

Laiklik ve Din Eğitimi İlişkisi Bağlamında İmam Hatip Okulları: Türkiye’de Dini Kimliğin Eğitsel Temsili

Yusuf Yılmaz¹ Elmas Burcu Karataş²

Atıf/Reference: Yılmaz, Y. ve Karataş, E.B. (2026). Laiklik ve Din Eğitimi İlişkisi Bağlamında İmam Hatip Okulları: Türkiye’de Dini Kimliğin Eğitsel Temsili. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 13-27.

Özet

Türkiye'nin modernleşme süreci, laiklik ilkesi çerçevesinde batılılaşma hedefleri doğrultusunda şekillenen köklü bir dönüşüm sürecidir. Bu sürecin temel taşı olarak benimsenen laiklik ilkesi, başlangıçta dinin devlet işlerinden ayrılması yönünde nötr bir duruşu ifade ederken; zamanla sekülerizmle birleşerek, dinle mesafeli bir yapı kurma eğiliminde olmuş ve toplumun dini değerleriyle devletin ideolojik yönelimi arasında kalıcı bir gerilime yol açmış yer yer dışlayıcı bir yapıya dönüşmüştür. Özellikle eğitim ve kamu politikalarında tezahür eden bu yaklaşım, dindar ve muhafazakâr kesimler üzerinde baskılayıcı bir etki oluşturmuş; dini kimliklerin görünürlüğü, kamusal alanda sorunlu bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Bu seküler-laik birleşim, modernleşmenin ilerleme olarak tanımlandığı paradigmayı merkeze alarak geleneksel ve din temelli yaşam biçimlerini geri kalmışlıkla özdeşleştirmiştir. Neticede, dindar çevreler uzun yıllar boyunca marjinalleştirilmiş, eğitim hakları sınırlandırılmış ve inanç temelli talepleri meşru görülmemiştir.

İşte bu tarihsel bağlamda İmam Hatip Okulları yalnızca din görevlisi yetiştirmek amacıyla açılmış mesleki kurumlar değil, aynı zamanda dini kimliğini muhafaza etmek isteyen bireylerin kamusal görünürlük kazanabildiği, sosyal mobilite elde edebildiği ve kültürel sürekliliği sağlayabildiği önemli bir yapı haline gelmiştir. Laik devlet anlayışı ile halkın dinî duyarlılıkları arasında uzlaştırıcı bir rol üstlenen İmam Hatip Okulları siyasal ve toplumsal tartışmaların da merkezine yerleşmiş; yalnızca din görevlisi yetiştiren kurumlar olmanın ötesinde; dindar bireylerin kimliklerini koruyarak eğitim alabildikleri, kamusal görünürlük kazanabildikleri ve toplumsal hareketlilik sağlayabildikleri bir eğitim modeli haline gelmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı, İmam Hatip Okullarının Türkiye’deki laiklik politikaları ve din eğitimi tartışmaları bağlamında nasıl bir dönüşüm geçirdiğini ortaya koymak; bu kurumların tarihsel gelişim süreci ile birlikte toplumsal ve siyasal alandaki etkilerinin yanı sıra teknolojik ve devinimsel gelişim süreçlerini analiz etmeyi ve seküler bakış açısının dindar kesimler üzerindeki etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Laiklik, din eğitimi, İmam Hatip Okulları, dini kimlik, Türkiye siyaseti.

Imam Hatip Schools in the Context of the Relationship Between Secularism and Religious Education: The Educational Representation of Religious Identity in Turkey

Abstract

Turkey's modernization process is a profound transformation shaped by the goal of Westernization within the framework of the principle of secularism. The principle of secularism, adopted as the cornerstone of this process, initially expressed a neutral stance toward the separation of religion from state affairs; however, over time, it merged with secularism, tending to establish a structure distant from religion and, in some cases,

¹ Doktora Öğrencisi; Dokuz Eylül Üniversitesi İslam Tarihi ve Sanatları, Sosyal Bilimler Enstitüsü, <https://orcid.org/0009-0006-2553-4828>; phdysfylvnz@gmail.com;

² Dr. Müdür Yardımcısı, Necmettin Erbakan Fen ve Teknoloji Anadolu İmam Hatip Lisesi Proje Okulu, <https://orcid.org/0000-0002-1828-9637>; elmasburcukaratas@gmail.com;

becoming exclusionary, leading to a permanent tension between the religious values of society and the ideological orientation of the state. This approach, particularly evident in education and public policies, has exerted a repressive influence on religious and conservative segments of society; the visibility of religious identities has been regarded as problematic in the public sphere.

This secular-secular combination, centering on the paradigm that defined modernization as progress, equated traditional and religion-based lifestyles with backwardness. As a result, religious circles were marginalized for many years, their educational rights were restricted, and their faith-based demands were not considered legitimate.

It is within this historical context that Imam Hatip Schools have become not only vocational institutions established to train religious officials, but also an important structure where individuals who wish to preserve their religious identity can gain public visibility, achieve social mobility, and ensure cultural continuity. Imam Hatip Schools, which play a conciliatory role between the secular state ideology and the religious sensitivities of the people, have become the center of political and social debates; beyond being institutions that train religious officials, they have become an educational model where religious individuals can receive education while preserving their identities, gain public visibility, and achieve social mobility.

The main objective of this study is to reveal how Imam Hatip Schools have transformed in the context of secularism policies and religious education debates in Turkey; to analyze the historical development process of these institutions, their impact on the social and political spheres, as well as their technological and developmental processes; and to reveal the effects of the secular perspective on religious groups

Keywords: Secularism, religious education, Imam Hatip Schools, religious identity, Turkish politics.

1. Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesinin temelini oluşturan modernleşme projesi, Batılılaşma hedefleri doğrultusunda laiklik ilkesini merkezi bir konuma yerleştirmiştir. Başlangıçta devletin dinler karşısında tarafsızlığını ve din ile devlet işlerinin ayrılığını ifade eden laiklik, zamanla daha katı ve dışlayıcı bir ideoloji olan sekülerizme evrilmiştir. Bu dönüşüm, devletin tanımladığı kamusal alan ile toplumun önemli bir kesiminin benimsediği dinî değerler ve yaşam biçimleri arasında derin bir gerilim hattı oluşturmıştır. Bu çalışma, söz konusu gerilimin toplumsal ve siyasal yansımalarını, özellikle eğitim politikaları ve dindar-muhafazakâr kesimlerin marjinalleştirilmesi süreçleri üzerinden analiz etmektedir. Bu bağlamda, laikçi paradigmanın yarattığı boşluk ve tepkinin bir ürünü olarak ortaya çıkan İmam Hatip okulları, hem dinî kimliğin korunması ve kamusal alanda görünürlük kazanması hem de sosyal mobilité ve kültürel sürekliliğin sağlanması açısından kritik bir kurum olarak incelenmektedir. Çalışma, İmam Hatip okullarının Türk eğitim tarihindeki önemini, Türk toplumunun inancının gereği eğitimsel duruşunun yerini, tarihsel serüvenini, bu okulların sadece bir din görevlisi yetiştirme kurumu değil Türk toplumunun dini, milli ve manevi değerlerinin temsil edildiği kurumlar olduğu gerçekliğinden ayrıştırılıp nasıl siyasal ve toplumsal tartışmaların merkezine yerleşen bir eğitim modeline dönüştüğünü ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.1. Seküler-Laik Yaklaşımın Toplumsal Etkileri

Türkiye'nin modernleşme sürecinde benimsenen seküler-laik paradigma, yalnızca din ve devlet işlerini ayıran hukuki bir ilke olmanın ötesinde, toplumu dönüştürmeyi hedefleyen kapsamlı bir sosyal mühendislik projesi olarak uygulanmıştır. Bu yaklaşım, özellikle eğitim ve kamu politikaları aracılığıyla dinî kimlikler üzerinde baskılayıcı bir tutum sergilemiş, dindar ve muhafazakâr kesimleri kamusal alanın dışına iterek sistematik bir marjinalleşmeye tabi tutmuştur. Aynı zamanda, din temelli yaşam biçimlerini "geri kalmışlık" ile özdeşleştiren ideolojik bir söylem üreterek, toplumsal yapıda derin fay hatlarının oluşmasına ve merkez ile çevre arasındaki gerilimin kökleşmesine neden olmuştur.

1.1.1. Eğitim ve Kamu Politikalarında Dinî Kimliklere Yönelik Dışlayıcı Pratikler

3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türkiye'de eğitim sisteminin laikleşmesi ve merkezileştirilmesi yolunda atılmış en temel adımdır. Kanunun teorik amacı, eğitimi tek bir çatı altında toplayarak modern, ulusal ve laik bir sistem kurmak olsa da asıl hedefi din eğitimi ortadan kaldırmak değil, onu devletin sıkı denetimi altına alarak genel eğitim sistemiyle bütünleştirmekti. Ancak kanunun pratikteki uygulaması, bu bütünleştirme hedefinden uzaklaşarak, dinin eğitim alanından radikal bir şekilde tasfiye edilmesine yol açmıştır (Uçar ve Sayın, 2017).

Bu dönemde, kurucu iradenin dine karşı tavrı, onu "geçmişe ait köhnemiş bir kültürel miras" olarak gören

ve temel hedefi "dinin dünya işlerinde müessir olmaması" şeklinde formüle eden katı bir laikçi anlayışla şekillenmiştir. Bu anlayışın somut bir sonucu olarak, Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereğince açılan İmam-Hatip mektepleri ve Darülfünun İlahiyat Fakültesi kısa bir süre sonra kapatılmıştır. Okullardaki din dersleri ise 1927'den itibaren ortaokullardan, 1931 yılına gelindiğinde ise ilkokul ve öğretmen okullarından tamamen kaldırılmıştır. Devletin bu tasfiyeci politikası, dini bilgiden yoksun kalan toplumda önemli bir boşluk yaratmıştır. Bu boşluk, devlet denetiminden uzak, genellikle "merdiven altı" olarak tabir edilen gayriresmi ve kontrolsüz din eğitimi yapılarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum, toplumun "din adına" sunulan her türlü bilgiyi sorgulamadan kabul etme eğilimini artırmış ve ilerleyen yıllarda devletin endişe duyacağı bir sosyolojik taban oluşturmuştur (Turan, 2019).

