

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI
SOSYOLOJİ BİLİM DALI

**SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİNDE İMAM
HATİP LİSELERİNİN ROLÜ: MEZUNLAR ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA**

Şükrü TÜRKÖZ

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Mahmut ATAY

Konya-2020



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şükrü TÜRKÖZ	
	Numarası	134105001006	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji/Sosyoloji	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
Tezin Adı	Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde İmam Hatip Liselerinin Rolü: Mezunlar Üzerine Bir Araştırma		

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Şükrü TÜRKÖZ



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Doktora Tezi Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şükrü TÜRKÖZ
	Numarası	134105001006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji/Sosyoloji
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mahmut ATAY
Tezin Adı	Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde İmam Hatip Liselerinin Rolü: Mezunlar Üzerine Bir Araştırma	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde İmam Hatip Liselerinin Rolü: Mezunlar Üzerine Bir Araştırma** başlıklı bu çalışma 11/03/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oybirliği** ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Mahmut ATAY	Danışman	
Prof. Dr. Abdullah KOÇAK	Üye	
Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL	Üye	
Prof. Dr. Mahmut H.AKIN	Dış Üye	
Doç. Dr. Faruk KARAARSLAN	Dış Üye	

ÖNSÖZ

“Siyasal Toplumsallaşma” ve “İmam Hatip Lisesi” kavramlarını bir araya getiren bu çalışmanın en büyük motivasyonu şüphesiz şahsi hayat tecrübelerimdir. Siyasal hayata dair ciddi manada ilgim ve ilk bilinçlenme sürecim de çocukluk dönemime, yani 1990’lı yıllara denk düşer. Dönemin oldukça aksiyonlu siyasal gelişmelerine tanıklık ederken aynı zamanda İHL mezunu ve din görevlisi bir babanın oğlu olarak büyüdüm. 28 Şubat sürecinde İmam Hatipli bir yakını olan herkes gibi ben de İHL öğrencisi olan kardeşlerimin ve dolayısıyla ailemin yaşadığı problemlere, hüznümlere ve hayal kırıklıklarına şahit oldum. Bu nedenle İHL mezunu bireylerin çokça bulunduğu bir çevrede yetişmemin siyasal toplumsallaşma sürecimde etkili olduğunu söyleyebilirim.

Kişisel tecrübelerim, yakın siyasi tarihe olan ilgim ve İHL-siyaset ilişkisine dair tartışmaları yakından takip etmem nedeniyle doktora tezim için bu çerçevede bir çalışma yapmayı düşünüyordum. Doktora eğitimim vesilesiyle tanıdığım kıymetli hocam Prof. Dr. Mahmut Hakkı AKIN’ın yürüttüğü “Siyasal Toplumsallaşma” derslerini takip etmem tez konumu belirlememi kolaylaştırdı. Kendisine minnettarım. Bütün yoğunluğuna rağmen bana zaman ayırarak konuyla ilgilendi ve tezimin her aşamasında kendisine danışmama izin verdi. Özellikle alan araştırması safhasında engin bilgisinden çokça faydalandım. Çalışmanın en zor zamanlarında verdiği desteği asla unutmayacağım. Çalışmayı birlikte yürüttüğümüz doktora tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Mahmut ATAY’ın talebesi olduğum için kendimi hep bahtiyar hissettim. Bana karşı her zaman çok nazik ve iyi niyetli yaklaştı. Bilgisinden ve “iyi insan” olma noktasındaki hasletlerinden çok etkilendim. Tanıyanların duyduklarında mutlaka onu anımsayacağı sözcüklerle kendisine teşekkür etmek isterim, “Allah ondan razı olsun”.

Tezimin hazırlanması sürecinde görüş ve önerilerinden istifade ettiğim değerli dostum ve meslektaşım Öğr. Gör. Ersin ERASLAN ile Dr. Öğr. Üyesi Esra Çelebi ZENGİN’e de konuma gösterdikleri ilgi ve verdikleri manevi destek nedeniyle müteşekkirim. Alan araştırması sırasında anketime katılan ve derinlemesine görüşme tekliflerimi kabul ederek çalışmanın tamamlanmasına katkıda bulunan çok kıymetli İHL mezunlarına da hassaten şükranlarımı sunuyorum.

Sorularıma yanıt vermekten birçok kimsenin imtina ettiği bir süreçte samimi cevaplarıyla çalışmanın olgunlaşmasını kolaylaştırdılar.

Siyasal toplumsallaşma sürecimin en önemli aktörü ve tanıdığım ilk İHL mezunu olarak bu çalışmanın ilham kaynağı olan muhterem babama, dualarının tesirini her daim üzerimde hissettiğim anneme, kalbimde ayrı ayrı muhabbetleri olan sevgili ablalarım, ağabeyime ve kardeşime de ayrıca teşekkür ederim. Desteklerini benden hiçbir zaman esirgemediler. Son olarak hayatın (ve tabii akademik hayatın) zorluklarını ve keyifli yanlarını birlikte paylaştığımız eşim Dr. Öğr. Üyesi Elif Nagihan TÜRKÖZ'e teşekkür etmek isterim. İHL öğrenciliği dönemine dair deneyimlerini ve tezimle ilgili önerilerini benimle paylaşarak çalışmamı zenginleştirdi. Canım oğullarım Asım Ali ve Tarık Erdem'e de aile sevgisini ve huzurunu bana yaşattıkları için minnettarım.

Uzun ve zahmetli bir sürecin ardından tamamlanabilen bu çalışmanın, İHL-siyaset ilişkisi bağlamında süregelen tartışmalara ilgi duyanların yararlanabileceği özgün bir kapsama sahip olduğunu düşünüyorum ve siyasal toplumsallaşma alanına ilişkin gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağını umuyorum. Çalışmada tespit edilebilecek eksiklik ve yanlışların mesuliyeti elbette tarafıma aittir.

Gayret kuldan, yardım Hak'tandır.

Şükrü TÜRKÖZ

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT.....	xv
GİRİŞ.....	1

BÖLÜM I

SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA	8
1. 1. TOPLUMSALLAŞMA - SOSYALLEŞME	8
1. 2. BİRİNCİL VE İKİNCİL TOPLUMSALLAŞMA	11
1. 3. SİYASET VE SOSYOLOJİ	12
1. 4. SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA KAVRAMI	17
1. 5. SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA ÇALIŞMALARI	21
1. 6. SİYASAL TOPLUMSALLAŞMADA KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	25
1.6.1. Psikanalitik Yaklaşım.....	27
1.6.2. Yapısal - İşlevselci yaklaşım.....	28
1.6.3. Çatışmacı yaklaşım	29
1. 7. SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA ARACILARI.....	30

1.7.1. Aile	31
1.7.2. Okul ve Eğitim Sistemi	34
1.7.3. Akran Grupları	40
1.7.4. Siyasal Olaylar ve Siyasal Örgütler	42
1.7.5. Medya ve Sosyal Medya	44

BÖLÜM II

İMAM-HATİP LİSELERİ: TARİHSEL SÜREÇ	50
2.1. BİR MURİS OLARAK “MEDRESE”	50
2.2. OSMANLI MODERNLEŞMESİ BAĞLAMINDA EĞİTİMDE REFORM ÇABALARI	54
2.3. MEDRESELERİ ISLAH FAALİYETLERİ VE MEDRESET’ÜL EİMME VE’L HUTEBA’NIN (İMAM VE HATİP MEDRESELERİ) KURULMASI	59
2.4. CUMHURİYET DÖNEMİNDE YAŞANAN GELİŞMELER	63
2.4.1. Yeni Cumhuriyetin Din Eğitime Bakışı	67
2.4.2. İmam ve Hatip Mektepleri Dönemi	72
2.4.3. Din Öğretiminde Boşluk Yılları ve Neticeleri (1931-1948)	79
2.4.4. İmam Hatip Kursları ve İmam Hatip Okulları Dönemi (1948-1971)	85
2.4.5. İmam Hatip Okullarının “Lise” Statüsünü Kazanması (1971-1997)	96
2.4.6. 1997-2003 Yılları ve 28 Şubat Sürecinin Etkileri	105
2.5. 2003 YILINDAN GÜNÜMÜZE İMAM HATİP OKULLARI	111
2.6. TÜRKİYE’YE ÖZGÜ BİR DİN ÖĞRETİMİ TECRÜBESİ OLARAK İMAM-HATİP MODELİ	123
2.7. İMAM-HATİPLİ KİMLİĞİ	128

2.8. TARİHSEL SÜREÇ HAKKINDA GENEL BİR DEĞERLENDİRME.....	135
---	-----

BÖLÜM III

METODOLOJİ.....	141
3.1. Hipotezler	141
3.2. Örneklem	143
3.3. Anket Soru Formunun Özellikleri	144
3.4. Araştırmada Kullanılan İstatistik Teknikleri	146
3.4.1. Ki-Kare Testi	146
3.4.2. T-Testi.....	147
3.4.3. Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA).....	147
3.4.4. Faktör Analizi	147
3.4.5. Uyum (Correspondance) Analizi	148

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	149
4.1. Demografik ve Sosyo-Ekonomik Değişkenlere İlişkin Bulgular	149
4.2. Siyasal Kimlik ve Siyasal Davranışlara İlişkin Bulgular	160
4.3. Siyasal Toplumsallaşmaya Etki Eden Faktörlere İlişkin Bulgular	185
4.4. İmam-Hatiplilik Kimliğine İlişkin Bulgular.....	202
4.5. Sosyal Çevre ve İHL Mezunu Olmaya İlişkin Bulgular.....	212
4.6. Siyasal Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	215
4.7. Vatandaşlık Ölçeğine İlişkin Bulgular	228
SONUÇ	231
EK-1 Alan Araştırmasında Kullanılan Tablolar	243

EK-2 Ölçek Oranlarına Ait Tablolar.....	292
EK-3 Anket Formu Örneği.....	297
KAYNAKÇA.....	304
ÖZGEÇMİŞ	321



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. İmam ve Hatip Mekteplerinin Açıldıkları Yerler ve Yıllara Göre Öğrenci Mevcutları.....	75
Tablo 2.2. İmam ve Hatip Mektepleri Ders Programı	76
Tablo 2.3. 1951-1971 Yılları Arasında Uygulanan 4 Yıllık Orta Kısım Ders Programı.....	89
Tablo 2. 4. 1951-1971 Yılları Arasında Uygulanan 3 Yıllık Lise Kısım Ders Programı.....	90
Tablo 2. 5. İmam-Hatip Okulları 1951-1971 Yılları Arası Orta ve Lise Kısım Sayısal Veriler	94
Tablo 2. 6. 1974-1975 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL Lise Kısım Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi	98
Tablo 2. 7. 1971-1981 Yılları Arası İmam-Hatip Okulları Sayısal Gelişmeler	99
Tablo 2. 8. 1981-1997 Arası İHL Sayısal Gelişmeler.....	103
Tablo 2. 9. 1997-2003 Yılları Arası İHL Sayısal Gelişmeler	110
Tablo 2. 10. 2003-2012 Yılları Arası İHL Sayısal Gelişmeler	113
Tablo 2. 11. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri Haftalık Ders Çizelgesi (Yurt Dışından Gelen Öğrenciler İçin).....	117
Tablo 2. 12. 2013-2019 Yılları İmam Hatip Ortaokulları (İHO) Sayısal Gelişmeler	120
Tablo 2. 13. 2013-2019 Yılları İmam Hatip Liseleri (İHL) Sayısal Gelişmeler.....	121
Tablo 2. 14. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı İHL ve İHO Toplam Sayılar	122
Tablo 2. 15. 2018-2019 Ders Dönemi İmam Hatip/Anadolu İmam Hatip Liseleri Haftalık Ders Çizelgesi.....	126
Tablo 4. 1. Cinsiyet Dağılımı.....	149
Tablo 4. 2. Yaş Grupları.....	149
Tablo 4. 3. Mezuniyet Dönemi.....	151
Tablo 4. 4. İHL'den Sonra Üniversite İçin Tercih Edilen Alan/Fakülte/Bölüm.....	152
Tablo 4. 5. Meslek Dağılımı.....	152
Tablo 4. 6. Din Görevlisi Olmak İçin Başvuru Yapma Durumu.....	153

Tablo 4. 7. Aile (Hanehalkı) Aylık Ortalama Gelir.....	154
Tablo 4. 8. İHL Mezun Eğitim Durumu.....	155
Tablo 4. 9. Baba ve Anne Eğitim Durumu.....	156
Tablo 4. 10. Babanın Mesleği.....	157
Tablo 4. 11. Annenin Mesleği.....	157
Tablo 4. 12. İHL Mezunlarının Hayatının En Uzun Kısmını Geçirdiği Yerleşim Birimi.....	158
Tablo 4. 13. İHL Mezunlarının Hayatının En Uzun Kısmını Geçirdiği Bölge.....	159
Tablo 4. 14. Siyasal Kimlik.....	160
Tablo 4. 15. Baba ve Annenin Siyasi Kimliği.....	162
Tablo 4. 16. Gazete Tercihi.....	163
Tablo 4. 17. Ana Haber Bülteni İzlerken Tercih Edilen TV Kanalı.....	164
Tablo 4. 18. İHL Mezun, Baba ve Annelerin Siyasi Parti Üyeliği.....	165
Tablo 4. 19. Eşin/Evlenilecek Kişinin Siyasal Görüşünün Önemszenmesi.....	167
Tablo 4. 20. Siyasal Parti Mitingine, Protesto/Gösteri Yürüyüşlerine ve Siyasal Taleplerle İlgili İmza Kampanyalarına Katılma.....	169
Tablo 4. 21. Düzenli Olarak Siyasal Grupların Etkinliğine Katılım.....	171
Tablo 4. 22. Siyasete İlgi Düzeyi.....	172
Tablo 4. 23. Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma.....	174
Tablo 4. 24. Türkiye'nin En Önemli Sorunu.....	175
Tablo 4. 25. İHL İle İlgili Dernek/Vakıf Üyeliği.....	177
Tablo 4. 26. STK Üyeliği.....	178
Tablo 4. 27. Mezunların, Babanın ve Annenin Görüşlerine Yakın Bulduğu Siyasal Parti.....	178
Tablo 4. 28. 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerinde Oy Verilen Siyasal Parti.....	180
Tablo 4. 29. 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimlerinde Tercih Edilen Aday.....	182
Tablo 4. 30. 31 Mart 2019 Yerel Seçimlerinde Oy Verilen Siyasal Parti.....	184
Tablo 4. 31. İHL Mezunlarının Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde Etkili Olan Aracılar ve Unsurlar.....	185
Tablo 4. 32. İHL Mezunlarının Siyasal Toplumsallaşma Sürecine Etki Eden Unsurlara Uygulanan Faktör Analizinin Dönüşümlü Matrisi.....	189

Tablo 4. 33. İmam Hatiplilik Kimliği'ne İlişkin Ölçek Ortalamaları.....	203
Tablo 4. 34. Sosyal Çevre Ölçeği Ortalamaları.....	212
Tablo 4. 35. Siyasal Tutum Ölçeği Ortalamaları.....	216
Tablo 4. 36. İHL Mezunlarının Siyasal Tutumlarına İlişkin Ölçeğe Uygulanan Faktör Analizinin Dönüşümlü Matrisi.....	218
Tablo 4. 37. Vatandaşlık Ölçeği Ortalamaları.....	229



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Siyasal Davranış, Siyasal Toplumsallaşma ve Siyasal Kültür İlişkisi	20
Şekil 2: Ahmet Hamdi Akseki'nin Hz. Muhammed'e dair yazdığı kitabıyla ilgili İçişleri Bakanlığı'nın resmi cevabi yazısı.....	80
Şekil 3: İmam Hatip Okullarının Açılış Kararnamesi	88
Şekil 4: Genelkurmay Başkanlığı tarafından katsayı düzenlemesi yapılması için YÖK'e gönderilen "Gizli" damgalı emir yazısı	108





T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Şükrü TÜRKÖZ
	Numarası	134105001006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji/Sosyoloji
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mahmut ATAY
	Tezin Adı	Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde İmam Hatip Liselerinin Rolü: Mezunlar Üzerine Bir Araştırma

ÖZET

Toplumsallaşma, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürünü kazanma sürecidir. Siyasal toplumsallaşma ise genel toplumsallaşma sürecinin bir parçası olarak bireyin üyesi olduğu topluma ait siyasal kültürü içselleştirme süreci olarak tanımlanabilir. Siyasal toplumsallaşma çok erken yaşlarda başlayan ve bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreçte birey üzerinde aile, okul, akran grupları, siyasal olaylar, siyasal örgütler ve medya gibi araçların belirli oranlarda etkisi bulunmaktadır. Bu araştırma bireyin siyasal toplumsallaşma sürecine etkisi bakımından “okulun”, daha özelden ise İmam Hatip Liselerinin rolünü tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Teorik ve uygulamalı olarak planlanan çalışma dört ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde siyasal toplumsallaşma kavramı teorik düzeyde tartışılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde İmam Hatip Liseleri'nin (İHL) tarihsel gelişim süreci ele alınmıştır. Üçüncü ve dördüncü bölümler araştırmanın metodolojisi ve uygulama safhasında toplanan verilerin analizinden oluşmaktadır.

Çalışmanın uygulama bölümünde kartopu örneklem yöntemiyle tespit edilen 450 İHL mezununa anket uygulanmıştır. Ayrıca 15 İHL mezunuyla yarı

yapılandırılmış formlar eşliğinde görüşme gerçekleştirilmiştir. Anket verileri SPSS-24 istatistik programı yardımıyla Ki-kare, T-testi, ANOVA ve faktör analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Araştırmada, siyasal toplumsallaşma sürecinde İHL'lerin mezunları üzerinde aile ve siyasal olaylar gibi araçlara göre sınırlı oranda bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte nispeten eski ve yeni dönem mezunlar arasında siyasal kimlik, siyasal tutum ve siyasal davranış bakımından belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, 28 Şubat süreciyle ortaya çıkan “katsayı” uygulamasının İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecini önemli oranda etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siyasal Toplumsallaşma, İmam Hatip Liseleri.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Şükrü TÜRKÖZ
	Numarası	134105001006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji/Sosyoloji
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mahmut ATAY
	Tezin İngilizce Adı	The Role of Imam Hatip High Schools in the Process of Political Socialization: A Research on Graduates

ABSTRACT

Socialization is the process of gaining the culture of the society in which the person lives. Political socialization, as a part of the general socialization process, it can be defined as the process of internalizing the political culture of the society in which the person is a member. Political socialization is a process that starts at a very early age and continues throughout the life of the person. In this process, the agents such as family, school, peer groups, political events, political organizations and the media have certain effects on person. This research aims to determine the role of “school” in political socialization process, more specifically, it aims to identify the role of Imam Hatip High Schools.

The study, planned as theoretical and practical, consists of four main sections. In the first part, the concept of political socialization is discussed at the theoretical level. In the second part of the study, the historical development process of Imam Hatip High Schools (IHL) is discussed. The third and fourth sections consist of the methodology of the research and the analysis of the data collected during the application phase.

In the application part of the study, a questionnaire was applied to 450 IHL graduates determined by the “snowball sampling” method. In addition, 15 IHL

graduates were interviewed with semi-structured forms. The questionnaire data were interpreted by subjecting to Chi-square, T-test, ANOVA and factor analysis with the help of SPSS-24 statistics program. In the study, it is concluded that IHL's have a limited impact on graduates in the process of political socialization, compared to agents such as family and political events. However, significant differences were found between old and new graduates in terms of political identity, political attitude and political behavior. In addition, it was concluded that the "coefficient" application that emerged with the 28 February process had a significant impact on the political socialization process of IHL graduates.

Keywords: Political Socialization, Imam Hatip High Schools.

GİRİŞ

Toplumsallaşma, genel anlamda bireyin çocukluktan itibaren içinde yaşadığı topluma uyum sağlama süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, kişiye birçok alanda olduğu gibi içinde yaşadığı toplumun siyasal kültürü hakkında da bilgi sahibi olma imkânı tanımaktadır. Başka bir ifadeyle birey, genel toplumsallaşma sürecinin bir parçası olarak siyasal açıdan da toplumsallaşmaktadır. Bu bakımdan siyasal toplumsallaşma, bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreç olarak kabul edilir ve bu süreçte birey üzerinde çeşitli faktörler etkili olabilmektedir. Alana ait literatüre göre, siyasal toplumsallaşma sürecinde birey üzerinde ailenin, okulun, akran gruplarının, siyasal olayların ve siyasal örgütlerin, kitle iletişim araçlarının ve diğer toplumsallaşma araçlarının belirli oranlarda etkisi olduğu açıktır. Bu araştırmanın sınırları dahilinde, bireyin siyasal toplumsallaşma sürecine etkisi bakımından “eğitim sistemi ve okulun”, özelde ise İmam Hatip Liseleri (İHL)’nin rolüne odaklanılmıştır.

Siyasal toplumsallaşma sürecinde İmam-Hatip Liselerinin rolünü tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, okulun sadece eğitim-öğretimle sınırlı bir alana karşılık gelmediği, aksine bazı okulların belirli bir siyasal geleneğin inşasına yön verici işlevlerinin olduğu tezine dayanmaktadır. Özellikle tarihsel olarak köklü bir geçmişe sahip olan eğitim kurumlarından mezun olan bireylerin arasındaki ilişkilerin, okul sonrasında iş ve sosyal yaşamda da devam ettiği görülmektedir. Bu açıdan, aynı okuldan mezun olmanın kişiye kazandırdığı geleneklerden, aidiyetlerden veya bazı teamüllerden kaynaklanan toplumsallaşma pratikleri ortaya çıkabilmektedir. Özellikle yatılı okullarda uzun süre öğrenim gören öğrencilerin mezuniyet sonrası sosyal bağlılıkları diğer okullardan mezun olanlara nazaran daha kuvvetli olmaktadır. Bu bağlılık bazı okul mensuplarınca mezuniyet sonrası rutin hale getirilen buluşmalarla devam ettirilirken, bazı okullardan mezun olanların birbirlerini şahsen tanımalarına bile gerek yoktur. Çünkü sadece aynı okul mezunu olmak, ülkenin farklı bölgelerinde yaşasa bile bireylerin birbirlerine olumlu bakmalarına ve hiç tanımadıkları kişilerle çabucak kaynaşmalarına neden olabilmektedir. Bu bakımdan “okulu, sadece ders verilen mekanik, resmi, biçimsel bir ortam olarak görmemek gerekir. Bunun ötesinde okul, iç dinamiği, gruplaşmaları,

duygusal iletişimleri olan gerçek anlamda sosyolojik bir topluluktur” (Alkan, 1979: 99).

Okulun sosyolojik işlevleri uzun zamandır bilinmekte ve bilim insanlarınca farklı açılardan incelenmektedir. Bu çalışmanın inceleme konusu ise okulun sosyolojik işlevinin yanında siyasal kültüre ve siyasal davranışa olan etkisinin tespit edilmesidir. Peki, temelde bir eğitim-öğretim kurumu olan okul, gerçekten öğrencilerin siyasal davranışlarını biçimlendirir mi? Eğer biçimlendirir ise bu biçimlendirme hangi sınırlar dahilinde olur? Alkan (1979: 99)’a göre kuruluş tarihinden itibaren “biraz eskiyen okullarda güçlü gelenekler ve alt kültürler oluşur. Bu ortamın, öğrencilerin siyasallaşması üzerinde, okulun akademik yapısından daha etkili olabileceğini gösteren belirtiler vardır.”

Türkiye’de İmam Hatip Liselerinin de öğrencilerin siyasallaşması üzerinde etkili olup olmadığı siyasal alanda tartışılmıştır. Tartışmalar kapsamında bu okulların, mezunlarının siyasal bilinci ve siyasal davranışı üzerinde muazzam bir etkisi olduğu ve bu etkinin Türkiye’de siyasal yaşama yansıdığı kimi çevrelerce iddia edilmektedir. Özellikle son on beş yıllık dönem içinde, Cumhurbaşkanı, başbakan, bakan, milletvekili gibi siyasal aktörlerin yanında, devletin her kademesinde görev yapan üst düzey bürokratlar arasında da çok sayıda İmam Hatip Lisesi mezunu olması buna kanıt olarak gösterilmektedir. Bu nedenle Türkiye’de İmam Hatip Liseleri ve siyaset ilişkisi bağlamında yapılan tartışmalar sıkça kamuoyuna yansımaktadır.

Gökaçtı’ya (2005: 18) göre Türkiye’de İmam Hatipler Liseleriyle ilgili tartışmaların en önemli sebebi, “İmam Hatiplerden yetişen kitlenin sahip olduğu varsayılan farklı zihniyet dünyası dolayısıyla giderek toplumda daha etkin konuma gelmesinin, sonunda Cumhuriyet devrimlerinden ve kazanımlarından geriye dönüşe sebep olup olmayacağı” endişesidir. Söz konusu endişe daha çok laiklik hassasiyetine sahip çevrelerce dillendirilmektedir. Ancak Akşit’e (1993: 100) göre laik çevrelerde de İmam Hatip Liselerinin faaliyetleri hakkında görüş ayrılığı vardır. Bunlardan bazıları Cumhuriyet değerlerine bağlı “aydın din adamı” yetiştirilmesi amacıyla bu okulların açık kalması düşüncesini desteklemektedir. Bazıları ise İmam-Hatip Liselerini laik Cumhuriyet karşıtı ve radikal/militan İslamcı nesillerin

yetiştirildiği okullar olarak gördüklerinden bu okulların yaygınlaşmasına kesinlikle karşıdır. Hatta laik kesimden bazıları, bu okulların, laik ve demokratik Cumhuriyet'i yıkararak yerine din temelli (teokratik) bir devletin kurulmasına yol açacağını savunmuşlardır. Bununla birlikte “İmam-Hatip” karşıtlığı yalnızca laik çevrelere has bir durum değildir. İmam Hatip Liselerinin sayısal artışı İslami hassasiyete sahip kesim tarafından hoş karşılanırsa da bazı cemaat ve tarikatlar İmam Hatip Liselerini, laik ulus devletin “dini alanın denetim altına alınmasında kullandığı bir araç” olarak görmüş ve bu okullara şiddetle karşı çıkmıştır. Hatta bazı tarikatlar “İmam-Hatiplerden mezun olan imamların arkasında kılınan namazın geçerli olmadığını” (Akşit ve Coşkun, 2005: 394) iddia etmiştir. Bu okulları destekleyen ve İmam Hatiplerin toplumsal tabanı olarak da adlandırılabilen kesim ise dini eğitim ihtiyacının karşılanması noktasında yoğun bir destekle bu okullara sahip çıkmıştır.

İHL'lerin, 16 Ocak 1998'de Anayasa Mahkemesi tarafından “laikliğe aykırı fiillerin odağı olduğu” gerekçesiyle kapatılan “Refah Partisi'nin arka bahçesi olduğu” iddiası, 28 Şubat 1997 askeri muhtırası ile neticelenen sürecin en yoğun tartışma konusu olmuştur. Bu iddiayı destekleyen çevreler, İHL öğrenci ve mezunlarının, laik Cumhuriyetin temel değerleriyle çelişen siyasal bir bilinç geliştirdiklerini bu okulların kuruluşundan beri savunmaktadır. Neticede 28 Şubat 1997 tarihinde yapılan Milli Güvenlik Kurulu toplantısında alınan bir dizi kararın¹ ardından ülke genelinde din eğitimi sıkı bir denetime tabi tutulmuş ve İmam Hatip Liselerinin orta kısımlarının kapatılmasına karar verilmiştir. 2002 yılından sonra AK Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte 28 Şubat sürecinin olumsuz etkileri tedricen atlatılmış, günümüzde ise okul ve öğrenci sayıları başta olmak üzere İHL'lerin psikolojik açıdan oldukça rahatladığı bir döneme girilmiştir.

Bugünkü müfredat yapısıyla İHL'lerin kurucusu sayılan Celaleddin Ökten'e göre bu okullar “modern ilimlerle mücehhez, asrın ihtiyaçlarını müdrik, şarkı ve garbı iyi bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr, münevver din adamı yetiştirmek” (Kara, 2005b: 39) amacıyla kurulmuştur. Ökten'in tasavvurunda İHL'ler, dini ve modern ilimleri birlikte tedris ederek yetiştirecekleri münevver (aydın) din adamları

¹ 28 Şubat 1997 tarihinde Milli Güvenlik Kurulu tarafından alınan kararlar ve akabinde Başbakanlık tarafından yayınlanan “İrticayla Mücadele Genelgesi” hakkında Bkz., (Kara: 2017: 197-203).

aracılığıyla toplumun hem dünyevi hayatını düzenleyecek hem de ahiretini kurtaracak, bu sayede İslam'ın “iki kutuplu birliği”ni (İzzetbegoviç, 2013: 265) mezunları üzerinde cisimleştirerek toplumun İslamlaşmasını (Karaman, 2014: 12) sağlayabilecek bir eğitim kurumu olarak kabul edilmektedir.

Diğer taraftan İHL camiasında bu okullardan yetişen nesillerin amaçlanan kalitede yetişmediği, özellikle son dönemde yaşanan nicelik artışına rağmen nitelik olarak bir gerileme olduğu yönündeki (Bkz. Karaman, 2014: 12; Kara, 2017: 287) eleştirel tartışmalar da devam etmektedir. İHL'lerin laik devlet tarafından dini alanı biçimlendirmek veya dini inançları kullanarak toplumsal devrimlere halkın desteğini sağlamak amacıyla kullanıldığı iddiası öteden beri dillendirilmektedir. Bununla birlikte İHL'ler, “Kuran'a aykırı olarak din adamlarının (sadece din işleriyle meşgul olarak) bütünüyle dünyayı terk etmesi sonucunu doğurarak” bir anlamda laik ulus devlet kurucularının amaçlarına uygun düşecek biçimde “tersinden laiklik anlayışı”nın tezahürüne (Beşer, 2018) yol açmak noktasında da eleştirilmektedir.

Görüldüğü üzere İHL'ler ve mezunları çok sayıda eleştirel yaklaşımın muhatabı olmaktadır. Subaşı (2004: 129)'na göre söz konusu eleştiriler karşısında oluşan “kuşatılmışlık ve dışlanmışlık duygusu teolojik düzeyde arzu edilen başarının da bir türlü yakalanamaması ile birleşince” bu durum dolaylı olarak bir savunma psikolojisine dönüşmekte ve İHL mezunları sürekli olarak bu türden iddialar karşısında kendilerini geri plana çekerek içe kapanmakta, hatta bazen İHL mezunu olduklarını gizlemektedirler.

Türkiye’de İHL ve siyaset ilişkisine dair popüler yayınların sayısı bir hayli fazla olmakla beraber akademik anlamda konuyu inceleyen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. İHL'lerin siyasal toplumsallaşma sürecindeki rolüne ilişkin saha araştırmasına dayanan çalışma ise yok denecek kadar azdır. Bu nedenle, çalışmamızın alana ait literatüre katkıda bulunacağı ve “İHL-Siyasal toplumsallaşma” ilişkisi bağlamında yapılacak yeni çalışmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

İHL'lerin öğrenci ve mezunları üzerindeki etkisinin siyasal boyutlarını kapsamlı olarak analiz edebilmek ihtiyacına istinaden, bu çalışmanın temel amacı;

İmam Hatip Liselerinin bireylerin siyasal kültürüne, siyasal tutum ve eğilimlerine ve neticede siyasal davranışlarına etki edip etmediği, eğer etki ediyorsa bu etkinin boyutlarını ve sınırlılıklarını mümkün olduğunca geniş bir perspektiften ele alarak tespit edebilmektir. Bu amaç doğrultusunda yanıtı aranan öncelikli sorular şunlardır;

- i) İmam Hatip Liseleri'nin mezunlarının siyasal görüş, siyasal tutum ve siyasal davranışları üzerinde bir etkisi var mıdır?
- ii) İHL mezunları siyasal kimlik bağlamında kendilerini nasıl tanımlamaktadır?
- iii) İmam Hatip Liseleri, mezunları üzerinde ailelerden bütünüyle “farklı” ve yeni (veya özgün) bir siyasal kimlik oluşturmakta mıdır?
- iv) İHL mezunlarının siyasete ilgisi hangi düzeydedir?
- v) İHL mezunları hangi siyasal partileri görüşlerine daha yakın bulmakta veya hangi siyasal partileri desteklemektedir?

Çalışmanın omurgasını bu sorulara cevap bulmak oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, İHL'den mezun olan bireylerin bizzat kendilerinden elde edilecek bulgular ışığında mezunların siyasal kültürü, siyasal davranışı, siyasal tutum ve eğilimleri ile devlet, cumhuriyet, demokrasi ve laiklik kavramlarına yönelik bakış açıları hakkında fikir sahibi olmak hedeflenmektedir. Böylece yukarıda ana hatlarıyla çizilmeye çalışılan İmam Hatip Liseleri ve siyaset ilişkisi bağlamında zaman zaman gündeme gelen tartışmaların ideolojik bir çerçeveye hapsolmeden daha sağlıklı bir zeminde yapılmasına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın örnekleme İHL öğrencileri dahil edilmeyip, sadece mezunlardan veri toplanmıştır. Örneklem olarak İHL mezunlarının tercih edilmesinin sebebi, lise mezuniyeti sonrasında genel olarak reşit hale gelen ve böylece oy kullanma hakkına kavuşan katılımcılardan siyasal katılım ve siyasal davranış noktasında somut veri toplanabilmesidir. Bir diğer neden de, İHL'lerdeki ortam hakkında mezunların öğrencilere nispeten daha kapsamlı değerlendirmelerde bulunacağına ilişkin ön kabuldür.

Çalışma dört ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde teorik çerçevede siyasal toplumsallaşma kavramı tartışılmaktadır. Bu kısımda, siyasal

toplumsallaşmanın bireyin toplumun siyasal kültürü hakkında bilinçlendiği bir süreç olduğu ve bu sürecin çok erken yaşlarda başladığı kabul edilmiştir. Bu kabulden hareketle çalışmanın bu kısmında; birey üzerinde etkili olan siyasal toplumsallaşma araçları olarak ailenin, eğitim sistemi ve okulun, akran gruplarının, siyasal olayların ve siyasal örgütlerin, kitle iletişim araçlarının ve özellikle son yıllarda kullanımı artan sosyal medyanın rolüne değinilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde İHL'lerin tarihsel gelişim süreci ele alınmıştır. Bu kısımda ilk kez 1913 yılında “Medreset’ül Eimme ve’l Huteba” (İmam ve Hatip Medreseleri)’nin kuruluşundan itibaren yüz yılı aşkın bir geçmişe sahip olan İHL'lerin, Selçuklu ve Osmanlı medrese eğitim geleneğinin bir devamı olarak cumhuriyet dönemi din eğitimi politikalarındaki işlevi değerlendirilmiştir. Ayrıca tarihsel süreç içerisinde “devlet gözetimi ve denetiminde din eğitimi modeli” olarak Cumhuriyet dönemine taşınan İHL'lerin genel eğitim sistemi içerisindeki konumu da tartışılmıştır. Dönemsel bazda siyaset ve İHL ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, yıllara göre okul ve öğrenci sayılarındaki artış veya azalışlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Çalışmanın üçüncü kısmı metodoloji başlığını taşımaktadır. Bu bölümde araştırmanın uygulama kısmında benimsenen metodolojik tavır açıklanmış ve araştırma hipotezleri, örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama ve analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Kartopu örneklem tekniğiyle tespit edilen 450 kişiye anket uygulanmış, 15 İHL mezunuyla da yarı yapılandırılmış formlar eşliğinde derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan nicel veriler görüşme bulgularıyla desteklenerek İHL'lerin siyasal toplumsallaşma sürecindeki rolüne ilişkin daha detaylı analizler yapılması amaçlanmıştır. Konusu İHL ve siyaset ilişkisine dayanan araştırmamız kapsamında anket verilerine ulaşma noktasında önemli güçlüklerle karşılaşmıştır. Özellikle İHL mezunlarının siyasal içerikli bir araştırmaya katılmakta ciddi manada tedirginlik yaşamaları nedeniyle veri toplama süreci oldukça uzun bir zamana yayılmıştır. Bu bakımdan her ne kadar anket formunun giriş kısmında araştırma amacı ve katılımcıların kimliğine ilişkin hiçbir

bilgi istenmediği açıkça belirtilmiŖse de, ulaŖılan mezunların önemli bir kısmının araŖtırmaya katılım noktasında yüz yüze ikna edilmesi gerekmiŖtir.

ÇalıŖmanın dördüncü ve son bölümü ise saha araŖtırması aŖamasında toplanan anket verilerinin SPSS 24 istatistik programı vasıtasıyla analiz edilmesi ve görüŖmelere ait bulgularla desteklenmesinden oluŖmaktadır. Bu bölümde anket içerisine yer alan demografik ve sosyo-ekonomik deđiŖkenler ile siyasal kimlik ve siyasal davranıŖa iliŖkin veriler frekans ve yüzde tabloları ile gösterilerek yorumlanmıŖtır. Ölçek kısımlarında ise siyasal toplumsallaŖma araçlarının yer aldığı 20 ifadelik bölüme ve “siyasal tutum” ölçeğine faktör analizi uygulanmıŖ, oluŖan faktörler T-testi ve Tek yönlü varyans analizleriyle (ANOVA) yorumlanmıŖtır. Ankette yer alan diğer ölçekler betimleyici tablolar üzerinden yorumlanmıŖtır. Ölçek ortalamalarıyla ilgili daha sağlıklı yorum yapılabilmesi amacıyla, her bir ölçeğin oranlarına ait tablolar ayrıca hazırlanmıŖ ve çalıŖmanın Ek-2 bölümünde toplu olarak gösterilmiŖtir.

BÖLÜM I

SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA

1. 1. TOPLUMSALLAŞMA - SOSYALLEŞME

Bireyin içinde yaşadığı toplumu tanınması, ona uyum sağlanması ve o toplum tarafından benimsenen davranışları kendinden sonraki nesillere aktarması döngüsel bir süreçtir. Dünyaya geldiği andan itibaren yaşamak için bir başkasına muhtaç olan insan bu ihtiyaçlarının karşılanması temelinde öncelikle ebeveynine, sonra çevresine uyum sağlamaya çalışır. Bu uyum çabası yaş ilerledikçe bireyin farklı suretlerle tanışmasına yol açar. Çevresindeki diğer insanlardan etkilenen bireyin kendisi de doğal olarak başkalarını etkileyebilmektedir. Her hal ve şartta muhteva olarak insanlığın diğer insanlardan etkilenmesi ve yine onları etkilemesi sürecin değişmeyen unsurunu oluşturmaktadır. Bu süreç içerisinde birey toplumun bir ferdi haline gelirken aynı zamanda toplumun değerlerini de içselleştirmektedir. İçselleştirilen toplumsal değerler zamanı gelince bireyin kendi çocuğuna aktaracağı kültürel bir mirasa dönüşmektedir. İşte nesiller arasındaki bu döngü, içinde yaşanılan toplumun maddi ve manevi unsurlarıyla birlikte kültürel olarak sürdürülmesini sağlayan başat dinamiktir. Zaten bir kuşaktan diğerine düzenli olarak süregelen bu bilgi akımı olmazsa, bireysel ve toplumsal yaşam bütünüyle felce uğrayabilir (Alkan ve Ergil, 1980: 1). Aktörlerin değiştiği ancak muhtevanın aynı kaldığı bu sürece en genel anlamıyla bireyin toplumsallaşması süreci denmektedir. Kavramsal olarak “sosyalleşme” terimi ile de ifade edilen bu süreç, insanın sosyal bir varlık olarak müşahade edilen karakterinin gereğidir. Çünkü insan dünyaya geldiği andan itibaren yaşamak için bir başkasına muhtaçtır. Toplumunu, tesadüfen bir araya gelmeyen, aralarında ortak tarihi, kültürel, ekonomik, sosyal ilişkiler olan ve ortak bir davranış biçimi geliştirmiş kişilerden oluşan bir bütün (Kalaycıoğlu, 2016: 5) olarak tanımladığımızda, toplumsallaşmanın da birey açısından bu bütünün bir parçası haline gelme süreci olduğu ifade edilebilir.

Toplumsallaşma ile ilgili kavramsal tanımlamalara bakıldığında, İngilizce *Socialization* ve Fransızca *Socialisation* kelimelerinin Türkçe karşılığı olarak “sosyalleşme” veya “toplumsallaşma” terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak batı sosyal bilimler literatüründe sosyal ve toplumsal terimlerinin birbirinden farklı

kavramlar olduğu, buna göre “sosyal” teriminin daha çok birey odaklı yani “mikro” ilişkileri kapsadığı, “toplumsal” teriminin ise “makro” düzeyde, geniş, çok yönlü ve karmaşık ilişkileri tanımlamak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Buna rağmen bu iki kavram arasında keskin sınırlar çizmenin mümkün olmadığı da (Akın, 2013: 16) ifade edilmelidir. Bu çalışmada kişiler arası ilişkileri anlamak açısından daha kapsamlı bir kavramsal çerçeveyi ifade etmesi ve Türkiye’de alanla ilgili yapılan çalışmalarda yaygın olarak kullanılması sebebiyle “toplumsallaşma” kavramı tercih edilmiştir.

En genel tanımıyla “toplumsallaşma, insanın toplumsal bir varlık haline gelerek toplumun yesi olması ve kazandığı toplumsallığı hayatı boyunca sürdürmesi sürecidir. Bir toplumun yesi haline gelmek, o toplumdaki toplumsal ilişkileri belirleyen normların, değerlerin, inançların benimsenmesi ya da içselleştirilmesini gerektirir” (Akın, 2011: 140). Bu benimseme sürecinde topluma/topluluğa ait kültürel değerler gelecek nesillere sistematik olarak aktarılır (Koştaş, 1987: 329). “Kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli rol oynayan toplumsallaşma, bir toplum içerisinde ne çıkan değerlerin, tutumların, davranışların sonraki nesillerce öğrenilmesini, benimsenmesini ve kültürün devamlılığını sağlar” (Zencirkıran, 2019: 3). Çünkü “İnsan toplumları varlığını kültürel aktarma yoluyla devam ettirir. Toplumsallaşma ise bu kültürel aktarmayı sağlayan önemli bir unsurdur. Ortak hayatın kuralları ve normları, topluma yeni katılan bireylere toplumsallaşma yoluyla aktarılır” (Türkkahraman, 2000: 17).

Dünyaya yeni gelen birey önce ailesini, zamanla çevresindeki insanların dilini, yeme-içme tarzını, giyimini-kuşamını, kısacası o toplumun maddi ve manevi bütün kültürel değerlerini tanır ve genellikle de benimser. Bu benimseme sürecinin sonunda farkında olmadan bireyde bir aidiyet duygusu gelişir. Birey kendisini dar anlamda kendi ailesine, geniş anlamda da içinde yaşadığı topluma ait hisseder. Yani “toplumsallaşma ile insanlar ‘biz’ duygusunu ve bilincini kazanmaktadırlar” (Akın, 2013: 17). Bu biz duygusu ve bilinci doğal olarak “bizden olmayanlar” la ilgili de bir bilinçlenme durumunu kapsar. Toplumsal değer, tutum ve davranışların toplumun yeni bireyelerine aktarılmamasını tercih eden veya bazen de toplumsallaşma sürecinin birey tarafından reddedildiği istisna durumlarla da karşılaşılabilir ancak bu türden

istisnalar haricinde az veya çok toplumsal kültürün bir bütün olarak yeni nesillere aktarılması geleneği hemen her toplum tarafından genel kabul gören bir süreç olarak işletilmektedir.

Toplumsallaşma kavramını tanımlayan sözlüklere bakıldığında, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'nde toplumsallaşmanın tanımı “bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci, sosyalleşme” şeklinde yapılmaktadır (TDK, 2019). Marshall'a (1999: 760) göre toplumsallaşma, bireyin “gerek toplumun norm ve değerlerini içselleştirerek gerekse toplumsal rollerini (işçi, arkadaş, yurttaş vb. olarak) yerine getirmeyi öğrenerek toplumun üyeleri haline gelmeyi öğrenme sürecidir.” Birey bu süreçteki rollerini ancak toplum içinde yaşayarak öğrenmektedir. Bu açıdan toplumsallaşma, “toplumun sürekliliğinin bir ön şartıdır ve farklı yollarla ya da araçlarla gerçekleşse bile her toplumda gerçekleşen bir süreçtir” (Akın, 2011: 140).

Giddens'a (2005: 25-27) göre toplumun yeni üyelerinin, içinde yaşadıkları toplumun yaşam biçimini öğrenmeleri ve toplumsal kültürün zaman içerisinde yeni kuşaklara aktarılması sürecine “toplumsallaşma” denmektedir. Bireyin karşı karşıya kaldığı bu süreç onu tamamen edilgen bir konuma sokmaktan da uzaktır. Dolayısıyla yeni doğmuş bir bebeğin bile kendisine bakanların davranışını etkileyecek ve dolayısıyla onlara öğretecek yeni bir şeyleri vardır. Yani birey hayatının her aşamasında toplumsallaşma süreci içerisinde sadece edilgen değil, etkin bir varlık olma konumunu da sürdürür.

Fitcher'e (1996: 22) göre ise toplumsallaşma, kişinin çevresindekilerle arasındaki etkileşim sürecidir ve bu süreç sosyal davranış örüntülerinin kabulü ile sonuçlanır. Bu etkileşim süreci birey üzerinde etkili olan toplum açısından nesnel bakış açısıyla değerlendirilirken, kendisini etkileyen topluma tepki gösteren birey açısından ise öznel bir bakışla betimlenebilir.

Tanımlardan yola çıkarak toplumsallaşmanın genel geçer bir sosyal süreç olduğu ve toplumdan topluma küçük farklılıklar olsa da topluma yeni katılan bireylerin içine doğdukları toplumun devamını bir şekilde sağlamak ve toplumsal rollerini öğrenmek amacıyla formel veya enformel bir eğitim-öğretim sürecinden

geçtikleri söylenebilir. Bu süreç birey açısından tek yanlı bir kültürel kodlama süreci olmanın ötesinde, bireyin de toplum karşısında edilgen konumundan çıkarak zamanla etken bir konuma gelebildiği, başka bir ifade ile birey ve toplum arasında karşılıklı etkileşimin gerçekleştiği bir süreçtir.

1. 2. BİRİNCİL VE İKİNCİL TOPLUMSALLAŞMA

Bireyin içinde yaşadığı toplumun tutum, değer ve davranışlarını öğrenme süreci olarak kısaca ifade edebileceğimiz toplumsallaşma süreci, alanla ilgili yapılan çalışmalarda genellikle “birincil” ve “ikincil” toplumsallaşma olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir. Bunlardan ilki olan “birincil toplumsallaşma”, sosyolojik anlamda cemaat/toplum tanımlamalarına da atıfta bulunan bir yaklaşım açısıyla “yakın, samimi ve yüz yüze ilişkilerin hâkim olduğu bir süreç olurken, ikincil toplumsallaşma, belli bir amaç veya menfaat sağlamak için oluşturulmuş, resmi ve fonksiyonel bir karakter taşımaktadır” (Türkkahraman, 2000: 19-20). İnsanın doğumuyla başlayan ve ölümle sona eren hayat dönemini zamansal olarak ikiye ayıran yaklaşıma göre ise “birincil toplumsallaşma olarak adlandırılan süreç, insan gelişiminin hızla yaşandığı döneme atıfta bulunurken, ikincil toplumsallaşma olarak adlandırılan süreç, hayatın daha sonraki bölümünde meydana gelen sürekli benlik dönüşümlerine işaret etmektedir” (Bauman, 1998: 44). Bu açıdan toplumsallaşma sürecinin genellikle insan hayatının çocukluk ve gençlik dönemi ile yetişkinlik dönemi olarak iki ana döneme ayrılarak incelendiği görülmektedir.

Bireyin dünyaya yeni gelmesiyle başlayan ve çoğunlukla gençlik dönemine kadar süren birincil (asli) toplumsallaşma (*primary socialization*) dönemi, “bireyin hayatındaki ilk yılları kapsamaktadır. Bu dönem bireyin ailesine ve çevresine olan bağımlılığının üst düzeyde olduğu bir dönemdir” (Yılmaz, 2013: 323). Yeni doğan bir bebeğin başkalarının ve özellikle ailesinin yardımı olmadan hayatta kalması mümkün değildir. Bu nedenle yaşamının ilk yıllarında onun kimliğinin ve kişiliğinin oluştuğu birincil toplumsallaşma döneminde, birey için hayati önem taşıyan en temel kurum aile olmaktadır (Yılmaz, 2013: 323). Başka bir anlatımla birincil toplumsallaşma, “bebeklik ve çocukluğun ilk döneminde gerçekleşir ve kültürel öğrenmenin en yoğun dönemidir. Bu dönem, çocukların daha sonraki öğrenmeleri için temel oluşturacak olan dil ile temel davranış kalıplarını öğrendikleri dönemdir.

Aile, bu aşamadaki esas toplumsallaşma eyleyenidir” (Giddens, 2005: 28). Görüldüğü gibi her iki tanımlamada da bebeklik ve çocukluk döneminde gerçekleşen toplumsallaşmaya en genel anlamıyla birincil (asli) toplumsallaşma denmekte ve bu süreçte ailenin rolünün önemine değinilmektedir.

İkincil (tali) toplumsallaşma (*secondary socialization*) ise çocukluğun geç dönemi ile başlar ve genellikle bireyin olgunluk döneminde gerçekleşir. Bu aşamada toplumsallaşmanın diğer araçları sorumluluğun bir bölümünü birincil toplumsallaşmanın temel aracı olan aileden devralır. Bu araçlar okullar, bakıcı gruplar, kurumlar, medya ve iş ortamı olarak sıralanarak birey için toplumsallaşma faktörleri haline gelir. Bu aşamadaki “toplumsal etkileşimler bireye, kendi kültürlerinin kalıplarını oluşturan değerlerin, normların ve inançların öğrenilmesinde yardımcı olurlar” (Giddens, 2005: 28). Akın’a (2013: 23) göre birincil toplumsallaşma “bir yetişme ve gelişme toplumsallaşması”, ikincil toplumsallaşma ise bir nevi “yetişkinlik toplumsallaşması” olarak tanımlanabilir. Her ne kadar insan hayatının iki ana zaman dilimine bölünerek erken dönemdeki (çocukluk ve gençlik) toplumsallaşma oranının geç dönem (orta yaş ve ihtiyarlık) toplumsallaşmasına nazaran daha baskın olduğu şeklinde genel kabuller olsa da, toplumsallaşmanın hayat boyu süren ve kesintisiz olarak devam eden bir süreç olarak değerlendirilmesi daha doğru görünmektedir.

1. 3. SİYASET VE SOSYOLOJİ

Arapça kökenli bir kelime olan “siyaset” kavramı, “seyislik, at idare etme, at işleriyle uğraşma, memleket idaresi, ceza, idam cezası, politika, diplomatlık, kurnazca iş veya hareket” (Devellioğlu, 1991: 1149; Kanar, 2000: 477) anlamlarına gelmektedir. Güncel Türkçe Sözlükte ise “devlet işlerini düzenleme ve yürütme sanatıyla ilgili özel görüş veya anlayış” (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Etimolojik olarak “şehir” anlamına gelen “polis” kelimesinden türetilen ve İngilizce “politics” kavramının bir karşılığı olarak Türkçe’de “politika” ile de aynı anlamda kullanılmaktadır (Yayla, 2019: 25). Bu anlamda siyasetin şehirle ilgili yönetim faaliyetlerini kapsadığı söylenebilir. Heywood’a (2006: 21) göre ise siyaset, “insanların hayatlarını düzenleyen genel kuralları yapmak, korumak ve değiştirmek için gerçekleştirdikleri faaliyetlerdir.” Bu durumda siyaset insan dünyasına ait bir

faaliyettir ve toplumun tamamını ilgilendiren meseleler hakkında kararların alınması ve yürütülmesi süreci anlamına gelmektedir (Yayla, 2019: 25-8). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere siyaset kavramı, muhtevası gereği insan unsurunu temel alan ve insanın toplumsal hayatını bir şekilde etkileyen düzenlemeleri içermektedir.

Bir bilim dalı olarak siyaset bilimi ise “nerede, nasıl ve hangi koşullarda, kimin kime hükmedebileceğini öğrenmeye çalışan bir ilim alanıdır” (Yücekök, 1987: V). Yayla (2019: 28)’ya göre siyaset bilimi, siyasal iktidarlarla ve siyasal otoriteyle iştigal eder. Dolayısıyla siyaset bilimi incelemeleri sadece hükümet faaliyetlerini değil, bütün kamusal yetki kullanım alanlarını kapsamaktadır.

Siyaset kavramı muhtevası gereği genellikle devlet, iktidar, otorite (egemenlik) ve meşruiyet gibi kavramları da kapsamaktadır. Bu nedenle siyaset ve siyasal toplumsallaşma ilişkisine değinmeden önce bu kavramlar üzerinde kısaca durulması zaruridir. Aristo’ya göre (akt. Ağaoğulları ve Yalçınkaya, 2013: 5) doğasında yalnızlık olmayan ve toplumsal alanda birlikte yaşamak zorunda olan insanın mutluluğa ulaşması için devletin varlığı zorunludur. Devlet denilen siyasal toplum, insanların yalnızca bir arada yaşamasını sağlamak için değil, aynı zamanda topluma hizmet gibi soylu(erdemli) eylemlerde bulunmak için de gereklidir. Devlet olmadan insanların toplumsal hayatı düzenlenemez ve bu anlamda devletin varlığı bireyin kişisel varlığının önünde gelir. Çünkü batı siyasal kültürü açısından devlet aygıtı, eski Yunan şehir (*Polis*) devletlerinden beri kutsal kabul edilmekte ve *Polis*, her bir yurttaş tarafından öncelikle korunması, gözetilmesi ve uğruna can verilmesi gereken siyasal bir varlık olarak görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle polis yurttaş için değildir ancak yurttaş kesinlikle polis içindir (Ağaoğulları ve Yalçınkaya, 2013: 5-21).

Sosyolojinin ve özellikle siyaset sosyolojisinin kurucularından sayılan Max Weber (2006: 132-133)’e göre devlet, “belirli bir arazi üzerinde fiziksel şiddetin meşru kullanımını tekelinde bulunduran insan topluluğudur” ve bireyler ile kurumlar bu “fiziksel şiddet kullanma hakkını devletin izin verdiği ölçüde” kullanabilirler. Böylece devlet, bu hakkın tek kaynağı olarak kabul edilmektedir. Siyaset ise “devletler arasındaki ya da devlet içindeki gruplar arasında gücü paylaşmaya veya gücün dağılımını etkilemeye” çalışmaktır. Başka bir ifadeyle devlet ve siyaset

ilişkisi, insanın başka insanlar üzerinde şiddet kullanımıyla da desteklenen egemenlik kurma ilişkisidir (Weber, 2006: 133). Bu açıdan güç, siyaseti belirlemede önemli bir araç sayılmakta ve gücü ele geçirmekle birlikte bu gücü devam ettirebilmenin yolları da siyasetten geçmektedir. Güçlü olanın iktidara sahip olacağı düşünüldüğünde, iktidarın ne olduğu sorusuna cevap aramak gerekmektedir. *İktidar Seçkinleri* teorisinin sahibi Amerikalı sosyolog Wright Mills (2007: 342)'e göre İktidar, “bir kişinin diğerleri karşı koymasına rağmen istediğini yapabilmesidir.” Başka bir ifadeyle iktidar, kişinin diğerleri üzerindeki egemenliğini kendi belirlediği sınırlar dâhilinde kullanmasıdır. İtalyan siyaset bilimci ve devlet adamı olan Niccolo Machiavelli, *Prens* adlı eserinde devleti yöneten hükümdarın iktidarını korumak ve siyasal amaçlarına ulaşmak için gerektiğinde gaddar, acımasız, cimri ve hilekâr olabileceğini ve bunun güçlü siyasal iktidarın muhafazası için bir zorunluluk olduğunu düşünmektedir (Tannenbaum ve Schultz, 2008: 197).

Otorite (egemenlik) kavramı ise, yine Max Weber'in iktidar tanımından hareketle daha çok rızaya dayalı iktidarı ifade etmek için kullanılır ve “bir iktidarın rızaya dayanması o iktidarın meşru olduğunu gösterir” (Küçükalp, 2012: 59). Weber, otorite türlerini üçe ayırır; Geleneksel Otorite, Karizmatik Otorite ve Yasal-Rasyonel Otorite. Bunlardan ilki olan geleneksel otoritede tarih, gelenek ve göreneklerden kaynaklanan bir otorite tarzı mevcuttur ve uzun zamandır işleyen kurallar meşruiyetin kaynağını oluşturur. Karizmatik otoritede ise otoritenin kaynağında iktidar sahibinin yönetilenler tarafından birtakım etkili kişilik özelliklerine (karizmaya) sahip olduğuna inanılması yatmaktadır. Yasal-Rasyonel otoritede ise yönetme gücü makamın sahibinin kendisinden değil, o makama tahsis edilmiş yasal yetki ve sorumlulukların objektif ve gayri şahsi kurallara dayanmasından kaynaklanmaktadır (Yayla, 2019: 27).

Meşruiyet kavramı ise “siyasal iktidarın iktidar olmasının ve iktidar yetkilerini kullanmasının haklı olduğunun yönetilenler tarafından kabul edilmesidir” ve bu açıdan “meşruiyet ile rıza iç içedir” (Yayla, 2019: 31-2). Meşruiyetten kaynaklanan rıza, korkudan kaynaklanan bir rızaya göre çok daha gerçekçi ve işlevseldir ve bu işlevselliğin sağlanabilmesi için de yönetilenlerin, iktidarın otoritesinin “ahlaki veya akli olarak meşru olduğuna inanması gerekir”(Yayla, 2019:

32). Başka bir ifadeyle meşruiyet, sistemde varolan siyasal kurumların o toplum için en uygun kurumlar olduğu “inancını yaratmak ve yaşatmak yeteneğiyle ilgilidir. Çünkü toplumsal gruplar siyasal bir sistemi, o sistemin değerlerinin kendi değerleriyle uyuşup uyuşmamasına göre meşru sayar veya saymaz” (Lipset, 1986: 59). Bu anlamda meşruiyet kavramı yönetilenlerin zihninde neyin haklı ya da doğru olduğuna ilişkin bir inancı ifade eder ve bu inanç da siyasal kültüre bağlı olduğundan toplumdan topluma farklılık gösterebilir (Küçükalp, 2018: 65).

İnsan doğası gereği sosyaldır ve bir arada yaşamının gerektirdiği sosyal düzen içerisinde yöneten-yönetilen ilişkilerine olan ilgisi bağlamında siyaset de insanoğlunun doğasından kaynaklanır. İnsanoğlunun doğasında yer alan siyasetle ilgilenme dürtüsü onun Aristo tarafından bir siyasal hayvan (zoon politikon) olarak tarif edilmesine neden olmuştur (Vergin, 2003: 21). İnsanın doğasında yatan bu sosyal olma özelliğiyle birlikte siyasete olan ilgisi bir araya geldiğinde siyaset bilimi ve sosyoloji disiplini arasında ilişki kurulmaktadır. Bu açıdan siyaset bilimi belki de en fazla sosyolojiden etkilenir. Çünkü siyaset toplum içinde gerçekleşen bir faaliyettir. Sosyoloji ise boyutları sonunda topluma kadar ulaşan sosyal bütünlerle ilgilenir ve “bu yüzden bu iki disiplin iç içedir” (Yayla, 2019: 35). Siyaset bilimi ile siyaset sosyolojisinin bulunduğu nokta da bir anlamda insanın doğasından kaynaklanan siyasal davranışlarının toplumsal bağlamda incelenmesi olmuştur. Gerçekten de siyaset sosyolojisinin konusu toplum ve siyaset ilişkileri genelinde iktidar, otorite ve yönetim kavramlarının toplumsal yansımaları üzerinedir. Bu bakımdan siyaset sosyolojisi, siyasal otoritenin düzenlenmesini, işlevlerini ve siyasal düzenin sosyal gelişmeler sonucunda dönüşümünü incelemektedir (Çelebi, 2002: 171).

Yücekök (1987: 3)’e göre siyaset sosyolojisi, iktidarı ve siyasal yapıyı değişken bir vaka olarak kabul eder ve “bu nedenle belirli zamanlarda ortaya çıkan değişik siyasal sistemleri” incelemeye çalışır. Ona göre siyaset sosyologları “bu siyasal sistem nasıl ortaya çıktı?”, “bu yapılanmadan kim kazançlı, kim zararlı çıkar?” sorularını sorarak siyasetin toplumsal kökenlerini tespit etmeye çalışırlar. Vergin’e (2003: 18) göre de siyaset sosyolojisinin işi, “siyasetle toplumun nasıl ve ne biçimde ilişkilendirildiğini açıklamaya” çalışmaktır. Bu ilişkinin açıklanabilmesi

amacıyla sosyoloji, siyaset bilimciye toplumun özellikleri, sınıfsal durumu, nüfus yapısı, birlik ve ayrılıklar gibi ana sosyolojik hatlar hakkında bilgi sağlar ve bu bilgiler siyaset bilimciye çok yardımcı olur (Yayla, 2019: 35-36).

Sarıbay (2018: 15)'a göre siyaset sosyolojisi, “siyasetin toplumsal kökenlerine odaklanarak siyaset-toplum ilişkisini” ele almaktadır. Bu kapsamda siyaset sosyolojisi, siyasetin toplumu, toplumun da siyaseti etkilediği çift yönlü ilişkiler ağının incelemesine dayanır. Bu bakımdan siyaset sosyolojisi, “siyaset olgusunun arkasında yatan sosyal yapının siyaseti nasıl şekillendirdiğini inceler. Siyaseti sadece kurumlarıyla değil, bu kurumları ortaya çıkaran davranışları, tarihsel süreçleri ve olayları sosyolojik bileşenleriyle bir ilişkisellik içinde ele alır” (Sarıbay, 2018: 8).

Seymour Martin Lipset'e (Lipset, 1986: 1) göre ise siyaset sosyolojisinin öncelikli işlerinden birisi “demokrasiyi yaşatan toplum koşullarını çözümlenektir”. Ona göre “istikrarlı bir demokrasi için çatışma ya da ayrışmaların ortaya çıkabilmesi gerekir” ki yönetimi ele geçirmek için taraflar mücadele edebilsin ve iktidardaki partiler değişsin. “Barış içinde iktidar oyununa izin veren bir siyaset sistemi olmadan demokrasi olmaz. Bu açıdan siyaset sosyolojisi hem ayrılmanın hem de anlaşmanın kaynaklarını” (Lipset, 1986: 1) inceler.

Günümüzde siyaset sosyolojisi; sosyolojinin geniş kapsamlı ilkelerine ve sosyal teoriye dayanan sosyal yapılanmanın bir ürünü olan siyaset kurumunu incelemeyi hedefleyen bir bilimsel disiplindir. Buna paralel olarak siyaset bilimi de şüphesiz siyasal yapılanmayı ve siyasal hayatı incelemeyi amaçlamaktadır (Yücekök, 1987: 3). Siyaset sosyolojisi temelde bir toplum bilimi olduğu için de tüm veri kaynakları toplumun bizzat kendisi olmak durumundadır. Bu nedenle, toplumu temel almayan bir siyaset mümkün olamayacağına göre, toplumu veri kaynağı olarak kullanmayan bir siyaset bilimi de olanaksızdır. Böylelikle veri tabanı toplum olurken, siyaset de toplumsal değişim neticesinde farklılaşan bir toplumsal ürün olmaktadır (Yücekök, 1987: V). Doğal olarak bireyin içinde yaşadığı topluma ait siyasal kültürü tanıması, ondan etkilenmesi ve yine bu siyasal kültüre katkıda bulunması onun toplumsallaşma sürecinde gözlemlenmektedir.

1. 4. SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA KAVRAMI

Bireyin siyasal açıdan toplumsallaşması olarak kısaca ifade edilebilecek siyasal toplumsallaşma aslında genel toplumsallaşma sürecinin bir türüdür. Bu yüzden siyasal öğrenme ve siyasal eğitim süreçlerini de içeren genel toplumsallaşma sürecinden bağımsız değildir. Siyasal toplumsallaşma ile diğer toplumsallaşma süreçleri arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Örneğin bireyin dini toplumsallaşması ile siyasal toplumsallaşması birbirini etkileyebilen iki farklı süreç olabilmektedir. Bu açıdan kişinin dini inançları siyasi görüşlerinin oluşmasında etkili olabilmekte veya sahip olunan siyasi düşünce dolayısıyla bir kimsenin dine bakış açısı değişebilmektedir (Akın, 2013: 53). Bu bakımdan içinde yaşadığı topluma ait değer, tutum ve davranışları öğrenen bireyin genel toplumsallaşma süreci içerisinde yine aynı toplumda var olan siyasal fikirleri de öğrenmesi ve bu anlamda siyasal bir bilinç geliştirmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle siyasal toplumsallaşma siyasetle ilgili bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte kişi, siyasete katılma veya katılmama kararlarına etki eden faktörler ile kişilerarası ve kişinin devletle olan ilişkileri hakkında bir öğrenme sürecinden geçer (Türkkahraman, 2000: 23). Dolayısıyla süreç içinde birçok açıdan toplumsallaşan bireyin siyasal anlamda da bilince sahip olması beklenmektedir.

Genel toplumsallaşma sürecinin bir görünümü olan siyasal toplumsallaşma, bireyin siyasal kimliğini, siyasal formasyonlarını (siyasal eğilim, ilke, davranış, beğeni vb.) kazanma ve siyasal sistemin bir unsuru olma sürecini kapsar (Beşirli, 2005: 252; Avcan, 1976: 24). Bireyin siyasi yönelimleri ve davranış biçimlerini edindiği (Easton, 1968: 125), içinde yaşadığı topluma ve mevcut siyasal sisteme sadakat bağlarının geliştiği bu süreç çok erken yaşlarda başlamakta ve yaşamı boyunca şekillenmektedir (Easton and Hess, 1962: 246).

Toplumsallaşma kavramını, bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline geldiği süreç olarak tanımladığımızda, bu sürecin siyasi rollerin kazanılmasıyla ilgili olan yönü de “siyasal toplumsallaşma” veya “siyasallaşma” olarak tanımlanabilir (Easton, 1957: 311). Bir sistemin sürdürülmesi, büyük ölçüde siyasallaştırma sürecinin ne ölçüde başarılı olduğuna bağlıdır. Bu siyasallaştırma sürecinde toplumun tüm üyeleriyle birlikte özellikle genç üyelerin paylaşması gereken belirli

temel siyasi yönelimlerin teşvik edilmesi sağlanır. Bu temel yönelimler ise 1) siyasal objeler (semboller) veya bunların imaj algıları, 2) siyasal değerler ve 3) siyasal tutumlar (Easton, 1957: 311-3) olmak üzere üç ana başlıkta özetlenebilir.

Siyasal bir sistemin hayatta kalması için toplumdaki bireyler olgunlaştıkça, sistemin onlardan beklenen bilgi, değer ve tutumları edinmeleri gerekir. İyi ya da kötü olsun eğer sistem devam edecekse, en geniş anlamda toplum üyelerini kendilerinden beklenen türden siyasi rollere göre eğitebilmelidir (Easton, 1957: 311). Hyman'a (1969: 10) göre de siyasal sistemlerin istikrarını koruyabilmesi için vatandaşlar siyasal davranışları çok erken yaşta öğrenmeli ve hayatları boyunca da bu davranışlarını devam ettirmelidir. Aksi halde toplumsal alanda düzensizlik ve hatta kaos/kargaşa meydana gelecektir.

Bütün bu hususları göz önünde bulundurarak kapsamlı bir tanım yapan Alkan'a (1979: 8) göre siyasal toplumsallaşma "toplumsal-siyasal çevre ile birey arasında yaşam boyu süren dolaylı ve doğrudan etkileşim sonucunda, bireyin siyasal sistemle ilgili görüş, davranış ve değerlerinin gelişmesi" sürecidir. Yayla'ya (2019: 351) göre ise siyasal toplumsallaşma, "çocukların yetişkinliğe ulaşma yolculuğunda siyasal değerleri, sembolleri, kuralları ve kurumları öğrenmeleri ve benimsemeleri sürecidir" ve küçük çocuklar bu süreçte siyasal semboller, marşlar, siyasal kurumların tarihteki yeri, otorite sahiplerine saygı ve itaati öğrenmektedirler.

Akın (2011: 129)'a göre insana özgü bir durum olarak siyasallığın toplumsallaşma yoluyla inşa edilmesi süreci olan siyasal toplumsallaşma, "belli bir siyasi kültüre dâhil olmayı, vatandaşlık rollerinin öğrenilmesini ve bir siyasi ideolojinin benimsenmesini ya da reddedilmesini içermektedir." Bu açıdan siyasal toplumsallaşma aynı zamanda siyasi bir taraf haline gelmek ve zorunlu olarak kendi ideolojisini benimsemeyenlerin karşısında ya da dışında bir konuma sahip olmayı da ifade eder (Akın, 2011: 129-131). Siyasal toplumsallaşma durağan olmayan, aksine devam eden bir süreç olarak insanların kendi toplumlarının siyasal sistemleriyle ilgili değerleri, normları ve motivasyonları kazanma sürecidir. İnsanlar bu yolla siyasal sistemin bir üyesi haline gelirler (Türkkahraman, 2000: 23). Süreç içerisinde birey hangi siyasi partiyi destekleyeceğine ya da seçimlerde oy verip vermemesi gerektiğine güncel siyasal gelişmeleri de değerlendirmek suretiyle karar verir. Bu

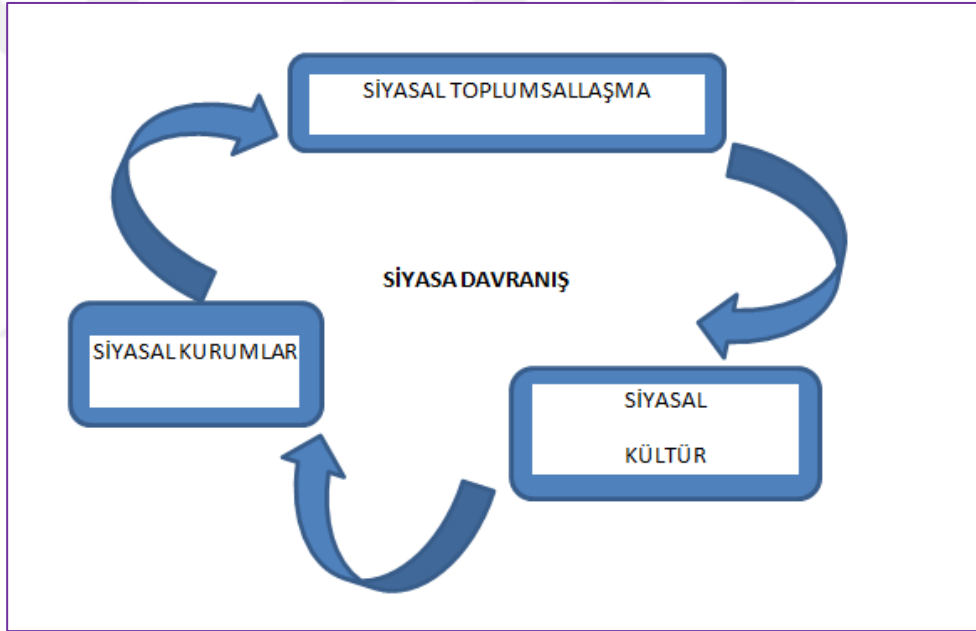
anlamda siyasal toplumsallaşma süreci bireyin siyasal katılım kararına da doğrudan etki etmektedir.

Toplumsallaşma sürecinde topluma ait kültürel değer ve davranış kalıpları bireye nasıl aktarılıyorsa, siyasal tutum ve davranışlar da benzer şekilde bireye tanıtılır ve aktarılır. Birey bu sayede çevresinden olumlu ya da olumsuz etkilenecek bir siyasal bilinç geliştirmekte ve bu siyasal bilinç doğrultusunda siyasal davranışa yönelmektedir. Siyasal Davranış (*Political Behaviour*) aslında siyasal katılım sürecini de etkileyen karmaşık ve birçok farklı görünümünden oluşmaktadır (Hyman, 1969: 18). Bu çerçevede “insanların siyasal katılmaları büyük ölçüde siyasal kültürün ortaya koyduğu normların ve kuralların etkisi altındadır. Bu normlar insanların yükümlülüklerini ve davranışları üzerindeki sınırları belirler. Örneğin, oy kullanma eğitim yaşamının ilk düzeyinden itibaren bir vatandaşlık görevi olarak insanlara verilir” (Koçak, 2002: 97). Bu bakımdan kişiye politik bir tutum ve davranış kazandıran “her türlü sosyal değer aktarımı bir nevi siyasal toplumsallaşma işlevi görmektedir” ve bu sosyal değer aktarımının “ailede, okulda, dernekte, partide, fabrikada, camide, cemaatte veya başka herhangi bir alanda” gerçekleşmesinin fonksiyonel açıdan bir önemi yoktur (Nazıroğlu, 2016: 194).

Toplumsallaşma sürecinde bireye topluma ait kültürel değerler aktarılırken kültürün bir parçası olarak siyasal kültür öğeleri de aktarılır. Bu anlamda siyasal toplumsallaşma bireyin içinde yaşadığı topluma ait siyasal kültürü öğrendiği ve içselleştirdiği bir süreçtir. Siyasal kültür ise “siyasal sistemin içerdiği öznelere ve onları temsil eden özellik ve simgelere yönelimi oluşturan değer, inanç ve tutumlar” olarak tanımlanabilir (Serdar, 2018: 141). Yücekök’e (1969: 178) göre siyasal kültür, “bir toplumun hem topyekûn tarihinin hem de toplumu meydana getiren insanların sosyo-ekonomik yaşantılarının bir ürünüdür”. Koçak’a (2002: 102) göre “siyasal kültürün temel işlevlerinden birisi de siyasal sistem içerisinde alınan kararların ortamını sağlamaktır” ve bu anlamda siyasal sistem açısından siyasal katılımın önemi tartışılmazdır. Siyasal katılma yoluyla insanlar siyasetçilerin kararlarını etkilemeye çalışırlar. Bu etkilemeyi sağlamak için özellikle seçim dönemlerinde bazı siyasal talepleri de içeren çeşitli davranışlar göstermektedirler (Koçak, 2002: 102) Bireylerin siyaseti etkilemeye dönük bu davranışları oy vermek, toplantılara katılmak

veya siyasi parti kurmak şeklinde tezahür edebileceği gibi, siyasal kültür farklılıklarından dolayı, siyasal katılımın² “toplumdan topluma ve aynı toplum içerisinde bireyden bireye de farklılık gösterebileceği” (Yolçu, 2017: 55) kabul edilmektedir.

Aralarındaki etkileşim nedeniyle siyasal davranış, siyasal toplumsallaşma ve siyasal kültür kavramları döngüsel bir mekanizmasının parçaları olarak düşünülmelidir (Bkz. Şekil 1). Bu döngüsel süreçte “siyasal toplumsallaşma siyasal kültürü meydana getirir. Siyasal kültür kurumları, kurumlar tekrar siyasal toplumsallaşmayı etkiler ve böylece siyasal kültür üzerinde değişimler yaratır. Bütün bu etki ve tepki ilişkileri siyasal davranışı meydana getirir” (Yücekök, 1969: 179).



Şekil 1: Siyasal Davranış, Siyasal Toplumsallaşma ve Siyasal Kültür İlişkisi (Yücekök, 1969: 179).

Toplumsallaşma sürecinde bireyin insanlara, olaylara ve yaşama bakış açısı da değişen koşullarla birlikte değişime uğrayabilmektedir. Bu değişim sürecinde, kişinin siyasal dünyaya dair anlamlandırmaları da farklılaşmaktadır. “Siyasala dair

² Almond ve Verba’ya (1963: 4) göre II.Dünya Savaşı sonrasında oluşan yeni dünya düzeninde devrimsel bir şekilde “siyasal katılım patlaması” yaşanmıştır. Bu bakımdan düzene hakim olan batılı güçlerce özellikle gelişmekte olan uluslara modern katılımcı devletin iki farklı modeli sunulmaktadır; “Demokratik ve Totaliter” devlet modelleri. Demokratik devlet, sıradan insana etkili bir vatandaş olarak siyasi karar alma sürecine katılma fırsatı sunarken, Totaliter devlet ise bireye pasif bir “katılımcı özne” rolü biçmektedir.

kişinin sahip olduğu inanç sistemi onun bütün hayatını kapsayan bir etkileşim süreci sonunda ortaya çıkmaktadır” (Mora, 2016). Bu etkileşim sürecine katkıda bulunan araçların bireyi etkilemesindeki yoğunluk derecesine göre bireyde siyasal bilinç ve siyasal davranış farklı oranlarda gelişebilmektedir. Konuyla ilgili literatüre göre genel olarak bireyin siyasal toplumsallaşma sürecine aile, okul, akran grupları, siyasal olaylar ve siyasal örgütler ile medya gibi araçların çeşitli şekillerde etkide bulunduğu kabul edilmektedir.

1. 5. SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA ÇALIŞMALARI

Siyasal toplumsallaşma alanı ile ilgili ilk çalışmalar Platon’a kadar götürülebilir. *Devlet* adlı eserinde Platon, site (polis)’lerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için yurttaşlara bu alanda eğitim verilmesini gerekli görmektedir (Beşirli, 2005: 252). Bu sayede devletin devamlılığını sağlayacak ideolojiye sahip vatandaş tipi yaygınlaşacak ve iç/dış tehlikelere karşı site devletleri daha güvenli hale gelecektir. Aynı görüşü benimseyen Çinli filozof Konfüçyüs, “Çin yöneticilerinin vatandaşlarını eğitmeleri gerektiğine inanıyordu. Çocukların ana-babalarına karşı duydukları sevgi ve saygının bir benzerinin ileride devlet adamlarına yöneltilen bir duyguya dönüşeceği görüşündeydi” (Alkan, 1979: 2-3). Konfüçyüs’ün bu görüşünün temelinde, devletin ve devlet adamlarının giderek birey tarafından sevilen ve sayılan bir varlık haline gelmesinin yönetimin meşruiyetini ve güvenliğini de doğrudan etkileyeceği anlayışı yatmaktadır. Bu anlayışa göre, insanlar ana-babaları gibi sevdikleri devletin ve devlet adamlarının kararlarına saygı duyacak ve onların kararlarının gönüllü uygulayıcısı olacaklardır. Bu da en nihayetinde siyasal iktidarın meşruluğunu artıracak ve devlet düzeninin sağlıklı biçimde sürdürülmesine fayda sağlayacaktır.

Siyasal toplumsallaşma, modernleşme süreciyle bağlantılı olarak ulus devletleşme sürecindeki pratikleriyle kendini göstermekle birlikte akademik anlamda özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında üzerinde çokça durulan bir kavram olmuştur. Harold D. Lasswell’in 1930’da yayınladığı *Psikopatoloji ve Politika* adlı eseri, siyasal toplumsallaşmayı psikanalitik açıdan inceleyen ilk önemli çalışmalardan birisidir (Alkan, 1979: 4). Ancak bizzat kavram üzerinde yapılan ilk çalışmalar 1950’lerde A.B.D.’de kaleme alınmıştır. “Siyasal toplumsallaşma kavramını ilk defa

Amerikalı siyaset bilimci Seymour Martin Lipset 1954 yılında yayınladığı “Oy Vermenin Psikolojisi: Siyasal Davranışın Bir Analizi” başlıklı makalesinde kullanmış ise de kavram üzerine açıklayıcı ilk çalışma Herbert Hyman’ın 1959 yılında yayımladığı *Political Socialization (Siyasal Toplumsallaşma)* adlı eseridir” (Akın, 2013: 65-66). Adorno ve arkadaşlarının 1950 yılında yayınladıkları *Otoriter Kişilik* adlı çalışmaları, bizzat kavramı kullanmamakla birlikte alanda yapılan etkili araştırmalardan birisi olmuştur (Alkan ve Ergil, 1980: 4). Siyasal toplumsallaşma alanında araştırmaların çoğu Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılmış, bu çalışmalarda genellikle siyasi otoriteler ve kurumlar ile çocukların ulusal duygularının yanı sıra aile içinde erken siyasal bilincin gelişmesine odaklanılmıştır (Van Deth vd, 2011: 149).

Türkiye’de de dünyadaki gelişmelere paralel olarak siyasal toplumsallaşma konusu ile ilgili çalışmalar 1960’lı ve 1970’li yıllarla birlikte başlamış³ ve bu dönem gerçekleşen çalışmalarda bireylerin toplumsallaşmasında ailenin ve eğitim sisteminin rolü üzerine odaklanılmıştır (Beşirli, 2005: 253). Bu kapsamda 1970’lerde alana ilgi gösteren ve özellikle Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi bünyesinde görevli öğretim üyelerinin başını çektiği araştırmalar (Abadan, 1965; Alkan, 1978; Tokgöz, 1978; Alkan, 1979) dikkati çekmektedir⁴. Siyasal toplumsallaşma konusuyla ilgili ilk ve en kapsamlı çalışmalardan birisi Türker Alkan’ın 1979 yılında yayımlanan *Siyasal Toplumsallaşma* (Alkan, 1979) adlı çalışmasıdır. Alkan, çalışmasında alana ait kavramsal çerçeveyi çizdikten sonra Türkiye ve dünya üzerinde konu ile ilgili yapılan çalışmaları verileriyle birlikte eleştirel olarak değerlendirmiştir. Siyasal toplumsallaşmanın iletişim boyutu ile ilgilenen Oya

³ Aslında 1958 gibi erken bir tarihte Hyman, Payaslıoğlu ve Frey tarafından Robert Kolej (Boğaziçi Üniversitesi) ve Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi öğrencilerinin değer yargılarını tespit ve mukayese eden uygulamalı araştırma Türkiye’de siyasal toplumsallaşma alanında sayılabilecek öncü çalışmalardandır (Bkz. Hyman vd. 1958). Abadan tarafından üniversite öğrencilerinin değer yargılarını tespit etmeye yönelik benzer bir çalışma da 1965 yılında yapılmıştır (Bkz. Abadan , 1965).

⁴ Okul ve Eğitim sisteminin çocuğun siyasal toplumsallaşma sürecindeki etkisi üzerine yapılan ilk ve dikkat çekici çalışmalardan birisi Rıza Avcan’a aittir. 1976 yılında Ankara’da ilkökul 5. sınıf öğrencileri üzerinde (Bkz. Avcan, 1976. Çocuğun Siyasal Toplumsallaşması, Ankara SBF, Basılmamış Çalışma) yapılan araştırma verilerine göre bu düzeydeki çocuklarda siyasal ilgi, bilgi ve katılım isteğinin geliştiği görülmekle birlikte bu bilgi gelişiminde özellikle yurttaşlık bilgisi ders kitaplarının etkili olduğu belirlenmiştir (Alkan, 1978: 151-152). Alkan’ın (1979: 172) makalesinde basılmamış çalışma olarak kaynak gösterdiği ve muhtemelen yazarın kendisinden bizzat temin ettiği adı geçen çalışmasının teorik kısmı “Yeni Toplum” dergisinin Kasım 1976 sayısında yayımlanmıştır. Ancak bu dergide çalışmanın uygulama kısmına ait veriler yer almamıştır (Bkz. Avcan, 1976: 17-26).

Tokgöz'ün 1978 yılında yayımlanan *Siyasal Toplumsallaşmada Kitle Haberleşme Araçlarının Rolü ve Önemi* (Tokgöz, 1978) adlı makalesi dönemsel açıdan Türkiye'de henüz yeni olan radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının siyasal toplumsallaşma sürecindeki etkisine odaklanması bakımından alana özgün katkılar sunmuştur. Ahmet Nedim Yücekök'ün 1987 yılında yayınlanan *Siyasetin Toplumsal Tabanı: Siyaset Sosyolojisi* (Yücekök, 1987) adlı kitabı konuyu lisans seviyesindeki öğrencilere tanıtmayı amaçlayan temel eserlerden birisidir.

1980'ler ve 1990'lar boyunca siyasal toplumsallaşma alanına akademik anlamda yukarıda sayılan sınırlı örnekler dışında pek ilgi gösterilmediği anlaşılmaktadır. Ancak 2000'li yıllarla birlikte üniversitelerde alanla ilgili akademik çalışmaların lisansüstü tezler açısından kısmi bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda sayılabilecek örneklerden birisi, doktora tezi olarak hazırlanan İsmail Kaplan'ın *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi* (Kaplan, 1999) adlı doktora çalışmasıdır ve 1990'lı yılların gündemini de epeyce meşgul eden din-eğitim-siyaset tartışmalarının tarihsel süreçteki eğitim politikaları bağlamında, tartışmanın gerekçelerini de ortaya koyan bir yaklaşımla yazılmıştır. Yine bir doktora tezi olarak hazırlanan Mimar Türkkahraman'ın *Türkiye'de Siyasal Sosyalleşme ve Siyasal Sembolizm* (Türkkahraman, 2000) adlı eseri özellikle tarih öğretimi bağlamında Türkiye'de milli eğitim müfredatı ve kullanılan siyasal semboller üzerinden ulus devletinin uyguladığı siyasal toplumsallaşma politikalarını analiz etmiştir.

Mahmut Hakkı Akın tarafından Selçuk Üniversitesi'nde fakülte düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan *Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde Gençlik-Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma* (Akın, 2009) adlı doktora tezi üniversite gençliğinin siyasal toplumsallaşma sürecine etki eden faktörleri uygulamalı olarak ortaya koyması açısından yeni çalışmalara ilham veren özgün ve önemli bir çalışmadır. 2012 yılında Mutlu Türkmen tarafından Gazi Üniversitesi'nde hazırlanan *Siyasal Toplumsallaşma Aracı Olarak Beden Eğitimi ve Spor; İşçi Sporları ve Türkiye'deki Etkileri (1923-1938)* adlı Doktora tezi (Mutlu, 2012) Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında savunulmuş olmasına rağmen, içerik itibarıyla Türkiye'de beden sosyolojisi ve siyasal toplumsallaşma çalışmaları kapsamında

değerlendirilebilecek, gençliğin ulusal kimliğinin şekillendirilmesinde işçi sporlarının etkileri üzerine odaklanan bir çalışmadır.

2014 yılında Osman Metin'in Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde hazırladığı *Sosyal Medyanın Siyasal Toplumsallaşmaya Etkileri: Üniversite Öğrencileri Örneği* adlı doktora tezi (Metin, 2014) ise son yıllarda kullanımı artan kitle iletişim araçlarının bir türü olarak sosyal medyanın gençlerin siyasal toplumsallaşmasındaki rolüne odaklanmaktadır. 2016 yılında Ali Davlatab tarafından Hacettepe Üniversitesi'nde hazırlanan *Şehit Yakınlarının Siyasal Sosyalleşmesinde Sosyalizasyon Etmenlerinin Etkisi: Ankara Örneği* (Davlatab, 2016) adlı doktora tezinde, Ankara'da yaşayan 204 şehit yakınına anket uygulanarak siyasal toplumsallaşma araçlarının şehit yakınları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

2017 yılında Ahmet Tarık Türkmenoğlu tarafından Selçuk Üniversitesi bünyesinde hazırlanan *Siyasal Toplumsallaşma ve Medya (Üniversite Öğrencileri Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma)* adlı doktora tezi (Türkmenoğlu, 2017) de yine medyanın ve siyasal iletişimin, siyasal toplumsallaşma süreci üzerinde son yıllarda giderek artan etkisinin üniversite gençliği örnekleminde ampirik verilerle ortaya konulması noktasında alana katkıda bulunan bir diğer çalışma olmuştur. Petek Akman Özdemir tarafından hazırlanan *Genç Yetişkinlerin Siyasal Kimlik Biçimlenmesinin ve Toplumsal Katılımının Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında İncelenmesi* adlı doktora tezi (Özdemir, 2017) ise İstanbul ili özelinde 25-35 yaş arası genç yetişkinlerin siyasal kimliklerini ve toplumsal katılım beklentilerini etkileyen siyasal toplumsallaşma araçlarını incelemektedir.

Akademik alanda hazırlanan doktora tezlerinin dışında, konuya ilgi gösteren araştırmacıların dikkatini çeken ve Kürşat Bumin tarafından kaleme alınan *Batıda Devlet ve Çocuk* (1998), Güven Gürkan Öztan'ın *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası* (2013) adlı kitaplaştırılmış doktora tezi ve Füsün Üstel'in *Makbul Vatandaşın Peşinde* (2011) adlı çalışması, 1789 Fransız Devrimi sonrasında yaygınlaşan ulus devletleşme sürecinde siyasal iktidarların uyguladığı yurttaşlık/vatandaşlık eğitimi politikaları bağlamında siyasal toplumsallaşma alanına katkıda bulunan başlıca eserlerdir.

1. 6. SİYASAL TOPLUMSALLAŞMADA KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

1960'larla birlikte sayısı giderek artan siyaset toplumsallaşma çalışmalarının iki temel teorik anlayış çerçevesinde geliştiği söylenebilir; bunlardan birincisi bireylerin siyaset bakış açılarını anlamaya odaklanan "mikro yaklaşımlar", ikincisi ise genel olarak "süreçleri ve siyaset sistemleri analiz etmeye çalışan makro yaklaşımlardır" (Dawson, Prewitt, Dawson, 1977'den akt. Akın, 2013: 68). Mikro yaklaşımlar sosyal gerçekliğin üretilmesinde bireyin aktifliği üzerine ön kabullerden yola çıkarken, Makro yaklaşımlar siyaset toplumsallaşma sürecinde birey yerine sistemi öncelikle ve siyaset sistem ve yapıyı temel alarak siyaset toplumsallaşmayı açıklamaya çalışmışlardır (Akın, 2013: 68-71; Sapiro, 2004: 2-3).

Alkan'a (1979: XIV-XV) göre ise alana ait literatüre bakıldığında, siyaset toplumsallaşmayla ilgili yapılan araştırmaların genel olarak üç farklı süreç çerçevesinde sınıflandırılmaktadır. İlk olarak *Kontrol ve Meşruiyetin Sürdürülmesi Süreci* kapsamında siyaset toplumsallaşma faaliyetlerinin yürütüldüğü görülmektedir. Bu amaçla toplumsal sınıflar arasındaki farklılıkların doğal olarak bireyler tarafından benimsenmesi sağlanmakta, yasalara uyulması gerekliliği, yöneticilerin ve siyaset sistemin meşru olduğu inancı bireye benimsetilmeye çalışılmaktadır. İkinci olarak *Karşı İdeolojilerin Gelişmesi Süreci* siyaset toplumsallaşma araştırmalarının konusu olmaktadır. Bu durumda bir toplumda yerleşik rejime karşı olanların her zaman olabileceği tespitinden hareketle karşı ideolojiye sahip bireylerin kendi siyaset fikirlerini yaymaları ve topluma benimsetmeye çalışmaları söz konusudur. Üçüncü ve son olarak eğer bu karşı ideolojilerden birisi toplumda var olan siyaset gücü ele geçirecek olursa, kendisine karşı olan ideolojik görüşleri kontrol etmeye çalışacak ve kendi yönetiminin meşru olduğunu kitlelere benimsetmeye çalışacaktır ki bu da *Meşruiyetin Benimsetilmesi Süreci* olarak incelenmektedir. Bu üç yaklaşımdan hareketle, özellikle devrim tecrübesi yaşayan birçok ülkede de görüldüğü gibi, siyaset toplumsallaşma süreci iktidar sahipleri açısından siyaset düzeni sürdürmek için olduğu kadar, karşı devrimciler açısından var olan siyaset düzeni değiştirmek için de etkili bir araç olarak kullanılabilir (Alkan, 1979: 7).

March'a (1971: 455-6) göre ise siyaset toplumsallaşma alanında yapılan çalışmalarda temelde üç varsayım söz konusudur;

- 1- Yetişkin görüşleri büyük ölçüde siyasal toplumsallaşma sürecinin nihai ürünüdür,
- 2- Yetişkin davranışları, çocuklukta sosyalleşme sırasında öğrenilen tutumlarla şekillenir,
- 3- Bireysel siyasi görüşlerin ve bunun sonucunda ortaya çıkan siyasal davranışın o ülkedeki hükümetlerin işleyişi ve ulusun siyasi yaşamı üzerinde etkisi vardır.

Prewitt (1975: 106) ise eleştirel bir yaklaşımla siyasal toplumsallaşma çalışmalarının teorik düzeyde çok genel sayılabilecek bazı söylemler etrafında şekillendiğini ifade etmektedir ve bu söylemler şu kalıp ifadelerle özetlenebilir; “çocuklar kronolojik olarak olgunlaştıkça siyasi benlik kazanırlar”, “çocukluk, siyasi bilgi ve politik bağlanma seviyelerinin arttığı bir dönemdir”, “ebeveynler çocuklarına siyasal kimliklerini aktarırlar” ve “yaygın destek duyguları çocukluk döneminde edinilir ve siyasi rejime verilen meşruiyetin temeli olur”. Siyasal toplumsallaşma çalışmalarında ifade edilen genel yargılar sıralandıktan sonra veriler makro politik sistemin bazı önemli özelliklerini açıklayacak şekilde yorumlanır. Bu genellemelerle yapılan araştırmalarda toplumsal gerçekliğin farklı yönleri ve güncel siyasal olayların birey üzerindeki önemli etkisi göz ardı edilmektedir. Pelit’e göre siyasal toplumsallaşma çalışmalarının genel kabulleri şunlardır;

- 1- Siyasal toplumsallaşma sürecinde çocuklara ileride yetişkin bir vatandaş olarak nasıl davranacakları öğretilir,
- 2- Çocukluk deneyimlerinden kaynaklanan siyasi değerler ve davranışların, siyasi yönetimin kalıcılığı ve hatta sosyal istikrar için demokrasi gibi değerlerin siyasi toplumun yaşamı için önemi vurgulanır (Perkit, 1975: 106).

Siyasal toplumsallaşma çalışmalarının kapsamına ilişkin ortaya konan bir başka sınıflandırmada ise Grensén (1970: 971-972) aşağıdaki konuları kapsayan araştırmaları siyasal toplumsallaşma çalışması olarak kabul etmektedir;

- a) Çocukların siyasal yönelimlerinin incelenmesi,
- b) Hâkim normların nasıl kazanıldığının araştırılması,

- c) Yaşamın herhangi bir aşamasındaki siyasi öğrenme faaliyetlerinin araştırılması,
- d) Son olarak hem toplumsallaştırma araçları, hem de toplumsallaşan bireyin davranışları dikkate alınarak yukarıda sayılan kategorilerden birine göre toplumsallaşma sürecinin gözlenmesi.

Yukarıda zikredilen sınıflandırmanın yanında, siyasal toplumsallaşma alanında yapılan çalışmalarda konunun genellikle üç ayrı kuramsal yaklaşım açısından da değerlendirildiği görülmektedir. Bunlar psikanalitik yaklaşım, yapısal-işlevsel yaklaşım ve çatışmacı yaklaşımdır (Alkan, 1979: 13-17; Akın, 2013: 71-76). Bu yaklaşımlara kısa da olsa değinmek konu bütünlüğü açısından önemlidir.

1.6.1. Psikanalitik Yaklaşım

Psikolojinin önemli isimlerinden Sigmund Freud'un teorik çerçevesini çizdiği psikanalitik yaklaşım, toplumsallaşma sürecinde insan psikolojisinin önemli bir yer tuttuğu anlayışına dayanır. Freud'un teorisinin temel varsayımı, özellikle çocukluk döneminde yaşadıklarımızın ve doğuştan gelen içgüdüsel davranışlarımızın bilinçdışı süreçlerden de geçerek açığa çıkması ve toplumsallaşmamıza etki ettiğidir (Atkınsan vd., 1995: 9'dan akt. Akın, 2013: 72). Freud'un psikanalitik kuramına göre kişilik İd (alt benlik), Ego (benlik) ve Süperego (üst benlik) olmak üzere üç ana sistemden oluşur. İd kişinin biyolojik arzu ve dürtülerini içeren bilinçaltını temsil eder. Ego da akıl ve sağduyunun temsilcisidir. Ego, İd'in isteklerini gerçeklik ilkesine göre değerlendirerek toplumsal düzen açısından uygun olmayanları bilinç altında tutmaya çalışır. Süpergo ise kişinin çocukluk döneminden itibaren geliştirdiği ahlaki yönünü ve vicdanını temsil eder. Sayılan sistemler birbiriyle ilişkilidir ve toplumsal davranış bu üç sistemin birbiriyle etkileşiminin bir sonucudur (Metin, 2014: 74). Freud'a göre devlete karşı çıkan veya siyasal sistemle uyum içerisinde yaşayan bireylerin bu tutumlarında, daha küçük yaşlarda aile içerisinde tanıştığı otorite ve iktidar ilişkileri hakkında edindikleri tecrübelerin önemli etkisi vardır (Akın, 2013: 72).

Siyasal toplumsallaşma konusunda ilk eserlerden birisini yazan Harold Laswell de *Psychopathology and Politics (Psikopatoloji ve Siyaset)* adlı eserinde psikanalitik yaklaşımı temel alarak siyasal toplumsallaşmayı incelemiştir (Akın, 2013: 72). Bu yaklaşıma göre çocukluk döneminde kazanılan bazı çelişkiler yaşam

boyu sürer ve bunlar değişmez/devamlı bir nitelik göstermekle birlikte bireyin çocukluğunda yaşadığı olaylar doğrudan siyasal davranışlarını da etkilemektedir (Alkan, 1979: 13). Görüldüğü gibi psikanalitik yaklaşım, özetle bireyin kişiliğinde cereyan eden çatışmaların “İd-Süperego” ekseninde onun bütün toplumsallaşmasını ve dolayısıyla da siyasal açıdan toplumsallaşmasını etkilediği savunusu üzerinden hareket etmektedir (Akın, 2013: 73).

1.6.2. Yapısal - İşlevselci yaklaşım

Yapısal-işlevselci yaklaşım, batılı sosyal bilimciler arasında genellikle Amerika’daki araştırmacıların benimsediği bir yaklaşımdır ve siyasal toplumsallaşma konusunun en fazla çalışıldığı ülke olması nedeniyle ağırlıklı olarak alanda da benimsenen yaklaşımlardan birisidir (Akın, 2013: 73). Yapısal-işlevselci yazarlar toplumun işleyişini açıklamak amacıyla genellikle onun “sürekli değişen bir çevrede varlığını sürdürebilmek için adapte olmaya ve evrimleşmeye, dengesini korumaya ve kendi bedeninin her parçasının düzgün bir biçimde işlerliğini sağlamaya çalışan bir organizma” (Slattery, 2006: 376) olduğu benzetmesini yaparlar. Amerikalı sosyolog Talcott Parsons, bu benzetmeye ek olarak bir sistem yaklaşımı da getirmiş ve tüm toplumların birbiriyle karşılıklı ilişki ve bağımlılık içinde olan oldukça karmaşık, birçok alt sistemleri barındırdığını iddia etmiştir. “Bu alt sistemlerden her biri bir toplumun varlığını sürdürebilmek adına yerine getirmesi gereken adaptasyon, amaca ulaşma, bütünleşme ve varlığını sürdürme” olarak sayılan dört temel ihtiyacın karşılanmasına katkıda bulunur (Slattery, 2006: 376).

Yapısal işlevselci yaklaşımı benimseyen (Easton, Dennis, Almond ve Powell vb.) yazarlar siyasal toplumsallaşma sürecinde siyasal iktidarlar açısından toplumsal anlamda “yaygın destek” ve “sürekliliğe” vurgu yapmaktadırlar. Bu açıdan yapısal-işlevselciler toplumsallaşma sürecinde, sistemin zaman içinde sürekliliğini sağlaması için bireylerin veya grupların çeşitli işlevlerini yerine getirmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu destek ve süreklilik, “rejim ve siyasal topluluğa bağlı olan kuşaklar arasında bilgi (içerik), davranış (inanç) ve değerlerin” aktarılması ile sağlanmaktadır (Alkan, 1979: 15). Bu yaklaşıma göre siyasal sistem, hayatını devam ettirebilmek için bir şekilde vatandaşlar arasında bilgi akışı sağlamalı ve onların zihinlerinde yönetici figürlere karşı sürekli olarak derin sadakat ve itaat duyguları

yaratmalıdır (Easton, 1965: 55). Ancak yine de yapısal işlevselci yazarların toplumsal düzene aşırı vurgu yapmaları, düzen karşıtı ve muhalif grupların siyasi görüşlerini açıklamada yetersiz kaldığı için eleştirilmiştir (Alkan, 1979: 15; Akın, 2013: 73).

1.6.3. Çatışmacı yaklaşım

Çatışma teorisyenlerinin üstadı sayılan Karl Marx'a göre toplumsal değişim yine toplumda var olan çıkar çatışmalarından kaynaklanmaktadır. Marx, toplumların sosyal ve kültürel karakterlerinin ekonomik temelli (özellikle üretim tarzı açısından) belirlendiğini savunmaktadır. *Komünist Manifesto*'daki meşhur ifadesiyle ona göre bütün toplumsal tarih, sömüren ve sömürülen sınıflar arasındaki çatışmanın bir tarihidir (Özer, 2002: 575; Dworkin, 2012: 26). Bu yaklaşıma göre çatışma olgusu toplumsal ilişkilerin doğasında vardır ve “insanların sosyal alanda sergilediği eylemler birbirlerinin sonunu getirme potansiyeline sahiptir” (Piven ve Cloward, 2013: 23). Çatışma kuramına göre sosyal ve siyasi çatışmalar toplumsal hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır. Siyasal iktidarlar sosyal çatışmanın esas kaynağını oluşturmakla beraber aynı zamanda ekonomi, ırk, cinsiyet, etnisite, din, dil vb. birçok faktör çatışmalara neden olabilir. Çatışma kuramına göre bu faktörlerden her biri farklı siyasi amaçlar için birbirleriyle mücadele eden gruplar oluşturabilir ve mücadelenin sonunda taraflardan biri diğerini saf dışı bırakır (Berg ve Janoski, 2013: 76).

Çatışmacı yaklaşımı benimseyen araştırmacılar “siyasal sistemde denge ve sürekliliğin yerine değişime, sınıfsal farklılaşmaların doğurduğu siyasal toplumsallaşmanın farklı görünümüne önem vermektedirler” (Alkan, 1979: 16-17). Bu yaklaşımı benimseyen sosyal bilimcilerden Ralf Dahrendorf (akt. Slattery, 2006: 183-184)'a göre çatışma, “sürekli bir güç dengesi sayesinde statükonun temelini oluştururken, aynı zamanda toplumsal değişim ve gelişim yaratma potansiyeline de sahiptir”. Dahrendorf, Parsons'un teorisinin aksine çatışmanın toplumu bir arada tuttuğunu savunur. Çatışmanın olduğu yer ve zamanda değişim köklü olabilir ve şiddetin çatışmaya eşlik etmesi durumunda bu değişimin ani olma olasılığı yüksektir (Slattery, 2006: 183-184). Siyasal toplumsallaşma sürecinde bu çatışma konsepti bireyin siyasi tutum ve davranışlarını belirlemekte veya yönlendirmektedir. Çatışma

kavramı üzerinden toplumsal açıdan “biz ve onlar” ayrımına ulaşılmakta ve karşıt gruplar konsolide edilerek yeni bir toplumsal düzen kurulmaktadır.

Çatışmacı yaklaşımı savunan araştırmacılar yapısal-işlevselci yaklaşımı benimseyenleri bazı yönlerden eleştirmektedir. Örneğin Amerika’da yapısal-işlevselcilerin yaptığı siyasal toplumsallaşma araştırmalarının genellikle orta sınıf beyaz-Amerikan çocuklarına yönelik yapılması bunlardan biridir. Çünkü hedef kitlenin beyaz-Amerikan çocukları olması durumunda, araştırma sonuçları doğal olarak sistemi savunan olumlu imajlar olarak ortaya çıkmaktadır. Oysa daha fakir ve zenci-taşra çocuklar üzerinde yapılan farklı araştırmalarda ortaya çıkan sistemle ilgili olumsuz imajlar yapısal-işlevselcilerin yaptığı araştırmalarda göz ardı edilmektedir (Alkan, 1979: 16).

