

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
İMAM HATİPLİLİK ALGISI VE DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Vedat TERLEMEZ

İSTANBUL
Haziran, 2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
İMAM HATİPLİLİK ALGISI VE DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Vedat TERLEMEZ

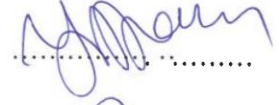
Danışman
Dr. Öğrt. Üyesi Yusuf ALPAYDIN

İSTANBUL
Haziran, 2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPAYDIN



Üye Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZDEMİR

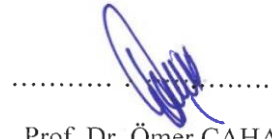


Üye Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Übeydullah ÖZTABAK



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdür V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatiplilik Algısı ve Deneyimleri**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Vedat TERLEMEZ

ÖNSÖZ

Ülkemizde din konusu özellikle Osmanlı'nın bakiyesi gibi değerlendirilse de Cumhuriyet yönetimiyle birlikte tartışılan konulardan birisi olmuştur. Dini eğitim vermek üzere temellendirilen ve adını Selçuklular devrinde duyduğumuz medreseler, Batı perspektifi bakış açısının gelişmesiyle birlikte Tanzimat sonrası geleneksel kaldığı düşüncesiyle eski gözde olma durumunu yitirmiş ve değişime uğramıştır. İşte din görevlisi ve dini eğitimi vermek amacıyla Osmanlı'nın son dönemlerinde bugünkü imam hatip okullarının temeli atılmıştır. Toplumsal bir ihtiyacı karşılamak üzere yine toplumsal mutabakat sonucunda imam hatip okulları açılmıştır. Toplumun dini ve kültürel açıdan hassasiyetleri imam hatip modelini ortaya çıkarmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yasal temele oturmasına karşın Cumhuriyet ve sonrası dönemde en çok tartışılan eğitim kurumu olmuş, sıkıntılı ve sancılı bir süreç geçirmiştir. Bununla beraber ülkenin gündeminden bazı yönleriyle hiç düşmemiş ve eğitim tartışmalarının merkezinde yer almıştır. Bu durum da göstermektedir ki imam hatip okulları Türkiye'nin önemli gündemlerinden biridir ve toplum için önem taşımaktadır.

İmam hatip okulları özellikle toplumdan gelen güçlü bir ihtiyacın eseridir. Toplumda din eğitimi alanında oluşan talep, Türk eğitim yapısı içerisinde dünyada da Türkiye'ye özgün bir model ortaya çıkarmıştır. Bu okullar, dini ilimlerle pozitif bilimlerin birlikte okutulduğu, din ve dünya dengesini sağlayan, devletin beklentileriyle toplumun taleplerini karşılayan örgün eğitim içerisinde MEB'e bağlı örgün eğitim kurumlarıdır.

Bir eğitim kurumu olmakla birlikte toplumda bulduğu makesle, diğer eğitim kurumlarından ayrılmaktadır. Zira imam hatip okullarına atfedilen değer ve nitelikler ortak bir gaye olarak üzerinde ittifak edilen olumlu bir imaja kaynaklık etmesidir. İmam hatipli olmak kolektif bir kimlik üretmiş ve bu okulların ayrıcalıklı olarak algılanmasını beraberinde getirmiştir. Bu okullar ve çevresinde hâkim olan atmosfer, okulun kültürü ve kimliği, imam hatiplilik şuuruyla yetişen imam hatip nesli kavramsallaştırmalarıyla hem dünyasını hem de ahiretini imar edecek, İslam ve insanlık âlemine hizmet sunma gayretinde olacak bir topluluk yetiştirme yolunda mesafe kat etmiş olacaktır.

Yüksek lisans öğrenimim süresince çalışmalarına yön veren, yol gösteren, katkıda bulunan ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarıma; zorlu, lakin keyifle yaptığım çalışmanın tamamlanması sürecinde, dahası araştırma sürecim boyunca göstermiş olduğu her türlü desteğin yanında akademik tecrübesini ve bilgisini benimle paylaştığı için tez danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Yusuf ALPAYDIN'a, tezimin tamamlanma aşamasında beni cesaretlendiren, dinamizm kazandıran, desteğini esirgemeyen ve katkı sunan değerli dost, okul müdürümüz Kürşat KÜLTÜR'e, Milli Eğitim personelimiz Huri GÜÇLÜOĞLU'na, görüşme yaptığım okulların yöneticilerine, samimi cevap verdiklerine inandığım öğrencilere ve yüksek lisans eğitimim boyunca destek olan aileme şükranlarımı sunarım.



Vedat TERLEMEZ
İstanbul - 2019

ÖZET

İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN İMAM HATİPLİLİK ALGISI VE DENEYİMLERİ

Vedat TERLEMEZ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPAYDIN

Haziran - 2019, 146 sayfa

Bu çalışmada Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin imam hatiplilik algısı ve deneyimlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan 5 Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören 10, 11 ve 12. sınıf seviyesinden seçilen toplamda 20 öğrenci ile gönüllülük kapsamında yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma deseni ve fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında literatür taraması yapılmış, 20 öğrenciye 7 açık uçlu soru yöneltilmiş ve yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizinde öğrenci referans görüşleri doğrultusunda kodlar belirlenmiş, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Bulgularda katılımcıların konu ile ilgili ifadelerine doğrudan altını yapılarak yer verilmiştir. Bulgular, çalışmanın kavramsal ve kuramsal boyutu göz önünde bulundurularak ilgili araştırmalar ile birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda aşağıda verilen bulgulara ulaşılmıştır: İmam hatip lisesi öğrencilerinin okullarına yönelik bakış ve düşünceleri değerlendirildiğinde, eğitim öğretim programlarının niteliği ile eğitim ortamlarının niteliği, sosyokültürel ortamlar ve mezunlarının diğer okullara nazaran öğrencilerin beklentilerini daha üst düzeylerde karşıladığı görülmüştür. Öğrencilerin okullarını algılama durumları ile imam hatiplilik kimliklerine etki eden kazanımlarına bakıldığında ise, öncelikli olarak toplumsal rol ve sorumlulukları, kişisel ve sosyal özellikler ile dindarlık algılarının öne çıktığı ve bu konularda edindikleri deneyimler ile kimliklerine katkı sağladıkları görülmüştür. İmam hatip lisesi öğrencilerinin okul dışı sosyal ortamlarda yetişkin ve akranları ile karşılaştıkları durumlarda ise, bu öğrencilerin yetişkin ve akranlarına yönelik

kaynaklık etme rolünü öne çıkaran beklentileri cevapladıklarında olumlu deneyimlere sahip oldukları ve bu öğrencilerin kabul görülerek benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun dışındaki durumlarda öğrencilerin daha çok ön yargı ve devamında küçümsenme davranışlarıyla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İmam hatip liseleri, imam hatiplilik algısı, imam hatip kimliği, imam hatiplilik deneyimleri.



ABSTRACT

IMAM HATIP SCHOOL STUDENT'S PERCEPTION AND EXPERIENCE OF BEING AN IMAM HATIP STUDENT

By

Vedat TERLEMEZ

Master Degree, Education Management and Supervision

(for Master's Degree in the Field of Education Management and Supervision)

Advisor: Assistant Professor Yusuf ALPAYDIN

June 2019, 146 pp.

The purpose of this research is to investigate the imam hatip high school student's perceptions and experiences of being an imam hatip student. The research has been carried out among 10th, 11th, and 12th grade students from 5 different Anatolian imam hatip high schools in Maltepe İstanbul affiliated to General Directorate of Religious Education (Ministry of Education), based on voluntariness. In the study, qualitative research design and phenomenology method have been used. Within the context of the study, literature review has been done, 20 students have been asked 7 open-ended question and interview has been performed by face to face semi structured interview method. In the analysis of the outcome, codes have been made in accordance with students' reference opinions and themes/subthemes have been created. Participants' direct quotations about subject have been involved in the findings. The findings have been evaluated within relevant studies in terms of conceptual and theoretical dimension. Study results indicate these following findings: It has been seen that when imam hatip high school students' perception and thoughts have been evaluated about their school, both the quality of education and training programs and the quality of the educational environments, socio-cultural environments and people have been graduated from imam hatip high schools have fulfilled the expectations of the students on higher levels in comparison to other schools. Also when it has been looked at the gains which affect their conditions of perception of their schools with their identities of being an imam hatip school's student, it has been seen that their perception of piety has been distinguished through primarily their social role and responsibilities, personal and social qualities and it has been seen that they have contributed their identities

through the experiences which they have gained in these topics. In case the problems with adult and peers which imam hatip school's students face in the social environments where are out of the school, it has been understood that these students have positive experiences and they have been adopted by being approved when they fulfill the expectations which make the role of being a connection point towards adults and peers of these students. Except from this in the other conditions it has been ensued that students have faced with much more prejudice and behaviors of despised.

Key Words: Imam hatip high schools, perception of being a student at imam hatip high school, The identity of imam hatip, Experiences of imam hatip school's students.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
İÇİNDEKİLER	ix
TABLO LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Alt Amaçları	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2. 1. İMAM HATİP OKULLARININ DÜNÜ VE BUGÜNÜ	7
2.1.1. İmam Hatiplerin Tarihsel Serüveni	7
2.1.1.1. Medrese Dönemi ve 1924 Öncesi	8
2.1.1.2. İmam Hatip Modelinin Örnekleri	9
2.1.1.2.1. Vaiz Yetiştiren (Medresetü'l-Vâizîn).....	10
2.1.1.2.2. (1913-1924) Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ.....	10
2.1.1.2.3. Medresetü'l-İrşad	11
2.1.1.3. 1924 Sonrası ve İmam Hatip Modelleri.....	11
2.1.1.3.1. İmam Hatip Mektepleri (1924–1930).....	13

2.1.1.3.2. Din Eğitimi İçin Boşluk Yılları - İmam-Hatip Kursları (1930-1951).....	14
2.1.1.3.3. İmam-Hatip Kursları (1948-1951)	16
2.1.1.3.4. İmam Hatip Okulları (1951–1973).....	16
2.1.1.4. İmam Hatip Liseleri ve Yükseliş Seyri (1973–1997).....	17
2.1.1.4.1. İmam Hatip: Klasik Olan Liseler	17
2.1.1.4.2. Anadolu Olan İmam Hatip Liseleri	18
2.1.1.4.3. Çok Programlı Bünyesinde İmam-Hatip Liseleri.....	19
2.1.1.5. 12 Eylül - 28 Şubat Dönemi İmam Hatipler (1980-1997).....	19
2.1.1.5.1. İmam Hatipler İçin Yeni Dönem.....	20
2.1.1.5.2. İmam Hatip Ortaokullarının Yeniden Açılması ve 4+4+4 Sistemi	20
2.1.1.5.3. İmam Hatip Liseleri İçin Yeni Statü	21
2.1.2. Türk Milli Eğitim Sistemi İçerisinde İmam Hatip Liseleri.....	22
2.1.2.1. İmam Hatiplerde Hedeflenen Kişi Modeli.....	23
2.1.2.1.1. Devletin İmam Hatip Okullarında Yetişmesini Beklediği Model	23
2.1.2.1.2. Toplumun ve İmam Hatip Topluluğunun Yetişmesini Beklediği Model.....	24
2.1.2.1.3. Dini Eğitimin Amacı Noktasında Yetişmesini Beklediği Model	25
2.1.2.2. İmam Hatip Liselerinde Program	25
2.1.2.3. İmam Hatiplerin Özellikleri.....	26
2.1.2.4. Maltepe İmam Hatip Liseleri.....	26
2.1.2.5. Literatür Taraması.....	27
2.2. KURAMSAL ÇERÇEVE	28
2.2.1. ALGI.....	30
2.2.1.1. Algı Tanımları.....	30

2.2.1.2. Algılama.....	31
2.2.1.3. Yanlış Algılamaya Neden Olan Faktörler	32
2.2.1.4. Algılama Süreci	33
2.2.1.5. İmam Hatiplilik Algısı	33
2.2.2. KİMLİK KAVRAMI	35
2.2.1. Giriş	35
2.2.2. Kimlik, Kişilik, Benlik	36
2.2.3 Kimlik Tanımı, Kimlik Oluşumu ve Gelişimi	38
2.2.4. Kimlik Kazanım Süreci	40
2.2.5. Kimlik Türleri	41
2.2.6. Kimlik Seçimi	42
2.2.7. Kimlik Unsurlarının Çatışması	43
2.2.8. Kimlik Statüleri.....	44
2.2.9. Kimlikle İlgili Temel Kabuller	45
2.2.10. Kimlik Teorileri	46
2.2.10.1. Sembolik Etkileşimci Teori.....	47
2.2.10.2. Sosyal Kimlik Teorisi.....	47
2.2.10.3. Referans Grup Teorisi	48
2.2.10.4. İtibari Kimlik Teorisi.....	49
2.2.10.5. Gösterilen Benlik Teorisi	49
2.2.10.6. Ego Gelişim Teorisi.....	50
2.2.10.7. Birikim Teorisi	50
2.2.10.8. Sosyal Dağılıma Teorisi	51
2.2.11. Din ve Kimlik	53
2.2.12. Kimlik Oluşum Evresinde Eğitim Faktörü	54
2.2.13. İmam Hatiplilik Kimliği	57
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	66
3. YÖNTEM	66
3.1. Araştırmanın Modeli	66
3.2. Çalışma Grubu.....	67
3.2.1. Çalışma Grubunun Karakteristik Özellikleri	68
3.3. Araştırmanın Etik Yönü	70
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	72
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	73
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	76
4. BULGULAR VE YORUMLAR	76
4.1. Temalar ve Alt Temalar	76
4.1.1. İmam Hatip Lisesi Okullarına Yönelik Bakış.....	77
4.1.1.1. Eğitim Öğretim Programlarının Niteliği.....	77
4.1.1.2. Eğitim Ortamları	78
4.1.1.3. Sosyal ve Kültürel Ortamlar	80
4.1.1.4. Mezunlar	80
4.1.2. İmam Hatiplilik Algısı ve Kimliği	81
4.1.2.1. Toplumsal Rol ve Sorumluluklar.....	82
4.1.2.2. Kişisel ve Sosyal Özellikler.....	84
4.1.2.3. Dindarlık	87
4.1.3. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Dışı Deneyimleri	89
4.1.3.1. Akran Ortamlarında	90
4.1.3.2. Yetişkin Ortamlarında.....	93
BEŞİNCİ BÖLÜM	96
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	96
5.1. Tartışma ve Sonuç	96

5.1.1. İmam Hatip Lisesi Okullarına Yönelik Bakış.....	96
5.1.2. İmam Hatiplilik Algısı ve Kimliği	100
5.1.3. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Dışı Deneyimleri	107
5.2. Öneriler.....	110
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	110
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	111
KAYNAKÇA	113
EKLER.....	126



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.2.2. : Öğrenciler İçin Demografik Bilgiler.....	72
Tablo 3.2.3. : Çalışma Grubuna Ait Demografik Yaş ve Cinsiyet Analizi	73
Tablo 3.2.4. : Çalışma Grubuna Ait Okul ve Sınıf Seviyeleri Analizleri.....	74
Tablo 4.1. : Temalar ve Alt Temalar.....	80
Tablo 4.1.1. : İmam Hatip Lisesi Okullarına Yönelik Bakış Temasının Alt Temaları ve Kodları.....	81
Tablo 4.1.2. : İmam Hatiplik Algısı ve Kimliği Temasının Alt Temaları ve Kodları.....	86
Tablo 4.1.3. : İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Dışı Deneyimleri Temasının Alt Temaları ve Kodları.....	94

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
MGK	: Milli Güvenlik Kurulu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
İHL	: İmam-Hatip Lisesi/Liseleri
İHO	: İmam Hatip Orta Okulu
TDK	: Türk Dil Kurumu
İFAV	: İlahiyat Fakültesi Vakfı
MÜİFVY	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
MSP	: Milli Selamet Partisi
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
Yay.	: Yayınları
a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
a.g.t.	: Adı Geçen Tez
Bkz.	: Bakınız
Der.	: Derleyen

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türk eğitim yapısı içerisinde yer alan imam hatip okulları; Selçuklu ve Osmanlı'dan Cumhuriyet'e özellikle Tanzimat süreciyle başlayan, Türkiye'nin modernleşme serüveniyle ürettiği, medrese tecrübesiyle oluşturduğu özgün bir eğitim modelidir. Bu model Tanzimat'la birlikte Osmanlı'nın Batılılaşma iştiağıyla giriştiği modernleşme yolunda, geleneksel ve modern referanslar arasında denge kurma çabasının okul fikrine dönüşmesi ve bunun somutlaşması sonucunda ortaya çıkmıştır (Aşlamacı, 2014).

Tarihsel süreçte toplum tarafından imam hatip okullarına yönelik farklı bakış açılarının geliştiği ve toplumsal deneyimlerin öne çıktığı durumlar olmuştur. Osmanlı'nın son dönemlerine doğru ve özellikle Tanzimat'la başlayan Batılılaşma-Modernleşme hareketlerinde, gelenekseli yansıtan Selçuklu'nun bakiyesi medreseler, devletin Batı bakış yörüngesine girdiği dönemde kendisini yeniden yapılandırmaya ve tanımlamaya çabalamıştır. Batı referanslı uygulamaların yapıldığı, din merkezli felsefeden seküler düşünceyle kurumların toplum içerisinde yer bulmaya başladığı süreçte medreselerin gözde kurum olma durumları zayıflamış ve eskiye ait ihtişamlarını kaybetmeye başlamışlardır (Ergün, 2005: 110). Selçuklular Dönem'inden itibaren din merkezli eğitim veren medreselere, uygulanan eğitim metotlarıyla çağın gerisinde kaldıkları ve dönemin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu için eleştiriler yönetilmiştir (Gökkaçtı, 2005: 82-83). Medreselerin ıslahına yönelik reformlar bugünün imam hatip okulları/imam hatip liselerinin altyapısını oluşturmuştur. İmam hatip okulları İslami eğitim geleneğinin devlet kontrolünde/himayesinde kendine has geliştirdiği İslami eğitim modelidir. Yakın tarihimizde imam hatip okullarının Türkiye gündemine girmesi, eğitim sistemi içerisinde yer almasıyla birlikte bu okul öğrencilerine dava ve misyon anlamı yüklenmiş, kurum tarafından diğer eğitim kurumlarından ayıran imam hatiplilik kolektif kimliği imam hatiplilik ruhuyla oluşturulmuş, mezunlarıyla ve çevresiyle bu yönüyle olumlu bir imaja kaynaklık etmiştir. Ortak bir gayede birleşen kişilerin kurumu olmuştur. Bu yönüyle bu okulları resmi okullarda eğitim gören imam hatip lisesi öğrencileri gibi salt bir yaklaşımla tasvir etmek yerine, öğrenci olmalarının ötesinde anlamlar yüklenen ve sorumlulukları olan, bir neslin oluşmasına kaynaklık

eden yerler olarak görülebilir. Burasını sadece bir okul tabelası olarak değerlendirmekten ziyade imam hatiplilik algılarıyla ve toplum nazarında oluşan imam hatiplilik retoriğiyle, toplumun kendine özgü yapı içerisinde değerlendirmek gerekir (Aydemir, 216: 357-368).

Toplumun madde ve mana olarak gelişmesi ve ilerlemesinde önemli etkenlerden bir tanesi de dindir. Din eğitim öğretiminin kişinin kimlik gelişiminde ve kişilik oluşumunda önemli bir işlevi vardır. Kuruluşunun ilk yıllarında din görevlisi yetiştirmek gayesiyle eğitim vermeye başlayan bu kurumlar sonrasında, 1739 Türk Milli Eğitimi'nin amaçları doğrultusunda; insani, ahlaki, milli ve manevi değerlerini benimsemiş, bu değerleri içselleştirmiş, ayrıca bu değerleri koruyan, geliştiren; ülkesine karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan, bunları davranışa dönüştürmüş fertler yetiştirmek, beden ve zihin olarak sağlıklı, dengeli bir kişilik ve kimliğe sahip, geniş bir dünya görüşü ile insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk bilincine sahip, ülkesi için yapıcı ve üreten kişiler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde geleneksel tarihsel süreç içerisinde oluşan tecrübe ile modern çağın koşullarına göre gelişen denge faktörü içeren imam hatip liselerinde meslek derslerinin yanında kültür dersleri ile günümüzün önemli eğitim kurumlarından biri olmuştur.

İmam hatip okulları eğitim sistemi içerisinde bir ayna işlevi görmektedir. Süreç içerisinde duraklama ve yükselmeler, sahiplenme ve karşı koymalar vardır. Müfredatı, mezunları ve öğrencileriyle zaman zaman tartışmaların odağında yer almış ve eğitim politikalarının değişmesinden en fazla etkilenen kurum olmuştur. Din görevlisi yetiştirme gayesiyle başlayan bu süreç, öğrencilerin eğitim alması, dinin pratiklerini öğrenmesi bununla birlikte bu dünyasını da kazanma arzusuna yönelmiş, MEB'e bağlı olarak genel eğitim öğretimle din eğitimi birleştirilmiş, toplum tarafından sahiplenilmiş ve bir eğitim modeli olarak dünya ülkelerinin de dikkatini çekmiştir. Ülkemizde imam hatiplere, “inanç, dava, adanmışlık, sahiplenme, bağlılık” gibi kavramlar yüklenmiştir. Toplumda bu kavramları kuşatıcı yönde algı oluşmuş ve ortaya pozitif bir atmosfer çıkmıştır. Bununla birlikte öğrenci ve mezunlarıyla devamlılık arz eden, kollektif bir hafıza ve tarihinden tevarüs eden bir kimlik oluşturmuştur.

Bu bölümde; araştırmanın amacı, araştırmanın alt amaçları, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin imam hatiplilik algısı ile deneyimlerinin incelenmesidir. Anadolu imam hatip liseleri kuruluşundan itibaren günümüze kadar her dönem için farklı boyutlarıyla değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Toplumda özellikle din alanında oluşan talebi kurumsal olarak karşılamak ve öğrencilerin bu dünyayı ve ahireti kazanma ekseninde müfredata bağlı örgün eğitim hizmeti sunmak, bunun yanında pozitif bilimlerle ilgili donanımlı, ahlaklı ve toplumsal değerlerle mücehhez, büyük insanlık âlemine hizmet edecek öğrenciler yetiştirmek, bu süreç içerisinde de bu kuruma ait olumlu imaj oluşturan, biz duygusunu öne çıkaran birbiriyle bağları güçlü bir imam hatipli öğrenci modeli/mezunu ve çevresi oluşmuştur. Bu anlamda, kendisine emanet edilen nesillere her yönüyle samimi, şuurlu, İslami esaslara sahip bir yaşam biçimini içselleştirmiş, dindar ve başarılı bir nesil yetiştirmek hedeflenmiştir. Din eğitimi veren kurumların başında gelen imam hatip liseleri ile ilgili bu okulların oluşmasına zemin hazırlayan, kaynaklık eden tarihsel süreç tarihsel bağlamında ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

İmam hatip liselerinin; öğrencilere dinin doğru öğretilmesi, toplumun din konusunda bilgi düzeyinin yükseltilmesi ve toplumda yaygın olan batıl inanç unsurlarının etkisinin azaltılmasında rolü olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, imam hatip lisesi öğrencilerinin, imam hatiplilik algısı ve deneyimlerinin incelenmesi bu çalışmada amaçlanmıştır ve bu amaçlar doğrultusunda alt amaçlar belirlenmiştir. Alt amaçlara "Araştırmanın Alt Amaçları" başlığı altında yer verilmiştir. Bu çalışma; imam hatip lisesi öğrencilerinin, imam hatiplilik algısı ve deneyimlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmaya ait alt amaçlarımız aşağıda verilmiştir:

1. İmam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatip okullarına yönelik bakış açılarının incelenmesi,

2. İmam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik algısı ve kimliğinin incelenmesi,
3. İmam hatip lisesi öğrencilerinin okul dışı deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Din kavramı, insan yaşamı için ne kadar önemli ve inanç/inanma bağlamında yaratıcı arayışı için vazgeçilmez ise, din eğitimi veren kurumlarla birlikte dini eğitim öğretimi, eğitim sistemi içerisinde o kadar önemli bir yere sahiptir (Ay, 2012: 15). İnsan yaşamı için önemli ve vazgeçilmez olan din eğitim öğretiminin ideal düzeyde yapılması, din kavramının derinlik kazanarak vücut bulması ancak belirli bir yöntem çerçevesinde oluşturulan ortamlarda olabilmektedir. İdeal şartların oluşturulduğu, uygulandığı ve kurallarının belirlendiği kurumlar da okullardır.

Türk toplumunun, dini pratikleri yerine getirmek, dini öğrenmek ve din görevlisi ihtiyacını karşılamak üzere kurulan imam hatip okulları, medreselerin bir nevi devamı niteliğinde açılmasından bugüne kadar farklı anlamlar yüklenerek değişik işlevler icra eder duruma gelmiştir. Günümüz Türkiyesinde sosyo-politik gündemin içerisinde yer alması ve siyasi temsil bulmasıyla popülaritesi artmış ve imam hatiplilik, imam hatip nesli, mezunu olmak farklı bir anlam taşımaya başlamıştır. İmam hatiplilik kavramı içerisinde oluşan güçlü bir retoriği, cemiyet içerisinde öğrenciler ile mezunlar arasında büyük bir imam hatipli ailesinin vücut bulmasına, ayrıca bu aile fertlerinin kendi aralarında imam hatipli kimliği ile samimi bir bağ oluşmasına olanak sağlamıştır. İmam hatip okullarında oluşan imam hatipli kimliğinin, yönetimden eğitim personeline, veliden öğrenciye, eğitim sistemine nitelik ve nicelik olarak katkı sağladığı düşünülmektedir.

Eğitim sistemimiz içerisinde her geçen gün daha fazla önem kazanan imam hatip okulları ve öğrencileriyle ilgili bir araştırmanın yapılmış olması; bu okulların gelişimine katkı sunacağı ayrıca algı/kimlik konusunda yapılacak çalışmalarda farklı bir örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla, imam hatip okullarının tarihsel süreci ve geçirdiği sancılı dönemler, toplum ve öğrenciler nazarında bu okullara ilişkin algı, ayrıca imam hatip liselerinde yetişen öğrencilerin bu kurumla ilgili algıları ve bu kurumun eğitim kurumu olarak diğer kurumlardan ayrılan yönleri özellikle burada

oluşan kimlik yönüyle ortaya çıkarılmak istenilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik algısının nasıl oluştuğu ve bu algıya etki eden faktörler ile imam hatiplilik ve kimlik oluşumu, aşamaları ile kolektif kimlik tanımlamasının izdüşümleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda özelde öğrencilerin, genelde ise toplumun din kavramı üzerinden imam hatiplilik tanımlaması ve bu tanımlamanın koordinatları öğrenciler üzerinden bulunmaya çalışılacaktır. İmam hatiplere yönelik olumsuz algı ve imam hatiplilik kimliğiyle ilgili yanlış hususların belirlenmeye çalışılması imam hatip liseleri ve öğrencileri için önemli olacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. İmam hatip lisesi öğrencilerinin araştırmacının sorularına doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırma yapan kişinin, konu ve görüşme başlıkları noktasında donanımlı, kendi alanında yetkin olduğu ve becerisinin bulunduğu varsayılmıştır.
3. Hazırlanan soruların imam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik algısı ve deneyimlerini belirleyecek düzeyde olduğu varsayılmaktadır.
4. Araştırmada kullanılan yöntemlerin amaca uygun olduğu ve veri toplama araçlarının güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan resmi Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören, kız ve erkek öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri 5 Anadolu imam hatip lisesi ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, veri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan ve kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.
4. Belirlenen okullardaki öğrencilerin tamamına ulaşamamıştır. Araştırma her sınıf seviyesinden belirlenen kız ve erkek öğrencilerle sınırlıdır.
5. Araştırma ve sonuçları kullanılan yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.

6.Araştırma, imam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik algısı ve deneyimlerini içeren konu ve kavramlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Algı: Organizmanın içinde bulunduğu ortam içerisinde edinilen duygusal bilginin bilişsel olarak beyin tarafından organize olarak alınması ve yorumlanmasıdır (Hökelekli, 2009: 29). Bireylerin çevresinde meydana gelen olaylara ve yine çevresinde olan unsurlara yönelik bilgilere şahit olmasıdır (Tutar, 2013: 186-192).

Eğitim: Bir ülkenin düşünüş tarzının, kültürünün ya da ideallerinin cihazlanma işidir, milletin ruhunu meydana getiren maariftir (Topçu, 2012: 84).

Öğretim: Hakikatleri keşfetmek üzere çıkılan yolculuktur, hakikatleri keşfetmek amacıyla yapılan faaliyetleri içerir (Topçu, 2012: 108).

Kimlik: Kişinin dürtülerinin, ideolojilerinin, inançlarının ve bireysel geçmişinin dinamik bir organizasyonundan oluşmaktadır. Kişinin ben kimim sualine verdiği cevap olarak tarif edilmektedir (Marcia, 2002: 7-28).

Kollektif kimlik: Belirli bir olayı, durumu değil, bir süreci ifade etmektedir. Bilişsel tanımlar içermektedir. İletişimde, etkileşimde bulunulan, müzakere yapan ve karar veren belirleyiciler arasındaki dinamik ilişkiler süreci ve bunlar arasında oluşan ağı ifade etmektedir (Melluci, 1995: 45).

İmam hatiplilik: İmam hatip lisesi talebesi ya da mezunu olmak ortak zemininde ilişkişel ve kategorik tanımlamadır. İmam hatiplilik kollektif kimlik kapsamındadır. İmam hatiplilik, imam hatipli olmayandan bizlik kalıbı ve diğer yönleriyle ayrışan ve farklı görülen, görünürlük kazanan bir tanımlamadır. Belirli göstergeler aracılığıyla algılanan bilişsel bir göstergeler, temsiller sistemidir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. İMAM HATİP OKULLARININ DÜNÜ VE BUGÜNÜ

2.1.1. İmam Hatiplerin Tarihsel Serüveni

Türkiye’de din olgusunun Osmanlı’nın kazanımı olarak devam ettiği düşünülse de Cumhuriyetten bugüne en tartışmalı konulardan biri olmuştur. Tanzimat devrinden itibaren din eğitimi sonrasında başlatılan süreç yeni dönemin de kilit noktasıdır. Din eksenli tartışmalar yeni eğitim sistemi oluşturulurken yerini korumuştur. İmam hatiplerin tarihsel serüveni, toplum ve devlet arasındaki yapının açıklayıcısı olmuştur. Bir toplumun tarihi ancak bu denli bir okulun geçmişiyle bu kadar içiçe olabilir. Milletın mazisi okulun kaderiyle bu denli örtüşebilir (Kolukısa, 2015: 1).

Cumhuriyet Dönemi din eğitimi olgusu çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Cumhuriyetten önce din eğitimi yapılan medreseler, tekkeler, Enderun Mektebi, camiler, sıbyan okulları hatta içerisinde din dersi olan rüştiyeler ve sultaniler bulunmaktadır. Bu dönemde adı ne olursa olsun bütün mekteplerde din dersi vardı. Ancak din alanında kişi yetiştiren sadece medreselerdi (Dinçer, 1998: 29).

Medreselerin 1924 yılında kapatılması sonucunda imam hatip liselerinin başlangıç aşaması olan imam hatip okulları Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile İmam ve Hatip Mektepleri Dönemi olarak bu tarihi almak adet olmuştur. Oysaki bu okulların başlangıcı imam ve hatip medreselerinin açıldığı 1913 yılı alınabilir. Çünkü imam hatip mektepleri ile medreseler ayrıdır (Dinçer, 1998: 30). Cumhuriyet Dönem’inde model bir okul olarak değerlendirilen imam hatip okullarının kökeni Tanzimat Fermanı’nın modernleşme idealine dayanmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi boyunca imam hatip okulları günümüze kadar sıkıntılı bir süreç izlemiştir. Bununla birlikte ülkenin gündeminden düşmemiş ve eğitim tartışmalarının merkezinde bulunmuştur. Bu durum da gösteriyor ki imam hatipler Türkiye’nin önemli gündemlerinden biridir ve Türk toplumu için önem taşımaktadır. Örgün eğitim içerisinde münhasıran din eğitim öğretimi yapılması bu okulların ayrı değerlendirilmesini gerekli kılmıştır.

Osmanlı'nın son dönemlerinde imam hatip okullarının ilk örnekleri vardır. 1912 yılında "Medresetü'l-Vaizin" adıyla vaiz yetiştiren kurumlar açılmıştır. İmam ve hatip yetiştirmek amacıyla ise 1913 tarihinde "Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ" öğretime başlamıştır.

2.1.1.1. Medrese Dönemi ve 1924 Öncesi

Selçuklu eğitim sisteminin devamı niteliğinde bir yapıyı Osmanlı'da da görmekteyiz. Bu sistem kendi içerisinde bir bütünlük taşır ve İslam medeniyetinin temeli üzerine inşa edilir. 19. yüzyıla kadar Osmanlı'da eğitim öğretim işleri devletin görev faaliyeti içerisinde yer almamıştır. Eğitim öğretim işleri dini bir vecibe, hayır işleri gibi düşünülmüş ve hayır sahibi kişilerin kurdukları hayır vakıfları aracılığıyla yapılmıştır (Arı, 2002: 182).

Medreseler Türk-İslam kültürünün okuludur ve günümüzde ortaöğretim ile yükseköğretime karşılık gelen eğitim kurumlarıdır. "Mescid" makalesinde John Pederson, "Müslüman yazarlar medreselerin geçmişini kaleme almakta zorlanmaktadır," der. Medreseleri kuran kişinin Nizam-ül Mülk'ün olduğunu belirtmişse de ondan önce medreselerin bulunduğunu, dolayısıyla medreselerin yeni olmadığını," söylemektedir (Aktaran: Ceyhun, 1999: 207).

Başlangıç olarak Selçuklular devrinde adını duyduğumuz medreseler zirvesini Osmanlı'nın Yükselme Dönemi'nde yaşamıştır (Ceyhun, 1999: 207). Selçuklular ilk medreseyi 1071 yılında Anadolu'da kurmuşlardır. Sonrasında Osmanlı'nın kurulmasıyla medreselerin sayısı artmıştır ve buralarda verilen dersler dini eğitime yöneliktir. Sahn-ı Seman, İstanbul'un fethinden sonra Fatih Sultan Mehmet tarafından yaptırılmıştır (Demir, 2013: 165). Medreseler döneminde olumlu gelişmeler yaşanmış ve medreselerin Osmanlı'nın coğrafyasına yayıldığı görülmektedir (Hızlı, 2004: 72).

Medreseler, fethedilen yerlerde toplumun ihtiyaçları için önemli bir işlev görmüş ve ihtiyaç duyulan alanlarda çeşitli devlet adamları yetiştiren kurumlar hâline gelmiştir. Medreseler zirve dönemini Sultan Süleyman'ın kurmuş olduğu Süleymaniye Medreselerinde yaşamıştır (Demir, 2013: 165). Medreselerin eğitim seviyesi yükseltilmiş, gelişmeler sağlanmış ve sayıları artırılmıştır. Ancak Osmanlı'nın toprak kayıpları medreseleri de olumsuz olarak etkilemiştir. Bu durum yeni kurumların açılmasının zeminini hazırlamıştır (Demir, 2013: 165). Avrupa'da başlayan değişim

Osmanlı için de yenileşmeyi zorunlu hâle getirmiştir. Batı tarzında askeri okullar açılmıştır. Çünkü Osmanlı'da toprak kayıpları başlamıştır. Medreselerde değişiklik yapmak tepkiye neden olacaktır. Bundan dolayı yeni okullar açılmıştır (Arı, 2002: 183). Yeni okullarla birlikte Cumhuriyet Dönemi'ne kadar devam edecek tartışma da böylece başlamıştır.

Tanzimat sonrası Batı referanslı ve yenilikçi eğitim kurumu oluşturma düşünceleriyle bir yönüyle geleneksel kalan medreseler eski gözde olma işlevlerini yitirmeye başlamışlardır (Ergün, 2005: 110). Dini eğitim verme temeli üzerine inşa edilen medreseler, özellikle Tanzimat sonrası dönemde, düşünce hayatında ve toplumda Batı perspektifiyle düşünüldüğünde tartışmaların odağında yer almıştır. Bunların başında medreselerde verilen eğitimin çağın ihtiyaçlarından uzak kaldığı iddiası gündeme gelmiştir (Gökaçtı, 2005: 82–83). Tanzimat Fermanı'nda yeni eğitim sistemi ile ilgili hususlar yer almasa da modernleşme çabaları doğrultusunda eğitim sistemleri oluşturulmaya başlanmıştır. Medreselerin yenileştirilmesi ile Darülfünun'un açılması ve bu işler için Maarif Meclisi'nin oluşturulması süreci böylece başlamıştır (Kafadar, 1997: 95). Batılı modern tarz okullar düşüncesi medreseler için sancılı bir süreci de başlatmıştır. Çünkü medrese eğitimi sadece din adamı yetiştirmek felsefesi üzerine kurulmamıştır (Zengin, 2002: 91). Medreselerde fen bilimleri müspet bilim derslerinin verilebileceğine dair dönemin şeyhülislamından fetvalar alınmıştır (Öcal, 2011: 54). Medreselerin yenileştirilmesine yönelik nizamname hazırlanmış olsa da bu çabalar belirgin bir iyileştirme sağlayamamıştır (Zengin, 2002: 93–94). Bu yenileştirme çalışmaları imam hatip okullarının alt yapısını oluşturmuştur.

2.1.1.2. İmam Hatip Modelinin Örnekleri

Osmanlı'nın son dönemleri imam hatip okullarının örneklerinin görülmeye başlandığı ve temellerinin atıldığı dönemdir. Medreseler vasıtasıyla dini eğitim veriliyor ve din görevlisi talebi karşılanıyordu (Bozan, 2007: 11). 1913 yılında "Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba" imam ve hatip ihtiyacını karşılamak üzere açılmış ve bugünkü imam hatip okullarının temelini oluşturmuş olan eğitim kurumudur. "Medresetü'l İrşad", adını "Medreset'ü-l Vâizîn" in birleştirilmesinden almış ve Tevhid-i Tedrisat 1924 yılında çıkartılana kadar varlığını sürdürmüştür (Ünsür, 1995: 68-69, Bilgin, 1995: 93 Aktaran; Özüdoğru, 2003: 10).

2.1.1.2.1. Vaiz Yetiştiren (Medresetü'l-Vâizîn)

Tanzimat'la birlikte başlayan mektep-medrese sarmalında medreselerin iyileştirilmesine yönelik kilit görev sorumluluğunda bulunan vaizler ilk eleştirileri almışlardır. Vaizler cemaatle, toplumla sürekli irtibat hâlinde olan kimselerdi. Modernleřmeyi ve yeni sistemi insanlara anlatacak olan vaizlerdi. Onun için vaizlerin yetiştirilmesine yönelik tedbirler alınmış ve vaizlerin yetiştirilmeleri için eğitim kurumu oluşturulması dūřüncesi ortaya çıkmıştır (Akman, 2007: 86). 5 şubat 1912 yılında çıkarılan bir nizamname ile İşlam dininin gūzelliklerini anlatmak, insanlara tebliğ görevinde bulunmak, toplumu aydınlatmak amacıyla *Medresetü'l-Vâizîn* yapısının oluşturulması kararlaştırılmıştır. Bu kurumun ders iğeriği dini ağırlıkta olmakla birlikte mūsbet ilimler de yer almıştır. Buradan mezun olanlar askeri kurumların imamlık ve vaizliğinde çalışabilmektedir. 5 şubat 1912 tarihinde yayımlanan bir nizamname ile İşlam'ın medeniyet kurup geliştiren bir din olduğu ifade edilmiş, onun faziletlerini ve gūzelliklerini insanlık âlemine anlatabilecek kâmil insanlar, başka bir ifadeyle 'İşlam tebliğcileri' yetiştirmek amacıyla *Medresetü'l-Vâizîn* kurulmasına karar verilmiştir. Ülkenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik olumsuz şartlardan dolayı vaizler iyi yetişememiştir. (Yazıcı, 1991: 55-123).

2.1.1.2.2. (1913-1924) Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ

Peygamberimize vahiy yoluyla gelen ayetler ve ayetlerin mesajları insanlara öęretilmeye bařlanılmıř ve İřlamiyet'in öęretim süreci zamanla kurumlara dūnūřmūřtur. Bu sistem devlet yapısı içerisinde kurumlar oluřturmuř ve eęitim öęretim iřleri bu kurumlarda yapılmaya bařlanmıřtır.

Osmanlı Dönemi'nde eğitim öğretim faaliyetleri medreseler çatısı altında yapılmıştır. Din eğitimi buralarda verilmiştir. Cumhuriyet Dönemi'ne kadar bu şekilde olmuş ancak çeşitli sebeplerle bu kurumlar eskimiş ve başlangıçtaki ihtişamlı dönemlerini kaybetmiştir. I. ve II. Meşrutiyet'le birlikte din eğitimi ile ilgili yeni düzenlemelere gidilmiştir. Toplumun ve çağın din eğitimi talebi zihni yenileşmeyle karşılanmaya çalışılmıştır (Bilgin, 1988: 86).

İşlam'da ve Osmanlı geleneğinde imamlık müessesesi önemli bir yere sahiptir. İmamlık görevi namaz kıldırarakla sınırlı değildir. Toplum içerisinde farklı görev ve sorumlulukları olan, anlam yüklenen bir müessese olarak algılanmıştır (Akman, 2007:

88). Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba 1913 tarihinde modernleşmenin din bilginleri tarafından topluma anlatılması ve imamların eğitimi için açılmıştır. O yıllarda imam ve hatip sayısı fazla değildir. Bilgili aynı zamanda bilinçli imam ve hatip yetiştirmek amaçlanmıştır. Ancak ülkenin içinde bulunduğu durum nedeniyle verim alınamayınca yetersiz görülmüştür. Ayrıca buradan mezun olanların istihdam sorunu ve mali destekten yoksun olmaları gösterilmektedir. Bu kurum ilgi görmemiş ve istenilen netice alınmadığı için Medresetü'l-Vaizin ile birleşme yoluna gidilmiştir (Dinçer, 1998: 42). Sonrasında bu okul “Medresetü'l-İrşat” adını almıştır ve 1924 yılına kadar devam etmiş, diğer medrese kurumlarıyla birlikte kapatılmıştır (Bilgin, 1995: 93).

Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba din eğitimi verilmesi amacıyla açılmış ve bugünkü imam hatip liselerinin altyapısı inşa edilmiş örgün olarak eğitim kurumları içerisinde yerini almıştır. Bundan dolayıdır ki imam hatip okulları modelinin başlangıç ve açılış tarihi olarak 1913 yılı kabul edilmesi düşünülebilir. Pozitif bilim ve temel dini bilim ağırlıklı eğitim yapılan bu medrese imam hatip liselerine referans olma özelliğinin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda II. Meşrutiyet Dönemi'nin arayışlarından ilham alınarak bugünkü ilahiyat fakülteleri ve imam hatip okulları/liseleri açılmıştır (Sarıkaya, 1997: 190).

