hizmetleri yapmak üzere en az lise seviyesinde genel ve mesleki öğrenim görmüş din görevlileri yetiştirmek” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 1978:11-12).

Bu okulların amaç ve görevlerine ilişkin 1972 yılındaki yönetmelikten itibaren resmi metinlerde aynen tekrarlanan amaç ve görevlerin 31/07/2009 tarih ve 27305 sayılı resmi gazetede yayınlanan İmam Hatip Liseleri Yönetmeliğinde ise biraz farklılaştığı görülmektedir. Hala yürürlükte olan söz konusu yönetmeliğin 6. maddesinde İmam Hatip Liselerinin amacı olarak öğrencilerini;

1- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirilmesini,

2- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmesini,

- 3- İlgı, istıdat ve kabılıyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak üzere hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını,
- 4- Zihninde; insana, düşünceye, özgürlüğe, ahlaka ve kültürel mirasa saygıya dayanan bir anlayışın oluşmasını,
- 5- İmamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını,
- 6- İlgı, istek, yetenek ve başarılarına göre hem mesleğe hem de yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,
- 7- Yabancı dil öğrenerek alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini sağlamak olarak sıralanmıştır (Resmi Gazete, 2009/27305).

İmam Hatip Liseleri için belirlenen bu yedi amacın ilk üçü Türk milli eğitiminin genel amaçlarını oluşturmaktadır. Türk milli eğitim sisteminin bir parçası olan bu okullar için bu maddelerin zaten geçerli olduğu için sıralanması tekrardan ibaret olmuştur. Nitekim aynı tarihlerde ıkarılan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2009/27305) ile Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliğinde (Resmi Gazete, 2009/27260) söz konusu genel amaçlar sıralanmamış atıfla yetinilmiştir. Belirlenen dördüncü amaç cümlesinde ise sunulacak eğitimin nasıl bir anlayış içerisinde olması gerektiğine yer verilmiştir. Maddede bu okullardaki eğitimin öğrencilere insana, düşünceye, özgürlüğe, ahlaka ve kültürel mirasa saygıyı kazandıracak anlayışta sunulacağı ifade edilmiştir. Beşinci amaç, öğrencilerin mesleğe hazırlanmasına yönelik belirtilmiş ve altıncı amaçta bu işlev yeniden vurgulanmıştır. Son amaç ifadesi ile birlikte altıncı amaç aynı zamanda bu okulların öğrencilerini yüksek öğrenime hazırlama işlevine ilişkin yazılmıştır.

Netice olarak İmam Hatip okullarının amaçları ve görevlerine yönelik bu kurumların tarihsel süreçlerindeki ilgili yasa, yönetmelik ve müfredatlara bakıldığında, resmi söylemde görünür amacın yani din görevlisi yetiştirme işlevinin ön plana çıkartıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte halen yürürlükte olan 2009 yılında yapılan yönetmelikle birlikte, bu okulların yüksek öğrenime ğrenci hazırlama niteliğine yönelik de amaç ifadelerinin yazıldığı görülmektedir. Böylece bu okulların yasa ve yönetmeliklerde belirtilenlerden hareketle görünürdeki amaçları, din hizmetlerini yerine getirmek üzere nitelikli din görevlileri yetiştirmek ve aynı zamanda öğrencilerini yüksek öğrenime hazırlamaktır.

2.4.2. İmam Hatip Okullarının Örtük Amaç ve İşlevleri

İmam Hatip okulları resmi söylemde her ne kadar mesleki eğitim kurumları olarak nitelendirilseler de, aynı zamanda Cumhuriyetin dindar vatandaşlarına genel eğitimin yanında dini eğitimleri de almalarını sağlamak için takdim ettiği özgül bir modeldir. Bu okullar Türkiye'nin kendi din-devlet ilişkisi yaklaşımı açısından sadece devlet eliyle sürdürebilmenin mümkün olduğu resmi din eğitimi ve öğretiminin en önemli uygulama alanlarından birisi konumundadır.

Halen yürürlükte olan 1982 Anayasasının 24. maddesine göre Türkiye'de din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılmaktadır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer almakta, bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi, ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bırakılmaktadır. Anayasanın bu maddesinin son kısmında geçen kişilerin kendi isteğine bırakılan din eğitiminin devlet katında herhangi bir karşılığı, 2012 yılında yapılan düzenlemeyle ilk ve ortaöğretime eklenen seçmeli din derslerine kadar olmamıştır. Örgün anlamda çocuklarına okullardaki din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden daha fazla din eğitimi almalarını isteyen ailelere bir alternatif oluşturulmamıştır. Bu durum resmi söylemde her ne kadar mesleki eğitim kurumu olarak öne sürülse de İmam Hatip okullarını aynı zamanda çocuklarının daha fazla din eğitimi almalarını isteyen, ancak onların din görevlisi olmalarını istemeyen aileler için sistem içerisinde tek seçenek haline getirmiştir. Böylece bu okullar görünür amaç ve işlevlerinin ötesinde toplumun bir kısmının, çocuklarının din eğitimi ihtiyaç ve beklentilerini yeterli düzeyde karşılamaya çalıştıkları okul olma işlevini de kazanmıştır.

Yapılan araştırmalarda İmam Hatip okulları, sadece din öğretilen yerler olmanın ötesinde toplumun çok büyük bir çoğunluğu tarafından çocuklarının din eğitimlerinin yanında dünyevi ilimleri de tahsil edebilecekleri kurumlar olarak kabul edilmektedir. Din eğitimi konusunda en önemli alternatif kurum olarak kabul edilen bu okullar, mesleki niteliklerinden ziyade, dini kültür takviyeli genel eğitim kurumları olarak algılanmaktadır (Özensel vd.; 2012:48-49,77). Velilerin bir kısmı çocuklarını bu okullara hem genel eğitimlerini almaları, hem de dinlerini öğrenmeleri için gönderdiklerini ifade etmekte, ayrıca bu okulların ortamlarını daha huzurlu, daha güvenli ve daha ahlaklı ortamlar olarak değerlendirmektedir (Çakır vd.;2004:129-130;

Öcal, 1996:20-21). Böylece bu okullar örtük rollerine uygun olarak insanlar tarafından temel değerlerin kazanıldığı kurumlar olarak algılanmakta ve meslek lisesi niteliğinin okul tercihi nedenlerinde en alt sıralarda yer aldığı görülmektedir (Ekşi, 2005). Kendi toplumsal tabanının bu okullara yüklediği misyon ifadesine bakıldığında da bu durum açıkça görülmektedir. Kendi tabanlarınca bu okulların temel gayesi, “Kendisi ve yaşadığı toplum için bilgili, kültürlü, başarılı, kendine güvenen, inançlı gençler yetiştirmek; 21. yüzyılda gelişen ihtiyaçlara cevap verecek bireyler olarak onları hayata hazırlamak; insana değer veren, problemlere çözüm üretebilen milli ve manevi değerlerini koruyan ve geliştiren kişilikli insanlar olarak onları yetiştirmek” (Önder, 2012) şeklinde ifade edilmekte ve mesleki niteliğine hiç değinilmemektedir.

Konu üzerine oluşan literatürde öne çıkarılan diğer bir önemli örtük işlev de kız çocuklarının okullaşmasında İmam Hatip okullarının önemli bir rol üstlendikleridir. Bu okullara 1976 yılında Danıştay’ın verdiği kararla kız öğrencilerin kabul edilmeye başlamasının, kızların okutulmasına büyük katkı sunduğu sıklıkla ifade edilmektedir. Dini ve ahlaki endişelerle veya geleneksel tutumla kız çocuklarının eğitimine sıcak bakmayan pek çok ailenin bu okullar sayesinde kızlarını okuttukları (Cebeci, 2005:192; Öcal, 1994:106; Gökaçtı, 2005:229; Aydın,1995:140), İmam Hatip okullarının muhafazakâr ailelerin kız çocukları için önemli bir alternatif oluşturdukları, bu okullar olmadığı takdirde muhafazakâr ailelerin kızlarını ilkokuldan öteye göndermeyecekleri (Mete, 2004) belirtilmektedir. Toplum nezdinde de bu okullar dindar ve muhafazakâr ailelerin kız çocuklarını okutmaları için bir imkan olarak değerlendirilmektedir (Özensel vd.; 2012:103). Muhafazakâr kesimin kendi değerlerine daha uygun bir ortam olarak değerlendirdikleri bu okullarda kız ve erkek öğrencilere ayrı sınıflar oluşturulması ve kızların başörtülü bir şekilde eğitim alabilmeleri gibi nedenlerle bu aileler için bir tercih sebebi olmaktadır (Çakır, vd; 2004:76). Bu durum da bu okullara örtük olarak kızların okullaşmasına katkı sunan bir okul niteliği kazandırmaktadır.

Din eğitimi ve kız çocuklarının okullaşmasına imkân oluşturma dışında literatürde bu okullara atfedilen pek çok örtük işlevden söz etmek mümkündür. Özellikle bu okullar üzerine yürütülen tartışmalarda oluşan İmam Hatiplere eleştirel yaklaşan söylem ve savunan söylem olarak genelleştirilebilecek söylemlerin, kendi ideolojik duruşlarıyla bu okullara örtük işlevler yükledikleri ya da atfettikleri görülmektedir. Bu okulların kuruluştaki amacını öne çıkarıp, din görevlisi ihtiyacı kadar sınırlandırılmasını isteyen

eleştirel yaklaşan söyleme göre İmam Hatipler, paralel bir eğitim sistemi yaratarak toplumu bölmektedir (Savaş, 2000). Bu okullar toplumun dindarlaşmasına hizmet etmekte ve İslamcı partilere eleman yetiştirmektedir (Sakaoğlu, 2003:283). Rejim için bir tehdit oluşturan bu okulların asıl amacı, İmam Hatip kökenli vali, kaymakam, hâkim, savcı, doktor vs. yetiştirip kaleyi içten fethederek köktendincilerin özledikleri şeriat düzenini kurmaktır (Adem, 2001).

İmam Hatipleri savunan söyleme göre ise bu okullar, toplumda dini konularda anlayış ve hoşgörünün, istikrarlı ve güvenli bir dini hayatın oluşmasında önemli roller üstlenmekte, kız çocukları ile fakir ve kırsal kesimlerden öğrencilere okuma olanağı sağlayarak eğitimde imkân ve fırsat eşitliğine katkı sunmaktadır (Cebeci, 2005:188-191). Bu okullar eğitimde devlet halk işbirliğinin sağlanması, aydın halk arasındaki uçurumun azaltılması, milli kültür ile manevi değerler arasındaki bağın güçlenmesi, milli ve dini değerlere sahip öğrenciler yetiştirilmesi gibi önemli görevleri yerine getirmektedir (Güran, 1995: 93-104; Bolay ve Türköne, 1995: 146-155). Bu kurumlar Türk-İslâm ülküsünün geliştirilmesini ve örnek Müslüman Türkün yetiştirilmesini sağlamaktadır (Akdeniz, 1971).

Bu okullara yüklenen en dikkat çekici örtük işlev ise Karaman tarafından ileri sürülen Türkiye'nin İslamlaşmasında araç olma işlevidir. Karaman hedef olarak belirlediği İslamlaşmanın eğitim öğretim yoluyla gerçekleştirilebileceğini belirterek, bu hedefe ulaşmada İmam-Hatip okullarını elemanı, konumu, teşkilatı, programı ve liyakatı itibarıyla en uygun camia olarak görmektedir (Karaman, 2005:11-12,105).

Görüldüğü gibi İmam Hatipler yasal düzenlemelerle belirlenmiş görünür amaç ve işlevlerine ek olarak, kendilerine yönelik toplumsal niyet ve taleplerle birlikte örtük amaç ve işlevler de üstlenmektedir. Hedef kitlesinin taleplerinin çeşitliliği karşısında bu kurumlardan beklenen örtük amaç ve işlevleri de çeşitlenmektedir. Bu okullar anayasal olarak devletin gözetim ve denetimi dışında din eğitimi ve öğretimi yapmanın mümkün olmadığı Türkiye'de, resmi söylemde belirtilmese de toplumun din eğitimi ihtiyacı ve talebine en önemli karşılık olmaktadır. 2012 yılında yapılan düzenlemelerle ortaokul ve liselere eklenen seçmeli din eğitimi derslerine kadar, din eğitimi ihtiyacına örgün eğitimde alternatifsiz bir kurum olarak gelmiştir. Diğer bir örtük işlev de başörtüsü ve karma eğitim gibi meselelere bağlı olarak, toplumun muhafazakâr kesimi için kız

çocuklarının okutulmasına olanak sağlamasıdır. Bunların dışında bu okullar etrafında yürütülen tartışmalarla, toplumda oluşan farklı söylemler tarafından, kendi ideolojik duruşları çerçevesinde bu okullara yönelik kaygı ve beklentiler içerisinde örtük amaç ve işlevler atfedildiği literatürden anlaşılmaktadır. Ancak bu okulların kendilerine atfedilen bu örtük işlevleri ne kadar gerçekleştirip gerçekleştirmediği ise ayrı bir araştırma konusunu teşkil etmektedir.

2.5. İmam Hatip Modelinde Yetiştirilen İnsanın Nitelikleri

Bir eğitim kurumunda yetiştirilmek istenen insanın niteliğinin belirlenmesi, bu eğitim kurumuyla ilgili alınacak tüm politikaları ve yapılacak planlamaları biçimlendirmede temel öneme sahiptir. Bu nedenle İmam Hatip okullarında da kuruluşlarından bu güne kadar nasıl bir insan tipinin yetiştirilmek istendiğine dair resmi söyleme ya da metinlere yansıyan nitelikler sıralanmış ve pek çok kişi tarafından tespitlerde bulunulmuştur. Bu belirlemeler karşısında bu okulların insan yetiştirme stratejilerinin ne olduğu, hedeflenen insanın ne derecede yetiştirilebildiği ya da bu okullarda ne tür insanların yetiştigiine dair meseleler yapılan genel tespitlerin dışında yeterince nitelikli araştırmalara konu edilmemiştir.

Cumhuriyet'in kurucu söylemi Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile açtığı İmam ve Hatip Mekteplerinde aydınlanmadan ilhamla kendi inkılaplarına bağlı, aydın din görevlileri yetiştirmeyi istemiş, kendi modern projelerine uygun bir kategorik sınıf üretebileceklerini düşünmüştür (Subaşı, 2004). Aydın din adamından ne kastedildiğine dair bilgiler, tarihsel süreçte bu okullar için hazırlanan yönetmelik ve müfredatlarda yer almıştır. Söz konusu resmi metinlere bakıldığında bu okullarda yetiştirilecek insanın nitelikleri olarak; anayasal nizama ve Türk milli eğitiminin genel amaçlarını benimseyen, milli ve dini ahlaka, din görevliliğini yerine getirebilecek bilgi, beceri ve davranışlara sahip olan, vatanını milletini seven, akla ve bilime dayalı bir din anlayışını benimseyen, düşünen, araştıran, sorgulayan, inancını aklıyla bütünleştiren, insana, düşünceye, özgürlüğe, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı duyan birey olmaları ön plana çıkartılmıştır (MEB, 1972, 1974, 1983, 1999, 2000).

Kurucu ideolojinin söylemine yansıyan aydın din adamı nitelendirmesi, 1951 yılında İmam Hatip Okullarının yeniden açılması sırasında da vurgulanmıştır. Bu okulların tekrar açılmasında büyük emeği geçen Celal Hoca'nın ifadeleriyle bu müesseseler

“Modern ilimlerle mücehhez, asrın ihtiyaçlarını müdrük, şarkı ve garbı iyi bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr, münevver (aydın) din adamı yetiştirmek üzere açılmıştır (Kara, 2005). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri de bu okulların kuruluş amacını benzer ifadeyle “milletimizin muhtaç olduğu aydın din adamını yetiştirmek” olarak belirtmiştir (Tarhan, 1996:77).

Kara’ya göre 1951’de yeniden açılan İmam Hatip Okullarıyla yetiştirilmek istenen aydın din adamı; sistemle uyumlu, ilişkileri daha belirgin ve daha problemsiz Akseki tipi birey olmuştur. Bu tipin fark edilebilecek vasıflarını ise şöyle ifade etmiştir:

Büyük çoğunluğu köylü - kasabalıdır. Fakir ve zor şartlara karşı mütehammildir. Çoğu hafız, bazıları aynı zamanda molladır; medrese dersleri görmüş, hatta icazet almıştır. Köylülük ve fakirlik pratik (bazan pragmatik) taraflarını gelişkin kılmıştır. Din anlayışı itibariyle Yeni Selefilige (hatta farkında olarak / olmayarak modernizme ve Vehhabiliğe) ya(t)kindir; bu yüzden halkın din anlayışına, dini yaşama biçimine, tasavvuf ve tarikatlara mesafelidir; bunları değiştirmek ve dönüştürmek ister (bu temayül kendini değiştirmek mânasına da gelir). Hizmete taliptir; memlekete sahip çıkmak, memleketi kurtarmak ve başarmak arzusu taşır; idealisttir ve yerlidir. Zihniyet dünyası itibariyle muhafazakâr ve sağcıdır. Siyasete karşı hem perhizkâr hem arzuludur. Dozu ve derinliği farklı da olsa sisteme karşı muhalif bir tavır içindedir fakat sistem hakkındaki bilgisi zayıf ve yorumlama kapasitesi düşüktür.” (Kara 2008:218-219).

Kara, sistemin hedeflediği milli “yeni Akseki tipleri” yetiştirme istikametindeki plan, talep ve beklentilerin büyük ölçüde gerçekleştiğini ve bu okul mensuplarının Cumhuriyetin din anlayışını/ideolojisini tadil ve tashih etme ve toplumu daha İslamileştirme istikametindeki coşkulu arzularının ve iddialarının giderek zayıfladığını belirtmektedir. Gelinen noktada Cumhuriyet ideolojisinin din yorumu dahil olmak üzere sistemin bazı kompartımanlarının taşıyıcıları arasında bu okul mensuplarının önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir (Kara, 2008:219).

1950’li ve 1960’lı yıllardaki İmam Hatip Okulu öğrencisinin kendisini, ömrünü bir gayeye vakfeleyen bir insan ya da atilerin irfanlı asil önderi olarak gördüğünü dile getiren Mermutlu, lise statüsünü almış İmam Hatip öğrencilerinin ise toplumun genel standart birey statüsünde kalmayı tercih ettiğini belirtmektedir. Seçtiği meslek ve sosyal hayatın diğer yönleriyle İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin herkes gibi olmayı ve modernliği arzu ettiğini ve bunu da kanıtlamayı başardığını ifade etmektedir. Aydın din adamına olumsuz bakmayan zihniyetin dindar aydına ve meslek sahibine aynı şekilde

bakmakta zorlanması nedeniyle bu okul mensuplarının dıştan gördükleri direncin etkisiyle içe kapandıkları tespitinde bulunmaktadır. Ona göre bu okulların içine düştüğü çıkmaz, giderek denetimleri dışına çıkan modernleşmeleri ve sekülerleşmeleridir (Mermutlu, 2008:92-96).

Karaman ise bu okullarda yetişen nesli; milli şuuruna sahip, memleket ve dünya gerçeklerini kavramış, müspet zihniyetli, kafası ve gönlü sağlam, tavizsiz, aydın, karakterli ve şahsiyetli, sözü özüne uygun, fedakar, mesleki formasyonu haiz, hizmete amade, iman, amel ve ahlakı eksiksiz bir nesil olarak tanımlamaktadır (Karaman, 2009, cilt 1:433). Ona göre bu okullarda yetişen nesil her ne kadar modernleşme sürecinden etkilense de ana istikametlerini kaybetmiş değildir. Modernite en dindar insanın hayatına ne kadar kaçınılmaz olarak giriyorsa -evleri, arabaları, kıyafetleri vs.- bu okul mensuplarının hayatlarına da o kadar girmektedir. Modernleşme diğer okullar gibi bu okullarda da dönüştürme yapmayı denemiş, ancak bu okullara sahip çıkan halk yüzünden bunu başaramamıştır. Modernitenin en önemli ayırıcı özelliği olan laik, seküler insan tipi bu okullarda yetişmemiştir. Din hizmetlerine olan ihtiyaç ve talebin şiddetinin düşmesi, bu okullardaki niceliksel artışa bağlı olarak günümüzdeki nesilde gayret, fedakarlık, heyecan ve yoğunluk bakımından ilk nesillere göre düşüş olsa da, bunu olağan karşılamak gerekir. Bu okullarda yetişen neslin İslam dinini asırlardan beri yaşamış olan bu asil milletin hayatına iade etmek ve hayatında tutmak için hizmet vermek olan amaçları değişmemiştir.⁶²

Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV) tarafından 2012 yılında yaptırılan araştırma sonuçlarına göre ise İmam Hatip okullarında yetişen insanların toplumda olumlu bir imaja sahip oldukları anlaşılmaktadır. İmam Hatip öğrencileri ve mezunlarının milli-manevi değerlere sahip oldukları, gelenek ve göreneklerine bağlı oldukları, devlet malına zarar vermeyecekleri, vatansever oldukları ve kibar oldukları, toplumda genel kabul görmektedir. Bununla birlikte İmam Hatip öğrenci ve mezunlarının kendilerinden farklı hayat tarzına sahip olanlara ve insan haklarına saygılı oldukları, uzlaşmacı bir kültüre sahip oldukları, yardımsever ve çalışma ahlakına sahip oldukları toplumun çoğunluğu tarafından onaylanmaktadır (Özensel vd.; 2012:13).

⁶² Karaman ile yapılan 08.12.2012 tarihinde yapılan görüşme

2.6. İmam Hatip Okullarının Türk Milli Eğitim Sistemi İçerisindeki Oranı

2012-2013 Milli eğitim istatistiklerine göre İmam Hatip ortaokullarının ve liselerinin milli eğitim sistemi içerisindeki oranı tablo 2.1'deki gibidir:

Tablo 2.1
2012-2013 Öğretim Yılı İmam Hatip Okullarının Milli Eğitim Sistemi İçerisindeki Sayısal Göstergeleri

Türkiye Geneli	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı ⁶³			Öğretmen Sayısı		
		Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kadın
Ortaokul (Tamamı)	16987	5566986	2815534 % 50,57	2751452 % 49,43	269759	129356 % 48	140403 % 52
İmam Hatip Ortaokulu	1099	94467	48348 % 51,18	46119 % 48,82	5484 ⁶⁴	2609 % 47,6	2875 % 52,4
Ortaöğretim (Tamamı)	10418	4995623	2643414 % 52,9	2352209 % 47,1	254895	141899 % 55,7	112996 % 44,3
İHL+AIHL	708	380771	180240 % 47,3	200531 % 52,7	21043	12570 % 59,7	8473 % 40,3

Kaynak: MEB, 2013: 66, 117

Tablo 2.1'de de görüldüğü gibi, 2012-2013 öğretim yılı itibariyle Türk eğitim sisteminde yer alan toplam 16,987 ortaokulun 1099'u İmam Hatip Ortaokuludur. Oransal olarak okul sayısı milli eğitim sisteminde % 6,47'ye karşılık gelmektedir. Bununla birlikte ortaokullardaki tüm öğrencilerin % 1,69'u ve tüm öğretmenlerin % 2,03'ü İmam Hatip Ortaokullarında bulunmaktadır. Türkiye'de bulunan toplam 10,418 ortaöğretim kurumundan 708'i İmam Hatip Liselerinden oluşmaktadır. Oransal olarak okul sayısı % 6,79'a karşılık gelmektedir. Ortaöğretim sistemindeki tüm öğrencilerin %7,62'si bu liselerde okumakta, tüm öğretmenlerin % 8,25'i bu kurumlarda görev yapmaktadır. Liselerdeki bu oranın tüm sınıflarında öğrenci olmasından dolayı ortaokullara göre daha sağlam bir gösterge olduğunu söylemek mümkündür.

Her iki öğretim kademesindeki durum birlikte değerlendirildiğinde ise Türkiye'deki 27,405 ortaokul ve liseden, % 6,6'sı İmam Hatip okullarından oluşmaktadır. Ortaokul ve liselerdeki toplam 10,562,609 öğrencinin 475,238'i İmam Hatip okullarında okumaktadır. Oransal olarak bu sayı % 4,5'e denk gelmektedir. Ortaokul ve liselerde görev yapan toplam öğretmen sayısı 524,654'tür. Bu öğretmenlerin 26,527'si İmam

⁶³ Tablodaki öğrenci sayılarına açıköğretim ortaokulu ve lisesinde okuyan öğrenci sayısı da dahildir.

⁶⁴ Bu veride sadece müstakil İmam Hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sayıları verilmiştir. İHL bünyesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmen sayıları ise İHL'lere eklenmiştir.

Hatip okullarında çalışmaktadır. Oransal olarak ise bu sayı % 5,05 büyüklüğü ifade etmektedir.

İmam Hatip Ortaokulları 2012-2013 öğretim yılında açıldığı ve sadece 5. sınıflarında öğrenci bulunduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu okullarda üç yıl içerisinde diğer sınıf düzeylerinin de oluşmasıyla oranların artacağını söylemek mümkündür. Mevcut durumda ise genel olarak İmam Hatip okullarının Türk Eğitim sisteminde ortaokul ve lise kademelerinde okul sayısında % 6,6; öğrenci sayısında % 4,5 ve öğretmen sayısında % 5,05 oranında bir yere sahip olduğu görülmektedir.

2.7. İmam Hatip Modelinde Yönetmel Yapılanma

İmam Hatip modelinin yönetmel yapılanması, bir parçası olduğu Türk Milli Eğitim sisteminin yönetmel yapılanmasıyla aynıdır. Bu kurumların kendilerine has ayrı bir yönetmel sistemi yoktur. Merkezden yönetilen bir ülke olarak Türkiye’de eğitim sistemi de merkezi olarak yapılandırılmıştır. Eğitim politikalarının belirlenmesi, planlanması, öğretmenin seçilmesi ve atanması merkezden gerçekleştirilmektedir. Eğitim sisteminin yönetmel yapılanmasının başında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bulunmaktadır. 14/09/2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ye göre Bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatlarından oluşmaktadır.

Söz konusu kararnamenin 6. maddesinde sıralanan Bakanlığın merkez örgütünde yer alan hizmet birimlerinden birisi Din Öğretimi Genel Müdürlüğüdür. Düzenlemenin 10. maddesine göre bu müdürlüğün görevlerinden ilki “İmam-Hatip Liselerinin yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak” şeklinde ifade edilmektedir. Türkiye’deki tüm İmam Hatip okulları bakanlığın merkez teşkilatında bu genel müdürlüğe bağlıdır. Din Öğretimi Genel Müdürlüğünde; Eğitim Politikaları, Programlar ve Öğretim Materyalleri, Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler, Uluslararası Dini Eğitim ve Öğretim ile İzleme ve Değerlendirme olmak üzere 5 grup başkanlığı bulunmaktadır. Bünyesindeki grup başkanlıklarıyla birlikte genel müdürlük İmam Hatip okullarının yönetimini üstlenmekte ve bu kurumlardaki eğitim öğretime ilişkin politikaların belirlenmesini ve uygulanmasını yürütmektedir.

Bakanlığın taşra teşkilatı her ilde ve ilçede yer alan müdürlüklerden oluşmaktadır. 18.11.2012 tarih ve 28471 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İl ve

İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'nin 8. maddesinde il müdürlüklerinin hizmet alanları arasında daha önceki yönetmelikten farklı olarak⁶⁵ din öğretimi de zikredilmiştir. Bu düzenlemeden sonra il müdürlüklerinde din öğretimi birimleri kurulmaya başlanmıştır. Aynı yönetmeliğin 13. maddesinde bu birimlerin görev alanına ilişkin hizmetler olarak, “din kültürü ve ahlak bilgisi eğitim programlarının uygulanmasını sağlamak, seçmeli din eğitimi derslerini takip etmek, uygulanmasını gözetmek ve din eğitiminde kullanılan ders kitabı ve materyallerin teminini koordine etmek” sıralanmıştır.

İmam Hatip okulları diğer her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları gibi ilgili yönetmelik hükümlerince Milli Eğitim Bakanlığının onayıyla açılmaktadır. Yine diğer eğitim kurumları gibi bakanlığın teşkilatlanmasına uygun olarak ilçelerde ilçe milli eğitim müdürlüklerine, illerde ise il milli eğitim müdürlüklerine bağlı olmaktadır. Okul yönetimleri ise müdür ve müdür yardımcılardan oluşmaktadır. Bu yöneticilerin, 28.02.2013 tarihli ve 28573 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğince merkezi olarak yapılacak yazılı sınav ve il milli eğitim müdürlüklerince oluşturulacak komisyonun yapacağı sözlü sınav sonucuna göre bu komisyonun belirleyeceği üç aday arasından valiler tarafından atanması hükme bağlanmıştır. Okul yönetiminin başkanı olarak müdür, milli eğitimin genel amaçları ile okul veya kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışı ile yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür okulun yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumludur. Bu görevini okulun bünyesinde oluşturulan kurul, komisyon ve ekiplerle iş birliği içinde yürütür (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, madde 75).

Bu okullardaki her türlü eğitim faaliyet ve işlemlerinin denetim ve değerlendirmesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Denetim işlevi 14.9.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın merkez teşkilatında yer alan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Eğitim Denetmenleri Başkanlığı tarafından yerine getirilmektedir. Merkez ve il eğitim

⁶⁵ 18/1/1995 tarihli ve 22175 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'nde bölümler arasında din öğretimi birimi yer almamıştır.

denetmenleri yılda bir kaç defa okulları ziyaret ederek, okulların her türlü yönetsel ve eğitsel faaliyetlerini inceleyip denetlemekte, aynı zamanda öğretmenlerin performanslarını da değerlendirmektedir.

Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, ülkedeki diğer tüm öğretmenler gibi üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Müfredatlarındaki sosyal ve fen alanına ait her bir dersin branş öğretmeni kendi alanlarında Eğitim Fakülteleri veya Fen-Edebiyat Fakülteleri tarafından 4 ya da 5 yıllık programlarda yetiştirilmektedir. Meslek dersleri öğretmenleri ise İlahiyat Fakültelerinde aynı sürelerdeki programlarda eğitilmektedir. Meslek dersleri için branşlaşma yoktur. Meslek dersleri öğretmeni olarak bu okullara atanan öğretmen, kendisinin veya okul idaresinin belirlemesiyle söz konusu dersleri okutabilmektedir. Meslek derslerinden sadece Arapça dersi için İlahiyat Fakültelerinin yanında bazı üniversitelerde bulunan Arap Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları da atanabilmektedir. Öğretmen eğitiminde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yapı ve programlar bakımından yönlendirici konumundadır. Ancak bu görevini Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde yürütmektedir. Öğretmenlik programlarında adaylara genel kültür, alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarına ilişkin dersler sunulmaktadır.

Türkiye'deki tüm öğretmenler gibi bu okul öğretmenlerinin de mesleki statüsü, mesleğe girişi, çalışma zamanları ve tatilleri, maaş ve emeklilik durumları genel ve özel yasal metinlerle düzenlenmektedir. Öğretmenlerin atamaları, eğitim aldıkları uygun alanlara, merkezi olarak yapılan sınav sonucuna göre puan üstünlüğü esas alınarak, merkezden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Öğretmen seçimi ve atamasında devlet okulları dolayısıyla İmam Hatip okulları için başka bir seçme ve değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Devlet okullarındaki tüm öğretmenler devlet memuru statüsündedir. Daimi statüde istihdam edilirler ve iş güvencesine sahiptirler. Devlet okullarındaki öğretmenlerin maaşları devletçe karşılanmakta ve hak edenlere yine devlet tarafından emekli maaşı bağlanmaktadır.

Türkiye'de devlet okullarında eğitim ücretsizdir. Bu okullardaki eğitimin planlanması ve finansmanından hükümet ve Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Milli eğitim sisteminin bir parçası olan İmam Hatip okullarının finansmanı da, resmi olarak devlet bütçesinden Milli Eğitim Bakanlığına ayrılan paydan karşılanmaktadır. Bakanlığın

ayırıldığı bütçenin dışında bu okullar, çeşitli vakıf ve derneklerden ve öğrenci velilerinin okul aile birliklerine yaptığı gönüllü bağışlardan da finansman desteği sağlayabilmektedir.

2.8. İmam Hatip Modelinde Eğitim Sürecinin Yapılanması⁶⁶

2012 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yapılan değişikliklerle zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu Türk eğitim sistemi, 4+4+4 şeklinde kademeli biçimde yapılandırılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak belirlenmiştir. Bu sistem içerisinde İmam Hatip okulları, ortaokul ve lise kademelerine karşılık gelmektedir. 5-8. sınıflar arası İmam Hatip Ortaokulunu, 9-12. sınıflar arası ise İmam Hatip Liselerini oluşturmaktadır.

2012 yılı içerisinde yapılan düzenlemeyle tekrar açılan İmam Hatip Ortaokulları bağımsız ortaokul olarak kurulabildikleri gibi, aynı zamanda İmam Hatip Liselerinin bünyelerinde de açılabilir. 2012-2013 Milli eğitim istatistiklerine göre toplam 1099 İmam Hatip Ortaokulundan 730'u bağımsız, 369'u ise İmam Hatip Liselerinin bünyesinde bulunmaktadır (MEB, 2013: 66). Ancak lise kısımları ile aynı binada açılan ortaokullarda, orta kısım öğrencileriyle lise kısmı öğrencilerinin okul giriş çıkış kapıları ile bahçe gibi ortak kullanım alanlarının öğrencilerin yaş seviyeleri dikkate alınarak düzenlenmesi Bakanlıkça istenmektedir. Yakın gelecekte ise orta kısım ile lise kısmının binalarının tümüyle ayrılması planlanmaktadır. İmam Hatip Ortaokullarına, ilkokulu bitiren öğrenciler katılabilir. Özel bir giriş sınavı bulunmamaktadır. Bu okullara kayıtlar elektronik ortamda velilerin isteğine göre ilkokuldan sonra yapılabilir (MEB, 2012b:34).

İmam Hatiplerin lise kademesi ise üç farklı tür programa sahiptir. Bunlardan ilki, 1973 yılında İmam Hatip Okullarının liseye dönüştürülmesiyle oluşan düz İmam Hatip Liseleridir. Bu kurumlara sınavsız öğrenci alınmakta ve kayıt-kabul işlemleri önce elektronik ortamda daha sonra doğrudan başvuru yoluyla yapılmaktadır. Bu liselerde bir

⁶⁶ Bu başlıktaki bilgiler genel olarak Milli Eğitim Bakanlığının şu yasal düzenlemelerinden derlenmiştir: Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı İmam Hatip Liseleri Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği.

sınıf veya şubede öğrenci sayısının en fazla 36; okulda bir sınıf veya şube açılabilmesi için ise en az 12 öğrencinin olması gerekmektedir.

İmam Hatip modelinde ikinci tür liseler ise Anadolu İmam Hatip Liseleridir. Bu kurumlar, yabancı dil ağırlıklı liseler olarak 1975'ten beri Türk eğitim sisteminde yer alan Anadolu Liselerine benzer şekilde oluşturulmuştur. İlk olarak İstanbul Beykoz'da 1985 yılında Almanca ağırlıklı olarak açılan Beykoz Anadolu İmam Hatip Lisesi ile başlamıştır. Bu okullardan bazıları ayrı müdürlüğe sahip müstakil liseler olarak kurulmuşken, onların büyük çoğunluğu mevcut bir İmam Hatip Lisesi müdürlüğünün bünyesinde program olarak açılmış durumdadır. Bu okulların düz İHL'lerden en önemli farklarından birisi, ortaokul sonrasında merkezi bir giriş sınav sonucuna göre öğrenci kabul etmesidir. Öğrenciler merkezi sınavdaki başarı sıralamalarına göre kontenjanlar ölçüsünde bu okullara yerleşebilmektedir. 2005 öncesinde bu okulların bünyesinde bir yıl yabancı dil hazırlık sınıfı bulunurken, bu yıldan sonra hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Mevcut durumda bu okul müfredatının düz İHL'lerden farkı, yabancı dil ders saatinin daha fazla yer almasıdır. Ayrıca bu okulların diğer Anadolu liseleri gibi açılma kriterleri düz İHL'lere göre daha niteliklidir. Bu okullarda okulun fiziki mekân ve donanımı ile yabancı dil ve diğer branşlardaki öğretmen sayısı dikkate alınarak, her sınıf veya şube için en fazla 30 öğrenci bulunabilmektedir. Ayrıca bu okullara öğretmenler, ilgili yönetmelik gereğince merkezi olarak yapılan bir sınav ve hizmet süreleri, öğrenim durumları ve ödüller gibi kriterler bakımından aldıkları puanların sonuçlarının değerlendirilmesiyle seçilip atanmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik oluşturulmuş olan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi programı, İmam hatip modelinde diğer bir lise türünü oluşturmaktadır. 2012-2013 öğretim yılı itibariyle Türkiye'de bu amaçla oluşturulmuş 3 adet lise bulunmaktadır. İlki 2006-2007 öğretim yılında Kayseri'de Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesinin⁶⁷ bu amaçla dönüştürülmesiyle, ikincisi 2011- 2012 öğretim yılında İstanbul'da Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi, üçüncüsü ise 2012-2013 öğretim yılında da Konya'da Uluslararası Mevlana Anadolu İmam Hatip Lisesi adlarıyla açılmıştır. Bu okulların öğrencilerinin çoğunluğunu diğer ülkelerden gelen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmakta, ancak yabancı öğrencilerin Türkçeyi daha çabuk öğrenebilmeleri için % 20 gibi belli bir oranda Türk öğrenci de bu okullara

⁶⁷ Bu lise 2007-2008 öğretim yılı ikinci döneminde Anadolu İmam Hatip Lisesi statüsüne kavuşturulmuştur.

kabul edilmektedir. Bu liselerin diğer AİHL'den farklılığı programlarında 9. sınıfın ilk döneminde yoğunlaştırılmış olarak Türkçe öğretiminin yer almasıdır.

İmam Hatip modelinde eğitim öğretim sürecine ilişkin uygulamalar bir parçası olduğu Türk eğitim sisteminin politikalarına uygun olarak yasa, yönetmelik ve yönergelerle düzenlenmektedir. İmam Hatip okullarında öğretim ortamları yapı ve imkânlar bakımından diğer okullardaki gibidir. Okulların çoğunluğunda fen ve bilgisayar laboratuvarları, kütüphane, spor alanları, konferans salonu, kantin gibi imkânlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra bazı okullar pansiyon ve yemekhaneye sahiptir. Ayrıca öğrencilerin mesleki uygulamalarını yapabilmeleri için bazılarının yanında cami de bulunmaktadır. Sınıflarda sıra, masa, tahta gibi temel materyallerin yanında, bazılarında bilgisayar, projeksiyon gibi materyaller de yer alabilmektedir. Bu okullarda imkânlar ölçüsünde okul ya da sınıflar kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı düzenlenmektedir. Genellikle sınıf tekrarı, okula geç başlama gibi istisnai durumlar dışında, aynı yaş grubundaki öğrenciler aynı sınıflarda öğrenim görmektedir.

İmam Hatip okullarında diğer ilk ve ortaöğretim okulları gibi ders yılı en az 180 iş günüdür. Öğretim yılı iki yarıyıldan oluşmaktadır. Birinci yarıyıl genellikle Eylül ayının ikinci haftasında başlamakta ve Ocak ayının sonunda bitmektedir. İkinci yarıyıl ise genellikle Haziran ayının ikinci veya üçüncü haftası sonuna kadar devam edmektedir. İki yarıyıl arasında iki hafta süreli yarıyıl tatili ve ders yılının biriminden sonra yaklaşık üç aylık yaz tatili vardır. Okullarda haftanın beş günü öğretim yapılmakta, Cumartesi ve Pazar günleri ise haftalık tatili oluşturmaktadır. Okullarda çoğunlukla tam gün olmakla birlikte, ikili eğitim de yapılabilmektedir. Ders süreleri 40 veya 45 dakikadır. Günlük 8 saat ve haftalık 40 saat ders işlenmektedir. Tüm okullarda Bakanlıkça hazırlanan ders çizelgeleri ve öğretim programları uygulanmaktadır. Müfredatta yer alan derslere ait ders kitapları, Bakanlıkça belirlenmekte ve ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Derslerin öğretim dili Türkçedir.

Müfredatlarda yer alan derslerin hangi öğretim yöntemleri ve materyalleriyle öğretileceği, sınav, ödev ve projeler ile uygulamaların nasıl yapılacağı ve öğretimin nasıl değerlendirileceği gibi konulara, ilgili yasal düzenlemeler çerçevesinde öğretmenler tarafından karar verilmektedir. Meslek dersi öğretmenleri dönem başlarında yaptıkları zümre toplantılarında, bu konularda ortak karar almaktadır. Diğer derslerin

branş öğretmenleri de kendi derslerinin öğretimine ilişkin belirlemeler yapabilmektedir. Ancak dersler işlenirken hangi öğretim yaklaşımına göre hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına dair özellikle derslerin öğretim programlarında açıklayıcı bilgilere yer verilmektedir. Mevcut öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temele alındığı, öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği belirtilmiştir. Bu yaklaşıma uygun olarak örnek etkinlik uygulamalarına, açıklamalara, kullanılabilir yöntemlere ve ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir (MEB, 2008). Öğretmenler bu programlarda yer alan örnek etkinlik, yöntem ve tekniklere göre derslerini işleyebileceği gibi, konunun özelliğine ve imkânlarla bağlı olarak kendileri de materyal, yöntem ve teknik belirleyebilmektedir. Anlatım, soru-cevap, tartışma, problem çözme gibi yöntemler bu okullarda en fazla kullanılan yöntemlerdir.

Öğretim programlarında yer alan her derse ait her dönem iki ya da üç yazılı sınav yapılmaktadır. Sınav soruları dersin kazanımlarına uygun olarak dersin öğretmenleri tarafından hazırlanmaktadır. Bunların dışında temele alınan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarına ve dersle ilgili yaptıkları ödev ve projelere de öğretmen tarafından not verilmektedir. Sınav, ödev ve projeler ile uygulamalar, 100 tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonuçları ise 0-5 arası not şeklinde yazılmaktadır. Öğrencilerin bir üst sınıfa geçmesi, birinci ve ikinci yarıyıl sonunda aldıkları notlara bağlıdır. Yıllarında ya da ortaokul ve lise kademeleri tamamlandığında, herhangi bir bitirme sınavı yoktur. Öğrenciler derslerini başarıyla tamamladıklarında okudukları okulların isimlerinin ve not ortalamalarının yazılı olduğu ortaokul ve lise diploması almaktadır.

2.9. İmam Hatip Modelinde Müfredat

Türk milli eğitim sisteminin bir parçası olan İmam Hatip okullarının ders çizelgeleri ve öğretim programları diğer okullar gibi Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri tarafından merkezi olarak hazırlanmaktadır. Bu okulların müfredatlarındaki mesleki alan derslerinin öğretim programları, merkezi yönetimde bağlı oldukları Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan komisyon tarafından hazırlanarak onaylanmak üzere Talim Terbiye Kuruluna sunulmaktadır. Müfredatlarda yer alan ve diğer aynı kademe okullarla birlikte ortak olarak okutulan genel kültür dersleri için de merkezdeki ilgili birim tarafından hazırlanmakta ve yine aynı kurul tarafından onaylanarak

yürürlüğe girmektedir. Bu kurulda onaylanan öğretim programları, ülkedeki tüm İmam Hatip okullarında uygulanmaktadır. Müfredatların hazırlanmasında diğer okullardan farklı, bu okullara özgü ayrı bir uygulama veya başka herhangi bir kurumun etkisi bulunmamaktadır.

İmam Hatip okullarında yetiştirilmesi hedeflenen öğrencilerin niteliklerine uygun olarak bu okulların müfredatında, mesleki alan dersleriyle genel kültür derslerine birlikte yer verilmektedir. Bu durum bu okulların kuruluşundan günümüze kadar korunarak gelmiştir ve İmam Hatip modelinin en önemli özelliklerinden birisini oluşturmaktadır. Tarihsel süreçte bu okullar için hazırlanan müfredatlara bakıldığında dikkat çeken bir diğer husus ise bu iki alana ait derslerin oranlarına ilişkindir. Bu müfredatlardaki derslerin yaklaşık % 40'ı mesleki, % 60'ı ise genel kültür derslerine ayrılmış ve bu oran yaklaşık olarak hazırlanan tüm müfredatlarda korunmuştur.

Bu okul müfredatındaki her bir dersin öğretim programı öğretmenler için aynı zamanda bir rehber niteliği taşımaktadır. Programda dersin genel amaçları, üniteleri, her bir ünitenin kazanımları ve konu başlıkları yer almaktadır. Programlarda ayrıca, etkinlik örneklerine, süreç düzenleme ve değerlendirme örneklerine ve açıklamalara yer verilmektedir. Ders kitapları da bu programlar temel alınarak yazılmaktadır. Bu okulların müfredatlarının mevcut durumlarını daha iyi betimlemek için ortaokul ve lise kademelerine ilişkin ders çizelgeleri ve öğretim programlarını ayrı ayrı incelemek yerinde olacaktır.

2.9.1. İmam Hatip Ortaokul Müfredatı

Ak Parti hükümetinin Türk milli eğitim sistemini yeniden yapılandırma çalışmaları kapsamında 2012 yılında yaptığı değişiklikle, 4+4+4 şeklinde kademeli olarak belirlenen 12 yıllık zorunlu eğitimin ikinci 4 yıllık kademesinde İmam Hatip Ortaokulları tekrar açılmıştır. Bu okullar için haftalık ders çizelgesi 10.07.2012 tarih ve 98 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere onaylanmıştır. Kabul edilen çizelge tablo 2.2'deki gibidir:

Tablo 2.2
İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler		Sınıflar					
		5	6	7	8		
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	6	6	5	5		
	Matematik	5	5	5	5		
	Fen Bilimleri	4	4	4	4		
	Sosyal Bilgiler	3	3	3			
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük				2		
	Yabancı Dil	4	4	4	4		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	1		
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1		
	Müzik	1	1	1	1		
	Beden Eğitimi ve Spor	1	1	1	1		
	Teknoloji ve Tasarım			2	2		
	Rehberlik ve Kariyer Planlama				1		
	Kur'an-ı Kerim	2	2	2	2		
	Arapça	4	4	4	4		
	Hız. Muhammed'in Hayatı	2	2	2	2		
	Temel Dini Bilgiler	2	2	2	2		
Zorunlu Ders Saati Toplamı		36	36	36	36		
SEÇMELİ DERSLER	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)	2	2	2	2	
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (2)	2	2	2	2	
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)	2	2	2	2	
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)			2	2	
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)		2	2	2	2
		Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (2)	2	2	2	2
	Matematik Uygulamaları (4)		2	2	2	2	
	Çevre ve Bilim (1)				2	2	
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (4)		2	2	2	2	
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (2)		2	2	2	2
		Müzik (2)		2	2	2	2
		Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (2)		2	2	2	2
		Drama (2)		2	2		
		Zekâ Oyunları (2)		2	2	2	2
	Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (1)			2	2	
		Medya Okuryazarlığı (1)				2	2
Hukuk ve Adalet (1)			2	2			
Düşünme Eğitimi (2)				2	2		
Seçilebilecek Ders Saati Toplamı		4	4	4	4		
Toplam Ders Saati		40	40	40	40		

Kaynak: Talim Terbiye Kurulu 10.07.2012 tarih ve 98 sayılı kararı

Çizelgede de görüldüğü gibi İmam Hatip Ortaokullarında dersler zorunlu ve seçmeli dersler olarak ikiye ayrılmaktadır. Zorunlu dersler olarak belirlenen toplam 16 dersten 5'i din alanına ilişkin, diğer 11 ders ise sosyal ve fen alanlarına yöneliktir. Bu derslerden Arapça hariç diğer 15'i genel ortaokullarda da okutulmaktadır. Ancak İmam Hatip ortaokullarında zorunlu olarak okutulan Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri diğer ortaokulların müfredatlarında seçmeli olarak yer almaktadır.

Seçmeli ders listesinde ise öğrencilere dil ve anlatım, yabancı dil, fen bilimleri ve matematik, sanat ve spor ile sosyal bilimler olmak üzere beş farklı alanda toplam 18 farklı ders seçeneği sunulmaktadır. Seçmeli derslerin kaç kez alınabileceği dersin adının yanında parantez içinde belirtilmiştir. Öğrenciler her sınıf düzeyinde toplam dörder saatlik seçmeli ders ile birlikte 36 saatlik zorunlu ders almakta ve genel toplamda her sınıf için haftalık 40 saat ders almış olmaktadır.

Çizelgede yer alan diğer ortaokullarla ortak okutulan derslerin öğretim programları İmam Hatip Ortaokullarında da kullanılmaktadır. Bunun dışındaki Arapça, Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri için öğretim programları hazırlanarak 2012-2013 öğretim yılında itibaren uygulamaya konulmuştur.

2.9.2. İmam Hatip Liseleri Müfredatı

İmam Hatip Liselerine ilişkin ders çizelgeleri ve öğretim programları gelişmeler ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli zamanlarda yenilenmiş ve geliştirilmiştir. Bu okulların lise kademesinde görülen çeşitliliğe uygun olarak İmam Hatip Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olmak üzere üç farklı haftalık ders çizelgesi yayınlanmıştır. Bu okullar için belirlenen haftalık ders çizelgeleri 28.03.2013 tarih ve 18 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile 2013-2014 öğretim yılından itibaren 10. sınıftan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere onaylanmıştır. 9.sınıflar için ders çizelgesi ise Talim Terbiye Kurulunun 20.07.2010 tarih ve 76 sayılı kararı ile kabul edilen çizelgede belirlenmiştir. Her iki kararla ortaya çıkan çizelge tablo 2.3'teki gibidir:

Tablo 2.3
İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Ortak Dersler	Dil ve Anlatım	2	2	2	2	8
	Türk Edebiyatı	3	3	3	3	12
	Tarih	2	2			4
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük			2		2
	Coğrafya	2	2			4
	Matematik	4				4
	Geometri	2				2
	Fizik	2				2
	Kimya	2				2
	Biyoloji	2				2
	Sağlık Bilgisi	1				1
	Felsefe			2		2
	Yabancı Dil	2	2	2	2	8
	Beden Eğitimi/ Görsel Sanatlar/Müzik	2	1	1	1	5
	Trafik ve İlk Yardım				1	1
Ortak Dersler Toplamı		26	12	12	9	59
Meslek Dersleri	Kuran-ı Kerim	6	5	4	4	19
	Mesleki Arapça	5	4	4	3	16
	Temel Dini Bilgiler	2				2
	Siyer		2			2
	Fıkıh		2			2
	Tefsir			2		2
	Karşılaştırmalı Dinler Tarihi				2	2
	Hadis		2			2
	Akaid ve Kelam			2	1	3
	Hitabet ve Mesleki Uygulama			2		2
	İslam Kültür ve Medeniyeti				2	2
Meslek Dersleri Toplamı		13	15	14	12	54
Seçmeli Ders Saati Toplamı			12	13	18	43
Rehberlik ve Yönlendirme		1	1	1	1	4
Genel Toplam		40	40	40	40	160

Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulu, 28.03.2013 tarih ve 18 sayılı kararı ile aynı kurulun 20.07.2010 tarih ve 76 sayılı kararı.

Ders çizelgesinde görüldüğü gibi İmam Hatip Liselerinde dersler ortak dersler, meslek dersleri ve seçmeli dersler olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Ortak dersler olarak 15, meslek dersleri olarak ise 11 ders belirlenmiştir. Ortak dersler genel eğitimle ilgili

dersler olup büyük çoğunluğu dokuzuncu sınıf programlarında yer almaktadır. Onuncu sınıftan itibaren ise mesleki alana ilişkin derslerin ağırlığı artmaktadır.

İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liseleri için seçmeli dersler için ise ayrı bir çizelge verilmiştir (Bakınız ek:4). Çizelgede öğrencilere Temel İslam Bilimleri, Türk İslam Sanatları, Dil ve Anlatım, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Yabancı Diller, Spor ve Sosyal Etkinlikler, Güzel Sanatlar ve Bilişim olmak üzere 10 alanda toplam 46 ders seçenek olarak sunulmaktadır. Söz konusu listede kendisinden önceki 2010 yılında yayınlanan ortaöğretim kurumlarında uygulanacak seçmeli dersler listesine göre farklı olarak mesleki alanla ilgili Temel İslam Bilimleri alanında 9 ve Türk İslam Sanatları alanında 4 derse yer verilmiştir. Önceki listede mesleki alan dersleriyle ilişkilendirilebilecek herhangi bir seçmeli ders yer almamıştır.

Öğrenciler söz konusu seçmeli derslerden ayrılan ders saati kadar alabilmektedir. Seçmeli derslerin kaç kez alınabileceği dersin adının yanındaki parantez içinde belirtilmektedir. Bazı seçmeli derslerin haftalık ders saati sayısında da alternatif sunulmakta ve öğrenciler her sınıfta parantez içindeki ders saatlerinden birini tercih edebilmektedir. Ayrıca çizelgenin uygulamasına yönelik yapılan açıklamalarda bilgi kuramı ve sosyal etkinlik derslerinin notla değerlendirilmeyeceği ifade edilmektedir.

İmam Hatip Lisesi haftalık ders çizelgesinde yer alan ortak, mesleki ve seçmeli derslerin sınıf düzeylerine göre oransal dağılımı ise tablo 2.4'deki gibidir:

Tablo 2.4
İmam Hatip Lisesi Müfredatı Derslerin Alanlara göre Dağılım Oranı

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Genel Toplam Oranı
Ortak dersler	% 65	% 30	% 30	% 22,5	% 36,9
Meslek dersleri	% 32,5	% 37,5	% 35	% 30	% 33,75
Seçmeli dersler	-	% 30	% 32,5	% 45	% 26,9
Rehberlik	% 2,5	% 2,5	% 2,5	% 2,5	% 2,5

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi ortak dersler en fazla 9. sınıfta yer almakta, meslek dersleri sınıf düzeylerine göre genel olarak dengeli dağılmakta, seçmeli dersler ise en fazla 12. sınıfta yoğunlaşmakta, buna karşılık 9. sınıfta ise hiç yer bulamamaktadır. Seçmeli derslerin hangisinin tercih edileceği bilinemediği için mesleki derslerin ve genel kültür derslerinin genel toplamdaki oranlarını söyleyebilmek mümkün gözükmemektedir.

Buna rağmen seçmeli derslerin içerisindeki mesleki alanla ilişkilendirilebilecek 13 derse karşılık diğer 33 dersin genel kültür alanıyla ilişkili olduğu göz önünde bulundurulur ve bu sayılara uygun olarak her iki alana dağıtım yapılırsa, yaklaşık % 42 meslek, % 58 genel kültür dersi gibi bir orana ulaşmak mümkündür.

İmam Hatip Liselerine yönelik haftalık ders çizelgeleri, bu okulların ortaokul ve lise kısımlarına yönelik alınan kararlar sonrasında daha sık değiştirilse de, öğretim programlarının aynı sıklıkta değiştirildiğini söylemek güçtür. 1980 askeri ihtilal sonrasında bu okullardaki meslek derslerine ilişkin olarak 1983 yılında hazırlanan öğretim programları, 28 Şubat sürecinde 1999 yılında yenilenmiş ve son olarak da 2008 yılında yeniden hazırlanmıştır.

Halen de geçerli olan 2008 yılında hazırlanan programlar, Türk eğitim sisteminde 2004 yılından itibaren ilk ve ortaöğretimde yer alan derslerin öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilme çalışmaları kapsamında yapılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun 22.07.2008 tarih ve 152 sayılı kararı ile kabul edilen bu programda, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Kuran-ı Kerim, temel dini bilgiler, siyer, fıkıh, tefsir, karşılaştırmalı dinler tarihi, hadis, İslam tarihi, kelam, hitabet ve mesleki uygulama dersleri öğretim programları, 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yenilenmiştir. Bu listede yer almayan mesleki Arapça dersi öğretim programı ise 10.03.2011 tarih ve 23 sayılı aynı kurul kararıyla daha sonradan yenilenmiştir.

Söz konusu meslek derslerine ait öğretim programları hazırlanırken yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı ve programların bu yaklaşıma uygun olarak üniteler, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar ve etkinlik örneklerini içerecek şekilde yapılandırıldıkları ifade edilmiştir. Programlarda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kazanması beklenen beceri ve değerler listesine yer verilmiştir. Sonrasında programda yer alan her meslek derse ilişkin genel amaçlara, ünite ve açılımlara, kazanım ve açıklamalarla örnek etkinliklere yer verilmiştir. Meslek dersleri programları geliştirilirken temele alınan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak göz önünde bulundurulmuş hususlar ise şu şekilde sıralanmıştır:

- a) Her öğrenci özgün bir birey olarak kabul edilmiştir.
- b) Topluma din hizmeti sunabilecek bilgi düzeyini kazandırma yaklaşımıyla hareket edilmiştir.

- c) Öğrencilerin, İslam dininin temel kaynaklarını tanımaları amaçlanmıştır.
- d) İslam dininin inanç, ibadet ve ahlakla ilgili esaslarının öğretimi hedeflenmiştir.
- e) Dini kavramların doğru anlaşılması, değer oluşturma ve beceri geliştirme ön planda tutulmuştur.
- f) Öğrencilerin düşünme, soru sorma, fikir üretme ve görüş alışverişinde bulunmaya özendirilmesi öngörülmüştür.
- g) Öğrenci başarısını artırmak için öğrenme-öğretme yöntemlerinde çeşitliliğe vurgu yapılmıştır.
- h) Geleneğe saygı yanında, onu akıl ve bilim ekseninde sorgulama özendirilmiştir.
- i) Dinin temel kaynakları Kuran ve sünnetin doğru anlaşılmasının, dini doğru anlama ve yorumlamadaki önemi vurgulanmıştır.
- j) Laiklik anlayışı bağlamında diğer din ve inançlara karşı hoşgörü anlayışı öne çıkarılmıştır.
- k) Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin, öğrenme sürecinde etkinliklere katılmasının sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2008: 11-12).