1. 7. SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA ARACILARI

Siyasal toplumsallaşma ile ilgili çalışmalarda bireyin siyasal düşünce ve davranışlarının gelişmesinde çeşitli araçların etkili olduğu vurgulanmaktadır. Toplumdan topluma farklılıklar göstermekle birlikte bireyin çocukluktan itibaren siyasallaşmasına yol açan bu araçların genellikle “aile, okul, arkadaş çevresi, siyasal partiler ve kitle iletişim araçları” şeklinde sıralandığı görülmektedir (Hyman, 1969; Easton, 1968; Tokgöz, 1978; Alkan, 1979; Akın, 2013; Öztan, 2013). Birey üzerindeki etkisi bakımından en önde gelen aracının aile olduğu düşünülmekteyse de ailenin çocuk üzerindeki etkisinin sınırsız olmadığı, bununla birlikte aile dışındaki faktörlerin de çocuğun siyasal toplumsallaşmasında etkili olduğu kabul edilmektedir. Özellikle çocukluğun ilk dönemi bireyin temel karakteristik eğilimlerinin belirlendiği bir dönem olması nedeniyle aile etkisinin yüksek olduğu bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Easton, 1968: 126). Ancak yaşı ilerledikçe diğer araçların devreye girerek bireyin aile dışındaki siyasal toplumsallaşmasına katkıda bulunduğu görülmektedir. Çocukluk döneminde aile, okul ve arkadaş grupları gibi araçların çocuğun siyasal bilincinin gelişiminde son derece etkili olduğunu savunan araştırmalara rağmen bu etkilerin hayat boyu sürdüğünü ya da hiç değişmediğini kabul etmek mümkün değildir (Alkan ve Ergil, 1980: 49). Bu doğrultuda “çocuklukta edinilen siyasal eğilimler, hangi koşullar altında sürüyor, hangi koşullar altında ve nasıl değişme gösteriyor?” (Alkan, 1979: 28) sorusuna yanıt verebilmek

için siyasal toplumsallaşma sürecinde bireyin siyasal bilincinin gelişiminde etkili olan başlıca faktörlerin incelenmesi gerekmektedir.

1.7.1. Aile

Sosyolojik anlamda toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen ailenin bireyin toplumsallaşmasındaki önemi yadsınamaz. Aile, “içinde yer aldığı toplumun anlaşılması yönünden en küçük örneği oluşturur ve aynı zamanda toplumun diğer kurumsal yapılarıyla da karşılıklı ilişkiler içerisindedir. Bu nedenle ailenin belirli bir topluma özgü biçiminin araştırılması, o toplumun yapısının açıklanabilmesi” (Atay, 1992: 173) bakımından önem arz eder. Bireyin içinde yaşadığı topluma ait değer, tutum ve davranış kalıplarını öncelikle ailesinden öğrendiği görülmektedir. Bu açıdan aile, yeni doğan çocuğunu topluma kazandırmaya çalışan, onun topluma uyumunu kolaylaştıran ve toplumsal kültürü ona ilk aktaran aracıdır. Çocuk için de aile ilk okuldur ve ebeveynleri onun ilk öğretmenleridir. Çocuk, içine doğduğu çevreyi tanımak ve ona uyum sağlamak için öncelikle anne ve babasının davranışlarını izlemeye çalışır. Çünkü “toplumsallaşan çocuk için en önemli rol modelleri anne ve babadır” (Akın, 2013: 108).

Almond ve Verba (1963: 324)'ya göre maruz kaldığı siyasi olmayan otorite modellerinin (anne ve baba gibi) siyasi otoriteye karşı tutumları, birey üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğun ilk otoriteye maruz kalması ailedeki otorite kalıpları sayesinde gerçekleşir. Dolayısıyla çocuğun siyasi sisteme ilişkin ilk görüşlerinin aile içerisindeki deneyimlerinin bir genellemesini temsil etmesi muhtemeldir. Çocuklukta siyasi olmayan deneyimler, daha sonraki siyasal tutum ve davranışlarda önemli bir rol oynayabilir ve bu deneyimlerin siyaset üzerindeki etkisi ergenlik ve yetişkinlik yılları boyunca devam eder (Almond ve Verba, 1963: 324). Genel olarak ailenin, toplumsal kültürün farklı görünümünü çocuğa aktaran ve onu gelecekteki mesleki veya cinsiyet rollerine hazırlayan, bu itibarla çocuğun toplumsallaşması bakımından hayati bir rol oynayan (Easton, 1968: 125) en temel toplumsallaşma aracı olduğu kabul edilmektedir. Ancak ailenin çocukluğun ilk yıllarında son derece etkili olabilen bu konumu zamanla etkisini yitirebilmektedir (Alkan, 1979: 58).

Siyasal toplumsallaşma sürecinde araçların rolüyle ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu aile içi ilişkilerin bireyin siyasal tutum ve davranışlarını belirlediğine ilişkin kanıtlar içermektedir. Bu türden araştırmalarda çocukların ve ana-babalarının politik görüşleri arasındaki uyum birbirinden bağımsız olarak ölçülerek tespit edildiğinde ailenin çocuğuna siyasal aktarımını savunan görüşü destekleyecek çıktılara ulaşılmaktadır (Hyman, 1969: 52). ABD, Japonya ve Jamaika’da 1970’lerin başlarında yapılan ve çocuğun siyasal bilinç kazanmasında ailenin önemi ortaya koyan bazı araştırmalarda aile içinde annenin çocuk üzerindeki siyasal etkisinin babaya göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Alkan, 1979: 63). Ancak özellikle işgal edilen veya büyük siyasal devrimlere sahne olan ülkelerde (örneğin II. Dünya Savaşı sonrası Almanya ve Japonya⁵ gibi ülkeler) ailenin çocukları üzerindeki etkisinin zayıfladığını, bunun yerine işgal kuvvetleri tarafından domine edilen üniversiteler ve kitle iletişim araçlarının gençler üzerinde daha etkili olduğunu tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Bkz. Kuroda, 1965: 328).

Çocuk üzerinde her bakımdan etkisini gösteren aile üyeleri bazı siyasi tutumları bilinçli bir şekilde çocuklara aktarırlarken, kimi zaman da çocuklar ev içerisinde kendiliğinden siyasete ilişkin bilgiler edinirler. Fakat bireyin ailesinden kopmaya başlamasıyla birlikte, ailenin siyasal toplumsallaşmadaki etkisinin azaldığı görülmektedir (Türkkahraman, 2000: 31-32). Bununla birlikte “ailenin çocuklar üzerindeki en belirgin etkisi, anne babaların çocuklarına tercih ettiği değerler sistemini öğretmesi ve çocukların da bunu öğrenmesidir. Çocukların yetişirken yakın çevresindekilerden etkilenmeden büyümesi mümkün değildir” (Türkkahraman, 2000: 31). Almond ve Verba (1963: 325)’ya göre de partizan bağlılığının nesilden nesile aktarılmasının büyük bir kısmı, siyasi görüşlerin kasıtlı olarak öğretilmesine değil, çocukların ebeveynlerinin siyasete ilişkin tartışmalarını duymalarından ve muhtemelen duydukları siyasi görüşleri benimsemelerinden kaynaklanmaktadır.

Ailenin siyasal açıdan çocuk üzerindeki etkisinin en üst derecelerde olduğunu savunan Laswell’e (akt. Alkan, 1979: 56) göre, bir kişinin anarşist, sosyalist, tutucu

⁵ Kuroda (1965: 331)’ya göre Japonya’nın son derece bütünleşmiş ve geleneksel özellikleri haiz siyasi kültürü, II. Dünya Savaşı’nın kaybedilmesiyle dağılmıştır. Savaş sonrasında ABD ile kültürel bütünleşme derecesindeki değişim, geleneksel siyasal toplumsallaşma kurumlarındaki değişimi de beraberinde getirmiş, ABD işgal kuvvetleri bireycilik ve demokrasi gibi değerlere vurgu yaparak Japonlar üzerinde en etkili siyasal toplumsallaşma aracı haline gelmiştir.

ve hatta bir suikastçı olmasında ailesinin rolü büyüktür. Çocuk, anne-babasının kendisiyle ve başkalarıyla siyasal konularda yaptığı konuşmalardan etkilenmekte, bu vesileyle “ailesinin siyasal görüşleri üzerinden bir siyasal kimlik inşa ederek gelecekte şekillenecek siyasal tercihlerini belirlemektedir” (Ventura, 2001 s. 671 akt. Akın, 2013: 111). Alkan (1979: 82)’a göre de siyasal konularla yakından ilgilenen ailelerin çocukları, siyasete ilgisiz ailelerin çocuklarına oranla siyasal konulara daha çok ilgi duymaktadır. Bu tür ailelerin çocuklarının siyasal katılım eğilimi de diğerlerine göre daha yüksektir.

Konu siyasal otorite, ekonomi ve aile ilişkileri açısından değerlendirildiğinde, geleneksel toplum yapılarında düzenli bir gelire sahip olmayan bireylerin aile çevresi tarafından sübvansede edildiği sıklıkla görülmektedir. Dolayısıyla, “aile bağlarının güçlü bir yapı arz etmesiyle otoritelere karşı bireysel davranışlar derinden etkilenir, işsizlik maskelenir”(Atay, 1992: 173). Bu açıdan aile veya akrabalık bağları güçlü olan bireylerin, siyasal otoritenin maddi desteğine daha az ihtiyaç duyduğu veya çalışma tercihi açısından kamu sektörünü daha az tercih ettiği ifade edilebilir.

Batı siyasal düşüncesinde aile, bazen ilk siyasal toplum ve siyasetin temeli olarak, bazen de siyasal alanın dışında ve karşısında yer alan ev içi hayatın mekânı olarak tasvir edilmiştir. Burada asıl mesele, aile yapısının siyasal toplumun örgütlenme şeklini nasıl etkilediğidir. Bazı siyasal düşünürler ailenin başının erkek olması durumunda devletin veya hükümetin başının da erkek olması gerektiğini ileri sürerek monarşi ile yönetilen sistemleri meşrulaştırmaya çalışmışlardır (Tannenbaum ve Schultz, 2008: 19). Siyasal toplumsallaşma alanında yapılan ilk araştırmalarda öne çıkan izlenimler erkeğin baba ve koca olarak aile içerisindeki ağırlığının çocukların siyasal toplumsallaşma sürecini şekillendirdiği yönünde (Alkan, 1979: 62) olsa da böyle bir genellemenin bilimsel olarak geçerli olduğu söylenemez (Alkan, 1979: 82).

Türkiye’de siyasal toplumsallaşma sürecinde ailenin çocuk üzerindeki etkisinin dönemsel olarak farklılaşmakla birlikte çok belirgin olduğu görülmektedir. Özellikle ailenin sahip olduğu siyasal ideoloji çerçevesinde, yeni doğan çocuğun ebeveyni tarafından daha doğduğu andan itibaren bilerek veya bilmeyerek siyasal anlamda bilinçlendirilmeye çalışılması söz konusudur. Siyasal bir ideolojiye atfı

yapılarak konulan çocuk isimleri vasıtasıyla bazı aileler, ileride çocuklarının siyasal bir toplumsallaşma sürecinden geçmesini planlamakta veya en azından umut etmektedirler. “Bu anlamda aile, çocuğunun büyüme sürecinde isminin kaynağını öğrenirken aynı zamanda ailenin siyasal görüşleri ile tanışmasını veya aile tarafından kendisine kodlanılmak istenen siyasal görüşe sempati duymasını beklemektedir” (Türköz, 2016: 100).

Siyasal toplumsallaşma süreci açısından ailenin çocuk üzerindeki etkisi her zaman homojen olarak gerçekleşmemektedir. Bu anlamda bazen aynı ailenin çocukları bile farklı şekillerde siyasal bilinç geliştirebilmekte, bu durum çocukluk ortamının aile üyelerinin tutumlarını farklı şekillerde nasıl zorlayabildiğini ve potansiyel olarak hane içindeki ideolojik heterojenliğe yol açabileceğini de göstermektedir (Healy ve Malhotra, 2013: 1035). Aynı ailede yetişen ancak farklı siyasal kültürlere ve dolayısıyla da tercihlere sahip bireylerin bulunabilmesi, bir anlamda ailenin siyasal toplumsallaşma sürecindeki etkisinin mutlak olmadığını da delilidir. Dolayısıyla ailenin, siyasal toplumsallaşma sürecinde çocuklar üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir de, bu etkinin zamanla azaldığı veya diğer toplumsallaşma araçları tarafından sınırlanabildiği ifade edilebilir.

1.7.2. Okul ve Eğitim Sistemi

Okul, küçük yaşlarda ailesinden ayrılan bireyin toplumsallaşma sürecinde karşılaştığı ikinci önemli toplumsallaşma aracıdır. Çocuğun toplumsallaşması için en önemli iki kurum aile ve okuldur. Aile ve okul içinde çocuk önce otorite ilişkilerine maruz kalır ve bu otorite kalıpları, yetişkinler ve çocuklar arasındaki ilişkilerin hiyerarşik bir düzen içerisinde sürmesini sağlayarak siyasal katılım sürecini şekillendirir (Almond ve Verba, 1963: 330). İçinde yaşadığı toplumun temel kültürel kodlarıyla ailede tanışan çocuk, okul vasıtasıyla yeni bir aşamaya geçmiş olur. Bu aşamada çocuk, çoğu zaman ailede öğrenilen tutum ve davranış kalıplarına ek olarak siyasal sistem tarafından kendisine kazandırılmaya çalışılan normlarla tanışmaktadır. Ailede alışlagelmiş anne-baba otoritesinin yanında artık okulun ve özelde öğretmenin otoritesi de yerini almaya başlamaktadır. Çocuğun toplumsallaşma sürecine etkisi bakımından bu iki önemli otoritenin bazen karşı karşıya gelme riski bulunmaktadır. Peki, doğduğu andan itibaren çocuğun tek otorite

olarak tanıdığı ebeveyn istekleri ile okulda yeni tanıştığı öğretmenin istekleri birbiriyle çeliştiğinde, çocuk hangisini tercih edecektir?

Hyman (1969: 99-100) tarafından 2000 çocuk üzerinde yapılan araştırmada öğretmen ile anne-baba arasında bir çatışma olursa ne yapacakları sorulduğunda, küçük yaşlardaki çocukların ebeveyn otoritesini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre on bir yaşından itibaren bu otorite azalmaya başlamakta ve öğretmen otoritesi çocuk üzerinde gittikçe artmaktadır. On beş yaşına gelindiğinde anne-baba otoritesi öğretmen karşısında en düşük seviyeye ulaşmaktadır. Bu bakımdan çocuğun yaşı ilerledikçe eğitim kurumlarının çocuk üzerindeki etkisinin arttığı (Alkan, 1979: 59) görülmektedir.

Eğitim sürecinde okulun ve öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi devlet tarafından geç de olsa fark edilmiş ve siyasal iktidarlar çocuğun sadece ebeveynine bırakılamayacak kadar kıymetli bir siyasal özne olduğunu keşfetmişlerdir. Bu doğrultuda siyasal toplumsallaşma sürecinde okulun ve eğitimin rolü üzerine yazılan metinlerde, 19. yüzyıldan itibaren öncelikle Batıda etkili olan Aydınlanma felsefesi, sanayi devrimi ve modernleşme süreciyle birlikte yaygınlaşan zorunlu eğitim sistemlerinin, devletler tarafından resmi ideolojilerinin bireylere aktarılmasında ve bu sayede bütün toplumun ideolojik olarak dönüştürülmesinde bir araç olarak kullanılmaya başlandığı savunulmaktadır (Bumin, 1998; Üstel, 2011; Akın, 2013; Öztan, 2013). Bu yaklaşımı savunan Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* isimli eserinde okulun egemen devletin en üstün ideolojik aygıtı olduğunu iddia etmektedir. Devlet okul vasıtasıyla, tüm toplumsal sınıfların çocuklarını daha ana okuldan başlayarak yıllar boyunca eğitim sistemi içinde tutarak aynı zamanda onların kafasına kendi egemen ideolojisini yerleştirmektedir. Bu açıdan eskiden beri birey üzerindeki ideolojik baskı aygıtı olarak süregelen kilisenin üstlendiği rolü artık okul devralmıştır (Althusser, 2010: 179-182). Althusser'in "ideolojik devlet" olarak tanımladığı devlet, bireyin ideolojik olarak dönüşümü gerçekleştirmek amacıyla ilk, orta ve yüksek öğrenim dâhil eğitimin bütün alanlarına müdahale ederek müfredatı kendisine karşıt olan ideoloji ve düşüncelerden temizler ve bu suretle kendi ideolojisiyle çelişmeyen tek tipleştirici bir eğitim müfredatını hayata geçirir (Candan ve Işık, 2019: 569).

Okulun ve “eğitimin, siyasallaşma sürecinde çok önemli bir etkiye sahip olduğu, özellikle üniversite eğitiminin siyasal bilinç edinmede ve aidiyette kayda değer bir önem taşıdığı görülmektedir”(Suveren, 2013: 53). Okulun bireylerin siyasal toplumsallaşma sürecindeki bu etkili rolünün anlaşılması nedeniyle siyasal sistemler, “eğitim sistemi aracılığıyla yeni kuşakları kendi sistemine sadık bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemekte ve bu nedenle resmi eğitim programlarını bireylerde siyasal bağlılık oluşturma” amacıyla hazırlamaktadırlar (Türkkahraman, 2000: 33-34). Bu amaçla, gerek geleneksel gerekse modern ulus devletleşme sürecinde “bütün siyasal iktidar sahipleri veya rejimler, iktidarın istikrarlı olması konusunda yakından alakadar olmuşlardır. Bundan dolayıdır ki hemen hemen tüm rejimler resmi ve gayri resmi eğitim alanlarına yatırım yapmışlardır. Eğitim programlarının çıktılarında bir tanesi de sosyal telkin ve düşüncüyü kontrol etmek ve yönlendirmektir” (Türkkahraman, 2000: 32). Bu yaklaşım açısından eğer devlet belirli bir ideolojiye bağlıysa ve vatandaşlarını da aynı ideolojiye bağlı olarak yetiştirmek istiyorsa uygulamaya konulacak politikalardan öncelikli olanı milli eğitim müfredatını söz konusu ideolojiye göre oluşturmak olacaktır⁶ (Akın, 2011: 130).

Özellikle Fransız Devrimi ile somutlaşan yeni pedagoji anlayışının, geleneksel formlara sahip geniş halk kitlelerinin dönüştürülmesinde ve bireylerin rejime sadık vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde üstlendiği rol oldukça belirgindir. Devrim sonrası yeni kurulan rejime adaptasyonun sağlanmasında ve halkın eski rejimin geleneksel kalıntılarından arındırılarak aydınlanmacı “modern bireye” doğru evrimleştirilmesinde “devrim pedagojisi” anlayışı devlet tarafından etkili olarak kullanılmıştır. Fransız devriminin düşünsel arka planının en önemli hazırlayıcılarından biri olan Jean Jacques Rousseau (1712-1778), *Emile* adlı eseriyle

⁶Bu kapsamda, tarihsel süreçte okulun siyasal toplumsallaşma aracı olarak en etkin kullanıldığı ülkelere, siyasi yelpazenin aşırı sağında bulunduğu kabul edilen Hitler dönemi Nazi Almanyası ve Mussolini’nin Faşist İtalyası örnek verilebileceği gibi, benzer biçimde aşırı solda yer alan Stalin dönemi Sovyet Rusya ve Mao dönemi komünist Çin yönetimi de her ne kadar siyasi ideolojileri farklı olsa da, eğitim politikalarının bireyin devletin ideolojisi doğrultusunda şekillendirilmesi çabalarının baskın olduğu örnekler olarak zikredilebilir. Türkiye’de ise Cumhuriyetin kurulmasının ardından özellikle eğitim sistemi aracılığıyla “Kemalizm İlkeleri” doğrultusunda halkın Milliyetçilik bilincinin artırılmasına yönelik çabalar hız kazanmış, “Kemalist İdeolojinin halk nezdinde yaygınlaştırılması” amaçlanmıştır (Candan ve Işık, 2019: 582).

devrim sonrası pedagoji anlayışına yön vermiştir. Bu anlayışa göre çocuğun bilimsel yöntemlere dayanarak tabiat ortamında, yani doğal şartlarda yetiştirilmesi elzemdir. Çünkü sağlıklı bir toplum için bireyin sağlıklı bir ortamda yetişmesi gerekmektedir. Bu sayede çocuk, iradesi, karakteri ve kişisel özellikleriyle özgür bir insan olma yolunda ilerleyecektir (Rousseau, 2013: 25). Toplumcu düşünceye sahip geleneksel eğitim sistemine olduğu kadar bu tip bireyleri yetiştiren okula da karşı çıkan Rousseau, *Aydınlanma* felsefesinin temel değerlerine dayanan hürriyetçi ve bireyci eğitim fikirlerinin temellerini de atmıştır. Bu açıdan günümüzde moda olan okul karşıtı eğitim yaklaşımlarının da fikir babası sayılmaktadır (Gündüz, 2007: 162-163).

“Fransız Devrimi ve onun yeni pedagojik anlayışına göre ulus devletin modern çocuğu, artık ailesiyle birlikte (hatta ailesinden önce) millete ve devlete aittir. Uluslaşması arzu edilen aile, bu milli bilinç ile çocuğunu yetiştirmeli ve hayata hazırlamalıdır. İdeal çocuk, vatani için kafası bilgilerle donanmış, yüreği coşku ile çarpan, cumhuriyetçi erdemlere sahip bir vatansverdir” (Öztan, 2013: 26). Devrim öncesinde kilisenin egemenliğinde olan eğitim ve öğretim faaliyetleri, devrimle birlikte artık ulus devletin tekeline aldığı seküler bir eğitim alanına dönüşmüştür. Kilisenin yerini okul, papazın yerini de öğretmen almıştır. 19. yüzyıldan itibaren Aydınlanma düşüncesiyle birlikte gelişen pozitivist felsefeye dayanarak ortaya çıkan bilimsel yaklaşımlar, bir sosyal kontrol ve siyasal toplumsallaştırma aracı olarak, toplumsal dönüşümlerin okullar üzerinden yapılabileceği düşüncesini kuvvetlendirmiştir (Aşlamacı, 2014: 38).

Siyasal toplumsallaşma sürecinde devlet ve çocuk ilişkisi bağlamında eğitim sisteminin rolünü kapsamlı olarak irdeleyen Bumin’e (1998: 57) göre Fransız Devrimi, kurmak istediği yeni düzen için öncelikle eski rejimin kalıntılarını ortadan kaldırmayı kendine amaç edinmişti ve bunu yapabilmek için de en çok eğitim ve öğretim sistemine güveniyordu. Devrimcilere göre yapılacak ilk iş, Aydınlanma’dan alınan entelektüel mirasın eğitim-öğretim yoluyla geniş halk kitlelerine aktarılması olacaktır. Böylece mutlu ve özgür bir ulus yaratılması amaçlanıyordu. Yapılacak iyi bir eğitim ve öğretimle topluma iyi evlatlar, iyi eşler ve iyi babalar kazandırılacak, daha da önemlisi yeni rejimin sigortası olacak ateşli cumhuriyetçiler yaratılacaktı. Bunun için de A. Deleyre’nin konvansiyonda yaptığı konuşmada söylediği gibi, ulus

için yasa yapılmıştı; şimdi bu yasalar için yeni bir ulus yapmak gerekiyordu. Bu da halkın topyekûn eğitimiyle olacaktı. Devrimin temel eğitim anlayışına göre, “çocuklar artık devletin çocuklarıdır” ve bu bakımdan ulus devletler okulun toplumdaki belirleyici rolüne o kadar inanmışlardır ki, özellikle ulus devletin ilk dönemlerinde bütün ülke bir okula dönüşmektedir. Eğitmek ise iktidar sahiplerinin en önemli görevi sayılmaktadır (Bumin, 1998: 11-12).

Türkiye’de ulus devletin kurulma sürecinde Fransız Devriminden sonra izlenen yöneme benzer şekilde eğitim sisteminin yepyeni bir forma sokulması söz konusudur. Bu açıdan “Cumhuriyetin ilanından sonra, modern bir ulus devletin ve toplumun inşası sürecinde gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmesi düşünülen inkılapların korunması ve sürekliliğinin sağlanmasında eğitime merkezi bir rol biçilmiştir. Devrimlerin yerleşmesi için gerekli insan gücünün yetiştirilmesine duyulan ihtiyaç, yeni bir eğitim politikasının belirlenmesini gerektirmiştir” (Aşlamacı, 2014: 65). Bu politikanın içeriği olarak, Türk Milli Eğitim Sistemine 1920’lerdeki kuruluş yıllarından başlayarak daha çok “Milliyetçi-Devletçi bir felsefenin ya da ideolojinin hâkim olduğu söylenebilir. Bu ideoloji, Türk ulusunu ve Türk devletini yüceltme eğilimini taşımakla birlikte yeni rejimin temel kaygısı, öğrencilere milliyetçi değerleri aşımak ve onları devlete ve devletin şahsında ulusun en iyi özelliklerini temsil ettiği düşünülen devlet başkanlarına mutlak sadakatle bağlı yurttaşlar” olarak yetiştirmektir (Kaplan, 1999: 390). Benzer şekilde Öztan (2013: 244) da Türkiye’de, erken cumhuriyet döneminde çocuğun rejime ve kurtarıcılara sahip çıkan iyi bir yurttaş olarak yetiştirilmesi amacıyla büyük ölçüde milliyetçi parametreler ve militarist değerler ile eğitilmesi projesinin uygulanmaya konulduğunu belirtmektedir. Aydınlanma felsefesinin temel değerlerinin genç bireylere benimsetilmesi açısından okulun ve eğitim sisteminin araç olarak kullanılmasına dikkat çeken Arslan’a (2007: 33) göre de “Türkiye’de modern eğitim sistemi cumhuriyet tarihi boyunca eğitim kurumlarında pozitivist ideolojiye uygun bir insan tipi (homo pozitivismus) yetiştirmeyi” kendisine amaç edinmiştir. Bu anlamda ailede dünyaya gelen çocuk, pozitivist ideolojiyle okulda tanışmaktadır.

Eğitimin siyasallıkla yüklü doğası ile eğitim ve iktidar arasındaki doğrudan ilişki nedeniyle, eğitim her zaman siyasetin başta gelen tartışma alanlarından birisi

olmuştur. Tartışma genellikle eğitimin muhtevası üzerine yoğunlaşır. Yeni nesillere ne kadar ve nasıl bir eğitim verileceği, bu eğitimle bireylere ne tür ve nasıl bir kişilik kazandırılacağı ile ilgili politik kararlar verilir (Aktay, 2007: 473). Bu nedenle siyasal toplumsallaşma çalışmaları süreç içerisinde eğitim politikalarını doğrudan etkilemiştir. Örneğin ABD’de bu politik etki, siyasal sistemin herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadan hayatını devam ettirmesi temelinde gerçekleşmiştir. Bu bakımdan okul, Amerika’da var olan politik sistemi yeniden üreten ve meşrulaştıran bir araç (Beşirli, 2005: 252) olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede okullar ve modern ulus devletin zorunlu eğitim uygulamaları, tekçi eğitim anlayışına dayanan standartlaştırılmış bir tipin seri üretimi amacıyla tasarlanmıştır (Aktay, 2007: 474). Üstel (2011)’in ifadesiyle *Makbul Vatandaş*⁷ olarak da tasvir edilen bu tek tip vatandaş yetiştirme projesi kapsamında aynı eğitimi alan, aynı değer ve tutumlara sahip yeni yurttaşlar ancak küçük yaşta aynı eğitimden geçirilerek elde edilebilecektir. Bu sayede ulus devletin eşitlikçi ideali gerçekleştirilebilecektir (Aktay, 2007: 474).

Okulun ve eğitim sisteminin insanları küçük yaşlardan itibaren ulus devletin istediği siyasal kalıplara sokmaya çalışan bir mekanizma olarak kullanılması ve çocuğun siyasallaşmasında okulun üstlendiği bu rol ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Luis Althusser’in *Devletin İdeolojik Aygıtı* olarak saydığı kurumlardan biri olarak okulun rolüne bakışı ile Gramsci’nin *Hegemonya* ve Foucault’nun *İktidar ve Söylem* analizleri bu eleştirel yaklaşımların birer ürünüdür (Konuk, 2015: 324). Ivan Illich (2010: 44-5) ise okulun bireyin gelişimine ve özgürleşmesine hiçbir katkı sunmadığını iddia ederek okul fikrine toptan karşı çıkar. Okulun ve eğitim sisteminin birey üzerindeki siyasal baskısından kurtulmanın bir çözümü olarak “Okulsuz Toplum” (Illich, 2010) ve anti otoriter eğitim yöntemleri bağlamında “Özgürlük

⁷ Osmanlı döneminde özellikle II. Meşrutiyetle birlikte daha görünür hale gelen “Makbul Vatandaş” yetiştirme işi, eğitim sistemi vasıtasıyla okulda ve “*Malumat-ı Medeniye (Vatandaşlık Bilgisi)*” ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Kanun-i Esasi (Anayasa)’de yer alan hak ve hürriyetlerin tümünü içeren mezkûr ders kitapları bu dönemde “vatandaşın icadına” yönelmiştir (Üstel, 2011: 73). Hem II. Meşrutiyet hem de Cumhuriyet döneminde icad edilmek istenen vatandaş tipolojisi nettir; “Devletin istediği iyi vatandaş, kurallara uyan, devletin otoritesini büyük bir memnuniyetle kabul eden makbul vatandaştır. Makbul vatandaş, çatışmacı değil uyumlu bir tiptir” (Akın, 2009: 85).

Okulu” (Neill, 2000) gibi alternatif eğitim sistemleri önerilse de bir eğitim pratiği olarak bu tarz düşünceler fazla yaygınlaşmamıştır.

1.7.3. Akran Grupları

Siyasal toplumsallaşma sürecinde birey üzerinde etkisinden bahsedilmesi gereken diğer bir toplumsallaşma aracı da akran gruplarıdır. Ailesinden sonra okulla tanışan birey, okulda ve okul dışında kendisine yeni arkadaş çevresi edinmektedir. Arkadaş çevresinin en önemli işlevlerinden birisi, bireye parçası olduğu toplumun kültürünü aktarmaktır. Bu aktarma sürecinde kısmen akran gruplarının kendilerine ait alt kültürü transfer edilirken, çoğu kez yetişkin alt kültürü ve yetişkin toplumun sahip olduğu normlar ve sosyal kalıplar güçlendirilmektedir (Langton, 1967: 752).

“Doğduğunda asosyal bir karaktere sahip olan insan, eğitim sayesinde sosyal bir hayat tarzı ile yaşamını sürdürür. Ancak eğitimle bireylerin davranışlarını etkileme, bireyselliği yok etmez” (Yılmaz, 2013: 320). Aksine eğitim döneminde birey yeni akran grupları ile tanışarak toplumsallaşmasına başka boyutları da eklemektedir. Çevresinden etkilendiği gibi, kendisi de bir birey olarak çevresini etkilemeye başlar. Bireyin toplumsallaşmasında arkadaşlık ilişkilerinin rolü, daha çok ilerleyen yaşlarda etkinlik kazanmaktadır.

Hyman (1969: 79), ABD’nin New Jersey eyaletinde okul çağındaki çocukların siyasal eğilimleri üzerinde yaptığı araştırmasında yaş ilerledikçe çocuğun siyasal konulara olan ilgisinin arttığını tespit etmiştir ve siyasal konularda iletişime geçme ya da siyasi konuları müzakere etme noktasında çocukların yaş ilerledikçe giderek aileden çok akranlarını tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Belçika’da genç yetişkinler üzerinde yapılan ve “ergenlik veya erken yetişkinlik” döneminde siyasal katılımın gelişimini tespit etmeye yönelik bir araştırmanın sonucuna göre, akran gruplarının siyasal toplumsallaşma sürecinde siyasal konulardaki tartışmalar ve çeşitlilik yoluyla siyasal katılımı artırmada diğer araçlardan daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya göre aile ve okul gibi araçlar bu süreci akran gruplarından daha az etkilemektedir (Quintelier, 2015: 51).

Langton'ın (1967: 758) ABD ve Jamaika'da ortaokul öğrencileri üzerinde mukayeseli olarak yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre de sosyal sınıf, dini ve etnik⁸ alt kültürler hakkında bazı bilgilerin akran grubu aracılığıyla aktarıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya göre örneğin bir işçi sınıfı ailesinde büyüyen çocuk, genellikle işçi sınıfı yaşam biçimini öğrenmekte, eğer bu çocuk aynı sosyal sınıftaki öğrencilerden oluşan bir akran grubuna ait okula girerse, ailede öğrenilen işçi sınıfına ait tutum ve beklentileri daha da kuvvetlenmektedir. Ancak sınıflardaki yapının homojen veya heterojen olması durumunda durum farklılaşmaktadır. Bu anlamda siyasal toplumsallaşma sürecindeki özellikle homojen yapıdaki akran gruplarının birincil alt sınıfların yaşam biçimini ve politik yönelimlerini güçlendirdiği ve böylece var olabilecek siyasi ve kültürel bölünmeleri koruduğu, heterojen sınıflardaki akran gruplarının ise işçi sınıfı öğrencilerini üst sınıf siyasi normlar doğrultusunda yeniden sosyalleştirdiği tespit edilmiştir.

Alkan'a (1979: 78) göre de çocuk yaş ilerledikçe ailesinden çok arkadaşları ile siyasal meseleleri tartışma eğiliminde olmaktadır ve Türkiye örneğinde özellikle 1970'li yılların sonlarında yaşanan öğrenci eylemlerinde arkadaş gruplarının bireyler üzerindeki etkisinden bahsetmek mümkündür. Buna karşın, bireylerin mutlak surette arkadaşlarıyla aynı siyasal görüşü paylaşacağını söylemek doğru olmaz. Ancak farklı siyasal görüşlere mensup insanlar da dostça ilişkiler kurabilir ve bu çerçevede karşılıklı olarak birbirlerinin siyasal düşüncelerini değiştirebilirler. Arkadaşlar ve aynı yaş gruplarıyla siyasal meseleler hakkında fikir alışverişinde bulunma, siyasal toplumsallaşma sürecini yönlendirmektedir (Akın, 2013: 124). Bu anlamda arkadaş çevresinin bireyin siyasal yönelimlerini belirleme noktasında etkili olduğu söylenebilir. Ancak diğer toplumsallaşma süreçlerinde olduğu gibi siyasal toplumsallaşma sürecinde de arkadaş gruplarının birey üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu görülmektedir.

⁸ Van Deth vd.'nin (2011: 147) Almanya'da 700 ilkokul öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada, etnik azınlıklardan ve daha düşük sosyo-ekonomik yerleşim alanlarından gelen çocukların diğerlerine nispeten daha az gelişmiş siyasi yönelimler gösterdiği, ayrıca bu öğrencilerin bilişsel gelişim anlamında da diğer öğrencilerden farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

1.7.4. Siyasal Olaylar ve Siyasal Örgütler

Siyasal toplumsallaşma sürecinde birey üzerinde etkili olan bir başka toplumsallaşma aracı da siyasal olaylar ve siyasal örgütlerdir. Bu kapsamda “siyasal partiler, sendikalar, sivil toplum kuruluşları, öğrenci toplulukları ve birliklerinin yanı sıra insanların siyasal bilinçlenmelerinin oldukça yüksek bir seviyeye ulaştığı ve toplumsal birlikteliklerin sağlandığı savaşlar, kitlesel hareketler, toplumun belli bir kesimi ya da belli kesimlerce çıkartılan ayaklanmalar, yöneticilerin belirlendiği seçimler, ekonomik krizler, bazı kanun değişiklikleri vb. olaylar, siyasal toplumsallaşma sürecine etki etmektedir” (Akın, 2013: 130). Ülke gündemini belirleyen siyasal olayların bireylerin siyasal düşüncelerini de etkilemesi olağandır. Siyasal olayların bireyin zihninde meydana getirdiği etkiler onun siyasal davranışlarını da etkilemekte ve süreç içerisinde geçmişten gelen siyasal düşüncelerini değiştirenler olduğu gibi mevcut siyasal fikirlerini daha da pekiştirenler olabilmektedir (Akın, 2013: 131).

“Siyasal katılma açısından değerlendirildiğinde, siyasal olayların karar verme ve tercihte bulunma aşamalarında özellikle etkili oldukları söylenebilir. Bu bağlamda hükümetlerin ekonomik ya da siyasal krizleri iyi bir şekilde yönetememeleri, gerçekleşen yolsuzluklar, başarısızlıklar ve bu olayların kitlelere sunumu, insanların siyasal görüşlerini etkilemektedir” (Akın, 2013: 131). Siyasal olaylar üzerinden insanlar başkalarıyla siyasal konularda tartışmalara girebilmekte ve bu süreçte kendi savundukları siyasal görüşün yaygınlaşmasına çalışmaktayken, aynı zamanda karşıt siyasal görüşün mücadeleyi kaybetmesine de odaklanmaktadırlar.

Türkiye’de hemen her dönemde toplumda siyasal bir hareketliliğe yol açan yerel ve genel seçimler, 1950’li ve 1960’lı yıllarda Kore Harbine katılma, Kıbrıs meselesi, sömürgeciliğe karşı direniş (Abadan, 1965: 221), 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı, Avrupa Birliğine uyum ve katılma süreci, terör olayları, 2013 yılının Mayıs-Haziran aylarında yaşanan *Gezi Olayları* ve 2007, 2010, 2017 yıllarında anayasa değişikliği için yapılan halkoylamaları gibi gelişmeler, bireylerin siyasal toplumsallaşma sürecine etki eden başlıca siyasal olaylara örnek verilebilir. Bu türden siyasal olay örneklerinde olduğu gibi ülke genelinde bireyler bir taraftan doğal olarak savundukları siyasal görüşün taraftarlığını yaparken bir taraftan da ister

istememez bu olaylardan etkilenecek siyasal fikirlerini belirlemektedirler. Dolayısıyla her açıdan anılan siyasal olaylar insanların siyasal toplumsallaşma sürecine katkıda bulunmaktadır.

Özellikle ilk gençlik yıllarından itibaren siyasal meselelere/olaylara aile içinde ilgi duymaya başlayan birey, zamanla bu ilgisini arkadaşlık grupları vasıtasıyla siyasal örgütlere aktarabilmektedir. Ülke gündemini oluşturan siyasal olayların bireyin siyasal bilincinin gelişmesindeki rolü oldukça önemlidir. Bu açıdan çoğu kez birey, ailesinden başlayarak çevresinin de etkisiyle ülkede meydana gelen siyasal olaylar hakkında bilgi sahibi olmaya çalışır. Doğal olarak bazı bireylerin siyasete olan ilgisi diğerlerine göre daha yoğun olabilmektedir. Bu yoğun ilgi çoğu zaman bireyin süreç içerisinde kendisi gibi düşünen veya benzer siyasal fikirlere sahip bireylerin bulunduğu siyasal örgütlerle tanışmasına yol açmaktadır. Bu siyasal örgütler genellikle siyasal partilerin gençlik teşkilatlanmaları olabileceği gibi, ideolojik referanslı gençlik dernekleri de olabilmektedir. Örneğin Türkiye’de sağ muhafazakâr siyaset alanı dâhilinde “Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) için ağırlıklı olarak Ülkü Ocakları, Saadet Partisi (SP) için Milli Gençlik Vakfı ve Anadolu Gençlik Derneği, diğer sağ-muhafazakâr gelenek içinde yer alan siyasetçilerin bir kısmı için Milli Türk Talebe Birliği (MTTB) ve Akıncılar gibi siyasal örgütlerin düzenlediği konferans, seminer, şiir dinletileri vb. etkinlikler” (Suveren, 2013: 53) bireylerin siyasal toplumsallaşma süreçlerine önemli oranda etki etmektedir. Benzer bir etkinin sol siyaset yelpazesinde bulunan bireyler üzerinde Fikir Kulüpleri ile Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ve Demokratik Sol Parti (DSP) gibi partilerin gençlik kolları örgütleri tarafından sağlandığı söylenebilir (Kömürcü, 2014: 295).

Siyasal bir örgüt olarak siyasal partilerin de bireylerin siyasal/politik bilincinin etkilenmesinde üstlendiği önemli rollerinin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda “siyasal partilerin siyasal katılımı arttıran etkileri vardır... Yürüttükleri eğitim faaliyetleri ile bireylerin belli bir siyasal kültür, bilinç ve tutum kazanmalarında, siyasal ortamı algılamalarında ve katılım göstermelerinde..., bireylerin siyasal sistemle güçlü ve sürekli bir ilişki kurmalarına, yeni tutum, inanç ve davranış kalıpları kazanmalarına, mevcut tutumların ve inançların daha da pekiştirmesine yardımcı olmaktadır” (Dursun, 2006 s. 261 akt. Dilber, 2012: 6).

Alkan'a (1979: 119-120) göre, siyasal partilerin bu çalışmaları "kültürel açıdan homojen toplumlarda toplumsal bütünlüğü sağlayıcı yönde etki yapabileceği gibi, yoğun kültürel farklılıkların bulunduğu ülkelerde toplumsal bütünlüğü sarsıcı" etkiler yaratabilmektedir. Dolayısıyla siyasal partilerin bireyin toplumsallaşma sürecinde var olan etkisi toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Özetle, siyasal örgütlerin ve siyasal partilerin siyasal toplumsallaşma sürecinde özellikle bireylerin ergenlik döneminden itibaren aktif hale geldiği ve bu etkinin de genel süreç açısından diğer araçlarla birlikte paylaşıldığı tespit edilebilir.

1.7.5. Medya ve Sosyal Medya

Kitle iletişim araçları olarak da adlandırılan geleneksel medya unsurları kapsamında radyo, televizyon, gazete, dergi vb. yazılı ve görsel medya organlarının yanında son yıllarda gelişen internet teknolojisiyle birlikte ortaya çıkan ve yeni medya olarak da kavramsallaştırılan "sosyal medya" platformlarının bireyin siyasal toplumsallaşmasını bazı açılardan etkilediği kabul edilmektedir. Özellikle son yıllarda her yaşta insanın kullanmaya başladığı *Facebook*, *Twitter* vb. sosyal medya platformlarının bireylerin siyasal toplumsallaşma sürecindeki etkisi önemli boyutlara ulaşmıştır.

Siyasal toplumsallaşma süreci içerisinde diğer toplumsallaşma araçlarının da etkisiyle birey, siyasal bilincini oluşturmak veya var olan siyasal bilincini geliştirmek amacıyla ülke gündemini takip etmeye çalışmaktadır. Bunun en kolay yolu da ülkedeki yazılı ve görsel medyanın takip edilmesinden geçmektedir. Bu nedenle kişi genellikle kendi ideolojisine yakın yayın organlarını takip etmekle birlikte karşıt görüşleri de yine medya kanalıyla izleme arzusunda olmaktadır. Bireyin bu ihtiyacı şüphesiz onun siyasal toplumsallaşmasını yönlendirmeye çalışan çeşitli kişi veya kurumlarca karşılanmaya çalışılmaktadır. Çoğu zaman devletin resmi yayın kuruluşları ile birlikte siyasal örgütlere yakın yayın organları da kitle iletişim araçlarının bu etkisinden faydalanmak istemişlerdir. Bu bakımdan özellikle "20. yüzyıl kitle iletişim araçlarının siyasal toplumsallaşma sürecinde fazlasıyla etkin olarak kullanıldığı bir dönemdir. Bu dönemde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte birçok yeni kitle iletişim aracı ortaya çıkmış, bunlar günlük yaşamı

kolaylaştırmasının yanında bireylerin siyasal süreçlere katılımını da artırmıştır” (Tokgöz, 1978: 79).

İlk siyasal toplumsallaşma araştırmalarında kitle iletişim araçlarının, siyasal toplumsallaşma sürecine katkısı bakımından ebeveyn, okul ve akran gruplarına göre ikincil derecede rolleri olduğu ileri sürülmüş (Chaffee vd. 1970: 647), “ancak 1970’lerden sonra ve özellikle ABD’de yapılan araştırmalarda kitle iletişim araçlarının siyasal bilincin oluşumunda” (Tokgöz, 1978: 82-84) oldukça etkili olduğu görülmüştür. Örneğin ABD’de gençler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, 1972 yılında patlak veren Watergate skandalı hakkında, kitle iletişim araçlarını daha yakından takip eden gençlerin diğerlerine göre daha fazla bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir (Hawkins vd., 1975 s. 406-422 akt. Tokgöz, 1978: 85).

Geleneksel kitle iletişim araçları olan gazete ve dergilerin yerlerini zamanla televizyonun güçlü/ezici etkisine bıraktığı söylenbilir. İnsanlar artık 20. yüzyılın başlarında veya ortalarında olduğu kadar ülke gündemini takip etmek amacıyla ulusal bir gazetenin yeni baskısını heyecanla beklememektedirler. Bunun yerine gündemdeki gelişmeleri televizyondan ve akşam haberlerindeki birkaç dakikalık özetlerden veya haber kanallarındaki altyazılardan takip etmektedirler. Siyasal meselelere daha fazla ilgi duyanlar ise genellikle akşamları başlayan ve gecenin ilerleyen saatlerine kadar devam eden siyasal tartışma programlarını izlemektedirler. Bu açıdan medya olarak da ifade edilen kitle iletişim araçlarının, geçmişe oranla bireylerin hayatlarında artık daha fazla alan kazandığı ve siyasal toplumsallaşma sürecinde bireyi bilgilendirme ve onun siyasal bilincini etkilemede önemli bir rol üstlendiği görülmektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, medyanın, özellikle de televizyon şiddetinin, çocuklarda saldırgan davranışları teşvik etmedeki etkisine odaklanırken, haber medyasının ocuk politik bilgisi, siyasal katılımı ve siyasi rejime yönelik tutumları üzerindeki etkisine daha az dikkat çekmişlerdir. Bununla beraber haber medyasının özellikle eğlenceli içerikler taşıdığında kk çocukların politika hakkındaki bilişsel yönelimlerinde etkili olabileceği de kabul edilmektedir (Conway vd., 1981: 165; Chaffee vd. 1970: 658). Bu kapsamda değerlendirilebilecek bir çalışma olarak Conway vd. (1981) tarafından ABD’de 760 beşinci ve altıncı sınıf

ilkokul öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın verilerine göre, haber medyası takibinin çocukların politik bilgi düzeyini birincil derecede etkileyen bir kaynak olarak işlev gördüğü tespit edilmiştir. Bununla birlikte, cinsiyete göre bakıldığında, siyasal toplumsallaşma açısından haber medyası, erkekler için kızlardan daha önemli bir etki yaratmaktadır (Conway vd., 1981: 166).

ABD’de gençlerin genel olarak savaş ve özelde Vietnam Savaşı hakkında ideolojik tutumlarının belirleyen sosyalleşme araçlarının tespiti amacıyla yapılan bir araştırmaya (Hollander, 1971’den akt. Hyman, 1974: 536) göre, kilise, aile, akrana grupları ve okul gibi araçların aksine, medya ve özellikle televizyon açık ara en önemli siyasal toplumsallaşma aracı olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmaya göre ise medya, bireyler tarafından haber alma amacıyla kullanıldığında siyasal toplumsallaşma sürecinde olumlu bir etkiye sahiptir ancak sadece televizyon, internet vb. karşısında daha fazla zaman geçirmenin siyasal katılımı artırma noktasında hiçbir etkisi bulunmamaktadır (Quintelier, 2015: 65).

Altıparmak (2014) tarafından yapılan başka bir araştırma sonuçlarına göre de, “aileden sonra çocuklarda siyasal algıyı şekillendiren en önemli faktörün kitle iletişim araçları” olduğu, buna karşın “okul ve arkadaş çevresinin ise aile ve kitle iletişim araçları kadar etkili olmadığı” tespit edilmiştir. Araştırma verilerine göre televizyon en etkili siyasal toplumsallaşma aracı (%82,8) olarak öne çıkarken, ikinci sırada internet (%5,3) yer almaktadır. Bu açıdan öğrencilerin siyasetle ilgili bilgileri edinmesinde görsel medyanın yazılı medyaya göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Altıparmak, 2014: 278). Özellikle gençlerin siyasal gündemi kitle iletişim araçları vasıtasıyla yakından takip ettiğini savunan Akın (2009: 175), üniversite gençliği üzerine yaptığı araştırmasında ulaştığı sonuçlara dayanarak, “medya aracılığıyla takip edilen siyasal aktörler ve olayların, diğer araçlara nispeten daha yüksek seviyelerde ortalamalara sahip” olduğunu ifade etmektedir.

Conway vd. (1981: 166)’ne göre medyanın siyasal toplumsallaşma sürecindeki rolü üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarından hareketle şu genel çıkarımlara varılabilir; haber medyasını akranlarına göre daha fazla takip eden çocuklar, siyasal sistemin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olabilmektedir. Özellikle medyadaki haber programları, seçim sisteminin kapsamını genişleterek,

kamu idarecilerinin adaylık ve seçiminde siyasal partilerin rol almasını sağlamaktadır. Bu programlarda ayrıca kamu politikası programlarının amaçları ve sonuçları, kamu görevlilerinin başarıları ve yanlışları, hükümet harcamalarının miktarı ve bazen de kamu fonlarının yanlış kullanımı tartışılmaktadır. Bu nedenle haber medyası, çocukları tutum oluşturuvcu rol modellerine ve karmaşık siyasi kurumlar ile siyasal süreçler hakkındaki bilgilere maruz bırakmakta, böylelikle de onların hükümete ve diğer siyasal partilere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilmektedir (Conway vd., 1981: 166). Bu anlamda genel olarak medya, insanlar arasında siyasi farkındalık yaratmada önemli bir rol oynar ve bireylerin demokratik sürece katılmalarını sağlar. Anvar ve Jan (2010: 212)'a göre de medya sadece insan yaşamının günlük faaliyetlerini etkilemekle kalmayıp aynı zamanda ulusal ve uluslararası alanda yaşanan gelişmeler ve diğer olaylar hakkında da bilgi veren bir kaynaktır.

Geleneksel medyadan farklı olarak son yıllarda sosyal medyanın da siyasal kültürün oluşmasında giderek artan bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte medya çok sesli hale gelmiş, hemen herkes bir sanal medya organına sahip olabilir ve sanal ortamlarda tartışma ve yorumlara katılabilir hale gelmiştir. Bu açıdan bireylerin geleneksel medya organlarına mecbur ve mahkûm olmaktan kurtulduğu (Yayla, 2019: 353) ve bir bakıma sanal bir özgürlüğe kavuştuğu söylenebilir. Ergün'e (2018: 75) göre sosyal medyanın sağladığı bu özgürlük bireylere "gerçek hayatta iletişim kurmaları zor olan kişi ve gruplarla kolayca bir araya gelme fırsatı sunsa da", bu iletişim genellikle bireyin kendisini olduğundan farklı göstererek yani bir nevi profilini "ambalajlayarak" sunması ile gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında siyasal gündeme ait yorumlarını sanal platformlarda gerçek kimliğiyle yapmaktan çekinen kimselerin "ambalajlı profil"lerle daha rahat ve hukuki açıdan sorumluluk taşımama hissiyle paylaşımlarda buldukları görülmektedir.

Son yıllarda internet kullanımındaki artışa paralel olarak sosyal medyanın siyasal katılım üzerindeki etkilerini tespit etmeye yönelik çalışmaların sayısında artış gözlenmektedir. Bu araştırmaların da gençlerin ve özellikle üniversite gençliğinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Bkz.

Metin, 2014; Şener vd., 2015; Seçim, 2016; Şener vd., 2018). Seçim'in (2018: 432) araştırmasına göre üniversite öğrencilerinin %98,5'i interneti her gün kullanmakta, bunların %75'i ise günde 1 saatten az olmamak üzere sosyal medyada zaman harcamaktadır. Öğrencilerin %74'ü, "siyasal gelişmeleri veya desteklediği siyasi parti ya da adayları sosyal medya hesapları üzerinden de takip ederken", %83,5'lük kısmı ise güncel siyasi gelişmeleri sosyal medya hesapları üzerinden paylaşmaktadır. Özellikle siyasi gündemin yoğun olduğu (ör. Türkiye'de Gezi olayları, referandum ve seçim kampanyaları dönemleri vb.) zamanlarda katılımcıların televizyon veya gazetelerde yer alamayan haberleri sosyal medyadan takip ettikleri ancak böyle dönemlerde bireylerin daha çok pasif takipte kalarak "siyasal tartışmalar ile ilgili etkileşime geçmemeyi tercih ettikleri" (Şener vd., 2014: 93) yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Şener vd. (2018: 80)'nin Türkiye'de siyasi parti üyesi gençlerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını tespit etmeyi amaçlayan araştırmalarına göre ise "gençlerin hem yüz yüze hem dijital siyasetten yana oldukları, sosyal medyanın gençleri partilerde daha görünür ve özgüvenli kıldığı, dijital siyasetin araçları olarak özellikle Twitter ve Facebook'un öne çıktığı" şeklinde özetlenebilecek genel sonuçlara ulaşılmıştır.

Konya'da öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir başka araştırmanın sonuçlarına göre de "genç seçmenlerin siyasal karar alma sürecinde internet, televizyon ve sosyal medya (Facebook, Twitter vb.) en etkili üç aracı oluşturmaktadır" (Balcı ve Sarıtaş, 2015: 531). Cinsiyet açısından bakıldığında sosyal medyanın hem erkek hem de kadın katılımcılar tarafından seçim süreçlerinde etkili olarak kullanıldığı, özellikle kadınların "televizyon, gazete, radyo ve kamuoyu araştırmaları gibi iletişim araç ve yöntemlerini siyasal karar sürecinde daha etkili bulduğu" tespit edilmiştir (Balcı ve Sarıtaş, 2015: 531).

Koçak ve Yüksek Vergiveren (2019) tarafından yapılan daha güncel bir araştırmanın sonuçlarına göre, artık "geleneksel sosyal medya" olarak adlandırılmaya başlanan *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* vb. gibi genele yönelik paylaşımların yapıldığı sanal platformlardan farklı olarak, Whatsapp grupları gibi daha özel ve sınırlı sayıda kişilerden oluşan ve mikro sosyal medya olarak adlandırılacak sosyal iletişim ağlarında siyasal konular daha az ifade edilmektedir. Araştırmaya

göre cinsiyet açısından siyasi konuları erkekler (%35) kadınlardan (%19) daha fazla paylaşmaktadır (Koçak ve Yüksek Vergiveren, 2019: 8).

Kitle iletişim araçları temelinde medyanın ve özelde sosyal medyanın bireylerde önceden var olmayan bir siyasal bilinci sıfırdan oluşturduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Bu açıdan son yıllarda özellikle sosyal medya sitelerinin mevcut siyasal bilincin daha fazla pekiştirildiği veya karşıt siyasal görüşle rekabet edilen bir alana dönüştüğü de gözlenmektedir. Metin'e (2014: 189) göre de bu siteleri sık kullanan gençler sosyal medya kullanımı nedeniyle siyasal bir tutum kazanmadıkları gibi mevcut siyasal tutumlarında da bir değişiklik yaşanmamaktadır. Başka bir ifadeyle bireyler sosyal medya platformlarında ya kendi siyasal düşüncelerini etkili olarak ifade edebilen sosyal medya kullanıcılarının paylaşımlarını pasif olarak takip etmekte veya karşıt siyasal görüşlerle sanal ortamda mücadele etme adına aktif paylaşımlarda ve yorumlarda bulunmaktadırlar. Kimsenin kimseyi önyargısız olarak dinlemeye yanaşmadığı, ideolojik arka planların var gücüyle devreye girdiği siyasal paylaşımlar sanal ortamı bir anlamda "sanal kör döğüşü sahnesi"ne dönüştürebilmektedir.

BÖLÜM II

İMAM-HATİP LİSELERİ: TARİHSEL SÜREÇ

Bu çalışmanın amacı, daha önce ifade edildiği üzere İmam Hatip Liselerinin bireylerin siyasal kültürüne, siyasal tutum ve eğilimlerine ve neticede siyasal davranışlarına etki edip etmediği, eğer etki ediyorsa bu etkinin boyutlarını ve sınırlılıklarını mümkün olduğunca tespit edebilmektir. Başka bir ifadeyle mezunlarının siyasallaşma süreçlerinde İHL’lerin rolünün ne derecede önem taşıdığı anlaşılmaya çalışılmaktadır. Araştırma kapsamında İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçleri üzerindeki rolüne odaklanabilmek için, temelde dini eğitim ve öğretim kurumları olarak ortaya çıkan İHL’lerin tarihsel süreç içerisinde nasıl siyasal bir tartışmanın konusu haline geldiğinin de açıklanması ve anlaşılması önem arz etmektedir. Bu anlamda, “devlet denetimi ve gözetiminde din eğitimi verilmesi modeli” olarak özetlenebilecek İHL eğitim modelinin tarihsel gelişiminin bilinmesi, günümüzdeki “İHL-siyaset ilişkisi” eksenli tartışmalara da ışık tutacaktır. “Siyasal Toplumsallaşma” kavramı ile “İmam Hatip Liseleri”ni bir araya getiren bu çalışma doğrultusunda, yukarıda siyasal toplumsallaşma kavramı kuramsal olarak tartışılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde ise İmam Hatip Liselerinin tarihsel gelişimi incelenecektir.

2.1. BİR MURİS OLARAK “MEDRESE”

Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi denilince ilk akla gelen kurumlardan biri olarak İmam-Hatip okullarının geçmişi çok eskilere dayandırılmaktadır. Bu anlamda İslam dininin ilk eğitim-öğretim kurumu olan ve Hazreti Muhammed’in ashabına İslam dininin esaslarını öğrettiği “Suffe Mescidi”nin “İslam kültür ve medeniyetindeki eğitim kurumlarının şekillenmesinde bir model ve prototip” (Özensel ve Aydemir, 2016: 24) olduğu söylenebilir. Ancak literatürde İmam Hatip okullarının tarihsel anlamda daha çok bir Selçuklu-Osmanlı eğitim kurumu olan “Medrese”lerin devamı olduğu görüşü ağırlıklı olarak kabul görmektedir (Ayhan, 2014; Aşlamacı, 2014; Cebeci, 2015; Öcal, 2017). Bu çalışmada da medreselerin din

eğitimi ve öğretimi açısından İmam Hatip Liselerinin önemli bir *Muris*⁹ olduğu görüşü kabul edilmiştir.

“Arapça bir kelime olan, ‘ders okunan ve okutulan yer’ anlamına gelen medreseler, İslam eğitim geleneğinde orta ve yükseköğretime denk gelen en önemli öğretim kurumları olmuştur” (Aşlamacı, 2014: 33). İslam dininin eğitim ve öğretime verdiği büyük önemden dolayı zaman içerisinde medreselere olan ilgi artarak devam etmiş, mescitlerde ve camilerde ilim halkaları şeklinde yapılan dersler sırasında müderrislerle öğrenciler arasındaki bazen hararetlenen münazaralar ve ilmi tartışmalar, cemaatin ibadetlerini huzur ve huşu içinde yapamamasına neden olmuştur. Bu nedenle Müslümanlar, mescit dışında da ilim tahsil edecekleri müstakil medrese binaları yapma ihtiyacı hissetmişlerdir (Öcal, 2017: 24-5).

Bu ihtiyaçtan hareketle ilk medreselerin 9. ve 10. yüzyıldan itibaren Kahire, Taberan ve Bağdat’ta kurulduğu görülmektedir (Gökçağı, 2005: 71). İsim olarak “medrese” kelimesini kullanmamakla beraber, camii dışındaki eğitim müesseselerinin ilk örneğinin Abbasiler devrinde halife Me’mun tarafından 832 yılında Bağdat’ta “Beytü’l Hikme”¹⁰ adıyla kurulduğu ve müderrislerine devlet tarafından maaş bağlandığı bilinmektedir. “Medrese” kavramının resmi olarak ilk kez kullanılması ise 10. Yüzyılda, Karahanlıların Merv şehrinde ve Gaznelilerin Nişabur’da yaptırdığı medreseler vesilesiyle gerçekleşmiştir. Bu dönemden sonra medreseler İslam dünyasında giderek yaygınlaşmaya başlamıştır (Öcal, 2017: 25-6). Bu medreselerin en bilineni Büyük Selçuklu devleti veziri Nizamülmülk tarafından Sultan Alparslan’ın emriyle 1064 yılında Bağdat’ta Dicle nehri kenarında kurulmuştur¹¹. Bu dönemde medreselerin kuruluş amacı Şiiilerin ve Bâtınilerin yaymaya çalıştıkları dini anlayışa karşı mücadele etmek ve daha çok bunların elinde olan devlet görevleri için Sünni memurlar yetiştirmektir (Parmaksızoğlu, 1966: 7; Aşlamacı, 2014: 33; Öcal, 2017: 27).

⁹ Muris: miras bırakan, iras eden, iz bırakan , Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, 2019.

¹⁰ Beyt’ül Hikme: Hikmet (faydalı ilim-bilgelik) evi.

¹¹Büyük Selçuklu veziri Nizamü’l Mülk tarafından kurulun ilk medresenin adı kurucusuna nispet edilerek, “El-Medaris’ün-Nizamiye” ismi ile tanınmıştır. Bağdat’ta Dicle nehri kenarına yaptırılan bu medrese için 100 bin dinar harcanmıştır. İlk müderrisi Ebu İshak Eş-Şirazi’dir (Öcal, 2017:27).

Türklerin Anadolu'ya yerleşmesinden sonra da medreseler kurulmaya devam etmiş, 12. yüzyılda Sivas, Kayseri ve Konya şehirlerinde kurulan ilk medreseler zamanla tüm Anadolu'ya yayılmıştır (Parmaksızoğlu, 1966: 9). Osmanlı döneminde ilk medreseler 1331 yılında Orhan Gazi ve Süleyman Paşa döneminde İznik'te kurulmuş, bunları I. Murat, Yıldırım Bayezid, I. Mehmet ve II. Murat'ın Bursa ve Edirne'de kurdukları medreseler takip etmiştir (Gökaçtı, 2005: 71). Osmanlı döneminde medreselerin kendine özgü bir teşkilata kavuşması ise Fatih zamanında Mahmut Paşa tarafından Sahn-ı Seman'ın kurulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu manada Fatih Camii'nin iki cenahında 4'er medreseden meydana gelen bu eğitim kurumunda, her biri üç öğrenciyi barındıracak şekilde 152 hücre(oda) tahsis edilmiş ve medreseye öğrenci yetiştirmek üzere bir çeşit hazırlık sınıfı sayılabilecek Musile-i Sahn (Tetimme) medresesi kurulmuştur (Parmaksızoğlu, 1966: 9).

Osmanlı döneminde medreselerin gelişim sürecinde eriştiği nihai merhale ise Kanuni Sultan Süleyman tarafından kurulan Süleymaniye'nin kuruluşudur. Tamamen bilimsel ilkeler ve sosyal ihtiyaçlara göre kurulan bu medresede devletin hekim, operatör ve mühendis ihtiyacını karşılayacak bir tıp medresesi, matematik eğitimi veren dört ayrı medrese ile bir de İlahiyat (Dar-ül Hadis) medresesi bulunuyordu (Parmaksızoğlu, 1966: 9). Zaman içerisinde Osmanlı Devlet kademelerinde görev alan, bugünkü sivil bürokrasiye denk sayılabilecek Kalemîye sınıfı ve askeri yüksek bürokrasiyi temsil eden Seyfiye sınıfı ile birlikte diğer önemli sınıfı oluşturan, din âlimleri sınıfı diyebileceğimiz İlmiye sınıfı mensupları medreselerde yetişmiştir (Aşlamacı, 2014: 35).

İlk kurulan medreselerde fıkıh, hadis, tefsir gibi İslami ilimler ağırlıklı olarak okutulmuş, daha sonraki dönemlerde özellikle İstanbul'un fethinden sonra medreseler belirli branşlara ayrılmıştır. Bu süreçte derslerin de çeşitlenmesiyle dini olmayan ilimlerin de medreselerde okutulmaya başlandığı görülmüştür. İlk Osmanlı medreselerinde okutulan dersler nakli ve akli olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Nakli ilimler Kur'an, tefsir, hadis, nasih, yardımcı hadis dersleri, fıkıh, feraiz (miras hukuku), kelam ve kıraat gibi başlıca derslerden oluşmaktadır. Akli ilimler ise mantık, belagat, lügat, nahiv, hendese, hesap, hey'et, ilm-i hikmet (felsefe) gibi derslerden oluşmaktadır (Gökaçtı, 2005: 72-3). Arapçanın öğretim dili olduğu bu

kurumlarda öğretim yöntemi olarak da daha çok ezber tercih edilmiştir. Medrese hocaları padişah veya vezir tarafından atanmış ve genellikle ömür boyu görevlerine devam etmişlerdir (Aşlamacı, 2014: 35). Medreselerde ders veren hocalara *Müderri* (bugünkü karşılığı: profesör), yardımcılarına *Muid* (araştırma görevlisi /asistan), medresede öğrenim gören öğrencilere de *Suhte* (halk arasında yanlış bir söylem olarak “softa”) veya talebe deniliyordu (Öcal, 2017: 54).

Geleneksel bir eğitim kurumu olarak Osmanlı’da din eğitiminin verildiği tek kurum olan medreselerin amacı, eğitim sürecinin sonunda dini bilgi ve değerleri sonraki kuşaklara aktaracak yeni din adamı kadrolarını, yani ulema sınıfını yetiştirmektir (Gökaçtı, 2005: 13). Burada üzerinde durulması gereken önemli husus şudur ki; Tanzimat’a kadar devlet yöneticisi kadrolar usta-çırak ilişkisi içerisinde yetişirken, din adamları yani ulema sınıfı ise belirli standartları olan medreselerde ve yine belirli bir program dâhilinde eğitilmektedirler (Gökaçtı, 2005: 14). Medreselerden yetişen ulema mensuplarının Osmanlı şehzadelerinin eğitiminde üstlendikleri rol çok iyi bilinmektedir. Bu bakımdan Türk devlet geleneğinde medreseler bir taraftan ulemayı ve din görevlilerini yetiştirirken, aynı zamanda saray bürokrasisinin de yetiştirilmesinde Enderun mektepleri kadar önemli yer tutan eğitim kurumlarından birisidir (Kazamias, 1966: 33’den akt. Akşit ve Coşkun, 2005: 397).

Sadece Müslümanların eğitim görebileceği medreseler maddi anlamda kısmen vakıflar tarafından finanse edilmekteyseler de daha çok devletin himayesi ve gözetimi altında kurulmuş ve faaliyet yürütmüşlerdir. Mezunların müderrilik, Kadı-Askerlik ve oradan da Şeyhülislamlık makamına kadar yükselebilmeye imkân tanınmıştır. Bu durum ilmiye sınıfının devlet kademelerinde etkisini artırdığı gibi, aynı zamanda devletin ulema sınıfı üstündeki denetimine de olanak tanımıştır (Gökaçtı, 2005: 75). Özetle, Selçuklu’dan Osmanlı’ya devredilen bir gelenek olarak, yüksek düzeyde din ve ilim adamı yetiştirmenin yanında devlet bürokrasisinin yetişmesine de hizmet eden medreselerin bir nevi “eğitim ve kültür üretme ve aktarma sistemi” (Gündüz, 2015: 20) olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak İmam-Hatip Liselerinin, devlet himayesinde sürdürülen İslami eğitim geleneğinin Nizamiye medreseleriyle başlayan ve Selçuklu-Osmanlı-Cumhuriyet dönemlerinde de devam edegelen çizgideki son noktayı temsil ettiği

söylenbilir. Bu açıdan İmam-Hatip modelinin fikri temelleri Selçukluya kadar uzanmakla birlikte, özellikle Tanzimat'tan (1839) sonra Osmanlı Devleti'nin modernleşme-batılılaşma sürecine girmesiyle ivme kazanan entelektüel dönüşüm kapsamında, İmam-Hatiplerin gelenek ile modern arasında denge sağlama çabalarının bir sonucu olduğu ifade edilmelidir. Uygulamada Tanzimat sonrası yeni kurulan batı tarzı mekteplerle medrese geleneğinin karşı karşıya gelmesi ve bu ikilemin etkileşimi ile meydana gelen medrese ıslah çalışmaları neticesinde bugünkü İmam-Hatip modelinin ortaya çıktığı görülmektedir (Aşlamacı, 2014: 25). Bu bağlamda, çalışmanın bundan sonraki kısmında öncelikle Tanzimat sonrasında hız kazanan eğitimde reform çabaları kapsamında din eğitimi ve öğretimi alanında girişilen reformlara değinilip, İmam Hatip Liselerinin tarihsel süreç içerisinde şekillenerek bugünkü halini almasında önemli kilometre taşlarından biri sayılan medreselerde ıslah faaliyetleri incelenecektir.

2.2. OSMANLI MODERNLEŞMESİ BAĞLAMINDA EĞİTİMDE REFORM ÇABALARI

Modernleşme, “düşünsel köklerini aydınlanma felsefesinin temel önermelerinde, siyasal temellerini ulus-devlet oluşumlarında, ekonomik temellerini ise sanayi devrimi ve kapitalizmde bulan modernitenin, ilk ortaya çıktığı Batı Avrupa'dan dünyanın diğer bölgelerine yayılma süreci olarak” (Aşlamacı, 2014: 25) görülmüştür. Batı dışında kalan toplumların modernleşme hususunda batıyı örnek alması gerektiği gibi bir anlayışın doğmasının nedeni, modernleşmenin temelinde aydınlanma, sanayi devrimi, bireycilik, eşitlik, sekülerleşme gibi evrensel ve batılı değerlerin olduğu iddiasıdır (Aşlamacı, 2014: 26).

Modernleşme teorilerinin genel varsayımına göre, modernleşme süreci geleneksel olan ile modern karşıtlığı üzerine kurgulanmıştır. Bu kapsamda bir tarafta geleneksel değerlere bağlı eski bir toplum, diğer tarafta ise modern değerleri benimseyen yeni bir toplum bulunmaktadır. Yine aynı teorilerin genel varsayımlarından birisi de, bazı istisna gecikmeleri kabul etmekle beraber genel olarak en nihayetinde geleneksel toplumların bir süre sonra modern toplumlara benzeyerek bir dönüşüm geçireceklerine olan inançtır. Başka bir ifade ile modernleşme süreci geleneksel toplumları dönüştürerek tasfiye edecek ve süreç

modern toplumun lehine sonuçlanacaktır. Bu çerçevede genel olarak modernleşme kuramlarıyla batının üstünlüğü mutlaklaştırılırken, batı egemenlik ilişkilerine de bir meşruluk kazandırılması amaçlanmaktadır (Abadan, 1970: 19-20; Coşkun, 1989: 304; Gökaçtı, 2005: 52).

Modernleşme tecrübesini Batı dışı bir toplum olarak yaşayan Osmanlılar için de modernleşme teorilerinin genel varsayımları kendisini hissettirmiştir. Ancak Osmanlı'daki değişim (modernleşme) sürecinin Batı Avrupa'dakinden farklı olarak toplumsal bir talep sonucu olmaktan çok, tamamen devletin geri kalmışlık sorununa bağlı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu aşamada modernleşme arayışlarındaki temel kaygı "bu devlet nasıl kurtulur" sorusu etrafında şekillenmiştir (Aşlamacı, 2014: 27).

Osmanlılar özellikle İmparatorluğun yükselme devrinde, kendi uygarlıklarını Batı uygarlığından üstün saymışlardır. Devletin gerilemeye başlamasıyla birlikte, bunun nedenleri araştırılırken, önceleri kötü gidişatın sebebi olarak devlet yönetiminin bozulduğu ileri sürülmüşse de, daha sonra belki de yüzeysel bir değerlendirmeye Batı'nın sahip olduğu askeri üstünlük geri kalışın müsebbibi sayılmıştır (Mardin, 1991b: 12). Gündüz'e (2013: 58) göre bu üstünlüğü kabullenmekte geciken Osmanlılar, 17. yüzyıldan itibaren başta askeri alanda olmak üzere diğer alanlarda da sürekli mağlubiyetler yaşadığı için, geçmişte uzun süre üstünlük kurduğu Batılı düşmanlarına önce hayret etmeye, daha sonra da hayran olmaya başlamışlardır. Bu sürecin sonunda devleti idare edenler tarafından Batının üstünlüğüne son vermek veya onların mevcut gelişmişliğine erişmek amacıyla Batılı sosyal mühendislik projelerini uygulamanın bir seçenek ve hatta bir zaruret olduğuna karar verilmiştir.

Önceleri sadece askeri alandaki sorunlara çözüm arayışı şeklinde gerçekleşen modernleşme arayışları, bir süre sonra ekonomik, kültürel, toplumsal, siyasal, hukuki ve felsefi olarak da Batı'ya yönelmeye ve onu model almaya sebep olur. Yaşanan hızlı modernleşme arayışının sonucunda da Batı modeline göre *topyekûn değişim* süreci yaşanmaya başlanır ve bu süreç Türkiye tarihinin son iki yüzyılına damgasını vuracaktır (Vatandaş, 2016: 65).

Akşit ve Coşkun (2005: 395)'a göre imparatorluğun son dönemlerinden itibaren devletin modernleşme amacıyla Batı'ya yönelmesiyle birlikte siyasal ve toplumsal alanda yaşanan dönüşümün her aşamasında eğitim sistemi önde gelen tartışma alanlarından birisi olmuştur. Bu anlamda eğitim sistemi ve dini eğitimin metodunun nasıl olması gerektiği hakkında fikirsel anlamda çeşitli mücadeleler yaşanmıştır. Çünkü Batılılaşma sürecinde geleneksel tanımlamayla Osmanlı tebaasına artık yeni bir ulus kimliği kazandırma çabasının en önemli araçlarından birisi eğitim sistemidir. Bu nedenle mevcut eğitim sisteminin reforme edilerek, Batılı tarzdaki eğitim sistemlerinin okullarda uygulanması cihetine gidilmiştir (Akşit ve Coşkun, 2005: 395).

“Osmanlı İmparatorluğu'nun ve teokratik *ancien regime* değerlerinin dönüştürülmesi veya yıkılması sürecinde, Türkiye modernleşmesinin en önemli ve özgün alanlarından birisi, eğitim kurumlarının yeniden kuruluşu ve geliştirilmesi sürecidir” (Akşit ve Coşkun, 2005: 395). Bu bakımdan Osmanlı'da okullar modernleşmenin her aşamasında kilit konumdadır ve ilk modernleşen kurumların arasında okulların özel bir yeri vardır. Yaşanan problemlere paralel olarak eğitimde modernleşme evvela yalnızca askeri alanda gerçekleşir ve bu alanda yapılan reformlarla kurulan yeni orduya modern bir temel oluşturulmaya çalışılır. Bu amaçla açılan askeri okulların yanında bürokrasinin ihtiyacını karşılamak amacıyla sivil ve laik karakterli eğitim veren orta ve yüksek dereceli okullar da açılmıştır. Bu okullar sonradan Osmanlıların tamamen yabancıları oldukları pozitif düşüncelerin yayılacağı ana bir kaynak haline geleceklerdir (Vatandaş, 2016: 69).

Bu aşamada bir dönüm noktası teşkil eden 1770'teki Rusya'nın Çeşme'deki Osmanlı donanmasını ateşe vererek imha etmesi olayının hemen ardından Osmanlı Devleti'nin Batı karşısındaki askeri geri kalmışlığının önüne geçebilmek amacıyla bazı acil reformlar yapılmıştır. Bu kapsamda 1773'te İstanbul'da askeri gemi inşası amacıyla Mühendishane-i Bahri Hümayun, 1795'te uzman karacı subay yetiştirilmesi amacıyla yine İstanbul'da Mühendishane-i Berr-i Hümayun adlarındaki mühendislik okulları, Bunları takiben 1805 ve 1807 yıllarında ise tıp mektepleri açılmıştır. Medreselerden farklı olarak bu okullarda Fransız öğretmenler tarafından matematik, askerlik, tıp ve mühendislik dersleri Fransızca olarak verilmiştir. Ayrıca öğretim

programında din dersleri yer almazken daha çok uygulamalı derslere ağırlık verilmiştir (Aşlamacı, 2014: 39).

Mardin (1991b: 17)'e göre modernleşme konusunda Batılı fikirlerin esaslı olarak anlaşılmasına başlandığı dönem Sultan II. Abdülhamit (1876-1909) devridir. Bunun sebebi, padişahın bizzat kendisinin Batı'yı bir anlamda "model" almış olması kadar, bu dönemde batı tarzı eğitim vermeye başlayan yeni kurulan okullarda eğitim görenlerin ve yabancı dil bilenlerin de artmasıdır. Padişah II. Abdülhamit, Batı'nın tekniğini, idari sistemini ve bilhassa askeri teşkilatını ve eğitimini almanın gerçek anlamda "Baticılık" olduğunu düşünüyordu. Bununla birlikte Müslüman tebaasının birliğini kuvvetlendirmeye çalışıyordu.

"Bu amaçla, Harbiye, Mülkiye ve Askerî Tıbbiye'nin programları geliştirilmiş, okullarda bilgili bir kuşak yetişmiştir. Her üç kuruluşun öğrencileri ders programları icabı XIX. yüzyıl müsbet bilimlerinin Batı'nın esas güç kaynağını oluşturduğunu görüyorlardı. Böylece Batı'yı, Batı'da geliştirilen müsbet bilimle bir tutan bir kuşak yetişti. Bu kuşak Batı'yı aynı zamanda güçlü olmaya prim veren bir uygarlık olarak görmeye başladı. Baticılığın güçlülükle bir sayılması eski dinsel değerlerin ancak milli gücü artırdıkları oranda önemli oldukları kanısını yerleştirdi." (Mardin, 1991b: 18).

Genel olarak eğitim alanında hız kazanan modernleşme sürecinin tabii bir sonucu olarak Osmanlı eğitim sisteminin yükseköğretim kademesini oluşturan medrese sisteminde de reform çalışmaları söz konusu olmuştur. Selçuklu ve Osmanlı devlet geleneğinde önemli yer tutan medreseler, özellikle Osmanlının yükselme döneminin sonuna kadar fonksiyonlarını hakkıyla icra etmişlerdir. Ancak devletin duraklama ve gerileme dönemi ile birlikte başlayan reform çabaları sürecinde, medreselerin bu fonksiyonlarını eskisi kadar iyi yerine getiremediği ve dolayısıyla da devletin kötü gidişatında medreseden yetişen devlet görevlilerinin de etkisinin olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. Bu anlamda Tanzimat sonrası devletin Batıya yönelmesi, dinden çok batı medeniyetine referansların yapılması, dinin boyunduruğundan kurtulmuş laik kurumların toplum hayatında yer almaya başladığı modernleşme sürecinde medreseler işlevlerini ve önemlerini kaybetmeye başlamışlardır. Bu süreçte devletin yönetici kadroları belirlerken tercihini batılı tarzda düşünen aydın tipinden yana kullanarak gelenekseli temsil eden İlmîye sınıfından desteğini yavaş yavaş çekmesi, İlmîye sınıfının ve yetiştiği kurum olarak

medreselerin sonunu hazırlayan süreci başlatmıştır (Aşlamacı, 2014: 37). Berkes (2012: 456) bu sürecin başlamasının temel gerekçelerini şöyle izah etmektedir:

“Eski Osmanlı geleneğinde medrese bir din kurumu değil, bir devlet kurumuydu ve başlıca fonksiyonu hukuk eğitimi vermektir. Hâlbuki şimdi din aydınlanması düşünülür gelince bu düşün, medreselerin de modern okullar gibi modernleştirilmesi fikrine yol açtı. Medreselerin eğitiminin içine modern bilimlerin konmasıyla bu kurumlar gerici ve gelenekçi bir kurum olmaktan çıkarılabilecek, İslâmlık’ın bir akıl ve tabiat dini oluşu fikri gerçekleştirilmiş olacaktı.”

Medreselerin modernleşme sürecinin gerisinde kaldığı ve hatta modernleşme sürecini yavaşlattığı düşüncesi özellikle Tanzimat’tan sonra daha çok benimsenmeye başlamıştır. Modern karşısında gelenekseli tahkim etmeye çalışan niteliğiyle medrese, artık keskin şekilde Batılılaşma kararını vermiş olan devlet siyaseti karşısında dışlanmış bir konuma doğru yol almaktadır. Berkes (2012: 455-456) medreselerin içinde bulunduğu bu durumu şöyle tasvir etmektedir;

“II. Mahmut zamanından beri mektebin karşısında, değişme alanının dışında bırakılan, hiçbir yenilenme çabasına konu olmayarak kendi halinde kalan medrese, yalnız Osmanlı geleneğinin bir simgesi olmakla kalmıyor, aynı zamanda Avrupa’daki din-devlet ayırımına benzer bir biçimde dinsel bir örgüt olarak görülüyordu. Medrese, değişen dünyasal kesim karşısında değişmeyen, dinsel olma niteliğini kazanan kesimin temeli olarak görülmeye başlamıştı.”

Yukarıda izah edilen nedenlerden dolayı Osmanlı Devletinde modernleşme çabaları kapsamında açılan Batı tarzı okullar, Osmanlı eğitim sistemi içerisinde yeni bir tartışma konusunu doğurmuştur. Yeni açılan Batı tarzı okullarla birlikte geleneksel medrese eğitiminin de devam etmesi bu tartışmanın odak noktasıdır. Mektep-medrese ikiliği olarak da sıkça dillendirilen eğitim sistemindeki bu düalist yapı, devletin bundan sonraki modernleşme sürecinde “geleneksel” ve “modern” ayrımı üzerinden yaşanan tartışmanın kaynağı olarak da gösterilebilir. Medreseler geleneksel eğitim sistemini temsil ederken, batı tarzı eğitim veren yeni mektepler ise modern ve batılı düşüncenin temsiline dayanan yeni nesiller yetiştiren oluşumlar olarak tanımlanabilir.

Aşlamacı’ya (2014: 43) göre batıdan transfer edilen modern eğitim anlayışı ile kısmen eğitimde modernleşme sağlansa da mektep-medrese düalizminin sürmesinden kaynaklan zihinsel ikilem devletin kurumsallaşmasında da kendisini göstermiş ve geleneksel dini eksenli eğitim sisteminden kopuş tam olarak gerçekleşmemiştir. Tedrici bir geçiş tercih edildiği için de dini ve seküler eğitimin

aynı anda yürürlükte olduğu bir eğitim sistemi oluşmuştur. Bu aşamadan sonra devletin bürokrat kademelerinde artık bir mektepli-medreseli ayırımından bahsedilmektedir. Bu süreci izleyen ana tartışma konusu medreselerin ve onun yetiştirdiği ulema sınıfının, devletin modernleşmesini engellediği veya modernleşme faaliyetlerine direnerek devletin geri kalmasına neden olduğu düşüncesi olmuştur. Dolayısıyla modernleşme sürecinde değişime direnen kurum pozisyonunu temsil eden medreseler bu süreçte gözden düşmüş, devletin yeni gözdesini modern batı tarzı eğitim veren mektepler ve buralardan yetişen yeni askeri-sivil bürokrat sınıfı oluşturmuştur.

Sonuç olarak Tanzimat'la başlayan genel Batılılaşma/modernleşme teşebbüsleri ve tecrübelerinin, eğitim alanındaki reform hareketleri kapsamında edinilen deneyimlerin ışığında, din eğitimi ve öğretimi alt alanını da etkilediği görülmektedir. Bu açıdan halka din hizmetlerini sunacak din görevlilerinin yetiştirildiği medreseler de bu modernleşme sürecinden payını almıştır. Medrese sisteminin reforme edilmesindeki ana maksadın da Osmanlı'nın bütün modernleşme süreçlerine etki eden “daha nitelikli insan yetiştirme ve devleti çöküşten kurtarma” düşüncesi çerçevesinde şekillendiği söylenebilir. Bu bakımdan medreseleri ıslah (iyileştirme) faaliyetlerinin ana temasının “daha nitelikli ve kalifiye din görevlisi” yetiştirmek olduğu tespit edilebilir. Cumhuriyet dönemine tevarüs edecek bu medreseleri ıslah çalışmaları özellikle 1900'lü yılların başında yoğunluk kazanmıştır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, hem İmam Hatip Liselerine temel teşkil etmesi bakımından bir öncül olan medreselerin yeniden yapılandırılması sürecine hem de cumhuriyet öncesi döneme tekabül eden medreseleri ıslah çalışmalarına kısaca değinilecektir.

2.3. MEDRESELERİ ISLAH FAALİYETLERİ VE MEDRESET'ÜL EİMME VE'L HUTEBA'NIN (İMAM VE HATİP MEDRESELERİ) KURULMASI

Mevcut haliyle İmam-Hatip okulları Türkiye'nin modernleşmesi sürecinde ortaya çıkan kurumlar olsa da, bu okullar üzerindeki düşünsel ihtilaf aslında Osmanlı'nın son dönemlerinde ve özellikle Cumhuriyet döneminde gelişen tartışmaların bir ürünüdür (Özensel ve Aydemir, 2016: 23). Halkı din konusunda aydınlatacak ve dini hizmetleri yerine getirecek olan imamlar, hatipler ve vaizler gibi

din görevlilerinin nasıl yetiştirileceği konusu Osmanlı'nın son dönemlerinde de hararetli tartışmalara yol açmış, bu tartışmalar yirminci yüzyılın ilk çeyreğindeki zaman diliminde doruk noktasına ulaşmıştır (Akşit, 1993: 99). Bu bakımdan Tanzimat'ın ilanından sonra bütün alanlarda olduğu gibi kültür ve eğitim alanında da kendisini hissettiren batılılaşma teşebbüsleri sonucunda, o zamana değin Osmanlı toplumunda yegâne eğitim-öğretim müessesesi olan medreselere ilaveten batılı bir eğitim kurumu olarak mektebin de kurulmasıyla birlikte din eğitimi-öğretimi probleminin de ortaya çıktığı (Parmaksızoğlu, 1966: 12) söylenebilir.

Jaschke'ye (1972: 81-2) göre eğitimde Batılılaşma adına yapılan reform döneminin hemen başında, 1846'da yeni açılan ilk dereceli mekteplerde (*Mekatib-i İptidaiye*) dahi batılı tarzda verilen eğitimle birlikte din öğretimi de ihmal edilmemiştir. Çünkü 2 Eylül 1869 tarihli kanunun 6. maddesine göre dört senelik olan bu ilkokul süresince Kur'an, İlm-i Hal, Yazı, Hesap, Osmanlı Tarihi, Coğrafya ve Pratik Hayat Bilgisi (İlm-i Eşya) dersleri birlikte öğretilmek zorundaydı. Üçüncü sınıftan sonra tecvit dersleri düşünülmüştü ve öğrenciler bu dört yıldan sonra hafızlık eğitimi görebileceklerdi. Bu anlamda artık din eğitimi, hem geleneksel bir kurum olan medreselerde hem de modern ve batılı bir kurum olan mekteplerde verilebilecektir. Bu açıdan problem din öğretiminin terk edilmesi değildir. Fakat din eğitimi açısından tartışmalar öğrencilere bu eğitimin dünyevi bilgilerle birlikte verilip verilmeyeceği ve birlikte verilecekse ne oranda verileceği noktasında ortaya çıkmıştır. Yani din eğitimi-öğretiminin nasıl ve ne miktarda verileceğini tespit bakımından metodik bir problem söz konusudur.

Bu problemlere çözüm üretme adına dini eğitim ve öğretim alanının yeniden düzenlenmesi konusunda yapılan çalışmaların odak noktasında medreseleri ıslah faaliyetleri yer almıştır. Bu açıdan devletin asırlardır din eğitimi alanında rakipsiz ve köklü bir kurumu olarak medreseler hem müfredat hem de eğitim süresi açısından yeniden değerlendirmeye ve düzenlemeye tabii tutulmuştur. Medreselerde dini ilimlerin ve modern/seküler ilimlerin uzun bir zaman dilimin ardından yeniden bir arada verilmesi reform çabalarının temel gayesini oluşturmuştur. Bu kapsamda atılan ilk ciddi adım, 1910 yılında dönemin Maarif Nazırı Emrullah Efendi tarafından yayınlanan *Medaris-i İlmiye Nizamnamesi* olmuştur. 48 maddeden oluşan

nizamnameye göre hesap, hendese, cebir, kimya, kozmografya, hey'et gibi fen dersleri ile tarih, coğrafya gibi kültür dersleri medrese programına yeniden girmiştir. Öğrenim süresi 12 yıl olarak belirlenmiş ve 15-30 yaş arasında öğrencilerin kayıt yaptırabileceği hükme bağlanmıştır (Öcal, 2017: 62).

Medreseleri ıslah faaliyetleri kapsamında en ciddi adım ise Şer'iyeye ve Evkaf Nazırı olan Mustafa Hayri Efendi (1866-1921) tarafından 1914 yılında hazırlanan *Islah-ı Medaris Nizamnamesi*'dir. Bu nizamname ile ülkedeki bütün medreseler *Daru-l Hilafeti-l Aliye Medresesi* adıyla tek çatı altında toplanmıştır. Ek olarak *Medresetü'l-Mütehassısın* adında bir ihtisas (uzmanlık, bir nevi lisansüstü eğitim kurumu) medresesi kurulmuştur (Öcal, 2017: 64). 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında Maarif Vekâleti talimatıyla kapatılıncaya¹² kadar medreseler, genel olarak 1914 yılında çıkarılan bu nizamnameyle belirlenen teşkilat ve müfredat yapısıyla eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmiştir.

Vatandaşa din hizmetlerini sunacak din görevlilerini yetiştirme ve dini yükseköğrenim konusuna gelince Osmanlı'nın son dönemlerine kadar İmam-Hatip yetiştiren medreseler haricinde 1913 tarihine kadar özel bir kurumdan bahsedilmemektedir (Özensel ve Aydemir, 2016: 24). Fakat din hizmetlerinin yürütülmesi sırasında, özellikle "vaazlar ve vaizlik" konusunda bir takım sıkıntılar görülmüş, bunun üzerine 1909 yılında Meşihat (Şeyhülislamlık) bünyesinde kurulan *Islah-ı Medaris Encümeni*'nin (Medreseleri Islah Komisyonu) medreselerde vaiz yetiştirmek üzere mürşidler (eğitmenler) yetiştirilmesi yönünde yaptığı hazırlıklardan bir netice alınamamıştır (Öcal, 2017: 118). Üç yıl sonra, Evkaf Nezareti tarafından 6 Şubat 1912 tarihinde çıkarılan nizamname ile "Kur'an ve sünnet çerçevesinde İslam'ın medeniyet kurup geliştiren bir din olduğunu, onun faziletlerini, güzelliklerini insanlık âlemine anlatabilecek kâmil din insanları yetiştirmek"

¹² Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)'nin 1947'de toplanan 7. Kurultayı'nda "Laiklik ve din eğitimi tartışmaları" bahsinde söz alan Hamdullah Suphi Tanrıöver, medreselerin kapatılmasının yanlış bir hamle olduğunu şu şekilde savunur; "Avrupanın eski üniversitelerini ele alalım. Sorbon'dan başlayarak - ki sekiz asırlık bir tarihe maliktir - Cambridge, Oxford ve dokuz asırlık bir tarihe malik olan Almanya'daki Heidelberg Üniversiteleri evvelce birer medrese idi. Bu medreseler harekette ön ayak olmuş, mütemediyen ıslahat yapılarak bugünkü üniversiteler halini almıştır. Onlar bugün dünyanın gençlerini her taraftan çekerek tedrisat yapıyorlar. Bizim tarihimizde de bu medreselerin ıslahı yoluna gidilebilseydi, dokuz asırlık üniversitelerimiz vardır diye övünebilirdik", CHP 7. Kurultayı'nda Laiklik ve Din Eğitimi Tartışmaları, (Kara, 2017: 310).

amacıyla *Medreset'ül Vaizin*¹³ kurulmasına karar verilmiştir (Öcal, 2017: 118). *Medreset'ül Vaizin*, yaklaşık on aylık bir sürenin ardından, 1912 yılının son günlerinde (28 Aralık 1912'de) İstanbul Soğukçeşme'de Vani Efendi Medresesi binasında eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır (Öcal, 2003: 52).

Bugünkü İmam Hatip Liselerinin ilk örneği sayılabilecek *Medreset'ül Eimme ve'l Huteba*¹⁴ (İmam ve Hatipler Medresesi) ise, Osmanlının son dönemlerinde adından da anlaşılacağı üzere imam ve hatip yetiştirmek amacıyla 1329 (1913) tarihinde yine Evkaf Nezareti'ne bağlı olarak açılmıştır. Tıpkı *Medreset'ül Vaizin*'de olduğu gibi, *Medreset'ül Eimme ve'l Huteba*'nın açılış gerekçesi de “dönemin imam ve hatiblerinde görülen kemiyet ve keyfiyet bakımından yetersizliklerdir” (Öcal, 2017: 121; Ergin, 1977: 163). Başka bir ifade ile milletin din hizmetlerine olan ihtiyacını yeterli seviyede karşılayabilecek, mesleki nitelikleri bakımından daha donanımlı imam ve hatipler yetiştirmek üzere bu kurum açılmıştır. *Medreset'ül Vaizin*'den farklı olarak müfredatında sadece dini içerikli dersler planlanmıştır. Öğrenci ve mezun sayılarına bakıldığında (1919 yılı sonunda yalnızca 13 öğrenci mezuniyet sınavlarına katılmış, bunlardan 9'u mezun olmuş, diğer 4'ü sınıfta kalmıştır) *Medreset'ül Eimme ve'l Huteba*'nın yeterli ilgiyi görmediği söylenebilir. Ancak mezunların istihdam garantisinden mahrum olmaları veya o yıllarda (1914) devletin I. Dünya Savaşı'na girmiş olması gibi etkenlerin ilgisizliğin asıl sebebi olarak tespit edilmesi daha mantıklı görünmektedir (Öcal, 2017: 122). Neticede, beklenen verim alınamayınca bu iki medrese 1919 da *Medresetü'l-İrşad* adıyla birleştirilmişlerdir. Ancak, resmi makamların ifadeleriyle yine aynı sebeplerden¹⁵ (rağbetsizlik, öğrenci yetersizliği, verimsizlik vb.) dolayı 1340/1924'te diğer medreselerle birlikte *Medresetü'l-İrşad* da kapatılarak tarihe intikal ettirilmiştir (Ergin, 1977: 164; Alagöz, 2003: 573; Cebeci, 2015: 169; Öcal, 2015: 66).

¹³ Kuruluş nizamnamesine göre *Medreset'ül Vaizin*'in öğretim süresi 4 yıldır ve müfredatında bugünkü İmam Hatip okullarının ders programlarının ilk örneği sayılabilecek bir metotla, dini ve seküler dersler birlikte planlanmıştır. Buradan mezun olanlar, askeri birliklerin imamlıkları ile vaizliklerine doğrudan atanabileceklerdi. Ayrıca, nitelikleri dikkate alınarak selatin camilerinin vaizliklerinde de görev yapabileceklerdi (Öcal, 2017: 118-120).

¹⁴ *Medreset'ül Eimme ve'l Huteba*, “Eimme ve Huteba” adlı imam ve hatipler yetiştiren kısmı ile “ezan ve ilahi” adlı müezzinler yetiştiren kısmı olmak üzere iki bölümden oluşuyordu. Ortaokul seviyesinde bir medrese olarak kurulmasına rağmen 1 yıllık kurslar şeklinde öğrenim vermiştir (Ergin, 1977: 163; Öcal, 2017: 121-2).

¹⁵ Medreselerin kapatılma gerekçeleri ve eleştiriler hakkında (Bkz ., Öcal, 2017: 89-94).

2.4. CUMHURİYET DÖNEMİNDE YAŞANAN GELİŞMELER

Türkiye’de Cumhuriyet dönemi modernleşme hareketlerinin Osmanlı modernleşmesinden keskin bir kopuşu mu yoksa devam edegelen bir değişim sürecinin devamı mı olduğu tartışması halen sürmektedir. Bazı alanlarda radikal kopuşlara rastlansa da aslen devleti koruma siyaseti bakımından bir süreklilikten söz edilebilir. Bu açıdan Cumhuriyet modernleşmesinin bir bakıma Osmanlı modernleşmesinin radikalleşmiş devamı olduğu söylenebilir. Bu radikalleşmenin kendisini hissettirdiği başat alan devletin laiklik anlayışı temelinde gerçekleştirdiği inkılaplardır (Akın, 2016: 39).

Kazamias’a (1966: 471) göre, Cumhuriyeti kuran lider kadronun özel önem verdiği “modernleşme ve batılılaşma” siyasetinin bir sonucu olarak ülkedeki bütün eğitim-öğretim yetkisi devletin tekeline alınmış, geleneksel din öğretimi kurumları olan mektep ve *medreseler* kapatılmış, İslam dininin öğretilmesi ve dil reformu kapsamında Arapça - Farsça kelimelerin kullanılması yasaklanmıştır. Ayrıca teknik ve meslek okulları ile öğretmen yetiştirme enstitülerini kapsayan bir okul ağı kurulmuş, bu sayede yeni nesiller için eğitim fırsatlarının genişletilmesi, onlara ulusal değerlerin aşılması, sekülerizm ve bilimsel düşünme yönteminin benimsenmesi amaçlanmıştır.

Kafadar’a (2007: 352) göre bu inkılaplar fikri temellerini esasen II. Meşrutiyet döneminin fikir akımlarından almaktadır çünkü o dönemde “medreselerin kapatılması, Latin alfabesinin kabulü, fesin yasaklanarak şapkanın giyilmesi, şer’iye mahkemelerinin kaldırılması, Medeni Kanun’un kabulü, kadın hakları gibi bazı inkılaplar”, imparatorluğu çöküşten kurtarmak amacıyla ortaya çıkan fikir akımlarından birisi olan Batıcılığı benimseyenlerin kendi yayın organlarında önceden ileri sürerek savundukları görüşlerdendir. Bu görüşlerin bir devamı olarak Cumhuriyet döneminde Abdullah Cevdet’in “Bir ikinci medeniyet yoktur: Medeniyet Avrupa medeniyetidir, bunu gülü ile diken ile isticlâs etmek mecburidir” düşüncesi ekseninde Batı medeniyetinin değerleri, zihniyeti ve kurumlarıyla birlikte topyekûn kabulü bir modernleşme yöntemi olarak uygulamada benimsenmiştir (Kafadar, 2007: 352). Gündüz’e (2013: 59) göre Cumhuriyet dönemi modernleşme hareketlerini yöneten kadronun Osmanlı dönemindeki modernleştirici kadrolardan en temel farkı

işte bu topyekûn modernleşmeyi sağlamak amacıyla gösterdikleri kararlılık ve acımasızlıklarıdır.

“Bu kararlılığın ve gözü pekliğin nedenini Lewis, “milli kuvvetlerin İstanbul’a rağmen kazandığı zaferden doğan kılıç hakkı” olarak değerlendirmiştir. Bu kararlılıkla birlikte, geçmişi kökünden silip süpürerek yeniden inşa edilen devlet ve toplumun millî karakterde tanımlanması ve sosyal hayatın biçimlendirilmesi zarurî bir ihtiyaç olarak görülmeye başlandı ve geometrik toplumsal mühendislik iş başına geçti. Son elli altmış senedir, Avrupa’nın vülger felsefi düşünceleriyle âdeta sermest olan yabancılaşmış asker ve bürokrat elitler, yeniden inşa projesinde yabancı uzmanların desteğini almayı da göz ardı etmediler. Eğitimden dine, mimariden moda, üniversiteden tarih ve dil inkılablarına varıncaya kadar lider kadronun ideolojisine muvafık düşünceler alelacele tatbika başlandı” (Gündüz, 2013: 59).

Cumhuriyet devrinde gerçekleştirilen “din-devlet ilişkileri başta olmak üzere siyasî, idari, hukukî, sosyal ve kültürel alandaki düzenlemelerin kaynaklarının bir asır kadar geriye götürülebileceği” düşünüldüğünde Cumhuriyet modernleşmesinin Osmanlı Batılılaşma hamlelerinin uzantısı olduğu rahatlıkla söylenebilir (Kara, 2005a: 178). Ancak Cumhuriyet dönemini Osmanlı batılılaşma sürecinden ayıran bazı özellikler bulunmaktadır. Kafadar (2007: 351) iki modernleşme süreci arasındaki ayrışmayı sağlayan özellikleri şu şekilde ifade etmektedir;

“Türkiye’de Batılılaşma sürecinin Tanzimat’tan önceki ve Tanzimat sonrasındaki safhalarında ortaya çıkan gelişme, reform ve benzeri değişikliklerin Cumhuriyet dönemini hazırladığı, bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte Cumhuriyet dönemi reformlarını önceki dönemlerin reform hareketlerinden ayıran önemli özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler, her şeyden önce gerçekleştirilen reformların daha önceki yenileştirme hareketlerinin daha çok “ıslahat” niteliğinde olmasından hemen bütünüyle ayrılarak, bir “inkılâp” ve hatta “ihtilal” karakterinde olmasıdır” (Kafadar, 2007: 351).

Modernleşmeci tarih yazınına göre modernleşen toplumların ortadan kaldırdıkları ya da bir şekilde pasifize etmeye çalıştıkları değerlerin başında din olgusu gelmektedir. Özellikle Fransız Devrimi gibi şiddetin yaygın bir araç olarak kullanıldığı toplumsal değişim dönemlerinde, başta kilise olmak üzere o toplumun geleneksel ve köklü kurumsal yapılarının yıkılmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Bunun sebebi bu tür geleneksel kurumların devrimcilerin yeni kurmaya çalıştığı düzenin önündeki en büyük engel olarak görülmesidir. Dolayısıyla modernleşme sürecine girerken kendisine Fransa örneğini rehber edinen Batı dışı toplumlarda din, hedefe ulaşılması için tasfiye edilmesi ya da hiç olmazsa pasifize edilerek toplumsal hayatın kenarına itilmesi gereken bir kurum olarak kabul edilmiştir (Gökaçtı, 2005:

52). Ancak din söz konusu olduğunda devrim dönemlerinden sonra uygulanmaya çalışılan sosyal mühendislik faaliyetlerinin uzun vadede başarılı olmadığı görülmüştür. Sovyetler Birliği'nin 1990'lı yılların başından itibaren dağılmasıyla ortaya çıkan yeni ülkelerde uzun yıllar komünist rejim tarafından yasaklanmış olan dinin kısa süre içerisinde yeniden canlanması ve gelişmesi, dinin toplumsal hayattaki rolü ve devamlılığını sağlaması açısından en çarpıcı örneklerdendir (Gökçaftı, 2005: 53).

Benzer bir durumun Cumhuriyet döneminde Türkiye'nin modernleşme sürecinde de yaşandığı görülmüştür. Şöyle ki, Cumhuriyet döneminde de en başından beri inkılaplar, yukarıda izah edilen genel modernleşme yöntemiyle de uyumlu olarak laiklik temelinde uygulanmışlardır ve inkılaplarla temelde din kurumunun pasifize edilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede yapılan inkılaplarla laik bir toplumun ortaya çıkması amaçlanmıştır. Devleti yöneten laik anlayış sadece inkılaplara kaynaklık etmemiş, aynı zamanda yeni nesillerin inançlarına, zihniyetlerine ve gündelik hayat pratiklerinde değişime yol açacak sonuçları hedeflemiştir (Özer, 2016: 135-146). Karaarslan'a (2019: 175) göre Cumhuriyetin ilk yıllarında laiklik temelinde "modern bir ulus devlet inşa etmek adına", gündelik hayatta kullanılan dilden insanların giydikleri kıyafete varıncaya kadar birçok alanda yapılan inkılaplar aracılığıyla "toplumsal hayatın her katmanına yerleştirilmeye çalışılmış" yeni bir "kimlik ve hafıza inşa etme süreci işlemiştir." Bu bakımdan modernleşme sürecinde laiklik, uygulamaya konulan yeni toplum mühendisliğinin hem kaynağı hem de amacı olmuştur (Akın, 2016: 39-40).