1950 yılında Demokrat Parti'nin (DP) iktidara gelmesiyle birlikte, din-devlet ilişkilerinde ve dolayısıyla din eğitimi politikalarında önemli bir paradigma değişimi yaşanmıştır. DP iktidarı, Cumhuriyet Halk Partisi'nin (CHP) katı laikçi tutumuna kıyasla, dinin toplumsal fonksiyonları konusunda daha liberal ve uzlaşmacı bir tavır sergilemiştir. Bu yeni dönemin en sembolik adımlarından biri, 18 yıldır Türkçe okunan ezanın tekrar Arapça okunmasına izin verilmesi olmuştur. Eğitim alanında ise okullara yeniden, bu kez seçmeli olarak, din dersleri konulmuş ve toplumsal talebi karşılamak üzere İmam-Hatip okulları yeniden açılmıştır (Turan, 2019).

1960 askeri darbesinin ardından hazırlanan 1961 Anayasası, din ve vicdan özgürlüğü konusunda yeni tartışmaları beraberinde getirmiştir. Anayasa yapım sürecinde muhafazakâr kesimler, dini inanç özgürlüğünün tam olarak anayasal güvence altına alınmasını ve devletin dine destek olmasını talep ederken, laik kesimler devletin dinler karşısındaki mutlak tarafsızlığını savunmuştur. Bu gerilim, laiklik ilkesinin yorumlanmasındaki temel fay hattını bir kez daha gözler önüne sermiştir. 1970'li yıllara gelindiğinde ise din-devlet ilişkilerinde daha özgürlükçü bir yaklaşımın benimsenmesi, dini değerleri siyasetin merkezine taşıyan partilerin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Milli Nizam Partisi (MNP) ve devamındaki Milli Selamet Partisi (MSP) gibi siyasi oluşumların yükselişi, marjinalleştirilmeye çalışılan İslam'ın, laik ideolojik sistem içerisinde kendine meşru bir siyasal temsil kanalı aradığının en belirgin kanıtı olarak okunabilir.

12 Eylül 1980 askeri darbesi, Türkiye'nin din-devlet ilişkileri tarihinde yeni ve paradoksal bir dönemin başlangıcı olmuştur. Darbe yönetimi, bir yandan yükselen siyasal İslam'ı ve sol hareketleri bir tehdit olarak algılamak, diğer yandan toplumsal birliği ve ahlaki yapıyı güçlendirmek için dini bir araç olarak kullanma yoluna gitmiştir. Bu yaklaşımın en somut yansıması, 1982 Anayasası'nda din eğitimi konusunda atılan adımlarda görülmektedir. Anayasa, bir taraftan laikliği devletin değiştirilemez ve en katı şekilde korunan temel niteliği olarak tanımlarken, diğer taraftan 24. maddesiyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersini ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu hale getirmiştir (Özkul, 2014; Uçar ve Sayın, 2017).

İlk bakışta çelişkili görünmekle birlikte, söz konusu politika aslında devletin din algısındaki temel bir dinamiği yansıtmaktadır. Bastırma ve yasaklama yöntemlerinin kontrolsüz ve radikal dini yapıların güç kazanmasına zemin hazırladığı düşüncesinden hareketle, 1980 rejimi dini alanı bütünüyle yasaklamak ya da boş bırakmak yerine, onu kendi denetimi altına almayı ve bu doğrultuda tek tip bir anlayışla "devlet dini" inşa etmeyi hedeflemiştir. Bu dönemde laiklik, "din ve vicdan özgürlüğünün güvencesi" olarak yeniden tanımlanmış ve devletin bu güvencenin gereği olarak vatandaşlara "doğru" ve "ılımlı" bir din eğitimi verme sorumluluğunu üstlenmesi gerektiği yönünde bir çerçeve oluşturulmuştur (Uçar & Sayın, 2017). Ancak bu yaklaşım, laikliğin esasını oluşturan "devletin dinler karşısında tarafsız olması" ve "hangi dinin öğretilene karar verememesi" ilkeleriyle açık bir çelişki barındırmaktadır (Özkul, 2014). Zorunlu din dersleri aracılığıyla devlet, Sünni İslam'ın belirli bir yorumunu tüm topluma dayatmak suretiyle yalnızca laiklik ilkesini zayıflatmamış, aynı zamanda Aleviler ve farklı inanç grupları açısından yoğun eleştirilerin ve meşruiyet tartışmalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Turan, 2019). Böylece devletin ilk baskıcı uygulamalarının, daha sonra müdahaleci kontrol mekanizmalarıyla çözmeye çalıştığı sorunun (kontrolsüz dini gruplar) bizzat kaynağı haline geldiği kısır bir döngü ortaya çıkmıştır. Bu dönemde devletin temel kaygısının laik tarafsızlığı korumaktan çok dini alanı mutlak biçimde kontrol etmek olduğu açıkça gözlemlenmiştir.

1990'ların sonuna gelindiğinde "irtica ile mücadele" söylemi etrafında şekillenen 28 Şubat süreci, laikçi yaklaşımın eğitim alanındaki en baskıcı ve dışlayıcı uygulamalarına zemin hazırlamıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen en sembolik ve etkili müdahale, 8 yıllık kesintisiz eğitim yasası ile İmam-Hatip liselerinin orta kısımlarının fiilen kapatılması olmuştur. Ayrıca üniversiteye giriş sınavlarında bu okulların mezunlarına yönelik katı bir katsayı engeli getirilmiştir. Söz konusu politika yalnızca pedagojik bir düzenleme niteliği taşımamaktadır. Aynı zamanda dindar- muhafazakâr kesimin sosyal ve ekonomik yaşama katılım kanallarını daraltmayı ve bu kesimden yeni bir elit sınıfın ortaya çıkışını engellemeyi amaçlayan açık bir sosyal mühendislik girişimi olmuştur. Bu tür müdahaleler, dindar toplumsal gruplar içinde güçlü bir mağduriyet algısı oluşturmuş ve siyasal

kimliklerinin daha da keskinleşmesine yol açmıştır.

2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AK Parti) tek başına iktidara gelmesiyle birlikte 28 Şubat döneminin baskıcı uygulamalarına karşı bir tepki süreci başlamıştır. Bu çerçevede, 2012 yılında üniversiteye girişteki katsayı engeli tamamen kaldırılmıştır. Aynı yıl kabul edilen 4+4+4 eğitim sistemi yasası ile İmam-Hatip okullarının ortaokul kısımları yeniden açılmıştır. Ayrıca Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Hz. Peygamber'in Hayatı dersleri ortaöğretim kademesinde seçmeli dersler arasına dahil edilmiştir. Atılan bu adımlar, önceki dönemde oluşan mağduriyetleri gidermeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte eğitim sisteminde yeni tartışmaların doğmasına da zemin hazırlamıştır. Özellikle İmam-Hatip okullarının sayısındaki hızlı artışa karşın akademik başarı düzeylerinin diğer ortaöğretim kurumlarına göre genellikle düşük kalması, eğitim politikalarının niteliğe değil niceliğe odaklandığı yönündeki eleştirileri beraberinde getirmiştir.

1.1.2. Dindar ve Muhafazakâr Toplumsal Kesimlerin Marjinalleştirilmesi

Türkiye'deki laikçi paradigma yalnızca eğitim politikalarını şekillendirmekle sınırlı kalmamış, aynı zamanda "kamusal alan" kavramını da özgün bir biçimde tanımlayarak dini kimlikleri ve sembolleri dışlayacak şekilde yeniden inşa etmiştir. Bu yaklaşım, dindar-muhafazakâr grupların siyasal ve toplumsal yaşamdan sistematik biçimde marjinalleştirilmesine neden olmuştur. Böylece toplumsal kutuplaşma giderek derinleşmiştir.

Şerif Mardin'in Türkiye'nin toplumsal yapısını açıklamak amacıyla geliştirdiği "merkez-çevre" teorisi bu kutuplaşmanın anlaşılmasında önemli bir çerçeve sunmaktadır. Teoriye göre Osmanlı'dan Cumhuriyet'e devralınan bürokratik, askeri ve entelektüel seçkinlerden oluşan "merkez," modernleşme ve Batılılaşma sürecinin taşıyıcısı olmuştur. Merkezin dışında kalan, daha çok taşrada yaşayan ve geleneksel-dini değerlere bağlı kitleler ise "çevre"yi oluşturmuştur. Cumhuriyet'in laiklik politikaları bu ayrımı ortadan kaldırmak yerine daha da keskinleştirmiştir (Adıgüzel, 2014).

Merkezin tanımladığı "makbul vatandaş" profili, laik, modern ve Batılı yaşam tarzını benimsemiş birey olarak belirlenmiştir. Bu tanıma uymayan dindar gruplar kamusal alanda "koşullu yurttaşlık" konumuna itilmiştir (Akyiğit & Aydoğan, 2020). Onların kamusal görünürlüğü ancak dini kimliklerini özel alanla sınırlamaları halinde kabul görmüştür. Bu dışlayıcı yaklaşım toplumsal kutuplaşmayı pekiştirmiştir. 1970'lerde siyasete yön veren sağ-sol ayrımının, 1990'lardan itibaren laik-İslamcı karşıtlığına dönüşmesi bu sürecin merkezî önemini yansıtmaktadır (Bilgiç ve diğerleri, 2014).