Öğretim programlarında belirtildiği şekliyle İmam Hatip Liselerindeki eğitim anlayışını göstermesi açısından önem taşıyan bu maddelere bakıldığında; öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemsendiği, onların öğrenme etkinliklerine aktif katılımının beklendiği, din hizmetlerini sunabilmeleri için onlara gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasının hedeflendiği, İslam dininin temel kaynaklardan öğrenilmesinin öne çıkartıldığı ve öğrencilerden düşünmelerinin, soru sormalarının, fikir üretmelerinin ve akıl ve bilim ekseninde sorgulamalarının istendiği anlaşılmaktadır.

İmam Hatip Liseleri müfredatında yer alan Karşılaştırmalı Dinler tarihi dersi dışındaki diğer mesleki dersler, İslam dinini daha iyi anlama ve öğrenmeye yönelik derslerdir. Karşılaştırmalı dinler tarihi dersinde ise vahye dayalı dinler başlığı altında Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet'e, Hint ve Doğu Asya dinleri olarak da Hinduizm, Budizm, Sihizm, Caynizm, Konfüçyanizm, Şintoizm ve Taoizm dinlerine ait bilgilere yer verilmektedir. Bu derse ait öğretim programında, dinlerin benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırmalı ve objektif olarak, ayrıca konu edilen dinlere ait dini fenomenlerin doğruluk yanlışlık bakımından değerlendirilmeden oldukları gibi öğretilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2008:215, 227).

BÖLÜM III: PAKİSTAN GENEL VE MEDRESE EĞİTİM SİSTEMİ

Pakistan, bağımsızlığını kazandığında İngiliz Hindistan'ından çok yapılı bir eğitim mirası devralmıştır. Yeni kurulan ülkenin eğitim manzarasını medreseler, özel okullar ve kamu okulları oluşturmuştur. Bu bölümde araştırmanın konusu itibarıyla medrese eğitim sistemi üzerinde durulmuştur. Ancak medrese eğitim sisteminin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle Pakistan genel eğitim sistemine ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Pakistan'ın Sosyal, Siyasal ve Demografik Yapısı

Pakistan, Hint alt kıtası olarak adlandırılan Pakistan-Hindistan-Bangladeş bloğunda İngiliz hâkimiyetinin sona ermesi ile birlikte Müslümanların ayrı bir ülkesi olması düşüncesiyle⁶⁸ 14 Ağustos 1947'de kurulmuş bir devlettir. Anayasada ülkenin resmi adı Pakistan İslam Cumhuriyeti'dir. Batısında Afganistan ve İran, kuzeydoğusunda Çin, doğusunda Hindistan, güneyinde ise Umman Denizi yer almaktadır. Ülkenin adı, 1930'lu yıllarda Londra'da okuyan bir öğrenci olan Çavdri Rahmet Ali tarafından, Hindistan'daki Müslüman çoğunluklu bölgelerin ilk harflerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Rahmet Ali Pakistan ismindeki P harfini Pencap'tan, A harfini Afganya'dan (ülkenin kuzeybatı kısmı), K harfini Keşmir'den, S harfini Sind'den "tan" ekini ise Belucistan'dan almıştır. Böylece pak, saf, temiz ülke anlamını taşıyan Pakistan ismini oluşturmuştur (Cohen, 2004: 5; Ali, 2008: 52).

Pakistan 4 eyalet, federal başkent bölgesi ve iki diğer bölgeden oluşan federal bir yapıya sahiptir. Pencap, Sind, Khyber PakhtunKhwa⁶⁹ ve Belucistan ülkenin eyaletlerini; Federal Yönetime Tabi Kabileler Bölgesi (Federally Administrated Tribal Areas - FATA), Kuzey Bölgesi (Gilgit Agency) ve Federal Başkent Bölgesi (İslamabad) ise ülkenin bölgelerini oluşturmaktadır. Bağımsızlık sırasında Doğu Pakistan olarak adlandırılan Bengal eyaleti, Pakistan'ın beşinci eyaleti olarak yer almasına rağmen, 1971 yılında Pakistan'dan ayrılarak Bangladeş adıyla bağımsızlığını kazanmıştır.

⁶⁸ Hint alt kıtasında bağımsızlık düşüncesi özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısında Hindular ve Müslümanlar arasında ortaya çıkmış ve 20. yüzyılın ilk yarısında hızlanmıştır. Öncesinde sömürge sisteminden kurtulma şeklindeki düşünceler, 1930'lardan sonra ayrı bir Müslüman devleti önerisine dönüşmüştür. Şair, filozof Muhammed İkbâl bu fikri ilk yükseltenlerden birisi olmuştur. İngilizlerin bölgeden çekilecekleri beklentisi artığında, Muhammed Ali Cinnah önderliğindeki Müslümanlar Ligi bu süreci yönetmiş ve 1940 yılında açıkça deklare etmiştir (Allana, 1982, Cohen, 2004).

⁶⁹ Kuzeybatı Sınır Eyaleti (Northwest Frontier Province- NWFP)'nin ismi 2010 yılında Khyber PakhtunKhwa olarak değiştirilmiştir.

Pakistan, 14 Ağustos 1973 tarihinde yürürlüğe giren anayasayla yönetilmekte ve anayasa ülkedeki rejimi, Federal İslam Cumhuriyeti olarak tanımlamaktadır. Federal başkent İslamabad'dır. Ülkede iki meclisli bir parlamenter sistem vardır. Bu sistem 342 üyeli bir Ulusal Meclis ile üye sayısı 104 olan Senato'dan oluşmaktadır. Başkent İslamabad'da yer alan parlamentonun yanı sıra, her eyalette yerel düzeyde gerçekleştirilen seçimlerle belirlenen milletvekillerinden oluşan eyalet meclisleri bulunmaktadır. Eyaletlerde seçimle işbaşına gelen bir eyalet başbakanıyla, merkezi temsilen Cumhurbaşkanı tarafından atanan bir eyalet valisi görev yapmaktadır.⁷⁰

Ülkede ordunun siyaset üzerinde yadsınamaz bir ağırlığı bulunmaktadır. 1947'deki bağımsızlıktan bu yana dört kez askeri darbe yaşanmış ve demokrasiye uzunca bir süre ara verilmiştir. Bağımsızlık tarihinin yaklaşık 38 yılı askeri yönetimler altında geçmiştir. İlk askeri darbe, General M. Eyüb Han'ın, 1958 yılında idareye el koyması ile gerçekleşmiş ve 1969 yılına kadar devam etmiştir. General Eyüb Han'ın 1969 yılında istifa etmesi üzerine, General Ağa M. Yahya Han idareye el koymuş ve böylece Pakistan demokrasisi ikinci kez kesintiye uğramıştır. 1977 yılında General Ziya-ul Hak tarafından Başbakan Zülfikar Ali Butto Hükümeti'ne karşı gerçekleştirilen askeri darbe ile Pakistan, 1978-1988 yılları arasında üçüncü kez askeri idare ile yönetilmiştir. Pakistan'daki son askeri müdahale ise Nevaz Şerif Hükümeti'nin Pervez Müşerref tarafından 1999 Ekim ayında devrilmesi ile yaşanmış ve Pervez Müşerref'in ülkedeki siyasi hâkimiyeti 9 yıl sürmüştür. Bu gerçekleştirilmiş darbelerin dışında 1951, 1995 ve 2004 yıllarında daha düşük unvanlı askeri yetkililer tarafından başarısız darbe girişimlerinde bulunulmuştur (Cohen, 2004:7).

Pakistan Güney Asya, Orta Asya ve Orta Doğu bölgelerinin kültürel, sosyal ve tarihi etkisi altında, değişik dil, mezhep ve etnik gruplara mensup yaklaşık 190 milyon nüfusuyla dünyanın altıncı büyük nüfusuna sahip bir ülkedir (CIA, 2012). Nüfusun % 30'u 0-14, % 60'ı 15-64 ve % 4'ü 65 ve üzeri arasındadır. Nüfus artış hızı ise 1,55'tir (CIA, 2012).⁷¹ 2030 yılına kadar 255 milyon nüfusla, dünyanın en büyük beşinci nüfuslu ülkesi ve Endonezya'yı geçerek en büyük Müslüman nüfusa sahip ülkesi olması beklenmektedir (Burki, 2005:19). Nüfusun % 36'sı (2010 verisi) şehirlerde

⁷⁰ Pakistan siyasi sistemi için bkz <http://islamabad.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=15585> erişim tarihi: 17.10.2012.

⁷¹ Dünya Bankası 2012 "Dünya Kalkınma Göstergeleri" raporundaki 2010 yılına ait göstergede ise nüfus artış hızı 1,7 olarak gösterilmektedir.

yaşamaktadır (CIA, 2012). En önemli şehirleri Karaçi, Lahor, Ravalpindi, Haydarabad, Multan, Peşaver ve başkent İslamabad'dır.

Pakistan 2013 Birleşmiş Milletler İnsani Gelişmişlik İndeksi bakımından 186 ülke arasında düşük insani gelişmişliğe sahip ülkeler grubu içerisinde 146. sırada yer almaktadır. Kişi başına düşen milli geliri 2566 dolardır (UN, 2013). Dünya Bankası tarafından daha düşük orta gelirli ülke olarak sınıflandırılmaktadır (World Bank, 2010). Ekonomisi büyük ölçüde tarıma dayanmaktadır. En önemli endüstri dalı ise tekstildir (Shah, 2005).

Pakistan nüfusunun % 95'i resmi din olan İslam'a mensuptur. Müslümanların % 75'ini Sünni, geri kalanını Şiiler oluşturmaktadır. Nüfusun % 5'i ise Hıristiyanlık, Hinduizm ve Sihizm gibi diğer dinlere mensuptur. Toplum pek çok farklı etnik gruptan meydana gelmektedir.⁷² En büyük etnik grup nüfusun yaklaşık yarısını oluşturan Pencabilerdir. Pencap Eyaleti'nde Pencabiler, Sind Eyaleti'nde Sindler, Khyber PakhtunKhwa'da Pathanlar, Belucistan Eyaleti'nde Beluciler ağırlıklı olarak yaşamaktadır. En yaygın konuşulan dil nüfusa orantılı olarak Pencabi olmasına karşın, nüfusun yaklaşık % 8'inin konuştuğu Urduca milli dildir. Yönetim düzeyinde ise İngilizce de Urducayla birlikte resmi dil olarak kullanılmaktadır (UNESCO, 2011). Bu dillerin dışında ülkede pek çok farklı etnik diller de yaygın olarak konuşulmaktadır.⁷³

3.2. Pakistan Genel Eğitim Sistemi

3.2.1. Tarihsel Gelişimi

1947'de bağımsızlığını kazanan Pakistan, İngiliz yönetiminden çok yapılı bir eğitim sistemi devralmıştır. Hint alt kıtasına İslam'ın girmesinden itibaren kıtada yerini alan medreseler, Hristiyan misyonerlerin kurduğu ve çoğunlukla elitlere hizmet eden az sayıdaki özel okullar ve daha çok sömürge sistemini ve yönetimini sürdürmeyi ve kamu hizmetleri için gerekli memurları yetiştirmeyi amaçlayan kamu okulları, yeni devlete geçen eğitim mirasını oluşturmuştur. Bu üç farklı okul tipi, toplumda farklı sosyo-ekonomik sınıflara hizmet ederek, farklı ideolojilere ve dünya görüşlerine sahip, siyasal ve sosyal arenada çatışma içerisinde olan sosyal sınıfların oluşmasına yol açmıştır

⁷² Toplumun % 44,68 Pencabi, % 15,42 Pashtun (Pathan), % 14,1 Sindhi, % 8,38 Sariaki, % 7,57 Muhajirs, % 3,57 Balochi ve % 6,28 diğer etnik gruplardır (CIA, 2012).

⁷³ Toplumda konuşulan en büyük altı dil, % 44,15 Pencabi, %15,42 Peştu, % 14,10 Sindhi, % 10,53 Saraiki, % 7,57 Urdu, % 3,57 Balochi'dir (Rahman, 2005)

(Rahman, 2004; 2005: 89; Burki, 2005:19). Batı tarzı eğitimin verildiği öğretim dilinin İngilizce olduğu özel okullar, yabancı öğretmenler ve yazarlar tarafından yazılan ders kitaplarıyla kendi müfredatlarını öğretmişler, bu okullardan mezun olanların çoğu batıda yüksek öğrenimlerini aldıktan sonra devlet mekanizmalarında ve askeriyede önemli görevler üstlenmişlerdir. Müslüman organizasyonlar tarafından işletilen ve genellikle kırsallarda yoksul çocuklara hizmet sunan medreseler ise camiler için din görevlisi, kendileri için öğretim kadrosu ve İslami partiler için de çalışanlar yetiştirmiştir. Öğretim dili Urduca olan kamu okulları da bu iki aktif sosyal sınıf arasında hareketsiz, pasif yığınlar yetiştirmiştir (Burki 2005: 20).

Yeni kurulan devletin önünde eğitimle ilişkili olarak iki önemli sorun baş göstermiştir. Bunlardan ilki bağımsızlık için verilen mücadele sırasında tahrip olan, sağlam olanlarının da Hindistan'dan gelen göçmenler için kamplara dönüştürüldüğü eğitim altyapısının yeniden tesisi ihtiyacıdır. Daha zor diğer problem ise devletin kuruluş aşamasında Pakistan'ın bağımsızlık idealini destekleyen ve bunun için mücadele eden farklı toplumsal grupların çabalarının karşılığı olarak, yeni eğitim sisteminden beklentilerinin karşılanması olmuştur (Khalid & Khan, 2006). Bu güçlükler karşısında Pakistan devleti, daha kuruluş yılından itibaren eğitim sorunlarını ele almak ve eğitim politikalarını oluşturmak için konferanslar düzenlemiş ve resmi raporlar yayınlamıştır.

1947 yılında devletin kurucusu Muhammed Ali Cinnah'ın emriyle düzenlenen ilk eğitim konferansında, eğitimin beşinci sınıfa kadar ücretsiz ve zorunlu olması, okuryazarlığın geliştirilmesi için merkezlerin kurulması benimsenmiş, ilköğretimde karma eğitime izin verilirken, ortaöğretim için cinsiyetlere göre ayrı okulların açılması kararlaştırılmıştır. Ders kitapları ve müfredatların benimsenen kararlar doğrultusunda yeniden ele alınması istenmiştir. Urduca milli dil ve zorunlu öğretim dili olarak belirlenmiştir. Ancak bu karar ülkede diğer yaygın şekilde konuşulan dil mensupları tarafından hoş karşılanmamıştır. Devletin eğitim aracılığıyla Urduca'yı yayma politikası⁷⁴ özellikle çok azının Urduca bildiği Belgallerin yaşadığı Doğu Pakistan için

⁷⁴ Urduca orduda konuşulan dil manasına gelir. Türkçe, Moğolca, Farsça, Sanskritçe, Arapça ve Hintçe dillerinin karışımıyla oluşmuş bir dildir. Bir dönem Hindularla Müslümanlar arasında bir bağ kuran bu dil, özellikle Hintlilerin 20. yüzyılın başlarından itibaren Urduca'yı artık farklı bir topluluğa ve kültüre ait olduğu gerekçesiyle reddetmeleri ile daha çok Müslümanlar arasında konuşulan bir dil olmuştur (Allana, 1982: 39). Pakistan hükümeti Müslümanların Hindistan'dan ayrılma sürecinde dini ve milli bir kimlik sembolü ve toplumdaki etnik dil temelli ayrılıkçı hareketler için bir panzehir olarak gördüğü Urduca'nın eğitim yoluyla yaygınlaştırılmasını, milli bir politika olarak

büyük sorun kaynağı oluşturmuş ve kendi etnik kimliklerini inşa etmede rol oynamıştır (Rahman, 2005: 95).

Eğitim sorunlarını ele alan 1951 yılındaki toplantı sonrasında alınan kararlar, 1947'de alınan Urduca'nın öğretim dili olması kararı yumuşatılmış, ilköğretimde ana dillerin öğretim dili olmasına izin verilirken, ortaöğretimde Urduca, yükseköğretimde ise İngilizce öğretim dili olarak belirlenmiştir. 1959 yılında hazırlanan eğitim politikasında ise 5 yıllık ilköğretimde zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması, ortaöğretimin 6-8, 9-10 ve 11-12. sınıflardan oluşmak üzere üç kademeye ayrılması benimsenmiştir. Ayrıca kız çocukların okullarındaki imkanların, erkek okullarıyla aynı olması ve üçüncü sınıfa kadar ilkokul öğretmenlerinin bayan olmasının tercih edilmesi önerilmiştir (Aly, 2007:70).

Pakistan'da genel eğitim sistemi, 1960'lı yılların sonlarına kadar İngiliz eğitim geleneğinin etkisi altında devam etmiştir (MOE, 2009: 16). Üretim sektörü için rekabet edebilir yeteneklerden ziyade, hizmet sınıfı için akademik yeteneği ön plana çıkaran bu sistem, özellikle 1965 yılındaki Pakistan-Hindistan savaşından sonra sorgulanmaya başlamıştır. Bu savaştan önceki resmi eğitim politikaları eğitimsel gerçeklerden hareketle belirlenirken (Winthrop & Graff, 2010), 1969-70 yıllarında belirlenen yeni eğitim politikalarında ise, Pakistan'daki eğitim sisteminin İngilizler tarafından seküler bir karakterde oluşturulduğuna dikkat çekilerek, İslamlaştırılması yönünde reforma tabi tutulması kararlaştırılmıştır. İslami ilkeler ışığında milli birlik ve beraberliğin sağlanması ve ortak değerler sisteminin tesis edilebilmesi için eğitimin işe koşularak, İslami değerlerin korunması ve aktarılması benimsenmiştir. Müfredatların ve ders kitaplarının ulusal düzeyde standartlaştırılması ve bunları hazırlamak için eğitimcilerden, yazarlardan ve bilim adamlarından oluşan bir komite kurulması istenmiştir. Ayrıca yabancı misyonerler tarafından kurulan ve işletilen özel okulların devletleştirilmesi önerilmiştir (MOE, 2006).

1971-1977 yılları arasında devlet başkanlığı ve başbakanlık yapan Zülfikar Ali Butto zamanında, Hıristiyan misyonerler tarafından kurulan özel okullar, toplumda elitist sınıf oluşturdukları, bunun da fırsat eşitliğine aykırı olduğu gerekçesiyle 1969-70

benimsemiştir. Bu politikaya sadece diğer yerel dil mensupları değil, aynı zamanda İngilizceyi kullanan elit kesim de karşı çıkmıştır (Pakistan devletinin dil politikaları ve toplum üzerindeki etkileri konusunda daha fazla bilgi için bkz Rahman, 2004; 2005).

politikasındaki öneriye uygun olarak devletleştirilmiştir. Burki'ye (2005) göre bu Pakistan eğitim sisteminin çöküşünü hazırlayan ilk önemli gelişme olmuştur. Butto döneminde 1972 yılında yayınlanan eğitim politikalarında iki yıl önceki politikaların aksine, eğitimde devletin İslam ve diğer ideolojiler karşısında tarafsız kalması gerektiği belirtilmiş, eğitim sürecinin “temel ideolojinin” yani milli bütünleşmenin inşası için sosyal ve kültürel birlikteliği artıracak şekilde kullanılması istenmiştir. Bu dönemde Butto'nun ülkede ilk defa sol politikaları gündeme taşınması, kendisini İslamcıların hedefi haline getirmiş ve İslamcılarla Butto yandaşları kendi fikirlerini yaymak için eğitim kurumlarını mekân olarak seçmişler ve eğitimin daha fazla siyasallaşmasına yol açmışlardır (Burki, 2005: 23). 2 yıl aralıkla yayınlanan bu iki eğitim politikası arasındaki politik farklılığa neden olan gelişmelerden birisi, Doğu Pakistan'ın 1971 yılında Bangladeş adıyla bağımsızlığını kazanmış olmasıdır. Bu durum eğitimde temel ideoloji adıyla milli birlikteliği sağlayacak yeni arayışlara sevk etmiş ve buna yönelik politikalar belirlenmeye çalışılmıştır.

Günün siyasal şartlarına göre eğitim politikalarının şekillendirilmesine, ülkeyi 1977-1988 yılları arasında askeri darbe sonrasında yöneten Ziya-ul Hak zamanında da devam edilmiştir. 1980'li yıllar boyunca Pakistan'da eğitim politikalarının İslamlaştırılması ve millileştirilmesinin arkasında milli birliği sağlama kaygısı, Hindistan'la yaşanan sorunlar ve sürdürülen rekabetle birlikte, Sovyetler Birliğinin Afganistan'ı işgalinin de etkisi olmuştur. 1979 yılında hazırlanan “Milli Eğitim Planı ve Uygulama Programı” adıyla yayınlanan eğitim politikasında, Butto dönemi uygulamalarının aksine tüm eğitimin İslamlaştırılması öngörülmüş ve öğretmenlerin İslam prensiplerine göre yeniden oryantasyonlarının sağlanması istenmiştir. Camilerin Pakistanlıların yaşamındaki merkeziliği ve medrese eğitiminin yaygınlaştırılması savunulmuştur (MOE, 2006). Bu kapsamda tüm müfredat, İslami ve milli prensipler açısından revizyona tabi tutulmuş, ders kitaplarında İslami ve milli temalarla birlikte askerliği ve savaşı öven bilgilere yer verilmiştir. Rahman'a (2005:94) göre daha çok düşük ve orta gelirli ya da işçilerin çocuklarının okuduğu Urduca öğretim dilli devlet okullarda uygulanan bu müfredat sayesinde, Pakistanlılar yıllarca Hindistan karşıtı, askeri ve saldırgan değerlerin etkisi altında kalmıştır.⁷⁵

⁷⁵ Bu müfredatlar 2005 yılından itibaren başlayan müfredatların yenilenmesi çalışmalarına kadar devam etmiştir.

Burki'nin tespitiyle Pakistan eğitim sisteminin bölgenin ve dünyanın diğer ülkelerinden geri kalmasına neden olan bir diğer gelişme, 1988'de başkan Ziya-ul Hak'ın ölümüyle başlayan ve 1999 yılında Pervez Müşerref'in askeri darbeyle yönetime el koymasıyla biten on yıllık siyasi kargaşa ve istikrarsızlık olmuştur. Bu dönemde kurulan dört seçilmiş ve üç geçici hükümet, uluslar arası desteğe rağmen eğitim göstergelerini iyileştirme ve niteliğini artırmada herhangi bir olumlu sonuç elde edememiştir. Özellikle 1980'lerin sonundan itibaren Dünya Bankası Pakistan eğitimi için sosyal eylem programı geliştirmiş, 2000'li yıllara kadar devam eden program çerçevesinde, banka ve diğer uluslar arası yardım kuruluşları tarafından milyarlarca dolar harcanmıştır. Fakat program hedeflenen çoğu temel amaçlarına bile ulaşmadan başarısız olmuştur. Bunun temel nedeni olarak mevcut eğitim bürokrasisinin bu büyüklükteki bir programı yürütmeye yeterli olmaması ile eğitim bürokrasisindeki yozlaşmanın, yaygın olan yolsuzluk ve rüşvetin dikkate alınmaması gösterilmiştir (Burki, 2005:23-28).

1995'lerden sonra Pakistan hükümetinin ülkenin eğitim sektörüne yaklaşımında büyük bir değişim meydana gelmiş, hükümet kamu sektöründeki düşük eğitim göstergelerini resmi olarak kabul etmiştir (MOE, 2004). Bu durum 1998-2010 Eğitim politikalarında açıkça dile getirilmiş ve reform ihtiyacı vurgulanmıştır. 1999 yılında darbeyle iktidara gelen General Pervez Müşerref, modern bir Pakistan yaratmak için eğitim sistemini geliştirmenin önemini vurgulamıştır (Hathaway, 2005). Bunun için iktidarının ilk yılından itibaren eğitim sistemine ilişkin yeni bir reform süreci başlatmıştır. Ocak 2000'de bir eylem planı hazırlamak üzere Eğitim Danışma Kurulu oluşturulmuştur. Hazırlanan "Eğitim Sektörü Eylem Planı" Başkan Müşerref tarafından 30 Nisan 2001'de onaylanmıştır. Kurul başlangıçtaki planı, 11 Eylül sonrasında mezhepsel şiddet ve terörizmle ilişkin olarak medrese reformlarına yönelik çalışmalar ışığında yeniden değerlendirmiştir. Söz konusu eylem planında reform çalışmaları için yedi temel alan belirlenmiştir. Bunlar:

- 1- Ulusal okuryazarlık kampanyası ile okuryazarlığı geliştirme,
- 2- Medreselerin genel eğitime yakınlaştırılması,
- 3- İlköğretimin yaygınlaştırılması
- 4- Müfredat programları, ders kitapları, öğretmen yetiştirme, ölçme ve değerlendirme reformları ile eğitimin kalitesinin geliştirilmesi,

- 5- Ortaöğretim düzeyinde teknik eğitimin yaygınlaştırılması,
- 6- Yüksek öğretim sektörünün reforme edilmesi,
- 7- Eğitimde kamu özel sektör ortaklığının geliştirilmesi (MOE, 2004:9).

Bu eylem planının dışında 31 Aralık 2003'te "Fakirliği Azaltma Stratejisi" yazısı yayınlanmış, diğer bir yazıda ise 2015'e kadar tüm çocukların kaliteli eğitime erişiminin sağlanması ve buna yönelik eğitim bütçesinin artırılması hedefi ortaya konulmuştur. Bu planların uygulanmasında öncelikle federal hükümet 2001'de daha iyi hizmet ulaştırmak adına, eğitim bütçesinin belirlmesine yönelik bazı yetkilerini eyalet hükümetlerine devretmiştir. Öncelikle kırsal alanlarda olmak üzere pek çok okul inşa edilmiş, mevcut okulların fiziki imkânları geliştirilmiş, okullara kütüphane laboratuvar gibi olanaklar kurulmuştur. Okuryazarlık merkezleri açılmış, öğrenci, öğretmen ve idarecilere yönelik çeşitli programlar düzenlenmiştir (USAID, 2005:136-137). 2005 yılından itibaren ilk ve ortaöğretimdeki tüm derslere ait öğretim programları ve ders kitapları yenilenmiştir (MOE, 2009: 44). Kamu özel sektör ortaklığının geliştirilmesi için teşvikler uygulanmış, özel okullar ile devlet okulları arasında imkânların kullanımı, tecrübe ve deneyim aktarımı gibi çalışmalar yürütülmüştür. Teknik eğitimin yaygınlaştırılmasına çalışılmış ve kız çocuklarının okullaşmasının artırılmasına yönelik tedbirler alınmıştır (MOE, 2009: 51; Husein, 2005). 2002'de Yüksek Eğitim Komisyonu kurularak Pakistan üniversiteleri bu kurula bağlanmıştır. Komisyon üniversite eğitimini geliştirmek için, öğretim üyesi yetiştirmek amacıyla yurtdışına öğrenci gönderilmesi, yurtdışındaki Pakistan kökenli bilim adamlarıyla iletişime geçme ve üniversitelerin mevcut durumlarını iyileştirmeye yönelik kararlar almıştır (Clark, 2005).

Bu programa pek çok uluslararası kuruluş maddi destek sağlamıştır. Ağustos 2002'de USAID aracılığıyla Amerika Birleşik devletleri ve Pakistan hükümetleri arasında bu eğitim reformuna destek olarak 5 yıl için 100 milyon dolarlık yardım antlaşması imzalanmıştır. 2005'te Başkan Bush'un taahhüdüyle 2009'a kadar 300 milyon dolar ek bütçe ayrılmıştır (USAID, 2005:123). Ayrıca bu reform sürecine Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Japonya ve Norveç hükümetleri, Asya Geliştirme Bankası ve ilgili pek çok uluslararası kuruluş destek vermiştir (MOE, 2004: 9). Bu reform çabaları sonucunda son on yılda okuryazarlık oranı, okullaşma gibi eğitime ilişkin temel göstergelerde % 10 gibi bir iyileşme gerçekleşmiştir. Bununla birlikte

Pakistan hala eğitim göstergeleri bakımından bölge ve dünya ülkeleri arasında en düşük ülkeler arasında yer aldığı görülmektedir. Yürütülen reform çabalarının farklı bakanlık ve birimler tarafından yürütülmesi nedeniyle yapılan yardımları ve çalışmaları yönlendirecek bir koordinasyon birimine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.2. Amaç ve İlkeleri

Kuruluş yılından itibaren Pakistan devleti tarafından düzenlenen konferanslar ve hazırlanan eğitim politikaları,⁷⁶ Pakistan eğitim sisteminin temel dayanaklarından birini oluşturmuş ve eğitim politikalarına yön vermiştir. Belirlenen eğitim politikalarında ülkedeki eğitimin amaç ve ilkelerinin ne olması gerektiği ele alınmış ve bu amaç ve ilkeler ulusal önceliklere ve güncel siyasal gelişmelere göre zamanla değişikliklere uğramıştır.

1947 yılında toplanan ilk eğitim konferansında eğitimin İslam'ın evrensel kardeşlik söylemi, sosyal demokrasi, sosyal adalet ve demokratik değerler üzerine inşa edilmesi ve eğitim yoluyla ortak vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi öngörülürken, 1951 yılında düzenlenen ikinci eğitim konferansında, İslam'ın ideolojik prensiplerinin eğitim sisteminde nasıl yer alacağı üzerinde durulmuştur. 1959 yılındaki Milli Eğitim Komisyonu toplantısında ise eğitim sisteminin tüm bireylerin özel ve kamu yaşamlarındaki kalitelerini artırmada, Pakistan'da yaşayan insanlar arasında Pakistanlılık bilincini kuvvetlendirerek milli birliği sağlamada ve sosyal bir refah devleti yaratmada temel rol oynaması amaçlanmıştır. 1972 yılında yayınlanan eğitim politikalarında, eğitimde devletin İslam ve diğer ideolojiler karşısında tarafsız kalması gerektiği belirtilmiş, eğitim süreciyle "temel ideolojinin" yani milli bütünleşmenin inşası ve sosyal ve kültürel birlikteliğin sağlanması hedeflenmiştir. 1979 yılındaki eğitim politikaları, eğitimin bütünüyle İslamlaşmasını ve İslami değer aktarımında kullanılmasını öngörürken, 1998-2010 eğitim politikasında, eğitimle İslami bir toplumun inşasının amaçlandığı belirtilmiştir (MOE, 2006).

Her hükümet döneminde çeşitli resmi belgelerde ifade edilen eğitim politikalarında,

- a) İslam ideolojisini ve karakterini inşa etme,
- b) İlköğretimi yaygınlaştırıp, okuryazarlık oranını artırma,

⁷⁶ Eğitim şurası niteliği taşıyan yapılan konferans ve yayınlanan eğitim politikalarının başlıcaları, 1947, 1951, 1959, 1966, 1970, 1972, 1979, 1992, 1998 ve 2009 yıllarına aittir.

- c) Bilimsel eğitim sunma
- d) Eğitim kalitesini geliştirme
- e) Eğitim imkânlarının sunumundaki eşitsizlikleri ortadan kaldırma temel ilkeler olarak vurgulanmıştır (MOE, 2008:4).

1998- 2010 Milli Eğitim Politikasında “Kur’an’ın mesajını eğitim öğretim sürecine yayarak ilkelerini ve pratiklerini müfredatların bir parçası haline getirmek ve gelecek nesilleri cesur, güvenli, bilgili ve hoşgörülü doğru Müslümanlar olarak yetiştirmek” temel amaçlardan biri olarak belirtilmiştir (MOE, 1998).

En son yayınlanan eğitim politikası olan 2009 Milli Eğitim Politikasında eğitimin vizyonu şu şekilde ifade edilmiştir:

“ Eğitim sistemimiz, çocuklarımızın ve gençlerimizin bireysel potansiyellerinin farkına varabilmeleri ve toplumun kalkınmasına katkı sağlayabilmeleri için, onlarda Pakistan İslam Cumhuriyeti Anayasasında ifade edildiği şekilde Pakistanlılık duygusunun, hoşgörünün, sosyal adaletin, demokrasinin, bölgesel ve yerel kültürlerin ve tarihlerinin bilincini oluşturacak kaliteli eğitim sağlamalıdır” (MOE, 2009: 17).

Aynı eğitim politikasında eğitimin amaç ve hedefleri ise,

- a) Bireylerin ve toplumun sosyal siyasal ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak için var olan eğitim sistemini yeniden canlandırmak,
- b) Pakistan’ın kurulmasına rehberlik eden ideallerin korunmasında ve 1973 Pakistan İslam Cumhuriyeti Anayasasında ifade edilen İslami değerler sistemi içerisindeki temel ideolojinin kuvvetlendirilmesinde esas bir rol oynamak,
- c) Pakistan vatandaşları için refah devleti oluşturma arzusunu artırmak ve milli birlik ve beraberlik duygusunu geliştirmek,
- d) Etnik, dini ve kültürel farklılıkların birbirlerine saygılı olmalarını sağlayarak milli bütünleşmeyi artırmak,
- e) Sosyal ve kültürel uyumu artırmak için eğitim sürecini aktif kullanmak,
- f) Tüm Pakistan vatandaşlarına eşit eğitim olanakları sağlamak ve azınlıklara kendi kültürlerini ve dinlerini geliştirme imkânı tanımak,
- g) Kendine güvenen, analitik ve özgün düşünebilen, gerçeğe yüzleşmeye açık, dinamik yaratıcı, toplumsal sorumluluklarını bilen ve aynı zamanda küresel bir vatandaş olan bireyler yetiştirmek,
- h) Demokratik ve ahlaki değerlere bağlı, temel insan haklarının farkında olan, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, toplumun ortak yararı için faydalı etkinliklere katılan bireyler yetiştirmek,

- 1) En düşük düzeyden en üst düzeye kadar devletin kendi kurumlarında sunduğu eğitimi denetim ve değerlendirmeye tabi tutup kalitesini artırarak kamu eğitim sektörüne güveni canlandırmak,
- i) Eğitim yönetim ve denetimini kuvvetlendirme ve politik bağlılıkla hizmet sunumunu geliştirmek,
- j) Eğitim sisteminin kendisine bağlı alt sektörlerle birlikte politika geliştirme ve planlama süreçlerini geliştirerek tüm sektörü kalkındırmak,
- k) Eğitime ilişkin milenyum kalkındırma hedefleri ve Herkes için Eğitim Dakar Eylem Planlarındaki standartları sağlayabilmek için Pakistan'ı olanaklı kılmak,
- l) Herkes için eğitime erişimi yaygınlaştırmak ve özellikle ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitimin kalitesini artırmak,
- m) Kızlar ve erkeklere sunulan eğitim imkânlarına erişimde eşitliği sağlamak,
- n) Okuryazarsızlığı, ilköğretimin ve yetişkinler için okuryazarlık programlarının yaygınlaştırılmasıyla mümkün olan en kısa sürede ortadan kaldırmak,
- o) Bireylere yetenekleri doğrultusunda kendi geçimlerini dürüst şekilde kazanmalarına ve milli ekonomiye katkı sunmalarına imkân vermek,
- ö) Ülkenin ekonomik gelişmesine katkı sağlayacak yüksek öğretim araştırmalarını cesaretlendirmek,
- p) Eğitimsel kalkınma için eyaletler ve bölgeler arasındaki farkları azaltacak, koordinasyonu ve deneyimlerin paylaşılmasını destekleyecek milli bir süreç organize etmek,

şeklinde sıralanmaktadır (MOE, 2009: 17-18).

3.2.3. Mevcut Durumuna İlişkin Temel Göstergeler

Pakistan ilk, orta ve yüksek öğretim düzeylerine katılım, okuryazarlık, eğitime ayrılan bütçe gibi temel eğitim göstergeleri bakımından benzer ekonomik gelişmişliğe sahip diğer bölge ve dünya ülkelerine göre geri durumdadır.

Tablo 3.1
Pakistan'ın Eğitim Durumuna İlişkin Temel Göstergeler Bakımından
Dünyadaki Yeri

	Yetişkin okuryazar oranı (2007)	Ortalama Okulda Geçirilen Yıl (2007)	İlköğretime Net Kaydolma Oranı (2007)	Eğitime Ayrılan Bütçe GSMH'nın Yüzdesi (2007)
Türkiye	89	11,6	92	4.1
Dünya Ortalaması	84	11	87	4.9
Gelişen Ülkeler	80	10.4	86	4.5
Sahra Altı Afrika	62	8.6	73	4.5
Güney ve Batı Asya	64	9.6	86	3.8
Pakistan	54	7.1	66	2.8

Kaynak: UNESCO, EFA Global Monitoring Report, 2010

UNESCO'nun 2007 yılı verilerini esas alarak dünya ülkelerinin eğitim durumlarına ilişkin temel göstergelerin yer aldığı raporda, tablo 3.1'te görüldüğü gibi Pakistan eğitim göstergeleri bakımından, dünya ortalamasından olduğu gibi, içerisinde yer aldığı grup olan Güney ve Batı Asya bölgesi ve Sahra Altı Afrika ülkelerinin ortalamalarından da geri durumdadır.

Eğitim hizmetleri ülkede bölgeler, gelir grupları ve cinsiyet bakımından eşitsiz bir şekilde dağılmaktadır (Lyon, 2010:19; Riboud, 2005). Okula kaydolma oranı en fakir %10'da % 40 iken en zengin % 10'luk kesimde % 100'e ulaşmaktadır (Husain, 2005:37). Toplam nüfusun % 54'ü okur-yazardır. Erkeklerin % 68,6'sı, kadınların ise % 40,3'ü okur-yazardır. Pakistan eğitime düşük katılım ve zayıf kalite nedeniyle, okuryazar olmayan nüfusu artan birkaç ülkeden birisidir. Dünyada Nijerya ve Hindistan'dan sonra okul dışındaki çocuk sayısı bakımından üçüncü sıradadır. 5-9 yaş arası 6,8 milyon çocuk okulda değildir. Pakistanlı kız çocukların % 25'inden daha azı ilkokulu tamamlayabilmektedir (Winthrop & Graff, 2010: 10-11).

Hükümet eğitim hizmetlerini sunmada yetersiz kalmaktadır. Bunun en önemli nedenleri arasında ülkenin nüfusunun yarıdan fazlasının 25 yaşın altında olması⁷⁷ ve bu genç nüfusa karşılık eğitime yeterince bütçe ayıramaması gösterilmektedir. Eğitime ayrılan bütçe, her resmi raporda sürekli artırılacağı belirtilmesine rağmen artırılmamaktadır. Gayri safi milli hâsılanın sadece % 2,8'si eğitime harcanmaktadır. Bu oran % 3'lük askeri harcamaların gerisinde kalmaktadır. Bu bakımdan dünya ülkeleriyle karşılaştırıldığında 142. sıradadır (CIA, 2012).

Pakistan'daki kayıtlı okulların % 72'si devlet okulu, % 28'i ise özel okuldur. Buna karşılık öğrencilerin % 66'sı devlet, % 34'ü özel okula devam etmektedir. Kaydolanların yaklaşık % 60'ı beşinci sınıfı tamamlamaktadır. Son altı yılın verileri karşılaştırıldığında erkek çocukların ilkokula kaydolma oranlarında % 3.74'lük bir azalma görülmektedir. Buna karşılık özellikle ilk ve ikinci kademe ortaöğretim kaydolma oranlarında sırasıyla % 34 ve % 37'lik iyileşmeler vardır. İlkokuldan yüksek öğrenime kadar tüm kademeler için öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ortalaması 31,6'dır. Sınıf başına düşen öğrenci sayısı ortalama 39,3'tür (AEPAM, 2011).

⁷⁷ CIA'in 2012 tahimini rakamlarına göre Pakistan nüfusunun % 34.7'si 0-14 yaş arası; %21.7'si 15-24 yaş arası; % 34.5'i 25-54 yaş arası; %4.8'i 55-64 yaş arası ve% 4,2'si ise 65 yaş ve üzeridir.
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pk.html> erişim tarihi: 09.03.2013

Özellikle devlet okullarında eğitimin tüm boyutlarında yetersizlik ve kalitesizlik hâkimdir. İlkokulların yaklaşık % 60'ı, ortaokulların ise yaklaşık % 30'u elektriğe sahip değildir. Yine ilkokulların % 40'mın, ortaokulların ise % 20'sinin içme suyu olanağı bulunmamaktadır. İlkokulların % 40'nın ortaokulların ise % 20'sinin tuvaleti yoktur (AEPAM, 2011).⁷⁸ Kâğıt üstünde pek çok değerlendirme standardı olsa bile, pratikte şeffaf olmama ve yozlaşmayla ilgili birçok problem vardır. Kopyalama, sahte diploma düzenleme, adam kayırma, yozlaşma tüm sistemi etkilemektedir (Khalid ve Khan, 2006:318). Bu yetersizlik ve kalitesizlik nedeniyle ekonomik piramidin aşağısındaki Pakistanlıların çoğu bile, çocuklarını devlet okullarına göndermek istememektedir (MOE, 2009:10).

Pakistan'da fiziksel olarak yetersiz okulların yanında, hayalet okul olarak adlandırılan maaş almasına rağmen görevine devam etmeyen öğretmenlerin oluşturduğu okullar da bulunmaktadır. Uluslararası Kriz Grubu'nun 2004 yılı raporuna göre hayalet okulların oranı % 40'tır. Ülkede iyi bir denetim sistemi olmadığı için, devlet okullarında öğretmenlerin devamsızlığı yüksektir. Öğretmen atamaları liyakata göre değil, siyasal yandaşlık ve rüşvete göre yapılır. Öğretmenlik siyasal desteğe karşılık bir ödül olarak verilir. Özellikle seçim zamanlarında öğretmenler siyasal bağlılıklarıyla önemli rol görürler. Siyasallaşmış öğretmenlik, eğitimin kalitesini negatif şekilde etkiler. Öğretmenlerin tayin zamanı düzensiz ve sistemsizdir (ICG, 2004:21-22; Winthrop & Graff, 2010). Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi ve içi eğitim oldukça yetersizdir (MOE, 2009).

Pakistan eğitim sistemi sosyal eşitsizliğinin kaynağı olmaktadır. Cinsiyete, mekâna ve gelir düzeyine göre ciddi eşitsizlikler vardır. Kızların erkeklere göre eğitim olanaklarında daha geri kalması geleneksel cinsiyet rollerine atfedilerek izah edilmektedir (Khalid ve Khan, 2006). Çok az insan eğitim yoluyla sosyal hareketlilik içinde yukarıya taşınmakta eşitlik, kalite ve erişimdeki zayıflık paralel eğitim sistemlerini yaratmaktadır. Kamu okulları, özel okullar ve medreselerden oluşan, kendi içlerinde de çeşitlilikleri bulunan bu çoğul sistem, toplumda aynı zamanda sosyal ayrımlara ve sınıf temelli bir sisteme yol açmaktadır. Kamu ve özel okulların içinde elit ve elit olmayan okullar vardır. Elit okullar çok küçük bir azınlığın ihtiyacını karşılar.

⁷⁸ 2006 yılı verilerine göre de okulların % 38'inin bahçe duvarı, % 32'sinde içme suyu, % 56'sında elektrik, % 40'ında tuvalet, % 6'sının ise binası yoktur (MOE, 2009:49). Bu durum fiziksel imkânlar açısından geçen 5 yıla rağmen önemli bir ilerlemenin kaydedilemediğini göstermektedir.

Orta sınıf ve fakir kesimin çoğunluğu elit olmayan özel ve kamu okullarına gider. Bu okulların çoğu öğrencilerine iş sağlamada başarısızdır (MOE, 2009). Bu ayırım okullarda harcanan paralarla da kendini gösterir. 2003 yılı verisine göre özel elitist okullardaki her bir öğrencinin ortalama maliyeti 14 bin 171 Pakistan rupisi iken, Urdu öğretim dilli ortalama bir devlet okulunda öğrenci maliyeti 2 bin 264 rupidir (Rahman, 2004:53-54).

Tariq Rahman'a göre Pakistan'daki sınıf temelli sosyal yapı, eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birini oluşturmaktadır. Aynı zamanda ülkenin eğitim manzarasında yer alan üç çeşit okul, kullandıkları öğretim dilleriyle birlikte üç farklı ayrı dünyaların insanını yetiştirerek söz konusu sosyal yapıyı beslemektedir. Bu nedenle öncelikli olarak ilk ve ortaöğretimde Urduca, yükseköğretimde ise İngilizce öğretim dili haline getirilerek, ülkedeki tüm eğitim kurumlarında uygulanmalıdır.⁷⁹

Pakistan'da askeri güçler kendi okullarına ve kampüslerine sahiptir. Bu okullar ortaöğretimde Cambridge Üniversitesinin O ve A düzey müfredatını İngilizce öğretim dilinde sunarlar. Ayrıca mevcutta 5 üniversite doğrudan veya dolaylı olarak ordu tarafından kontrol edilmektedir. Onlar öncelikle kendi öğrencilerine uygun kontenjan olması halinde ise sivil öğrencilere eğitim vermektedir (Rahman, 2005:93).

Mesleki ve teknik eğitim sunmada yetersiz kalan, yüksek eğitim kademelerine erişimin zor olduğu Pakistan eğitim sistemi (Shah, 2005), genel olarak siyasal rant sağlamaya dönüşmüş kötü yönetim yapısı, zayıf öğrenme çıktıları, dar dünya görüşünü beslemesi, iş alanlarına uygunsuzluğu ve eşitsiz sunumu gibi gerekçelerden dolayı aynı zamanda toplumda şiddet olaylarına da zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Winthrop & Graff, 2010:34).

3.2.4. Yönetmel Yapılanması

Federal bir yönetim biçimine sahip olan Pakistan'da eğitim bu yapıya uygun olarak merkezi bir yapıdan ziyade yerel yönetim odaklıdır. 1973 anayasasına göre eğitim eyalet düzeyinde bir konu olmasına rağmen sorumluluk federal, eyalet ve bölge yönetimleri arasında paylaşılmıştır. Ulusal düzeyde eğitim politikalarının belirlenmesi, müfredatların ve ders kitaplarının geliştirilmesi, eğitimde gözetim ve denetimin yapılması, eyaletler arasında koordinasyonun sağlanması federal; eğitim faaliyetlerinin

⁷⁹Tariq Rahman'la 09.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

uygulanması ve yönetilmesi ise eyalet ve bölge yönetimlerinin sorumluluğundadır (MOE, 2004; NORRIC, 2006:6). Buna rağmen bu farklı düzeydeki hükümetlerin yetki ve alanları konusunda belirsizlikler vardır (MOE, 2009).

Pakistan'da eğitimin yönetsel yapılanmasında 2001 yılında çıkarılan Yetkilerin Devri Yasasına göre merkezilikten yerelliğe doğru bir değişim yaşanmıştır. Bu yasayla eğitim sorumluluğu federal eyalet ve bölge yönetimleri açısından yeniden belirlenmiş ve her yönetimin sorumluluğu daha açık ifade edilmiştir. Bu yasayla ulusal ölçekli olmayan pek çok eğitimsel planlama ve karar alma bölge düzeyinde gerçekleşmiş ve uzaktan planlamanın yerini almıştır. Okulların yönetimi eyalet hükümetlerinden bölge hükümetlerine devredilmiştir. Bu sürece daha fazla sivil toplum kuruluşunun katılımına imkan tanınmıştır (MOE, 2008:10). Eğitimin yönetsel yapılanmasındaki yerinden yönetime doğru gelişen bu süreç, müfredatlar ve ders kitaplarının belirlenmesinde ise ters bir şekilde merkezileştirmeye doğru olmuştur. Daha önce eyalet düzeyinde olan ders kitabı geliştirme süreci, Nisan 2010'da yapılan değişiklikle merkezileştirilerek, eyalet eğitim müdürlüklerinin katkılarıyla fedaral eğitim bakanlığının müfredat dairesince belirlenmesi kararlaştırılmıştır (Winthrop & Graff, 2010).

Pakistan'da eğitim sisteminin yönetiminde federal düzeyde Federal Eğitim Bakanlığı bulunur. Teşkilatın başında bakan ve bakana yardımcı olarak genel sekreter vardır. Eğitim bakanlığı altı daire ve bir birimden oluşur. Yönetim dairesi, öğretim dairesi, projeler dairesi, müfredat dairesi, politika ve planlama dairesi, teftiş ve değerlendirme birimi bakanlığının bölümlerini oluşturmaktadır (MOE, 2009b).

Federal Eğitim Bakanlığının sorumlulukları milli eğitim politikalarını formüle etmek ve onun uygulanmasını sağlamak, eyaletleri ve eğitimsel konulardaki diğer kurumlar arasında koordineyi sağlamak, müfredatları geliştirmek ve ülkede eğitimde birliği sağlamak, Pakistan eğitim sistemiyle ilgilenen yabancı ülke ya da uluslararası ajansları koordine etmek, öğretmen ve öğrencilerin mesleki gelişimleri için burs olanakları sunmak, ülkede eğitimin kalkınmasına çalışmak ve eyaletlere gerekli bütçeyi sağlamak şeklinde sıralanmaktadır (MOE, 2008). Ancak 2011 yılında yapılan değişiklikle Eğitim

ve Öğretim Bakanlığı şeklinde ismi değiştirilen Federal bakanlığın yetkilerinin iyice azaltıldığı anlaşılmaktadır.⁸⁰

Pakistan eğitim sistemi yönetim yapılanmasında ikinci kademe tüm eyalet hükümetleri bünyesinde yer alan Eyalet Eğitim Bakanlıkları bulunmaktadır. Başkanı Eyalet Eğitim Bakanıdır. Eyaletteki her kademe eğitimden sorumludur. Eyalet eğitim sekreteri bakana yardım eder. Her Eyalet Eğitim Bakanlığında, Müfredat Birimi, Eyalet Öğretmen Eğitimi Enstitüsü, Ders Kitapları Kurulu, Ortaöğretim Eğitim Kurulu gibi birimler vardır. Eyalet Eğitim Bakanlıkları öğretmenlik mesleği için hizmet öncesi eğitimi düzenler. Hizmet içi eğitimi ise bölge hükümetleriyle birlikte yürütürler. Eşitliği sağlamada, eğitime erişimde, müfredatı etkilemede ve kaliteyi sağlamada önemli rollere sahiptirler (MOE, 2008).

Eğitim yönetsel yapılanmasının üçüncü birimi eyaletleri oluşturan bölgelerin yönetimlerinde yer alan eğitim birimleridir. Bölge hükümetlerine özellikle 2001'de çıkarılan Yetki Devri Yasasından sonra eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde daha büyük sorumluluklar verilmiştir. Bu yasaya göre eğitimin yönetimi bölge hükümetlerinin sorumluluğu altındadır. Bölgede eğitime ayrılan bütçenin nasıl harcanacağı, okulların nereye yapılacağı, inşasının nasıl finanse edileceği, okulların standartlara uygunluğunun denetlenmesi, öğretmenlerin yıllık teftişlerinin yapılması gibi işlemler bölge yönetimlerince yerine getirilir (MOE, 2008). Okul müdürleri yönetsel yapılanmanın son halkasıdır. Yöneticilik konusunda herhangi ayrı bir eğitime tabi tutulmadıkları için tecrübeli değillerdir. Okul müdürleri çoğu zaman bölge eğitim yönetimi tarafından öğretmenler arasından atanır (MOE, 2009).

3.2.5. Okul Sistemi Yapılanması

Pakistan eğitim sisteminde okul sistemi yapılanması, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinden oluşmaktadır. Ancak ilköğretim düzeyi ilkokul ve ortaokul; ortaöğretim düzeyi ise birinci kademe ve ikinci kademe olarak ikişerli yapıya ayrılmaktadır. İlk ve ortaöğretimde kademelerin öğretim süresi 5+3+2+2 şeklindedir. İlk beş yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul ve ikişer yıl da ortaöğretimin ilk ve ikinci kademesini oluşturmaktadır (UNESCO, 2011; MOE; 2008; NORRIC, 2006).

⁸⁰ İslamabad'da Eğitim Bakanlığında yetkililerle görüşmek istediğimiz de muhatap bulmak mümkün olmadı. Yetkililer bakanlığın kaldırıldığını birkaç merkezi biriminin kaldığını ifade ettiler. Ancak Pakistan hükümetinin resmi internet sitesinde "Ministry of Education and Training" adıyla hala bir bakanlığın yer aldığı görülmektedir. (İ.A.)

Okul öncesi eğitim, 3-5 yaş arası çocuklara yöneliktir. Ülkede devlet okulları sosyalleştirmenin bir parçası olarak okul öncesi eğitim sunar. Eğitim Bakanlığının dışında okul öncesi çocuklara yönelik çeşitli bakanlıkların hizmetleri ve sorumlulukları vardır. Bunlar arasındaki görev ayrımları net değildir. Milli eğitim politikalarında ilköğretim okullarında okul öncesi sınıfların oluşturulması kararlaştırılmıştır. Bunun dışında özel okulların ve medreselerin de “Katchi” olarak adlandırılan okul öncesi sınıfları bulunmaktadır (UNESCO, 2011; MOE, 2008). Okul öncesi eğitim müfredatı 2007 yılında yenilenmiştir. Ülkede 2010-2011 öğretim yılı itibariyle 3-5 yaş arası 8,554000 çocuk okul öncesi kurumuna kayıtlıdır. Bunların % 53’ü devlet okullarında % 47’si ise özel okullardaki okul öncesi sınıflarına devam etmektedir. Eğitim Bakanlığı tahminine göre ilkokula başlayan çocukların % 64’ü bir şekilde okul öncesi eğitim tecrübesine sahiptir (AEPAM, 2011).

İlköğretim düzeyi ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademeye ayrılır. İlkokul 1-5 sınıfları içerir ve 5-9 yaş çocuklar kaydolur. Ortaokul ise 6-8 sınıfları kapsar. İlköğretim müfredatları pratik olarak tüm ülkede aynıdır. Urduca veya bölgesel dilde öğretim yapılır. Çoğu okul fiziksel olanaklardan özellikle kırsalda yoksundur. Okuldan ayrılma en fazla 1 ve 2. sınıflarda meydana gelir. Erkeklerin % 25’i, kızların % 40’ı ikinci sınıfa gelmeden okuldan ayrılır (UNESCO, 2011; MOE; 2008; NORRIC, 2006).

Tablo 3.2
2010-2011 Öğretim Yılı İtibariyle Pakistan Eğitim Sistemi İlköğretim Kademesine İlişkin İstatistikî Bilgiler

İlkokul (1-5)	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen sayısı
Kamu sektörü	136, 672 % 88	11,664000 % 69	345,477 % 79
Özel Sektör	17,969 % 12	5,230000 % 31	91,451 % 21
Toplam	154,641 %100	16,894000 %100	436,928 %100
Ortaokul (6-8)	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen sayısı
Kamu sektörü	15,722 % 38	3,849000 % 61	127,358 % 38
Özel Sektör	25,869 % 62	1,727000 % 39	207,626 % 62
Toplam	41,591 %100	5,576000 %100	334,984 %100

Kaynak: AEPAM, Pakistan Education Statistics, 2010-2011.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi ülkede 2010-2011 öğretim yılı itibariyle 154,641 ilkokul bulunmaktadır. Bunların % 88’i kamu, % 12’si özel sektöre aittir. Bu okullarda 16,894000 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin % 56’sı erkek, % 44’ü kızdır. Bu okullarda 436,928 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 47’si kadındır (AEPAM, 2011:8-9).

Ülkedeki 41,591 adet ortaokuldan, 25869’ü özel sektöre, 15722’si kamu sektörüne aittir. Ortaokula kayıtlı olan 5,576000 öğrencinin % 57’si erkek, % 43’ü kızdır. Kamu okullarının sayısı az olmasına rağmen, özel sektör okullarına göre bu okullarda çok daha fazla öğrenci bulunduğu görülmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin % 66’sı kadındır (AEPAM, 2011:10-11).

Ortaöğretim düzeyi eğitim de ilk kademe ve ikinci kademe olarak ikiye ayrılır. İlk kademe ortaöğretim 9. ve 10. sınıfları içerir. 11. ve 12. sınıflar ise ikinci kademe ortaöğretime oluşturur. İkinci kademe aynı zamanda yükseköğretimin bir parçası sayılır. Öğrencilere lise ilk kademedan itibaren beşeri bilimler, fen bilimleri ve mesleki ve teknik bilimler olmak üzere üç alan seçenek olarak sunulur (UNESCO, 2011; MOE; 2008).

Tablo 3.3
2010-2011 Öğretim Yılı İtibariyle Pakistan Eğitim Sistemi Ortaöğretim Kademesine İlişkin İstatistikî Durum

Lise ilk kademe (9-10)	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen sayısı
Kamu sektörü	10,555 % 42	1,775,000 % 71	188,353 % 48
Özel Sektör	14,654 % 58	735,000 % 29	207,366 % 52
Toplam	25,209 %100	2,569,000 %100	395,709 %100
Lise ikinci kademe (11-12)	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen sayısı
Kamu sektörü	1,392 % 41	955,000 % 83	38,451 % 47
Özel Sektör	2,043 % 59	191,000 % 17	42,732 % 53
Toplam	3,435 %100	1,146,000 %100	81,183 %100

Kaynak: AEPAM, Pakistan Education Statistics, 2010-2011.

Ülkede 2010-11 öğretim yılı itibariyle ortaöğretim ilk kademeye 2,569000 öğrenci kaydolmuştur. Bunların % 42'si kızdır. Bu kademedeki görev yapan 395,709 öğretmenin % 56'sı kadındır. Ortaokula göre okul ve öğrenci sayısı yaklaşık yarısı kadar olmasına rağmen öğretmen sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Ortaöğretim ikinci kademedeki ise 1,146000 öğrenci vardır. Bunların % 34'ü kızdır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerden % 49'u kadındır. Ortaöğretim düzeyinde ayrıca 3224 mesleki ve teknik eğitim kurumu vardır. Bunların % 30'u kamu % 70'i özel sektördedir. Bu okullarda 281 bin öğrenci okumaktadır. 15,591 öğretmenin % 32'si kadındır (AEPAM, 2011:12-14, 18-19).

