

TALİM
JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN 2587-1927

Cilt / Sayı - Volume / Issue

9 / 1

Dönem / Season

Mart / March 2025

İletişim/Correspondence
Önder İmam Hatipliler Derneği
Akşemsettin, Şair Fuzuli Sk. no 22, 34080 Fatih/İstanbul
Telefon: +90 (212) 521 19 58
talimdergisi@gmail.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

TALİM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN 2587-1927

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

Cilt/Volume: 9 Sayı/Number: 1

Mart / March 2025

Yayıncı

Talim,

Önder İmam Hatipliler Derneği'nin
uluslararası akademik yayınıdır.

Publisher

Talim Journal of Education in Muslim Societies and

Communities is an international academic journal of the

ÖNDER (Alumni Association of Imam Hatip High Schools)

Editör / Editor

Ahmet TÜRKAN

Editör Yardımcısı / Editorial Asst.

Ali Osman KUŞAKÇI

Editör Yardımcısı / Editorial Asst.

İshak TEKİN

Alan Editörleri /

Section Editors

Umut KAYA

Muhammet Fatih Adak

Saliha UYSAL

Türkçe Editörü / Turkish Language Edit.

Yunus Emre Albayrak

İngilizce Editörü / English Language Editor

Ahmet TÜRKAN

Arapça Editörü/Arabic Language Editor

Yunus Emre Albayrak

Yayına Hazırlık, Kitap

İnceleme ve Son Okuma

Beyzanur Paşahan

Yunus Emre Albayrak

Hümeyra Seleş

Abdullah Adıgüzel

Yayın ve Danışma Kurulu/Advisory Board

Ahmet Yapıcı

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Ayşen Gürcan

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Aziz Talbani

İsmailiye Araştırmaları Enstitüsü, Birleşik Krallık

Cihad Demirli

İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye

Enver Osman Kaan

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Faik Tanrıkkulu

İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye

Glenn Hardaker

Brunei Darussalam Üniversitesi, Brunei

Golnar Mehran

Alzahra Üniversitesi, İran

Hasan Kaplan

İbn Haldun Üniversitesi

Hüseyin Korkut

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye

M. Niaz Asadullah

Malezya Üniversitesi, Malezya

Muhammet Öztapak

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

Muhiddin Okumuşlar

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Karapınar

İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye

Ömer Akgül

Üsküdar Üniversitesi, Türkiye

Ronald Lukens

Bull North Florida Üniversitesi, ABD

Saeeda Shah

Leicester Üniversitesi, Birleşik Krallık

Saliha Uysal

İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Soon-Yong Pak

Yonsei Üniversitesi, Kore

Stüleyman Doğan

Yıldız Teknik Üniversitesi

Terence Lovat

Newcastle Üniversitesi, Avustralya, Emekli

Umut Kaya

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Talim, 16 Eylül 2022 itibariyle EBSCO Central & Eastern
European Academic ve Education Source indeksleri
tarafından taranmaya başlamıştır.

Talim has started to be indexed by EBSCO Central &
Eastern European Academic and Education Source as of
September 16, 2022.

Akademik İçerik Danışmanlığı/Content Advisor
Önder Akademi

Tasarım ve Uygulama/Graphic Design
Enes Malik Kılıç

Baskı Öncesi Hazırlık/Prepress
Önder Akademi

Yayın Türü/Type of Publication
Yerel Süreli Yayın/International Periodical

Yayın Dili/Language of Publication
Türkçe, İngilizce ve Arapça/Turkish, English, and Arabic

Yayın Periyodu/Publishing Period
Altı ayda bir Haziran ve Aralık aylarında yayımlanır/Biannual (June & December)

Baskı ve Cilt/Press
İstanbul Basım
Adres: Kartaltepe Mah. Belediye Cad. Limanoğlu İş Hanı
Kat: 2 D/64, K. Çekmece İstanbul
Telefon: +90 (212) 603-2620
Basım Tarihi: Ocak 2021

İletişim/Correspondence
Önder İmam Hatipliler Derneği
Akşemsettin, Şair Fuzuli Sk. no 22, 34080 Fatih/İstanbul
Telefon: +90 (212) 521 19 58 **Web:** <https://dergipark.org.tr/en/pub/talim>
Elektronik posta: editor@talimdergisi.com

Kıymetli Okurlar,

Talim dergimizin 9. cilt 1. sayısı ile sizlere ulaşmanın mutluluğu içerisindeyiz. Talim'in bu sayısında 5 araştırma makalesi ve 3 kitap incelemesi yer almaktadır.

Mustafa Öcal'ın "İmam Hatip Okulu Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi" başlıklı yazısında, İmam Hatip okullarının tarihi süreç içerisinde geçirmiş olduğu aşamalar veriler ve belgeler doğrultusunda detaylı olarak analiz edilmiştir.

İlayda Eker ve Ayhan Öz'ün ortaklaşa kaleme aldıkları "Yaygın Din Eğitiminde Yeni Bir Aktör: Diyanet Gençlik Merkezleri (İstanbul İli Örneği)" başlıklı yazıda, İstanbul'da bulunan Diyanet Gençlik Merkezlerindeki faaliyetlerden istifade eden gençlerin memnuniyet ve beklenti durumları veriler doğrultusunda tespit ve analiz edilmiştir.

Abdullah Adıgüzel ve İshak Tekin'in ortaklaşa kaleme aldıkları "Doğu Medreselerinde İlmî ve Sosyal Hayat Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı yazıda, medrese eğitiminin günümüz Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki durumu, paydaşların görüşleri doğrultusunda ele alınmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Rumeysa Hatice Uludoğan ve Emine Keskiner'in ortaklaşa kaleme aldıkları "Din Eğitiminin Güvenlikleştirilmesi: Teorik ve Uluslararası Perspektifler" başlıklı yazıda, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi olgusu, teorik ve disiplinler arası bir çerçevede ele alınmıştır.

Titis Thoriquttyas ve Süleyman Gümrükçüoğlu'nun ortaklaşa kaleme aldıkları "Endonezya'daki Pesantrenlere Dair Bir Meta-Sentez Çalışması" başlıklı yazıda, Meta-sentez yaklaşımıyla 2017 ile 2024 yılları arasında Türkiye'deki akademik dergilerde yayımlanan pesantrenlerle ilgili araştırmalar incelenmiş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Bu araştırma makalelerin yanı sıra Fatma Çapcıoğlu tarafından kaleme alınan "*Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de Din Eğitimi Tartışmaları*" isimli eser Ali Pehlivan; Hasan Meydan tarafından kaleme alınan "*Medyada Din ve Değerler*" isimli eser Zeynep Özdemir; Osman Taşketin tarafından kaleme alınan "*Alevi Bektaşî Öğretisinde Ahlak Eğitimi*" isimli eser Emrah Karapolat tarafından incelenmiş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Talim'in bu sayısına makaleleri ve yazılarıyla katkıda bulunan başta saygıdeğer yazarlarımıza, yazıların değerlendirilme sürecinde hakem olarak destek veren saygıdeğer meslektaşlarımıza, değerlendirme ve tasarım sürecine katkı veren ekip üyelerimize teşekkür ederiz. Ayrıca siz değerli okurlara, danışma ve yayın kurulu üyelerine teşekkürü borç biliriz.

Mart 2025

Prof. Dr. Ahmet TÜRKAN (Editör)

Necmettin Erbakan Üniversitesi

İlahiyat Fakültesi Konya, Türkiye

ORCID: 0000-0001-9788-5869

İçindekiler/Table of Contents/ جدول المحتويات

İmam Hatip Okulu Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi	1
The Emergence and Development of the Imam Hatip School Model	
ظهور وتطور نموذج مدارس الإمام والخطيب	
<i>Mustafa Öcal</i>	
Yaygın Din Eğitiminde Yeni Bir Aktör: Diyanet Gençlik Merkezleri (İstanbul İli Örneği)	53
A New Actor Non-Formal Religious Education: Religious Affairs Youth Centers (Example Of Istanbul Province)	
فاعل جديد في التعليم الديني الشامل: مراكز الشباب التابعة لرئاسة الشؤون الدينية (نموذج محافظة إسطنبول)	
<i>İlayda Eker, Ayhan Öz</i>	
Doğu Medreselerinde İlmî ve Sosyal Hayat Üzerine Bir Durum Çalışması	89
A Case Study on Educational and Social Life in Eastern Madrasas	
دراسة حالة عن الحياة العلمية والاجتماعية في المدارس الشرقية	
<i>Abdullah Adıgüzel, İshak Tekin</i>	
Din Eğitiminin Güvenlikleştirilmesi: Teorik ve Uluslararası Perspektifler.....	123
The Securitization of Religious Education: Theoretical and International Perspectives	
تأمين التعليم الديني: الأطر النظرية والمنظورات الدولية	
<i>Rumeysa Hatice Uludoğan, Emine Keskiner</i>	
Endonezya'daki Pesantrenlere Dair Bir Meta-Sentez Çalışması.....	153
A Meta-Synthesis Study on Pesantrens in Indonesia	
دراسة تجميعية حول المدارس الداخلية في إندونيسيا	
<i>Titis Thoriquttyas, Süleyman Gümrükçüoğlu</i>	

Fatma apcıoğlu, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de Din Eğitimi Tartışmaları*,
Son ağ Yayınları, 2023, Ankara, 320 sayfa,
ISBN: 9786256924260 181

Ali Pehlivan

Ed. Hasan MEYDAN, *Medyada Din ve Değerler*, Dem Yayınları, İstanbul, 2021. 187

Zeynep zdemir

Osman Taşketin, *Alevi Bektaşi ğretisinde Ahlak Eğitimi*, Gazi Kitabevi, 2021,
Ankara, 224 sayfa, ISBN: 9786257315685 193

Emrah Karapolat

İmam Hatip Okulu Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi*

Mustafa Öcal¹

Öz

Çalışmada önce, İmam Hatip Okullarının ilk nüvesinin 1913 yılında İstanbul'da faaliyete geçirilen Medresetü'l-Vâizîn ile Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba olduğu hatırlatılmaktadır. Kezâ; Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği 1924'te açılan İmam ve Hatip Mekteplerinin ise mevcut İmam Hatip Okullarının örneği olduğu ifade edilmektedir.

Günümüz İmam Hatip Okullarının ortaya çıkışının arka planında; 1940'lı yıllarda mihraba geçip namaz kıldırarak, köylerde, kasabalarda ölen insanların İslâmî usûllere göre tekfin ve defin işlemlerini yapacak insanların kalmaması, Kur'an-ı Kerim dâhil her tür dinî yayının, din eğitimi ve öğretiminin yasaklanması gibi gerekçeler olduğu anlatılmaktadır. 1949 yılında dönemin iktidarınca siyaseten açılan ve verimsiz olan İmam ve Hatip Yetiştirme Kurslarından da kısaca bahsedilmektedir.

Çalışmanın önemli kısmını 1951-1952 öğretim yılından itibaren 4+3=7 yıllık İmam Hatip Okullarının açılması ve sonraki zaman diliminde bu alanda görülen gelişmelerin anlatıldığı kısım oluşturmaktadır. Bu bağlamda, 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu ile okul isminin "İmam Hatip Lisesi"ne çevrilmesiyle mezunlarına üniversiteye giriş hakkının tanınması, kız öğrencilerin de bu okullarda öğrenim görmeye başlamaları üzerine okul ve öğrenci sayısındaki gelişmelere dikkat çekilmektedir. 1985 yılında ilk Anadolu İmam Hatip Lisesinin faaliyete geçirilmesi, bu okulun 1994 ve sonraki yıllarda ÖSYM sınavlarında Türkiye birincileri, ikincileri çıkarması üzerine herkesin dikkatlerinin bu okullar üzerine yoğunlaştığı hatırlatılmaktadır.

İlk yıllardan itibaren uyguladığı %60 kültür, %40 meslekî / dinî derslerden oluşan ders programı ile İmam Hatip Okullarının çok sayıda ülke için model haline gelmiş olduğu ifade edilmektedir. Nitekim halkı Müslüman olan birçok ülkede olduğu gibi Müslümanların da yaşadığı bazı ülkelerde aynı isimle veya medrese vb. isimlerle İmam

* Bu makale, 15-17 Ekim 2021 tarihinde İstanbul'da düzenlenen "Yeniden Açılışın 70. Yılında İmam Hatip Okulları ve Türkiye'de Din Eğitimi Uluslararası Sempozyumu"nda sunulan aynı başlıklı bildirinin genişletilmiş halidir.

1 Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı emekli öğretim üyesi

Hatip Okulları açılmıştır. Türkiye’de açılan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri de bu konuda bir başka örnek olarak ifade edilmektedir. Zira sayısı 2021 yılı itibarıyla 14’ü bulan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde 90 ülkeden gelen öğrenciler öğrenim görmektedirler.

İmam Hatip Okulları, ilk açılış yıllarından itibaren birçok engelle karşılaşmış, çok sayıda badireler atlatarak 2000’li yıllara gelmiştir. Bugün okul sayısı binlerle, öğrenci sayısı milyonlu rakamlarla ifade edilen İmam Hatip Okulları yetiştirdiği güzide mezunlarıyla yalnızca dinî sahada değil devlet kademeleri başta olmak üzere hemen her alanda hizmet vererek Türkiye’nin kalkınmasında büyük rol oynamışlardır. Mezunları, düne kadar konuşulamayan birçok meseleye farklı bakış açısıyla bakılıp değerlendirilmesinin öncüler olmuşlardır. Buna rağmen ifade etmeliyiz ki; artık okul ve öğrenci sayısının çokluğunu öne çıkararak iftihar etmek yerine her geçen yıl eğitimde kaliteyi yükselterek daha başarılı ve istikbal vaat eden gençler yetiştirmenin çabası içerisinde olunması gerektiği, ülke istikbalinin ancak bu şekilde yetiştirilecek gençler vasıtasıyla yeni bir hayat kazanacağı anlatılmaktadır. Çalışma, kısa bir “sonuç” değerlendirilmesiyle tamamlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi, İmam Hatip Okulları, İmam Hatip Liseleri

The Emergence and Development of the Imam Hatip School Model

Abstract

In the study, it is first reminded that the initial nucleus of Imam Hatip Schools was the establishment of Medresetü’l-Vâizîn and Medresetü’l-Eimme ve’l-Huteba in Istanbul in 1913. Likewise, it is stated that the Imam and Preacher Schools opened in 1924, in accordance with the Law of Unification of Education during the Republic period, serve as an example for the current Imam Hatip Schools.

The background of the emergence of today’s Imam Hatip Schools is explained through reasons such as the lack of people who could lead prayers and perform burial rituals according to Islamic traditions in villages and towns in the 1940s, and the prohibition of religious publications, including the Quran, and religious education and teaching. The politically opened Imam and Preacher Training Courses in 1949, which were ineffective, are briefly mentioned.

An important part of the study focuses on the establishment of the 4+3=7 year Imam Hatip Schools starting from the 1951-1952 academic year and the developments in this field in the following period. In this context, attention is drawn to the fact that the name of the school was changed to “Imam Hatip High School” with the 1973 National Education Basic Law, granting its graduates the right to enter universities, and the increase in the number of both schools and students, especially with the beginning of female students’ education at these schools. The establishment of the first Anatolian Imam Hatip High School in 1985 and the concentration of attention on these schools after they produced top scorers in the ÖSYM exams in 1994 and the following years is also highlighted.

It is stated that Imam Hatip Schools have become model schools for many countries with their curriculum consisting of 60% cultural courses and 40% vocational/religious courses, a system that has been in practice since the early years. Indeed, just like in many Muslim-majority countries, Imam Hatip Schools have been opened under the same name or similar names, such as madrasas, in some countries where Muslims live. The International Anatolian Imam Hatip High Schools, opened in Turkey, are mentioned as another example in this context. By 2021, 14 International Anatolian Imam Hatip High Schools are in operation, hosting students from 90 different countries.

Since their early years, Imam Hatip Schools have faced numerous obstacles and challenges, but by the 2000s, they had become institutions that play a major role in Turkey’s development. The graduates of these schools have contributed to the country’s development by serving not only in the religious field but also in almost every area, particularly in government positions. They have been pioneers in re-evaluating many previously unspoken issues from different perspectives. Nevertheless, it is emphasized that, rather than taking pride in the sheer number of schools and students, there should be a focus on improving quality in education each year to cultivate more successful and promising young people, as the country’s future will only gain new life through these well-trained youth. The study concludes with a brief “conclusion” evaluation.

Keywords: Religion Education, Imam Hatip School Model, Imam Hatip Schools, Imam Hatip High Schools

ظهور وتطور نموذج مدارس الإمام والخطيب

الملخص

في الدراسة، يتم تذكير القارئ أولاً أن النواة الأولى لمدارس الأئمة والخطباء كانت في تأسيس مدرسة “مدرسة الوعاظ” و“مدرسة الأئمة والخطباء” في إسطنبول عام ١٩١٣. كما يُذكر أن

مدارس الأئمة والخطباء التي تم افتتاحها في عام ١٩٢٤ بموجب قانون توحيد التعليم في فترة الجمهورية كانت تمثل نموذجاً للمدارس الحالية.

يتم شرح خلفية ظهور مدارس الأئمة والخطباء في الوقت الحاضر من خلال أسباب مثل عدم وجود أشخاص قادرين على إمامة الصلاة ودفن الموتى وفقاً للتقاليد الإسلامية في القرى والبلدات في الأربعينيات من القرن الماضي، ومنع نشر أي نوع من المنشورات الدينية، بما في ذلك القرآن، ومنع التعليم الديني. كما يتم ذكر بشكل مختصر دورات تدريب الأئمة والخطباء التي أُفتتحت في عام ١٩٤٩ من قبل الحكومة في ذلك الوقت والتي كانت غير فعالة.

الجزء المهم من الدراسة يتناول تأسيس مدارس الأئمة والخطباء ذات السنوات السبع (٣+٤) بدءاً من العام الدراسي ١٩٥١-١٩٥٢، والتطورات التي حدثت في هذا المجال في الفترة التالية. في هذا السياق، يتم تسليط الضوء على حقيقة أنه في عام ١٩٧٣ تم تغيير اسم المدرسة إلى "مدرسة ثانوية للأئمة والخطباء" بموجب قانون التعليم الوطني الأساسي، مما منح خريجها حق دخول الجامعات، وكذلك زيادة عدد المدارس والطلاب، وخاصة بعد بدء التحاق الطالبات بهذه المدارس. كما يتم التذكير بتأسيس أول مدرسة ثانوية للأئمة والخطباء الأناضولية في عام ١٩٨٥، وتحقيق هذه المدارس في السنوات التالية على نتائج متميزة في امتحانات "ÖSYM"، حيث خرج منها الأوائل في تركيا في عام ١٩٩٤ وما بعده، مما جذب الأنظار إليها.

يُذكر أن مدارس الأئمة والخطباء أصبحت نموذجاً للعديد من الدول من خلال برنامجها الدراسي الذي يتكون من ٦٠٪ دراسات ثقافية و ٤٠٪ دراسات مهنية ودينية، وهو البرنامج الذي تم تطبيقه منذ السنوات الأولى. في الواقع، كما هو الحال في العديد من الدول ذات الغالبية المسلمة، تم فتح مدارس الأئمة والخطباء تحت نفس الاسم أو بأسماء مشابهة مثل "المدارس الدينية" في بعض الدول التي يعيش فيها المسلمون. كما يتم ذكر مدارس الأئمة والخطباء الأناضولية الدولية التي تم افتتاحها في تركيا كمثال آخر في هذا السياق. حتى عام ٢٠٢١، هناك ١٤ مدرسة ثانوية للأئمة والخطباء الأناضولية الدولية، حيث يدرس الطلاب من ٩٠ دولة مختلفة.

منذ سنواتها الأولى، واجهت مدارس الأئمة والخطباء العديد من العقبات والتحديات، لكنها استطاعت الوصول إلى الألفية الثانية لتصبح مؤسسات تلعب دوراً مهماً في تنمية تركيا، حيث وصل عدد مدارسها إلى الآلاف وعدد طلابها إلى الملايين. وقد ساهم خريجو هذه المدارس في تنمية البلاد من خلال العمل في مختلف المجالات، بما في ذلك في المناصب الحكومية. لقد كانوا رواداً في إعادة تقييم العديد من القضايا التي كانت تُعتبر غير قابلة للنقاش من قبل، وذلك

من خلال وجهات نظر مختلفة. ومع ذلك، يتم التأكيد على أنه بدلاً من الفخر بعدد المدارس والطلاب، يجب أن يكون التركيز على تحسين الجودة في التعليم كل عام لتخريج شباب أكثر نجاحاً واعدة، حيث إن مستقبل البلاد سيتحقق فقط من خلال هؤلاء الشباب المدربين جيداً. تختتم الدراسة بتقييم مختصر في "النتيجة".

الكلمات المفتاحية

التعليم الديني، نموذج الامام خطيب، مدارس الامام خطيب، ثانوية الامام خطيب

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti, köklü bir devlet geleneğine sahip olan Osmanlı Devleti'nin yerini alırken bütün kurum ve kuruluşlarını da tevarüs etmiştir. Tevarüs ettiği kurumlardan biri de eğitim sistemidir. Konumuz ve aynı zamanda eğitim sistemimizin bir parçasını oluşturan İmam Hatip Okullarının ilk örneği, Osmanlı Devleti'nin son döneminde, 1912 ve 1913 yılında açılan, öğretim süresi 4 yıl olan Medresetü'l-Vâizîn ile Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dır.

İmam Hatip Okullarının bir diğer örneği ise yine Osmanlı Devleti'nin son döneminde genel medreselerde peş peşe yapılan ıslah faaliyetleri ile ortaya çıkmıştır. Şöyle ki; 1910 yılında Maarif Nazırı Emrullah Efendi tarafından hazırlatılan Medâris-i İlmiye Nizamnamesi ile medreseler 12 yıllık olarak düzenlenmiş, uzun yıllar terk edilmiş olan kültür dersleri yeniden programa alınmıştır.²

1914'te Şeyhülislâm Mustafa Hayri Efendi'nin hazırlatıp uygulamaya koydurduğu Islâh-ı Medâris Nizamnamesi ile medreseler; bir yıllık hazırlık sınıfından sonra, ilk 4 yılı zamanımızın ortaokulları karşılığı Tâlî Kısım-ı Evvel, ikinci 4 yılı lise karşılığı Tâlî Kısım-ı Sâni ve üçüncü 4 yılı ise üniversite karşılığı / lisans seviyesinde Kısım-ı Âli olmak üzere (4+4+4) 12 yıllık olarak düzenlenmiştir. Her sınıfı toplam 24'er saatten oluşan medrese ders programına yoğun bir şekilde kültür dersleri eklenmiştir. Medresenin Âli kısmından mezun olanlar için bir de 2 yıllık Medresetü'l-Mütehassısîn / ihtisas medresesi ihdas edilmiştir.³

1917'de Şeyhülislâm Musa Kazım Efendi'nin hazırlatıp uygulamaya koydurduğu Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun ile medreselerin öğretim süresi yeniden düzenlenmiştir. Buna göre; 2 yıllık hazırlık sınıfından sonra medresenin öğretim süresi

2 *Düstür, Birinci Tertip* (İstanbul: Matbaa-i Amire, 1289), 2/127-138; *Beyânü'l Hak Sayı 64* (İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1910), 1285-1288; *Beyânü'l Hak Sayı 65* (İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1910), 1300-1304.

3 *Düstür, Tertib-i Sâni* (İstanbul: Matbaa-i Amire, 1334), 6/1325-1330; *Ceride-i İlmiye Islah-ı Medarise Dair Nüsha-i Fevkalâde*, 1332, 243-383; *İlmiye Salnâmesi* (İstanbul: Matbaa-i Amire, 1334), 173-189, 642-688.

3 yıllık İbtidâi Hariç, 3 yıllık İbtidâi Dâhil ve 3 yıllık Sahn adıyla (3+3+3) toplam 9 yıl olarak belirlenmiştir. Medresenin Sahn kısmından mezun olup daha üst seviyede öğrenim görmek isteyenler için Medrese-i Süleymaniye adıyla 3 yıllık ihtisas dönemi oluşturulmuştur.⁴

Son olarak 1921 yılında TBMM kararıyla 12 yıllık Medâris-i İlmiye Nizamnamesi kabul edilip yürürlüğe konulmuştur.⁵ Bu nizamname ile medrese programında dinî dersler yanında kültür dersleri de yerini almıştır.

Cumhuriyet dönemine geçildikten sonra, 3 Mart 1924'te kabul edilip yürürlüğe konulan Tevhid-i Tedrisat Kanununun ilk iki maddesi gereği Maarif Vekâletine bağlanan medreseler, Maarif Vekili Vasıf (Çınar)'ın ilgili makamlara gönderdiği bir telgraf emriyle kapatılmıştır. Aynı kanunun âmir 4. maddesi gereği Mart 1924'te 29 yerleşim merkezinde 4 yıllık İmam ve Hatip Mektepleri açılmıştır. Sonradan açılanlarla toplam sayısı 34'e ulaşan bu mekteplere uzun süre hayat hakkı tanınmamış 1930 yılına kadar tamamı kapatılmıştır.

Aradan 21 yıl geçtikten sonra 1951-1952 öğretim yılında 4+3=7 yıllık ve "İmam Hatip Okulu" ismiyle yeni okullar açılmıştır. Halen Anadolu İmam Hatip Lisesi ismiyle eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdüren bu okulların programları öncekilerin gözden geçirilmiş ve zamanın şartlarına göre geliştirilmiş halidir.

Çalışmamızın asıl konusu olan "İmam Hatip Okulu Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi" ile ilgili kısma geçmeden önce, bu okulların 1951-1952 öğretim yılında yeniden açılışını gerekli kılan gelişmeler hakkında kısaca bilgi verilecektir:

1924-1930 yılları arasında her kademedeki okul programlarından dinî dersler çıkarılmıştır. Kur'an eğitim ve öğretimi yasaklanmıştır. Dönemin (1947-1951 yılları) Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki'nin ifadesi ile; "değil din dersleri, sadece Kur'an-ı Kerim okuyanlar bile "cürm-ü meşhut" halinde ellerinde Kur'an'ları olduğu halde mahkemelere sürüklenmişlerdir."⁶ Lâik sisteme geçiş aşamasında ve sonrasında toplumun dinî hayatına müdahaleler yapılmıştır. Camilerin bir kısmı ibadete kapatılmış, bir kısmı satılmış veya amacından başka maksatlarla kullanılmıştır. Hacca gidiş yasaklanmıştır. Ezan, 1932 yılından itibaren 18 yıl boyunca Türkçe okutulmuştur. 1940'lı yıllara gelindiğinde dinî yayın yasaklanmıştır. Bütün bu gelişmeler toplumun dinî ve sosyal hayatında çok olumsuz etkiler yapmıştır. Artık camilerde mihraba geçip namaz kıldırarak, ölen insanların İslâmî usullere göre tekfin ve defin işlemlerini yapabilecek kimse bulunamaz hale gelmiştir.⁷ Dönemin iktidar partisi olan CHP'nin 1947 yılının son günlerinde toplanan VII. Kurultayı'nda söz alan delege ve milletvekilleri de toplumun

4 *Düstür, Tertib-i Sâni* (İstanbul: Evkâf Matbaası, 1928), 9/598-600; *Ceride-i İlmiye* (İstanbul: Mesihat-ı Celile-i İslamiyye, 1335), 3/ s. 31/877-880.

5 *Sebilürreşad* (Ankara: Matbuat-ı İstihbarat Matbaası, 1339), XIX/aded 481/135-136; *Düstür, Üçüncü Tertip* (İstanbul: Evkâf Matbaası, 1929), 2/41-42.

6 Ahmet Hamdi Akseki, *Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler Hakkında Bir Rapor* (Ankara: T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı, 1950), 15.

7 Akseki, *Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler Hakkında Bir Rapor*, 8-9.

dinî hayatında ortaya çıkan trajik durumu dile getirmişlerdir. Kurultayda aynı konuları dile getirenlerden Hamdullah Suphi Tanrıöver bu konuda somut örnek vermiştir.⁸

CHP'nin VII. Kurultayı'nda yapılan açıklama ve verilen örnekler üzerine, dinî alanda nelerin yapılması lazım geldiğini tespit etmeleri için 17 kişilik bir komisyon kurulmuştur. Komisyonun birkaç maddelik teklifleri arasında İmam Hatip Okulları açılması da vardı. Ancak yapılan bazı müdahaleler sonucu 1949 yılında okul değil, birkaç yerleşim merkezinde sembolik denebilecek İmam ve Hatip Kursları açılmıştır. Fakat kursa katılacaklar için konulan şartlar ve belge alanlara görev verilmemesi gibi sebeplerle kurslar pek ilgi görmemiş ve işlevsiz halde kalmışlardır. İmam Hatip Okullarını açmak 1950 seçimleri sonrasında iktidara gelen Demokrat Parti'ye tarafından gerçekleştirilmiştir.

Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti'ne ait özgün bir eğitim ve öğretim kurumu olan İmam Hatip Okulları başka herhangi bir devletin eğitim sistemi örnek alınarak kurulmamıştır. İlk kuruluş döneminden itibaren çok sayıda badireler atlatmış olsalar da İmam Hatip Okulları artık bazı İslâm ülkeleri ile Müslümanların da yaşadığı toplumlara örnek ve model okullar haline gelmiştir.

Bir asırdan fazla ömrü olan İmam Hatip Okullarının ilk yarım asırlık mazisi hakkında vermeye çalıştığımız kısa bilgilerden sonra, çalışmamızda son 70 yıl boyunca bu okulların geçirdiği aşamalar ve gelişmeler hakkında biraz genişçe bilgi verilecektir.

1. İmam Hatip Okullarının Açılış Ve Gelişmeler

1. 1. İmam Hatip Okullarının Açılış Kararnamesi

Giriş kısmında özetle anlatılan olaylar ve gelişmeler İmam Hatip Okullarının açılmasını gerekli hale getirmiştir. Esasen, önceki iktidar partisi döneminde din ve dinî eğitim adına yaşanan olumsuz gelişmelerden sonra vatandaş yeni iktidar partisinden toplumun dinî hayatının canlandırılması konusunda bir beklenti içerisine girmiştir. Seçim gezileri döneminde vatandaşlar yeni kurulmuş parti mensuplarından taleplerde bulunmuş ve onları sıkıştırmaya başlamıştır. Bir örnek vermemiz gerekirse; Demokrat Parti Kastamonu Milletvekili Muzaffer Ali Mükta, 1950 seçimleri kampanyasında bir vatandaşın dile getirdiği talebi şöyle nakletmiştir:

“Bizler, Demokrat Partiden iktidara geçer geçmez milleti refaha kavuşturacağımızı beklemiyoruz. Bu, zamanla olacak bir iştir. Bizlerin birden çarıklarımızı kundura, bez

8 Hamdullah Suphi Tanrıöver VII. Kurultayda yaptığı konuşmasının bir yerinde şöyle demiştir: “Aziz arkadaşlar, muhterem arkadaşlarımızdan bazıları köylerin imama ihtiyacı olduğunu söyledi. Arkadaşlar, en yakın misâlini arz edeyim: Bu, Büyük Millet Meclisinde de mevzu bahis oldu. Bir münakaşadan sonra dışarıya çıktığım zaman altı tane Meclis hademesi yanıma geldi, gözleri yaşlı olarak şunları söyledi: “Vallahi billahi altı köyümüzde bir tek imam kaldı. Ölülere nöbet bekletiyoruz. Ondan kalkıp bu köye geliyor ve boyuna köy değiştiriyor. Eğer bize imam ve hatip vermezseniz ölülerimizi köpek leşi gibi toprağa gömeceğiz. CHP, “Cumhuriyet Halk Partisi Yedinci Büyük Kurultayı” (Cumhuriyet Halk Partisi, 1948), 454-459.

pantolonlarımızı ve ceketlerimizi kumaştan yapamazsınız, bunu beklemiyoruz. Yalnız bizleri dinî ve manevî sahada hürriyete ve refaha kavuşturun, bu kâfidir.”⁹

Adnan Menderes’in başbakanlığında 1950 yılında kurulan Demokrat Parti (DP) hükümeti geçmiş yıllardaki bunca olumsuz gelişme ve halkın yoğun talebine karşı duyarsız kalamamış ve hükümet adına Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri bir cümlelik açıklamasıyla İmam Hatip Okullarının açılacağını muştulamıştır:

“İmam Hatip Okullarının açılması zaruretine kaniyiz. Çünkü Türk Milletine hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamların yetiştirilmesini arzu ediyoruz.”¹⁰

Görsel 1: Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri



Tevfik İleri'nin bu açıklaması üzerine İmam Hatip Okullarının açılışı konusunda gerekli hazırlıklar yapılmaya başlanmıştır.

İmam Hatip Okullarının açıldığı yıllarda Din Eğitimi Müdürlüğü / Genel Müdürlüğü olmadığı için bu okulların Özel Okullar Müdürlüğüne bağlı olarak açılması kararlaştırılmıştır. Dönemin Özel Okullar Müdürü Faik Binal, “Bakanlık Yüksek Katına” hitaben 12 Ekim 1951 tarihli bir yazı kaleme alıp göndermiştir. Söz konusu yazıda;

“Ankara, Seyhan, İstanbul, Isparta, Maraş, Konya ve Kayseri illeri merkezinde 1951-1952 ders yılı başından itibaren birer İmam Hatip Okulu açılması hususunda gerekli karar verilmek üzere yazımızın Müdürler Komisyonuna havalesine müsaadelerinizi rica eder, saygılarımı sunarım” denilmiştir. Milli Eğitim Bakanı adına R. Tardu da yazıyı aynı gün (12.X.1951) Müdürler Komisyonuna havale etmiştir.

9 T.B.M.M., “Elli Birinci Birleşim 25.11.1951”, *T. B. M. M. Tutanak Dergisi* 5 (1951), 786.

10 *Cumhuriyet Gazetesi*, 1951, 3 Ocak.

Özel Okullar Müdürü Faik Binal imzalı yazı Bakanlık katına ulaştırıldıktan sonra Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri, Bakanlık müsteşarı R. Tardu'nun başkanlığında Teftiş Kurulu Başkanı İ. Alıcıoğlu ve genel müdürlerden oluşan "Müdürler Komisyonu"nu Ankara, Adana, İstanbul, Isparta, Maraş, Konya ve Kayseri'de birer İmam Hatip Okulu açılması teklifini değerlendirmek üzere görevlendirmiştir. Müdürler Komisyonu üyeleri 13 Ekim 1951 günü teklif yazısını İmam Hatip Okullarının açılış kararnameşi haline getirerek imzalamış ve Bakanın onayına sunmuşlar. Bakan Tevfik İleri de 17 Ekim 1951 günü kararı onaylamış ve adı geçen illerde birer İmam Hatip Okulu açılması kesinleşmiştir.

**Belge 1: İmam Hatip Okulu Açılmasına Dair Millî Eğitim Bakanlığı
Müdürler Komisyonu Kararı**

T. C.

Millî Eğitim Bakanlığı

Müdürler Komisyonu

Sayı: 601	Öret: Ankara, Adana, İstanbul, Isparta, Maraş, Konya ve Kayseri'de İmam-Hatip Okulu açılması.
Toplanış tarihi: 13.10.1951	
Onama tarihi: 17.10.1951	
TOPLANTIDA BULUNANLAR	
Müsteşar R. Tardu	Men. ve Tek. Öğ. G. Md. A. A. Ayata
Teftiş Kurulu Başkanı İ. Alıcıoğlu	Genel Sa. G. Md. H. Akverdi
Yüksek Öğ. G. Md. H. Akverdi	Eski Eserler ve Müzeler G. Md. C. Kınay
Orta Öğ. G. Md. M. Doğanay a. İ. Alıcıoğlu	Zat İşleri Md. İ. Erkal
İlk Öğ. G. Md. F. Sanır	

Bazı il merkezlerinde İmam-Hatip okulları açılması hakkında Özel Okullar Müdürlüğünün Bakanlık Yüksek Katından Komisyonu'na havale buyrulmuş 12.10.1951 tarihli ve 9445/D/940 sayılı teklif yazısı incelendi, işin gereği düşünüldü.

Ankara, Adana, İstanbul, Isparta, Maraş, Konya ve Kayseri şehirlerinde, dairesinin teklifi ve 1951-1952 ders yılı başından itibaren faaliyete geçirmek üzere, birer İmam-Hatip Okulu açılması ve işbu kararın kopyalarının, mezkûr okulların tescil işlemleri yapılmak üzere, Özel Okullar Müdürlüğüne görülerek Zat İşleri Müdürlüğüne tevdi kararlaştırıldı.

İş, Bakanlık Yüksek Katının onamlarına sunulur.

Müsteşar T. K. B. Y. S. C. M. a. O. S. G. M. a. İ. S. G. M.

M. ve T. S. G. M. a. G. S. E. ve M. G. M. Z. İ. M. K.

Kabul
17/10/1951
Millî Eğitim Bakanı

TA

878

15

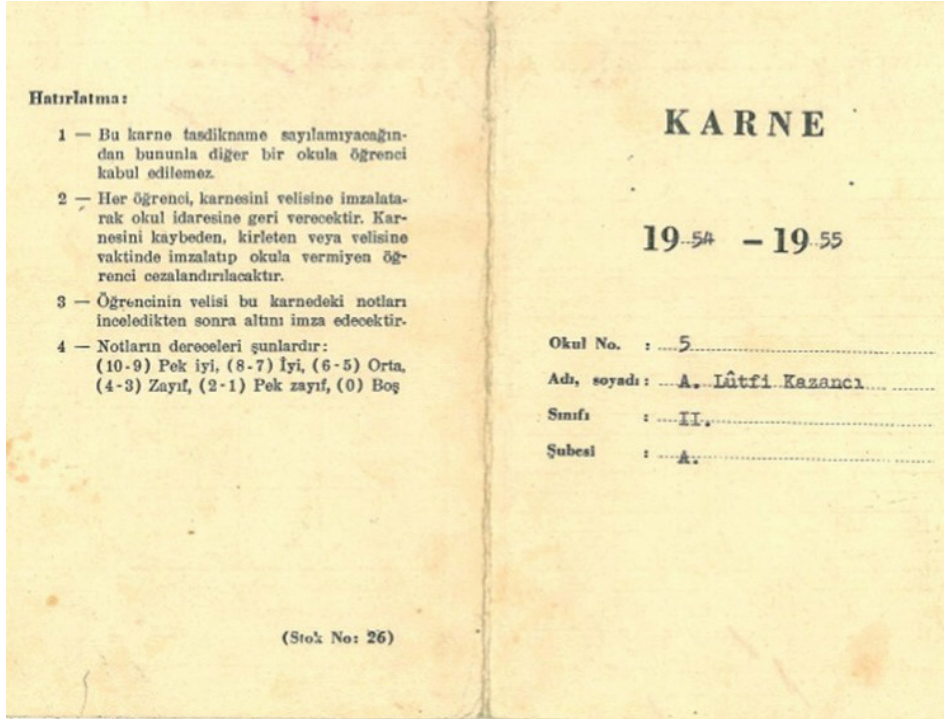
HY
20.10.1951

1.2. Okul ve Öğrenci Sayısındaki Gelişmeler ve Ders Programları

Açılış kararı kesinleştikten sonra 7 il merkezinde (İstanbul, Ankara, Adana, Isparta, Kayseri, Konya ve Maraş) İmam Hatip Okulları toplam 27 öğretmen ve 876 öğrenci ile eğitim ve öğretim faaliyetlerini başlatmıştır.¹¹ 1953-1954 öğretim yılında 8, sonraki yıllarda 4 İmam Hatip Okulu daha açılmış, on yıl süren Demokrat Parti iktidarı döneminde İmam Hatip Okulu sayısı 19'a ulaşmıştır. Öğretim süresi 4+3=7 yıl olarak belirlenen İmam Hatip Okulları bu tarihten itibaren yeniden Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi içerisindeki yerini almıştır.

Okulların açılış kararnamesinin onaylanmasının üzerinden 34 gün geçtikten sonra MEB Talim Terbiye Dairesince taslak halinde ders programı belirlenmiş, 20 Kasım 1951 tarih ve 184 sayılı kararla Bakan onayına sunulmuştur. Ders programında %40 meslekî / dinî derslere yer verilirken, ders programının %60'ı kültür derslerine tahsis edilmiştir. Okulların 4 yıllık birinci devrelerinde (orta kısmında) Kur'an-ı Kerim dersinin Latin harfli olarak yazılmışından okutulması şartını da ihtiva eden program Bakan Tevfik İleri tarafından onaylanmıştır.

Belge 2: 1954-1955 Lütfi Kazancı'ya ait İmam Hatip Karnesi'nin Kapak ve İç Yüzü



11 Mustafa Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 229-230.

DERSLER	Notlar			Sınıf geçme notu (ortalama)		Açıklamalar
	Birinci dönem	İkinci dönem	Üçüncü dönem	Rakamla	Yazıyla	
Kur'an Arap.	10	10	10	10	10	Orta
Kur'an Türk.	10	10	10	10	10	Orta
Arapça	10	10	10	10	10	Orta
Akaid	10	10	10	10	10	Orta
Din dersleri	10	9	10	10	10	Orta
Siyer-Ahlâk	9	10	10	10	10	Orta
Türkçe	8	9	8	8	8	Sabotaj
Tarih	9	10	10	10	10	Orta
Coğrafya	10	9	9	9	9	Orta
Yurttaşlık E	9	10	10	10	10	Orta
Matematik	9	8	10	9	9	Sabotaj
Fizik	9	9	10	9	9	Sabotaj
Beden eğitim	8	9	8	8	8	Sabotaj
Müzik	9	10	9	9	9	Sabotaj
Tabiat Bil.	9	10	8	9	9	Sabotaj
İngilizce	9	9	10	9	9	Sabotaj
Resim - İğ		8	9	9	9	Sabotaj
Toplam		148	159	161	159	99,50 dikkat
Yazıyla						

M. 250 Milli Eğitim Bakanlığı

		Öğrencinin ders yılı içinde aldığı cezalar ile devam durumu			Açıklamalar
		Birinci dönem	İkinci dönem	Üçüncü dönem	
Cezalar					
Hareket notu		10	10		
Devam durumu	Geldiği günler	116	139	111	
	Gelmeyen günler	-	1	2	
	Geç geldiği günler	1	-	-	
Müdürün imzası					
Velinin imzası					
Öğrencinin sınıfını geçip geçmediği: <i>Geçti</i>					
Müdür yardımcısı: <i>Müdür</i>					

(Stok No: 26) (Teknik Öğretmene bağlı okullarda köy sınıflarında)

Kur'an-ı Kerim'in Latin harfli yazılmışından okutulma şartını öğrenen İstanbul İmam Hatip Okulunun müdürü Mahmud Celâleddin Ökten faaliyete geçmiştir. Kendisi Ankara'ya gelerek taslak programdaki kararın iptali ve Kur'an-ı Kerim'in Arap harfli aslından okutulması için bir mücadele başlatmıştır.¹² Epeyce mücadeleden sonra orta birinci sınıfta 3 saat olarak belirlenen Kur'an-ı Kerim dersinin 2 saatinin Arap harfli aslından, 1 saatinin ise Latin harfleri ile yazılmışından, diğer sınıflarda ise her iki harfle birer saat okutulmasını kabul ettirebilmiştir. Bu karar birkaç yıl boyunca değiştirilmemiş resmen uygulamada kalmıştır. Nihayet 1957-1958 öğretim yılından itibaren Kur'an-ı Kerim yalnızca Arap harfli aslından okutulmaya başlanmıştır.

27 Mayıs 1960 ihtilali sonrasında kurulan hükümetler döneminde 1962-1963 yılında Milli Eğitim Bakanlığı yapan Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu'nun imzasıyla 7 İmam Hatip Okulu açılmış ve okul sayısı 27 olmuştur. 1965 yılında yapılan siyasi genel seçimlerle iktidara gelen Adalet Partisi (AP)'nin 1971 yılına kadar süren iktidarı döneminde açılan 46 okul ile İmam Hatip Okulu sayısı 72'ye ulaşmıştır. 12 Mart 1971 günü askerlerin hükümete verdikleri bir muhtıra üzerine Süleyman Demirel hükümeti istifa etmiştir. Emekli asker ve bürokratlarca kurulan hükümet döneminde İmam Hatip Okullarının orta kısımları kapatılmıştır. 1972'de, İmam Hatip Okullarının orta kısmından meslekî / dini dersler çıkarılmış, düz / genel ortaokul haline dönüştürülmüştür. İsmen "İmam Hatip Ortaokulu" olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine izin verilmiş ancak programı düz / genel ortaokullar ile aynileştirilmiştir. Okulların lise kısmına, genel ortaokul haline dönüştürülen İmam Hatip Ortaokulu ile düz / genel ortaokul mezunlarına girme hakkı tanınmıştır.

12 Bk. Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2017), 177-184; Mustafa Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'dan İmam Hatip Liselerine -Bizim Okullarımız-* (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.-ÖNDER, 2011), 108-117; Mustafa Öcal, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)* (İstanbul: Ensar Yayınları, 2013), 114-124.

1972 yılında yürürlüğe konulan İmam Hatip Okulları İdare Yönetmeliği ile bu okullarda öğrenci olabilmek için “erkek olmak” şartı konulmuştur. Bu karar gereği o tarihe kadar bazı okullara kayıt yaptırmış olan az sayıdaki kız öğrencilerin İmam Hatip Okullarında öğrenim görme hakları ellerinden alınmamış olmakla birlikte yeniden kız öğrencilerin kayıt yaptırmaları engellenmiştir.

1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile diğer “meslek okulları” meslek lisesine dönüştürülürken “İmam Hatip Okulu” ismi de “İmam Hatip Lisesi” yapılmıştır. Kanununun 32. maddesinde “İmam Hatip Liseleri” başlığı altında bu okullar şöyle tanımlanmıştır:

“İmam Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem yükseköğrenime / öğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.”

İlk dönemden itibaren İmam Hatip Okulu mezunları yalnızca Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Yüksek İslâm Enstitüsünde öğrenim görme hakkına sahip iken, Millî Eğitim Temel Kanununun nakledilen maddesi gereği üniversiteye giriş hakkı tanınmıştır. Buna rağmen önceden “okul” olarak kayıt yaptırmış öğrencilerin Yüksek İslâm Enstitülerine gidebilecekleri, İmam Hatip Lisesi olarak yeni kayıt yaptıranların mezun olduktan sonra üniversiteye girebilecekleri yönünde karar alınmıştır. 1975-1976 öğretim yılında mezun olanlara “Lise ve İmam Hatip Lisesi Diploması” verilmiş ancak 1976-1977 öğretim yılından itibaren mezunlar üniversitelerin, o zamanki ifade ile “sosyal puanla” son yıllardaki kullanımla “sözel puanla” girilebilen fakülte ve bölümlerine girebilmişlerdir. Fen / sayısal puanıyla öğrenci alan mühendisliklere, tıp, diş hekimliği, eczacılık gibi bölümlere girme hakkı tanınmamıştır.¹³

1974’te kurulan koalisyon hükümeti döneminde İmam Hatip Ortaokullarının programına yeniden Kur’an-ı Kerim ve Arapça dersi konularak İmam Hatip Liseleri 3+4=7 yıllık hale getirilmiştir. Bu yıldan 1980 yılına kadar kurulan koalisyon hükümetleri döneminde toplam 302 İmam Hatip Lisesi daha açılmış, okul sayısı 374’e, öğrenci sayısı ise 201.004’e ulaşmıştır. O yıla kadar mezunlar toplamı ise 52.413’tür.¹⁴

12 Eylül 1980 günü yapılan ihtilal sonrasında kurulan hükümet döneminde yeni İHL açılmamıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Sağlam okulların yarısının kapatılması için Din Öğretimi Genel Müdürü Necati Öztürk’e talimat vermiş ancak zamanında yapılan müdahale ile kapatılmaları önlenmiştir.¹⁵ Bu dönemde meslek

13 Bu konudaki gelişmeler için bk. “MEB Tebliğler Dergisi 15 Temmuz 1974” (Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1974), 291; “MEB Tebliğler Dergisi 29 Aralık 1975” (Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1975), 521; “MEB Tebliğler Dergisi 22 Mart 1976” (Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1976), 79.

14 Öcal, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, 229-232 Tablo 8/A ve 8/B.

15 Bu konuda dönemin Diyanet İşleri Başkanı Tayyar Altıkulaç’ın açıklamaları için bk. Mustafa Öcal, *Kuruluşundan Bugüne Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Genel Müdürler (1961-2015)* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2019), 354-355.

liseleri ile İmam Hatip Lisesi mezunlarına üniversitelerin istisnasız her bölümüne kayıt hakkı tanınmıştır.

1983 yılında Anavatan Partisi (ANAP) iktidara gelmiştir. 1985 yılında İstanbul Beykoz'da ilk Anadolu İHL açılmış, 1989 yılında bu okul Kartal ilçesine taşınmıştır. ANAP iktidarı döneminde 8 okul daha açılmıştır. 1990'lı yıllardaki koalisyon hükümetleri döneminde açılanlarla 1998-1999 öğretim yılında İmam Hatip Okulu sayısı 464 olmuştur. Aynı dönemde Anadolu İHL sayısı da artmaya başlamış, 7'si bağımsız müdürlük halinde, 100'ü de İHL bünyesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Aynı dönemde ÇPL (Çok Programlı Lise) bünyesinde İmam Hatip Liseleri de açılmıştır. 1997-1998 öğretim yılında İHL+AİHL'in toplam sayısı 604 olmuştur. Bu dönemde ilk açılış yılından itibaren orta kısmındaki öğrenci sayısı 1.465.019, mezunlar sayısı ise 857.272'ye ulaşmıştır. İHL lise kısmında ise 192.727 öğrenci kayıtlı iken kuruluşlarından bu tarihe kadar 443.107 mezun verilmiştir.¹⁶

1.3. Okulların Önüne Çıkarılan Bazı Engeller ve Asılsız Bazı İddialar

İmam Hatip Okullarındaki okul ve öğrenci sayıları ile ders programlarındaki gelişmeler devam ederken, ilk mezunların verildiği dönemden itibaren okullar hakkında asılsız birçok iddia ortaya atılmış ve gelişmeleri engellenmeye çalışılmıştır. Buna karşılık zaman içerisinde iddiaların asılsız oldukları gerek resmi makamlarca ve gerek araştırmacılarca ortaya konulmuştur. Okullar her tür engeli aşarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini kesintisiz devam ettirmiştir. Bazı örnekler vermemiz gerekirse;

1960'ta kurulan “*Milli Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyon Raporu*”nda İmam Hatip Okullarının ortaokula dayalı olması, devrimlerle uygulamadan kaldırıldığı iddiasıyla Fıkıh dersinin okutulmaması gibi karar alınmıştır.¹⁷ Ancak söz konusu ders programdaki yerini korumuştur.

1961 yılında kurulan “*Din ile İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu*”nda o dönemde mevcut 19 İmam-Hatip Okulundan 4'ünün açık kalması, 15'inin ise ya kapatılması veya askerliğini yapmış yahut 16 yaşını doldurmuş ilkokul mezunlarının alınabileceği “*Köy Dinî Müessesesi Memuru Okulları*” haline getirilmesi teklifine yer verilmiştir.¹⁸ Ancak karar uygulamaya konulamamıştır.

1963 yılında “*Din Eğitimi Problemlerini İncelemekle Görevli Komisyon*” bir rapor hazırlamıştır. Raporda; İmam Hatip Okulu mezunlarının nüfusu 5.000 (beş bin)'den az

16 Öcal, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, 229-232 Tablo 8/A ve 8/B.

17 MEB, *Milli Eğitim Planının Hazırlığı İle Görevli Komisyon Raporu* (Milli Eğitim Basımevi: Milli Eğitim Bakanlığı, 1960), 43.

18 MEB, *Din İle İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu* (Milli Eğitim Basımevi: Milli Eğitim Bakanlığı, 1961), 10-16 Raporu hazırlayan komisyon üyeleri: Prof. Dr. Hilmi Ziya Ülken, Prof. Dr. Adnan Erzi, Prof. Dr. Feridun N. Uzluk, Prof. Tayyip Okiç, Sadettin Evrin, Hamdi Kasapoğlu, Dr. Ali Arslan Aydın, Ahmet Davudoğlu, İsmet Parmaksızoğlu. (Bk. Din Eğitimi Çalışma Grubu Raporu, Ankara 6 Şubat 1981, s. 78.).

olan yerleşim merkezlerinde görevlendirilmemeleri tavsiye edilmiştir.¹⁹ Bu tavsiye, bir bakıma “*Din ile İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu*”nun destekçisi niteliğindeydi. Çünkü bu tavsiyenin arka planında mezunların istihdam alanı sınırlandırılarak yeni İmam Hatip Okulları açılmasının engellenmesi düşüncesi yatmaktaydı. Zira o yıllarda nüfusu 5.000’in üzerinde olan yerleşim merkezi toplam 300 (üç yüz) civarında idi. Komisyonca, on binlerce köy, kasaba veya küçük ilçenin din görevlisi ihtiyacı dikkate alınmamış olduğu anlaşılmaktadır. Bir taraftan İmam Hatip Okulu mezunlarının görev yapabilecekleri hizmet alanları ve yerleri daraltılıp, sınırlandırılmak istenirken diğer taraftan buna paralel olarak okul sayısının azaltılması teklifi getirilmiştir. Ondan sonra da “İmam Hatip Okulu mezunları kendi meslek alanlarındaki hizmetlere yönelmemektedir” iddialarıyla bu okullar ve mezunları töhmet altında tutulmuştur.

Milli Eğitim Bakanı İlhami Ertem zamanında (1967); “*Orta Dereceli Okulların Açılma Esasları Hakkında Yönetmelik*” hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur. Yönetmelikle yeni açılacak ortaokul ile lise ve dengi okullar için yerleşim merkezlerinin belli oranlarda nüfusa sahip olma ön şartı getirilmiştir. Buna göre; 3 yıllık bir ortaokul açılabilmesi için yerleşim merkezi nüfusunun 2-3 bin, liseler için merkez nüfusunun 10-15, Sanat Enstitüsü (Endüstri Meslek Lisesi) veya Kız Sanat Enstitüsü (Kız Meslek Lisesi) açılması için 15, Ticaret Lisesi için 20 bin nüfus yeterli görülmüştür. İmam-Hatip Okulunun açılabilmesi için ilçe merkezi nüfusunun 60 binden fazla, lise kısmının açılabilmesi için 50 binden fazla nüfus olması şartı getirilmiştir.²⁰ O yıllarda il merkezlerinin önemli bir kısmında İmam Hatip Okulu zaten açılmış olduğu için veya illerde açılmasına fazla engel çıkaramayacakları düşüncesiyle olsa gerek il nüfusu konusunda herhangi bir ön şart konulmamıştır. Yönetmeliğin yayınlandığı tarihte merkez nüfusu 50-60 binin üzerinde birkaç tane ilçe vardı. Onlardan bazılarına da zaten İmam Hatip Okulu açılmıştı. Bu nüfus şartına göre artık ilçe merkezlerinde yeni İmam Hatip Okulu açılması kolay kolay mümkün olamayacaktı.

1960 yılında hazırlanan “*Türkiye Eğitim Milli Komisyonu*” raporundan başlayarak İmam Hatip Okulu mezunları kendi alanlarındaki mesleğe (din hizmetlerine) yönelmeyip başka alanları tercih ettikleri iddia edilmiştir.²¹ Milli Eğitim Bakanlarınca ve bazı araştırmalarca yapılan tespitlerle bu tür iddiaların aslı olmadığı ortaya konulmuştur. Meselâ; dönemin Milli Eğitim Bakanı Orhan Dengiz, 1966 yılında TBMM kürsüsünden yaptığı konuşmasında söz konusu iddia ve ithamlara rakamlarla cevap vererek, o tarihe kadar İmam Hatip Okullarından 2400 mezun verildiği, bunlardan toplam 2370’inin din hizmetlerine veya dinî yükseköğretim kurumlarına gittikleri, yalnızca 30 (otuz)’unun hangi alanlarda hizmet ettiklerinin bilinmediklerini açıklamıştır.²²

19 “MEB Tebliğler Dergisi 23 Mart 1964” (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1974), 83.

20 “T. C. Resmi Gazete 8 Ağustos 1967”, 1967, 2-3; “MEB Tebliğler Dergisi 11 Eylül 1967” (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1967), 314.

21 MEB, *Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı, 1960), 112-113. Söz konusu rapor için 27 Mayıs 1960 ihtilali sonrasında kurulan hükümetin Milli Eğitim Bakanı Prof. Fehmi Yavuz ve Eğitim Milli Komisyonu tarafından rapor için yazılan ‘önsöz’ler. Ayrıca bk. ; “MEB Tebliğler Dergisi 6 Haziran 1960” (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1960), 65-68.

22 T.B.M.M., “50. Birleşim 19.2.1966”, *Millet Meclisi Tutanak Dergisi* 3 (1966), 38.

1971 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan bir rapora göre; İmam Hatip Okulu mezunlarının %66'sı Yüksek İslâm Enstitülerine girmiş, %27'si Diyanet İşleri Başkanlığında görev almıştır. Geri kalan %7'lik bir oran ise, ya özel işlerinde çalışmış veya başka işlere yönelmiştir.²³

Millî Eğitim Bakanlığı Din Eğitimi Genel Müdürlüğünün 1974 yılı verilerine dayanarak, “*Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*”nda verilen bilgilere ise; İmam Hatip Lisesi mezunlarının ortalama %41'inin mesleklerine uygun işlerde çalıştıkları, %36'sının bir üst dinî öğrenim kurumu olan Yüksek İslâm Enstitüsüne devam ettikleri ve %23'ünün ise meslekleri dışında bir işte çalıştıkları belirtilmiştir.²⁴ Bu rakamlara göre o dönemdeki İHL mezunlarının %77'si mesleğe veya kendi alanlarındaki yükseköğrenime yönelmişler demektir.

1980'li yılların sonlarındaki rakamlara göre hazırlanıp, 1990 yılında Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD), 1991'de ise Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK) tarafından yayımlanan rapor / kitaplardaki rakamlara bakalım:

Söz konusu raporlarda İmam Hatip Lisesi öğrenci ve mezunlarının çokluğuna vurgu yapılmış, mezunların kendi mesleki alanlarından ziyade başka alanlara yönelindikleri iddia edilmiştir. Her iki raporda da o yıllardaki İHL'lerin orta 1. sınıfına henüz kayıt yaptırmış 11-12 yaşındaki çocuklardan lise son (7.) sınıfa kadar mevcut 282.524 öğrencinin tamamı hiç fire vermeden mezun olup, din görevlisi olacaklarmış gibi değerlendirilmiştir. Bu rakama, ilk mezunlardan raporun hazırlandığı 1989-1990 yılına kadar mezun olmuş olan 157.753 kişiyi ekleyerek elde ettikleri 433.277 kişinin tamamını göreve hazır eleman gibi göstermişlerdir. Elde ettikleri bu rakamla, Diyanet İşleri Başkanlığında görevli İHL mezunları arasında orantı kurmuşlardır. Buna göre; o dönemde Diyanet İşleri Başkanlığında görev alan İHL mezunlarının oranının sadece %10 olduğunu, %90'lık büyük çoğunluğun ise başka üniversitelere veya mesleklerle yönelmiş olduklarını iddia etmişlerdir.²⁵

1992 yılında bir TV kanalında yapılan tartışma programında bir gazeteci de²⁶ TÜSİAD'ın hazırlattığı ve alıntılar yaptığımız rapor-kitaptaki rakamları aynen kullanmış ve kamuoyunu yanıltıcı açıklama ve yorumlar yapmıştır. Aynı gazeteci bu

23 Ömer Okutan, *Din Eğitimi Okulları Planlanması ile İlgili Rapor* (Adana: M.E.B. Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, 1972), 10-12, 17, 30-32.

24 DPT, *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı Çalışma Sorunları Özel İhtisas Komisyonu Raporu* (T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, 1977), 43.

25 Zekai Baloğlu, *Türkiye'de Eğitim* (İstanbul: TÜSİAD, 1990), 133; TİSK, *Türkiye'de Mesleki Eğitim* (Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK), 1991), 25. * Raporunda verilen rakamlarda hatalar mevcuttur. Çünkü İstatistiklere göre aslında raporun hazırlandığı yıl İHL mezunlar toplamı 157.753 değil 150.753'tür, yani 7 bin fazla gösterilmiştir. 150.753 mezunla 282.524 öğrenci toplandığında 433.277 etmektedir ki raporda toplam olarak doğru verilmiştir. Raporu hazırlayanların kullandıkları rakamlara göre; öğrenci sayısı olan 282.524 ile mezunlar olarak verdikleri 157.753 toplandığında ise 433.277 değil, 440.277 olması gerekir ki bu rakam yanlıştır. .

26 Söz konusu gazeteci Uğur Mumcu'dur. Program; 26 Nisan 1992 tarihinde TRT TV 1'de yayınlanmıştır.

rakamları, önce o sırada köşe yazıları yazdığı *Milliyet*'te,²⁷ daha sonra da yazılarını yayımlamaya başladığı *Cumhuriyet* gazetesinde aynen tekrar etmiştir.²⁸

Buna karşılık bazı araştırmacılar ise; DİB İstatistiklerine dayanarak, gerçeklerin hiç de öyle olmadığını, söz konusu rapor-kitaplarla adı geçen gazeteciler tarafından rakamların nasıl çarpıtılarak kamuoyunun yanıltıldığını, o dönemde din görevlisi olarak çalışan İHL mezunları sayısının %10 değil %26,47 olduğunu kamuoyuna açıklamıştır.²⁹ Tabii burada söz konusu edilen %26,47'lik oran sadece Diyanet İşleri Başkanlığında görev alanları ifade etmektedir. Yükseköğrenim yapmak üzere İlahiyat Fakültelerine girenler ve mezunlar bu sayıya dâhil değildir.

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce yapılan tespitlere göre 1992 yılında İHL mezunlarının %50'si mesleğe yönelmişlerdir. Aynı Genel Müdürlük İHL mezunlarının mesleğe ve yükseköğrenime yönelme ve gitme oranlarının toplamını ise %97 olarak tespit etmiştir.³⁰

1994'te bir TV kanalında düzenlenen tartışmalı programda bir gazeteci-yazar:* “Son 7 ayda 32 yeni İmam Hatip Okulu açıldı. Bu kadar okula ihtiyaç mı var?” demiş, hemen arkasından da kendi kendisini (veya Millî Eğitim Bakanlığının kendisini) tekdiz eden / yalanlayan yaklaşık şöyle bir ifade kullanmıştır:

“Gerçi Bakanlıkça bugün bana gönderilen bir yazıda bu kadar İmam Hatip Okulu açılmadığı bildirilmiştir ama...”³¹

Peki, Bakanlıkça söz konusu bilginin doğru olmadığı açıklandığı halde, o dönemde Basın Konseyi Başkanı sıfatını da taşıyan gazeteci tarafından bu rakam neden kullanılmıştır?!

Kezâ; 1994 yılında bir başka TV'de yayınlanan ‘haber programın’da da ilginç ifadeler kullanılmıştır. Programın sunucusu İmam-Hatip Liselerinden bahsederken şu ifadeleri kullanmıştır:

“İmam-Hatip Liseleri âdeta kapalı bir kutudur. Ne okul ne öğrenci sayısı bellidir ve ne de okudukları dersler bilinir. Çünkü bu okullarla ilgili yeterli araştırma yapılmamıştır. ... vb.”³²

27 Uğur Mumcu, “Uyum Sağlıyor”, *Milliyet Gazetesi* (02 Mayıs 1992).

28 Uğur Mumcu, “İmam-Subay”, *Cumhuriyet Gazetesi* (22 Ocak 1993).

29 bk. Mustafa Öcal, *İmam Hatip Liseleri ve İlk Öğretim Okulları* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 1994), 87; Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'dan İmam Hatip Liselerine -Bizim Okullarımız-*, 243; Öcal, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)*, 271.

30 Dönemin Din Öğretimi Genel Müdürü Halil Hayat'ın ifadeleri için: *Ensar Bülten* 10 (Kasım 1992), 15.

* Hürriyet Gazetesi Başyazarı ve Basın Konseyi Başkanı Oktay Ekşi.

31 20 Şubat 1994 günü saat 22.30'da ‘atv’ de yayınlanan ve Ali Kırca'nın yönettiği “*Siyaset Meydanı*” adlı tartışma programında Hürriyet Gazetesi Başyazarı ve Basın Konseyi Başkanı Oktay Ekşi'nin açıklamaları.

32 10 Ekim 1994'te SHOW TV'de saat 23.30'da yayına giren ‘32. Gün’ adlı programda program sunucusu *Mehmet Ali Birand*'in açıklaması.

Bu ifadelerle bakılırsa İmam-Hatip Liseleri sanki bir yeraltı örgütü gibi faaliyet göstermektedirler. Halbuki aynı program içerisinde ve sunucunun sözlerinin hemen arkasından program yapımcılarından bir başka gazeteci İmam Hatip Liselerinin öğrenci mevcudunu, okutulan dersleri tek tek saymıştır. Okullardan, sınıflardan görüntüler vermiştir. Fakat buna rağmen programın asıl yapımcısı ve sunucusunun baştaki takdim cümleleri birtakım çevrelerin zihinlerine çakılmaya ve kafalarını karıştırmaya yetmiştir.

İHL öğrenci ve mezunları hakkında birtakım açıklamalar yaparak kamuoyunu yanlış bilgilendirenler yalnızca rapor hazırlayanlar veya gazeteciler değil, bazı siyasetçiler / parlamenterler de benzer iddialarda bulunmuşlardır.³³

Verdiğimiz örneklerde olduğu gibi okul sayıları ile öğretmen-öğrenci oranları hep abartılarak verilmiş ve dönemin etkili ve yetkili bazı kesimlerine mesajlar ulaştırmışlardır. Kuşkusuz bu tür yayınları okuyan veya dinleyenler de bunlardan etkilenmişlerdir.

Bu tür iddiaları dillendirenler diğer meslek liselerinden mezunların % kaçının kendi alanlarına girdiklerine bakıp hiç değerlendirme yapmamışlardır. Oysa *Millî Eğitim Bakanlığı Etüd ve Programlama Dairesince* yayımlanan verilere göre; 1980-1981 öğretim yılında dört mesleki ve teknik liseden mezun olan öğrencilerin kendi mesleklerine ve yükseköğrenime yönelme oranları İHL mezunlarına göre çok daha düşüktür: Kız Meslek Lisesi mezunlarının %24,2'si, Ticaret Lisesi mezunlarının %34,6'sı, Endüstri Meslek Lisesi mezunlarının %42,3'ü ve Teknik Lise mezunlarının %61'i kendi mesleklerine uygun iş bulabilmiş veya yüksek öğrenime gidebilmişlerdir.³⁴

1.4. Mezunların Üniversiteye Girişlerini Engelleme Yöntemleri

İmam Hatip Liselerinin önünü kesmek ve mezunlarının üniversiteye girişlerini engellemek için de bazı yol ve yöntemlere başvurulmuştur. Şöyle ki;

1994 yılında diplomalardaki ifadeler değiştirilerek, mezunlara yalnızca “*imam hatiplik belgesi*” verilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak; kararın zamanında fark edilip kamuoyuna mal edilmesi ve ilgili makamlara iletilmesi sayesinde diplomadaki ifadeler değiştirilmiştir.³⁵

33 Sosyal Demokrat Halkçı Parti (SHP) Edirne Milletvekili Erdal Kalkan'ın bu konudaki açıklamaları için bk. MEB, *Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Millî Eğitim 1990* (Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 1990), 60-61; Ayrıca bk. Öcal, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, 231-232 Tablo 8/B.

34 Bk. Mahmut Adem, “İstihdam- İş ve Eğitim Planlaması”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 16/1 (1983), 507-509; Aynı bilgiler için bk. Mahmut Adem, “Türk Eğitim Sisteminde Niteliğin Ekonomik Yönleri”, *Eğitim ve Bilim Dergisi* 9/50 (1984), 32-33.

35 Bu konudaki gelişmeler, bazı gazetelerde yer alan haber ve köşe yazıları ile Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün resmi yazıları hakkında geniş bilgi için bk. Öcal, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)*, 229-248; Mustafa Öcal, *Bursa İHL'nin 50. Yılı Münasebetiyle: Bursa İmam-Hatip Mektebi'nden Bursa İmam-Hatip Liselerine (1924-2012)* (Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi, 2013), 131-139.

1996 yılında düzenlenen 15. Millî Eğitim Şûrası'nda 8 yıllık kesintisiz eğitim kararı alınmıştır.³⁶ Şûra kararları TBMM'den geçirilerek kanun haline getirilmiştir. Kanun, 17 Ağustos 1997 Pazar günü Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel tarafından onaylamıştır. Kamuoyunda kısaca “8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasası” olarak adlandırılacak olan kanun, 18 Ağustos 1997 Pazartesi günü Resmî Gazetede 4306 sayılı kanun olarak yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur.³⁷ Uygulamaya konulan kanunla İmam Hatip Liseleri ile birlikte o dönemde orta kısımları olan Anadolu Liseleri ve Kız Meslek Liseleri gibi okulların orta kısımları kapanmıştır.

1998'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'ce alınan bir karar ile düz / genel lise mezunlarının orta öğretim başarı (OBP) puanları 0.5 ile çarpılırken, tüm meslek liseleri ile İmam Hatip Lisesi mezunlarının 0.2 ile çarpılması esası getirilmiştir. Bu kararlar üniversiteye giriş sınavlarında aynı grupta eşit sayıda soruya doğru cevap veren liseli öğrencilerin puanlarına göre meslek liselilerle İHL mezunu öğrencilerin puanları yaklaşık 30 puan eksik hesap edilmiş ve bu yöntemle üniversiteye girişleri engellenmiştir. Aradaki bu puanı da kapatarak üniversiteye girme başarısını elde eden İHL'i öğrencilerin fark edilmesi üzerine 2003 yılı üniversitelere giriş sınavında 0.8 ve 0.3 uygulamasına geçilmiş, iki okul mezunu arasındaki puan farkı 50'ye kadar yükselmiş, artık hiçbir meslek lisesi ve İHL mezunu üniversiteye girememiştir. İHL mezunları için tek yükseköğretim kurumu İlahiyat Fakülteleri bırakılmış fakat o yıllarda her sene 200-300 civarında öğrenci alan bu fakültelerin öğrenci kontenjanları oldukça düşürülmüştür. Alınan bu kararlarla İmam Hatip Liseleri doğrudan ve tümünden kapatılmamış olmakla birlikte adeta sembolik okullar haline getirilmiştir.

Ortaöğretim Başarı Puanının belirlenmesi uygulamasının üzerinden yıllar geçtikten sonra 14.01.2009 günü internete düşen bir resmi yazı örneğine göre; YÖK ve ÖSYM tarafından alındığı bilinen katsayı uygulamasının arka planında Genel Kurmay Başkanlığı'ndan bazı yetkililerin olduğu anlaşılmıştır.** Genel Kurmay yetkilisi tarafından dönemin YÖK Başkanı Prof. Dr. Kemal Gürüz'e hitaben ‘Gizli’ ve ‘Kişiyel Özel’ olarak ve bir ‘emirname’ üslubuyla kaleme alınan yazıda üniversiteye girişte uygulanan Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP)'nin ‘irticacı çevrelere yaradığı’ iddia edilmiştir. Bu uygulamanın kaldırılması ya da gerekli kanuni düzenlemenin gecikmesi halinde OBP'nin getirdiği katsayıların minimize edilmesi istenmiştir. Yazıda ayrıca 2547 sayılı kanunun YÖK'e tanıdığı ‘ayarlar yapma’ yetkisi hatırlatılmıştır.

36 15. Milli Eğitim Şûrasının hazırlık safhasından sonuçlanıncaya kadar geçen zaman dilimindeki gelişmeler hakkında geniş bilgi için bk. Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'dan İmam Hatip Liselerine -Bizim Okullarımız-*, 249-260.

37 Bk. TBMM'nde 16.08.1997 günü kabul edilerek, 18.08.1997 gün ve 23084 sayılı Resmî Gazetede (s.2-6) yayımlanan 4306 sayılı; “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 Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun” (Ankara, 16 Ağustos 1997).

** Söz konusu yetkili, dönemin Genel Kurmay 2. Başkanı Orgeneral Çevik Bir'dir.

Söz konusu gizli yazı, YÖK'e 14 Temmuz 1998'de gönderilmiş. Bu tarih, YÖK'ün ÖSS'de yapacağı yeni düzenlemeyi kararlaştırdığı 30 Temmuz 1998 toplantısının hemen öncesine denk gelmektedir. Belgede istenenlerin mümkün olmaması nedeniyle YÖK, başarı puanı uygulamasını kaldırmazken bunun yerine 1999'dan itibaren meslek liselileri mağdur eden katsayı uygulamasına başlamış ve yıllarca memleket gençlerinin mağduriyetlerine sebep olmuştur.

Belge 3: Genelkurmay Başkanlığı'ndan YÖK'e Katsayı ile İlgili Gönderilen Belge

GİZLİ **gizli**

T.C.
GENELKURMAY BAŞKANLIĞI
ANKARA

KİŞİYE ÖZEL
14 TEMMUZ 1998

HRK : 4423 / 10 / 1998 / 362
KONU : OSY'de Uygulanan Ortaöğretim Başarı Puanı.

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞINA

1. Genelkurmay Başkanlığı'na ulaşan bilgilerden, **Yüksek Öğretim kurumlarına öğrenci seçiminde etkili olan Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) uygulamasının irtical gruplarca istismar edildiği öğrenilmiştir.**

2. Bilindiği gibi, söz konusu seçimde etkili olan;

a. Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS),
b. Öğrenci Yerleştirme Sınavı (OYS),
c. Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP).

a. 2547 sayılı kanunun değiştirilerek 1999 yılı ve takip eden yıllar için Ortaöğretim Başarı Puanı uygulamasının kaldırılmasının,

b. Kanuni düzenlemenin gerçekleştirilmesinde gecikme söz konusu olduğu takdirde, 2547 sayılı kanunun Yüksek Öğretim Kurulu'na tanıdığı "Ayarlama yapma" yetkisinin kullanılarak katsayıların minimize edilmesinin ve böylece bahse konu istismarların etkisinin azaltılmasının,

GENELKURMAY BAŞKANI NAMINA

DAĞITIM :
Gereği :
Milli Eğitim Bakanlığına
Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığına

Bilgi :
K.K.K.İliğine
Dz.K.K.İliğine
Hv.K.K.İliğine
J.Gn.K.İliğine
MGK.Gensek.İliğine

Çevik BİR
Orgeneral
İl nci Başkan

2. İmam Hatip Liseleri İçin Yeni Dönem

2.1. İHL Mezunlarının Üniversiteye Girişlerini Kolaylaştıran Gelişmeler

İlk açılış yılından 2000'li yılların başına kadar İmam Hatip Liselerinde görülen olumlu olumsuz gelişmelerin üzerinden yarım asır geçti. Kendisi de bir İmam Hatipli olan Recep Tayyip Erdoğan ve bir grup arkadaşı tarafından kurulan kısa adı AK Parti

olan Adalet ve Kalkınma Partisinin 2002 yılında yapılan siyasi genel seçimleri kazanıp iktidara gelmesi, İmam Hatip Liseliler ile tüm mesleki ve teknik lise öğrencileri için bir umut ışığının ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Onlar doğal olarak kendileri için yeniden üniversitelerin kapılarının aralanacağı beklentisi içerisine girmişlerdir. Ancak mevcut YÖK yasasına ve sisteme rağmen beklentilere kısa zamanda cevap verilememiştir.

8 Aralık 2007 günü Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanı Prof. Dr. Erdoğan Teziç, dört yıllık süresi dolduğu için görevinden ayrılmıştı. Onun yerine 10 Aralık 2007 Pazartesi günü yeni YÖK Başkanı olarak Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan atandı. Yeni YÖK Başkanı göreve başlamasının ertesinde yaptığı basın toplantısında; üniversitelerde her tür yasağın kaldırılacağını açıklamıştır. Buna rağmen YÖK, üniversiteye giriş sınavlarında uygulanan liselerle meslek liseleri arasındaki farklı puanlama sisteminin ancak 21 Temmuz 2009 günü toplantısında kaldırdığını açıklamıştır. Fakat İstanbul Barosu adına Başkan Muammer Aydın YÖK'ün kararının iptali için Danıştay'a dava açmıştır.³⁸ Dava, Danıştay'ın 8. Dairesinde görüşüldükten sonra karar metni yazılırken şu şekilde özetlenmiştir:

“Yükseköğretim Genel Kurulunun yükseköğretime girişte katsayı puanı uygulamasının kaldırılmasına ilişkin 21.07.2009 gün ve 1266 sayılı kararının; genel liselerde öğrenim gören öğrenciler açısından haksız rekabet yarattığı, objektif davranılmayarak bir grubun kayırıldığı, kazanılmış hakların ihlal edildiği, genel liseyi tercih etmiş olanlar için üniversite eğitiminin hedeflendiği, meslek liselerinde okuyanlar için ise meslek sahibi olmanın tercih edilmiş olduğu öne sürülerek, iptali ve yürütmenin durdurulması istemidir.”

38 İstanbul Barosu Başkanlığı adına davayı açan Başkan Muammer Aydın'ın 3 Ağustos 2009 Salı akşamı *ATV* (isimli televizyon kanalının) 19.00 ana haber bülteninde kendi sesinden yapılan açıklama haber olarak verilmiştir. Haber daha sonra internette yayımlanmıştır. Açıklama, ertesi günün gazetelerinde de yer bulmuştur. Gazete haberleri şöyle idi:

“ATV'ye konuşan Baro Başkanı Muammer Aydın, iptal gerekçelerini İmam-Hatip Liselerine dayandırırken, İmam Hatip Liseleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğunu da(!) sözleri ile ortaya koydu.

İmam Hatip Liselilerin avukat olmaması gerektiğini savunan Aydın, Hukuk Fakültelerinin Türkçe-Matematik ortalaması olan ‘Eşit Ağırlıkla’ (eşit ağırlıklı puan türüyle) öğrenci aldığını oysa İmam Hatip Liselerinde matematik okunmadığını(!) söyledi.

Baro Başkanı Muammer Aydın katsayıya yönelik tepkisini dile getirirken de şok bir ifade kullandı. 1999 yılına kadar eşit olarak sınava giren öğrencilerin önüne katsayı engelini konulması konusunda ise “Ben 1999 yılına değil bugüne bakıyorum” dedi.