Siyasal düzlemde ortaya çıkan bu keskin ayrışma gündelik hayat pratiklerine de sirayet etmiştir. Zaman içinde birbirinden belirgin biçimde ayrılmış iki farklı yaşam alanı oluşmuştur. Bu ayrım yalnızca siyasi görüşlerde değil, selamlaşma biçimlerinden giyim tarzlarına, tatil tercihlerinden müzik zevklerine kadar gündelik yaşamın pek çok alanında kendini göstermektedir (Karakoyunlu, 2023). Laik-seküler kesimler Batılı tüketim kalıplarını benimsemekte, dindar-muhafazakâr kesimler ise muhafazakâr moda, alkolsüz oteller ve İslami finans kurumları gibi unsurları kapsayan bir "helal" yaşam tarzı endüstrisi inşa etmektedir (Karakaya, 2018). Bu gelişme, sosyal etkileşim kanallarını daraltmış ve karşılıklı önyargıları güçlendirmiştir. Dolayısıyla toplumsal fay hattı soyut bir siyasal ayrışma olmaktan çıkmış, somut ve mekânsal olarak da deneyimlenen bir gerçekliğe dönüşmüştür.

Dindar-muhafazakâr gruplar uzun yıllar boyunca laik merkez partileri tarafından temsil edilmediklerini düşünmüşlerdir. Taleplerinin göz ardı edilmesi, onları kendi siyasal oluşumlarını kurmaya yöneltmiştir. Necmettin Erbakan'ın öncülük ettiği Milli Görüş hareketi ve bu harekete bağlı Milli Nizam Partisi, Milli Selamet Partisi ve Refah Partisi bu temsil arayışının en dikkat çekici örneklerini oluşturmuştur (Hatipoğlu, 2024). Laikliğin radikal ve dışlayıcı bir ideolojiye, yani laisizme dönüşmesi bu partilerin ideolojik bir yönelim kazanmasına zemin hazırlamıştır (Akyiğit & Aydoğan, 2020). Böylece devletin baskıcı uygulamaları, dindar kesimlerin taleplerini daha radikal bir biçimde formüle etmelerine yol açmıştır. Refah Partisi'nin 1996'da birinci parti konumuna gelmesi ve 28 Şubat süreciyle iktidardan uzaklaştırılması bu gerilimin doruk noktasını yansıtmaktadır. Ardından kurulan Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), merkeze daha yakın ve kapsayıcı bir söylem geliştirmiş olsa da kökenleri itibarıyla bu temsil krizinin ve marjinalleşme tarihinin bir ürünü olmuştur (Yavuz, 2009).

Marjinalleştirme süreci dindar kesimlerde pasif bir mağduriyet yaratmamış, aksine dinamik ve üretken bir "karşı-kamusal alan"ın doğmasına yol açmıştır. Siyaset, bürokrasi, akademi ve medya gibi alanlardan dışlanan bu gruplar, kendi medya organlarını, sivil toplum kuruluşlarını, sermaye çevrelerini ve eğitim kurumlarını kurmuştur. Bu kurumlar yalnızca hizmet sunan yapılar olmamış, aynı zamanda dindar- muhafazakâr kimliğin yeniden üretildiği ve karşı-hegemonik söylemlerin geliştiği ideolojik alanlar haline gelmiştir. Dolayısıyla AKP'nin 2002 seçimlerindeki zaferi sadece bir partinin başarısı değil, aynı zamanda on yıllar boyunca inşa edilen alternatif toplumsal altyapının siyasal iktidarı devralması olarak değerlendirilebilmektedir.

1.1.3. Din Temelli Yaşam Biçimlerinin Geri Kalmışlıkla Özdeşleştirilmesi

Türkiye’deki sekülerist yaklaşımın temelinde, din ve din temelli yaşam biçimlerinin “gerilik” ile özdeşleştirilmesi ve sekülerleşmenin ilerleme ile modernleşmenin yegâne yolu olarak görülmesi yatmaktadır. Bu ikili varsayım, İslam’ın özünden kaynaklanmayan, ancak tarihsel ve sosyolojik süreçlerle şekillenmiş olan durgunluk unsurlarını göz ardı etmiştir. Siyasi kötü yönetim, ictihadın kapatılması ya da reformlara direnç gibi faktörler, bu bakış açısında dini geriliğin asli sebepleri olarak görülmemiştir. Bunun yerine, Türk modernist elitler dindarlığı yoksulluk, cehalet ve gelenekçilikle ilişkilendirmiştir. Bu söylem, yukarıdan aşağıya Batılılaşma projelerini meşrulaştırmak amacıyla kullanılmıştır. Sekülerizm, ilerleme ile özdeşleştirilerek toplumsal rızanın inşasında bir araç haline getirilmiştir (Köse, 2015).

Cumhuriyet’in kurucu ideolojisi, Osmanlı İmparatorluğu, yönetim anlayışını adalet ve düzen üzerine kurarken devlet teşkilatında “nizam-ı âlem” anlayışını esas almış, millet sistemiyle dini ve kültürel çeşitliliği adaletle korumuş, yalnızca bir devlet idaresi değil, aynı zamanda bir medeniyet inşası vizyonu sergilemişken, Osmanlı İmparatorluğu’nun gerilemesini büyük ölçüde dinin ve geleneklerin katı etkisine bağlamıştır. Yeni Cumhuriyet’e göre modern ve müreffeh bir ulus yaratma girişimi, dinin toplumsal yaşam üzerindeki rolünün sınırlandırılmasını zorunlu kılmıştır. Bu süreçte akıl ve bilim tek meşru bilgi kaynağı olarak yüceltilmiştir. Dini inanç ise akıl dışı, bireysel alana hapsedilmiş ve ilerlemenin önünde bir engel olarak konumlandırılmıştır (Sertel, 2018).

Bu ideolojik çerçeve, dini yalnızca siyasetten değil, toplumsal hayatın rasyonel örgütlenmesinden de dışlamıştır. Din, hurafelerle dolu bir alan olarak tanımlanmıştır. Laiklik, bu bağlamda yalnızca devlet ile din işlerinin ayrışması değil, aynı zamanda sahte dindarlık ve batıl inanışlarla mücadele yoluyla toplumu cehaletten kurtaracak bir aydınlanma hareketi olarak tasarlanmıştır. Bu anlayış, din temelli yaşam biçimlerini ve değerleri modernleşmenin önündeki en güçlü kültürel ve zihinsel engeller arasında değerlendirmiştir.

Kemalist modernleşme projesi, laik-seküler değerleri ve yaşam biçimlerini (bireycilik, rasyonalizm, kadın-erkek eşitliğinin Batılı yorumu vb.) çağdaş ve evrensel olarak sunmuştur. Buna karşılık din merkezli yaşam biçimleri geleneksel, yerel ve geri olarak etiketlenmiştir. Bu hiyerarşik düzen, eğitim kurumları, medya ve kamusal söylem aracılığıyla toplumda benimsetilmeye çalışılmıştır (Şahbaz, 2019). Bu yaklaşım, dindar bireyler üzerinde psikolojik baskılar yaratmıştır. Kimlikleri ve yaşam tarzları sürekli değersizleştirilen bu kesimlerde güvensizlik, yabancılaşma ve kimlik belirsizliği gibi duygular ortaya çıkmıştır.

Seküler modernleşmenin beraberinde getirdiği, tüketim kültürü ya da aile bağlarının zayıflaması gibi değişimler ahlaki yozlaşma olarak algılanmıştır. Bu bağlamda dindarlık, bir sığınak ve ahlaki tepki olarak daha da güç kazanmıştır. Bu durum, dindar kesimlerin moderniteye tümüyle kapalı olduklarını göstermemektedir. Aksine, moderniteyle kurulan ilişki, kendi ahlaki ve manevi değerlerini koruma yönünde şekillenmiştir (Bayat, 2022). Türk muhafazakârlığı, genellikle düşünüldüğünün aksine, modernleşmeye karşı mutlak bir direnç hareketi değildir. Aksine, kısmen modernleşmenin bir ürünü olmuştur. Muhafazakâr düşünce, moderniteyi tamamen reddetmek yerine onunla sürekli bir müzakere ve hesaplaşma içinde bulunmuştur. Bu yaklaşım, Batılı modernleşme modelini seçici biçimde benimseyerek, dini ve kültürel değerlerle uyumlu alternatif bir modernlik yaratma çabasını ifade etmektedir (Genç & Coşkun, 2015).

Bu çabanın sonucu olarak, dindar kesimler ekonomik ve toplumsal hayata giderek daha fazla entegre olmuştur. Eğitim seviyesinin yükselmesi, şehirleşme ve piyasa ekonomisine katılım bu entegrasyonun somut örneklerindendir. Ancak kültürel ve ahlaki alanda kimliklerini koruma isteği sürmüştür. Bu süreç “muhafazakâr modernleşme” olarak tanımlanabilir. Dindar burjuvazinin yükselmesi, muhafazakâr kadınların kamusal alanda görünürlük kazanması ve kendilerine özgü yaşam tarzı endüstrilerinin ortaya çıkması bu dönüşümün başlıca tezahürlerindendir (Karakaya, 2018).