Pakistan'da yükseköğretim sorumluluğu federal ve eyalet hükümetleri arasında paylaşılır. 2002'de kurulan Yüksek Eğitim Komisyonu merkezi role sahiptir. Doğrudan Başbakan'a bağlı özerk bir yapısı vardır. Temel görevi yükseköğretim kurumları için rehber prensipleri belirleme ve politikalar oluşturmaktır. Kamu üniversitelerinin bütçe önerilerini hükümete sunar ve dağıtımını kontrol eder. Özel üniversitelerin kurulmasının şartlarını belirler, denetler ve akredite verir (UNESCO, 2011; MOE; 2008). 2011 yılı itibariyle ülkede bulunan toplam 135 üniversitenin 76'sı kamu, 59'u özel sektöre aittir. Üniversitelere kayıtlı toplam 1,108000 öğrencinin % 86'sı devlet üniversitelerinde öğrenim görmektedir. Öğrencileri % 67'si erkektir. Üniversitelerde toplam 63,057 öğretim elemanı görev yapmaktadır (AEPAM, 2011:17).

Ülkede 18-23 yaşın sadece % 3,7'si yüksek eğitime katılmaktadır. Doktora derecesine sahip öğretim elemanlarının oranı 2006 yılına göre % 25'tir. Allame Iqbal Açık Üniversitesi 1974'ten beri uzaktan eğitim imkânı sunmaktadır (MOE, 2009). Bunların dışında ülkede pek çok yasal olmayan özel üniversiteler de bulunmaktadır. Bunlar lisanslı olmadıkları için geçerli mezuniyet haklarına sahip değildir. Yüksek Eğitim Komisyonu yasal üniversitelerin ve lisanssız olanların listesini yayınlamaktadır (NORRIC, 2006:17).

Üniversitelere giriş için lise ikinci kademe mezuniyeti sonrasında bir mülakat ve giriş testi yapılmaktadır. Üniversite öğrenim süresi bölümlere göre farklılık göstermektedir. Ortaöğretimin ikinci kısmı aynı zamanda yüksek eğitiminin bir parçası sayıldığı için öğrenciler bilim ve sanat alanlarında 2 yıl daha okuyarak lisans derecesine sahip olabilir. Master için 2, doktora için ise 3 yıl daha eğitim almaları gerekir. Mesleki ve

teknik alanlarda ise üniversite diploması için on yıllık eğitimden sonra 5 yıl daha eğitim alınmalıdır. Tıp alanında bu 7 yıl, mühendislik ya da veterinerlikte ise 6 yıldır (MOE, 2008).

Pakistan genel eğitim sisteminde öğretim programları, Federal Bakanlıktaki müfredat kurulu tarafından onaylanarak oluşturulur. Eyaletlerin müfredat büroları geniş paydaş görüşlerini topladıktan sonra taslak müfredatları hazırlayarak Federal müfredat kuruluna sunar. Kurulda uzmanlar, öğretmenler, akademisyenler, alan uzmanları, ders kitabı yazarları ve araştırmacılar bulunur. Müfredatlar uygulanmadan önce mikro ve makro düzeyde test edilir. Müfredatları ders kitaplarına çevirmek için ise her eyalet bir ders kitabı kurulu oluşturur. Bu şekilde öğretim programları 12. sınıfa kadar ulusal standartlarda hazırlanır (UNESCO, 2011).

2005 yılından itibaren müfredatları yenilemek için çalışmalar yürütülmektedir. Bu kapsamda 1-12 sınıflar için 25 temel alanda belirlenen müfredatlar 2007 yılına kadar yenilenmiştir. Müfredatlar oluşturulurken uzman ve paydaş görüşleri alındıktan sonra ortaya çıkan eğilimler olan okul sağlığı, HIV, AIDS gibi salgın hastalıklardan korunma eğitimi, çevre eğitimi, nüfus ve kalkınma eğitimi, insan hakları eğitimi, cinsiyet eşitliği, okul güvenliği, afet ve risk yönetimi, barış eğitimi, inançlar arası uyum gibi konular dikkate alınmıştır (MOE, 2009:44-45).

İlkokul düzeyinde müfredat temel olarak okuma yazma, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, İslamiyet dersi ve beden eğitiminden oluşur. Öğretim dili Urduca veya yerel dildir. Bunun yanında özel okulların birçoğunda İngilizce öğretim sunulur. Ortaokulda müfredatı temel olarak Urduca, İngilizce, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve İslamiyet derslerini içerir. Lise ilk ve ikinci kademe programlarında ise İngilizce, Urduca, İslamiyet ve Pakistan bilgileri zorunlu dersler arasında yer alır. Bunların dışında lise düzeyinde pek çok seçmeli dersler vardır. Ancak kırsal alanlarda fiziksel yetersizlikten dolayı yeterince seçenek sunulamaz (NORRIC, 2006:9).

Eğitim-öğretim ilk ve ortaöğretimde yılda ortalama 180-190 iş günüdür. İlkokulda haftada 26 saat, ortaöğretimde ise haftada 30 saat ders vardır (UNESCO, 2011). Okullarda Haziran ayının başından Ağustos ayının ortasına kadar on haftalık yaz tatili vardır. Kış tatili ise Aralık ayının ortasından Ocak ayının başına kadardır (NORRIC, 2006:7).

Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme eğitim kurumlarının kendisi ve bağlı oldukları eyalet eğitim birimleri tarafından yürütülür. İlkokul ve ortaokulda öğrencileri bir üst sınıfa taşıyacak sınavlar okulların kendileri tarafından yapılır. Sorular ders öğretmenleri tarafından hazırlanır. Ancak 5. sınıfın sonunda ise eyalet eğitim birimi tarafından genel bir sınav düzenlenir. Benzer şekilde 8. sınıfın sonunda eyalet eğitim birimi tarafından bir yeterlilik sınavı yapılır ve sınav sonucuna göre ortaokul diploması verilir. Ortaöğretim tüm sınıf düzeyinde ise sınavlar Ortaöğretim Eğitim Kurulunun (Board of Intermediate and Secondary Education) bölgesel birimleri tarafından yürütülür. 9. ve 10. sınıfın sonunda yapılan puan sonucuna göre öğrenciler ortaöğretimin ikinci kademesine yerleşir. Bu puanlarla birlikte 11. ve 12. sınıf sınav sonuçları ortaöğretim diploması alabilmek için şarttır. Bu sınav sonuçları ve üniversitelerin kendilerinin yaptıkları sınavlarla birlikte öğrenciler üniversitelere yerleştirilir (MOE, 2008:6-7).

Pakistan'da öğretmen yetiştirme eyaletsel bir konudur. Her eyaletin birbirinden farklı ilk, orta ve lise öğretmenlerini yetiştirmede kendi sistemi vardır. Öğretmen yetiştirme eyaletlerdeki eğitim dairelerinin yönetim ve kontrolü altındadır. Eyalet düzeyinde öğretmenlere hizmet içi eğitim sunmak için Öğretmen Eğitimi Enstitüleri bulunmaktadır. Bu enstitüler aynı zamanda üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümleri ve son dönemde kurulan eğitim üniversiteleriyle birlikte branş öğretmenleri yetiştirmek için lisans ve lisansüstü düzeyde programlar sunar (UNESCO, 2011). 2001 yılında yapılan değişiklikle ilkökul ve ortaokul öğretmenleri lise ilk kademedan sonra 3 yıllık bir öğretmenlik eğitimini tamamlayarak öğretmen olur. 9 ve 10. sınıf öğretmenlerinin kendi branşlarına uygun sanat ve bilim alanında 4 yıllık lisans derecesine sahip olduktan sonra bir yıllık öğretmenlik formasyonu almaları gereklidir. 11 ve 12. sınıf öğretmenliği için ise adayların dört yıllık lisans derecesinden sonra eğitim alanında iki yıllık master yapması gerekir (NORRIC, 2006:24).

3.3. Pakistan Eğitim Sistemi İçerisinde Özel Okullar

İngiliz Hindistan'ından devralınan eğitim mirasında sayıları az da olsa yer alan ve çoğunlukla Hıristiyan misyonerler tarafından kurulan ve işletilen özel okullar, 1972'de Zülfikar Ali Butto iktidarınca toplumda elitist sınıf oluşturdukları, bunun da fırsat eşitliğine aykırı olduğu gerekçesiyle devletleştirilmiştir. Ancak kamu eğitimi için

kaynak yetersizliğinden dolayı 1977'den sonra özel okulların açılmasına tekrar izin verilmiştir (Iqbal, 2011:27-28). 1980'lerden sonra devlet okullarının kalitelerinin ve erişilebilirliğin azalmasına paralel olarak özel okulların sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır (Winthrop & Graff, 2010). Bu süreçte önceleri şehirlerde oldukça yüksek bir bedelle sadece İngilizce dilinde eğitim sunan ve elit kesime hitap eden özel okullar, zamanla toplumsal talebin artması ile çeşitlenmeye başlamıştır. Bu süreçte daha düşük bedelle Urduca öğretim sunan, toplumda orta kesime hitap eden, şehir merkezleriyle birlikte kırsal alanlarda da kurulmaya başlanan özel okullar açılmıştır. 1998-2010 Milli Eğitim Politikasında bu okulların özellikle kırsal alanlarda açılmalarının devletçe teşvik edilmesi, vergi muafiyetlerinin sağlanması ve kamu-özel işbirliğinin geliştirilmesi gibi öneriler yer almıştır (MOE, 1998). Hatta hükümet bazı devlet okullarını işletilmek üzere belli süreler için girişimcilere ve sivil toplum kuruluşlarına kiralamaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak 1999-2000 yılına gelindiğinde ülkede toplam 36,096 özel okul açılmıştır. Bunların % 61'i şehirlerde % 39'u ise kırsal alanlarda kurulmuştur. İlkokul öğrencilerinin % 18'i, ortaokul öğrencilerinin % 16'sı ve lise öğrencilerinin ise % 14'ü özel okullara gitmekteydi (MOE, 2008). 2010- 2011 yılına gelindiğinde ise özel okulların sayısı 76,674'e yükselmiştir. Böylece ülke genelindeki 270,825 eğitim kurumunun % 28'i bu okullardan oluşmaktadır. Yaklaşık 40 milyon öğrencinin 14 milyonu yani % 34'ü bu okullarda öğrenim görmektedir. Ülke genelindeki 1,507100 öğretmenin ise % 42,12'si özel sektörde hizmet vermektedir (AEPAM, 2011).⁸¹

Pakistan'da özel okulların öğretim dili İngilizce olan küçük ama önemli parçası zengin elitist kesimlere hizmet etmektedir. Bu okullar Cambridge Üniversitesinin lise ilk kademe (9-10. sınıf) için "O" düzey ve lise ikinci kademe (11-12. sınıf) için "A" düzey müfredatlarını uygulamaktadır. Bu kurumların yönetim, finans ve müfredatlarına devletin herhangi bir etkisi yoktur. Bu okullar müfredatlarını, ders kitaplarını ve öğretmenlerini seçmekte özgürdür. Bunların sınavları devletin düzenlediği sınavlardan farklı olarak Cambridge Üniversitesinin oluşturduğu kendi kurul tarafından yıllık olarak yapılmaktadır. Bunlar bu üniversitenin kurulundan aldıkları sertifikaları Ortaöğretim Eğitim Kuruluna denkliğini yaptırmaktadır.

⁸¹ 2010-2011 yılına ait bu istatistiki veriler raporda okul öncesi eğitimden üniversitelere kadar tüm eğitim kurumlarını ve medrese sayılarını içerecek şekilde hazırlanmıştır.

İkinci bir çeşit olarak öğretim dili Urduca olan daha düşük maliyetli, devlet ve özel sektör destekli özel okullar da bulunmaktadır. Ancak bu okullardaki kadronun ve eğitimin kalitesi devlet okullarındaki gibi yetersiz olduğu bildirilmektedir. Bu kurumların çoğunluğu devletin belirlediği müfredatı okutmaktadır (Iqbal, 2011:27-28). Bazı özel okullar ise bünyelerinde her iki programı da öğrencilerine tercihen sunmaktadır. İsteyen öğrenci daha fazla ücret ödeyerek İngilizce öğretim dilli Cambridge Üniversitesinin müfredatını, isteyen de daha düşük ücretle devletin hazırladığı müfredatı Urduca öğretim dilinde alabilmektedir. Bunların sınavları devlet okullarındaki gibi Ortaöğretim Eğitim Kurulu tarafından yıllık yapılmaktadır. Bunların dışında ülkede kayıtlı olmayan ve bu yüzden sağladıkları sertifikaların eyalet eğitim otoritelerince dikkate alınmadığı pek çok özel okul da bulunmaktadır (MOE, 2008; 2009).

3.4. Genel Eğitim Sistemi İçerisinde İslamiyet Dersleri

İslami bir devlet olan Pakistan'ın bağımsızlığından itibaren düzenlenen eğitim konferansları ve hazırlanan eğitim politikaları raporlarında, eğitimin İslami değerleri kazandırması temel hedeflerden biri olarak ifade edilmiştir. Tüm eğitim sisteminin bu temel hedefe uygun olarak uyarlanması belirtilmiş, ayrıca müfredatlarda İslamiyet derslerine yer verilmiştir.

1959 Eğitim politikalarında, eğitimin insanı beden, zihnen ve manen bütün olarak geliştirmesi gerektiği belirtilerek, programlarda yer alan İslamiyet dersinin tüm Müslüman öğrenciler için 1. sınıftan 8. sınıfa kadar zorunlu yapılması kararlaştırılmıştır. Bu derste öğrencilerin, Kuran-ı Kerim' yüzünden okumasını öğrenmesi, namaz sure ve dualarını ezberlemeleri, Kuran'dan temel değerlerle ilgili seçilmiş ayetleri yorumlamaları ve Hz. Muhammed'in hayatını Kuran'dan ayetler ve hadislerle öğrenmelerinin sağlanması istenmiştir. Ayrıca aynı dersin 9 ve 10. sınıflarda seçmeli olarak yer alması, ortaöğretim ikinci kademe (11 ve 12. sınıflar) ve üniversitelerin lisans programlarında seçmeli olarak İslami Bilgiler dersinin müfredatların bir parçası olarak yer alması benimsenmiştir. Bu düzeylerde seçmeli olarak yer alacak İslami Bilgiler dersinde Kuran-ı Kerim, Hadis, İslam tarihi, İslam felsefesini içeren konuların yer alması ve öğrencileri modern zamanların zorluklarına ilişkin araştırmaya teşvik edici olması istenmiştir (Talbani, 2010:62; Afzal, 2011:92-96).

Genel eğitim içerisindeki İslamiyet dersi 1969-70 ve 1972 yıllarında hazırlanan eğitim politikalarında 10. sınıfa kadar zorunlu olması benimsenmiştir. Söz konusu eğitim politikalarında benimsenen bu karar General Ziya'ul Hak döneminde uygulamaya sokulmuş ve İslamiyet dersi 1. sınıftan 10. sınıfa kadar zorunlu yapılmıştır. 1992 yılında hazırlanan eğitim politikasında ise lise ikinci kademe ve lisans programlarında da bu dersin zorunlu olması kararlaştırılmıştır. Ayrıca ortaöğretimin ilk kademesinden sonra yapılan yeterlik sınavına katılabilmek için Kuran-ı Kerim'i okumak zorunlu yapılmıştır (Sabir ve Nasir, 2011:23; Afzal, 2011:92-112).

Genel eğitim sistemi içerisindeki İslamiyet dersinin statüsü 1992 politikalarından beri aynen devam etmektedir. Bu ders 1. sınıftan lisans eğitimi sonuna kadar tüm sınıflarda (14 yıl), zorunlu olarak okutulmaktadır. Bu ders özel okullar için de aynı düzeylerde zorunlu olarak yer almaktadır. Ancak dersin zorunluluğu Müslüman öğrencilere yöneliktir. Diğer dinlere mensup öğrencilere ise yasal olarak ahlak dersinin verilmesi kararlaştırılmıştır.

İslamiyet derslerinin müfredatlarına bakıldığında 1959 yılındaki Eğitim Politikasında çizilen çerçevenin halen devam ettiği anlaşılmaktadır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinde üniteler aynı şekilde sıralanmaktadır. İlk üniteler Kuran-ı Kerim'e ayrılmakta ve bu ünitelerde Kuran-ı Kerim'in okunuşunun öğretilmesiyle birlikte, ezberlenecek dua ve sureler ve tercümeleri yer almaktadır. İkinci üniteler inanç ve ibadetlere ayrılmakta ve bu konulara ilişkin genel bilgiler verilmektedir. Üçüncü üniteler Hz. Muhammed'in hayatı ve örnek ahlakına dair konuları içermektedir. Dördüncü üniteler ayet ve hadisler eşliğinde İslam dininin temel ilke ve değerlerine yöneliktir. Beşinci ve son üniteler ise İslam tarihindeki meşhur kimselerin hayatlarından oluşmaktadır (Zaidi, 2010: İslamiyat Textbook 1-8).

Ortaöğretimde ise içerik daha da sade tutulmaktadır. 9 ve 10. sınıflarda ilk ünite okunacak ve tercümesinin yapılacağı surelerin listesi verilmekte, ikinci ünite hadisler ve tercümesine ayrılmakta, son ünite ise Kutsal Kuran, Allah ve Peygamber sevgisi, zekat, hicret ve cihad gibi seçilen bazı İslami konulara yer verilmektedir (Badakhshani, 2004, Textbook). Lisans düzeyinde zorunlu olan İslami bilgiler dersinde ilk ünite yine Kuran-ı Kerim'den bazı surelere ve tercümelerine, ikinci ünite hadislere, üçüncü

ünitede Hz. Muhammed'in Hayatına ve son ünite de İslam kültür ve medeniyetine ilişkin bazı konulara yer verilmektedir (Malik ve Ramzan, 2012, Textbook).

3.5. Pakistan Medrese Eğitim Sistemi

Pakistan medrese eğitim sistemi, İslamiyetin Hint alt kıtasına girişi ve yayılmasından sonra bu bölgede oluşan medrese eğitim geleneğinin bir devamı olarak, ülkenin bağımsızlığını kazanmasından sonra da genel eğitim sistemi ile birlikte varlığını devam ettiren paralel bir eğitim sistemidir.

3.5.1. Pakistan Medreselerinin Tarihsel Gelişimi

Pakistan medreselerinin tarihsel süreçlerini üç dönemde ele almak mümkündür. Bunlardan ilki İslamiyetin Hint alt kıtasına girmesinden sonra medreselerin kurulmasıyla başlayıp, Pakistan'ın bağımsızlığına kadar geçen dönemdir. İkinci süreç Pakistan'ın bağımsızlığından itibaren 11 Eylül terör saldırılarına kadar geçen dönemdir. Son dönem olarak da 11 Eylül sonrası uluslararası ilginin medreselere yoğunlaştığı ve reform çabalarının arttığı günümüze kadar olan süreçtir.

3.5.1.1. Bağımsızlık Öncesi Dönemde Medreseler

İslamiyetin Hint alt kıtasına⁸² 8. yüzyılın başlarından itibaren Müslüman tüccarlar, askerler ve tebliğciler tarafından yayılmasıyla birlikte Suffe tarzı İslam eğitim tarzı da bölgede yayılmaya başlamıştır. Bölgede müstakil medreseler ise özellikle 11. yüzyıldan itibaren Gazneliler döneminde ortaya çıkmış, daha sonra bölgeye hâkim olan Guriler ve Babürlüler döneminde yaygınlaştırılarak sistemli hale getirilmiştir (Sikand, 2004:119-120; Afzal, 2011: 28-29). Özellikle 13. yüzyılın ikinci yarısında Türkistan, Horasan ve Bağdat çevresinde Moğollardan kaçan âlimlerin Hindistan'a sığınmasının ardından bölgenin ilmi hayatı canlılık kazanmıştır (Birişik, 2004). Selçuklu veziri Nizamulmülk'ün kurduğu Nizamiye medreselerinin yapılanması, müfredatının akli ve nakli ilimler olarak ayrılması bu bölgedeki medreseler için de örnek teşkil etmiştir (Sikand, 2004:119).

Sayılarının artmaya başladığı 12. yüzyıldan 15. yüzyılın başlarına kadar üniversite ayarındaki üst düzey medreselerde nahiv, fıkıh, fıkıh usulü, tefsir, tasavvuf, hadis, edebiyat, mantık ve kelimadan oluşan dokuz ilim dalına ait toplam yirmi kitap

⁸² Hint alt kıtası bugünkü Hindistan, Pakistan ve Bangladeş devletlerini içeren Asya'nın güney kısmına verilen addır.

okutulmuştur. Guriler döneminde müfredata belagat ve felsefe ilimleriyle birlikte yeni bazı kitaplar eklenmiştir. Babür imparatorluğunda özellikle Ekber Şah (1556-1605) döneminde müfredata felsefe mantık, tıp, astronomi gibi rasyonel disiplinler dahil edilmiştir. Bu dersleri okutmaları için yabancı ilim adamları çağrılmıştır. Başlangıç ve üst seviye için ayrı müfredatlar belirlenmiş orta ve üst düzeyde Farsça öğretim dili olmuştur (Sikand, 2004:121; Birışık, 2004; Khalid ve Khan, 2006:306). Ancak bu dönemde aynı zamanda tüm İslam coğrafyasında olduğu gibi medreselerde şerh ve haşiye geleneği ile daha önce yazılanların açıklanması ve sadece belli kitapların okutulması da başlamıştır (Talbanı, 2010: 58).

17. yüzyıl boyunca Babür yönetiminde yaygınlaştırılan ve kalitesi yükseltilen eğitim ücretsiz olarak sunulmuştur (Afzal, 2011: 30). Bunlardan en önemlisi olan “Darü'lulum-i Firengi Mahal” 1693'te Molla Nizameddin tarafından Hindistan'ın Lucknow şehrinde kurulmuş ve 18. ve 19. yüzyıllarda Hindistan'ın en önemli İslami eğitim merkezlerinden birisi olmuştur (Robinson, 2011:147-149). Ancak bu merkezin teşkilatlı bir kurum haline gelmesi 20. yüzyılın başlarında mümkün olmuştur. Genel olarak burada ulemanın kendi evlerinde ayrı ayrı ders vermeleri usulü takip edilmiş ve masraflar Babürlülere devrinde kısmen sultanlar tarafından karşılanmıştır. Molla Nizameddin'in hazırladığı müfredat programı daha sonra Hindistan'da açılan birçok medresede uygulanmış ve “Ders-i Nizami” diye şöhret bulmuştur. Dokuz ya da on yıllık orta ve yüksek öğretim düzeylerini kapsayan (Fazlurrahman, 2010:102) bu programda öncesine göre mantık, felsefe, hesap ve astronomiye büyük önem verilmiş, ders sayısı azaltılmakla birlikte okunacak kitap sayısı arttırılmıştır. Hadiste üç olan kitap bire düşürülürken, tasavvuf ve tıp programdan kaldırılmış, kelim ve usul-i fıkıh ikişer kitaptan dörder kitaba çıkartılmıştır. Buna göre toplam on bir ilimde kırk üç kitap programda yerini almıştır.⁸³ 18. yüzyılın ikinci çeyreğinde şekillenen ders-i nizami müfredatının esası korunarak günümüzde de uygulanmaktadır (Birışık, 2003:334).

Medrese tarihinde önemli bir yere sahip olan diğer bir medrese Babür imparatoru Evrengizip (1658-1706) döneminde Şah Veliyyullah ed-Dihlevi'nin babası Şah

⁸³ Fazlurrahman ise ders-i nizami programında 16 ayrı ders ve bu derslerde okutulacak 83 kitap yer aldığını bildirmektedir. Bugün de benzer olarak Hint alt kıtasındaki medreselerin çoğunda yer alan bu programda dersler sınıf düzeyine göre şu şekilde sıralanmıştır: Arapça 12 kitap, Hitabet 3 kitap, İlm-i Aruz 1 kitap, Mantık 10 kitap, Felsefe 4 kitap, Arap edebiyatı, nesir ve şiir 7 kitap, Kelim 5 kitap, İslam tarihi 3 kitap, Tıp 4 kitap, Astronomi 2 kitap, Geometri 1 kitap, Cedel ve münazara sanatı 1 kitap, Fıkıh 8 kitap, Fıkıh usulü 6 kitap, Miras hukuku bir kitap, Hadis usulü bir kitap, Hadis 10 kitap, Tefsir usulü 1, Tafsir 4 kitap (Fazlurrahman, 2010:102).

Abdürrahim tarafından Delhi’de kurulan Rahimiyye Medresesi olmuştur. Şah Veliyullah⁸⁴ Arap ülkelerine yaptığı ilmi seyahatinden döndükten sonra, babasının medresesinde hadis okutmaya başlamıştır. Medresede okutulan ders-i nizami müfredatında kısmi değişiklikler yapmıştır. Farangi Mahal’deki Molla Nizameddin’in müfredatı akli ilimlere ağırlık verirken, Şah Veliyullah fıkıh, hadis, kelim, tefsir gibi nakli ilimlerin medrese müfredatının temeli olmasında ısrar etmiştir. Ayrıca Sünni eğitim sistemine bir yenilik getirerek sufilerin eserlerini de listenin sonuna eklemiştir. Molla Nizameddin ve Şah Veliyullah’ın ders programları birkaç küçük değişiklikle bugüne kadar medreselerde takip edilen programların özünü teşkil etmiştir (Fazlurrahman, 2010:103; Sikand, 2004:121).

Babür imparatorluğunun zayıflaması sonrasında İngilizler tarafından Hint alt kıtası sömürgeleştirilmeye başlanmıştır. 1765 yılından itibaren İngiliz Doğu Hindistan Şirketi bölgedeki etkinliğini artırmış, eğitimi kurallarını pekiştirmede bir araç olarak kullanmış ve pek çok misyoner okulların bölgede açılmasına olanak sağlamıştır (Khalid ve Khan, 2006:307). Sömürge sistemi bölgedeki medreselerin tarihinde yeni bir dönemi başlatmıştır. Müslüman yönetimi altında devletin himaye ve desteğini alan medreseler bu süreç içerisinde bu desteği kaybetmiş ve tamamen Müslüman nüfusun çabalarıyla varlıklarını sürdürmüşlerdir. Sömürge yönetiminde 1828’de mahkemelerde İngilizce zorunlu yapılmıştır. Ayrıca yönetime eleman yetiştirmek için öğretim dili İngilizce olarak değiştirilmiştir. 1835’te ise Farsça resmi dil olmaktan çıkarılmıştır (Afzal, 2011). Alınan bu kararlar eğitimlerini temel olarak Arapça ve Farsça dillerinde sürdüren medreselerin merkezi konumlarını kaybetmelerine neden olmuştur.

1957’de Hindistan’da İngilizlere karşı başlatılan büyük ayaklanmanın başarısız olması sonrasında, İngilizler tarafından 1858’de Babür İmparatorluğuna son verilerek resmen İngiliz yönetimi başlamıştır. Bu tarihten itibaren bölgede medrese eğitim sisteminin yerini giderek Batı eğitim sistemi ve müfredat programları almaya başlamış ve paralel eğitim sistemi oluşmuştur. Böylece sömürge öncesi dönemde 19. yüzyıla kadar devletin himayesinde bölgede eğitimin temelini oluşturan ve her türlü devlet kadroları için memur yetiştiren medreselerin merkezi rolleri kaybolmaya başlamıştır (Iqbal, 2011:4; Talbani, 2010:60; Bano, 2007; Muhammad, vd., 2011).

⁸⁴ Hayatı hakkında geniş bilgi için bkz Mehmet Erdoğan, “Şah Veliyullah Dihlevi Hayatı ve Eserleri” İslam Düşünce Rehberi içinde, Yeni Şafak Gazetesi Kültür Armağanı, 2003, İstanbul, cilt 1:41-75.

1857 isyanını daha çok Müslümanlardan bilen İngiliz yönetimi, onlar üzerinde ciddi baskılar uygulamışlardır. Müslümanlara göre sosyo-ekonomik durumları daha düşük olan Hinduları destekleyerek iki toplumu eşitlemeye çalışmışlar, aynı zamanda aralarını bozarak böl ve yönet politikası uygulamışlardır (Allana, 1982: 46-47). Bölgede İngiliz Hindu etkisinin arttığı bu süreç, Müslüman âlimleri batılılaşmaya direnmeye sevk etmiş ve İslami kimlik ve kültürlerini koruma konusunda arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlarda ortaya çıkan eğitim kurumlarında özellikle Deobandi Medreseleri, Aligarh Koleji ve Nedvetü'l Ulema ön plana çıkmıştır.

Bu dönemde müslümanlar arasında fikri arka planı bulunan ilk medrese yapılanması Şah Veliyullah çizgisini takip eden medreselerde yetişen âlimler tarafından 30 Mayıs 1866'da Kuzey Hindistan'da Uttar Pradeş eyaletindeki Deoband kasabasında gerçekleştirilmiştir. Bu ilk medreseye bağlı olarak daha sonra pek çok medrese açılmış ve kurulduğu yere nispetle bu medreseler Deobandi Ekolü Medreseleri olarak adlandırılmıştır (Metcalf, 1978: 30; Zaman, 1999:303-304; Fazlurrahman, 2010:104). Kurulan ilk Deobandi Medresesi, öncesindeki medreselerden farklı olarak idari yapılanmasında İngiliz okul geleneğinden etkilenmiştir. Bünyesinde merkezi kütüphaneye yer verilmiş, sınıf sistemine geçilmiş ve düzenli yıllık raporlar yayımlanmıştır. Okul başarısından dolayı kısa sürede yaygınlaşmış ve şubeler açmaya başlamıştır. Temel olarak Şah Veliyullah'ın biçimlendirdiği ders-i nizami müfredatını takip eden bu medreselerde, müfredatta felsefe ve mantığın kitap sayısı azaltılmış ve daha fazla fıkıh, tefsir ve hadis eklenmiştir. Müfredatta İngilizce konuşan insanlara ulaşabilmek için İngilizce eklenmesi önerilmişse de o dönem için gerçekleşmemiştir (Metcalf, 1978; Saleem, 2009:22; Sikand, 2004:124).

Müslümanların Hint alt kıtasında moderniteyle karşılaşma süreçlerinde kendi kurumlarını oluşturma çabalarında diğer önemli bir girişim Seyid Ahmet Han (1817-1898) tarafından İngiliz eğitim modeline uygun olarak 1875 yılında "Medresetü'l Ulum" adıyla bir mektep, üç yıl sonra da "Muhammadan Anglo-Oriental College" adıyla bir kolej kurularak ortaya konulmuştur.⁸⁵ Bu kurumlar daha sonra Aligarh Müslüman Üniversitesi adıyla ün kazanmıştır. Orta ve yüksek kesim Müslümanların çocuklarının okuduğu bu okullar, aynı zamanda Pakistan'ın kurulmasında rol oynayan

⁸⁵ Bu kolej 1920'de üniversiteye dönüştürülmüştür. Günümüzde hala Aligarh Müslüman Üniversitesi olarak eğitime devam etmektedir. (<http://www.amu.ac.in/> erişim tarihi: 05.03.2013)

kadroların yetiştiği merkez olmuş ve ilk kez ayrı bir devlet fikri bu okullarda dillendirilmeye başlanmıştır. Ayrıca Seyid Ahmet Han tarafından ilki 1886 yılında olmak üzere Hint Müslümanlarının eğitim meselelerini görüşmek üzere “Mohammadan Educational Congress” adlı yıllık kongre düzenlenmeye başlamıştır (Allana, 1982:43; Cohen, 2004:25; Fazlurrahman, 2010:143).

Deobandilerin ve Seyid Ahmet Han’ın moderniteye karşı çabalarını iki aşırı uç olarak yorumlayan ve bu yüzden mensubu olduğu Aligarh’tan ayrılan Şibli Numani, çağdaş bir ulema yetiştirmek amacıyla geleneksel ile modern arasında üçüncü bir tarz olarak Loknow’da 1898 yılında “Nedvetü’l Ulema” yı kurmuştur (Zaman, 1999:305-307; Sikand, 2004:124). Ders-i nizaminin biraz değiştirilerek okutulduğu bu medresede İngilizce zorunlu ders olarak yer almıştır. Programda Kuran’a ve Arap dili ve edebiyatına özel bir önem verilmiştir. Hindistan’ın pek çok bölgesinde şubeleri açılmıştır (Birişik, 2004: 16; Saleem, 2009:23).

Pakistan’ın bağımsızlığı öncesi dönemde Hindistan’da artan İngiliz Hindu etkisine karşılık olarak, Müslümanlar tarafından kendi eğitim kurumları ve medreselerin yaygınlaştırılmasıyla, batı tarzı okullara ve misyoner okullarına bir alternatif oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte medreseler Müslümanların kimliklerini ve kültürlerini korumalarında ve dinlerini gelecek nesillere aktarmalarında önemli bir araç konumuna gelmiştir (Saleem, 2009:24-25). Sömürge yönetimi altında moderniteyle karşılaşma sürecinde medreselerde pedagoji ve içerik bakımından genel olarak aynı kalmakla birlikte, amaç ve anlayış açısından değişim yaşanmıştır. Bu süreçte medreselerdeki eğitimde temel amaç kişiyi devlet kademelerinde veya din hizmetlerinde meslek sahibi yapmak için yetiştirmek değil, sadece inanca hizmet için İngiliz yönetiminin getirdiği kötülüklerle mücadele edebilecek, geleneksel değerleri ve İslam’ı savunabilecek âlimler yetiştirmek olmuştur. Buna bağlı olarak İslami kimliği ve kültürü korumaya yönelik savunmacı bir anlayış geleneği gelişmeye başlamıştır (Talbanı, 2010: 60-61).

Birinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında İngiliz sömürgesinden kurtulma mücadelesinde medrese hocaları ve öğrencileri ön saflarda yer almışlardır (Birişik, 2008). Ancak ulemanın tamamı Müslümanlara ait bağımsız bir devlet kurma ülküsüyle sürdürülen bağımsızlık mücadelesine destek vermemiştir. Özellikle Mevduği ayrı bir

devletten ziyade bağımsız Hindistan'ın altında Hindu ve Müslümanların kendi eyaletlerinde yaşamasını önermiştir. 1940 yılında Cinnah önderliğindeki Müslümanlar Liginin ayrı bir Pakistan devletini açıkça beyan etmesinin bir yıl sonrasında Cemaat-i İslami Partisini kurmuştur. Parti özellikle Cinnah ve Müslümanlar Liginin yeterince İslami olmadığına yönelik çekincelerinden dolayı, bağımsızlık mücadelesine mesafeli durmuştur. İslami olmayan laik, milliyetçi bir Müslüman devletini şeytan işi olarak değerlendirmiştir. Buna rağmen onlar kuruluş sonrasında Pakistan'a göç etmeyi tercih ederek, yeni kurulan devleti İslami olmayan her şeyden temizlemek için mücadelelerine devam etmişlerdir (Cohen, 2004:165-166; Ali, 2008:47-48)⁸⁶.

3.5.1.2. 1947- 2001 Yılları Arası Dönemde Medreseler

1947 yılında Hint alt kıtasında İngiliz hâkimiyetinin sona ermesiyle birlikte Hindistan'ın bölünmesi sonucu Pakistan bağımsızlığını kazanmıştır. Bağımsızlık sonrasında batı tarzı eğitim sisteminin yanında medreseler ikinci bir sistem olarak varlıklarını devam ettirmiştir. Yeni kurulan ülkeyi şeriatın uygulanacağı İslami bir devlet olarak gören önemli sayıda ulema, Hindistan'dan Pakistan'a göç etmiş ve bu kimseler geldikleri yerlerde yeni medreseler kurmuşlardır (Bano, 2007). Ancak yeni kurulan devlet düşündükleri gibi olmamıştır. Bağımsızlık mücadelesinde ön planda yer alan seküler ve liberal değerleri benimseyen Muhammed Ali Cinnah ve Müslümanlar Ligi, yeni kurulan devleti İslami bir devlet değil, Müslüman bir devlet olarak şekillendirmek istemiştir (Cohen, 2004:161). Bu yaklaşımı Cinnah, 11 Ağustos 1947'de Pakistan Kurucu Meclisinde yaptığı konuşmasında tüm bireyleri dini, mezhebi, etnik kimliği ne olursa olsun öncelikle devletin eşit vatandaşları olarak gördüğünü, herkesin özgürce kendi inancına ve mezhebine göre yaşayabileceğini ifade ederek ortaya koymuştur. Böylece o dinle bağlantısız bir Müslüman milliyetçiliğini kurumsallaştırmaya çalışmış ve zamanla kişilerin şahsi dinsel tercihleri alanında olmasa da, devletin vatandaşları sıfatıyla ayrımların ortadan kalkacağına inanmıştır (Ali, 2008:46-47).

⁸⁶ Farid Ahmed Piracha ile 08.03.2013 tarihinde yapılan görüşmede Piracha, Mevdudi ile Muhammed Ali Cinnah arasında herhangi bir problemin olmadığını, hatta kuruluş sonrasında Cinnah'ın emriyle Mevdudi'nin bazı yayınlarının basıldığını, radyodan Mevdudi'ye konuşma yaptırıldığını bildirmektedir. Ona göre Cemaat-i İslami ile Müslümanlar Ligi arasındaki fark yeni devletin Müslüman bir devlet mi yoksa İslam devleti mi olması gerektiği konusundaydı. Cemaat-i İslami'nin bağımsız Pakistan fikrini desteklemediği iddiası bu harekete karşı olan feodal grupların ve bürokrasinin ortaya attığı asılsız bir suçlamadan ibarettir.

Kurucu kadronun ortaya koyduğu bu vizyon, başta bağımsızlık mücadelesinde aktif olarak yer alan ulema olmak üzere pek çok kesim tarafından kabul görmemiş ve Şeriata dayalı bir İslam devleti fikrinde ısrar edilmiştir. Böylece Pakistan gelenekselcilerle modernistlerin mücadele ettikleri ülkelerden birisi olmuştur (Talbanı, 2010:61; Cohen, 2004:162). Bölünmenin ilk on yılında çoğunlukla batıda eğitim almış Müslümanlardan oluşan, modernist sivil bürokrasi Pakistan'daki siyasetin tek hâkimi ve uygulayıcısı olmuş (Ali, 2008:46), din ve fikir adamları kurulan yeni devlette önemli pozisyonlara gelememiş veya getirilmemiştir. Hatta yeni devletin ilk seçmen sayımında medrese mensuplarının okuryazar değil şeklinde kaydedilmesi, medrese eğitiminin tanınmadığını göstermiştir (Rashidi'den atfen Bano, 2007). Oluşan bu durum, sömürgeci İngilizlere karşı verilen bağımsızlık mücadelesinden sonra, Müslümanların yönettiği bağımsız bir Müslüman yönetimli devlete kavuşarak amaçlarına ulaşan ve böylece siyasetten uzaklaşması beklenen medreselerin yeniden siyasetin içine girmelerine neden olmuştur. Yeni kurulan devletin İslami prensiplere göre oluşturulması için mücadele etmişler, herhangi bir İslam'dan uzaklaşmaya karşı direnç göstermek için teyakuz durumunda kalmışlardır (Birişik, 2008). Böylece 1867'de İngiliz egemenliğiyle başlayan ve Pakistan devletinin kurulmasından sonra da devam eden medrese ve mensuplarının yaşadıkları bu süreç, onların siyasal amaçlar için motive olmalarının ve savunmacı, tepkisel bir İslam anlayışı geliştirmelerinin zeminini hazırlamıştır.

İngiliz Hindistan'ından ayrıldığında Batı Pakistan'a kaliteleri iyi olmayan sadece 137 medrese miras kalmıştır (Zaman, 1999:310; Saleem, 2009:25). Kuruluş sonrasında kurucu kadro eğitime ilişkin yaklaşımını 1947'de toplanan eğitim konferansında dile getirmiştir. Bu konferansta eğitim sisteminin İslam ideolojisinden ilham alması ve medrese öğretiminin genel eğitim sistemine çekilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Afzal, 2011:88-92). Ancak konferansta dile getirilen düzenlemeler uygulamaya konulamamıştır. Bağımsızlık sonrası ilk yıllarda devletin herhangi bir desteği ve denetimi olmaksızın çeşitli İslami gruplar ve ekoller tarafından açılan medreselerin sayısı artmaya başlamıştır. 1950 yılına gelindiğinde medreselerin sayısı 210'a yükselmiştir (Ahmad, 2004:107).

Fazlurrahman'a göre (2010:187-190) kurucu kadronun liberal bir İslam ideolojisiyle şekillendirme niyeti ve medreseleri genel eğitim sistemine çekme arzuları ciddi olmadıkları için uygulamaya geçirilememiştir. Mevcut medreseleri ele alıp iyi niyet ve

destekle onlardan mümkün olanlarını genel eğitim sistemi içerisinde yer alabilecek şekilde öğretim programlarını ve metodlarını tadil etmek gerekiyken, idareciler bunu gerçekleştirmek için bir çaba içerisine girmemişlerdir. Ayrıca o gün için sadece 137 adet olan medreselerle bunun gerçekleştirilememesinde yöneticilerin medreselerin halk üzerindeki etkilerinden çekinmeleri ve ulemanın çoğunluğu tarafından bürokrasiye ve onların İslam'a bağlılıklarına duydukları şüphe etkili olmuştur. Kuruluştaki bu imkân daha sonra sayıları hızla artan medreselerle imkânsız hale gelmiştir.

Pakistan'ın kurucu kadrosu olan Müslümanlar Liginin yönetimdeki gücü özellikle 1955'den sonra çökmüş, yerini askeri, bürokrasi ve siyasilerden oluşan bir koalisyona bırakmıştır (Cohen, 2004:7). Bu koalisyonun 1956 yılında yaptığı anayasada, devletin yönetim biçimi Cumhuriyet olarak belirlenmiş ve İskender Mirza Pakistan'ın ilk Cumhurbaşkanı olmuştur. Ancak onun dönemindeki yaşanan siyasi istikrarsızlıklar sonucu Mirza, 1958 yılında sıkıyönetim ilan ederek anayasayı ve meclisi fesh etmiştir. Aynı yıl ABD desteğiyle yapılan askeri darbe sonrasında General Eyüp Han yönetimi ele geçirmiştir (Ali, 2008: 62-63).

Eyüp Han tehlikeli olarak gördüğü İslami partileri Pakistan'ın güvenliğiyle ilişkilendirmiştir. Onun döneminde sekülerleşmeye yönelik adımlar atılmış ve ulemanın etkisi azaltılmaya çalışılmıştır (Cohen, 2004:169). 1959 yılındaki Eğitim Komisyon Raporunda eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesine olan ihtiyaç belirtilerek, evrensel değerlerin telkini vurgulanmış, özellikle din eğitimi aracılığıyla farklılıklara saygının kuvvetlendirilmesi istenmiştir. Medreselerin mevcut durumu da ele alınarak müfredatlarının yetersizliği dile getirilmiş ve matematik, tarih, fen bilgisi, İngilizce gibi modern derslerin müfredata eklenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmiştir (Afzal, 2011: 98).

Eyüp Han'ın modernleşme çabalarına ulemanın karşılığı ise, sadece merkezlerdeki yüksek dereceli medreseleri iki katına çıkarmakla kalmamış, aynı zamanda daha küçük yerlerde, kırsallarda bile medreseler açmak şeklinde olmuştur. 1960 yılına gelindiğinde medrese sayısı 401'e yükselmiştir. Ayrıca her İslami ekol kendi medreselerine bağlı kurullar ihdas etmişlerdir. Bugün de devam eden farklı İslami ekollere ait beş medrese kurullarından üçü⁸⁷ bu dönemde açılmıştır. Bu kurullar medreselerin kendilerini

⁸⁷ Deobandi ve Şii ekolüne ait olan medrese kurulları 1959, Birelvi ekolüne ait olan ise 1960 yılında kurulmuştur.

disipline ve sistematize etmelerini ve hükümetin moderleşme çabalarına daha iyi karşılık vermelerini sağlamıştır. Bu dönemde nispeten gelişen Pakistan ekonomisi şehirleşmeyi hızlandırmış, beraberinde yeni bir sosyo-ekonomik sınıf ve dini bir canlanmayı getirmiştir. Bu durum idari anlamda da kendilerini geliştiren medreselerin iş çevrelerinden ve toplumdaki daha fazla yardıma almalarına olanak tanımıştır. Ayrıca yapılan yeni şehirleşme planları, kolay ve ucuz medrese inşaatları için alanlar sağlamıştır (Ahmad, 2004:110). Kırsallarda çoğalan medreseler ise Sünni İslamın bu bölgelerde de yayılmasına yol açmıştır. Fazlurrahman'a göre bu durum, daha çok kırsalda yaygın olarak yaşayan İslam'ın sufi anlayışının, medrese İslam'ı ile değişmesi ve düzeltilmesi açısından yararlı olmuştur (Fazlurrahman, 2010:191).

1965 yılında Hindistan'la yapılan savaş ülkede aynı zamanda iç huzursuzluklara da neden olmuştur. Muhalefetin örgütlediği kitle gösterileri ve öğrenci olaylarının artması sonucu 1969 yılında Eyüp Han istifa etmiş ve yönetimi Genaral Yahya Han alarak Pakistan siyasi tarihindeki ikinci kez askeri yönetim dönemini başlatmıştır (Cohen, 2004). Aynı yıl içerisinde hazırlanan eğitim politikası, Mart 1970'te kabinede oylanarak kabul edilmiştir. Bu eğitim politikasında genel eğitime ve medreselere yönelik önemli politik tavsiyeler yer almıştır. Aynı zamanda milli kimliğin koruyucusu olarak tanımlanan İslami ideolojinin ve değerlerin eğitim yoluyla aktarılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Medrese sisteminin sorunları ayrıntılı bir şekilde ele alınmış, teknik yetenekleri geliştirmede yetersizlik getirilerek müfredatların entegre edilmesi suretiyle iki sistemin birleştirilmesi istenmiştir. Ancak benimsenen bu eğitim politikaları kısa süre sonra ortaya çıkan iç savaş nedeniyle uygulanma fırsatı bulamamıştır (Afzal, 2011:98-101).

Ülkede yapılan 1970 seçimlerinden sonra ortaya çıkan siyasi kargaşa iç savaşa dönüşmüş, bu savaş 1971 yılında Hindistan'ın da askeri olarak desteklediği Doğu Pakistan'ın Bangladeş adıyla yeni bir devlet olarak ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Doğu Pakistan'ın kaybedilmesi sadece insan kaybına yol açmamış, aynı zamanda devletin sosyo-kültürel yapısını da değiştirmiştir. Fakir bölge olmasına rağmen ılımlı İslam'a sahip önemli bir bölge kopmuş, nüfus ve ekonomik bakımdan Pencap baskın eyalet olmuştur (Cohen, 2004: 8).

İç savaş sonrasında Yahya Han istifa etmek zorunda kalmış, yerine 20 Aralık 1971 tarihinde Zülfikar Ali Butto geçmiştir. Butto hem İslamcıları hem de sosyalistleri memnun etmek için İslami sosyalizm politikasını takip etmiştir (Cohen, 2004: 9). 1970'lerde Müslüman ülkelerde siyasal İslamcılığın yükselişte olduğu dönem Butto'yu -İslami bir devlet idealine hiçbir zaman inanmasa da- İslam retoriğine boyun eğmeye ve İslamcıların taleplerini memnun etmek için adımlar atmaya itmiştir. Bu kapsamda 15 Mart 1972'de açıklanan yeni eğitim politikasında, diğer tüm özel eğitim kurumları devletleştirilirken, medreselerin özel dini eğitim kurumları olarak statülerinin korunacağı ifade edilmiştir (Fazlurrahman, 2010:191). 1973 yılında yapılan yeni anayasada İslam vurgusu artırılmış ve General Ziya, orduyu İslamileştirmesi için teşvik edilmiştir (Cohen, 2004:168-170). Özellikle Sünni müslümanların şiddetli mücadeleleri sonucunda Ahmediler 1974 yılında anayasada yapılan değişiklikle İslam dışı sayılarak dini azınlık olarak kabul edilmiştir (Waseem, 2004: 23; Irfani, 2004: 144). Onun döneminde ayrıca Cuma günü tatil edilmiş, Kuran eğitimi, eğitimin bir parçası yapılmış ve Federal Ulema Akademisi kurulmuştur (Talbanı, 2010:62).

1977 seçimleri sonunda Pakistan'da tekrar iç kargaşaların başlaması General Ziya-ul Hak'ın yönetimi kansız bir darbeye ele geçirmesiyle sonuçlanmıştır. İktidarını sürdürdüğü 1988 yılına kadar General Ziya, askeri güçle toplumun her alanında İslamlaşma politikasının yaygınlaşmasını takip etmiştir (Cohen, 2004:170-171). Onun bu politikası medreselerde niteliksel ve niceliksel gelişimi sağlamıştır. Özellikle zekâtın devlet eliyle toplanarak buradan medreselere kaynak aktarılması (Ahmad, 2004:103; Bano, 2007) ve medreselerin verdikleri diplomaların denkliklerinin tanınması (Afzal, 2011:110), medrese eğitiminin yaygınlaşmasına sebep olmuştur. İslamlaşma süreci aynı zamanda genel eğitim sisteminin de tamamını etkilemiştir. 1979 yılında hazırlanan Milli Eğitim Politikasında Pakistan'ın İslami bir ülke olduğu vurgulanarak sadece bir parçasının değil, tüm insanların İslam ideolojisini tanınması gerektiği belirtilmiş ve bu sağlamada Arapçanın ve İslamiyet derslerinin önemli rol oynayacağı ifade edilmiştir. Eğitimin öncelikli amacının her Pakistanlıyı İslam'a sadık, Pakistan milletinin ve İslam ümmetinin bireyleri olarak yetiştirmek ve onlarda Kuran ve sünnete bağlı bir İslam'ı aşlamak olduğu belirtilmiş ve buna uygun olarak tüm müfredatın İslami ve milli prensiplere göre yeniden hazırlanması istenmiştir. Medreselerin ve camilerin İslami bir toplum oluşturmada ve İslam eğitimi sunmadaki merkezi rolleri vurgulanmıştır (MOE,

1979). Buna uygun olarak Ziya döneminde camiler tekrar öğretim yerleri olarak kabul edilerek, buralarda temel eğitimin sunulması sağlanmıştır. Bu kapsamda 1979 yılında 5 bin camiye okul formasyonu verilmiş ve buralara ücretsiz kitap temin edilmiş ve ilkokul öğretmenleri tayin edilerek imamlarla işbirliği içerisinde temel eğitim sunmaları istenmiştir (Ahmad, 2004:112; Afzal, 2011:111). Bunun yanında eğitim kurumlarında kızların başörtüsüne zorlanması, okullarda ikindi namazlarının organize edilmesi yine Ziya döneminde gerçekleşmiştir (Talbanı, 2010:63).

Bağımsızlıktan itibaren Hindistan'la sürdürdüğü mücadele ile birlikte 1980'li yıllarda Pakistan'ın çevresinde meydana gelen iki önemli savaş süreci medreselerin geleneksel rollerinden uzaklaşmalarına, siyasi amaçlar için araçsallaştırılmalarına ve şiddete karışmalarına neden olmuştur. Hindistan ile dört kez de savaşılmasına neden olan bu mücadelede⁸⁸ özellikle Keşmir sorunu milli ve dini bir mesele haline getirilmiştir. 80'li yıllar boyunca ülkede açılan medreseler aynı zamanda Keşmir sorununa karşı mücahit yetiştirmiştir (Oberoi, 2004; Waseem, 2004:29; Rais, 2004:445). Pakistan Müslümanları kendilerinin bir parçası olduklarını düşündükleri Keşmir topraklarının bir kısmının Hindistan tarafından işgal edilmesini bir türlü hazmedememişler ve onlarla dayanışmayı kendileri için elzem saymışlardır. Bu durum onların ister istemez "cihat" hareketleri içine girmelerine yol açmıştır (Birişık, 2008).

1979 İran devrimi ve arkasından başlayan İran-İrak Savaşı özellikle Pencab ve Sind eyaletlerinde Sünni-Şii ayrımını ve çatışmalarını artırmıştır. Bu durum bu mezheplere ait medreselerde mezhepsel mücadeleye yol açmıştır. Sünniler Şiiilerin müslüman olmadıklarının yönetimce ifade edilmesini istemişlerdir. Her iki kesim de bu mücadelede silahlı gruplar oluşturmuştur (İrfani, 2004:154). Medreselerin sayılarının da artmasına neden olan bu mücadele, Şii medreselerin İran tarafından Sünni medreselerin ise Suudi Arabistan tarafından finanse edilmelerini sağlamıştır (Rahman, 2008; Saleem, 2009:32; ICG, 2005:11; Chandran, 2003).

Pakistan medreselerine etki eden diğer önemli gelişme ise Sovyetler Birliğinin 1979 yılında Afganistan'ı işgali ve ardından süren dokuz yıllık savaş süreci olmuştur. Pakistan yönetimi bu savaşta Amerika Birleşik Devletleri ve Suudi Arabistan'la birlikte Sovyetlere karşı cihatçı ruha sahip savaşçılar yetiştirmek için Pakistan'daki medreseleri

⁸⁸ Pakistan Hindistan ile 1948, 1965, 1971 ve 1999 yıllarında savaşmıştır. Hindistan'la yürütülen bu mücadele eğitim politikalarının ve müfredatlarının daha milliyetçi bir çizgiye getirilmesine ve İslamlaştırılmasına yol açmıştır.

ve savaş nedeniyle bu ülkeye gelen Afgan mültecileri kullanmıştır. Bu ortaklıkta Afganistan üzerindeki etkisini artırmak isteyen ve bu ülkeyle komşu olan Pakistan'a okulları kurma, kendi İslam anlayışı olan Vahhabiliği yaymayı hedefleyen Suudi Arabistan'a finansman desteği sağlama ve Sovyetlere karşı asker toplamayı isteyen Amerika'ya ise gerekli malzemeyi temin etme rolü düşmüştür (Saleem, 2009: 32; Esposito, 2002:109; Burki, 2005; Muhammad vd., 2011; Candland, 2005). Bu süreçte özellikle Pakistan'ın Afganistan sınırlarını oluşturan Kuzeybatı Sınır ve Belucistan eyaletlerinde pek çok militan yetiştirme kapları açılmıştır (Riaz, 2008: 5; Waseem, 2004: 27). Fakat Müslüman ülkelerin desteğini almak için bu kamplar medrese olarak lanse edilmiştir (Ahmad, 2004:115). Bu kamplarda on binlerce Afgan genci savaş için eğitilmiştir. Pakistan devletinin desteğiyle bu eyaletlerde yeni medreseler de açılmıştır. Yaklaşık on yıl boyunca ABD buradaki kampları ve medreseleri desteklemiş, hatta cihadı onaylayan ve öven ders kitaplarını bile sağlamıştır (Stephens and Ottaway 2002).

1989 yılından sonra hem İran-Irak hem de Afgan-Sovyet savaşlarının sona ermesi soğuk savaş sonrası dönemde Pakistan'a medreseleri düzen altına alması için bir fırsat sunmuş, ancak bu konuda bir başarı gösterilememiştir. Bu başarısızlıkta ilk olarak milli ve dini bir mesele haline gelen Keşmir sorununun devam etmesi etkili olmuştur. Pakistan hükümeti Sovyetler Birliği'nin Afganistan'dan çekilmesini sağlayan bu mekanizmanın, aynı şekilde Keşmir için de kullanılmasını düşünmüştür. Buna yönelik olarak soğuk savaş sonrasında da pek çok cihadi grup kurulmuştur (Ahmad, 2004:115). Medreseleri kontrol altına almadaki başarısızlıkta ayrıca Sovyet işgali sonrasında Afganistan'da Kuzey Birliğine karşı Pakistan'daki medreselerden ortaya çıkan Taliban hareketinin desteklenmesi⁸⁹ (Saleem, 2009; Esposito, 2002: 16) ve ülkede General Zia'dan sonra başlayıp Pervez Müşerrefin askeri darbeye iktidarı ele geçirdiği 1999 yılına kadar yaklaşık 10 yıllık süreçte yaşanan siyasi istikrarsızlık ve kötü yönetim de etkili olmuştur (Cohen, 2004; Chandran, 2003).

1980'li yıllar boyunca siyasal amaçlar için desteklenen bazı medreselerde oluşan savaşçı eğilimin, soğuk savaş sonrasında Batı için göz ardı edilip dikkate alınmadığı, Pakistan için ise Hindistan'la yaşanan Keşmir sorununa karşı bir koz olarak korunup desteklenerek, yayılmalarının sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu mekanizma soğuk savaş

⁸⁹ Pakistan 1996'da Kabil'in yönetimini ele geçiren Taliban yönetimini tanıyan Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri'yle birlikte üç ülkeden birisi olmuştur (Cohen, 2004).

sonrasında kendisini, aynı zamanda Pakistan devletindeki batı yanlısı elit kesimlere ve Amerika'nın küresel hâkimiyetine karşı dini bir meydan okumaya dönüştürmüştür. 90'lı yıllar boyunca küresel güçler tarafından göz ardı edilen Pakistan medreselerinin yeniden ve daha fazla uluslararası ilginin odağı haline gelmesi ise, 11 Eylül 2001 terör saldırılarından sonra olmuştur.

3.5.1.3. 11 Eylül Sonrası Medreseler, Batıda Yapılan Çalışmalar ve İddialar

11 Eylül 2001 tarihinde ABD'deki bazı merkezlere yapılan terör saldırılarından sonra terörizmin kökenlerini araştırma eğilimi, Pakistan medreselerine yönelik yoğun bir uluslararası ilgiye sebep olmuştur. Bu saldırıların da faili olarak gösterilen el Kaide ile Taliban gibi örgütlerin tabanlarını bu ülkedeki medreselerden oluşturduğu gerekçesi ile ABD'nin bu ülkedeki eğitimi ulusal güvenliğinin bir unsuru olarak ele alması, konuya uluslararası bir boyut kazandırmış ve medreseleri küresel güvenliğin ve istikrarın önemli bir konusu haline getirmiştir. Yine 7 Temmuz 2005 tarihinde Londra'da gerçekleştirilen bombalı saldırıların faillerinden birinin, Lahor'daki Deobandi medreselerinden birinde iki ay kaldığının ortaya çıkması, Pakistan medreselerini tekrar dünya gündemine taşımıştır. Bu süreçte Pakistan medreselerine ilişkin batı medyasında pek çok haber yapılmış, uluslar arası kuruluşlar ve düşünce merkezleri tarafından çeşitli raporlar yayımlanmıştır. Daha çok batılı araştırmacılar tarafından yapılan⁹⁰ bu çalışmaları iki grupta ele almak mümkündür: İlk grup çalışmalar, medreseleri güvenlik söylemi içerisinde ele alan ve daha çok bu kurumlarla terörizm arasındaki ilişkiyi inceleyen politik merkezli çalışmalardır.⁹¹ İkincisi ise sosyal bilimciler tarafından yapılan ve medreseleri Hint alt kıtası İslam eğitimi geleneği içerisinde ele alan

⁹⁰ Batılıların çalışmalarına pek çok Pakistanlı yazarın da katkı sağladığı görülmektedir.

⁹¹ Bu çalışmalara örnek olarak şunlar verilebilir: International Crisis Group, Pakistan: Madrassas, Extremism and the Military. Islamabad/Brussels: International Crisis Group, Report No. 36, 2002; International Crisis Group, Pakistan: The Militant Jihadi Challenge, Asia Report No:164, 2005; International Crisis Group Pakistan: Karachi's Madrassas And Violent Extremism, Asia Report N0: 130, 2007; International Crisis Group, Pakistan: The Militant Jihadi Challenge Asia Report No: 164, 2009; National Commission on Terrorist Attacks Upon the United States, The 9/11 Commission Report, Washington: 9/11 Commission, 2004; Jamal Malik ed., Madrassas in South Asia: Teaching Terror? London and New York: Routledge, 2008; Christine Fair, The Madrasa Challenge: Militancy and Religious Education in Pakistan Washington: U.S. Institute of Peace, 2008; Kaja Borchgrevink, "Pakistan's Madrassas: Moderation or Militancy? The madrasa debate and the reform process" NOREF Report, Oslo, 2011; Jessica Stern, 'Pakistan's Jihad Culture', Foreign Affairs, 79.6 (2000): 115–126; Peter W. Singer, Pakistan's Madrasahs: Ensuring a System of Education Not Jihad, (Brooking Institute: Analysis Paper No. 4, 2001); Rebecca Winthrop, and Corinne Graff, "Beyond Madrassas: Assessing the Links between Education and Militancy in Pakistan" Center for Universal Education at Brookings, 2010; Robert Looney Reforming Pakistan's Educational System: The Challenge of the Madrassas', The Journal of Social, Political and Economic Studies 28, no. 3 (2003): 257–274.

çalışmalardır. Az sayıda da bu kurumlara yöneltilen iddiaları saha araştırmaları ile test eden çalışmalar bulunmaktadır.⁹²

11 Eylül sonrasında oluşan literatürün çoğunlukla politik merkezli çalışmalardan oluştuğunu söylemek mümkündür. Yeterince etnografik incelemelere dayanmayan, güvenilir veriler toplama konusunda sınırlı olan ve genellikle ikincil kaynaklara dayanan bu çalışmalar, medrese sistemi üzerinde bütün olarak negatif bir bakış sunmaktadır (Cockcroft vd., 2009; Riaz, 2008:3). Bazıları seçilmiş birkaç görüşmeye dayanarak güçlü iddialarda ve genellemelerde bulunarak, medreselerin reforme edilmesini ve modern eğitimle yeniden kurulmasını önermektedir (Bano, 2007). Belli başlı bazı raporlara⁹³ sürekli atıflar yapılarak, medrese ve öğrenci sayısı gibi niceliksel bilgiler birbiriyle çelişir tarzda tekrarlanmaktadır. Medreselerin güvenlik söylemi içerisinde ele alınarak medrese ve öğrenci sayılarına odaklanması,⁹⁴ konunun asıl merciinde tartışılmasını engellemektedir. Bu kurumların Pakistan toplumu ve eğitimi içerisindeki yerinin ne olduğu, onların var olmasının ve yaygınlaşmasının nedenleri, paydaşlarının ve destekçilerinin kimlerden oluştuğu, bu kurumlarda verilen eğitimin kalitesi ya da nelerin nasıl öğretildiği gibi sorular bu çalışmalarda genellikle ortada kalmaktadır.

Çoğunlukla uluslararası güvenlik ya da terör uzmanları tarafından yapılan güvenlik söylemli çalışmalarda ya da batı medyasında çıkan haberlerde medreselerdeki eğitimin fundamentalizmin temelini oluşturduğu iddia edilerek “terör yuvaları” olarak lanse edilmektedir (Ahmad, 2004:113; Borchgrevink & Harpviken, 2011). Yine terör örgütlerinin bu okulları militan toplamak için kullandıkları (Fair, 2008), bu okulların cihad ideolojisini öne çıkararak öğrencilerini daha fazla şiddet yanlısı, hoşgörüsüz, Hindistan ve Batı karşıtı olarak yetiştirdikleri, öğrencileri militan olmaya ve intihar

⁹² Bu tarz çalışmalara; Tariq Rahman, *Denizens of Alien Worlds: A Study of Education, Inequality and Polarization in Pakistan*. Karachi: Oxford University Press 2004; H. Ali Saleem, *Islam and Education: Conflict and Conformity in Pakistan's Madrasas* Oxford: Oxford University Press, 2009; Masooda Bano, *Beyond Politics The Reality of A Deobandi Madrasa In Pakistan*. *Journal of Islamic Studies* 18:1 (2007) pp 43–68; Christopher Candland, “Pakistan's Recent Experience in Reforming Islamic Education” in Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future*, Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars (2005), 151-166; Muhammad Q. Zaman, *Ulema in Contemporary Islam: Custodians of Change*, Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2002. çalışmaları örnek olarak verilebilir.

⁹³ Uluslararası Kriz Grubu tarafından 2002 2005, 2007 ve 2009 yıllarında yayınlanan raporlar, 2004 yılındaki 11 Eylül Komisyon Raporu ve Dünya Bankası tarafından yayınlanan 2005 yılındaki rapor medreselere ilişkin bilgilerde sıklıkla atıf yapılan çalışmalardır.

⁹⁴ Borchgrevink'e göre (2011) medrese ve bu kurumlarda okuyan öğrenci sayılarına bu kadar çok odaklanılmasının sebebi muhtemel terörist tehdidin belirlenmesi isteğinden kaynaklanmaktadır.

saldırılarına daha eğilimli yaptıkları sıklıkla tekrarlanan iddialar arasındadır (Winthrop & Graff, 2010). Medreselerin betimlenen şiddete bulaşmış bu mekanizmasından hareketle, bu kurumlara temelde iki noktadan eleştiriler yöneltildiği görülmektedir. Medrese ve şiddet söylemleri yapılan bu eleştirilerin ilki, medreselerin uluslararası “İslami cihatçı terör örgütleriyle” ilişkili oldukları ve bu örgütlere cihad ideolojisiyle beyinleri yıkanmış militan kazandırdıkları noktasında toplanmaktadır. İkinci eleştiri noktası ise, bu kurumların Pakistan içerisindeki mezhep çatışmasındaki rolleri üzerinde toplanmakta, medreseler Pakistan toplumunda bu mezhepçi yapıyı artırarak iç karışıklıklara ve mezhep çatışmalarına sebep olmakla suçlanmaktadır.

Pakistan medreselerinin uluslararası cihatçı terör örgütleriyle bağları olduğunu iddia eden 2001 saldırılarından hemen öncesinde yazılan ve sonraki pek çok çalışmada sıklıkla atıf alan iki yazı göze çarpmaktadır: Bu yazıların ilkinde Stern (2000), Pakistan hükümetinin Hindistan’a karşı Pakistanlı gençleri savaştırmak için medreseleri kullandığını iddia etmektedir. Singer (2001) ise, Pakistan medreselerinin % 10-15’inin militan gruplarla bağı olduğunu iddia etmekte ve medrese sisteminin işsiz gençler üreterek Pakistan’ın ekonomik ve siyasal istikrarını tehdit ettiğini yazmaktadır. Singer’in nasıl bulunduğunu ifade etmeden kullandığı bu oran, daha sonraki çalışmalarda da kullanılmıştır. 11 Eylül sonrası medreseleri militan gruplarla ilişkilendiren ve sıklıkla atıf yapılan ilk önemli çalışma ise Uluslararası Kriz Grubu tarafından Temmuz 2002’de yayınlanan rapordur. Raporda Pakistan medreselerinin uluslar arası “İslami militan” gruplarla ilişkileri ve mezhep çatışmasındaki rolleri üzerinde durularak cihad kültürünü artırdıkları iddia edilmektedir. Medreselerin azınlığının şiddete bulaştığı kabul edilmekle birlikte tüm medrese sistemi, öğrencilerini dar bir dünya görüşü ile yetiştirdikleri, mezunlarının mezhepçiliğe ve cihad ideolojisine bağlandıkları iddiasıyla itham edilmektedir. Rapor medrese öğrenci sayısındaki aşırı değeri nedeniyle eleştirilmiştir.⁹⁵ Kriz grubu bu iddialarını Karaçi medreseleri üzerinde yayınladığı 2007 raporunda ve Pakistan’da cihadi militanlar üzerine yayınladığı 2009 raporlarında da tekrarlamıştır (ICG, 2002; 2007; 2009). Kriz grubunun raporlarından başka medreseleri

⁹⁵ Raporda medresedeki öğrencilerin oranı tüm okul çağındaki çocukların % 33’ü olarak belirtilmişti. Raporun niceliksel verilerdeki hataları 2005 yılında Dünya Bankası tarafından yayınlanan raporla açığa çıkartıldı (Andrabi vd, 2005). Kriz grubu, söz konusu rapordaki % 33 verisinin yanlışlığını kabul ederek 2005 yılında %3 olarak düzeltip yeniden yayınlamasına rağmen ilk rakama pek çok kez atıf yapılmıştır. Rapordaki verilerin eleştirisi için bakınız Candland, 2005.

militanlıkla ilişkilendiren diğ er önemli rapor, Amerikan Kongresi'ne sunulmak üzere 11 Eylül saldırılarına ilişkin hazırlanan rapordur. Raporda uluslararası terörizmle Pakistan'daki medreselerin bağları vurgulanmakta ve Birleşik Devletler'e Pakistan'ı eğitim sistemini iyileştirme ve reforme etme konusunda teşvik etmesi ve desteklemesi önerilmektedir (9/11 Commission Report, 2004:367-370).

Kriz grubunun 2005 yılındaki raporunda ise Pakistan medreselerinin mezhep çatışmalarını artırdığı ve bunun da Pakistan toplumunu iç karışıklıklara ve istikrarsızlığa sürüklediği iddia edilmektedir (ICG, 2005). Bu iddia diğ er pek çok çalışmada da tekrarlanmıştır (Fair, 2008; Nimer & Kadayifçi 2011; Looney, 2003; Stern, 2000; Lirvik, 2008). Rahman'a göre (2008) diğ er inançları ya da mezhepleri yalanlama Pakistan İslam geleneğinin bir parçasıdır. Medreseler karşılaştırmalı olarak dinleri ve mezhepleri konu edinmekte ve öğrencilerine diğ er din ya da mezheplerin görüşlerini reddetmeyi öğretmektedir.

Diğ er bir kısım araştırmada ise Pakistan medreselerinin çoğunluğunun ılımlı kurumlar olduğu, sınırlı sayıdaki medreselerin radikal dini gruplarla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bunlardan Winthrop ve Graf'ın (2010) çalışmasında, yaygın kanaatin aksine Pakistan'da medreselerin militanlığın yükselmesinin öncelikli nedenlerinden biri olmadığı, sorunun medreselerin ötesinde zayıf eğitim sistemiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Çalışmada terör saldırılarıyla, toplum içerisinde farklı gruplar arasındaki sivil savaş olarak adlandırılan şiddet içerikli çatışmalar birbirinden ayrılarak, medreselerle terörizm arasında bire bir ilişki olmadığı ifade edilmektedir. Çalışmalarında 1993 yılından sonra dünyadaki beş büyük terör saldırılarını inceleyen Bergen ve Pandey de, bu saldırıların faillerinin hiçbirinin medreselerde okumadığını belirtmektedir (Bergen & Pandey, 2006). Pakistan'ın Pencap ve Kuzeybatı Sınır eyaletinde Afgan veya Keşmir sorunlarında en az bir çocuğunu kaybetmiş 140 aileyle yaptığı görüşmelere dayandırdığı çalışmasında Fair, militanların % 25'inden daha azının medreselere katıldığı sonucunu elde etmiştir. Onun bu çalışması da medreseye katılım ya da eğitimsizlikle şiddet arasında iddia edildiği kadar güçlü bir bağ olmadığını göstermektedir (Fair, 2008:10-13). Ahmad ise çalışmasında, Pakistan medreselerinin 150 yıldır sahip oldukları aynı müfredatla geleneksel İslam eğitimi sunduğunu, onların çoğunda militanlığın olmadığını belirtmekte ve haklı olarak medreseler gerçekten batı medyasında yansıtıldığı gibiyse neden aynı medya 1990 öncesinde bunu yazmadığını

sormaktadır (Ahmad, 2004: 114).

Pakistan’da medreselerin yaygınlaşmasında ve aileleri medreselere yönlendiren nedenlerin başında devlet okullarındaki kalitesiz eğitim bulunduğu, sadece düşük gelirli ya da eğitimsiz ailelerin çocuklarını medreselere gönderdikleri ya da medreselerin bazı bölgelerde tek alternatif oldukları için ailelerin zorunlu olarak medreselere yönlendikleri iddiaları sıklıkla dile getirilmektedir (11/9 Komisyon Raporu, 2004; USAID, 2005; Singer, 2001; Hoodbhoy, 1998). Az sayıda yapılan etnografik araştırma sonuçlarına göre ise bu iddiaların aksine, medreselerde farklı ekonomik sınıflardan öğrencilerin de olduğu ortaya konmaktadır. Bu çalışmalara göre diğer nedenler de etken olsa da ailelerin çocuklarını medreselere gönderme nedenlerinin başında onların daha fazla dini eğitim almalarını istemeleri gelmektedir (Cockcroft vd., 2009; Bano, 2007; Candland, 2005).

Medreselere yönelik güvenlik söylemleri bu çalışmaların dışında az da olsa onları eğitsel açıdan değerlendiren ve Pakistan toplumu içerisindeki rollerini ve konumlarını anlamaya çalışan çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bu çalışmalarda da önemli oranda bu kurumlara yöneltilen güvenlik söylemleri iddiaların ve reform çabalarının tartışıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan birini yapan Rahman, çalışmasında Oliver Roy’dan atıfla 11 Eylül saldırılarının faillerinin teknolojik olarak iyi eğitilmiş oldukları ve seküler yaşam sürdüklerine işaret ederek, militanların ihtiyaç duydukları bu teknolojik bilgileri geleneksel medreselerde bulmalarının mümkün olmadığını belirtmektedir. Medreselerin kendi kendilerine militan olmadıklarını, onların geleneksel yapılarının değişmesinde 80’li yıllarda militan yetiştiren ABD ve Pakistan’daki seküler elit yönetimlerin önemli rolü olduğunu söylemektedir (Rahman, 2005). Yine ABD’nin Afgan-Sovyet savaşı sırasında Pakistan medreselerinin geleneksel yapısına verdiği zarara değinen Candland (2005), medreselerin reforme edilip geleneksel rollerine dönmesinin Amerikalı yöneticiler için sadece güvenlikle ilgili stratejik bir konu olmasından dolayı değil, zamanında onların sistemine verdikleri zararların tazmininden dolayı ahlaki bir sorumluluk olduğunu ifade etmektedir. Medreseler üzerindeki reform retoriğini sömürge döneminden itibaren tarihsel olarak ele alan Zaman (1999) ise makalesinde özellikle ulemanın rolüne ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Bağımsızlık sonrası Pakistan’da medreselerden dini âlimlerin de katıldığı komitelerin oluşturulduğunu ve bu komitelerin 1960’ların başında ve 1970’lerin sonunda

medreselerin reformu konusunda hazırladıkları raporları değerlendirmektedir. Söz konusu raporlarda Pakistan'ın İslam'a bağlılığı vurgulanmakta ve medreseler İngiliz Hindistan'ında Müslümanların kimliğini korumadaki ve toplumu bir arada tutmadaki olumlu rollerinden dolayı övülmektedir. Her iki raporda da medreselerdeki eğitimin genel eğitime yaklaştırılmasından bahsedildiğini aktarmaktadır (Zaman, 1999. Bano'nun (2007) çalışması ise özellikle büyük ve iyi yapılanmış medreselerde ilk ve orta kısımda dini derslerin yanında kaliteleri tartışılır olmakla birlikte, modern derslerin de sunulduğunu göstermektedir. Rahman, Pakistan eğitim sisteminde yer alan özel okullar, devlet okulları ve medreselerden oluşan üçlü yapıyı öğretim dilleri açısından incelediği diğer bir çalışmasında, söz konusu yapının aynı zamanda toplumsal sınıfların oluşmasına yol açtığını ve üç farklı dünya görüşüne sahip insan yetiştirdiğini belirtmektedir. Bu yapı içerisindeki medreselerin radikalleşmesinde geleneksel müfredatın etkisinin olmadığını, militan İslami grupların kendi cihadi yazılarını ve dergilerini cami ve medreselerin dışında yayınladıklarını ifade etmektedir (Rahman, 2004).

11 Eylül sonrası Pakistan medreseleri üzerine oluşan literatürde medreseler, uluslar arası ağa sahip "İslami radikal terörist gruplar" ile ilişkili olmak ve Pakistan toplumunda mezhepçi bir mücadeleyi besleyerek istikrarsızlığa neden olmakla itham edildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda muhtemelen iddia edilen terörist tehdidin boyutlarını anlamak için medrese ve öğrenci sayılarına odaklanılmaktadır. Bu iddiaların doğruluğunun saha araştırmalarıyla yeterince test edilmediği ve genellikle belli başlı politik merkezli hazırlanmış raporlara atıf yapılarak tekrarlandığı görülmektedir. Oluşan literatürde Pakistan medreselerini Hint alt kıtasında gelişen medrese geleneğinin bir parçası olarak tarihsel süreçte ele alan, onların toplumsal yapıda oynadıkları olumlu rollere ve eğitim sistemlerini anlamaya yönelik bilgiler sunan az sayıda çalışmaya bulunmaktadır.

3.5.2. Pakistan Medreselerinin Şiddetle İlişkisi

Tarihsel süreçte ele alındığı gibi Hint alt kıtasında medreselerin eğitimsel rollerine ek olarak özellikle sömürge sistemi altında İslam kimliğini korumaya ve bağımsızlığı kazanmaya yönelik sürdürdükleri mücadele, onları doğal olarak savaşın ve siyasetin içine çekmiştir. Pakistan'ın bağımsızlığından sonra bu mücadele yeni kurulan devletin

İslami bir devlet olmasına yönelik olarak devam etmişse de, ülkedeki bazı medreselerin doğrudan savaşın ve şiddetin içine çekilmesi, Sovyetler Birliği'nin Afganistan'ı işgali sırasında gerçekleşmiştir. Bu süreçte bazı medreselerin siyasal amaçlar uğruna nasıl araçsallaştırıldıklarını, uluslararası istihbarat örgütleri tarafından nasıl militanlık ve şiddet olaylarının içine çekildiklerini ve 11 Eylül sonrasında değişen tavırları göstermesi açısından Lal Mescidin hikâyesi oldukça ilgi çekicidir. Tarık Ali bu hikâyeyi şu şekilde anlatmaktadır:⁹⁶

Cihatçı grupların çoğu General Ziya'nın zamanında 1980'lerde doğmuş ve Sovyetlere karşı savaşmışlardı. Bunların Pakistanlı ve batılı istihbarat örgütlerinin melez çocukları olmaları ve devlet himayesine alınmalarının başlangıcı da o zamana denk gelir. Lal mescidin sahibi İmam Mevlana Abdullah'a da bu himaye ile İslamabad'da devlet binalarının çok yakınında kendisine medrese ve mescit yapması için arazi tahsis edildi. Çok geçmeden yapı tamamlandı; kızlar ve erkekler için ayrı ayrı medrese inşa edildi. Bütün bunlar devlet parasıyla yapıldı ve teknik olarak mülkün sahibi devletti. 1980'ler ve 1990'lar boyunca bu kompleks, Afganistan ve Keşmir'e cihada giden gençler için geçiş kampı haline geldi. Abdullah inançlarını hiç gizlememişti. Suudi-Vahhabi yorumunun taraftarıydı ve İran-Irak savaşı sırasında Pakistan'daki Şii kâfirlerin öldürülmesini teşvik etmişti. Abdullah'ın aşırı mezhepçi Şii karşıtı terör gruplarını himayesi, Ekim 1998'de gerçekleşen kendi suikastinin zeminini hazırladı.

Oğulları Abdül Raşid Gazi ve Abdul Aziz, babalarından sonra medreselerin ve mescidin kontrolünü ellerine aldı. Hükümet Abdul Aziz'in Cuma namazı hutbelerini okumasına karar verdi. Onun hutbeleri genellikle el Kaide yanlısı olmakla birlikte, 11 Eylül'ün ardından dili konusunda daha dikkatliydi. Üst düzey memurlar ve askeri yetkililer sık sık Cuma namazlarına katılırlardı. Ancak ordunun ABD baskısı ile Kasım 2004'te Afganistan sınırındaki aşiret bölgelerine başlattığı savaş sonrası, kardeşler ile hükümetin arası açıldı. Hatta emekli bir albayın, ordunun aşiret bölgesindeki savaşını aklayacak bir fetva istemesiyle Abdül Aziz beyninden vurulmuşa döndü. Abdül Aziz bu isteğin aksine, ordunun Müslüman bir halka savaş açmasının haram olduğuna, savaş sırasında ölecek askerin cenaze namazının kılınamayacağına ve ölen kimselerin de şehit sayılacağına yönelik bir fetva yayınladı. Fetva yayınlanmasından birkaç gün içinde 500'den fazla dini âlimin onayını aldı. Pakistan istihbaratı ISI'nın yoğun baskılarına rağmen kardeşler fetvayı geri çekmeyi reddettiler. Hükümetin buna tepkisi sessizlik oldu. Sadece Abdül Aziz'in imamlığına son verildi ve hakkında tutuklama kararı çıkartıldı, ama tutuklanmadı.

Ocak 2007'de kardeşler iç politikaya yoğunlaştılar ve şeriat hukukunun acilen uygulanmasını talep ettiler. Yayınladıkları bildiriye Pakistan'da müziğe ve dansa müsaade

⁹⁶ Söz konusu hikâye adı geçen eserden özetlenerek alınmıştır. (İ.A.)

etmeyeceklerini ve bunlarla ilgisi olan herkesin Hindistan'a gitmesini bildirdiler. Kendi medreselerinin yıkılacağı istihbaratını aldıklarında, siyah burkalarla onlarca kız öğrenciye yakındaki bir çocuk kütüphanesini işgal ettirdiler. Daha sonra kız öğrencileri öfkelerini İslamabad'daki DVD ve CD satan dükkânlara, Çinli kadınlar çalıştıran masaj salonlarına ve genelevine yönelttiler. Bu mekânları bastılar ve masaj salonundan bir Çinli kadın çalışanı kaçıranca mescide getirdiler. Çin hükümetinin uyarısı ile araya giren hükümet yetkilileri, Çinli kadını kurtardılar. Bu durum nedeniyle öfkelenen ve utanan Başkan Müşerref, sorunun çözülmesini istedi. Suudi Arabistan Büyükelçisi mescide giderek kardeşlerle hükümet arasında arabulucu oldu. Kardeşler Büyükelçiden Pakistan'da Suudi Arabistan'daki gibi Şeriat kanunlarının uygulanmasını istediklerini bildirdiler. Arabuluculuk girişimi başarısızlıkla sonuçlanınca, hükümetin B planını devreye soktu. 3 Temmuz'da komandolar mescidin çevresini kuşattı. İçerden açılan bir ateşle bir komando öldü ve buna ek olarak bitişikteki Çevre Bakanlığı ateşe verildi. Güvenlik güçleri aynı gece göz yaşartıcı gaz ve makineli tüfeklerle karşılık verdiler. Süren kuşatma sırasında kardeşlerden Abdül Aziz burka ile kaçmaya çalışırken yakalandı bir hafta sonra serbest bırakılarak köyüne dönmesine izin verildi. 10 Temmuz'da komplese yapılan müdahalede diğer kardeş Abdül Raşit ve en az 100'den fazla öğrenci öldü. Ayrıca 11 asker hayatını kaybetti. Bu olay sonrasında Taliban ve el Kaide liderlerinden Lal Mescid'in intikamının alınacağına dair tehditler geldi (Ali, 2008: 13-18).⁹⁷

Lal mescidi örneğinin de gösterdiği gibi Pakistan'da bazı medreselerde 80'li ve 90'lı yıllar boyunca cihat kültürünün geliştirildiği, siyasi amaçlar için medreselerin açıldığı ve kullanıldığı açıkça anlaşılmaktadır. 11 Eylül sonrası süreçte ise, medreselere karşı tavrın değiştiği ve yeni gelişen dönemde Batının da baskısıyla medreselerin kontrol altına alınmaya çalışıldığı görülmektedir.

Pakistan'da gelişen bu süreçte, çoğu çalışmada şiddetin öznesi olarak sunulan medreseler, bazı durumlarda artık kendileri de şiddete maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Medreselere yönelik şiddet, bazen Lal mescid olayındaki gibi hükümet müdahalesinden, bazen de radikal gruplardan kaynaklanmaktadır. Radikal grupların ve İslami militanların aleyhine konuşan, ya da batılı herhangi bir insiyatifin medreselere yönelik düzenlediği toplantılara katılan (Nimer & Kadayıfçı 2011) bazı medrese liderleri ya tehdit edilmekte

⁹⁷ Pakistan'da bu mescide yaptığımız ziyaret sırasında mescidin yanındaki medresenin yıkıldığı, mescidin ise restore edilerek yeniden faaliyete geçtiği görülmüştür. Mescid ibadethane görevinin yanında içerisinde çevreden gelen çocuklara Kuran öğretimini amaçlayan bir de mektep barındırmaktadır. Mescidin giriş kısmındaki duvarda 2007 yılındaki saldırı sonrasında ve medrese yıkılırken çekilen fotoğraflar sergilenmektedir. Görevli hocalardan aldığımız bilgiye göre literatürde belirtildiğinin aksine Abdulaziz köyünde değildir ve imamlığına devam etmektedir. Bu saldırının sebebini sorduğumuzda Pervez Müşerref'in sekülerleşme politikalarının bir parçası olarak medreselere karşı olduğu ve bunu Lal Mescide saldırarak gösterdiği ifade edilmektedir. Mescidin yanında görevliler için birkaç oda ve Deobandi geleneğine mensup âlimlerin eserlerinin satıldığı bir de kitapçı dükkânı bulunmaktadır.

ya da öldürülmektedir. 16 Nisan 2007’de, Deobandi bir ulema olan Mawlana Hassan Jan, Pakistan Talibanı olarak da bilinen Tehrik-e-Taliban Pakistan (TTP) adlı grubun yöntemini eleştirdiği için öldürülmüştür. Yine 12 Haziran 2009 tarihinde, Lahor’daki Jamia-i Naimiye Medresesinin başkanı olan Birelvi ulemasından Mawlana Sarfrazullah Naeemi, bombalı eylemlerin İslami olmadığına dair fetva verdiği için yine aynı grup tarafından öldürülmüştür (Borchgrevink, 2011).

Pakistan medreselerine şiddet söylemi içerisinde yöneltilen mezhepsel çatışmalara neden olma ya da zemin hazırlama iddiasının, belli derecede gerçeklik payı taşıdığını söylemek mümkündür. Ülkedeki ilk mezhepsel olayların bağımsızlık sonrasında Ahmedilere⁹⁸ karşı başladığı bilinmektedir. Pakistan’ın ilk hükümetinde yer alan ve Ahmedi olan Muhammad Zafrullah Han’ın Dışişleri Bakanı olması ulema tarafından reddedilmiş ve 1953 yılında Ahmedi karşıtı protestolara neden olmuştur. Ulema Ahmedi hareketinin kurucusu olan Gulam Ahmed’in kendisini Mehdi ve Mesih ilan etmesinden dolayı, bu hareketin İslam dışı olduğunu, dolayısıyla Muhammad Zafrullah Han’ın da Müslüman olmadığını ileri sürerek bakanlıktan ayrılmasını talep etmiştir. Ahmediye karşıtlığı, 1974 yılında Zülfikar Ali Butto döneminde anayasada yapılan bir değişiklikle, Ahmedilerin Müslüman olmayan azınlık olarak ilan edilmesiyle sonuçlanmıştır (Irfani, 2004:153; Ali, 2008: 48-52).

Pakistan’da mezhepsel mücadele 1980’li yıllardan itibaren özellikle İran-Irak savaşı boyunca Şii-Sünni karşıtlığı olarak devam etmiştir. Günümüzde de görülen bu mücadelenin yanı sıra ülkede farklı Sünni ekoller arasında da sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Temelde İslam anlayışından kaynaklanan bazı farklılıkların bidat ve şirk olarak değerlendirildiği ve buradan hareketle “öteki” nin kâfir ilan edildiği söylemlere yansımaktadır. Örneğin Birelvi geleneğinin Hz. Peygamber’e yükledikleri anlam ile Veli şahsiyetlere ve onların türbelerine gösterdikleri saygı, bazı Deobandi ya da Ehl-i Hadis temsilcileri tarafından bidat ve şirk olarak değerlendirilmektedir.⁹⁹ Bu mezhepsel mücadele, her ekole yakın radikal silahlı grupların ortaya çıkmasına, bazı medreseler tarafından desteklenmelerine ve bu gruplar üzerinden mücadelenin şiddete

⁹⁸ Diğer adıyla Kadıyanilik olan Ahmediler 19.yüzyılın sonlarında Mirza Gulam Ahmed tarafından Hint alt kıtasında kurulmuş bir dini akımdır. Kurucusu Gulam Ahmed’in kendisini mehdi ve Mesih ilan etmesi nedeniyle Pakistan’da ulema tarafından İslam dışı bir grup olarak değerlendirilmiştir.

⁹⁹ İslamabad’daki Jamia Madinatul’l İlm ve Rawalpindi’deki Jamia Madinatul’l Fezam-e- Macca Medreselerinde yetkililerle yapılan görüşmeler

dönüşmesine yol açmaktadır. Bu şekilde Pakistan'da Deobandi ekolüne¹⁰⁰ bağlı 19, Birelvi ekolüne bağlı 4, Ehli hadis ekolüne bağlı 5, Şii ekolüne bağlı 1 ve Cemaat-i İslami ekolüne bağlı 4 olmak üzere toplam 33 militan gruptan bahsedilmektedir (Rana and Sial, 2012: 83).

Farklı ekollerden medrese liderleri, kendilerine yöneltilen cihat kültürünü ve mezhepsel şiddeti yayma iddialarını reddetmektedir. Bazı temsilciler aralarındaki mezhepsel problemleri ve farklılıkları kabul etmekle birlikte, bunların sömürge döneminden beri İngilizlerin bir oyunu olarak ortaya çıkartıldığını ifade etmektedir. Şii medrese lideri kendilerinin farklı ekolden medrese temsilcileriyle pek çok platformda birlikte çalıştıklarını belirterek Pakistan'daki şiddetin medreselerden veya mezhepsel farklılıklardan dolayı değil, siyasi nedenlerden dolayı meydana geldiğini söylemektedir.¹⁰¹ Bazı medrese liderleri söylemlerinde 11 Eylül sonrası medreselere yöneltilen bu iddiaların asıl amacının İslam karşıtlığı olduğunu, Batıların bu iddialarla İslam'ın savunucusu ve kalesi olan Pakistan medreselerini bitirmek istediklerini vurgulamaktadır.

Borchgrevink'in 2010 yılında Pakistan'da medrese temsilcileriyle yaptığı görüşmelerde de medreselerin haklarındaki iddiaları reddettikleri ve bu durumdan hükümeti sorumlu tuttukları anlaşılmaktadır. Medrese Kurulları Federasyonu, hükümeti silah ve parayla donatılmış militan gruplarla yeterince mücadele etmemek, bu gruplarla ilişkili medreseleri korumak ve bunun yerine ılımlı medreseler üzerinde baskı kurmakla suçlamaktadır. Yine hükümetin mezhebi partileri yasaklamasına rağmen, illegal grupları kapatma konusundaki yetersizliği ve isteksizliği dile getirilmektedir. Federasyon başkanı, bu silahlı gruplara karşı mücadele etmenin ve medreselerin çevrelerinde dağıtılan cihat literatürünün dağıtılmasını durdurmanın yasal olarak hükümetin sorumluluğunda olduğunu, kendilerinin militanlarla ilişkileri tespit edilen medreselerin kayıtlarını sildiklerini belirterek, Lal mescid ile ilişkili medreselerin kayıtlarının

¹⁰⁰ Deobandi ekolü literatürde radikal gruplarla en fazla ilişkilendirilen ve iddialara maruz kalan gruptur. Taliban'ın Afganistan sınırına yakın Pakistan'ın kuzey bögesindeki bu ekole bağlı medreselerden çıkması belki de bunun nedenlerinden birisini oluşturmaktadır. Birşık'a göre (2008) ise Vahhabi anlayışını temsil eden Ehl-i Hadis medreselerinin değil de İngiliz sömürgeciliğine karşı mücadelede hep ön saflarda yer almış Deobandi Medreselerinin şiddetle ilişkilendirilmesi ve bu algının oluşturulması, Pakistan'daki Müslümanlara yönelik İngiltere ve ABD başta olmak üzere batılı devletlerin bilinçli olarak yaptıkları bir planın parçasıdır.

¹⁰¹ Lahor'daki İdara Minhaj-ul-Hussain Medresesini 09.03.2013 tarihindeki ziyaret sırasında Medrese Müdürü Dr. Allama Muhammad Hussain Akbar ile yapılan görüşme

silinmesini buna örnek olarak göstermektedir.¹⁰² Federasyon olarak kendilerinin medreselerin Talibanlaştırılmasına direndiklerini, Pakistan'daki mezhepsel çatışmaları azaltmak için çaba harcadıklarını, kan dökmeyi ve şiddet eylemlerini kınayan vaazlar verdiklerini belirtmektedir. Ancak hükümetin sorumluluklarını yerine getirmediğini ve medreselere güvenmediğini ifade etmektedir (Borchgrevink, 2011).

3.5.3. Pakistan Eğitim Sisteminde Medreselerin Yeri ve Sayısı

Devlet okulları ve özel okullar ile Pakistan eğitim sistemini oluşturan medreselerin bu yapı içerisinde kurum ve öğrenci sayısı itibarıyla ne kadar bir orana sahip olduğu konusunda birbirinden oldukça farklı rakamlar söz konusudur. Literatürde genellikle yer alan medrese ve kayıtlı öğrenci sayısının eğitim sistemi içerisindeki oranı hakkında % 1 ile % 33 arasında değişen tahminler yer almaktadır. Bu konuda 11 Eylül sonrası sıklıkla atıf yapılan ilk çalışma Uluslararası Kriz Grubunun 2002 yılındaki raporudur. Bu raporda medreselerde, okul çağındaki tüm çocukların % 33'ünün eğitim gördüğü bildirilmiştir (ICG, 2002:2). Dünya Bankasının Pakistan'daki medreselere kayıt olma oranı üzerine 2005 yılında yayınladığı raporda ise aynı oran % 1'den daha az olarak gösterilmiş ve Uluslararası Kriz Grubunun 2002'deki raporu çürütülmüştür (Andrabi, vd, 2005). Bunun üzerine aynı grup, bu oranın teknik bir hatadan dolayı % 3 olması gerekirken, % 33 olarak yazıldığını ifade ederek düzeltmiştir.

Medrese sayısındaki farklılıklara paralel olarak medreselerdeki öğrenci sayıları ve oranları da çeşitlilik göstermektedir. Medreselerdeki öğrenci sayısı tahminleri yarım milyonla iki milyon arasında değişmektedir (Borchgrevink, 2011). Hem öğrenci sayılarındaki hem de oranlardaki bu geniş dağılım medreselere ilişkin en temel bilgilerde dahi sağlam bilgiye sahip olunamadığını göstermektedir. Bu durumun Pakistan'daki medreselerin sayısının tam olarak bilinmemesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Beş medrese kuruluna bağlı medreselerle birlikte, herhangi bir kurula bağlı olmayan medreselerin varlığı ve hangi okulların medrese olarak kabul edileceği konusundaki farklı yaklaşımlar, bu kurumlar ve kayıtlı öğrenci oranlarında farklı verilere yol açmaktadır.

¹⁰² Sözü edilen Jamia Feridiyye'ye 06.03.2013 tarihinde yaptığımız ziyarette medresenin isim değiştirilerek Jamia Uloomul Islamia Al Faridia adıyla yeniden Deobandi medrese kuruluna kaydolduğu bildirilmiştir.

Pakistan’da medrese sayısına ilişkin çelişkili bilgiler sadece bilimsel araştırma raporlarında ya da çalışmalarda değil, devletin farklı birimlerine göre de değişebilmektedir. Eğitim Planlama ve Yönetimi Akademisinin (AEPAM) 2010-2011 öğretim yılına ilişkin hazırladığı Pakistan eğitim istatistikleri raporunda, ülkede toplam 12,910 medresenin bulunduğu bildirilmektedir. Bu medreselerin 378’inin (% 3) kamu sektöründe, 12,532’sinin (% 97) ise özel sektörde yer aldığı gösterilmektedir (AEPAM, 2011:39). Ancak bu verilerin güncel olmadığı ve medreseler konusunda yeterli bilgiye sahip olunmadığı anlaşılmaktadır.

Öncelikle Pakistan’da kamu sektöründe devlet tarafından kurulan ve işletilen medreselerin sadece 2001 sonrası reform sürecinde Karaçi, İslamabad ve Sukur’da açılan üç model medreseden ibaret olduğu bilinmekte ve Pakistan Medrese Eğitim Kurulu tarafından da bu durum dile getirilmektedir.¹⁰³ Bunların dışındaki tüm medreseler çeşitli İslami ekollerin açtığı, devletten bağımsız medreselerdir. 378 adet gösterilen kamu medreselerinin ne olduğu sorusu söz konusu raporu hazırlayan yetkililer tarafından cevapsız bırakılmıştır.¹⁰⁴ Muhtemelen bu sayı 2002-2005 yılları arasında yürütülen medrese reform sürecinde Pakistan Medrese Eğitim Kuruluna kaydolarak az miktarda da olsa devletten finansal destek alan medreselerin sayısını göstermektedir.¹⁰⁵ Ancak tüm bu medreseler tamamen kendi medrese kurullarına bağlı özel sektör medreseleridir. Yok denecek kadar az devlet yardımı almaktan başka, bağımsızlık anlamında diğer medreselerle herhangi bir farklarının olmadığı bu medrese yetkililerince dile getirilmektedir.¹⁰⁶

Söz konusu raporun Pakistan’daki toplam medrese sayısı olarak verdiği 12,910 verisi de oldukça eski olduğu anlaşılmaktadır. Bu konudaki daha güncel ve muhtemelen gerçeğe yakın veriye Din İşleri Bakanlığının internet sayfasından ulaşmak mümkündür. Bu sayfada Bakanlığın bünyesinde özerk bir kurul olan Medrese Eğitim Kuruluna

¹⁰³ Pakistan Medrese Eğitim Kurulu Başkanı Riaz Ahmed Ranjha ile 19.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

¹⁰⁴ Yasir İrfan ile 19.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

¹⁰⁵ Din İşleri Bakanlığı yetkililerden sağlanan belgelere göre 2002-2007 yılları arasındaki 5 yılı kapsayan bu reform programı sürecinde toplam 432 medresenin kaydolarak bu şekilde devletten finansal destek aldığı görülmektedir.

¹⁰⁶ İslamabad’da bulunan ve 2005 yılı öncesinde başlatılan Medrese Reform Programı kapsamında başvurarak devletten az miktarda finansal destek alan bu medreselerden Jamia Tafheem-ul-Quran, Madrasa Darul Uloom Jamia Naemia ve Jamia Irfan-ul-Quran ziyaret edilmiştir.

31.03.2012 tarihi itibariyle 21,402 medresenin kayıtlı olduğu görülmektedir (<http://www.mora.gov.pk/> erişim tarihi: 28/03/2013).¹⁰⁷

Pakistan'daki toplam eğitim kurumu sayısı ve Din İşleri Bakanlığının sayfasındaki kayıtlı medrese sayısı dikkate alındığında, medreselerin toplam eğitim kurumu sayısına oranı % 7,66 olarak bulunmaktadır.¹⁰⁸ Yine aynı raporda yer alan Pakistan'daki eğitim kurumlarına kayıtlı yaklaşık 41 milyon öğrencinin yaklaşık 2 milyonu medreselerde okumaktadır.¹⁰⁹ Bu durumda medreselere kayıtlı öğrencilerin, toplam öğrenci sayısına oranını yaklaşık % 5 olarak tahmin etmek mümkündür.

Ancak gerek medrese sayısına gerekse de medreselerde okuyan öğrenci sayısına tam olarak ulaşmak mümkün gözükmemektedir. Bu durumda herhangi bir medrese kuruluna kayıtlı olmayan medreselerin varlığı ve farklı ekollere bağlı medrese kurullarının politik bir konu gibi görünen medrese sayısını korkudan veya rekabetten dolayı farklı yansıtma ihtimali neden olmaktadır (Leirvik, 2008). Medrese kurulları temsilcilerine kendilerine bağlı medrese sayısını sorduğumuzda, temsilcilerin yaklaşık olarak verdikleri rakamlara göre, Deobandi medrese kuruluna bağlı 16 bin, Birelvi medrese kuruluna bağlı 6 bin, Ehli Hadis medrese kuruluna bağlı 5 bin, Cemaat-i İslami medrese kuruluna bağlı 500 ve Şii medrese kuruluna bağlı 700 medrese bulunmaktadır.¹¹⁰ Bildirilen rakamlar toplandığında sadece kurullara kayıtlı medrese sayısının toplamının 28,200 olduğu görülmektedir. Kayıtsız medreseler ile Pakistan'daki medrese sayısının 30 ile 40 bin arasında olduğunu tahmin etmek mümkündür.

3.5.4. Pakistan Medreselerinin Toplum İçerisindeki Fonksiyonları

Devletin herhangi bir desteği ve denetimi olmaksızın çeşitli İslami gruplar ve ekoller tarafından açılan medreseler, tarihsel süreçte Hint alt kıtasında İslam'ın Ortodoks geleneğinin korunmasında önemli rol oynamışlardır. Bu rollerine ek olarak bu kurumlar

¹⁰⁷ Eğitim istatistiklerini hazırlayan yetkiliye Din İşleri Bakanlığı tarafından internet sayfasında sunulan kayıtlı medrese sayısına ilişkin veriyi gösterdiğimizde, bunun kendileri için çok faydalı olduğunu ifade ederek teşekkür etti. Bu durum Pakistan'da devlet kurumları arasında iletişimin ve eğitim konusundaki istatistiklerin güvenilirliğinin ne kadar yetersiz olduğunu göstermektedir.

¹⁰⁸ Eğitim Bakanlığı biriminin 2010-2011 yılı için hazırladığı istatistik raporunda yer alan Pakistan'daki toplam yaklaşık 270,825 eğitim kurumuna her iki birimin bildirdiği medrese sayısındaki fark olan 8,492 eklendiğinde Pakistan'daki toplam eğitim kurumu sayısı 279,317 olmaktadır. Bu yeni sayının Din İşleri Bakanlığının bildirdiği medrese sayısına oranı alındığında medreselerin Pakistan eğitim sistemi içerisindeki kurumsal oranı % 7,66 olarak bulunmuştur.

¹⁰⁹ Medrese Kurulları yetkilileriyle yapılan görüşmelerde bu kurumlarda 2 milyondan fazla öğrenci okutulduğu ifade edilmiştir.

¹¹⁰ Medrese kurul temsilcileriyle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler

Pakistan toplumunda başta din eğitimi ve din hizmetleri alanında olmak üzere pek çok alanda önemli roller üstlenmeye devam etmektedir. Medreselerin toplum içerisindeki merkezi rolünün, devletin kamu hizmetlerini sunmadaki yetersizliğiyle birlikte, kuruluştan itibaren içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevresinin desteğini almasından ve onunla bütünleşmesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Öncelikli olarak nüfusun yaklaşık % 97'sinin Müslüman olduğu Pakistan'da devletin din hizmetlerini sunma, denetleme ya da finanse etme konusundaki fonksiyonları yok denecek kadar azdır. Federal düzeyde yer alan Din İşleri Bakanlığı'nın temel fonksiyonu, hac işlerinin organizasyonundan ibarettir. Eyalet düzeyinde ise din işleri ve vakıflara yönelik hükümet birimleri bulunmaktadır. Bu birimler federal bakanlıkla birlikte yürüttükleri hac işlerine ek olarak, özellikle kendi bölgelerindeki tarihi cami ve önemli dini şahsiyetlere ait türbelerin bakım ve hizmetlerinden sorumludur. Eyaletlerde bu birimlere bağlı Pakistan genelinde yaklaşık 400 cami, mescid ve türbe yer almaktadır. Din İşleri Bakanlığının ve eyalet din işleri birimlerinin din hizmetlerine yönelik bu fonksiyonlarından başka herhangi bir rolleri bulunmamaktadır.¹¹¹

Pakistan'da din hizmetleri alanında devletin sınırlı rolünden dolayı, bu hizmetlerin neredeyse tamamı, İslami ekollere bağlı medreseler tarafından karşılanmaktadır. Her bir medrese küçük veya büyük cami işlevi gören bir mekân bünyesinde bulundurduğu için, aynı zamanda çevredeki halka namaz vakitlerinde ibadethane işlevi de görmektedir. Bu ibadethanelerdeki imam ve hatipler o medrese mensupları arasından birisi olmaktadır. Medreselerin bünyesinde yer alan camiler, aynı zamanda bir yaygın din eğitimi merkezi olarak kullanılmaktadır. Namaz vakitlerinde camiye gelen halk, namaz sonrasında hatiplerin etrafında halkalar oluşturmakta ve onların yaptığı dini sohbetleri dinlemektedir. Özellikle şehir merkezlerindeki medrese bünyesinden ayrı cami ve mescitlerde de Tebliğ Cemaati gibi dini grupların mensuplarınca aynı şekilde namazlardan sonra sohbet halkaları oluşturulmaktadır.¹¹² Namaz ve dini sohbetlerin dışında, evlilik töreni, cenaze töreni, mevlid ve diğer dini törenleri organize etmede medreselerin ve ulemanın toplum içerisindeki belirleyici bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır.

¹¹¹ Din İşleri Bakanlığı Genel Sekreteri Malik Amanat Rasul ile 18.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

¹¹² İslamabad merkezde yer alan Babü'l İslam Mescidinde katıldığımız bir sohbet halkasında, Tebliğ Cemaatinden bir hatip tarafından ikinci namazından sonra başlatılan dini sohbet akşam namazına kadar devam etti. İkinci namazından sonra gönüllü olarak insanlar bu sohbet halkasına katıldılar ve dikkatli bir şekilde sohbeti dinlediler.

Pakistan’da medreseler din hizmetlerini sunmanın yanı sıra, temel amaçları olan İslam eğitimi sağlamada merkezi bir role sahiptir. Genel eğitim sistemi içerisinde yer alan ve oldukça yüzeysel bir içeriğe sahip olan İslamiyet derslerinin dışında, çocuklarının din eğitimi almasını isteyen aileler için devletin sunduğu herhangi bir başka seçenek bulunmamaktadır. Bu durumda Pakistan toplumu için din hizmetlerinde olduğu gibi İslam eğitiminde de merkez medreseler olmaktadır. Bireylerin ve toplumun din eğitimi ihtiyacı bu kurumlar sayesinde karşılanmaktadır. Ayrıca Pakistan’daki çoğu medresenin kızlara yönelik ayrı şubeleri bulunduğu, medrese temsilcileri tarafından ifade edilmektedir. Medreselerin toplumdaki genel okullara kızlarını göndermek istemeyen ailelere seçenek oluşturmak için bu şubeleri açtıkları belirtilmektedir. Böylece medreselerin aynı zamanda ülkede kızların okullaşmalarına da katkı sundukları görülmektedir.

Ülkenin en ücra yerlerine kadar kurulan medreseler devlet tarafından ihmal edilmiş geniş bir nüfusa eğitim ve sosyal hareketlilik imkanı sağlamaktadır (Ahmad, 2004:109). Devletin eğitim hizmetini sunmadaki yetersizliği sadece uzak kırsal alanlarda değil başkent İslamabad’ın kenar mahallelerinde dahi görülebilmektedir. Böyle bir mekânda kurulan Jamia Darul Huda medresesi¹¹³ hiçbir devlet eğitim kurumunun olmadığı yerde, çevresindeki çocuklara eğitim imkânı sağlamaktadır. Bu şekilde Pakistan toplumunda eğitimin ve okuryazarlığın yaygınlaşmasında da medreselerin önemli katkılarının olduğu anlaşılmaktadır.

Pakistan’da bazı büyük medreseler Kuran, tefsir ve hadis gibi İslami ilimlerin yanında modern eğitimin de sunulduğu ve eyalet eğitim birimlerine bağlı özel okullar kurmaya başlamıştır. Bu okulların ücretleri benzer diğer özel okullara göre oldukça daha düşüktür. Deobandi ve Ehli hadis ekolünün bu konuda ön plana çıktığı bildirilmektedir (Rahman, 2009: 67). Buna benzer bir özel kolej, Jamia Ashrafia tarafından Lahor’da açılmıştır. Kızlara yönelik açılan bu kolejin, daha çok İslami bir ortamda çocuklarını okutmak isteyen yurt dışındaki Pakistan kökenli ailelere hitap ettiği medrese yetkililerince bildirilmektedir.¹¹⁴

Pakistan’da pek çok medrese, içinde bulunduğu topluma eğitim ve din hizmetleri

¹¹³ İslamabad’da bulunan Jamia Darul Huda Medresesine 06.03.2013 tarihinde gerçekleştirilen ziyaret sırasında Medrese Müdürü Mufti Abdussalam Muhammad ile yapılan görüşme

¹¹⁴ Lahor’daki Jamia Ashrafia Medresesine 07.03.2013 tarihinde gerçekleştirilen ziyaret sırasında M. Hanif Khurram ile yapılan görüşme

sunmanın yanı sıra başta sağlık olmak üzere yoksul insanlara yönelik çeşitli refah programları yürütmektedir. Orta ve büyük çoğu medrese, başta kendi öğrencileri ve kadroları için olmak üzere çevredeki yoksul vatandaşlara sağlık hizmetleri sunmaktadır. Bu ihtiyacın temelinde de yine devletin yeterince sağlık hizmeti sunamaması belirtilmektedir. İslamabad'da orta büyüklükteki Jamia Tafheem-ul-Quran medresesi, bünyesinde yatılı bir doktor bulundurmakta ve bu doktor öğrenci, personel ve çevre sakinlerine ilk sağlık hizmetleri sunmaktadır.¹¹⁵ İslamabad'daki diğer orta büyüklükteki medrese olan Jamia Darul Huda ise henüz binalaşmasını tamamlayamamış olsa da, çevrede herhangi bir sağlık birimi bulunmadığından dolayı medresenin giriş katında bir klinik açmak durumunda kalmıştır. Bazı temel tıp aletlerinin de yer aldığı bu klinikte ücretlerinin medrese tarafından karşılandığı iki doktor çalışmaktadır. Özellikle medrese öğrencileri ile birlikte çevredeki yoksul kimselere ücretsiz temel sağlık hizmeti sunan klinikte, 20'ye yakın basit tahlilin yapılabildiği bir laboratuvar ve bazı temel ilaçların yer aldığı bir eczane de bulunmaktadır. Eczanedeki ilaçlar bağış yoluyla gelmekte ya da medrese tarafından satın alınarak tedarik edilmektedir. Yoksullar bu ilaçları ücretsiz olarak alabilmektedir.¹¹⁶ Jamia Binoria, Jamia Farooqia, gibi pek çok büyük medrese hastane, tıp merkezi ve ambulans hizmetlerini kendi öğrenci ve personelleriyle birlikte çevrelerindeki toplumun hizmetine sunmaktadır (Rahman, 2009). Ayrıca Lahor'daki Jamia Naimiyya gibi bazı medreseler de, üniversitelerle işbirliği yaparak dikişçilik, aşçılık gibi çeşitli kurslar düzenleyerek insanların meslek edinmelerine yardım etmektedir.

Medreselerin Pakistan toplumunda üstlendikleri rollerden birisi de çevrelerindeki insanların karşılaştıkları ihtilaflarda ve sosyal problemlerde uzlaştırıcı rol üstlenmeleridir. Özellikle Belucistan ve Kuzeybatı Sınır Eyaleti gibi yerlerde halk karmaşık, maliyetli ve uzun mahkeme süreci yerine, mensubu oldukları kendi ekollerine bağlı medrese liderlerine başvurarak onlardan aralarındaki problem ve ihtilafları Kuran ve sünnete uygun olarak çözmelerini talep etmektedir (Rahman, 2009:69). Böylece medreselerin aynı zamanda danışma ve uzlaştırma merkezi fonksiyonunu da üstlendikleri anlaşılmaktadır.

¹¹⁵ Jamia Tafheem-ul-Quran Medresesine 20.03.2013 tarihinde gerçekleştirilen ziyaret sırasında Medrese Müdürü Qari Muhammad Ayup Anwar Alvi ile yapılan görüşme

¹¹⁶ Jamia Darul Huda Medresesine 06.03.2013 tarihinde gerçekleştirilen ziyaret sırasında Medrese Müdürü Mufti Abdussalam Muhammad ile yapılan görüşme

3.5.5. Pakistan Medreselerinin Finansmanı

Pakistan medreselerinin finans kaynağı öncelikli olarak kendi topluluklarından zekât, sadaka ve hayrat gibi bağışlardan oluşmaktadır. Medreselere en büyük yardım çevrelerindeki dini duyarlılığı yüksek insanlardan gelmektedir. Bazı medrese mensupları ise merkezlerde insanlardan kendilerine yardım etmelerini isteyerek el ilanları ve broşürler dağıtmakta ve makbuz karşılığı yardım toplamaktadır. Karaçi'deki Jamia Banoria gibi bazı büyük medreselerin ise sahip oldukları vakıflar aracılığıyla restoran, düğün salonu ve alışveriş merkezleri işlettikleri ve buralardan finansal gelir elde ettikleri bilinmektedir. Temelde ücretsiz eğitim sunan medreselerin bazıları ise son zamanlarda durumu iyi olan öğrenci ailelerinden bir miktar para talep etmektedir (Rahman, 2009: 62-63). Medreseler devlette yardım kuruluşu olarak kayıtlı olduklarından dolayı vergiden muaf tutulmaktadır (Ahmad, 2004:105).

Bununla birlikte Pakistan'daki medreselerin dış ülkelerden destek aldıklarına yönelik yaygın iddia bulunmaktadır. Bu iddialara göre Sünni medreseler Suudi Arabistan, Şii medreseler ise İran'dan finansal destek sağlamaktadır (ICG, 2005: 11; Rahman, 2008; Saleem, 2009: 96-98; Chandran, 2003). Hatta bu dış desteklerden dolayı medreselerin devlet kontrolüne ve finansal olarak bağlılığa karşı oldukları, bu sayede reform programlarına karşı direnebildikleri ve hesaplarını devlet incelemesine açmadıkları ifade edilmektedir (Borchgrevink, 2011: 13).

Bu soruyu yönelttiğimiz farklı ekollere bağlı medrese temsilcileri ise dış yardım aldıklarını reddetmektedir. Ayrıca onlar Pakistan devletinden veya herhangi bir yabancı devletten para almaya karşı olduklarını ifade etmektedir. Herhangi bir hükümet veya kuruluşun para verdiğinde kendilerine baskı yapacağını ve kendi isteklerini dayatacağını belirterek, bunun medreselerin özerkliğine zarar vereceğini söylemektedir. Bununla birlikte Şii medrese temsilcisi, kendi İslam anlayışlarında yer alan kişilerin kazançlarından beşte bir oranında alınan "humus"un İran, Irak gibi Şii nüfusuna sahip her ülkede toplandığını ve bu kaynaktan dünyanın her yerindeki Şii kurumlara pay aktarıldığını kabul etmektedir. Ancak kendilerinin Pakistan'daki Şii nüfustan topladıkları humus destekleriyle ihtiyaçlarını karşıladıklarını ifade etmektedir. Doğrudan bir İran devlet yardımından ise bahsetmemektedir.¹¹⁷ Ehl-i Hadis temsilcisi

¹¹⁷ Dr. Allama Muhammad Hussain Akbar ile 09.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

ise Suudi Arabistan'ın Mekke şehrindeki "Rabita al-Alam al-Islami" adlı sivil merkezden sadece Pakistan'daki Sünni medrese ve camilere değil, tüm dünyadaki Sünni kurumlara finansal desteğin verildiğini ifade etmekte, ancak o da kendilerine Suudi Arabistan'dan sağlanan herhangi bir devlet yardımının olmadığını belirtmektedir.¹¹⁸ Pakistan'da Medreselerin finanslarına dair herhangi bir denetleme mekanizması olmadığı için finans kaynaklarını ve yabancı yardımı tam olarak temellendirmek ve miktarını söylemek mümkün gözükmemektedir.