Özensel ve Aydemir (2016: 22) konuyu farklı bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Buna göre Cumhuriyeti kuranlarca geleneksel olarak kabul edilen din kurumunun toplumsal alandan tamamen dışlanması istenmemiş, bunun yerine hem dini eğitim hem modern batılı eğitim birlikte verilmeye çalışılmıştır. Bu sayede kuruluş yıllarında bu iki eğitim modelinin birlikte yürütülmesiyle yeni sistem için daha makul ve modern insanlar yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Kara'ya (2005a: 179) göre ise 1923'ten sonra Cumhuriyet Türkiye'si "din-siyaset-batılılaşma düzleminde artık modernleşme ile dinleşmeyi birlikte götürme" politikasından vazgeçmiştir. Ancak tıpkı Sovyet Rusya tecrübesinde yaşandığı gibi Türkiye'de de

cumhuriyetin ilk dönemlerinde katı olarak uygulanan laiklik politikaları önceleri dini hayatın pasifize edilmesine katkı sunmuşsa da, sonrasında yaşanan süreç Türkiye’de dini hayatın yeniden canlanması ve toplumsal hayattaki rolünün artmasıyla sonuçlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde eğitimde modernleşme faaliyetleri açısından Türkiye’de geleneksel usullerin terk edilmesinin en temel nedenlerinden birisi pozitivist ideolojidir (Özensel ve Aydemir, 2016: 22). Pozitivizm gerçekten de Osmanlının son döneminde açılan batı tarzı mekteplerde yetişen ve yeni cumhuriyetin kurulmasında etkin rolü bulunan genç neslin derinden etkilendiği bir felsefedir. Batı tarzı mekteplerde yetişen bu nesil Pozitivizmi ve pozitif bilgiyi geri kalmış ülkelerinin tek kurtuluş reçetesi olarak görmektedir. Çünkü onlar modern ve güçlü Batılı devletlerin Pozitivist felsefeyi hayatlarının her alanında tatbik ettikleri için bu noktaya geldiklerine inanmaktadırlar. Gündüz (2013: 57), aşağıdaki satırlarda Batı’da ortaya çıkan Pozitivizmin tarihsel koşullarını şu şekilde özetlemektedir;

“İnsanın yaratıcısıyla ve tabiatla olan ilişkisinde Rönesans’la birlikte yatay ve dikey yönelimli keskin dönüşümler meydana geldi. Cüz’i irade küllî irade yerine geçti ve yeni zuhur eden ‘hümanite’ her şeyin merkezine yerleşti. Böylece insan başta kendisini kendinden menkul aklıyla belirleme, geleceğini tayin etme ve çevresini değiştirme inanç ve hakkını elde etti. Artık insan en başta kendini ve sonra da çevresini düzene sokabilir ve durmaksızın ileriye koşabilirdi. En güvendiği cevher aklıydı ve onunla elde ettiği pozitif bilgiydi. Bu sayede bu güne kadar kendini sınırlayan ilahî ve doğüstü bütün güçlerin prangasından kurtulacak ve loş kilise salonlarında ruhbanların buğulu cennet vaatlerini bu dünyada bizzat kendisi inşa edecekti. Kilisenin boşalttığı kutsiyet tahtına insan ve onun rasyonel akli oturdu. Feodaliteye, Kiliseye, aristokraziye ve bütün maziye gösterilen bu başkaldırı ve direnç karşısındaki bütün odakları yerle bir etti ve neredeyse 19. yüzyılın sonlarında ebedî galibiyetini ilan etti. Bir Rönesans aforizması olan “insanın çevresi üzerindeki hâkimiyeti” pozitif bilimin teknolojiye tatbiki ile büyük ölçüde gerçekleşir gibi oldu. Böylece dünyanın yegâne hâkimi olmak yolunda bir düşünce ve siyaset zuhur etti.”

Pozitivist felsefeye derinden bağlı olan yeni Cumhuriyetin kurucuları, kendi toplumunun da bu felsefe öğretileri doğrultusunda dönüştürülebileceğini düşünüyordu. Bu inancı kuvvetlendiren etkenlerin başında sosyoloji bilimi geliyordu. Batı tecrübesi göstermişti ki “toplumun hemen her bakımdan biçimlendirilmesi sürecinde, en temel meşruiyet kaynaklarından biri, pozitif bilimin şımarık çocuğu olarak bilinen Sosyoloji idi” (Gündüz, 2013: 59). Bu bakımdan batılılaşma sürecinde bir yol gösterici olarak benimsenecek “Pozitivist sosyolojiye” göre;

“Toplumun yasa ve olguları akılla keşfedilebilirdi ve istenildiğinde bu yasalar değiştirilerek topluma istenildiği gibi hükmedilebilirdi. Böylece istenilen toplum da yaratılabilirdi. Bu tam anlamıyla pozitivist felsefenin özünü oluşturan bir sosyal mühendislik kalıbıydı ve toplum mühendisleri için aradıklarını tam olarak sunuyordu. Bunun için dünyada Fransa’dan bile önce Sosyolojiye toplumsal biçim verme misyonuyla Türkiye’de itibar edildi ve 1924’ten sonra liselerde mecburi dersler arasına sokuldu. Bu dönemde sosyolojiye siyasal pozitivist yaklaşımın gereği olan ‘ordre and progres: düzen içinde birleştirme, bütünleştirme ve ilerletme’ görevi verildi” (Gündüz, 2013: 59).

Positivist Sosyolojinin bu ilkeleri uyarınca İttihat Terakki’nin ideologlarından birisi olan ve Cumhuriyet’in de fikri temellerini inşa eden Ziya Gökalp, yeni devletin amaçları doğrultusunda Durkeim’in korporatist düşüncelerini her alanda yaymaya ve Türkiye için uygun hale getirmeye çalışıyordu. Buna mukabil fikriyatta Durkheim karşıtı, daha çok liberal sayılabilecek “Le Play, mistik M. Blondel ve ruhçu muhafazakârlığın savunucusu H. Bergson’un düşünceleri dışlanıyor” ve projeleri dikkate alınmıyordu (Gündüz, 2013: 59).

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren yeni eğitim sisteminin oluşturulmasına temel teşkil edecek pozitivist düşünce, toplumsal alanda bazı sorunları da beraberinde getirecektir. En basit ifadesiyle geri kalmış ve geleneksel değerlere sahip olan toplumu modernleştirmek amacıyla bazı tedbirlerin alınmasını savunan elitlerin toplumu şekillendirmek ve modernleştirmek adına aldığı kararlar (inkılaplar) kendisine şekil verilmeye çalışılan toplumsal kesimler tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Bu bakımdan “hem epistemolojik hem de ontolojik bir çatışmanın müsebbibi olan ‘eğitimde pozitivism anlayışı’ epistemolojik olarak aydın-aydın düzeyinde bir çatışmayı körüklerken, ontolojik olarak aydın-toplum ya da toplum-devlet düzeyinde bir çatışmaya sebebiyet vermiştir” (Özensel ve Aydemir, 2016: 21).

2.4.1. Yeni Cumhuriyetin Din Eğitime Bakışı

Türkiye’nin Osmanlının son dönemlerinde başlayan ve 1923 sonrasında ivme kazanan batılılaşma faaliyetleri tıpkı Japonya örneğinde olduğu şekliyle “batı dışı modernleşme” kavramıyla izah edilmeye de çalışılmaktadır. “Batı dışı modernleşme”, Batılı olmayan ancak modernleşme sürecine Batıyla eşzamanlı olarak girmiş toplumlara işaret ederken aynı zamanda modernleşmenin Batılı ülkelerin tekelinde olmadığını da savunmaktadır. Batı dışı toplumların modernleşme faaliyetlerinin, geride olanın modern olanı yakalamaktan ziyade birbirine paralel

ilerleyen bir süreç olarak değerlendirilmesi, Batı dışı modernlik kavramının başat argümanlarından birisidir. Bu yaklaşıma eşzamanlı modernlik yaklaşımı da denilmektedir (Gökaçtı, 2005: 65). Bu kavramsal çerçeveden yola çıkarak Osmanlı ve özellikle Cumhuriyet dönemi modernleşme hareketlerinin “Batı dışı modernleşme” sürecine dâhil olduğunu söylemek neredeyse imkânsız görünmektedir. Çünkü başta eğitim sistemi olmak üzere diğer alanlarda yapılan inkılaplara bakıldığında Türkiye’nin modernleşme faaliyetlerinin bütünüyle Batılı tarzı takip ettiği açıkça görülmektedir. Şüphesiz bunun en önemli göstergesi devletin benimsediği “laiklik” politikalarıdır. Devlet, “laiklikle dinin memleket işleri üzerinde nüfuz sahibi olmasını önlemek ve dinin vicdanlarda ve mabetlerde kalarak, maddî hayatın ve dünyanın işlerine karıştırılmamasını” (Gündüz, 2013: 60) hedeflemiştir.

Mardin’e (1991: 121) göre Tanzimat döneminden itibaren başlayan reformlar ile Cumhuriyet inkılaplarının temel amaçlarından bir tanesi topluma yeni bir etnik kimlik kazandırma kaygısından kaynaklanmaktadır ki bu durum dönemin Fransız Devriminin esintilerini taşıyan ulus-devlet konjonktürüyle de yakından ilgilidir. Bu yeni kimlik, her vatandaşın modern toplum içerisinde artık daha fazla sorumluluk üstlenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Bu bakımdan Atatürk’ün Türkiye’de uyguladığı katı laiklik politikasının sebebi, İslâmın bir devlet dini olarak vatandaşa özgürce davranma serbestliğini tanımadığına inanmış olmasıdır.

Cumhuriyetin ilan edilmesinin hemen ardından gündeme gelen konulardan birisi de eğitim meselesi olmuş ve bu açıdan eğitim sisteminin “dini mi yoksa milli mi” olacağı yönünde tartışmalar yaşanmıştır (Öcal, 2017: 81). Eğitim sisteminin Osmanlı döneminde olduğu gibi dini nitelikli olmasını savunanlar, problemlerin sistemden kaynaklanmadığını, belki uygulama hataları olabileceğini, dolayısıyla bu hataların ve aksaklıkların giderilerek sistemin ıslah edilmesi ve yola öyle devam edilmesi gerektiğini iddia etmişlerdir (Öcal, 2017: 81).

Sistemin “milli” olmasını savunanlar ise yukarıda izah edilen pozitivist düşünce ekolünü benimseyen kanattır. Bu kanadın önemli bir temsilcisi olarak İsmet İnönü’nün 1925 yılında Muallimler Birliği’nin toplantısında yaptığı konuşmada kullandığı ifadeler, yeni devletin din eğitimi politikasının ipuçlarını vermesi açısından anlamlıdır. İnönü konuşmasında, “...milli maarif istiyoruz. Bu ne

demektir? Bunu zıddı ile daha açık anlarız. Bunun zıddı dini terbiye ya da beynelmilel terbiyedir. Siz muallimler dini ve beynelmilel değil milli terbiye vereceksiniz” diyerek yeni devletin maarif politikasının amacını ortaya koymuştur. O da dini olanla milli olanın, dini eğitimle milli eğitimin karşıt uçlara yerleştirilerek birbirinden uzaklaştırılması ve böylece irtibatlarının da koparılmasıdır (Kara, 2017: 259). Berkes’e (2012: 532-533) göre ise yeni cumhuriyetçe eğitim alanında benimsenen temel ilke, eğitimi birleştirme ve bütünleştirme ana ilkesi çerçevesinde eğitimde ikiliğin kaldırılması, bu kapsamda özellikle dini (İslami) olan ya da olmayan ilk eğitimin devlet yetkisine alınarak “ulusal eğitim” kavramını getirmesi olmuştur.

Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminde laikliğin yansımalarına bakmadan önce kavramsal olarak laikliğin değerlendirilmesi yerinde olacaktır. Bu bakımdan tanımsal olarak “laik bir devlette din kurumları devlet fonksiyonlarını göremeyeceği gibi, devlet kurumları da din fonksiyonlarını ifa edemez. Yani laik devlet, gerek ‘dine bağlı devlet, gerek devlete bağlı din’ sistemlerini reddeden, din ve devlet işlerini alan olarak birbirinden tamamen ayıran bir yönetim sistemidir” (Özbudun, 2002: 78). Laik bir devlette din kurumları ile devlet kurumları birbirinden ayrı olmalıdır. 1982 Anayasasının 136’ncı maddesine göre Cumhurbaşkanlığı¹⁶ makamına bağlı olan *Diyanet İşleri Başkanlığı*¹⁷ genel idare içerisinde yer alan bir kamu kurumudur ve Türkiye’de din hizmetleri bir kamu hizmeti olarak kabul edilmiştir. Bu hizmet bir kamu kurumu olan Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından sunulmaktadır. İmamlar ve diğer din hizmeti ifa eden görevliler bu kuruma bağlı olarak görev yaparlar. Bu açıdan hiyerarşik bir denetime tabidirler ve maaşlarını da merkezi bütçeden ayrılan ödenekten almaktadırlar. Görüldüğü gibi devlet dine bağlı olmasa da din (en azından din hizmetleri) tamamıyla devlete bağlıdır. Dolayısıyla bu durum ‘din kurumları ile

¹⁶ 22.06.1965 tarih ve 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanununun 1. Maddesinde yer alan “Başbakanlığa” ibaresi, 02.07.2018 tarih ve 703 sayılı KHK ile “Cumhurbaşkanlığına” şeklinde değiştirilmiştir (Bkz. Resmi gazete, Sayı: 12038).

¹⁷ 633 sayılı kuruluş kanununun 1. Maddesine göre Diyanet İşleri Başkanlığı’nın görevi; “İslam Dininin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek” şeklinde belirlenmiştir (Bkz. Resmi gazete, Sayı: 12038).

devlet kurumlarının birbirinden ayrı olması gerekliliği' olarak ifade edilen laik devletin temel ilkeleri¹⁸ ile bağdaşmamaktadır (Gözler, 2012: 205).

Cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllarda dini eğitimin ve özelde İslami eğitimin olabildiğince azaltılmasına karar verilmişti. Pozitivist düşünce yapısının ve sert laik politikaların de etkisiyle okullarda dini eğitim neredeyse saf dışı edilmişti. Devlet eğitimi ve dolayısıyla din eğitimi de tekeline almıştı ancak kendisi de bunu bireylere vermekten kaçınıyordu (Kaymakcan, 2015: 145). Cumhuriyetin ilanıyla birlikte ilk dönemlerde kurumsal anlamda din eğitimi yapılamamış olması, din eğitiminin özel alanlarda ve çoğunlukla da aile içi ortamlarda verilmesine neden olmuştur. Tek parti yönetiminin son yıllarına yakın görece daha demokratik bir havanın da ortaya çıkmasıyla birlikte, din eğitiminin devletin gözetiminde, yine kurumsal olarak ve belirli bir program dâhilinde verilmesi gündeme gelmiştir (Gökaçtı, 2005: 14). Ancak daha önce de ifade edildiği gibi, Cumhuriyet döneminde modernleşme adına gerçekleştirilen reformlar ıslahattan öte daha çok toplumun yeni baştan yapılanmasını ve dönüşümünü içermektedir ve bu açıdan diğer reform hareketlerinden ayrılmaktadır. Yapılan reformlara genel olarak bakıldığında Kara'nın (2017: 261) ifadesiyle hemen hepsinin bir şekilde dini alanla ilgili olduğu görülmektedir.

Zikredilen reform hareketlerinin belki de en önemli olanları aynı tarihte çıkarılan seri yasalarla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Büyük Millet Meclisi'nde 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen üç ayrı kanun ile önce "Halifelik" kaldırılmış, sonra doğrudan başbakanlığa bağlı olarak iki yeni devlet teşkilatı kurulmuştur. Bunlardan birisi Diyanet İşleri Başkanlığı diğeri de Vakıflar İdaresi'dir. Üçüncü kanun ile de ülkedeki tüm eğitim-öğretim faaliyetleri birleştirilerek Milli Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimine verilmiştir. Bu düzenlemelerle eğitim sistemi ulemanın etkisinden kurtarılmış, İslami vakıflar ve onların görevlileri (birçoğunu devlet memuru yapmak suretiyle) devlet kontrolü altına alınmıştır (Lewis, 1993: 409; Reed,

¹⁸ "Bir devletin "laik devlet" olarak adlandırılabilmesi için o devlet düzeninde şu şartların yerine getirilmiş olması gerekir; Birincisi, devletin resmi bir dini olmamalıdır. İkinci olarak, devlet bütün dinler karşısında tarafsız olmalıdır. Üçüncü olarak, devlet bütün din mensuplarına karşı eşit davranmalıdır. Dördüncü olarak din kurumları ile devlet kurumları birbirinden ayrı olmalıdır. Nihayet, hukuk kuralları din kurallarına uymak zorunda olmamalıdır" (Gözler, 2012: 203).

1988: 2). Eğitimle alakası bakımından değerlendirildiğinde, yeni dönemin en önemli inkılapları 3 Mart 1924 yılında kabul edilen “Tevhid-i Tedrisat” (Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi kanunu) ve 1928 yılında ilan edilen “Latin alfabesinin kabulüdür” (Akşit ve Coşkun, 2005: 398; Ahmad, 2012: 101).

Hukuk alanında ise *Tanzimat*'tan (1839) sonra Osmanlı Devleti döneminde yavaş yavaş bazı alanlarda İslam Hukuku terk edilmeye ve genellikle Fransız kanunları¹⁹ örnek alınarak birtakım düzenlemeler yapılmaya başlanmıştı (Gözler, 2016: 6). Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise çağdaşlaşma yönünde belki de en önemli devrimsel değişiklikler hukuk alanında yapılmıştır (Berkes, 2012: 527). Bu kapsamda özel hukuk alanının düzenlenmesi işinde aslında 1864 tarihli *Mecelle* ile kısmen başlayan Batı usulü kanunların çıkarıldığı sürecin nihayetinde şeriat hukukunun uygulanması 1926'da İsviçre Medeni Kanununun iktibas²⁰ edilmesiyle tamamen terkedilmiştir (Reed, 1988: 2; Ahmad, 2012: 100). Medeni kanun kabulü ile “arazi sahipliği, evlenme, miras, velayet, vesayet gibi konuları düzenleyen yasalar, şer'i hukuk yerine yabancı ülkeden alınan kurallara göre değiştirildi ve bu suretle örgütlü din, laik gücün karşısında son kalesini de kaybetti. Bu andan itibaren, hukuk eğitiminin İslam'la hiçbir ilgisi kalmadı” (Stirling, 1958: 397).

1929 yılında mecliste yapılan değişiklikle “Devletin dini İslamdır” ibaresi Anayasadan çıkarılmış, İstanbul Üniversitesi (Dar'ül-Funün) bünyesindeki İlahiyat Fakültesi 1933'teki üniversite reformundan sonra kapatılmıştır. Bu yıldan 1949'a kadar Türkiye'de tek formel İslami eğitim faaliyeti, resmi olarak izin verilen çok az sayıdaki “Kur'an Kursları” tarafından ilköğretim düzeyinde verilmiş, bunun yanı sıra küçük bir İslami Araştırmalar Enstitüsü İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesine bağlanmıştır (Reed, 1988: 2). “1932'de ise bütün Müslüman dünyasında Arapça okunan ezan meclis kararıyla Türkçe okunmaya başlandı” (Karpat, 2009: 267). 1935'te kadınlara oy hakkı verildi, Pazar bir dinlenme günü yapıldı ve soyadı zorunlu hale getirildi (Stirling, 1958: 395).

¹⁹ Örneğin 1850 tarihli *Kanunname-i Ticaret* Fransız Ticaret Kanunu'nun Türkçeye çevirisidir. 1858 tarihli *Ceza Kanunname-i Hümayunu* ise 1810 tarihli Fransız Ceza Kanunu'ndan alınmıştır (Gözler, 2016: 6).

²⁰ Hukuki bir terim olarak “iktibas”, yabancı bir kanunun Türkçe'ye çevirilerek alınması ve iç hukukta uygulanmasını ifade etmektedir (Gözler, 2016: 6).

Akşit ve Coşkun'a (2005: 399) göre 1920'lerde Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim alanına ilişkin reformlar geleneksel medrese eğitiminin "iyi Müslüman yetiştirme" ilkesine karşıt olarak, okuryazarlık düzeyini yükseltmeyi, laik ve milliyetçi değerleri geliştirerek eğitimin kontrolünü devlete vermeyi hedeflemiştir. Bu sayede eğitim sistemi ulemanın kontrolünden çıkarak ülkenin bütününde aynı eğitim sistemi ve müfredatın uygulanması sağlanacaktır. Bu politikaların sonuçlarından birisi de İmam-Hatip okullarının açılması olmuştur. Devletin modernleşme politikasıyla uyumlu olarak yeni açılacak İmam Hatip okullarında dini derslerle seküler dersler bir arada verilecektir. Bu bakımdan Cumhuriyet döneminde açılan ve dini eğitim verecek olan İmam-Hatip okullarının en temel özelliği 1913'te açılan ve bir anlamda modern medrese de denilebilecek Medreset'ül Eimme ve'l Huteba'ların devamı olmasıdır (Kaymakcan, 2015: 147).

Özellikle Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yayınlanması sonrasında medreselerin lağvedilmesiyle birlikte din eğitiminin devlet gözetiminde açılacak okullar (İmam ve Hatip Mektepleri) vasıtası ile sürdürülmesi öngörülmüştür. Bu bakımdan eğitim sisteminin laikleştirilmesi kısmen gerçekleştirilmiş, ancak devlet eliyle din eğitiminin verilmesi projesi bunun istisnası olarak kalmıştır. Şüphesiz devletin din eğitimi alanından tamamen çekilmemesinde dönemin "tek parti yönetimi ile iç ve dış konjonktürel şartların da zorlamasıyla, din eğitiminin cahil din adamlarının elinde kalmaması ve dolayısıyla yürütülecekse, hiç olmazsa devletin bilgisi ve kontrolü altında yürütülmesi" (Gökaçtı, 2005: 15) düşüncesi etkili olmuştur.

2.4.2. İmam ve Hatip Mektepleri Dönemi

3 Mart 1924 günü TBMM'de kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 6 Mart günü resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Kanunun asıl metni aşağıdadır (Öcal, 2015: 67-68);

"Madde 1 - Türkiye dahilindeki bütün müessesât-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur.

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

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

Madde 4 - Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Dâru'l-Fünûnda bir İlâhiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hüdemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir.

Madde 5 - Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisât-ı umumiye ile müşteğil olup şimdiye kadar Müdafaai Milliyeye merbut olan askeri rüşdi ve idadilerle Sıhhiye Vekaletine merbut olan Dâru'l-eytamlar, bütçeleri ve heyet-i ta'limiyeleri ile beraber Maarif Vekaletine raptolunmuştur. Mezkur rüşdi ve idadilerde bulunan heyet-i ta'limiyelerin cihet-i irtibatları atiyen ait olduğu vekâletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir. (Ek: 22/4/1341 - 637/1 md.) Mektebi Harbiyeye menşe' teşkil eden askeri liseler bütçe ve kadrolarıyla Maarif Vekaletinden ayrılarak Müdafaai Milliye Vekâletine devr olunmuştur.

Madde 6 - İşbu kanun tarih-i neşrinden muteberdir.

Madde 7 - İşbu kanunun icray-ı ahkamına İcra Vekilleri Heyeti memurdur."

Yürürlük ve yürütme maddeleri haricinde beş maddeden oluşan ve “öğretim birliği” adıyla da anılan kanunun gerekçesinden anlaşıldığına göre, kanun “eğitim yoluyla belirgin bir zaman diliminde duygu ve düşünce bakımından merkezî idarenin (seçkinler) değerleriyle biçimlenmiş, standart ve iş bölümüne (uzmanlaşmaya) muvafık bir toplum hayatının teşekkülünü öngörmüştür” (Gündüz, 2013: 61). Kanunun yürürlüğe girmesinden iki gün sonra, 8 Mart 1924'te Hüseyin Vasıf (Çınar) Bey, Maarif Vekili/Milli Eğitim Bakanlığı görevine getirilmiştir. Vasıf Bey göreve başlar başlamaz ilk iş olarak “memleket dahilindeki bütün mektepleri kendi Vekâletine/Maarif Vekâletine bağlama çalışmalarını başlatmıştır” (Öcal, 2003: 55).

Kanunun ilk iki maddesine göre bütün eğitim ve öğretim kurumları ile birlikte medreselerin de Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması gerekmektedirken, asker kaçaklarını barındırdıkları gerekçesiyle “dönemin Maarif Vekili Hüseyin Vasıf (Çınar) tarafından 11 Mart 1924 tarihinde ilgili makamlara gönderilen bir telgraf emriyle bütün medreseler kapatılmıştır” (Öcal, 2015: 68). Böylece “Tevhîd-i Tedrisât gereğince, mevcut bütün okullar bütçe, teşkilât ve personelleriyle birlikte Maarif Vekâletine bağlanarak II. Mahmut'la başlayan ulemanın her düzeyde devlet katındaki nüfuzunu kırma operasyonu nihayete erdi ve devlete eğitim tekeli verilmiş oldu” (Gündüz, 2013: 61). Sonuçta Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla birlikte “ülke genelinde eğitim veren bütün kurumlar devlete bağlanırken, devletin denetimi dışındaki bütün eğitim programları da fiilen yasaklanmıştır” (Gündüz, 2013: 62).

Kanunun 2. maddesi gereği medreselerin de diğer okullar gibi Maarif Vekâletine bağlanması gerekirken bakanlığın aldığı acele bir kararla, 11 Mart 1924'te toplam sayıları 465 veya 600 civarında olan medreseler kapatılmıştır (Öcal, 2003: 55). Maddeleri arasında medreseleri kapatan açık bir hükmün bulunmaması nedeniyle kanunun mecliste yasalaşması esnasındaki görüşmeler sırasında etkili bir muhalefetin yapılmaması sağlanmıştır. Ancak kısa süre sonra Maarif Vekili Vasıf Bey tarafından 11 Martta medreselerin kanunun biçimine aykırı olarak bir genelge ile kapatılması, hükümete yönelik mecliste ve basında sert eleştiriler²¹ yapılmasına neden olmuştur (Kafadar, 2007: 352; Öcal, 2017: 90). Örneğin kanunun yasalaşması sırasında mecliste destek oyu veren medreseli Rasih Kaplan'ın ifadeleriyle “Tevhid-i Tedrisat ilga-yı tedrisat şeklinde tecelli etmiştir” (Kara, 2017: 260).

Parmaksızoğlu'na (1966: 4) göre Tevhid-i Tedrisat Kanununun uygulanması, kanunun çıkarılış amacı ve ruhuna tam aksi istikamette yürütüldüğü için, dini eğitim sahası demokratik düzene geçişin olduğu 1949'a kadar genel eğitim sisteminin dışında bırakılmış, bu da toplumun kendi din ihtiyaçlarını karşılaması için kanun dışı yollara başvurmasına sebep olmuştur. Dahası denetimsiz ve sorumluluk taşımayan, gizli bir din eğitim şekli giderek yayılmaya başlamıştır. “Özellikle kontrolleri mümkün olmayan köylerde yayılan kaçak din eğitimi sonucunda dünya şartlarından ve gerçeklerinden bihaber, fikri seviye itibarıyla pek ilkel bir din adamı prototipi kendiliğinden yetiştirilmiş oldu” (Parmaksızoğlu, 1966: 4).

İmam-Hatip okullarının tarihi açısından bizi asıl ilgilendiren husus şudur ki, kanunun 4. maddesi gereğince ülke çapında “imamet ve hitabet” gibi din hizmetlerini yürütmek üzere görevlendirilecek memurları yetiştirmek ve dini yükseköğrenimi tesis etmek amacıyla çalışmalara başlanmıştır (Öcal, 2017: 127). Bu kapsamda Medreselerin yüksek kısımları ilahiyat fakültelerine, orta kısımları ise İmam-Hatip mekteplerine dönüştürülmüştür (Alagöz, 2003: 573). İlk aşamada kanunun 4. maddesi gereğince ülke genelinde 29 İmam ve Hatip Mektebi açılmış ve bu okullara toplam 2268 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Ancak bunlardan bir kısmı çeşitli nedenlerle

²¹ Özellikle Maarif vekili Vasıf Çınar'ın basında yer alan “on altı bin asker kaçağının ocağını söndürdüm. Bundan duyduğum zevk, milli mücadelenin o heyecanlı devirlerinde duyduğum en yüksek zevklerden daha büyüktü” şeklindeki açıklaması büyük tepki çekmiştir. Bu hususta basında yer alan bir eleştiri yazısı için Bkz., “Ocak söndürmek de meziyet imiş”, Sebilürreşad, c. XXIV, c.24, adet 620, 10 Rebiülevvel 1343, s. 348-349 (Dinçer, 1974: 30 akt. Öcal, 2017: 89).

okula devam edemediğinden eğitim-öğretim yılı sonunda öğrenci sayısı, 1822'ye düşmüştür. İkinci öğretim yılı olan 1924-1925'te 5 okul kapatılmış ve 2 tane daha açılmıştır. 1925-1926 öğretim yılında ise 8'i kapatılıp 2'si yeni açılan ve böylelikle sayı olarak 20'ye gerileyen okullardaki öğrenci sayısı 1009'a gerilemiştir. 1926-1927 öğretim yılında ise okulların 18'i birden kapatılmış ve yenileri açılmamıştır. Geriye sadece İstanbul ve Kütahya İmam ve Hatip Mektepleri açık kalabilmiştir (Ergin, 1977: 2125; Öcal, 1999: 204). “Bu son 2 İmam ve Hatip Mektebi de 1929-1930 öğretim yılı sonunda resmen, 1931-1932 öğretim yılı sonunda ise fiilen kapatılmışlardır. Böylelikle toplam sayıları 33'ü bulan İmam ve Hatip Mektepleri tarihe intikal ettirilmiştir” (Öcal, 1999: 204).

Tablo 2.1. İmam ve Hatip Mekteplerinin Açıldıkları Yerler ve Yıllara Göre Öğrenci Mevcutları

İMAM VE HATİP MEKTEBİ AÇILAN YERLER	İbtidai Hariç			İbtidai Dahil			1923 – 1924 de ilk kayıt toplamı	1924-1925	1925-1926	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf									
Edirne	6	3	3	-	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-
Erzurum	56	14	6	7	4	-	87	43	-	-	-	-	-	-	-
(Hamidâbâd) Isparta	20	17	9	-	-	-	46	83	69	-	-	-	-	-	-
İstanbul	127	75	82	56	31	32	403	156	98/184 ^a	255	140	41	26	?	?
Eskişehir	42	6	3	3	9	2	65	58	-	-	-	-	-	-	-
Ödemiş	29	12	7	9	4	3	64	-	-	-	-	-	-	-	-
Urfa	18	9	5	-	-	-	32	29	-	-	-	-	-	-	-
(Karahisar-ı Garbi) Afyonkarahisar	32	19	6	-	-	-	57	57	51	-	-	-	-	-	-
Amasya	19	13	6	2	-	3	43	19	-	-	-	-	-	-	-
(Teke) Antalya	66	-	-	-	-	-	66	48	37	-	-	-	-	-	-
Ankara	37	16	6	5	-	-	64	28	18	-	-	-	-	-	-
(Karesi) Balıkesir	60	16	9	5	6	3	99	60	37	-	-	-	-	-	-
(Hüdavendigâr) Bursa	55	19	9	13	8	4	108	65	57	-	-	-	-	-	-
(Bozok) Yozgat	55	-	-	-	-	-	55	51	34	-	-	-	-	-	-
Bolu	54	24	15	4	5	10	112	94	85	-	-	-	-	-	-
Tire	27	10	12	4	4	6	63	-	-	-	-	-	-	-	-
Rize	?	?	?	?	?	?	?	47	48	-	-	-	-	-	-
Hopa	58	-	-	-	-	-	58	-	-	-	-	-	-	-	-
Harput (Elaziz)	32	12	9	14	2	-	69	46	21	-	-	-	-	-	-
Sivas	28	9	3	3	3	5	51	48	35	-	-	-	-	-	-
Şavşat	16	13	15	-	-	-	44	-	-	-	-	-	-	-	-
Uşak	50	-	-	-	-	-	50	? ^b	32	-	-	-	-	-	-
Gaziantep	10	7	6	-	-	-	23	31	-	-	-	-	-	-	-
Kastamonu	55	28	12	5	2	5	107	73	54	-	-	-	-	-	-
Konya	47	45	21	20	7	12	152	109	107	-	-	-	-	-	-
Kayseri	46	21	9	8	6	6	96	88	66	-	-	-	-	-	-
Kütahya	30	22	20	14	1	-	152/87 ^c	77/38 ^d	44/47 ^a	129	128	116	95	37	10
Maraş	33	7	9	8	3	2	62	59	-	-	-	-	-	-	-
(Saruhan) Manisa	22	17	8	2	4	4	57	42	27	-	-	-	-	-	-
Niğde	18	5	6	-	3	4	36	-	-	-	-	-	-	-	-
Artvin	-	-	-	-	-	-	-	31	-	-	-	-	-	-	-

Izmir								-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Of								-	-	43	-	-	-	-	-	-	-
Akşehir								-	-	46	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM								2268	1442	1009/1098	278/ 384 ^a	223/ 268 ^h	157	121	?	?	

Kaynak: (Öcal, 2003: 61)

Tablo 2.1. den anlaşılacağı üzere, İmam ve Hatip Mektepleri ilk defa açılırken kapatılan Darü'l-Hilafe Medreselerine kayıtlı öğrencilerin bir kısmı bu okullara nakledilmişlerdir. Bu kapsamda Darü'l-Hilafe medreselerinde (İbtida-i Dâhil ve İbtida-i Hariç kısımlarında kayıtlı olanlar) hazırlık sınıfı öğrencileri birinci sınıfa sınav yapılarak alınmış, birinci sınıftakiler ikinci sınıfa, ikinci sınıftakiler üçüncü sınıfa, üçüncü sınıftakiler de dördüncü sınıfa sınavsız kayıt yaptırmışlardır. Dört, beş ve altıncı sınıf talebeleri ise İmam ve Hatip Mekteplerinden mezun kabul edilerek kendilerine birer mezuniyet belgesi takdim edilmiştir (Öcal, 2017: 128).

Tablo 2.2. İmam ve Hatip Mektepleri Ders Programı

Derslerin Adları	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Türkçe	5	4	2	1
Yazı -Hüsn-i Hatt-	2	2	-	-
Arabî (Arapça)	3	3	3	4
Fransızca	+	+	+	+
Tarih	2	2	2	2
Coğrafya (Tabii ve Beşeri Coğrafya)	2	1	1	1
Hesap, Cebir	2	2	1	-
Hayvanât ve Fizyoloji	1	2	-	-
Nebâtât	2	-	-	-
Kur'an-ı Kerim Ma'a Tecvîd	3	3	2	1
Din Dersleri	2	2	3	2
Terbiye-i Bedeniye(Beden Eğitimi)	2	2	1	1
Mûsikî (Gınâ)	2	1	1	1
Hitâbet ve İnşâd	-	2	3	2
Ahlâk ve Malûmât-ı Vataniye	-	2	2	2
Hendese, Resm-i Hattî	-	1	1	2
Hadis-i Şerif	-	1	1	1
Edebiyat (Türk Edebiyatı)	-	-	2	2
Rûhiyât (Psikoloji)	-	-	1	1
Arziyât (İlm-i Arz)	-	-	1	-
Fizik	-	-	1	1
Kimya	-	-	1	1
Fıkıh	-	-	2	-
İlm-i Tevhîd	-	-	1	1
Tabakât	-	-	1	-

Malûmât-ı Kanuniye	-	-	+	+
Hıfzı's-Sıhha	-	-	-	2
Tefsîr	-	-	-	2
İctimâiyât (Sosyoloji)	-	-	-	+
Usûl-i Tedris	?	?	?	?
TOPLAM	28	30	33	30

Kaynak: (Öcal, 2003: 69)

İmam ve Hatip Mektepleri açılır açılmaz Tablo 2.2.'de görülen ders programı da hazırlanmış ve uygulamaya koyulmuştur. Ders programı Medreseler kapatılmadan önce Fıkıh Tarihi müderrisi olarak Medreset'ül-İrşad'da görev yapan Kamil Miras tarafından hazırlanmıştır. Programın genel olarak 1912'de açılan 4 yıllık Medresetü'l-Vaizin'in ders programının gözden geçirilmiş hali olduğu görülmektedir (Öcal, 2017: 136). Bu müfredat yapısı yeni cumhuriyetin arzu ettiği “modern din eğitimi” ve “aydın din adamı” anlayışının bir ürün olarak hem dini ilimlerde hem de modern bilimlerde öğrenci yetiştirme amacının gütmektedir (Kara, 2019: 265). Mesleki ve Kültür/Fen derslerinin medrese geleneğinin bir devamı olarak programa yansıdığı ve benzer bir müfredat yapısının sonraki süreçte (1951) yeniden açılacak İmam Hatip Okullarında da benimseneceği görülecektir.

Akşit ve Coşkun'a (2005: 399) göre başlangıçta İmam-Hatip okullarının açılmasının asıl sebebi temelde mesleki bir eğitim vermek ve bu kapsamda “aydın” din adamları ile birlikte vatandaşa din hizmetlerini sunacak imam ve hatipler yetiştirmektir. Bu amaçla uyumlu olarak İmam-Hatip mezunları yalnızca “Yüksek İslâm Enstitüsünde” yüksek tahsiline devam etme hakkına sahipti. Yani mezunların diğer yükseköğretim kurumlarına girebilme hakkı 1974 yılına kadar yoktu. Bu sınırlamalar nedeniyle açılan İmam-Hatip okullarına devam eden öğrencilerinin sayısı giderek azalmış ve devamında okulların da bu sebeple kapatılmasıyla 1930'da İmam-Hatip eğitimi tamamen kaldırılmıştır. Bu tarihten sonra 1948'e kadar İmam-Hatip eğitimi yapılmamıştır.

Öcal'a (2015: 69) göre İmam-Hatip mekteplerinin kapatılmasının asıl sebebi öğrencilerin bu okullara karşı olan ilgisizliği değil, aksine devletin bu okullara karşı olan menfi tutumudur. Çünkü devlet ilk yıllarda toplam sayıları 34'e ulaşan ve iki binden fazla öğrencisi olan bu mekteplere hayat hakkı tanınmamıştır. Şöyle ki, kanun

gereği açılması zorunlu olan bu okulların orta kısım mezunlarının devam edebilmesi için lise kısımları açılmamıştır. Ayrıca 1927’de aldığı bir kararla Şuray-ı Devlet (Danıştay), din hizmetlerini devlet memuriyeti kapsamında çıkarmış ve bu karardan sonra İmam-Hatip mektebi mezunlarına resmi bir görev verilmemiştir. Diğer yandan bu okulların Hoca ve öğrencilerine sosyal baskı uygulanarak okullar öğrencisiz bırakılmıştır. Alınan kısıtlayıcı kararlarla öğrenciler diğer okullara yönlendirilmişlerdir. Özetle kanun gereği bu mektepler hükümet tarafından resmen açılmış ancak fiilen yaşamlarına izin verilmemiştir (Öcal, 2015: 69).

Kafadar’a (2007: 352) göre Tevhid-i Tedrisatla birlikte İmam-Hatip okullarının açılmasından kısa süre sonra başına gelenlerin dönemin hükümetinin “Milli Maarif” politikasıyla yakından ilgisi vardır. Bu bakımdan milli eğitim yeni nesillere “Doğu’dan ve Batıdan gelebilecek yabancı fikirlerin etkilerinden uzak bir kültür” kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında eğitim reformları İslamcı fikirlerin karşısında ve temelde Ziya Gökalp’in ulus devletçi görüşlerinin etkisi altındadır. Bu bakımdan Tevhid-i Tedrisat Kanunu bir anlamda ulusal eğitim sisteminin birleştirilmesiyle birlikte dini eğitimin mekteplerde tamamen terkedilmesinin de başlangıç noktasını oluşturur. Berkes (2012: 533), dini ve İslami eğitim programlarının terkedilmesinin eğitim politikaları kapsamında yeni Cumhuriyet kurucuları tarafından nasıl ciddiyetle takip edildiğini şu cümlelerle izah etmektedir;

“Ulusal eğitimin birleştirilmesi sorunu, 1923’teki seçim kampanyasında ele alınmıştı. Bunun kanunlaşması 1924’te çıkan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (eğitimin birleştirilmesi) oldu. Bu kanunla bütün eğitim, Eğitim Bakanlığı’nın yetkisi altına alındı. Eğitim kurulu olarak medreseler kaldırıldı. Onun yerine aynı bakanlık tarafından İmam ve Hatip Okulları, İstanbul Üniversitesi’nde ilahiyat Fakültesi açıldı. 1928’de devletin bir dini olduğu maddesi Anayasa’dan çıkarıldıktan sonra okul programlarından da zorunlu din öğretimi derslerinin kaldırılmasına karar verilerek 1930’da şehir okullarında, 1933’te köy okullarında uygulanmaya başlandı. 1933’te Eğitim Bakanlığı Örgüt ve Ödevler Kanunu’ndaki, okullarda din öğretimiyle ilgili maddeler kaldırıldı. 1928’de Arapça ve Farsça dersleri kaldırılarak bu dillerin öğretimi üniversite düzeyinde bilimsel araştırma araçları olarak okutulması biçimine sokuldu”

Netice olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu mucibince açılmalarından 8 yıl gibi çok kısa bir süre sonra 1931-1932 ders yılı sonunda resmi açıklamalara göre “rağbetsizlik” sebebiyle kapatılan (Kara, 2017: 260) İmam ve Hatip Mekteplerinin

serencamını kısaca özetlemek gerekirse “Peş peşe gelen cumhuriyet inkılapları ve tek parti yönetiminin din eğitimi ve dini hayatla ilgili karar ve icraatları, İmam Hatip Mekteplerinin normal eğitim kurumları olarak faaliyet göstermelerine ya fiilen veya psikolojik olarak imkân tanımamıştır” (Kara, 2017: 261). İmam ve Hatip mekteplerinin bu şekilde resmi olarak olmasa bile fiiliyatta kapatılmaları sonrasında, tek parti yönetiminin din eğitime karşı olan menfi tavrı neticesinde 1948’e kadar Türkiye’de herhangi bir din eğitimi ve öğretimine imkân tanınmamıştır. Bu uygulamalar ise milletin dini ve sosyal hayatında tam bir boşluğa neden olmuş, deyim yerindeyse dini açıdan buhran yılları olarak adlandırılacak dönem milletin vicdanında derin yaralar açmıştır.

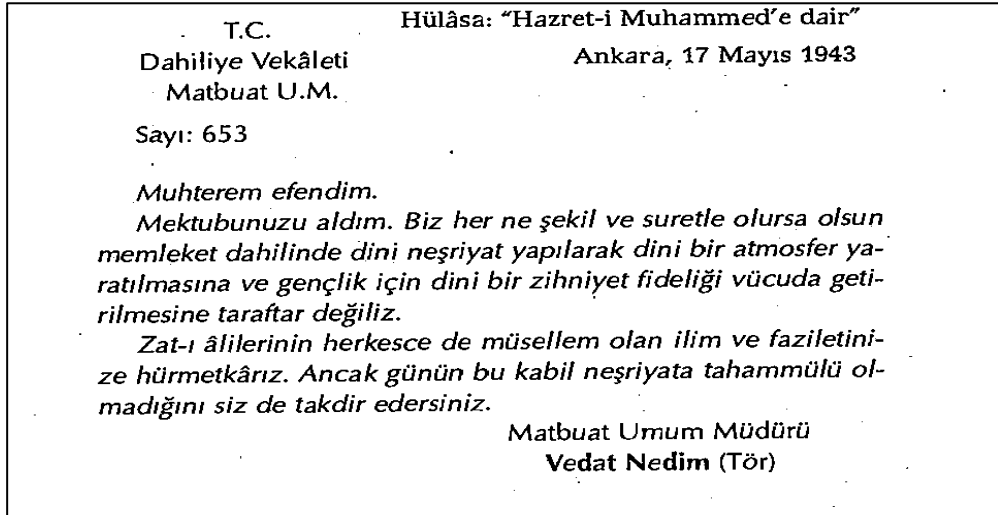
2.4.3. Din Öğretiminde Boşluk Yılları ve Neticeleri (1931-1948)

Tek parti döneminin din eğitimi ve öğretiminin yasaklanmasıyla ilgili politikaları kademeli olarak yürürlüğe konulmuştur. Bu kapsamda öncelikle 1920’li yıllarda ilk ve orta derecedeki bütün okulların eğitim programlarından dini dersler çıkarılmıştır. Aynı zamanda ülke genelinde Kur’an eğitim ve öğretimi yok olmaya yüz tutmuştur. Dini hukuka referanslı kanunlar Batı ülkelerinden iktibas edilenlerle değiştirilmiştir. Anayasadaki (o zamanki adıyla Teşkilat-ı Esasiye Kanunundaki) dini ifadeler çıkarılmıştır. 1930’lu yıllara geldiğinde Ezan, İkamet, Salat-ü Selam, Tekbir Türkçeleştirilmiş ve 18 yıl boyunca Türkçe okutularak din diline müdahale edilmiştir. 1933 yılında memurların Cuma namazına gitmeleri yasaklanmış, 1935’te hafta tatili Cuma’dan pazara alınmış, en nihayetinde adım adım laiklik uygulamasına geçilmiş ve 1940’lı yıllarda din toplumsal hayattan tümüyle dışlanmış (Öcal, 2015: 71; Öcal, 2017: 150). Din öğretimi kapsamında yapılan düzenlemelerle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı “İmam-Hatip Mektepleri 1931 yılında, Darülfünun İlahiyat Fakültesi 1933 yılında kapatılmış, din dersleri, 1930-1931 öğretim yılından itibaren genel öğretim kurumlarından, 1939’dan itibaren de köy ilkokullarından kaldırılmış, böylece din öğretimi genel öğretimin tamamen dışında bırakılmıştır” (Ayhan, 1999: 250). Karpat’a (2009: 267) göre laiklik adına yapılan bu düzenlemelerin uzun vadede amacına ulaşmadığı görülmektedir çünkü,

“Hükümet bu reformların Türkiye’yi hızlı bir şekilde modernleştireceğine ve Türk halkının çağdaş uygarlığı yakalamasını sağlayacağına inanıyordu. Nihai amaç inancın ortadan kaldırılması değil, modernleşmeydi. Ne var ki bütün karar ve

uygulamalar yalnız üst tabakanın ve bürokrasinin laikleşmesini veya pozitivist olmasını sağladı, toplumun büyük bir kısmı ise sadık Müslümanlar olarak yaşamayı sürdürmüştür.”

Laiklik adına uygulanan baskılardan dini yayınlar da nasibini almış, dini kitap, dergi, gazete vb. yayınların yapılması yasaklandığı gibi, doğrudan veya ima yoluyla dolaylı olarak dini ifadeler içeren, dinden bahseden yazıların yayınlanması sansür yoluyla engellenmiştir²². Çocuklara kuran öğretirken yakalanan hoca efendiler elleri kelepçelenerek karakollara götürülmüş, bazıları şiddet ve hakarete maruz bırakılmıştır. Hatta 1940’lı yıllarda Kur’an-ı Kerim ve Elif-Ba (elif cüzü) basımı dahi yasaklanmış, her şeye rağmen yayınlanan dini kitaplar da hükümet kararıyla toplatılmıştır (Öcal, 2017: 151). Bu kapsamda Diyanet İşleri eski Başkanı Ahmet Hamdi Akseki tarafından *Peygamberimiz Hatemü’l Enbiya Hz. Muhammed ve Müslümanlık* ismiyle yayınlanan kitap İçişleri Bakanlığı kararıyla toplatılmıştır (Öcal, 2017: 152). Muhtemelen Ahmet Hamdi Akseki’nin yasaklama ve toplatılma kararına itiraz kabilinden yazdığı dilekçeye bakanlık tarafından 17 Mayıs 1943 tarihinde resmi yazı ile verilen cevaptan (Bkz. Şekil 2), o yıllarda “din hürriyetinin ne ağır bir baskı ye tahakküm altında bırakıldığını” (Başgil, 2007: 13) görmek mümkündür.



Şekil 2: Ahmet Hamdi Akseki’nin Hz. Muhammed’e dair yazdığı kitabıyla ilgili İçişleri Bakanlığı’nın resmi cevabi yazısı (Başgil, 2007: 13).

²² Kara’ya (2019: 265) göre tek parti yıllarında dini neşriyat üzerindeki uygulamaların yarattığı menfi neticeler o kadar tesirlidir ki, 1950’ler sonrasında yaşanan demokratikleşme sürecinde atılan olumlu adımlar ve yapılan iyileştirmelere rağmen bu menfi etkiler bugün bile hala tamir edilebilmiş ve Türkiye’yi taşıyabilecek kapasiteye ulaşabilmiş değildir.

Dini eğitim ve öğretim üzerindeki kısıtlamaların katı olarak uygulandığı yaklaşık 20 yıl boyunca “toplum dini hayat bakımından şiddetli baskı ve kontrol altında tutulmuş, Müslüman halkın dini hayatı koyu bir karanlığa ve cehalete gömülmeye başlamıştır” (Öcal, 2017: 151). Bu kapsamda özellikle din görevlisi yetiştirilmesindeki sıkıntılarla birlikte halkın din hizmetlerine olan ihtiyacı da giderek artmıştır. Reed’e (1955: 151) göre, 1924-1949 yılları arasında Türkiye’de devletin dini eğitimin yasaklanmasına dönük uyguladığı politikalar nedeniyle din hizmetlerini yürütecek görevliler (imam, müezzin, vaiz vb.) yetiştirilemediği için ülke genelinde 40 bine yakın köy, kasaba ve şehir merkezlerindeki birçok camide İmam-Hatip kalmamıştı. Bu dönemde Müslüman halk açısından büyük bir dini önder kıtlığı yaşanıyordu, zira 1924’te çıkan yasa ile medreselerin kapatılması sonucu ulema sayılabilecek dini önderlerin yenileri yetişmemişti. Mevcut olan az sayıdaki vasıflı ulemanın/imamların çoğu ya altmış yaşın üzerindediydi veya ölmüştü (Reed, 1955: 151).

Devletin dini eğitimle ilgili bahsedilen politikalarının yol açtığı süreç halkın din görevlilerine olan talebinin giderek arttığı bir ortam hazırlarken, yaşanan sürecin devamında siyasal hayatta yeni bir gelişme olarak 1945 yılında çok partili sisteme geçilmiş ve 1946’da ilk defa çok partili seçim yapılmıştır. Ancak seçimlerde “açık oy-gizli tasnif” sisteminin uygulanması sayesinde iktidar partisi olan CHP tekrar iktidara gelmiştir. Bununla birlikte iktidar partisi mensupları bir sonraki seçimlerde işlerinin zor olduğunu da görmüş ve gelecekte neler yapılması gerektiği ile ilgili konuları tartışmaya başlamışlardır. Dini alandaki yumuşama politikalarının tartışılması bağlamında 1947 yılında toplanan CHP Kurultayının bir dönüm noktası olduğu kabul edilebilir (Kara, 2019: 265). Bu anlamda Kurultayda söz alan birçok delege²³ din eğitim ve öğretiminin yasaklanmasının ortaya çıkardığı olumsuz durumları ve bu husustaki vatandaş şikâyetlerini yoğun olarak dile getirmiştir (Öcal, 2015: 74).

Bu şikâyetlere örnek olması bakımından dönemin bakanlarından Tahsin Banguoğlu’nun açıklamaları kayda değerdir. 1948-1950 yılları arasında CHP’den

²³ CHP’nin 7. Kurultayında “din eğitimi ve laiklik” hakkında yapılan konuşmaların tam metni için Bkz. (Ayhan 2014: 107-125; Kara: 2019: 298-328).

Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olan Banguoğlu, tek parti döneminin sonuna yakın, ilk kez çok partili hayata geçiş sürecinde, seçimlerin yapılacak olmasından dolayı dikkate alınması gereken halkın taleplerinden bahsederken şu açıklamayı yapmıştır: “dili çözülen milletin bütün şikâyetleri ortaya dökülmüştü. Ama denilebilir ki, halkın bir numaralı yakınması, din hizmetleri ve din öğretimi bahsindeydi. Vatandaş ölü yıkayacak adam bulamıyorum diyordu” (Ünsür, 2005: 147). Dönemin İstanbul milletvekili Hamdullah Suphi Tanrıöver, Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1947'de toplanan 7. kurultayında yaptığı konuşmasında, mecliste görevli 6 hademenin kendisine gelerek gözleri yaşlı halde şunları söylediklerini ifade eder: “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” (Öcal, 1999: 213).

Yine aynı türden şikâyetleri delillendirmesi bakımından dönemin tanıklarından biri olan Üçüncü Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki'nin 1950 yılında “Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler Hakkında Rapor” başlığıyla kaleme alıp Menderes/Demokrat Parti hükümetine sunduğu raporunda belirttiği şekliyle, 1940'lı yıllarda “mihraba geçip namaz kıldırabilecek imamlar, ölen insanların cenazelerinin tekfin ve defin işlemlerini yapabilecek görevliler dahi” bulunamaz hale gelmiştir (Öcal, 2015: 73). Akseki (akt. Öcal, 2015: 73) bahse konu raporunda tek parti dönemi din politikalarının yol açtığı durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“...Aradan uzun bir zaman geçmiş olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı 430 no.lu Kanunla (Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla) taahhüt eylediği vazifeyi yapmamış, yapamamış ve Diyanet İşleri Başkanlığını yakinen ilgilendiren dini vazifelerde istihdam edilecek hiçbir eleman vermemiş olması ve Başkanlığın da bugüne kadar din adamları yetiştirecek mesleki bir müesseseye sahip bulunmaması yüzünden bugün memleketin birçok yerinde hakiki ve münevver (aydın) din adamı bulmak şöyle dursun, camilerde mihraba geçerek halka namaz kıldırarak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir İmam ve Hatip bile bulunamamaktadır. Hatta bazı köylerimizde ölenlerin techiz ve tekfini ile ebedi istirahatgahlarına tevdi gibi en basit dini bir vazifeyi ifa edecek kimseler dahi bulunamamakta ve cenazelerin kaldırılmadan günlerce ortada kalmakta olduğu senelerden beri işitilmekte ve görülmektedir”

Aynı raporunda mevcut durumu tespit ve çözüm önerilerini oluşturma noktasında yılların birikimiyle oluşan müşahede ve kanaatlerini sıralamaya devam eden Akseki'nin (akt. Kara: 2017: 163-4) tespitlerine göre;

“-Yirmi altı seneden beri çocuklarımız hakiki bir din ve ahlak terbiyesinden mahrum olarak içi bomboş ve herhangi menfi bir tesiri kabule müsait bir halde yetişmektedirler.

-Çocuklarımızın ve gençlerimizin başka dinlerin ve muhtelif şekillerdeki misyoner propagandalarının içtimai, siyasi herhangi bir muzır mezhep veya tarikat ve akidelerinin menfi tesirlerinden uzak tutulması için çare düşünülmelidir.

-Çocuklarımıza gerek mekteplerde ve gerek başka vasıta ile 26 seneden beri din ve ahlak aleyhinde söylenebilecek ne varsa hepsi söylenmiş, telkin edilmiş ve kıpkızıl bir dinsiz olmaları için her şey yapılmıştır. Bugünkü gençler komünist olmamışlarsa bunu ailelerindeki kuvvetli din terbiyesine borçluyuz.

-Çocuklarımızın, gençlerimizin her türlü yabancı ve menfi tesirlere karşı esaslı ve ciddi bir surette talim ve telkin edilmesi ve manevi terbiyenin verilmesi artık kati bir zarurettir.

-Hakiki din adamlarına, mabetlerimizi şenlendirecek bilgili, fazilet sahibi vaizlere, *imam ve hatiplere olan ihtiyacın bir an evvel sağlanması* lazımdır.”

Özetle Ahmet Hamdi Akseki’ye göre ülkede mevcut durum dini hayat açısından bir buhrana işaret etmektedir ve buhranın sebebi ise “maneviyata vurulan darbedir”. Dolayısıyla “buhranın tek çaresi de maneviyata layık olduğu ehemmiyeti vermektir” (Kara, 2017: 164).

Din öğretiminde boşluk yıllarının meydana getirdiği sıkıntılar ve halkın dini hizmetler noktasındaki taleplerinin bir sonucu olarak Kurultay sonrası oluşturulan komisyon tarafından imam ve hatip yetiştirmek üzere yeni okullar açılması, bir ilahiyat fakültesi kurulması, ilkokullarda din bilgisi derslerinin tekrar konulması ve Diyanet İşleri Başkanlığına daha fazla ilgi gösterilmesi gibi bazı kararlar alınmıştır (Öcal, 2015: 74). Mardin’e (1991: 122-3) göre de kurultay sonrasında halkın talepleri dikkate alınarak bazı kararlara varılmıştır²⁴. Bu kapsamda, okulların programlarına seçmeli de olsa din dersleri yeniden konulmuştur. Din hizmetlerini ifa edecek imam-hatiplerin yetiştirilmesi için yeni okullar açılmıştır. Din eğitimi konusunda 1947’den itibaren değişen bu yeni tutumu, dini tören ve ibadetlerin serbest bırakılması izlemiştir. 1948’de Hacca gitmek isteyenlere ilk defa döviz verilmeye başlanmış, 1949’da da türbeler yeniden ziyarete açılmıştır. Şerif Mardin’e göre “1920’lerde

²⁴ 1948 yılında din eğitimi meselesini yeniden ele alan CHP gurubu, din eğitim hakkında bir rapor hazırlaması için milletvekillerinden bir komisyon oluşturmuştur. Kara (2019: 262)’ya göre, bu komisyonun hazırladığı raporda (*Tarihi bir rapor, Selamet, II/45, 26 Mart 1948, s.12*) geçen ifadelerden (ör: “25 yıllık inkılap rejimi devrinde ...durdurulmuş olan din eğitimi ve dini meslek öğretimi... ve “... 25 yıl inkıtaa uğramış bir din adamları neslinin...” vb.) anlaşıldığı kadarıyla 1940’lı yılların sonun gelindiğinde tek parti dönemindeki din eğitimi politikalarının yanlışlığının ve yetersizliğinin parti yetkilileri tarafından da kabul edildiği anlaşılmaktadır.

başlayan bu lâik jakobenizmin zamanla tersine dönmesini başlatan hareketin yine Cumhuriyet Halk Fırkası'nın sıraları arasından doğmuş olması ironik bir gelişmedir” (Mardin, 1991: 123). İktidarın dini konularla ilgili politika değişikliğine gitmesinin temelinde halkın din hizmetlerinin sunulmasına yönelik talep ve bazı şikâyetleri ile birlikte parti içinden bu politikalara gelen tepkilerin etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenlerle Cumhuriyet Halk Partisi genel seçimlere yaklaşılırken dine bakışındaki eski politikalarından tersine bir dönüş yapmayı kararlaştırmıştır.

“Bu tersine dönüş, Parti'nin 1947'de toplanan yedinci kongresinde başlamıştır. 1946'dan sonra çok partili rejime yeşil ışık yakılmasıyla Cumhuriyet Halk Partisi, gelecek seçimlerde, dinî muhafazakârları etrafında toplayan bir rakip parti ile, Demokrat Parti ile karşı karşıya gelecekti. Fakat CHP'nin DP'ye böyle önem vermesinin sebebi, Cumhuriyetin lâikleşme siyasetinin yarattığı boşluktan, CHP'nin bazı önde gelen üyelerinin rahatsızlık duymalarıydı..., bazı delegeler, CHP'nin, din eğitim ve öğretiminin bütün izlerini silmekle çok ileri gitmiş olduğunu iddia etmişlerdir” (Mardin, 1991: 123).

Bu bakımdan 1946 yılında başlayan dini politikadaki değişim tartışmaları başlıca iki ana ekseninde toplanmaktadır. “Gençliğin anaya babaya itaatsizliği ve komünizm tehlikesine karşı bir korunma tedbiri” gibi özetlenebilecek bu iki gerekçe ile ilkokullara Din Bilgisi dersi konulması teklifi gündeme gelmiştir. Bu teklif kapsamında düşüncelerini ifade eden dönemin Başbakanı Recep Peker Meclis kürsüsünde yaptığı konuşmasında “komünizm tehlikesine karşı dini bir korunma tedbiri olarak düşünmek, bir zehirli bir başka zehirle tedavi etmekten ibarettir” sözleriyle komünizm kadar dinin de halk için bir zehir niteliği taşıdığı fikrini savunmuştur (Öcal, 2015: 72). Dini politikadaki ılımlı gelişmelere rağmen parti içerisinde en yetkili isimlerden birinin itirazı özelinde, laikliğin eski katı tarzı ile uygulanmasının devamına yönelik görüşlerin halen savunulduğu söylenebilir ve bu anlamda bütün partililerin aynı fikirde olmadığı görülmektedir.

Kara'ya göre (2005b: 37), tek parti döneminin sonlarına doğru İmam Hatip Kurslarının açılmasının sebebi genel söylemin aksine halkın bu kurslarla ilgili yoğun talebi değildir. CHP iktidarı aslında halktan gelen iç talebi karşılamak için bu kursları açmaya mecbur kalmamıştır. 1947 yılındaki CHP kurultayında yapılan tartışmaların satır aralarından da anlaşılacağı üzere laiklik anlayışının gözden geçirilmesi ve İmam Hatip kurslarının açılması kararı, aslında II. Dünya Savaşı sonrası Türkiye'nin, Sovyet Rusya ve Komünizm tehlikesi karşısında ABD ve NATO tarafında yer alma

çabasından kaynaklanmaktadır. Kurultayda konuşmacılarca kullanılan “Komünizme karşı din”, “toplumsal çürümeye karşı ahlak” türünden cümle kalıplarından bu çaba anlaşılmaktadır. Bu bakımdan İmam-Hatiplerin açılmasıyla ilgili süreçte, Türkiye’nin içinde bulunduğu harici şartları daha çok hesaba katarak bazı siyasi kararların alınması söz konusudur. Dikkat çekici bir husus da, bu gelişmelerin ardından, aynı dönemde zihniyet ve çalışma açısından Rusya tarafına daha yakın olarak değerlendirilebilecek (milliyetçi fakat dine karşı mesafeli olması bakımından) Köy Enstitülerinin kapatılmasıdır (Kara, 2005b: 38). Bu açıdan Köy Enstitülerine bir alternatif olarak salt siyasi kaygılarla iktidardaki Demokrat Parti tarafından İmam-Hatip okullarının açıldığı ve sayısının arttırıldığı iddiaları ortaya atılmıştır. Ancak Bilecik’e (2016: 331) göre bu iki kurum amaç ve işleyiş açısından birbirinin alternatifi değildir ve bu tür iddiaların belirli siyasi ve ideolojik çevrelerin ürünü olduğu köy enstitülerinin kapatılma²⁵ ve İmam-Hatip okullarının açılma nedenlerine bakıldığında kolaylıkla anlaşılacaktır.

2.4.4. İmam Hatip Kursları ve İmam Hatip Okulları Dönemi (1948-1971)

1939-1945 yılları arasında süren 2. Dünya savaşı yıllarının sonrasında uluslararası ilişkilerde yeniden kurulan dengeler neticesinde, Türkiye de bu dengelerden etkilenmiş ve savaşın sonlarına doğru da olsa kazanan tarafın yanında yer almıştır. Bu açıdan totaliter rejimlere karşı demokrasilerin kazandığı iddia edilen bir ortamda ülke içinde de demokratik atılımların gerçekleştirilmesi yönünde zoraki adımlar atılmaya başlanmıştır. Bir taraftan da savaş sonrası artan komünizm tehlikesiyle mücadeleye dönük kaygılar 1952 yılında Türkiye’nin NATO üyeliğiyle sonuçlanmış, dominant güç olarak ABD ile ilişkilerin yoğunlaştığı bir döneme girilmiştir (Aşlamacı, 2014: 99). Demokratik bir rejime geçişin iç ve dış etkenlerle birlikte zorlandığı bir zamanda, dönemsel olarak ülke içerisinde din eğitimi verilmesine yönelik taleplerin artması da tek parti rejimi tarafından dikkate alınması zorunlu olan gelişmeler olarak ortaya çıkmıştır.

²⁵ “1940’da sayıları 20’ye ulaşan Köy Enstitüleri hakkında, 1946-47 yıllarında başlayan çeşitli soruşturmalar yürütülmüştür. Soruşturmaların farklı sebepleri olmakla birlikte temel iddia, bu okullarda komünizm propagandasının yapılması ve genel ahlaka mugayir bazı olayların meydana gelmesidir. Soruşturma süreçlerinin sonucunda Köy Enstitüleri, 1954 yılında mevcut ilköğretmen okullarıyla birleştirilmek suretiyle kapatılmıştır” (Bilecik, 2016: 333).

Bu kapsamda 10 Şubat 1948 tarihinde toplanan CHP meclis grubunda Başbakan Hasan Saka'nın önerisi üzerine "ilkokullarda din derslerinin konulması ve imam ve hatip yetiştirmek amacıyla meslek okulları açılması" konularında inceleme yapmak ve rapor hazırlamak üzere 17 kişilik bir komisyon oluşturulmuş, bu komisyonun hazırladığı raporda imamlık ve hatiplik gibi din hizmetlerinin yerine getirilmesi noktasında elemanlar yetiştirilmesi tavsiye edilmiştir (Öcal, 2017: 162). Anılan tavsiye kararı doğrultusunda, 20 Mayıs 1948 tarihinde toplanan Halk Partisi meclis grubu, sadece ortaokulu bitirenlerin ve askerlik ödevini yapmış olanların gidebileceği İmam ve Hatip yetiştirme kurslarının açılması ve organize edilmesi için Milli Eğitim Bakanlığını yetkilendirmiştir (Jaschke, 1972: 77).

10 ay süreli olarak eğitim verecek olan bu ilk *İmam-Hatip Kursları* 15 Ocak 1949'da İstanbul ve Ankara'da iki, sonrasında Afyonkarahisar, İzmir, Isparta, Kayseri, Kastamonu, Adana, Trabzon ve Urfa'da olmak üzere 8 şehirde daha açılmış, bu kurslardan 1949'un sonlarına doğru yaklaşık 50 kişi mezun olabilmıştır (Reed, 1955: 153-154; Jaschke, 1972: 77). Öcal'a (2017: 170) göre uzun bir aradan sonra açılan bu ilk imam ve hatip yetiştirme kursları samimi olarak ülkedeki din görevlisi ihtiyacını karşılamak maksadıyla açılmamıştır çünkü ilgili komisyonun tavsiye kararında okul olarak açılması düşünülmemesine rağmen uygulamada kısa süreli kurs olarak değiştirilmiş ve bu suretle demokrasiye geçiş sürecinde oy toplamak maksadıyla siyasi bir yatırım aracı olarak düşünülmüştür. Hem süre hem de programındaki yetersizlik nedenleriyle sembolik düzeyde kalan bu ilk kurslardan zaten ciddi bir fayda da temin edilememiştir.

Bahse konu komisyonun inceleme ve raporlarının bir sonucu olarak uygulamaya konulan ikinci bir düzenleme ise ilkokullarda din derslerinin yeniden müfredata alınması olmuştur. Bu kapsamda 1949'dan itibaren dini (İslami) eğitim haftada 2 saat olacak şekilde ilkokul 4. ve 5. sınıflarda okuyan çocuklar için bütün devlet okullarında isteğe bağlı olarak verilebilir hale gelmiştir²⁶. Şöyle ki çocuğunun

²⁶ 1954 yılının ikinci yarısında birkaç ay süreyle Türkiye'de bulunan ve hem hükümet yetkilileriyle görüşen, hem de Anadolu'nun çeşitli köy ve kasabalarında sosyal araştırmalar yapan Howard A. Reed gözlemlerine dayanarak bu düzenlemenin halk üzerindeki etkisini şöyle aktarıyor; "Bu ilk İmam Hatip Kursları halktan, özellikle köylülerden coşkulu bir destek ve ilgi gördü. Oysa daha önce ne öğretmenlerin teşviki, ne zorlayıcı yasalar ve ne de jandarma baskısına rağmen özellikle kız öğrencilerin okula devam etmesi sağlanamamıştı. Öğretmenlerin 1953'te, hazırladıkları rapora göre

dini eğitim almasını istemeyen veliler okul yönetimine yazılı dilekçe vererek bu derslerden ve sınavlarından muaf olabileceklerdi (Reed, 1955: 152).

İktidarın din öğretimine yönelik yumuşama politikalarının devamı ve dini yükseköğretim alanına dair yeni bir gelişme olarak 4 Haziran 1949 tarihinde Büyük Millet Meclisi tarafından Ankara Üniversitesi bünyesinde bir *İlahiyat Fakültesi* açılmasına dair kanun kabul edildi. Fakültenin temel amacı vaiz, müftü ve yüksek din adamları yetiştirmektir. Bakan Tahsin Banguoğlu bu fakültenin medrese ruhuyla çalışmayacağını, aksine irticai hareketleri savunan hurafecilerin kendisinden yarasalar gibi kaçışacakları bir meşale olacağını iddia etmişti (Jaschke, 1972: 78). Böylece aydın din adamlarının modern bilgilerle birlikte yetişeceği dini yükseköğretimdeki kurumsal boşluk da doldurulmuş oluyordu.

14 Mayıs 1950’de yapılan çok partili seçimleri kazanan Demokrat Parti (DP) iktidara gelmiş, Cumhurbaşkanlığına Celal Bayar seçilerek Başbakanlık koltuğuna da Adnan Menderes oturmuştur. 27 yıl süren Cumhuriyet Halk Fırkasının tek parti iktidarından sonra yönetimi demokratik seçimler sonucunda devralan Demokrat Parti iktidarı, Cumhuriyet devrimlerini tutan ve tutmayan devrimler olarak iki ana kategoride değerlendirerek millete mal olmayan değişikliklerde ısrarcı olmayacağını, özellikle laikliği dini inanç ve ibadet özgürlüğü şeklinde yeniden yorumlayacağını beyan etmiştir (Aşlamacı, 2014: 99). Bu kapsamda DP’nin dini alana yönelik ilk icraatı da seçimlerden hemen sonra Ezanı tekrardan Arapça aslına çevirmek olmuştur (Öcal, 2017: 172). İmam-Hatip okullarının yeniden açılması ve sayılarında gözle görülür bir artışın gerçekleşmesi de Demokrat Parti’nin iktidara geldiği 1950 yılından sonra meydana gelmiştir. Bu tarihten sonra asıl gelişmeler özellikle Celaleddin Ökten’in gayretleriyle²⁷ 1951 yılı içerisinde gerçekleşmiştir (Akşit ve

ilkokullarda tekrar okutulmaya başlanan din derslerinin köylerde öğrencilerin okula katılımının teşvik edilmesinde çok güçlü bir faktör olduğunu bildiriyorlardı. 1954’te bazı köylerdeki veliler ve öğrenciler bu durumu bana şahsen de söylediler” (Reed, 1955: 152).

²⁷ Ali Ulvi Kurucu’nun hatıralarında Mahmud Celaleddin Ökten’den aktardığına göre, Celaleddin Ökten, öğrencisi ve dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri’nin de daveti ile hasta ve yaşlı haliyle trenle Ankara’ya gitmiş, 1 aylık süre müddetince bakanlıkta İmam Hatip Okullarının açılması için gerekli izni almak amacıyla uğraşmıştır. Ökten, sürecin bu kadar uzamasını ise Bakanın ve Başbakanın olumlu karar ve talimatlarına rağmen Milli Eğitim bürokrasisinin bir türlü izin yazısını yazmaya yanaşmamasına, sürekli engeller ve bahaneler bulmasına bağlamaktadır. Nihayet Başbakan Adnan Menderes’in Celaleddin Ökten ve Tevfik İleri’nin bakanlıkta bulunduğu bir sırada bizzat kendisi “baskın veriyor gibi yaparak” İmam Hatip Okullarının açılması için lazım gelen yazıların

Coşkun, 2005: 400). Ökten'e göre din öğretimi üzerindeki baskılar ve yasaklarla geçen uzun yılların ardından millet cenaze yıkayacak hoca yokluğundan şikâyet ediyordu ancak "asıl tehlike şu idi; milletin imanını yıkayacak, ruhunu yıkayacak, aklını yıkayacak hoca kalmamıştı, kalmayacaktı" (Kurucu, 2014: 212).

T. C.
Milli Eğitim Bakanlığı
Müdürler Komisyonu.

Sıra No: <u>601</u>	Özeti: Ankara, Adana, İstanbul, İsparta, Konya, Konya ve Kayseri'de İmam-hatip Okulları açılması.
Toplanış tarihi: <u>13.10.1951</u>	
Onama tarihi: <u>17.10.1951</u>	

TOPLANTIDA BULUNANLAR

Müsteşar: <u>R. Tardu</u>	Mev. ve Tek. Öğ. G. Md. <u>A. A. Ayata</u>
Teflis Kurulu Başkanı: <u>İ. Alicioğlu</u>	Grel. S. G. Md. <u>H. Akverdi</u>
Yüksek Öğ. G. Md. <u>H. Akverdi</u>	Eski Esatler ve Müzeler G. Md. <u>C. Kınay</u>
Orta Öğ. G. Md. <u>M. Doğanay a. İ. Alicioğlu</u>	Zat İşleri Md. <u>İ. Erkal</u>
İlk Öğ. G. Md. <u>F. Sanır</u>	

Bazı il merkezlerinde imam-hatip okulları açılması hakkında Özel Okullar Müdürlüğü'nün Bakanlık Yüksek Katından Komisyonu'na havale buyrulan 12.10.1951 tarihli ve 9445/D/940 sayılı teklif yazısı incelendi, işin gereği düşünüldü:

Ankara, Adana, İstanbul, İsparta, Konya ve Kayseri şehirlerinde, dairesinin teklifi veçhile 1951-1952 ders yılı-başından itibaren faaliyete geçirilmek üzere, birer imam-hatip-okulu açılması ve işbu kararımız kopyalarının, mezkûr okulların tescil işleri yapılmak üzere, Özel Okullar Müdürlüğüne görülerek Zat İşleri Müdürlüğüne tevdi kararlaştırıldı.

İş, Bakanlık Yüksek Katının onamlarına sunulur.

Müsteşar: T.K.E. Y.Ö.G.M. O.Ö.G.M. a. İÖ.G.M.
M. ve T.Ö.G.M. a. G.S.Ö.M. E.E. ve M.G.M. Z.İ. M.
Kabul
17/10/1951
Millî Eğitim Bakanı

15

Şekil 3: İmam Hatip Okullarının Açılış Kararnamesi (Öcal, 2017: 173).

DP'nin iktidara gelmesinden kısa bir zaman geçtikten sonra vatandaşların talebi ve Celaleddin Ökten'nin de gayretleri üzerine din görevlileri yetiştirmek

derhal yazılmasını emrediyor ve kendisinin sorumluluğu üstleneceğini ifade ediyor. Ancak böylelikle izin yazısı imzalanabiliyor (Kurucu, 2014: 211-6).

amacıyla bir okul açılması hükümet tarafından kararlaştırılmıştır. Bu karar üzerine Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri tarafından bakanlık müsteşarının başkanlığında ve genel müdürlerden oluşan bir “Müdürler Komisyonu” oluşturulmuştur. Bu komisyon “İmam Hatip Okulu” adıyla 7 ilde 1951-1952 öğretim yılından itibaren eğitime başlamak üzere (İstanbul, Ankara, Adana, Kayseri, Konya, Isparta, Maraş) birer okul açılması kararını almış ve karar 17 Ekim 1951 tarihinde bakan Tevfik İleri tarafından onaylanmıştır (Bkz. Şekil 3).

Tablo 2.3. 1951-1971 Yılları Arasında Uygulanan 4 Yıllık Orta Kısım Ders Programı

	DERSLER	Sınıflar ve Ders Süresi				TOPLAM
		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	
1	Kuran-ı Kerim (Arapça/Türkçe) ²⁸	3	2	2	1	8
2	Arapça	5	5	6	5	21
3	Akaid	1	2	3	2	8
4	Din dersleri	3	2	2	-	7
5	Siyer ve İslam Ahlakı	1	1	1	1	4
6	Tefsir ve Usulü				2	2
7	Hadis ve Usulü				1	1
8	Fıkıh ve Usulü				1	1
9	Kelam				2	2
10	Türk İslam Sanatları Tarihi				1	1
11	Türkçe Hitabet				1	1
	Meslek Dersleri Haftalık Saat Toplamı	13	12	14	17	56
12	Türkçe	5	4	4	3	16
13	Yazı (El yazısı)	1	1			2
14	Psikoloji ve din psikolojisi				1	1
15	Tarih	1	1	1	1	4
16	Coğrafya	1	1	1	1	4
17	Yurt bilgisi	1	1	1		3
18	Kanun bilgisi				1	1
19	Matematik	3	3	2	2	10
20	Fizik		2	1	1	4
21	Kimya			2		2
22	Tabiat bilgisi	2	2	1		5
23	Sağlık bilgisi				2	2

²⁸ 1951-1957 arası ders dönemlerinde Kuran-ı Kerim dersi hem Arapça aslından hem de Latin harfleriyle (Türkçe) okutulmuş, öğrenci karnelerinde de iki ayrı ders olarak notlandırılmıştır. Muhtemelen haftalık ders sürelerinin bir kısmı Türkçe okutma kısmına ayrılmıştır (Mustafa Öcal'ın notu).

24	Yabancı dil (Alm., Fr., İng.)	2	2	2	1	7
25	Beden eğitimi	1	1	1	1	4
26	Resim	1	1	1		3
27	Müzik	1	1	1	1	4
Kültür Dersleri Haftalık Saat Toplamı		19	20	18	15	72
Ders Çeşidi Toplamı		16	17	17	21	27
Genel Toplam Saat		32	32	32	32	128

Kaynak : (Öcal, 2017:178)

İmam-Hatip okullarının 1951-1971 yılları arasında uygulanan orta kısım ders dağılım tablosuna bakıldığında (Tablo 2.3.) toplam 27 dersin 11'i meslek derslerinden, 16'sı ise kültür derslerinden mürekkeptir. Oransal olarak bakıldığında derslerin % 43,75'i mesleki derslerden, geri kalan % 56,25'i ise kültür derslerinden oluşmaktadır (Aşlamacı, 2014: 103) ve 1924'te açılan ve kısa süre sonra kapatılan 4 yıllık İmam Hatip mekteplerinin programından esinlendiği de anlaşılmaktadır (Öcal, 2017: 177). Ders dağılımına bakıldığında, Celalettin Ökten'in kuruluş aşamasındaki gayretleri neticesinde belirlenen ders çeşitliliğinden, İmam-Hatip okullarından yetişmesi beklenen neslin hem dini hem de modern bilimlerini birlikte öğrenmesi amacına hizmet edecek şekilde hazırlandığı görülmektedir. Hatta kültür derslerinin ders saati anlamında müfredatta dini içerikli mesleki derslere oranla daha fazla yer alması ağırlığın seküler içerikli derslerden yana tercih edildiğinin göstergesi olarak tespit edilmelidir.

Tablo 2. 4. 1951-1971 Yılları Arasında Uygulanan 3 Yıllık Lise Kısmı Ders Programı

	Dersler	I.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	Toplam
1	Kuran-ı Kerim	2	1	1	4
2	Arapça	5	5	5	15
3	Farsça	2	2	2	6
4	Tefsir ve Tefsir Usulü	1	1	1	3
5	Hadis	-	-	2	2
6	Fıkıh ve Fıkıh Usulü	-	1	1	2
7	Kelam	-	-	1	1

8	İslam Tarihi	1	1	-	2
9	Dinler Tarihi	-	1	1	2
10	Türk İslam Sanatları Tarihi	1	2	-	3
Meslek Dersleri Haftalık Saat Toplamı		12	14	14	40
11	Edebiyat	4	3	3	10
12	Kompozisyon	1	1	1	3
13	Felsefe Grubu (Felsefe, Sosyoloji, Mantık, Din Sosyolojisi, İslam Felsefesi)			6	6
14	Psikoloji		2		3
15	Din Psikolojisi	-	-	1	
16	Tarih	2	1	1	4
17	Coğrafya	1	1	1	3
18	Matematik (Cebir-Geometri)	3	2	-	5
19	Astronomi			1	1
20	Fizik	2	2		4
21	Kimya	1	1		2
22	Biyoloji	2			2
23	Sağlık bilgisi		1		1
24	Yabancı dil (Alm. Fr. İng.)	2	2	2	6
25	Beden eğitimi	1	1	1	3
26	Milli savunma/Milli Güvenlik ²⁹	1	1	1	3
Kültür Dersleri Haftalık Saat Toplamı		20	18	18	56
Ders Çeşidi Toplamı		17	20	18	25
Genel Toplam Saat		32	32	32	96

Kaynak: (Öcal, 2017: 180)

İmam Hatip Okullarının lise kısmı ders programlarına bakıldığında (Tablo 2.4.), 10'u meslek, 15'i ise kültür dersi olmak üzere toplam 25 dersten oluştuğu görülmektedir. Derslerin % 42'si meslek derslerinden, % 58'i ise kültür derslerinden

²⁹ İlk yıllarda "Milli Savunma" olan ders adı sonradan "Milli Güvenlik" olarak değiştirilmiştir (M. Öcal'ın notu).

oluşmaktadır. Bu program ciddi bir değişikliğe uğramadan yaklaşık 20 yıl boyunca uygulanmıştır (Öcal, 2017: 179). İmam Hatip Okullarının lise kısmının ders programının emsali olan diğer lise ve meslek okulu programlarına göre bir hayli yoğun ve ağır bir program olduğu anlaşılmaktadır (Reed, 1955:161-162; Öcal, 2017: 179). Bahse konu yıllarda genel ortaokul ve genel liselerde toplam 6 yılda (3 yıl ortaokul + 3 yıl lise) 21 çeşit ders okutulurken, İmam Hatip Okullarında 4 yıllık orta ve 3 yıllık lise kısmı birlikte olmak üzere toplamda 7 yılda 37 çeşit ders okutulduğu tespit edilmiştir. Bu kadar yüklü ve ağır bir programın altından öğrencilerin önemli bir kısmı kalkamamış ve okullarını terk etmek zorunda kalmışlardır (Öcal, 2017: 179).

İlk açılıшта 4 yıllık ortaokul seviyesinde olan bu okulların müfredatına yine Celaleddin Ökten'in gayretleriyle 3 yıllık lise kısımları da ilave edilerek 4+3=7 yıl öğretim veren okullara dönüştürülmüştür³⁰ (Alagöz, 2003: 576; Öcal, 2015: 76; Aşlamacı, 2014: 100). Ökten'nin ifadesiyle bu okullar “modern ilimlerle mücehhez, asrın ihtiyaçlarını müdrük, şarkı ve garbı iyi bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr, münevver din adamı yetiştirmek” (Kara, 2005b: 39) amacıyla kurulmuştur. Bakan Tevfik İleri ise yaptığı bir konuşmada “İmam Hatip Okullarının açılması zaruretine kaniiz. Çünkü Türk Milletine hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamların yetişmesini arzu ediyoruz” (Öcal, 2017: 172) diyerek bu okulların amacını resmi ağızdan dile getirmiştir. Bu tarihten sonra İmam-Hatip okullarının sayısı ülke genelinde giderek artmıştır. Bu artışın nedenlerini Akşit ve Coşkun (2005: 400) şöyle sıralamaktadır:

“Öncelikle, bir taraftan politikacılar siyasal destek ve oy karşılığında okul ve öğretmen arzı sağlamışlar, diğer taraftan halkın bu okullara talebinde de belirgin bir artış yaşanmıştır. Halkın bu tür dinî eğitim veren okullara talebinin artışı, sadece ülkemizde değil tüm dünyada görülmeye başlanan ve kimilerinin modernleşmeye karşı, kimilerinin küreselleşmeye karşı, kimilerinin ise “çevrenin merkez”e karşı gösterdiği bir tepki olarak açıklamaya çalıştığı dinsel ve geleneksel davranışlardaki artışa bağlanabilir. Diğer taraftan, Türkiye'nin özgül koşulları düşünüldüğünde, ekonomik ve sosyal yapının değişip dönüşmesine koşut olarak sınıfsal yapının da dönüşmesinin bu gelişmeleri etkilediğini belirtmek gerekir.”

³⁰ 17 Ekim 1951 tarihinde öğretime başlayan İstanbul İmam Hatip Okulunun ilk müdürü de Celaleddin Ökten olmuştur. Konya'da Hacı Veyiszade Mustafa Efendi, Kahramanmaraş'ta Sandalzade Osman Efendi ve Hacı Kalay'ın da buldukları şehirlerde İmam Hatip Okullarının açılmasında önemli hizmetleri olmuştur (Nar, 2016: 39-41).

Reed'e (1955: 157) göre Türkiye'de bu dönemde dini/İslami eğitim ve öğretime olan talep o kadar büyüktü ki, Milli Eğitim Bakanlığı bu okulların açılabilmesi için yeterli vasıfta öğretmen bulmakta zorlanmasına rağmen daha fazla İmam-Hatip okulu açılmasına izin verme taraftarıydı. Öcal'a (2015: 80) göre senelerce dini vecibelerini yerine getirmekte çok ciddi sıkıntılar yaşayan halk genel olarak yeni açılan İmam-Hatip Okullarını sahiplenmiş, bunların sayısının artması ve korunması için elinden gelen gayreti göstermiştir. Bazı vatandaşlar bu okullara arsa bağışlarken bazıları da okul binalarının yapımında ücret almadan çalışmışlardır. Demokrat parti iktidarının 1950-1960 arasında süren 10 yıllık iktidarı döneminde toplam 19 İmam-Hatip Okulu açılmış olup, darbenin gerçekleştiği 27 Mayıs 1960 tarihinde bu okullarda 191 öğretmen ve 2922 öğrenci öğrenim görmektedir. O zamana kadar da toplamda 2463 öğrenci bu okullardan mezun olmuştur (Öcal, 2015: 80-81). Demokrat parti iktidarı ve çok partili döneme geçişle birlikte din eğitimi alanındaki niceliksel açıdan olumlu gelişmeler devam etmiş, bu kapsamda 1951'den sonra açılan İmam-Hatip Okullarına ilave olarak 1959'da İstanbul'da bir yüksek din eğitimi kurumu olarak Yüksek İslam Enstitüsü kurulmuştur (Kaymakcan, 2006: 23).

27 Mayıs 1960 askeri darbe hadisesinin gerçekleşmesinden sonra Demokrat Parti iktidarı son bulmuş ve ülkenin yönetimini ordu devralmıştır. Bu dönemde aslında İmam-Hatip Okulları hakkında olumlu düşünmeyen bir zihniyetin yönetime el koyduğu görülse de dönemin şartları gereği ordu ve 1961'den sonra yönetimi devralan sivil hükümetler İmam-Hatip Okullarını kapatma taraftarı olmamışlardır. ABD ve Rusya arasında başlayan soğuk savaşın hararetli bir döneminde komünizm tehlikesine karşı halkın dini hassasiyetinin artırılması hedefi bu düşüncede etkili olmuştur. Bu düşünceden hareketle, dönemin koalisyon hükümetinin başvekili İsmet İnönü'nün aksi görüşüne rağmen Milli Eğitim Bakanı Şevket Raşit Hatipoğlu tarafından 1962-1963 öğretim yılında 7 (yedi) İmam-Hatip okulu daha açılmış ve toplam sayı 26'ya ulaşmıştır (Öcal, 2015: 81).

Askeri darbeyi izleyen 1960-1965 yılları arasını kapsayan dönemde bu okulların nicelik ve nitelik bakımından geriye gitmesi söz konusu olmayıp aksine yatılı kontenjanlarında artış ve binaların fiziki şartlarında iyileştirmelere gidilmiş (Ayhan, 2014: 192), alınan kararlarla 1967'de genel liselerin müfredatına seçmeli

olarak din dersleri eklenmiştir (Kaymakcan, 2006: 23). 1965 yılından 12 Mart 1971 tarihine kadar iktidarda kalan Süleyman Demirel liderliğindeki Adalet Partisi (AP) döneminde 46 yeni İmam Hatip Okulu daha açılmış ve toplam sayı 72 olmuştur (Öcal, 2015: 82).

Tablo 2. 5. İmam-Hatip Okulları 1951-1971 Yılları Arası Orta ve Lise Kısmı Sayısal Veriler

Öğretim Yılı	Orta kısım		Lise kısım		Toplam Öğrenci
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	
1951-1952	7	876	-	-	876
1952-1953	7	1191	-	-	1191
1953-1954	15	1642	-	-	1642
1954-1955	16	2048	-	-	2048
1955-1956	16	2181	7	254	2435
1956-1957	17	2520	7	500	3020
1957-1958	17	2584	15	892	3476
1958-1959	19	2628	16	997	3625
1959-1960	19	2922	16	1144	4066
1960-1961	19	3374	17	1171	4545
1961-1962	19	4200	17	1175	5375
1962-1963	26	5874	19	1166	7040
1963-1964	26	8576	19	1248	9824
1964-1965	26	9676	19	1285	10961
1965-1966	30	11832	19	1646	13478
1966-1967	40	17242	26	2297	19539
1967-1968	58	24678	26	3369	28047
1968-1969	69	31822	26	9486	41308
1969-1970	71	36655	30	5235	41890
1970-1971	72	41767	39	6708	48475

Kaynak: (Öcal, 1994: 68-69)

Tablo 2.5'e bakıldığında İmam-Hatip Okullarının orta kısmında açılan okul sayısı 1951 yılından 1972 yılına kadar 10 kat artmıştır. Orta kısımda öğrenci sayısı ise başlangıçtan 1970-1971 öğretim yılına kadar sürekli bir şekilde toplamda 47,6 kat artmıştır. 1955-1956 öğretim yılından itibaren lise kısmına öğrenci alınmaya başlanmış ve aynı orta kısımlardaki gibi 1972-1973 öğretim yılına kadar okul sayısı 71'e yükselerek 10,1 kat artış göstermiştir. Açılış döneminden itibaren lise kısmında öğrenci sayısı da sürekli bir artış oranıyla 78,4 kata çıkmıştır (Aşlamacı, 2014: 109-110).

Ünsür (2005: 172-173)'e göre 1951 yılından itibaren açılmaya başlanan İmam Hatip Okullarının okul ve öğrenci sayılarında dikkate değer bir artış yaşanmasının temel nedenleri şu başlıklar altında sıralanabilir;

- a) Uzun süre din eğitimi yapılamamış olması ve din hizmetlerinin aksaması,
- b) Halkın din eğitiminin sadece bu okullarda verildiğine inanması,
- c) İlk mezunların ve okula devam eden öğrencilerin halk tarafından benimsenmesi,
- d) Politik neden olarak sayılabilecek; halkın hükümetlere bir talep olarak politik baskı yapması sonucu yeni okulların açılması,
- e) Halkın vakıf ve dernekler marifetiyle devlete külfet yüklemekten kendi okullarını kendisi yapması,
- f) 1963-1964 yılından itibaren parasız yatılı öğrenci alımına başlanarak köy çocuklarına okuma imkânı sağlanması,
- g) Mezunların Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde iş imkânı bulabilmeleri,
- h) Mezunların Yüksek İslam Enstitülerine girebilmeleri ve buradan mezun olanların İmam Hatip Okullarında veya diğer okullarda kendi alanlarında öğretmen olma imkânının bulunması.

Tek parti döneminin sonuna doğru başlayan din eğitimine yönelik yumuşama politikaları süreç içerisinde özellikle dış ilişkilerdeki zorlayıcı şartların (soğuk savaş dönemi dış politikaları) etkisi ile devam etmiş ve 1970'li yıllarda da İmam-Hatip okullarının açılmasına devam edilmiştir. Bununla birlikte 1980 askeri darbesine kadar geçen dönem süresince devlet idarecilerinin önceliği haline gelen bir sorun olarak ülke içerisinde gençler arasında üniversiteler başta olmak üzere yaygınlaşan sağ-sol çatışmaları ve anarşi olayları ile soğuk savaş şartlarında komünizmle mücadele stratejisi (bir nevi yeşil kuşak projesi³¹) olarak politikacılar tarafından “dini değerlerin gençliğe benimsetilmesi” etkili bir araç olarak düşünülmüştür. Bu nedenle

³¹ 1947 yılında gerçekleşen CHP 7. Kurultayında “laiklik ve din eğitimi” başlığı altında yapılan müzakerelerde ele alınan ve tartışılan konu başlıklarından birisi de o dönemde dış politika önceliği olarak demokratik sisteme geçiş ve II. Dünya savaşını kazanan kapitalist Batı blokunun siyasal değerlerine entegrasyon süreci meselesi olmuştur. Bu kapsamda bir din halinde hızla yayılan komünizmle mücadelede en etkin silah olarak dinin ve din adamlarının kullanılması konusunda görüşler ileri sürülmüştür. Soğuk savaş döneminde Türkiye’de ve Türk halkı üzerinde etkili olan söylemlerden birisi budur. Hamdullah Suphi Tanrıöver, 1948 yılında yaptığı bir konuşmasında erken bir “yeşil kuşak projesini” şu ifadelerle önermektedir; “Komünizmin hakiki bir imanla muhalifi olan bir dinin (İslamın) yeni hayat hamlesini (İslam alemi fikrinin canlanmasını) dostça karşılamak icap etmez mi?”(Komünizme Karşı Dünya Din Cephesi, *Sebilürreşad*, 1948, Sayı:11, S.173 Akt. Kara, 2017: 269-70).

1980 askeri darbesi öncesinde yaşanan toplumsal-siyasal olayların da getirdiği bakış açısıyla, sonrasında yaşanan süreçte, İmam Hatip Liselerinin özellikle gençliğin dini değerleri öğrenmesi ve onları devlet açısından bir tehdit unsuru olmaktan uzak tutma fonksiyonu devleti yönetenlerce değerli görülmüştür.

2.4.5. İmam Hatip Okullarının “Lise” Statüsünü Kazanması (1971-1997)

12 Mart 1971 askeri muhtırasından sonra Süleyman Demirel’in başbakanlığını yaptığı dönemin AP hükümeti istifa etmiş ve sonrasında başbakanlığını Nihat Erim’in yaptığı emekli asker ve bürokratlarca kurulan koalisyon hükümetleri dönemi başlamıştır (Öcal, 2015: 83). 4 Ağustos 1971 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı’nın aldığı 225 sayılı karar ile 4 (orta kısım)+3 (lise kısmı)=7 yıl şeklinde İmam-Hatip okullarındaki eğitim süreleri 3+4=7 yıl olacak şekilde dönüştürülmüş ve orta kısımdaki müfredattan mesleki (dini) dersler çıkarılmıştır (Ayhan, 2014: 200; Ünsür, 2005: 175; Gündüz, 1998: 551). Okulların 3 yıllık orta kısımlarının ismi İmam-Hatip ortaokulu olarak korunsa da (Öcal, 2015: 83), bu kararla 1951 yılında alınan *Müdürler Komisyonu* kararından yaklaşık yirmi yıl sonra İmam-Hatip okulları fiiliyatta artık ortaokula dayalı dört yıllık meslek okullarına dönüştürüldü (Ayhan, 2014: 204). Dini-mesleki eğitimin sadece lise kısmında verilmesinin sağlanması ile böylece iki yıl sonra (1973) gerçekleşecek kanuni düzenlemenin (okulların isminin İmam Hatip Lisesi olarak değiştirilmesi) ön hazırlığı da tamamlanmış oldu.

Bu dönemde gerçekleşen dikkate değer diğer bir gelişme de kız öğrencilerin İmam-Hatip okullarına kaydının önünün açılmış olmasıdır. Zira İmam Hatip okullarına adı ve ilk dönem açılış gerekçelerine istinaden kız öğrenciler kayıt yaptıramamışlardı (Öcal, 2015: 84). Hukuki bir engel bulunmamasına rağmen bürokratik zihniyetten kaynaklı engeller nedeniyle kız öğrencilerin bu okullardaki mevcudu 1960’lı yıllarda oldukça sınırlıydı³² (Öcal, 2015: 84). 1972 yılında yürürlüğe giren İmam-Hatip Okulları İdare Yönetmeliğinin 117. Maddesinin (d)

³² Tespitlere göre ilk kez 1960 yılında 2 kız öğrenci Yozgat İmam Hatip Okuluna kayıt yaptırmış, 1961 yılında aynı okula 2 kız öğrenci daha kayıt olmuştur. İstatistiklere yansımayan bu ilk İmam Hatipli kız öğrenciler öğrenimlerini tamamlayamadan 3. Sınıfa geçtiklerinde okuldan ayrılarak kız enstitüsüne (Kız Meslek Lisesine) geçiş yapmışlardır (Öcal, 2017: 227-8).

fıkrasında belirtilen öğrencilik için “erkek olmak” şartı nedeniyle o tarihe kadar okullara başlamış kız öğrencilerin öğrenimlerini devam etmelerine müsaade edilmişse de bu hüküm gereğince yeni kız öğrenci kaydının yapılması resmi olarak engellenmiştir (Aşlamacı, 2014: 114; Öcal, 2015: 84). Ancak bir öğrenci velisinin açtığı dava neticesinde Danıştay, 1976 yılında ilgili yönetmelik maddesini anayasanın “eğitimde fırsat eşitliği ilkesi”ne aykırı bularak iptal etmiş ve bu tarihten sonra kız öğrencilerin İmam-Hatip okullarında okumasının önünde yasal olarak bir engel kalmamıştır (Gündüz, 1998: 552; Öcal, 2015: 84; Güney, 2016:105).

İmam-Hatip okullarının niteliksel gelişimiyle ilgili en önemli gelişmelerden birisi 1973 yılında yaşanmıştır. Şöyle ki, 14 Haziran 1973 tarihinde yasalaşan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 32. maddesi gereğince “İmam Hatip Okulu” olan adı “İmam Hatip Lisesi” olarak değiştirilmiştir (Ünsür, 2005: 178; Gündüz, 1998: 552; Öcal, 2015: 84). Kanunun ilgili maddesine göre;

“VII – İmam-Hatip Liseleri:

Madde 32 – İmam - Hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.”

Bu kanun uyarınca “İmam-Hatip Lisesi mezunları artık yükseköğretim kurumlarının bazı bölümleri ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm yüksekokullara girme hakkına” sahip olmuşlardır (Gündüz, 1998: 552). Böylece üniversiteye girişte yaşanan engeller büyük oranda ortadan kalmıştır. “1974’te kurulan CHP-MSP hükümeti döneminde İmam-Hatip Liseleri’nin ortaokul bölümü yeniden açılmış” ve bu kısımların müfredatına “yeniden Kuran’ı Kerim ve Arapça dersleri eklenmiştir” (Gündüz, 1998: 552). Aynı hükümet döneminde 29 yeni İHL daha açılmış ve böylece okul sayısı toplamda 101’e çıkmıştır (Özensel ve Aydemir, 2016: 30). Yine 1974 yılında CHP-MSP koalisyon hükümeti döneminde alınan kararla ortaokul ve liselere zorunlu ahlak bilgisi dersi konulmuştur (Kaymakcan, 2006: 23-24). “Lise” statüsünün kazanılmasından sonra 1974 yılında İmam Hatipler için hazırlanıp yayınlanan ders programı aşağıda verilmiştir (Bkz. Tablo 2.6.). Genel olarak programa bakıldığında, önceki dönemlerde olduğu gibi kültür (%60) ve meslek dersleri (%40) oranlarının aynen muhafaza edildiği görülmektedir.

Tablo 2. 6. 1974-1975 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan İHL
Lise Kısım Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

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

Kaynak: (Öcal, 2017: 225)

“1975-1978 yılları arasında 230 yeni İHL açılırken 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra 1985 yılına kadar yeni İHL açılmamıştır” (Özensel ve Aydemir, 2016: 30). 1985 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan verilere göre, ülke genelinde 1976’da 927 genel lise ve 73 İmam Hatip Lisesi varken, 1984 itibariyle genel lise sayısı 1190 (+263) ve İmam-Hatip Lisesi sayısı 374 (+301) olmuştur. Başka bir deyişle, 1976 ve 1984 arasındaki sekiz yılda, genel liseler üçte

bir veya % 35 oranında artarken, İmam Hatip Liselerinin sayısı aynı sekiz yıllık dönemde beş kat veya % 500'den fazla artmıştır (Reed, 1988: 2-3).

1973-1981 yılları arasında toplam öğrenci sayısındaki artışa bakıldığında (Tablo. 2.7.), 1973'te 34.482 olan toplam öğrenci sayısının 1981'de 201.004'e yükseldiği, dolayısıyla toplam öğrenci sayısının 5,8 kat artarak ilk kez 200 bini aştığı görülmektedir (Aşlamacı, 2014: 123). Çakır vd.'ne (2004: 71) göre öğrenci sayısındaki bu artışın öncelikli nedenleri, muhafazakâr halk kitlelerinin bu okulları benimseyip onlara sahip çıkması ve aynı kitlenin dini eğitime olan yoğun talebidir. Aşlamacı'ya (2014: 123) göre ise bu hızlı artışın temelinde, okulların lise statüsünü kazanmasıyla birlikte talebin artmasının ve özellikle Milli Selamet Partisi (MSP)'nin bu dönemde kurulan üç koalisyon hükümetinde de hükümet ortağı olarak bulunması etkilidir.

Tablo 2. 7. 1971-1981 Yılları Arası İmam-Hatip Okulları Sayısal Gelişmeler

Öğretim yılı	Orta kısım		Lise kısmı		Toplam öğrenci
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	
1971-1972	72	36928	42	9094	46022
1972-1973	70	16443	71	19935	36378
1973-1974	58	10.522	71	23.960	34.482
1974-1975	101	24.091	73	24.809	48.900
1975-1976	171	51.829	72	25.809	77.638
1976-1977	248	84.863	73	25.800	110.663
1977-1978	334	108.340	103	26.177	134.517
1978-1979	335	114.273	171	34.417	148.690
1979-1980	339	130.072	249	47.941	178.013
1980-1981	374	138.798	333	62.206	201.004

Kaynak: (Aşlamacı, 2014: 122)

Yukarıda verilen rakamlar üzerinden bir değerlendirme yapan Reed'e (1988: 2-3) göre, 1949'dan sonra resmi olarak tekrar izin verilmeye başlanan İslami eğitimin mevcudiyeti 1970'li yıllardan sonra çarpıcı bir şekilde büyümüş, özellikle 1976'dan sonra Anayasal olarak laik olması gereken hükümet tarafından finanse

edilen ve temelde İslam'ı öğreten kurumların sayısında çok hızlı artış ve belirgin³³ bir değişim meydana gelmiştir. Aşlamacı'ya (2014: 121) göre İmam-Hatip Okullarının niceliksel ve niteliksel olarak bu denli hızlı gelişim göstermesinin iki ana sebebinden birincisi, dönemsel olarak Türk toplumunda yaşanan kırsaldan şehirlere göçle başlayan sosyal yapı değişimi ve muhafazakâr toplumsal yapının dönüşümüdür. İkinci sebep ise kız öğrencilerin okutulmasına yönelik siyasilere baskılayan toplumsal taleplerdir. Akşit'e (1993: 102) göre de 1970'lerde İmam-Hatip okullarının, bina, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki "olağanüstü" artışın arkasında yatan temel etken "arz" ve "talep" ilişkisidir. Ona göre "politikacılar siyasal destek ve oy karşılığında" toplumun belirli bir kesiminin taleplerini karşılamak zorunda kalmışlardır.

12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından iki yıllık askeri rejim döneminden sonra yürürlüğe giren 1982 Anayasası'nın 24. maddesi ile "din kültürü ve ahlak bilgisi" dersinin bütün ilk ve orta dereceli öğretim kurumlarında okutulması zorunlu hale getirilmiştir. Anayasanın ilgili maddesi "Din ve Vicdan Hürriyeti" başlığı altında şu hükümleri içermektedir;

"MADDE 24- Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dinî âyin ve törenler serbesttir.

Kimse, ibadete, dinî âyin ve törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dinî inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.

Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır."

Madde metninden de açıkça anlaşılacağı üzere bu dönemle birlikte artık din eğitimi devletin denetim ve gözetimi altında yapılacak ve böylece daha önce "laiklik" endişesiyle baskılanan, halkın dini eğitime olan yoğun talebi devlet eliyle

³³ Reed'e (1988:3) göre, İHL'lerin 1970'lerdeki hızlı artışını gösteren bu rakamlar, önceki on yıllara göre keskin bir tezat oluşturmaktadır. Ona göre örneğin, 1950'lerde Demokrat Parti'in iktidarı sırasında 19 İmam-Hatip okulu açılmışken, 1960'larda, yani Cumhuriyet Halk Partisi ve geçici hükümetlerin baskın olduğu yıllarda ise bu okullardan 7 tane daha açılmıştır. Ancak bundan sonraki yaklaşık on yıl boyunca, Adalet Partisi ya da onunla ilişkili olanların Türkiye'yi yönetiminde, 348 İmam-Hatip Lisesi kurulmuştur.

karşılacaktır. Bu düzenlemenin amacının devleti idare edenler açısından dönemin ideolojik tehditleriyle (özellikle komünizm ve devrimci sol örgütler) mücadelesinin bir gereği olarak İslami eğitimden faydalanmak olduğu kadar, çoğunluğu (dönemin resmi söylemleriyle ifade edilecek olursa %99'u Müslüman olan bir ülkede) Müslüman olan halkın “dini bilgiden mahrum bırakılarak aldatılmak üzere din sömürücülerinin ellerine terk etmemek” (Evren, 1991: 309) olduğu söylenebilir.

Askeri darbe sonrasında yaşanan süreçte 12 Eylül askeri yönetimi yeni İHL açılmasını durdurmuş ancak bu okulların hukuki statüsünde olumsuz manada herhangi bir değişikliğe gitmemiştir (Aşlamacı, 2014:125). Yeni anayasayla birlikte 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yeniden düzenlenirken, 16.06.1983 tarihinde kanunun 31. maddesinde yapılan değişiklikle (“yetiştirildikleri yönde” ibaresi madde metninden çıkarılarak) İHL mezunlarının diğer bütün mesleki ve teknik lise mezunlarıyla aynı şekilde üniversitelerin istisnasız tüm bölümlerine girebilmelerine imkân sağlanmıştır (Çakır vd., 2004: 67; Aşlamacı, 2014: 125; Gündüz, 1998: 553). Bu anlamda askeri darbe sonrası dönemde İHL’lerin ve bu okulların mezunlarının hukuki olarak kazanımlarının korunduğu ve bu kazanımların ilerletildiği söylenebilir.