“Dindarlar geridir” söylemi, yalnızca ideolojik bir yargı olarak kalmamış, aynı zamanda eğitim ve istihdam fırsatlarının kısıtlanması yoluyla dindar kesimleri fiilen geri bırakan politikaların gerekçesi haline gelmiştir. İmam Hatip mezunlarına uygulanan katsayı engeli ya da başörtülü kadınların yükseköğretimden ve nitelikli istihdamdan dışlanması, bu grupların modern ekonominin ve bürokrasinin ihtiyaç duyduğu beşerî sermayeyi biriktirmelerini engellemiştir (Toker & Özcan, 2017). Bu perspektiften söyleme karşın, Müslüman muhafazakâr kadınlar, özellikle İmam Hatip Okullarıyla başlayan ve sonrasında farklı akademik alanlarda sürdürülen eğitim süreçleri sayesinde, toplumsal ve mesleki yaşamın pek çok alanında kendi profillerini liyakat temelinde temsil edebilme imkânı bulmuşlardır. Bu tarihsel deneyim, kimi çevrelerce “kendi kehanetini gerçekleştiren bir mekanizma” şeklinde yorumlanmış; muhafazakâr kesimlerin iktidara geldiklerinde devlet kadrolarını liyakat yerine kimlik ve sadakat ekseninde doldurma eğilimi gösterdikleri ileri sürülmüştür. Bu yaklaşım, muhafazakâr

toplulukların uzun yıllar dışlandıkları bürokratik ve entelektüel alanları, kendi kimliklerinden bireylerle ikame etme arzusunu, devlet kurumlarında liyakat erozyonunun başlıca sebebi olarak değerlendirme eğilimini doğurmuştur. Ancak söz konusu iddia, bu alanlarda istihdam edilerek birbirini izleyen başarılarla imza atan Müslüman muhafazakâr fertlerin somut pratikleriyle sınanmış ve liyakat temelinde elde edilen kazanımlar, bu toplumsal grubun devlet ve akademi içindeki varlığını haklılaştırıcı bir yanıt niteliği taşımıştır.

1.2. İmam Hatip Okullarının Tarihsel Arka Planı ve Toplumsal İşlevleri

Sekülerist politikaların toplumda yarattığı boşluk ve gerilimler bağlamında İmam Hatip okulları, Cumhuriyet'in eğitim sistemi içinde özgün bir kurum olarak ortaya çıkmıştır. Başlangıçta Tevhid-i Tedrisat Kanunu çerçevesinde devletin din hizmetlisi ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulan bu okullar, zamanla bu dar teknik amacı aşarak dindar- muhafazakâr kesimler için çok daha geniş anlamlar ifade eden bir role bürünmüştür. Bu kurumlar, dinî kimliğin korunup nesiller arası aktarıldığı bir alan olmanın yanı sıra, taşradan ve alt sosyo-ekonomik sınıflardan gelen bireyler için önemli bir sosyal mobilite kanalı ve Osmanlı'dan miras kalan dinî ilimler geleneğinin modern eğitim sistemi içinde devamlılığını sağlayan bir kültürel köprü işlevi görmüştür.

1.2.1. İmam Hatip Okullarının Kuruluş Süreci ve Tarihsel Misyonun İnşası

İmam Hatip Okulları (İHO), Türkiye'de modern eğitim sistemi içinde din eğitimi vermek amacıyla kurulmuş kurumlardır. Bu okulların ortaya çıkışı, Cumhuriyet'in erken döneminde din hizmetleri için personel yetiştirme ihtiyacının bir sonucu olarak gerçekleşmiştir. 1913 yılında kurulan Medresetü'l Eimma ve'l Huteba, temel amacı imam ve hatip yetiştirmek olan, örgün nitelikli mesleki din eğitimi kurumları arasında yer almaktadır. Bu kurum, günümüz İmam Hatip Liselerinin tarihsel zeminini oluşturan ilk örneklerden biri kabul edilmektedir. Daha sonraki süreçte söz konusu medrese, Medresetü'l Vaizin ile birleştirilerek Medresetü'l İrşad adı altında yeniden teşkilatlandırılmıştır. Söz konusu eğitim kurumu, 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar faaliyetlerini sürdürmüş ve böylece Cumhuriyet dönemine uzanan dinî eğitim geleneğinin önemli bir ayağını temsil etmiştir (Bilgin, 1995). Söz konusu kanunla eğitim süreci, medreselerden mekteplere geçiş yaparak kurumsal bir dönüşüm geçirmiştir. Toplam yedi maddeden meydana gelen ve ileri düzeyde dinî eğitim almış bireylerin yanı sıra donanımlı imam-hatiplerin yetişmesine hukuki temel sağlayan düzenlemenin dördüncü maddesi şu şekilde ifade edilmiştir:

Madde 4 “Maarif Vekaleti, Yüksek diniyyat mütehasşısı yetiştirmek üzere Darülfünun da bir ilahiyat fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hıdemat-ı diniyenin ifası vazifesi ile mükellef memurların yetişmesi içinde ayrı mektepler küşat edecektir.”

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi, Millî Eğitim Bakanlığı'na üniversite bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açma ve din hizmetlerini yerine getirmek üzere okullar kurma görevi yüklemiştir (Akyüz, 2021). Bu çerçevede 1924 yılında İstanbul Darülfünunu'nda bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Aynı yıl çeşitli şehirlerde dört yıllık 29 İmam ve Hatip Mektebi faaliyete başlamıştır (Ayhan, 1999; Öcal, 1998). Bu kurumların kuruluş amacı, seküler düzen içinde cami imamları ve hatipleri gibi din görevlilerini yetiştirmek ve halkın din eğitimi taleplerine kurumsal bir yanıt geliştirmek olmuştur (Ertay, 2025). Söz konusu okullar, din-devlet ve din-toplum ilişkilerinde ortaya çıkan boşluğu doldurmayı hedefleyen özgün bir model olarak tasarlanmıştır. Ancak faaliyet gösterdikleri dönemde İmam Hatip Okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayılarına bakıldığında okul ve öğretmen sayılarının azaltıldığı, öğrenci sayısının da düştüğü görülmektedir (Zengin, 2002: 94).

Tablo 1. İmam Hatip Okulları İstatistikî Verileri (1923–1930)

Yıllar	Okul	Öğretmen	Öğrenci	Mezun
1923–1924	29	–	2258	–
1924–1925	26	302	1442	127
1925–1926	20	244	1009	165
1926–1927	2	41	278	121
1927–1928	2	42	222	91
1928–1929	2	35	159	41
1929–1930	2	35	141	67

Tablo 1, kurumların dinî eğitim yapısının sürekliliği ve dönüşümü bağlamında, girişimlerin ve kapanış kararlarının dinamiklerini anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır. 1924'te açılan İmam Hatip okulları uzun vadeli bir süreklilik sağlayamamıştır. Kamuoyunda ilk açıldıkları dönemlerde öğrenci sayılarının yüksek oluşuna karşın, bu eğitim kurumlarındaki toplam öğrenci sayısında sürekli bir azalma gözlenmiştir. 1930 yılına gelindiğinde, Cumhuriyetin ilk yıllarında dahi bu dini eğitim kurumları, resmi bir karar alınmaksızın kendi kendine kapatılmışlardır. Kapatılma gerekçesi olarak, “öğrenci bulamamak” belirtildiği görülmektedir (Öcal, 1995; Akyüz, 2001; Ergin, 1997). 1920'lerin sonuna gelindiğinde öğrenci yetersizliği nedeniyle bu okullar kapanma sürecine girmiştir. 1930'ların başında ise son kalan İmam Hatip Mektepleri de faaliyetlerine son vermek durumunda kalmıştır. Bu dönemde ortaöğretim düzeyinde eğitim veren bu tür okullardan mezun olan öğrencilerin liseye devam etme olanakları veya devlete memur olarak atanmaları süreci neredeyse tamamen kısıtlanmıştır. Kamuoyunun bu okullara olan yönelişinde, önceki açıklanan gerekçelerin anlamlı bir etkisi bulunduğu gözlemlenmiştir (Ayhan, 2014). Ayhan'a göre temel gerekçe şu dört boyutta yoğunlaşmaktadır; lise bölümünün açılmamış olması, yalnızca dört yıllık bir ortaöğretim seviyesinde kalınması, mezunların istihdam olanaklarının sınırlı olması, bu mektepleri bitirenlerin imamlık görevine ilişkin ücretlerin yetersiz ve tatmin edici bulunmaması. Ayhan, bu faktörlerin birleşiminin mezunların kariyer olanaklarını olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmektedir (Ayhan, 2014). Resmî gerekçe öğrenci bulunamaması ve diğer faktörler olarak açıklanmış olsa da bu durum esasen laikleşme politikalarının bir yansıması olmuştur. 1927'de alınan bir Danıştay kararı ile din görevlilerinin devlet memurluğu statüsünden çıkarılması, imam-hatip mezunlarının kamuda işlevsiz kalmasına yol açmıştır. Bunun yanında, hükümetin yeterli ödenek ayırmaması ve öğretmen atamalarında isteksiz davranması kapanma sürecini hızlandırmıştır (Akyüz, 2021). Nihayetinde 1932 yılına gelindiğinde ülkede İmam Hatip okulu kalmamıştır. 1933'te İstanbul Darülfünunu'nun yeniden yapılandırılmasıyla İlahiyat Fakültesi de kapatılmıştır.

II. Dünya Savaşı sonrasında değişen toplumsal ve siyasal ortam, din eğitimine yönelik taleplerin yeniden öne çıkmasını sağlamıştır. Köy ve kasabalarda din adamı yetersizliği ve Kur'an eğitimi yasağı gibi uygulamalar toplumda derin bir boşluk yaratmıştır (Öcal, 2025). Bu bağlamda, 1948'de Cumhuriyet Halk Partisi'nin daha ılımlı bir din politikası benimsemesiyle ilkokullara seçmeli din dersi konulmuştur. 1949'da ise Ankara Üniversitesi bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır.