Katsayının kaldırılmış olmasının düz liseye gidenler için haksızlığa yol açtığını savunan Aydın'ın, “Yeni düzenleme fırsat eşitliği getiriyor mu?” sorusuna verdiği cevap inanılır gibi değil: “*Eşitlik, eşit insanlar arasında olur.*”

Yaptığı açıklamadan Baro Başkanının İmam Hatip Liselerinde okutulan derslerden hiç haberinin bile olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü İmam Hatip Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde ilk açıldığı yıllardan beri her sınıfta Matematik de diğer fen ve kültür dersleri de okutulmaktadır. “*Eşitlik eşit insanlar arasında olur*” ifadesi ise bir hukuk adamına hiç yakıştıramayan talihsiz bir söz olarak kayıtlara geçmiştir.

Davayı bu şekilde özetleyen Danıştay 8. Dairesi, 25 Kasım 2009 Çarşamba günü açıklanan kararıyla, YÖK'ün üniversiteye girişte uygulanan katsayı problemini kaldırdığına dair kararını iptal ettiğini açıklamıştır.

Danıştay, katsayının kaldırılması kararını iptal edince Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 17 Aralık 2009 Perşembe günü aldığı yeni bir kararla lise ve meslek liseleri arasındaki puan farkını iyice azaltan bir çözüm önerisinde bulunmuştur. Buna göre; üniversite adaylarının 'alan'larıyla ilgili program tercihiinde Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanları (AOBP) 0.15, alan dışı tercihte 0.13 ile çarpılarak belirlenmesini kararlaştırılmıştır. Bu kararla YÖK, üniversiteye girişte adaylar arasında uygulanan katsayı farkını 0.02'ye indirmiş oldu. Alınan bu karara göre, ÖSYM'nin düzenlediği üniversiteye giriş sınavlarında, genel lise mezunu ile meslek lisesi mezunlarının eşit sayıda doğru cevap vermeleri halinde, meslek lisesi çıkışlıların aleyhine 8-10 puanlık bir fark ortaya çıkmakta idi.

Fakat -basında çıkan haberlere göre- İstanbul Barosu tarafından ve başka bazı çevrelerce bu karar da sakıncalı bulunarak, kararı iptal ettirmek amacıyla yine Danıştay'a başvuruda bulunulmuştur.³⁹ Fakat bu sefer Danıştay bu tür talepleri reddetmiştir.

YÖK ile mahkeme arasında bahsedilen restleşme devam ededursun, Millî Eğitim Bakanlığı aldığı bir kararla, 2010 yılında liselerde uygulanan 'alan'ları kaldırmıştır. Bunun üzerine bütün lise ve meslek lisesi mezunları 'alan' belirtmeksizin üniversite sınavlarına girme hakkı elde etmişlerdir.

2010 yılından itibaren genel lise çıkışlı öğrencilerin Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanları (AOBP) 0.15 ile çarpılarak hesaplanmaya başladı. Meslek lisesi çıkışlıların kendi alanlarını tercih etmeleri halinde 0.15 ile alan dışı (farklı fakülteleri) tercihte bulunmaları halinde 0.13 ile çarpılarak hesap edildi. Bu düzenleme ile azimli ve başarılı meslek lisesi çıkışlı gençlerden bir kısmı yıllar sonra kendi alanlarının dışındaki fakülte veya bölümlere girmeyi başardılar.

01 Aralık 2011 Perşembe günü Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığınca yapılan açıklamayla, son iki seneden beri lise ve meslek liselerinin ortaöğretim başarı puanlarının hesaplanmasında uygulanan 0.13 ile 0.15 rakamları da kaldırılmıştır. Alınan bu karardan sonra 2011-2012 öğretim yılından itibaren lise ve meslek lisesi ayırımı yapılmaksızın her tür ortaöğretim kurumu mezunlarının ortaöğretim başarı puanları 0.12 ile çarpılarak hesaplanmaya başlanmıştır. Mezunlar ÖSYM sınavlarında aldıkları puana göre üniversitelerden arzu ettikleri fakülte veya bölümlere kayıt yaptırarak öğrenim görmeye başlamışlardır.

39 Bk. 25 Aralık 2009 Cuma günkü Akşam Gazetesinde çıkan "Yeni Katsayıya Dava" başlıklı habere göre, İzmir 11. Ağır Ceza Mahkemesi Başkanı Erhan Atlı "ikiz çocukları için" YÖK'ün son kararını iptal ettirmek amacıyla Danıştay'a dava açmıştır.

2.2. 1994-2012 Yılları Arasında İHL ve Öğrenci Sayısında Görülen Gelişmeler

İmam Hatip Liseleri hakkında yoğun iddia ve ithamların yapıldığı, üniversitelere girişlerinin engellenmeye çalışıldığı 1990'lı yıllardan yeniden üniversitelere girişin sağlandığı 2011-2012 öğretim yılına kadar okul ve öğrenci sayıları tabloda görüldüğü gibidir.⁴⁰

Tablo 1: 1994-2012 Yılları Arasında İHL'de Görülen Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	İHL Sayısı	İHO Sayısı	Ortaokul Öğrenci	Lise Öğrenci	Toplam Öğrenci	Genel Öğrenci İçinde Yüzdellik Dilim
1994-1995	394 (446) ^{40*}	446	301.862	171.439	473.301	8,32
1995-1996	434 (479)	479	306.684	188.896	495.580	8,73
1996-1997	464 (594)	594	318.775	192.727	511.502	8,98
1997-1998	465 (605)	605	218.631	178.046	396.677	8,99
1998-1999	464 (604)	604	82.759	185.097	267.856	9,19
1999-2000	464 (604)	604	5783	127.935	133.718	5,85
2000-2001	462 (600)	-	-	85.527	-	4,33
2001-2002	451 (558)	-	-	71.742	-	3,28
2002-2003	440 (536)	-	-	64.534	-	2,62
2003-2004	442 (452)	-	-	84.898	-	3,15
2004-2005	452	-	-	96.851	-	3,55
2005-2006	453	-	-	108.064	-	3,69
2006-2007	455	-	-	120.668	-	3,98
2007-2008	456	-	-	129.274	-	4,44
2008-2009	458	-	-	143.637	-	4,31
2009-2010	465	-	-	198.581	-	5,46
2010-2011	538	-	-	235.639	-	5,93
2011-2012	548	-	-	268.245	-	7,03

*Parantez içindeki rakamlar aynı kurum kodlu fakat müstakil olmayan AİHL'ler ile ÇPL (Çok Programlı Lise) bünyesindeki İHL'lerin de dâhil olduğu toplam okul sayısını göstermektedir.

Üstteki tablo incelendiğinde açıkça görülmektedir ki 2000-2001 öğretim yılından itibaren İHO (İmam Hatip Ortaokulu) ile öğrenci sayısına ait sütunlar boştur. Çünkü yukarıda anlatıldığı gibi, 8 yıllık kesintisiz eğitim kararının sonucu olarak bu öğretim yılından itibaren orta kısım kapatılmış ve öğrenci alımı yapılamamıştır.

İHL lise kısmına ait sütunlar incelendiğinde ise; 2001-2002 öğretim yılına kadar öğrenci sayısında ciddi bir gerileme görülmektedir. 2002 seçimleri sonrasında AK

40 Parantez içindeki rakamlar aynı kurum kodlu fakat müstakil olmayan AİHL'ler ile ÇPL (Çok Programlı Lise) bünyesindeki İHL'lerin de dâhil olduğu toplam okul sayısını göstermektedir.

Partinin iktidara gelmesiyle, üniversiteye giriş için Ortaöğretim Başarı Puanının (OBP) belirlenmesinde uygulanan katsayı engelinin çözümleneceği umudu ve beklentisi ortaya çıkmış ve bu sebeple öğrenci sayısında yeniden artış başlamıştır. Doğal olarak halktan gelen talep üzerine yeni İmam Hatip Liseleri de açılmıştır. Bu arada bünyedeki (aynı müdürlüğün yönetimindeki) Anadolu İmam Hatip Lisesinin önemli ölçüde artışı yanında bağımsız Anadolu İmam Hatip Lisesi sayısı da artmıştır. Nitekim 2011-2012 öğretim yılında Türkiye genelinde İHL sayısındaki artışlar gözlemlenirken Anadolu İmam Hatip Lisesindeki artış oranının yükselmeye başlaması dikkat çekmektedir. Yalnızca İmam Hatip Lisesi programı uygulayan okul sayısı 143'e gerilerken aynı müdürlüğün yönetiminde hem İmam Hatip Lisesi hem Anadolu İmam Hatip Lisesi olan okul sayısı 388'e yükselmiştir. Bağımsız müdürlük halindeki Anadolu İmam Hatip Lisesi ise 17'ye ulaşmıştır. Toplamda okul sayısının 548 olduğu görülmektedir.

2.3. 6287 Sayılı Kanun ve İmam Hatip Liseleri

2002 yılından beri iktidarda olan Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) Grup Başkanvekilleri tarafından "5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi" 20.02.2012 günü TBMM Başkanlığına sunuldu. Kanun teklifi basında, medyada epeyce tartışıldı. Teklifin TBMM gündemine gelmesiyle tartışmalar yoğunlaştı. Muhalefet partilerinin bazı maddelere şiddetle karşı çıkmalarına rağmen teklif 30.03.2012 günü TBMM'de kabul edildi. Cumhurbaşkanı Abdullah Gül tarafından onaylanan kanun 11 Nisan 2012 Çarşamba günü Resmî Gazete'de yayımlanarak 6287 sayılı "**İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun**" olarak yürürlüğe konuldu.⁴¹

6287 Sayılı Kanunu'nun hem genel eğitim sistemi hem de İmam Hatip Liseleri için getirdiği yenilikleri ve değişiklikleri şöyle özetleyebiliriz:

Kanunun 2. maddesi ile 5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 7'nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:

"İlköğretim; 1'inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Millî Eğitim ve Öğretim Kurumudur."

222 sayılı kanunun 9'uncu maddesinin birinci fıkrası ise;

"İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir" şeklinde değiştirilmiştir.

Kanunun 7. maddesiyle; 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 22'nci maddesi şu şekilde değiştirilmiştir:

41 "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", 30 Mart 2012.

“Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar; 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.”

8. Madde ile; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 24'üncü maddesi değiştirilerek:

“İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir;” denilmiştir.

9. madde ile; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 25'inci maddesinin mülga birinci fıkrası aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir:

“İlköğretim 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. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”

Kanunun 13. maddesiyle ise; 16.8.1997 tarihli ve 4306 sayılı kanunun geçici 1'inci maddesinin (A) fıkrasının (2) numaralı bendinin (c) alt bendinde yer alan “sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim” ibaresi⁴² “ilköğretim ve ortaöğretim” şeklinde değiştirilmiş ve maddede yer alan “sekiz yıllık kesintisiz” ibareleri madde metninden çıkarılmıştır.

Özetle; 6287 sayılı kanunun nakledilen maddeleri gereği; 1997'den beri uygulanan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime son verilmiş, 2012-2013 öğretim yılından itibaren eğitim sistemi 4+4+4=12 yıllık (4 yıllık ilkokul, 4 yıllık ortaokul ve 4 yıllık lise =12 yıllık) zorunlu eğitim haline getirilmiştir. İmam Hatip Ortaokullarının açılması da kanunda yer almıştır.

2.4. Yeniden Açılan İHO, AİHL ve Öğrenci Sayıları

28 Şubat (1997) sürecinde; kamuoyunda “8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasası” olarak bilinen ve çok tartışmalı bir şekilde TBMM'den geçirilen 4306 sayılı kanun, 17 Ağustos 1997 günü Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel tarafından onaylanmış ve ertesi gün Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur. Kanunla, İmam Hatip

42 Bk. TBMM'nde 16.08.1997 günü kabul edilerek, 18.08.1997 gün ve 23084 sayılı Resmî Gazetede (s.2-6) yayımlanan 4306 sayılı; “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık 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”.

Liseleri dâhil orta kısmı olan Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri gibi diğer bütün okulların orta kısımlarının kapatılmış olduğu yukarıda anlatılmıştı.

Aradan 15 yıl geçtikten sonra Millî Eğitim Bakanlığı, üst tarafta bazı maddeleri nakledilen 6287 sayılı kanunun gereğini yaparak 2012-2013 öğretim yılında ülke genelinde çok sayıda yeniden İmam Hatip Ortaokulu (İHO), İmam Hatip Lisesi (İHL) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) açmıştır. Ayrıca önceki yıllarda açılmış olan İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinin çatıları altında da -aynı müdürlüğün bünyesinde/yönetiminde- ortaokul kısımları oluşturulduğu gibi müstakil İmam Hatip Ortaokulları da açılmıştır.

6287 sayılı kanunun yürürlüğe girdiği 2012-2013 öğretim yılından 2021-2022 öğretim yılına kadar İHO (İmam Hatip Ortaokulu) ile AİHL ve öğrenci sayılarında hızlı bir artış gözlenmiştir. İşte Türkiye genelindeki (2021 itibarıyla) söz konusu okullar ile öğrenci sayıları:

Tablo 2: 2012-2013 Öğretim Yılından 2021-2022 Öğretim Yılına Kadar İHO ve İHL'lerde Görülen Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	İHO Sayısı	AİHL Sayısı	Ortaokul Öğrenci Sayısı	Ortaokul İçinde Öğrenci Yüzdesi	AİHL Öğrenci Sayısı	Liseler İçinde Öğrenci Yüzdesi	Toplam Öğrenci Sayısı	Açık Lise AİHL Öğrenci Sayısı
2012-2013	729 + (402)*	711	94.467		380.771	9,56	475.238	100.266
2013-2014	912 + (364)	846	240.015		474.096	11,53	714.111	113.725
2014-2015	1.283 + (381)	1.021	385.829		546.397	12,95	932.226	118.578
2015-2016	1.556 + (440)	1.149	524.295	10,33	544.032	14,47	1.068.327	130.143
2016-2017	2.374 + (450)	1.412	657.019	11,38	517.081	14,02	1.174.100	128.820
2017-2018	2.520 + (642)	1.482	713.561	14,02	525.052	14,24	1.238.613	120.253
2018-2019	2.815 + (719)	1.609	756.638	14,08	507.413	13,57	1.264.051	110.393
2019-2020	2.853 + (737)	1.625	773.001	15,17	494.704	13,59	1.267.705	104.238
2020-2021	2.755 + (807)	1.660	713.421	15,05	575.608	13,27	1.289.029	104.685
2021-2022	2.770+(849)**	1.681	702.275***	14,73	596.521	13,29	1.298.796	104.334
2021-2022 Öğretim Yılında İHO-AİHL-Açık Lise İHL Öğrenci Toplamı (Eylül 2021)							1.403.130	

*Parantez içindeki okullar müstakil müdürlük olmayıp İHL bünyesindeki imam hatip ortaokulu sayısıdır.

** Bazı illerde erişimi kolaylaştırmak için önceleri düz ortaokul ile aynı binada açılan İHO'ların bir kısmının kapatılması veya AİHL bünyesine alınmasıyla bünyedeki ortaokul sayılarının arttığı ve yakın bir oranda da müstakil İHO'ların sayısında azalma olduğu görülmektedir.

*** 66 aylık öğrencilerin ortaokul kademesinden ayrılması nedeniyle öğrenci sayılarında ortaokul ve imam hatip ortaokullarında azalma olmuştur. Ayrıca 6 Eylül 2021 tarihi itibarıyla bu tablo hazırlanırken ortaokul kayıtları devam etmekte idi.

Tablo 2'ye göre; 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında açılmış olan İmam Hatip Ortaokulu (İHO), 402'si İHL'nin bünyesinde açılanlar olmak üzere 729'dur. 10 yıl sonra yani 2021-2022 öğretim yılında 849'u bünyede olmak üzere 2.770'e ulaşmıştır. Aynı dönemlerde öğrenci sayısı ise 94.467'den 2019-20210'de 773.001'e olurken sonraki iki yılda düşüş yaşanmış 2021-2022 öğretim yılında 702.275'e gerilemiş olduğu gözlenmektedir. Ancak; MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne 6 Eylül 2021 tarihinde verilen bilgilere göre -ki tarihte henüz öğrenci kayıtları devam etmekte idi- 66 aylık öğrencilerin ortaokul kademesinden ayrılması nedeniyle hem öğrenci ve hem ortaokul ve imam hatip ortaokullarında azalma olmuştur. Muhtemeldir ki kayıtlar kapandığı günlerde bir miktar daha öğrenci artışı olmuştur. Türkiye'deki toplam ortaokul öğrencileri içerisinde İHO %14,73'lük bir orana sahiptir.

Kezâ; 2012-2013 öğretim yılında AİHL sayısı 711 iken 2021-2022 öğretim yılında 1681 olmuştur. Öğrenci sayısı ise 380.771'den 596.521'e ulaşmıştır. Ülke genelindeki tüm liseler içerisindeki öğrenci oranı ise %9.56'dan %13.29'a ulaşmıştır.

İHO+AİHL toplam öğrenci sayısı 2012-2013 öğretim yılında 475.238 iken 2021-2022 öğretim yılında 1.298.796 olarak tespit edilmiştir. Açık Lise AİHL'ye kayıtlı 104.334 öğrenci ile AİHL'lerdeki toplam öğrenci sayısı 1.403.130'dur.

2012 yılında yürürlüğe giren 6287 sayılı kanundan sonra İmam Hatip Liselerinde sayısal olarak hızlı bir gelişme yaşanmıştır. Ancak tüm ortaöğretim kurumları arasındaki öğrenci artışı aynı oranda artmamıştır. Şöyle ki:

28 Şubat (1997) süreci döneminde (1997-1998 öğretim yılında) müstakil müdürlük halindeki 505 İHL ve AİHL mevcuttu. Bu okulların her birinde -Bursa, Konya, Kayseri, Kahramanmaraş gibi- sayısı 10-12 binlerle ifade edilen öğrenci öğrenim görmektedir. Türkiye'deki bütün ortaöğretim kurumları içindeki İHL'nin öğrenci payı %9,18 idi.

2021-2022 öğretim yılında, çoğunluğunun öğrenci sayısı binlerle değil, yüzlerle ifade edilen 467'si Kız AİHL olmak üzere 1681 AİHL, 2770'i müstakil müdürlük halinde, 949'u da bünyede açılanlarla toplam 3.619 İmam Hatip Ortaokulu eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. AİHL'lerin tüm ortaöğretim kurumları arasındaki öğrenci payı %14.47'dir.

2.5. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri

2004 yılında MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Türkiye Diyanet Vakfı arasında "eğitimde işbirliği" protokolü imzalanmıştır. Sonraki yıllarda yenilenen protokol çerçevesinde başta Balkanlar, Kafkaslar ve Afrika ülkeleri olmak üzere din eğitimine ihtiyaç duyan Müslümanların da yaşadığı diğer ülkelerdeki başarılı öğrencilerin ülkemize getirilerek "Uluslararası AİHL" adıyla açılan okullarda eğitilmeleri kararlaştırılmıştır. İlki 2006 yılında Kayseri'de faaliyete geçirilmiş olan, 2021-2022 öğretim yılında sayıları 17'ye ulaşan Uluslararası AİHL'de 89 ülkeden öğrenci öğrenim görmektedir. Uluslararası AİHL ile tüm İslâm ve insanlık âlemine iyi insan yetiştirmek hedeflendiği

gibi, dinî hizmet alanları başta olmak üzere muhtelif branşlarda başarılı insan kaynağı yetiştirilmesi de bir diğer hedefdir.

Tablo 3: Uluslararası Anadolu İHL Haftalık Ders Çizelgesi

ULUSLARARASI ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ						
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
(YURT DIŞINDAN GELEN ÖĞRENCİLER İÇİN)						
(2018-2019 Eğitim Öğretim Yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanacaktır.)						
DERSLER		9. SINIF		10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
		I. Yarıyıl	II. Yarıyıl			
ORTAK DERSLER	TÜRKÇE	26	4	-	-	-
	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	-	5	5	5	5
	TARİH	-	2	2	2	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	-	2
	COĞRAFYA	-	2	2	-	-
	MATEMATİK	-	5	6	-	-
	FİZİK	-	2	2	-	-
	KİMYA	-	2	2	-	-
	BİYOLOJİ	-	2	2	-	-
	FELSEFE	-	-	2	2	-
	YABANCI DİL	-	4	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ/ GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	3	2	1	1	1
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	-	1	-	-	-
	ARAPÇA	4	3	4	-	-
TOPLAM	33	34	30	12	10	
MESLEK DERSLERİ	KUR'AN-I KERİM	4	4	4	4	3
	MESLEKİ ARAPÇA	-	-	-	3	3
	TEMEL DİNİ BİLGİLER	2	1	-	-	-
	SİYER	-	-	2	-	-
	FIKİH	-	-	2	-	-
	TEFSİR	-	-	-	2	-
	DİNLER TARİHİ	-	-	-	-	2
	HADİS	-	-	2	-	-
	AKAİD	-	-	-	2	-
	KELAM	-	-	-	-	2
	HİTABET VE MESLEKİ UYGULAMA	-	-	-	2	-
İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ	-	-	-	-	2	
TOPLAM	6	5	10	13	12	
SEÇİLEBİLECEK DERS SAATI SAYISI	-	-	-	15	18	
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME	1	1	-	-	-	
TOPLAM DERS SAATİ	40	40	40	40	40	

2.6. Yurt Dışında Açılan İmam Hatip Liseleri

Yurt dışındaki imam hatip okulları Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliklerinin koordinesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak açılan resmi okullar (Suudi Arabistan'daki gibi), bazı ülkelerde de o ülkenin kendi eğitim sistemine bağlı olarak açılmış Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile müfredat desteği veya kardeş okul uygulaması bulunan ya da öğretmen desteği verilen okullar bulunmaktadır. Ayrıca Avrupa'da yaşayan Türk Vatandaşlarının devam etmesi için Belçika ve Avusturya gibi

bazı ülkelerde MEB açık öğretim müfredatıyla eğitim verilen İmam Hatip Liseleri bulunmaktadır.

Müslüman ülkelerde veya Müslümanların yaşadığı ülkelerde o ülkenin kendi eğitim sistemi içerisinde Türkiye’deki imam hatip okulları dengi program uygulayan okullara Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Diyanet Vakfı, Türkiye Maarif Vakfı destek vermektedir.

Bu okullarla ilgili Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne;

- Okulların yönetici ve öğretmenlerine Türkiye’de vizyon toplantıları ve seminerler düzenlenmektedir.
- Okulların bulunduğu ülkelerde öğretmenlere ve yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.
- Okullar ile Türkiye’deki Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında “Uluslararası Kardeş Okul Projesi” kapsamında kardeşlik projeleri hayata geçirilmektedir.
- Okullara müfredat, ders kitabı ve öğretim materyali desteği verilmektedir.

2.7. “Sınırları Aşan” Uluslararası Kardeş Okul Uygulaması

Ülkemizdeki Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları ile yurt dışından kardeş olan okullar arasında iş birliği, tecrübe paylaşımı, ortak kültürel mirası tanıma ve uzman desteği ile ortak bir vizyon oluşturmak amacıyla başlatılan proje ile;

- Ülkemizde aynı eğitim ortamında, modern imkânlar içerisinde verilen fen, sosyal, dil, spor, sanat ve kültür dersleri ile temel İslam bilimleri tecrübesini kardeş okullara aktarmak,
- Müslüman toplumların ihtiyaç duyduğu alanlarda nitelikli insan yetiştirilmesine destek olmak ve ülkemizin sahip olduğu din eğitimi tecrübesini tanıtarak; Müslüman toplumlar arasında eğitim ve kültür iş birliğini geliştirmek,
- Yurt dışından kardeş okul ilişkisi kurulan okulların öğrencilerinin sahip olduğumuz kültür ve medeniyeti yakından tanımalarını sağlamak,
- Farklı kültür, ırk ve dillerdeki toplumların sosyo-kültürel açıdan birbirlerini tanımalarını sağlamak ve Müslüman toplulukların kardeşlik duygularının gelişmesine katkıda bulunmak,
- Ülkesini ve medeniyet coğrafyamızı tanıyarak sosyal ilişkiler kurabilen, ülkesinin bu coğrafya ile sosyal yakınlığını geliştirebilen, vizyonu geniş bireyler olarak yetişmelerine katkı vermek,
- Uluslararası kardeş okul ilişkisi tesisi ile ülkeler arasındaki iyi ilişkilere ve olabilecek diplomasiye de katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Kardeşlik ilişkisi, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce hazırlanan “Sınırları Aşan” Uluslararası Kardeş Okul Uygulama Kılavuzu doğrultusunda yürütülmektedir. Hâlihazırda 100’e yakın okulda kardeş okul ilişkisi tesis edilmiştir.

3. İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği

3.1. İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliğine Geçiş

Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün 21/04/2017-5596336 ve 10/04/2017-4894985 tarihli ve sayılı yazısı ile Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülüp 30.05.2017 tarih ve 53 sayılı kararı ile kabul edilen Haftalık Ders Çizelgesiyle de İmam Hatip Liselerinde ilk defa “**Program Çeşitliliği**”ne imkân veren derslerin kabulü gerçekleştirilmiştir.⁴³

Kabul edilen bu çizelgeye göre zorunlu meslek derslerinden 6 saat kısıtlamaya gidilerek Anadolu İmam Hatip Liseleri’nde tercihli olarak “Fen Lisesi” veya “Sosyal Bilimler Lisesi” müfredatı ile “Güzel Sanatlar” ve “Spor” müfredatının okutulmasına imkân verilmiştir. Böylece “İmam Hatip Fen Liseleri” ile “Güzel Sanatlar ve Spor İmam Hatip Liseleri”nin önü açılmıştır.

Anadolu İmam Hatip Liselerinde daha önceden devam eden yabancı dil hazırlık sınıfları, uluslararası imam hatip ve hafızlık takviye programları ve 2014 yılından itibaren uygulanan “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık” programı geliştirilerek 2016 yılından itibaren 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrencilerin ilgi, kabiliyet ve kariyer hedefleriyle ülkemizin ihtiyaç duyduğu/duyacağı insan kaynağı da dikkate alınarak “**Program Çeşitliliği**”ne gidilmiştir. Buna göre, fen ve sosyal bilimler, uluslararası imam hatip, yabancı diller (9 farklı yabancı dilde hazırlık sınıfı), müzik, spor, geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar, hafızlık takviye, örgün eğitimle birlikte hafızlık proje ve programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlar arasına 2021 yılında fen ve teknoloji programı da eklenmiştir.

43 “MEB Tebliğler Dergisi 9 Mayıs 2017” (Ankara: MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017).

Görsel 2: İmam Hatip Okullarının Program Çeşitliliği Gösterir Grafik



Program çeşitliliği ile birlikte başlayan süreçte okulların amaç, misyon, vizyon ve faaliyet hedefleri program türlerine göre yeniden tasarlanmış ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 28.07.2021 tarih 28587731 sayılı yazı ile okullara bildirilmiştir. Program türüne göre ayrıntılar:

Tablo 4: Programlarına Göre İmam Hatip Lisesi ve Okulları

ÖZEL PROGRAM VE PROJE UYGULAYAN ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİ VE İMAM HATİP OKULLARI		
No	Program / Proje Çeşidi	Sayısı
1	Fen ve Sosyal Bilimler Programı Uygulayan AİHL (591 okul merkezi sınavla, 51 okul mahallinden öğrenci almaktadır.)	642
2	Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Bulunan AİHL (Bazı okullarda birden fazla dilde hazırlık sınıfı bulunmaktadır.)	55
3	Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar Programı Uygulayan AİHL	13
4	Müzik Programı Uygulayan AİHL	12
5	Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri	17
6	Hafızların Eğitim Gördüğü AİHL (8 okul merkezi sınavla, 52 okul yetenek sınavı ile öğrenci almakta ve 10 okul ilahiyat odaklı hafızlık projesi uygulamaktadır.)	60
7	Spor Programı Uygulayan AİHL	8
8	Fen ve Teknoloji Programı Uygulayan AİHL (İngilizce hazırlık sınıfı bulunmaktadır.)	2
9	Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulayan İHO'lar (53 okul proje imam hatip ortaokuludur.)	190
10	Yoğunlaştırılmış Yabancı Dil Programı Uygulayan İHO	469

3.2. İmam Hatip Liselerinde Uygulamaya Konulan Program Çeşitleri

3.2.1. Yabancı dil programı uygulayan AİHL'ler

2021-2022 öğretim yılında toplam 63 AİHL'de yabancı dilde hazırlık sınıfı uygulanmaktadır.

Görsel 3: Hazırlık Sınıfı Bulunan İHL Sayıları



- ✓ 35 Okulda İngilizce
- ✓ 17 Okulda Arapça
- ✓ 2 Okulda İspanyolca
- ✓ 2 Okulda Almanca
- ✓ 2 Okulda Fransızca
- ✓ 1 Okulda Rusça
- ✓ 1 Okulda Çince
- ✓ 1 Okulda Japonca
- ✓ 2 Okulda Farsça
- ✓ Toplamda 63 dil uygulaması mevcuttur. (Bazı okullar birden fazla dil programı uygulamaktadır.)

Bu okullarda yabancı dillerde yüz yüze veya uzaktan konferanslar, öğrenci sempozyumları, paneller, Arapça başta olmak üzere bilgi ve etkinlik yarışmaları düzenlenmektedir.

10 dilde Münazara, Ulusal ve Uluslararası MUN Model Birleşmiş Milletler Uygulamaları, BEYOMOIC Uluslararası Model İslam İşbirliği uygulamaları yapılmıştır, yapılmaya devam edilmektedir.

3.2.2. Güzel sanatlar programı uygulayan AİHL'ler

İnsan, yaratılışı gereği güzelliğin ve estetiğin hayranıdır. Her insan farklı ilgi ve kabiliyetlere sahiptir. İnsandaki güzellik ve estetik hayranlığı yine onun özündeki farklı kabiliyetlerin keşfi ve geliştirilmesi ile birbirini tamamlar. Eğitimin gayesi, sadece belirli bilgilerin öğretilmesi olmayıp öğrencilerin ilgi ve istidatları ölçüsünde kabiliyetlerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesidir. Hem mesleğe hem de yükseköğrenime öğrenci yetiştiren Anadolu İmam Hatip Liselerinde; hüsn-i hat, ebru, tezhip, minyatür gibi kadim sanatlar yanında resim ve karikatür gibi çağdaş sanatlara ile müziğe ilgi ve kabiliyeti olan öğrencilerin keşfedilip yönlendirilmesine, yeteneklerine göre yetiştirilerek kültür ve sanatta topluma yararlı olmalarını sağlamak amacıyla güzel sanatlarla ilgili programların açılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Görsel 4: Sanat Programı Uygulayan İmam Hatiplerle İlgili Bir Afiş



3.2.3. Spor programı uygulayan AİHL'ler

Anadolu İmam Hatip Lisesi spor programı, spora ilgi duyan aynı zamanda Anadolu İmam Hatip Lisesinde okumak isteyen öğrencilerin yetenek sınavıyla kabul edildiği bir programdır. Oldukça az sayıda (8) okulda uygulanan bu program kapsamında öğrencilerin istek ve yetenekleri doğrultusunda kültürel ve sanatsal faaliyetlerin yanı sıra modern ve milli sporları yapabilecekleri ortamlar oluşturulmuştur. Anadolu İmam Hatip Lisesi spor programında öğrenim gören öğrenciler akademik eğitimlerinin yanı sıra ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda farklı spor dallarında kendilerini geliştirerek yerel, milli ve uluslararası yarışmalara katılma imkânına sahip olmaktadır.

Tablo 5: Spor Programı Uygulanan İmam Hatip Lisesi Spor ile İlgili Derslerin Dağılımı

Dersler		Hazırlık Sınıfı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
SPOR PROGRAMI/ PROJESİ DERSLERİ	Atletizm (2)	-	-	-	(2)	(2)
	Antrenman Bilgisi (1)	-	-	-	-	(2)
	Antrenörlük Eğitimi (1)	-	-	-	-	(1)
	Artistik Jimnastik	-	-	-	-	(2)
	Beden Eğitimi ve Spor Tarihi (1)	-	-	-	-	(2)
	Bireysel Sporlar (3)	-	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)
	Eğitsel Oyunlar (1)	-	(1) (2)	-	-	-
	Geleneksel Sporlar (Ata Sporları) (3)	-	-	(1) (2)	(2)	(2)
	Genel Jimnastik (2)	-	-	(2)	(1) (2)	-
	Spor Anatomisi ve Fizyolojisi (1)	-	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	Spor Psikolojisi ve Sosyolojisi (1)	-	-	-	-	(2)
	Spor Uygulamaları (3)	-	-	(1) (2)	(2) (3)	(2) (3)
	Spor ve Beslenme (1)	-	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	Sporcu Sağlığı (1)	-	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	Spor Yönetimi ve Organizasyonu (1)	-	-	-	-	(2)
	Takım Sporları (4)	-	(1) (2)	(2)	(2) (3)	(2) (3)
Temel Spor Eğitimi (1)	-	(1) (2)	-	-	-	

3.2.4. Fen ve teknoloji programı uygulayan AİHL'ler

Teknoloji alanına ilgi duyan öğrencilerin İHL müfredatına ilave olarak bu alandaki dersleri seçerek okumalarına imkân vermek için tasarlanmıştır. 2021 yılında henüz iki okulda uygulanan bu programda öğrenciler bir yıl hazırlık sınıfında İngilizce dil eğitimi almaktadırlar.

3.2.5. Hafız Öğrencilerin eğitim gördüğü AİHL'ler

Başta örgün eğitimle hafızlık programı olmak üzere ortaokuldan hafız olarak mezun olan öğrencilerin hafızlıklarını pekiştirme, geliştirme ve bir üst öğrenime hazırlanmaları için açılan bir programdır. Bu okullarda TDV-DİB-MEB işbirliğinde hafız öğrencilerin mesleki, akademik ve sosyal-kültürel yönden gelişimleri hedeflenmiştir. Bazı okullarda öğrencilerin tamamı bu programa tabi hafızlardan oluşmaktadır. Bazı okullarda da açılan proje sınıflarında uygulanmaktadır. Öğrenciler bu okullara merkezi sınavlarla (LGS) hafızlar kendi arasında değerlendirmeye tabi tutularak veya hafızlık yetenek sınavı ile kabul edilmektedir. 2020 yılından itibaren de hafızların eğitim gördüğü okulların bir kısmında Arapça hazırlık sınıfı da olan “İlahiyat Odaklı Hafızlık Projesi” başlatılmış olup bu programa sadece ilahiyat fakültesini tercih edecek öğrenciler kabul edilmekte ve AİHL sonrası İlahiyata gitme şartı konulmaktadır. Bulunduğu illerde fakültelerden de destek alınarak bir üst öğrenime öğrenciler hazırlanmaktadır.

3.2.6. Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulayan AİHL'ler

2014 yılında ilk defa uygulanmaya başlayan bu proje “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık” olarak markalaşmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı ile ortak yürütülmektedir. MEB-DİB protokolü ile Okul-Kur'an Kursu işbirliğine dayalı, öğrencilerin akademik öğrenmelerden, eğitim ortamlarından uzak kalmaksızın erken yaşta hafızlık için ayrılan sürenin daha etkin ve verimli kullanılmasını sağlayacak şekilde hafız olmalarına imkân veren “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi”nin uygulandığı okullar, ilimlerin tevhidi anlayışından yola çıkarak gelecekte ilahiyat alanı başta olmak üzere sosyal bilimler ve fen bilimlerinde uzmanlaşacak fakat Kur'an hafızlığı da bulunan bilim insanlarının hafızlık eğitimi aldığı kurumlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Bu okullar vesilesiyle akademik başarısı iyi olan öğrencilerin hafızlığa yöneldiği görülmektedir. İlkokul 4. sınıftan sonra sınavla alınan bu öğrenciler İHO 5. sınıfta hafızlığın hazırlığını almakta ve ikinci dönem hafızlığa başlamaktadır. 6. sınıfta ise yönetmelikteki 1 yıl ara verme hakkı kullanılarak öğrenciler DİB'e bağlı bir Kur'an kursunda hafızlık eğitimini tamamlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde bu husus şöyle belirtilmiştir:

“Ortaokul/İmam-hatip ortaokulu 5'inci, 6'ncı ve 7'nci sınıf öğrencilerine velisinin yazılı başvurusu üzerine bir eğitim ve öğretim yılı Diyanet İşleri Başkanlığı'nın

açmış olduğu hafızlık eğitimine devam etmelerine izin verilir. Hafızlık eğitimine devam ettiğini belgelendirenlerden o eğitim ve öğretim yılı için devam zorunluluğu aranmaz. Bu sürenin bitiminde öğrencilerin okula devamları sağlanır. Bu öğrenciler okula döndüklerinde, devam edemedikleri eğitim ve öğretim yılına ait derslerden okul müdürünün sorumluluğu ve koordinesinde, alan öğretmenlerinden oluşturulacak komisyonca sınava alınır. Başarılı olanlar bir üst sınıfa devam ettirilir.”⁴⁴

Özetle 5. sınıf okul merkezli Kur'an kursu destekli, 6. sınıf Kur'an kursu merkezli okul destekli olmaktadır. Bu projeden oldukça başarılı hafızlar yetişmektedir. Örneğin, 2020 yılında LGS'de %1,5'luk dilimde 40 hafız, 2021 yılı LGS'de %2'lik dilimde 55 hafız öğrencinin yer aldığı görülmüştür. TÜBİTAK, TEKNOFEST ve üniversitelerin bazı projelerinden derece alan hafız öğrenciler yetişmiştir.

3.2.7. Yoğunlaştırılmış yabancı dil programı uygulayan İmam Hatip Ortaokulları

Erken yaşta dil öğretiminin avantajından yararlanılarak İmam Hatip ortaokullarında uygulanan yabancı dil eğitiminin niteliğinin artırılması için üniversitelerle iş birliği yapılması, okullar arasında uygulama birlikteliğinin sağlanması ve iyi örneklerin arttırılarak modellenmesi yabancı dil koordinatörlük sisteminin getirilmesi, ortak izleme ve değerlendirme sınavlarının gerçekleştirilmesi, ortak drama çalışmaları, paneller, uluslararası çocuk kongreleri, münazara yarışmaları, yoğunlaştırılmış dil etkinlikleri ve yabancı dil kampları gibi çalışmalarla dil öğretiminin desteklenmesi için belirli şartları taşıyan imam hatip ortaokullarında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü koordinesinde daha etkin ve verimli bir şekilde yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi başlatılmıştır.

Bu kapsamda bahsedildiği gibi 2014 yılından itibaren İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesine göre okulların tercihlerine bırakılan “Yoğunlaştırılmış Yabancı Dil Programı” 2021-2022 eğitim öğretim yılından itibaren Bakanlık üzerinden takip edilen bir sisteme alınmıştır. Yabancı dil koordinatörlüğü sistemi, ortak izleme ve değerlendirme çalışmaları, drama çalışmaları, paneller, çocuk kongreleri, yabancı dil kampı gibi etkinliklerle dil öğretiminin desteklenmesi hedeflenmektedir. Dünya standartlarında aracı dilsiz eğitim politikası uygulanmaktadır. 5, 6 ve 7. sınıflarda kesintisiz dil programı kapsamında 5 ve 6. sınıfta en az 8, 7. sınıfta en az 6 saat yabancı dil dersi verilmektedir. 2021 yılı itibarıyla Arapça 7, İngilizce 435, İngilizce + Arapça 28 okulda olacak şekilde toplamda 470 okul ile süreç başlatılmıştır.

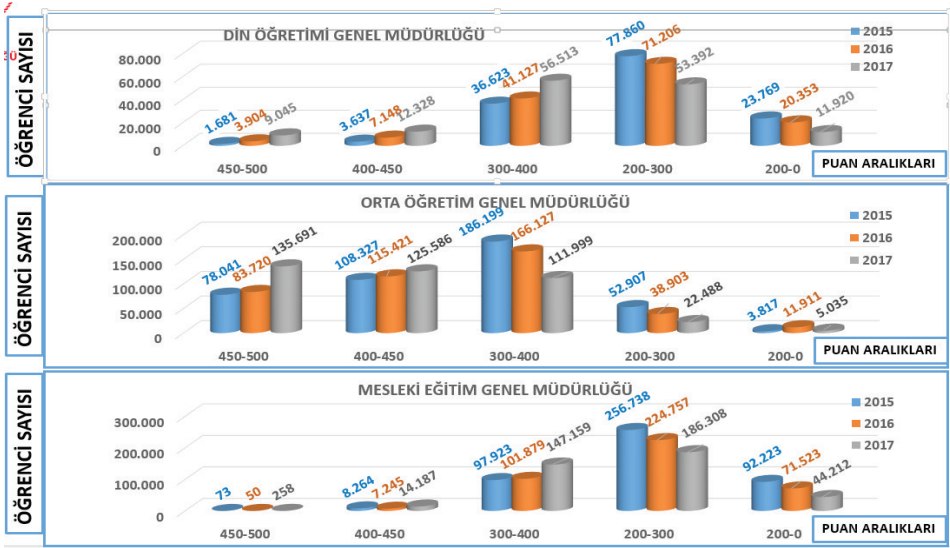
4. İHL'de Uygulanan “Program Çeşitliliği”nin Okul Tercihlerine Etkisi

2016 yılıyla başlayan program çeşitliliği, okulların merkezi olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi (KTS), koordinatörlük sistemi, yönetici, öğretmen ve öğrenci akademik ve mesleki gelişim programlarıyla Anadolu İmam Hatip Liselerinin kamuoyu algısı değişmeye başlamış ve akademik başarısı yüksek öğrencilerin bu okullara yönelişi

44 “26.07.2014 tarihli 29072 Sayılı Resmî Gazete”, 2014.

artmıştır. Çünkü öncelikli olarak kamuoyunda başarılı olarak bilinen okulların başarılı öğrencilerin olduğu okullar olduğu ve gelen öğrenci düzeyinin okulların başarısını belirlediği bir gerçektir. Bu süreçte, Anadolu İmam Hatip liseleri hem yüksek puanlı öğrencileri almaya hem de bu öğrencileri bir üst öğrenime daha sistemli hazırlamaya başlamıştır. Sonraki yıllarda da başarılı öğrencilerin bu okullara yönelişi sürekli artmıştır. Başarılı öğrencilerin Anadolu İmam Hatip liselerine yönelişini gösteren aşağıdaki tablo bu açıdan oldukça dikkat çekmektedir.

Tablo 6: LGS Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Tercih Ettiği Okul Türleri



Tablo 6 incelendiğinde görülecektir ki;

1. 450-500 Puan aralığındaki öğrencilerden Anadolu İmam Hatip Liselerine yerleşenlerin sayısı 2015 yılında %2,1'dir. 2016 yılında %4,4 iken 2017 yılında %6 olmuştur.
2. Buna göre öğrenci sayısı 2015 yılında 1.681, 2016 yılında 3.904 ve 2017 yılında 9.045 olmuştur.
3. 400-450 Puan aralığındaki öğrencilerden Anadolu İmam Hatip Liselerine yerleşenlerin sayısı 2015 yılında %3,0'dır. Bu oran 2016 yılında %5,50 iken 2017 yılında %8 olmuştur. Öğrenci sayısı, 2015 yılında 3.637, 2016 yılında 7.148 ve 2017 yılında 12.328 olmuştur.
4. 300-400 Puan aralığındaki öğrencilerden Anadolu İmam Hatip Liselerine yerleşenlerin sayısı 2015 yılında %11,4'tür. Bu oran 2016 yılında %13,24 iken 2017 yılında %19 olmuştur. Öğrenci sayısı 2015 yılında 36.623, 2016 yılında 41.127 ve 2017 yılında 56.513 olmuştur.

5. İHL'de Başarısının Yeniden Yükselişi

İmam Hatip Liseleri, kuruluşundan beri önemli başarılar sağlamış, din hizmetlerinde, akademi, bürokrasi, iş hayatında, siyasette etkin görevlerde bulunan kişiler yetiştirmiş kurumlardır. Bugün ülkenin hemen her alanında İmam Hatip mezunu başarılı simalar önemli görevler icra etmektedirler. İmam Hatip liselerinin sadece mezun sayısı olarak değil, yetiştirip mezun ettiği kişilerin kalitesi, toplumdaki etkinlikleri ve başarıları bağlamında ele alınıp değerlendirilmesi gerekir.

2003 yılından itibaren yoğun bir şekilde akademik, mesleki, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda yapılan çalışmalar sonucunda İmam Hatip okullarının başarısı günden güne artmakta ve bütün Türkiye sathına yayılmaktadır. Okulların yeniden yükselen başarıları bazı alt başlıklar altında ele alınacaktır.

5.1. Yükseköğretime Geçiş

Anadolu İmam Hatip Liselerinde, 2019 yılında 36.256 lisans, 2020 yılında 39.127 lisans, 2019 yılında, 30.821 önlisans, 2020 yılında 31.817 önlisans, 2019 yılında, 20.573 açıköğretim fakültesi, 2020 yılında 19.573 açıköğretim fakültesi, 2019 yılında, %36,01 oranla toplam 87.650 öğrenci; 2020 yılında %37,97 oranla 90.517 öğrenci üniversitelere yerleşmiştir.

Tablo 7: 2019 yılı AİHL Mezunlarının Üniversite Giriş Sıralamasındaki Durumları

Yılı	İlk 100'de	İlk 500'de	İlk 1.000	İlk 5.000	İlk 10.000	İlk 20.000	İlk 30.000	İlk 50.000	İlk 100.000
2019	23	96	168	669	1231	2200	3146	5117	10100

2020 yılında Türkiye genelinde 2.296.138 aday; Anadolu İmam Hatip liselerinden eski mezun öğrencilerle birlikte 203.330 aday; son sınıfta ise 89.961 aday ÖSYM tarafından düzenlenen 2020 Yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) girmiştir.

Türkiye Genelinde,

- 2019 yılında, 409.587 lisans, 2020 yılında 431.380 lisans,
- 2019 yılında, 343.874 önlisans, 2020 yılında 349.785 önlisans,
- 2019 yılında, 150.715 açıköğretim fakültesi, 2020 yılında 140.721
- 2019 yılında toplamda %35,76 oranla 904.176 öğrenci; 2020 yılında %37,8 oranla 921.886 öğrenci üniversitelere yerleşmiştir.

Anadolu İmam Hatip Liselerinde,

- 2019 yılında, 36.256 lisans, 2020 yılında 39.127 lisans,
- 2019 yılında, 30.821 önlisans, 2020 yılında 31.817 önlisans,
- 2019 yılında, 20.573 açıköğretim fakültesi, 2020 yılında 19.573 açıköğretim fakültesi,
- 2019 yılında, %36,01 oranla toplam 87.650 öğrenci; 2020 yılında %37,97 oranla 90.517 öğrenci üniversitelere yerleşmiştir.

2020 yılında 2019 YKS'ye göre sayısal alanda %54,55; sözel alanda %29,27; eşit ağırlık alanında %30,37; dil alanında %28,57 oranında artış sağlanmıştır. 2019'a göre, öğrencilerin yerleşme oranında en fazla artış olan fakülteler ise, tıp, diş hekimliği, havacılık ve uzay bilimleri, veteriner, hukuk, eczacılık, mühendislik ve mimarlık fakültelerinin olduğu görülmektedir. 2020 yılında 5.381 öğrencinin yerleşmesi ile en çok tercih edilen fakülte ise İlahiyat ve İslami İlimler fakülteleri olmuştur. 2020 yılında bir önceki yıl mezunlarına kıyasla bütün fakülteler düzeyinde %24,73'lük bir artış oranıyla 6.477 öğrenci ilave artışla üniversitelere yerleşmiştir. 2020 yılı üniversite sınavlarında Anadolu İmam Hatip liseleri için yeniden yükselişin başlangıcı olmuştur.

2019'da Anadolu imam hatip liselerinden sınava giren son sınıf öğrencileriyle 2020 yılı arasındaki artış farkı tabloda gösterilmiştir:

Tablo 8: 2019 ve 2020 Yıllarında AİHL Mezunlarının Üniversite Giriş Sıralamasındaki Durumları

2019 YILI	2020 YILI	YÜZDELİK ARTIŞ
İlk beş yüzde 96 öğrenci yer alırken	2020 YKS'de 109 olmuştur.	%13,54 oranında artış
İlk binde 168 öğrenci yer alırken	2020 YKS'de 214 olmuştur.	%27,38 oranında artış
İlk beş binde 669 öğrenci yer alırken	2020 YKS'de 964 olmuştur.	%44,10 oranında artış
İlk on binde 1.231 öğrenci yer alırken	2020 YKS'de 1.673 olmuştur.	%35,91 oranında artış
İlk on beş binde 1.718 öğrenci yer alırken	2020 YKS'de 2.359 olmuştur.	%37,31 oranında artış
İlk yirmi binde 2.200 öğrenci yer alırken	2020 YKS'de 3.054 olmuştur.	%38,82 oranında artış
İlk elli binde 5.117 öğrenci yer alırken	2020 YKS'de 7.023 olmuştur.	%37,25 oranında artış
İlk yüz binde 10.100 öğrenci yer alırken	2020 YKS'de 14.861 olmuştur.	%47,14 oranında artış

ÖSYM tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen YKS'de Türkiye genelinde 2.416.974 adayın TYT oturumunda; 1.627.145 adayın ise AYT oturumunda sınava girdiği tespit edilmiştir. Anadolu İmam Hatip liseleri son sınıflardan TYT oturumuna katılan 102.960 aday, AYT oturumuna katılan 87.296 aday olduğu görülmüştür.

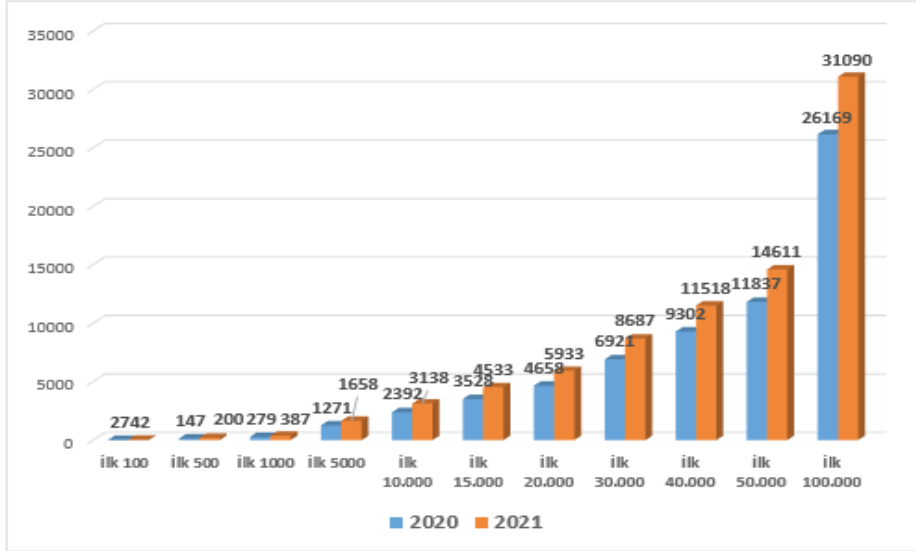
Yapılan çalışmada, 2019, 2020 ve 2021 YKS verileri ile Anadolu İmam Hatip lisesi öğrencilerinin elde ettiği dereceler, yıllar bazındaki artış oranları ve Türkiye geneli ile karşılaştırmalı oranlar analiz edildiğinde okulların üniversite sınavlarında kitlesel bir başarı elde edildiği görülmektedir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde program çeşitliliğine gidilen Anadolu İmam Hatip liselerinde, üniversiteye hazırlık ve kariyer planlama sürecinde yapılan çalışmalarla YKS’de okulların başarıları oldukça yükselmiştir.

İmam Hatip okullarında Akademik Danışma Kurulları ile okulların akademik camia ile irtibatı kurulmakta, Bakanlığın 2023 Vizyon Belgesi’nde belirtildiği gibi öğrencilerin entelektüel yönleri geliştirilerek bir üst öğrenime hazırlanmakta ve her okula kendi vizyonunu daha da geliştirme imkânı bulmaktadır.

Görsel 5: Anadolu İmam Hatip Liselerinin Kitlesel Başarıları Gösteren Bir Görsel



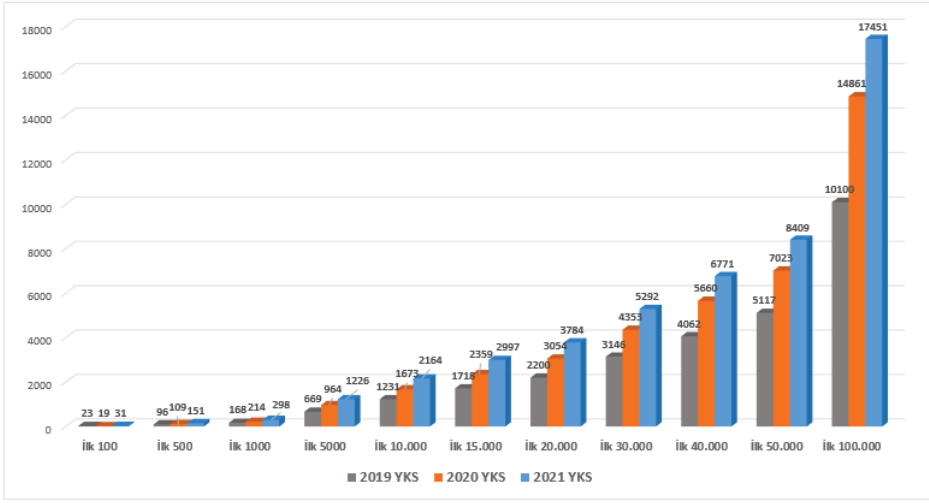
Şekil 1: Türkiye Geneli Mezun Öğrencilerle Birlikte Anadolu İmam Hatip Lisesi 2020 ve 2021 YKS Dereceleri



Şekil 1'e göre, YKS 2020 ve 2021 verileri incelendiğinde mezun AİHL öğrencileri ile birlikte

- 2020 YKS'de ilk 100'de 27 derece; 2021 YKS'de ilk 100'de 42 derece,
- 2020 YKS'de ilk 500'de 147 derece; 2021 YKS'de ilk 500'de 200 derece,
- 2020 YKS'de ilk 1000'de 279 derece; 2021 YKS'de ilk 1000'de 387 derece,
- 2020 YKS'de ilk 5000'de 1.271 derece; 2021 YKS'de ilk 5 binde 1.658 derece,
- 2020 YKS'de ilk 10 binde 2.392 derece; 2021 YKS'de ilk 10 binde 3.138 derece,
- 2020 YKS'de ilk 15 binde 3.528 derece; 2021 YKS'de ilk 15 binde 4.533 derece,
- 2020 YKS'de ilk 20 binde 4.658 derece; 2021 YKS'de ilk 20 binde 5.933 derece,
- 2020 YKS'de ilk 50 binde 11.837 derece; 2021 YKS'de ilk 50 binde 14.611 derece,
- 2021 YKS'de ilk 100 binde 26.169 derece; 2021 YKS'de ilk 100 binde 31.090 derece yer almıştır.

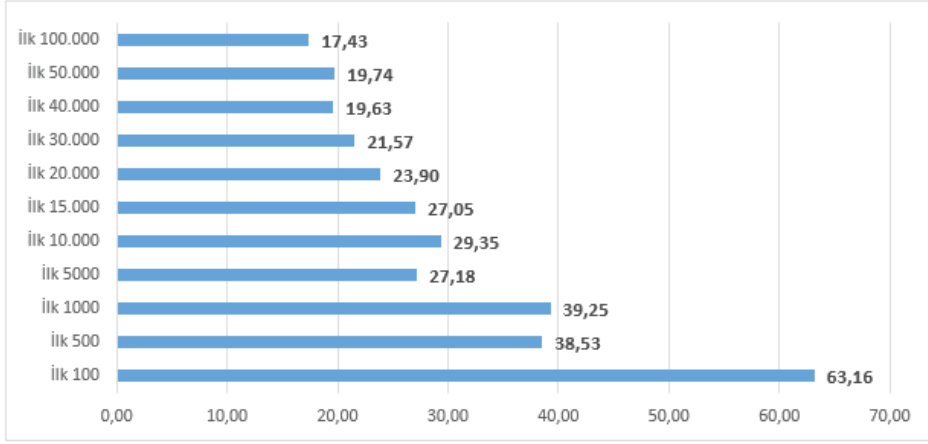
Şekil 2: Türkiye Genel Anadolu İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencileri 2019-2020-2021 YKS Verileri



Şekil 2'ye göre Anadolu imam hatip liseleri son sınıf öğrencileri:

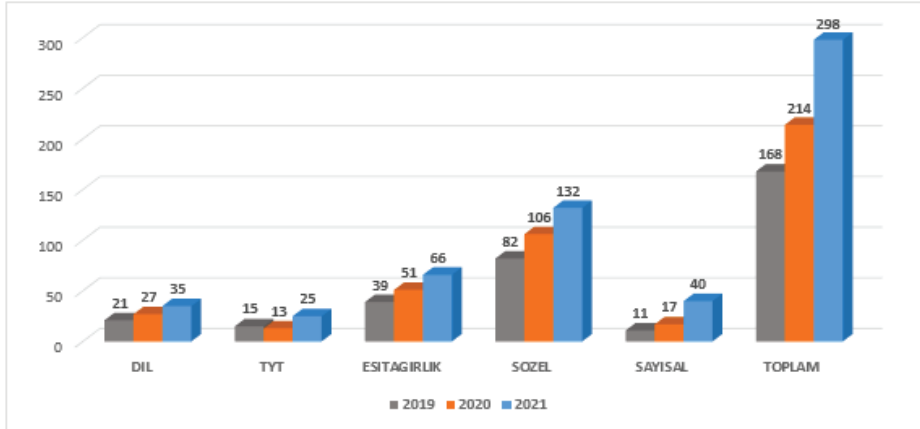
- 2019 yılında **23**, 2020 yılında **19** derece ve 2021 yılında **31** derece ile ilk 100'de,
- 2019 yılında **96**, 2020 yılında **109** derece ve 2021 yılında **151** derece ile ilk 500'de,
- 2019 yılında **168**, 2020 yılında **214** derece ve 2021 yılında **298** derece ile ilk 1000'de,
- 2019 yılında **669**, 2020 yılında **964** derece ve 2021 yılında **1.226** derece ile ilk 5000'de,
- 2019 yılında **1.231**, 2020 yılında **1.673** derece ve 2021 yılında **2.164** derece ile ilk 10.000'de,
- 2019 yılında **1.718**, 2020 yılında **2.359** derece ve 2021 yılında **2.997** derece ile ilk 15.000'de,
- 2019 yılında **2.200**, 2020 yılında **3.054** derece ve 2021 yılında **3.784** derece ile ilk 20.000'de,
- 2019 yılında **3.146**, 2020 yılında **4.353** derece ve 2021 yılında **5.292** derece ile ilk 30.000'de,
- 2019 yılında **4.062**, 2020 yılında **5.660** derece ve 2021 yılında **6.771** derece ile ilk 40.000'de,
- 2019 yılında **5.117**, 2020 yılında **7.023** derece ve 2021 yılında **8.409** derece ile ilk 50.000'de,
- 2019 yılında **10.100**, 2020 yılında **14.861** derece ve 2021 yılında **17.451** derece ile ilk 100.000'de yer almıştır.

Şekil 3: Türkiye Geneli Anadolu İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencileri 2020 YKS'ye Göre 2021 YKS Derecelerindeki Oransal Artış



Şekil 3'e göre, 2020 yılına göre ilk yüzde elde edilen derecede **%63,16** artış sağlanırken, ilk binde **%39**, ilk beş binde **%27** ve ilk on binde **%29,35'lik** artışın olduğu görülmektedir. En çok oransal artışın ilk 100 ile 15.000 derece arasında olması 2021 YKS'de öğrenci başarısının arttığına en önemli göstergelerinden birini oluşturmaktadır.

Şekil 4: Türkiye Geneli Anadolu İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin 2019-2020-2021 YKS'de Alan Bazında İlk Binde Yer Alan Derece Sayısı



Şekil 4'e göre Anadolu İmam Hatip lisesi son sınıf öğrencilerinin ilk binde elde ettiği derecelerde TYT, dil, eşit ağırlık, sözel, sayısal olmak üzere 5 farklı alanın hepsinde geçmiş yıllara nazaran artışın olduğu görülmektedir. 2020 YKS'ye göre 2021 YKS'de ilk binde elde edilen derecelerde, TYT alanında **%92**, dil alanında **%29**, eşit ağırlık alanında **%29**, sözel alanda **%24**, sayısal alanda **%135** ve toplamda **%39,25** oranında artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilk 500'de sayısal alanda 2019

ve 2020 yıllarında 5 derece elde edilirken; 2021 yılında bu rakam 21'e yükselerek 4 katına çıkmıştır. Bu bağlamda 2021 YKS'de en fazla oransal artışın sayısal alanda olması dikkat çekmektedir.

2020 yılında Anadolu İmam Hatip lisesi öğrencilerinin YKS sınavlarında göstermiş olduğu başarı artışına bakıldığında 2019 YKS'ye göre sayısal alanda %54,55; sözel alanda %29,27; eşit ağırlık alanında %30,37; dil alanında %28,57 oranında artış görülmektedir. Bu durum öğrencilerin üniversiteye yerleşme oranlarında da artışı beraberinde getirmiştir. Anadolu İmam Hatip lisesi son sınıf öğrencilerinin yerleştikleri bazı yükseköğretim kurumlarına ait verilerin bir önceki yıl mezunları ile mukayesesine göre artış oranı tabloda sunulmuştur.

Tablo 9: 2020 Yılında Bir Önceki Yıla Oranlı AİHL Mezunlarının Üniversite Giriş Farklılıkları

Bölüm	2020 Artış (%)
İlahiyat ve İslami İlimler Fakültesi	9,02
Fen-Edebiyat Fakültesi	5,74
Eğitim Fakültesi	29,66
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	20,43
Sağlık Bilimleri Fakültesi	51,18
Edebiyat Fakültesi	5,16
Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi	71,22
İletişim Fakültesi	0,94
Hukuk Fakültesi	86,85
Tıp Fakültesi	137,04
İşletme Fakültesi	7,32
Siyasal Bilgiler Fakültesi	34,68
Turizm Fakültesi	22,83
Dış Hekimliği Fakültesi	157,78
Güzel Sanatlar Fakültesi	21,28
Eczacılık Fakültesi	83,78
Hemşirelik Fakültesi	84,85
Sanat ve Tasarım Fakültesi	28,89
Spor Bilimleri Fakültesi	46,43
Veteriner Fakültesi	142,86
Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi	123,53
Diğer Fakülteler ile Birlikte Toplam	24,73

2020 yılında yükseköğretim kurumlarına yerleşen Anadolu İmam Hatip lisesi son sınıf öğrencilerinin sayısında artış olduğu görülmektedir. 2019 yılında **26.192** öğrenci fakültelere yerleşirken; 2020 yılında **32.669** öğrenci yerleşerek **%24,73** oranında artış yaşandığı tespit edilmiştir.

Bu başarının elde edilmesinde, Genel Müdürlük tarafından yürütülen üniversiteye hazırlık projeleri (Hedef Üniversite Projeleri) etkili olmuştur. Bu kapsamda üniversiteye hazırlık programları oluşturulmuş, mesleki tanıtım çalışmaları yürütülmüş, okullarda akademik takip komisyonları oluşturulmuş, eylem planları hazırlanmış, öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına aktif katılımı ve takibi sağlanmış, EBA Akademik Destek Platformu etkin bir şekilde kullanılmış, Kalite Takip Sistemi ile okulların üniversite hazırlık çalışmaları ve başarı farklılıklarının azaltılması yönünde çalışmalar yürütülmüş, okullarda performans değerlendirme sınavları uygulanmıştır. Ayrıca, izleme ve değerlendirme süreçleri gerçekleştirilmiş, yaz dönemi ve ara dönem kamp programları yürütülmüş, birebir iletişim ile öğrenci koçluğu çalışması uygulanmış, üniversite tanıtımları ve alan bilgilendirme faaliyetleri yürütülmüş, önceki yıllarda YKS’de başarılı olmuş öğrencilerle sınava hazırlanan öğrenciler buluşturulmuş, pandemi sürecinde okullarda uzaktan eğitim çalışmaları aktif bir şekilde takip edilmiş, rehberlik kapsamında veli bilgilendirme çalışmaları yürütülmüştür.

5.2. Ortaokullardan Liseye Geçiş (LGS)

Ortaokullardan liseye geçişte uygulanan (LGS) sınavlarında İmam Hatip okullarının buldukları illerde önde olduğu görülmektedir. LGS’de öğrencilerin gayreti ve okulların performansının yanı sıra Bakanlığın politikaları çerçevesinde Genel Müdürlükçe de yürütülen sınava hazırlık projelerinin etkisi olmuştur. Bu kapsamda gerçekleştirilmiş/gerçekleştirilmekte olan bazı çalışmalar şöyledir: Hedef LGS ekibi kurularak okulların çalışmaları yakından takip edilmiştir. Okullarda akademik takip komisyonu oluşturulmuş ve eylem planları hazırlanmıştır. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına aktif katılımı sağlanıp takibi yapılmıştır. EBA Platformu üzerinden öğrencilerin sınavlara hazırlıklarına rehberlik yapılmıştır. Bakanlıkça hazırlanan örnek sorulardan, öğrencilerin faydalanması sağlanmıştır. İmam Hatip Okullarına özgü Kalite Takip Sistemi (KTS) ile okulların çalışmaları takip edilmiştir. LGS’de başarılı olmuş öğrencilerle sınava hazırlanan öğrenciler buluşturulmuş, tecrübe paylaşımı sağlanmıştır.

LGS başarılarının örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulayan okullarda da görülmesi akademik eğitim ve hafızlık eğitiminin birbirini desteklediğini göstermesi bakımından dikkat çekmektedir. Örneğin, 2020 yılında 500 tam puan alan hafız öğrenci olduğu gibi 40 hafız öğrenci de %1,5’luk dilimde yer almıştır. 2021 yılında ise 55 hafız öğrenci LGS’de %2’lik dilimde yer almıştır. 2021 LGS sonuçlarına göre, 3 imam hatip ortaokulu öğrencisi tüm sorulara doğru cevap vererek tam puan almıştır. Aynı şekilde %1’lik dilimde yer alan binlerce imam hatip ortaokulu öğrencisi bulunmaktadır.

5.3. Patentler, bilimsel icatlar ve projeler

AİHL öğrencileri yeni projeler geliştirerek projelerini TÜBİTAK'a veya Türk Patent Enstitüsü'ne sunmaya başlamış ve çok sayıda patent almışlardır. Bu alandaki faaliyetlerin yoğunlaşması öğrencilerin kendi başarıları yanında aynı zamanda mensubu olduğu okulun başarı grafiğini de yükseltmektedir. Örneğin İmam Hatip okulları öğrencileri son 2015-2018 yılları arasında başta TÜBİTAK projeleri olmak üzere proje yarışmalarında oldukça önde olmuşlardır. Bu yıllar arasında TÜBİTAK projelerinde %45'lik bir artışla başlayan yükseliş süreci devam etmektedir.

2019 Erasmus Plus projeleri başvurularında bir AİHL'nin 18 projesi kabul edilerek bu alanda Türkiye'de bir rekora imza atmıştır. TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'na 2019 Yılında 1.681 proje başvurusundan 93 tanesi bölge sergisine davet edilmiş, finalde 2 Birincilik, 2 İkincilik, 2 Üçüncülük ve 4 Teşvik Ödülü alınmıştır. TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'na 2019 Yılında 996 proje başvurusu olmuş; 66'sı bölge sergisine davet edilmiş, finalde 1 İkincilik ve 2 Üçüncülük ödülü alınmıştır.

2020-2021 Çağrı Dönemi 4006 – TUBİTAK Bilim Fuarlarında desteklenmesine karar verilen 5.339 okulun 824'ü AİHL olmuştur. Öte yandan STEM, robotik ve kodlama, eğitimde yenilikçilik gibi ulusal ve uluslararası yarışmalarda Türkiye ve Dünya dereceleri almaya başlamışlardır. Bu derecelerden birkaçı şunlardır:

- ROBOTCHALLENGE 2017 CHINA'da Dünyanın her yerinden iki bin finalistin katıldığı uluslararası robot yarışmasında “Beyin Sinyalleriyle Robot Yönetimi” adlı projeyle Dünya Birinciliği,
- 2018 yılı 12. Uluslararası İTÜ Robot Olimpiyatlarında Birincilik, İkincilik ve Üçüncülük ödülleri,
- 2018 World Educational Robot Contest (WER) Yarışmasında 50 Ülkeden 500 bin kişinin elenerek geldiği ve 7.000 öğrencinin katıldığı yarışmada ‘En Çok İlgi Çeken Takım Ödülü,
- TEKNOFEST 2018 “Otonom Araçlar Temel Kategori”de Birincilik, 2019'da Güney Kore'de Roket Yarışmasında 500 takım arasında Türkiye Birinciliği,
- Güney Kore'de “Fira 2019 Robotworld International Dünya Robotik Yarışması”nda Türkiye adına ilk defa “İmkânsız Görev” olarak adlandırılan kategoride Dünya Üçüncülüğü,
- 2019 Yılı “Intel ISEF (International Science and Engineering Fair – Uluslararası Bilim ve Mühendislik Yarışması)” Dünya Dördüncülüğü,
- Dünyanın en büyük robot yarışması “VEX Robotics”in 2019-2020 Türkiye turnuvasında “Robot Becerileri Şampiyonluğu” ve “Dostluk Mücadelesi İkinciliği”,

- TEKNOFEST 2021 “Liseler Arası Efficiency Challenge Elektrikli Araç Yarışlarında 36 okuldan 65 takım arasında bir okul “Türkiye Üçüncülüğü”, bir okul “Sekizincilik” ve “Teşvik Ödülü”, bir okul “Elektrikli Araç Görsel Tasarım ve Tanıtım Yaygınlaştırma” alanında “Birincilik”, bir okul “Teşvik Ödülü”,

5.4 Yabancı dilde elde edilen başarılar

Hazırlık sınıfı projesi uygulanan AİHL’ler, yoğunlaştırılmış dil programları, ana dilde eğitim faaliyetleri, yabancı dil münazaraları, yurt dışında eğitim etkinlikleri ve kardeş okul uygulamaları gibi pek çok faaliyeti ile yabancı dilde başarıyı yakalayan İmam Hatip okulları bu çalışmaların karşılığını ulusal ve uluslararası alanlarda aldığı başarılarla kanıtlamaktadır. Bu başarılarından bazıları şunlardır:

- “Qatar Debate” Katar Münazara Merkezi tarafından düzenlenen Uluslararası Arapça Münazaraları Yarışmalarında farklı okullar tarafından 3 defa “Dünya Birinciliği”,
- IGCSE Sınavlarında Cambridge Üniversitesi anadil sınavlarında “Dünyada En Yüksek Puan” (Top in the World) ödülü,
- 2019 ve 2021 yıllarındaki YKS Dil alanında 2 defa “Türkiye Birinciliği”
- MUN (Model United Nations) ve MOIC (Model Organisation of Islamic Cooperation) toplantılarında Arapça, İngilizce ve Rusça başarı belgeleri,
- 2019 Rus Konsoloslugu ve Rus işbirliği derneği “Russotrudnichestvo” aracılığıyla yapılan “Uluslararası Edebi Eser Çeviri” yarışmasında başarı ödülü,
- 2018-yılı Uluslararası Rus Konsolosluginun ve Sanpetersburg Üniversitesi işbirliğiyle yapılan “Jivaya Klassika” edebiyat ve teatral çocuk kitapları okuma yarışmasında Birincilik,

5.5. Kültür ve sanat alanındaki başarılar

- “Seyahat Anıları” konulu Uluslararası Turizm Karikatürleri Yarışması gençler kategorisinde, 1.331 eser arasından “Dünya Birinciliği”,
- Uluslararası Resim Yarışmasında “Hayalini Çiz” temasında 35.496 eser arasından “Dünya Birinciliği”,
- Uluslararası yaşayan klasikler “Jivaya Klassika” yarışmasında “Birincilik”,
- 60 ülkeden katılımcının olduğu “23th Fax for Peace, Fax for Tolerance” adlı Uluslararası Karikatür Yarışmasında 1.200 eser arasından “İkincilik”,
- Nasser Bin Hamad Uluslararası Genç Yaratıcılık Ödülleri “Grafik-Tasarım” kategorisinde yarışmasında “Üçüncülük”,

- Uluslararası Dergicilik Ödülleri Yarışmasında Okul Dergisi Ödülü “Birinciliği”,
- GSB Gençlik Merkezleri arası Şiir Okuma Yarışması 14-17 yaş bayanlar kategorisinde öğrencimizin Türkiye ikinciliği, GSB Gençler Arası Kültür ve Sanat Yarışmaları şiir okuma alanında erkek öğrencimizin “Türkiye İkinciliği”,
- Türkiye Değer Ödülleri yarışmasında 2018 yılında Hikâye alanında “Türkiye Birinciliği”,
- Ulusal “Engelsiz Eğitim” Kısa film yarışması “Türkiye İkinciliği”,
- Uluslararası Çocuk filmleri yarışmasında “Jüri Özel Ödülü”,
- Bilim ve Sanat Günleri Karikatür Yarışmasında “Birincilik”,
- Çankaya Üniversitesi Fotoğraf Yarışmasında “Üçüncülük”,

5.6 Hafızlık alanındaki başarılar

- 15 ülkeden hafızların katıldığı Dünya Hafızlık Yarışmasında ortaokul öğrencileri arasında “Dünya Birinciliği”,
- Diyanet İşleri Başkanlığı’nın gerçekleştirdiği 2019 Kız Öğrenciler Hafızlık Yarışmasında ortaokul öğrencileri kategorisinde “Birincilik”,
- Diyanet İşleri Başkanlığı 2018 yılı hafızlık yarışması erkekler kategorisi “Türkiye Birinciliği” ve kızlar kategorisi “Türkiye İkinciliği”,
- 2019 Hırvatistan Dünya Hafızlık Yarışmasında “Dünya Birinciliği”,
- Diyanet İşleri Başkanlığı 2021 yılı Hafızlık Yarışmasında 15 öğrenci “İl Birinciliği”, 2 öğrenci “İl İkinciliği”

5.7 Spor alanındaki başarılar

- Uluslararası Karma Dövüş Sporları MMA (Mixed Martial Arts) müsabakasında hafız öğrencilerden “Dünya Şampiyonluğu”
- 39 ülkenin katıldığı Uluslararası Ukrayna Açık G1 Tekvando Turnuvasında erkekler 78 kiloda dünya şampiyonluğu,
- U-13 Balkan Judo Şampiyonasında 57 kiloda “Dünya Şampiyonluğu”
- Uluslararası Muay Thai Açık Kupasında 51 kiloda “Dünya Şampiyonluğu”
- Avrupa Kata Müsabakalarından “Avrupa Birinciliği”
- 50 takımda 200 sporcunun katıldığı Masa Tenisi Yıldızlar erkek kategorisinde Türkiye birinciliği

- 21 Yaş Altı Türkiye Karate Şampiyonası'nda grup kategorisi Türkiye birinciliği
- Wushu Kung-Fu yarışmasında 60 kiloda Türkiye Şampiyonluğu
- Gençler Türkiye Taekwondo Şampiyonası “Türkiye Birinciliği”
- Kış atmalar kupası yarışması disk atma branşında 55.55 m. ile Türkiye birinciliği
- Türkiye Florbol Şampiyonası “Türkiye Birinciliği”
- Türkiye Kulüpler Şampiyonu Kumite müsabakalarında 48 kiloda “Türkiye İkinciliği”
- 2019 yılı 45 kiloda Dünya Bilek Güreşi müsabakalarında sol kolda “Dünya Birinciliği”
- Türkiye'nin en genç yelken sporcusu seçilen AİHL'den kız öğrencimizin Bedensel Engelliler Paralimpik Yelken Türkiye Şampiyonası “Türkiye Üçüncülüğü”
- Bedensel Engelliler Türkiye Yüzme Şampiyonası'nda “Türkiye Birinciliği”
- 2021 yılında Mersin'de gerçekleştirilen karakucak güreşlerinde farklı kilolarda 4 “Türkiye Birinciliği”
- 2021 Dünya Badminton U 15 Open Yarışmasında “Dünya Beşinciliği”,

İmam Hatip Okullarındaki program çeşitliliği ve proje çalışmaları ile ulusal ve uluslararası düzeyde farklı alanlarda, pek çok yarışmalarda, projelerde ve sınavlarda elde edilen dereceler, ödüller, başarılar, bu okulların 21. yüzyıl becerilerinin kazandırıldığı bir eğitim kurumu olarak varlığını devam ettirdiğinin somut bir göstergesidir.

6. Anadolu İmam Hatip Liseleri Öğrenci Mesleki Yeterlikleri

Öğrencilerin hem yerel hem de evrensel düzeyde; kişisel, sosyal ve akademik alanlarda ihtiyaç duyacakları beceri ve yetkinlikler, Mesleki Yeterlilik Kurumunun (MYK) belirlediği Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine (TYÇ) göre belirlenen ölçütler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda Anadolu İmam Hatip liseleri öğrencileri mesleki yeterlilikleri ve performans göstergeleri hazırlanmış ve İlahiyat fakülteleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na gönderilmiştir.

Anadolu İmam Hatip lisesi öğrencilerinin meslekî yeterliliklerini geliştirmek; bilgi ve becerilerinin toplumun beklentilerine cevap verecek düzeyde olması için müezzinlik, imam-hatiplik, vaizlik, vaizelik, Kur'an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesine kaynaklık edecek gerekli donanımların kazandırılmasını sağlamak; özgüvenlerini, motivasyonlarını, sosyalleşmelerini ve sorumluluk duygularını artırmak; yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak; öğrendikleri teorik bilgileri uygulama ve zayıf yönlerini geliştirme fırsatı vermek için “Mesleki Uygulama Programı” hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur.

Mesleki yöne ilgisi olan veya hafız öğrencilerin Diyanet Vakfı ile işbirliği ile “mesleğe hazırlama ve yetiştirme projesi” kapsamında yaz eğitimine alınmaları gerçekleştirilmiştir. Özellikle 11. ve 12. sınıflardaki başarılı öğrencilere yönelik düzenlenen mesleğe hazırlama ve yetiştirme kursları 2015 yılından itibaren “Öğrenci Yaz Eğitim Etkinlikleri” olarak sürdürülmüştür. Yaz tatillerinde pansiyon imkânı olan belirli okullarda yapılan faaliyetler Arapça ve İngilizce Dil Becerisi Geliştirme, Hafızlık Pekiştirme, Kur’an Tilâveti ve Tashih-i Huruf, Güzel Kur’an Okuma (Hafızlar için), Kültür ve Medeniyet, Medya ve İletişim gibi alanlarda gerçekleştirilmiştir.