Askeri yönetimden sivil idareye geçiş sürecinde, 6 Kasım 1983 tarihinde yapılan genel seçimleri Turgut Özal liderliğindeki Anavatan Partisi (ANAP) kazanmış ve askeri rejim fiilen sona ermiştir. Yeni iktidar döneminde Türkiye, Turgut Özal liderliğinde liberalleşme süreci yaşamaya başlarken muhafazakâr³⁴ kesim de ciddi bir ekonomik ve sosyal dönüşüm sürecine girmiştir (Gökçaftı, 2005: 234). Bu dönemde geleneksel sermayenin karşısında Anadolu patentli yeni muhafazakâr sermaye güçlenerek konumlanmaya başlamış, dini değerlerin üzerine

³⁴ Her ne kadar Türkiye’de yaygın bir algıya dayanarak “Muhafazakâr” kavramı daha çok dindar veya dini hassasiyete sahip insanların tanımlanmasında kullanılsa da teorik olarak Muhafazakârlık, “Aydınlanmaya, onun akıl anlayışına, bu aklın ürünü olan siyasi projelere ve bu siyasi projeler doğrultusunda toplumun dönüştürülmesine ilişkin öneri ve uygulamalara muhalif olarak ortaya çıkan, rasyonalist sınırlamayı ve toplumu bu tür devrimci dönüşüm proje(cil)lerinden korumayı amaçlayan yazar, düşünür ve siyasetçilerin eleştirilerinin biçimlendirdiği bir siyasi felsefeyi, bir düşünce geleneğini ve zaman içinde onlardan türetilen bir siyasi ideolojiyi ifade etmektedir” (Özipek, 2004: 6). Bu açıdan özellikle Türkiye’de bir anlamda Aydınlanma aklının arka planını beslediği laik cumhuriyet reformlarını tepkiyle karşılayan veya pasif de olsa bu reformlara karşı bir direnç sergilemeye çalışan, geleneklerini, inançlarını, yaşayış tarzlarını muhafaza etmeye gayret eden toplum kesimlerinin kendilerini “Muhafazakâr” olarak tanımlaması bir açıdan Muhafazakârlığın teorik tanımıyla da örtüşmektedir.

moderniteyi de ekleyen, giyim kuşam tarzından yaşanan mekâna, finans kuruluşlarına, medyasına, sanayisine ve sosyal hayatına varana dek eskisinden oldukça farklı, yeni bir muhafazakâr toplumsal sınıf oluşmaya başlamış, bu yeni sınıfın din eğitimi ve muhafazakâr toplum değerlerinin bir sonraki nesle aktarılmasıyla ilgili taleplerinin karşılanmasında en önemli araçlardan biri olarak da İHL'ler görülmüştür (Gökçağı, 2005: 235-36).

1985 yılına gelindiğinde “1980’li yıllarda muhafazakâr kesimin yaşadığı toplumsal değişim ve dönüşümün” İHL'lere yansımalarının çarpıcı örneği olarak gösterilebilecek gelişme ise, yeni ve farklı bir statüye sahip İmam-Hatip Lisesinin açılması olmuştur (Gökçağı, 2005: 237). Bu tarihte ilk kez bir Anadolu İmam Hatip Lisesi İstanbul/Beykoz’da Almanca eğitim yapmak üzere açılmıştır (Gündüz, 1998: 554). Böylece kuruluş amacı din adamı yetiştirmek olan ve giderek ülke çapında yaygınlaşan bu okulların, yaşanan toplumsal değişime paralel olarak yabancı dilde eğitim yapan, bilgisayar laboratuvarına sahip modern birer eğitim kurumlarına dönüştüğü görülmüştür (Gökçağı, 2005: 236-37).

İlk kez açılan bu Anadolu İmam Hatip Lisesi öncelikle Almanya’da yaşayan Türk işçilerinin ve onların çocuklarının din görevlisi ihtiyacını karşılamak amacıyla açıldığından Almanca ağırlıklı eğitim verecek şekilde programlanmıştır (Öcal, 1999: 222). Okul binasının 1990 yılında İstanbul/Kartal ilçesine taşınmasıyla Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi olarak ismi değişmiş, 1989-1990 eğitim öğretim yılından itibaren İngilizce eğitim vermeye de başlanmıştır (Aşlamacı, 2014: 128; Özgür, 2015: 58). 1994 yılında yapılan üniversiteye giriş sınavlarında Türkiye birincisi çıkaran okul bu tarihten sonra başarılarıyla³⁵ adından söz ettirerek ülke gündemini bir süre meşgul etmiştir. Kartal AİHL’ye ilave olarak 1990-1992 yılları arasında Konya, Kayseri, Bursa ve Isparta’da olmak üzere dört tane daha İngilizce ağırlıklı eğitim yapan Anadolu İHL buldukları ildeki İHL’lerin birer şubesi olarak açılmış, bunlardan Bursa ve Konya’dakiler 1993 yılında, Kayseri’deki ise 1996 yılında müstakil birer müdürlüğe dönüştürülmüşler, yine 1993 yılında İstanbul Kadıköy İHL

³⁵ 1994 ÖYS Fen Bilimleri dalı birincisi Mustafa Önder Kıyıklık ve 1995 ÖYS Türkçe-Sosyal ikincisi Selçuk Şimşek Kartal Anadolu İHL öğrencisidir (Çakır vd., 2004: 68). 1980’ler ve 1990’lar boyunca İstanbul Kartal ve Kadıköy ile Ankara Tevfik İleri Anadolu İHL’lerinin mezunlarının yaklaşık yüzde 80’i yüksek puanlar alarak Türkiye’nin prestijli üniversitelerine yerleşmişlerdir. Okulların bu başarısı, “muhafazakâr kesimin” gözünde bu okulların cazibesini artırmıştır (Özgür, 2015: 58).

ve Ankara Tevfik İleri İHL bünyelerinde İngilizce ağırlıklı eğitim veren 2 İHL daha açılarak (Öcal, 1999: 223) eğitim-öğretime başlamışlardır. 16 Kasım 1993 tarihinde alınan bir kararla İçel/Bozyazı’da Hollanda’daki Türk işçilerin çocuklarının okuması amacıyla İngilizce eğitim veren bir AİHL daha açılmıştır.

1980’lerin sonuna gelindiğinde İHL’lerin sayısında önemli bir artış olmamasına karşın, öğrenci sayısı ciddi oranda (%45) artarak 300 bini geçmiştir (Çakır vd., 2004: 67). Bu dönemde halkın yoğun talebine rağmen yeni İHL açılmasına izin verilmemiş, mevcut okulların çoğunda yeni şubeler açmak suretiyle talep karşılanmaya çalışılmıştır (Aşlamacı, 2014: 129). Ancak askeri yönetimin sona ermesiyle birlikte, sivil yönetime tekrar geçiş sonrasında ANAP iktidarı ve Özal’ın başbakanlığı döneminde 9 adet yeni İHL açılmış, kendisinin cumhurbaşkanı olmasından sonra Mesut Yılmaz ile Süleyman Demirel’in başbakanlık yaptıkları 1990-1992 döneminde 23 yeni İHL daha açılmış, Tansu Çillerin başbakanlık yaptığı 1994 yılına gelindiğinde bu sayıya 92 yeni okul daha eklenerek sayıları 500’e yaklaşmıştır (Gökaçtı, 2005: 236-37). Öcal (2015: 94)’ın verdiği rakamlara göre Necmettin Erbakan hükümeti döneminde açılanlarla birlikte 464 İHL, 39 Çok Programlı Lise (ÇPL) bünyesinde İHL, bağımsız müdürlük olarak 7 AİHL ve İHL bünyesinde bağımlı şube olarak eğitim veren 100 AİHL olmak üzere 1996-1997 öğretim yılına gelindiğinde toplam İHL sayısı 610’a ulaşmıştır

Tablo 2. 8. 1981-1997 Arası İHL Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Orta Kısım		Lise Kısım		Toplam Öğrenci
	Okul	öğrenci	Okul	öğrenci	
1981-1982	374	147,071	336	69,793	216,864
1982-1983	374	147,140	341	72,791	219,931
1983-1984	374	134,688	351	72,318	207,006
1984-1985	375	145,816	375	83,157	228,973
1985-1986	376	150,465	341	87,560	238,025
1986-1987	375	160,001	341	89,666	249,667
1987-1988	375	169,769	341	87,972	257,741
1988-1989	382	180,007	350	87,079	267,086
1989-1990	382	189,786	365	92,527	282,313
1990-1991	382	209,377	379	100,176	309,553
1991-1992	390	227,088	390	119,086	346,174

1992-1993	390	249,984	390	142,097	392,081
1993-1994	391	274,175	391	162,353	436,528
1994-1995	446	301,862	394	171,439	473,301
1995-1996	479	306,684	434	188,896	495,580
1996-1997	601	318,775	601 ³⁶	192,727	511,502
1997-1998	604	218,631	605 ³⁷	178,046	396,677

Kaynak: (Öcal, 2017: 267-270)

1971-1997 arası döneme genel olarak bakıldığında, 1951 yılında faaliyete geçen İmam-Hatip okulları, 1971 askeri muhtırası sonrası alınan kararlarla orta kısımlarının kapatılması ve kız öğrencilerin bu okullara kayıt yaptırmasının engellenmesinin dışında bu dönemde önemli niceliksel ve niteliksel kazanımlar elde etmişlerdir (Aşlamacı, 2014:116). Bu dönemde “İmam-Hatip Liselerinin sayıları önemli oranda artmıştır ve üniversiteye girişte diğer lise mezunları ile eşit haklara sahip olmuşlardır” (Kaymakcan, 2006: 23-24). Okulların lise statüsü kazanması, mezunlarının üniversitelere girişinde engel kalmaması ve kız öğrencilerin de bu okullara kayıt olabilmesi gibi gelişmeler İHL’lerin niteliksel dönüşümüne yol açmış, bu okulların ilk kurulduğu günlerden beri sürekli vurgulanan “din görevlisi yetiştirme” fonksiyonu zamanla geri planda kalarak daha çok dinini öğrenen ve yaşayan ancak din adamı olmanın dışında farklı meslek alanlarına da talip olan insanların yetiştiği yerler haline gelmiştir (Aşlamacı, 2014: 131). İHL’lere yönelik talebin artarak sürmesi, yükseköğretime geçişte herhangi bir engel bulunmaması ve bu okulların yetiştirdiği nesillerin her alanda ulaştığı başarılarının da sağladığı psikolojik destekle birlikte 1971-1997 yılları arasındaki dönemde niceliksel ve niteliksel olarak elde edilen kazanımlar, 28 Şubat 1997 tarihi sonrasında yaşanan sürece kadar korunarak devam etmiştir.

“1970’ler ve 1980’lerde okul ve öğrenci sayısının gereğinden fazla olduğu yönündeki tartışmalara, 1990’ların başından itibaren mezunlarının üniversite tercihleri hakkındaki tartışmalar eklenmiştir” (Aşlamacı, 2014: 132). Bu tartışmalar bağlamında, İHL mezunlarının üniversitelere girişinde tüm fakülte ve bölümleri tercih edebilme haklarına yönelik ilk ciddi tepki Türkiye Sanayici ve İşadamları

³⁶ AİHL ve çok programlı Lise bünyesinde yer alan İHL’ler de bu sayıya dahildir (M.Öcal’ın notu).

³⁷ AİHL ve çok programlı Lise bünyesinde yer alan İHL’ler de bu sayıya dahildir (M.Öcal’ın notu).

Derneği'nden (TÜSİAD) gelmiştir. Dernek, 1990 yılında Zekai Baloğlu'na hazırlattığı “Eğitim Raporu”nda, 1988 yılı üniversite giriş sınavı ve yerleştirme sonuçlarından hareketle, “İHL mezunlarının İlahiyat Fakülteleri yerine, öncelikle üniversitelerin hukuk ve kamu yönetimi bölümlerine yöneldiğini” (Bozan, 2007: 30), bu durumun İHL'lerin kuruluş amaçlarından farklı olarak ikinci bir genel eğitim sistemine yol açtığını dolayısıyla bunun önlenmesi için de bu okulların sadece meslek okulları şeklinde yeniden düzenlenerek öğrenci kapasitesinin istihdam odaklı olarak sınırlandırılması gerekliliğini (Aşlamacı, 2014: 133) tavsiye etmiştir. Hazırlanan bu raporların yanında basında da yer alan bazı haberlerde³⁸ İHL'ler rejim için tehdit unsuru olarak sunulmuş ve bir siyasal partinin (Refah Partisi) arka bahçesi olmakla suçlanmıştır (Aşlamacı, 2014: 135).

1990'lı yıllarda İmam Hatip Liseleri hakkında yürütülen tartışmalar bilimsel olmaktan ziyade siyasal boyutta yoğunlaşmış (Aşlamacı, 2014: 135), özellikle “bir kısım medya”³⁹ organları kanalıyla bu okullara şüpheyile bakan laik kesimin endişeleri üzerinden, İHL'lerin laik cumhuriyet rejimine karşı bir tehdit oluşturduğu imajını kuvvetlendirmeye yönelik kamuoyu oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.4.6. 1997-2003 Yılları ve 28 Şubat Sürecinin Etkileri

Siyasi tarihte *28 Şubat Süreci*⁴⁰ olarak anılan ve 28 Şubat 1997 tarihinde Başbakanlığını Necmettin Erbakan'ın yaptığı, Refah Partisi (RP) ve Doğru Yol Partisi (DYP)⁴¹ koalisyon iktidarı döneminde yapılan Milli Güvenlik Kurulu (MGK)

³⁸ Yalçın Doğan, 13 Kasım 1996 tarihli Milliyet Gazetesi'ndeki “Günlük” adlı köşesinde yazdığı yazıda İHL'leri Refah Partisi'nin arka bahçesi olarak tasvir etmiştir (Milliyet Gazete Arşivi, Erişim Tarihi: 20.05.2019)

³⁹ Merhum Başbakan Prof. Dr. Necmettin Erbakan'ın siyasal literatüre kazandırdığı ve kendisi tarafından 1990'larda Refah Partisi politikalarını laikliğe aykırılık üzerinden sürekli eleştiren gazete ve televizyon kanallarına (örneğin, Doğan Medya Grubu özelinde Hürriyet ve Milliyet Gazeteleri ile Kanal D ve Star TV vb. kanalları) işaret etmek için sıkça kullanılan bir tabirdir.

⁴⁰ 28 Şubat'ın diğer askeri müdahalelerden farkı, öncekilerden farklı olarak silahlı kuvvetlerin yönetime doğrudan el koymak yerine “sivil” güçler olarak tanımlanan basın, üniversiteler, iş dünyası ve bazı STK'lar kanalıyla güya irticayı ve onunla ilişkilendirilen hükümeti hedef alması, askeri müdahale durumunda ne yapılırsa bunu “sivil” güçlere yaptırması, böylece demokrasiyi şeklen muhafaza etmekle birlikte siyaset alanını kendince sakıncalı aktörlerden temizlemeyi amaçlıyor görünmesi olmuştur (Özipek, 2005: 640). Postmodern darbe olarak da nitelendirilen “28 Şubat Süreci”, Türkiye'de siyasal, idari, hukuki ve toplumsal alanlarda bir dizi değişime neden olmuştur. Bu süreçte İslami hareketler “irtica tehdidi” olarak tanımlanmış ve ciddi şekilde baskı altına alınmıştır (Aşlamacı, 2014: 135).

⁴¹ Bu iki partinin koalisyon iktidarı “REFAH-YOL” olarak adlandırılır.

toplantısında alınan kararlar nedeniyle İmam Hatip Okullarına devam eden öğrenciler ve onların velileri bazı sıkıntılar yaşamıştır. Çünkü toplantıda alınan kararlardan bazıları ile İmam Hatip Liselerine ağır bir darbe indirilmesi amaçlanmıştır (Öcal, 2015: 97). MGK toplantısında alınan 18 maddelik kararların çoğu din eğitiminin sınırlandırılmasına (Aşlamacı, 2014: 136) ve “ülkedeki İslami faaliyetlerin zayıflatılmasına” (Özgür, 2015: 61) yöneliktir. Hükümet protokolündeki anlaşma gereğince görevin 1 yıllık sürenin ardından Tansu Çiller’e devredilmesinin sağlanması amacıyla 18 Haziran 1997 günü Başbakan Necmettin Erbakan hükümetin istifasını Cumhurbaşkanıya sunmuş, ancak Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel beklenin aksine hükümet kurma görevini Mesut Yılmaz’a vermiş, böylece REFAH-YOL hükümeti fiilen sona ermiştir (Öcal, 2015: 94). Usul böyle gerçekleşse de aslında MGK toplantısının ardından çıkan siyasi krizle birlikte hükümet ordunun baskısıyla bir bakıma istifaya zorlanmış⁴², Mesut Yılmaz başbakanlığında Anasol-D⁴³ hükümeti kurulmuştur.

Yeni kurulan Anasol-D hükümeti ilk icraatlarından birisi olarak hükümet programında da belirttiği gibi zorunlu ve kesintisiz eğitim yasasını uygulamaya koymuştur (Aşlamacı, 2014: 136). Kamuoyunda “8 yıllık kesintisiz eğitim yasası”⁴⁴ olarak bilinen 16 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı kanun ile İHL’lerin orta kısımları kapatılarak (halen orta kısımdaki öğrenciler öğrenimlerini tamamlayacak fakat yeni kayıt yapılmayacaktır) Kur’an Kurslarına kayıt yaptırabilmek için 8 yıllık ilköğretim mezunu olmak şartı getirilmiştir (Gündüz, 1998: 556). Yasaya göre herhangi bir liseye kayıt yaptırabilmek için de 8 yıl “kesintisiz” ve “zorunlu” ilköğretim sürecinden geçmek gerekecek, dolayısıyla tüm liselerde olduğu gibi İHL’lerin de orta kısımları kapatılacaktı (Öcal, 1998: 248). Yasanın ikinci maddesi gereğince 1997-

⁴² “Türkiye’de 28 Şubat “Postmodern Askeri Darbe ” olarak adlandırılan süreç, 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu toplantısında alınan 18 maddelik kararlarla başlamıştır. Burada alınan kararlarda, hükümetten söz konusu 18 maddeyi hayata geçirmesi istenmiştir. İktidarın büyük ortağı Refah Partisi’nin hayata geçirmesinin zor olduğu bu kararları uygulama baskısı hükümetin istifa etmesine neden olmuştur” (Bozan, 2007:21).

⁴³ Anasol-D: Başbakanlığını Mesut Yılmaz’ın yaptığı Anavatan Partisi (ANAP), Demokratik Sol Parti (DSP) ve Demokratik Türkiye Partisi (DTP)’nin kurduğu üçlü koalisyon hükümeti.

⁴⁴ 16.08.1997 tarih ve 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 Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun (18.08.1997 gün ve 23084 sayılı Resmi Gazete).

1998 öğretim yılından itibaren İHL'lerin orta kısımlarına öğrenci alımı durdurulmuştur. Yasanın kabulünden üç gün sonra, 19.08.1998 gün ve 174 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararı ile İHL, "bir yılı hazırlık üç yılı normal eğitim olmak üzere dört yıllık liseler haline" (Bozan, 2007: 21; Öcal, 1998: 248) dönüştürülmüştür.

Çocuklarına bir şekilde dini eğitim aldırarak isteyen aileler, yasa gereği ancak ortaokulu bitiren çocuklarını Kur'an kurslarına gönderebilecek veya İHL'lere kayıt ettirebileceklerdi. Bu şekilde dini eğitim almanın yaşı 13-14'lere kadar geciktirilmiş ve "ağacın yaşken eğilmesi" de önlenmiş olacaktı. Uygulamayla laik kesimi endişelendiren ve giderek irticai bir tehdit kaynağı haline gelen İHL'lerin gelişiminin de önüne geçilmiş oldu (Gökçağı, 2005: 245). Akşit ve Coşkun (2005: 401)'a göre "bu okulların medreselerin devamı olduğu, öğrencilerinin modernlik ve düzen karşıtı oldukları, dolayısıyla laik düzen için bir tehdit oluşturdukları yönündeki karşı söylemler devlet politikalarında ifadesini bulmuş" ve sonuç olarak İmam Hatip Okulları için 1950'lerden itibaren gelişen olumlu süreç "laik devlet refleksi" tarafından akamete uğratılmıştır.

28 Şubat sürecinin İHL'ler üzerindeki diğer önemli etkisi de "katsayı" düzenlemesinin hayata geçirilmesiyle bu okul mezunlarının yükseköğretime geçişte çifte standarda tabi tutulması olmuştur. Genelkurmay II. Başkanı Orgeneral Çevik Bir imzasıyla Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'na (YÖK) 14 Temmuz 1998 tarihinde gönderilen "gizli" ve "kişiye özel" damgaları taşıyan bir yazıyla (Bkz. Şekil.4) 2547⁴⁵ sayılı kanunun değiştirilerek üniversiteye giriş sınavlarında Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) uygulamasının 1999 yılı ve sonrasında yapılacak sınavlar için kaldırılması, kanun değişikliğinin gecikmesi halinde ise ilgili kanunun YÖK'e tanıdığı "ayarlı" yetkisinin kullanılarak İmam Hatip Lisesi mezunlarına (okul ismi açıkça zikredilmese de dolaylı olarak İHL'lerin kastedildiği anlaşılıyor) diğer okul mezunlarından farklı katsayılar ("katsayılar minimize edilerek" ibaresiyle) uygulanması emredilmiştir.⁴⁶ Yazıya göre bu yöntemler uygulanırsa irticai grupların

⁴⁵ 04.11.1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (Bkz. Resmi Gazete, Sayı: 17506)

⁴⁶ Yazının "Dağıtım" kısmında, gereği yapılması istenen kurumlar olarak Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) yer alıyor. "Resmî Yazışmalarda Uygulanacak

(dolayısıyla İHL mezunlarının da) üniversiteye giriş sınavında başarı oranları düşürülebilecektir.

GİZLİ **GİZLİ**

**T.C.
GENELKURMAY BAŞKANLIĞI
ANKARA**

KİŞİYE ÖZEL
14 TEMMUZ 1998

HRK : 010306 / MGHDP.Ş.Ş. 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 "Ayarılama yapma" yetkisinin kullanılarak katsayıların minimize edilmesinin ve böylece bahse konu istismarların etkisinin azaltılmasının,

GENELKURMAY BAŞKANI NAMINA

<p>DAĞITIM : Gereği : Milli Eğitim Bakanlığına Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığına</p>	<p>Bilgi : K.K.K. İliğine Dz.K.K. İliğine Hv.K.K. İliğine J.Gn.K. İliğine MGK.Gensek. İliğine</p>
---	--

Çevik BİR
Orgeneral
II nci Başkan

Şekil 4: Genelkurmay Başkanlığı tarafından katsayı düzenlemesi yapılması için YÖK'e gönderilen "Gizli" damgalı emir yazısı (Öcal, 2015: 100).

Dönemin YÖK başkanı Kemal Gürüz ve YÖK üyelerinin emir yazısını ciddiyle ve gecikmeden uygulamaya koyması neticesinde İmam Hatip Lisesi mezunları açısından "katsayı adaletsizliği" olarak bilinen yeni bir mağduriyet alanı ortaya çıkmış, İHL mezunlarının üniversitelere girişleri zorlaştırılmış, daha açık ifade etmek gerekirse İHL mezunlarına üniversite kapıları tamamen kapatılmıştır.

30 Temmuz 1998 tarihli kararında YÖK, üniversiteye girişte aday öğrencilerin Ortaöğretim Başarı Puanlarını normal lise mezunları için 0,5 katsayısı ile çarparak, meslek lisesi (ve tabii ki İmam Hatip Lisesi) mezunlarının ortaöğretim başarı puanlarının ise 0,2 katsayısı ile çarparak hesaplanacağına karar vermiştir. Bu farka rağmen İHL mezunu öğrencilerin üniversite sınavlarında başarılı olduğu fark

Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik" ve uygulamadaki teamül gereğince kamu kurumları arasında yapılan yazışmalarda hiyerarşik olarak emirleri uygulanması istenen ast birimler resmi yazının "Gereği" kısmına, konudan bilgi sahibi olması istenen aynı düzey veya üst makamlar ise "Bilgi" kısmına yazılmaktadır. Genelkurmay Başkanlığı'nın bu yazıyla MEB'i ve YÖK'ü ast makamlar olarak görerek bir nevi emir verdiği anlaşılıyor.

edilince 2003 yılında alınan yeni bir kararla katsayılar normal lise mezunları için 0,8, meslek lisesi mezunları için 0,3 olarak değiştirilmiştir. Bu yeni uygulamayla iki mezun grubu arasındaki ortaöğretim başarı puan farkı meslek liseliler aleyhine 50 puana kadar çıkmıştır (Çakır vd. 2004: 15; Öcal, 2015: 99). Dolayısıyla teknik olarak bir meslek lisesinde eğitim gören İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarında kendi alanları (İlahiyat Fakülteleri) haricinde başarılı olmalarının yolu tamamen kapatılmıştır. Dahası, İHL mezunlarının kendi alanları olarak yönlendirildikleri İlahiyat Fakültelerinin kontenjanları da mezun sayısına oranla çok sınırlı sayıda tutulmuştur. On binlerce⁴⁷ İHL mezunu için açılan İlahiyat Fakültesi kontenjanları yıllık 1000-1200 civarında sınırlandırılmış (Aşlamacı, 2014: 138), hatta 2003 yılında bu rakam 955'e kadar (Bozan, 2007: 35) düşürülmüştür. Bu uygulamayla İHL mezunlarının üniversitelerde istedikleri bölümleri tercih etmeleri engellenmiş, buna rağmen üniversite okumak isteyenlerin de sadece din görevlisi olmak üzere İlahiyat Fakültelerini tercih edebilmelerine imkân tanınmıştır. Ancak kontenjanların çok sınırlı sayıda tutulmasıyla İlahiyat Fakültesine girmek isteyenlerin de yükseköğretim hakkı dolaylı olarak engellenmiştir. Kısacası tüm bu kısıtlamalara rağmen İHL'lere kayıt yaptıran öğrencilerin yükseköğretime devam edememeyi veya üniversiteyi bitirse bile kamuda iş bulamama riskini göze almış olması gerekiyordu.

1930'larda "öğrenci bulamadığı" bahanesiyle kapatılan ilk dönem İmam Hatip Okullarının yaşadığı süreçle benzer bir mantık izleyen uygulama maalesef kısa dönemde amacına ulaşmıştır. YÖK tarafından uygulanan adaletsiz katsayı uygulamaları nedeniyle çocukları İHL'lerde kayıtlı olan veliler çocuklarını bu okullardan almaya ve başka okullara kaydetmeye başlamışlardır. Ancak bunun da önüne geçmek için MEB tarafından İHL öğrencilerinin (sırf üniversitelere girişini engellemek adına) başka liselere geçiş yapmalarını engelleyen bir yazı tüm valiliklere gönderilmiştir (Öcal, 2015: 99). Yeni kayıt yaptırmayı düşünen aileler ise çocuklarının üniversite sınavlarında istedikleri fakülteye/bölüme giremeyeceği endişesiyle bu okullara kayıt yaptırmaktan vazgeçmişlerdir. Haliyle yaşanan süreç nedeniyle İmam Hatip Liselerine olan ilgi ve öğrenci sayıları hızla azalmış, bu okulların önemli bir kısmı kapatılma durumuyla karşı karşıya kalmıştır. 28 Şubat

⁴⁷ İHL'ler ülke genelinde 1999'da 79.479, 2000'de 42.776, 2001'de 28.299, 2002'de 21.183, 2003'de 9.380 mezun vermiştir (Bozan, 2007: 35).

süreci sonrasında faaliyete geçirilen uygulamalar nedeniyle o tarihe kadar okul ve öğrenci sayılarında görülen muntazam artış birden bire durmuş, sonrasında ise kayıtlı öğrenci sayısında keskin bir şekilde düşüş yaşanmıştır (Bkz. Tablo 2.9).

Tablo 2. 9. 1997-2003 Yılları Arası İHL Sayısal Gelişmeler

Öğretim yılı	Orta kısım		Lise kısmı			Toplam öğrenci
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci		
				Erkek	Kız	
1997-1998	604	218.631	605	98.840	84.245	183.085
1998-1999			604	98.785	92.398	191.183
1999-2000			604	66.776	67.448	134.224
2000-2001			600	46.906	44.714	91.620
2001-2002			558	38.828	32.914	71.742
2002-2003			536	38.987	25.547	64.534

Kaynak: (Aşlamacı, 2014: 138)

1996-1997 öğretim yılında 511.502 öğrenci İmam Hatip okullarında kayıtlıyken yaklaşık 8 katlık bir düşüşle bu sayı 2002-2003 öğretim yılına kadar 64.534 öğrenciye kadar düşmüştür. Bu süreçte İHL’lerdeki öğrenci profili de değişime uğramış, yükseköğrenime devam etme umudu olmayan veya sadece İlahiyat Fakültelerine girmeyi düşünen, çoğunluğu muhafazakâr ailelerin kız çocuklarından oluşan bir öğrenci profili ortaya çıkmıştır (Aşlamacı, 2014: 138). Akşit ve Coşkun (2005: 401), dönemin koşulları içerisinde yaptıkları değerlendirmede, 28 Şubat döneminin İmam-Hatip Okulları üzerindeki olumsuz etkilerini şu şekilde özetlemektedir;

“Son yıllarda uygulanmaya başlanan yeni değişikliklerin diğer okullara nazaran Özellikle İmam-Hatip liselerini çok fazla etkilediğini söylemek olanaklıdır. 1997 yılından sonra zorunlu öğretimin sekiz yıla çıkarılması ve üniversite sınavında İmam- Hatip lisesinden mezun olanların sadece kendi alanlarındaki bölümlere girebilmeleri yönünde uygulanan eğitim politikaları çerçevesinde bu okullardan bir kısmı kapandı ve hem Öğrenci hem de öğretmen sayıları da giderek azaldı.”

İHL’ler açısından 1997-2003 yılları arası dönem genel olarak bakıldığında, 1970’lerden itibaren sürekli bir ivmeyle niceliksel ve niteliksel olarak büyüyüp gelişen, okul ve öğrenci sayısının yanında bu okullar etrafında oluşan toplumsal

tabanını da genişleten İmam Hatip camiası açısından 28 Şubat süreci her bakımdan yıkıcı etkilere sebep olmuştur. Uygulamaya konulan kararlar İHL öğrencilerinde, bunların ailelerinde psikolojik olarak telafisi mümkün olmayan etkilere yol açmıştır. Bir bakıma İHL'ler için duraklama ve gerileme dönemi olarak adlandırılabilen bu dönemde “uygulanan politikalar aracılığıyla devlet, İmam-Hatip Liseleri üzerindeki kontrolünü artırmış, gelişip büyümelerini engellemiştir” (Akşit ve Coşkun, 2005: 401). Ancak, 28 Şubatın etkili siyasal aktörleri uyguladıkları adaletsiz politikaların karşılığını meclise giremeyerek görmüşlerdir (Öcal, 2015: 101). Bir anlamda halk, tepkisini sandıkta göstermiş ve 28 Şubat zihniyetiyle demokratik yollardan mücadele edileceğinin sinyalini siyaset kanalıyla vermiştir. 3 Kasım 2002 seçimleri sonrasında tek başına iktidara gelen, İHL mezunu bir siyasetçi olan Recep Tayyip Erdoğan liderliğindeki Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) döneminin başlamasıyla birlikte İHL camiasında hakim olan hayal kırıklıkları yerini yeni umutlara bırakmış, 28 Şubat sürecinin yıkıcı etkilerinden kurtulma yolunda yeni beklentilerin kapıları aralanmıştır.

2.5. 2003 YILINDAN GÜNÜMÜZE İMAM HATİP OKULLARI

3 Kasım 2002 seçimlerinin ardından Recep Tayyip Erdoğan'ın siyaset yasağı nedeniyle önce Abdullah Gül başbakanlığında ilk Ak Parti hükümeti kurulmuş, yaklaşık 4 ay sonra da siyasi yasağının kalkmasıyla birlikte Siirt ilinde yenilenen genel seçimlerde milletvekili olan Recep Tayyip Erdoğan 14 Mart 2003 tarihinde başbakan olmuştur. Kendisi de 1973'te İstanbul İmam Hatip Lisesinden mezun⁴⁸ olan Erdoğan önderliğindeki Ak Parti'nin iktidara gelmesinin ardından eğitim politikaları bağlamında değerlendirilecek ve bu açıdan İmam Hatip Liselerini ilgilendiren başlıca gelişmeler, İHL mezunlarının üniversitelere girişini büyük oranda engelleyen YÖK'ün katsayı uygulamalarının kaldırılması, 1997 yılında uygulamaya konulan “sekiz yıllık kesintisiz eğitim” projesiyle kapanan İHL'lerin orta kısımlarının tekrar açılması, İHL mezunlarının polis ve asker (subay/astsubay) olabilmemesinin önündeki engellerin kaldırılması ve yeni bir atılım olarak yabancı

⁴⁸ Bu bilgi Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı kurumsal internet sitesindeki biyografide de yer almaktadır (<https://www.tccb.gov.tr/receptayyiperdogan/biyografi/>, Erişim Tarihi: 19.11.2019).

uyruklu öğrencilerin öğrenim göreceği Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinin açılması şeklinde sıralanabilir.

Ak parti hükümetlerinin ilk dönemlerinde, genel eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler bakımından 2005-2006 eğitim öğretim yılından başlayarak bütün hazırlık sınıfları kaldırılmış ve orta öğretim 4 yıla çıkarılmış, böylelikle İHL'lerin de hazırlık sınıfları kaldırılarak lise kısımları 4 yıllık eğitim verir hale getirilmiştir (Aşlamacı, 2014: 144). Devam eden süreçte yukarıda zikredilen ve uygulamaya geçirilen politikalardan ilki, Ak Parti seçmenlerinin ve özellikle İHL'lerin toplumsal tabanının hükümetten öncelikli beklentilerinin doğal bir sonucu olarak İHL mezunlarının üniversiteye girişlerini engelleyen katsayı adaletsizliğinin ortadan kaldırılmasına yönelik çabalardır. Bu meyanda katsayı uygulamasının kaynağı olan kurum olarak YÖK, Aralık 2007 yılında başkanlığına Yusuf Ziya Özcan'ın atanmasıyla birlikte artık katsayı uygulamasını kaldırmak için çalışmalara başlamıştır (Aşlamacı, 2014:147). Bu kapsamda 21 Temmuz 2009 tarihinde alınan katsayı uygulamasının kaldırıldığına ilişkin kararın yürütmesi İstanbul Barosu tarafından açılan idari dava neticesinde Danıştay tarafından iptal edilmiş, bunun üzerine 17 Aralık 2009 tarihinde alınan yeni bir kararla meslek lisesi ve genel liseler arasındaki katsayı farkının 0,05'ten 0.02'ye indirme kararı alınmıştır. Ancak bu kararın yürürlüğü de yine İstanbul barosunun açtığı idari dava üzerine Danıştay tarafından 08.02.2010 tarihinde durdurulmuştur (Aşlamacı, 2014: 147).

Katsayı uygulamasının kaldırılmasına yönelik YÖK'ün bu girişimlerinin idari yargı marifetiyle engellenmesi neticesinde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun aldığı 20.07.2010 tarih ve 76 sayılı kararla ortaöğretimde uygulanan "Fen-Sosyal-Türkçe-Matematik ve Yabancı Dil" alanlarını kaldırmış, bu gelişme üzerine YÖK 1 Aralık 2011 tarihinde aldığı yeni bir kararla, üniversitelere girişte ortaöğretim başarı puanlarının hesaplanmasında kullanılan katsayıları bütün adaylar için eşitlemiştir (Aşlamacı, 2014: 148). Böylece 1998 yılından beri uygulanan ve İHL mezunlarının üniversiteye geçişlerinin önündeki en büyük engel olarak görülen katsayı adaletsizliği fiilen ve hukuken ortadan kaldırılmıştır. Çocuklarını katsayı engeline takılır korkusuyla bu liselere kayıt ettirmekten çekinen mütedeyyin ailelerin

beklentileri bu uygulamayla karşılanmış ve toplumsal tabanın beklentilerine cevap verilmiştir.

Tablo 2. 10. 2003-2012 Yılları Arası İHL Sayısal Gelişmeler

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

Kaynak: (Aşlamacı, 2014: 143)

Üniversiteye girişte farklı katsayı uygulamasın kaldırılmasıyla birlikte Ak Parti'nin iktidara gelmesi neticesinde zaten artmaya başlayan İmam Hatip Okullarına yönelik halkın teveccühü giderek ivme kazanmıştır. Ak Parti iktidarıyla başlayan 2003-2012 yılları arasındaki süreçte okul ve öğrenci sayılarına bakıldığında (Bkz. Tablo 2.10) 9 yıl gibi kısa bir süre içinde okul sayısı 452'den 537'e (% 18 artış) çıkmış, öğrenci sayısı ise 84,898'den 268,245'e (% 215 artış) ulaşarak büyük bir artış göstermiştir.

İmam Hatip Okullarını ilgilendiren eğitim politikaları bağlamında Ak Parti hükümetleri tarafından üzerinde durulan ikinci konu ise “8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasası” nedeniyle kapatılan İmam Hatip Liselerinin orta kısımlarının yeniden açılması meselesidir. Bu meselenin çözümü kapsamında hazırlanan 11 Nisan 2012 tarih ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”un TBMM’de görüşülerek kabul edilmesi ve yürürlüğe girmesiyle birlikte kamuoyunda “4+4+4” yasası olarak bilinen kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim modeline geçiş yapılmıştır (Öcal, 2015: 102). Bu değişikliklerle birlikte genel ve zorunlu eğitim sisteminin birinci kademesi 4 yıllık ilkokul, ikinci kademesi 4 yıllık ortaokul, üçüncü kademesi ise 4 yıllık lise olarak düzenlenmiş ve 1739 sayılı

kanunun 25. Maddesinde yapılan değişiklikle zorunlu ve üç kademededen oluşan eğitim süreci içinde farklı programlar arasında tercihe imkân tanınmıştır (Aşlamacı, 2014: 149). Böylece 1997’den itibaren kademeli olarak kapanan İmam Hatip Okullarının orta kısımları yeniden açılmaya başlanmıştır ve ilkokul sonrasında isteyen velilerin çocuklarını İmam Hatip Ortaokullarına gönderebilmesinin yolu yasal olarak açılmıştır.

Üçüncü olarak, “28 Şubat Süreci”nin İHL’ler üzerindeki olumsuz etkilerinden birisi olan İHL mezunlarının polis okulları ve askeri okullara girmesinin yasaklanması uygulamasına⁴⁹ da yine Ak Parti hükümetleri döneminde son verilmiştir. Bu kapsamda 4 Eylül 2012 yılında Polis Akademisi ve Polis Meslek Yüksek Okullarına öğrenci alımını düzenleyen yönetmelikte⁵⁰ yapılan değişiklikle İmam Hatip Lisesi mezunlarının da bu okullara girebilmesinin yolu açılmıştır. Mezunların Polis okullarına girişinin serbest bırakılmasına rağmen, askeri okullarla ilgili giriş yasağının kaldırılması nispeten daha geç meydana gelmiştir. Bu kapsamda 24 Kasım 2016 tarihinde çıkarılan kanunla⁵¹, Milli Savunma Üniversitesi adında bir üniversite kurularak askeri okullar bu üniversiteye bağlanmış, polis okullarının giriş şartlarında olduğu gibi askeri okulların mevzuatına da öğrenci kaynağının “lise ve dengi okul mezunları” olacağı ibaresi eklenmiştir.

Dördüncü olarak, Ak Parti iktidarları döneminde İmam Hatip Okullarını ilgilendiren önemli bir diğer gelişme de yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim göreceği Uluslararası İmam Hatip Liselerinin açılmasıdır. Bu kapsamda diğer

⁴⁹ 25.04.2001 tarihinde yasalaşan 4652 sayılı Polis Yüksek Öğretim Kanunu’nun meclisten geçmesi ve yasalaşmasıyla İHL mezunlarının polis okullarına girmesi engellenmiştir. Ayrıca bakınız “İmam Hatipliler polis olamayacak”, Hürriyet, 26.04.2001, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/imam-hatipliler-polis-olamayacak-39239663>, e.t. 12.11.2019)

⁵⁰ İlgili tarihte yapılan düzenlemeyle, 7/8/2008 tarihli ve 26970 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Fakültesi Giriş ve Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 5. Maddesinin (b) bendinde belirtilen öğrenci kaynağına ilişkin ibare “ihtiyaç halinde lise ve dengi okul mezunları” olarak değiştirilmiştir. Maddenin bundan önceki halinde “genel lise, erkek teknik öğretim, kız teknik öğretim ve ticaret ve turizm öğretimine bağlı okul mezunları” ibaresi yer almaktaydı. Böylece İmam Hatip Lisesi mezunları da bu kategori içine alınmış oldu (Not: Bugün mezkur yönetmelik yürürlükte değildir).

⁵¹ 15 Temmuz 2016 tarihinde gerçekleşen darbe teşebbüsü akabinde çıkarılan 24.11.2016 tarih ve 6756 sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Tedbirler Alınması ve Milli Savunma Üniversitesi Kurulması İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabul Edilmesi Hakkında Kanun. Bu kanunun 104. maddesiyle Askeri Liseler kapatılmış, 76, 100, 112 ve ek 2. Maddeleriyle bütün askeri okulların “öğrenci kaynakları lise ve dengi okullar mezunudur” ibaresi kanun hükmüne bağlanmıştır.

Müslüman ülkelerde ve yurt dışında yaşayan Türklerin 1980'lerin ikinci yarısından itibaren yoğunlaşan dini eğitim talepleri ve din görevlisi ihtiyacını karşılama fikri İHL'lere yeni bir misyon yüklemiştir. 1990'lı yıllar boyunca da, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) ve Yugoslavya'nın dağılmasından sonra, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) tarafından ortak yürütülen projeler kapsamında Türkiye, öncelikle Balkanlar ve Orta Asya'daki Müslüman toplumlara dini eğitim ve dini hizmet ihtiyacını karşılamak amacıyla bu alandaki deneyimlerini yurtdışına aktarmaya başlamıştır. Bu bağlamda, söz konusu bölgelerde İmam-Hatip Okulları veya benzeri eğitim kurumları açılmıştır. Örneğin, bu kapsamda Romanya'da bir kolej, Azerbaycan ve Bulgaristan'da 4 İmam-Hatip Okulu ve bir İlahiyat Okulu açılmış, ayrıca 1999-2005 yılları arasında İHL'lerde eğitim almaları için Bulgaristan, Kırım (Ukrayna), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Arnavutluk, Kosova, Bosna-Hersek, Makedonya ve diğer Avrasya ülkelerinden toplam 217 öğrenci Türkiye'ye getirilmiştir (Aşlamacı ve Kaymakcan, 2017: 288).

Aşlamacı ve Kaymakcan'a göre (2017: 289), 11 Eylül 2001 tarihinden sonra Türkiye'nin İmam-Hatip Okulları ile temsil ettiği İslami eğitim modelinden yararlanmak için işbirliği ve yardım talepleri hızla artmaya başlamıştır. Bu artan ilgi nedeniyle birçok ülkenin siyasi yetkilileri İmam-Hatip okullarının yabancı ülkelere transfer edilmesini resmi kanallardan talep etmeye başlamışlardır. Özellikle, Pakistan, Afganistan, Bangladeş ve Endonezya gibi nüfusu Müslüman çoğunluğa sahip ülkeler ile Çin, Rusya, Filipinler, Bulgaristan, Romanya, Polonya ve Danimarka gibi Müslüman azınlıkların yaşadığı ülkeler İmam Hatip Modelini ülkelerine transfer etmek istediklerini açıkça Türkiye'ye iletmişlerdir. Birinci grupta yer alan ülkelerin temel amacı, dini eğitimi devlet kontrolüne alarak din eğitimi noktasında medreselerin hâkimiyetine son vermektir. Çünkü bu ülkelerde medreseler genellikle devlet kontrolünden uzaktan hareket etmekte ve İslami topluluklar tarafından örgün eğitim kurumlarına alternatif olarak örgütlenmektedirler. Bu şekilde, her bir İslami grup kendi medreselerine sahip olup, öğretileriyle uyumlu, farklı bir İslami eğitim vermektedir. İkinci grupta yer alan ülkeler ise topraklarında yaşayan Müslüman azınlıkların din eğitimi ve hizmetleri ihtiyacını aşırılıkçılığa izin vermeyen İslami bir perspektiften karşılamayı amaçlamaktadırlar (Aşlamacı ve

Kaymakcan, 2017: 288-290). İlgili ülkelerin bu taleplerini karşılamak maksadıyla Uluslararası İmam Hatip Lisesi Modeli geliştirilmiştir.

Türkiye’de din öğretimi tecrübesine eklenen yeni bir model olarak tasarlanan Uluslararası İHL’lerin resmen kuruluşu ise 17.08.2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (MEB-DÖGM) ile Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) arasında imzalanan bir protokole dayanmaktadır (Koyuncu ve Birekul, 2014: 173-74). Söz konusu protokole göre bu okulların kuruluşundaki amaç “yurt dışından Türkiye’ye öğrenci getirerek bu öğrencilerin İslam dinini doğru bir şekilde öğrenmelerini, bu ülkelerle ülkemiz arasında dostluk köprüsü oluşturulmasını ve aydın, hoşgörülü, din ve vicdan hürriyetine sahip *müspet(pozitif) bilimlerle donanmış din görevlilerinin yetiştirilmesini sağlamaktır*” (Koyuncu ve Birekul, 2014: 174). Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün kurumsal internet sayfasında yayınladığı tanıtım broşüründeki ifadelerle göre ise “Müslüman nüfusun yaşadığı her ülkeden kültürel birlik oluşturmak ve gerek farklı coğrafyalardaki birikimi görmek, gerekse Türkiye’nin sahip olduğu birikimi aktarabilmek” (MEB-DÖGM, 2019: 3) amacıyla Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri kurulmuştur.

Bu amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olarak 2006 yılından itibaren öncelikle Balkanlar, Kafkaslar ve Afrika ülkelerinden olmak üzere dünya genelinde Müslüman nüfusun yaşadığı diğer ülkelere başarılı öğrenciler Uluslararası İHL’lere alınmaya başlanmıştır (Koyuncu ve Birekul, 2014: 174). İlk olarak Kayseri’de 2006-2007 öğretim yılında Mustafa Germirli İHL⁵² yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim görmeye başladığı bir okula dönüştürülmüştür (Aşlamacı, 2014: 148). Daha sonra sırasıyla İstanbul (4), Konya (1), Bursa (1), Sivas (1), Eskişehir (1), İzmir (1), Tekirdağ (1) ve Ankara (2)’da açılan okullarla birlikte 2019 yılı itibariyle toplamda 13⁵³ adet Uluslararası İmam Hatip Lisesi eğitim öğretim

⁵² Okul, 2016-2017 öğretim yılından itibaren uluslararası kısmının “Uluslararası Şehit Ömer Halisdemir AİHL” adıyla kurulan yeni bir binaya taşınmasıyla Mustafa Germirli İmam Hatip Ortaokuluna dönüştürülmüştür (<http://mustafagermirliho.meb.k12.tr>, e.t. 15.11.2019)

⁵³ MEB-Din Öğretimi Genel Müdürlüğü verilerine göre okulların künyeleri, açılış tarihleri ve açıldıkları şehirler şöyle: 2011 yılında İstanbul’da Uluslararası Fatih Sultan Mehmet AİHL, 2012 yılında Konya’da Uluslararası Mevlana AİHL, 2015 yılında İstanbul Pendik’te Pendik Uluslararası Kız AİHL, 2016 yılında Bursa Osmangazi’de Uluslararası Murat Hüdavendigâr AİHL, İstanbul Bayrampaşa’da Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan AİHL, Sivas’ta Uluslararası M. Murat Ertekin AİHL, Eskişehir Tepebaşı’nda Uluslararası Cevat Ülger AİHL, 2017 yılında İzmir Seferihisar’da

faaliyetine devam etmekte olup, bugün bu okullarda 73 farklı ülkeden öğrenci öğrenim görmektedir (MEB-DÖGM, 2019: 5). Uluslararası AİHL'lerde uygulanan ders programı aşağıda yer almaktadır (Bkz. Tablo. 2.11).

Tablo 2. 11. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri Haftalık Ders Çizelgesi (Yurt Dışından Gelen Öğrenciler İçin)

Dersler		9. Sınıf		10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
		I.Yarıyıl	II.Yarıyıl			
Ortak Dersler	Türkçe	26	4	-	-	-
	Türk Dili ve Edebiyatı	-	5	5	5	5
	Tarih	-	2	2	2	-
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	2
	Coğrafya	-	2	2	-	-
	Matematik	-	5	6	-	-
	Fizik	-	2	2	-	-
	Kimya	-	2	2	-	-
	Biyoloji	-	2	2	-	-
	Felsefe	-	-	2	2	-
	Yabancı Dil	-	4	2	2	2
	Beden Eğitimi/ Görsel Sanatlar/Müzik	3	2	1	1	1
	Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	-	1	-	-	-
	Arapça	4	3	4	-	-
Toplam	33	34	30	12	10	
Meslek Dersleri	Kur'an-ı Kerim	4	4	4	4	3
	Mesleki Arapça	-	-	-	3	3
	Temel Dinî Bilgiler	2	1	-	-	-
	Siyer	-	-	2	-	-
	Fıkıh	-	-	2	-	-
	Tefsir	-	-	-	2	-
	Dinler Tarihi	-	-	-	-	2
	Hadis	-	-	2	-	-

Uluslararası İMKB AİHL, Tekirdağ Süleymanpaşa'da Uluslararası Şehit Münür Alkan AİHL, İstanbul Bahçelievler'de Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan AİHL, Ankara Yenimahalle'de Uluslararası Prof. Dr. Muhammed Hamidullah AİHL ve Ankara Gölbaşı'nda Uluslararası Millî İrade Kız AİHL (MEB-DÖGM, 2019: 5).

	Akaid	-	-	-	2	-
	Kelam	-	-	-	-	2
	Hitabet ve Mesleki Uygulama	-	-	-	2	-
	İslam Kültür ve Medeniyeti	-	-	-	-	2
Toplam		6	5	10	13	12
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı		-	-	-	15	18
Rehberlik ve Yönlendirme		1	1	-	-	-
Toplam Ders Saati		40	40	40	40	40

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı kararı.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde Uluslararası İmam Hatip Liseleri ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır (MEB-DÖGM, 2019: 3);

“... Dünyada giderek artan İslam'ı şiddetle bağdaştırma eğilimleri ve çoğalan marjinal grupların varlığı karşısında *Türk Eğitim Sistemi içinde telif bir model olarak İmam Hatip Okullarının* önemi ön plana çıkmaktadır. Ciddi toplumsal değişimlerin tecrübe edildiği günümüzde yaşanan değer krizlerine ve belirsizliklere ülkemiz adına çözüm sunabilecek yapılar arasında İmam Hatip Okulları da yer almaktadır... İmam Hatip Okullarının *millî bir model olarak başka ülkelere örnek olma potansiyeli* artacaktır.”⁵⁴

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere Uluslararası İmam Hatip Liseleri projesi, 1913 yılındaki Medreset'ül Eimme ve'l Huteba'nın kuruluşu baz alındığında yaklaşık yüz yıllık bir tarihi geçmiş ve tecrübeye tekabül eden Türkiye'nin din eğitim ve öğretimi alanındaki birikiminin başka ülkelere de bir model olarak sunulmasını amaçlamaktadır. Her ne kadar bu okulların yapısı, amacı ve verilen eğitimin niteliğiyle ilgili çeşitli ve bazı açılardan haklı eleştiriler⁵⁵ mevcut olsa da, “telif” hakları Türkiye'ye ait “Milli Bir Model” olarak Uluslararası İmam Hatip Liselerinin

⁵⁴ Vurgular bize ait (Ş.T.)

⁵⁵ Koyuncu ve Birekul (2014) tarafından Kayseri, Konya ve İstanbul'da açılan ilk üç Uluslararası İHL'yi kapsayan araştırmaya göre, genellikle Afrika kökenli ve medrese eğitimi almış öğrenciler verilen eğitimi yetersiz bulurken, Kafkaslar, Balkanlar ve Orta Asya ülkelerinden gelen öğrenciler ise eğitimin çok ağır olduğunu belirtmişlerdir. Karşılaşılan diğer önemli bir sorun da öğrenciler arasındaki mezhep farklılıklarıdır. Bu okullarda verilen sünni-hanefi mezhebi ağırlıklı din eğitimi, farklı mezhepleri benimseyen öğrenciler açısından problem teşkil etmektedir. Başka bir sorun da bu okullardan mezun olan öğrencilerin Türkiye'nin uluslararası diplomatik ilişkilerinde pozisyonlarının belirsizliğidir (2014: 178). Gerçekten de bu pozisyonu açıklamaya yönelik söylemlerin henüz hukuki bir altyapıdan yoksun ve sadece protokol metinlerinde temenni düzeyinde kalan beyanlardan ibaret olduğu görülmektedir.

hedef ülkeler ve öğrenciler tarafından ne oranda benimseneceğini zaman gösterecektir. Hâlihazırdaki duruma bakıldığında, önümüzdeki süreçte bu okulların bina, personel ve öğrenci açısından sayılarının giderek artacağı anlaşılmaktadır. Dahası, eğer bu okulların kuruluş amaçları arasında sayılan maddelerden birisi olan “halkı Müslüman olan ülkeler ile Müslümanların yaşadığı diğer ülkelerde din eğitimi ve hizmetleri verecek insan kaynağının yetiştirilmesine katkı sağlamak, bunun yanında Türkiye ile diplomatik ilişkileri geliştirebilecek insanlar yetiştirmek” (MEB-DÖGM, 219: 8) olarak belirlenen amacı doğrultusunda gerekli altyapı hazırlanabilirse, bu okullardan yetişen insan kaynağının bahse konu ülkelerle olan diplomatik ilişkilerde önemli ölçüde etkili olacağı düşünülebilir. Bunun için belirtilen amacın söylem düzeyinden çıkarılıp, hukuki boyutunun açıklığa kavuşturulması ve mezunların ilgili ülkelerde bu alanlarda istihdam edilebilmesini sağlayacak düzenlemeler (ülkeler arasında ikili ya da çok taraflı uluslararası anlaşma veya protokoller) yapılmalıdır. Aksi takdirde kuruluş protokolünde belirlenen “diplomatik misyon” amacının Uluslararası İHL’den mezun olan öğrenciler açısından pratikte bir karşılığı olmayacaktır.

Ak Parti iktidarları döneminde İHL’lerle ilgi yapılan yeni bir düzenleme de 2016 yılında örgün eğitim dışında da din öğretimi verilebilmesini sağlamak amacıyla Açıköğretim İmam Hatip Lisesinin kurulması ve öğrenime başlamasıdır. Bunun için 1996-2006 yılları arasında Açıköğretim Lisesi bünyesinde bir alt program olarak hizmet veren Açıköğretim İHL, Milli Eğitim Bakanlığının 08.08.2016 tarih ve 8442612 sayılı onayı ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde resmen kurulmuş ve 22.03. 2017 tarihinde de fiilen eğitim ve öğretim faaliyetine başlamıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla Açıköğretim İHL’de öğrenimine devam eden 148 binden fazla kayıtlı öğrenci bulunmaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarından yoğun talep gelmesi (özellikle Avrupa’da eğitimine devam edemeyen veya eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalanlar) üzerine, Açıköğretim İHL imkânlarından onların da faydalanabilmesi için ilki Belçika’da bulunan İbn-i Sina İmam Hatip Lisesi’nde olmak üzere, Avusturya, Danimarka, Fransa ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)’nde de Açıköğretim İHL programları faaliyete başlamıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 5 ayrı ülkede yurt dışı

Açıköğretim İHL programlarına kayıtlı toplam 1458 öğrenci bulunmaktadır (MEB-AÖİHL, 2019).

2003 yılı sonrasında günümüze kadar süregelen Ak parti hükümetleri dönemi İmam Hatip Okulları açısından genel olarak değerlendirildiğinde, bu dönemde özellikle 28 Şubat sürecinin İHL'nin toplumsal tabanında yarattığı olumsuz etkilerin süreç içerisinde tedrici olarak ortadan kaldırıldığı görülmektedir. Gerçekten de bu dönemde, 28 Şubat süreciyle birlikte İmam Hatip Okullarında nicelik (özellikle okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında) ve nitelik olarak kısa süre içerisinde meydana gelen gerileme, Ak Parti'nin iktidara gelmesinin ardından yerini pozitif bir ivmeye bırakmış, İHL'lerin toplumsal tabanının beklentileri (katsayı probleminin giderilmesi, okulların orta kısımlarının yeniden açılması, askeri ve polis okullarına girişteki yasakların kaldırılması vb.) siyasal iktidar tarafından yaklaşık 10 yıllık bir süreç içerisinde peyderpey karşılanmıştır. Tarihsel süreç göz önüne alındığında, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan önderliğinde, laik bürokratik zihniyet ve engelleyici yargı kararları ile mücadeleye hasredilen yılların sonunda bugün, İmam Hatip Okullarının öğrenci, personel, bina, mali kaynak, siyasal ve toplumsal destek anlamında "Altın Çağını" yaşadığı söylenebilir. 2019 yılı itibariyle yayınlanan okul ve öğrenci sayılarına ilişkin istatistik veriler (Bkz. Tablo 2.14.) en azından niceliksel anlamda bu tespiti doğrulamaktadır.

Tablo 2. 12. 2013-2019 Yılları İmam Hatip Ortaokulları (İHO) Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı		Toplam Öğrenci
		Erkek	Kız	
2012-2013	1099	48,348	46,119	96,467
2013-2014	1361	119,131	120,884	240,015
2014-2015	1597	187,636	198,194	385,830
2015-2016	1961	250,241	274,054	524,295
2016-2017	2671	307,795	344,159	651,954
2017-2018	3286	340,401	382,707	723,108
2018-2019	3394	358,859	402,926	761,785

Kaynak: MEB-SBG, 2019. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim (19.11.2019 itibariyle)

Tablo 2.12.'de yer alan verilere bakıldığında, 2012-2013 ders yılında 1099 olan İmam Hatip Ortaokulu sayısı 2018-2019 ders yılı itibariyle 3394'e ulaşarak üç

katına çıkmış, toplam öğrenci sayısı da yine aynı dönemler arasında 96,467'den 761,785'e ulaşarak (yaklaşık sekiz katına çıkmış) adeta rekor kırmıştır. Oransal olarak öğrencilerin %47'si erkek, %53'ü de kız öğrencilerden oluşmuştur. 2012-2013 döneminde kız ve erkek öğrenci sayıları hemen hemen birbirine eşitken, 2018-2019 dönemine gelindiğinde aradaki fark kız öğrencilerin lehine yaklaşık 40 bin artmıştır. Bu artışta şüphesiz yukarıda bahsedilen düzenlemelerin yapılmasıyla İmam Hatip Okullarının önündeki engellerin kaldırılmasının payı büyüktür. Çocuklarına din eğitimi aldirmek isteyen aileler, geçmişte olduğu gibi eğer devlet tarafından bir engel konulmazsa, bu eğitim için güvendikleri bir kurum olarak İmam Hatip Okullarını tercih etmektedirler. Aileler, çocuklarının hem İslam dinini doğru bir şekilde öğrenebileceğini, hem de genel eğitim sistemi içerisinde yaşitlarıyla aynı dersleri de alarak resmi geçerliliği olan bir ortaokul diplomasına da sahip olabileceğini düşündükleri için bu okullara yoğun ilgi göstermişlerdir.

Tablo 2. 13. 2013-2019 Yılları İmam Hatip Liseleri (İHL) Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı		Toplam Öğrenci
		Erkek	Kız	
2012-2013	708	180,240	200,531	380,771
2013-2014	854	227,065	247,031	474,096
2014-2015	1017	299,120	369,261	668,381
2015-2016	1149	297,605	379,600	677,205
2016-2017	1452	284,218	361,100	645,318
2017-2018	1605	279,445	348,058	627,503
2018-2019	1624	266,692	339,177	605,869

Kaynak: MEB-SBG, 2019. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, (19.11.2019 itibariyle)

2012-2019 yılları arasında İmam Hatip Liselerindeki sayısal verilere bakıldığında (Tablo.2.13.), orta kısımlara benzer bir şekilde, hem okul hem de öğrenci sayılarında büyük bir artış yaşandığı görülmektedir. 2012-2013 ders yılında 708 olan İHL sayısı 2018-2019 ders yılında iki katından fazla artış göstererek 1624'e çıkmıştır. Aynı dönemler arasında 380,771 olan öğrenci sayısı yine iki katına ulaşarak 605,869 olmuştur. 2018-2019 dönemi itibariyle cinsiyet bazında oranlar erkek (%44) ve kız (% 56) olarak gerçekleşmiştir. İmam Hatip Ortaokullarıyla kıyaslandığında İHL'lerde kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilere nispeten daha fazladır. Dikkat çeken bir başka husus ise özellikle Lise kısmında kız öğrenci

sayılarının erkek öğrencilere nispeten daha fazla artış göstermesidir. Bu durum İHL’lerin muhafazakâr ailelerin kız çocuklarının okullaşma oranlarını artırdığı şeklindeki tezleri destekler görünmektedir.

Tablo 2. 14. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı İHL ve İHO Toplam Sayılar

Okul Türleri	Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
İmam Hatip Lisesi - Anadolu İmam Hatip Lisesi	1.610	221.296	273.080	494.376
Anadolu İmam Hatip Lisesi (Yabancı Uyruklular)	13	2.494	1.132	3.626
Açıköğretim İmam Hatip Lisesi	1	42.902	64.965	107.867 ⁵⁶
İHL Toplam	1.624	266.692	339.177	605.869
İmam Hatip Ortaokulu	2.847	314.326	339.534	653.860
İmam Hatip Lisesi Bünyesinde İmam Hatip Ortaokulu	547	44.533	63.392	107.925
İmam Hatip Ortaokulu Toplam	3.394	358.859	402.926	761.785
GENEL TOPLAM	5.018	625.551	742.103	1.367.654

Kaynak: MEB-SBG, 2019, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim (19.11.2019 itibariyle)

2019 yılı itibariyle gelinen noktada genel bir değerlendirme yapılacak olursa, Tablo 2.14’te yer alan toplam verilerden hareketle İmam Hatip Okulları açısından daha önce zikredilen “altın çağ” tabirinin “nicelik” açısından isabetli bir tespit olduğu söylenebilir. Ancak sayısal olarak altın çağını yaşayan İmam Hatip Okullarının “nitelik” olarak beklenen verimin alınamadığı yönünde eleştiriler⁵⁷ de mevcuttur (Bkz, Karaman, 2014: 12; Kara, 2005b: 36-37). Örgün ve açık öğretim programları dâhil toplamda 5018 okul ve 1.367.654 öğrencisiyle İmam Hatip

⁵⁶ Yukarıda Açıköğretim İmam Hatip Lisesine 148,198 kayıtlı öğrencinin bulunduğu belirtilmişti. Buradaki rakam (107.925) farklılığı, dönem kaydını yenilemeyen, dolayısıyla pasif öğrenci konumuna düşen öğrencilerin verilere dahil edilmemesinden kaynaklanabilir.

⁵⁷ Konya İmam Hatip Okulu ilk mezunlarından (1958) olan ve İmam Hatip camiasında saygınlığı tartışılmayacak bir isim olarak Prof. Dr. Hayrettin Karaman içeriden bir bakışla mevcut İmam Hatip okullarının ilk zamanlardaki kaliteyi yakalayamadığını şu ifadelerle dile getirmektedir: “...Sayıları arttıkça keyfiyet itibariyle gerileyen mektepler” (Karaman, 2014: 12).

Okulları bugün Türk Eğitim Sisteminde genel öğrenci kitlesinin (Ortaokul + Lise⁵⁸ Türkiye geneli toplam öğrenci sayısı 2019 itibariyle 11.276.669'dur⁵⁹) yaklaşık % 12'sine tekabül etmekte, öğrencilerin aileleriyle birlikte değerlendirildiğinde çok daha geniş bir toplumsal tabanı temsil etmektedir. Şüphesiz bu büyük toplumsal tabanın din eğitimi ve öğretimi noktasındaki hassasiyetlerinin ve önceliklerinin, mevcut ve gelecekteki siyasal iktidarlar açısından dikkate alınmaması düşünülemez. Bu verilerden hareketle yapılabilecek bir başka tespit de şudur; her ne kadar hukuki ve teknik olarak bir meslek okulu statüsünde tanımlansalar da, çocuklarını bu okullara yönlendiren toplumsal tabanın bakış açısıyla Türkiye'de İmam Hatip Okulları "salt bir meslek okulu" olarak görülmemekte, aksine muhafazakâr değerlerin (tabii ki dini değerlerin de) bir sonraki nesle ciddiyetle muhafaza edilerek aktarılacağı "ilim ve irfan yuvaları" olarak addedilmektedir. Bu nedenle, özellikle din öğrenimi noktasında hassasiyet sahibi toplum kesimleri, (28 Şubat sürecindeki gibi) resmi olarak kapatılmadığı sürece bu okulları kuruluşundan bugüne desteklemiş ve gelecekte de desteklemeye devam edecek gibi görünmektedir.

2.6. TÜRKİYE'YE ÖZGÜ BİR DİN ÖĞRETİMİ TECRÜBESİ OLARAK İMAM-HATİP MODELİ

İmam-Hatip Okullarının tarihsel süreçteki gelişimine bakıldığında bu okulların genel anlamıyla "devlet kontrolünde din eğitimi verilmesi" şeklinde nitelendirilen yapısı ön plana çıkmaktadır. Sırf bu özelliği nedeniyle de, çalışmanın önceki bölümlerinde değinildiği üzere İmam Hatip Okullarının eğitim modeli, diğer ülkeler tarafından incelenmekte ve özellikle Pakistan, Afganistan ve Bangladeş gibi Müslüman nüfusa sahip ülkeler bu modeli kendi ülkelerine transfer etmeyi düşünmektedirler. Peki, gerçekten Türk eğitim sistemi içerisinde tarihsel tecrübelerin de etkisiyle, Türkiye'ye özgü bir model olarak geliştirildiği iddia edilen "İmam-Hatip Modeli"nin varlığından bahsedilebilir mi? Bu sorunun cevabını verebilmek için İmam-Hatip Modelinin başka hangi özelliklere sahip olduğunu açıklığa kavuşturmak gerekmektedir.

⁵⁸ 2019 yılı itibariyle Türkiye genelinde liselere kayıtlı öğrenci sayısı 5.649.594, İHL öğrenci sayısı ise 605.869'dur. İHL öğrencilerinin genel ortaöğretim öğrencilerine oranı %10,7'dir (MEB-SBG, 2019).

⁵⁹ MEB-SBG, 2019, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim İstatistikleri, http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361, e.t.19.11.2019.

“Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları” adlı doktora tezinde bu konuyu geniş olarak ele alan Aşlamacı’ya (2014: 157) göre “İmam-Hatip Modeli” denilen din öğretimi modelinin özellikleri beş ana başlık altında özetlenebilir. Buna göre;

- 1- İmam-Hatip Okulları devletin denetiminde ve gözetiminde eğitim-öğretim vermekte ve yapısal olarak kamu sektöründe yer almaktadır.
- 2- İmam-Hatip Okulları, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir eğitim kurumu olarak genel eğitim sisteminin bir parçasıdır.
- 3- İmam-Hatip Okullarının müfredatında dini ve seküler dersler modern tarzda birlikte sunulmaktadır.
- 4- İmam-Hatip Okulları Sosyo-kültürel çevresiyle bütünleşen okullardır.
- 5- İmam-Hatip Okullarında öğretilen İslam anlayışının kendine özgü bir niteliği vardır.

İmam-Hatip Modeli’nin bu genel özellikleri çerçevesinde bazı değerlendirmeler yapmak gerekirse, öncelikle gerçekten bu okulların her açıdan devlet (hükümet) kontrolünde olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Devlet, bu okullar üzerindeki kontrol yetkisini hiçbir kurum ya da kişiyle de paylaşmaya niyetli değildir. Bu anlamda Cumhuriyetin kurucu ideolojisinin Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla birlikte benimsediği eğitim politikalarıyla uyumlu olarak, başka hiçbir dini gruba, cemaate veya özel teşebbüse din öğretimi yaptırılması açısından İmam-Hatiplere benzer bir okul kurma yetkisi tanınmamıştır (Aşlamacı, 2014: 158).

Tarihsel süreç içerisindeki gelişimi hatırlanırsa, hemen her dönemde siyasal iktidarlar tarafından İmam-Hatip Okullarını nicelik ve nitelik bakımından olumlu veya olumsuz etkileyecek doğrudan müdahalelerde bulunduğu görülmektedir. 1924’te kurulan ilk İmam-Hatip Mekteplerinin kısa süre sonra hükümet kararıyla 1932’de kapatılması, 1951’de 7 ilde iki kademeli olarak tekrar açılması, 1971’de orta kısımlarının kapatılması, 1973’te lise statüsü kazanılması, 28 Şubat sürecinde orta kısımların tekrar kapatılması ve mezunların üniversiteye girişlerinin sınırlandırılması gibi öncelikle akla gelen uygulamalar, bu okulların devletin ve dolayısıyla devleti yöneten siyasal iktidarların müdahalesine ne kadar açık olduğunun belirgin kanıtlarıdır.

İkincisi, İmam-Hatip Okulları genel eğitim sisteminin bir parçasıdır çünkü modelin en somut özelliği olan “devlet kontrolünde din eğitimi verilmesi” politikasının doğal bir sonucu olarak, İmam Hatip Okulları daha ilk kurulduğu yıldan (1924) itibaren Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesi gereğince Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. 1973’te çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve bu kanunda 2012 yılında yapılan değişiklikler (orta kısımların tekrar açılması) vasıtasıyla da İmam-Hatip Okullarının Milli Eğitim Sistemi’nin bir parçası olduğu (Aşlamacı, 2014: 159) açıkça ifade edilmiştir. 2019 yılı itibariyle ilgili kanunda amaçları⁶⁰ açıkça belirlenen İmam-Hatip Okulları, genel eğitim sisteminin orta kademesi içerisinde yer alan, ilkokul mezunu öğrencilerin tercih edebileceği 4 yıllık İmam-Hatip ortaokullarından⁶¹ ve ortaokul sonrasında kayıt olunabilecek 4 yıllık İmam-Hatip Liselerinden oluşmaktadır.

Modelin “dini ve seküler derslerin modern tarzda birlikte sunulması” şeklinde ifade edilen üçüncü özelliğini anlamak açısından, bu okulların ders müfredatında (Bkz. Tablo 2.15.) yer alan dini (mesleki) derslerin ve genel kültür (seküler) derslerinin oranları üzerinden bir değerlendirme yapmak açıklayıcı olacaktır. Cumhuriyet dönemi boyunca bu öğretim kurumlarının müfredatlarına bakıldığında, derslerin genel olarak % 60’ının seküler derslerden, % 40’ının da dini (mesleki) derslerden oluştuğu (Öcal, 2017: 179; Aşlamacı, 2014: 161) görülmektedir. Aşlamacı (2014: 161)’ya göre bu durumun nedeni, “akli ilimlere de dini bir bakış açısıyla yaklaşma endişesi taşıyan medrese geleneğinden farklı olarak, modern batı eğitim düşüncesiyle girilen yüzleşme sonrasında geleneksel ile modern olanın *aynı potada eritilmesi* çabalarının müfredata yansımalarıdır”⁶². Öcal’a (2015: 65) göre ise insan

⁶⁰ 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 32. Maddesine göre “ İmam-Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur’an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.”

⁶¹ 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2012 yılında değişen 25. Maddesine göre “İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile İmam-Hatip Ortaokullarından oluşur.”

⁶² Nurettin Topçu İHL’lerdeki modern ve seküler ilimlerin birlikte verildiği bu müfredat yapısını, kendisinden beklenen fonksiyonu icra etmediğini ifade ederek eleştirmektedir. O’na göre, İmam Hatip Okullarında fizik, kimya, matematik, tarih, coğrafya gibi modern ilimleri müfredata koymakla genç beyinler “skolastiğin ötesine götürülememektedir”. Zira, “sıhhate faydalı bir ilaç, yanısıra alınan zararlı ilacın tesirini yok etmez”. Oysa ki bu okullarda okutulan modern bilgiler de, teknik (mesleki) bilgiler de laik okullarla aynı anlayışsızlıkla öğretilmekte, bireyi bir dünya görüşüne ulaştırmaktan

yalnız dini veya yalnız dünyevi ilimlerle yetinemeyeceği için, söz konusu %40'lık dilimi oluşturan “Kur'an-Kerim, Arapça, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam, Siyer, İslam Tarihi, Dinler Tarihi, Hitabet ve Mesleki Uygulama” gibi dersler, sağlıklı bir insanda olması gereken dini ve dünyevi dengeyi sağlayarak, İmam-Hatip Okullarını diğer okullardan farklı bir konuma getirmektedir.

Tablo 2. 15. 2018-2019 Ders Dönemi İmam Hatip/Anadolu İmam Hatip Liseleri Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler		9. Sinif	10. Sinif	11. Sinif	12. Sinif
Ortak Dersler	Türk Dili ve Edebiyatı	5	5	5	5
	Tarih	2	2	2	-
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	2
	Coğrafya	2	2	-	-
	Matematik	6	6	-	-
	Fizik	2	2	-	-
	Kimya	2	2	-	-
	Biyoloji	2	2	-	-
	Felsefe	-	2	2	-
	Yabancı Dil	5	2	2	2
	Beden Eğitimi ve Spor/Görsel Sanatlar/Müzik	2	1	1	1
	Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	1	-	-	-
	Arapça	4	3	-	-
	Toplam	33	29	12	10
Meslek Dersleri	Kur'an-ı Kerim	5	4	4	3
	Mesleki Arapça	-	-	3	3
	Temel Dinî Bilgiler	1	-	-	-
	Siyer	-	2	-	-
	Fıkıh	-	2	-	-
	Tefsir	-	-	2	-
	Dinler Tarihi	-	-	-	2
	Hadis	-	2	-	-
	Akaid	-	-	1	-

uzak, “sadece ezbercilik ve formüllerle dağınmık bilgilerin tekrarı halinde sunulmaktadır” (Topçu, 2019: 178).

	Kelam	-	-	-	2
	Hitabet ve Mesleki Uygulama	-	-	2	-
	İslam Kültür ve Medeniyeti	-	-	-	2
	Osmanlı Türkçesi	-	1	-	-
Toplam		6	11	12	12
Seçmeli Ders Saati Toplamı		-	-	16	18
Rehberlik ve Yönlendirme		1	-	-	-
Toplam Ders Saati		40	40	40	40

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı kararı (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>).

Dördüncüsü, İmam-Hatip Okulları, onun muadili sayılabilecek diğer meslek okullarından farklı olarak kendi sosyal ve kültürel çevresiyle daha bütünleşik bir yapı arz etmektedir. Çünkü daha kuruluş yıllarından itibaren bu okulların yapımında maddi ve manevi anlamda halkın büyük desteği vardır. Öyle ki, Cumhuriyet döneminde hiçbir eğitim kurumu ve okul teşebbüsü, İmam-Hatip Okulları kadar halkın ısrarlı ve geniş desteğine mazhar olmamıştır (Kara, 2017: 295). Uzunca bir süre neredeyse bütün okul ve yurt binalarının inşaatları halkın maddi katkılarıyla yapılmış ve sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Kara, 2017: 295). “Öncelikle okul binalarının inşaatında ortaya çıkan bu destek, zamanla bu okullarla bütünleşmeye ve bir İmam-Hatip camiasının oluşmasına neden olmuştur” (Aşlamacı, 2014: 163). Günümüzde bu sosyo-kültürel bütünleşmeyi sürdürmek amacıyla kurulan ve bu okullarla toplumsal tabanı arasında köprü görevi üstlenen sivil toplum kuruluşları olarak sayılabilecek başta “Ensar Vakfı, İmam-Hatip Lisesi Mezunları ve Mensupları Derneği (ÖNDER), İlim Yayma Cemiyeti, Türkiye İmam-Hatipliler Vakfı (TİMAV) gibi pek çok dernek ve vakıf”, İmam Hatip Okullarını her alanda desteklemek amacıyla faaliyetlerini sürdürmektedir (Aşlamacı, 2014: 165).

Modelin beşinci ve son özelliği olarak İmam-Hatip Okullarında verilen İslam anlayışının kendine özgü bir yapısı olduğu savunulmaktadır. Ocak'a (1996:132'den akt. Aşlamacı, 2014: 165-6) göre “Türk Müslümanlığı” olarak da adlandırılabilir bu İslam anlayışı, İslam'ın Sünni-Hanefi yorumunun iki farklı kanalla şekillenerek tarihsel süreçte günümüze kadar gelerek oluşmuş şeklidir ki, “bu kanallardan ilki,

medreselerin ve ulemanın temsil ettiği ‘yüksek İslam’ veya ‘kitabi İslam’ olarak da adlandırılan daha ziyade fıkıhçı bir anlayışı yansıtan İslam yaklaşımıdır. İkincisi ise geniş halk tabakalarının sahip olduğu evliya kültü merkezli ‘mistik’, ‘halk’, ya da ‘volk İslam’ denilen anlayıştır.” Bu iki İslam anlayışına “batılılaşma sürecinde Tanzimat’la birlikte ‘modern İslam’ olarak adlandırılan yeni bir İslam anlayışı daha eklenmiştir. Bu anlayışa göre önceki iki anlayıştan farklı olarak, modernleşme isteğiyle de uyumlu olacak şekilde Tanzimat aydınlarının öncülüğünde hem İslam düşüncesine hem de batı düşüncesine eklektik bir tavırla yaklaşan ve bu ikisini aynı potada eritmeye çalışan, hurafelerden arınmış şekliyle İslam’ın akli ve terakkici yorumu” tercih edilmiştir (Aşlamacı, 2014: 166). Cumhuriyet döneminde de aynı anlayışın devamı olarak “İslamın Sünni-Hanefi yorumunun siyasi merkezle ve yeni rejimle uyumlu, milli birlik ve beraberliği teyit eden biçimde uyarlanmış hali benimsenerek” (Aşlamacı, 2014: 167) İmam-Hatip Okulları kanalıyla halka öğretilmektedir. Türkiye’de İslamcılık meselesi hakkındaki çalışmalarıyla tanınan ve kendisi de İmam-Hatip Lisesi mezunu bir İlahiyatçı/akademisyen olan İsmail Kara’ya⁶³ göre, “Türkiye’de İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültelerinden yetişenlerle birlikte, İslamcılık hareketinde bulunan insanların büyük çoğunluğunun din anlayışı, yukarıda bahsedilen özelliklerinden dolayı “Yeni Selefilik⁶⁴” olarak adlandırılabilir türden” bir din anlayışıdır.

2.7. İMAM-HATİPLİ KİMLİĞİ

İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören ve bu okullardan mezun olan bireylerin, yukarıda ana hatları belirtilen İmam Hatip Modelinin temel karakteristiklerini yansıtır yansıtmadığı veya bu bireylerin amaçlanan şekilde yetişip yetişmedikleri tartışma konusudur. Ancak, özellikle 1951’de bu okulların tekrar

⁶³ İsmail Kara’nın konuk olarak katıldığı 17.11.2019 tarihinde TV Net kanalında yayınlanan “Düşünen Ekran” adlı programındaki ifadelerinden alıntılanmıştır.

⁶⁴Selefiliğin modern bir yorumu olarak kullanılan kavramdır. “Selefilik” ise İslam Dininin “Selefiyye” mezhebinin inanç esaslarına verilen genel adlandırmadır. Bu mezhebe mensup olanlar, “inanç konusunda Ashab-ı Kiram ve Tabiunun (onlara tabi olanlar) görüşlerini benimseyen fıkıh bilgileri (İslam hukukçuları) ile hadis alimleridir. Bunlar, itikadi konularda ayet ve hadislerde yer alan hususları hakkında yorum yapmadan olduğu gibi kabul ederler. Allahın sıfatları ve diğer konularda ayrıntıya girmezler. İnançla ilgili ilk mezhep budur. Bunu için Hanbeli mezhebinde olanların hemen hepsi ile ilk Hanefi, Şafii ve Malikiler bu mezhebi benimsemişlerdi, yani, sefeli idiler.” (Şentürk ve Yazıcı, 2018: 30).

açılmasından itibaren Türkiye’de “İmam Hatipli Kimliği”ne sahip insanların bulunduğu veya İmam Hatip Okullarından yolu bir şekilde geçmiş kişilerin kendilerini *İmam Hatipli* olarak tanımladıkları gerçeği açıktır. Bu noktada, İmam Hatiplilik kavramının neyi ifade ettiği, İmam Hatipli bireyin hangi “tipik” özellikleri bünyesinde barındırdığı ve İmam Hatiplileri, İmam Hatipli olmayanlardan farklı kılan özelliklerin neler olduğunun tespit edilmesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde bir “tipoloji” olarak *İmam Hatiplilik* kavramına ve İmam-Hatipli bireyin niteliklerine/özelliklerine odaklanılacaktır.

Hemen her İmam hatip okulu mezununun bu okullarla ilgili sıkça kullandığı ifade kalıplarından yola çıkarak bir giriş yapacak olursak, “İHL öğrencisi olmak bir eğitim kurumunun mensubu olmaktan öte anlamlar taşımakta ve bu durum öğrencilerin benlik algısını etkilemektedir” (Kanburoğlu, 2015: 374). İmam Hatipli öğrenciler bu okullarda öğrenim görerken zamanla “biz” duygusunu kazanmakta ve bu duygu hayatlarının her alanında (dayanışma, ortak eğilimler, kolektif eylemler vb. gibi) en azından sosyo-psikolojik düzeyde kendini gösterebilmektedir (Macit, 2015: 343).

İmam-Hatipli olmanın öncelikle bu okullarda öğrenim gören bireyler ile diğerleri arasında kategorik bir ayırım yapmaktan kaynaklandığını savunan Macit (2015: 343)’e göre, “*İmam Hatiplilik*, İmam-Hatip Lisesi öğrencisi veya mezunu olmak ortak özelliği temelinde hem ilişkisel hem de kategorik bir kolektif tanımlamadır” ve bu açıdan “şu ya da bu şekilde İmam-Hatipli olmayandan bir ayrıştırma”yı temsil eder. Aynı görüşe sahip Kanburoğlu (2015: 388-9)’na göre bu “ayrış(tır)ma” İmam-Hatipliler tarafından hem kabul edilen hem de istenmeyen bir durumdur ve ötekileşmeden İmam-Hatipli olmak çok da mümkün görünmemektedir, zira “ İHL öğrencileri bir yandan ‘İmam Hatipli’ olmak gibi kendilerini ‘diğer’ gençlerden ayıran bir söylemi benimserken, diğer yandan toplum nazarında ‘diğer’ gençlerden farklı görülmeyi de istememektedirler.”

Yukarıda ifade edildiği üzere İmam Hatiplilik, bu okul mezunlarının kendilerini tanımlarken kullandığı ve içeriden bir bakışla yapılan “biz” tanımlamasının “öteki”ye yapılan gönderme ile tamamlanmasını da içermektedir. Bu

bağlamda “İmam-Hatipli kimliğin ‘öteki’si, İmam Hatip Liselerine, dine, başörtüsüne ve ülkeye karşı olarak algılanan ve yorumlanan uygulamalar çerçevesinde inşa edilmiştir” ve aslında içeriden bir bakışla olumlanan, çoğu kez yüceltilen İmam-Hatipli kimliği, “bir bakıma kendi öteki’sine ve onun olumsuz bakışına karşı gösterilen söylem düzeyinde bir tepkiyi” (Macit, 2015: 357) de içermektedir.

Toplumsal kültürün bütün unsurlarında olduğu gibi toplumsal kimliğin oluşması da zamana ve bu zaman zarfında insan topluluklarının yaşamış olduğu ortak tarihsel tecrübelerle doğrudan etkileşim neticesinde oluşmakta ve anlamlandırılmaktadır. Bu açıdan bir kimlik tanımlaması olarak İmam-Hatipliliğin de “anlam, değer, inanç, tecrübe, avantaj ve dezavantajlarla bütün bunları kuşatıcı kod ve temsillerle yüklü kolektif bir belleği, bir geçmişi/tarihi vardır” (Macit, 2015: 344). Bu bağlamda özellikle İmam Hatip camiasının/toplumsal tabanının zor zamanları olarak tanımlanabilecek siyasal süreçlerin (tek parti döneminde din eğitiminin kesintiye uğradığı yıllar (1932-1948) ve yakın tarihte yaşanan 28 Şubat süreci gibi) İmam Hatipli kimliğine ve bu kimliğin kolektif bilincine önemli katkıları olduğu söylenebilir. Bu kolektif bilinç, İmam Hatiplilik kimliği açısından son derece önemlidir. O kadar ki, sadece İmam Hatip okullarında öğrenim görmek veya bu okullardan mezun olmak bu kimliği kazanmaya yetmeyebilir. Bu açıdan 1951’de açılan İmam-Hatip Okullarının ilk mezunlarından olan Hayreddin Karaman (2014: 24-5)’ın, İmam Hatipli kimliğine yüklediği anlama ve İmam Hatiplinin niteliklerini zikrettiği ifadelerine bakmak yerinde olacaktır;

“İmam-Hatipli olmak bir zihniyettir, imandır. O halde biz, İmam Hatipliliği, takip kaidesine göre, belli bir zihniyeti, imanı taşıyanların bir resmi, bir sembolü olarak kullanıyoruz. Bizde İmam-Hatip bir diplomayı ifade etmiyor hatta şöyle diyebilirim; İmam-Hatipli’nin zihniyet ve imanını paylaşmayanlar, o mektebin diplomasını taşısalar da İmam Hatipli değildirlere. Bunun zıddı da doğrudur. İmam-Hatip’i okumamış ama aynı zihniyet ve imanı, aynı çalışma programını benimsemiş olan insanlar ise İmam-Hatiplidirlere... O halde bizde bu İmam Hatiplilik bir zihniyetin ve imanın sembolik ifadesidir”.

İmam Hatipli bireyin tipolojisini anlamak açısından tarihsel süreçte bu okullardan yetişmesi beklenen “tip”in özelliklerini tespit etmek de faydalı olabilir. Bu noktada şu hususu öncelikle ifade etmek gerekir ki, İmam Hatipli kimliğine ilişkin tanımlamalar ister içeriden, ister dışarıdan olsun, hemen hepsi ya pozitif (olumlu) bir

bakış açısıyla ya da olumlu yanlarını kabul eden tarafları olmakla birlikte genellikle eleştirel/negatif (olumsuz) bir bakış açısıyla yapılmaktadır.

İmam Hatipli kimliğine ait olumlu yaklaşımların referans noktasını anlamak ve erken dönem tipolojik unsurları tespit etmek açısından bugünkü yapının temellerinin atıldığı 1950’li yıllarda, yani İmam Hatip Okullarının yeniden açıldığı ve müfredat yapısının belirlendiği dönemdeki tespitlere bakmak aydınlatıcı olacaktır. Bu bakımdan, İmam-Hatip Okullarının kuruluşunda büyük emek sarf eden ve İmam Hatipli bireyden beklenen zihniyet dünyasının sınırlarını ve ufuklarını da çizmeye çalışan Celaleddin Ökten (akt. Kara, 2019: 246)’in ifadeleriyle bu okullar; “modern ilimlerle mücehhez, asrın ihtiyaçlarını müdrik, şarkı ve garbı iyi bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr, münevver (aydın) din adamı yetiştirmek” amacıyla düşünülmüş ve kurulmuştur. Çağlar (2015: 395)’a göre de bu okulların temel amaçlarından birisi ve belki de en önemlisi, halkın dinini doğru kaynaklardan öğrenmesinin yanında “aydın din adamı” yetiştirmektir. Dolayısıyla ilk yıllar için *İmam Hatiplik* kavramı genellikle dini ve modern ilimleri bünyesinde barındırması beklenen, çağın gereklerini okuyabilen ve buna göre davranabilen “aydın bir din adamı” profiline atıf yapar.

Aydın din adamı profilinden kastedilenin ne olduğu ise bu okullar için hazırlanan resmi metinlerden (yönetmelikler) ve müfredattan çıkarılabilir. Bahse konu resmi metinlere genel olarak bakıldığında, İmam Hatip Okullarından yetişen bireyin “anayasal nizama ve Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının benimseyen, millî ve dinî ahlaka, din görevliliğini yerine getirebilecek bilgi, beceri ve davranışlara sahip olan, vatanını ve milletini seven, akla ve bilime dayalı bir din anlayışını benimseyen, düşünen, araştıran, sorgulayan, inancı akıyla bütünleştiren, insana, düşünceye, özgürlüğe, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı duyan” (Aşlamacı, 2014: 182) bir kişilik olması amaçlanmaktadır. Bu anlamda resmi metinlerde sıralanan özelliklere bakıldığında İmam Hatipli kimliğinin toplum nezdinde pozitif (olumlu) algılanmasının ve dolayısıyla İmam Hatip Okulu mezunlarının da toplumsal bir desteğe sahip olmasının amaçlandığı söylenebilir.

İmam Hatipli kimliğini içeriden ve olumlu bir bakış açısıyla tanımlayan Macit (2015: 357)'e göre ise İmam Hatipli birey, “hem geleneksel ve dini, hem de modern ve demokratik değerlere sahip, dini ve sosyal açıdan güçlü, idealist ve aktif, bireysel, ulusal ve hatta küresel amaç ve içerikli eylem tarzları sergileyen ancak yaralı” bir kimlik taşımaktadır. Yaralı bir kimliktir, çünkü İmam Hatiplilik hem sistem tarafından, hem de İslami hassasiyeti olan bazı toplumsal kesimler tarafından zaman zaman dışlanmakta, kriminal boyutlarda olmasa bile “sosyal gerçeklik dünyasında potansiyel bir şer odağı olarak görülebilmekte”, irtica ile ilişkilendirilmekte, hor görülmekte, bir tür dışlanmışlık ve kuşatılmışlık duygusunun getirdiği psikoloji ile sürekli kendisini savunma durumunda bırakılmaktadır (Subaşı, 2004: 129).

İmam Hatipli kimliğine yapılan olumlu referansları kabul etmekle beraber, kimliğin olumsuz noktalarının da görmezden gelinmemesi gerektiğini savunan ve bu açıdan konuya daha eleştirel bir şekilde yaklaşan Kara (2019: 246) ise, cumhuriyeti kuran resmi ideoloji tarafından tasarlanan bu aydın din adamı (İmam Hatipli) profilinin “sınırları ve sistemle uyum ilişkileri daha belirgin ve daha problemsiz bir çerçevede *Akseki tipini*⁶⁵” işaret ettiğini belirtmektedir. Cumhuriyetin ilanının ardından erken dönem din politikalarının da sonucu olarak, inkılaplara halkın desteğini sağlamak doğrultusunda aydın din adamlarına olan ihtiyaç her zamankinden fazladır. Bu koşullar altında açılan ilk dönem İmam-Hatip okullarından yetişen “Akseki tipi” bu bireyin karakteristik özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür;

“...Büyük çoğunluğu köylü-kasabalıdır. Fakir ve zor şartlara karşı mütehammildir. Çoğu hafız, bazıları aynı zamanda molladır; medrese dersleri görmüş, hatta icazet almıştır. Köylülük ve fakirlik pratik (bazan pragmatik) taraflarını gelişkin kılmıştır. Din anlayışı itibarıyla Yeni Selefiliğe (hatta farkında olarak veya olmayarak modernizme ve Vehhabiliğe) ya(t)kindir; bu yüzden halkın din anlayışına, dini yaşama biçimine, tasavvuf ve tarikatlara mesafelidir; bunları değiştirmek ve dönüştürmek ister (bu temayül kendini değiştirmek manasına da gelir). Hizmete taliptir; memlekete sahip çıkmak, memleketi kurtarmak ve başarmak arzusu taşır; idealisttir ve yerlidir. Zihniyet dünyası itibarıyla muhafazakâr ve sağcıdır. Siyasete karşı hem perhizkâr hem arzuludur. Dozu ve derinliği farklı da olsa sisteme karşı muhalif bir tavır içindedir, bununla beraber uyuma, entegrasyona meyilli fakat

⁶⁵ Üçüncü Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki (1887-1947)'yi kastetmektedir.

sistem hakkındaki bilgisi zayıf ve yorumlama kapasitesi düşüktür” (Kara, 2019: 246).

Yukarıda genel hatları çizilmeye çalışılan İmam Hatiplilik duygusu ve İmam Hatipli kimlik oluşumu süreçlerine hiç şüphesiz askeri darbe dönemlerinin de katkısının bulunduğu söylenebilir. Kara (2019: 246)’a göre 27 Mayıs 1960 askeri darbesi ile duraksayan, “12 Eylül 1980 darbesi sonrasında dağılmaya yüz tutan “İmam Hatipli tipi” en sonunda çok partili sistemin getirdiği yeniliklerin de etkisiyle düşünce dünyası ve davranış biçimi anlamında Akseki’ye benzer bir karakter ortaya çıkarmıştır. Bu karakterin ana niteliklerinin de yine Akseki’den mülhemle, sistemle uyumlu, devlet otoritesine aktif muhalefetten geri duran, şartların elverdiği ölçüde dini hizmetleri elinden geldiği kadar yürütmeye gayret eden pasif bir kişilik profilinde toplandığı ifade edilebilir. Kurulduğu ilk yıllardan bugüne değin geçen zaman zarfında, İmam Hatipli kimliğin tanımlanmasında baskın unsurlar olarak kullanılan ve Celaleddin Ökten’in 1951’de tahayyül ettiği *idealist, tavizsiz ve münevver/aydın* din adamı profiline bugün itibariyle erişilip erişilemediği, başka bir ifade ile İmam Hatipli bireyde bulunması beklenen “idealizmin” zayıflayıp zayıflamadığı noktasında bazı sorular ortaya çıkabilir. İsmail Kara’ya göre İmam Hatipli kimliğin idealizmine ne olduğuna yönelik soruların cevabı bellidir;

“Gelinen nokta itibariyle sistemin içinde kalacak, milli “yeni Akseki tipleri” yetiştirme istikametindeki planlar, talep ve beklentiler büyük ölçüde gerçekleşmiş gibi dururken, İmam Hatip okulu mensuplarının cumhuriyetin din anlayışını/ideolojisini tadil ve tashih etme ve toplumu daha İslamileştirme istikametindeki coşkulu arzuları ve iddiaları bir karşılık bulmakla beraber giderek zayıflamış veya sisteme katılmakla belirsizleşmiş gözükmektedir. Bugün için cumhuriyet ideolojisinin din yorumu da dâhil olmak üzere sistemin bazı kompartımanlarının taşıyıcıları arasında İmam Hatip Okulu mensuplarının önemli bir yer tuttuğu...son derece barizdir” (Kara, 2019: 247).

Kara’nın bu tespitlerine İmam Hatipli kimliğinde ilk zamanlar var olduğu savunulan idealizmin zayıflaması noktasında kısmen katıldığı anlaşılan Hayreddin Karaman (akt. Aşlamacı, 2014: 183-4)’a göre bu okullarda yetişen nesil her ne kadar modernleşme sürecinden etkilense de ana istikametini kaybetmiş değildir. Türkiye’nin yaşadığı batılılaşma ve modernleşme tecrübesinden diğer insanlar ne kadar etkilendiyse bu okul mensupları da en az o kadar etkilenmiştir. Ona göre şurası çok açıktır ki, Türkiye’de Batılılaşma ve modernleşme politikalarının en önemli amaçlarından birisi olan ‘laik ve seküler tipler’ bu okullardan yetişmemiştir. Bu

bakımdan din hizmetlerine olan ihtiyacın eskiye oranla azalması ve okulların sayısındaki önemli artışlarla beraber niteliğin (gayret, fedakârlık, heyecan vb.) düşmesi gibi gelişmeleri normal karşılamak gerekmektedir. Sonuçta her şeye rağmen bu okullardan yetişen neslin İslam dininin topluma anlatılması ve dini hizmetlerdeki öneminde kayda değer bir değişme olmamıştır.

Öte yandan son yıllarda İmam Hatipli kimliğin toplum tarafından nasıl algılandığının anlaşılmasına yönelik yapılan sosyolojik bir araştırmada (Bkz. Özensel vd. 2012), Türkiye toplumunun genel olarak İmam Hatip mezunları hakkında olumlu bir imaja sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmanın (Özensel, vd., 2012: 147) sonuçlarına göre, İmam Hatipliler her şeyden önce güvenilir, terör ve suç organizasyonlarından uzak duran, milli ve manevi değerlere sahip, insana saygıyı önceleyen, çalışma ahlakına sahip, uzlaşmacı, paylaşımcı, yardımsever kişiliklerdir.

Bu okullardan yetişen öğrencilerin sahip olacağı niteliklere en fazla katkıda bulunabilecek kişiler olarak İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin gözünden İmam Hatipli kimliğine ilişkin değerlendirmelerin yer aldığı daha güncel bir araştırmanın (Uçar, 2017) tespitlerine bakıldığında, öğretmenleri tarafından İmam Hatipli bireyde görülmesi umulan niteliklerin yine idealizm yüklü olduğu görülmektedir. Bu kapsamda İmam Hatip Liselerinde görev yapan 25 meslek dersi öğretmeni ile yapılan mülakatlardan elde edilen genel değerlendirmelere göre öğretmenlerin;

“Mesleki yeterliliğe sahip ve gelişime açık; öğrenme motivasyonu yüksek, araştıran sorgulayan, eleştirel düşünebilen bir zihin yapısına sahip; dürüst, söz ve davranışları uyumlu, sabırlı, özverili, çalışkan bir ahlaki yapıda; vatan, millet, ümmet hassasiyeti olan bir lider, önder, rol model; içinde yaşadığı toplumun kültürün farkında, uyumlu ve bunu geliştirerek devam ettiren, teknolojiyi kullanan, çağı yakalayan ama ona bağımlı olmayan; ehl-i sünnet çizgisinde ama mezhep taassubu olmayan, farklı inançlara saygılı bir öğrenci arzuladıklarını ifade ettikleri görülmüştür” (Uçar, 2017: 83).

Son tahlilde, toplumsal alanda bir İmam Hatipli kimliğinin varlığı ve bilinirliğinden açık olarak bahsedilebilir. Ancak bu kimliğin insanların zihinlerinde hangi algılara yol açtığı tarihsel süreçte yaşanan siyasal gelişmelere paralel olarak olumlu veya olumsuz anlamda değişebilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde toplum tarafından olumlu bir imaja sahip olan İmam Hatipli kimliği, zaman zaman

belirli kesimlerin çoğunlukla ideolojik yaklaşımlarının da etkisiyle kamuoyu gündemini meşgul edebilmekte ve basın başta olmak üzere çeşitli platformlarda tartışma konusu yapılmaktadır. Subaşı'nın (2004: 129) da belirttiği gibi, bir eğitim kurumu olmaktan ziyade genellikle siyasal alanın bir öznesi olarak tartışılması nedeniyle bu okullar teolojik anlamda bir türlü arzu edilen başarıyı yakalayamamış görümler de, İmam Hatip okulları ve mezunlarına siyasal bir kimlik kazandırma çabasının, bu okulların içinde değil aksine dışında yaşandığını (Emiroğlu, 2016: 187) kabul etmek gerekmektedir.

2.8. TARİHSEL SÜREÇ HAKKINDA GENEL BİR DEĞERLENDİRME

İmam Hatiplerle ilgili tarihsel süreç genel olarak değerlendirildiğinde, bu okulların varoluş sebebini ve kaynağını, “halkın din hizmetleri noktasındaki ihtiyacı” olarak tespit etmek yerinde olacaktır. Ancak Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereğince bu ihtiyacın karşılanması amacıyla devlet tarafından kurulan bu okullar, eğitim-öğretime başladığı ilk yıllardan beri ve cumhuriyet döneminin neredeyse bütün evrelerinde siyasal bir tartışma konusu olmaktan kurtulamamıştır. Tartışmanın çok taraflı ve girift yapısı, bu okulları bir eğitim kurumu olmaktan çok zaman zaman “siyasal bir kurum” olarak sunmaya kadar gidebilmektedir.

Tarihsel süreç hatırlandığında İmam Hatiplerle ilgili siyasal yaklaşımları iki ana perspektiften özetlemek mümkündür. İlk olarak İmam Hatip Okulları, bu okulların açılmasını talep eden, genel olarak bu okulların yapısından ve eğitiminden memnun olan, çocuklarının bu okullarda öğrenim görmesini arzulayan geniş bir toplumsal tabanın desteğine sahiptir. Bu toplumsal destek, İmam Hatip Okullarına yönelik sergilenen bütün menfi siyasal yaklaşımlara karşı bir tepki olarak seçim dönemlerinde halk tarafından sandıkta gösterilmiştir (Örneğin sebebi yalnızca bu olmamakla birlikte, 28 Şubat sürecinin siyasal aktörlerinin hiç birisi 2002’de yapılan ilk genel seçimlerde meclise girememişlerdir). Dolayısıyla özellikle Muhafazakâr ve Milliyetçi çizgide siyaset yapan iktidar taliplilerinin bu okulları ve onun toplumsal tabanının beklentilerini dikkate alması gerekmektedir. Ancak dini (İslami) hassasiyete sahip olan bazı kesimler (genellikle bazı dini cemaat ve tarikat grupları) bu okullara “laik cumhuriyet” projesi olarak bakmış ve bu anlamda İmam Hatip

Okullarına ve mezunlarına mesafeli bir tavır takınmışlardır. Bu kesimin temel endişesi de İmam Hatip Okullarından yetişecek “aydın din adamı” tipolojisinin “dini içerden yıkacak” bir tip olması ihtimalidir. İslami kesimdeki mesafeli tavırların kaynağı şu sorular etrafında şekillenmektedir; Laik bir sistemde devlet kurumlarının çatısı altında hakiki manada bir din eğitimi nasıl yapılacaktır? Acaba devlet bu okullar kanalıyla dini alanı kontrol etmek ve düzenlemek mi istemektedir? Türkiye’de cemaat/tarikat yapılanmalarının zayıflatılması ile din ve İslam yorumlarının modernleştirilmesi bu okullar üzerinden mi yapılacaktır? (Kara, 2017: 296). Bu sebeple İslami hassasiyete sahip kesim içerisinde de bu okullar üzerinden bir gerilim alanı ortaya çıkabilmektedir.

İkinci olarak bu okullara menfi bir gözle bakanlar tarafından İmam-Hatip Okulları, “Atatürk ilke ve inkılaplarına ve özellikle laikliğe aykırı okullar olarak görülmüş” (Öcal, 2015: 65) ve bazı siyasal iktidarlar bu okulları zayıflatma yönünde ciddi tedbirler almıştır (Özgür, 2015: 35). Türkiye’de laik elitlerin devletle çok fazla bütünleştiği zihniyetin temsil ettiği paradigma, İslami sivil toplumun birçok unsurundan (dernekler, vakıflar, cemaatler vb.) olduğu gibi, İmam Hatip Okullarının da toplumu ve devleti İslami biçimlere dönüştüreceğinden korkmaktadır (Akşit ve Akşit, 2010: 85). Ancak laik kesimde de İmam Hatip Okullarına yönelik tutumlarda bir ayrışmadan söz edilebilir. Şöyle ki genel eğilim yukarıda ifade edildiği gibi bu okulların birer “irtica yuvası” olarak görülmesi şeklinde olsa da, laiklik konusunda hassas olan kesimden bazıları bu okulların “modern bilimlerle eğitilmiş aydın din adamı yetiştirme” fikrine destek vermektedir (Akşit, 1993: 100). Dolayısıyla, İslami camiada vuku bulan ayrışmanın laik kesimlerde de benzer bir ayrışmaya neden olduğunu söylemek mümkündür.

İlginç bir şekilde, İmam Hatip okulları bazı gerekçelerle hem laik kesimin endişe ve eleştirilerine maruz kalmakta, hem de kendisine olumlu bakması muhtemel addedilen muhafazakâr ve dindar kesimlerin eleştirilerine muhatap olmaktadır. Özellikle 1951 yılında yeniden açılması ve yaygınlaşmasıyla birlikte günümüze kadar gelen süreçte İmam Hatipler, belirli çevreler tarafından dile getirilen bazı tespit ve tenkitler nedeniyle hemen her dönemde siyasal açıdan menfi karar ve uygulamaların veya tehdit tanımlamalarının muhatabı olmuştur (Kara, 2017: 284).