3.5.6. Pakistan Medrese Eğitim Sisteminde Yönetmel Yapılanma

Pakistan medrese eğitim sisteminin yönetmel yapılanmasının başında ülkede bulunan farklı İslami ekoller tarafından kurulmuş "Wafaq" adı verilen medrese eğitim kurulları yer almaktadır. Zengin bir İslam yorumu çeşitliliğine sahip olan Pakistan'da, müslümanların % 80'ini oluşturan Sünnilere ait dört ve geri kalanını oluşturan Şii'lere ait bir olmak üzere toplam beş medrese kurulu bulunmaktadır. Sünni medrese kurulları Deobandi, Ehli Hadis, Birelvi ve Cemaat-i İslami ekollerine aittir. Pakistan'daki medreselerin % 95'ini (MORA, 2011) kendi çatıları altında toplayan bu beş kurul, bağlı oldukları mezhep ve dini grup ile kuruldukları merkez ve tarihleri tablo 3.4'deki gibidir:

Tablo 3.4
Pakistan Medrese Eğitim Kurulları

Medrese Kurulu (Wafaq)	Mezhep	Dini Grup	Kuruluş Tarihi	Merkez
Wafaq-ul Madaris el- Arabiyya	Sünni	Deobandi	1959	Multan
Tanzim-ul Medaris Ehli Sunnet vel Cemaat	Sünni	Birelvi	1960	Lahora
Wafaq-ul Madaris el Selefiyye	Sünni	Ehl-i Hadis	1955	Faisalabad
Rabita-ul Madaris el İslamiyye	Sünni İslamist	Cemaat-i İslami	1983	Lahor
Wafaq-ul Madaris el- Şia	Şii	Caferi, On iki İmam	1959	Lahor

Kaynak: Afzal, 2011: 53

Wafaq-ul Madaris el- Arabiyya, Pakistan'da nüfus bakımından ikinci büyük Sünni grup olan Deobandi ekolü tarafından 1959'da Multan'da kurulmuştur. Ülkedeki medreselerin yaklaşık % 70'ine sahip olan bu kurulun temelini oluşturan Deobandi hareketi, 1867 yılında İngilizlerin ülkeye hâkim olması ve Müslümanlar üzerindeki baskılarına karşı

¹¹⁸ Lahor'daki Jamia Umer Bin Abdul Aziz ve Darul Aloom Al- Muhammadia Medreselerine 09.03.2013 tarihinde yapılan ziyaretler sırasında Hafız Zubair Ahmed Zaheer ile yapılan görüşme

olarak Muhammed Kasım Nanevtevi (1833-1877) ve Reşîd Ahmed Gangûhî'nin (1829-1905) öncülüğünde Hindistan'ın Deoband kasabasında kurulan Dârululûm-ı Deoband adlı medrese ile başlamıştır. Hanefiliği takip eden bu hareket, Güney Asya Sünni geleneği içerisinde en önemli ekolü oluşturmaktadır (Metcalf, 1978:30; Zaman, 1999). Bu kurula bağlı başlıca medreseler Karaçi'deki Darul Uloom ve Jamia Binoria, Multan'daki Jamia Khir ul Medaris, Lahor'daki Jamia Ashrafiya ve Faisalabad'daki Jamia İmdadiya'dır (Afzal, 2011: 54).

Tanzim-ul Medaris Ehli Sünnet vel Cemaat, Pakistan'daki en büyük Sünni grup olan Birelvi geleneği tarafından 1960 yılında Lahor'da kurulmuştur. Fıkıhta Deobandiler gibi hanefi mezhebini takip eden bu ekol, 19. yüzyılın sonlarında Hindistan'da Ahmed Rıza Han Birelvi'nin (1865-1921) görüşleri sonucu oluşmaya başlamıştır. Birelviler aynı zamanda Pakistan folk geleneğini de içeren sufi-tasavvufi İslam anlayışını benimsemişlerdir (Saleem, 2009; 36; Fair, 2008: 58; Birişik, 2004). Ayrıca onlar Deobandi geleneğinden farklı olarak siyasi anlamda İngiliz idaresine karşı çıkmamışlardır (Fazlurrahman, 2010:104). Bu kurula ait büyük medreselerden bazıları Lahor'daki Jamia Naimiye ve Tehrik Minjahul Quran, Bhera'daki Jamia Mohammadia Ghausia, Karaçi'deki Dawat-i Islami, Sahiwal'daki Jamia Faradia'dır (Afzal, 2011: 55-56).

Wafaq-ul Madaris el Selefiyye ülkedeki diğer bir Sünni ekol olan Ehl-i Hadis tarafından 1955 yılında Faisalabad'da kurulmuştur. Ehl-i Hadis hareketi, Mevlana Nezir Hüseyin Dihlevi'nin (1805-1902) görüşleri etrafında şekillenmiş, Kuran ve sünneti esas alarak, her türlü fıkhi mezhepler ile bidat ve hurafe içerisinde olduklarını söyledikleri tasavvufi oluşumları reddeden Suudi Arabistan'ın Vahhabi anlayışı çizgisindeki bir harekettir (Saleem, 2009: 37; Fair, 2008:58).

1983 yılında Lahor'da kurulan Rabita-ul Madaris el İslamiyye, Pakistan'ın en etkili İslamcı düşünürlerinden biri olan Ebu'l- Alâ Mevdûdî'nin (1903-1979) önderliğinde 1941 yılında siyasal bir parti olarak ortaya çıkan Cemaat-il İslami'ye ait medrese kurulumudur. İslamın geleneksel ulemanın fiilen sınırlandırdığı beş esastan ibaret bir din olmayıp hayatın tamamını kuşatan bir hayat tarzı olduğu anlayışına sahip olan bu ekol (Fazlurrahman, 2010:192), modern ideolojilerden destek alarak adaletli ve ahlaklı bir İslam devleti kurarak bozulma ve yozlaşmayla savaşmayı amaçlayan İslam

dünyasındaki Müslüman Kardeşler çizgisindeki İslamcı, yenilenmeci, panislamist bir harekettir (Cohen, 2004:164; Riaz, 2008:7-8; Fair, 2008:59).

Wafaq-ul Madaris el- Şia Pakistan Müslümanlarının yaklaşık % 20'sini temsil eden Şiiler tarafından 1959 yılında Lahor'da kurulmuştur. Ülkedeki Şiilerin çoğunluğu On iki imam kolunu ve Caferiliği takip ederken azınlığı ise İsmailiyye ve Bohra kollarından oluşmaktadır (Fair, 2008:60; Saleem, 2009:38-39). Başlıca Şii medreseleri Lahor'daki Hoza İlmia Jamia ul Muntazar, Idara Minhaj-ul-Hussain ve Jamia İmamia Kerbala Gama Shah, Karaçi'deki Jamia İlmiye, Jalalpur'daki Madrasa Muhammadia'dır (Afzal, 2011:55).

Medrese kurulları kendilerine bağlı olan medreselerdeki eğitim uygulamalarının standartlaşmasını ve belli bir düzen içerisinde yürütülmesini sağlamaktadır. Bunun için kendi İslam anlayışlarına uygun olarak müfredatları ve okutulacak kitapları belirleme, medreselerin kayıtlarını tutma, sınavlarını ve mezuniyet belgelerini düzenleme ve bağlı oldukları medreseleri teftiş etme, bu kurulların temel görevlerini oluşturmaktadır. Pakistan hükümeti medreselerle ilişkilerini bu kurullar aracılığıyla sürdürmektedir. 1985 yılında kabul edilen yasayla bu kurullar hükümet tarafından tanınmış ve bu kurulların ders-i nizami sonrasında verdikleri diploma, yüksek öğretim komisyonu tarafından Arapça ve İslami çalışmalar alanlarında master derecesine denk sayılmıştır.

Bu kurullar kendilerine bağlı medreselerin müdürlerinden oluşan belli bir sayıda üyeye sahiptir. Üye sayısı kurullara bağlı medrese sayısının büyüklüğüne göre değişmektedir. Örneğin en fazla medrese sayısına sahip olan Wafaq-ul Madaris el- Arabiyya'da yaklaşık 700 üye bulunmaktadır. Her bir kurul aynı zamanda daha az üyeli müfredat komisyonu, sınav komisyonu, yönetim kurulu gibi alt birimleri içermektedir. Kurulların belirlenmiş bir periyotta toplanmaktan ziyade, oluşan gündeme göre toplandıkları ifade edilmektedir. Kurul başkanları genel olarak üye medreseler arasındaki büyük ve köklü medrese başkanlarından, eğitim ve kıdem itibarıyla öne çıkan isimler arasından seçilmektedir. Kurulların ülke içerisinde teşkilatlanması yoktur. Üye medreselerin her birisi bu kurulların temsilcisi konumundadır. Medrese Eğitim Kurulları kendilerine kayıtlı medreselerden, düzenledikleri kurul sınavları için belli bir ücret alarak finansman sağlamaktadır.¹¹⁹

¹¹⁹ Medrese Eğitim Kurulları hakkındaki bilgiler temsilcileriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Pakistan’da yer alan İslami ekollere ait bu beş kurul, özellikle 11 Eylül sonrası süreçte medreselere yöneltilen iddialara ve reform teşebbüslerine karşı ortak hareket etmek, aralarında koordineyi sağlamak üzere 2003 yılında Medrese Kurulları Federasyonunu (Ittehad e Tanzeemat Madaris-i- Deeniya) kurmuşlardır (Fair, 2008:82). Bu federasyon bu beş kurulun temsilcilerinden oluşmakta ve aralarından biri federasyonun sekreterliğini yürütmektedir.

Pakistan’da medrese eğitim sisteminin yönetsel yapılanmasında kurullardan sonra medrese yönetimleri gelmektedir. Orta ve küçük medreselerde yönetim genel olarak “muhtemim” olarak adlandırılan bir başkan/müdür ve daha çok medresenin işleyişinde muhtemime yardım eden “nazım”lardan oluşmaktadır. Medreselerin büyüklüğüne göre yönetimleri de çeşitlenmektedir. Büyük medreselerde yardımcı muhtemimler ve nazım sayısı artarken halkla ilişkiler, öğrenci işleri, muhasebe, yayın birimi gibi farklı işler için ayrı görevliler de bulunmaktadır.

Medreselerin açılması sürecinde devletin herhangi bir kontrolü ve denetimi yoktur. Medresenin kurucusu benimsediği İslami ekole göre Medrese Eğitim Kuruluna başvurarak medresesini kaydettirmektedir. Medreseler eğer bir dini hareketin veya büyük bir medresenin bir şubesi olarak açılıyorsa, bu hareket tarafından kendi mezun öğrencilerinden birisi bu medreseye muhtemim/müdür olarak tayin edilmektedir.¹²⁰ Bunlardan daha yaygını ise medrese mezununun ihtiyaç duyulan bir yerde halkı organize ederek kendi medresesini kurmasıdır. Daha ziyade bir cami çevresinde oluşturulan bu yapı, öncelikle caminin cemaatinden yararlanmaktadır. Bu medrese babadan oğula geçen bir yöntemle birkaç kuşak sonra büyüyüp gelişmektedir. Bu geçiş yöntemi eleştirilse de çocukların medreselerin kuruluş sürecinde babalarına yardım etmeleri ve onlarla birlikte rol almaları dışarıdan birine göre daha uygun oldukları düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

3.5.7. Medrese Eğitim Sisteminde Öğrenci ve Öğretmen

Pakistan’da medreselerin eğitim, yemek, yurt ve kitap gibi ihtiyaçları ücretsiz olarak karşılaması, özellikle yoksul ailelerin çocukları için önemli bir tercih nedeni olmaktadır. Pakistan toplumunda dinin ve medreselerin rollerine paralel olarak, medrese

¹²⁰ Örneğin Birelvi geleneğinden Davatü’l İslami hareketine bağlı olarak İslamabad’da kurulan Jamia Madinatü’l İlm Medresesinin müdürü bu hareketin Karaçideki merkezi tarafından atanmıştır.

öğrencilerine geniş bir istihdam alanı sağlanmaktadır. Medreselerin yetiştirdikleri öğrenciler başta din hizmetleri ve kendi medreselerinde istihdam edilmekle birlikte, askeriyede hatip, İslami bankalarda danışman, diğer okullar ve üniversitelerde Arapça ve İslamiyat dersleri öğretmenliği gibi farklı alanlarda da görev alabilmektedir. Ayrıca pek çok medrese mezunu da Pakistan dışında farklı ülkelerdeki Müslümanlara yönelik din hizmetleri alanında çalışmaktadır. Geniş çalışma alanlarından dolayı medrese mezunları için önemli bir işsizlik probleminin olmadığı, bu açıdan durumlarının seküler okul mezunlarına göre daha iyi olduğu ifade edilmektedir (Rahman, 2009:60-61; Ahmad, 2004:109; Bano, 2007).

Medreseler üzerine oluşan literatürün genelinde, sağlanan ücretsiz eğitim ve imkanlardan dolayı, medrese öğrencilerinin özellikle düşük gelirli ve az eğitilmiş ailelerden geldikleri ifade edilmektedir (11/9 Komisyon Raporu, 2004; USAID, 2005; Singer, 2001; Hoodbhoy, 1998; Fair, 2008:62-63; Rahman, 2004). Ancak medreseleri tercih nedenleri sadece ücretsiz eğitim sunmaları ve sağladıkları imkânlar değildir. Bunlara ek olarak ailelerin çocuklarını medreselere gönderme nedenlerinin başında onların daha fazla dini eğitim almalarını istemeleri gelmektedir (Cockcroft vd., 2009; Bano, 2007; Candland, 2005). Medreselere yaptığımız ziyaretlerde de öğrenciler İslam'ı öğrenmek için geldiklerini ifade etmektedir. Bu talepten dolayı son dönemlerde orta ve orta üstü sınıf aileler ile Pakistan diasporasından kimselerin çocuklarını medreselere dini eğitimlerini almaları için gönderdikleri ifade edilmektedir (Rahman, 2009: 62). Bu bakımdan medrese öğrencileri genellikle düşük gelirli ailerlerden olmakla birlikte, az sayıda da olsa bu kurumlarda farklı ekonomik sınıflardan öğrenciler bulmak da mümkündür.¹²¹

Pakistan medreseleri önemli bir geleneğe sahip olduğu için aynı zamanda yurt dışından öğrenciler tarafından da tercih edilmektedir. Özellikle büyük medreselerde Afganistan, Orta Asya ve Uygur bölgesinden, diğer Güney Asya ülkelerinden ve Pakistan diasporasından öğrenciler bulunmaktadır (Borchgrevink, 2011; ICG, 2002: 22-23). Ancak yabancı öğrencilerin sayısı 2001 sonrası süreçte, kendileri için vize şartlarının zorlaştırılması nedeniyle azalmıştır.

¹²¹ İslamabad'daki Jamia Muhammadia Medresesine yaptığımız ziyaret sırasında sohbet ettiğimiz bir ders-i nizami öğrencisi Karaçi'den geldiğini, ailesinin orada ticaretle uğraştığını belirtti ve medrese eğitimini İslam dinini daha iyi öğrenmek ve daha iyi Müslüman olarak yaşamak için kendisinin seçtiğini ifade etti.

Pakistan medreselerinin popülarlığı ve statüleri büyük ölçüde akademik kadrolarına bağılıdır. Çoğu büyük medresede öğretmenler genellikle mezun öğrenciler arasından seçilmektedir. Öğretmen seçiminde belirli bir sistem yoktur ve medrese lideri temel belirleyici konumundadır. Öğretmen olabilmek için aday ile medrese liderinin arasındaki ilişki önemlidir. Medreselerin tamamına yakınında öğretmen yetiştirmeye yönelik özel bir program ya da sonrasında hizmet içi eğitim yoktur. Öğretmenler genellikle öğrencilik yıllarında tecrübe ettikleri şekilde mesleklerini sürdürmektedir. Bununla birlikte bazı büyük medreseler sahip oldukları aylık dergilerde öğretmenlerini yazmaya teşvik ederek, onların alanlarında gelişmelerine önem vermektedir (Rahman, 2009: 65).

Medrese ziyaretlerinde ve temsilcileriyle yapılan görüşmelerde farklı İslami ekollere bağılı medreselerin öğretim kadrosunun akademik geçmişleri arasında, dikkate değer bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. İslam anlayışından da kaynaklanan bu duruma göre, Şii medreselerindeki pek çok öğretmen medrese mezuniyetleri sonrasında Irak'ın Necef, İran'ın Kum şehirleri gibi önemli Şii medreselerin bulunduğu merkezlerde belli bir süre öğretimlerine devam etmektedir. Buna karşılık özellikle Ehl-i Hadis medreselerindeki bazı öğretmenlerin ise Suudi Arabistan ya da Körfez ülkeleri gibi selefi Arap ülkelerinde eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Böylece özellikle bu iki ekol, kendi İslam anlayışlarına uygun olarak, söz konusu iki köklü havzadan beslenmektedir. Bunun dışındaki ekollere bağılı medreselerin öğretim kadrosunun ise daha ziyade Pakistan'ın içerisindeki kendi ekollerine bağılı büyük medreselerden yetiştiği anlaşılmaktadır. Örneğin Birelvi medrese liderleri ve öğretim kadrolarının yetişmesinde Lahor'daki Jamia Naimiye önemli bir merkezdir.

Pakistan'da büyük ve köklü medreselerin dışındaki medreseler öğretim kadrolarına düzenli ya da yeterli maaş sağlayamamaktadır. Çoğu medrese hocası düşük maaş almaktadır ve kayıtlı bir emeklilik sistemleri yoktur. Bu nedenle onların çoğunun yaşlandıklarında ciddi ekonomik sıkıntı çektikleri ifade edilmektedir (Rahman, 2009: 63). Sadece büyük medreselerde durum nispeten daha iyidir ve onlar çalışanlarına maaşlarını ve emeklilik paralarını düzenli ödeyebilmektedir.

3.5.8. Pakistan Medreselerinde Fiziksel Yapı ve Öğretim Ortamı

Pakistan'da medreselerin fiziksel yapıları çoğunlukla geleneksel forma uygun olarak üstü örtülü bir iç avlunun ya da büyük medreselerde daha geniş üstü açık bir bahçenin odaları, dersaneleri ve yatakhaneleri içeren bir veya birkaç katlı yapılarla çevrenmesinden oluşmaktadır (Bakınız, ek 5/fotoğraf: 4,10). Jamia Ashrafiyya, Jamia Naimiyya gibi bazı büyük medreseler ise çevrelerindeki yapılarla birlikte bir kompleks ya da kampüs şeklini almıştır. Bu kampüs içerisinde idari binalar, derslikler, öğrenciler için yurtlar, personel için lojmanlar, cami, sağlık merkezi, kütüphane gibi yapılar yer almaktadır. Orta ve büyük medreselerde imkânları ölçüsünde çevre düzenlemesinin oldukça iyi yapıldığı görülmektedir. Özellikle medrese yapılarının içerisinde önemli bir yere sahip olan camilerin, medrese mensuplarına ve çevre sakinlerine hizmet vererek, medreselerin toplumsal çevreleriyle kaynaşmalarında önemli bir işlev üstlendikleri anlaşılmaktadır.

Ziyaret edilen bazı küçük ve orta büyüklükteki medreselerde ciddi bir fiziksel yetersizliğin olduğu gözlenmektedir. Bazı medreselerde inşaatlar devam ederken, eğitim öğretim faaliyetleri de beraberinde yürütülmektedir. Özellikle öğrencilere yönelik yatakhane, yemekhane ve kantin gibi hizmetler bakımından bazı medreseler oldukça yetersizdir. Bu medreselerde öğrenciler yeterince güneş ışığı almayan ve havalandırması olmayan küçük odalarda yan yana serilmiş yer yataklarında kapasitesinden fazla sayıda kalmaktadır. Diğer bazılarında da iki katlı ranzalar birbirleri arasında hiçbir aralık kalmayacak sıklıkta dizilmiştir. Çoğu medresede yemekhane için ayrı bir alan yoktur. Bu medreselerde mescid/cami alanı, aynı zamanda ibadethane, yatakhane, dersane ve yemekhane gibi işlevler için de kullanılmaktadır (Bakınız ek 5/fotoğraf: 5, 9, 14). Ayrı yemekhanesi olan bazı medreselerde de masa ve sandalye yoktur.

Büyük veya küçük medreselerin tamamına yakınında öğretim ortamı geleneksel tarzda düzenlenmiştir. Bazı medreselerde farklı düzey sınıflar için birbirinden bağımsız ayrı derslikler bulunmakta, diğer bazılarında ise dersler geniş iç avlunun ya da caminin her bir köşesinde yapılmaktadır. Ziyaret edilen Şii medresesi¹²² haricinde diğer ekollere ait medreselerin hiç birinde öğretim ortamlarında sıra, sandalye ya da masa yer

¹²² Lahor'da ziyaret edilen Jamia Minhaj-ul-Hussain adlı Şii medresesinde öğretim ortamı diğer medreselere göre daha farklıdır. Her sınıf düzeyi için dersliklere sahip bu medresede sınıflarda öğrencilerin bireysel kullanımına sunulan tek kişilik sandalyeler bulunmaktadır (Bakınız ek fotoğraf).

almamaktadır. Bunun sebebini sorduğumuzda bir medrese öğretmeni, sıra veya sandalyelerde oturmanın kibrin ve gururun göstergesi olduğunu ifade ederek, bu nedenle onların medreselerinde bulunmadığını belirtmektedir.

Sıra ve sandalyenin yerine öğretim ortamlarında yere oturan öğrenciler için ahşap ya da plastik rahle bulunmaktadır. Öğrenciler rahleleriyle öğretmenin kürsüsünün ya da rahlesinin önüne oturarak dersi takip etmektedir. Bazı medreselerde öğrencilerin U veya dikdörtgen şeklinde belli bir düzen içerisinde öğretmenin karşısına dizildikleri, diğer bazılarında ise karışık bir tarzda oturdukları görülmektedir. Özellikle birbirinden bağımsız yeterli dersliklere sahip olmayan, dersleri iç avluda ya da camide işleyen medreselerde, aynı mekânda birkaç sınıfın ders işlemesinden dolayı, öğrencilerin öğretmenlerini daha iyi duyabilmek için onun rahlesine mümkün oldukça yakın oturmaya çabaladıkları görülmektedir. Dersliklerde duvara monte edilmiş ya da ayaklı yazı tahtası bulunmaktadır. Ayrıca derslik olan bazı sınıflarda saat ve sınıf kitaplığı da yer almaktadır (Bakınız ek 5/fotoğraf: 1, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 20).

Özellikle 11 Eylül sonrasında yürütülen reform çalışmaları kapsamında bazı medreselere bilgisayar laboratuvarı kurulduğu görülmektedir. Ancak bilgisayarların alt yapı yetersizliğinden dolayı aktif olarak kullanılabildiğini söyleyebilmek güçtür. Ülkede elektriğin ulaşamadığı pek çok alan vardır. Şehir merkezlerinde ise enerji yetersizliğinden dolayı elektrikler sıklıkla kesilmektedir. Bazı medreselerde ise kendilerine verilen bilgisayar için uygun ortam oluşturulmadığı görülmektedir. Kendisine bilgisayar verilen medreselerden birinde, bilgisayarlar için masa dahi yoktur ve onlar zemine yerleştirilmiştir (Bakınız ek 5/fotoğraf: 18). Bilgisayar laboratuvarına sahip diğer bazı medreselerde ise laboratuvarlar bodrum katı gibi elverişsiz ortamlarda kurulmuştur.

Bazı büyük medreseler son dönem reform sürecinden çok daha önce ders-i nizami programının yanında dil öğretimi ve bilgisayar gibi modern programlar da sunmaya başlamıştır. Bu nedenle bu programlar için modern bölüm adını verdikleri modern dil ve bilgisayar laboratuvarları bulunmaktadır. Ayrıca bünyelerinde online fetva, online İslami eğitim gibi birimler yer almaktadır. Böylece onların bilgisayarı ve interneti aktif bir şekilde kullanarak uluslararası bir ağa sahip olmaya ve etki alanlarını genişletmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır (Bakınız ek 5/fotoğraf: 11,19).

3.5.9. Pakistan Medrese Eğitim Sisteminde Süreç Boyutu¹²³

Pakistan’da medrese eğitim sistemi, farklı aşamalardan oluşan 16 yıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Ancak ülkedeki tüm medreseler bu eğitim sürecinin tamamını sağlayabilecek imkâna sahip değildir. Medreseler büyüklüklerine ve özellikle öğretim kadrolarına bağlı olarak bu sürecin belirli aşamalarını sunabilmektedir. Bu sürecin aşamaları ve genel eğitim sistemindeki karşılıkları tablo 3.5’deki şekildedir:

Tablo 3.5
Medrese Eğitim Sürecinin Aşamaları ve Genel Eğitim Sistemindeki Karşılıkları

Aşamalar	Öğrenim Süresi	Genel Eğitim Sistemindeki Karşılığı
Hafızlık/Tecvid ve Kuran okuma/İbtidaiyya	5 yıl	İlkokul
Mutavassıta	3 yıl	Ortaokul
Saniviyya Amma	2 yıl	Ortaöğretim ilk kademe
Saniviyya Hassa	2 yıl	Ortaöğretim ikinci kademe
Aliya	2 yıl	Lisans
Alimiyya	2 yıl	Yüksek lisans

Medrese eğitim sisteminin başlangıç aşamasını İbtidaiyya düzeyi oluşturmaktadır. Bu düzey çoğunlukla camilerde sunulmakla birlikte, medrese yapısı içerisinde de yer alabilmektedir. Genellikle 5-10 yaş arası öğrencilerin katıldığı camilerdeki nazıra programında öğrencilere Kuran okuması öğretilmekte, kısa sureler ve dualar ezberletilmekte ve temel dini bilgiler verilmektedir. Medrese bünyesinde verilen ibtidaiyye aşamasında ise farklı medreselere göre değişmekle birlikte bu derslere ek olarak Urduca, okuma yazma, temel matematik, İngilizce gibi dersler de yer alabilmektedir. Ayrıca medreselerde bu ilk düzeyde nazıra ile birlikte “hıfz” ve “tecvit-kıraat” olmak üzere iki farklı program daha sunulmaktadır. Öğrenciler tecvid-kıraat programında Kuran-ı Kerim’i kurallarına uygun bir şekilde okuyabilme eğitimi almaktadır. Hafızlık programı ise medreselere bağlı olarak zorunlu ya da isteğe göre olabilmektedir. Çoğu medrese özellikle hafızlık programı için 15’ten küçük olmak gibi yaş şartı koymaktadır. Medreselerin bünyesindeki hafızlık programları genellikle hafızlık belgesine sahip hocalar tarafından verilmektedir. Öğrenciler tamamladıkları programlara göre Kuran okuma sertifikası, hafızlık sertifikası veya tecvit-kıraat

¹²³ Medrese temsilcileriyle yapılan görüşmelerden, yazılan ziyaret sırasındaki gözlemlerden ve medreselerden alınan broşürlerden elde edilen bilgilerden derlenmiştir. (İ.A.)

sertifikası almaktadır. Ayrıca nazıra ve tecvit-kıraat programlarına genel okullara devam eden öğrenciler de katılabilmektedir. Ortaokula denk gelen ve 3 yıllık eğitimi içeren Mutavassita düzeyi ise, Saniviyya Ammadan itibaren başlayacak olan ders-i nizamiye hazırlık niteliği taşımaktadır. Bu aşamada da temel İslami ilimlere girişle birlikte çoğu medresede sosyal bilgiler, matematik, Urduca, İngilizce gibi genel kültür derslerine müfredatta yer verilmektedir.

Pakistan medrese eğitim sisteminde de genel eğitim sisteminde olduğu gibi “matric düzeyi” denilen 9. ve 10. sınıfa kadar -yani ders-i nizaminin başladığı Saniviyya Ammaya kadar- bir standartlaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun temel nedeninin medrese eğitiminin esasında orta ve yüksek düzeyde eğitime odaklanması olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bu nedenle orta ve yüksek düzeye denk gelen ders-i nizamiye kadarki kısım olan 5 + 3 yıllık süreç medreselere göre değişebilmekte ve süresi farklılaşabilmektedir. Bu süreç içerisinde bazı medreselerde hafızlık şart koşulmaktadır.¹²⁴ Bu sürecin herhangi bir aşamasına, eğitimine genel eğitim sistemi içerisinde başlamış olan öğrenciler de sonradan katılabilmektedir.

Medrese eğitim sisteminin temelini Saniviyya Amma düzeyinden başlayarak Alimiyya kısmına kadar 8 yıllık süreci oluşturan, orta ve yükseköğretim düzeylerine denk gelen ders-i nizami programı oluşturmaktadır. Bu aşama ikişer yıllık dört dönemden meydana gelmektedir. Saniviyya Amma ve Saniviyya Hassa aşamaları ortaöğretime, Aliya ve Alimiyya aşamaları ise yükseköğretime denk gelmektedir. Programın tamamı sadece orta ve büyük medreselerde sunulmakta yeterli fiziki yapısı ya da kadrosu olmayan medreseler ise bir kısmını verebilmektedir. Okuduğu medresede ders-i nizaminin tamamını alamayan öğrenciler, aldıkları diplomalarla birlikte daha büyük başka medreselerde programın kalan kısmına devam edebilmektedir. Öğrencilerin 8 yıllık ders-i nizamiyi daha erken bitirebilmesi söz konusu değildir. Öğrenciler her düzeydeki zorunlu olarak okutulan dersleri başarıyla tamamlamak durumundadır. Kız şubelerine sahip medreseler ise ders-i nizami programını kızlar için 4 yılda sunmaktadır. Bunun gerekçesi olarak kızların evlenme çağlarının geçmemesi ve ailelerin kızları için daha uzun eğitimi kabul etmemesi belirtilmektedir.

¹²⁴İslamabad, Bhara Kahu’da yer alan Institute of Islamic Science adlı medresede ders-i nizami programına başlayabilmek için hafız olmak şart koşulmaktadır.

Pakistan Yükseköğretim Komisyonu resmi olarak beş medrese kurulunun verdiği sadece Şahadet-i alimiyye diplomasını tanımakta ve Arapça ve İslami ilimler alanlarında master derecesine denk saymaktadır. Bu dereceye sahip medrese mezunları, Muhammad İkbal Açıköğretim Üniversitesinin Arapça dil bölümüne, Uluslararası İslam Üniversitesine ya da diğer üniversitelerdeki İslami ilimler alanında doktora programlarına devam edebilmektedir. Ancak son yıllarda bu beş kurulun dışında beş büyük medresenin¹²⁵ verdiği diplomalar da yüksek öğretim komisyonu tarafından tanınmaktadır.¹²⁶

Özellikle bazı Deobandi ve Birelvi ekollerine ait büyük medreselerde ise ders-i nizamiden sonra “tahassus” olarak adlandırılan tefsir, hadis ve fıkıh alanlarında ihtisaslaşmaya yönelik doktora derecesine denk gördükleri iki yıllık bir ek program sunulmaktadır. Buna benzer bir program Cemaat-i İslami ekolünde “Ulema akademi” adıyla yer almaktadır. Ziyaret edilen Şii ve Ehl-i Hadis medreselerinde bu tarz bir programa rastlanmamıştır. Sadece Şii Medresesinde ders-i nizami programının son sınıfı, uzmanlaşma tekniklerine yoğunlaşmaktadır. Şii medrese temsilcisi daha üst eğitim için bazı öğrencilerin İran’ın Kum ya da Irak’ın Necef şehirlerine gittiğini bildirmektedir. Ehl-i Hadis temsilcisi de daha üst eğitim için bazı öğrencilerin Suudi Arabistan’a veya diğer Körfez Arap ülkelerine gittiklerini ifade etmektedir.

Pakistan’da bazı büyük medreseler, söz konusu medrese eğitim programlarının yanında modern eğitim programları da sunmaktadır. Jamia Naimiyya, Institute of Islamic Science, Jamia Ashrafiye gibi medreseler aynı zamanda buldukları eyaletin Ortaöğretim Eğitim Kuruluna kayıt yaptırarak öğrencilerine ortaöğretimin ilk ve ikinci kademe derslerini de vermektedir. Modern programlar olarak adlandırılan derslerle öğrenciler Eyalet Ortaöğretim Kurulu tarafından yapılan yıllık sınavlara hazırlanmaktadır. Medrese yetkilileri öğrencilerini bu sınavlarda derece yapmaya teşvik etmektedir. Bazı yıllarda medrese öğrencilerinin söz konusu bu sınavlarda eyaletlerinde dereceye girdikleri belirtilmektedir. Ortaöğretim düzeyinde sunulan modern

¹²⁵ Pakistan Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından bireysel tanınan beş medrese; Lahor’daki Jamia Islamia Minhaj-ul-Quran, yine Lahor’daki Jamia Ashrafia, Faisalabad’daki Jamia Taleemat-e-Islamia, Bhera’daki Darul Uloom Mohammadia ve Karaçi’deki Darul Uloom medreseleridir.

¹²⁶ Bu medreselerden biri olan Lahor’daki Jamia Ashrafia yetkililerine zaten Wafaq-ul-Madaris Al-Arabia (Deobandi ekolü medrese kurulu)’ya bağlı bir medrese olarak yüksek eğitim komisyonu tarafından tanınmışken ayrıca neden bireysel olarak da tanınmayı istediklerini sorduğumda, bunun tamamen mezunları için çift master deresine sahip olma imkanını sağlamak için bir prestij meselesi olduğu ifade edilmiştir.

programların yanında, özellikle bilgisayar ve dil programları ön plana çıkmaktadır. Bazı büyük medreselerde buna yönelik ayrı dil ve bilgisayar laboratuvarları, 1990'lı yıllardan itibaren oluşturulmuş durumdadır (Bakınız ek 5/fotoğraf: 11,19).

Medreselerinde modern programlar sunan medrese temsilcileri, buna gerekçe olarak öğrencilerin medrese eğitiminin yanında modern eğitim de almalarına olanak sağlamak, modernitenin meydan okumalarına karşı onları muktedir kılmak, dil ve teknoloji becerileri kazandırarak İslam'ın tebliğ edilmesinde sınırları genişletmek ve imkânları artırmak gibi nedenler sıralamaktadır. Bu programları medreselerinde sunmayan diğer bazı medrese temsilcileri ise sadece Pakistan'da değil, dünyanın her tarafında modern eğitim sunan sayısız okul olduğunu, ancak İslam eğitimi veren kurumların az olduğunu belirtmekte ve bu nedenle modern eğitim sunmayı gerekli görmediklerini ifade etmektedir.¹²⁷

Modern programlar sunan medreselerde tüm öğrencilerin bu programları almaya zorlanmadığı, gönüllü olanların kaydolduğu belirtilmektedir. Modern program, öğle namazına kadar devam eden ders-i nizami programından sonra ikindi namazına kadar sunulmaktadır. Bu dersler için dil ve bilgisayar laboratuvarlarının dışında ayrı bir öğretim ortamı söz konusu değildir ve genellikle sosyal ve kültür alanına ilişkin dersler olan bu dersler, medrese hocaları tarafından verilmektedir. Eyalet Ortaöğretim Kurulu tarafından düzenlenen yıllık sınavların çok fazla zor olmaması ve belli ders kitaplarındaki bilgilerin ezberlendiği takdirde başarılabilmesi nedeniyle, bu sınavları geçmek medrese öğrencileri için çok zor olmamaktadır.¹²⁸

Medrese eğitim sisteminde akademik takvim hicri takvime göre düzenlenmektedir. Bir öğretim yılı Şevval ayının (10. ay) ortasında başlamakta, Şaban ayına (8. ay) kadar devam etmektedir. Ramazan ayı tatil olmaktadır. Medreselere öğrenci kaydı Şevval ayının ilk iki haftasında yapılmaktadır. Öğrenci kabulünde medreselere bağlı olarak farklı uygulamalar ve kriterler vardır. Özellikle ders-i nizami programından itibaren büyük ve meşhur medreselerde giriş için yazılı sınavdan sonra adayın akademik başarısıyla birlikte ahlaki ve sosyal yeterliklerini de göz önünde bulunduran mülakat sınavları yapılmakta ve bu sınav sonuçlarına göre öğrenciler kabul edilmektedir. Ancak

¹²⁷ Mufti Muhammad Tahir ile yapılan görüşme

¹²⁸ İslamabad'daki Institute of Islamic Science adlı medreseye yaptığımız ziyarette eğitim kurulunun yaptığı sınavlara hazırlanan öğrenciler vardı. Medrese yetkilileri sınavlara 10 gün kala öğrencilere hazırlanmaları için izin verdiklerini belirttiler. Öğrenciler ders kitaplarını ezberlemekteydi. Sınavlarda soruların kitaptaki bilgilerden çıktığını söylediler.

küçük medreselere katılım için herhangi bir sınav söz konusu değildir. Ders-i nizami programında her düzey için bir alt düzeyin tamamlanmış olması ve bağlı olunan kurulun verdiği diplomanın gösterilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte bazı büyük medreseler ders-i nizamiye başlangıç için genel eğitim sisteminden ortaokul diplomasını ya da hafızlığı şart koşturmaktadır. Ayrıca bazı medreseler kayıt sırasında sağlık raporu, yabancı öğrencilerden İçişleri Bakanlığında alınmış izin belgesi, pasaport vs talep etmektedir.

Medrese eğitim sisteminde günlük ders saati medreselere göre farklılık göstermektedir. Günlük 5, 6 ya da 7 saat ders verildiğini belirten medreseler vardır. Bir dersin süresi olarak ise 45-60 dakika arası değişik süreler ifade edilmektedir. Aynı kurula bağlı medreseler arasında da farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Günlük ders saatine, medreselerin sunduğu program çeşitliliğine ve fiziki imkânlarına bağlı olarak gün içi eğitim zamanları da farklılık göstermektedir. Bazı medreselerde ders-i nizami programı için eğitim sabah namazından itibaren başlamakta ve öğle namazına kadar devam etmektedir. Diğer bazılarında ise aynı program sabah yediden ikindi namazına kadar sürmektedir. Fiziksel imkânı yeterli olan medreselerde tüm program ve sınıflarda eğitim aynı anda sunulurken, fiziksel olanakları sınırlı olan bazı medreselerde ibtidaiyya ve mutavassita dersleri öğleden sonra yapılmaktadır.¹²⁹ Modern programlar sunan medreseler öğle namazından sonra, bu programlara ilişkin dersler vermektedir. Bazı medreselerde ders sürelerini belirtmesi için zil bulunmaktadır. Medreselerde öğrencilerin günlük devamlılıkları düzenli olarak tutulmaktadır. Devamlılık özellikle medrese eğitim kurullarının düzenledikleri sınavlara katılabilmek için önem taşımaktadır.

Medreselerde dersler bağlı olunan kurul tarafından belirlenen kitapların okunması, anlaşılmayan kısımların öğretmen tarafından açıklanması şeklinde çoğunlukla anlatım yönteminde işlenmektedir. Bununla birlikte öğretmenin öğrencilere ya da öğrencilerin öğretmenlere soru sorması da mümkündür. Öğrencilerin dersleri tekrar etmesi, ezberlenecek kısımları ezberlemeleri ve yarınki ders için hazırlanmaları esastır. Özellikle ikindi namazından sonra öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte o gün gördükleri

¹²⁹ Ziyaret ettiğimiz Lahor'daki Darul Aloom Al- Muhammadia Medresesinde fiziksel olanaklar yetersiz olduğu için ders-i nizami programına devam eden öğrenciler öğleden önce ibtidaiyya ve mutavassita öğrencileri ise öğleden sonra öğretimlerine devam etmekteydi. Ayrıca medresede devam eden inşaatla birlikte eğitim öğretim faaliyetleri de birlikte yürütülmekteydi.

dersleri birlikte tekrar ve müzakere etmektedir. Böylece tartışma yöntemi öğretmen-öğrenci arasından ziyade, öğrenciler arasında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Akşam namazından sonra ise öğrenciler saat 11'e kadar bireysel olarak yarınki dersler için hazırlık yapmaktadır.

Medresede her ders için, medreselerin kendisi ve bağlı oldukları kurullar tarafından düzenlenen sınavlar bulunmaktadır. Ders-i nizami programı boyunca yıl ortalarında ve sonlarında medreselerin kendi yaptıkları sınavlar bulunmaktadır. Ancak her yılın sonunda aynı zamanda bağlı olunan medrese kurulu tarafından da sınav yapılmaktadır. Ara sınavlar Rebiulevvel ayının (3. ay) ikinci haftasında, yıllık sınavlar ise Şaban ayının (8. ay) ikinci ve üçüncü haftasında düzenlenmektedir. Sınavlar öncesinde öğrencilere bir hafta hazırlık için izin verilmektedir. Öğrencilerin derslerden başarılı sayılması için en az 100 üzerinden 40 puan alması ve yılsonu yapılan sınavlardan geçmesi gerekmektedir. Sınavlardan başarısız olan öğrencilere yıl tekrarı yaptırılmaktadır. Ders-i nizami programının her aşaması sonrasında yani her iki yılsonunda başarılı öğrencilere hem medrese tarafından, hem de bağlı olunan medrese kurulu tarafından diploma ve derslerden alınan puanları gösteren belge verilmektedir (Bakınız Ek 6/Resim 1, 2).

3.5.10. Medrese Eğitim Sisteminde Amaç

Pakistan'da medreselerin sahip oldukları İslam anlayışlarına uygun olarak kendilerine amaç belirledikleri anlaşılmaktadır. Medrese ziyaretleri sırasında edindiğimiz bilgilere ve broşürlere yansıdığı şekliyle, farklı ekollerden medreselerin amaçları şu şekildedir:

Lahor'da bulunan ve Birelvi geleneğine bağlı Jamia Naimiye'nin broşüründe amaçlar;

- 1- Kuran, sunnet ve Hanefi fikhini dersi nizami aracılığıyla öğretmek,
- 2- Modern eğitim kurumları kurmak,
- 3- İslami bilginin yayılması için konferans ve seminerler düzenlemek, yayın yapmak,
- 4- Öğrencileri birer uzman din âlimi olarak yetiştirmek,
- 5- Öğrencilerde İslam dinine ve Pakistan'a hizmet etme duygusunu ve İslam ahlakını geliştirmek,
- 6- Araştırma merkezi kurmak, akademik ve araştırmaya dayalı kitaplar yayınlamak,
- 7- Pakistan İslam Cumhuriyetinin başarısı, refahı, bütünlüğü ve iyiliği için çaba harcamak, olarak sıralanmaktadır.

Lahor'da bulunan ve Deobandi geleneğinin önemli medreselerinden biri olan Jamia Ashrefiyye'nin broşüründe ise amaçlar;

- 1- Tüm Müslümanları Kuran, hadis ve fıkıhla ilgili konularda eğitmek,
- 2- Müslümanlara katkısız bir İslam anlayışını öğretmek,
- 3- Tebliğ görevinde bulunacak ve fetva verecek âlimlerin kapasitelerini geliştirmek,
- 4- Günden güne ortaya çıkan farklı dini problemler için Daru'l İfta merkezi oluşturmak ve Müslümanların sorunlarına çözümler sunmak,
- 5- Sosyal ve bireysel yaşamda İslami yaşamı telkin etmek ve yaygınlaştırmaya çalışmak,
- 6- Ders-i nizami programıyla birlikte modern eğitim sunmak, şeklinde belirtilmektedir.

Lahor'da bulunan ve Ehl-i Hadis ekolüne bağlı bir medrese olan Daru'l Aloom Al-Muhammadiya Medresesinin broşüründe amaçlar;

- 1- Selefi salihinin usulü üzerine Kuran ve sünneti öğretmek,
- 2- Kuran ve sünnetin ışığında İslami ilimlerin öğretimini yapmak,
- 3- Şer'i deliller ışığında fıkıh ilimlerinin ve usulünün öğretimini yapmak,
- 4- Gelecek nesillere İslam'ın saf kültürünü vermek,
- 5- Sağlam bir yöntemle İslam'ın ilk kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştırmak ve doğru yol üzerinde yürümeyi sağlamak için Arap dili ve edebiyatını öğretmek,
- 6- Yüksek derecede yetkin, İslam tebliğcilerini hazırlamak, Allah'ın davetine basiretli bir şekilde çağrıda bulunabilmeleri için İslami ilimlerde uzman âlimler yetiştirmek,
- 7- İlmi ve kültürel bağlantılar yoluyla üniversite ve diğer ilgili kuruluşlarda ilmi seviyenin yükseltilmesine yardımcı olmak, şeklinde belirtilmektedir.

Cemaat-i İslami ekolünden ziyaret edilen Jamia Mansoorah Medresesinden broşür temin edilememiştir. Ancak aynı ekolün medrese eğitim kurulu olan Rabitaul Madaris-Al-Islamia'den edinilen belgede medrese kuruluna ilişkin amaçlar sıralanmaktadır. Söz konusu amaçlar,

- 1- Medreseler arasından işbirliğini sağlamak ve birliktelik oluşturmak,
- 2- Medreselerin sayılarının artması, eğitim kalitelerinin yükselmesi ve onların önem ve kıymetlerinin anlaşılması için çalışmak,
- 3- Öğrencileri modern çağın zorluklarına karşı koyabilecek, dini önder, uygulayıcı ve öğretici olarak sorumluluklarını alabilecek şekilde yetiştirmek için İslami disiplinleri yeniden organize etmek,
- 4- Medrese mezunları için öğretme, yetiştirme ve araştırma olanakları sağlamak,
- 5- Mezunların yurt içi ve yurt dışında geniş bir vizyonla dini âlimler olarak hizmet etmelerine yardımcı olmak,

- 6- Rabıtaya bağlı medrese sınav sistemi ve diploma ve müfredatlarda homojenliği oluşturmak,
- 7- Medreseler için anayasal ve yasal haklara ulaşmak için mücadele etmek,
- 8- Kuran hafızlığı ve dini ilimlerde oğrencilere dereceler sağlamak,
- 9- Diğer İslam lkelerinde var olan medreselerle, Rabıtaya bağlı medreseler arasında işbirliğini artırmak ve denkliği kurmaya yardım etmek, olarak sıralanmaktadır.

Lahor'da bulunan şii ekolüne bağlı İdara Minhaj-ul-Hussain Medresesinin brşrnde ise amaçlar;

- 1- Yetiştirilecek geniş dünya görüşüne sahip İslami âlimleri, topluma faydalı birer ye olarak yetiştirmek,
- 2- İslami niversiteler ve âlimler arasında ortak bir hedef doğrultusunda daimi bir iletişim kanalı oluşturmak,
- 3- Kitle iletişim araçlarının etkin kullanımıyla uzaktan oğrenciler sağlamak,
- 4- İslami literatür üzerine oluşan zengin kaynağın korunmasını ve İslami yayınlarn sürekliliğini sağlamak,
- 5- Kuran, sünnet ve oniki imamın oğtleri ışığında İslam toplumunu kurmak için mücadele etmek,
- 6- Kitle iletişim araçlarını kullanarak Hz. Hüseyin'in şehadetinin ve Kerbela'nın anlamını yaymak,
- 7- Hz. Hüseyin'in misyonunu ve amaçlarıyla islam'ın oğtlerini tüm dünyaya yaymak,
- 8- Müslümanlar arasında birliği sağlamak için mücadele etmek, uluslararası düzeyde dinlerarası işbirliğini geliştirmek,
- 9- İslami organizasyonlar ve Müslüman entelektüel ve liderlerle işbirliği için çaba harcamak, uluslar arası düzeyde birbirlerinin problemlerini paylaşmak, şeklinde belirtilmektedir.

Ziyaret edilen medrese liderlerine medrese eğitiminin amacına ilişkin soru yönelttiğimizde, onların ifadelerine en fazla yansıyan amaç, "İslam'ı oğretmek"tir. Medrese temsilcileri kendi İslam anlayışlarıyla ilişkilendirerek bu amaı açıklamaktadır. Deobandi geleneğine bağlı Jamia Uloomul Islamia Al Faridia Medresesindeki yetkili İslam'ı oğrenmenin Müslümanlar için bir sorumluluk ve dini bir görev olduğunu belirterek medrese eğitiminde amaçlarını İslam eğitimi sunmak olarak ifade etmektedir.¹³⁰ Cemaat-i İslami temsilcisi Piracha, amaçlarını ifade ederken kendi

¹³⁰ Mufti Muhammad Tahir ile 06.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

ekollerinin diğeri İslami ekollerden ayrıldığı noktayı ortaya koymaktadır. Diğeri ekollerin amaçlarının deobandi âlim, birelvi âlim gibi kendi İslami anlayışlarına uygun alimler yetiştirmek olduğunu, bunun ise sınırlı bir amaç olduğunu belirterek, Cemaat-i İslami'nin amacının ise İslami yenilenme, İslami hareket ve İslami devlet anlayışlarına sahip, tüm ümmet için çalışacak alimler yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir.¹³¹ Birelvi geleneğinden Jamia Naimiyye'nin temsilcisi Naqshbandi ise amaçlarını; İslam'ın barış, sevgi gibi değerleriyle güzel yüzünü insanlara ve yeni nesillere öğretme, bu mesajlarıyla tebliğ ederek ona hizmet etme, ayrıca büyük zatlara, evliya ve velilere sahip çıkarak onların düşüncelerini ve mesajlarını yeni nesillere aktarma olarak dile getirmektedir.¹³²

Ziyaret edilen medreselerden edinilen broşürlerden ve görüşülen medrese liderlerinin ifadelerine yansıdığı şekliyle, Pakistan'da farklı ekollere bağlı medreselerin temel amacının İslam'ı öğretmek ve âlim yetiştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu amaçtaki İslam'ın içeriğinin ve âlimin niteliğinin ise sahip olunan İslam anlayışına göre şekillendiği görülmektedir. Her medrese benimsediği İslam anlayışı doğrultusunda bir İslam öğretimi sunmakta, bu anlayışı yaymak istemekte ve kendisine amaç olarak belirlediği âlime, bu yoruma uygun nitelikler atfetmektedir.

3.5.11. Medrese Eğitim Sisteminde Müfredat

Pakistan medrese eğitim sisteminde Medrese Eğitim Kurullarına bağlı medreseler, bu kurullar tarafından belirlenen müfredatı okutmaktadır. Her kurul yıllık toplantılarında okutulacak dersleri ve kitapları belirlemektedir. Ancak genel eğitim sisteminde olduğu gibi medrese eğitim sisteminde de dokuzuncu sınıfa yani matrik seviyesine kadar müfredatlarda belirli bir standartlaşmanın olduğunu söyleyebilmek güçtür.

Ders-i nizami programı öncesinde ilkokul ve ortaokula denk gelen ibtidaiyya ve mutavassita aşamalarında, medreselere göre farklı uygulamalar söz konusudur. Ancak ibtidaiyye aşaması için genel olarak öğrencilere Kuran-ı Kerim'i yüzünden okuması öğretilerek, belli sureler ve dualar ezberletilmekte ve temel dini bilgiler sunulmaktadır. Bununla birlikte Urduca okuma yazmanın öğretilmesi ve temel matematik bilgileri de bu aşamada verilmektedir. Ayrıca reform süreci sonrasında, bu aşamadan itibaren genel

¹³¹ Dr. Farid Ahmed Piracha ile 08.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

¹³² Muhammad Zia Ul Haq Naqshbandi ile 07.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

eğitim sisteminde yer alan bazı genel kültür derslerinin müfredata eklendiği görülmektedir.

Bu başlıkta ziyaret sırasında medreselerden elde edilen mfredatlardan, Pakistan'daki medreselerin yaklaşık % 85'ni oluşturan Deobandi ve Birelvi medreselerine ait müfredat rneği verilmektedir. Deobandi geleneğine bağlı Jamia Ashrafiyye Medresesinde ibtidaiyye aşamasında okutulan dersler tablo 3.6'daki şekildedir:

Tablo 3.6
Jamia Ashrafiyye Medresesi İbtidaiyye Aşamasında Okutulan Dersler

İbtidaiyye Aşaması					
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
1	Nuran-i Kaide	Nazıra 30. cz	Nazıra 1-5 cz	Nazıra 6-15. cz	Nazıra 16-30. cz
2	Dualar	Kısa sureler Ezber + Namaz	Namaz, Abdest (Hanefi)	İngilizce 3	Talimu'l İşlam son kısım
3	Urduca	İngilizce 2	Sosyal bilgiler	Talimu'l İşlam (bölüm 2)	Urduca
4	Yazma	Urduca	Urduca	Matematik	Matematik
5	Matematik	Yazma	Matematik	Urduca	Hadislerle Namaz
6	İngilizce 1	Matematik	Talimu'l İşlam (bölüm 1)	Sosyal Bilgiler	İngilizce 4
7				Fen Bilgisi	Sosyal Bilgiler
8					Fen Bilgisi

Tablo 3.6'da da görüldüğü gibi ilkokula karşılık gelen İbtidaiyye aşaması Kuran-ı Kerim okuması, bazı dua ve surelerin ezberlenmesiyle birlikte, özellikle genel eğitim sisteminde yer alan bazı modern derslerden oluşmaktadır. Diğer medrese kurullarına bağlı medreselerde de buna benzer bir program olduğu belirtilmektedir. Urduca, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve İngilizce dersleri Eğitim Bakanlığı müfredat komisyonunca hazırlanan program ve kitaplardan okunmaktadır. Fakat bu dersler de İşlami dersler gibi aynı ğretim ortamda okutulmaktadır. Ziyaret edilen bazı medreselerde bu genel kültür dersleri için medrese dışından ğretmen getirilmekte, bazılarında ise bu dersler medrese içerisindeki öğretmenler tarafından verilmektedir. Reform alışmaları kapsamında söz konusu ortak kültür dersleri ğretmenlerinin ücretlerinin devlet tarafından verilmesinden bahsedilse de, bunun uygulamaya yansımadiğı belirtilmektedir.

Genel eğitim sisteminde ortaokula karşılık gelen Mutavassıta aşaması ders-i nizami programı öncesinde ona hazırlık niteliği taşımaktadır. Bu aşamada özellikle temel İslami ilimlere girişle birlikte yine genel eğitim sisteminde yer alan ortak kültür derslerine yer verilmektedir. Jamia Ashrafiyye Medresesinde Mutavassıta aşamasında okutulan dersler tablo 3.7'deki şekildedir:

Tablo 3.7
Jamia Ashrafiyye Medresesi Mutavassıta Aşamasında Okutulan Dersler

Mutavassıta Aşaması			
	1.sınıf	2. sınıf	3. sınıf
1	Nazıra 1-6. cüz	Tecvidli Kuran Okuma 7-12. cüz	Tecvidli Kuran Okuma 13-20. cüz
2	Ezberleme, 30. Cüz	Siyer (Hatemu'l Enbiya)	Siretü'l Resul (Şah Veliyullah)
3	Tecvid	Fasça	Bahishti Gohar (Ashraf Ali Thanvi)
4	Talimu'l İslam (tekrar)	Urduca	Gülistan (1-4 bölüm)
5	Farsça	Sosyal Bilgiler	Urduca
6	Urduca	Matematik	Sosyal Bilgiler
7	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Matematik
8	Matematik	İngilizce	Fen Bilgisi
9	Fen Bilgisi		İngilizce
10	İngilizce		

Tablo 3.7'de de görüldüğü gibi mutavassıta aşamasında müfredatta İslami derslerin yanı sıra genel eğitim sistemiyle ortak genel kültür derslerine yer verilmektedir. Dini derslerde Kuran-ı Kerim'i tecvidli okuma üzerinde durulduğu, belli kısımlarının ezberletildiği ve Hz Muhammed'in hayatını anlatan kitapların okutulduğu görülmektedir. Bu aşamada sanılanın aksine Arapça öğretimine yer verilmeyip, Farsçanın öğretilmesi ise ilginçtir. Temel dini bilgilere yönelik olarak da Talimu'l İslam ve Bahishti Gohar adlı kitaplar okutulmaktadır.

Medrese eğitim sisteminin temelini, genel eğitim sisteminde ortaöğretim ve lisans düzeyine denk gelen ve 8 yıllık öğretimi kapsayan ders-i nizami programı oluşturmaktadır. Bu program 1693 yılında Hindistan'ın Lucknow şehrinde kurulan Firengi Mahal'de Molla Nizamaddin tarafından geliştirilmiştir (Robinson, 2011:147-149; Fazlurrahman, 2010:102; Birişik, 2003:304). Hind alt kıtasında günümüze kadar biçimlenerek gelen bu müfredat, söz konusu bölgede kendisinden sonra açılan pek çok

medresede uygulanmış ve uygulanmaya da devam etmektedir. Ancak farklı ekollere bağlı her medresede bu programda yer alan derslerin ya da okutulan kitapların aynı olduğunu söylemek mümkün değildir. Buradaki uygulanmadan kasıt, derslerden veya okutulan kitaplardan ziyade, öğretimin süresi ve kademelendirilmesi biçimine yöneliktir. Muhtemelen bu geleneğine bağlı kalarak Pakistan devleti de medrese eğitim sistemi içerisinde, Yükseköğretim Komisyonu aracılığıyla bu programı resmi anlamda tanımakta ve son aşamasını Arapça ve İslami bilimler alanlarında yüksek lisansa denk saymaktadır.

İkişer yıllık dört aşamadan oluşan ders-i nizami programında okutulacak dersler ve kitaplar bağlı bulunan medrese eğitim kurulu tarafından belirlenmektedir. Ortaöğretime denk gelen ilk iki aşama “Sanaviyya Amma” ve “Sanaviyya Hassa” aşamalarıdır. Jamia Ashrafiyye Medresesinde söz konusu aşamalarda okutulan dersler tablo 3.8’deki gibidir:

Tablo 3.8
Jamia Ashrafiyye Medresesi Sanaviyya Amma ve Sanaviyya Hassa Aşamalarında Okutulan Dersler

	Sanaviyya Amma		Sanaviyya Hassa	
	1.sınıf	2. sınıf	1. sınıf	2. sınıf
1	Nahiv	Tefsir (30. cüz)	Tefsir (29. cüz)	Tefsir (10-29 cüz arası)
2	Sarf	Hadis	Fıkıh	Hadis
3	Temrin Sarf (Alıştırma)	Arapça Kompozisyon	Fıkıh Usulü	Fıkıh
4	Temrin Nahiv	Fıkıh	Nahiv	Fıkıh Usulü
5	Arapça	Sarf	İslam Tarihi	Nahiv
6	Tecvid	Nahiv	Mantık	Belagat
7	Farsça	Mantık	Arap Edebiyatı	Mantık
8	İngilizce 9	Tecvid	Hadis	Arapça Kompozisyon
9	Urduca 9	İngilizce 10	İngilizce 11	İngilizce 12
10	Matematik 9	Ekonomi 10	Ekonomi 11	Ekonomi 12
11	Sosyal Bilgiler 9	Matematik 10		
12	Pakistan Bilgisi 9			

Ders-i nizami programında ortaöğretime denk gelen sanaviyya amma ve sanaviyya hassa aşamalarında tabloda da görüldüğü gibi yoğun şekilde Arapça öğretimine ve temel İslam ilimlerine yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte medrese müfredatında

öğrencilerini matriculation¹³³ ve intermediate¹³⁴ yeterlik sınavlarına hazırlamak için bu düzeylere yönelik genel kültür derslerinin de verilmeye devam ettiği görülmektedir.