Sosyal ve Kültürel Etkinlikler bağlamında gerçekleştirilen yarışmalar vesilesiyle öğrencilerin mesleki ilgileri teşvik edilmiş ve yeteneği olan gönüllü öğrencilerin bu becerileri kazanmaları sağlanmıştır. Bu alanda öne çıkan faaliyetler şöyledir:

- AİHL Genç Hatipler Hutbe Okuma Yarışması
- AİHL Genç Sada Kur’an-ı Kerim-i Güzel Okuma Yarışması (Erkek Öğrenciler)
- AİHL Genç Bilaller Ezan Okuma Yarışması
- AİHL Genç Muhafızlar Hafızlık Yarışması (Erkek Öğrenciler)
- AİHL Genç Nida Kur’an-ı Kerim’i Güzel Okuma Yarışması (Kız Öğrenciler)
- AİHL Genç Nida (Kız Öğrenciler) Hafızlık
- Kur’an-ı Kerim’den Hayat Ölçüleri (Sınıflar Düzeyinde 40 Ayet Etkinlikleri)
- Peygamberimizden Hayat Ölçüleri (Sınıflar Düzeyinde 40 Hadis Etkinlikleri)
- Şehr-i Ramazan Etkinlikleri

Sonuç

Denilebilir ki; İmam Hatip okullarını İmam Hatip yapan ve model okullar haline getiren öğrenci, mezun ve mensupları ile sevenlerinin bitmek tükenmek bilmeyen mücadele azim ve gayretleri ve başarılarıdır. Bu okulların yeniden kuruluşlarının 70 yıllık tarihi boyunca bu böyle olmuştur, bundan sonra da böyle olacağı benzetmektedir.

Yapılan bazı tespitlere göre; Türkiye’de İmam Hatip okulları hakkında 200’e civarında araştırma yapılmış, yüksek lisans, doktora tez çalışmasına konu olmuş, onlarca kitap yayımlanmıştır. Ulusal ve uluslararası sempozyumlarda bu okullar hakkında yüzlerce tebliğ sunulmuştur. İmam Hatip okulları hakkında kaleme alınmış yayımlanan makale sayısını tespit edebilmek için ise özel araştırmalar yapılması gerekmektedir. Türkiye’de genel lise ve meslek liselerinin hiçbirinde bu kadar araştırma yapılmamıştır.

İmam Hatip okulları ülke içinde çok ilgi görüp araştırma yapıldığı gibi, daha ilk açıldığı yıllardan itibaren farklı ülkelerden araştırmacıların da ilgisini çekmiştir, çekmeye devam etmektedir. 1951-1952 öğretim yılında ilk 7 İmam Hatip okulu açılıp

henüz ilk öğrencileri orta kısım 4. sınıf öğrencisi iken 1954 yılında Amerika Birleşik Devletlerinden Howard A. Reed Türkiye'ye gelerek bu okullar hakkında araştırma ve incelemelerde bulunmuş, tespitlerini bir makale halinde yayımlamıştır.⁴⁵ O tarihten 2000'li yıllara kadar ABD başta olmak üzere bazı Avrupa ülkelerinde İmam Hatip okulları hakkında çok sayıda yüksek lisans ve doktora tez çalışması yapılmıştır. Bu okulların ilk örneği kabul edilen Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'nın kuruluş tarihi olan 1913 yılı esas alınarak 2013 yılında İstanbul'da düzenlenen "100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyum"unda Müslim-gayr-i Müslim çok sayıdaki yabancı ülke temsilcisi tebliğler sunmuşlardır.⁴⁶

Son yıllarda farklı kesimlerce ve hatta kendi mensuplarından bazıları tarafından İmam Hatip okulları eğitiminde kalitenin düştüğüne dair iddialar dillendirilmektedir. Onların hiçbirinin ellerinde iddialarını ispatlayacak sağlam ve sahih araştırma verileri yoktur. Oysa çalışmamızda resmi verilere dayanılarak özet halinde verilen bilgi ve açıklamalara bakıldığında bu iddiaların asılsız ve tamamen şahsi tahmin ve indî mütalaalardan ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Zira son yıllarda İmam Hatip ortaokullarından sonra liselere geçiş sınavları (LGS) ve ÖSYM tarafından düzenlenen üniversiteye giriş sınav sonuçlarına göre İHL mezunlarının başarı grafiklerinin her yıl bir önceki yıla göre devamlı arttığı gözlenmektedir. Bilhassa bu okullarda; fen ve sosyal bilimler, fen ve teknolojileri, yoğunlaştırılmış yabancı dil, hafızların eğitim gördüğü, özgün eğitimle birlikte hafızlık programı, geleneksel ve çağdaş sanatlar, spor programı, Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi gibi çeşitli programların uygulanması, öğrenci ve mezunlarının TÜBİTAK'ın açtığı yarışmalarda, TEKNOFEST gibi ulusal ve uluslararası çapta organizasyonlarda dereceler elde etmeleri bu okullara her geçen yıl ilgiyi artırdığı gibi başarı grafiğini de yükseltmektedir. Kezâ; İngilizce ve Arapça başta olmak üzere Almanca, Fransızca, Rusça, İspanyolca, Farsça, Çince, Japonca dillerinin öğretildiği okullar da bu okullara karşı ilgiyi artıran ve öğrenci başarısını yükselten etmenlerdendir.

Netice olarak diyebiliriz ki; başarı başarıyı teşvik eder. Başarılı okuldan ziyade başarılı öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar vardır. İmam Hatip okullarına başarılı öğrencilerin ilgisi oranında başarı daha da artacaktır. Bidayetden beri bu okullarda öğrenim görüp mezun olanların muhtelif alanlarda elde ettikleri başarılar arkadan gelecek gençlerin daha çok çalışıp başarılı olma azim ve gayretlerini artırmaktadır / artıracaktır. Bu okullardan yetişmekte olan gençler sayesinde ülke ve İslâm âleminin istikbalinin parlak olacağı ifade edilebilir.

45 Reed, Howard A.; "İmam-Hatip Schools in Turkey" *The Muslim World*, XLVI: 1 (January 1956), p.81-82. Reed'in makalesi Hulusi Yavuz tarafından "Türkiye'nin Yeni İmam-Hatip Okulları" Türkçeye çevrilmiştir. Bk. Hulusi Yavuz, *Osmanlı Devleti ve İslamiyet* (İstanbul: İz Yayınları, 1991), 184.

46 Bk. İmam Hatip Okullarının kuruluşunun 100. Yılı münasebetiyle düzenlenen; Recep Kaymakcan vd. (ed.), *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu* (100. Yılında İmam Hatip liseleri uluslararası sempozyumu, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2015).

Kaynakça

- Adem, Mahmut. “İstihdam - İş ve Eğitim Planlaması”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 16/1 (1983), 497-509. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000934
- Adem, Mahmut. “Türk Eğitim Sisteminde Niteliğin Ekonomik Yönleri”. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 9/50 (1984), 28-33.
- Akseki, Ahmet Hamdi. *Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler Hakkında Bir Rapor*. Ankara: T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı, 1950.
- Baloğlu, Zekai. *Türkiye’de Eğitim*. İstanbul: TÜSİAD, 1990.
- CHP. “Cumhuriyet Halk Partisi Yedinci Büyük Kurultayı”. Cumhuriyet Halk Partisi, 1948. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/729eeb83-8178-47db-9501-3e1028e87920>
- DPT. *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı Çalışma Sorunları Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, 1977.
- Kaymakcan, Recep vd. (ed.). *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2015.
- MEB. *Din İle İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu*. Milli Eğitim Basımevi: Milli Eğitim Bakanlığı, 1961.
- MEB. *Milli Eğitim Planının Hazırlığı İle Görevli Komisyon Raporu*. Milli Eğitim Basımevi: Milli Eğitim Bakanlığı, 1960.
- MEB. *Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde Millî Eğitim 1990*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 1990.
- MEB. *Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı, 1960.
- Mumcu, Uğur. “İmam-Subay”. *Cumhuriyet Gazetesi* (22 Ocak 1993).
- Mumcu, Uğur. “Uyum Sağlıyor”. *Milliyet Gazetesi* (02 Mayıs 1992).
- Okutan, Ömer. *Din Eğitimi Okulları Planlanması ile İlgili Rapor*. Adana: M.E.B. Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, 1972.
- Öcal, Mustafa. *100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)*. İstanbul: Ensar Yayınları, 1. Baskı., 2013. <https://www.ensarnesriyat.com.tr/kitap/100-yilinda-imam-hatip-liseleri-kolektif-9786054036646>
- Öcal, Mustafa. *Bursa İHL’nin 50. Yılı Münasebetiyle: Bursa İmam-Hatip Mektebi’nden Bursa İmam-Hatip Liselerine (1924-2012)*. Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi, 1. baskı., 2013.
- Öcal, Mustafa. *İmam Hatip Liseleri ve İlk Öğretim Okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1. Baskı., 1994.
- Öcal, Mustafa. *Kuruluşundan Bugüne Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Genel Müdürlükler (1961-2015)*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1. Baskı., 2019.
- Öcal, Mustafa. “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 201-254.
- Öcal, Mustafa. *Medresetü’l-Eimme ve’l-Huteba’dan İmam Hatip Liselerine -Bizim Okullarımız-*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.-ÖNDER, 2011.

- Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2. Baskı., 2017.
- T.B.M.M. “50. Birleşim 19.2.1966”. *Millet Meclisi Tutanak Dergisi* 3 (1966). https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MM_/d02/c003/mm__02003050.pdf
- T.B.M.M. “Elli Birinci Birleşim 25.11.1951”. *T. B. M. M. Tutanak Dergisi* 5 (1951). <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d09/c005/tbmm09005051.pdf>
- TİSK. *Türkiye'de Mesleki Eğitim*. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK), 1991.
- Yavuz, Hulusi. *Osmanlı Devleti ve İslamiyet*. İstanbul: İz Yayınları, 1991.
- “26.07.2014 tarihli 29072 Sayılı Resmî Gazete”, 2014. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm>
- Beyânü'l Hak Sayı 64*. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1910.
- Beyânü'l Hak Sayı 65*. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1910.
- Ceride-i İlmîye*. İstanbul: Mesihat-ı Celile-i İslamiyye, 1335.
- Ceride-i İlmîye Islah-ı Medarise Dair Nüsha-i Fevkalâde*, 1332.
- Cumhuriyet Gazetesi*, 1951.
- Düstür; Birinci Tertip*. İstanbul: Matbaa-i Amire, 1289.
- Düstür; Tertib-i Sâni*. İstanbul: Matbaa-i Amire, 1334.
- Düstür; Tertib-i Sâni*. İstanbul: Evkâf Matbaası, 1928.
- Düstür; Üçüncü Tertip*. İstanbul: Evkâf Matbaası, 1929.
- “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”, 30 Mart 2012. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- “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”. Ankara, 16 Ağustos 1997. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf>
- İlmîye Salnâmesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire, 1334.
- “MEB Tebliğler Dergisi 6 Haziran 1960”. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1960.
- “MEB Tebliğler Dergisi 9 Mayıs 2017”. Ankara: MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017.
- “MEB Tebliğler Dergisi 11 Eylül 1967”. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1967.
- “MEB Tebliğler Dergisi 15 Temmuz 1974”. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1974.
- “MEB Tebliğler Dergisi 22 Mart 1976”. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1976.
- “MEB Tebliğler Dergisi 23 Mart 1964”. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1974.
- “MEB Tebliğler Dergisi 29 Aralık 1975”. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1975.
- Sebilürreşad*. Ankara: Matbuat-ı İstihbarat Matbaası, 1339.
- “T. C. Resmi Gazete 8 Ağustos 1967”, 1967.
- Ensar Bülten* 10 (Kasım 1992).

Yaygın Din Eğitiminde Yeni Bir Aktör: Diyanet Gençlik Merkezleri (İstanbul İli Örneği)^{1*}

İlayda Eker², Ayhan Öz³

Öz

Diyanet İşleri Başkanlığı resmi anlamda sorumlu olduğu yaygın din eğitimi görevini farklı kurumlar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda gençlere yönelik yürütmüş olduğu faaliyetlerde yeni bir kurumsal aktör olarak Diyanet Gençlik Merkezleri karşımıza çıkmaktadır. Bahse konu merkezler, 2018 yılından itibaren Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerinde açılmaya başlanmıştır. Diyanet Gençlik Merkezleri ile gençlerin; zamanlarını dinî, sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerle değerlendirmeleri ve akranlarıyla olan ilişkilerini güçlendirmeleri hedeflenmektedir. Bu araştırma, İstanbul ilinde bulunan Diyanet Gençlik Merkezlerindeki faaliyetlerden istifade eden gençlerin bu faaliyetlere dair memnuniyet ve beklenti durumlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini, 12 farklı merkezde faaliyetlere katılım gösteren toplam 155 bireyden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve gözlem formu kullanılmıştır. Anket; katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu gibi demografik bilgilerini içermesinin yanı sıra, Diyanet Gençlik Merkezlerinin faaliyetlerine yönelik memnuniyet ve beklenti düzeylerini belirlemeye yönelik soruları da kapsamaktadır. Analiz sürecinde, demografik bilgiler ile Diyanet Gençlik Merkezlerinden sağlanan memnuniyete ilişkin verilerin frekans ve yüzde dağılımları ortaya konmuş ve bu bulgular alt başlıklar altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların hizmetlerden memnuniyet düzeyleri, cinsiyet, yaş ve hizmet alınan Diyanet Gençlik Merkezi gibi değişkenlere göre karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların yaklaşık olarak %87'sinin genel olarak DGM'den, %80'inin dinî içerikli eğitim ve faaliyetlerden, %60'ının ise din eğitimi destekleyici sosyal ve sportif faaliyetlerden memnun olduğuna işaret etmektedir.

1 * Bu makale, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda "Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Gençlik Merkezlerinin Yaygın Din Eğitiminde Yeri: İstanbul İli Örneği" konulu tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Sorumlu Yazar: Öğretmen, MEB Özel Kurum, İstanbul, Türkiye, ilydeker@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8549-1256

3 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, ayhanoz37@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4597-1970

Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi, Yaygın Din Eğitimi, Diyanet İşleri Başkanlığı, Diyanet Gençlik Merkezleri, Gençlik

A New Aktor Non-Formal Religious Education: Religious Affairs Youth Centers (Example Of Istanbul Province)

Abstract

The Presidency of Religious Affairs carries out its officially mandated task of widespread religious education through various institutions. In this context, the Diyanet Youth Centers emerge as a new institutional actor in activities aimed at young people. These centers have been established in various provinces and districts of Turkey since 2018. The aim of the Religious Affairs Youth Centers is for young people to spend their time with religious, social, cultural and artistic activities and to strengthen their relationships with their peers. This study aims to determine the satisfaction levels and expectations of young people benefiting from the activities at Diyanet Youth Centers in Istanbul. The sample of the study consists of a total of 155 individuals participating in activities in 12 different centers. In the data collection process, a survey and observation form developed by the researcher were used. In addition to the demographic information of the participants such as gender, age, and educational status, the survey also includes questions aimed at determining the satisfaction and expectation levels regarding the activities of the Religious Affairs Youth Centers. In the analysis process, frequency and percentage distributions of demographic information and data regarding satisfaction obtained from the Religious Affairs Youth Centers were presented and these findings were evaluated under subheadings. The satisfaction levels of the participants with the services were compared and analyzed according to variables such as gender, age, and the Religious Affairs Youth Center where the service was received. The findings obtained as a result of the research indicate that approximately 87% of the participants were satisfied with the Religious Affairs Youth Centers in general, 80% with religious education and activities, and 60% with social and sports activities supporting religious education.

Keywords

Religious Education, Non-Formal Religious Education, Presidency of Religious Affairs, Religious Affairs Youth Centers, Youth

فاعل جديد في التعليم الديني الشامل: مراكز الشباب التابعة لرئاسة الشؤون الدينية (نموذج محافظة إسطنبول)

ملخص

تقوم رئاسة الشؤون الدينية بتنفيذ مهمتها الرسمية في التعليم الديني العام من خلال مؤسسات مختلفة. وفي هذا السياق، يظهر «مراكز الشباب التابعة لرئاسة الشؤون الدينية» كفاعل مؤسسي جديد في الأنشطة التي تنفذها الرئاسة لصالح الشباب. وقد بدأ إنشاء هذه المراكز في مختلف المدن والمناطق التركية منذ عام ٢٠١٨. تهدف مراكز الشباب التابعة لرئاسة الشؤون الدينية إلى تمكين الشباب من قضاء أوقاتهم في أنشطة دينية واجتماعية وثقافية وفنية، وتعزيز علاقاتهم مع أقرانهم. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى رضا الشباب المستفيدين من أنشطة مراكز الشباب التابعة لرئاسة الشؤون الدينية في مدينة إسطنبول، بالإضافة إلى معرفة توقعاتهم بشأن هذه الأنشطة. تتكون عينة الدراسة من ١٥٥ فرداً شاركوا في الأنشطة في ١٢ مركزاً مختلفاً. وخلال عملية جمع البيانات، تم استخدام استبيان ونموذج ملاحظة تم تطويرهما من قبل الباحث. يحتوي الاستبيان على معلومات ديموغرافية مثل الجنس والعمر والمستوى التعليمي للمشاركين، بالإضافة إلى أسئلة تهدف إلى قياس مدى رضاهم عن أنشطة المراكز وتوقعاتهم بشأنها. في مرحلة التحليل، تم تحديد تكرار وتوزيع النسب المئوية للمعلومات الديموغرافية وبيانات الرضا عن الخدمات المقدمة في المراكز، وتم تقييم هذه النتائج تحت عناوين فرعية مختلفة. كما تم تحليل مستويات رضا المشاركين عن الخدمات التي يتلقونها من خلال مقارنة البيانات بناءً على متغيرات مثل الجنس والعمر والمركز الذي يتلقون فيه الخدمة. و أظهرت نتائج البحث أن حوالي ٨٧٪ من المشاركين راضون بشكل عام عن مراكز الشباب التابعة لرئاسة الشؤون الدينية، و ٨٠٪ راضون عن الأنشطة التعليمية الدينية، بينما أعرب ٦٠٪ عن رضاهم عن الأنشطة الاجتماعية والرياضية الداعمة للتعليم الديني.

الكلمات المفتاحية

التعليم الديني، التعليم الديني العام، رئاسة الشؤون الدينية، مراكز الشباب للشؤون الدينية، شباب

Giriş

Pratiğe bakan yönüyle bireylerde dinî davranış geliştirme faaliyeti olarak tarif edilebilecek olan din eğitimi⁴, doğumla, hatta doğum öncesiyle başlayıp hayat boyu devam eden ve farklı aktörlerin katkısıyla şekillenen uzun bir sürece karşılık gelmektedir. Bu anlamda bebek, çocuk, genç, yetişkin ya da yaşlı olma durumu fark etmeksizin herkes bu eğitimin potansiyel muhataplarıdır. Bu kişilere yönelik yürütülecek din eğitimi süreçlerinde aile, çevre ve kurumsal yapılar önemli birer aktör olarak rol oynamaktadır. Aile ve çevrede daha çok plansız olarak yürütülen din eğitimi, kurumlar eliyle daha planlı ve sistemli bir faaliyete dönüşmektedir. Türkiye’de din eğitimi denildiğinde akla gelen iki kurum Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)’dir. MEB, din eğitiminin örgün ayağını organize ederken DİB ise yaygın din eğitimi kapsamındaki faaliyetleri planlamakta ve yürütmektedir. Kanun, DİB’e halkı din konusunda aydınlatmak şeklinde bir görev yüklemektedir.⁵ Bu kapsamda DİB, 4-6 yaş grubundan yetişkinlere kadar çok geniş bir yelpazede din eğitimi vererek bu alanda önemli bir kamu hizmeti ifa etmektedir. Son dönemde DİB’in ağırlık verdiği gruplardan birinin de gençler olduğu görülmektedir. Gençlere yönelik faaliyetler DİB hizmet birimleri arasında yer alan “Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü” tarafından yürütülmektedir. Teşkilat kanunda “Aile, kadın, gençlik ve toplumun diğer kesimlerine yönelik dinî konularda aydınlatma ve rehberlik yapmak” ve “İhtiyaç duyulan yerlerde okuma salonu, aile ve dinî rehberlik merkezi, gençlik çalışmaları merkezi ve benzeri yerler açmak ve bunlarla ilgili işleri yürütmek” bu birimin görevleri olarak ifade edilmektedir.⁶

Gençlik kavramı ergenliği de içine alan 12-25 arası dönem için kullanılan bir kavramdır.⁷ Bu dönem bireylerin şahsi hayatı kadar toplumların geleceği içinde de kritiktir. Zira bugün genç olarak karşımıza çıkan bireyler geleceğin yetişkinleri olarak topluma yön vereceklerdir. Gençlerin gelecekte kendilerinden beklenen görevi üstlenebilmeleri ise eğitim sayesinde mümkündür. Bu manada gençlerin geleceğe hazırlanması eğitim alanında politika yapıcılar için önemli bir görevdir. Gençler sahip oldukları dinamizme karşılık tecrübe ve birikim anlamında desteğe ve yönlendirmeye muhtaçtır. Günümüzde yaşanan hızlı değişim, popüler kültürün etkisi, özgürlükle ilişkili tartışmalar, rol model eksikliği, anormal davranışlarını sıradanlaşması gibi durumlar gençlere yönelik eğitimlerin önemini daha da arttırmıştır. Bunların yanında dini algılama ve yaşayışta gözlenen değişimler gençlerin din eğitimi anlamında da desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Alanda yapılan çalışmalar bugün gençlerin büyük bir kısmının kendilerini dinî kurumlarla ilişkilendirmediklerini; buna mukabil dinî ve manevi bir arayış içinde olduklarını göstermektedir.⁸ Bu arayış bilişsel gereksinimler

4 Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2021), 81.

5 Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun (Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun), 633 (1965), md. 1.

6 bk. Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, md. 7.

7 Mustafa Köylü - Cemil Oruç, *Gençlik Dönemi Din Eğitimi* (Ankara: Nobel, 2023), 9.

8 Köylü - Oruç, *Gençlik Dönemi Din Eğitimi*, 2023), X-XV.

kadar duyuşsal ihtiyaçları da ihtiva etmektedir. Bireylerin kimlik ve kişiliğinin gelişiminde önemli yeri olan inanç ve değerlerin gençlerle buluşturulması bu dönemde verilecek eğitimlerin ana temalarından birini oluşturmaktadır.⁹

Türkiye’de gençlerin gelişimi ve topluma katılımı için çeşitli politikalar ve projeler uygulanmakta, bu bağlamda birçok kurum ve kuruluş çeşitli inisiyatifler geliştirmektedir. Bunlardan biri de Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından açılan “Diyanet Gençlik Merkezleri” (DGM)’dir. Bu merkezler, gençlerin dinî, sosyal ve kültürel gelişimlerini desteklemek amacıyla tasarlanmış olup burada sunulan faaliyetlerle gençlerin kişisel ve dinî gelişimlerine katkı sunmak hedeflenmektedir. Bu merkezlerde düzenlenen etkinlikler, gençlerin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunmalarına, sosyal becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal sorumluluk bilincini kazanmalarına hizmet etmektedir. Ayrıca, bu merkezlerde sunulan dinî eğitimler, gençlerin dini daha iyi anlamalarına ve hayatlarına daha doğru bir şekilde aktarmalarına yardımcı olmaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), toplumu geleceğe taşıyacak niteliklere sahip bir gençlik yetiştirmeyi amaçlamakta ve bu amaçla çeşitli eğitim faaliyetleri gerçekleştirmektedir.¹⁰ 2011 yılındaki ilk hizmet raporunda gençlik, dezavantajlı grup olarak ele alınmış ve sosyal hizmetler kapsamında üç seminer düzenlenmiştir.¹¹ 2012’de II. Cami Görevlileri Çalıştayında gençlere yönelik faaliyetlerin gerekliliği vurgulanmış, cami merkezli gençlik çalışmaları önerilmiştir.¹² Bu düzenlemelerin 2013 yılında da kararlıkla sürdürülmesi, gençlerin camiye tanınmaları ve cemaate katılımlarını arttırmaya yönelik cami merkezli aktivitelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.¹³ 2014’te Camiler ve Din Görevlileri Haftası’nın teması “Cami ve Gençlik” olarak belirlenmiş, gençlerin cami ile ilişkilerini güçlendirmek için çeşitli STK’larla istişareler yapılmıştır. Buralarda, cami merkezli aktivitelerin artırılması, gençlik kulüpleri ve öğrenci evleri gibi çalışmalar önerilmiştir. Çalıştaylarda, gençlerin zihniyet ve değerler dünyasına dair konulara da yer verilmiştir.¹⁴

2015 yılında DİB, gençlik çalışmalarına ayrı bir başlık açarak, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile imzaladığı iş birliği ile gençlerin sosyal, kültürel ve sportif gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemiştir. 2015 yılı boyunca çeşitli kamplar düzenlenmiş ve gençlere yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.¹⁵ 2016’da gençliğe yönelik çalışmalar,

9 Yüksel, Zeynep. “Gençlerin Dindarlık Algılarının Oluşmasında ve Din Eğitiminde Duyuşsal Düzey”. *Gençlik ve Din*. ed. Banu Güner. 25-43. İstanbul: Kriter, 2022.

10 Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Çalışmaları Yönergesi (DİBGENÇÇYN), Diyanet İşleri Başkanlığı (2018), md.5.

11 Seminer konuları: Gençlik Çağı ve Gençlerle İletişim, Yetiştirme Yurdu Gençlerinin Din Eğitimi Problemleri, Gençlik Dönemi Dinî Krizleri ve Din Eğitimi. Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü (DİBDHGM), *Din Hizmetleri Raporu 2011* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2012), 99.

12 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2012* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2013), 94-96.

13 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2013* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014), 90.

14 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2014* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2015), 68-73.

15 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2015* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık, 2016), 154.

“Özel Gruplara Yönelik Manevi Destek ve Rehberlik Çalışmaları” başlığı altında değerlendirilmiştir.¹⁶ 2017’de gençlik koordinatörlüğü sistemi kurularak gençlik koordinatörlüğünün sistemleştirilmesi adına önemli bir adım atılmıştır. İlgili yılda ilahiyat programları ve Diyanet Okuma Salonları (DOS) projesi başlatılmıştır.¹⁷ 2018 itibarıyla “Gençliğe Yönelik Hizmetler” Sosyal ve Kültürel İçerikli Din Hizmetleri Daire Başkanlığı uhdesine verilmiştir. Gençlere yönelik projeler arasında DGM öne çıkmaktadır. DGM projesinin temelini oluşturduğu düşünülen örnek proje, Mezitli’deki Mustafa Şahin Cami İmam-Hatibi tarafından hazırlanan “Geç Kalma Genç Kal”dır.¹⁸ Bu proje ile gençlerin cami merkezli din hizmetlerinden daha fazla yararlanması hedeflenmiştir. Gençlik faaliyetlerinin düzenli yürütülmesi için “Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Çalışmaları Yönergesi” 2018’de yürürlüğe girmiş; ancak DGM özelinde müstakil bir yönerge hazırlanmamıştır.

2019 yılında gerçekleştirilen faaliyetler incelendiğinde, cami müstemilatındaki DGM’ler ve DOS’ların gençler için daha cazip hale getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu merkezlerde, Başkanlığın imkanları doğrultusunda görüşme odası, eğitim salonu, çok amaçlı spor salonu, kütüphane, mescit ve mutfak gibi alanlar oluşturulması planlanmış ve sorumlu personel atanmıştır. Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin artırılması hedeflenmiştir. 2019 yılı itibarıyla 39 DGM ve 211 DOS olmak üzere toplam 250 merkezde gençlere yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.¹⁹ Başkanlığın 2018 yılı sonu hizmet raporunda belirttiği 2019 hedefleri arasında tüm illerde DGM hizmetlerinin uygulanması yer almaktadır.²⁰ Bununla birlikte, ilgili yılın verilerine bakıldığında bu hedefin gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır.

2020 yılında pandemi nedeniyle yurtlarda öğrenci bulunmadığı için manevi danışmanlık hizmetlerine büyük oranda ara verilmiş olsa da KYK, TDV ve DGM yurtlarında toplam 992 öğrenciye bu hizmetler sunulmuştur.²¹ Yıl içinde 254 DGM, 459 DOS ve 12 Genç Ofis açılmış; düzenlenen 108 kampa 4.642 genç katılmıştır.²² 2019’daki faaliyetlere devam edilmiş, toplamda ise 2.070.827 gence ulaşılmıştır.²³ Pandemi sürecinde sosyal medya programlarına ağırlık verilmiş, 74.408 çevrimiçi programla 5.988.398 kişiye hizmet sunulmuştur.²⁴ 2021 yılı ise gençlik çalışmalarının sistemleştiği bir yıl olarak değerlendirilmiş, çeşitli etkinliklere 4.171.385 genç katılmıştır.²⁵ Ayrıca, gençlere yönelik çeşitli projeler ve iş birlikleri gerçekleştirilmiştir.

16 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2019* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2019), 161.

17 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2017* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2019), 102.

18 DGM’lerin kuruluşunun tarihi sürecine ve amaçlarına dair resmi bir belgeye ulaşılamamıştır. Bu yönde DİB’ten bilgi talep edilmiş fakat bu konuda olumlu dönüt alınamamıştır. Bünyamin Albayrak (ed.), *Cami Görevlilerinden Örnek Projeler* (İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2020), 104.

19 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2019*, 150.

20 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2018* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2019), 171.

21 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2020* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2020), 170.

22 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2020*, 171.

23 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2020*, 172.

24 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2020*, 181.

25 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2021* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2022), 169.

2021 yılında düzenlenen gençlik seminerleri ve çalıştaylar, gençlerin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. “Değerleriyle Yetişen Gençlik” konulu 1072 seminere 47.440 genç katılmıştır. “Kudüs ve Mescid-i Aksa” temalı 323 çevrim içi seminer ise 54.228 kişiye ulaşmıştır. “Din İstismarıyla Mücadelede Sahih Dinî Bilginin Önemi” üzerine 1.034 seminerde 53.565 genç yer almıştır.²⁶ “II. Gençlik Çalıştayı” 09 Eylül’de, “Gençlik Merkezleri Çalıştayı” 27 Eylül’de, “Değerler Çalıştayı” ise 29-30 Kasım tarihlerinde yapılmıştır.²⁷ Bu etkinlikler, gençlerin toplumsal sorunlara duyarlılıklarını artırmayı ve onları bilinçlendirmeyi hedeflemektedir. 2022 yılında DİB gençlik çalışmaları kapsamında 129.258 faaliyet düzenlenmiş ve bu kapsamda 6.307.688 gence hizmet verilmiştir. Toplamda bu yıl 446’sı DGM, 588’i DOS, 34’ü genç ofis olmak üzere toplam 1.068 gençlik hizmet mekanına ulaşılmış ve 1.217 yerde manevi danışmanlık hizmeti sunulmuştur. İlgili yıl içinde 337 kamp düzenlenmiş, bunlara toplamda 46.728 genç katılmıştır.²⁸ Bunlara ilaveten üç çalıştay gerçekleştirilmiş ve iki yeni proje başlatılmıştır: İlki “Hem Çalışıyorum Hem Öğreniyorum Projesi” dir ve bu projeye 167.428 gence ulaşılmıştır. Diğeri ise, “Ulu Çınarlar Projesi”dir.²⁹

2022 yılı İstanbul gençlik koordinatörlüğünde ise 67.780 faaliyet düzenlenmiş ve bunlardan 1.077.146 genç yararlanmıştır. Bu yıl içerisinde DGM sayısı 58’e, DOS sayısı 50’ye ve Genç Ofis sayısı 25’e ve Diyanet öğrenci evi sayısı 64’e ulaşmıştır³⁰ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Saygılıyım” projesi kapsamında 1.890 katılımcıya hizmet verilmiştir.³¹ 2023 yılı DİB İdare Faaliyet Raporu’na göre -kesin istatistikler olmamakla birlikte- Türkiye genelinde Diyanet gençlik koordinatörlükleri yaklaşık 8 milyon gence ulaşan çeşitli sosyal etkinlikler düzenlemiştir. “Yazımda Kardeşlik Var” ve “Gençliğe Değer” projeleri kapsamında 43.136 genç kamp programlarından faydalanmıştır. Diğer projelerle de toplamda 1.237.370 gence ulaşılmıştır.³² GSB iş birliğiyle, 12 yaş ve üzeri 500 öğrenciye gençlik kampı düzenlenmiş, ayrıca yurt dışından 3.077 öğrenci “Değerler Eğitimi ve Erdemli Gençlik” projesi kapsamında misafir edilmiştir.³³ DİB yıllık toplam gençlik faaliyetlerinin sayısı ve ilgili yıl içerisinde açılışı gerçekleştirilen DGM sayısı Tablo 1’de gösterilmiştir.

26 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2021*, 180.

27 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2021*, 188-193.

28 Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), *2022 Yılı İdare Faaliyet Raporu* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2023), 131-133.

29 DİB, *2022 Yılı İdare Faaliyet Raporu*, 136.

30 Diyanet İşleri Başkanlığı İstanbul Müftülüğü (DİBİM), *İstanbul Diyanet Gençlik 2022 Yılı Faaliyet Raporu* (İstanbul, 2022), 2-5. İstanbul Diyanet Gençlik Koordinatörlüğü’nün teşkilat yapısında 24 İl Koordinatörlüğü, 78 İlçe Gençlik Koordinatörlüğü ve 65 Manevi Danışman mevcuttur.

31 DİBİM, *İstanbul Diyanet Gençlik 2022 Yılı Faaliyet Raporu*, 8.

32 Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), *2023 Yılı İdare Faaliyet Raporu* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2023), 41-42.

33 DİB, *2023 Yılı İdare Faaliyet Raporu*, 73.

Tablo 1 *DİB Gençlik Faaliyetlerinin ve DGM'lerin Yıllara Göre Verileri*³⁴

Yıl	Toplam Gençlik Faaliyet Sayısı	Toplam DGM Sayısı
2018	---	51
2019	2.990	39
2020	101.113	254
2021	118.317	326
2022	129.258	446

DİB tarafından yayınlanan bir belgede güncel DGM sayısı 500 olarak geçmektedir.³⁵ 2019 yılından itibaren gençlik faaliyetleri sayısında bir artış gözlemlenmektedir. 2019'daki düşük faaliyet sayısının, pandemi döneminin etkisiyle olduğu düşünülmektedir. 2020 yılında etkinlik sayısının 100 bini aştığı görülmektedir. Yıllar arasındaki faaliyet sayısında artış oranı; 2020 ile 2021 %17.01, 2021 ile 2022 %9,25'tir.

DİB'in 2011-2023 yılları arasındaki gençlere yönelik çalışmaları genel bir değerlendirmeye alındığında, "gençlik" alanının 2018 yılından itibaren daha kapsamlı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu süreçte, "Gençlik Koordinatörlüğü" sistemi geliştirilmiş ve il ile ilçelerdeki gençlere ulaşma çabaları artmıştır. GSB, MEB ve TİF gibi kurumlarla yapılan protokoller, gençlik faaliyetlerinin çeşitliliğini artırmış ve bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için daha geniş olanaklar sağlamıştır. DİB, gençlik faaliyetlerini daha etkin bir şekilde yürütmek amacıyla okuma salonları, gençlik merkezleri ve genç ofisleri gibi hizmet mekanları açmaya başlamıştır. Özellikle DGM'ler bu bağlamda önemli bir rol oynamaktadır. Bu merkezler, gençlere akranlarıyla vakit geçirebilecekleri ve ailelerinin güvenle gönderebileceği bir ortam sunmaktadır. Gençler, akranlarıyla birlikte aktivitelere katılarak sosyalleşmekte ve kişisel ile dinî gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimlerden yararlanabilmektedir.

Bu çalışma, İstanbul'da bulunan DGM'deki faaliyetlere katılım gösteren bireylerin memnuniyet düzeylerini ve beklentilerini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın temel sorusu şu şekilde oluşturulmuştur: Diyanet Gençlik Merkezlerindeki faaliyetlerden istifade eden gençlerin bu faaliyetlere dair memnuniyet ve beklenti durumu nedir? Gençlerin katıldıkları dinî eğitimler, sosyal etkinlikler ve eğitimlerle olan iletişimleri üzerine yapılan değerlendirmeler, bu merkezlerin işlevselliği hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmada ele alınan alt problemler şunlardır:

1. Katılımcılar DGM'de verilen dinî eğitimleri nasıl değerlendirmektedir?
2. Katılımcılar DGM'de yürütülen sosyal faaliyetleri nasıl değerlendirmektedir?

34 2018 yılına ait toplam faaliyet sayısı belirtilmediği için tabloda yer verilmemiştir. Aynı zamanda 2023 yılına ait toplam faaliyet sayısı ve net olarak toplam DGM sayısı belirtilmediği için paylaşılmamıştır.

35 DİB, "Diyanet Gençlik Merkezleri Listesi" (Erişim 15 Ocak 2025).

3. DGM'deki öğrencilerin/öğretmenlerin/personellerin iletişimi ve mesleki yeterliliği katılımcılar tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
4. DGM'de yürütülen faaliyetlerin katılımcıların dinî ve kişisel gelişimine katkısı nedir?
5. Katılımcıların DGM'lerde gerçekleştirilen faaliyetlere dair memnuniyet düzeyleri cinsiyet, yaş ve gençlik merkezi gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

İlgili literatür incelendiğinde, Diyanet Gençlik Merkezlerinin faaliyetlerinden yararlanan kişilerin memnuniyet durumlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yürüttüğü değerler eğitimi ile ilgili olarak Gül'ün (2023) "Diyanet Gençlik Merkezlerinde Yürütülen Değerler Eğitimi Çalışmalarının Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Diyanet İşleri Başkanlığı Personeli Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi" adlı makalesi bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Diyanet Gençlik Merkezinde yürütülen ve Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı arasında imzalanan protokolle hayata geçirilen "Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum (ÇEDES) Projesi"nin veli, öğrenci, öğretmen ve DİB personelinin görüşleri doğrultusunda incelenmesidir.³⁶ Bu araştırma ile eş zamanlı yürütülen ve elde edilen verileri destekleyen Gece'nin (2024) "Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Görevli Personel Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezi, DİB Gençlik Koordinatörlüğü'nde görev yapan personelin gençlere sunduğu hizmetleri değerlendirmektedir. Bu çalışma, gençlik faaliyetlerinin mevcut durumundaki olumlu yönlerini tespit edip varsa olumsuz yönlerin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır.³⁷

Literatürde, Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) ile belediyelere bağlı gençlik merkezlerinde gençlerin beklenti ve memnuniyet düzeylerini inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Gediz'in (2012) yüksek lisans tezi, Batı Akdeniz Bölgesi'ndeki gençlik merkezlerini analiz etmekte; Özkan'ın (2012) tezi ise aynı bölgedeki gençlerin memnuniyetini ve beklentilerini araştırmaktadır. Karagöz'ün (2023) tezi, Kayseri ilindeki GSB bünyesindeki gençlik merkezlerini ele alırken; Demirci'nin (2019) çalışması, Kocaeli ve Sakarya illerindeki gençlerin bu faaliyetlere dair memnuniyet ve beklentilerini incelemektedir. Bu çalışmalar, yakın tarihlerde yapılmış olmaları nedeniyle bu araştırmadan elde edilen verilerin karşılaştırılabilirliği açısından önem taşımaktadır. Yıldız'ın (2019) doktora tezi ise ülke genelindeki çeşitli belediyelere ait gençlik merkezlerindeki faaliyetlerden yararlanan katılımcıları incelemekte ve bu

36 Ali Gül, "Diyanet Gençlik Merkezlerinde Yürütülen Değerler Eğitimi Çalışmalarının Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Diyanet İşleri Başkanlığı Personeli Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi", *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (Eylül 2023).

37 Senanur Gece, *Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Görevli Personel Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi* (Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024).

yönüyle diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.³⁸ Mevcut literatür, DGM'lerde yürütülen faaliyetlerin, bu faaliyetlerden yararlanan gençler gözüyle değerlendirilmesini amaçlayan bir çalışma yapılmadığının göstermektedir. Halbuki burada yürütülen faaliyetlerle ilişkili gençlerden dönüt alınması ve planlama öncesinde onların talep ve beklentilerinin tespit edilmesi buralardan beklenen amaçların gerçekleşmesi açısından çok önemlidir. Bu çalışma, ilgili merkezlerin hedef kitlesi olan gençlerin buralarda yürütülen faaliyetlere yönelik memnuniyet ve taleplerini merkeze alması yönüyle önceki çalışmalardan ayrılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, verilerin belirli bir popülasyondan tek seferde toplanması esasına dayanan kesitsel bir çalışmadır. Nicel yönetime dayanan bu çalışmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli bir hedef kitlenin belirli olguya ilişkin performans, tutum, düşünce ve tutumlarını betimlemeye dönük çabayı ifade eder.³⁹ Genel tarama modeli ise evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan taramaya karşılık gelir.⁴⁰ Bu çalışmada DGM'lerden yararlanan gençlerin burada sunulan faaliyetlere yönelik memnuniyet ve beklenti durumları tespiti çalışıldığı için bu model tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2023-2024 öğretim yılında İstanbul'da DİB'e bağlı olarak faaliyet gösteren gençlik merkezlerinin faaliyetlerinden yararlanan kişiler oluşturmaktadır.⁴¹ Araştırmanın örnekleme ise ilgili evrenden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 merkezde faaliyetlere katılan 155 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların gençlik merkezlerine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 Katılım Sağlanan Diyanet Gençlik Merkezi

-
- 38 Süleyman Gediz, *Kamu Hizmeti Olarak Rekreasyon Etkinlikleri Kapsamında Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlükleri Batı Akdeniz Bölgesi Gençlik Merkezleri Analizi* (Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012); Mehmet Özkan, *Gençlik Merkezlerinde Yapılan Faaliyetlere Katılan Bireylerin Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi* (Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016); Ali Karagöz, *Gençlik Merkezi Faaliyetlerine Katılan Bireylerin Beklenti ve Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi: Kayseri İli Örneği* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023); Metin Yıldız, *Belediyelere Ait Gençlik Merkezlerinde Etkinliklere Katılan Bireylerin Serbest Zaman Doyum Düzeyleri, Memnuniyet ve Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi* (Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019); Ahmet Bilal Demirci, *Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Gençlik Merkezi Hizmetlerinin Algısı: Kocaeli ve Sakarya Örneği* (Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019).
- 39 Şener Büyüköztürk, *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest, Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 2.
- 40 Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012), 79.
- 41 İstanbul'da bu merkezlerden yararlanan toplam kişi sayısı için resmi mercilerden bilgi talep edilmiş ancak net sayı bilgisi alınamamıştır.

Diyanet Gençlik Merkezleri	Frekans (f)	Oran (%)
Sarıyer Müftülüğü Diyanet Gençlik Merkezi	37	24
Başakşehir Müftülüğü Diyanet Gençlik Merkezi	33	21
Aynalı Çeşme Camii	20	13
Beşir Ağa Medresesi Diyanet Gençlik Merkezi	19	12
Hasan Zeyneb Camii	14	9
Bağcılar Müftülüğü Diyanet Gençlik Merkezi	10	6
Cihangir Cami ziyaret edildi	6	4
Hacı Talip İdris Kahraman Erkek Kur'an Kursu	6	4
Veysel Karani Camii Kur'an Kursu	5	3
Diğer ⁴²	5	3
TOPLAM	155	100

Araştırmada veri toplamak için anket tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulguların daha sağlıklı değerlendirilebilmesi için ayrıca gözlem yönteminden de istifade edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu oluşturulurken literatür taramasından ve uzman görüşünden istifade edilmiştir. Formun etik uygunluğu için etik kurul izni; uygulama için ise DİB'den resmi izin alınmıştır.⁴³ Anket formu çevrimiçi form şekline dönüştürülmüş ve öğretmenler üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılar, anketleri doldurmadan önce bilgilendirilmiştir. Reşit olanlardan “Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu”, reşit olmayanlardan ise velilerinden “Veli Bilgilendirme ve Onam Formu” talep edilmiştir. Çalışmada ayrıca araştırmacı tarafından saha ziyaretleri gerçekleştirilerek gözlem formu üzerinden veri toplanmıştır. DGM sorumlularından merkezin açılışına dair belge ve tanıtım broşürü gibi destekleyici dokümanlar talep edilmiş ve temin edilebilenler çalışmada kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmadan elde edilen verilerin betimsel istatistikleri çıkartılmıştır. Elde edilen betimsel verilerin bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılaşma durumlarını tespit etmek için maddelerin parametrik test koşullarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Bunun için basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmış

42 Katılımcıların az olması sebebiyle şu üç merkez “Diğer” adıyla gruplandırılmıştır: Ümraniye Müftülüğü Prof. Dr. Necmettin Erbakan Diyanet Gençlik Merkezi, Bilal Cebir Diyanet Gençlik Merkezi, İmam Şafii Diyanet Gençlik Merkezi.

43 İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 19.12.2022 tarih ve 2022/13-1 sayılı etik kurul kararı ile Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 30.01.2023 tarih ve 3370241 sayılı yazısı.

ve +2 aralığında değer alan değişkenlerin parametrik test koşullarını sağladığı kabul edilmiştir.⁴⁴ Tablo 3'te gösterilen 2, 3, 6, 8, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 31 nolu maddelerinin parametrik test koşullarını sağlamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, bu maddelerle ilişkili iki alt gruplu değişkenlerin farklılık analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U; üç ve daha fazla alt gruplu değişkenlerde ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Parametrik test koşullarını sağlayanlarda ise iki alt gruplu değişkenlerde Independent Samples t Testi; üç ve daha fazla değişkenlerde ise One Way Anova testi uygulanmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek için Anova testinde Tukey HSD testinden faydalanılmıştır.

Tablo 3 Maddelerin Parametrik Test Koşulları

Madde No	Maddeler	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri	Parametrik/ Non-Parametrik
1	Eğitimlerin Sayısı	-1,055	,936	Parametrik
2	Konuların İlgi Çekiciliği	-1,322	2,011	Non-Parametrik
3	İçeriğe Dair Öğretim Süreçleri	-1,429	2,798	Non-Parametrik
4	Teorik Boyutu	-1,154	1,252	Parametrik
5	Pratik Boyutu	-1,113	1,131	Parametrik
6	İçeriğin Zenginliği	-1,354	2,359	Non-Parametrik
7	Materyal Çeşitliliği	-,936	,379	Parametrik
8	Sınıf Ortamının Eğitime Uygunluğu	-1,862	3,949	Non-Parametrik
9	Atölyelerin Sayısı (Mutfak Atölyesi, Sanat Atölyesi vs.)	-,699	-,451	Parametrik
10	Atölyelerin Niteliği	-,946	,465	Parametrik
11	Kitap Okuma Gruplarının Sayısı	-,563	-,459	Parametrik
12	Kitap Okuma Gruplarının Niteliği	-,703	-,240	Parametrik
13	Sanatsal ve Kültürel Faaliyetlerin Sayısı	-,729	-,258	Parametrik
14	Sanatsal ve Kültürel Faaliyetlerin Niteliği	-,885	,063	Parametrik
15	Sportif Faaliyetlerin Sayısı	-,271	-1,070	Parametrik
16	Sportif Faaliyetlerin Niteliği	-,395	-,966	Parametrik
17	Binanın Fiziksel Koşulları	-1,400	1,628	Parametrik

44 Darren George - Paul Mallery, *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update* (Bpston: Pearson, 2010).

Madde No	Maddeler	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri	Parametrik/ Non-Parametrik
18	Ulaşım	-1,994	5,917	Non-Parametrik
19	Öğretici/Eğitmen Sayısı	-1,624	3,118	Non-Parametrik
20	Öğretici/Eğitmenlerin Gençlerle İletişimi	-2,241	5,764	Non-Parametrik
21	Öğretici/Eğitmenlerin Mesleki Yeterliliği	-2,081	5,733	Non-Parametrik
22	Diyanet Gençlik Merkezini tanımış olmak hayatıma olumlu katkı sağladı.	-2,335	6,462	Non-Parametrik
23	Diyanet Gençlik Merkezinin bir parçası olmak beni daha iyi hissettiriyor.	-2,472	7,294	Non-Parametrik
24	Dinî bilgilerimdeki eksiklikleri gidermeye yardımcı oldu.	-2,048	4,170	Parametrik
25	Dinî eğitimlerle dinî daha kolay öğrenmeye ve anlamama yardımcı oldu.	-2,033	4,213	Non-Parametrik
26	Diyanet Gençlik Merkezinde olmaktan memnun değilim.	2,713	6,935	Non-Parametrik
27	Hayatımda dinimize daha çok yer vermeye teşvik etti.	-1,931	4,110	Non-Parametrik
28	İletişim becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.	-1,381	1,637	Parametrik
29	Daha sosyal bir birey olmama katkı sağladı.	-1,462	1,915	Parametrik
30	Uyku, ders, yemek gibi dışında kalan serbest zamanlarımı daha verimli planlamama olumlu katkı sağladı.	-1,265	1,000	Parametrik
31	Diyanet Gençlik Merkezini gençlere tavsiye ederim.	-3,365	11,944	Non-Parametrik

Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan 155 katılımcının %66'sının kadın, %34'ünün erkek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaş dağılımı şu şekildedir: %8'i 7-10 yaş, %28'i 11-14 yaş, %23'ü 15-18 yaş ve %41'i 19 yaş ve üstündedir. Araştırmaya katılan en genç birey 8 yaşında, en yaşlı birey ise 30 yaşındadır. Bu durum, farklı yaş gruplarının DGM'lerden faydalandığını göstermektedir. Örneklem içerisindeki DGM'ler, gerçekleştirdikleri etkinliklerin yaş gruplarına hitap etmesi açısından değerlendirildiğinde, genellikle dört farklı yaş grubundan bir veya iki gruba yönelik faaliyetlere daha fazla odaklandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, tüm yaş gruplarına yönelik etkinlik düzenleyen bir DGM'nin olmadığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Başakşehir Müftülüğü DGM; lise, üniversite öğrencileri ve mezun genç kızlara yönelik faaliyetler gerçekleştirmektedir. Beşir Ağa Medresesi DGM ise lise düzeyindeki erkek öğrencilerle üniversite düzeyindeki kız öğrencilere odaklanmaktadır. Aynalı

Çeşme Camii DGM; ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine hizmet vermektedir. Bu verilerden hareketle DGM’lerde yaş ve hizmet standartları belirlenmesi ve bu standartların uygulanabilmesi için gerekli olanaklar sağlanması gerektiği söylenebilir. GSB ve belediyelere bağlı gençlik merkezlerinde de bu konuda bir standart uygulanmadığı gözlemlenmektedir. Gediz (2012)’in araştırmasına göre 7-26 yaş, Özkan (2016)’ın çalışmasına göre 14-25 yaş ve üzeri, Karagöz (2023)’ün çalışmasında 18 yaş altı-22 yaş ve üzeri, Yıldız (2019)’in araştırmasına göre 11-35 yaş ve Demirci (2019)’nin çalışmasına göre 15-26 yaş aralığındaki bireylerin bu hizmetlerden yararlandığı görülmektedir.⁴⁵ Ayrıca, Başkanlığa ait belgeler incelendiğinde DGM’nin hangi yaş grubuna hitap ettiği konusunda bilgi bulunmamaktadır. Bu nedenle ilkokul çağındaki çocuklar da bu faaliyetlerden yararlanabilmektedir. DİB mevzuatı içinde “gençlik” kavramının sınırlarını net bir şekilde belirlemelidir.

Katılımcıların öğrenim durumuna bakıldığında üniversite öğrencileri ve mezunlarının katılım oranının (%41) oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu katılımcıların %88’i aktif öğrenci, %12’si ise mezun durumundadır. Bu bilgi, DGM’lerin sunduğu hizmetlerden yararlanmak için öğrenci olma şartının bulunmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların %27’si, dört yıllık lisans örgün eğitimde öğrenim gören bireylerdir. İkinci sırada %25 ile ortaokul, üçüncü sırada ise %22 ile Anadolu İmam-Hatip lisesi grubu yer almaktadır. Genel bir değerlendirme yapıldığında, katılımcıların %40’ı lisans ve lisansüstü, %36’sı ortaokul, %24’ü ise lise düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Katılımcılara DGM’ye katılım nedenleriyle ilgili soru yöneltilmiş ve en fazla 3 yanıt vermeleri istenmiştir. Elde edilen verilere göre katılımcıların katılım nedenleri şu şekildedir: Birinci sırada %65 ile “Sosyalleşmek ve yeni arkadaşlar edinmek.”, ikinci sırada %61 ile “Dini bilgilerimdeki eksikliği gidermek.” ve üçüncü sırada %43 ile “Manevi olarak hissettiğim boşluğu doldurmak.” bulunmaktadır. Katılımcıların sosyalleşme süreçlerinin ve dinî bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik motivasyonlarının DGM’deki etkinliklere katılımlarında önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca “Dini bilgilerimdeki eksikliği gidermek.” ve “Manevi anlamda hissettiğim boşluğu doldurmak.” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin dinî içerikli nedenlerle etkinliklere katıldıkları anlaşılmaktadır. “Diğer” seçeneği altında verilen yanıtlar arasında “Güvenilir.” ve “Arkadaşlarımla daha çok vakit geçirmek için, malum Sarıyer’de gidilecek pek yer yok” ifadeleri, katılımcıların huzur bulabilecekleri mekân arayışı içinde olduklarını da göstermektedir. DGM’nin katılımcılara sağladığı en önemli katkılar sorulduğunda, %28 ile çoğunluğun “Dini bilgilerimdeki eksiklik giderildi” seçeneğini tercih ettiği görülmüştür. İkinci sırada ise %23 ile “Sosyalleşmemi ve yeni arkadaşlar edinmemi sağladı” ile “Manevi anlamda hissettiğim boşluğu doldurmamda katkı sağladı” yanıtları yer almaktadır. İlk üç madde kendi içinde sıralamaya tabi tutulmadan

45 Gediz, *Batı Akdeniz Bölgesi Gençlik Merkezleri Analizi*, 92; Özkan, *Gençlik Merkezlerindeki Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi*, 22; Karagöz, *Kayseri Gençlik Merkezi*, 59; Yıldız, *Belediyelere Ait Gençlik Merkezleri*, 80; Demirci, *Gençlik Merkezi Hizmetlerinin Algısı*, 71.

genel bir değerlendirme yapıldığında, katılımcıların DGM'ye katılma nedenleri ile DGM'nin sağladığı en önemli katkıların büyük oranda örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların en büyük beklentisi sosyalleşmekken, DGM'nin katılımcılara en belirgin katkısı dinî bilgiler alanında olmaktadır. Bu durum, beklentiler ile mevcut katkı durumu arasında öncelik itibarıyla bir fark olduğunu da gösteriyor. İlgili araştırmalara bakıldığında, Gediz'in (2012) bulgularına göre katılımcıların ilgili merkeze katılma nedenleri sırasıyla; %53,1 ile "Yeni arkadaşlar edinmek ve arkadaşlarımla daha çok vakit geçirmek için", %48,6 ile "Kurslara katılmak" ve %44,9 ile "Gezilere ve kamplara katılmak için" şeklinde sıralanmaktadır.⁴⁶ Demirci (2019) ise yaptığı çalışmada biraz farklı sonuçlar elde etmiştir. Katılımcıların merkezlere katılma nedenleri; %32,1 ile "Kurslara katılmak", %28,9 ile "Gezilere ve kamplara katılmak" ve %14,6 ile "Yeni arkadaşlar edinmek" olarak sıralanmaktadır.⁴⁷ Bu sonuçlar, ortak gerekçenin gençlerin yeni arkadaşlar edinerek sosyalleşme ihtiyacını karşılama olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılanların %41'i aileleri ve yakın çevreleri, %34'ü ise arkadaşları sayesinde DGM ile ilk tanışmalarını gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Toplamda katılımcıların %75'inin üzerinde çevrenin etkisi gözlemlenmektedir. Faaliyetlerle ilişkili süreçlerin takibi %55 oranında sosyal medya ve %22 oranında arkadaşlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu veriler doğrultusunda, yakın çevrenin ve akran etkileşiminin DGM faaliyetlerinin duyurulmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Gediz'in (2012) bulgularına göre katılımcıların %57,9'u arkadaşlarının yönlendirmesiyle gençlik merkeziyle tanıştığını belirtmiştir. İkinci sırada %17,8 oranıyla katılımcılar, basın (TV, gazete, dergi vb.) aracılığıyla gençlik merkezinden haberdar olduklarını ifade etmiştir.⁴⁸ Karagöz'ün (2023) bulgularında katılımcıların %43,9'u arkadaşlarının, %18,2'si ise aile ve yakın çevresinin yönlendirmesiyle gençlik merkezine ulaştıklarını belirtmiştir.⁴⁹ Demirci'nin (2019) verilerine göre katılımcıların %30,7'si arkadaşlarının yönlendirmesiyle, %26,8'i ise internet aracılığıyla gençlik merkezinden haberdar olduğunu ifade etmiştir.⁵⁰ Bu sonuçlar, gençlikle ilgili çalışmalar yürüten merkezlerin tanınırlığında aile, yakın çevre ve arkadaşların önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. DGM özelinde değerlendirildiğinde, ailenin ve yakın çevrenin etkisinin daha belirgin olduğu, diğer gençlik merkezlerinde ise arkadaş çevresinin daha fazla ön plana çıktığı söylenebilir. Ayrıca, DGM özelinde ailenin çocuğunu DGM faaliyetlerine yönlendirmesi, çocuğun dinî gelişiminde aile faktörünün belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Burada dikkat çeken bir diğer nokta DGM'lerin sosyal medya hesaplarına bakıldığında bu hesapların çoğunun pasif durumda olmasıdır. Buralarda yürütülen faaliyetlerden ilk haberdar olma, süreç içerisinde bilgi akışını sağlama noktasında bu hesapların aktif kılınması ve sosyal medya yönetiminin daha profesyonel bir şekilde gerçekleştirilmesi katılımcılara

46 Gediz, *Batı Akdeniz Bölgesi Gençlik Merkezleri Analizi*, 99.

47 Demirci, *Gençlik Merkezi Hizmetlerinin Algısı*, 74.

48 Gediz, *Batı Akdeniz Bölgesi Gençlik Merkezleri Analizi*, 99.

49 Karagöz, *Kayseri Gençlik Merkezi*, 64.

50 Demirci, *Gençlik Merkezi Hizmetlerinin Algısı*, 73-74.

erişim noktasında önemli katkı sunacaktır. Anketin sonunda açık uçlu bir soru ile katılımcılara DGM'lerden beklentileri sorulduğunda, yanıt verenlerin %3'ünün "Sosyal medyada Diyanet Gençlik Merkezi'nin daha iyi tanıtımının yapılmasını düşünüyorum." şeklinde cevap vermiş olması da bu eksikliğe işaret etmektedir. Gece'nin (2024) Diyanet Gençlik Koordinatörleriyle yaptığı çalışmada personellere "Bilişim teknolojileri alanındaki yetkinliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu sorulmuş, 24 kişiden 9'u "Yetkin", 11'i "Kısmen Yetkin", 4'ü "Yetkin Değil" şeklinde yanıt vermiştir.⁵¹ Bu bulgular, DGM'lerin sosyal medya hesaplarında tanıtım ve duyurularını ön plana çıkarmada ve sosyal medya yönetiminde yetersiz kaldığını ve bu alanda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmada katılımcılardan DGM'ye dair genel görüşlerini beşli likert ölçek üzerinden paylaşımları istenmiştir. "Tamamen Katılıyorum" ve "Katılıyorum" seçenekleri birlikte ele alındığında, yaklaşık %87 oranında bir memnuniyet olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların %94'ü DGM'de bulunmanın kendilerini iyi hissettirdiğini ve DGM'yi gençlere tavsiye ettiklerini; %93'ü DGM'yi tanınmanın hayatlarına olumlu bir etkisi olduğunu; %89'u DGM'nin dinî eğitimler sayesinde dinî bilgileri daha kolay öğrendiklerini; %88'i ise DGM'nin dinî bilgilerini geliştirmeye ve hayatlarında dine daha fazla yer vermeye teşvik ettiğini ifade etmiştir. "İletişim becerilerimin gelişmesine katkı sağladı." ifadesine katılanların oranı ise %79 olarak tespit edilmiştir. Gül'ün (2023) araştırmasına göre ise öğrencilerin %75'i "Diyanet Gençlik Merkezleri'ni beğendim." ifadesine "Evet", %11'i "Hayır" ve %1'i "Kısmen" yanıtını vermiştir. "Proje süresince Diyanet Gençlik Merkezi'nde vakit geçirmek mutlu etti." ifadesine ise %88'i "Evet", %20'si "Hayır" ve %0,2'si "Kısmen" demiştir. "Gençlik Merkezi'nde yapılan etkinliklerden memnunum." ifadesine de %89'u "Evet", %6'sı "Hayır" ve %2'si "Kısmen" yanıtını vermiştir. Ayrıca, öğrencilerin %87,6'sı boş zamanlarında DGM'ye gitmek istediklerini belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerin bahsi geçen araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu; bu merkezlerden istifade eden gençlerin buradaki faaliyetlere yönelik memnuniyetinin genel anlamda yüksek olduğu söylenebilir.

51 Gece, *Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, 44-47.

Tablo 4 DGM'lerin Katılımcılara Sağladığı Katkı

	Diyanet Gençlik Merkezi'nden faydalanmanızın hayatınıza hangi düzeyde katkı sağladığını lütfen değerlendiriniz.									
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Diyanet Gençlik Merkezi'nin bir parçası olmak beni daha iyi hissettiriyor.	90	67	36	27	4	3	3	2	2	1
Diyanet Gençlik Merkezi'ni tanımış olmak hayatıma olumlu katkı sağladı.	92	68	33	25	6	4	1	1	3	2
Dinî bilgilerimdeki eksiklikleri gidermeme yardımcı oldu.	86	64	32	24	10	7	2	1	5	4
Dinî eğitimlerle dinî daha kolay öğrenmeme ve anlamama yardımcı oldu.	78	58	42	31	7	5	2	2	5	4
Diyanet Gençlik Merkezi'nde olmaktan memnun değilim.	3	2	3	2	9	7	8	6	112	83
Hayatımda dine daha çok yer vermeye teşvik etti.	79	58	40	30	10	7	2	2	4	3
İletişim becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.	67	49	42	31	17	13	5	4	4	3
Daha sosyal bir birey olmama katkı sağladı.	71	52	39	29	17	13	4	3	4	3
Uyku, ders, yemek gibi dışında kalan serbest zamanlarımı daha verimli planlamama olumlu katkı sağladı.	62	46	46	34	13	10	10	7	4	3
Diyanet Gençlik Merkezi'ni gençlere tavsiye ederim.	115	85	11	9	5	4	2	1	2	1

Maddelerin parametrik ve non-parametrik oluşları dikkat alınarak yapılan farklılık analizlerinde sadece Anova Testi uygulanan bazı maddelerde gençlik merkezleri bakımından anlamlı fark ($p < 0.05$) tespit edilmiştir (bk. Tablo 5). “İletişim becerilerimin gelişimine katkı sağladı.” maddesinde yapılan Tukey HSD testi, farklılığın kaynağının Bağcılar Müftülüğü DGM'nin olduğunu göstermektedir. Bu merkezin ortalaması ($X=3,55$) Aynalı Çeşme Camii DGM'den ($X=4,82$) daha düşüktür. “Daha sosyal bir birey olmama katkı sağladı.” maddesinde de anlamlı farklılık gözlemlenmiş ancak yapılan Tukey HSD testinde farklılığın kaynağı tespit edilememiştir. Ortalama değerlere bakıldığında bu farklılığın kaynağının “Diğer DGM'ler” ($X=5,00$) ve “Hacı Talip İdris Kahraman Erkek Kur'an Kursu DGM” ($X=3,33$) olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 5 Genel Kanaat ve DGM ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Değişken	N	X	ss	sd	F	p
İletişim becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.	(1)	3	3,00	0	9	2,66	0,01
	(2)	14	3,92	1,2067	125		
	(3)	5	4,20	0,8367			
	(4)	32	3,90	1,2276			
	(5)*	17	4,82	0,393	134		
	(6)*	9	3,55	1,5092			
	(7)	31	4,41	0,7199			
	(8)	5	4,40	0,5477			
	(9)	17	4,47	0,6243	134		
	(10)	2	4,50	0,7071			
	Toplam	135	4,20	1,0007			
Daha sosyal bir birey olmama katkı sağladı.	(1)	3	3,33	0,5774	9	2,01	0,04
	(2)	14	3,92	1,2067	125		
	(3)	5	4,00	1			
	(4)	32	4,09	1,2011			
	(5)	17	4,70	0,5879	134		
	(6)	9	3,56	1,5092			
	(7)	31	4,45	0,7229			
	(8)	5	4,20	0,8367			
	(9)	17	4,52	0,5145	134		
	(10)	2	5,00	0			
	Toplam	135	4,25	0,9904			

(1) Hacı Talip İdris Kahraman Erkek Kur'an Kursu DGM, (2) Hasan Zeyneb Camii DGM, (3) Veysel Karani Camii Kur'an Kursu DGM, (4) Sarıyer Müftülüğü DGM, (5) Aynalı Çeşme Camii DGM, (6) Bağcılar Müftülüğü DGM, (7) Başkaşehir Müftülüğü DGM, (8) Cihangir Camii DGM, (9) Beşir Ağa Medresesi DGM, (10) Diğer

Araştırma verilerine göre, katılımcıların yer aldığı etkinlikler arasında “Sosyal Faaliyetler” %35 ile en yüksek orana sahipken, onu %25 ile “Kur’an-ı Kerim Eğitimi” ve %23 ile “Sohbetler” takip etmektedir (bk. Tablo 6). Gönüllü katılımı gerçekleştirilen etkinliklerde Kur’an-ı Kerim eğitimi ve sohbetlerin tercih edilmesi dikkat çekmektedir. Gençlerin sohbet etme ihtiyacı hissetmesi ve bu ihtiyacı DGM’lerde gidermeye çalışması önemli bir noktadır. Katılımcıların DGM’den talep ettikleri kurs/faaliyet/atölye çeşitlerine dair araştırmadan elde edilen bulguları, %38 oranla “El Sanatları Atölyeleri” talebinin birinci sırada yer aldığını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların %66’sının kadın olmasıyla ilişkilendirilebilir. İkinci sırada %28 ile “Sportif Eğitimler/Faaliyetler”, üçüncü sırada ise %16 ile “Dil Eğitimi Kursları” ve “Enstrüman Kursları” yer almaktadır. Burada ağırlıklı katılım sağlanan faaliyet türleriyle öncelikli talep edilen faaliyetler arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. İlgili merkezlerde faaliyetler planlanırken gençlerin taleplerinin dikkate alınmasının bu faaliyetlere yönelik katılım ve memnuniyete olumlu etki edeceği söylenebilir.

Tablo 6 Katılımcıların Katılım Sağladıkları Faaliyet Türü

Katılım Sağlanan Faaliyet Türü	Frekans (f)	Oran (%)
Sosyal Faaliyetler (Piknik/Gezi/Kamp/Festival/Kahvaltı Programı)	53	35
Kur'an-ı Kerim Eğitimi	38	25
Sohbet (Dinî/Manevi/Gönül Sohbetleri/Çay Sohbeti)	35	23
El Sanatları (Ebru Sanatı/ Kaligrafi/Kâğıt/Boncuk El İşi/Kanaviçe/Ahşap Boyama/Makrome/Hat/Bez Bebek Yapımı)	29	19
Kişisel Gelişim	28	18
Sportif Faaliyetler (Futbol/Binicilik/Yüzme/Teakwando/Bowling)	25	16
Dinî Etkinlikler (İftar/İtikaf/Cami Ziyaretleri)	21	14
Dinî İlimler (Tefsir/Hadis/Akaid/İlmihal/Siyer)	20	13
Okçuluk	20	13
Kitap Tahlili	18	12
Yabancı Dil Eğitimleri (İngilizce/Arapça)	12	8
Sanatsal Etkinlikler (Müzikal/Koro/Şiir/Sinema)	8	5
Mutfak Atölyeleri (Pastacılık/Waffle Atölyesi)	3	2

Katılımcılara DGM’de gerçekleştirilen faaliyetlerin ve eğitimlerin kişisel gelişimlerine katkısı olup olmadığı sorulduğunda katılımcıların %93’ü “Evet”, %7’nin ise “Hayır” cevabı verdiği görülmektedir. “Evet” yanıtını verenlerin kişisel gelişimlerine ne tür bir katkı sağlandığına dair yanıtları incelendiğinde %22 oranla “İletişim becerim güçlendi.” yanıtının birinci sırada yer aldığı görülmektedir. %20 oranla “Kendimi daha iyi tanıdım.” yanıtı ikinci sırada, %17 oranla “Özgüvenim gelişti.” yanıtı ise üçüncü sırada yer almaktadır. Katılımcılara DGM’de gerçekleştirilen faaliyetlerin ve eğitimlerin dinî gelişimlerine katkısı olup olmadığı sorulduğunda ise katılımcıların %95’inin “Evet”, %5’inin ise “Hayır” cevabı verdiği görülmektedir. “Evet” yanıtını verenlerin dinî gelişimlerine ne tür bir katkı sağlandığına dair verdikleri yanıtlar incelendiğinde %26 oranla “Dinî bilgilerimde artış oldu.” yanıtının birincisi sırada, %25 oranla “Maneviyatımın arttığını hissettim.” yanıtının ikinci sırada ve %18 oranla “İbadetlerimi yapmaya daha çok özen gösterdim.” yanıtının ise üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. DGM faaliyetlerinin katılımcıların kişisel ve dinî gelişimine katkı sağlama durumu ve katkısına ilişkin veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7 DGM Faaliyetlerinin Katılımcıların Kişisel ve Dinî Gelişimine Katkı Sağlama Durumu ve Katkısı

		Frekans (f)	Oran (%)
DGM Faaliyetlerinin Katılımcıların Kişisel Gelişimine Katkı Sağlama Durumu	Evet	145	93
	Hayır	10	7
	TOPLAM	155	100
DGM Faaliyetlerinin Katılımcıların Kişisel Gelişimine Katkısı	İletişim becerim güçlendi.	34	22
	Kendimi daha iyi tanıdım.	31	20
	Özgüvenim gelişti.	26	17
	Pozitif düşünme alışkanlığı kazandım.	18	12
	Hayatımda kendime bir hedef belirlemeyi öğrendim.	15	10
	Kitap okuma alışkanlığı kazandım.	10	6
	Kendime daha çok değer verdim.	8	5
	TOPLAM	142	92
DGM Faaliyetlerinin Katılımcıların Dinî Gelişimine Katkı Sağlama Durumu	Evet	148	95
	Hayır	7	5
	TOPLAM	155	100
DGM Faaliyetlerinin Katılımcıların Dinî Gelişimine Katkısı	Dinî bilgilerimde artış oldu.	39	26
	Maneviyatımın arttığını hissettim.	38	25
	İbadetlerimi yapmaya daha çok özen gösterdim.	26	18
	Daha duyarlı bir insan olmaya başladım.	20	14
	Dinî daha iyi anladım.	14	9
	Dinî daha çok sevmeye başladım.	10	7
	Hepsi	1	1
	TOPLAM	148	95

Katılımcılardan DGM'deki dinî eğitimlerin ve etkinliklerin yeterliliği konusundaki görüşler de alınmıştır. Genel olarak, her bir maddenin “Çok yeterli” veya “yeterli” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde genel memnuniyet oranı yaklaşık %80 civarındadır. Katılımcıların toplamda %85'i konuların ilgi çekiciliği olduğunu ve öğretim süreçlerini yeterli bulduğunu belirtmiştir. “İçeriğin Zenginliği” konusunda bu oran %84; “Teorik Boyut” ve “Pratik Boyut”ta %78; “Eğitim Sayısı”nda %77 ve “Materyal Çeşitliliği”nde %70'tir. “Kısmen yeterli” ve “yetersiz” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %13 ile en yetersiz görülen alanın “Materyal Çeşitliliği” olduğu belirlenmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 Dinî İçerikli Eğitim ve Faaliyetlerin Yeterliliği

	Diyanet Gençlik Merkezinde gerçekleştirilen dinî içerikli eğitimler/faaliyetler yeterli mi?									
	Çok Yeterli		Yeterli		Kararsız		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitimlerin Sayısı	37	24	83	53	17	11	14	9	4	3
Konuların İlgi Çekiciliği	54	35	78	50	11	7	9	6	3	2
İçeriğe Dair Öğretim Süreçleri	49	32	84	53	12	8	6	4	4	3
Teorik Boyutu	41	26	79	52	19	12	10	6	6	4
Pratik Boyutu	55	35	64	43	24	15	7	4	5	3
İçeriğin Zenginliği	56	36	74	48	16	10	5	3	4	3
Materyal Çeşitliliği	43	28	66	42	26	17	12	8	8	5

Maddelerin parametrik ve non-parametrik oluşları dikkat alınarak yapılan farklılık analizlerinde sadece Anova Testi sonuçları “Eğitimlerin Sayısı” ve “Teorik Boyut” maddelerine yönelik katılımcı kanaatinin gençlik merkezleri bakımından anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılaştığını göstermektedir. “Eğitimlerin Sayısı” maddesinde yapılan Tukey HSD testi, farklılığın kaynağının Bağcılar Müftülüğü DGM olduğunu göstermektedir. Bu merkezin ortalaması ($X=2,90$); Aynalı Çeşme Camii DGM ($X=4,44$), Başakşehir Müftülüğü DGM ($X=4,12$) ve “diğer” DGM’lerin ($X=4,60$) ortalamalarından daha düşüktür. “Teorik Boyut” maddesinde farklılığın kaynağı, Sarıyer Müftülüğü DGM’dir. Bu merkezin ortalaması ($X=3,49$); Aynalı Çeşme Camii DGM ($X=4,40$) ve Başakşehir Müftülüğü DGM’nin ($X=4,27$) ortalamasından anlamlı derecede daha düşüktür. Yaş değişkeni dikkate alınarak yapılan farklılık analizinde ise “Teorik Boyut” maddesinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Tukey HSD testine göre farklılığın kaynağı, 7-10 yaş grubudur. Bu yaş grubunun ortalaması ($X=3,08$), 15-18 yaş ($X=4,08$) ve 19 yaş ve üstü ($X=4,00$) grubun ortalamasından daha düşüktür. İlgili test sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9 *Dinî İçerikli Eğitim ve Faaliyetlerin Yeterliliği ve DGM ANOVA Testi Sonuçları*

Madde	Değişken	N	X	ss	sd	F	p
Eğitimlerin Sayısı	(1)	6	3,66	0,516	9	3,45	,00
	(2)	14	4,00	0,784	145		
	(3)	5	4,00	1,225			
	(4)	37	3,78	0,947			
	(5)*	20	4,40	0,754			
	(6)*	10	2,90	1,37			
	(7)*	33	4,12	0,781	154		
	(8)	6	3,33	0,817			
	(9)	19	3,47	1,02			
	(10)*	5	4,60	0,548			
	Toplam	155	3,87	0,965			
Teorik Boyut	(1)	6	3,33	0,817	9	3,05	,00
	(2)	14	3,93	0,997	145		
	(3)	5	3,60	1,342			
	(4)*	37	3,49	1,304			
	(5)*	20	4,40	0,503			
	(6)	10	3,40	1,174			
	(7)*	33	4,27	0,574	154		
	(8)	6	3,50	0,837			
	(9)	19	3,95	0,78			
	(10)	5	4,60	0,548			
	Toplam	155	3,90	0,995			

(1) Hacı Talip İdris Kahraman Erkek Kur'an Kursu DGM, (2) Hasan Zeyneb Camii DGM, (3) Veysel Karani Camii Kur'an Kursu DGM, (4) Sarıyer Müftülüğü DGM, (5) Aynalı Çeşme Camii DGM, (6) Bağcılar Müftülüğü DGM, (7) Başkaşehir Müftülüğü DGM, (8) Cihangir Camii DGM, (9) Beşir Ağa Medresesi DGM, (10) Diğer

Tablo 10 *Dinî İçerikli Eğitim ve Faaliyetlerin Yeterliliği ve Yaş ANOVA Testi Sonuçları*

Madde	Değişken	N	X	ss	sd	F	p
Teorik Boyut	7-10 Yaş*	12	3,08	1,24011	3	3,58	0,01
	11-14 Yaş	44	3,82	1,04041			
	15-18 Yaş*	36	4,08	0,99642			
	19 Yaş ve Üstü*	63	4,00	0,84242	151		
	Toplam	155	3,90	0,99462	154		

Katılımcılara din eğitimini destekleyici faaliyetlerin yeterliliği konusundaki görüşleri de sorulmuş ve sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir. Bu tabloya göre “Sportif Faaliyetlerin Sayısı ve Niteliği” konusunda memnuniyetin daha düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların %29’u sportif faaliyetlerin sayısını, %26’sı ise niteliğini “yetersiz” olarak değerlendirmiştir. Bu durum, sosyal ve sportif faaliyetlere yönelik beklentilerin önceliklendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Sosyal ve sportif faaliyetlerde yapılacak iyileştirmelerin katılımcıların memnuniyetine olumlu yansıyacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, özellikle DİB’in farklı kurumlarla imzaladığı iş birliği protokolleri yeniden gözden geçirilebilir. Bu bağlamda DGM’lere maddi kaynak tahsisi konusunda da gerekli adımların atılması önemlidir.

Tablo 11 *Din Eğitimini Destekleyici Faaliyetlerin Yeterliliği*

	Diyanet Gençlik Merkezinde gerçekleştirilen din eğitimini destekleyici faaliyetlerin yeterliliğini değerlendiriniz.									
	Çok Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Atölyelerin Sayısı (Mutfak Atölyesi, Sanat Atölyesi vs.)	34	22	63	41	25	16	19	12	14	9
Atölyelerin Niteliği	39	25	70	45	26	17	12	8	8	5
Kitap Okuma Gruplarının Sayısı	23	15	58	37	41	27	16	10	17	11
Kitap Okuma Gruplarının Niteliği	30	19	61	39	36	24	13	8	15	10
Sanatsal ve Kültürel Faaliyetlerin Sayısı	38	24	64	42	25	16	20	13	8	5
Sanatsal ve Kültürel Faaliyetlerin Niteliği	48	31	63	41	21	13	17	11	6	4
Sportif Faaliyetlerin Sayısı	32	21	39	26	38	24	21	13	25	16
Sportif Faaliyetlerin Niteliği	34	22	43	28	37	24	17	11	24	15

İlgili maddelere yönelik kanaatin gençlik merkezleri bakımından farklılaşma durumunun tespiti için yapılan Anova Testi bazı maddelerde (“Atölyelerin Niteliği”, “Sportif Faaliyetlerin Sayısı”, “Sportif Faaliyetlerin Niteliği” ve “Sanatsal ve Kültürel Faaliyetlerin Sayısı”) anlamlı bir farka ($p<0.05$) işaret etmektedir (bk. Tablo 12). “Atölyelerin Niteliği” maddesinde yapılan Tukey HSD testi, farklılığın kaynağının Başakşehir Müftülüğü DGM olduğunu göstermektedir. Bu merkezin ortalaması ($X=4,30$), Hacı Talip İdris Kahraman Erkek Kur’an Kursu DGM ($X=2,80$) ve Hasan Zeyneb Camii DGM’den ($X=3,07$) anlamlı derecede yüksektir. “Sportif Faaliyetlerin Sayısı” maddesinde farklılığın kaynağı, Beşir Ağa Medresesi DGM’dir. Bu merkezin ortalaması ($X=2,00$); Hacı Talip İdris Kahraman Erkek Kur’an Kursu DGM ($X=4,00$), Hasan Zeyneb Camii DGM ($X=3,71$), Sarıyer Müftülüğü DGM ($X=3,43$) ve Aynalı Çeşme Camii DGM’den ($X=3,95$) anlamlı derecede düşüktür. “Sportif Faaliyetlerin Niteliği” maddesinde farklılığın kaynağı, Beşir Ağa Medresesi DGM’dir. Bu merkezin ortalaması ($X=2,26$); Hasan Zeyneb Camii DGM ($X=3,71$), Sarıyer Müftülüğü DGM ($X=3,49$) ve Aynalı Çeşme Camii DGM’den ($X= 4,10$) anlamlı derecede düşüktür. “Sanatsal ve Kültürel Faaliyetlerin Sayısı” maddesinde yapılan Tukey HSD testine göre farklılığı kaynağı tespit edilememiştir. Ortalama değerlere bakıldığında bu farklılığın kaynağının diğer DGM’ler ($X=4,60$) ve Bağcılar Müftülüğü DGM ($X=2,70$) olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 12 Din Eğitimi Destekleyici Faaliyetlerin Yeterliliği ve DGM ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Değişken	N	X	ss	sd	F	p
Atölyelerin Niteliği	(1)*	6	2,83	1,169	9	3,05	,00
	(2)*	14	3,07	1,207	145		
	(3)	5	3,60	0,894			
	(4)	37	3,60	1,117			
	(5)	20	3,90	1,294			
	(6)	10	3,40	0,966			
	(7)*	33	4,30	0,81	154		
	(8)	6	3,83	1,169			
	(9)	19	3,90	0,567			
	(10)	5	4,60	0,548			
Toplam	155	3,77	1,072				
Sanatsal ve Kültürel Faaliyetlerin Sayısı	(1)	6	3,17	0,983	9	2,11	0,03
	(2)	14	3,57	1,453	145		
	(3)	5	3,40	0,894			
	(4)	37	3,78	1,205			
	(5)	20	3,90	0,852			
	(6)	10	2,70	1,16			
	(7)	33	4,97	0,951	154		
	(8)	6	3,17	1,169			
	(9)	19	3,42	1,17			
	(10)	5	4,60	0,548			
Toplam	155	3,67	1,135				
Sportif Faaliyetlerin Sayısı	(1)*	6	4,00	0,632	9	3,74	,00
	(2)*	14	3,71	1,437	145		
	(3)	5	3,40	1,342			
	(4)*	37	3,43	1,281			
	(5)*	20	3,95	1,191			
	(6)	10	2,70	1,337			
	(7)	33	3,00	1,275	154		
	(8)	6	3,33	0,817			
	(9)*	19	2,00	1,106			
	(10)	5	2,80	1,789			
Toplam	155	3,21	1,352				
Sportif Faaliyetlerin Niteliği	(1)	6	4,00	0,632	9	3,29	,00
	(2)*	14	3,71	1,437	145		
	(3)	5	3,60	1,517			
	(4)*	37	3,49	1,261			
	(5)*	20	4,10	1,119			
	(6)	10	2,70	1,494			
	(7)	33	3,06	1,273	154		
	(8)	6	3,50	0,837			
	(9)*	19	2,26	1,147			
	(10)	5	2,80	1,789			
Toplam	155	2,83	1,344				

(1) Hacı Talip İdris Kahraman Erkek Kur'an Kursu DGM, (2) Hasan Zeyneb Camii DGM, (3) Veysel Karani Camii Kur'an Kursu DGM, (4) Sarıyer Müftülüğü DGM, (5) Aynalı Çeşme Camii DGM, (6) Bağcılar Müftülüğü DGM, (7) Başkaşehir Müftülüğü DGM, (8) Cihangir Camii DGM, (9) Beşir Ağa Medresesi DGM, (10) Diğer

Cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yapılan Independent Samples t Testi “Sportif Faaliyetlerin Sayısı” ve “Sportif Faaliyetlerin Niteliği” maddelerinde anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) olduğunu göstermiştir (bk. Tablo 13). Verilere bakıldığında erkeklerin ilgili maddelerde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 13 *Din Eğitimi Destekleyici Faaliyetlerin Yeterliliği ve Cinsiyet Independent Samples t Testi Sonuçları*

Madde	Değişken	N	X	ss	t Testi		
					t	sd	p
Sportif Faaliyetlerin Sayısı	Kadın	102	2,9	1,31937	4,34	113,75	,00
	Erkek	53	3,8	1,20984			
Sportif Faaliyetlerin Niteliği	Kadın	102	3,0	1,30843	4,57	114,53	,00
	Erkek	53	3,9	1,19049			

Yaş değişkeni dikkate alınarak yapılan farklılık analizinde “Atölyelerin Niteliği”, “Sportif Faaliyetlerin Sayısı” ve “Sportif Faaliyetlerin Niteliği” maddelerinde anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) tespit edilmiştir (bk. Tablo 14). “Atölyelerin Niteliği” maddesinde yapılan Tukey HSD testi, farklılığın kaynağının 15-18 yaş grubu olduğunu göstermektedir. Bu yaş grubunun ortalaması ($X=4,17$), 7-10 yaş ($X=3,17$) ve 11-14 yaş ($X=3,45$) grubunun ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. “Sportif Faaliyetlerin Sayısı” maddesinde farklılığın kaynağı, 19 yaş ve üstü grubudur. Bu yaş grubunun ortalaması ($X=2,76$), 15-18 yaş ($X=3,58$) grubundan daha düşüktür. “Sportif Faaliyetlerin Niteliği” maddesinde ise farklılığın kaynağı, 19 yaş ve üstü grubudur. Bu yaş grubunun ortalaması ($X=2,86$), 15-18 yaş ($X=3,72$) grubundan daha düşüktür.

Tablo 14 *Din Eğitimi Destekleyici Faaliyetlerin Yeterliliği ve Yaş ANOVA Testi Sonuçları*

Madde	Değişken	N	X	ss	sd	F	p
Atölyelerin Niteliği	7-10 Yaş*	12	3,17	1,1934	3	4,75	,00
	11-14 Yaş*	44	3,45	1,0881			
	15-18 Yaş*	36	4,17	1,1588			
	19 Yaş ve Üstü	63	3,89	0,8819			
	Toplam	155	3,77	1,0724	154		
Sportif Faaliyetlerin Sayısı	7-10 Yaş	12	3,75	0,9653	3	4,38	,00
	11-14 Yaş	44	3,39	1,243			
	15-18 Yaş*	36	3,58	1,2734			
	19 Yaş ve Üstü*	63	2,76	1,4223			
	Toplam	155	3,21	1,3518	154		
Sportif Faaliyetlerin Niteliği	7-10 Yaş	12	3,83	1,0299	3	4,52	,00
	11-14 Yaş	44	3,43	1,2464			
	15-18 Yaş*	36	3,72	1,2331			
	19 Yaş ve Üstü*	63	2,86	1,4126			
	Toplam	155	3,30	1,3444	154		

Ölçme aracında ayrıca katılımcılardan öğretmenleri değerlendirmeleri istenmiş ve maddeler “çok yeterli” ve “yeterli” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, “Öğretici/Eğitmenlerin Mesleki Yeterliliği”nde oran %94; “Öğretici/Eğitmenlerin Gençlerle İletişimi”nde %93 ve “Öğretici/Eğitmen Sayısı”nda %87 şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgu, Gül (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğrencilerin, “Gençlik Merkezi sorumlularından memnun kaldım” ifadesine %91’i “Evet”, %2’si “Hayır” ve %8’i “Kısmen” yanıtı vermiş; veliler ise “Gençlik Merkezi personelinden memnunum” ifadesine %87’si “Evet”, %12’si “Kısmen” ve %2’si “Hayır” demiştir.⁵² Ayrıca, DGM’deki gençlerle olan iletişim konusunda Diyanet gençlik koordinatörlerinin görüşlerini inceleyen bir çalışmada, koordinatörler gençlerle kuracakları iletişimin etkinliğini artırmak için maddi kaynak gerektiğine, donanımlı personelin gençlerle kurduğu birebir ilişkilere ve farklı düşüncelere sahip daha fazla gence ulaşabilmek için okul merkezli çalışmalar yapılmalara ağırlık verilmesi gerektiğine işaret etmişlerdir.”⁵³ Bu ifadelerin, araştırma

52 Gül, “Diyanet Gençlik Merkezlerinde Yürütülen Değerler Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi”, 554-556.

53 Kübra Kamer Ekici, “Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Uygulanan Gençliğe Değer Projesinin Din Eğitimi Kapsamında Değerlendirilmesi”, *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 17 (Haziran 2022), 49.

kapsamında yapılan gözlemlerde DGM sorumlularından elde edilen bilgilerle örtüştüğü söylenebilir. Zira kurumda çalışan personelin gençlerle iletişim süreçlerine önem verdiği ve bu konuda yapılması gerekenler için çözüm arayışında olduğu görülmüştür. Diğer gençlik merkezlerini inceleyen çalışmalara bakıldığında personelin veya eğitmenlerin gençlerle iletişimi, Gediz'in (2012) çalışmasında %71,3 oranla yeterli veya çok yeterli bulunmuş, Özkan'ın (2016) araştırmasında %76 oranında memnuniyet belirtilmiş ve Demirci'nin (2019) çalışmasında ise “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir.⁵⁴ Farklı kurumlar tarafından gençlere yönelik yürütülen faaliyetlerle ilgili bu çalışmaların verileriyle karşılaştırıldığında, DGM'lere ve burada görev yapan eğitmenlerle ilgili personele yönelik memnuniyetin daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların DGM'deki öğretici/eğitmenlere dair değerlendirmeleri Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15 DGM'deki Öğretici/Eğitmenlerin Yeterliliği

	Diyanet Gençlik Merkezi'ndeki öğretici/eğitmenleri değerlendiriniz.									
	Çok Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretici/Eğitmen Sayısı	79	50	57	37	12	8	4	3	3	2
Öğretici/Eğitmenlerin Gençlerle İletişimi	110	71	34	22	7	4	3	2	1	1
Öğretici/Eğitmenlerin Mesleki Yeterliliği	103	66	43	28	6	4	2	1	1	1

Gençlerle iletişim konusundaki bulgular genel olarak olumlu bir izlenim taşımakla birlikte, saha ziyaretleri sırasında elde edilen gözlemler, kurs yöneticilerinden edinilen bilgiler ve dokümanların analizi, DGM bünyesinde personel seçimi ve görevlendirilmesine ilişkin geliştirilmesi gereken bazı hususlar olduğunu göstermektedir. Saha araştırmasında DGM bünyesindeki personellerin bir kısmının görevini mecburi olarak yaptığı, personeller arasındaki görev dağılımının nitelik ve yeterliliğe göre yapılmadığı, ekip içerisindeki iş yükünün adil bir şekilde dağıtılmadığı gözlenmiştir. Gece'nin (2024) çalışmasında da bu noktaya dair verilerin yer alması konunun üzerinde durulmasını gerekli kılmaktadır. İlgili çalışmada “Bu görev alanını isteyerek mi seçtiniz?” sorusu sorulmuş, 24 katılımcıdan 17'si “İsteyerek”, 7'si “Zorunluluk” yanıtı vermiştir.⁵⁵ “Görev alanınıza yönelik tutumunuzu olumlu-olumsuz yönde etkileyen hususlar nelerdir?” sorusunda 11 katılımcı olumlu, 17 katılımcı olumsuz hususlar

54 Gediz, *Batı Akdeniz Bölgesi Gençlik Merkezleri Analizi*, 108; Özkan, *Gençlik Merkezlerindeki Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi*, 27.

55 Gece, *Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, 50.

üzerine değerlendirmede bulunmuştur.⁵⁶ Katılımcılardan olumlu değerlendirmede bulunanlar gençlerin yüksek yaşam enerjisi ve ulaşılan gençlerin akademik, sosyal ve dinî alanda kendilerini geliştirmiş bireyler haline gelmelerini gözleme gibi etkenleri vurgularken; olumsuz değerlendirmede bulunanlar ise kurum amirlerinin faaliyetlere bilinçsizce müdahalede bulunması, prosedür ve evrak yoğunluğu, iş yükünün adil bir şekilde dağıtılmaması, birimden gerekli desteğin alınmaması ve gençlerin faaliyetlere olan ilgisizliği gibi hususları dile getirmiştir.⁵⁷ Koordinatörlük bünyesindeki personelin kendi aralarındaki iletişim ve iş birliği konusunda ise katılımcılardan 11'i yeterli, 13'ü ise yetersiz şekilde görüş bildirmiştir.⁵⁸

DGM personelinin çoğunluğu Başkanlık bünyesinde aslen İmam-Hatip ya da Kur'an kursu öğreticisi olarak görev yapmaktadır. Personeller asli görevleriyle eş zamanlı olarak gençlik çalışmalarını yürütmeleri zaman ve enerji yönetiminde onları zorladığı gözlemlenmiştir. Bir diğer sorun ise destek personelinin yetersizliğidir. Saha ziyaretlerinde lavabo temizliği, merkezi açma-kapama ve ikram servisi gibi konularda sıkıntılar yaşandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca inşaat ve tadilat konularında da yeterli desteğin sağlanamadığı görülmektedir. Bu üç konu, 2021 yılında gerçekleştirilen Gençlik Merkezleri Çalıştayı'nda "Finansal Problemler" ve "DGM Donanımı" başlıkları altında tartışılmış; ancak somut bir çözüm üretilememiştir.⁵⁹ Saha ziyaretinde elde edilen veriler ile Gece'nin (2024) çalışmasında yer alan iki soruya verilen cevapların birbirini teyid ettiği söylenebilir. Bu kapsamda öncelikle "Kendi kurumunuzdan kaynaklanan sorunlar var mı, varsa nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların tamamı kendi kurumundan kaynaklanan sorunların var olduğunu ifade etmiş ve birden fazla sorunu dile getirmiştir. Katılımcıların 19'u yeterli desteği göremediği, 10'u personel sayısının yetersizliği, 8'i çalışma saatlerinin net olmaması, 7'si personellerin özverili çalışmaması, 6'sı asli bir kadronun olmaması, 5'i süpervizörün olmaması, 4'ü gençlik merkezi eksikliği ve kurumsallaşmanın tamamlanmaması, 2'si faaliyet tanıtımlarının yetersizliğini kurumdan kaynaklanan sorunlar olarak ifade etmiştir.⁶⁰ İkinci olarak, "Yapılan faaliyetleri daha etkili hale getirmek için kendi kurumunuzdan beklentileriniz nelerdir?" sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılar bu soruya da birden fazla cevap vermiştir. Katılımcıların 10'u maddi imkanların artırılması, 8'i personel niteliklerinin artırılması, 7'si kadro sorunun çözülmesi, 6'sı personel sayısının artırılması, 5'i gençlik çalışmalarına destek olunması ve ekipteki personellerinin aynı özveri ile çalışması, 3'ü faaliyetlerin tanıtımının güçlendirilmesi, esnek mesai saatlerinin düzenlenmesi ve üslerinden takdir ve taltif görme, 1'i birim personellerinin belli aralıklarla değiştirilmesi ve faaliyetlerin içeriğinin zenginleştirilmesi şeklinde beklentisini dile getirmiştir.⁶¹

56 Gece, *Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, 52

57 Gece, *Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, 53-55.

58 Gece, *Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, 65-66.

59 DİBDHGM, *Din Hizmetleri Raporu 2021*, 190-191.

60 Gece, *Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, 75.

61 Gece, *Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, 101.

Buraya kadar elde edilen bulgulara genel olarak değerlendirildiğinde araştırma sonuçları, katılımcıların yaklaşık olarak %87'sinin genel olarak DGM'den, %80'inin dinî içerikli eğitim ve faaliyetlerden, %60'ının ise din eğitimi destekleyici sosyal ve sportif faaliyetlerden memnun olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer çalışmalarda, gençlik merkezlerindeki faaliyetlere dair memnuniyet düzeyi Gediz (2012) ve Karagöz'ün (2023) araştırmasında “yeterli”, Demirci'nin (2019) çalışmasında ise “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir. Özkan (2016) ve Yıldız'ın (2019) çalışmasında genel memnuniyet hakkında bir bilgi verilmemiştir.⁶² Dinî içerikli eğitim ve faaliyetlerin yeterliliği açısından “Kısmen yeterli” ve “yetersiz” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, %13 oranla en yetersiz alanın “Materyal Çeşitliliği” olduğu gözlemlenmiştir. Gül'ün (2023) çalışmasında velilerin “Gençlik Merkezi'ndeki araç gereçleri (masa tenisi, dart, akıl oyunları vs.) yeterli buluyorum.” ifadesine %60'ın “Evet”, %32'nin “Kısmen” ve %9'un “Hayır” yanıtı vermesi, bu noktada iyileştirme gereksinimini desteklemektedir. Din eğitimi destekleyici faaliyetlerin yeterliği bakımından Gül (2023), bu araştırma verileriyle uyumlu olarak velilerde %49 oranında memnuniyet tespit etmiştir.⁶³

Sonuç

Diyanet Gençlik Merkezi (DGM) etkinliklerine katılan gençlerin beklentilerini ve memnuniyet düzeylerini araştıran bu çalışmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir: DGM'nin belirli bir yaş sınırı olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ilkokul çağındaki çocuklar da DGM faaliyetlerinden faydalanabilmektedir. Bununla birlikte genelde DGM'lerde tüm yaş gruplarına ve hem kız hem de erkek öğrencilere yönelik etkinliklerin bir arada sunulmadığı tespit edilmiştir ki bu da hizmet standartları açısından bir eksikliğe işaret etmektedir. Yapılan inceleme ve gözlemlerde Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından DGM'lere yönelik herhangi bir mevzuatın oluşturulmadığı ve bu merkezlerin müftülükler tarafından yönetildiği belirlenmiştir. Bu durum, DGM sorumlularının faaliyet takvimi, bütçe ve personel yönetimi gibi konularda zorluklar yaşamasına yol açmaktadır. DİB, kendi personelini gençlik çalışmalarında görevlendirmektedir. Ancak bu durumun gençlik çalışmalarının verimliliğini azalttığı görülmektedir. Bazı müftülüklerin gençlik çalışmalarına yeterince özen göstermemesi, DGM'lerin gereksinimlerinin karşılanamamasına yol açmaktadır. Ayrıca, DGM'lerin tanıtımının ve faaliyetlerinin duyurusunun yetersiz olduğu, sosyal medya yönetimi desteğine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. DGM faaliyetlerinin duyurulmasında yakın çevre ve akran etkileşiminin önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, DGM'lerin daha geniş bir kitleye ulaşabilmesi ve gençlerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmesi için çeşitli stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmaya katılanların çoğu DGM hizmetlerinden memnun olup, dinî eğitimlerdeki memnuniyetin sosyal faaliyetlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Gençler, DGM'de bulunmanın kendilerini iyi

62 Gediz, *Batı Akdeniz Bölgesi Gençlik Merkezleri Analizi*, 142; Karagöz, *Kayseri Gençlik Merkezi*, 78; Demirci, *Gençlik Merkezi Hizmetlerinin Algısı*, 88-89.

63 Gül, “*Diyanet Gençlik Merkezlerinde Yürütülen Değerler Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi*”, 556.

hissettiğini, bu merkezleri diğer gençlere tavsiye ettiklerini ve DGM'leri tanınmanın hayatlarına olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyalleşme süreçleri ve dinî bilgilerin eksikliğini gidermeye yönelik motivasyonlarının, DGM'lerdeki etkinliklere katılımlarında belirleyici bir rol oynadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın ele aldığı alt problemlerinden birincisi, katılımcıların DGM'de verilen dinî eğitimleri nasıl değerlendirdikleridir. Araştırma bulguları, dinî içerikli eğitim ve faaliyetlerden memnuniyet düzeyinin yüksek (yaklaşık olarak %80) olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi, DGM'de yürütülen sosyal faaliyetlerin katılımcılar tarafından nasıl değerlendirildiğiyle ilişkilidir. Veriler, katılımcıların bu faaliyetlerden memnuniyet düzeylerinin (yaklaşık olarak %60) dinî içerikli faaliyetlere kıyasla nispeten düşük kaldığını ortaya koymuştur. Araştırmanın üçüncü alt problemi ise DGM'deki öğreticilerin/eğitmenlerin/personellerin iletişimlerinin ve mesleki yeterliliğinin katılımcılar tarafından nasıl değerlendirildiğiyle ilişkilidir. Araştırma verileri, gençlerin büyük çoğunluğunun (%94) öğreticilerin/eğitmenlerin mesleki yeterliliğini “çok yeterli” veya “yeterli” şeklinde değerlendirdiğini göstermiştir. Araştırmacının dördüncü alt problemi ise DGM'lerin, katılımcıların dinî ve kişisel gelişimlerine katkısıyla ilişkilidir. Veriler dinî gelişime katkı noktasında katılımcıların %95, kişisel gelişime katkı noktasında ise %93 oranında olumlu kanaat belirttiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın beşinci alt problemi ise DGM'lerde gerçekleştirilen faaliyetlere dair memnuniyet düzeylerinde cinsiyet, yaş ve gençlik merkezi gibi değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığıyla ilişkilidir. Bulgular her üç değişkenin de bazı maddelerde farklılaşmaya neden olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre Diyanet Gençlik Merkezleri, farklı yaş gruplarına hitap eden dinî ve sosyal faaliyetleriyle gençlerin gelişimine katkı sağlamakta ve gençler genel olarak bu merkezlerde sunulan hizmetlerden memnuniyet duymaktadır. Bununla birlikte, bu merkezlerde sunulan sosyal faaliyetlerin etkinliği dinî içerikli eğitimlere kıyasla daha yetersiz kalmakta; mevzuat eksikliği, yönetim zorlukları, tanıtım yetersizliği ve bazı müftülüklerin ilgisizliği gibi etkenler bu merkezlerdeki faaliyetlerin verimliliğini düşürmektedir.

Öneri

Diyanet Gençlik Merkezi (DGM) etkinliklerine katılan gençlerin beklentileri ve memnuniyet düzeyleri üzerine gerçekleştirdiğimiz araştırmanın bulguları ışığında şu öneriler dile getirilebilir:

- “Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığı” bünyesinde “Gençlik Çalışmaları Birimi” adında yeni bir alt birim kurulması faydalı olacaktır. Bu sayede, etkinliklerin planlanması, program içeriğinin hazırlanması, gerekli malzemelerin geliştirilmesi ve dağıtılması gibi konularda daha sistematik çalışmalar yapılabilecektir.
- “Gençlik Çalışmaları Birimi” kurulduğunda yıllık faaliyet ve eğitim programları için uzman akademisyenlerden oluşan bir danışma kurulu oluşturulabilir. Bu kurul,

farklı yaş gruplarına yönelik ayrı faaliyet takvimleri düzenleyerek 11-14 yaş, 15-18 yaş, 18-25 yaş ve mezun gençler için özel programlar geliştirebilir.

- DİB, mevzuatı içinde “gençlik” kavramının sınırlarını net bir şekilde belirleyebilir.
- Personellere yönelik hizmet içi eğitimlerin içeriği de zenginleştirilerek gencin muhatabı olan personellerin mesleki gelişimine katkı sunulabilir.
- DGM sorumluları ve il ile ilçe gençlik koordinatörleri, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın mevcut personelinden görevlendirilmek yerine bağımsız kadro tahsisi ile istihdam edilebilir.
- İl gençlik koordinatörlüğü, ilçe gençlik koordinatörlüğü, Diyanet Gençlik Merkezi sorumlusu ve manevi danışmanlık pozisyonları için istihdam edilmek üzere toplamda 4 yeni kadro açılabilir.
- Göreve alınacak adaylar, DHBT sınavı puanına ek olarak eğitim, deneyim, yetenek ve niteliklerine göre mülakatla değerlendirilebilir.
- Eğitici personel istihdamında Din Eğitimi, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik, Sivil Toplum Kuruluşları Yönetimi ile Aile Danışmanlığı ve Rehberlik gibi alanlarda lisansüstü eğitimi almış kişilerin tercih edilmesi öncelenebilir.
- Gençlik çalışmalarında deneyim sahibi STK’larla iş birliği yapılarak tecrübe paylaşımı sağlanabilir.
- DGM’lerdeki faaliyetlerin duyurulmasıyla ilişkili eksiklerin giderilmesi noktasında tanıtım ve dijital iletişim stratejilerini güçlendirecek çalışmalar yapılabilir. Bu faaliyetlerde Türkiye Diyanet Vakfı tarafından burs verilen ve ilgili alanlarda eğitim alan üniversite öğrencilerinden destek alınabilir.
- DGM’lerin faaliyet takvimlerinin ve içeriklerinin, gençlerin ilgisini çekebilecek ve katılımı teşvik edebilecek şekilde çeşitlendirilmesi gençlerin DGM’lerden daha fazla fayda sağlamalarına ve bu merkezlerin toplumsal etkisinin güçlenmesine yardımcı olabilir.
- DGM’lerin gençlerin geri bildirimlerini dikkate alarak programlarını güncellemeleri, sosyal ve sportif faaliyetlere daha fazla alan açmaları sağlanabilir. Bunlara ek olarak liderlik, takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilebilir.

Kaynakça

- Albayrak, Bünyamin (ed.). *Cami Görevlilerinden Örnek Projeler*. İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı, 1. Basım, 2020.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 4. Basım, 2021.
- Büyüköztürk, Şener. *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest, Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Demirci, Ahmet Bilal. *Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Gençlik Merkezi Hizmetlerinin Algısı: Kocaeli ve Sakarya Örneği*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. *2022 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2023. Erişim 12 Aralık 2023. <https://stratejigelistirme.diyamet.gov.tr/Documents/2022%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. *2023 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2023. Erişim 7 Nisan 2024. <https://stratejigelistirme.diyamet.gov.tr/Documents/2023%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- DİB, “Diyanet Gençlik Merkezleri Listesi”. Erişim 15 Ocak 2025. https://webdosyasp.diyamet.gov.tr/muftuluk/UserFiles/ankara/Ilceler/etimesgut/UserFiles/Files/DI%CC%87YA-NET%20GENC%CC%A7LI%CC%87K%20MERKEZLERI%20LI%CC%87STESI%CC%87_5f782bad-cb49-44be-a510-99be3b7d9cd2.pdf
- DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2011*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2012. Erişim 4 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/2011%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf>
- DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2012*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2013. Erişim 4 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/2012%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf>
- DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2013*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014. Erişim 4 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/2013%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf>
- DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2014*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2015. Erişim 5 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/2014%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf>
- DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2015*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık, 2016. Erişim 5 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/2015%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf>
- DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2016*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık, 2017. Erişim 5 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/2016%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf>
- DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2017*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2019. Erişim 5 Aralık 2023. <https://>

dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/2017%20D%C4%B0N%20H%C4%B0ZMETLER%C4%B0%20RAPORU.pdf

DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2018*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2019. Erişim 6 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/2018%20D%C4%B0N%20H%C4%B0ZMETLER%C4%B0%20RAPORU.pdf>

DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2019*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2019. Erişim 7 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/ResimKitapligi/2019%20Din%20Hizmetleri%20Raporu14102020.pdf>

DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2020*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2020. Erişim 10 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/2020%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf>

DİBDHGM, Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Din Hizmetleri Raporu 2021*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2022. Erişim 12 Aralık 2023. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/ResimKitapligi/2021%20Din%20Hizmetleri%20Raporu%20kboyut.pdf>

DİBKGHK, Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun. Türkiye: Diyanet İşleri Başkanlığı, 1965. Erişim 21 Mart 2025. [https://hukukmusavirligi.diyamet.gov.tr/Documents/633%20\(703%20%C3%B6ncesi\).pdf](https://hukukmusavirligi.diyamet.gov.tr/Documents/633%20(703%20%C3%B6ncesi).pdf)

DİBGENÇÇYN, Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Çalışmaları Yönergesi. Türkiye: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018. Erişim 5 Ekim 2023. <https://hukukmusavirligi.diyamet.gov.tr/Documents/Diyamet%20%C4%B0%20C5%9Fleri%20Ba%20C5%9Fkanl%C4%B1%20C4%9F%20C4%B1%20Gen%20C3%A7lik%20C3%87al%C4%B1%20C5%9Fmalar%C4%B1%20Y%C3%B6nergesi.pdf>

DİBİM, Diyanet İşleri Başkanlığı İstanbul Müftülüğü. *İstanbul Diyanet Gençlik 2022 Yılı Faaliyet Raporu*. İstanbul, 2022.

Ekici, Kübra Kamer. “Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Uygulanan Gençliğe Değer Projesinin Din Eğitimi Kapsamında Değerlendirilmesi”, *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 17 (Haziran 2022), 38-60.

Gece, Senanur. *Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Koordinatörlüğü Çalışmalarının Görevli Personel Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Geniz, Süleyman. *Kamu Hizmeti Olarak Rekreasyon Etkinlikleri Kapsamında Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlükleri Batı Akdeniz Bölgesi Gençlik Merkezleri Analizi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012.

George, Darren - Mallery, Paul. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update*. Boston: Pearson, 2010.

Gül, Ali. “Diyanet Gençlik Merkezlerinde Yürütülen Değerler Eğitimi Çalışmalarının Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Diyanet İşleri Başkanlığı Personeli Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi”. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (Eylül 2023), 543-583.

- Karagöz, Ali. *Gençlik Merkezi Faaliyetlerine Katılan Bireylerin Beklenti ve Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi: Kayseri İli Örneği*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012.
- Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. *Gençlik Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel, 2023.
- METK, Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmî Gazete 14574 (24 Haziran 1973). Erişim 19 Mart 2024. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Özkan, Mehmet. *Gençlik Merkezlerinde Yapılan Faaliyetlere Katılan Bireylerin Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Yıldız, Metin. *Belediyelere Ait Gençlik Merkezlerinde Etkinliklere Katılan Bireylerin Serbest Zaman Doyum Düzeyleri, Memnuniyet ve Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi*. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Yüksel, Zeynep. “Gençlerin Dindarlık Algılarının Oluşmasında ve Din Eğitiminde Duyuşsal Düzey”. *Gençlik ve Din*. ed. Banu Güreer. 25-43. İstanbul: Kriter, 2022.

Doğu Medreselerinde İlmî ve Sosyal Hayat Üzerine Bir Durum Çalışması*

Abdullah Adıgüzel¹, İshak Tekin²

Öz

Medrese, yüzyıllar boyunca İslam coğrafyasında temel eğitim kurumlarından biri olmuştur. İslam'ın ilk dönemlerinde cami merkezli yürütülen eğitim, zamanla müstakil ve kapalı bir yapı kazanarak medreselerde devam etmiştir. Selçuklular döneminde başlayan bu gelenek, Osmanlı'da sistemli bir yapıya dönüşmüş, Cumhuriyet döneminde ise Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile resmi olarak kapatılmıştır. Ancak kapatılmış olsalar da günümüze kadar fiili olarak varlığını devam ettiren medreseler olagelmıştır. Söz konusu Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde bulunan medreseler, tarihsel bir gerçeklik olmanın ötesinde, günümüz Türkiye'sinde sosyal ve eğitimsel bir gerçeklik olarak gönüllülük esasına dayalı faaliyetlerine devam etmektedir. Bu çalışma, medrese eğitiminin günümüz Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki sosyal ve eğitimsel gerçekliğini incelemekte, bölgedeki medreselerin kurumsal yapısını, idari işleyişini, eğitimcilerini, müfredatını, ders öğretim tekniklerini, öğretim süresini ve toplumla ilişkilerini paydaşların gözünden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, katılımcıların konuya ilişkin görüş ve deneyimlerini tespit edebilmek için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiş; veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmış ve nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma sonucunda, medreselerde verilen eğitime yönelik güçlü bir talebin devam ettiği, bu eğitimin toplumun bir kesimi tarafından değerli bulunduğu ve katılımcıların medrese ortamını avantajlı bir deneyim olarak saydığı gibi görüşlerin var olduğu görülmüştür.

* Bu çalışma, 2023 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulan "Geleneksel anlayışı sürdüren medreselerde ilmi ve sosyal hayat (Siirt ve Ağrı örneği)" adlı yüksek lisans tezinden oluşturulmuş olup; çalışmada, örneklem alanında yer alan medreselerde eğitim sürecine dahil olan katılımcılardan elde edilen veriler kullanılmıştır.

1 Sorumlu Yazar: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, adiguzellabduallah@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9553-8844

2 Yazar: Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, ishaktekin05@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3850-5691

Anahtar Kelimeler

Eğitim, Din Eğitimi, Medrese, Müfredat, Program

A Case Study on Educational and Social Life in Eastern Madrasas

Abstract

The madrasah has been one of the main educational institutions in Islamic geography for centuries. Education, which was mosque-centered in the early periods of Islam, gained an independent and closed structure in time and continued in madrasas. This tradition, which started in the Seljuk period, transformed into a systematic structure in the Ottoman Empire and was officially closed down with the Law on Tevhid-i Tedrisat in the Republican period. However, even though they were closed down, there have always been madrasas that have continued their de facto existence until today. Beyond being a historical reality, madrasas in the Eastern and Southeastern regions in question continue their activities on a voluntary basis as a social and educational reality in today's Turkey. This study examines the social and educational reality of madrasa education in today's Eastern and Southeastern Anatolia regions, and aims to evaluate the institutional structure, administrative functioning, educators, curriculum, teaching techniques, teaching time, and relations with society from the perspective of stakeholders. The study was conducted using the case study method, one of the qualitative research designs, in order to determine the views and experiences of the participants on the subject; the data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis, one of the qualitative data analysis techniques. At the end of the study, it was observed that there is a strong demand for the education provided in madrasas, that this education is considered valuable by a segment of the society, and that the participants consider the madrasah environment as an advantageous experience.

Key words

Education, Religious Education, Madrasa, Curriculum, Program

دراسة حالة عن الحياة العلمية والاجتماعية في المدارس الشرقية

الملخص

كانت المدرسة إحدى المؤسسات التعليمية الرئيسية في الجغرافيا الإسلامية لعدة قرون. وقد استمر التعليم المتمحور حول المسجد في الفترات الأولى من الإسلام في المدارس الدينية من خلال اكتساب هيكل مستقل ومغلق مع مرور الوقت. وقد تحول هذا التقليد الذي بدأ في

“Tوحيد الفترة السلجوقية إلى بنية نظامية في الفترة العثمانية وتم إغلاقها رسميًا مع قانون ”توحيد المدارس“ في الفترة الجمهورية. ومع ذلك، على الرغم من إغلاقها، إلا أن هناك مدارس دينية استمرت في الوجود الفعلي حتى اليوم. وإلى جانب كونها واقعا تاريخيا، تواصل المدارس الدينية في المناطق الشرقية والجنوبية الشرقية أنشطتها على أساس تطوعي كواقع اجتماعي وتعليمي في تركيا اليوم. وتبحث هذه الدراسة في الواقع الاجتماعي والتربوي لتعليم المدارس الدينية في مناطق شرق وجنوب شرق الأناضول اليوم، وتهدف إلى تقييم الهيكل المؤسسي والأداء الإداري والمعلمين والمناهج الدراسية وتقنيات التدريس ووقت التدريس والعلاقات مع المجتمع من وجهة نظر أصحاب المصلحة. وقد أجريت الدراسة باستخدام أسلوب دراسة الحالة، وهو أحد تصاميم البحوث النوعية، من أجل تحديد آراء وخبرات المشاركين في هذا الموضوع، وتم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلات شبه المنظمة وتحليلها بأسلوب تحليل المضمون، وهو أحد أساليب تحليل البيانات النوعية. وفي نهاية الدراسة، لوحظ في نهاية الدراسة أن هناك طلبًا قويًا على التعليم المقدم في المدارس الدينية، وأن هذا التعليم يعتبر ذا قيمة لدى شريحة من المجتمع، وأن المشاركين يعتبرون بيئة المدرسة الدينية تجربة مفيدة.

الكلمات المفتاحية

التعليم، التعليم الديني، المدرسة، المناهج، البرنامج

Giriş

İslam eğitim tarihinde medreseler, teşekkül ettiği IX. yüzyıldan itibaren İslam kültür mirasını nesillerden nesillere aktarma hususunda önemli sorumluluklar üstlenmiştir. Fakat XVI. yüzyılda Batı’da ortaya çıkan bilimsel ve kültürel değişimler özellikle Osmanlı medreseleri için bir kırılma noktası olarak değerlendirilebilir. Zira XVII. yüzyıldan sonra Osmanlı medreselerinin modernleşme sürecine uyum sağlayamaması ve kendini yenileyememesi, modern eğitim kurumlarının öne çıkmasına neden olmuştur. Bilhassa Osmanlının gerileme döneminde gerçekleştirilen medrese ıslah faaliyetlerinin sonuçsuz kalması bu kurumların öğrenci sayılarının hayli azalması neticesini ortaya çıkarmıştır. Dönemin eğitim sisteminin çıktıları değerlendirildiğinde iki farklı zihniyet ve anlama biçimine sahip insan profilinin ortaya çıktığı aşikardır.

Aynı toplumun üyesi olan ancak birbiriyle çatışan iki farklı anlayışın ortadan kaldırılması ve dönemin ihtiyaçlarına ve gerekliliklerine cevap verebilecek kurumların

yaygınlaştırılması düşüncesi Cumhuriyeti kuran iradeyi medreseleri kapatmaya sevk etmiştir. Bu karara karşı olarak Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde bulunan bazı medreseler, gizli ve daha sınırlı sayıda öğrenciyle, Kur'an Kursu kimliği altında varlığını sürdürerek günümüze kadar var olabilmişlerdir.

Buldukları yerlerdeki halk tarafından da destek alan bu medreseler hâlen aktif bir şekilde eğitim faaliyetlerine devam etmektedirler. Örneğin 1870 yılında Şeyh Fethullah el-Verkanî tarafından Bitlis'te kurulmuş olan Ohin Medresesi, bu konuda müstesna örneklerden biridir.³ Diğer bir örnek Beyder Medresesi ise 2006 yılında Anadolu bölgesinde bulunan Batman ilinde, Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde kadrolu olarak çalışan birkaç imamın öncülüğünde kurulmuştur.⁴ Hakkâri ilindeki Mele Nezir medresesi ise bölgedeki halk tarafından maddi ve manevi destek alarak Seyda Mele Muhammed Nezir tarafından 1996 yılında kurulmuştur.⁵ Siirt ilinde 2006 yılında kurulan Gözpinar Medresesi ise, halkın talebine, müderrislerin ilimlerini aktarma ve geleneği yaşatma arzusuna binaen ortaya çıkmıştır.⁶

Bu medreselerin üstlendikleri işlevler göz önünde bulundurulduğunda öğrencide yetkinliği ve ilmi faaliyetlerin devamını amaçladıkları söylenebilir. Bununla birlikte söz konusu amaçları yerine getirirken, modern ilimlerden ve gelişmelerden yeterince haberdar olunmaması, eğitim süresinin uzunluğu ve bilgiyi ölçmedeki yetersizlikler gibi birtakım problemlerle karşılaşıldığı da ilgili çalışmalarda görülmektedir.⁷

Medreseler ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise genellikle bir medresenin ele alınıp, o medresenin eğitim öğretim faaliyetleri ve tarihsel çerçevesinden bahsedildiği görülmektedir. Örneğin Mehmet Aydın'ın yapmış olduğu "Bir Eğitim Kurumu Olarak Ohin Medresesi"⁸ İslam Musayev'in yapmış olduğu "Doğu Medreselerinde Eğitim: Hakkâri Mele Nezir Medresesi Örneği"⁹ Abdurrahman Ocak'ın yapmış olduğu "Günümüz Şırnak Medreselerinde Arap Dili Eğitimi"¹⁰ Bu çalışmalar arasında yer almaktadır.

İlgili literatürde medreselerle ilgili yapılan çalışmalarda medrese kurumunun eğitimsel yönüne, sosyal ortam ilişkilerine aynı zamanda günümüzdeki amaçları ile

3 Mehmet Aydın, *Bir Eğitim Kurumu Olarak Ohin Medresesi* (Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011), 17.

4 Übeydullah Pilatin, *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Faaliyet Gösteren Geleneksel Eğitim Kurumları (Medreseler) Üzerine Bir Araştırma (Batman, Diyarbakır ve Siirt Örneği)* (Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011), 61.

5 İslam Musayev, "Doğu Medreselerinde Eğitim: Hakkâri Mele Nezir Medresesi Örneği", *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/2 (23 Aralık 2018), 244.

6 Pilatin, *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Faaliyet Gösteren Geleneksel Eğitim Kurumları (Medreseler) Üzerine Bir Araştırma (Batman, Diyarbakır ve Siirt Örneği)*, 105.

7 Harun Çağlayan, "Medreseler Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler", *Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi* 6/11 (Nisan 2014), 178.

8 Aydın, *Bir Eğitim Kurumu Olarak Ohin Medresesi*.

9 Musayev, "Doğu Medreselerinde Eğitim".

10 Abdurrahman Ocak, *Günümüz Şırnak Medreselerinde Arap Dili Eğitimi* (Şırnak: Şırnak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020).

zihniyetini sorgulamaya dair birtakım çalışmalar olsa da konuya ilişkin yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir.¹¹ Bu boşluktan yola çıkarak çalışmada Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki bazı medreselerin kurumsal yapılanması, idari organları, eğitimcileri, müfredatları, ders öğretim teknikleri, öğretim süreleri ve toplum ile ilişkilerini hocalar ve öğrenciden gözünden incelemeyi ve mevcut durumu farklı boyutlarıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Medrese kültürünün günümüzdeki amaç ve uygulamalarının bilinmesi; burada sunulan eğitim hizmetlerinin kamuoyunca şeffaf bir şekilde anlaşılmasına ve geçmişten tevarüs eden birikimin ilmi çevrelerce objektif bir zeminde değerlendirilebilmesine imkân sunması bakımından önemlidir. Bu kapsamda incelenmesi amaçlanan bu hususların farklı çalışmalarda sınırlı şekilde ele alınmış olması araştırmanın literatürdeki boşluğa sağlayacağı katkı açısından önemlidir. Zira yürütülen bu araştırmanın, bir eğitim geleneğinin geçirdiği dönüşümün anlaşılması noktasında eğitim tarihi; eğitim ve toplum ilişkilerinin anlaşılması noktasında eğitim sosyolojisi; söz konusu kurumlarda benimsenen amaç, yönetim tarzı ve organizasyonun ortaya konulması noktasında eğitim felsefesi literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir.

Sonuç olarak burada zikredilen hususların, araştırmanın konusunu oluşturan medrese kurumunun, hali hazırda ifade etmiş olduğu anlamlarını ortaya çıkarma, bununla birlikte muhtevasını tanımlama açısından alana katkı sağlaması beklenmiştir.

Araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir: “Doğu-Güneydoğu Medreselerinde yürütülen eğitim süreçleri ve mevcut eğitim programları hoca ve öğrenciler perspektifiyle nasıl bir görünüm arz etmektedir.”

Bu temel problemlerden yola çıkarak çalışmada şu alt sorulara cevap aranacaktır:

- Doğu ve Güneydoğu medreselerinde kurumsal işleyiş ve süreçler nasıl şekillenmektedir?
- Medreselerin yetiştirmek istediği insan tipi (uzak hedefleri) nedir?
- Medreselerde eğitim süreçlerinde giderler nasıl finanse edilmektedir?
- Medreselere eğitimciler ve öğrencilerin seçilme kriterleri nelerdir?
- Medreselerde hangi müfredatlar izlenmekte ve hangi eserler okutulmaktadır?
- Medreselerde hangi öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmekte ve hangi öğretim yöntemlerinden yararlanılmaktadır?
- Medreseler varlık alanı buldukları toplumla nasıl bir etkileşim gerçekleştirmektedir?

11 Davut Işıkdogan, “Güneydoğu Medreselerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri: Mardin Örneği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 53/2 (2012), 43-84.

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Doğu ve Güneydoğu Bölgesinde yer alan medreseleri inceleyen ve söz konusu medreseleri farklı boyutlarla ele alan bu çalışma, nitel araştırma metodolojisine uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; olayların ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir.¹² Diğer yandan nitel araştırma sahip olduğu esnek yapı dolayısıyla araştırmanın tasarlanmasında ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamaktadır.¹³

Çalışma nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan durum çalışması deseniyle medreselerin günümüzdeki konumunu betimsel bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu yöntem sayesinde güncel bir durum ya da birden fazla durum hakkında, çoklu bilgi kaynakları arasında yer alan; mülakatlar, dokümanlar ve gözlemler gibi detaylı ve derinlemesine bilgi sağlayacak araçlarla veri toplamak mümkün olmaktadır.¹⁴ Bu yöntem; veri elde etme hususunda sağladığı imkanların yanı sıra analiz edilen verilerin, yazım aşamasında genellikle durum temalarından ziyade betimsel ve bütüncül olması söz konusu olduğundan dolayı tercih edilmiştir.¹⁵

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Bu yöntemle birlikte araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bizi dizi ölçütü karşılayan tüm durumlar çalışılmaktadır.¹⁶ Araştırmada Doğu-Güneydoğu bölgesinde yer alan medreselerin seçilmesinde onların aktif olarak faaliyet göstermeleri ve kurumsal bir işleyişe sahip olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda görüşme talebini kabul eden 3 medrese örneklem alanı olarak seçilmiştir. Bu medreseler ise Siirt ilinde yer alan Tillo Erkek Kur'an Kursu, Memduhiye Kur'an Kursu ve Ağrı ilinde bulunan İmam Buhari Yatılı Erkek Kur'an Kursu'dur.

Araştırmanın çalışma grubu, söz konusu medreselerdeki hocalar ve öğrenciler olmak üzere iki farklı paydaş şeklinde belirlenmiştir. Bunlardan ilki medreselerde görevli hocalardır. İkinci grubu ise bu medresede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. İncelediğimiz bu kurumlar özelinde görev yapan ve mezun olmuş olanlardan kendileriyle görüşme talebine olumlu yanıt veren hocalar ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler, çalışmaya eklenmiştir.

12 Hasan Şimşek- Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021), 39.

13 Zeki Karataş, "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri", *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 1/1 (Ocak 2015), 66.

14 John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, çev. Mesut Bütün- Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018), 99.

15 Corrine Glesne, *Nitel Araştırma Giriş*, çev. Ali Ersoy- Pelin Yalçınoğlu (Ankara: Anı Yayıncılık, 2015), 30.

16 Şimşek- Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 120.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde ilk olarak mevcut konuyla ilişkili literatür taranmıştır. Ayrıca saha verilerinin toplanması amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemiyle araştırma problemine ilişkin katılımcıların fikirlerine doğal süreçte, açıklayıcı ve net bir biçimde ulaşmak amaçlanmıştır. Bu sayede katılımcıların fikirleri, değerleri, ilgileri ve deneyimleri doğrultusunda cevap verme imkânı bulmuşlardır.¹⁷ Bu doğrultuda literatür tarama işi ve gerekli okumalardan sonra hoca ve öğrenci görüşme formları hazırlanmış olup yarı yapılandırılmış sorular kullanılmıştır.¹⁸

Araştırmada katılımcılara yöneltilecek sorulara ilişkin, ilgili literatürden benzer çalışmalardan hareketle bir soru listesi hazırlanmıştır. Daha sonra bu soru listesi hakkında danışman hocayla görüşülmüş ve konuyla ilgili çalışmalar yapan alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Gelen öneriler doğrultusunda taslak form nihai forma dönüştürülmüş ve pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamasından sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır. Araştırma süresince gerçekleştirilen görüşmeler gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan alınan izinle kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlar sonrasında yazıya geçirilerek analiz edilmiştir. Araştırma süresince görüşülen hocalar "H", öğrenciler "Ö" olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubundaki katılımcılardan edilen ses kayıtları Word formatında metne aktarılmıştır. Metne aktarılan ses kayıtlarının analizinde ise nitel veri analizi tekniklerinden "İçerik Analiz" kullanılmıştır.

İçerik analizinde takip edilen birtakım aşamalar bulunmaktadır. Bunlar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodlar ile temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.¹⁹ Bu tekniğe göre veriler, belirlenen temalara göre düzenlenmekte sonrasında yorumlanmaktadır. Yapılan görüşmelerden konuyla ilgili katılımcıların ifadelerinden alıntılara da sık sık yer verilmektedir. Bu teknikte amaç, araştırma neticesinde bulguları düzenli ve yorumlanmış olarak okuyucuya hazır hale getirmektir. Katılımcı görüşlerine çok sık yer verilmesinin nedeni ise söz konusu medrese kurumundaki katılımcıların kendilerini anlamlandırma ve açıklama biçimlerinin kendi ifadeleri üzerinden yansıtılmak istenmesidir.

Kodlama sürecinde, kodlama türlerinden biri olan "daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama" kullanılmıştır.²⁰ Temalandırma yapılırken de Murat Çelik'in "Osmanlı Medreseleri ve Avrupa Üniversiteleri" isimli eserinin içerik kurgusundan istifade edilmiştir.²¹

17 Glesne, *Nitel Araştırmaya Giriş*, 141.

18 Şimşek-Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 119.

19 Şimşek-Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 228.

20 Şimşek-Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 230.

21 Murat Çelik, *Osmanlı Medreseleri ve Avrupa Üniversiteleri (1450-1600)* (İstanbul: Küre Yayınları, 2021).

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla etkileşim süresini arttırmak için katılımcıların sayıları göz önünde bulundurulmuştur. Bunun beraberinde görüşmeler esnasında kurumun fiziki ve sosyal ortamını anlamaya yönelik gözlemler yapılmak suretiyle veri çeşitlemesi yoluna gidilmiş, toplanan verilerin birbirlerini teyit edici, destekleyici bir biçimde sunulması için çalışılmıştır. Ayrıca varılan temel sonuçlar katılımcılarla paylaşılarak doğru ve yansız bir betimleme yapılmıştır. Son olarak ulaşılan sonuçlara ilişkin açıklamalarının olup olmadığını tespit etmek amacıyla danışman hoca ve jüri hocalarının görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular

Genel Çerçeve

Araştırma kapsamında örneklem alanında yer alan, Siirt ilindeki “Tillo Erkek Kuran Kursu”, “Memduhiye Kuran Kursu” ve Doğu Anadolu bölgesinde Ağrı ilinde bulunan “İmam Buhari Yatılı Erkek Kuran Kursu” adlı medreselerde eğitim sürecine dahil katılımcılardan elde edilen veriler belirlenen temalara uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

Kurucular

Medreseler, geleneksel medrese-vakıf ilişkisine benzer şekilde bir vakıf desteği çerçevesinde belirli kişiler tarafından kurularak faaliyetlerini sürdürürler²². Osmanlı Devleti’nde de pek çok alanda yürütülen hizmetlerin yerine getirilmesinde vakıflar önemli bir işlev görmüştür.²³ Osmanlı coğrafyasının genelinde vakıflardan medreselere sarf edilen vakıf gelirlerinin meblağı oldukça önemli miktardadır. Siirt ilinde yer alan “Tillo Erkek Kuran Kursu” ve “Memduhiye Kuran Kursu” adı altında faaliyetini yürüten Tillo medreseleri, tarihi kurucuları olan Molla Burhaneddin Mücahidi ve Molla Bedrettin Sancar’a dayanmaktadır. Ağrı ilinde yer alan “İmam Buhari Yatılı Erkek Kuran Kursu” ise Molla Musa Demir’e dayanmaktadır. Bu medreselerin, köklü bir geçmişe sahip oldukları ve bugüne kadar sürdürdükleri gelenekleri ve işleyiş biçimleri bulunmaktadır. Osmanlı medreselerinde de ön planda olan unsur genellikle medresenin kendisi değil, müderrisin kendisi ve onun okuttuğu kitaplardır. Müderris, medresenin yönetim ve eğitim süreçlerinden sorumluydu. Ayrıca, müderrisin ilmi birikimi, dünya görüşü ve kişisel tercihleri, medresede okutulacak kitapların belirlenmesinde belirli ölçüde etkili olabiliyordu²⁴. Söz konusu medreseler için de Ören, şunu ifade etmektedir:

22 Kasım Kocaman, “Osmanlı Medrese Sistemini Etkileyen Faktörler”, *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi* 2/3 (2017), 402.

23 Kasım Kocaman- Şeref Göküş, “Evliya Çelebi’nin Osmanlı Coğrafyasındaki Medreselerle İlgili İzlenimleri”, *Hitit İlahiyat Dergisi* 23/1 (2024), 381.

24 Kocaman, “Osmanlı Medrese Sistemini Etkileyen Faktörler”, 420.

“Bu kapsamda medreselerde hoca, kurumun kendisi demektir. Medreseler için en önemli olgu, bizzat medresenin kendisi olan baş müderris yani büyük Seydadır.”²⁵

Kurumsal Yapılanma ve Yönetim

Medrese geleneğinde bir baş müderris ve ders okutan müderrisler yer almaktaydı. Günümüzdeki Doğu medreselerine bakıldığında yapılanma aynı olmasa da benzer nitelikte ama farklı isimde kurulduğu görülebilir. Özellikle medreselerin kendilerini var kılmak istedikleri yasal zemin dikkate alındığında günümüz doğu medreselerinin varlıklarını Kur'an Kursu kimliği adı altında sürdürdükleri söylenebilir. Ayrıca varlıklarını yasal hâle getirmek için vakıf ve dernek bünyesinde faaliyetlerini yürüten bazı medreseler de bulunmaktadır.

Medrese içi yönetiminden, denetiminden aynı zamanda güvenlik ve günlük işlerinden sorumlu olanlar o medresenin Seydalarıdır. Yönetim işleri müderrisler tarafından yürütülmektedir. Öğrencilerin ve personelin idaresinden de Seydalar sorumludur. Seydalar bu işlerde dilerlerse müderrisleri ve öğrencilerin arasından seçtiği “Mir” adı verilen amirleri yardımcı olarak tayin edebilirler. Aynı zamanda medresenin inşasında destekte bulunan kurucular da yönetimde fikir alışverişinde bulunulmak üzere yer almaktadırlar. Fakat dışarıdan medreseye dair bir yönetim ve denetim mekanizması mevcut değildir. Şunu da belirtmek gerekir ki medrese Seydalarının mensubu olmuş oldukları dini gruplardan ziyaretler söz konusudur. Bu ziyaretler esnasında medresedeki problemler ve genel işleyişe dair bilgi alışverişi olabilmektedir. Bunun beraberinde cami cemaatinden ve toplumdaki bazı fertlerin birtakım hususlarda öğrencileri uyarma ve Seydalarla iletişime geçmesi, medresede eğitim gören öğrencilerin ailelerinin ziyaretlerde bulunup, ziyaretlerinde medresenin genel durumunu gözlemlemesi gibi hususlar medresedeki görevlilerin bir otokontrol içerisinde hareket etmesini sağlayabilir. Dolayısıyla söz konusu kurumlarda doğal bir denetim işlevinin mevcut olduğu söylenebilir. Seydaların kendi medreselerinde eğitim işlerinde tam bağımsız olduklarını söylemek de mümkündür.

Medresenin Kur'an Kursu kimliği olduğundan, Kur'an Kursu müdürü de bulunmaktadır. Burada çalışan müderrisler arasında Diyanet İşleri Başkanlığı personeli olup Kur'an Kursu Öğreticiliği, İmam-hatip ve müezzin-kayyımlık gibi görevleri olanlar da bulunmaktadır.

Medresede yönetim ve denetim mekanizması hakkında H1 kodlu katılımcı, “Bizim medreselerimizde hukuki bir gereklilik olarak resmi yönetmeliğimiz bulunmaktadır. Bunun yanında bir de medremizin kendi yönetmeliği bulunmaktadır. Tahmin ettiğim kadarıyla %99'u resmi yani müdürü, belletmenleri vardır. Bir de medresenin hususi sahipleri vardır. Onlar tarafından idare edilir. Yani resmîyetten uzak olmamakla beraber kurucu sahipler de söz hakkına sahiptir.” ifadesi Doğu ve Güneydoğu bölgesinde

25 Mehmet Furkan Ören, *Türkiye'ye Dini Bilginin Üretimi Medrese ve İlahiyatlar* (İstanbul: DEM Yayınları, 2020), 160.

mevcut medreseler hakkında genel bir bilgi sunmaktadır. Örneğin H2 kodlu katılımcı: “İdare ve yönetim kısmında baş müderris vardır. Bir de diğer hocalar vardır. Yani kadrolu hocalarımız vardır. Bu şekilde devam eder. İdaresi ise Diyanet’in yardımıyla ondan sonra hayırseverlerin yardımıyla olmaktadır.” şeklindeki ifadeleri ile H1’i destekler niteliktedir. Burada değinilen kadrolu hocalar ise Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Kur’an Kursu hocası statüsünde atanmış kimselerdir. İnceleme konusu edilen medreseler ile söz konusu bölgedeki diğer medreselerde yönetim ve organizasyon hususunda benzerlik söz konusudur.

Katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde, idari yapı ve organizasyonun mevcut yasal zemine ayak uydurmak için bir gereklilik olarak sonradan ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun beraberinde medrese içi bir denetim mekanizması söz konusuysen medrese dışı bir denetimin resmîyette söz konusu olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak medreselerin yönetim ve denetim mekanizması, resmî ve gayri resmî unsurların bir arada bulunduğu karma bir yapı sergilemektedir. Resmî düzeyde, Kur’an Kursu statüsü altında faaliyet gösteren medreselerde müdür, belletmen ve Diyanet personeli gibi aktörler yer almakta; gayri resmî düzeyde ise Seyda, müderris, Mir ve cami cemaatinin oluşturduğu geleneksel yapı etkin olmaktadır. Eğitim ve disiplin süreçlerinde Seyda ve müderrisler belirleyici olurken, Mirler öğrenci yönetiminde ara kademe olarak görev almaktadır. Dış denetim mekanizmasının resmîyette yer almaması, cami cemaati, öğrencilerin aileleri ve dini grupların sağladığı dolaylı kontrol ile dengelenmektedir. Medreselerin, geleneksel yapıyı koruyarak resmî düzenlemelere uyum sağlama çabası, eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini ve toplumsal kabulünü temin eden bir model ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, Doğu medreseleri tarihsel mirasını korurken, mevcut hukuki ve toplumsal şartlarla uyum içinde bir yapılanma geliştirmiştir.

Öğrencilerin Eğitim Motivasyonları

Eğitim öğretim kurumlarının yapı taşını oluşturan öğrencilerin, onların arzu ettikleri eğitime katılmaları noktasında taşıdıkları amaç ve motivasyonlar önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin belirtilen hedeflere ulaşması eğitim ortamının seçimiyle yakından ilişkilidir. Zira söz konusu medreselere yönelim sebeplerinde de bu husus karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencileri medreselerde öğrenim görmeye yönelten hususların ortaya konulması, onların bu kurumlara yönelme sebeplerinin anlaşılmasına katkı sunabilir. Bu doğrultuda katılımcılara hangi amaçla medreseye geldikleri yönünde sorulan soruya Ö2, “İlim irfan öğrenmek, Kur’an ezberlemek, Kur’an’la amel etmektir.” şeklinde belirtmiş, benzer şekilde Ö3, “Medreseye gelmemdeki amaç öncelikle Kur’an-ı Kerim’in diline hâkim olmak, bu çerçevede Kur’an ve sünneti daha doğru anlamaktır.” cümleleriyle bu görüşü desteklemiştir. Belirtilen fikirlerin yanı sıra Arap dili öğrenme gayesini taşıyan diğer bir katılımcı Ö1 ise şu ifadeleri paylaşmıştır: “Amacımız ilim tahsil etmek, gramer eğitimini almak ve bu gramer eğitimi ile diğer ilim dallarında kökleşmeye çalışmak.”

Verilen katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere; medreseye gelen öğrencilerin, Kuran-ı Kerimi öğrenmek, klasik usulde eğitim almak ve bu belirtilen ilim dallarında ihtisas sahibi olma gibi hedefleri olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan edinilen bulgulara göre amaç noktasında ortak payda bulunmakla beraber, daha önceki mezunlar kendileri için birer örnek, birer idol olabilmektedir.

Yine aynı soru içerisinde katılımcılara bulunmuş oldukları medreseden mezun olduktan sonra ne iş yapmak istedikleri sorulmuştur. Bu doğrultuda medreselerde öğrenim gören katılımcılardan mezun olduktan sonra medresede görev almak isteyenler de bulunmaktadır. Konuyla ilgili Ö2: “Allah nasip ederse inşallah aynı buradaki eğitim ile ders vermeyi düşünüyorum.” ifadelerini paylaşmış, diğer bir katılımcı Ö3: “Müdürris olmak istiyorum” cümlesiyle benzer şekilde bu görüşü desteklemiştir.

Medrese haricinde resmi kanallardan eğitimini sürdürmeyi isteyen Ö6: “Bu çerçevede dini ilimler üzerinde lisans, yüksek lisans ve doktora ile devam etmek.”, Ö5: “Devlet kadrolarından bir kadroda çalışıp aynı zamanda ilerlemeyi düşünüyorum.” şeklinde cümlelerini dile getirip, kamu kurumlarında mezuniyet sonrası istihdam edildikten sonra eğitimini sürdürmek istediğini belirtmiştir.

Katılımcıların cevaplar değerlendirildiğinde; medreselerde eğitim alan öğrencilerin, eğitim hayatlarından sonra klasik usulde eğitim verme gayesi olduğu gibi resmi kanallarda da iş bulma ve devlet okullarında eğitimlerini sürdürme isteği olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, medrese öğrencilerinin modern eğitim kurumlarıyla olan ilişkisini inceleyen çalışmalarla da örtüşmektedir.²⁶

Ayrıca mezun olan müc'azların büyük bir kısmı, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı imam-hatiplik veya Kur'an kursu öğreticiliği gibi görevlerde yer almakta ve buldukları bölgelerde gönüllü ya da fahri olarak klasik medrese yöntemiyle ders vermeye devam etmektedir. Diğer bir grup ise Diyanet'e bağlı ihtisas merkezlerinde eğitimlerine devam ederek vaizlik ve müftülük gibi görevlere atanmakta, bazıları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev almakta, bir kısmı ise akademik kariyeri tercih ederek üniversitelerde öğretim üyesi olmaktadır. Benzer şekilde Memduhoğlu tarafından yapılan çalışma da medrese mezunlarının akademik ve mesleki kariyerlerinde çoğunlukla din eğitimi alanında ilerlediklerini ortaya koymaktadır.²⁷

Daha önce bu medreselerden mezun olan kişilerin büyük bir kısmının farklı medreselerde müdürrislik yaptığı, gerekli yeterliliği sağlayarak Diyanet İşleri Başkanlığında imam-hatip, müezzin-kayyım, Kur'an kursu öğreticisi olarak görev aldığı ve ilahiyat fakültelerinde öğretim üyesi olarak çalıştığı göz önünde bulundurulduğunda, bu durum araştırma bulgularını destekler nitelikte değerlendirilebilir.

26 Fikret Gedikli (ed.), *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler* (Muş: Muş Alparslan Üniversitesi, 2013), 1/453.

27 Gedikli, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler*, 1/144.

Eğitimin Finansmanı

Doğu medreselerinde, medreselerin inşası, sonraki safhalardaki ihtiyaçlar, öğrencilerin giderleri ve çalışanların maaşları bulunmuş oldukları yerlerdeki halk ve hayırseverler tarafından karşılanmaktadır. Bu yardımlar nakdi olduğu gibi gıda yardımı şeklinde de olabilmektedir. Ekonomik açıdan başka bir gelir kaynağı ise medresede okuyan çocukların velilerinden alınan bağışlardır. Katılımcıların ifadelerine göre bu bağışlar, öğrencilerin aileleri tarafından zorunluluk olmaksızın, başka bir deyişle gönüllük esasına bağlı olarak yapılmaktadır. Bununla birlikte, bazı medreselerin Kur'an kursu statüsünde olması nedeniyle müderrislerin aynı zamanda Kur'an kursu öğreticisi olarak devletten maaş alabildiği, ayrıca yardımcı hizmetlilere de devlet tarafından ödeme yapıldığı belirtilmektedir. Ancak, bu tahsisatların tüm medreseler için geçerli olup olmadığı ve hangi ölçüde sağlandığı konusu netlik kazanmaya ihtiyaç duymaktadır.

Osmanlı medreselerindeki vakıf sisteminin olmadığı Doğu ve Güneydoğu medreselerinin, ihtiyaç duyduğu en temel husus ekonomik finansmandır. Bunun nasıl sağlandığına ilişkin H1 kodlu katılımcı şu ifadeleri paylaşmıştır:

“Medreselerin şöyle bir durumu var: Kur'an kursu olarak müftülük kanalı üzerinden Diyanet'ten belli bir ödenek geliyor. Bu ödenekler bizim zaten belli başlı şeylerimize yetiyor. Ama medrese de 500 tane öğrenci bulunuyorsa gelen ödenek çok kısıtlı olmaktadır. Gelen ödenek bu pahalılıkta belki elektriği karşılar ve belki de doğalgaz. Talebelerin elbiseleri burada ücretsiz yıkıyor, elbiseleri ücretsiz ütüleniyor, ondan sonra suları elektrikleri, doğalgazı hep karşılanıyor. Bunların velilerinden herhangi bir aidat ve bir ücret hiçbir şekilde alınmıyor. Hatta zaman zaman hocamızın öğrenciler para bile dağıttığı oluyor. Bunların karşılanması da hayırsever kişiler tarafından ve tabii kendilerini çok da tanımadığımız kişiler tarafından olmaktadır.”

Konuyla ilgili olarak H2 kodlu katılımcı da “Diyanet'in yardımıyla, ondan sonra hayırseverlerin yardımıyla idare ediyoruz.” ifade ederek H1'in sözlerini destekler şekilde görüşlerini paylaşmıştır.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; medreselerin resmi olarak Kur'an kursu kimliğine sahip olmasından dolayı finansmanın kısmen Diyanet İşleri Başkanlığınca gönderilen ödenekten sağlandığı anlaşılmaktadır. Finansmanın geri kalan kısmı ise medreseye katkıda bulunmak isteyen şahıslar tarafından temin edilmektedir.

Medresede öğrenim gören öğrencilere maddi giderlerini nasıl karşıladıkları sorusuna Ö2 kodlu katılımcı “Dışarıdan insanların sponsorluğu ile ailemin bana verdiği yardımlar çerçevesinde maddi giderlerimi karşıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Medresedeki öğrencilere aileden gelen harçlıkların yanında, yönetim tarafından sağlanan burs benzeri imkanlarla da desteklenebilmektedir. Ö4 kodlu katılımcının “Maddi giderlerimiz çoğunlukla ailemizin yardımıyla oluyor. Fakat medresenin de katkısı oluyor.” sözleri yönetimin sağladığı desteklere işaret etmektedir.

Katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde, medrese öğrencilerinin ailenin desteği ve medreseden aldıkları yardımlarla geçindikleri görülmektedir.

Medresede görevli hocalar, bu görevi yerine getirirken maddi dayanağa ihtiyaç duymaktadır. Zira eğitimde aksaklığın yaşanmaması, öğretim faaliyetleri gerçekleştiren şahısların ekonomik refahıyla yakın ilişkilidir. Bu doğrultuda öğrencilerin finansmanlarının nasıl karşılandığına ilişkin soruya H5 kodlu katılımcı “Müderrisler başta bu görevi yaparken Allah rızasını gözetmekle beraber bu süreçteki ihtiyaçları da elbette karşılanmaya çalışılmaktadır. Çünkü zaten bu görevi yapmaya başladığında belli bir yaşa gelmiş oluyor, ihtiyaçlar olmuş oluyor. Eğer bir geliri yoksa Diyanetten, medrese bu duruma el atıyor yani.” sözlerini dile getirmiştir.

Benzer şekilde H6 kodlu katılımcı “Genellikle Diyanet bünyesinde Kur’an kursu öğreticisi olup buralarda görevli olan müderrisler olduğu gibi yakın camilerde imam olan yahut müezzin olan müderrisler de bulunmaktadır. Bu müderrisler Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından zaten belli bir maaş almaktadır. Geriye kalan müderrisler ise medresenin ekonomik durumu gözetilerek ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmaktadır.” şeklinde beyanda bulunmuştur.

Katılımcıların yanıtlarına göre, Doğu ve Güneydoğu medreselerinin finansmanı, büyük ölçüde halk ve hayırseverlerin katkılarıyla sağlanmakta, ancak bazı medreseler Kur’an kursu statüsünde olduğu için Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından kısıtlı bir ödenek almaktadır. Bu ödenek, özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu medreselerde yeterli olmamakta, geri kalan ihtiyaçlar ise bireysel bağışlar ve öğrencilerin ailelerinden gelen yardımlarla karşılanmaktadır. Öğrencilerin maddi giderleri aile desteği ve burs benzeri katkılarla sağlanırken, müderrisler genellikle Diyanet’ten maaş almakta, bu imkana sahip olmayanlar ise medreseler tarafından desteklenmektedir. Bu durum, medreselerin eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilirliği için ekonomik desteklerin kritik olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, medreselerin finansal yapısının gönüllü bağışlarla sınırlı kalması, daha sistemli ve sürdürülebilir bir finansman modeline ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimin Organizasyonu

Öğrenci Seçme Kriterleri

Medresede, daha önce de vurgulandığı üzere eğitime dahil olmak için birtakım şartlar bulunmaktadır. Öğrencilerin seçilme kriterlerine ilişkin ise bir komisyon oluşturulduğundan ve bu komisyonun beklenen temel nitelikleri karşılama anlamında bir mülakat yaptığı söylenebilir.

Medreseye kabul edilecek öğrencilerin seçilme kriterleri hakkında H4 kodlu katılımcı, “Biz bir talebeyi şöyle kabul ediyoruz. İlk ve ortaokulu bitirmiş olup, gelmesi lazım. İçeriden okula giden öğrenci kabul etmiyoruz. Bu yatılı medreseye yaramıyor çünkü durmadan giriş çıkış olacak. Bu ise medresenin düzenini, tahsilini kötü yönde etkiler” ifadeleri ile kabul edilecek öğrencilerde aranan temel kriterleri açıklamaktadır. Bu

temel şartlar arasında olan; ilk ve ortaokulu bitirmiş olmak, örgün eğitime dahil olmayıp açık öğretim ile eğitime devam ediyor olmak, medresede yatılı olarak kalmayı kabul etmek, bölgede yer alan diğer medreselerde de ortak şartlar arasında yer almaktadır²⁸. Bu şartların gerekçelerine inildiğinde ise; öğrenciler arasında düzeni sağlamak, öğrencinin medrese arkadaşları ile tahsilini aynı şartlar altında sürdürmesi, dışarı ile olan irtibatı azaltmak hususları karşımıza çıkmaktadır. Öne sürülen gerekçelerden yola çıkarak bir denetim mekanizmasının oluşturulmaya çalışıldığından da söz edilebilir. Buna karşın gerçekleştirilen bu tür kapalı devre bir eğitim faaliyetinin öğrencinin, medrese dışındaki dünyayı sağlıklı bir şekilde anlamasında ve gerçekçi bir yaşam biçimi geliştirmesinde olumsuzluklara neden olabileceği hususu gözden kaçmamalıdır.

Konuya ilişkin H1 kodlu katılımcı ise şu ifadeleri paylaşmıştır:

“Bizim her sene öğrenci alma durumumuz var. Bu öğrencileri alırken 3 yahut 4 kişiden müteşekkil olan bir komisyon tarafından mülakat yapılmaktadır. Kendimde o komisyon da yer almaktayım. Komisyon öğrencilerle tabi öyle çok ciddi boyutta teknik yetenekleri değil de daha çok böyle çocuğun yapısı kendini ifade etme şekli, fikirleri, hedefleri sorularak seçilmektedir. Hoca seçimini ise hocamız yapıyor. Yani müderrislerimiz hocamız tarafından seçilmektedir. Komisyondan geçen bir çocuk hocamızın belirlediği bir müderrisse teslim ediliyor”

H1 kodlu katılımcı bu ifadeleriyle; öğrencilerin eğitim öğretim sürecine dahil olma safhasını ve bu safhada görev üstlenecek hocalara ilişkin süreci açıklamaktadır.

Katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde; medreseye her sene bir öğrenci alınmasının söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Kabul sürecinde bulunan komisyonlarda daha sonraki süreçte ders verecek olan hocaların bulunması yaygın bir durumdur. Belirli şartları taşıyan öğrenciler çok aksi bir durum söz konusu olmadıkça medreseye kabul edilmektedir. Kabul gerekçelerinin temelinde ise medrese tahsilinin olumsuz etkilenmemesi ve öğrencinin arkadaşlarıyla aynı ders düzenine devamını sağlamak bulunmaktadır. Mülakattan geçer not alan öğrenci Seydanın tensipleriyle bir hocada eğitime başlamaktadır. Bu hoca, kendisine emanet edilen talebeden eğitim ve harici hususlarda da sorumludur. Ayrıca bu hoca talebenin ders, devam vb. konularda Seydadan önce başvuracağı bir mercidir.

Öğrencilerin eğitime devam etme kriterleri sorusuna H4 kodlu katılımcı şu yanıtı vermiştir:

“Şimdi medresemizde bizim edebi ve ahlaki şeyler kırmızı çizgiyi oluşturur. Bu konular da sıkıntılar olduğu zaman öğrencinin eğitimine son verebiliriz. Ama ne bileyim tembelliği olabilir, gevşekliği olabilir, biraz zaman ihtiyacı olabilir. Bu sıkıntılar ailevi veya ruhsal olabilir, bunlara da zaman tanıyoruz. Destek olup aşmaya çalışıyoruz, şayet en son yapacak bir şey kalmazsa artık ebeveynleriyle görüşerek gönderebiliyoruz, ama ahlaki yönden sıkıntı olduğu zaman çok idare etmiyoruz.”

28 Gedikli, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler*, 1/180.

Anlaşıldığı üzere sürecin devamı için ahlaki ilkelere uymak, köşe taşını teşkil etmektedir. Zira H2 kodlu katılımcı “Edep olmadığı zaman ilimden bir şey katmasını pek bekleyemeyiz” beyanında bulunarak H4’ü destekler ifadeler paylaşmış ve eğitim sürecinin devamı için bu şartların gerekliliğine vurgu yapmıştır. Medresede bu ilkeler sağlandığı vakit diğer hususlarda meydana çıkan birtakım olumsuzluklar göz ardı edilebilmekte ve eğitimin sürdürülmesi için ısrarcı olunmaktadır. Nitekim süreç içerisinde öğrenciye maddi ve manevi destekte bulunulduğunu da ifade etmişlerdir. Ayrıca ahlaki ilkeler noktasında gösterilen özen bölgede bulunan diğer medreselerde de söz konusudur.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde, Doğu medreselerinde öğrenci kabul sürecinin belirli bir disiplin içinde yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Öğrenciler, önceden belirlenmiş şartları taşıdıkları takdirde medreseye kabul edilmektedir. Bu şartlar arasında, ilk ve ortaokul eğitimini tamamlamak, yatılı kalmayı kabul etmek ve medrese içindeki eğitim düzenine uyum sağlamak bulunmaktadır. Öğrenciler, bir komisyon tarafından yapılan mülakatla seçilmekte ve kabul edilen öğrencilere, ders verecek müderrisler tarafından eğitim verilmektedir. Eğitim sürecinin devamı ise öğrencilerin ahlaki ve edebi değerlere bağlılığına büyük ölçüde bağlıdır. Ahlaki ilkeler, medrese eğitiminde “kırmızı çizgi” olarak kabul edilmekte ve bu konuda sıkıntı yaşayan öğrencilerin eğitimi sonlandırılmaktadır. Ancak, öğrencilerin ders konularında yaşadıkları zorluklar, ailevi veya ruhsal sebeplerle aşılabılır durumdaysa, onlara zaman tanınarak destek olunmaktadır. İstekli ve çaba gösteren öğrenciler, medrese tarafından desteklenmekte ve eğitim süreçleri kesintiye uğratılmamaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde sürekliliği sağlarken, öğrencilerin medrese içindeki düzeni bozmadan gelişmelerini teşvik etmektedir. Ayrıca, medrese eğitimi sırasında yaşanabilecek olumsuzluklar, genellikle aileyle iletişim kurularak çözülmekte ve gerekirse yer değişikliğiyle sonuca ulaştırılmaktadır.

Sonuç olarak, Doğu medreselerinde eğitim, sadece akademik değil, aynı zamanda ahlaki değerlere dayalı bir süreçtir. Öğrencilerin hem kişisel gelişimlerine hem de eğitiminin sürekliliğine büyük özen gösterilmektedir. Bu yapı, medrese eğitimini hem disiplinli hem de destekleyici bir şekilde sürdürmeyi amaçlamaktadır.

Eğitimci Seçme Kriterleri

Eğitimcinin temelde yer aldığı bu kurumlarda, eğitim ve öğretim sürecinde görev alacak hocaların seçilmesine ilişkin birtakım hususlar bulunmaktadır. Önemli bir noktayı teşkil eden bu hususa ilişkin H1 kodlu katılımcı, “Hocalarımız çoğunlukla bu medreseden mezun olup burada görev yapmaktadır. Tabi şimdi bu zamanda kadrolu olmasa, yani bir maaş olmasa zordur yani. Medresenin de kendi bütçesi zayıf olduğu için çoğunlukla dışarıdan kadrolu hocalar yani kursumuza yabancı olmayan kursumuzu bilen, hocamızın yanında ders okumuş kadrolu hocaları daha çok tercih ediyoruz.” ifadelerini paylaşarak, medreselerde görev alan hocalara dair genel bir bilgi aktarımında bulunmuştur. Medreselerde eğitimciler, genellikle kendi medreselerinden mezun

olduktan sonra o medresede öğretici olarak devam etmektedirler. Mezun olduktan sonra kendi medresesini kuranlar da bulunmaktadır.