İmam Hatip Okullarına karşı olanların genel olarak sıraladıkları bu tespit ve tenkitler şu dört başlıkta özetlenebilir;

- 1- “İmam Hatip Okulları siyasi sebeplerle, dini istismar etmek maksadıyla Türkiye’nin din adamı (imam, hatip, vaiz, müftü) ihtiyacından fazla sayıda açılmıştır, açılmaktadır,
- 2- Bu okullardan mezun olan talebeler üniversite tahsillerini kendi meslekleri dışındaki dallarda ve fakültelerde sürdürmekte, bu da bürokraside ve üniversitelerde dengesizliklere sebebiyet vermektedir,
- 3- Bu okulların müfredatı, ders kitapları, eğitim tarzı ve insan unsurları (hocaları, talebeleri, velileri, etrafındaki vakıf ve dernekler...) laik eğitim sistemini tehdit eden, irticai faaliyetlere yol açan bir karakter taşımaktadır,
- 4- Din adamı olamayacak kız talebelerin gittikçe daha fazla sayıda bu okullara alınması doğru ve yerinde bir karar ve uygulama olarak anlaşılabilir, başka amaçları olan bir uygulamadır” (Kara, 2017: 284).

Sayılan eleştiriler genellikle laik kesimin İmam Hatip Okullarını zayıflatmak ve bu okullar üzerinden siyasal bir muhalefet geliştirmek amacıyla sıraladıkları söylemlerden ibarettir. Ancak, İmam Hatiplerle ilgili eleştirel söylemlerin genel itibarıyla bilgiden çok ideolojik bir temele dayandığı da açıkça görülmektedir. Önyargılarla yaklaşılmalı, toplumsal gerçekliği dışarıdan veya yukarıdan açıklamaya çalışan bu tip yaklaşımların İmam Hatiplerle ilgili gerçekçi analizler yapması da mümkün görünmemektedir. Çünkü “Türkiye’de din/İslam ya da İHL konusunu anlamak her şeyden önce bu konulara kültürel bazda yakın olmayı gerektirir. Aksi halde görülen, tanık olunan durumları, derlenen bilgileri yorumlamak ve yerli yerine oturtmak mümkün olamaz” (Gündüz, 2019: 266). Keza İmam Hatiplerle ilgili eleştirilerin sonucunda alışılmış bir şekilde farklı ifadelerle de olsa doğrudan veya dolaylı olarak İmam Hatip Okullarının bir şekilde kapatılması önerilmektedir. Bu anlamda tecrübeyle sabit toplumsal talepten kaynaklanan “din hizmetleri ihtiyacının” giderilmesi noktasında, cumhuriyet dönemi boyunca devam eden “din öğretimi tartışmaları” açısından değerlendirildiğinde mezkûr söylemlerin bu ihtiyacı gidermeye yönelik akla ve bilime dayalı, gerçekçi öneriler getirmekten uzak olduğu görülmektedir.

Gelinen noktada her şeye rağmen İmam Hatip okullarının yaygın bir toplumsal desteğe sahip olduğu kabul edilmelidir. Ayrıca bu okullardan yetişen nesillerin kuvvetli veya zayıf derecede bir İmam Hatiplilik bilincini de kapsayan “İmam Hatiplilik kimliği” inşasında önemli rolü olduğu söylenebilir. Bu “İmam

Hatıplı kimliği, tarihi, sosyo-kültürel, dini ve politik değerler, uygulamalar ve süreçler tarafından şekillenmiş bir toplumsal bağlamda kurulmuştur. Bu bağlamdan beslenen bir kolektif belleğin koordinatları içerisinde İmam Hatıplı kimliği paylaşılmakta, algılanmakta ve sosyal ilişki ve etkileşimle; müzakere yoluyla söylem düzeyinde yeniden üretilmektedir” (Macit, 2015: 357).

Gelenekten modernliğe geçiş sürecinde Cumhuriyet dönemiyle birlikte “din eğitiminin amaç ve işlevleri de yeniden tanımlanmış, bu bağlamda İmam Hatip Okulları da devletle toplumun dini alana ilişkin eğilimlerini ve ortak kabullerini simgeleyecek şekilde” yeniden tasarlanmıştır (Subaşı, 2005:102). Modernleşme sürecindeki rolüne vurgu yapan bir değerlendirmeye göre ise İHL’ler, “Türkiye’deki muhafazakâr toplum kesimleri için modern kamusal hayata katılmayı sağlayan ve yukarı doğru sosyal hareketliliğe imkân veren” bir fonksiyon icra etmektedir (Çağlar, 2015: 404). İmam Hatip Okulları kanalıyla toplumun sayıca önemli bir kesimi hem kültürel değerlerini muhafaza etmeye çalışmakta, hem de Türkiye’deki bütün vatandaşlar gibi kamusal hayatın her alanında (hizmet alan-hizmet veren olarak) yer alma hakkını kullanmaktadır. Özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarının yüksek olması, modernleşme sürecinde devletin temel amaçlarından birisi olarak İHL’lerin ulaştığı önde gelen başarılarından olmuştur. Tek parti döneminden itibaren bazen jandarma zoruyla kız çocuklarının okula katılımını sağlamaya çalışan devletin bu arzusu İmam Hatipler vasıtasıyla “halkın gönüllü katılımı” şeklinde gerçekleşmiştir.

Her ne kadar devlet bünyesinde yer alsın da İmam Hatip okullarını ortaya çıkaran asıl kaynak halktır ve bu okullar aslında devletin değil bizzat halkın okullarıdır. Zira 28 Şubat süreci gibi istisnalar olsa da hemen her dönemde bu okullar geniş halk desteğine mazhar olmuş ve halk bu okullara “laik bürokrasinin dini alanı dönüştürme amacıyla kullandığı kurumlar” olarak bakmamıştır. Aksine (1951’de Celaleddin Ökten’in önderliğinde bu okulların açılması için yapılan girişimler hatırlanırsa) bu okullar halkın gözünde laik bürokrasinin direnişine rağmen halk tarafından açılmış okullardır.

Özellikle 15 Temmuz 2016 tarihinde Fetullahçı Terör Örgütü⁶⁶ (FETÖ) tarafından teşebbüs edilen askeri darbe girişimi sonrasında, hem laik hem de İslami çevrelerde İmam Hatip okullarına ve bu okullarda verilen din eğitime yönelik eleştirilerin yeniden değerlendirilmesi veya gözden geçirilmesi gerekmektedir. Zira yıllarca dini görünümlü ve özellikle eğitim alanında faaliyet yürüten sivil bir organizasyon olduğu zannedilen FETÖ'nün darbe girişimi ve öncesinde yaşanan süreçler, cumhuriyet döneminde dini eğitim ve öğretim alanında uygulanan politikaların da bir özeleştirisini gerektirmektedir. Benzer teşebbüslerle tekrar karşılaşmamak adına geçmişte dini eğitim üzerinde laik devlet baskısının bir sonucu olarak FETÖ ve benzeri örgütlenmelerin ortaya çıktığını kabul etmek bu özeleştirisinin ilk adımı olmalıdır. Bu bakımdan laik kesimin de dini alanın baskılanması neticesinde gayri resmi olarak verilen din eğitiminin amacı dışında bazı gruplar tarafından nasıl kullanıldığını görmesi ve din öğretimi noktasındaki menfi yaklaşımlarını yeniden değerlendirmesi yerinde olacaktır.

15 Temmuz darbe girişiminin sosyolojik manada tahlillerinin de yapılması ve özellikle Türkiye'de en önde gelen problem alanlarından birisi olan “din-devlet-siyaset” ilişkileri açısından kapsamlı analizlerin ışığında sürecin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda aslında hem akademik hem de kurumsal bazda bazı çalışmalar yapılmıştır.⁶⁷ 15 Temmuz sonrasında oluşan değerlendirmelerin bulunduğu ortak nokta, Türkiye'de belirli dönemlerde baskılanan veya kesintiye uğratılan din eğitimi ve öğretiminin olumsuz sonuçlarıyla 15 Temmuz 2016 tarihinde yüzleşilmek zorunda kalındığı yönündedir. Gerçekten hem 1930-1948 arası tek parti döneminde hem de 28 Şubat vb. gibi dini öğretimin baskı altına alındığı dönemlerde, toplumda

⁶⁶ “1960'lı yıllarda İzmir'de öğrenci yetiştirme iddiasıyla vaiz Fethullah Gülen etrafında başlayan cemaat örgütlenmesi, zamanla dershanelerin açılması ve Türkiye'ye yayılması, dergi, gazete, radyo ve televizyon gibi iletişim araçlarının, bankacılık ve finans kurumlarının açılması, yurtdışında okullar kurulması üzerinden ulusal ve uluslararası büyük bir potansiyele ulaşmıştır” (Yavuz, 2004: 304-307'den akt. Akin, 2016: 45). 26 Mayıs 2016 tarihinde yapılan Milli Güvenlik Kurulu toplantısında alınan kararlarda, ilk kez yapılanma hakkında “terör örgütü” ifadesi kullanılmıştır (<https://www.mgk.gov.tr/index.php/26-mayis-2016-tarihli-toplanti>).

⁶⁷ 15 Temmuz'un sosyolojik bir değerlendirmesi kapsamında yayınlanan akademik makalelerin bir araya getirildiği önemli bir örnek için Bkz. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi, 15 Temmuz'un Işığında Türkiye, Yıl: 13, Sayı: 49, 2016*. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 15 Temmuz sonrasında “FETÖ ve din istismarı” ana temasıyla halkı bilgilendirme amacı güden yayınları için Bkz. *FETÖ-Din İstismarının Arkasında Gizlenen Örgüt, DİB. Yayınları, 2018*. Ayrıca; *Din İstismarı, DİB Yayınları, 2017 ve Farklı Boyutlarıyla FETÖ/PDY, DİB Yayınları, 2019*.

“manevi ihtiyaçlarını gideremeyen ve dini bilgi eksikliği yaşıyan insanların istismara açık hale geldiği” görülmektedir (Ayten ve Düzgüner, 2017: 47). Özellikle “İmam Hatip Liselerine ve İlahiyat Fakültelerine yönelik olumsuz bazı uygulamalar çocuklarına din ve ahlak eğitimi vermek isteyen kesimleri FETÖ benzeri yapılanmalara yönlendirmiştir” (DİB, 2018: 17). Öyle ki FETÖ’nün “en önemli motivasyon kaynaklarından birisi de dindar insanları öteleyen ideolojik laiklik anlayışı olmuştur” (Akın, 2016: 39). Kendisini dindar olarak tanımlayan insanların “din eğitimi ve özellikle üniversite eğitimi için duydukları kaygılar cemaati her kesimden dini hassasiyetlere sahip insanlar için birden önemli bir alternatif haline getirmiştir” (Akın, 2016: 50). Diğer taraftan;

“15 Temmuz sonrası laiklik tartışmaları, Fethullahçı örgüte referansla ulusalcı Kemalist anlayış temsilcilerinin resmi ideolojinin laiklik anlayışını ve uygulamalarını meşrulaştırma çabalarını da ortaya çıkarmıştır. Hâlbuki resmi ideolojinin laiklik anlayışının ve uygulamalarının bu türde bir örgütlenmenin ortaya çıkmasındaki rolü görmezden gelinemez. Özellikle Fethullahçı örgüt açısından söz konusu laisizm uygulamaları oldukça merkezi bir yerde bulunmaktadır. Bu yüzden bu konunun örgüte ve 15 Temmuz’a ilişkin analizlerde dikkate alınması son derece önemlidir.”(Akın, 2016: 54)

Bu noktada 15 Temmuz sonrasında Türkiye’de birçok hususta olduğu gibi, İmam Hatip Liselerine karşı bakışı da yeniden değerlendirmek bir zaruret olarak görünmektedir. Çalışmanın önceki bölümlerinde de ifade edildiği üzere, kesintilerle de olsa yaklaşık yüz yıllık birikime sahip olarak İmam Hatip Modeli varlığını sürdürmektedir. Bugüne kadar bu okullarla ilgili öne sürülen menfi iddia ve eleştirilerden hiçbirisinin haklılık payının olmadığı görülmüştür. Yapılan bilimsel araştırmalarda (Bkz. Özensel vd. 2012; Çakır vd. 2004; Bozan, 2007) da Türk halkının İmam Hatiplere yönelik menfi bir algısının olmadığı ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak İmam Hatip Liselerini mevcut haliyle Türk toplumunun benimsediği ve değer verdiği eğitim kurumları olarak kabul etmek gerekmektedir. Bununla birlikte bu kurumlara düşmanca tavır almak yerine daha kaliteli bir eğitimin nasıl verileceğine ve daha vasıflı nesillerin nasıl yetiştirileceğine odaklanmak daha doğru görünmektedir.

BÖLÜM III

METODOLOJİ

Çalışmanın “Metodoloji” başlığını taşıyan bu bölümünde, araştırmanın uygulama kısmında kullanılan anket soru formunun özellikleri, örneklem, hipotezler, veri toplama teknikleri, bulguların analizinde ve yorumlanmasında kullanılan istatistik teknikleri açıklanmıştır. Siyasal toplumsallaşma sürecinde İmam Hatip Liselerinin rolünü tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle nicel araştırma desenlerinden “saha araştırması” yöntemi ile katılımcılara anket uygulanmıştır. Toplanan anket verileri, nitel araştırma desenlerinden “görüşme” yöntemi ile elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan bütün İHL mezunlarını kapsayacak genel geçer çıkarımlar yapılmasından özellikle kaçınılmış ve sosyal gerçekliğin doğası gereği çok boyutlu görünümünün olabileceği göz ardı edilmemiştir. Bu bağlamda, İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçlerinin de bireysel ve toplumsal açıdan farklı görünüm arz edebileceği genel kabulünden hareketle, araştırmada elde edilen bulgular bütüncül bir yaklaşımla farklı etkenler birlikte değerlendirilerek yorumlanmıştır.

3.1. Hipotezler

Araştırmanın kapsamı dâhilinde İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçlerine etki eden faktörler, İHL mezunlarının sosyal çevreleri, “İmam Hatiplilik” kimliği, vatandaşlık bilinci ile İHL mezunlarının sahip olabilecekleri siyasal tutum ve eğilimlerin sınanması amacıyla birtakım hipotezler üretilmiştir. Bu kapsamda araştırmada sınanan ana ve alt hipotezler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

Ana hipotezler:

- 1- İHL mezunlarının siyasal kimliğinin/kültürünün oluşumunda İmam Hatip Liseleri'nin önemli rolü vardır.
- 2- İmam Hatip Liseleri, mezunları üzerinde ailelerden bütünüyle “farklı” ve “yeni” bir siyasal kimlik oluşturmamaktadır. İHL’ler daha çok aile içerisinde önceden kazanılan siyasal kimliğin/kültürün belirli oranlarda muhafazasında ve sonraki nesillere aktarılmasında etkilidir.

- 3- Siyasal kimlik bağlamında kendisini “Muhafazakâr, İslamcı, Milliyetçi veya Sağcı” olarak tanımlayan aileler çocuklarını genellikle İmam Hatip Liseleri’ne göndermektedir. Böylece dini ve siyasal kültürün bir sonraki nesle aktarılması arzulanmaktadır.
- 4- Siyasal toplumsallaşma süreçleri açısından “eski” ve “yeni” kuşak mezunlar arasında belirgin farklılıklar vardır.
- 5- 28 Şubat sürecinin ürünü olan “Katsayı uygulaması”nın İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçleri üzerinde önemli etkisi vardır.
- 6- İHL mezunları tarafından kendi siyasal ve toplumsal kimliklerine bir tehdit olarak görülen sorunların çözüme kavuşmuş olması (katsayı engeli, askerlik ve polislik mesleklerine giriş yasağı, başörtüsü sorunları vb.), bu okul mezunlarında eskiden var olduğu ileri sürülen idealizmin (İmam Hatiplilik Ruhunun) son dönemlerdeki mezunlarda nispeten azalmasına neden olmuştur.

Alt hipotezler;

- 1- HL mezunları büyük oranda ailelerinin siyasal tercihlerini benimsemektedirler.
- 2- İHL mezunları çoğunlukla muhafazakâr (sağ) siyasal partilere oy vermektedirler.
- 3- “İHL mezunları, kendilerini tanımlarken çoğunlukla “Sağcı, Muhafazakâr, Milliyetçi veya İslamcı” kimliklerinden birisini tercih etmektedirler.
- 4- Erkek mezunlar kadın mezunlara göre siyasi konulara daha fazla ilgilidir ve siyasal katılım noktasında kadın mezunlardan daha aktiftir.
- 5- İHL mezunlarının “seçimlere katılma ve oy verme davranışını gerçekleştirme” oranları oldukça yüksektir.
- 6- İHL mezunlarının Üniversite eğitimlerinin (fakülte/bölüm/alan tercihlerinin) siyasal toplumsallaşma süreçleri üzerinde belirgin bir etkisi yoktur. Temel etken İHL mezunu olmaktır.
- 7- İHL mezunlarının eğitim düzeyleri arttıkça siyasete olan ilgi düzeyleri de artmaktadır.

- 8- İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçleri üzerinde yaşadıkları coğrafi bölgenin etkisi yoktur.
- 9- Erkek mezunlar, eşlerinin/evlenecekleri kişinin siyasal görüşlerine kadın mezunlara göre daha çok önem vermektedirler.
- 10- İHL mezunları siyasal gündemden haberdar olmak amacıyla siyasal kimlikleriyle uyumlu çizgide yayın yapan medya organlarını takip etmektedir.
- 11- İHL mezunları bu okullarda aldıkları dini/İslami eğitimleri nedeniyle genellikle dini cemaat/tarikatlara katılma ihtiyacı duymazlar.
- 12- İHL mezunları genellikle dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarlar.
- 13- İHL mezunlarının cumhuriyet rejimiyle bir problemleri yoktur.
- 14- İHL mezunlarının devletin laik yapısıyla bir problemleri yoktur.
- 15- İHL mezunlarının devletin demokratik yapısıyla bir problemleri yoktur.
- 16- İHL'lerden vatandaşlık bilinci yüksek düzeyde bireyler (iyi vatandaşlar) yetişmektedir.
- 17- İHL mezunları bu okulları salt bir “meslek okulu” olarak görmemektedir. Bu nedenle mezunların çok az bir kısmı din görevlisi olarak çalışmayı düşünmektedir.
- 18- İHL mezunlarında bu okullarda öğrenci olmakla kazanılan bir “İmam Hatipli Kimliği” (aidiyeti) oluşmaktadır.
- 19- İHL mezunlarının sosyal çevreleri de genellikle İHL mezunlarından oluşmaktadır.

3.2. Örneklem

Araştırmanın örnekleme, Türkiye'nin farklı bölge ve yerleşim birimlerindeki İmam Hatip Liselerinden farklı dönemlerde mezun olmuş 18 ve 67 yaş aralığında, 218'i kadın ve 232'si erkek olmak üzere toplamda 450 kişiden oluşmaktadır. Örneklem, olasılıklı olmayan örneklem tekniklerinden “kartopu örneklem” tekniği ile tespit edilmiştir. Bireyler açısından çok özel sayılabilecek konularla ilgili yapılan bazı araştırmalarda deneklere ulaşmakta birtakım güçlükler yaşanabilmektedir. “Bu tür durumlarda, ilk araştırma grubu veya bireyler aracılığıyla yeni denekler bulmaya dayanan örneklem türüne kartopu örnekleme denir”(Erkuş, 2013: 124). Araştırma

ilerledikçe, örneklem tıpkı bir kartopu gibi büyümekte ve analiz için yeterli sayıya ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 111). “Kartopu örneklem tekniğinde deneklerin sosyal ağ bağlantıları kullanılarak yeni deneklere ulaşılması sağlanmaktadır” (Gürbüz ve Şahin, 2016: 135).

Siyasal toplumsallaşma alanının kapsamı gereği bu araştırmada da, anket soruları yoğun olarak İHL-siyaset ilişkisi ve siyasi davranışlarla ilgili sorular içerdiğinden, deneklerden veri toplanması konusunda ciddi zorluklarla karşılaşmıştır. Özellikle siyasi kimlik tercihi, seçimlerde oy verilen siyasi parti ve devletin laik yapısı hakkındaki tutumları ölçmeyi amaçlayan ifadelerle ilişkin olarak İHL mezunlarının önemli oranda çekingen davrandıkları ve araştırmaya katılmama eğilimine girdikleri görülmüştür. Bu çekingenliği aşmak ve sağlıklı olarak veri toplayabilmek amacıyla, öncelikli olarak yüz yüze görüşmelerle katılımcıların çekinceleri giderilmeye çalışılmış, e-posta ve Whatsapp gibi elektronik ortamlarda veri toplandığı durumlarda ise deneklere güvenebilecekleri bir katılımcının referansı ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, kota örneklem sistemi doğrultusunda katılımcılara ait verilerin cinsiyet, yaş grupları ve mezuniyet dönemleri bakımından dengeli olarak dağılmasına özen gösterilmiştir.

3.3. Anket Soru Formunun Özellikleri

Çalışma kapsamında anket soru formu oluşturulurken öncelikle siyasi toplumsallaşma alanıyla ilgili Türkiye’de son yıllarda yapılan uygulamalı araştırmalarda (Bkz. Akın, 2009; Metin, 2014; Türkmenoğlu, 2017) kullanılan anket formları incelenmiş ve soruların hazırlanmasında bu araştırmalardan da faydalanılmıştır. Özelde İHL mezunlarının siyasi toplumsallaşma süreçlerine odaklanan bu tez kapsamında oluşturulan anket soru formu yedi ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri hakkında sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise daha çok siyasi toplumsallaşma alanı kapsamında değerlendirilebilecek, İHL mezunlarının kendileri ve aileleriyle ilgili olarak sorulan “siyasi kimlik, siyasi olayları takipte tercih edilen gazete ve televizyon kanalları, katılımcıların ve ebeveynlerin siyasi parti üyeliği, genel ve yerel seçimlerde oy verilen siyasi parti, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde oy verilen aday, İHL ile ilgili dernek veya vakıf üyeliği vb.” sorulardan oluşmaktadır. Anketin

üçüncü bölümünde İHL mezunları üzerinde etkili olabilecek siyasal toplumsallaşma araçlarını içeren ve 20 ifadeden oluşan bir ölçek yer almaktadır. Dördüncü bölümde “İmam Hatipli Kimliği”ne ilişkin yargılardan oluşan 21 ifadelik ölçek bulunmaktadır. Araştırmanın beşinci bölümünde ise İHL mezunlarının sosyal çevreleri hakkında fikir edinebilmek amacıyla hazırlanan ve 8 ifadeden oluşan “sosyal çevre ölçeği” yer almaktadır. Altıncı bölüm İHL mezunlarının belirli konulardaki siyasal tutumlarını ölçmeyi amaçlayan 13 ifadelik bir tutum ölçeğini içermektedir. Araştırmanın son bölümünde ise Akın’ın (2009) daha önce Konya’da üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu saha araştırmasında kullandığı ölçek içerisinde yer alan ve 14 ifadeden oluşan “iyi bir vatandaş” başlıklı “vatandaşlık ölçeği” bulunmaktadır. Ölçekler sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmakta olan ve genellikle beşli derecelendirmeye tabi tutulan Likert tipi ölçek formatında hazırlanmıştır. Likert tipi ölçeklerde katılımcılardan kendilerine sunulan ifadeye ilişkin tutumlarını “kesinlikle katılmıyorum”dan başlayan ve “kesinlikle katılıyorum”a kadar uzanan bir derecelendirme ile belirtmeleri istenir (Gürbüz ve Şahin, 2016: 183). Likert tipi ölçeklerin amacı daha çok katılımcıların belirli konulardaki tutumlarını ve eğilimlerini ölçmektir (Altunışık vd, 2005: 108).

Saha araştırmasına geçmeden önce 75 İHL mezunu üzerinde pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada anketin geçerlik ve güvenilirlik testleri yüksek derecede olumlu çıkmıştır. Pilot verilerin analizinden sonra ankete son şekli verilerek saha araştırması aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda anket soru formu kartopu örneklem tekniği ile tespit edilen 461 katılımcıya uygulanmıştır. Eksik ve hatalı verileri içeren 11 form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Geri kalan 450 katılımcıya ait veriler SPSS.24 istatistik programı ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Anket verilerine ek olarak ayrıca 15 İmam Hatip Lisesi mezunu ile yarı yapılandırılmış formlar eşliğinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme, sosyal bilimlerin birçok alanında yaygın olarak kullanılan nitel yöntemlerden birisidir ve “bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 119). Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ayrı bir

başlık altında verilmemiş, ilgili kısımlarda yapılan analizleri desteklemek amacıyla metin içerisine dâhil edilmiştir.

3.4. Araştırmada Kullanılan İstatistik Teknikleri

Araştırmanın uygulama kısmında öncelikle anket soru formunda yer alan sınıflayıcı değişkenlere ait betimleyici analizlerle birlikte frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Betimleyici analizler ve frekans tablolarıyla ilgili yapılan yorumlara ait diğer tablolar çalışmadaki atıf sırasına göre çalışmanın Ek-1 bölümünde gösterilmiştir. Ankette yer alan ölçeklere ait ortalamalar ilgili kısımlarda tablo halinde gösterilirken, ölçek oranlarına ait tablolar ise tez metni içerisine dâhil edilmemiş, toplu halde incelenebilmesi açısından Ek-2 adlı bölüm içerisinde gösterilmiştir.

İlk iki bölümde yer alan sınıflayıcı değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerinin tespit edilebilmesi için Ki-kare testleri uygulanmış, “siyasete olan ilgi düzeyi” ve “eşin siyasal görüşünü önemseme” gibi ortalaması alınabilen değişkenlere grup sayısına göre T-testi veya tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ölçek kısmında, siyasal toplumsallaşma etkenleri bölümüne ve siyasal tutum ölçeğine faktör analizi uygulanmış, ortaya çıkan faktörler de yine T-testi ve varyans analizleri ile yorumlanmıştır.

3.4.1. Ki-Kare Testi

Ki kare testi özellikle sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında sıklıkla kullanılan analiz yöntemlerinden birisidir. Ki kare testi, iki değişken arasındaki ilişkinin tespiti noktasında değişkenlerin birbirinden bağımsız olup olmadıklarının yanında değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesinde de kullanılmaktadır. “İki değişkenin birbirinden bağımsız olması, aralarında bir ilişkinin olmaması anlamına gelir” (Altunışık vd, 2005: 194). Anlamlılık ilişkisi ise yapılan “test sonucunda ($p < .05$) şeklinde çıkması ile anlaşılır ve yokluk hipotezi reddedilir” (Akın, 2009: 125). Ki kare testinin esası, değişkenlere ait gözlenen frekanslar ile beklenen frekansların arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesine dayanır (Gürbüz ve Şahin, 2016: 252). Araştırmanın ilk iki bölümünde yer alan çoklu değişkenlerin arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için Ki kare testleri

uygulanmıştır. Hücre sayısının fazla olmasından kaynaklanan ve Ki kare testine imkân vermeyen durumlarda ise çapraz tablolar üzerinden veriler yorumlanmıştır.

3.4.2. T-Testi

T-testi, “incelenen bir değişken açısından bağımsız iki grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının” tespit edilmesine yarar (Altunışık vd, 2005: 172). Araştırmada ortalaması alınabilen değişkenlere verilerin homojenlik durumuna bakılarak T-testi uygulanmıştır. Bu kapsamda katılımcıların cinsiyeti, mezuniyet dönemi, ebeveynlerinin ve kendilerinin siyasal parti veya STK üyeliği gibi iki gruba ayrılan değişkenlerine yönelik yapılan analizlerde T-testi kullanılmıştır. Test sonucunda oluşan veriler metin içerisinde yorumlanarak analizlere ait tablolar Ek-1 bölümünde gösterilmiştir.

3.4.3. Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)

Aslında T-testi ile ANOVA testinin mantığı aynıdır. Ortalaması alınabilen değişkenlerin birbiriyle karşılaştırılarak ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tespit edilebilir. Ancak T-testi yalnızca iki grup arasındaki ilişkinin incelenmesi için uygundur. Bazen ikiden fazla grubun birbiriyle karşılaştırılması gerekebilmektedir. Bu gibi durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılır (Altunışık vd, 2005: 182). Araştırmada, ikiden fazla gruplar halinde sınıflandırılan değişkenlerin ortalaması alınabilen değişkenlerle ve faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör ortalamalarıyla karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizinden (One Way ANOVA) faydalanılmıştır. Bu kapsamda “grupların bağımlı değişken için varyans analizi heterojen ise ($p < ,05$) “Tamhane” testi, homojen ise ($p > ,05$) “Tukey HSD” testi uygulanmıştır” (Akın, 2009: 125). Analiz sonucunda ortaya çıkan veriler çalışmanın Ek-1 bölümünde tablolar halinde gösterilmiştir.

3.4.4. Faktör Analizi

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıdaki maddenin bir araya getirilerek araştırma kapsamındaki değişkenlerin birbiri ile tutarlı daha az sayıdaki faktöre indirgenmesinin genel adıdır (Gürbüz ve Şahin, 2016: 309). Başka bir ifadeyle faktör analizinin amacı aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişkeni daha

az sayıdaki temel boyutlara indirgemek ve böylece değişkenler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmaktır (Altunışık vd., 2005: 212). “Faktör analizindeki temel mantık, karmaşık bir olgunun daha az sayıdaki faktörler (temel değişkenler) yardımıyla açıklanabileceği düşüncesidir” (Altunışık vd., 2005: 212).

Araştırma kapsamında 20 ifadeden oluşan siyasal toplumsallaşma sürecinde etkili olan araçların yer aldığı ölçeğe ve 13 ifadeden oluşan siyasal tutum ölçeğine faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda siyasal toplumsallaşma araçlarına ilişkin ölçek 3 (üç) faktör altında toplanmıştır. Faktörler, içeriğindeki ifadelerin özelliklerine göre yeniden adlandırılmıştır. Siyasal tutum ölçeğindeki ifadeler ise 2 (iki) faktör altında toplanmış ve benzer işlemler bu faktörler için de uygulanmıştır.

3.4.5. Uyum (Correspondance) Analizi

“Uyum analizi; değişkenler arasındaki ilişkilerin iki ya da daha çok boyutlu çapraz tablolarla incelendiği durumlarda kullanılan ve tanımlayıcı tipte olan çok değişkenli istatistiksel bir tekniktir. Bu analiz sonucunda her bir değişkenin kategorileri arasındaki ilişkiler (uyumlar) grafiksel olarak incelenerek yorumlanır” (Kılıç, 2016: 1). Uyum analizi “basit uyum analizi” ve “çoklu uyum analizi” olmak üzere iki farklı şekilde yapılabilir. Basit uyum analiziyle, yalnızca iki kategorik değişken arasındaki ilişki yapısı incelenebilirken, çoklu uyum analizi ise değişken sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda satır ve sütunlar arasındaki uyumun ölçülerini içeren istatistik tekniğidir (Keskin, 2001: 91). Araştırma kapsamında “siyasal kimlik” değişkeni ile katılımcıların 24 Haziran 2018 genel ve 31 Mart 2019 yerel seçimlerinde oy verdikleri siyasal partiler ile 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde tercih ettikleri aday değişkenleri arasında basit uyum analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda katılımcıların siyasal kimlikleri ile tercih ettikleri siyasal parti ve Cumhurbaşkanı adayları arasındaki yakınlık ve uzaklık ilişkisi grafik üzerinde açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Demografik ve Sosyo-Ekonomik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümü alan araştırmasında elde edilen demografik ve sosyo-ekonomik verilerin analizinden oluşmaktadır. Ankete katılan İHL mezunlarının demografik özellikleri ve sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin veriler frekans tabloları halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4. 1. Cinsiyet Dağılımı

	N	Yüzde
Kadın	218	48,4
Erkek	232	51,6
Toplam	450	100,0

Cinsiyet bağımsız değişkeninin sosyal bilimlerdeki önemi bilinmektedir. Bu anlamda bireylerin toplumsallaşma süreçlerinin de cinsiyet açısından farklılık arz ettiği görülmektedir. Kişi genellikle toplum içerisinde cinsiyet rollerini öğrenirken ve toplumsal davranış kalıplarına uyum sağlarken birçok konuda karşı cinsten farklı bir bilinç geliştirebilmektedir. Siyasal toplumsallaşma sürecinde de bireylerin cinsiyete göre farklı siyasal tutum, davranış veya eğilimlere sahip olması ihtimal dahilindedir. Bu bakımdan çalışmamızda İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçlerinin cinsiyet açısından farklılık taşıyıp taşımadığının tespit edilmesi son derece önemlidir. Ankete katılan İHL mezunlarının cinsiyet dağılımlarına bakıldığında (Tablo 4.1.) katılımcıların %48,4'ünün kadınlardan, %51,6'sının da erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan katılımcılara anket uygulanırken, cinsiyete göre dağılım oranlarının dengeli olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 4. 2. Yaş Grupları

	N	Yüzde	Toplam Yüzde
21 Yaş ve altı (Z Kuşağı)	168	37,3	37,3
22-38 Yaş arası (Y Kuşağı)	147	32,7	70,0
39 Yaş ve üstü (X Kuşağı)	135	30,0	100,0
Toplam	450	100,0	

Ankete katılan İHL mezunlarının en küçüğü 18, en büyüğü 67 yaşında olup, örneklemin yaş ortalaması 31,5'tir (Bkz. Ek-1, Tablo 1). Tablo 4.2.'de katılımcıların yaşlara göre gruplandırılmış hali verilmiştir. Bu gruplandırmada sosyal bilim araştırmalarında kullanılan “kuşaklar teorisi”nin genel sınıflandırması benimsenmiştir. Kuşaklar teorisinin temel varsayımına göre “belirli dönemlerde doğup büyüyen ve aynı yaş grubu içerisinde yer alan bireyler benzer davranış özellikleri göstermektedir” (Arslan ve Staub, 2015: 5). Yine teorisinin genel varsayımına göre bir toplumda meydana gelen önemli sosyal değişimler ve tarihsel olaylar (savaşlar, ekonomik krizler vb.), o toplumda yaşayan bireylerin tutumlarını, değer yargılarını, inançlarını ve eğilimlerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle aynı yaş grubunda (kuşakta) yer alan bireylerin benzer bilişsel davranış ve eğilimlere sahip olduğu sıklıkla görülebilmektedir (Arslan ve Staub, 2015: 5). Lipset'e (1986: 253) göre ise farklı yaşlar (ergenlik, olgunluk veya yaşlılık dönemleri gibi) değişik hayat deneyimleri anlamına gelir ve bazen yetişme döneminde edinilen tecrübeler bütün bir yaş grubunun siyasal görüşlerinin belirlenmesine, dolayısıyla nesiller arasında siyasal anlamda görüş farklılıklarının oluşmasına yol açabilir.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) sözlüğüne göre kuşak, “yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişiler topluluğu” olarak tanımlanmaktadır. Genellikle Avrupa ülkeleri için yapılan ve sosyal araştırmalarda Türkiye için de kullanılan tasnife göre, yaklaşık olarak 1965-1979 yılları arasında doğanlar (X) Kuşağı, 1980 ve 1999 yılları arasında doğanlar (Y) Kuşağı, 2000 yılı sonrasında doğanlar (Z) Kuşağı olarak sınıflandırılmaktadır (Arslan ve Staub, 2015: 5; Sarıtaş ve Barutçu, 2016: 3; Seymen, 2017: 471-473; Zencirkıran, 2019: 181).

Bu çalışmada da yaş değişkenine göre İHL mezunlarına ait verilerin mukayese edilebilmesi için kuşaklar teorisinin benimsediği gruplandırma esas alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan 39 yaş ve üstünde olanlar (X) Kuşağı, 22-38 yaş aralığında olanlar (Y) Kuşağı, 21 yaş ve altında olanlar ise (Z) kuşağı olarak tekrar kategorize edilmiştir. Katılımcıların kuşaklar içerisindeki sayısal dağılımının dengeli olmasına özen gösterilmiştir. Yaş açısından ifade edilmesi gereken diğer

önemli husus da, katılımcıların tamamının 18 yaşını doldurmuş ve siyasal davranış (Oy verme) gerçekleştirme hakkına sahip olmasıdır. Özellikle X ve Y kuşağına dahil katılımcıların son dönemlerde Türkiye’de sıkça yapılan seçimler ve referandumlar kanalıyla oy verme davranışını yoğun olarak gerçekleştirme imkânları ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. 3. Mezuniyet Dönemi

	N	Yüzde
2011 ve Öncesi	225	50,0
2012 ve Sonrası	225	50,0
Toplam	450	100,0

İHL mezunlarının mezuniyet dönemlerine ilişkin gruplandırma Tablo 4.3.’de gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü şekliyle mezuniyet dönemleri arasında yapılan genel bir kategorik ayrım, “eski” ve “yeni” mezunlar arasında siyasal toplumsallaşma süreci açısından var olabilecek farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Gruplandırma yapılırken kronolojik olarak 28 Şubat sürecinin öne çıkan uygulamalarından birisi olan “katsayı” uygulamasının yürürlükten tamamen kaldırıldığı 2011 yılı Aralık ayı esas alınmıştır. Zira İHL’ler üzerinde baskının üst düzeyde olduğu, öğrenci ve mezunların sürecin sıkıntılarını derinden hissettiği yıllar 28 Şubat 1997 tarihi ve sonrasıdır. Özellikle üniversiteye giriş sınavlarında uygulanan katsayı adaletsizliğinden dolayı İHL mezunları gerek eğitim gerekse sosyal hayatlarında çeşitli sıkıntılar yaşamıştır. Katsayı uygulamasının 2011 yılında kaldırılmasından sonra ilk mezunlar 2012 yılında verilmiştir. 2012 yılı ve sonrasında yaşanan siyasal süreç çalışmanın ikinci bölümünde de ifade edildiği üzere İHL’ler lehine gelişen bir süreç olmuştur. Buna göre katsayı uygulamasının yürürlükte kaldığı 2011 yılı ve öncesinde mezun olanlar (225 kişi) ilk grupta, uygulama kalktıktan sonra mezun olanlar (225 kişi) ise ikinci grupta kategorize edilmiştir. Her iki grubun sayısal dağılımının eşit olduğu görülmektedir. Bu kategorik ayrım, çalışmanın konuya ilişkin hipoteziyle bağlantılı olarak İHL mezunlarının bahse konu uygulamadan dolayı siyasal toplumsallaşma süreçlerinde bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Tablo 4. 4. İHL'den Sonra Üniversite İçin Tercih Edilen Alan/Fakülte/Bölüm

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Üniversiteye Devam Etmedim	79	17,6	19,9	19,9
İlahiyat/İslami İlimler/Din Kültürü Öğrt.	124	27,6	31,2	51,1
Fen/Mühendislik/Tıp	19	4,2	4,8	55,5
İİBF ve Diğer Sosyal Bil.	175	38,9	44,1	100,0
Toplam	397	88,2	100,0	
Cevapsız	53	11,8		
Toplam	450	100,0		

Mezunların İHL'den sonra üniversite eğitimi için tercih ettikleri alan/fakülte/bölüm bazlı dağılım oranları Tablo 4.4.'te gösterilmiştir. Ankette yer alan ilgili soruya yanıt veren katılımcıların %19,9'u (79 kişi) İHL'den sonra üniversite eğitimlerine devam etmediğini beyan etmiştir. İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerini veya Din Kültürü Öğretmenliği Bölümleri gibi kendi mesleki alanlarını tercih edenlerin oranı % 31,2 (124 kişi)'dir. Fen/Mühendislik ve Tıp Fakültelerinin tercih edilme oranı (%4,8) ise diğer alanlara nispeten oldukça düşüktür. Ankete katılan İHL mezunlarının üniversite eğitimi için en fazla tercih ettiği alanlar ise % 44,1 (175 kişi) gibi oldukça yüksek bir oranla İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri (İİBF) ve sosyal bilimlerin alt alanında yer alan diğer fakülteler veya bölümler olmuştur. %11,8'lik bir orana tekabül eden 53 katılımcı ise bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Katılımcıların yaklaşık %70'inin İHL mezuniyeti sonrası İlahiyat veya İslami İlimler Fakültelerini tercih etmemesi dikkat çekicidir. Bu tercihin sebebinin mezunların önemli bir kısmının İHL'leri salt bir "meslek okulu" olarak görmemesinin olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla mezunlar İHL'lerde ihtiyaçları olan dini (İslami) eğitimlerini aldıktan sonra din görevliliği dışındaki mesleklere yönelmeyi daha çok tercih etmişlerdir.

Tablo 4. 5. Meslek Dağılımı

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Din Görevlisi	63	14,0	15,4	15,4
İşçi	22	4,9	5,4	20,8
Memur	18	4,0	4,4	25,2
Öğretmen	68	15,1	16,6	41,8

Esnaf	13	2,9	3,2	45,0
Yönetici	18	4,0	4,4	49,4
İş Adamı/Sanayici	6	1,3	1,5	50,9
Akademisyen	17	3,8	4,2	55,0
Öğrenci	129	28,7	31,5	86,6
Ev Hanımı	19	4,2	4,6	91,2
Çalışmıyor/İşsiz	11	2,4	2,7	93,9
Diğer	25	5,6	6,1	100,0
Toplam	409	90,9	100,0	
Cevapsız	41	9,1		
Toplam	450	100,0		

Katılımcıların meslek dağılımına bakıldığında (Tablo 4.5.) %31,5'le henüz öğrenci olduğunu ifade edenler en fazla sayıda (129 kişi) görülmektedir. Bunun temel sebebi ise İHL'lerden son yıllarda mezun olan ve dolayısıyla henüz üniversite eğitimine devam eden öğrencilerden de yoğun olarak veri toplanmasıdır. Özellikle 2011 yılı sonrasında İHL'ler üzerindeki katsayı uygulaması başta olmak üzere bütün kısıtlamaların kaldırılması ve İmam Hatip Orta Okullarının (İHOO) tekrar açılmaya başlanması nedeniyle genç İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçleri hakkında veri toplayabilmek ve bu verileri daha eski yıllarda mezun olan katılımcıların verileriyle mukayese edebilmek amacıyla 2012 ve sonrasında İHL'lerden mezun olan katılımcıların oranı 2011 ve öncesinde mezun olanlar kadar yüksek tutulmuştur. Öğrencilerin haricinde katılımcıların % 15,4'ü din görevlisi (imam-hatip, müezzin, vaiz vb.), % 16,6'sı öğretmen, % 5,4'ü işçi, % 4,4'lük eşit oranlarla memur ve yönetici, % 4,2'si de akademisyen olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların toplamda %40,6'sı (din görevlisi, memur, öğretmen, akademisyen oranları toplamı) kamu görevlisiyken, % 2,7'lik oranda katılımcı ise herhangi bir işte çalışmadıklarını beyan etmiştir.

Tablo 4. 6. Din Görevlisi Olmak İçin Başvuru Yapma Durumu

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
EVET	139	30,9	31,6	31,6
HAYIR	301	66,9	68,4	100,0
Toplam	440	97,8	100,0	
Cevapsız	10	2,2		
Toplam	450	100,0		

Katılımcıların %31,6'lık kısmının İHL mezuniyeti sonrasında Diyanet İşleri Başkanlığı kadrolarında İmam-Hatip, Müezzin-Kayyım, Vaiz ve Kur'an Kursu Öğreticiliği vb. mesleklerde din görevlisi olarak çalışmak amacıyla iş başvurusu yaptığı görülmektedir. 301 katılımcı (%68,4) ise mezuniyet sonrasında din görevlisi olmayı düşünmemiştir (Tablo 4.6.). Katılımcıların din görevliliği dışında meslekleri tercih etme oranları (yaklaşık %70), İHL mezuniyeti sonrasında yapılan üniversite alan (fakülte/bölüm) tercih oranlarıyla da benzeşmektedir (Bkz. Tablo 4.4.). Bu tablodaki veriler araştırmanın "İHL mezunları bu okulları salt bir meslek okulu olarak görmemekte ve bu nedenle mezunların çok az bir kısmı mezun olduktan sonra din görevlisi olarak çalışmayı düşünmektedirler" (alt hipotez-17) şeklindeki hipotezini de doğrulamaktadır.

Tablo 4. 7. Aile (Hanehalkı) Aylık Ortalama Gelir

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
< 2500 TL (Alt Gelir)	135	30,0	32,9	32,9
2500-4999 TL (Orta Alt)	143	31,8	34,9	67,8
5000-7499 TL (Orta)	87	19,3	21,2	89,0
7500-9999 TL (Orta Üst)	17	3,8	4,1	93,2
10000 TL> (Üst Gelir)	28	6,2	6,8	100,0
Toplam	410	91,1	100,0	
Cevapsız	40	8,9		
Toplam	450	100,0		

Katılımcıların hanehalkı aylık ortalama gelir durumlarını gösteren tabloya (Tablo 4.7.) bakıldığında, İHL mezunlarının en çok % 34,9 ile "2500-4999 TL/Orta Alt" gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. %32,9'luk ikinci grup ise 2500 TL altı ile "Alt Gelir" düzeyinde yer almaktadır. "Orta" gelir düzeyinde (5000-7499 TL) bulunanların oranı ise % 21,2'dir. Ankete katılan İHL mezunlarının toplamda % 67,8'inin aile (hanehalkı) ortalama aylık geliri 5000 TL ve altındadır. "Orta üst" ve "Üst gelir" düzeyinde bulunan katılımcıların oranının toplamda % 10,9 olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı baz alındığında, en düşük gelir 500 TL ve en yüksek gelir 60 bin TL iken aylık gelir ortalaması 4414,66 TL'dir (Bkz. Ek-1, Tablo 1).

Tablo 4. 8. İHL Mezun Eğitim Durumu

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Lise	82	18,2	18,4	18,4
Üni. Öğrencisi	147	32,7	33,0	51,5
Üniversite	166	36,9	37,3	88,8
Y.Lisans	37	8,2	8,3	97,1
Doktora	13	2,9	2,9	100,0
Toplam	445	98,9	100,0	
Cevapsız	5	1,1		
Toplam	450	100,0		

Ankete katılanların eğitim durumlarına ilişkin dağılımlar tablo 4.8.'de gösterilmektedir. İHL mezuniyeti sonrası üniversiteye devam etmeyen katılımcıların oranı (Bkz. Tablo 4.4) bu tablodaki lise mezunlarının oranıyla da benzeşmektedir. Katılımcıların % 33'lük kısmı halen üniversite eğitimlerine devam etmekteyken, % 18,4'ü lise, % 37,3'ü ise üniversite mezunudur. Lisansüstü eğitim yapanların (Yüksek Lisans ve Doktora toplamı) oranı ise % 11,2'dir. Cinsiyet ile katılımcıların eğitim durumu arasında yapılan Ki-Kare analizinde iki değişken arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır (Ki-kare=3,107, sd=4, p=0,540). Hem kadınlarda hem de erkeklerde eğitim düzeyi oranları birbirine yakındır. Bununla birlikte Yüksek Lisans mezunu erkeklerin oranı (% 62,2) kadınlardan (% 37,8) bariz bir şekilde fazladır (Bkz. Ek-1, Tablo 2). Hiyerarşik bir değişken olarak eğitim durumunun siyasal toplumsallaşma sürecindeki rolünün tespit edilmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla örneklem grubunun %70'ten fazlasını oluşturan kısmının üniversite öğrencisi veya lisans mezunu olması dikkate alındığında katılımcıların Türkiye ve dünya gündemini takip etme, yorumlama ve siyasal tutumlarını siyasal davranışa dönüştürebilme anlamında belirli bir siyasal bilince sahip oldukları tahmin edilmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada, katılımcıların siyasal toplumsallaşma sürecinde eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı ileri sürülerek, bu süreçte asıl etkenin ise "İHL mezuniyeti" olduğu hipotezi (alt hipotez-6) sınanacaktır.

Tablo 4. 9. Baba ve Anne Eğitim Durumu

	Baba			Anne		
	N	Yüzde	Geç.%	N	Yüzde	Geç.%
Okur-yazar değil	15	3,3	3,5	70	15,6	15,7
Okur-yazar	39	8,7	9,0	64	14,2	14,3
İlkokul	183	40,7	42,3	214	47,6	48,0
Ortaokul	80	17,8	18,5	63	14,0	14,1
Lise	78	17,3	18,0	23	5,1	5,2
Üniversite	37	8,2	8,5	11	2,4	2,5
Y.Lisans/Doktora	1	,2	,2	1	,2	,2
Toplam	433	96,2	100,0	446	99,1	100,0
Cevapsız	17	3,8		4	,9	
Toplam	450	100,0		450	100,0	

İHL mezunlarının ebeveynlerinin eğitim durumlarına bakıldığında (Tablo 4.9), anne ve baba eğitim durumları arasında dikkat çekici bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu kapsamda özellikle annelerin babalara nispeten % 15,7 gibi yüksek bir oranda “okuryazar dahi olmadıkları”, babalarda ise bu oranının % 3,5’ ta kaldığı görülmektedir. Yine kayda değer bir farklılık da üniversite mezuniyetinde görülmektedir. Babaların üniversite mezunu olma oranı % 8,5 ile annelerin üniversite mezunu olma oranının (%2,5) yaklaşık üç katıdır. Lise mezuniyetine bakıldığında da annelerin durumu %5,2 ile babalara (%18,0) nispeten oldukça geridedir. Ankete katılan İHL mezunlarının hem annelerinin (%48,0) hem de babalarının (% 42,3) birbirine yakın ve yüksek oranlarda ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların annelerinin toplamda % 92,2’ünün, babalarının ise % 73, 2’sinin ortaokul ve altında eğitim düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin eğitim durumuna ait bilgiler, İHL’de öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin eğitim durumunu tespit eden başka araştırmalarla da uyumludur (Bkz. Erkan ve Akçayöz, 2003: 188; Özensel ve Aydemir, 2016: 46). Veriler katılımcıların eğitim durumuyla birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynler ile İHL mezunları arasında eğitim durumu bakımından çok bariz bir farklılaşma dikkat

çekmektedir. Zira katılımcıların % 70'i üniversite öğrencisi veya mezunuyken, babalarda bu oran % 8,2'de, annelerde ise % 2,5'ta kalmaktadır.

Tablo 4. 10. Babanın Mesleği

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Din Görevlisi	40	8,9	9,2	9,2
İşçi	95	21,1	21,9	31,2
Memur	24	5,3	5,5	36,7
Öğretmen	11	2,4	2,5	39,3
Esnaf	65	14,4	15,0	54,3
Çiftçi	91	20,2	21,0	75,3
Emekli	81	18,0	18,7	94,0
Yönetici	6	1,3	1,4	95,4
İş adamı/Sanayici	6	1,3	1,4	96,8
Diğer	14	3,1	3,2	100,0
Toplam	433	96,2	100,0	
Cevapsız	17	3,8		
Toplam	450	100,0		

Katılımcıların babalarının meslek dağılımlarına bakıldığında ilk sırada %21,9'luk bir oran ile "işçilik" yer almaktadır. Onu %21,0 gibi çok yakın bir oranla "çiftçilik" takip etmektedir. Babalarının emekli olduğunu belirtenlerin oranı ise %18,7'dir. Katılımcıların yaş ortalamasının 31,5 olduğu (Bkz. Ek-1, Tablo-1) dikkate alındığında bu oranın makul olduğu söylenebilir. Ankete katılan İHL mezunlarının babalarının toplamda %57,9 gibi yüksek bir oranda genellikle işçi, esnaf ve çiftçilik gibi üç mesleği icra ettiği görülmektedir. Bu durum İHL öğrencileri üzerinde yapılan başka araştırmalardaki sonuçlarla⁶⁸ da benzeşmektedir.

Tablo 4. 11. Annenin Mesleği

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Din Görevlisi	2	,4	,4	,4
İşçi	7	1,6	1,6	2,0

⁶⁸ Örneğin, Akşit ve Çoşkun (2005: 408), 1997-1998 öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören İHL öğrencileri üzerinde yapılan alan araştırmasında, İmam-Hatip Liselerinin toplumsal tabanının, "kendi hesabına çalışan küçük işletmeler (esnaf), beyaz yakalı çalışanlar ve işçilerden" oluştuğu sonucuna varmıştır. Özensel ve Aydemir'in (2016: 121) araştırmasına göre de büyük oranda İHL öğrencilerinin anneleri ev hanımı, babaları ise işçi, esnaf, memur ve emeklilerden oluşmaktadır.

Memur	3	,7	,7	2,7
Öğretmen	5	1,1	1,1	3,8
Çiftçi	2	,4	,4	4,5
Emekli	2	,4	,4	4,9
Yönetici	2	,4	,4	5,4
İş Kadını/Sanayici	1	,2	,2	5,6
Ev Hanımı	421	93,6	94,2	99,8
Diğer	1	,2	,2	100,0
Toplam	447	99,3	100,0	
Cevapsız	3	,7		
Toplam	450	100,0		

Katılımcıların annelerinin meslek durumunu gösteren tablo incelendiğinde, ankete katılan İHL mezunlarının annelerinin % 94,2 gibi çok yüksek bir oranda “ev hanımı” olduğu görülmektedir. Diğer mesleklerde çalışan annelerin oranı ise emekliler çıkarıldığında toplamda yalnızca %5,4’e tekabül etmektedir. Bu durum İHL mezunlarının ailelerinin geleneksel toplum yapısının özelliklerini büyük oranda taşıdığını göstermektedir.

Tablo 4. 12. İHL Mezunlarının Hayatının En Uzun Kısmını Geçirdiği Yerleşim Birimi

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Köy	72	16,0	16,1	16,1
Kasaba	20	4,4	4,5	20,5
İlçe	100	22,2	22,3	42,9
İl Merkezi	150	33,3	33,5	76,3
Büyükşehir	103	22,9	23,0	99,3
Yurt Dışı	3	,7	,7	100,0
Toplam	448	99,6	100,0	
Cevapsız	2	,4		
Toplam	450	100,0		

Ankete katılan İHL mezunlarının hayatlarının büyük kısmını geçirdiği yerleşim birimiyle ilgili dağılım Tablo 4.12.’de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, katılımcıların hayatlarının en uzun dönemini geçirdikleri yerleşim birimi bakımından %33,5’lik oranla il merkezleri ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada ise %23,0 ile büyükşehirler bulunmaktadır. Katılımcıların %22,3’ü ilçe

merkezlerinde, %20,6'sı ise hayatlarının büyük kısmını köy ve kasabalarda geçirmişlerdir. Verilerden hareketle, ilçe merkezlerinin de kentleşme sürecindeki yerleşim birimlerine dahil edilmesi durumunda katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 78,8) şehirlerde⁶⁹ daha çok zaman geçirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4. 13. İHL Mezunlarının Hayatının En Uzun Kısmını Geçirdiği Bölge

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
İç Anadolu	201	44,7	45,1	45,1
Marmara	48	10,7	10,8	55,8
Akdeniz	104	23,1	23,3	79,1
Ege	32	7,1	7,2	86,3
Karadeniz	46	10,2	10,3	96,6
Doğu Anadolu	6	1,3	1,3	98,0
Güneydoğu Anadolu	9	2,0	2,0	100,0
Toplam	446	99,1	100,0	
Cevapsız	4	,9		
Toplam	450	100,0		

Ankette ilgili soruya katılımcıların verdiği cevaplara göre, İHL mezunlarının hayatlarının en uzun kısmını geçirdikleri bölge açısından ilk sırada % 45,1'lik oranla İç Anadolu Bölgesi yer almaktadır. % 23,3'le ikinci sırada Akdeniz Bölgesi, birbirine yakın oranlarla üçüncü ve dördüncü sıralarda % 10,8'le Marmara ve %10,3'le Karadeniz Bölgeleri bulunmaktadır. Ege Bölgesi ise % 7,2 ile beşinci sırada yer almaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde hayatlarının büyük kısmını geçirenlerin oranı ise % 3,3'tür. Bölge ve yerleşim yerine ilişkin oluşturulan çapraz tabloya (Bkz. Ek-1, Tablo 3) göre ankete katılan İHL mezunlarından il merkezlerinde yaşayanların daha çok İç Anadolu ve Ege Bölgelerinde, büyükşehirlerde yaşayanların ise ağırlıklı olarak Marmara bölgesinde bulunduğu görülmektedir. İlçe merkezlerinde daha uzun zaman geçirenler ise oran olarak Akdeniz, Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yoğunluktadır.

⁶⁹ Özensel ve Aydemir (2016: 47)'in araştırmasında da İHL öğrencilerinin %78,9'unun lise dönemine kadar daha çok şehir merkezlerinde yaşadıkları tespit edilmiştir.

4.2. Siyasal Kimlik ve Siyasal Davranışlara İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, İHL mezunlarının ve ebeveynlerinin siyasal kimlikleri ile oy verme, protesto gösterilerine ve siyasal parti mitinglerine veya imza kampanyalarına katılma, siyasi parti üyeliği ve siyasete ilgi düzeyi gibi konulardaki siyasal davranışlarına ilişkin verilerin dağılımı tablolar halinde gösterilerek analiz edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. 14. Siyasal Kimlik

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Muhafazakâr	158	35,1	37,3	37,3
Milliyetçi	104	23,1	24,5	61,8
İslamcı	92	20,4	21,7	83,5
Müslüman	22	4,9	5,2	88,7
Demokrat	28	6,2	6,6	95,3
Diğer	20	4,4	4,7	100,0
Toplam	424	94,2	100,0	
Cevapsız	26	5,8		
Toplam	450	100,0		

Ankete katılan İHL mezunlarının kendilerini öncelikle nasıl tanımladıkları sorusuna verdikleri yanıtlar üzerinden oluşturulan tablo (Tablo 4.14.) incelendiğinde, katılımcıların kendilerini en çok %37,3 gibi yüksek bir oranla “Muhafazakâr” olarak tanımladıkları görülmektedir. Muhafazakârlıktan sonra en çok tercih edilen siyasal kimlik ise %24,5’le “Milliyetçilik” ve % 21,7 ile “İslamcılık” olmuştur. Kendisini “Demokrat” olarak tanımlayanların oranı ise % 6,6’dır. Hem pilot çalışmada hem de alan araştırması sırasında seçeneklerde böyle bir tercih sunulmamasına rağmen katılımcıların % 5,2’si kendisini “Müslüman” olarak tanımlamayı tercih etmiştir. Diğer seçeneği içerisindeki % 4,7’lik kesimde ise sayıca az da olsa kendisini “liberal, realist, vatansever, mutedil” gibi kimliklerle tanımlayanlar da mevcuttur. Ankete katılanların toplamda % 83,5 gibi çok yüksek bir oranda kendisini tanımlarken Muhafazakâr, Milliyetçi veya İslamcı kimliklerinden birisini tercih ettiği görülmektedir. Bu durum “İHL mezunlarının çoğunlukla Sağ ve Muhafazakâr siyasal kimliklere sahip olduğu” şeklindeki hipotezimizi (alt hipotez-3) büyük oranda doğrulamaktadır. Katılımcılardan herhangi bir kişisel veri istenmemesine rağmen siyasal kimlikle ilgili soruyu mezunların %5.8’i (26 kişi) cevapsız bırakmıştır.

Cinsiyet açısından kadın İHL mezunları ile erkek İHL mezunlarının siyasal kimlikleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (Ki-Kare=9,639, sd=5, p=0,86) (Bkz. Ek-1, Tablo 4). Tabloya bakıldığında “Muhafazakâr”, “İslamcı” ve “Milliyetçi” oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak siyasal kimlik ile yaş grupları arasında yapılan Ki kare analizinde bu iki sınıflayıcı değişken arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir (Ki-Kare=77,526, sd=10 p=0,000). Buna göre İHL mezunlarından Z kuşağı içerisinde yer alan 21 yaş altı grupta bulunanlar kendilerini en fazla “Milliyetçi” (% 43,2) olarak tanımlarken, X (% 45,5) ve Y (% 47,2) kuşağında yer alan İHL mezunları kendilerini daha çok “Muhafazakâr” olarak tanımlamaktadırlar (Bkz. Ek-1, Tablo 5). Başka bir ifadeyle genç katılımcılarda Milliyetçilik oranı daha yüksekken yaş düzeyi arttıkça Muhafazakârlık kimliği daha çok tercih edilmektedir. Diğer taraftan kendisini “Müslüman” olarak tanımlayanların % 68,2’si 39 yaş ve üzerinde olan X kuşağında yer alırken Z kuşağı içerisinde kendisini Müslüman olarak tanımlayan hiçbir katılımcı yoktur. Kendisini “Demokrat” olarak tanımlayanların % 46,4 ile en yüksek düzeyde temsil edildiği kuşak Y kuşağıdır. İslamcıların oranları ise Z (%24,3) ve X (% 23,9) kuşaklarında birbirine yakinken, Y kuşağında (% 16,9) daha azdır.

Mezuniyet dönemi açısından İHL mezunlarının siyasal kimliklerinde de anlamlı bir farklılaşma söz konusudur (Ki-Kare=67,784, sd=5 p=0,000) (Bkz. Ek-1, Tablo 6). 2011 ve öncesinde mezun olanlar kendilerini daha çok “Muhafazakâr (% 49,8) olarak tanımlarken, 2012 ve sonrasında mezun olanlar kendilerini daha çok “Milliyetçi” (%37,9) olarak tanımlamaktadırlar. İslamcıların oranı (% 24,1), 2012 ve sonrasında mezun olan genç kuşak içerisinde daha fazladır. 2012 ve sonrasında mezun olanlarda kendisini “Müslüman” olarak tanımlayan sadece 1 kişi (%0,5) varken, 2011 ve öncesinde mezun olanlarda bu oran (% 9,5) daha yüksektir. Son olarak kendisini “Demokrat” olarak tanımlayanlar daha çok (% 8,4) 2012 ve sonrasında mezun olmuşlardır. Yaş gruplarında dikkat çeken farklılık mezuniyet dönemi bakımından da geçerliliğini korumaktadır. Şöyle ki, genç mezunlar arasında siyasal kimlik olarak “Milliyetçilik” oranı, nispeten eski mezunlarda ise “Muhafazakârlık” oranı bariz bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Tablo 4. 15. Baba ve Annenin Siyasi Kimliği

	Baba			Anne		
	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	N	Yüzde	Geçerli Yüzde
Muhafazakâr	186	41,3	45,6	202	44,9	49,3
Milliyetçi	86	19,1	21,1	59	13,1	14,4
İslamcı	97	21,6	23,8	116	25,8	28,3
Demokrat	29	6,4	7,1	20	4,4	4,9
Diğer	10	2,2	2,5	13	2,9	3,2
Toplam	408	90,7	100,0	410	91,1	100,0
Cevapsız	42	9,3		40	8,9	
Toplam	450	100,0		450	100,0	

İHL mezunlarının baba ve annelerinin siyasal kimliklerine ait veriler Tablo 4.15'te gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların siyasi kimliği ile babaların siyasi kimliğine ait oranlar büyük oranda benzeşmektedir (Bkz. Ek-1, Tablo.7). Her ikisinde de “Muhafazakârlık, Milliyetçilik ve İslamcılık” kimlikleri birbirine yakın oranlarda ve ilk üç sırada yer almaktadır. Ancak Milliyetçilik, ebeveynlerde en çok tercih edilen üçüncü siyasal kimlik iken, katılımcılar tarafından % 23,8 ile en çok tercih edilen ikinci siyasal kimlik olmuştur (Bkz. Tablo 4.14.). “Milliyetçilik”le ilgili bu oransal farklılığın, Z kuşağı olarak adlandırılan genç neslin (araştırmamızda 21 yaş ve altındaki katılımcılar) ebeveynlerine göre daha yüksek oranlarda (% 43,2) siyasal bir kimlik olarak Milliyetçiliği tercih etmelerinden kaynaklandığı görülmektedir (Bkz. Ek-1, Tablo 5). Katılımcıların ve annelerinin siyasi kimliklerindeki durum biraz daha farklıdır. Muhafazakârlık, annelerin tercihi olarak yine en yüksek oranla (% 49,3) ilk sırada yer alırken, annelerin katılımcılara nispeten daha düşük oranda (%14,4) Milliyetçilik seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca “İslamcı” kimliği anneler tarafından % 28,3'lük bir oranla hem babalardan (% 23,8) hem de katılımcılardan (% 21,7) daha fazla tercih edilmiştir. Bununla beraber katılımcıların ve annelerinin en çok tercih ettiği siyasal kimlikler de yine Muhafazakârlık, Milliyetçilik ve İslamcılık'tır (Bkz. Ek-1, Tablo.8).

Dikkat çeken başka bir husus da, katılımcıların % 5,2'si kendisini “Müslüman” olarak tanımlarken, ebeveynler açısından böyle bir tanımlama (diğer

kategorisinde yer alan 2 kişi hariç) söz konusu değildir. Ancak ebeveynlere ait siyasal kimliklere ilişkin verilerin de katılımcılardan elde edildiği unutulmamalıdır. Katılımcıların ve ebeveynlerinin siyasal kimliklerine ilişkin veriler genel olarak değerlendirildiğinde, İHL mezunlarının büyük oranda ailelerinin siyasal kimliklerini benimsedikleri söylenebilir. Bu durum ailenin siyasal toplumsallaşma sürecindeki etkisinin İHL mezunları açısından da belirleyici olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gerçekten de, “Milliyetçilik” haricinde hiçbir siyasal kimlik katılımcılar tarafından ebeveynlerinden daha fazla oranda tercih edilmemiştir (Bkz. Tablo 4.14). Bu anlamda İHL’lerin mezunlar üzerinde ailelerden bütünüyle “farklı” ve “yeni” bir siyasal kimlik oluşumuna neden olmadığı görülmektedir. Ancak, İHL’lerin mezunlar açısından, siyasal toplumsallaşma sürecinde aile içerisinde önceden kazanılan siyasal kimliğin belirli oranlarda muhafazasında önemli derecede rol oynadığı söylenebilir.

Tablo 4. 16. Gazete Tercihi

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Milli Gazete	73	16,2	18,2	18,2
Star	6	1,3	1,5	19,7
Hürriyet	32	7,1	8,0	27,6
Milliyet	20	4,4	5,0	32,6
Sabah	52	11,6	12,9	45,5
Yeni Şafak	95	21,1	23,6	69,2
Takvim	4	,9	1,0	70,1
Akit/Yeni Akit	55	12,2	13,7	83,8
Sözcü	5	1,1	1,2	85,1
Hiçbiri/G.Okumuyorum	40	8,9	10,0	95,0
Diğer	20	4,4	5,0	100,0
Toplam	402	89,3	100,0	
Cevapsız	48	10,7		
Toplam	450	100,0		

İHL mezunlarının gazete tercihlerine ilişkin dağılımın yer aldığı tabloya bakıldığında (Tablo, 4.16), katılımcıların ilk sırada ve en yüksek oranla tercih ettiği gazete %23,6 ile “Yeni Şafak” olarak görünmektedir. Onu sırasıyla “Milli Gazete” (%18,2), “Akit/Yeni Akit” (%13,7) ve “Sabah” (%12,9) gazeteleri takip etmektedir. Bu dört gazetenin katılımcılar tarafından tercih edilme oranları toplamda % 68,4’ü

bulmaktadır. İHL'nin toplumsal tabanını oluşturan dindar-muhafazakâr camiada, yazılı basının daha yaygın olarak takip edildiği 1990'lı yıllardan itibaren özellikle Milli Gazete, Yeni Şafak ve Akit (Yeni Akit, Vakit vb.) gibi gazetelerin tercih edildiği bilinen bir vakıdır. Ancak, Sabah gazetesinin 2010 ve sonrasında bu oranları yakaladığı tahmin edilebilir. Mezunların kendilerini tanımladıkları siyasal kimlik ile gazete tercihleri arasındaki çapraz tabloya (Bkz. Ek-1, Tablo 9) bakıldığında, katılımcıların kendi görüşlerine yakın buldukları gazeteleri tercih ettikleri görülmektedir. Bu açıdan kendilerini “Muhafazakâr” olarak tanımlayanlar daha çok Yeni Şafak (%36,2), Milli Gazete (%16,1), Akit/Yeni Akit (%14,7) ve Sabah (% 13,4) gazetelerini tercih ederken, kendisini “Milliyetçi” olarak tanımlayanlar en fazla “Milli Gazete” ve “Sabah” gazetelerini tercih etmiştir. Kendisini “İslamcı” ve “Müslüman” olarak tanımlayanların tercihi de “Yeni Şafak” ve “Akit/Yeni Akit” gazetelerinden yana olmuştur. Katılımcıların % 10'u hiçbir gazeteyi okumadığını beyan etmiştir. İnternet teknolojisinin oldukça yaygınlaştığı ve bazı gazetelerin basılı yayın hayatına son vererek sadece elektronik ortamda yayın yaptığı bir dönemde bu kesimin haberleri veya siyasal gündemi daha çok internet medyası kanalıyla takip etmeyi tercih ettiği söylenebilir.

Tablo 4. 17. Ana Haber Bülteni İzlerken Tercih Edilen TV Kanalı

	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Toplam Yüzde
TRT-1/TRT HABER	181	40,2	42,5	42,5
KANAL D	7	1,6	1,6	44,1
SHOW TV	20	4,4	4,7	48,8
STAR TV	17	3,8	4,0	52,8
ATV/A HABER	95	21,1	22,3	75,1
HABERTÜRK	22	4,9	5,2	80,3
KANAL 7	6	1,3	1,4	81,7
CNN TÜRK	10	2,2	2,3	84,0
NTV	23	5,1	5,4	89,4
ÜLKE TV	4	,9	,9	90,4
KANAL 24	5	1,1	1,2	91,5
FOX TV	22	4,9	5,2	96,7
DİĞER	14	3,1	3,3	100,0
Toplam	426	94,7	100,0	
Cevapsız	24	5,3		

Toplam	450	100,0		
--------	-----	-------	--	--

Katılımcılara anket uygulanırken ülkenin siyasal gündemini ve günlük haberleri takip etmek için öncelikle hangi televizyon kanalının ana haber bültenlerini tercih ettikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlara göre hazırlanan tabloya (Tablo, 4.17.) bakıldığında İHL mezunlarının siyasal gündemi takip etmek için en çok % 42,5’lik oranla TRT 1/TRT Haber kanalının haberlerini takip ettikleri görülmektedir. Haber enformasyonu bakımından oran olarak en fazla takip edilen ikinci televizyon kanalı ise ATV/A Haber (%22,3) kanalıdır. Diğer kanalların ana haber bültenlerinin takip oranlarında kayda değer bir farklılık yoktur. Gazete tercihlerinde olduğu gibi katılımcıların TV kanallarını da siyasal kimlikleriyle uyumlu olarak tercih ettikleri görülmektedir (Bkz. Ek-1, Tablo 10). Kendisini “Muhafazakâr, Milliyetçi, İslamcı veya Müslüman” olarak tanımlayanlar en çok TRT’yi ve ATV/Haber’i tercih etmektedir. Kendisini “Demokrat” olarak tanımlayanlar “TRT/TRT Haber” ile birlikte en çok FOX TV’yi (%25,9) tercih etmektedir. İHL mezunları arasında yayın çizgisi açısından bir haber kanalı olmamasına rağmen FOX TV’nin tercih edilme oranının (% 5,2), NTV ve Habertürk gibi haber kanallarının tercih edilme oranlarıyla aynı düzeyde olması dikkat çekicidir.

Tablo 4. 18. İHL Mezun, Baba ve Annelerin Siyasi Parti Üyeliği

	İHL Mezun			Baba			Anne		
	N	%	Geç.%	N	%	Geç.%	N	%	Geç.%
Evet	54	12,0	12,3	61	13,6	13,9	27	6,0	6,2
Hayır	385	85,6	87,7	378	84,0	86,1	411	91,3	93,8
Toplam	439	97,6	100,0	439	97,6	100,0	438	97,3	100,0
Cevapsız	11	2,4		11	2,4		12	2,7	
Toplam	450	100,0		450	100,0		450	100,0	

Ankette İHL mezunlarına kendilerinin, babalarının ve annelerinin herhangi bir siyasal parti üyesi olup olmadıkları sorulmuştur. Verilen cevaplara göre ankete katılan İHL mezunlarının % 12,3’ünün bir siyasal partiye üye oldukları tespit edilmiştir. Ancak Türkiye geneli üyelik oranlarıyla⁷⁰ (yaklaşık %22) mukayese

⁷⁰ Yargıtay Cumhuriyet Başsavcılığı’nın Kasım 2019 itibarıyla güncellediği verilere göre Türkiye genelinde siyasi parti üyesi olan toplam 12.695.537 kişi bulunmaktadır (<https://halagazeteciiz.net/2020/02/09/turkiyede-her-6-kisiden-biri-siyasi-parti-uyesi/>). Yüksek Seçim

edildiğinde katılımcıların hem kendilerinin hem de ebeveynlerinin siyasi parti üyesi olma oranları oldukça düşüktür. Mezunların babalarının bir siyasal partiye üye olma oranı % 13,9 iken, annelerin siyasal partiye üye olma oranı (% 6,2) babaların yarısı kadardır. Babaların siyasal parti üyeliği oranı İHL mezunlarının siyasal parti üyeliği oranıyla benzeşirken, annelere nispeten babaların daha yüksek oranda aktif siyasette yer aldıkları görülmektedir. Bu durum Türkiye’de hakim olan “geleneksel siyasal kültürdeki erkek merkezli siyaset anlayışının” (Akın, 2009: 151) İHL toplumsal tabanı açısından da geçerli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gerçekten siyasal aktörler açısından hem Meclisteki milletvekili sayılarına⁷¹, hem de belediye başkanı, muhtar, il genel meclisi üyeliği gibi yerel siyasal aktörlerin sayılarına bakıldığında kadınlar erkeklere nispeten oldukça gerilerdedir.

Katılımcıların ve ebeveynlerinin siyasal parti üyeliğine ilişkin veriler siyasal toplumsallaşma süreci açısından değerlendirildiğinde, ailenin siyasal toplumsallaşma sürecindeki rolünün önemini tekrar vurgulamak gerekmektedir. Bu anlamda, İHL mezunu bireyin de ailesinden etkilenecek siyasal anlamda bir bilinç geliştirdiği ve hayatının sonraki aşamalarında siyasal parti üyeliğine yöneldiği söylenebilir. Nitekim katılımcıların siyasi parti üyelikleri ile babaların siyasal parti üyelikleri arasında yapılan Ki kare analizinde bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Ki-Kare=17,138, sd=1 p=0,000). Bu anlamda babaları bir siyasal partiye üye olan İHL mezunlarının siyasal partilere üyelik oranının da arttığı görülmektedir (Bkz. Ek-1, Tablo 11).

Cinsiyet bağımsız değişkeni ile İHL mezunlarının siyasal parti üyeliği arasında da anlamlı bir farklılık ilişkisi bulunmaktadır (Ki-Kare=12,089, sd=1 p=0,001). Buna göre erkeklerin siyasal parti üyeliği oranı (% 74,1) kadınların oranından (%25,9) oldukça yüksektir (Bkz. Ek-1, Tablo. 12). Cinsiyet bağımsız değişkeni ile babanın siyasal parti üyeliği arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Ki-Kare=3,933, sd=1 p=0,047) (Bkz. Ek-1, Tablo 13). Buna göre babası

Kurulu (YSK) verilerine göre ise en son 31 Mart 2019 tarihinde yapılan yerel seçimlerde oy kullanma hakkı olan kayıtlı seçmen sayısı 57.058.636’dır (<http://www.ysk.gov.tr/tr/istatistik/5644>, Erişim Tarihi: 10.02.2020).

⁷¹ 2020 Ocak ayı itibariyle TBMM’deki milletvekillerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, kadın vekillerin %17,32’lik (102 kişi) oranla erkek vekillerin (%82,68 / 487 kişi) oldukça gerisinde olduğu görülmektedir (https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/milletvekillerimiz_sd.dagilim, Erişim Tarihi: 5.01.2020).

siyasal parti üyesi olanlar arasında erkekler kadınlara göre çoğunluğu oluşturmaktadır. Ancak annelerin siyasal parti üyeliği ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Ki-Kare=0,598, sd=1 p=0,439) (Bkz. Ek-1, Tablo 14).

Yaş grupları ve siyasi parti üyeliği arasında da anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır (Ki-Kare=17,589, sd=2 p=0,000). Yapılan Ki-kare analizine göre katılımcıların yaşları arttıkça siyasi parti üyeliği oranı da artmaktadır. X kuşağında yer alanların siyasal parti üyeliği oranı %21,1 iken Y kuşağında bu oran %12,5, Z kuşağında ise sadece % 4,9'tür (Bkz. Ek-1, Tablo 15).

Tablo 4. 19. Eşin/Evlenilecek Kişinin Siyasal Görüşünün Önemsenmesi

	N	Yüzde	Geç.Yüzde
Hiç önemli değil	82	18,2	18,7
Yakın görüşten olmasını tercih ederim (çok önemli değil)	153	34,0	34,9
Önemlidir, aynı veya yakın siyasal görüşten olmalı	138	30,7	31,4
Çok önemlidir, kesinlikle aynı siyasal görüşten olmalı	66	14,7	15,0
Toplam	439	97,6	100,0
Cevapsız	11	2,4	
Toplam	450	100,0	

Ankete katılan İHL mezunlarına eşlerinin ya da ileride evlenecekleri kişinin kendileri ile aynı siyasal görüşten olmasının kendileri açısından ne derecede önemli olduğu sorusu dört ayrı kategoride sorulmuştur. Verilen cevaplara göre, eşin siyasal görüşlerinin kendisi için hiç önemli olmadığını söyleyenlerin oranı %18,7'dir. Evleneceği kişinin/eşin kendisi ile aynı siyasal görüşten olmasını tercih eden ancak bunun çok önemli bir kriter olmadığını da belirten katılımcıların oranı ise % 34, 9'la en yüksek düzeydedir. Eşinin veya evleneceği kişinin siyasal görüşünü önemseyen ve aynı ya da yakın siyasal görüşten olmasını isteyenlerin oranı da (% 31,4) oldukça yüksektir. Eşin/evleneceği kişinin kendisi ile aynı siyasal görüşten olmasını çok önemseyen ve “kesinlikle aynı siyasal görüşten olmalıdır” diyenlerin oranı % 15'tir. Genel olarak bakıldığında evlenilecek eşin siyasal görüşlerini önemseme (% 47,4) ve önemsememe (% 53,6) oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Siyasal toplumsallaşma süreci açısından değerlendirildiğinde katılımcıların yaklaşık

yarısının eşin/evlenilecek kişinin siyasal görüşü bağlamında, aile içerisinde de aynı veya yakın siyasal görüşün paylaşılmasını tercih ettiği görülmektedir. Özellikle aile içerisinde çocuklara siyasal kültürün kazandırılması açısından İHL mezunlarının önemli bir kısmının bu tercihi önemseddiği söylenebilir.

Ortalaması alınabilen bir değişken olmasından dolayı, erkek ve kadın mezunların bu görüşlerine ilişkin yapılan T-testinin sonuçlarına göre cinsiyet ile eşin/ileride evlenilecek kişinin siyasal görüşleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0,660$ $sd=437$, $p=0,509$) (Bkz. Ek-1, Tablo 16). Bu veri dolayısıyla araştırmanın “Erkek katılımcılar, eşlerinin/evlenecekleri kişinin siyasal görüşlerine kadınlara göre daha çok önem vermektedirler” şeklindeki hipotezi (alt hipotez-9) doğrulanmamıştır. Ancak mezuniyet dönemi ile eşin/ileride evlenilecek kişinin siyasal görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=6,324$, $sd=437$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 17). Buna göre 2011 ve öncesinde mezun olanların ortalamaları (2,70) 2012 ve sonrasında mezun olanlardan (2,15) daha yüksektir. Dolayısıyla 2011 ve öncesinde mezun olanların eşin/evlenilecek kişinin siyasal görüşlerini daha çok önemseddiği söylenebilir. 2012 ve sonrasında mezun olanların bu noktada daha demokrat bir tavır sahibi olduğu söylenebilirse de, katılımcıların yaşı ve evlilik tecrübelerine ilişkin durumlarının da bu anlamda görüşlerini şekillendirdiği göz ardı edilmemelidir.

Siyasal kimliğe göre eşin/evlenilecek kişinin siyasal görüşünü önemseme ilişkisinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizine göre İHL mezunlarının siyasal kimliğinin, eşin/evlenilecek kişinin siyasal görüşü bağlamında tercihleri etkilediği görülmüştür ($F=7,605$, $p=,000$) (Ek 1, Tablo 18). Analiz sonucuna göre, eşin/evlenilecek kişinin siyasal görüşü noktasında Milliyetçiler, Muhafazakârlar ve İslamcılarla farklılaşırken, İslamcılar ise sadece Milliyetçilerle farklılaşmaktadır. Ortalamalara bakıldığında Milliyetçilerin (ort:=2,01), eşin/evlenilecek kişinin aynı veya yakın siyasal görüşten olmasını Muhafazakârlardan (ort=2,65) ve İslamcılardan (ort=2,59) daha az önemseddiği görülmektedir.

Tablo 4. 20. Siyasal Parti Mitingine, Protesto/Gösteri Yürüyüşlerine ve Siyasal Taleplerle İlgili İmza Kampanyalarına Katılma

	Siyasal Parti Mitingi			Protesto/Gösteri Yürüyüşü vb.			İmza Kampanyası		
	N	%	Geç. %	N	%	Geç. %	N	%	Geç. %
Hiç Katılmadım	135	30,0	30,8	276	61,3	63,0	273	60,7	62,3
Bir Kez Katıldım	63	14,0	14,4	40	8,9	9,1	38	8,4	8,7
Birkaç kez katıldım	142	31,6	32,4	83	18,4	18,9	93	20,7	21,2
Çok katıldım	98	21,8	22,4	39	8,7	8,9	34	7,6	7,8
Toplam	438	97,3	100,0	438	97,3	100,0	438	97,3	100,0
Cevapsız	12	2,7		12	2,7		12	2,7	
Toplam	450	100,0		450	100,0		450	100,0	

Ankete katılan İHL mezunlarına üç farklı siyasal katılım türüyle ilgili bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorularda katılımcılara hayatlarında siyasal parti mitinglerine, protesto/gösteri yürüyüşlerine ve siyasal haklar ya da talepler için imza kampanyalarına ne sıklıkla katıldıkları sorulmuştur. Her üç soruya verilen cevaplar da 1-) hiç katılmadım”, 2-) “bir kez katıldım”, 3-) “birkaç kez katıldım (2–5 kez arası)” ve 4-) “çok katıldım (5’ten fazla)” şeklinde kategorize edilmiştir.

Sorulara verilen yanıtların dağılımına (Tablo 4.20) bakıldığında İHL mezunlarının “Protesto/Gösteri Yürüyüşü” (% 63) ve “İmza Kampanyalarına” (% 62,3) “hiç katılmadım” diyenlerin oranlarının neredeyse aynı düzeyde ve oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna mukabil, siyasal parti mitinglerine “hiç katılmadım” diyenlerin (%30,8) oranı nispeten daha düşüktür. Dolayısıyla katılımcıların yaklaşık % 70’inin hayatları boyunca en az bir kez veya daha fazla sayıda siyasal parti mitinglerine katıldıkları anlaşılmaktadır. Siyasal parti mitinglerine çok (5’ten fazla) katıldım diyenlerin oranı ise % 22,4’tür. Mitinglere “birkaç kez (2–5 kez arası) katıldım” diyenlerin oranıyla (% 32,4) birlikte İHL mezunlarının toplamda % 54,8’i gibi yüksek bir oranda siyasal parti mitinglerine sıkça katıldıkları görülmektedir.

İHL mezunlarının siyasal parti mitinglerine gösterdiği ilgiyi, protesto/gösteri yürüyüşlerine ve siyasal hak talepleri için düzenlenen imza kampanyalarına aynı

düzeyde gösterdiği söylenemez. Zira hem protesto/gösteri yürüyüşlerine (% 8,9) hem de imza kampanyalarına “çok katıldım” (% 7,8) diyenlerin oranı, siyasal parti mitinglerine “çok katıldım” diyenlerin (% 22,4) oranının yarısından daha azdır.

Her üç siyasal katılma türü ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında yapılan Ki kare analizlerinde dikkat çekici sonuçlar elde edilmiştir. İlk olarak siyasal parti mitingine katılma davranışı ve cinsiyet bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmiştir. Bu kapsamda erkek İHL mezunları kadın İHL mezunlarına göre siyasal parti mitingine katılma noktasında daha aktiftir (Ki-kare=68,163, sd=3, p=,000) (Bkz. Ek-1, Tablo 19). Protesto veya gösteri yürüyüşlerine katılma noktasında da erkek katılımcılar daha aktiftir (Ki-kare=38,487, sd=3, p=,000) (Bkz. Ek-1, Tablo 20). İmza kampanyalarına katılım konusunda da oranlar çok düşük olmasına rağmen yine erkeklerin kadın katılımcılardan daha aktif olduğu görülmektedir (Ki-kare=15,451, sd=3, p=,001) (Bkz. Ek-1, Tablo 21). Ortaya çıkan bu veriler, erkek katılımcıların siyasete kadın katılımcılardan daha fazla ilgili olduğu ve siyasal katılım noktasında erkek İHL mezunlarının kadın mezunlara göre daha aktif oldukları yönünde ileri sürülen araştırma hipotezini (alt hipotez-4) doğrulamaktadır.

Söz konusu siyasal katılım türleri ile yaş grupları arasındaki ilişki de anlamlı bir farklılık ilişkisidir. Siyasal parti mitinglerine katılma davranışı ile yaş grupları arasında yapılan Ki kare analizinde, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır (Ki-kare=87,287, sd=6, p=,000) (Bkz. Ek-1, Tablo 22). Buna göre (X) kuşağına mensup katılımcıların siyasal parti mitingine katılım oranları (Y) ve (Z) kuşağındaki katılımcılardan oldukça yüksektir. Başka bir deyişle gençlerin mitinglere katılım yüzdeleri tahmin edilebileceği gibi daha düşüktür. (Y) ve (Z) kuşağının yüzdeleri ise birbiriyle benzeşmektedir. Kişinin yaşı ilerledikçe siyasal katılım tecrübesinin de doğal olarak artacağı düşünüldüğünde bu sonuçların şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Protesto/Gösteri Yürüyüşü ve İmza Kampanyalarına katılım noktasında da benzer bir durum söz konusudur. (X) kuşağı yaşı ve hayat tecrübesi nedeniyle bu iki siyasal katılım türünde de Y ve Z kuşağının oldukça ilerisindedir.

Katılımcıların üniversite tercih/mezuniyet alanları ile siyasi parti mitinglerine katılım davranışı arasında anlamlı bir farklılık ilişkisi bulunmamaktadır (Ki-kare=11,970, sd=9, p=,215) (Bkz. Ek-1, Tablo 23). Bu anlamda İHL mezunlarının siyasi katılım davranışlarına etkisi bakımından üniversite okumaması ile üniversitelerde tercih ettiği veya mezun olduğu alanlar olarak İlahiyat/İslami İlimler, Fen/Mühendislik Bilimleri ve İİBF/Sosyal Bilimler alanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmemiştir.

Tablo 4. 21. Düzenli Olarak Siyasi Grupların Etkinliğine Katılım

	N	Yüzde	Geç. Yüzde
EVET	39	8,7	8,9
HAYIR	398	88,4	91,1
Toplam	437	97,1	100,0
Cevapsız	13	2,9	
Toplam	450	100,0	

“Siyasi partilerin ya da derneklerin kadın ve gençlik kollarına düzenli olarak gitme, siyasi katılmanın önemli boyutlarından birisidir. Bu tür yerlere ve gruplara düzenli olarak gidenlerin siyasete ilgi düzeyinin yüksek seviyede olması beklenir” (Akin, 2009: 166). Ankete katılan İHL mezunlarına sorulan “düzenli olarak bir siyasi grubun etkinliklerine katılıyor musunuz ?” sorusuna katılımcıların % 8,9’u “evet” cevabını vermiştir. Hayır cevabını verenlerin oranı ise % 91,1 ile oldukça yüksektir. Siyasete ilgi düzeyine ilişkin ortaya çıkan dağılımda (Bkz. Tablo 4.22) siyasete “çok ilgiliyim” diyenlerin oranının % 9,8 olması nedeniyle siyasi grupların etkinliğine katılım oranı (% 8,9) da normal karşılanabilir. Dolayısıyla İHL mezunlarının siyasi katılım davranışı olarak siyasi grupların etkinliklerine düzenli olarak katılmayı çok fazla tercih etmedikleri anlaşılmaktadır.

Siyasete ilgi düzeyi ile düzenli olarak siyasi grupların etkinliklerine katılma davranışı arasında yapılan Ki kare analizinde bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ki-kare= 58,254, sd=4, p=,000) (Bkz. Ek-1, Tablo 24). Analiz sonucuna göre siyasete ilgi düzeyi arttıkça düzenli olarak siyasi grupların etkinliklerine katılma davranışı da artmaktadır. Keza, düzenli olarak siyasi grupların etkinliklerine katılma davranışı ile siyasi parti mitinglerine katılma

davranışı arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Ki-kare=60,252, sd=3, p=,000) (Bkz. Ek-1, Tablo 25). Buna göre düzenli olarak siyasal grup etkinliklerine katılan mezunlar, beklenilebileceği gibi siyasal parti mitinglerine de daha yüksek oranda katılmaktadır.

Daha önce seçimlerde oy kullanma davranışı ile düzenli olarak siyasal grup etkinliklerine katılma davranışı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla oluşturulan çapraz tablo (Bkz. Ek-1, Tablo 26) verilerine göre, düzenli olarak siyasal grup etkinliklerine gidenlerin tamamı (%100) daha önce bir seçimde oy kullanmışken, düzenli olarak siyasal grup etkinliklerine gitmeyenlerin de neredeyse tamamına yakını (% 92,9) daha önce seçimlerde oy kullandığını belirtmiştir. Bu bakımdan siyasal katılım çerçevesinde “oy verme” kültürünün İHL mezunları arasında yerleşik hale geldiği ve düzenli olarak siyasal grup etkinliklerine devam etme davranışının seçimlerde oy kullanma davranışı üzerinde farklılık yaratan bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 22. Siyasete İlgili Düzeyi

	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Toplam Yüzde
Hiç İlgim Yok	66	14,7	15,3	15,3
Çok Az İlgiliyim	100	22,2	23,3	38,6
Biraz İlgiliyim	132	29,3	30,7	69,3
Oldukça İlgiliyim	90	20,0	20,9	90,2
Çok İlgiliyim	42	9,3	9,8	100,0
Toplam	430	95,6	100,0	
Cevapsız	20	4,4		
Toplam	450	100,0		

Ankete katılan İHL mezunlarının siyasete olan ilgi düzeyi beş ayrı kategoride sınıflandırılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Verilere göre mezunların % 15,3’ü “Hiç ilgim yok” kategorisinde, %23,3’ü de “Çok az ilgiliyim” kategorisinde yer almaktadır. İkinci ve dördüncü kategorilerle arasındaki fark çok yüksek olmamakla birlikte en yüksek oran üçüncü ve orta kategori olan “Biraz ilgiliyim” kategorisinde toplanmıştır. Siyasetle “Oldukça ilgiliyim” cevabını verenlerin oranı % 20,9, “Çok ilgiliyim” diyenlerin oranı ise sadece % 9,8’dir. Görüldüğü üzere İHL mezunlarının toplamda % 38,6’sı siyasetle çok az ilgili olduğunu veya hiç ilgili olmadığını beyan

ederken, siyasetle “oldukça ilgili veya çok ilgili” olanların toplam oranı %30,7’dir. İHL mezunlarının siyasete ilgi düzeyinin ortalaması 2,87’dir (Bkz. Ek 1, Tablo 1). Bu bakımdan katılımcıların siyasete ilgi düzeyinin ortalamasının altında olduğu ve üçüncü kategori olan “Biraz ilgiliyim” seçeneği etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

Siyasete ilgi düzeyi ile üniversite eğitimi için tercih edilen/mezun olunan alan/bölüm arasında anlamlı bir farklılık ilişkisi yoktur (Ki-kare=12,243, sd=12, p=,426) (Bkz. Ek-1, Tablo 27). Buna göre İHL mezuniyeti sonrası üniversiteye devam etmeyenler ile üniversiteden mezun olanlar arasında siyasete ilgi düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı gibi, üniversitelerin İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri ile Fen/Mühendislik/Tıp Fakülteleri ve İİBF/Sosyal Bilimlerin ilgili bölümlerinde okuyan ya da buralardan mezun olan katılımcılar arasında da siyasete ilgi düzeyi bakımından anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu durum, İHL mezunlarının üniversite eğitimlerinin (veya bölüm/alan tercihlerinin) siyasal toplumsallaşma süreçlerinde çok önemli bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Ortalaması alınabilen bir değişken olduğu için siyasete ilgi düzeyi değişkeni ile üniversite alan tercihleri/mezuniyeti değişkenleri arasında yapılan Anova analizine göre de, üniversite okumamak ya da üniversitelerin sosyal bilimler, fen bilimleri ya da İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerini tercih etmek/buralardan mezun olmak arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (F=1,684, p=,170) (Bkz. Ek 1, Tablo 28). Bununla birlikte siyasete ilgi düzeyi açısından en düşük ortalama 2,71 ile İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerini tercih eden katılımcılara aitken, en yüksek ortalamaya sahip grup ise 3,16 ile Fen/Mühendislik/Tıp Fakültelerini tercih edenlerdir. İİBF/Sosyal Bilimlerin diğer alanlarını tercih edenlerin ortalaması ise 2,94’tür. Bu veriler dolayısıyla, araştırmanın “İHL mezunlarının üniversite alan tercihlerinin siyasal toplumsallaşma süreçleri üzerinde belirgin bir etkisi yoktur (temel etken İHL mezunu olmaktır)” şeklindeki hipotezi (alt hipotez-6) “siyasete ilgi düzeyi” değişkeni bakımından doğrulanmaktadır.

Siyasete ilgi düzeyi ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (t=-5,875, sd=428, p=,000) (Bkz. Ek 1, Tablo 29). Bu iki değişken arasında yapılan T- testinin sonucuna göre erkek katılımcıların (ort=3,17) siyasete ilgi düzeyi kadın katılımcılardan (ort=2,52) daha fazla çıkmıştır. Bu durumda, toplumdaki erkek

egemen siyasal kültür yapısının İHL mezunları açısından da geçerli olduğu söylenebilir. Analiz verileri, erkek İHL mezunlarının kadın mezunlara göre siyasete daha fazla ilgi duydukları yönündeki araştırma hipotezini (alt hipotez-4) de doğrulamaktadır.

İHL mezunlarının mezuniyet dönemi ile siyasete ilgi düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmiştir ($t=4,941$, $sd=428$, $p=,000$). (Bkz. Ek 1, Tablo 30). Bu anlamda 2011 yılı ve öncesinde İHL'lerden mezun olanlar 2012 yılı ve sonrasında mezun olanlara göre siyasete daha fazla ilgilidir. Katılımcıların eğitim durumu ile siyasete ilgi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($F=2,192$, $p=,088$) (Bkz. Ek 1, Tablo 31). Ancak Lise, Üniversite ve Yüksek Lisans/Doktora mezunlarının siyasete ilgi düzeyi bakımından ortalamaları birbirine yakınken, üniversite öğrencisi olarak eğitimine devam eden katılımcıların siyasete ilgi düzeyi ortalaması (2,66) diğer eğitim düzeylerinden oldukça düşüktür. Y.Lisans/doktora mezunu katılımcıların (ort: 3,10) siyasete dair konulara diğer eğitim düzeylerindeki katılımcılardan (özellikle üniversite öğrencilerinden) daha fazla ilgili olduğu ifade edilebilir. Bu veriler dolayısıyla araştırmanın “İHL mezunlarının eğitim düzeyi arttıkça siyasete olan ilgi düzeyi de artmaktadır” şeklindeki hipotezi (alt hipotez-7) doğrulanmamıştır.

Tablo 4. 23. Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma

	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Toplam Yüzde
EVET	407	90,4	93,3	93,3
HAYIR	29	6,4	6,7	100,0
Toplam	436	96,9	100,0	
Cevapsız	14	3,1		
Toplam	450	100,0		

Ankette katılımcılara daha önce seçimlerde oy kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. İlgili soruya cevap veren İHL mezunlarının %93,3 gibi yüksek bir oranda daha önce seçimlerde oy kullandıkları görülmektedir. Daha önce hiç oy kullanmayanların oranı ise sadece % 6,7'dir. Katılımcıların % 3,1'i bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Ankete katılan İHL mezunlarının tamamı 18 yaşını doldurmuş olduklarından “evet” cevabının yüksek oranda çıkması aslında beklenen bir sonuçtur. Zira katılımcıların tamamının reşit bireyler olarak en önde gelen siyasal

haklardan sayılan “oy kullanma” hakkına sahip olmaları ve en son 2019 Mart ayında Türkiye genelinde yerel seçimlerde bu hakkın kullanılma imkânının doğması, özellikle genç katılımcıların bu soruya evet cevabı vermesini sağlamış olmalıdır. İHL mezunlarının seçimlerde oy kullanma oranları Türkiye geneli seçimlere katılım oranlarından yüksektir. Türkiye genelinde 2018 yılında birlikte yapılan Milletvekili Genel Seçimi ve Cumhurbaşkanlığı seçiminde seçmen genel katılım oranı % 86,2 iken, 31 Mart 2019 tarihinde yapılan yerel seçimlerinde bu oran % 84,6 olmuştur.⁷² Bu bağlamda Türkiye’de seçimlere katılım oranlarının özellikle son yıllarda ortalama olarak % 80 düzeyinin üstünde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum siyasal katılım kültürünün Türkiye’de seçimler ve oy kullanma davranışı bağlamında yerleşik bir hal aldığı göstermektedir (Akın, 2009: 167). Veriler dolayısıyla, siyasal katılım kültürü bağlamında seçimlerde oy kullanma davranışının Türkiye genelinde olduğu gibi, katılımcılar tarafından da oldukça önemsendiği anlaşılmaktadır.

Daha önce seçimlerde oy kullanma davranışı ile siyasete ilgi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Ki-kare=6,411, sd=4, p=,171) (Bkz. Ek-1, Tablo 32). Buna göre siyasete ilgi düzeyi açısından bütün kategorilerin oy kullanma oranları % 90’ın üzerindedir. Öyle ki katılımcılardan “Siyasete hiç ilgim yok” diyenlerin bile seçimlerde daha önce oy kullanma oranı (% 90,8) oldukça yüksektir. Bununla birlikte cinsiyet ile oy verme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Ki-kare=7,747, sd=1, p=,005) (Bkz. Ek-1, Tablo 33). Bu kapsamda, daha önce seçimlerde hiç oy kullanmayan katılımcılar içerisinde kadınların oranı (% 72,4) erkeklerden (% 27,6) oldukça yüksektir. Buna rağmen oy kullanan katılımcılar açısından kadın (% 45,7) ve erkeklerin (% 54,3) arasında önemli bir farklılık yoktur. Bu veriler dolayısıyla, siyasal katılım bağlamında “oy verme davranışının kadın ya da erkek fark etmeksizin, toplumun geneli için yerleşmiş bir siyasal kültür unsuru” (Akın, 2009: 143) olduğu yönündeki kabulün İHL mezunları açısından da doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 4. 24. Türkiye’nin En Önemli Sorunu

	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Toplam Yüzde
İşsizlik	73	16,2	16,9	16,9

⁷² Türkiye geneli seçimlere katılım oranları için Bkz. <http://www.hurriyet.com.tr/secim>, Erişim Tarihi, 06.01.2020.

Ekonomi	84	18,7	19,4	36,3
Hak ve Özgürlükler	14	3,1	3,2	39,6
Terör/Güvenlik	65	14,4	15,0	54,6
Eğitim	161	35,8	37,3	91,9
Az Gelişmişlik	10	2,2	2,3	94,2
Diğer	25	5,6	5,8	100,0
Toplam	432	96,0	100,0	
Cevapsız	18	4,0		
Toplam	450	100,0		

Ankette katılımcılara “Sizce Türkiye’nin en önemli sorunu nedir?” sorusu sorulmuş ve yalnızca tek seçenek işaretlemeleri istenmiştir. Verilen cevaplara göre ankete katılan İHL mezunlarının Türkiye’de en önemli olarak gördükleri sorun %37,3 gibi yüksek bir oranla “eğitim” olmuştur. Eğitimin ardından en önemli görülen sorunlar birbirine yakın oranlarla ekonomi (%19,4) ve işsizlik (%16,9) olarak sıralanmaktadır. İşsizlikle çok yakın bir oranda ve dördüncü sırada Terör ve güvenlik (%15) meselesi katılımcılar tarafından önemli bir sorun olarak görülmektedir. “Hak ve özgürlükler” (% 3,2) ile “az gelişmişlik” (%2,3) seçenekleri mezunlar tarafından diğer sorunlara nispeten çok düşük oranlarda işaretlenmiştir. Katılımcıların cevaplarının % 5,8’lik kısmını (bu oranın önemli kısmı “hepsi” şeklinde cevap verenlerden oluşmaktadır) “diğer” seçeneği oluşturmaktadır.

Anket verilerinden elde edilen oranlara göre eğitim sorununun açık fakla diğer sorunların önünde yer alması dikkat çekicidir. İHL mezunlarının önemli bir kısmının eğitim hayatlarında İHL’li olmaktan kaynaklanan üniversitelere girişte katsayı adaletsizliği, polislik-askerlik vb. bazı mesleklere girişlerinin engellenmesi, türban/başörtüsü yasakları gibi birtakım sıkıntılarla karşılaşması nedeniyle böyle bir durumun ortaya çıktığı düşünülebilir. Nitekim mezuniyet dönemi ile Türkiye’nin en önemli sorununa ilişkin tercihler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Ki-kare=22,070, sd=6, p=,001) (Bkz. Ek-1, Tablo 34). Buna göre 2012 ve sonrasında İHL’lerden mezun olanlar “eğitim” (%30,6), “işsizlik” (% 24,5) ve “ekonomi” (% 21,5) sorunlarını öncelikle, 2011 ve öncesinde mezun olanlar ise “eğitim” (% 43,5), “terör” (% 17,9) ve “ekonomi”yi (17,5) daha öncelikli sorunlar olarak görmektedir. Diğer taraftan Türkiye açısından uzun vadede en önemli sorunlardan birisi olarak sürekli gündemde kalan terör ve güvenlik sorununun bu araştırmada diğer sorunlar

içerisinde dördüncü sırada yer alması da dikkat çekmektedir. Ancak bu durum dönemsel olarak (2019 yılı genelinde) terörün nispeten azalması ve ekonomiye göre gündemin geri planında kalması ile açıklanabilir.

Tablo 4. 25. İHL İle İlgili Dernek/Vakıf Üyeliği

	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Toplam Yüzde
Üye Değilim	383	85,1	89,9	89,9
TİMAV	5	1,1	1,2	91,1
ÖNDER (Yerel İHL Dernekleri)	34	7,6	8,0	99,1
Diğer	4	,9	,9	100,0
Toplam	426	94,7	100,0	
Cevapsız	24	5,3		
Toplam	450	100,0		

Özellikle mezuniyet sonrasında İHL camiası etrafında sosyalleşme oranlarını ölçmek amacıyla katılımcılara sorulan İHL'lerle ilgili dernek veya vakıflara üye olup olmadıklarına ilişkin soruya verilen cevapların dağılımına bakıldığında (Tablo 4.25), İHL mezunlarının % 89,9'unun İmam Hatip Liseleri ile ilgili herhangi bir dernek veya vakfa üye olmadığı görülmektedir. Bir üyeliği bulunanların ise çoğunluğu (%8) Türkiye genelinde teşkilatlanan ÖNDER⁷³ çatısı altında faaliyet yürüten yerel İHL mezun derneklerine üyedir. Katılımcılardan Türkiye İmam Hatipliler Vakfı'na (TİMAV) üye olanların oranı ise yalnızca % 1,2'dir. Cinsiyet açısından bakıldığında erkeklerin dernek ve vakıf üyeliği oranı (% 14,6) kadınların oranınının (% 3,4) dört katından fazladır (Bkz. Ek-1, Tablo 35). Bu veriler İHL'ler etrafında toplumsallaşma aracısı olarak mezun dernekleri ve vakıfların katılımcılar tarafından çok düşük oranlarda tercih edildiğini göstermektedir. Ancak ülke geneli dernek üyeliği oranlarının %10'lar civarında (Bkz. Özensel ve Aydemir, 2016: 86) olduğu kabul edildiğinde, bir mukayese yapılması durumunda, toplamda % 10,1 olan dernek veya vakıf üyeliği oranınının ülke ortalamasıyla da uyumlu olduğu görülmektedir.

⁷³ İstanbul İmam Hatip Okulu'nun ilk mezunları tarafından 1958 yılında "İstanbul İmam Hatip Okulu Mezunlar Cemiyeti" adıyla kurulan derneğin, 1980 yılından sonra adından "İstanbul" ibaresi çıkarılmış ve yerine İmam kelimesinin Türkçe karşılığı olan "ÖNDER" ibaresi eklenerek bugünkü adıyla "ÖNDER İmam Hatipliler Derneği"ne dönüştürülmüştür (<https://www.onder.org.tr/tr/Kurumsal/sayfa/tarihce>, Er. Tar. 06.01.2020).