2.1.1.2.3. Medresetü'l-İrşad

Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba ve Medresetü'l-Vaizin, Evkâf-ı Hümâyûn Nezâreti'ne bağlanmıştı. Fakat bu kurumlardan beklenen alınmayınca Medresetü'l-İrşat adında bir medresede birleştirilmiştir (Dinçer, 1998: 42). Vaiz ve imamlara yönelik eğitim vermiştir. Fakat süreleri farklıdır. Dersler fen ve İslam alanı doğrultusunda verilmektedir. Günümüz imam hatip modelinin ilk hâlidir. Bu kurumun ilk amacı imam ve hatip yetiştirmek olduğu için fazla teveccüh görmemiştir. Tevhid-i Tedrisat'a kadar bu isimle devam etmiştir (Dinçer, 1998: 31).

2.1.1.3. 1924 Sonrası ve İmam Hatip Modelleri

Cumhuriyet Dönemi toplumun her yönüyle değişimini sağlayacak ve yeni bir yapının oluşmasını sağlayacak bir tarihin başlangıcıdır (Berkes, 2012: 33). Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte oluşturulmak istenilen toplumsal yapıyla Osmanlı Dönemi'ne ait geçmiş arasında bir kırılmanın noktası (Çağlar, 2013: 82) oluşsa da II. Meşrutiyet

Dönemi ve Cumhuriyet’le birlikte oluşturulan dini eğitim sistemi arasında örtüşen yönler vardır (Zengin, 2002: 13).

Osmanlı Dönemi’nin sona giden süreçte; Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı ile devam eden zor ve çetin yılları sonucunda eski yapıdan tamamen farklı bir yönetim sistemine geçilmiştir. Bu yönetim sisteminin adı “Cumhuriyet”tir. Doğru ve yanlışları ile bir dönem geride kalırken yeni bir dönem milat olarak kabul edilmiştir. Bu milatla birlikte Osmanlı’ya ait padişahlık sistemi yönetim idaresinden uzaklaşarak kalınmamış eski döneme ait siyasi yapı da son bulmuştur. Yeni dönemde eski yapı ve organlar tasfiye edilmiş, yerlerine Tanzimat ve II. Meşrutiyet ile temelleri atılan ve model alınan modern kurum yapıları oluşturulmuştur (Gökaçtı, 2005:121). Modern anlamda oluşturulan bu yapı toplumun süratli bir şekilde dönüşümüne sebep olmuştur.

Kurtuluş Savaşı sonrasında ilan edilen devletin oluşumunda ve ilkelerinin belirlenmesinde belirleyici isim Gazi Mustafa Kemal’dir. Onun yeni döneme ait düşünceleri eğitimin felsefesini belirlemiştir. Bu dönemde eğitimi yeniden oluşturmak ilk amaç olarak belirlenmiştir (Bozkurt, 2007: 35). Eğitim için en çok vurgulanan, üzerinde durulan ve amaç hâline getirilen laiklik ve Batılılaşma ile örtüşmesidir.

Savaş sonrasında yapının değişmesi ile beraber dinin devlet içindeki yeri de değişime uğramıştır. Bu değişim sadece devlet ile din arasında olmamış toplumsal değişimi de içeren yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Değişimlerin temel ekseni laiklik ile ilgili olmuştur (Kara, 2012: 41). Osmanlı Dönemi’ne ait ne varsa vazgeçilerek adeta eskiye ait bağlar koparılmıştır (Bozkurt, 2007: 94). Bu bağlamda Cumhuriyet, laiklik temeli üzerine oturtulmuştur (Bozkurt, 2007: 53). Cumhuriyet öncesinde eğitim alanında, dini eğitimin kontrolünü dini sınıftan alıp ülkenin her tarafında aynı eğitim modelinin uygulanmasını gerçekleştirmeye yönelik, yani devlet çatısı altında gerçekleştirilmesi temel hedef edinilmiştir (Akşit ve Coşkun, 2004: 401–402). İmam hatiplerin açılış düşüncesi de politika olarak böyle bir düşünce ile başlamıştır. Asıl neden mesleki eğitim verilerek aydın din bilginleri, imam ve hatiplerin yetiştirilmesi esas alınmıştır.

Yeni rejimin eğitimle ilgili en önemli yeniliği, 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla eğitim ve öğretimin birleştirilmesidir (Akşit ve Coşkun, 2004: 401). Bu kanunda eğitime ait tüm kurumlar bir çatı altında Maarif Vekâletine bağlı olarak

toplanacak, eğitime ait tüm kararlar tek merkezden düzenlenecektir (Bozkurt, 2007: 42). Kanun yeni düzenlemeyle eğitimi tek okul olarak kavramsallaştırmıştır. Bu kavramsallaştırma tek ulus oluşturma çabasıdır (Bozkurt, 2007: 60). Tevhid-i Tedrisat anlam olarak öğretim birliğini ifade eder. Tüm okulların tek idareden yönetilmesi, ayrıca denetlenmesi amacını taşır (Öcal, 1994: 27). Kanunun ilk uygulaması, medreselerin kapatılması olmuştur (Bozkurt, 2007: 59). Oysaki kanunda belirtilen, okulların kapatılması değil, eğitim kurumu olan okulların tek çatı altında toplanarak Maarif Vekâletine bağlanmasıdır. Tüm medreseler kapatılmış, diğer okullara ise yeni bir isim ve düzen verilmiştir (Öcal, 1994: 30). Bu gelişmenin sonunda İslami eğitim verilen müesseseler, toplumdaki önemini kaybederek İslam bilgini yetiştiren okullara dönüşmüştür (Gökaçtı, 2005: 137). Bu dönemde, eğitim milli olacak ve bu vurgu ön plana alınacak, İslami eğitim de kanunda belirtildiği şekliyle yapılacaktır. Osmanlı Dönemi'nden farkı, milli eğitimin farklı yerlerde verilmeyip tek merkezden devletin denetiminde verileceği gerçeği olmuştur (Gökaçtı, 2005: 137).

1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun maddelerinden de anlaşılacağı üzere imam hatip liseleri/medreseler gelenekseli devam ettiren, bir nevi gericiliği çağrıştıran kurumlar/yerler gibi değerlendirilmiştir. Cumhuriyet'in ilanı ile geçmişe ait her türlü eğitim uygulamaları kaldırılmış ve bunlara son verilmiştir. Bununla birlikte, Cumhuriyet'in hedefleriyle örtüşen bir yapı kurulmak istenmiştir. Kanunun maddelerinde Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında açılan medrese ve mekteplerin hiçbiri kapatılmayacak, Maarif Vekâletine geçecektir. Kanunun 4. maddesinde Darülfünun'da ilahiyat, imamlık ve hatiplik hizmetlerini yürütmek amacıyla farklı mektepler (imam hatip liseleri) açılması görevi verilmiştir (Öcal, 1998: 28). Böylece medreselerin işlevini imam hatip okulları gerçekleştirecektir. Yasayla medreseler kapatılmış, ancak buna karşın imam hatip okullarının açılması ve İslam alanında yetkin kişilerin yetişmesi istenmiştir (Bozan, 2007: 11).

2.1.1.3.1. İmam Hatip Mektepleri (1924–1930)

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasıyla birlikte medreseler kapatılmıştır. Medreselerin yerine ikame dilmeye çalışılan bu mektepler ülkenin farklı yerlerinde açılmaya başlamıştır. Bu mektepler ismini ilk defa duyduğumuz veya yeni açılan eğitim kurumları değildir. Osmanlı Dönemi'nde açılan bu mekteplerin 1924 yılındaki ilgili kanun maddesi gereği Maarif Vekâletine bağlanarak tek merkezden yürütülmesi

amaçlanmıştır. Ancak bu mektepler uzun süre devam edememiş, farklı gerekçeler gösterilerek 1930 yılına gelindiğinde kapatılmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren bu okulların sınıfları oluşturulmuştur. 1924 yılında kanun çıkartılmasına rağmen bu mektepler mezun verebilecek duruma gelmiştir (Öcal, 1998: 32). Bir yönüyle Osmanlı Dönemi'nin eğitim kurumu olan medreselerin kapatılmasıyla, toplumda oluşan tepkinin azaltılması istenilse de bu mektepler medreselerle kıyaslandığında mutaassıp çevre tarafından yeterli görülmemiştir. Bu mekteplerde dini bilgilerin doğru bir şekilde öğretilmesi amaçlanmış ve mekteplere sınavla öğrenci alınmıştır. Ancak mezun öğrenciler bu mektepler ortaokul düzeyinde olduğu için ilahiyatlara gidememişlerdir. (Ayhan, 1999: 33). Bundan dolayı imam hatip mektepleri toplumda ilgi görmemiş ve ilahiyata gidememe kapanma sebeplerinden biri olmuştur. 1930'a gelindiğinde resmi örgün din eğitimi veren okul kalmamıştır. Din, toplumsal yapıdan uzaklaştırılmaya çalışılmış, toplumun dini öğrenme beklentisi karşılıksız kalmış ve bu alanda boşluk oluşmuştur. Ne acıdır ki bütün bunlar kanunun yürürlükte olmasına rağmen yapılabilmıştır. Bu alanda oluşan boşluğu kapatmak için imam hatip kursları açılmıştır.

2.1.1.3.2. Din Eğitimi İçin Boşluk Yılları - İmam-Hatip Kursları (1930-1951)

1930 yılının sonuna gelindiğinde dini eğitim veren kurum kalmayınca İslami eğitim alıp din hizmetlerini yapacak, bu alanda toplumu aydınlatacak ve sorulara cevap bulacak kişi sıkıntısı baş göstermiştir. Cumhuriyet Dönemi süresince eğitimin dini mi yoksa milli mi olması hususu hep tartışılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla eğitim laikleştirilmeye çalışılmıştır. Gelişmeler dinin, dini eğitimin devlet yapısı içerisinde değil, toplumsal yapı içerisinde kişinin münferit olarak yaşaması konusunu gündeme getirmiştir. Şüphesiz dini eğitim verilen okulların ve ulemanın Osmanlı Dönemi'ndeki saygınlığı kalmamış, ulemanın statüsü devlet örgütü içerisinde sıradan memuriyete dönüşmüştür (Gökaçtı, 2005: 140).

Cumhuriyet sonrası kodlar modernleşme ve laiklik teması üzerine kurulmuştur. Bu yenileşmenin kanunlaşması ise 1924 yılında net bir şekilde görülmüştür. Eğitim faaliyetlerinin birleştirilmesi 1928 yılında Latin harflerinin kabulüyle görünür olmuştur (Akşit ve Coşkun, 2004: 8). Yeni alfabe ile Batı ailesine girilirken Türk toplumu da tarihten koparılmıştır. Tarihsel tecrübenin ve birikimin saklanması yönelik önlem alınmamış, bilakis eskiye dönük bağlılığın koparılması için yasaklar

getirilmiştir (Çaha, 2007: 186). Harf İnkılabı bahanesiyle Osmanlıca kısıtlanmış, 1929 yılında Kur'an kursları kapatılmıştır. Sonrasında bazı istisnalarla kursların açılmasına izin verilmiştir (Öcal, 1994: 35).

Diyanet İşleri Başkanlığı vasıtasıyla 12 yaşından küçük olanlara elifba öğretilmeyecek ve 12 yaş üstü olan kişilere de namazda okunan sureler ve Kur'an-ı Kerim dışında başka hiçbir şeyin öğretilmesine izin verilmemiştir. Türkiye genelinde sınırlamalar getirilmiş, denetimler artmış ve böylece sadece birkaç yerde Kur'an öğretimi yapılabilmektedir (Ceylan; 1990: 264). Bu olay din öğretiminin kısıtlandığı ve yasaklanma boyutuna geldiğini göstermektedir. Siyasal alandaki gelişmeler, din öğretiminin kurumsal olarak faaliyetlerini sonlandırma amacı güderken sosyal işlev olarak da tasfiye amacı taşımaktaydı. Buna karşın din öğretimi kurumsal olarak öğretilmesi zorunlu ve sosyal bir yükümlülüğü olan eğitimidir. Din işi cemaat işi gibidir, bireysel olarak düşünülemez (Bilgin, 2001: 31). Dine yüklenen sosyal işlev Osmanlı Dönemi'nde de böyleydi. Kaldı ki din, farklı kimliklere ait grupları ve tabakaları bir çatı altında toplama görevini her zaman üstlenmiştir. Din ve toplum örtüşen olmalıdır. Toplumu düzenlemeyi amaçlayan Cumhuriyet devrimlerinde, dini sosyal alandan uzaklaştırma ve insanları kendi değerlerine yabancılaştırılma çabası görülmüştür (Akın, 2011: 155). Benzer uygulamalar devam ettirilmiş ve reform adı altında hutbeler Türkçe okutulmaya başlanmıştır. Süleymaniye'de 1932 yılında ilk Türkçe hutbe okunmuştur (Jaschke, 1972: 44 ve Ergin, 1977, 1946; Aktaran; Gümüsoğlu; 2013: 300-301). Ezan Türkçeleştirilmiş ve 5 Şubat 1932'de Türkçe okutulmuştur. Tepki çeken bu uygulama 18 yıl devam ettirilmiştir (Öcal, 1994: 39). Camilerle ilgili düzenlemeler de yapılmıştır. Caminin cemaati bulunacak ve diğer camiye 500 metre uzaklıkta olacaktır. Bununla birlikte mamur olacak ve vaziyeti iyi olacak gibi sınıflandırmaya dayalı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler dışında bulunan camiler başka amaçla kullanılmak üzere kapatılmıştır (Jaschke; 1972, 65-66, Gümüsoğlu, 2013: 302). Tek parti yıllarında İslami olan ve dini duygu oluşturacak birçok faaliyetin yasaklanması yoluna gidilmiştir. Dini kitaplar toplatılmış, ezanı aslına göre okuyanlara müeyyideler uygulanmış, baskılar yapılmış ve bu kişileri cezalandırma yoluna gidilmiştir (Eşref Edip, 2012: 105, Aktaran, Gümüsoğlu, 2013: 302). Dinle anılan ve İslamiyet'le iç içe geçmiş bütün unsurlarla toplumun irtibatı koparılmaya çalışılmıştır.

Yeni dönemin laiklik temeli üzerine oturması ile Osmanlı Dönemi'nden gelen toplum içerisindeki ulema sınıfı da yeniden şekillendirilmiştir. Ulema sınıfının yeni dönemde laik devletin çizdiği sınırlar içerisinde hareket alanı daraltılmıştır (Gökaçtı, 2005: 137). Böylece toplum yerleşmiş olan manevi bağlardan sosyal yaşantısında koparılmaya çalışılmıştır (Başgil, 2015: 210). Bu dönemler dini öğretim açısından boşluk yılları olarak değerlendirilmiş, bazı cemaat önderlerinin sorumluluk almalarına sebep olmuştur (Gökaçtı, 2005). 1940'lı yıllarda baskı ve denetimlerden dolayı hiç kimse dini eğitim yaptırma cesaretini gösterememiştir (Gökaçtı, 2005: 163).

2.1.1.3.3. İmam-Hatip Kursları (1948-1951)

İmam hatip okulları 1930 yılında tamamen kapatılınca din alanında boşluk oluşmuş ve sıkıntılar baş göstermeye başlamıştır. Din, toplumda her zaman İslami alanda ihtiyacı karşılamaya yönelik işlev görmüştür. Toplumla birlikte bazı din ve siyaset adamlarının din alanında ortaya çıkan bu boşluğu karşılaması için 1948 yılında karara varılmış ve imam hatip kursları bazı yerlerde açılmıştır. Bu kurslarda, okul müfredatının uygulanmasından ziyade gündelik hayatın içinde lazım olacak bilgiler verilmiştir. 1950 yılına gelindiğinde ise siyasi olarak durum tamamen değişmiş, din öğretiminin toplumun ihtiyacı olduğu vurgusunu yapan ve buna inanan partinin iktidar olmasıyla özgürlükçü bir ortam oluşmuş ve bu kurslar 1951 yılında imam hatip okullarına dönüşmüştür (Ayhan, 1999: 31-36).

2.1.1.3.4. İmam Hatip Okulları (1951–1973)

1950 yılında yapılan seçimle Demokrat Parti'nin iktidara gelmesi dönüm noktası olmuş ve tek parti dönemi sona ermiştir. Toplumun dini inanışına değer veren, bireylerin ihtiyaçlarını din eğitimi temelinde karşılamaya çalışan yeni bir iktidar görevi devralmıştır. Adnan Menderes Hükümeti, 1951 yılında imam hatip okullarını tekrar açma başarısını göstermiştir. Türkiye'nin 7 ilinde imam hatip okulları eğitime başlamış ve okulların öğretim süresi 7 yıl olmuştur (Ayhan, 1999: 166). Açılan imam hatipler toplum tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Bu okullar hem Cumhuriyet'in değerlerine bağlı yurttaş yetiştiren hem de İslami inanışlara bağlı mütedeyyin bir Müslüman - münevver kişiler olarak mezun vermeye başlamıştır. Yine de bu okulların amaç ve dava yönünde tartışılmalarının sürdüğüne dair belirtiler de yok değildir (Hulisi, 1991: 201).

1951 yılında imam hatip okullarıyla ilgili idare yönetmeliği yayınlanmıştır. Okullar, yönetmelikte ortaokuldan sonra 4 yıl eğitim veren meslek okulu olarak tarif edilmiştir. Yine yönetmelikte, bu okullardan yetişen kişilerin; imamlık, hatiplik, Kur'an öğreticiliği, müftülük ve vaizlik görevlerini yapabileceklerine dair eğitim aldıkları belirtilmiştir (Öcal, 1994: 53-54). Halk, imam hatip okullarına her zaman destek olmuş ve okullar beklenenin üstünde bir kabul görmüştür. 1978 yılında “imam hatip okulu” tanımlaması yerine “imam hatip lisesi” şeklinde bir tanımlama yapılmıştır. İmam hatip liseleri 1739 Temel Kanunu’nda, “Üst öğretime hazırlayan ve müfredatı uygulayan eğitim kurumlarıdır.” şeklinde tarif edilmiştir (Ayhan, 2000: 192). Bu bağlamda imam hatip liseleri ilk defa kanuni bir temel üzerine oturtulmuştur. Bu okullardan mezun olan kişilere din öğretimi veren kurumlar dışında üniversitelere girebilme hakkı verilmiştir. Böylelikle imam hatip liseleri için yeni bir milat başlamıştır.

Demokrat Parti, toplumun Müslüman bir topluluk olduğunu ve insanların dini vecibelerini istedikleri gibi yerine getirebilmelerinin önünü açmış ve baskı altında kalmadan dini ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini belirtmiştir (Karpat, 1996: 229). Aslında Demokrat Parti'yi hükümet yapan eylemlerin başında imam hatipler gelmiştir (Öcal, 1998: 57). Ayrıca bu okulların açılmasında temel etkenlerden biri, 2. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan ve yükselen komünizmin önüne geçebilmek için Demokrat Parti'nin güvence olarak dine sarılmasıdır (Karpat, 1996: 234). Bu okullar komünizme panzehir olan okullar olmuşlardır.

2.1.1.4. İmam Hatip Liseleri ve Yükseliş Seyri (1973–1997)

2.1.1.4.1. İmam Hatip: Klasik Olan Liseler

1971 yılında yayınlanan hükümet programında milli eğitimle ilgili reform bölümünde imam hatiplerin ıslah edilmesi konusuna değinilmiştir. Bu kapsamda imam hatip okulları farklı bir statü kazanmıştır. Öğretim süresi 7 yıl olan imam hatiplerin orta kısmı kapatılmış ve okullar öğretim süresi 4 yıl olan meslek liselerine dönüştürülmüştür. 1973 yılından itibaren ise bu okullara ortaokuldan mezun olan öğrenciler alınmaya başlanmıştır. Böylelikle bu okullar 7 senelik statüsüne tekrar kavuşmuştur. Ayrıca seçmeli derslerle bu okullara ilgi artmıştır (Cebeci, 1996: 15). Toplumun çabasıyla yapılan okul binaları ve açılmasına izin verilmeyen kimi okullar 1973 yılında, Halk Partisi ve Selamet Partisi hükümetleri zamanında, hizmete açılmış

ve imam hatip lisesi sayısı böylece 29 olmuştur (Ayhan, 1999: 192-201). Sonraki yıllarda değişik hükümet oluşumlarına rağmen öğrenci sayısı hızla artmış ve sayı 374 olmuştur. Bunların da 33 tanesi orta bölüm olarak eğitime devam etmiştir (Cebeci, 1999: 205).

1980 yılına, yani ihtilal dönemine gelindiğinde, ülke farklı bir durumla karşılaşmıştır. Asker, ülkenin yönetimine el koymuştur. Bu durum şu anlama geliyordu: “İmam hatipler için yine sıkıntılı dönemler başlayabilirdi.” Çünkü askeri yönetim, imam hatiplerin açılmasını yasaklamış ve daha önce açılan kurumların lise bölümüne öğrenci alınmasını engellenmiştir (Ayhan, 1998: 92). Engellemeler 1989 yılında son bulmuştur (Ayhan, 1998: 192).

12 Eylül İhtilali’nden 1985 yılına kadar yeni imam hatip lisesi açılmamıştır. Ancak kanunda yapılan değişiklikle “Lise statüsünde okulu başarı ile tamamlayanlar, bir üst öğrenime girmeye hak kazanır.” esası getirilmiştir. Bu kanun değişikliğine imam hatipler de dâhil edilmiştir. Böylece imam hatip liselerinden mezun olan öğrencilerin üniversiteye giriş engeli tamamen kaldırılmıştır (Özcan, 2012: 55, Ünsür, 2005: 63). Anayasanın 24. maddesi kapsamında “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi zorunlu olmuştur (Ünsür, 2005: 64). Böylece din eğitimi devlet denetimi ve kontrolü altına alınmıştır.

2.1.1.4.2. Anadolu Olan İmam Hatip Liseleri

12 Eylül İhtilali’nden sonra seçime gidilmiş, Turgut Özal liderliğindeki Anavatan Partisi çoğunluğun oyunu alarak iktidar olmuş ve böylece koalisyonlar son bulmuştur. Bu yıllar imam hatipler için çok kıymetli yıllar olmuştur. Yurtdışında yaşamış ailelerin çocuklarına Almanca dini eğitim vermek amacıyla Beykoz Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmış ve konuyla ilgili madde 5 yıllık kalkınma planında da yer almıştır. Açılan bu okullarla imam hatipler yeni bir boyut kazanmıştır (Ünsür, 2005: 77). 1990’lı yıllara gelindiğinde yine buna benzer birçok imam hatip lisesi açılmıştır. Örneğin, yurtdışında yaşamış Türk işçilerin çocuklarının eğitim alabilecekleri bir imam hatip lisesi de 1993 yılında Bozyazı’da açılmıştır (Öcal, 1994: 248).

2.1.1.4.3. Çok Programlı Bünyesinde İmam-Hatip Liseleri

Türkiye’de 1997 yılına gelindiğinde milat oluşturabilecek, dönüm noktası olarak nitelendirilebilecek dönüşüm ve değişimler gerçekleştirilmiştir. Zorunlu ve kesintisiz eğitim meclisten geçerek yasalaşmıştır. Bu değişiklik en çok imam hatip liselerini ve öğrencilerini olumsuz etkilemiştir. Lise kısmına kaynaklık teşkil eden orta kısımlar kapatılmış, bir nevi imam hatiplerin önü tekrar kesilmiştir. Bu sebeple bu okullardan bazıları öğrenci azlığından kapatılmış veya başka bir okula dönüştürülmüştür. İmam hatipleri tercih etmek isteyen öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenmiştir. İlçe gibi küçük yerleşim yerlerinde fazla okul açma durumu olmadığından çok programlı liseler gündeme gelmiştir. Bu okullarda da değişik programların uygulama imkânı oluşmuştur. Bu bağlamda 1998-1999 eğitim öğretim yılında çok programlı okulların müdürlüklerinin yönetiminde 1 Anadolu imam hatip lisesi ve 38 imam hatip lisesi eğitime devam edebilmiştir (Öcal, 1998: 248).

İmam hatip okullarının kurulduğu günden 1998 yılına kadar ortalama 1 milyon 500 bin öğrenci bu okula kayıt yaptırmıştır. Kayıt yaptıran bu öğrencilerden 850. 272’si orta bölümden, 442.107’si ise lise bölümünden mezun olmuştur. Yine 1998’e kadar imam hatip okullarında görev yapan 18.702 öğretmenin 11.491’i meslek dersleri, 7.212’si de fen- kültür dersleri öğretmenidir (Öcal, 1998: 249).

2.1.1.5. 12 Eylül - 28 Şubat Dönemi İmam Hatipler (1980-1997)

12 Eylül’den sonra yeni imam hatip açılmamış olmasına rağmen mezunların üniversitelerde istedikleri bölüme gidebilme imkânı veren kanunla birlikte imam hatipler için nitelik olarak dönüşüm fırsatı olmuştur. İmam hatip mezunlarının üniversitelerin farklı alanlarını tercih edebilme ve buralarda okuyabilme fırsatları bazı kesimler için rahatsızlık kaynağı olmuştur. İmam hatip mezunları çoğunlukla siyasi bölümleri tercih eder olmuşlardır (Baloğlu, 1990: 131–137). Böylece bu okullara taraf ve karşıt olan iki kutup oluşmuştur.

İmam hatipler Refah-Yol Dönemi’nde zirveye ulaşmıştır. Refah Partisi kurulduğunda İslamcı kesim için devlet içerisinde temsil imkânı kazanılmış, Refah Partisi Anadolu’dan ve kırsal kesimden destek görmüştür. Bu durum dini kimliğin toplum katmanlarının devlet içerisinde merkezde yer bulması anlamına geliyordu (Göle, 2011: 88). Bu dönemde ayrıca mütedeyyin bir grup çevre oluşmuştur. İmam hatibi tercih

eden öğrencilerin aileleri genellikle kırsal kesimden olmuştur. Muhafazakâr çevrenin ve ailelerin artmasıyla, özellikle kız öğrencilerin gidebilecekleri imam hatip okulları seçeneği, bu okullara devam eden öğrenci sayısını artırmış ve okulların saygınlık kazanmasında etken olmuştur (Findley; 2012: 356).

1997 yılında imam hatiplerden mezun ve fakültelerin iyi bölümlerini kazanan bu mütedeyyin çevrenin önünü kesecek uygulamalar getirilmiştir. 28 Şubat olarak zihinlere kazınan bu dönemde, yükseköğretime geçişte katsayı getirilmiştir (Öcal, 2011: 330). İmam hatiplerin orta kısımlarının kapatılması ve yükselişin önünü kesmek amacıyla kesintisiz zorunlu eğitim 8 yıl olmuştur (Aşlamacı, 2014: 36). Bu sonuca göre, imam hatip mezunları için sadece ilahiyat fakültelerine gidebilme seçeneği kalmıştır. Kaldı ki bu fakültelerin kontenjanları düşürülmüş ve üniversiteler arasında dikey ve yatay geçişler sınırlandırılmıştır. Dışarıdan okul bitirmenin kaldırılması imam hatip okullarında öğrenci sayısında düşüşe neden olmuş ve kesintisiz eğitim uygulaması imam hatipleri yine düşüşe geçirmiştir.

MGK raporuna dayanılarak bir dönem devlet eliyle açılan bu okullar yine devlete sisteme karşı komplonun odağı hâline geldiği savunuldu (Aktay, 2010: 72). Darbe hem siyasal alanda olmuş hem de imam hatiplere büyük bir darbe indirmiştir

2.1.1.5.1. İmam Hatipler İçin Yeni Dönem

2002 yılında kendisi de imam hatip lisesi mensubu ve mezunu olan Tayyip Erdoğan liderliğindeki Ak Parti'nin iktidar olmasıyla yeni bir dönem başlamıştır. Ak Parti'nin zaferiyle sonuçlanan seçimlerden sonra bu partinin kadrosunun çoğunluğu imam hatip mensubu olması, ayrıca eşlerinin başörtülü olması imam hatipler için yükseliş yıllarının başlangıç yılları olarak görülecektir. İmam hatipli olan sadece Tayyip Erdoğan değildi ve bu sonuç imam hatiplere uygulanan haksızlıkların son bulması anlamına geliyordu. Böylece 2005 yılında imam hatiplerde öğrenim gören öğrenci sayısında yüzde 535'lik artış sağlanmıştır (Soylu, 2013: 80).

2.1.1.5.2. İmam Hatip Ortaokullarının Yeniden Açılması ve 4+4+4 Sistemi

28 Şubat'ta uygulamaya konulan yasayla kesintisiz eğitimin son bulmasından sonra imam hatip ortaokulları için problem teşkil eden bir sorun çözülmüş ve imam hatip ortaokulları yeniden açılmıştır. Kesintisiz eğitim uygulaması genelde ülke için din

öğretimini, özelde ise imam hatip okullarını olumsuz etkilemiştir. Ayrıca Kur'an kurslarını da yaş sınırlamasından dolayı etkilemiştir. Bu durumda, Kur'an öğrenimini sekteye uğratmıştır (Soylu, 2013: 86).

İmam hatip okullarının orta kısmını kapatan uygulama, eğitimde yeni düzenleme yapmak amacıyla 28 Şubat'ta çıkarılan yasayla son bulmuş, 2012 yılında imam hatip ortaokul kısımları statü kazanarak tekrar açılmıştır. Bu durum, "Eğitimde ideolojik uygulamalara gidiliyor.", "İmam hatipler arka bahçe.", "İmam hatipler seçmen okullarıdır." gibi tartışmaları beraberinde getirmiş, 28 Şubat'ın rövanşı olarak nitelendirilmiştir (Dinçer, 2012: 146). 2012 yılı İslami eğitim için, kademeli eğitime geçilmesiyle birlikte önemli bir gelişme olarak tarihteki yerini almıştır. İmam hatip ortaokulundan mezun olan bir öğrenci, dilediği liseye gidebilme imkânına kavuşmuş, ayrıca ilkokuldan mezun öğrenciler için ikametlerine yakın mesafelerde imam hatip ortaokulları açılmıştır.

2.1.1.5.3. İmam Hatip Liseleri İçin Yeni Statü

Fen ve sosyal programı, 2016 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onay Anadolu imam hatip liselerinde uygulanmaya başlanmıştır. Fen ve sosyal programı müfredatı ve haftalık ders saatiyle imam hatip liselerine zenginleştirilmiş bir uygulama modeli sunmuştur. Bu program, meslek derslerinin yanında öğrencilerin üst öğrenime hazırlanmalarına katkı sunmuş ve gelişimlerine destek vermiştir.

Program, imam hatip liselerinin üniversitelerle protokol imzalayarak işbirliği içinde çalışma yürütmelerine imkân sağlamıştır. Öğrenciler ve okul böylece akademik topluluk ile çalışma fırsatı yakalayıp ilgili üniversitenin birikiminden faydalanmıştır. Ayrıca öğrenciler okulun bulunduğu bölgedeki sivil toplum kuruluşları, vakıf, dernek gibi oluşumlarla ortak çalışma ve proje üretme imkânı bulmuşlardır. Üniversitelerle yapılan işbirliği öğrencilerin yüksek öğretime geçişleri için ayrı bir motivasyon oluşturmuştur. Bu okulların idareci görevlendirmeleri diğer okulların atama yönetmeliğiyle aynıdır. Ancak Anadolu imam hatip liseleri, fen ve sosyal programı uygulayan Anadolu imam hatip liseleri dışında adrese dayalı kayıt sistemine göre yerleştirilen okullar ile merkezi yerleştirme - sınava dayalı yerleştirmeyi içeren proje okulları olarak isimlendirilen proje Anadolu imam hatip liseleri statüsü kazanan imam hatip liseleri olmuştur. Bu okulların programı müfredatı diğer imam hatip

programlarıyla aynı olmakla birlikte sadece yönetici ve öğretmen atama onayları ilgili bakanlık tarafından yapılmakta ve bu okullara belirli bir puana sahip öğrenciler kayıt yaptırabilmektedir. Ayrıca uluslararası Anadolu imam hatip lisesi de bulunmakta olup, bu okul türü de yabancı uyruklu talebelerin öğrenim gördüğü uluslararası Anadolu imam hatip lisesi adıyla eğitime devam etmektedir (dinogretimiokulları.meb.gov.tr: 2017).

2.1.2. Türk Milli Eğitim Sistemi İçerisinde İmam Hatip Liseleri

İmam hatipler geçmişin eğitim serüveni içerisinde ayna görevi üstlenmiştir. Bu tarihsel serüven içerisinde yükselme ve fetret dönemleri, benimseme ve karşı çıkmalar vardır. Okumuş bilgin din adamı yetiştirme amacıyla başlayan bir süreç içerisinde çocuklarımız ilim irfan sahibi olsun, okusun, İslamiyet’i en iyi şekilde doğru kaynaklarından öğrensin, bu fani dünyasını da ebedi âlem olan ahiretini de imar etsin arzusu fikri ağır basmaktadır. Nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede, geçmiş tarihiyle barışık, kadim değerleriyle örtüştüğü şekliyle oluşmuş bir eğitim modelidir. Dünyanın bazı coğrafyalarında da örnek alınmış ve benzer kurumlar oluşturulmuştur.

1924’te medreselerin faaliyetlerine son verilmesinden sonra açılış olarak şekillenen ve bugünün imam hatip okullarının modelini oluşturan imam hatip mektepleri Türkiye Cumhuriyeti içerisinde yer bulan din öğretimi başlığı altında toplumun taleplerini karşılayarak, büyük oranda İslami eğitim veren Cumhuriyet projesi olarak oluşturulan okullardır. 1980’den sonra başlayan dönemde imam hatip liselerinin sayı ve kalite olarak dönüşüm geçirdiği açıktır (Bozan 2007: 4). İmam hatip liseleri devlet ideolojisi doğrultusunda oluşturulan eğitim dizisini değiştirmiş, geçmiş medeniyetimizin tecrübelerini günümüze taşıyan yüzünü, modernleşmenin yönü olarak gösterilen, sadece Batı’ya dönmeyen Doğu Medeniyeti’nin varlığından haberdar olan ve devlet denetimi içerisinde alternatif felsefeler üretebilen beyinlerin yetişmesine katkı sağlamıştır.

MEB’e bağlı olarak müfredatının büyük bir kısmı din eğitimi ağırlıklı ve personel atama, finansman kaynakları anlamında devletin denetiminde olan okullardır. Laik eğitim sistemi içerisinde, mesleğe ve yükseköğretime hazırlamak amacıyla açılan imam hatiplerin amacı Milli Eğitim’in müfredat programında “Kur’an öğreticiliği,

imamlık ve hatiplik yapmak gibi en az lise seviyesinde din hizmetleri yapmak amacıyla mesleki genel eğitim gören din görevlileri yetiştirilmesi.” olarak tarif edilmiştir (MEB Müfredat, 1978: 11). Bununla birlikte imam hatiplere ilk günden itibaren toplum nezdinde İslami yaşam ve dindarlık gibi toplumu temsil etmek üzere anlam yüklendiği görülmektedir. İmam hatipler toplum tarafından kabul görmüş kurumlardır ve Türkiye’nin maarif davasına katkı sunulması yine bu okullar ile başlamıştır. “Kendi okulunu kendin inşa et.” repliğinin slogan olarak kullanıldığı 1980’li yıllarda halk tarafından seferberlik başlatılmış imam hatip okulları yapılmıştır (Ateş, 1995: 148). Bu manada hiçbir eğitim kurumunun imam hatipler kadar çekim merkezi olmadığı düşünülebilir. Toplumdaki din eğitimi isteği, okulların pansiyonlu ve burslu olmaları, kız çocuklarının okula devam etmeleri ve bilhassa muhafazakâr kesimin bu okulları benimsemesi gibi sebeplerin etkisi görülmektedir (Bozan, 2007: 154-157).

2.1.2.1. İmam Hatiplerde Hedeflenen Kişi Modeli

İmam hatip liseleri devlet yapısı içinden yasal mevzuat doğrultusunda toplumun talebi olarak ortaya çıkmış ve varlığını bu yönde devam ettirmektedir. Bu bağlamda “İmam hatiplerde yetiştirilmek istenen öğrenci/kişi, model olmalıdır.” diye düşünebiliriz.

2.1.2.1.1. Devletin İmam Hatip Okullarında Yetişmesini Beklediği Model

Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar yasal metinlerde belirtilen bu okullarla ilgili ortaya çıkan iradedir. Bu iradeyi anlayabilmek için kayıtlara giren metinleri incelemek gerekir. İmam hatip liselerinden din vazifelerini yerine getirecek imam, hatip gibi kişilerin yetiştirilmesi murad edilmektedir (Resmi Ceride: 1340). 247 sayılı yazıda, 1949 yılında imam hatiplere devam eden öğrencilerden, ülkenin din hizmetleri alanında vazife yapacak ve bu alandaki ihtiyacı karşılamak üzere eleman yetiştirilmesi istenilmektedir (TBMM Tutanak Dergisi, 1948: 106). 1951 tarih 601 sayılı kararda müdürler komisyonunda, imam hatip okulları açılması zarureti vardır. Çünkü topluma dini bilgi aktaracak, hitap edecek, kültürlü imam hatiplere ihtiyaç vardır (Cumhuriyet Gazetesi: 1951). 1972 tarihinde İdare Yönetmeliğinde, Diyanet İşleri Başkanlığı kanun maddesi hükümlerine göre; gerektiğinde müftülük, vaizlik, Kur’an öğreticiliği ve bunun gibi görevleri yerine getirmek üzere bunların ifasıyla ilgili din görevlileri yetiştirmektir (MEB Tebliğler Dergisi: 1972). 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu’nda;

ortaöğretim kademesi içerisinde yükseköğretime hazırlayıcı programlarda din hizmetlerinin sunulması amacıyla eleman yetiştirmek ibaresi yer alır. Din alanına ait bilgilerin daha iyi anlaşılması ve topluma İslami konuların öğretilmesi amacıyla, din hizmetlerinin çeşitli seviyelerinde görev alabilecek kültürlü ve bilgili kişilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

İmam hatiplerin kuruluş felsefesine, ideolojik değil, bilimsel temeller üzerine kurulan bir felsefe ve veriyle bakıldığında görülecektir ki memnuniyet veren sonuçların alındığı muhakkaktır. Ancak tarihsel süreç içerisinde ideolojik yaklaşıp değerlendirmelerde bulunulduğundan, diğer eğitim kurumlarına nazaran badireli süreçler geçirmiştir. Belirli bir kesim bu okulların önünü kesmeye ve yoluna engeller koymaya çalışmış, bazı çevreler de toplumsal ihtiyacı düşünerek bu okulların varlığını sürdürmesi için yoğun gayretlerde bulunmuştur.

2.1.2.1.2. Toplumun ve İmam Hatip Topluluğunun Yetişmesini Beklediği Model

Halk başlangıçta pratik dini görevleri ifa edebilmek amacıyla bu alanda yetişmiş görevlilere ihtiyaç duymaktadır. Bu görevler namaz kıldırma, cenaze işleri, ezan okuma, bayram vecibeleri, hutbe ve vaaz gibi konulardır. Açılan imam hatip okullarından bu işleri yapabilecek kişilerin yetişmesi istenmekte ve arzulanmaktadır. Toplumun beklentisi bunlarla sınırlı değildir. Aslında her birey için ihtiyaç olan ve cevapsız kalan bir durum olduğu için bu istekler güçlüdür. Çünkü bu alanda bir boşluk vardır. Diğer bir ifadeyle, toplumu içinde bulunduğu din ve maneviyat boşluğundan kurtaracak, İslami konularda destek olacak bir insan tipinin yetişmesi istenmektedir (Öcal, 1994: 53). Bu talep, din alanında vücut bulmuş zayıf ve çürüyen durumun tamir edilmesi ve dini vecibelerin yerine getirilmesiyle oluşacak yeni bir hayatın inşası için var olmuştur. Dini vazifelerin yerine getirilmesiyle İslami hayatın canlanacağı düşünülmüş ve dini bilgilerin yeni nesillere bu okullarda yetişen öğrencilerle aktarılması varsayılmıştır. Böylece dini bir anlayış hayatın her alanına nüfuz edecektir. İmam hatiplerin açılmasıyla, toplumun dini yaşama ve dini, kaynaklardan öğrenme talebinin imam hatip okulları yönüyle karşılanma süreci için bir kapı aralanmıştır. Bu okullar toplumun benimsemesi ve sahiplenmesiyle hayat bulmuştur.

2.1.2.1.3. Dini Eğitimin Amacı Noktasında Yetişmesini Beklediği Model

İslami eğitim vahiy ışığında şekil bulur ve bu sürecin felsefesini iyi anlamak gerekir. Dünyada var olanların ve yaratılanların bir gayesi, bir varoluş amacı vardır. Hiçbir şey, ne fazla ne eksiktir. Yapılan iş hikmeti aramak olup, bilginin peşinden koşmak ve ona ram olmaktır. Gerçekleşen her şey bir sistem içerisinde değerlendirilir ve bilgiyle, eğitimle bunun manası çözülmeye, kavranmaya çalışılır.

Yaratan ile yaratılan arasında bir iletişim biçimi ve süreci vardır. Eğitim kurumlarının toplumu bu iletişim biçimi ve sürecinden haberdar etmesi, toplumda onu anlamaya yönelik bir bilinç oluşturma görevi vardır. Bilinç seviyesinin yüksek olmasının Allah'a yaklaşmayı sağladığı kuşkusuzdur ki bu bilinç "marifetullah" kavramıyla adlandırılır. Bu cümleden hareketle insanın kendisini tanıması, potansiyelini bilmesi, emir ve yasaklara uyması neticesinde Allah'a bağlı bir kulluk oluşması modeli, İslami eğitimin hedeflerindedir. İslam toplumu içinde gönül birliğinin sağlanmasında ve hislerin düşünceye dönüştürüldüğü bir kültürün oluşmasında imam hatip liseleri pay sahibidir. Ayrıca toplumun ümmet olma binincini güçlendiren kurumlardır.

2.1.2.2. İmam Hatip Liselerinde Program

Milli Eğitim Kanunu'nun 32.maddesinde imam hatip liseleri için, "İmamlık, Kur'an-ı Kerim öğreticiliği ve hatiplik ile alakalı dini vazifelerin yerine getirilmesi konusunda kişileri göreve hazırlamak yine ortaöğretim yapısı içerisinde yükseköğretim ve mesleğe hazırlayan çalışmalar yapan kurumlardır." ifadesi yer almaktadır.

İmam hatip liselerinde meslek derslerinin yanında sosyal bilimler ve edebiyat alanına ait programlar da uygulanır. Ayrıca öğrencilerin kabiliyetleri ve yönelimleri ölçüsünde seçmeli derslere yönlendirilmeleri sağlanır. Diğer ortaöğretime bağlı lise programları gibi imam hatiplerin programları da Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanarak yürürlüğe girer.

Açılan ilk imam hatiplerde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hizmet alanında çalıştırılmak üzere personel yetiştirilmiştir. Birinci aşamaları 4, ikinci aşamaları 3 sene olan bu okullarda, birinci aşamada mesleki eğitim programları, sonraki aşamada ise bir üst öğrenime hazırlama programları uygulanmıştır. Kültür dersleri %60, meslek dersleri %40'tır (MEB program: 1985).

İmam hatiplerin müfredat programındaki kültür ve meslek dersleri mukayese edildiğinde sonuç kültür derslerinin lehine idi. Buna karşın 1971/225 sayılı kararla imam hatiplerin orta kısımları mesleki eğitim kurumu hâline getirilmek istenmiştir. İmam hatiplerin ortaokul kademesinde din kültürü ve genel kültür öğretimi veren 4 yıl süreli mesleki eğitim kurumu olduğu kabul edilmiştir (Ayhan, 1999: 171).