1950'de Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle İmam Hatip okullarının yeniden açılması kararlaştırılmıştır. 1951 yılında Ankara, İstanbul, Konya ve Adana gibi illerde yedi yıllık (dört yıl ortaokul + üç yıl lise) İmam Hatip okulları faaliyete geçmiştir (Öcal, 2025). İlk başta “imam-hatip kursu” adıyla anılan bu okullar, kısa sürede örgün eğitim kurumları statüsü kazanmıştır. 1951-1952 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan müfredat, genel kültür dersleri ile mesleki dinî dersleri bir arada sunarak hem akademik hem de mesleki eğitim vermeyi amaçlamıştır (Öcal, 2025). Böylelikle, Cumhuriyet'in ilk döneminde başarısız kalan girişimden sonra, toplumsal talep ve siyasi iradenin birleşmesiyle İmam Hatip okulları yeniden eğitim sistemine dahil edilmiştir.

İmam Hatip okulları, zaman içinde kapsamlı dönüşümler yaşamıştır. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile bu okulların resmi adı “İmam Hatip Lisesi” olarak değiştirilmiş ve mezunlarına üniversiteye girme hakkı tanınmıştır. Böylece İmam Hatip liseleri yalnızca din görevlisi yetiştiren kurumlar olmaktan çıkarak yükseköğretime öğrenci hazırlayan genel ortaöğretim kurumları haline gelmiştir. 1970'lerin ortalarından itibaren bu liselere yönelik talep hızla artmıştır. 1970'lerin sonunda ise kız öğrencilerin kabul edilmeye başlanmasıyla okul sayıları ve öğrenci mevcudu daha da yükselmiştir (Koyuncu, 2023). 1980'ler ve 1990'lar boyunca siyasi ve toplumsal gelişmelere bağlı dalgalanmalar yaşanmıştır. Buna rağmen İmam Hatip okulları Türkiye eğitim sisteminin kalıcı bir unsuru olmuştur. 1990'ların ortasında bazı İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin üniversite sınavlarında birincilik elde etmesi, bu okullara yönelik ilgiyi ve tartışmaları artırmıştır. 28 Şubat 1997 sürecinde uygulanan katsayı engeli geçici bir duraklama yaratmıştır. Ancak 2000'li yıllarda bu engeller kaldırılmış ve İmam Hatip okulları yeniden büyüme sürecine girmiştir. 2000'lerin başında birkaç yüz ile sınırlı olan okul sayısı, 2020'lere gelindiğinde binlerceye ulaşmıştır. Bu kurumlarda milyonlarca öğrenci eğitim görmektedir (Öcal, 2025).

2014 yılında Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde öğrencilerin belirli bir alanda bireysel yeteneklerini ön plana çıkararak kendilerini geliştirebilmelerine olanak tanımak amacıyla “program çeşitliliği” odaklı bir uygulama hayata geçirilmiştir. Bu sürecin devamında, 1 Eylül 2016 ve 29818 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde; imam hatip liseleri bünyesinde proje okulu statüsünü taşıyan kurumların proje okulu olarak tespit edilmesi yönünde bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu yönetmelikle yeni bir model olarak Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri (Proje AİHL) Türk eğitim sisteminde kurumsal olarak yer almaya başlamıştır. Türkiye eğitim sistemi bağlamında kalite iyileştirme

hedefi doğrultusunda yeni bir uygulama modeli olarak “Proje” yaklaşımının benimsenmesi ile Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL) bu kapsamda kurumsal olarak tesis edilmiştir. Bu kriterleri karşılayan okullarda proje okul uygulaması başlatılarak, seçilen eğitim kurumlarında bu yeni model uygulanmaya başlanmıştır.

Bu gelişme, hem ortaokul düzeyinde hem de imam hatip liselerinde eğitim gören öğrencilerin kazandırılması gereken niteliklere uygun olarak ortaöğretim düzeyinde seçkin okul kümelerinin oluşturulmasını amaçlamıştır. İmam hatip eğitim kuramı içinde uygulamaya konulan proje okulu yaklaşımı ile Proje İHO ve Proje AİHL çerçevesinde ortaya konulan program çeşitliliği, bu kurumların eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik olarak öğrencilerin tercih edilme eğilimlerini güçlendirmektedir. Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL) bünyesinde, Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı “2023 Vizyon Belgesi” kapsamında vurgulanan ve desteklenen program çeşitliliğinin uygulanması sürmektedir.

Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL) bağlamında, imam hatip programının ötesinde çeşitli programların birlikte uygulanmasına kapı aralayan Proje İmam Hatip Liseleri bu çerçevede, imam hatip programının yanında aşağıdaki programlar/ projeler kapsamında faaliyet göstermeye başlamıştır.

- ❖ Hazırlık Sınıfı ile Dil Projesi Uygulayan AİHL,
- ❖ Fen ve Sosyal Bilimler Programı/Projesi (FSB) Uygulayan AİHL,
- ❖ Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü AİHL,
- ❖ Geleneksel ile Çağdaş Görsel Sanatlar, Müzik ve Spor Programı/Projesi Uygulayan AİHL,
- ❖ Uluslararası AİHL (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018a, 8. b).
- ❖ Yabancı Dil Hazırlık ve Fen Bilimleri Programı Uygulayan Teknoloji AİHL (MEB, 24 Aralık 2020).

Ayrıca İmam Hatip Ortaöğretim Okulları’nda (İHO) “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı/Projesi” uygulaması da sürdürülmektedir. Bu gelişme, Proje AİHL’lerin nitelikli okul ve nitelikli öğrenci odaklı bir yaklaşımı temsil eden olumlu bir ilerleme olarak değerlendirilmektedir. Bu uygulama sayesinde, genel ortaöğretim ve imam hatip ortaokulları içinde niceliksel büyümenin yaşanmasıyla birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile yabancı dil yeterlikleri, teknolojik yeterlilikleri, spor ve güzel sanatlar gibi alanlardaki yeteneklerin göstergesi olan öğrencilerin tercih edeceği ve eğitimlerini sürdürebilecekleri nitelikli kurumlara erişiminin artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu yapı ile ortaöğretim kademesinde yüksek kaliteye sahip programların yaygınlaştırılması ve öğrencilerin çok yönlü gelişiminin desteklenmesi hedeflenmektedir. Günümüzde İmam Hatip okulları mezunları yalnızca din hizmetlerinde değil, mühendislikten kamu yönetimine kadar farklı alanlarda görev almakta ve ülkenin gelişimine katkı sağlamaktadır.

1.2.2. Dini Kimliğin Korunması ve Kamusal Görünürlük Kazanma İmkânı

İmam Hatip okullarının en önemli işlevlerinden biri, dindar kimliğin kuşaktan kuşağa aktarılmasını ve kamusal görünürlüğünün sürdürülmesini sağlamaktadır. Cumhuriyet’in laik temeller üzerinde inşa edilmiş olması nedeniyle dini eğitim uzun süre resmi politikaların dışında tutulmuştur. Devlet ve toplum tasavvurunda din ve dindarlık belirleyici bir unsur olmaktan çıkarılmaya çalışılmıştır (Akyüz, 2021). Bu bağlamda İmam Hatip okulları, dindar kesimler açısından bir sığınak ve kimlik muhafaza mekânı niteliği kazanmıştır. Alan yazında bu okulların kuruluşu, bir yönüyle Kemalizm’in toplumsal tabana tutunma girişimi, diğer yönüyle ise halkın talepleri, tepkileri ve hassasiyetlerinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Subaşı, 2004). Dolayısıyla İmam Hatip okulları hem devletin kontrolü altında din eğitimi verme çabasının ürünü hem de toplumun dini değerlerini yaşatma isteğinin tezahürü olmuştur. Bu çift yönlü yapı, imam hatiplerin resmi ideolojinin sınırları içerisinde varlığını sürdürmesine imkân tanımış ve aynı zamanda geleneksel dini kimliğin korunmasına hizmet etmiştir.

İmam Hatip okulları, laik eğitim sistemi içerisinde dinî kimliğin kurumsal bir temsilini üstlenmekte ve dine görünür bir kamusal alan açmaktadır. Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren din meselesine dair tartışmalarda bu okullar merkezi bir konumda bulunmuştur. Türkiye’de laiklik tartışmaları çoğu kez İmam Hatip okulları bağlamında geniş bir çerçevede yürütülmüştür (Subaşı, 2004). Bu durum, söz konusu okulların dini kimliğin toplumsal alandaki varlığı açısından güçlü bir sembolik değer taşımasına yol açmıştır. Laiklik ilkesini savunan çevrelerle, din özgürlüğü ve din eğitimi talebini öne çıkaran kesimler arasındaki gerilimlerde İmam Hatip liseleri adeta bir odak noktası haline gelmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve laiklik ilkesi, bu kurumların meşruiyetine yönelik hem eleştirilerde hem de savunularda sürekli referans olarak kullanılmaktadır (Arıcan, 2020). Böylece İmam Hatip okullarının varlığı, dinin kamusal alandaki konumu üzerine süregelen tartışmalarda başlı başına bir meseleye dönüşmüş ve dini görünürlüğün sürdürülebilirliğine katkıda bulunmuştur.

İmam Hatip mezunları üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, bu okulların özgün bir kimlik inşasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aydemir (2017), Türkiye’de “imam hatipli” kimliğinin geniş toplumsal kesimlerce

olumlu bir imajla ilişkilendirildiğini tespit etmiştir. Toplumda yaygın biçimde kabul gören bu olumlu algı, İmam Hatip öğrencilerine ayrıcalıklı bir konum kazandırmaktadır (Aydemir, 2017). Türköz (2017), mezunlara atfedilen “ahlaklı, edepi, saygılı, dindar, ağırbaşlı” gibi niteliklerin bu okullar aracılığıyla kazanıldığını ve diğer lise mezunlarından farklı bir kimlik inşa edildiğini belirtmiştir. Daha sonraki çalışmasında da ortak bir “İmam Hatipli kimliği”nden bahsetmenin mümkün olduğunu vurgulamıştır (Türköz, 2021). Bu kimliğin öne çıkan unsurları arasında dindarlık, ahlaki tutum ve toplumsal saygınlık mezunlar tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Bu yönüyle İmam Hatip okulları, öğrencilerine yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda güçlü bir dini-kültürel kimliğin gelişimine zemin hazırlamaktadır.