Tablo 4. 26. STK Üyeliği

	N	Yüzde	Geç. Yüzde
Üye Değilim	339	75,3	77,8
Üyeyim	97	21,6	22,2
Toplam	436	96,9	100,0
Cevapsız	14	3,1	
Toplam	450	100,0	

Ankette katılımcılara İHL ile ilgili dernek veya vakıf dışında herhangi bir sivil toplum kuruluşuna (STK) üyeliklerinin bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Verilen cevapların dağılımına bakıldığında (Tablo 4.26), katılımcıların %75,3'ünün herhangi bir STK'nın üyesi olmadığı görülmektedir. İHL ile ilgisi olmayan bir STK'nın üyesi olduğunu belirten katılımcıların oranı ise % 21,6'dır. Bu oran İHL ile ilgili dernek/vakıf üyeliği oranının (Bkz. Tablo 4.25) iki katından daha fazladır. Cinsiyet bağımsız değişkeni ile "STK üyesi olma" arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Ki-kare=32,454, sd=1, p=,000) (Bkz. Ek-1, Tablo 36). Buna göre erkekler (% 33,2), kadınlardan (% 10,5) daha yüksek oranda STK üyesidirler. Bu veriler üzerinden katılımcıların mezuniyet sonrasındaki sosyal hayatlarında, İHL ile ilgili STK'lardan daha çok, İHL dışında faaliyet yürüten STK'lar etrafında sosyalleşmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4. 27. Mezun, Babanın ve Annenin Görüşlerine Yakın Bulduğu Siyasal Parti

	İHL Mezun			Baba			Anne		
	N	%	Geç. %	N	%	Geç. %	N	%	Geç. %
AK Parti	223	49,6	63,4	248	55,1	72,1	254	56,4	75,4
CHP	6	1,3	1,7	9	2,0	2,6	5	1,1	1,5
MHP	42	9,3	11,9	33	7,3	9,6	21	4,7	6,2
İYİ Parti	2	,4	,6	2	,4	,6	2	,4	,6
Saadet P.	6	1,3	1,7	7	1,6	2,0	6	1,3	1,8
Y.Ref. P.	6	1,3	1,7	1	,2	,3	1	,2	,3
Hiçbirini	62	13,8	17,6	27	6,0	7,8	36	8,0	10,7
Diğer	5	1,1	1,4	17	3,8	4,9	12	2,7	3,6
Toplam	352	78,2	100,0	344	76,4	100,0	337	74,9	100,0
Cevapsız	98	21,8		106	23,6		113	25,1	
Toplam	450	100,0		450	100,0		450	100,0	

Ankette katılımcılara kendilerinin ve ebeveynlerinin görüşlerine yakın buldukları siyasal partilerin hangisi olduğu sorulmuştur. Alan araştırması sırasında veri toplanırken en büyük zorluk bu ve seçimlerde oy verilen siyasal parti tercihleriyle ilgili sorularda yaşanmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmının bu tür soruları cevapsız bırakmasının yanında, sadece bu soruya cevap vermekten kaçındığı için ankete katılmaktan vazgeçen mezunların sayısı da bir hayli fazladır. Akın'ın (2009: 153) da belirttiği gibi Türkiye'de henüz yerleşik bir anket kültürü gelişmediğinden, özellikle siyasal içerikli soruların bulunduğu anketlerin hemen her katılımcı tarafından şüpheyle karşılanması bu tür araştırmalarda veri toplanmasını büyük ölçüde zorlaştırmaktadır. Katılımcılardan kendi görüşlerine yakın buldukları siyasal partiyle ilgili soruya cevap vermeyenlerin oranı (%21,8 - 98 kişi) örneklem hacmine oranla oldukça yüksektir. Buna "hiçbirini" yanıtının oranı da eklendiğinde İHL mezunlarının %35,6'sı bu soruya cevap vermekten kaçınmıştır. Aynı konuyla ilgili "mezunların babalarının ve annelerinin görüşlerine yakın bulunan siyasal parti hangisidir" sorusunun cevapsız bırakılma oranları (babalar için % 23,6, anneler için % 25,1) ise daha yüksek düzeydedir.

Tablo 4.27'ye bakıldığında, İHL mezunlarının kendi görüşlerine yakın buldukları siyasal parti olarak en yüksek oran %63,4 ile Adalet ve Kalkınma Partisi'ne (AK Parti) aittir. İkinci sırada ise %11,9 ile Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) yer almaktadır. Bugün (2020 yılı) "Cumhur İttifakı" çatısı altında siyaseten birlikte hareket eden bu iki siyasal partinin katılımcılar tarafından kendi görüşlerine yakın bulunması oranı toplamda %74,3'tür. Bu iki siyasal parti dışındaki diğer partilerin oranları oldukça düşüktür.

Siyasal partilerin görüşlere yakın bulunması anlamında ebeveynlerin tercihleri ile katılımcıların tercihleri arasında önemli benzerliklerin yanında bazı farklar da göze çarpmaktadır. Örneğin AK Parti'nin katılımcılara nispeten babalar tarafından % 8,7 farkla daha yüksek oranda (%72,1) tercih edildiği, anneler açısından ise bu farkın %12'ye kadar çıktığı görülmektedir. Annelerin siyasal görüşlerine yakınlık anlamında en yüksek oranda tercih ettiği parti, %75,4 ile AK Parti'dir. AK Parti açısından durum değerlendirildiğinde mezunların ebeveynlerinden belirgin farklarla daha düşük oranlarda AK Parti'yi kendi görüşlerine yakın buldukları

görülmektedir. Ancak MHP açısından durum böyle değildir. Katılımcıların %11,9'u MHP'yi kendi görüşlerine yakın bulurken, babaların MHP'yi tercih oranı %9,6, annelerin MHP'yi tercih oranı ise %6,2'dir. Görüldüğü gibi katılımcılar ebeveynlerinden daha yüksek oranda MHP'yi desteklemektedirler. Bu durum katılımcıların ve ebeveynlerin siyasal kimliklerine ilişkin dağılım oranlarıyla da uyumludur (Bkz. Tablo 4.14, Tablo 4.15). Başka bir dikkat çekici husus ise, AK Parti'nin tercih edilmesinde en yüksek oran (%75,4) annelerdeyken, MHP'nin tercih edilmesinde en düşük oran (%6,2) annelere aittir. Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ise öngörüleceği üzere katılımcılar tarafından çok düşük oranda (%1,7) tercih edilmiştir. Diğer partiler açısından da durum farklı değildir.

Tablo 4. 28. 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerinde Oy Verilen Siyasal Parti

	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Toplam Yüzde
AK PARTİ	272	60,4	67,3	67,3
CHP	7	1,6	1,7	69,1
MHP	55	12,2	13,6	82,7
İYİ PARTİ	8	1,8	2,0	84,7
SAADET P.	5	1,1	1,2	85,9
Oy Kullanmadım	57	12,7	14,1	100,0
Toplam	404	89,8	100,0	
Cevapsız	46	10,2		
Toplam	450	100,0		

İHL mezunlarının 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan milletvekili genel seçimlerinde kullandıkları oyların dağılımına ilişkin veriler Tablo 4.28'de verilmiştir. AK Parti, %67,3'lük oranla katılımcıların genel seçimlerde en yüksek oranda oy verdiği parti olmuştur. İkinci sırada % 13,6 ile MHP yer almaktadır. İYİ Parti (%2), CHP (%1,7) ve Saadet Partisi (%1,2)'nin oyları ise çok düşük oranlardadır. Seçeneklerde yer almasına rağmen Halkların Demokratik Partisi (HDP)'ne oy verdiğini belirten hiçbir katılımcı olmamıştır. Türkiye geneli seçim sonuçları⁷⁴ ile kıyaslandığında, İHL mezunlarının AK Parti'yi destekleme oranı (%67,3) AK Parti'nin 24 Haziran 2018'de Türkiye geneli oy oranından (%42,56) oldukça yüksektir. MHP'nin İHL mezunlarınca desteklenme oranı (%13,6) ile Türkiye geneli

⁷⁴ Veriler için Bkz. <https://www.haberturk.com/secim/secim2018/genel-secim>, er.tar. 07.01.2020.

oy oranı (%11,10) birbirine çok yakındır. “Oy kullanmadım” seçeneğini işaretleyenler ile bu soruya cevap vermeyenlerin toplam içindeki oranı %22,9’dur. Görüşlere yakın bulunan siyasal parti konusunda olduğu gibi genel seçimlerde oy verme davranışıyla ilgili de katılımcıların önemli bir kısmında çekimserlik söz konusudur.

Genel seçimlerde oy verilen siyasal parti ile siyasal kimlik arasında oluşturulan çapraz tablo verilerine göre (Bkz. Ek-1, Tablo 37), AK Parti’ye oy veren katılımcıların kendilerini en yüksek oranlarda sırasıyla Müslüman (%88,9), Muhafazakâr (% 84,8), İslamcı (%79,8) ve Demokrat (%50) olarak tanımladığı görülmektedir. MHP’ye oy verenler ise beklenildiği gibi en yüksek oranda (% 36,8) kendisini Milliyetçi olarak tanımlayanlardan oluşmaktadır. Dikkat çekici olan ilk husus, Milliyetçilerin %32,6 gibi neredeyse MHP’ye oy verenlere yakın bir oranda AK Parti’ye de oy vermiş olmasıdır. İkincisi ise yine kendisini “Milliyetçi” olarak tanımlayanların %24,2’sinin genel seçimlerde oy kullanmadığını belirtmiş olmasıdır.

Katılımcıların siyasal kimlikleri ile 24 Haziran 2018 genel seçimlerinde oy verilen siyasal parti değişkenleri arasında yapılan basit uyum analizinde, partilerin diğer partilerle ve siyasal kimliklerle yakınlıkları ve uzaklıkları gösterilmiştir (Bkz. Ek-1, Tablo 38). Tablodan görüleceği üzere, AK Parti, CHP, MHP ve İYİ Parti birbirlerinden uzak noktalarda yer almıştır. AK Parti ve Saadet Partisi (SP) birbirine daha yakın noktalarda yer alırken, ittifak halinde seçime giren AK Parti ile MHP birbirlerinden uzak noktalarda yer almışlardır. Bu açıdan ilginç bir şekilde CHP ve İYİ Parti, AK Parti’ye MHP’den daha yakın noktada konumlanmıştır. Siyasal kimlik olarak kendisini “Muhafazakâr, İslamcı veya Müslüman” olarak tanımlayanlar AK Parti ve SP etrafında konumlanırken, Demokratlar İYİ Parti’ye çok yakın olarak, Milliyetçiler ise MHP ve CHP’ye daha yakın bir noktada konumlanmışlardır.

Katılımcıların aylık geliri ile genel seçimlerdeki parti tercihleri arasında oluşturulan çapraz tabloya göre, AK Parti % 35,4 ile en çok “orta alt” gelir düzeyinde bulunanlar tarafından desteklenirken, AK Parti’yi destekleyenlerin toplamda %87,4’ünün “orta” ve “ortanın altında” gelire sahip oldukları görülmektedir. CHP ve MHP’nin en yüksek oranla “alt gelir” grubunda bulunan katılımcılar tarafından desteklendiği tespit edilmiştir (Bkz. Ek-1, Tablo 39). Eğitim

durumu ile parti tercihi arasındaki ilişkiye bakıldığında (Bkz. Ek-1, Tablo 40) AK Parti'nin İHL mezunları tarafından tüm eğitim düzeylerinde en yüksek oranlarda desteklenen parti olduğu görülmekle birlikte, oransal anlamda en düşük destek (% 49,2) üniversite öğrenciliğine devam eden katılımcılardan elde edilmiştir. Tam tersi bir durum CHP, İYİ Parti ve MHP için söz konusudur. Bu üç partinin de en yüksek oy yüzdelerini yine üniversite eğitimlerine devam eden öğrencilerden aldığı görülmektedir. Dolayısıyla son dönemlerde yapılan genel ve yerel seçimlerde AK Parti'nin genç seçmenlerin desteğini daha düşük oranda aldığı yönündeki tezlerin araştırmamıza katılan İHL mezunları açısından da geçerli olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 29. 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimlerinde Tercih Edilen Aday

	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Toplam Yüzde
Recep Tayyip Erdoğan	331	73,6	78,6	78,6
Muharrem İnce	9	2,0	2,1	80,8
Meral Akşener	9	2,0	2,1	82,9
Temel Karamollaoğlu	4	,9	1,0	83,8
Oy Kullanmadım	68	15,1	16,2	100,0
Toplam	421	93,6	100,0	
Cevapsız	29	6,4		
Toplam	450	100,0		

24 Haziran 2018 tarihinde milletvekili genel seçimleri ile birlikte yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde ankete katılan İHL mezunlarının desteklediği adayların oy oranları tablo 4.29'da verilmiştir. Genel seçimlerden farklı olarak bazı siyasi partiler müstakil adaylar çıkarmak yerine Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde ortak aday çıkarma veya kendi görüşüne yakın olan adayı destekleme kararı almıştır. Bu nedenle aslında tamamı siyasal parti liderlerinden oluşan adayların oy yüzdeleri genel seçim oranlarından biraz farklıdır. Tabloya bakıldığında bahse konu ittifaklardan ilkinin, yani AK Parti ve MHP birlikteliğine dayanan "Cumhur İttifakı"nın adayı olarak Recep Tayyip Erdoğan'ın %78,6 ile katılımcılardan en yüksek desteği aldığı görülmektedir. Zaten seçimleri de Türkiye genelinde %52,6⁷⁵ oy oranıyla Erdoğan kazanmıştır. Katılımcıların oyları bakımından Recep Tayyip Erdoğan'nın AK Parti ve MHP'nin genel seçimlerde aldığı oyların toplamına (%)

⁷⁵ Veriler için Bkz. <https://www.sabah.com.tr/secim/24-haziran-2018-secim-sonuclari>, Erişim Tarihi; 08.01.2020.

80,9) yakın bir oy oranıyla desteklendiği anlaşılmaktadır. CHP'nin adayı olan Muharrem İnce'nin ve İYİ Parti'nin adayı Meral Akşener'in oy oranları eşit düzeyde ve %2,1 olarak gerçekleşmiş, SP'nin adayı Temel Karamollaoğlu ise katılımcıların ancak %1'inin oyunu alabilmiştir. Diğer iki Cumhurbaşkanı adayı Selahattin Demirtaş ve Doğu Perinçek ise ankete katılan İHL mezunlarından hiç oy almamıştır. Katılımcıların % 6,4'ü soruya cevap vermemiş, geçerli yüzde olarak % 16,2'si ise seçimlerde oy kullanmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların siyasal kimliği ile Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde destekledikleri adaylar arasında yapılan basit uyum analizine göre (Bkz. Ek-1, Tablo 41), İHL mezunlarından oy alan dört adayın da birbirine uzak noktalarda konumlandığı görülmektedir. Katılımcılardan kendisini Muhafazakâr, İslamcı veya Milliyetçi olarak tanımlayanların Recep Tayyip Erdoğan etrafında konumlandığı görülmektedir. "Müslüman" olarak kendisini tanımlayan katılımcılar ise Temel Karamollaoğlu'na daha yakın noktada bulunmaktadır. Demokratlar Erdoğan, İnce ve Karamollaoğlu'na eşit mesafede ve bu üçünün arasında bir noktada konumlanırken, hiçbir siyasal kimlik Meral Akşener'e yakın bir noktada konumlanmamıştır.

Eğitim durumu ile Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde desteklenen aday arasındaki ilişkiye bakıldığında, yine bütün eğitim düzeylerinde en yüksek oy oranlarına sahip aday Recep Tayyip Erdoğan'dır. Seçimi kazanan Recep Tayyip Erdoğan'a oy verenlerin %42,9'u üniversite mezunu ve %27,7'si üniversite öğrencisiyken, Muharrem İnce'ye oy verenlerin %66,7'si halen üniversite öğrenimine devam etmektedir (Bkz. Ek-1, Tablo 42). Kuşaklara göre oy dağılımına bakıldığında (Bkz. Ek-1, Tablo 43), en yüksek oyu Recep Tayyip Erdoğan'ın % 37,5 ile (X) kuşağından, Meral Akşener'in %55,6 ile (Y) kuşağından ve Muharrem İnce'nin ise yine %55,6 ile (Z) kuşağından aldığı görülmektedir. Dolayısıyla katılımcılar bağlamında genç kuşağın İnce ve Akşener'i, nispeten daha yaşlı kuşağın ise Recep Tayyip Erdoğan'ı destekleme oranı yüksektir.

Tablo 4. 30. 31 Mart 2019 Yerel Seçimlerinde Oy Verilen Siyasal Parti

	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Toplam Yüzde
Ak Parti	262	58,2	64,5	64,5
CHP	8	1,8	2,0	66,5
MHP	58	12,9	14,3	80,8
İYİ Parti	12	2,7	3,0	83,7
Saadet Partisi	7	1,6	1,7	85,5
Oy kullanmadım	59	13,1	14,5	100,0
Toplam	406	90,2	100,0	
Cevapsız	44	9,8		
Toplam	450	100,0		

Ankette katılımcılara 31 Mart 2019 tarihinde yapılan yerel seçimlerde hangi partiye oy verdikleri de sorulmuştur. Verilen cevaplara göre oluşan dağılıma bakıldığında (Tablo 4.30), 24 Haziran 2018 genel seçimleri ile benzer oranların ortaya çıktığı görülmektedir. Genel seçimlere göre AK Parti'nin oyu %64,5'e (%2,8 oranında) düşmüş, MHP'nin oyu %0,7 artarak %14,3'e ve İYİ Partinin oyu %1 oranında artarak %3'e çıkmıştır. Tıpkı genel seçimlerde olduğu gibi seçeneklerde yer almasına rağmen HDP'ye oy veren hiçbir katılımcı çıkmamıştır. Katılımcıların %14,5'i oy kullanmadığını belirtmiş, %9,8'i de ilgili soruyu cevapsız bırakmıştır. Hem genel seçimlerde hem de yerel seçimlerde katılımcıların tercih ettikleri siyasal partilerin oy oranlarına bakıldığında, İHL mezunlarının %80'lerin üzerinde kendilerini "Sağcı" veya "Muhafazakâr" olarak tanımlayan siyasal partilere oy verdikleri görülmektedir. Bu veriler dolayısıyla araştırmanın "İHL mezunları çoğunlukla muhafazakâr ve sağ siyasal partilere oy vermektedir" şeklindeki hipotezi (alt hipotez-2) de doğrulanmaktadır.

Katılımcıların siyasal kimliği ile yerel seçimlerde oy verdikleri partiler arasında yapılan basit uyum analizi (Bkz. Ek-1, Tablo 44) sonucunda, 2018 genel seçimlerinden farklı olarak AK Parti, MHP ve CHP ile bu kez birbirine daha yakın noktada konumlanırken, İYİ Parti bu üç partinin de çok uzağında bir noktada konumlanmıştır. Genel seçimlerle benzeşen husus ise AK Parti ve SP'nin birbirine çok yakın noktada konumlanmasıdır. Siyasal kimlik olarak kendisini Muhafazakâr, İslamcı veya Müslüman olarak tanımlayanların AK Parti ve SP'ye çok yakın noktada konumlandıkları görülmektedir. Milliyetçiler ise beklenildiği gibi MHP'ye çok yakın

bir noktada bulunmaktadır. Ayrıca, CHP'ye yakın duran hiçbir siyasal kimlik görülmemekte, Demokratlar ise bu üç siyasal partiden oldukça uzak bir noktada İYİ Parti'ye daha yakın durmaktadır.

4.3. Siyasal Toplumsallaşmaya Etki Eden Faktörlere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, İHL mezunlarına siyasal görüşlerinin şekillenmesinde hangi araçların ya da unsurların etkili olduğu sorulmuş ve bunların etki derecelerini düzenlenen ölçeğe göre “1. Hiç”, “2.Çok az”, “3. Kısmen”, “4. Çok” ve “5. Çok fazla” şeklinde cevaplamaları istenmiştir (Oranlar için Bkz. Ek-2, Tablo 1). Katılımcıların verdiği cevapların ortalamalarına bakıldığında (Tablo 4.31), pek çok etkenin ortalamasının çok düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Hatta katılımcıların siyasal toplumsallaşma süreçlerinde etkili olduğu düşünülen hiçbir etken ya da unsurun ortalaması 3'ün (kısmen düzeyi) üzerinde çıkmamıştır.

Tablo 4. 31. İHL Mezunlarının Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde Etkili Olan Araçlar ve Unsurlar

Siyasal Toplumsallaşma Etkenleri	N	Ort.	St.Sp.
Devletin izlediği politikalar	346	2,93	1,578
Siyasal olaylar ve güncel siyasal gelişmeler	348	2,90	1,618
Basılı ve görsel medya	339	2,61	1,510
Baba	361	2,43	1,454
Genel olarak İHL mezunu olma	348	2,33	1,489
İHL döneminde okunan ders harici yayınlar	338	2,21	1,427
Dini liderler	332	2,20	1,446
İHL mezunu siyasetçiler	327	2,17	1,445
Sosyal medyada yapılan siyasi paylaşımlar	326	2,15	1,385
Anne	350	2,14	1,351
İHL'deki okul ve sınıf arkadaşları	331	2,00	1,304
İHL mezunu arkadaş çevresi	326	1,98	1,325
İHL'deki meslek dersi öğretmenleri	335	1,98	1,296
İHL'deki diğer öğretmenler	338	1,95	1,248
Dini grup sohbetleri	325	1,95	1,361
Kardeşler	332	1,94	1,319
İHL'deki ders müfredatı	329	1,86	1,222
İHL mezunlarının ağırlıkta olduğu siyasi parti teşkilatları	325	1,76	1,196
İHL mezunu akrabalar	330	1,71	1,177
İHL ile ilgili STK'ların düzenlediği etkinlikler	320	1,59	1,073

Tablo 4.31'den de görüleceği üzere, İHL mezunlarının siyasal görüşlerine etkisi bakımından “İHL ile ilgili STK’ların (Önder, Timav vb.) düzenlediği toplantı, konferans vb. etkinlikler” ifadesi en düşük ortalamaya (ort: 1,59) sahiptir. Bir önceki kısımda analiz edildiği üzere, mezunların İHL ile ilgili dernek ya da vakıf üyelik oranlarının (%9,2) çok düşük seviyelerde olduğu hatırlanırsa bu ifadeye ait ortalamanın çok düşük olması normal karşılanabilir.

Ortalamlar açısından “Çok az” ve “Hiç” seviyeleri arasında değere sahip etkenler ise sırasıyla “İHL’deki okul ve sınıf arkadaşları”, “İHL mezunu arkadaş çevresi”, “İHL’deki meslek dersi öğretmenleri” “İHL’deki diğer öğretmenler”, “Dini grup sohbetleri”, “Kardeşler”, “İHL’deki ders müfredatı”, “İHL mezunlarının ağırlıkta olduğu siyasi parti teşkilatları ve bunların gençlik/kadın kolları”, “İHL mezunu akrabalar” olmuştur. İHL mezunlarına göre sayılan etkenlerin katılımcıların siyasal görüşlerinin şekillenmesindeki etkileri çok düşük düzeylerde ve ölçek açısından “Çok az” (2. Seviye) seviyesine yakın olmakla birlikte ortalama değerler bu seviyenin de altındadır.

İHL’lerin siyasal toplumsallaşma sürecinde mezunlar üzerindeki etkisini ölçmeye odaklanan bu araştırma kapsamında, özellikle İHL’de görev yapan meslek ve kültür dersleri öğretmenlerinin hemen hemen aynı ortalamaya sahip ve ortalamaların çok düşük seviyelerde olması dikkat çekicidir. Bu anlamda mezunlar açısından siyasal görüşlere etkisi bakımından meslek dersi öğretmenleri (ort:1,98) ile kültür dersleri öğretmenleri (ort: 1,95) arasında bir ayırım yapılmadığı anlaşılmaktadır. Her ikisi de çok az seviyesinin hemen altında ortalama değerlere sahiptir. Ancak meslek dersi öğretmenlerin ortalaması çok az bir farkla daha yüksek görünmektedir. Okul’un etkisi bakımından başka bir unsur olarak önerilen “İHL’deki ders müfredatı” ifadesi açısından da durum aynıdır. Katılımcılara göre okuldaki müfredatın siyasal görüşlere etki ortalaması “çok az” seviyesinin altındadır.

Bununla birlikte siyasal toplumsallaşma sürecinde genç yetişkinler üzerindeki etkisi bakımdan değerlendirildiğinde, akran gruplarının daha yüksek ortalamalara sahip olması beklenirken, İHL mezunları özelinde bu önermenin de doğrulanmadığı görülmektedir. Zira katılımcıların hem okul dönemindeki siyasal

toplumsallaşması açısından “İHL’deki okul ve sınıf arkadaşlarının” (ort: 2), hem de okul sonrası siyasal toplumsallaşma süreci bakımından “İHL mezunu arkadaş çevresi”nin (ort: 1,98) ortalamaları yine “çok az” seviyesinde çıkmıştır. Dolayısıyla İHL mezunlarının aynı okuldan mezun olan akran gruplarını da siyasal toplumsallaşma süreçlerinde çok etkili bir aracı olarak görmedikleri anlaşılmaktadır.

Ortalamalar açısından siyasal toplumsallaşma sürecinde “çok az” seviyesinde etkili olan diğer aktörler ise dini grup sohbetleri, kardeşler, İHL mezunlarının ağırlıkta olduğu siyasi parti teşkilatları ve İHL mezunu akrabalar olarak sıralanmaktadır. Burada dikkat çeken husus, siyasal toplumsallaşma sürecinde en önemli araçlardan birisi olarak kabul edilen “aile” kapsamında katılımcılardan elde edilen ortalamaların yine çok düşük seviyelerde çıkmış olmasıdır. İHL mezunu akrabalar ve kardeşlerin ortalamaları çok az seviyenin altındayken, “anne”(ort: 2,14) ve “baba”nın (ort: 2,43) ortalaması ise “çok az” ile “kısmen” seviyesi arasında görünmektedir. Bununla birlikte babanın İHL mezunları açısından siyasal toplumsallaşma sürecindeki etkisinin ailenin diğer üyelerinden ve İHL mezunu akrabalarından açık farkla önde olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ortalama değeri açısından babanın da katılımcılar üzerindeki etkisinin çok kuvvetli olduğu söylenemez. Bununla birlikte standart sapma değerinin (st.sp: 1,454) oldukça yüksek olması nedeniyle katılımcılar arasında babanın etkisi bakımından ciddi bir farklılaşmanın olabileceği göz ardı edilmemelidir.

“Çok az” ile “kısmen seviyesi” arasında bulunmakla birlikte, “çok az” seviyesine daha yakın olan diğer araçlar ve unsurlar ise, “Genel olarak İHL mezunu olma”, “İHL döneminde okunan ders harici yayınlar (kitap, dergi, vb.)”, “Dini liderler”, “İHL mezunu siyasetçiler” ve “Sosyal medyada yapılan siyasi paylaşımlar” olarak sıralanmaktadır. Bu etkenler içinde en düşük ortalamaya “Sosyal medyada yapılan siyasi paylaşımlar” (ort: 2,15), en yüksek ortalamaya ise “Genel olarak İHL mezunu olma” (ort: 2,33) ifadeleri sahiptir. “Genel olarak İHL mezunu olma” etkeninin de çok düşük ortalamaya sahip olması, siyasal toplumsallaşma sürecinde katılımcıların İHL’lere genel olarak bakışını yansıtmaması açısından dikkat çekicidir. Bu anlamda İHL mezunu olmak, katılımcılar tarafından siyasal görüşlerin şekillenmesine yüksek oranda etki eden bir unsur olarak kabul edilmemektedir. Aynı

zamanda, son zamanlarda artan kullanım oranları dikkate alındığında sosyal medyanın da katılımcıların siyasal görüşlerini beklenildiği kadar yüksek seviyelerde etkilemediği görülmektedir. Medya açısından katılımcıların siyasal toplumsallaşma sürecinde daha etkili olan unsur “basılı ve görsel medya” (ort: 2,61) olmuştur.

“Dini liderler” (ort: 2,20) ve “İHL mezunu siyasetçiler”in (ort: 2,17) ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu ortalamalara göre toplumda hâkim olan genel kanaatin aksine dini liderlerin ve özellikle İHL mezunu siyasetçilerin katılımcılar üzerinde zannedildiği kadar yüksek bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Ancak bu ortalamaların İHL mezunlarının sübjektif değerlendirmeleri üzerinden oluşturulduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Zira “bazı etkenler kişiler üzerinde çok etkili olsa da bu durum kişiler tarafından fark edilmeyebilir” (Akın, 2009: 173).

Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecine etki eden en önemli unsurlar “Devletin izlediği politikalar” (ort: 2,93) ve “Siyasal olaylar ve güncel siyasal gelişmeler” (ort: 2,90) olarak görünmektedir. Çalışmanın teorik kısmında tartışıldığı üzere, İHL’lerin tarihsel süreçte devlet eliyle doğrudan olumlu veya olumsuz bazı düzenlemelere muhatap olduğu bilinmektedir. Şüphesiz bu düzenlemeler İHL mezunlarını da etkilemiştir. Ancak İHL’ler haricinde, ülkenin genel siyaseti bakımından hükümetlerin diğer alanlarda uyguladığı politikaların ve güncel siyasal gelişmelerin katılımcıların siyasal toplumsallaşma sürecine olan etkisinin diğer araçlara ve unsurlara nispeten daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. “Devletin izlediği politikalar” ve “güncel siyasal olaylar/gelişmeler” etkenlerine en yakın ortalamaya sahip aracı ise “medya” olmuştur. Katılımcıların siyasal olayları takip etmede tercih ettikleri gazete ve televizyon kanallarına ilişkin veriler hatırlandığında (Bkz. Tablo 4.16, Tablo 4.17), kendi görüşlerine yakın olan basılı ve görsel medya organlarının İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecindeki etkisi oldukça yüksektir. Medya, ölçek içerisinde en yüksek üçüncü ortalamaya sahiptir.

Tablo 4. 32. İHL Mezunlarının Siyasal Toplumsallaşma Sürecine Etki Eden Unsurlara Uygulanan Faktör Analizinin Dönüşümlü Matrisi

	Ort.	St. Sp.	Faktörler		
			1	2	3
İmam Hatip Lisesi					
İHL'deki diğer öğretmenler	1,95	1,248	,824		
İHL mezunu arkadaş çevresi	1,98	1,325	,805		
İHL'deki meslek dersi öğretmenleri	1,98	1,296	,796		
İHL'deki okul ve sınıf arkadaşları	2,00	1,304	,780		
İHL mezunlarının ağırlıkta olduğu siyasi parti teşkilatları	1,76	1,196	,775		
İHL'deki ders müfredatı	1,86	1,222	,760		
İHL döneminde okunan ders harici yayınlar	2,21	1,427	,749		
İHL ile ilgili STK'ların düzenlediği etkinlikler	1,59	1,073	,740		
Genel olarak İHL mezunu olma	2,33	1,489	,707		
İHL mezunu akrabalar	1,71	1,177	,696		
İHL mezunu siyasetçiler	2,17	1,445	,610		
Dini grup sohbetleri	1,95	1,361	,574	,451	
Dini liderler	2,20	1,446	,563	,440	
Siyasal Olaylar ve Medya					
Siyasal olaylar ve güncel siyasi gelişmeler	2,90	1,618		,853	
Devletin izlediği politikalar	2,93	1,578		,841	
Basılı ve görsel medyada okunanlar/izlenenler	2,61	1,510		,739	
Sosyal medyada (Facebook, Twitter, Instagram vs.) yapılan siyasi paylaşımlar	2,15	1,385		,576	
Aile					
Baba	2,43	1,454			,874
Anne	2,14	1,351			,862
Kardeşler	1,94	1,319			,726
Eigenvalue			7,36	3,41	2,75
Açıklanan Varyans	Toplam: % 67,66		%36,80	%17,08	%13,77
Cronbach's alpha			0,947	0,858	0,879
KMO Sampling adequacy			0,934		
Barlett's test of sphericity			X ² =4713,963, sd=190 p=0,000		

İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecine etki eden kişileri ve unsurları içeren ifadelerin bulunduğu bölüme faktör analizi (KMO değeri: ,934)

uygulanmıştır. Analiz sonucunda bahse konu etkenler ve unsurların 3 faktör altında toplandığı ve bu üç faktörün de %67,66 gibi yüksek bir oranla toplam varyansın üçte ikisinden fazlasını açıkladığı tespit edilmiştir.

Analizin sonuçlarına göre ilk faktör altında “İHL’deki diğer öğretmenler”, “İHL mezunu arkadaş çevresi”, “İHL mezunlarının ağırlıkta olduğu siyasi parti teşkilatları”, “İHL’deki meslek dersi öğretmenleri”, “İHL’deki okul ve sınıf arkadaşları”, “İHL ile ilgili STK’ların düzenlediği toplantı, konferans vb. etkinlikler”, “İHL’deki ders müfredatı”, “İHL döneminde okunan ders harici yayınlar”, “Genel olarak İHL mezunu olma”, “İHL mezunu akrabalar, “İHL mezunu siyasetçiler”, “Dini grup sohbetleri, “Dini liderler” ifadeleri yer almaktadır. İfadeler dolayısıyla ilk faktöre “İmam Hatip Lisesi” faktörü adı verilmiştir. Zira “Dini grup sohbetleri” ve “Dini liderler” ifadeleri haricindeki bütün ifadeler bir şekilde İHL ile ilgili kişi, kurum veya unsurlara işaret etmektedir. Dini liderlerin ve dini grup sohbetlerinin “İHL faktörü” altında toplanması ise İHL’de verilen dini eğitimle bağdaştırılabilir. Bu bakımdan katılımcılar açısından dini liderlerin veya dini grup sohbetlerinin siyasal toplumsallaşma sürecindeki etkisinin birbirine yakın ve düşük ortalamalara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Faktör altında toplanan diğer ifadelerin ortalamaları da oldukça düşük ve neredeyse hepsi “çok az” seviyesinde veya bu seviyeye yakındır. Dolayısıyla ilk faktör altındaki etkenlerin İHL mezunlarının genellikle katılmadığı ifadelerden oluştuğu söylenebilir. Bu özelliklere sahip İHL faktörü, tek başına toplam varyansın %36,80’ini açıklamaktadır ve eigendeğeri de 7,36’dır. Faktörü oluşturan ifadelerin güvenilirliği de oldukça yüksektir (Cronbach’s alpha= ,947).

Cinsiyet bağımsız değişkeni ile İHL faktörü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($t=-3,080$, $sd=448$, $p=,002$) (Bkz. Ek-1, Tablo 45). Bu faktör altında toplanan ifadeler bakımından erkeklerin ortalaması daha yüksektir. Dolayısıyla İHL’lerin siyasal toplumsallaşma sürecinde erkek mezunlar üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir. Mezuniyet dönemi açısından da ilk faktörde gruplar arasında anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmiştir ($t=6,917$, $sd=395,542$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 46). 2011 ve öncesinde mezun olanların ortalaması, 2012 ve sonrasında mezun olanlardan anlamlı derecede yüksektir. Başka bir ifadeyle 2011 ve öncesinde

mezun olanların siyasal görüşlerinin şekillenmesinde İHL faktörünün daha fazla etkili olduğu söylenebilir. “İmam Hatip Lisesi” faktörü kapsamında benzer bir farklılık ilişkisi de kuşaklar arasında görülmektedir ($F=31,665$, $p=,000$) (Ek-1, Tablo 47). Yapılan varyans analizine göre, X (39 yaş ve üzeri) kuşağına mensup katılımcılar, İHL faktörü altındaki ifadeler açısından Y (22-38 yaş arası) ve Z (21 yaş ve altı) kuşaklarına mensup katılımcılardan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Y ve Z kuşağı arasında anlamlı bir farklılık yokken, özellikle Z kuşağının ortalaması, X kuşağından belirgin şekilde düşüktür. Dolayısıyla, İHL’lerin genç mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçlerinde nispeten daha yaşlı mezunlara göre daha az etkili olduğu anlaşılmaktadır. İHL’lerin siyasal görüşlerine en yüksek oranda etki ettiği kuşak X kuşağıdır. Bu veriler, “eski ve yeni İHL mezunları arasında siyasal toplumsallaşma süreçleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu” yönündeki hipotezimizi (ana hipotez-4) doğrulamaktadır.

Üniversitede tercih edilen alan ile İHL faktörü arasında anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmemiştir ($F=,039$, $p=,990$) (Ek-1, Tablo 48). Ancak eğitim durumu ile ilk faktör arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($F=8,988$, $p=,000$) (Ek-1, Tablo 49). Buna göre halen üniversite öğrencisi olarak eğitimlerine devam eden katılımcılarla, lise, üniversite ve Yüksek Lisans/Doktora mezunu katılımcılar birbirinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin ortalaması diğer eğitim düzeylerindeki katılımcıların ortalamalarından oldukça düşüktür. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin siyasal toplumsallaşma süreçlerinde İHL faktörünün etkisinin oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumun daha önce ifade edildiği üzere İHL faktörü bakımından diğer yaş gruplarına göre daha düşük ortalamaya sahip olan Z kuşağına mensup katılımcıların büyük oranda halen üniversite eğitimine devam etmesinden kaynaklandığı belirtilmelidir.

Katılımcıların siyasal kimlikleri ile ilk faktör arasındaki ilişki de anlamlı bir ilişkidir ($F=3,952$, $p=,002$) (Ek-1, Tablo 50). Buna göre kendisini “Milliyetçi” olarak tanımlayanlar ile kendisini “Muhafazakâr” olarak tanımlayanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Milliyetçilerin bu faktör altındaki ortalaması diğer siyasal kimliklere göre oldukça düşüktür. Bu veri dolayısıyla kendisini “Milliyetçi” olarak tanımlayan katılımcıların siyasal görüşlerinin İHL mezunu olmaktan çok fazla etkilenmediğini

söylemek mümkündür. İHL ile ilgili mezun derneği veya vakıflarına üye olma değişkeniyle ilk faktör arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($t=-7,899$, $sd=424$, $p=,000$) (Ek-1, Tablo 51). Katılımcılardan İHL ile ilgili bir dernek veya vakfa üye olanların ortalamaları, beklenebileceği gibi üyeliği bulunmayan katılımcılardan daha yüksektir. Benzer bir ilişki farklılığı İHL dışındaki STK'lara üye olan katılımcılarla üye olmayanlar arasında da tespit edilmiştir ($t=-4,816$, $sd=145,159$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 52). Buna göre STK üyesi olan katılımcıların İHL faktöründen etkilenme derecesi üyeliği bulunmayan katılımcılardan daha yüksek görünmektedir. Bununla birlikte, diğer STK'lara üye olan katılımcıların ortalamasının İHL ile ilgili bir dernek ve vakfa üye olan katılımcıların ortalamasından daha düşük düzeyde olduğu da dikkat çekmektedir.

İHL faktörü ile katılımcıların aylık gelir düzeyi arasında da anlamlı bir farklılık ilişkisi bulunmaktadır ($F=3,170$, $p=,014$) (Ek-1, Tablo 53). Buna göre “Orta Üst” gelir grubunda bulunan katılımcıların ortalaması, “Alt gelir” grubunun ortalamasından daha yüksektir. Son olarak mezuniyet sonrasında din görevlisi olma isteği ile İHL faktörü arasında anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmiştir ($t=2,398$, $sd=438$, $p=,017$) (Bkz. Ek-1, Tablo 54). Buna göre mezuniyet sonrası din görevlisi olarak çalışmak için başvuru yapanların bu faktör altındaki ortalaması, başvuru yapmayanlara göre daha yüksektir. Dolayısıyla, siyasal görüşlerin şekillenmesi sürecinde İHL'lerin, mezuniyetten sonra din görevlisi olmak isteyen katılımcıları başka mesleklere yönelenlerden daha fazla etkilediği söylenebilir.

İkinci faktöre, içeriğindeki ifadeler nedeniyle “siyasal olaylar ve medya” adı verilmiştir. Bu faktör altında toplanan ifadeler sırasıyla, “Siyasal olaylar ve güncel siyasal gelişmeler”, “Devletin izlediği politikalar”, “Basılı ve görsel medyada okunanlar/izlenenler” ve “Sosyal medyada yapılan siyasi paylaşımlar” şeklindedir. İlk faktördeki ifadelerle mukayese edildiğinde ikinci faktörde yer alan ifadelerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Hatta bütün ifadeler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip ilk üç ifade bu faktör altında toplanmıştır. Bu doğrultuda İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecinde en fazla etkili olan unsurların ikinci faktörde bulunduğu söylenebilir. Faktörün Eigendeğeri 3,41 olup, tek başına

toplam varyansın %17,08'ini açıklamaktadır ve güvenilirliği de yüksektir (Cronbach's alpha= ,858).

Cinsiyet ile “siyasal olaylar ve medya” faktörü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($t=,634$, $sd=448$, $p=,526$) (Bkz. Ek-1, Tablo 55). Ancak genel seçimlerde oy verilen siyasal parti tercihleri ile ikinci faktör arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur ($F=3,541$ $p=,004$) (Ek-1, Tablo 56). Buna göre seçimlerde AK Partiye oy verenlerle oy kullanmayanlar birbirinden farklılaşmaktadır. AK Parti'ye oy veren katılımcıların ortalaması oy kullanmayan katılımcılardan yüksektir. Benzer şekilde ikinci faktör ile Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde oy verilen aday değişkeni arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($F=6,436$, $p=,000$) (Ek-1, Tablo 57). Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde oy kullanmayan katılımcılar ile adaylardan Recep Tayyip Erdoğan'a oy veren katılımcılar birbirlerinden farklılaşmaktadır. Recep Tayyip Erdoğan'a oy veren katılımcıların ortalaması oy kullanmayanlara göre daha yüksektir. Bu verilere göre, “siyasal olaylar ve medya faktörü” altındaki etkenlerin AK Parti ve Recep Tayyip Erdoğan'ı destekleyen İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecinde daha yüksek oranda etkili olduğu söylenebilir.

Düzenli olarak siyasal grup etkinliklerine katılma davranışı ile ikinci faktör arasında anlamlı bir farklılık ilişkisi yoktur ($t=1,158$, $sd=435$, $p=,247$) (Bkz. Ek-1, Tablo 58). Ancak daha önce seçimlerde oy kullanma davranışı ile “siyasal olaylar ve medya” faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($t=2,599$, $sd=434$, $p=,010$) (Bkz. Ek-1, Tablo 59). Tahmin edilebileceği gibi daha önce seçimlerde oy kullanma davranışı gerçekleştiren katılımcıların bu faktörden etkilenme oranı daha yüksektir. Siyasete ilgi düzeyi ile ikinci faktör arasındaki ilişki de anlamlı bir ilişkidir ($F=5,768$, $p=,000$) (Ek-1, Tablo 60). Doğal olarak, siyasete ilgi seviyesi yüksek olan İHL mezunlarının “siyasal olaylar ve medya” faktöründen etkilenme derecesi de yüksektir. Başka bir deyişle, siyasete ilgi seviyesi arttıkça, ikinci faktörün ortalaması da artmaktadır. Siyasal kimlik değişkeni ile ikinci faktör arasında da anlamlı bir farklılık ilişkisi bulunmaktadır ($F=2,488$ $p=,031$) (Ek-1, Tablo 61). Bu kapsamda kendisini “Milliyetçi” olarak tanımlayan katılımcılar “Diğer” kategorisindeki katılımcılarla farklılaşmaktadır. Milliyetçiler bu faktör bakımından en düşük ortalamaya sahip gruptur.

Katılımcıların siyasal olayları takip etmek amacıyla okudukları gazete değişkeni ile ikinci faktör arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($F=3,715$, $p=,000$) (Ek-1, Tablo 62). Buna göre “Yeni Şafak” gazetesini takip eden katılımcıların ortalaması diğerlerinden belirgin biçimde yüksektir. “Sabah” gazetesini takip edenler ile “Yeni Şafak” gazetesini takip edenlerin farklılaşması dikkat çekicidir. Keza, “Milli Gazete”yi takip edenler de yine “Yeni Şafak” gazetesini takip eden katılımcılarla anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Siyasal gündemin takip edilmesi amacıyla, ana haber bültenlerinin izlendiği TV kanalı tercihi ile ikinci faktör arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($F=1,494$, $p=,123$) (Ek-1, Tablo 63).

Mezuniyet dönemi ile ikinci faktör arasındaki bulunan anlamlı farklılık ilişkisi ($t=3,361$, $sd=448$, $p=,001$) (Bkz. Ek-1, Tablo 64) benzer şekilde kuşaklar arasında da tespit edilmiştir ($F=12,028$, $p=,000$) (Ek-1, Tablo 65). Yapılan analizlere göre, 2011 ve öncesinde mezun olan (tamamı X ve Y kuşağı yaş grubunda bulunuyor) katılımcıların bu faktör altındaki ortalaması, 2012 ve sonrasında mezun olan (büyük oranda Z kuşağına mensup) katılımcılardan daha yüksektir. Başka bir ifadeyle Z kuşağındaki katılımcılar “siyasal olaylar ve medya” faktöründen daha düşük oranda etkilenmektedir. Ortalaması en yüksek kuşak ise Y kuşağıdır. Bu durum, Y kuşağının devlet tarafından 28 Şubat sürecinde İHL’ler üzerinde uygulanan baskıcı politikalara (özellikle üniversitelere girişte katsayı engeli ve başörtüsü yasağı uygulamaları gibi) en fazla maruz kalan kuşak olmasından kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan orta yaş grubu olarak da adlandırılabilir Y kuşağının, çalışma yaşamı ve ailevi yükümlülükler vb. gibi sosyo-ekonomik şartlardan dolayı da ülkenin siyasal gündemiyle daha yakından ilgilenmesi beklenilebilir bir durum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte bu faktör açısından en düşük ortalama Z kuşağına aittir. Daha önceki tespitlerle de uyumlu olarak Z kuşağında bulunan genç katılımcıların siyasal toplumsallaşma süreci açısından X ve Y kuşağındaki katılımcılardan oldukça farklı bir profile sahip oldukları söylenebilir.

İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecinde etkili olan üçüncü faktör, “anne”, “baba” ve “kardeşler”den oluşan “Aile” faktörüdür. Bu faktör altındaki etkenlerden en yüksek ortalama değer “baba”ya aittir. Anne ve kardeşlerin ortalaması

daha düşük düzeyde kalmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde ilk faktörde olduğu gibi üçüncü faktördeki ifadelerin de ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Eigendeğeri 2,75 olan Aile faktörünün tek başına toplam varyansı açıklama oranı ise %13,77'dir. Faktörün güvenilirlik derecesi ise (Cronbach's alpha= ,879) diğer iki faktörde olduğu gibi oldukça yüksektir.

Cinsiyet bağımsız değişkeni ile "Aile" faktörü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($t=3,018$, $sd=448$, $p=,003$) (Bkz. Ek-1, Tablo 66). Bu kapsamda kadınların aile faktörü açısından ortalaması erkek katılımcılara göre daha yüksektir. Aile faktörü ile babanın siyasal partiye üye olması değişkeni arasındaki ilişki de anlamlı bir ilişkidir ($t=2,501$, $sd=437$, $p=,013$) (Bkz. Ek-1, Tablo 67). Buna göre babası bir siyasal partiye üye olan katılımcıların ortalaması diğerlerinden daha yüksektir. Dolayısıyla babaları siyasal bir partiye üye olan İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecinde aile faktöründen etkilenme derecesinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak annenin siyasal parti üyeliği ile ikinci faktör arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t=,788$, $sd=365$, $p=,431$) (Bkz. Ek-1, Tablo 68). Dolayısıyla katılımcılar açısından aile içerisinde gelişen siyasal toplumsallaşma sürecinde babanın etkisinin daha baskın olduğu ifade edilebilir. Yaş grupları arasında da aile faktörüne ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=11,110$, $p=,000$) (Ek-1, Tablo 69). Buna göre Y kuşağındaki (22-38 yaş arası) katılımcıların aile faktörüne ilişkin ortalaması X ve Z kuşağına mensup katılımcılardan yüksektir. X ve Z kuşağında yer alan katılımcıların ortalaması ise birbirine eşit düzeydedir. Buna göre, orta yaş grubuna (Y) mensup katılımcıların siyasal görüşlerinin ailelerinden daha çok etkilendiğini söylemek mümkündür.

Üniversite için tercih edilen/mezun olunan alan (fakülte/bölüm) değişkeni ile aile faktörü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($F=7,078$, $p=,000$) (Ek-1, Tablo 70). Üniversite eğitimi için Fen, mühendislik veya Tıp fakültelerini tercih eden katılımcıların ortalaması İHL sonrası üniversiteye devam etmeyen veya diğer alanları tercih eden katılımcılardan oldukça yüksektir. "Sosyal bilimler alanlarında okuyan öğrencilerin okudukları kitapların, aldıkları derslerin siyasal meseleler ile ilişkili olması" (Akın, 2009: 180), sosyal bilimleri tercih eden veya buralardan mezun olan katılımcıların aile faktöründen daha az etkilenmesinin nedeni olarak okunabilir.

Katılımcıların eğitim durumu ile aile faktörü arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($F=1,370$, $p=,251$) (Ek-1, Tablo 71). Buna göre İHL mezunlarının eğitim düzeyleri ne olursa olsun, siyasal toplumsallaşma sürecinde ailenin rolü bakımından bir farklılaşma bulunmamaktadır. Son olarak Türkiye'nin farklı bölgelerinde kültürel açıdan ailenin etkisinin farklılaşabileceği düşünülerek yapılan varyans analizi sonucunda, katılımcıların hayatını en uzun süre geçirdiği bölge ile aile faktörü arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($F=,437$, $p=,854$) (Bkz. Ek-1, Tablo 72). Bu açıdan, İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçlerinde ailenin etkisi bölgeler açısından farklılaşmamaktadır.

Araştırma kapsamında İHL'lerin, mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecine olan etkisi hakkında bilgi edinebilmek amacıyla 15 İHL mezunuyla ayrıca yarı yapılandırılmış formlar eşliğinde derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda görüşme yapılan katılımcılara öncelikli olarak “İHL mezunu olmak siyasal görüşlerinizi etkiledi mi?”, “sadece İHL'den mezun olmak bireylerde ailesinden farklı, özgün bir siyasal kimlik veya görüş oluşmasına neden olabilir mi?” ve “İHL'den mezun olmak bireylerin siyasal görüşlerini değiştirir mi?” gibi önceden hazırlanan bazı sorular yöneltilmiştir. Görüşme sırasında nitel araştırmanın doğası gereği verilen yanıtlara göre katılımcılara daha önceden planlanmamış ilave sorular da yöneltilmiştir.

Yapılan görüşmelerde, İHL mezunlarının siyasal görüşlerinin oluşumunda bu okullarda eğitim almaktan kaynaklanan belirli bir etkinin olduğu izlenimi edinilmiştir. Ancak katılımcılar salt İHL mezunu olmalarından dolayı siyasal anlamda farklı bir bilinç geliştirmediklerini de ifade etmektedir. Bu anlamda mezunlar, sahip oldukları siyasal görüşleri genel olarak ailelerinden tevarüs ettiklerini ve dolayısıyla mevcut siyasal görüşlerinin ana hatlarıyla İHL eğitimleri öncesinde de var olduğunu özellikle vurgulama ihtiyacı hissetmektedirler. Örneğin katılımcılardan “Ali” mahlaslı mezun, bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

Soru: İHL mezunu olmak siyasal görüşlerinizi etkiledi mi?

“Etkilemiştir ama çok değil... Ben kendim isteyerek gittim İmam Hatip'e. Ama ailenin etkisi de vardı. Dedem ben doğduktan sonra hoca (imam) olsun bu diye

vasiyet etmiş. Babam da dedemin vasiyeti var dedi, o yüzden yolladı. Gittiğim de iyi olmuş. Çok memnunum İHL'li olmaktan. Ben zaten din görevlisi olmak için bu okula gittim. Başka bir amacım yoktu.” (Ali, 65, Erkek).

Aynı soruya, “Esra” mahlaslı bir başka mezun “28 Şubat Süreci”nin İmam Hatip Liseleri ve mezunları üzerindeki olumsuz etkilerinden birisini oluşturan “katsayı uygulamasının” sonuçlarına vurgu yaparak yanıt vermiştir;

“Kesinlikle evet, etkiledi tabii ki...Bizim dönemimizde katsayı uygulaması vardı. Katsayı adaletsizliği geleceğe dair İHL'lilerin önündeki en büyük engeldi. Varlığımızı tehdit ediyordu. Katsayı düzenlemesini yasalaştıran, destek veren siyasi partiler doğal olarak benim de İHL mezunlarının da tepkisini çekmiştir.” (Esra,35, Kadın).

Soru: Peki, sizce sadece İHL'den mezun olmak bireylerin siyasal görüşlerini değiştirir mi?

“Bence İHL mezunu olmak bir öğrencinin siyasal görüşlerini değiştirmez. Zaten genellikle sağ-muhafazakâr ailelerin çocukları bu okullara gider. Belki yine Muhafazakâr kesimin değerlerinden birisi olarak “Milliyetçilik” ideolojisi gençler arasında gelişebilir. Onun haricinde ben pek değiştiğini görmedim. Örneğin, sınıfımızda babası CHP'li olan bir arkadaşımız vardı (neden İHL'ye geldi bilmiyorum, O zaman sormak aklıma gelmedi). Öğrenciyken de CHP'yi destekliyordu, mezuniyetten sonra da görüşüyoruz, hala CHP'li. Değişen bir şey yok.” (Esra,35, Kadın).

Aynı katılımcı, diğer mezunların da belirttiği gibi, İHL mezunu olmanın siyasal görüşlerini etkilediğini kabul etmekle birlikte, aile etkisinin daha fazla olduğunu savunmakta ve kendi ailesinin muhafazakâr bir aile olmasının bu okula gitmesindeki en önemli etken olduğunu vurgulamaktadır. Aşağıdaki ifadelerine göre katılımcının İHL'de öğrenim görmesinin temel sebebi siyasal veya ideolojik etkenler olmaktan çok, dini eğitim alma ihtiyacı olarak görünmektedir;

“Ben de Muhafazakâr bir ailenin çocuğuyum. Özellikle annem ağabeyimle birlikte İHL'ye gitmemizi istedi. Kur'an okumayı bilmiyordu. Dindar olmasına rağmen dini bilgi açısından kendisini eksik hissediyordu. O yüzden bizim dinimizi daha iyi öğrenmemizi istedi galiba.” (Esra,35, Kadın).

Görüşme yapılan mezunlardan Saliha mahlaslı katılımcı ise İHL mezunu olmanın siyasal görüşlerini ve dolayısıyla siyasal tercihlerini etkilediğini belirterek bu etkinin en önemli sebebinin de geçmişte İHL'li olmaktan dolayı yaşadığı sıkıntılar olduğunu ifade etmektedir;

Soru: İHL mezunu olmak siyasal görüşlerinizi etkiledi mi?

“Evet, dindar bir nesilsin ve dini açıdan kendin gibi olan insanlarla birlikte olmayı tercih ediyorsun. Bir de İHL’li olmaktan dolayı yaşadığın sıkıntılar var ve buna İHL’lere düşmanca yaklaşan siyasal partiler sebep oldu. Bu yüzden doğal olarak yönetimde dini hassasiyeti olan bir partiyi istiyorsun”(Saliha, 36, Kadın).

Siyasal Bilgiler Fakültesi mezunu olan “Ahmet” mahlaslı katılımcı da İHL’li olmanın siyasal görüşlerini etkilediğini kabul etmekte, ancak o da ailenin etkisinin daha öncelikli olduğunu eklemektedir;

Soru: *İHL mezunu olmak siyasal görüşlerinizi etkiledi mi?*

“Etkiledi, ama aileden gelen bir Muhafazakârlık vardı zaten, Refah Partisi’yle başlayan...Ben aslında istemememe rağmen ailem beni İmam Hatip’e gönderdi. İlk başlarda sevmedim ama sonra alıştık. O dönem herkes zaten katsayıdan dolayı ayrılmak istiyordu... Biz de zoraki devam ettik bir süre...”(Ahmet, 37, Erkek).

Soru: *Peki sizce sadece İHL’de okumaktan dolayı bir insanın siyasal görüşü değişir veya etkilenir mi?*

“Bulunduğu ortam elbetteki etkiler... Kısmen etkiler ama, mesela bir Ahmet Hakan (Coşkun) örneği var...İHL mezunuydu...bir dönem neydi? Şimdi karşı cephede duruyor...”(Ahmet, 37, Erkek).

Halen üniversite öğrencisi olduğunu belirten “Necip” mahlaslı başka bir mezun ise İHL’de öğrenci veya buradan mezun olmanın bireylerin siyasal görüşlerini değiştirmedini düşünmektedir;

“Sadece İHL’de okumaktan dolayı bir insanın siyasi görüşü bence değişmez.” (Necip,21, Erkek).

Görüşme yapılan “Rafet” mahlaslı mezun da “İHL mezunu olmak siyasal görüşlerinizi etkiledi mi?” şeklindeki soruya yine ailenin etkisini ön plana çıkaran bir yanıt vermiştir;

“Şöyle söyleyeyim, çoğu arkadaşımız siyasal görüşlerini aileden alıp gelmişlerdi, zaten birkaç siyasal görüşün (Milli görüş, Adalet Partisi gibi) çocukları İHL’lere geliyordu, mesela ben 1981-1988 arasında 7 sene okudum, hiç CHP’li bir ailenin çocuğunu görmedim. Ben de aile çevremın etkisiyle İHL’ye gittim. Dayılarım İHL’ye gitmişti, aileme tavsiye ederek beni de oraya yönlendirdiler.” (Rafet, 55, Erkek).

Soru: *Peki sizce sadece İHL’den mezun olmak bireylerde ailesinden farklı, özgün bir siyasal kimlik veya görüş oluşmasına neden olabilir mi?*

“İHL’de okumanın öğrencilerde aileden farklı bir siyasal görüşü oluşturduğunu düşünmüyorum. Benim ailem de geleneksel Muhafazakâr bir aileydi, ben de öyleyim” (Rafet, 55, Erkek).

Görüşme yapılan katılımcılardan “Kerim” mahlaslı mezun ise, yukarıdaki görüşü desteklemekte ve ailenin siyasal görüşün şekillenmesinde belirleyici etken olduğunu savunmaktadır. Ayrıca, İHL’de okuduğu dönemde nadiren de olsa farklı siyasal kimliklere sahip öğrencilerle karşılaştığını ifade etmektedir;

Soru: Sizce sadece İHL’den mezun olmak öğrencilerde ailesinden farklı, özgün bir siyasal kimlik veya görüş oluşmasına neden olabilir mi?

“Ailenin siyasal görüşünün dışında İHL’li olmaktan dolayı ayrı bir siyasal fikir oluşmaz bence. Genellikle Muhafazakâr ve Milliyetçi ailelerin çocukları İHL’ye gider. Ancak ben öğrenciyken okulda CHP’lisini de HDP’lisini de gördüm” (Kerim, 23, Erkek).

Görüşme yapılan katılımcı “Merve” de siyasal görüş bağlamında İHL’lerin etkisini kabul etmektedir. Ancak kendisinin İHL mezunu olmaktan daha çok ailesinden etkilendiğini ve İHL’de öğrenci olduğu dönemde farklı siyasal kimliklere mensup ailelerin çocuklarının da bu okullarda öğrenim gördüğünü belirtmiştir;

“Bizim okulun müdürü Refah Partisi’nden milletvekili seçilmişti. Sevilen bir insandı...Böyle şeyler o dönem ister istemez öğrencileri motive ediyor, etkiliyordu... Ancak benim siyasi görüşümü daha çok ailem etkilemiştir. Ama İHL’de de benzer siyasi görüşteki ailelerin çocukları oluyor genellikle. Ancak tam olarak homojen bir yapının olduğu da söylenemez. Yoğunluk belli bir görüşe mensup olsa da, özellikle lise yıllarında gençliğin de etkisiyle farklı görüşler de vardı. Benim dönemimde(1997 mezunuyum) İmam Hatipler çok başarılı okullar oldukları için her görüşten insan buralara çocuklarını gönderiyordu, sol ailelerden gelen de vardı...Okulda başını kapatıp dışarıda açan çok arkadaşım vardı...” (Merve,40, Kadın).

Katılımcılardan Rafet, İHL’lere yönlendirmenin ailenin etkisiyle gerçekleştiğini belirttikten sonra, ilginç bir tespitini de paylaşmıştır. Katılımcıya göre, Muhafazakâr aileler sadece dini eğitim aldırarak veya ideolojik sebeplerle çocuklarını İHL’lere yönlendirmemektedir. Görüşme yapılan katılımcı, bu yönleştirmede aynı zamanda ekonomik gerekçelerin de etkisinin olduğunu düşünmektedir;

“Şu da var, insanlar çocuklarını bu okullara sadece ideolojik nedenlerle veya din eğitimi için de göndermiyor, onu söyleyeyim... Özellikle benim okuduğum dönemde İHL’ler büyük oranda yatılıydı, çocuğunu okutmak isteyen fakir aileler ekonomik olarak buraları tercih ediyordu. Çünkü devlet yatılı okulu, ben masraf yapmayacağım, başka yerde de okutamam, burada okusun diyor vatandaş... Kısaca ailelerin cebini de rahatlatıyor...Ama CHP’liler yatılı da olsa çocuğunu göndermiyordu. Orada ideolojik bir tercih olduğunu kabul etmek lazım...”(Rafet,55, Erkek).

İHL'lerin öğrencilerin siyasal görüşlerine olan etkisi bağlamında yanıtı merak edilen sorulardan birisi de İHL'de görev yapan öğretmenlerin bu kapsamda herhangi bir etkisinin bulunup bulunmadığıdır. Bu açıdan özellikle meslek dersi öğretmenlerinin İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecinde oldukça etkili olduğu yönünde bir algıdan da bahsetmek mümkündür. Bu konuda veri elde etmek amacıyla görüşme yapılan katılımcılardan “Esra” mahlaslı mezun, İHL'deki öğretmenlerin mezunların siyasal görüşlerine etkisi bağlamında sorulan soruyu şu ifadelerle yanıtlamıştır;

Soru: *İHL'deki öğretmenleriniz siyasal görüşlerinizin şekillenmesini etkiledi mi?*

“... İHL'deki öğretmenlerin öğrencileri üzerinde siyasal anlamda bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Mesela bizim meslek dersleri dahil bütün öğretmenlerimiz bırakın etkili olmayı, katsayı uygulamasına bile tepki göstermekten çekiniyorlardı. Güya siyaset yapmaktan korkuyorlardı yani...” (Esra, 35, Kadın).

Ancak nispeten daha genç bir mezun olarak Necip mahlaslı katılımcı, İHL'deki öğretmenlerinin siyasal görüşlerini etkilediğini belirterek aynı soruyu daha farklı bir bakış açısıyla yanıtlamıştır. Bununla birlikte katılımcı, siyasal görüşlerini İHL'den daha çok ailesinin etkilediğini de vurgulamaktadır;

“Elbette etkiledi. Nasıl dersenez, mesela öğretmenlerimiz çok idealistti. Ancak Muhafazakâr bir ailenin çocuğu olmam İHL'ye gitmemde daha etkilidir. Çünkü Muhafazakâr aileler muhafazakâr yapısından dolayı İHL'leri tercih ediyor” (Necip,21, Erkek).

İHL'deki öğretmenlerin, mezunların siyasal görüşlerine olan etki derecesini öğrenmek amacıyla sorulan aynı soruyu yanıtlayan katılımcılardan Kerim, siyasal görüşlerinin şekillenmesinde özellikle meslek dersi öğretmenlerinin rolünün baskın olduğunu ifade etmektedir;

Soru: *İHL'deki öğretmenleriniz siyasal görüşlerinizin şekillenmesini etkiledi mi?*

“Etkiledi. Beni özellikle meslek dersi öğretmenlerim çok etkiledi. Vatana millete hayırlı evlat olmamız için üzerimizde çok emek verdiler.”(Kerim, 23. Erkek).

Türkiye'de İHL-siyaset ilişkisi bağlamında en çok gündeme getirilen konulardan birisi de İHL mezunlarının alanları (İmam-Hatiplik, müezzinlik gibi din görevliliği meslekleri) dışında meslek tercihlerine yöneldiklerine ilişkin tartışmalardır. Bu konuda bilgi almak amacıyla “Mülkiye” (Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi) mezunu olan “Rafet” mahlaslı katılımcıya üniversite alan

tercihi dolayısıyla meslek seçiminde İHL’li olmanın etkisinin bulunup bulunmadığı sorulmuştur;

Soru: *Siyasal Bilgiler Fakültesi’ni tercih etmenizde İHL’li olmanızın bir etkisi var mı?*

“Kesin, kesin...Çünkü ben Mülkiye’ye gittiğimde sınıfın %60-65’i İmam Hatipliydi. Hocalar yönlendiriyordu ama, özellikle meslek dersi öğretmenleri... İdareci olmak noktasında bizi yönlendirdiler. Kaymakam olabilirsin vs. gibisinden....Bir kere bu makam ve koltuklara İmam Hatiplilerin de gelme hakkı vardı... İkincisi Anadolu çocuklarının fırsat eşitliğine faydası olan bir okul İHL...İmam Hatiplerin önünü kesersen fakir çocuklarının buralara gitme imkânı kalmıyor...Fakir aile çocuklarının çoğu burada okuyor...Ondan sonra da yükselme imkânı kalmıyor... Dolayısıyla öğrencilere hedef göstererek ayakta tutabilirsin ancak.”(Rafet,55, Erkek).

Soru: *İHL mezunlarının idari meslekleri tercih etmesinde ne gibi bir sorun olabilir?*

“Zaten rejimin İHL’lilerden korkmasının temel sebebi de bu yönelme olmuştur. 100 kişilik mülkiye sınıfında 65 kişi İmam-Hatipliydi. Biz bunların arasından kaymakam, vali seçeceğiz, bunlar irticacı olacak diye endişe ettiler. Rejim, ne kadar pasif olursa olsun İHL’lilerden korkuyordu. Hâlbuki İHL’liler rejimin güvenlik supabıdır.”(Rafet, 55, Erkek).

İHL’deki meslek dersi öğretmenlerinin din görevliliği dışında bir meslek tercihi yapmasında etkili olduğunu ifade eden Rafet, bu durumun sıradışı bir durum olmadığını ve dolayısıyla İHL mezunlarının da diğer okul mezunları kadar din görevliliği dışındaki mesleklere girme haklarının bulunduğunu düşünmektedir. Bu bakımdan İHL mezunlarının özellikle idareci olmasının rejim açısından da bir tehdit veya tehlike oluşturmadığını, aksine sistem içerisinde kendine yer edinen İHL mezunlarının sistem açısından bir emniyet vanası vazifesi icra edeceğini de belirtmektedir. Dolayısıyla bu bakış açısına göre, rejim karşıtı görerek dışlamak yerine İHL mezunlarının sistem içerisinde tutularak bir anlamda rejim muhalifi olmasının da önüne geçilebilecektir.

İmam Hatip Liselerinin siyasal toplumsallaşma süreçlerinde etkisini anlayabilmek amacıyla görüşme yapılan katılımcıların beyanları değerlendirildiğinde, farklı düşünceler ortaya çıksa da, genel olarak İHL’lerin mezunlar üzerinde siyasal görüşlerin şekillenmesi noktasında belirli bir etkisinin olduğu katılımcılar tarafından kabul edilmektedir. Bununla birlikte, katılımcılar mezun oldukları okulun, siyasal görüşlerini etkileme derecesinin aileye nazaran daha düşük düzeyde olduğunu da vurgulamışlardır. Bu anlamda İHL’de görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin, bu okullarda alınan eğitimin ve İHL döneminde

öğrencilerin dönemin şartlarına göre buldukları ortamın, mezunların siyasal kimlik veya siyasal görüşlerinin biçimlenmesinde belirli oranlarda etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ancak katılımcılar bu etkinin anket sonuçlarına da yansıdığı (Bkz. Tablo 4. 31) şekliyle sınırlı bir düzeyde olduğu beyan etmektedirler. Dolayısıyla cinsiyet ve yaş grupları gibi farklı değişkenler dikkate alındığında bile, görüşme yapılan katılımcıların büyük oranda siyasal görüşlerin etkilenmesi noktasında aile faktörünü öncelikledikleri tespit edilmiştir. Bu bakımdan katılımcıların İHL’de aldıkları eğitimin, siyasal görüşlerini ailelerinden daha fazla etkilemediği noktasında birleştikleri görülmektedir. Aslında dolaylı olarak ifade edilse de, katılımcıların siyasal toplumsallaşma sürecini en fazla etkileyen unsurun İHL’lere yönelik devlet politikaları olduğu söylenebilir. İHL’nin etkisini anlamaya yönelik sorulara mezunlar tarafından verilen cevapların satıraralarından, mezunların siyasal toplumsallaşma süreçlerine daha fazla etki eden unsurun “Katsayı uygulaması” başta olmak üzere geçmişte İHL’lere özgü uygulanan devlet politikaları olduğunu anlamak mümkündür. Siyasal toplumsallaşma araçlarının etki oranlarını tespit etmeyi amaçlayan ölçeğe uygulanan faktör analizinin sonuçlarıyla da uyumlu olarak, İHL mezunlarının siyasal anlamda bu okullardan mezun olmaktan daha çok İHL’lere ilişkin devlet politikalarından veya ailelerinin siyasal görüşlerinden etkilendiği ifade edilmelidir.

4.4. İmam-Hatiplilik Kimliğine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, teorik bölümde tartışılan ve İHL mezunlarının kazandığı varsayılan “İmam Hatipli Kimliği” üzerinde durulacaktır. Bu kapsamda İHL mezunlarında sadece bu okullardan mezun olmaktan kaynaklanan bir “İmam Hatiplilik Bilinci”nin veya bir aidiyet olarak “İmam Hatiplilik Kimliği”nin bulunup bulunmadığını belirleyebilmek amacıyla İHL mezunları arasında yaygın olarak kullanılan söylemlerden alıntılanan (örneğin, “İmam Hatipli olmak bir ayrıcalıktır” ibaresi gibi) ifadelerden oluşan ölçek hazırlanmıştır. 21 ifadeden oluşan ölçekte ifadeler beş ayı kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler 5’li Likert ölçeği formatında sırasıyla “1. Kesinlikle katılmıyorum”, “2. Katılmıyorum”, “3. Kararsızım”, “4. Katılıyorum”, ve “5. Kesinlikle katılıyorum.” şeklinde sıralanmıştır. Katılımcılardan ölçekte bulunan ifadelerden her birini kendilerine en uygun olan seçeneği

işaretlemek suretiyle yanıtlamaları istenmiştir (Oranlar için Bkz. Ek-2, Tablo 2). Ayrıca yapılan analizde ölçeğin güvenilirlik derecesi oldukça yüksek düzeyde çıkmıştır (Cronbach's alpha= ,979). Ölçek açısından dikkat çekici husus, 450 kişilik örneklem grubundan oluşan katılımcıların yaklaşık %15'inin (70-75 kişi) ifadeleri yanıtı bırakması olmuştur.

Tablo 4. 33. İmam Hatiplilik Kimliği'ne İlişkin Ölçek Ortalamaları

	N	Ort.	St. Sp.
İHL öğrencisi mezuniyetten sonra bir aidiyet (İHL'li kimliği) kazanır	385	3,33	1,415
İmam Hatipli olmak bir ayrıcalıktır	393	3,55	1,489
İmam-Hatipli birey toplum için bir rol-modeldir	385	3,51	1,403
İHL mezunu dürüst ve ahlaklıdır	383	3,45	1,353
İHL mezunu vatanseverdir	380	3,76	1,316
İHL mezunu milli değerlere sahiptir	382	3,75	1,311
İHL mezunu kararlarında adildir (adaletle karar verir)	382	3,50	1,322
İHL mezunu idealisttir	371	3,33	1,356
İHL mezunu toplumun genel ortalamasına göre dindar bir kişidir	380	3,52	1,319
İHL mezunu toplumun geleneklerine saygılıdır	379	3,70	1,281
İHL mezunu çağın getirdiği yenilikleri (teknoloji, moda vb.) takip eder	380	3,42	1,312
İHL mezunu modernleşmeye karşı değildir	377	3,62	1,317
İHL mezunu toplum içerisinde saygın bir kişiliktir	375	3,51	1,350
İHL mezunu çoğunlukla muhafazakâr ve sağ görüşlüdür	377	3,58	1,271
İHL mezunu farklı inanç ve düşüncelere saygılıdır	375	3,68	1,279
İHL mezunları birbirleriyle dayanışma içindedir	381	3,43	1,339
İHL mezunları benzer ideolojik/siyasi görüşleri benimserler	374	3,25	1,283
İHL mezunlarının siyasi görüşleri diğer lise/okul mezunlarından belirgin şekilde farklıdır	377	3,25	1,348
İHL mezunu terör (siyasal şiddet) eylemlerine destek vermez	381	3,84	1,354
İHL mezunu mesleki açıdan donanımlıdır	379	3,45	1,380
İHL mezunu terör (siyasal şiddet) örgütlerine katılmaz	375	3,69	1,361

Ölçekteki ifadelerin ortalamalarının genel olarak 3. seviye (Kararsızım) ile 4. seviye (Katılıyorum) arasında olduğu görülmektedir. “Kararsızım” seçeneğine en

yakın ortalama 3,25 ile “İHL mezunları benzer ideolojik/siyasi görüşleri benimserler” ifadesine aittir. İfadenin standart sapması 1,283’tür. Bu anlamda katılımcıların genelinin bu ifade açısından “kararsız”lık içerisinde oldukları söylenemez, çünkü ortalama 3’e daha yakın olmakla birlikte ifadeleri yanıtlayan katılımcıların önemli bir kısmı (% 37,3ü -177 kişi) “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini işaretlemiştir. “İHL mezunlarının siyasi görüşleri diğer lise/okul mezunlarından belirgin şekilde farklıdır” ifadesi (ort. 3,25) için de aynı durum söz konusudur.

Ölçek içerisinde en yüksek ortalamalar sırasıyla, “İHL mezunu terör (siyasal şiddet) eylemlerine destek vermez” (ort: 3,84), “İHL mezunu vatanseverdir” (ort: 3,76), “İHL mezunu milli değerlere sahiptir” (ort: 3,75) ve “İHL mezunu toplumun geleneklerine saygılıdır” (ort: 3,70) ifadelerine aittir. “İHL mezunları terör eylemlerine destek vermez” ifadesinin ölçek içerisinde katılımcıların en yüksek ortalama puanladıkları ifade olarak kayda geçmesi, İHL mezunlarının literatürde siyasal şiddet hareketleri olarak tanımlanan terör eylemlerine ve terör örgütlerine karşı tutumunu göstermesi açısından önemlidir. Bu verilerden hareketle katılımcıların gözünde İHL mezunlarının sahip oldukları kimliğin; devlet, vatan ve millet kavramlarını önemseyen, muhafazakârlığın genel karakteristik özellikleriyle de uyumlu bir biçimde toplumun gelenek ve değerlerine saygı gösteren bir kimliğe tekabül ettiği söylenebilir. Zira ifadelerin ortalamaları 4. seviye olan “Katılıyorum” seçeneğine daha yakındır. Bu anlamda katılımcıların bir “İHL kimliği”nin varlığına ilişkin düşünceleri de bu tespiti doğrular niteliktedir. Ölçekte yer alan “İHL öğrencisi mezuniyetten sonra bir aidiyet (İHL’li kimliği) kazanır” ifadesinin ortalaması 3.33’tür. Standart sapması (1,415) yüksek olan bu ifadenin oldukça düzensiz bir dağılım gösterdiği, dolayısıyla bazı katılımcılar (%27,1) tarafından reddedilen bu ifadenin katılımcıların önemli bir kısmı tarafından ise kabul (%52,8) edildiği görülmektedir.

Ortalamaları “Katılıyorum” seçeneğine daha yakın olan diğer ifadeler ise “İHL mezunu farklı inanç ve düşüncelere saygılıdır”, “İHL mezunu modernleşmeye karşı değildir”, “İHL mezunu çoğunlukla muhafazakâr ve sağ görüşlüdür”, “İHL mezunu çoğunlukla muhafazakâr ve sağ görüşlüdür”, “İHL mezunu toplumun genel

ortalamasına göre dindar bir kişidir” ve “İHL mezunu toplum içerisinde saygın bir kişiliktir” ifadeleridir. Bu ifadelerin de katılımcılar tarafından kabul edilme oranları yaklaşık %60 seviyesindedir (Bkz. Ek-2, Tablo 2).

Ortalamalar bakımından değeri 3,50 ve altında olan ifadeler ise “İHL mezunu kararlarında adildir (adaletle karar verir)”, “İHL mezunu dürüst ve ahlaklıdır”, “İHL mezunu mesleki açıdan donanımlıdır”, “İHL mezunları birbirleriyle dayanışma içindedir”, “İHL mezunu çağın getirdiği yenilikleri (teknoloji, moda vb.) takip eder” ve “İHL mezunu idealisttir” ifadeleridir. Bu ifadeler için de daha önce belirtilen tespitler geçerlidir. Zira ifadelerin standart sapmaları ortalama 1,3 seviyesinde olup, katılımcılar arasında farklılaşma söz konusudur. Mezunların bir kısmı bu ifadelere katılmazken önemli bir kısmı ise sayılan ifadelere katıldığını beyan etmiştir.

Genel olarak bir ölçek değerlendirmesi yapılacak olursa, ifadelerin tamamında olmasa da, katılımcıların özellikle İHL’li kimliğinin temel unsurlarında uzlaştığı görülmektedir. Toplumun geleneksel yapısıyla uyumlu bir biçimde muhafazakâr, sağcı, dindar, vatansever ve idealist olmasının yanında modernliğe karşı olmayan, hatta modernleşmenin getirdiği yenilikleri de yakından takip eden bir birey olarak İHL’li tipolojisinin varlığından bahsedilebilir. Bu anlamda İHL’lerin kurucusu sayılan Celaleddin Ökten’in “modern ilimlerle mücehhez, asrın ihtiyaçlarını müdrik, şarkı ve garbı iyi bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr, münevver” (Kara, 2005b: 39) olarak tanımladığı bu kimliğin temel unsurlarının ölçek ortalamalarıyla da desteklendiği görülmektedir. Ancak çalışmanın diğer bölümlerindeki analizlerde ortaya çıktığı gibi, İmam Hatiplilik kimliğine ilişkin yargılara verilen yanıtların ortalamaları bakımından da eski ve yeni mezunlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Bkz. Ek-1, Tablo 73). Bu bakımdan genç İHL mezunlarının ölçekteki ifadelerin tamamındaki ortalamaları görece yaşlı (veya eski) mezunlardan belirgin şekilde düşüktür. Dolayısıyla çalışmamızın temel iddialarından birisi olan “eski ve yeni nesil İHL mezunları arasında siyasal toplumsallaşma süreci açısından belirgin farklılıklar bulunduğu” iddiası, İHL’li kimliğine ilişkin ölçek ifadelerine verilen yanıtlar bakımından da doğrulanmaktadır.

“İmam Hatiplilik Kimliği”nin belirleyici unsurlarına ilişkin daha detaylı bilgi elde etmek amacıyla görüşme yapılan katılımcılara “İmam Hatiplilik Ruhu” ve “İmam Hatipli Kimliği”ne yönelik birtakım sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda görüşülen katılımcılardan, mezunlarda “İmam Hatiplilik” kimliğinin oluşup oluşmadığı, “İHL mezunu olmasalardı farklı bir kişilik yapısına sahip olup olmayacakları” ve “eski ve yeni nesil İHL mezunları arasında farklılıklar bulunup bulunmadığı” şeklindeki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Sorulara verilen cevaplar özelinde görüşme yapılan katılımcılar arasında farklı değerlendirmelerin ortaya çıktığı ifade edilebilir. Zira görüşülen mezunların bir kısmı kesinlikle bir “İmam Hatipli” kimliğinden bahsedebileceğini belirtirken, bir kısmı ise son dönemlerde artık böyle bir kimliğin oluşmadığını belirtmiştir. Genel olarak eski ve yeni mezunlar arasında birçok konuda görülen fikir ayrılığı bu başlık altında sorulan sorularda da kendini göstermektedir. Örneğin, araştırma kapsamında X kuşağında değerlendirilen ve katılımcılar arasında nispeten eski mezunlardan birisi olan “Rafet” mahlaslı katılımcının “İmam Hatiplilik Kimliği”nin nasıl oluştuğuna ilişkin değerlendirmeleri şöyledir;

Soru: Sizce İHL mezunlarında belirgin bir “İmam Hatipli Kimliği” oluşuyor mu?

“Okulda oluşuyor, özellikle meslek dersi öğretmenleri buna gayret ediyor (İHL’li öyle yapmaz, İHL’li böyle yapmaz... İHL’li şöyle olur vb. gibi). 3 yıllık ortaokul döneminde de başlıyor aslında ama o dönem ergen olmadığı için tam anlayamıyorsun. Özellikle kişiliğin oluşmaya başladığı dönemde, 4 yıllık lise döneminde bu psikoloji çok işleniyor... İHL’li edepli olur, ahlaklı olur, verilen işi en doğru/düzgün şekilde yapar... Bu algı topluma da yansımış... Yanlış bir davranış gördüğünde “sen İHL’lisin, bunu niye yapıyorsun” diyor hemen. Hem bunlar hem de aldığın dersler, özellikle lise 2’den sonra ağırlıklı dini dersler (Tefsir, Akaid, Kelam gibi..), ayetler, hadisler... Onlar da bu süreçte çok etkiliyor.”(Rafet,55, Erkek).

Rafet mahlaslı katılımcının “İmam Hatiplilik Kimliği”ne ilişkin değerlendirmelerinde, bu kimliği oluşturmada temel etken olarak İHL meslek dersi öğretmenleri ve müfredat gereği alınan dini içerikli dersler ön plana çıkıyor. Aynı katılımcının bir mezununun bakış açısıyla, İHL mezunlarının diğer lise mezunlarından farkını anlamak bakımından yaptığı değerlendirmeler de dikkat çekicidir;

Soru: İHL mezunu olmasanız daha farklı bir kişiliğiniz olur muydu?

“Belki biraz daha sosyal bir kişiliğim olabilirdi. İHL’liler biraz daha asosyal yetişiyor. Derslere ve eğitime daha çok odaklanman gerekiyor. Belki aldığı ahlaki eğitimden dolayı biraz pasiflik olabiliyor. Çünkü İHL’liler üstlerinden, amirlerinden kendisinin değerinin bilinmesini, fark edilmesini (Beni görürler ve oraya taşır diye) bekliyor. Aktif olarak öne atılmıyor. Görev talep etmiyor. İtaat duygusu daha baskın.”(Rafet,55, Erkek).

Esra mahlaslı katılımcı da kendi düşüncesine göre bir “İmam Hatipli”nin taşınması gereken temel özellikleri kısaca sıralayarak, İHL öğrencilerinde mezuniyet sonrasında belirgin bir “İmam Hatipli Kimliği” oluştuğu görüşünü destekliyor;

Soru: *İHL mezunlarında belirgin bir “İmam Hatipli Kimliği” veya “Ruhu” oluşur mu?*

“Evet. Ahlak, maneviyat, dini vecibeleri yerine getirme hassasiyeti, büyüklere saygı, edeb vb. gibi sıralanabilecek bir değerler bütünü “İmam Hatipli Ruhu”nun temelini oluşturur. En azından bu özellikler İHL mezunu olanlarda daha kuvvetli derecede görünür.” (Esra, 35, Kadın).

Görüşme yapılan mezunlardan Ahmet mahlaslı katılımcı ise İHL mezunlarında belirgin bir “İmam Hatipli Kimliği” oluştuğunu kabul etmekle birlikte, dönemsel bir ayırımla, bu kimliğin daha çok eski mezunlarda oluştuğunu ancak son dönem mezunlarında böyle bir kimlik oluşumunun gerçekleşmediğini düşünmektedir. Bununla birlikte katılımcı, bir İHL mezununun aldığı eğitimden dolayı karakter olarak diğer lise mezunlarından farklı yetkinlikler kazandığını ve bu yetkinliklerin İHL mezununu daha nitelikli kıldığını da ifade etmektedir;

Soru: *Sizce İHL mezunlarında belirgin bir “İmam Hatipli Kimliği” oluşuyor mu?*

“Eskiden vardı, ama şimdi olduğunu pek zannetmiyorum. Çünkü eskiden hem eğitim hem de öğrenciler daha kaliteliydi. Şimdi çok düşük puanlarla alım yapılıyor. Kalite sorunu var. Ahlaki açıdan da şuan okuyanlar biraz farklılar. Eskiden öğretmenlerde de bir bilinç vardı. Şimdi olduğunu zannetmiyorum. Belki bizim dönemimizde bir mahrumiyet vardı, ama şimdi hiçbir kıymeti yok.” (Ahmet, 37, Erkek).

Soru: *Peki bu kimlik oluşturma sürecinde İHL’ler öğrencileri üzerinde nasıl etkili oluyor?*

“Bence İHL, aslında karakterin şekillenmesinde etki ediyor. Aldığın dersler, mesela Arapça dersi. Fakültede okurken hukuk derslerinde Arapça kökenli kelimeleri çok rahat anlayabiliyorsun. Bu derslerinde başarılı olmanı sağlıyor.. Başka öğrenciler çok zorlanıyordu...Kısaca bir konu hakkında konuşurken kavramların kökenine inebiliyorsun. Bu da seni diğerlerine göre daha nitelikli yapıyor.” (Ahmet, 37, Erkek).

Aynı soruya ilişkin olarak Ahmet’in görüşlerini destekleyen ifadelerde bulunan Merve mahlaslı katılımcı da İHL mezunlarında “İmam Hatipli” kimliğinin

oluşturduğunu fakat bu kimliğin dönemselsel olarak anlamını yitirdiğine değinmektedir. Merve de Ahmet'le benzer şekilde yeni nesil mezunların kendi dönemlerine kıyasla daha niteliksiz yetiştiğini düşünmektedir;

Soru: Sizce İHL öğrencilerinde mezuniyetten sonra bir “İmam Hatipli Ruhu” oluşuyor mu?

“Eskiden vardı. Eskiden İHL'lilerin birçok konuda engellenmesinden dolayı. İnsanlar bu engellenme dolayısıyla İmam Hatiplere daha sıkı sarılıyordu. Şimdilerde şeklen dindar ama bilgi olarak yetersiz insanlar yetişiyor maalesef.” (Merve,40, Kadın).

Saliha mahlaslı katılımcının “İmam Hatiplilik Ruhu” kavramına ilişkin değerlendirmeleri ve İHL mezunlarının diğer bireylerden farkına ilişkin tespitleri de dikkat çekicidir;

Soru: İHL mezunlarında belirgin bir “İmam Hatipli Kimliği” veya “Ruhu” oluşur mu?

“Ben mezun olana kadar böyle bir ruhun varlığına inanıyordum. Şimdilerde İHL'ye niçin gittiğini, İHL'nin misyonunu bilmeyen bir sürü öğrenci var. Bizler dindar insanlar olarak dini yaşantımızı daha iyi sürdürebilmek için bu okullara gittik ama şimdi bakınca İmam Hatipliler öyle görünmüyor.”(Saliha, 36, Kadın).

Soru: Sizce İHL mezunlarının diğer okul mezunlarından farkı nedir?

“Bir İmam Hatiplinin diğerlerinden en büyük farkı bir ülküsü olmasıdır. Bu ülkü de “İslamcılıktır” bana göre. Yani dünyanın neresinde bir Müslümanın derdi olursa İHL'li onunla dertlenmelidir. Diğer okul mezunlarında böyle bir ülküden bahsedemeyiz.” (Saliha, 36, Kadın).

Bu başlıkta görüşlerine başvurulmuş genç mezunların ifadeleri, nispeten eski mezunların ileri sürdüğü son dönem mezunlarında artık “İmam Hatipli Kimliği” oluşmadığına ilişkin düşünceleri teyit eder niteliktedir. Bu kapsamda Yeni nesil (Z kuşağı) mezunlardan olan Asım mahlaslı katılımcı, İHL'de okumanın öğrenciler üzerinde bir “İmam Hatipli Kimliği veya ruhu” oluşturmadığını ifade etmiştir;

Soru: Sizce İHL öğrencilerinde mezuniyetten sonra bir “İmam Hatipli Ruhu” oluşuyor mu?

“Şimdiki mezunlarda İmam Hatipli ruhu yok. Eskiden vardı. Geçenlerde mezun olduğum okula gittim. Gençlerde o tavır ve ruhu göremedim. İHL'li dediğin davranış olarak diğer lise mezunlarından farklı olmalı, ahlaklı olmalı, ağırbaşlı olmalı... Ne bileyim o hissi alamadım. Teknolojinin gelişmesi ahlakı bozuyor. Okulun etkisi azalıyor gibi... Bizim dönemde de bu bozulma vardı ama şimdi daha çok bozulmuş.” (Asım, 21, Erkek).

Asım mahlaslı katılımcının ifadelerine göre yeni nesil mezunlarda eskiden var olduğu ileri sürülen “İmam Hatiplilik Ruhu”nun kaybolmasının temel sebebi teknolojik gelişmelerin İHL’li öğrencilerin ahlakını bozucu yönde etki göstermesidir. Aynı görüşe sahip başka bir katılımcı olan Kerim de, eski ve yeni mezunlar arasında doğrudan İHL mezunu olmaktan kaynaklanan bir kimlik oluşmadığını düşünmekle birlikte yeni mezunlardaki farklılığı teknolojide yaşanan gelişmelere bağlamaktadır. Bununla birlikte Kerim mahlaslı katılımcı, 28 Şubat sürecinde ortaya çıkan “Katsayı” probleminin eski mezunların idealizminde etkili bir unsur olduğunu da ifade etmektedir;

Soru: Sizce İHL öğrencilerinde mezuniyetten sonra bir “İmam Hatipli Ruhu” veya “Kimliği” oluşuyor mu?

“Bence İHL’li ruhu diye bir şey yok. Müdürümüz, öğretmenlerimiz söylerdi. Ancak ben öğrenciyken okulda CHP’lisini de HDP’lisini de gördüm. Dolayısıyla İHL’li olmanın belirli bir kimlik oluşturduğuna katılmıyorum. Bunları da muhtemelen aileleri “dinini öğrensin, arkamızdan dua okusun” diye göndermişlerdir.” (Kerim, 23, Erkek).

Soru: Eski ve yeni mezunlar arasında sizce ne gibi farklılıklar var?

“Teknolojinin getirdiği imkânlardan dolayı yeni nesiller daha dalgın, derslere odaklanamıyorlar, çalışmıyorlar daha tembeller... Yoksa İHL’den kaynaklanan bir farklılık yok bence... Ancak eski mezunların daha idealist olduğu fikrine de katılıyorum... Katsayı probleminin bunda etkili olduğunu düşünüyorum” (Kerim, 23, Erkek.)

Eski ve yeni mezunlar arasında kimlik, siyasal görüş, nitelik vb. konularda herhangi bir farklılık olup olmadığına ilişkin sorulara verilen yanıtlarda da dönemsel bir ayırım çerçevesinde değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Örneğin, eski mezunlardan katılımcı Ali’ye göre eski nesil mezunlar yenilerden bariz şekilde farklıdır;

Soru: Eski ve yeni mezunlar arasında sizce bir farklılık var mı?

“Var, eski nesil daha şuurlydu. Yeni nesil biraz daha dini konularda niteliksiz yetiştiriyor.” (Ali, 65, Erkek).

Görüşme yapılan katılımcılardan Rafet’e göre de eski İHL mezunları ile son dönem mezunlar arasında birçok noktada belirgin farklılıklar mevcuttur. Görüşme gerçekleştirilen mezunlar arasında daha kapsamlı değerlendirmeleriyle dikkat çeken

Rafet mahlaslı katılımcının bu soru başlığı altındaki değerlendirmeleri de ilginç tespitler içermektedir;

Soru: Eski ve yeni mezunlar arasında farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz?

“Fark büyük. Şimdikiler, İHL’lerin kazanımlarını gördüler ama kaybettiklerini görmediler. 28 Şubatı yaşamadılar. Ama İHL’lilerin bütün imkânlardan yararlandığı bir dönemi gördüler ve yaşıyorlar”(Rafet, 55, Erkek).

Soru: Peki sizce bu farkın oluşmasında başka neler etkili olmuş olabilir?

“Bu farkın oluşmasında İHL’deki öğretmenlerin de idealizminin kaybolması etkili olmuş olabilir. Çünkü bizim dönemimizde en zeki olanlar siyasala (SBF) gitti. Orta durumdakiler genellikle öğretmen oldular. En az nitelikli olanlar da din görevlisi oldular. Dolayısıyla İHL’deki öğretmenlerin niteliğinin düşmesi, onların yetiştirdiği nesilleri de farklılaştırmış olabilir. Bizim dönemdeki özellikle meslek dersi öğretmenleri çok nitelikliydi. İlahiyatı bitirip geliyorlar ve çok donanımlıydılar. Şimdikilerin en büyük farkı teknoloji çağında yaşamaları. Bize göre daha sosyaller. Bilgisayar, internet, AVM’ler vs. ilgi alanları çok değişik. Dolayısıyla derslere odaklanma sorunu yaşıyorlar. Bize göre bu topluma daha çok adapteler. Biz topluma daha kapalıydık. Anne karnı gibi düşünün. Belli bir dönem orada eğitim görüyorsun ama orada ne yaşadığını tam hatırlamıyorsun. Bu bakımdan şimdiki İHL’liler daha şanslı bizim döneme göre. Şimdiki hayat öyle karmaşık ki Diyanet bile fetvalarda afallamaya başladı. Şimdiki mezunlar İlahiyatı bitirirse onlar artık bu karmaşık sorunlara fetva verir herhâlde.” (Rafet, 55, Erkek).

Katılımcılardan Asım mahlaslı genç İHL mezunu da aynı soruya benzer şekilde “eski-yeni” kıyaslaması yaparak yanıt vermiştir. Katılımcıya göre eski ve yeni mezunlar arasındaki belirgin farklılığın nedenlerinin başında daha önce zikredilen İHL mezunlarına yönelik geçmişte uygulanan “katsayı” politikaları gelmektedir.

“Eski ve yeni mezunlar arasında görüş olarak ciddi farklar olduğunu düşünüyorum. Mesela önceki mezunlar (katsayıdan dolayı) hukuk, siyasal bilgiler gibi bölümlere gidemiyordu. Ama şimdi böyle bir problem kalmadığı için daha rahatlama oldu.” (Asım, 21, Erkek).

Yaş grubu olarak Y kuşağında değerlendirilebilecek iki kadın katılımcının da bu başlık altında yapmış olduğu değerlendirmeler arasında benzerlik bulunmaktadır. Katılımcılardan Esra mahlaslı katılımcının “28 Şubat Sürecini” ve “Katsayı” uygulamasını ön plana çıkardığı ifadelerinde eski ve yeni mezunlar arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri şöyledir;

“Eskiden daha idealisttik. Bence bizden daha önceki dönemlere göre de daha idealisttik. Çünkü bizim kuşağın 28 Şubat sürecinde katsayı, başörtüsü vb. gibi sıkıntıları yoğun olarak yaşaması bizim nesli daha idealist kıldı. İdealistlikten

mücadeleci olmayı kastediyorum. Şimdilerde o idealizmi göremiyorum. Bizler o dönem daha nitelikli ve çalışkan öğrenciler olmamıza rağmen (Anadolu İHL'leri kastediyorum) yaşitlarımıza göre daha düşük puanlı bölümleri tercih etmek zorunda kaldık. Alan dışı 4 yıllık sıradan bir fakülteyi/bölümü kazanabilmek için Türkiye derecesi yapmak gerekiyordu. Katsayı zulmü nedeniyle istediğimiz bölümleri okuyamadık. Ben mesela Hukuk okumak istiyordum. Ama sosyoloji okumak zorunda kaldım. Bu zorluklar bizi güçlü kıldı. Şimdikilerin önleri açıldı ancak idealizmleri kayboldu bana göre.”(Esra,35, Kadın).

Merve ve Saliha mahlaslı katılımcılara göre de eski mezunlar yeni nesil mezunlardan nitelik olarak bariz şekilde farklıdır. Bu anlamda katılımcıya göre eski dönemlerde İHL'lerden son dönemlere kıyasla her bakımdan daha vasıflı bireyler yetişmektedir.

Soru: *Eski ve yeni mezunlar arasında fark olduğunu düşünüyor musunuz?*

“Dağlar kadar fark var. Benim dönemimde İHL'ler öğrencisini seçerek alıyordu. Şu anda başarı seviyesi düşük olduğu için bu okullara sempatiyle bakan aileler bile çocuğunu buralara göndermiyor... Kaliteli okul ne olursa olsun talep ediliyor.”(Merve, 40, Kadın).

Soru: *Eski ve yeni mezunlar arasında fark olduğunu düşünüyor musunuz?*

“Var, bir kere kalite açısından var. Yeni mezunların dini konularda eski İHL'liler kadar derin olmadıklarını düşünüyorum. Her şeyi çağa uydurmaya çalışıyorlar bir kere... Dini çağa göre şekillendirmeye çalışıyorlar. Dış görünüş olarak dindar görünüyorlar ama yaşantı olarak çok dine yatkın olmadıklarını düşünüyorum. Belki bizden öncekiler de bizi eleştiriyorlardı, kılık kıyafetimizi, tesettür şeklimizi vs. Ama yeni nesil bu konularda hiç hassas değil.”(Saliha, 36, Kadın).

“İmam Hatiplilik Kimliği”ne ilişkin görüşme yapılan mezunların bu başlıktaki sorulara ilişkin cevapları bakımından genel olarak bir fikir birlikteliği olduğundan söz edilebilir. Bu açıdan katılımcıların geneli İHL mezunlarında diğer lise mezunlarından farklı olarak belirli birtakım kimlik unsurlarının oluştuğu ve genel manada bir “İmam Hatiplilik Kimliği”nden bahsedilebileceği noktasında uzlaşmaktadır. Bu kimliğin başat özellikleri ise “ahlaklı, edepi, saygılı, dindar, ağırbaşlı” olarak sıralanabilir. Ancak görece daha eski mezunlar, kendilerinden sonraki dönemlerde mezun olan İHL'lilerin “idealizmden” yoksun olduğunu veya dini bilgi bakımından daha niteliksiz yetiştiğini düşünmektedirler. Katılımcılar arasında yaygın kanaat, özellikle genç mezunların teknolojinin gelişmesiyle birlikte kullanımı artan internet, tablet, cep telefonu gibi araçların İHL'lilerin yetişmesini olumsuz etkilediği yönündedir. Katılımcıların ifadelerine göre “eski ve yeni”

mezunlar arasında kimlik tanımlamalarına yansiyacak tarzda birtakım farklılıklar oluşmasında bir başka önemli etken de İHL'lerin önlerindeki engellerin kaldırılması ve öğrenciler ve mezunlar açısından artık daha problemsiz bir döneme geçiş yapılması olarak ifade edilebilir. Görüşme yapılan katılımcıların ifadeleri dikkatle incelendiğinde, özellikle 28 Şubat sürecinin sonuçlarından biri olan “katsayı uygulaması”nın o dönem eğitim gören İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma sürecinde ciddi bir biçimde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Sosyal Çevre ve İHL Mezunu Olmaya İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde İHL mezunlarının mezuniyet sonrasında sosyal yaşamları ile ikili ilişkilerinde İHL'li olmayı ne kadar önemsedikleri sorusu temelinde, diğer İHL mezunlarıyla ne derecede yakınlık kurduklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılara, sosyal çevrelerinde İHL'li olmanın ne oranda belirleyici olduğunu anlamaya yönelik birtakım ifadeler yöneltilmiştir. Katılımcıların çevrelerindeki insanlarla yakınlık kurarken İHL mezunlarını tercih edip etmedikleri, eşlerinin veya çocuklarının İHL mezunu olmasını önemseme dereceleri gibi konularda bilgi almak amacıyla katılımcılardan, oluşturulan ölçek ifadelerini yine beşli Likert ölçeği şablonunda yanıtlamaları istenmiştir. Ölçekteki ifadeler, “1. Hiç”, “2. Çok az”, “3. Kısmen”, “4. Çok” ve “5. Çok fazla” şeklinde beş ayrı kategoriye ayrılmış ve İHL mezunlarından kendilerine en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir (Oranlar için Bkz. Ek-2, Tablo 3). Toplamda 8 ifadeden oluşan ölçeğin güvenilirliği de oldukça yüksektir (Cronbach's alpha= ,889).

Tablo 4. 34. Sosyal Çevre Ölçeği Ortalamaları

	N	Ort.	St.Sp.
Eşimin/Evleneceğim kişinin İHL mezunu olmasını önemserim	374	2,23	1,342
Çocuklarımda da İHL mezunu olmasını isterim	378	3,02	1,460
Arkadaş çevremde İHL mezunlarından olmasına gayret ederim	371	2,19	1,246
Birlikte çalışmak için aynı vasıflara sahip adaylar arasından İHL mezunlarını tercih ederim	368	2,39	1,363
Bana danışan ebeveynlere çocuklarını İHL'ne göndermelerini öneririm	367	3,00	1,435

Hiç tanımadığım birinin İHL mezunu olması ona yakınlık duymama neden olur	369	2,67	1,435
İkili ilişkilerimde bazen İHL mezunu olduğumu saklama gereği duyarım	364	1,65	1,203
İHL mezunu olduğumu çekinmeden her yerde ve herkese söyleyebilirim	372	3,84	1,544

Ölçekteki ifadelerin ortalamalarına bakıldığında, en düşük ve en yüksek ortalamaların aynı yargısal ifadenin olumlu ve olumsuz versiyonlarına ait olduğu görülmektedir. Bu anlamda katılımcıların “İkili ilişkilerimde bazen İHL mezunu olduğumu saklama gereği duyarım” şeklindeki ifadeye açık bir biçimde katılmadıkları, tam tersine “İHL mezunu olduğumu çekinmeden her yerde ve herkese söyleyebilirim” ifadesine ölçekteki en yüksek ortalama ile (3,84) destek verdikleri görülmektedir. Ancak bu ifadenin standart sapmasının da ölçeğin en yüksek değeri olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu anlamda katılımcıların önemli bir kısmı (toplamda % 24,25’i) bu ifade için “Hiç” veya “Çok az” seçeneğini işaretlemiştir (Bkz. Ek-2, Tablo 3). “Arkadaş çevrem İHL mezunlarından olmasına gayret ederim” ifadesi ile “Eşimin/Evleneceğim kişinin İHL mezunu olmasını önemserim” ifadelerinin ortalamaları 2. seviyeye (Çok az) daha yakındır. Dolayısıyla katılımcıların eş veya arkadaş seçimlerinde İHL’li olmayı önemli bir kriter olarak görmedikleri söylenebilir.

“Birlikte çalışmak için aynı vasıflara sahip adaylar arasından İHL mezunlarını tercih ederim” ifadesinin ortalaması düşük ve “çok az” seçeneğine daha yakındır. Dolayısıyla katılımcıların iş hayatlarında çalışma arkadaşı olarak İHL mezunlarını tercih etme yönündeki tutumlarının derecesi çok kuvvetli sayılamaz. “Hiç tanımadığım birinin İHL mezunu olması ona yakınlık duymama neden olur” ifadesinin ortalaması “Çok az” ile “Kısmen” değerleri arasında (2,67), “Kısmen” düzeyine daha yakın durmaktadır. Ancak standart sapma oranı oldukça yüksek olan ifade için daha önce yapılan yorumlar yine geçerlidir. Dolayısıyla bu ifade de katılımcıların ciddi oranda farklılaşabileceği bir yargıyı içermektedir.

Ölçek içerisindeki diğer ifadelerle nispeten daha yüksek ortalama değerlere sahip olan “Bana danışan ebeveynlere çocuklarını İHL’ne göndermelerini öneririm”

ifadesi ile “Çocuklarımın da İHL mezunu olmasını isterim” ifadesinin ortalamaları ise birbiriyle çok yakındır ve 3. seviye olan “Kısmen”i karşılamaktadır. Bu ortalamalar yine oldukça yüksek standart sapma değerleriyle birlikte ele alındığında, katılımcıların yüksek oranlarda farklı seçenekleri işaretledikleri görülmektedir. Bununla birlikte verilere genel olarak bakıldığında İHL mezunlarının kendi çocuklarının da bu okullardan mezun olmasını kuvvetli bir biçimde istemedikleri açıkça anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebi olarak, İHL öğrenci ve mezunlarının geçmişte yaşadığı birtakım sıkıntıların ağır sonuçlarıyla yüzleşmiş ebeveynler olarak kendi çocuklarının da bu sıkıntıları tekrar yaşama ihtimalinden çekinmeleri gösterilebilir⁷⁶. Başka bir sebep de, “İHL mezunu olma” etiketinin son yıllarda bu okullardan mezun olan genç katılımcılar tarafından eskisi kadar önemsenmemesi olabilir.