2.1.2.3. İmam Hatiplerin Özellikleri

Ülkemizde İslam/din ekseninde oluşan “medeniyet” tasavvuru kendine ait yönüyle şekillenmiş ve bugüne ulaşan imam hatiplilik olgusunu ortaya çıkarmıştır. İmam hatipler toplum tarafından ihtiyaç hissedilen bir talebin eseridir. Bu talep eğitim sistemi içerisinde yeni bir model ortaya çıkarmıştır. İmam hatip modeli dünyada da kabul edilen ve talep gören dini eğitimin devletin gözetimindeki okullarda verilmesinin adıdır. Toplumun bir kısmına göre imam hatip okulları, salt dini eğitim yapan okullar olarak değerlendirilmiştir. İmam hatip okullarında müspet bilimler ve dini bilimler birlikte okutulmakta, dünya ve din dengesi sağlanmakta, insanların talepleri, bir yönüyle toplumun talebi, devletin denetiminde bir model ortaya çıkarmıştır. Özgün bir model olmuştur. Türkiye'nin kendi geçmiş serüveninde ürettiği tecrübeye dayalı eğitim modelidir (Aşlamacı, 2017: 21). Bir yönüyle toplumun sessizce köklerden gelen geçmişiyle düşünüldüğünde dini, sahit kaynaklardan öğrenmek, çocuklara dini öğretmek, ama bunu devlet gözetiminde meşru yollarla yapılması istenmektedir (Arslan, 2000: 162).

İmam hatip okulları ilk dönemden itibaren her zaman devletin denetimi altında bulunmuş, bir yönüyle devletin projesi gibi görülebilir. Selçuklular'dan Osmanlı'ya kadar medreselerde verilen eğitim devletin kontrolünde olmuştur ve öğrenciler devlet kademelerinde eğitim görmüş kişilerdir. Ayrıca bu okullar kırsal kesim ve dindar çevreler dışında da toplumun her kesimi tarafından benimsenmiş, sahiplenilmiş okullardır.

2.1.2.4. Maltepe İmam Hatip Liseleri

Maltepe ilçesinde 6 Anadolu imam hatip lisesi bulunmaktadır. Bu okullardan 3 tanesi erkek, 3 tanesi de kız öğrencilerin devam ettiği okullardır ve okullarda toplam 2900 öğrenci eğitim görmektedir. Şehit ismi ile açılan ve sadece erkek öğrencilerin devam ettiği Şehit Mustafa Kaymakçı Anadolu İmam Hatip Lisesi ve bünyesinde imam hatip

ortaokulu, fen ve sosyal programı uygulayan yine, şehit ismi ile açılan ve kız öğrencilerin devam ettiği, bünyesinde imam hatip ortaokulu bulunan Şehit Osman Yılmaz Anadolu İmam Hatip Lisesi, ismini 15 Temmuz şehitlerinden alan Şehit Murat Mertel Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Maltepe Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve erkek öğrencilerin devam ettiği, fen ve sosyal programı uygulayan Orhangazi Anadolu İmam Hatip Lisesi ve altıncı okul olarak da Şehit Er Çağlar Mengü Anadolu İmam Hatip Lisesi, ilçemizin imam hatip liselerindedir (Maltepe meb.gov.tr. : 2019).

2.1.2.5. Literatür Taraması

Sosyal bilimler alanında imam hatip okulları konusu üzerine tartışmalar yapılmış ve araştırmalar sunulmuştur. İmam hatip okulları kurulduğu tarihten bugüne kadar siyasi ve politik gündemlerin en önemli konularından biri olmuştur. Bu yönüyle imam hatip okullarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulu olmanın ötesinde siyasi boyutta ele alınması bu okulların pek çok tartışmanın merkezinde yer almasına neden olmuştur. Bu bağlamda imam hatipler; vakıf, dernek, sivil toplum kuruluşları gibi ve çok sayıda disiplinlerin, araştırma kurumlarının çalışma konularını oluşturmuştur. İmam hatip okulları ile ilgili araştırma çalışmaları; imam hatip okullarına taraf olan çalışmalar, imam hatip okullarının tarihsel serüvenine yönelik yapılan çalışmalar, imam hatiplerle ilgili sosyolojik çalışmalar, imam hatip okullarının eğitim öğretim müfredatına yönelik çalışmalar ile imam hatiplerin paydaşlarına yönelik yapılan çalışmalardan oluşmaktadır (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2014: 76).

İmam hatip okullarının açıldığı 1950 yılından 2011 yılına kadar yapılan 49 tez çalışmasının 41'i yüksek lisans, 8'i doktora çalışmasıdır. 27 adet kitap ve 5 rapor, çeşitli sivil toplum kuruluşlarının destek verdiği çalışmalardır. 20'si Türkçe, 12'si İngilizce yayınlanmış toplam 32 makale vardır. Ayrıca imam hatip okullarını konu alan bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin sayısı 43'tür. Bu bildirilerin 12 tanesi din bilimcileri tarafından sunulmuştur. Bildirilerin içerğinde eğitim sürecine ilişkin konular ele alınmıştır. İmam hatiplerle ilgili bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerden oluşan 4 kitap bölümü ile birlikte toplam 155 çalışma yapılmıştır (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2014: 73). İmam hatip okulları ve imam hatip modeli devam ettiği sürece bu çalışmalar devam edecektir.

2.2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Türkiye'de din merkezli tarihsel birikim, kendine özgü yapı ile şekillenen ve bugüne kadar gelen imam hatipler olgusunu ortaya çıkarmıştır. İmam hatip lisesi öğrencilerinin bu geçmiş birikimle gelişen özelliği, bir kimlik vizyonu ve özgün bir insan modeline tahvil edilmiştir. İmam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin İslamiyet'i yaşama düzeyi, hayat tarzları, siyasi tutumları ve dini sorumluluk durumları gibi konu başlıklarında belirginleşen bu özellik, ülkemizin toplumsal dokusunu mündemiç bir realiteye dayanacak oranda içselleştirmiştir. Kendine has oluşturduğu alanla özgün bir tavır takınan, duruş ortaya koyan imam hatip liseli olmak sadece öğrencileri alakadar eden bir durum olmanın ötesinde, imam hatip liseli olmayan diğer çevrelerin nazarında da farklı yönleriyle bir karşılık üretmiştir. Bu bağlamda, Milli Eğitim'e bağlı bir kurum olmanın yanında toplumsal yapı içerisinde bulunduğu karşılık sayesinde diğer kurumlardan farklı yerde kendine yer bulmuştur. Toplumun kahir ekseriyeti, bu okullarla ilgili dini eğitim verilmesinden dolayı ve ülkenin büyük bir oranda da Müslüman oluşundan dolayı bu okullar olumlu bir imaja sahip olmuştur. Bu yönüyle imam hatip liseli olmak olumlu imajıyla ayrıcalıklı okul olarak algılanmasına kaynaklık etmiştir.

Eğitim sisteminin sürekli değişim ve dönüşüm yaşadığı süreç içerisinde imam hatip okulları özellikle iki yönüyle diğer okullardan ayrılmıştır. Birincisi, bu okulların İslami bir eğitim veren kamu okulu olmaları itibari ile Türkiye'de ortalama muhafazakâr kişilerin destek verdiği okullar arasına girmesidir. İkincisi ise bu okulun bir mîsyon okulu olarak değerlendirilmesi ve bunun neticesinde bu mîsyonun farklı değerlendirildiği zamanlarda irtica ile bağlantılı görülmüş olmasına rağmen milliyetçilik - muhafazakârlık gibi mukaddesat öğeler içeren hususlara sahip çıkması sebebiyle hep savunulmuş olmasıdır. İmam hatip liselerinde yetişen öğrencilerin, terör diye tarif edilen eylemlere girmeyeceği, vatan topraklarına sahip çıkacağı, devletine güvendiği gibi benzer algılar bu kabulü doğrular yöndedir (Özensel ve ark. : 2012).

Toplumun tarihsel gelişim süreci içerisinde bir mîsyon ve dava vurgusu yapılarak öne çıkan imam hatipli kimliği, politik arenada olduğu gibi sosyo-kültürel alanda da kendine yer bulmuştur. Dindar bir gençlik yetiştirilmesi arzusu ve ahlaki hassasiyetleri yüksek vatandaşlık oluşturma çabalarına "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersinin seçmeli ders olarak eklenmesi ve çeşitliliğinin alternatif olarak artması ülke için yeni

duyarlılıkların oluşması ve din alanında kazanım olarak mesafe kat etmiştir. Toplumsal alanda artan huzursuzluklar, suç oranları ve gerilimler için İslam'ın bu olumsuz durumların önlemesi adına set oluşturabileceği ve insanlar için sığınak olabileceği, dahası, ahlaklı ve erdemli kişiler, topluluklar oluşturabileceği kabul edilmektedir.

Okul ortamı, öğrencilerin eğitim kurumu içerisinde olumlu ve güzel olan şeyleri yaşamaları veya tersi bir duruma sahip olmalarıdır (Founder: 2011). Kişinin yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği ve kişiye yön veren eğitim kurumu olarak okulun imam hatip lisesi öğrencileri tarafından nasıl değerlendirildiği ve algılandığı oldukça önemlidir. Bu toplumsal kurumlar içerisinde ve onların ileriki hayatlarında kendilerinde iz bırakan okullar olduğu gibi bunun öncesinde aile kurumu gelir (Çalık: 2008). Tutumlar yaşanan bir olay sonucunda hemen değişebileceği gibi elde edilen birikimler sonrasında da kademeli olarak değişebilir (Arslan: 2006). Kenar mahalle denilen sosyo-ekonomik durumu geri kalmış yerlerden gelen öğrenciler için okul tahayyülü ve okuldaki deneyimin algısı olumlu olmayabilir (Çalık: 2008).

Öğrencinin; kendi okuluna, okulda aldığı eğitime, okul çalışanlarına karşı olumlu düşünceler beslemesi, arkadaş ortamlarında bulunması, okula devam konusunda istekli olması, ders dışı zamanlarda sosyal etkinliklere katılma isteği, okulla ilgili kararlar üzerine düşünmesi, yönetimle ilgili düşüncelerini dile getirebilmesi ve alınan kararlara katılması okula bağlılık olarak tanımlanabilir. (Mengi: 2011). Öğrencide okulla ilgili olumlu düşüncelerin oluşması ve öğrencinin okulunu sevmesi hem öz yaşamını renkendirerek hem de yaşamı daha değerli kılacaktır (Özmen: 1999). Okulun kendine amaç olarak belirleyici hususların başında; öğrencileri zararlı davranışlardan uzaklaştırmak, öğrencileri yararsız uygulamalardan arındırmak ve bir okul iklimi oluşturmak gelmelidir (Durmuş ve Gürkan: 2005). Olumlu iklim, öğrencinin okula aidiyetini, okulu benimsemesini sağladığını ve bu olumlu ikliminde öğrencinin okula uyumunu kolaylaştırdığını, yabancılaşmayı azalttığını bunların sonucunda da öğrenci başarısının yükseldiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Pozitif okul ikliminin şartları olan öğretmenin katkısı, sınıf ve okul içi uygulamalara, etkinliklere katılım, akran desteği, okul kurallarının açık olması, sınıf ve okulun temiz düzenli olması gibi hususların ve değişkenlerin öğrencilerin eğitim ortamına akademik olarak bağlılığı ile ilgisi olduğu saptanmıştır (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir: 2009). Öğrencinin

okula devamı ve sınıfta uyumu onun okul ikliminden soyutlanmamasına bağlıdır. Sınıf ortamında her öğrenciye değer verilmesi öğrenciye anlamlı gelen süreçlerin devamlılığı öğrencinin sınıf içerisinde alacağı görevler ile sağlanır. Burada dikkat edilmesi gereken, etkinliklerin öğrencinin gerçek yaşamıyla örtük olmasıdır (Özbaş: 2010).

Okullar öğrencinin zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği ortamlardır. Böyle olunca aynı ortam içerisinde farklı geçmişlere sahip ve farklı özellikler taşıyan öğrenciler arasındaki iletişimde kimi zaman sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar öğrencilerin algılama, inanç, değer yargıları, kişilik özellikleri ve duygusal tahammül sınırları olarak belirleyici olmaktadır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının aynı ortamda karşılanması, beklentilerin giderilmesi zor olduğundan sınıf ortamında, okul içerisinde, arkadaş grupları arasında anlaşmazlıklar ve çatışmalar çıkabilmekte bunun neticesi olarak uyumsuzluklar kaçınılmaz hâle gelmektedir. Bundan dolayı öğrenciler arasındaki çatışmalara ve anlaşmazlıklara, iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış demek doğru değildir. Bu sadece negatif bir düşüncedir. Bu sonuç, öğrencilerin değişik etkenlere göre okulla ilgili tutumlarının öncelikli olarak ön planda olduğuna işaret etmektedir.

2.2.1. ALGI

2.2.1.1. Algı Tanımları

Algı, duygusal bilginin organizmanın içinde bulunduğu o anki yaşantısı sırasında beyin tarafından örgütlenip açıklanması, izah edilmesi anlamına gelir (Hökelekli, 2009: 29). Algı, duyudan farklıdır ve işlenmemiş ham bilgiye duyu denir. Algı zihne ulaşan ham bilgileri işler, program yapar, planlar, yeni bir kalıba sokarak organizasyon işlemi yapar (Cüceloğlu, 2005: 136). Duyu organları yoluyla zihne ulaşan duyu verilerini faaliyete geçirerek kişinin çevresinde oluşan etkenlere anlam verme serüvenidir (İnceoğlu, 2011: 86). Kişilerin çevresinde oluşan ve yaşanan meselelere tanıklık sürecidir (Tutar, 2013: 186-192). Algı doğrudan gözlenemez. Kişinin evrendeki soyut/somut eşya ile ilişki kurması, nesnelere hakkında bir hükümde bulunması, kişilerin bu nesnelere yönelik bir hareket belirlemesi ve bu nesnelere algılamasına yönelik bir süreçtir (Oktay, 1996: 307).

Yapılan algı tanımlarından algılamanın; duyum, simge ve duygu süreci aşamalarından oluştuğu teorik açıdan anlaşılacaktır. Duyum aşaması; kişinin evrende dış dünyada uyarana bilinçli olarak verdiği tepkiye, insanların daha öncesinden anlam verdikleri eşyaları kısa süre içerisinde algılamaları olarak simge sürecini, kişinin geçmiş yaşamlarından deneyim ve algılama esnasında oluşan duygusal kararlardan oluşmaktadır.

Algılamanın evreleri dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, dış dünyadan ulaşan uyarıların gerçekleşmesi kabulü olur ki insan çevreden gelen tüm uyarıcıları almaz. İkinci aşamada, uyarılar yorumlanarak özümсенir ve bilgi hâline getirilerek algılama işlevi için işleme alınıp alınmamasına karar verilmesi süreci vardır. Uyarılar işleme alınmadan evvel geçici veya uzun süreli belleğe işlenir. Bu durum bilinçaltı durumu olarak da nitelendirilebilir. Üçüncü aşamada dış dünyadan alınan bilgilerin, bu geçici de uzun süreli de olabilir, karşılaştırma yapılarak sonraki dönemde hafızaya yerleşme durumu vardır. En son aşamada ise algılama süreci evresinde algılama olayının sona ermesiyle birlikte etki tepkinin oluşması yer alır (Güney, 2012: 88-89).

2.2.1.2. Algılama

Algılama, kişilerin öğrenecekleri bilgileri tercih edip, düzenleyip değerlendirerek evrenin kendileri için yorumlanmış bir resmini çizecek öğelerinin oluşturdukları bir yoldur (Kotler: 2000). Algılama beş duyu yoluyla varlığı anlaşılın, hissedilen birtakım unsurların belirli ilişkiler yapısı içerisinde konumlandırılarak yorumlanması ve anlamlandırılması olarak karşımıza çıkar. Bu yorumlama ve anlamlandırma süreci ise kişinin nesnelere alınan duygusal sonuçlar ile verilerin kaynağı olan öğeler arasında zihinsel iletişim kurulması sitemiyle gerçekleşir. Bu bağlamda yorumlanan ve anlamlandırılan nesne, kişinin evreni ile ilişkilerin konumu içerisinde bir yere konumlandırılır (Ertan, 2016: 2).

Algılama ile ilgili tanımlamalarda ve literatür çalışmalarında farklı disiplinlerde tanımlanmaya çalışılan algılamanın birbirine benzediği görülür. Esasında algılama kişinin psikolojisinin içerisinde yer alan bir konudur. Algılamada zihin süreçlerinin uyarılarla örtüşmesi olarak alınması ve öğrenilmesi olayıdır. Algılama süreçleri üç aşamada ele alınmıştır: duygusal süreçler, simgesel süreçler ve duyum süreçleri.

Duygusal süreçte, uyarım yoluyla taşınan mesaj ve bilgi önem kazanır. Bilgi ve mesaj kavramları üzerinde işlem yapılmaktadır. Simgesel süreçlerde, herhangi bir nesne, simge durumunu, olayı ya da nesneyi temsil eder. Duyum sürecinde ise, uyarım 5 duyu organı vasıtasıyla alınır ve zihinde kritiği yapılır (Silah, 2005: 52-53).

Algılama sürecinin işlem basamakları olarak duygu, simge ve duyum süreci gösterilebilir. Duygu süreci, kişilerin birikim ve deneyimlerinin oluşmasında geride bıraktığı dönemden alınanlarla algılama esnasında ortaya çıkan duygusal iradenin etkilerinden oluşur. Daha öncesinden kişinin anlamlandırmış olduğu öğelere karşı basit, yalın ve süratli bir şekilde ortaya çıkan olaylar ise simge sürecini oluşturur. Duyum sürecinde ise kişilerin çevreden gelen uyarılara bilinçli bir şekilde verdiği tepkiler duyumu oluşturur.

2.2.1.3. Yanlış Algılamaya Neden Olan Faktörler

Algılama süreci sona erdiğinde kişiler için eyleme temel oluşturacak olan algı artık oluşmuş demektir. Fakat alınan, edinilen algı bazen yanlış olabilmektedir. Bu durum kişinin yanlış algılamasına neden olur.

Duygusal yeğleme: Kişi olumsuz olan nesnelere eğer sevip beğendiyse olumlu olarak algılar.

Kümeleme: Kişi etrafında olan nesnelere, öğelere ya da kişileri zıt bir şekilde kategorize ederek zıtlık oluşturur ve kendisini gruplama yaptığı kümenin içerisine taraf olarak yerleştirir. Böylece kendi seçtiği tarafla ilgili olumlu algı oluştururken karşıt tarafla ilgili negatif algılama eğilimi gösterir.

Ketleme: Kişi olumsuz durumlara karşı bir set oluşturur ve onları görmek istemez, görmezden gelebilir. Bu durumda kişi istemediği olayların uyarılarına kendisini kapatır ve duymamaya çalışır.

Ortam Etkisi: Ortama göre uyarıların değişmesidir. Yani aynı uyarı ortam değiştiğinde değişik şekillerde algılanabilir.

Yaşantının Karıştırılması: Kişinin geçmiş dönemde yaşadığı olaylarla ilgili algısını şu an için aynı olay ve öğelere dair algılarıyla değiştirmesi olayıdır. Değişen bu durum olumlu veya yanlış olabilir (Tutar, 2012: 199).

Sonuç olarak algılama durumunun, doğru ve gerçek olması onun dış uyaran yoluyla kişilerin duyu veya algı organlarına kadar ulaşmasına engel olacak unsurların olmaması gerekir. Fakat algılamanın doğru olması için bu yeterli değildir.

2.2.1.4. Algılama Süreci

Algılama, kişinin çeşitli uyarıcıları tercih ettiği, bu uyarıcılara ait bilgiyi düzenlediği, sonunda da bu bilgiyi yorumlayıp anlamlı hâle getirerek örtüşük bir dünya felsefesi oluşturmak amacıyla kullandığı bir yol olarak görülebilir. Gestalt ekolü algılamayı, ani ve bütüncül bir süreç olarak değerlendirir. Algılama durumunun geçmiş deneyimlerimizden bağımsız olmadığı tezini savunan sosyal psikologlar, işlevsel ve yapısal unsurların algıyı belirlediğini ifade ederler. Yapısal faktör çevrenin kişinin zihin dünyasında uyandırdığı tepkilerden oluşur (Anık, 2000: 63).

2.2.1.5. İmam Hatiplilik Algısı

Toplumsal hayat içerisinde karşı karşıya kaldığımız olaylar ile insanların tepkilerini, davranışlarının sebeplerini açıklamak için diğer bireylerin ilgili güdü, ideoloji ve inanışları hakkında bilgi edinmek isteriz. Çevremizdeki birey ve yaşanan olayları anlama ve tanıma gayretlerimiz sosyal psikolojide sosyal algı çatısı altında incelenir (Kağıtçıbaşı, 2010: 237). Kişinin toplumu ve çevresini etkileyen, dönüştüren, ayrıca içinde bulunduğu koşullardan ve toplumdan etkilenen sosyal bir canlıdır. Dolayısıyla algı ve tutum toplamında insan davranışlarının, tepkilerinin oluşması ve evrenden bağımsız hareketi söz konusu olamaz. Bu konu insanların bireysel farklılıkları ile tutum, algılama ve davranışlarının farklı seviyelerde değiştiğini veya değiştirilebileceğini beraberinde getirmektedir.

Algılayan kişinin farklılıkları sosyal algılama sürecinde önemlidir. Bireyin sahip olduğu ve geçmişten getirdiği bir takım değer yargıları ile her bireyin farklı olma özelliği ve düşünme tarzları gibi bireysel farklılıklar, kişinin algılamasını etkilemektedir. Algılama işini yapan kişinin birey olarak anlama, tanıma ve kabullenme durumları, diğerler kişilerle olan ilişkilerinde ve algılamasında bu durumları kolaylaştırmaktadır. Sadece algılayan kişinin değil aynı zamanda algılanan kişinin özellikleri de önemlidir. Algılama kısmında en yalın hâliyle algılama durumu gerçekleşmektedir. Algılayan kişinin toplum içerisindeki konumu, sahip olduğu bir takım roller çevresi tarafından ona yüklenen anlamlar ve o kişinin bireysel özellikleri

algılanışını etkilemektedir (Özarslan, 2014: 18). Buna karşın algılama eyleminin geçmişini de bulduğundan, bir yönüyle sosyal deneyim süreci taşıdığından, kişiler aynı olaya tanık olsalar bile, onu görme, hissetme, duyma ve algılamalarında değişiklikler meydana gelmektedir. Bunun dış etken diye tanımlanan hususla ilgisi olabileceği unutulmamalıdır. İmam hatip lisesi öğrencilerinden müspet veya menfi imam hatip algısının oluşmasında önemli olan noktalar, ölçütler vardır. Bu durumu etkileyen faktörlerin başında, öğrencinin ailedeki yetişme tarzı, tutum ve davranışı, zihinsel gelişimi, sosyo - kültürel durumu gibi hususlarla paralellik gösterdiği öne sürülebilir.

Her insan dünyaya farklı yeteneklerle gelir. Bu yeteneklerin işlenmesi ve kullanılması gerekir. Bu süreç çok önemlidir. Öğrencinin ailesine önemli sorumluluklar düşmektedir (Bayraktar, 1995: 117). Çünkü öğrenci için ilk eğitim kurumu ailedir. Aile öğrencinin ilk öğretmenidir. Sonrasında öğrencinin okula başlamasıyla eğitim ve öğrenme süreci devam eder. Öğrencinin aileden, yetiştiği sosyal ortamdan, sosyo-ekonomik durumundan, devam ettiği eğitim kurumundaki beklentilerini karşılama durumundan ve sosyal çevresinden imam hatip lisesine karşı müspet veya menfi algısının oluşacağı ve bunlardan etkilenerek algıda bulunacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin davranışlarına içinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisinin olacağı açıktır. Çünkü insan sosyal bir varlıktır. Öğrenci algılamada, iletişimde, tavırlarında ve davranışlarında bu kanalla cevap verecektir. Genellikle tüm öğrencilerin benzer durumlardan geçerek çeşitli duyguları yaşadıkları kabul edilir. Bu durumlar imam hatip algısını etkilemektedir. İmam hatip öğrencilerinde imam hatiplilik algısı imam hatip okuluna sevgi veya nefret olarak kendini gösterir. İmam hatip lisesine yönelik olumsuz algılar, kişinin kendi önyargılarından olabileceği gibi, sosyal çevresinden edindiği deneyimlerinden de olabilir. İmam hatip lisesine olumlu bakış penceresi, bu okula karşı beslediği sevgi, onu duygusal olarak okula bağlanmaya sevk edebilir. Sonuçta imam hatip lisesi öğrencilerinde okula karşı pozitif algı geliştirebilir.

İmam hatip lisesi algısı, öğrencilerin okula karşı besledikleri, anlam yükledikleri ve toplamında oluşan düşünceleridir. Bu okul hakkında belirli bir fikre sahip her öğrencinin imam hatip lisesi algısı oluşur. Öğrencinin imam hatiplilik algısının oluşmasında birden fazla değişkenin etki ettiği açıktır. Öğrencinin aile ortamından

başlayan süreçte ve bu süreç içerisinde yaşadıkları imam hatiplilik algısını şekillendirir.

Ülkenin geleceği o ülkenin genç nesillerinin aldıkları eğitime, bununla birlikte ahlaki yapılarına bağlıdır. Bir ailenin, toplumun ve okulun çocuklarına bırakacağı, kazandıracağı en büyük hazine terbiyedir. Peygamberimiz, iyi bir çocuk yetiştiren kimsenin, kişinin kendi ölümünden sonra da amel defterinin kapanmayacağını belirtmiştir (Arvasi, 1983: 35). İyi bir ahlakla yetiştirilen genç, sorumluluklarının farkında olur. Ergenlik döneminde çocuk özerk olma ile sorumluluk arasında oluşan dengeyi yakalamaya çalışır. Ergenlik döneminde öğrenci, kişiliğini ve kimliğini kazandığını düşünür. Ailesini, çevresini ve çevresini eleştirerek alacağı kararlarda bağımsız olmayı ister. Ama içinde bulunduğu durumla ilgili sorumluluklarının farkında değildir ya da sorumlulukları ona dayatma ile yüklenir. Sorumluluk dengesi iletişimle kurulur. Öyle olunca öğrenci dengeli ve sorumlu davranmayı öğrenir (Köknel, 1986: 219).

12 yaş ergenlik döneminin başlangıcı olarak kabul edilir ve sonrasında öğrenci kendi kararlarını vererek şahsiyetini güçlendirmek ister (Çamdibi: 1996: 115). Lise öğrencisi toplumun değerlerine, normlarına ve kültürle belirlenmiş ilkelere uymak zorunda olduğunu bilincine varır. Çocuğun bu dönemdeki gelişimi toplumun baskısından etkilenir. Bu dönemde çocuk diğer kişilere bağlı olduğunun bilincine varır ve bu durum onda bazen gerilim oluşturur. Ortaöğretimde öğrenci toplumun yasalarını ve kurallarını benimsemeye ve sahiplenmeye başlamıştır. Öğrencinin gelişiminde mesafe kat edilmiş, öğrenci hem birey olarak hem de toplumun üyesi olarak iyi gelişmeler yaşamıştır (Yavuzer, 1996: 298-300).

2.2.2. KİMLİK KAVRAMI

2.2.1. Giriş

Öğrencilerde, fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel alanda birbirini takip eden hızlı bir değişimin yaşandığı dönem ergenlik dönemidir (Yörükoğlu, 1989). Bu nedenle, kişinin doğumundan başlayıp ölümüne kadar geçirdiği gelişim evreleri onun hayatının bütün yönlerini kapsayacak özellikle değişim içeren bir süreçtir. Öğrenciler ergenlik döneminde buldukları dönemi; başarı, karmaşa, sevda, tutku, birey olma ve özgürleşme evreleri olarak adlandırır. Ayrıca bu dönemii her şeyin yoğun

yaşandığı, derin hislerin oluştuğu ve sancılı bir dönem olarak da tarif ederler. Öğrencilerin ergenlik dönemlerini kapsayan ve gelgitlerin yaşandığı kimlik kavramının henüz kazanılmaması yaşadıkları tutarsız durumu göstermektedir (Çuhadaroğlu, 2004).

Kimlik kavramı; kültürel kimlik, kişisel kimlik, ben kimliği, grup kimliği gibi farklı alanlarda kullanılan bir kavramdır. Bu kavramların tamamı kimlik tanımının çeşitli yönlerini oluşturur. Kimlik kavramının insan ilişkileriyle özellik kazanan dinamik ve değişken bir yönü vardır. Kimlik kavramı insanın diğerlerinden farklı olduğu ve başkalarına benzetilemeyeceği yönünde kişide oluşan bilinçtir (Bilgin, 2001). Bu anlamda kimlik kavramını açıklamak için insanın kendi yaşantısında kendine has bir özellik taşıdığı ve bunun devamlılık gösterdiğinden bahsetmek gerekir (Dereboy, 1993).

Kimlik benliğimiz olarak geçmişimizde ve bugünümüzde tutarlılık ve devamlılık göstererek bir bütünlük oluşturduğumuz, kendimizi tanımlarken “Ben kimim?” sorusuna “Diğerlerinden farklıyım ve biricğim.” minvalinde verdiğimiz cevaplardır. Bu tanımlama fiziksel yönlerimizle, geçmişimizle ve değer yargılarımızla alakalı olduğu kadar içinde bulunduğumuz konumun, toplumun ve grubun hangi gözle baktığına ve yorumladığına göre de şekillenir (Budak, 2005). Bundan dolayı Erikson (1968), kimliği benlik tanımlaması üzerinden yapmıştır. Kimlik ve benlik kavramı arasında ilişki vardır. İnsan hayatı boyunca üstlendiği roller ve farklı değişkenler ile benlik oluşumunun devamlılığını ve tutarlılığını idrak eder. Aile içerisindeki ilişkileriyle, tercihleriyle, hayata bakışıyla ve toplum içerisindeki itibarıyla kimlik kazanır.

Kimlik kavramı benlik kavramının bir bölümü sayılır. Çünkü kendisi hakkındaki bütünü kimlik ifade ederken, onun yeterlilikleri ve özellikleri hakkında fikir sahibi olunan benlik kavramı vardır (Bilgin, 2001). Kimlik kavramı insanın diğerlerinden farklı, onlardan başka ve toplumla, çevresiyle bağlar kurmasıdır. Bu cümleden anlaşılacağı üzere devamlılık ve bütünlük arz etmeyen bir insanın benliği vardır, fakat kimliği yoktur (Eryüksel, 1987).

2.2.2. Kimlik, Kişilik, Benlik

Benlik kavramı insanın zihin dünyasının deneyimlerle, birikimlerle kalıplaşan ve bizatihi potansiyelinde olan bir bütündür. Kimlik kavramı ise, birikimle ve iletişimle

şekil bulmuş bu birikimin iradeyle dışa vurmuş hâlidir. Sosyal çevre, fiziki durumlar, geleneksel olarak alınan miras gibi hususlar benliğin oluşum süreçlerine dâhil olur. Bununla birlikte insanın kendine ait bireysel özellikleri ve içerisinde bulunduğu toplumsal aileye has yapılar da kişiliğin gelişimini sürdürür (Bilgiseven, 1982: 151).

Benliğin devam etme durumu sosyal yaşamın devamına paralel insanın yaşamı süresince devam etmektedir. Bu yönüyle benlik kavramı için sosyal değişkenlerin devamlı işlendiği ve sonucunda eylem tarzlarının oluştuğu bir çerçeve olduğu söylenebilir. Benliğin algılanma biçiminin gözetim ve yansıma kanalıyla olduğu söylenebilir. İnsan kendisini çevresindeki kişilerin bakış açılarıyla değerlendirir. Benliğini kendisine yönelik algı, tutum ve eylemlerden çıkardığı netice ile yorumlar ve kendini algılama kanalıyla biçimlendirilerek bir kimlik oluşturur. Bu değerlendirmeye rol ya da kimliği insanın herhangi bir sosyal ortamda ya da sosyal rolde kendi benliğine kodladığı anlamlar şeklinde ortaya çıkabilir (Burke, 1977: 883).

Bu değerlendirme kapsamında karşımıza bir sorun çıkmaktadır. İnsan benlik oluştururken toplumun kendisine karşı olan fikir ve eylemleri değiştirmeden mi alır yoksa kendine ait bir filtrelemeden mi geçirir? Başlangıçta bir filtreleme aşamasının olduğu tezi ileri sürülebilir. Fakat kişideki yorumlama süreci, daha öncesinde toplum nazarında terkip edilmiş bulunan unsurlar aracılığıyla işletilmektedir. Kişinin toplumun değerleriyle belirlenmiş normlar ve kendi benliğinin dışındaki ögeler aracılığıyla kendisi hakkında nesnel değerlendirme oluşturması beklenemez. Kişinin kendi varlığını anlamlandırması, ona bir kod vermesi ya da kimlik oluşturması toplumsal kurallara bağlıdır.

Kişilik ve kimlik tanımlarının farklılığı olmakla birlikte iki kavram bazen aynı anlamda kullanılabilir. Kimlikte gözle görülebilen veya hissedilebilen bir tavır, bir tutum söz konusu olur. Genellikle toplumun değerlendirmesi, topluma yönelik bir çıkarsama olur. Kişilik kişinin ruh dünyasına, iç âlemine yönelik bir süreci ifade eder. Benliği oluşturan esaslar kimlikte temel kaidedir. Kimlik yüklenen bir kalıp olduğundan tercih aşamasında farklı durumlar sergilenebilir. Kişilik daha çok yapısal bir hâl olduğundan iradi olarak tercihte kalma söz konusu olamaz. Kimlik olarak belirttiğimiz unsurlar esasında kişilik temelinden kaynaklanmakta, ondan ayrı değildir. Yani insanın pek fazla tercih hakkı yoktur. Tam da bu kısıtlanmış alan, insanın kişilik alanının yapı taşlarını oluşturur.

Kimlik ve benlik temalarının analizleri sosyal ve yapısalcı olarak ele alınmıştır. Esasında sosyo-psikolojik ve yapısal yaklaşımların birbirini tamamladığı görülür. Benlik kavramının değişen, yenilenen yönlerini sosyal psikoloji, süreklilik ve tekrar etme yönlerini ise yapısalcı yaklaşım vurgular.

2.2.3 Kimlik Tanımı, Kimlik Oluşumu ve Gelişimi

Kimlik, sosyal psikolojinin temel kavramlarından biridir. Genellikle kişilerin grup bağlılıkları, benlik duyguları ve kazanılan statüleri anlatabilmek için kullanılmaktadır (Peek, 2005: 217). Kimlik hususunda psikologlar tarafından farklı yaklaşımlar ortaya çıkarılmıştır. Psikologlar, kişilik ve benlik kavramlarını kimlik merkezli tanımlama ve çözümleme yöntemlerinde kullanmışlardır. Bu bağlamda, kişiyi diğer fertlerden ayıran özelliklerinin tutarlı ve yapılanmış göstergelerle ortaya konulması olarak kimlik tanımı yapılması mümkündür. Toplumsal cinsiyet ve tabaka belirlemede kullanılırsa sosyal kimlik, kişiyi hâlini ifade eder. Felsefe tanımında ise, kişinin varoluşunun ontolojik, etik ve estetik olarak belirlemeleri sonucunda oluşan gerçek kavramlardır.

Psikologlar farklı yaklaşımlarla kimliği tanımlamaya çalışmışlardır. Bu yaklaşımlardan biri psikanalitik yaklaşıma göre kimlik kişinin çocukluk dönemindeki yaşamıyla şekillenir. Bu süreç içerisinde aile, toplum, akran grubu ile kurulan özdeşim önemlidir. Bununla birlikte çocukluk yaşlarında oluşan ve etkileşimde bulunduğu öğelerle birlikte ergenlik sürecine geçildiğinde çocukluk dönemine ait olanların olgunluğa ulaşması, bedende oluşan fiziksel değişimin fark edilmesi, kişisel bağımsızlık ve aileye ait öğelere bağlı olma durumunun zayıflaması söz konusu olur (Weinreich, 2005: 7-8).

Erikson psikanalitik yaklaşımı benimsemiştir. Erikson, (1994: 24-25) kimlik tanımını kültürel yönüyle değerlendirir. Erikson böylece kimlik kavramını işlerken kişinin biyolojik yapısını, ruhsal durumunu ve geçmişteki birikimini kapsayan yeni bir yaklaşım olarak psiko-sosyal yaklaşımı ilerletmiştir (Kroger, 2003: 206). O, kimliği tanımlarken bireyin geçmişte ne olduğunun yanı sıra şuan diğerlerinin gözündeki yerini bilmek ister. Ayrıca kimlik kavramı kişi için gelecekle ilgili beklentileri içerir (Weinreich, 2005: 7-8). Bütün bunlardan yola çıkarak kimlik şu şekilde tanımlanabilir: Kimlik, kişinin benlik tasavvurunun tümünü içerir; içinde bulunduğu dönemde kendini nasıl tanımladığı ile geçmiş dönemde kendini nasıl değerlendirdiği ve gelecek

dönemde nasıl bir kişi olmayı amaçladığına ait algılamaların tamamını ifade eder (Weinreich, 2005: 26).

Erikson, kimlik konusunda psiko-sosyal bir model ortaya koymuştur. Bu model kişinin irtibat içinde bulunduğu sosyal pratikler ile farkında olma durumunun seviyesini elinde tutar ve psikolojik olarak yeniden düzenlemeye imkân sağlar (Kaplan, 2009: 10).

Kimlik kavramının çok eski bir tarihi olmakla birlikte ancak 20. yüzyıldaki değişim ve dönüşümle birlikte modernitenin sonucunda ele alınmaya başlanılmıştır. Bu dönemde üzerinde durulan husus kimliğin nasıl oluştuğu hususudur. Bu konuda iki yaklaşım gelişmiştir: nesnelci ve öznelci yaklaşım. “Kimlik, kişinin hayatı boyunca tutarlı ve aynı kalan gerçek benidir ve özüdür,” yaklaşımı öznelci yaklaşımın savunduğu yöndür. Kişinin içyapısına önem vermesi, kişinin çevresini ve ona ait değişimi ele almaması kimlik değerlendirilmesinde doğru bir yaklaşım felsefesi olmadığı için tepki almıştır, eleştirilmiştir.

Nesnelci yaklaşımda ise kişinin iç dünyasıyla birlikte onun dış çevresini ve karşılıklı iletişim, etkileşim durumlarını bir bütün olarak değerlendirir, tutarlılık oluşturur ve devamlılık sağlar (Marshall, 2000: 9-12). Sosyolojik ve psikodinamik kuramlar, nesnelci yaklaşımın öne çıkan en önemli iki kuramıdır. Bu iki kuramın benzerliği kimlik oluşumunu felsefe kavramıyla iç içe değerlendirerek açıklamaya çalışır. Sosyolojik kuramlarda, kişi en başından itibaren sosyal bir varlıktır. Bundan dolayı kimliğin şekillenmesinde ve ortaya çıkmasında kişinin iç öğelerinin ve kişiye ait sosyal yaşamın da etkileri vardır. Sosyolojik kuram yararcı benlik kurgusu üzerine geliştirilmiştir.

Sosyolojik kuram için dil ve temsil, etkileşimci yaklaşıma göre onun ayrılmaz iki parçasıdır. Bu yaklaşıma göre kimlik, hem diğer ben hem de kendi beniyile olan durumları, iletişimleri, etkileşimleri temsil ve dil ile anlam kazanır. Sosyal kimlik kuramına göre, kişinin ait olduğu grupların, kişinin düşünce ve eylemlerini belirlemede etkisi olduğunu, yani sosyal kimliğin kişinin içerisinde bulunduğu yapıya göre şekillendiğini öngörmektedir (Tajfel, 1982 ve Turner, 1978).

Kişinin üyesi olarak bulunduğu ve algıladığı yapıların, grupların olumluluk yönü arttıkça sosyal kimlik oluşturma süreci hızlanır. Bununla birlikte kişiler gruplarına

bağlı olarak negatif bir sosyal kimliğe de sahip olabilmektedir. Kimlik, kişinin tanımadığı bireyleri veya öğeleri özümseyerek ya da içselleştirerek başlayan bu süreçte özdeşleşme sunucu olduğu psikodinamik yaklaşımda Freud tarafından benimsenir. Erikson ise toplumla kişi arasında iletişim kurarak kimliğe kişinin merkezinde yer verir. Ayrıca kimliği kendi kültürü içinde merkeze yerleştirilmiş bir süreç olarak görür (Göka, 2006).

2.2.4. Kimlik Kazanım Süreci

Kişinin gelişimi sistemli ve disiplinli değişimleri içerir. Bu değişim evrelerinden bir tanesi de ergenlik evresidir. Birey bu dönemde çok sayıda değişikliği bir arada ve hızlı olarak yaşar. Fiziksel, bilişsel ve duyuşsal değişiklikler olabilir. Bu dönemde ayrıca birey olarak kendini ortaya çıkarma, kanıtlama ve kimliğini sergileme gayretleri görülür (Yörükoğlu, 1989: 33-41; Uba ve Huang, 1999:350). Bu bağlamda ergenlik dönemi psikologlar tarafından bireyin kişilik hatlarının oluşmaya başladığı ikinci doğuş devresi olarak değerlendirilir (Kasatura, 1998: 29).

Kimlik, ergenlikten önce başlar ve olumlu neticeler alınmışsa yetişkin kimliğine geçiş kolay olur (Erikson, 1968). Bu bağlamda kısa sürede fizyolojik olarak yetişkin görünümü kazanan birey artık çocuk olmadığını ve öyle davranamayacağını kabul eder. “Ben kimim?”, “Benim için hayat ne anlama geliyor?”, “Amaçlarım nedir?” gibi sorular oluşturarak kendi geleceği için fikir yürütür ve kararlar almaya başladığında ergenlik kimliğini de kazanmaya başlamış olur. Kişinin bu serüveni başarısız olduğunda kimlik sancısı sorunu ortaya çıkar ve ergen kişi kimlik karmaşası yaşar ya da negatif bir kimlik geliştirebilir (Sayıl, 2004).

Ergenlerin kimlik kazanım evresinde fiziksel, psikososyal ve bilişsel gelişim konularında geçirmiş oldukları değişim etkili olur. Misal, bireyin farklılaşan fiziksel bedenini kabul etmesi, olumlu kimlik kazanım olarak bedenine ilişkin yaklaşımlarının olumlu olmasındandır. Kişi ancak fiziksel olarak yapısını olumlu değerlendirdiğinde sağlıklı gelişim gösterir (Türküm, 2000: 164-172). Fiziksel gelişim gibi bilişsel gelişim de kimlik kazanmada önemlidir. Kimlik kazanımı kişinin daha öncesine ait tutumlarıyla kendisine ait soyut düşünebilmesini gerektirir. Bundan dolayı soyut işlem evresinin gelişmiş olması gerekir. Kişi bilişsel olarak olgunluk seviyesine ulaştıkça diğer insanlardan düşünceleri farklı olmaya başlar. Böylece kişi hayatıyla ilgili değişik

alternatifleri göz önüne alıp yorumlayarak olumlu bir kimlik oluşturabilir (Adams, 1995: 74-76).

Kimlik, toplumun kişiye verdiği bir özellik veya kişinin olgunlaşması neticesinde ortaya çıkan bir oluşum değildir (Meeus, 1993: 808-819). Kişinin bilişsel gayretleri sonucunda ancak kimlik kazanılabilir (Akt., Özgen, 1999: 8). Bundan dolayı kişi kim olduğu, ne yapacağı, nelere inanacağı, nasıl çözümler üreteceği gibi konulara yönelik soru/sorunlarına cevap arar. Bu sorularla birey olarak kendini bulmaya diğer insanlardan farklı olduğunu ortaya koymaya çalışır. Ergenlik döneminde kişinin olumlu davranışlar sergilemesi ergenlik evresinin çevresi ve kendisi için iyi anlaşılması ve ihtiyaç hâlinde desteğin gelmesine bağlıdır.

2.2.5. Kimlik Türleri

Kimlik kavramının İslami öğrenci ya da bilimsel bir kimlik olarak değişik tanımlamalarda kullanılması, kişinin toplum içinde farklı yönleriyle neşvünema bulmasını anlatmaktadır (Miller, 1993: 366). Bunun için her farklı sosyal yapı değişik bir kimliğe işaret eder. Bu yönüyle sosyal unsur vurgulanmaktadır. İslami, milli, kültürel, siyasi, seküler, toplumsal vs. kimlik gibi. Dini kimlik denilince inanç ve ahlak, siyasi kimlik kalıbıyla politik görüş, kültürel kimlik denilince medeniyetin birikimi ve değerleri ifade edilmektedir.

Daha geniş bir yaklaşımla genel bir sınıflandırma yapmak mümkündür. Sosyolojik olarak farklı bakış açılarıyla ele almaya elverişli olan sosyal ve bireysel kimlik çeşitleri de söz konusudur (Gordon, 1968: 115). Sosyal kimlik kavramı kişinin hangi toplumsal yapı içerisinde bulunduğunu ve onun işlevinin neler olduğunu dile getirir. Bireysel kimlikte ise kişiyi diğerlerinden ayrı tutan ancak büyük oranda kalıplaşmış, biçimlenmiş şahsi yönler yatmaktadır.

Bir diğer sınıflama aidiyet bakımından yapılabilir. Kişi toplum içinde egemen olan yapının unsuru ise o grubun üyesi, aksi durumda azınlık üye sayılır (Türkdoğan, 1961: 326). Bunların dışında sosyal psikoloji alanında referans grup kimliği isminde bir sınıflandırma daha mevcuttur. Bu felsefeye göre kişi, kimliğini, tutum ve eylemlerini bir takım referans aralıklarına göre şekillendirmektedir.

2.2.6. Kimlik Seçimi

Kişinin toplum içerisinde kimlik kazanması olayında bir tarafta sosyal yapı ve onun belirledikleri, diğer tarafta kişisel irade, özgürlük ve tercih vardır. Sosyal yapı durumları, toplumun başka üyeleri, normlar ve çevre faktörü, ister sosyal olsun ister psikolojik, belirli kalıplarda somut unsurlar dayatmaktadır. Bunların dışında yazılı ve görsel basın, medya, sosyal ortamlar iletişim teknolojisiyle birlikte insan zihninin yeniden şekillenmesinde rol oynamakta ve kimlik konusunda etkili olmaktadır (Toolan, 1992: 13-18). Bütün bunlar teorilerde davranış şekilleri yönüyle değerlendirilmiştir. Bazıları irade ile özgürce seçerek ve içini öznel öğelerle doldurarak kişilik oluşturmaktadır. Bu tercih mevcut olan ya da ortaya çıkan seçeneklerden yapılmaktadır. Kültürel ve yapısal unsurlar tercih zeminini oluşturmaktadır.

Tarihsel süreç içinde tercihlerin arttığı ve çeşitlilik kazandığı muhakkaktır. Burada önemli olan husus kişilerin alternatif ya da kimlik öğelerine atfettiği değerdir. Her şeyin kişi nazarındaki önemi tarihsel süreç itibarıyla değişimden etkilenme payını almaktadır. Yani değişmektedir. Cinsiyet, ırk, vatan gibi öğeler taşınmasına karşın bunların anlamlı olarak değerlendirilmediği, önemsenmediği durumlarda kişiye değer yönünde bir özellik kazandırmaz.

Günümüzde modernleşme olgusunun kişi yönünden sınırları kaldırdığı ve bir dönemler zorunlu sayılan, bağımlısı olunan öğelerden birkaçı artık bağımsız değişkenlere dönüştüğünden özgürlük sağladığı kanaatine varılmaktadır (Goldenberg, 1987: 212-3). Kaldı ki kullanılan teknolojinin kişinin bilgi kazanmasıyla birlikte kişiye bilgi de sağladığı açıktır. Son dönemlerde etkisi artan ve oldukça etkili hâl alan bu araçlar benzer şekilde aktarılan unsurlarla birlikte kişinin yapısını da etkilemektedir. Teknolojinin kuvveti ayrıca bilgi kaynaklarının kullanılması noktasında kişisel iradeyi bazen kısıtlamakta bazen şekillendirmektedir. Yoğun bilgi transferi benlik duygusunun yoksunluğuna neden olabilmektedir (Yepsen, 1993: 84-6). Bir bütün olarak değerlendirildiğinde kimliğin oluşumunda, sosyal ortam, çevredeki etmenler ve kişisel durumlar söz konusu olsa bile, siyasi, kültürel ve ekonomik diğer etkenler de belirleyici olmaktadır.

2.2.7. Kimlik Unsurlarının Çatışması

Kimlik unsurlarının çatışması konusu basit rol değişikliklerinden milli olanı yansıtan, temel norm dizileri de olmak üzere kapsamlı bir alanda kendini göstermektedir. Bir toplum içerisinde birbirine çelişen normlar sistemi görülebilmektedir. Hızlı değişimin sosyal değişmeye açık olduğu toplumlarda kişiler toplumsal noktalarda çatışmaya girmektedir. Kişi tezat oluşturabilecek zıtlıklarda yeni davranış kalıpları oluşturabilir. Bu olumsuz durumlar toplum içerisinde sıradanlaştığı ve kabul edildiğinde kişilik bozukluğu sorunundan bahsetmek mümkün değildir. Çünkü toplumun kabulleri de değişmiştir. Bu yönüyle birbiriyle ne tezat oluşturan ne de örtüşen kimlikler de görülmektedir (Goldenberg, 1987:198).

Hızlı ve kontrolsüz değişimlerin ve dönüşümlerin yaşandığı toplumlarda bir taraftan geleneksel normlara ilişkin bağlılık öğeleri devam ederken diğer taraftan değişimle birlikte gelen ancak benimsenmemiş, milli kültürle bütünlük sağlayamamış unsurlar çatışma içerisinde. Bu hususta dikkat çekilen yön, çatışmanın niteliği yönüdür. Batı tarzı farklı rollerin neden olduğu çatışmalardan değişik bir durumdur. Yapılan çalışmalar ve elde edilen verilerde kimlikler arasında çatışmanın olmadığı görülmüştür. Bizim toplumumuzda ise durum Batı'dan farklıdır. Sosyal ve ferdi yönde çatışmalar sürmektedir. Geçmişimizden alınan tarihsel tecrübeyle ortaya çıkan unsurlar ile Batılılaşma sevdası yönünde oluşturulan yeni unsurlar örtüşmemektedir. Bunun nedeni hızlı değişimle birlikte sosyal roller ve bu ekseninde oluşan öğelere ait kimlik tiplerinin üretilmemesidir. Batılı toplumlar süreç içerisinde değişimle birlikte yeni durumu kontrol edebilmekte ve kendi kimliklerini belirleyebilmektedirler.

Kimlikle ilgili bir diğer sorun ise yabancılaşma olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancılaşma konusu bir sonucu ifade eder. Kişiler kültürel, sosyal veya ekonomik nedenlerle kendine ait varlığı uygun bir zemine oturtamamaktadır. Yabancılaşmaya neden olan hususların başında hızlı ve kontrolsüz değişim gelmektedir. Bu sadece bizim toplumumuzda değil diğer toplumlarda da görülebilir. Ancak gelişmekte olan ülkelerde kendisine ait sağlam zemine oturan bir kültürel alt yapı oluşturmak yerine özenti minvalli suni değerlere yaslanan geçici yapı oluşması yabancılaşmayla birlikte kültürsüzleşmeyi de beraberinde getirerek kimlik çatışmasında derin faylar oluşturmaktadır.

2.2.8. Kimlik Statüleri

James Marcia (1966: 553), Erikson'un kimlik teorisini genişleterek ve fonksiyonel hâle getirerek ergenlik dönemlerinden hareketle tipoloji geliştirmiş ve kimlik statüsüne ait dört aşama belirlemiştir. Aynı zamanda bu dört aşama kimlik-dindarlık ilişkisi araştırmalarında kaynaklık teşkil etmiştir. Dörtlü aşama daha çok karar verme ve keşif temeli üzerine oturtulmuştur. Ayrıca dörtlü aşama hiyerarşik olarak da olgunlaşmaya işaret eder. En az karmaşık, en az olgun durumu kimlik dağılması statüsüne, olgun dönem ise başarılı kimlik statüsüne işaret etmektedir. Dört kimlik statüsünün aşamaları şu şekilde açıklanmaktadır (Marcia, 1966: 551-552).

a) Kimlik Karmaşası: Kişinin mesleği, inancı ve kendi kimliği konusunda kesin bir kararı yoktur. Bunun dışında kişi kimliğiyle ilgili karar verme noktasında belirsizlik, ilgisizlik ve karmaşa durumu yaşamaktadır. Zayıf seviyede keşif, karar verme durumu ve bağlanma söz konusudur.

b) Bağımlı Kimlik: Kişi en az nicelikte rol yaşantısı krizi geçirerek ailenin kimliğini, değerlerini ve fonksiyonlarını benimsemiştir. Bu aşamada kişi, çevresinin ve ailesinin olmasını arzu ettiği ve beklentisi bu yönde olan kişidir. Ailenin inançları kendi inancıdır. Bağlanma ve karar verme durumu yüksek ancak keşif ve araştırma düşük seviyededir.

c) Kimlik Arayışı: Kişi bu evrede kriz yaşamaktadır. Karar verememiş, karar verebilmek adına veya karara ulaşmak amacıyla önünde bulunan tercihleri denemektedir. Karar alma durumuna yönelik bir gayret olduğundan kimlik karmaşasından farklıdır. Bağlanma ve karar verme durumu düşük, araştırma ve keşif durumu fazladır.

d) Başarılı Kimlik: Kişinin kendi kimliğini bulduğu aşamadır. Kişi kimlik krizi döneminden ve sorgulama aşamasından başarılı olarak çıkmış, karar verme durumunu yaşayarak kimliğini bulmuştur. İnanç, meslek ve ideoloji hususunda kararlar vermiştir. Karar verme durumu ve bağlanma seviyesi yüksek, keşif ve araştırma durumu da yüksektir.

2.2.9. Kimlikle İlgili Temel Kabuller

a) Değişkenlik: Kimlik konusunda onaylanan kabullerden ilki, teklik ya da değişmezliğin olmadığıdır. Her kişi değişken olan sürekli etkilerle değişebilen ve gelişen göreceli olarak değişik kimlikler sergileyebilir (Goldenberg, 1987: 193). Kimlikler birden fazla alt kimliklerden oluşur. Öğrenci, arkadaşı, sporcu, şoför ve sanatçı gibi değişik kimlikler bir kişinin kimlik toplamını oluşturur. İnsan sosyal ortamlara göre sahip olduğu kimliklerden bir tanesini sergiler. Sosyal ortamlar veya durumlar değiştikçe kimlikler de değişmektedir. Örneğin, öğrencilik yıllarında öğrencilik kimliği sergilenirken, okul bittikten sonra içinde bulunduğu veya sahip olduğu meslekle ilgili kimlikle değişiklik olur. Sonrasında eğitim dönemi tekrar başlarsa öğrencilik kimliğine tekrar dönebilir. Benlik ve buna bağlı olarak kimlik sosyal durumlar farklı oldukça değişmektedir. Her bir kimlik değişen sosyal durum veya ortama tekabül etmektedir. Aynı ortam içerisinde farklı kimlikler de sergilenebilir. Örneğin, ders esnasında ders dinleyen bir kişi öğrenci kimliği sergilerken ders bittikten sonra, sporla ilgili bir müsabakada sporcu kimliğine bürünebilir. Her iki kimlik birlikte devam edebilir. Ancak okul hayatı bittikten sonra öğrencilik kimliği yerini meslekle ilgili veya taraftar olma kimliklerine bırakır. Kişinin iradesinden dolayı kimliğin karakteri de değişmektedir. Bulduğumuz konuma göre karşılaştığımız durumla ilgili sergilediğimiz tutum için karar vermek zorundayız. İşte, verdiğimiz her karar farklı benlik ögesinin işlev görmesi anlamına gelir. Konular içselleşmiş ve makul olan alanlar içerisinde olmasına karşın değişik ve çelişkili eylemler gerektirebilir.

b) Kişisel İlişkiler Fonksiyonu: Kimliğin değişkenlik boyutu içinde varılan nokta, kimliğin kişinin ilişkilerinin bir fonksiyonu olduğu noktasıdır. Bu yönüyle bir değişme aşaması olarak düşünülebilir. Bu evre edinilmiş birikimlerin toplanmasıyla ya da çocukluk yıllarında tekâmüle ermiş fakat ilerleyen süreler içerisinde küçük değişikliklerin görüldüğü yapıdır. Kişinin iletişimlerinin değişmesiyle beraber kimlikler de değişmektedir (Goldenberg, 1987: 193). Bu evredeki süreç iletişim hâlinde olunan ve ilişki kurulan öğelerin unsurlarına bağlı olarak kişinin yaşamı boyunca sürebilir. Örneğin bir okul hayatıyla girilen eğitim ilişkisinde öğrenci kimliği tezahür eder.

c) Sosyal Fenomen: Kimlik kavramı biyolojik olmaktan daha öte sosyal bir fenomen durumudur. Onunla ilgili hangi evrelerde hangi faktörlerin değişimi oluşturduğunu ortaya çıkarmak gerekir. Kişi doğduğunda bir kimlikle değil, kendine ait bir kapasiteyle dünyaya gelir. Bu kişinin ortalama standartta potansiyelinin yüksek olabileceği ve bu potansiyelin olmasının istenebileceği olasıdır. Bunun karşıt durumu olarak biyolojik ve sosyal yönden gelişmesinde eksiklikler olabilecektir. Aslında kişinin fiziki durumu ve ruh sağlığı gibi durumları, ilk evrelerde değil kişinin tüm yaşamı boyunca pozitif ya da negatif olarak etkilerini göstermektedir. Bu yönüyle fiziki durumların sosyal durumlar üzerine etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren sosyal çevresiyle ilişkiler kurmaya başlar. Çocuk için ilk aşama oyun evresi olabilir. Çocuk bu oyun içerisinde farklı insanların rollerini oynar ve kendini onlardan farklı bir obje olarak kişileştirmeyi öğrenmektedir. Bu aşama kişinin ilk sosyalleşme evresi olarak görülebilir. Çünkü toplumsal unsurlar içselleştirilerek sosyal çevre içerisinde kişi konumunu almış olur. Sonrasında ise kişiyi etkileyen durumlar ile referans olan gruplar kişi için önemli rol oynar. Burada etkileyen unsurlar, birbirinin yerini alabilir.

Sosyal ortamlardaki bu çevreler kişi için bir ayna vazifesi görür ve sosyal kimlik durumunu yansıtır. Fakat kişi için bu durumlar kimlik proseslerinden sadece bir tanesidir. Benlik analizlerinde birbirine paralellik arz eden, subjektif ve objektif olmak üzere iki proses vardır. Objektif benlik diğer kişilerin, subjektif benlikse kendimizle ilgili düşüncelerin ifade edilmesidir (Hess, 1988: 120).

2.2.10. Kimlik Teorileri

Kimlik teorileri sosyoloji ve sosyal psikoloji alanına ait olarak ele alınacaktır. Diğer teorilerde de bu kavramı açıklamayla ilgili benzer aşamalar kullanılır. Genellikle bu alandaki teoriler birbirini tamamlamakta ve birbirine dayanmaktadır. Bu süreçte psiko-analizci bakış açılarından bilgi sosyolojisine kadar yapılanma olduğu söylenebilir. Freud'un psikanalizci yaklaşımları kimlik değerlendirmesinin sosyal boyutunu ihmal ettiğinden tartışmalı bir durum olmuştur.

Bilgi sosyolojisi ise her çağ için geçerli olabilecek felsefi yapının ortaya çıkardığı kimlik modeline ağırlık vererek, diğer teorilerde olmayan bir yaklaşım getirmiştir (Berger, 1973: 273-85). Bu bağlamda her dönemin kendine özgü sosyal ve psikolojik

bir gerçeği vardır. Bu gerçekler birbirlerini yansıtır ve toplum yoluyla oluşturulmaktadır. Gerçek, sosyal olarak şekillenmiş bilgiyi ifade eder. Bu yönüyle sosyolojik ve psikolojik gerçek bir modeldir aynı zamanda. Her ne kadar yaygın kimlik tipine uysa da toplumlara ve dönemlere göre değişiklik arz etmektedir.

Bilgi sosyolojisi yaklaşımına göre kimlik teorileri sekiz aşamada açıklanmıştır.

2.2.10.1. Sembolik Etkileşimci Teori

Bu teori bilgi sosyolojisi yaklaşımında kimlik hususunda önemli bir teori olarak görülmektedir. Burada üzerinde durulan tema, sosyal dünyayı var eden anlamların yine toplum yoluyla ve sosyal etkileşim aracılığıyla oluşturulmakta olduğudur. George Herbert, bu ekolün teorisyenidir. Değerlendirmesinde, toplumlar kişinin iletişim gayesiyle sembol kullanması, kurallar oluşturması, eylemlerini diğer bireylerin beklentilerini göz önünde bulundurarak ayarlama kabiliyetleri üzerine kurulmuştur, değerlendirmesini yapmaktadır. Bu kazanımlar kişide benlik ögesinin gelişmesiyle meydana gelmektedir. Toplum ise bütün bu eylemlerin değişen bir özeti olduğudur. Toplum ayrıca benimsenmiş kurallar, ilişkiler ve roller aracılığıyla zihin dünyamızda da mevcuttur (Hess,1988: 117).

Bu teori, Blumer'e göre şu noktalar üzerine kurulmuştur:

- a) İnsan, anlam zeminine konumlandırılmış unsurlar aracılığıyla hareket etmektedir.
- b) Kişinin diğer bireylerle olan sosyal etkileşiminden bu unsurların anlamları ortaya çıkar.
- c) Anlamlar, kişi tarafından karşılaşılan duruma göre değerlendirilir ve değiştirilerek algılanır (Blumer, 1969: 2).

Bu teorinin en önemli teması anlamdır. Blumer, anlamları, kişilerin iletişime girerek etkileşimleri aracılığıyla form bulan yaratıklar tanımlaması yapmaktadır (Blumer, 1969: 5).

2.2.10.2. Sosyal Kimlik Teorisi

William James tarafından felsefesi oluşturulan bu teoride kişi, kendisiyle ilgili diğer kişilerin oluşturduğu imaj kadar da sosyal benliğe sahiptir (Heves, 1988: 116). Birey

toplumun diğ er üyeleriyle normlar bağ lamında sosyal ilişkiler oluşturmaktadır. Her bireyle oluş an ilişki diğ er bireyden değ işiktir. Bu durum bireyin toplumda değ işik yönleriyle tanınmasını sağ lamakta yine diğ er üyelerin gözünde farklı bir konumda kimlik edinmesi sonucunu doğ urmaktadır. Bütün bu kimlikler kişinin sosyal kimliğini oluşturmaktadır. Böyle olunca kimlik, sosyal ilişkilerin sonucu olmaktadır.

Gordon, sosyal kimliğ in sınıflandırmasını yapmıştır. Bu bağ lamda sosyal kimlik, kişinin farklı bireylerle paylaştığı sosyal sınıflamaların ve bireyi diğ er kişilerden farklı kılan bireysel özelliklerin kombinasyonudur (Gordon, 1968: 115-136). Bu teorinin eksik tarafları vardır. Bu teori bir yönüyle kümülatiftir. Olaylar tek tek toplanarak ulaşılan neticeye sosyal boyut denilmiştir. Kaldı ki sosyal öđ e matematiksel toplam olarak değ erlendirilemez. Diğ er bir eksiklik, toplumun sadece kişiye biçtiğ i değ er esas alınmaktadır. Kişinin başkaları tarafından algılanamayan ya da bağ ımsız değ işken tarzında başka hususlarda kişinin kimliğinde etkilidir. Bu durumda sosyal kimliğ i, toplumun yalnızca bizimle ilgili fikirlerden oluş abileceğ i savını iddia etmek hatalı olacaktır. Oysaki kişiye sosyal yönden kimlik kazandıran toplumun başka üyeleri de sosyal ortamdan uzak izafi ve kalıcı olmayan tutum içinde bulunabilirler. Değ işken olan bu tutumun kalıcı olan bir kimliğ i oluşturmaları mümkün olmayacaktır.

2.2.10.3. Referans Grup Teorisi

Sosyal bilimler alanına, referans grup kavramı Hyman tarafından kazandırılmış tır (Hyman, 1942: 269). Sosyal psikoloji alanı benliğ i topluma yaslaması bakımından önemlidir. Ayrıca sosyal psikolojinin önemli teması olmuştur (Newcomb, 1951: 9-2). Burada amaç bireysel varlığ ı temel noktalar olarak sosyal temeller üzerine oturtmaktadır. Bu yönüyle kişisel düş üncenin biyolojik bir eylem olmadığı bunun dış ında sosyal var olmanın bir eylemi olduğu söylenebilir.

Kullanım alanları olarak referans grupların iki fonksiyonel özelliğ i vardır. Kişinin teşkil ettiğ i ve devam ettirdiğ i normatif, birey olarak kendini ve başkalarını değ erlendirme yaparken kıyaslama yaptığ ı fonksiyonları ifa eder (Kelley, 1952: 410-4). Bu duruma bağ ılı olarak bireysel kimlik biri şahsi, diğ eri grup olarak iki referans alanının katkısına bağ ılı ortaya çıkmaktadır. Kişinin kural koyma ya da mukayese fonksiyonu gayesiyle referans alanları olarak sosyal gruplar fazladır. Değ işik grupların bir üyesi olarak kişi, kendi iç dünyasında çeliş ki durumuna düş en benliklere ya da

ayrılmış kişiliklere bölünebilir. Kişi bir kilise üyesi şeklinde bir şey, toplumsal topluluğun içerisinde ticari noktada üye olarak başka bir şey olabilir. Değişik olma durumu yüzeysel olabileceği gibi, içe dönük dünyasını da içine alan bir büyüklükte olabilir (Dewey, 1927: 191).

2.2.10.4. İtibari Kimlik Teorisi

Horton Cooley tarafından, W. James'in sosyal benlik kavramsallaştırması ile ilgili teması üzerine inşa edilmiştir. Alanda yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Referans teorisini kapsamlı açıklamasının yanında ondan farklı olarak temel kişisel his dünyasına ağırlık vermiştir. Bu hislerin psikolojik olmaktan öte sosyal yönü daha ağır basmaktadır. Kişi ilişkiler sonucunda kendisi için önem arz eden durumlarla ilgili ne olduğunu bilmek ve bunu hissetmek istemektedir. Ayrıca kişi ilişkilerle ilgili sosyal yönden nitelik ve muhakeme etme durumundadır. Bu yaklaşıma göre kişinin benliği önemli bireylerle iletişim kurarak onlar aracılığıyla şekil bulan temel duyulardan oluşur. Bu durum değişken olup sosyal iletişimlerle ve ilişkilerle değişmektedir ve gelişmektedir.

Duygu ve fikirlerin etkileşimiyle oluşan kimlik ile ilgili telakkiler; diğer bireylerin gözünde kimlikle ilgili nasıl ve ne durumda olduğumuz, başkalarının bizimle ilgili düşünceleri ve yargılarıyla ilgili kanaatimiz gibi bileşenlerin toplamından ortaya çıkan hislerimizden oluşmaktadır (Hess, 1988: 116). Bu yaklaşıma göre kişi kendi kendini değerlendiremez ve asla algılayamaz. Aynı kişinin aynadan yansıyan görüntüsü yansıma ile algılanıyorsa, kimlikte diğer kişilerin tepkilerinden, eylemlerinden yansıdığı şekliyle de algılanır. Fakat algılanan bu durum aktiftir. Kişi aynadan yansıma durumunu yorumladığı gibi sosyal ortamlarda oluşan ilişkinin yansımaları olduğu gibi kabullenmez. Onu yargılama ve yorumlama yapar. Kişi kendisi için önemli olanlarla ilgili sıralama yapar, onları önem sırasına koyar.

2.2.10.5. Gösterilen Benlik Teorisi

Erving Goffman bu teoriyi oluşturmuştur. Psikologlarda çoğunlukla sosyal benlik rol özelliklere bağlı olarak bir yansıma olarak değerlendirilirken, bu başlıktaki yaklaşıma göre kişinin diğer bireylere takdim ettiği bir tutum olarak sosyal benlik değerlendirilir. Bu yönüyle benliğin iki boyutu vardır: rol benlik ve gerçek benlik. Rol benlikte durumu ve tepkileri denetim altında tutmak amacıyla dikkatli bir süreç izlenir. Her bir

durum için farklı rol benlik oluşturulabilir. Örneğin okul harçlığını çıkarmak için okul dışındaki dönemde çalışan bir öğrenci bu durum için belirli bir rol benlik takınabilir. Gerçek benlik ise toplumun beklentisi yönünde oluşabilir. Yukarıda anlatılan öğrenci hem çalışan aynı zamanda eğitim gördüğü okuldaki öğrenim gördüğü alanın kimliğini takınmaktadır (Hess, 1988: 118-9).

2.2.10.6. Ego Gelişim Teorisi

Ego gelişimini Freud'dan farklı ele alan bir ekol, kişilik ve kimliği farklı evrelerde organize idrak olarak ele almışlardır. Ericson kişinin yaşamı süresince ortaya çıkan değişimler ile ilgili uyumunu sekiz aşamayla açıklamaktadır. İlk dört aşamaya kadar olan dönemde temel duyular görünür olmakta ve çevreyle ilişkiler kurulmaktadır. Güvensizlik güven duygusu yönüyle gelişmekte, şüphe duyma gibi durumlar ortaya çıkarak bilgiler öğrenilmeye, eylemler ve tutumlar deneyim edilmeye başlanmaktadır. Bu evrelerde kişinin yöneldiği yer aile ortamıdır. Dördüncü safhada ise (bu yaş grubu genellikle 6-13 yaş dönemi olabilir) kişi aileden uzaklaşır, okul çevresine yönelir ve kişi öğrenci olarak bu evrede çalışkan olma ya da tembel olma durumlarından birini geliştirir. Beşinci ve altıncı aşama kimlik teşekkülüyle ilgilidir. Oturmuş sağlam bir kimlikten söz edilemeyeceğinden kimlikle ilgili tereddütler ve karışıklıklar yaşanabilir. Yedinci aşamada kişi için daha çok içe dönük gerçekleşebilir ve toplumsallaşmaya yönelik, meslek, iş durumu ve vatandaşlık gibi konularla kişi için durum genelleşme sürecine girer (Hess, 1988: 121-2).

2.2.10.7. Birikim Teorisi

Bilgi sosyoloji açısından durum bu şekilde iken kişi sosyal yaşamda daha iyi bir konuma ulaşabilmek amacıyla kendini toplum nazarında da etkili olacak toplumsal değerlerle kuşatmak zorundadır. Kimlik toplanması tanımına göre birey ne kadar birden fazla kimliğe sahip olursa o oranda psikolojik olarak az sıkıntı çeker. Bunun gibi kişi ne kadar çeşitliliği olan kimlik kazanırsa o oranda da bilinçli var olma duygusu güçlü olur.

Kimlik çeşitliliği arttığı oranda bireyin varlığı güç kazanacaktır (Thoits, 1983: 174-87). Çünkü bu birey için sosyal yaşama dâhil olma ve intibak etme anlamına gelir. Kişinin elde etmek istediği hususlar kültürün içerisinde mevcuttur, ancak bunların seçilmesinde toplumun bu değerlere verdiği önem veya sıralama değer kazanır. Bu

bağlamda benlik kişi için, bireyin toplum hakkında sahip olduğu toplumla ilgili algıladığı bilgidir. Bu bilgi sade ya da varlıkların basit sayımından ibaret olan değildir. Bu bilginin anlamlı olması için varlığın ilişkiler bütünü içerisinde bireyin idrak etmesiyle oluşan bilgi olması gerekir. Aslında bir bütün olarak değerlendirildiğinde kimlik, şahsiyet ve toplum birbirini tamamlayan, üreten ve besleyen bir döngü içerisinde yer almaktadır.

2.2.10.8. Sosyal Dağılım Teorisi

Bu teori toplumda sanayileşme ve kentleşmeyle beraber kimlikte ortaya çıkan değişimleri ele almaktadır. Bu teorinin temsilcileri kimlikle ilgili genellikle olumsuz yaklaşımlar sergilemişlerdir. Çünkü şehirleşme sürecinde kimlikler yıpranmış, kaybolmuş ve şehirleşmeyle birlikte insanlar yeni yapıya uyum sağlamak zorlanmışlar; bireyler toplum içerisinde isimsiz ve amaçsız yabancılar olmuşlardır (Goldenberg, 1987: 197).

Modernleşmeyle beraber kimlikte öne çıkan ben ve biz teması yine ben ve biz şekliyle kalıplaşmış olan bireysel ve kolektif kimlik duygusunu zayıflatmış, olumsuz bir sürece doğru evrimleşme olmuştur.

Bireyin zengin bir kişilikle beraber çok yönlü olması gibi çoklu kimlikler daima söz konusu iken belirli bir süre sonra değişime uğramıştır. Sanayileşme veya modernleşme öncesi kimlikler belirli bir hiyerarşik kalıp içerisinde organize iken, modernleşme süreciyle birlikte durum değişmiştir. Bireyin şahsiyetinin bir yönüyle dâhil olduğu ya da denetim altında tuttuğu birden fazla kimliği vardır (Simmel, 1955: 150). Bu tür yaklaşımlarda toplum fonksiyonları ve buna paralel olarak kimlik, çoğunlukla modernleşme öncesi olumlu iken sonrasında negatif bir süreçte izlediği telakki edilmiştir.

Daha karmaşık teorilerde (disorganizasyon) üç yön vurgulanmaktadır. Birincisi, mekanik yardımlaşmanın kolektif ya da biz duygusuyla beraber ortadan kalkması, bireyin toplum içerisinde temelsiz ve tek başına kalmasıdır. Bireyselliğin öne çıkmasıyla birlikte toplumsal normların birey üzerindeki kontrol gücü zayıflamış ve toplumsal normlar fonksiyonlarını yerine getiremez olmuştur. Rönesans'la birlikte cemaat yapılı toplum özelliklerinden uzakta kalınmıştır. Bireysellik, inancı belirleyen unsur olmuştur. Bireyselliğin ve kişinin ben merkezli özelliğinin esas alınması

problemleri beraberinde getirmiştir (Hope, 1993: 34-6). Bunun neticesi olarak yabancılaşma ve aile yapısının bozulmasına, sosyal çevrenin değişmesine, bütün bunların sonucunda da manevî anlamda boşluğa düşme görülmüştür. Bu yönüyle Batılı toplumlar cemaatçi yapı özelliği gösterenlerden yardım bekler olmuşlardır. Gaye cemaatçi toplumsal yapı normlarının Batılı kişilere öğretilmesidir (Utne, 1992: 92-2). Batı, nihayetinde çok kültürlü topluluk oluşturmayı anlamlı bulmamaktadır.

İkincisi, bireyin çok kimlikli oluşu ve bu kimlikler arasındaki uyumun bozulmasıdır. Yeni dönemle birlikte yeniden de düzenleme yapılmamıştır. Bunlara bağlı olarak da kimlik öğelerinin sosyal aktarımı aksaklığa uğramıştır (Goldenberg, 1987: 198). Bu teori bazı yönleriyle eleştirilmiştir. Simmel ve Fischer aynı kalıpları değişik yorumlayarak karamsar bakış açısını kısmen değiştirmişlerdir (Simmel, 1955: 409-24). Modernleşme süreciyle beraber iki değişimden bahsedilir. Önceki dönemde var olmayan yeni kimlik ve benliklerin ortaya çıkarılması, diğeri ise bunlar arasında görülen çelişkiler (Goldenberg, 1987: 205-8).

Statü ve rollerin nicelik olarak artışına neden olan bireysel özelliklerin artması ve uzmanlaşmayla birlikte bunlara ait kişiler ve kitleler hâlinde alt kültür yapıları oluşturmakta, bunun neticesi olarak modern yaşamda fazlaca sosyal dünyalar oluşmaktadır. Dağılma teorisinde, birden fazla kimliği bulunan ve bunların baskısı altında zorlanan kişi uyumsuzluğa sapmaktadır. Kişi meslek hayatında, ailede, sosyal çevresinde birbirinden farklı ve yine birbirine uzak roller oynamaktadır.

Rol sayısının toplum içinde artmış olduğu düşüncesi, çoğunluk tarafından kabul edilmiştir. Buna karşın, sayıdaki artış aynı oranda kimlik sayısında artışı getirmemiştir. Toplum yapısı içerisindeki statüler, farklı roller, kimlikler artmış ancak aynı oranda bireyin sahip olduğu kimlik sayısında değişiklik olmamıştır (Fischer,1984: 202-6). Değişen yön bireyin tercih imkânı olmuştur. Toplumsal yapı içerisinde farklı kimlikler, önceki döneme göre, daha rahat seçilebilir olmuştur. Tercih olanağı ve alternatif artmıştır. Ancak aynı anda sahip olunan kimlik sayısında farklılık yoktur. Aslında toplumda rol sayısındaki artış farklılaşmanın artmasına bunun neticesi olarak rollerin birbirinden mesafe olarak ayrılmasına ve zıtlıkların oluşmasına neden olmaktadır. Fakat bireysel seçim olanağı modern döneme kıyasla daha rahat olduğundan tercih edilen rollerin uyumlu olması sağlanabilecektir (Fischer, 1984: 193). Bireysel irade tutarlı olabilecek rollerin seçimini yapabilecektir.

Kısaca söylemek gerekirse, ortaya konan rollerin niceliksel olarak sayısında değişim olmamasına karşın, sergilenen rollerin tertiplerinde değişiklikler olmuştur. Farklı roller tercih etmiş bireyler için yapılan bu düzenleme ekstra yük oluşturabilir. Fakat sorumluluk alınan her rolle ilgili bir tasarruf söz konusu olabilir. Kaldı ki roller istenildiğinde değiştirilebilir. Böyle olunca her rolün belirli bir süresi de olabilir. Bir süre sonra terk edilmek üzere seçilenler de olmaktadır. Okuldan ayrılıncaya kadar yani öğrencilik süresi bitmeden öğrencilik rolü ya da iyi bir iş koluna girinceye kadar mevcut mesleğin devam ettirilmesi misal olarak verilebilir. Bu olay benlik kavramının yeniden oluşturulması anlamına gelmektedir. Kültür transferi sosyalleşmenin sadece bir yönüdür. İçinde bulunduğu toplumun kültürel normları ile kişinin kendisinden beklenen rol ile beraber birey, kimliğini öğrenmekte ve onu geliştirmektedir.

2.2.11. Din ve Kimlik

Din, kimliğin oluşmasında belirleyici unsurlardan biridir. Dinden tamamen uzak bir kimlikten söz etmek mümkün değildir. Din bireyin olduğu her yer ve ortamda vardır. Din kökenini bireyin varlık yapısından almaktadır. Bir toplumsal yapı ve kültür içerisinde dünyaya gelen her birey toplumda kabul gören din anlayışının içerisinde kendisini bulur. Din, kişinin çocukluk döneminden itibaren aile ortamında, çevresinde ya da diğer kişilerin etkisiyle tanıştığı ve yaşamının bütünü oluşturduğu bir inanç olgusudur. Kişi çocukluk döneminden itibaren dine ait bilgileri öğrenir, dini yaşamları görür ve kendisinin de dinin neresinde bulunduğunu sorgulamaya başlar. Edindiği dini bilgiler ve dini tecrübeyle, din ile ilgili bir tutum oluşur ve bu, onun din ile ilgili duygularını belirleyici olur.

Kişinin sahip olduğu Allah inancı, din tasavvurunu ve kimliğini oluşturucu yönüyle kurucu bir tasavvurdur. Allah tasavvuru, kişi ve âlem tasarımı ve kişiye tavsiye edilen değerler kimlik inşasını birinci derecede etkilemektedir. Her bireyde bir dini kimlik oluşur. Çocukların dini kimlikleri öncelikle aile tarafından oluşturulur. Sonrasında birey büyür ve dinle ilgili sorgulama başlar. Gençlik çağı, çocukluk döneminin son safhası ve çocukluk dönemi ile yetişkinlik aşaması arasında geçiş dönemidir (Erikson, 1994: 155). Bu evrede kişiler, kimlik kazanma gayreti içerisinde olurlar. Genç bireyler/lise öğrencileri toplumsal çevresiyle etkileşimde bulunarak sevdiği model ve tiplerle özdeşleşim kurar ve onları örnek alarak kimliğini şekillendirir. Bu örnek alma ve özdeşim kurma örneği içerisinde ideoloji ve din de vardır. Din olgusu kişiye

kimliğini kazanma serüveninde karşılaştığı sorunları aşmada yardımcı olur. Ona öz güven duygusu ve yaşam felsefesi kazandırır, kendini sorgulamada sorulan ben kimim sorusuyla başlayan suallerine yanıtlar vererek bireyin kimlik kazanma aşamalarına katkıda bulunur. Kişiler dinin uzağında olsalar yani yaşamasalar bile, o değerlere kendini yakın veya ait hissedebilir. Kişi kendisini o dine ait ritüellerle tanımlar.

Kişi, dini kimlik kazanmasıyla birlikte o dine ait manevi ihtiyaçlarını da karşılar. Ayrıca, bir topluluğun içerisinde yer alma, güvenli alan oluşturma, sosyal ihtiyaçların karşılanması, ekonomik imkânlar, psikolojik olarak eğitim gereksiniminin karşılanması gibi sosyal imkânlar da kazandırır. Bu olumlu yönlerin artı değeri olarak artması ayrıca dine olan samimiyetin ve bağlılığın güçlenmesine de katkı sunar (Peek, 2005: 219). Kişinin din inancı kendisine kimlik kazandırması amacıyla değil, ona doğal ihtiyaç hissettiği içindir. Dine sığınmak, inanç temelinde teselli bulmak, toplumların ve kişilerin doğasının bir gereğidir. Bireydeki ölüm korkusu, yaşam içerisindeki acılar yaratana sığınmayı ve Allah'ın istediği hangi şekilde olursa olsun, Allah'a inancı gerektirir (Castells, 2006: 20).

2.2.12. Kimlik Oluşum Evresinde Eğitim Faktörü

Eğitim, insanların şahsiyetini geliştiren, ona kimlik ve kişilik kazandıran ve onu erdemli bir kişi yapan kavramdır. Kişi sorumluluk kazanma, özgüven ve yapılması istenilen ve istenilen davranış değişikliklerini bu eğitim süreci içerisinde kazanır. Her fert için eğitim önemlidir. Çünkü fert aldığı eğitim sayesinde kendini tanıyabilir ve çevresinde olup bitenlerden haberdar olur. Toplumsallaşması hız kazanır ve kişi eğitimle çevresini tanıyabilir ve ilişki kurabilir. Bu yönüyle eğitim hem fert için hem de toplum için yararlıdır. Bundan dolayı eğitim yalnızca fert odaklı değil, toplumun ilerlemesi ve refahı için de vazgeçilmezdir. Yeterli düzeyde bir eğitim alan ve kendisini devamlı geliştiren fert, toplum içerisinde, sosyal çevresinde ve meslek hayatında başarılı ve mutlu olarak itibarlı, saygın bir fert hâline gelir. Bu tür bireyler toplum ve kendisi için yararlı fertler yetiştirir ve bu kişiler de toplumun gelişmesine ve kalkınmasına yarar sağlamış olurlar. Bundan dolayıdır ki bireyin özellikle kimlik oluşumunun şekillenmeye başladığı ergenlik döneminde ideal bir gelişim gösterebilmesi ve sağlıklı gelişimi için eğitim önemli bir etkidir.

Bireyin kimliği, onun fert olarak kendini nasıl tarif ettiği ile ilgilidir. Birey olarak kimlik varlığımızın merkezidir. Bir kimlik kesinlikle yalıtılmış şekliyle tanımlanamaz. Onu sürekli başka kimliklerle mukayese ederek ele alırız (Martin, 1995: 6, aktaran İnanç ve Ünal). Kişi doğumundan itibaren onun hayatındaki önemli kabul edilen kişiler tarafından yetiştirilir, korunur ve eğitilir. Bundan dolayı kimlik aile kurumundan başlamak üzere, sosyal çevre, arkadaşlar, kültür, inançlar ve değerlerle bütünleşerek toplumsal hayat ile biçimlenir. Bizim kendi kimliğimizle ilgili düşüncelerimiz çoğunlukla dışımızdaki kimselerin kanaatlerinin yansımasıdır (Browne, 2012).

Öğrenci, okula onu kendisine özel kılan ve eğitim başarısını etkileyecek olan kendine özgü bir dizi kişisel özellik ve birikimin yanında davranış seti ile gelir. Davranış, okul içerisindeki grup normları/değerleri tarafından belirlenir. Bu gruplar kişilere uyum sağlayacakları eylem örüntüleri sunar (Banks, 2005). Öğrenciler aidiyetlik için, bu gruplarla özdeşleşmek yoluna ihtiyaçtan dolayı gider. Doğal olarak bu öğrenciler, gruplarla özdeşleşim kurarken, onların geçmişe ait bakiyeleri etkili olacaktır. Bunlar sosyal sınıf, din, kültür, etnik yapı ve ırk gibi değişkenler olabilir. Tüm yaş grubuna ait öğrencilerde okul içerisinde oluşan gruplara ait olma, aidiyetlik gibi güçlü bir ihtiyaçtan kaynaklandığı, bunun sebebi olarak grupların motivasyon kaynağı sağladığı söylenebilir (Campbell, 2004).

Hiç şüphe yoktur ki, öğrencinin arkadaş çevresi tarafından verilen pozitif algı, onun başarılı olmasına güdüleme yapacaktır. Öğrencilerin sadece akademik ihtiyaçlara değil, değişik sosyal ihtiyaçlara yönelmeye gereksinim duydukları söylenebilir (Bennet, 2003). Eğitimcilerin, öğrencileri, kültürel zenginlik kaynağı ve varlıklar olarak görmeleri gerekir. Eğitimciler onlara ait farklılıkları kabullenmeli ve kucaklamalıdır ki onların kültürel sosyal kimlikleri nazarı dikkate alınsın. Böyle bir davranış sergilenirse (öğrencilere karşı olumlu tutum ve hoşgörü) farklılıkların dikkate alındığı bir öğrenme iklimi oluşmuş olur. Sınıfın sosyo-kültürel yapısını göz önünde bulunduran bir öğretmenin, hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim ortamı oluşur ve eğitimde kimliklere önem verilerek kazanım sağlanmış olunur.

Kültürel farklılık oluşturan yalnızca öğrenciler değildir. Eğitimciler de kendilerine ait kültürü, kültürel birikimi sınıfa taşır ve yansıtır. “İyi bir eğitimci kimdir ve nasıl davranandır?” sorusunun cevabı öğretmenin bireysel ve sosyo-kültürel kimliğinin tesiri

altında kalır ve bu durum onun sınıf içerisinde öğretme metodunu belirler, ilişkilerini biçimlendirir. Eğitimciler kendilerine ait kültürlerini yansıtır ve ifade ederler. Eğitimciler, eğitim - öğretim sürecinde öğrencilerle olan iletişimlerinde ve kimlikleriyle ilgili algılamada onların okul başarısını ve sosyal olma durumlarını etkilediğinin farkında olmalıdır. Göz ardı edilen ve unutulmuş ise bu durumun farkında olunmadığıdır.

Okul ergenlik evresinde geçiş süreci vazifesi görür; bireyin sadece ders gördüğü ve derslerin yapıldığı bir ortam değildir. Ergenlik evresi toplumsal sosyalleşmenin sağlandığı, becerilerin kazanıldığı ve fert olmanın hissedildiği dönemdir. Birey için arkadaşlıkların oluştuğu ve özdeşim kurma imkânının kazanıldığı yer okul ortamıdır. Ayrıca aile kurumundan, ebeveyninden uzaklaştığından dolayı farklı duyguların yaşandığı, kendini bir nevi boşlukta bulduğu, onun için öğretmen modelinin önem kazandığı, yüceltildiği rastlanılan bir durumdur. Öğretime bağlanma durumu vasıtasıyla öğrencilere ait kişisel kimlik bocalamaları sorununun çözümü için bir fırsat sağlar. Okul yönetiminin öğrencilerden beklediği okul kurallarına uyma ve başarılı olma teması üzerine kurulmuştur. Bu beklenti disiplin davranışlarının azaltılmasında etkili olabilir, ancak bireylerin sorguladığı çok sesli bir sınıf yerine itaat eden pasif öğrencilerin olduğu bir eğitim ortamını doğurabilir. Karşı koyan öğrenciler dışlanabilir, eleştirilebilir. Bu durum eğitim için olumlu bir etki oluşturmayacaktır. Öğrencinin uyumsuzluğu artacaktır. Zamanla bu durum kısır bir döngüye dönüşecektir. Sorunların öğrencinin negatif tutumlarından kaynaklı olduğu ve okulun bu öğrenciyi kazanmadaki eksiklikleri bu ortamda tanık olunan bir durumdur. Kaldı ki bu durumun öğrenciyi olumsuz etkileyeceğinden sorunun toplum dışına taşmasına ve risklerin artmasına neden olacaktır.

Başarı odaklı alanların geliştirilmesi diğer yönlerin göz ardı edilmesi farklı sonuçları doğuracaktır. Eğitim ortamında işbirliğinden ziyade rekabet duygusu ağır basacak, bu durumda öğrenciler arasında yakınlaşma, işbirliği duygularını zedeleyecektir ve bu kazanımların önünde engel olacaktır. Eğitimde amaç, öğrenciyi kimlik inşa edilmesi ve ona Türk milli eğitiminin amaçları doğrultusunda bir kimlik kazandırılması süreci olmalıdır.

2.2.13. İmam Hatiplilik Kimliği

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türk eğitim sistemi oluşumu içerisinde örgün eğitim öğretim veren imam hatip okulları güncel sosyo-politik, ideolojik felsefeden etkilenmiş ve uygulandığı dönemin laiklik değerlendirmesine göre ele alınmıştır. Çoğu zaman eğitim sistemi içerisinde tasfiye edilmek istenilmiştir. Genellikle de ülkeyi ve toplumu kurtaracak neslin inşa edilmesi ve yetiştirilmesi mîsyonu gibi ağır bir mesuliyet yüklenmiş ve beklenti içerisinde girilmiştir (Ayhan, 2014). Bu bağlamda mesleğe ve kademeler arasında geçişte yükseköğretime hazırlama fonksiyonları dışında farklı anlamlar yüklenilerek beklenti oluşturulduğu görülmektedir. Ortaya çıkan beklentiler de imam hatiplerde diğer eğitim kurumlarından farklılık gösteren kurum kimliği oluşturmuştur. İmam hatip liseli ruhu veya şuuru gibi kalıplarla ifade edilen, imam hatipli olan birinin hangi yapıda olduğu, nasıl olması gerektiğine ait kimlik algılamaları imam hatip lisesi çatısı altında oluşan kurum kültürünün ürünü olarak neşvünema bulmaktadır.

Türkiye'nin kendine has tarihsel süreci, imam hatip okulları olgusunu oluşturmuştur. Süreç içerisinde bu kurum öğrencileri bir çatı altında diğer kurumlardan ayırıştırarak kendine ait atmosfer içerisinde bir kimlik ögesi oluşturmuş ve farklı bir vatandaşlık modelinin oluşmasına kaynaklık etmiştir. Burada yetişen ve kurumu tercih eden öğrencilerin hayat tarzı, politik tutumları, dindarlık düzeyleri gibi bu okulları öne çıkaran hususlar, toplumun da yapısına ve hafızasına dahası medeniyet tasavvuruna yaslanarak içselleştirilmiştir. Özgün bir yapı sergileme belirleyiciliği gösterebilen imam hatip okulları sadece çatısı altında eğitim alan öğrencileri ilgilendirmenin ötesinde toplumun diğer kesimlerinin nazarında da bir karşılık üretmiştir. Bu yönüyle de diğer eğitim kurumlarından ayrılmaktadır. İmam hatip modeli diğer kişiler tarafından da teveccüh gösterilmiş, çoğunluğun fikir birliğine vardığı olumlu bir kimlik imajına kaynaklık etmiştir. Bu öne çıkan hususlar imam hatipli olmanın diğerlerinden farklı olmak gibi bir retorikle ayrıcalık nedeni olarak algılanmıştır.

İmam hatip liseli olmak ya da mezunu olmak ortak bir amaç temelinde ilişki ve kategorik olarak kollektif bir kimlik tanımlamasıdır. İmam hatip liseli olmak, imam hatipli olmayandan bir şekilde ayırıştırma, biz olma ve benzerliği temsil eder. İmam hatip liseli olmanın kültür, inanç, ideoloji, medeniyet tasavvuru ve geleceğe yönelik kuşatıcı tema ve değerlerle yüklü birikimi, hafızası, kollektifliliği ve sancılı bir tarihi

vardır. İmam hatipli kimliği bu hafıza tarafından üretilmekte veya yeniden şekillendirilmektedir. İmam hatipli olma kimliği kadim medeniyetimize ait değerler ile dini, felsefi, politik yaklaşımlarla, komplike süreçlerle bu bağlamda oluşturulmuştur. Bu birikimlerden beslenen ve bu süreç içerisinde oluşan hafıza ile kolektif kimliğin kodları, imam hatipli kimliği tevarüs etmekte, sosyo-kültürel etkileşimlerle mit olmakta ve yeniden üretilmektedir. İmam hatiplilik kimliği; dini ve sosyal yönüyle güçlü, maneviyatı sağlam, insani ve ahlaki, bireysel, geleneksel ve modern demokratik unsurlara bağlı, ulusal eylem tarzları oluşturan bir kimliktir (Macit, 2015: 343-358).

Okul, çevresinde bulunan yapıları bir araya getiren, onlar arasında denge vazifesi gören bir kurumdur. Okulların bütünü aynı gibi değerlendirilse de özelde kişinin parmak izi farklılığı gibi farklılık gösterir. Bu yönüyle her kurum ve okulun birbirine benzemeyen farklı bir kimlik ve kişiliği vardır (Bursalıoğlu, 2000: 87). Bu bağlamda okul kültürü ve dolayısıyla orada oluşan kimlik ayırt edici bir öge taşır (Yıldırım, 2001: 88). Her insanın kendine has bir kişiliği olduğu gibi her kurum ve okulun da onu diğerlerinden ayrı kılan bir kişilik ve kimliği mevcuttur. İmam hatip okullarına ait farklılık taşıyan yapı ve unsurlar ile oluşan kültür onu belirginleştirir ve öbürlerinden ayırır (Sönmez, 2006: 85-108).

İmam hatip okulları açıldığı tarihten itibaren serüveninde bir dava ve mîsyon unsuru yüklenen ve lanse edilen imam hatip kimliği, kültürel açıdan olduğu gibi politik açıdan da siyaset arenasında kendisine yer edinmiştir. Yakın tarih içerisinde bu okullardan hatırı sayılır mezunun olması, bu bireylerin de imam hatiplilik kimliğini öne çıkararak referans almaları imam hatip okulları kimliği etkileşiminde aşama kat edilmesine yol açmıştır. Bu yönüyle toplum sahnesinde din ve meslek eğitimi de popülerlik kazanmıştır. Dindar bir nesil yetiştirme ve ahlaki bir toplum bilincine sahip nesillerin yetiştirilmesi imam hatiplilik kimliğine ayrı bir önem katmıştır. İmam hatip nesli kavramı böylece sıklıkla vurgulanan bir kavram olmuştur.

İmam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik kimliği değerlendirilirken kendi çağdaşları, kuşakları içerisinde değerlendirilmesi gerektiği, nostaljik ve günübürlük değerlendirme ve beklentilerden uzak, realist ve akılcı yorumlara göre ele alınması gerçeği açıktır. Özellikle yaşam tarzları, dünyayı algılama biçimleri, sosyo-kültürel özellikleri, alışkanlıkları ve sahip olunan değerler, yeni kuşağın tekrar bir okumaya

tabi tutulmasını elzem kılmaktadır. İmam hatipli olarak tasvir edilen ve örgün bir eğitim kurumunda eğitim gören öğrenci olmanın ötesinde anlamlar taşıyan öğeleri, Türk toplumsal yapısına özgü tipoloji içerisinde değerlendirmek mümkündür (Aydemir, 216: 357-368). Bu durum imam hatip liselerine yönelik bir imaj ve algı durumunu ortaya çıkarmaktadır. Bu okulların ve öğrencilerinin, kimlik, kişilik ve şahsiyet bağlamında ele alınması, bu kuruma yüklenilen anlam, toplumun ve imam hatip ailesinin beklenti düzeyini belirler. Bu konu imam hatip öğrencilerinin ve kurumlarının algı ve imajlarıyla birlikte örtüşük olan imam hatip kimliği ile ilgili bazen gerçekten uzak çeşitli tevatürlerin de üretilmesine yol açmıştır.

Yapılan değerlendirmelerle ilgili kabullerin başında bu okul öğrencilerinin mutlak iyi niyetli ve nitelikli oldukları, günah ve haram olandan uzak durdukları, dindarlık bağlarının güçlüğü olduğu, topluma ait manevi değerlerle bütünleşik oldukları ve bu değerlerin taşıyıcısı nitelermeleri bu okul öğrencilerini aşan yüklemeler yer almaktadır. Bu anlam yüklemeleri, bu kurum için oluşan imam hatip kimliği kalıbındaki değerlendirmelerde, öğrencilerin içsel bir çöküşüne neden olabilmektedir. Ulvi değerleri yücelten bir mefkûreye bürünmüş olan öğrencilerden adeta zaaflarından ve haram olanlardan arınmış, kutsanmış bir yaşam biçimini hayata geçirmeleri beklentisi onlar üzerinde baskı oluşturmuştur. İmam hatip kimliği bu öğrenciler üzerinde bu kuruma ait tanımlama ve beklentiyle öğrenci üzerinde kimlik oluşumuna pozitif etki yaptığı gibi baskı da oluşturmuştur. Bazen imam hatip kimliği çoğu ortamlarda öğrenciler tarafından gizleme gereği duyulmuştur. Bu tutum imam hatip öğrencilerinin diğer okul öğrencileri gibi sıradan davranma ve yaşam biçimi oluşturma profili çizme gerçeğini etkilemektedir. Bu yönüyle imam hatiplilik kimliğinin yeni başlıklar altında değerlendirilmesi kaçınılmaz görülmektedir. Öğrencilerin insani karakteristik vasıflarıyla değerlendirilmesi, güncel meseleler dışında ele alınması bu öğrencilerin yeni süreçleri okuma ve tecrübe etme biçimlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

İmam hatiplilik, imam hatip lisesi öğrencisi ya da mezunu olmak kolektif kimlik kavramına ve ilişkiselliğini kategorik olarak gündeme getirmiş ve imam hatiplilik kolektif kimlik görünümüne bürünmüştür. Nihayetinde TESEV'in yaptığı bir çalışmada bu kurum öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve mezunlarının büyük bir bölümünün imam hatiplilik kimliğinden bahsedileceğini ve böyle bir gerçeği kabul ettikleri sonucu çıkmıştır (Çakır-Bozan-Talu, 2004: 125).

İmam hatipli kimliği, imam hatipli olmayan bireyden şu veya bu şekilde ayrılma, ayrıştırma ve bizlik - benzerlik temsili taşımaktadır. Bu ortak unsurlar eylemlerde, dayanışma durumlarında ve bilişsel aşamada kendini göstermektedir. Herhangi bir sosyal ortamda ya da durumda “Ben bir imam hatipliyim.”, “İmam hatiplilik kimliği taşıyorum.” söylemi ve kendisini böyle tanımlaması diğer imam hatiplilerle arasında benzerlik, imam hatipli olmayan kişilerden, başkalarından bilişsel düzeyde ayrı olma vurgusu taşır. Günümüzün reel politik durumunda imam hatipli olma ya da olmama duygusal olarak bir bağlanmayı veya antipati duyma arasındaki ayrımı temsil ettiği gerçeği inkar edilemez. İmam hatiplilik kimliğine ait olduğu için bazı çevrelerce ön kabul yapıldığı ya da ön yargı taşındığı gerçeği malumun ilanı olacaktır.

Ülkemizde imam hatip kimliğinin, tarihsel serüven, inanç, değer temsilleri, olumlu ve olumsuz yönleri ile tüm bunları kapsayıcı kod ve temsiliyetle yüklü bir belleği ve hafızası vardır. İmam hatiplilik kimliği bu hafıza tarafından saklanılmakta ve tarihsel süreçle oluşan bellekle yeniden üretilmektedir. Bu aşamada imam hatipliye ait kimlik için sosyal politik zeminde oluşmuş algılama ve değerlendirmeler imam hatiplilik kimliğinin oluşması ve devamında etkili olmuştur. Çünkü kimlik, pratik ve uygulama analiz kategorisi içeren bir durumdur. Bu pratikler günlük ortamlarda kendilerini veya eylemlerini gerçekleştirmelerini, paylaşımlarını ve diğerlerinden hangi yönde nasıl farklılaştığını anlamada kullanılır (Brubaker-Cooper, 2000: 5).

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İmam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik algısı ve deneyimleri konusyla ilgili aşağıda yer alan çalışmalar bu bölümde incelenmiştir.

Altıntaş (2016: 96-97), öğrencilerde imam hatip lisesi algısı Batman örneği yüksek lisans tez çalışmasında; imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin imam hatip lisesini nasıl algıladıkları ve bu okuldan beklentileri konusunda 2016 yılında bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin psiko-sosyal, sosyo-ekonomik, ailevi, çevresel, kültürel, din, algılama ve eğitim sistemi içerisindeki olumsuzluklara rağmen öğrencilerin olumlu bir imam hatip lisesi algılarına sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanında imam hatip lisesi hakkında olumsuz algıya sahip öğrenciler de bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönem itibarıyla böyle bir sonucun ortaya çıkması normal karşılanabilir. İmam hatip

lisesindeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun beklentisi üniversiteyi kazanmaktır. Bu okulun müfredatı incelendiğinde meslek derslerinin yoğun olmasının yanında sınava hazırlayıcı genel kültür ve genel yetenek derslerinin olması üniversite kazanma odaklı bir çalışmanın yürütülmesi öğrencide bu yönde bir anlayışın geliştirilmesine katkı sunabileceği bununla birlikte toplum içerisinde daha etkin olarak var olabilmek ve farklı meslekleri tercih edebilmek için böyle bir isteğin etkisinin olduğu söylenilebilir. Katsayı uygulamasının kaldırılmasıyla birlikte bu okulları tercih eden öğrenci sayısı artmış, böylece katsayı eşitsizliğinin kaldırılmasının imam hatip liselerini olumlu etkilediği söylenebilir. Yine ailenin, dini yaşama durumlarına göre imam hatip lisesi algısının farklılaştığı ve öğrencilerin bu okulları tercih etmelerinde ailenin etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca imam hatip lisesini tercih eden öğrencilerin dindar ve sosyo-ekonomik orta gelir seviyesine sahip ailelerden oluştuğu görülmektedir. Dini pratikleri yerine getiren ailelerle getirmeyen ailelerin imam hatip lisesi algısının farklılaştığı anlaşılmaktadır. İmam hatip lisesine başlamadan önce dini eğitim almış olan öğrencilerin bu okulu tercih etme oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yine bu okula öğrencilerin belirli bir imam hatip lisesi algısıyla geldikleri söylenebilir. Bu algının etkisiyle öğrencilerin bir kısmının toplum içerisinde kimliğini ifade ederken çekingen davrandıkları görülmektedir. Öğrencilerin dini inanç ve davranışlarıyla sosyo- kültürel ilişkilerin şekillenmesinde imam hatip liselerinin etkisi vardır.

Özyiğit (2018: 47-48), öğrencilerin imam hatip okullarını tercih nedenleri konusunda yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında; iyi bir gelecek sağlanması ve öğrencilerin manevi değerlerini en iyi şekilde öğrenmek amacıyla iyi okullarda okuyarak istedikleri bir meslekte çalışma düşüncelerinin olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin iyi bir eğitim alması ve bunun sonucunda da iyi bir meslek sahibi olması düşüncesi okulun sağladığı diğer imkanlara göre daha ağır basmıştır. Öğrenci için okulda sunulan yemek hizmeti, burs imkânı, ulaşım kolaylığı, kıyafet serbestliği ve diğer hususların özelliğinden daha ziyade öğrenim gördüğü okulda maddi ve manevi ihtiyaçlarının tatmin edilmesidir. Bu da göstermektedir ki öğrenciler öncelikli olarak imam hatip okullarını maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tercih etmişlerdir. Ayrıca okulun kendi değer ve inançlarına uygun olduğu algısı ve aynı duyarlılıkla hassasiyet taşıdığı için tercih edilmiştir.

Aşlamacı (2017: 131-156), “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet” raporundan; öğrencilerin imam hatip lisesinde okuma tercihlerinde en fazla kendi isteklerinin ve aile isteklerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 28 Şubat süreciyle birlikte öğrencilerin kendi isteğiyle okuma oranında bir düşüş olduğu görülmektedir. Dini eğitim aldığı ifade eden öğrencilerin almayanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde kendi istekleriyle imam hatip lisesinde okudukları görülmüştür. Yine kendi istekleriyle bu okulu tercih eden öğrencilerde okula ilişkin diğer nedenlerle okulu tercih eden öğrencilere göre okula karşı daha olumlu bir algının olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu imam hatip liselerinin misyonunun sadece din görevlisi ihtiyacını karşılama şeklindeki bir anlayışla yapılan sınırlamaya karşı çıktığını ortaya koymaktadır. İmam hatip liselerinde karma eğitim uygulaması ile ilgili olarak, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yarısından fazlasının birbirlerine yakın oranlarda bu okullarda karma eğitim uygulamasına karşı çıktıkları anlaşılmaktadır. Serbest kıyafet uygulaması ile ilgili olarak öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi olumlu yaklaşırken, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu karşıdır. Kız öğrenciler serbest kıyafet uygulamasına daha fazla oranda karşı çıkmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrenciler için serbest kıyafet uygulamasına karşı çıkarken kendileri için bunu talep etmektedirler. Yine imam hatip lisesinde okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula olan aidiyet duygularının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sınıf düzeyleri yükseldikçe okul aidiyetlerine ilişkin katılım durumları da yükselmektedir. Bu bağlamda okul dışı dini eğitim alan öğrencilerin almayanlara oranla okul aidiyetlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlasının imam hatip lisesinden memnun olduklarını yapılan araştırma sonucu göstermektedir. Yine öğrencilerin okul idaresi ve öğretmenlere yönelik olumlu algılarının yüksek olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık yarısının okuldaki güvenliğe ilişkin algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda kendini güvende hissetme oranının imam hatip lisesi öğrencilerinde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine öğrencilerin yarısından fazlası öğretmenlerle ilgili olumlu algılara sahiptir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin yaklaşık yarısının okullardaki sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetleri çok yoğun bulunduğunu ifade etmiştir. Yine öğrencilerin büyük çoğunluğu meslek derslerini yeterince ilgi çekici bulmamaktadır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre meslek derslerine ilgilerinin

zayıf olduğu yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır. İmam hatip lisesi dışında dini eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere oranla meslek derslerine ilgilerinin daha yüksek olduğu buna karşın programda meslek dersleri oranının artırılmasını daha az destekledikleri ortaya çıkmıştır.

Özensel, Akın ve Aydemir (2012: 13-101), Türkiye’de İmam Hatip Lisesi ve İmam Hatipliler Algısı araştırmasında; imam hatip lisesi öğrencilerinin ve mezunlarının toplum nazarında saygı görmeleri/itibar sahibi olmaları hususunda görüş bildirenlerin yarısının olumlu görüş belirttiklerini, bunun da toplumun geneli için imam hatip liselerinin bir itibar göstergesi olarak kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. İmam hatip lisesinde yetişen insanların sahip oldukları değerlere bakıldığında ise, mezunların/öğrencilerin milli manevi değerlere, gelenek ve göreneklere bağlı, vatansever oldukları görüş alınan katılımcıların yarısından fazlası tarafından kabul edilmektedir. Milli ve manevi değerler olarak nitelendirilebilecek yargılara katılımın her düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Yine imam hatip lisesi öğrencilerinin kendilerinden farklı bir hayat tarzına sahip olanlara karşı ve başkalarının haklarına saygılı oldukları katılımcıların yarısından fazlası tarafından vurgulanmıştır. Toplumun çok büyük bir kesimi tarafından (Bu oran dörtte üçtür.) imam hatip liselerinde öğrencilere ahlaki bir eğitim verildiği düşünülmektedir. Bu okullarda eğitim alan öğrencilerin ahlaklı insanlar olarak algılandıkları dikkat çekmektedir. İmam hatip liselerinde verilen eğitimin fen, matematik ve kültür dersleri ile birlikte daha fazla takviye edilmesi, eğitimde eşit fırsat ilkesinin bu okullar için de geçerli olmasının gerektiği vurgulanmıştır.

Macit (2014: 379-394), Sosyal Medyada İmam Hatipli Temsilleri: Kolektif Bir Kimlik Söylemindeki Sosyal-Bilişsel İzdüşümler başlığındaki makalesinde; imam hatiplilik imam hatipli olmayandan şu ya da bu şekilde bir ayrıştırma, bizlik, benzerlik temsilidir. İmam hatipli kimliği belirli temsiller aracılığıyla algılanan sosyo-bilişsel temsiller sistemi olarak ele alınabilir. İmam hatip kimliği paylaşılmakta, algılanmakta, etkileşimle ve müzakere yoluyla söylem olarak yeniden üretilmektedir. İçeriden görünümü yönüyle imam hatiplilik bireysel, ruhi, dini, ahlaki, insani ve sosyal içerikli, hem geleneksel ve dini, hem modern ve demokratik değerlere sahip olan, bilişsel, dini, manevi ve sosyal yönden güçlü, idealist olan, aktif, ulusal hatta küresel amaç ve içerikli faaliyet tarzları sergileyen ancak yaralı bir kimliktir. İçeriden görünümü

itibariyle yüceltilen ve özellikle ayrı bir ruh konumundadır. İmam hatip lisesi kimliğinin ötekisi, imam hatip liselerine, başörtüsüne, dine ve ülkeye karşı olarak algılanan, yorumlanan uygulamaları ve bu tür uygulamaların imam hatipli camiasında oluşturulmuş zihinsel eylemler çerçevesinde inşa edilmiştir. Yine bu çalışmada elde edilen verilerin sonucuna göre imam hatip lisesi mezunları yerine x okulu mezunları ifadesi konulduğunda, ifadelerin ortak yönü imam hatip lisesi mezunları kendilerini dev aynasında görüyor şeklindeydi.

Çınar (2018:1243-1258), İmam Hatip Liselerinden Beklentiler başlıklı makalesinde; öğrencilerin imam hatip lisesini tercih nedenlerinde iyi bir dini eğitim alma/aldırma nedeni bu araştırmada geçerliliğini korumuştur. Öğrenciler imam hatip lisesini mesleğe hazırlayıcı bir kurum olmanın ötesinde, yükseköğretime hazırlayan diğer liselerden ayrı olarak ve ek olarak dini derslerin verildiği okullar olarak görmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin imam hatip lisesini tercih etmede ailenin isteği/yönlendirmesi üst sınıflarda yer almıştır. Öğrencilerin kendi istekleri dışında tercih etme durumlarında bu okula yönelik bir önyargı tartışmalarına ve akademik olarak başarısızlık yaşamalarına sebep olmaktadır. Öğrencilerde oluşan isteksizlik, okuldan memnuniyet durumlarını doğrudan etkilemektedir. Memnuniyet düzeyinin düşük olmasında bu tutumun etkili olduğu tespit edilmiştir. İmam hatip lisesinde öğrencilerin sosyal gelişiminin sağlıklı olması için sosyal etkinliklere daha çok yer verilmelidir. Öğrencilerin beklentileri için üst sınıflarda yer alan üniversite sınavına hazırlık eğitimlerinin artırılması, mesleki derslerin sayısının azaltılması, ders işlenirken yöntemlerin değiştirilmesi ve imam hatip lisesine öğrenci alımı sınavla olmalı seçeneklerine üst sınıflarda yer verirken, imam hatip liseleri meslek lisesine dönüştürülmeli tercihine son sırada yer vermesi bu okulun program yoğunluğunun ve imam hatip lisesinin amaçları bağlamında öğrenci yaklaşımlarının sonucudur. Kişiler, içinde bulunduğu yaşamın olumsuzlukları karşısında çocuklarını korumak ve dolayısıyla dini eğitimi bir koruyucu olarak gören aileler için imam hatip liseleri güven noktasında bir seçenek olarak her zaman yer almıştır. Bu çalışmada da tercih nedenlerinde imam hatip liselerinin güvenli oluşu belirleyici olmuştur. Bunda imam hatip lisesi mezunlarına yönelik olumlu algının payı büyüktür. Nitekim yapılan bu çalışmada bu algı imam hatip ruhu olarak yer bulmuştur. Karma eğitim olmayışı bir kısım öğrencilerde imam hatip lisesini tercih nedeninde belirleyici bir faktör iken bir kısım öğrencinin de okul için memnuniyetsizliğin belirleyicisi olmuştur. Bu yönüyle

dini hassasiyetleri dikkate alan kız öğrencilerin okullaşmasına imam hatip liseleri katkı sağlamıştır.

Kanburoğlu Ergün (2118: 51-76), Mahalle Dışında, Klavye Başında: İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Hayatları ve Sosyal Medya Kullanımları adlı makalesinde; imam hatip lisesi öğrencilerinin kendilerini diğer lise öğrencilerinden ayrı görme hususuyla ilgili kendilerini idealleştirme tutumları dikkat çekicidir. Öğrenciler kendilerini diğer öğrencilerden ahlakla ilgili noktada farklı görmektedirler. Öğrenciler kimliklerini paylaşmadıkları durumlarda gerçek hayatta olduklarından farklı davranabilmektedir. Bu husus öğrencilerin kendilerini farklı gördükleri değil, farklı görme istedikleri duruma işaret içindir. İmam hatiplilik ruhu olarak tasvir edilen hâlin öğrenci deneyimlerinde yaşanan bir hâl olmadığı, söylemde var olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyal hayatta bazen karşılaştıkları ayrımcı dile nazaran sakin ve olgun bir tutum sergileme durumları, akranlarından beklenen tepkiden farklıdır. Bu durumun onları okul kimliğinde besleyen manevi bir yön olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Taşdemir (2017: 89-94), Kent Dindarlığı Bağlamında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Dindarlık Olgusu (Konya Örneği) Yüksek Lisans Tez çalışmasında; imam hatip liselerinde öğrenim görmeyi isteyen öğrenciler dindar aile yapısına ait çocuklar olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler belirli bir dini bilgiye, dini hassasiyete ve hedefe öncesinde çeşitli kanallar yoluyla sahip olup bunu imam hatip lisesinde aldıkları eğitimle pekiştirmektedirler. İmam hatip lisesine kendi tercihiyle geldiğini belirten öğrencilerin oranı ile “Ailemin isteğiyle geldim,” diyen öğrencilerin oranları birbirine yakındır. Bu yüzdendir ki öğrenciler bu okula başlama tercihlerini aileleriyle beraber kullanmaktadırlar. Bu bağlamda, müfredat programlarının da bu yönde bir beklentiye hizmet ettiği açıktır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dini derslerin imam hatip lisesinde veriliyor oluşundan dolayı imam hatip lisesinde okumaktan memnun olduğunu belirtirken, sayıları azda olsa derslerin ağır oluşunu gerekçe göstererek imam hatip lisesinde okumaktan memnun olmadığı fikrini dile getiren öğrencilerin varlığı araştırma sonucunda ulaşılan bir gerçektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli açıklanmış, çalışma grubunun kimlerden oluştuğu ifade edilmiş, araştırmanın etik yönü ve verilerin toplanmasına yönelik bilgi verilmiş, verilerin analiz ve yorumlanması yapılmış, geçerlik ve güvenilirlik konusunda açıklama yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, İstanbul ili Maltepe ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik algısı ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

Nitel araştırma desenleri, araştırma faaliyetlerinin amaca uygun olarak ve birbiriyle tutarlı şekilde gerçekleşmesi yönüyle araştırmacıya yol gösterir. Araştırmanın merkezini analiz yaklaşımları ve veri toplama yöntemlerini belirlemede araştıran kişiye yön göstermekle beraber nitel araştırma desenleri kesin bir yönlendirme yapmaz. Araştırmacıya esnek bir perspektif sağlar ve araştırmanın aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada olgubilim deseninden faydalanılmıştır. Olgubilim insanların sahip oldukları deneyimleri nasıl betimlediklerine olduğu kadar, bu deneyimi hangi yöntemlerle edindiklerine odaklanmaktadır (Patton, 2014: 107). Yaşamda karşılaştığımız olgulara ilişkin bir anlayışa sahip olmamıza imkân veren olgubilim çalışmalarında araştırmanın merkezinde yer alan olguya dair deneyime sahip olan kişi veya gruplar veri kaynağını oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-71). Nitel yapılan araştırmalarda ortamın doğallığından ötürü, olay, olgu ve eylemler üzerinde durularak ve araştırmayı yapan tarafından herhangi bir yönlendirme olmaksızın yani ortamın doğallığı bozulmadan araştırmalar yapılmaktadır. Sahada yapılan bu çalışmada davranışlar, ortamında ve müdahale edilmeksizin incelenir; bununla birlikte bu davranışların anlaşılması ve yorumlanmasında durumsal bağlamın önemi ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk, ve ark. & Demirel, 2015: 241).

Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara yer vermektedir. Olgular, hayatımızda olaylar, deneyimler, algılar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bu olgularla günlük hayatımızda çeşitli şekillerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanıma durumu, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir. Bize her yönüyle yabancı olmayan aynı zamanda da her yönünü kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaç edinen çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma deseni oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgubilim deseni araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve onlara bağlı anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu nedenle yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tarif edebilecek temaların ortaya çıkarılması gayesi vardır. Veriler betimsel bir anlatım ile ortaya çıkarılır ve doğrudan alıntılara yer verilir. Bununla birlikte ortaya çıkan temalar ve örüntüler ile elde edilen bulguların açıklaması yapılır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Algı çalışmaları bir olgunun incelemesine yönelik olduğundan dolayı nicel araştırma tekniklerine kapalı bir alandır. Onun için bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kapsamında yürütülmüştür. Esasında tüm nitel araştırmalar fenomenolojinin felsefesinden tecrübe ve yoruma dayalı vurgusuyla yararlanılsa da birisi fenomenolojinin bir aracı kullanılarak da yürütülebilir (Merriam, 2013: 24). Olgubilim çalışması birkaç kişinin tecrübelerinin ortak bir anlamını tanımlar. Onun için bu desende fenomeni tecrübe eden tüm katılımcıların ortak yönlerinin tanımlanmasına odaklanır. Olgubilimde amaç herhangi bir olguyla ilgili bireysel tecrübeyi evrensel nitelikte bir açıklamaya kavuşturmadır (Creswell, 2013: 77).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Maltepe ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 5 Anadolu imam hatip lisesinde eğitim gören kız ve erkek öğrencilerin devam ettiği 10, 11 ve 12. sınıf kademesinden “amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme” yoluyla seçilen öğrencilerle yapılmıştır. 9. sınıf öğrencilerinin seçilmemesinin nedeni Anadolu imam hatip lisesine yönelik bu sınıf seviyesinde yeterli düzeyde algı ve deneyimin henüz oluşmamış olabileceği düşüncesidir. Toplam 20 öğrenciyle yüz yüze görüşme yapılmış ve bu öğrencilere görüşme formu doğrultusunda 7 açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Örnekleme yöntemindeki temel felsefe önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmayı yapan kişi tarafından oluşturulabilir veya daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Örnekleme, yürütülen bir araştırmada seçildikleri büyük bir grubu temsil edebilecek şekilde, o grup içerisinde belirli sayıda bireylerden oluşan, bir alt araştırma grubu oluşturulması sürecidir. Örneklemede amaç araştırma yapan kişiye evren hakkında genelleme yapabileceği, yani tümevarım veriyi evrenin tümünü araştırmasına gerek kalmaksızın yapabilmektir (Ceylan, 2010: 33).

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, katılan öğrencilerin görüşme sorularının yönetildiği an itibariyle imam hatip lisesinin 10, 11 ve 12. sınıf kademelerinde öğrenim görüyor olmasıdır. Bu bağlamda çalışmaya 20 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 3.2.2.'de gösterilmiştir. Ayrıca Tablo 3.2.3.'te çalışma grubuna ait demografik yaş ve cinsiyet analizi ile Tablo 3.2.4.'te çalışma grubuna ait okul ve sınıf seviyeleri analizleri gösterilmiştir.

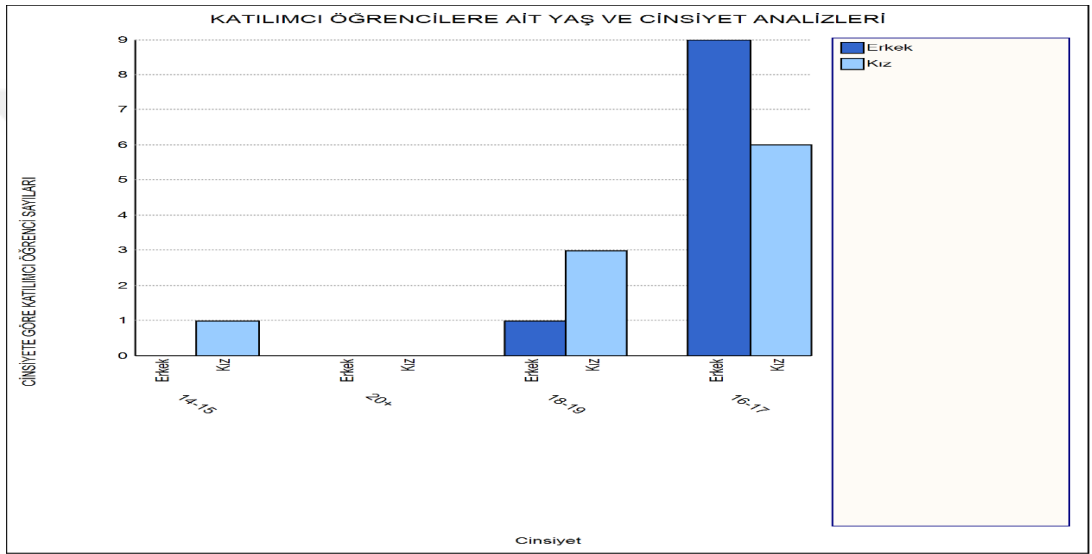
3.2.1. Çalışma Grubunun Karakteristik Özellikleri

Tablo 3.2.2. : Öğrenciler İçin Demografik Bilgiler

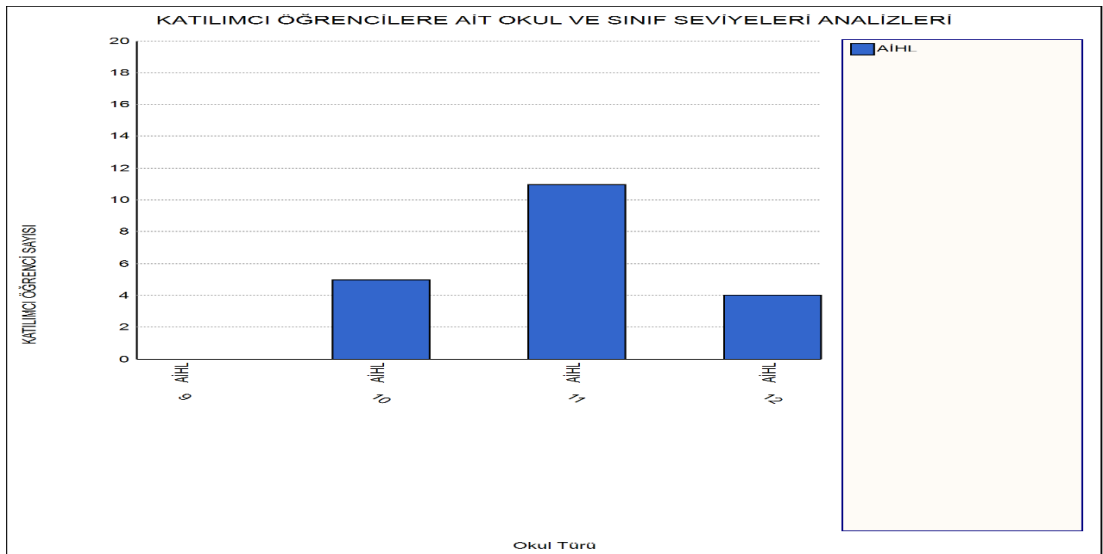
Sıra No	Öğrenci	Cinsiyet	Okul Türü	Yaş	Sınıf
1	Ö (1)	Kız	AİHL	17	11
2	Ö (2)	Kız	AİHL	17	12
3	Ö (3)	Erkek	AİHL	16	11
4	Ö (4)	Erkek	AİHL	17	11
5	Ö (5)	Erkek	AİHL	16	11
6	Ö (6)	Kız	AİHL	16	11
7	Ö (7)	Kız	AİHL	18	12
8	Ö (8)	Kız	AİHL	16	10
9	Ö (9)	Erkek	AİHL	17	11
10	Ö (10)	Erkek	AİHL	16	10
11	Ö (11)	Erkek	AİHL	17	11
12	Ö (12)	Erkek	AİHL	18	12
13	Ö (13)	Kız	AİHL	15	10
14	Ö (14)	Erkek	AİHL	17	11

15	Ö (15)	Erkek	AİHL	16	10
16	Ö (16)	Kız	AİHL	16	10
17	Ö (17)	Kız	AİHL	16	11
18	Ö (18)	Kız	AİHL	19	11
19	Ö (19)	Erkek	AİHL	16	11
20	Ö (20)	Kız	AİHL	18	12

Tablo 3.2.3. : Çalışma Grubuna Ait Demografik Yaş ve Cinsiyet Analizi



Tablo 3.2.4. : Çalışma Grubuna Ait Okul ve Sınıf Seviyeleri Analizleri



3.3. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma çalışması yapılabilmesi için, çalışma yapılacak Anadolu imam hatip liselerinin bağlı bulunduğu ilin en yüksek makamından izin için müracaatta bulunulmuş ve çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra çalışma yapılacak okulların müdürleriyle görüşülerek uygun olan gün ve ders saatleri tespit edilmiştir. Okulda rehber öğretmenlerin refakatinde ve uygun ortamda öğrencilerle görüşme gönüllülük esasına göre yürütülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Nitel bir araştırmanın bulguları, gözlem, görüşme ve dokümanlarla toplanan verilerden oluşur (Merriam, 2013: 246). Bu veriler ise çoğunlukla saha çalışmalarında elde edilir. Saha çalışması sırasında araştırma yapan kişi çalışmasını yürüttüğü ortamda zaman geçirir. Bu ortam bir program ve bir toplum olabileceği gibi, araştırmada önemli olan gözlemlerin, görüşme yapılan kişilerin ve analiz edilen belgelerin içerisinde yer alan durumlarda olabilir. Araştırma yapan kişi katılımcı, gözlemci ya da etkinliklerin etkileşimlerin içerisinde yer alarak gözlemler yapar (Patton, 2014: 4). Yapılan nitel araştırmada katılımcılara herhangi bir manipülasyon, kontrol ve yönlendirme yapılmamıştır. Araştırma süresince veriler toplanmış ve sona bırakılmamıştır. Araştırma yapanlar insanları ve olayları gözlemleyerek yapılan araştırma konusu ile ilgili detaylı bilgi edinmeleri gerektiğinde katılımcılar ile görüşmeler yapabilirler. Yine ilgilendikleri konuyla ilgili farklı kaynakları ve kayıtları incelerler (Büyüköztürk, ve ark. & Demirel, 2015: 246).

Yapılandırılmış görüşme türünde araştırma yapan önceden sormayı hesap ettiği soruları hazırlamaktadır. Buna rağmen araştırmayı yapan kişi görüşmenin akışına göre farklı alt veya yan sorular yöneltip görüşmenin seyrini etkileyebilmekte ve kişinin cevapları açma ve cevapları daha ayrıntılı olarak verilmesini sağlayabilmektedir. Buna karşın kişi görüşme sırasında bazı soruların cevaplarını diğer soruların içerisinde cevaplandırmış ise araştırmayı yapan kişi bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme türüne sahip araştırmalar da belirli bir seviyede standartlık ve ayrıca esnek oluşu sebebiyle eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir tür olduğu söylenebilir (Türnüklü, 2000: 547).

Bu araştırmanın verileri açık uçlu 7 sorudan oluşan nitel veri toplama desenlerinden yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak derinlemesine görüşme yöntemi uygulanmıştır. Derinlemesine görüşme, ilişki başlatma süreci olarak duyarlılık, odaklanma, anlama, disiplin ve içe bakış gerektiren bir tekniktir. Bundan dolayı gündelik konuşmadan değişik olarak araştırma yapan kişinin görüşmeyi yönlendirdiği, yan sorularla konuyu zenginleştirdiği ve görüşülen kişinin kendisini özgürce ve rahatça ifade edebildiği bir araştırma ortamı ön görülmektedir (Kümbetoğlu, 2005: 72). Yarı yapılandırılmış görüşme türünün araştırma yapan kişiye sunduğu belki de en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış şekline sadık kalarak yürütülmesi sebebiyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 283). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin anlaşılabilirliğini görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanımında oluşabilecek olumsuzluklar için 3 öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra görüşme yeniden yapılandırılmıştır. Ortalama görüşme süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcı bilgilendirilmiştir. Bu çalışmada görüşme formları yarı yapılandırılmış olarak hazırlanıp, görüşme yapılan öğrencilerden görüşme sırasında detaylı şekilde cevap ve yorumlar alınmaya çalışılmıştır.

Uzman görüşü ile belirlenen ve araştırma sırasında kullanılan "Görüşme Formu" ile "Bilgi Formu" adları altında formlar oluşturulmuştur. Konu ile ilgili görüşmeler yapılarak iletişim doğal sınırları içerisinde yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme ile bu formlarda yer alan sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme esaslarına göre belirlenmiştir. Katılımcıların gönüllü olması şartıyla belirlenen tarih ve saatlerde görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme soruları aşağıda verilmiştir.

1. İmam hatip lisesi öğrencisi olmak, sizin için ne anlam ifade ediyor?
2. İmam hatip lisesi eğitimi, bir öğrenciye neler kazandırıyor, neler kaybettiriyor?
3. İmam hatip lisesi eğitimi sizlere ne tür roller ve sorumluluklar yüklüyor?
4. İmam hatip lisesinde eğitim almayı neden seçtiniz, tercih etme nedenleriniz nelerdir?

5. İmam hatip lisesi öğrencisinin diğer lise öğrencilerden farklılıkları nelerdir?

6. İmam hatip lisesi öğrencisi olarak diğer lise öğrencileriyle aynı ortamda karşılaştığınızda neler hissediyorsunuz?

7. İmam hatip lisesi öğrencisi olarak sosyal ortamlarda, özellikle yetişkinler ve öğrencilik ile ilişkisi bulunmayan kişilerle karşılaştığınızda neler yaşıyorsunuz, neler hissediyorsunuz?

Araştırma verilerinin toplanması 2019 yılının Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerin her biri yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler sağlıklı olması için öğrencilerin bulunduğu okul ortamında rehberlik servisinde rehber öğretmenin eşliğinde yapılmıştır. Katılımcı öğrenciler, Ö1, Ö2, Ö3...Ö20 şeklinde kodlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Görüşme türünün araştırmaya sunmuş olduğu nitel verilerin birincil özelliği sözel oluşlarıdır. Ortaya çıkan sonuçlar sözel alana ait olduğu için nicel yöntemin tekniğinden oldukça farklı bir yöntem türünün kullanılmasına ihtiyaç vardır. Verilerin büyük bir bölümü sözel olduğu için analizlerde sözcüklerle gerçekleştirilmektedir. Bundan dolayı sözel verilerin analizinde değişik parametreler referans alınmaktadır (Türnüklü, 2000: 53).

Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik algılarının analiz edilmesi ve deneyimlerinin yorumlanmasında; adlandırma, kategori geliştirme, güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması ve yorumlama evrelerine dikkat edilmiştir. Yapılan içerik analizinin kategori geliştirme ve adlandırma aşamalarında, ofis belgesine aktarılan ses kayıtları incelenmiş ve disiplin alanı, yöntemi, konusu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve örnekleme gibi başlıklar altında tasnif edilmiştir (Selçuk ve Plancı, 2014: 434). Araştırmada elde edilen veriler nitel veri toplama yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle yapılmış ve çözümlenerek yorumlanmıştır.

İçerik analizi elde edilen verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşmak amacıyla kullanılmaktadır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar doğrultusunda bir araya getirmek ve tüm bunları okuyan kişinin anlayabileceği şekilde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek,

2011). İçerik analizi, insan davranışları ve bunların nedenlerini belirlerken doğrudan değil, dolaylı olarak verileri elde etme gayesi güden bir yöntemdir. Sosyal bilimler alanlarında daha çok kullanılmaktadır. İçerik analizi sözel bir metnin daha küçük parçalara ayrılarak kodlanabildiği ve bu şekilde verileri elde edebileceği sistematik ve kurallara dayalı bir yöntem olduğu söylenilebilir. Tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, ve ark. & Demirel, 2015).

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde veriler kod ve temalara göre kategorize edilmesi aşamalarından oluşan içerik analizi çeşitlerinden anlamsal ve frekans analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken NVIVO 12 programı aracılığıyla öğrencilerin sıklıkla tekrar ettikleri kodlar alt temalarda, alt temalar ise temalarda birleştirilmiştir. Oluşturulan tablolarda, kodlara yönelik görüş bildiren öğrenci sayıları “Öğrenci Sayısı” olarak belirtilmiştir. Görüş bildirilen kodlarda sıklıkla kullanılan kelime ve cümleler “Kod Referans” başlığı altında ve alt temalarda farklı kodların toplamı “Referans Toplamı” olarak verilmiştir.

Temalar, bilgi ve görüşme formları doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmelerde bulunan görüşme sorularına göre hazırlanmıştır. Alınan cevaplarla ilgili kodlar oluşturulmuştur. Bulgu ve yorumlama yaparken kullanılacak tema ve kodlar için tasnifleme yapılmış ve listeler oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu tarafından dile getirilen hususlarda alan yazındaki belgelere dayanarak yorumlama yapılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri olarak görülen güvenirlilik ve geçerlik, yapılan araştırmalarda kullanılan yaygın ölçütlerdir. Geçerlik, ölçülen şeylerin, ölçümü yapılanlarla ne kadar örtüştüğüyle ilgili bir kavramdır. İç geçerlik, suallerle fenomenleri doğru bir şekilde gösteren verileri tanımlar (Kuş, 2012: 34). Dış geçerlik, yapılan bir çalışmanın neticelerinin değişik durumlara ne kadar ölçüde uygulanabileceğini kasteder. Bir yönüyle yapılan çalışmanın ne kadar oranda genellenebilir olduğudur (Merriam, 2013: 214). Güvenirlilik kavramı ise, bir çalışma tekrar yapıldığında aynı neticelerin ortaya çıkması ve bulguların tekrar üretilmesini kapsar. Sosyal bilimler alanında güvenirlilik kavramı sorunlu bir alandır. Çünkü kişi

davranış ve eylemleri dinamik olup hiçbir zaman statik değildir (Merriam, 2013: 211). Aslında benzer sorun nicel araştırmalar içinde geçerli olabilir.

Sosyal teoride kişiler dağınık, belirsiz ve doğrudan gözlemlenemediği için sosyal araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik önemlidir. Geçerlik ve güvenilirliğin mükemmel olması neredeyse imkânsızdır (Kuş, 2012: 33). Yine de yapılan araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artırmak için bazı stratejiler uygulanabilir. Zaman zaman alıntılara yapılan araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için yer verilmiştir. Yapılan araştırma bulgularının iç güvenilirlik ve geçerliliğini yükseltmek amacıyla öğrenci ifadelerinden alıntılar yapılmıştır. Öğrencilerin her suale verdikleri yanıtlar benzerlikleri yönüyle gruplandırılarak yorumlama yapılmış ve her soruya verilen bir iki yanıt da olduğu gibi sunulma yöntemine gidilmiştir.

Araştırmanın geçerliliğini yükseltmek için kullanılan yöntemlerden biri de uzun süreli etkileşim yöntemi/stratejisidir. Bu stratejiye göre öğrencilerle yapılan görüşmede, görüşmenin ilk aşamalarında araştırmacının etkisi altında kalması, görüşme süresinin uzamasıyla birlikte güven ortamıyla daha sağlıklı bilgiler elde edilebileceği düşüncesiyle 30 dakikalık görüşme 45 dakikaya çıkartılmıştır. İmkânlar dahilinde görüşmenin süresi uzatılarak araştırmanın geçerliliği yükseltmek istenmiştir (Yıldırım ve şimşek 2011). Yapılan araştırmanın konusu ve aşamaları yönüyle nitel araştırma desenine ait olduğundan; geçerlik ve güvenilirlik, araştırma konusu ve aşamaları ile uyumlu bir süreç içerisinde nitel desen temelli yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Yapılan araştırmada katılan öğrencilerin görüşme öncesinde, görüşmeyi etkileyebilecek olumsuz durumları ortadan kaldırmak adına görüşmecilerle kendilerini rahat hissetmeleri adına samimiyet içeren doğal konuşmalara sohbet havasında yer verilmiştir. Görüşülen ortamda gürültü kirliliğine dikkat edilmiş ve görüşme sırasında odaya görüşmeyi bölmemek adına başka bir kişinin girmemesi hususunda önlem alınmıştır. Görüşme yapılan öğrencilere araştırmayla ilgili bilgi verilmiş, bu araştırmaya katkı sunmalarının kendilerinin imam hatiplilik algısı ve deneyimleri açısından ne kadar önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmada belirli bir yön ve istikrar kazandırmak için tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Bu çalışmada yapılacak görüşmeler için sorulacak soruları kapsayan görüşme formları alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma öncesinde ve araştırma süreci

içerisinde verilerin analiz ve yorumlamalarında tema kod ve kavramlarla ilişkilendirilmesi aşamalarında tez danışmanı ve uzman desteği sağlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan 5 Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin devam ettiği 10, 11 ve 12.sınıf seviyesinden çalışma grubu olarak seçilen toplamda 20 öğrenci ile gönüllülük kapsamında yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile “amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme” yoluyla seçilen 20 öğrenciden her birine, ortalama 40 dakikalık süre içerisinde yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin imam hatiplilik algısı ve deneyimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan 7 açık uçlu soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin imam hatiplilik algısı ve deneyimleri konusunda aşağıda verilen temalar ve alt temalar Tablo: 4. 1.’de oluşturulmuştur. Bulgular 3 ana tema başlığı altında 9 alt temada gruplandırılmıştır.

4.1. Temalar ve Alt Temalar

Tablo 4. 1. : Temalar ve Alt Temalar

S.N.	TEMALAR	ALT TEMALAR
1	İmam Hatip Lisesi Okullarına Yönelik Bakış	Eğitim Öğretim Programlarının Niteliği
		Eğitim Ortamları
		Sosyal ve Kültürel Ortamlar
		Mezunlar
2	İmam Hatiplilik Algısı ve Kimliği	Toplumsal Rol ve Sorumluluklar
		Kişisel ve Sosyal Özellikler
		Dindarlık
3	İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Dışı Deneyimleri	Akran Ortamlarında
		Yetişkin Ortamlarında

4.1.1. İmam Hatip Lisesi Okullarına Yönelik Bakış

İmam hatip lisesi öğrencilerinin görüşlerine göre, imam hatiplilik algı ve deneyimleri konusunda göstergelerden birinin imam hatip okullarına yönelik bakış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu tema başlığı altında yer alan dört alt tema ve referans kodları Tablo: 4.1.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. : İmam Hatip Lisesi Okullarına Yönelik Bakış Temasının Alt Temaları ve Kodları

ALT TEMALAR	Referans Toplamı	Kod Referans	Öğrenci Sayısı	KODLAR
Eğitim Öğretim Programlarının Niteliği	103	92	19	Dini Müfredat
		11	8	Dini Derslerin Fazla Oluşu
Eğitim Ortamları	49	3	3	Karma Eğitim Olmaması
		29	15	Öğrenci Beklentisi ve Yaşantısına Uygun Ortamlar
		9	5	Öğretmen ve Öğrenci Etkileşimi
		8	7	Samimi Ortam
Sosyal ve Kültürel Ortamlar	10	5	5	Sosyal İmkânlar
		5	4	Kültürel Aktiviteler
Mezunlar	9	9	7	Rol ve Model Mezunlar (Özdeşim Kurma)

4.1.1.1. Eğitim Öğretim Programlarının Niteliği

İmam Hatip Okullarına Yönelik Bakış temasında, alt temalardan biri olarak ortaya çıkan “Eğitim Öğretim Programlarının Niteliği” başlığında 106 referans görüş sağlanmıştır. Referanslara göre hazırlanan kodlar sırasıyla “Dini Müfredat” ve “Dini Derslerin Fazla Oluşu” olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcı 20 öğrenci verdikleri cevaplarda, imam hatip lisesinde eğitim ve öğretim görme nedenleri ve imam hatip lisesini değerlendirmede; imam hatip okullarının temelini oluşturan ve diğer okullardan ayıran hususların başında gelen dini müfredat ve programların diğer liselere oranla daha yoğun olmasından dolayı sıralamışlardır.

“...Normal bir liseye gitmiş olsaydık dini konudaki bilgilerimiz eksik olurdu ve tam olarak bilemezdik. Müslümanların içine detaylı girememiş olurduk. Ama imam hatipte bu yönde dersler olduğu için bunu bilebiliyoruz ...(Ö.10).”

“...Ben şöyle düşünüyorum: Diğer liseler fennî ve akli ilimleri öğreniyorlar; matematik, fizik, kimya, biyoloji vs. Biz bunların yanında naklî ilimleri de öğreniyoruz, hadis öğreniyoruz, Kur’ân-ı Kerîm’in mealini, tefsirini öğreniyoruz. Allah burada bana ne dedi? Ben Kur’ân-ı Kerîm’den aldığım bu bilgiyi fennî ilimlerin neresinde kullanabilirim? Bunları da öğreniyoruz. Bunlar benim için ilim yolunda çok kıymetli ve çok büyük bir ayrıcalık...(Ö.18).”

Öğrenciler aynı zamanda din derslerinin yoğun olması, imam hatip lisesine ait meslek derslerinin ağırlık olarak fazla olması nedeniyle imam hatip liselerinde eğitim almayı tercih ettiklerini ancak din derslerinin yoğun olması ayrıca bu derslere özgü olarak zaman zaman zorlandıklarını ve diğer liselerle aynı programa göre düzenlenen merkezi sınavlara katılma durumlarında yeterli derecede çalışmadıklarını belirtmişlerdir.

“...İmam hatip öğrencisi olmak diğer herkesten bir adım önde olmak demek. İleriye yönelik bir hedefimiz var, bunun için çok çalışıyoruz; dinî dersleri de beraberinde götürmek bizi zaman zaman zorluyor; ama iyi şeyler elde edeceğimi düşünüyorum ve mutlu oluyorum... (Ö.16).”

“...Dini dersler bu okulda çok fazla olduğu için diğer ima hatip lisesi dışındaki öğrencilere göre sadece biraz üniversiteye hazırlanma konusunda biraz zaman kaybımız oluyor hepsi bu kadar, bundan da rahatsız değilim...(Ö.6).”

4.1.1.2. Eğitim Ortamları

Bu temada alt temalardan biri olarak ortaya çıkan “Eğitim Ortamları” başlığında 49 referans görüş sağlanmıştır. Referanslara göre hazırlanan kodlar sırasıyla, “Karma Eğitim Olmaması”, “Öğrenci Beklentisi ve Yaşantısına Uygun Ortamlar”, “Öğretmen ve Öğrenci Etkileşimi”, “Samimi Ortam” olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcı 20 öğrenci verdikleri cevaplarda, imam hatip lisesinde eğitim ve öğretim görme nedenleri arasında bu tür okulların sahip olduğu eğitim ortamlarının karma eğitim olmaması ve öğrenci beklentilerine paralel olarak dini yaşantılarına daha uygun nitelikte değerlendirmişlerdir.

Özellikle kız öğrencilerin imam hatip lisesinde okuma nedenleri arasında program olarak karma eğitim yapılmaması ve öğrencilerin bu anlamda dini olarak yaşantılarına katkıda bulunduğu ve dini inanışlarına paralel olarak kendilerini kurumda rahat hissettikleri yönünde bakış açılarına sahiptirler.

“...Hepimiz kız olduğumuz için daha rahat ediyoruz. Rahat konuşabiliyoruz... (Ö.3).”

“...Diğer liselerde karma eğitim var. Bu yüzden, bazen kötü ortamlar olabiliyor. Bir arada iken sigara içebilirler, alkol kullanabilirler. Ama biz imam hatip liseliler bir arada iken futbol oynarız, piknik yaparız, cemaatle namaz kılarız. Kötü alışkanlıklarımız yok ... (Ö.4).”

Öğrencilerin bu tür ortamlarda dini anlamda da disipline olduğu ve dini yaşantısında daha rahat davranabildikleri yönünde bakış açılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

“...Diğer okullarda ortam düşünülmediği zaman daha bozuk geliyor. Bir gencin açıkçası daha rahat olabilme durumu var, ama en azından burada bu durumlar kısıtlıdır ... (Ö.14).”

“...İmam hatipli olmak okulun içinde de dışında da iyi oluyor. “Nerede okuyorsun?” diye sorduklarında “İmam hatipte okuyorum.” demek güzel oluyor. Soru sorulduğunda güzel bir şekilde cevap veriyoruz. Burada öğrendiklerimi mesela namaz kıldırmak gibi dışarda da yapabiliyorum. Burada imam hatip lisesi öğrencisi olmak güzel bir şey... (Ö.10).”

Öğrenciler verdikleri cevaplarda imam hatip lisesi öğrencilerinin belirli bir yapı ve görüşte olan öğrenciler olduğu için olumlu etkileşim içerisinde bulduklarını ve öğretmenlerinin de bu etkileşime destek verdiklerini, böylece olumlu bir öğrenme ortamı oluşarak hem akademik hem de davranış olarak sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

“...Başarı anlamında hocalarımız eksik olan derslerimizde yardımcı oluyor, hocalarımız bizleri geri çevirmiyor. Disiplin açısından hocalarımız bizlere hadislerle, ayetlerle örnekler veriyor, yapılmaması gerekenleri söylüyorlar. Bazen disiplinsizlikler oluyor. Bazen bunları gidermek için ellerinden gelenleri yapıyorlar... (Ö.2).”

“...İmam hatipler yapmamız gerekenlerin sorumlulukların bilincinde olduğumuz bir yer. Burada hocalarımız öğretmenlerimiz yapmamız gerekenler noktasında bize ilgi gösteriyorlar. “Şunu yapmalısınız.” diyorlar. Sadece ders değil bu, dersin dışında iyi bir insan olmayı da öğretiyorlar... (Ö.15).”

İmam hatip lisesinde aynı görüşten öğrencilerin olması ve eğitimin karma eğitim olmamasından dolayı birlik duygusunun geliştiği, bununla birlikte öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerinden dolayı huzurlu bir ortamın oluştuğu belirtilmiştir. Öğrenciler öğretmenlerle rahat iletişim kurabildiklerini, dini referans noktasında amaç birliğinin oluştuğunu ve zihin dünyası olarak aynı öğrencilerin olduğunu, diğer okullar gibi gruplaşmanın olmadığı için samimi bir ortamın olduğunu belirtmişlerdir.

“...Birçok şeyi öğrenebiliyoruz. Belki başka okullarda da dinî bilgi öğreniriz; ancak burada daha çok imkânımız var ve ortamımız daha samimi, daha içten. Hem öğrenci, hem öğretmen ilişkilerimiz çok samimi. Her şeyi rahatlıkla danışıp öğrenebiliyoruz...(Ö.13).”

“...Okulun aile ortamı, okulun sıcaklığı, mutluluk ve huzur vermesi benim açımdan çok güzel şeyler...(Ö.18).”

4.1.1.3. Sosyal ve Kültürel Ortamlar

İmam Hatip Okullarına Yönelik Bakış temasında, alt temalardan biri olarak ortaya çıkan “Sosyal ve Kültürel Ortamlar” başlığında 10 referans görüş sağlanmıştır. Referanslara göre hazırlanan kodlar sırasıyla; “Sosyal İmkânlar” ve “Kültürel Aktiviteler” olarak ortaya çıkmıştır.

Sosyal ve Kültürel Ortamlar temasında Sosyal İmkânlar olarak ortaya çıkan bu kod için öğrenciler; imam hatip lisesinin özellikle meslek dersleri, mesleki uygulamalarının kendilerinin sosyalleşmesine katkı sağladığını, biz duygusunu oluşturduğunu, birlikte hareket ederek etkinlikler gerçekleştirdiklerini, bu yönüyle sosyal imkânların olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

“...Bu hafta camide vaaz vereceğiz. Sosyalleşmemi sağlıyor. Toplumun değişik kesimiyle görüşme imkânı veriyor ve hitabet gücümüzü geliştiriyor...(Ö.1).”

“...Burada beraber hareket etmeyi, cemaat olmayı öğreniyoruz. Etkinliklerimiz oluyor. Mesela bugün pikniğimiz olacak. İmam hatip lisesi öğrencisi olmaktan memnunum...(Ö.4).”

Katılımcı öğrenciler hem kültürel değerlerimiz hem de imam hatip lisesine ait kültürün gelişmesi için kültürel aktiviteler yaptıklarını, projeler geliştirdiklerini, kültürümüzü daha iyi öğrenmek adına tarihi gezi, piknik ve halı saha aktiviteleri gibi faaliyetler düzenlediklerini belirtmişlerdir.

“...Kültür açısından imam hatipli kendi kültürünü başka kültürleri bilen kişidir. Bilen, öğrenen, öğrenmek isteyen kişidir. Kültürümüzü geçmişimizi öğrenmek için okulda geziler düzenleniyor...(Ö.11).”

“...Okulumuzda projeler yapılıyor. Bu projelerde hem projelerimiz duyuluyor hem de okulumuzun adı duyulmuş oluyor. Bu okuldan yetişen öğrencilerin kötü bir yönünü görmedim...(Ö.19).”

4.1.1.4. Mezunlar

Bu alt temada imam hatip lisesinden mezun öğrencilerin toplum içerisinde temsiliyet

kazanması görünür olarak model oluşturması başlığında 9 referans görüş bildirilmiştir. Referanslara göre hazırlanan görüşlerde; “Rol ve Model Mezunlar (Özdeşim Kurma)” kodu tek kod olarak ortaya çıkmıştır.

İmam hatip lisesinde öğrenim gören ve mezun olan kişilerin başarılı, terbiyeli kişiler olduğu, toplumda ve devlet yönetiminde belirli bir yere gelme noktasına kaynaklık ettiği, bunun yanında bu okulda okuyan her öğrenci için örnek alabileceği ve kendisi için rol model olabilecek kişilerin olduğu belirtilmiştir.

“...Geleceğin önemli meslek sahiplerinin imam hatipten çıkabileceğini düşünüyorum; çünkü bizler söz gelimi öğretmen olduğumuzda hem fennî ilimlerden hem de naklî ilimlerden örnekler veren bir öğretmen olacağız...(Ö.18).”

“...Cumhurbaşkanı da imam hatipli deniliyor. İmam hatip lisesine giden cumhurbaşkanı bile olabiliyor diyorum. Her mesleğe gidebiliriz buradan...(Ö.3).”

4.1.2. İmam Hatiplilik Algısı ve Kimliği

İmam hatip lisesinde öğrenim gören katılımcı 20 öğrencinin görüşlerine göre, imam hatiplilik algısı ve kimliği teması 442 referans görüşle 3 tema içerisinde en fazla görüş sağlamıştır. Bu tema başlığı altında yer alan Tablo: 4.1.2.’de İmam Hatiplilik Algısı ve Kimliği Temasının Alt Temaları ve Kodları verilmiştir.

Tablo 4.1.2. : İmam Hatiplilik Algısı ve Kimliği Temasının Alt Temaları ve Kodları

ALT TEMALAR	Referans Toplamı	Referans Kod	Öğrenci Sayısı	KODLAR
Toplumsal Rol ve Sorumluluklar	280	119	20	Ahlaklı Olmak
		119	20	Topluma Örnek Olmak
		39	15	Kaynaklık Etme
		3	3	Tarihi ve Toplumsal Değerlere Sahip Çıkmak
Kişisel ve Sosyal	84	23	12	Biz Duygusu

Özellikler		21	12	Sorumluluk ve Disiplin
		14	8	Vizyon
		5	5	Bilgili ve Donanımlı Olmak
		5	5	Çalışkanlık
		5	4	Saygınlık
		4	3	Özgüven Oluşturması
		3	2	Sabır
		2	2	İletişim ve İnsan İlişkileri
		1	1	Cesaret Vermesi
		1	1	Düzenli Olmak
Dindarlık	78	44	17	Dini Vecibeleri Öğrenme ve Gerçekleştirme
		20	15	Ailenin Genel Yapısı ve Bilgisel Altyapı
		14	12	Dini Temsiliyet ve Kulluk

4.1.2.1. Toplumsal Rol ve Sorumluluklar

İmam hatiplilik algısı ve kimliği temasında, alt temalardan biri olarak ortaya çıkan “Toplumsal Rol ve Sorumluluklar” başlığında 280 referans görüş sağlanmıştır. Bu görüş ayrıca alt temalar içerisinde en fazla referans almıştır. Referanslara göre hazırlanan kodlar sırasıyla; “Ahlaklı Olmak”, “Toplumla Örnek Olmak”, “Kaynaklık Etme” ve “Tarihi ve Toplumsal Değerlere Sahip Çıkmak” olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcı 20 öğrenci verdikleri cevaplarda, imam hatiplilik algısı ve kimliği konusunda toplumsal rol ve sorumluluklar alt temasında 20 öğrencinin tamamı görüş bildirmiş ve 119 referans görüş ile “Ahlaklı Olmak” kodu “Toplumla Örnek Olmak” kodu ile aynı oranda referans görüş sağlamıştır. Öğrenciler imam hatip lisesi eğitimi ve dersleri noktasında daha iyi eğitim aldıklarını, dini gerekler olarak ahlaklı olmanın tavsiye edildiğini, yanlış davranışları olsa bile bu yanlış davranışın haram olduğunu

bildikleri için bundan vaz geçtiklerini, arkadaş çevrelerini de buna göre ayarladıklarını, kendilerine sorumluluk yüklendiğini ve bu sorumluluklarının bilincinde olduklarını belirtmişlerdir.

“...İmam hatibe gelen bir öğrenci ilk önce çevresini değiştiriyor. Arkadaşlık ilişkileri daha oturaklı ve sağlam oluyor. Herhangi biriyle arkadaş olmaktan daha ziyade dini konuda da hassasiyetleri aynı olan, kafalar uyuşan, birisiyle arkadaşlık kuruyoruz... (Ö.7).”

“...Kötü olan şeylerden uzak duruyoruz. Bu konuda da bilincimizin oturduğunu düşünüyorum. Her ne kadar ergen olsak da dışarıya çıktığımda en azından karşı cins için göz gezdirmediğimi söyleyebilirim. Göz gezdirsem bunun haram olduğunu biliyorum. Ayrıca bunu şeytanın yaptırdığı bir iş olduğunu düşünüyorum ve bununda farkındayım... (Ö.5).”

“...İslam ahlakını öğrendiğimiz için, diyelim ki kişi yalan söyleyecekse burada okuyan kişi ikinci kez söylüyor ve bunu söylememesi gerektiğini düşünüyor ve vazgeçiyor... (Ö.4).”

“...İmam hatipte okuduğum için dışarıdaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum. Davranışlarımda dikkatli olmaya özen gösteriyorum. Özen gösterdiğim davranışlar ise zamanla kişiliğimde oturuyor... (Ö.16).”

Katılımcı 20 öğrenci imam hatip lisesi öğrencisinin nasıl olması gerektiğini dini referans ve toplumsal beklentiye göre tarif etmişlerdir. Bu kurumun öğrencilerinin aldıkları eğitim yönünde kendilerine sorumluluk yüklenen ve bu sorumlulukları yerine getiren, toplum içerisinde güzel ve doğru olanın daha doğrusu İslami olan hususların inşa edilmesi yönünde görevlerinin olduklarını, algının bu yönde olduğunu ve imam hatip kimliği kazandıklarını belirtmişlerdir.

“...İmam hatipli olmak okulun içinde de dışında da iyi oluyor. “Nerede okuyorsun?” diye sorduklarında “İmam hatipte okuyorum.” dediğim zaman güzel oluyor. Soru sorulduğunda güzel bir şekilde cevap veriyoruz. Burada öğrendiklerimi mesela namaz kıldırmak gibi dışarda da yapabiliyorum. Burada imam hatip lisesi öğrencisi olmak güzel bir şey... (Ö.10).”

“...İmam hatipli örnek olması gereken kişidir. Dışardan bir kişi kötü davranışı gördüğü zaman hocaları böyle mi gösteriyor, böyle mi uyguluyor ki bunlar da böyle davranıyor diye düşünebiliyor. Kötü bir davranış sergilediği zaman bu sadece o kişi üzerinde yoğrulmayıp tüm imam hatiplilerin üzerine yoğrulabiliyor... (Ö.11).”

“...İmam hatip öğrencisi etrafındaki diğer insanlara karşı sorumluluğu olan öğrencidir. Fakat bu sorumluluk normal sorumluluklara benzemez. Örneğin, herkesin insanlar için yapması gereken şeyler vardır. İmam hatip öğrencisinin yapması gereken şeylerden kasıt örnek bir öğrenci olmasıdır... (Ö.15).”

“...İmam hatip lisesinde okumayan öğrenciler dünya hayatına çok düşkünler. Bu anlamda biz bir adım öndeyiz. Davranış olarak oturup kalkmamız, konuşmamız bile çok farklı. Ortamlarda nasıl davranmamız gerektiğini; sokakta, cemiyetlerde neler yapıp neler yapmamamız gerektiğini herkesten iyi bildiğimizi düşünüyorum...(Ö.16).”

Katılımcı öğrenciler imam hatip lisesine ait aldıkları dini dersleri arkadaş ve aile çevrelerinde dini konularda kendilerine karşı bir beklentinin olduğu ve bu beklentiye karşılamaya çalıştıklarını, bu durumun kendilerine önderlik ve özgüven kazandırdığını, ayrıca kendilerine bu yönüyle değer verilmesinin prestij kazandırdığını ve bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

“...Toplumda bize bir şey sorulduğunda biz okuyabiliyoruz. Hadisleri falan açıklayabiliyoruz. Dinimizi daha iyi öğrenmek ve gelecek nesle daha iyi aktarmak, insanlara daha bilinçli şekilde cevaplar verebiliriz...(Ö.1).”

“...İmam hatip lisesi öğrencisi olmak toplumda önemli bir boşluğu doldurmak anlamına gelir. Şu dönemde topluma bir imam hatipli profili zaten lazım. Bu okullarımızda bunun eğitimi yeterli ölçüde verilmektedir. İmam hatip lisesi öğrencileri toplumun beklediği dini bilgi ve ahlak noktasında bir bilinç gerçekleştirmede görev alıyorlar...(Ö.12).”

“...Ailem ve çevrem benden beklentileri var. Mesela kardeşim daha yeni Kur’ân-ı Kerîm öğreniyor. Bana sürekli sorular soruyor. Bazen bir problem olduğunda, problemin çözümünü bana soruyorlar. Dini konularda ki sorularda özellikle bu oluyor. Bu durum da beni özel hissettiriyor...8Ö.16).”

Katılımcı öğrenciler bu okulda dini ağırlıklı derslerin yanında tarihimizi ve medeniyetimizi de öğrendiklerini, bu yönde bir bilinç kazandıklarını, bu bilincin de ülkesini, vatanını sevmeye ve ona bağlılık olarak tezahür ettiğini belirtmişlerdir.

“...İmam hatipli ile dürüst saygılı ve geçmişini bilen, doğru Müslüman olmak değerlerinin farkında olmak geçmişten kastım kendi tarihimizi nerelerden nasıl bu günlere geldiğimizi Osmanlı devleti peygamberimizin hayatı...(Ö.3).”

“...İmam hatibe gelen insanlar kendi yaşamından daha çok ülkemiz için ve vatanımız için sorumluluk aldığımızı düşünüyorum...(Ö.5).”

“...tarihimizde, islam tarihinde geçmişte neler olduğunu bu okulda öğreniyoruz...(Ö.4).”

4.1.2.2. Kişisel ve Sosyal Özellikler

İmam hatiplilik algısı ve kimliği temasında, alt temalardan biri olarak ortaya çıkan “Kişisel ve Sosyal Özellikler” başlığında 84 referans görüş sağlanmıştır. Referanslara

göre hazırlanan kodlar sırasıyla “Biz Duygusu”, “Sorumluluk ve Disiplin”, “Vizyon”, “Bilgili ve Donanımlı Olmak”, “Çalışkanlık”, “Saygın”, “Özgüven Oluşturması”, “Sabır”, “İletişim ve İnsan İlişkileri”, “Cesaret Vermesi” ve “Düzenli Olmak” olarak ortaya çıkmıştır. Bu alt temada katılımcı öğrencilerin tamamının referans sağlamadıkları görülmüş ve 11 kod oluşturulmuştur.

Katılımcı öğrenciler verdikleri cevaplarda, aynı görüşten ve aileden gelen kişiler olduğu için imam hatip lisesine ait bir ruhun oluştuğunu belirtmişlerdir. Sıcak ve samimi bir ortamda diğer imam hatip liselerini de kendi okudukları okul gibi değerlendirdiklerini, büyük bir aile olduklarını ve bireysel yapılan her şeyin imam hatiple ilgili olumlu veya olumsuz düşünceye yol açacağından biz duygusu çerçevesinde bu durumu değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

“...İmam hatip lisesi olarak sorumluluk hissediyorum. Bir hareket yaptığımda sadece benim yaptığımı değil de tüm imam hatipliler aynı şeyi yapıyormuş gibi hissediyorum...(Ö.13).”

“...Bu okulun ilk öğrencileri biz olduğumuz için kendimizi buraya ait hissediyoruz. Burası bizim yuvamız gibidir...(Ö.4).”

“...Bunun dışında kendi zihniyetimde olan kişilerle bir arada olmak imam hatipli olmanın bir avantajı, bu anlamda hepimizin isteyerek geldiği bir ortam. Hepimizin dinî görüşleri birbirine benzediği için kendimi büyük bir ailenin ferdi gibi hissediyorum...(Ö.8).”

“...İmam hatip lisesi ruhu oluyor. Bu ruh insanı etkiliyor. Dışarıdaki davranışlarımız, hocalara, arkadaşlara davranışlarımızı etkiliyor...(Ö.3).”

Katılımcı öğrenciler sorumluluk ve disiplin kodunda 12 öğrenci 21 referans görüş sağlamıştır. İmam hatip liseli olmanın sorumluluk yüklediğini, bu sorumluluğun kaynağının İslami inanıştan kaynaklı olduğunu, öğretmenlerin bunun farkına varmaları için sürekli telkinde bulduklarını belirtmişlerdir. Sorumluluk aynı zamanda disiplinli olmayı da beraberinde getirmiştir. Okul içerisinde yapılan eylemlerde haram ve helal kavramları sürekli zihinde tutulmuş ve bu anlayış okul içerisinde olumsuz olayların yaşanmasını etkilemiştir. Çünkü öğretmenlerin ayet ve hadislerle örnek vererek konuları anlatmaları sorumluluk oluşmasında ve disiplin olaylarının azalmasında, bununla birlikte başarının artmasında etkisinin olduğu belirtilmiştir.

“...Disiplin açısından hocalarımız bizlere hadislerle, ayetlerle örnekler veriyor, yapılmaması gerekenleri söylüyorlar. Bazen disiplinsizlikler oluyor. Bazen bunları gidermek için ellerinden geleni yapıyorlar...(Ö.11).”

“...Diğer okullarda ortam düşünüldüğü zaman daha bozuk geliyor. Bir gencin açıkçası daha rahat olabilme durumu var ama en azından burada bu durumlar kısıtlıdır...(Ö.14).”

“...Çoğu zaman arkadaş ortamında kötü bir şey oluyor. Yapsam ne olacak ki filan diyorum ama aklıma birden bazı şeyler geliyor ve kendi kendime kendimi durdurmalıyım diyorum. Çünkü biliyorum ki kötü bir şey olacak. Bu yetimize imam hatip sayesinde sahip oluyoruz...(Ö.15).”

“...Diğer okullarda disiplinsizlik olur, sigara içilir ama biz okulda buna karşı koymaya çalışıyoruz...(Ö.15).”

Katılımcı 8 öğrenci, 14 referans görüşünü “Vizyon” kodunda belirtmişlerdir. İmam hatip lisesi öğrencisinin akademik eğitimin ötesinde hayata nasıl bakacağı, nasıl bir hayat kuracağı, nasıl bir kişi olacağı ve nasıl bir aile kuracağı noktasında diğer okul öğrencilerinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer lise öğrencilerinin günlük bir hayat felsefelerinden farklı olarak, imam hatip lisesi öğrencisinin bu dünya ve ahireti için de bir yaşamı olması gerektiği ve bu okulun bu tür sorumlulukları yüklediği için kendilerini bu yönde yetiştirdiklerini belirtmişlerdir.

“...Hayatımı nasıl yönlendireceğimi, hayatımın nasıl olacağını ve bunları nasıl yapabileceğimi öğretmenlerim ve burada aldığım eğitimle bana bir vizyon veriliyor...(Ö.12).”

“...İmam hatipler ilk önce kişiye vizyon kazandırır. Doğru bir hayat biçimi kazandırır. İyi bir aile, iyi bir toplumun oluşmasına katkı sunar. Toplumdaki sıkıntıları imam hatipten aldığımız eğitimle ve bilgilerle çözebiliriz...8Ö.12).”

“...İmam hatip lisesi öğrencisi olmak herkesten bir adım önde olmak demek. İleriye yönelik bir hedefimiz var, bunun için çok çalışıyoruz; dinî dersleri de beraberinde götürmek bizi zaman zaman zorluyor; ama iyi şeyler elde edeceğimi düşünüyorum ve mutlu oluyorum...(Ö.16).”

“...İmam hatip dışındaki diğer öğrencilerin günü yaşamaya yönelik çocukça davrandıklarını düşünüyorum. Buna, bu fikre tarafsız bir gözlem yaparak ulaştığımı söyleyebilirim. İmam hatip lisesi öğrencileri ilerisini düşünerek daha olgun bir yaklaşımda bulunuyorlar...(Ö.20).”

“Kişisel ve Sosyal Özellikler” alt temasının diğer kodlarından olan; “Bilgili ve Donanımlı Olmak” kodunda katılımcı öğrenciler bu okula ait ağırlıklı olarak işledikleri dini derslerde özellikle Kur’an-ı Kerim’in bütün bilimlere kaynaklık ettiğini belirtmişlerdir. Bu kerim kitabımızın anlaşıldığında bütün bilimlere öncülük

edebileceklerini, bununla birlikte imam hatip öğrencisinin inancı gereği bilgili olması gerektiği, diğer insanlara karşı da bilgili ve donanımlı olması gerektiği belirtilmiştir. “Çalışkanlık” kodunda öğrenciler imam hatip lisesi öğrencisinin dersine odaklı çalışkan olması, dürüst ve birleştirici olması, ayrıca yarınları düşünerek çalışması gerektiği belirtilmiştir. “Saygın”, imam hatip lisesi öğrencisi olmaktan gurur duyduklarını ve bunu övünerek söylediklerini, toplumda özellikle din konusunda itibar gördüklerini belirtmişlerdir. “Özgüven Oluşturması”, imam hatip lisesine ait uygulama derslerinin liderlik ve sosyalleşmelerine katkı sağladığını ve diğer okul öğrencilerinden farklı olarak dini konuda bilgilerinden dolayı özgüvenli olduklarını belirtmişlerdir. “Sabır”, okulda alınan derslerin sabırlı olmalarına katkı sağladığını ve bunun İslam’ın tavsiyesi olduğunu belirtmişlerdir. “İletişim ve İnsan İlişkileri”, imam hatip lisesinde ağırlıklı olarak sosyal derslerin olması ve bu derslere ait uygulamalara yer verilmesi iletişimi ve insan ilişkilerini geliştirdiği belirtilmiştir. “Cesaret Vermesi”, toplumun geçmişteki yaşantısına bakıldığında bugün imam hatipli olmanın kendilerine cesaret verdiği belirtilmiştir. “Düzenli Olmak”, İmam hatip lisesinde aldığı eğitimle kişinin hayatının düzenli olacağı belirtilmiştir.

4.1.2.3. Dindarlık

İmam hatiplilik algısı ve kimliği temasında, alt temalardan biri olarak ortaya çıkan “Dindarlık” başlığında 78 referans görüş sağlanmıştır. Referanslara göre hazırlanan kodlar sırasıyla, “Dini Vecibeleri Öğrenme ve Gerçekleştirme”, “Ailenin Genel Yapısı ve Bilgisel Altyapı” ve “Dini Temsiliyet ve Kulluk” olarak ortaya çıkmıştır. Bu alt temada katılımcı öğrencilerin tamamının referans sağlamadıkları görülmüş ve 3 kod oluşmuştur.

Katılımcı öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, “Dini Vecibeleri Öğrenme ve Gerçekleştirme” teması 44 kodla en fazla referans görüş almıştır. Öğrenciler dini vecibeleri öğrenmek ve gerçekleştirmek amacıyla imam hatip lisesinde eğitim aldıklarını, diğer okul öğrencileri bu dersleri kısıtlı bir şekilde öğrenirken kendilerinin günlük rutin hayat içerisinde zaten öğrendiklerini, dini bir eğitim alırlarsa kuracakları ailenin ve oradan oluşan toplumun da sağlıklı ve ahlaklı olacağını, Kur’an-ı daha iyi anlamak ve Peygamber’imizin yolundan gidebilmek ve o yönde bir yaşantı oluşmasına katkı sunacağını, ayrıca dini derslerin yanında diğer fenni derslerin alınması kendilerini her meslekte daha donanımlı yapacağını, bununla birlikte kimliklerine de

olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

“...Müfredat olarak aynı dersleri görüyoruz. Biz ek olarak dini dersleri de görüyoruz. Daha avantajlıyız. Başka okula gitseydim bu derslerden mahrum kalmış olurdum. Kur’an’ı falan okuyamazdım...(Ö.1).”

“...İmam hatip lisesi öğrencisi Peygamber’imizin yolundan giden, onun sünnetlerine uyan ve onu kendisine rehber kılan öğrencidir. Bu kurumlar da bu bilincin ve bu eğitimin verildiği yerlerdir...(Ö.12).”

“...Bir yandan mesleğimi elime alıp bir yandan ahiret hayatımı geliştirebildiğim için kendimi kazançlı hissediyorum...(Ö.16).”

“...Diğer yönden kimliğimizin oluşmasında bize çok büyük katkı sunuyor. Hepimiz ileride birer ebeveyn olacağız. İleride imam hatipte aldığım ve hayatıma kattığım bilgileri fayda olarak çocuklarıma aktarabileceğimi düşünüyorum...(Ö.18).”

“...Diğer okullarda din kültürü dersi yapılırken bizim burada din kültürünün dışında dinler tarihi ile ilgili olsun, peygamberlerin hayatı ile ilgili olsun ve pek çok konuda dini bilgi sahibi olmuş oluyoruz. Burada aynı zamanda dinimizin daha mantıklı ve akılcı olduğunu görüyoruz. Diğer okullara göre bu okullardaki din derslerinin fazla olmasının bizim için bir avantaj olduğunu düşünüyorum...(Ö.7).”

Katılımcı öğrencilerin 15 tanesi ailenin genel yapısı ve bilgisel altyapı kodunda 20 referans görüş bildirmişlerdir. İmam hatip lisesini tercih eden öğrencilerin ailelerinin büyük bir oranda imam hatip eğitimi ile ailenin dinini yaşama hassasiyetinin örtüştüğü görülecektir. Yani İslami bir yaşantıyı tercih etmiş ve çocuğunun da böyle birisi olmasını arzu ettiği için gönderdiği söylenebilir. Katılımcı öğrenciler ailelerinin yapısından dolayı ve bu yapıya bağlı olarak imam hatip lisesi öncesinde dini eğitim aldıklarını, Kur’an kursu gibi yerlere gittiklerini, böylece hem ailenin yapısı hem de öğrencideki dinsel alt yapıdan dolayı zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

“...Ailem dinini tam anlamıyla yaşamaya çalışan fertlerden oluştuğu için ben de ablalarımı örnek alarak imam hatip lisesini seçtim...(Ö.17).”

“...Öncelikle ailem de dindar bir aile, ama imam hatip noktasında zorlayıcı bir tavırları olmadı. İmam hatibe kendi isteğimle geldim...(Ö.18).”

“...Burası daha samimi, burada aynı düşüncede olduğum insanlar var. Hepimizin kız olması daha rahat; dinine bağlı bir aileden geldiğim için daha iyi oldu. Ortaokuldayken hiç takdir almadım, ama lisede her dönem takdir aldım...(Ö.2).”

“...Ortaokul son sınıfta tesettüre girdim. Bu kararı almış olmam benim daha çok dinimi öğrenmem gerektiğini bana hissettirdi ve bunun etkisiyle imam hatip lisesini seçtim. Ailemin de isteği zaten bu yöndeydi...(Ö.17).”

“...İmam hatip lisesini tercih etmemde etkili olan faktörlerin başında imam hatip ortaokulunda okumuş olmamdır. Diğer okulların hâlini değişik görüyorum. Bu okulu tercih etmemi babam istemişti...(Ö.14).”

Katılımcı öğrencilerden 12 öğrenci 14 referans görüşle “Dini Temsilîyet ve Kulluk Bilinci” kodunda; imam hatip lisesi öğrencilerinin Peygamber’imizin yolundan gitmeye çalıştıklarını, dini vecibelerden olan namaz gibi ibadetlerini okulda cemaatle kılabildiklerini, kulluk bilinciyle yaşamayı bu okulda daha iyi öğrenebildiklerini, öğrencilerin genel olarak dinin gereklerini yerine getirmeye çalıştıklarını ve bu yönüyle de imam hatip lisesi öğrencilerinin dini temsil edebileceklerini belirtmişlerdir.

“...İmam hatip lisesi öğrencisi peygamberimizin yolundan giden onun sünnetlerine uyan ve onu kendisine rehber kılan öğrencidir...(Ö.12).”

“...İnsanlar derler ki “Bak dindar bir insan, ama çalışmıyor.” Biz bunun burada denilmemesini istiyoruz. Aslında dindar kişi çalışan kişidir. Bir şeyleri başaran kişidir. Biz buna inanıyoruz ve bunu başarmaya çalışıyoruz...(Ö.159).”

“...Geleceğin önemli meslek sahiplerinin imam hatipten çıkabileceğini düşünüyorum; çünkü bizler söz gelimi öğretmen olduğumuzda hem fennî ilimlerden hem de naklî ilimlerden örnekler veren bir öğretmen olacağız...(Ö.18).”

“...Büyürken ergenlik döneminde öğrendiğim şeyler daha iyiydi, başka yollara sapabilirdim. Burası benim yoldan çıkmama engel oldu, başka yollara sapabilirdim, beni engelledi ergenlikte...(Ö.29).”

“...Biz burada hem ahiret için hem de dünya hayatı için çalışıyoruz. Bu açıdan önemlidir. Peygamber’imizin hadisinde dediği gibi; her an ölecekmiş gibi ahirete, hiç ölmeyecekmiş gibi dünyaya çalışınız. Biz de burada elimizden geldiğince bunu yapmaya çalışıyoruz. İmam hatip öğrencisi dinimizin getirdiği yasaklara uyar...(Ö.4).”

4.1.3. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Dışı Deneyimleri

İmam hatip lisesi katılımcı 20 öğrencinin görüşlerine göre, İmam Hatip Öğrencilerinin Okul Dışı Deneyimleri teması 74 referans görüşle 3 tema içerisinde en az görüş sağlamış ve iki alt temanın referansları dengeli olmuştur. Bu tema başlığı altında yer alan 2 alt tema Tablo: 4.1.3.’te İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Dışı Deneyimleri Temasının Alt Temaları ve Referans Kodları gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3. : İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Dışı Deneyimleri Temasının Alt Temaları ve Referans Kodları

ALT TEMALAR	Referans Toplamı	Referans Kod	Öğrenci Sayısı	KODLAR
Akran Ortamlarında	37	12	11	Kabul Görülme
		12	9	Önyargı ve Küçümsenme
		8	8	Farklı Değerler
		5	5	Kaynaklık Etme
Yetişkin Ortamlarda	37	15	13	Önyargı ve Küçümsenme
		15	9	Kaynaklık Etme
		7	7	Kabul Görülme

4.1.3.1. Akran Ortamlarında

İmam hatip öğrencilerinin okul dışı deneyimleri temasında, alt temalardan biri olarak ortaya çıkan “Akran Ortamlarında” başlığında 37 referans görüş sağlanmıştır. Bu alt tema ve kodlarında öğrencilerin tamamının görüş bildirmediği görülmüştür. Referanslara göre hazırlanan kodlar sırasıyla; “Kabul Görülme”, “Ön Yargı ve Küçümsenme”, “Farklı Değerler” ve “ Kaynaklık Etme” olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğrenciler verdikleri cevaplarda, imam hatip öğrencilerinin okul dışı deneyimleri konusunda akran ortamlarında kabul görülme başlığında; imam hatip lisesi öğrencisinin genel olarak olgun ve ağırbaşlı olduğundan ayrıca dini konularda akranlarından daha fazla bilgiye sahip olduğu için itibar gördüklerini, olumsuz bir durumla karşılaşmadıklarını, akran ortamlarında farklı bir durum hissetmediklerini, kendilerini kötü hissettirecek bir durumun yaşanmadığını, aslında imam hatip öğrencilerinin ilk başta akranlarla karşılaşma durumunda kendilerine karşı bir ön yargının olacağını düşündüklerini ama böyle olumsuz bir durumun yaşanmadığını belirtmişlerdir.

“...Bugüne kadar diğer lise öğrencileriyle karşılaştığımda herhangi bir olumsuz durum olmadı. Kendimi kötü hissettiğim ortamlar olmamıştır...(Ö.10).”

“...Ben başlangıçta farklı ortamlara girdiğimde imam hatipli olduğum için bir önyargı olacağını düşünüyordum. Ama arkadaşlarım da gördüm ki imam hatipli birisine gerçekten saygıları var...(Ö.12).”

“...Diğer lise öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi öğrencilerine davranışında da kişinin aldığı terbiyenin etkili olduğunu düşünüyorum. Onlarla karşılaştığımız da her zaman Kur'an-ı Kerim filan okumuyoruz, normal sohbet ediyoruz...(Ö.6).”

“...İmam hatipli olmayan arkadaşlarım da var, bunlarla kafelerde görüşüyorum. Diğer lise öğrencileriyle karşılaştığımda her Müslümanı kardeş bilirim. Onlardan dini olarak farklı olabiliriz ama onlarda bizim gibi insan, onlarla arkadaşlık kurar muhabbet ederim. Karşımdaki kişiyle kendimi ayrı görmem, olumsuz hislerim bana uymayan kötü bir davranış olduğunda peygamber efendimizin hadisinde olduğu gibi elimle, dilimle ve kalbimle buuz ederim. Bir şey yapamasam da bu yanlıştır diye düşünürüm...(Ö.11).”

Katılımcı öğrenciler önyargı ve küçümsenme kodu altında; kabul görme koduyla aynı referans görüş sağlanmıştır. Toplumun genelinde imam hatip lisesinde dini derslerin fazla olmasından dolayı mezunlarının ilahiyat fakültesini çoğunlukla tercih edeceklerini, yine dini derslerden dolayı bazen ironi diliyle “İmam mı olacaksınız?” diye öğrencilere takılmanın olduğu, diğer lise öğrencileriyle karşılaştıklarında belirgin olmasa da imam hatip öğrencisini farklı görme sadece bir alanla sınırlama olduğu, akademik başarının din derslerinin yoğun olduğu için bu öğrencilerden beklenilemeyeceği önyargısının olduğunu, imam hatip öğrencilerinin de diğer lise öğrencilerinin yaşamlarını tekdüze gördüklerini, imam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatibi temsil etme düşüncesinden dolayı okullarına olumsuz bir zarar gelmemesi için dikkat ettiklerini ve diğer lise öğrencilerinin kısmen bilgisizlikten dolayı önyargılarının kendilerine karşı olabildiğini belirtmişlerdir.

“...İmam hatip lisesi öğrencisi öncelikle dış görüşüne dikkat etmesi gerekir. Çünkü bize bakarak imam hatip lisesi ile ilgili yorum yapıyor. Konuşmalarına dikkat etmesi gerekiyor. İmam hatiple ilgili olumsuz bir şey söylediğimizde sadece o kelimeyi kullanarak yorumda bulunuyorlar ona göre yargılıyorlar...(Ö.7).”

“...İmam hatip lisesi dışındaki öğrencilerle karşılaştığımda onların yaşamlarının çok sade olduğunu görüyorum. Onların yanlış ve boş işlerle uğraştıklarını düşünüyorum. Ama eğitim ortamında ben de kendimi yalnız hissediyorum. Okulun bu noktada bana artısı da oluyor eksi de oluyor. İyi davranan insanlar da oluyor. Olumsuz davrananları da pek kafama

takmıyorum. Bazen bu tür ortamlarda kendimi biraz küçük düşmüş gibi hissediyorum. Bazen zorda kalıyorum ama namusumu korur gibi hissediyorum ve soğukkanlı kalmaya çalışıyorum...(Ö.5).”

“...Onların bana karşı önyargılarını hissediyorum ama tartışmaya girmiyorum. İmam hatibe giden imam olur gözüyle bakıyorlar başka meslek yapamaz gözüyle bakıyorlar ancak diğer meslekleri kazananlar en çok imam hatiplerden çıkıyor...(Ö.2).”

Farklı değerler kodunda 8 öğrenci ile 8 referans görüş sağlanmıştır. Diğer lise öğrencilerinden imam hatip lisesi öğrencisinin dini konularda farklı olduğunu, ama onların da normal, iyi insan olduklarını, dini bilgi eksikliklerinden dolayı yanlışlarının olabileceğini, karşılaştıkları ortamlarda onların daha dikkatli olduklarını mesela argo konuşmadıklarını ve imam hatip lisesi öğrencilerinin diğer öğrencileri bu dünyanın sadece güzelliklerini ve boş olanları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“...Onlardan dini olarak farklı olabiliriz, ama onlar da bizim gibi insan, onlarla arkadaşlık kurar, muhabbet ederim...(Ö.11).”

“...Çevremdekilere imam hatip lisesinin güzelliklerini anlatmaya çalışıyorum. Onların da imam hatipli olmasını istiyorum. Genelde kişiler imam hatipli öğrencilere daha farklı bakıyorlar...(Ö.16).”

“...İmam hatip lisesi dışındaki öğrencilerle karşılaştığımda onların yaşamlarının çok sade olduğunu görüyorum. Onların yanlış ve boş işlerle uğraştıklarını düşünüyorum...(Ö.5).”

“...Diğer okul öğrencileriyle karşılaştığımda onları da normal insanlar olarak görüyorum. Oradaki okullarda benim iyi ve kötü arkadaşlarımda oldu. Kötü arkadaşların yanında ister istemez olumsuz olarak etkileniyorum. Ben de etkilenmemeye çalıştım. Benim üzerimdeki etkisi ise kötü alışkanlıklara başlayabilirim...(Ö.19).”

Katılımcı öğrenciler imam hatip lisesi öğrencisinin diğer lise öğrencilerine dini konularda kaynaklık etmesi gerektiğini, onların da karşılaştıkları ortamlarda bu isteklerinin olduğunu gözlemlediklerini ayrıca bir imam hatip lisesi öğrencisi olarak dini konularda kendilerinin bir tebliğ vazifesi olduğunu belirtmişlerdir.

“...Diğer lise öğrencileriyle karşılaştığımda onlarda dini bir istek görüyorum. Dine karşı bir açlık duyuyorlar. Dini bir konuyu mesela bana bir anlatsana diyorlar ben de bildiğim kadarıyla anlatmaya çalışıyorum. Çok güzel dinliyorlar. Aslında diğer okulda okuyan öğrenciler istediklerini tam alamıyorlar bizse alabiliyoruz. O yüzden onların öğrenmesi gerekir. Bizim onlara da öğretmemiz lazım. Bir futbol maçında onlar kötü argo şeyler konuşurken bizse daha mütevazı şekilde konuşuyoruz. Onlarda bunu görünce bizim için ne kadar iyi diyorlar. Örnek almaya başlıyorlar...(Ö.15).”

“...Gözle görülür bir fark olduğunu düşünüyorum. “Selamı alınız, selamı yayınız.” hadisinin gereği olarak girdiğim ortamda Allah’ın selamını verdiğimde bunun dikkat çektiğini fark ediyorum. Davranışlarımdan, oturmamdan, kalkmandan dahi insanların örnek alabileceğini düşünüyorum. Diğer insanların bu konularda farkındalıkları olmadığı için şanssız olabileceklerini düşünüyorum...(Ö.18).”

“...Diğer lise öğrencilerinden aramızdaki fark olarak bana dini konularda bir soru yöneltildiğinde ben buna cevap verebilirim. Bu benim de bilmediğim konular olabilir. Onlara da iyi eğitim almış öğrenciler cevap verebilirler. Düz lise öğrencileri ile arkadaş ortamında karşılaştığımda Kur’an-ı Kerim’i ezberlemek istiyoruz diye soruyorlar. Ben de şu şekilde şu şekilde yap diyorum. Onlarda o şekilde yapıyorlar ve ezberliyorlar...(Ö.10).”

4.1.3.2. Yetişkin Ortamlarında

İmam hatip öğrencilerinin okul dışı deneyimleri temasında, alt temalardan biri olarak ortaya çıkan “Yetişkin Ortamlarında” başlığında 37 referans görüş sağlanmıştır. Bu alt tema ve kodlarında öğrencilerin tamamının görüş bildirmediği görülmüş ve yetişkin ortamları ile dengeli bir referans görüş sağlanmıştır. Referanslara göre hazırlanan kodlar sırasıyla; “Önyargı ve Küçümsenme”, “Kaynaklık Etme” ve “Kabul Görülme” olarak ortaya çıkmıştır.

İmam hatip lisesi katılımcı öğrenciler okul dışı deneyimleri yetişkin ortamlarında alt temasında ortaya çıkan önyargı ve küçümsenme kodunda 13 öğrenci 15 referans görüş sağlamıştır. Katılımcı öğrenciler toplumda imam hatiplerle ilgili olumsuz bir algının ve yanlış bilginin olduğunu, çoğunlukla bu okulu değerlendirirken olumsuz yönlerini ele alıp değerlendirdiklerini, bu okulun öğrencisi olarak büyük oldukları için genellikle saygılı davrandıklarını, onların yanlış bilgilerinden dolayı önyargıları için üzüldüklerini belirtmişlerdir.

“...Toplumda imam hatip modelini yanlış anlama ve yorumlama var. İmam hatipli nasıl olur, nasıl bir kişidir, bugüne kadar hep kötü yanlarımız ile anıldık. Bardağın boş tarafı görüldü. Dolayısıyla bardağın dolu tarafından görülmesi için herkese tebliğ görevinde bulunmalıyız...(Ö.12).”

“...İmam hatip liselerine karşı çoğunlukla bir önyargı var. İmam hatibe gittiğimiz için farklı farklı düşünceler var. Ama bu kişiler imam hatibe bir gelseler bu düşüncelerinin yanlış olduğunu görecekler...(Ö.19).”

“...Kendi çevremde sıkıntı yaşamıyorum. Diğer çevrelerde de bakışlarından beni bir sınıflandırmanın içerisine soktuklarını hissediyorum. Üzüntüm bizi yanlış yansıtımlarından, yanlış düşüncelerinden, buraya geldiğim için üzülmüyorum, onların yanlışta olmasına üzülmüyorum...(Ö.2).”

“...Karşılaşmada herhangi bir şey yaşamıyoruz. Sadece dini konulara geldiği zaman kendimi daha vakıf hissediyorum. Onun dışında pek bir ayrıcalığımız olmuyor. Bir şey yaşamıyorum sadece imam hatipli olduğumu duydukları zaman şaşırıyorlar. Toplumda daha fazla imam hatipli olması gerekiyor. Onun dışında çokta fazla bir şey olmuyor...(Ö.9).”

Katılımcı öğrenciler yetişkinlere yönelik kaynaklık etme konusunda, okulda öğrendikleri konuları büyüklerine anlatabildiklerini, onlarda gördükleri yanlış bilinen şeyleri söylediklerini, yetişkinlerde de dini konularda öğrencilerden bir beklentinin olduğunu; mesela, yemek duası yapmak, Kur’an okumak ve bazen namaz kıldırmak gibi görevleri yaptıklarını onlarında bu durumdan memnun olduklarını, bu yönlerinin de kendi kişisel gelişimlerine katkı sağladığını, yetişkinlerin kendileri için maşallah dediklerini, bu durumun da kendilerini özel hissettirdiğini belirtmişlerdir.

“...Bazı akrabalarım destekliyor. Bayramlarda falan gördüğümüzde sureleri okuyoruz; iftarda “Yemek duasını sen oku.” diyorlar. Güzel oluyor...(Ö.19).”

“...Bir büyüğümle karşılaştığımda mutlu oluyorum; onlar da imam hatipte okuduğumu bildikleri için seviniyorlar. Onlar mutlu olunca ben de mutlu oluyorum. Onlar bir şey sorduğunda ben cevap verebiliyorum. Bu da güzel bir durum bence...(Ö.10).”

“...Büyüklerim oldukları için onları saygıyla yaklaşıyorum. Konuşurken saygı çerçevesinde konuşuruz. Onlar da bize çok samimi yaklaşıyorlar. Bize ne öğrendiğimizi sorduklarında güzel güzel anlatmaya başlıyorum. “Maşallah, maşallah,” diyorlar...(Ö.15).”

“...Sosyal çevremdekiler imam hatipli olduğumuzu bilerek davranıyor. Ailem ve çevrem benden beklentileri var. Mesela kardeşim daha yeni Kur’ân-ı Kerîm öğreniyor. Bana sürekli sorular soruyor. Bazen bir problem olduğunda, problemin çözümünü bana soruyorlar. Dinî konulardaki sorularda özellikle bu şekilde oluyor. Bu da beni özel hissettiriyor...(Ö.16).”

Katılımcı öğrenciler yetişkinlerin kabul görülme başlığında; akranlara nazaran daha iyi karşılandıklarını, dini konuları öğrendikleri için desteklediklerini, yetişkinlerin de diğer lise öğrencilerinden farklı davranış ve iletişim beklediklerini ve güzel karşılandıklarını belirtmişlerdir.

“...”Diğer okullara puanın mı yetmedi?” diye sormuşlardı. “Yok, hayır,” “Puanım yetiyordu.” demiştim. “Ben oraya gitmek istedim. Orası güzel bir okul,” dedim. Sonradan oranın güzel bir okul olduğunu anladılar ki senin gibi gençlere maşallah falan dediler. Bu sayede çevreden güzel tepkiler aldım. Bu sayede çevremden olumlu tepkiler gelince hem de artık kendi hayatında artık bu durumu benimsemeye başlıyorsun...(Ö.15).”

“...Bu konuda öğrendiğim ilmin çok faydasını gördüm. Kur’ân-ı Kerîm’i doğru bir biçimde okuduğum zaman “İmam hatipli budur.” şeklinde cümleler duyuyor ve seviniyorum. Bazen benden büyük kişiler dinimizle ilgili sorular sorup cevapladığımda kendimi imam hatipli olarak çok iyi hissediyorum. Yetişkinler bize çok kıymet veriyor. Rahmetli dedem imam hatipte okuduğum için bana daha çok değer verirdi. Şu anda da babaannem girdiğimiz ortamlarda imam hatipli olduğumu gururla dile getiriyor. Bundan çok mutlu oluyorum...(Ö.18).”

“...Büyüklerle karşılaştığımda onlar benim imam hatipli olduğumu bildikleri için ben de onlarla bu şekilde konuşuyorum. Mesela arkadaş ortamında konuştuğum gibi tabii ki konuşmuyorum. İmam hatipli olduğum için benden daha mülayim ve ağırbaşlı davranışlar göstermemi bekliyorlar. Ben de zaten bu şekilde bir davranış sergiliyorum. Benden de bu yönde beklentilerinin olduğunun farkındayım. Ben de onların beklentilerini karşıladığım için onların yüzünde bir tebessüm oluyor ve bundan mutlu oluyorum...(Ö.6).”

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde literatür taramasına bağlı kalarak ilgili araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bulgular ile yapılan araştırmanın bulgularına ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Yapılan araştırmanın bulguları üç tema başlığı altında toplanmıştır.

5.1.1. İmam Hatip Lisesi Okullarına Yönelik Bakış

İmam hatip lisesi öğrencileri bu okullarda okuma nedenleri arasında, eğitim ve öğretim programlarının niteliğini göstermişlerdir. Bu bağlamda, imam hatip okullarının temelini oluşturan ve bu okulları diğer okullardan ayıran hususların başında, dini müfredat ve programlarının diğer liselere oranla daha yoğun olması nedeniyle öğrenciler öncelikli olarak dini müfredatı ifade ederek eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda yapılan ilgili araştırmalarda, imam hatip lisesi okullarına yönelik bakış teması başlığı altında eğitim öğretim programlarının niteliği alt temasında araştırma sonuçları da bulgularımızı desteklemektedir. Araştırma sonuçları aşağıda verilen araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Altıntaş'ın (2016: 96-97) yapmış olduğu konuyla ilgili araştırma bulgularına göre; imam hatip lisesindeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun beklentisi üniversiteyi kazanmaktır. Bu okulun müfredatı incelendiğinde meslek derslerinin yoğun olmasının yanında sınava hazırlayıcı genel kültür ve genel yetenek derslerinin olması, öğrencide üniversiteyi kazanma odaklı bir çalışmanın yürütülmesi ve bu yönde bir anlayışın geliştirilmesine katkı sunabilecektir. Bununla birlikte toplum içerisinde daha etkin varolabilmek ve farklı meslekleri tercih edebilmek için böyle bir isteğin etkisinin olduğu söylenebilir. Katsayı eşitsizliğinin kaldırılması imam hatip liselerini olumlu etkilemiştir. Özyiğit'in (2018: 47-48) araştırma bulgularına göre ise; öğrencilerin imam hatip okullarını tercih nedenleri arasında yer alan iyi bir gelecek elde etmek, manevi değerleri en iyi şekilde öğrenmek ve iyi okullarda okuyarak istedikleri bir meslekte çalışmak yer almıştır. Öğrencinin iyi bir eğitim alması ve bunun sonucunda iyi bir meslek sahibi olması düşüncesi okulun sağladığı diğer imkânlarla göre daha ağır basmıştır. Aşlamacı'ya (2017: 131-156) göre öğrencilerin büyük çoğunluğu meslek

derslerini yeterince ilgi çekici bulmamaktadır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre meslek derslerine ilgilerinin zayıf olduğu yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır. İmam hatip lisesi dışında dini eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere oranla meslek derslerine ilgilerinin daha yüksek olduğu, buna karşın programda meslek dersleri oranının artırılmasını daha az destekledikleri ortaya çıkmıştır. Özensel, Akın ve Aydemir'in (2012: 13-101) araştırma sonuçlarına göre, imam hatip liselerinde verilen eğitimin fen, matematik ve kültür dersleri ile birlikte daha fazla takviye edilmesi, eğitimde eşitlik ilkesinin bu okullar için geçerli olmasının gerektiği vurgulanmıştır. Çınar (2018:1243-1258) ilgili makalesinde; öğrencilerin imam hatip lisesini tercih nedenlerinde iyi bir dini eğitim alma/aldırma nedeni bu araştırmada da geçerliliğini korumuştur. Öğrenciler imam hatip lisesini mesleğe hazırlayıcı bir kurum olmanın ötesinde, yükseköğretime hazırlayan, diğer liselerden ayrı ve ek olarak dini derslerin verildiği okullar olarak görmektedirler. Öğrencilerin beklentileri için üst sıralarda yer alan üniversite sınavına hazırlık eğitimlerinin artırılması, mesleki derslerin sayısının azaltılması, ders işlenirken yöntemlerin değiştirilmesi ve imam hatip lisesine öğrenci alımının sınavla olması seçeneklerine üst sıralarda yer verirken, imam hatip liseleri meslek lisesine dönüştürülmeli tercihinin son sırada yer verilmesi bu okulun program yoğunluğunun ve imam hatip lisesinin amaçları bağlamında öğrenci yaklaşımlarının sonucudur denilebilir.

Taşdemir (2017: 89-94) ise imam hatip liselerinde eğitim görmeyi isteyen öğrenciler dindar aile yapısına ait çocuklardır. Öğrenciler belirli bir dini bilgiye, hassasiyete ve hedefe öncesinde çeşitli kanallar yoluyla sahip olup bunu imam hatip lisesinde aldıkları eğitimle pekiştirmektedirler. İmam hatip lisesine kendi tercihiyle geldiğini ifade eden öğrencilerin oranıyla "Ailemin isteğiyle geldim," diyen öğrencilerin oranları birbirine yakındır. Bu yüzdendir ki öğrenciler bu okula başlama tercihlerini aileleriyle beraber yapmaktadırlar. Bu bağlamda, müfredat programlarının da bu yönde bir beklentiye hizmet ettiği açıktır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dini derslerin imam hatip lisesinde veriliyor oluşundan dolayı imam hatip lisesinde okumaktan memnun olduğunu belirtirken, sayıları az da olsa derslerin ağır oluşunu gerekçe göstererek imam hatip lisesinde okumaktan memnun olmadığı fikrini dile getiren öğrencilerin varlığı araştırma sonucunda ulaşılan bir gerçektir.

Öğrenciler dini müfredat ve programların diğer liselere oranla daha yoğun olmasından dolayı dini bilgi noktasında donanımlarının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte diğer derslerde sınavlara yönelik hazırlıkla ilgili ders saati sayısının azlığından eksikliklerinin olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, imam hatip lisesinde okuma nedenleri arasında; program olarak karma eğitim yapılmaması sebebiyle, öğrencilerin bu anlamda, dini olarak yaşantılarına katkıda bulunduğu ve dini inanışlarına paralel olarak kendilerini kurumda rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Okulun karma eğitim yapmaması, öğrencilerin inandıkları dini yaşamalarında etkilidir. Öğrenciler ayrıca, imam hatip lisesinde, eğitim ve öğretim görme nedenleri arasında bu tür okulların sahip olduğu eğitim ortamlarının; öğrenci beklentilerine paralel olarak dini yaşantılarına daha uygun nitelikte değerlendirmişlerdir. Muhafazakâr çevrenin ve ailelerin artmasıyla özellikle kız öğrencilerin gidebilecekleri imam hatip okulları seçeneği bu okullara devam eden öğrenci sayısını artırmış, okulların prestijli duruma gelmesinde etken olmuştur (Findley; 2012: 356).

Öğrencilerin imam hatip lisesi ortamında dini anlamda da disipline olduğu ve dini yaşantısında daha rahat davranabildikleri yönünde bakış açılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrenci etkileşimi konusunda ise imam hatip lisesi öğrencileri belirli bir yapı ve görüşte oldukları için olumlu etkileşim içerisinde bulduklarını ve öğretmenlerinin de bu etkileşime destek verdiklerini, böylece olumlu bir öğrenme ortamı oluşarak hem akademik hem de davranış olarak sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, imam hatip liselerini tercih nedenleri arasında etkili olan diğer bir faktörün bu okulun samimi bir ortamının olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, imam hatip lisesinde aynı görüşten öğrencilerin olması öğrencilerin birlik duygusunu geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri sebebiyle huzurlu bir ortamın olduğu ve öğrencilerin öğretmenleri ile rahat iletişim kurabildikleri, yine dini referans noktasında amaç birliğinin olduğu, kendi zihniyetlerine ait öğrencilerin olması sonucunda diğer okullar gibi gruplaşmanın oluşmasını bu tür öğeler engellemiş ve imam hatip liselerine ait samimi bir ortamın oluşmasını sağlamıştır.

Aşağıda verilen ilgili araştırma sonuçları da bulgularımızı desteklemektedir ve araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Aşlamacı (2017: 131-156), imam hatip liselerinde karma eğitim uygulaması ile ilgili olarak, hem öğrencilerin hem de

öğretmenlerin yarısından fazlasının birbirlerine yakın oranlarda bu okullarda karma eğitim uygulamasına karşı çıktıklarını belirtmiştir. Serbest kıyafet uygulamasıyla ilgili de öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi olumlu yaklaşırken, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu karşıdır. Kız öğrenciler serbest kıyafet uygulamasına daha çok karşı çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrenciler için serbest kıyafet uygulamasına karşı çıkarken kendileri için bunu talep etmişlerdir. Özyiğit (2018: 47-48), öğrenci için okulda sunulan yemek hizmeti, burs imkânı, ulaşım kolaylığı, kıyafet serbestliği ve diğer hususların özelliğinden daha ziyade öğrenim gördüğü okulda maddi ve manevi ihtiyaçlarının tatmin edilmesi imam hatip lisesi öğrencileri için önemlidir. Bu da göstermektedir ki öğrenciler öncelikli olarak imam hatip okullarını maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tercih etmişlerdir. Ayrıca bu okul kendi değer yargılarına uygun olduğundan ve kendileri için aynı duyarlılıkla hassasiyet taşıdığı için tercih edilmiştir. Çınar (2018:1243-1258), karma eğitim olmayışı bir kısım öğrencilerde imam hatip lisesini tercih nedeninde belirleyici bir faktör iken bir kısım öğrencinin de okul hakkındaki memnuniyetsizliğin belirleyicisi olmuştur. Bu yönüyle dini hassasiyetleri dikkate alan kız öğrencilerin okullaşmasına imam hatip liseleri katkı sağlamıştır. Aşlamacı (2017: 131-156), öğrencilerin imam hatip lisesinden memnun oldukları, okul idaresi ve öğretmenlere yönelik olumlu algılarının yüksek olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık yarısının okuldaki güvenliğe ilişkin algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda kendini güvende hissetme oranının imam hatip lisesi öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine öğrencilerin yarısından fazlası öğretmenlerle ilgili olumlu algılara sahiptir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin yaklaşık yarısı okullardaki sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetleri çok yoğun bulduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciler ilgili araştırma bulgusunda imam hatip liselerinin sunduğu sosyal, kültürel imkân ve aktivitelerin altını çizmişlerdir. Bu bağlamda, sosyal imkânlar olarak, imam hatip lisesinin özellikle meslek derslerinin kilit uygulaması olan mesleki uygulamalarının, kendilerinin sosyalleşmesine katkı sağladığını, aralarında bir duygusunu oluşturduğunu, birlikte hareket ederek etkinlikler gerçekleştirdiklerini, bu yönüyle sosyal imkânlarının olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kültürel aktiviteler konusunda ise hem değerleri benimsemek hem de imam hatip lisesine ait kültürün gelişmesi için aktiviteler yaptıklarını, projeler geliştirdiklerini, kültürlerini daha iyi öğrenmek adına tarihi gezi, piknik ve halı saha aktiviteleri yaptıklarını ve bu

faaliyetlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu yönüyle imam hatip okullarının gerek sosyal gerekse kültürel yönden öğrencilere tatminkâr bir hizmet verdiği araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır. Çınar (2018:1243-1258), öğrencilerin bu yönde bakış açısına sahip olmaları nedeniyle, imam hatip lisesinde öğrencilerin sosyal gelişiminin ağırlıklı olması için sosyal etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenciler imam hatip liselerini değerlendirirken mezun öğrencileri ve kaliteyi esas almışlardır. Bu bağlamda, öğrenciler rol model mezunlar ile özdeşim kurduklarını, imam hatip lisesinde öğrenim gören ve mezun olan kişilerin başarılı, terbiyeli kişiler olduğunu, bunun yanında toplumda ve devlet yönetiminde belirli bir yere gelme noktasına bu okulun kaynaklık ettiğini belirtmişler ve bu durum araştırma bulgularında da ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bu okulda okuyan her öğrenci için örnek alabileceği ve kendisi için rol model olabilecek kişilerin olduğu yine araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır. İmam hatip öğrencileri, okullarını genel anlamda değerlendirirken, eğitim öğretim programlarının ve eğitim ortamlarının niteliği, sosyal ve kültürel ortamlar ve mezunlar yönünden değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda dini müfredat ve eğitimi, dini derslerin fazla oluşu, karma eğitim olmaması, öğrenci beklentisi ve yaşantısına uygun ortamlar, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, samimi ortam, sosyal imkânlar, kültürel aktiviteler ve rol model mezunlar (özdeşim kurma) imam hatip lisesi okullarına bakış temasında öne çıkan başlıklar olmuştur. Öğrencilerin dini kimliklerine katkı ve manevi ihtiyaçlarını karşılaması için sunulan program, ortam ve imkânlar öğrenciler için bu okulu cazip hâle getirmektedir.

5.1.2. İmam Hatiplilik Algısı ve Kimliği

İmam hatiplilik algısı ve kimliği konusunda öğrenciler toplumsal rol ve sorumluluklar alt teması altında ağırlıklı olarak ahlaklı olmak konusuna değinmişlerdir. Öğrenciler imam hatip lisesi eğitimi ve dersler noktasında daha iyi eğitim aldıklarını ayrıca bu okulda öğrencilere dersler kapsamında ağırlıklı olarak ve dini gereklilik olarak ahlaklı olmanın tavsiye edildiğini belirtmişlerdir ve bu durum bulgularda da ortaya çıkmıştır. Öğrenciler yanlış davranışları olduğunda bu yanlış davranışın haram olduğunu bildikleri için bundan vazgeçtiklerini, arkadaş çevrelerini de buna göre ayarladıklarını, kendilerine sorumluluk yüklendiğini ve bu sorumluluklarının bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda yapılan ilgili araştırmalarda, imam hatiplilik algısı ve

kimliği teması başlığı altında toplumsal rol ve sorumluluklar alt temasında araştırma sonuçları da bulgularımızı desteklemektedir. Sonuçlar aşağıda verilen araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Macit'in (2014: 379-394) ilgili araştırmamızla örtüşen makalesinde; imam hatiplilik imam hatipli olmayandan şu ya da bu şekilde bir ayrıştırma, bizlik, benzerlik temsilidir. İmam hatipli kimliği belirli temsiller aracılığıyla algılanan sosyo-bilişsel temsiller sistemi olarak ele alınabilir. İmam hatip kimliği paylaşılmakta, algılanmakta, etkileşimle ve müzakere yoluyla söylem olarak yeniden üretilmektedir. Alan araştırmasında da, imam hatiplilik kimliği; dini, sosyal yönüyle güçlü, maneviyatı sağlam, insani ve ahlaki, bireysel, geleneksel ve modern-demokratik unsurlara bağlı, ulusal eylem tarzları oluşturan bir kimliktir (Macit, 2015: 343-358). Toplumla örnek olmak konusunda, öğrenciler imam hatip lisesi öğrencisinin nasıl olması gerektiğini, dini referans ve toplumsal beklentiye göre tarif etmişlerdir. Öğrenciler bu okulu; aldıkları eğitim yönünde kendilerine sorumluluk yüklenen ve bu sorumlulukları yerine getiren, toplum içerisinde güzel ve doğru olanın daha doğrusu İşlami olan hususların inşa edilmesi yönünde görevlerinin olduğunu, genel olarak algının da bu yönde olduğunu ve imam hatiplilik kimliği kazandıklarını belirtmişlerdir. Her insanın kendine ait has bir kişiliği olduğu gibi her kurum ve okulun da onu diğerlerinden ayıran bir kişilik ve kimliği mevcuttur. İmam hatip okullarına ait yapı ve unsurlar ile oluşan kültür onu belirginleştirir ve öbürlerinden ayırır (Sönmez, 2006: 85-108). Öğrenciler; kaynaklık etme, dini konularda referans sağlama gibi işlevlere yönelik becerilerinin geliştiğini ve bu anlamda, imam hatip lisesinde aldıkları dini derslerin, arkadaş ve aile çevrelerinde, dini konularda, kendilerine karşı bir beklentinin oluştuğunu ve bu beklentiye karşılamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun kendilerine önderlik etme ve özgüven duygusu gibi beceri ve hisler kazandırdığını, ayrıca bu yönde değer verilmesinin prestij kazandırdığını, saygınlık ve itibar sağladığını ve bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, tarihi ve toplumsal değerlere sahip çıkmak konusuna atıfta bulunmuşlar ve okulda verilen din ağırlıklı derslerin yanında, tarih, değer ve medeniyetimizi de öğrendiklerini, bu yönde bir bilinç kazandıklarını, bu bilincin de ülkesini ve vatanını sevme olarak tezahür ettiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler bu okulların sağladığı kişisel ve sosyal özellikler üzerinde durarak biz duygusunun altını çizmişlerdir. Aynı görüşten ve aileden gelen kişilerle aynı çatı

altında bulunmaları sebebiyle imam hatip lisesine ait bir ruhun oluştuğunu, sıcak ve samimi bir ortamda diğer imam hatip liselerini de kendi okulları gibi değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca büyük bir aile olduklarını ve bireysel yapılan her şeyin imam hatiple ilgili olumlu veya olumsuz düşünceye yol açacağını bununla birlikte öğrencilerin biz duygusu çerçevesinde hareket ettikleri yapılan araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan ilgili araştırmalarda kişisel ve sosyal özellikler alt temasında araştırma sonuçları da bulguları desteklemektedir. Sonuçlar aşağıda verilen araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Kişi, dini kimlik kazanmasıyla o dine ait manevi ihtiyaçlarını da karşılar. Ayrıca, bir topluluğun içerisinde yer alma, güvenli alan oluşturma, sosyal ihtiyaçların karşılanması, ekonomik imkânlar, psikolojik eğitim gereksiniminin karşılanması gibi sosyal imkânlar da kazandırır. Bu olumlu yönlerin artı değer olarak artması ayrıca dine olan samimiyetin ve bağlılığın güçlenmesine katkı sunar (Peek, 2005: 219). Kişinin yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği ve kişiye yön veren eğitim kurumu olarak okulun, imam hatip lisesi öğrencileri tarafından nasıl değerlendirildiği ve algılandığı oldukça önemlidir. Bu toplumsal kurumlar içerisinde ve onların ileriki hayatlarında kendilerinde iz bırakan okullar olduğu gibi, bunun öncesinde aile kurumu gelir (Çalık: 2008). Özensel, Akın ve Aydemir (2012: 13-101), imam hatip lisesinde yetişen insanların sahip oldukları değerlere bakıldığında öğrencilerin milli manevi değerlere sahip, gelenek ve göreneklere bağlı, vatansever oldukları görüş alınan katılımcıların yarısından fazlası tarafından kabul edilmektedir. Milli ve manevi değerler olarak nitelendirilebilecek yargılara katılımın her düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Yine imam hatip lisesi öğrencilerinin kendilerinden farklı bir hayat tarzına sahip olanlara ve başkalarının haklarına saygılı oldukları katılımcıların yarısından fazlası tarafından vurgulanmıştır. Bu okullarda eğitim alan öğrencilerin ahlaklı insanlar olarak algılandıkları dikkat çekmektedir Macit'in (2014: 379-394) ilgili araştırma bulgularında içeriden görünümü yönüyle imam hatiplilik bireysel, ruhi, dini, ahlaki, insani ve sosyal içerikli, hem geleneksel ve dini hem modern-demokratik değerlere sahip olan, bilişsel, dini, manevi ve sosyal yönden güçlü, idealist, aktif, ulusal hatta küresel amaç ve içerikli faaliyet tarzları sergileyen ancak yaralı bir kimliktir. İçeriden görünümü itibarıyla yüceltilen ve özellikle ayrı bir ruh konumundadır.

Öğrenciler, okullarının kendilerine sorumluluk ve disiplin aşıladığını, bu bağlamda imam hatip liseli olmanın sorumluluk yüklediğini, bu sorumluluğun kaynağını, İslami inanış, aldıkları eğitim ve öğretmenlerin dini konulardaki farkındalıkları ve İslami inanca vakıf olmalarına istinaden telkinde bulduklarını öne sürmüşlerdir. Sorumluluk aynı zamanda disiplinli olmayı da beraberinde getirmiştir. Okul içerisinde yapılan eylemlerde haram ve helal kavramları sürekli zihinde tutulmuş ve bu konularda sahip olunan bilincin, öğrencileri sorumlulukları bağlamında disipline ettiği ortaya çıkmıştır. Çünkü öğretmenlerin ayet ve hadislerle örnek vererek konuları anlatmaları, sorumluluk oluşmasında ve disiplin olaylarının azalmasında; bununla birlikte başarının olumlu yönde artmasında etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, okullarının kendilerine vizyon kazandırdığını belirterek bu kapsamda imam hatip lisesi öğrencisinin akademik eğitimin ötesinde hayata nasıl bakacağını, nasıl bir hayat kuracağını, nasıl bir kişi olacağını ve nasıl bir aile kuracağı noktasında, diğer okul öğrencilerinin günlük hayat felsefelerinden farklı olarak, imam hatip öğrencisinin bu dünya ve ahireti için de bir yaşantısı olması gerektiği ve bu okulun bu tür sorumlulukları yüklemesi nedeniyle kendilerini bu yönde yetiştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, okullarının kendilerine sağladığı birikim; bilgili ve donanımlı olmak konusunda, özellikle Kur'an-ı Kerim'i, bütün bilimlere kaynaklık ettiği ve bu kerim kitabımızın, bütün bilimlere öncülük edebileceğini, imam hatip öğrencisinin inancı gereği bilgili olması gerektiği, toplumun diğer kesimlerine, bilgi ve donanımı ile örnek olması bilinci ortaya çıkmıştır. İmam hatip lisesi öğrencisinin derslerinde daha özenli ve çalışkan olması, dürüst ve birleştirici olması, ayrıca yarınları düşünerek çalışması gerektiği konularında daha bilinçli hareket ettiği ortaya çıkmıştır. İmam hatip lisesi öğrencisi olmaktan gurur duyduklarını belirten öğrenciler bunu övünerek dile getirdiklerini belirtmişler ve toplumda, özellikle din konusunda, itibar gördüklerinin üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda öğrencilerin ait oldukları okullarının kendilerine saygınlık ve itibar kazandırdıkları algısı ortaya çıkmıştır. İmam hatip lisesine ait uygulama derslerinin liderlik ve sosyalleşmelerine katkı sağladığını ve diğer okul öğrencilerinden farklı olarak, dini konuda bilgilerinden dolayı özgüvenli olduklarını belirtmişlerdir ve bu durumun kendilerinde özgüven duygusunu geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Okuldaki derslerin, sabırlı olmalarına katkı sağladığı ve bunun İslam'ın bir tavsiyesi olarak algılandığı ve sabırlı olmanın önemi ortaya çıkmıştır. İmam hatip lisesinde ağırlıklı olarak sosyal derslerin olması ve bu derslere ait uygulamalara yer verilmesi iletişimi ve insan ilişkilerini geliştirdiği, bu

bağlamda imam hatip öğrencisinin iletişim ve insan ilişkilerinde güçlü ve bilgili olduğu algısı ortaya çıkmıştır. Toplumun yaşantısına bakıldığında, bugün imam hatipli olmanın kendilerine cesaret verdiği algısı ortaya çıkmıştır. İmam hatip lisesinde aldıkları eğitimle kişisel hayatlarına düzen geldiği inanç ve algısı ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler dindarlık alt teması başlığı altında, dini vecibelerini öğrenme ve gerçekleştirme başlıkları üzerinde durarak imam hatip lisesinde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. İmam hatip lisesi dışındaki diğer lise öğrencileri bu dersleri kısıtlı bir şekilde öğrenirken kendileri günlük hayat içerisinde zaten bu bilgileri öğrendiklerini, aynı zamanda dini bir eğitim alırlarsa kuracakları ailenin ve toplumun da sağlıklı ve ahlaklı olacağını ifade etmişlerdir. İmam hatip lisesi eğitiminin Kur'an-ı Kerim'i daha iyi anlamalarına ve Peygamber'imizin yolundan gidebilmelerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu katkı sonucunda da hayatlarında bir yaşantı oluşmasını, ayrıca dini derslerin yanında diğer fenni derslerin alınmasının kendilerini her meslekte daha donanımlı yapacağını, bununla birlikte kimliklerine de olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ailenin genel yapısı ve bilgisel altyapısı konusunda imam hatip lisesini tercih eden öğrencilerin ailelerinin büyük oranda dinini yaşama hassasiyeti ile imam hatip lisesi eğitiminin örtüştüğü görülecektir. İslami bir yaşantıyı tercih etmiş ailelerin çocuklarının da kendileri gibi olmasını arzu ettikleri için bu okullara gönderdikleri söylenebilir. Öğrenciler, ailelerinin yapısından ve bu yapıya bağlı olarak imam hatip lisesi eğitimi öncesinde dini eğitim aldıklarını, Kur'an kursu gibi yerlere gittiklerini, böylece hem ailenin yapısı hem de öğrencideki dinsel alt yapıdan dolayı imam hatip lisesinde zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Dini temsiliyet ve kulluk konusunda, imam hatip lisesi öğrencileri, Peygamber'imizin yolundan gitmeye çalıştıklarını, dini vecibelerden biri olan namaz gibi ibadetlerini okulda cemaatle kıldıklarını, kulluk bilinciyle yaşamayı bu okulda öğrendiklerini, dinin gereklerini yerine getirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan ilgili araştırmalarda, imam hatiplilik algısı ve kimliği teması başlığı altında dindarlık alt temasındaki araştırma sonuçları da bulgularımızı desteklemektedir. Araştırma sonuçları aşağıda verilen araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Altıntaş (2016: 96-97) ilgili araştırma bulgularında; ailenin, anne-babanın dini yaşama durumlarına göre imam hatip lisesi algısının farklılaştığını ve bu okulları tercih etmelerinde ailenin etkisinin olduğunu belirtmiştir. İmam hatip lisesini tercih eden

öğrencilerin dindar ve sosyo-ekonomik orta gelir seviyesine sahip ailelerden oluştuğu bulgusuna ulaşmıştır. “Dini pratikleri yerine getiren ailelerle getirmeyen ailelerin imam hatip lisesi algısının farklılaştığı anlaşılmaktadır,” demiştir. İmam hatip lisesine başlamadan önce dini eğitim almış öğrencilerin bu okulu tercih etme oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu okula belirli bir imam hatip lisesi algısıyla geldikleri söylenebilir. Çınar’a (2018:1243-1258) göre; öğrencilerin imam hatip lisesini tercih etmede ailenin isteği/yönlendirmesi üst sıralarda yer almıştır. Öğrencilerin kendi istekleri dışında tercih etme durumlarında bu okula yönelik bir önyargı taşımalarına ve akademik olarak başarısızlık yaşamalarına sebep olmaktadır. Öğrencilerde oluşan isteksizlik okuldan memnuniyet durumlarını doğrudan etkilemektedir. Memnuniyet düzeyinin düşük olmasında bu tutumun etkili olduğu tespit edilmiştir. Çınar’a (2018:1243-1258) göre; kişiler içinde bulunduğu yaşamın olumsuzlukları karşısında çocuklarını korumak ve dini eğitimini bir koruyucu olarak gören aileler için imam hatip liseleri güven noktasında bir seçenek olarak her zaman yer almıştır. Bu çalışmada da tercih nedenlerinde imam hatip liselerinin güvenli oluşu belirleyici olmuştur. Bunda imam hatip lisesi mezunlarına yönelik olumlu algının payı büyüktür. Taşdemir’e (2017: 89-94) göre; imam hatip liselerinde öğrenim görmeyi isteyen öğrenciler dindar aile yapısına ait çocuklardır. Öğrenciler belirli bir dini bilgiye, hassasiyete ve hedefe öncesinde çeşitli kanallar yoluyla sahip olup bunu imam hatip lisesinde aldıkları eğitimle pekiştirmektedirler. İmam hatip lisesine kendi tercihimle geldim diyen öğrencilerin oranıyla “Ailemin isteğiyle geldim,” diyen öğrencilerin oranları birbirine yakındır. Bu yüzdendir ki öğrenciler bu okula başlama tercihlerini aileleriyle beraber kullanmaktadırlar. Bu bağlamda, imam hatip lisesi müfredat programlarının da bu yönde bir beklentiye hizmet ettiği açıktır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dini derslerin imam hatip lisesinde veriliyor oluşundan imam hatip lisesinde okumaktan memnun olduğunu belirtirken, sayıları az da olsa derslerin ağır oluşunu gerekçe göstererek imam hatip lisesinde okumaktan memnun olmadığı fikrini dile getiren öğrencilerin varlığı araştırma sonucunda ulaşılan bir gerçektir. Aşlamacı’ya (2017: 131-156) göre; öğrencilerin imam hatip lisesinde okuma tercihlerinde en fazla kendi isteklerinin ve aile isteklerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Dini eğitim aldığını ifade eden öğrencilerin almayanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde kendi istekleriyle imam hatip lisesinde okudukları görülmüştür. Yine kendi istekleriyle bu okulu tercih eden öğrencilerde okula ilişkin diğer nedenlerle okulu tercih eden öğrencilere göre okula karşı daha olumlu algılarının

olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf düzeyleri yükseldikçe okul aidiyetlerine ilişkin katılım durumları da yükselmektedir. Bu bağlamda okul dışı din eğitimi alan öğrencilerin almayanlara oranla okul aidiyetlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendi isteğiyle bu okulu tercih eden öğrencilerin diğer nedenlerle bu okulu tercih eden öğrencilere göre okul aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri dini temsiliyet ve kaynaklık etme noktasında, İslam'da ve Osmanlı geleneğinde olduğu gibi imamlık müessesini önemli görmüşlerdir. Çünkü imamlık görevi sadece namaz kıldırarakla sınırlı değildir. İmamlık toplum içinde farklı görev ve sorumlulukları olan, anlam yüklenen bir müessese olarak algılanmıştır (Akman, 2007: 88). İmam hatip okullarının Türkiye gündemine girmesi, eğitim sistemi içerisinde yer almasıyla birlikte bu okul öğrencilerine dava ve misyon anlamı yüklenmiş, kurum tarafından diğer eğitim kurumlarından ayıran imam hatiplilik kolektif kimliği imam hatiplilik ruhuyla oluşturulmuş, mezunlarıyla ve çevresiyle olumlu bir imaja kaynaklık etmiştir. Ortak bir gayede birleşen kişilerin kurumu olmuştur. Bu okulları diğer liselerde eğitim gören öğrenciler gibi salt bir yaklaşımla tasvir etmek yerine, öğrenci olmalarının ötesinde anlamlar yüklenen, sorumlulukları olan ve bir neslin oluşmasına kaynaklık eden okul öğrencileri gibi değerlendirmek gerekir. İmam hatip lisesini sadece bir okul tabelasıyla değerlendirmek yerine, imam hatiplilik algılarıyla ve bu algı sonucunda toplum nazarında oluşan imam hatiplilik retoriğiyle kendine özgü yapı içerisinde değerlendirmek gerekir (Aydemir, 2016: 357-368).

Öğrencilerin imam hatip lisesini algılaması ve kimliklerine etkisi incelendiğinde, öncelikli olarak toplumsal rol ve sorumlulukları, kişisel ve sosyal özellikler ile dindarlık algılarının öne çıktığı görülmüştür. Bu öğeler çerçevesince kendi kimliklerine katkı olarak; ahlaklı olmak, topluma örnek olmak, kaynaklık etmek, tarihi ve toplumsal değerlere sahip çıkmak, toplumsal rol ve sorumluluklarında öne çıkmıştır. Biz duygusunun gelişimine, sorumluluk ve disiplin sağlanmasına, geniş görüşlülük vizyonu oluşmasına, bilgili ve donanımlı olmalarına, çalışkan, itibarlı, özgüvenli ve sabırlı olmalarına, iletişim ve insan ilişkileri boyutunun geliştirilmesine, cesaret vermesi ve düzenli olmalarına kişisel ve sosyal özellikler bakımından katkı sağlamıştır. İmam hatip liselerinin bununla birlikte dini vecibeleri öğrenme ve gerçekleştirme yönlerinde de katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.3. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Dışı Deneyimleri

Öğrenciler akran ortamları alt temasında kabul görülme konusu üzerinde durmuşlardır. İmam hatip lisesi öğrencilerinin okul dışı deneyimleri konusunda; akran ortamlarında kabul görülmelerinde, olgun ve ağırbaşlı olmalarının etkisi büyüktür. Dini konularda akranlarından daha fazla bilgiye sahip olduklarından itibar gördüklerini, olumsuz bir durumla karşılaşmadıklarını, akran ortamlarında farklı bir durum hissetmediklerini ve kendilerini kötü hissettirecek bir durum yaşamadıklarını belirtmişlerdir. İmam hatip lisesi öğrencileri farklı bir ortama girdiklerinde kendilerine karşı bir ön yargının olacağını düşündüklerini ama olumsuz bir durum yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Önyargı ve küçümsenme konusunda öğrenciler, imam hatip lisesinde din derslerinin fazla olmasından imam hatip lisesi mezunlarının çoğunlukla ilahiyat fakültesini tercih edecekleri algı ve deneyimleri ile karşılaşmışlardır. Ayrıca din derslerinin ağırlıklı olarak imam hatip liselerinde öne çıkmasından dolayı zaman zaman ironik ifadelerle karşılaşmışlardır. “İmam mı olacaksınız!” şeklindeki takımların olduğunu ifade etmişlerdir. İmam hatip lisesi öğrencileri diğer lise öğrencileriyle karşılaştıklarında, belirgin olmasa da farklı görme ve akademik başarılarının din derslerinin yoğun olmasından dolayı bu öğrencilerden beklenmeyeceği önyargısının olduğunu ifade etmişlerdir. İmam hatip lisesi öğrencileri de diğer lise öğrencilerinin yaşamlarını tekdüze gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin imam hatibi temsil etme düşüncelerinden dolayı okullarına yönelik olumsuz bir imaj oluşmaması için daha dikkatli davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Diğer lise öğrencilerinin, kısmen bilgisizlikten dolayı, kendilerine karşı önyargılarının olabildiğini belirtmişlerdir. Yine diğer lise öğrencileriyle kendilerini karşılaştırdıklarında onlardan farklı değerlere sahip oldukları, dini konularda farklılık olduğu, onların dini bilgi eksikliklerinden dolayı yanlışlarının olabileceği, onlarla karşılaştıkları ortamlarda daha dikkatli oldukları, mesela argo konuşmadıkları, bulgusu ortaya çıkmıştır. İmam hatip lisesi öğrencilerinin diğer öğrencilerin bu dünyanın sadece güzelliklerini ve geçici olanları yaşadıklarını algıladıkları ve bu hususlarda deneyimlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akran ortamlarında kaynaklık etmelerine yönelik tutum ve davranışlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler imam hatip lisesi öğrencisinin diğer lise öğrencilerine dini konularda kaynaklık etmesi gerektiğini, onların da karşılaştıkları ortamlarda bu isteklerinin olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin dini konularda bir tebliğ vazifelerinin olduğu algıları ve deneyimleri ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler yetişkin ortamlarında yaşadıkları deneyimlerle ilgili önyargı ve küçümsenme üzerinde durmuşlar ve toplumda imam hatiplerle ilgili olumsuz bir algı ve yanlış intibanın olduğunu ifade etmişlerdir. Yetişkinlerin çoğunlukla okulun olumsuz yönlerini ele alıp değerlendirdiklerini, buna karşın bu okulun öğrencisi olarak yetişkinlere saygılı davrandıklarını, onların okula karşı besledikleri olumsuz tutum, önyargıları ve algılarından dolayı kendilerine üzdüklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin okul dışında yetişkinlerle yaşadığı deneyimler konusunda küçümsedikleri ve önyargılı tutum ve davranışlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, yetişkinlerle karşılaştıkları okul dışı deneyimlerinde bir başka faktör olan kaynaklık etme davranışları üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda, okulda öğrendikleri konuları büyüklerine anlatabildiklerini, onlara yanlış gördükleri şeyleri söylediklerini ifade etmişlerdir. Yetişkinlerde de dini konularda imam hatip lisesi öğrencilerinden bir beklentilerinin olduğu, mesela, yemek duası yapmak, Kur'an-ı Kerim okumak ve bazen namaz kıldırmak gibi beklentileri öğrencilerin karşıladıkları, onların da bu durumdan memnun oldukları bulgusu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu yönleri kendi kişisel gelişimlerine katkı sağlamıştır. Yetişkinlerin "Maşallah," demeleri kendilerini özel hissettirmiştir. Bu bağlamda öğrenciler okul dışı yetişkin ortamlarında bir kaynaklık etme deneyimi yaşamışlardır. Öğrenciler aynı şekilde, okul dışı yetişkin ortamlarında, kabul gördüklerini ifade etmişlerdir. Akranlarına nazaran daha iyi karşılandıklarını, dini konuları öğrendiklerini ve bu anlamda kendilerini bilgili olarak gördüklerini, zaman zaman yetişkinler tarafından desteklediklerini belirtmişlerdir. Yetişkinlerin de kendilerini diğer lise öğrencilerine nazaran farklı davranış beklentilerinin olduğunu ve iletişim beklediklerini, bununla birlikte güzel karşılandıklarını belirtmişlerse de öğrencilerin kısmen önyargı ve küçümsenme ile karşı karşıya kaldıkları konsundaki algı ve deneyimleri öne çıkmıştır. Bu konuda yapılan ilgili araştırmalarda, imam hatip lisesi öğrencilerinin okul dışı deneyimleri teması başlığı altında akran ve yetişkin ortamlarında alt temasındaki araştırma sonuçları da bulgularımızı desteklemektedir. Araştırma sonuçları aşağıda verilen araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Özensel, Akın ve Aydemir (2012: 13-101) ilgili araştırma bulgularında; imam hatip lisesi öğrencilerinin kendilerinden farklı bir hayat tarzına sahip olanlara ve başkalarının haklarına saygı duydukları katılımcıların yarısından fazlası tarafından vurgulanmıştır. Toplumun çok büyük bir kesimi tarafından -bu oran dörtte üçtür- imam hatip liselerinde öğrencilere ahlaki bir eğitim verildiği düşünülmektedir. Bu okullarda eğitim alan öğrencilerin ahlaklı insanlar olarak algılandıkları dikkat çekmektedir. Altıntaş (2016: 96-97) ilgili araştırma bulgularında, öğrencilerin bir kısmının toplum içerisinde kimliğini ifade ederken çekingen davrandığını, dini inanç ve davranışlarıyla sosyo-kültürel ilişkilerin şekillenmesinde imam hatip liselerinin etkisinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Din alanında oluşan talep; zayıf ve çürüyen durumu tamir etme olarak kendini göstermiştir. İnsanlar dini vecibelerin yerine getirilmesinde oluşacak yeni bir hayatın inşasını istemektedir. Dini vazifelerin yerine getirilmesiyle birlikte İslami hayatın canlanması ve bunu yeni nesillere bu okullarda yetişen öğrencilerin bilgi birikimlerini aktarmaları talep edilmektedir. İmam hatip liselerinde yetişen öğrencilerdeki amaç dini bir yaşamın, hayatın her alanına nüfuz edip bunu hayat felsefesi olarak benimseyen insanlar yetiştirmektir (Öcal, 1994: 53). Kanburoğlu Ergün (2118: 51-76), ilgili makalesinde; imam hatip lisesi öğrencilerinde kendilerini diğer lise öğrencilerinden ayrı görme hususuyla ilgili kendilerini idealleştirme tutumları dikkat çekicidir. Öğrenciler kendilerini diğer öğrencilerden ahlakla ilgili noktada farklı görmektedirler. Öğrenciler kimliklerini paylaşmadıkları durumlarda gerçek hayatta olduklarından farklı davranabilmektedir. Bu husus öğrencilerin kendilerini farklı gördüklerinden değil, farklı görme istedikleri duruma işaret içindir. İmam hatiplilik ruhu olarak tasvir edilen hâlin öğrenci deneyimlerinde yaşanan bir hâl olmadığı, söylemde var olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyal hayatta bazen karşılaştıkları ayrımcı dile nazaran sakin ve olgun bir tutum sergileme durumları, akranlarından beklenen tepkiden farklıdır. Bu durum onları okul kimliğinde besleyen manevi bir yön olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İmam hatip lisesi öğrencileri okul dışı sosyal ortamlarda; daha çok akran ve yetişkinler ile yaşadıkları deneyimler üzerinde durmuşlar ve bu bağlamda; akranlarıyla, kabul görülme, önyargı ve küçümsenme, farklı değerler, kaynaklık etme gibi tutum ve davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öyle görülüyor ki bu öğrencilerimiz akranlarına yönelik kaynaklık edici bir davranış sergilediklerinde ve akranlarının bu yönde öğrenciden bir beklentisi olduğunda olumlu deneyimlere sahip oluyorlar ve

kabul görülerek benimseniyorlar. Bunun dışındaki beklentilerde öğrencilerimiz, daha çok önyargı ve devamında küçümsenme davranışlarıyla karşılaşılıyorlar. Yetişkin ortamlarında deneyimledikleri; önyargı ve küçümsenme, kaynaklık etme, kabul görülme durumları da aynı şekilde ortaya çıkmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Önemli ve toplumsal bir misyonu yerine getiren Anadolu imam hatip liselerinin tercih edilmesinde; toplumun bazı kesimlerinde oluşan, olumsuz intiba ve önyargıların önüne geçilmesi anlamında, toplumsal ve bireysel tanıtım çalışmalarına yer verilmelidir.

Kendi istekleriyle bu okulu tercih eden öğrencilerin okula ilişkin olumlu algısı yüksek olduğundan bu okulu kendi isteğiyle tercih etmeye yönelik bilinçli çalışmaların yapılması öğrencilerin sosyal ve duyuşsal yönlerine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Anadolu imam hatip lisesi sayısının artırılması düşüncesinden daha ziyade açılan okullarla ilgili nitelikli çalışmalar yapılırsa öğrencilerin öz yeterlik ve mesleki yeterlik algısı artacaktır. Bununla birlikte ders programları gözden geçirilerek öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ortamlar oluşturularak eğitim öğretim ortamını zenginleştirici çalışmaların yürütülmesi gerekir.

Anadolu imam hatip lisesinden mezun öğrencilerin çalışma alanları olabileceği yerler düşünüldüğünde; imam hatiplilik, müezzinlik, Kur'an kursu öğreticiliği gibi daha ziyade toplumla iletişim hâlinde olan ve topluma önderlik eden meslekler olduğu için öğrencilerin de okul dönemlerinde bu yönlerini güçlendirecek çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca okullarda mesleki tatbikat için ortamlar hazırlanmalıdır.

Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere -özelinde meslek dersi öğretmenlerine- büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu okullarda verilen eğitimin bilgi aktarmaktan ziyade imam hatip değerlerine yönelik imam hatip şuur ve bilinci kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anadolu imam hatip liseleriyle ilgili yaklaşımlar sadece öğrencileri değil çok geniş kitleleri etkilemektedir. Onun için mümkün olduğu kadar bu okullar günlük siyasetin ve politik tartışmaların malzemesi olmaktan çıkarılmalıdır.

Türkiye'nin din eğitimi vermede ortaya koyduğu imam hatip modeli diğer ülkeler için de bir model olabilir. O ülkelerle dini ve kültürel bağ kurularak İslam'ın evrensel mesajının aktarılmasında ve mezun olan öğrencilerle ümmet bilinci kazanılmasında önemli bir sorumluluk yüklenebilir.

Anadolu imam hatip lisesi derslerinin büyük bir oranını oluşturan meslek derslerinin öğrencilerin beklentilerine cevap vermediği ve öğrencilerin bu derslere karşı yeterince ilgi göstermedikleri görülmüştür. Bunun için öğrencilerin gelişim özellikleri, onların ilgi, gereksinim ve beklentilerine hitap edecek yönde öğretim programı hazırlanabilir.

Öğrencilerde Anadolu imam hatip lisesi kimliği oluşturulması, okula aidiyet duygularının geliştirilmesi ve kendilerine ait öz güvenlerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğrenme süreçlerine etkin katılımlarının sağlanması ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacak mesleki etkinlikler de düzenlenebilir. Bu tür sosyal, kültürel faaliyetlerin yapılması, okulun paydaşları arasında güçlü iletişimin oluşmasına ve öğrencilerin kendilerini mutlu hissedecek bir okul ikliminin oluşmasına katkı sunabilir.

Anadolu imam hatip liseleri için geri planda kalan din görevlisi yetiştirmek işlevinin daha sağlıklı yürütülmesi için fen ve sosyal programlarının oluşturulması ve okul programında çeşitlilik sağlanmasına karşın, din hizmeti alanına yönelmek isteyen öğrenciler için farklı programlar ve müfredatta yer alan seçmeli dersleri tercih etme imkânı oluşturulabilir.

Anadolu imam hatip liselerini, velilerin ve öğrencilerin bilinçli bir şekilde tercih etmeleri öğrenciden kaynaklı sorunların ortadan kalkmasına katkı sağlayabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Diğer ortaöğretim türlerinde okuyan öğrencilere yönelik Anadolu imam hatip lisesini tercih etmeme nedenleri üzerinde bir araştırma yapılabilir. İmam hatip liselerinin tercih edilmesinde toplumun her kesiminden sağlanacak öğrenci profillerine yer verilen çalışmalar yapılabilir.

Anadolu imam hatip liseleriyle ilgili yapılan araştırmalar, önyargı ve ideolojik ön kabullere göre değil, bilimsel verilere dayalı olarak yürütülmesi gerekir. Bu okullarda laiklik karşıtı ya da siyasi temelli bir insan tipi yetiştirilmektedir düşünceinin aksine, burada verilen dini eğitimin dinin evrensel mesajından dolayı birleştirici olduğu, imam hatip liselerinin bu yönüyle toplumsal bütünlüğe katkı sunduğu, Türkiye'nin tarihsel tecrübesi içerisinde din eğitiminin devlet kanalıyla yapılmadığı zamanlarda din eğitiminin iyi niyetli ve ehil olmayan kişiler tarafından gerçekleştirildiğinde toplumu ayırıştırdığı ve derin yaralar oluşturduğu düşünüldüğünde öğrencilerin siyasi ve ideolojik tartışmalardan uzak ve bunların dışında yetiştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Anadolu imam hatip liselerinin oluşturduğu insan modeli, sistem sorunu oluşturan tehlike algıları, yersiz suçlamalar, ötekileştirme yaklaşımları veya tamamen idealleştirme iddiasında değil, Anadolu coğrafyasının sosyolojik dinamiklerinin beslediği ve onun doğal bir talebi olarak ortaya çıkması ve bu talebin karşılanması olarak ele alınmalıdır.

Anadolu imam hatip lisesi algısı sadece burada öğrenim gören öğrencilerden değil, bu okulun velilerinden ve bu okulda görev yapan öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlardan da öğrenilmelidir.

Anadolu imam hatip lisesi algısını etkileyen unsurun sadece din olmadığı bilinmeli, bir bütün olarak değerlendirip kültürel, siyasi, toplumsal ve eğitim boyutunun da önemli olduğu akıldan çıkarılmamalıdır.

Anadolu imam hatip liselerinde algı ve davranışların dış etkenler tarafından değil, bizatihi öğrencinin kendisi tarafından değiştirilmesi gerekir. İmam hatip liselerinde verilen dini eğitimin içeriği ve dini müfredatın yanında sorumluluk bilincinin oluşturularak imam hatip kimliğinin ortaya çıkarılması ve verilen din eğitiminin pratik kazanarak öğrencilerin kendi yaşamlarına aktarılmasıyla imam hatiplilik algısının olumlu olmasına katkı sağlayacağı düşünölmelidir.

KAYNAKÇA

- Adams, J.F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. (B. Onur, ev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Akın, H. M. (2011). *Toplumsallaşma Szluğu*. Konya: izgi Kitabevi.
- Akman, Z. (2007). *Osmanlı Son Dönemi Kurumlarından Daru-l Hikmeti’l-İslamiye’nin Din Eğitimi ve ğretimi Alanındaki Faaliyetler*. İslami Araştırmalar Dergisi, 20 (1), 85- 94.
- Akşit, B. ve Coşkun, M. K. (2004). *Türkiye’nin Modernleşmesi Bağlamında İmam-Hatip Okulları*. Pdf, (Erişim tarihi: 04.03.2019).
- Aktay, Y. (2010). *Korku ve İktidar*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Altıntaş, E. (2016). *ğrencilerde İmam Hatip Lisesi Algısı (Batman rneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Anık, C. (2000). *Siyasal İkna*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Arı, A. (2002). *Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim*. G.. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (2), 181–192.
- Arslan, A. (2000). *Modern Dünyada Müslümanlar*. İstanbul: İletişim.
- Arvasi, S. A. (1983). *Türk-islam Ulks III*. Ocak Yayınları, Ankara 1983. İstanbul: DEM. Yayınları.
- Aşlamacı, İ. (2014). *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları*. İstanbul: DEM. Yayınları.
- (2017). *Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi*. İstanbul: DEM. Yayınları.
- (2017). *ğrenci ve ğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algular, Memnuniyet, Aidiyet Raporu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi İmam Hatip Okulları Araştırmaları Projesi.
- Ay, M. E. (2012). *Din Eğitiminde Mkfat ve Ceza*. İstanbul: Gl Yurdu Yayınları.

- Aydemir, M. A. (2016) *Türkiye’de İmam Hatipli Olmak, Bir Kimliğin Algılanışı ve İnşası Üzerine Genel Değerlendirme*. UDAKB Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde (s. 357-368). Bosna Hersek, TİMAY.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de Eğitim: Sorunlar ve Yapısal Uyum Önerileri*. İstanbul: TÜSİAD.
- Banks, J. A., & C. A. McGee Banks. (2005). *Multicultural Education: Issue and perspectives*. New York: Wiley.
- Başgil, A. F. (2015): *Din ve Laiklik*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Bayraklı, B. (2012). *İslam’da Eğitim*. İstanbul: Bayraklı Yay.
- Bennett, C. I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berger, P. (1973). *Identity as a Problem in the Sociology of Knowledge*, in Towards the Sociology of Knowledge: Origin and Development of a Sociological Thought Style, Gunter W. Remmling (ed.), London.
- Berkes, N. (2012). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara.
- (1995). *Kuruluşunun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat, s. 93.
- (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2001). *İnsan İlişkileri ve Kimlik*. İstanbul: 2. Basım, Sistem Yayıncılık.
- Bilgiseven, K. A. (1982). *Genel Sosyoloji: Kavramlar-Nazariyeler Bünye (Türkiye’de Sosyal Tabakalaşma) Değişme Ve Sosyal Gelişme*. İstanbul: Divan Yayınları.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism Perspective and Method*. Prentice-Hall, N.J.
- Bozan, İ. (2007). *Devlet ile Toplum Arasında Demokratikleşme – Bir Okul: İmam Hatip Liseleri, Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Bozkurt, B. (2007). *Cumhuriyet Halk Partisi'nin Eğitim Politikaları (1923-1950)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Brubaker, R.ve Frederick, Cr. (2000). *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*. , İstanbul: TESEV Yayınları.
- Browne II, J. R. (2012). *Walking the equity talk: A guide for culturally courageous leadership in school communities*. Corwin Press.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. 3. Basım, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burke, P. ve TULLY, J. C. (1977). *The Measurement of Role Identity*. Social Forces, Vol. 55, (s.881-97)
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141–156.
- Castells, M. (2006). *Kimliğin Gücü*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.
- Cebeci, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yay.

- Ceyhun, D. (1999). Kod Adı: Ulu Hakan 1, *Türk Aydınının Dramı: Medrese 'den İmam Hatip'e*, (Türk Aydınının Dramı: Medrese'den İmam Hatip'e). İstanbul: Sis Çanı.
- Ceylan, H. H. (1990). *Cumhuriyet Dönemi Din Devlet İlişkileri*. İstanbul: Risale Yayınları. Cumhuriyet Gazetesi, 3 Ocak 1951.
- Ceylan, Y. (2010). *Lise Öğrencilerinin Din Algısı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. (Çev.). Ankara: Siyasal
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranış*. (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Ğ. (2013). *Türk Modernleşmesi Literatürünün Avrupa Merkezilik Penceresinden Değerlendirilmesi*. İnsan ve Toplum Dergisi, 3 (6), 135–153.
- Çaha, Ö. (2007). *Aşkın (Transandantal) Devletten Sivil Topluma*. (3. Baskı). İstanbul: Plato Film Yayınları.
- Çakı, R., Bozan, İ. ve Balkan T. (2004). *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*. İstanbul: TESEV Yayınları
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S., Kurt, T., Kandemir, M. (2006). *Seçim Teorisi Temelli Güvenli Okul İklimi Oluşturma Projesi*. Proje No: 106K016. (Proje, TÜBİTAK Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalarını Destekleme Grubu (SOBAG) tarafından desteklenmiştir.
- Çamdibi, H. M. (1996). *Ailede Çocuğun Ahlaki Terbiyesi /İslamda Aile ve Çocuk Terbiyesi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Çınar, F. (2018). *İmam Hatip Liselerinden Beklentiler*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 11, Sayı 60, s. 1243-1258.
- Çuhadaroğlu Ç. F, Canat S, Kılıç E ve ark. (2004). *Ergen ve Ruhsal Sorunları: Durum Saptama Çalışması*. Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- Demir, H. (2013). *Eğitim Kurumu Olarak İslami Medreseler*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/5 Spring 2013, p. 165-171.
- Dereboy, İ.F. (1993). *Kimlik Bocalaması, Anlamak, Tanımak, Ele Almak*. Özmert Ofset, Malatya.
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. H. Holt and Co., N.Y.
- Dinçer, A. (2012). *4+4+4 Üzerine Bir Tartışma*:
<http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/viewFile/469/pdf>. (Erişim Tarihi: 03.02.2016).
- Dinçer, N. (1998). *1913'den Günümüze İmam Hatip Okulları*. İstanbul: Şule.
- Durmuş E., Gürkan U. (2005). *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt 3, Sayı 3, s 253-269,
- Edip, E. (2012). *Kara Kitap*. Beyan Yayınları, İstanbul.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. Cilt 1. İstanbul: Eser Matbaası. s.162.
- Ergün, M. (2005). *Medreseler ve İmam Hatip Liseleri, Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Sosyal-Bilim Kurultayı İçinde*. Malatya: İnönü Matbaası.
- Ergün, Ü. B. K. (2018). *Mahalle Dışında, Klavye Başında: İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Hayatları ve Sosyal Medya Kullanımları*. İlmi Etüdler Derneği, İnsan ve Toplum, 8(2), 51-76.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisi*. W. Norton & Company Inc, New York.
- (1968). *Identity: Youth and Crisi*. Second Edition, New York: Norton.

..... (1994). *Identity: Youth and Crisis*. New York.

Ertan, H. (2016). *Stratejik Algı Yönetimi: Telekomünikasyon Sektöründe Müşteri Deneyim Yönetimi Aracılığıyla Stratejik Algı Yönetimi Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eryüksel, G. (1987). *Ergenlerin Kimlik Statülerinin İncelenmesine Yönelik Kesitsel Bir Çalışma* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fındley, Carter V. (2012). *Modern Türkiye Tarihi*. 2. Basım, İstanbul: Timaş Yayınları.

Fischer, C. S. (1984). *The Urban Experience*. Harcourt, N. Y.

Founder, D.B. (2011). *Positive Attitude: Good Thoughts, Delusions, or a Self-Controlled Mind ?* web: <http://www.teach-kids-attitude-1st.com/positive-attitude.hotmail>

Goldenberg, S. (1987). *Thinking Sociologically*. California.

Gordon, C. (1968). *Self-Conceptions: Configurations on Content in The Self in Social Interaction*. (Ed.) C. Gordon ve K. Gergen, Willey and Sons Publ., New York.

Göka, E. (2006). *İnsan Kısım Kısım (Topluluklar, Zihniyetler, Kimlikler)*. 2. Baskı. Ankara: Aşına Kitaplar.

Gökaçtı, M. A. (2005). *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipliler*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Gökçe, B. (1992). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yay.

Göle, N. (2011). *İslamın Yeni Kamusal Yüzleri*. İkinci Basım, İstanbul: Metis Yayınları.

Gümüšoğlu, H. (2013). *Modernizmin Din Politikalarına Etkisi Ve İtikad Açısından Sonuçları (Cumhuriyetin İlk Yıllarında)*:

http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1448895320_17%20Hasan%20gumusoglu.pdf. (Erişim Tarihi: 20.12.2015).

Günay, Ü. (2005). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yay.

Güney, S. (2012). *Sosyal Psikoloji*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hess, B. B. v.d. (1988). *Sociology*, U.S.A.

Hızlı, M. (2004). *Anadolu'daki Osmanlı Medreseleri: Bir İcmal. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 2. (4), 371–409.

Hope, S. (1993). *Ourselves, our Values*. Arts Education Policy Review. v. 94, Jan./Feb.

Hökelekli, H. (2002). *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*. Ankara Okulu Yay.
Ankara,

<http://dinogretimiokullari.meb.gov.tr>, (2017). (Erişim Tarihi 15.05.2017).

Hyman, H. (1942). *The Psychology of Status*. Archives of Psychology. n.269,

İnac, H., & Unal, F. (2013). *The construction of national identity in modern times: Theoretical perspective*. International Journal of Humanities and Social Science, 3 (11), 223-232

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

Jaschke, G. (1972). *Yeni Türkiye'de İslamcılık*. Hayrullah Örs (Çev.). Ankara: Bilgi Yayınları.

Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.

Kağıtçıbaşı. Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar-Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Kaplan, H. (2009). *Psychology of New Muslim Identity in America: Psychosocial Study of the Identity Formation of the Second Generation Muslim Adolescents in the USA*. VDM Verlag.

- Kara, S. (2012). *Tek Partiden Çok Partili Hayata Geçiş Sürecinde Türkiye’de Din Politikalarındaki Değişim Üzerine* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Karpat, K. (1996). *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller. 2. Basım*. İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Kasatura, İ. (1998). *Gençlik ve Bağımlılık*. Birinci Basım. İstanbul: Evrim Yayıncılık
- Kaymakcan R., & Aşlamacı, İ. (2011). *İmam Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme*. Değerler Eğitimi Dergisi, 9 (22), 71–101.
- Kelley, H. (1952). *Two Functions of Reference Groups*. in G.E. Swanson, T.M. Newcomp ve E.L. Hartley (ed.), *Readings in Social Psychology*. Henry Holt and Co., N.Y.
- Kolukısa, Ş. (2015). *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*. Ankara
- Kotler, P. (2000). *Kotler ve Pazarlama*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Köknel, Ö. (1986). *İnsanı Anlamak*. 1. Basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kroger, J. (2003). *Identity Development during Adolescence*. *Blackwell Handbook of Adolescence*. (Eds. Gerald Adams ve Michael Berzonsky), Oxford: Blackwell Publishing.
- Kuş, E. (2012). *Nitel ve Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yay.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yay.
- Macit, M. (2014). *Sosyal Medyada İmam Hatipli Temsilleri: Kolektif Bir Kimlik Söylemindeki Sosyal-Bilişsel İzdüşümler*. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 51, Erzurum.
- (2015). *Sosyal Medyada İmam Hatipli Temsilleri: Kolektif Bir Kimlik Söylemindeki Sosyal-Bilişsel İzdüşümler*. Düzenleyen DEM. ed. Recep Kaymakcan vd. 100. Yılında İmam Hatip Liseleri, Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: DEM.

Maltepe meb.gov.tr, (2019). (Erişim Tarihi: 05.04.2019).

Marcia, James (1966). *Development and Validation of Ego Identity Status*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 3(5), ss. 551-558.

Marcia JE. (2002). *Identity and psychosocial development in adulthood*. *Identity (Mahwah, N. J.)*, 2:7-28.

Marshall, G. (2000). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.

MEB Mevzuat, (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu, madde 32*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
(22.05.2014).

MEB Tebliğler Dergisi, (1972). 1699, 175.

Meeus, W. (1993). *Occupational Identity Development*. School Performance and Social Support to in Adolescence: Findings of a Dutch Study. *Adolescence*. 28: 808-819.

Melucci, A. (1995). *The Process of Collective Identity*. In H. Johnston, B. Klandermans (Eds.). *Social Movements and Culture* (s 41). Minneapolis: University of Minnesota Press

Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları İle İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Merriam, B. S. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Sabahattin Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yay.

Miller, M. ve BONNİE, (J.1993). *The Human Web: Reflections on the State of Pastoral Theology*. *The Christian Century*. v. 110, Apr. 7.

Newcomb, T. (1951). *Continuities in Social Research*. *American Journal of Sociology*.n. 57.

Oktay, M. (1996). *İşletmeler İçin: Davranış Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.

- Öcal, M. (1994). *İmam Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- (1998). *Türkiye’de Din Eğitimi Ve Öğretim*. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.7, S. 7.
- (2011). *Osmanlıdan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- Özarslan, M. Z. (2014). *Kitleleri Harekete Geçirme Aracı Olarak Sosyal Algı Yönetimi* (Basılmamış Yüksek Lisan Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbaş, M. (2010). *İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri - The reasons of absenteeism in primary schools*. Eğitim ve Bilim – Education and Science, 35, 156, ss. 32-44.
- Özcan, F. (2012). *Tüm Tartışmaların Odağı Okul: 4+4+4 İmam Hatip, Din Öğretiminde Toplumsal Uzlaşma*, İstanbul: Toplumsal Yayıncılık.
- Özensel, E., Akın, M. H. & Aydemir, M. A. (2012). *Türkiye’de İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatipliler Algısı*. İstanbul: TİMAV.
- Özgen, C. (1999). *Kız ve Erkek Lise Öğrencilerinin Kimlik Duyguları ve Aile Algıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özüdoğru, H. N. (2003). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini İnanç ve Tutumları ile Sosyo-Kültürel Beklenti ve Sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyiğit, M. (2018). *Öğrencilerin İmam Hatip Okullarını Tercih Nedenleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

- Peek, L. (2005). *Becoming Muslim: The Development of a Religious Identity*. *Sociology of Religion*. 66 (3), ss. 215-242.
- Resmi Ceride, (1924). 6.3.1340, Sayı 63.
- Sarıkaya, Y. (1997). *Medreseler ve Modernleşme*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Sayıl, M. (2004) *Ergenlik Döneminde Gelişim*.
http://www.egitim.com/aile/0651/0651.ortak/0651.34.ergenlikdoneminde_gelisim.asp. (Erişim Tarihi: 08. 10. 2004).
- Selçuk, Z. & Palancı M. (2014). *Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayımlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi*. *Eğitim ve Bilim*, 39 (73), 430–453.
- Silah, M. (2005). *Sosyal Psikoloji. (2'nci Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Simmel, G. (1955). *Conflict and the Web of Group Affiliations*, Translated by K. WOLF and R. BENDIX, The Free Press, N.Y.
- Soylu, Ö. (2013). *Türkiye'de Din Eğitimi Ve İmam Hatip Liseleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Sönmez, M. A. (2006). *Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. No. 45. 85-108.
- Tajfel, H. (1982). *Social psychology of intergroup relations*. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Taşdemir, F. (2017). *Kent Dindarlığı Bağlamında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Dindarlık Olgusu (Konya Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- TBMM Tutanak Dergisi, (1948). c. XIV, s. 106.
- Thoits, P. A. (1983). *Multiple Identities and Psychological Well-Being: A Reformulation and Test of the Social Isolation Hypothesis*, *American Sociological Review*, Vol. 48 (2), April, (s. 174-87).

- Toolan, D. (1992). *The Male Agony*. Commonweal. v. 119, Nov. 20.
- Topçu, N. (2012). *Türkiye'nin Maarif Davası*, İstanbul: Dergah Yay.
- Turner, J. ve Brown, R. (1978). *Social status, cognitive alternatives and intergroup relations*. Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. (Der.) H. Tajfel. London: Academic Press. 201-300.
- Tutar, H. (2012). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- (2013). *Davranış Bilimleri Kavramlar ve Kuramlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, s.185.
- Türkdoğan, O. (1993). *Türkiye'de Etnik Gruplar*. Türk Dünyası Tarih Dergisi, s.78, Haziran.
- Türküm, S. (2000). *Ergenlik Döneminde Gelişim, Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*. Editör: Esra Ceyhan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 698.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Kullanılabilecek Eğitim Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz, 24, 543- 560.
- Uba, L. ve Huang, K. (1999). *Psychology*. New York: Longman.
- Utne, E. (1992). *On the Importance of Being Tribal and the Prospects for Creating Multicultural Community*. Utne Reader.
- Ünsür, A. (1995). *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*. 2. Basım. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Weinreich, P. (2005). *Identity Exploration: Theory into Practice*. Analysing Identity: Cross-Cultural, Societal and Clinical Contexts. (Ed. P. Weinreich-W. Saunderson). London: Routledge.

- Yazıcı, N. (1991). *Osmanlıların Son Döneminde Din Görevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler*. Diyanet Dergisi, 4 (Ekim-Kasım-Aralık 1991/27), s. 55-123.
- Yepsen, R. (1993). *Saturation pointers*. Men's Health. v. 8, Jan. /Feb.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Sorunları*. 6. Basım. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım
- (1989). *Gençlik Çağı*. (6. Basım). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Zengin, Z. S. (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınlar

EKLER

EK: 1 ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10237835

24/05/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Maltepe İlçe MEM. 03.05.2019 tarihli ve 8739782 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.05.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Vedat TERLEMEZ'in "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatiplik Algısı ve Deneyimleri" konulu tezi kapsamında, ilimiz Maltepe ilçesinde bulunan İmam Hatip Liselerinde; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüzce rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
24/05/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Faah/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VIHİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://cvralsorgu.meb.gov.tr> adresinden a253-dc13-31dc-9573-301a kodu ile teyit edilebilir.

EK: 2 GÖRÜŞME FORMU

I. BÖLÜM

Öğrenci Kodu:.....

Yaşınız:.....

Cinsiyetiniz:.....

II. BÖLÜM

Cevaplamanızı istediğimiz Sorular:

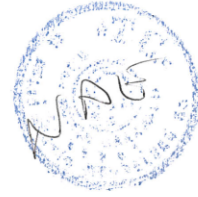
1. İmam hatip lisesi öğrencisi olmak, sizin için ne anlam ifade ediyor?

2. İmam hatip lisesi eğitimi, bir öğrenciye neler kazandırıyor, neler kaybettiriyor?



3. İmam hatip lisesi eğitimi sizlere ne tür roller ve sorumluluklar yükliyor?

4. İmam hatip lisesinde eğitim almayı neden seçtiniz, tercih etme nedenleriniz nelerdir?



5. İmam hatip lisesi öğrencisinin diğer lise öğrencilerden farklılıkları nelerdir?

6. İmam hatip lisesi öğrencisi olarak, diğer lise öğrencileriyle aynı ortamda karşılaştığımızda neler hissediyorsunuz?

7. İmam hatip lisesi öğrencisi olarak, sosyal ortamlarda özellikle yetişkinler ve öğrencilik ile ilişkisi bulunmayan kişilerle karşılaştığımızda neler yaşıyorsunuz, neler hissediyorsunuz?