Bununla birlikte, farklı kuşaklar arasında deneyim farklılıklarının ortaya çıktığı da gözlemlenmektedir. Özellikle 1990’lı yılların sonlarında uygulanan üniversiteye giriş katsayı engeli ve kamusal alanda başörtüsü yasağı gibi düzenlemeler, mezunların karşılaştığı dezavantajları artırmıştır. Ancak 2000’li yıllarda bu kısıtların kaldırılmasıyla İmam Hatipli gençlerin önü açılmış ve daha sorunsuz bir dönem başlamıştır. Önceki kuşak mezunları, günümüzde öğrencilerin kendi dönemlerine kıyasla çok daha geniş imkânlarla eriştiğini ve daha fazla kabul gördüğünü ifade etmektedir (Türköz, 2021). Bu değişim, İmam Hatip mezunlarına kamusal görünürlük ve toplumsal katılım açısından önemli fırsatlar sunmuştur. Günümüzde İmam Hatip kökenli bireyler, akademiden siyasete, bürokrasiden iş dünyasına kadar pek çok alanda yer bulmakta ve dini kimliklerini daha özgür biçimde ifade edebilmektedir. Türkiye’de en üst düzey devlet yöneticileri arasında İmam Hatip mezunlarının bulunması, bu kurumların dindar kesimleri kamusal görünürlük açısından ne kadar ileri taşıyabildiğinin dikkate değer bir göstergesi olmuştur. İmam Hatip okulları Cumhuriyet Türkiye’si’nde dini kimliğin korunması ve toplumsal alanda görünürlük kazanması noktasında kritik bir rol üstlenmiştir. Bu okullar, resmi eğitim kurumları aracılığıyla dini değerlerin aktarımını sürdürmekte ve mezunları üzerinden muhafazakâr-dindar bir vatandaşlık modelinin oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Aydemir, 2017).

1.2.3. Sosyal Mobilite ve Kültürel Süreklilik Bağlamında İmam Hatip Okullarının Rolü

İmam Hatip okullarının toplumsal işlevlerinden biri, sosyal hareketliliğe katkı sağlamak ve kültürel devamlılığı sürdürmektedir. İlk yıllarında yalnızca din görevlisi yetiştirmeyi amaçlayan bu kurumlar, özellikle 1970’lerden itibaren sundukları eğitimle öğrencilerine daha geniş bir ufuk kazandırmaya başlamıştır. 1973 yılında mezunların üniversiteye giriş hakkı elde etmesi, İmam Hatip liselerini Anadolu’nun farklı bölgelerinden gelen gençler için önemli bir sosyoekonomik ilerleme aracı hâline getirmiştir. Kırsal kesimden veya alt-orta sınıf muhafazakâr ailelerden gelen öğrenciler, bu okullar sayesinde hem kendi inançlarıyla uyumlu bir eğitim alabilmiş hem de yükseköğretime devam ederek doktor, mühendis, öğretmen ya da bürokrat gibi mesleklere yönelme imkânı bulmuştur (Arıcan, 2020). Günümüzde İmam Hatip mezunları yalnızca cami görevlisi ya da ilahiyatçı olarak değil, farklı meslek alanlarında da başarı göstermektedir. Bu durum, söz konusu kurumların dikey sosyal hareketliliğe zemin hazırlayan bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Kültürel devamlılık açısından bakıldığında, İmam Hatip okulları Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçiş sürecinde kesintiye uğrama tehlikesiyle karşı karşıya kalan dinî eğitim mirasını modern biçimde sürdürmüştür. Osmanlı’nın son döneminde Medresetü’l-Eimme ve’l-Hutebâ gibi kurumların işlevini Cumhuriyet döneminde İmam Hatip okulları üstlenmiştir. Böylelikle geleneksel din eğitimi birikimi, çağdaş koşullara uyarlanarak yeni nesillere aktarılmaya devam etmiştir. Öcal (2011), bu kurumların “Medrese’den liseye” uzanan çizgide milli bir eğitim kurumu olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. İmam Hatip müfredatında Kur’an-ı Kerim, Hadis ve Fıkıh gibi temel İslami derslerle birlikte fen ve sosyal bilimlerin de yer alması, geleneğin modern eğitim anlayışıyla bir araya gelmesini sağlamaktadır. Ertoylar (2025), bu okulların “gelenek ile modernliğin, toplumsal talepler ile kurumsal yaklaşımların birlikte değerlendirilebildiği” bir model ortaya koyduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan İmam Hatip sistemi, toplumsal değişim sürecinde dinî ve kültürel değerlerin sürdürülebilirliğini mümkün kılan bir örnek teşkil etmektedir.

Öğrencilerin gündelik yaşam alışkanlıkları da bu sürekliliği desteklemektedir. İmam Hatip okullarında gençler yalnızca derslerde değil, okul kültürü içinde de namaz, oruç ve başörtüsü gibi dinî pratikleri deneyimlemekte ve içselleştirmektedir. Böylece Türkiye’de toplumsal koşullar farklılaşsa da dinî yaşam biçimi genç kuşaklar arasında korunmaya devam etmektedir. Mezunların önemli bir bölümü, okul yıllarında kazandıkları değerleri ve pratikleri sonraki kuşaklara aktarma eğiliminde bulunmaktadır (Akyüz, 2021). Bu aktarım, dindar nesillerin kültürel sürekliliğini güçlendiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Kültürel süreklilik bağlamında dikkat çeken bir diğer husus, İmam Hatip okullarının milli ve manevi değerleri birlikte ele alan bir eğitim anlayışı benimsemesidir. Müfredatta yaklaşık %60 oranında kültür dersleri (Türkçe, matematik, tarih vb.) ve %40 oranında dinî/meslekî derslerin bulunması, Türkiye’nin eğitim

tecrübesinde kültürel sentezi yansıtmaktadır. Bu yönüyle İmam Hatip modeli yalnızca ulusal ölçekte değil, uluslararası düzeyde de etkili olmuştur. Nitekim birçok Müslüman ülkede benzer bir yapıya sahip din eğitimi kurumları açılmıştır (Öcal, 2025). Dolayısıyla bu okullar, modern eğitim ile dinî eğitimin birlikte yürütülebileceğini gösteren bir örnek olarak İslam dünyasında da kültürel bir referans noktası hâline gelmiştir.

1.3. Siyasal ve Toplumsal Tartışmaların Merkezinde İmam Hatip Okulları

Kuruluşlarından günümüze İmam Hatip okulları, Türkiye'nin en temel siyasal ve toplumsal tartışmalarının odağında yer alarak sembolik bir mücadele alanına dönüşmüştür. Laik devlet anlayışı ile halkın dinî duyarlılıkları arasındaki gerilimin kesişim noktasında konumlanan bu kurumlar, bir yandan laik-seküler kesimler tarafından rejimin temel ilkelerine yönelik bir tehdit olarak algılanırken, diğer yandan muhafazakâr kitleler için kazanılmış bir hak ve kimliklerinin kamusal alandaki en önemli temsilcisi olarak görülmüştür. Zamanla, yalnızca din görevlisi yetiştiren okullar olmaktan çıkarak akademik ve sosyal hedefleri de olan kapsamlı bir eğitim modeline evrilmeleri, bu okulların Türkiye'nin eğitim ve siyaset arenasındaki merkezi konumunu daha da pekiştirmiştir.

1.3.1. Laik Devlet Anlayışı ile Toplumsal Dinî Duyarlılıklar Arasında Arabulucu Bir Mekanizma Olarak İmam Hatipler

Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren İmam Hatip okulları, laik devlet yapısı ile toplumun dini talepleri arasındaki gerilimin en belirgin sembolü haline gelmiştir (Kara, 2017). Toker ve Özcan (2017), bu kurumların Cumhuriyet tarihi boyunca laik-seküler kesim ile dindar kesim arasındaki mücadelenin simgesel alanını temsil ettiğini vurgulamaktadır. 28 Şubat sürecinde katsayı uygulaması ve başörtüsü yasağı gibi düzenlemeler, İmam Hatip okullarını muhafazakâr kesim için güçlü bir sembol konumuna taşımıştır.

Bu sembolik rolün teorik dayanağı, laiklik kavramının yeniden yorumlanmasında bulunmaktadır. Yılmaz ve Akçay (2021), Türkiye'nin Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte benimsediği Kıta Avrupası laiklik modelinin katı, baskıcı ve dini dışlayıcı nitelikler taşıdığını belirtmektedir. Ancak AK Parti dönemiyle birlikte Anglosakson laiklik modelinin etkili olmaya başladığını ve bu modelin çoğulcu, özgürlükçü ve dini dışlamayan bir karakter sergilemekte olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu ideolojik dönüşüm, eğitim alanına doğrudan yansımış ve İmam Hatip okullarının sistem içindeki konumunu güçlendirmiştir. Özensel, Akın ve diğerleri (2012) tarafından TİMAV desteğiyle yürütülen “Türkiye’de İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatipliler Algısı” araştırması, bu kurumların toplumsal uzlaşıya katkısını somut verilerle ortaya koymuştur. Sosyolojik yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmada, İmam Hatip okullarının kendine özgü niteliklerle şekillenen ve özgün bir vatandaşlık modeline dönüştürülebilen kimlik unsuru ürettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu okullar Türkiye'nin toplumsal yapısında yerleşik bir gerçekliğe dönüşmüş ve mezunlarının özellikleri toplumsal yapı ile bütünleşmiştir. Bu durum, farklı toplumsal kesimlerden bireylerin büyük ölçüde olumlu bir imaj üzerinde uzlaşmasına zemin hazırlamıştır (Aydemir, 2017).

Bu uzlaştırıcı işlev, İmam Hatip okullarının laik devlet yapısı içinde faaliyet göstermekte olmasıyla açıklanabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi kurumlar olarak bu okullar, müfredatlarında hem genel eğitim hem de din eğitimi derslerine yer vermekte ve böylece hibrit bir yapı ortaya koymaktadır. Bu yapı, dindar kesimi toplumsal sistem dışına itmek yerine sistemin içinde konumlandırmakta ve toplumsal entegrasyonu desteklemektedir. Uslu (2004), laiklik ile dinin birbirine zıt kavramlar olmadığını ve laikliğin, fikir ve inanç farklılıklarının düşmanlığa dönüşmesini engelleyerek modern toplumsal değişim dinamiğini sağlayan bir ilke olduğunu belirtmiştir. Uslu'nun (2004), İslam'ın akla, bilime, düşünceye ve hoşgörüye verdiği önemi laikliğe giden yolu açan bir unsur olarak değerlendirmesi ve akıl ile bilimin hem İslam'ın hem de laikliğin temel dayanakları olduğunu ifade etmesi, İmam Hatip okullarının uzlaştırıcı misyonunun felsefi zeminini ortaya koymaktadır.

1.3.2. Din Görevlisi Yetiştiren Kurumlardan Çok-Yönlü Eğitim Modeline Evrilme Süreci

İmam Hatip okullarının eğitim modeli olarak yeniden şekillenmesi, 2010'lu yıllardan itibaren gerçekleşen köklü dönüşümle somut bir nitelik kazanmıştır. 2016 yılında yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları” yönetmeliği kapsamında altı farklı program türü oluşturulmuştur. Bu programlar Fen ve Sosyal Bilimler, Geleneksel, Görsel ve Çağdaş Sanatlar, Musiki ve Spor, Hazırlık Sınıfı (Arapça, İngilizce, Almanca, İspanyolca, Rusça), Hafızlık, Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Teknoloji alanlarını kapsamaktadır (Tarhan & Karateke, 2020). Bu çeşitlilik, İmam Hatip okullarının dar kapsamlı din eğitimi anlayışından çıkarak çok boyutlu bir eğitim modeli sunduğunu ortaya koymaktadır.

Tarhan ve Karateke (2020), Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin öncelikli hedefinin akademik

başarı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin mesleki yönelimlerinde tıp, eczacılık, diş hekimliği, mühendislik ve mimarlık gibi fen ve matematik temelli alanların tercih edilmekte olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, kurumların yalnızca din görevlisi yetiştirme amacını aşarak çok sektörlü bir mezun profili hedeflediğini göstermiştir. Zengin ve Karaman (2020) ise 22 ilden 35 Proje Anadolu İmam Hatip Lisesinde 4.802 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada, okul tercih nedenlerini aile yönlendirmesi, proje okulu olma özelliği, TEOG-LGS puanı, İmam Hatipli olma arzusu, iyi bir üniversite kazanma düşüncesi ve nitelikli din eğitimi alma isteği şeklinde sıralamıştır. Bu bulgular, akademik beklentilerin geleneksel dini motivasyonlarla eşit düzeyde önemsendiğini ortaya koymuştur.

Karaman (2021), 30 farklı ilde 30 İmam Hatip Lisesi müdürü ile yaptığı çalışmada proje okul uygulamalarının yerinde ve faydalı bulunduğunu ifade etmiştir. Akademik, sosyal, kültürel, sportif ve mesleki alanlarda istenilen nitelik ve kalitenin yakalanmış olduğu ve bu kurumların cazibe merkezi haline gelmiş olduğu tespit edilmiştir. Gürel ve Şalcı (2021), okulların büyük çoğunluğunda şube sisteminin uygulandığını, okul binalarının görsel materyallerle zenginleştirildiğini, aktif öğrenme ortamlarının oluşturulduğunu ve engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun düzenlemelerin yapıldığını saptamıştır. Bu gelişmeler, İmam Hatip Liselerinin kurumsal kaliteye ve fiziksel altyapıya önem verdiğini açıkça göstermiştir.

Ertürk (2018), hadis dersi öğretim programı ve ders kitabının 2017 yılından itibaren günün şartlarına uygun olarak yenilendiğini vurgulamaktadır. Ders materyallerinin anlatım tarzı sadeleştirilmiş, konular daha anlaşılır hale getirilmiş ve her ünitenin sonuna hadislerin dini açıdan önemini kavratacak metinler eklenmiştir. Bu pedagojik düzenlemeler, kurumların modern eğitim anlayışına uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Adıgüzel ve diğerleri (2018) ise Marmara Bölgesinde 20 hafızlık öğreticisi ve 48 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, hafız imam hatip ortaokullarında uygulanan özel eğitim modelini incelemiş ve bu alanda da niteliksel bir gelişim yaşandığını tespit etmiştir.

2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Türkiye'de laiklik ilkesinin tatbik edilme biçiminin, toplumsal yapı üzerinde derin ve kalıcı etkiler bıraktığını ortaya koymuştur. Laikliğin, din ve vicdan özgürlüğünün bir teminatı olmaktan ziyade, dini kamusal alandan tasfiye etmeyi amaçlayan katı bir sekülerist ideolojiye dönüşmesi, eğitimden siyasete, gündelik yaşam pratiklerinden kimlik politikalarına kadar geniş bir alanda çatışmacı bir dinamik yaratmıştır. Eğitim alanında uygulanan baskıcı ve dışlayıcı politikalar, devlet kontrolü dışında kalan gayriresmi dinî yapıların güçlenmesine zemin hazırlarken, dindar-muhafazakâr kesimlerin "merkez" tarafından sistematik olarak marjinalleştirilmesi, kendi alternatif kamusal alanlarını ve kurumlarını inşa etmeleriyle sonuçlanmıştır. Dindarlığın "gerilik" ile özdeşleştirilmesi söylemi ise bu sosyo-politik dışlanmayı meşrulaştıran ideolojik bir aygıt işlevi görmüştür.

Bu gerilimli alanda bulunan İmam Hatip okulları, salt bir eğitim kurumu olmanın ötesinde bir tür toplumsal misyon üstlenmiştir. Bu okullar, dindar-muhafazakâr kesimler için hem dinî kimliğin nesiller arası aktarıldığı bir koronak hem de laik sistem içerisinde kamusal görünürlük kazanmanın ve sosyal mobilite sağlamanın meşru bir kanalı haline gelmiştir. Geleneksel din eğitimi mirasını modern bir formatta yeniden üreterek kültürel sürekliliği temin eden İmam Hatip okulları, zamanla devletin laik yapısı ile halkın dinî talepleri arasında uzlaştırıcı bir rol oynamıştır.

Özellikle 2010'lu yıllardan sonra hayata geçirilen proje okulu uygulamalarıyla İmam Hatip okulları, sadece din görevlisi yetiştiren mesleki bir kurum kimliğinden sıyrılarak fen bilimlerinden sanata, teknolojiye uluslararası programlara uzanan geniş bir yelpazede eğitim sunan alternatif bir modele dönüşmüştür. Bu dönüşüm, İmam Hatip okullarının artık sadece marjinalleştirilmiş bir çevrenin sığınağı olmadığını, aynı zamanda merkeze talip olan ve kendi elitlerini yetiştiren bir eğitim vizyonunu temsil ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla, İmam Hatip okullarının yüz yıllık serüveni, Türkiye'nin laiklik, modernleşme ve kimlik eksenindeki sosyo-politik dönüşümünün bir mikrokozmosu olarak okunabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı (Author Contributions)

Bu çalışma tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Onayı (Ethics Approval)

Bu çalışma etik kurul izni gerektirmeyen araştırmalar kapsamındadır.

Finansal Destek (Funding)

Bu çalışma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Kaynakça

- Adıgüzel, V. (2014). *Şerif Mardin düşüncesinde din-siyaset ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyiğit, H., & Aydoğan, O. (2020). Türkiye’de laiklik ve inanç özgürlüğü bağlamında çok kültürcülük yaklaşımının sınırları. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 6(13), 95–132.
- Akyüz, H. (2018). Anadolu İmam Hatip liseleri hadis dersi öğretim programı ve ders kitabı üzerine bazı mülahazalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1–14.
- Akyüz, İ. (2021). Sosyopolitik faktörlerin kuşak farklılaşmasına etkisi: İmam Hatip kuşakları örneği. *Marifetname*, 8(2), 563–589.
- Arıcan, S. (2020). Sivil toplum kuruluşlarına göre İmam Hatip okulları: Kurumsal varlık ve meslek lisesi statüsü. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 653–674.
- Aslanargun, E. (2018). Hafız İmam Hatip ortaokullarındaki hafızlık eğitimine ilişkin öğretici ve öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1453–1475.
- Aydemir, M. A. (2017). Türkiye’de imam hatip(li) algısı: Bazı göstergeler bağlamında sosyolojik bir değerlendirme. *Talim*, 1(1), 5–27.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye’de din eğitimi* (1. basım). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bayat, E. (2022). Sekülerizm tehdidi altında Müslüman toplumun yıpranan değerleri ve Kur’an. *Amasya İlahiyat Dergisi*, (18), 113–145.
- Bilgiç, M. S., Koydemir, F. S., & Akyürek, S. (2014). Türkiye’de kimlikler arası kutuplaşmanın sosyal mesafe üzerinden ölçümü ve toplumsal güvenliğe etkisi. *Bilge Strateji*, 6(11), 163–205.
- Ertoyl, M. (2025). Türk-İslam düşüncesinin kurumsal temsili: Cumhuriyetin yüz yıllık İmam Hatip okulları deneyimi. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 40(1), 81–102.
- Genç, E., & Coşkun, T. (2015). Muhafazakârlık ve Türkiye muhafazakârlıklarının bazı halleri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 27–40.
- Hatipoğlu, A. (2024). Türkiye’de muhafazakârlık ve siyasal ahlak. *Sosyologca*, 5(9).
- Kara, F. R. (2017). Din eğitimi bağlamında kademeli eğitim sistemi ve İmam Hatip ortaokulları. *Talim*, 1(1), 89–118.
- Karakaya, H. (2018). Türkiye’de dindar burjuva ve kadın. *Fırat University Journal of Social Sciences*, 28(2), 211–229.
- Karakoyunlu, B. (2023). Seküler, dindar ve akışkan dindar kimliğin kendini gündelik yaşam pratikleri üzerinden üretimi: Kızılcık Şerbeti örneği. *Eskiyeni*, (50), 747–768.
- Karaman, D. (2021). Yöneticilerine göre Anadolu İmam Hatip liselerindeki program çeşitliliği ve proje okul uygulamasının değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (11), 11–37.
- Köse, A. (2015). XXI. yüzyıl Türkiye’inde gelenekle modernite arasında din algıları ve dindarlık formları: Sosyolojik bir bakış. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(49), 5–27.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018a). *Anadolu imam hatip liselerinde program çeşitliliği (proje okulları) kitapçığı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018b). *Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulama usul ve esasları*. http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Orgun_Egitimle_Birlikte_Hafizlik.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2018c). *2023 eğitim vizyonu*.

- Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018d). *Özel program ve proje uygulayan imam hatip okulları danışma kurulu uygulama usul ve esasları*. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/21102043_Program_Proje_Okullari_Danisma_Kurulu_Uygulama_Esaslari.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, & Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). *Okul-Kur'an kursu işbirliğine dayalı örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi protokolü*. <https://webdosyasp.diyanet.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2020). *21. yüzyıl becerileri bağlamında Anadolu imam hatip liseleri ve imam hatip ortaokullarında yeni dönem kitapçığı*. http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Yeni_Donem_Kitapcik.pdf
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet döneminde Türkiye'de din eğitimi ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), 241–268.
- Öcal, M. (2011). *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dan imam hatip liselerine bizim okullarımız*. İmam Hatip Liseleri Mezunları Mensupları Derneği Yayınları.
- Öcal, M. (2025). İmam Hatip okulu modelinin ortaya çıkışı ve gelişmesi. *Talim*, 9(1), 7–46.
- Özensel, E., Akın, M. H., & Aydemir, M. A. (2012). *Türkiye'de imam hatip liseleri ve imam hatipliler algısı*. TİMAV.
- Özkul, F. (2014). Anayasalarımızda laiklik ilkesi. *Ankara Barosu Dergisi*, 72(4).
- Subaşı, N. (2004). İmam hatip(liler) üzerine: Teolojik birikimin modern kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 116–132.
- Şahbaz, F. (2019). Kemalizm ve seküler fundamentalizm. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1–17.
- Şalcı, Z., & Gürel, R. (2021). Fen ve sosyal bilimler programlı Anadolu İmam Hatip liselerinin eğitim ortamları ve fiziki imkânları üzerine nitel bir araştırma (Kocaeli örneği). *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(2), 79–113.
- Tarhan, H., & Karateke, T. (2021). Proje Anadolu İmam Hatip liselerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 481–516.
- Tayhani, İ. (2009). Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli: Laiklik. *Atatürk Yolu Dergisi*, 11(43), 517–529.
- Toker, İ., & Özcan, C. (2017). Laiklik ve sekülerleşme bağlamında İmam Hatip liselerinin dünü, bugünü, yarını. *Eskiye*, (35), 33–50.
- Turan, İ. (2019). Cumhuriyet Türkiye'sinde din eğitimi politikaları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 19(2), 269–292.
- Türköz, Ş. (2021). “İmam hatiplilik” kimliğinin belirleyici unsurları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Dergisi*, (6), 1190–1217.
- Uçar, R., & Sayın, G. (2017). Türkiye'de laiklik tartışmaları çerçevesinde din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin zorunlu hale gelişi ve din eğitimi uygulamalarına yansımaları. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 269–298.
- Yavuz, M. H. (2009). *Secularism and Muslim democracy in Turkey* (Vol. 28). Cambridge University Press.
- Yılmaz, M., & Akçay, T. (2021). 2002–2020 yılları arası Türkiye'de laiklik algısı ve örgün din eğitime yansımaları. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(20), 152–186.
- Zengin, M., & Karaman, D. (2020). Öğrencilerin proje Anadolu İmam Hatip liselerini tercih nedenleri ve mesleki eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (54), 403–431.

Introduction

This study aims to examine the historical and socio-political dimensions of the relationship between the principle of secularism and religious education in Turkey, with a particular focus on Imam Hatip schools. The principle of secularism, adopted with the founding of the Republic, initially emerged as a neutral arrangement signifying the separation of religion and state affairs; however, over time, it merged with secularism, transforming into a structure that limited the visibility of religion in the public sphere and, in some instances, became exclusionary. This process has generated a persistent tension between the state's ideological orientation and the religious and conservative groups that constitute a significant segment of society.

This tension, which has materialized particularly through educational policies, has led to religious identities being viewed as problematic in the public sphere, the marginalization of religious communities, and the equating of religion-based lifestyles with backwardness. In this context, Imam Hatip schools have emerged as a significant institutional structure—beyond merely training religious officials—for the preservation of religious identity, gaining public visibility, and ensuring social mobility.

Method

This study constitutes a qualitative research grounded in theoretical and historical foundations. In the research, Turkey's modernization process, secularism policies, and religious education practices were analyzed through a literature review.

Within the scope of the study:

- ❖ Republican-era education policies,
- ❖ debates on secularism and secularization,
- ❖ the historical development of Imam Hatip schools,
- ❖ and their social and political impacts

were examined to conduct a comprehensive evaluation.

Both historical documents and academic studies were utilized in the analysis process; the findings were evaluated using an interpretive approach. In this regard, the study relies more on conceptual and historical analysis than on the collection of empirical data.

Findings

The research findings are grouped around several key themes:

First, it is observed that the implementation of secularism in Turkey has shifted over time from a neutral principle to a more rigid and exclusionary understanding of secularism. This transformation has led, particularly in the field of education, to the systematic exclusion of religion and the restriction of the visibility of religious identities in the public sphere.

Second, these exclusionary policies have led to the marginalization of religious and conservative segments of society; these groups have consequently sought to develop their own alternative social, cultural, and institutional structures. In this process, Imam Hatip schools have become both a space for preserving identity and a crucial vehicle for participation in the public sphere for religious communities.

Third, an examination of the historical development of Imam Hatip schools reveals that although these institutions initially aimed solely at training religious officials, they gradually evolved into a multifaceted educational model. Their reopening after 1950 and the granting of university admission rights in 1973 were particularly significant turning points in this transformation.

Fourth, it has emerged that these schools have assumed a role in supporting social mobility. Students from rural and lower socioeconomic backgrounds have been able to gain access to higher education through Imam Hatip schools and secure positions in various professional fields.

Finally, it has been observed that innovations such as project schools and program diversity implemented after 2010 have strengthened the academic and institutional structures of Imam Hatip schools; these institutions have evolved from being merely schools providing religious education into an alternative and high-quality educational model.

Discussion

The findings reveal that the implementation of secularism in Turkey functions not merely as a legal framework but also as an ideological tool aimed at transforming society. This situation has led to the shaping of state-religion relations through educational policies and the deepening of social polarization.

In this context, Imam Hatip schools have assumed a dual role. On the one hand, by providing religious

education within the secular system, they have become part of the state's control mechanism; on the other hand, they have created a space where religious communities can preserve their identities and assert their presence in the public sphere.

Furthermore, the evolution of these institutions over time into a multifaceted educational model reflects the ideological and structural transformation of Turkey's education system. This transformation demonstrates that Imam Hatip schools have moved from being a marginal structure to occupying a central position within the system.

In this context, Imam Hatip schools can be regarded as a significant institutional structure situated at the intersection of debates on secularism, modernization, and identity in Turkey, and one that reflects social change.

Conclusions and Recommendations

This study reveals that the implementation of secularism in Turkey has had significant effects on religious education and social structure. The rigid and exclusionary application of secularism has led to the marginalization of religious identities and the emergence of alternative social structures.

In this process, Imam Hatip schools have played a critical role in preserving religious identity, gaining public visibility, and facilitating social mobility. Today, however, these institutions have evolved from merely training religious officials into important educational institutions that offer multifaceted education and cultivate human resources for various fields.

Based on the research findings, the following recommendations can be developed:

- ❖ The principle of secularism must be reevaluated from a more inclusive and pluralistic perspective.
- ❖ A balanced approach that prioritizes societal needs rather than ideological perspectives should be adopted in educational policies.
- ❖ Models that support both academic and cultural development by striking a balance between religious education and general education should be developed.
- ❖ The academic quality and educational diversity of Imam Hatip schools should be enhanced, with a focus on qualitative development alongside quantitative growth.
- ❖ Future research should examine the social impacts of these institutions, graduate profiles, and educational outcomes in greater detail using empirical data.

In conclusion, Imam Hatip schools should be evaluated not merely as educational institutions within Turkey's process of secularism and modernization, but also as a significant indicator of social transformation.