Birelvi geleneğine bağlı Jamia Naimiya'nın sanaviyya amma ve sanaviyya hassa aşamalarında okuttuğu dersler ise tablo 3.9'daki gibidir:

Tablo 3.9
Jamia Naimiya Medresesi Sanaviyya Amma ve Sanaviyya Hassa Aşamalarında Okutulan Dersler

	Sanaviyya Amma		Sanaviyya Hassa	
	1. sınıf	2. sınıf	1. sınıf	2. sınıf
1	Sarf	Tefsir	Tefsir	Tefsir
2	Nahiv	Tecvid	Hadis	Hadis
3	Farsça (nesir)	Fıkıh	Fıkıh	Fıkıh
4	Farsça (nazım)	Sarf	Fıkıh Usulü	Fıkıh Usulü
5	Arapça	Nahiv	Sarf	Nahiv
6		Arapça	Nahiv	Arap Edebiyatı
7		Mantık	Mantık	Belagat
8		Matematik 10		Mantık
9		İngilizce 10		İslam Tarihi
10		Pakistan Bilgisi 10		Siyer
11		Fen Bilgisi 10		

Jamia Naimiya Medresesi'nde sanaviyya amma ve sanaviyya hassa aşamalarında Arapça öğretimi ve temel İslam bilimleri yoğunluklu bir program görülmektedir. Bununla birlikte sanaviyya amma aşamasının ikinci sınıfında genel kültür derslerine de yer verilmektedir.

Ders-i nizami programının yükseköğretim düzeyine denk gelen aşamaları ise Aliya ve alimiyya aşamalarıdır. Jamia Ashrefiyye Medresesinde söz konusu aşamalarda okutulan dersler tablo 3.10'daki gibidir:

Tablo 3.10
Jamia Ashrafiyye Medresesi Aliya ve Alimiyya Aşamalarında Okutulan Dersler

	Aliya		Alimiyya	
	1. sınıf	2. sınıf	1. sınıf	2. sınıf
1	Tefsir (1-10 cüz arası)	Tefsir (Celaleyn)	Tefsir (Beydavi)	Sahih-i Buhari
2	Fıkıh	Tefsir Usulü	Tefsir Usulü	Sahih-i Müslim

¹³³ 9 ve 10. sınıf sonunda Eyalet Ortaöğretim Kurulu tarafından yapılan yeterlik sınavları

¹³⁴ 11 ve 12. sınıf sonunda Eyalet Ortaöğretim Kurulu tarafından yapılan yeterlik sınavları

3	Fıkıh Usulü	Hadis usulü	Hadis	Sünen-i Nesai
4	Belagat	Fıkıh	Hadis Usulü	Sünen-i Tirmizi
5	Felsefe ve Akaid	Fıkıh Usulü	Fetva	Sünen-i Ebu Davud
6	Münazara	Akaid	Fıkıh	Sünen-i İbn-i Mace
7	Arapça	Astronomi	Karşılaştırmalı Dinler	Şemail-i Şerif (İmam Tirmizi)
8	İslam Tarihi	Aruz ilmi	İslami Tıp	Şerhu Meanil Asar (İmam Tanavi)
9	Hadis	Hadis	Ekonomi	Muvatta (İmam Malik)
10	İngilizce	İngilizce		Muvatta (İmam Muhammed)
11	Ekonomi			

Ders-i nizami programında yükseköğretim düzeyine denk gelen aliya ve alimiyye aşamalarında tabloda da görüldüğü gibi Temel İslam ilimlerine yoğunlaşmaktadır. Fıkıh, tefsir ve özellikle hadis öne çıkan ilimlerdir. Ayrıca karşılaştırmalı dinler adında bir derse de programda yer verilmektedir. Kütüb-ü Sitte olarak bilinen altı meşhur hadis kitabının tamamı son sınıfta öğretilmektedir. Bununla birlikte ders-i nizami program geleneğine uygun olarak tıp ve astronomi alanına ait de kitaplar okutulduğu görülmektedir. Alimiyye düzeyi genel eğitim sisteminde İslami Bilimler ve Arapça alanlarında yüksek lisans derecesine denk sayılmaktadır.

Birelvi geleneğine bağlı Jamia Naimiya'nın sanaviyya amma ve sanaviyya hasa aşamalarında okuttuğu dersler ise tablo 3.11'deki gibidir:

Tablo 3.11

Jamia Naimiya Medresesi Aliya ve Alimiyya Aşamalarında Okutulan Dersler

	Aliya		Alimiyya	
	1. sınıf	2. sınıf	1. sınıf	2. sınıf
1	Tefsir	Tefsir	Kelam	Sahih-i Buhari
2	Hadis	Tefsir Usulü	Feraiz	Sahih-i Müslim
3	Hadis Usulü	Hadis	Hadis	Cami-i Tirmizi
4	Fıkıh Usulü	Fıkıh	Hadis Usulü	Sünen-i İbn-i Mace
5	Fıkıh	Münazara	Fıkıh	Sünen-i Nesai
6	Arap Edebiyatı	Felsefe	Fıkıh Usulü	Sünen-i Ebu Davud
7	Belagat	Belagat	Mantık	Asaru's Sünen (Muhammed bin Ali)
8	Mantık	Arap Edebiyatı	Felsefe	Tez
9	Akaid			

Jamia Naimiya Medresesinde aliya ve alimiyye aşamalarında fıkıh, tefsir ve hadis üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu medresede de alimiyya aşamasının son sınıfında altı meşhur hadis kitabının okutulduğu, ayrıca tez yazımına yönelik bir derse yer verildiği görülmektedir. Tıp ve astronomi ilimlerine ise Naimia Medresesi müfredatında yer verilmemektedir.

Diğer ekollere bağlı medreselerde de söz konusu aşamalarda fıkıh, tefsir ve hadis öğretiminin ön plana çıktığı ve Arapça öğretimine önem verildiği belirtilmektedir. Müfredatlardaki esas farklılık benimsenen İslam anlayışına uygun olarak okutulan kitaplarda kendisini göstermektedir. Her medrese sahip olduğu mezhepsel anlayışına uygun olarak kitaplar okutmaktadır. Hangi derste hangi kitapların okunacağına Medrese Eğitim Kurulları belirlemektedir. Müfredatta yer alan dersler zorunlu olarak okutulmaktadır ve herhangi bir seçmeli ders bulunmamaktadır. Kitapların çoğunluğunun 11 ile 17. yüzyıllar arasında yazıldığı ve yüzyıllardır değiştirilmeden okutulduğu ifade edilmektedir (Ahmad, 2004:114).

3.5.12. Pakistan Medrese Sisteminin Reform İhtiyacı ve Reforma Yönelik Çalışmalar

Pakistan'da medreselerin reformu konusu ülkenin bağımsızlığından beri tartışılan fakat uzlaşılabilen bir konudur ve temel olarak seküler eğitime medrese eğitimi yaklaşımını yakınlaştırma çabalarıdır. Bu yaklaşım ise daha çok medrese müfredatlarına modern derslerin eklenmesiyle yapılmaya çalışılmıştır (Afzal, 2011:87-88). İlk dönem medrese reformları, militanlık söylemlerinden ziyade mezunlarını modern hayata yeterince hazırlamadıkları gerekçesiyle yapılmak istenmiştir. Bu kapsamda General Eyüp Han'ın askeri yönetiminde (1958-1969) medrese eğitimi içerisine modern derslerin eklenmesi, Zülfikar Ali Butto döneminde ise (1971-1977) medreselerdeki eğitimin millileştirilmesine çalışılmıştır (Borchgrevink, 2011). Ancak hem Eyüp Han hükümetinin model önerileri, hem de Zülfikar Ali Butto'nun girişimleri medrese mensupları tarafından güçlü bir dirençle karşılanmıştır. Her iki yönetim de dini kesimle doğrudan çatışmak istemedikleri için reform girişimlerinden vazgeçmek durumunda kalmışlardır (Bano, 2007).

Medrese reformları üzerine öne çıkan hükümet çabalarının en önemli ikisi ise Eyüp Han döneminde 1962'de ve Ziya'ul Hak döneminde 1979 yılında dini âlimleri de içeren

komiteler tarafından yazılan öneri raporlarıyla ortaya konmuştur. Ulemanın tutumunu da içermesi açısından önemli olan her iki raporda da medreselerin normal eğitim sistemine yakınlştırılması ve müfredatlarına modern bilgiyi içeren temel seküler derslerin eklenmesi önerilmiştir (Zaman,1999).

1999'da askeri bir devrim ile yönetime gelen Pervez Müşerref Pakistan'ı ılımlı modern bir İslam devletine dönüştürmek için çabalarına başlamış ve bunu gerçekleştirmek için ciddi bir çöküş içinde olan eğitim sistemini reforme etmeye karar vermiştir. Ekim 1999'da başlatılan bu süreçte, ilköğretimin ve okuryazarlığın yaygınlaştırılması, eğitimin kalitesinin artırılması, mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi ve medreselerin reforme edilmesi amaçlanmıştır (Husain, 2005). Ocak 2000'de Eğitim Bakanlığında Eğitim Danışma Kurulu oluşturulmuş ve bu kurulun hazırladığı "Eğitim Sektörü Eylem Planı" Müşerref tarafından 30 Nisan 2001'de onaylanmıştır.

Eylem planından sonra medrese reform çalışmalarına ilk önemli adım olarak Pervez Müşerref tarafından "Model Medrese Kurulması ve Bağlanması Yasası" 18 Ağustos 2001 tarihinde kabul edilmiştir (Gov. of Pakistan, 2001). Yasa, yeni model medreselerin kurulmasını ve bunların Eğitim Bakanlığındaki bir kurula bağlanmasını amaçlamaktaydı. Yarı otonom olacak bu medreselerle açık fikirli, liberal ulema yetiştirilmesi ve mevcut medreselere model olunması hedefleniyordu (Muhammad vd., 2011; Candland, 2005). Bu kapsamda Karaçi, İslamabat¹³⁵ ve Shukur'da üç model medrese kuruldu. İslamabad'daki medrese kızlara yönelik, diğer ikisi ise erkeklere yönelikti. Halen eğitimlerine devam eden ortaöğretim düzeyindeki bu medreselerin müfredatlarında İngilizce, matematik, bilgisayar, ekonomi, siyasal bilimler, hukuk ve Pakistan Bilgisi gibi derslere yer verildi.

11 Eylül terör saldırılarından sonra ise başta ABD'den olmak üzere artan uluslararası baskı (Borchgrevink, 2011), Pakistan hükümetini medrese reform sürecini yeniden ele almaya zorladı. Müşerref Haziran 2002'de medrese eğitimiyle ilgili ikinci bir yasayı

¹³⁵ Bu medreselerden İslamabad'da bulunan kızlara yönelik olan model medreseyi ziyaretimiz sırasında, medresenin pek çok konuda diğer özel medreselerden farklılık içerdiği görülmüştür. Yönetimi ve öğretmenleri kadın olan bu medresede tamamına yakını yatılı 550 öğrenci ve 20 öğretmen bulunmaktadır. Bu okullar ortaöğretim düzeyinde öğrenim vermektedir. Müfredatlarında dini ve modern dersler birlikte bulunmaktadır. Dini derslerin müfredatı Bakanlığa bağlı Medrese Kurulu tarafından, modern derslerin müfredatı ise Ortaöğretim Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. Urduca öğretim dilli medreseye öğrenciler tüm ülke çapında yapılan sınav sonucuna göre kabul edilmektedir. Öğrencilere ücretsiz yurt, yemek, yiyecek ve kitap sağlanmakta ayrıca burs verilmektedir. Medrese müdiresi en önemli problemlerinin yetersiz finansal kaynak olduğunu ifade etmektedir (Shagufta Rauf ile 19.03.2013 tarihinde yapılan görüşme).

onayladı. “Medreselerin Düzenlenmesi ve Kaydedilmesi” başlıklı bu yasaya göre tüm medreseler federal ve eyalet düzeyinde kurulacak olan medrese eğitim kurullarına bağlanmaya, bu kurulların talimatlarına uymaya, kurulların sağlayacağı müfredatı uygulamaya, hükümete finans kaynaklarını, destekçilerini, öğrenci ve öğretmen kayıtlarını ve diğer hükümetçe gerekli görülen bilgileri paylaşmaya zorlanıyordu. Bu yasaların diğer özel eğitim kurumları için geçerli olmaması hükümetin medreseler konusundaki önyargısını göstermekteydi (Hifazatullah, vd; 2010; Muhammad vd., 2011).

Her iki yasa da Pakistan hükümetinin medrese reformu konusundaki 11 Eylül öncesi ve sonrası yaklaşımını karakterize etmektedir. 2001 düzenlemesinde, var olan medreselerin kontrol edilmesi, onların müfredat reformuna ve Eğitim Bakanlığında oluşturulan kurula bağlanmaya zorlanması yoktur. Sadece model medreselerin oluşturulması esastır. İkinci yasada ise tüm medrese sisteminin yapılan düzenlemeyle devlet kontrolü içerisine alınması amaçlandığı anlaşılmaktadır. Her iki yasanın da resmi gazetede olağandışı yasa olarak yayınlanması hükümetin medreseleri reforme etme konusuna verdiği önemi ya da maruz kaldığı dış baskının derecesinin göstergesidir.

Hükümet medrese reformu kapsamında yasal düzenlemelerden başka eğitim sektör reform eylem planı çerçevesinde bir dizi uygulama yapmayı planladı. Program kapsamında en yüksek bütçe, ilköğretim ve teknik eğitimden sonra medreselerin reformu için ayrıldı. Bu bütçeyle Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan medrese kuruluna bağlanan medreselere finansal destek sağlanması, müfredatlarına eklenecek olan sosyal bilgiler, matematik, fen, bilgisayar ve İngilizce gibi derslerin öğretmenlerinin maaşlarının karşılanması, ders kitaplarının düzenlenmesi, okulların kütüphane ve laboratuvar imkânlarının artırılması, onlara bilgisayar sağlanması, mezunları için meslek edindirme kurslarının düzenlenmesi ve istihdam alanlarının çeşitlendirilmesi hedeflendi (MOE, 2004).

Hükümetin bu reform çabaları, farklı dini gruplara ait medrese kurullarının ortak zeminde birleşerek 2003 yılında Medrese Kurulları Federasyonu’nu (Ittehad e Tanzeemat Madaris e Deeniya) kurmalarını sağladı. Amaçları kendi aralarındaki koordineyi sağlamak, ortak müfredat oluşturmak ve hükümetle ilişkilerde ortak hareket etmektir. Federasyon, ABD tarafından finanse edildiğini düşündükleri düzenlemeleri,

medreselerin otoritesini ve özerkliğini ortadan kaldırma olarak değerlendirerek, programa katılmaya karşı çıktı. Yine oluşturulan kurulun Eğitim Bakanlığı bünyesinde olması ve Pakistan eski gizli servis başkanı tarafından yönetilmesi itirazlara neden oldu (Fair, 2008: 82). Program kapsamında 8000 medresenin kayıt altına alınması hedeflenmesine karşın programın kapatıldığı 2004 yılına kadar sadece 461 medrese bakanlık bünyesinde oluşturulan kurula kaydolmak için başvuruda bulundu (Bosch vd, 2008). İki yıldan sonra hükümet tarafından 01.06.2004 tarihli İçişleri Bakanlığı bildirisi ve 14.06.2004 tarihli Din İşleri Bakanlığı bildirisi ile kontrol düzenlemesinin askıya alındığı deklare edildi (Muhammad, vd., 2011).

Hükümet ve medreseler arasında yürütülen müzakerelerde medreselerin kayıt altına alınması, müfredatlarının yenilenmesi ve medreselerin finans kaynaklarını açıklamaları öncelikli konuları oluşturmaktaydı. Medreseler 1994 yılına kadar 1860 tarihli Topluluk Yasasına göre gönüllü olarak kaydolmaktayken, bu tarihte Benazir Butto tarafından sayılarının hızla artmasının önlenmesi için kaydolmaları durduruldu. 11 Eylül sonrası reform çalışmaları kapsamında devletin medreselerden yeniden kaydolmalarını istemesine rağmen medreseler, dış güçlerin yönettiklerini düşündükleri bu reform sürecine dahil olmak istemedi. Hükümet 2005 yılında 1860 tarihli Topluluk Yasasını değiştirerek medreselerin kaydolmasını ve finans durumları hakkında bilgi sunmayı zorunlu yaptı (Borchgrevink, 2011). Fakat medreseler hükümet kaynakları gibi resmi fonlara ilişkin bilgi vermeyi isterken, özel yardımlarını açıklamayı reddetti. Federasyon ve hükümet arasındaki müzakereler 1860 yasaının 2007’de yeniden düzenlenmesiyle sonuçlandı. Bu düzenlemede hükümet finans kaynaklarını açıklama talebini geri çekti. Sadece medreselerden finansal durumlarını, nerede ne kadar harcadıklarını rapor etmeleri istendi. Buna karşılık medreseler mezhepçiliği ve militanlığı artıracak ve yayacak herhangi bir metni yayınlamayacak ve öğretmeyecekti. Bu tarihten sonra medreselerin kaydolmaları hızlandı (Borchgrevink & Harpviken, 2011).

Müşerref’in istifasından sonra 2008’de yönetimi devralan Zerdari hükümeti, medrese reformu çalışmalarını Din İşleri Bakanlığında alarak İçişleri Bakanlığına bağladı. Reform çalışmalarının eğitimden ziyade güvenlikle ilişkilendirilerek ele alınması medreseler tarafından hoş karşılanmasa da 7 Ekim 2010 tarihinde Medrese Kurulları Federasyonu ile İçişleri Bakanlığı arasında yeni bir mutabakat metni imzalandı. Bu antlaşmaya göre;

- a) Medrese müfredatlarına, Eğitim Bakanlığının programlarını belirleyeceği zorunlu seküler derslerin eklenmesi,
- b) Dini derslerin içeriklerinin medrese kurullarının kendileri tarafından belirlenmesi,
- c) Federasyon içerisindeki beş medrese kurulunun parlamentoda yapılacak bir yasal düzenlemeyle diğer eğitim kurulları gibi tanınması; bu yasa yapılırken medrese kurullarının görüşlerinin alınması,
- d) Medreselerde militanlığı ya da mezhepçiliği artıracak hiç bir şeyi yayınlanmaması ve öğretilmemesi,
- e) Hükümet tarafından her medrese kurulunun müfredat komitelerine eğitim uygulamalarında standardı ve birliği sağlamak için iki üye atanması, ayrıca Federasyonla hükümet arasında da bu amaçla yetkili bir kuruluşun oluşturulması,
- f) Hükümetin herhangi bir medrese hakkında bilgiyi, bağlı olduğu kuruldan talep etmesi ve medreselere yöneltilen şikâyetlerde bağlı olduğu kurulun haberi olmadan müdahale etmemesi,
- g) Yabancı öğrencilerin kayıtlarının İçişleri Bakanlığı tarafından düzenlenmesi, maddeleri yer aldı (MORA, 2011).

Medreseler ile hükümet arasında devam eden reform çabalarına bakıldığında, her iki tarafın genel olarak medreselerin reform ihtiyacı üzerinde uzlaştıkları görülmektedir. Ancak söz konusu reform çalışmalarının amacı, kapsamı ve yöntemi üzerinde taraflar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Hükümetin 11 Eylül sonrası yaptığı yasal düzenlemelere bakıldığında, reform çabalarının medreselerin müfredatlarına seküler derslerin eklenmesini sağlamak, onları kayıt altına almak ve potansiyel radikal eğilimlerini ılımanlaştırmak üzerine yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Medreselerin reform sürecinden beklentileri ya da anladıkları ise, okullarında sunulan dini eğitimin kalitesini yükseltmek ve medrese eğitimini bugünün toplumuyla daha ilişkili yapmaktır. Aslında medreselerin bu arayışlarının 11 Eylül sonrası yüzleştikleri süreç sonrasında artmış olsa da, çok daha önceden var olan bir arayış olduğu ve pek çok medresenin sundukları eğitimin kalitesini artırmak için çabaladıkları ziyaret edilen medreselerden görülmektedir. Özellikle büyük medreseler 1990'lı yıllardan itibaren modern eğitim programlarını sunmaya başlamış, bilgisayar ve dil laboratuvarları gibi bu programlar için alt yapı kurmuşlardır.

11 Eylül sonrası gelişen reform sürecinin ise onları hükümetin niyeti ve dış baskılar nedeniyle şüpheli yaptığı ve reform sürecine direnmeye ittiği söylemlerine

yansımaktadır. Medrese temsilcileri özellikle 11 Eylül sonrası reform sürecinde ABD'den Pakistan hükümetine medreseleri reforme etmek için ciddi paraların geldiğini, kendilerinin ise bu çabaların arkasındaki “farklı niyetleri” bildikleri için bu finansal desteği almadıklarını ifade etmektedir. Bu reform çalışmalarının medreseleri kapatmak niyetiyle yapıldığını, ancak bunun başarısız olduğunu belirtmektedir.¹³⁶ Bu süreçte medreselerin itham edilmesinin arkasında aslında “İslam düşmanlığı” olduğu belirtilmekte, saldırıları düzenleyen radikal örgütlerin liderlerinin Avrupa ve Amerikan üniversitelerinde yetiştikleri dile getirilmektedir.¹³⁷ Diğer bir medrese temsilcisi de benzer şekilde batılı güçlerin İslamın kaleleri olan ve İslam'ın devamında önemli rol oynayan Pakistan medreselerini bitirmek istediklerini söylemektedir.¹³⁸ Böylece onlar dışarıdan baskı ile ya da kendilerinin özerkliğine zarar verecek tarzda bir reform istememektedir.

Görüşülen medrese temsilcileri bağımsızlıklarını kimliklerinin bir parçası olarak gördükleri için, devlet kontrolüne ya da finansal bağımlılığa götürecek tarzda bir reformla karşı çıkmakla birlikte, medreselerin reform ihtiyacını da kabul etmektedir. Dünyada her şeyin değiştiğini ve bu değişim içerisinde kendilerinin de eğitim sistemlerini geliştirmek için çalışmaları gerektiğini bildiklerini ve bunun için çabaladıklarını belirtmektedir. Bu kapsamda 2003 yılında kurulan Medrese Kurulları Federasyonu bünyesinde toplantılar yapıldığını, bu kurul temsilcilerinin Türkiye, Danimarka, Kanada gibi ülkelere giderek oralardaki din eğitimi sistemlerini incelediklerini ifade etmektedir.¹³⁹ Yapılan bir mülakatta Medrese Kurulları Federasyon Başkanı da, modern derslerin öğretilmesinin gerekli olduğunu kendilerinin de bildiğini - mesela toplumla daha iyi iletişim için İngilizce bilmek gibi- bu nedenle modern dersleri öğretmeye hazır olduklarını, fakat hükümetin sorumluluklarını yerine getirmediğini ve medreselere güvenmediğini söylemektedir (Borchgrevink, 2011).

Pakistan hükümetinin medreselerinin reformu için yürüttüğü bu çalışmalardan başka, başta ABD olmak üzere farklı ülkelerden sivil organizasyonların ve uluslararası kuruluşların da yürüttüğü çeşitli çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan bazılarını eğitimin geliştirilmesine yönelik mali yardımlar, çeşitli düşünce kuruluşlarının ve araştırma

¹³⁶ Hafız Zubair Ahmed Zaheer ile 09.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

¹³⁷ Dr. Farid Ahmed Piracha ile 08.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

¹³⁸ Hafız Fazal-ur-Rahim ile 07.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

¹³⁹ Dr. Farid Ahmed Piracha ile 08.03.2013 tarihinde yapılan görüşme

merkezlerinin konu üzerine yaptıkları araştırmalar ve dzenledikleri konferanslar, ayrıca medrese mensuplarına ynelik yurutlen seminerler ve araştırma gezileri şeklinde sıralamak mvmkündür. Ancak konunun doğrudan yabancı bir mdahale olarak gorulebilme riski ucuncu taraflarin rolunu sınırlandırmaktadır. Ozellikle ilk zamanlarda medreseler batının dayatması olarak değerlendirdikleri hukümet reform programlarına katılmaya karşı çıkmışlardır.

ABD, Birleşik Devletler Uluslararası Kalkındırma Ajansı (USAID) aracılığıyla Pakistan hukümetiyle Ağustos 2002’de surdurulen eğitim reformlarına destek olarak 5 yıl için 100 milyon dolar anlaşma imzalanmış, 2005’te Başkan Bush’un taahhoduyle 2009’a kadar 300 milyon dolar ek bütçe ayrılmıştır (USAID, 2005). Yine Norveç hukümeti Pakistan’ın Kuzeybatı Sınır Eyaleti’ndeki eğitim sektorünün iyileştirilmesi için 13,6 milyon dolarlık bir proje geliştirmış ve bunun bir kısmını medreselerde sekuler derslerin oğretimine ayırmıştır (Borchgrevink & Harpviken, 2011).

Hukümet yardımlarının dışında bazı sivil organizasyonlar da çalışmalar yurutmektedir. Bu kuruluşlardan birisi International Center for Religion and Diplomacy (ICRD)’dir. Washington merkezli olan bu kuruluş, ozellikle Pakistan medreselerine ynelik yuruttuğu çalışmalarda mufredatlara sosyal ve fen bilimleri dersleriyle birlikte hoşgoru, barış, insan hakları gibi temaların dahl edilmesine, bu dersler için oğretmen yetiştirme programlarını oluşturulmasına çalışmaktadır. Konuyla ilgili medrese liderlerine ynelik çalışma toplantıları ve dış geziler dzenlemekte, mevcut oğretmenlere hizmet içi eğitim sunmakta ve farklı grupları bir araya getirmektedir (Nimer & Kadayıfi 2011). Bu merkezin dışında The Institute of Policy Studies (IPS), United States Institute of Peace USIP, The United States Educational Foundation in Pakistan, Salam Institute for Peace and Justice (USEFP) gibi organizasyonlar medreselere ynelik çalışmalar yurutmektedir.

BÖLÜM IV: İMAM HATİP MODELİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ: KARŞILAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde İmam Hatip modeli ile Pakistan medrese eğitim sisteminin karşılaştırılmasına ve İmam Hatip modelinin Pakistan'da uygulanabilirliğinin tartışılmasına yer verilmiştir. İmam Hatip modeliyle Pakistan medrese eğitim sistemi karşılaştırılırken, tarihsel kesişmelere bakılmış, ortaklık ve farklılıklar yönetsel yapılanma, eğitim süreci, amaç ve işlevler ile müfredat ve eğitim anlayışı açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Her iki İslam eğitim geleneği karşılaştırılmadan önce, içinde buldukları ülkelerin yönetim sistemleri, din-devlet ilişkileri, gelişmişlik düzeyleri ve eğitime ilişkin temel göstergeler bakımından karşılaştırılmalarına yer verilmiştir.

4.1. Pakistan ve Türkiye'nin Siyasal, Sosyal Yapı ve Temel Gelişmişlik Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

Pakistan, Hint alt kıtasında İngiliz hâkimiyetinin sona ermesi ile birlikte Müslümanların ayrı bir ülkesi olması düşüncesiyle kurulmuş bir devlettir. 1973 Anayasasının birinci maddesinde ülkedeki rejim Federal İslam Cumhuriyeti olarak tanımlanmaktadır. Türkiye ise Birinci Dünya Savaşı sonrasında verilen milli mücadele sonucunda imparatorluk mirası üzerine kurulmuş, anayasal olarak demokratik, laik, sosyal bir hukuk devletidir. Ancak her iki ülke benimsediği rejim anlayışından farklı olarak din devlet ilişkilerine sahiptir. Pakistan resmi din olarak İslam'ı benimsemiş olmasına, kendisini federal İslam Cumhuriyeti olarak tanımlamasına rağmen, ülkede din hizmetlerinin düzenlenmesinde ve din eğitiminde devletin yok denecek kadar az sınırlı bir rolü vardır. Toplumun din hizmetleri ve din eğitimi ihtiyacının tamamına yakını, ülkedeki farklı İslami ekoller tarafından, kendi İslam anlayışlarına uygun olarak karşılanmaktadır. Buna karşılık Türkiye anayasal olarak kendisini laik bir devlet olarak tanımlamış olsa da, kendine özgü laiklik anlayışı ile din hizmetlerinin devlet tarafından karşılanması ve din eğitimi ve öğretiminin devletin denetimi ve gözetimi altında yapılması yolunu benimsemiştir. Yasal olarak herhangi bir İslami grup veya cemaate ait özel din eğitimi ve öğretimi veren bir kurum bulunmamaktadır.

Pakistan yetkilerin genel olarak eyaletlere bırakıldığı federal bir İslam Cumhuriyet iken, Türkiye yetkilerin merkezde toplandığı bir Cumhuriyettir. Bu yönetim şekli diğer

alanlarda olduğu gibi eğitimle ilgili politikaların belirlenmesi ve uygulanmasında da önemli farklılıklar doğurmaktadır. Türkiye’de eğitim sistemi merkezidir. Eğitime ilişkin her türlü politikalar, programlar, uygulamalar öğretmen atamaları vs. merkezden gerçekleştirilmektedir. Buna karşın Pakistan’da ise eğitim büyük oranda federal ve bölge yönetimlerin sorumluluğundadır. Merkezi Eğitim Bakanlığının rolü oldukça sınırlıdır. Türkiye’de eğitim kurumları Milli Eğitim bakanlığına bağlıdır. Bütün kurumlarda Bakanlığın onayladığı öğretim programları ve ders kitapları okutulmaktadır. Eğitim dili Türkçe’dir. Pakistan ise devlet okullarının yanında özel okullar ve medreselerden oluşan çok yapıli bir eğitim sistemine sahiptir. Bu farklı sistemler arasında müfredatlarda ve ders kitaplarında bir birliktelik yoktur. Öğretim dili farklı kurumlara göre Urduca ya da İngilizce olabilmektedir.

Pakistan ve Türkiye farklı dil, din ve etnik gruplardan meydana gelen genç nüfusa sahip ülkelerdir. Pakistan’ın nüfusu 2012 tahmini veriye göre yaklaşık 190 milyondur ve nüfusun % 36’sı (2010 verisi) şehirlerde yaşamaktadır (CIA, 2012). Türkiye nüfusu 2012 yılı sonu itibariyle yaklaşık 76 milyondur ve nüfusun % 77,3’ü şehirlerde ikamet etmektedir (<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13425>, erişim tarihi: 07.05.2013). Bu veriler Türkiye’nin Pakistan’a oranla daha fazla şehirleşmiş bir nüfusa sahip olduğunu göstermektedir.

Türkiye insani gelişmişlik indeksi ve eğitim göstergeleri açısından Pakistan’dan daha iyi durumdadır. Pakistan 2013 Birleşmiş Milletler İnsani Gelişmişlik İndeksi bakımından 186 ülke arasında düşük insani gelişmişliğe sahip ülkeler grubu içerisinde 146. sırada yer almaktadır. Kişi başına düşen milli geliri 2566 dolardır. Türkiye ise Birleşmiş Milletler İnsani Gelişmişlik İndeksinde 186 ülke arasında ikinci grup olan yüksek insani gelişmişliğe sahip ülkeler grubu içerisinde 90. sıradadır. Kişi başına düşen milli geliri 13710 dolardır (UN, 2013:145-146). 2007 yılı UNESCO verilerine göre Türkiye’de yetişkin okuryazar oranı % 89 iken, Pakistan’da % 54’tür. Aynı yıla ait eğitime ayrılan bütçe oranı Türkiye’de % 4.1, Pakistan’da ise % 2.8’dir (UNESCO, 2010).

4.2. İmam Hatip Lisesi ile Medrese Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması

İslam eğitim geleneğinin Selçuklu-Osmanlı-Türkiye çizgisinde geldiği noktayı temsil eden İmam Hatip modeli ile Hint alt kıtası medrese geleneğinin bir parçası olan

Pakistan medrese eğitim sistemine bakıldığında, aralarında önemli farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılıkların her iki yapının içinde buldukları ülkelere ilişkin temel farklılıklardan kaynaklandığı gibi, aynı zamanda her iki eğitim geleneğinin kendi yapısal farklılıklarına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılıkları her iki sistemi tarihsel süreç, yönetsel yapılanma, eğitim süreci, amaç ve işlev ile müfredat açısından ele almak mümkündür.

4.2.1. Tarihsel Süreç Açısından Karşılaştırma

Pakistan ve Türkiye 20. yüzyılın ilk yarısında kurulan devletlerdir. Bununla birlikte Türkiye Anadolu'da Selçuklu Osmanlı mirasından dolayı uzun ve köklü bir geçmişe sahip bir ülkedir. Pakistan ise bağımsızlık öncesinde Hint alt kıtasının bir parçası olarak köklü bir kültüre ve tarihi geçmişe sahiptir. Bu nedenle her iki ülkedeki İslam eğitim geleneğinin temelleri ülkelerin kuruluşlarından çok daha öncesine dayanmaktadır. Selçuklu veziri Nizamülmülk'ün kurduğu Nizamiye medreselerinin yapılanması, müfredatının akli ve nakli ilimler olarak ayrılması sadece Selçuklu coğrafyasında değil, aynı zamanda Hint alt kıtası medreseleri için de örnek teşkil etmiştir (Sikand, 2004:119). Bu medreseyle başlayan gelenek Osmanlı coğrafyasında yayılmış ve 18. yüzyılın sonlarına kadar eğitimin temelini oluşturmuştur. Hint alt kıtasında müstakil medreseler özellikle 11. yüzyıldan itibaren Gazneliler döneminde ortaya çıkmış, daha sonra bölgeye hâkim olan Guriler ve Babürlüler döneminde yaygınlaştırılarak sistemli hale getirilmiştir (Sikand, 2004:119-120; Afzal, 2011:28-29). Aynı şekilde Hint alt kıtasında da medreseler 18. yüzyılın sonlarına kadar bir sistem içerisinde eğitimin temelini oluşturmuştur.

18. yüzyıl her iki bölgede de batı kültür ve medeniyetinin kendisini hissettirmeye başladığı bir dönem olmuştur. Osmanlı devletinin Batı ile yaptığı savaşlarda mağlubiyetlerin ve toprak kayıplarının başlaması, devlet yetkililerini batının ilerleyişinin sebeplerini araştırmaya yöneltmiş ve sonrasında modernleşme çabalarına sevk etmiştir. Hint alt kıtası ise 18. yüzyıl boyunca öncelikle ticaret amacıyla kurulan, ancak daha sonrasında politik bir güç haline gelen İngiliz Doğu Hindistan Şirketi aracılığıyla batı kültür ve medeniyetinin etkisi altına girmiş ve bölgede sömürge dönemi başlamıştır. 1858'de ise İngilizler Babür İmparatorluğuna resmen son vererek yönetimi devralmıştır.

Her iki bölgede de özellikle 19. yüzyıldan itibaren batı kültür ve medeniyeti referanslı siyasal ve toplumsal yapının her yönüne ilişkin modernleşme çalışmaları yoğunlaşmıştır. Ancak Osmanlı devletinde modernleşme süreci gücü zayıflasa da Müslüman yönetim tarafından gerçekleştirilirken, Hint alt kıtasında Müslümanlar yönetimi kaybetmiş ve modernleşme süreci sömürgeci yönetim tarafından kendi çıkarlarına uygun olarak yürütülmüştür. Bu durum ise modernleşme çabalarıyla birlikte İslam anlayışı ve İslam eğitim geleneğini de şekillendirmiştir.

İngiliz sömürge sürecinde, Hint alt kıtasında Müslümanlar arasında güçlü bir İslami şuur gelişmeye başlamıştır. Müslümanlar kendilerini sömürgecilerden ayırmak için kimliklerini ve müslümanlıklarını daha fazla vurgulama ihtiyacı hissetmişlerdir. Sömürgeci işgallere karşı halkın hislerini galeyana getirebilmek ve bağımsızlığı kazanabilmek için İslami cihad kavramı büyük ölçüde vurgulanmıştır (Fazlurrahman, 2010: 121). Müslümanlar sömürge sistemiyle gelen batı tarzı okullara ve misyoner okullarına karşılık, Deobandi Medreseleri, Aligarh Koleji, Nedvetü'l Ulema gibi kurmuş oldukları eğitim kurumları ve medreselerle bir alternatif oluşturmaya çalışmışlardır. Bu süreçte medreseler Müslümanların kimliklerini ve kültürlerini korumalarında ve dinlerini gelecek nesillere aktarmalarında önemli bir araç konumuna gelmiştir (Saleem, 2009: 24-25). Medreselerde önceki dönemin aksine amaç, kişiyi devlet kademelerinde veya din hizmetlerinde meslek sahibi yapmak için yetiştirmek değil, sadece inanca hizmet için İngiliz yönetiminin getirdiği kötülüklerle mücadele edebilecek, geleneksel değerleri ve İslam'ı savunabilecek âlimler yetiştirmek olmuştur. Buna bağlı olarak İslamî kimliği ve kültürü korumaya yönelik savunmacı, tepkisel bir İslam anlayışı gelişmeye başlamıştır (Talbanı, 2010:60-61).

Osmanlı modernleşmesi ise temelde devletin geri kalmışlığına çare arayışları içerisinde fikri olarak Tanzimat aydınlarınca, uygulamada ise Tanzimat Paşaları tarafından yürütülen bir süreç olarak başlamıştır. Osmanlı devleti sömürgeci bir tasallut yaşamadığı için anti sömürgeci bir İslam anlayışı da gelişmemiştir. Bunun yerine Osmanlı aydınlarınca modernleşme sürecinde İslam düşüncesi ile diyaloga girdikleri Batı düşüncesinin kavram ve kuramları cem edilmeye ve ayrıca geri kalmışlık sorununa güçlü bir motiv kaynağı olarak İslam'ın akli ve terakkici bir yorumu geliştirilmeye çalışılmıştır. Osmanlı aydınlarının geliştirmeye çalıştıkları bu anlayış, zamanla diğer

sömürgeci yönetimler altındaki Müslümanlardan farklı olarak laikliğin gelişeceği zemini hazırlayacak bir esnekliğe ulaşmıştır (Türköne, 1994:278).

Osmanlı devletinde II. Meşrutiyet sonrası dönemde medreselerin reformu sadece tartışılmamış, aynı zamanda kararlar alınıp uygulanmaya da çalışılmıştır. Ancak medrese reformları kendi geleneklerinden referans alınarak değil, Tanzimatla birlikte eğitim alanına giren Batı tarzı mektepler referans alınarak yürütülmüştür. Dönemin sonunda medreseler hem öğretim programları hem de örgütlenmesi ve benimsediği model bakımından dönemin batı tarzı mekteplerine büyük ölçüde benzetilmeye çalışılmıştır.

Hint alt kıtasında ise medreselerin Osmanlı medreseleri kadar olmasa da 19. yüzyılda kısmen reforma tabi tutulduğu görülmektedir. Özellikle Şah Veliyullah çizgisini takip eden medreselerde yetişen âlimler tarafından, 1866'da Deoband kasabasında kurulan ve daha sonra önemli bir ekol haline gelen ilk Deobandi Medresesi, kendinden önceki medreselerden farklı olarak idari yapılanmasında İngiliz okul geleneğinden etkilenmiştir. Bünyesinde merkezi kütüphaneye yer verilmiş, sınıf sistemine geçilmiş ve düzenli yıllık raporlar yayınlanmıştır (Metcalf, 1978; Zaman, 1999). Böylece her iki bölgede de modern batı eğitim sistemi ve anlayışı medrese sistemini etkilemiştir. Bu etkilenme Osmanlı medreseleri için II. Meşrutiyet döneminde, Hint alt kıtası medreselerine göre çok daha güçlü olduğu anlaşılmaktadır.

Milli mücadele sonrasında 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı son döneminden itibaren tartışılan çok yapılı eğitim sisteminin birleştirilmesi ve ülkedeki tüm eğitim kurumlarının tek çatı altında toplanması için 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanununu kabul etmiştir. Bu kanunla mektep-medrese ikilemine son verilmiş ve din görevlisi yetiştirmek üzere İmam ve Hatip Mektepleri açılmıştır. Bu mektepler eğitim yaklaşımı, anlayışı ve tarzını büyük oranda batı tarzı mekteplerden almış ve günümüze kadar şekillenerek gelmiştir.

1947 yılında Hint alt kıtasında İngiliz hâkimiyetinin sona ermesiyle bağımsızlığını kazanan Pakistan'da ise medreseler, batı tarzı eğitim sisteminin yanında ikinci bir sistem olarak varlıklarını devam ettirmiştir. Miras kalan çok yapılı eğitim sistemi kuruluştan bu yana birleştirilmeye çalışılsa da başarılı olunamamıştır. Ülkede medreseler devlet okulları ve özel okulların yanında varlıklarını devam ettirmektedir.

Ancak bu kurumların idari yapılanmaları, kısmen müfredat ve eğitim anlayışları açısından geleneksel formlarından uzaklaştıkları anlaşılmaktadır. Özellikle 1950'lerden itibaren kendi eğitim kurullarını oluşturan medreseler, bu kurullar sayesinde sömürge dönemine göre çok daha sistemli bir yönetim yapısına, müfredat birlikteliğine, düzenli sınav sistemine vs. kavuşmuş durumdadır.

4.2.2. Yönetmel Yapılanma Açısından Karşılaştırma

Pakistan'da medreseler bağımsızlık sonrasında da paralel bir eğitim sistemi olarak varlıklarını sürdürürken, İmam Hatip okulları Cumhuriyet'in başında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türk Milli Eğitim Sisteminin içerisine dâhil edilmiştir. Bu nedenle Pakistan'da paralel bir eğitim sistemi olarak medreseler kendi yönetmel yapılanmalarına sahipken, İmam Hatiplerin içinde yer aldıkları milli eğitim sisteminden bağımsız, kendilerine özgü bir yönetmel yapılanmaları yoktur.

İmam Hatip okullarının yönetmel yapılanması, bir parçası olduğu Türk Milli Eğitim sisteminin yönetmel yapılanmasıyla aynıdır. Merkezden yönetilen bir ülke olarak Türkiye'de eğitim sistemi de merkezi olarak yapılandırılmıştır. Eğitim politikalarının belirlenmesi, planlanması, öğretmenin seçilmesi ve atanması merkezden gerçekleştirilmektedir. İmam Hatip okulları diğer her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları gibi ilgili yönetmelik hükümlerince, Milli Eğitim Bakanlığının onayıyla açılmaktadır. Yine diğer eğitim kurumları gibi bakanlığın teşkilatlanmasına uygun olarak ilçelerde İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine, illerde ise İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olmaktadır. Okul yönetimleri ise müdür ve müdür yardımcılardan oluşmaktadır. İmam Hatip okullardaki her türlü eğitim faaliyet ve işlemlerinin denetim ve değerlendirmesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır.

Pakistan medrese eğitim sisteminin yönetmel yapılanmasının başında ülkede bulunan farklı İslami ekoller tarafından kurulmuş "Wafaq" adı verilen Medrese Eğitim Kurulları yer almaktadır. Medrese Eğitim Kurulları kendilerine bağlı olan medreselerdeki eğitim uygulamalarının standartlaşmasını ve belli bir düzen içerisinde yürütülmesini sağlamaktadır. Bunun için kendi İslam anlayışlarına uygun olarak müfredatları ve okutulacak kitapları belirleme, medreselerin kayıtlarını tutma, sınavlarını ve mezuniyet belgelerini düzenleme ve bağlı oldukları medreseleri teftiş etme bu kurulların temel

görevlerini oluşturmaktadır. Pakistan hükümeti medreselerle ilişkilerini bu kurullar aracılığıyla sürdürmektedir. Medrese eğitim sisteminin yönetsel yapılanmasında kurullardan sonra medrese yönetimleri gelmektedir. Orta ve küçük medreselerde yönetim genel olarak “muhtemim” olarak adlandırılan bir başkan/müdür ve daha çok medresenin işleyişinde muhtemime yardım eden “nâzım”lardan oluşmaktadır. Medreselerin açılması sürecinde devletin herhangi bir kontrolü ve denetimi yoktur. Medresenin kurucusu, benimsediği İslami ekole göre Medrese Eğitim Kuruluna başvurarak medresesini kaydettirmektedir.

Türkiye’deki bütün İmam Hatip okulları devlet okuludur. Özel teşebbüsler tarafından açılmış herhangi bir özel İmam Hatip Okulu bulunmamaktadır. Pakistan’da ise medreselerin tamamı¹⁴⁰ devletin herhangi bir desteği ve denetimi olmaksızın çeşitli İslami gruplar ve ekoller tarafından açılmış özel kurumlardır. İmam Hatip okullarının finansmanı eğitime ayrılan bütçe içerisinde devlet tarafından karşılanmakta iken, medreselerin temel finansman kaynağı hayırseverler tarafından yapılan gönüllü bağışlardır.

İmam Hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, ülkedeki diğer tüm öğretmenler gibi üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Müfredatlarındaki sosyal ve fen alanına ait her bir dersin branş öğretmeni kendi alanlarında Eğitim Fakülteleri veya Fen Edebiyat Fakülteleri tarafından 4 ya da 5 yıllık programlarda yetiştirilmektedir. Meslek dersleri öğretmenleri ise İlahiyat Fakültelerinde aynı sürelerdeki programlarda eğitilmektedir. Meslek dersleri için branşlaşma yoktur. Meslek dersi öğretmeni olarak bu okullara atanan öğretmen, kendisinin veya okul idaresinin belirlemesiyle söz konusu dersleri okutabilmektedir.

Medreselerde ise öğretmenler genellikle mezun öğrenciler arasından seçilmektedir. Öğretmen seçiminde belirli bir sistem yoktur ve medrese lideri temel belirleyici konumundadır. Öğretmen olabilmek için aday ile medrese liderinin arasındaki ilişki önemlidir. Medreselerin tamamına yakınında öğretmen yetiştirmeye yönelik özel bir program yoktur. Öğretmenler öğrencilik yıllarında tecrübe ettikleri şekilde mesleklerini sürdürmektedir. Medrese programlarında yer alan genel kültür dersleri ise bazı

¹⁴⁰ Pakistan’da 11 Eylül sonrası süreçte açılan sadece üç model medrese devlete bağlı medreselerdir.

medreselerde kendi öğretim kadroları tarafından, diğer bazı medreselerde ise bu dersler için dışarıdan ayarlanan öğretmenler tarafından verilmektedir.

Yönetmelik yapılandırma açısından bakıldığında genel eğitim sistemi içerisinde yer alan ve tamamı devlet okulu olan İmam Hatip okulları medreselere göre daha iyi yapılandırılmış durumdadır. İmam Hatip okullarının açılması, eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmesi, yönetim ve öğretmen kadrosunun oluşturulması, öğrenci kabulü vs. tamamen ilgili yönetmelikler çerçevesinde belirlenmiş bir düzen içerisinde yer almaktadır. Medreseler ise her ne kadar bağlı oldukları Medrese Eğitim Kurulları ile bazı standartlara sahip olsalar da, bu kurumların açılmasında, yönetici ve öğretmen kadrosunun oluşmasında, öğrenci kabulünde sistemli bir yapının olduğunu söyleyebilmek güçtür. Altını çizmek gerekirse her iki sistemdeki temel farklılık, İmam Hatip okullarının paralel bir sistem olmayıp, genel eğitim sistemi içerisinde tamamının devlet okulu olarak açılması; medreselerin ise tamamının çeşitli İslami gruplar ve ekoller tarafından açılarak paralel bir sistem şeklinde yapılandırılmış olmasıdır.

4.2.3. Eğitim Süreci Açısından Karşılaştırma

İmam Hatip okulları Türk eğitim sistemi içerisinde ortaokul ve lise kademelerine denk gelmektedir. 5-8. sınıflar İmam Hatip Ortaokulunu, 9-12. sınıflar ise İmam Hatip Liselerini oluşturmaktadır. Medrese eğitim sistemi ise farklı aşamalardan oluşan 16 yıllık bir eğitim sürecini içerir de, bu süreçte medrese eğitim geleneğine uygun olarak özellikle ortaöğretim ve lisans düzeyine denk gelen ve ders-i nizami olarak adlandırılan kısım medrese eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Medrese eğitim sürecindeki mutavassıta düzeyi İmam Hatip ortaokullarının üç yılına, ders-i nizaminin ilk dört yılı olan sanaviyya amma ve sanaviyya hassa ise İmam Hatip Lisesi düzeyine eş değer olmaktadır. Bu bakımdan medrese eğitim sistemi, ilkokuldan yükseköğretime kadar paralel bir sistem olarak, İmam Hatip okullarına göre daha uzun bir öğretim süresine sahiptir.

İmam Hatip okullarında binalar ve öğretim ortamları, yapı ve imkânlar bakımından medreselere göre daha iyi durumda ve donanımdadır. Bu okulların çoğunluğunda fen ve bilgisayar laboratuvarları, kütüphane, spor alanları, konferans salonu, kantin gibi imkânlar bulunmaktadır. Bazı büyük okullar pansiyon, yemekhane ve öğrencilerin mesleki uygulamalarını yapabilmeleri için yanlarında camiye de sahiptir. Sınıflarda sıra,

masa, tahta gibi temel materyallerin yanında, bazılarında bilgisayar, projeksiyon gibi materyaller de yer alabilmektedir. Medreselerde ise fiziki yapı ve öğretim ortamları bakımından, bazı köklü ve büyük medreseler hariç, çoğunluğunda ciddi sıkıntılar göze çarpmaktadır. Öncelikle medreselerin fiziksel yapılarının mümkün oldukça geleneksel forma uygun olarak üstü örtülü bir iç avlunun ya da büyük medreselerde daha geniş üstü açık bir bahçenin odaları, dersaneleri ve yatakhaneleri içeren bir veya birkaç katlı yapılarla çevrelenmesi şeklinde inşa edildiği görülmektedir. Bazı büyük medreseler ise çevrelerindeki yapılarla birlikte bir kompleks ya da kampüs şeklini almış durumdadır. Öğrencilere kantin, yemekhane, yurt gibi imkânlar sunulsa da bunların yetersizliği açıkça kendini göstermektedir. Medrese yapısı içerisinde camiler, hem medrese mensuplarına hem de çevredeki halka ibadethane işlevi görmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Medreselerin bazılarında her sınıf düzeyi için ayrı derslikler oluşturulmuşken, diğer bazılarında ise derslikten ziyade cami ya da avlunun farklı kısımları derslik olarak da kullanılabilir. Medreselerin genelinde dersliklerde masa, sıra gibi materyaller bulunmamaktadır. Öğrenciler için tahta veya plastik rahleler yer almaktadır. Öğretim ortamında yazı tahtasının ise kullanıldığı görülmektedir. Medreselerin bazılarında kız öğrencilere yönelik ayrı şubeler yer almaktadır. İmam Hatip okullarında da imkânlar ölçüsünde okul ya da sınıflar kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı düzenlenmektedir.

İmam Hatip okullarına öğrenci kabulü ve şartları ilgili yönetmelikler çerçevesinde yapılmaktadır. Bu okullarda genellikle sınıf tekrarı, okula geç başlama gibi istisnai durumlar dışında aynı yaş grubundaki öğrenciler aynı sınıflarda öğrenim görmektedir. Medrese sisteminde ise öğrenci kabulünde standartlaşmış bir uygulama yoktur. Bazı büyük medreseler kendi kurallarına göre giriş şartları belirlerken, diğer çoğu medrese de öğrenci kabulü için herhangi bir şart yer almamaktadır. Medrese eğitiminin bazı aşamaları için üst yaş sınırı belirlense de farklı yaşlara sahip öğrenciler aynı sınıfta yer alabilmektedir.

Akademik takvim İmam Hatip okullarında miladi, medrese sisteminde ise hicri takvime göre düzenlenmektedir. İmam Hatip okullarında ders yılı en az 180 iş günüdür. Öğretim yılı iki yarıyıldan oluşmaktadır. Birinci yarıyıl genellikle Eylül ayının ikinci haftasında başlar ve Ocak ayının sonunda biter. İkinci yarıyıl ise genellikle Haziran ayının ikinci veya üçüncü haftası sonuna kadar devam eder. İki yarıyıl arasında iki hafta süreli yarıyıl

tatili ve ders yılının biriminden sonra yaklaşık üç aylık yaz tatili vardır. Okullarda haftanın beş günü öğretim yapılmakta, Cumartesi ve Pazar günleri ise haftalık tatili oluşturmaktadır. Medreselerde ise genellikle öğretim yılı Şevval ayının (10. ay) ortasında başlamakta, Şaban ayına (8. ay) kadar devam etmektedir. Ramazan ayı tatil olmaktadır. Haftalık tatil günü ise Cuma günüdür. Haftanın diğer 6 gününde medreselerde öğretim yapılmaktadır. Böylece medreselerde İmam Hatip okullarına göre yıl içerisinde daha fazla günde öğretim yapıldığı anlaşılmaktadır.

İmam Hatip okullarında Bakanlıkça hazırlanan ders çizelgeleri ve öğretim programları uygulanmaktadır. Müfredatta yer alan derslere ait ders kitapları, Bakanlıkça belirlenmekte ve ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Derslerin öğretim dili Türkçedir. Buna karşılık medrese eğitim sisteminde okutulacak dersler ve bu derslere ilişkin kitaplar, medreselerin bağlı olduğu Medrese Eğitim Kurulları tarafından belirlenmektedir ve bu konuda kurullar arasında herhangi bir standartlaşma yoktur. Kurulların belirlediği derslere ve kitaplara medreseler de eklemeye yapabilmektedir. Derslerin öğretim dili Urduca veya Arapça'dır.

İmam Hatip okullarında günlük ders saati ve süreleri ilgili yönetmeliklerle düzenlenmiştir ve standarttır. Bu okullarda günlük 8 saat ve haftalık 40 saat ders işlenmektedir. Bir dersin süresi 40 ya da 45 dakikadır. Medrese eğitim sisteminde ise bu konuda bir standartlaşma yoktur. Günlük ders saati ve süreleri medreselere göre farklılık göstermektedir. Bu konudaki farklılık, farklı medrese kurullarına bağlı medreseler arasında olduğu gibi, aynı kurula bağlı medreseler arasında da olabilmektedir. Günlük ders saatine, medreselerin sunduğu program çeşitliliğine ve fiziki imkânlarına bağlı olarak gün içi eğitim zamanları da farklılık gösterebilmektedir. Günlük 5, 6 ya da 7 saat ders verildiğini belirten medreseler vardır. Bir dersin süresi olarak ise 45-60 dakika arasında değişik süreler ifade edilmektedir.

İmam Hatip okullarında müfredatlarda yer alan derslerin hangi öğretim yöntemleri ve materyalleriyle öğretileceği, sınav, ödev ve projeler ile uygulamaların nasıl yapılacağı ve öğretimin nasıl değerlendirileceği gibi konulara, ilgili yasal düzenlemeler çerçevesinde öğretmenler tarafından karar verilmektedir. Öğretmenlerin dönem başlarında yaptıkları zümre toplantılarında aldıkları kararlar belirleyici olmaktadır. Diğer derslerin branş öğretmenleri de kendi derslerinin öğretimine ilişkin belirlemeler

yapabilmektedir. Öğretmenler derslerinin öğretim programlarında yer alan örnek etkinlik, yöntem ve tekniklere göre derslerini işleyebileceği gibi konunun özelliğine ve imkânlarla bağlı olarak kendileri de materyal, yöntem ve teknik belirleyebilmektedir. Bu okullarda genellikle anlatım, soru-cevap, tartışma, problem çözme gibi yöntemler kullanılmaktadır. Öğretmenler imkan ölçüsünde bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik imkanları da derslerinde kullanabilmektedir. Medreselerde ise dersler bağlı olunan kurul tarafından belirlenen kitapların okunması, anlaşılmayan kısımların öğretmen tarafından açıklanması şeklinde çoğunlukla anlatım yönteminde işlenmektedir. Bununla birlikte öğretmenin öğrencilere ya da öğrencilerin öğretmenlere soru sorması da mümkündür. Öğrencilerin dersleri tekrar etmesi, ezberlenecek kısımları ezberlemeleri ve yarınki ders için hazırlanmaları esastır.

İmam Hatip okullarında ve medreselerde ölçme ve değerlendirme temel olarak her ders için belli aralıklarla yapılan sınavlarla gerçekleştirilmektedir. İmam Hatip okullarında müfredatlarda yer alan her derse ait her dönem iki ya da üç yazılı sınav yapılmaktadır. Yılsonlarında ya da ortaokul ve lise kademeleri tamamlandığında herhangi bir bitirme sınavı yoktur. Sınav soruları dersin kazanımlarına uygun olarak dersin öğretmenleri tarafından hazırlanmaktadır. Medreselerde ise her ders için, medreselerin kendisi ve bağlı oldukları kurullar tarafından düzenlenen sınavlar bulunmaktadır. Ders-i nizami programı boyunca yıl ortalarında ve sonlarında medreselerin kendi yaptıkları sınavlar bulunmaktadır. Ancak her yılın sonunda aynı zamanda bağlı olunan medrese kurulu tarafından da merkezi sınav yapılmaktadır. Ayrıca İmam Hatip okullarında medreselerden farklı olarak öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarına ve dersle ilgili yaptıkları ödev ve projelere de öğretmen tarafından not verilmektedir. Öğrencilerin derslerden başarılı sayılmaları için İmam Hatip okullarında 100 üzerinden en az 45, medrese eğitim sisteminde ise 100 üzerinden en az 40 alması gerekmektedir. İmam Hatip okullarında öğrenciler derslerini başarıyla tamamladıklarında okudukları okulların isimlerinin ve not ortalamalarının yazılı olduğu ortaokul ve lise diplomasını almaktadır. Medreselerde de ders-i nizami programının her aşaması sonrasında yani her iki yılsonunda, başarılı öğrencilere hem medrese hem de bağlı olunan medrese eğitim kurulu tarafından diploma ve derslerden alınan puanları gösteren not döküm belgesi verilmektedir.

4.2.4. Amaç ve İşlevler Açısından Karşılaştırma

İmam Hatip okullarının lise kısmının yasa ve yönetmeliklerde belirtilenlerden hareketle görünürdeki amaçları, din hizmetlerini yerine getirmek üzere nitelikli din görevlileri yetiştirmek ve aynı zamanda öğrencilerini yüksek öğretime hazırlamaktır. Ayrıca bu okullar bir parçası oldukları Türk eğitim sisteminin genel amaçlarının da gerçekleşmesine çalışmaktadır. 2009 yılında çıkartılan ve halen yürürlükte olan İmam Hatip Liseleri yönetmeliğinde bu okulların amacı Türk eğitim sisteminin genel amaçlarına ek olarak öğrencilerin zihninde insana, düşünceye, özgürlüğe, ahlaka ve kültürel mirasa saygıya dayanan bir anlayışın oluşmasını; onlara imamlık, hatiplik ve Kur'an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını; ilgi, istek, yetenek ve başarılarına göre hem mesleğe hem de yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını; yabancı dil öğrenerek alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini sağlamak olarak sıralanmaktadır (Resmi Gazete, 2009/27305).

Buna karşılık Pakistan'da farklı ekollere bağlı olarak kurulan medreselerdeki eğitimin temel amacı İslam'ı öğretmek ve âlim yetiştirmek şeklinde ifade edilmektedir. Ancak bu amaçtaki İslam'ın içeriğinin ve âlimin niteliğinin ise sahip olunan İslam anlayışına göre şekillendiği anlaşılmaktadır. Her medrese benimsediği İslam anlayışı doğrultusunda bir İslam öğretimi sunmakta, bu anlayışı yaymak istemekte ve kendisine amaç olarak belirlediği âlime, bu yoruma uygun nitelikler atfetmektedir. Medreselerin âlim yetiştirme ve benimsenen İslam anlayışını yayma şeklindeki amacı İmam Hatip okulları için söz konusu değildir.

İmam Hatip okulları ve medreseler ifade edilen bu amaçlarının yanında içinde yer aldıkları toplumda farklı işlevler de üstlenmektedir. İmam Hatip okulları hedef kitlesinin taleplerinin çeşitliliği karşısında resmi söyleme yansımaya da örtük amaç ve işlevler de üstlenmiş durumdadır. Bu okullar anayasal olarak devletin gözetim ve denetimi dışında din eğitimi ve öğretimi yapmanın mümkün olmadığı Türkiye'de, toplumun din eğitimi ihtiyacı ve talebine en önemli karşılık olmaktadır. Pek çok aile çocuklarını bu okullara göndererek onların hem dini eğitimlerini almalarını, hem de genel eğitimden mahrum olmamalarını istemektedir. Ayrıca bu okullar başörtüsü ve

karma eğitim gibi meselelere bağılı olarak toplumun muhafazakâr kesimi için kız çocuklarının okutulmasına olanak sağlamaktadır.

Medreseler ise devletin topluma din hizmetleri ve din eğitimi sunmada yok denecek kadar sınırlı role sahip olduğu Pakistan’da, bu hizmetleri üstlenmektedir. Pakistan toplumu için din hizmetlerinde ve İslam eğitiminde merkez, alternatifsiz olarak medreselerdir. Bu temel işlevlerine ek olarak medreseler, Pakistan toplumunda devlet tarafından ihmal edilmiş geniş bir nüfusa eğitim ve sosyal hareketlilik imkânı sağlamaktadır. Sundukları ücretsiz eğitim ve diğer olanaklar ile özellikle imkanı olmayan yoksul öğrenciler arasında eğitimin ve okuryazarlığın yaygınlaşmasında önemli rol oynamaktadır. Medreseler de İmam Hatip okullarında olduğu gibi genel okullara kızlarını göndermek istemeyen ailelere seçenek oluşturmaktadır. Ayrıca medreseler içinde bulunduğu topluma eğitim ve din hizmetleri sunmanın yanı sıra başta sağlık olmak üzere yoksul insanlara yönelik çeşitli refah programları yürütmektedir. Aynı zamanda çevrelerindeki insanların karşılaştıkları ihtilaflarda ve sosyal problemlerde uzlaştırmacı rol üstlenmektedir.

İmam Hatip okullarının ve medreselerin işlevleri karşılaştırıldığında, medreselerin İmam hatip okullarına göre ulusal ve uluslar arası düzeyde işlevlerinin daha fazla ve çeşitli olduğu anlaşılmaktadır. Medreselerde yetişen öğrenciler sadece Pakistan içerisinde değıl, dünyanın farklı yerlerindeki Müslüman nüfusun din hizmetleri ihtiyacı için istihdam edilebilmektedir. Bazı medreseler internet üzerinden dünyanın her tarafına kendi İslam anlayışlarına uygun yayınlar sunmakta, fetva hizmeti vermekte, dini soruları cevaplandırmaktadır. Arıca bazı Pakistan medreseleri uzun yıllardır dünyanın farklı ülkelerinden öğrencilere de eğitim sunmaktadır. İmam Hatip okulları ise bu şekilde bir uluslararası ağı henüz sahip değıldir. Buna karşılık son yıllarda Türkiye’de yurtdışından öğrencilere yönelik İmam Hatip okullarının da açılmaya başlandığı görülmektedir. Ayrıca özellikle Türklerin yaşadığı bazı dış ülkelerde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Diyanet Vakfı aracılığıyla İmam Hatip okullarına benzer eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır.

4.2.5. Müfredat Açısından Karşılaştırma

Türk milli eğitim sisteminin bir parçası olan İmam Hatip okullarının ders çizelgeleri ve okutulan derslerin öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri

tarafından merkezi olarak hazırlanmakta ve bütün okullarda aynı müfredat uygulanmaktadır. Pakistan medreselerinde ise özellikle ortaöğretim ve lisans eğitime denk gelen ders-i nizami programında okutulacak dersler ve kitaplar, her medresenin bağlı olduğu Medrese Eğitim Kurulu tarafından belirlenmektedir. Bununla birlikte medreseler bu müfredata ek olarak kendi imkânları ölçüsünde dersler de ekleyebilmektedir. Medrese sisteminde ilk ve ortaokul kademesinde de medreseler kendilerinin belirledikleri programları ve müfredatı takip etmektedir.

İmam Hatip okullarında okutulacak derslerin çizelgesinde, hangi dersin haftada kaç saat okutulacağı açıkça belirtilmektedir. Yine bu derslere ait öğretim programları oldukça ayrıntılı bir şekilde hazırlanmaktadır. Programlar modern program geliştirme teknik ve yaklaşımlarına uygun olarak temele alınan yaklaşımlar, dersin genel ve özel amaçları, öğrencilerin edinmesi beklenen kazanımlar, öğretme-öğrenme sürecinin nasıl olacağı, ünite ve konu başlıklarıyla dersin içeriği ve ölçme değerlendirme yönelik detaylı bilgi içermektedir. Müfredatlarda okutulacak dini ve seküler disiplinlerin adları yer almakta, okutulacak kitapların isimleri ise bulunmamaktadır. Buna karşılık medrese müfredatlarında okutulacak disiplinin isminden ziyade kitap adları daha fazla önem kazanmaktadır. Müfredatlarında özellikle İslami ilimlere ilişkin okutulacak derslerin adlarıyla birlikte, o dersler için okutulması istenen kitaplara yer verilmektedir. Bunun dışında okutulan derslerle ilgili herhangi bir bilgi bulunmamakta ve öğretim programı hazırlanmamaktadır.

İmam Hatip okullarının müfredatında mesleki alan dersleri olarak isimlendirilen dini derslerle birlikte seküler derslere de yer verilmektedir. Bu müfredatlardaki derslerin yaklaşık % 40'ı dini, % 60'ı ise seküler derslere ayrılmakta ve bu oran genel olarak hazırlanan tüm müfredatlarda korunmaktadır. Medrese eğitim sisteminde de özellikle 11 Eylül sonrası daha yaygın olarak ibtidaiyya ve mutavassıta aşamalarında dini derslerle birlikte İngilizce, Urduca, Matematik, Sosyal bilgiler, Fen bilgisi gibi seküler derslere yer verilmektedir. Ancak medrese eğitiminin temelini oluşturan ve genel eğitim sisteminde ortaöğretim ve lisans düzeyine denk gelen ders-i nizami müfredatında ise fıkıh, tefsir ve hadis öğretiminin ön plana çıktığı ve Arapça öğretimine önem verildiği görülmektedir. Farklı ekollere bağlı medreselerin müfredatlardaki esas farklılık benimsenen İslam anlayışına uygun olarak okutulan kitaplarda kendisini göstermektedir. Her medrese sahip olduğu mezhepsel anlayışına uygun olarak kitaplar

okutmaktadır. İmam Hatip okullarında ise öğretim programında yer alan içeriğe uygun olarak hazırlanan ve Bakanlıkça onaylanan kitaplar ülkedeki bütün okullarda okutulmaktadır.

İmam Hatip okullarının müfredatında yer alan seküler dersler, kendi formasyonlarına uygun bir anlayışla, dini bakış açısından bağımsız bir şekilde bu okullarda yer almaktadır. Bu derslerin öğretmenleri üniversitelerin kendi alanlarıyla ilgili bölümlerinden mezun olmaktadır. Bu dersler diğer mesleki dersler gibi İmam Hatip okullarında okuyan bütün öğrenciler için zorunlu olarak okutulmaktadır. Medrese müfredatında yer alan seküler dersler için ise aynı şekilde söylemek güçtür. Bu dersler genellikle medrese hocaları tarafından verilmektedir. Bu derslere yönelik bazı medreselerde rastlanan fakat aktif olarak kullanılmadığı anlaşılan bilgisayar laboratuvarları dışında, ayrı bir öğretim ortamı bulunmamaktadır. Özellikle ders-i nizami programı sırasında sunulan seküler dersler bazı medreselerde isteğe bağlı olarak verilmekte, bütün öğrenciler için zorunlu tutulmamaktadır. Bu derslerin öğretmenleri ve öğretim ortamları itibariyle kendi formasyonlarından ziyade dini bir bakış ile sunulduğunu söylemek mümkündür.

İmam Hatip okullarının müfredatında yer alan Karşılaştırmalı Dinler Tarihi dersi dışındaki diğer dini dersler İslam dinini daha iyi anlamaya ve öğrenmeye yönelik derslerdir. Bu okullarda temel İslam bilimlerini oluşturan Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam gibi derslerde eklektik bir yaklaşımla resmi makamların süzgecinden geçmiş, Ortodoks Sünni İslam'a ait inanç, ibadet ve ahlak esaslarına odaklanan, İslam'ın aile hayatına, siyasal hayata, hukuki ve ticari hayata ilişkin hükümlerine ve yaklaşımlarına hiç ya da yeterince yer vermeyen bir İslam anlayışı öğretilmektedir. Yine İslam'ın tasavvufi yorumu ya da cihad anlayışı müfredatlarda yer almamaktadır.

Buna karşılık Pakistan medreslerinde okutulan dini derslerde, her medrese kendi İslam anlayışına uygun olarak bir İslam sunmaktadır. İslam öğretiminde ekollerin kendi İslam anlayışlarının dışında herhangi bir süzgeç yoktur. Deobandiler medreselerinde Kur'an ve sünnet temelli bir İslam anlayışını ve fikhi mezhep olarak benimsedikleri Hanefiliği öğretirken, Birelviler Pakistan folk geleneğini de içeren sufi-tasavvufi İslam anlayışını ve yine Hanefi fikhını İslam öğretilerinde incelemektedir. Ehl-i hadis ekolü medreselerinde Kuran ve sünneti esas alarak, her türlü fikhi mezhepler ile bidat ve hurafe

içerisinde olduklarını söyledikleri tasavvufi oluşumları reddeden Suudi Arabistan'ın Vahhabi anlayışı çizgisinde bir İslam sunumu yapmaktadır. Cemaat-i İslami ekolü ise İslam'ın hayatın tamamını kuşatan bir yaşam tarzı olduğu düşüncesinden hareketle, sahip oldukları yenilenmeci, reformist İslam anlayışlarına uygun olarak medreselerinde bir İslam anlayışı sunmakta ve buna yönelik müfredatlarda İslam ve Ekonomi, İslam ve Siyaset gibi derslere de yer vermektedir. Pakistan'da yaşayan Şiiiler de medreselerinde benimsedikleri İmamiyye anlayışını ve fıkhıta Caferiliği İslam öğretilerinde temel yapmaktadır.

Böylece farklı İslami ekoller tarafından açılan ve işletilen medreselerin, birbirlerinden farklı sunmuş oldukları İslam anlayışları ile Pakistan toplumunda din kaynaklı sorunlara ve İslami gruplar arasında çatışmalara uzanan ihtilaflara yol açtıkları anlaşılmaktadır. Buna karşılık İmam Hatip okullarında, toplumda yer alan farklı dini anlayış ve oluşumların üzerinde -eksik ya da tam- benimsenen genel bir din anlayışının devlet eliyle sunulması, toplumda yaşanabilecek din kaynaklı sorunları önleyici bir rol üstlenmekte, toplumun dini yönden gelişip olgunlaşması, birlik ve huzurun sağlanması yönünde önemli bir katkı sağlamaktadır.

İmam Hatip okulları müfredatında yer alan Karşılaştırmalı Dinler Tarihi dersinde vahye dayalı dinler başlığı altında Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet'e, Hint ve Doğu Asya dinleri olarak da Hinduizm, Budizm, Sihizm, Caynizm, Konfüçyanizm, Şintoizm ve Taoizm dinlerine ait bilgilere yer verilmektedir. Bu dersin öğretim programında dinlerin, benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırmalı ve objektif olarak, ayrıca konu edilen dinlere ait dini fenomenlerin doğruluk, yanlışlık bakımından değerlendirilmeden oldukları gibi öğretilmesinin hedeflendiği bildirilmektedir. Pakistan'da bazı medrese programlarında benzer adla bir ders yer alsa da, çoğunluğunda diğer dinleri konu edinen ayrı bir ders bulunmamaktadır. Buna karşılık medrese temsilcileri, örneğin Kur'an ayetleri açıklanırken, bahsi geçen dinlerin öğretime konu edildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle medrese eğitiminde diğer dinlere dair sınırlı öğretimin İslami bir bakış ile verildiği anlaşılmaktadır.

İmam Hatip okulları müfredatı ile Medrese müfredatları arasında diğer bir önemli farklılık öğrencilere seçmeli ders sunulmasına yöneliktir. İmam Hatip okulları müfredatında farklı alanlara yönelik belirlenen geniş bir seçmeli ders havuzundan,

öğrenciler ilgi ve isteklerine göre dersler seçebilmektedir. Buna karşılık medrese müfredatında ise yer alan dersler zorunlu olarak okutulmaktadır ve herhangi bir seçmeli ders bulunmamaktadır.

4.3. İmam Hatip Modelinin Pakistan’da Uygulanabilirliği

Türkiye’nin İmam Hatip modeli, fikri olarak modernleşme sürecinde Tanzimattan itibaren görülen modern ile geleneksel referanslar arasında bir uyum bulma arayışının eğitim alanındaki tezahürlerinden birisidir. Bu arayış öncelikle 1880’lerde Türkler tarafından açılan özel okullarla, resmi olarak ise II. Meşrutiyet sonrasında yürütülen medrese ıslah çalışmalarıyla somutlaşmaya başlamıştır. Ancak modelin temel özellikleri Cumhuriyetin eğitim ve din politikası ile şekillenmiş ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile hukuki olarak bir araya gelmiştir. İmam Hatip modelinin özelliklerinin ayrı ayrı Pakistan özelinde değerlendirmesini yapmak, genel olarak bu modelin uygulanabilirliği konusunda fikir edinmede açıklayıcı olacaktır.

İmam Hatip modelinin temel özelliklerinden birisi, devletin denetim ve gözetimi altında ve kamu sektöründe yer almasıdır. Cumhuriyetin benimsediği kendine özgü laiklik anlayışına, din ve din eğitimi politikasına uygun olarak din hizmetleri gibi din eğitimi ve öğretimi de özel alana bırakılmamış, bağımsız sivil kurumlar olarak oluşmalarına müsaade edilmemiştir. Bunun yerine din hizmetleri ve din eğitiminin devletin belirlediği bir çerçevede, oluşturulan devlet kurumlarıyla vatandaşlara sunulması tercih edilmiştir.

1947’de bağımsızlığını kazanarak Federal bir İslam Cumhuriyeti olarak kurulan Pakistan’da ise kuruluştan itibaren din hizmetleri ve din eğitimi sunmada yeni kurulan devlet sorumluluk üstlen(e)memiş, bu alanları sömürge döneminde olduğu gibi, İslami grup ve ekollere bırakmıştır. Böylece ülke tarihi boyunca din hizmetleri ve din eğitimi devletin herhangi bir denetim ve desteği olmaksızın kurmuş oldukları medreseler aracılığıyla, İslami gruplar tarafından yerine getirilmiştir. Bu nedenle İmam Hatip modelinin devletin denetim ve gözetimi altında kamu okullarında yer alması şeklindeki özelliği, Pakistan’ın mevcut din-devlet ilişkisi içerisinde uygulanabilir gözükmemektedir. Bunu sağlamak için din hizmetleri ve din eğitimi politikalarına ilişkin köklü yasal ve sosyal düzenlemelere ihtiyaç vardır. Aslında anayasal olarak rejimi İslam Cumhuriyeti olan ülkede, bu durum yönetimlere önemli imkânlar sağlasa

da, yönetimlerin kuruluştan bu yana medreseler ve İslami gruplar çevresinde belirginleşen toplumsal kesimlerin dini talepleri konusunda bir uzlaşma oluşturmaması ve güven verememesinden dolayı din hizmetleri ve din eğitimi devlet tarafından üstlenmesi yakın planda gerçekleştirilebilir gözükmemektedir. Bu durumun bir diğer açmazı, mevcut durumu ile genel eğitim ve sağlık gibi temel kamu hizmetlerini sunmada bile oldukça yetersiz kalan devlet mekanizmasıdır. Bununla birlikte görüşülen bazı medrese liderlerinin din hizmetlerini ve din eğitimi sunmanın devletin asli görevi olduğunu, ancak Pakistan devletinin bu işlevlerini yerine getirmediği için kendilerinin mecburi olarak üstlendiklerini ifade etmesi ve devlet bu hizmetleri üstlendiği takdirde kendilerine gerek kalmayacağını ifade etmesi böylesi bir zeminin de oluşturulabileceğini düşündürmektedir.

İmam Hatip modelinin ikinci önemli özelliği paralel bir sistem olmayıp genel eğitim sistemi içerisinde yer almasıdır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Osmanlı'nın son döneminde yer alan mektep-medrese ikilemine son verilerek, tek bir eğitim sistemi içerisinde İmam ve Hatip Mekteplerine yer verilmiştir. Cumhuriyet tarihi boyunca İmam Hatip okulları paralel bir eğitim sistemi olmayıp, milli eğitim sisteminin içerisinde yer almıştır. Bu okulların milli eğitim sistemine entegre edilmesi ikiliği ortadan kaldırıp birlikteliği sağladığı gibi, bu okullardaki eğitim öğretim sürecinin sürekli geliştirilen eğitim tecrübelerinden, modern eğitim yaklaşımı, yöntem ve tekniklerinden yararlanmasına da imkân tanımaktadır.

Pakistan'da ise eğitim sistemi İngiliz sömürge yönetiminden devralındığı gibi çok yapıklı bir görünüm arz etmektedir. Ülkenin eğitim manzarasını devlet okulları, özel okullar ve medreseler oluşturmaktadır. Bu üç farklı okul tipi, toplumda farklı sosyo-ekonomik sınıflara hizmet ederek, farklı ideolojilere ve dünya görüşlerine sahip bireyler yetiştirmektedir. Cumhuriyet öncesi Osmanlı devletinin son dönemindeki eğitim manzarasına benzer bu durumun değiştirilmesi ve eğitim kurumlarının tek bir sistem altında toplanması, güçlü merkezi yönetim yapısı ve buna yönelik devlet mekanizması ve iradesi olmadığı için mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle İmam Hatip modelindeki gibi medreselerin genel eğitim sistemi içerisine alınması, mevcut durumda uygulanabilir değildir.

İmam Hatip modelinin üçüncü özelliği müfredatlarında dini ve seküler derslerin zorunlu olarak modern tarzda birlikte sunulmasıdır. Cumhuriyet dönemi boyunca İmam ve Hatip Mektepleriyle başlayan tecrübeye bu okullar için hazırlanan müfredatların genel olarak % 60'ını seküler dersler, % 40'ını ise dini dersler oluşturmaktadır. Müfredatlarda yer alan seküler dersler kendi formasyonlarına bağlı bir anlayışla, dini bakış açısından bağımsız bir şekilde bu okullarda yer almaktadır.

Pakistan medreselerinde de özellikle ders-i nizami öncesinde ilk ve orta kademesinde müfredatın, 11 Eylül sonrası yürütülen reform çalışmaları sonucunda daha yaygın olmak üzere, dini derslerle birlikte seküler dersleri içerdiği görülmektedir. 9. sınıftan sonra başlayan ortaöğretim ve lisans düzeyine denk gelen ders-i nizami programında ise müfredatın, fıkıh, tefsir ve hadisle birlikte Arapça öğretimine odaklandığı anlaşılmaktadır. Bazı büyük medreseler bu aşamada öğrencilerine isteğe bağlı olarak medrese eğitiminden ayrı, genel eğitim programları sunmaktadır. Ancak medreselerdeki seküler derslerin öğretim kadrosu ve ortamı itibarıyla dini bakış açısından bağımsız olduğunu söyleyebilmek güçtür.

İmam Hatip okullarının müfredatlara ilişkin bu özelliği medrese müfredatlarında da geliştirilebilir gözükmektedir. Zaten pek çok medrese müfredatında alt yapı ve nitelik olarak sorunlar olsa da bu derslere yer vermektedir. Medrese temsilcileri yapılan görüşmelerde, genel olarak seküler derslerin çağın gereği ve öğrencilerin lehine olduğunu söyleyerek, bu derslerin öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ancak genel eğilim bunun ders-i nizami dışında sunulması şeklindedir. Bu konudaki temel açmaz, bu dersler için öğretim kadrosu ve öğretim alt yapısının yetersizliğidir. Bu nedenle İmam Hatip tecrübesinin Pakistan medreseleri için öncelikli olarak müfredatla birlikte, eğitim anlayışı, yaklaşımı, materyali, yöntem ve teknikleri gibi eğitim sürecine ilişkin konularda model olması gerektiğini söylemek mümkündür.

İmam Hatip modelinin dördüncü özelliği sosyo-kültürel çevresi ve bu çevresiyle bütünleşmesidir. Bu okulların kurulmasında, yaşatılmasında ve geliştirilmesinde bu çevre önemli katkılar sunmaktadır. Aynı zamanda bu okullar ve öğrenciler üzerinde sosyal bir kontrol sağlamaktadır. Bu sosyal çevre her ne kadar bu okulların tekrar açıldığı 1950'li yıllarda, daha ziyade kırsal bölgelerden ve düşük gelirli insanlardan oluşsa da, Türk toplumunun şehirleşmeyle birlikte yaşadığı değişime paralel olarak

dönüşmüştür. Bu okulların toplumsal tabanı giderek kültürel sermayesi daha yüksek olan grupları da içermeye başlamıştır. Ayrıca İmam Hatip okullarının sosyo-kültürel çevresi onların niteliksel dönüşümde önemli rol oynamıştır.

Pakistan medreselerinin de İmam Hatip okulları gibi kendi toplumsal tabanlarıyla bütünleştikleri görülmektedir. Daha çok kendi sosyal çevrelerinden gelen yardımlarla finanse edilen medresler, onlara başta din eğitimi ve din hizmetleri olmak üzere pek çok hizmet sunmaktadır. Böylece medreseler kendi sosyal çevreleri için önemli merkez olmaktadır. Ancak medreselerin sosyo-kültürel çevrelerinin nitelikleri İmam Hatip okullarıninki gibi değildir. Öncelikle bu çevre büyük oranda şehirleşmiş bir çevre değildir (Pakistan'da şehirleşme oranı 2010 verisi itibarıyla % 36'dır). Yine medreselerin toplumsal tabanlarının genellikle eğitim düzeyi ve gelir düzeyi düşük kırsal bölgelerden oluştuğu ifade edilmektedir. Bu nedenle İmam Hatip okullarında olduğu gibi medreseleri niteliksel olarak dönüştürecek bir sosyo-kültürel çevresinin olduğunu söyleyebilmek güçtür.

İmam Hatip okullarının son özelliği, bu okullarda devlet kontrollü bir İslam sunumudur. Bu okullarda eklektik bir yaklaşımla resmi ideolojinin süzgecinden geçmiş, yoğunluğu biraz hafifletilmiş, Ortodoks Sünni İslam'a ait inanç, ibadet ve ahlak esaslarına odaklanan, İslam'ın muamelata ilişkin hükümlerine yeterince yer vermeyen bir İslam anlayışı öğretilmektedir. Bu okullarda dinin bütünleştirici, huzur verici ve barışı sağlayıcı gücünün öne çıkartıldığı, şekilcilik ve sloganlardan uzak, akla ve bilime dayalı bir İslam anlayışının sunulması hedeflenmektedir.

Buna karşılık Pakistan medreselerinde ise her İslami ekol kendi medreselerinde, kendi İslam anlayışlarına uygun bir İslam öğretimi sunmaktadır. İslam öğretiminde ekollerin kendi İslam anlayışlarının dışında herhangi bir süzgeç bulunmamaktadır. Bu nedenle devletin herhangi bir denetim ve kontrol mekanizması olmayan Pakistan medreselerinde İslam sunumunun İmam Hatip okullarındaki gibi bir şekle bürünmesi, mevcut yapıda kısa vadede mümkün gözükmemektedir. Bu konudaki iyileştirmeler ve medreselerdeki İslam sunumunun yeniden ele alınması, medrese temsilcileriyle girişilecek diyaloga dayalı bir süreçten sonra mümkün olabilir.

İmam Hatip modelinin özelliklerinin ayrı ayrı Pakistan özelinde değerlendirilmesinden hareketle, bu modelin bütün özelliklerinin bir blok olarak alınıp, Pakistan'a taşınması

uygulanabilir gözükmemektedir. Buna karşılık modelin bazı unsurlarının ya da özelliklerinin uyarlanabilir olduğunu söylemek mümkündür. Pakistan’da yürütülen medrese reform çalışmalarına bu model, öncelikli olarak eğitim sürecine ilişkin konularda katkı sağlayabilir. Özellikle görüşülen bazı medrese temsilcilerinin de ifade ettiği gibi müfredat, eğitim anlayışı, yaklaşımı, materyali, yöntem ve teknikleri gibi konularda tecrübe aktarımı yararlı olacaktır. Bunun ötesinde din devlet ilişkilerine bağlı olarak medreselerin toplum içerisindeki konumlarını ve rollerini etkileyecek ve köklü yasal düzenlemeleri gerektirecek, din hizmetlerinin düzenlenmesi ve din eğitiminin sunumu gibi konularda bu modelin tecrübesinin aktarımı güç gözükmemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 11 Eylül 2001 sonrası dönemde İslam dünyasındaki medreselere model olarak gösterilen Türkiye'nin İmam Hatip tecrübesinin bilimsel yaklaşımla ortaya konulması ve reform çalışmalarının yürütüldüğü ülkelerden ilginin üst düzeyde olduğu ve resmi makamlarıyla da İmam Hatip modelini kendi sistemleri için talep eden Pakistan medrese sistemiyle karşılaştırılıp, uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Konu üzerine oluşan literatürün incelenmesi, ilgili kimselerle görüşülmesi ve Pakistan medreselerinde yapılan gözlemlerle elde edilen bilgiler bağlamında araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler şu şekildedir:

İmam Hatip modeli, İslam eğitim geleneğinin devlet himayesindeki Nizamiye Medreseleriyle başlayan Selçuklu-Osmanlı-Türkiye tecrübesi çizgisinde gelinen noktayı temsil eden Türkiye'nin kendine özgü İslam eğitim modelidir. Bu modelin söz konusu tarihsel çizgide düşünsel ve pratiğe dönük boyutları büyük ölçüde Cumhuriyet öncesi dönemde şekillenmeye başlamıştır. Bu nedenle bu modele bütünüyle Cumhuriyet projesi demek mümkün gözükmemektedir.

Modelin fikri temelinde “geleneksel doğulu” ve “modern batılı” referanslar arasında bir uyum bulma çabasının yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu çabanın Osmanlı devletinin modernleşme süreciyle birlikte Batı medeniyetiyle giriştiği yüzleşme sırasında, Tanzimat aydınlarıyla başladığı tespit edilmiştir. Söz konusu modelin uygulamaya dönük tecrübesini ise 1880'lerde kurulan özel Türk okulları ile II. Meşrutiyet döneminde yoğunlaşan medrese ıslah çalışmaları teşkil etmiştir.

Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Cumhuriyet öncesi var olan modelin unsurlarının hukuksal olarak bir araya gelmesi sağlanmıştır. Ancak İmam Hatip modeli Cumhuriyet tarihi boyunca, Türkiye'nin kendine özgü geliştirdiği batı dışı modernleşme sürecinde, kendisinden talep ve beklentilerin çeşitlenmesiyle niteliksel dönüşüme uğrayarak günümüze gelmiştir.

İmam Hatip Liselerinin model olarak gösterilmesini sağlayan, onu diğer İslam eğitim uygulamalarından ayıran bir takım temel özellikleri bulunmaktadır. Bu temel özellikleri, bu okulların devletin denetim ve gözetimi altında bulunması, genel eğitim sistemi içerisinde yer alması, müfredatında dini ve seküler derslerin birlikte modern eğitim

tarzında sunulması, sosyo-kültürel çevresiyle bütünleşmesi ve bu okullarda sunulan devlet kontrollü İslam anlayışı şeklinde sıralamak mümkündür.

İmam Hatip modelinin en önemli vasıflarından birisi, kamu okullarında devletin gözetimi ve denetimi altında, devlet eliyle sunulmasıdır. Cumhuriyetin benimsediği din ve eğitim politikalarına uygun olarak bu okullar, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ihdas edilmelerinden günümüze kadar kamu sektöründe devlet okulları olarak eğitim sunmaktadır. Bu okullarda sunulan örgün din eğitimi ve öğretimi, devletin gözetimi ve denetimi altında ve devlet tarafından belirlenen çerçevede sistemli bir şekilde sunulmakta, sivil inisiyatiflere bırakılmamakta ve herhangi bir dini gruba ve cemaate ait özel İmam Hatip okulları bulunmamaktadır.

İmam Hatip modelinin önemli özelliklerinden bir diğeri paralel bir eğitim sistemi şeklinde değil, milli eğitim sistemi içerisine entegre edilmiş olmasıdır. Bu şekilde seküler eğitim, dini eğitim sistemi gibi ikili bir yapının ortaya çıkmadığı, ayrıca bu sayede bu okullardaki eğitim öğretim sürecinin sürekli geliştirilen eğitim tecrübelerinden, modern eğitim yaklaşımı, yöntem ve tekniklerinden yararlanmasına imkân tanınmaktadır.

İmam Hatip modelinin en önemli özelliklerinden bir diğeri, müfredatlarında dini ve seküler derslere birlikte yer verilmesi ve ayrıca tüm derslerin modern tarzda öğretime konu edilmesidir. Bu özelliğin genel eğitim ile din eğitiminin bütünleşmesine hizmet ettiği, her iki eğitimi de almak isteyenlere alternatif sağladığı ve öğrencilerin farklı alanlara yönelik de yetişmesine imkân tanıdığı anlaşılmaktadır.

İmam Hatip Okulları 1951 yılında yoğun bir toplumsal talebin sonrasında tekrar açılmıştır. Bu toplumsal talep aynı zamanda toplumsal desteğe dönüşmüş, bu okulların kurulması, yaşatılması ve geliştirilmesi için pek çok vakıf ve dernek kurulmuştur. Söz konusu bu kuruluşlar, toplumla bu okullar arasında köprü görevi görmüş, bu okulların sosyo-kültürel çevreleriyle bütünleşmelerini sağlamış ve mezunları arasında dayanışmayı artırmıştır. Zamanla bu yapı toplumda bir İmam Hatip camiasının oluşmasına yol açmıştır.

İmam Hatip okullarında eklektik bir yaklaşımla belirlenmiş, Ortodoks Sünni İslam'a ait inanç, ibadet ve ahlak esaslarına odaklanan, İslam'ın siyasal ve sosyal hayata ilişkin hükümlerine ve yaklaşımlarına hiç ya da yeterince yer vermeyen bir İslam anlayışının

öğretildiği, bu okullarda okutulan dini derslerin müfredatlarından anlaşılmaktadır. Devlet kontrollü böylesi bir İslam sunumunun, farklı dini anlayışları barındıran Türk toplumunda ortak bir İslam anlayışının gelişmesine hizmet ettiğini söylemek mümkündür.

İmam Hatip modelinin yönetsel yapılanması, bir parçası olduğu Türk Milli Eğitim sisteminin yönetsel yapılanmasıyla aynıdır. Merkezi olarak yapılandırılan Türk eğitim sisteminde, eğitim politikalarının belirlenmesi, planlanması, öğretmenlerin seçilmesi ve atanması merkezden gerçekleştirilmektedir. Bu okullardaki her türlü eğitim faaliyet ve işlemlerinin denetim ve değerlendirmesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Bakanlığın merkez teşkilatında bu okullarla ilgili Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bulunmaktadır. Bu okulların finansmanı genel bütçeden eğitime ayrılan pay içerisinde devlet tarafından karşılanmaktadır.

Türk eğitim sistemi içerisinde İmam Hatip okulları, ortaokul ve lise kademelerine denk gelmekte, 5-8. sınıflar İmam Hatip Ortaokulunu, 9-12. sınıflar ise İmam Hatip Liselerini oluşturmaktadır. Lise kademesinde düz İmam Hatip Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik Anadolu İmam Hatip Liseleri olmak üzere üç farklı tür program bulunmaktadır. Bu okullarda eğitim öğretim sürecine ilişkin tüm uygulamalar yasal düzenlemelere bağlı olarak yürütülmekte, okulların müfredatı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmakta ve bütün İmam Hatip okullarında aynı müfredat uygulanmaktadır. Bu okulların tarihleri boyunca müfredatın yaklaşık % 40'ı mesleki, % 60'ı ise genel kültür derslerine ayrılmıştır.

Pakistan, bağımsızlığını kazandığında İngiliz Hindistan'ından çok yapılı bir eğitim mirası devralmıştır. Yeni kurulan ülkenin eğitim manzarasını medreseler, özel okullar ve kamu okullarından oluşmuştur. Bu üç farklı okul tipinin, toplumda farklı sosyo-ekonomik sınıflara hizmet ederek, farklı ideolojilere ve dünya görüşlerine sahip, siyasal ve sosyal arenada çatışma içerisinde olan sosyal sınıfların oluşmasına yol açtığı anlaşılmaktadır. Genel eğitim sistemi eğitimsel göstergeler açısından aynı gelişmişliğe sahip bölge ve dünya ülkelerine göre oldukça düşük olduğu ve Pakistan devletinin eğitim hizmeti sunmada yetersiz kaldığı görülmektedir. Devlet okullarında eğitimin tüm boyutlarında yetersizlik ve kalitesizliğin hâkim olduğu ve bu durumun özel okulların yaygınlaşmasına yol açtığını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada İmam Hatip Liseleri ile karşılaştırılması yapılan Pakistan medreseleri özellikle 11 Eylül 2001 terör saldırılarından sonra daha çok Batılıların yaptıkları çalışmalarda şiddet içerikli pek çok söylemin öznesi konumuna getirilmiştir. Bu çalışmalarda Pakistan'daki medreseler temelde iki noktada toplanabilecek iddialarla itham edilmektedir. Bu kurumların müfredatlarında cihad ideolojisini öne çıkararak uluslar arası “radikal İslami gruplarla” bağlantılı oldukları ve onlara militan kazandırdıkları iddia edilmektedir. Ayrıca mezhepler arasında çatışmaları körükleyerek Pakistan toplumunda istikrarsızlığa ve mezhep savaşlarına neden oldukları da diğer iddiaların odağını oluşturmaktadır.

Hint alt kıtasında medreselerin eğitimsel rollerine ek olarak özellikle sömürge sistemi altında İslam kimliğini korumaya ve bağımsızlığı kazanmaya yönelik sürdürdükleri mücadele, onları doğal olarak savaşın ve siyasetin içine çekmiştir. Pakistan'ın bağımsızlığından sonra bu mücadele yeni kurulan devletin İslami bir devlet olmasına yönelik olarak devam etmişse de, ülkedeki bazı medreselerin doğrudan savaşın ve şiddetin içine çekilmesi, Sovyetler Birliği'nin Afganistan'ı işgali sırasında gerçekleşmiştir. Pakistan'da bazı medreselerde 80'li ve 90'lı yıllar boyunca cihat kültürünün geliştirildiği, siyasal amaçlar için medreselerin açıldığı ve kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Pakistan medreseleri Hint alt kıtasının medrese geleneğinin bir parçasıdır. Bağımsızlık sonrası genel eğitim sisteminin yanında paralel bir eğitim sistemi olarak varlıklarını sürdürmektedir. Gerek medrese sayısına, gerekse de medreselerde okuyan öğrenci sayısına, kayıtsız medreselerin varlığından dolayı tam olarak ulaşmak mümkün gözükmemektedir. Araştırmada farklı medrese kurul temsilcilerinin verdiği kendilerine bağlı medreselerin sayısı ve ülkedeki kayıtsız medreselerin tahmini sayısı birlikte düşünüldüğünde, Pakistan'daki medrese sayısının 30 ile 40 bin arasında olduğu tahmini olarak tespit edilmiştir.

Medreselerin çoğunluğu Pakistan'daki İslami düşünce ekollerine bağlı olarak 1950'lerden sonra kurulan medrese kurulları tarafından yönetilmektedir. Zengin bir İslam yorumu çeşitliliğine sahip olan Pakistan'da müslümanların % 80'ini oluşturan Sünnilere ait dört ve geri kalanını oluşturan Şii'lere ait bir olmak üzere toplam beş medrese eğitim kurulu bulunmaktadır. Medrese eğitim kurulları kendilerine bağlı olan

medreselerdeki eğitim uygulamalarının standartlaşmasını ve belli bir düzen içerisinde yürütülmesini sağlamakta; bunun için kendi İslam anlayışlarına uygun olarak müfredatları ve okutulacak kitapları belirleme, medreselerin kayıtlarını tutma, sınavlarını ve mezuniyet belgelerini düzenleme ve bağlı oldukları medreseleri teftiş etme gibi görevler üstlenmektedir. Pakistan hükümeti medreselerle ilişkilerini bu kurullar aracılığıyla sürdürmektedir. Bu beş kurul, özellikle 11 Eylül sonrası süreçte medreselere yöneltilen iddialara ve reform teşebbüslerine karşı ortak hareket etmek, aralarında koordineyi sağlamak üzere 2003 yılında Medrese Kurulları Federasyonunu (Ittehad e Tanzeemat Madaris-i- Deeniya) kurmuşlardır.

Medreselerin Pakistan toplumunda başta din hizmetleri ve din eğitimi olmak üzere, eğitimin ve okuryazarlığın yaygınlaşmada, refah projelerinin düzenlenmesinde, toplumdaki çeşitli problemlerin çözümünde merkezi rollere sahip oldukları ve bu rolün, devletin kamu hizmetlerini sunmadaki yetersizliğiyle birlikte, kuruluştan itibaren içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevresinin desteğini almasından ve onunla bütünleşmesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Medreselerin finans kaynağı öncelikli olarak kendi topluluklarından zekât, sadaka ve hayrat gibi bağışlardan oluşmaktadır. Dış ülke ve kuruluşlardan finansal destek aldıklarına dair yöneltilen iddiaları medrese temsilcileri reddetmektedir. Medreselerin finanslarına dair herhangi bir denetleme mekanizması olmadığı için finans kaynaklarını ve yabancı yardımı tam olarak temellendirmek ve miktarını söylemek mümkün gözükmemektedir.

Pakistan'da medreselerin fiziksel yapıları çoğunlukla geleneksel forma uygun olarak üstü örtülü bir iç avlunun ya da büyük medreselerde daha geniş üstü açık bir bahçenin odaları, dersaneleri ve yatakhaneleri içeren bir veya birkaç katlı yapılarla çevrelenmesinden oluştuğu görülmektedir. Ziyaret edilen özellikle bazı küçük ve orta büyüklükteki medreselerde ciddi bir fiziksel yetersizliğin olduğu, bazılarında inşaatlar devam ederken, aynı zamanda eğitim öğretim faaliyetlerinin birlikte sürdürüldüğü gözlenmektedir.

Pakistan'da medrese eğitim sistemi farklı aşamalardan oluşan 16 yıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Ancak ülkedeki tüm medreseler bu eğitim sürecinin tamamını sağlayabilecek imkâna sahip değildir. Medreseler büyüklüklerine ve özellikle öğretim

kadrolarına bağlı olarak bu sürecin belirli aşamalarını sunabilmektedir. Pakistan Yükseköğretim Komisyonu resmi olarak, sadece beş medrese eğitim kurulunun verdiği şahadet-i alimiyye diplomasını tanımakta, bu diplomayı Arapça ve İslami ilimler alanlarında master derecesine denk saymaktadır.

Pakistan medreselerinin poplerliklerinin ve statülerinin büyük lde akademik kadrolarına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Çoğu medresede öğretmenler genellikle mezun öğrenciler arasından seçilmektedir. Öğretmen seçiminde belirli bir sistem yoktur ve seçimde medrese lideri temel belirleyici konumundadır.

Medreselerde yetişen öğrenciler başta din hizmetleri ve kendi medreselerinde istihdam edilmekle birlikte, askeriyede hatip, İslami bankalarda danışman, diğer okullar ve niversitelerde Arapça ve İslamiyat dersleri ğretmenliği gibi farklı alanlarda da görev alabilmektedir. Ayrıca pek çok medrese mezununun da Pakistan dışında farklı lkelerdeki Müslümanlara yönelik din hizmetleri alanında çalıştığı medrese yetkilileri tarafından bildirilmektedir.

Pakistan'da farklı ekollere bağlı medreselerin temel amacı, İslam'ı öğretmek ve âlim yetiştirmek şeklinde ifade edilmektedir. Ancak bu amaçtaki İslam'ın içeriği ve âlimin niteliği ise sahip olunan İslam anlayışına göre şekillenmektedir. Her medresenin benimsediği İslam anlayışı doğrultusunda bir İslam ğretimi sunduğu, bu anlayışı yaymak istediği ve kendisine amaç olarak belirlediği âlime, bu yoruma uygun nitelikler atfettiği anlaşılmaktadır.

Pakistan'da medrese eğitim sisteminin temelini, geleneksel yapısına uygun olarak genel eğitim sisteminde ortaöğretim ve lisans düzeyine denk gelen ve 8 yıllık ğretimi kapsayan ders-i nizami müfredatı oluşturmaktadır. Söz konusu müfredatta fıkıh, tefsir ve hadis öğretiminin ön plana çıktığı ve Arapça ğretimine önem verildiği görülmektedir. Farklı ekollere bağlı medreselerin müfredatlarındaki esas farklılığın, benimsenen İslam anlayışına uygun olarak okutulan kitaplarda kendisini gösterdiği anlaşılmaktadır. Her medrese sahip olduğu mezhepsel anlayışına uygun olarak kitaplar okutmakta, hangi derste hangi kitapların okutulacağına medrese eğitim kurulları karar vermektedir. Medrese müfredatlarında yer alan dersler zorunlu olarak okutulmakta ve müfredatlarda herhangi bir seçmeli ders bulunmamaktadır.

11 Eylül 2001 sonrasında şiddet içerikli pek çok söylemin öznesi konumuna gelen Pakistan medreselerinin, bu süreçten sonra hem Pakistan hükümeti hem de üçüncü tarafların reform çalışmalarıyla yüzleştikleri görülmektedir. Bu çabalarda hükümetin düzenlediği yasalarla medreseleri kontrol altına almaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Reform çalışmalarında ise yasal düzenlemelerin tek başına yeterli olmadığı geçen 10 yıllık süreçte kendini göstermiştir.

Araştırmada Pakistan ve Türkiye'nin tarihsel arkaplan, yönetim biçimi ve rejim anlayışı, din-devlet ilişkileri ve gelişmişlik düzeyi itibarıyla önemli farklılıklara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Pakistan, anayasal olarak yönetim şeklini Federal İslam Cumhuriyeti olarak tanımlamaktadır. Türkiye ise anayasal olarak demokratik, laik, sosyal bir hukuk devletidir. Pakistan yetkilerin genel olarak eyaletlere bırakıldığı federal bir İslam Cumhuriyeti iken, Türkiye yetkilerin merkezde toplandığı bir Cumhuriyettir. Pakistan'da din hizmetlerinin düzenlenmesinde ve din eğitiminin sunulmasında devletin yok denecek kadar az sınırlı bir rolü varken, Türkiye kendine özgü laiklik anlayışı ile din hizmetlerinin devlet tarafından karşılanması ve din eğitimi ve öğretiminin devletin denetimi ve gözetimi altında yapılması yolunu benimsemiştir. Pakistan nüfusu yaklaşık 190 milyon iken, Türkiye nüfusu 76 milyondur. Her iki ülke de genç nüfusa sahiptir. Pakistan'da nüfusun % 36'sı şehirlerde yaşamaktayken, Türkiye'de bu oran % 77,3'tür.

Pakistan 2013 Birleşmiş Milletler İnsani Gelişmişlik İndeksi bakımından 186 ülke arasında 146. sırada yer almakta, buna karşılık Türkiye aynı sıralamada 90. sırada bulunmaktadır. Kişi başına düşen milli gelir Pakistan'da 2,566 dolar iken, Türkiye'de 13,710 dolardır. UNESCO 2007 yılı verilerine göre Türkiye'de yetişkin okuryazar oranı % 89 iken, Pakistan'da % 54'tür. Aynı yıla ait eğitime ayrılan bütçe oranı Türkiye'de % 4.1, Pakistan'da ise % 2.8'dir.

Pakistan'da medreseler bağımsızlık sonrasında da paralel bir eğitim sistemi olarak varlıklarını sürdürmüştür. İmam Hatip okulları ise Cumhuriyet'in başında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türk milli eğitim sisteminin içerisine dâhil edilmiştir. Bu nedenle paralel bir eğitim sistemi olarak medreseler kendi yönetsel yapılanmalarına sahipken, İmam Hatiplerin içinde yer aldıkları milli eğitim sisteminden bağımsız, kendilerine özgü bir yönetsel yapılanmaları yoktur. Pakistan medrese eğitim sisteminin yönetsel yapılanmasının başında ülkede bulunan farklı İslami ekoller tarafından kurulmuş

“Wafaq” adı verilen Medrese Eğitim Kurulları yer almaktadır. Bu kurullar kendilerine bağlı medreselerde standartlaşmayı sağlamaya çalışmaktadır. İmam Hatip okullarındaki her türlü eğitim faaliyet ve işlemlerinin planlanması, yürütülmesi, denetim ve değerlendirmesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır.

Türkiye’deki bütün İmam Hatip okulları devlet okuludur. Özel teşebbüsler tarafından açılmış herhangi bir özel İmam Hatip Okulu bulunmamaktadır. Pakistan’da ise medreselerin tamamı devletin herhangi bir desteği ve denetimi olmaksızın çeşitli İslami gruplar ve ekoller tarafından açılmış özel kurumlardır. İmam Hatip okullarının finansmanı eğitime ayrılan bütçe içerisinde devlet tarafından karşılanmakta iken, medreselerin temel finansman kaynağı hayırseverler tarafından yapılan gönüllü bağışlardır.

İmam Hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, ülkedeki diğer tüm öğretmenler gibi üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Öğretmenlerin seçimi belli bir sistem içerisinde merkezden yapılırken, medreselerde ise öğretmenler genellikle mezun öğrenciler arasından seçilmektedir. Öğretmen seçiminde belirli bir sistem yoktur ve medrese lideri temel belirleyici konumundadır.

İmam Hatip okulları Türk eğitim sistemi içerisinde ortaokul ve lise kademelerine denk gelmektedir. Medrese eğitim sistemi ise farklı aşamalardan oluşan 16 yıllık bir eğitim sürecini içerse de, bu süreçte medrese eğitim geleneğine uygun olarak özellikle ortaöğretim ve lisans düzeyine denk gelen ve ders-i nizami olarak adlandırılan kısım medrese eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bu bakımdan medrese eğitim sistemi, ilkokuldan yükseköğretime kadar paralel bir sistem olarak İmam Hatip okullarına göre daha uzun bir öğretim süresine sahiptir.

İmam Hatip okullarında binalar ve öğretim ortamları, yapı ve imkânlar bakımından medreselere göre daha iyi durumda ve donanımdadır. Medreselerin fiziksel yapıları mümkün oldukça geleneksel forma uygun olarak üstü örtülü bir iç avlunun ya da büyük medreselerde daha geniş üstü açık bir bahçenin odaları, dersaneleri ve yatakhaneleri içeren bir veya birkaç katlı yapılarla çevrelenmesi şeklinde inşa edilmekte iken, İmam Hatip okullarının kendilerine özgü bir fiziksel yapıları yoktur.

Medreselerin bazılarında kız öğrencilere yönelik ayrı şubeler yer almaktadır. İmam Hatip okullarında da imkânlar ölçüsünde okul ya da sınıflar kız ve erkek öğrenciler için

ayrı ayrı düzenlenmektedir. İmam hatip okullarında derslikler sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı düzenlenmekte ve dersliklerde sıra, masa, tahta gibi temel materyallerin yanında, bazılarında bilgisayar, projeksiyon gibi materyaller de yer alabilmektedir. Medreselerin bazılarında her sınıf düzeyi için ayrı derslikler oluşturulmuşken, diğer bazılarında ise derslikten ziyade cami ya da avlunun farklı kısımları derslik olarak da kullanılabilir. Medreselerin genelinde dersliklerde masa, sıra gibi materyaller bulunmamaktadır.

İmam Hatip okullarında akademik takvim miladi, medrese sisteminde ise hicri takvime göre düzenlenmektedir. Medreselerde İmam Hatip okullarına göre yıl içerisinde daha fazla günde öğretim yapıldığı anlaşılmaktadır. Haftalık tatil İmam Hatip okullarında Cumartesi ve Pazar günleri iken, medreselerde Cuma günüdür.

İmam Hatip okullarında Bakanlıkça hazırlanan ders çizelgeleri ve öğretim programları uygulanmaktadır. Müfredatta yer alan derslere ait ders kitapları, Bakanlıkça belirlenmekte ve ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Medrese eğitim sisteminde ise okutulacak dersler ve bu derslere ilişkin kitaplar, medreselerin bağlı olduğu Medrese Eğitim Kurulları tarafından belirlenmektedir. Anlatım, soru-cevap, tartışma, problem çözme gibi yöntemler İmam Hatip okullarında çoğunlukla kullanılan yöntemlerdir. Öğretmenler olanaklar ölçüsünde bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik imkanları da derslerinde kullanabilmektedir. Medreselerde ise dersler bağlı olunan kurul tarafından belirlenen kitapların okunması, anlaşılmayan kısımların öğretmen tarafından açıklanması şeklinde çoğunlukla anlatım yönteminde işlendiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin öğrencilere ya da öğrencilerin öğretmenlere soru sorması da mümkündür.

İmam Hatip okullarında ve medreselerde ölçme ve değerlendirme temel olarak her ders için belli aralıklarla yapılan sınavlarla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin derslerden başarılı sayılmaları için İmam Hatip okullarında 100 üzerinden en az 45, medrese eğitim sisteminde ise 100 üzerinden en az 40 alması gerekmektedir. İmam Hatip okullarında öğrenciler derslerini başarıyla tamamladıklarında, okudukları okulların isimlerinin ve not ortalamalarının yazılı olduğu ortaokul ve lise diplomasını almaktadır. Medreselerde de ders-i nizami programının her aşaması sonrasında yani her iki yılsonunda başarılı

öğrencilere hem medrese hem de bağlı olunan medrese eğitim kurulu tarafından diploma ve derslerden alınan puanları gösteren belge verilmektedir.

İmam Hatip okullarının lise kısmının yasa ve yönetmeliklerde belirtilenlerden hareketle amaçları, din hizmetlerini yerine getirmek üzere nitelikli din görevlileri yetiştirmek ve aynı zamanda öğrencilerini yüksek öğrenime hazırlamaktır. Buna karşılık Pakistan'da farklı ekollere bağlı olarak kurulan medreselerdeki eğitimin temel amacı ise kendi islam anlayışlarına uygun olarak İslam'ı öğretmek ve âlim yetiştirmektir. Bununla birlikte İmam Hatip okullarının ve medreselerin işlevleri karşılaştırıldığında, medreselerin İmam hatip okullarına göre ulusal ve uluslar arası düzeyde işlevlerinin daha fazla ve çeşitli olduğu anlaşılmaktadır.

İmam Hatip okullarının müfredatında dini derslerle birlikte seküler derslere de modern yaklaşımla yer verilmektedir. Bu müfredatlardaki derslerin yaklaşık % 40'ı dini, % 60'ı ise seküler derslere ayrılmakta ve bu oran genel olarak hazırlanan tüm müfredatlarda korunmaktadır. Medrese eğitim sisteminde de özellikle 11 Eylül 2001 sonrası daha yaygın olarak ibtidaiyya ve mutavassıta aşamalarında dini derslerle birlikte İngilizce, Urduca, Matematik, Sosyal bilgiler, Fen bilgisi gibi seküler derslere yer verilmektedir. Bu derslerin öğretmenleri ve öğretim ortamları itibariyle kendi formasyonlarından ziyade, dini bir bakış ile sunulduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar ışığında Pakistan medrese reform süreci için ve İmam Hatip modelinin bu sürece uygulanabilirliği açısından şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Reform çalışmalarında medreselerdeki müfredata odaklanılması konunun eksik ele alınmasına neden olmaktadır. Aslında temel problem modern bilimlerin bu okullarda olmamasıyla da ilgili değildir. Müfredatlarında seküler derslere yer veren pek çok medrese vardır. Farklı dersleri müfredata dahil etmek kadar, mevcut derslerde neyin nasıl öğretildiğinin de incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu kurumlardaki İslami literatür Kuran ve Sünnete dayalı olarak insan hakları, barış, hoşgörü gibi evrensel değerler ekseninde yeniden yorumlanmalıdır. Bunun için medrese mensuplarıyla yapıcı diyalog sürecinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Pakistan'daki şiddet ve militanlık sadece medreselerle ilgili olmayıp pek çok sosyo-kültürel ve tarihsel sebebi içeren daha geniş perspektiften bakılması gereken bir

meseledir. Buna rağmen medreseleri sadece şiddet söylemi içerisinde ele almak ve Pakistan'daki şiddetin temel öznesi haline getirmek, çoğu zaman bilimsel araştırmalara dayanmayan verileri genelleyerek tüm medrese sistemini itham etmek ve bu kurumların toplum içerisindeki rollerini ve konumlarını göz önünde bulundurmamak yapılacak çalışmaların temelini oluşturacak güven ortamını zedelemektedir. Bu nedenle yürütülecek reform çalışmalarında stratejinin medreseleri izole etmek üzerine değil entegre etmek üzerine kurulması, normatif ya da zorlayıcı bir yaklaşımdan kaçınılması, yapıcı bir dil kullanılması, medrese mensuplarının desteğinin alınması ve onlarla birlikte çalışılması, çabaların başarısı için son derece önem taşıyacaktır. Medrese Kurulları Federasyonu ile hükümet arasında 2010 yılında imzalanan mutabakat metni bu anlamda ümit verici bir adımdır. Bu metinde uzlaşılan konuların uygulanması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

İmam Hatip modelinin bütün özelliklerinin bir blok olarak alınıp Pakistan'a taşınması uygulanabilir gözükmemektedir. Buna karşılık modelin bazı unsurlarının ya da özelliklerinin sisteme uyarlanabilir olduğunu söylemek mümkündür. Pakistan'da yürütülen medrese reform çalışmalarına bu model, öncelikli olarak eğitim sürecine ilişkin konularda katkı sağlayabilir. Özellikle müfredat, eğitim anlayışı, yaklaşımı, materyali, yöntem ve teknikleri gibi konularda tecrübe aktarımı yararlı olacaktır. Bu nedenle tecrübe aktarımında öncelikle bu konular üzerinden hareket edilmelidir. Bunun ötesinde medreselerin toplum içerisindeki konumlarını ve rollerini etkileyecek ve köklü yasal düzenlemeleri gerektirecek konularda bu modelin tecrübesinin aktarımı güçtür.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- 9/11 Commission Report, (2004). National Commission on Terrorist Attacks Upon the United States, *The 9/11 Commission Report*, Washington.
- Adem, Mahmut (2001). *Devrim Yasaları Odağında Öğretim Birliği*, İstanbul: Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları
- AEPAM (2011). *Pakistan Education Statistics (2010-2011)*, Islamabad: Academy of Educational Planning And Management, Ministry of Professional And Technical Training, Government of Pakistan.
- Afzal, Malik Muhammad (2011), “*Integration of Curricula of Madrassa and Mainstream Systems of Education at Elementary Level In Pakistan: An Analytical Study*”, Phd Dissertation, International Islamic University, Islamabad.
- Ahmad, Mumtaz (2004). “Madrassa Education in Pakistan and Bangladesh” Lamiaye, Satu P, Wirsing, Robert G., Malik, Mohan (Eds), *Religious Radicalism and Security in South Asia* içinde (101-1151), Honolulu: Asia-Pacific Center for Security Studies,
- Akdeniz, Sabri (1971). *Milli Eğitimimizde İmam-Hatip Okullarının Yeri ve Köy Enstitüleri*, İstanbul: Tohum yayınları
- Akgündüz, Hasan (1997). *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi Amaç, Yapı, İşleyiş*, İstanbul: Ulusal Yayınları.
- Akın, Abdullah (2011). *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Akşit, Bahattin (1993). Türkiye’de Din Eğitimi, Osmanlı Döneminde Medrese Tartışmaları ve Cumhuriyet Döneminde İmam Hatip Okulları, derleyen Richard Tapper, *Çağdaş Türkiye’de İslam* içinde (99-132), İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Aktay, Yasin. (2006). *Türk Dininin Sosyolojik İmkânı*, İstanbul: İletişim.
- Akyüz, Yahya (2010). *Türk Eğitim Tarihi*, 16. Baskı, Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Ali, Tarık (2008). *Düello: Amerikan Gücünün Uçuş Rotasındaki Pakistan*, Murat Uyurkulat, Aslı Ilgın Kopuz (çev), İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Allana, G. (1982). *Bir Milletın Yararıcısı Cinnah*, Ahmet Edip Uysal (çev), Ankara: Kültür Bakanlığı yayınları.