H4 kodlu katılımcı “Sadece bu medresede bizim hocamızdan icazet alan kişiler burada eğitimci olabilmektedirler. Derslere dışarıdan hoca almıyoruz. Yurtdışından gelen şimdi son zamanlarda Suriye göçmeni hocalar oldu, Kuran ı Kerim dersleri için onları almaktayız. Yoksa bizim buradaki müfredat için dışarıdan bir hoca alımımız bulunmamaktadır” ifadeleri ile diğer H1’in desteklemekle beraber genellikle medreseye dışarıdan yurt içi yahut yurt dışı olsun bir hoca kabulünün olmadığını vurgulamıştır. Fakat sadece Kur’an-ı Kerim dersi için bölgede bazı medreselerde özellikle son dönemde göçen Suriyeli hocalar bulunmaktadır. Bu hocaların ise son dönemde geldikleri açıklanmaktadır.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; genellikle buldukları medrese Seydasından icazet alan hocaların ders verdiği ve dışarıdan bir alımın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu hocalar ise Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından imam-hatip, müezzin kayyım ve Kur’an kursu öğreticisi kadrolarına sahip olabilmektedir. Ayrıca daha önce de ifade edildiği üzere; bu kadrolardan birine sahip olmayanlar arasından medresenin maddi imkanlarının iyi olması ve Seydaların uygun görmesiyle eğitim süreçlerinde görev alanlar da bulunmaktadır.

Eğitim ve Öğretimin Süresi

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yer alan medreselerde eğitim ve öğretim süresi 6 seneye tekabül etmektedir. Belirtilen bu süre zarfında talebeye aktarılmak istenilen bilgiler tamamlanmaktadır. 6 seneyi geçen bir eğitim süresi de olabilmektedir. Bu konu hakkında H4: “Eğitim öğretim süresi bazen talebenin zekası biraz etkilese de çalışkan olursa bu altı seneyi buluyor. Ama birtakım sıkıntılar; hastalık olabilir ve zekasında bir şey olabilir. Bu süre yediyi ve sekizi bulabilir.” ifadelerini paylaşmıştır. Anlaşılacağı üzere engel durumlar olması halinde süreç uzayabilmektedir. Ayrıca katılımcılardan H2: “Şimdi bu talebinin tahsiline göre değişebilir. Mesela hafızlık okuyan bir talebe genellikle iki senede hafızlık yapıyor. İyi bir hafız olan 6 sene zarfında da Arapça okur toplam 8, 9 senede güzel bir hem hafız hem de iyi bir hoca olmuş olur.” yanıtını vermiştir.

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde; medresede 6 yıl eğitim söz konusu olduğu ve bu medreselerde belirtilen sürenin birtakım nedenler sonucunda uzayabildiği anlaşılmaktadır. Bu sebeplerin haricinde, medreselerde hafızlık yapmak isteyen talebenin 2 sene daha eğitiminin devam ettiği görülmektedir.

İzin ve Tatiller

Medreselerde eğitime belli zaman aralıklarında ara verilerek öğrencinin istirahat etmesi ve motivasyonunun artırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda haftada bir

gün olacak şekilde tatil günü ve hocanın tensipleriyle ay içerisinde sınırlı günlerde aile ziyaretleri söz konusu olmaktadır. Talebenin talepleri ve hocasının tensiplerine göre farklılık arz eden bu izin durumu, hoca ve talebe arasında çözülmektedir. Konuyla ilgili H1 kodlu katılımcı şu ifadeleri paylaşmıştır:

“Tatil düzeni yani Osmanlı zamanında olduğu gibi perşembe günü akşam ezanıyla tatilimiz başlar, cuma günü akşam ezanına kadar tatil devam eder. Öğrencilerimize bazı şahsi ihtiyaçlarını gidermeleri için bayram vesaire için izin veriyoruz. Ama şöyle bir ilkemizde var, biz medresemizi hiçbir zaman boşaltmıyoruz. Yani bayram dahi olsa medresemizde aşağı yukarı 50, 60 talebe bulunmaktadır. Çünkü bunun bir manevi bereketi olduğuna inanıyoruz.”

Haftalık tatilin perşembe günü akşam ezanından itibaren başlayıp cuma günü akşam ezanına kadar sürdüğü anlaşılmaktadır. H4 kodlu katılımcı da “Bizde haftalık izin bir gündür.” şeklinde beyanda bulunarak konuyla ilgili H1’i desteklemiştir. Haftalık izinden tüm talebeler faydalanabildiği gibi dini bayramlarda da bir izin söz konusudur. Buna ilişkin H3 ise, “Bizim haftalık tatilin yanı sıra genel tatillerimiz normalde 4 ayda bir 7-10 gün tatil veriyoruz. Bir de bu dini bayramlarda izin veriyoruz. Mesela bayramlarda bir hafta, bazen 10 günü bulan bir izin kullanabiliyor.” ifadeleriyle genel bir tatil düzeninin varlığına işaret etmektedir.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; medreselerde öğrenci isteklerinin olması yahut aile özlemi gibi durumların ortaya çıkması durumlarında haftalık izin dışında izinler de söz konusu olabilmektedir. Yıllık izinler dini bayramlarda verilmektedir. Bazı medreseler bu izni belirli günlerle sınırlamışken, zaman tayin etmeyip ihtiyaç doğrultusunda süre tanıyanlarda bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin izin kullanma hususunda çok talepkâr olmadıkları ve belirlenmiş izinlerle yetinmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. İzin konusu üzerinde bu kadar durulmasının sebepleri arasında ise; öğrencinin heves kaybı yaşamaması, ortamdaki çok uzak kalmaması, bildiklerini unutmaması gibi birçok etken yer almaktadır.

Medreselerde Eğitim Faaliyetleri

Müfredat ve Okutulan Eserler

Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesinde bulunan medreselerde okutulan ilimler ve okutulan ders kitapları incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu kitapların okutulma süreleri de incelenmiş olup ortaya konmuştur.

Bu minvalde soruya ilişkin H1 kodlu katılımcı şu ifadeleri paylaşmıştır:

“Bizim medresemiz de öncelikle talebe Kur’an-ı Kerim okumayı bilmiyorsa onu öğretiyoruz şayet biliyor ve eksikse düzeltiyoruz. Eğer hafızlık yapmak istiyorsa hafızlık yaptırıyoruz. Öğrencilerimizin %60-70’i hafızlık yapıyor. Bundan sonra Arapça ‘ya başlatıyoruz. Hedefimiz hafız yetiştirme gibi bir şey değildir. Ama çok şükür onu da eğitimin içinde harmanladık. İslami ilimlere başlamadan önce yani

eski temel kaynaklardan yararlanmak için Kuran'dan hadisten iyi anlamak için iyi bir klasik Arapça olması lazımdır. Bunun için alet ilimlerinden başlanıyor. Yani sarf okunuyor, nahiv okunuyor, ileriki süreçlerde meani ilimleri okunabiliyor. Dediğimiz ilimlerin hepsini okutma gibi bir durum burada söz konusu değil. Ama en çok üzerinde durduğumuz sarf mantık ve meani ilimleridir. Alet olarak bu alet ilimlerinin arasına bazen hadis, bazen fıkıh dersleri sokulabiliyor. Ufaktan da olsa başlangıç düzeyindeki talebe bir temel fıkıh dersi veriyoruz. Bu alet ilimleri bittikten sonra talebe hangi ilimde ilerlemek istiyorsa hadis, tefsir, fıkıh vs. hocasında o ilimleri okuyup kendini geliştirebiliyor.”

Anlaşılabacağı üzere her medresede başlangıçta Kur'an-ı Kerim eğitimi verilmektedir. Öğrenci isterse şayet bu eğitimi ileriyi götürüp, ilim tahsilinden önce hafızlığını da tamamlayabilmektedir. Konuya ilişkin H3 ise, “Hafızlık eğitimi ile diğer eğitim sürecinin tamamlanmasının daha verimli ve faydalı olduğu...” kanaatini ifade etmiş ve H1 kodlu katılımcıyı destekler mahiyette ifadeler paylaşmıştır.

Bunun yanı sıra medreselerde takip edilen müfredatta şu derslerin olduğu karşımıza çıkmaktadır:

Tablo 3: *Doğu ve Güneydoğu Bölgesinde Yer Alan Medreselerde Okutulan Eserler*²⁹

Sıra Kitaplar	İçeriği	Eğitim Dili	Okunma Süresi
Emsile	Sarf	Arapça-Kürtçe	2 hafta
Binâ 'u'l-Ef'âl	Sarf	Arapça-Kürtçe	1 ay
El-İzzi fi't-Tasrif	Sarf	Arapça-Kürtçe	3 ay
El-Avâmil (Cürçânî)	Nahiv	Arapça-Kürtçe	1 ay
El-Avâmil (Birgivi)	Nahiv	Arapça-Kürtçe	1 ay
Zurûf	Nahiv	Arapça-Kürtçe	2 hafta
Terkîb	Nahiv	Arapça-Kürtçe	2 hafta
Mütemmimetü'l-Ecrûmiyye	Nahiv	Arapça-Kürtçe	3 ay
Şerhu'l-Muğnî	Nahiv	Arapça-Kürtçe	8/9 ay
Sutûr	İstiare	Arapça-Kürtçe	2 hafta
Sâ'dinî	Sarf	Arapça-Kürtçe	4 ay
Hallu'l-Me'âkid	Nahiv	Arapça-Kürtçe	6 ay
Şerhu Katri'n-Nedâ	Nahiv	Arapça-Kürtçe	4/5 ay
Süyûfî	Nahiv	Arapça-Kürtçe	9 ay
Mollâ Câmî	Nahiv	Arapça-Kürtçe	9 ay

29 Oktay Bozan vd. (ed.), *Sultanlar Şehri Silvan* (Ankara: Sonçağ Akademi, 2021), 79-81.

Sıra Kitaplar	İçeriği	Eğitim Dili	Okunma Süresi
Süllem	Mantık	Arapça-Kürtçe	1 ay
Muğni't-Tullâb	Mantık	Arapça-Kürtçe	2/3 ay
Kavl-i Ahmed	Mantık	Arapça-Kürtçe	5 ay
Risâletü'l- 'Adudiyye	Vaz'	Arapça-Kürtçe	1 ay
İstiare	İstiare	Arapça-Kürtçe	2 ay
Velediyye	Münazara	Arapça-Kürtçe	2 hafta
Habiyye	Münazara	Arapça-Kürtçe	2 hafta
Abdulğafûr	Nahiv	Arapça-Kürtçe	2 ay
Şerhü'ş-Şemsiyye	Mantık	Arapça-Kürtçe	3 ay
Muhtasarı'l-Meânî	Meânî	Arapça-Kürtçe	7 ay
Tuhfetü'l-Mürîd	Akâid	Arapça-Kürtçe	5 ay
Varakât. ³⁰	Usûl	Arapça-Kürtçe	1 ay
Toplam			6.5/7 yıl

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde medreselerde takip edilen müfredatın başlangıcında kurallarına uygun bir Kur'an-ı Kerim eğitimi şart koşulduğu anlaşılmaktadır. Bu eğitimi ilerletip hafızlık yapmak isteyen öğrenciye de teşvik söz konusudur. Bununla birlikte Arapça gramer eğitimine ağırlık verilmekte, öğrencinin isteği ve hocanın uygun görmesiyle dini ilimler bağlamında tefsir, hadis, fıkıh, gibi ilimlere dair eserlerde okutulmaktadır.

Öğretim Yöntemleri

Medresede eğitim ve öğretimde uygulanan yöntemler arasında; İslami ilimler gibi ilimlerde kullanılan sözlü anlatıma dayalı birtakım yöntemler karşımıza çıkmaktadır. Öğretim yöntemlerinin neler olduğu sorusuna ilişkin H2: “Şimdi zaten bizim sistemimiz bireysel sistem olduğu için yani her hocanın belli sayıda öğrencisi vardır. Hocanın uygulayacağı yöntem şartlara göre değişebiliyor.” ifadelerini paylaşmıştır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere eğitim ve öğretimde uygulanan yöntemler öğrenci sayısı ile ilişkili aynı zamanda hocanın inisiyatifine bırakılmıştır. Medresede geleneksel usulde hâkim olan yöntemler aktif olarak uygulanmaktadır. Eğitim metotlarından ezber ve tekrar sistemin mühim bir parçasıdır. Ayrıca tartışma ve soru cevap yöntemleri de bulunmaktadır.

Medresede ezber yönteminin uygulanmasına dair bir denetim mekanizması da söz konusudur. H1 konuyla ilgili şu cümleleri kurmuştur:

30 Abdullah Gökalp, *Şark Medreseleri Ders Müfredatı* (Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 80-81.

“Öğrencinin ezberlediği metinlerle ilgili her ay sınav yapılıyor, ezberler alınıyor. Bire bir yöntemde öğrenci ezberlediği metni hocasına okusun yahut okumasın, biz çok karışmıyoruz. Hoca sadece metinden birkaç soru sorabilir yahut baştan sona tekrar da ettirebilir. Ama biz yine de ay sonunda o öğrencilerden kim hangi metni okuyup bitirmişse yazılı bir sınava tabii tutuyoruz.”

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; eğitim-öğretim bağlamında uygulanan yöntemlerinin geleneksel çizgide sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Konular takrir, soru-cevap, tartışma ve münazara gibi geleneksel yöntemlerle öğrencilere kazandırılmaktadır. Yanı sıra bire bir eğitim, bireysel tekrar, ikili tekrar/müzakere, mütalaa, ayakta gidiş-gelişlerle metin ezberi yapmak gibi yöntemler genel eğitimin bir parçası olarak günümüzde sürdürülmektedir. Ezber yönteminin uygulanışına dair; öğrenci o ay içerisinde ezberlemiş olduğu metinlerden sorumlu olarak ayda bir sınava tabi tutulmaktadır. Modern eğitim yöntemleriyle benzerlik göstermemesine karşın, bu yöntemlerin medreselerde verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarısına katkıda bulunduğu söylenebilir³¹.

Eğitimin Değerlendirilmesi ve Mezuniyet

Eğitim ve öğretimde süreç önemli olduğu kadar eğitimin değerlendirilmesi ve ölçmenin yapılması da önemlidir. Zira söz konusu sürecin verimliliği ölçme sonucunda ortaya çıkmaktadır. Medresede eğitim sürecinde o an okunan kitap bitirilip iyice anlaşıldıktan sonra diğer kitaba geçilir. Her ay düzenli olarak öğrenci okuduklarından imtihana tabi tutulur. Başarılı olması durumunda diğer bir kitaba başlar. Eğitim sürecini başarıyla tamamladıktan sonra da öğrenciye icazetname verilir. Eğitimin değerlendirilmesine ilişkin H5 şu beyanlarda bulunmuştur:

“Bizde talebe okumuş olduğu kitabı iyice anladıktan sonra diğer bir kitaba geçer. Ayda bir defa talebe okumuş olduğu kitaptan ve ezberlediği metinlerden sınava girer. Bu sınavda bulunan hocalar talebenin kitabı anladığına ve diğer bir kitaba geçmesinin uygunluğuna karar verirse bu şekilde devam eder. Çünkü bir kitabı anlamadan diğer bir kitaba geçmek bizim izin vermediğimiz bir şeydir. Faydasız olur.”

Mezuniyete ilişkin ise H6: “Öğrenci kitaplarını bitirdikten sonra, kendilerine icazet verilir. İcazeti alan öğrenciye “mucaz”, veren kişiye ise “muciz” denir. İcazet ile mezun olan öğrencinin adı silsile kanalıyla bugüne kadar gelen içerisinde mühim ulemâların ismi bulunan bir kitabın içerisine girer. Bu icazet sayesinde bizim çevremizde hürmet sahibi olmakta aynı zamanda artık öğrenci yetiştirmekle beraber kendisi de icazet verebilir.” ifadelerini paylaşmıştır. İcazet töreninin nasıl düzenlendiği sorusuna ise H1 kodlu katılımcı: “Genellikle tek bir talebe için değil toplu olarak düzenleniyor. Yapılmadan önce bazı davetlilere haber gönderilir. Gelenler arasında ise önemli alimler, müftüler, öğrencilerin aileleri, medreseye destekte bulunanlar, daha önceki mezunlar ve bulunduğumuz yerdeki vatandaşlar gibi davetliler bulunuyor.” yanıtını vermiştir.

31 Işıkdoğan, “Güneydoğu Medreselerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri”, 82.

Katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde; eğitimin değerlendirilmesi hususu kitap bitirme endeksli sınav şeklindedir. Belirli müfredatı tamamlayan öğrenciyi icazet verilir. İcazet verilmesi ise bir tören eşliğinde gerçekleştirilmektedir.

Etüt Faaliyetleri

Medresede takip edilen eğitim programının verimliliğini arttırmak gayesiyle öğrenciyi bireysel çalışmaya sevk etmek söz konusu olabilmektedir. Nitekim öğrencinin hocasından aldığı dersi tekrarlaması yahut başka kitaplarla aynı konunun üzerinden geçmesi eğitim sisteminde mühim bir husustur. Söz konusu bireysel çalışmalar, dersin durumuna göre grup çalışmasına da dönüşebilmektedir.

Bu konu hakkında katılımcılardan H5: “Gün içerisinde ders alan bir öğrenci dersini arkadaşlarıyla beraber tekrar eder. Müzakere dediğimiz bu tekrar günde birkaç defa gerçekleşir. Genellikle öğleden sonra ve yatsı namazından sonra yapılır. Kendisiyle aynı dersi alan arkadaşlarıyla yapabileceği gibi daha üst derslerde olan arkadaşlarıyla da bunu yapabilir.” ifadelerini paylaşarak etüt faaliyetleri hakkında bilgi sunmuştur. Diğer bir katılımcı H6 ise, “Mütalaa dediğimiz şey; öğrencinin dersten önce dersin konusunu okumuş olduğu kitaptan ya da şerhlerden bakarak daha detaylı bir şekilde anlamaya çalışması ve eksiklerini tespit etmesidir. Bizler öğrenciden mütalaa yapmasını istiyor ve yapıp yapmadığını da soruyoruz. Tabii başlangıç seviyesi kitaplarda olan talebeden bunu çok bekleyemeyiz. Daha ileri kitaplarda olanlarda ise kaçınılmaz bir şeydir. Genellikle ya dersten önce yaparlar ya ben yatsı namazından sonra.” sözleriyle bir gereklilik olarak öğrenciden mütalaa yapmasını istediklerini ifade etmiştir.

Öğrencilere sorulan etüt faaliyetlerine ilişkin soruya Ö7: “Bizler arkadaşlarımızla ezberleri yapmak ve dinletmek için müzakere yapıyoruz. Bu şekilde daha çok kalıcı oluyor.” yanıtını vermiştir. Konu hakkında Ö8’de “Etüt faaliyeti olarak dersten önce ya da sonrasında müzakere yahut mütalaa yapıyoruz. Dersten sonra unutmamak için genellikle o dersten bir arkadaşımın aldığımız dersleri tekrar okuyoruz. Benim kaçırdığım yerleri o bana anlatıyor ben de ona yardımcı oluyorum.” cevabını vererek Ö7’yi destekler mahiyette açıklamalarda bulunmuştur. Bu cevaplardan anlaşılacağı üzere müzakerenin iki avantajının söz konusudur. İlki kendisinden derste ileri olan arkadaşına soru sorarken yahut anlayamadığı noktayı açıklamasını isterken rahat olabilmektedir. Diğerisi ise daha ileri derste olan talebe, bu sayede önceki derslerini tekrarlanmış olur. Hocalar bu yöntemin çok üstünde durmakta ve talebelere o günün müzakerelerinin yapıp yapılmadığını sıklıkla sormaktadır. Kimi medresede müzakere için odalar bulunmaktayken bazı medreselerde de mescitte müzakere yapılır.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; bireysel çalışma bağlamında müzakerenin ve grup çalışması bağlamında mütalaanın medresede önem verilen faaliyetler arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Hocaların denetimi altında yürütülen bu etüt faaliyetlerinin öğrenmede etkili olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır.

Kültürel Aktiviteler

Medrese kurumlarında, öğrencilerin eğitim sürecinde motivasyonunu arttırmak ilmi faaliyetlere ilgisini çekmek ve sosyalleşmelerini sağlamak ve enerji toplamasını sağlamak amacıyla bazı etkinlikler düzenlenmektedir. Bu etkinlikler süreç içerisinde verim arttırmaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenciler arasında kaynaştırıcı bir işlev de taşımaktadır.

Doğu ve Güneydoğu medreselerinde ne tür aktivitelerin yapıldığına ilişkin soruya H1 kodlu katılımcı şu yanıtı vermiştir:

“Pikniklerimiz var. Bu piknikler aylık etkinliklerimiz arasındadır. Mutlaka gidiyoruz. Bir de çevremizde müsait yerlerimiz var. Yani hafta içi iki kere öğrenciler böyle bahçede oturuyorlar, çaylarını içiyor, kantinden bir şeyler alıyorlar. Bizi bozan bazı aktiviteleri yapmıyoruz. Mesela futbol oynatmıyoruz. Çünkü futbol Türkiye kültürüne, ahlaki yapıları aykırı bir şekilde ve bir dille oynandığından dolayı bizleri rahatsız etmektedir. Ama mesela tenis masaları var oynuyorlar. Keşke imkânımız olsaydı ok atıp, yüzmeye gidebilseydik. Bunlar tamamen çevresel, kültürel faktörlerden ve imkanlardan kaynaklıdır.”

H3 ise, “Mesela yazın olduğu zaman biz ayda bir defa pikniğe gidiyoruz. Geleneksel tabire göre deşt’e (piknik) götürüyoruz. Mesela pikniğe gittik, gittiğimiz piknik alanı mesire alanında çoğunlukla bir dere kenarı olur. İsteyen yüzer, isteyen mesela eğlenir oynar.” açıklamalarında bulunarak H1 kodlu katılımcıyı destekler şekilde sosyal ve kültürel faaliyetlere önem gösterildiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; medresede sosyal aktivitelerin de göz ardı edilmediği anlaşılmaktadır. Bu sosyal aktiviteler arasında sık sık duyduğumuz piknik yer almaktadır. Bu aktivitelerin yanı sıra başka türlü etkinliklerin yapılması maddi olanaklara bağlı olarak pek mümkün olmamaktadır. Bu tür etkinlikler öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamakta, öğrencilerin derslere motivasyonu artırmaktadır.

Hocaların İlimi Faaliyetleri

Medresede bilimsel üretim günümüzde Seydalar tarafından yapılmaktadır. Bunun birçok örneği bulunmaktadır. Konu hakkında H6 kodlu katılımcı şu ifadeleri paylaşmıştır:

“Seydalar ilmi faaliyetlerini sürdürmekle beraber genellikle ihtiyaç duyulan alanlarda kitaplar yazmaya gayret ederler. Bu kitaplar bazen şerhler bazen ise haşiyeler olabilmektedir. Müderrisler ise zamanlarını öğrencilerle daha fazla geçirdiğinden bu hususta biraz daha geri plandadır. Örneğin yakın zamanda vefat eden büyük alim Merhum Seyda Molla Musa Celali yazmış olduğu birçok Arapça eserinin yanı sıra imam hatip lisesi öğrencileri ile ilahiyat fakülteleri öğrencilerinin istifade etmesi maksatlı 5 tane kitap ortaya koymuştur. Bunlardan “*Hadis İnkarcılarına Cevaplar*”, “*Hazreti Muaviye Müdafaası*” ve “*Ateist İtirazlara Cevaplar*” isimleri şu an için hatırladıklarım.”

H5 ise “Seyda Molla Burhaneddin’in dört adet telifi bulunmaktadır. Mesela Abdurrahman Suyûti’nin “*elBehcetü’l Mardîyye*” adlı eserinin dibacesi üzerine yazdığı haşiyesi, Şemsuddin et-Tokadi’nin “*Hallu Meâkidi’l-Kâvâid*” adlı eseri üzerine yazdığı haşiyesi ve Muhammed b. Abdirrahim el-Ömerî’nin “*Şerhu’l-Muğni*” adlı eseri üzerine yazmış olduğu haşiyeye bunların arasındadır.” sözleriyle medrese hocalarının eser üretimi hakkında bilgi sunmuştur.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; medresede bilimsel üretimi sınırlı da olsa mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Hocalar önemli eserler üzerine şerh ve haşiyeye türünde eserler yanında özgün kitaplar da kaleme alınmaktadır.

Medrese ve Toplum İlişkileri

Medrese Öğrencilerinin Yetiştirdiği Sosyal Ortam

Medresede olan sosyal ortamın bilinmesi medresede mevcut öğrencilere dair birtakım bilgilerin elde edilmesiyle mümkün olmaktadır. Nitekim öğrenim gören öğrencilerin aile gelir durumları, kardeş sayıları, arkadaş ortamlarına ilişkin bilgilerin bilinmesi ortam hakkında bilgi sunabilir.

Bu doğrultuda aile durumunun nasıl olduğuna dair soruya ilişkin Ö4 kodlu katılımcı, “10 kardeşiz. Ailem çiftçilikle uğraşmaktadır. Gelir durumumuz orta seviyededir.” ifadelerini paylaşmıştır. Bunun yanında bir diğer katılımcı Ö1: “Aile gelir durumumuz ortalama değildir. Kardeş sayımız 6. Buraya gelmeden önceki arkadaş ortamında sınıftaki arkadaşlarımdan ibaretti.” beyanında bulunmuştur. Aile gelir durumunun ortalama olduğunu diğer katılımcılarda ifade etmiş olup Ö4 ve Ö1’i destekler şekilde açıklamalarda bulunmuşlardır. Zira Ö2 kodlu katılımcı bu konu hakkında: “İlmi çevrede yetişmedim, ailemin gelir durumu orta düzeyde denebilir. Yani kendi evimiz, arabamız var. Onun haricinde babam esnaf. Babam ilkokul mezunu annem ev hanımı. Herhangi bir eğitim almış değil. Altı kardeşiz. Beş erkek bir kız kardeşlerimden sadece bir tanesi üniversite mezunu. Diğerlerinin bir kısmı açıktan üniversite okudu, diğerleri okumadı. Ailemin genel olarak dindar bir aile olduğunu söyleyebilirim. Dindar bir aile içerisinde büyüdüm.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Bu öğrenim mekanlarına geldikten sonra arkadaş ortamında da belirli değişikliklerin olduğu söylenebilir. Bu konu hakkında Ö6, “Kuşkusuz arkadaş ortamında buraya geldikten sonra çok büyük farklı farklılıklar oldu. İmam Hatip mezunuyum fakat imam hatipte kendileriyle ilmi müzakerelerde bulunabileceğim okumalar yapacağım bir arkadaş çevrem olmadı. Buraya geldikten sonra arkadaş çevrem aynı zamanda benim birlikte ilim tahsil ettiğim, birlikte ilmi fikri, müzakerelerde bulduğum çevreyi oluşturdu.” sözlerini dile getirmiştir. Aynı minvalde görüşlerini ifade eden Ö4 ise “Ortam değiştiğinden dolayı arkadaşlarımda da değişimler” ifadelerini paylaşmıştır.

Aynı soruda katılımcı öğrencilere ailelerinde medrese okumuş/okuyan başka kimselerin olup olmadığı ve öğrenim gördükleri medreseye hangi vasıtayla geldikleri

sorulmuştur. Bu doğrultuda Ö5: “Medrese eğitimi almış olan örnek alıp da buraya geldiğim amcamın oğlu var. Onun tavsiyesiyle de buraya geldim.” ifadelerini paylaşmıştır. Aile tavsiyesiyle geldiğini ifade eden Ö3: “Buraya gelmemi ailem tavsiye etti daha öncesinde babam okumuştur. Buraya gelmeden önce de onun yanında okumaya başladım. Onun yol göstermesiyle de buraya yerleştim.” beyanında bulunmuştur. Aileden bir örnek olması bireyi bu kuruma sevk edebilmekteyken örnek olmaksızın da gelen talebeler bulunmaktadır. Nitekim bu konu hakkında katılımcılardan Ö2: “Herhangi bir medresede okuyan benim haricimde kimse yok. Şehir değiştirdikten sonra gözüme çarpmıştı medrese ortamı, kafamdaki soruları cevaplayabilecek, buraların dil eğitimi verebilecek kurumlar olduğunu düşünüp geldim. Buraya beni sevk eden zihnimde geçen sorulardır.” şeklinde ifadelerini paylaşmıştır.

Katılımcıların çoğundan alınan yanıtlar değerlendirildiğinde; öğrencilerin genellikle orta gelirli bir aileye mensup bireyler oldukları ve çoğunlukla ailelerinin çiftçilikle ve ticaretle uğraştığını söylemek mümkündür. Arkadaş ortamının ise medreseye geldikten sonra şekillendiği hususu anlaşılacakla birlikte ailede medrese eğitimi almış yahut şu an öğrenim gören şahıslar aracılığıyla medreseye gelenler olduğu gibi çevre sayesinde veya kendi isteği neticesinde gelenlerinde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Sosyo-Kültürel Etkileşim

Eğitim sosyolojisi, eğitim ile toplum arasında olan ilişkileri inceleyen bir alan olmakla beraber, toplumsal kurumlar ve süreçler arasındaki bağlantıları da gözlemleyen bir alandır. Bu doğrultuda medresenin bulunmuş olduğu toplumda, verdikleri eğitimin yanı sıra halka yönelik etkileşimlerinden söz edilmelidir. Bu etkileşim, eğitim gören talebelerin kanalıyla olduğu gibi hocalar vasıtasıyla da sağlanmaktadır. Ancak medrese ile halk arasındaki irtibat kesin hatlarla olmasa da azaltılmaya çalışılmaktadır. Bu konu hakkında H1 kodlu katılımcı şu ifadeleri paylaşmıştır:

“Şimdi medreseler Osmanlı’dan sonra çok toplumsal alana karışmadılar, yani tekke ve zaviyeler gibi değildir. Tekke ve zaviyeler biraz daha çok insanlarla muhatap olduklarından dolayı bu etkinlikleri fazlaydı. Tekkeler, zaviyeler ve dergahların, insanların bir koyunu bile kaybolursa bununla ilgilenebilecek bir zamanları var. Biz sadece elimizdeki öğrencinin tedrisatı ile ilgilendiğimizden az bir vakit kalıyor. İnsanlarla çok haşır neşir değiliz. Ama keşke öyle bir imkânımız olsaydı. Yoğunluğumuzdan dolayı birisini çağırıp da ya sen bunu yanlış yahut doğru yapıyorsun diye bir yönlendirmeye zamanın olmuyor. Yani ilmiye sınıfı genelde böyledir. Ama buradan çıkan öğrencilerimiz gittikleri, görev yaptıkları yerde çok ciddi etkinlikler yapmaktadır. Şu nokta da var ki çevremizdeki insanların şu ana kadar menfi bir bakışları yok bize karşı. Bir de bunun en büyük sebebi siyasetle çok ilgimizin olmaması yani siyasi bir figüranlık yapmadığımızdan kaynaklanıyor. Onun dışında zaman zaman bireysel ufak tefek sıkıntılar olsa da bu Medrese’nin genel bakış açısıyla alakalı değil”

Bu ifadeler değerlendirildiğinde medresenin etkinliğinin ilmi bir boyut taşınması gerekliliği ve ilmiye sınıfının kendi vazifelerine odaklandıkları hususu göze çarpmaktadır.

Konu hakkında H2 kodlu katılımcı ise şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Siirt merkezli olarak şimdi şöyle bir örnek verebiliriz buna. Mesela bir hoca yani medreseden mezun bir hoca, bir köyde imamlık yaparsa o hoca iyi diye nitelendirilir. Ama diğer bir hoca ben hafızım yahut ben imam hatip mezunuyum dese köylü yeterli gözüyle bakmıyor. Yani bizim bölgelerde medrese eğitimi gören hoca her zaman milletin önderidir. Her zaman için toplumda söz söyleme yetkisine sahiptir. Bir de bizim medresemizin toplumsal açıdan huzuru sağlama gibi bir vazifesi var. Bazen köylere gidilip dargınlar barıştırmaya çalışılır. Yahut bazen medreseye çağrılır şahıslar, aileler arasında olan küskünlükler bitirilmeye çalışılır”

Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere medrese, toplumsal faaliyetlerden tamamen soyutlanmış değildir. Aksine toplumda huzursuzluk ve çatışma durumunda bunu bitirecek rol üstlenmiştir. Bunu sağlama becerisinin ise temelinde medreseye olan bağlılığın, başka bir deyişle güvenin olduğu da söylenebilir.

Medrese öğrencilerine, karşı toplumun bakış açısı farklılık gösterebilmektedir. Konuya ilişkin H2 kodlu katılımcı şu ifadeleri paylaşmıştır:

“Mesela bizim öğrencilerimiz dışarı çıktığı zaman giyim kuşamı ile bir örnek olur. Giyim kuşamı insanların gözüne çarpar. Yani normal okul okuyan, lise, üniversite okuyan bir öğrenci, bir medrese talebesini yan yana koyduğumuz zaman fark olduğu bellidir. Çünkü biz de kriter olan temizlik uygun saç kesimi elbise düzeni kendini belli etmektedir.”

Bu ifadelerden hareketle medrese öğrencilerinin, giyim şekli, saç tarzı gibi hususlarda dikkat çektiği, ayrıca akranlarının bulunmuş olduğu sosyal ortamlarda aktif olmamalarının tasvip edildiği ve bundan dolayı toplumda bir takdir gördüklerinden söylenebilir.

Konu hakkında Ö3 kodlu katılımcı, “Milletin bakış açısı zaten bizim için önemli. Değer veriyorlar. Sonuçta ilim, irfan yolundayız yani.” ifadelerini, Ö1 kodlu katılımcı ise, “İnsanların bize ayrı bir muhabbeti, sevgi ve saygıları var.” ifadelerini paylaşmıştır. Anlaşıldığı üzere medreseye ve bu kurumun hocalarına olan saygının yanı sıra öğrencilere de bir önem söz konusudur. Bu önemin nedenlerinden birinin öğrencilerin içinde buldukları ilmi faaliyetler olduğu söylenebilir. Öğrenciler ise bu kıymeti hak edebilmek için kendilerinin sorumlu hissetmektedir. Bu hususta Ö6: “Gösterilen saygının karşılığını verebilmek için donanımlı olmam gerektiğini düşünüyorum. Ancak o şekilde saygıyı hak edebilirim.” ifadelerini paylaşmıştır.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; medreselerin buldukları ortamlarda yürüttükleri ilmi faaliyetlerden dolayı halk tarafından derin bir saygı gördükleri anlaşılmaktadır. Hocalar ve talebeler bu hususun farkında olmakla birlikte saygı ve güvenin devamlılığı için gayret göstermektedir.

İlahiyat Eğitime Bakış

Medresede bulunan şahısların ilahiyat fakültesine ilişkin düşüncelerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Nitekim okutulan ilimler bağlamında benzerlikler barındıran iki farklı eğitim kurumunun birbirleri hakkında sahip oldukları fikirlerin tespit edilmesi yol gösterici olabilir. Bu doğrultuda ilahiyat fakültelerine bakış açıları ve ilişkilerine dair soruya H1 kodlu katılımcı şu yanıtı paylaşmıştır:

“Hocam, bizim hani Eşari ve Maturidi ekolü olarak kendimizi nispet ettiğimiz Ehl-i Sünnetin iki ekolü bulunmaktadır. İtikadi noktalarda olmak üzere ilahiyat fakültesinde bazı hocaların ve bazı öğrencilerin muhalefetinden dolayı bazı şeyleri yadırgıyorum. Daha doğrusu anlaşıyoruz. Ama anlaştığımız insan da çok var yani. Hani mesela fakültede herkesin her şeyi ekolsüz ve usulsüz söyleyebilmesi fikir özgürlüğü oldu. Bundan dolayı bazı şeyler söylüyorlar ve bu konuda biz sürekli sıkıntı çekiyoruz. Bizim her zaman Eşari ve Maturidi ekolünü çizmeden eğmeden bükmeden devam etme gibi bir özelliğimiz var. İlahiyatta bazı hadislerin sıhhati yönündeki tartışmalar vb. hususlar öğrencilerin zihinlerini bulandırabilmekteler”

Diğer bir H2 kodlu katılımcı ise şu cevabı vermiştir:

“İlahiyatlar bence yetersizdir. Oradaki hocaların bazılarının temelleri sağlam değil, temelde güzel bir eğitim almıyorlar. Gelişi güzel her kitabı okuyorlar Ali'nin Veli'nin. Yani böyle dinle alakası olmayan yabancıların kitaplarını okulda okudukları için, temelleri sağlam olmadığı için ileride hoca oldukları zaman öğrenmeyi de olumsuz etkiliyorlar.”

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; medrese hocalarının belli konularda ana akımdan farklı görüşlere sahip hocalardan rahatsızlık duydukları anlaşılmaktadır. İddia edildiği üzere bu hocalar söylemleriyle, öğrencilerde kafa karışıklığı yaratabilmektedir. Lakin farklılıklar göz önünde bulundurulup aynı zamanda dini meselelerde tartışma ortamının oluşturulmaya çalışılmasının öğrenciyi sorgulamaya ve daha fazla bilgi arayışına sevk etmesi gerçeği arka plana atılmazsa ilahiyat fakültelerinin bilimsel temellere dayanan dini bilgi üretiminde ve bunun temellendirilmesinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Buna karşın bazı dini yorumların tartışılmasına ilişkin medrese ve ilahiyat fakülteleri arasında ortaya çıkan yöntem sorunlarının söz konusu kurumlar arasında önemli bir anlayış ve yaklaşım farklılaşmasını beraberinde getirdiği de söylenebilir. Bahsedilen anlayışlar arasında kabule dayalı bir zeminin oluşturulması kurumlar arasında etkileşimleri de mümkün kılacaktır. Her iki farklı alanın birbirlerinden beslenmeleri gerekmektedir. Şayet bu iki ayrı alanda oluşturulmaya çalışılan, çatışma alanı engellenebilirse, birbirlerinden istifade edebilmeleri ve yarar sağlamaları mümkün olacaktır.

Devlet Okullarındaki Eğitime İlişkin Tutum ve Yaklaşım

Doğu medreselerinde medreseye kabul şartları arasında yer alan örgün öğretim görmüyor olmak koşulunda dolayı öğrenciler açık öğretim ile resmi kanallardan eğitimlerini sürdürmektedir. Zira hatırlanacağı üzere, medrese hocaları da örgün öğretimde okuyan talebenin medrese eğitimi konusunda düzene ve dikkate ilişkin birtakım problemler yaşayacağı öngörüsünü paylaşmıştı.

Konuya ilişkin H2 kodlu katılımcı: “Medrese talebeleri öğrenimlerini devlet okullarında açık öğretimle devam ettiriyor. Genelde medrese öğrencileri, hafta sonları imam hatibe gider. Hafta içinde medresedeki derslerini tamamlar. Böylece icazetini alır. Hatta ilahiyatı da açık öğretimde devam ettirip bitiriyoruz.” ifadelerini paylaşmıştır. Anlaşıldığı üzere açık öğretim programı liseyi kapsadığı gibi ilahiyat ön lisans programını da kapsamaktadır. Konu hakkında Ö3 kodlu katılımcı da “Açık öğretimle okula devam ediyorum. Cumartesi günleri, açık öğretim okuduğumuzdan dolayı okula gidiyoruz. Mezun olduktan lisans eğitimi alma gibi bir amacım var.” sözleriyle, lise eğitiminden sonra lisans eğitimi almayı hedeflediğini belirtmiştir.

Devlet okullarında aldıkları eğitimle ilgili olarak neler düşündükleri de sorusuna Ö5 kodlu katılımcı: “Genel olarak dersler için bir şey söyleyemem ama din dersleri açısından söyleyebileceğim şey içerik olarak eksik olduğudur.” yanıtını, Ö6 kodlu katılımcı ise “Okuldaki dersler yeterli değildir. Bu dersleri geliştirmeleri lazım.” cevabını vermiştir.

Aldıkları din derslerine yönelik fikirlerinin neler olduğu sorusuna ise Ö1: “Dersler okulda yüzeysel olarak geçtiği için hocalarımız ana temaları veriyorlar. O ana temalar çerçevesinde aklınıza takılan noktaları hocalara soruyoruz. Böyle devam ediyor. Yetersiz buluyorum.” şeklinde beyanda bulunmakta ve açık öğretimle sürdürülen eğitime yönelik eleştirilerini taşıdığını da ifade etmektedir.

Din derslerinin zorluk derecesine ilişkin soruya Ö3 kodlu katılımcı, “Öbür öğrencilere nazaran burada eğitim görmemiz hasebiyle dini derslerde daha az zorlanıyoruz.” yanıtını vermiş ve okulda aldıkları din derslerinde, medresede gördükleri eğitimden dolayı zorluk çekmediklerini ifade etmiştir. Bunun beraberinde Ö2 kodlu katılımcı, “Din derslerinde, sınavlarda zorlandığımız durumlar oluyor. O da henüz medresede başlangıç seviyesinde olup, Kur’an-ı Kerim’e ve hafızlığa çok önem verildiğinden dolayı, bir iki sene sonra Arapça ve dini ilimlerde ilerleme kat ettikten sonra bu sorun ortadan kalkıyor.” ifadelerini paylaşmış, medresede eğitimin ilk safhasında Kur’an-ı Kerime verilen önem nedeniyle diğer derslerde bir geri kalmanın söz konusu olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde; Doğu ve Güneydoğu medreselerinde eğitim gören öğrencilerin devlet okullarında görmüş oldukları eğitimi bazı yönlerden eksik bulmakla birlikte medrese eğitiminin devlet okullarının eğitimini kolaylaştırıcı mahiyette olduğunu vurgulamışlardır.

Medrese öğrencilerinin, devlet okullarındaki akranlarıyla, hocalarıyla ilişkileri ve bu ilişkilerin düzeyleri hakkında yöneltilen soruya Ö4 kodlu katılımcı, “Okulda medrese harici arkadaşlarla iletişimimiz oluyor yani. Hocalar da çok değer veriyorlar. Arkadaşlarla muhabbetimiz, sohbetimiz genelde derslerde işlediğimiz konuların bir tanesi hakkında tartışmalarla sürüyor. Hocalar öğrencilerin yanında bize muhabbetle bakıyor. Çünkü kimsede olmayan bir şey diğerinde olunca tatlı gözüküyor.” yanıtını vermiştir. Ö6 kodlu katılımcı ise “Okulda genellikle medrese arkadaşımızla beraberiz ama onun dışında bütün çevreye uyum sağlayabiliyoruz. Hocalar da öbür öğrencilere nazaran bizi daha üste tutuyor. Medresede aldığımız eğitim sayesinde üstte oluyoruz ister istemez.” cevabını vermiştir.

Katılımcıların verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde; medrese talebelerinin devlet okullarındaki diğer akranları ile de iletişim kurdukları anlaşılmaktadır. Ayrıca devlet okullarındaki hocaların medrese talebelerine takdir edildiklerini söyleyebilir.

Devletten Beklentiler

Doğu medreseleri varlıklarını sürdürebilmek için uygun ortam ve uygun şartlar aramaktadırlar. Devletten bir değer görüyor musunuz ve beklentileriniz nelerdir? sorusuna H1 kodlu katılımcı şu yanıtı vermiştir:

“Bu medresenin aslında beklentisi 2 yöndedir. Buradan çıkan öğrencilerimiz daha çok resmi kanalları zorlayarak bir yere gelebiliyorlar. Yani buradan mezun olan bir öğrenci mecburi ilahiyat okumak zorunda kalıyor. Haseki okuyor veya Diyanette farklı alanlara gidiyorlar. Keşke medrese mezunlarının biraz daha farklı bir statüsü olsaydı. Hep söylüyoruz ama bu olmadı. Bir de şu vardır: Bu maddi boyutudur. Daha doğrusu buradan çıktıktan sonra resmiyette mezuniyeti bir işe yaramadığı için buna bağlı olarak öğrenime devam edemiyor. Mezun olduktan sonra bu çocuğun evlilik çağı geliyor, evlenme sıkıntıları vb.”

H2 kodlu katılımcı ise mevcut hukuki düzende medresenin gördüğü değere dair soruya şu cevabı vermiştir:

“Medresemiz Osmanlı medreselerinden Cumhuriyet’e geçişte dejenere olan veya deforme olan medreselerin en geri kalanlarından biridir. Yani şimdi sen burada bir Sahn-ı Seman gibi veya bir Süleymaniye gibi ve buna benzer medreseler gibi çok aktif bir şekilde çalışıyorum diyemezsin. Cumhuriyete geçişte bu medreseler, Osmanlı medreselerinden geriye kalan ufak parçalardır. Şu anda yani bizim yani medreselerimizde çok yüksek seviyede istifade edecek insanlar mezun oluyor. Biz hem sosyal hem de iktisadi desteklemelere açığız.”

Konu hakkında H3 kodlu katılımcı ise “Fikri düzlemde toplumda tabii elbette bizi takdir eden de var tenkit eden de. Yani bu toplumsal noktada belki daha iyidir ama hukuki noktada pek takdir edildiğimizi ben zannetmiyorum. Bu benim şahsi görüşümdür.” beyanında bulunmuştur.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde; medrese mezuniyetinin, resmi eğitimde denkliğinin olmayışı ve mezun olduktan sonra bu noktanın birtakım problemlere yol açıyor oluşu sorun teşkil etmektedir. Bir beklenti olarak medrese mezuniyetinden sonra resmi olarak farklı bir statü beklentisi olduğunu belirtmek gerekir.

Sonuç ve Tartışma

İslam eğitim tarihinde eğitim-öğretim faaliyetleri açısından medrese kurumunun önemli bir yeri söz vardır. Tarihi süreçte Anadolu’da eğitim faaliyetlerini sürdüren medreseler günümüzde Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde aktif olarak hizmetlerini devam ettirmektedir. Bu gerçeklikten yola çıkarak durum çalışması araştırması kapsamında belirlenen medreselerin kurumsal yapılanması, idari organları, eğitimcileri, müfredatları, ders öğretim teknikleri, öğretim süreleri ve toplum ile ilişkilerini hocalar ve öğrenciden gözünden incelemeyi ve mevcut durumu farklı boyutlarıyla koymayı amaçlamıştır: Çalışma kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışma grubundaki medreseler genel özellikleri itibariyle incelendiğinde; Cumhuriyetten, günümüzde Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde varlık alanı buldukları ortamlarda, ekonomik, toplumsal destek sayesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri anlaşılmıştır. Yönetim konusunda ise söz konusu medreselerle klasik medreseler arasında bir benzerliğin olduğu tespit edilmiştir. Bu medreselerde idari organizasyon açısından medreselerin baş sorumlusu olarak Seydalar bulunmaktadır. Seydaların kendileri haricinde görevlendirmiş olduğu, eğitim ve öğretim işlerinin yanı sıra diğer kısımların da işleyişi için sorumlu yardımcıları bulunmaktadır. Literatürdeki ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda medreselerin kurumsal yapılanması ilgili olarak medresenin iç idare işlerinin Seydalar tarafından yürütüldüğü³², tahsili yüksek olan talebelerden seçilmiş kişilerin yardımcı olmaları için görev verildiği³³, günlük ders kontrollerinin organizasyonunda da bu kişilerden yararlandığı dile getirilmiştir.³⁴ Buna karşın Gökalp ulaştığımız sonuçtan farklı olarak eğitim kadrosunun müderrisler, mücâzlar ve müdler’den oluştuğunu ifade etmiştir. Bu bulgu çalışma grubumuzda yer alan Siirt Tillo medresesiyle uyuşurken İmam Buhari medresesiyle örtüşmemektedir.³⁵

Yapılan çalışmada, eğitimin amacı ve sürecin doğru değerlendirilmesine ilişkin medreselerde klasik usulde yetkinliği sağlamak ön plana çıkmakla beraber, medreselerde öğrencilerin kendini geliştirmesi ve topluma faydalı olması amaçlarının olduğu görülmüştür. Medrese öğrencilerinin eğitim motivasyonu bağlamında değerlendirebileceğimiz, söz konusu kurumlara geliş amaçları arasında klasik usulde eğitim alma isteği bulunduğu görülmüştür. Mezun olduktan sonra elde edilen bilgilerin

32 Sabahattin Bala, *Bir Eğitim Kurumu Olarak Şark Medreseleri: Mardin Yöresi Örneği* (Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012).

33 Pilatin, *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Faaliyet Gösteren Geleneksel Eğitim Kurumları (Medreseler) Üzerine Bir Araştırma (Batman, Diyarbakır ve Siirt Örneği)*.

34 Ayhan Ercüment, *Din, Gelenek ve Modernleşme Medrese Kültürü ve Toplum* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018).

35 Gökalp, *Şark Medreseleri Ders Müfredatı*, 18.

aktarılması bağlamında medresede hoca olma arzusu katılımcıların çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca medreselerdeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dini motivasyonla sürdürüldüğü görülmüştür. Bu esnada ekonomik beklentinin arka planda kaldığı da söylenebilir.

Çalışmada medreseye Kur'an Kursu kimliği taşıdığından dolayı devlet tarafından ekonomik kaynak sağlandığı tespit edilmiştir. Bu finansman Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ayırmış olduğu ödenekten karşılanmaktadır. Eksik kalan kısmın ise toplumda giderleri üstlenen hayırseverler tarafından karşılandığı anlaşılmıştır. Fakat bu ödeneğin yeterli olmadığı medreselerdeki katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Medresede öğrenim gören öğrenciler de ailelerinden maddi destek almakta ve hayırseverler tarafından burs benzeri yardımlarla desteklenmektedir. Hocaların ise Diyanet İşleri Başkanlığı personeli olup Kur'an kursu öğreticiliği, imam-hatip ve müezzin-kayyımlık gibi vazifelerden dolayı aldıkları maaşlarla geçimlerini sağladıkları, bu imkana sahip olmayanların ise medreseler tarafından öğrencilerde olduğu gibi maddi olarak desteklendiği anlaşılmıştır.

Çalışma grubundaki medreseler eğitimin organizasyonu açısından değerlendirildiğinde medreselerde eğitim ve öğretim gören öğrencilerin seçilme kriterleri arasında ilk ve ortaokulu bitirmiş olma şartı arandığı görülmüştür. Bu şartın yanı sıra eğitim görece öğrencinin örgün eğitime dahil olmayıp açık öğretim ile eğitimini sürdürüyor olması şartı da yer almaktadır. Medreseye her yıl öğrenci alımı olmakla beraber öğrenci alım sürecinde bir mülakat yapılmaktadır. Sürece kabul edildikten sonra devam etme kriterleri arasında ise derste gayret ve düzene uymak yer almaktadır. Eğitim verecek hocaların seçilmesi kriterleri arasında ise okuduğu medreseden mezun olma şartının bulunduğu da görülmüştür. Öğrenciler mezun olduktan sonra, aynı kurumda eğitimci olarak devam etmektedir. Harici olarak yurtiçi ve yurtdışından bir hoca kabulü söz konusu olmadığı da anlaşılmıştır.

Eğitim ve öğretim süresinin 6 yıl olduğu ve bu sürenin öğrencinin hafızlık yapma isteği doğrultusunda 8 seneye ulaşabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca medrese talebelerinin hafızlık yapmasının çokça teşvik edildiği görülmüştür. Eğitim ve öğretim süresinden sonra icazetname alan öğrenci mezun olmuş olur. Bizim ulaştığımız sonuçtan farklı olarak Pilatin, çalışmasında icazetname almaya hak kazanan öğrenci için diploma töreni mahiyetinde bir program düzenlendiğine ve bu uygulamanın bazen bir imtihan ile bazen de imtihan olmaksızın gerçekleştiğine değinmiştir.³⁶

Medrese öğrencilerinin, yaş ortalamasının 16 civarında olduğu ve ailelerinin bu bölgeler içerisinde ikamet ettiği tespit edilmiştir. Yaş ortalamasının bu minvalde olmasının sebebi zorunlu eğitimden sonra medrese eğitimine başlayan öğrencinin liseyi açık öğretimle sürdürmesidir. Liseden mezun olan talebeler açık öğretim ile İlahiyat ön lisans programına kaydolmaktadır. Öğrencilerin açık öğretim ilahiyat eğitiminin medrese eğitimine yardımcı olduğu kanaatini taşıdıkları görülmüştür. Literatürde bir diğer çalışmada medrese öğrencilerinin yaş ortalamasına ilişkin benzer bir sonuç

36 Pilatin, *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Faaliyet Gösteren Geleneksel Eğitim Kurumları (Medreseler) Üzerine Bir Araştırma (Batman, Diyarbakır ve Siirt Örneği)*.

olduğu görülmektedir. Söz konusu bölgelerde öğrencilerin medrese eğitimine başlama yaşı değişkenlik gösterebilmektedir. Öğrenciler genellikle 14-15 yaşları aralığında medreseye kabul edilmektedir. Medrese hocaları, ilkokulu bitirmiş olma şartının üzerinde çokça durmakta ve devlet okulunda okumaksızın gelen talebeyi hukuki denetim ve endişelerden dolayı kabul etmemektedir.³⁷

Medreselerde öğrencinin istirahat etmesi maksadıyla Osmanlı zamanında olduğu gibi hafta içerisinde perşembe günü akşamdan cuma günü akşam ezanına kadar tatil yapabildiği görülmüştür. Bu günler bölgede bulunan diğer medreselerde farklılık gösterebilmektedir. Haftalık izin haricinde dini bayramlarda da izin söz konusudur. Ayrıca hocasının uygun bulması halinde öğrenci birkaç haftada bir ailesini görmek üzere izne ayrılabilir.

Araştırılan medreseler eğitimsel ve bilimsel faaliyetler açısından değerlendirildiğinde takip edilen müfredat ve okutulan eserlerin Osmanlı dönemi medreseleriyle büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmüştür. Medreselerde, sosyal bilimler alanında ve günümüzün ihtiyaçları arasında sayılabilecek akademik dil hususları kapmasında yetersizlik bulunduğu tespit edilmiştir. Medresede Seydaların önemli eserler üzerine şerh ve haşiyeler yazdıkları tespit edilmiş ve yazılan bu eserlerin yanında özgün kitaplarında kaleme alındığı anlaşılmıştır.

Medreselerde öğretim yöntemleri hususunda genelde geleneksel yöntemler kullanılsa da çeşitlilik olduğu anlaşılmıştır. Ağırlıklı olarak ezber yönteminin yanı sıra müzakere, mütalaa, soru-cevap ve tartışma gibi yöntemler bulunmaktadır. Esasicilik akımının sürdürüldüğünün ve bu akımın ilkelerinden olan ezberci eğitim metoduna ağırlık verildiğine dair Erman yaptığı çalışmada medrese eğitiminin temel taşlarından birisinin metin ezberleme olduğunu vurgulamıştır. Talebe okumuş olduğu kitabı hocasının talebi üzerine ezberlemekle sorumludur. Yapılan ezberler sürekli takip edilmekte bir komisyon belli bir zaman geçtikten sonra yapılan ezberlere dair sınavlar yapmaktadır.³⁸

Çalışmada, medreselerde geri hizmet işlemlerinin yürütülmesi hususunda Diyanet İşleri Başkanlığının verdiği hizmetli kadrolarının bulunduğu tespit edilmiştir. Medreselerden öğretici ihtiyaçları olanlar bu kadroları bu minvalde kullanıyorken, öğretici bulmada sorun yaşamayan medreseler, devlet tarafından verilen kadroları geri hizmet işlerini yürütmek için kullanmaktadır. Ayrıca medreselerde geri hizmet işlerini yürütecek vazifeli şahıslar bulursa dahi öğrencinin yapması gereken birtakım görevleri bulunmaktadır. Bunun sebepleri arasında öğrencinin gelişimine katkı sağladığı düşüncesi ve tevazu sahibi olması gerekliliği fikrinin olduğu anlaşılmıştır.

Medreselerde öğrencinin eğitime yönelik motivasyonunu sağlamak maksadıyla ayda bir kez piknikler düzenlendiği görülmüştür. Bu tür etkinlikler katılımcıların ifade ettikleri üzere öğrenciler arasında kaynaşmayı ve derslere motivasyonu sağlamaktadır.

37 Bala, *Bir Eğitim Kurumu Olarak Şark Medreseleri: Mardin Yöresi Örneği*.

38 Uğur Erman, *Siirt Medreselerinde Arapça Dil Eğitimi* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013).

Çalışma grubundaki medreselerin toplum ile olan ilişkileri itibariyle incelendiğinde yapılan çalışmada, medreselerin, bulunmuş oldukları toplum içerisindeki etkileşimin, medresede ders veren hocalar kanalıyla olduğu gibi eğitim gören öğrenciler vasıtasıyla da olduğu anlaşılmıştır. Toplum nazarında medreseye karşı güvenin, hoca ve öğrencilere karşı saygınlığın söz konusu olduğu anlaşılmıştır. Medreselerin toplumsal faaliyetlerden soyutlanmadığı aksine toplumdaki bir huzursuzluk ve çatışmayı bitirecek güce ve imkâna sahip olduğu tespit edilmiştir.

Medreselerdeki öğrenciler, hafta sonları açık öğretimle beraber resmi kanaldan eğitimlerini sürdürdükleri, tespit edilmiştir. Genel olarak öğrenciler okulda medrese harici arkadaşlarla iletişim kurmakta, okuldaki öğretmenleri tarafından takdir edilmektedirler. Arkadaşlarla olan sosyal ilişkilerin ortak ortam, ders ve etkinlikler gibi birçok kanaldan sürdürdükleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin devlet okullarında görmüş oldukları eğitimi birtakım hususlarda eksik olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Ayrıca medreseler, medrese mezuniyetinin resmiyette bir karşılığının olması yönünde devlet tarafından kabul görmeyi de beklemektedir.

Yapılan bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde; çalışma kapsamındaki Doğu ve Güneydoğu medreselerinin Cumhuriyet dönemi sonrasında halk tarafından desteklenmekle ayakta durabildiği, günümüzde resmi bir hüviyet kazanmakla birlikte dini eğitim ve öğretim noktasında işlevlerini devam ettirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca medresede bulunan öğrenci sayısının kurumların tercih edildiğine işaret ettiği, burada sunulan eğitimlerin, toplumun bir kesimi tarafından önemli bulunduğu, öğrencilerin bulunmuş oldukları ortamı, kendileri için bir avantaj olarak gördükleri hocaların da buldukları ortamdaki işleyişin fayda sağlar nitelikte olduğu kanaatini taşıdıkları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Geleneksel çizginin korunduğu bu kurumlarda çağın ihtiyaçlarına hitap edebilmelerinin ise kapalı devre bir işleyişten vazgeçmekle mümkün olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Medresenin geleneksel eğitim müfredatının haricinde, çağın ortaya çıkardığı değişimleri de dikkate alarak sosyal bilimlerin farklı alanlarına ilişkin dersleri okutması da faydalı olabilir. Zira medrese öğrencilerinin ve mezunlarının programda böyle bir güncelleme yapılması durumunda donuk bir yaklaşımdan uzaklaşması dini bilgiyi çağın ihtiyaçlarına göre yorumlayabilmesi daha mümkün olabilecektir.

Arapça dilbilgisi eğitimi, medreselerde ön planda tutulmakta, dilin pratiği arka plana atılmaktadır. Akademik dil yeterliliğini sağlama gayesinin bulunması ve öğretilen dilin pratiğinin kazandırılmaya çalışılması, dil öğretimini daha işlevsel kılabilir. Nitekim pratikten yoksun kalan bir dilin teorik olarak sürdürülmesi zamanla unutulma gibi sorunlara yol açabilir.

Medresede eğitim alan öğrencilerin ve hocaların ilahiyat fakültelerinde verilen eğitime karşı bir ön yargılarının da olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık medrese öğrencilerinin, örgün ilahiyat öğrenimine yönlendirilmeleri daha güncel bir eğitim alabilmelerini sağlayabilir ve bu kurumlar arasındaki çatışma ortamının kaldırılmasına yardımcı olabilir. Böylelikle aslında suni bir şekilde var olan çatışmaların giderilmesi ve toplumda bir uzlaşma kültürünün gelişmesi mümkün olabilir.

Ek olarak, bilimsel ve kültürel aktiviteler dahilinde akademisyenlerin medresede bilgilendirici konferanslar sunmaları maksadıyla belirli aralıklarla bazı konularda misafir edilmeleri sağlanabilir. Bu konferanslar sayesinde medrese öğrencileri güncel birçok konudan haberdar olabileceği gibi akademik bir bakış açısı da kazanabilirler. Bu konferanslar ilmi konularda olabileceği gibi rehberlik ve danışmanlık şeklinde de olabilir.

Medreselerin dernekler bünyesinde daha şeffaf bir şekilde varlığını sürdürmesi sağlanabilir. Zira resmi kanaldan bir denetim mekanizmasının devreye girmesi bu kurumlardaki eğitimin kalitesini daha da arttırabilir. Bununla birlikte bu kurumların dernek statüsü olması, bir anlamda bu kurumlar özelindeki idarecilerin ve yöneticilerin muhatap alınması anlamına geleceğinden, eğitimin kalitesini arttırmaya ve buldukları sosyal ortamdaki halk ile ilişkilerin daha da geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

Medreselere ilişkin olarak bu araştırmanın kapsamını aşan başka boyutlar da araştırılabilir. Bu çerçevede; sonraki araştırmalarda, “Medreselerde Denetim”, “Medreselerde Finansman”, “Toplumun Gözüyle Medrese” konusu ve son olarak ülkemizin medrese tecrübesine ilişkin “Hocaların ve Mezunların Hatıratları” gibi alanlarda araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aydın, Mehmet. *Bir Eğitim Kurumu Olarak Ohin Medresesi*. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=05BWUkelVgMrpwDsSwwyEw&no=PYI-a5gn4lbp0ee6rEqX0w>
- Bala, Sabahattin. *Bir Eğitim Kurumu Olarak Şark Medreseleri: Mardin Yöresi Örneği*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bozan, Oktay vd. (ed.). *Sultanlar Şehri Silvan*. Ankara: Sonçağ Akademi, 1. Basım, 2021.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 46. Basım, 2018.
- Çağlayan, Harun. “Medreseler Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler”. *Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi* 6/11 (Nisan 2014), 156-182.
- Çelik, Murat. *Osmanlı Medreseleri ve Avrupa Üniversiteleri (1450-1600)*. İstanbul: Küre Yayınları, 2021.

- Ercüment, Ayhan. *Din, Gelenek Ve Modernleşme Medrese Kültürü ve Toplum*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erman, Uğur. *Siirt Medreselerinde Arapça Dil Eğitimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gedikli, Fikret (ed.). *Medrese Gelenegi ve Modernleşme Sürecinde Medreseler*. 1 Cilt. Muş: Muş Alparslan Üniversitesi, 1. Basım, 2013.
- Glesne, Corrine. *Nitel Araştırmaya Giriş*. çev. Ali Ersoy - Pelin Yalçınoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık, 6. Basım, 2015.
- Gökbalp, Abdullah. *Şark Medreseleri Ders Müfredatı*. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Işıkdoğan, Davut. “Güneydoğu Medreselerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri: Mardin Örneği”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 53/2 (2012), 43-84. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000001366
- Karataş, Zeki. “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 1/1 (Ocak 2015), 62-80.
- Kocaman, Kasım. “Osmanlı Medrese Sistemini Etkileyen Faktörler”. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi* 2/3 (2017), 400-427. <https://doi.org/10.20486/imad.351267>
- Kocaman, Kasım - Göküş, Şeref. “Evliya Çelebi’nin Osmanlı Coğrafyasındaki Medreselerle İlgili İzlenimleri”. *Hitit İlahiyat Dergisi* 23/1 (2024), 371-392. <https://doi.org/10.14395/hid.1437833>
- Musayev, İslam. “Doğu Medreselerinde Eğitim: Hakkâri Mele Nezir Medresesi Örneği”. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/2 (23 Aralık 2018), 233-245.
- Ocak, Abdurrahman. *Günümüz Şırnak Medreselerinde Arap Dili Eğitimi*. Şırnak: Şırnak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ören, Mehmet Furkan. *Türkiye’ye Dini Bilginin Üretimi Medrese ve İlahiyatlar*. İstanbul: DEM Yayınları, 1. Basım, 2020.
- Pilatin, Übeydullah. *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Faaliyet Gösteren Geleneksel Eğitim Kurumları (Medreseler) Üzerine Bir Araştırma (Batman, Diyarbakır ve Siirt Örneği)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şimşek, Hasan - Yıldırım, Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 12. Basım, 2021.

Din Eğitiminin Güvenikleştirilmesi: Teorik ve Uluslararası Perspektifler*

Rumeysa Hatice Uludoğan¹, Emine Keskiner²

Öz

Bu çalışma, din eğitiminin güvenikleştirilmesi olgusunu teorik ve disiplinler arası bir çerçevede ele alarak, dinin kamusal alandaki konumunun güvenlik politikalarıyla kesişimini irdelemektedir. 11 Eylül 2001 sonrası dönemde güvenlik söylemlerinin dönüşümü, dinin giderek ulusal güvenlik stratejileriyle ilişkilendirilmesine ve eğitim politikalarının bu çerçevede yeniden şekillendirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, din eğitimi, yalnızca pedagojik bir alan olarak değil, toplumsal istikrarın korunması ve aşırılıkla mücadele gibi güvenlik eksenli amaçlarla da ele alınan bir olguya dönüşmüştür. Bu çalışmanın amacı, güvenikleştirme teorisini merkeze alarak din eğitiminin siyasal ve toplumsal işlevlerini analiz etmek ve uluslararası yaklaşımlar ile Türkiye bağlamında ortaya çıkan yönelimleri karşılaştırmalı bir perspektifle değerlendirmektir. Nitel araştırma türlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmada AGİT, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşların din eğitimi politikalarına yönelik tavsiye kararları ve raporları betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmada, adı geçen uluslararası kuruluşların din eğitimi politikalarına yönelik normatif çerçeveleri tartışılmakta, din eğitiminin güvenlik bağlamında araçsallaştırılmasının doğurduğu epistemolojik ve pedagojik gerilimler değerlendirilmektedir. Türkiye bağlamında ise din eğitimi ile güvenlik söylemlerinin kesişme noktaları din-devlet ilişkilerinin dönüşümü bağlamında incelenmektedir. Sonuç olarak, din eğitiminin güvenikleştirilmesinin yalnızca pedagojik ve ideolojik bir mesele olmadığı, aynı zamanda devletlerin uluslararası ilişkiler ve iç güvenlik

* Bu makale Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmakta olan “Güvenikleştirme Teorisi Bağlamında Ulusal Güvenlik ve Din Eğitimi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

1 Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Gümüşhane Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: rumeysahaticeuludogan@gmail.com ORCID: 0000-0003-2842-4609

2 Yazar: Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, E-Posta: eminekeskiner@gmail.com ORCID: 0000-0003-1647-2857

stratejileri bağlamında yeniden şekillenen bir alan niteliği taşıdığı; bu nedenle kapsamlı akademik çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Güvenikleştirme, Din Eğitimi, Kamu Politikaları, Ulusal Güvenlik, Çoğulculuk

The Securitization of Religious Education: Theoretical and International Perspectives

Abstract

This study examines the securitization of religious education through an interdisciplinary theoretical framework, exploring the intersections between religion's public presence and security policies. The shift in security discourses following 9/11 has increasingly aligned religion with national security strategies, leading to significant transformations in educational policies. In this context, religious education has transitioned from a purely pedagogical field to an area instrumentalized for maintaining social stability and combating extremism. Employing document analysis as a qualitative method, the study descriptively evaluates policy recommendations and reports from international bodies such as the OSCE, UNESCO, and the Council of Europe. It critically assesses the normative frameworks proposed by these institutions and explores epistemological and pedagogical tensions arising from the security-oriented instrumentalization of religious education. Within the Turkish context, intersections between religious education and security discourses are analyzed in relation to changing state-religion dynamics. The study concludes that the securitization of religious education is not merely a pedagogical or ideological issue but represents a significant dimension of states' evolving domestic and international security strategies, underscoring the need for further comprehensive academic inquiry.

Keywords

Securitization, Religious Education, Public Policy, National Security, Pluralism

تأمين التعليم الديني: الأطر النظرية والمنظورات الدولية

المخلص

تتناول هذه الدراسة ظاهرة أمننة التعليم الديني من خلال إطار نظري متداخل التخصصات، وتبحث في تقاطعات موقع الدين في المجال العام مع السياسات الأمنية. وقد أدى التحول في الخطابات الأمنية بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر (9/11) إلى تزايد الربط بين الدين واستراتيجيات الأمن القومي، ما انعكس بشكل ملحوظ على السياسات التعليمية. في هذا السياق، تحول التعليم الديني من كونه مجالاً تربوياً بحثاً إلى وسيلة لتحقيق أهداف أمنية، كالحفاظ على الاستقرار الاجتماعي ومكافحة التطرف. وتستخدم الدراسة منهج تحليل الوثائق كأداة بحثية نوعية لتحليل التوصيات والتقارير الصادرة عن منظمات دولية مثل منظمة الأمن والتعاون في أوروبا (OSCE)، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO)، ومجلس أوروبا. كما تقيم الدراسة الأطر المعيارية التي تطرحها هذه المنظمات وتناقش التوترات الإبستمولوجية والتربوية الناجمة عن توظيف التعليم الديني في السياقات الأمنية. أما في السياق التركي، فتُحلل الدراسة نقاط التداخل بين التعليم الديني والخطاب الأمني ضمن إطار التحولات في العلاقة بين الدولة والدين. وتخلص الدراسة إلى أن أمننة التعليم الديني ليست مسألة تربوية أو أيديولوجية فقط، بل أصبحت جزءاً من استراتيجيات الدول الأمنية الداخلية والعلاقات الدولية، وهو ما يقتضي إجراء دراسات أكاديمية موسعة في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية

الأمننة, التعليم الديني, السياسات العامة, الأمن القومي, التعددية

Giriş

11 Eylül 2001 sonrasında küresel güvenlik paradigmasının köklü bir dönüşüme uğraması, dinin kamusal alandaki konumunun yeniden ve özel olarak ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Terörizmle mücadele ve radikalleşme gibi olguların güvenlik söylemlerinin merkezine yerleşmesi, dinin güvenikleştirilmesi sürecini hızlandırmış ve bu süreç dinin kamusal alanda önemli bir aktör olarak konumlandırılmasında etkili olmuştur. Bu bağlamda, dinin sadece bireysel bir inanç sistemi olarak değil, aynı

zamanda kamusal düzenin muhafazasında ve ulusal güvenliğin temininde önemli bir bileşen olarak değerlendirilmesi gerektiği yönündeki yaklaşımlar, giderek daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Günümüzde dinin kamusal rolü, güvenlikleştirme süreçleri ekseninde derinleşmekte ve bu durum, din politikalarının teşekkülünde kritik bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Özellikle Batı dünyasında, din eğitimi, laiklik ve ulusal güvenlik ilişkisi, bu yeni güvenlik paradigması çerçevesinde yeniden tartışılmakta ve çeşitli teorik yaklaşımlar bağlamında irdelenmektedir.

Türkiye’de din eğitimi alanında bu güvenlik eksenli dönüşümün izdüşümleri olarak akademik tartışmaların yeni yeni ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple tartışmalar henüz tam anlamıyla olgunlaşmamış ve metodolojik bir çerçeveye oturtulamamıştır. Güvenlik bağlamında dinin kamusal alandaki işlevi, ulusal kimliğin muhafazası ve toplumsal bütünlüğün idamesi açısından yeniden tartışılmakta olup bu süreç aynı zamanda din eğitiminin güvenlik politikaları ile olan ilişkisini ele almayı gerektiren yeni epistemolojik sorunsalları da gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, dinin güvenlikleştirilmesi olgusu, salt teorik bir tartışma zemininden çıkarak, eğitim politikalarının dizaynında ve uygulamalarında mündemiç bir unsur olarak somut biçimde görünür olmaya başlamıştır.

Bu makalede din eğitiminin güvenlikleştirilmesi süreci teorik ve disiplinlerarası bir çerçevede ele alınarak, bu olgunun pedagojik, siyasal ve toplumsal işlevlerinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Güvenlikleştirme teorisi* temelinde din eğitiminin ulusal güvenlik politikalarıyla nasıl ilişkilendirildiği incelenerek, bu sürecin uluslararası çevrelerdeki ve Türkiye’deki yansımalarının karşılaştırmalı bir perspektifle değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Güvenlikleştirme süreçlerinin din eğitimiyle ilişkilendirilmesi, eğitim politikalarının dönüşümünü etkilemektedir. Batıda radikalleşme önleme politikaları, çoğulculuğun stratejik bir araç olarak yeniden tanımlandığı bir paradigmaya işaret etmektedir. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği sosyal uyum ve güvenlik hedefleriyle ilişkilendirerek, çoğulcu değerleri “radikalizme karşı kalkan” olarak konumlandırmaktadır.³ Ancak, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi olgusu akademik literatürde yeterince kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele alınmamış olup disiplinlerarası bir analiz gerektirmektedir. Bu doğrultuda, makalede güvenlikleştirme teorisi çerçevesinde din eğitiminin ulusal ve uluslararası bağlamlardaki konumu değerlendirilerek, söz konusu sürecin eğitim politikalarına etkileri eleştirel bir perspektifle tartışılacaktır.

Çalışmada din eğitiminin güvenlik politikalarıyla ilişkisini anlamak amacıyla nitel araştırma türlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olguları ve insan davranışlarını doğal ortamlarında, anlam ve yorumlara odaklanarak incelemeyi

* Güvenlikleştirme hem kuramsal bir çerçeve hem de analitik bir yaklaşım olarak işlev görmektedir. Bu nedenle kaynaklarda hem “yaklaşım” hem de “teori” olarak kullanılmaktadır: teori, sürecin *kuramsal temelini*, yaklaşım ise *metodolojik uygulamasını* tanımlar.

3 European Commission (EC), *The European Agenda on Security* (Strasbourg: EC, 2015).

amaçlayan bir yaklaşımdır.⁴ Araştırmada, din eğitimi ve güvenlik politikaları arasındaki etkileşimi daha iyi kavramak için AGİT, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşların din eğitimi politikalarına yönelik tavsiye kararları ve raporlarından oluşan bir veri dosyası hazırlanmıştır. Veri analizi sürecinde betimsel analiz⁵ yöntemi kullanılmıştır.

Güvenikleştirme teorisinin, Türk din eğitimi literatüründe henüz gereken ilgiyi görmediği görülmektedir. Din eğitimi ile ilgili güvenlik söylemlerine zaman zaman rastlanmakla birlikte, bu söylemler genellikle teorik bir altyapıyla desteklenmemiş olup güvenikleştirme yaklaşıminin sunduğu analitik araçlardan faydalanmamaktadır.* Bu bağlamda, güvenikleştirme teorisinin Türk din eğitimi akademisinde ele alınmasının alana, özgün bir teorik katkı sunmanın yanı sıra din eğitiminin ulusal güvenlik ve toplumsal uyum politikalarıyla ilişkilendirilmesine dair epistemolojik ve metodolojik alanlarda yeni açılımlar sağlayabilecek bir ereve oluşturacağı düşünülmektedir. Din eğitiminin disiplinler arası bir perspektifle güvenikleştirme yaklaşımları bağlamında ele alınması, literatürdeki önemli bir teorik boşluğa dikkat çekmeyi ve bu alanın uluslararası akademik yazınla olan bağlantısını güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Din eğitimi müfredatının güvenlik meseleleriyle ilişkilendirilmesi, Batıda Liam Gearon ve Robert Jackson arasındaki temel bir tartişma ekseninde şekillenir: Gearon, REDCo⁶ projesi gibi çalışmalarla din eğitiminin terörle mücadele gibi güvenlik politikalarının bir aracı haline gelerek siyasallaştığını ve dinin özgün yapısını bozduğunu savunurken,⁷ Jackson, oğulcu bir yaklaşımla din eğitiminin toplumsal bariş destekleyen pedagojik bir araç olması gerektiğini iddia ederek herhangi bir sorun

4 Ali Yıldırım - Hasan şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021), 39.

5 Yıldırım - şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 239-241.

* Din eğitimi literatüründe konuya en yakın alışma Süleyman Gümüş'n "Güvenlik Toplumunda Dindarlık ve Din Eğitimi: Soybilimsel Bir Analiz" başlıklı doktora tezidir. Modern dünyada dindarlık kipliklerinin ve din okuryazarlığının ele alındığı çalışmada bireyselleşme ve dindarlık pratiklerine odaklanılmış olup devlet politikaları ve güvenikleştirme sürecine değinilmediği görülmektedir. Bkz.: Süleyman Gümüş, *Güvenlik Toplumunda Dindarlık ve Din Eğitimi: Soybilimsel Bir Analiz* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019).

6 REDCo Projesi (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries), Avrupa'daki eğitim sistemlerinde dinin rolünü inceleyen uluslararası bir araştırma projesidir. Proje, din eğitiminin toplumsal diyaloga katkı sağlayıp sağlamadığı veya çatışmalara yol açıp açmadığını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Avrupa'daki farklı ülkelerde din eğitimi politikalarını, müfredatlarını ve uygulamalarını karşılaştırmalı olarak ele alan çalışma, din eğitiminin sekülerleşme, çoğulculuk ve kimlik inşası bağlamındaki etkilerini değerlendirmektedir. Bkz.: European Commission (EC), *Religious Diversity and Secular Models in Europe: Innovative Approaches to Law and Policy Final Publishable Summary Report*, (Hamburg: EC, 2013).

7 Liam Gearon, "Religion, Education, Security", *Religions* 10/5 (Mayıs 2019), 330.

olmadığını savunur.⁸ David Lewin, her iki yaklaşımın da dinin “dogmatik” yorumundan kaynaklanan sınırlılıklarına dikkat çekerek, dinin sosyokültürel bağlamlarla ele alındığı dönüştürücü bir eğitim modeli önerir.⁹

Din eğitimi bağlamında güvenlikleştirme teorisinin interdisipliner bir yaklaşımla ele alınmasının temel nedeni, din eğitimi ve güvenlik ilişkisi gibi çok boyutlu bir konunun tek bir disiplinin sınırları içinde yeterince analiz edilememesidir. Din eğitimi, pedagojik ve teolojik bir alan olmakla birlikte sosyolojik, siyasi, kültürel ve hukuki boyutlarıyla da ele alınması gereken bir olgudur. Özellikle 11 Eylül sonrasında dinin güvenlikleştirilmesi bağlamında ortaya çıkan tartışmalar, uluslararası ilişkiler teorilerinden sosyoloji ve eğitim bilimlerine, teolojiden hukuk ve siyaset bilimine kadar birçok disiplinin katkısını gerektiren bir nitelik taşımaktadır. Bu interdisipliner yaklaşım, bir yandan din eğitimi ve güvenlik politikalarının kesişim noktalarını daha kapsamlı bir şekilde analiz etmeye olanak sağlarken, diğer yandan küresel yaklaşımlar ile yerel dinamiklerin entegrasyonunu mümkün kılmaktadır. Böylece, din eğitimi politikalarının, toplumsal uyumun sağlanması, radikalleşmenin önlenmesi ve ulusal güvenliğin korunması gibi hedeflerle ilişkisi, teorik ve pratik düzeyde ele alınabilmektedir. Bu bağlamda, disiplinler arası bir çerçeve, konunun çok boyutlu doğasını çözümlmek ve politika geliştirme süreçlerine somut katkılar sağlamak için zorunlu bir yaklaşım olarak gözükmektedir.

Aşağıda öncelikle güvenlikleştirme teorisi merkeze alınarak din eğitiminin siyasal ve toplumsal işlevleri analiz edilecektir. Uluslararası yaklaşımlar ile Türkiye var olan yönelimler karşılaştırmalı bir perspektifle değerlendirilecektir. Gearon’un din eğitiminin siyasallaştırılması ve güvenlikleştirilmesine yönelik eleştirileri ile Jackson’ın kapsayıcı ve çokkültürlü pedagojik model önerileri teorik bir çerçevede ele alınacaktır. Ayrıca, AGİT, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşların din eğitimi politikalarına yönelik normatif çerçeveleri incelenecek ve din eğitiminin güvenlik bağlamında araçsallaştırılmasının doğurduğu epistemolojik ve pedagojik gerilimler tartışılacaktır. Türkiye örneğinde, din eğitimi ile güvenlik söylemlerinin kesişme noktaları, din-devlet ilişkilerinin dönüşümü ve bunun eğitim politikalarına etkileri analiz edilmeye çalışılacaktır.

1. Güvenlikleştirme Teorisi

Güvenlikleştirme Teorisi, Uluslararası İlişkiler disiplinine ait eleştirel bir teoridir. Bu teori, güvenlik konularının nasıl tanımlandığını, kimin güvenlikleştirme yapma

8 Robert Jackson, “The Politicisation and Securitisation of Religious Education? A Rejoinder”, *British Journal of Educational Studies* 63/3 (Temmuz 2015), 345-366; Liam Gearon, “The Politicization and Securitization of Religion in Education: A Response to a Rejoinder”, *Public Theology Perspectives on Religion and Education*, ed. Pirner Manfred L. vd. (Newyork: Routledge, 2019); a.mlf., “Secularisation and the Securitisation of the Sacred a Response to Lewin’s Framing of the Gearon–Jackson Debate”. *British Journal of Educational Studies* 65/4 (Ekim 2017), 469-480.

9 David Lewin, “Who’s Afraid of Secularisation? Reframing the Debate between Gearon and Jackson”, *British Journal of Educational Studies* 65/4 (Mart 2017), 445-461.

yetkisine sahip olduğunu ve bu süreçlerin politik ve toplumsal etkilerini analiz eder. Uluslararası ilişkiler literatüründe güvenikleştirme teorisini ele alan farklı ekoller¹⁰ bulunmakla birlikte, bu çalışmada Kopenhag Okulu temel alınmıştır. Bu tercihin temel nedeni, Kopenhag Okulu'nun sektörel güvenlik ayırımının, din eğitimi politikalarının farklı dinamiklerle olan ilişkisini analiz etmeye metodolojik olarak elverişli bir ereve sunması ve Batılı din eğitimi literatüründe de yaygın biçimde tercih edilmesidir.

Kopenhag okulu, bir konunun güvenlik tehdidi olarak erveledenmesi ve bu erveleme aracılığıyla olağanüstü tedbirlerin meşrulaştırılması sürecini ifade eden “güvenikleştirme” kavramının geliştirilmesiyle tanınmaktadır. Kopenhag Okulu'nun güvenikleştirme teorisinin temelleri, 1995 yılında ekolün nc ismi Danimarkalı akademisyen Ole Wver tarafından kaleme alınan “Securitization and Desecuritization” başlıklı makalede atılmıştır. Bu alışma, güvenikleştirme kavramını ilk kez ayrıntılı bir şekilde ele alarak, güvenlik çalışmalarında yeni bir perspektif sunmuştur.¹¹ Daha sonra, 1998 yılında Kopenhag Okulu'nun kurucu isimlerinden Barry Buzan, Ole Wver ve Jaap de Wilde tarafından yayımlanan *Security: A New Framework for Analysis* adlı eser, bu teoriyi daha da geliştirerek kapsamlı bir analiz ervesi oluşturmuştur.¹² Bu teorik erve, özellikle Ole Wver tarafından detaylandırılmış olup, güvenliğin sadece askeri bir olđu olarak değil aynı anda sosyal bir inşa süreci olarak ele alınabileceğini ve sosyal, ekonomik, çevresel ve dini meseleler gibi çeşitli alanlara uygulanabileceğini ileri sürmektedir.¹³ Güvenikleştirme süreci, bir meselenin varoluşsal bir tehdit olarak tanımlanmasını ve bu tehdide karşı olağanüstü önlemlerin meşrulaştırılmasını içermektedir.

Esas itibarıyla güvenikleştirme, eleştirel güvenlik çalışmaları içerisinde şekillenen ve belirli bir olgunun ya da konunun güvenlik tehdidi olarak inşa edilmesini inceleyen bir yaklaşımdır.¹⁴ Bu bağlamda, güvenikleştirme yaklaşımının diğer sosyal bilim disiplinleriyle entegresinin hem teorik hem de pratik düzlemde hız kazandığı belirtilmektedir.¹⁵

10 Kopenhag okulu haricinde ne çıkan üç farklı okul mevcuttur. *Realist Okul* güvenliği devlet merkezli ve askeri tehdit ekseninde ele almakta; *Paris Okulu* güvenlik süreçlerinin mikro düzeydeki dinamiklerine odaklanırken, *Aberystwyth Okulu* ise güvenlik politikalarının iktidar ilişkileri ve normatif boyutlarına vurgu yapmaktadır.

11 Bill McSweeney, “Identity and Security: Buzan and the Copenhagen School”, *Review of International Studies* 22/1 (Ocak 1996), 81–93.

12 Barry Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis* (Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 1998), 22; Ole Wver, “Securitization and Desecuritization”, *On Security*, ed. Ronnie D. Lipschutz (New York: Columbia University Press, 1995), 55.

13 Barry Buzan - Ole Wver, *Regions and Powers: The Structure of International Security* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 12.

14 Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*, 22-30.

15 Mathias Albert - Barry Buzan, “Securitization, Sectors and Functional Differentiation”, *Security Dialogue* 42/4-5 (2011), 413–425; Myriam Dunn Cavelty - Thierry Balzacq, *Routledge Handbook of Security Studies*, (London: Routledge, 2017); Rita Taureck, “Securitization Theory and Securitization Studies”, *Journal of International Relations and Development* 9/1 (2006) 53–61.

Söz konusu yaklaşım dini kamusal alanda yeni bir sosyolojik bakış açısıyla ele alma imkânı sunmakta ve askeri alanın ötesinde siyasi, toplumsal, ekonomik ve çevresel olmak üzere beş farklı alanda güvenlikleştirmeyi eleştirel bir çerçevede incelememizi sağlamaktadır.¹⁶ Öte yandan, Carsten Bagge Laustsen ve Ole Wæver, henüz 11 Eylül saldırıları gerçekleştirilmeden önce, bu kategorilere altıncı bir alan olarak dini eklemiştir.¹⁷ Bu kuramsal çerçeve, din eğitimi politikalarının, aşırılıkla mücadele, radikalleşmenin önlenmesi ve toplumsal uyum gibi güvenlik temelli hedefler doğrultusunda şekillendirilip şekillendirilmediğini inceleme imkânı sunmaktadır. Bu bağlamda, din eğitiminin yalnızca pedagojik bir süreç olmanın ötesinde, toplumsal düzenin korunması ve bireylerin güvenlik normlarına uygun şekilde sosyalleştirilmesi gibi işlevler üstlenip üstlenmediğini değerlendirmek açısından önemli bir analitik çerçeve sağlamaktadır.¹⁸

Kopenhag Okulu'nun güvenlikleştirme yaklaşımı, güvenlik meselelerinin tanımlanmasında söylem edimlerinin (speech act) rolüne vurgu yapmaktadır.¹⁹ Wæver ve meslektaşlarına göre, bir olguyu güvenlik tehdidi olarak adlandırma edimi, onu normal siyasi süreçleri aşarak acil müdahale gerektiren bir meseleye dönüştürmektedir.²⁰ Güvenlik meselelerinin yeniden tanımlanması, güvenlik gündemi içinde öncelik kazanabilecek çeşitli meselelerin kapsamını genişletmekte ve böylece neyin güvenlik tehdidi olarak kabul edilebileceğini belirlemektedir.²¹ Güvenlikleştirme teorisinin sonuçları, dini anlatıların siyasi eylemleri meşrulaştırmada veya gayrimeşrulaştırmada nasıl kullanılabileceğine dair çağdaş tartışmalarda özellikle önem taşımaktadır.²²

Teorinin temelinde üç ana bileşen yer almaktadır: Korumaya değer bir unsur olarak belirlenen “*referans nesnesi*”, “*bu nesneye yönelik bir tehdidin ifade edilmesi*” ve “*algılanan bu tehdiye karşı olağanüstü tedbirlerin mobilize edilmesi*”. Güvenlikleştirme süreci, bir güvenlikleştirme aktörünün (örneğin, siyasi lider veya bir kurum), belirli bir konuyu güvenlik sorunu olarak çerçevelemesi ve bir kitleyi bu durumun acil önlemler gerektirdiğine ikna etmesiyle başlar. Bu söylemsel süreç, konuyu normal siyasetin sınırlarının dışına çıkararak olağanüstü tedbirlerin gerekçelendirilmesine olanak tanır.²³

16 Rens Van Munster, “Securitization: Turning an Approach into a Theory”, *Securitization Theory: How Security Problems Emerge and Dissolve*, ed. Thierry Balzacq (London: Routledge, 2016), 149–170.

17 Carsten Bagge Laustsen - Ole Wæver, “In Defence of Religion: Sacred Referent Objects for Securitization”, *Millennium: Journal of International Studies* 29/3 (2000), 705-739.

18 İhsan Yılmaz - Nicholas Morieson, “Civilizational Populism in Domestic and Foreign Policy: The Case of Turkey” *Religions* 14/5, (2023), 5; Georgios Karyotis - Stratos Patrikiotis, “Religion, Securitization and Anti-Immigration Attitudes: The Case of Greece”, *Journal of Peace Research* 47/1 (2010), 43–57.

19 Buzan vd., *Security: A New Framework for Analysis*, 28.

20 Colin McInnes - Simon Rushton, “HIV/AIDS and Securitization Theory”, *European Journal of International Relations* 19/1 (2012), 45.

21 Julia Metelmann vd., “Securitization in the Context of Climate Change: A Case Study of the European Union”, *Global Environmental Politics* 20/3 (2020), 3–4.

22 Yılmaz – Morieson, “Civilizational Populism in Domestic and Foreign Policy”, 7.

23 Thierry Balzacq vd., “Securitization’ Revisited: Theory and Cases”, *International Relations* 30/4 (2016), 494–501.

Örneğin Batıda radikal İslam diye nitelendirilen gruplar, özellikle dinİ ktenciliğe karşı verilen mücadeleler bağlamında, birçok güvenlik sorununun temel dinamiklerinden biri olarak erevlenmektedir.

Güvenikleştirme teorisinin en tartışmalı yönü, güvenikleştirme sürecinin başarılı sayılıp sayılmayacağını belirlemenin zorluğudur. Teoriye göre güvenlik, toplum tarafından “inşa edilen” bir kavramdır. Yani bir konunun güvenlik meselesi olarak kabul görmesi için yalnızca siyasi liderlerin söylemleri yeterli değildir; bu söylemin toplumda karşılık bulması ve meşru görülmesi gerekir. Başka bir deyişle, bir tehdidin gerçekten “güvenikleştirilmesi”, hem yetkililerin bu konuyu vurgulamasına hem de halkın bu vurguyu benimsemesine bağlıdır. Floyd (2015), başarılı gvenikleştirmenin yalnızca olağanüstü önlemlerin hayata geçirilmesiyle değil, aynı zamanda bu önlemleri meşru kılan güvenlik söyleminin toplum genelinde içselleştirilmesiyle değerlendirilmesi gerektiğini öne surmektedir. Bu bakış açısı, gvenikleştirmenin sadece politik aktörlerin değil, aynı zamanda geniş bir toplumsal konsensüsün ürünü olduğunu vurgular.²⁴

Floyd’un yaklaşımı, güvenlik anlatılarının bir kamuoyu tarafından ne lde benimsenip benimsenmediğini dikkate alarak, gvenikleştirmenin dinamik bir süreç olarak ele alınmasını önerir. Bu bağlamda, bir güvenlik söyleminin başarısı iki temel unsura bağlıdır: *retorik etkinlik ve toplumsal kabul düzeyi*. Retorik etkinlik, güvenikleştirme aktörlerinin, bir tehdidi hem acil hem de varoluşsal bir mesele olarak çerçeveleme yeteneklerini ifade eder. Bu süreç, genellikle kriz söylemleri ve dramatik eylem çağrıları yoluyla inşa edilir. Bir liderin veya kurumun tehdidi anlatırken kullandığı dilin ikna ediciliği, bu söylemin toplumsal kabul görmesinde belirleyici bir rol oynar. Ancak, bu söylemin yalnızca retorik düzeyde kalmayıp, hedef kitle tarafından benimsenmesi ve bu doğrultuda bir toplumsal konsensüsün oluşması gereklidir.²⁵ Bu noktada, güvenikleştirme sürecinin başarısı, yalnızca söylemi üreten aktörün otoritesine değil, aynı zamanda hedef kitlenin algılarına, mevcut toplumsal ve siyasi bağlamın söylemi destekleyip desteklemediğine ve alternatif söylemlerin ne derece etkili olduğuna da bağlıdır. Örneğin, Avrupa Birliği’nde g ve mülteci hareketleri, ulusal kimlik ve sınır güvenliği bağlamında bir tehdit olarak erevlenmiş (gvenikleştirilmiş) ve bu durum, sıkı sınır politikalarının uygulanmasına gerekee oluşturmuştur.²⁶ Benzer şekilde halk sağlığı alanında, COVID-19 pandemisi sırasında alınan önlemler, bireysel özgürlüklerin sınırlandırılması pahasına güvenlik retoriğiyle meşrulaştırılmıştır.²⁷ evre politikaları bağlamında, iklim değişikliğinin yol açtığı g ve çatışma riskleri, uluslararası güvenlik tartışmalarının merkezine yerleştirilmiş ve

24 Rita Floyd, “Extraordinary Measures: The Legacy of Securitization”, *International Studies Quarterly* 59/3 (2015), 566–570.

25 Rita Floyd, “Can Securitization Theory Be Used in Normative Analysis? Towards a Just Securitization Theory”, *Security Dialogue* 42/4 (2011), 434–439.

26 Jef Huysmans, “The European Union and the Securitization of Migration”, *Journal of Common Market Studies* 38/5 (2000), 751–757.

27 Stefan Elbe, “Should HIV/AIDS Be Securitized? The Ethical Dilemmas of Linking HIV/AIDS and Security”, *International Studies Quarterly* 50/1 (2006), 119–144.

küresel ısınma stratejik bir mesele olarak ele alınmıştır.²⁸ Bu örnekler ışığında daha net bir şekilde görülebileceği üzere, güvenlikleştirme kavramının temelinde bir olayın ya da olgunun güvenlik sorunu olarak çerçevelenmesi, yetkililer tarafından bu söylemin sürekli olarak vurgulanması ve ardından önleyici müdahale eylemlerinin hayata geçirilmesi süreci yer almaktadır.

2. Din Eğitiminin Güvenlikleştirilmesi Yaklaşımının Doğuşu

Din eğitiminin güvenlikleştirilmesi, din eğitimi programlarının ve politikalarının, güvenlik kaygıları ve hedefleri doğrultusunda şekillendirilmesi sürecini ifade eder. Bu yaklaşımda, din eğitiminin, toplumsal bütünlüğü koruma, radikalleşmeyi önleme ve ulusal güvenliği sağlama gibi amaçlarla araçsallaştırılması söz konusudur. Din eğitimi çoğunlukla siyasal ve toplumsal dinamiklerle iç içe olmuşsa da bu süreçte büsbütün devletlerin veya siyasal aktörlerin ideolojik ve stratejik hedeflerine hizmet eden bir *araçsallaştırma mekanizmasına* dönüştürülmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Son yıllarda din eğitiminin toplumsal uyum, kimlik inşası ve kolektif hafıza gibi kavramlarla nasıl ilişkilendirildiğini sorgulayan akademik tartışmaların sayısında artış görülmektedir.

Din eğitiminin güvenlikleştirilmesi ilk olarak Gearon tarafından 2012 yılında yayımlanan “The Securitization of Religion in Education” (Eğitimde Dinin Güvenlikleştirilmesi) başlıklı makalede eğitimde dinin güvenlikleştirilmesi şeklinde geçmektedir. Bu makalede Gearon, din eğitiminin giderek artan bir şekilde güvenlik bağlamında ele alındığını ve bu çerçevelendirmenin özellikle eğitim ortamlarındaki aşırılık ve toplumsal uyum kaygılarına yanıt olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.²⁹ Gearon, din eğitimine entegre ettiği güvenlikleştirme yaklaşımını 2013 yılında yayımlanan “The Counter Terrorist Classroom: Religion, Education and Security” başlıklı makalesinde daha da detaylandırmıştır. Bu çalışmada, eğitim kurumlarının radikalleşmeyi önleme sorumluluğunu üstlendiğini ve bu bağlamda sınıfların, güvenlik anlatılarının baskın olduğu mekânlara dönüştüğünü savunmuştur.³⁰ Gearon’ın “eğitimde dinin güvenlikleştirilmesi” şeklindeki kullanımı birkaç yıl içerisinde Jackson’ın da dolaylı etkisiyle, “din eğitiminin güvenlikleştirilmesi”ne (*The securitization of religious education*) dönüşmüş ve akademik yazında bu şekliyle kabul görmüştür.

Güvenlikleştirme teorisinin din eğitimi bağlamında nasıl uygulandığını inceleyen çeşitli akademik çalışmalar, özellikle ülkeler özelinde gerçekleştirilen analizlerle bu sürecin yerel dinamikler tarafından nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Örneğin,

28 Michael Barnett, “Security Communities and Their Neighbors: Regional Fortresses or Global Integrators?”, *European Journal of International Relations* 9/3 (2003), 257–288.

29 Liam Gearon, “The Securitization of Religion in Education”, ed. T. Van der Zee - T. Lovat, *New Perspectives in Religious and Spiritual Education* (Münster New York Munich Berlin: Waxmann, 2012), 215-233.

30 Liam Gearon, “The counter terrorist classroom: Religion, education, and security”, *Religious Education* 108/2 (2013), 129-147.

Zembylas, Loukaidis ve Antoniou tarafından gerekleştirilen “The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools”³¹ adlı alışma, Kıbrıs Rum kesimindeki din eğitiminin politikleştirilmesi ve güvenikleştirilmesi süreçlerini ele alarak, eğitim politikalarının güvenlik syemleriyle nasıl şekillendirildiğini tartışmaktadır. Benzer şekilde, Audun Toft’un “When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway”³² başlıklı alışması, 2015 Paris saldırılarının Norveç’teki din eğitimi sınıflarında nasıl ele alındığını inceleyerek, ter olaylarının eğitim bağlamında güvenikleştirme süreçlerine nasıl yol açtığını analiz etmektedir. Isaac Calvert’in etnografik saha çalışmasına dayanan *Sanctifying security: Jewish approaches to religious education in Jerusalem* adlı kitabı ise eğitimde din ve güvenliğin tarihsel ve ağdaş öneminin hâlâ nasıl önemli bir jeopolitik etkiye sahip olduğunu göstermektedir.³³

3. Ulusal ve Uluslararası Kuruluşların Din Eğitimi Güvenikleştirme Faaliyetleri

Toplumsal kimlik anlatıları, çatışma dönemlerinde gruplar arası tutumları şekillendirdiği gibi, barış süreçlerinde de gruplar arası ilişkileri belirleyen önemli unsurlar arasındadır. Din olgusu, bu anlatılarla sıkı bir ilişki içinde olduğu için modernleşme teorilerinin dinin toplumsal hayattaki rolünün zayıfladığına dair varsayımlarına rağmen, dinin toplumsal kimlikteki belirleyici rolü devam etmektedir. Barış süreçlerinin devamı, din ve toplumsal kimlik anlatılarının etkili bir şekilde yönetilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle din eğitimi, uluslararası jeopolitiğin yeni ve önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu durum hem ulusal hkmetlerden hem de uluslararası hükümetler arası kuruluşlardan çıkan tavsiye kararları, strateji belgeleri, bildirgeler gibi temel politika belgelerinde açıkça görülmektedir. Birleşmiş Milletler’in din veya inanç özgürlüğüne yönelik insan hakları odaklı kararları³⁴ ile UNESCO’nun kültürler arası anlayışa dair beyanları³⁵ ve Birleşmiş Milletler’in Medeniyetler İttifakı gibi girişimlerinden üretilen zorunlu eğitimde din öğretimine yönelik özel kılavuzlar³⁶ bu durumun örneklerindedir.

31 Michalinos Zembylas vd., “The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools”, *European Educational Research Journal* 18/1 (Ocak 2019), 69-84.

32 Audun Toft, “When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway”, *Religions* 11/4 (Nisan 2020), 208.

33 Ivor Calvert, “Sanctifying Security: Jewish Approaches to Religious Education in Jerusalem”, *Religions* 10/1 (2019), 23.

34 Abdelfattah Amor, “The Role of Religious Education in the Pursuit of Tolerance and Non-discrimination.” *The United Nations International Consultative Conference on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance and Non-Discrimination* (Newyork: CoE, 2001); United Nations (UN), *Special Rapporteur on Freedom of Religion or Belief: Report of the Special Rapporteur on Freedom of Religion or Belief*, (OHCHR: 2022), 1-3.

35 Ade Ajayi, vd., *UNESCO Guidelines on Intercultural Understanding* (Paris: UNESCO, 2007), 18.

36 Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (Warsaw: ODIHR, 2007), 22.

Din eğitiminin siyasi işlevi ve barış süreçlerindeki rolüne dair tartışmalar, devletlerin güvenlik politikalarını şekillendirirken nasıl bir yol izlediklerini anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu tartışmalar, din eğitiminin yalnızca bireysel inanç gelişimini değil, aynı zamanda toplumsal dinamikler, ulusal kimlik inşası ve devletlerin güvenlik paradigmatlarıyla olan etkileşimini de mercek altına alır. Özellikle çatışma bölgelerinde veya tarihsel gerilimlerin yoğun olduğu coğrafyalarda, din eğitiminin içeriği ve hedefleri, devletlerin “tehdit algısı” ile doğrudan bağlantılıdır. Örneğin, Kıbrıs’ta adanın ikiye bölünmüş yapısı³⁷, Yunanistan’da ulusal kimliğin Ortodoks Hristiyanlıkla iç içe geçmiş olması³⁸ ve İsrail’de güvenlik endişelerinin dinî metinlerle harmanlanması³⁹, bu ülkelerdeki din eğitimi “toplumsal savunma” aracına dönüştürmüştür. Rusya Federasyonu ise ulusal kimliğini ve devletin ideolojik bütünlüğünü şekillendirme süreçlerinde, çeşitlilik vurgusu yerine Ortodoks Hristiyanlığın tarihsel ve kültürel mirasını öne çıkaran bir yaklaşım benimsemiştir. Ortodoks Hristiyanlık, Rusya’nın kültürel ve dini dokusunun korunmasında ve ulus-devletin toplumsal ve siyasi refahının desteklenmesinde birleştirici bir unsur olarak konumlandırılmıştır.⁴⁰ Bu bağlamda, eğitim müfredatları, genç nesillerde “öteki”ne karşı direnç geliştirmeyi veya kolektif bir tehdit bilinci oluşturmayı hedefleyen unsurlar içerebilmektedir.

Diğer yandan, terörle mücadele politikalarının din eğitimine yansımaları, ABD ve İngiltere gibi ülkelerde daha farklı bir boyut kazanmıştır. 11 Eylül saldırıları sonrasında “radikalleşmeyi önleme” söylemi, bu ülkelerde din eğitimi bir güvenlik stratejisi olarak konumlandırmıştır. Örneğin, Birleşik Krallık’ta AGİT’in, dinin eğitime bir güvenlik boyutuyla entegre edilmesi yönündeki yaklaşımı net bir şekilde görülmekle birlikte, Birleşik Krallık’ın *Radikalleşmeyi Önleme Stratejisi (Prevent Strategy)* bu durumu daha ileri taşıyarak eğitimi açıkça terörle mücadele için bir araç olarak kullanmıştır. Bu bağlamda, Yeni İşçi Partisi hükümeti döneminde terörle mücadele kapsamında çıkarılan *2000 Terörizm Yasası (TACT)*, *2001 Terörle Mücadele, Suç ve Güvenlik Yasası (ATCSA)*, *2005 Terörle Mücadele Yasası* ve *2006 Terörizm Yasası* gibi bir dizi yasa dikkat çekmektedir: Radikalleşmeyi Önleme Stratejisi’nin temel amacı, insanların şiddet içeren aşırılıkları desteklemesini ya da terörist olmasını önlemek olarak belirlenmiştir. Bunun yanında, şiddet yanlısı ideolojilere savunmasız bireylerin çekilmesini engellemek ve şiddeti destekleyenlere karşı mücadele etmek gibi hedefler de öne çıkmaktadır. Strateji, yalnızca polis değil, aynı zamanda yerel yönetimlerin, okulların ve üniversitelerin de bu süreçte sorumluluk almasını gerektirmektedir.⁴¹ Buna

37 Zembylas vd., “The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools”, 2019, 82-83.

38 Karyotis- Patrikios, “Religion, Securitization and Anti-Immigration Attitudes”, 47-50.

39 Calvert, “Sanctifying Security: Jewish Approaches to Religious Education in Jerusalem”, 1-3.

40 Anastasia Blinkova - Pieter Vermeer, “Religious Education in Russia: A Comparative and Critical Analysis”, *British Journal of Religious Education* 40/2 (2018), 201.

41 United Kingdom Parliament, *Terrorism Act 2000* (London: The Stationery Office, 2000); United Kingdom Parliament, *Anti-Terrorism, Crime and Security Act 2001* (London: The Stationery Office, 2001); *United Kingdom Parliament, Prevention of Terrorism Act 2005* (London: The Stationery Office, 2005) ; United Kingdom Parliament, *Terrorism Act 2006* (London: The Stationery Office, 2006).

benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri'nde, Amerikan Din Akademisi'nin (AAR) K-12 devlet okullarında din öğretimiyle ilgili terörle mücadele için kapsayıcı kılavuzlar ön plana çıkmaktadır.⁴²

Buna karşılık, Almanya, Estonya, Finlandiya, Polonya ve Letonya gibi toplumsal çeşitliliği yönetme ihtiyaı hisseden Kuzey ve Orta Avrupa lkeleri, din eğitiminin sosyal uyum ve çoğulculuk temelinde ele almaktadır. Almanya'da "dinlerarası diyalog" odaklı müfredatlar, göçmen kökenli öğrencilerin kültürel entegrasyonunu kolaylaştırmayı hedeflerken; Finlandiya'da etik ve felsefe ağırlıklı din dersleri, eleştirel düşünce ve hoşgörü kültürünü beslemektedir. Benzer şekilde, Norveç'te insan hakları ve demokratik değerler, din eğitiminin temel eksenini oluşturarak toplumsal bütünleşmeyi destekler. Bu ülkelerdeki politikalar, din eğitiminin "atışma çözümü" potansiyelini ne çıkaran ve demokratik katılımı güçlendiren bir perspektifle şekillenmektedir.⁴³

Din eğitiminin siyasi işlevi, devletlerin içinde bulunduğu güvenlik paradigmaları ve toplumsal önceliklerle doğrudan ilişkilidir. Kimi ülkelerde bu eğitim, "savunmacı" bir refleksi millî kimliği koruma aracına dönüşürken, diğerlerinde çoğulcu toplum inşasının bir parçası haline gelmektedir. Bu ikilem, din eğitiminin barış süreçlerinde nasıl kullanılabileceğine dair küresel ölçekte süren tartışmaları beslemekte ve politika yapıcıların dengeli, kapsayıcı ve insan hakları odaklı yaklaşımlar geliştirmesinin ne denli hayati olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de din eğitimi, tarihsel, toplumsal ve siyasi bağlamıyla oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Laiklik ilkesi, devletin dinî kurumlarla ilişkisi, eğitim politikaları ve toplumsal talepler gibi birçok faktör, bu alandaki tartışmaları şekillendirmektedir. Türkiye'nin kendine özgü koşulları göz önüne alındığında, bu konuyu ayrı bir başlık olarak ele almak daha uygun görünmektedir.

Yukarıda ifade edildiği üzere her ülke güvenlik politikalarını şekillendirirken din eğitimiyle ilgili özgün stratejiler benimsemektedir. Ancak, yalnızca ulusal perspektifler değil, uluslararası kuruluşların bu alanda aldığı kararlar ve yönlendirdiği politikalar da sürecin seyrini etkilemektedir. Bu noktada, uluslararası aktörlerin din eğitimi ve güvenlik ekseninde belirlediği normlar, oluşturduğu erveler ve aldığı kararlar üzerinde durmak gerekmektedir.

Eğitimde din ve inançları ele alan uluslararası belgeler hem eğitim politikalarının şekillendirilmesinde hem de toplumsal uyumun sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle, uluslararası kuruluşlar tarafından yayımlanan tavsiye kararları, kılavuz ilkeler ve referans kitaplar, din eğitiminin normatif ervesini oluşturmakta ve bu alandaki uygulamalara rehberlik etmektedir. UNESCO'nun 1960 yılında kabul ettiği "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme"⁴⁴, din eğitiminin bir insan hakkı olarak ele

42 American Academy of Religion (AAR), *Guidelines for Teaching about Religion in K-12 Public Schools in the United States* (Atlanta: 2010)

43 Toft, "When Terror Strikes", 1-10.

44 UNESCO, "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme", 6193 Nolu Karar (1960).

alan ve bu alanda temel teşkil eden normatif bir belgedir. Bu belge, günümüzde hâlâ geçerliliğini korumaktadır.

Avrupa Konseyi, 1993 yılında yayımladığı “Demokratik Bir Toplumda Dini Hoşgörü” başlıklı Parlamenterler Meclisi 1202 Nolu Tavsiye Kararı⁴⁵ ile din ve hoşgörü konularında önemli bir adım atmıştır. Bu belge, demokratik toplumlarda dini çeşitliliğin korunması ve dini hoşgörünün teşvik edilmesi gerekliliğini vurgulayan erken dönem çalışmalarından biri olmuştur. Bunu takiben, 1999 yılında kabul edilen “Din ve Demokrasi” (Tavsiye Kararı 1396) ile dinin demokratik toplum içindeki rolü ele alınmıştır.⁴⁶

Küresel güvenlik krizlerine uluslararası siyasi kurumlar tarafından eğitim yoluyla verilen yanıtlar, oldukça anlaşılır bir olgu olarak değerlendirilmektedir. 2000’lerin başında, din, eğitim ve toplum üçgeninde uluslararası kuruluşları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bir gelişme yaşanmış; bu süreçte güvenlik, eğitimin merkezine alınarak kültürlerarası eğitimin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda dikkat çeken unsur, Huntington’ın (2002) *Medeniyetler Çatışması*⁴⁷ eserinin yarattığı etkidir. Şöyle ki bu eser Madrid bombalamalarının ardından, küresel ölçekte bir siyasi girişim olarak BM Medeniyetler İttifakı’nın kurulmasına zemin hazırlamıştır.⁴⁸ Eserde Soğuk Savaş sonrası dönemde uluslararası ilişkilerde yaşanan gerilimlerin ideolojik veya ekonomik sebeplerden ziyade kültür ve medeniyet farklılıklarından kaynaklandığı öne sürülmektedir. Huntington, özellikle Batı ve İslam medeniyetleri arasında ortaya çıkabilecek potansiyel çatışmaları vurgulayarak, iki medeniyet arasındaki etkileşim ve gerilimlere dair analizlerinde kültürlerarası ifadesini sıklıkla merkeze almıştır.

Sonrasında dikkat çeken husus, yürütülen projeler ve hazırlanan tavsiye kararlarında “kültürlerarası” kavramının giderek daha sık ve merkezi bir şekilde kullanılmaya başlanmasıdır. Avrupa Konseyi 2005’te yayımladığı din eğitiminin demokratik değerler ve insan hakları bağlamında nasıl düzenlenmesi gerektiğinin tartışıldığı “Eğitim ve Din” başlıklı 1720 sayılı Tavsiye Kararı⁴⁹’nın ardından 2006 yılında Avrupa Konseyi, Keast tarafından yazılan “Dini Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Bir Referans Kitap”⁵⁰ adlı eseri yayımlayarak, eğitimde dini çeşitliliğin önemine dikkat

45 Avrupa Konseyi, Parlamenterler Meclisi, “Demokratik Bir Toplumda Dini Hoşgörü”, 1202 Nolu Tavsiye Kararı (1993).

46 Avrupa Konseyi, Parlamenterler Meclisi, “Din ve Demokrasi”, 1396 Nolu Tavsiye Kararı (1999).

47 Samuel P. Huntington, *Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması*, çev. Cem Soydemir - Mehmet Turhan (İstanbul: Okuyan Us Yayınları, 2019). (Orijinal eser 1996’da yayımlanmıştır).

48 Bu girişim, İspanya Başbakanı José Luis Rodríguez Zapatero’nun 2004 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda yaptığı konuşma ile önerilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti’nin desteğiyle hayata geçirilmiştir. Medeniyetler İttifakı, eğitim, gençlik, medya ve göç gibi alanlarda projeler yürüterek, medeniyetler arası çatışma riskini azaltmayı hedeflemektedir.

49 Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi, “Eğitim ve Din”, 1720 Nolu Tavsiye Kararı (2005).

50 John Keast, *Dini Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Bir Referans Kitabı*, (Strazburg: CoE, 2006)

çekmiştir. Aynı yıl UNESCO, “Kültürlerarası Eğitim için Rehber İlkeler”⁵¹ adlı belgeyi yayımlamış ve bu belgede dinlerarası eğitimi kültürlerarası eğitimin bir parçası olarak ele almıştır. 2007 yılında AGİT, “Dinler ve İnançlar Hakkında Kamu Okullarında Eğitim Üzerine Toledo Kılavuz İlkeleri”ni yayımlayarak, din eğitiminin kamu okullarındaki rolünü tartışmıştır.⁵²

Avrupa Konseyi tarafından 2007 yılında kabul edilen “Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Hakları” (Tavsiye Kararı 1804)⁵³ devletin din ile olan ilişkisini ve laiklik ilkesi çerçevesinde insan haklarına nasıl yaklaşılması gerektiğini ele alarak bu alandaki tartışmalara yön vermiştir.

2008 yılında Avrupa Konseyi, “Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap”ı⁵⁴ yayımlayarak, kültürlerarası diyalogun önemini vurgulamıştır. Aynı yıl Bakanlar Komitesi Tavsiye Kararı CM/Rec(2008)12⁵⁵ ile üye devletlere kültürlerarası eğitimde dinlerin ve dinsiz inançların boyutu üzerine tavsiyelerde bulunmuştur. 2009 yılında UNESCO, AGİT ve Avrupa Konseyi ile ortaklaşa yayımladığı “Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika’daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi: İyi Uygulama Derlemesi”⁵⁶ adlı belgede, dini haklar da dahil olmak üzere insan haklarını teşvik eden eğitim uygulamalarını ele almıştır.

2011 yılında Avrupa Konseyi, “Kültürlerarası Diyalogun Dini Boyutu”⁵⁷ başlıklı 1962 sayılı Tavsiye Kararını yayımlamıştır. Aynı yıl UNESCO, AGİT/ODIHR ve Avrupa Konseyi ile birlikte “Eğitimciler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele”⁵⁸ adlı belgeyi yayımlayarak, eğitim yoluyla İslamofobiyle mücadeleyi hedeflemiştir.

2014 yılında Avrupa Konseyi, Jackson tarafından yazılan “SIGNPOSTS - Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine Öğretim İçin Politika ve Uygulama”⁵⁹ adlı referans kitabını yayımlamıştır. 2020 yılında ise Bondevik ve arkadaşları tarafından yazılan “SIGNPOSTS Öğretmen Eğitim Modülü: Kültürlerarası

51 UNESCO, *Kültürlerarası Eğitime İlişkin Kılavuzlar*, (Paris: 2006).

52 OSCE, *Toledo Guiding Principles*.

53 Avrupa Konseyi, “Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Hakları” Parlamenterler Meclisi 1804 Nolu Tavsiye Kararı (2007).

54 Avrupa Konseyi, *Kültürlerarası Diyalog Üzerine Beyaz Kitap*, (Strazburg: 2008).

55 Avrupa Konseyi, Bakanlar Komitesi, “Dinlerin ve Dinsel Olmayan İnançların Kültürlerarası Eğitim İçerisindeki Boyutları”, Tavsiye Kararı CM/Rec(2008)12.

56 Avrupa Konseyi vd., “Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika’daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi: Başarılı Uygulamalar Dokümanı” (2009).

57 Avrupa Konseyi, “Kültürlerarası Diyalogun Dini Boyutu”, 1962 sayılı Tavsiye Kararı (2011).

58 UNESCO vd., “Eğitimciler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele” 5 Nolu ECRI Genel Politika Tavsiye Kararı (2011).

59 Robert Jackson, *SIGNPOSTS - Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine Öğretim İçin Politika ve Uygulama*, (Strasbourg: CoE, 2014).

Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine Öğretim”⁶⁰ adlı kitap yayımlanarak, öğretmenlerin bu alandaki eğitimine katkı sağlamıştır. Bu belgeler, eğitimde din, kültür ve insan hakları konularında uluslararası düzeyde kabul gören standartların oluşmasına önemli katkılar sunmuştur.

Uluslararası Din Özgürlüğü Komisyonu (USCIRF), devletleri belirli kriterler çerçevesinde değerlendiren ve din özgürlüğüne ilişkin kapsamlı, sistematik analizler sunan önemli bir referans kaynağıdır. Özellikle USCIRF’nin Yıllık Raporları, din ve eğitimin güvenlik bağlamında nasıl ele alındığını anlamak için eleştirel bir çerçeve sunmaktadır. Kuruluşun güvenlikle ilgili ilgi alanlarında yıllar içinde belirgin bir genişleme gözlemlenmektedir. Örneğin, 2003 yılına ait raporda, din eğitimi ve güvenliği birleştiren yalnızca 37 referans bulunurken⁶¹, 2023 yılına ait rapor bu bağlantıları 142 somut ve küresel referansla ele almaktadır.⁶² USCIRF’nin bu kapsamlı çalışmaları, uluslararası belgelerle birlikte değerlendirildiğinde, din eğitiminin güvenlik politikalarındaki yerini ve bu alandaki dönüşümleri daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır.

Uluslararası belgeler ve projeler, din, eğitim ve güvenlik alanlarında normların oluşturulması ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler ve UNESCO tarafından yürütülen United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) girişimi, demokrasi, insan hakları ve kültürlerarası anlayışı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Özellikle eğitim yoluyla kültürel çeşitliliğin ve toplumsal barışın güçlendirilmesine odaklanan bu girişim, Küresel Vatandaşlık Eğitimi’ni (Global Citizenship Education - GCED) öncelikli bir alan olarak belirlemiştir. 2006 yılında UNAOC Üst Düzey Grubu (High-Level Group - HLG) tarafından vurgulanan GCED, çokkültürlülüğü destekleyerek farklı kültürel ve dini geçmişlere sahip bireyler arasında anlayışı artırmayı hedeflemektedir. Bu çerçevede, insan hakları, barış, sürdürülebilir kalkınma ve uluslararası anlayış eğitimi içeren çok boyutlu bir yaklaşım benimsemektedir.⁶³ Avrupa’da din eğitimi, REDCo projesi kapsamında incelenmiş ve toplumsal uyum ile çatışma yönetimindeki rolü analiz edilmiştir. Bulgular, din eğitiminin sosyal bütünleşme ve çatışma çözümünde etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Ancak Conroy, Davis ve Lundie, din eğitiminin siyasal hedeflerle iç içe geçmesini eleştirel bir perspektifle değerlendirerek, ulusal ve uluslararası düzeydeki araçsallaştırılmasının eğitim üzerindeki olası olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir.⁶⁴

60 Hilde Marie Bondevik vd., *SIGNPOSTS Öğretmen Eğitim Modülü: Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine*, (Strasbourg: CoE, 2020)

61 US Commission on International Religious Freedom (USCIRF), *Annual Report* (Washington: USCIRF 2003).

62 US Commission on International Religious Freedom (USCIRF), *Annual Report* (Washington: USCIRF 2023).

63 UNESCO, *Kültürlerarası Eğitime İlişkin Kılavuzlar*, 15.

64 Vivienne M. Baumfield vd., “The Delphi Method: Gathering Expert Opinion in Religious Education”, *British Journal of Religious Education* 34/1 (2012), 5-19.

4. Din Eğitiminin Güvenlikleştirilmesi: Eleştirel Perspektifler

Uluslararası örgütlerin bu alandaki faaliyetleri ve geliştirdikleri politikalar, din ve eğitim ilişkisinde önemli bir normatif zemin oluşturmakla birlikte, aynı zamanda çeşitli tartışmaları da tetiklemiştir. Bu tartışmaların odak noktası, bireylerin ve toplulukların evrensel bir hak olarak kabul edilen ve uluslararası hukuk çerçevesinde tanımlanan *din özgürlüğü* kavramında düğümlenmektedir. Bununla birlikte, din özgürlüğüne yönelik yaklaşımlar, ülkelerin tarihsel, sosyo-politik, kültürel ve hukuki bağlamlarındaki farklılıkları doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda, uluslararası kuruluşlarca oluşturulan normlar ve tavsiyeler, yerel politikaların heterojen yapısı nedeniyle hem teorik çerçevede hem de pratik uygulamada belirgin zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu durum, din özgürlüğünün evrensel bir norm olarak anlaşılmasında ve tatbik edilmesinde, uluslararası ve ulusal düzeydeki politikaların çok katmanlı ve farklılaşan dinamiklerini analitik bir perspektifle ele almayı zorunlu kılmaktadır.

Gearon'un din eğitiminin güvenlikleştirilmesi ve siyasallaştırılması bağlamında geliştirdiği eleştirel analizler, uluslararası politika ve normatif girişimlerin çok katmanlı ve dinamik yapısını kavrayabilmek adına dikkate değer bir entelektüel zemin sunmaktadır. Özellikle AGİT ve REDCo gibi uluslararası projelere yönelik geliştirdiği sorgulamalar, din eğitiminin siyasi ve güvenlik odaklı paradigmlar doğrultusunda araçsallaştırılmasının, eğitimin asli fonksiyonlarına zarar verebilecek potansiyel risklerini gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte, bu tartışmanın analitik çerçevesi yalnızca Gearon'un eleştirileriyle sınırlı kalmamakta; aksine, Jackson ve Lewin gibi karşı tezler geliştiren akademisyenlerin çok boyutlu değerlendirmelerini de içermektedir.

Gearon, yukarıda ifade edildiği üzere tarihsel ve çağdaş analizlere dayanarak, dinin eğitimde siyasi hedeflere hizmet etmek üzere araçsallaştırılmasının giderek belirginleşen bir eğilim haline geldiğini ve bu eğilimin güvenlik gündemlerinin bir parçası olarak yapılandırıldığını öne sürmektedir.⁶⁵ Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) tarafından yayımlanan Toledo İlkeleri, kamu okullarında din öğretimini düzenleyen temel metinlerden biri olup, Gearon'un analizlerinde merkezi bir yer tutmaktadır. Gearon, Soğuk Savaş sonrası askeri bir ittifak olarak kurulan AGİT'in din eğitimiyle ilgilenmesini sorgulamakta ve bu alanın siyasi ve güvenlik çıkarları doğrultusunda yeniden şekillendirilme riskine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Avrupa Komisyonu destekli REDCo projesini, Avrupa Konseyi ve AGİT politikalarının meşrulaştırılmasına hizmet eden bir araç olarak değerlendirmektedir. Gearon'a göre, bu tür projeler din eğitiminin bağımsızlığını zayıflatmakta ve güvenlikleştirme sürecini pekiştirmektedir. Ayrıca, pedagojik çerçeveler üzerindeki siyasi ve güvenlik etkilerinin, aşırılık yanlı yapılarla mücadele adına geliştirilen müdahalelerin, tam da karşı çıktıkları yapıların yeniden üretilmesine yol açabileceğini vurgulamaktadır.⁶⁶ Bu bağlamda, din eğitiminin

65 Liam Gearon, "Religion, Politics and Pedagogy: Historical Perspectives", *British Journal of Religious Education*, 30/2 (2008) 93–102.; a.mlf., *The Human Rights Handbook: A Global Perspective for Education* (Virginia: Trentham, 2003)

66 Gearon, "The Securitization of Religion in Education", 231.

araçsallaştırılması ile dinin özsel ve ahlaki anlamının aşındırılması arasında kritik bir gerilim eleştirel perspektifin genel hatlarından birini oluşturmaktadır.

Jackson ise REDCo projesinin Avrupa Konseyi'nin tavsiyelerini ya da AGİT'in Toledo İlkeleri'ni destekleme amacıyla oluşturulduğu iddiasını reddetmektedir. Jackson'a göre, Avrupa Konseyi'nin kamu okullarında dinler ve dinsel olmayan inançlara dair öğretim tavsiyesi 2008 yılında yayımlanmış, AGİT'in Toledo İlkeleri ise 2007 yılında hazırlanarak yayımlanmıştır. Ancak REDCo'nun ampirik araştırma süreci 2006 yılında başlamıştır. Dolayısıyla Jackson, REDCo'nun henüz var olmayan tavsiyeleri desteklemek üzere kurgulanmış olamayacağını ifade etmektedir.⁶⁷

Jackson, Gearon'un AGİT'in Toledo İlkeleri'ne yönelik eleştirilerini yanıltıcı bulmakta ve bu ilkelerin, AGİT'in Demokratik Kurumlar ve İnsan Hakları Ofisi (ODIHR) rehberliğinde hazırlandığını vurgulamaktadır. ODIHR, askeri güvenlikten ziyade insan hakları, hukukun üstünlüğü, din ve inanç özgürlüğü gibi alanlarda faaliyet göstermekte ve üye devletlere uzmanlık desteği sağlamaktadır. Ayrıca, hukuk, siyaset ve eğitim uzmanlarının katkısıyla hoşgörüsüzlük ve ayrımcılıkla mücadeleye yönelik eğitim materyalleri üretmektedir. Jackson, AGİT'in yalnızca askeri müdahalelerle değil, insan haklarını teşvik ederek çatışmaları önleme misyonuyla da bir güvenlik organizasyonu olarak değerlendirildiğini belirtmektedir.⁶⁸

Lewin, Gearon ve Jackson arasındaki tartışmaya yönelik bir değerlendirme yazısında, Gearon'un din eğitiminin güvenlikleştirilmesi ve siyasallaştırılmasına yönelik eleştirilerine genel bir yakınlık gösterirken, Jackson'ın pozisyonunu “güçlü ve büyük ölçüde doğru” olarak nitelendirmiştir.⁶⁹ Bununla birlikte, Lewin, Jackson'ın din eğitiminin siyasi amaçlar doğrultusunda araçsallaştırılması sonucu dinin kendi içsel anlamını kaybetmesi gibi temel bir meseleye yeterince odaklanmadığını ifade etmektedir. Jackson, bu eleştiriye verdiği yanıtta, her türlü eğitim söyleminin kaçınılmaz olarak siyasi bir boyut taşıdığını ve din eğitiminin bu bağlamdan istisna tutulamayacağını savunarak, görüşlerini muhafaza etmiştir.⁷⁰

Jackson, eğitim söylemlerinin siyasi otoriteler tarafından manipüle edilme riskine karşı dikkatli olunması gerektiğini kabul etmekle birlikte, Avrupa Komisyonu ve AGİT/ODIHR gibi kuruluşların, dinler ve dinsel olmayan dünya görüşlerine dair akademik araştırmalar ve pedagojik materyal geliştirme çalışmalarını desteklemesini, katılımcıların akademik sorgulama ve liberal eğitim hedeflerini özgürce ve açık bir şekilde takip edebildikleri sürece meşru bir faaliyet olarak görmektedir.⁷¹

67 Robert Jackson, “The politicisation and securitisation of religious education? A rejoinder”, *British Journal of Educational Studies*, 63/3, (2015), 355, 357–358, 362–363.

68 Jackson, “The politicisation and securitisation of religious education?”, 354.

69 David Lewin, “Who's Afraid of Secularisation? Reframing the Debate Between Gearon and Jackson”, *British Journal of Educational Studies* 64/ 2 (2017), 445-453.

70 Robert Jackson - Ursula McKenna “The Young People's Attitudes to Religious Diversity Project in the Context of the Warwick World Religions and Education Research Unit (WRERU) Research”, ed. Elisabeth Arweck, *Young People's Attitudes to Religious Diversity* (London: Routledge, 2017), 3-18.

71 Jackson, “The politicisation and securitisation of religious education?”, 362.

Bu tartişmalar, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi, siyasallaştırılması ve pedagojik yönü arasındaki hassas dengenin nasıl Şekillendiğini göstermektedir. Gearon'un eleştirileri, uluslararası kuruluşların güvenlik odaklı politikalarının din eğitimi üzerindeki etkilerini sorgularken, Jackson ve Lewin gibi akademisyenler, bu sürecin kaçınılmaz siyasal bağlamını ve eğitimsel yönlerini tartişmaya açmaktadır. Din eğitimi ve güvenlik politikaları arasındaki ilişkinin küresel ölçekte farklı normatif çerçeveler, ulusal politikalar ve akademik görüşler doğrultusunda çok boyutlu bir mesele olarak varlığını sürdüreceği anlaşılmaktadır.

5. Güvenlikleştirme Perspektifinden Türkiye'de Din Eğitimi

Türkiye'de din eğitimi meselelerinin doğrudan yukarıda izah etmeye çalıştığımız güvenlikleştirme bağlamında ele alındığını söylemek güçtür. Bununla beraber karar alıcıların söylemlerinde, din eğitimi ile güvenlik arasındaki ilişkiye dikkat çeken ifadelere rastlanmaktadır. Örneğin, Eski Diyanet İşleri Başkanı Prof. Dr. Mehmet Görmez de din eğitiminin ulusal güvenlik bağlamında ele alınmasına yönelik önemli değerlendirmelerde bulunmuştur. Görmez, İşlam ülkelerinde din eğitiminin giderek bir güvenlik meselesine dönüştüğünü, bu sürecin Türkiye'deki eğitim politikalarını da etkilediğini vurgulamıştır.⁷² Benzer bir Şekilde, AKP Sözcüsü Ömer Çelik'in yaptığı açıklamalar, Türkiye'de din eğitiminin güvenlik açısından ne denli stratejik bir öneme sahip olduğunu vurgulayan önemli bir örnek teşkil etmektedir. Çelik, 4-6 yaş grubundaki çocuklara verilen din eğitiminin, ulusal güvenliğin sağlanması için bir rol oynadığını belirtmiş ve bu eğitimin milli güvenlik politikalarının bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.⁷³ Bu açıklamalar, din eğitiminin yalnızca bireysel ahlaki gelişim değil, aynı zamanda devletin güvenlik önceliklerinin bir uzantısı olarak görüldüğünü gösteren söylem edimleridir.

Akademik bağlamda güvenlikleştirmeyle ilişkilendirilebilecek tartişmaların büyük ölçüde çoğulculuk kavramı üzerinden gerçekteştiği görülmektedir. Din eğitimi politikaları, bir yandan farklı inanç gruplarının taleplerini karşılamaya yönelik düzenlemeler içerirken, diğer yandan toplumsal bütünlüğü ve ulusal güvenliği koruma amacıyla belirli sınırlandırmalara tabi tutulmaktadır. Bu çerçevede, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi, pedagojik bir mesele olmanın ötesinde, laiklik, vatandaşlık ve devlet-toplum ilişkileri bağlamında çok katmanlı bir tartişma alanı oluşturmaktadır.

Yukarıda zikredilen uluslararası kuruluşların verdiği tavsiye kararları çerçevesinde çoğulculuk, genellikle güvenlik ve hoşgörü kavramlarıyla ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Ancak, çoğulculuğun bu bağlamdaki işlevi, farklı toplumsal kesimlerin hangi ölçütlere göre güvenlik ve hoşgörü çerçevesinde konumlandırıldığı sorusunu da beraberinde getirmektedir. Kim için güvenlik sağlanmakta ve kimlere karşı hoşgörü

72 HaberTürkTV, "Prof. Dr. Mehmet Görmez: İşlam ülkelerinde din eğitimi güvenlik meselesine dönüştü", YouTube (9 Aralık 2020) 00:02:10-00:03:55.

73 Cumhuriyet, "AKP Sözcüsü Çelik konuştu: Okul öncesi din eğitimi 'milli güvenlik' meselesi oldu!" (01 Mayıs 2022), 1.

geliştirilmesi beklenmektedir? Bu noktada, çoğulculuğun güvenlikle ilişkisi, yalnızca özgürlükçü bir toplum inşasını değil, aynı zamanda güvenlik paradigması içindeki özneler arasındaki güç ilişkilerini de belirlemektedir. Modern liberal devletlerin güvenlik politikaları, çoğulculuğu genellikle radikalleşmenin önlenmesi ve toplumsal istikrarın korunması bağlamında ele alırken, bu süreçte hangi grupların “hoşgörü”nün öznesi, hangi grupların ise güvenliğin nesnesi hâline geldiği kritik bir tartışma konusudur.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), çoğulculuğu, farklılıklara saygı, hoşgörü ve empati gibi liberal değerleri teşvik ettiği için temel bir unsur olarak görmekte ve hoşgörü ve açık fikirliliğe özel bir önem vererek, bu kavramı demokratik toplumun vazgeçilmez bir koşulu olarak kabul etmektedir.⁷⁴ AİHM kararları, Türkiye açısından bağlayıcı hukuki çerçevede değerlendirilmekle birlikte, Mahkeme’nin idealize ettiği toplum modeli ile Türkiye’nin tarihsel, sosyopolitik ve kültürel dinamikleri arasındaki uyumluluk, normatif hukuk ile toplumun kendine özgü yapısal gerçeklikleri arasındaki potansiyel çatışma alanlarını açığa çıkarmaktadır. Bu mesele evrensel insan hakları normlarının yerel bağlamda nasıl içselleştirileceği ve uygulanabilirliği, hukukun evrenselliği ile hukukilik kavramlarının yerel sosyolojik karşılıkları arasındaki diyalektik ilişki çerçevesinde ele alınmalıdır. Ancak, bu mesele çoğu zaman, evrensel normlar ile yerel pratikler arasındaki potansiyel çatışmayı görünür kılma kaygısıyla yeterince tartışılmamaktadır.

Türkiye’de, AİHM kararları ve uluslararası normların etkisiyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi kapsamında önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Özellikle AİHM’in “Zengin/Türkiye” kararı (2007) başta olmak üzere, eğitimde din ve inanç özgürlüğüne ilişkin çeşitli kararlar⁷⁵, müfredatın yeniden şekillendirilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, çoğulculuk ve tarafsızlık ilkelerine daha fazla vurgu yapılarak, ders içeriğinde farklı inanç gruplarına yönelik referanslar artırılmış, zorunluluk tartışmaları gündeme gelmiş ve bazı müfredat reformları hayata geçirilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye’nin kendi siyasal ve kültürel dinamikleri ile uluslararası insan hakları mekanizmaları arasındaki etkileşim, bu değişimlerin yönünü ve kapsamını belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Batılı akademisyenlerin Türkiye’deki din eğitimi tartışmalarına yaklaşımı, sıklıkla “evrensel insan hakları” veya “laik-demokratik model” gibi kavramları merkeze alarak, yerel dinamikleri “istisnai” veya “eksik” olarak kodlama eğilimindedir.⁷⁶ Örneğin, Toledo İlkeleri’nin Türkiye’ye yönelik eleştirileri, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e uzanan

74 Zachary R Calo, “Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights”, *Journal of Law and Religion*, 26/1 (2010), 263.

75 Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 1448/04, Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası (09 Ocak 2008); Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 15472/02, Folgerø ve Diğerleri/Norveç Davası (29 Haziran 2007); Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 21163/11, Mansur Yalçın ve Diğerleri/Türkiye Davası (16 Şubat 2015); Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), K. 10491/83, Lena ve Anna-Nina Angeloni/İsveç Davası (03 Aralık 1986).

76 Asad Talal, *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity* (Stanford: Stanford University Press, 2003), 17.

“devlet-din ilişkisi” geleneğinin ve “çoğunluk-azınlık” dengelerinin tarihsel derinliğini göz ardı eder. Oysa Mardin’in de ifade ettiği gibi Türkiye’de din eğitiminin güvenlikle ilişkilendirilmesi, yalnızca modern bir olgu değil, 17. yüzyıl ıslahat hareketlerinden bu yana süregelen “merkezileşme-devletleşme” süreçlerinin bir uzantısıdır.⁷⁷

Türkiye’de din eğitimi ile güvenlik arasındaki ilişki, tarihsel süreçler, toplumsal yapı ve devlet politikalarının kesişiminde şekillenen çok katmanlı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ilişki, özellikle 1980 askeri darbesini takiben “milli güvenlik” paradigmasıyla entegre edilmiş; din eğitimi, devletin “bölünmez bütünlüğünü” koruma hedefi doğrultusunda araçsallaştırılmıştır.⁷⁸ 1982 yılında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi Anayasanın 24. Maddesiyle zorunlu hale getirilmiş ve din öğretimi programının genel amacı “*Temel eğitimde ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk Millî Eğitim politikası doğrultusunda, genel amaçlara, ilkelere ve Atatürk’ün laiklik ilkesine uygun, din, İslâm dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, millî birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dinî ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmek*” şeklinde belirlenmiştir.⁷⁹

Anayasanın 42. maddesi, laikliğin, din eğitiminin devletin gözetimi ve denetimi altında yürütülmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yasa koyucunun, zorunlu din dersini laikliği koruma mekanizması olarak düzenlediği ifade edilmektedir.⁸⁰ Anayasanın ilgili madde gerekçesinde, bu düzenlemenin amacı şu şekilde açıklanmaktadır: “*İstismar ve suiistimali önlemek amacıyla, din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devlet denetimi ve gözetimi altına alınmıştır. Keza bu eğitim, ilk ve orta öğretimde zorunludur. Gayrimüslimler; bu zorunlu eğitim dışında bırakılmışlardır*”⁸¹ Anayasa Mahkemesi, din ve ahlak eğitimi ve öğretiminin devletin gözetim ve denetimi altında yürütülmesini, eğitim ve öğretim özgürlüğünün kötüye kullanılmasını önleme amacıyla gerekçelendirmiştir. Bu çerçevede, devletin denetim mekanizması, din eğitiminin belirli bir düzen içinde yürütülmesini sağlamayı ve olası suistimalleri engellemeyi hedeflediğini açıkça dile getirmektedir.⁸²

Bugüne gelindiğinde Türkiye’nin terörle mücadele ve radikal dini grupların yayılmacılığını engelleme gibi meşru güvenlik endişeleri, din eğitiminin belirli bir dini söylem üzerinden yapılandırılmasını anlaşılır kılan sosyopolitik bir arka plan sunmaktadır. Nitekim, devletin din eğitimi *Hanefî/Maturidi* ekol üzerinden kurgulamaya devam etme çabasını PKK ve DEAŞ gibi örgütlerin yarattığı varoluşsal

77 Şerif Mardin, *Türkiye’de Din ve Siyaset* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2005), 83-89.

78 Ayşe Gül Altınay, “The myth of the military-nation.” *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*. (New York: Palgrave Macmillan US, 2004), 13-32.

79 Millî Eğitim Bakanlığı, “Temel Eğitim ve Orta Öğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı [TVODVAÖ]”, *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 45/201-9 (Mart 29, 1982), 155.

80 Baki Erken, “Hukuki Temelde Türkiye’de Zorunlu Din Dersi”, *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 28/1 (15 Nisan 2020), 245.

81 Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), “Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Madde Gerekçeli)”, (Ankara: TBMM 2008) 41.

82 Anayasa Mahkemesi (AYM), K:1997/62, K:1998/52 (16 Eylül 1998).

tehditler sebebiyle kısmen rasyonel görenler vardır.⁸³ Ancak söz konusu din eğitimi politikası uluslararası aktörler tarafından ülkemizin “çoğulculuk eksikliği” ile eleştirilmesine sebebiyet vermektedir.

Toledo İlkeleri'nin (2007) öngördüğü “tarafsız, nesnel ve kapsayıcı din eğitimi” modeli, normatif bir ideal olarak kabul edilebilirse de Batı'nın kendi içinde yaşadığı İslamofobik eğilimler, ırkçılık ve göçmen karşıtı politikalar, bu eleştirilerin tutarlılığını zedelemektedir. Türkiye özelinde ise çoğulculuk, devletin belirlediği sınırlar dahilinde tanımlanan ve uygulanan bir kavramsal çerçeveye sahiptir. DKAB müfredatına Aleviliğin “kültürel bir unsur” olarak eklenmesi, bu perspektifin sembolik bir tezahürüdür; ancak Alevi yurttaşlara göre inançsal eşitliği sağlamakta yetersiz kaldığı hakkındaki eleştiriler hala yüksek seslidir. Bu durum Batılı referanslara göre, Türkiye'nin çoğulculuğu içsel bir sosyal adalet aracı yerine, dış politik meşruiyet kaynağı olarak konumlandığını göstermektedir. Batı'nın bu eleştirileri, Türkiye'nin heterojen toplumsal yapısını ve jeopolitik hassasiyetlerini yeterince dikkate almayan görece indirgemeci bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Türkiye'nin iç dinamikleri doğrultusunda şekillenen meşru güvenlik kaygıları, Batı kaynaklı raporlarda farklı perspektiflerle ele alınmaktadır. Örneğin Türkiye'de din eğitiminin güvenlikleştirilmesi bağlamında, AKP yönetimi altında eğitim müfredatında önemli değişiklikler gerçekleştirildiğini öne süren “The Erdoğan Revolution in the Turkish Curriculum Textbooks” başlıklı rapora göre, İslami değerlerin ve cihat kavramının müfredatta daha belirgin bir şekilde vurgulanmasıyla karakterize edilmektedir. Rapora göre bu durum, öğrencilerin ulusal güvenlik stratejileri doğrultusunda şekillendirilmesini amaçlayan ideolojik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ayrıca, rapora göre Pan-Türkizm ve neo-Osmanlılık unsurlarıyla güçlendirilmiş bir ulusal kimlik oluşturma çabası da dikkat çekmektedir.⁸⁴ Raporun Türkiye'deki din eğitimi ve güvenlik ilişkisini çok sınırlı bir bakış açısıyla ele aldığını belirtmek gerekir.

Türkiye'de devletin din eğitimi Sünni İslam merkezli bir paradigmaya oturtması, bir yandan laik kesimlerle gerilimi tırmandırırken, diğer yandan Alevi vatandaşların taleplerini marjinalleştirmektedir. Huntington'ın tezinin aksine, Türkiye'deki temel gerilim, medeniyetler arası değil, kimlikler arası bir mücadele dinamizmi üzerinden şekillenmektedir. Bu bağlamda, din eğitiminin güvenlikleştirilmesi, devletin içsel istikrarı sağlama ve ulusal birliği pekiştirme stratejisinin bir uzantısı olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'de din eğitimi ve güvenlik ilişkisini yalnızca Batı-merkezli epistemolojik çerçevelerle analiz etmek, olgunun çok boyutlu yapısını eksik ve indirgemeci bir

83 Bkz.: Ekrem Karakoç - Zeki Sarıgil “Why Religious People Support Ethnic Insurgency? Kurds, Religion and Support for the PKK”, *Politics and Religion* 13/2 (Haziran 2020), 245-272; Hilmi Demir – Selim Kuru “The Theological Battle Between ISIL and the Turkish State”, *War on the Rocks*, (Mayıs 2016).

84 Hay Yanarocak, *The Erdoğan Revolution in the Turkish Curriculum Textbooks* (Jerusalem: IMPACT-se, 2017) 31-33.

perspektifle ele alma riskini taşır. Bu nedenle, konunun küresel akademik yazında derinlemesine incelenebilmesi için disiplinlerarası, çok katmanlı ve kültürel duyarlılığa sahip bir metodolojik yaklaşım gereklidir. Böyle bir çerçeve, yalnızca Avrupa Birliği normları veya Huntingtoncu medeniyetçi okumalarla değil, post-kolonyal teori, İslami siyaset felsefesi, karşılaştırmalı eğitim sosyolojisi ve eleştirel sekülerlik çalışmaları gibi perspektiflerle zenginleştirilmelidir.

Uluslararası normlara uyum sürecinde Türkiye'nin attığı adımlar, Batı'nın beklentileriyle kısmi bir örtüşme gösterse de bu süreç "koşullu bir diyalog" çerçevesinde ilerlemektedir. Kaymakcan'a göre AİHM'in DKAB derslerine yönelik eleştirileri, müfredatın "biçimsel düzeyde" revize edilmesine yol açmış; ancak Alevi inancının müfredatta "eşit bir inanç sistemi" olarak temsil edilmesi gibi yapısal talepler karşılık bulmamıştır.⁸⁵ Türkiye'nin din eğitimindeki yaklaşımı, devlet odaklı güvenlik ile toplumsal çeşitlilik arasında denge kurma çabasının bir tezahürü olarak okunmalıdır. Batı'nın bu dengeyi tek yönlü bir eleştiriye tabi tutması, Türkiye'nin bölgesel istikrara yönelik katkılarını ve terörle mücadeledeki operasyonel başarılarını görünmez kılmaktadır. Özellikle Suriye iç savaşı sonrasında derinleşen radikalleşme riskleri, din eğitiminin güvenlik boyutunu yeniden ön plana çıkaran nesnel bir zemin sunmaktadır.

Yukarıda ifade edilen meşru güvenlik kaygıları ve toplumsal istikrar hedefleri dikkate alındığında, anayasal güvence altındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin zorunluluğunun devam etmesi elzemdir. Ancak, bu derslerin çoğulculuk bağlamında zaman zaman eleştirildiği ve hukuki süreçlere başvurulduğu görülmektedir. Söz konusu derslerin çoğulculuğun teşvik edilmesi ve bireysel inanç özgürlüğünün gözetilmesi kapsamında yeniden gözden geçirilmesinde fayda vardır. Bu bağlamda, zorunlu DKAB dersinin yanı sıra, bireylerin mensubu oldukları dinlerin inanç esaslarını, ibadet pratiklerini ve ahlaki öğretilerini daha derinlemesine öğrenmelerini sağlayacak isteğe bağlı din derslerinin müfredata eklenmesi bir çözüm önerisi olarak dikkate değerdir.⁸⁶ Böyle bir düzenleme hem devletin güvenlik ve toplumsal uyum hedefleriyle tutarlı olacak hem de farklı inanç gruplarının eğitim hakkını gözeterek uluslararası normlarla daha uyumlu bir din eğitimi politikası geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. 2012 yılında eğitim sistemine seçmeli din dersleri eklenmiş olsa da bu düzenleme farklı inanç gruplarının beklentilerini tam anlamıyla karşılayamamış ve uygulamada çeşitli sınırlamalar ile eleştirilere konu olmuştur.

Sonuç

Bu makalede, din eğitiminin güvenikleştirilmesi süreci disiplinlerarası bir bakış açısıyla ele alınarak, bu olgunun epistemolojik, politik ve sosyokültürel boyutlarını

85 Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7/1 (Ocak 2007), 56.

86 Emine Keskiner, "Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2010), 20.

tartışılmaya çalışılmıştır. 11 Eylül sonrası güvenlik paradigmasının dönüşümü, dinin ulusal güvenlik politikaları ve toplumsal uyum stratejileri bağlamında nasıl araçsallaştırıldığını göstermektedir. Din eğitimi, bu bağlamda sadece pedagojik bir alan değil, aynı zamanda devletlerin uluslararası ve ulusal güvenlik kaygıları doğrultusunda yeniden şekillendirdiği stratejik bir politika aracı hâline gelmiştir.

Güvenikleştirme yaklaşımı bağlamında din eğitiminin terörle mücadele, aşırılıkla önleme ve toplumsal bütünlüğü pekiştirme gibi söylemlerle yeniden üretildiği gözlemlenmektedir. Siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler ve eğitim bilimleri ekseninde değerlendirildiğinde, din eğitiminin pedagojik bağımsızlık ve seküler eğitim ilkeleri ile güvenlik politikalarının hegemonik etkisi arasındaki gerilimli ilişkisi belirginleşmektedir. Bu çalışma, din eğitiminin güvenikleştirilmesinin, bireysel özgürlükler, dinî çoğulculuk ve eğitim sistemleri üzerindeki uzun vadeli etkilerine odaklanarak, olgunun farklı coğrafyalardaki tezahürlerini karşılaştırmalı bir çerçevede açmaya çalışmaktadır.

Türkiye'nin din eğitimiyle ilişkilendirme pratiği, *iç ve dış tehditlere* karşı geliştirilen bir savunma refleksinin ürünüdür. Ancak bu refleks, çoğulculuğun *devlet denetimli bir çeşitlilik* olarak sınırlandırılması nedeniyle eleştirel bir perspektifle değerlendirilmeyi gerektirmektedir. Türkiye'nin meşru güvenlik kaygıları, Batı'nın "evrensel insan hakları" söylemiyle gerilimli bir ilişki içinde olsa da bu durum, ülkenin jeostratejik konumu ve tarihsel kodları göz ardı edilerek yargılanamaz. Huntington'ın medeniyetler çatışması tezinde Türkiye, "bir köprü değil, gerilim odağı" olarak tasvir edilse de asıl mesele medeniyetlerin değil, çoklu kimliklerin barışçıl bir şekilde bir arada var olma kapasitesinin test edildiği bir süreçtir. Bu süreçte din eğitimi, hem bir "araçsallaştırma nesnesi" hem de bir "dönüşüm hedefi" olarak yeniden ele alınmayı bekleyen dinamik bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, din eğitiminin güvenikleştirilmesi, yalnızca pedagojik ve ideolojik bir mesele değil, aynı zamanda devletlerin uluslararası ilişkiler ve iç güvenlik stratejileri çerçevesinde yeniden biçimlendiği bir alan olarak öne çıkmaktadır. Din eğitiminin araçsallaştırılmasını önleyecek, akademik bağımsızlık ve eleştirel pedagojiyi teşvik edecek yaklaşımlar geliştirmek, bu alandaki en önemli akademik ve politik sorumluluklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Önümüzdeki dönemlerde, bu alandaki akademik çalışmaların, din eğitiminin güvenlik, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilişkisini daha derinlemesine ele alarak, disiplinlerarası ve karşılaştırmalı analizlere yönelmesi büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

- AAR, American Academy of Religion. *Guidelines for Teaching about Religion in K-12 Public Schools in the United States*. Atlanta: American Academy of Religion, 2010.
- AİHM, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. K. 10491/83. Lena ve Anna-Nina Angeleni/İsveç Davası (03 Aralık 1986).

- AIHM, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. K. 1448/04. Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası (09 Ocak 2008)
- AIHM, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. K. 15472/02. Folger ve Diğerleri/Norveç Davası (29 Haziran 2007)
- AIHM, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. K. 21163/11. Mansur Yalçın ve Diğerleri/Türkiye Davası (16 şubat 2015)
- Ajayı, Ade vd., *UNESCO Guidelines on Intercultural Understanding*. Paris: UNESCO, 2007.
- AK, Avrupa Konseyi vd., “Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika’daki Okullarda İnsan Hakları Eğitimi: Başarlı Uygulamalar Dokümanı”. Warsaw: AK 2009. Erişim 18 şubat 2025. <https://www.osce.org/files/f/documents/0/1/39006.pdf>
- AK, Avrupa Konseyi. “Kültürlerarası Diyalogun Dini Boyutu”. 1962 sayılı Tavsiye Kararı, 2011. Erişim 18 şubat 2025. <https://rm.coe.int/168030654c>
- AK, Avrupa Konseyi. *Kültürlerarası Diyalog zerine Beyaz Kitap*. Strazburg: AK, 2008. Erişim 18 şubat 2025. https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/white-paper-intercultural-dialogue-living-together-equals-dignity_en
- AKBK, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi. “Dinlerin ve Dinsel Olmayan İnançların Kültürlerarası Eğitim İçerisindeki Boyutları”. Tavsiye Kararı CM/Rec, 2008.
- AKPM, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi. “Demokratik Bir Toplumda Dini Hoşgörü”. 1202 Nolu Tavsiye Kararı, 1993. Erişim 12 Ocak 2025. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15236&lang=en>
- AKPM, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi. “Devlet, Din, Laiklik ve İnsan Hakları”. 1804 Nolu Tavsiye Kararı, 2007. Erişim 12 Ocak 2025. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17568&lang=en>
- AKPM, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi. “Din ve Demokrasi”. 1396 Nolu Tavsiye Kararı, 1999. Erişim 12 Ocak 2025. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en>
- AKPM, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi. “Eğitim ve Din”. 1720 Nolu Tavsiye Kararı, 2005. Erişim 12 Ocak 2025. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373>
- Albert, Mathias – Buzan, Barry. “Securitization, Sectors and Functional Differentiation”. *Security Dialogue* 42/4-5 (2011), 413–425, Erişim 16 Mart 2025. <https://doi.org/10.1177/0967010611418710>
- Altınay, Ayşe Gül. *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan US, 2004.
- Amor, Abdelfattah. “The Role of Religious Education in the Pursuit of Tolerance and Non-discrimination” *the United Nations International Consultative Conference on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance and Non-Discrimination*, (Newyork: CoE, 2001).
- Asad, Talal. *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford: Stanford University Press, 2003.

- AYM, Anayasa Mahkemesi. K:1997/62, K:1998/52 (16 Eylül 1998).
- Balzacq, Thierry vd., “‘Securitization’ Revisited: Theory and Cases”. *International Relations* 30/4 (2016): 494–531. <https://doi.org/10.1177/0047117815596590>
- Barnett, Michael. “Security Communities and Their Neighbors: Regional Fortresses or Global Integrators?”. *European Journal of International Relations* 9/3 (2003), 257–288. <https://doi.org/10.1177/1354066103009002001>
- Baumfield, Vivienne M. “The Delphi Method: Gathering Expert Opinion in Religious Education”. *British Journal of Religious Education* 34/1 (2012), 5-19. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.614740>
- Blinkova, Anastasia - Pieter, Vermeer. “Religious Education in Russia: A Comparative and Critical Analysis”. *British Journal of Religious Education* 40/2 (2018), 194–206. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1190687>
- Bondevik, Hilde Marie vd., *SIGNPOSTS Öğretmen Eğitim Modülü: Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine*, (Strasbourg: CoE, 2020)
- Buzan, Barry – Wæver, Ole. *Regions and Powers: The Structure of International Security*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Buzan, Barry vd., *Security: A New Framework for Analysis*, Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 1998.
- Calo, Zachary R. “Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights”. *Journal of Law and Religion*, 26/1 (2010), 263. <https://doi.org/10.1017/S0748081400000977>
- Calvert, Ivor. “Sanctifying Security: Jewish Approaches to Religious Education in Jerusalem”. *Religions* 10/1 (2019). <https://doi.org/10.3390/rel10010023>
- Cumhuriyet, “AKP Sözcüsü Çelik konuştu: Okul öncesi din eğitimi ‘milli güvenlik’ meselesi oldu!” 01 Mayıs 2022. <https://www.cumhuriyet.com.tr/siyaset/akp-sozcusu-celik-konusu-okul-oncesi-din-egitimi-milli-guvenlik-meselesi-oldu-1897955>
- Demir, Hilmi –Koru, Selim. “The Theological Battle Between ISIL and the Turkish State”. *War on the Rocks*, (Mayıs 2016).
- Dunn Cavelt, Myriam - Thierry Balzacq. *Routledge Handbook of Security Studies*. London: Routledge, 2. bs., 2017.
- EC, European Commission. *The European Agenda on Security*. Strasbourg: EC, 2015. Erişim 20 Mart 2025 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015DC0185>
- EC, European Commission, *Religious Diversity and Secular Models in Europe: Innovative Approaches to Law and Policy (RELIGARE) Final Publishable Summary Report*. Hamburg: EC, 2013. Erişim 16 Mart 2025 <https://cordis.europa.eu/project/id/244635/reporting>
- Elbe, Stefan. “Should HIV/AIDS Be Securitized? The Ethical Dilemmas of Linking HIV/AIDS and Security”. *International Studies Quarterly* 50/1 (2006), 119–144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2478.2006.00395.x>
- Erken, Baki, “Hukuki Temelde Türkiye’de Zorunlu Din Dersi”. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 28/1 (Nisan 2020).

- Floyd, Rita. “Can Securitization Theory Be Used in Normative Analysis? Towards a Just Securitization Theory”. *Security Dialogue* 42/4-5 (2011), 427–439. <https://doi.org/10.1177/0967010611418712>
- Floyd, Rita. “Extraordinary Measures: The Legacy of Securitization”. *International Studies Quarterly* 59/3 (2015), 566–577. <https://doi.org/10.1111/isqu.12163>
- Gary, Bouma vd., *UNESCO Guidelines on Intercultural Understanding*. Paris: UNESCO, 2007.
- Gearon, Liam. “Secularisation and the Securitisation of the Sacred: A Response to Lewin’s Framing of the Gearon–Jackson Debate”. *British Journal of Educational Studies* 65/4 (2017), 469-480. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1363375>.
- Gearon, Liam. “The Counter-Terrorist Classroom: Religion, Education, and Security”. *Religious Education* 108/2 (2013), 129-147. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767946>
- Gearon, Liam. “The Politicization and Securitization of Religion in Education: A Response to a Rejoinder”. *Public Theology Perspectives on Religion and Education*. ed. Manfred L. Pirmer vd., 211-227. New York: Routledge, 2019.
- Gearon, Liam. “Religion, Politics and Pedagogy: Historical Perspectives”. *British Journal of Religious Education* 30/2 (2008), 93–102. <https://doi.org/10.1080/01416200701843833>
- Gearon, Liam. “The Counter Terrorist Classroom: Religion, Education, and Security”. *Religious Education* 108/2 (2013): 129–147. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767660>
- Gearon, Liam. “The Securitization of Religion in Education”. ed. T. Van der Zee - T. Lovat, *New Perspectives in Religious and Spiritual Education* (Münster New York Munich Berlin: Waxmann, 2012), 215-233.
- Gearon, Liam. *The Human Rights Handbook: A Global Perspective for Education*, Virginia: Trentham, 2003.
- Gümüş, Süleyman. *Güvenlik Toplumunda Dindarlık ve Din Eğitimi: Soybilimsel Bir Analiz* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019).
- HaberTürkTV, “Prof. Dr. Mehmet Görmez: İşlam ülkelerinde din eğitimi güvenlik meselesine dönüştü”. YouTube, 9 Aralık 2020, 00:02:10-00:03:55. <https://www.youtube.com/watch?v=l6yViFAaSyA>
- Huntington, Samuel P. *Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması*. çev. Cem Soydemir - Mehmet Turhan, İstanbul: Okuyan Us Yayınları, 2019.
- Huysmans, Jef. “The European Union and the Securitization of Migration”. *Journal of Common Market Studies* 38/5 (2000). 751–777. <https://doi.org/10.1111/1468-5965.00263>
- Jackson, Robert – Ursula, McKenna. “The Young People’s Attitudes to Religious Diversity Project in the Context of the Warwick World Religions and Education Research Unit (WRERU) Research”. ed. Elisabeth Arweck, *Young People’s Attitudes to Religious Diversity*, London: Routledge, 2017.
- Jackson, Robert. “The Politicisation and Securitisation of Religious Education? A Rejoinder”. *British Journal of Educational Studies* 63/3 (2015), 345–366. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1069257>

- Jackson, Robert. *SIGNPOSTS - Kültürlerarası Eğitimde Dinler ve Dinsiz Dünya Görüşleri Üzerine Öğretim İçin Politika ve Uygulama*. Strasbourg: CoE, 2014.
- Karakoç, Ekrem – Sarıgil, Zeki. “Why Religious People Support Ethnic Insurgency? Kurds, Religion and Support for the PKK”. *Politics and Religion* 13/2 (Haziran 2020), 245-272. <https://doi.org/10.1017/S1755048319000312>
- Karyotis, Georgios – Stratos, Patrikios. “Religion, Securitization and Anti-Immigration Attitudes: The Case of Greece”. *Journal of Peace Research* 47/1 (2010), 43–57. <https://doi.org/10.1177/0022343309350021>
- Kaymakcan, Recep. “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7/ 1 (2007).
- Keast, John. *Dini Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim: Okullar İçin Bir Referans Kitabı*, Strazburg: Avrupa Konseyi, 2006. Erişim 12 Aralık 2024. <https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/3692-religious-diversity-and-intercultural-education-a-reference-book-for-schools.html>.
- Keskiner, Emine. “Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2010), 5-24.
- Laustsen, Carsten Bagge - Wæver, Ole. “In Defence of Religion: Sacred Referent Objects for Securitization”. *Millennium: Journal of International Studies* 29/3 (2000), 705-739. <https://doi.org/10.1177/03058298000290031601>
- Lewin, David. “Who’s Afraid of Secularisation? Reframing the Debate Between Gearon and Jackson”. *British Journal of Educational Studies* 64/2 (2017). <https://doi.org/10.1080/0071005.2017.1305182>
- Liam Gearon, “Religion, Education, Security”. *Religions* 10/5 (Mayıs 2019), 330-334. <https://doi.org/10.3390/rel10050330>
- Mardin, Şerif. *Türkiye’de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.
- McInnes, Colin – Simon, Rushton. “HIV/AIDS and Securitization Theory”. *European Journal of International Relations* 19/1 (2012), 115–138. <https://doi.org/10.1177/1354066111425258>
- McSweeney, Bill. “Identity and Security: Buzan and the Copenhagen School”. *Review of International Studies* 22/1 (1996), 81–93. <https://doi.org/10.1017/S0260210500118467>
- MEB, TC. Millî Eğitim Bakanlığı, “Temel Eğitim ve Orta Öğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı [TVODVAÖ]”. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 45/201-9 (Mart 1982).
- Metelmann, Julia vd., “Securitization in the Context of Climate Change: A Case Study of the European Union”. *Global Environmental Politics* 20/3 (2020), 3–26.
- OSCE, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, 2007. Erişim: 12 Aralık 2024. http://www.oslocoalition.org/documents/toledo_guidelines.pdf.
- Prud’homme, Joseph. “Security, Religion, and Political Culture: A Defence of Weak Disfoundation”. *Journal of Religion and Society* 17 (2015), 1–15. <https://doi.org/10.3390/rel10020088>

- Taureck, Rita. “Securitization Theory and Securitization Studies”. *Journal of International Relations and Development* 9/1 (2006), 53–61. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jird.1800072>
- TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi. “Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Madde Gerekeli)”. (Ankara: TBMM 2008).
- Toft, Audun. “When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway”. *Religions* 11/4 (Nisan 2020), 208. <https://doi.org/10.3390/rel11040208>
- UN, United Nations, *Convention on the Rights of the Child*. Newyork: OHCHR, 2023.
- UN, United Nations. *Special Rapporteur on Freedom of Religion or Belief*. Newyork: OHCHR, 2022.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization vd., “Eğitimciler İçin Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi: İslamofobiyle Eğitim Yoluyla Mücadele” 5 Nolu ECRI Genel Politika Tavsiye Kararı, 2011. Erişim: 18.02.2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215299>.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Szleşme”. 6193 Nolu Karar, 1960.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO 2006. Erişim: 13 Aralık 2024 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>,
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Guidelines on Intercultural Education.Kültürlerarası Eğitime İlişkin Kılavuzlar*. Paris: UNESCO, 2006.
- United Kingdom Parliament, *Terrorism Act 2000*, London: The Stationery Office, 2000.
- United Kingdom Parliament. *Anti-Terrorism, Crime and Security Act 2001*, London: The Stationery Office, 2001.
- United Kingdom Parliament. *Prevention of Terrorism Act 2005*, London: The Stationery Office, 2005.
- United Kingdom Parliament. *Terrorism Act 2006*, London: The Stationery Office, 2006.
- USCIRF, US Commission on International Religious Freedom, *Annual Report*, Washington: USCIRF 2003.
- USCIRF, US Commission on International Religious Freedom, *Annual Report*, Washington: USCIRF 2023.
- Van Munster, Rens. “Securitization: Turning an Approach into a Theory”. *Securitization Theory: How Security Problems Emerge and Dissolve*, der. Thierry Balzacq, London: Routledge, 2016.
- Wæver, Ole, “Securitization and Desecuritization”. *On Security*, ed. Ronnie D. Lipschutz, New York: Columbia University Press, 1995.
- Yanarocak, Hay. *The Erdoğan Revolution in the Turkish Curriculum Textbooks* (Jerusalem: IMPACT-se, 2017). <https://www.impact-se.org/wp-content/uploads/The-Erdogan-Revolution-in-the-Turkish-CurriculumTextbooks.pdf>
- Yıldırım, Ali – şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 12. Basım, 2021.

Yılmaz, İhsan – Nicholas, Morieson. “Civilizational Populism in Domestic and Foreign Policy: The Case of Turkey”. *Religions* 14/5 (2023).

Zembylas, Michalinos vd. “The Politicisation and Securitisation of Religious Education in Greek-Cypriot Schools”. *European Educational Research Journal* 18/1 (Ocak 2019), 69-84.
<https://doi.org/10.1177/1474904118797731>

Endonezya'daki Pesantrenlere Dair Bir Meta-Sentez Çalışması

Titis Thoriquttyas¹, Süleyman Gümrükçüoğlu²

Öz

Endonezya'daki geleneksel İslami eğitim kurumları olan pesantrenler, ülke genelinde İslami kimliğin şekillenmesi ve İslami eğitimin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Pesantrenler üzerine yapılan kapsamlı araştırmalara rağmen, elde edilen bulguların sistematik bir şekilde sınıflandırılmaması ve literatürde sıklıkla tekrar eden temaların analiz edilmemesi, alandaki önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, 2017 ile 2024 yılları arasında Türkiye'deki akademik dergilerde yayımlanan pesantrenlerle ilgili araştırmaları inceleyerek söz konusu literatür boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır. Mevcut literatürün analiziyle iki temel soruya yanıt aranmıştır: (1) Pesantrenlerle ilgili çalışmalarda hangi temalar öne çıkmaktadır? (2) Endonezya'daki pesantrenler, İslami eğitim süreçlerini nasıl yansıtmaktadır? Bu bağlamda, pesantrenlerin tarihsel kökenleri, müfredat çeşitliliği ve eğitim düzeyleri gibi ayırt edici özellikler incelenmiştir. Bu çalışmada, pesantrenlerle ilgili nitel çalışmaları analiz etmek amacıyla meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, 2017 ile 2024 yılları arasında yayımlanan altı araştırma makalesi odak noktası olarak belirlenmiştir. Çalışma süreci, ilgili verilerin toplanmasının ardından MAXQDA 2024 yazılımı kullanılarak makalelerin sistematik bir şekilde tanımlanması ve kodlanmasını içermektedir. Veriler, tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiş olup bu süreç üç aşamadan oluşmaktadır: ilk kodlama, tema tanımlama ve tematik haritalama. Meta-sentez yaklaşımı sayesinde, çalışmada üç ana tema tespit edilmiştir: pesantrenlerin eğitim yapısı, kiai'nin (öğretmen) rolleri ve pesantrenlerin tarihsel boyutları. Bu bulgular, pesantrenlerin içinde buldukları toplumsal yapıda önemli birer sosyal kurum olarak hizmet ettiklerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler

Endonezya, İslami Dini Eğitim, Kiai, Pesantren, Meta-sentez, Eğitimsel Dönüşüm

- 1 Emine Keskiner, "Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (2010), 20.
- 2 Sorumlu Yazar: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Doktora Öğrencisi; Öğr. Gör., Malang Devlet Üniversitesi, Endonezya, Arap Dili Bölümü. E-posta: titisthoriq.fs@um.ac.id, ORCID: 0000-0003-2827-6175.

A Meta-Synthesis Study on Pesantrens in Indonesia

Abstract

Traditional Islamic schools in Indonesia, known as pesantrens, have played a significant role in shaping the country's Islamic identity and education. Despite extensive research on pesantrens, there remains a crucial need for the systematic organization of findings and an in-depth analysis of recurring themes in literature. This study aims to fill this gap by examining research on pesantrens published in academic journals in Türkiye between 2017 and 2024. Through an analysis of the existing literature, this study seeks to answer two key questions: (1) What are the dominant themes in pesantren-related studies? (2) How do pesantrens in Indonesia reflect Islamic educational processes?. The findings indicate that pesantren studies emphasize several distinctive features, including the historical roots, curriculum diversity and educational levels. To investigate qualitative research on this topic, this study employs the meta-synthesis method. Accordingly, it focuses on six research articles published between 2017 and 2024. The research process involves systematically identifying and coding the selected articles using MAXQDA 2024 after collecting relevant data. The data were analyzed using thematic analysis, which consists of three stages: initial coding, theme identification, and thematic mapping. Through a meta-synthesis approach, this study identifies three main themes: the educational structure of pesantrens, the roles of kiai, and the historical dimensions of pesantrens. These findings highlight that pesantrens function as significant social institutions within their broader societal contexts. This research is expected to contribute to a deeper understanding of pesantrens' roles in education, social dynamics, and historical contexts.

Keywords

Indonesia, Islamic Religious Education, Kiai, Pesantren, Meta-synthesis, Learning Transformation

دراسة تجميعية حول المدارس الداخلية في إندونيسيا

الملخص

لقد لعبت المدارس الإسلامية التقليدية في إندونيسيا، المعروفة باسم المدارس الدينية الداخلية، دورًا مهمًا في تشكيل الهوية الإسلامية والتعليم في البلاد. وعلى الرغم من الأبحاث المكثفة حول المدارس الدينية الداخلية، لا تزال هناك حاجة ماسة للتنظيم المنهجي للنتائج والتحليل المتعمق

للموضوعات المتكررة في الأدب. تهدف هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال فحص الأبحاث حول المدارس الدينية الداخلية المنشورة في المجالات الأكاديمية في تركيا بين عامي ٢٠١٧ و ٢٠٢٤. من خلال تحليل الأدبيات الموجودة، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على سؤالين رئيسيين: (١) ما هي الموضوعات السائدة في الدراسات المتعلقة بالمدارس الدينية الداخلية؟ (٢) كيف تعكس المدارس الدينية الداخلية في إندونيسيا العمليات التعليمية الإسلامية؟ تشير النتائج إلى أن دراسات المدارس الدينية الداخلية تؤكد على العديد من السمات المميزة، بما في ذلك الجذور التاريخية وتنوع المناهج والمستويات التعليمية. للتحقيق في البحث النوعي حول هذا الموضوع، تستخدم هذه الدراسة طريقة التوليف التلوي. وبناءً على ذلك، يركز هذا البحث على ستة مقالات بحثية نُشرت بين عامي ٢٠١٧ و ٢٠٢٤. وتتضمن عملية البحث تحديداً وترميماً منهجياً للمقالات المختارة باستخدام MAXQDA ٢٠٢٤ بعد جمع البيانات ذات الصلة. وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي، والذي يتكون من ثلاث مراحل: الترميز الأولي، وتحديد الموضوع، ورسم الخرائط الموضوعية. ومن خلال نهج التوليف، تحدد هذه الدراسة ثلاثة موضوعات رئيسية: البنية التعليمية للمدارس الدينية الإسلامية، وأدوار الكيائي، والأبعاد التاريخية للمدارس الدينية الإسلامية. وتسلط هذه النتائج الضوء على أن المدارس الدينية الإسلامية تعمل كمؤسسات اجتماعية مهمة ضمن سياقاتها المجتمعية الأوسع. ومن المتوقع أن يساهم هذا البحث في فهم أعمق لأدوار المدارس الدينية الإسلامية في التعليم والديناميكيات الاجتماعية والسياقات التاريخية. لعبت المدارس الإسلامية التقليدية في إندونيسيا، المعروفة باسم «المدارس الدينية الداخلية»، دوراً محورياً في تشكيل الهوية الإسلامية وتطوير التعليم الديني في البلاد. ورغم تعدد الدراسات حول هذه المدارس، لا تزال هناك فجوة في التحليل المنهجي للنتائج واستكشاف الموضوعات المتكررة في الأدبيات الأكاديمية. تهدف هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تحليل الأبحاث المنشورة في المجالات الأكاديمية التركية بين عامي ٢٠١٧ و ٢٠٢٤ حول المدارس الدينية الداخلية في إندونيسيا. ومن خلال مراجعة الأدبيات المتاحة، تسعى الدراسة إلى الإجابة على سؤالين أساسيين: (١) ما هي الموضوعات الرئيسة التي تناولتها الدراسات حول المدارس الدينية الداخلية؟ (٢) كيف تعكس هذه المدارس العمليات التعليمية الإسلامية؟ وقد أظهرت النتائج أن هذه الدراسات تسلط الضوء على جوانب متعددة، أبرزها الجذور التاريخية، تنوع المناهج، ومستويات التعليم. تعتمد الدراسة منهجية التوليف التلوي (Meta-Synthesis) لتحليل البحوث النوعية ذات الصلة، حيث تركز على ست دراسات نُشرت بين عامي ٢٠١٧ و ٢٠٢٤. وقد تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج MAXQDA ٢٠٢٤، من خلال عمليات الترميز المنهجي والتحليل

الموضوعي، التي تشمل ثلاث مراحل: الترميز الأولي، تحديد الموضوعات، ورسم الخرائط الموضوعية. وقد حددت الدراسة ثلاثة موضوعات رئيسية في الأدبيات الأكاديمية حول المدارس الدينية الداخلية، وهي: البنية التعليمية لهذه المدارس، أدوار الكيائي (العلماء أو القادة الدينيين)، والأبعاد التاريخية للمدارس الدينية. وتشير النتائج إلى أن المدارس الدينية الداخلية ليست مجرد مؤسسات تعليمية، بل هي مراكز اجتماعية تؤدي أدوارًا محورية ضمن بيئاتها المجتمعية الأوسع. ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الفهم الأكاديمي للأدوار المتعددة التي تؤديها المدارس الدينية الداخلية في مجالات التعليم، والتفاعل الاجتماعي، والتاريخ الإسلامي في إندونيسيا

الكلمات المفتاحية

إندونيسيا، التعليم الإسلامي، الكيائي، المدارس الدينية الإسلامية، التوليف، تحول التعليم

Giriş

Endonezya, Güneydoğu Asya bölgesinde yer alan, 17.000'den fazla adadan oluşan bir takımada devletidir. Bu özelliğiyle dünyanın en büyük ada ülkesi konumunda bulunan Endonezya, 2025 yılı itibarıyla yaklaşık 280 milyonluk nüfusuyla dünyanın en kalabalık dördüncü ülkesidir. Nüfusunun yaklaşık %87'sinin Müslümanlardan oluşmaktadır. Bu özellik, Endonezya'yı dünyanın en büyük Müslüman nüfusuna sahip ülkelerinden biri haline getirmektedir.³ Ülkenin demografik ve dini yapısı, hem bölgesel hem de küresel ölçekte önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum Endonezya'nın sosyokültürel ve politik dinamiklerini şekillendiren temel unsurlardan biridir. Bu bağlamda, Endonezya'nın coğrafi konumu, nüfus büyüklüğü ve dini yapısı, ülkenin hem bölgesel hem de uluslararası arenadaki rolünü anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Endonezya'da zorunlu eğitim sistemi, Millî Eğitim Sistemi Kanunu No. 20/2003 kapsamında düzenlenmiş olup, 12 yıllık bir eğitim sürecini kapsayan üç temel eğitim kademesinden oluşmaktadır: 6 yıl ilkökul, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise. Ülkede eğitim, anayasal bir hak olarak devlet okullarında ücretsiz olarak sunulmaktadır. İlkokul aşaması, öğrencilerin genellikle 6-12 yaş aralığında eğitim gördüğü ve temel akademik becerilerin kazandırıldığı bir dönemi kapsamaktadır. Bu sürecin ardından öğrenciler, 12-15 yaş aralığına denk gelen ortaokul kademesine geçiş yapmaktadır. Ortaokul eğitimini tamamlayan öğrenciler ise 15-18 yaş aralığında üç yıllık lise eğitimine devam etmektedir.⁴ Bu yapı, öğrencilerin yaş gruplarına ve gelişim düzeylerine uygun bir şekilde kademeli olarak ilerlemelerini sağlayarak eğitim sisteminin sürekliliğini desteklemektedir. Endonezya'nın bu kademeli eğitim modeli, hem ulusal standartlar

3 Yazar: Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: sgumrukcuoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5875-767X

4 Dihyatun Masqon Ahmad, "The dynamics of the pondok pesantren: An Islamic educational institution in Indonesia", *Reaching for the Sky* (Brill, 2012), 68.

hem de küresel eğitim politikalarıyla uyumlu bir çerçeve sunarak toplumsal kalkınma hedeflerine katkı sağlamaktadır.

Endonezya eğitim sistemi, ikili bir denetim mekanizması üzerine inşa edilmiş olup, Millî Eğitim Bakanlığı ve Din İşleri Bakanlığı'nın koordinasyonunda yapılandırılmıştır. Her iki bakanlık da farklı eğitim kademelerinde yetki alanına sahiptir: Millî Eğitim Bakanlığı, ilköğretim, ortaöğretim, lise ve yükseköğretim kurumlarının denetimini yürütürken; Din İşleri Bakanlığı, İslami ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yanı sıra din temelli liseler ile yükseköğretim kurumlarını denetlemektedir. Bu çerçevede, geleneksel İslami eğitim kurumları olan pesantrenler, dinî müfredat odaklı yapıları nedeniyle Din İşleri Bakanlığı'nın yetki alanında faaliyet göstermektedir.⁵

Pesantrenler, köklü dinî kimliklerini koruyarak modern eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlama konusunda dinamik bir işlev üstlenmişlerdir. Bu kurumlar, geleneksel İslami öğretiler ile çağdaş pedagojik yaklaşımları sentezleyerek, entelektüel donanıma sahip, etik değerlerle güçlendirilmiş ve küresel rekabete uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.⁶

Endonezya'daki Ulusal Eğitim Sistemi, 2003 yılında kabul edilen 20 No'lu Kanun'a göre, pesantrenlerde verilen eğitim, yalnızca geleneksel İslami eğitim kurumları olarak değil, aynı zamanda Endonezya'nın ulusal eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip kurumlar olarak kabul edilmektedir.⁷ Pesantrenler, Endonezya'nın en köklü İslami eğitim kurumlarından biri olarak, İslam kimliğinin şekillenmesinde, eğitim süreçlerinde ve toplumsal gelişimde önemli bir rol oynamıştır. Tarihsel olarak, pesantrenlerin kökeni 15. yüzyıla, hatta daha öncesine kadar uzanmaktadır. Bu kurumlar, Endonezya'da ilk olarak Kur'an, hadis, fıkıh ve diğer dinî ilimlerin öğretildiği geleneksel İslami eğitim merkezleri olarak ortaya çıkmıştır. Pesantrenlerin erken dönem tarihi, İslam'ın Endonezya'daki yayılım süreciyle yakından ilişkilidir. Bu süreç, özellikle Arap Yarımadası ve Hindistan'dan gelen âlimlerin öncülüğünde gerçekleşen tebliğ faaliyetleriyle şekillenmiştir.⁸ Pesantrenler, başlangıçta dinî ilimlerin öğretildiği merkezler olarak faaliyet göstermiş olsa da zamanla toplumsal ve kültürel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde gelişmiş ve genişlemiştir.

Endonezya Diyanet İşleri Bakanlığı istatistiklerine göre, 2022 yılı itibarıyla Endonezya genelindeki toplam pesantren sayısı yaklaşık 36.600'e ulaşmıştır.⁹ Bu bulgular, pesantrenlerin İslami öğretilere odaklanan alternatif bir öğrenme sistemi

5 *Endonezya Cumhuriyeti Millî Eğitim Sistemi Kanunu*, Kanun No: 20/2003, Kabul Tarihi: 8 Temmuz 2003, Resmî Gazete, Sayı: 4301, Yayın Tarihi: 11 Temmuz 2003, md. 5.

6 *Endonezya Pesantren Sistemi Kanunu*, Kanun No: 18/2019, Kabul Tarihi: 16 Ekim 2019, Resmî Gazete, Sayı: 6409, Yayın Tarihi: 31 Ekim 2019, md. 5.

7 Muhammad Heriyudanta, "Modernisasi Pendidikan Pesantren Perspektif Azyumardi Azra", *MUDARRISA: Jurnal Kajian Pendidikan Islam* 8/1 (2016), 154.

8 Nenden Maesaroh - Yani Achdiani, "Tugas Dan Fungsi Pesantren Di Era Modern", *Sosietas: Jurnal Pendidikan Sosiologi* 7/1 (2017), 167.

9 Rika Mahrisa vd., "Pesantren Dan Sejarah Perkembangannya Di Indonesia", *Jurnal Ilmiah Abdi Ilmu* 13/2 (2020), 34.

sunarak, ülkenin hem merkezi hem kırsal bölgelerinde eğitim çeşitliliğine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.¹⁰

Endonezya eğitim sistemine ilişkin 2023 verilerine göre, pesantrenlerde eğitim gören santri (öğrenci) sayısı 3,4 milyon olup, bu rakam ülkedeki toplam 53,14 milyon öğrencinin yaklaşık %6,4'üne karşılık gelmektedir. Öte yandan, pesantrenlerde görev yapan kiai (öğretmen) sayısı 370.000'dir. Bu sayı, Endonezya genelindeki 3,37 milyon öğretmenin yaklaşık %11'ini oluşturmaktadır. Pesantrenlerdeki öğretmen oranının (%11), öğrenci oranına (%6,4) kıyasla daha yüksek olması, bu kurumların öğretmen merkezli bir eğitim modelini benimsediğini ve geleneksel usta-çırak ilişkisine dayalı pedagojik bir yaklaşımı sürdürdüğünü göstermektedir.¹¹ Ayrıca, pesantrenlerdeki öğretmen-öğrenci oranı, ulusal eğitim sistemine kıyasla daha düşüktür. Ulusal eğitim sisteminde öğretmen başına ortalama 15-16 öğrenci düşerken, pesantrenlerde bu oran 1 öğretmene 9 öğrenci şeklindedir.¹² Bu durum, pesantrenlerin daha bireysel ve yoğun bir eğitim modelini benimsediğine işaret etmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha yakın ve kişiselleştirilmiş bir düzeyde gerçekleşmesi, pesantrenlerin geleneksel eğitim anlayışını korurken aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha fazla odaklanabilmesini sağlamaktadır.

Bu durum, teorik olarak, pesantrenlerde bireyselleştirilmiş veya küçük gruplar halinde öğrenme imkânı sunulduğunu göstermektedir. Ancak, bu avantajın eğitim kalitesine ne ölçüde yansıtıldığının detaylı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Düşük öğrenci-öğretmen oranı, öğrencilere daha fazla bireysel ilgi gösterilmesine olanak sağlayabilir; ancak eğitim kalitesi, yalnızca bu faktöre bağlı olarak değerlendirilemez. Müfredatın içeriği, kiai'lerin (öğretmenlerin) pedagojik yetkinlikleri, eğitim materyallerine erişim imkânı ve öğretim yöntemleri gibi unsurlar da eğitim kalitesini doğrudan etkileyen kritik faktörlerdir.

Pesantrenler, sundukları eğitim programlarına göre geleneksel, yarı modern ve modern olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler arasındaki temel farklılık, müfredatta yer alan ders içeriklerinden kaynaklanmaktadır. Geleneksel pesantrenler, eğitim programlarını yalnızca İslami ilimler üzerine odaklanarak şekillendirmekte; Kur'an, fıkıh ve Arapça gibi dinî dersler müfredatın temelini oluşturmaktadır. Yarı modern pesantrenler ise geleneksel İslami eğitimi korumakla birlikte, matematik, fizik, biyoloji gibi modern bilim derslerini de müfredata dahil ederek daha kapsamlı bir eğitim modeli sunmaktadır. Modern pesantrenler ise bu süreci bir adım öteye taşıyarak, dinî eğitim ile modern bilimsel disiplinleri dengeli bir şekilde harmanlamaktadır.¹³

10 Ardianti Yunita Putri vd., "Pesantren Sebagai Lembaga Pendidikan Islam (Sejarah Lahirnya Pesantren Sebagai Lembaga Pendidikan Islam Di Indonesia, Sejarah Perkembangan Pesantren/ Sistem Pendidikan, Dan Perkembangannya Masa Kini)", *Innovative: Journal of Social Science Research* 3/2 (2023), 66.

11 Kemenag, "Pesantren: Dulu, Kini, dan Mendatang" (Erişim 12 Şubat 2025)

12 Kemenag, "Pesantren: Dulu, Kini, dan Mendatang" (Erişim 12 Şubat 2025); Kemdikbud, "Dataset Guru dan Tenaga Kependidikan", (Erişim 12 Şubat 2025)

13 Muktiono Waspo, "Studi Guru Tidak Tetap Pada Jenjang Pendidikan Dasar" (Pusat Penelitian Kebijakan, Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2023).

Pesantrenlerde eğitim süresi, büyük ölçüde pesantren türüne bağlıdır. Geleneksel pesantrenlerde eğitim süresi, modern pesantrenlere kıyasla çok daha esnek bir yapıya sahiptir. Bunun temel nedeni, geleneksel pesantrenlerin toplumun ihtiyaçlarına ve öğrencilerin taleplerine göre yönetilmesidir. Ancak, genellikle eğitim süresi 6-12 yıldır. Yarı modern (geleneksel ve modern yöntemlerin bir arada kullanıldığı), eğitim süresi genellikle 6-10 yıl arasında değişmektedir. Modern pesantrenlerde ise, eğitim süresi formal eğitim müfredatıyla entegre bir sistem takip etmektedir (6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise).¹⁴

Genel olarak, pesantrenlerde temel, orta, ileri ve yüksek olmak üzere dört eğitim seviyesi bulunmaktadır.¹⁵ Temel düzeydeki pesantren eğitimi, temel İslami bilgilerin öğrenilmesine odaklanmaktadır. Eğitim içeriği, Kur'an-ı Kerim okuma (tecvid), ibadet ve fıkıh öğretiminden oluşmaktadır. Bu düzeyde kullanılan örnek kitaplardan bazıları: *Sefinetü'n-Necât*¹⁶ (fıkıh), *Akîdetü'l-Avâm*¹⁷ (akaid)'dir. Orta düzeydeki eğitim, daha detaylı bir içeriğe sahiptir. Bu düzeyde, nahiv, sarf, fıkıh, akaid ve tasavvuf gibi konulara odaklanılmaktadır. Bu düzeyde *Takrîb*¹⁸ (fıkıh), *İmrîtü*¹⁹ (nahiv) gibi kitaplar kullanılmaktadır. İleri düzeydeki eğitim, daha kapsamlı ve derinlemesine bir yapıya sahiptir. Müfredatta tefsir, hadis, fıkıh usulü gibi dersler ve daha spesifik kitapların öğretimi yer alır. Bu düzeyde kullanılan örnek kitaplar da şu şekildedir: *Fethü'l-Mu'in*²⁰ (fıkıh), *Tefsîrü'l-Celâleyn*²¹ (tefsir), *Riyazü's-Salihîn*²² (hadis). En üst düzeydeki eğitim olan yüksek düzey eğitimde ise belirli bir alanda uzmanlaşmaya odaklanılır. Bu seviyede kullanılan örnek kitaplar ise şöyledir: *İhya-u Ulumi'd-Din*²³ (tasavvuf), *Bidayetül-Müctehid*²⁴ (fıkıh), *Elfiyye İbn Mâlik*²⁵ (nahiv).

Pesantrenlerde eğitim veren kiai'lerin yeterlilikleri, pesantren türüne bağlı olarak farklılık göstermektedir. Geleneksel pesantrenlerde ders veren öğretmenler, eğitim yetkinliklerini kanıtlayan icazet belgesine sahip olmak zorundadır. İcazet, belirli bir ilmi öğretme yetkisi veya izni anlamına gelmekte olup, pesantren geleneği içerisinde

14 Saeful Anam, "Karakteristik dan Sistem Pendidikan Islam: Mengenal Sejarah Pesantren, Surau dan Meunasah Di Indonesia", *JALIE; Journal of Applied Linguistics and Islamic Education* 1/1 (2017), 150.

15 Ira Kusumawati - Nurfuadi, "Integrasi Kurikulum Pesantren Dalam Kurikulum Nasional Pada Pondok Pesantren Modern", *Sanskara Pendidikan Dan Pengajaran* 2/01 (2024), 2.

16 *Endonezya Pesantren Sistemi Kanunu*, Kanun No: 18/2019, Kabul Tarihi: 16 Ekim 2019, Resmî Gazete, Sayı: 6409, Yayın Tarihi: 31 Ekim 2019, md. 5

17 Salim b. Semir El-Hudari, *Sefinetün-Necât* (Surabaya: Al Qowam, 1992).

18 İmam-ı Allamah Ahmed bin Muhammed Ramazan bin Mansur el-Mekki, *Akîdetü'l-Avâm* (Lebanon: Dar el-Manâr, 1990).

19 al-Qâdhi Abu Syujâ', *Taqrib* (Beirut: Dar el-Masyari', 1996).

20 Syekh Syarafuddin Yahya al-Imrithi, *Imrithi* (Jakarta: Darul Ilmi, 1990).

21 Zeynüddin b. AbdülAziz El-Melebari, *Fethü'l-Mu'in* (Jakarta: Pustaka Azzam, 2003).

22 Celâleddin el-Mahallî, *Tefsîrü'l-Celâleyn* (Madinah: Ummul Qura, 1998).

23 İmam Abu Zakariya Muhyiddin bin Syaraf An-Nawawi, *Riyazü's-Salihîn* (Jakarta: Darul Haq, 2018).

24 İmam al-Ghazali, *İhya-u Ulumi'd-Din* (Surabaya: al-Haramain, 1992).

25 İbn Rusyd, *Bidayetül-Müctehid* (Semarang: Toha Putra, 2001).

merkezi bir role sahiptir. İcazet alma süreci, oldukça titiz ve kapsamlı bir eğitim dönemini gerektirmektedir. Genellikle, bir santri (öğrenci) veya potansiyel kiai adayı, fıkıh, tasavvuf, tefsir, hadis gibi belirli bir ilim dalında otorite kabul edilen bir kiai'den yoğun bir eğitim alır. Bu eğitim sürecinde, adayın hem teorik bilgiye hem de pratik uygulamalara hakim olması beklenir. İcazet, ancak adayın bu ilim dalında derinlemesine bir bilgi birikimine ve öğretme yetkinliğine sahip olduğunun kanıtlanması sonucunda verilir.²⁶

Pesantren geleneğinde verilen icazet, üniversitelerdeki akademik diplomalardan farklıdır. İcazet daha çok bir ilmî otoritenin, ilim zinciriyle devam eden bir yetkiyi simgelerken, akademik diplomalar, resmi müfredatta başarıya ulaşıldığını gösterir. Bu icazet yalnızca pesantrenlerde veya İslami okullarda öğretmenlik yapmak için kullanılabilir.²⁷ Genel olarak, öğretmenlerin klasik İslami eserleri (*Fethü'l-Mu'in* ve *Elfiyye İbn Mâlik*) öğrenip tamamlamış olması gerekir.²⁸ Yarı modern ve modern pesantrenlerde ise, öğretmenlerin formal/resmi eğitim yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir. Bu öğretmenler genellikle lisans, yüksek lisans veya doktora seviyesinde İslam üniversitelerinden mezun olmaktadır. Modern pesantrenlerde öğretmenler, milli eğitim müfredatını da öğretmekle yükümlüdür. Bu nedenle, geleneksel İslami metinlere hakimiyetin yanı sıra, milli eğitim müfredatındaki konuları öğretme yeteneğine de sahip olmalıdır.²⁹

Akademik alanda pesantrenler üzerine yapılan çalışmaların sayısı artmış olsa da, bu araştırmaların sonuçlarının sistematik bir şekilde düzenlenmesi ve analiz edilme ihtiyacı karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de yayımlanan pesantrenle ilgili mevcut makaleler, genellikle belirli konulara odaklanmakta ve konuya dair bütüncül bir perspektif sunmaktan uzak kalmaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki akademik yayınlarda pesantrenler üzerine meta-sentez yöntemine dayalı kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Türkiye'deki bazı akademik dergiler, son yıllarda Endonezya ile ilgili çalışmalara yer vermeye başlamış olsa da, bu çalışmaların büyük bir kısmı İslam dininin Endonezya'daki tarihsel gelişimi üzerinde yoğunlaşmakta, pesantrenler yalnızca ikincil bir tema olarak ele alınmaktadır.

Türkiye'deki akademik dergilerde pesantrenle ilgili yayımlanan makalelerin sınırlı sayıda olması, pesantrenleri Ortadoğu'daki dinî eğitim sistemlerinden farklı ve özgün bir İslami eğitim modeli olarak tanıtmak için önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu bağlamda, pesantrenlerin eğitim yapısı, tarihsel kökenleri ve toplumsal etkileri gibi konuların daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi, hem Türkiye'deki akademik literatüre önemli bir

26 Imam Muhammad bin Abdullah bin Malik., *Elfiyye İbn Mâlik* (Surabaya: Pustaka Sidogiri, 2002).

27 Sholahuddin Al Ayubi - Muhammad Masruri, "Ritual Learning Method for Mystical Ijazah at Pondok Pesantren Salafiyah", *Journal of Education and Learning (EduLearn)* 19/1 (2025), 316.

28 Erfan Gazali, "Pesantren di antara generasi alfa dan tantangan dunia pendidikan era revolusi industri 4.0", *OASIS: Jurnal Ilmiah Kajian Islam* 2/2 (2018), 99.

29 Rika Mahrisa vd., "Pesantren Dan Sejarah Perkembangannya Di Indonesia", *Jurnal Ilmiah Abdi Ilmu* 13/2 (2020), 32.

katkı sağlayacak hem de İslami eğitim modellerinin karşılaştırmalı analizine yönelik yeni perspektifler sunacaktır.

Bu çalışma, meta-sentez yaklaşımı kullanarak Endonezya'daki pesantrenler ilgili çalışmalar arasındaki tematik örüntüleri ve temel meseleleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, 2017 ile 2024 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan ve pesantrenlerle ilgili yapılan araştırmaların bulguları analiz edilecektir. Meta-sentez yöntemi kullanılarak, pesantrenlerle ilgili akademik tartışmalarda ortak temalar, farklılıklar ve eğilimler belirlenmeye çalışılacak; özellikle, mevcut literatürde pesantrenler hakkında ele alınan ana temalar incelenecektir. Bu bakımdan araştırma, iki temel soruya cevap aramak üzere tasarlanmıştır:

1. Pesantrenler hakkında mevcut literatürde ortaya çıkan ana temalar nelerdir?
2. Bu literatür, Endonezya'daki pesantrenlere ilişkin İslami eğitim süreçlerini nasıl yansıtmaktadır?

Yöntem

Meta-sentez, nitel araştırmalardan elde edilen bulguların sistematik bir şekilde incelenmesi ve bir araya getirilmesini ifade etmektedir.³⁰ Bu yöntem, belirli bir konuya ilişkin nitel çalışmaları sentezleyerek, ele alınan olguyu daha derinlemesine açıklayan temel temaları, kavramları ve teorileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.³¹ Meta-sentez çalışmaları, bir alandaki nitel araştırmaların bulgularını yorumlamayı, değerlendirmeyi ve bu bulguların benzerlik ve farklılıklarını analiz ederek sunmayı hedeflemektedir.³² Meta-sentez araştırmalarında, verilerin analizi, sınırlı sayıda bulgu üzerinde derinlemesine yapılmaktadır. Bu durum, meta-sentez çalışmalarının, betimleyici içerik analizi kullanarak yapılan analizlerden farkını ortaya koymaktadır.³³

Araştırma yapılacak konu ile ilgili alan yazımındaki çalışmaları sistematik bir şekilde toplamak ve bu çalışmalar üzerinde kapsamlı bir analiz yapmak, meta-sentez araştırmalarındaki veri toplama sürecinin oluşturmaktadır.³⁴ Bu nedenle, bu araştırmada veri toplama, Türkiye'de Endonezya'daki pesantrenler üzerine yapılan nitel araştırmalara dayanan makalelerle yapılmıştır. Veri toplama süreci aşağıdaki prosedür adımlarını içermektedir:³⁵

- 30 Andi Rosdianawati vd., "Manajemen Pengembangan Tenaga Pendidik Di Pondok Pesantren Modern Al-Istiqamah Ngatabaru, Sulawesi Tengah", *Jurnal Integrasi Manajemen Pendidikan* 1/2 (2022), 34.
- 31 Deniz Güneş - Ramazan Erdem, "Nitel Araştırmaların Analizi: Meta-Sentez", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (2022), 83.
- 32 Elaine Barnett-Page - James Thomas, "Methods for the synthesis of qualitative research: a critical review", *BMC Medical Research Methodology* 9/1 (11 Ağustos 2009), 59.
- 33 Margarete Sandelowski, *Handbook for Synthesizing Qualitative Research* (New York: Springer Publishing Company, 2007), 199.
- 34 James Gough, *An Introduction to Systematic Reviews* (London: SAGE Publications, 2012), 145.
- 35 Arzu Toker, "Bir Araştırma Metodolojisi Olarak Sistemik Literatür İncelemesi: Meta-Sentez Yöntemi", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (31 Aralık 2022), 333.

Adım 1: Araştırma Odak Alanını Belirleme: Bu araştırma, 2017-2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan bilimsel dergilerde nitel yöntem kullanılarak Türkçe ve İngilizce olarak yayımlan, pesantren konusunu ele alan makalelere odaklanmaktadır.

Adım 2: Makaleleri Arama: Belirlenen araştırma konusu kapsamında ilgili makaleleri tespit etmek için “DergiPark” ve “İSAM İlahiyat Makaleleri” veri tabanlarında literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu taramalar sırasında “başlık” ve “özet” bölümleri üzerinde çeşitli anahtar kelime kombinasyonları kullanılmıştır. Kullanılan anahtar kelimeler şunlardır: “Pesantren” ve “Islamic boarding school”. Literatür taraması sonucunda, pesantren üzerine yapılan yedi makale bulunmuştur. Ancak bu makaleler, belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre daha sonra değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Pesantren makaleleri

No	Adı-Soyadı	Başlık	Tür	Yöntem	Yıl
1.	İsmail Hakkı Göksoy	Endonezya’da Din Eğitimi Kurumları ve Tarihi Gelişimleri	Makale	Nitel	2003
2.	Cut Intan Evtia Nurina	Science Education Teaching and Learning Activity in Islamic Boarding School	Makale	Nitel	2017
3.	Ayis Mukholik	The Variation of The Quran Reception 21st Century in Central Java Indonesia	Makale	Nitel	2017
4.	Syamsul Ma’arif	Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia	Makale	Nitel	2018
5.	Saeful Anam, I Nyoman Sudana Degeng	The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren	Makale	Nitel	2019
6.	İshak Kızılaslan	Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur’an Tedrisatı	Makale	Nitel	2021
7.	Samsul Arifin and M. Baharun	Development of Islamic Boarding School-Based counseling: a model for Indonesia	Makale	Nitel	2023

Adım 3: Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterlerini Geliştirme: Elde edilen makalelerin araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla belirli kriterlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Meta-sentez tabanlı araştırmalarda, analiz edilecek çalışmalara yönelik nesnel sınırlar belirlemek için dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin formüle edilmesi önemlidir. Bu çalışmada incelenecek makaleler, aşağıdaki kriterlere göre seçilmiş veya hariç bırakılmıştır:

Tablo 2. Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Dahil Etme Kriterleri	a. Araştırma, Endonezya'daki pesantrenler konusuna açık bir şekilde odaklanmış olmalıdır;
	b. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olmalıdır;
	c. Araştırma, Türkiye'deki bilimsel dergilerde yayımlanmış veya dijital olarak açık erişime sunulmuş olmalıdır;
	d. Araştırma, Türkçe veya İngilizce dillerinden biriyle yazılmış olmalıdır;
	e. Araştırma, 2017-2024 yılları arasında yayımlanmış olmalıdır;
Hariç Tutma Kriterleri	a. Araştırmanın belirlenen zaman diliminin dışında yayımlanmış olması (2017 öncesi veya 2024 sonrası yayımlanan makaleler);
	b. Araştırmanın nicel yöntemlerle yapılmış veya nitel analiz içermeyen teorik çerçevelerle gerçekleştirilmiş olması;
	c. Araştırmanın Türkçe veya İngilizce dışında, (örneğin Endonezce gibi dillerde) yazılmış olması;
	d. Araştırmanın genel İslami eğitim üzerine odaklanmış ancak pesantren ile ilgili özel bir vurgu yapmamış olması.

Bu kriterlerin uygulanması sonucunda, 2017 yılından önce yayımlanmış bir makale hariç tutulmuş ve veri kaynağı olarak altı makale seçilmiştir.

Tablo 3. İlgili Çalışmalar

No	Adı-Soyadı	Başlık	Tür	Yöntem	Yıl
1.	Cut Intan Evtia Nurina	Science Education Teaching and Learning Activity in Islamic Boarding School	Makale	Nitel	2017
2.	Ayis Mukholik	The Variation of The Quran Reception 21st Century in Central Java Indonesia	Makale	Nitel	2017
3.	Syamsul Ma'arif	Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia	Makale	Nitel	2018
4.	Saeful Anam, I Nyoman Sudana Degeng	The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren	Makale	Nitel	2019
5.	İshak Kızılaslan	Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur'an Tedrisati	Makale	Nitel	2021
6.	Samsul Arifin and M. Baharun	Development of Islamic Boarding School-Based counseling: a model for Indonesia	Makale	Nitel	2023

Tablo 3'ye göre, bu altı makalenin konu kapsamı genel olarak pesantrenlerdeki eğitim sistemi ve pesantrenlerdeki eğitim değerlerini ele almaktadır.

Adım 4: Verilerin MAXQDA'ya Aktarılması: Bu aşamada, MAXQDA 2024, araştırma temalarına uygun kodları tanımlamak ve ilgili makaleleri işlemek için kullanılmıştır. Veriler, ana temaları ortaya çıkarmak amacıyla kodlanmıştır. Örnek olarak kodlanan temalar şunlardır: “pesantrenlerin ana unsurları”, “pesantrenlerin tarihçesi”, “pesantrenlerin türleri”, “pesantrenlerin işlevleri”, “pesantrenlerin müfredatı” ve “pesantrenlerin öğretim yöntemleri”.

Tematik analiz yöntemi, MAXQDA uygulamasından elde edilen veri bulgularını işlemek için kullanılmıştır. Tematik analiz yönteminde genel olarak üç aşama bulunmaktadır: bulgulardan elde edilen temaların belirlenmesi, analizi ve raporlanması.³⁶ Bu aşamalar, bulguların detaylı bir şekilde kodlanmasıyla başlar. Kodlama yapısının belirlenmesi, araştırmanın amacı ve temalarıyla uyumlu olacak şekilde düzenlenir. Örnek kodlar arasında “kiai”, “santri”, “kitap”, “sorogan ve bandongan yöntemi”, ve “eğitimde işlevleri” vb. yer almaktadır. Makaleler dikkatlice okunmuş, ilgili metin işaretlenmiş ve temalar belirlenmiştir. Bu çalışmada, belirlenmiş kodlara uygun olarak verileri analiz etmek için MAXQDA programı kullanılmıştır. Daha sonra bulguların analizi ve veri yorumlaması için temalar arasındaki ilişkiyi görsel olarak açıklamak amacıyla kod haritasını kullanılmıştır. İkinci aşamada, elde edilen kodlar bulguları betimleyici bir şekilde detaylandırmak için kullanılmıştır. Oluşturulan temalar, elde edilen bulguları görselleştirmek ve analiz etmek amacıyla kelime bulutları, küme analizleri ve zihin haritaları gibi araçlarla sunulmuştur.

Diğer araştırma modellerinde olduğu gibi, meta-sentez tabanlı araştırmalar da güvenilirlik gerektirir. Bu, veri toplama ve işleme süreçlerinde tutarlılık ve şeffaflık sağlanarak elde edilebilir.³⁷ Bu çalışmada, güvenilirlik unsurlarını karşılamak amacıyla dahil etme ve hariç tutma kriterlerine uyulmuştur. Bu kriterler; araştırma türü, araştırma temasına uygunluk, kullanılan makale dili ve yayın yılı ile ilgili hususları kapsamaktadır.

Bulgular

İncelenen makalelerde ele alınan ana temalara geçmeden önce, incelenen altı makaleden üretilen kelime bulutuna yer verilmesi, makalelerin genel olarak bahsettiği konuları göstermesi bakımından yerinde olacaktır. Buna göre altı makalenin kelime bulutu aşağıdaki gibi oluşmuştur:

36 Deniz Güneş - Ramazan Erdem, “Nitel Araştırmaların Analizi: Meta-Sentez”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (2022), 88.

37 Udo Kuckartz, *Qualitative Text Analysis Using Computer Assistance* (London: SAGE Publications, 2014), 121.

Şekil 1. Kelime Bulutu



Analiz edilen makalelerin çoğunluğu (altı makaleden beşi) İngilizce olduğu için, kelime bulutu ağırlıklı olarak İngilizce terimleri yansıtmaktadır. Ancak, bir makalenin Türkçe olması, bu makaleye ait anahtar terimlerin de analize dahil edilmesini gerektirmiştir. Analizin tutarlılığını ve bütünlüğünü sağlamak amacıyla, Türkçe kelimeler İngilizce karşılıklarına çevrilmiştir. Bu yaklaşım, kelime bulutunun tüm makalelerdeki genel tematik örüntüleri doğru bir şekilde yansıtmalarını sağlayarak, dil engelleri olmaksızın bütüncül ve karşılaştırmalı bir tartışma yürütülmesine olanak tanımaktadır. Örneğin, “öğrenci” kelimesi “*student*”, “İslami” kelimesi “*Islamic*”, “eğitim” kelimesi ise “*education*” vb. olarak çevrilmiştir.

Pesantrenlerde öğrenme süreçleri ve öğrenci katılımının merkeziliğini vurgulayan en sık kullanılan terimler arasında Pesantren (547), Eğitim (*education*, 422), El-Kur’an (*al-Qur’an*, 401) ve öğrenme (*learning*, 345) kelimeleri öne çıkmaktadır. Bu terimler dört ana tematik kümeyle ayrılmaktadır: 1). Pesantrenlerde İslami eğitim ve öğrenme süreci, 2). Pesantrenlerde ahlaki ve karakter gelişimi, 3). Pesantrenler aracılığıyla sosyal ve toplumsal katılım, 4). Pesantrenlerde akademik araştırmalar. Terimlerin bu dört tematik kümede sınıflandırılması, Pesantren eğitiminin çeşitli yönlerini analiz etmek için yapılandırılmış ve sistematik bir çerçeve sunmaktadır.

Birinci tema olan pesantrenlerde İslami eğitim ve öğrenme süreci, on yedi anahtar terimi kapsamaktadır: Pesantren (547), eğitim (*education*, 422), El-Kur’an (*al-Qur’an*, 401), öğrenme (*learning*, 345), İslami (*Islamic*, 343), öğrenci (*student*, 265), İslam (*Islam*, 159), çalışma (*study*, 143), Kur’an eğitimi (*Qur’an education*, 137), santri (135), insanlar (*people*, 133), öğretmen (*teacher*, 131), kurum (*institution*, 130), öğretim (*teaching*, 130), okullar (*schools*, 129), süreç (*process*, 121) ve dinî (*religious*, 110).

Bu tema, pesantrenlerin temel yapısını temsil etmekte olup hem örgün hem de yaygın eğitim ortamlarını vurgulamaktadır. Pesantrenlerin izole yapılar olmadığını, aksine Endonezya'daki eğitim sisteminin daha geniş bir parçası olarak İslami okullar ve devlet eğitim kurumlarıyla sıkı ilişkiler içinde bulunduğunu göstermektedir.³⁸ Ayrıca, "eğitim" terimi, öğrenme metodolojileri, öğretim teknikleri ve pesantrenlerin Endonezya eğitim sistemindeki rolüne dair geniş kapsamlı bir odağı ifade etmektedir. Özellikle, pesantrenlerin temel işlevlerinden biri Kur'an eğitimi vermektir. Bu kapsamda, hafızlık, kıraat ve tefsir çalışmaları önemli yer tutmaktadır.³⁹ Bu terimlerin yüksek sıklıkta kullanılması, pesantrenlere yönelik tartışmaların genellikle öğrenme modellerinin iyileştirilmesi, müfredat çerçevelerinin güçlendirilmesi ve farklı pedagojik yöntemlerin araştırılması etrafında şekillendiğini göstermektedir.

İkinci olarak, pesantrenlerde ahlaki ve karakter gelişimi dört temel anahtar terimi kapsamaktadır: değerler (*values*, 205), ahlak eğitimi (*moral education*, 154), karakter (*character*, 134) ve rehberlik (*counseling*, 139). Bu tematik küme, ahlaki ve etik eğitimin pesantrenlerin temel bileşeni olduğunu göstermektedir. Rehberlik teriminin varlığı, pesantrenlerde danışmanlık ve ahlaki rehberlik uygulamalarına verilen önemi vurgulamaktadır.⁴⁰ Bu bulgular, İslam pedagojisinde karakter eğitimi üzerine yapılan daha geniş çaplı tartışmalarla örtüşmekte olup, ahlak eğitiminin entelektüel gelişimin yanı sıra vurgulandığını göstermektedir.

Üçüncü olarak, pesantrenler aracılığıyla sosyal ve toplumsal katılım üç temel anahtar terimi içermektedir: Endonezya (Indonesia, 327), sosyal (*social*, 129) ve toplum (*society*, 120). Bu tema, pesantrenlerin daha geniş toplumsal etkisine işaret etmekte, özellikle toplulukları şekillendirme ve sosyal kalkınmayı teşvik etme rollerine vurgu yapmaktadır.⁴¹ Toplum kelimelerinin varlığı, pesantrenlerin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmayıp, daha geniş toplumsal ve sosyal etkileşimleri kapsadığını göstermektedir.⁴² Endonezya kelimesinin yüksek sıklıkla geçmesi, çalışmanın Endonezya İslami eğitim sistemi bağlamında konumlandığını ortaya koymaktadır.

Dördüncü olarak, pesantrenlerde akademik araştırmalar bir temel anahtar terimi içermektedir: araştırma (*research*, 144). Araştırma gibi terimlerin varlığı, pesantrenlerle ilgili akademik çalışmaların varlığına işaret etmektedir. Araştırma teriminin kullanımı, dini bilgi ile bilimsel araştırma arasındaki kesişimi vurgulamakta ve geleneksel bilgi ile

38 Margarete Sandelowski, *Handbook for Synthesizing Qualitative Research* (New York: Springer Publishing Company, 2007), 134.

39 Syamsul Ma'arif, "Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia", *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 112.

40 İshak Kızılaslan, "Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur'an Tedrîsâtı", *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 494.

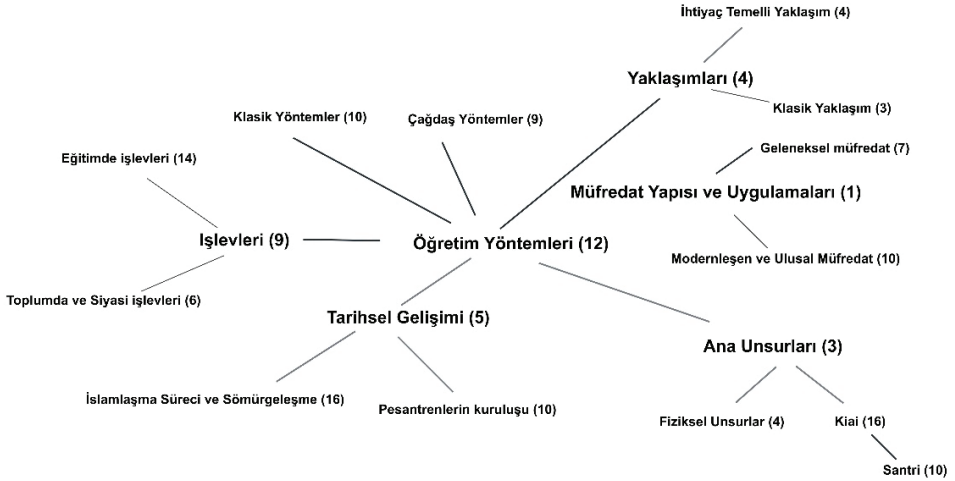
41 Mokhammad Baharun - Samsul Arifin, "Development of Islamic Boarding School-Based counseling: a model for Indonesia", *Psychology Research on Education and Social Sciences* 4/4 (2023), 156.

42 Ayis Mukholik, "The variation of the Quran reception 21st century in Central Java Indonesia", *IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences* 3/7 (2017), 268-275.

çağdaş bilgiyi bir arada değerlendiren dengeli bir eğitim anlayışına işaret etmektedir.⁴³ Bu temalar, pesantrenlerin kapsamlı doğasını ortaya koyarak yalnızca pedagojik çerçeveleri değil, aynı zamanda bilimsel boyutları da kapsadığını göstermektedir.

Ayrıca, bu bölümde, kelime bulutunun yanında temalar ve kodlar ile ilgili olarak hiyerarşik bir kavram haritası verilmesi de yerinde olacaktır.

Şekil 2. Temalar ve Kodlar Haritası



Tablo 4. Temalar, Kodlar ve Frekans

Temalar	Kodlar	Frekans
1. Pesantrenlerin Ana Unsurları	1. Kiai ve Santri	26
	2. Fiziksel unsurlar	4
2. Pesantrenlerin Tarihsel Gelişimi	1. Pesantrenlerin kuruluşu	10
	2. İslamlaşma Süreci ve Sömürgeleşme	16
3. Pesantrenlerin Yaklaşımları	1. Klasik Yaklaşım	3
	2. İhtiyaç Temelli Yaklaşım	4
4. Pesantrenlerin Müfredat Yapısı ve Uygulamaları	1. Geleneksel müfredat	7
	2. Modernleşen ve Ulusal Müfredat	10
5. Pesantrenlerin Öğretim Yöntemleri	1. Klasik Yöntemler	10
	2. Çağdaş Yöntemler	9
6. Pesantrenlerin İşlevleri	1. Eğitimde işlevleri	14
	2. Toplumsal ve Siyasi işlevleri	6
TOPLAM		119

43 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (15 Aralık 2019), 823.

1. Pesantrenlerin Ana Unsurları Teması

“Kiai” ve “santri” kodu, pesantren eğitim sisteminin insan unsurlarını ifade eder. Kiai, pesantrende eğitimde merkezi bir rol oynar, ancak sadece akademik alanda değil, aynı zamanda santrilerin karakter gelişiminde de önemli bir yeri vardır. Eğitim sürecinde, kiai aynı zamanda santrilerin hem ahlaki hem de akademik gelişimlerine dikkat eder.⁴⁴ Kiai'nin öğretilerinde, hocaların klasik kitapları öğrencilerin önünde okuması, pesantrende dini değerlerin öğretilmesinde kitabın önemini göstermektedir. Aynı zamanda, kiai tarafından okutulan kitapların öğretilerine mutlak itaate vurgu yapılır.⁴⁵ Bununla ilgili örnekler aşağıdaki gibidir:

“Kiai, santrilerin yetiştirilmesi, rehberlik edilmesi ve yönlendirilmesi süreçlerinde samimi ve içten bir tutum sergileyerek önemli bir rol oynamaktadır. Kiai'nin rehberliği, santrilerin eğitim süreçlerinde yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda karakter gelişimlerini de desteklemektedir.”⁴⁶

“Bu yöntemi kullanırken, kiai genellikle öğrencilere hızlı bir şekilde kitabı okur. Uygulamada, bu yöntem kiai'ye itaat etmeye vurgu yapmaktadır. Santri, kiai'yi tamamen dinler.”⁴⁷

“Kiai bazen santrilere yönelik danışmanlık sürecini de yürütmektedir. Kiai'nin danışmanlık faaliyetleri, özellikle modern pesantrenlerde yaygın olarak görülmektedir.”⁴⁸

Bu sınıflandırma, kiai (öğretici) ve santri (öğrenci) arasındaki ilişkiye vurgu yaparak, pesantrenlerin eğitsel yapısının insan etkileşimine dayandığını gösterir.

Kiai ve Santri kodlarının yanı sıra, pesantrenler fiziksel unsurlar olarak adlandırılan “cami”, “yurt” ve “kitap” unsurlarını da içermektedir. Ayrıca, “kitap”, “yurt” kodları ise çalışmalarda şu şekilde ele alınmıştır:

“Bu pesantren sisteminin zamanla şu beş ana unsuru meydana gelmiştir: 1-Kiai (hoca), 2-Santri (talebe), 3-Mescid, 4-Pondok (yurt) 5-Kitap (klasik eserler).”⁴⁹

“Cami” kodunda, caminin pesantren'de öğrenmeyi destekleyen bir unsur olarak üzerinde durulmaktadır. Cami sadece ibadet yeri olarak değil, aynı zamanda santriler

44 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 827

45 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 812.

46 Syamsul Ma'arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 120.

47 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 827.

48 Syamsul Ma'arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 101.

49 Mokhammad Baharun - Samsul Arifin, “Development of Islamic Boarding School-Based counseling: a model for Indonesia”, *Psychology Research on Education and Social Sciences* 4/4 (2023), 149.

için öğrenim yapılan bir yer olarak da işlev görmektedir. Bu durum şu şekilde açıklanmaktadır:

“Bu tür öğretim faaliyetleri genellikle camilerde, ibadet yerlerinde ya da kiai'nin evlerinde gerçekleştirilmektedir; burada, pesantren'deki öğretim her zaman İslami dinî bilgilerle ilişkilendirilmektedir.”⁵⁰

“Ayrıca, fiziksel olarak mevcut yapılar yalnızca camiler, yurt ve kiai'nin konutlarıdır; öğrenciler genellikle camide ders çalışmaktadırlar.”⁵¹

Pesantrendeki yurt ise sadece bir barınma yeri değil, aynı zamanda santrilerin dini eğitimlerine odaklandığı ve pesantren topluluğunda birlikte yaşamayı öğrendiği bir alan olarak işlev görür. Yurt, aynı zamanda santriler arasındaki sosyal etkileşimi güçlendirir ve onları pesantren yaşamı ile kiai ile bağlarını derinleştirir.⁵² Cami, pesantrenler içinde sadece ibadet yeri değil, aynı zamanda pesantrendeki eğitim faaliyetlerinin merkezi olarak kabul edilir. Santriler, sıkça camide öğrenim görürler, bu da pesantrendeki eğitimin her zaman kiai tarafından öğretilen dini uygulamalarla bağlantılı olduğunu gösterir. Caminin varlığı, derin bir dini ortam yaratır ve pesantrendeki öğretim sürecini destekler.⁵³ Sonuç olarak, pesantrenin temel unsurları—kiai, santri, kitap, yurt ve cami—birbirini tamamlayarak kapsamlı bir eğitim sistemi oluştururlar. Kiai, manevi ve akademik rehberlik sunarken, santri öğretileri alır, kitap bilgi kaynağı olur, yurt hem barınma hem de eğitim alanı olarak işlev görür, cami ise ibadet ve eğitim merkezidir.

2. Pesantrenlerin Tarihsel Gelişimi

Bu temanın altında, “pesantrenlerin kuruluşu”, ve “İslamlaşma süreci ve sömürgeleşme” olmak üzere iki kod bulunmaktadır. “Pesantrenlerin kuruluşu” ve “İslamlaşma süreci ve sömürgeleşme” kodu, pesantrenlerin tarihsel boyutuna odaklanmaktadır. Endonezya'daki en eski İslam eğitim kurumlarından biri olarak, pesantrenlerin varlığı, günümüze kadar devam etmektedir. Çalışmaların bu tema ile ilgili vurguları şu şekildedir:

“XIX. yüzyılın sonlarına doğru Hollanda sömürge hükümeti tarafından Batı tipi okullar açılıp 1920'lerden sonra Müslüman cemiyetlerin kurduğu özel ve modern eğitim kurumları olan medreseler faaliyete geçinceye kadar pesantrenler Endonezyalıların yegâne eğitim kurumuydu.”⁵⁴

50 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur'an Tadrîsâtı”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 495.

51 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 822.

52 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 825.

53 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur'an Tadrîsâtı”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 495.

54 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 818.

“Pesantren’in arka planı, Endonezya’nın İslam’ın gelmesinden önce var olan yerli bir eğitim kurumu olarak belirtilmektedir. Ancak, diğer bazı teoriler, kullanılan öğrenme özelliklerinden görüldüğü üzere, pesantren’in Arap İslam eğitiminin bir biçimi olduğuna işaret etmektedir.”⁵⁵

“Pesantrende İslam, Cava geleneğiyle karşı karşıya kalmasına rağmen, Orta Doğu ile olan bağımlı korumaktadır. Bu nedenle, İslam geldiği köklerden tamamen ayrılmamıştır. Endonezya, Hindu-Budist inanç geleneği açısından köklü bir yapıya sahiptir, bu nedenle erken dönem İslamlaşma sürecinde pesantren, İslam’ın yayılmasında ana enstrümanlardan biri olmuştur.”⁵⁶

Endonezya’daki pesantren, İslam eğitim tarihi açısından güçlü bir geçmişe sahiptir. Bazı teoriler, pesantrenin Orta Doğu’daki İslam eğitim yöntemlerinden ilham almış olabileceğini öne sürerken, aynı zamanda Endonezya’nın yerel kültürel bağlamına uyum sağlayarak kendine özgü karakteristikler geliştirdiğini belirtmektedir. Pesantren, Endonezya’da İslam’ın yayılmasında önemli bir rol üstlenerek İslamlaşma süreciyle birlikte ortaya çıkmış ve bu dönemde İslam’ın yayılmasında başlıca araç olmuştur.⁵⁷

Bunun yanı sıra, Hollanda sömürge döneminde, Batı eğitim sisteminin tanıtılmasına rağmen, pesantren yine de Endonezya’daki Müslümanlar için en önemli eğitim kurumu olmaya devam etmiştir. Bu durum, Batı eğitim sisteminin egemenliğine rağmen pesantrenin güçlü bir şekilde varlığını sürdürdüğünü ve Endonezya’daki İslam toplumunun eğitiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.⁵⁸ Hollanda’nın Batı eğitimini tanıtmaya çabalarına rağmen, pesantren özellikle dini eğitimde genç nesilleri yetiştiren ana kurum olmuştur. Ancak 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına kadar, sömürge baskısı altında, birçok pesantren bilimsel modern literatüre sınırlı erişim nedeniyle eğitim kalitesinde bir düşüş yaşamıştır. Bununla birlikte, pesantren yine de Endonezya’daki Müslüman toplumun karakterini ve ahlaki değerlerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaya devam etmiştir.⁵⁹ Sonuç olarak, pesantren, Endonezya’da İslam’ın yayılmasından günümüze kadar gelen süreçte, uzun bir eğitim geleneğine sahiptir. Sosyal ve kültürel bağlamlara uyum sağlama yeteneğiyle pesantren, Endonezya’daki İslam medeniyetini inşa etmekte büyük katkı sağlamaya devam etmektedir.

55 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur’an Tedrîsâtı”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 492.

56 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 823.

57 Ayis Mukholik, “The variation of the Quran reception 21st century in Central Java Indonesia”, *IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences* 3/7 (2017), 270.

58 Ayis Mukholik, “The variation of the Quran reception 21st century in Central Java Indonesia”, *IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences* 3/7 (2017), 276.

59 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur’an Tedrîsâtı”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 492.

3. Pesantrenlerin Yaklaşımları

Bu tema kapsamında, “klasik yaklaşım (geleneksel pesantren)” ve “ihtiyaç temelli yaklaşım (yarı ve modern pesantren)” olmak üzere iki ana kategori belirlenmiştir. Genel olarak, pesantrenlerin sınıflandırılmasına ilişkin literatürde farklı yaklaşımlar mevcuttur: Bazı araştırmacılar pesantrenleri iki temel türde ele alırken (geleneksel ve modern pesantren), diğerleri üçlü bir ayrımı benimsemekte (geleneksel, yarı modern ve modern pesantren); bazı çalışmalar ise bu kurumları altı farklı türe ayırmaktadır. Bu altı tür arasında geleneksel, yarı-geleneksel modern, kabiliyete dayalı, amaç odaklı ve genel eğitim odaklı pesantrenler sayılmaktadır

Bu konu çalışmalarda şu şekilde açıklanmaktadır:

“Pesantren tipolojisi ikiye ayrılabilir: geleneksel pesantren ve modern pesantren. Geleneksel pesantren, resmi eğitimi pesantren faaliyetlerine entegre etmeyen, klasik yöntemler olan *bandongan*, *wetonan* ve *sorogan* yöntemlerini koruyan kurumlar olarak tanımlanmaktadır.”⁶⁰

“Bu çalışmalarda ulaşılan bilgiler ışığında günümüzde altı çeşit pesantren olduğu söylenebilir: Geleneksel: Bu okullar, modern gelişmelerden hiçbir şekilde etkilenmemiş olan ve ilk yapısı ile eğitimine devam eden pesantrenlerdir. Yarı geleneksel: Bu, geleneksel olandan sadece kullanılan sınıfların tasnifi ve klasik ilimlerin yanında bazı pozitif ilimlerin de müfredata dâhil edilmesi ile ayrılmaktadır. Modern: Bunlar müfredat, metot ve uygulama açısından geleneksel pesantrenlerden tam anlamı ile farklılaşmış olan pesantren okul sistemidir. Bu okullar değerler sistemi ve geleneksel yaklaşımı korumakla beraber kullandıkları yöntem, sınıf sistemi ve müfredat olarak modern yaklaşımı tercih etmişlerdir. Kabiliyeti esas alan: Bu okullarda çiftçilik, ziraat, marangozluk, balıkçılık vb. konularda beceri kazandırmaya yönelik eğitim verilmektedir. Çok amaçlı pesantrenler: Buralarda temel İslami ilimler öğretilmekle beraber üniversite eğitime yönelik dersler de verilmektedir. Genel eğitim veren okullar: Buralarda öğlene kadar genel bilimlere dair eğitim, öğleden sonra ise pesantrenlerde verilen Kur’an, hadis, tecvid, fıkıh, Arapça gramer vs dersleri verilmektedir.”⁶¹

“Geleneksel pesantren’in aksine, çeşitli bu araçlarla donatılmış modern pesantrenler farklı bir yapı sunmaktadır. Bu farklılık, bilgisayar laboratuvarları, spor alanları ve diğer çeşitli altyapıların varlığından açıkça görülebilir. Ayrıca, modern pesantrenler dil ortamını da bir öğrenme merkezi haline getirmektedir; Arapça, İngilizce ve diğer dillerde eğitim verilmektedir.”⁶²

60 Syamsul Ma’arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 129.

61 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 819.

62 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur’an Tedsrîsâtı”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 495.

Endonezya'daki pesantrenler eğitim yaklaşımlarında büyük çeşitlilik göstermekte olup, geleneksel olarak klasik kitaplar temelli bir sistemden ulusal müfredatı benimseyen ve teknoloji destekli öğretim yöntemlerini kullanan modern modellere kadar evrim geçirmiştir. Geleneksel pesantrenler, klasik metotlarla dini eğitime öncelik verirken, modern pesantrenler genel bilimleri ve teknoloji kullanımını entegre ederek çağın gerekliliklerine uyum sağlamaktadır. Bununla birlikte, pesantrenlerin bu değişimi tamamen modernleşme olarak değerlendiremez; bu süreç daha ziyade eğitim yöntemlerinde adaptasyon ve yenilikçiliğin bir göstergesidir. Geleneksel ve modern eğitim unsurlarını birleştiren pesantrenler, dini bir anlayışa ve yaşam becerilerine sahip nesiller yetiştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

4. Pesantrenlerin Müfredat Yapısı ve Uygulamaları

Bu tema altında, “geleneksel müfredat”, ve “modernleşen ve ulusal müfredat” olmak üzere iki kod yer almaktadır. “Müfredat yapısı ve uygulamaları” kullanılan müfredat türüne ve bu müfredatın nasıl uygulandığına odaklanmaktadır. Yukarıda da zikredildiği gibi geleneksel, yarı-modern veya modern gibi farklı anlayışlara sahip olabilen pesantrenlerin, her birinin kendine özgü müfredatı bulunmaktadır. “Geleneksel müfredat” kodu, klasik kitaplar gibi geleneksel pesantrenlerdeki derslerle ilişkilidir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir:

“Pesantren üzerine yapılan çalışmalar, pesantrenler arasında ortak bir resmî müfredatın varlığından bahsetmemektedir. Hatta Martin Van Bruinessen, “pesantren müfredatı standartlaştırılmamıştır. Neredeyse her pesantren farklı kitapların bir kombinasyonunu öğretir” şeklinde ifade etmektedir. Bu durum anlaşılabilir bir durumdur çünkü pesantren, Endonezya'daki İslami eğitim kurumları olarak özgür ve özerk bir yapıya sahiptir.”⁶³

“Kur'an-ı Kerim, Arapça ve klasik İslami ilimlerle Malay ve Cava dilleri okutulmaktaydı.”⁶⁴

“Bu geleneksel okullarda meydana gelen değişmeyi onların sekülerize oldukları şeklinde değerlendirmenin kesinlikle yanlış olacağını söyleyen Zarkasyi'ye göre, Pesantren okullarındaki modernizasyon anlamındaki bu değişme yeni metot ve farklı araç gereçlerin devreye sokulmasından ibarettir. Hedefte herhangi bir değişiklik söz konusu değildir.”⁶⁵

63 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 822.

64 Syamsul Ma'arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 110.

65 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur'an Tedrîsâtı”, *Tokat İlimiyat Dergisi* 9/2 (2021), 494.

“Modernleşen ve ulusal müfredat “ kodu, pesantrenlerde öğretilen modern ve ulusal derslerle ilişkilidir. Modern müfredat ayrıca, kiai ile santri arasındaki rehberlik sürecine de vurgu yapmaktadır ve bu süreçte psikolojik teori kullanılmaktadır. Bu durum şu şekilde açıklanabilir:

“Pesantren pedagojisi, eğitimin bir sosyal araç olarak değerleri ve gelenekleri saygı gösteren, aynı zamanda insanlık ve kültürel strateji mühendisliği yapabilen bir bilim olduğuna dair gerçeği dikkate alarak, ulusal eğitim sistemine uygulanabilir. Pratikte, pesantrenler ulusal eğitim müfredatını adım adım öğrencileri için sürdürülebilir kılacak şekilde uyarlamaktadır.”⁶⁶

“Pesantrenlerdeki danışmanlık sürecinin odak noktası, danışanın sorunları değil, kişilik ve sosyal kimliktir. Ele alınan, santrinin ruhudur (kişisel), böylece kalpleri genişler, sakinleşir ve huzur bulur.”⁶⁷

“Modern pesantrenlerde öğrenciler yalnızca dini kitapları öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda Matematik, Fen Bilimleri ve diğer bilgi alanlarında da eğitim alırlar.”⁶⁸

Pesantren müfredatındaki değişimlerin zamanın gerekliliklerine uyum sağladığı göz önüne alındığında, bazı görüşler modernleşmenin pesantrenleri sekülerleşmeye yönlendirdiğini öne sürmektedir. Ancak bu görüş tam olarak doğru değildir; aksine, pesantrenler öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmak amacıyla yeni yöntemleri benimsemekte ve uyarlamaktadır.

5. Pesantrenlerin Öğretim Yöntemleri Teması

Bu tema altında, “klasik yöntemler (sorogan, bandongan ve hafızlık)” ve “çağdaş yöntemler (tartışma, deneysel ve dijital teknoloji)” olmak üzere iki kod bulunmaktadır. Bu tema, pesantrenlerde kullanılan öğretim yöntemlerine odaklanmaktadır. Daha önce açıklanan pesantren türlerine göre, kiai tarafından kullanılan öğretim yöntemlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum şu şekilde açıklanabilir:

“*Sorogan* sistemi, pesantrenlerde geçerli olan iletişim kalıplarını tanımlar: monolog şeklinde, yüz yüze iletişim, kişisel ve daha çok sözlü iletişim biçimlerine dayanır. Bu durumda kiai, elbette bilgi kaynağı, temel öğretmen ve aynı zamanda mutlak bir otoriteye sahip lider olarak görev yapar. *Sorogan* yöntemi, monoton, öğretmen merkezli, ders kitabı odaklı ve yukarıdan aşağıya bir model olma eğilimindedir.”⁶⁹

66 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur’an Tedrisâtı”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 498.

67 Syamsul Ma’arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 123.

68 Mokhammad Baharun - Samsul Arifin, “Development of Islamic Boarding School-Based counseling: a model for Indonesia”, *Psychology Research on Education and Social Sciences* 4/4 (2023), 162.

69 Cut Intan Evtia Nurina, “Science education teaching and learning activity in Islamic boarding school”, *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education* 3/9 (2017), 4904.

“Asoodeh göre, öğrenci merkezli yaklaşımda santriler, Kiai tarafından verilen problemleri grup tartışmaları yoluyla ele alarak çözüm yolları aramaktadır. Ayrıca, öğrenci merkezli yaklaşımın santrilerin ihtiyaçlarına, öğrenme süreçlerine odaklandığını ve rehberlik ile geri bildirim sağladığını belirtmektedir.”⁷⁰

“Bu öğretim sürecinde *sorogan*, *wetonan* ve *bandongan* gibi geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.”⁷¹

“Öğretmen, fen bilimleri öğretiminde kullanılan materyallerin konulara bağlı olarak çeşitlilik gösterdiğini ve öğrencilerin seviyesine, zaman tahsisine uygun olmasının gerektiğini açıklamıştır. Kullanılan öğretim materyalleri genellikle *PowerPoint* sunumları ve videolar olup, ayrıca laboratuvar ortamında ve okul çevresinde gerçekleştirilen deneyler de bu sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.”⁷²

“Modern pesantrenlerde öğrenme süreci, kiai ve santri arasındaki doğrudan iletişim (müzakere) yoluyla gerçekleşmektedir. Bu iletişim süreci son derece yoğun ve etkileşimli olduğundan, öğrenciler öğretmenlerinin edep ve tutumlarını doğrudan gözlemleyerek onları birer rol model olarak benimsemektedir. Bu sayede, öğrenciler bu örnekleri kendi davranışlarında uygulama fırsatı bulmaktadır.”⁷³

“Modern pesantrenlerde, öğrencilerin öğrenme kavramını daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla kiai, genellikle öğretim sürecinde kullanılacak araçlar getirir. Örneğin, kiai, öğrencilerin önceki derslerde öğretilen konuları hatırlamalarına yardımcı olmak için bir termometre getirebilir.”⁷⁴

“Hafızlık eğitimi pesantrenlerde ve medreselerde tam olarak verilirken devlet okullarının bazılarında tam, bazılarında ise sure ezberine dayanan bir program uygulanmaktadır. Yani bütün eğitim programlarında Kur’an ezberine dair bir müfredat bulunmaktadır.”⁷⁵

Ma’arif’e göre, kiainin öğretim yöntemi, santrilerin itaatine büyük önem vermektedir. Bu durum, kiai ile santriler arasındaki son derece otoriter bir ilişkiyi göstermektedir.⁷⁶

70 Syamsul Ma’arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 111.

71 Syamsul Ma’arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 113

72 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 818.

73 Ayis Mukholik, “The variation of the Quran reception 21st century in Central Java Indonesia”, *IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences* 3/7 (2017), 270.

74 Mokhammad Baharun - Samsul Arifin, “Development of Islamic Boarding School-Based counseling: a model for Indonesia”, *Psychology Research on Education and Social Sciences* 4/4 (2023), 157.

75 Cut Intan Evtia Nurina, “Science education teaching and learning activity in Islamic boarding school”, *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education* 3/9 (2017), 487.

76 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur’an Tedrîsâtı”, *Tokat İlimiyat Dergisi* 9/2 (2021), 503.

Santriler, sadece dini ilimler değil, aynı zamanda kiai ile etkileşimleri ve pesantren ortamı sayesinde karakter gelişimini de içeren kapsamlı bir eğitim alırlar. Onlar, sadece dini bilgi almakla kalmaz, aynı zamanda pesantrende öğretilen ahlaki değerleri de öğrenen bireylerdir.⁷⁷

Pesantren türleriyle ilgili olarak, eğitim yaklaşımlarında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Bazı pesantrenler klasik eğitim sistemini⁷⁸ sürdürürken, bazıları modern eğitim sistemini benimsemektedir. Modern pesantrenler, laboratuvar, sınıf sistemi ve yabancı dil eğitimi gibi ek imkanlara sahipken⁷⁹, geleneksel pesantrenler genellikle ulusal müfredat entegrasyonu olmaksızın, yoğun bir şekilde klasik İslami metinlerin eğitimine odaklanmaktadır. Bazı pesantrenler, ulusal müfredatı eğitim sistemlerine entegre etmeye başlamıştır. Modern pesantrenler, *PowerPoint* sunumları⁸⁰ ve video materyalleri kullanımı gibi etkileşimli ve teknoloji tabanlı öğretim yöntemlerini tercih etme eğilimindedir. Tartışma yöntemi, öğrenme sürecinde ana yöntem olarak kabul edilmekte olup, santriler kiai tarafından verilen problemleri birlikte çözmek için işbirliği yapmaktadır. Deneysel yöntemi bağlamında, eğitimde kullanılan araçlar, örneğin termometre, öğrenme sürecini desteklemektedir.

Pesantrenlerde uygulanan eğitim yöntemlerinden biri hafızlık yöntemidir.⁸¹ Bu yöntem, pesantrenlerde ve medreselerde tam olarak uygulanırken, bazı devlet okullarında ise ya tam kapsamlı bir program olarak ya da yalnızca belirli surelerin ezberlenmesi şeklinde sunulmaktadır. Bu durum, Kur'an hafızlığı eğitiminde farklı eğitim kurumlarının farklı yaklaşımlar benimsediğini ve uygulanan müfredatın, eğitim kurumunun türüne ve ilgili eğitim politikalarına bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, hafızlık eğitimi, geleneksel ve modern eğitim yaklaşımlarının bir arada bulunabileceği bir eğitim modeli olarak farklı kurumsal yapılar içinde çeşitlilik göstermektedir.

6. Pesantrenlerin İşlevleri Teması

Bu temada, “eğitimde işlevleri” ve “toplumsal ve siyasi işlevleri” olmak üzere iki kod bulunmaktadır. “Eğitimde işlevleri” kodu, pesantrenlerde kiai tarafından verilen değerler eğitimine odaklanmaktadır. Pesantrenlerdeki eğitim yalnızca dini dersleri öğretmekle kalmaz, aynı zamanda karakter eğitimi gibi değerler eğitimini de kapsamaktadır. Bu durum şu şekilde açıklanabilir:

77 Syamsul Ma'arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 121.

78 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur'an Tedrîsâtı”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 516.

79 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 819.

80 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 822.

81 Ayis Mukholik, “The variation of the Quran reception 21st century in Central Java Indonesia”, *IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences* 3/7 (2017), 270.

“Bu ilkeler, karakter okulları tarafından geliştirilen özelliklere sahip olup, şunları içermektedir: a) Eğitim kurumları, bu kurumlarda geliştirilen iyi karakterin temelini oluşturan etik değerleri teşvik eder; b) Eğitim kurumları (okullar veya pesantrenler), düşüncelerinizi, duygularınızı ve eylemlerinizi sergilemek için karakterleri net bir şekilde tanımlar; c) Anlamli ve zorlu bir akademik müfredat sunar. Bu, diğer tüm öğrencileri saygı gösterme, sahip oldukları karakteri geliştirme ve gelecekteki başarılarına ulaşmalarına yardımcı olma gibi önlemleri içerir.”⁸²

Karakter ve ahlaki değerlerin şekillendirildiği bir yer olarak pesantren, etik değerlerin geliştirilmesine, karakterin güçlendirilmesine ve dini eğitim yoluyla insani değerlerin yayılmasına odaklanmaktadır.⁸³ Pesantren, santrilere iyi huylar kazandırmak ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim veren bir mekandır. Pesantren, dürüstlük, çalışkanlık ve bilgelik gibi değerleri öğretir, bunlar sıklıkla İslam değerleri ve Hz. Peygamber öğretileriyle ilişkilendirilir.⁸⁴

Bu temadaki “toplumsal ve siyasi işlevleri” kodlarında, pesantrenlerin işlevlerine odaklanılmaktadır. Pesantrenlerin rolü sadece eğitimle sınırlı değildir, aynı zamanda sosyal alanlarda da önemli bir yer tutmakta ve milli karakterin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu şu şekilde açıklanabilir:

“Pesantren eğitim sisteminin amacı, öğrencileri, İslami öğretilere uygun iyi bir kişiliğe sahip olmaları için rehberlik etmek ve çevrelerindeki topluluklarda İslam’ın bir müjdecisi olmalarını sağlamaktır.”⁸⁵

“Fonksiyonel olarak, pesantren çok fonksiyonlu bir rol üstlenmiştir; sadece dini bir öğrenim yeri olmanın ötesinde, dışarıdaki sorunların çözülmesiyle ilgili gerçekleri ve ihtiyaçları gözden geçirmektedir. Pesantren, hem bir dönüşüm farkındalık hareketi hem de insanları güçlendirme aracı olarak kullanılmakta, eşitsizlik, cinsiyet ayrımcılığı, pluralizm, insan hakları ve demokrasi konularında savunuculuk yapmaktadır.”⁸⁶

“Ayrıca, pesantren, Endonezya’da bir eğitim alternatifi ve referans kaynağı olarak önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal misyonunda, pesantren, insanları asil karakterlere sahip santri yetiştirebilecek bir medeniyet temeli olarak güven vermektedir.”⁸⁷

82 İshak Kızılaslan, “Endonezya Tecrübesi Örneğinde İslam Ülkelerinde Kur’an Tedrîsâtı”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 503.

83 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 822.

84 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 815.

85 Syamsul Ma’arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 107.

86 Syamsul Ma’arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 112.

87 Syamsul Ma’arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 111.

“Pesantren liderlerinin yükselmesi, örneğin Abdurrahman Wahid’in başkanlık yapması, Kiai’nin daha geniş politik düzeydeki rolündeki değişimin açık bir kanıtıdır.”⁸⁸

Pesantrenler, sadece dini eğitimle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda toplum alanında önemli bir rol oynamaktadır. Bu eğitim kurumları, öğrencilere İslami öğretilere uygun iyi bir kişilik kazandırmayı ve çevrelerinde İslam’ı temsil etmeyi amaçlar. Sosyal misyonu doğrultusunda, pesantrenler, Endonezya’da eğitim alternatifi olarak önemli bir yer tutar ve insanları ahlaki değerlerle donanmış bireyler olarak yetiştirmektedir. Kiai’nin siyaset alandaki rolü de, örneğin Abdurrahman Wahid’in başkanlık yapması gibi durumlarla genişlemektedir.⁸⁹

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye’de yayımlanmış olan Endonezya’daki pesantrenlerle ilgili altı makaleyi meta-sentez ve kelime bulutu analizi yöntemleriyle inceleyerek, pesantrenlerin temel bileşenlerini ve işlevlerini sistematik bir şekilde ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgular, pesantrenlerin sadece birer eğitim kurumu olmadığını, aynı zamanda sosyal ve kültürel yapılar olarak topluma entegre olduklarını göstermektedir.

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, altı ana tema belirlenmiştir: “pesantrenlerin ana unsurları”, “tarihsel gelişimi”, “yaklaşımları”, “müfredat yapısı ve uygulamaları”, “öğretim yöntemleri” ve “işlevleri”. Pesantrenler, temel olarak kiai ve santri arasındaki dinamiklere dayanmaktadır. Kiai, yalnızca bir öğretmen değil, aynı zamanda bir rehber olarak da önemli bir rol üstlenmektedir. Fiziksel unsurlar bağlamında ise cami, sadece bir ibadet mekânı olarak değil, aynı zamanda eğitim faaliyetlerinin de merkezi bir parçası olarak görülmektedir. Yurtlar, santrilerin bir arada yaşadığı, toplumsal ve ahlaki değerleri pekleştirdiği alanlar olarak işlev görürken, kitaplar ise eğitim sürecinin temel bilgi kaynaklarını oluşturmaktadır.

Pesantrenlerin tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu kurumların İslam’ın Endonezya’ya yayılma sürecinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Kuruluş aşamasından itibaren, pesantrenler sömürgeleşme döneminde de bağımsızlık hareketlerine katkıda bulunarak, sadece dini değil aynı zamanda sosyo-politik bir misyona da sahip olmuştur. Özellikle sömürgecilik döneminde, pesantrenler halkın bilinçlenmesine ve bağımsızlık mücadelesine katkıda bulunarak, eğitim noktasında yer almıştır.

Genel olarak, pesantrenler iki temel yaklaşım benimsemiştir: klasik yaklaşım ve ihtiyaç temelli yaklaşım. Klasik yaklaşım, geleneksel eğitim metotlarına dayanarak dini bilgilerin aktarımına odaklanmaktadır. Buna karşılık, ihtiyaç temelli yaklaşım, modern toplumun gereksinimlerini dikkate alarak eğitim içeriğini çeşitlendirmektedir. Bu

88 Saeful Anam vd., “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (2019), 823.

89 Syamsul Ma’arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 114.

doğrultuda, bazı pesantrenler geleneksel müfredatlarını korurken, bazıları ulusal eğitim sistemine entegre olmayı tercih etmiştir.

Pesantren müfredatı, geleneksel ve modern – ulusal unsurların bir arada bulunduğu bir yapı sergilemektedir. Öğretim yöntemleri ise hem klasik hem de modern yaklaşımları kapsamaktadır. Geleneksel sorogan ve bandongan yöntemleri bireysel ve toplu öğrenmeye dayalıyken, modern öğretim yöntemleri teknoloji entegrasyonunu becerilerini öne çıkarmaktadır. Pesantrenlerin temel işlevleri iki ana başlık altında ele alınabilir: eğitim işlevleri ve toplumsal-siyasi işlevler. Eğitim işlevi, bireylerin dini ve akademik bilgi edinmesini sağlarken, toplumsal ve siyasi işlevler, pesantrenlerin toplumsal dönüşüm ve liderlik misyonuna katkı sağladığını göstermektedir

Sonuç olarak, bu meta-sentez çalışmasının sonucu, pesantrenlerle ilgili çalışmalarda karşılaşılan baskın temalar ile bu temalar arasındaki ilişkilerin analiz edilmesidir. Bulgular, pesantrenlerin statik kurumlar olmadığını, aksine gelenek ile modernitenin kesiştiği dinamik mekânlar olduğunu ortaya koymaktadır. İlgili literatürün sistematik olarak kodlanması ve analiz edilmesiyle, bu çalışma pesantrenlerin tarihsel kökleriyle çağdaş eğitimsel zorluklar arasında nasıl bir denge kurduğunu açıklamaktadır.

Kaynakça

- Ahmad, Dihyatun Masqon. “The dynamics of the pondok pesantren: An Islamic educational institution in Indonesia”. *Reaching for the Sky*. 63-74. Brill, 2012. <https://brill.com/downloadpdf/book/9789401207584/B9789401207584-s006.pdf>
- al-Qâdhi Abu Syujâ’. *Taqrib*. Beirut: Dar el-Masyari’, 1996.
- Anam, Saeful. “Karakteristik Dan Sistem Pendidikan Islam: Mengenal Sejarah Pesantren, Surau Dan Meunasah Di Indonesia”. *JALIE; Journal of Applied Linguistics and Islamic Education* 1/1 (2017), 146-167.
- Anam, Saeful vd. “The Moral Education and Internalization of Humanitarian Values in Pesantren: A Case Study from Indonesia”. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7/4 (15 Aralık 2019), 815-834. <https://doi.org/10.17478/jegys.629726>
- Ayubi, Sholahuddin Al - Masruri, Muhammad. “Ritual Learning Method for Mystical Ijazah at Pondok Pesantren Salafiyah”. *Journal of Education and Learning (EduLearn)* 19/1 (01 Şubat 2025), 314-321. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21090>
- Baharun, Mokhammad - Arifin, Samsul. “Development of Islamic Boarding School-Based counseling: a model for Indonesia”. *Psychology Research on Education and Social Sciences* 4/4 (2023), 143-150.
- Barnett-Page, Elaine - Thomas, James. “Methods for the synthesis of qualitative research: a critical review”. *BMC Medical Research Methodology* 9/1 (11 Ağustos 2009), 59. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-59>
- Celâleddin el-Mahallî. *Tefsîrû'l-Celâleyn*. Madinah: Ummul Qura, 1998. <https://islamansiklopedisi.org.tr/tefsirul-celaleyn>

- Endonezya Cumhuriyeti Millî Eğitim Sistemi Kanunu, Kanun No: 20/2003, Resmî Gazete, Sayı: 4301, 11 Temmuz 2003. Erişim 27 Mart 2025. <https://peraturan.bpk.go.id/details/43920/uu-no-20-tahun-2003>
- Endonezya Pesantren Sistemi Kanunu, Kanun No: 18/2019, Kabul Tarihi: 16 Ekim 2019, Resmî Gazete, Sayı: 6409, Yayımlı Tarihi: 31 Ekim 2019. Erişim 27 Mart 2025. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/122743/uu-no-18-tahun-2019>
- Gazali, Erfan. "Pesantren di antara generasi alfa dan tantangan dunia pendidikan era revolusi industri 4.0". *OASIS: Jurnal Ilmiah Kajian Islam* 2/2 (2018), 94-109.
- Gough, James. *An Introduction to Systematic Reviews*. London: SAGE Publications, 2012.
- Güneş, Deniz - Erdem, Ramazan. "Nitel Araştırmaların Analizi: Meta-Sentez". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (31 Aralık 2022), 81-98. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227313>
- Heriyudanta, Muhammad. "Modernisasi Pendidikan Pesantren Perspektif Azyumardi Azra". *MUDARRISA: Jurnal Kajian Pendidikan Islam* 8/1 (2016), 145-172.
- Imam Abu Zakariya Muhyiddin bin Syaraf An-Nawawi. *Riyazü's-Salihin*. Jakarta: Darul Haq, 2018.
- Imam al-Ghazali. *İhya-u Ulumi'd-Din*. Surabaya: al-Haramain, 1992.
- Imam Muhammad bin Abdullah bin Malik. *Elfiyye İbn Mâlik*. Surabaya: Pustaka Sidogiri, 2002.
- İmam-ı Allamah Ahmed bin Muhammed Ramazan bin Manşur el-Mekki. *Akîdetü'l-Avâm*. Lebanon: Dar el-Manâr, 1990.
- Kemenag. "Pesantren: Dulu, Kini, dan Mendatang". Erişim 12 Şubat 2025. <https://kemenag.go.id/opini/pesantren-dulu-kini-dan-mendatang-ft719d>
- Kemdikbud, "Dataset Guru dan Tenaga Kependidikan", Erişim 12 Şubat 2025. <https://data.dikdasmen.go.id/>
- Kızılaslan, İshak. "Endonezya Tecrübesi Örnekliğinde İslam Ülkelerinde Kur'an Tadrîsâtı". *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 487-509.
- Kuckartz, Udo. *Qualitative Text Analysis Using Computer Assistance*. London: SAGE Publications, 2014.
- Kusumawati, Ira - Nurfuadi. "Integrasi Kurikulum Pesantren Dalam Kurikulum Nasional Pada Pondok Pesantren Modern". *Sanskara Pendidikan Dan Pengajaran* 2/01 (31 Ocak 2024), 1-7. <https://doi.org/10.58812/spp.v2i01.293>
- Ma'arif, Syamsul. "Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia". *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 104-123.
- Maesaroh, Nenden - Achdiani, Yani. "Tugas Dan Fungsi Pesantren Di Era Modern". *Sosietas: Jurnal Pendidikan Sosiologi* 7/1 (2017). <https://ejournal.upi.edu/index.php/sosietas/article/view/10348>
- Mahrissa, Rika vd. "Pesantren Dan Sejarah Perkembangannya Di Indonesia". *Jurnal Ilmiah Abdi Ilmu* 13/2 (2020), 31-38.
- Mukholik, Ayis. "The variation of the Quran reception 21st century in Central Java Indonesia". *IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences* 3/7 (2017), 268-275.

- Nurina, Cut Intan Evtia. "Science education teaching and learning activity in Islamic boarding school". *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education* 3/9 (2017), 484-491.
- Putri, Ardianti Yunita vd. "Pesantren Sebagai Lembaga Pendidikan Islam (Sejarah Lahirnya Pesantren Sebagai Lembaga Pendidikan Islam Di Indonesia, Sejarah Perkembangan Pesantren/Sistem Pendidikan, Dan Perkembangannya Masa Kini)". *Innovative: Journal Of Social Science Research* 3/2 (2023), 6684-6697.
- Rosdianawati, Andi vd. "Manajemen Pengembangan Tenaga Pendidik Di Pondok Pesantren Modern Al-Istiqamah Ngatabaru, Sulawesi Tengah". *Jurnal Integrasi Manajemen Pendidikan* 1/2 (09 Kasim 2022), 26-36. <https://doi.org/10.24239/jimpe.v1i2.1218>
- Rusyd, Ibn. *Bidayetül-Müctehid*. Semarang: Toha Putra, 2001.
- Salim b. Semir El-Hudari. *Sefinetün-Necât*. Surabaya: Al Qowam, 1992.
- Sandelowski, Margarete. *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. New York: Springer Publishing Company, 2007.
- Syekh Syarafuddin Yahya al-Imrithi. *Imrithi*. Jakarta: Darul Ilmi, 1990.
- Toker, Arzu. "Bir Araştırma Metodolojisi Olarak Sistemik Literatür İncelemesi: Meta-Sentez Yöntemi". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (31 Aralık 2022), 313-340. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227360>
- Waspodo, Muktiono. "Studi Guru Tidak Tetap Pada Jenjang Pendidikan Dasar". Pusat Penelitian Kebijakan, Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2023.
- Zeynüddin b. AbdülAziz El-Melebari. *Fethü'l-Mu'in*. Jakarta: Pustaka Azzam, 2003.

Fatma Çapcıoğlu, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de Din Eğitimi Tartışmaları*, Son Çağ Yayınları, 2023, Ankara, 320 sayfa, ISBN: 9786256924260

Ali Pehlivan¹

Hiçbir tarihî olay bir anda gerçekleşmez. Belli başlı deneyimler ve bu deneyimlerin birikimi neticesinde vuku bulur. Özellikle toplumsal bir olaysa arkasında detaylı bir tahlili ve derinlemesine düşünmeyi gerektirecek birçok tâli olay bulunur. Bu olayları anlama çabamız ise meseleye tümel cihetten bakmamızı zaruri kılmaktadır. Din eğitimi tartışmaları da son yüzyılda sürekli tazeliğini koruyan konular arasında yer almaktadır. Bu tartışmaları anlayıp anlamlandırabilmemiz için, meselenin tarihi bağlamına odaklanmamız önem arz etmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi din eğitimi tartışmaları çerçevesinde önemli bir dönemdir. Bu dönemin münevverleri ülkenin zor durumda olduğu kabulüyle ülkeyi içerisinde bulunduğu durumdan kurtarmanın yollarını aramışlardır. Bu arayışlarını da dönemin yazılı basını üzerinden fikir beyan ederek yapmışlardır. Burada üzerinde ittifak edilen ortak kurtuluş fikri ise “eğitim” olmuştur. Genel olarak, dönemin eğitim anlayışının dayandığı ve beslendiği temel kaynağın din olması, dini de bu tartışmaların içine dahil etmiş, bu bağlamda, eğitim ve din, tartışmaların merkezinde yer bulmuştur. Bu dönemde gerçekleşen eğitim tartışmaları daha sonra kurulacak olan Cumhuriyet Türkiye’sinin eğitim politikalarının şekillenmesine bir zemin hazırlamıştır.

Bu çalışmada, II. Meşrutiyet Döneminin yazılı basın organlarını merkeze alarak dönemin panoramasını çizen Fatma Çapcıoğlu’nun doktora tezinin kitaplaştırılmış hali olan “*Osmanlı'dan Cumhuriyete Türkiye'de Din Eğitimi Tartışmaları*” eseri incelenecektir. Çapcıoğlu 2000 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nden mezun olmuş olup 2014 yılından itibaren Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalında öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Çapcıoğlu; öğretmen eğitimi, özel eğitim yöntemleri, dini gelişim ve değerler eğitimi alanlarında muhtelif çalışmalarda bulunmuştur. Değerlendirecek olduğumuz eser yazarın şu ana dek eğitim tarihi üzerine yapmış olduğu ilk ve tek

1 Syamsul Ma’arif, “Education as a Foundation of Humanity: Learning from the Pedagogy of Pesantren in Indonesia”, *Journal of Social Studies Education Research* 9/2 (2018), 118.

çalışmadır. Kitap, ana hatlarıyla II. Meşrutiyet Dönemi din eğitimi tartışmalarının genel bir portresini çizip tartışmaların Cumhuriyet Dönemi'ne nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

“Osmanlı'dan Cumhuriyete Türkiye'de Din Eğitimi Tartışmaları” adlı eser giriş ve sonuç hariç “Din Eğitiminin Amacı”, “Din Eğitiminin Gerekliliği”, “Din Eğitiminde Yetki ve Sorumluluk”, “Din Eğitimcisinin Niteliği”, “Din Eğitiminde Yöntem” adlı beş bölümden oluşmaktadır. Kitabın tüm başlıkları birbirini tamamlar mahiyettedir. İlk üç bölümde din eğitiminin varlığı ve bu eğitimi destekleyecek kurumun nasıl bir yapıya sahip olması gerektiğine ilişkin tartışmalar ele alınmıştır. Diğer iki bölümde ise, din eğitiminin daha spesifik konuları üzerinde yürütülen tartışmalar ve bu tartışmaların Cumhuriyet dönemi üzerindeki yansımalarına değinilmiştir.

Yazar bölümleri kendi içerisinde yer yer başlıklandırarak yer yer ise başlık kullanmadan metin içinde dönemlere ayırarak ele almayı tercih etmiştir. Öncelikle meselelerin klasik Osmanlı dönemindeki yeri ve boyutunu anlatmış, daha sonra da Tanzimat dönemi perspektifini aktararak alt yapıyı hazırlamış; akabinde ise asıl meseleye, II. Meşrutiyet döneminde yaşanan gelişmelere ve bu dönemin Cumhuriyet dönemine yansımalarına her bölümde ayrıntılı olarak yer vermiştir. Tüm bunlar yapılırken geçişler net bir biçimde belirginleştirilmiştir. Yazar, akademik bir dil kullanmış ve geniş bir kaynak yelpazesinden bilhassa, dönemin dergilerinden ve konuyla ilgili yakın dönemde yapılan çalışmalardan önemli ölçüde istifade etmiştir.

“Giriş” bölümünde yazar, araştırmanın problemini, amacını ve önemini detaylıca açıklamıştır. Açıklamalarda bulunurken kısaca çalışmanın içerisinde bahsedilecek konulara temas etmiştir. Ayrıca yazar, konu ile ilgili daha önce yapılmış önemli çalışmaları zikretmiş, çalışmasının literatürdeki diğer çalışmalardan ayrılan yönlerine dikkat çekmiştir. Son olarak yazar kuramsal çerçeve ve araştırma yöntemini açıklayarak giriş bölümünü nihayetlendirmiştir.

“Din Eğitiminin Amacı” başlığını taşıyan ilk bölüm çeşitli alt bölümlere ayrılmaktadır. Burada başlıktan anlaşılan, bölüm içerisinde din eğitiminin amacına yönelik tartışmalara yer verilmesiyle bu kısmın altında II. Meşrutiyet Dönemi'nde “Eğitim ve Din” kavramlarına nasıl yaklaşıldığına ve bu çerçevede yapılan tartışmalara yer verilmiştir. İlerleyen safhalarda eğitimin ve yetiştirilmek istenen insanın nasıl olması gerektiği konularına değinen yazar nihai olarak da bu tartışmaların Cumhuriyet Dönemi'nde nasıl yer bulduğunu, etkilerinin neler olduğunu hazırlanan öğretim programları üzerinden analiz etmiştir. Kısaca müellif bu bölümde Cumhuriyet'in ilk yıllarında uygulanan eğitim sisteminin tarihi gelişimini ayrıntılı bir biçimde incelemiştir.

İkinci Bölüm, “Din Eğitiminin Gerekliliği” başlığını taşımaktadır. Yazar bu bölümde II. Meşrutiyet Dönemi aydınlarının eğitim görüşlerini ve bu görüşlerin Cumhuriyet'in kurucu kadrosunda nasıl tezahür ettiğini kaleme almıştır. Bu bölümde yazar, eğitime yönelik bakış açısının Tanzimat Dönemi'nden itibaren nasıl şekillendiğini ve Tanzimat Dönemi'nde modern bir toplumun inşasının ancak eğitimle mümkün olacağı düşüncesinin ilerleyen dönemlerde nasıl kabul gördüğünü dile getirmektedir. Eserin müellifi

Tanzimat, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet olmak üzere üç farklı dönemde eğitimin ortak bir payda olduğunu, ancak her dönemde eğitimin farklı şekillerde temellendirildiğini, eğitime olan teşviğin farklı vurgularla ortaya konulduğunu belirtmiştir. Tüm bunların yanı sıra eğitime olan teşviklerin başlangıçta dini referanslarla, ayet ve hadislerle dile getirilirken zamanla Batı'dan gelen fikir akımlarının etkisiyle farklı bir biçimde dile getirilmeye başlandığı, yazar tarafından vurgulanmıştır. Aynı zamanda, bu bölümde eğitim öncülüğünde şekillendirilmek istenen toplumda dinin konumuna dair tartışmalar da aktarılmıştır.

“Din Eğitiminde Yetki ve Sorumluluk” başlığı, eserin üçüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölüm daha önceki bölümlere mukayeseye daha kapsamlı ele alınmış, daha geniş bir tarihsel perspektifle sunulmuştur. Yazar bu bölümde, “Eğitim ve Din” ilişkisini ele alarak dünya eğitim tarihinde ibadet yerlerinin aynı zamanda eğitim mekânları olduğunu vurgulamış ve bu minvalde din adamlarının her dönemde eğitim faaliyetleriyle ilgilendiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda yazar, Osmanlı Devleti'nde de aynı durumun söz konusu olduğunu eğitim-öğretim faaliyetlerinin din adamları tarafından yürütüldüğünü okuyucuya aktarmıştır.

Bölümde, eğitimde modernleşme sürecine geçilene kadar Osmanlı Devleti'nin eğitim işini kendi vazifesi olarak görmediği, medreselerin dışında Batı tarzı mekteplerin açılmaya başlanmasıyla birlikte eğitim-öğretimi kendi sorumluluğuna almaya başladığı ve bunun bir sonucu olarak da çeşitli kurumların ihdas edilmeye başlandığı belirtilmiştir. Bu kurumların kendi içindeki dönüşümü kronolojik olarak aktarılmıştır. Ancak ihdas edilen kurumların yanında geleneksel eğitimin kendisine bağlı olduğu Meşihat makamının da varlığını devam ettirdiği vurgulanmıştır. Meşihat makamının varlığını sürdürürken eğitim sistemi içerisindeki konumu kronolojik olarak ortaya konulmuştur.

Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle birlikte, Meşihat'ın eski yetkilerini geri alma talepleri kabul görmezken Maarif Nezareti'nin yetki alanını genişlettiği hatta Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte tek yetkili makam haline geldiği vurgulanmıştır. Eserin bu bölümü din eğitiminin örgün eğitim içindeki konumuna değinilerek nihayete erdirilmiştir.

Kitabın dördüncü bölümü “Din Eğitimcisinin Niteliği” başlığını taşımaktadır. Genel olarak bu bölümde zaman içerisinde eğitime olan bakış açısında ne tür değişiklikler olduğu tartışmaları üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde ilk olarak Osmanlı'da öğretmenlik müessesesinin nasıl işlediğinden, öğretmenlikten hususi beklentilerin olup olmadığından bahsedilmektedir. Öğretmenin öneminin, eğitime yüklenen misyonla doğru orantılı olduğunun altı çizilip modern eğitim kurumlarının toplumu eğitime ve kurtarma misyonuna sahip olduğu, dolayısıyla öğretmenin de toplumu cehaletten kurtarma gibi bir sorumluluğu olduğu vurgulanmaktadır.

Eğitime yüklenen bu görevin bir neticesi olarak, eğitimin yaygınlaştırılması için atılan adımlar ve başarılı bir eğitim için öğretmen ihtiyacının gerekliliğine dikkat çekilmiş, tabi olarak bu kadar önemli bir vazifenin belli başlı niteliklere ve becerilere sahip, formasyon eğitimini almış kimselerin eliyle yapılması gerektiği ile ilgili tartışmalar aktarılmıştır.

Eğitime yüklenen bu önemli ve ağır sorumluluğun tarih içerisindeki durumuna da değinilmiştir. Bu noktada eski-yeni, modern-geleneksel, mektep-medrese, mektepli-medreseli ayrımlarına bir de geleneksel eğitimin “hoca”sı ve modern eğitimin profesyonel “ğretmen”i dahil olmuştur. Tüm bunların yanı sıra ülkenin içinde bulunduğu durumun bir neticesi olarak ğretmen ihtiyacının karşılanamaması ve bu duruma karşı üretilen çözüm arayışlarına değinilmiştir. Bölümün sonunda ise toplumu kurtarma görevinin verildiği eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenin; alan bilgisine sahip, yetenekli ve istekli, psikoloji ve pedagoji bilgisine sahip, inançlı ve mütedeyyin, güzel ahlaklı olmak gibi vasıflara haiz olması gerektiği vurgulanarak bölüm nihayete erdirilmiştir.

Kitabın beşinci ve son bölümü “Din Eğitiminde Yöntem” başlığını taşımaktadır. Bölüme, zaman içinde Avrupa’da bilginin temellendirilmesi noktasında merkezin değiştiğinden, Tanrı merkezli bilgi anlayışından insan merkezli bilgi anlayışına geçildiğinden bahsedilerek başlanmıştır. Zamanla bu durumun Osmanlı Devleti’nde de etkili olduğu vurgulanarak geleneksel eğitim yöntemleri ve bakış aıllarının sarsılmaya başladığına değinilmiştir.

Tanzimat ile birlikte yöntem eleştirilerinin kendisini göstermeye başladığı görülmektedir. Nitekim 1848 yılında açılan ğretmen mektebinin de ilk dersinin “ğretim yöntemleri” dersi olmuş olmasının bu kanıyı destekler mahiyette olduğundan bahsedilmiştir. Ancak tüm bu çabalara rağmen hem geleneksel eğitim kurumu olan medreseler hem de Batı tarzı açılan mekteplerin ezber yöntemini kullanmaya devam ettikleri, bu durumun da dönemin aydınlarının iki kurumu birden eleştirmelerine neden olduğu aktarılmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi’nden önce başlayan yöntem eleştirilerinin II. Meşrutiyet Dönemi’nde de devam ettiği, eğitimden verim alınamamasının nedeninin eğitimde usulsüzlükten kaynaklandığı üzerinde durulmuştur. Tanzimattan beri süregelen eleştirilerin odak noktasını ezbercilik oluştururken bu dönemde yeni yöntem önerilerinin olduğu kaleme alınmıştır. Bu nerileri ezbercilik’in yerine anlamının merkeze alındığı, bireyin gelişim dönemlerinin göz önünde bulundurulduğu ve dine bütüncül bir yaklaşımın benimsendiği bir eğitimin uygulanması şeklinde sıralamak mümkündür. TBMM döneminde geliendiği zaman ise medreselerin kapatılması ve din derslerinin sayılarının azaltılması üzerine yöntem eleştirisinin ikinci plana düştüğü din dersinin varlık mücadelesi içinde öneminin ve gerekliliğinin ispatı çabalarına girişildiği vurgulanarak bölüm sona ermiştir.

“Sonuç” bölümünde, buraya kadar aktarılmış olan malumat özetlenerek verilmiştir. Her bölümle ilgili öz mahiyetinde birkaç paragraf kaleme alınmıştır. Sonuç bölümünün sonunda ise, II. Meşrutiyet dönemindeki tartışmaları bilmenin, Cumhuriyet’e devredilen mirasın ve günümüzdeki din eğitimine ilişkin problemlerin anlamlandırılıp çözüm yollarının geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacağı ifade edilmiş, bundan dolayı da bu çalışmanın büyük bir öneme haiz olduğu belirtilerek bölüm nihayete erdirilmiştir.

Değerlendirmesi yapılan bu eser, din eğitimi tarihi alanında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu alanda daha önce yapılan benzer çalışmalar bulunsa da eser,

dönemin dergilerini ele alması ve dönemin örgün eğitime odaklanması bakımından mevcut benzeri çalışmalardan farklılaşmaktadır. Eserde dönemin dergilerinden faydalanılmasının yanı sıra meclis tutanaklarına da yer verilmesi eserin objektifliğini ve bilimselliğini artıran faktörleri oluşturmaktadır.

Kitabın içinde yazarın eseri kaleme alış nedeni olarak iki farklı amaç dile getirdiği görülmektedir. İlkinde yazar, kitabın amacının “(...)Osmanlı Devleti'nin son döneminden günümüze kadarki süreçte din eğitimi ile ilgili tartışmaların tarihsel sürecini bir bütün olarak görebilmek olduğunu belirtirken; ikincisinde “II. Meşrutiyet döneminde aydınların din eğitimi alanında yaptıkları tartışmaları, önemsedikleri konuları, dile getirdikleri problemleri bütün olarak görerek; bu fikri zeminin Cumhuriyetle birlikte nasıl bir süreçte devam ettiğini tespit etmek” olarak ifade etmektedir. Genel olarak bakıldığında başlangıç tarihi değişmekle beraber aktarılan tartışmaların daha çok Cumhuriyetin ilk yılları ile sınırlı tutulmuş olup günümüze kadar getirilemediğini söylemek mümkündür. Bununla beraber, yazarın dile getirmiş olduğu ikinci amacın ise gerçekleştirildiğini söylemek gerekir.

İncelediğimiz eser alana önemli bir katkı sağlamış ve II. Meşrutiyet döneminde tartışılan meselelerin Cumhuriyet Dönemi'ne etkilerinin nasıl olduğunu çok net bir şekilde ilgilisine sunmuştur. Eserin ismi okuyucuya daha geniş bir dönemin aktarılacağı algısını oluştursa da içeriğin Osmanlı'nın son dönemi ve Cumhuriyet'in ilk dönemi ile sınırlı kaldığı söylenebilir. Bununla beraber, yazarın söz konusu dönemle ilgili tartışmaları sadece nakletmekle yetinmeyip zaman zaman kendi yorumlarıyla konuya netlik kazandırması ve araştırmanın yöntem kısmında belirtilen başlıkları oluşturma süreci kitabın değerini artıran önemli unsurlardandır. Eser adına bir diğer önemli husus da müellifin ele aldığı konuları eksiksiz ve okuyucunun anlayacağı tarzda ele almasıdır. Ayrıca eser, benzeri eserlerdeki genel kanaati destekler mahiyette olup genel kabulün zıddı görüşlere yer vermemiştir. Sonuç olarak eser, Osmanlı'nın son dönemi ile Cumhuriyet'in ilk yıllarını kapsayan zaman aralığında ortaya çıkan din eğitimiyle ilgili tartışmaları okuyucuya sunmakta ve akla gelen sorulara cevap verebilecek bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Ed. Hasan MEYDAN, *Medyada Din ve Değerler*, Dem Yayınları, İstanbul, 2021.

Zeynep Özdemir¹

Medya, hayatımızın hemen her alanında varlığını koruyan ve gün geçtikçe önemini artıran bir mecradır. Sosyal ilişkilerimizin gitgide sanal ortamlara evrilmesiyle bu mecraların doğrudan din ve değer aktarımı gibi bir amacı olmasa da insanı ve toplumu olumlu-olumsuz etkileme potansiyeli bulunmaktadır. Bu nedenle medyada yer verilen dini ve toplumsal değerlerin incelenmesi, yorumlanması, gerekli durumlarda eleştiriyeye tâbi tutulması alan uzmanları ve sosyal bilimciler üzerine düşen bir sorumluluktur. Literatürde medya, din ve değerler üzerine yapılmış pek çok çalışma mevcuttur. Medyanın doğası itibarıyla sürekli güncellenmesi, yeni içeriklerle yeni çalışma alanlarının doğması sebebiyle yapılan her çalışma alanı zenginleştirmekte; öncesi ve sonrası ile ilişkilendirilebilmektedir. Değerlendirmesini yapacağımız editörlüğünü Hasan Meydan'ın yaptığı *Medyada Din ve Değerler* adlı kitap 2021 yılında yayınlanmıştır. Kitap bizlere güncel veriler ve farklı araştırma yöntemleriyle yeni bakış açıları sunmaktadır.

Editörün kitabın önsözünde değindiği üzere televizyonla evlerimize girip internetin yaygınlaşmasıyla etkileşimli bir hâl alan sanal dünya, insan için yeni bir çevre anlayışına neden olmuştur. Bu yeni çevrenin din ve değerler üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu etkilerin doğru temellendirilmesi ve yönlendirilmesi adına değer temelli bir medya okuryazarlığı becerisine ihtiyaç vardır. Kitap da bu ihtiyaca hizmet etmek adına, medyanın değer aktarmadaki rolüne değinmekte, ahlaki seçicilik ve medya okuryazarlığı perspektifinin kazandırılması amacını gütmektedir.

Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi'nden, kitabın editörü ve ilk bölümün yazarı olan Prof. Dr. Hasan Meydan, “Değer Temelli Medya Okuryazarlığı” adlı bölümde “Hayat okuldan daha büyük bir öğretmendir.” sözünde medyanın hayatımıza dâhil olmasıyla artık çocuklarımıza değer aşılama aile, çevre, okul kadar hatta belki de daha fazla etkide bulunduğu dikkat çekmektedir. Medya, doğası gereği bir yandan evrenselleşme ideali taşıyan dini ve ahlaki değerlerin aktarımı için cazip bir

1 İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: alipehlivan0356@gmail.com. ORCID: 0009-0007-2505-5656

mecra olarak nitelenebilirken diğer yandan bu değerlerin bozulmasına veya olumsuz değerlerin kazandırılmasına sebep olabilir. Çalışmada medyanın din üzerindeki etkileri analiz edilirken öncelikle medyanın farklı kanalları üzerinden ulaşılan dini bilginin hem kaynağı değersizleştirdiği hem de göreceli değerlendirmeye sebep olduğu, bunun da dini yaşantıyı bireyselleşmeye ittiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda her an medya akışında karşımıza çıkan dini bilgilerin, yayınların, ayet-hadis paylaşımlarının bir süre sonra sıradanlaştığına ve değer kaybettiğine dikkat çekilmektedir. Medyanın her şeyi ekonomik çıkar aracına dönüştürme gibi bir özelliği bulunmaktadır. Din ve değerlerin de bundan nasibini aldığı, son zamanlarda sayıları gittikçe artan sosyal medya vaizlerinin, dini bilgiyi sunmada şov olarak ifade edilebilecek aşırılıklara gidilmesinin yine dinin ve değerlerinin içinin boşaltılmasına sebep olabileceği bu bölümde yer almaktadır. Tüm bunların önlenmesi ancak din ve değerlerin doğru temellendirildiği bir medya yaklaşımı ile olmalıdır. Bu nedenle yazar tarafından medya okuryazarlığı kavramının değerler açısından yorumlanmasını içeren “değer temelli medya okuryazarlığı” kavramı önerilmektedir. Değer temelli medya okuryazarlığı becerisi kazanmış bir birey medya üzerinden kendisine sunulan din ve değerlere dair içeriğe etik/ahlaki bir seçicilikle yaklaşabilecektir.

İkinci bölümün yazarı olan Dr. Öğretim Üyesi Sümeyra Arıcan, Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi’nde görev yapmaktadır. Gençler ve sosyal medya üzerine çalışmaları bulunan yazar kitaba “Özgürlük-Sorumluluk Sarkacında Medyanın Etik Kodları” başlığı ile katkıda bulunmuştur. Okuyucuya medya organları nezdinde özgürlük-sorumluluk ikileminde etik ilkelerin nerede durduğunu tarihsel süreci betimleyecek şekilde aktarmaktadır. Ayrıca bu bölüm Türk medyasında önemli yer tutan medya kuruluşlarının vurguladığı değerleri toplu bir şekilde görebilmemizi sağlamaktadır. Yazarın tespitlerine göre ana akım medya kuruluşlarının ön plana çıkardığı ortak değerler doğruluk, tarafsızlık, mahremiyet ve özel hayatı koruma, toplumsal değerler ve insana saygıyı içermektedir. Medyanın vurguladığı bu etik kodların korunmasında kamu duyarlılığının temel alındığı doğal bir denetimin olması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Medya etiği ve sorumluluk üzerine tartışmaların yer aldığı ikinci bölüm sonrasında üçüncü bölümde “Medya Profesyonellerinin Gözünden Medya-Toplum İlişkisine Değer Odaklı Bir Bakış” konusu Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Sosyolojisi alanında öğretim üyesi olan Dr. Fatmanur Dikmen tarafından ele alınmıştır. Yazar, medyanın farklı mecralarında çalışan medya profesyonelleriyle gerçekleştirdiği mülakatlar sayesinde okuyucuya ‘içeriden’ bir bakış sunmaktadır. Medya profesyonellerine yönlendirilen ideal medya ve kendilerini bu idealde nerede konumlandıkları, etik ilkeler ve uygulanıp uygulanmamaları, medya içerikleri, medyanın toplum ve değerle ilişkisine dair sorulara verilen cevaplar tematik-kategorik içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek okuyucuya sunulmuştur. Burada medya çalışanlarının daha özgür ve bağımsız olması sebebiyle yeni medya olarak da isimlendirilen internet medyasını cazip görmeleri medyanın dönüşümüne işaret etmektedir. Burada okuyucunun geleneksel medya ve yeni medya arasındaki çalışma

şartları, bağımsızlık, denetleme gibi ölçütlerin farklı olması sebebiyle çalışmada iki mecra arasında ayırım yapılması beklentisi ise karşılanmamaktadır.

İstanbul Üniversitesi Din Psikolojisi alanında doktora öğrencisi olan Büşra Gügen, “Instagram Fenomenlerinin Benlik Sunumu ile Yansıttıkları Değerlerin İncelenmesi” adlı bölümde 2018-2019 yıllarında Instagram platformunda en fazla takipçi sayısına sahip bir erkek bir kadın Türk fenomen paylaşımlarını inceleyerek benlik sunumları üzerinden yorumlamalarda bulunmuştur. Yazarın ulaştığı sonuçlara göre bu iki fenomenin paylaşımlarında yardımseverlik, insan-hayvan-doğa sevgisi, toplumsal değerler yer alsa da içerik çoğunlukla fiziksel görünüm, mizah ve eğlenceye odaklanmaktadır. Zaman zaman argo sözler ve tehdit etme gibi içeriklerin de yer aldığı paylaşımlar bulunmaktadır. Çalışmada Instagram fenomenlerinin ön plana çıkardığı değerler tespit edilerek betimlenmeye çalışılmış, fakat bunların topluma ve değer aktarımına ilişkin etkileri tartışılmaktan kaçınılmıştır.

“Müslüman Moda ve Yaşam Tarzı Dergilerinde Kadın İmajı”nın nasıl sunulduğunu Türkiye, Batı ve Uzak Doğu’da yayımlanan dergilerden Âlâ, Aysha, Emel, Azizah, Noor, Gaya örnekleriyle bize sunan İstanbul Üniversitesi Sosyoloji doktora öğrencisi Selda Karaaslan, ele aldığı beş derginin yoğunlaştığı konular üzerinden hangi değerleri ön plana çıkardıklarını ortaya koymaktadır. Dergilerin plastik göstergeler (renk, doku, biçim, tasarım) ve ikonik göstergeler (kapak fotoğraflarında ön plana çıkan unsurlar) açısından incelendiğini görmekteyiz. Belirlenen tarih aralığında dergi içeriklerinde yer alan başlıkların tablolarla sunulması okuyucunun karşılaştırma yapabilmesine olanak sağlamıştır. Karaaslan, çalışmasını değerlendirdiğinde moda, güzellik gibi tüketim odaklı konulara ağırlık veren dergilerin Türkiye menşeli olduğu; Amerika, Birleşik Krallık, Endonezya ve Singapur’da yayımlanan diğer dergilerde ise başarılı, üretici, özgür bir Müslüman kadın imajının çizildiği sonucuna ulaştığını ifade etmektedir. Ayrıca tüm dergilerin moderniteye uygun olarak bireyselleşme ve kentleşmeye vurgu yaptığı, İslami ve toplumsal değerleri ise geri planda bıraktığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu araştırmayla özellikle Müslüman/muhafazakâr moda dergilerinin Türkiye’deki seyrini görebilmemiz ve dünya genelinde benzerleriyle kıyaslayabilmemiz adına önemli bir çalışmaya imza atıldığı söylenebilir.

Hayatımızın her alanına bir yenilikle giren medya, eş seçiminde de kendisini göstermiştir. Altıncı bölümde Değerler Eğitimi Merkezi proje araştırmacısı İlknur Mengübeti ve İstanbul Gelişim Üniversitesi öğretim görevlisi Fatma Aktaş’ın kaleme aldığı “Din ve Değerlerin Yansıma Alanı Olarak Sanal Çöçatanlar: İslami Evlilik Siteleri Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışma yer almaktadır. Bölümde kendilerini dindar olarak tanımlayan bireylerin tercih ettiği evlilik amaçlı tanışma sitelerinden biri üzerinden bir çalışma yürütülmüştür. Var olan literatür üzerinden çevrim içi evlilik siteleri değerlendirildikten sonra belirlenen sitede doldurulan formlar incelenmiştir. Rastgele seçilen on bir adayla gerçekleştirilen yazışmalar sonrasında çalışma sonucu okuyucuya sunulmuştur. Tamamı erkek olan katılımcıların eş adayında öncelendiği kişilik özelliklerini ve beklentilerini analiz ederek bireylerin evliliğe yükledikleri anlama dair sunulan bilgiler yapılacak diğer çalışmalarla da karşılaştırılabilir. İmkânı sunulmaktadır.

Medyanın hangi alanında olursa olsun istemsiz bir şekilde maruz kaldığımız reklamlar bizleri tüketime yönlendirirken dikkat çekici ve etkileyici olma gayesiyle toplum değerlerini göz ardı edebilmektedir. Yedinci bölümde okuyucu Millî Eğitim Bakanlığı çalışanları Dr. Yakup Ayaydın ve Hatice Yıldız Ayaydın'ın “Haz ve Tüketim Yarış Arenası TV Reklamları Üzerine Değer Temelli Bir Analiz” konusu ile karşılaşmaktadır. Sevilen ve çokça takip edilen ünlülerin yer aldığı giyim ürünü reklamlarının analiz edildiği çalışmada haz, cinsellik, eğlence mahremiyetin ihlali ve evlilik dışı ilişkinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Reklamların mekân, nesne, eylem ve insan açısından göstergeleri tek tek incelenerek pazarlanan marka ürüne sahip olan bireyin ayrıcalıklı, çekici, arzulanan, kendini gerçekleştirmiş bir kişiliğe sahip olduğu izleniminin yaratıldığı ifade edilmiştir. Kişinin bu benlik özelliklerini taşıması için o markaya sahip olması gerektiği gibi bir duygusal yönlendirmeye maruz bırakılmasının benzer diğer reklamlarda da var olduğu görülmektedir. Çalışmada bu tür reklamların ne derece başarılı olduğu, herhangi bir denetime tabi tutulup tutulmadığı, izleyici-tüketiciden geri dönüt alınıp alınmadığıyla ilgili bir yorumda bulunulmamaktadır.

Sekizinci bölümde Uludağ Üniversitesi Din Sosyolojisi alanında doktora öğrencisi ve Polis Akademisinde Araştırma Görevlisi olan Merve Reyhan Baydeniz'in çalışmasıyla karşılaşmaktadır. Şiddet üzerine başka çalışmaları da bulunan yazar “Adalet Değeri ile Televizyon Dizilerindeki Şiddet Arasında Kadın İzleyiciyi Dinlemek: Sen Anlat Karadeniz” adlı çalışmasıyla yayımlandığı yıllarda rağbet gören, fakat bir yandan da şiddet içeriği sebebiyle eleştiri ve şikâyetlerle gündeme gelen bir dizi üzerinden diziyi izleyen kadınların şiddet ve adalet algısı hakkında mülakatlar gerçekleştirmiştir. Bu mülakatlarda izleyicilerin geneli şiddeti her ne kadar rahatsız edici bulsalar da; olay örgüsü, merak duygusu, ilgi çekici aşk gibi unsurlar sebebiyle diziyi izlemeye devam ettiklerini ifade etmektedirler. Baydeniz, çalışmasında bir diziyi ele alsa da televizyon dizilerinin genelinde amaca ulaşmada şiddeti meşru görme vurgusunun olduğunu, bu vurgunun insanlarda hukuka rağmen adalet anlayışını yerleştirdiğini ve güçlü olanın ayrıcalıklı görülmesine sebep olduğunu ifade etmektedir. Araştırması kapsamında sunduğu önerilerde dizi yapımcılarının senaryodaki öğeleri toplumun değerlerini ön planda bulundurarak daha derinlikli bir bakış açısıyla sunmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer yandan yayınlanan bu dizileri denetleme noktasındaki sorumluların şiddet ve kadına yönelik şiddet içeriklerinin insan psikolojisindeki etkilerini ölçen çalışmalara öncülük etmeleri, bu konularda yapılacak olan çalışmalar için veri sağlamaya daha açık olmaları gerektiğini ifade edilmektedir.

Kitabın son bölümü olan “Gençliğe Hitap Eden İnternet Sitelerinde Misyonerlik: Kampusweb Örneği” Millî Eğitim Bakanlığında öğretmen olan Mesut Rahmi Cinemre tarafından kaleme alınmıştır. Özellikle gençlerin tercih ettiği internet sitelerine ilgi çekici başlıklarla reklam vererek dikkatlerini cezbetmeye çalışan kampusweb sitesi, içeriğin devamında gençleri Hıristiyanlığa davet etmektedir. İnternet sitesinin içeriğinin ayrıntılı bir şekilde incelenerek medya üzerinden yapılan benzer misyonerlik faaliyetlerini önlemede en önemli görevin din ve değerler eğitimcilerine düştüğü vurgulanmaktadır. Bu noktada eğitimcilerin misyonerlik faaliyetlerine karşı kendilerini

geliştirerek örgün ve yaygın din eğitiminde özellikle gençlerin içine düşebileceği psikolojik ve inançsal boşlukları doldurması, milli manevi değerler üzerine farkındalık oluşturmaya gerekmektedir.

Görülmektedir ki, *Medya, Din ve Değerler* başlığını taşıyan kitap, medyanın farklı yönlerini ele alarak medya içeriklerini değerler açısından incelemektedir. İçerikteki tüm konular birbirinden bağımsız çalışmalar olsa da kitabın ana başlığının kapsamına girmektedir. Medya-din-değer üzerine konuşulacak konuların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Karşımıza çıkan her bir yayın organı, medya içeriği, sosyal medya platformu, insanların bu medya platformlarıyla gittikçe artan ilişkileri her geçen gün yeni konular üretmektedir. Bu nedenle bir kitabın konunun her yönüne değinmesini beklemek yerinde olmayacaktır. Yine de içerik analiz edildiğinde kitapta sırasıyla medyanın hayatımızda gittikçe artan önemi, topluma karşı bir sorumluluğu olup olmadığı tartışmaları, sosyal medya platformu (Instagram örneği), kadın moda dergileri, İslami evlilik sitesi, reklamlar, televizyon dizisi, misyonerlik faaliyeti gösteren internet siteleri üzerinden değer sunumu tartışmaları takip edilebilmektedir. Gün geçtikçe ortaya çıkan yeni araştırma konuları ve problemleri aynı minvalde çalışmalar yürütülerek kitabın ikinci ve üçüncü serisinin hazırlanması okuyucunun değişimi sürekli takip edebilmesi, alan araştırmacılarının da literatürü güncel tutması açısından önemlidir.

Kitap içeriği mülakat, görüşme formu, içerik analizi gibi farklı yöntemler kullanılarak hazırlanmış çalışmalardan derlenmiştir. Medya-din-değer ilişkisinin çeşitlendirilmiş yöntem ve örneklerle okuyucuya sunulması ele alınan konuyu zenginleştirmiştir. Fakat başlangıçta bahsedilen değer temelli medya okuryazarlığı vurgusunu karşılayacak nitelikte çıkarım ve öneriler açısından eksik kalmıştır. Ortaya koyulan olguları toparlayacak bir sonuç bölümünün eksikliği hissedilmektedir. Çok yazarlı bir kitap olmasına rağmen dil ve üslup açısından ise okuyucuyu rahatsız edecek farklılıklar görülmemektedir.

Yazarların hiçbirisi doğrudan medya alanı üzerine uzman olmasalar da alanın kavramlarına ve teorik boyutuna yeterli hâkimiyeti sağladıkları noktada okuyucu ikna edilebilmiştir. Gerekli yerlerde dipnotlarla tanımlama ve açıklamaya yer verilmiştir. Gerek teorik anlatım gerek araştırma uygulaması yeterli ve yerinde başlıklarla okuyucuya sunulmuştur. Hemen her bölümde giriş ve sonuç/değerlendirme kısımlarına yer verilmiş, araştırma yöntemi ve bulgulara değinilmiştir. Elde edilen veriler ise tablo hâline getirilerek yapılan analizin daha verimli şekilde takip edilmesi sağlanmıştır. Kitapta her bölümün sonunda kaynakçaya yer verilmiştir. Çalışmaların kaynakları incelendiğinde her bir bölümün tatmin edici kaynaklarla çalışıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak *Medyada Din ve Değerler* kitabı medya konusu üzerinden sık sık gündeme gelen etik meselesini tekrar düşünmemizi sağlamaktadır. Yazarlar sundukları farklı çalışma alanları ve kullandıkları yöntemlerle konuyu somutlaştırarak değerler üzerinden yapılması gereken medya okuryazarlığı vurgusunu ön plana çıkarmaktadırlar.

Osman Taşketin, *Alevi Bektaşî Öğretisinde Ahlak Eğitimi*, Gazi Kitabevi, 2021, Ankara, 224 sayfa, ISBN: 9786257315685

*Emrah Karapolat*¹

Emrah KARAPOLAT, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Eposta: karapolatemrah04@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0194-9897

Giriş

Günümüz dünyasında insanlık sanayi, teknoloji, bilim gibi pek çok alanda ciddi ilerlemeler kaydetmiş olsa da ahlaki anlamda aynı başarıyı yakalayamamıştır. İnsanlığın yaşadığı ahlaki bunalımın pek çok nedeni vardır. Bunların başında sağlıklı bir ahlak eğitiminden yoksun olmak gelmektedir. Ahlak eğitimi sayesinde birey ve toplum kötü davranışlardan uzaklaştırılıp iyi meziyetlerle donatılabilir. Tarihsel süreçte insanların ahlak konusunda bilgilendirilmesi için çok sayıda eser yazılmıştır. Bu konuyla ilgili özellikle İslami gelenekte ortaya konulan kaynak eserler önemli bir yere sahiptir. Sözelimi İbni Miskeveyh'in Tehzibu'l-Ahlak'ı, Nasiruddin Tüsi'nin Ahlâk-ı Nâsîri'si, Kınalızade Ali Efendi'nin Ahlak-ı Alai'si, Celâleddin Devvânî'nin Ahlâk-ı Celâlî'si kaleme alınmış kültürel miraslarımız arasındadır. Ahlak eğitimi konusu, literatür incelendiğinde din eğitimi biliminde en çok çalışılan konular arasında gelmektedir. Ahlak eğitimi hem nitel hem de nicel pek çok araştırmaya konu olmuştur.

Tanıtımı ve incelemesi yapılan "Alevi Bektaşî Öğretisinde Ahlak Eğitimi" isimli eser, Prof. Dr. Osman TAŞTEKİN tarafından kaleme alınmıştır. 1985'te Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun olan Taşketin, 1998'de aynı üniversitenin Din Eğitimi bilim dalında "Kıyamet ve Ahiretle İlgili Kavramların Öğretimi" adlı teziyle doktorasını tamamladı. 2011 yılında çalışmaya başladığı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyeliği görevine halen devam etmektedir.

1 Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, E-mail: zynpozdemir0@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8839-9902

Gazi Kitabevi tarafından 2021 yılında 1. baskısını gerçekleştirmiş olan 224 sayfalık “Alevi Bektaşî Öğretisinde Ahlak Eğitimi” adlı eser, bir önsöz ve giriş ile üç bölümden oluşmaktadır. Bölümler ise şunlardır: “Ahlak ve Eğitim”, “Alevi-Bektaşî Öğretisinde Eğitim” ve “Alevi-Bektaşî Öğretisinde Ahlaki İlkeler”. Sistematiik olarak belirli alt başlıklar halinde oluşturulan ana bölümlerin her biri kendi içinde düzenli bir yapıya sahiptir. Eserin temel konusu, Alevi-Bektaşî inanç yapısında ahlak eğitimi ve öğretimi sürecinin informal eğitim formatı içinde nasıl gerçekleştiğini sistemli bir şekilde ortaya koymaktır.

Taştekin, eserin giriş kısmında yapmış olduğu bu çalışmanın temel amacını açıklamaktadır. Yapılan araştırmanın amacı, “Alevi-Bektaşî inanç yapısı içinde ahlak kavramına nasıl yaklaşıldığını, ahlak eğitimine verilen önemi, kaynakları ve bu süreçte hangi unsurların devrede olduğunu göstermektir” (s. 4) şeklinde belirtilmektedir. Esere baştan sona bir bütün olarak bakıldığında çalışmanın amacına ulaştığı ifade edilebilir. Nitekim eserde Alevi-Bektaşî inanç yapısının ahlak kavramına ve ahlak eğitimine yaklaşımının nasıl olduğu, bu inanç yapısının temel kaynakları referans alınarak etraflıca ortaya konulmuştur. Diğer taraftan Taştekin, Alevi-Bektaşî inanç yapısındaki ahlakı ve ahlak eğitimini tafsilatlı bir şekilde ele alarak ahlak eğitimine farklı bir açıdan bakma imkânı da sunmaktadır. Ahlak eğitimine ilişkin farklı kültür ve inanç yapılarındaki yaklaşımları ortaya koymak din eğitimi bilimi açısından son derece önemlidir.

Alevi-Bektaşî geleneğindeki ahlak eğitimi ve öğretiminin bu denli kapsamlı bir biçimde daha önce herhangi bir araştırmaya konu edilmemesi eserin önemini ve konu itibarıyla özgün olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, yukarıda da değinildiği üzere din eğitimi bilimine önemli bir katkı sağlamaktadır. Çalışmanın din eğitimi alanında önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir. Çok iyi bilinir ki ahlak eğitimi, din eğitimi biliminin alt dallarındandır. Bu bakımdan ahlak eğitimi hususunda yapılan çalışmalar hem bu alana fayda sağlamakta hem de günümüzdeki ahlak eğitimine farklı bir pencereden bakma imkânı sunmaktadır. İncelemesi yapılan bu eserin de aynı işlevi gördüğü ifade edilebilir.

Taştekin, eserini oluştururken Alevi-Bektaşî klasik eserlerinden olan *Cafer-i Sâdik Buyruğu*, *Makalât*, *Şeyh Sâfi Buyruğu*, *Erkânâme*, *Velayetnâme*, *Hızırnâme*, *Kitâb-ı Dâr*, *Kitâb-ı Cabbâr Kulu* başta olmak üzere, çalışma konusuyla ilgili kaleme alınan eserlerden, sempozyum bildirilerinden ve makalelerden istifade etmiştir. Yazarın eserinde referans aldığı çalışmaları eğitim öğretim açısından incelemeye aldığını da ifade etmek gerekir. Taştekin, araştırmasının konusunu ilgilendiren çalışmalara geniş çerçevede müracaat etmekle birlikte özellikle Alevi-Bektaşî klasik eserlerine yoğunluklu olarak başvurmuştur. Eserde Alevi-Bektaşî öğretisinde ahlak eğitimi konusu işlenirken zengin miktarda yazılı kaynaklardan yararlanılmıştır.

Taştekin, eserinin giriş kısmında insanı ahlaki açıdan eğitmeden önce onu iyi tanımak gerektiğini belirtir. Ona göre ahlakın temel objesi olan insanın iyi bir şekilde tanınmaması onun eğitilip ıslah edilmesini güçleştirecektir. Bu nedenle insanı sosyal, zihinsel, kültürel, duygusal ve psikolojik açıdan tanımak eğitimcinin işini kolaylaştıracaktır. (s. 2)

Taşketin'in vurgulamaya çalıştığı bu husus eğitim açısından meseleye bakıldığında son derece önemli bir yerde konumlanmaktadır. Çünkü insanı bütün yönleriyle tanımadan onun ahlaki açıdan geliştirilmesini sağlamak mümkün değildir.

Taşketin, eserinin birinci bölümü olan “Ahlak ve Eğitim” başlığı altında öncelikle çalışmanın temel kavramları olan ahlak ve eğitim kavramları üzerinde durmuştur. Sonrasında din-ahlak ilişkisi, ahlakın evrenselliği meselesi, İslam ahlakının genel çerçevesi ve ahlak eğitimi konularına değinmiştir.

“Ahlak ve Eğitim Kavramları Üzerine” adlı konu başlığı altında söz konusu kavramların tanımı yapılmıştır. Bu başlık altında yazar, yapılan çalışmalarda eğitim kavramının tanımlarının genel itibariyle örgün eğitim kurumlarının amaç ve işleyişine göre yapıldığı tespitinde bulunmuştur. Ona göre esasında eğitim, hem formal hem de informal olarak birey üzerinde bir değişim ve gelişimi hedefleyen bir süreçtir. Dolayısıyla eğitim kavramının tanımının da bu çerçevede yapılması gerekmektedir. (s. 11-12) Yazarın söz konusu tespitinin yerinde olduğunu ifade etmek gerekir. Zira yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim kavramının tanımlarının ekseriyetle örgün eğitim kurumlarının amaç ve işleyişine göre yapıldığı görülmektedir. Yazarın bu konuya dikkat çekmesi, eğitim tanımının formal ve informal eğitim sürecinin göz önüne alınarak yapılmasına katkı sağlayabilir.

Birinci bölümünün konu başlıklarından olan “Din-Ahlak İlişkisi ve Ahlakın Evrenselliği Meselesi” başlığında, ahlaki kaidelerin temellendirilmesinde farklı yaklaşımlar olduğundan söz edilmiş ve ahlaki davranışların işlevsel hale gelmesinde din olgusunun etkileyici özellikte olduğu görüşü savunulmuştur. Ahlakın evrenselliği konusunda ise genel ahlak kaidelerinin tüm dinlerin ortak paydası konumunda olduğu ve evrensel yargıya ters düşmediği vurgulanmıştır. (s. 13-17)

Taşketin, “İslam Ahlakı” konu başlığında, özetle İslam ahlakının temel kaynaklarının Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberin sünneti olduğunu açıklamaktadır. (s. 18) Yazar, birinci bölümün son konusu olan “Ahlak Eğitimi” konu başlığında ise ahlakın her dönemde eğitimin hem amacı hem de konusu olduğunu vurgulayarak ahlak eğitiminin önemine işaret etmiştir. Bununla birlikte ahlak eğitiminin temel amacının iyi insan tipi yetiştirmek ve çirkin bir eylem olarak kabul edilen davranış bozukluklarını ortadan kaldırmak olduğunu ifade etmektedir. Son olarak, ahlak eğitiminin örgün eğitim süreci yanında asıl olarak ailede verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Zira ahlaki anlamda gerekli alt yapıdan yoksun yetişen çocukların okulda bu alanda etkili bir şekilde yetiştirilmesi güç olacaktır. Bu bakımdan söz konusu eğitimin özellikle çocukluk döneminde aile içinde verilmesi en uygun yoldur. (s. 21-24) Yazarın bu görüşünün son derece önemli ve anne babalar tarafından dikkate alınması gereken mühim bir mesele olduğunu belirtmek gerekir. Nitekim bireyin yetişkinlik dönemindeki tutum ve davranışlarının özellikle çocukluk döneminde aldığı ahlaki eğitime bağlı olarak şekillendiğini söylemek mümkündür. Bu bakımdan en erken dönemden başlamak üzere çocukluk dönemindeki aile içi ahlak eğitimini önemsemek en uygun yaklaşım olacaktır.

“Alevi-Bektaşî Öğretisinde Eğitim” isimli ikinci bölümde, Alevilik ile ilgili bilgi ve becerilerin nasıl kazandırıldığı, bu süreç boyunca kullanılan öğretim yöntemlerinin neler olduğu konuları ele alınmaktadır. Bu bölümde genellikle Alevi-Bektaşî öğretisinde öğretici ve öğrenen konumunda olan bireylerin nitelikleri ve işlevleri, eğitim-öğretim mekânları, bu öğretiyi besleyen kaynaklar ve kullanılan öğretim yaklaşımları gibi konular değerlendirilmektedir.

İkinci bölümün başında esas konuya giriş yapılmadan önce ilk olarak eğitimin bir kültürleme aracı olduğu vurgulanmış ve eğitimin çeşitlerinden söz edilmiştir. (s. 25-28) Taştekin, “Alevi-Bektaşî Öğretisinde Eğitim Şekli” adlı konu başlığında iki konuyu ele almıştır. Bu konulardan ilki “Örgün Eğitimde Alevilik” konusudur. Yazar, örgün eğitimde zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında işlenen Alevilikle ilgili konuları değerlendirmiştir. Alevilik konusunu içeren bilgilerin ilköğretim döneminde 5, 6 ve 7. Sınıf ders kitaplarında; ortaöğretimde ise 10, 11 ve 12. Sınıf ders kitaplarında kısmen işlendiğini aktarmaktadır. Bununla birlikte 12. Sınıf DKAB ders müfredatında yer alan Alevilikle ilgili konuların diğer sınıf müfredatlarına kıyasla daha kapsamlı bir biçimde ele alındığı tespitinde bulunmuştur. Yazar bu konu altında örgün eğitim içerisindeki din eğitiminin ağırlıklı olarak sünni anlayışa dayanmasından ötürü Alevi kesimlerce hoş karşılanmadığı bilgisini de aktarmıştır. Aynı zamanda DKAB dersinin zorunlu olup olmaması ile alakalı ortaya atılan tartışmalara da yer vermiştir. (s. 29-37) Daha önceki dönemlerde Alevilerle alakalı yapılmış bilimsel çalışmalardan hareketle böyle bir değerlendirme yapan yazarın, söz konusu tartışmaları ele alırken son derece nesnel bir tutum içinde olduğunu ve kişisel bir yargıda bulunmaktan kaçındığını belirtmek gerekir.

Ele alınan bir diğer konu ise, “İnformal Eğitim Formatında Alevilik-Bektaşîlik” konusudur. Alevi-Bektaşîlikteki eğitim öğretim durumu bazı unsurlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bilindiği üzere eğitim öğretimin yapılabilmesi için gerekli olan dört temel unsur vardır. Bunlar öğreten, öğrenen, bilgi kaynakları ve eğitim-öğretim mekânıdır. (s. 37-38) Alevi-Bektaşîlikteki eğitim öğretim durumu işte bu unsurlar dikkate alınarak işlenmiştir. Yazar, öncelikle Alevi-Bektaşîlikte öğretici konumunda olan dede ve dedelik makamlarına değinmiştir. Alevi toplumunun eğitim öğretim sürecinde öğretmen konumunda olan kişinin “dede” olduğu söylenebilir. Yazar dedelerin kimler arasından seçildiği, kökeni, tarihi açıdan dede kavramının nerden geldiği, dedelerin sahip olması gereken temel nitelikler ve dedelik makamının işlevleri konularına kapsamlı bir şekilde eğilmiştir. Bunun yanında dede dışında eğitici kişiler konumunda olan rehber ve mürebbi kavramları da ele alınmıştır. (s. 39-52)

Alevi toplumunda öğrenen konumunda olan kişiler talip/mürîd şeklinde isimlendirilmektedir. Taştekin, “Öğrenen Konumunda: Talip/Mürîd” adlı konu başlığı altında talip ve mürîd kavramlarını açıklamıştır. Bunun yanında öğrenen konumunda olan talip ve mürîdin sahip olması gereken temel niteliklerden de söz etmiştir. Bu nitelikler genel itibarıyla talip olan kişinin doğru sözlü ve dürüst olması, verdiği sözü tutması, gıybetten kaçınması, hal ehli olup kâl ehli olmaması, kendisi için istediğini başkası için de istemesi, bütün yaratılmışlara bir gözle bakması, boş yere konuşmaması, her türlü cefaya tahammül göstermesi, elinden gelen işi yapması vs. şeklindedir. (s. 53-59)

Yukarıda da değinildiği üzere eğitim öğretimin gerekli temel unsurlarından biri de mekândır. Alevilikte bu mekân, cemevidir. “Bir Eğitim ve Öğretim Mekânı Olarak Cemevi” adlı konu başlığında cemevinin fonksiyonundan, cemevinde gerçekleştirilen dinsel törenlerden, yani cem ayini çeşitlerinden bahsedilmektedir. Cemevinin en temel fonksiyonunun Dört Kapı Kırk Makam öğretisinin kişinin bilincine/davranışına aktarılması için yapılan bir toplu öğretim olduğu söylenebilir. Bunun yanında cemevi bir ibadethane olarak görülmekle birlikte edep-erkân, sorgu-sual ve karar verme merkezidir. Cem ayini çeşitleri ise; Görgü Cemi, İkrar Cemi, Düşkünlük Cemi, Musahiplik Cemi, Baş Okutma Cemi, Dardan İndirme Cemi, Koldan Kopan Cemi, Abdal Musa Cemi, Nevruz Cemi ve Muharrem Cemi şeklinde sıralanmaktadır. (s. 59-66) Eserde cem ayini çeşitlerine çok sayıda örnek verilse de sıralanan bu cemlerin niçin, nasıl, hangi amaçla yapıldığı gibi detaylara pek fazla yer verilmemektedir.

Eğitimin yapılabilmesi için gerekli olan temel unsurlardan bir diğeri de bilgi kaynaklarıdır. Taşketin, Alevilik-Bektaşiliğin eğitim sürecinde kullanılan bilgi kaynaklarını “Alevi-Bektaşî Öğretisini Besleyen Kaynaklar” başlığı altında işlemiştir. Bu başlık altında öncelikle Alevi-Bektaşî öğretisini besleyen önemli şahsiyetlerden söz edilmiştir. Öncelikle Ehl-i Beyt çerçevesinde Hz. Muhammed, Hz. Ali, Hz. Fatıma, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin’in Alevilikteki yerlerine ve kendilerine verilen değerlerden bahsedilmiştir. Daha sonra Ehl-i Beyt nesli imamların kısaca hayatına değinilmiştir. Son olarak Alevilik-Bektaşilikte örnek bir şahsiyet olarak görülen Hacı Bektaşî Veli’nin hayatını anlatmıştır. Alevi-Bektaşî öğretisini besleyen yazılı kaynaklar on altı eserden ve kısaca bu eserlerin temel içeriklerinden söz edilmiştir. Alevi-Bektaşî öğretisini besleyen bu yazılı kaynaklar genellikle Alevi-Bektaşilikte rol model olarak kabul edilen şahsiyetler tarafından kaleme alınmıştır. Bu kişiler Hacı Bektâş-ı Velî, Durmuş Topal, Cabbar Kulu, Kaygusuz Abdal, Vîrânî Baba, Şeyh Safiyüddîn Erdebîlî, İmam Cafer-i Sâdık gibi kişilerdir. (s. 66-106)

Eserin ikinci bölümünde işlenen son konu, “Alevi-Bektaşî Klasiklerinde Öğretim Yöntemleri” adlı konudur. Taşketin, bu başlık altında ahlak öğretimine ilişkin Alevi-Bektaşî klasik kaynaklarında kullanılan yöntemleri sıralamıştır. Bu yöntemler sırasıyla anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, şiirlerle öğretim, edebî sanatlardan yararlanma, benzetme/teşbih ve kıssalar yoluyla eğitim şeklindedir. Alevi-Bektaşî klasik eserlerine bakıldığında anlatım metoduna diğer yöntemlere kıyasla daha sıkça başvurulduğu görülmektedir. Bu yöntemden sonra en çok kullanılan bir diğer yöntem ise soru-cevap metodudur. (s. 106-114)

Üçüncü bölüm olan “Alevi-Bektaşî Öğretisinde Ahlaki İlkeler” adlı başlık altında, Alevi-Bektaşî öğretisindeki temel ahlaki kuralların neler olduğu konusu ele alınmıştır. Buradaki ahlaki ilkeler, Hünkar Hacı Bektaşî Veli’ye ait olan Makalat isimli eserde yer alan dört kapı kırk makam öğretisinden hareketle tespit edilmiştir. Alevi-Bektaşî klasik eserlerinde dört kapı kırk makam öğretisi, Allah’a ulaşmanın yolunun dört katlı binadan geçtiği ifade edilmektedir. Bu binanın katları sırasıyla şeriat, tarikat, marifet ve hakikatten oluşur. Her bir kat ise on odadan oluşmaktadır. Alevi-Bektaşî klasik eserlerinin çoğunda bu kavramların ne anlama geldiği etraflıca ele alınmaktadır. (s. 115-126)

Taştekin, şeriat kapısı içinde yer alan on makam içinde yalnızca üçünün ahlaki açıdan değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Bu makamlar nikâh, şefkatli olmak ve iyiliği emredip yaramaz işlerden sakınmaktır. (s. 126-130) Yazar, tarikat kapısı içinde ahlaki ilkeler ile ilgili bir makamın bulunmadığını belirtmiş, marifet kapısı içinde doğrudan ahlaki ilke olarak değerlendirilebilecek beş makamın olduğunu açıklamıştır. Bunlar edep, perhizkarlık, sabır, utanma ve cömertlik makamları şeklindedir. Eserde söz konusu makamlar, Alevilerin örnek şahsiyet olarak gördükleri kişilerin görüşleri çerçevesinde ortaya konulmuştur. (s. 130-147) Hakikat kapısındaki ahlaki ilkelere gelindiğinde ise, burada ahlaki ilgilendiren dört makam tespit edilmiştir. Bu makamlar alçakgönüllü olmak, herkese aynı gözle bakıp kimseyi ayıplamamak, iyilik yapmak ve güvenilir olmaktır. (s. 147-169) Bu makamlar Alevi-Bektaşî klasik eserleri çerçevesinde ele alınıp değerlendirilmiştir. Yazarın ahlaki ilkeleri ilgilendiren söz konusu makamları etraflıca açıkladığı ve yerinde değerlendirmelerde bulunduğu ifade edilebilir.

Üçüncü bölümün sonlarında “eline, diline, beline hâkim ol” ilkesinden, üç sünnet yedi farz içinde yer alan ahlaki ilkelerden, ahlaki ve sosyal açıdan musahiplik kurumundan söz edilmiştir. Musahiplik kurumu, iki evli çiftin cemde pir ve toplum önünde söz verip yol kardeşi olması şeklinde açıklanmaktadır. Bu kavramla eş anlamlı olarak “ahiret kardeşliği, yol kardeşliği, ikrar verme, kardeşlik tutma” kavramları da kullanılabilir. Alevî öğretisinde musahipler birbirlerinin kefilî ve denetleyicisidirler. Ayrıca talibin işlediği her suçtan yol kardeşi de sorumludur. Tüm talipler yol kardeşlerini yaşam boyunca karşılıklı bir şekilde denetler, uyarır ve doğru yoldan ayrılmalarını engellemeye çalışırlar. Musahiplik kurumunun çok iyi tasarlanmış dört kişilik bir oto kontrol sistemi olduğu söylenebilir. İnsanların musahip olarak görülmeleri cem töreni ile gerçekleşmektedir. (s. 169-186) Son olarak sonuç bölümünde genel bir değerlendirme yapılarak eser bitirilmiştir. (s. 187-189)

“Alevî Bektaşî Öğretisinde Ahlak Eğitimi” adlı çalışma, genel itibarıyla Alevî-Bektaşî inanç yapısı içinde ahlak kavramına nasıl yaklaşıldığını, ahlak eğitimine verilen önemi, kaynakları ve bu süreçte hangi unsurların devrede olduğunu tafsilatlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Esere bir bütün olarak bakıldığında çalışmanın amacına ulaştığı ifade edilebilir. Bununla birlikte Alevî-Bektaşîliğin kısaca tarihi gelişiminden söz edilmesi okuyucuların konu hakkında ön bilgiye sahip olması açısından faydalı olabilirdi. Zira Alevî-Bektaşîliğin İslam düşünce geleneğinde nasıl ortaya çıktığı, mezhep açısından nasıl konumlandığı toplumun geneli tarafından merak edilen bir konudur. Bu konuya değinilmesi okuyucunun konu hakkında bilgilendirilmesini sağlayabilirdi. Alevî-Bektaşîliğin tarihi gelişim süreci, eserde “Alevî-Bektaşî Öğretisinde Eğitim” adlı ikinci bölümün içinde yer alacağı gibi ayrı bir bölüm olarak da ele alınabilirdi.

Esere bir bütün olarak bakıldığında, özellikle Alevî-Bektaşî öğretisindeki ahlak eğitimini ilgilendiren konuların bütüncül ve kapsayıcı bir şekilde aktarılmasının okuyucular tarafından konunun iyi bir şekilde anlaşılmasına olanak tanıdığı söylenebilir. Özellikle cümlelerin çok uzun olmaması kitabın akıcılığına katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte kullanılan dilin sade, açık ve anlaşılır olması eserin okunmasını kolaylaştırmakta ve okuyucuyu yormamaktadır. Eserin, din eğitimi bilimine ahlak

eğitimi açısından farklı bir perspektif sunarak alandaki önemli bir boşluğu doldurduğu ifade edilebilir. Nitekim Alevi-Bektaşilikte ahlak eğitiminin nasıl gerçekleştiği nadiren ele alınan bir konudur. Bu çalışma, Alevi-Bektaşî inanç sistemi bağlamında ahlak eğitiminin teorik ve pratik boyutlarına ilişkin ayrıntılı bir analizi ortaya koymaktadır. Alevi-Bektaşî inanç sistemindeki ahlak ve ahlak eğitiminin çalışılması, değerlerin anlaşılması ve ahlak eğitimine farklı bir perspektif kazanımı için önemli bir zemin sunmaktadır. Farklı kültür ve inançların ahlak eğitimine yaklaşımlarını ortaya koymak din eğitimi biliminin çok boyutlu bir bakış açısıyla zenginleşmesine katkı sağlayabilmektedir.