Sosyal Çevre ve İHL mezunu olmaya ilişkin tutumları tespit etmek amacıyla ölçekte yer alan bazı ifadeler katılımcılara görüşme formları aracılığıyla tekrar sorulmuş ve derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların sosyal ilişkilerinde İHL mezunlarını tercih etmeye yönelik tutumlarının görüşme gerçekleştirilen katılımcılar bakımından da uyumlu olduğu söylenebilir. Bu kapsamda katılımcıların sosyal çevresinin İHL mezunu bireylerden oluşmasına özel bir önem vermediği görülmektedir. Ancak katılımcılar ortak bir geçmişi paylaşmaları nedeniyle İHL mezunlarının birbirleriyle daha kolay anlaşabileceğini düşünmektedir. Örneğin, görüşme yapılan katılımcılardan Rafet, “sosyal çevrenizin İHL mezunlarından olmasına dikkat eder misiniz?” şeklinde sorulan soruyu şöyle yanıtlamıştır;

“Sosyal çevremın İHL’lilerden oluşmasına çok dikkat etmem. Ancak işle ilgili olarak çalışacağım kişilerden aynı şartlara sahipse adaylar arasından İHL’lileri seçerim.”(Rafet, Erkek, 55).

Bir başka katılımcı Merve ise, “Çocuklarınızın da İHL mezunu olmasını ister misiniz?” Şeklindeki soruya biraz de eleştirel bir yaklaşımla olumsuz cevap vermiştir;

⁷⁶ Bu tespiti destekleyen bir yoruma göre, “28 Şubat sürecinde İmam Hatip Okulları devlet desteğinden mahrum kalarak büyük bir krizin içine düştüğü zaman bu okullardan çocuklarını alıp başka okullara...verenler halktan ziyade İmam Hatip mezunları, İlahiyat Fakülteleri mensupları ve okumuş yazmış müslüman aydınlarıdır” (Kara, 2017: 296-7).

“Çocuklarımın İHL’li olmasını istemem, göndermedim zaten. Çünkü dini eğitim verdiklerini çok düşünmüyorum. Ailede verilirse üzerine bir şeyler koyabiliyor. Bu nedenle gerek duymadım açıkçası.”(Merve,40, Kadın)

Genç kuşak İHL mezunlarından Ayşe mahlaslı katılımcı da benzer bir yaklaşımla arkadaş çevresinin ve aile bireylerinin İHL mezunu olmasını çok fazla önemsemediğini belirtmiştir;

“Arkadaşlarımın İHL mezunu olmasını çok fazla önemsemem. Benim için kafa yapımın uyuşması yeterli. İleride evlenirsem eşimin ve çocuklarımın da illa ki İHL mezunu olması gerekmez. Sonuçta artık bütün okullarda dini eğitim vermeye başlandı nasılsa.”(Ayşe, 21, Kadın).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ilgili ölçek ortalamalarıyla uyumlu bir şekilde katılımcıların sosyal çevrelerinin İHL mezunlarından oluşmasına yönelik tutumlarının çok kuvvetli oranda olumlu olduğu söylenemez. Özellikle katılımcıların kendi çocuklarının İHL’lerde öğrenci veya bu okullardan mezun olmasına yönelik tutumları şaşkıncıdır. Zira katılımcıların genelinde çocukların da İHL’lerde eğitim görmesini isteme arzusu çok kuvvetli görünmemektedir. Bu durumun sebebi olarak ise daha önce ifade edildiği üzere din-devlet ilişkileri bağlamında zaman zaman İHL’lerin siyasi müdahalelerle birtakım engellemelere veya sıkıntılı süreçlere maruz kalması gösterilebilir. Dolayısıyla İHL mezunu ebeveynler kendilerinin yaşadığı problemlerle ileride çocuklarının da karşılaşmasını istememekte ve bu açıdan temkinli davranmaktadır. Bununla birlikte nispeten eski nesil mezunların sosyal çevrelerinin ve aile fertlerinin İHL mezunu bireylerden oluşmasına daha fazla önem verdiği de ifade edilebilir. Ancak araştırma kapsamında birçok analiz türünde karşılaşıldığı üzere genç İHL mezunlarının sosyal çevreye ilişkin tutumlarının eski mezunlardan oldukça farklı olduğu görülmektedir.

4.6. Siyasal Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tutum, kısaca “bireylerin belirli bir nesneye veya kişiye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu” ya da “yaşadığı deneyimler sonucunda düzenli tavır alışları” olarak tanımlanabilir (Özkalp, 2013: 69). İHL mezunlarının toplumsallaşma süreçlerinde edindikleri tecrübeler, aile, akran grupları, medya, siyasal olaylar ve diğer etkenlerin yanında, İHL’lerde öğrenci olmanın veya bu okullardan mezun

olmanın da onların belirli konulardaki tutumlarının şekillenmesinde şüphesiz önemli etkileri bulunmaktadır. Çalışmanın bu kısmında, İHL mezunlarının belirli konulardaki “siyasal tutumları” hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İHL mezunlarının siyasal katılım davranışı bağlamında seçimlerdeki tercihlerini belirleyen tutumlarını tespit edebilmek, Cumhuriyet, laik devlet, demokrasi ve dini cemaatler hakkında ne düşündüklerini anlayabilmek için katılımcılara bazı ifadeler yöneltilmiştir. Düzenlenen ölçekte ifadelerin sınıflandırılması yine Likert Ölçeği formatında ve şu şekilde yapılmıştır; “1. Kesinlikle katılmıyorum”, “2. Katılmıyorum”, “3. Kararsızım”, “4. Katılıyorum”, ve “5. Kesinlikle katılıyorum (Oranlar için Bkz. Ek-2, Tablo 4). Ölçekteki ifadelere katılımcıların verdiği cevapların ortalamalarına bakıldığında (Tablo 4.35), genel olarak ifadelerin 3. Seviye olan “Kararsızım” düzeyine daha yakın veya bu düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. Ancak bütün ifadeler açısından standart sapma değerleri oldukça yüksektir. Dolayısıyla siyasal tutumları ölçen ifadeler bakımından İHL mezunları arasında ciddi fikir farklılıklarının bulunduğu söylemek mümkündür. Veri toplama sürecinde örneklemin genelinde karşılaşılan problem, siyasal tutum ölçeğinde kendisini daha baskın olarak hissettirmiştir. Katılımcıların İHL ve siyaset ilişkileri hakkındaki çekingen tavrı bu ölçekte oransal olarak daha da artmıştır. Katılımcıların özellikle “laiklik” ve “dini cemaat/tarikatlar” hakkındaki tutumlara ilişkin ifadeleri cevapsız bırakma oranı %20’nin (yaklaşık 100 kişi) üzerine çıkmıştır.

Tablo 4. 35. Siyasal Tutum Ölçeği Ortalamaları

	N	Ort.	St. Sp.
Devletin şeklinin Cumhuriyet olmasından memnunum	349	3,57	1,414
İHL hakkında olumsuz düşünen aday/siyasi partiye oyumu vermem	360	3,42	1,535
Demokrasi bana göre en ideal sistemdir	346	3,35	1,457
Seçimlerde oyumu İHL hakkında olumlu düşünen aday/siyasi partiden yana kullanırım	365	3,30	1,472
İHL’nin toplumsal tabanı siyaseti etkileyebilecek güçtedir	354	3,26	1,396
İHL mezunları geçmişte yaşanan sorunlarla gelecekte tekrar karşılaşabilirler	355	3,26	1,414
Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam	350	3,25	1,597

Siyasi partilerin İHL hakkındaki görüşleri oyumu etkiler	365	3,25	1,499
İHL mezunları siyasette aktif olarak yer almalıdır	381	3,23	1,432
Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarım	353	3,09	1,525
Devletin laik olması benim için sorun değildir	346	2,90	1,558
Seçimlerde adayların İHL mezunu olması oyumu etkiler	367	2,74	1,470
Seçimlerde oy kullanırken İHL mezunu siyasetçileri tercih ederim	366	2,69	1,462

Ölçekteki ifadelerin ortalamalarını gösteren tabloya bakıldığında, en düşük ortalamanın 2,69 ile “Seçimlerde oy kullanırken İHL mezunu siyasetçileri tercih ederim” ifadesine ait olduğu görülmektedir. İfadenin standart sapma değeri ise 1,462 gibi oldukça yüksektir. Dolayısıyla katılımcıların bu ifade bakımından ayrıştıkları söylenebilir. “Devletin laik olması benim için sorun değildir” ve “Seçimlerde adayların İHL mezunu olması oyumu etkiler” ifadelerinin ortalamaları ise 2. seviye (Katılmıyorum) ile 3. seviye (Kararsızım) arasında bulunup 3. seviyeye daha yakındır. Bu ifadelerin standart sapma değerleri oldukça yüksek olduğundan daha önce yapılan açıklamalar bu ifadeler için de geçerlidir.

Ölçek içerisinde katılımcıların en yüksek ortalamayla onayladıkları ifade ise “Devletin şeklinin Cumhuriyet olmasından memnunum” ifadesi olmuştur. Her ne kadar ifadenin standart sapma değeri oldukça yüksek olsa da, oranlara bakıldığında (Bkz. Ek-2, Tablo 4) katılımcıların bu ifadeyi büyük oranda (%59,3) onayladıkları görülmektedir. “Demokrasi bana göre en ideal sistemdir” (ort: 3,35) ifadesinin ortalaması da ölçek geneline bakıldığında nispeten yüksek değerdedir. Bu anlamda katılımcıların büyük oranda devlet şeklinin cumhuriyet olmasından ve demokratik bir yönetim biçiminden memnuniyet duydukları söylenebilir. Ancak “Devletin laik olması benim için sorun değildir” ifadesiyle (ort:2,90) ilgili olarak katılımcıların aynı ölçüde uzlaştıkları söylenemez. Dolayısıyla “cumhuriyet ve demokrasi” kavramları açısından katılımcıların tutumları büyük oranda olumluyken, laiklik söz konusu olduğunda İHL mezunlarının bu kavrama eleştirel bir bakışının olduğu söylenebilir. Tarihsel süreçte Türkiye’de ortaya çıkan laiklik yorumları ve uygulanagelen pratiklerinden dolayı katılımcıların devletin laik yapısı hakkında bu eleştirel bakışı geliştirmiş olabileceği düşünülmektedir.

Ölçekte yer alan diğer ifadelerden “İHL mezunları geçmişte yaşanan sorunlarla gelecekte tekrar karşılaşabilirler” ifadesinin ortalaması 3,26’dır. Katılımcılar, İHL’lerin önündeki engellerin konjonktürel olarak kaldırıldığını düşünmekle beraber, gelecekte benzer engellerin tekrar ortaya çıkabileceğinden de ciddi olarak kaygı duymaktadır. Bir önceki bölümde yer alan “Sosyal Çevre Ölçeği” içerisinde İHL mezunlarına yöneltilen “Çocuklarımın da İHL mezunu olmasını isterim” (ort: 3,02) ifadesine yönelik katılımcıların gösterdiği kararsız tutumun nedenlerinden birisinin de bu kaygı olduğu söylenebilir.

İHL mezunlarının dini cemaat ve tarikatlara yönelik tutumlarını anlamak için yöneltilen, “Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam” (ort: 3,25) ifadesinin ortalaması ölçek geneline oranla yüksek bir düzeydedir. Bununla birlikte bu ifadeye katılmayanların oranı (toplamda %34,3) da azımsanmayacak derecede yüksektir (Bkz. Ek-2, Tablo 4). Ancak bu veri dolayısıyla çalışmanın “İHL mezunları aldıkları dini eğitim nedeniyle dini cemaat ve tarikatlara katılma gereği duymaz” şeklindeki hipotezinin (alt hipotez-11) büyük oranda doğrulandığı da söylenebilir. Aynı yorum “Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarım” (ort: 3,09) ifadesi için de yapılabilir. Standart sapma değerlerinin oldukça yüksek olması nedeniyle bu ifade de katılımcıların ciddi fikir ayrılığına düştüğü ifadelerden birisidir. Ancak oransal olarak ifadeye katılanların (%42,8) katılmayanlardan (%36,3) daha fazla olduğu görülmektedir. Dolayısıyla “İHL mezunları genellikle dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarlar” şeklindeki araştırma hipotezinin (alt hipotez-12) kuvvetli derecede olmasa da kısmen doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 4. 36. İHL Mezunlarının Siyasal Tutumlarına İlişkin Ölçeğe Uygulanan Faktör Analizinin Dönüşümlü Matrisi

	Faktörler			
	Ort.	St. Sp.	1	2
İmam Hatiplilik ve Siyaset				
Seçimlerde oyumu İHL hakkında olumlu düşünen aday/siyasi partiden yana kullanırım	3,30	1,472	,873	
Siyasi partilerin İHL hakkındaki görüşleri oyumu etkiler	3,25	1,499	,857	
Seçimlerde adayların İHL mezunu olması oyumu etkiler	2,74	1,470	,851	

Seçimlerde oy kullanırken İHL mezunu siyasetçileri tercih ederim	2,69	1,462	,822	
İHL hakkında olumsuz düşünen aday/siyasi partiye oyumu vermem	3,42	1,535	,798	
İHL mezunları siyasette aktif olarak yer almalıdır	3,23	1,432	,787	
İHL'nin toplumsal tabanı siyaseti etkileyebilecek güçtedir	3,26	1,396	,777	
İHL mezunları geçmişte yaşanan sorunlarla gelecekte tekrar karşılaşabilirler	3,26	1,414	,460	
Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış				
Demokrasi bana göre en ideal sistemdir	3,35	1,457		,865
Devletin şeklinin Cumhuriyet olmasından memnunum	3,57	1,414		,852
Devletin laik olması benim için sorun değildir	2,90	1,558		,836
Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam	3,25	1,597		,682
Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarım	3,09	1,525		,665
Eigenvalue			5,19	3,35
Açıklanan Varyans	Toplam: % 65,76		%39,94	%25,82
Cronbach's alpha			,923	,862
KMO Sampling adequacy			0,870	
Barlett's test of sphericity			X ² =3083,575 sd=78 p=0,000	

Ankette İHL mezunlarının belirli konulardaki siyasal tutumlarını ölçmeyi amaçlayan ifadelerin bulunduğu bölüme faktör analizi (KMO değeri: ,870) uygulanmıştır. Analiz sonucunda katılımcıların siyasal tutumlarını belirlemeye yönelik ifadeler iki faktör altında toplanmıştır. Bu iki faktörün ise toplam varyansın %65,76'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Analizin sonuçlarına göre ilk faktör altında “Seçimlerde oyumu İHL hakkında olumlu düşünen aday/siyasi partiden yana kullanırım”, “Siyasi partilerin İHL hakkındaki görüşleri oyumu etkiler”, “Seçimlerde adayların İHL mezunu olması oyumu etkiler”, “Seçimlerde oy kullanırken İHL mezunu siyasetçileri tercih ederim”, “İHL mezunları siyasette aktif olarak yer almalıdır”, “İHL hakkında olumsuz düşünen aday/siyasi partiye oyumu vermem”, “İHL'nin toplumsal tabanı siyaseti etkileyebilecek güçtedir” ve “İHL mezunları geçmişte yaşanan sorunlarla gelecekte tekrar karşılaşabilirler” ifadeleri yer almaktadır. İfadeler dolayısıyla ilk faktöre “İmam Hatiplilik ve Siyaset” adı verilmiştir. Faktör altında toplanan ifadelerin ortalamaları genel olarak 3'ün üstündedir. Her ne kadar standart sapma değerleri yüksek olsa da, ilk faktör altındaki ifadeler İHL mezunlarının büyük oranda katıldıkları söylenebilir (Bkz. Ek-2, Tablo

4). İlk faktör tek başına toplam varyansın %39,94'ünü açıklamaktadır ve eigendeğeri 5,19'dur. Faktörü oluşturan ifadelerin güvenilirlik derecesi de oldukça yüksektir (Cronbach's alpha= ,923).

Yapılan T-testi analizine göre cinsiyet değişkeni ile ilk faktör arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($t=-3,109$, $sd=448$, $p=,002$) (Bkz. Ek-1, Tablo 74). Erkeklerin ortalaması kadınlara göre daha yüksektir. Dolayısıyla daha önce yapılan tespitlerle uyumlu olarak, siyasete ilişkin tutumlarda da erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Yaş grupları (Kuşaklar) ile ilk faktör arasında da anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmiştir ($F=44,226$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 75). Buna göre X, Y ve Z kuşaklarının tamamı bu faktör bakımından birbirinden farklılaşmaktadır. Bu faktör için ortalaması en yüksek olan grup X kuşağıdır. En düşük ortalama ise Z kuşağına aittir. Y kuşağının ortalaması ise X kuşağına göre düşük olmakla birlikte, Z kuşağından yüksektir. Dolayısıyla genç İHL mezunlarının siyasete ilişkin tutumlarını İmam Hatipli olma kimliği ile ilişkilendirme derecelerinin yaşlı mezunlara göre oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle Z kuşağındaki mezunlar İHL'li kimliğini siyasal tercihlerinde diğer mezunlar kadar önemsememektedir.

Siyasete ilgi düzeyi ile ilk faktör arasındaki ilişki de anlamlı bir farklılık ilişkisidir ($F=14,823$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 76). Siyasete ilgi düzeyi arttıkça, ilk faktörünün ortalaması da artmaktadır. Başka bir ifadeyle siyasete ilgi düzeyi yüksek katılımcılar siyasal tercihlerinde İHL etkisini daha çok önemsemektedirler. Katılımcıların siyasal kimliği ile ilk faktör arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($F=11,987$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 77). Siyasal kimlik bakımından bu faktörde en yüksek ortalamaya sırasıyla kendisini "Müslüman" olarak tanımlayanlar ile "İslamcılar" ve "Muhafazakârlar" sahiptir. Ortalaması en düşük olanlar ise "Demokratlar ve "Milliyetçiler"dir. Dolayısıyla ilk faktör bakımından "Muhafazakâr, İslamcı ve Müslümanlar" ile "Demokratlar ve Milliyetçiler" birbirinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. İHL'li olmanın, kendisini "Demokrat" veya "Milliyetçi" olarak tanımlayan mezunların siyasete ilişkin tutumlarını daha az etkilediği ifade edilebilir.

Genel seçimlerde oy verilen siyasal parti ile ilk faktör arasında anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmiştir ($F=15,543$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 78). Buna göre 24 Haziran 2018 genel seçimlerinde AK Parti'ye oy veren katılımcılar ile MHP'yi tercih eden ve "Oy kullanmayan" katılımcılar birbirinden farklılaşmaktadır. Genel seçimlerde AK Parti'yi tercih eden katılımcıların ortalaması daha yüksektir. Dolayısıyla AK Parti'yi tercih eden katılımcıların siyasal katılım ve oy verme tercihlerinde İHL kimliğinin önemli etkisinin bulunduğu söylenebilir. 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde oy verilen aday ile ilk faktör arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($F=19,525$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 79). Buna göre adaylardan Recep Tayyip Erdoğan'a oy veren mezunlar ile "oy kullanmayan" mezunlar birbirinden farklılaşmaktadır. Bu faktör açısından Recep Tayyip Erdoğan'a oy veren mezunların ortalaması beklenebileceği üzere daha yüksektir.

Düzenli olarak siyasal gruplara katılım değişkeni ile "İmam Hatiplilik ve Siyaset" faktörü arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($t=5,606$, $sd=52,360$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 80). Beklendiği gibi düzenli olarak siyasal grup etkinliklerine katılan İHL mezunlarının "İmam Hatiplilik ve Siyaset" faktörüne ait ortalaması daha yüksektir. Eğitim durumu ile ilk faktör arasındaki ilişki de anlamlı bir farklılık ilişkisidir ($F=13,043$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 81). Buna göre, üniversite öğrencisi olarak eğitimine devam eden katılımcılar ortalamalar bakımından bütün eğitim düzeylerindeki katılımcılarla anlamlı derecede farklılaşmaktadır. İHL mezunu üniversite gençliğinin siyasal tutumları üzerinde "İmam Hatiplilik" etkisinin diğer eğitim düzeylerine göre daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların üniversite eğitimi için tercih ettikleri alan değişkeni ile ilk faktör arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($F=1,027$, $p=,381$) (Bkz. Ek-1, Tablo 82). İlk faktör bakımından yapılan son analizde, mezuniyet dönemi ile "İmam Hatiplilik ve Siyaset" faktörü arasında anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmiştir ($t=10,290$, $sd=448$, $p=,000$) (Bkz. Ek-1, Tablo 83). 2011 ve öncesinde İHL'den mezun olan katılımcıların bu faktöre ait ortalaması 2012 ve sonrasında mezun olan katılımcılara göre oldukça yüksektir. Bu veri dolayısıyla, araştırmanın "28 Şubat sürecinin ürünü olan "katsayı

uygulaması”nın İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçleri üzerinde önemli etkisi vardır” şeklindeki hipotezi (ana hipotez-5) de doğrulanmaktadır. Zira faktör ortalamalarına bakıldığında, katsayı uygulamasının yürürlükte kaldığı 2011 yılı ve öncesinde İHL’lerden mezun olan katılımcıların siyasal tutumları üzerinde “İmam Hatiplilik” kimliğinin etkisinin, uygulamanın yürürlükten tamamen kalktığı 2012 yılı ve sonrasında mezun olan katılımcılara göre oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğe uygulanan analiz sonucu oluşan ikinci faktöre içeriğindeki ifadelerden dolayı “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” adı verilmiştir. Bu faktör altında toplanan ifadeler sırasıyla, “Demokrasi bana göre en ideal sistemdir”, “Devletin şeklinin Cumhuriyet olmasından memnunum”, “Devletin laik olması benim için sorun değildir”, “Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam” ve “Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarım” ifadeleridir. İfadelerin ortalamaları genellikle 3’ün üzerindedir. Bu faktör altında toplanan ifadelerden katılımcıların “devletin laik yapısı”, “yönetim şekli (cumhuriyet), “demokrasi” ve “dini cemaatler/tarikatlar” hakkındaki tutumlarını tespit edebilmek kısmen mümkündür. Faktörün Eigendeğeri 3,35 olup, tek başına toplam varyansın % 25,82’sini açıklamaktadır. Faktörün güvenilirlik derecesi de oldukça yüksektir (Cronbach’s alpha= ,862).

Cinsiyet değişkeni ile ikinci faktör arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($t=,594$ $sd=448$ $p=,552$) (Bkz. Ek-1, Tablo 84). Bu faktör altındaki ifadelerden yola çıkarak kadın ve erkek katılımcıların demokrasi, devlet ve dini cemaat/tarikatlarla ilgili tutumları arasında bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Katılımcıların mezuniyet dönemi ile ikinci faktör arasında da anlamlı bir farklılık ilişkisi yoktur ($t=1,841$ $sd=448$ $p=,066$) (Bkz. Ek-1, Tablo 85). Benzer şekilde katılımcıların yaş grupları ile ikinci faktör arasında yine anlamlı bir farklılık ilişkisi tespit edilmemiştir ($F=,473$ $p=,623$) (Bkz. Ek-1, Tablo 86). Dolayısıyla genel olarak eski ve yeni mezunlar arasında “demokrasi, devlet ve dini cemaatler”e ilişkin tutumlar bakımından herhangi bir ayrışmanın söz konusu olmadığı söylenebilir.

Siyasete ilgi düzeyi ile ikinci faktör arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($F=1,024$, $p=,395$) (Bkz. Ek-1, Tablo 87). Ancak siyasal kimlik ile ikinci faktör arasındaki ilişki anlamlı bir ilişkidir ($F=2,844$, $p=,015$) (Bkz. Ek-1, Tablo 88). Buna göre kendisini “Milliyetçi” veya “Demokrat” olarak tanımlayan katılımcıların ortalamaları diğer siyasal kimliklere göre yüksektir. Eğitim durumu ile “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($F=2,327$, $p=,074$) (Bkz. Ek-1, Tablo 89). Aynı şekilde katılımcıların üniversite eğitimi için tercih ettikleri alan değişkeni ile ikinci faktör arasındaki ilişki de anlamlı bir ilişkiye karşılık gelmemektedir ($F=,539$, $p=,656$) (Bkz. Ek-1, Tablo 90). Dolayısıyla İHL mezunlarının demokrasi, devlet ve dini cemaatler hakkındaki tutumlarının oluşmasında eğitim düzeylerinin ve üniversite alan tercihlerinin farklılaştırıcı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Katılımcıların hayatının büyük kısmını geçirdiği bölge değişkeni ile ikinci faktör arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($F=1,197$, $p=,307$) (Bkz. Ek-1, Tablo 91). Bu anlamda bölge değişkeninin de İHL mezunlarının ikinci faktöre ilişkin tutumlarında belirleyici bir etkisinden söz edilemez. Aylık gelir düzeyi ile ikinci faktör arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($F=,969$, $p=,424$) (Bkz. Ek-1, Tablo 92). Analiz verileri genel olarak değerlendirildiğinde, ikinci faktör altındaki ifadeler bakımından İHL mezunu katılımcılar arasında ciddi fikir ayrılıklarının bulunmadığı söylenebilir. Bu anlamda katılımcıların özellikle devletin yönetim şeklinin cumhuriyet olmasından ve kısaca “yöneticilerin seçimle işbaşına gelmesi” olarak tanımlanabilecek “demokrasi” kavramına yaklaşımdan büyük oranda olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu veriler dolayısıyla çalışmanın “İHL mezunlarının devletin yönetim şekliyle (cumhuriyet) bir problemleri yoktur” şeklindeki hipotezi (alt hipotez-13) büyük oranda doğrulanmaktadır. Ancak daha önce de ifade edildiği üzere “devletin laik olması benim için sorun değildir” ifadesi bakımından katılımcıların uzlaştıkları söylenemez. İfadeye ait oranlara bakıldığında (Bkz. Ek-2, Tablo 4) katılımcıların %41,9’unun bu ifadeye katılmadığı, %17,3’ünün “kararsızım” seçeneğini işaretlediği, %40,7’sinin ise bu ifadeye katıldığı görülmektedir.

Bu faktör altındaki ifadelerden özellikle, “Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam” ve “Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarım” ifadeleri bakımından kuşaklar arasındaki farklılaşma dikkat çekicidir (Bkz. Ek-1, Tablo 93). Örneğin “Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam” ifadesi bakımından Z kuşağı diğer kuşaklardan farklı düşünmektedir. Z kuşağının bu ifadeye katılma düzeyi (ort: 2,86), X (ort: 3,46) ve Y (ort: 3,45) kuşağından yine anlamlı derecede düşüktür. “Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarım” ifadesi bakımından da kuşaklar arasında ciddi bir farklılaşma söz konusudur. Ancak farklılaşma bu kez sadece Z kuşağı ile Y kuşağı arasındadır. Y kuşağının dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakma tutumu (ort: 3,39) Z kuşağına (ort: 2,74) göre oldukça yüksek düzeydedir. X kuşağının (ort: 3,14) diğer kuşaklarla arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Dolayısıyla X ve Y kuşağındaki İHL mezunlarının Z kuşağındakilere göre dini cemaat ve tarikatlara “mesafeli bakma” ve “katılma gereği duymama” yönündeki tutumları daha kuvvetlidir. Bu veriler dolayısıyla “İHL mezunları bu okullarda aldıkları dini/İslami eğitimleri nedeniyle genellikle dini tarikat/cemaatlere katılma ihtiyacı duymazlar” (alt hipotez-11) ve “İHL mezunları genellikle dini tarikat/cemaatlere mesafeli bakarlar” (alt hipotez-12) şeklindeki araştırma hipotezlerinin X ve Y kuşağı açısından doğrulandığı söylenebilir. Ancak Z kuşağı açısından söz konusu hipotezlerin büyük oranda geçerli olmadığı da ifade edilmelidir.

Araştırma kapsamında İHL mezunlarının “Devlet, Cumhuriyet, Demokrasi, Laiklik ve Dini cemaatler” hakkındaki tutumlarına yönelik daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla bazı katılımcılarla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda görüşme yapılan mezunlara din ve devlet ilişkileri bağlamında İHL’lerin konumuna ilişkin soruların yanında, “devletin yapısı, nitelikleri, demokrasi ve laiklik hakkındaki düşünceleri de sorulmuştur. Araştırmanın anket kısmının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükler, bu başlık altında yapılan derinlemesine görüşmelerde de kendisini göstermiştir. Görüşme yapılan katılımcılar siyasete ilişkin tutumlar bağlamında kendilerine sorulan soruları cevaplarırken görüşlerini kısmen çekingen bir tavırla aktarmışlar, çoğunlukla da ayrıntılı ifadelerden kaçınarak soruları kısa cevaplarla geçiştirmeye çalışmışlardır. Buna rağmen araştırmanın amacı doğrultusunda İHL mezunlarının bahsedilen kavramlarla

ilgili tutumlarının tespit edilebilmesine yönelik yeterli bulgulara ulaşıldığı ifade edilebilir.

İHL mezunlarının belirli konu başlıklarındaki siyasal tutumlarını anlamak amacıyla görüşme yapılan katılımcılar içerisinde, siyaset bilimi alanında lisans eğitimi alması nedeniyle diğer mezunlara nispeten araştırma konusuyla yakından ilgilenen Rafet, “İHL mezunu olma ve siyasal tutum ilişkisi” bağlamında kendisine yöneltilen sorulara dikkat çekici tespitlerde bulunarak cevap vermiştir. Bu kapsamda değerlendirilebilecek bir soruda katılımcıya çalışmanın teorik bölümünde de ifade edilen “devletin İHL’leri dini alanı düzenlemek veya istediği şekilde biçimlendirmek” amacıyla kurduğu iddiasına ilişkin görüşleri de sorulmuştur;

Soru: *Devletin dini alanı istediği biçimde belirlemek amacıyla İHL’leri kurduğu ve kullandığı iddiasına katılır mısınız?*

“Devletin böyle bir amacı olabilir ancak İHL’lilerin aldıkları dini eğitim buna izin vermez. Çünkü okuduğu Kur’an ayetleri ve öğrendiği hadisler İslam’ın özüne yönlendirir. Bizim dönemimizde en azından böyleydi. Belki şimdilerde müfredat buna göre değiştirilmiş olabilir, Bilmiyorum. Bizler muamelat, hukubat gibi hususlardan haberdarız. Dolayısıyla laik devletin birçok kanununun İslam’a aykırı olduğunu biliyoruz. Ancak yeni nesil bilmiyor olabilir.”(Rafet, Erkek, 55).

Katılımcı, İHL mezunlarının aldıkları dini eğitim nedeniyle devletin amaçları doğrultusunda dini alanı düzenlemek veya biçimlendirmek amacıyla kullanılabilmesinin mümkün olmadığını, en azından kendi döneminde eğitim gören mezunlar açısından böyle bir durumun söz konusu olamayacağını ifade etmekte, bunun sebebini ise kendi dönemindeki mezunların dünyevi işlere mahsus “İslam hukukunun esasları (muamelat)” hakkında bilgi sahibi olmasına bağlamaktadır. Ancak son dönem mezunlarda müfredat kaynaklı değişikliklerle böyle bir amacın güdülebileceğini de olasılık dahilinde görmektedir.

Aynı soruyu daha farklı açıdan bakarak yanıtlayan Ali mahlaslı emekli din görevlisi katılımcı ise, biraz da meslek yaşamından edindiği tecrübeler ışığında düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

Soru: *Devletin dini alanı istediği biçimde şekillendirmek için İHL’leri kullandığı iddiasına katılır mısınız?*

“ Tabii camii imamları açısından bu doğru olabilir. Adam zaten devlet memuru, İşinden atılma korkusuyla söyleyeceği şeyleri söyleyemiyor bazen. Ama Allah ne emrettiyse, peygamber ne dediyse biz söyledik. Harama helal demedik. Devlet bunu

istese de bilinçli bir İHL'liye bunu yaptırılmaz. Ama İHL'li olsa da ilahiyat mezunu olsa da bilinçsiz bazı imamlar cemaate yağcılık yapmak için kafasına göre hüküm veriyor. Bu da insanların kafasını karıştırıyor. İşte falan hoca öyle diyor, filan hoca böyle diyor diye... Hâlbuki haram da helal de bellidir.”(Ali, 65, Erkek).

İHL eğitimi sonrasında İlahiyat fakültesinden de mezun olan Merve mahlaslı katılımcı ise bu soruya daha net ve kesin bir tavırla cevap vermiştir;

“Ben her zaman devletin dini alana müdahale ettiğini düşünüyorum. İmamları, müftüleri, Cuma namazında okunacak hutbeleri devlet belirliyor zaten...”(Merve, 40, Kadın).

İHL mezunlarının devletin yapısı ve nitelikleriyle ilgili tutumlarını anlamak amacıyla yöneltilen, “cumhuriyet, demokrasi ve laik devlet yapısı”na ilişkin sorulara ise bazı katılımcıların verdiği cevaplar şöyledir;

Soru: *Devletin yapısı ve nitelikleriyle (cumhuriyet, demokratik ve laik devlet) herhangi bir probleminiz var mı?*

“Devletin yapısıyla ve nitelikleriyle ilgili bir problemim yok, niye olsun. Zaten ben de milliyetçi, vatansever ve devletçi birisiyim. Bu devletin çatısı altında yaşamaktan ben de memnunum.”(Kerim,23, Erkek).

“İmam Hatiplilerin devletle bir problemi olduğunu düşünmüyorum. Amaç vatanını milletini seven, dinini bilen, bilinçli insan yetiştirmek.”(Ahmet, 37, Erkek)

“Laikliğin katı İslam düşmanlığı olarak yorumlanmasına ve uygulanmasından elbette rahatsızım. Ancak cumhuriyet rejimi ve demokratik sistemle bir problemim yok. Devleti yönetenlerin seçimle belirlenmesinden memnunum.”(Esra, 35, Kadın).

Katılımcıların cevaplarına bakıldığında İHL mezunlarının devletin yapısı ve temel nitelikleriyle ilgili öne çıkan bir problemlerinin olmadığı ifade edilebilir. Ancak, Esra mahlaslı kullanıcının “Laik devlet uygulamaları” ile ilgili eleştirel bir tutumu söz konusudur. Bu anlamda katılımcının laiklik ilkesinin geçmişte ortaya çıkan olumsuz pratiklerine bir göndermede bulunarak, laikliğin din veya İslam düşmanlığı şeklinde yorumlanmasına bir eleştirisi bulunmaktadır. Laik devlet yapısına ilişkin benzer eleştirel yorumlar başka katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir;

“Devletin yapısına dair bir sıkıntımız yok. Ama bizim okuduğumuz dönemde özellikle laikliğin uygulanma şekli çok sıkıntı yarattı. Başörtümüzü çıkarmamız istendi, perukla üniversitelere gitmek zorunda kaldık. Zor günlerdi... Dolayısıyla bu şekilde bir laikliğe karşıydık. Ancak anayasal anlamda dini özgürlükleri sağlayan, laikliğin gerçek manada uygulanmasına ben kimsenin karşı olduğunu düşünmüyorum.”(Merve,40, Kadın).

“Demokrasi ve cumhuriyetle bir sıkıntım yok ama laikliği din dūřmanlıđı olarak kullandıkları için ondan rahatsızım. Mesela ben görev yaparken laiklik adına gūya yaz Kur’an kurslarında 6. sınıftan aşağıda ğrenci okutmayacaksınız diye mūfettiřler denetim yapıyordu. Diđerlerinden de velilerinden dilekçe alacaksınız diyorlardı. Bu uygulamadan hem vatandaş hem de bizler çok rahatsız olduk. Çünkü biz bu kurslarda vatan dūřmanı yetiştirmiyoruz ki, ocuklara Allah’ını kitabını, vatanını, dinini sevmeyi öğretiyoruz.”(Ali, 65, Erkek).

“Laiklikle ilgili de řunu söyleyebilirim. Osmanlı devleti de idari anlamda laikti. Ancak sen “laikilik” yaparsan durum değişir. Yani laikilikten kastım, kendi ideolojini taşımayanlara söz ve hayat hakkı tanımazsan buna herkes karşı çıkar. Saltanat konusu da aynı, Laikler saltanatla yönetilen bir sistemde makam ve mevkileri elinde bulundursalar onların da saltanata sesleri çıkmaz. Krallıkla yönetilen bir dolu laik devlet var mesela. İran’da da durum benzer. Gūya İslam devleti ama orada da demokratik bir sistem olmadığı için tepkiler söz konusu. Karşı grūře söz hakkı vermezsen onlar da sisteme muhalif olur. Laiklikle ilgili Tūrkiye’deki muhalefet de bununla ilgilidir.”(Rafet, 55, Erkek).

Rafet mahlaslı katılımcının devletin demokratik yapısına ilişkin grūřleri ise aşağıdaki gibidir;

“Zaten Demokrasi İslam’a uygun bir rejim. Peygamber efendimiz kendisinden sonra birisini seçin demedi, diyebilirdi... Dolayısıyla ūmmetin kendisini yönetecek idareci isminde uzlaşmasını istedi. Ancak o zaman sandık sistemi olmadığı için çatışmalar başladı. İşin içine fitne girdi. Sandık sistemi olsaydı en fazla oyu alan seçilir ve bu kadar hizipleşme de olmazdı. Demokrasi bir nevi bu tip kırılmaları ve sert kutuplaşmaları da engelliyor.”(Rafet, 55, Erkek).

Soru: İHL mezunlarının devlet yönetimine ilişkin temel kaygısı sizce nedir?

“İHL’lilerin bence temel kaygısı hayatlarına mūdahale edilmesidir. nlerini tıkamadıktan sonra Saltanat ta gelse, demokrasi de gelse durum değişmez. İHL’lilere hayat hakkı tanımadığı takdirde saltanata da karşı çıkarlar. İHL’lilerin ille de devletin sistemini değiştireyim, devlet başkanını iktidardan dūřureyim diye bir derdi yok.”(Rafet, 55, Erkek).

İHL mezunlarının demokrasi, cumhuriyet ve devletin laik yapısı hakkındaki tutumlarını anlayabilmek amacıyla yöneltilen sorulara verilen cevapları řu şekilde özetlemek mūmkündür; İHL mezunlarının genel olarak cumhuriyet ve demokrasi kavramlarıyla, devletin rejimi ve yönetim sistemiyle bir problemi yoktur. Ancak tarihsel sūrete ortaya çıkan laiklik uygulamalarının veya laikliğin “din/İslam dūřmanlıđı” şeklinde anlaşılacak yorumlarının İHL mezunları tarafından tepki grdūđü ve benimsenmediği ifade edilebilir. Bu sonuçlar, ankette yer alan siyasal tutum leđi ortalamalarıyla da uyumludur. Zira lek ortalamaları hatırlanırsa, siyasal tutumlara ilişkin ifadelerin değerleri genel olarak ortalamanın ūstindedir. Bununla birlikte katılımcıların “Devletin laik olması benim için sorun değildir”

ifadesine ilişkin ortalaması (ort:2,90) diğer ifadelerle nispeten daha düşük seviyededir. Bu anlamda hem anket uygulanan hem de görüşme yapılan İHL mezunlarının genel olarak devletin yapısına ilişkin olumsuz bir tutuma sahip olmadıkları, ancak laiklik ilkesinin geçmiş pratiklerine karşı da eleştirel bir tavır takındıkları anlaşılmaktadır. İHL mezunlarının laikliğin bu olumsuz pratikleri nedeniyle sosyal hayatlarında yaşamış oldukları problemler dikkate alınırca bu eleştirel tavrın daha makul bir çerçevede değerlendirilmesi mümkün olabilir. Aksi takdirde İHL öğrenci ve mezunlarının devlet ve rejim aleyhtarı bireyler olarak bu okullarda yetiştirildiği şeklinde haksız, yüzeysel ve ideolojik yorumların yapılmasına devam edilecektir.

4.7. Vatandaşlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Anketin son bölümünde katılımcılara “vatandaşlık bilinci” kapsamında bazı ifadeler yöneltilmiş ve İHL mezunu bireylerin vatandaşlık algılarına ilişkin tespitler yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın teorik bölümünde de belirtildiği üzere, siyasal toplumsallaşma alanıyla ilgili literatürde hâkim kanaat, özellikle modernleşme süreçleriyle birlikte ulus devletin, okul ve eğitim sistemi aracılığıyla kendisine sadık bireyler yetiştirmeye çalıştığı yönündedir. Bu bakımdan Türkiye’de tarihsel süreçte devlet müdahalesine en fazla maruz kalan eğitim kurumlarından birisi olarak İHL’lerin ve bu okullardan mezun olan bireylerin vatandaşlık algısının tespit edilmesi bu çalışma açısından önem taşımaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler Akın’ın 2009 yılında üniversite öğrencilerine yönelik yapmış olduğu araştırmada yer alan vatandaşlık ölçeğinin “iyi bir vatandaş” başlıklı ikinci kısmından aynen alınmıştır (Bkz. Akın, 2009: 187). İfadeler beşli Likert ölçeği şeklinde, “1. Kesinlikle katılmıyorum”, “2. Katılmıyorum”, “3 Kararsızım”, “4. Katılıyorum”, ve “5. Kesinlikle katılıyorum” olmak üzere 1’den 5’e kadar sınıflandırılmış ve İHL mezunu katılımcılardan, ölçekte yer alan ifadelerden kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir (Oranlar için Bkz. Ek-2, Tablo 5). 14 ifadenin yer aldığı vatandaşlık ölçeğinin güvenilirlik seviyesi de oldukça yüksektir (Cronbach’s alpha= ,978).

Tablo 4. 37. Vatandaşlık Ölçeği Ortalamaları

Her İHL Mezunu İyi Bir Vatandaş Olarak,	N	Ort.	St. Sp.
Kitle iletişim araçlarından siyasi meseleleri takip eder	377	3,32	1,261
Dünyanın genel durumunu bilir	372	3,35	1,241
Yasalara ve toplumsal normlara uyar	376	3,64	1,187
İnsan hakları ile ilgili meselelerde duyarsız kalmaz	376	3,78	1,153
Hangi görüşten olursa olsun yöneticilere saygı gösterir	375	3,62	1,202
İnsanlara faydası olan aktivitelere katılır	375	3,78	1,170
Tarih okur, tarihin bilincindedir	375	3,66	1,197
Vatansever ve vefalıdır	375	4,00	1,147
Her seçimde oy kullanır	372	3,65	1,261
Başka ülkelerde yaşanan trajik/kötü olaylarla ilgilenir	370	3,66	1,232
Genel ahlak kurallarına uygun davranır	372	3,88	1,177
Çevre sorunlarına karşı duyarsız değildir	371	3,78	1,180
Vatani savunma noktasında askerlik görevini tereddütsüz yerine getirir	372	4,00	1,187
İnsan haklarını ihlal ettiğini düşündüğü bir kanunu reddeder	372	3,84	1,231

Ölçekte yer alan ifadeler genel olarak İHL mezunu katılımcılar tarafından benimsenmiştir. Ancak “Kitle iletişim araçlarından siyasi meseleleri takip eder” ve “Dünyanın genel durumunu bilir” ifadeleri, ortalamaları ve standart sapma değerleri bakımından diğer ifadeler kadar güçlü bir biçimde onaylanmamıştır. Ölçek içerisindeki iki ifade; “Vatansever ve vefalıdır” ile “Vatani savunma noktasında askerlik görevini tereddütsüz yerine getirir” ifadeleri ortalama olarak en yüksek seviyeye sahiptir ve diğer ifadelerden ayrı değerlendirilebilir. “İHL mezunu vatansever ve vefalıdır” ifadesinin bu ölçekteki ortalaması İHL’li kimliğine ilişkin ölçekte yer alan benzer bir ifadenin (İHL mezunu vatanseverdir, ort: 3,76) ortalamasından bile yüksektir. Aradaki bu farkın katılımcıların ölçekte yer alan “vefakâr” ibaresine daha fazla vurgu yapmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu anlamda her iki ifadede yer alan “vatanseverlik ve vatan savunmasında tereddütsüz görev alma” anlayışının İHL mezunlarınca tartışmaya mahal bırakmayacak oranda benimsendiği görülmektedir. Bu ifadelerin ardından en yüksek ortalamaya sahip üçüncü ifade “Genel ahlak kurallarına uygun davranır” ifadesidir. Bu açıdan toplumda yer eden “İHL’lerde okuyan ve mezun olanların ahlaklı insanlar olduğu”

şeklindeki algının (Bkz. Özensel vd. 2012: 48) katılımcılar tarafından da benimsendiği görülmektedir.

Ortalamalar açısından diğer ifadelere göre yüksek değerlere sahip olanlar ise sırasıyla, “İnsan haklarını ihlal ettiğini düşündüğü bir kanunu reddeder”, “Çevre sorunlarına karşı duyarsız değildir”, “İnsan hakları ile ilgili meselelerde duyarsız kalmaz” ve “Her seçimde oy kullanır” ifadeleridir. Öne çıkan bu ifadelerle birlikte ölçek genel olarak değerlendirildiğinde, İHL mezunlarının hem devletin hem de toplumun beklentileriyle uyumlu bireyler olarak bu okullardan yetiştikleri söylenebilir. Dolayısıyla sahip oldukları değer ve düşünce yapısıyla birlikte değerlendirildiğinde İHL mezunlarının Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin aleyhinde faaliyet yürüten, devleti yıkmaya ya da yönetim biçimini değiştirmeye çalışan bireyler değil, aksine vatanseverlik bilinci oldukça yüksek, insan haklarına saygılı, ahlaklı, sorumluluklarını bilen ve ödevlerini yerine getiren kişiler oldukları söylenebilir. Kısacası İHL mezunlarının Türkiye Cumhuriyeti Devleti için makbul birer vatandaş oldukları rahatlıkla ifade edilebilir.

SONUÇ

Siyasal toplumsallaşma, kısaca genel toplumsallaşma sürecinin bir parçası olarak bireyin içinde yaşadığı toplumun siyasal kültürü hakkında bir bilinç kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç bir bakıma bireyin siyasallaşma süreci olarak da adlandırılmaktadır. Fransız devrimi sonrasında ulus devletlerin ortaya çıkışı ile birlikte okulun bireyin toplumsallaşma süreci üzerindeki önemli etkisi, ulus devletler tarafından çok erken dönemlerde fark edilmiş ve eğitim sistemi aracılığıyla ulus devletler kendilerine sadık bireyler, daha doğrusu “vatandaşlar” yetiştirme amacı gütmüşlerdir. Türkiye de ulus devletleşme sürecine girmesinin ardından aynı amaç doğrultusunda Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nu yasalaştırarak, eğitim sistemini tek elden yönetmeye ve yeni cumhuriyetin istediği tipte vatandaşlar yetiştirme projesine başlamıştır.

Din eğitimi noktasında yeni cumhuriyetin tutumu ise, yine Tevhid-i Tedrisat Kanunu çerçevesinde öncelikle medreselerin kapatılması ve yerine 4 yıllık İmam Hatip mektepleri açmak yönünde olmuş, ancak kısa süre sonra bu mekteplerin de dolaylı olarak kapatılması ve tek parti hükümetinin dini alan üzerindeki baskılarının artmasıyla, 1948 yılına kadar sürecek “din eğitiminde boşluk yılları” da başlamıştır.

Tek parti döneminin din eğitimi noktasındaki yasakçı politikalarının ağır sonuçları CHP’nin 7. kurultayı münasebetiyle kamuoyu gündemine taşınmıştır. Halkın din adamı yokluğundan bahisle “cenazelerini yıkayacak hoca bulamaz” hale gelmesi, döneme ilişkin kaynaklarda din hizmetleri noktasındaki ihtiyacı göstermek açısından önemli bir metafor olarak sıkça aktarılmaktadır. Temel etken halkın talebi gibi gösterilse de aslında durum, II. Dünya savaşı sonrasında kurulan yeni dünya düzeninde aynı safta yer alınan demokratik devletler bloğuna uyum sağlama çabasıyla ilgilidir. Cumhuriyetin kuruluşunun ardından gerçek anlamda ilk kez yapılacak çok partili seçimler nedeniyle halktan oy istenecek olması gerçeği, tek parti iktidarının din eğitimi konusundaki katı tutumunda yumuşamaya neden olmuştur. Buna rağmen 1950 seçimleri kaybedilmiş ve iktidara Demokrat Parti gelmiştir. DP iktidarı dönemi İHL’ler için bir dönüm noktasıdır. Zira İHL’lerin kuruluş ve müfredat açısından günümüzdeki yapısının temelleri bu dönemde atılmıştır. Bu bakımdan Celaleddin Ökten’in gayretleri ve dönemin Milli Eğitim

Bakanı Tevfik İleri ile Başbakan Adnan Menderes'in İHL'lerin kuruluşundaki rolü önemlidir.

Demokrasiye geçiş süreciyle birlikte halkın başta din hizmetleri ve din eğitimi noktasındaki talepleri genel manada siyasal iktidarlar tarafından dikkate alınmış, çok partili hayata geçişle birlikte yeniden açılan İHL'lerin okul ve öğrenci sayılarında önemli artışlar yaşanmıştır. Ancak 27 Mayıs 1960 ve 12 Eylül 1980 askeri darbelerini izleyen yıllarda bu artışların yavaşladığı görülmektedir. Bu anlamda İHL'ler ve mezunları açısından en zor dönemlerden birisi şüphesiz 28 Şubat 1997 senesinden sonra yaşamıştır. Bu süreçte İHL'lerin orta kısımları kapatılmış, "katsayı uygulaması" ile mezunların üniversitelere giriş hakları ellerinden alınmıştır. 2002 yılından itibaren Ak Parti'nin iktidara gelmesiyle İHL mezunlarının bu sorunları büyük ölçüde çözülmüştür. Ancak bu kez İHL'ler son yıllarda artan okul ve öğrenci sayıları odağında zaman zaman laiklik ve irtica başlıklı siyasal tartışmaların konusu yapılabilmektedir.

Türkiye'de kurulduğu ilk yıllardan beri mezkûr tartışmaların konusu yapılan İHL'lerin öğrenci ve mezunları üzerinde siyasal anlamda bir etkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmek ve temelde bir eğitim kurumu olan bu okulların siyasal tartışmaların öznesi haline gelme nedenlerini araştırmaya dayalı veriler üzerinden anlayabilmek bu çalışmanın amacıdır. Bu doğrultuda araştırma çerçevesinde elde edilen bulgulardan hareketle aşağıda ana hatlarıyla ifade edilecek bazı tespit ve sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmanın ana hipotezleriyle bağlantılı olarak öncelikle İHL'lerin mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçleri üzerinde belirli oranda etkisinin bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte örneklem dahilindeki İHL mezunlarının özellikle siyasal kimlik tercihleri kapsamında İHL mezunu olmaktan daha çok ailelerinin siyasal kimliklerinden etkilenmiş oldukları tespit edilmiştir. Buna göre mezunların kendilerini aileleriyle benzer şekilde ve en yüksek oranda sırasıyla "Muhafazakâr, Milliyetçi veya İslamcı" siyasal kimliklerinden birisiyle tanımlamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu anlamda ailenin siyasal toplumsallaşma sürecinde çocuk üzerindeki önemli etkisinin İHL mezunları açısından da geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca, İHL mezunları arasında belirli oranda katılımcının

ebeveynlerinden farklı olarak kendilerini siyasal bir kimlik olmamasına rağmen “Müslüman” olarak tanımladığı da görülmüştür.

Katılımcılara uygulanan anket verileri ve yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, İHL’den mezun olmanın, bireyler üzerinde ebeveynlerden bütünüyle farklı ve yeni (ya da özgün) bir siyasal kimliğin oluşumunu sağlamadığını göstermektedir. Zira Milliyetçilik hariç hiçbir siyasal kimlik tercihi İHL mezunları tarafından ebeveynlerinden daha yüksek oranda tercih edilmemiştir. Türkiye’de İHL’lerin mezunlarına “Milliyetçilik” kimliğini aştığı şeklinde siyasal bir tartışma da yaşanmamıştır. Dolayısıyla, bu okulların homojen anlamda belirli siyasal zihniyette bireyler yetiştirdiği iddiası araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bununla birlikte, kendisini “Muhafazakâr”, “Milliyetçi” veya “İslamcı” olarak tanımlayan ailelerin çocuklarını genellikle İHL’lere yönlendirdiği söylenebilir. Böylece ailenin dini değerlerinin yanında dolaylı olarak siyasal kimliğinin, siyasal kültürünün veya düşünce biçiminin çocuklara aktarılması, başka bir ifadeyle sahip olunan “kolektif hafızanın yeni kuşaklar üzerinden muhafaza edilerek geleceğe taşınması” (Halbwacs, 2018: 61) amaçlanmaktadır.

Elde edilen bulgulardan cinsiyete göre İHL mezunlarında siyasal kimlik tercihi bakımından bir farklılaşma bulunmadığı görülmüştür. Ancak siyasal kimlik tercihlerinde yaş grupları (kuşaklar) açısından mezunlar arasında dikkat çekici farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda çalışmamızdaki sınıflamaya göre Z kuşağı (21 yaş ve altı) kategorisinde yer alan mezunlar arasında siyasal kimlik bakımından en yüksek oranda “Milliyetçilik” tercih edilmekteyken, X (39 yaş üzeri) ve Y (22- 38 yaş arası) kuşağı kategorilerinde yer alan ve nispeten daha yaşlı mezunlar arasında “Muhafazakârlık” en çok tercih edilen siyasal kimlik olmuştur. Mezuniyet dönemi açısından bakıldığında da, “2011 ve öncesinde” mezun olan katılımcıların siyasal kimlik açısından tercihi en yüksek oranda “Muhafazakârlık” olurken, “2012 ve sonrasında” mezun olan katılımcıların tercihi en çok “Milliyetçilik” ten yana olmuştur.

Mezunların siyasal toplumsallaşma süreçlerine etkisi bakımından medyanın rolüne yönelik elde edilen verilerden hareketle, İHL mezunlarının genellikle siyasal görüşlerine yakın çizgide yayın yapan gazeteleri ve televizyon kanallarını tercih

ettikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda siyasal gündemden haberdar olmak adına “Yeni Şafak”, “Milli Gazete”, “Akit/Yeni Akit” ve “Sabah” gazeteleri ile “TRT-1/TRT Haber” ve “ATV/A Haber” kanallarının ana haber bültenlerinin İHL mezunları tarafından ağırlıklı olarak takip edildiği görülmektedir.

İHL mezunlarının ve ebeveynlerinin siyasal parti üyeliğine ilişkin bulgular da dikkat çekicidir. Bu bakımdan mezunların ve ailelerinin siyasal partilere üyelik oranları oldukça düşük düzeydedir. Erkek mezunların kadın mezunlara göre, babaların ise annelere göre daha yüksek oranda siyasal parti üyesi oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından görülen farklılaşma, mezunların siyasal parti mitingleri, protesto ve gösteri yürüyüşleri gibi siyasal etkinliklere katılımı açısından da görülmektedir. Buna göre erkek mezunların sayılan siyasal etkinliklere katılım oranları bakımından kadın mezunlardan daha aktif olduğu tespit edilmiştir.

İHL mezunlarının eşin/ileride evlenilecek kişinin siyasal görüşünü önemseme bağlamındaki tutumlarında ise cinsiyet açısından bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bakımdan erkek mezunların eş seçiminde siyasal görüşlerin yakın olmasına daha çok önem verdiği şeklindeki araştırma hipotezi (alt hipotez-9) yanlışlanmıştır. Ancak mezunların yaklaşık olarak yarısının eş seçiminde aynı veya yakın siyasal görüşten olma kriterini oldukça önemseydiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Mezunların düzenli olarak bir siyasal grubun etkinliğine katılma oranları (% 8,9) da oldukça düşük düzeyde çıkmıştır. Benzer şekilde İHL mezunlarından siyasete ilgi düzeyinin “çok fazla” seviyesinde olduğunu beyan eden katılımcıların oranı da (%9,8) oldukça düşüktür. Bu bakımdan İHL mezunlarının siyasete olan ilgi düzeyinin kamuoyuna yansıyan algılardan farklı olarak daha düşük seviyelerde olduğu söylenebilir. Siyasete ilgi düzeyi ile “eğitim durumu” ve “üniversite eğitimi için tercih edilen alan” değişkenleri açısından mezunlar arasında bir farklılaşma bulunmamıştır. İHL mezunları açısından siyasal toplumsallaşma sürecinde temel etkenin İHL’de öğrenim görmek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, erkek mezunlar ile 2011 ve daha öncesinde İHL’den mezun olan katılımcıların siyasete ilgi düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan araştırma kapsamındaki

analizlerde eski ve yeni mezunlar genellikle birbirinden farklılaştığı gibi siyasete ilgi düzeyi açısından erkek ve kadın mezunlar da birbirinden farklılaşmıştır.

Siyasal katılım davranışı bağlamında İHL mezunlarının %93,3 gibi yüksek bir oranda daha önce seçimlerde oy kullandıkları görülmektedir. Türkiye’de seçimlere katılım oranlarının özellikle son yıllarda ortalama olarak % 80 düzeyinin üstünde gerçekleştiği düşünülürse, siyasal katılım kültürü bağlamında seçimlerde oy kullanma davranışının Türkiye genelinde olduğu gibi, katılımcılar tarafından da oldukça önemsendiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılar Türkiye’nin en önemli sorununu en yüksek oranda ve ilk üç sırada “eğitim”, “ekonomi” ve “işsizlik” olarak görmektedir. Ancak mezuniyet dönemi açısından Türkiye’nin en önemli sorununa ilişkin farklı değerlendirmeler tespit edilmiştir. Bu kapsamda en önemli sorun olarak 2011 ve öncesinde mezun olan katılımcılar “eğitim”, “terör” ve “ekonomi”yi öncelerken, 2012 ve sonrasında mezun olan genç katılımcılar “eğitim”le birlikte “işsizliği” ön plana çıkarmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan, İHL mezunlarının mezuniyet sonrasında İHL ile ilgili bir dernek veya vakıf üyelik oranlarının (yaklaşık %9) da oldukça düşük seviyelerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde İHL dışında bir sivil toplum kuruluşuna (STK) üyelik oranları (%21,6) da oldukça düşüktür. Ancak Türkiye geneli STK üyelik oranları (ortalama %10) baz alındığında İHL mezunlarının söz konusu kuruluşlara üyelik oranlarının ortalamayla uyumlu ve hatta STK üyeliği bakımından oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, mezuniyet sonrasında katılımcıların İHL ile ilgili bir dernek veya vakıf etrafında sosyalleşme pratiklerini çok fazla tercih etmediği de ifade edilmelidir.

İHL mezunlarının görüşlerine yakın buldukları siyasal partilere ilişkin tespitler, siyasal kimlik tercihleri dikkate alındığında şaşırtıcı değildir. Araştırmaya katılan mezunların ağırlıklı olarak AK Parti (%63,4) ve MHP (%11,9)’yi siyasal açıdan görüşlerine yakın buldukları tespit edilmiştir. Mezunların anne ve babalarının siyasal parti tercihleriyle önemli oranda benzeştiği görülmüştür. Ancak ebeveynler AK Parti’yi mezunlara göre daha yüksek oranlarda (%70-75 seviyesinde) görüşlerine yakın bulmaktadır. MHP’yi görüşlerine yakın bulan mezunlarla babaların oranları

aynı düzeydedir ancak annelerin MHP'yi görüşlerine yakın bulma oranı daha düşüktür. Tahmin edileceği gibi CHP, İHL mezunları tarafından tercih edilen bir parti değildir. 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan genel seçimlerde ve 31 Mart 2019 tarihinde yapılan yerel seçimlerde mezunların oy verdiği siyasal partilerin oranları da yukarıda verilen oranlarla benzeşmektedir. 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimlerine ilişkin katılımcıların aday tercihinde ise %78,6 gibi çok yüksek bir oranda Recep Tayyip Erdoğan'ı destekledikleri görülmüştür. AK Parti ve MHP'nin "Cumhur İttifakı" çatısı altında ortak aday olarak seçime giren Erdoğan'ın, MHP'ye destek veren katılımcılar tarafından da desteklendiği anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında katılımcıların genel ve yerel seçimlerdeki siyasal parti ve Cumhurbaşkanlığı seçimlerindeki aday tercihlerinde dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. İHL mezunları üzerinde yapılan böyle bir araştırmanın beklenen sonuçlarından birisi olarak en yüksek oyu AK parti ve Recep Tayyip Erdoğan'ın aldığı görülürken, özellikle üniversite öğrencisi katılımcıların (dolayısıyla Z kuşağına mensup genç katılımcıların) Ak Parti ve Erdoğan'ı destekleme oranı daha düşük düzeydedir. Ak Parti ve Erdoğan mezunlar arasında en çok X (39 yaş ve üzeri) kuşağı tarafından desteklenirken, Y ve Z kuşağında bu yüzdeler azalmaktadır (Bkz. Ek-1, Tablo 94). Bununla birlikte İHL mezunlarının çoğunlukla "muhafazakâr ve sağ görüşlü" siyasal parti veya adayları siyasal görüşlerine yakın buldukları ve destekledikleri yönündeki araştırma hipotezinin (ana hipotez-2) bu tespitler dolayısıyla doğrulandığı görülmektedir.

Araştırmanın siyasal toplumsallaşma araçlarına ilişkin ölçeğine uygulanan faktör analizi sonucunda oluşan ilk alt boyut olan "İHL faktörü" açısından da eski ve yeni kuşaklarına mensup katılımcılar birbirlerinden farklılaşmıştır. Bu anlamda özellikle Z kuşağının İHL faktörüne ait ortalaması, X kuşağından belirgin şekilde düşüktür. Dolayısıyla, İHL'lerin, genç mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçlerinde daha az etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan İHL'lerin siyasal görüşlerine en yüksek oranda etki ettiği kuşağın X kuşağı olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet bakımından ise erkek mezunların siyasal toplumsallaşma süreçlerinde İHL'lerin daha etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte İHL'lerin, katsayı

uygulamasının yürürlükte kaldığı 2011 yılı ve öncesinde mezun olan katılımcıların siyasal görüşlerine etkisinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak genel olarak İHL faktörünün, mezunların siyasal toplumsallaşma süreçlerine etkisinin diğer faktörlere göre düşük ortalamaya sahip olduğu, mezunların siyasal görüşlerini en çok etkileyen aracı ya da unsurun ise “siyasal olaylar ve medya” faktörü olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde, “siyasal olaylar ve medya” faktörü bakımından da İHL mezunları arasında bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu kapsamda 2011 ve öncesinde mezun olan (tamamı X ve Y kuşağı yaş grubunda bulunuyor) katılımcıların ortalamalarının, 2012 ve sonrasında mezun olan (büyük oranda Z kuşağına mensup) katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle Z kuşağındaki genç katılımcılar siyasal toplumsallaşma süreçlerinde “siyasal olaylar ve medya” faktöründen daha düşük oranda etkilenmiştir. Bu faktör açısından ortalaması en yüksek kuşak ise Y kuşağıdır. Bu durumun, Y kuşağının 28 Şubat sürecinde İHL’ler üzerinde uygulanan baskıcı politikalara (özellikle üniversitelere girişte katsayı engeli ve başörtüsü yasağı uygulamaları gibi) en fazla maruz kalan kuşak olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte ortalaması en düşük yaş grubu olarak Z kuşağında bulunan genç katılımcıların siyasal toplumsallaşma süreci açısından X ve Y kuşağındaki katılımcılardan oldukça farklı bir profile sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular sonucunda, “eski ve yeni İHL mezunları arasında siyasal toplumsallaşma süreçleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu” yönündeki araştırma hipotezi (ana hipotez-4) de doğrulanmıştır.

Saha araştırmasında uygulanan anket verileri ile birlikte katılımcıların bazılarıyla yapılan görüşme bulguları birlikte değerlendirildiğinde, cinsiyet ve yaş grupları gibi farklı değişkenler bazında, görüşme yapılan katılımcıların büyük oranda siyasal görüşlerin etkilenmesi noktasında aile faktörünü öncelikledikleri tespit edilmiştir. Bu bakımdan katılımcıların İHL’de aldıkları eğitimin, siyasal görüşlerini ailelerinden daha fazla etkilemediği noktasında uzlaştıkları görülmektedir. Mezunların siyasal görüşlerini en yüksek oranda etkileyen aile figürü ise “baba”dır. Bu bakımdan aile içerisinde anne ve kardeşlerin İHL mezunlarının siyasal

görüşlerine olan etkisi yok denecek kadar azdır. Ancak ölçek ortalamalarına bakıldığında babanın siyasal görüşler üzerindeki etkisinin de çok yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların siyasal toplumsallaşma sürecini en fazla etkileyen unsurun, İHL'lere ve mezunlarına yönelik devlet politikaları olduğu söylenebilir. Gerçekten, İHL'nin siyasal görüşlere olan etkisini anlamaya yönelik sorulara verilen cevapların satır aralarından, mezunların siyasal toplumsallaşma süreçlerine daha fazla etki eden unsurun “Katsayı uygulaması” başta olmak üzere geçmişte İHL'lere yönelik (başörtüsü yasakları, askerlik ve polislik vb. bazı mesleklere alınmama gibi) birtakım politik kararlar olduğunu tespit etmek mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların geneli, İHL mezunlarında diğer lise mezunlarından farklı olarak birtakım kimlik unsurlarının oluştuğu ve genel manada bir “İmam Hatiplilik Kimliği”nden bahsedilebileceği noktasında uzlaşmaktadır. Bu kimliğin öne çıkan özellikleri ise “ahlaklı, edepli, saygılı, dindar, ağırbaşlılık” olarak sıralanabilir. Ancak görece daha eski mezunlar, kendilerinden sonraki dönemlerde mezun olan İHL'lilerin “idealizm”den veya “İmam Hatiplilik Ruhu”ndan yoksun olduğunu veya dini bilgi bakımından daha niteliksiz yetiştiğini düşünmektedir. Katılımcılar arasındaki yaygın kanaat, özellikle genç mezunların teknolojiden olumsuz yönde etkilendiği doğrultusundadır.

Katılımcıların ifadelerine göre “eski ve yeni” mezunlar arasında kimlik tanımlamalarına yansıtacak tarzda birtakım farklılıklar oluşmasında bir başka önemli etken de, İHL'lerin önlerindeki engellerin kaldırılması ile öğrenci ve mezunlar açısından daha problemsiz bir döneme geçiş yapılmasıdır. İHL mezunlarının belirli konulardaki siyasal tutumlarını ölçmek amacıyla oluşturulan ölçek analizlerinden ve görüşme yapılan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, İHL mezunu olmanın, 2011 yılı ve öncesinde mezun olan katılımcıların siyasal tutumlarını 2012 ve sonrasında mezun olan katılımcılara göre daha yüksek oranda etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, görüşme yapılan mezunların önemli bir kısmı da 28 Şubat süreciyle birlikte hayata geçirilen “Katsayı Uygulaması”ndan dolayı siyasal

görüşlerinin önemli ölçüde etkilendiğini, bu uygulamayı yasalaştıran veya destekleyen siyasal partilere tepkili olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular bağlamında, araştırmanın “28 Şubat sürecinin ürünü olan katsayı uygulamasının İHL mezunlarının siyasal toplumsallaşma süreçleri üzerinde önemli etkisi vardır” şeklindeki hipotezi (ana hipotez-5) de doğrulanmaktadır.

İHL mezunlarının sosyal çevreleri ile ilişkilerinde İHL’li olma kimliğini ne derecede önemsediklerini tespit etmek amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların sosyal çevrelerinin İHL mezunlarından oluşmasına özel bir önem vermedikleri tespit edilmiştir. Özellikle katılımcıların kendi çocuklarının İHL mezunu olmasını isteyip istemesine yönelik tutumları şaşırtıcıdır. Zira katılımcıların genelinde çocukların da İHL’lerde eğitim görmesini isteme arzusu çok kuvvetli görülmemektedir. Bu durumun sebebi olarak ise daha önce ifade edildiği üzere zaman zaman İHL’lerin siyasi müdahalelerle birtakım engellemelere veya sıkıntılı süreçlere muhatap olması gösterilebilir. Dolayısıyla İHL mezunu ebeveynler kendilerinin yaşadığı problemlerle ileride çocuklarının da karşılaşmasını istememekte ve bu açıdan temkinli davranmaktadır. Bununla birlikte nispeten eski nesil mezunların (özellikle X kuşağı) sosyal çevrelerinin ve aile fertlerinin İHL mezunu bireylerden oluşmasına daha fazla önem verdiği de ifade edilebilir.

İHL mezunlarının demokrasi, cumhuriyet, devletin laik yapısı ve dini cemaat/tarikatlar hakkındaki tutumlarına ilişkin oluşturulan ölçek analizinin ve katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonuçları da dikkat çekicidir. Bu bakımdan araştırma bulgularına göre İHL mezunlarının cumhuriyet ve demokrasi kavramlarıyla, devletin rejimiyle ve yönetim sistemiyle temelde bir problemlerinin olmadığı söylenebilir. Ancak tarihsel süreçte ortaya çıkan laiklik uygulamalarının veya laikliğin “din düşmanlığı” şeklinde yorumlanmasının İHL mezunları tarafından tepkiyle karşılandığı görülmektedir. Bu anlamda hem anket uygulanan hem de görüşme yapılan İHL mezunlarının genel olarak devletin yapısına ilişkin olumsuz bir tutuma sahip olmadıkları, ancak laiklik ilkesinin geçmiş pratiklerine karşı da eleştirel bir tavır takındıkları görülmüştür. İHL mezunlarının laikliğin bu olumsuz pratikleri dolayısıyla sosyal hayatlarında yaşamış oldukları problemler dikkate alınırsa bu

eleştirel tavrın anlaşılması ve daha makul bir çerçevede değerlendirilmesi mümkün olabilir.

Araştırma kapsamında İHL mezunlarının dini cemaat ve tarikatlara bakış açısına ilişkin tutumlarını anlamak amacıyla oluşturulan “İHL mezunları bu okullarda aldıkları dini/İslami eğitimleri nedeniyle genellikle dini cemaat/tarikatlara katılma ihtiyacı duymazlar” (alt hipotez-11) ve “İHL mezunları genellikle dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarlar” (alt hipotez-12) şeklindeki hipotezlerin ise katılımcıların ölçek ortalamaları ve ifadelerine katılma oranları açısından kısmen de olsa doğrulandığı görülmüştür. Zira ifadelerin ölçek ortalamaları genele oranla yüksek değerde olup, mezunların belirtilen yargılara katılma oranları da oldukça yüksektir.

Siyasal toplumsallaşma çalışmalarında özel önem verilen kavramlardan birisi de “vatandaşlık” kavramıdır. Bu kapsamda devletin eğitim sistemi aracılığıyla kendisine sadık vatandaşlar yetiştirmeyi amaçladığı kabul edilir. İHL mezunlarının vatandaşlık bilincine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan “vatandaşlık ölçeği” hakkındaki bulgulara göre genel olarak katılımcıların kendilerini “iyi bir vatandaş” profilinde gördükleri söylenebilir. Zira araştırma verileri içerisinde en yüksek ortalamalar bu ölçeğe aittir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışmanın metodoloji bölümünde ileri sürülen 6 ana ana hipotezin tamamı ile 19 alt hipotezin 16’sı (ikisi kısmen, 11 ve 12 no.lu alt hipotezler) doğrulanmış, 3 alt hipotez (7, 9 ve 19 no.lu alt hipotezler) ise yanlışlanmıştır. Araştırmanın uygulama kısmına ilişkin bulgulardan yola çıkarak özetlenen sonuçlara ek olarak, İmam Hatip Liselerinin tarihsel süreçte yaşadığı gelişim, bu okullara yönelik ortaya çıkan toplumsal talep ve dönemsel bazda olumlu veya olumsuz sonuçlarına maruz kalınan politik müdahaleler birlikte değerlendirildiğinde bazı tespitlerin yapılmasında yarar görülmektedir. Öncelikle İHL’lerin salt “siyasal İslamcı” bir nesil yetiştirdiğine yönelik iddialar en azından bu araştırmanın bulguları dahilinde doğrulanmamıştır. Bu bakımdan belirli siyasal kimliklere (Sağcı, Muhafazakâr, İslamcı, Milliyetçi vb.) veya zihniyete sahip ebeveynlerin, ideolojik amaçlar gütmekten daha çok dini inanç ve hassasiyetlerinin

yeni kuşaklara/nesillere aktarılmasını sağlamak amacıyla çocuklarını bu okullara yönlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Çocuklarını İHL'lere gönderen ailelerin (veya toplumsal tabanın) temel amacı; evlatlarının dini eğitimle beraber çağın gerektirdiği bilimsel/teknik/modern ve kültürel bilgi kaynaklarına ulaşmanın yanında, mezuniyetten sonra çocuklarının iş bulmasını kolaylaştıracak bir diploma almalarını da sağlamaktır. Bu diplomanın devlet dairelerine ve üniversitelere girişte geçerli olması da diğer önemli beklentidir. Aksi takdirde veliler ve öğrenciler başka bir okula yönelmektedir. Bunun en önemli kanıtı 28 Şubat sürecinde yaşanan katsayı uygulamasından sonra İHL'lerdeki öğrenci sayısında yaşanan aşırı düşüştür.

Mesleki anlamda din görevlisi olmak veya dini yükseköğrenim görmek amacıyla bu okulları tercih eden bireyler de bulunmaktadır. Ancak, araştırmanın teorik bölümünde tartışıldığı ve uygulama kısmındaki meslek tercihlerine ait rakamlardan da görüldüğü üzere genel öğrenci ve mezun sayılarına nispeten İHL mezunlarının din görevliliği başta olmak üzere kendi alanlarıyla ilgili meslekleri tercih etme oranları oldukça düşük düzeydedir. Bu durum hem ailelerin hem de mezunların İHL'leri salt bir meslek okulu olarak değerlendirmede göstermektedir. Bu değerlendirmede yadırganacak bir durum olmadığı da açıktır. Zira Nurettin Topçu'nun "din bir meslek olamaz, o insanlığın cevheridir" (2019: 183) ifadesindeki anlayışla uyumlu bir şekilde, bireyler İHL'leri bir meslek okulu olmaktan çok dini eğitim kurumları olarak görmektedir.

Türkiye'de İHL ve siyaset ilişkisi bağlamında süregelen tartışmaların şu noktalarda kesiştiği düşünülmektedir; halkın belirli bir kesiminin "din hizmetleri" veya "din eğitimi hizmetleri" kapsamındaki taleplerinin karşılanmasını sağlayan ya da bu talepleri karşılayacağını vaat eden siyasal oluşumlar İHL'nin toplumsal tabanından destek görmektedir. Bu taleplere kulak tıkayan veya daha açık bir tavırla olumsuz bakan siyasal oluşumlar ise aynı toplumsal tabandan tepki görmektedir. Dolayısıyla İHL'leri talep eden toplumsal kesim, belirtilen ihtiyaçlarını giderdiği sürece söz konusu siyasal oluşumları desteklemeye devam etmektedir. Siyasal aktörler ise bu talepleri göz ardı edememektedir. Çünkü onlar açısından demokratik

seçim sisteminde önemli bir oy potansiyeli olarak İHL'nin toplumsal tabanı siyaseti yönlendirebilecek bir güce sahip görünmektedir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarına göre İHL'lerden son dönemlerde mezun olan gençlerin siyasal kimlik anlamında kendilerini “Muhafazakâr” veya “İslamcı” olmaktan daha çok “Milliyetçi” olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca, genç mezunlar “İmam Hatiplilik” kimliğine eski mezunlar kadar önem vermemekte ve siyasal görüşlerinin İHL'ler tarafından etkilendiğini düşünmemektedir. Bu anlamda her ne kadar eski mezunlar tarafından ciddi manada eleştirilseler de, genç İHL mezunlarının sahip olduğu siyasal tutum ve eğilimlerdeki bu farklılıklar, İHL'ler ve siyaset ilişkisi bağlamında süregelen tartışmalar açısından sürecin normalleşmesi olarak görülmelidir. Geline nokta, bu bulgular İHL'lerden genellikle siyasal İslamcı nesiller yetiştiği yönündeki iddiaları daha sağlıklı bir zemine taşıyabilecek niteliktedir. Başka bir ifadeyle araştırma sonucunda elde edilen bulgular, İHL'lerin Türkiye'de artık siyasal gündemin bir öznesi olmaktan daha çok bir eğitim kurumu olarak tartışılmasına ve bu okullarda verilen mesleki eğitimin niteliğine odaklanılmasına katkı sağlayacaktır.

EK-1

(Alan Araştırmasında Kullanılan Tablolar)

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Std. Sap.
Yaş	450	18	67	31,507	12,9819
Aile (hanehalkı) aylık ortalama geliri	410	500	60000	4414,66	4866,573
Eşin/evlenilecek kişinin siyasal görüşlerine verilen önem	439	1	4	2,43	,960
Siyasete ilgi düzeyi	430	1	5	2,87	1,197

Tablo 2. Eğitim Durumu ve Cinsiyet (Çapraz Tablo)

		Cinsiyet		Toplam	
		KADIN	ERKEK		
Eğitim Durumu	Lise	N	36	46	82
		% Eğitim Durumu	43,9%	56,1%	100,0%
		% Cinsiyet	16,8%	19,9%	18,4%
	Üniversite Öğrencisi (Devam)	N	76	71	147
		% Eğitim Durumu	51,7%	48,3%	100,0%
		% Cinsiyet	35,5%	30,7%	33,0%
	Üniversite	N	81	85	166
		% Eğitim Durumu	48,8%	51,2%	100,0%
		% Cinsiyet	37,9%	36,8%	37,3%
	Y.Lisans	N	14	23	37
		% Eğitim Durumu	37,8%	62,2%	100,0%
		% Cinsiyet	6,5%	10,0%	8,3%
	Doktora	N	7	6	13
		% Eğitim Durumu	53,8%	46,2%	100,0%
		% Cinsiyet	3,3%	2,6%	2,9%
Toplam	N	214	231	445	
	% Eğitim Durumu	48,1%	51,9%	100,0%	
	% Cinsiyet	100,0%	100,0%	100,0%	

($X^2=3,107$ sd=4 p=0,540)

Tablo 3. İHL Mezunlarının Hayatının En Uzun Kısmını Geçirdikleri Bölgeler ve Yerleşim Birimlerini Gösteren Çapraz Tablo.

		Yerleşim Birimi						Toplam
		Köy	Kasaba	İlçe	İl Merkezi	Büyükşehir	Yurt Dışı	
İç Anadolu	N	31	13	22	97	38	0	201
	%	15,4%	6,5%	10,9%	48,3%	18,9%	0,0%	100,0%
Marmara	N	1	0	5	7	34	1	48
	%	2,1%	0,0%	10,4%	14,6%	70,8%	2,1%	100,0%
Akdeniz	N	21	5	35	17	25	0	103
	%	20,4%	4,9%	34,0%	16,5%	24,3%	0,0%	100,0%
Ege	N	6	2	6	16	1	1	32
	%	18,8%	6,3%	18,8%	50,0%	3,1%	3,1%	100,0%
Karadeniz	N	11	0	21	11	3	0	46
	%	23,9%	0,0%	45,7%	23,9%	6,5%	0,0%	100,0%
Doğu A.	N	2	0	4	0	0	0	6
	%	33,3%	0,0%	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
G.Anadolu	N	0	0	6	1	2	0	9
	%	0,0%	0,0%	66,7%	11,1%	22,2%	0,0%	100,0%
Toplam	N	72	20	99	149	103	2	445
	%	16,2%	4,5%	22,2%	33,5%	23,1%	0,4%	100,0%

Tablo 4. Siyasal Kimlik ve Cinsiyet (Çapraz Tablo)

		Cinsiyet		Toplam	
		KADIN	ERKEK		
Siyasal Kimlik	Muhafazakâr	N	79	79	158
		% Siyasal Kimlik	50,0%	50,0%	100,0%
		% Cinsiyet	39,5%	35,3%	37,3%
	Milliyetçi	N	44	60	104
		% Siyasal Kimlik	42,3%	57,7%	100,0%
		% Cinsiyet	22,0%	26,8%	24,5%
	İslamcı	N	38	54	92
		% Siyasal Kimlik	41,3%	58,7%	100,0%
		% Cinsiyet	19,0%	24,1%	21,7%
	Müslüman	N	8	14	22
		% Siyasal Kimlik	36,4%	63,6%	100,0%
		% Cinsiyet	4,0%	6,3%	5,2%
	Demokrat	N	18	10	28
		% Siyasal Kimlik	64,3%	35,7%	100,0%
		% Cinsiyet	9,0%	4,5%	6,6%
	Diğer	N	13	7	20
		% Siyasal Kimlik	65,0%	35,0%	100,0%
		% Cinsiyet	6,5%	3,1%	4,7%
Toplam	N	200	224	424	
	% Siyasal Kimlik	47,2%	52,8%	100,0%	
	% Cinsiyet	100,0%	100,0%	100,0%	
(X ² =9,639, sd=5 p=0,086)					

Tablo 5. Siyasal Kimlik ve Yaş Grupları (Çapraz Tablo)

		Yaş				
		21 VE ALTI (Z)	22-38 ARASI (Y)	39 VE ÜSTÜ (X)	Toplam	
Siyasal Kimlik	Muhafazakâr	N	30	67	61	158
	% Siyasal Kimlik	19,0%	42,4%	38,6%	100,0%	
	% Yaş	20,3%	47,2%	45,5%	37,3%	
	Milliyetçi	N	64	21	19	104
	% Siyasal Kimlik	61,5%	20,2%	18,3%	100,0%	
	% Yaş	43,2%	14,8%	14,2%	24,5%	
	İslamcı	N	36	24	32	92
	% Siyasal Kimlik	39,1%	26,1%	34,8%	100,0%	
	% Yaş	24,3%	16,9%	23,9%	21,7%	
	Müslüman	N	0	7	15	22
	% Siyasal Kimlik	0,0%	31,8%	68,2%	100,0%	
	% Yaş	0,0%	4,9%	11,2%	5,2%	
	Demokrat	N	11	13	4	28
	% Siyasal Kimlik	39,3%	46,4%	14,3%	100,0%	
	% Yaş	7,4%	9,2%	3,0%	6,6%	
	Diğer	N	7	10	3	20
	% Siyasal Kimlik	35,0%	50,0%	15,0%	100,0%	
	% Yaş	4,7%	7,0%	2,2%	4,7%	
	Toplam	N	148	142	134	424
	% Siyasal Kimlik	34,9%	33,5%	31,6%	100,0%	
	% Yaş	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

($X^2=77,012$, $sd=10$, $p=0,000$)

Tablo 6. Siyasal Kimlik ve Mezuniyet Dönemi (Çapraz Tablo)

			Mezuniyet Dönemi		Toplam
			2011 ve Öncesi	2012 ve Sonrası	
Siyasal Kimlik	Muhafazakâr	N	110	48	158
		% Siyasal Kimlik	69,6%	30,4%	100,0%
		% Mezuniyet Dönemi	49,8%	23,6%	37,3%
	Milliyetçi	N	27	77	104
		% Siyasal Kimlik	26,0%	74,0%	100,0%
		% Mezuniyet Dönemi	12,2%	37,9%	24,5%
	İslamcı	N	43	49	92
		% Siyasal Kimlik	46,7%	53,3%	100,0%
		% Mezuniyet Dönemi	19,5%	24,1%	21,7%
	Müslüman	N	21	1	22
		% Siyasal Kimlik	95,5%	4,5%	100,0%
		% Mezuniyet Dönemi	9,5%	0,5%	5,2%
	Demokrat	N	11	17	28
		% Siyasal Kimlik	39,3%	60,7%	100,0%
		% Mezuniyet Dönemi	5,0%	8,4%	6,6%
Diğer	N	9	11	20	
	% Siyasal Kimlik	45,0%	55,0%	100,0%	
	% Mezuniyet Dönemi	4,1%	5,4%	4,7%	
Toplam		N	221	203	424
		% Siyasal Kimlik	52,1%	47,9%	100,0%
		% Mezuniyet Dönemi	100,0%	100,0%	100,0%
(X ² =67,784 Sd=5 P=0,000)					

Tablo 7. İHL Mezunları ve Babalarının Siyasi Kimliği (Çapraz Tablo)

		Baba Siyasi Kimlik					Toplam	
		Muhafazakâr	Milliyetçi	İslamcı	Demokrat	Diğer		
Siyasal Kimlik	Muhafazakâr	N	116	15	14	9	0	154
		%	75,3%	9,7%	9,1%	5,8%	0,0%	100,0%
	Milliyetçi	N	19	57	15	3	2	96
		%	19,8%	59,4%	15,6%	3,1%	2,1%	100,0%
	İslamcı	N	25	2	53	6	1	87
		%	28,7%	2,3%	60,9%	6,9%	1,1%	100,0%
	Müslüman	N	9	2	5	0	4	20
		%	45,0%	10,0%	25,0%	0,0%	20,0%	100,0%
	Demokrat	N	9	6	2	9	0	26
		%	34,6%	23,1%	7,7%	34,6%	0,0%	100,0%
	Diğer	N	7	3	5	2	2	19
		%	36,8%	15,8%	26,3%	10,5%	10,5%	100,0%
Toplam	N	185	85	94	29	9	402	
	%	46,0%	21,1%	23,4%	7,2%	2,2%	100,0%	

Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için Ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 8. İHL Mezunları ve Annelerin Siyasi Kimliği (Çapraz Tablo)

		Anne Siyasi Kimlik					Toplam	
		Muhafazakâr	Milliyetçi	İslamcı	Demokrat	Diğer		
Siyasal Kimlik	Muhafazakâr	N	123	5	17	4	2	151
		%	81,5%	3,3%	11,3%	2,6%	1,3%	100,0%
	Milliyetçi	N	18	48	25	2	2	95
		%	18,9%	50,5%	26,3%	2,1%	2,1%	100,0%
	İslamcı	N	28	2	54	3	1	88
		%	31,8%	2,3%	61,4%	3,4%	1,1%	100,0%
	Müslüman	N	10	0	6	0	3	19
		%	52,6%	0,0%	31,6%	0,0%	15,8%	100,0%
	Demokrat	N	11	4	3	8	0	26
		%	42,3%	15,4%	11,5%	30,8%	0,0%	100,0%
	Diğer	N	5	0	7	2	5	19
		%	26,3%	0,0%	36,8%	10,5%	26,3%	100,0%
Toplam	N	195	59	112	19	13	398	
	%	49,0%	14,8%	28,1%	4,8%	3,3%	100,0%	

Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için Ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 9. Siyasal Kimlik ve Gazete Tercihi (Çapraz Tablo)

		Siyasal Kimlik						Toplam	
		Muhafazakâr	Milliyetçi	İslamcı	Müslüman	Demokrat	Diğer		
Gazete Tercihi	Milli Gazete	N	24	24	15	1	5	1	70
		%	16,1%	27,0%	17,2%	4,5%	19,2%	5,3%	17,9%
	Star	N	1	2	0	1	1	1	6
		%	0,7%	2,2%	0,0%	4,5%	3,8%	5,3%	1,5%
	Hürriyet	Nt	11	9	4	0	6	0	30
		%	7,4%	10,1%	4,6%	0,0%	23,1%	0,0%	7,7%
	Milliyet	N	2	8	7	0	1	1	19
		%	1,3%	9,0%	8,0%	0,0%	3,8%	5,3%	4,8%
	Sabah	N	20	14	11	0	3	4	52
		%	13,4%	15,7%	12,6%	0,0%	11,5%	21,1%	13,3%
	Yeni Şafak	N	54	9	20	6	2	3	94
		%	36,2%	10,1%	23,0%	27,3%	7,7%	15,8%	24,0%
	Takvim	N	1	0	2	1	0	0	4
		%	0,7%	0,0%	2,3%	4,5%	0,0%	0,0%	1,0%
	Akit/Yeni Akit	N	21	6	17	8	1	0	53
		%	14,1%	6,7%	19,5%	36,4%	3,8%	0,0%	13,5%
Sözcü	N	0	1	0	0	4	0	5	
	%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	15,4%	0,0%	1,3%	
Hiçbiri/Gazete Okumuyorum	N	9	12	7	4	2	5	39	
	%	6,0%	13,5%	8,0%	18,2%	7,7%	26,3%	9,9%	
Diğer	N	6	4	4	1	1	4	20	
	%	4,0%	4,5%	4,6%	4,5%	3,8%	21,1%	5,1%	
Toplam	N	149	89	87	22	26	19	392	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 10. Siyasal Kimlik ve Ana Haber TV Kanalı Tercihi (Çapraz Tablo)

		Siyasal Kimlik						Toplam	
		Muhafazakâr	Milliyetçi	İslamcı	Müslüman	Demokrat	Diğer		
Ana Haber TV Kanalı Tercihi	TRT-1/TRT	N	78	35	41	6	6	8	174
	HABER	%	50,3%	35,7%	45,6%	28,6%	22,2%	42,1%	42,4%
	KANAL D	N	3	3	0	0	0	0	6
		%	1,9%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%
	SHOW TV	N	4	7	6	0	1	1	19
		%	2,6%	7,1%	6,7%	0,0%	3,7%	5,3%	4,6%
	STAR TV	N	5	9	0	0	1	1	16
		%	3,2%	9,2%	0,0%	0,0%	3,7%	5,3%	3,9%
	ATV/A HABER	N	31	22	29	3	3	3	91
		%	20,0%	22,4%	32,2%	14,3%	11,1%	15,8%	22,2%
	HABERTÜRK	N	9	3	2	1	3	3	21
		%	5,8%	3,1%	2,2%	4,8%	11,1%	15,8%	5,1%
	KANAL 7	N	3	0	1	2	0	0	6
		%	1,9%	0,0%	1,1%	9,5%	0,0%	0,0%	1,5%
	CNN TÜRK	N	5	3	1	0	0	1	10
		%	3,2%	3,1%	1,1%	0,0%	0,0%	5,3%	2,4%
	NTV	N	7	7	3	3	2	1	23
		%	4,5%	7,1%	3,3%	14,3%	7,4%	5,3%	5,6%
	ÜLKE TV	N	0	1	2	1	0	0	4
		%	0,0%	1,0%	2,2%	4,8%	0,0%	0,0%	1,0%
KANAL 24	N	3	0	0	1	1	0	5	
	%	1,9%	0,0%	0,0%	4,8%	3,7%	0,0%	1,2%	
FOX TV	N	4	6	2	1	7	1	21	
	%	2,6%	6,1%	2,2%	4,8%	25,9%	5,3%	5,1%	
DİĞER	N	3	2	3	3	3	0	14	
	%	1,9%	2,0%	3,3%	14,3%	11,1%	0,0%	3,4%	
Toplam	N	155	98	90	21	27	19	410	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 11. Mezun Siyasi Parti Üyeliği İle Baba Siyasi Parti Üyeliği (Çapraz Tablo)

			Baba Siyasi Parti Üyeliği		Toplam
			EVET	HAYIR	
Mezun Siyasi Parti Üyeliği	EVET	N	17	36	53
		%	32,1%	67,9%	100,0%
	HAYIR	N	43	341	384
		%	11,2%	88,8%	100,0%
Toplam		N	60	377	437
		%	13,7%	86,3%	100,0%

($X^2=17,138$ Sd=1 P=0,000)

Tablo 12. Cinsiyet İle Mezun Siyasi Parti Üyeliği (Çapraz Tablo)

			Cinsiyet		Toplam
			KADIN	ERKEK	
Mezun Siyasi Parti Üyelik	EVET	N	14	40	54
		%	25,9%	74,1%	100,0%
	HAYIR	N	197	188	385
		%	51,2%	48,8%	100,0%
Toplam		N	211	228	439
		%	48,1%	51,9%	100,0%

($X^2=12,089$ Sd=1 P=0,001)

Tablo 13. Cinsiyet ile Baba Siyasi Parti Üyeliği (Çapraz Tablo)

			Baba Siyasi Parti Üyeliği		Toplam
			EVET	HAYIR	
Cinsiyet	KADIN	N	22	188	210
		%	10,5%	89,5%	100,0%
	ERKEK	N	39	190	229
		%	17,0%	83,0%	100,0%
Toplam		N	61	378	439
		%	13,9%	86,1%	100,0%

($X^2=3,933$ Sd=1 P=0,047)

Tablo 14. Cinsiyet ile Anne Siyasi Parti Üyeliği (Çapraz Tablo)

			Anne Siyasi Parti Üyeliği		Toplam
			EVET	HAYIR	
Cinsiyet	KADIN	N	11	199	210
		%	5,2%	94,8%	100,0%
	ERKEK	N	16	212	228
		%	7,0%	93,0%	100,0%
Toplam		N	27	411	438
		%	6,2%	93,8%	100,0%

($X^2=,598$ Sd=1 P=0,439)

Tablo 15. Mezun Siyasi Parti Üyeliği ile Yaş Grupları (Çapraz Tablo)

			Yaş Grubu			Toplam
			21 VE ALTI (Z)	22-38 ARASI (Y)	39 VE ÜSTÜ (Z)	
Mezun Siyasi Parti Üyelik	EVET	N	8	18	28	54
		% Siyasi Parti Üyelik	14,8%	33,3%	51,9%	100,0%
		% Yaş	4,9%	12,5%	21,1%	12,3%
	HAYIR	N	154	126	105	385
		% Mezun Siyasi Parti Üyelik	40,0%	32,7%	27,3%	100,0%
		% Yaş	95,1%	87,5%	78,9%	87,7%
Toplam		N	162	144	133	439
		% Mezun Siyasi Parti Üyelik	36,9%	32,8%	30,3%	100,0%
		% Yaş	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

($X^2=17,589$, Sd=2, P=0,000)

Tablo 16. Cinsiyet İle Eşin/Evlenilecek Kişinin Siyasal Görüşü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-testi sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.
Kadın	211	2,46	,937	,827	,364
Erkek	228	2,40	,982		

	Ortalamaların Eşitliği için T-testi						
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	,6 60	437	,509	,061	,092	-,120	,241
Varyanslar eşit sayılmadığında	,6 62	436,571	,509	,061	,092	-,119	,241

Tablo 17. Mezuniyet Dönemi İle Eşin/Evlenilecek Kişinin Siyasal Görüşü Arasındaki ilişki (Ortalamalar ve T-testi sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.
2011 ve Öncesi	222	2,70	,878	,461	,498
2012 ve Sonrası	217	2,15	,961		

	Ortalamaların Eşitliği için T-testi						
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	6,324	437	,000	,555	,088	,383	,728
Varyanslar eşit sayılmadığında	6,318	431,559	,000	,555	,088	,382	,728

Tablo 18. Siyasal Kimliğe Göre Eşin/Evlenilecek Kişinin Siyasal Görüşünü Önemseme (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	32,578	5	6,516	7,605	,000
Gruplar Dahilinde	355,574	415	,857		
Toplam	388,152	420			

	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)
Muhafazakâr	158	2,65	,889	Milliyetçi *
Milliyetçi	103	2,01	,955	Muhafazakâr * İslamcı * Diğer *
İslamcı	91	2,59	,977	Milliyetçi *
Müslüman	22	2,59	,854	
Demokrat	27	2,15	,864	
Diğer	20	2,75	,967	Milliyetçi *
Toplam	421	2,45	,961	

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 19. Cinsiyet İle Siyasal Parti Mitingine Katılım Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

			Cinsiyet		Toplam
			KADIN	ERKEK	
Siyasal Parti Mitingine Katılma	Hiç Katılmadım	N	96	39	135
		%	45,5%	17,2%	30,8%
	Bir Kez Katıldım	N	41	22	63
		%	19,4%	9,7%	14,4%
	Birkaç Kez Katıldım (2-5 Arası)	N	51	91	142
		%	24,2%	40,1%	32,4%
Çok Katıldım (5'ten Fazla)	N	23	75	98	
	%	10,9%	33,0%	22,4%	
Toplam	N	211	227	438	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

($\chi^2=68,163$, Sd=3, P=0,000)

Tablo 20. Cinsiyet İle Protesto/Gösteri Yürüyüşüne Katılım Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

			Cinsiyet		Toplam
			KADIN	ERKEK	
Protesto Gösteri Yürüyüşü	Hiç Katılmadım	N	156	120	276
		%	73,9%	52,9%	63,0%
	Bir Kez Katıldım	N	23	17	40
		%	10,9%	7,5%	9,1%
	Birkaç Kez Katıldım (2-5 Arası)	N	28	55	83
	%	13,3%	24,2%	18,9%	
	Çok Katıldım (5'ten Fazla)	N	4	35	39
		%	1,9%	15,4%	8,9%
Toplam		N	211	227	438
		%	100,0%	100,0%	100,0%

($X^2=38,487$, $Sd=3$, $P=0,000$)

Tablo 21. Cinsiyet İle İmza Kampanyalarına Katılım Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

			Cinsiyet		Toplam
			KADIN	ERKEK	
İmza Kampanyalarına Katılım	Hiç Katılmadım	N	146	127	273
		%	69,2%	55,9%	62,3%
	Bir Kez Katıldım	N	21	17	38
		%	10,0%	7,5%	8,7%
	Birkaç Kez Katıldım (2-5 Arası)	N	36	57	93
	%	17,1%	25,1%	21,2%	
	Çok Katıldım (5'ten Fazla)	N	8	26	34
		%	3,8%	11,5%	7,8%
Toplam		N	211	227	438
		%	100,0%	100,0%	100,0%

($X^2=15,451$, $Sd=3$, $P=0,001$)

Tablo 22. Yaş Grupları ve Siyasal Parti Mitingine Katılım Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

			Yaş Grupları			Toplam
			21 Ve Altı (Z)	22-38 Arası (Y)	39 ve Üstü (X)	
Siyasal Parti Mitingine Katılma	Hiç Katılmadım	N	63	56	16	135
		%	39,1%	38,4%	12,2%	30,8%
	Bir Kez Katıldım	N	28	28	7	63
		%	17,4%	19,2%	5,3%	14,4%
	Birkaç Kez Katıldım (2-5 Arası)	N	51	46	45	142
	%	31,7%	31,5%	34,4%	32,4%	
Çok Katıldım (5'ten Fazla)	N	19	16	63	98	
	%	11,8%	11,0%	48,1%	22,4%	
Toplam	N	161	146	131	438	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

($X^2=87,287$, $Sd=6$, $P=0,000$)

Tablo 23. Üniversite Tercih/Mezuniyeti ve Siyasal Parti Mitingine Katılım Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

			Üniversite Tercih/Mezuniyeti				Toplam
			Üniversiteye Devam Etmedim	İlahiyat/İslami İlimler/Din Kültürü Öğrt.	Fen/Mühendislik/Tıp	İİBF ve Diğer Sosyal Bil.	
Siyasal Parti Mitingine Katılma	Hiç Katılmadım	N	20	42	4	47	113
		%	26,3%	34,1%	21,1%	27,2%	28,9%
	Bir Kez Katıldım	N	12	23	2	23	60
		%	15,8%	18,7%	10,5%	13,3%	15,3%
	Birkaç Kez Katıldım	N	23	40	5	61	129
	%	30,3%	32,5%	26,3%	35,3%	33,0%	
Çok Katıldım	N	21	18	8	42	89	
	%	27,6%	14,6%	42,1%	24,3%	22,8%	
Toplam	N	76	123	19	173	391	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

($X^2=11,970$, $Sd=9$, $P=0,215$)

Tablo 24. Siyasete İlgi Düzeyi ile Düzenli Olarak Siyasal Gruplara Katılım Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

		Düzenli Olarak Siyasal Gruplara Katılım		Toplam	
		EVET	HAYIR		
Siyasete İlgi Düzeyi	Hiç İlgi Yok	N	1	64	65
		%	2,6%	16,5%	15,3%
	Çok Az İlgiyim	N	1	99	100
		%	2,6%	25,6%	23,5%
	Biraz İlgiyim	N	7	124	131
	%	17,9%	32,0%	30,8%	
Oldukça İlgiyim	N	15	74	89	
	%	38,5%	19,1%	20,9%	
Çok İlgiyim	N	15	26	41	
	%	38,5%	6,7%	9,6%	
Toplam	N	39	387	426	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

($X^2=58,254$, $Sd=4$, $P=0,000$)

Tablo 25. Düzenli Olarak Siyasal Gruplara Katılım İle Siyasal Parti Mitingine Katılım Davranışı Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

		Düzenli Olarak Siyasal Gruplara Katılım		Toplam	
		EVET	HAYIR		
Siyasal Parti Mitingine	Hiç Katılmadım	N	0	134	134
		%	0,0%	33,9%	30,9%
	Bir Kez Katıldım	N	2	60	62
		%	5,3%	15,2%	14,3%
Birkaç Kez Katıldım (2-5 Arası)	N	9	131	140	
	%	23,7%	33,2%	32,3%	
Çok Katıldım (5'ten Fazla)	N	27	70	97	
	%	71,1%	17,7%	22,4%	
Toplam	N	38	395	433	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

($X^2=60,252$, $Sd=3$, $P=0,000$)

Tablo 26. Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma Davranışı ile Düzenli Olarak Siyasal Gruplara Katılım Davranışı Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

				Düzenli Olarak Siyasal Gruplara Katılım		Toplam
				EVET	HAYIR	
Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma	EVET	N	39	364	403	
		%	100,0%	92,9%	93,5%	
Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma	HAYIR	N	0	28	28	
		%	0,0%	7,1%	6,5%	
Toplam		N	39	392	431	
		%	100,0%	100,0%	100,0%	

Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 27. Siyasete İlgi Düzeyi İle Üniversite Alan/Bölüm Tercihisi Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

		Siyasete ilgi düzeyi					Toplam	
		Hiç ilgim yok	Çok az ilgiliyim	Biraz ilgiliyim	Oldukça ilgiliyim	Çok ilgiliyim		
Üniversite Alan Tercihisi	Üniv. Devam Etmedim	N	9	12	32	16	8	77
		%	11,7%	15,6%	41,6%	20,8%	10,4%	100,0%
	İlahiyat/İslami ilimler vb.	N	22	31	35	24	8	120
		%	18,3%	25,8%	29,2%	20,0%	6,7%	100,0%
	Fen/Mühendislik/Tıp	N	3	2	7	3	4	19
	%	15,8%	10,5%	36,8%	15,8%	21,1%	100,0%	
Üniversite Alan Tercihisi	İİBF/Diğer Sosyal Bil.	N	26	37	51	38	21	173
		%	15,0%	21,4%	29,5%	22,0%	12,1%	100,0%
Toplam		N	60	82	125	81	41	389
		%	15,4%	21,1%	32,1%	20,8%	10,5%	100,0%

($X^2=12,243$, $Sd=12$, $P=0,426$)

Tablo 28. Üniversite Alan/Bölüm Tercih İle Siyasete İlgili Düzeyi Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	7,292	3	2,431	1,684	,170
Gruplar Dahilinde	555,798	385	1,444		
Toplam	563,090	388			

Tablo 29. Cinsiyet İle Siyasete İlgili Düzeyi Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.
Kadın	200	2,52	1,107	,166	,684
Erkek	230	3,17	1,190		

	Ortalamaların Eşitliği için T-testi						
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	-5,875	428	,000	-,655	,111	-,874	-,436
Varyanslar eşit sayılmadığında	-5,905	426,037	,000	-,655	,111	-,872	-,437

Tablo 30. Mezuniyet dönemi İle Siyasete İlgili Düzeyi Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.
2011 ve Öncesi	220	3,14	1,205	,210	,647
2012 ve Sonrası	210	2,58	1,122		

	Ortalamaların Eşitliği için T-testi						
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	4,941	428	,000	,555	,112	,334	,776
Varyanslar eşit sayılmadığında	4,949	427,742	,000	,555	,112	,335	,776

Tablo 31. Eğitim Durumu İle Siyasete İlgili Düzeyi Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	9,305	3	3,102	2,192	,088
Gruplar Dahilinde	608,400	430	1,415		
Toplam	617,705	433			
Gruplara Ait Betimleyici İstatistikler					
	N	Ort.	S.S.		
Lise	74	2,93	1,102		
Üniv. Öğrencisi	145	2,67	1,143		
Üniversite	165	2,93	1,237		
Lisans/Doktora	50	3,10	1,282		
Toplam	434	2,86	1,194		

Tablo 32. Siyasete İlgili Düzeyi İle Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma Davranışı Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

			Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma		Toplam
			EVET	HAYIR	
Siyasete İlgili Düzeyi	Hiç İlgim Yok	N	59	6	65
		%	90,8%	9,2%	100,0%
	Çok Az İlgiliyim	N	91	9	100
		%	91,0%	9,0%	100,0%
	Biraz İlgiliyim	N	122	9	131
		%	93,1%	6,9%	100,0%
Oldukça İlgiliyim	N	87	3	90	
	%	96,7%	3,3%	100,0%	
Çok İlgiliyim	N	42	0	42	
	%	100,0%	0,0%	100,0%	
Toplam	N	401	27	428	
	%	93,7%	6,3%	100,0%	

($X^2=6,411$, $Sd=4$, $P=0,171$)

Tablo 33. Cinsiyet İle Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma Davranışı Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

		Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma		Toplam	
		EVET	HAYIR		
Cinsiyet	KADIN	N	186	21	207
		%	45,7%	72,4%	47,5%
ERKEK	N	221	8	229	
	%	54,3%	27,6%	52,5%	
Toplam	N	407	29	436	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

($X^2=7,747$, $Sd=1$, $P=0,005$)

Tablo 34. Türkiye'nin En Önemli Sorunu İle Mezuniyet Dönemi Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

			Mezuniyet Dönemi		Toplam
			2011 Ve Öncesi	2012 Ve Sonrası	
Türkiye'nin En Önemli Sorunu	İşsizlik	N	22	51	73
		%	9,9%	24,4%	16,9%
	Ekonomi	N	39	45	84
		%	17,5%	21,5%	19,4%
	Hak Ve Özgürlükler	N	8	6	14
		%	3,6%	2,9%	3,2%
	Terör/Güvenlik	N	40	25	65
		%	17,9%	12,0%	15,0%
	Eğitim	N	97	64	161
		%	43,5%	30,6%	37,3%
Az Gelişmişlik	N	5	5	10	
	%	2,2%	2,4%	2,3%	
Diğer	N	12	13	25	
	%	5,4%	6,2%	5,8%	
Toplam	N	223	209	432	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

($X^2=22,070$, $Sd=6$, $P=0,001$)

Tablo 35. Cinsiyet İle İHL İle İlgili Derneğe Üye Olma Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

			Cinsiyet		Toplam
			KADIN	ERKEK	
İHL İle İlgili Derneğe Üye Olma	Üye Değilim	N	198	185	383
		%	96,1%	84,1%	89,9%
	TİMAV	N	0	5	5
		%	0,0%	2,3%	1,2%
	ÖNDER (Yerel İHL Mezunları Dernekleri)	N	7	27	34
		%	3,4%	12,3%	8,0%
Diğer	N	1	3	4	
	%	0,5%	1,4%	0,9%	
Toplam	N	206	220	426	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tablo 36. Cinsiyet İle STK Üyeliği Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

			Cinsiyet		Toplam
			KADIN	ERKEK	
STK Üyeliği	Üye Değilim	N	188	151	339
		%	89,5%	66,8%	77,8%
	Üyeyim	N	22	75	97
		%	10,5%	33,2%	22,2%
Toplam		N	210	226	436
		%	100,0%	100,0%	100,0%

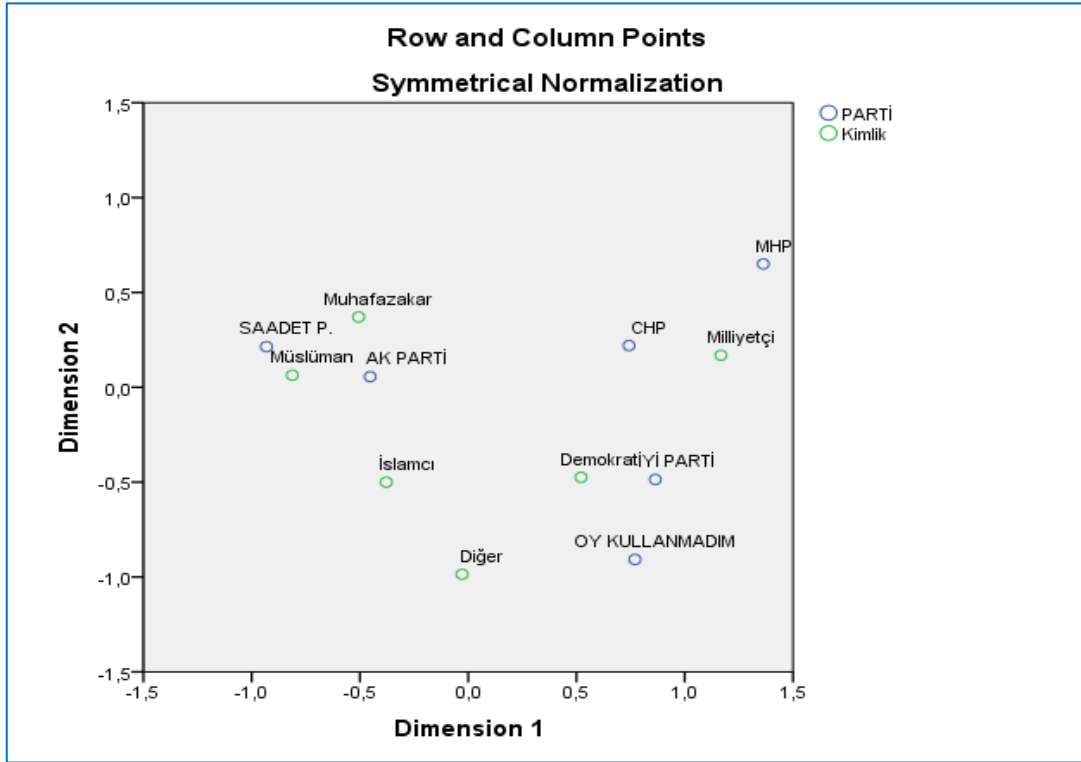
($X^2=32,454$, $Sd=1$, $P=0,000$)

Tablo 37. 24 Haziran 2018 Genel Seçimleri Oy Verilen Parti İle Siyasal Kimlik Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

		Siyasal Kimlik						Toplam	
		Muhafazakâr	Milliyetçi	İslamcı	Müslüman	Demokrat	Diğer		
24 Haziran 2018 Milletvekili Genel Seçimleri	AK PARTİ	N	128	31	67	16	12	12	266
		%	84,8%	32,6%	79,8%	88,9%	50,0%	60,0%	67,9%
	CHP	N	2	3	1	0	1	0	7
		%	1,3%	3,2%	1,2%	0,0%	4,2%	0,0%	1,8%
	MHP	N	11	35	2	0	4	1	53
		%	7,3%	36,8%	2,4%	0,0%	16,7%	5,0%	13,5%
	İYİ PARTİ	N	2	3	0	0	2	1	8
		%	1,3%	3,2%	0,0%	0,0%	8,3%	5,0%	2,0%
	SAADET P.	N	3	0	0	1	0	1	5
		%	2,0%	0,0%	0,0%	5,6%	0,0%	5,0%	1,3%
	OY	N	5	23	14	1	5	5	53
	KULLANMADIM	%	3,3%	24,2%	16,7%	5,6%	20,8%	25,0%	13,5%
	Toplam	N	151	95	84	18	24	20	392
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için Ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 38. 24 Haziran Genel Seçimlerinde Parti Tercihi İle Siyasal Kimlik Arasındaki İlişkinin Uyum Analizi Tablosu.