- Aly, Javed Hasan (2007). *Education in Pakistan: A White Paper, Revised Document to Debate and Finalize the National Education Policy*, National Education Policy Review Team, Islamabad: Ministry of Education, Government of Pakistan.
- Andrabi, T., Dad J., Khwaja A. & Zajonc (2005). "Religious School Enrollment in Pakistan: A Look at the Data," World Bank
- Atay, Hüseyin (1983). *Osmanlı'larda Yüksek Din Eğitimi* İstanbul: Dergah yayımları.
- Ateş, Mustafa (1995). Bir Dirilişin Serencamı, *Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri* içinde (141-152), İstanbul: Ensar Neşriyat
- Aydın, Mehmet (1995). Kültür Davamızda İmam-Hatip Liselerinin Yeri, *Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, içinde (135-140), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ayhan Halis (1999b). Tanzimat Sonrası Din Eğitimi ve Öğretimi, *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı* içinde (211-227), Ankara.
- Ayhan, Halis (1999). *Türkiye'de Din Eğitimi, (1920-1998)*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Badakhshani, Raza (2004). *İslamiat, for class 9-10th.*, Lahor: New Star Book Depot.
- Bahçekapılı, Mehmet (2012). *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, İstanbul, İlke Yayınları.
- Baloğlu, Zekai (1990). *Türkiye'de Eğitim*, Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği.
- Baltacı, Cahit (1976). *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: İrfan Matbaası.
- Başgil, Ali Fuad (1991). *Din ve Laiklik*, 6. baskı, İstanbul: Yağmur yayımları.
- Başgöz, İlhan (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkması ve Atatürk*, Ankara: Kültür Bakanlığı yayımları.
- Başkurt, İrfan (2007). *Din Eğitimi Açısından Kuran Öğretimi ve Yaz Kuran Kursları*, İstanbul: Dem yayımları.
- Berkes, Niyazi (2011). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bilgin, Beyza (1995). Zorunlu Temel Eğitim ve İmam-Hatip Liseleri, *Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri* içinde (93-98), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Birişik, Abdulhamid (2003). Hint Alt Kıtasında Medreseler, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, cilt 28 içinde (333-338), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Bolay, Süleyman Hayri - Türköne, Mümtaz'er (1995). *Din Eğitimi Raporu*, Ankara: Ankara Merkez İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı Yayınları
- Borchgrevink, K. & Harpviken, K. B. (2011). Taking Stock: Madrasa Reform in Pakistan” *NOREF Policy Brief*, Oslo.
- Borchgrevink, K. (2011). “Pakistan’s Madrasas: Moderation or Militancy? The Madrasa Debate and The Reform Process” *NOREF Report*, Oslo.
- Bosch, K.V., Tahira, B. & Khan, T. (2008). *Islamic Education in Pakistan: Introducing government approved subjects*, Report 2008-2.
<http://www.lins.no/db/pdf/report200802.pdf> erişim tarihi: 12.11.2012.
- Bozan, İrfan (2007). *Devlet ile Toplum Arasında Demokratikleşme – Bir Okul: İmam Hatip Liseleri, Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*, İstanbul: TESEV Yayınları,
- Bray, Mark (2007). Actors and Purposes in Comparative Education, in (15-38), Edited by Mark Bray, Bob Adamson, Mark Mason, *Comparative Education Research Approaches and Methods*, Hong Kong: Springer.
- Burki, S. J. (2005). “Educating the Pakistani Masses”, in Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future* içinde (15-32), Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Candland, C. (2005). “Pakistan’s Recent Experience in Reforming Islamic Education” in Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future* içinde (151-166) Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Cebeci, Suat (2005). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, 2. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cevdet, Muallim (1978). *Mektep-Medrese* (Çeviren: Erdoğan Erüz), İstanbul: Çınar Yayınları.
- Chandran, S. (2003). *Madrasas in Pakistan*, IPCS Issue Brief, New Delhi: Institute of Peace And Conflict Studies,
- Clark, Grace (2005). “Reform in Higher Education in Pakistan” in Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future* içinde (55-70) Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Cohen, Stephen P., (2004). *The Idea of Pakistan*, Washington D.C. Brookings Institution Press.

- Çağatay, Neşet (1972). *Türkiye’de gerici eylemler 1923’den bu yana*, Ankara: Ankara İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Çakır, Ruşen (2002). *Ayet ve Slogan Türkiye’de İslami Oluşumlar*, 9. Baskı, İstanbul: Metis Yayınları.
- Çakır, Ruşen, İrfan Bozan ve Balkan Talu (2004). *İmam-Hatip liseleri: Efsaneler Gerçekler*, İstanbul: Tesev yayınları.
- Çelebi, Ahmed (1998). *İslâm’da Eğitim-Öğretim Tarihi*, Ali Yardım (çev), İstanbul: Damla Yayınevi.
- Daryal, A. Murat (1971). İmam hatip okullarının eğitimimize getirdikleri, *Milli Eğitimimizde İmam-Hatip Okullarının Yeri ve Köy Enstitüleri*, içinde (48-53) İstanbul: Tohum yayınları.
- Davudoğlu, Ahmet (2001). Modernleşme Sürecinde Entelektüel Dönüşüm ve Zihnyet Parametreleri, Sabri Orman (ed), *Modernleşme, İslam Dünyası ve Türkiye* içinde (361-400), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dinçer, Nahid (1998). *İmam-Hatip Okulları Meselesi: 1913’ten Günümüze*, İstanbul: Şule Neşriyat.
- Doğan Recai (1999). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi* içinde (227-288), Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Doğan, Nuri (1994). *Ders kitapları ve sosyalleşme (1876-1918)*, İstanbul: Bağlam yayınları.
- Ekşi, Halil (2005). “Ailelerin Okul tercihlerini Etkileyen Faktörler: İmam-Hatip Liseleri Örneği”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim* içinde (79-96) İstanbul: Dem Yayınları.
- Ensar, (1995). *İmam-Hatip Liseleri: Kuruluşunun 43.Yılında*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Er, Hamit (2003). *Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darülhilafe Medreseleri*, İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Erdoğan, İrfan (2006). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, Mehmet (2003). “Şah Veliyullah Dihlevi Hayatı ve Eserleri” *İslam Düşünce Rehberi* cilt 1, içinde (41-75), İstanbul: Yeni Şafak Gazetesi Kültür Armağanı.
- Ergin, Osman (1977). *Türk Maarif Tarihi, 1-5 cilt*, İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, Mustafa (1981). Örgün eğitimin kurulmasında medreselerin rolü, *Atatürk’ün 100. Doğum yılında Türkiye’de 1. Din Eğitimi Semineri* içinde (54-58) Ankara: İlahiyat Vakfı yayınları.

- Ergün, Mustafa (2005). *Medreseler ve İmam Hatip Liseleri, Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı içinde* (109-121) Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Esposito, John L. (2002). *Unholy War: Terror in the Name of Islam*, New York: Oxford University Press.
- Evren, K. (1991). *Kenan Evren'in Anıları*, cilt 3, İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Fair, C. (2008). *The Madrasa Challenge: Militancy and Religious Education in Pakistan*, Washington: U.S. Institute of Peace.
- Fairbrother, Gregory P. (2007). Quantitative and Qualitative Approaches to Comparative Education, Mark Bray, Bob Adamson, Mark Mason (Eds), *Comparative Education Research Approaches and Methods içinde* (39-62), Hong Kong: Springer.
- Fazlur Rahman (2010). *İslam ve Çağdaşlık*, Alparslan Açıkgenç, M. Hayri Kırbasoğlu (çev.), Ankara: Ankara Okulu Yayınları
- Gencer, Bedri (2008). *İslam'da Modernleşme*, Ankara: Lotus Yayınları
- Gökaçtı, Mehmet Ali (2005). *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam-Hatipler*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gökalp, Ziya (1997). *Terbiye'nin Sosyal ve Kültürel Temelleri I*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Göle, Nilüfer (1998). *Mühendisler ve İdeoloji*, 2.Baskı, İstanbul: Metis Yayınları.
- Göle, Nilüfer (2000). *İslam ve modernlik üzerine melez desenler*, İstanbul: Metis yayınları.
- Güngör, Erol (2006). *İslam'ın Bugünkü Meseleleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güran, Kemal (1995). "İmam-Hatip Okullarının Türkiye'ye Kazandırdıkları", *Her Yönüyle Tefrik İleri içinde* (91-109), İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hathaway, Robert (2005). Introduction Pakistan's Recent Experience in Reforming Religious Education", in Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future*, Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Hoodbhoy, Pervez (1998). *Education and the State: Fifty Years of Pakistan*, Karachi: Oxford University Press.
- Husain, I. (2005), "Education, Employment and Economic Development in Pakistan" in Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future*

- içinde (33-45), Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- ICG, (2002). *Pakistan: Madrassas, Extremism and the Military*. International Crisis Group, Islamabad/Brussels, Report No. 36.
- ICG, (2004). *Pakistan: Reforming The Education Sector*, International Crisis Group, Asia Report N0: 84, Islamabad/Brussels.
- ICG, (2005). *Pakistan the Militant Jihadi Challenge*, International Crisis Group, Asia Report No:164.
- ICG, (2007). *Pakistan: Karachi's Madrasas And Violent Extremism*, International Crisis Group, Asia Report N0: 130.
- ICG, (2009). *Pakistan: The Militant Jihadi Challenge*, International Crisis Group Asia Report No: 164.
- Iqbal, Hafız Muhammad (2011). *Education in Pakistan*, Karachi: Paramount Publishing Enterprise.
- Irfani, Suroosh (2004). "Pakistan's Sectarian Violence: Between the "Arabist Shift" and Indo-Persian Culture", Eds. Lamiaye, Satu P, Wirsing, Robert G., Malik, Mohan., *Religious Radicalism and Security in South Asia* içinde (147-169), Honolulu: Asia-Pacific Center for Security Studies,
- Işık, Emin (1962). Hayatı, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* içinde (9-25), İstanbul: Yağmur Yayınları.
- İnal, Kemal (2008). *Eğitim ve İdeoloji*, İstanbul: Kalkedon yayınları.
- Jaschke, Gotthard (1972). *Yeni Türkiye'de İslamlık*, Hayrullah Örs (çev.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kaplan, İsmail (2005). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, 4. Baskı, İstanbul: İletişim yayınları.
- Kara, İsmail (2001). Türkiye'de Din ve Modernleşme, Sabri Orman (Ed), *Modernleşme, İslam Dünyası ve Türkiye* içinde (184-210), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kara, İsmail (2005). "İmam Hatip Liselerini Yeniden Tartışmak", Mahmut Zengin (yay. haz.). *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim* içinde (35-43). İstanbul: DEM Yayınları.
- Kara, İsmail (2008). *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam*, İstanbul: Dergah yayınları.
- Karaman, Hayreddin (2005). *İmam-Hatiplilik Şuuru*, İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Karaman, Hayreddin (2009). *Bir varmış, bir yokmuş: Hatıralarım* 1-3 cilt, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Karpat, Kemal (1996). *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller*, 2. Basım, İstanbul: Ala Yayınları.
- Karpat, Kemal (2007). *Türkiye’de Siyasal Sistemin Evrimi*, Esin Soğancılar (çev), Ankara: İmge Kitabevi.
- Kaya, Selahaddin (1962). Hocadan fikirler ve hatıralar, *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* içinde (26-37), İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Kazıcı, Ziya (1995). *Anahatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Kırboğa, Ali Rıza (1975). *Din Eğitimi ve İmam-Hatip Okulları Davası*, İstanbul: Milli Gazete yayınları.
- Koç, Nurettin (2006). *Laik Eğitimden Şeriatçı Eğitime*, İstanbul: Berfin yayınları.
- Koçer, Hasan Ali (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimim Doğuşu ve Gelişimi*, 2. baskı, İstanbul: MEB yayınları.
- Koçkuzu, Osman (1995). “İmam-Hatip’linin Kimliği”, *Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri* içinde (127-134), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Lewis, Bernard (2007). *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, Metin Kıratlı (çev), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Lyon, Stephen (2010). Putting social engineering on the back burner: Teaching priorities in formal education in rural penjab, Pakistan, *Shaping a nation: an examination of education in Pakistan* içinde (17-29), Edit by Stephen Lyon and Iain R. Edgar, Karachi: Oxford University pres.
- Malik, Jamal (2008). *Madrasas in South Asia: Teaching Terror?* London and New York: Routledge.
- Malik, M. Asif; Ramzan, Shazia (2012). *Islamic Studies, textbook for B.A.*, Lahore: Emporium.
- Mardin, Şerif (2000). *Türkiye’de Din ve Siyaset: Makaleler*, 7. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Şerif (2007). *Din ve İdeoloji*, 16. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Şerif (2008). *Türk Modernleşmesi: Makaleler*, 18. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEB (1978). *İmam Hatip Liseleri Müfredat Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (1985). *İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları*, Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- MEB (2000). *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2008). *İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2012). *İlköğretimden Ortaöğretime, Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2012b). *12 yıllık zorunlu eğitim, sorular-cevaplar*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB, (1996). *XV. Milli Eğitim Şurası (13-17 Mayıs 1996)*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MOE, (1979). *National Education Policy*, Islamabad: Ministry of Education.
- MOE, (1998). *National Education Policy 1998-2010*, Islamabad: Ministry of Education.
- MOE, (2004). *“Education Sector Reforms Action Plan 2001/02-2005/06, Revised Version”*, Islamabad: Ministry of Education.
- MOE, (2006). *“Education in Pakistan: A White Paper, Document to Debate and Finalize the National Education Policy*, National Education Policy Review Team, Islamabad: Ministry of Education.
- MOE, (2008). *National Report on the Development of Education, Pakistan*, Presented at 48th Session of the International Conference on Education, Geneva: Ministry of Education.
- MOE, (2009). *“National Education Policy and Implimentation Programme”*, Islamabad: Ministry of Education.
- MOE, (2009b), *Year Book 2008-2009*, Islamabad: Ministry of Education.
- MORA, (2011). *Year Book 2010-2011*, Islamabad: Ministry of Religious Affairs.
- Neuman, W. Lawrence, (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Cilt 1-2*, Sedef Özge (çev), 5. Basım, İstanbul: Yayınodası yayınları.
- Oberoi, Surinder Singh (2004). “Ethnic Separatism and Insurgency in Kashmir” Eds. Lamiaye, Satu P, Wirsing, Robert G., Malik, Mohan, *Religious Radicalism and Security in South Asia* içinde (171-191), Honolulu: Asia-Pacific Center for Security Studies.

- Ocak, A. Yaşar (1996). Değişen Dünyada İslam'ın Batıya Dönük Yüzü: Günümüz Türkiye Müslümanlığına Genel Bir Bakış, *Müslüman İmajı* içinde (131-139), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ocak, Ahmet Yaşar (1999). Din, Ekmeleddin İhsanoğlu (Ed) *Osmanlı Medeniyeti Tarihi, cilt I* içinde (109-158), İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.
- Okçabol, Rıfat (2005). *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Okçabol, Rıfat (2005b). Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Kuruluş Mantığı ve Temelleri, *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı* içinde (109-121) Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Öcal, Mustafa (1994). *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, Mustafa (1996). 15. *Milli Eğitim Şurası ve Okullarımızda Din Eğitimi ve Öğretimi*, İstanbul: Türkiye Gönüllü Teşekküller Vakfı.
- Öcal, Mustafa (2007). Türk Hukuk Mevzuatında Dini Kurumların Yeri ve Uygulama Biçimi, *Avrupa Birliği Sürecince Dini Kurumlar ve Din Eğitimi* içinde (511-559), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, Mustafa (2011). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Öcal, Mustafa (2012). İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi, Mustafa Köylü, Nurullah Altaş (Ed), *Din Eğitimi* içinde (209-249). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Özensel, Ertan; Akın, Mahmut Hakkı; Aydemir, Mehmet Ali (2012). *Türkiye'de İmam Hatip Lisesi ve İmam Hatipliler Algısı*, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı.
- Özgür, İren (2012). *Islamic Schools in Modern Turkey: Faith, Politics and Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Öztemiz, Mutay (1997). *Cumhuriyet Döneminde Devletin Din Politikaları*, İstanbul: Pencere Yayınları.
- Özüdoğru, Şükrü (2003). *Kuruluşundan Bugüne Türkiye'de İmam-Hatip Liseleri ve Konya İmam-Hatip Lisesi : (1951-2001) 50. Yıl*, Konya: Altınarı Ofset.
- Pak, Soon-Yong (2002). *At the Crossroads of Secularism and Islamism*, Ph.D. diss., University of Wisconsin-Madison.
- Parmaksızoğlu, İsmet (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara: MEB Basımevi.
- Rahman, Khalid (2009). Madrassas in Pakistan: Role and Emerging Trends, Amit Pandya, Ellen Laipson (Eds) *Islam and Politics* içinde (57-72), Washington: Stimson Center.

- Rahman, T. (2004). *Denizens of Alien Worlds: A Study of Education, Inequality and Polarization in Pakistan*. Karachi: Oxford University Press.
- Rahman, T. (2005). "Reasons for Rage: Reflections on the Education System of Pakistan with Special Reference to English" Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future* içinde (87-106) Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Rahman, T. (2008). Madrasas: The Potential for Violence in Pakistan, Jamal Malik ed., *Madrasas in South Asia: Teaching Terror?* içinde (61-84), London and New York: Routledge.
- Rais, Rasul Bakhsh (2004). Islamic Radicalism and Minorities in Pakistan, Lamiaye, Satu P, Wirsing, Robert G., Malik, Mohan (Eds) *Religious Radicalism and Security in South Asia* içinde (447-465), Honolulu: Asia-Pacific Center for Security Studies.
- Rana, M. Amir; Sia, Safdar (2012). *Radicalization in Pakistan*, Lahore: Narratives publication.
- Riaz, A. (2008). *Faithful Education: Madrassahs in South Asia*, New Brunswick: Rutgers University Press,
- Riboud, Michelle (2005). Education in Pakistan and the World Bank's Program, Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future* içinde (139-144), Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Robinson, Francis (2011). *Islam, South Asia and The West*, Third impression, New Delhi: Oxford University Press.
- Sakaoğlu, Necdet (2003). *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Saleem, A. (2009). *Islam and Education: Conflict and Conformity in Pakistan's Madrasas*, Karachi: Oxford University Press.
- Sarıkaya, Yaşar (1997). *Medreseler ve Modernleşme*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Savaş, Vural (2000). *İrtica ve bölücülüğe karşı militan demokrasi*. Ankara: Bilgi Yayınları
- Shah, Salman (2005). Challenges in the Education Sector in Pakistan, Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future* içinde (47-54), Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Sikand, Yoginder (2004). Reforming the Indian Madrasas: Contemporary Muslim Voices, Lamiaye, Satu P, Wirsing, Robert G., Malik, Mohan (Eds), *Religious Radicalism and Security in South Asia* içinde (117-143), Honolulu: Asia-Pacific Center for Security Studies.

- Singer, P.W. (2001). *Pakistan's Madrasahs: Ensuring a System of Education Not Jihad*, Brooking Institute: Analysis Paper No. 4.
- Subaşı, Necdet (2005). *Ara dönem Din Politikaları*, İstanbul: Küre Yayınları.
- Subaşı, Necdet (2006). Müslüman Moernleşmesi ve Türkiye Örneği, derleyen Gönül Pultar, *İslam ve Modernite* içinde (61-98), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Talas, M. Asad (2000). *Nizamiyye Medresesi ve İslam'da Eğitim Öğretim*, Sadık Cihan (çev), Samsun: Etüt Yayınları.
- Talbani, Aziz (2010). Pedagogy, pover an discourse transformation of islamic education, Stephen Lyon and Iain R. Edgar (Eds), *Shaping a nation: an examination of education in Pakistan* içinde (54-72) Karachi: Oxford University pres.
- Tarhan, Mehmet (1996). *Religious Education In Turkey: A Socia-Historical Study of The Imam Hatip Schools*, Ph.D. diss., Temple University.
- Tunaya, Tarık Zafer (2007). *İslamcılık Akım*, 2. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Türkiye Eğitim Komisyonu Milli Raporu (1960). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Türköne, Mümtaz'er (1994). *İslamcılığın Doğuşu*, İstanbul: İletişim yay.
- Unan, Fahri (1999). Osmanlı medreselerinde din eğitimi ve öğretimi, *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de din eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı* içinde (181-195) Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- UNESCO (2010). EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized, Paris.
- UNESCO (2011). World Data on Education: Pakistan, VII. Ed 2010/2011 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002113/211310e.pdf> (Erişim tarihi: 07.10.2012).
- USAID, (2005). "Report for Congress on Education Reform for Pakistan, United States Agency for International Development," Robert Hathaway, ed., *Education Reform in Pakistan: Building for the Future* içinde (123-138), Washington, D.C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Uzunçarşılı, İsmail Hakkı (1988). *Osmanlı İlmiye Teşkilatı*, Ankara: Türk tarih Kurumu Basımevi.
- Ülken, Hilmi Ziya (1998). *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, 5. Baskı, İstanbul: Ülken yayınları.
- Ünsür, Ahmet (2005). *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, Ensar neşriyat, İstanbul.

- Waseem, Mohammad (2004). "Origins and Growth Patterns of Islamic Organizations in Pakistan, Lamiaye, Satu P, Wirsing, Robert G., Malik, Mohan (Eds), *Religious Radicalism and Security in South Asia* içinde (17-33), Honolulu: Asia-Pacific Center for Security Studies.
- Winthrop, R. & Graff C. (2010). "*Beyond Madrasas. Assessing the Links between Education and Militancy in Pakistan*" Washington DC.: Center for Universal Education at Brookings.
- Yavuz, Fehmi (1981). Darul Hilafeti'l Aliye Medreseleri ve Kurtuluş Savaşı, *Atatürk'ün 100. Doğum yılında Türkiye'de 1. Din Eğitimi Semineri* içinde (67-72), Ankara: İlahiyat Vakfı yay.
- Yıldırım, Ali; Şimşek, Hasan (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücel, Hasan Ali (1994). *Türkiye'de Ortaöğretim*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Zaidi, Sajeda (2010). *İslamiyat, textbooks for 1-8 classes*, Karachi: Oxford university Press.
- Zengin, Z. Salih (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Zengin, Z. Salih (2009). *II. Abdülhamid Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1876-1918)*, 2. Baskı, İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Sürekli Yayınlar

- Akseki, Ahmet Hamdi (2001), “Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler Hakkında Bir Rapor”, Yayına Hazırlayan: Mehmet Bulut, *İslamiyat IV*, Ankara, s. 1, 131-144.
- Baltacı, Cahid (1999). “Cumhuriyet Döneminde Kur’an Kursları”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, sayı: 6 yıl: 1999, 181-186.
- Bano, M. (2007). Beyond Politics The Reality of A Deobandi Madrasa In Pakistan. *Journal of Islamic Studies*, 18:1, 43–68.
- Bergen, P. & Pandey, S. (2006). The Madrassa Scapegoat, *The Washington Quarterly*, 29:2, Spring, 117–125.
- Birişik, A. (2004). Hint alt-kıtasında İslâm araştırmalarının dünü bugünü: Kurumlar, ilmî faaliyetler, şahıslar, eserler, *Divan İlmî Araştırmalar* sy. 17:2, 1-62.
- Birişik, A. (2008). “Batı İçin Pakistan Medreselerinin İfade Ettiği Anlam Üzerine Yerinden Bir Bakış”, *DEM Dergi Yıl 1 Sayı 3*, 72-82.
- Cebeci, Suat (2004). Din Eğitiminde Medreseden Mektebe, Mektepten Nereye?, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı 10, 197-201.
- Cockcroft, A., Andersson, N., Milne, D., Omer, K., Ansari, N., Khan, A., Chaudhry, U. (2009). Challenging The Myths About Madaris in Pakistan: A National Household Survey of Enrolment and Reasons for Choosing Religious Schools, *International Journal of Educational Development* 29, 342–349.
- Çakmak, D. (2009). “Pro-Islamic Public Education in Turkey: The Imam-Hatip School”, *Middle Eastern Studies*, 45: 5, 825-846.
- Doğan, Recai (1998); “II. Meşrûtiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi”, *AÜİFD XXXVIII*, 410-435.
- Eskicumalı, Ahmet (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, (1923-1946), *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, cilt 19(2), 15-29.
- Hifazatullah, Hafız, Muhammad Sarwar, Naemullah Khan, Khalid Sultan (2010). Reforming The Madrassah System Of Education In Pakistan, *Contemporary Issues In Education Research*, Volume 3, Number 4 ss 43-46
- Kaymakcan, Recep; Aşlamacı, İbrahim (2011). İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme, *Değerler Eğitim Dergisi*, 9/22, 71-101.
- Kaymakcan, Recep; Aşlamacı, İbrahim (2012). Pakistan Medreseleri: 11 Eylül Sonrası Yöneltilen İddialar ve Reform Çalışmaları, *Değerler Eğitim Dergisi*, 10/24, 101-126.

- Khalid, Salim Mansur ve M. Fayyaz Khan (2006). Pakistan: the State of Education, *The Muslim World*, Volume: 96, 305-322.
- Leirvik, Oddbjørn (2008). Religion in school, interreligious relations and citizenship: the case of Pakistan, *British Journal of Religious Education*, Vol. 30, No. 2, 143–154.
- Looney, R. (2003). Reforming Pakistan’s Educational System: The Challenge of The Madrassas, *The Journal of Social, Political and Economic Studies*, 28:3, 257-274.
- Mermutlu, Bedri (2008). “İmam-Hatip Liselerinin Seküler Açmazı”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2008, cilt: X, sayı: 38 [Kâşgarlı Mahmud Özel Sayısı], s. 87-98.
- Metcalf, Barbara D. (1978). The madrasa at Deoband: A model for Religious Education in Modern India, *Modern Asian Studies*, x2, I, 111 -134.
- Muhammad, N., Nasib D. M., Shafiq, M. & Shah, N.H. (2011). Regulating the Islamic Seminaries in Pakistan Under Deeni Madaris Ordinance 2002, *European Journal of Social Sciences – Volume 20:2*, 314-318.
- Nimer, Mohammed A. & Kadayıfci A. (2011). Human Rights and Building Peace: The Case of Pakistani Madrasas, *The International Journal of Human Rights*, 15:7, 1136-1159.
- Öcal, Mustafa (1991). “Müdürlerine Göre İmam-Hatip Liseleri”, *M.E.B. Din Öğretimi Dergisi*, S. 30, Eylül-Ekim, Ankara, 36-65.
- Öcal, Mustafa (2003). “İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: XII, sayı: 2, 51-101.
- Öcal, Mustafa (2008). “Künye Defterleri”ne Göre İstanbul İmam-Hatip Mektebi (1924-1930)”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: XVII, sayı: 2, 175-232.
- Özgür, İren (2011). Social and Political Reform through Religious Education in Turkey: The Ongoing Cause of Hayrettin Karaman, *Middle Eastern Studies*, 47:4, 569-585.
- Pak, Soon-Yong (2004). “Cultural Politics and Vocational Religious Education: The Case of Turkey”, *Comparative Education*, Vol. 40, No. 3, 321-341.
- Reed, Howard A (1955). “Turkey’s New İmam-Hatip Schools”, *Die Welt des Islams*, New Series, Vol. 4, Issue 2/3, 150-163.
- Sabir, Abdul Razzaq; Nasir, Abdul (2011). Teaching of Islamic Studies As a Subject In The Secondary Schools and Madaris In Pakistan, *Balochistan Review*, volume XXIV No. 1, 19-30.

- Sarıkaya, Yaşar (2008). II. Meşrutiyet ve Medreseler: Geleneksel Bir Kurumun Modernleşme Sürecinde Var Olma Mücadelesi, *Divân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, cilt 13, sayı 25, 37-73.
- Stern, J. (2000). 'Pakistan's Jihad Culture', *Foreign Affairs*, 79, 6, 115–126.
- Subaşı, Necdet (2004). "İmam-Hatip(li)ler Üzerine: Teolojik Birikimin Modern Kaynakları" *Değerler Eğitimi Dergisi*, sayı 6, 115-132.
- Zaman, Muhammad Qasim (1999). Religious Education and the Rhetoric of Reform: The Madrasa in British India and Pakistan, *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 41, No. 2, 294-323.
- Zengin, Z. Salih (2002b). Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi, *Dini Araştırmalar V*, Mayıs-Ağustos, s.13, 81-106.
- Zengin, Z. Salih (2002c). Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet'in Başlarında Türkiye'de Medreseler ve Din Eğitimi, *AÜİFD XLIII*, Sayı: 2, Ayrıbasım, 277-313.

Diğer Kaynaklar

Akam, Simon (2010). A “model” Islamic education from Turkey? Reuters, 24.02.2010
<http://www.reuters.com/article/2010/02/24/us-turkey-islam-education-idUSTRE61N00O20100224> erişim tarihi: 01.05.2012.

Aligarh Muslim University, <http://www.amu.ac.in/> erişim tarihi: 05.03.2013.

CIA, World Factbook, 2012 <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pk.html> erişim tarihi: 09.03.2013.

Coşkun, Ahmet Hakan (2004). Saç kontrolü, “Hair” filmi vs. *Sabah*, 04.05.2004.

Govt. of Pakistan (2001). An Ordinance to enable the establishment of Model Dini Madaris., The Gazette Of Pakistan, Extra, Aug. 18.2001, 3708.

Hürriyet Gazetesi, Genelkurmay: İmam Hatip tasarısı uygun değil, 06.05.2004 tarihli Hürriyet Gazetesi, <http://webarsiv.hurriyet.com.tr/2004/05/06/454622.asp> erişim tarihi: 17.08.2011.

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

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

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

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

İstanbul Uluslararası Fatih Sultan Mehmet AİHL
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/970223/ erişim tarihi: 05.04.2013

Jones, Dorian (2012), “Turkey’s Religious Schools Being Used as Model to Fight Islamic Extremism” Voanews, 13.04.2010,
<http://www.voanews.com/content/turkeys-religious-schools-being-used-as-model-to-fight-islamic-extremism-90856834/169468.html>, erişim tarihi: 01.05.2012.

Kayseri Kocasinan Mustafa Germirli AİHL <http://www.mustafagermirliihl.meb.k12.tr/> erişim tarihi: 05.04.2013.

Konya Uluslararası Mevlana AİHL
http://www.onder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=440:uluslararasi-hller-coalacak&catid=30:gunceduuyuru, erişim tarihi: 05.04.2013.

Mete, Ömer Lütfi (2004). İmam Hatipler, Kızlar ve Atatürk, *Sabah*, 10.05.2004.

- MORA (2013). Ministry of Religious Affairs, <http://www.mora.gov.pk/> erişim tarihi: 28/03/2013.
- NORRIC (2006). The System of Education in Pakistan, Nordic Recognition Information Centres, http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Konferanser/SU%20konferanser/Seminarer/Fagseminar_06/The%20System%20of%20Education%20in%20Pakistan.pdf erişim tarihi: 10.10.2012.
- Önder, (2012) “20 Soruda İmam Hatip Okulları” <http://www.onder.org.tr/images/stories/20soruda-iho.pdf> erişim tarihi: 07.11.2012.
- Resmi Gazete (1972/14193). İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği, 22.05.1972 tarihli ve 14193 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (1973/14574). Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973 tarihli ve 14574 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (1995/22175). Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği, 18.01.1995 tarih ve 22175 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (1997/23084). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun, 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (2004/25664). Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği, 08.12. 2004 tarihli ve 25664 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (2009/27260). Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliği, 16.06.2009 tarihli ve 27260 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (2009/27305). İmam Hatip Liseleri Yönetmeliği, 31.07.2009 tarihli ve 27305 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (2009/27305). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 31.07. 2009 tarihli ve 27305 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (2010/27573). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 06/05/2010 tarihli ve 27573 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (2011/28054). Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (2012/28409). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı Resmi Gazete.

- Resmi Gazete (2012/28409). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (2012/28471). Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği, 18.11.2012 tarih ve 28471 sayılı Resmi Gazete.
- Resmi Gazete (2013/28573). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 28.02.2013 tarihli ve 28573 sayılı Resmi Gazete.
- Stephens, J., & Ottaway, D. (2002). The ABCs of Jihad in Afghanistan: Violent Soviet-Era Textbooks Complicate Afghan Education Efforts. *Washington Post*, March 23.
- T.C.İslamabad Büyükelçiliği,
<http://islamabad.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=15585> erişim tarihi:
17.10.2012.
- Tebliğler Dergisi (1996/2458). 15. Milli Eğitim Şurası Kararları, 29.07.1996 tarih ve 2458 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Tebliğler Dergisi (1974/1807). İmam Hatip Liseleri Bünyesinde Temel Eğitimin İkinci Kademesi Olarak Açılan Ortaokulların Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi, 30.09.1974 tarih ve 1807 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Tebliğler Dergisi (1974/1807). İmam Hatip Liseleri Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi, 30.09.1974 tarih ve 1807 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Tebliğler Dergisi (1977/1950). İmam Hatip Liseleri'ne Öğrenci Kayıt Kabulleri Hakkında Genelge, 05.09.1977 tarih ve 1950 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Tebliğler Dergisi (1998/2492). İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi, Eylül 1998 tarih ve 2492 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Tebliğler Dergisi (2005/2579). İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi, Aralık 2005 tarih ve 2579 sayılı Tebliğler Dergisi.
- TÜİK (2013). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13425> erişim tarihi:
07.05.2013.
- UN (2013). Human Development Indicators,
<http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/PAK.html>, erişim tarihi:
03.03.2013.
- World Bank (2010). All the data in this section are from World Development Indicators
<http://data.worldbank.org/> erişim tarihi: 07.10.2011.

EKLER

Ek 1: Ziyaret Edilen Medreseler ve Bağlı Oldukları İslami Ekoller Listesi

	Ziyaret Edilen Medrese	Bağlı Olduğu İslami Ekol	Bulunduğu Şehir	Ziyaret Tarihi
1	Jamia Darul Huda	Deobandi	İslamabad	06.03.2013
2	Jamia Uloomul Islamia Al Faridia	Deobandi	İslamabad	06.03.2013
3	Jamia Muhammadia	Deobandi	İslamabad	06.03.2013
4	Jamia Mansoorah	Cemaat-i İslami	Lahor	08.03.2013
5	Jamia Naimia	Birelvi	Lahor	07.03.2013
6	Jamia Ashrafia	Deobandi	Lahor	07.03.2013
7	Darul Aloom Al- Muhammadia	Ahl-e- Hadith	Lahor	09.03.2013
8	Jamia Umer Bin Abdul Aziz	Ahl-e- Hadith	Lahor	09.03.2013
9	Idara Minhaj-ul-Hussain	Şii	Lahor	09.03.2013
10	Jamia Madinatu'l Ilm Islamabad	Davatu'l İslami, Birelvi	İslamabad	12.03.2013
11	Jamia Madinatu'l Fezam-e-Macca	Davatu'l İslami Birelvi	Rawalpindi	12.03.2013
12	Institute of Islamic Science	Deobandi	Islamabad	17.03.2013
13	Model Deeni Madrasah	-	Islamabad	19.03.2013
14	Jamia Tafheem-ul-Quran	Cemaat-i-İslami	İslamabad	20.03.2013
15	Madrassa Darul Uloom Jamia Naemia	Birelvi	İslamabad	20.03.2013
16	Jamia Ifran-ul-Quran	Birelvi	İslamabad	20.03.2013

Ek 2: Görüşülen Kişiler Listesi

- 1- Mufti Abdussalam Muhammad: Jamia Darul Huda Medresesi Müdürü
- 2- Mufti Muhammad Tahir: Jamia Uloomul Islamia Al Faridia Medresesi Müdür Yardımcısı
- 3- Mawlana Zahoor Ahmad Alawi: Jamia Muhammadia Medresesi Müdürü; Deobandi Medrese Eğitim Kurulu Üyesi
- 4- Dr. Farid Ahmed Piracha: Eski Milletvekili, Pakistan Cemaat-i İslami Genel Sekreter Yardımcısı, Ulema Akademi Müdürü
- 5- Dr. Muhammad Raghیب Hussein Naemi: Jamia Naimia Medresesi Müdürü; Tanzimul Medaris Eğitim Kurulu Başkan Yardımcısı
- 6- Muhammad Zia Ul Haq Naqshbandi: Jamia Naimia Halkla İlişkiler Yöneticisi
- 7- Hafız Fazal-ur-Rahim: Jamia Ashrafia Müdürü, Deobandi Medrese Eğitim Kurulu Üyesi
- 8- M. Hanif Khurram: Director Jamia Ashrafia Infotech; Manager (IT&Admin.)
- 9- Hafız Zubair Ahmed Zaheer: Jamia Umer Bin Abdul Aziz Medresesi Müdürü; Member Council of Islamic Ideology, Govt.of Pakistan; Senior Vice President, Markazi Jamiat Ahl-e-Hadith Pakistan
- 10- Dr. Allama Muhammad Hussain Akbar: Idara Minhaj-ul-Hussain medresesi Müdürü; Member oof Council of Islamic Ideology, Govt.of Pakistan
- 11- Ghulam Yasin: Jamia Madinatul'Ilm Medresesi Yöneticisi
- 12- Ahmadullah Attari: Jamia Madinatul'Il Fezam-e- Macca Medresesi Müdür yardımcısı
- 13- Mahboob Elahi: Institute of Islamic Science Medresesi Başkan yardımcısı
- 14- Shagufta Rauf: İslamabad Model Deeni Madrasah Müdüresi
- 15- Qari Muhammad Ayup Anwar Alvi: Jamia Tafheem-ul-Quran Medresesi Müdürü
- 16- Mufti Gulbaz Ahmad Nameemi: Madrasa Darul Uloom Jamia Naemia Medresesi Müdürü

- 17- Hafiz Mushtaq Hussain: Jamia Ifran-ul-Quran Medresesi Müdürü
- 18- Mufti Ramzan Sialvi: Tanzimul Medaris (Birelvi) Medrese Kurulu Başkan yardımcısı
- 19- Riaz Ahmed Ranjha: Pakistan Medrese Eğitim Kurulu Başkanı
- 20- Malik Amanat Rasul: Pakistan Din İşleri Bakanlığı, Genel Sekreter Yardımcısı
- 21- Yasir Irfan, Pakistan Eğitim Bakanlığı, Academy of Educational & Planning & Management,
- 22- Prof. Dr. Tariq Rahman: Beaconhouse National University Eğitim Fakültesi Dekanı
- 23- Dr. Syed Asad Abbas Rizvi, Uluslar arası İslam Üniversitesi Öğretim Üyesi, Medrese mezunu
- 24- Abdul Khaliq Hamdarad: Uluslar arası İslam Üniversitesi, Misafir Öğretim Üyesi, Medrese mezunu
- 24- Muhammad Islam: Uluslar arası İslam Üniversitesi Araştırma Görevlisi, Medrese Mezunu
- 25- Prof. Dr. Muhammed Shahid Rafi: Dawa Akademi Araştırma Bölüm Başkanı
- 26- Mucteba Muhammad Rathore: Institute for Peace Studies, araştırmacı, analist
- 27- Aftal ur Rahman: Institute of Policy Studies Medrese Reform Projeleri Koordinatörü
- 28- Mumtaz Rahim: Jamia Darul Huda Medresesi Müdür yardımcısı
- 29- Prof. Dr. Hayreddin Karaman: Emekli Öğretim Üyesi, Yazar
- 30- Prof. Dr. Bahattin Akşit: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
- 31- Dr. İren Özgür: Princeton Üniversitesi, Misafir Öğretim Üyesi
- 32- Dr. Yaşar Çolak: Washington Büyükelçiliği Sosyal ve Din İşleri Müşaviri

Ek 3: 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu Toplantısında Alınan Kararlar

- 1) Anayasamızda cumhuriyetin temel nitelikleri arasında yer alan ve yine anayasanın 4.maddesi ile teminat altına alınan lâiklik ilkesi büyük bir titizlikle korunmalı, mevcut yasalar uygulamada yetersiz görülüyorsa yeni düzenlemeler yapılmalıdır.
- 2) Tarikatlarla bağlantılı özel yurt, vakıf ve okullar devletin yetkili organlarınca denetim altına alınarak Milli Eğitim Bakanlığına devri sağlanmalıdır.
- 3) Genç nesillerin dimağlarının öncelikle Cumhuriyet, Atatürk, Vatan ve Millet sevgisi, Türk Milletini çağdaş uygarlık düzeyine çıkarma ülkü ve amacı doğrultusunda bilinçlendirilmesi ve çeşitli mihrakların etkisinden korunması bakımından:
 - (a) 8 yıllık kesintisiz eğitim, tüm yurttta uygulamaya konulmalı,
 - (b) Temel eğitimi almış çocukların, ailelerinin isteğine bağlı olarak, devam edebileceği Kuran kurslarının Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğu ve kontrolünde faaliyet göstermeleri için gerekli idari ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- 4) Cumhuriyet rejimine ve Atatürk ilke ve inkılâplarına sadık aydın din adamları yetiştirmekle yükümlü Milli Eğitim kuruluşlarımız, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun özüne uygun ihtiyaç düzeyinde tutulmalıdır.
- 5) Yurdun çeşitli yerlerinde yapılan dini tesisler belli çevrelere mesaj vermek amacıyla gündemde tutularak siyasi istismar konusu yapılmamalı, bu tesislere ihtiyaç varsa Diyanet İşleri Başkanlığı'nca incelenerek mahalli yönetimler ve ilgili makamlar arasında koordine edilerek gerçekleştirilmelidir.
- 6) Mevcudiyetleri 677 sayılı yasa ile yasaklanmış tarikatların ve bu kanunda belirtilen tüm unsurların faaliyetlerine son verilmeli, toplumun demokratik, siyasi ve sosyal hukuk düzeninin zedelenmesi önlenmelidir.
- 7) İrticai faaliyetleri nedeniyle Yüksek Askeri Şura kararları ile TSK'dan ilişkileri kesilen personel konusu istismar edilerek TSK'yı dine karşıymış gibi göstermeye çalışan bazı medya gruplarının silahlı kuvvetler ve mensupları aleyhindeki yayınları kontrol altına alınmalıdır.
- 8) İrticai faaliyetleri, disiplinsizlikleri veya yasadışı örgütlerle irtibatları nedeniyle TSK'dan ilişkileri kesilen personelin diğer kamu kurum ve kuruluşlarında istihdamı ile teşvik unsuruna imkân verilmemelidir.
- 9) Türk Silahlı Kuvvetlerine aşırı dinci kesimden sızmaları önlemek için mevcut mevzuat çerçevesinde alınan tedbirler; diğer kamu kurum ve kuruluşları, özellikle üniversite ve diğer eğitim kurumları ile bürokrasinin her kademesinde ve yargı kuruluşlarında da uygulanmalıdır.
- 10) İran İslâm Cumhuriyeti'nin ülkemizdeki rejim aleyhtarı faaliyet tutum ve davranışlarına mani olunmalı, tedbirler paketi yürürlüğe konulmalıdır.

- 11) Aşırı dinci kesimin Türkiye’de mezhep ayrılıklarını körüklemek suretiyle toplumda kutuplaşmalara neden olacak ve dolayısıyla milletimizin düşmanca kamplara ayrılmasına yol açacak çok tehlikeli faaliyetler yasal ve idari yollarla mutlaka önlenmelidir.
- 12) T. C. Anayasası, siyasi partiler yasası, Türk Ceza Yasası ve bilhassa Belediyeler Yasasına aykırı olarak sergilenen olayların sorumluları hakkında gerekli yasal ve idari işlemler kısa zamanda sonuçlandırılmalı ve bu tür olayların tekrarlanmaması için her kademedede kesin önlemler alınmalıdır.
- 13) Kıyafetle ilgili kanuna aykırı olarak ortaya çıkan ve Türkiye’yi çağdışı bir görünüme yöneltecek uygulamalara mani olunmalı, bu konudaki kanun ve Anayasa Mahkemesi kararları taviz verilmeden öncelikle kamu kurum ve kuruluşlarında titizlikle uygulanmalıdır.
- 14) Çeşitli nedenlerle verilen kısa ve uzun namlulu silahlara ait ruhsat işlemleri polis ve jandarma bölgeleri esas alınarak yeniden düzenlenmeli, bu konuda kısıtlamalar gidilmeli, pompalı tüfeklere olan talep dikkatle değerlendirilmelidir.
- 15) Kurban derilerinin mali kaynak sağlamayı amaçlayan ve denetimden uzak rejim aleyhtarı, örgüt ve kuruluşlar tarafından toplanmasına mani olunmalı, kanunla verilmiş yetki dışında kurban derisi toplattırılmamalıdır.
- 16) Özel üniforma giydirilmiş korumalar ve buna neden olan sorumlular hakkında yasal işlemler ivedilikle sonuçlandırılmalı ve bu tür yasa dışı uygulamaların ulaşabileceği vahim boyutlar dikkate alınarak yasa ile öngörülmemiş bütün özel korumalar kaldırılmalıdır.
- 17) Ülke sorunlarının çözümünü “Millet” kavramı yerine “Ümmet Kavramı” bazında ele alarak sonuçlandırmayı amaçlayan ve bölücü terör örgütüne de aynı bazda yaklaşarak onları cesaretlendiren girişimler yasal ve idari yollardan önlenmelidir.
- 18) Büyük Kurtarıcı Atatürk’e karşı yapılan saygısızlıklar ve Atatürk aleyhine işlenen suçlar hakkındaki 5816 sayılı kanunun istismar edilmesine fırsat verilmemelidir.

Ek 4: İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Seçmeli Dersleri Tablosu

Seçmeli Ders Alanları	Seçmeli Dersler	Sınıflar			
		9	10.	11.	12.
Temel İslam Bilimleri	Fıkıh Okumaları (1)			(1) (2)	(1) (2)
	Tefsir Okumaları (1)				(1) (2)
	Hadis Metinleri (1)			(1) (2)	(1) (2)
	İslam Ahlâkı (1)			(1)	(1)
	İslam Bilim ve Düşünce Tarihi (1)			(2)	(2)
	Kuran Okuma Teknikleri (2)			(2)	(2)
	Arapça (Metin–Mükâleme) (2)			(2) (3)	(2) (3)
	Seçmeli Hitabet ve Mesleki Uygulama (1)				(1)
	İslam Tarihi (1)			(2)	(2)
Türk İslam Sanatları	Dînî Mûsikî (1)		(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Hüsn-İ Hat (1)		(1)	(1)	(1)
	Ebru (1)			(1)	(1)
	Tezhib (1)			(1)	(1)
Dil ve Anlatım	Seçmeli Dil ve Anlatım (3)		(2)	(2) (3)	(2) (3)
	Seçmeli Türk Edebiyatı (3)		(1)	(1)	(1)
	Diksiyon ve Hitabet (1)		(1)	(1)	(1)
	Osmanlı Türkçesi (3)		(2)	(2)	(2)
	Türkçe (1)		(1) (2)		
Matematik	Seçmeli Matematik (3)		(2) (4)	(2) (4)	(2) (4)
	Seçmeli Geometri (3)		(1) (2)	(2) (3)	(1) (2)
Fen Bilimleri	Seçmeli Fizik (3)		(2) (3)	(2) (4)	(2) (3)
	Seçmeli Kimya (3)		(2) (3)	(2) (4)	(2) (3)
	Seçmeli Biyoloji (3)		(2) (3)	(2) (4)	(2) (3)
	Astronomi ve Uzay Bilimleri (1)		(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
Sosyal Bilimler	Seçmeli Tarih (2)		(2)	(2) (4)	
	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (1)				(2)
	Seçmeli Coğrafya (3)		(2)	(2) (4)	(2)
	Psikoloji (1)		(2)		
	Sosyoloji (1)			(2)	
	Mantık (1)				(2)
	Seçmeli Felsefe (1)				(1) (2)
	Bilgi Kuramı (1)		(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Demokrasi ve İnsan Hakları (1)		(1)	(1)	(1)
	Girişimcilik (1)		(1)	(1)	(1)
	Yönetim Bilimi (1)		(2)	(2)	(2)
	Uluslararası İlişkiler (1)		(2)	(2)	(2)
Yabancı Diller	Seçmeli Birinci Yabancı Dil (3)		(2) (4)	(2) (4)	(2) (4)
	Seçmeli İkinci Yabancı Dil (3)		(2) (4)	(2) (4)	(2) (4)
Spor ve Sosyal Etkinlik	Beden Eğitimi (3)		(2)	(2)	(2)
	Sosyal Etkinlik (1)		(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
Güzel Sanatlar	Görsel Sanatlar (3)		(2)	(2)	(2)
	Müzik (3)		(2)	(2)	(2)
	Sanat Tarihi (1)		(2)	(2)	(2)

	Drama (1)	(1)	(1)	(1)
Bilişim	Bilgi ve İletişim Teknolojisi (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Proje Hazırlama (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)

Kaynak: Talim Terbiye Kurulu, 28.03.2013 tarih ve 18 sayılı kararı

Ek: 5 Fotoğraflar

Fotoğraf 1



Jamia Darul Ulum Medresesinde sınıf ortamı

Fotoğraf 2



Jamia Darul Ulum Medresesinde Öğretmenler Odası ve Öğretmen Kadrosu

Fotoğraf 3



Jamia Darul Ulum Medresesinde kütüphane

Fotoğraf 4



Jamia Uloomul Islamia Al Faridia Medresesi - İslamabad

Fotoğraf 5



Jamia Ulloomul Islamia Al Faridia Medresesi- İslamabad

Fotoğraf 6



Jamia Ulloomul Islamia Al Faridia Medresesi- İslamabad

Fotoğraf 7



Lal Mescid Mektebi, İslamabad

Fotoğraf 8



Jamia Naimia Medresesi, Lahor

Fotoğraf 9



Jamia Naimia Medresesi, Lahor

Fotoğraf 10



Jamia Ashrafia Medresesi, Lahor

Fotoğraf 11



Jamia Ashrafia Medresesinde Dil Laboratuvarı

Fotoğraf 12



Idara Minhaj-ul-Hussain (Şii) Medresesinde Öğretim Ortamı, Lahor

Fotoğraf 13



Darul Aloom Al- Muhammadia Medresesinde öğretim inşaatla birlikte devam ediyor

Fotoğraf 14



Institute of Islamic Science Medresesi, İslamabad

Fotoğraf 15



Institute of Islamic Science Medresesinde Öğretim Ortamı

Fotoğraf 16



Institute of Islamic Science Medresesinde sınav yapılırken

Fotoğraf 17



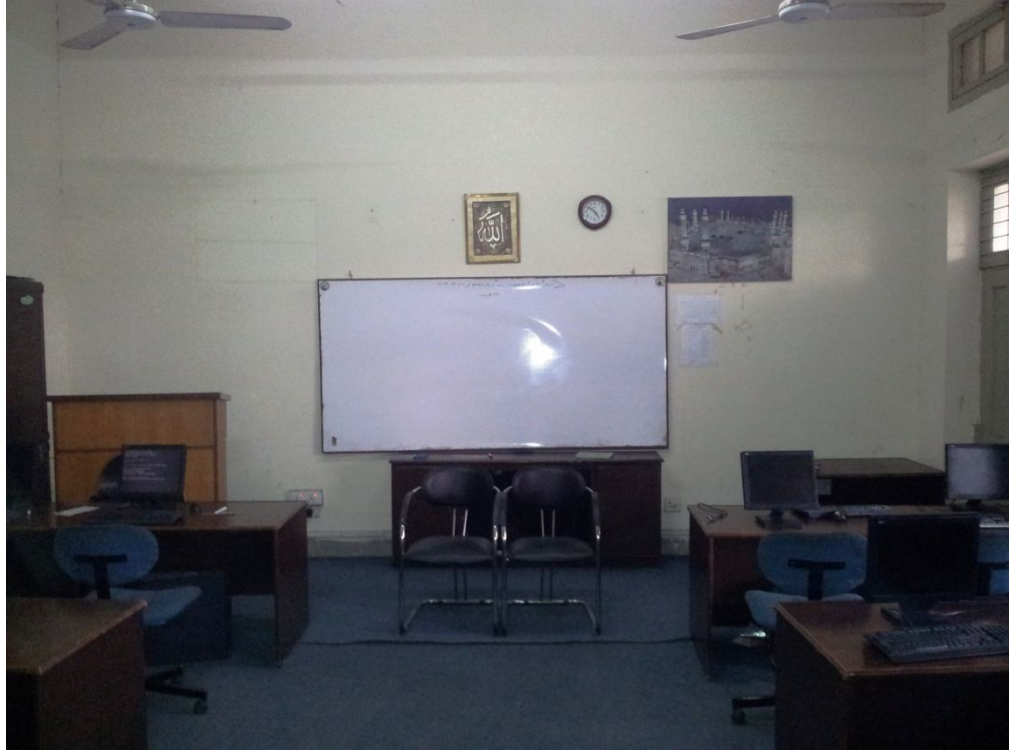
Institute of Islamic Science Medresesinde öğretim ortamı

Fotoğraf 18



Jamia Tafheem-ul-Quran Medresesi, İslamabad

Fotoğraf 19



Jamia Ashrafia Medresesi Bilgisayar Laboratuvarı

Fotoğraf 20



Jamia Ifran-ul-Quran Medresesinde öğretim ortamı, İslamabad

Ek 6: Medrese Eğitim Kurulu tarafından verilen diploma ve not belgesi örneği

Resim 1



Deobandi Medrese Eğitim Kurulu tarafından verilen Şahadeti Aliya derecesi diploması

Türkçesi

Arapça ve İslami İlimlerde Lisans Diploması

Hamd alemlerin Rabbinedir. Salat ve Selam Peygamberlerin sonuncusuna, onun ailesine ve ashabının tamamına olsun.

Medrese Eğitim Kurulu Başkanlığı (deobandi) onaylar ki, 1985 Cihlem doğumlu Tarık Piruz oğlu Ali Tarık, Jamia İslamiye İmdadiye'de yüksek öğrenimini tamamlamıştır. Medrese Eğitim Kurulunun (deobandi) düzenlemiş olduğu bitirme sınavında Pekiyi derecesi ile başarılı olmuştur. Bu nedenle Ağustos 2006'da yüksek öğrenim diplomasını almaya hak kazanmıştır. Kurul Başkanlığı ona bu diplomayı verirken takva sahibi olmayı tavsiye etmekte ve Yüce Allah'tan onu ilmiyle amel eden alimlerin yoluna koymasını niyaz etmektedir.

Kayıt Numarası : 1423-05-003605
Öğrenci Numarası : 1568
Mezuniyet Derecesi : 483

Verildiği Yer
Tarih

Kurul Başkanı Genel Sekreter Baş Müderris Medrese Müdürü Kurul Mührü

Resim 2

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وفاق المدارس العربية
باكستان

كشف الدرجات

امتحان الشهادة العالمية في العلوم الإسلامية والعربية (ج 1)

عام 1428 هـ / 2006 م

رقم التسجيل 1423-05-003605 رقم الجلوس 1568

اسم الطالب علي طارق

اسم المديرة جميله

تاريخ الميلاد 1305 هـ / 1985 م

اسم الجامعة جامعة اسلاميه امداديه

الحاق نمبر 00733

فصل آباد

الدرجة	المادة	الدرجة	المادة
100	اصول الفقه	61	التفسير و اصوله
82	العقائد والملكيات	100	الحديث والقرآن
87	اللغة العربية والعروض	53	الفقه
483	الدرجة الشرفية 40 - الدرجة الكبرى 100 - مجموع الدرجات 600 - الدرجات المتصلة 483		

شهادة إدارة وفاق المدارس العربية أن الطالب المذكور أعلاه قد نجح في امتحان الشهادة العالمية بتقدير ممتاز

وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم

الشارح 22-09-2006 م

Deobandi Medrese Eğitim Kurulu tarafından verilen Şahadeti Aliya derecesi not dökümü

Türkçesi

Arapça ve İslami İlimlerde 2006 Yılı Yüksek Öğretim Sınavı Not Dökümü

Tescil Numarası: 1423-05-003605

Öğrenci Numarası : 1568

Öğrencinin Adı : Ali Tarık

Babasının Adı : Tarık Piruz

Dersin Adı	Dersin Notu	Dersin Adı	Dersin Notu
Tefsir ve Usulü	61	Fıkıh Usulü	100
Hadis ve Feraiz	100	Akaid ve Astronomi	82
Fıkıh	53	Arapça	87

Geçme Notu: 40; En Yüksek Puan: 100; Bütün Notların toplamı: 600; Mezuniyet Notu: 483

Medrese Eğitim Kurulu (deobandi) yukarıda adı geçen öğrencinin yüksek öğretim sınavını pekiyi derecesiyle başardığını onaylar. Allah ve Resulüne, ailesi ve ashabına salat ve selam olsun.

İmtihan Denetçisinin İmzası

Tarih: 22.09.2006

Multan Merkez

ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Malatya'nın Darende ilçesinde doğdu. 1999 yılında Darende İmam Hatip Lisesi'ni bitirdi. 2000 yılında öğrenimine başladığı Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden, 2004 yılında mezun oldu. Yüksek Lisansını Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalında “Çoğulculuk ve Din Eğitimi” isimli tezi ile 2008 yılında tamamladı ve aynı bilim dalında doktora çalışmasına başladı.

İngilizce bilen araştırmacının başlıca akademik ilgi alanları din eğitimi, karşılaştırmalı din eğitimi, çoğulculuk ve din eğitimi ile din eğitimi politikalarıdır. Bu alanlar ile ilgili yayınlanmış makaleleri ve çeşitli ulusal ve uluslararası sempozyumlarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır.

Araştırmacı 2004 yılından 2010 yılına kadar değişik illerdeki ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak görev yaptı. 2010 yılının Şubat ayında Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2010 Ekim ayında İnönü Üniversitesine geçti. 2011-2012 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri Columbia Üniversitesi Güney Asya Enstitüsünde ve 2013 Mart ayında Pakistan Uluslararası İslam Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesinde misafir araştırmacı olarak bulundu. Ayrıca alanıyla ilgili 2009 yılında Yunanistan ve 2010 yılında Romanya'da yoğunlaştırılmış Erasmus programlarına katıldı. Halen İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.