Tablo 39. Aylık Gelir İle 24 Haziran Genel Seçimlerinde Parti Tercihindeki İlişki (Çapraz Tablo)

		24 Haziran 2018 Genel Seçimleri						Toplam	
		AK PARTİ	CHP	MHP	İYİ PARTİ	ŞAADET P.	OY KULLANAMA		
Aylık Gelir	< 2500 TL (Alt Gelir)	N	68	4	23	2	0	27	124
		%	26,8%	57,1%	44,2%	25,0%	0,0%	51,9%	32,9%
	2500-4999 TL (Orta Alt)	N	90	1	20	3	1	14	129
		%	35,4%	14,3%	38,5%	37,5%	25,0%	26,9%	34,2%
	5000-7499 TL (Orta)	N	64	2	5	3	3	8	85
		%	25,2%	28,6%	9,6%	37,5%	75,0%	15,4%	22,5%
	7500-9999 TL (Orta Üst)	N	15	0	1	0	0	0	16
		%	5,9%	0,0%	1,9%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
	10000 TL> (Üst Gelir)	N	17	0	3	0	0	3	23
		%	6,7%	0,0%	5,8%	0,0%	0,0%	5,8%	6,1%
Toplam		N	254	7	52	8	4	52	377
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

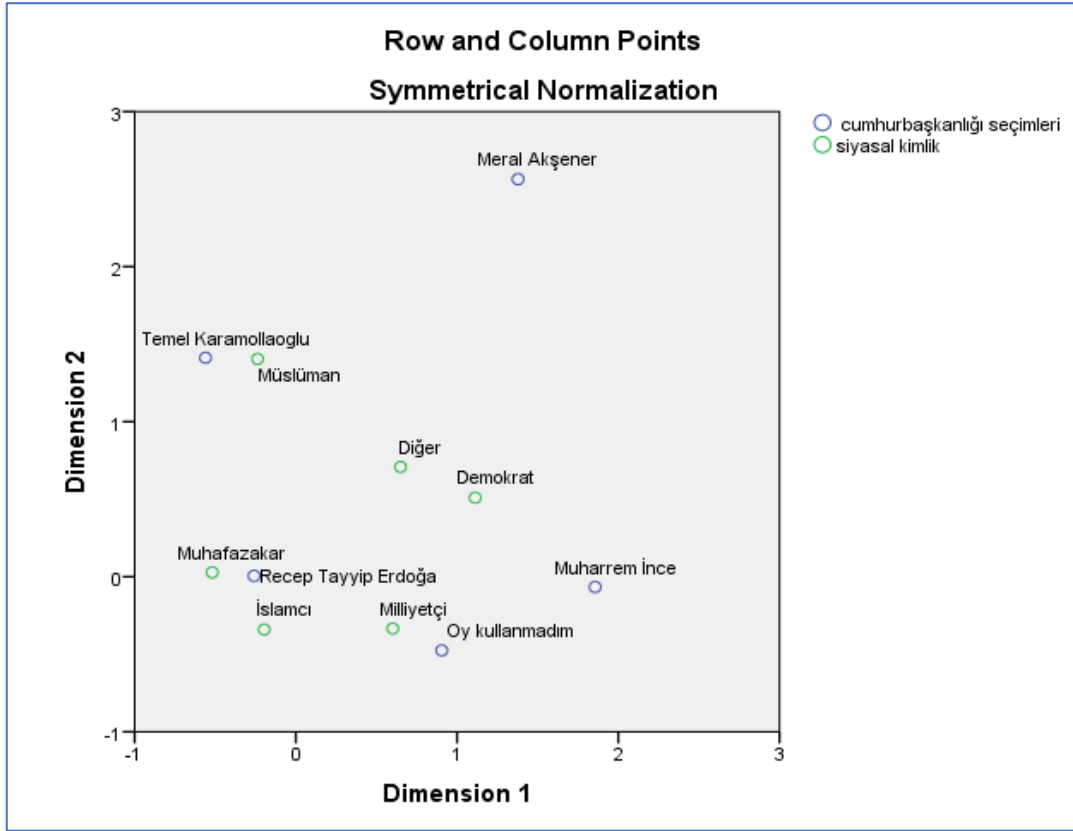
Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için Ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 40. Eğitim Durumu İle 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerinde Parti Tercihleri Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

		24 Haziran 2018 Genel Seçimleri						Toplam	
		AK PARTİ	CHP	MHP	İYİ PARTİ	ŞAADET P.	OY KULLANM ADIM		
Eğitim Durumu	LİSE	N	52	1	8	1	0	12	74
		%	70,3%	1,4%	10,8%	1,4%	0,0%	16,2%	100,0%
		%	19,2%	14,3%	14,8%	12,5%	0,0%	21,1%	18,4%
	ÜNİVERSİTE	N	63	4	29	3	0	29	128
	ÖĞRENCİSİ	%	49,2%	3,1%	22,7%	2,3%	0,0%	22,7%	100,0%
	(Devam)	%	23,2%	57,1%	53,7%	37,5%	0,0%	50,9%	31,8%
	ÜNİVERSİTE	N	126	2	14	2	4	9	157
		%	80,3%	1,3%	8,9%	1,3%	2,5%	5,7%	100,0%
		%	46,5%	28,6%	25,9%	25,0%	80,0%	15,8%	39,1%
	Y.LİSANS	N	23	0	2	1	1	5	32
		%	71,9%	0,0%	6,3%	3,1%	3,1%	15,6%	100,0%
		%	8,5%	0,0%	3,7%	12,5%	20,0%	8,8%	8,0%
	DOKTORA	N	7	0	1	1	0	2	11
		%	63,6%	0,0%	9,1%	9,1%	0,0%	18,2%	100,0%
		%	2,6%	0,0%	1,9%	12,5%	0,0%	3,5%	2,7%
	Toplam	N	271	7	54	8	5	57	402
		%	67,4%	1,7%	13,4%	2,0%	1,2%	14,2%	100,0%
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için Ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 41. 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimleri İle Siyasal Kimlik Arasındaki İlişkinin Uyum Analizi Tablosu.



Tablo 42. Eğitim Durumu İle 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimleri Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

		Cumhurbaşkanlığı Seçimleri					Toplam
		Recep Tayyip Erdoğan	Muharrem İnce	Meral Akşener	Temel Karamollaoğlu	Oy Kullanmadı	
Eğitim Durumu	LİSE	N 60	1	1	0	13	75
		% 18,2%	11,1%	11,1%	0,0%	19,1%	17,9%
	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİSİ (Devam)	N 91	6	1	0	38	136
		% 27,7%	66,7%	11,1%	0,0%	55,9%	32,5%
	ÜNİVERSİTE	N 141	2	4	4	9	160
	% 42,9%	22,2%	44,4%	100,0%	13,2%	38,2%	
Y.LİSANS	N 27	0	2	0	6	35	
	% 8,2%	0,0%	22,2%	0,0%	8,8%	8,4%	
DOKTORA	N 10	0	1	0	2	13	
	% 3,0%	0,0%	11,1%	0,0%	2,9%	3,1%	
Toplam	N 329	9	9	4	68	419	
	% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

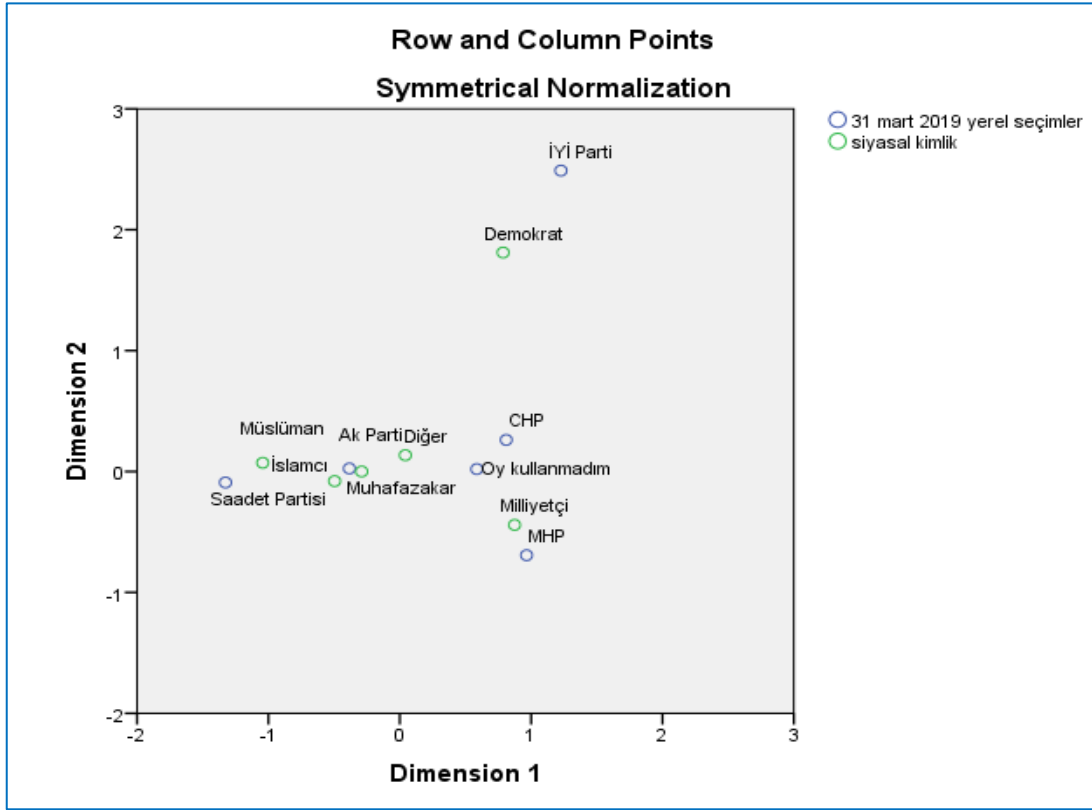
Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için Ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 43. Yaş Grupları İle 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimleri Arasındaki İlişki (Çapraz Tablo)

		24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimleri					Toplam
		Recep Tayyip Erdoğan	Muharrem İnce	Meral Akşener	Temel Karamolla oğlu	Oy Kullanmadı	
Yaş	21 VE ALTI	N 96	5	2	0	48	151
		% 29,0%	55,6%	22,2%	0,0%	70,6%	35,9%
	22-38 ARASI	N 111	4	5	2	13	135
	% 33,5%	44,4%	55,6%	50,0%	19,1%	32,1%	
39 VE ÜSTÜ	N 124	0	2	2	7	135	
	% 37,5%	0,0%	22,2%	50,0%	10,3%	32,1%	
Toplam	N 331	9	9	4	68	421	
	% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için Ki-kare analizi yapılamamıştır.

Tablo 44. 31 Mart 2019 Yerel Seçimleri İle Siyasal Kimlik Arasındaki İlişkinin Uyum Analizi Tablosu.



Tablo 45. Cinsiyet İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.
Kadın	218	48,5650	8,80780	2,989	,084
Erkek	232	51,3484	10,25540		

	Ortalamaların Eşitliği için T-testi						
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	-3,080	448	,002	-2,78335	,90380	4,55956	1,00715
Varyanslar eşit sayılmadığında	-3,094	444,460	,002	-2,78335	,89955	4,55126	1,01545

Tablo 46. Mezuniyet Dönemi İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.
2011 ve ÖNCESİ	225	53,0011	10,74941	32,083	,000
2012 ve SONRASI	225	46,9989	7,33870		

	Ortalamaların Eşitliği için T-testi						
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	6,917	448	,000	6,00222	,86771	4,29694	7,70750
Varyanslar eşit sayılmadığında	6,917	395,542	,000	6,00222	,86771	4,29632	7,70812

Tablo 47. Yaş Grupları İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	5211,991	2	2605,995	31,665	,000
Gruplar Dahilinde	36788,009	447	82,300		
Toplam	42000,000	449			

	N	Ort.	St.Sp.	Çoklu Karşılaştırma (Tamhane Testi)
21 ve Altı (Z)	168	46,8270	7,33016	39 Ve Üstü (X)*
22-38 Arası (Y)	147	49,0296	9,33245	39 Ve Üstü (X)*
39 ve Üstü (X)	135	55,0053	10,61506	21 Ve Altı (Z)* 22-38 Arası (Y)*
Toplam	450	50,0000	9,67167	

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 48. Üniversite Alan Tercihi İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	11,722	3	3,907	,039	,990
Gruplar Dahilinde	39288,832	393	99,972		
Toplam	39300,554	396			

Tablo 49. Eğitim Durumu İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	2411,824	3	803,941	8,988	,000
Gruplar Dahilinde	39447,757	441	89,451		
Toplam	41859,581	444			

	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tamhane Testi)
Lise	82	51,0488	9,02211	Üniversite Öğrencisi (devam)*
Üniv. Öğrencisi	147	46,8796	8,11415	Lise*, Üniversite*, Y.Lisans/Doktora*
Üniversite	166	51,2443	10,37077	Üniversite Öğrencisi (devam)*
Y.lisans/Doktora	50	53,5597	10,59044	Üniversite Öğrencisi (devam)*
Toplam	445	50,0266	9,70970	

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 50. Siyasal kimlik İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	1872,366	5	374,473	3,952	,002
Gruplar Dahilinde	39603,094	418	94,744		
Toplam	41475,460	423			

	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tamhane Testi)
Muhafazakâr	158	51,1974	10,41133	Milliyetçi*
Milliyetçi	104	47,4098	8,70121	Muhafazakâr*
İslamcı	92	50,6601	8,50168	
Müslüman	22	55,6788	12,18838	
Demokrat	28	50,7800	11,27080	
Diğer	20	46,9047	9,34668	
Toplam	424	50,1542	9,90206	

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 51. İHL İle İlgili Vakıf/Dernek Üyeliği İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Üye Değilim	383	48,6899	8,99639	3,104	,079		
ÖNDER,TİMAV, Vd.	43	60,3198	10,48571				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standar t Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	-7,899	424	,000	-11,62983	1,47237	-14,52	-8,735
Varyanslar eşit sayılmadığında	-6,990	49,192	,000	-11,62983	1,66382	-14,97	-8,286

Tablo 52. STK Üyeliği İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Üye Değilim	339	48,7594	9,36077	3,934	,048		
Üyeyim	97	54,3278	10,22833				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standar t Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	-5,059	434	,000	-5,56846	1,10076	-7,731	-3,404
Varyanslar eşit sayılmadığında	-4,816	145,15	,000	-5,56846	1,15630	-7,853	-3,283

Tablo 53. Aylık Gelir Düzeyi İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	1200,923	4	300,231	3,170	,014
Gruplar Dahilinde	38357,775	405	94,711		
Toplam	39558,698	409			
Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)					
	N	Ort.	S.S.		
< 2500 TL (Alt Gelir)	135	48,5141	8,56479	Orta Üst*	
2500-4999 TL (Orta Alt)	143	50,1753	10,41717		
5000-7499 TL (Orta)	87	49,7811	9,43273		
7500-9999 TL (Orta Üst)	17	56,0273	10,57766	Alt Gelir*	
10000 TL> (Üst Gelir)	28	53,1439	11,66905		
Toplam	410	49,9901	9,83466		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 54. Din Görevlisi Olma isteği İle “İHL” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Evet	139	51,5394	9,72438	,242	,623		
Hayır	301	49,1669	9,61467				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	2,398	438	,017	2,37250	,98954	,42765	4,31734
Varyanslar eşit sayılmadığında	2,388	265,802	,018	2,37250	,99369	,41598	4,32901

Tablo 55. Cinsiyet İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Kadın	218	50,2984	10,09288	1,846	,175		
Erkek	232	49,7196	9,27160				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	,634	448	,526	,57876	,91290	-1,215	2,37286
Varyanslar eşit sayılmadığında	,632	438,549	,528	,57876	,91532	-1,220	2,37771

Tablo 56. 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerindeki Parti Tercihi İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	1606,879	5	321,376	3,541	,004
Gruplar Dahilinde	36124,679	398	90,766		
Toplam	37731,558	403			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)	
Ak Parti	272	50,7612	9,54735	Oy Kullanmadım*	
MHP	55	49,3351	10,04982		
Oy Kullanmadım	57	46,0497	8,62788	Ak Parti*	
Toplam	384	49,9348	9,67609		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 57. Cumhurbaşkanı Adayı Tercihi İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	2377,886	4	594,472	6,436	,000
Gruplar Dahilinde	38426,355	416	92,371		
Toplam	40804,242	420			

	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)
Recep Tayyip Erdoğan	331	50,4447	9,47646	Oy Kullanmadım*
Oy kullanmadım	68	46,0535	8,77934	R.Tayyip Erdoğan*
Toplam	399	49,9850	9,85662	

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 58. Düzenli Olarak Siyasal Grup Etkinliklerine Gitme Davranışı İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.
Evet	39	51,7470	8,92414	1,187	,277
Hayır	398	49,8411	9,88873		

	Ortalamaların Eşitliği için T-testi						
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	1,158	435	,247	1,90593	1,64573	-1,3286	5,14050
Varyanslar eşit sayılmadığında	1,260	47,628	,214	1,90593	1,51253	-1,1358	4,94770

Tablo 59. Daha Önce Seçimlerde Oy Kullanma Davranışı İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Evet	407	50,3327	9,84810	,706	,401		
Hayır	29	45,4632	8,13710				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	2,599	434	,010	4,86948	1,87330	1,18760	8,55136
Varyanslar eşit sayılmadığında	3,067	34,124	,004	4,86948	1,58792	1,64288	8,09608

Tablo 60. Siyasete İlgili Düzeyi İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	2120,152	4	530,038	5,768	,000
Gruplar Dahilinde	39516,846	430	91,900		
Toplam	41636,998	434			
Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)					
	N	Ort.	S.S.		
Hiç ilgim yok	66	46,9660	9,75722	Oldukça ilgiliyim*,Çok ilgiliyim*	
Çok az ilgiliyim	103	47,8417	9,50587	Oldukça ilgiliyim, Çok ilgiliyim*	
Biraz ilgiliyim	133	50,7005	9,50436		
Oldukça ilgiliyim	91	51,6598	10,20252	Hiç ilgim yok, Çok az ilgiliyim*	
Çok ilgiliyim	42	54,1314	8,29279	Hiç ilgim yok, Çok az ilgiliyim*	
Toplam	435	49,9889	9,79478		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 61. Siyasal Kimlik İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	1187,156	5	237,431	2,488	,031
Gruplar Dahilinde	39882,759	418	95,413		
Toplam	41069,914	423			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)	
Muhafazakâr	158	50,8392	9,68566		
Milliyetçi	104	47,8008	10,06273	Diğer *	
İslamcı	92	50,0079	8,83316		
Müslüman	22	51,7635	11,71198		
Demokrat	28	50,6979	10,62343		
Diğer	20	55,0009	9,44974	Milliyetçi*	
Toplam	424	50,1485	9,85353		

Tablo 62. Gazete Tercihi İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	3315,038	10	331,504	3,715	,000
Gruplar Dahilinde	34887,750	391	89,227		
Toplam	38202,787	401			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)	
Milli Gazete	73	47,8524	9,47573	Yeni Şafak*	
Hürriyet	32	49,1303	7,16607		
Sabah	52	46,9230	8,82726	Yeni Şafak*	
Yeni Şafak	95	53,3807	9,41382	Milli Gazete*, Sabah*	
Akit/Yeni Akit	55	50,1240	10,33211		
Hiçbiri/Gazete Okumuyorum	40	49,9043	11,00182		
Toplam	402	50,0442	9,76057		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 63. Ana Haber TV Kanalı Tercihi İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	1705,837	12	142,153	1,494	,123
Gruplar Dahilinde	39291,254	413	95,136		
Toplam	40997,091	425			

Tablo 64. Mezuniyet Dönemi İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
2011 ve öncesi	225	51,5152	9,25375	1,615	,204		
2012 ve sonrası	225	48,4848	9,86184				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	3,361	448	,001	3,03038	,90157	1,25854	4,80221
Varyanslar eşit sayılmadığında	3,361	446,198	,001	3,03038	,90157	1,25852	4,80223

Tablo 65. Yaş Grupları(Kuşaklar) İle “Siyasal Olaylar ve Medya” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	2144,820	2	1072,410	12,028	,000
Gruplar Dahilinde	39855,180	447	89,161		
Toplam	42000,000	449			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tamhane Testi)	
21 VE ALTI (Z)	168	47,6546	9,94981	22-38 Arası (Y)*	
22-38 ARASI (Y)	147	52,8745	10,09238	39 ve Üstü (X)*, 21 ve Altı (Z)*	
39 VE ÜSTÜ (X)	135	49,7887	7,94168	22-38 Arası (Y)*	
Toplam	450	50,0000	9,67167		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 66. Cinsiyet İle “Aile” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Kadın	218	51,4070	9,82863	2,957	,086		
Erkek	232	48,6779	9,35133				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	3,018	448	,003	2,72903	,90417	,95210	4,50597
Varyanslar eşit sayılmadığında	3,014	442,447	,003	2,72903	,90557	,94928	4,50878

Tablo 67. Babanın Siyasal Parti Üyeliği İle “Aile” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Evet	61	52,8913	10,12742	1,527	,217		
Hayır	378	49,5324	9,67008				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	2,501	437	,013	3,35887	1,34313	,71907	5,99868
Varyanslar eşit sayılmadığında	2,419	78,683	,018	3,35887	1,38880	,59436	6,12338

Tablo 68. Annenin Siyasal Parti Üyeliği İle “Aile” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Evet	27	50,8998	10,09765	,004	,950		
Hayır	411	49,9384	9,79361				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	,493	436	,622	,96134	1,94936	-2,86997	4,79266
Varyanslar eşit sayılmadığında	,480	29,306	,635	,96134	2,00244	-3,13225	5,05494

Tablo 69. Yaş Grupları(Kuşaklar) İle “Aile” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	1988,943	2	994,471	11,110	,000
Gruplar Dahilinde	40011,057	447	89,510		
Toplam	42000,000	449			
Çoklu Karşılaştırma (Tamhane Testi)					
	N	Ort.	S.S.		
21 VE ALTI (Z)	168	48,9250	8,95694	Y*	
22-38 ARASI (Y)	147	52,9789	9,88304	Z*, X*	
39 VE ÜSTÜ (X)	135	48,0942	9,60128	Y*	
Toplam	450	50,0000	9,67167		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 70. Üniversite Alan Tercihi İle “Aile” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	1990,237	3	663,412	7,078	,000
Gruplar Dahilinde	36834,132	393	93,726		
Toplam	38824,370	396			

	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tamhane Testi)
Üniversiteye Devam Etmedim	79	47,6451	8,18904	Fen/Mühendislik/Tıp*
İlahiyat/İslami İlimler/Din Kültürü Öğrt.	124	50,7529	9,41206	
Fen/Mühendislik/Tıp	19	58,4654	14,91165	Üniversiteye Devam Etmedim*
İİBF ve Diğer Sosyal Bil.	175	49,1060	9,79819	
Toplam	397	49,7776	9,90158	

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 71. Eğitim Durumu İle “Aile” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	387,678	3	129,226	1,370	,251
Gruplar Dahilinde	41604,483	441	94,341		
Toplam	41992,161	444			

Tablo 72. Hayatın Büyük Bölümünün Geçirildiği Bölge İle “Aile” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	248,496	6	41,416	,437	,854
Gruplar Dahilinde	41612,530	439	94,789		
Toplam	41861,026	445			

Tablo 73. Mezuniyet Dönemine Göre İHL'li Kimliğine İlişkin Ölçek Ortalamaları

	Mezuniyet Dönemi	N	Ort.	Std. Sp.
İHL Öğrencisi Mezuniyetten Sonra Bir Aidiyet (İHL'li Kimliği) Kazanır	2011 Ve Öncesi	201	3,60	1,320
	2012 Ve Sonrası	184	3,03	1,459
İmam Hatipli Olmak Bir Ayrıcalıktır	2011 Ve Öncesi	206	3,78	1,378
	2012 Ve Sonrası	187	3,29	1,566
İmam-Hatipli Birey Toplum İçin Bir Rol-Modeldir	2011 Ve Öncesi	203	3,80	1,255
	2012 Ve Sonrası	182	3,19	1,491
İHL Mezunu Dürüst Ve Ahlaklıdır	2011 Ve Öncesi	199	3,65	1,205
	2012 Ve Sonrası	184	3,24	1,470
İHL Mezunu Vatanseverdir	2011 Ve Öncesi	198	3,95	1,185
	2012 Ve Sonrası	182	3,54	1,417
İHL Mezunu Milli Değerlere Sahiptir	2011 Ve Öncesi	200	3,96	1,164
	2012 Ve Sonrası	182	3,51	1,421
İHL Mezunu Kararlarında Adildir (Adaletle Karar Verir)	2011 Ve Öncesi	199	3,66	1,212
	2012 Ve Sonrası	183	3,33	1,415
İHL Mezunu İdealisttir	2011 Ve Öncesi	194	3,58	1,266
	2012 Ve Sonrası	177	3,06	1,401
İHL Mezunu Tolumun Genel Ortalamasına Göre Dindar Bir Kişidir	2011 Ve Öncesi	200	3,75	1,199
	2012 Ve Sonrası	180	3,26	1,400
İHL Mezunu Toplumun Geleneklerine Saygılıdır	2011 Ve Öncesi	202	3,90	1,169
	2012 Ve Sonrası	177	3,47	1,365
İHL Mezunu Çağın Getirdiği Yenilikleri (Teknoloji, Moda Vb.) Takip Eder	2011 Ve Öncesi	199	3,60	1,226
	2012 Ve Sonrası	181	3,23	1,378
İHL Mezunu Modernleşmeye Karşı Değildir	2011 Ve Öncesi	197	3,86	1,125
	2012 Ve Sonrası	180	3,37	1,460
İHL Mezunu Toplum İçerisinde Saygın Bir Kişiliktir	2011 Ve Öncesi	195	3,71	1,228
	2012 Ve Sonrası	180	3,29	1,443
İHL Mezunu Çoğunlukla Muhafazakâr Ve Sağ Görüşlüdür	2011 Ve Öncesi	200	3,92	1,127
	2012 Ve Sonrası	177	3,20	1,319
İHL Mezunu Farklı İnanç Ve Düşüncelere Saygılıdır	2011 Ve Öncesi	194	3,84	1,129
	2012 Ve Sonrası	181	3,51	1,405
İHL Mezunları Birbirleriyle Dayanışma İçindedir	2011 Ve Öncesi	200	3,51	1,252
	2012 Ve Sonrası	181	3,35	1,429
İHL Mezunları Benzer İdeolojik/Siyasi Görüşleri Benimsenler	2011 Ve Öncesi	197	3,54	1,154
	2012 Ve Sonrası	177	2,93	1,344
İHL Mezunlarının Siyasi Görüşleri Diğer Lise/Okul Mezunlarından Belirgin Şekilde Farklıdır	2011 Ve Öncesi	200	3,63	1,180
	2012 Ve Sonrası	177	2,83	1,404

İHL Mezunu Terör (Siyasal Şiddet) Eylemlerine Destek Vermez	2011 Ve Öncesi	200	4,13	1,157
	2012 Ve Sonrası	181	3,52	1,482
İHL Mezunu Mesleki Açından Donanımlıdır	2011 Ve Öncesi	197	3,59	1,257
	2012 Ve Sonrası	182	3,30	1,490
İHL Mezunu Terör (Siyasal Şiddet) Örgütlerine Katılmaz	2011 Ve Öncesi	197	3,96	1,180
	2012 Ve Sonrası	178	3,38	1,480

Tablo 74. Cinsiyet İle “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki
(Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Kadın	218	48,6187	8,86623	,583	,445		
Erkek	232	51,2980	9,38241				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt Üst	
Varyanslar eşit sayıldığında	-3,109	448	,002	-2,67929	,86177	- 4,3729 0	-,98567
Varyanslar eşit sayılmadığında	-3,115	447,98 5	,002	-2,67929	,86025	- 4,3699 2	-,98865

Tablo 75. Yaş grupları ile “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki
(Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	6310,287	2	3155,143	44,226	,000
Gruplar Dahilinde	31889,713	447	71,342		
Toplam	38200,000	449			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)	
21 VE ALTI (Z)	168	45,5608	8,17415	(Y)*, (X)*	
22-38 ARASI (Y)	147	50,8155	8,95189	(Z)*, (X)*	
39 VE ÜSTÜ (X)	135	54,6363	8,20966	(Z)*, (Y)*	
Toplam	450	50,0000	9,22377		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 76. Siyasete İlgili Düzeyi ile “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	4595,922	4	1148,980	14,823	,000
Gruplar Dahilinde	33330,769	430	77,513		
Toplam	37926,691	434			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tamhane Testi)	
Hiç ilgim yok (1)	66	44,0856	8,24881	2,3,4,5*	
Çok az ilgiliyim (2)	103	48,4987	7,25385	1,4,5*	
Biraz ilgiliyim (3)	133	50,4982	9,73391	1*	
Oldukça ilgiliyim (4)	91	53,4272	9,36660	1,2*	
Çok ilgiliyim(5)	42	54,7704	8,74860	1,2*	
Toplam	435	50,0770	9,34819		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 77. Siyasal Kimlik ile “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	4695,723	5	939,145	11,987	,000
Gruplar Dahilinde	32749,121	418	78,347		
Toplam	37444,844	423			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)	
Muhafazakâr	158	52,2580	8,64281	Milliyetçi, Demokrat*	
Milliyetçi	104	45,9737	9,66964	Muhafazakâr*, İslamcı*, Müslüman*	
İslamcı	92	52,2711	7,61024	Milliyetçi*, Demokrat*	
Müslüman	22	53,8037	10,66661	Milliyetçi*, Demokratlar*	
Demokrat	28	42,8943	8,96436	Muhafazakâr*, İslamcı*, Müslüman *	
Diğer	20	50,0052	9,06539		
Toplam	424	50,0750	9,40862		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 78. 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerdeki Parti Tercihi İle “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	5879,988	5	1175,998	15,543	,000
Gruplar Dahilinde	30112,605	398	75,660		
Toplam	35992,593	403			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)	
Ak Parti	272	52,5796	8,63952	MHP*, Oy Kullanmadım*	
MHP	55	48,1023	10,01789	Ak Parti*	
Oy Kullanmadım	57	44,0044	8,22466	Ak Parti*	
Toplam	404	50,2750	9,45048		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 79. 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı seçimleri İle “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	5885,754	4	1471,438	19,525	,000
Gruplar Dahilinde	31349,878	416	75,360		
Toplam	37235,632	420			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)	
Recep Tayyip Erdoğan	331	51,9715	8,95883	Oy Kullanmadım*	
Oy kullanmadım	68	44,1791	8,01056	Recep Tayyip Erdoğan*	
Total	421	50,1730	9,41575		

Tablo 80. Düzenli Olarak Siyasal Grup Etkinliklerine Katılım İle “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Evet	39	56,1585	6,97462	3,997	,046		
Hayır	398	49,3699	9,33587				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	4,420	435	,000	6,78859	1,53594	3,76981	9,80737
Varyanslar eşit sayılmadığında	5,606	52,360	,000	6,78859	1,21091	4,35911	9,21806

Tablo 81. Eğitim Durumu İle “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	3110,829	3	1036,943	13,043	,000
Gruplar Dahilinde	35059,197	441	79,499		
Toplam	38170,026	444			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tamhane Testi)	
Lise	82	50,7845	7,82331	Üniversite Öğrencisi*	
Üniversite Öğrencisi (Devam)	147	46,3248	9,30734	Lise*, Üniversite*, Y.Lisans*	
Üniversite	166	52,2733	9,30300	Üniversite Öğrencisi*	
Y.Lisans/Doktora	50	52,0832	8,04849	Üniversite Öğrencisi*	
Toplam	445	50,0126	9,27192		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 82. Üniversite Alanı İle “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	275,904	3	91,968	1,027	,381
Gruplar Dahilinde	35194,546	393	89,554		
Toplam	35470,450	396			

Tablo 83. Mezuniyet Dönemi İle “İmam Hatiplilik ve Siyaset” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
2011 ve Öncesi	225	54,0283	8,30284	,364	,547		
2012 ve Sonrası	225	45,9717	8,30656				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	10,290	448	,000	8,05664	,78297	6,51788	9,59540
Varyanslar eşit sayılmadığında	10,290	448,000	,000	8,05664	,78297	6,51788	9,59540

Tablo 84. Cinsiyet İle “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
Kadın	218	50,2668	9,58692	,704	,402		
Erkek	232	49,7493	8,88250				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	,594	448	,552	,51759	,87067	-1,19352	2,22870
Varyanslar eşit sayılmadığında	,593	439,587	,553	,51759	,87274	-1,19768	2,23286

Tablo 85. Mezuniyet Dönemi İle “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” Faktörü Arasındaki İlişki (Ortalamalar ve T-Testi Sonuçları)

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.		
2011 ve Öncesi	225	50,7986	8,93641	,054	,817		
2012 ve Sonrası	225	49,2014	9,45490				
Ortalamaların Eşitliği için T-testi							
	t	Sd.	Sig. (2- tailed)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkın %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Varyanslar eşit sayıldığında	1,841	448	,066	1,59710	,86732	- ,10742	3,3016 2
Varyanslar eşit sayılmadığında	1,841	446,58 3	,066	1,59710	,86732	- ,10743	3,3016 4

Tablo 86. Yaş Grupları İle “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	80,753	2	40,376	,473	,623
Gruplar Dahilinde	38119,247	447	85,278		
Toplam	38200,000	449			

Tablo 87. Siyasete İlgili Düzeyi İle “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	356,346	4	89,087	1,024	,395
Gruplar Dahilinde	37417,138	430	87,017		
Toplam	37773,484	434			

Tablo 88. Siyasal Kimlik İle Düzeyi İle “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	1217,337	5	243,467	2,844	,015
Gruplar Dahilinde	35784,206	418	85,608		
Toplam	37001,543	423			
	N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)	
Muhafazakâr	158	49,1107	9,39853	Milliyetçi*, Demokrat*	
Milliyetçi	104	52,1750	9,38092	Muhafazakâr*, İslamcı*	
İslamcı	92	48,4296	8,20197	Milliyetçi*, Demokrat*	
Demokrat	28	52,5115	11,19460	Muhafazakâr*, İslamcı*	
Toplam	424	50,1292	9,35276		

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 89. Eğitim Durumu İle “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	594,995	3	198,332	2,327	,074
Gruplar Dahilinde	37579,345	441	85,214		
Toplam	38174,340	444			

Tablo 90. Üniversite Alan Tercih İle “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	143,831	3	47,944	,539	,656
Gruplar Dahilinde	34942,231	393	88,912		
Toplam	35086,062	396			

Tablo 91. Bölge Değişkeni İle “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	614,785	6	102,464	1,197	,307
Gruplar Dahilinde	37585,112	439	85,615		
Toplam	38199,897	445			

Tablo 92. Aylık Gelir Düzeyi İle “Demokrasi, Devlet ve Dini Cemaatlere Bakış” Faktörü Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın Karesi	F	Sig.
Gruplar Arasında	337,899	4	84,475	,969	,424
Gruplar Dahilinde	35316,597	405	87,201		
Toplam	35654,496	409			

Tablo 93. Yaş Grupları (Kuşaklar) İle “Dini Cemaatler” Hakkındaki Tutumlar Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kareler Toplamı	Sd.	Ortalamanın karesi	F	Sig.	
Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam	Gruplar Arasında Gruplar Dahilinde Toplam	27,062 863,306 890,369	2 347 349	13,531 2,488	5,439	,005
Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakırım	Gruplar Arasında Gruplar Dahilinde Toplam	25,878 793,222 819,099	2 350 352	12,939 2,266	5,709	,004

İfadeler		N	Ort.	S.S.	Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD Testi)
Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam	21 ve Altı (Z)	118	2,86	1,622	X, Y*
	22-38 Arası (Y)	118	3,45	1,599	Z*
	39 ve Üstü (X)	114	3,46	1,506	Z*
	Toplam	350	3,25	1,597	
Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakırım	21 ve Altı (Z)	118	2,74	1,549	Y*
	22-38 Arası (Y)	120	3,39	1,530	Z*
	39 ve Üstü (X)	115	3,14	1,432	
	Toplam	353	3,09	1,525	

Not: (*) 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 94. Yaş Grupları İle 24 Haziran 2018 Milletvekili Genel Seçimlerindeki Parti Tercihindeki İlişki (Çapraz Tablo)

		24 Haziran 2018 Milletvekili Genel Seçimleri						Toplam
		AK Parti	CHP	MHP	İYİ Parti	Saadet P.	Oy Kullanmadım	
Yaş	21 VE ALTI (Z)	N 63 44,4%	4 2,8%	32 22,5%	3 2,1%	0 0,0%	40 28,2%	142 100,0%
	22-38 ARASI (Y)	N 97 73,5%	3 2,3%	13 9,8%	3 2,3%	2 1,5%	14 10,6%	132 100,0%
	39 VE ÜSTÜ (X)	N 112 86,2%	0 0,0%	10 7,7%	2 1,5%	3 2,3%	3 2,3%	130 100,0%
Toplam		N 272 67,3%	7 1,7%	55 13,6%	8 2,0%	5 1,2%	57 14,1%	404 100,0%

Hücrelerin %20'den fazlası 5'ten küçük olduğu için Ki-kare analizi yapılamamıştır.

EK-2
(Ölçeklere Ait Oranlar)

Tablo 1. Siyasal Toplumsallaşma Etkenlerine İlişkin Ölçek Oranları

	N	Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Çok fazla
Anne	350	171 48,9%	59 16,9%	49 14%	43 12,3%	28 8%
Baba	361	139 38,5%	74 20,5%	49 13,6%	50 13,9%	49 13,6%
Kardeşler	332	192 57,8%	47 14,2%	39 11,7%	28 8,4%	26 7,8%
İHL mezunu akrabalar	330	219 66,4%	42 12,7%	29 8,8%	25 7,6%	15 4,5%
İHL Kültür dersi öğretmenleri	338	188 55,6%	45 13,3%	54 16%	35 10,4%	16 4,7%
İHL'deki meslek dersi Öğretmenleri	335	187 55,8%	45 13,4%	46 13,7%	37 11%	20 6%
İHL'deki ders müfredatı	329	192 58,4%	55 16,7%	33 10%	34 10,3%	15 4,6%
İHL'de okuduğum ders harici yayınlar	338	162 47,9%	57 16,9%	44 13%	36 10,7%	39 11,5%
İHL'deki okul ve sınıf arkadaşları	331	179 54,1%	53 16%	43 13%	33 10%	23 6,9%
Genel olarak İHL mezunu olma	348	157 45,1%	59 17%	41 11,8%	42 12,1%	49 14,1%
İHL mezunlarının ağırlıkta olduğu siyasi parti teşkilatları	325	206 63,4%	51 15,7%	25 7,7%	27 8,3%	16 4,9%
İHL ile ilgili STK'ların etkinlikleri	320	224 70%	43 13,4%	22 6,9%	21 6,6%	10 3,1%
Basılı ve görsel medya	339	127 37,5%	44 13%	54 15,9%	62 18,3%	52 15,3%
Sosyal medyada yapılan siyasi paylaşımlar	326	165 50,6%	46 14,1%	43 13,2%	45 13,8%	27 8,3%
İHL mezunu siyasetçiler	327	168 51,4%	46 14,1%	38 11,6%	38 11,6%	37 11,3%
İHL mezunu arkadaş çevresi	326	182 55,8%	48 14,7%	40 12,3%	31 9,5%	25 7,7%
Dini liderler	332	165 49,7%	50 15,1%	39 11,7%	40 12%	38 11,4%
Dini grup sohbetleri	325	189 58,2%	52 16%	28 8,6%	24 7,4%	32 9,8%
Siyasal olaylar ve güncel siyasi gelişmeler	348	112 32,2%	48 13,8%	42 12,1%	56 16,1%	90 25,9%
Devletin izlediği politikalar	346	100 28,9%	52 15%	55 15,9%	49 14,2%	90 26%

Tablo 2. İmam Hatiplilik Kimliğine İlişkin Ölçek Oranları

	N	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
İHL öğrencisi mezuniyetten sonra bir aidiyet (İHL'li kimliği) kazanır	385	65 16,9%	47 12,2%	70 18,2%	103 26,8%	100 26%
İmam Hatipli olmak bir ayrıcalıktır	393	67 17%	35 8,9%	57 14,5%	84 21,4%	150 38,2%
İmam-Hatipli birey toplum için bir rol modelidir	385	54 14%	42 10,9%	67 17,4%	96 24,9%	126 32,7%
İHL mezunu dürüst ve ahlaklıdır	383	48 12,5%	45 11,7%	89 23,2%	88 23%	113 29,5%
İHL mezunu vatanseverdir	380	37 9,7%	31 8,2%	71 18,7%	90 23,7%	151 39,7%
İHL mezunu milli değerlere sahiptir	382	38 9,9%	29 7,6%	73 19,1%	94 24,6%	148 38,7%
İHL mezunu kararlarında adildir	382	43 11,3%	43 11,3%	89 23,3%	94 24,6%	113 29,6%
İHL mezunu idealisttir	371	56 15,1%	38 10,2%	98 26,4%	86 23,2%	93 25,1%
İHL mezunu toplumun genel ortalamasına göre dindar bir kişidir	380	47 12,4%	35 9,2%	79 20,8%	113 29,7%	106 27,9%
İHL mezunu toplumun geleneklerine saygılıdır	379	39 10,3%	25 6,6%	76 20,1%	111 29,3%	128 33,8%
İHL mezunu çağın getirdiği yenilikleri (teknoloji, moda vb.) takip eder	380	46 12,1%	47 12,4%	82 21,6%	110 28,9%	95 25%
İHL mezunu modernleşmeye karşı değildir	377	46 12,2%	24 6,4%	76 20,2%	111 29,4%	120 31,8%
İHL mezunu toplum içerisinde saygın bir kişiliktir	375	48 12,8%	36 9,6%	83 22,1%	94 25,1%	114 30,4%
İHL mezunu çoğunlukla muhafazakâr ve sağ görüşlüdür	377	41 10,9%	27 7,2%	89 23,6%	112 29,7%	108 28,6%
İHL mezunu farklı inanç ve düşüncelere saygılıdır	375	38 10,1%	27 7,2%	76 20,3%	110 29,3%	124 33,1%
İHL mezunları birbirleriyle dayanışma içindedir	381	53 13,9%	35 9,2%	87 22,8%	106 27,8%	100 26,2%
İHL mezunları benzer ideolojik/siyasi görüşleri benimserler	374	54	43	100	110	67

		14,4%	11,5%	26,7%	29,4%	17,9%
İHL mezunlarının siyasi görüşleri diğer lise/okul mezunlarından belirgin şekilde farklıdır	377	57 15,1%	53 14,1%	87 23,1%	98 26%	82 21,8%
İHL mezunu terör (siyasal şiddet) eylemlerine destek vermez	381	42 11%	25 6,6%	56 14,7%	86 22,6%	172 45,1%
İHL mezunu mesleki açıdan donanımlıdır	379	53 14%	40 10,6%	83 21,9%	89 23,5%	114 30,1%
İHL mezunu terör örgütlerine katılmaz	375	45 12%	29 7,7%	67 17,9%	92 24,5%	142 37,9%

Tablo 3. “Sosyal Çevre ve İHL Mezuniyeti” Ölçek Oranları

	N	Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Çok fazla
Eşimin/Evleneceğim kişinin İHL mezunu olmasını önemserim	374	163 43,6%	66 17,6%	77 20,6%	32 8,6%	36 9,6%
Çocuklarımla da İHL mezunu olmasını isterim	378	85 22,5%	60 15,9%	81 21,4%	68 18%	84 22,2%
Arkadaş çevrem İHL mezunlarından olmasına gayret ederim	371	156 42%	70 18,9%	88 23,7%	34 9,2%	23 6,2%
Birlikte çalışmak için aynı vasıflara sahip adaylardan İHL mezunlarını tercih ederim	368	143 38,9%	59 16%	76 20,7%	58 15,8%	32 8,7%
Bana danışan ebeveynlere çocuklarını İHL'ne göndermelerini öneririm	367	83 22,6%	56 15,3%	78 21,3%	78 21,3%	72 19,6%
Hiç tanımadığım birinin İHL mezunu olması ona yakınlık duymama neden olur	369	115 31,2%	63 17,1%	74 20,1%	64 17,3%	53 14,4%
İkili ilişkilerimde bazen İHL mezunu olduğumu saklama gereği duyarım	364	261 71,7%	36 9,9%	26 7,1%	17 4,7%	24 6,6%
İHL mezunu olduğumu çekinmeden her yerde ve herkese söyleyebilirim	372	58 15,6%	34 9,1%	28 7,5%	43 11,6%	209 56,2%

Tablo 4. Siyasal Tutum Ölçeği Oranları

	N	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
İHL mezunları siyasette aktif olarak yer almalıdır	381	69 18,1%	55 14,4%	71 18,6%	92 24,1%	94 24,7%
Seçimlerde adayların İHL mezunu olması oyumu etkiler	367	110 30%	70 19,1%	51 13,9%	79 21,5%	57 15,5%
Seçimlerde oy kullanırken İHL mezunu siyasetçileri tercih ederim	366	113 30,9%	66 18%	65 17,8%	64 17,5%	58 15,8%
Siyasi partilerin İHL hakkındaki görüşleri oyumu etkiler	365	76 20,8%	47 12,9%	52 14,2%	90 24,7%	100 27,4%
Seçimlerde oyumu İHL hakkında olumlu düşünen aday/siyasi partiden yana kullanırım	365	74 20,3%	35 9,6%	61 16,7%	96 26,3%	99 27,1%
İHL hakkında olumsuz düşünen aday/siyasi partiye oyumu vermem	360	68 18,9%	45 12,5%	44 12,2%	73 20,3%	130 36,1%
İHL'nin toplumsal tabanı siyaseti etkileyebilecek güçtedir	354	63 17,8%	40 11,3%	74 20,9%	96 27,1%	81 22,9%
İHL mezunları geçmişte yaşanan sorunlarla gelecekte tekrar karşılaşabilirler	355	65 18,3%	41 11,5%	71 20%	94 26,5%	84 23,7%
Devletin şeklinin Cumhuriyet olmasından memnunum	349	50 14,3%	31 8,9%	61 17,5%	83 23,8%	124 35,5%
Demokrasi bana göre en ideal sistemdir	346	62 17,9%	40 11,6%	60 17,3%	83 24%	101 29,26%
Devletin laik olması benim için sorun değildir	346	107 30,9%	38 11%	60 17,3%	63 18,2%	78 22,5%
Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam	350	85 24,3%	35 10%	58 16,6%	50 14,3%	122 34,9%
Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarım	353	86 24,4%	42 11,9%	74 21%	56 15,9%	95 26,9%

Tablo 5. Vatandaşlık Ölçeği Oranları

Her İHL mezunu iyi bir vatandaş olarak,	N	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Kitle iletişim araçlarından siyasi meseleleri takip eder	377	46 12,2%	46 12,2%	101 26,8%	110 29,2%	74 19,6%
Dünyanın genel durumunu bilir	372	39 10,5%	53 14,2%	90 24,2%	117 31,5%	73 19,6%
Yasalara ve toplumsal normlara uyar	376	31 8,2%	28 7,4%	85 22,6%	132 35,1%	100 26,6%
İnsan hakları ile ilgili meselelerde duyarsız kalmaz	376	27 7,2%	23 6,1%	69 18,4%	144 38,3%	113 30,1%
Hangi görüşten olursa olsun yöneticilere saygı gösterir	375	29 7,7%	38 10,1%	79 21,1%	128 34,1%	101 26,9%
İnsanlara faydası olan aktivitelere katılır	375	27 7,2%	22 5,9%	78 20,8%	127 33,9%	121 32,3%
Tarih okur, tarihin bilincindedir	375	30 8%	32 8,5%	77 20,5%	132 35,2%	104 27,7%
Vatansever ve vefalıdır	375	21 5,6%	22 5,9%	54 14,4%	117 31,2%	161 42,9%
Her seçimde oy kullanır	372	34 9,1%	34 9,1%	76 20,4%	111 29,8%	117 31,5%
Başka ülkelerde yaşanan trajik/kötü olaylarla ilgilenir	370	31 8,4%	35 9,5%	72 19,5%	121 32,7%	111 30%
Genel ahlak kurallarına uygun davranır	372	24 6,5%	25 6,7%	64 17,2%	119 32%	140 37,6%
Çevre sorunlarına karşı duyarsız değildir	371	24 6,5%	27 7,3%	82 22,1%	111 29,9%	127 34,2%
Vatani savunma noktasında askerlik görevini tereddütsüz yerine getirir	372	23 6,2%	29 7,8%	36 9,7%	120 32,3%	164 44,1%
İnsan haklarını ihlal ettiğini düşündüğü bir kanunu reddeder	372	30 8,1%	25 6,7%	61 16,4%	115 30,9%	141 37,9%

EK-3
ANKET SORULARI

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı bünyesinde hazırlanan “**Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde İmam Hatip Liselerinin Rolü: Mezunlar Üzerine Bir Araştırma**” adlı doktora tezinin uygulama kısmı için yapılmaktadır. Ankette kimliğinize dair herhangi bir bilgi istenmemektedir. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar sağlıklı bir bilimsel çalışmanın ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan ve ayıracağınız zamandan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Şükrü TÜRKÖZ

SORULAR

A. DEMOGRAFİK VE SOSYO-EKONOMİK DEĞİŞKENLER

1. Yaşınız? _____
2. Cinsiyetiniz nedir? 1. Kadın 2. Erkek
3. Mezun olduğunuz İmam Hatip Lisesi hangisidir? _____
4. Hangi yıl mezun oldunuz? _____
5. İHL'den sonra üniversite eğitimi için hangi fakülteyi/bölümü tercih ettiniz?
 1. Üniversiteye devam etmedim
 2. Fakülte/bölüm: _____
6. Mesleğiniz nedir?
 1. Din görevlisi
 2. İşçi
 3. Memur
 4. Öğretmen
 5. Esnaf
 6. Yönetici
 7. İş adamı/Sanayici
 8. Diğer _____ (Belirtiniz)
7. İHL'den mezun olduktan sonra din görevlisi olarak çalışmak için başvuru yaptınız mı?
 1. Evet
 2. Hayır
8. Aylık ortalama geliriniz kaç TL'dir? _____
9. Eğitim durumunuz nedir?
 1. Lise
 2. Üniversite Öğrencisi
 3. Üniversite
 4. Y. Lisans
 5. Doktora
10. Babanızın eğitim durumu?
 1. Okur-yazar değil
 2. Okur-yazar
 3. İlk
 4. Orta
 5. Lise
 6. Üniversite
 7. Y. Lisans/Doktora
11. Annenizin eğitim durumu?
 1. Okur-yazar değil
 2. Okur-yazar
 3. İlk
 4. Orta
 5. Lise
 6. Üniversite

7. Y. Lisans/Doktora

12. Babanızın mesleği nedir?

1. Din görevlisi 2. İşçi 3. Memur 4. Öğretmen 5. Esnaf
6. Çiftçi 7. Emekli 8. Yönetici 9. İş adamı/Sanayici 10. Diğer ____ (Belirtiniz)

13. Annenizin mesleği nedir?

1. Din görevlisi 2. İşçi 3. Memur 4. Öğretmen 5. Esnaf 6. Çiftçi 7. Emekli
8. Yönetici 9. İş kadını/Sanayici 10. Ev hanımı 11. Diğer ____ (Belirtiniz)

14. Şu ana kadar hayatınızın en uzun kısmını geçirdiğiniz yerleşim birimi nedir?

1. Köy 2. Kasaba 3. İlçe 4. İl Merkezi 5. Büyük şehir 6. Yurtdışı

15. Şu ana kadar hayatınızın en uzun kısmını geçirdiğiniz yerleşim biriminin bulunduğu bölge neresidir?

1. İç Anadolu 2. Marmara 3. Akdeniz 4. Ege 5. Karadeniz 6. Doğu Anadolu
7. Güneydoğu Anadolu

B. SİYASAL KİMLİK VE SİYASAL DAVRANIŞLAR

16. Kendinizi nasıl tanımlıyorsunuz/hangisi sizin için en uygundur? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz)

1. Muhafazakâr 2. Milliyetçi 3. İslamcı 4. Demokrat 5. Diğer ____ (Belirtiniz)

17. Babanızın siyasi kimliği hangisidir?(Lütfen tek seçenek işaretleyiniz)

1. Muhafazakâr 2. Milliyetçi 3. İslamcı 4. Demokrat 5. Diğer ____ (Belirtiniz)

18. Annenizin siyasi kimliği hangisidir? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz)

1. Muhafazakâr 2. Milliyetçi 3. İslamcı 4. Demokrat 5. Diğer ____ (Belirtiniz)

19. Aşağıdaki gazetelerden hangisini okumak için öncelikle tercih edersiniz? (İlk tercih edeceğinizi seçin)

1. Milli Gazete 2. Star 3. Hürriyet 4. Milliyet 5. Sabah 6. Yeni Şafak 7. Takvim
8. Akit 9. Diğer ____ (Belirtiniz)

20. Ana haber bültenlerini ağırlıklı olarak izlemeyi tercih ettiğiniz medya kanalı hangisidir? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz)

1. TRT1 2. Kanal D 3. ShowTV 4. Star 5. ATV/A haber 6. Habertürk 7. Kanal 7
8. CNN Türk 9. NTV 10. Ülke TV 11. Kanal 24 12. Diğer ____ (Belirtiniz)

21. Babanız siyasi bir partiye üye mi?

1. Evet 2. Hayır

22. Anneniz siyasi bir partiye üye mi?

1. Evet 2. Hayır

23. Bir siyasi partiye üye misiniz?

1. Evet 2. Hayır

24. Eşinizin/Evleneceğiniz insanın sizinle aynı siyasal görüşten olması sizin için ne derece önemlidir?

1. Hiç önemli değil
2. Yakın görüşten olmasını tercih ederim ama çok önemli değil
3. Önemlidir; aynı veya yakın siyasal görüşten olmalı
4. Çok önemlidir, kesinlikle aynı siyasal görüşten olmalı.

25. Hayatınızda hiç siyasal parti mitingine katıldınız mı?

1. Hiç katılmadım 2. Bir kez katıldım 3. Birkaç kez katıldım (2-5 arası)
4. Çok katıldım (5'den fazla)

26. Hayatınızda hiç protesto gösterisine ya da gösteri yürüyüşüne katıldınız mı?

1. Hiç katılmadım 2. Bir kez katıldım 3. Birkaç kez katıldım (2-5 arası)
4. Çok katıldım (5'den fazla)

27. Hayatınızda hiç siyasal talepler ya da haklar için imza toplama kampanyalarına katıldınız mı?

1. Hiç katılmadım 2. Bir kez katıldım 3. Birkaç kez katıldım (2-5 arası)
4. Çok katıldım (5'den fazla)

28. Düzenli olarak bir siyasal grubun etkinliklerine gidiyor musunuz?

1. Evet 2. Hayır

29. Mevcut siyasal partilerden hangisini görüşlerinize yakın buluyorsunuz? _____

30. Babanızın görüşlerine yakın olan siyasal parti hangisidir? _____

31. Annenizin görüşlerine yakın olan siyasal parti hangisidir? _____

32. Siyasete ilgi düzeyiniz hangi seviyededir?

1. Hiç ilgim yok 2. Çok az ilgiliyim 3. Biraz ilgiliyim 4. Oldukça ilgiliyim
5. Çok ilgiliyim

33. Daha önce hiç seçimlerde oy verdiniz mi?

1. Evet 2. Hayır

34. 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan Milletvekili genel seçimlerinde oyunuzu hangi siyasi partiye verdiniz?

1. AK PARTİ 2. CHP 3. MHP 4. İYİ PARTİ 5. SAADET PARTİSİ 6. HDP
7. Oy kullanmadım 8. Diğer (.....)

35. 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde oyunuzu hangi adaya verdiniz?

1. Recep Tayyip Erdoğan 2. Muharrem İnce 3. Meral Akşener 4. Selahattin Demirtaş 5. Temel Karamollaoğlu 6. Doğu Perinçek 7. Oy kullanmadım

36. 31Mart 2019 tarihinde yapılan Yerel seçimlerinde oyunuzu hangi siyasi partiye verdiniz?

1. AK PARTİ 2. CHP 3. MHP 4. İYİ PARTİ 5. SAADET PARTİSİ 6. HDP
7. Oy kullanmadım 8. Diğer (.....)

37. Sizce Türkiye'nin en önemli sorunu nedir?

1. İşsizlik 2. Ekonomi 3. Hak ve Özgürlükler 4. Terör/güvenlik 5. Eğitim
7. Az Gelişmişlik 8. Diğer _____ (Belirtiniz)

38. İmam-Hatip Liseleri ile ilgili bir derneğine üye misiniz?

(ÖNDER, TİMAV, Yerel İHL mezunları derneği vb.)

1. Üye değilim 2. _____?

39. İHL dernekleri dışında bir Sivil Toplum Kuruluşuna üye misiniz?

1. Üye değilim 2. Üyeyim

C. Siyasal Toplumsallaşma Etkenleri						
Şu anki siyasal görüşlerinizin şekillenmesinde aşağıdaki faktörler ne derece etkiye bulunmuştur? (1. Hiç, 2. Çok az, 3. Kısmen, 4. Çok, 5. Çok fazla)		Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Çok fazla
40	Anne	1	2	3	4	5
41	Baba	1	2	3	4	5
42	Kardeşler	1	2	3	4	5
43	İHL mezunu akrabalar	1	2	3	4	5
44	İHL'deki öğretmenlerim	1	2	3	4	5
45	İHL'deki meslek dersi öğretmenlerim	1	2	3	4	5
46	İHL'deki ders müfredatı	1	2	3	4	5
47	İHL döneminde okuduğum ders harici yayınlar (kitaplar, dergi vb.)	1	2	3	4	5
48	İHL'deki okul ve sınıf arkadaşlarım	1	2	3	4	5
49	Genel olarak İHL mezunu olmam	1	2	3	4	5
50	İHL mezunlarının ağırlıkta olduğu siyasi parti teşkilatları, gençlik / kadın kolları	1	2	3	4	5
51	İHL ile ilgili STK'ların(Önder, Timav vb.) düzenlediği toplantı, konferans vb. etkinlikler	1	2	3	4	5
52	Basılı ve görsel medyada okuduklarım/izlediklerim	1	2	3	4	5
53	Sosyal medyada (Facebook, Twitter, Instagram vs.) yapılan siyasal paylaşımlar	1	2	3	4	5
54	İHL mezunu siyasetçiler	1	2	3	4	5
55	İHL mezunu arkadaş çevrem	1	2	3	4	5
56	Dini liderler	1	2	3	4	5
57	Katıldığım dini grup sohbetleri	1	2	3	4	5
58	Güncel siyasal olaylar ve siyasal gelişmeler	1	2	3	4	5

59	Devletin izlediği politikalar	1	2	3	4	5
D. İmam-Hatiplilik Kimliğine İlişkin Yargılar						
(1-Hiç katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3- Kararsızım 4-Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
60	İHL öğrencisi mezuniyetten sonra bir aidiyet (İmam Hatiplilik kimliği) kazanır	1	2	3	4	5
61	İmam Hatipli olmak bir ayrıcalıktır	1	2	3	4	5
62	İmam-Hatipli birey toplum için bir rol-modeldir	1	2	3	4	5
63	İHL mezunu dürüst ve ahlaklıdır	1	2	3	4	5
64	İHL mezunu vatanseverdir	1	2	3	4	5
65	İHL mezunu milli değerlere sahiptir	1	2	3	4	5
66	İHL mezunu kararlarında adildir (adaletle karar verir)	1	2	3	4	5
67	İHL mezunu idealisttir	1	2	3	4	5
68	İHL mezunu toplumun genel ortalamasına göre dindar bir kişidir	1	2	3	4	5
69	İHL mezunu toplumun geleneklerine saygılıdır	1	2	3	4	5
70	İHL mezunu çağın getirdiği yenilikleri (teknoloji, moda vb.) takip eder	1	2	3	4	5
71	İHL mezunu modernleşmeye karşı değildir	1	2	3	4	5
72	İHL mezunu toplum içerisinde saygın bir kişiliktir	1	2	3	4	5
73	İHL mezunu çoğunlukla muhafazakâr ve sağ görüşlüdür	1	2	3	4	5
74	İHL mezunu farklı inanç ve düşüncelere saygılıdır	1	2	3	4	5
75	İHL mezunları birbirleriyle dayanışma içindedir	1	2	3	4	5
76	İHL mezunları benzer ideolojik/siyasi görüşleri benimserler	1	2	3	4	5
77	İHL mezunlarının siyasi görüşleri diğer lise/okul mezunlarından belirgin şekilde farklıdır	1	2	3	4	5
78	İHL mezunu terör (siyasal şiddet) eylemlerine destek vermez	1	2	3	4	5
79	İHL mezunu terör (siyasal şiddet) örgütlerine katılmaz	1	2	3	4	5
80	İHL mezunu mesleki açıdan donanımlıdır	1	2	3	4	5
E. Sosyal Çevre ve İHL Mezunu Olmaya İlişkin Yargılar						
(1. Hiç, 2. Çok az, 3. Kısmen, 4. Çok, 5. Çok fazla)		Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Çok fazla
81	Eşimin/Evleneceğim kişinin İHL mezunu olmasını önemserim	1	2	3	4	5
82	Çocuklarımla da İHL mezunu olmasını isterim	1	2	3	4	5
83	Arkadaş çevrem İHL mezunlarından olmasına gayret ederim	1	2	3	4	5
84	Birlikte çalışmak için aynı vasıflara sahip adaylar arasından İHL mezunlarını tercih ederim	1	2	3	4	5
85	Bana danışan ebeveynlere çocuklarını İHL'ne göndermelerini öneririm	1	2	3	4	5

86	Hiç tanımadığım birinin İHL mezunu olması ona yakınlık duymama neden olur	1	2	3	4	5
87	İkili ilişkilerimde bazen İHL mezunu olduğumu saklama gereği duyarım	1	2	3	4	5
88	İHL mezunu olduğumu çekinmeden her yerde ve herkese söyleyebilirim	1	2	3	4	5
F. Siyasal Tutum Ölçeği						
(1-Hiç katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3- Kararsızım 4-Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
89	İHL mezunları siyasette aktif olarak yer almalıdır	1	2	3	4	5
90	Seçimlerde adayların İHL mezunu olması oyumu etkiler	1	2	3	4	5
91	Seçimlerde oy kullanırken İHL mezunu siyasetçileri tercih ederim	1	2	3	4	5
92	Siyasi partilerin İHL hakkındaki görüşleri oyumu etkiler	1	2	3	4	5
93	Seçimlerde oyumu İHL hakkında olumlu düşünen aday/siyasi partiden yana kullanırım	1	2	3	4	5
94	İHL hakkında olumsuz düşünen aday/siyasi partiye oyumu vermem	1	2	3	4	5
95	İHL'nin toplumsal tabanı siyaseti etkileyebilecek güçtedir	1	2	3	4	5
96	İHL mezunları geçmişte yaşanan sorunlarla gelecekte tekrar karşılaşabilirler	1	2	3	4	5
97	Devletin şeklinin Cumhuriyet olmasından memnunum	1	2	3	4	5
98	Demokrasi bana göre en ideal sistemdir	1	2	3	4	5
99	Devletin laik olması benim için sorun değildir	1	2	3	4	5
100	Dini cemaat/tarikatlara katılma gereği duymam	1	2	3	4	5
101	Dini cemaat/tarikatlara mesafeli bakarım	1	2	3	4	5
G. Vatandaşlık Ölçeği						
(1-Hiç katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3- Kararsızım 4-Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Her İHL Mezunu, iyi bir vatandaş olarak,						
102	Kitle iletişim araçlarından siyasi meseleleri takip eder.	1	2	3	4	5
103	Dünyanın genel durumunu bilir.	1	2	3	4	5
104	Yasalara ve toplumsal normlara uyar.	1	2	3	4	5
105	İnsan hakları ile ilgili meselelerde duyarsız kalmaz.	1	2	3	4	5
106	Hangi görüşten olursa olsun yöneticilere saygı gösterir.	1	2	3	4	5
107	İnsanlara faydası olan aktivitelere katılır.	1	2	3	4	5
108	Tarih okur, tarihin bilincindedir.	1	2	3	4	5
109	Vatansever ve vefalıdır.	1	2	3	4	5
110	Her seçimde oy kullanır.	1	2	3	4	5
111	Başka ülkelerde yaşanan trajik/kötü olaylarla ilgilenir.	1	2	3	4	5
112	Genel ahlak kurallarına uygun davranır.	1	2	3	4	5

113	Çevre sorunlarına karşı duyarsız değildir.	1	2	3	4	5
114	Vatanı savunma noktasında askerlik görevini tereddütsüz yerine getirir.	1	2	3	4	5
115	İnsan haklarını ihlal ettiğini düşündüğü bir kanunu reddeder.	1	2	3	4	5

Anket bitmiştir, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.



KAYNAKÇA

- Abadan, Nermin (1965). “Türk Gençliğinin Değer Yargıları ve Siyasi Davranışı”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt: 20, Say: 1. Ss. 199-221.
- Abadan, Nermin (1970). “Siyasal Gelişme Teorileri ve Modeller”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt: 25, Say: 4. Ss. 19 - 34.
- Ağaoğulları Mehmet A. ve Yalçınkaya, Ayhan (2013). *Siyasal Düşünceler Tarihi*, 1. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ahmad, Feroz (2012). *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, Çeviren: Yavuz Alogan, Analiz Basım Yayın.
- Akın, M. Hakkı (2009). *Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde Gençlik-Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.
- Akın, M. Hakkı (2011). *Toplumsallaşma Sözlüğü*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Akın, M. Hakkı (2013). *Siyasallığın Toplumsal İnşası-Siyasal Toplumsallaşma*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Akın, M. Hakkı (2016). Türkiye Siyasi Kültüründe Laiklik Meselesi ve 15 Temmuz Sonrası Laiklik Tartışmaları ve FETÖ, *Muhafazakâr Düşünce*, Yıl: 13, Sayı: 49, Ss:37-56.
- Akşit, Bahattin (1993). Türkiye’de İslami Eğitim; Osmanlı’nın Son Dönemlerinde Medrese Reformu ve Cumhuriyet’te İmam Hatip Okulları, *Çağdaş Türkiye’de İslam-Din, Siyaset, Edebiyat ve Laik Devlet*, (Ed: Richard Tapper), İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Akşit, Bahattin ve Coşkun, Mustafa Kemal (2005). Türkiye'nin Modernleşmesi Bağlamında İmam-Hatip Okulları, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-6, İslamcılık*, (der: Yasin Aktay), 2. Baskı, İletişim Yayınları: İstanbul, Ss. 394-410.
- Akşit, Bahattin ve Akşit, Elif Ekin (2010). Shifting Conceptions of Science, Religion, Society and State in Turkey, *Middle East Critique*, 19:1, 71-87.

- Aktay, Yasin (2007). Pierre Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul, *Ocak ve Zanaat-Pierre Bourdieu Derlemesi*, Der: Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan, İstanbul: İletişim Yayınları, Ss. 473-498.
- Alagöz, Muhittin (2003). Eğitim Sistemi İçerisinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri, *II. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ss. 572-579.
- Alkan, Türker (1978). Demokrasinin Denetim Mekanizması ve Siyasal Toplumsallaşma, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt: 33, Sayı: 1, Ss. 151-172.
- Alkan, Türker (1979). *Siyasal Toplumsallaşma - Siyasal Bilincin Gelişmesinde Ailenin, Okulun ve Toplumsal Sınıfların Etkisi*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Alkan, Türker ve Ergil, Doğu (1980). *Siyaset Psikolojisi - Siyasal Toplumsallaşma ve Yabancılaşma*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Almond Gabriel A. and Verba, Sidney (1963). *The Civic Culture - Political Attitudes And Democracy In Five Nations*, New Jersey: Princeton University Press.
- Althusser, Louis (2010). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, 4. Baskı, Çev: Alp Tümertekin, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altıparmak, İpek Beyza (2014). Öğrencilerin Siyasal Sosyalleşme Algısı Üzerinde Ailenin Etkisi, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:14, Yıl:14, Sayı:3, 14: 261-280.
- Altunışık, Remzi ve Coşkun, Recai, Bayraktaroğlu Serkan, Yıldırım, Engin (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri-SPSS Uygulamalı*, 4. Baskı, Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Anwar, Muhammad and Jan, Mirza (2010). Role of Media in Political Socialization: The Case of Pakistan, *Dialogue*, Vol. 5 Issue 3, Pp. 212-227.
- Arslan, Hüsamettin (2007). *Epistemik Cemaat: Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi*, İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Arslan, Aykut ve Staub, Selva (2015). Kuşak Teorisi ve İçgirişimcilik Üzerine Bir Araştırma, *KAÜ İİBF Dergisi*, 6(11), Ss. 1-24.
- Aşlamacı, İbrahim (2014). *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Aşlamacı, İbrahim, ve Kaymakcan, Recep (2017). “A Model For Islamic Education From Turkey: The Imam-Hatip Schools”, *British Journal Of Religious Education*, Vol: 39, No: 3, S.s. 279-292.
- Atay, Mahmut (1992). Hint Ailesinde Kadının Konumu, *Sosyoloji Dergisi*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, Sayı (3), Ss. 173-192.
- Avcan, Rıza (1976). Çocuğun Siyasal Toplumsallaşması, *Yeni Toplum*, Yıl:1, Sayı: 12, Ss.17-26.
- Ayhan, Halis (1999). Cumhuriyet Dönemi Din Eğitime Genel Bakış, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan, Ss. 237-254.
- Ayhan, Halis (2014). *Türkiye’de Din Eğitimi*, 3. Baskı, İstanbul: Dem Yayınları.
- Ayten, Ali ve Düzgüner, Sevde (2017). Batıda ve Türkiye’de Dini Gruplar, *Din İstismarı*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ss. 41-49.
- Balcı, Şükrü ve Sarıtaş, Hamide (2015). Facebook ve Siyasal Katılım: 2014 Yerel Seçimleri Araştırması, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı. 37, Ss. 511-534.
- Başgil, Ali Fuat (2007). *Din ve Laiklik*, 8. Baskı, İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Bauman, Zygmunt (1998). *Sosyolojik Düşünmek*, Çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berg, Axel Van Den ve Janoski, Thomas (2013). “Siyaset Sosyolojisinde Sosyal Çatışma Kuramları”, *Siyaset Sosyolojisi*, Ankara: Phoenix Yayınevi. Ss.75-108.
- Berkes, Niyazi (2012). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, (Yayına Hazırlayan: Ahmet Kuyaş), 18. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Beşer, Faruk (2018). *İmam Hatipler, İlahiyatlar ve Bizim Kurduğumuz Laiklik*, Yeni Şafak, 21 Ocak 2018. <https://www.yenisafak.com/yazarlar/farukbeser/imam-hatipler-ilahiyatlar-ve-bizim-kurdugumuz-laiklik-2043074>, (Er. Tar. 12.11.2019).
- Beşirli, Hayati (2005). *Politik Sosyalizasyon Araştırmaları ve Politik Sosyalizasyon Sürecinin Bir Unsuru Olarak Kışla*, Sosyoloji Konferansları Dergisi (Istanbul Journal of Sociological Studies), Sayı: 31, Ss. 251-261.
- Bilecik, Sümeyra (2016). “Eğitimde Siyasi ve İdeolojik Yaklaşımlar Bağlamında Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları”, *Mütefekkir*, Cilt: 3, sayı: 6, Aralık, Ss. 329-347.
- Bozan, İrfan (2007). *Devletle Toplum Arasında Bir Okul: İmam Hatip Liseleri, Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*, İstanbul: Tesev Yayınları.
- Bumin, Kürşat (1998). *Batıda Devlet ve Çocuk*, İstanbul: Patika Yayınları.
- Candan, Hakan ve Işık, Murat (2019). “İdeolojik Devletin Siyasal Toplumsallaşma Aracı Olarak Okulun İşlevi: Kavramsal Bir Analiz”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.24, S. 3, Ss. 567-585.
- Cebeci, Suat (2015). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, 3. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Chaffee, Steven H., Ward, L.Scott and Tipton, Leonard P. (1970). Mass Communication and Political Socialization, *Journalism Quarterly*, 47, Pp. 647-659.
- Conway, M. Margaret, Wyckoff, Mikel L., Feldbaum, Eleanor and Ahern, David (1981). *The News Media in Children's Political Socialization*, The Public Opinion Quarterly, Vol. 45, No. 2, Summer, pp. 164-178.
- Coşkun, İsmail (1989). Modernleşme Kuramı Üzerine, *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, Cilt:3, Sayı: 1, Ss. 289-314.
- Çağlar, İsmail (2015). “Anadoludan Viyana’ya İmam Hatipler: Modernleşme, Diaspora ve Eleştiri”, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu-*

- Bildiriler*, Ed: Recep Kaymakcan, Nuri Tınaz, Z. Şeyma Altın, Mahmut Zengin, Ahmet Yasin Okudan, Hulusi Yiğit, Ankara: Dem Yayınları, ss.391-406.
- Çakır, Ruşen, Bozan, İrfan ve Talu, Balkan (2004). *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, (Yayına Hazırlayan: Aycan Akdeniz, Derya Demirler, Jonathan Levack), İstanbul: Tesev Yayınları.
- Çelebi, Aykut (2002). Toplum ve Siyaset, *Sosyolojiye Giriş*, Ed. İhsan Sezal, 2. Baskı, Ankara: Martı Yayınları. Ss. 167-199.
- Davlatı, Ali (2016). *Şehit Yakınlarının Siyasal Sosyalleşmesinde Sosyalleşme Etkilerinin Etkisi: Ankara Örneği*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Devellioğlu, Ferit (1991). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara: Aydın Kitabevi.
- DİB, (2018). Diyanet İşleri Başkanlığı, *Fetö-Din İstismarının Arkasına Gizlenen Örgüt*, 2. Baskı, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Dilber, Fadime (2012). Siyasal Toplumsallaşmada Seçmenlerin Siyasal Tercihine Sosyal Unsurların Etkisi; Karaman İli Seçmenleri Üzerine Bir Alan Araştırması, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 32, Eylül-Ekim 2012.
- Dworkin, Dennis (2012). *Sınıf Mücadeleleri*, Çeviren: Utku Özmakas, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Easton, David (1957). "The Function of Formal Education in a Political System", *The School Review*, Vol. 65, No. 3, Symposium: Social Science and Education, Pp. 304-316.
- Easton, David (1965). The Child's Image of Government, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 361, Political Socialization: Its Role in the Political Process, pp. 40-57.
- Easton, David (1968). The Theoretical Relevance of Political Socialization, *Canadian Journal Of Political Science / Revue Canadienne De Science Politique*, Vol. 1, No. 2, pp. 125-146.

- Easton, David and Hess, Robert D. (1962). The Child's Political Word, *Midwest Journal of Political Science*, Vol.6, No. 3 (Aug., 1962), pp. 229-246.
- Emiroğlu, Atiye (2016). *Türkiye'de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları (1924-1980)*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.
- Ergin, Osman (1977). *Türk Maarif Tarihi*, Cilt 1-2-5, İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, Ümmügül Betül Kanburoğlu (2018). "Mahalle Dışında, Klavye Başında: İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Hayatları ve Sosyal Medya Kullanımları", *İnsan ve Toplum*, 8(2), Ss. 51-76.
- Erkan, Rüstem ve Akçayöz, Harika (2003). Siyasi İslam Tartışmaları Açısından İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 27, No: 2, Ss. 174-201.
- Erkuş, Adnan (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, 4. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Evren, Kenan (1991). *Kenan Evrenin Anıları*, Cilt:3, İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Fitcher, Joseph (1996). *Sosyoloji Nedir*, Çev. Nilgün Çelebi, Ankara: Attila Kitabevi.
- Giddens, Anthony (2005). *Sosyoloji*, Haz. Cemal Güzel, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gökaçtı, Mehmet Ali (2005). *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gözler, Kemal (2012). *Anayasa Hukukuna Giriş*, 19. Baskı, Bursa: Ekin Yayınları.
- Gözler, Kemal (2016). *Genel Hukuk Bilgisi*, 16. Baskı, Bursa: Ekin Yayınları.
- Greenstein, Fred I. (1970). A Note On The Ambiguity Of Political Socialization: Definitions, Criticisms and Strategies Of Inquiry, *The Journal of Politics*, Vol. 32, No. 4, pp. 969-978.
- Gündüz, Mustafa (2007). "İhtilalin Pedagojik Zemini 'Emile' ve J.J. Rousseau'nun Osmanlı Aydınlarına Etkileri", *Muhafazakâr Düşünce*, Yıl:3, Sayı:11, Ss. 157-174.

- Gündüz, Mustafa (2013). “Pozitivizmden Radikal Sekülerizme Uzanan Felsefi Süreçte Cumhuriyet’in Yeni Nesli ve Eğitim”, *Eğitime Bakış*, 26, ss.57-65.
- Gündüz, Mustafa (2015). *Eğitimci Yönüyle Ahmet Cevdet Paşa*, Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Gündüz, Mustafa (2019). *Eğitim Tarihinin Peşinde-Türkiye’de Eğitim Tarihciliği ve Güncel Tetkikler*, 1. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.
- Gündüz, Turgay (1998). “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Kronolojisi (1923-1998)”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:7, Cilt: 7, Ss. 543-557.
- Güney, Yusuf (2016). *İmam Hatiplerin İbret Dolu Hikâyesi - Şu İmam Hatipler (Olaylar, Belgeler, Tanıklar)*, Ed. Mustafa Öcal, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gürbüz, Sait, ve Şahin, Faruk (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Halbwachs, Maurice (2018). *Kolektif Hafıza*, (Çev: Banu Barış), 2. Baskı, Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Healy, Andrew and Malhotra, Neil (2013). Childhood Socialization and Political Attitudes: Evidence from a Natural Experiment, *The Journal of Politics*, Southern Political Science Association, Vol. 75, No. 4, October, Pp. 1023–1037.
- Heywood, Andrew (2006). *Siyaset*, (Çevirenler: Bekir Berat Özipek, Bahattin Seçilmişoğlu, Atilla Yayla, Hasan Yücel Başdemir), Ankara: Liberte Yayınları.
- Hürriyet Gazetesi, (2001). *İmam Hatipliler Polis Olamayacak*, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/imam-hatipliler-polis-olamayacak-39239663>, Erişim Tarihi: 12.11.2019.
- Hyman, Herbert H., Payaslıoğlu, Arif and Frey, Frederick W. (1958). The Values of Turkish College Youth, *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 22, No. 3, pp. 275-291.

- Hyman, Herbert H. (1969). *Political Soscialisation*, Free Press, New York.
- Hyman, Herbert H. (1974). “Mass Communication and Socialization”, *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 37, No. 4, pp. 524-540.
- Illich, Ivan (2010). *Okulsuz Toplum*, (Çev. Celal Öner), İstanbul: Oda Yayınları.
- İzzetbegoviç, Aliya (2013). *Doğu Batı Arasında İslam*, (Çev: Salih Şaban), 4. Baskı, İstanbul: Yarın Yayınları.
- Jaschke, Gotthard (1972). *Yeni Türkiye’de İslamlık*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kafadar, Osman (2007). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-3, Modernleşme ve Batıcılık* (der: Tanıl Bora, Murat Gültekingil), 4. Baskı, İletişim Yayınları: İstanbul: 351-381.
- Kalaycıoğlu, Sibel (2016). Toplumsal Yapı: Toplumsal Kurumlar, Gruplar ve Toplumsal Değişme, *Dünden Bugüne Türkiye’nin Toplumsal Yapısı*, (Ed.) Mehmet Zencirkıran, 5. Baskı, Bursa: Dora Yayıncılık.
- Kanar, Mehmet (2000). *Osmanlıca Sözlük*, İstanbul: Deniz Kitabevi
- Kanburoğlu, Ümmügül Betül (2015). İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Benlik ve Kurum Algıları: “Öteki” Olmadan “İmam Hatipli” Olma Mümkün Mü?, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu-Bildiriler*, Ed: Recep Kaymakcan, Nuri Tınaz, Z. Şeyma Altın, Mahmut Zengin, Ahmet Yasin Okudan, Hulusi Yiğit, Ankara: Dem Yayınları, ss.373-389.
- Kaplan, İsmail (1999). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerinde Etkisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kara, İsmail (2005 a). Diyanet İşleri Başkanlığı/Devletle Müslümanlar Arasında Bir Kurum, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-6, İslamcılık*, (Der: Yasin Aktay), 2. Baskı, İletişim Yayınları: İstanbul, Ss. 178-200.
- Kara, İsmail (2005b). İmam-Hatip Liselerini Yeniden Tartışmak, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Mahmut Zengin (Yayına Hazırlayan), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

- Kara, İsmail (2017). *Cumhuriyet Türkiyesinde Bir Mesele Olarak İslam-2.Cilt, 2. Basım, İstanbul: Dergah Yayınları.*
- Kara, İsmail (2019). *Cumhuriyet Türkiyesinde Bir Mesele Olarak İslam-1.Cilt, 9. Basım, İstanbul: Dergah Yayınları.*
- Karaarslan, Faruk (2019). *Toplumsal Hafıza-Hatırlamanın ve Unutmanın Sosyolojisi, İstanbul: Ketebe Yayınları.*
- Karaman, Hayreddin (2014). *İmam-Hatiplilik Şuuru, 7. Basım, İstanbul: Ensar Neşriyat.*
- Karpat, Kemal H. (2009). *Osmanlıdan Günümüze Elitler ve Din, 3. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.*
- Kaymakcan, Recep (2006). Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler, *Ekev Akademi Dergisi, Yıl: 10 Sayı: 27 (Bahar 2006), SS. 21-36.*
- Kaymakcan, Recep (2015). "Türkiye'de Din Eğitimi Deneyimi", *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu-Bildiriler*, Ed: Recep Kaymakcan, Nuri Tınaz, Z. Şeyma Altın, Mahmut Zengin, Ahmet Yasin Okudan, Hulusi Yiğit, Ankara: Dem Yayınları, ss.143-148.
- Kazamias, Andreas M. (1966). "Potential Elites İn Turkey: The Social Origins Of Lise Youth", *Comperative Education Rewiev*, Vol. 10, No.3, pp. 470-481.
- Keskin, Sıddık (2001). Çoklu Uyum Analizi ve Bir Uygulaması, *Tarım Bilimleri Dergisi, 7 (4), Ss. 91-95.*
- Kılıç, Abdullah Faruk (2016). Uyum Analizi (Correspondence Analysis), *YBS Ansiklopedi, Cilt 3, Sayı 1, Ss. 1-20.*
- Koçak, Abdullah (2002). "Siyasal Davranış ve Kamuoyu", *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 3, Ss. 96-103.*
- Koçak, Abdullah ve Yüksek Vergiveren, Öznur (2019). "Group-Based Communication: Contents and Practices of WhatsApp Group Use by Generations and Genders", *Online Journal of Communication and Media Technologies, 9(4), e201922, S.s: 1-15.*

- Konuk, Osman (2016). “Bir Sorun ve Çözüm Kaynağı Olarak Türk Eğitim Sistemi”, *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, (Ed.) Mehmet Zencirkıran, 5. Baskı, Bursa: Dora Yayıncılık, Ss. 321-336.
- Koştaş, Münir (1987). Sosyalleşme (Socialisation), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 29, Sayı: 1, Ss. 329-334.
- Koyuncu, Ahmet ve Birekul, Mehmet (2014). “Bir Model Arayışı Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri”, *Muhafazakâr Düşünce*, Yıl:10, Sayı: 40, Ss. 171-188.
- Kömürcü, Derya (2014). “Partili Olmak; Cumhuriyet Halk Partisi'nde Genç Üyelerin Siyasal Toplumsallaşma Süreçleri”, *Alternatif Politika*, Cilt: 6, Sayı: 2, Ss. 277-299.
- Kuroda, Yasumasa (1965). “Agencies of Political Socialization and Political Change: Political Orientation of Japanese Law Students”, *Human Organization*, Vol. 24, No. 4 Pp. 328-331.
- Kurucu, Ali Ulvi (2014). *Hatıralar-4*, (Haz: Ertuğrul Düzdağ), İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Küçükalp, Derda (2018). Otorite, Siyasal İktidar ve Meşruluk, *Siyaset Sosyolojisi*, Ed. Ali Yaşar Sarıbay, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Langton, Kenneth P. (1967). “Peer Group and School and the Political Socialization Process”, *The American Political Science Review*, Vol. 61, No. 3, pp. 751-758.
- Lewis, Bernard (1993). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, 5. Baskı, Çev. Metin Kıratlı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Lipset, Seymour Martin (1986). *Siyasal İnsan*, (Çev: Mete Tunçay), Ankara: Teori Yayınları.
- Macit, Mustafa (2015). “Medyada İmam-Hatipli Sosyal Temsilleri: Kolektif Bir Kimlik Söylemindeki Toplumsal İz Düşümler”, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu-Bildiriler*, (Ed: Recep Kaymakcan, Nuri Tınaz, Z.

Şeyma Altın, Mahmut Zengin, Ahmet Yasin Okudan, Hulusi Yiğit), Ankara: Dem Yayınları, Ss. 343-358.

Marsh, David (1971). Political Socialization: The Implicit Assumptions Questioned, *British Journal of Political Science*, Vol. 1, No. 4, pp. 453-465.

Mardin, Şerif (1991a). *Türkiye’de Din ve Siyaset, Makaleler III*, (Der: Mümtaz’er Türköne-Tuncay Önder), 1. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Mardin, Şerif (1991b). *Türk Modernleşmesi, Makaleler-4*, 1. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Marshall, Gordon (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*, (Çev.) Osman Akınhay ve Derya Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

MEB-DÖGM, (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri Tanıtım Broşürü, https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/03120037_UluslararasY_AYHL_TU776RKC807E.pdf, Erişim Tarihi: 19.11.2019.

MEB-AÖİHL, (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi, https://aoihl.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/15093554_13150758_2018_AYYHL_TanYtYm_SayfasY_1.pdf, Erişim Tarihi: 19.11.2019.

MEB-SGB, (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018-2019, (http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361), Erişim Tarihi: 19.11.2019.

Metin, Osman (2014). *Sosyal Medyanın Siyasal Toplumsallaşmaya Etkileri*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Afyonkarahisar.

Mills, Wright (2007). *Toplumbilimsel Düşün*, çeviren: Ünsal Oskay, İstanbul: Der Yayınları.

Mora, Necla (2016). *Siyasal Toplumsallaşmada Kitle İletişim Araçlarının Rolü*, <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/siyasalkitle.htm>, (Erişim tarihi: 11.12.2016).

- Nar, Cemal (2016). *İmam Hatip Davası ve Hacı Kalay*, İstanbul: Özgü Yayınları.
- Nazıroğlu, Bayramali (2016). “Din İle Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki; Türkiye’de Zorunlu Din Derslerinde Siyasal Toplumsallaşma”, *Hitit Üniversitesi SBE Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 1, Ss. 191-214.
- Neill, Alexander Sutherland (2000). *Özgürlük Okulu*, (Çev: Nilgün Şarman), İstanbul: Payel Yayınları
- Öcal, Mustafa (1994). *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, Mustafa (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı:7, Ss. 241-268.
- Öcal, Mustafa (1999). Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 6, Ss. 201-254.
- Öcal, Mustafa (2003). “İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 12, Sayı:2, s. 51-101.
- Öcal, Mustafa (2015). “Dünden Bugüne İmam-Hatip Liseleri (1913-2013)”, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu-Bildiriler*, (Ed: Recep Kaymakcan, Nuri Tınaz, Z. Şeyma Altın, Mahmut Zengin, Ahmet Yasin Okudan, Hulusi Yiğit), Ankara: Dem Yayınları, ss.65-104.
- Öcal, Mustafa (2017). *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Özbudun, Ergun (2002). *Türk Anayasa Hukuku*, 7. Baskı, Ankara: Yetkin Yayınları.
- Özdemir, Petek Akman (2017). *Genç Yetişkinlerin Siyasal Kimlik Biçimlenmesinin ve Toplumsal Katılımının Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında İncelenmesi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

- Özensel, Ertan, Akın, Mahmut Hakkı ve Aydemir, Mehmet Ali (2012). *Türkiye’de İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatipliler Algısı*, Konya: TİMAV
- Özensel, Ertan ve Aydemir, Mehmet Ali (2016). *Türkiye’de İmam Hatipli Olmak- Temel Sorunlar, Beklentiler ve Değer Yapıları*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özer, İlbeyi (2016). “Cumhuriyet Döneminde Devrimler, Toplumsal Yaşama Etkileri ve Gündelik Hayat”, *Dünden Bugüne Türkiye’nin Toplumsal Yapısı*, (Ed.) Mehmet Zencirkıran, 5. Baskı, Bursa: Dora Yayıncılık, Ss. 120-146.
- Özer, İnan (2002). Toplumsal Değişme/Gelişme, *Sosyolojiye Giriş*, Ed. İhsan Sezal, 2. Baskı, Ankara: Martı Yayınları. Ss. 561-589.
- Özgür, İren (2015). *İmam Hatip Okulları; İnanç, Siyaset ve Eğitim*, Çev: Hazal Yalın-Egemen Özkan, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Özipek, Bekir Berat (2004). *Muhafazakârlık: Akıl, Toplum, Siyaset*, İstanbul: Liberte Yayınları.
- Özipek, Bekir Berat (2005). “28 Şubat ve İslamcılar”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-6, İslamcılık*, (der: Yasin Aktay), 2. Baskı, İletişim Yayınları: İstanbul, Ss. 640-651.
- Özkalp, Enver (2013). *Örgütsel Davranış*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztan, Güven G. (2013). *Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası*, 2.Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Parmaksızoğlu, İsmet (1966). *Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Piven, Frances Fox ve Cloward, Richard A. (2013). “Kural Koyma, Kurallara Karşı Gelme ve İktidar”, *Siyaset Sosyolojisi*, Ankara: Phoenix Yayınevi, Ss. 19-50.
- Prewitt, Kenneth (1975). Some Doubts about Political Socialization Research, *Comparative Education Review*, Vol. 19, No. 1, Politics/Education, pp.105-114.

- Quintelier, Ellen (2015). Engaging Adolescents In Politics: The Longitudinal Effect Of Political Socialization Agents, *Youth & Society*, Vol. 47(1), Ss. 51-69.
- Reed, Howard A. (1955). "Turkey's New İmam-Hatip Schools", *Die Welt Der İslams*, New Series, Vol. 4 Issue 2/3, Pp. 150-163.
- Reed, Howard A. (1988). "İslam and Education in Turkey: Their Roles in National Development", *Turkish Studies Association Bulletin*, Vol. 12, No., pp. 1-5, Published by: Indiana University Press.
- Rousseau, Jean Jacques (2013). *Emile-Bir Çocuk Büyüyor*, (Yayına Haz. Ülkü Akagündüz), 13. Baskı, İstanbul: Selis Yayıncılık.
- Sapiro, Virginia (2004). "Not Your Parents' Political Socialization: Introduction For a New Generation", *Annual Reviews*, 7, Pp. 1-23.
- Sarıbay, Ali Yaşar (2018). *Siyaset Sosyolojisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sarıtaş, Emel ve Barutçu, Süleyman (2016). Tüketici Davranışlarının Analizinde Kuşaklar: Sosyal Medya Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma, *PJESS*, 3(2), Ss. 1-15.
- Seçim, Mustafa Özgür (2016). Sosyal Medyanın Bir Siyasal İletişim Aracı Olarak Kullanılması: Adnan Menderes Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma, *Karabük Üniversitesi SBE Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 2, Ss. 422-434.
- Serdar, Sertaç (2018). "Siyasal Kültür, Siyasal İletişim ve Kamuoyu", *Siyaset Sosyolojisi*, Ed. Ali yaşar Sarıbay, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Ss. 138-161.
- Seyman, Ahmet Ferda (2017). Y ve Z Kuşak İnsanı Özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Öngörülleri ile İlişkilendirilmesi, *Kent Akademisi Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi*, Cilt: 10, Sayı: 4, Ss. 467-489.
- Slattery, Martin (2006). *Sosyolojide Temel Fikirler*, Yayına Haz. Ümit Tatlıcan, Gülhan Demiriz, 4. Baskı, Bursa: Sentez Yayıncılık.

- Stirling, Paul (1958). "Religious Change in Republican Turkey", *Middle East Journal*, Vol. 12, No. 4, Autumn, Pp. 395-408.
- Subaşı, Necdet (2004), İmam-Hatipliler Üzerine: Teolojik Birikimin Modern Kaynakları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), Ss. 115-132.
- Subaşı, Necdet (2005). "Bazı Öznellikler: Bir Tartışma Kriteri Olarak İmam-Hatip Okulları", *Muhafazakâr Düşünce*, Yıl: 2 - Sayı: 6, Ss. 101-106.
- Suveren, Yaşar (2013). "Türkiye'de Sağ-Muhafazakâr Siyasetçilerin Siyasal Toplumsallaşmalarını ve Kimlik Aidiyetlerini Belirleyen Faktörler Üzerine", *Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt/Volume: 8, Sayı/Number: 3, Ss. 19-58.
- Şener, Gülsüm, Emre, Perrin Öğün ve Akyıldız, Fatih (2015). Türkiye'de Sosyal Medyanın Siyasi Katılıma Etkileri, *Folklor/Edebiyat*, Cilt:21, Sayı:83, Ss.75-98.
- Şener, Gülsüm, Yücel, Hakan ve Yedikardeş, Umur (2018). *Siyasi Parti Üyesi Gençlerin Sosyal Medya Kullanımı Araştırması*, İstanbul: Türkiye Sosyal Ekonomik ve Siyasal Araştırmalar Vakfı (TÜSES).
- Şentürk, Lütfi ve Yazıcı, Seyfettin (2018). *İslam İlmihali*, 15. Basım, İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Tannenbaum, Donald ve Schultz, David (2008). *Siyasi Düşünceler Tarihi*, (Çeviren: Fatih Demirci), 4. Baskı, Ankara: Adres Yayınları.
- Tokgöz, Oya (1978). Siyasal Toplumsallaşmada Kitle Haberleşme Araçlarının Rolü ve Önemi, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt:33, Sayı: 3, Ss. 79-82.
- Topçu, Nurettin (2019). *Türkiyenin Maarif Davası*, 36. Baskı, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Türkkahraman, Mimar (2000). *Siyasal Sosyalleşme ve Siyasal Sembolizm*, İstanbul: Birey Yayıncılık.
- TDK, (2019). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.585797d7d75545.78376984, (Erişim Tarihi: 19.12.2019).

- Türkmen, Mutlu (2012). *Siyasal Toplumsallaşma Aracı Olarak Beden Eğitimi ve Spor; İşçi Sporları ve Türkiye'deki Etkileri (1923-1938)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Türkmenoğlu, Ahmet Tarık (2017). *Siyasal Toplumsallaşma ve Medya (Üniversite Öğrencileri Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma)*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.
- Türköz, Şükrü (2016). Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde Kitle İletişim Araçları ve Sosyal Medyanın Rolü, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt:18, Sayı:1, 2016, 97-114.*
- Uçar, Recep (2017). “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin ‘İmam Hatipli’ Vizyonu”, *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, Yıl: 3, Cilt: 3, Sayı: 2, Ss. 83-127.
- Ünsür, Ahmet (2005). *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Üstel, Füsun (2011). *Makbul Vatandaşın Peşinde*, 5.Baskı, İstanbul: İletişim Yay.
- Vatandaş, Celalettin (2016). Kapsam ve Yöntem Açısından Türk Modernleşmesi, *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, (Ed.) Mehmet Zencirkıran, 5. Baskı, Bursa: Dora Yayıncılık,
- Van Deth, Jan W., Abendschön, Simone and Vollmar, Meike (2011). “Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization”, *Political Psychology*, Vol. 32, No. 1, Pp. 147-174.
- Vergin, Nur (2003). *Siyaset Sosyolojisi, Kavramlar, Tanımlar, Yaklaşımlar*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Weber, Max (2006). *Sosyoloji Yazıları*, Çeviren: Taha Parla, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yayla, Atilla (2019). *Siyaset Bilimi*, 6. Baskı, Ankara: Adres Yayınları.
- Yıdırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yılmaz, Nihat (2013). Sosyalleşme Sürecinin Siyasallaşma Boyutu, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Cilt 9, Sayı 19, Ss. 319-331.
- Yolçu, Neslihan (2017). “Siyasal Katılım Düzeyi ve Siyasal Toplumsallaşma Araçlarına Yönelik Güven Ölçümü: Kocaeli İli Üzerinde Ampirik Bir Çalışma”, *Erciyes İletişim Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1, Ss. 40-58.
- Yücekök, Ahmet N. (1969). Toplumsal Üstyapı Olarak Siyasal Davranış, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 4, Ss. (175-199).
- Yücekök, Ahmet N. (1987). *Siyasetin Toplumsal Tabanı (Siyaset Sosyolojisi)*, Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi.
- Zencirkıran, Mehmet (2019). *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Erişim tarihi: 06.05.2019.
- <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>, *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*, Erişim tarihi: 17.05.2019
- https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018*, Erişim tarihi: 06.05.2019
- <http://mustafagermirliho.meb.k12.tr>, Millî Eğitim Bakanlığı Kayseri-Kocasinan Mustafa Germirli İmam Hatip Ortaokulu, *Tarihçe*, Erişim tarihi: 15.11.2019.
- https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/milletvekillerimiz_sd.dagilim, TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi Milletvekilleri Dağılımı, Erişim Tarihi: 5.01.2020.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Şükrü TÜRKÖZ
Doğum Yeri:	Keskin
Doğum Tarihi:	03.05.1985
Medeni Durumu:	Evli

Öğrenim Durumu

Derece:	Okulun Adı:
İlköğretim:	Mehmet Ali Eren İlköğretim Okulu-1995
Ortaöğretim:	Kırıkkale Anadolu Lisesi-1999
Lise:	Polis Koleji-2002
Lisans.	Polis Akademisi/Güvenlik Bilimleri Fakültesi-2006
Yüksek Lisans.	Afyon Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü-2011
Becerileri:	-
İlgi Alanları:	Siyaset Sosyolojisi, Türkiye Modernleşmesi
Halen Yaptığı İş:	Öğretim Görevlisi
Tel:	-
E-mail:	sukruturkoz@gmail.com
Adres:	Aşağı Kayabaşı Mah. Zemerdin Sok. Clariss Home Apt. No:3/27 Merkez/Niğde

İmza: