



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRENCİ VE MEZUNLARININ PERSPEKTİFİNDEN
İMAM HATİP LİSELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer Alper KARASUBAŞI

TOKAT

Ocak, 2019



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRENCİ VE MEZUNLARININ PERSPEKTİFİNDEN
İMAM HATİP LİSELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer Alper KARASUBAŞI

Danışman: Doç. Dr. Uğur AKIN

TOKAT

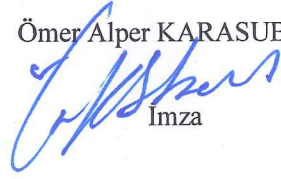
Ocak, 2019

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 30/01/2019

Ömer Alper KARASUBAŞI



İmza

Jüri İmza Sayfası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ömer Alper KARASUBAŞI'nın Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi adlı çalışması 30.01.2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Meltem Akın KÖSTERELİOĞLU



Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Uğur AKIN



Üye : Prof. Dr. Tahsin İLHAN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../201..

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Türk eğitim tarihi içerisinde inişli çıkışlı bir seyir izleyen imam hatipler, kökleri Osmanlı Devleti'ne uzanan, medrese eğitiminin ıslahı çalışmaları neticesinde oluşturulmuş eğitim kurumlarıdır. Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin temel metni olarak kabul edilebilecek Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile de yeni Türk Devletine devrolunan bu kurumlar, 1950'li yıllara gelinceye dek, eğitim sistemi içerisinde kalıcı olarak bir yer edinememiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulamaya konulan eğitim anlayışının içerisinde yer alamayan bu kurumlar, açıldıkları yıllardan itibaren siyasî ve toplumsal farklı etkiler altında günümüze kadar varlıklarını devam ettirmişlerdir. Bununla birlikte, eğitim sistemi içerisinde buldukları bu süreçte, eğitim ile ilgili veya ilgisiz birçok farklı tartışmanın da merkezinde yer almışlardır.

Özellikle laiklik ve irtica gibi hassas konularla ilişkilendirilen bu kurumlarda bulunan öğrenciler ve onların velileri de itham edilmekten kurtulamamışlardır. Üstelik siyaset sahnesinde yer alanların lehte veya aleyhte fikir beyan ederek taraftarlarını memnun etme gayretleri içerisinde girdikleri dönemlerde bu tartışmalar daha da şiddetlenmiştir. Toplumun, ilgili ilgisiz tüm kesimlerinin katıldığı tartışmalar, bu kurumların nasıl bir nesil yetiştirdiği konusunu da ele almıştır. Bu tartışmalar sonucunda, bu kurumların, kimilerine göre özüne ve köklerine bağlı, kimilerine göre ise rejim karşıtı bir nesil yetiştirdiği ifade edilmiştir.

Rejim karşıtlığı eleştirileri sırasında, modernleşme, zenginleşme ve siyaseten temsil kabiliyeti bulmanın etkisiyle muhafazakâr-dindar kesimin yaşayış biçimi ve dünya görüşünde gözlenen değişiklikler göz ardı edilmektedir. Edinilen statü ve zenginleşmenin, imam hatip lisesi öğrencilerinin genelinin yer aldığı muhafazakâr aile tipinin beklentilerinde sebep olduğu değişiklikler, bu okulların da değişim yaşamasına sebep olmaktadır.

Günümüzde, imam hatip liselerinin laiklik üzerinden tartışılması geçerliliğini yitirmiştir. Bu tartışmalar yerini, bu okullarda görülen niceliksel değişimin yanında, eğitimin niteliğinde de gerekli değişimlerin sağlanıp sağlanamadığına bırakmıştır. Özellikle bu kurumlarla ilişkili kişiler tarafından, bir kimliği yansıtması açısından imam

hatiplilik kavramının günümüzdeki durumu da, bu okullardaki eğitimin niteliği ve öğrenciler ile toplumun beklentilerinin karşılanma durumu hakkındaki soru ve tartışmalarla beraber gündeme getirilir olmuştur.

Bu sorulardan bir kısmının da olsa cevaplarını bulmaya çalıştığımız bu çalışma, umarız, Türk eğitim sistemi içerisinde farklı bir yere sahip olan imam hatip liselerinin işleyişi açısından politika geliştiricilere, bu politikaların uygulayıcılarına ve uygulama sonuçlarıyla da imam hatip lisesi öğrencilerine katkılar sağlar.



TEŞEKKÜR

Var Eden'e...

Olumdan ölüme, emeği geçen herkese...

Hassaten, kardeşim Abdullah İÇİNAK'a...



ÖZET

ÖĞRENCİ VE MEZUNLARININ PERSPEKTİFİNDEN İMAM HATİP LİSELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

KARASUBAŞI, Ömer Alper

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Uğur AKIN

Ocak 2019, xviii + 225 sayfa

Bu araştırma, Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve imam hatip lisesi mezunlarının imam hatip liselerine ve imam hatip liseli olmaya ilişkin çeşitli konulardaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin uygulanması esasına dayanan karma yöntem ile hazırlanan araştırma, kısmen karma eşzamanlı eşit statülü tasarım ile yürütülmüştür. Araştırma için üç farklı veri toplama aracı hazırlanmıştır. Öğrencilerin bu okulları tercih sebeplerini, hedeflerini, beklentilerini ve memnuniyetlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi, evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde kayıtlı 802 öğrenci olan ve basit seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenmiş 254 öğrenciden oluşan örnekleme uygulanmıştır. Öğrencilerin imam hatip ve imam hatiplilik hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan İmam Hatip Lisesi Öğrencisinin Algısında İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Görüşme Formu, evrenini yine bu okulda bulunan öğrencilerin oluşturduğu ve maksimum çeşitlilik tekniği ile belirlenmiş 28 öğrenciden oluşan örnekleme uygulanmıştır. İmam hatip lisesinden mezun olmuş kişilerin bu okullara yönelik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre

İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi için ise ülke genelindeki imam hatip liselerinden mezun olmuş kişiler evren, bunların içinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 158 kişi örneklem olarak alınmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 21 ve Microsoft Office Excel 2016 programları kullanılmıştır. Veriler ilgili programlara aktarıldıktan sonra frekans, ortalama ve yüzdelik dağılım bilgileri işlenmiştir. Yapılan içerik analizleri öğrenci ve mezun görüşleri ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler imam hatip liselerini ailelerinin yönlendirmesi neticesinde tercih etmişlerdir. Bunun yanında, imam hatip liselerini tercih sebeplerine, ortaöğretime öğrenci yerleştirmeye yönelik olarak son yıllarda uygulanan yöntemlerin bir sonucu olarak, sistemin yönlendirmesi (istediği okula yerleşememe) olarak ifade edilebilecek bir sebep eklenmiştir. Öğrencilerin imam hatip lisesinden beklentileri dinî bilgileri edinmeye yöneliktir. Aldığı eğitim sonrasında din görevlisi/ilahiyatçı olmak isteyen öğrenciler ise azınlıkta kalmıştır. Eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması gerektiğini belirten öğrenciler, içinde buldukları şartları değerlendirdiklerinde, imkânları olsa bu okulu tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler okul şartlarının iyileşmesi için özellikle yönetim uygulamalarında değişiklik olması gerektiğini belirtmişlerdir.

İmam hatiplilik algısını belirlemeye yönelik veri toplama aracından elde edilen veriler ile yapılan içerik analizi sonucunda, öğrencilerin imam hatip lisesi ve imam hatiplilik kavramlarını dinî/millî/manevî değerler çerçevesinde ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler, imam hatip liselerinin dinî eğitim görmek anlamına geldiğini, amacının da dinî bilgileri öğretmek olduğunu düşünmektedir. İmam hatipli olduklarını toplum içerisinde ifade edebildiklerini belirten öğrenciler, buna karşılık olumlu/olumsuz tepkiler almaktadırlar. Ayrıca, toplumun kendilerinden beklentilerinin olumlu yönde olduğunu düşünmektedirler. İmam hatip lisesi öğrencileri, dinî/millî/manevî değerleri temsil eden şahsiyetleri kendilerine örnek/rehber olarak görmektedirler. Onlara göre, dünya sorunları içerisinde çözülmesi gereken öncelikli sorunlar dinî/ahlâkî sorunlar ile insanî sorunlardır. Bunun yanında, İslâm dünyasının içinde bulunduğu durum hakkında olumsuz düşüncelere sahip görünmektedirler.

İmam hatip lisesi mezunlarına bu okulların dünü, bugünü ve yarınına yönelik değerlendirmelerini belirlemek amacıyla yöneltilen sorulardan elde edilen cevaplara göre, mezunların kendi öğrencilik dönemlerini olumlu kavramlarla, günümüz imam hatip liseleri ve öğrencilerinin içinde bulunduğu durumu ise daha olumsuz kavramlarla ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle imam hatip liselerinin yaygınlaştırılma şekilleri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan öğrenci profili ile yönetici belirleme yöntemleri en fazla dile getirilen olumsuzluklar olarak göze çarpmaktadır. Bunun yanında, geleceğe dair ise bugüne göre daha ümitli oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgular alanyazına bağlı olarak tartışılmış ve bulgulardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Din, Din Eğitimi, İmam Hatip Lisesi, İmam Hatiplilik,

ABSTRACT

THE EVALUATION OF IMAM HATIP HIGH SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVES OF THEIR STUDENTS AND GRADUATES

KARASUBAŞI, Ömer Alper

Educational Administration and Supervision, M.A.

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Uğur AKIN

January 2019, xviii + 225 pages

This research aims to determine the opinions of the students and graduates of Tokat Anatolian Imam Hatip High School in various topics regarding imam hatip high schools and being a member of these schools.

Having been prepared in mixed method based on the application of quantitative and qualitative research methods, the research has been conducted in partially mixed concurrent equal status design. Three different data collection tools have been developed for the study. The population of the scale “The Reasons of Students’ Choosing the Imam Hatip High Schools, Their Expectations and Satisfaction” prepared to define the aims, expectations, contentment and the reasons of students’ choosing these schools consists of 802 students attending the Tokat Anatolian Imam Hatip High School in 2017-2018 educational year. The sample contains 254 students selected from this school by simple randomized sampling. The scale “The Interview Form of Imam Hatip and Being a Member of Imam Hatip High School within the Perception of Imam Hatip High School Student” designed to identify the perception of the students on being a member of imam hatip high school contains all the students of this school as the population and the sample consists of 28 students specified by maximum diversity technique. The scale “The Past, Today and the Future of the Imam Hatip High Schools

From the Viewpoint of Imam Hatip High School Graduates” developed to define the perception of the graduates regarding these schools contains the graduates of imam hatip high schools as the population and 158 people among these have been taken as the sample selected by simple randomized sampling.

IBM SPSS Statistics 21 packed programme and Microsoft Office Excel 2016 programme have been used while analysing the data obtained by the data collection tools. The data on frequency, mean and percentage distribution have been processed after the data transfer to related programmes. The content analyses have been explained by the opinions of students and graduates.

According to the results of the study, the students have chosen imam hatip high schools upon the direction of their parents. Furthermore, a new reason has been added to the reasons for selecting these schools which can be called “directing of the system” (not being able to get registered to the school they wish) as a consequence of the methods applied in the recent years on the registration of students to the level of secondary education. The expectations of the students from the imam hatip high schools aim at getting religious knowledge. The number of the students intending to become a theologian/religious commissary is relatively minor. The students, who think the quality of the education needs to be improved, state they wouldn’t prefer that school if possible upon the evaluation of the conditions they are engaged. They have stated that especially administrative practices should be changed to an extent so that the school circumstances can be ameliorated.

As a consequence of the content analysis of the data regarding the perception of being a member of imam hatip high school, it is seen that the students have expressed the conceptions of imam hatip high school and being a member of these schools within the framework of values such as religion, nation and morality. The students think the imam hatip high schools mean getting religious education and these schools aim at teaching religious knowledge. The students stating they can express they are students in a imam hatip high school in public get both positive and negative reflections to it. They also think the society has positive expectations from them. The students of imam hatip high schools take the figures representing religious/national/moral values as role

model/guide for themselves. They argue that the primary problems to solve among the others are those of religious, moral and humanitarian ones. Besides, they seem to possess negative opinions about the situation the Islamic world is in.

As a result of the analysis of the data obtained by the data collection tool applied to figure out the ideas of the graduates of the imam hatip high schools relating to past, today and future of these schools, it has been found out that they define the period of time when they were students positively whereas they have a negative aspect for today's imam hatip high schools and the conditions students are in. Especially the ways by which the imam hatip high schools are made widespread and the student profile it has brought and the methods which the administrators are appointed by are the most widely criticized points. However, they seem to be more hopeful for the future compared to today. The findings have been discussed within the literary framework and some offers have been made up to the findings.

Key Words: Religion, The Education of Religion, Imam Hatip High School, Being A Member Of Imam Hatip.

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME	i
JÜRİ İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xii
TABLO LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi	9
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	12
BÖLÜM II	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
Eğitim	13
Din	19
Din Eğitimi	28
Din Eğitiminin Temelleri	30
Bireysel Temel	30
Toplumsal Temel	31
Kültürel Temel	32
Evrensel Temel	33
Felsefî Temel	33
Hukukî Temel	34
Genel Eğitim İçerisinde Din Eğitimi Tartışmaları	36
Din Derslerinin Statüsü	40
Din Eğitim/Öğretiminde Yaklaşımlar/Modeller	41
Mezhebe Dayalı Din Eğitimi ve Öğretimi Sunan Ülkeler	41
Mezhebe Dayalı Olmayan Din Eğitimi ve Öğretimi Sunan Ülkeler	42
Bazı Ülkelerde Din Eğitimi Uygulamaları	43
Almanya	43
Fransa	45
İtalya	47
Birleşik Krallık	49

Amerika Birleşik Devletleri	50
Japonya	52
Kanada	53
Rusya	54
Türkiye’de Din Eğitimi	55
Cumhuriyet Öncesi Dönemde Okullarda Din Eğitimi	56
Sıbyan Mektepleri.	56
Rüşdiyeler.	58
Diğer Mektepler.....	63
Dâru’l Muallimîn-i Rüşdîler.....	63
Dâru’l Muallimîn-i Sıbyanlar.....	63
Dâr’ul Muallimîn-i Âliye.	64
Medreseler.	64
Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yaygın Din Eğitimi.....	68
Cumhuriyet Döneminde Okullarda Din Eğitimi	70
1920-1923 Yıllarında Din Eğitim ve Öğretimi.	70
1923-1946 Yıllarında Din Eğitim ve Öğretimi.	74
1946-1982 Yıllarında Din Eğitim ve Öğretimi.	77
1982 Sonrasında Din Eğitim ve Öğretimi.	79
Cumhuriyet Döneminde Yaygın Din Eğitimi.....	85
1923-1950 Yıllarında Yaygın Din Eğitimi.....	86
1950 ve Sonraki Yıllarda Yaygın Din Eğitimi.....	87
İmam Hatip Yetiştiren Kurumlar	90
Osmanlı Dönemi’nde İmam Hatip Yetiştiren Kurumlar	90
Medresetü’l-Vâizîn.....	91
Medresetü’l-Eimme ve’l-Huteba.....	91
Medresetü’l-İrşad.	92
Cumhuriyet Dönemi’nde İmam Hatip Yetiştiren Kurumlar	92
1924-1930 Arasındaki dönem.	92
1930-48 Arasındaki Dönem.	94
1948-51 Arasındaki Dönem.	95
1951-71 Arasındaki Dönem.	96
1971-73 Arasındaki Dönem.	99
1973-97 Arasındaki Dönem.	100
1997-2012 Arasındaki Dönem.	103
2012 ve Sonrası.	107
İmam Hatiplilik	110
BÖLÜM III.....	118
YÖNTEM	118
Araştırma Modeli	118
Evren ve Örneklem	119
Birinci Araştırma Grubu.....	119

İkinci Araştırma Grubu.....	120
Üçüncü Araştırma Grubu	122
Veri Toplama Araçları	123
İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi.....	124
İmam Hatip Lisesi Öğrencisinin Algısında İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Görüşme Formu.....	124
İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi.....	125
Veri Toplama Süreci	125
Verilerin Çözümlemesi	125
BÖLÜM IV	127
BULGULAR	127
Öğrencilerin İHL'yi Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Bulgular	127
Öğrencilerin İmam Hatip Lisesinden Beklentilerine İlişkin Bulgular	128
Öğrencilerin Beklentilerinin Karşılmasına Yönelik Memnuniyetlerine İlişkin Bulgular.....	136
Öğrencilerin Okul İle İlgili Öngördüğü Değişikliklere İlişkin Bulgular	138
Öğrencilerin İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Kavramları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular.....	143
İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulları Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Bulgular.....	154
İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulların Dünü, Bugünü ve Yarını Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular	155
İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okullarda Öngördüğü Değişikliklere İlişkin Bulgular.....	158
BÖLÜM V	162
TARTIŞMA	162
Öğrencilerin İHL'yi Tercih Etme Sebepleri	162
Öğrencilerin İmam Hatip Lisesinden Beklentileri	164
Öğrencilerin Beklentilerinin Karşılmasına Yönelik Memnuniyetleri	166
Öğrencilerin Okul İle İlgili Öngördüğü Değişiklikler	168
Öğrencilerin İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Kavramları Hakkındaki Düşünceleri	168
İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulları Tercih Etme Sebepleri	172
İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulların Dünü, Bugünü ve Yarını Hakkındaki Düşünceleri	173
İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okullarda Öngördüğü Değişiklikler.....	176
BÖLÜM VI	177
SONUÇ VE ÖNERİLER	177
Sonuçlar.....	177
Öneriler	180
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	180

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	181
Politika Belirleyicilere Yönelik Öneriler.....	182
KAYNAKÇA	184
EKLER	197
Ek 1: 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı İtibariyle AİHL Haftalık Ders Çizelgesi	198
Ek 2: Faydalanılan Veri Toplama Araçlarına Ait İzinler	203
Ek 3: Araştırma Uygulama İzin Belgesi	206
Ek 4: İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi	208
Ek 5: İmam Hatip Lisesi Öğrencisinin Algısında İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Görüşme Formu	211
Ek 6: İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi.....	212
Ek 7: Kodlanmış Katılımcılara İlişkin Bulgular	216
Ek 8: Özgeçmiş	225

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Bazı Ülkelerde Örgün Eğitimin İlk Dokuz Yılında Din Eğitimine Ayrılan Ders Saati ve Din Eğitimi Süresinin Genel Eğitim Süresi İçerisindeki Yüzdesi....	38
Tablo 2. 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Sıbyan Mekteplerinde Okutulacak Olan Dersler	57
Tablo 3. 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Erkek ve Kız Rüştüye Mektepleri'nde Okutulacak Olan Dersler	59
Tablo 4. 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre İdadiye Mekteplerinde Okutulacak Olan Dersler	60
Tablo 5. 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Sultanî Mekteplerinin Yüksek Kısmında Okutulacak Olan Dersler.	61
Tablo 6. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Alanına Atama ve Ders Okutma Esasları	83
Tablo 7. 2017-2018 Öğretim Yılı İtibariyle Aktif Olarak Öğrenci Kabul Eden, Devlete ve Vakıflara İlişkin İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi ve Dinî İlimler Fakültesi Sayısı	85
Tablo 8. 1999-2017 Yılları Arasında Faaliyet Gösteren Kur'an Kursu ve Kursiyer Sayıları	89
Tablo 9. 1923-1932 Yılları Arasında Faaliyet Gösteren İmam Hatip Mektebi ve Öğrenci Sayıları	93
Tablo 10. 1997-2012 Yılları Arasında Faal Olan İmam Hatip Liseleri ile Bu Okullarda Kayıtlı Bulunan Öğrenci Sayısı ve Bu Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı	106
Tablo 11. 2012-2018 Yılları Arasında İHO ve AİHL/İHL Okul Sayıları	107
Tablo 12. 2012-2018 Yılları Arasında İHO ve AİHL/İHL Öğrenci Sayıları	108
Tablo 13. Birinci Araştırma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	119
Tablo 14. İkinci Araştırma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	121
Tablo 15. Üçüncü Araştırma Grubunda Bulunan İHL Mezunlarının Kişisel Bilgileri	122
Tablo 16. İHL Mezunlarının Meslek Grupları.....	123
Tablo 17. Öğrencilerin Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesini Tercih Etme Sebepleri ..	127
Tablo 18. Öğrencilerin Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden Beklentileri	128
Tablo 19. Öğrencilerin Meslek Dersleri Öğretmenlerinden Beklentileri	129
Tablo 20. Öğrencilerin Kültür Dersleri Öğretmenlerinden Beklentileri.....	132
Tablo 21. Öğrencilerin Okul Yönetiminden Beklentileri	134
Tablo 22. Öğrencilerin Beklentilerinin Karşılansından Memnuniyetleri	136
Tablo 23. Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tekrar Tercih Etme Durumları.....	138
Tablo 24. Öğrencilerin Okullarında Gerçekleştirmek İstedikleri Değişiklikler	139
Tablo 25. Öğrencilere Göre İmam Hatip Lisesi Kavramının Anlamı	143
Tablo 26. Öğrencilere Göre İmam Hatip Liselerinin Temel Görevleri	144
Tablo 27. Öğrencilere Göre İmam Hatipli Olmanın Anlamı.....	146
Tablo 28. Öğrencilerin İmam Hatipli Olduklarını Belirtebilme Durumları	147

Tablo 29. Öğrencilere Göre Toplumun İmam Hatipli Öğrencilerden Beklentileri	148
Tablo 30. Öğrencilerin Rehber/Örnek Edindiği Kişiler.....	149
Tablo 31. Öğrencilerin Çözmek İstedikleri Dünya Sorunları.....	151
Tablo 32. Öğrencilerin İslâm Dünyasının İçinde Bulunduğu Durum Hakkındaki Görüşleri.....	153
Tablo 33. Mezunların İmam Hatip Lisesini Tercih Etme Sebepleri.....	154
Tablo 34. Mezunların İmam Hatip Lisesini Tekrar Tercih Etme Durumları.....	155
Tablo 35. Mezunların İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Hakkındaki Görüşleri.....	156
Tablo 36. Mezunların İmam Hatip Liselerinde Gerçekleşmesini İsteddiği Değişiklikler	158



KISALTMALAR LİSTESİ

AİHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
İHL	: İmam Hatip Lisesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TTK	: Talim Terbiye Kurulu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsan hayatının vazgeçilmez bir unsuru olan eğitim, insan yaşamının yüz yıllar içerisinde geçirdiği değişimden payını almıştır. Bu süreç içerisinde farklı yaklaşımların etkisiyle eğitim tanımlanmaya çalışılmıştır. Neredeyse bu alanda çalışan her bir bilim adamı adedince tanım ortaya çıkmıştır. Bu tanımlama çabası içerisinde ortaya çıkan tanımlamaların yanlışlığından bahsetmek ise mümkün değildir. Çünkü bunların her biri, eğitimin farklı yönlerden ele alınmasının bir sonucudur (Başaran, 1984, s. 15). Geçmiş dönemlerde maarif, tedrisat, talim, terbiye gibi kavramlarla ifade edilmiş olan eğitime, bu kavramlar etrafında bir anlamın yüklendiğini söylemek mümkündür. Günümüzde kullanılan eğitim ifadesi ise tüm bunları kapsayacak biçimde bir anlamı barındırmaktadır (Bilgin, 1988, s.9).

Eğitim birey ve toplum hayatına etki etme kuvvetine sahip bir kurumdur. Eğitim sürecine dâhil olan bir bireyin davranışlarında, sürecin sonunda değişiklikler meydana gelmesi planlanmakta ve beklenmektedir (Başaran, 1984, s. 20). Bununla beraber eğitim, toplumsal düzeni, uyumu, gelişmeyi ve devamlılığı sağlama işlevini de bireyler üzerinden gerçekleştirir. Toplumun devamını sağlamak için gerçekleştirilen yeni nesillere kültürel aktarım faaliyetleri ile toplumsal gelişimi sağlamak için yürütülen faaliyetler, eğitimin tutucu ve ilerici yönlerini ortaya koymaktadır. Bu yönlerin çatışmaması için toplumsal amaçlar doğru saptanmalı ve eğitim politikalarına bu amaçlar doğrultusunda yön verilmelidir (Sağ, 2003).

Bu noktada eğitimin içeriğinin ne olacağına yönelik soruya da cevap aranması gerekmektedir. Bu soru ise ondan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen her kesimin gündeminde olmuştur. Toplum oluşturulan kesimlerin eğitimden beklentileri, buna yönelik hedefleri, tercih sebepleri, memnuniyetleri eğitimin şekillendirilmesi açısından bir dayanak noktası oluşturmaktadır. Yayla (2005), eğitimin sadece bir beceri edindirme

çabası olarak görülmesinin eksik bir yaklaşım olacağını ifade etmiştir. Ona göre, bireye değerli olduğuna inanılan, insanı insan yapan değerler çerçevesinde bir eğitim sunulmalıdır. Etik yaklaşım anlayışı içerisinde, insanın eksik yetişmemesinin bir şartı olarak, onu ahlâkî yönden de yetiştirmek gereklidir.

Eğitim gibi birey ve toplumun hayatıyetine etki eden bir diğer müessese ise dindir. İnsanlığın varoluşuyla yaşıt olan din müessesesi etrafında nesillerdir süren ve halen sürmekte olan tartışmalar, insanın kendini anlamlandırma çabasının da bir parçası olarak görülmektedir (Eliade, 1990, s. VII-XI). Üstelik bu tartışmalar son birkaç yüzyıl içerisinde daha da şiddetlenmiş ve bilim ile din arasında sanki bir rekabet ve çatışma olması zorunluymuş gibi bir ortam oluşturulmuştur. Bu süreçte dinin yerini bilimin alması gerektiğine yönelik görüşler öne sürülmüştür (Tolstoy, 2009, s.12). Bunun yanında dinin ne olduğu ve kaynağı, toplum içerisindeki yeri ve etkisi, devlet ile ilişkisi, eğitimdeki yeri konularında da tartışmalar yürütülmüştür.

Eğitimin tanımlanması noktasında görülen çeşitliliğin benzeri dinin tanımlanması sürecinde de görülmektedir. Müller (1892, s. 29-44), dinin ne olduğu ile ilgili tanımlamaların kelimenin kökeninden hareketle yapılabildiğini, bunun yanında yüzyıllara göre farklılıklar gösteren tanımların olduğunu belirtir. Ancak bu konuda belirsizliğe sebep olan esas durumu, kendini otorite olarak gören bilim adamlarının sayısınınca tanımın yapılmış olmasında görür.

Özellikle Batı dünyası açısından dinin tanımlanması dahi bu denli karmaşıkken, İslâm dünyasının din tanımı konusunda durum farklıdır. İslâm âlimleri tarafından yapılan din tanımlarını, akıl sahibi insanların irade ve isteklerini kullanarak, yüce Allah'ın gönderdiği peygamberin tebliğindeki, dünya ve ahiret saadeti ile kurtuluşu getirecek olan hayırlı şeylere sevk eden ilahî kanun olarak özetlemek mümkündür (Tümer, 1987).

Son yüzyıllarda bilim ve teknoloji alanında yaşanan değişmelere de bağlı olarak ileri sürülen modern toplum tipinin sekülerleşmeyi kuvvetlendirmesi, kimi çevrelerin dini toplum hayatının dışına itme çabası içine girdikleri görülmüştür. Bunu gerçekleştirmek adına, yani dini reddetmek üzerine kuramlar ileri sürmek yoluna

gidenler de olmuştur. Fakat böyle bir tablo çizme gayretlerinin yanında, bunu aksini ortaya koyan bazı araştırmalar da görmek mümkündür. Bunlara göre bireyler ve toplumlar din ile ilişkilerini daha da güçlendirmektedirler (Stark, Iannaccone ve Finke, 1996). Bu doğrultuda Tolstoy (2009, s. 12), tarihin hiçbir döneminde bir toplumun ve hatta toplumu oluşturan akli başında bir insanın bile dinsiz yaşayabilmesinin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Doğan (1979, s. 75) da, neye dair olursa olsun, her toplumda mutlaka bir inancın varlığından söz etmenin mümkün olduğunu, dinsiz toplumun olamayacağını belirtmiştir.

En ilkel kabilelerden, en gelişmiş medeniyetlere kadar tüm toplumlarda, farklı şekillerde de olsa karşımıza çıkan din olgusu, insanın inanma ihtiyacını karşılamaktadır. İster semavî olsun isterse insan kaynaklı bir felsefeden ortaya çıksın tüm inanış biçimleri mensupları veya meraklıları tarafından farklı kaynaklardan öğrenilmeye çalışılmaktadır. Aydın (2017, s. 198), din eğitiminin gerekliliğinin uzun yıllar sürdürülen tartışmalar neticesinde farklı temeller üzerinden açıklanmaya çalışıldığını belirtmiştir. Nihayetinde insanî, toplumsal, kültürel, evrensel, felsefî, hukukî temelleri din eğitimi zorunlu kılmaktadır.

Hedef kitlesi, yöntemi, içeriği doğru belirlenmiş bir din eğitiminin bireyin ve toplumun sorunlarının çözümü noktasında etkili olduğu, aksi durumda ise birey ve toplum hayatında yeni sorunlarla karşı karşıya kalınmasına sebep olabileceği göz ardı edilmemelidir (Oruç, 2008). Ayrıca dinî olanla, dinî olmayanın bilinmesinin toplumun düzen ve huzuru açısından gerekli olması sebebiyle de din eğitimi bireysel bir talep olmanın yanında toplumsal bir zorunluluk arz etmektedir (Kılıç, 1999). Geçmiş yüz yıllarda yazılı iletişimin sınırlılığı sebebiyle sözlü olarak aktarılmaya çalışılan dinî bilgiler ve kültür, iletişim araçlarının çeşitlenmesi ile farklı kaynaklardan edinilmeye başlanmıştır. Toplumların gelişmesi ve genişlemesine bağlı olarak ortaya çıkan bazı kurumlar dini yayma ve öğretme görevini kendiliğinden üstlenmiştir. Ancak, bu yapıların kontrol edilebilirliğinin çok mümkün olmaması ve değişik akım ve düşünceler etrafında toplanan kalabalık grupların devlet otoritesine tehlike olarak görülmesi sebebiyle, devlet tarafından sistemleştirilmesi ve denetime tabi tutulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Sonuçta ülkelerin devlet anlayışıyla da ilişkili olarak birbirinden farklı din eğitimi modelleri ortaya koyulmuştur (Köylü, 2017a).

Türk tarihi içerisinde modernleşme hareketleri ile ön plana çıkmış olan Tanzimat dönemindeki reform hareketlerinden eğitim kurumları da etkilenmiştir. Bu dönemde, Batılı tarzda eğitim kurumlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Klasik mektep ve medreselerden farklı olarak, laik sayılabilecek bir eğitim sistemine ön ayak olmuş eğitim kurumları bu dönemde oluşturulmuştur (Lewis, 1993, s. 114). Bu reform sürecinin devamı olarak, Cumhuriyet'in ilanından sonraki dönemde gerçekleşen reformlara kaynaklık eden laiklik anlayışının da etkisiyle din ile devlet birbirinden ayrılırken, devlet dini tüm faaliyet alanlarıyla birlikte kontrolü altına alma refleksi geliştirmiştir. Bu refleks, “dinin kamusal alandan çıkarılması” uygulamalarını farklı boyutlara taşımıştır. Kimilerince “dışlayıcı laiklik” olarak adlandırılan laiklik anlayışının uygulama sahası, dini dönüştürmeye kadar varmış, sonuç olarak bu uygulamalar bireylerin günlük yaşantılarına kadar genişletilmiştir (Kuru, 2011, s. 174-175; Özgür, 2015, s. 39-41). Bu dönemde egemen olan ideolojinin dinî kurumlar üzerinde oluşturmuş olduğu baskı, sadece eğitim kurumlarının kapatılması ile sınırlı kalmamış, aynı zamanda ibadethanelere ve ibadetin özünün değiştirilmesi fikrine kadar ulaşmıştır (Gökaçtı, 2005, s. 151).

Osmanlı Devleti döneminde dinî eğitim birçok farklı kurum tarafından yerine getirilmekteydi. İmam hatip liselerinin erken dönem örnekleri olarak kabul edilen Medresetü'l-Vaizîn ile Medresetü'l-Eimme ve'l-Hüteba ise özellikle din görevlisi yetiştirme vazifesini taşıyordu (Öcal, 2007). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte siyasî ve kültürel alanlarda yapılan reformların sonucu olarak, medreseler 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kapatılmış, bu kurumun yerine imam hatip mektepleri açılmıştır. İmam hatip mektebi olarak açıldığı 1924 yılında bu okullarda okuyup mezun olanlara herhangi bir imkânın sunulmamış olması veya kasıtlı politikalar ile ilişkilendirilen bir takım uygulamalar sonucunda, bu okullar uzun ömürlü olamamışlardır (Ergin, 1977, s. 2125; Gökaçtı, 2005, s. 143-146; Öcal, 2015, s. 138-139).

Cumhuriyet öncesi dönemde medrese, mektep, tekke ve zaviye gibi kurumlar aracılığıyla dinî bilgileri edinme imkânı bulan insanlar, bu eğitim kurumlarının ilgası veya okullardan din derslerinin kaldırılmasının sonucunda dinî eğitim ihtiyaçlarını gidermek için yeterli imkân bulamamışlardır. 1930'lu yıllardan itibaren, örgün ve

yaygın eğitim sistemi içerisinde din eğitiminin yer almaması, toplumsal ihtiyaç ve yozlaşma da dikkate alınarak (Öcal, 1994, s. 47) , 18 yıl gibi uzun bir aradan sonra 1948 yılında kurs olarak açılan bu kurumların, büyük bir ilgi ile karşılaşmasına sebep olmuştur. Sonrasında imam hatip okulu olarak adlandırılmış ve yaygınlaştırılmıştır. Açılan imam hatip kurumlarına halk büyük bir teveccüh göstermiş, sadece din görevlisi olmak için değil, yıllardır imkân bulamadığı dinî eğitim ihtiyacını gidermek için de bu okulları tercih etmiştir.

Takip eden yıllarda, imam hatip liselerinin okul ve öğrenci sayılarında hızlı artışlar olmuştur. Ancak, askerî müdahaleler sonucunda kesintiye uğrayan demokrasi ile birlikte imam hatip kurumlarındaki olumlu gelişmeler de duraksama göstermiştir (Öcal, 2007). 1997 yılında yaşanan ve medya, asker, sermaye baskısı sonucu açığa çıkan (Akıncı, 2013; Doğan, 2014; Ertem, 2018; Yüksel, 2012), “dışlayıcı laikliğin” yansıması olan 28 Şubat sürecinin olumsuz etkisi ile birlikte bu okulların ve okullara kayıt olan öğrencilerin sayısında da azalma olmuştur. Ancak yaşanan bu durum uzun sürmemiş, ülkede şekillenen siyasi tablonun da etkisi ile birkaç yıl içinde imam hatip liselerinin hem okul hem de öğrenci sayılarında niceliksel artışlar meydana gelmiştir (Öcal, 2007).

Türk eğitim sistemi içerisinde yer almaya başladığı günlerden itibaren, olumlu-olumsuz tartışmalara konu edilen imam hatip liseleri, içinde bulunduğu dönemin siyasî, içtimaî şartları sonucunda inişli-çıkışlı bir seyir izlemiştir. Uzun yıllar siyasi, toplumsal tartışmaların bir parçası olarak, imam hatip lisesine giden gitmeyen tüm vatandaşların bu okullar etrafında yapılan tartışmalardan bir şekilde haberdar olduğu ve beyan edecek bir fikrinin olduğu aşikârdır. Niceliksel olarak Cumhuriyet döneminin en yüksek, okul ve öğrenci sayılarına ulaştığı görülen imam hatip liselerinin bu gelişmesinde farklı birçok sebep etkili olmuştur. İmam hatip liselerinin geçirdiği tarihsel iniş çıkışlar ve içinde bulunulan “yükseliş” dönemi dikkate alındığında, bu okullarda bulunan öğrencilerin bu okulları tercih etme sebeplerini, beklentilerini, bu okullardan memnuniyet durumlarını ortaya koymak bir gereklilik olmuştur. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, bu okulların dini bilgileri daha iyi öğrenme arzusuyla (Cebeci, 1995) ve öğrencilerin kendi istekleriyle (Aşlamacı, 2017; Ateş, 2016; Çakır,

Bozan ve Talu, 2004; A. Doğan, 2006; Karateke, 2010; Korkmaz, 2013; Özensel ve Aydemir, 2016) tercih edildiğini gösteren çalışmalar bulunduğu görülmüştür.

Bunun yanı sıra, ortaöğretime öğrenci yerleştirmeye yönelik olarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sisteminin yerleştirme sürecinde öğrencilerin kendi tercihlerinin dışında farklı kurumlara yerleştirilmesi gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu ve buna benzer sorunların ortaya çıkışında, tüm sekizinci sınıf öğrencilerinin ve liselerin tercih havuzuna dâhil edilmiş olması etkili olmuştur (Görmez ve Coşkun, 2015). Farklı etkileri sebebiyle kamuoyunca da çokça tartışılan TEOG sisteminin yerine, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, puan üstünlüğüne dayalı olarak merkezî yerleştirmeyi; ikamet adresi, ortaokul devamlılığı, tercih önceliği, okul başarı puanı, yaş gibi kriterlere dayalı olarak da yerel yerleştirmeyi esas alan bir sistem getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018c, s. 8-9). Bu yeni sistemde, tüm ortaokul mezunu öğrencilerin merkezî sınava dâhil edilmesi uygulamasından vazgeçilmiş, buna rağmen öğrencilerin %81.46'sı sınava katılmıştır. Merkezî sınava katılan öğrencilerin %12.96'sı (125.900) ise bu sınav sonucuna göre bir ortaöğretim kurumuna kayıt yaptırmıştır. Merkezî sınav ile bir ortaöğretim kurumuna yerleşen öğrencilerin %14.59'unu (18.378) imam hatip ortaokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Bunun yanında, merkezî sınava giren tüm öğrencilerin %22.88'i (28.805) Anadolu imam hatip liselerine yerleşmiştir. Anadolu imam hatip liselerine yerleşen öğrencilerin %44.31'i imam hatip ortaokulu mezunudur (MEB, 2018a, s. 31).

TEOG sisteminin ortaya çıkardığı isteği dışında bir kuruma yerleşme durumu imam hatip liseleri üzerinde de etkili olmuştur. Aşlamacı (2017) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrenci yerleştirme sisteminde son yıllarda meydana gelen değişikliklerin etkisini kısmen de olsa görmek mümkündür. Bu çalışmadan, öğrencilerin bir kısmının “ortaokuldan sonra sistemin yöneltmesi” sebebiyle istek dışı, başka bir kısmının ise “puanının bu okula yeterli olması” sebebiyle bu okulu tercih etmek zorunda kaldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bu çalışmanın, TEOG sistemi ile yerleşen ilk öğrencilerin 11. sınıfta bulunduğu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ve 10, 11, 12. sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapılmış olması sebebiyle, TEOG sisteminin imam hatip liselerinin tercih edilmesindeki etkisini kısmen gösterdiği söylenebilir. Bu sebeple, Görmez ve Coşkun (2015) tarafından belirtilen tercih dışı yerleştirme

durumunun imam hatip liseleri ve imam hatipli kimliği üzerine etkilerinin belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

İmam hatip liselerine yönelik öğrenci beklentilerinin, kaliteli eğitim (A. Doğan, 2006), dini bilgileri daha iyi öğrenmek (Ateş, 2016; Karateke, 2010) olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar yapılmıştır. Bunların yanı sıra, yeteri kadar olmamakla beraber, öğrencilerin meslek ve kültür dersleri öğretmenlerine yönelik beklentilerini, öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutumları üzerinden açıklamış çalışmalar da bulunmaktadır. Öğrencilerin memnuniyetlerine yönelik olarak ise, öğrencilerin büyük oranda bu okullardan memnun olduklarını ortaya koyan çalışmalar (Akdoğan, 1994; Arpacı ve Yıldırım, 2014; Çakır ve diğerleri, 2004) ve öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin önceki yıllara nazaran gerilediğini gösteren çalışmalar (Aşlamacı, 2017a; Korkmaz, 2013) yapılmıştır. Günümüz imam hatip liselerinde, 2010 yılı öncesine göre, öğrenci sayısında yaklaşık iki buçuk, okul sayısında ise yaklaşık dört kat artış olmasına rağmen, öğrencilerin tercih, beklenti ve memnuniyetleri hakkında bu dönemde yapılmış yeterli çalışmaya rastlanılmamış olması dikkate değer görülmektedir.

İmam hatip liseleri ve öğrencileri ile ilgili olarak imam hatiplilik kavramı üzerine yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak ya kavramsal boyut üzerinden tartışılmış ya da öğrenci haricindeki kişiler üzerinden araştırmalar yapılarak imam hatipliliğin ne olduğu tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bu kavram hakkındaki düşünceleri üzerinden yapılmış olan çalışmaların sayısı, tüm bu çalışmaların az bir kısmını oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar ise (Aşlamacı, 2017; Çakır ve diğerleri, 2004; A. Doğan, 2006; Karateke, 2010) bu kimliği tanımlama gayretinin dışında, bir yönüyle tanıtmaya çabası içerisinde, farklı yönlerden ele almışlardır. Bunların yanı sıra, öğrencilerin imam hatiplilik hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaya yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Özensel ve Aydemir, 2016). Ancak bu çalışmanın, 2014 yılında yapılmış olması sebebiyle, TEOG sisteminin etkisi sonucunda farklılaşan öğrenci profilini ve bu öğrencilerin temsil ettiği imam hatiplilik kavramını ortaya koyması mümkün görünmemektedir. Bir başka çalışmada ise, öğrencilerin, imam hatip liselerinin ne olduğunu ortaya koymak için bu okulların “ne olmadığını” ifade ettikleri görülmüştür. Bir başka deyişle, öğrencilerin, okulları

hakkındaki olumsuz ithamlara yönelik olarak savunma davranışı sergiledikleri görülmüştür (Dolmacı, 2018).

İmam hatip liselerinden mezun olmuş kişilerin kendi öğrencilik yıllarındaki okulları ile günümüz imam hatip liseleri arasındaki değerlendirmelerini ve bu okulların geleceğine dair düşüncelerini belirlemek, imam hatip liselerine yüklenen ve resmî olmayan misyonu anlamak açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte geçmiş dönemlerde bu okullardan mezun olmuş kişilerin, okudukları okulun hayatlarına etkileri ve bu okullarda aldıkları eğitimin beklentilerini karşılama düzeyi hakkındaki görüşleri, verilen eğitimin niteliği hakkında fikir vermesi açısından önemli görülmektedir. Yapılan literatür taramalarında, imam hatip lisesi mezunlarının bu okulların geleceğine dair görüşlerini kısmen ortaya koyan bir çalışma (Çakır ve diğerleri, 2004) görülmüştür. Ancak imam hatip lisesi mezunlarının bahsi geçen diğer konular hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak adına yapılmış çalışmalara ulaşılamamıştır.

Geçmiş dönemlere nazaran hem niceliksel bir gelişmenin görüldüğü hem de siyasi, ekonomik ve toplumsal açıdan ağır eleştirilerin azaldığı günümüzde, öğrencilerin bu okulları tercih sebeplerini, hedeflerini, okullarından beklentilerini ve memnuniyetlerini belirlemek, imam hatip liselerinin vizyon ve misyon anlayışına katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar çerçevesinde çalışmanın ana problemi, 1953 yılında Tokat ilinde hizmet vermeye başlayan günümüz Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde hâlen okuyan öğrencilerin ve imam hatip liselerinden mezun olmuş kişilerin imam hatip lisesine yönelik görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve imam hatip lisesi mezunlarının imam hatip liselerine ve imam hatip liseli olmaya ilişkin çeşitli konulardaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde cevap aranacak olan sorular şunlardır:

1. İmam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulları tercih etmelerinin sebepleri nelerdir?
2. İmam hatip lisesi öğrencileri okullarından ne beklemektedir?

3. İmam hatip lisesi öğrencilerinin beklentilerinin karşılanmasına yönelik memnuniyet düzeyleri nedir?
4. İmam hatip lisesi öğrencilerinin okullarında gerçekleştirmek istedikleri değişiklikler nelerdir?
5. İmam hatip lisesinde okuyan öğrenciler için imam hatip lisesi ve imam hatipli olmak ne anlam ifade etmektedir?
6. İmam hatip lisesinden mezun olanların bu okulları tercih etme sebepleri nelerdir ve bu okulları tercih etmeye yönelik şu anki eğilimleri nasıldır?
7. İmam hatip lisesinden mezun olanların, imam hatip liselerinin geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
8. İmam hatip lisesi mezunlarının bu okullarda gerçekleştirmek istedikleri değişiklikler nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumu olarak imam hatipler, cumhuriyet dönemi boyunca kısmen kesintiye uğramış olsa da, toplumun din eğitimi ihtiyacını karşılamada önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca din hizmetlerini yerine getiren din görevlilerinin yetiştirilmesi konusunda da etkili olan imam hatip kurumları toplumsal tartışmalara konu olmanın yanında, akademik araştırmalara da konu olmuştur. Bu okullar etrafında yaşanan tartışmaların da bir sonucu olarak, katsayı ve başörtüsü gibi bu okullara yönelik talebi kısmen de olsa olumsuz yönde etkileyen uygulamaların kaldırılmasıyla oluşan yeni durumdaki okullara ilişkin, öğrencilerin tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetlerini belirlemeye yönelik bir araştırmanın yapılması önemli görülmektedir. Böyle bir araştırma sonucunda öğrenci eğilimlerinin belirlenmiş olmasının, bu okulların yaygınlaştırılmasına yönelik planlamaların yönünü göstermesi açısından, politika belirleyicilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenci beklenti ve memnuniyetlerine yönelik sonuçlar çerçevesinde ise uygulayıcıların eğitim-öğretim ortamını ve faaliyetlerini olumlu yönde düzenleme imkânı elde edeceği öngörülmektedir.

Son yıllarda uygulanan ortaöğretime yerleştirme sistemlerinin öğrencileri kendi tercihleri dışında farklı eğitim kurumlarına yerleşmek zorunda bırakması, bu sistemin

öğrencilerin ortaöğretim kurumlarını tercih etme sebepleri üzerindeki etkisinin düzeyini belirlemek gibi bir gerekliliği ortaya çıkarmıştır. Bu durumun, okulların öğrenci profillerine de etki edeceği göz önünde bulundurularak, imam hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve memnuniyet düzeylerini de etkilemiş olabileceğini tahmin etmek zor olmayacaktır. Bu konuda yapılmış yeterli çalışmaya rastlanılmamış olması, bu yeni durumun tespitinin bir yönüyle imam hatip öğrenci profilini ortaya koyması ve imam hatiplilik kimliği üzerinden yürütülen tartışmalara yeni katkılar sağlaması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Ortaöğretime yerleştirme sistemlerinin öğrenci tercihleri üzerindeki etkisinin belirlenmesinin, politika belirleyicilerin bu sistemlerin olumlu ya da olumsuz yanlarını tespit ederek gerekli tedbirleri almalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin imam hatip lisesi ve imam hatiplilik hakkındaki düşüncelerini belirlemenin, imam hatiplilik kimliğinin anlaşılması açısından akademik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İmam hatip liselerinden mezun olmuş kişilerin, hem kendi öğrencilik dönemleri hem günümüz imam hatip liseleri ve öğrencileri hem de bu okulların geleceğine dair düşüncelerini belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanılmamış olması sebebiyle bu alanda bir eksiklik görülmüştür. İmam hatip lisesi mezunlarının, okulun hayatlarına etkileri ve bu okullarda aldıkları eğitimin beklentilerini karşılama düzeyi hakkındaki görüşleri, verilen eğitimin niteliği hakkında fikir vermesi açısından önemli görülmektedir. Bu okullardan mezun olmuş kişilerin, kendi imam hatip lisesi deneyimleri ve sonraki yaşantıları üzerinden imam hatip liselerini değerlendirmelerinin, bu okullara yönelik uygulanan politikaların imam hatiplilik kimliğini taşıyanlar arasında ne düzeyde kabul gördüğünü göstermesi açısından politika belirleyicilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Cumhuriyet'in 100. yıl dönemi olması hasebiyle, son zamanlarda ülke adına kritik bir dönemeç olma anlamı yüklenen 2023 yılına dair eğitimsel hedeflerin ifade edildiği "2023 Vizyon Belgesi" Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmıştır. Giriş bölümünde, insan yetiştirmenin, 21. yüzyıl becerileri ile manevî değerlerin kazandırılması boyutunu da kapsaması gerektiği yönünde vurguları barındıran bu belgede imam hatip kurumlarına yönelik hedeflere de yer verilmiştir (MEB, 2018b, s. 7-10). İlgili bölümde, bu okulların tercih sebebi olarak, akademik eğitim yanında dinî

bilgileri de alma isteğine işaret edilmiştir. Ayrıca, yetişkinlerin bu okullara yönelik tartışmalar üzerinden ürettiği ayrımcı dilin ortadan kalkmasının, bu okullarda bulunan öğrencilerin zarar görmesini engelleyeceği belirtilmiştir. Türk eğitim sistemine özgü bir eğitim kurumu olan bu okulların, dünya sathında dini marjinalleştirme çabalarına cevap verebilecek bir model olmasının, bu okullardaki eğitimin niteliği ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunları sağlayabilmek için ise veriye dayalı bilgilendirmelere ihtiyaç duyulduğu dile getirilmiştir (MEB, 2018b, s. 104). Bu noktada, mevcut öğrenci ve mezunların bu okulların nitelikleri hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesinin, bahse konu tartışmalara veri sunması açısından politika belirleyicilere katkı sağlayacağı kabul edilmektedir.

Bunun yanında, imam hatip liselerinin nispeten baskı altında olduğu dönemlerde bu okullarda öğrenci olarak öğrenim görmüş mezunlar ve o döneme nazaran niceliksel olarak genişleme imkânı bulunmuş olan günümüz öğrencileri arasında kıyasa imkân tanıyan sonuçların, bahse konu dönemlerdeki imam hatip lisesi öğrencisi profilini bazı yönleriyle ortaya koyması açısından da önemli olduğu kabul edilmektedir. Nihayetinde, siyasal ve toplumsal olumlu etkiler akabinde, niceliksel açıdan hızla büyümesinin oluşturduğu yeni dönemin ortaya çıkardığı sonuçların belirlenmesinin, eğitimin yönünün ve içeriğinin tayini açısından politika belirleyicilere, eğitim ortam ve yönteminin düzenlenmesi açısından uygulayıcılara ve imam hatiplilik gibi bu kurumlarla ilişkili bazı kavramların açıklanmasına yardımcı olması yönüyle de akademik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan katılımcıların verdikleri cevaplar, katılımcıların gerçek algılarını ifade etmektedir.
2. Araştırmaya katılan imam hatip lisesi mezunları ve hali hazırda öğrenci olarak bulunanlar, öğrencisi oldukları okula ait bir yargıya sahiptirler ve değerlendirmelerini buna göre yapmışlardır.

Sınırlılıklar

1. İmam hatip okulları ile ilgili algılamalar ülke gündemi ve siyasal konjonktür ile paralellik gösterdiği için, araştırmaya katılan katılımcıların duygu, düşünce ve

algılamalarında zamanla farklılaşmalar olabilecektir. 2018 yılı Şubat ayında Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde gerçekleştirilen bu çalışma araştırmanın yapılacağı yer ve zamanla sınırlıdır.

Tanımlar

1. İmam Hatip Ortaokulu: Temel eğitimin ilkokuldan sonraki, ortaöğretimden önceki ikinci devresi düzeyinde eğitim veren kurumu ifade eder.
2. İmam Hatip Lisesi: Temel eğitimden sonra eğitim veren, ortaöğretim düzeyindeki eğitim kurumudur.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim

İnsan göz önüne alındığında onunla ilgili en zor konuların ilki eğitimidir (Sezgin, 1988). Çok farklı bilişsel, fiziksel, duyuşsal süreçlerden geçmesi sebebiyle, onun ile ilgili eğitimi planlamak, uygulamak şöyle dursun, yapılacak olan eğitimin tanımlanması dâhi çok kolay olamamaktadır. Tüm bu faktörlere çevre, okul gibi dış etmenler de eklenince durum daha da girift bir hâl almaktadır. Bu sebeple eğitimin tanımlanmasını ve açıklamasını yapmaya çalışanlar onu farklı yönleriyle ele almışlardır. Söz konusu eğitim olduğunda birçok bakış açısıyla, çok farklı tanımlamaların ortaya çıktığı aşikârdır. Bu alanda çalışan bilim adamı sayısınca tanımın olması normaldir. Eğitimin değişik yönleriyle ele alınması sonucunda ortaya çıkan tanımlamaların yanlış olduğu da söylenemez (Başaran, 1984, s. 15).

Daha önceleri maarif, tedrisat, talim ve terbiye gibi kavramlarla ifade edilmiş olan eğitim, günümüzde genel olarak tüm bunları kapsayacak şekilde bir anlam yüklenerek kullanılmaktadır. Terbiye; efendi, sahip, baba anlamlarına gelen ve Arapça olan “rab” kökünden türetilmiştir. Bu yönüyle terbiye, efendiliği tesis etme anlamıyla kullanılmaktadır. Terbiye, insanın insanı efendileştirmek için faaliyette bulunması demektir. Terbiye olma istidadına sahip olan insan, yetiştirilme sonucunda içinde bulunduğu durumdan daha üstün bir duruma getirilmeye çalışılır. Bu manasıyla terbiye, insanı bulunduğu aşağı bir durumdan daha üstün bir duruma ulaştırma çabasıdır (Bilgin, 1988, s. 9).

Eğitim kelimesi köken itibariyle “eğ” fiilinden türemekle beraber, bu fiilin yüklenmiş olduğu anlam açısından bakıldığında, boyun eğdirme, belli bir şekil verme, düzeltmek, denetim altına alma anlamlarıyla açıklanabilmektedir. Bu sözcük köküne eğitim kavramıyla ilişkili olarak uygulamak, öğretmek, yetiştirmek, geliştirmek alıştırmak anlamları da yüklenmiştir (Eyuboğlu, 1989, s. 76; Kızılabdullah, 2017, s. 41).

Hayatın tam da içinde ve her an merkezinde bulunan eğitim kavramı, ilk bakışta kolaylıkla anlaşılabilir bir kavram olarak görülse de, tek bir bakış açısıyla kuşatıcı bir

tanımın yapılması neredeyse imkânsız görünmektedir. Bilimsel açıdan ve farklı algılamalar üzerinden yapılan her bir tanımlama tek başına yeterli olmamakla beraber yanlış da sayılmaz. Eğitim hakkında yapılan tanımlar ve açıklamalar en azından onun ne olmadığını sınırları çizerek alanını belirlemeye yardımcı olmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında, yapılan eğitim tanımlamalarının sınıflandırılmasıyla, dört madde içinde sekiz farklı yaklaşımın ortaya çıktığını görüyoruz. İlk grupta davranış kazandırma, kültürü aktarma gibi tanımlamaların yapıldığı süreç anlam ile ortaya çıkan ürünün öncelendiği ürün anlam yaklaşımları görülmektedir. İkinci grupta eğitimi bireyi destekleyen bir davranış olarak betimleyen deskriptif (tasvirî) anlam ile hedeflenen ürüne ulaşılabilirliği amacıyla eğitimin nasıl düzenlenmesi gerektiğini açıklamaya çalışan programsal anlam yaklaşımları bulunmaktadır. Üçüncü grupta ise eğitimin amacına vurgu yapan niyet anlam ile eğitim yoluyla hedeflenen amacın yerine getirilmesini zorunluluk olarak belirten etki anlam yaklaşımları bulunmaktadır. Dördüncü grupta ise bireyi bir yönüyle en iyi hale getirmeyi amaçlayan davranış anlam ile eğitim sürecinde bireyde değişime sebep olan olay ve olguları öne çıkaran olay anlam yaklaşımlarından bahsetmek mümkündür (Köylü ve Altaş, 2017, s. 50).

Diğer yandan eğitim tanımlamaları açısından yapılan bir başka sınıflandırmada sosyolojik ve psikolojik görüş olarak iki başlık oluşturulmuştur. Sosyolojik görüş tanımlamalarında eğitim, yetişkinler tarafından gençlere geçmişlerini, geleneklerini aktarmak, topluma uyumlarını sağlamak amacıyla yapılan bir eylemdir. Psikolojik görüşe göre ise eğitim, bireydeki yetenekleri geliştirme ve onun gelecekteki başarılarını sağlama çabası olarak ifade edilmektedir (Gül, 2004).

Felsefi sistemlerin tanımlamasıyla bakıldığında ise eğitimin, idealizm açısından özgür ve şuurlu kişinin Allah'a ulaştırıcı çabalarının, sonu gelmeyen süreci olarak; pragmatizm açısından, bireyin, kendi yaşantısının yeniden düzenlenmesi yoluyla yetiştirilmesi süreci olarak; realizme göre ise, yetişen yeni bireylere kültür aktarımını sağlayarak, onların önceki kuşaklar ile uyuma hazırlanma süreci olarak tanımlandığı görülmektedir (Ertürk, 2013, s. 12).

Yapılmış olan farklı tasniflerden hareketle, kapsamlı eğitim tanımlarını incelediğimizde eğitimin; bireyde davranış değiştirme süreci, bireyin toplum normlarını ve toplumsal yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçler, yaşadığı toplum içinde değerli görülen tüm kazanımları geliştirdiği süreç, belirlenmiş bir çevrede sosyal yeterlik ve bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç olarak ortaya çıktığını görmekteyiz (Demirel ve Kaya, 2013, s.6).

Bunların dışında, eğitimin ne olduğunu ortaya koymak adına yapılmış ve ülkemizde kabul görmüş tanımlardan birinde eğitim, bireyin gelişimini sağlamak amacıyla, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmıştır (Ertürk, 2013, s. 12-13). Aynı dönemlerde yapılan başka tanımlamalarda da eğitim davranış değişikliği meydana getirme amacıyla birlikte ifade edilmiştir. Bunun sonucu olarak da uzun yıllar eğitim, kişinin davranışlarında amaçlanan doğrultuda ve bireyin yaşantısı yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak algılanmıştır (Güneş, 2007, s. 22).

Başka bir tanıma göre ise eğitim, istenilen bir davranışı, beceriyi, bilgiyi kazandırmaya yönelik bir süreç, topluma ait kuralların öğretilmesi ve bireyin her yönüyle gelişmesine yönelik araçların kullanımınıdır (Âdem, 2008, s. 2). Ayrıca insanın varoluşundan bu yana süregelen eğitim, insanın kendisine ve çevresinde bulunan, olup biten her şeye dair bilgiler edinmesi ve bu edindiği bilgileri bir takım yöntemlerle kendinden sonra gelen nesillere iletme süreci olarak da belirtilmiştir (Şişman, 2014, s. 3).

Ortaya konulan ve çok farklı açılardan eğitimi ele alan tanımlamalara bakıldığında görülen bazı ortak noktalar vardır. Bunlardan en öne çıkanlar kuşkusuz eğitimin bir süreç olduğu ve bu süreç sonunda insan davranışlarında gerçekleşen veya gerçekleşmesi tasarlanan değişimlerdir (Demirel ve Kaya, 2013, s. 6). Bu değerlendirmeler neticesinde, eğitim tanımlarının belki özü ve özeti nitelendirilebilecek olan ve esasen üzerinde durulan eğitim süreci ve bu eğitim sürecinden elde edilmesi beklenen sonuç tanımlamaların ana yönünü belirlemektedir. Eğitim sürecinin nasıl olacağı yönündeki farklı görüşler veya bu süreç sonunda hedeflenen sonuç, kişinin dünyayı algılamasında etkili olan düşünce yapısıyla ilişkili görülmektedir.

Dünyada eğitim bilimi üzerinde söz sahibi olan otoritelerin tanımında genel olarak “iyi vatandaş yetiştirmek” gayesi dile getirilmektedir. Yüzyıllar boyu eğitim sistemimizin temel felsefesine kaynaklık eden İslâm düşüncesinde ise eğitimin temel amacı “iyi insan yetiştirmek” olarak karşımıza çıkmaktadır (Sezgin, 1988).

Eğitim olarak adlandırılan faaliyette bireye değerli olduğuna inanılan değerlerin aktarılması gerekmektedir. Eğitim sadece bir beceri edindirme faaliyeti olarak düşünüldüğünde etik açıdan eksik bir yaklaşım sergilenmiş olur. Bu anlamda etik yaklaşımla eğitim, bireyi entelektüel, ahlâkî ve fizikî yönlerden geliştirme gibi bir anlamı ihtiva etmektedir. Eğitim, bireye insan olmanın bilgisini sunmalı ve onu insanî değerler doğrultusunda yetiştirmeye çalışmalıdır. Bu çabalardan uzakta bir eğitim faaliyeti, etik anlayış açısından insanı eksik yetiştirmiş olur (Yayla, 2005).

Psikoloji bilimi, insanı diğer canlılardan daha üstün duygusal, zihinsel ve devinimsel güçlere sahip bir tür olarak açıklarken, onun kalıtsal güçlerle doğan, bu güçleri çevre etkileşimi sonucunda yücelterek, yeni değerler ortaya koyan bir doğaya sahip olduğunu da belirtir. Doğuştan getirdiği kalıtsal güçler insanın hem yaşamına hem de eğitimine temel teşkil eder. Doğuştan getirdiği kalıtsal güçlerle yetinmeyen insan, çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda bu güçleri işleyerek topluma ait değerleri, ilkeleri ve davranış kalıplarını benimser ve toplumun bir parçası haline gelir. İnsanın doğuştan getirdiği güçlerin işlenmesini sağlayan araç eğitimidir. Bunun yanında, eğitilmiş insandan söz edebilmek için, doğuştan getirdiği güçlerin işlenmesi ve sonucunda bir değer üretilmiş olması gereklidir. Eğitim, insanı hayata bağlayan ve yaşamak için ona amaçlar yükleyen temel ya da edinilmiş güdülerin tatmininde ihtiyaç duyduğu değerlerin geliştirilmesi yönüyle önemlidir. İnsan, eğitilmeye razı olarak, hem güdülerinin bir kısmını doyurur hem de güdülerini doyurmanın yollarını öğrenir. Kısacası insanın yaşaması için güdülere, güdülerini tatmin etmesi için ise eğitime ihtiyacı vardır. İnsanın var olan güçlerini geliştirmesinin engellenmesi veya olumsuz şekilde değerlendirilmesi durumunda hem kendisi hem de toplum zarar görebilir. Bu sebeple eğitime, bazı kişisel işlevler yüklenmiştir. Bunlar, insanın kişilik gelişimini sağlamak, ona sağlıklı yaşama yeterliği, sorun çözme becerisi ve iletişim yeterliği kazandırmaktır (Başaran, 1984, s. 113-120).

Birbirinden farklı görülen tanımlarda ortaya çıkan ortak noktalardan biri de şudur ki, eğitim sürecine dâhil olan bireyde, sürecin sonunda plânlanan yönde bir değişiklik elde edilmesi beklenmektedir. Bu manada çağdaş eğitimin amacı, eğitilen bireyin sorun çözme becerisinin geliştirilmesi olarak özetlenebilir. Sorunlarla şimdiki ve gelecekteki yaşamında karşılaşması muhtemel olan bireyde bu becerinin gelişmesi için kazandırılması gereken bazı yetenekler vardır. Bunlar sorunlarını ifade edebilme açısından iletişim yeterliği, toplumun parçası olmayı sürdürebilmesi açısından işbirliği yeterliği, sorununu çözmesi için gerekli verileri toplayabilmesi açısından öğrenme ve araştırma yeterliği, hayatını idame ettirebilmesi açısından sağlıklı yaşama yeterliği ve bireyin ve toplumun refahı açısından üretim yeterliğidir (Başaran, 1984, s. 20).

Bir toplumun amacına göre o toplumun eğitim kurumunun amacı da değişmektedir. Değişen amaçla beraber bu amaca yönelik eylemleri yani işlevi de toplumlar arasında farklılıklar göstermektedir. Yalnız toplumdan topluma değişmeyen, genel işlevler de vardır. Bu işlevlerin yerine getirilmesiyle toplumun sürekliliği sağlanmış olur (Tezcan, 1985, s. 65-74).

Eğitim, toplumun hayatıyetine kaynaklık eden unsurların devamlılığını sağlamak amacıyla yine toplum tarafından oluşturulmuş bir kurumdur. Toplumu sürdürülebilir hâle getiren, onun devamlılığını sağlayan unsurların eğitim yoluyla yetiştirilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesiyle toplum yaşamının devam edeceği öngörülmüştür. Bu süreç içerisinde toplumu etkileyen eğitim, toplumun yapısından da büyük ölçüde etkilenmektedir. Toplumun yaşama kaynakları kültürel aktarımı ve devamlılığı sağlama bakımından insan, doğurganlık vasfıyla yetiştirilmiş ve o toplumun kendi ferdi olması bakımından yeni üyeler, ekonomik bağımsızlığı sağlama bakımından doğal zenginlikler, toplumsal kurumların çağa uyumunu sağlama bakımından kültürel gelişimdir. Bu dört kaynağın canlı tutulması, toplumun devamlılığı açısından önemli olduğu kadar o toplumun bir parçası olan eğitim kurumunun devamlılığı açısından da önemlidir. Eğitim bu kaynakların canlanmasına yardım etmek zorundadır. Bu yönüyle eğitim, ya hem toplumu hem de kendisini canlı tutar; ya da hem toplumun hem de kendisinin sonunu getirir (Başaran, 1984, s. 47-52).

Eğitim bu işlevleri yerine getirirken, ortaya bazı gizli işlevler de çıkmaktadır. Örneğin uygun gözlem ve tanışma ortamını sunmasıyla eř seçme, eğitim düzeyi yükseldikçe gerçekleşen insanî ilişkilerin bir sonucu olarak tanıdık sağlama, tahsilli kimse algısından ötürü statü kazandırma, günün belirli saatlerinde bireyin bakım ve güvenliğini sağlama açısından çocuk bakıcılığı, bireylerin öğrenci statüsünden dolayı işsizliği önleme ve öteleme, zamansız iş gücüne katılımı önlemesi bakımından çocuk sömürsünü önleme, olumsuz alışkanlık ve davranışları engelleme yönüyle temizleyicilik eğitimin gizli işlevleridir (Tezcan, 1985, s. 75-78).

Eğitimin, toplumun norm ve değerlerini yeni nesillere aktarmanın yanında, toplumsal gelişmeyi sağlayacak olan bireyi yetiştirebilmek için, bireylerde ideallerin ve beklentilerin oluşmasını sağlayacak olanakları da sunması gerekmektedir (Aslan, 2001). Eğitim, toplumun kültürel değerlerini genç kuşaklara aktarmakla, temel toplumsal düzeni, uyumu ve geleneksel yaşam biçiminin devamını sağlar. Bununla beraber, eğitim, bireylerin gelişimini sağlamaya yönelik ortaya koyduğu fırsatlar ile toplumsal gelişmeyi ve yenileşmeyi de sağlamaya çalışır. Bireylerin yenilik ve gelişme yönündeki bireysel taleplerinin oluşturduğu toplumsal baskının etkisi ile geleneği sürdürme çabası arasında, toplumsal bir çatışma zemini oluşmuştur. Eğitimin, geleneği korumakla tutucu, gelişimi sağlamakla ilerici olarak görünen bu iki işlevini uzlaştırmak amacıyla toplumların amaçları saptanmalı ve eğitim politikaları bu doğrultuda düzenlenmelidir (Sağ, 2003).

İnsanın, doğuştan gelen güçlerinin geliştirilmesinde en etkili araç olan eğitimden faydalanabilmesini yani eğitime erişebilmesini zorlaştıracı etmenlerin ortadan kaldırılması gereklidir. Kişisel gelişiminin engellenmesi ya da bunu sağlayacak olan eğitim imkânlarına erişiminin kısıtlanması, insanın kendini geliştirememesi dolayısıyla güdülerini tatmin edememesine yol açacaktır. Bunun sonucunda ise hem bireyin hem de toplumun zarar görmesi gibi olumsuzluklar ortaya çıkacaktır. Bu sebeple bireye kendini geliştirmek için eğitim fırsatları sunmak ve buna uygun bir çevre oluşturmak bireyin de toplumun da yararına olacaktır (Başaran, 1984, s. 119).

Din

Din tarihçileri tarafından yapılan tasnife göre insanlığın, büyük bir kısmını dine inananlar, az bir kısmını inandığı dinin gereklerini özen göstererek tam manasıyla yerine getirmeye çalışanlar ve yine az bir kısmını da kendini dinsiz veya ateist olarak tanımlayanlar meydana getirmektedir. Ayrıca kendisini dinsiz olarak tanımlayanların bile zaman, mekân ve olaylara göre sürekli olmasa da bir şeye inanma ihtiyacı hissettikleri, yani sandıkları ve gördükleri kadar dinsiz olmadıkları görülmüştür. Her ne kadar kişisel açıdan görülen istisnalar bulunsun da, dinsiz hiçbir topluma rastlanılmamıştır. Tarih ve sosyoloji bilimi, insanlığın manevî hayatında din kadar büyük bir mevki işgal eden bir unsur kaydetmemiştir. Toplum hayatının her alanında kendisine yer bulan dinin varlığı düşünülmezsizin toplum, kültür ve medeniyetin varlığından söz edilemez (Turan, 2011, s. 75) Hiçbir güce inanmadığını ifade eden kişi bile soyut kuvvetlerin varlığını inkâr edemez ve her toplumda mutlaka neye dair olursa olsun bir inanç bulunur. Dinsiz toplum olamaz (Doğan, 1979, s. 75). Bu konuda Tolstoy'un (2009, s. 12) düşüncesi de pek farklı değildir. Ona göre, her ne kadar bilim ile din arasında son birkaç yüzyılda ortaya çıkan rekabet ve çatışma ortamı, dinin yerini bilimin alması gerektiği düşüncesinin ileri sürülmesine sebep olsa da, geçmişte olduğu gibi günümüzde de bir toplumun ve hatta tek bir akli başında insanın bile dinsiz yaşamadığı, yaşayamayacağı yönündedir. Akli başında bir varlık dinsiz yaşayamaz, çünkü ona gerçekten yol gösteren sadece ve sadece dindir.

Dinin sosyolojik açıdan yerine getirdiği bir görev olan birleştiricilik, toplum hayatı göz önüne alındığında hayati öneme sahiptir. Din, toplumu oluşturan bireyler arasında ortak bir değer sistemi oluşturmak, değer ve normları anlamlandırmak, hayatın zorluklarını aşmada dünya ötesi bir düzen vaadiyle denge sağlamak ve grupları oluşturmak gibi etkileriyle toplumun bir araya gelmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Taplamacıoğlu, 1963, s. 55-56).

Sosyolojinin isim babası olarak kabul edilen Auguste Comte aynı zamanda din sosyolojisinin de kurucularından kabul edilmektedir. Ona göre, insanlığın düşünce yapısının gelişimi üç aşamada olmuştur. Teolojik dönem olarak adlandırılan aşamada, insan düşüncesi, olguları insanın kendisiyle kıyaslayabileceği varlık veya güçlere mal

ederek açıklar. İkinci aşama olan metafizik dönemde ise, insanlar olguları tabiat ve onun içerdiği soyut anlama benzer şeylere başvurur. Son aşama ise, insanın olguları gözlemekte ve aralarında var olabilecek düzenli ilişkileri belirlemekle yetindiği pozitif dönemdir. Üç Hal Kanunu olarak adlandırdığı bu anlayışı ile Comte, toplumların gelişiminin temelinde yer alan şeyi din olarak görmektedir (Taplamacıoğlu, 1963, s. 47).

Yaşadığı ortamda yaygın olan vahye, kiliseye ve Tanrısallığa dayalı geleneksel din anlayışının geçerliliğini yitirdiğini düşünse de Comte, insanın kendinden daha aşkın bir varlığı sevme ihtiyacını karşılamada dinin üstlendiği görevi göz ardı etmez. O, toplu halde yaşayan insanlar için dinin vazgeçilmez olduğu ve hatta zorunlu olduğu kanaatindedir ve ona göre toplumsal düzeni sağlayan da dindir (Koştaş, 1995).

Kavramların anlaşılması ve açıklanması açısından, onları temsil eden kelimelerin yüklendiği anlamları açıklığa kavuşturmak ve bu kelimelerin etimolojik kökenlerine bakmak kolaylaştırıcı olacaktır. Din kelimesi sözlüklerde ceza, mükâfat, âdet, ibadet, hesap, hüküm, kaza, bir yere daimî olarak yağan yağmur, millet ve şeriat gibi anlamlarla karşımıza çıkmaktadır (Sunar, 1962).

Latin kökenli dillerdeki karşılığı “religion” olan din kelimesinin kökeni “religio” kelimesine dayanmaktadır. Bu kelimenin de, anlamı “bir işi tekrar tekrar titizlikle yapmak” olan “relegere” kelimesinden mi yoksa “bağlanmak” anlamındaki “religare” kelimesinden mi türetildiği konusu netliğe kavuşmuş değildir. Ancak zaman içerisindeki kullanılışı her iki anlamı da içerecek hale gelmiştir (Yurdaydın ve Dağ, 1978, s. 13).

Türkçe açısından din kelimesi ele alındığında ise, kelimenin Arapça kökenli olduğunu iddia edenler açısından üç anlam içerdiği görülmektedir. Birincisi Aramîce ve İbranîceden Arapça’ya geçmiş olan hüküm ve ceza anlamı; ikincisi köken olarak da Arapça olan tutulan yol, örf, adet anlamı; üçüncüsü ise Farsça’dan Arapça’ya geçmiş olan ve doğrudan din anlamıdır (Sunar, 1962; Yurdaydın ve Dağ, 1978, s. 13-14). Sunar (1962), İslâmîyet’ten önce de İran ile ilişkileri olan Türklerin, ruh ve bedeni işaret eden nefis ve nefis bilgisi ve terbiyesi anlamlarında “den, dın” kelimelerini kullandıklarını, bu

kelimenin zaman içinde geçirdiği değişimle beraber Oğuz dilinde “din” şeklini aldığını iddia eder. Terim anlamını belirleme gayretleri çerçevesinde din olgusunun tartışılması sürecine baktığımızda din, tanımı üzerinde en çok tartışılan kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kızılabdullah, 2017, s. 49).

Bir şekilde birey ve toplum hayatının önemli bir unsuru haline gelmiş olan dinin tanımını yapan bilim adamlarının yaptıkları tanımlamalarda, onların dine hangi temel özellik açısından baktıklarıyla ilişkili bir tanım ortaya koydukları görülmektedir. Yani herkes kendine göre bir ayırım yapmakta ve dinin ne olup olmadığıyla ilgili tanımlamayı, kendi anlayış ve kavrayışları etrafında gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır (Altaş ve Arıcı, 2017, s. 62; Yurdaydın ve Dağ, 1978, s. 9). Din, insanın var oluşundan bu yana onun hayatını etkileyen, değiştiren, şekillendiren ve karar verme sürecine etki eden etmenlerden birisi ve belki de en önde gelenidir. Bu etkileme, değiştirme, şekillendirme süreci insanı ne ölçüde etkisi altına aldıysa, insanlar tarafından din hakkında yapılan tanımlamaların da o ölçüde çeşitlendiği görülmektedir.

Ayrıca bir dinin başka dinlerle karşılaştırılmasında başvurulan soyutlama işlemi aracılığıyla din, kültürel yapısından ve inananları arasında sözlü olarak ifade edilen, günlük hayatta yerini bulan inanç ve öğretilerden, sembollerden, seremonilerden, mitlerden ve ritüellerden ayrı bir şey olarak görülmüştür. Üzerinde tartışılardan çok daha komplike bir yapıda olan dini, anlamlar, ilkeler veya gerçeklikler yoluyla açıklama çabası, onun hakkında tartışma, konuşma ve fikir üretme yetkisinin bilim insanlarına devredilmiş gibi görülmesine sebep olmaktadır (Idinopulos, 1999).

Din tanımına disiplinler açısından bakıldığında, psikologlara göre din kişiyi toplulukla ilişkilendiren kişisel yapısının izdüşümü aracılığıyla belirlediği ikincil kurumlardır. Sosyologlar ise dine, kutsalın toplum hayatındaki deneyimi olarak bakarlar. Tasavvuf ve din psikologları ise dini, insanı, kâmil insan olmaya sevk eden disiplin olarak açıklarlar (Altaş ve Arıcı, 2017, s. 62).

Karşılaştırmalı dinler tarihi alanındaki bilimsel manada ilk eseri ortaya koyan Max Müller, dilbilimsel açıdan dinin özüne gidilebileceği savıyla hareket etmiştir. Buradan hareketle bazı dilleri ve mitolojileri inceleyerek dinlerin kökeni hakkında bir

görüş ortaya koymaya çalışmıştır. Dinler bilimi kavramı da ilk kez Müller tarafından kullanılmıştır (Türkiye Diyanet Vakfı, 1994, s. 336). Max Müller, en az üç din tanımından bahseder. Bunlar etimolojik, tarihsel ve dogmatik din tanımlarıdır. Her üç yönden din kavramını sorgulayan Müller, etimolojik olarak kelimenin kökeni hakkındaki farklı görüşleri dile getirir. Ayrıca tarihsel açıdan, yüzyıldan yüzyıla değişen bir din tanımlamasıyla karşılaşıldığını belirtirken, asıl belirsizliğin teologlar veya filozoflar, yani kendini otorite addedenler tarafından yapılan tanımlamalarda olduğunu söylemektedir. Dogmatik tanım olarak adlandırdığı bu tanımda, tanımı yapan kişi, kendine göre ve dinden ne beklediğine bağlı olarak bir tanım yapmıştır. Böyle bir durum ise, bu konuyla iştigal eden bilim adamı sayısınca tanımın ortaya çıkması gibi bir sonuç ortaya koymuştur (Müller, 1892, s. 29-44). Bu bağlamda, Comte, Üç Hal Kanunu ile insanlık düşünce sisteminin gelişimindeki son merhale olarak açıkladığı pozitif dönemde, insan ve toplum için gerekli gördüğü din müessesesinin yerine ve onun görevini üstlenmek üzere pozitif bilimi koymuş, adına da insanlık dini demiştir (Koştaş, 1995).

Dinin kapsamlı bir tanımını yapmanın zorluğunu belirtmekle beraber, mutlaka bir tanım yapılması gerektiğini ifade eden Max Müller, dinin tanımlamasını yaparken onu, zihinsel bir yetenek veya eğilim olarak görür. Ona göre din, insanın sonsuz olanı farklı adlar ve değişik maskeler altında algılamasını sağlar (Yurdaydın ve Dağ, 1978, s. 14-15).

Dini, ahlâkî yönden ele alan Immanuel Kant'a göre din, tüm ödevlerin ilahî emirler olarak tanınmasıdır (Yurdaydın ve Dağ, 1978, s. 15). Yine ahlâk açısından değerlendiren bir başka tanımda Matthew Arnold dinin, duyguyla yükselmiş, yanmış, alevlenmiş bir ahlâk ilmi olduğunu belirtmektedir. Dinin duygular yönüyle açıklanması şeklinde bir yol izleyen Alman düşünür Friedrich Schleiermacher, dinin özünün mutlak güven duygusu olduğunu söylemiştir. Emile Durkheim'in din tanımı toplumsal bir bakış açısının izlerini taşır. Ona göre din, dinî bir cemaatin bir araya gelmesini sağlayan dinî tören ve inançlar sistemidir (Türkiye Diyanet Vakfı, 1994, s.315-316). Din tüm toplumsal hayatın köküdür. Toplum, dinî hayattan doğmuştur. Yine toplumsal bir bakış açısıyla dini değerlendiren Karl Marx'ın ifadesiyle, diğer bütün manevi değerler gibi din de kollektif iş hayatının ve üretim şartlarının bir sonucudur (Ülken, 1943, s. 1-7).

Yapılan din tanımlamalarını yetersiz bulan Tolstoy'a (2009, s. 10-11) göre din, insanın davranışları için yol gösterici ilkeler çıkardığı ve kendisini bir parçası hissettiği bütünlü kurduğu ilişkidir.

Fransız filozof Bergson'a göre din, zekânın çaresizliğine karşı bir tepkidir. Amerikalı sosyolog Talcott Parsons'a göre ise din, kâinatta insanın yeri, çevresi ve diğer insanlarla ilişkisine bağlı olarak, arzu edilir olan ve olamayan şeyler hakkında geliştirilen ve gerçekleştirilen bir anlayıştır (Altaş ve Arıcı, 2017, s. 62). Altaş ve Arıcı, yapılan tanımlamalara göre ortaya çıkan ortak noktalardan hareketle yeni bir tanımlama yaparak, dinin, insanları belli bir dünya görüşü etrafında toplayarak, onlara hayat tarzı sunan bir kurum olduğunu belirtmişlerdir.

İslâm bilginleri tarafından yapılan din tariflerinde de Kur'an-ı Kerîm ve İslâm inançlarının etkisi muhakkaktır. Bu tanımları inceleyen Tümer (1987), yaptığı çalışmanın sonucu olarak dini, akıl sahibi insanların kendi irade ve isteklerini kullanarak, yüce Allah'ın gönderdiği peygamberin tebliğindeki, dünya ve ahiret saadeti ile kurtuluşu getirecek olan hayırlı şeylere sevk eden ilahî kanun olarak belirtmiştir. Bu tanımları daha özet şekilde belirtmek isteyen Tümer, dini, peygamberler tarafından vahiy ve ilhama dayanılarak tebliğ edilen şeylerin bütünü olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar bunların dışında da tanım yapılmış olsa da dinin tanımlanması İslâm açısından çok karmaşık veya uzlaşmaz değildir. Çünkü İslâm'ın temel kaynakları, inananlar açısından bu konuyu net bir biçimde açıklamıştır. Bu sebeptendir ki, ne kadar kişi tarafından tanım yapılırsa yapılsın dinin kaynağı ve amacı açısından ortak bir noktaya ulaşmak mümkündür.

Dinin tanımlanması noktasında ileri sürülen tanımların, kişinin kendi düşünce ve inanç yapısından azade olması, objektif bir tanımlama yapılabilmesi çok kolay görülmemektedir. Buna karşın, ister ilahî kaynaklı olsun isterse beşerî kaynaklı olsun, din yakıştırmaları yapılan inanç sistemlerinde ortak kabul edilebilecek bazı özellikler bulunduğu görülmektedir. XVII. yüzyıl İngiltere'sinde yaşayan ve karşılaştırmalı din incelemesini ilk başlatan isimlerden birisi olarak görülen Lord Herbert Cherburey, dinin bilimsel tanımlanmasını yapmaya çalışmıştır. Yurdaydın ve Dağ (1978, s. 9), Cherburey'in kendi düşünsel faaliyetini eleştirel açıdan ele alarak işe başladığı,

böylelikle din tanımlamasındaki kişisel inanç etkisinden sıyrılmaya çalıştığını ileri sürmüştür. Cherburey'in temel iddiasına göre, insan türünün başlıca ayırt edici niteliği dindir. Beş önerme üzerinden dinin bilimsel bir tanımını yapmaya çalışan Cherburey'e göre:

- a) Yüce bir kutsal varlık vardır. Bu yüce varlığın; kutsal olmak, kendi kendine mevcut olmak, ilk neden, her şeyin enerjisi ve amacı, iyi, âdil, sonsuz, bilge, kudretli ve özgür olmak üzere on bir sıfatı vardır.
- b) Bu yüce varlığa ibadet insanın görevidir.
- c) Erdem ve dindarlık bu ibadetin hayatî kısmını oluşturur.
- d) Bu yüce varlığa karşı işlenen günahlardan tövbe edilmeli ve bu günahın karşılığı ödenmelidir.
- e) Evrende ilahî bir düzen mevcuttur. Yani insan yaptıklarının karşılığını öteki dünyada (ahirette) alacaktır (Yurdaydın ve Dağ, 1978, s. 9).

Din kavramını tanımlama çalışmalarının yanında, bu konu ile ilgilenen bilim adamlarını düşündüren bir diğer konu da dinin kaynağı olmuştur. Dinin kaynağının bilinmesi, dinin anlaşılmasını kolaylaştırmak adına gerekli hatta zorunlu olarak görülmüş ve dinin niçin, nasıl ortaya çıktığını açıklamaya çalışan bilim adamlarınca farklı görüşler savunulmuştur. Dinin kaynağını bilme isteğiyle yapılmış çalışmaların sonucunda elde edilecek bilgilerin yardımıyla, dinin ne olduğu sorusunun da cevabını bulacağı düşünülmüştür (Idinopulos, 1999).

Dinin kaynağını ortaya koymada öne sürülen kuramları, bu kuramı oluşturan bilim insanını etkileyen bilimsel akımlardan ve o kişiye ait yorumlama metotlarından ayrı düşünmek doğru değildir. Öne sürülen bilimsel kuramların, dinin kaynağını hakkında yeterli bir bilgiye ulaşamadığı görülmektedir (Yurdaydın ve Dağ, 1978, s. 17).

Sosyolojik din araştırmalarının ortaya çıkışının liberal devletin güçlenmesi, kültürel çoğulculuk, dinî hoşgörü ve kapitalizm gibi sebeplerle bağlantılı olduğunu belirten Davis (2004), bu disiplinin araştırılan dine ve toplumlara, onlar tarafından oluşturulan değerler yönüyle bakmayı başaramadığını, bunun sebebinin ise, bu disiplini ortaya koyan Batı sosyal düşüncesinde meydana gelen değişimler olduğunu belirtmiştir.

Dinin kaynağını açıklamaya yönelik çalışmaların en iptidaî yani ilkel topluluklardan hareketle yapıldığı, böylece tüm inanç sistemlerine kaynaklık edebilecek bir inanın belirtilerinin arandığı görülmektedir. Dinler Tarihi alanında çalışmalar yapmış olan M. Eliade (1990, s. 48-50), özellikle XIX. yüzyılda, Batının tüm tarih kitaplarında saplantılı bir kaynak, köken, menşe arama hareketinin görüldüğüne işaret etmiştir. Ayrıca, özellikle pozitivist ve Marksist düşüncelerin kuvvetli olduğu bir dönemde ortaya atılan dinin kaynağına yönelik fikirlerin her birinin, bir diğerini çürüttüğüne işaret eden Eliade, su götürmez örnekler verir. Eliade, Müller'in Aryen dininin üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya attığı tabiat temelli savının, yine aynı alanda, daha titiz bir çalışma yapmış olan Sanskritçe uzmanı Bergaigne tarafından çürütüldüğünü ifade eder. Müller'in tabiat temelli olduğunu belirttiği Veda ilahîlerinin, aslında yüksek kültürlü rahiplerin eserleri olduğu Bergaigne tarafından ispat edilmiştir. Eliade, buna benzer anti-evrimci hareketlerin, tarihsel açıdan din müessesesinin sonunda aranan yüce Tanrı fikrinin, sonda değil en başta olduğu fikrini kuvvetlendirdiğini söyler. Yüce Tanrı fikrinin insanlığın başlangıcında bulunduğunu ispata yönelik başka çalışmalar da yapılmıştır. Andrew Lang, animizmi başlangıca koyan fikri zayıflatmış; Wilhelm Schmidt ise akılla ulaşılabilecek bir Tanrı fikrini savunmuştur.

Eliade (1990, s. VII-XI), kutsal olandan hiçbir zaman uzaklaşamayan “mükemmel insan'ın”, tarihsel bir süreç olarak değil de şuur yapısı içinde bir unsur olarak “kutsalı” barındırdığını ifade eder. Ona göre, insan hayatı anlamını vahyedilmiş olan paradigmatik modellerin taklit edilmesiyle kazanıyor. Ayrıca, onun “Tanrıyı Taklit” olarak nitelendirdiği ve tabiatüstü varlıklar tarafından vahyedilmiş değerler, insanın hayatına yön verme etkisini hiçbir zaman yitirmemiştir.

Schmidt, başlangıçta tek Tanrıya inanan insanın, dünyaya meyiletmesi sonucunda Tanrıyı unuttuğunu ve kendine inanılacak başkaca şeyler ürettiğini, bu inançların da zaman içerisinde komplike bir hale geldiğini söyler (Eliade, 1990, s. 51) Bazı büyük medeniyetlerin, herhangi bir sebeple, ulaştığı düşünsel zirvenin gerisine düşmesi yıkıcı bir etki doğurmuş, bu medeniyetlerin temsil ettiği büyük devletler ve bazen de o medeniyeti oluşturan toplum tarih sahnesinden silinmiştir. Yunan, Roma medeniyetlerinde görünen gerilemenin ardından, Avrupa'da yaşanan ve karanlık çağ

olarak adlandırılan dönem, Amerika'daki Maya medeniyeti ve Mısır medeniyetinin hâlâ çözülemeyen gizemlerine rağmen bugün o medeniyetlere ev sahipliği yapmış topraklardaki durum örneklerden sadece bir kaçıdır. Medeniyet sahasında yaşanan bu çöküşlerin toplum hayatını bütünüyle etkilediğini ve toplumun inanç sisteminde yaşanmış köklü değişimlerin olduğunu gözden kaçırmamak gerekir.

İslâmiyet'te ise insan kaynaklı, insandan doğan din anlayışının aksi bir inanış vardır. İslâm'a göre dinin kurucusu yüce Allah'tır. Yaratılmış olan her şeyi yaratan ve dini öğretmek için peygamberler ile kitaplar gönderendir. Bu manada ilk insanların varlığından itibaren Allah din göndermiştir. İnsanların çoğalması ve gönderilen dini bozmaları neticesinde başka şeylere, tapınmaya başlamışlardır. Tabiat kuvvetleri, cansız varlıklar ve putlar, Allah'ın dinini bozanların ortaya koydukları inançlarda görülen öğelerden bazılarıdır. İslâm, en ilkel inançlardan tek tanrı inancına doğru evrilen bir din veya insan anlayışını değil, en güzel biçimde yaratılmış insanı ve yaratılış kanunu olarak ifade edilen, insanın yaratılışına uygun olan din anlayışını savunur (Sunar, 1962; Tümer, 1987).

Vahyedilmiş dinlerin görünürde yaşadığı bir gerileme veya dini ortadan kaldırma teşebbüslerinin sonucunda, onun yerini alacak dinler kurulmuştur. Aynı şekilde evrensel olarak nitelendirilebilecek dinlerin yaşadığı gerilemeler, o dini takip eden kitlelerden kopuş ve küçük grupların ortaya çıkışı, yeni bir dinin ortaya çıkmasını sağlayabilir (Chevalier, 1987).

Gelişmiş bir din niteliği ile toplumda yaygınlaşma imkânı bulmuş inanç sistemleri, temel kaynaklarından uzaklaştırılmaları ve meşru eğitim vasıtalarından mahrum bırakılmış olmaları sonucunda suiistimale açık hale getirilerek, batıl inançlarla özünden uzaklaştırılabilirler. Doğan ve Çapçoğlu (2017, s. 148), Türkiye'de din eğitiminin, 1940'lı yıllarda neredeyse tamamen sona ermiş olmasının, din eğitiminin ehliyetsiz kişilerin eline geçmesine ve din hakkında yanlış birtakım bilgilerin yayılmasına zemin hazırladığını belirtir. Parmaksızoğlu (1966, s. 27) ise, din eğitiminin kaynağından yapılamamasının ve din eğitiminin aileye bırakılmış olmasının, gelenek, görenek veya hurafelerle şekillenmiş, gerçek dinî bilgiden uzak inançlarla karşı karşıya kalınmasına sebep olduğunu belirtir. Bunun sonucunda, yetişen bireyin, ya edindiği

bozuk inançlara körü körüne bağlı ya da aksine hiçbir şeye inanmayan inançsız bir birey olması gerçeği ile karşı karşıya kalınmıştır.

İnanılsın veya inanılmasın, bütün ferdî ve içtimaî kurumlarıyla gelişmiş bir inanç, farklı etkiler sonucunda toplum tarafından daha ilkel biçimde algılanabilir hale gelebilmektedir. Bu durum, en önemli veri toplama araçlarından biri gözlem olan sosyoloji için bir laboratuvar özelliği göstermektedir. İster gerileme olarak adlandırılsın isterse bir değişim, göz ardı edilemez bu durumun ortaya çıkardığı sonuçlar, dinin kaynağını çok uzaklarda ve en temel inanış şeklinde arayan bilim insanları için tersine bir döngünün gerçekleşmiş olabileceği fikri üzerinde düşünülmesi için bir çıkış noktası olabilir. Dinin, ilkel inanç sistemlerinin gösterdiği gelişmeler sonucunda günümüzdeki şeklini aldığı tezinin tersine, ilkel inanç sistemlerinin gelişmiş bir din müessesesinin tahrifi neticesinde ortaya çıkmış olabileceği düşünülebilir.

Bu durum ve medeniyetlerin geçmiş tecrübeleri gösteriyor ki, en gelişmiş müesseselerin, herhangi bir sebeple yaşanan yıkıcı olumsuz bir etki sonucunda, değişmesi, çökmesi ya da ortadan kalkması muhtemeldir. Böyle bir durumda toplum hayatında önemli bir yer tutan ve ilahî kaynaklı olduğuna inanılan inançların, inananlarının farklı ve yanlış yorumlamaları neticesinde şekil değiştirmiş olabileceği düşünülebilir.

Modern dünyada yaşanan değişimlere bağlı olarak kuvvetlenen sekülerleşmenin etkisi ile toplum üzerindeki din etkisinin azaldığının iddia edildiği görülmektedir. Hatta önde gelen bazı bilim adamlarının dinin gerçekliğini anlamak ve açıklamak gibi bir çabayı objektif biçimde sürdürmek yerine, dini akıl dışı, yanlış bir davranış olarak kabul ederek hareket ettiklerini söylemek yanlış olmaz. Bazıları ise daha da ileri giderek kendilerine “düşman” olarak gördükleri dini reddetmek için kuramlar telaffuz etmeye başlamışlardır. Buradan hareketle, aynı düşünceyi paylaşanlar da dinin birey ve toplum üzerindeki etkisinin azaldığını, hatta din anlayışının artık modern dünyada yerinin olmadığını ve ömrünün sonuna geldiğini ifade etmeye başladılar. Ancak durumun böyle olmadığı, bireylerin ve toplumların din kurumu ile aralarındaki bağı geçmişe nazaran daha da kuvvetlendirdiklerini gösteren araştırmaları da görmek mümkündür (Stark, Iannaccone ve Finke, 1996). Gitgide karmaşıklaşan şehir hayatının içerisindeki insana

mutluluğu ancak din sunacaktır. Bu yüzden din, insan ve toplum açısından en temel gereksinim olan ekmek ve hava kadar gereklidir (Aydın, 1986). Belki de XXI. yüzyıl tahmin edilenden daha yüksek bir seviyede dini bir asır olacaktır (Chevalier, 1987). Sonuç olarak teologlar, sosyologlar veya bu konu ile iştigal eden bilim insanları, her ne kadar dinin tanımı ve kökeni konusunda genel kabul görebilecek bir sonuca ulaşmış olmasalar da, varılan noktada görülen şey toplumsal bir müessese olarak dinin vazgeçilmez olduğudur.

Din Eğitimi

İnsanlık tarihi kadar eski olan din ve eğitim müesseselerinin her ikisi de, topluma iyi ve faydalı insan yetiştirmek gibi bir nihaî amaca sahiptirler. Bu ortak amaç sebebiyle din ve eğitim tarih boyunca etkileşim içerisinde olmuştur. Geçmişe bakıldığında, din, büyük medeniyetlerin neredeyse tüm toplumsal yapılarını etkisi altına almıştır. Bu etki en başta eğitim kurumları üzerinde görülmektedir (Köylü, 2017b, s. VII). Bu durumun ortaya çıkışında, toplumsal hayatın güvenli ve sürdürülebilir olması adına, insanın ruh dünyasında barındırdığı ve toplumun düzeni açısından risk oluşturacak düzeylere erişmesi muhtemel olan duyguların teskin edilmesi gerekliliği de etkilidir. Aksi hâlde medenî bir toplumsal hayat yaşanmaz. İşte bu teskin etme görevini yerine getirecek olan müessese ise dindir (Akseki, 1969, s. 9).

Din kavramı, birçok din eğitimcisi tarafından insanın kutsalla olan ilişkisi olarak anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yapılan din eğitimi tanımlamalarının, insanın kutsal olanla ilişkisinin, insan için belirlenmiş kutsal vazifelerin, dinî dogmaların ve ritüellerin öğretimi olarak şekillendiği görülmektedir. Diğer bir tanımda ise din, bir yaşam biçimi olarak sunulmakta, dogmalar ve ritüellerden ziyade dinin yaşama nüfuz etmiş haline vurgu yapılmaktadır (Elias, 2008, s. 18-19). Bu iki yaklaşımın vurgu yaptığı noktalarda haklılık payı olmasından ötürü, iki yaklaşımı birleştirecek bir tanımın yapılması daha doğru olur. Yani din hem bir yaşam biçimi olarak sunulmuştur. Hem de içerisinde dogmalar ve ritüeller barındırır (Okumuşlar, 2017, s. 60).

Din olgusunun merkezinde yer alan kutsal kavramı aynı zamanda dinî olanı da ifade eder. Din, insanın tabiatla, evrenle ve belki de insanın kendisi de dâhil her şeyle

ilişkinini düzenlemek için vardır. Yine insan ilişkilerini düzenlemek iddiasında olan ve toplumsal yaşam içerisinde oluşturulmuş olan ahlâk, hukuk, iktisat ve siyaset gibi disiplinler de vardır. Bu durum dinî olan ile dinî olmayanın karışmasına sebep olabilir. Bu karışıklıktan hem birey hem de toplumun zarar görmesi muhtemeldir. Tam da bu noktada din öğretiminin sistemli bir şekilde ve uygun yöntemlerle yapılması zorunluluğu doğmaktadır. Aksi durumlarda örneğin, siyasî faaliyetlerde bulunan bir insan, insanüstü karakterde, tartışılmaz ve kutsal bir faaliyette bulunduğu düşüncesine kapılabilir. Yahut din eğitiminin esaslı bir şekilde yapılmaması halinde, insanların dinî olan ile dinî olmayanı birbirinden ayırt edememesinin bir sonucu olarak, kutsal olana hürmetsizlik edilmesi gibi toplumsal infiale yol açabilecek olaylar zuhur edebilir. Bireysel ve toplumsal hayatın bütün alanlarında ortaya çıkabilecek bu türden olumsuzlukların önüne geçebilmek adına, toplumun bütün bireylerine doğru bir şekilde din eğitimi verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Kılıç, 1999). Ayrıca kime, nasıl, niçin ve hangi düzeyde öğretilmesi gerektiği iyi bir şekilde belirlenmiş olan din, bireysel ve toplumsal hayatın meselelerinin çözümünde kilit rol üstlenebilirken, bunun aksinin olması halinde yani zamanı ve koşulları uygun biçimde belirlenmemesi durumunda ise din eğitiminin duraklama hatta gerilemeye sebep olacak etkileri barındırdığı göz ardı edilmemelidir (Oruç, 2008).

Diğer bilim dallarında olduğu gibi din eğitimi biliminin ortaya çıkmasında da bir gerçekliği anlama, açıklama ve kontrol etme ihtiyacı etkili olmuştur. Din, her ne kadar insanlık tarihi kadar eski olsa da, bunun aksine din eğitiminin bilimselleşme süreci de o kadar yenidir (Okumuşlar, 2017, s. 63). Dinin öğretimini yapmak ile bunun kime, nasıl, ne amaçla, hangi düzeyde öğretileceğini araştırmak, bunlara dair teoriler geliştirmek, bu teorileri denemek ve uygulamak işleri birbirinden ayrılmaktadır. Din gibi, insanlık hayatını kuşatıcı bir etkiye sahip müesseseye ilişkin, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin belirli metot ve ilkeler çerçevesinde verilmesi, bu metot ve ilkelerin geliştirilmesi dinin doğru anlaşılması ve uygulanması açısından kaçınılmazdır (Altaş ve Arıcı, 2017, s. 70). Böylelikle dinin bireylere aktarılması faaliyetine din eğitimi, bu faaliyet ile ilgili bütün süreç ve sonucun irdelenmesini konu edinen bilime de din eğitimi bilimi denildiği anlaşılmaktadır.

Eğitim ve ğretim kavramlarının barındırdığı anlamsal farklılıklar göz önüne alındığında, din öğretiminin dinî bilgilerin aktarılmasını, din eğitiminin ise bilgilerin davranışa dönüştürülmesini ifade ettiği görülmektedir. Ancak her ne kadar kavramsal olarak farklı çağrışımları olsa da, din eğitimi ve din ğretimi kavramları artık hem bilimsel alanda hem de uygulamada aynı olguya işaret etmektedir. Bu iki kavram birbirinin yerine kullanılır hâle gelmiştir (Okumuşlar, 2017, s. 59).

Bireyin, dolayısıyla da bireyin oluşturduğu toplumun din olgusuna olan ihtiyacı yok sayılamaz. Bu durum, yani temelde bireyin dine olan ihtiyacını karşılamak amacıyla ortaya çıkmış olan din eğitiminin gerekliliğini belirtmek üzere birçok temellendirme çalışması yapılmıştır. Birey için inanmanın bir ön kabul olarak esas alındığı bu çalışmalarda, bu ihtiyacın nasıl karşılanacağına dair tartışmalar yapılmaktadır (Kızılabdullah ve Yürük, 2017, s. 101).

Dinin, birey ve onun oluşturduğu topluma dair tüm disiplinler açısından vazgeçilmez bir unsur olması hasebiyle, hayat sahasından çıkarılması düşünülemez (Oruç, 2008). Din eğitiminin temellendirilmesi çabasına da bu yönden, yani bireyin ve dinin ilişkili olduğu disiplinler açısından bakıldığında, hayatın tüm olgularını kapsayıcı bir durum ortaya çıkmaktadır.

Özetle “niçin din ğretimi” sorusunu açıklamaya yönelik olan din eğitiminin temellendirilmesinde bireysel, toplumsal, hukukî, felsefî, evrensel ve kültürel yönden açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Din eğitiminin bu değerlere ne kattığı, onları ne yönde etkilediğine yönelik açıklama çabaları din eğitimi biliminin temellendirilmesine esas teşkil etmektedir (Oruç, 2008).

Din Eğitiminin Temelleri

Din eğitiminin temellendirilmesi hususunda farklı çalışmalar olmakla birlikte, kapsayıcılığı bakımından Tosun (2017, s. 92) tarafından yapılan temellendirme çalışması esas alınmıştır.

Bireysel temel. Bireysel anlamda din eğitiminin gerekliliği, kişinin din ile ilgili sorular sormasıyla ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar içinde bulunduğu çevrenin etkisiyle

farklılık gösterse de, birey tarafından dört ila beş yaşlarında sergilenebilen dine dair sorular cevaplanmaya başlandığında bir manada din eğitiminden de söz edilebilmektedir (Kızılabdullah ve Yürük, 2017, s. 83). Özellikle çocukluk dönemi din eğitiminin sağlıklı biçimde geçirilmesi, soyut kavramları anlayacak döneme ulaşıncaya kadar din ile ilgili bilgilerin duygu düzeyinde verilmesi çok önemlidir. Onların baskı altına alınmasının dinî ve ahlâkî gelişimlerine engel teşkil edeceği, bunun sonucunda sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinin engellenmiş olabileceği göz ardı edilmemelidir (Şimşek, 2004). Din eğitimi, varoluşa dair en önemli sorulara cevaplar sunması ve insanın inanma, güvenme, dayanma, sığınma gibi ihtiyaçlarını karşılamasıyla da bireysel anlamda önemli bir görevi yerine getirir (Aşıkoğlu, 1998). Din öğretimiyle, bireyin kendi varlığının farkına varması, kendini gerçekleştirme ve doğru düşünmesi hedeflenmektedir (Akyürek, 2017, s. 102). Bireyin doğuştan getirdiği anlama ve anlamlandırma çabasına karşılık verebilmek anlamında, din eğitimine imkân bulamaması neticesinde bu boşluğu kendine ve topluma zararlı olabilecek başka fikirlerle doldurma yöneliminde olması nedeniyle, bireyin din eğitimi öğretimi alması temel bir hak ve gerekliliktir (Kızılabdullah ve Yürük, 2017, s. 85-86).

Toplumsal temel. Bireyin hayatını kuşatan din olgusu, bireyi ilgilendirdiği kadar dolayısıyla onun içinde yaşadığı toplumu da ilgilendirmektedir. İlk eğitimini ailede almaya başlayan birey, ilk din eğitimini de ailede almaktadır (Kızılabdullah ve Yürük, 2017, s. 88). Çocuğun, aile içerisinde doğrudan veya dolaylı biçimde aldığı din eğitimi, sosyal çevrenin din anlayışıyla karşılaşmasının da ilk basamağıdır. Çocuk yakın çevresinin etkisiyle edindiği bu din bilgisini, okulda karşılaşacağı sistematik öğretimle tekrar anlamlandırır. Bunun sonucunda çocuğun sosyalleşmesi yani çevresi tarafından kabul görmesi kolaylaşmış olacaktır (Akyürek, 2017, s. 100-101).

Bu süreç toplumun diğer kurumları vasıtasıyla devam etmektedir. Kendisine mensup olan bireyin uyumunu talep eden toplum, ortak bir dil ve din birliği sağlayabildiği sürece gelişimini sürdürebilmektedir. Aksi halde toplumsal huzursuzlukların ve yabancılaşmanın önü açılmış olacaktır (Kızılabdullah ve Yürük, 2017, s. 88-89).

Bireyin ve toplumun huzuru açısından ortak bir ahlâk anlayışının gelişmesi gereklidir. İnsan, hayatını belirli kurallar etrafında şekillendirirken, bu kuralların oluşumunda din önemli bir yer tutar. Ortak ahlâk bilincinin oluşmasında en etkili ve vazgeçilmez kaynak dindir. Bu düşünceden hareketle, ahlâk bilincinin oluşmasındaki etkisi göz önüne alındığında, din eğitimi toplumsal huzuru temin etme açısından önemli bir yere sahiptir (Aşıkoğlu, 1998; Oruç, 2008). Bu hususta Daryal (1971, s. 55), manevî eğitimin bir deha sağlamayacağını ancak iyi bir vatandaş olmak için gerekli olan gücü vereceğini, bunun da toplumsal bir ahlâk bilincini geliştirerek, birlik ve beraberliği geliştireceğini belirtmektedir.

Ailede başlayıp okulda devam eden din öğretimi, insanın toplumsallaşması açısından iki önemli etkiyi barındırır. Birincisi dinî etkinliklere katılacak olan bireyin ihtiyaç duyacağı davranışlara yönelik hazırbulunuşluk kazandırmaktır. İkincisi ise dinî etkinliklere katılmasa bile, bu etkinlikleri değerlendirme ve anlama konusunda bilinç oluşturmaktır. Toplum tarafından genel kabul görmüş olan dinî inanışa ait davranışları doğru değerlendirebilmek, doğrusunu ve yanlışını ayırt edebilmek ve bunlara karşı uygun tavır takınabilmek, toplumun huzur ve sükûnunu sağlamak açısından dinden yararlanmak gibi becerilerin edinilebilmesi etkin bir din öğretimi ile mümkün olabilir (Tosun, 2017, s. 160-161).

Kültürel temel. İnsanın anlam dünyası genel olarak, içinde yaşadığı topluma hâkim kültür ile şekillenmektedir. Bir kültüre, diğer kültürlerden ayırt edilebilmesini sağlayan belirleyici özellikleri ise din kazandırır. Bir toplumun kültürüne ait değerleri, eserleri, gelenek ve görenekleri tam manasıyla anlayabilmek için o toplumsal yapı içerisinde kendine yer edinmiş dinin anlaşılması gereklidir. İnsan, din öğretimi neticesinde içinde yaşadığı toplumun kültürünü daha iyi anlayabilecektir. Aksi halde öz kültürüne yabancı bir hale gelmesi muhtemeldir (Akyürek, 2017, s. 102; Kılıç, 1999).

Kendi kültürünü anlamak ve bu kültüre yönelik aitlik duygusu geliştirmek açısından, kültürün önemli bir unsuru olan dini anlamak gereklidir. Dinin bilinmesi ve anlaşılması kültürün anlamlandırılmasını sağlayacağından, sağlıklı bir kültürlerarası etkileşimden söz edilebilir. Öyleyse kültürlerarası iletişim ve etkileşimi temin için din öğretiminin önemi göz ardı edilmemelidir (Akyürek, 2017, s. 102).

Evrensel temel. Toplumun genel yapısı içerisinde yer alan din, mezhep ve dünya görüşlerine yer vermek, bireyi toplumun bir parçası ve aynı zamanda evrensel olarak insanlığın bir parçası olarak gören eğitim politikasının gereğidir (Akyürek, 2017, s. 106).

Evrensel birer unsur olan devletler, milletler, toplumlar ve bireyler iletişim ve ulaşım alanında yaşanan gelişmeler neticesinde birbirleriyle daha fazla etkileşim içerisine girmeye başlamışlardır. Başka insanlarla karşılaşmanın sonucu olarak onları tanıma ihtiyacı belirlemiştir. Bu tanıma ihtiyacının karşılanması ise insanların sahip oldukları dinî, ahlâkî ve kültürel değerleri bilmeyi gerektirir. Bu yönüyle din eğitim ve öğretimi evrensel bir boyut kazanmış olmaktadır (Kızılabdullah ve Yürük, 2017, s. 91-92).

Okullarda verilecek olan din eğitimi, farklı inanışları benimsemiş olanların birbirlerinin inançlarını tanımasını sağlayarak hoşgörü bilincinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Küreselleşmenin etkisi ile farklı düşünce ve inanışlara sahip toplumların daha fazla etkileşim içerisine girmesi, okullarda sunulacak olan etkili din öğretimi sayesinde yakınlaşmayı ve karşılıklı anlayışı geliştirecektir (Akyürek, 2017, s. 106).

Felsefî temel. Eğitim sistemlerinin yetiştirmeyi amaç edindiği insan tipine dair tanımlamaları, o eğitim sisteminin felsefesini yansıtmaları açısından önemlidir. Eğitim politikasını yönlendirenler açısından devletin ve milletin sahip olduğu değerler önem taşımaktadır. Bu değerler sistemin felsefesini belirlemeye ve dolayısıyla eğitim politikasını yönlendirmeye yardımcı olmaktadır. Söz konusu değerler olduğunda ise bunları kazandırmada en önemli unsurlardan birisi de din eğitimidir. Çünkü milletin sahip olduğu değerleri dinden ayrı düşünmek pek mümkün değildir (Önder, 2013).

İnsan, hayatının her alanında karşılaşılabileceği din ile ilgili olan inançların sıhhatini, geçerliliğini belirleyebilmelidir. Bunu yapabilmek içinse doğru bir din anlayışı geliştirmek, dinî bilgileri doğru şekilde edinmiş olmak durumundadır. Aksi halde, din hakkında doğru bir düşünce geliştirmesi ve fikir yürütmesi güç olacaktır (Akyürek, 2017, s. 97). Üzerinde düşünülecek olan dinin sınırlarının birey tarafından doğru biçimde bilinmiyor olması, kişinin ya yanlış bir anlayış geliştirmesine ya da farklı

kişi veya kurumların sorgulanamaz biçimde etkisi altına girmesine neden olabilir. Bu durum hem din kurumu hem birey hem de onunla etkileşim içerisindeki toplum açısından olumsuzlukları beraberinde getirir. Birey aslında doğru olduğunu zannettiği yanlışla inanmaya devam ederken, toplumdaki diğer bireyler de bu bireyden hareketle dine karşı olumsuz tavır takınacaktır. Bu sebeple din kurumunun zarar görmesi, zayıflaması kaçınılmaz olacaktır.

Evrensel açıdan olumlu olarak nitelenebilecek değerlerin kazandırılması eğitim sistemlerinin hedefleri arasında yer almaktadır. Millî, ahlâkî, insanî, manevî, kültürel değerleri benimseyen, koruyan, geliştiren ve davranış haline getirebilen, zihnî, bedenî, ahlâkî, ruhî ve duygusal açıdan dengeli ve sağlıklı bireyler yetiştirmek eğitim sistemimizin amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmada din öğretimi de önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle insanî ve toplumsal değerlerin kazandırılması konusunda din öğretimini göz ardı etmek mümkün değildir (Kızılabdullah ve Yürük, 2017, s. 96.).

Hukukî temel. Din eğitimi ulusal ve uluslararası yasal metinlerde hak ve özgürlük olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde tıpkı diğer temel haklarda olduğu gibi din ve vicdan hürriyeti de insan haklarından biri olarak kabul edilmiştir.

Uluslararası metin ve belgelerde din eğitimi ve din öğretimi, dinî özgürlükler veya dini haklar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu kapsamda, uluslararası metinlerde yer alan din eğitimi ve öğretimi ile ilgili hak veya özgürlüklere yönelik ifadeleri iki ana noktada birleştirmek mümkündür (Kızılabdullah ve Yürük, 2017, s. 99):

1. Bireylerin, dinini ve inancını tek başına veya topluca, özel olarak veya açık bir şekilde öğretme özgürlüğü (İnsan Hakları Evrensel Beyanname, Madde 18),
2. Anne-babanın dinî ve felsefî inançlarına göre öğretimin yapılmasına saygı gösterilmesi (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 1 No'lu Ek Protokol, 2. Madde).

Bu temel haklar doğrultusunda Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği tarafından düzenlenen sözleşme, rapor ve çalışmalarda, okulda yapılacak olan din eğitimi ile ilgili

hedef ve standartların temel noktaları Tosun (2017, s. 108-109) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

- Okulda din öğretimi teşvik edilmektedir.
- Okulda din dersi, din içi ve dinler arası çoğulculuğu yansıtması önerilmektedir.
- Din öğretiminde ebeveynlerin isteklerine aykırı amaç, muhteva ve uygulamalardan kaçınılması gerektiği vurgulanmaktadır.
- Okuldaki din dersinde temel yaklaşımın, dinî-teolojik değil, pedagojik olması ve din dersinin dinin değil, genel eğitimin bir parçası olarak görülmesi gerektiği belirtilmektedir.
- Din dersi, insan ve toplum yaşamında dinin varlığından ve dinle ilişkili ahlâkî davranış kurallarından haberdar etmelidir.
- Dinî bilgi ve tecrübe aktarımı gerçekleştirilmelidir.
- Dindarlıktan ziyade, dini bilmeyi ve anlamayı hedeflemelidir.
- Din dersi genel eğitimin ölçütlerine uymalıdır.
- Din dersi, kamusal/toplumsal bir önemi haizdir. Bu öneme uygun öğretilmelidir.
- Din dersi mezhepler ve dinler arası eğilimli olmalı ve çoğulculuk gerçeğini göz önünde bulundurmalıdır.
- Din dersi öğretmenleri (kendileri hakkında da olmak üzere) eleştirel yaklaşıma sahip olmalıdır.

Bu uluslararası anlaşmaları onaylayan ve kabul eden ülkemizde de gerek anayasada gerekse yasalarda din eğitimi hakkında düzenlemeler yapılmıştır. Ülkemizde din eğitimi ve öğretimi açısından en önemli hukukî dayanak olarak kabul gören Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesinde "Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darü'l-Fünunda bir İlâhiyat Fakültesi te'sis ve imamet ve hitabet gibi hidemât-ı dîniyenin îfâsı vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir." denilmektedir.

1982 yılında kabul edilen Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 24. maddesinde, "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır." denilerek, din eğitimi ve öğretimi anayasal güvence altına alınmıştır.

Birey ve toplumun hayatiyetini sürdürebilmesi açısından, kimi zaman bireyi sınırlandıran kimi zaman ise onun hak ve özgürlüklerini garanti altına alan hukukî düzenlemeler yapılmaya ihtiyaç duyulmuştur. Din eğitimi ve öğretimi de gerek uluslararası ilişkileri düzenleyen metinlerde gerekse ulusal metinlerde bir hak ve özgürlük olarak yerini almıştır.

Genel Eğitim İçerisinde Din Eğitimi Tartışmaları

20. yüzyıla değin, dünya sathında, din eğitiminin okullarda yer alıp almaması gerektiğine dair tartışmaların yaşanmaması, o dönemde din eğitiminin gerekliliğine dair görüş ayrılıklarının hissedilir dereceye ulaşmamış olması ile ilişkilendirilebilir. Hatta okullarda gerçekleştirilen eğitim dinî eğitim şeklinde yürütülmekteydi. Bu durum laisizm anlayışının ortaya çıkışı ve ülkeler tarafından benimsenmesine kadar sürmüş, bundan sonra ise dinî eğitim üzerinde tartışmalar yaşanmaya başlanmıştır. Laikliği benimseyen ülkeler tarafından, dinî eğitimin devlet okulları yoluyla sağlanmasının önüne geçilmiştir. Bazı ülkeler ise din derslerini ya başka derslerin içerisinde öğretme veya tamamen kaldırma yoluna gitmeyi tercih etmişlerdir (Aydın, 2017, s. 197).

Rasyonalizm ile beraber oluşan olay ve olguların özünü akıl ile açıklama endişesi, Avrupa devletlerine hâkim olan Kilise etkisini kırarak, geçmişin, geleneğin ve dinin izahlarını kenara atmaya ve önemsizleştirmeye başladı. Ancak modernizmin son yüzyılda ortaya koyduğu bireyci, hedonist anlayışın beraberinde getirdiği problemler, insanlığın varoluşuna yüklediği anlam ile bağını koparmasına neden oldu (Shils, 2003).

Bu kopuş ile birlikte daha kuvvetli biçimde sorgulanan sekülerleşme karşısında din, yeniden yükselişe geçti. Esasen kurumlar üzerinden yapılan toplum dindarlığının azaldığına yönelik tespitlerin sağlıklı olmayışı, kurumların bireylere sunduğu din

olgusunun bireyler tarafından sahiplenemeyişi ile açıklanabilir (Şallı, 2017). Devletler nazarında, kurumsal olarak dinin geri plânda tutulması, göz ardı edilmesi ve hatta devlet tarafından baskılanmaya çalışılmasının sonucu olarak topyekûn biçimde toplumun dini önemsiz görmesini beklemek doğru olmayacaktır. Günümüz dünyasında yeniden önem kazanan dinin bu yükselişinde pek çok farklı etkiden bahsedilebilir. Ancak dinin yükselişinin ardında yatan sebeplerden günümüz dünyasını en çok ilgilendireni, toplumsal hareketlerin ortaya çıkardığı kültürel değişmeler olarak görülmektedir. Kültürlerin birbirini tanıma ve aralarında diyalog geliştirme çabalarına önemli katkılar yapabilme konusunda din alternatifsizdir. Ancak doğru şekilde anlama ve yorumlama gayreti içinde olunmadığı takdirde bu yapıcı etki yerini yıkıcılığa bırakabilir (Köylü ve Turan, 2014 s. 1).

Yaşanan toplumsal olaylar sonucunda din öğretiminde “sosyal barış” ve “güvenlik” kavramları önem kazanmıştır. Özellikle ön yargıları ortadan kaldırmak ve farklı olanı tanımak gibi becerilerin gelişmesini sağlamak açısından din öğretiminin devletler bakımından da önem kazandığı görülmektedir (Tosun, 2013).

Din eğitiminin insanî, toplumsal, kültürel, evrensel, felsefî, hukukî temelleri de göz önünde bulundurulduğunda devletlerin bu yönde düzenleme yapma ihtiyacı duyduğu görülmektedir. Artık din eğitiminin gerekliliğinden çok, bu eğitimin genel eğitim sistemi içerisinde nasıl yer alacağına yönelik tartışmalar ağırlık kazanmış durumdadır. Bu konuda ise ülkeler kendi toplumsal, kültürel ve devlet yapısını ve tarihsel tecrübelerini dikkate alarak çözümler üretmeye çalışmaktadırlar (Aydın, 2017, s. 198)

1920 yılından 1990’ların sonuna kadar, ülkelerin, din ve ahlâk derslerine genel eğitim sistemi içerisinde ne kadar yer verdiğini gösteren araştırmaların incelenmesi yoluyla yapılan çalışmalar, bir dönem önemini yitirmiş gibi görünen din ve ahlâk dersine yönelik ilginin, son dönemlerde dünya genelinde arttığını göstermektedir. Din eğitiminin, ülkelerin eğitim sistemi içerisindeki ağırlığını gösteren ve 142 ülkeyi kapsayan bir araştırma, 1970 ile 1990 yılları arasında genel müfredat içerisinde ilk dokuz yıllık dönemde din eğitimine ayrılan sürenin %4 civarında olduğunu gösterirken, bu oranın 1990’lı yılların ardından %8.1’e kadar yükseldiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada yer alan 142 ülkeden 73'ünün çoğunluğunda zorunlu olmak şartıyla din dersinin yer aldığı, geriye kalan 69'unda ise din eğitiminin müstakil bir ders halinde olmasa da başka dersler içerisinde verildiği görülmüştür. Bu çalışmaya göre, 1920'li yıllardan itibaren 1990'lı yılların başına ulaşıncaya kadar ülkelerin eğitim sistemi içerisindeki ağırlığını yitiren din ve ahlâk dersleri, yeniden ağırlık kazanmaya başlamıştır. (Rivard ve Amadio, 2003).

Rivard ve Amadio (2003) tarafından yapılan araştırmada, ülkelerin eğitim sistemlerinin ilk dokuz yılında din dersine ayırdıkları ders saati süresi ile din dersinin toplam ders saati içerisindeki yüzdesi belirlenmiştir. Buna dair verilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Bazı Ülkelerde Örgün Eğitimin İlk Dokuz Yılında Din Eğitimine Ayrılan Ders Saati ve Din Eğitimi Süresinin Genel Eğitim Süresi İçerisindeki Yüzdesi

Ülkeler	Toplam Din Dersi Saati (Eğitimin İlk Dokuz Yılı)	Din Dersi Süresinin Genel Eğitim Süresi İçerisindeki Yüzdesi
Suudi Arabistan	1755	28.2
Yemen	1671	25.7
Umman	981	16.5
Katar	630	14.9
Irak	999	12.5
Malezya	988	11.9
Libya	767	11.9
Fas	858	9.9
Ürdün	770	9.8
Kuveyt	559	9.1
Polonya	627	9.0
İrlanda	683	8.7
Malta	624	8.5
Norveç	522	8.3
Avusturya	570	7.6
Suriye	544	7.4
Mısır	612	7.1
Şili	513	6.3
İspanya	455	5.7
Tunus	420	5.5

Yunanistan	368	5.2
Endonezya	450	5.1
İzlanda	328	5.0
Finlandiya	314	5.0
Brezilya	360	4.9
Cezayir	360	4.6
Danimarka	300	4.3
Kanada	360	4.1
Türkiye	264	4.0
Litvanya	248	3.9
İsveç	221	3.1
Ruanda	198	2.7
Burundi	217	2.6
Slovakya	143	2.1

(Kaynak: Rivard, J. F. ve Amadio, M. (2003). Teaching Time Allocated to Religious Education in Official Timetables. *Prospects*. 33(2), 211-217.)

Tablo 1’de görüldüğü gibi okullarda din eğitime en çok süre ayıran ülkelerin çoğunluğunu Müslüman ülkeler oluşturmaktadır. Birçok Avrupa ülkesi de genel eğitim içerisinde din eğitime ayırdıkları süre ile Türkiye’nin önüne geçmiştir (Kaymakcan, 2006). Bu çalışmada ortaya çıkan başka bir sonuç ise, okullarında din dersine yer veren ülkelerin tamamına yakınının Müslüman veya Hıristiyan nüfusun çoğunlukta olduğu ülkeler olmasıdır. Budizm, Hinduizm, Şintoizm gibi inançların hâkim olduğu ülkelerde, okulların müfredatının din dersini içermediği görülmektedir (Kaymakcan, 2006). Genel eğitim sistemi içerisinde okullarda din eğitime yer veren ülke sayısının artışıyla kayda değer bir etkiyi, dağılan Sovyetler Birliğinden ayrılan ülkelerin okul programlarında din dersine yer vermiş olmaları sağlamıştır. Bu ülkeler, Sovyetler Birliği döneminde okutulan “Bilimsel Ateizmin Temelleri” adlı derse alternatif olarak, yükselen din anlayışının da etkisiyle müfredatlarında din derslerine yer vermeye başlamışlardır (Sutton, 1994). Dünyanın diğer ülkelerinde din eğitime ayrılan süreyi, ülkemizdeki genel eğitim sistemi içerisinde sunulan din eğitimi süresi ile kıyaslırsak, bu konuda batı ülkelerinin dahi gerisinde kaldığımızı gösteren bir tablo ile karşı karşıya kaldığımızı görürüz. Ülkemizde eğitimin ilk altı yılı içerisinde din eğitime ayrılan sürenin %3.3 olarak gerçekleştiği görülmektedir (Köylü ve Turan, 2014, s. 3).

Ülkelerin eğitim sistemi içerisinde, geçmişe oranla din derslerinin daha fazla yer alması yönünde bir eğilimin olduğu görülmektedir. Bu değişimin yanı sıra, verilen din eğitiminin içeriği ile ilgili olarak da değişiklikler gözlenmektedir. Din dersinin, toplumda hâkim olan din anlayışını öğretecek şekilde hazırlanması yerine, onunla birlikte diğer inanışlara da programında yer verecek hale getirilmesi eğilimi öne çıkmıştır (Kaymakcan, 2006).

Din Derslerinin Statüsü

Birçok ülkenin eğitim sistemi içerisindeki kurumları resmî okullar ve özel okullar olarak gruplandırmak mümkündür. Bu tasnifte yer alan resmî okullar, doğrudan devletin veya yerel yönetimlerin yönetiminde bulunan okulları ifade etmektedir. Özel okullar ise özel kişi ve kurumlara ait okulları ifade eder ki bu özel kurumlar içerisinde Kiliseler de bulunmaktadır (Aydın, 2017, s. 198).

Din öğretimi uygulamış biçimi bakımından ülkeler şu şekilde gruplandırılabilir (Rousselet, 1990; akt. Aydın, 2017, s. 198-199):

1. Devlet okullarında din öğretimine yer verilmeyen, ancak özel okul ve dinî kurumlarda din eğitime izin verilen ülkeler (ABD, Fransa (Alsace-Moselle), Japonya gibi),
2. Resmî ve özel okullarda din öğretimine seçmeli ders olarak yer verilen ülkeler (İtalya, Portekiz, İngiltere gibi),
3. Resmî ve özel okullarda öğrencilerin din ya da ahlâk derslerinden birini seçmek zorunda olduğu ülkeler (Almanya, Belçika, Kanada gibi),
4. Resmî okullarda din dersinin zorunlu olduğu ülkeler (İslâm ülkeleri, Danimarka, İsveç, Norveç gibi),
5. Dinlerle ilgili konuları diğer dersler içerisinde öğreten ülkeler (Fransa gibi)
6. Din eğitiminin yasaklandığı ülkeler (Eski Sovyetler Birliği gibi).

Her ne kadar laik devlet sistemini kabul etmiş olsalar da Batı dünyasındaki pek çok ülke din eğitimi din dersi veya farklı dersler altında vermektedir. İslâm ülkelerinde ise din-devlet ilişkileri ve din eğitimi alanındaki tartışmalar ve arayışlar

sürmektedir (Köylü, 2017a). Bu durumun gelişmesinde Batı dünyası tarafından sunulan “modern devlet” modellerinin İslâm dünyasında sebep olduğu zihin karmaşasının etkisi düşünülmelidir.

Din Eğitim/Öğretiminde Yaklaşımlar/Modeller

Din öğretimi ile ilgili yaklaşımlardan ikisi dünyada yaygın olarak kabul görmüştür. Bunlar dine/mezhebe dayalı ve dine/mezhebe dayalı olmayan din öğretimi yaklaşımlarıdır.

Mezhebe dayalı din eğitimi ve öğretimi sunan ülkeler. Dine/mezhebe dayalı din öğretimi yaklaşımında dersin konusunu belirli bir din oluşturmaktadır. Okullarda okutulacak olan din veya mezhebin ne olacağına yönetim karar verir. Okutulacak olan din veya mezhebin ne olacağı ile ilgili kararda ülkenin şartları, demografik yapısı, tarihi göz önüne alınmaktadır (Köylü, 2017a).

Bu yaklaşıma göre din dersinin esas amacı o dinin benimsetilmesi, sevdirmesidir. Her ne kadar bu dersin müfredatı içerisinde başka inançlara da yer veriliyor olsa da, o inanışlara esas alınan dinin bakış açısıyla bakılmaktadır. Dine/mezhebe dayalı din dersine ait programlar ve hatta bu dersin öğretmenleri ile ilgili kararlar ilgili dinin temsilcileri tarafından verilmektedir. Ders programının hazırlanması veya onaylanması konusunda ilgili dinin temsilcileri yetki sahibidir. Belçika ve Avusturya din dersi programlarının ilgili dinin temsilcileri tarafından yapıldığı ülkelere örnektir. Bu ülkelerde Katolik ders programı Katolik Kilisesi tarafından, Protestan ders programı ise Protestan Kilisesi tarafından hazırlanmaktadır. Belçika’da İslâm din dersi programı Belçika Müslümanları Yürütme Kurulu adı verilen bir teşkilat tarafından yapılmaktadır (Aydın, 2017, s. 200). Avusturya’da İslâm dini resmî dinler arasında yer almakta ve bu dinin ders programı Avusturya Diyanet Teşkilatı tarafından yapılmaktadır (Tavukçuoğlu, 1994).

İslâm ülkelerinde de benzer bir yaklaşım benimsenmiştir. İslâm dünyasında mezhepsel ayrılıklar Hıristiyan dünyasındaki mezhepsel ayrılıklar kadar şiddetli değildir. Ancak uygulama birliği bakımından İslâm dünyası tarafından otorite olarak kabul edilen bir kurumun olmayışı nedeniyle, din dersi programlarının hâkim devlet

anlayışı ile şekillenebildiğini söylemek mümkündür (Aydın, 2017, s. 200). Dine/mezhebe dayalı din eğitimi ve öğretimi yaklaşımını benimseyen ülkeleri Almanya, Belçika, Finlandiya, Hollanda, İrlanda, İspanya, İtalya, Portekiz, Polonya ve Kanada olarak belirtebiliriz (Aydın, 2017, s. 203).

Mezhebe dayalı olmayan din eğitimi ve öğretimi sunan ülkeler. Din eğitiminin devlet tarafından düzenlendiği ve kontrol edildiği bu sistemde, din dersi ile ilgili öğretmen seçimi, eğitimi ve sayısı, müfredatın hazırlanması gibi tüm faaliyetlerden devlet sorumludur (Köylü, 2017a). Bu yaklaşımın benimsendiği sistemlerde herhangi bir dini benimsetmek, sevdirmek amacı güdülmemektedir. Buna rağmen din dersinde ülkedeki hâkim din anlayışının etkisi hissedilir düzeyde olabilmektedir (Aydın, 2017, s.200-201).

Esasen dinî yükümlülükleri yerine getirtmek gibi bir zorlamanın olmadığı bu öğretim yaklaşımında amaç, farklı inançları bilme, din hakkında kapsamlı biçimde bilgi sahibi olma becerisi kazandırmak olarak özetlenebilir (Halstead, 2013). Öğretmenlerin farklı din ve inançların öğretilmesinde tarafsız olmasını benimseyen bu yaklaşıma yönelik olarak kültürel değerleri zayıflattığı, toplum yerine bireyi öncelediği, inançların yükümlülüklerini uygulama konusunda zafiyet oluşturduğu yönünde eleştiriler yöneltilmektedir (Halstead, 2013). Dine/mezhebe dayalı olmayan din eğitimi ve öğretimi yaklaşımını benimseyen ülkeleri Danimarka, İngiltere, İsveç, Norveç ve Yunanistan olarak belirtebiliriz. Yunanistan ve İngiltere’de öğrencinin din dersine katılımı veli isteğiyle kabul veya ret edilebilir (Aydın, 2017, s. 204).

Halstead (2013), bu iki yaklaşımın birbirine zıt olarak görülebildiğini, ancak her iki yaklaşımdan da doğru bir şekilde yararlanıldığında öğrencilerde dinî inancın gelişmesi ve eleştirel düşüncenin oluşması yönünde başarı sağlanabileceğini ifade etmektedir. Çünkü aynı gerçekliği biri içten diğeri dıştan ele almaktadır.

Bazı Ülkelerde Din Eğitimi Uygulamaları

Almanya

Resmî adı Almanya Federal Cumhuriyeti olan ülke, 2017 yılı verilerine göre yaklaşık 80,6 milyon nüfusa sahiptir. Nüfusun %60'a yakın oranını Hıristiyanlar oluşturmaktadır. Genel nüfus içerisinde Katoliklik inancını benimseyenlerin oranı yaklaşık %30, Protestanlık inancını benimseyenlerin oranı yaklaşık %27 ve Ortodoksluk inancını benimseyenlerin oranı yaklaşık %3 olarak tahmin edilmektedir. Ülkedeki Müslüman nüfusunun genel nüfusa oranı ise %5,5 olarak tahmin edilmektedir. Bu oranın artışında son yıllarda özellikle Ortadoğu'da yaşanan gelişmeler sonucunda ülkesini terk etmek zorunda kalan sığınmacıların etkisi büyüktür. Nüfusun %35'e yakın bir oranının ise ya kendini bir dine bağlı görmediği ya da kendisini henüz resmi kurumlarca tanımlanamamış bir grubun üyesi olarak gördüğü tahmin edilmektedir (Bureau of Democracy, Human Rights and Labor [BDHRL], 2018).

Federal Anayasanın 4. maddesinde yer alan “Din ve vicdan hürriyeti ile dinî ve felsefî inançları açıklama hürriyeti hiçbir şekilde ihlâl edilemez. Dinî ibadetleri serbestçe yerine getirmek teminat altına alınmıştır.” ifadeleri ile din ve vicdan hürriyeti teminat altına alınmıştır (Robbers, 2008, s. 44). Yine Federal Anayasanın 7'nci maddesinde “Din dersi resmî okullarda, din öğretimi yapmayan okullar hariç düzenli bir derstir. Devletin denetim hakkı saklı kalmak kaydı ile din dersi, dinî cemaatlerin prensipleriyle uyum içinde verilir. Hiçbir öğretmen kendi iradesi dışında din dersi vermekle yükümlü tutulamaz.” şeklinde yer alan ifadelerle din eğitimi alma hakkı garanti altına alınmıştır. Bu anayasa maddesi ile din eğitiminin genel çerçevesi çizilmiş, gerekli yasal düzenlemeleri yapma yetkisi eyalet yönetimlerine bırakılmıştır (Doğan, 2008).

Devlet Kilisesi olarak kabul edilen bir yapı bulunmamakla beraber Kiliseler, hem Almanya Federal Cumhuriyeti hem de eyaletlerle, kendilerine birçok alanda imtiyazlar sağlayan anlaşmalar yapmışlardır. Örneğin 1933 yılında Katolik Kilisesi ve o dönemdeki devlet yönetimi arasında “Reichskonkordat” adı verilen anlaşma hâlâ yürürlüktedir ve uluslararası hukuk tarafından da tanınmıştır. Kilise ve devlet arasındaki

ilişkinin yasal temelini oluşturan bu anlaşma dışında eyaletler ve Kiliseler arasında başkaca anlaşmalar da yapılmıştır. Bu anlaşmalar devlet ile dinî cemaatler/gruplar arasındaki işbirliği, din özgürlüğü, din eğitimi gibi hususlarla beraber vergi toplama yetkisi gibi finansal konuları da içermektedir (Robbers, 2008, s. 46).

Zorunlu eğitim süresi eyaletlere göre değişmekle beraber, dokuz ila 10 yıldır. Öğrenciler din veya ahlâk dersini ilk ve orta dereceli resmî okullarda, zorunlu dersler arasında almaktadırlar (Aydın, 2017, s. 204). Aynı dine mensup öğrenci sayısı belirli bir adede ulaştığında bu öğrenciler için sınıf açılması yönünde anayasal bir hak verilmiştir. Bu sayı 6-8 arasında değişmektedir (Robbers, 2008, s. 59).

Alman eğitim sistemi içerisinde din eğitimi, dine/mezhebe dayalı bir yaklaşım olarak varlığını sürdürmektedir. Din dersleri, ortak din anlayışına sahip öğrencilere göre oluşturulan sınıflarda verilmektedir. Ancak bu durumun, eğitimin birinci ve dördüncü sınıflarını kapsayan ilkokullarda geçerli olmadığı görülmektedir (Köylü ve Turan, 2014, s. 93).

2002 yılı verilerine göre, Almanya’da Katolik Kilisesi 9.300 anaokuluna, Protestan Kilisesi ise 8.953 anaokuluna sahiptir. 2000 yılı esas alındığında ise, genel eğitim veren özel okul sayısının 4.076 olduğu, bu okulların 531’inin Katolik okulu, 257’sinin ise Protestan okulu olduğu görülmektedir. Kiliseler bunların dışında meslek okulları ve engelliler okulu gibi özel okullara da sahiptir. Diğer dinlere mensup gruplar da Kiliselere sunulan yasal haklardan faydalanabilmektedir. Azınlıklara ait özel okullar hakkında yeterli bilgi olmamakla beraber, Almanya genelinde Müslümanlara ait olan tek özel okul Berlin’dedir (Robbers, 2008, s. 61). Din eğitimi almak istemeyenler için ahlâk dersinin zorunlu olduğu Almanya’da, hangi dersi seçeceklerine dair kararı 14 yaşına kadar öğrenci velisi, bu yaştan itibaren ise öğrencinin kendisi vermektedir (Şencan, 2011, s. 9).

Devlet üniversitelerinde yer alan ilahiyat fakültelerinde görevlendirilecek öğretim kadrosunda, müfredatta ve yapılacak olan sınavların yöntemi hakkında Kiliseler belirleyici yetkilere sahiptir. Devlet memuru kadrosunda bulunan öğretim üyeleri, ilahiyat fakültesinde ders verebilmek için Kilise tarafından verilen yeterlilik belgesini

almak zorundadırlar. Yeterlilik belgesi iptal edilen ilahiyat fakültesi hocası artık o fakültede hoca olarak görev yapamaz. Farklı bir görevde devlet memurluğu devam eden o kişinin yerine başka bir öğretim üyesi bulmak devletin yükümlülüğündedir (Robbers, 2008, s. 59).

Almanya’da dini grupların yasal haklarından faydalanma konusundaki uygulamalarda, dinî grupların sosyolojik varlığı ve kendisini o dine mensup olarak addedenlerin sayısına göre yapılmaktadır. Bu durumdan din eğitimiye yönelik uygulama ve düzenlemeler de etkilenmektedir. 80 milyonu geçen nüfusuyla AB ülkeleri içerisinde en kalabalık ülke özelliğini taşıyan Almanya’da Müslümanlar, Hıristiyanlardan sonra en kalabalık grubu oluşturmaktadır. Buna rağmen, koordinasyon eksiklikleri ve gruplar arasındaki temsil sorunları nedeniyle Müslümanlar henüz tüzel kişilik hakkını elde edememişlerdir (Köylü ve Turan, 2014, s. 94-97). Bu durum ise Müslümanlar açısından temsil kabiliyetini düşürmekte, Müslümanların yasal haklardan yararlanma konusunda yeterince varlık gösterememelerine sebep olmaktadır.

Fransa

Fransa, 2017 yılı verilerine göre 67,1 milyon nüfusa sahiptir. Fransız hükümeti toplumun dinî eğilimleri ile ilgili istatistik tutmamaktadır. Ancak bazı kuruluşlar tarafından yapılan araştırma sonuçları her ne kadar tutarsız sonuçlar veriyor gibi görünse de fikir vermesi açısından önemlidir. Yapılan bu araştırmalardan elde edilen verilere göre, nüfusun %61’e yakın oranını Hıristiyanlar oluşturmaktadır. Genel nüfus içerisinde Katoliklik inancını benimseyenlerin oranı yaklaşık %57,5’i, Protestanlık inancını benimseyenlerin oranı yaklaşık %3,1’i oluşturmaktadır. Ülkedeki Müslüman nüfusunun genel nüfusa oranı ise %8,8 olarak tahmin edilmektedir. Yine Fransa’da yapılan başka bir araştırmanın sonucuna göre ise kendini bir dine mensup görmeyenlerin genel nüfusa oranı %35 olarak belirtilmiştir (BDHRL, 2018).

4 Ekim 1958 tarihli Fransız Anayasası’nın 1. maddesinde Fransa, “ bütün vatandaşlarına kanun önünde etnik köken, ırk ve din farkı gözetmeksizin eşit haklar sağlayan bölünmez, laik, demokratik ve sosyal bir cumhuriyet” olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında 9 Kasım 1905 tarihli dinî müesseselerin finansmanı

hakkındaki kanunun ikinci maddesinde, “Cumhuriyet herhangi bir dini tanımadığı ve desteklemediği gibi, herhangi bir cemaatin ve din adamlarının maaşlarını da ödemez.” denilerek din ve devlet kurumları arasındaki mesafe belirtilmiştir (Messner, 2008, s. 113-121).

1959 yılında Fransız Devleti, Katolik prensiplere göre eğitim veren özel okulların resmî makamlarla anlaşma yapmaları şartıyla kamu imkânlarından faydalanabilmelerinin yolunu açmıştır. 2007 yılı verilerine göre Fransa genelindeki özel okulların %95’i Katolik Okulları’dır (Kavas, 2007, s. 339).

Fransa, ülkelere göre değişiklik gösterebilen laiklik anlayışının en sert uygulandığı ülke olma özelliğini taşımaktadır. Ülkenin tarihsel süreç içerisinde geçmiş olduğu aşamalar devlet ile Kilise arasında keskin ayrımların oluşmasına sebep olmuştur. Hatta bu durum Fransa’da uygulanan sistem hakkında “düşmanca bir laiklik” algısının oluşmasına bile sebep olmuştur. Durum böyle iken, son zamanlarda okul, hastane, hapisane, kimsesizler yurdu ve okul kiliselerinin giderlerinin kamu bütçesi ile karşılanabileceğine dair “yumuşamalar” da gözlenmektedir (Köylü ve Turan, 2014, s. 100-102).

Fransa’da bulunan ilk ve ortaöğretim okullarının sayısı 2005 yılı itibariyle 68 bin civarındadır. Bu okulların %13’ü yani yaklaşık 9.000’i Katoliklere aittir. Katolik okulları anaokulundan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde hizmet vermektedir (Köylü ve Turan, 2017, s. 129-130).

Devlet okullarında, ilkokul seviyesinde din eğitimi verilmemektedir (Messner, 2008, s. 127). Ancak Alsace-Moselle bölgesinde farklı bir durum söz konusudur. Bölgenin yerel hukuku ilk ve orta dereceli devlet okullarında din eğitime izin vermektedir. Bunun yanında din eğitiminden muaf tutulma hakkı da mevcuttur. Din dersine katılmayan öğrencilerin ahlâk dersine katılmaları mecburîdir (Aydın, 2017, s. 210).

Avrupa ülkeleri arasında en yoğun Müslüman nüfusa sahip ülke Fransa’dır. Fransız Anayasası’na göre devlet tüm inançlara eşit mesafededir. Tüm inançlar haklar bakımından eşittir. Okul açma, dinî bilgileri öğrenme ve ibadethane açma gibi

haklarından yararlanma konusunda Müslümanlar, diğer inançlara mensup olanlarla aynı muameleye tabidir. Ancak teşkilatlanma, cemaatler arası temsil sorunu ve birlikte hareket edebilme kabiliyetlerindeki kısıtlılıkların, Müslümanların din eğitimi ve öğretimini gerçekleştirmede karşılaştıkları olumsuzluklara etki ettiğini söylemek doğru yanlış olmayacaktır (Köylü ve Turan, 2014, s. 111).

İtalya

İtalya, 2017 yılı verilerine göre 62,1 milyon nüfusa sahiptir. Yapılan araştırmalardan elde edilen verilere göre, nüfusun %77'ye yakın oranını Katolik Hıristiyanlar oluşturmaktadır. Nüfusun %13'ü ise kendini bir dine mensup görmemektedir. Geriye kalan yaklaşık %10'un içerisinde ise Müslümanlar ile diğer Hıristiyan mezhepleri ve inanışlar bulunmaktadır. Bazı bağımsız araştırma kuruluşlarının yaptığı çalışmalarda Müslüman nüfusu yaklaşık 1,6 milyon olarak belirtilmektedir. Bu sayı genel nüfusun yaklaşık olarak %2,6'sına tekabül etmektedir (BDHRL, 2018).

İtalya'da 1948 yılında yürürlüğe giren anayasanın 7. maddesi tarihsel sürecin de etkisiyle, devlet ve Katolik Kilisesi arasındaki ilişkiyi belirlemektedir. Buna göre Kilise ile devlet birbirinden bağımsız ve kendi alanlarında egemen olarak nitelendirilmişlerdir. 8. madde ise, tüm dinî cemaatlerin yasalar önünde eşit olduğunu belirttiikten sonra, Katoliklik dışındaki dinî cemaatlerin İtalyan yasalarıyla çatışmadığı sürece kendi statülerine göre organize olabileceklerini söylemektedir. Bu cemaatlerin devletle münasebeti ise, cemaat temsilcisiyle devlet arasında yapılacak anlaşmayla belirlenir. 19. maddesi, "Tüm vatandaşlar, cinsiyetine, ırkına, diline, dinine, siyasî düşüncesine veya bireysel ya da toplumsal durumuna bakılmaksızın, kanun önünde eşit olup, aynı sosyal itibara sahiptir." ifadeleri ile devletin inançlar arasındaki tarafsızlığı vurgulanmıştır. Yine aynı maddenin devamındaki, "Kamu ahlakına aykırı olmadığı müddetçe, herkes dini inançlarını istediği şekilde gerek kişisel olarak gerekse başkalarıyla birlikte açıklama veya bu inançları geliştirme, ibadetlerini gerek özel hayatında gerekse kamusal alanda yerine getirme hakkına sahiptir." ifadeleri ile de din ve vicdan hürriyetine vurgu yapılmıştır. Anayasanın 20. maddesinde, "Dernek ve kuruluşların dinî karakterleri veya dinî amaçları, onların kurumsal yapıları, yasal yeterlilikleri veya

aktiviteleri açısından sınırlandırılmalarına veya bunlara yönelik malî yüklerin konulmasına izin vermemelidir." denilerek bu oluşumların sosyal ve maddî yönden güvence altına alınması sağlanmıştır (Ferrari, 2008, s. 223-224).

İtalya'da bulunan üniversiteler hariç diğer eğitim kademelerindeki hem özel hem de devlet okullarında din eğitimi verilmektedir. Din eğitiminin esasını Katolik inancı oluşturmaktadır. Verilen Katolik din eğitimi anaokulundan orta öğretime kadarki eğitim kademelerinde bulunan öğrencilerin yaklaşık %90'ı almaktadır (Köylü ve Turan, 2014, s. 140-141). Din dersi öğretmenleri Katolik Kilisesi tarafından seçilir ama maaşları devlet tarafından ödenmektedir. Kilise din dersi müfredatının belirlenmesinde de söz sahibidir. Bu durum diğer dinî gruplar için farklılık göstermektedir. Diğer dinî gruplar kendi dinî inanışlarına mensup öğrenciler için öğretmen belirleme yetkisine sahiptirler ancak bu öğretmenlerin maaşlarını kendileri ödemek zorundadırlar (Şencan, 2011, s. 66).

Katolik din dersini alıp almamaya 16 yaşına kadar öğrencinin velisi, bu yaştan sonra öğrencinin kendisi karar verebilmektedir (Ferrari, 2008, s. 243). Veliler veya öğrencinin kendisi, Katolik din dersini alıp almayacağına dair kararlarını okul yönetimine bildirirler. Bu durumda din dersi yerine alternatif bir ders seçme zorunluluğu yoktur (Köylü ve Turan, 2014, s. 141; Aydın, 2017, s. 224). İtalyan eğitim sistemi içerisinde üniversitelerde ilahiyat fakültesi bulunmamaktadır (Köylü ve Turan, 2014, s. 141).

İtalya'da Müslümanlar, Hıristiyanlardan sonra en kalabalık grubu oluşturmaktadır. Buna rağmen, koordinasyon eksiklikleri ve gruplar arasındaki temsil sorunları nedeniyle Müslümanlar henüz kendilerini temsil edecek bir kurumu oluşturabilmiş değillerdir (Köylü ve Turan, 2014, s. 144). Bununla beraber, ülkede tanınan tek İslâmî kuruluş Roma'da bulunan İtalya İslâm Kültür Merkezi'dir. Her ne kadar tüzel kişiliği elde etmiş olsa da, belirli ülkelerin kontrolünde bulunan ve politize olmuş bir yapıya bürünen bu dernek, devletle anlaşma imzalayabilecek temsil kabiliyetine ulaşabilmiş değildir (Ferrari, 2008, s. 247-248).

Birleşik Krallık

Tam adı Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı olan Birleşik Krallık, dört ülkeden oluşmaktadır. Bunlar Büyük Britanya'yı oluşturan İngiltere, Galler, İskoçya ve bunlara ilaveten Kuzey İrlanda'dır (Catto ve Davie, 2008, s.151).

2017 yılı verilerine göre Birleşik Krallık'ın genel nüfusu yaklaşık 64,8 milyondur. Yapılan araştırmalardan elde edilen verilere göre, İngiltere ve Galler bölgelerindeki nüfusun %59,3'ünü Hıristiyan gruplar, %4,8'ini Müslümanlar, %1,5'ini Hindular, yaklaşık %2,5'ini ise diğer gruplar oluşturmaktadır. Nüfusun %25'i kendisini herhangi bir dinle tanımlamazken, %7'si ise bu konuda bilgi vermemiştir.

İskoçya'da nüfusun %54'ünü Hıristiyanlar, %1,4'ünü Müslümanlar, yaklaşık %1'ini diğer gruplar oluşturmaktadır. Nüfusun %36,7'si ise kendini herhangi bir dine bağlı görmezken, geriye kalanlar inanışları hakkında bilgi vermemeyi tercih etmektedirler. Kuzey İrlanda'da ise nüfusun %42,5'ini Protestanlar, %41'i Katolikler, %1'den az bir kısmını da diğer inanışlara mensup olanlar oluşturmaktadır. Kendini bir dine mensup görmeyenlerin oranı %10, cevap vermeyenler ise %7 civarındadır (BDHRL, 2018).

Yazılı bir anayasa metnine sahip olmayan Birleşik Krallık'ta, her ülke kendi yasama yetkisine sahiptir. Geleneklerin ve teamüllerin etkili olduğu bir hukuk sistemine sahip olan ülkede Hıristiyanlığın hukukî bir statüsü bulunmaktadır. Hem İngiltere hem de İskoçya'da ülkenin resmî kilisesi olarak benimsenmiş Kilise vardır (Catto ve Davie, 2008, s. 152). Devlet törenlerinin birçoğu Kilisenin yönettiği dinî törenler eşliğinde yapılır. Kral/kraliçe aynı zamanda Anglikan Kilisesinin de başıdır (Aydın, 2017, s. 211).

İngiltere'de okullar, finansmanı devlet tarafından yapılan devlet okulları ve sivil inisiyatif ile kurulan ve finanse edilen özel okullar olarak ikiye ayrılmaktadır. Dinî cemaatlerin okul açabildiği İngiltere'de, açılan bu dinî nitelikli okullar devlet tarafından da finanse edilmektedir. Devlet aynı zamanda bu okulların denetim ve yönetiminde de söz hakkına sahiptir (Catto ve Davie, 2008, s. 157).

Anaokulu haricinde liseden sonraki iki yıllık okullar da dâhil olmak üzere resmî okullarda din dersi yer almaktadır. Din dersi müfredatında yerel yönetimler de söz sahibidir. Okullarda toplu dua ile güne başlamak yasa ile emredilmiştir. Velî isterse hem din dersinden hem de toplu duadan öğrencisinin muaf tutulmasını talep edebilir. Bu durumda öğrenci seçmeli ders almak zorundadır (Şencan, 2011, s. 43-44).

2001 yılı verilerine göre İngiltere’de devlet tarafından finanse edilen okulların yaklaşık olarak üçte biri dinî temelli cemaat okuludur. Bu okulların sayısı 6.866’dır. Bunlardan 4.716’sı İngiliz Kilisesine, 2.108’i Roma Katolik Kilisesine, 32’si Yahudilere aittir. Müslümanlara ait okul sayısı ise dördtür (Catto ve Davie, 2008, s. 157-158).

Müslümanlar, diğer inanç gruplarına sağlanan haklardan yararlanma konusunda zaman zaman engellerle karşılaşabilmektedir. Örneğin toplu duadan muaf tutulma, kendi inançlarına yönelik eğitim imkânlarından faydalanma ya da yemeklerde İslâmî usullere riayet, tesettür gibi konularda yerel yönetimlerin karşılarına çıkardığı zorluklara rastlamaktadırlar. Her ne kadar bu sorunların aşılmasında günden güne olumlu gelişmeler yaşanıyor olsa da henüz istenilen düzeyde değildir (Köylü ve Turan, 2014, s. 125-127).

Amerika Birleşik Devletleri

2017 yılı itibariyle yaklaşık 325 milyon kişinin yaşadığı Amerika Birleşik Devletleri (ABD), 50 eyalet ve bir federal bölgeden oluşmaktadır. 2015 yılında yapılan bir araştırmaya göre, yetişkin nüfusun yaklaşık %70,6’sını Hıristiyanlar, %5,9’unu diğer inançlar (Müslümanlar %0,9) oluşturmaktadır. Kendini herhangi bir dine mensup olarak tanımlamayanların oranı yaklaşık %22,8 olarak karşımıza çıkmaktadır. (Pew Research Center, 2015)

ABD, devlet yönetiminde ilke olarak sekülerizmi kabul etmiştir. Bunun sonucu olarak da herhangi bir dinî inanışın, devlet tarafından resmî veya ayrıcalık tanınan din olarak kabul edilmesinin önüne geçmişlerdir. 1789 Anayasası’na 1791 yılında koyulan 1. ek maddede, “Kongre ne bir dinin kurumsallaşmasına yol açan ya da dinî özgürlüğü yaşamayı engelleyen bir yasa yapamaz.” denilmektedir. Devletin herhangi bir dinî inanç

hakkında olumlu ya da olumsuz taraf olmasını engelleyen bu madde ile din ve devlet arasında katı bir ayırım yapılmıştır (Albayrak, 2012; Köylü ve Turan, 2014, s. 15-16). ABD Eğitim Bakanlığı tarafından 2001 yılındaki bir düzenlemeyle başkalarını zorlamaksızın devlet okullarında dua edilebileceği yönünde karar alınmıştır. Aynı zamanda dinlerin tarihsel birer olgu olması nedeniyle akademik olarak devlet okullarında okutulabileceğini de kabul etmiştir (Albayrak, 2012). Ancak Amerikan Temyiz Mahkemesi, “okullarda dua” uygulamasının Anayasa’daki “bir dinin kurumsallaşmasına yol açan yasa yapmama” ilkesine aykırı olduğu yönünde görüş bildirmiştir (Köylü ve Turan, 2014, s. 16).

ABD’de eğitim genel olarak yerel yönetimler tarafından idare edilmektedir. Federal hükümetin eğitim müfredatını belirleme veya düzenlemesine yönelik bir yasal mevzuat bulunmamaktadır. Okul açma ve yönetme yetkileri yerel yönetimlerde (Köylü ve Turan, 2014, s. 17). Okulların kamu okulları ve özel okulları olarak ikiye ayrıldığı ABD eğitim sisteminde, dinî eğitim özel okullarda verilebilmektedir. Özel okulların pek çoğu dini cemaat ve organizasyonların kontrolündedir. Bunların dışında “home schooling” denilen ev okulları, devlet tarafından finanse edilen “charter ve magnet school” türünden yapılar üzerinden de eğitim verilmektedir (Albayrak, 2012).

2015 yılı verilerine göre, anaokulundan orta öğretimin son sınıfına kadar eğitim kademelerinde yaklaşık 56 milyon öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin yaklaşık 50,5 milyonu kamu okullarında, 5,5 milyonu ise özel okullara kayıtlıdır (National Center for Educational Statistic [NCES], 2015).

Anayasa’nın din konusunda getirmiş olduğu keskin ayırmadan din eğitimi de etkilenmiştir. Ancak hukukî bir kovuşturmayla neden olmadığı sürece, din eğitimi konusundaki sınırlandırmalar görmezden gelinmektedir. Dersin içeriği öğretmen tarafından belirlendiği için, toplumsal infiale neden olmayacak şekilde dinî uygulamalar derste yer bulabilmektedir (Köylü ve Turan, 2014, s. 19).

ABD’de, dine vurgu veya dine saldırı olarak algılanan bazı söz ve davranışlar sebebiyle zaman zaman toplumsal ve hukukî tartışmalar meydana gelmektedir. Örneğin “Bayrağa Sadakat Yemini”, evrim teorisinin eğitim sistemi içerisinde yer almasıyla

ortaya çıkan tartışmaların sembolü olan “Scopes Davası”, okullarda dua okunması/okunmaması üzerinden gelişen “Engel-Vitale” olayı, dinî sembollerin okulda bulundurulması/bulundurulmamasını konu alan ve yedi yıl süren poster davası, dinî gün ve bayramlar hakkındaki tartışmalar, dinî organizasyonlara ait okulların finansmanı ve daha başkaca birçok olay gündeme gelmektedir (Köylü ve Turan, 2014, s. 19-35). Anayasadan doğan haklar neticesinde Müslümanlar da okul, ibadethane açabilme olanağına sahiptir. ABD’de 375 civarında İslâmî okul bulunduğu tahmin edilmektedir (Köylü ve Turan, 2014, s.49).

Japonya

Japonya, 2017 yılı verilerine göre yaklaşık 126,5 milyon nüfusa sahiptir. Bununla beraber, Japonya Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanan rapora göre 2015 yılı sonunda dinî gruplara yapılan üyeliklerin sayısı 188 milyonu aşmış durumdadır. Bu durum, ülkede, birden fazla dinî gruba üye olanların bulunduğu işaret etmektedir. Ülkede Şintoizm’i benimseyenlerin sayısı 89 milyon, Budistlerin sayısı 88 milyondur. 1,9 milyon Hıristiyan’ın bulunduğu Japonya’da, kendini diğer inançlara mensup addedenlerin sayısı 8,7 milyondur. Yapılan bir çalışmaya göre ülkede yaklaşık 110 bin Müslüman bulunmaktadır (BDHRL, 2018).

2. Dünya Savaşı’ndan yenik ayrılan Japonya, ABD tarafından kendisine dayatılan reformları uygulamak zorunda kalmıştır. ABD tarafından hazırlanan anayasa taslağı küçük düzenlemelerle 1946 yılında kabul edilmiştir. Anayasa, geçmişiyile ve din müessesesi ile köklü bağları olan Japonya’yı laik bir devlet haline getirmiştir (Oda, 2004). 1946 Anayasası’nın 20. maddesinde, “Herkesin din hürriyeti teminat altına alınmıştır. Hiçbir dinî teşkilât devletten ayrıcalık alamaz ve siyasî bir otorite kullanamaz. Hiç kimse dinî tören, kutlama, ayin ve faaliyetlere katılmaya mecbur edilemez. Devlet ve kamu kurumları dinî eğitimden veya diğer dinî faaliyetlerden kaçınmak mecburiyetindedirler.” denilmektedir (Erginay, 1950). Bu maddeyle devlet ve din arasında katı bir ayırım ön görülmüştür. Ayrıca kamu kurumlarının dinî eğitime yönelik faaliyetlerinin de bu madde ile engellendiği görülmektedir.

Anayasanın 89. maddesi ise devlet kaynaklarının herhangi bir dinî kurum ve organizasyonun lehine kullanılmayacağını ifade etmektedir. Bunun yanında, devletin kontrolünde olmayan eğitim, yardım ve hayır kuruluşlarının da kamu kaynaklarından faydalanamayacağı kesin biçimde ifade edilmiştir (Erginay, 1950).

Japon eğitim sisteminde altı yılı ilkokul ve üç yılı ortaöğretim birinci kademe olmak üzere zorunlu eğitimin süresi toplam dokuz yıldır (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2018; Ulusal Referans Noktası, 2018). Ülkede ulusal okul olarak adlandırılan okulların finansmanını merkezî hükümet, kamu okullarının finansmanını yerel yönetimler, özel okulların finansmanını ise özel kuruluşlar sağlamaktadır (İpek, 2001). Devlet okullarında din eğitimi kesinlikle yasaktır. Ancak özel okullar ve üniversitelerde din eğitimi yapılabilmektedir (Oda, 2004). İlk ve orta öğretim kademelerinde ahlâk dersi bulunmaktadır (Aydın, 2017, s.216).

Kanada

2017 yılı verilerine göre Kanada'da yaklaşık 35,6 milyon kişi yaşamaktadır. 2011 yılında yapılan sayım sonucu, ülkedeki nüfusun yaklaşık %67'si Hıristiyan'dır. Müslümanların oranı %3, Yahudilerin oranı ise %1 civarındadır. Diğer inanışlar nüfusun %4'lük kısmını oluştururken, kendini herhangi bir din ile ilişkili görmeyenlerin oranı yaklaşık %24'tür (BDHRL, 2018).

1867 tarihli Kanada Anayasası'nda din ve vicdan hürriyetine vurgu yapılmış, ayrıca inancı, kökeni, rengi, cinsiyeti, yaşı ne olursa olsun tüm vatandaşların kanun önünde eşit haklara sahip olduğu vurgulanmıştır. Dezavantajlı birey veya grupların şartlarının iyileştirilmesine yönelik yasal çalışmaların da engellenemeyeceği Anayasa'da yerini almıştır (Canada's Constitution, 2011).

Ülke, geçmişte Fransız yönetimi altında bulunmuştur. Günümüzde ise İngiliz Milletler Topluluğu'nun üyesidir. Anayasal monarşi ile yönetilen ülkede, İngiliz Kraliçesi'ni temsilen bir genel vali görev yapmaktadır (Yazıcı, 2009).

Ülkenin Quebec eyaletine yerleşen Katolik Fransızların dinî eğitime yönelik talepleri ve sonrasında bölgeye gelen Protestan İngilizlerin de aynı yöndeki girişimleri sonucunda, bu bölgenin eğitim sistemi üzerindeki Kilise etkisinin arttığı söylenebilir (Yazıcı, 2009). Quebec'te, ilk ve orta dereceli okullarda öğrenci din veya ahlâk derslerinden birini tercih etmek zorundadır (Aydın, 2017, s. 216). Kanada'da dinî ya da etnik grupların özel okul açmalarına olanak vardır (Yazıcı, 2009).

Rusya

Resmî adı Rusya Federasyonu olan ülke, 2017 yılı verilerine göre yaklaşık 142,2 milyon nüfusa sahiptir. 2015-2016 yıllarında yapılan bir araştırmaya göre nüfusun %71'i kendini Ortodoks Hıristiyan olarak tanımlamaktadır. Ülkedeki Müslümanların genel nüfusa oranı yaklaşık %10'dur. Diğer inançlara mensup olanların oranı ise yaklaşık %5'tir (BDHRL, 2018). Nüfusun geriye kalanı hakkında bir bilgi olmamakla beraber, bu kişilerin cevap vermemeyi tercih ettikleri veya kendilerini bir inanca mensup hissetmediklerini de düşünebiliriz.

Rusya Federasyonu Anayasası'nın 13. maddesi din düşmanlığının oluşmasını engellemeye yönelik düzenlemeler içerir (Köylü ve Turan, 2014, s. 56). Anayasa'nın 14. maddesi ise, "Rusya Federasyonu Laik devlettir. Hiçbir din resmî ve zorunlu değildir. Tüm dinler devletten ayrıdır ve kanun karşısında eşittir." demektedir (Dualı, 2013). Ayrıca 28. madde, "Herkesin vicdan özgürlüğü, tek başına veya başkalarıyla birlikte herhangi bir dine inanma veya hiçbirine inanmama hakkı dâhil, ibadet özgürlüğü, dinî ve diğer görüşleri serbestçe seçme, onlara sahip olma, yayma ve onlara uygun şekilde hareket etme özgürlüğü güvence altına alınır." diyerek inanç özgürlüğünü tespit ederken, bu özgürlüğün hangi kapsamda kullanılacağını da belirtmektedir (Şahin, 2016).

Rusya'da yaklaşık 15 yaşına kadar dokuz yıl süren ilköğretim zorunludur. Ülkede, 1997 yılında yapılan yasal düzenlemeyle devlet okullarının yanı sıra dinî cemaatlerin de dinî okul açabilmelerinin izni sağlanmış oldu. Bu gelişmelere rağmen, henüz dinî okulların devlet tarafından finanse edilmesine yönelik bir düzenleme yapılabilmemiş değildir (Köylü ve Turan, 2014, s. 61-72).

Her ne kadar Anayasa’da laiklik ilkesi vurgusu yapılmış olsa da, Rus Kilisesi’nin din eğitimiyle ilgili çalışmaları artan oranda devam etmektedir. Anayasa’da tüm inançlara eşit imkânlar sunulmasına rağmen, ülkenin geçmişinde ve kültüründe etkisi olan Ortodoks Kilisesi’nin daha geniş imkânlara eriştiği gözlemlenebilmektedir (Dualı, 2013).

Yerel yönetimlerle varılan mutabakatlar neticesinde, 2000 yılının sonuna doğru okullarda Ortodoks Kültürünün Esasları adlı bir ders okutulmaya başlanmıştır (Dualı, 2013). Bu ders hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademelerinde okutulabilmektedir (Köylü ve Turan, 2014, s. 25).

Rusya’da yaşayan Müslümanlar, 1998 yılı itibariyle ülke genelinde 108 İslâmî eğitim kurumuna sahiptirler. Ancak Müslüman topluluğu arasındaki organizasyon yetersizliği sebebiyle birlik sağlanamadığı, bunun da temsil kabiliyetini düşürdüğü görülmektedir. Bunun sonucunda da İslâmî eğitim kurumlarının, üniversitelerin geçerlik yetkisi alamadıkları anlaşılmaktadır. Bu okullardan mezun olanlara bu sebeple resmî diploma verilememektedir (Köylü ve Turan, 2014, s. 90).

Günümüzde gelişmiş olarak nitelenen ülkelerin yasaları din eğitimi, dinî özgürlükler kapsamında değerlendirmektedir. Din eğitime dâhil olmak devlet tarafından dinî özgürlüklere müdahale olarak değerlendirildiği için, bu eğitimin ilgili dinin temsilcisi olarak kabul edilen organizasyonlara bırakıldığı görülmektedir. Özellikle Batı ülkelerinin eğitim sistemlerinde, açılan özel okullarda, programı genellikle Kilise tarafından belirlenmiş din eğitiminin bulunduğunu vurgulamak gerekir (Aydın, 2017, s. 222-223).

Türkiye’de Din Eğitimi

Eğitim, bireysel ve toplumsal dönüşümü sağlaması açısından bir araç olarak kullanıla gelmiştir. Eğitimi yönetenler onu, yeni kuşaklara kültür aktarımını sağlamak, ihtiyaç duyulan insan tipini oluşturmak, toplumsal uyumun temini gibi hedeflere ulaşmak için bir araç olarak kullanmışlardır. Burada dikkate alınması gereken bir husus da şudur ki, toplumun yapısı eğitimi şekillendirirken, eğitim de toplum yapısında değişikliklere yol açar. Bu sebeptir ki, toplumlar, eğitim sistemlerini kendi kültürel

yapılarına uygun olarak şekillendirmişlerdir (Erdoğdu, 1996). Toplum tarafından talep edilmeyen, aksine ideolojik bir yaklaşımla topluma dayatılan değişimlerin, toplum tarafından içselleştirilemediği de aşikârdır. Eğer bu değişim, bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik alanları da ilgilendiren bir kavram üzerinden gerçekleştirilmek isteniyorsa, başarıya ulaşmak daha da zorlaşacaktır (Gökaçtı, 2005, s. 60).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne değin, neredeyse toplumun tüm kesimleri tarafından tartışıla gelmiş olan din eğitimi hakkında gerçekçi bir yargıya ulaşabilmek için, yüzyıllar boyu varlığını devam ettirmiş olan din temelli eğitim kurumları hakkında bilgilere sahip olmak gerekmektedir (Parmaksızoğlu, 1966, s. 5).

Cumhuriyet Öncesi Dönemde Okullarda Din Eğitimi

Cumhuriyet öncesi yani Osmanlı döneminde eğitim kurumları, mektep ve medrese olarak iki grupta toplanabilir (Ergin, 1977, s. 5). Bu kurumları, halkın çocuklarının eğitim-öğretim imkânı bulabildiği sıbyan mektepleri, ilmî faaliyetleri yürütecek ve devletin çeşitli kadrolarında görevlendirilecek yetişmiş insan ihtiyacını karşılamayı hedefleyen medreseler ile saraydaki çocukları hizmetkâr, müstahdem, devlet adamı, asker gibi çeşitli kadrolara uygun olarak yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan saray mektepleri olarak özetleyebiliriz (Ergin, 1977, s. 415).

Sıbyan mektepleri. Hz. Ömer tarafından kurulduğu kabul edilen ve Türkiye'de mahalle mektebi adıyla da bilinen mekteb-i sıbyan yani sıbyan mektebi, sadece Türkiye'de değil bütün İslâm ülkelerinde en küçük yerleşim yerlerinden en kalabalık şehirlere kadar her yerde faaliyet gösteren bir eğitim kurumu olarak bilinmektedir. Esas gayesi çocuklara Kur'an'ı öğretmek olan bu kurumlarda yapılan eğitim faaliyetlerine zamanla ahlâk ve ilmihal eğitimi de eklenmiştir (Parmaksızoğlu, 1966, s. 5). Yine Hz. Ömer tarafından valilere gönderilen emirlerle yazı, binicilik, yüzme, atasözü öğretiminin yapılması da istenilmiştir (Zengin, 2017, s. 22). İslâm ülkeleri, zamanla bu okullardaki ders programlarını kendi şartlarına uygun olarak düzenlemişlerdir (Öcal, 2015, s. 24).

Osmanlı Devleti'ne Bursa'nın payitahtlık yaptığı dönemlerde kız ve erkek çocuklar, durum ve şartlara göre değişmekle beraber, genellikle 5-6 yaşına geldiklerinde

okula başlarlardı (Öcal, 2015, s. 33). Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'un fethinden sonra ilmin yayılması amacıyla birçok faaliyette bulunmuş, bu sebeple Camii Kebir'in (Ayasofya) vakfiyesine yaptırdığı bir sıbyan mektebini ilave etmiştir. Ayasofya Vakfiyesi'nde yetimlerin, eğer yetim yoksa fakirlerin çocuklarının eğitim görebilmesi amacıyla kurulan bu eğitim kurumunun adı Darüttalim olarak geçmektedir (Ergin, 1977, s. 82). 16. yüzyılda Osmanlı Devleti'ni gezmiş olan bir Fransız, şehirlerde, kasabalarda, köylerde ihtiyaca cevap verebilecek sayıda sıbyan mektebinin bulunduğunu kaydetmiştir (İnan, 1938).

Sultan II. Mahmud zamanında yapılan bir düzenlemeyle, sıbyan mektepleri iki dereceli olarak tanzim edilmiştir. Buna göre sıbyan mektebinin ilk kademesinde temel eğitimini alan öğrenciler, adına sınıf-ı sâni (rüştüye) denilen mekteplere devam edebileceklerdi (Kodaman, 1991, s. 91). Bu mektepte lügat, ahlâk ve akaid, hat ve kitabet dersleri okutulmaktaydı. Daha sonra bu derslere harekeli Türkçe, Türkçe tecvid, Türkçe İlmihal gibi dersler de eklenmiştir (Parmaksızoğlu, 1996, s. 6). Ayrıca 1824 yılında sıbyan mekteplerinde eğitimi zorunlu hale getiren bir ferman yayımlamıştır (Öcal, 2015, s. 39). 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin birinci maddesine göre okulların, devlet okulu ve özel okullar olarak iki kısımda değerlendirildiği görülmektedir. Özel okulların kuruluşu kişi veya cemaat eliyle yapılabilirken, denetimleri Osmanlı Devleti tarafından yapılmaktaydı.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre dört yıl süren sıbyan mektebi eğitimi süresince okutulacak olan dersler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Sıbyan Mekteplerinde Okutulacak Olan Dersler

Yeni Usul ile Alfabe	Yazı
Kur'an-ı Kerim	Aritmetik
Tecvit	Kısa Osmanlı Tarihi
Ahlâk Üzerine Yazılmış Küçük Kitaplar	Kısa Coğrafya
Din Dersleri	Faydalı Bilgiler

(Kaynak: Özalp, R. ve Ataüenal, A. (1977). *Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.)

Her öğrencinin Tablo 2’de yer alan din derslerini, kendi inançlarına göre, kendi dillerinde alması ve o derslerin içeriğinin o inancın temsilcileri tarafından hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Müslüman ve Hıristiyanların özel günleri ve bayramları ile padişahın tahta çıkış günü bu nizamname ile tatil edilmiştir (Özalp ve Ataüenal, 1977, s. 550). Bu tabloda belirtilmemesine rağmen nizamnamenin 16. maddesinde kız sıbyan mekteplerinin dikiş ustalarının bulunduğu belirtilmektedir. Bunun kız öğrenciler için ayrıca dikiş dersi olduğu şeklinde yorumlanması mümkündür.

Köy ve mahallelerde sıbyan mektebi açılmasını emreden Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne göre, kızların altı, erkeklerin ise yedi yaşında okula başlamaları öngörülüyordu. Okula devamın hem kızlar hem de erkekler için zorunlu olduğu vurgulanmıştı (Özalp ve Ataüenal, 1977, s. 550).

1872 yılında yeni ders usullerinin denenmesi ve uygulanması amacıyla açılan “numune iptidai” okulundan olumlu sonuçlar alınmıştır. Bunu üzerine var olan sıbyan mekteplerinin bu usule uygun hale getirilmesine karar verilmiştir. 1882’ye kadar resmî yazışmalarda mekâtib-i sıbyaniye olarak ifade edilen okullar, bu tarihten itibaren mekatib-i ibtidaîye (ilkokul) olarak zikredilmiştir (Kodaman, 1991, s. 70). Mekteb-i ibtidailer, Cumhuriyet’in ilanına kadar varlığını sürdürmüştü, 3 Mart 1924 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu ile Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. 22 Mart 1926 tarihinde yayımlanan Maarif Vekâleti Teşkilatı Kanunu ile bu okulların faaliyetleri durdurulmuş oldu (Parmaksızoğlu, 1996, s. 7).

Son dönem Osmanlı eğitim sistemi içerisinde üç tür ortaöğretim kurumu ortaya çıkmıştır. Bunlar, rüşdiye, idadiye ve sultaniye’dir (Öcal, 2015, s. 44).

Rüşdiyeler. 1838 yılında sıbyan mekteplerinin ıslahı için yapılan bir çalışmayla, sınıf-ı sâni adıyla oluşturulan bu okullara sonradan padişah tarafından “rüşdiye” adı verilmiştir. 1845 yılında toplanan Muvakkat Maarif Meclisi, rüştiyeleri orta dereceli okul olarak tanımlamıştır (Kodaman, 1991, s. 92). İlk açıldıklarında eğitim süresi dört yıl olarak belirlenen rüştiyeler, 1863’te beş yıl, 1869’da dört yıl, 1892’de üç yıl olarak tanzim edilmişlerdir. Rüştiyeler, 1898 yılında idadilerle birleştirilmiştir (Öcal, 2015, s. 44-45).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 18. maddesi rüştiyelerin açılacağı muhitte bulunan cemaatin Müslüman veya Hıristiyan olup olmamasına göre açılacağına dair hükmü içermektedir. 14. maddede ise rüştiyelere kaydın nasıl olacağı açıklanmıştır. Buna göre, sıbyan mektebinde öğrenimini tamamlamış öğrenciler diplomaları ile imtihan edilmeden rüştiyelere kaydediliyorlardı (Özalp ve Ataüinal, 1977, s. 551-552).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre dört yıl süren erkek ve kız rüştiye eğitimi süresince okutulacak olan dersler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Erkek ve Kız Rüştiye Mektepleri'nde Okutulacak Olan Dersler

Erkek	Kız
Din Dersleri Başlangıcı	Din Dersleri Başlangıcı
Türkçe Gramer	Türkçe Gramer
İmlâ ve Yazı	İmlâ ve Yazı
Arapça ve Farsça Gramer	Arapça ve Farsça Gramer
Aritmetik	Özet Halinde Tarih ve Coğrafya
Resmi Hattı	Aritmetik
Geometri Başlangıcı	Yardımcı Nakış Resmi
Genel Tarih ve Osmanlı Tarihi	Tahrir
Coğrafya	Seçme Edebî Parçalar
Beden Eğitimi	Ev İdaresi
Okulun Bulunduğu Yerde En Çok Kullanılan Dil	Dikiş
	Müzik (Mecburi değildir)

(Kaynak: Özalp, R. ve Ataüinal, A. (1977). *Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.)

Her öğrencinin Tablo 3'te yer alan din derslerini, kendi inançlarına göre, kendi dillerinde alması ve o derslerin içeriğinin o inancın temsilcileri tarafından hazırlanması gerektiği belirtilmiştir (Özalp ve Ataüinal, 1977, s. 555). Kız ve erkek öğrencilerin okuyacakları derslerin farklılaşmasının altında, toplumsal olarak kadına yüklenen rollerin yattığı söylenebilir.

Müslümanlara mahsus rüştiyelerde, Ramazan ve Kurban Bayramı tatil olarak belirlenmiştir. Gayrimüslimlere mahsus okullarda ise kendi bayram ve özel günlerinde tatil ilan edilecektir. Padişahın tahta çıkış gününde ise tüm rüştiyelerin tatil edileceği bu nizamname ile emrolunmuştur (Özalp ve Ataüenal, 1977, s. 554). Sultan II. Abdülhamid devrinin sonlarına gelindiğinde Osmanlı Devleti coğrafyasında faaliyet gösteren 619 rüştiye ve bu okullarda öğrenim gören yaklaşık 40.000 öğrenci olduğu görülmektedir (Kodaman, 1991, s. 105). Rüştiyeler, 1913 yılında altı yıla çıkarılan mekteb-i ibtidailerle birleştirilmiştir (Öcal, 2015, s. 45).

İdâdiye mektepleri. İstanbul’da sayıları hızla artan yüksekokullara nitelikli öğrenci yetiştirecek bir eğitim kurumu bulunmuyordu. Bu açığı kapatmak için kelime anlamı da “hazırlama yeri” demek olan idadiler açılmıştır (Kodaman, 1991, s. 114). Bu okulların öğretim süreleri, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde üç yıl olarak belirlenmiştir (Özalp ve Ataüenal, 1977, s. 556-557). Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin beraber öğrenim görmesi düşünülen okullarda okutulacak dersler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne Göre İdadiye Mekteplerinde Okutulacak Olan Dersler

Yazı	Fen Dersleri
Fransızca	Cebir
Osmanlı Kanunları	Matematik ve Ticarî Matematik
Mantık	Geometri ve Ölçme
Ekonomi	Fizik
Coğrafya	Kimya
Genel Tarih	Resim

(Kaynak: Özalp, R. ve Ataüenal, A. (1977). *Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.)

Tablo 4’te görüldüğü üzere 1869 yılında idadilerde okutulacak dersler arasında din veya ahlâk dersi bulunmamaktadır. Ancak 1896 yılında ders programına ahlâk ve fıkıh dersi eklenmiştir. 1902 yılında ise din ve ahlâk derslerinin saat sayısı azaltılmıştır. Yaklaşık iki yıl sonra yani 1904 yılında bu derslerin saatleri yeniden artırılmıştır (Kodaman, 1995, s. 132).

Sultaniye mektepleri. 1856 yılında Osmanlı Devleti'nde ilân edilen Islahat Fermanı ile tüm vatandaşların eşitliği ilke olarak kabul edilmiş oldu. Fransız Hükümeti ise Islahat Fermanı'nı sebep göstererek gerekli görülen düzenlemelerin yapılmasını isteyen bir notayı Osmanlı Devleti'ne ilettiler. Taleplerden birisi de Hıristiyan öğrencilerin de gidebileceği lise düzeyinde okulların, büyük yerleşim yerlerinde açılması idi (Öcal, 2015, s. 47). Bunun yanında yükseköğretime hazırlık amacı da taşıyan rüştiyelerin bu ihtiyacı karşılamadaki yetersizliği de görülüyordu. Bu sebeple rüştiye ve yükseköğretim arasında, Fransız liselerinin model alındığı ve öğretim süresi beş yıl olarak planlanan okul Galatasaray Sultanîsi (Mekteb-i Sultanî) adıyla açılmış oldu. "Osmanlılık" fikri üzerinden dinler arası bir kurum olarak 1 Eylül 1868 tarihinde açılan okula girmek isteyen bilgi seviyesi düşük öğrenciler için de üç yıllık bir hazırlık eğitimi öngörülüyordu (Kodaman, 1995, s. 135).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde alt ve yüksek olmak üzere iki kısım olarak tespit edilmiş olan sultanî okullarının üç yıl sürecek olan alt kısmında idadîlerde okutulan dersler, yine üç yıl süren yüksek kısmında ise edebiyat ve fen bölümleri bulunmaktadır. Alt bölümde okutulacak dersler idadî ders cetvelindekilerin aynısıdır (Özalp ve Ataüenal, 1977, s. 558-559). Sultanî okullarının yüksek kısmında okutulması kararlaştırılan dersler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Sultanî Mekteplerinin Yüksek Kısmında Okutulacak Olan Dersler.

Fen Bölümü	Edebiyat Bölümü
Tasarı Geometri, Simetri, Cebir ve Cebirin Geometriye Uygulanması	Türkçe-Yazı
Düzlem ve Küresel Geometri	Arapça ve Farsça'dan Metinler
Kozmografya	Anlamlar
Fizik ve Kimyanın Sanayi ve Tarıma Uygulanması	Fransızca
Fen Dersleri	Ekonomi Politik
Arazi Planlaması	Milletler Hukuku
	Tarih

(Kaynak: Özalp, R. ve Ataüenal, A. (1977). *Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.)

Tablo 5’te görüldüğü üzere mekteb-i sultanî için 1869 yılında öngörülen ders programında din ve ahlâk dersleri bulunmamaktadır. Ancak sonraki yıllarda Kur’an-ı Kerim, ulum-ı diniye, siret-i nebeviyye, akaid ve fıkıh, siyer ve malumat-ı diniye ve din dersleri adlı dersler programda yer bulabilmiştir.

Osmanlılık fikrinin hayata geçirilmesi yönünde bir adım olarak da değerlendirilen mekteb-i sultanî, ilk yıllarında bunu gerçekleştirmek şöyle dursun, bu fikre zarar verecek şekilde yabancı etkisinde kalmış kişilerin yetiştiği bir kurum olarak ön plâna çıkmıştır. Türklerin kendi toplumlarından kopuşunu hızlandıran ama azınlıkların da millî duygularının yüceltildiği bu kurumda yetişen bazı kişilerin Osmanlı Devleti’nin yıkılışını hızlandırmak için zararlı faaliyetlerde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durumu gören Sultan II. Abdülhamid, Ali Suavi’ye kurumun müdürlüğü görevini vererek rapor hazırlamasını istemiştir. Ali Suavi hazırladığı raporda zararlı faaliyetlerde bulunanları ve uygulama hatalarını bildirmiştir. Kuruma Türk müdürlerin tayini ve Müslüman öğrencilerin sayısının artırılması, bazı öğretmenlerin işine son verilmesi gibi tedbirler alınmıştır (Kodaman, 1995, s. 136-138). 1923 yılında toplanan Birinci Hey’et-i İlmîye’nin aldığı karar ile sultanîyelerin adı “lise” olarak değiştirilmiştir (Öcal, 2015, s. 49).

Saray mektepleri. Saray mekteplerinden ilki şehzadegân mektebidir. Tahsil derecesi sıbyan mektepleri ile aynı olan bu okul şehzadelerin eğitimi için sarayla birlikte açılmıştır. Eğitim programında Kur’an-ı Kerîm, sure ezberleme ve yazı dersleri vardı (Ergin, 1977, s. 6).

Saray mekteplerinden bir diğeri Enderun’dur. Ortaya çıkışı II. Murad zamanını bulan Enderun, daha çok mülkî ve askerî idareciler yetiştirmek gayesi gütmekteydi. Çeşitli kademelerde seçkin bir eğitim-öğretim faaliyeti sunulan bu sisteme öğrenciler devşirilen Hıristiyan çocukların içerisinde seçilirlerdi. Bu çocuklar önce Türk ailelerin yanında Müslüman-Türk kültürünü özümseyecek şekilde barındırılır, sonra da Acemi Ocağı’na alınırldı. Acemi Ocağı’nda bulunanların içerisinde ihtiyaca göre Enderun’a gönderilenler olurdu. Sonraları bu eğitim kurumuna farklı etnik kökenlerden Müslüman çocukları da alınmaya başlanmıştır (Akkutay, 1999, s. 187).

Beşi bir sonraki eğitime hazırlayıcı, dördü de meslek eğitimine yönelik faaliyet sürdüren odalardan oluşan Enderun'da dersler medreselerde okutulan derslerle benzeşmekle beraber, öğrencinin kabiliyetine göre askerlikle, idareyle, sanatla veya sosyal konularla ilgili dersler de okutulmaktaydı (Doğan, 1997). Okuma-yazma, Kur'an-ı Kerîm, tecvit ve ilmihal derslerinin yanı sıra İslâm dini ve terbiyesi, iyi geçinme usulleri, büyüklere hizmet, muâşeret gibi dersleri de görürlerdi (Ergin, 1977, s. 13).Osmanlı tarihinde yetiştirdiği önemli şahsiyetler ve devlet adamları açısından ayrı bir yere sahip olan Enderun, 1 Temmuz 1909 tarihli bir kararname ile lağvedilmiştir (Ergin, 1997, s. 24).

Diğer mektepler. Dârüşşafaka, 1865 yılında Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye adıyla kurulan ve esnaf çıraklarının iş başı yapmaya başladığı zamana kadar onlara okuma, yazma, hesap öğretmek ve ahlâkî telkinlerde bulunmak gibi faaliyetleri yerine getiren cemiyetin devamı niteliğindedir. Yapılan bu faaliyetler ilgiyle karşılaştınca, Müslüman çocuklarının ve yetimlerinin eğitimleri için Daru's-Şafakatü'l-İslâmiye adıyla kurulan kurum sonraları Darüşşafaka olarak anılır olmuştur (Ergin, 1977, s. 487; Öcal, 2015, s. 49-50)

Dâru'l muallimîn-i rüşdîler. İlk olarak 16 Mart 1848 yılında dâru'l muallimîn adıyla açılan okulun gayesi rüşdiyelere öğretmen yetiştirmektir (Akyüz, 2006). Sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştiren dâru'l muallimîn-i sıbyan'ın açılmasıyla bu okulun adı da dâru'l muallimîn-i rüşdi olarak değiştirilmiştir. Ayrıca bayan öğretmen yetiştirmek için de dâru'l muallimât açılmıştır. Okutulan dersler arasında Kur'an-ı Kerim ve tecvit, ibâdât, siyer-i Nebeviye, mebâdi-i ulûm-i diniye dersleri de bulunmaktaydı (Öcal, 2015, s. 51).

Dâru'l muallimîn-i sıbyanlar. Sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla 15 Kasım 1868 yılında öğretime başlamıştır. Okutulan dersler arasında mebâdi-i ulûm-i diniye, ulûm-i diniye, ilm-i maharic ve tecvid, tecvidin Kur'an-ı Kerim'e tatbikatı, Kur'an-ı Kerim maa tecvid ve fikh-ı şerif, Kur'an-ı Kerim ve mâlumat-ı diniye dersleri de bulunmaktaydı (Öcal, 2015, s. 53).

Dâr'ul muallimîn-i âliye. Dâru'l muallimîn ve dâru'l muallimâtlara öğretmen yetiştirmek için kurulan bu kurumda akaid, ulûm-i diniye, şerh-i akaid, ahlâk gibi dersler bulunmaktaydı.

Medreseler. Kelime anlamı olarak “ders okutulan yer” demek olan medreselerin ilk kuruluşları 16. yüzyıla tarihlenmektedir. İslâmî bir kurum olarak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yere verilen addır. Kendinden sonraki medrese yapılanmalarına örneklik olacak olan en ünlü medrese 1067 yılında Büyük Selçuklu veziri Nizamü'l-Mülk tarafından Bağdat'ta kurulan Nizamiye Medresesi'dir. Eğitim programlarında din ilimlerine ağırlık verilen medreseler kısa zamanda İslâm coğrafyasına yayılmıştır. Nizamiye Medresesi, belirli bir programının olması, vakıflarla desteklenmesi, resmî nitelik taşıyor olması gibi kuruma sistematik bir yapı kazandıran özelliklerin yanında, Selçuklu ve Osmanlı medreselerine örnek teşkil etmesi sebebiyle de, kurulan ilk medrese olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2017, s. 26-27).

Medrese öğretim programlarında yer alan dersleri naklî ve aklî ilimler olarak iki grupta toplamak mümkündür. Medreselerin ortaya çıkmasına sebep olarak da gösterilebilecek olan naklî ilimler, kaynağını vahiyden alan tefsir, hadis, fıkıh gibi ilimlerdir. Aklî ilimler ise naklî ilimlerin anlaşılmasında araç olarak kullanılabilir olan Arapça, mantık, matematik ve fen ilimleridir (Zengin, 2017, s. 28). Medreselerde okutulan dersleri daha da detaylandırarak olursak, okutulan naklî ilimler fıkıh, Kur'an-ı Kerîm, hadis, tefsir, kelam, feraiz benzeri alanları içeren ilimlerdir. Bunun yanında nahiv, sarf, lûgat, maânî, badi, beyan, adap gibi lisanî ilimler ve hesap, hendese mantık, hikmet, tıp, heyet, felsefe benzeri aklî ilimlerin de medreselerde yer aldığını görmekteyiz (Şanal, 2003). Medreseler vakıf müessesesine bağlı olarak kurulmaktaydı. Medreselerin kuruluşu ile ilgili olarak hazırlanan vakfiyelerde, talebe kabulü, medresenin idaresi, müderris atamaları, masrafların karşılanması gibi esaslar belirtilmiş oluyordu (Zengin, 2017, s. 29).

Bilinen ilk Osmanlı medresesi, Orhan Gazi tarafından İznik'in fethinden bir yıl sonra yani 1330 yılında kurulmuştur. Bununla birlikte Orhan Gazi döneminde toplam 11 medrese yaptırılmıştır (Öcal, 2015, s. 55). Medreseler, sıbyan mekteplerinden

sonraki orta ve yüksek dereceli eğitim kademelerini oluşturmaktaydı. Bununla beraber farklı alanlarda ihtisaslaşmış medreseler de bulunmaktaydı (Zengin, 2017, s. 28).

Medreseler için dönüm noktası olarak kabul edilebilecek bir dönem de İstanbul'un fethi sonrasında Fatih Sultan Mehmet tarafından kurdurulmuş olan Sahn-ı Seman medreselerinin ortaya çıkışıdır. Bu medreselerde İslâmî ilimlerle beraber dinî olmayan ilimler de verilmeye başlanmıştır (Gökaçtı, 2005, s. 72-73). Fatih Sultan Mehmet, kurulan bu ilk sekiz sahn-ı seman medresesine ilaveten ve onlara öğrenci yetiştirmek amacıyla adına tetimme denilen sekiz medrese daha kurdurmuştur (Ergin, 1977, s. 97-98).

Sonraki dönemlerde de medreseler açılmaya devam etmiştir. Kanunî Sultan Süleyman tarafından teşkilatlandırılan Süleymaniye Medreseleri, medreselerin ulaştığı seviye açısından zirve kabul edilmektedir (Doğan, 1997). Buna göre Süleymaniye Medreseleri on iki kademen oluşacak şekilde yapılandırılmıştı. Bu medreseleri diğerlerinden ayıran önemli bir özellik de ihtisaslaşmaya olanak sağlamalarıdır. Daru'l Hadis, hadis ilminde ihtisas yapmak isteyenler için kurulmuştu. Ordunun tıp hekimini karşılayabilmek adına da Daru't Tıp kurulmuştu (Ergin, 1977, s. 100).

Medrese eğitiminin merkezinde her zaman dinî ilimler bulunmuş, bunun yanında diğer ilimler de okutulmuştur. Buralarda eğitimini tamamlayanlar müderrislik, muallimlik, kadılık, imam ve hatiplik, vaizlik, müftülük (Zengin, 2017, s. 29) ile doktorluk, mimarlık, mühendislik benzeri devletin ihtiyacı olan kadrolarda görevler almışlardır (Doğan, 1997).

Sonraki dönemlerde de birçok medrese hizmete açılmıştır. Ancak medrese sisteminde yapılan bazı değişiklikler, ders programlarından fen ilimlerinin çıkarılması ve çağın gereklerinin takip edilmemesi nedeniyle ihtiyaçlara cevap veremez hâle gelmişlerdir. Özellikle Tanzimat Dönemi'nde eğitim sisteminde gerçekleştirilen yenileşme hareketleri neticesinde yeni okullar açılmış, açılan bu okullar ise medreselerin faaliyet alanlarının daralmasına sebep olmuştur (Öcal, 2015, s. 61).

Şeyhülislamlık makamına bağlı olan ve dinî eğitim esaslı bir programı takip eden medreselerin etkililiğini yitirmeye başlamasıyla birlikte, sonradan Maarif Nezareti çatısı

altında toplanacak olan mektepler yeni sistemin eğitim kurumları olarak ön plana çıkmıştır. Mekteplerin eğitim programlarında din derslerine belirli bir ağırlık verilmiş, böylelikle dinî eğitim anlayışından din eğitimi anlayışına geçilmiştir (Zengin, 2017, s. 31; Öcal, 2015, s. 61).

Medreselerdeki yenileşme ve ıslah ihtiyacı artık toplumun birçok kesimi tarafından dillendirilir olmuştu. Hatta medrese mensupları dahi iyileştirmeler yapılmasını talep ediyorlardı (Ergin, 1977, s. 118-121). Medreselerin ıslahı konusunda atılmış ilk ciddi adım 1910 yılında yayımlanan Medaris-i İlmiye Nizamnamesi'dir. Bu nizamnameye göre ders programına yeniden fen ve kültür dersleri konmuş, medresenin öğretim süresi 12 yıl olarak belirlenmiştir (Öcal, 2015, s. 62).

Sonuç olarak, bu dönemde eğitim sisteminde yaşanan yenileşme hareketleri medreselerden mezun olanların geçebilecekleri kadroların da sınırlandırılmasına sebep olmuştur. Buna göre medreseler yalnızca din görevlisi ve din bilgisi öğretmeni yetiştiren bir kurum haline gelmişlerdir (Zengin, 2017, s.33).

29 Aralık 1911 tarihine gelindiğinde ise daha önce karşılaşılmayan bir uygulama ortaya çıkmış, hususen irşat vazifesi yani İslâm'ı anlatabilecek insan yetiştirmek için Medresetü'l-Vaizîn adlı medrese açılmıştır. Medresenin nizamnamesi ise 19 Şubat 1914 tarihinde yayımlanmıştır (Aydeniz, 2015; Öcal, 2014). Öğretim süresi dört yıl olan bu medresede İslâmi ilimlerin yanı sıra Osmanlı, Fars ve Arap edebiyatı, genel ve Osmanlı tarihi, Osmanlı, İslâm coğrafyası ile genel coğrafya, matematik, cebir, geometri, hukuk bilgisi, sağlık bilgisi, hey'et, kimya, felsefe, medeniyet tarihi, sosyoloji ve terbiye, iktisat gibi dersler okutulmaktaydı (Öcal, 2011, s. 5-6).

İmamlar, Osmanlı toplumunda, cemaate namaz kıldırarak dışında öğretmenlik, evlenme, boşanma, cenaze işlerini yürütmek, nüfus kaydı tutmak, devlete ait duyuruları halka iletme gibi vazifeleri yerine getirmekteydiler. Osmanlı'nın son dönemlerinde nitelikli imam yetiştirebilmek için bazı çalışmalar yapılmıştır. 1882-83 yıllarında açılan Menşe-i Eimme ve'l-Hutebâ okulları istenilen sonucu vermediği gerekçesiyle 1888 yılında kapatılmıştır (Akman, 2007). Bu konuda yapılan bir başka girişim ise, 1913 yılında imam, hatip ve müezzin yetiştirmek için Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'nın

açılmasıdır (Şanal, 2003). Açılan bu medrese günümüzdeki imam hatip liselerinin ilk örneği olarak kabul edilmesi açısından önemlidir (Öcal, 2011, s. 9).

İmam ve hatipler ile ezan ve ilahî olmak üzere iki kısımdan oluşan medresede dersler her iki kısım için de ayrı ayrı belirlenmişti. Buna göre imam ve hatipler kısmında, Kur'an-ı Kerîm nazariyatı ve tatbikatı, malumât-ı kanuniye, kelâm ilmi, ahkâm-ı nikâh ve talak, hitabet-i Arabiye nazariyatı ve tatbikatı, Türkçe hitabet, ahkâm-ı ibadet dersleri verilmekteydi. Ezan ve ilahî kısmında okutulacak dersler ise Kur'ân-ı Kerîm nazariyatı ve tatbikatı, ahkâm-ı ibadet, ezan ve ilahî nazariyatı ve tatbikatı olarak belirlenmişti (Ergin, 1977, s. 163).

1914 yılında yayımlanan Islah-ı Medaris Nizamnamesi ile İstanbul'da bulunan medreseler Darü'l-Hilafeti'l-'Aliye çatısı altında birleştirilmiş oldu. Öğretim süresi dörder yıl olan üç kısımdan oluşan medresenin ders programında kültür dersleri ile din dersleri bulunmaktaydı. Bunların yanı sıra zorunlu seçmeli bir yabancı dil dersi de programa dâhil edilmişti. İstanbul dışında bulunan taşra medreselerinin de tedricen bu kurumun yönetimine devredilmesi kararlaştırılmıştı. Bu nizamname ile Darü'l-Hilafeti'l-'Aliye medresesinin bir şubesi mahiyetinde ve dinî ilimlerde ihtisaslaşma üzerine kurgulanmış Medresetü'l-Mütehassısîn da kurulmuş oldu (Öcal, 2015, s. 64-69). Medreselerde yapısal bir düzenleme ön gören Medaris-i İlmiye Hakkında Kanun 1917 yılında yayımlanmıştır. Bu sefer medreseler üçer yıllık üç dereceye ayrılmıştır. Bunun üzerine de tefsir ve hadis, fıkıh, kelâm ve hikmet, edebiyat olmak üzere dört şubeyi içeren üç yıllık bir ihtisas kurumu olarak Medrese-i Süleymaniye kısmı açılmıştır (Öcal, 2015, s. 71).

1919 yılında yeni bir yapılanmaya gidilerek Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba ile Medresetü'l-Vaizîn medreseleri Medresetü'l-İrşad adıyla kurulan yeni bir medresenin bünyesinde birleştirilmiştir. Bu yeni medresede vâizîn adıyla oluşturulan şubede tahsil süresi üç yıl olarak belirlenmişti. Bu şubeden mezun olanların zeyl meşihatlarına, kara ve deniz askerî kıtalarının imamlıklarına, vilayet, liva ve kasaba vaizliklerine tayin edilecekleri bildirilmişti. Öğrenim süresi eimme ve'l-huteba şubesinde ise iki yıl olacaktı. Mezunları ise imamlık ve müezzinlik ile görevlendirilecekti (Akman, 2007). Her iki şube de öğrenci yetersizliği yaşıyordu. Medresetü'l-İrşad'ın vâizîn şubesi ilk iki

yılında 10 mezun verebilmişti. Bu iki yıl sonunda eimme ve'l-huteba şubesinde mezun olanların sayısı ise yalnızca üçtü. Buna rağmen Medresetü'l-İrşad, 1924 yılında ilan olunan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar açık kalmıştır (Öcal, 2011, 11-14).

Cumhuriyet öncesi dönemde, din eğitimi yapan kurumlara yönelik olarak yapılan yasal düzenlemelerden biri de Büyük Millet Meclisi'nce 8 Mayıs 1921 tarihinde kabul edilen Medâris-i İlmiye Nizamnamesi'dir. Bu nizamnamede medreseler dârü'l-hilafe ve medâris-i ilmiye olmak üzere iki tür olarak belirlenmiştir. Mecliste dinî eğitim ve din görevlisi yetiştirme etrafında şekillenen tartışmalar sonucunda kabul edilen bu nizamname ile medreselerin eğitim programında kültür ve din derslerinin olduğu anlaşılmaktadır (Ayhan, 2000).

Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yaygın Din Eğitimi

Hız. Peygamber, İslâm'ı tebliğ etmek amacıyla, imkân bulduğu her zaman ve her yerde insanlarla iletişime geçmeye gayret etmiştir. Tebliğ vazifesini yerine getirmek için sürdürdüğü eğitim ve öğretim faaliyetlerini belirli bir alan ve zamanla sınırlandırmamıştır. Yaygın eğitim olarak ifade edilebilecek olan bu yöntemle, kişiler sürekli olarak birbirlerinden öğreniyorlardı (Bulut, 1997).

Yaygın din eğitimi, her yaş ve düzeydeki insana yönelik dinî ve ahlâkî bilgi ve değerler hakkında toplumu bilinçlendirmektir. Bu sayede toplumun bütün kesimleri dinî bilgilere muhatap oluyor, böylelikle fertlerle birlikte toplum da dinî manada dinamikliğini korumuş oluyordu (Yılmaz, 2001)

Sonraki dönemlerde İslâm'ın yayılması ve İslâm Devleti'nin topraklarının genişlemesiyle birlikte yaygın din eğitiminin kapsamı da genişlemiştir. Artık cami ve mescitlerdeki hutbe ve vaazlarda, sarayda, dükkânlarda, evlerde, ilim ve edep meclislerinde dinin öğretilmesine yönelik yaygın din eğitimi faaliyetleri gerçekleştirilir olmuştur (Doğan, 2017, s. 275).

Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde tekke, zaviye, dergâh, vakıf, kütüphane, sahaf, konak, ev gibi mekânlarla, ahilik, yaran sohbetleri, sıra geceleri, cer ve irşad heyetleri, orta oyunu gibi meclislerde de yaygın din eğitimi faaliyetleri sürdürülmüştür. Osmanlı

döneminde, hayatın bütününe kapsayıcı bir duruma gelen yaygın din eğitiminin yarı resmî idarecileri tekke, zaviye, dergâh ve vakıflar olmuştur (Doğan, 2017, s. 276-277). Osmanlı'nın hemen hemen her tarafına yayılmış olan tekke ve zaviyeler, hem halkın manevî yönden eğitimini sağlamış hem de içine düştükleri sıkıntılı dönemlerde onların sorunlarının halline yönelik yardımlarda bulunmaya çalışarak sosyal yapının korunmasına da destek olmuşlardır (Bulut, 1999).

Tekke ya da diğer bir deyişle tekyeler farklı hizmetleri görebilecek bir yapıya sahiptiler. Buna göre bazı tekkelerde bir takım ritüellerin yerine getirildiği musiki ve raks yeri, okçuluk ve güreş gibi sporların da icra edildiği beden terbiyesi yeri bulunmaktaydı. Fikir terbiyesi yeri olarak adlandırılabilen alanda ise ilmî faaliyetler yürütülmekteydi. Yapılan eğitim faaliyetleri felsefe, şeriat, halk edebiyatı, İslâmî ilimler, Farsça gibi alanları içermekteydi. Toplum bilgilendirmeye yönelik vaaz, sohbet gibi etkinlikler de burada yapılmıyordu. Zengin kütüphanelere sahip tekkeler de bulunmaktaydı. Ayrıca konuk yerinde misafir ağırlama, toplumsal yardım yeri olarak kullanılan mekânda gelen hayırların muhtaçlara ulaştırılması, tedavi yerinde dua ve telkinlerin yapılması, tecrid yerinde ise hastalıklara karşı bir nevi karantina uygulaması yapılması esastı (Ergin, 1977, s. 224-237).

Ergin (Ergin, 1936, s. 18-19) tekkeler hakkında Muallim M. Cevdet'in, "Son zamanlardaki tereddisine bakıp da tekyelerin daima öyle olduğuna hükmetmemelidir. İzdırplarını dinlendirmek ihtiyacında olanlar orada nefis bir âhengün şelâlesi altında ruhlarını yıkarlar; tesellikâr sözlerle ve tarihî menkıbelerle yeniden canlanırlardı. Hâsılı tekyeler canına kıyacak insanların yeniden tamir gördükleri bir yerdi." dediğini aktarmaktadır.

Osmanlı toplumunun günlük yaşantısına derinden etkileyen tekke, zaviye, dergâh gibi yapılar, bir takım tasavvufî telkinlerle onların ahlâkî eğitimlerini temin etmeye çalışmış oluyordular. Yine aynı şekilde, meslek örgütlerinin yapısı içerisinde usta-çırak ilişkisinde de ahlâk eğitimi yatmaktaydı. Ayrıca camilerde verilen vaazlar ve hutbeler yoluyla cemaate yönelik din eğitimi faaliyetleri yerine getirilmiştir (Aydın, 2017, s. 35).

Özellikle “halk kitabı” olarak adlandırılan kitapların ev, kıraathane, köy odası gibi mekânlarda beraberce okunmasıyla da bir tür yaygın eğitim faaliyeti yürütülmüştür. Yüzyıllar boyu Osmanlı Devleti devrinde ve öncesinde en ücra yerleşim yerlerine dahi ulaşmış olan tekke, zaviye, vakıf, kıraathane, kütüphane, lonca gibi yapılar üzerinden, toplumun din ve ahlâk eğitimi sağlanmıştır (Bulut, 1999).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan sonra da varlıklarını sürdürmüş olan tekke ve zaviyeler 30 Kasım 1925 tarihinde ilan edilen 677 sayılı kanun ile kapatılmıştır.

Cumhuriyet Döneminde Okullarda Din Eğitimi

1920-1923 yıllarında din eğitim ve öğretimi. Osmanlı Devleti’nin, artık çağın ihtiyaçlarına cevap veremeyecek duruma gelen kurumları ıslah etme çabası Tanzimat Dönemi’nde hız kazanmış, bu çalışmalardan eğitim kurumları da nasibini almıştı. Ancak, uzun süren bir savaş dönemine giren ülkede, bu ıslah çalışmalarından beklenen etkiyi görmek pek mümkün olamamıştır. Hatta o kadar ki, kimi zaman okul çağında bulunanların dahi silah altına alınması gerekmiştir (Ergin, 1977, s. 129). İşgal altındaki yurdu kurtarmak üzere başlatılan Millî Mücadele ile birlikte Ankara’da yeni bir meclis açılmıştır. Bu meclis, bir yandan vatanın müdafaasını yapmaya çalışıyor, bir yandan da devletin devamlılığını sağlayacak olan kurumların tesisi için uğraşıyordu (Gökaçtı, 2005, s. 121).

23 Nisan 1920 tarihinde TBMM’nin açılmasıyla birlikte, eğitimin amacına, içeriğine ve devlet işlerini düzenlemek üzere oluşturulan komisyondan hangisinin yetki alanında olacağına dair tartışmalar yapılmıştır. Daha meclisin açılışının üzerinden üç gün geçmişken yani 26 Nisan 1920 tarihinde, Mustafa Kemal Paşa başkanlığında eğitim üzerine yapılan müzakereler, din ve eğitim kurumları arasındaki ilişkinin ilerleyen tarihlerde alacağı şekil açısından önemlidir. Umuru Şer’iye ve Evkaf encümeninin görev ve yetkileri hakkında teklif sunan Kırşehir Milletvekili Müfit Efendi, eğitim faaliyetlerinin de bu encümen tarafından yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu hususta söz alan Müfit Efendi, “Bab-ı Meşihat sırf tedrisatı diniye ile mi meşgul olsun, tedrisatı diniye ile meşgul olması mı lâzım gelsin, yoksa program koymak suretiyle medreselerin tedrisatını da iyi bir hale ifrağ etsin mi?” diyerek,

öncelikle bu durumun tespitinin yapılması gerektiğini söylemiştir. Aksi halde medreseliler ve mektepliler şeklinde bir ikiliğin oluştuğunu ifade etmiştir (Ayhan, 1999b, s. 2-3).

Bu hususta söz alan Antalya Milletvekili Hamdullah Suphi Bey, “Her millet dinî bir terbiye alır. Bizim çocuklarımız da dinî bir terbiye alacaklardır. Bu esas umumî ve mutlaktır.” ifadelerinden sonra, insanların hayatta üstlendikleri vazifelerin doğrudan dinî olanlar ve dinî olmayanlar şeklinde bir tasnifini belirtmiştir. Buradan hareketle, Umuru Şer’iye Encümeninin dinî eğitim konusundaki kararlarını Maarif Encümenine bildirmesinin en doğal hakkı olduğunu söylemiştir. Bu teklife göre, Maarif Encümeni de din eğitimi dışında kalan alanlarla ilgili olarak bir program belirleyip, uygulayacaktır. Hamdullah Suphi Bey, “Fakat ikisi de biri birine karıştırılırsa sonu gelmez, birtakım anlaşmazlıklar zuhur eder. Hem o kısma hem bu kısma muzır olur.” diyerek teklifini gerekçelendirmeye çalışmıştır (Ayhan, 1999b, s. 5).

Sivas Milletvekili Mustafa Takî Efendi, Avrupa’nın ilerlemesinde din işleri ile dünya işlerinin ayrılmasının payı olduğunu söylemiştir. Onlar için bunun bir zorunluluk olduğunu çünkü mensubu oldukları dinin ilerlemeye engel teşkil ettiğini belirterek, aksi halde ilerleyemeyeceklerine vurgu yapmıştır. Ancak bu durumun İslâm için geçerli olmadığını, İslâm’ın ilerlemeye mani olmadığını belirterek, “Fakat biz din ile dünyayı ayırırsak geri kalırız.” demiştir. Bunun medrese ve mektepliler arasında oluşan ayrılıkla belirginleştiğini ifade edip, medresede tahsil görenlerin mektepte fen ilimleri ile yetişenleri yabancı düşünce sistemine sahip, itikatsız olarak, mektepten yetişenlerin ise medresede tahsil görenleri mutaassıp ve hiçbir şeye yaramaz gördüklerini söylemiştir. Yapılan bu müzakereler neticesinde yapılan oylama ile her iki encümenin de ayrı olarak kurulmasına karar verilmiştir. 3 Mayıs 1920 tarihinde İcra Vekilleri Heyeti oluşturulmuştur. Maarif Vekili Rıza Nur açıkladığı programda yapılacak işleri sayarken, “Gayemiz, çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasıyla dinî ve millî bir hâle koymak...” demiştir (Ayhan, 1999b, s. 5-7).

Ülkenin içinde bulunduğu bu zor dönem içerisinde eğitim üzerine yapılan uzun müzakerelerde, sık sık dinî eğitimin önemine ve gerekliliğine vurgu yapılmış, bu durum tüm taraflarca kabul edilmiştir. Bunun yanında eğitimde millîlik vurgusu da yapılmıştır.

İlerleyen dönemlerde dinî eğitim ve din eğitimi konusunda ortaya çıkacak gelişmeler, Millî Mücadele döneminde geniş ayrılıklara sebep olmamak, yeni sorunlar çıkarmamak adına, dinî eğitim verileceği ve medreselerin ıslah edileceği gibi vurguların yapıldığını göstermektedir (Gökaçtı, 2005, s. 125).

8 Mayıs 1921 tarihine gelindiğinde, İcra Vekilleri Heyeti tarafından medreselerin işleyiş ve müfredatlarını belirleyen 25 maddelik Medaris-i İlmiye Nizamnamesi yürürlüğe konulmuştur. (Ayhan, 2000). Anadolu’da, halkın dinî sorunlarına yönelik çözümler üretebilecek, namaz kıldırarak, cenazeleri kaldıracak ve daha başka dinî vazifeleri ifa edecek din görevlisi sayısındaki yetersizlik ile gerekçelendirilerek hazırlanan ve kabul edilen nizamnameye göre, medreseler dâru’l-hilafe medreseleri ve medaris-i ilmiye (ilmiye medreseleri) olarak iki grupta toplanmıştır. Her iki tür medresede de dinî eğitim sürdürülmesi, dâru’l-hilafe medreselerinin orta ve yükseköğretime, ilmiye medreselerinin ortaöğretime yönelik eğitim vermesi planlanmıştır (Zengin, 2002b).

Kurtuluş Savaşı devam ederken 15 Temmuz 1921 tarihinde bir Maarif Kongresi toplanmış, eğitim ile ilgili görüşler ortaya konulmuştur. Sakarya Savaşı nedeniyle yarıda kalan bu kongrede Mustafa Kemal, eğitimin milliliği üzerinde vurgu yapmış, eski devrin hurafe ve yanlışlarından uzak bir millî kültürün gelişmeyi temin edeceğini söylemiştir (Öcal, 2011, s. 18).

Maarif Kongresinden ancak iki yıl sonra, yani 15 Temmuz 1923 tarihinde I. Heyet-i İlmiye adıyla yeni bir eğitim toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda ortaöğretim kurumlarının adı “lise” olarak belirlenmiştir. Dinî eğitimin de gündeme geldiği I. Heyet-i İlmiye’de, medreselerin 14 yıl süreli bir kuruma dönüştürülmesi kararına varılmıştır (Öcal, 2011, s. 18-19).

Millî Mücadele döneminin sonunda elde edilen askerî başarının ardından, toplumsal konular daha fazla ele alınmaya başlandı. Mustafa Kemal, yurdun farklı yerlerinde yaptığı konuşmalarda eğitim birliği vurgusu yapıyordu. Yine bu süreçte eğitimin dinî mi millî mi olacağı, yoksa her ikisinin beraber mi yürütüleceği konusunda devrin ileri gelenleri tarafından farklı görüşler ileri sürülmekteydi. Nihayet 1924 yılına

gelindiğinde, muhafazakâr kesimlerin tepkisini çekmemek için çok da dile getirilmeyen eğitimin birliği konusu gündeme geldi (Gökaçtı, 2005, s. 125-127).

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşuyla birlikte Osmanlı Devleti'nden medrese, mektep ve yabancı okullar olmak üzere üç tür eğitim kurumu devralmıştır. Eğitim anlayış ve uygulamalarıyla birbirinden farklılık gösteren bu eğitim kurumları üzerinde yoğun tartışmalar yaşamıştır. Bu sürecin sonunda, 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir (Kaymakcan, 2006).

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun maddeleri şunlardır:

Madde 1 – Türkiye dâhilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur.

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

Madde 3 – Şer'iye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekatip ve medarise tahsis olunan mebalîğ Maarif bütçesine nakledilecektir.

Madde 4 – Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir ilahiyat fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir.

Madde 5 – Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaa-i Milliyeye merbut olan askeri rüşti ve idadilerle Sıhhiye Vekâletine merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekâletine raptolunmuştur. Mezkûr rüşti ve idadilerde bulunan heyeti talimiyelerin ciheti irtibatları atiyen ait olduğu Vekâletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924).

22 Nisan 1925 tarihinde ise kanuna askerî ortaöğretim kurumları ile ilgili bir madde eklenmiştir. Bu madde da ise, “Mektebi Harbiyeden menşe teşkil eden askeri

liseler bütçe ve kadrolariyle Müdafaa-i Milliye Vekâletine devrolunmuştur.” denilerek askerî okulların Müdafaa-i Milliye Vekâleti’ne bağlandığı bildirilmiştir (Ayhan, 1999b, s. 28).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulünden beş gün sonra yani 11 Mart 1920 tarihinde, Maarif Vekili Hüseyin Vasıf tarafından vilayetlere bir genelge gönderilmiş ve yetkililerden gereğinin yapılması emredilmiştir. Bu genelgede yer alan maddelerde, vilayet merkez, kaza ve köylerindeki medreselerin derhal kapatılması, öğrencilerin diğer okullara nakli, öğretmenlerden isteyenlerin din bilgisi öğretmeni olarak vazifelendirilmeleri istenmiştir. Ayrıca, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 4. maddesi gereğince, dâru’l-hilafe medreselerinin ibtidâ-i hariç ve ibtida-i dâhil kısımları imam ve hatip yetiştirmek amacıyla “imam ve hatip mektebi” olarak belirlenmiştir (Öcal, 2015, s. 87-89; Zengin, 2002a).

Kanun metninde bir eğitim kurumunun kapatılmasına dair madde bulunmamakta, esas olarak Maarif Vekâleti’nin kontrolünde toplanarak eğitimde birliğin sağlanması hedeflenmektedir. Ancak uygulama o yönde olmamış ve din eğitimi açısından izlenen yol toplumda büyük boşluklara sebep olmuştur (Ayhan, 1999b, s. 29).

Kapatılan medreseler ve bu medreselerde okuyan öğrenci sayıları hakkında farklı rakamlar zikredilmiştir. Bu konu hakkındaki sorulara cevaben Maarif Vekili Hüseyin Vasıf’ın, kapatılan medrese sayısının 479, bu medreselerde okuyan öğrenci sayısının ise 18 bin olduğunu belirttiği bilinmektedir. Ayrıca kapatılan medreselere ait binalar satışa çıkarılmış, vakıf malı olması sebebiyle ilk başta satılamasa da sonraki yıllarda satışı gerçekleşmiştir (Öcal, 2015, s. 95).

Bu uygulama ile birlikte, tam anlamıyla medrese olarak, 1067 yılında Nizamiye Medreseleri ile tarih sahnesine çıkan eğitim kurumu geleneği, yaklaşık 857 yıl sonra resmen ortadan kaldırılmış oldu (Öcal, 2015, s. 89).

1923-1946 yıllarında din eğitim ve öğretimi. 23 Nisan 1924 yılında yapılan II. Heyet-i İlmiye toplantısında, zorunlu eğitim kapsamındaki ilköğretimin süresi beş yıl olarak belirlenmiştir. Ayrıca, orta mektep (kısım-1 evvel) ve lise (kısım-1 sani) olarak üçer

yıllık iki devreye ayrılan ortaöğretimin süresi toplam altı yıl olarak tespit edilmiştir (Aslan, 2011).

II. Heyet-i İlmiye toplantısında öğretim programları da belirlenmiştir. Bu toplantıda belirlenen 1924 İlk Mektepler Öğretim Programı'na göre, ilkokul birinci sınıfı dışındaki iki, üç, dört ve beşinci sınıflarda, Kur'an-ı Kerîm ve din dersleri adlı dersin haftada iki saat okutulacağı belirtilmiştir (Aslan, 2011).

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı (orta mektepler) ile bir ve ikinci sınıflarda, haftada birer ders saati olmak üzere din dersleri bulunmaktadır. Liselerin ikinci kısmı için belirlenen programa din dersi konulmamıştır (Yürük, 2017, s. 124).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi gereğince Dâru'l-Funûn'da bir ilahiyat fakültesi açılması için çalışmalar başlatılmıştır. Nihayet, Mayıs 1924'te Dâru'l-Funûn bünyesinde ilahiyat fakültesi açılmıştır. Açılan ilahiyat fakültesinin öğrenim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir (Ayhan, 1999b, s. 40).

1926 yılında ilkokullar için yeni bir müfredat programı hazırlanmış, din dersleri üç, dört ve beşinci sınıflarda haftada birer saat olacak şekilde programda yer bulabilmiştir (Öcal, 2017, s. 411). 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda "Kur'an-ı Kerîm ve din dersleri" adıyla yer alan ders, 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda "din dersleri" şeklinde programda yer almıştır (Zengin, 2017). Lise Birinci Devre Müfredat Programı'na 1927 yılında yapılan bir ek ile ortaokul ders programından din bilgisi dersi çıkarılmıştır (Aydın, 2007; Öcal, 2015, s. 411).

28.10.1930 tarihinde İlk Mektep Müfredat Programı'nda, şehir ve köy ilkokulları için, din dersi farklı şekillerde yer almıştır. Şehir ilkokullarında din dersi, isteyen beşinci sınıf öğrencileri için perşembe günü yarım saat olarak sınırlandırılmıştır. Köy ilkokullarında ise üçüncü sınıf öğrencileri için perşembe günü yarım saat din dersi verilmesi kararlaştırılmıştır (Yürük, 2017, s. 114). Ayrıca dersin içeriğinde bulunan Kur'an-ı Kerîm öğretimi, inanç ve ibadet esasları gibi konular yerine o günün hâkim devlet anlayışına uygun bir içerik belirlenmiştir. 1939 yılına gelindiğinde ise köy ilkokullarının programından da din dersi çıkarılmıştır (Zengin, 2017).

İlahiyat fakültesi 1933 yılına kadar hizmetine devam etmiştir. Ancak ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinden din dersinin kaldırılışı, mezunlarına yönelik meslek teminatının olmayışı, Latin alfabesinin kabulü gibi sebeplerle değişiklikler yapılması gündeme gelmiştir. Ayrıca basında, inkılaplara destek verilmemesi gibi gerekçelerle ilahiyat fakültesi aleyhine yazıların çıkması da bu kuruma karşı tepkinin artmasını sağlıyordu. Nihayet, kurum hakkında rapor hazırlaması için İsviçreli Albert Malche, hükümet tarafından Türkiye'ye davet edilmiştir. Malche, hazırladığı raporda ilahiyat fakültesinin kapatılmasını ve edebiyat fakültesi altında bölüm olarak yer almasını teklif etmiştir. Bunu üzerine ilahiyat fakültesi, 31.05.1933 tarihinde çıkarılan 2252 sayılı kanun gereğince Dâru'l-Funûn ile birlikte kapatılmıştır. Yerine açılan İstanbul Üniversitesi'nde ise ilahiyat fakültesine yer verilmemiş, edebiyat fakültesi bünyesinde İslâmî İlimler Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitü de, hocasızlık ve öğrencisizlik gerekçe gösterilerek 1936 yılında kapatılmıştır (Ayhan, 1999b, s. 45-49).

1930'lu yıllarda, din dersi tedricen okulların müfredat programlarından çıkarılmıştır. Bunun sonucu olarak Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda din dersi kalmamıştır (Öcal, 1998). Bu yaklaşımla dinî terbiye ve eğitim çocuğun ailesine bırakılmış oldu. Ancak anne ve babaların sahip oldukları bilgilerin gelenek, görenek veya hurafelerle şekillenmiş, gerçek dinî bilgiden uzak inançlar olabileceği hakikati göz ardı edilmişti. Bunun sonucunda, yetişen bireyin ya edindiği bozuk inançlara körü körüne bağlı ya da aksine hiçbir şeye inanmayan inançsız bir birey olarak ortaya çıkması gerçeği ile karşı karşıya kalınmış oldu (Parmaksızoğlu, 1966, s. 27).

İlkokullara öğretmen yetiştiren ibtidâî dâru'l-muallimîn ve ibtidâî dâru'l-muallimât okullarının 1924'te düzenlenen programına göre, her iki okulun da bir ve ikinci senelerinde haftada iki ders saati din dersi bulunmaktadır. 1931 yılında yapılan bir değişiklikle okulların adı muallim mektepleri olmuş, programlarında bulunan din dersleri de çıkarılmıştır (Öcal, 2015, s. 412).

Köy ilkokullarında hissedilen öğretmen ihtiyacını giderebilmek amacıyla 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı kanun gereğince köy muallim mektepleri açılmaya başlandı. İlkokulu köyde okuyan çocukları, üç yıllık bir eğitimin ardından köylere öğretmen olarak görevlendirmeye dayalı olan bu okulların birinci sınıfında haftada bir ders saati

olmak üzere din dersi bulunuyordu. 1927-1928 eğitim-öğretim yılında Denizli ve Kayseri’de olmak üzere iki yerde açılan bu okullardan Kayseri’deki 1932 yılında, Denizli’deki ise 1933’te kapatılmıştır. 1937’de Eskişehir ve İzmir’de açılan okullar ise 17 Nisan 1940’a kadar hizmet vermiş, bu tarihten itibaren köy enstitülerine dönüştürülmüşlerdir. Bununla beraber din dersi müfredat programından çıkarılmıştır (Öcal, 2015, s. 413).

1946-1982 yıllarında din eğitim ve öğretimi. İkinci Dünya Savaşı neticesinde oluşan iki kutuplu dünya modelinin de dayatmasıyla Türkiye demokratik bir rejime geçiş sürecini başlatmıştır. Bunun neticesinde çok partili hayata geçilmiştir. Çok partili demokratik sisteme geçiş neticesinde halk taleplerini dile getirmeye başlamıştır. Taleplerden bazıları da din eğitim ve öğretimi ile ilgilidir (Kaymakcan, 2006).

Toplumda yaşanan ahlâkî çöküntü artık iyice hissedilir olmuş, en temel dinî vazifeleri dahi yerine getirecek bir görevli hatta bu konuda bilgi sahibi bir kişi bulmak iyice zorlaşmaya başlamıştır. Böyle bir ortamda, 1946 yılında, dönemin hükümeti tarafından gençliğin ana-babaya itaatsizliği ve komünizm tehlikesinden korunma tedbiri gerekçe gösterilerek, ilkokullara din bilgisi dersi konulması teklifi TBMM gündemine getirilmiştir. O dönemki Başbakan Recep Peker’in teklife yönelik sert eleştirilerine karşılık, Hamdullah Suphi Tanrıöver teklifi savunmuş, ancak tekliften netice alınamamıştır (Öcal, 2015, s. 415; Koç, 2000).

Din eğitimi yönündeki yeni bir teklif meclise gelmiştir. Tartışmaların ardından 19 Şubat 1948 tarihinde dördüncü ve beşinci sınıflarda din dersi okutulmasına karar verilmiştir. Ancak okutulacak kitap olmaması ve ihtiyaç duyulan bu kitabın hazırlanması gerekçesiyle uygulamaya ancak bir yıl sonra geçilebilmiştir (Öcal, 2015, s. 416).

Bu dönemde, toplumsal manada yaşanan yetişmiş din görevlisi ihtiyacı iyiden iyiye hissedilir hale gelmiştir. Bu durumun sonucu olarak, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun dördüncü maddesindeki ilahiyat fakültesi açılması ile ilgili kısmın hayata geçirilmesi zorunluluğu doğmuştur. Bunun için bir milletvekili Mısır’a gönderilmiş, oradaki dinî müesseseler incelettirilmiştir. Hazırlıkların ardından meclise getirilen

kanun, "Din meselelerinin sağlam ve ilmî esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, meslekî bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir ilahiyat fakültesinin kurulması..." gibi ifadelerle gerekçelendirilmiştir (Parmaksızoğlu, 1966, s. 29). 3 Mayıs 1949 tarihinde mecliste kabul edilen kanunun ardından, 21 Kasım 1949 tarihinde Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak, dört yıllık ilahiyat fakültesi açılmıştır (Koştaş, 1990).

Farklı mercilerde yaşanan din eğitime yönelik tartışmaların ardından, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1 Şubat 1949 tarih ve 2414 sayılı genelgesi ile 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren, ilkokulların dört ve beşinci sınıflarına "ders dışı" ve "isteğe bağlı" olmak kaydıyla din dersi konulmuştur. Dersin, haftada ikişer saat olması ve sınıf geçmeye etkisinin olmadığı da belirtilmiştir (Koç, 2000; Yürük, 2017, s. 118). 1950 yılına gelindiğinde din dersinin ders saati bire düşürülmüş ve ders haftalık ders programına dâhil edilmiştir (Aydın, 2007).

19 Eylül 1956 tarihinde ise ortaokul bir ve ikinci sınıf ders programlarına haftada birer saat olmak üzere din dersi eklenmiştir. Bu dersi çocuğuna aldırma istemeyen velilerin, durumu okul idaresine yazılı olarak bildirmeleri gerekiyordu (Öcal, 2015, s. 422).

Ortaokullarda din dersi yer almaya başlamış, imam hatip okulları yaygınlaşmıştı. Ortaya çıkan din dersi ve meslek dersi öğretmeni ihtiyacı sürekli artıyordu. Ayrıca gittikçe artan yetişmiş din görevlisi eksikliğini, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi karşılayabilecek kapasitede değildi. Bu ve buna benzer sebeplerle, imam hatip okulu mezunlarını kabul edecek olan dört yıllık Yüksek İslâm Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu'nun 17.11.1959 tarihli kararıyla, 19 Kasım 1959 tarihinde İstanbul'da açıldı (Koç, 2000).

Halkın yoğun talebi ve milletvekillerinin 200 civarındaki yazılı isteği neticesinde, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 21 Eylül 1967 tarihli kararıyla tüm lise ve dengi okulların bir ve ikinci sınıflarına, isteğe bağlı olmak üzere din dersi konulmuştur (Ayhan, 1999a).

Atatürk Üniversitesi bünyesinde hem imam hatip okulları hem de lise mezunlarına yönelik olarak beş yıl öğretim süreli İslâmî İlimler Fakültesi açılmıştır. Bu fakülte 1971-1972 eğitim-öğretim yılında hizmet vermeye başlamıştır (Koç, 2000). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin dört yıl olan eğitim süresi, 1972-1973 eğitim-öğretim yılından itibaren beş yıla çıkarılmıştır (Koştaş, 1990).

1974-1975 eğitim-öğretim yılı itibariyle ilkokul dört ve beşinci sınıflar, ortaokul bir, iki ve üçüncü sınıflar ile lise bir ve ikinci sınıfların haftalık ders programı içerisinde birer saatlik zorunlu ahlâk dersi konulmuştur. Aynı ders lise üçüncü sınıf programında 1976-1977 eğitim-öğretim yılından itibaren yer almıştır. Dersin müfredatı dinî olmaktan ziyade, sosyal ve felsefî içeriklerden oluşmaktaydı (Öcal, 2015, s. 428-429). Talim Terbiye Kurulu'nun 5 Eylül 1975 tarih ve 391 sayılı kararıyla din dersi, ilkokulun dört ve beşinci sınıfları, ortaokulun bir, iki ve üçüncü sınıfları ile lise ve dengi okulların bir ve ikinci sınıflarında haftada birer saat yer almıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 05.09.1975). 23.09.1976 tarih ve 345 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile din dersi, tüm lise ve dengi okulların üçüncü sınıfına da konulmuştur (TTKB, 23.09.1976).

Böylece 1976-1977 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde din dersinin, ilkokul dört ve beşinci sınıf, ortaokul bir, iki ve üçüncü sınıf ile lise ve dengi okulların bir, iki ve üçüncü sınıflarında, velinin yazılı beyan ile öğrencisini hariç tutma hakkı saklı kalmak kaydıyla, yer bulduğu görülmektedir.

1951 yılında, köy enstitülerinin üç ve dördüncü sınıflarının haftalık ders programlarına birer saat din dersi konulmuştur. Öğretmen okullarının dokuz ve 10. sınıflarının haftalık ders programına ise 1953 yılında yine birer saat din dersi konulmuştur. 1974 yılında açılan iki yıl eğitim süreli eğitim enstitülerinin programına, ilkokullarda bulunan din dersini okutacak olan sınıf öğretmenlerine bu konuda yeterli bilgiyi edindirmek amacıyla, 1979 yılında din bilgisi öğretimi adlı bir ders eklenmiştir (Öcal, 2015, s. 419-420).

1982 sonrasında din eğitim ve öğretimi. Türkiye'de, 1980 öncesi yaşanan iç karışıklıklar neticesinde, 12 Eylül 1980 tarihinde ordu ülke yönetimine el koymuştur.

Bu tarihten sonra yeni bir anayasa hazırlama çalışmaları başlatılmıştır. Hazırlanan yeni anayasa 18.10.1982 tarihinde kurucu meclis tarafından kabul edilmiş, 07.11.1982 tarihinde halkoylamasına sunulmuş ve 09.11.1982 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Uzun yıllar tartışma konusu olan din öğretimi ile din ve vicdan hürriyeti, 1982 Anayasası’nın 24. maddesinde ele alınmıştır. 1982 Anayasası’nın 24. maddesi şu hükümleri içermektedir:

- Herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.
- 14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dini ayin ve törenler serbesttir.
- Kimse, ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.
- Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.
- Kimse, Devletin sosyal, ekonomik, siyasi veya hukuki temel düzenini kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma veya siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne suretle olursa olsun dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edemez ve kötüye kullanamaz (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Anayasa hazırlık çalışmaları esnasında birçok kurum ve kuruluş tarafından raporlar hazırlanmış ve Devlet Başkanı Kenan Evren’e sunulmuştur. Bunların bir sonucu olarak din öğretimi 1982 Anayasası’ndaki yerini almıştır (Ayhan, 1999a). 1982 Anayasası’nda zorunlu ders olarak belirtilen din kültürü ve ahlâk öğretimi ile ilgili mevzuatların düzenlenmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu amaçla ilkokul dört ve beşinci sınıflar ile ortaöğretim kurumlarında isteğe bağlı okutulan din dersi, ilkokul dört ve beşinci sınıflar ile ortaöğretim kurumlarında 1974-1975 eğitim-öğretim yılından

itibaren zorunlu olarak okutulan ahlâk dersi birleştirilmiştir. Oluşturulan yeni dersin adı din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi olmuştur (TTKB, 18.02.1982). 1982-1983 eğitim-öğretim yılından itibaren, ilkokul dört ve beşinci sınıflar ile ortaokul ders programlarında ikişer saat yer bulan din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi, liselerin her üç sınıfında da haftalık birer saat yer almıştır (Yürük, 2017, s. 120; Öcal, 2015, s. 431-432). 1982 Anayasası'nda, din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinin hangi eğitim kademelerinde okutulacağı, "Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır." şeklinde yer almıştır. İlk ve ortaöğretim kurumları için (ilkokul, ortaokul ve lise) kapsayıcı bir ifade olmasına rağmen, ilkokul bir, iki ve üçüncü sınıfların ders programlarına din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi konulmamıştır (Öcal, 1998). 1982 Anayasası ile zorunlu hale getirilen din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinin içeriğinin ise, din eğitimi yerine, din kültürüne yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır (Yürük, 2017, s. 121).

Cumhuriyet öncesinde ahilik ve farklı kurumlar üzerinden ahlâkî ve meslekî olarak yetiştirilen çırakların eğitimi için, Cumhuriyet döneminde 1977 yılına gelene kadar bir düzenleme yapılmamıştır. Bu yıldan itibaren çıraklık eğitimine dair yasal düzenlemeler yapılmıştır. 1986-1987 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde ise, Çıraklık eğitim merkezleri üçüncü eğitim yılı ders programına haftalık bir saat olacak şekilde din kültürü ve meslek ahlâkı adlı bir ders konulmuştur. Bu ders 01.08.2000 tarihli Talim Terbiye Kurulu kararıyla programdan çıkarılmıştır. Aynı ders, çıraklık eğitiminin ikinci eğitim yılında okutulmak üzere, Talim Terbiye Kurulu'nun 05.08.2005 tarihli kararıyla tekrar ders programına alınmıştır (Öcal, 2015, 439-445).

Talim Terbiye Kurulu, 07.06.2005 tarihinde aldığı bir karar ile eğitim-öğretim süresi üç yıl olan genel, meslekî ve teknik liselerin süresini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında dokuzuncu sınıflardan başlamak ve kademeli şekilde uygulanmak üzere dört yıla çıkarmıştır. Buna göre bu liseler 9, 10, 11 ve 12. sınıflardan oluşmaktadır (TTKB, 07.06.2005). Yapılan bu değişikliğe uygun olarak, ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgesinde değişiklik yapılmıştır. Buna göre, 12. sınıfların haftalık ders çizelgesinde, din kültürü ve ahlâk bilgisi dersine bir ders saati yer verilmiştir (TTKB, 14.07.2005).

11 Nisan 2012 tarihine gelindiğinde eğitimde köklü bir değişikliğe gidilmiş, bu tarihte Resmî Gazete’de, 6287 numaralı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” yayımlanmıştır. Yürürlüğe giren kanunla, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu gibi Türk eğitim sisteminin temelini oluşturan yasal metinlerde önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu kanunun 2 ve 10. maddelerinde ifade edilen değişikliklerle ilkokul, ortaokul ve liseler dörder yıl öğrenim veren zorunlu öğretim kurumları olarak belirtilmiştir. Böylece zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Ayrıca, 9. madde ile ortaokul ve liselerde okutulacak olan seçmeli derslere “Kur’an-ı Kerîm” ve “Hz. Peygamber’imizin Hayatı” dersleri eklenmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 30.02.2012).

Talim Terbiye Kurulu tarafından, ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinde bir başka değişiklik de 19.02.2018 tarihinde alınan kararla yapılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulanacak olan bu değişiklikle, 9, 10, 11 ve 12. sınıflardaki din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi ikişer saat olarak düzenlenmiştir. Böylece ilkokul 4, ortaokul 5, 6, 7 ve 8 ve lise 9, 10, 11 ve 12. sınıflarının tamamında din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinin haftalık ders çizelgesindeki süresi iki saat olmuştur (TTKB, 19.02.2018).

1982 Anayasası’nın hazırlandığı süreçte, yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması gündeme gelmiş, bu sebeple 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu hazırlanmış ve yürürlüğe konmuştur. Ardından, Bakanlar Kurulu’nun 22.06.1982 tarihli 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamesi uyarınca, İslâmî ilimler fakültesi olarak hizmet veren kurumlar ilahiyat fakültesi adıyla buldukları yerlerde açılan üniversitelere bağlanmışlardır. Erzurum’da bulunan Yüksek İslâm Enstitüsü ve İslâmî İlimler Fakültesi birleştirilmiş ve Atatürk Üniversitesi’ne ilahiyat fakültesi olarak bağlanmıştır (Kanun Hükmünde Kararname, 22.06.1982). Yükseköğretim Kurulu 1997 yılında aldığı bir dizi kararla ilahiyat fakültelerini iki bölümden müteşekkil hale getirmiştir. Bunlardan birincisi, imam hatip meslek dersleri ile ortaöğretim kurumlarında okutulan din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretmenini yetiştiren ilahiyat lisans programıdır. Bu programdan mezun olanlardan öğretmen olarak görev almak isteyenler için ayrıca pedagojik eğitim programları düzenlenmiştir. İlahiyat fakültesi bünyesinde oluşturulan

ikinci program ise, ilköğretim okullarında bulunan din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi için ihtiyaç duyulan öğretmenlerin yetiştirileceği din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği bölümüdür. Bu bölümlerden dokuzu 1998-1999 öğretim yılı itibariyle öğrenci alımına başlamıştır (Öcal, 2015, s. 455-457).

Yükseköğretim Kurulu'nun 26.05.2006 tarihli kararı gereğince, eğitim fakülteleri bünyesinde din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği bölümü açılmıştır. 2006-2007 öğretim yılından itibaren bu bölüme öğrenci alınmaya başlanmış, ilahiyat fakülteleri bünyesindeki aynı adlı bölüme öğrenci alımı durdurulmuştur. 27.07.2010 tarihli Yükseköğretim Kurulu kararı ile bu bölümün adı "ilköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi eğitimi bölümü" olmuştur (Kızılabdullah, 2016). 15.05.2012 tarih ve 021144 sayılı Yükseköğretim Kurulu Kararı ile eğitim fakülteleri bünyesinde faaliyet yürüten ilköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi eğitimi bölümü yeniden ilahiyat fakültelerine bağlı bir bölüm haline getirilmiştir. Son olarak, Yükseköğretim Kurulu'nun 17.04.2014 tarihli kararı ile bu bölümlere öğrenci alımları durdurulmuştur (Kızılabdullah, 2016).

Talim Terbiye Kurulu'nun 20.04.2014 tarih ve 9 sayılı kararı ile yayımlanan "Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları" üzerinde, 11.01.2018 tarih ve 1 sayılı kararla yapılan değişiklik yapılmıştır. Okulların ders çizelgelerinde bulunan din, ahlâk, değerler ve imam hatip meslek derslerine atanacak öğretmenlerin atamaya esas alanları da düzenlenmiştir. Yapılan değişiklik Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Alanına Atama ve Ders Okutma Esasları

Atamaya Esas Olan Alan	Mezun Olduğu Yükseköğretim Programı/Fakülte	Okutacağı Dersler
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	<ul style="list-style-type: none"> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Din Kültürü ve Meslek Ahlâkı Ortaokullarda ve Liselerde Okutulan Din, Ahlak ve Değerler alanındaki dersler
	2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	<ul style="list-style-type: none"> İmam Hatip Ortaokullarında okutulan Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri

	<ul style="list-style-type: none"> • Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi • Din Kültürü ve Meslek Ahlakı • Ortaokullarda ve Liselerde Okutulan Din, Ahlak ve Değerler alanındaki dersler
3. İlahiyat Fakültesi (*)	• İmam Hatip Ortaokullarında okutulan Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri
4. İlahiyat Bilimleri Fakültesi (*)	• İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri
5. Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi (*)	• Temel İslam Bilimleri dersleri
6. Dini İlimler Fakültesi (*)	• Osmanlı Türkçesi
7. İslami İlimler Fakültesi (*)	• Arapça
	• Türk İslam Sanatları dersleri (**)

(**) Öncelikli olarak bu derslerle ilgili sertifikası olan ve/veya lisans/lisansüstü öğrenimleri sırasında bu dersleri aldığını belgelendiren tüm alan öğretmenler tarafından okutulur.

(*) Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan / açılacak olan ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programı / Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programını başarı ile tamamlayanlar.
(Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (11.01.2018). MEB Tebliğler Dergisi (Ocak 2018). Cilt 81, Sayı 2724.)

Tablo 6 incelendiğinde, daha önce adı değiştirilen din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği ile öğrenci alımı durdurulan ilköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği bölümlerinden mezun olan veya olacaklardan uygun şartları taşıyanların din kültürü ve ahlâk bilgisi alanında öğretmen olabilmelerinin yolu açıktır (TTKB, 11.01.2018)

Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu'nun Ek 30. maddesi, Bakanlar Kurulu'na fakülte, enstitü ve yüksekokul kurma yetkisi vermiştir. Bu maddeye istinaden, 2011 yılından itibaren, çeşitli devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesinde dinî ilimler fakültesi ve İslâmî ilimler fakültesi açılmıştır. Yükseköğretim Kurulu istatistiklerine göre, 2017-2018 öğretim yılı itibariyle aktif olarak öğrenci kabul eden, devlet ve vakıf üniversitelerinde bulunan ilahiyat fakültesi, İslâmî ilimler fakültesi ve dinî ilimler fakültesi sayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 2017-2018 Öğretim Yılı İtibariyle Aktif Olarak Öğrenci Kabul Eden, Devlete ve Vakıflara İlişkin İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi ve Dinî İlimler Fakültesi Sayısı

Fakülte	Devlet	Vakıf	Toplam
İlahiyat Fakültesi	59	-	59
İlahiyat Bilimleri Fakültesi	-	-	-
Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi	-	1	1
Dinî İlimler Fakültesi	1	-	1
İslâmî İlimler Fakültesi	21	4	25
Toplam	81	5	86

(Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2018), <http://istatistik.yok.gov.tr>, Erişim tarihi: 02.07.2018)

Tablo 7 incelendiğinde, Bakanlar Kurulu'nun 22.06.1982 tarihli 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamesi uyarınca yapılan düzenlemeyle sekiz olan ilahiyat fakültesi sayısının (Öcal, 1998), 2017-2018 öğretim yılına gelindiğinde 59'a ulaştığı görülmektedir. Yine 2017-2018 öğretim yılı dikkate alındığında, çeşitli alanlara yönelik olarak, kuruluş adında "din", "İslâm", "kıraat", "tasavvuf", "Bektaşilik", "Hacı Bayram Velî" gibi dinî kavramlar bulunan ve bu alanlara yönelik çalışmalar sürdüren beş enstitü ile yaklaşık 30 uygulama ve araştırma merkezi bulunmaktadır (<http://istatistik.yok.gov.tr>, 30.06.2018).

Cumhuriyet Döneminde Yaygın Din Eğitimi

Hz. Peygamber'in Medine'ye hicretinden sonra inşa edilen ilk mescidin bir bölümü eğitim ve öğretim faaliyetleri için belirlenmiş, buraya da "suffe" adı verilmiştir. O devirde devlet yönetimi ile ilgili işlerin dahi görüşülüp karara bağlandığı yer olan mescitler, sonraki yıllarda bu vasfını yönetim için kurulan farklı binalara devretmiştir. Ancak, cami ve mescitler, dinî ve sosyal birer eğitim kurumu olma özelliklerini tarihin her döneminde sürdürmüşlerdir (Yılmaz, 2001).

Cami ve mescitler içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin genişlemesi sebebiyle bazı yetersizlikler ortaya çıkmış ve eğitim-öğretim işleri için yeni yapıların meydana getirilmesi zorunluluğu doğmuştur. Bunun sonucunda örgün eğitim kurumları

olarak mektep ve medreseler kurulmuştur. Ancak bu, cami ve mescitlerin eğitim faaliyetlerini tamamen ortadan kaldırmamış, camilerde her yaş grubuna yönelik sürdürülen yaygın din eğitimi faaliyetleri, zaman zaman kısıtlansa da, günümüze kadar gelmiştir (Bulut, 1993).

1923-1950 yıllarında yaygın din eğitimi. Cumhuriyet'in 29 Ekim 1923 tarihinde ilan edilmesiyle birlikte, Osmanlı dönemine ait kurumların kapatılması ve ihtiyaç duyulan alanlarda yeni kurumların tesisi için çalışmalar yapılmıştır. Bu yönde yapılan değişikliklerden birisi de, Şer'îye ve Evkaf Vekâleti'nin kaldırılmasıdır. 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan 429 sayılı kanunla Şer'îye ve Evkaf Vekâleti kaldırılmış, yine aynı kanunda "...itikat ve ibadete dair bütün hüküm ve işlerin yürütülmesi ile dinî müesseselerin idaresi için..." şeklinde görevi belirlenmiş olarak Diyanet İşleri Reisliği kurulmuştur (m. 1). Bunun yanında, ülke dâhilindeki tüm cami, mescit, tekke ve zaviyenin idaresi ile imam, hatip, vaiz, şeyh, müezzin ve kayyum gibi kadrolara yönelik atama ve görevden alma işleri de Diyanet İşleri Reisliği'ne verilmiştir (m. 5).

Cumhuriyet öncesinde yaygın din eğitiminin önemli birer yürütücüsü olan tekke ve zaviyeler, 30 Kasım 1925 tarihinde kabul edilen 677 sayılı "Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklar ile Bir Takım Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun" gereğince kapatılmıştır (m. 1).

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 2 Nisan 1925 tarihinde yapılan görüşmelerde, Kur'an öğretimi ve hafız yetiştirmek amacıyla "dârü'l-huffaz" adlı kurumların açılması gündeme gelmiş ve kabul edilmiştir (Baltacı, 1999; Zengin, 2011). Ancak, her ne kadar TBMM tarafından onaylansa da, bu kurumların açılmasının Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na muhalefet teşkil edip etmediği konusunda, Diyanet İşleri Reisliği ile Maarif Vekâleti'nin ihtilaf halinde oldukları görülmektedir. Örneğin, Bursa'da 1925 yılında açılan dârü'l-huffaz, Maarif Vekâleti'nin girişimleriyle 22 Mayıs 1925 tarihinde kapatılmıştır. Bazı başka illerde de bu ve buna benzer itirazlarla bu kurumların açılmasını engellemek veya açılanları kapattırmak için girişimler devam etmiştir. Örgün eğitimin dışında hizmet veren bu kurumların, yeterli bilgi olmamakla beraber, açılışlarından yaklaşık bir yıl kadar sonra tamamen kapatılmış oldukları düşünülmektedir. Fiili olarak kapatılmalarına rağmen, Diyanet İşleri Reisliği'nde 12

hıfz muallimliği kadrosu varlığını devam ettirmiştir (Zengin, 2011). Baltacı (1999), 1 Kasım 1928 tarihinde gerçekleştirilen Harf İnkılabı gerekçe gösterilerek Kur'an Kurslarının kapatıldığını belirtmiştir. Baltacı'ya göre, bu inkılapla Kur'an okumak ve okutmak yasaklanmamasına rağmen, bu inkılaptan yola çıkılarak mevcut kurslar da 1929 yılında kapatılmıştır.

Yapılan birtakım düzenlemelerle, bütün cami ve mescitlerin idaresi 1931 yılında, imam ve hatip atama, tayin, denetim yetkileri de 1935 yılında Evkaf Umum Müdürlüğü'ne devredilmiştir. Bu düzenlemelerle yetkileri büyük oranda kısıtlanan Diyanet İşleri Reisliği, sadece hutbe ve vaaz metinlerinin denetimi ile görevlendirilmiştir (Öcal, 2015, s. 463).

1932-1933 öğretim yılına gelindiğinde dokuz Kur'an Kursu'nun hizmet verdiği görülmektedir. Bu öğretim yılından itibaren genel olarak artış gösteren kurs sayısı, 1949-1950 öğretim yılına gelindiğinde 127'ye ulaşmıştır. Kurs sayısındaki artışla beraber kursiyer sayısında da artış olmuştur. 1932-1933 öğretim yılında 232 olan kursiyer sayısı, 1949-1950 öğretim yılında 8706'ya ulaşmıştır (Jaschke, 1972).

1950 ve sonraki yıllarda yaygın din eğitimi. Çok partili demokratik hayata geçiş ile birlikte din ve din eğitimi alanında da halkın beklentilerine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Ezanın aslına çevrilmesi, imam hatip okullarının açılması gibi Kur'an öğretimine karşı baskıların kaldırılması da bu icraatlardan olmuştur. Böylelikle hem resmî Kur'an Kursları'nın sayısında artış olmuş hem de resmî olmayan kurslara yönelik tahkikatlar sonlandırılmıştır (Öcal, 2015, s. 475-476). Bu süreçte, 1935 yılında yapılan değişikliklerle birçok yetkisi kısıtlanan Diyanet İşleri Reisliği kurumunun adı, 23 Mart 1950 tarihinde kabul edilen 5634 sayılı kanun ile "Diyanet İşleri Başkanlığı" olarak değiştirilmiş, aynı kanunla cami ve mescitler de yeniden Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlanmıştır (Öcal, 2015, s. 463).

17.10.1971 tarih ve 13989 sayılı Resmî Gazete'de "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Yönetmeliği" yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte Kur'an Kursları'nın amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (m. 2):

a) Arzu eden vatandaşlara Kur'an-ı Kerîm okumasını usulüne göre öğretmek ve ezberletmek, öğretilen metinlerin meallerini de okutmak, (Diyanet İşleri Başkanlığınca kararlaştırılan mealler takip edilir)

b) İbadetleri ve bunlarla ilgili dua metin ve anlamlarını öğretmek ve okutmak,

c) İslâm Dini'nin inançları, ibadet ve ahlâk esasları ile ilgili konularda kursa katılanları aydınlatmak,

d) Kur'an'ı Kerîm'i doğru bir şekilde okumayı sağlayıcı bilgileri uygulamalı olarak öğretmektir.

Bu yönetmelikle birlikte Kur'an Kursları din görevlisi yetiştirme vasfından ziyade yaygın din eğitimi veren bir kurum kimliği ile öne çıkmıştır. Özellikle ilköğretim mezunu olması kaydıyla yaş sınırlamasının olmaması, yaklaşık 12 yaşından itibaren yetişkinlerin de bu kursa katılımlarını sağlamak amacıyla alınmış bir karar olarak görülmektedir (m. 9). Ayrıca kursa katılım için gündüz imkân bulamayanlara yönelik olarak akşam kurslarının da açılabileceği vurgulanmıştır (m. 14).

Tüm bu gelişmeler, 1950'li yıllardan itibaren Kur'an Kursları ve kursiyerlerinin sayısında genel olarak artış meydana getirmiştir. Ancak, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda, 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanun ile yapılan değişiklikle ilköğretim sekiz yıllık ve kesintisiz hale getirilmiştir. Böylelikle mecburi ilköğretim çağı 6-14 yaş aralığını kapsar hale gelmiştir. Bu uygulamayla, ilköğretim çağının dışına çıkıncaya kadar bireylerin Kur'an Kursu'na kayıtları mümkün olmamıştır. Sonuç olarak bu dönemde kurslara talep azalmıştır.

Tüm bu gelişmelere rağmen, sonraki yıllarda Kur'an Kursları'na olan talep tekrar artmıştır. 07.04.2012 tarih ve 28257 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim Ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği'nin" kursa kayıt işlemleri hakkında hükümler içeren ilgili maddesinde, kursa kaydedilecek kişilerin yaşları veya öğrenim durumları ile ilgili olarak herhangi bir ibare bulunmamaktadır. Dolayısıyla her yaş ve öğrenim düzeyinden bu kurslara kayıt yapılabilmesinin önü açılmıştır (m. 16). Bu durumun etkileri, 1999-

2017 yıllarına ilişkin Kur'an Kursu ve bu kurslardaki kursiyer sayılarını gösteren Tablo 8'de açıkça görülmektedir.

Tablo 8. 1999-2017 Yılları Arasında Faaliyet Gösteren Kur'an Kursu ve Kursiyer Sayıları

Yıllar	Kur'an Kursları	Kursiyer Sayısı
1999-2000	3.374	99.602*
2000-2001	3.369	95.437*
2001-2002	3.699	110.918*
2002-2003	3.984	118.343*
2003-2004	4.221	149.871*
2004-2005	4.880	158.337*
2005-2006	5.654	184.983*
2006-2007	6.770	155.931*
2007-2008	7.230	183.403*
2008-2009	8.164	273.876*
2009-2010	8.707	201.368**
2010-2011	9.486	205.553**
2011-2012	14.676	290.818**
2012-2013	13.021	908.589**
2013-2014	15.457	1.116.509**
2014-2015	15.611	1.202.903**
2015-2016	15.742	1.085.134**
2016-2017	15.796	674.703**

(*) Kur'an Kursu'na başlayan kursiyer sayısı.

(**) Kur'an Kursu'nu bitiren kursiyer sayısı.

(Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (2018), http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018, 03.07.2018)

Tablo 8 incelendiğinde, Kur'an Kursları'na kayıt edilecek olan kursiyerlerin yaşı ile ilgili düzenlemenin yapıldığı 2012-2013 öğretim yılı itibariyle, bir önceki yıla nazaran, fevkalade bir artışın olduğu görülmektedir.

Kısacası örgün eğitimin dışında kalan eğitim faaliyetleri olarak ifade edilebilecek olan yaygın eğitimden, din eğitimi konusunda Cumhuriyet öncesinde faydalanıldığı gibi

Cumhuriyet'in ilanından sonra da faydalanılmaya devam edilmiştir. Geçmişteki bazı yaygın din eğitimi vasıtaları Cumhuriyetin ilanıyla beraber işlerliğini yitirmiş olsa da, zaman içerisinde onların yerine farklı vasıtalar ikame edilmiştir. Günümüzde Kur'an Kursları'nın yanı sıra hutbe, vaaz, merkezi irşad ekipleri, konferans, panel, sempozyum, kitle iletişim araçları gibi vasıtalarla da yaygın din eğitimi faaliyetleri sürdürülmektedir (Doğan, 2017, s. 278-285).

Sonuç olarak Kur'an Kursları, geniş bir halk kitlesine ulaşabilme etkinliği açısından önemli bir din eğitimi aracıdır. Günümüzde Kur'an Kursları, işleyiş açısından, yüzünden okuma eğitimi verilen Kur'an Kursları, hafızlık eğitimi verilen Kur'an Kursları ile Yaz Kur'an Kursları olarak hizmet vermeye devam etmektedir. Kur'an Kursları, Kur'an-ı Kerim'i doğru şekilde okumanın öğretilmesi, ibadetler için gerekli olan sure ve dualarının öğretilmesi, ibadet ve ahlâk esaslarının öğretilmesi, Hz. Peygamber hakkında bilgi verilmesi gibi İslâm'ın esaslarına yönelik olarak hizmet veren bir yaygın din eğitimi kurumu vasfını devam ettirmektedir (Korkmaz, 2017, s. 329-331).

İmam Hatip Yetiştiren Kurumlar

Osmanlı Dönemi'nde İmam Hatip Yetiştiren Kurumlar

Osmanlı Devleti'nin, Tanzimat Dönemi ile birlikte hız verdiği kurumsal yenileşme ve değişme girişimlerinden dinî eğitim yapan kurumlar da etkilenmiştir. Daha önce, vakıf gelirleri vasıtasıyla elinde tuttuğu malî imkânların Evkaf Nezaretî'ne devri ile bu alandaki etkililiğini yitiren medreseler, hukuk alanında yeni eğitim kurumlarının faaliyete başlamasıyla bu alanda da yetkisini yitirmiştir. Bu süreçte medreseler, din eğitimi alanı ile kısıtlanmış bir görüntü arz etmektedir. Ancak bu dönemde, hususen din görevlisi yetiştirmeye yönelik olarak sistemli bir işleyiş söz konusu değildir (Aydeniz, 2015).

Osmanlı döneminde, genel medreselerde yetiştirilen imamlar, genellikle medrese eğitimini bitirmeden imamlık görevine başlamaktaydılar. Bu hususta görünen eksiklikleri gidermek ve nitelikli din görevlisi yetiştirmek için yeni bir kuruma ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaca yönelik olarak 1882-83 yıllarında menşe-i eimme ve'l-hutebâ

adlı üç mektep açılmıştır. Ancak, bu mekteplerden istenilen sonuçların alınamamasından ötürü 1888 yılında kapatılmışlardır (Akman, 2007).

Medresetü'l-vâizîn. Etkin din görevlisi yetiştirmeye yönelik girişimlerden bir diğeri de, vaaz ve irşad erbabı kişiler yetiştirmek amacıyla 29 Aralık 1911 tarihinde Medresetü'l-Vâizîn adlı kurumun açılmasıdır. Bu kurumun amacı (Aydeniz, 2015):

- Kur'an ahkâmı ve Hz. Peygamber'in sünneti çerçevesinde ahlâkî erdemleri anlatmak,
- İslâm'ın medeniyetlere katkısını anlatmak,
- Sosyal meselelere duyarlı, özverili, vaaz ve irşad erbabı kişiler yetiştirmek olarak belirlenmiştir.

Giriş sınavı ile 20-30 yaş aralığında 40 öğrenci kabul edilmesi kararlaştırılan kurumda, öğrenim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir. Konuşma bozukluğu ve uzuvlarında eksiklik olmaması gibi şartların da dikkate alındığı ve mezun olanların Evkaf Nezareti tarafından belirlenen yerde dört yıl mecburi hizmet yapması gerektiği de, kurumun 19 Şubat 1914 tarihli nizamnamesinde belirtilmiştir (Aydeniz, 2015).

Medresenin programında hadis, kelam, fıkıh, siyer-i Nebi, tefsir gibi dinî derslerin yanı sıra, Osmanlı ve İslâm coğrafyası, genel tarih, Osmanlı tarihi, hesap, hendese, beden terbiyesi, malûmat-ı hukukîye, cebir, kimya, hıfzısıhha gibi kültür dersleri de bulunmaktaydı (Ergin, 1977, 160).

Medresetü'l-eimme ve'l-huteba. Menşe-i eimme ve'l-hutebâ adlı kurumlardan istenilen sonucun alınamaması üzerine, 1913 yılında yeni bir yapılanmaya gidilmiş, imam, hatip ve müezzin gibi din görevlilerini yetiştirmek amacıyla Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba adlı kurum faaliyete başlamıştır. İmam ve hatip kısmı ile ezan ve ilahi kısımlarından oluşan bu kurumdan, 1919 yılında yapılan bitirme sınavlarına giren dokuz öğrenciden beşinin başarılı olduğu dönemin belgelerinden anlaşılmaktadır (Akman, 2007). Bu medresenin imam ve hatipler kısmının ders programında Kur'an-ı Kerîm nazariyatı ve tatbikatı, malumât-ı kanuniye, kelâm ilmi, ahkâm-ı nikâh ve talak, hitabet-i Arabiye nazariyatı ve tatbikatı, Türkçe hitabet, ahkâm-ı ibadet dersleri bulunmaktaydı. Ezan ve ilahî kısmında ise Kur'an-ı Kerîm nazariyatı ve tatbikatı, ahkâm-ı ibadet, ezan

ve ilahî nazariyatı ve tatbikatı dersleri verilmekteydi. Yani medresenin ders programı bütünüyle dinî derslerden oluşuyordu (Ergin, 1977, s. 163). Daha önce de belirtildiği üzere Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'ya istenilen düzeyde bir öğrenci katılımı olmamıştır. Bu durumun oluşmasında Birinci Dünya Savaşı'nın da etkisi göz ardı edilmemelidir (Ergin, 1977, s. 163).

Medresetü'l-irşad. Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba ile Medresetü'l-Vaizîn medreselerinden arzu edilen sonuçların alınamaması sebebiyle bu iki kurum 1919 yılında Medresetü'l-İrşad adıyla açılan yeni bir medresenin altında toplanmıştır. Medreseler bahsinde belirtildiği üzere bu kurum, vâizîn ve eimme ve'l-huteba şubelerinden oluşmaktaydı (Ergin, 1977, s.164). Vâizîn adıyla oluşturulan şubede öğrenim süresi üç yıl olarak belirlenmişti. Bu şubeden mezun olanların zeyl meşihatlarına, kara ve deniz askerî kıtalarının imamlıklarına, vilayet, liva ve kasaba vaizliklerine tayin edilecekleri bildirilmişti. Eimme ve'l-huteba şubesinde ise öğrenim süresi iki yıl olarak belirlenmişti. Mezunları ise imamlık ve müezzinlik ile görevlendirilecekti (Akman, 2007). Her iki şube de öğrenci yetersizliği yaşıyordu. Medresetü'l-İrşad'ın, vâizîn şubesi ilk iki yılında 10 mezun verebilmişti. Bu iki yıl sonunda eimme ve'l-huteba şubesinden mezun olanların sayısı ise yalnızca üçtü. Buna rağmen Medresetü'l-İrşad, 1924 yılında ilan olunan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar açık kalmıştır (Öcal, 2011, 11-14).

Cumhuriyet Dönemi'nde İmam Hatip Yetiştiren Kurumlar

1924-1930 arasındaki dönem. 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Osmanlı Devleti'nden devralınan tüm eğitim kurumları Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır (m. 1 ve 2). Bununla birlikte, kanunda medreselerin de Maarif Vekâleti'ne devredilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak, kapatılmasına dair herhangi bir hüküm olmamasına rağmen, medreseler kapatılmıştır (Öcal, 2017, s. 227).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitim kurumlarının tek elde toplanmasının yanında, Dâru'l-Fünûn'da bir ilahiyat fakültesinin açılmasıyla birlikte imamlık ve hatiplik vazifelerini yerine getirecek olan görevlilerin yetiştirilmesi için okullar açılmasını da emretmekteydi (m. 4). 11 Mart 1924 tarihinde medreselerin kapatılmasını emreden bir

genelgeyi ilgili makamlara gönderen Maarif Vekili Hüseyin Vasıf, aynı genelgenin 5. maddesinde, Osmanlı Devleti'nden devralınan dâru'l-hilâfeti'l-'aliye medreselerinin ibtidâ-i hariç ve dâhil kısımlarının “imam ve hatip mektebi” olarak belirlendiğini bildirmiştir. Ayrıca bu kısımlarda bulunan öğrencilerin istemeleri halinde, açılacak olan imam ve hatip mektebi öğrencisi olarak buraya nakledilmelerini de istemiştir (Öcal, 2015, s.87-88). İmam ve hatip mekteplerine nakledilecek olan medrese öğrencileri, bir seviye tespit sınavına tabi tutulmuşlardır. Ardından, eğitim süresi dört yıl olarak belirlenen imam ve hatip mekteplerinde seviyelerine uygun sınıflara kayıtları yapılmıştır. 1924 yılında kaydedilen bu öğrenciler, 1923-1924 eğitim-öğretim yılı başı itibarıyla bu sınıflara başlamış olarak kabul edilmişlerdir (Öcal, 2015, s. 128). İlk olarak 1924 yılında, 29 imam hatip mektebi hizmete açılmıştır. Ancak ilerleyen yıllarda hem öğrenci sayısı hem de okul sayısı azalmıştır (Jaschke, 1972, s. 75; Parmaksızoğlu, 1966, s. 25; Zengin, 2002a).

İmam hatip mekteplerinin işleyişleri 29 Temmuz 1924 tarihli bir talimatname ile belirlenmiştir. Bu talimatnameye göre, bu okullara ilkokul mezunu olan 12-15 yaş arası kişiler kaydedilebiliyordu. Ders programında yer alan dersler ise Kur'an-ı Kerim, tefsir, hadis gibi dinî derslerin yanı sıra coğrafya, hesap, hendese, hayvanat, nebatat, fizik, kimya gibi kültür derslerini de içermekteydi (Öcal, 2008). İmam hatip mekteplerinin açıldıkları eğitim-öğretim yılından itibaren 1932 yılına değin okul ve öğrenci sayılarına dair veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. 1923-1932 Yılları Arasında Faaliyet Gösteren İmam Hatip Mektebi ve Öğrenci Sayıları

Ders Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
1923-1924	29	2258
1924-1925	26	1442
1925-1926	20	1009
1926-1927	2	278
1927-1928	2	222
1928-1929	2	159
1929-1930	2	141

1930-1931	-	57
1931-1932	-	10

(Kaynak: Zengin, Z. S. (2002a). Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi. *Dinî Araştırmalar*. 5(13), 81-106.)

Tablo 9 incelendiğinde, açıldıkları 1924 yılından itibaren hem okul sayısında hem de öğrenci sayısında gerileme olduğu görülmektedir. Ergin (1977, s. 2125), bu durumun oluşmasında, imam hatip mekteplerinden mezun olanlara yönelik herhangi bir teşvik edici unsurun olmayışını gerekçe göstermektedir. Öcal (2015, s. 138-139), imam hatip mekteplerinin kısa süre içerisinde kapanacak düzeye gelmesinde, bu okullardan mezun olacaklara devlet tarafından vazife verilmemesinin yanında, bakanlık tarafından tasarruf tedbirleri gerekçe gösterilerek bu okullara ödenek ayrılmaması, din görevlilerine yönelik toplumsal baskı uygulanması ve hocaların görevden alınması gibi sebeplere de işaret etmektedir.

Orta dereceli mektep olarak tesis edilen imam hatip mekteplerinden mezun olanlar, ilahiyat fakültesinin lise mezunu olanları öğrenci olarak kabul etmesi sebebiyle, bu fakülteye kayıt olma imkânı bulamamışlardır. Bu hususta bazı girişimler olsa da bunlar da sonuçsuz kalmıştır (Ayhan, 1999b, s. 33). Sonuç olarak, 1930 yılının eylül ayında, İstanbul ve Kütahya'daki imam ve hatip mekteplerinin resmen kapatılması yönünde karar çıkmıştır. Buna karara göre, bir ve ikinci sınıflarda okuyan öğrenciler orta mekteplere nakledilecek, üç ve dördüncü sınıflardaki öğrenciler ise yine orta mektepler bünyesinde oluşturulan sınıflarda okuyacak ve eğitimlerini tamamladıklarında imam hatip mektebi diploması alacaklardır. Son imam hatip mektebi öğrencilerinin de 1931-1932 eğitim-öğretim yılında mezun olmalarıyla bu okullar fiilen kapatılmışlardır (Öcal, 2011, s. 62).

1930-48 arasındaki dönem. 1930 yılında imam hatip mekteplerinin resmen kapatılmasıyla birlikte, din eğitiminin örgün eğitim içerisinde yer almadığı bir dönem başlamıştır. Yani imam ve hatip yetiştirilen kurumların kapatılmasına yakın dönemlerde ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerindeki din dersleri de bu okulların müfredatlarından çıkarılmıştır. Bu dönemden itibaren, din eğitimi konusunda faaliyet gösteren tek kurum Diyanet İşleri Reisliği'ne bağlı olan Kur'an Kursları'dır (Doğan ve Çapçioğlu, 2017, s. 148). 1929 yılında kapatılan Kur'an Kursları'nın sayısı, yeniden açıldıkları 1932-1933

öğretim yılında dokuzdur. Bu kursların sayısı 1950 yılına gelindiğinde 127'ye ulaşmıştır (Öcal, 2015, s. 463).

Örgün eğitim içerisinde din eğitiminin yer almaması, yaygın eğitim için yeterli kursların açılmaması, ezanın aslının bozulması, dinî yayınlara yasaklar konulması gibi uygulamalar, din eğitiminin ehliyetsiz kişilerin eline geçmesine ve din hakkında yanlış birtakım bilgilerin yayılmasına zemin hazırlamıştır (Doğan ve Çapçioğlu, 2017, s. 148). Parmaksızoğlu (1966, s. 27), örgün eğitim içerisinde din eğitiminin çıkarılmasıyla, dinî terbiye ve eğitimin çocuğun ailesine bırakılmış olduğunu belirtir. Bu noktada, anne ve babanın sahip olduğu bilgilerin gelenek, görenek veya hurafelerle şekillenmiş, gerçek dinî bilgiden uzak inançlar olabileceği hakikati göz ardı edilmişti. Bunun sonucunda, yetişen bireyin ya edindiği bozuk inançlara körü körüne bağlı ya da aksine hiçbir şeye inanmayan inançsız bir birey olarak ortaya çıkması gerçeği ile karşı karşıya kalınmıştır.

Bu uygulamaların sonunda öyle bir dönem gelmiştir ki, nitelikli, münevver bir din görevlisi bulmak bir yana, namaz kıldırmak, hutbe okumak, cenaze kaldırmak gibi en temel dinî vazifeleri yapabilecek nitelikte bir imam veya hatibin bulunamadığı, halktan gelen şikâyetlerle öğrenilmiştir (Doğan ve Çapçioğlu, 2017, s. 148-149).

1948-51 arasındaki dönem. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türkiye Cumhuriyeti'ni etkisi altına alan demokratikleşme hareketi, çok partili hayata geçişi hızlandırmıştır. Yaşanan bu gelişmeler sonrasında, insanlar istek ve taleplerini, önceki yıllara nispeten daha kolay ifade edebilme imkânı bulmuşlardır. Kurulan yeni siyasî partiler, halkın şiddetle ihtiyaç duyduğu ve dile getirdiği dinî eğitim arzusunu göz ardı etmemişler ve programlarında bu isteklere yer vermişlerdir. Bunun yanında, ülke yöneticilerinin, din ve dinî eğitime karşı daha önceki sert tutumu biraz olsun yumuşamıştır (Öcal, 2015, s. 157-158).

Böyle bir ortamda TBMM'de din ve din eğitimi dair birçok tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmalar esnasında din eğitiminin lüzumu belirtilirken, komünizm tehlikesinden korunmak, yetişen yeni neslin saygısızlıkları, dinin Türk kültürünün önemli bir parçası oluşu, gençlerin Kur'an okumayı bilmemesi gibi sebepler ileri sürülmüştür (Kaymakcan, 2006). Bu şartlar altında yapılan TBMM çalışmaları

sonucunda, 21 Mayıs 1948 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak imam hatip yetiştirme kurslarının açılmasının kararlaştırıldığı açıklanmıştır (Öcal, 2015, s. 163-164). Bu karar doğrultusunda, 15 Ocak 1949 tarihinde Ankara ve İstanbul'da 10 ay eğitim vermek üzere imam hatip kursu hizmete açılmıştır. Sonrasında diğer illerde açılan sekiz kurs ile birlikte faal imam hatip kursu sayısı 10'a yükselmiştir (Jaschke, 1972, s. 77). Açılan bu kursların programında okutulacak dersler 30 Aralık 1948 tarih ve 247 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile belirlenmiştir. Bu karara göre imam hatip kurslarında Kur'an-ı Kerîm, hadis ve tefsir, akaid, ibadet, ahlâk, Türkçe, hutbe, tarih, coğrafya, yurt bilgisi, sağlık bilgisi dersleri okutulmaktadır (Ayhan, 1999b, s. 159-160). İmam hatip kurslarının açılışının üzerinden 10 yıl kadar bir süre geçtiğinde, bu kursların sayısının 50'ye ulaştığı görülmektedir (Öcal, 2015, s. 165).

1951-71 arasındaki dönem. Ülkenin din görevlisi ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak atılan imam hatip kurslarının açılışı bu yönde olumlu ancak yetersiz bir adım olmuştur. Halkın din ve maneviyat hakkındaki hassasiyetlerine yer veren bir partinin 14 Mayıs 1950 seçimleri ile iktidara gelmesi, bu yöndeki taleplerin daha yüksek sesle dile getirilmesinin de önünü açmış oldu (Ayhan, 1999b, s. 165). Nihayet, Millî Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu'nda, Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri'nin deyimiyile "Türk Milleti'ne hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamların yetiştirilmesi" için, 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı kararla imam hatip okulları açılması kararlaştırılmıştır. Bu karar Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri tarafından 17 Ekim 1951 tarihinde onaylanarak yürürlüğe girmiştir (Öcal, 2015, s. 172). Bu karar doğrultusunda, 1951-1952 eğitim-öğretim yılı itibariyle faaliyete başlamak üzere, Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Maraş illerinde imam hatip okulları açılmıştır (Dinçer, 1974, s. 65).

Öcal (2015, s. 174), kararnamede, açılacak olan imam hatip okullarının öğrenim süresi ile ilgili olarak herhangi bir ifadenin yer almadığını belirtmiştir. Bununla beraber, genel ortaokul müfredatının hafifletilmesi ve meslekî (dinî) derslerin eklenmesi ile oluşturulmuş olan programa sahip olan bu okulların, dört yıl eğitim-öğretim süresi üzerine tesis edilen ortaokul düzeyinde eğitim kurumları olduklarının farklı çalışmalardan anlaşıldığını söylemiştir.

1953 yılına gelindiğinde ise farklı şehirlerde yeni imam hatip okulları açılmaya devam etmiştir. 20 Haziran 1953 tarihinde Antalya, Erzurum, İzmir, Tokat şehirlerinde, 8 Ağustos 1953 tarihinde Trabzon'da, 18 Eylül 1953 tarihinde ise Çorum, Elazığ ve Yozgat'ta imam hatip okulları açılmıştır. Böylece açılan ilk yedi imam hatip okulu ile birlikte, 1953 yılında bu okulların sayısı 15'e yükselmiştir (Dinçer, 1974, s. 66).

Parmaksızoğlu (1966, s. 81), imam hatip okullarının bir ve ikinci devresine ait ders çizelgeleri tablosunda ortaokul kısmını oluşturan birinci devreyi üç yıl, lise kısmını oluşturan ikinci devreyi ise dört yıl olarak göstermektedir. Dinçer (1974, s. 65), imam hatip okullarının ilkokula dayalı ve birinci devresi dört yıl, ikinci devresi üç yıl olarak açıldıklarını belirtmiştir. İmam hatip okullarının birinci devresi haftalık ders çizelgesinde bulunan derslerin yaklaşık % 60'ını kültür ve fen dersleri, %40'ını ise meslekî (dinî) derslerin oluşturduğu görülmektedir. İkinci devrede de kültür ve meslek dersleri arasındaki oranın korunduğu görülmektedir. Yani imam hatip okullarının ikinci devresi ders çizelgesinin yaklaşık % 60'ı kültür ve fen derslerinden, %40'ı ise meslekî (dinî) derslerden oluşmaktadır (Öcal, 2015, s. 177-179).

1954-1955 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'da imam hatip okulu açılmıştır. Böylece okul sayısı 16 olmuştur. Yine bu eğitim-öğretim yılı sonunda, bu okulların üç yıllık lise bölümlerinin de açılmasıyla okul, dört yılı ortaokul üç yılı lise olmak üzere yedi yıllık bir ortaöğretim kurumu haline getirilmiştir (Öcal, 2015, s. 174). 26 Mayıs 1956'da Adapazarı, 17 Eylül 1958'de Balıkesir ve Burdur imam hatip okulları açılmıştır. Böylece, 1958-1959 eğitim-öğretim yılı itibariyle imam hatip okulu toplam sayısı 19'a ulaşmıştır (Ayhan, 1999b, s. 166).

14 Ağustos 1958 tarihinde Türk eğitim sistemini incelemek üzere kurulan komisyon, Amerikalı ve Fransız uzmanların danışmanlığında, anaokulundan üniversiteye varıncaya kadar eğitim sistemini incelemiş ve bir rapor hazırlamıştır. Raporlarında imam hatip okullarına da yer veren komisyon, bu okulların programlarında dinî dersler lehinde, kültür ve fen dersleri aleyhinde bir durumun söz konusu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu okullarda okutulan meslekî derslerin, "medrese döküntüsü bir öğretim kadrosu" elinde olduğunu belirtip bu durumun değiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü komisyona göre bu öğretim kadrosu,

“medrese ruhunu” taşıyor ve okullarda bu hissiyatı hâkim kılmak istiyorlardı. Ayrıca, komisyon imam hatip okullarının, ortaokula dayalı bir meslek okulu olarak yapılandırılması yönünde tavsiyede de bulunmuştur (Ayhan, 1999b, s. 168; Dinçer, 1974, s. 67-70). Özellikle laiklik üzerinden imam hatip okulları hakkında eleştirilerin artmaya başladığı bir dönemde hazırlanan raporda, dinî eğitimin gerekliliği vurgulanmış, ayrıca okulların programlarına eklenen din dersinin Cumhuriyetin temel prensiplerinden laikliğe aykırı olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenler, laik kurumlardan eğitim almış olduklarından böyle bir yolda olmadıkları da raporda özellikle belirtilen bir husustur (Parmaksızoğlu, 1966, s. 34). Bu rapora rağmen imam hatip okulları etrafında şekillenen tartışmalar sonlanmamış, laiklik, modernleşme, Anayasa ve yasalara uygunluk gibi uzun yıllar etkisini sürdürecektir tartışmalar 1960’lı yıllarda da imam hatip okullarına yöneltilen eleştirilerin merkezinde olmuştur (Doğan ve Çapçioğlu, 2017, s. 152-153).

27 Mayıs 1960 tarihinde gerçekleştirilen ihtilalle asker, ülke yönetimine el koymuş, seçilmiş hükümetin görevine son vermiştir. 20 Kasım 1961 tarihine kadar askerî yönetimin hâkim olduğu bu dönemde imam hatip okulları açısından olumlu ya da olumsuz bir gelişme olmamıştır (Öcal, 2015, s. 192).

Millî Eğitim Planı hazırlamak üzere görevlendirilen bir komisyon çalışmalarının neticesinde bir rapor hazırlamış ve bu raporu 7 Kasım 1960 tarihinde bakanlığa sunmuştur. Tasfiyesi öngörülen imam hatip okulları hakkındaki bu istek reddedilmiş ama ıslah edilmeleri kabul edilmiştir. Raporda ayrıca, müfredatın ıslah edilmesi, fıkıh konularına ders programında yer verilmemesi, imam hatip okullarının ortaokula dayalı eğitim kurumları haline getirilmesi gibi önerilerde de bulunulmuştur (Ayhan, 1999b, s. 173).

Bu tartışmalar sürerken yeni imam hatip okulları açılmıştır. 1951-1952 eğitim-öğretim yılında 7 olan okul sayısı, 1970-1971 yılına gelindiğinde 72’ye ulaşmıştır. Özellikle programında imam hatip okullarına yer veren siyasî bir partinin tek başına hükümeti kurabilmiş olmasının etkisiyle, 1966-1969 yılları arasında bu okulların sayısında hızlı bir artış olmuştur. 1951-1952 eğitim-öğretim yılında 876 olan kayıtlı

öğrenci sayısı ise, 1970-1971 eğitim-öğretim yılında 41767 olarak gerçekleşmiştir (Ünsür, 2005, s. 157-165).

1971-73 arasındaki dönem. İlk olarak 1951 yılında açılan imam hatip okulları, 1971 yılına kadar ilkokula dayalı, ortaokul kısmı dört yıl, lise kısmı üç yıl olmak üzere toplam yedi yıllık bir eğitim kurumu olarak hizmet vermişlerdir. Fakat 1960'lı yıllardan itibaren çeşitli tartışmaların konusu olmaktan kurtulamayan bu okullar, 1970'li yıllara gelindiğinde de tartışmaların odağında olmaktan kurtulamamıştır (Ünsür, 2005, s. 174). 12 Mart 1971 tarihli askerî muhtıra sonrasında da bu okulların işleyişi hakkında çalışmalar yapılmıştır. Muhtıra sonrasında kurulan hükümet programında “İmam hatip okulları ortaöğretim sistemine uyacak biçimde ıslah edilecektir.” şeklindeki ifade ile yerini alan kurum için olumsuz birtakım gelişmeler meydana gelmiştir (Koç, 2000). 4 Ağustos 1971 tarih ve 225 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile imam hatip okullarının dört yıllık birinci devrelerini (ortaokul) ortadan kaldıran hüküm kabul edilmiş ve bu okullar ortaokul üzerine dört yıl süreli meslekî eğitim-öğretim kurumu olarak tanımlanmışlardır (Ünsür, 2005, s. 175).

Yaklaşık bir yıl sonra, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 20.04.1972 tarih ve 248 sayılı kararı ile kabul edilen “İmam Hatip Okulu Yönetmeliği”, 22 Mayıs 1972 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre imam hatip okullarının amacı, “Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanunun 22. maddesi hükümlerine göre, özellikle imamlık ve hatiplik, Kur'an kursu öğreticiliği gerektiğinde müftülük, vaizlik ve benzeri görevleri yapmak üzere orta öğrenim görmüş din görevlileri yetiştirmektir.” şeklinde ifade edilmiştir (m. 1). Bu yönetmeliğin yürürlüğe girmesiyle birlikte birinci devresi (ortaokul) kapanan imam hatip okullarına, 1972-1973 eğitim-öğretim yılından itibaren ikinci devre (lise) için ortaokul mezunlarının kayıtları alınmaya başlandı (Koç, 2000). Aynı yönetmelikte bulunan madde gereğince meslek okulu olarak tanımlanan imam hatip okulları, öğrencilerini hem mesleğe hem de kendi alanındaki yükseköğrenime hazırlamakla da görevlendirilmiştir (m. 4). Yapılan değişikliklerle, o döneme kadar diğer meslek liseleri gibi lise bitirme sınavı neticesinde üniversiteye girmeye hak kazanabilen öğrencilerin elinden bu hakları alınmıştır. Üniversite öğrenimi için, belirlenecek olan fark derslerini vererek bir lise diploması almaları gerektiği gerekmiştir (Doğan ve Çapçioğlu, 2017, s. 154). O dönem için imam

hatip okulu mezunlarının yükseköğrenim yapabilmeleri için şartları taşıyan tek kurum Yüksek İslâm Enstitüleri'dir (Öcal, 2017, s. 242). Bu yönetmeliğin 117. Maddesindeki (d) fıkrası ile okula kayıt olma konusunda “erkek olmak” şartı konulmuştur. Bu sebeple, her ne kadar mevcut kız öğrencilerin kayıtları silinmese de, yeni kaydolacak kız öğrencilerin ellerinden bu imkân alınmıştır. Bu durum ancak 1976 yılında Danıştay'a yapılan bir itiraz sonucunda düzeltilebilmiş, o yıldan sonra kız öğrenciler imam hatip okullarına kayıt imkânına tekrar kavuşmuşlardır (Öcal, 2017, s. 242).

1973-97 arasındaki dönem. Meslek okulları açısından sürekli tartışma konusu olmuş olan yükseköğretime geçiş meselesi, VIII. Millî Eğitim Şûrası'nda da gündeme gelmiştir. Bu hususta şûrada, “Yükseköğretime hazırlama tek bir okulun inhisarı altında bulunmadığına imkân ve şartları elverişli her ikinci devre ortaöğretim kurumunda hem yüksek hem de hayata veya mesleğe hazırlayan programlar düzenlenebileceğine göre, her çeşit ikinci devre ortaöğretim kurumuna “lise” adı verilebilir.” şeklinde ifade edilen karar alınmıştır (Ayhan, 1999b, s. 198). VIII. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan bu karar hemen uygulamaya konulamamıştır. Alınan kararlar tavsiyesi niteliğinde olduğu için uygulanabilmeleri açısından yasal mevzuat haline getirilmesi gerekiyordu (Öcal, 2015, s. 215). 15.04.1973 tarihinde TBMM'de kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, bu kararların hayata geçirilmeleri açısından da önem taşımaktadır. 14.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren kanunda, daha önce VIII. Millî Eğitim Şûrası'nda ortaöğretim kurumlarının lise olarak tanımlanmasına yönelik karar yer bulmuştur (m. 29). Yine aynı kanunda “İmam Hatip Liseleri” başlığı altında, bu okulların tanımı yapılmıştır. Buna göre bu okullar, “İmam hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.” şeklinde tanımlanmıştır (m. 32).

22 Mayıs 1972 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan imam hatip okulu Yönetmeliği'nde, “...hem mesleğe hem de kendi alanındaki yükseköğrenime hazırlamak...” üzere program uygulayan kurumlar olarak tanımlanan imam hatip okulları, mezunlarına yükseköğrenim için yalnızca Yüksek İslâm Enstitüleri'ne girebilme imkânı sunmaktaydı (m. 4). Millî Eğitim Kanunu ile bu tanımlama “hem

mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır” şeklinde değiştirilmiş ve imam hatip lisesi (İHL) ve diğer meslek liseleri mezunları için var olan yükseköğrenim kısıtlaması kısmen de olsa kaldırılmıştır (Ünsür, 2005, 178-179). Bu düzenlemeyle, tüm öğrencilerin olmasa da, imam hatip liselerinde bulunan Edebiyat Kolu mezunu öğrencilerinin, sosyal/sözel puanla öğrenci kabul eden fakültelere girişleri mümkün hale gelmiştir (Öcal, 2015, s. 217).

12 Mart 1972 askerî muhtırasının ardından, 14 Ekim 1973 tarihinde gerçekleştirilen seçimler sonrasında, 17 Kasım 1974 tarihine kadar görev yapacak olan, koalisyon hükümeti göreve başlamıştır. Bu hükümet programında yer alan, “Halk yardımı ile yapılıp da bugüne kadar öğrenime açılmamış bulunan okul binaları, yapılış maksatlarına uygun olarak bir an önce hizmete açılacaktır.” şeklindeki ifadenin, diğer okulların genel olarak zaten devlet tarafından yapıldığı dikkate alındığında, imam hatip liseleri ile ilgili olduğu göze çarpmaktadır (Öcal, 2015, s. 221-222). Bu doğrultuda çalışmalar yapılmış ve binaları halk tarafından yaptırılmış olan ancak 1971 yılından beri açılmalarına izin verilmeyen 29 imam hatip lisesi hizmete girmiştir (Ayhan, 1999b, s. 201). Bu okulların 26’sı 09.08.1974 tarihli, üçü ise 13.09.1974 tarihli onaylarla açılmışlardır (Öcal, 1999). Böylece, daha önce faaliyette bulunan 72 olan imam hatip lisesi sayısı yeni açılanlarla birlikte 101’e ulaşmıştır (Öcal, 2015, s. 222). Yine bu koalisyon döneminde, yaklaşık olarak iki yıl önce kapatılmış olan ortaokul kısımlarının (birinci devre) açılması gündeme gelmiştir. İlgili makamlara gönderilen 02.08.1974 tarihli Bakanlık yazısında, IX. Millî Eğitim Şûrası’nda bu yönde alınan kararlar da dayanak olarak gösterilmiş ve ortaokul kısımlarının 1974-1975 eğitim-öğretim yılından itibaren faaliyete başlayabilmesi için gerekli tedbirlerin alınması istenmiştir (Ayhan, 1999b, s. 201-202). Bu doğrultuda imam hatip ortaokulları açılmış, ders programları ise genel ortaokul programı ve haftalık ders çizelgesine eklenen Kur’an-ı Kerîm ve Arapça dersleri ile oluşturulmuştur (Ayhan, 1999b, s. 203). Böylelikle imam hatip liseleri, ilkokula dayalı, üç yılı ortaokul, dört yılı lise olmak üzere yedi yıl öğrenim süresi olan okullar haline gelmiştir (Öcal, 2017, s. 243).

İmam hatip liselerinin ortaokul kısmı için 1974-1975 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan İHL ortaokul kısmı haftalık ders çizelgesinde yer alan toplam ders

saatinin yaklaşık dörtte birini meslek dersleri oluşturmaktadır. Lise kısmı için bu oran yaklaşık %41'dir (Öcal, 2015, s. 225).

1974 ila 1980 yılları arasında, yeni açılan İHL sayısı bakımından hızlı bir artış görünmekle beraber, 1980 yılında gelişen olumsuz askerî ve siyasî olaylar neticesinde bir müddet duraksama olmuştur. İmam hatip liselerinin okul sayısı, 90'lı yılların başında ve ortasında yeniden artmaya başlamıştır. 1997 yılına gelindiğinde İHL sayısı, 1974 yılı öncesinde açılan 72 okulla birlikte 605'e ulaşmıştır. Bununla beraber, 1974-1997 yılları arasında imam hatip liselerine kayıt olan öğrenci sayısında da genel olarak artış görülmektedir (Ünsür, 2005, s. 181-185).

12 Eylül 1980 yılında gerçekleşen ihtilâl sonrasında yeni bir Anayasa hazırlama çalışmaları başlamıştır. 18.10.1982 tarihinde kabul edilen 1982 Anayasası, 09.11.1982 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Daha sonra ise yürürlükte olan bazı kanunlar üzerinde değişiklik yapmak için çalışmalar yapılmıştır. Ele alınan kanunlardan birisi de 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'dur. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ilgili maddelerinde yapılan değişiklikle, yükseköğretim kurumlarına giriş esasları düzenlenmiştir (m. 10). Buna göre kanuna eklenen, "Lise veya dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanırlar." ifadesi ile tüm meslekî ve teknik lise mezunlarına üniversitelerin tüm bölümlerine erişebilme olanağı tanınmış oldu (Öcal, 2015, s. 246).

1985-1986 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde, V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda açılması öngörülen Anadolu imam hatip liselerinin (AİHL) ilki İstanbul'da hizmet vermeye başlamıştır. İlk olarak 1955 yılında "Maarif Koleji" adıyla, yabancı dilde öğretim yapmak üzere açılan Anadolu Liseleri'nin programının, imam hatip liselerindeki meslek dersleri ile uygulanması fikrine dayanan bu girişimin amacı "yurtdışındaki işçi çocuklarının eğitilmesi" olarak belirtilmiştir (Doğan ve Çapçioğlu, 2017, s. 158). O dönem için, yurtdışında çalışan işçi nüfusunun yoğunlukla Almanya'da bulunması sebebiyle eğitim programının Almanca dili ağırlıklı olması kararlaştırılmış, sonraki yıllarda İngilizce şubeleri de açılmıştır (Öcal, 2015, s. 250). 1997-1998 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde, 107 Anadolu imam hatip lisesinin faaliyette olduğu görülmektedir. Bunların bir kısmı müstakil olarak bir kısmı ise diğer İHL'lerin

bünyesinde hizmet vermektedir (Öcal, 2011, s. 227). İlk yıllarında Almanya'dan öğrencilerin geldiği bu okullara sonraki yıllarda yurtdışından öğrenci gelmemesi sebebiyle, yurtiçinden sınav yoluyla kayıtlar yapılmıştır (Doğan ve Çapçioğlu, 2017, s. 159).

1997-2012 arasındaki dönem. 1990'lı yılların ortalarında yaklaşıldığında hem imam hatip liselerinin sayılarında hem de bu okullarda kayıtlı bulunan öğrenci sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Öcal'ın (2015, s. 264) verdiği bilgilere göre, 1996-1997 yıllarında 464'ü İHL, 39'u Çok Programlı İHL, yedisi AİHL ve ikisi yabancı dil ağırlıklı İHL olmak üzere toplam 512 İHL faaliyettedir. Ayrıca imam hatip liselerinin müdürlüklerine bağlı olarak hizmet veren 100 AİHL daha bulunmaktadır. Bunlarla birlikte sayı 612'ye ulaşmaktadır. Bu sayı 2000 yılı öncesinde faal olarak hizmet veren İHL sayısının üst noktasıdır.

Tüm bu olumlu görüntüye rağmen, Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri laiklik üzerinden yaşanan tartışmalar bitmemiş aksine şiddetlenmiş, imam hatip lisesi mezunu öğrencilerin yükseköğrenimlerini hukuk, siyaset ve eğitim gibi bölümlerde yapma konusundaki eğilimleri bir tehdit olarak algılanmıştır. Bu konuda bazı sivil toplum örgütleri de bu okulların etkisini kırmak üzere raporlar hazırlama yoluna gitmişlerdir (Bozan, 2007, s. 30). Gazetelerde yazı yazar köşe yazarları, siyasî parti mensupları ve üniversitelerdeki öğretim elemanları da bu tartışmalara katılmış, İHL mezunlarının Cumhuriyet ve laiklik açısından sakıncalı olduğu iddiası üzerinden bu okullar ve insanlar aleyhinde bir kamuoyu oluşturma gayreti içine girmişlerdir (Öcal, 2015, s. 272).

Bu şartlar içerisinde 13-17 Mayıs 1996 tarihinde gerçekleştirilen XV. Millî Eğitim Şûrası'nda, zorunlu eğitime dair önemli kararlar alınmıştır. Buna göre, ilköğretimin sekiz yıl kesintisiz ve zorunlu olması tavsiye edilmekteydi. Müzakereler esnasında zorunlu eğitim süresinin uzatılması ancak bunun kesintisiz olmaması şeklinde itirazlarda yer bulmuştur. Bu ve buna benzer başka toplantı, konferans, panel gibi ilmî ortamlarda gerek lehte gerek aleyhte "8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim" konusu ele alınmış, konu hakkında bildiriler yayımlanmıştır. Bunun yanında tartışmalar medya

aracılığıyla da sürdürülmüş, sivil vatandaşlar meydanlarda mitingler düzenlemişlerdir (Ayhan, 1999b, s. 382-412).

Bu sürecin devamında, 28 Şubat 1997 tarihli Millî Güvenlik Kurulu'nda (MGK) “şeriat ve laiklik” ekseninde yaşanan tartışmalar neticesinde, imam hatip liseleri ve Kur'an Kursları'nı da etkileyecek olan bazı kararlar alınmıştır. Siyaset, medya, asker, sivil toplum kuruluşu, üniversite gibi mekanizmaların etkisi altında yaşanan olaylar sonucunda gelinen nokta, sonradan “28 Şubat Süreci” olarak adlandırılmış ve eğitim, kamu, ticaret, siyaset gibi birçok alanda “imam hatipli” olarak adlandırılan insanların engellemelerle karşılaşmasına sebep olmuştur. Bu durum sadece imam hatip lisesi mezunları veya öğrencilerini değil, bu okullarla ilişkisi olmasa da kendini muhafazakâr olarak nitelendiren kişilerin de olumsuzluklarla karşılaşmasına sebep olmuştur (Akıncı, 2013; Doğan, 2014; Ertem, 2018; Yüksel, 2012).

MGK toplantısı sonrasında, alınan kararların uygulanması süreci başlamıştı. Bu doğrultuda, XV. Millî Eğitim Şurası'nda alınan sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının gerçekleştirilmesi istenmiştir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Milli Eğitim Temel Kanunu ve başka bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanun, 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Böylece ilköğretim, “8 yıllık kesintisiz” şeklindeki tanımı ile kanundaki yerini almıştır (m. 1).

1997-1998 eğitim-öğretim yılına, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ile başlanılmıştır. Ortaokul kısmı bulunan İHL ve meslek liseleri, bu kısımların iki ve üçüncü sınıflarındaki öğrencilerini buralardan mezun edecekler ama yeni kayıt alamayacaklardı. Nihayet 1998-1999 eğitim-öğretim yılında bu öğrencilerin de mezun olmasıyla bu okulların ortaokul kısmı fiilen de kapanmış oldu (Ayhan, 1999b, s. 249). Ortaokul kısmı kapanan İHL'ler, ise hazırlık sınıfının ardından üç yıllık öğrenim veren ortaöğretim kurumlarına dönüştürüldüler (Ünsür, 2005, s. 231).

MGK'da alınmış bir diğer karar ise, Tevhid-i Tedrisat vurgusu yaparak, Cumhuriyet rejimine bağlı din adamları yetiştirmekle yükümlü olan eğitim kurumlarının, ihtiyaç düzeyinde tutulması gerektiğini ifade etmektedir (m. 4). Öcal

(2015, s. 289), bununla imam hatip liselerine alınacak öğrenci sayısının kısıtlanması ve bu okullardan mezun olanların ilahiyat fakültesi dışındaki yükseköğretim kurumlarına geçişinin engellenmesinin istendiğini öne sürmektedir. Ancak burada asıl kastedilenin imam hatip liselerinin sayılarının azaltılması olduğu da söylenebilir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2007 yılında hazırlanan strateji belgesinde yer alan ifadeler, 90'lı yılların sonunda İHL'lerin "tehlike" olarak görülmesinin zihin arkasındaki sebeplerine işaret etmesi açısından önemlidir. Bu belgeye göre, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında 604 olan İHL sayısı ve bu okulların lise kısmında eğitimine devam eden 511.502 öğrencinin varlığı, din görevliliği dışında meslekleri tercih ediyor olmaları laiklik için bir tehlike olarak görülmüştür. Ayrıca okulların sayılarının yanında kalitelerinin artıyor olması da bir başka rahatsızlık sebebi olarak belirtilmiştir (Öcal, 163).

İmam hatip lisesi mezunları açısından ortaya çıkan bir başka olumsuz durum ise, YÖK tarafından 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan değişikliklerle, yükseköğrenim kurumlarına geçişte mezun olunan ortaöğretim kurumunun alanı ile ilgili bir programın tercih edilip edilmediğine dayanan "Alan Katsayısı" uygulamasıdır. 1999 yılından başlayarak uygulamaya konulan sistemle, ilahiyat fakültesi dışındaki yükseköğrenim programını tercih eden İHL mezunlarının bu programlara girmesi iyice zorlaştırılmıştır. Bu durumdan sadece İHL mezunları değil, meslekî ve teknik okul mezunları da olumsuz etkilenmiştir (Ünsür, 2005, s. 288).

2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren, durum daha da kötüleşmiş, yükseköğretime geçişte ilave puan olarak yer alan ortaöğretim başarı puanlarının hesaplanmasındaki katsayı, meslekî ve teknik lise mezunlarının aleyhine olacak şekilde düşürülmüştür. Genel liselerin katsayısı ise artırılmıştır. Böylece aradaki puan farkı daha da artmıştır. Bu uygulama 2010 yılına gelindiğinde aradaki katsayı farkının azaltılması ile biraz hafifletilmiş, 1 Aralık 2011 tarihinde bu uygulamadan tamamen vazgeçilmiştir (Öcal, 2017, s. 252). Böylece meslekî ve teknik liselerin önüne konan engellerden biri ortadan kaldırılmıştır.

1997-2012 yılları arasında faal olan imam hatip liseleri ile bu okullarda kayıtlı bulunan öğrenci sayısı ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. 1997-2012 Yılları Arasında Faal Olan İmam Hatip Liseleri ile Bu Okullarda Kayıtlı Bulunan Öğrenci Sayısı ve Bu Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı

Ders Yılı	Faal İHL Sayısı	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Görev Yapan Öğretmen Sayısı
1997-1998	605	183085	18813
1998-1999	604	191183	18175
1999-2000	604	134224	15922
2000-2001	600	91620	11877
2001-2002	558	71742	8504
2002-2003	536	64534	7431
2003-2004	452	84898	7631
2004-2005	452	96851	8140
2005-2006	453	108064	8364
2006-2007	455	120668	9099
2007-2008	456	129274	9227
2008-2009	458	143637	9846
2009-2010	465	198581	10617
2010-2011	493	235639	12909
2011-2012	537*	268245	15049

(* Bu hücrede bulunan veri Öcal (2017, s. 256) tarafından 538 olarak verilmiş, ancak MEB 2011-2012 Örgün Eğitim İstatistikleri verileri içerisinde 537 olarak belirtilmiştir.

(Kaynak: Öcal, M. (2017). İmam-Hatip Liselerinde Din Eğitimi. M. Köylü ve N. Altaş (Editörler). *Din Eğitimi* (s. 224-267). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2012), Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim-2011-2012,

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_organ_egitim_2_011_2012.pdf adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 03.07.2018)

İHL'lerde kayıtlı olan öğrenci sayısı dikkate alındığında, Türkiye'de siyasî konjonktürün değişimine bağlı olarak, bir önceki eğitim-öğretim yılına oranla, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında yaklaşık %32 oranında artış olduğu görülmektedir. Ayrıca, katsayı uygulamasının hafifletildiği 2010 ve sonra da tamamen kaldırıldığı 2011

yıllarında, önceki yıllara göre fark edilir derecede bir artış olduğu Tablo 10’da görülebilmektedir.

2012 ve sonrası. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim modeline yönelik eleştiriler birçok platformda dile getirilmiştir. Bu uygulamanın hayata geçirilmesinden yaklaşık 14 yıl sonra yani 2012 yılında kesintisiz eğitim modelinden vazgeçilmesi gündeme gelmiştir. Konu, gündeme gelmesiyle birlikte toplumun tüm kesimlerinin dikkatini çekmiş ve tartışma konusu edilmiştir. TBMM’de yapılan yoğun tartışmalar sonucunda, 30.03.2012 tarihinde kabul edilen 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”, 11.04.2012 tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun ilgili maddelerinde yapılan düzenlemeler sonucunda, Türk eğitim sisteminde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Yürürlüğe giren 6287 sayılı kanunun 2 ve 10. maddeleriyle gerçekleştirilen düzenleme sonucunda, zorunlu eğitim dört yılı ilkokul, dört yılı ortaokul, dört yılı lise olmak üzere toplam 12 yıla çıkarılmıştır. Bu sebeple sistem, “4+4+4 Eğitim Sistemi” şeklinde ifade edilir hale gelmiştir. Ayrıca ilgili kanunlarda bulunan “8 yıllık kesintisiz ilköğretim” ifadesinin kanun metinlerinden çıkarılmasına dair maddenin uygulanmasının bir sonucu olarak, ilkokula dayalı olarak dört yıl süreli imam hatip ortaokullarının (İHO) açılabilmesi mümkün hale gelmiştir (m. 13). Buna bağlı olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılında imam hatip ortaokullarının açılması için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Kısa sürede hazırlıklar tamamlanmış ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılında birçok yerde imam hatip liselerinin ortaokul kısmı açılmıştır. 2012-2018 yılları arasında, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi/Anadolu imam hatip lisesi okul sayıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. 2012-2018 Yılları Arasında İHO ve AİHL/İHL Okul Sayıları

Ders Yılı	Okul Sayıları		
	İHO (Müstakil)	İHO (İHL Bünyesinde)	İHL ve AİHL
2012-2013	730	369	708
2013-2014	946	415	854

2014-2015	1219	378	1017
2015-2016	1622	339	1149
2016-2017	2326	345	1452
2017-2018	2859	427	1604

(Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2012), Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim, <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 01.10.2018)

Tablo 11’de bulunan veriler, Tablo 10’da bulunan verilerle kıyaslandığında, 1997 yılı sonrasında azalma eğiliminde olan imam hatip türü okul sayılarında, 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte hızlı bir yükseliş olduğu görülmektedir.

2012-2018 yılları arasında, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi/Anadolu imam hatip lisesinde kayıtlı öğrenci sayıları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. 2012-2018 Yılları Arasında İHO ve AİHL/İHL Öğrenci Sayıları

Ders Yılı	Öğrenci Sayıları		
	Müstakil İmam Hatip Ortaokulu	İHL Bünyesinde İmam Hatip Ortaokulu	İHL ve AİHL
2012-2013	66585	27882	380771
2013-2014	184061	55954	474096
2014-2015	321036	64794	546443
2015-2016	458997	65298	555870
2016-2017	589638	62316	506516
2017-2018	641593	81515	514806

(Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2012), Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim, <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 01.10.2018)

Tablo 12 incelendiğinde, okul sayısında gözlemlenen artışın kayıtlı öğrenci sayısında da olduğu görülmektedir. Özellikle 15 yıl gibi bir aradan sonra tekrar açılan İHO’lardaki kayıtlı öğrenci sayısının, yeniden açıldıkları 2012 yılının üzerinden henüz beş sene geçmesine rağmen, yarım milyonu aşan öğrenci sayısına ulaşması dikkate değerdir.

Bir başka imam hatip okul türü olarak karşımıza çıkan Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi, ilk olarak 1995 yılında Açık Öğretim Lisesi bünyesinde hizmet vermiş, 02.02.2006 tarihinden 22.03.2017 tarihine kadar ise Meslekî Açık Öğretim Lisesi içerisinde uygulanan bir program ile hizmetine devam etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 08.08.2016 tarihli onayı ile 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren hizmet vermek üzere Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak kurulan Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi'ne kayıtlı öğrenci sayısı, aynı eğitim-öğretim yılında 138802 olarak gerçekleşmiştir (aoihl.meb.gov.tr, 05.07.2018; MEB İstatistik).

Ayrıca, 90'lı yıllardan itibaren, Müslüman toplumların ihtiyacı olan nitelikli din görevlilerini yetiştirmek, Müslüman toplumlarla eğitim ve kültür alanında ilişkileri geliştirmek amaçları ile Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Diyanet Vakfı birlikteliğiyle yürütülen, uluslararası Anadolu imam hatip lisesi (UAİHL) projesi de bu dönemde işlerliğini sürdürmeye devam etmiştir. Nisan 2017 itibariyle İstanbul'da üç, Kayseri, Konya, Sivas, Bursa illerinde birer olmak üzere yedi UAİHL hizmet vermektedir. Bu okullarda 73 ülkeden yaklaşık 1100 yabancı öğrenci, Türkiye'den öğrencilerle birlikte öğrenim görmektedirler (Doğan ve Çapçioğlu, 2017, s. 169).

09.05.2014 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nden Valiliklere gönderilen resmî yazıda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren imam hatip liselerinde, Anadolu imam hatip lisesi programının uygulanması gerektiği bildirilmiştir. Ayrıca okul tabelalarının da değiştirilerek, okul isimlerine “Anadolu imam hatip lisesi” eklenmesi istenmiştir. Böylece İHL'ler, Anadolu imam hatip lisesine dönüştürülmüş oldular.

Talim Terbiye Kurulu'nun 19.02.2018 tarihinde aldığı karar ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanacak olan “Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi” de düzenlenmiştir (Ek 1). Çizelgede, tüm ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin zorunlu olarak alması gereken “ortak dersler” ile “meslek dersleri” ve “seçmeli dersler” gösterilmiştir. Bunun yanında, Anadolu imam hatip liseleri ile Fen ve Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil Programı/Projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerinin çizelgede bulunan seçmeli ders gruplarından sadece (A) grubundaki seçmeli dersleri seçebilecekleri belirtilmiştir. Sanat ve Spor Programı/Projesi uygulayan

Anadolu imam hatip liselerinin ise (A) ve (B) grubundaki seçmeli dersleri seçebilecekleri ifade edilmiştir.

İmam Hatiplilik

İnsanın hayatı anlamlandırma çabası içerisinde kendini tanımlama ihtiyacı en temel sorun olarak karşısında durmaktadır. İnsan, kendine “kim” sorusunu sorarak kimliğini oluşturma çabasının devamında hayatını anlamlandırır. Bu arayışın cevabı ise bir manasıyla bireyin içinde bulunduğu toplumda saklıdır. Başka bir deyişle, bireyin kimliğinin oluşumunu toplum şartlarından bağımsız düşünmemek gerekir (Takış, 2003). Kimlik, bireyin bir benzerlik ve devamlılık gösteren bilinçlilik hali üzerinden gerçekleştirdiği etki ve tepkilerin bütünüdür ifade etmektedir. Bu açıdan kimliğin, kişisel veya kolektif bir seçim olması nedeniyle doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde durulmaması gerekir. Çünkü kimlik, bu kimliği sahiplenen birey ya da toplumun öznel duygular içerisinde kendini tanımlamasını içerir. Bu tanımlayış cinsiyet, etnik aidiyet üzerinden olabileceği gibi gruplar arası ilişkiler üzerinden de olabilmektedir. Bireyin içinde bulunduğu toplumdaki bağımsız olamamasının bir sonucu olarak, kimliğinin oluşumunda toplumun etkisini görmek mümkündür (Öztürk, 2007). Bu toplumsal etki, birey kimliğinin oluşumunda cinsiyet, aile geleneği, etnisite, dinî ve ekonomik-sınıfsal farklılıklar gibi ayrımların yanında “öteki” algısını da ortaya çıkarmıştır. Ötekiler ya da onlar algısı, kimlikler üzerinde belirleyici bir role sahiptir (Takış, 2003).

“Ötekiler/onlar” algısının tersine olarak, bireylerin gruplaşmasında etkili olan, fikrî ve ahlâkî yakınlığı ortaya çıkaran benzerlik duygusunun en belirgin işareti, başkasının üzüntüsünü ve sevincini paylaşma şeklinde görülmektedir. Kendine benzer görme durumunun etkisiyle birlikte ortaya çıkan “biz” algısı içerisinde güven duygusunu da barındırmaktadır. Birey, kendini ait hissettiği bu grupta bulunmaktan ötürü huzur içindedir. Çünkü burada olanları anlamlandırabilme yeteneğine sahiptir. Ancak bu grubun dışında kalan “ötekiler/onlar” için ise aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Bireyin, hakkında bilgi sahibi olmadığı bu gruba güvenmesi olası değildir. O yüzden orada olmak istemez. Birey, işte bu zıtlıktan hareketle, yani öteki olanı tanımlamasına yarayan ilkelerinden faydalanarak kendini “biz” içerisinde konumlandırır (Bauman, 2010, s. 50-51). Bunun yanında, bireyin, “ben” üzerinden “öteki” olanı ya da

“öteki” üzerinden “ben” kimliğini oluşturması bir şeyi açıkça ortaya koymaktadır ki, o da tüm kimliklerin birbirleriyle ilişkişel olduklarıdır. “Öteki” olanın göz ardı edilmesi, bireyin kendini tanımlamasını dolayısıyla kimliğini oluşturmasını imkânsızlaştırır (Akdemir, 2004).

“Biz” ve “öteki” şeklinde bir ayrışma neticesinde, artık varlığı inkâr edilemeyecek bir kimlik ortaya çıkmıştır. Bu kimliğin ortaya çıkışında, modern Türkiye’nin kuruluşundan günümüze değin din ve laiklik temelinde yaşanan tartışmalar yatmaktadır. Bu tartışmalar, ulaştığı boyut sebebiyle siyasallaşmış bir görüntü çizmektedir. Öyle ki, bir dönem, bu tartışmalara dahil olmamak, fikir beyan etmemek, tarafsız kalmak kabul edilebilir bir davranış olmaktan çıkmıştır. Buna göre, bu tartışmalara dahil olanlar, din ve laiklik temelli değerlendirmeleriyle tarafları oluşturmuşlardır. Laiklik üzerinden bir takım hassasiyetler öne sürülerek, kendini geleneksel-muhafazakâr söylemler üzerinden tanımlayan kişilerin eğitim taleplerinin merkezine oturmuş imam hatip liselerine yönelik oluşan baskı, imam hatiplilik kimliğinin oluşmasına önemli bir etki yapmıştır (Subaşı, 2004). Bunun yanında Mermutlu (2008), bu okulların toplumun geçirdiği değişimden ayrı tutulamayacak kadar dinamik müesseseler olduğu fikrini ileri sürmekte, buna rağmen ideolojik olarak lehte veya aleyhte faydalanılabilecek bir özelliğe sahip olmasından ötürü, bu kurumların hakkıyla tanınması yönünde bir gayretin sarf edilmediğini ileri sürmektedir.

Türkiye’de sosyal iletişim ve etkileşimin bir sonucu olarak, imam hatip kurumları etrafında geçmişten günümüze dek süregelen tartışmaların da etkisiyle, bireylerin imam hatip liseleri ile ilişkileri üzerinden taraflarını belirten imam hatiplilik kavramı ortaya çıkmıştır. Bir kimlik olarak imam hatiplilik, en azından biliş ve söylem açısından, kendinden olanlarla benzerliklere veya ötekilerle farklılıklara işaret etmektedir. Bir başka deyişle imam hatipli olmak ya da olmamak beraberinde sempati-antipati, onaylanmak-reddedilmek, güvenilmek-kuşulanılmak gibi durumlarla karşı karşıya kalmaya sebep olmaktadır. İşte bu yaklaşım sebebiyledir ki, imam hatip kurumları tarihsel süreç içerisinde karşı karşıya kaldığı eleştirilerin bir sonucu olarak kimi kavramlarla ilişkilendirilmiş ve buna bağlı olarak da kimi kavramlardan soyutlanmıştır (Macit, 2014). İmam hatip liseleri etrafında yaşanan tartışmalar genel olarak din ve laiklik söylemlerinden beslenirken, kendini bu kavramlara göre tanımlayanlar ise

tartışmanın taraflarını oluşturmaktadır (Subaşı, 2004). Aynı noktadan hareketle imam hatiplilere yönelik yaklaşımları üç farklı algı üzerinden kategorize etmek mümkün görünmektedir. Muhafazakârlara göre imam hatipliler, yetkin insanî ve meslekî özellikler taşımaktadırlar. Daha radikal gruplar ise imam hatiplileri, dinî ve meslekî alanda yetersiz bulmaktadırlar. Laik/seküler kesim ise imam hatiplileri, kendi toplum tasavvurlarına uygun bulmamaktadırlar (Özensel ve Aydemir, 2016, s.37).

İmam hatiplilik, kendine yüklenen anlam, değer, inanç, tecrübe, avantaj ve dezavantajları barındıran bir kimlik olarak ortaya çıkmıştır. Macit (2014), kolektif kimlik anlayışı içerisinde gördüğü imam hatiplilik kimliğini, “bireysel, insanî, ruhî, ahlâkî, dinî ve sosyal içerikli, hem geleneksel ve dinî, hem de modern ve demokratik değerlere sahip; bilişsel, manevî, dinî ve sosyal açıdan güçlü, idealist ve aktif; bireysel, ulusal hatta küresel amaç ve içerikli eylem tarzları sergileyen” bir kimlik olarak tanımlar. Bunun yanında imam hatiplilik yaralı bir kimliktir. Bu kimliğin oluşumunda tarihî, sosyokültürel, dinî ve siyasal değerlerin yanında ulusal ve uluslararası uygulamalar ve süreçler etkili olmuştur. Mensup olanlar tarafından yüceltilen hatta ben merkezli görülen bu kimlik, mensup olmayanlar tarafından ise eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılabilir bir kimliktir. Bu kimlik sosyal etkileşim ve iletişim yoluyla, sahip olduğu bellek çerçevesinde yeniden üretilmektedir.

Osmanlı Devletinin son dönemlerinde, devletin kurumlarının ıslahı için alınan tedbirler neticesinde, geleneksel ve modern eğitim kurumları gibi bir ayrışma sebebiyle kültürel ve ideolojik bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunun, her ne kadar Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte eğitim kurumları arasında kalktığı savunulsa da, toplum üzerindeki etkisi süregelmiştir. Cumhuriyet döneminde, eğitim kurumları arasındaki ayrılıkların ortadan kaldırılmasına yönelik uygulamalar esnasında, toplumun muhafazakâr kesiminin eğitime yönelik taleplerinin dikkate alınmayışı gibi bir tutum sergilenmiştir. O dönem için hâkim olan anlayışın, eğitim kurumlarındaki neslin din eğitimi alması gibi bir kaygı taşımadığı söylenebilir (Özensel, Akın ve Aydemir, 2012). Cumhuriyet’in ilanından 1930’lu yıllara gelinceye kadar okulların müfredat programlarında bulunan din derslerinin kaldırılmış olması (Öcal, 1998), bu konuda ayrıca bir çaba olduğu gerçeğine de işaret etmektedir.

Kökleri Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine kadar uzanan imam hatip liseleri, inişli çıkışlı tarihi içerisinde kendine has özelliklere sahip bir eğitim kurumu olarak varlığını devam ettirmektedir. Her ne kadar Cumhuriyet dönemi içerisinde bir dönem yeterli alakayı görememiş olsalar da, yaşanan toplumsal sorunlar, din kurumunun ehliyetsiz kişilerin etkisinde kalması, en temel dinî vazifelerin yerine getirilememesi, ahlâkî buhranlar gibi sorunlar karşısında yerlerinin doldurulamadığı görülmüştür (Gökaçtı, 2005, s. 170-171). Ancak, daha önce değinilen ulusal ve uluslararası bazı sebeplerin bir sonucu olarak bu talepler daha fazla görmezden gelinememiştir. Toplumun din eğitimi ve din görevlisi ihtiyacını karşılamak üzere imam hatip kurumları açılmıştır.

Aşlamacı (2017), toplumsal değişimin ve sosyal etkileşimin bir sonucu olarak, imam hatip kurumlarının Cumhuriyet dönemi boyunca geçirmiş olduğu dönüşümün içerisinde amaçlara yönelik dönüşümü de barındırdığını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, bu okulların devlet tarafından belirlenen statüsünün dışında yüklendiği amaçlarında değişimler meydana gelmiştir. Bu durumu kentleşme sürecinin getirdiği yeni toplumsal düzen ile ilişkilendiren Mermutlu (2008), imam hatip kurumlarının açılmaya başlandığı 1950'li yılların aynı zamanda köyden kente göçün de hızlandığı yıllar olduğu gerçeği üzerinde durmuştur. Ona göre bu durum, geleneklerine bağlı kişilerin, yerleştikleri kentlerde din ve gelenekleri ile ilişki kurmanın bir aracı olarak çocuklarını imam hatip kurumlarına yönlendirmelerine sebep olmuştur. Hatta o dönem için bu okulların din görevliliği dışında bir meslek sahibi olmak açısından geleceklerinin bulunmadığı gerçeğinin apaçık biçimde biliniyor olması dahi velilerin öğrencilerini bu okullara kaydettirmelerine engel olmamıştır. Çünkü o günün imam hatiplilik davranışı açısından en önemli mesele “ülkeye ve devlete dini daha iyi anlatabilme” olarak görülmekteydi. Üniversite kapılarının 1973 yılında kısmen, 1983 yılında ise tamamen açılmış olması bu davranışın değişmesi yönünde etkilerde bulunmuştur. Özellikle kentleşmenin hızlanmasıyla beraber üniversite yolunun da açılmış olması, din görevlisi olup halk ile bütünleşmek isteği ve hizmet bilinci üzerinde farklılaşmalara sebep olmuştur.

Muhafazakâr kesimin bu okulların yaygınlaştırılması yönündeki gayretleri, beraberinde niceliksel yükselişi getirmiştir. Bunun yanında, yine aynı kesimin dünyayı

yorumlama şeklindeki değişiklikler ile bu yöndeki beklentilerinin etkisi, bu okulların yeniden biçimlenmesi sürecinde, dolayısıyla niteliksel değişimde de etkili olmuştur. İmam hatip kurumlarına öğrenci veren muhafazakâr kesimin karşı karşıya kaldığı kentleşmenin, onları neredeyse geri dönülmez bir sürecin içine çekmiş olması, içinde buldukları bu yeni toplumun kuralları ile hayatlarına yön verme güdüsünü beraberinde getirmiştir. Başlangıçta gelenekleri devam ettirmenin bir aracı olarak görülen imam hatip kurumları, yaşanan toplumsal değişimin etkisiyle, modern toplumun şartlarına uyum sağlama ve onunla bütünleşmenin bir aracı haline gelmeye başlamıştır. Özellikle siyasal, ekonomik ve bürokratik alanlarda yer alma isteğinin, muhafazakâr kesimi, kendi değerlerini kısmen de olsa kenara bırakma ve var olan şartlara uyum sağlama yönünde bir davranış geliştirmeye ittiği görülmektedir. Pek doğaldır ki, ailelerinin bir yansıması olarak, bu kesimin imam hatip kurumlarında kayıtlı çocuklarında da aynı davranış görülmektedir. Geçmiş dönemlerin aksine, öğrencilerin bu okulları tercih etmedeki öncelikli sebebi din görevlisi olmak yerine dini bilgileri edinme isteği olarak gerçekleşmiştir. Böylelikle 40 yıl öncesinin imam hatiplilik anlayışı, değişen dünya ile birlikte yeniden üretilmek durumunda kalmıştır. Bu dönemde, kolej tipi eğitim kurumları olan Anadolu imam hatip liselerinin ortaya çıkması da bu sürecin etkisi ile olmuştur. Buradan hareketle, Türkiye’deki muhafazakâr kesimin gelişiminde imam hatip liselerinin etkili olduğu savının aksine, bu kesimin yaşadığı değişim ve gelişimin bu okulları biçimlendirdiğini öne sürmek mümkündür (Mermutlu, 2008).

1990’lı yıllara gelindiğinde ise, imam hatip liselerine yönelik tartışmalar, bu okulların orta kısmının kapatılması ve üniversiteye girişte uygulanan katsayı sorunu gibi olumsuzluklara rağmen bu okulları içerisinde bulunduğu zor dönemde tercih eden öğrencilerin “camia” bilincini kuvvetlendirdikleri görülmektedir (Çakır ve diğerleri, 2004). Bu duruma bir örnek, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında lise öğrencilerinin aldıkları eğitim biçiminin tutum ve davranışlarına etkisini belirlemeye yönelik olarak Ankara’da yapılmış olan çalışmada, istenilen bilgilerin öğrenciler tarafından verilmemesidir. Bu çalışmada, öğrencilerin, imam hatip liseleri veya belki de İslâm aleyhine kullanılma ihtimaline karşı bazı soruları cevapsız bırakma davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çalışmaya katılan imam hatip lisesi

öğrencilerinin azımsanmayacak bir kısmının yanında, bu okullarda görevli öğretmen ve yöneticilerde de gözlemlenmiştir (Akşit ve Coşkun, 2005, s. 406).

2000’li yılların başlarında siyaset alanında yaşanan değişimlerin ve bu değişimlerde öne çıkan kişilerin de etkisiyle beraber, önceki yıllarda imam hatip kurumlarına yönelik geliştirilmiş olan olumsuz söylemlerin farklılaştığı görülmektedir. Bu değişimde, hiç şüphesiz ki, ülke siyasetine yön veren kadroların muhafazakâr gelenekten geliyor olmaları ve imam hatip kurumlarının öğrencisi olmalarının etkisi göz ardı edilemez. 1990’lı yılların sonunda yaşanan sürecinin henüz etkileri devam ediyor olmasına rağmen, ülke siyasetinde baskın konuma gelmiş olan kadroların İslâmî söylemler geliştirmeleri, imam hatip öğrencisi olmaları, dindar nesil vurgusunda bulunmaları gibi davranışlar, bu okulların yeni ve ümit vadeden bir dönem yaşayacağına emareleri olmuştur (Özensel ve Aydemir, 2016, s. 41). Bu durum, katsayı sorunu gibi üniversiteye girişte önemli bir engel olarak ortada duran sorunun henüz çözülmüş olmamasına rağmen, o yıla kadar düşüş içerisinde olan kayıtlı imam hatip lisesi öğrencisi sayısının bir önceki eğitim-öğretim yılına göre, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında yaklaşık %32 oranında artış göstermesinde de görülmektedir.

2000 yılı sonrasında bu kurumlar üzerine yapılmış bazı araştırmalar, imam hatiplilik hakkında bazı tespitlerde bulunulmuş olması açısından önemlidir. Bu çalışmalarda çizilen imam hatiplilik portresinin genel olarak milliyetçi-muhafazakâr değerler çerçevesinde olduğu (Çakır ve diğerleri, 2004; A. E. Doğan, 2006) görülmekle beraber, öğrencilerin bir edilgenlik hissi taşıdığını ortaya koyan çalışmalar da (Arpacı ve Yıldırım, 2014) bulunmaktadır. İmam hatiplilik kimliğinin muhafazakâr aile tipi ile ilişkisini gösteren çalışma (Özensel ve Aydemir, 2016, s. 124) bu doğrultudaki iddiaları doğrular niteliktedir.

Ancak, özellikle 2000 yılı sonrasında yapılan çalışmaların ortaya koyduğu bazı sonuçlar imam hatiplilik kimliğinin kendini yeniden üretme çabasını gözler önüne sermektedir. Özellikle, 1990’lı yıllarla kıyaslandığında, 2000 yılı sonrasında yapılmış çalışmalar bu okullarda okuyan öğrencilerin memnuniyet oranlarında dikkate değer biçimde düşüşler meydana geldiğini göstermektedir. Aşlamacı (2017), 28 Şubat süreci ve öncesinde %80’nin üzerinde görünen memnuniyet oranının, 2014 ve 2016 yıllarında

%50'lere kadar düştüğünü belirtmektedir. Öğrencilerin okullarına ilişkin memnuniyet oranlarında görülen bu düşüşün, toplumun imam hatiplilik kimliğini algılayışında değişmelere sebep olacağını göz ardı etmemek gerekir.

Ayrıca, orta öğretime öğrenci yerleştirme sisteminin de etkisiyle farklılaşan kurum tercih sebeplerinin olumsuz etkisinin de (Görmez ve Coşkun, 2015), bu kimlik değişimi üzerinde hızlandırıcı bir etkiye sahip olduğu görünmektedir. Kısacası, bir şekilde imam hatip kurumlarına kayıt olmuş öğrencilerin de etkisiyle, kendini bu okullara ait hissetmediğini belirtenlerin yeniden üretilen imam hatiplilik kimliği üzerinde yapacağı etkinin, nihayetinde bu kurumları da değişime zorladığını ve zorlayacağını belirtmek gerekir.

Bu durumun ortaya çıkışında 2000 yılı sonrasında imam hatip kurumu ve dolayısıyla öğrenci sayısında görülen pozitif yöndeki değişim de etkilidir. Bu durum daha önceki yıllarda bu kurumlara kaynaklık eden milliyetçi-muhafazakâr aile tipinin kısmen de olsa dışına çıkıldığını düşündürmektedir. Özetle, geçmişte bu okullarda öğrencisi bulunmamasına rağmen bu okulların işleyişi hakkında talepte bulunan kolektif kimliklerin talepleri, artık haklı olarak bu kurumları değiştirici bir etki gücüne sahip olmuştur. İmam hatip kurumlarının işleyişlerine yönelik taleplerin farklı kolektif kimliklerden de gelmesi yeni bir imam hatiplilik kimliğinin kapısını aralamış görünmektedir.

Özellikle muhafazakâr kesimin talebiyle karşılaşan imam hatip kurumları, siyasî ve toplumsal tartışmalarda diğer eğitim kurumlarına göre daha fazla yer almıştır. Laiklik ve irtica tartışmalarının merkezine oturtulmaları ve rejime yönelik tehdit olmakla itham edilmeleri, bu okullarla ilişkili öğrenci ve aileleri de bu tartışmaların öznesi haline getirmiştir. Muhafazakâr kesimin yaşayış biçimi ve dünya görüşü üzerinde etkili olan zenginlik ve siyaset yapabilme imkânlarının genişlemesi, bu kesimin modern dünya ile ilişkisini hızlandırmıştır. Aleyhte fikir beyan edenler açısından “gericilik” ile itham edilen bu kesim, yaşanan bu dönüşüm sonrasında kendi içerisinde “dünyevileşme” tartışmalarına sahne olmuştur. Bu konuda Mermutlu (2008), imam hatip liselilerin, onlara karşı kuşku ve art niyet ile bakanları bile şaşırtacak şekilde dünyevileştiğini ve bu durumun çeşitli şekillerde görüldüğünü, buna rağmen geçmişten

günümüze kadar uzanan eleştirilerden kurtulamadıklarını belirtir. Bunun yanında, imam hatipli olan kesimin geleneksel olanı terk etmesine rağmen, bu kurumlara yönelik muhalif söylem geliştirenler tarafından hâlâ gelenekçi olarak itham ediliyor olmalarını bir çelişki olarak görmektedir. Bu durumda gelenekçi olanın aynı yöndeki muhalif söylemlerinden vaz geçmeyenler olup olmadığı sorusu akıllara gelmektedir.

Kimi zaman lehte veya aleyhte yaşanan siyasî birtakım çekişmelerin de odağında kalmaktan kurtulamayan imam hatip liseleri, geçmiş tecrübelerden de yola çıkarak, siyaset üstü bir yapıya büründürülmesi gereken bir kurum olarak öne çıkmaktadır. Çünkü Cumhuriyet dönemi itibarıyla, özellikle günlük siyasî tartışmalardan uzak tutulması gerekirken, laiklik ve irtica ekseninde gelişen bu tartışmaların odağına oturtulması, ister istemez tartışmaların “din” üzerine yapılması noktasına ulaşmaktadır. Toplumsal barış açısından bir etkiye sahip olan din kurumunun, birbirine “rakip” duygular içerisinde yaklaşan taraflar elinde istenilen etkiyi oluşturmayacağı aşikârdır. Bu sebeple, imam hatip liselerinin kısır tartışmalar içerisine çekilmemesi öncelikli olarak toplumsal birlik ve beraberliğin tesisi açısından önem arz etmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları ile ilgili bilgiler, veri toplama süreci, toplanan verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin uygulanmasını esas alan karma yöntem ile hazırlanmıştır. Araştırma süreci kısmen karma eşzamanlı eşit statülü tasarım ile yürütülmüştür. Karma yöntem Araştırmada karma yöntemin kullanılmış olması, uygulanan nicel ve nitel yöntemlere dayalı olan tekniklerin seçiminde avantaj sağlamaktadır. Nicel ve nitel sürecin eşzamanlı olarak yürütülmesine ve araştırma içerisinde eşit ağırlığa sahip olmasına dayanan kısmen karma eşzamanlı eşit statülü tasarımda nicel ve nitel veriler analiz edilene kadar karıştırılmazlar (Baki ve Gökçek, 2012).

Araştırmanın nicel sürecinde, katılımcıların içinde buldukları şartların ortaya koyulabilmesini sağlaması ve bu şartlar hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesine yönelik olması sebebiyle nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Kişilerin bir konu ya da olaya ilişkin görüş, tutum benzeri özelliklerini belirlemeye yönelik olarak yapılan (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 231), durumun olduğu haliyle betimlenmesi için kullanılan, araştırılan olayın içinde bulunduğu şartlarının değiştirilmesi gibi bir etkileme davranışının oluşmadığı araştırma modeline tarama modeli denilmektedir. Tarama modeli ile hali hazırda var olanın tespiti amaçlanmaktadır (Karasar, 2012, s. 77).

Ayrıca, örnekleme bulunan katılımcıların görüşlerinin sınıflandırılabilmesi ve böylelikle onların ilgi, tutum, düşünce ve inançlarının ortaya konulabilmesine imkân tanınması sebebiyle de nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve görüşme tekniği uygulanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, bütünün parçaları içerisinde aranan özelliklerin var olup olmadığı, varsa da ne kadar bulunduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Burada amaç bütünü daha iyi anlamaktır (Türer, 1991). İçerik analizi, çalışma grubundan görüşme yoluyla elde edilen veri kümesi içerisinde,

doğrudan ölçülemeyen davranışlarının belirlenmesine imkân tanıyan kelime veya kavramların tespitine ve bunların analizine imkân tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 269).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel ve nitel kısımlarında öngörülen verileri toplamak üzere birden fazla örneklem belirlenmiştir. Aşağıda bu örneklemle ilgili bilgiler verilmektedir.

Birinci Araştırma Grubu

Öğrencilerin tercih sebepleri, beklenti, hedef ve memnuniyetlerini belirlemek için yapılan uygulamada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde kayıtlı bulunan 802 (138 kız / 664 erkek) öğrenci evreni oluşturmaktadır. Kurumları hakkında daha fazla birikime sahip olmaları sebebiyle Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri içerisinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 254 öğrenci ise örnekleme oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, evrende bulunan tüm elemanların seçilme şanslarının eşit olduğu bir örnekleme tekniğidir (Karasar, 2012, s. 113). Birinci araştırma grubunda bulunan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Birinci Araştırma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Öğrencinin		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	23	9.06
	Erkek	231	90.94
Sınıf	10	61	24.02
	11	89	35.04
	12	104	40.94
İlköğretim Bitirilen	Köy	57	22.44
Yerleşim Yeri	Belde/Kasaba	30	11.81
	İlçe	26	10.24
	Şehir	141	55.51
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	78	30.71

	Ortaokul	52	20.47
	Lise	77	30.31
	Üniversite	45	17.72
	Diğer	2	0.79
Annelerin Eğitim Durumu	İlkokul	128	50.39
	Ortaokul	62	24.41
	Lise	46	18.11
	Üniversite	8	3.15
	Diğer	10	3.94
Eğitim Süresince İkamet	Ailemle kalıyorum	194	76.38
	Okula ait yurтта kalıyorum	53	20.87
	Özel yurтта kalıyorum	2	0.79
	Akrabalarımın yanında kalıyorum	2	0.79
	Diğer	3	1.18

Tablo 13'e bakıldığında, örneklemin, 231'i erkek (%90.94) ve 23'ü kız (%9.06), toplam 254 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin annelerinin mezun oldukları eğitim seviyesi dikkate alındığında, eğitim kademeleri içerisinde 128 (%50.39) mezun ile ilkökul öne çıkmaktadır. Bu durum anne eğitim seviyesinin düşük olması olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin babalarının mezun oldukları eğitim seviyesinde ise, eğitim kademeleri arasında daha orantılı bir dağılım görülmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin eğitim süresi içerisinde ikamet için çoğunlukla ailelerinin yanında kaldıkları da elde edilen bir diğer veridir.

İkinci Araştırma Grubu

Öğrencilerin imam hatip ve imam hatiplilik hakkındaki düşüncelerinin tespiti için yapılan uygulamada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve görüşme tekniği uygulanmıştır. Tokat İmam Hatip Lisesi'nde bulunan 802 (138 kız / 664 erkek) öğrenci evreni oluşturmaktadır. Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri içerisinde maksimum çeşitlilik tekniği ile belirlenen 28 öğrenci ise örneklemi oluşturmaktadır.

Maksimum çeşitlilik örneklem, evrende bulunan farklı grupların çeşitliliğinin örnekleme olabildiğince yansıtılmasıdır. Böylelikle evreni oluşturan çeşitlilik içerisindeki ortak ve farklı yönlerin ortaya çıkarılması hedeflenir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 90) İkinci örneklem grubuna ilişkin kişisel bilgiler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. İkinci Araştırma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Öğrencinin		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	5	17.86
	Erkek	23	82.14
Sınıf	10	7	25.00
	11	10	35.71
	12	11	39.29
İlköğretim Bitirilen	Köy	3	10.71
Yerleşim Yeri	Belde/Kasaba	3	10.71
	İlçe	8	28.57
	Şehir	14	50.00
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	9	32.14
	Ortaokul	3	10.71
	Lise	9	32.14
	Üniversite	7	25.00
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	13	46.43
	Ortaokul	6	21.43
	Lise	6	21.43
	Üniversite	3	10.71

Tablo 14’e bakıldığında, örneklemin, 23’ü erkek (%82.14) ve beşi kız (%17.86), toplam 28 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin annelerinin mezun oldukları eğitim seviyesi dikkate alındığında, eğitim kademeleri içerisinde %50.39 oranı ile ilkokul mezunlarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum anne eğitim seviyesinin düşük olması olarak yorumlanabilir.

Üçüncü Araştırma Grubu

Mezunlara yönelik olarak yapılan uygulamada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunan imam hatip liselerinden mezun olmuş kişiler evreni, mezunlar içerisinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş 158 kişi ise örnekleme oluşturmaktadır. Mezunlara yönelik olarak hazırlanmış olan ölçme aracının uygulandığı kişilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Üçüncü Araştırma Grubunda Bulunan İHL Mezunlarının Kişisel Bilgileri

Katılımcının		f	%
Cinsiyeti	Kadın	33	20.89
	Erkek	125	79.11
Medenî Durumu	Evli	136	86.08
	Bekâr	22	13.92
Yaşı	18-24	10	6.33
	25-34	27	17.09
	35-44	54	34.18
	45-54	58	36.71
	55 ve üzeri	9	5.70
Eğitim Durumu	Lise	17	10.76
	Üniversite	95	60.13
	Yüksek Lisans	38	24.05
	Doktora	8	5.06

Tablo 15'e bakıldığında, örneklemin, 125'i (%90.55) erkek ve 33'ü (%9.45) kadın, toplam 158 katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan katılımcıların eğitim durumu değerlendirildiğinde, %10.76'sının lise eğitiminden sonra eğitime ara verdikleri görülmektedir. Bunun yanında, imam hatip lisesi mezunlarının %89.24'ü lise eğitiminin devamında yükseköğretim kurumlarına girerek buralardan mezun olmuşlardır. Katılımcıların yaş değişkeni dikkate alındığında, çalışma grubundaki 35 yaş ve üstü mezunların sayısı 121'dir. Buna göre, çalışma grubunun

%76.59'unu 28 Şubat süreci ve öncesinde imam hatip lisesinden mezun olmuş kişilerin oluşturduğu kabul edilmektedir.

Çalışma grubundaki imam hatip lisesi mezunlarının hangi meslek grubunda bulduklarına dair veriler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. İHL Mezunlarının Meslek Grupları

Meslek	<i>f</i>	%
Öğretmen	86	54.43
Memur	17	10.76
Din Görevlisi	8	5.06
İşçi	8	5.06
İşsiz	8	5.06
Mühendis	6	3.80
Diğer	6	3.80
Ev Hanımı	4	2.53
Esnaf-Tüccar	4	2.53
Akademisyen	3	1.90
İlahiyatçı	3	1.90
Hukukçu	2	1.27
Doktor	2	1.27
Polis	1	0.63
Toplam	158	100.00

Tablo 16 incelendiğinde, İHL mezunlarının, aldıkları meslekî eğitime yönelik olarak seçtikleri mesleklerin (din görevliliği ve ilahiyat) toplam oranı %6.96 olarak görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak, her bir örneklem için birer veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak adına, veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ilgili alan yazın taranmıştır. Tarama neticesinde anket ve görüşme formunu oluşturması planlanan bölümler ile soruların

taslakları hazırlanmıştır. Oluşturulan taslaklar hakkında eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışmalar yapan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütler sonrasında yapılan düzenlemelerin ardından oluşturulan veri toplama araçlarıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama neticesinde veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Faydalanılan çalışmalara dair izinler ekler kısmında, oluşturulan veri toplama araçlarına dair bilgiler ise aşağıda verilmiştir.

İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi

Öğrencilerin hedeflerini, İHL'den beklentilerini ve bu okuldan memnuniyetlerini belirlemeye yönelik olarak “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi” (Ek 4) başlıklı veri toplama aracı oluşturulmuştur. Bu veri toplama aracının geliştirilmesi esnasında, ağırlıklı olarak A. Doğan (2006) ve Karateke (2010) tarafından yapılan araştırmalarda kullanılan ölçme araçları dikkate alınmıştır. Bu veri toplama aracı kişisel bilgiler, tercih etme sebepleri, beklentiler ve memnuniyet olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

İmam Hatip Lisesi Öğrencisinin Algısında İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Görüşme Formu

Bunun yanında, öğrencilere yöneltilen sorularla imam hatip lisesi öğrenci profilini belirlemeye hizmet etmesi amaçlanan “İmam Hatip Lisesi Öğrencisinin Algısında İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Görüşme Formu” (Ek 5) adlı görüşme formu oluşturulmuştur. Bu veri toplama aracının geliştirilmesi esnasında, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV, 2012) ve A. Doğan (2006) tarafından yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları dikkate alınmıştır. Oluşturulan veri toplama aracı kişisel bilgiler, tercih etme sebepleri ve görüşme sorularının yer aldığı bölüm olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi

Ayrıca İHL mezunlarının kendi öğrencilik dönemlerine ve günümüz İHL'lerine dair görüşlerini tespit etmek amacıyla "İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi" (Ek 6) başlıklı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı kişisel bilgiler, tercih etme sebepleri, İHL'nin dünü, bugünü ve yarını hakkındaki görüşlerini değerlendirmeye yönelik soruların yer aldığı bölüm olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Mezunların, İHL'nin dünü, bugünü ve yarını hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan beşli Likert tipi ankette bulunan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 numaralı maddeler imam hatip lisesi mezunlarının öğrenci oldukları döneme; 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 numaralı maddeler günümüz İHL'lerine; 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31 numaralı maddeler İHL'lerin geleceğine yönelik yargılar taşımaktadır. Hazırlanan veri toplama aracı, İmam Hatipliler Derneği'ne (ÖNDER) üye 3 kişiye uygulanmış, alınan dönütler sonucunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Uygulanacak olan veri toplama araçları için gerekli iznin Tokat Valiliği'nden alınmasının ardından, Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan iki veri toplama aracı, Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi sınıflarında 07.05.2018 tarihinde saat 13.30-16.30 arasında yüz yüze uygulanmış ve o gün içerisinde alınmıştır. İmam hatip lisesi mezunlarına yönelik olarak hazırlanan veri toplama aracı çevrimiçi veri toplama uygulamalarına (Google Forms) yüklenmiş, ilgili kişiler mezun dernekleri ve okul grupları ile iletişim neticesinde haberdar edilmiş ve buralardan veriler alınmıştır. Uygulamalar öncesinde, araştırmanın amacından bahsedilmiş, katılımcılar tarafından yöneltile sorulara açıklık getirilmiştir. Ayrıca kişisel bilgilerin gizli tutulacağına dair gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçları ile toplanan nicel veriler SPSS 21 programına aktarılmıştır. Öğrenci ve mezunlara uygulanan veri toplama araçlarındaki, beşli Likert tipinde

oluşturulmuş bölümlerden elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları ile frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Beşli Likert ölçeğine göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları, “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” maddelerinin 1’den 5’e kadar sayısal değer verilmesi ve aralıkların eşit kabul edilmesi sonucunda oluşturulmuştur. Buna göre, aritmetik ortalamalardan elde edilecek olan 1.00-1.80 arasındaki değer “Kesinlikle katılmıyorum”, 1.81-2.60 arasındaki değer “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 arasındaki değer “Kararsızım”, 3.41-4.20 arasındaki değer “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arasındaki değer ise “Kesinlikle katılıyorum” sonuçları olarak kabul edilmektedir.

Ayrıca veri toplama aracında bulunan açık uçlu sorularla ilgili olarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde takip edilen süreçlerden biri de, elde edilen veriler sonucunda araştırmacıda oluşan aşinalık neticesinde kategorilerin ortaya çıkmasıdır. Elde edilen içeriğin düzenlenmesi aşamasında kodlar ve temalardan faydalanılır. Görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde etkili olan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan veriler yorumlanırken genel olarak frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 273).

İçerik analizi uygulamasında, elde edilen verilerin Microsoft Office Excel 2016 programına girişinin yapılarak kodlanması, kategoriler ve buna bağlı olarak temaların belirlenmesi, kategori ve temaların ilişkilendirilmesi, elde edilen bulgulara yönelik yorumlamaların yapılması adımları izlenmiştir.

“İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri” veri toplama aracı uygulanan katılımcılar kodlanmıştır (örn. Öğrenci1; Ö1). “İmam Hatip Lisesi Öğrencisinin Algısında İmam Hatip ve İmam Hatiplilik” veri toplama aracı ile görüşme yapılan katılımcılar (örn. Görüşme1; G1) ve “İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını” veri toplama aracı uygulanan katılımcılar da kodlanmıştır (örn. Mezun1; M1).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacına ulaşmaya yönelik olarak hazırlanan soruların sırasına göre verilmiştir.

Öğrencilerin İHL'yi Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan “İmam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulları tercih etmelerinin sebepleri nelerdir?” sorusuna dair katılımcı öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin lise eğitimi için Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi’ni tercih etme sebepleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesini Tercih Etme Sebepleri

Tercih Sebepleri	<i>f</i>	%
Ailem imam hatip lisesinde okumamı istediği için bu okula kaydoldum.	131	18.82
TEOG puanım planladığım okula yerleşmeye yetmediği için imam hatip lisesini tercih ettim.	113	16.24
Lise öğreniminin yanında dinî eğitim verildiği için bu okulu tercih ettim.	102	14.66
İmam hatip lisesinde okumayı kendim tercih ettim.	98	14.08
İnançlarımı/ideallerimi yansıttığı için bu okulu tercih ettim.	57	8.19
Okuyan/mezun olan büyüklerim tarafından tavsiye edildiği için imam hatip lisesinde okumaya karar verdim.	50	7.18
Erkekler için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim.	36	5.17
İmam hatip lisesinin eğitim kalitesini duyduğum için bu okulu tercih ettim.	24	3.45
Yakın arkadaşlarım imam hatip lisesinde okuduğu için burada okuyorum.	20	2.87
Diğer	19	2.73
İkametgâhıma yakın olduğu için bu okulu tercih ettim.	18	2.59
Kızlar için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim.	14	2.01
İmam hatip lisesinde okumak diğer okullara göre daha masrafsız olduğu için bu okulda okuyorum.	14	2.01
Toplam	696	100.00

Tablo 17’ye dair verilerin oluşturulması sırasında, öğrencilerin Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi’ni tercih etme sebebi olarak bir veya daha fazla tercihte bulunmalarına imkân tanınmıştır. Buna göre, öğrencilerin bu okulları tercih etmesinde öne çıkan ilk üç sebep, aile isteği (%18.82), hedeflediği okula yerleşmemek (%16.24) ve bu okulun dinî eğitim vermesi (%14.66) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında, bu okulun öğrenciler tarafından tercih edilmesinde en az etkili olan üç sebep ise daha masrafsız olması (%2.01), kızlar için en uygun okul olarak görülmesi (%2.01) ve ikametgâha yakın olması (%2.59) şeklinde belirtilmiştir. İnanç ve ideallerini yansıttığı için bu okulu tercih ettiğini söyleyenlerin oranı ise %8.19 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin İmam Hatip Lisesinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan “İmam hatip lisesi öğrencileri okullarından ne beklemektedir?” sorusuna dair katılımcı öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Katılımcı öğrencilerin Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi’nden beklentilerine ilişkin veriler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi’nden Beklentileri

Beklenti	<i>f</i>	%
İmam hatip lisesinde okuyup, dinî bilgileri öğrendikten sonra din görevliliği dışında bir meslek sahibi olmak istiyorum.	144	26.92
Lise eğitimimi güvenli, huzurlu bir ortamda geçirmek istiyorum.	109	20.37
Lise eğitiminin yanında temel dinî bilgilerimi almak istiyorum.	104	19.44
Kaliteli bir lise eğitimi almak istiyorum.	97	18.13
İmam hatip lisesinde öğrenim görüp din görevlisi/ilahiyatçı olmak istiyorum.	44	8.22
Diğer	37	6.92
Toplam	535	100.0

Tablo 18’e dair verilerin oluşturulması sırasında, öğrencilerin Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi’nden beklentilerini ifade eden seçeneklerden bir veya daha fazla tercihte bulunmalarına imkân tanınmıştır. Buna göre, bu okulda dinî bilgileri edinmek

isteyen ancak sonrasında din görevlisi olmak istemeyen öğrencilerin oranı (%26.92) ile din görevlisi olmak için bu okulu tercih ettiğini beyan edenlerin oranı (%8.22) arasında dikkate değer bir fark görülmektedir.

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “Meslek dersleri (Kur’an-ı Kerîm, Fıkıh, Kelam, Tefsir vs.) öğretmenlerinden beklentileriniz nelerdir?” açık uçlu sorusuna verilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin Meslek Dersleri Öğretmenlerinden Beklentileri

Temalar	Kodlar	f
Eğitim-Öğretimin Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Beklentiler (f=73)	Dersleri daha etkili anlatmak	56
	Alanında uzman olmak	8
	Dinamik olmak	6
	Ders işlemek	1
	Birebir eğitim vermek	1
	Ders saatinin artırılması	1
Sınıf Yönetimine Yönelik Beklentiler (f=59)	Öğrenciyle sağlıklı iletişim	17
	Adaletli davranılması	17
	Örnek davranışlar sergilenmesi	11
	Anlayışlı ve hoşgörülü davranmak	9
	Samimiyet ve içtenlik	5
Ders Geçmeye Yönelik Beklentiler (f=35)	Ders yükünün azaltılması	13
	Konuların kolaylaştırılması	9
	Yüksek not vermek	7
	Sınıf tekrarı yaptırmamak	6
Mesleğe Yönelik Beklentiler (f=31)	Şuurlu nesiller yetiştirmek	12
	Mesleğe yönelik uygulama yaptırılması	8
	Meslekî derslerin artırılması	7
	Münazara kabiliyeti kazandırılması	2
	İlahî-makam dersi verilmesi	2
Beklentisi Olmadığını Belirtenler (f=13)	Özellikle bir beklentim yok	13

Tablo 19’da yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerinden beklentileri; “Eğitim-Öğretimin Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Beklentiler” (f=73), “Sınıf Yönetimine Yönelik Beklentiler” (f=59), “Ders Geçmeye Yönelik Beklentiler” (f=35), “Mesleğe Yönelik Beklentiler” (f=31) ve “Beklentisi Olmadığını Belirtenler” (f=13) olarak dört temada ifade edilmiştir.

Katılımcı öğrenciler, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına yönelik beklentilerini; dersleri daha etkili anlatmak (f=56), alanında uzman olmak (f=8), dinamik olmak (f=6), ders işlemek (f=1), birebir eğitim vermek (f=1) ve ders saatinin artırılması (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Ayrıntılı bir şekilde kısa kısa not tutturmalarını istiyorum.” (Ö30)

“Amaç dinin ne olduğunu anlatmaları, nasıl ibadet edilir biz zaten anne ve babalarımızdan öğrendik.” (Ö88)

“Evde yapabileceğim şeyi (kitaptan okuyup öğrenme) okulda yaparlarsa okula niye geleyim.” (Ö109)

“Dersler çok sıkıcı geçiyor. Öğreniyorum ama dersler çok sıkıcı geçiyor.” (Ö121)

“Sözel ders olması nedeniyle yüzeysel okunup anlatılıp geçiliyor. Ciddiye alınıp video, somutlayarak, örneklendirerek vb. şeylerle anlatılırsa daha kalıcı olur.” (Ö153)

“Din konusunda bilmediğimiz konulara açıklık getirme”. (Ö170)

“Kaliteli ve yeterli eğitim.” (Ö182)

“Daha açıklayıcı, öğrenciyle daha yakın ve anlaşılır ders anlatmaları.” (Ö203)

“Daha verimli, konuyu atlamadan ve uygulamalı göstermelerini isterdim.” (Ö225)

Katılımcı öğrenciler, sınıf yönetimine yönelik beklentilerini; öğrenciyle sağlıklı iletişim (f=17), adaletli davranılması (f=17), örnek davranışlar sergilenmesi (f=11), anlayışlı ve hoşgörülü davranmak (f=9) ve samimiyet ve içtenlik (f=5) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Azarlamasınlar.” (Ö59)

“Öğrencinin halinden anlamaları...” (Ö60)

“Biraz daha anlayış ve hoşgörü...” (Ö61)

“Farklı görüşlere saygı...” (Ö103)

“Son sınıf öğrencilerine biraz anlayış göstermek...” (Ö151)

“Herkes eşit davranmaları...” (Ö134)

“Herkes adil ve adaletli puan versinler.” (Ö135)

“Adaletli olmalarını ve her öğrenciye aynı düzeyde ilgi göstermelerini...” (Ö149)

“Lakayt davranmamaları.” (Ö154)

“Öğrencilerle birebir iletişim.” (Ö186)

Katılımcı öğrenciler, ders geçmeye yönelik beklentilerini; ders yükünün azaltılması ($f=13$), konuların kolaylaştırılması ($f=9$), yüksek not vermek ($f=7$) ve sınıf tekrarı yaptırmamak ($f=6$) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“İyi sözlü notları vermeleri...” (Ö7)

“Daha hafif olmasını isterdim.” (Ö13)

“Not fazla versinler.” (Ö15)

“Dinde zorlama olmaz.” (Ö20)

“Dersle, kalmakla korkutmasınlar, geçirsinler.” (Ö63)

“Yüksek not.” (Ö69)

“Soruları kolay sormaları...” (Ö128)

“Gereğinden fazla bize yüklenmesinler. Diğer derslerimizi de göz önünde bulundurmaları. Özellikle 12. sınıfta.” (Ö128)

Katılımcı öğrenciler, mesleğe yönelik beklentilerini; şuurlu nesiller yetiştirmek ($f=12$), mesleğe yönelik uygulama yaptırılması ($f=8$), meslekî derslerin artırılması ($f=7$), münazara kabiliyeti kazandırılması ($f=2$) ve ilahî-makam dersi verilmesi ($f=2$) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Sorgulatacak ve düşündürecek. Ateist herhangi bir bireyin düşüncelerine saygı duyup karşıt tez sunmayı öğretecek öğretmenler şarttır.” (Ö26)

“Sadece ders üzerinden değil de, sohbetler olup bizim de anlatmamız gerekli.” (Ö56)

“İlahi dersi vermelerini isterim.” (Ö80)

“Makam dersleri verilsin.” (Ö89)

“Bize bir ateistle ne konuşmamız gerektiğini öğretsinler.” (Ö98)

Katılımcı öğrenciler içerisinde meslek dersi öğretmenlerinden, özellikle hiçbir beklentisinin olmadığını belirtenler ($f=13$) olmuştur. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Bir beklentim yok. Zaten meslekî derslerde uyuyorum.” (Ö84)

“Beklentim yoktur. Gayet memnunum.” (Ö117)

“Mezun olacağım. Bir beklentim kalmadı.” (Ö219)

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “Kültür dersleri (Edebiyat, Matematik, Tarih, Fizik vs.) öğretmenlerinden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin Kültür Dersleri Öğretmenlerinden Beklentileri

Temalar	Kodlar	f
Eğitim-Öğretimin	Derslerin daha etkili anlatılması	53
Kalitesinin Artırılmasına	Akademik başarıya yönelik çalışmalar yapılması	15
Yönelik Beklentiler (f=98)	Yeterliliklerini artırmaları	9
	Test çözdürmek	8
	Dinamik olmak	7
	Öğretmen değişmeli	1
	Sayısal derslere ağırlık verilmeli	1
	Akıllı tahta daha az kullanılmalı	1
	Bilişim teknolojileri kullanılmalı	1
	Birebir eğitim yapılmalı	1
	Not tutturulmalı	1
Sınıf Yönetimine Yönelik	Öğrenciyle sağlıklı iletişim	24
Beklentiler (f=30)	Adalet	4
	Anlayışlı ve hoşgörülü olmak	2
Ders Geçmeye Yönelik	Konuların kolaylaştırılması	6
Beklentiler (f=17)	Ders yükünün azaltılması	5
	Yüksek not vermek	5
	Sınıf tekrarı yaptırmamak	1
Beklentisi Olmadığını	Özellikle bir beklentisi olmadığını belirtirler	14
Belirtenler (f=14)		

Tablo 20’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin kültür dersleri öğretmenlerinden beklentileri; “Eğitim-Öğretimin Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Beklentiler” (f=98), “Sınıf Yönetimine Yönelik Beklentiler” (f=30), “Ders Geçmeye Yönelik Beklentiler” (f=17) ve “Beklentisi Olmadığını Belirtenler” (f=14) olarak dört temada ifade edilmiştir.

Katılımcı öğrenciler, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına yönelik beklentilerini; derslerin daha etkili anlatılması (f=53), akademik başarıya yönelik çalışmalar yapılması (f=15), yeterliliklerini artırmaları (f=9), test çözdürmek (f=8), dinamik olmak (f=7), öğretmen değişmeli (f=1), sayısal derslere ağırlık verilmeli (f=1), akıllı tahta daha az kullanılmalı (f=1), bilişim teknolojileri kullanılmalı (f=1), birebir eğitim yapılmalı (f=1) ve not tutturulmalı (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

- “Akademik başarıyı öne almaları.” (Ö4)*
“Temel derslerdeki anlatım ve uygulamalar biraz daha üst seviyeye çıkarılmalı.” (Ö25)
“Dersi, interaktif destekli işleyen hocalar istiyorum.” (Ö28)
“Anlaşılır ve ayrıntılı bir dilde anlatmaları.” (Ö30)
“Akıllı tahtayı biraz daha az kullanmaları.” (Ö110)
“LYS’ye bizi hazırlayacak bilgi vermeleri.” (Ö170)
“Dersleri biraz daha eğlenceli hale getirmek, sıkmadan anlatmak...” (Ö203)

Katılımcı öğrenciler, sınıf yönetimine yönelik beklentilerini; öğrenciyle sağlıklı iletişim ($f=24$), adalet ($f=4$) ile anlayışlı ve hoşgörülü olmak ($f=2$) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

- “Herkes hak ettiği sözlü notunu versinler.” (Ö11)*
“Daha az kızsınlar.” (Ö20)
“Mutlu bir şekilde, gülererek ders anlatılmalı.” (Ö58)
“Öğrenciye biraz daha ilgi gösterebilirler.” (Ö122)
“Herkes eşit davranıp, dersleri güzel anlatmaları...” (Ö134)
“Kendi tarzlarını değil de, bizim anlayacağımız bir tarzda öğretim versinler.” (Ö212)

Katılımcı öğrenciler, ders geçmeye yönelik beklentilerini; konuların kolaylaştırılması ($f=6$), ders yükünün azaltılması ($f=5$), yüksek not vermek ($f=5$) ve sınıf tekrarı yaptırmamak ($f=1$) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

- “Yüksek not vermeleri...” (Ö2)*
“Fazla puan.” (Ö18)
“Bu derslerin daha basit olması...” (Ö65)
“Sözlü notunun yüksek...” (Ö69)
“Derslerden geçmek.” (Ö147)

Katılımcı öğrenciler içerisinde, kültür derslerinin öğretmenlerinden, hiçbir beklentisinin olmadığını belirtenler ($f=14$) de olmuştur.

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “Okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Okul Yönetiminden Beklentileri

Temalar	Kodlar	f
Adil Yönetime Yönelik Beklentiler (f=133)	Adaletli davranmak	92
	Öğrenciye değer vermek	18
	Öğrenci ile iletişimin iyileştirilmesi	16
	İyi yönetim sergilemek	5
	Alınacak kararlarda cesur davranmak	1
	Garibanları ezmek	1
Disipline Yönelik Beklentiler (f=68)	Disiplin uygulamalarını düzenlemek	34
	Serbest kıyafet uygulaması	20
	Telefon serbestliği	7
	Karma eğitim uygulaması	6
	Sigara serbestliği	1
Sosyal/Sportif/Kültürel Faaliyetlere Yönelik Beklentiler (f=10)	Sosyal/Sportif/Kültürel faaliyetler düzenlenmesi	9
	Piknik düzenlenmesi	1
Fizikî Şartlara Yönelik Beklentiler (f=5)	Temizlik yapılması	4
	Ders çalışacak alan oluşturulması	1
Eğitim-Öğretime Yönelik Beklentiler (f=5)	Beden eğitimi ders saatinin artırılması	2
	Resim, müzik ders saatinin artırılması	1
	Deneme sınavı uygulanması	1
Beklentisi Olmadığını Belirtenler (f=9)	Özellikle bir beklentisi olmadığını belirtenler	9

Tablo 21’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin okul yönetiminden beklentileri; “Adil Yönetime Yönelik Beklentiler” (f=133), “Disipline Yönelik Beklentiler” (f=68), “Sosyal/Sportif/Kültürel Faaliyetlere Yönelik Beklentiler” (f=10), “Fizikî Şartlara Yönelik Beklentiler” (f=5), “Eğitim-Öğretime Yönelik Beklentiler” (f=5) ve “Beklentisi Olmadığını Belirtenler” (f=9) olarak altı temada ifade edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin adil yönetime yönelik beklentilerini; adaletli davranmak (f=92), öğrenciye değer vermek (f=18), öğrenci ile iletişimin iyileştirilmesi (f=16), iyi yönetim sergilemek (f=5), alınacak kararlarda cesur davranmak (f=1) ve garibanları ezmek (f=1) konuları oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

- “Adaletli olsunlar yeter.” (Ö11)
 “Adaletli bir okul...” (Ö19)
 “Tarafsızlık.” (Ö24)
 “Herkes eşit davranılmalı.” (Ö25)
 “Öğrenciler arasında adaletli davranması.” (Ö28)
 “Adaletli bir yönetim...” (Ö33)
 “Kuralları herkese uygulamaları...” (Ö34)
 “Torpil olmaması.” (Ö76)
 “Ayrımcılık, adam kayırma yapılmamalı.” (Ö154)
 “Öğrenciler arasında ayırım yapmamalarını ve adaletli davranmalarını isterdim.” (Ö159)
 “Haklıyı haksızdan ayırmalı, kuralları uygulamalı.” (Ö244)
 “Cinsiyet ayrımı yapmaması...” (Ö253)
 “Öğrencilerin halinden anlamalarını isterdim.” (Ö27)
 “Öğrencisine değer verdiğini göstermesini ve her seferinde öğrencinin başarısızlığını yüzlerine vurmamalarını.” (Ö30)
 “Düşüncelerimizi önemsemeleri” (Ö47)
 “Öğrenci ile biraz daha ilgilenirler.” (Ö169)

Katılımcı öğrencilerin disipline yönelik beklentilerini; disiplin uygulamalarını düzenlemek ($f=34$), serbest kıyafet uygulaması ($f=20$), telefon serbestliği ($f=7$), karma eğitim uygulaması ($f=6$) ve sigara serbestliği ($f=1$) konuları oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

- “Disiplin az bence.” (Ö22)
 “Disiplin kurallarının düzenlenmesini rica ederim.” (Ö23)
 “Disiplini sağlamaları.” (Ö32)
 “Daha disiplinli olup, bir karar alıp arkasında sonuna kadar durmalarını istiyoruz.” (Ö54)
 “Okulu daha disiplinli bir hale getirmek...” (Ö74)
 “Disiplinli bir yönetim...” (Ö100)
 “Sivil kıyafet izni...” (Ö18)
 “Kıyafet ve sakal konusuna takılmayın.” (Ö31)
 “Karma eğitim isterim.” (Ö35)
 “Kıyafetin sivil olması ve telefonların herkesin kendi iradesi altında olmasını arz ederim.” (Ö117)

Katılımcı öğrencilerin sosyal/sportif/kültürel faaliyetlere yönelik beklentilerini; sosyal/sportif/kültürel faaliyetler düzenlenmesi ($f=9$) ve piknik düzenlenmesi ($f=1$) konuları oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

- “Sosyal faaliyetleri arttırmalı.” (Ö40)
 “Sınıf pikniğine bile göndermiyorlar.” (Ö132)
 “Faaliyet yok.” (Ö138)

Katılımcı öğrenciler, fizikî şartlara yönelik beklentilerini; temizlik yapılması ($f=4$) ve ders çalışacak alan oluşturulması ($f=1$) konuları oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Temizliğe dikkat etmeleri...” (Ö40)

“Okuldaki düzenlemelerin ve disiplinin eksik olduğunu düşünüyorum. Bunların düzeltilmesi lazımdır. En başta da temizlik...” (Ö57)

“düzenli deneme ve ders çalışılacak alan...” (Ö57)

Katılımcı öğrencilerin eğitim-öğretime yönelik beklentilerini; beden eğitimi ders saatinin artırılması ($f=2$), resim, müzik ders saatinin artırılması ($f=1$) ve deneme sınavı uygulanması ($f=1$) konuları oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Beden Eğitimi dersinin iki saat olması...” (Ö7)

“Resim ve Müzik dersleri gelsin.” (Ö14)

“Düzenli deneme ve ders çalışılacak alan.” (Ö85)

“Beden dersleri bir yerine iki ders olmalı. Bir gün içinde sekiz değil de yedi ders olmalı ve böyle olursa emin olsunlar ki başarı daha da artar.” (Ö122)

Katılımcı öğrenciler içerisinde, özellikle hiçbir beklentisinin olmadığını belirtenler ($f=9$) de olmuştur.

Öğrencilerin Beklentilerinin Karşılanmasına Yönelik Memnuniyetlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, “İmam hatip lisesi öğrencilerinin beklentilerinin karşılanmasına yönelik memnuniyet düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt bulmak adına öğrencilere 26 maddelik likert tipi bir anket (Ek-2) uygulanmıştır. Katılımcı öğrencilerin görüşleri sorulmuş, bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin Beklentilerinin Karşılanmasından Memnuniyetleri

Mad No	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	22	8.66	58	22.83	68	26.77	43	16.93	63	24.80	2.74	1.29
2	14	5.51	37	14.57	79	31.10	54	21.26	70	27.56	2.49	1.20

3	30	11.81	78	30.71	85	33.46	28	11.02	33	12.99	3.17	1.18
4	43	16.93	37	14.57	50	19.69	58	22.83	66	25.98	2.74	1.42
5	12	4.72	45	17.72	85	33.46	46	18.11	66	25.98	2.57	1.19
6	20	7.87	36	14.17	74	29.13	54	21.26	70	27.56	2.54	1.25
7	100	39.37	54	21.26	40	15.75	37	14.57	23	9.06	3.67	1.36
8	12	4.72	37	14.57	74	29.13	64	25.20	67	26.38	2.46	1.16
9	76	29.92	72	28.35	45	17.72	29	11.42	32	12.60	3.52	1.36
10	16	6.30	23	9.06	70	27.56	55	21.65	90	35.43	2.29	1.22
11	27	10.63	42	16.54	42	16.54	48	18.90	95	37.40	2.44	1.40
12	12	4.72	19	7.48	35	13.78	44	17.32	144	56.69	1.86	1.19
13	23	9.06	33	12.99	45	17.72	61	24.02	92	36.22	2.35	1.33
14	25	9.84	34	13.39	56	22.05	41	16.14	98	38.58	2.40	1.37
15	27	10.63	32	12.60	66	25.98	42	16.54	87	34.25	2.49	1.35
16	68	26.77	46	18.11	60	23.62	43	16.93	37	14.57	3.26	1.40
17	33	12.99	37	14.57	70	27.56	39	15.35	75	29.53	2.66	1.38
18	51	20.08	25	9.84	39	15.35	32	12.60	107	42.13	2.53	1.58
19	16	6.30	17	6.69	35	13.78	44	17.32	142	55.91	1.90	1.24
20	25	9.84	43	16.93	53	20.87	46	18.11	87	34.25	2.50	1.37
21	48	18.90	62	24.41	64	25.20	29	11.42	51	20.08	3.11	1.38
22	23	9.06	66	25.98	88	34.65	26	10.24	51	20.08	2.94	1.24
23	23	9.06	65	25.59	77	30.31	37	14.57	52	20.47	2.88	1.25
24	22	8.66	35	13.78	65	25.59	47	18.50	85	33.46	2.46	1.31
25	77	30.31	57	22.44	53	20.87	34	13.39	33	12.99	3.44	1.38
26	29	11.42	53	20.87	70	27.56	33	12.99	69	27.17	2.76	1.35

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin okullarına yönelik duydukları memnuniyeti genel olarak ifade eden “İmam hatip lisesinde gördüğüm eğitim-öğretimden dolayı memnunum.” (m. 1) yargısına “Kararsızım” ($X=2.74$) düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Ayrıca, bu soruya verilen olumlu cevapların (Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum) toplamı %31.49 olarak gerçekleşmiştir.

Katılımcı öğrencilerin görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek ilk üç madde sırasıyla “Okulun temizlik konusunda eksiklikleri vardır.” ($X=3.67$, Katılıyorum), “Bazı arkadaşlar, sürekli olarak olumsuz davranışlarla canımı sıkıyor.”

($X=3.52$, Katılıyorum) ve “Okuldan çıkmak için sık sık saate bakarım.” ($X=3.44$, Katılıyorum) olmuştur.

Bunun yanında, katılımcı öğrencilerin görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en düşük ilk üç madde ise sırasıyla “Okulumuzda ödüllendirmede ve cezalandırmada adil davranılır.” ($X=1.86$, Katılmıyorum), “Okulumuzun fizikî yapısı (derslik, öğrenme ortamları, laboratuvar vs.) kaliteli bir eğitim için yeterlidir.” ($X=1.90$, Katılmıyorum) ve “Okulumuzda öğrenci beklentilerine önem verilir.” ($X=2.29$, Katılmıyorum) olmuştur.

Ayrıca öğrencilerin okullarından memnuniyetlerini belirlemek üzere tekrar tercih şansları olsa imam hatip liselerini seçip seçmeyecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu tercihlerine ilişkin frekans değerleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tekrar Tercih Etme Durumları

Kanaat	<i>f</i>	%
Bugün yeniden liseye kayıt yaptıracak olsam imam hatip lisesine gelmezdim.	187	73.62
Bugün yeniden liseye kayıt yaptıracak olsam yine imam hatip lisesine gelirdim.	67	26.38
Toplam	254	100.00

Tablo 23 incelendiğinde, örnekleme oluşturan 254 öğrenciden 187’sinin (%73.62), deneyimleri sonucunda okulları ile ilgili olumsuz bir tavır takındıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Okul İle İlgili Öngördüğü Değişikliklere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, “İmam hatip lisesi öğrencilerinin okullarında gerçekleştirmek istedikleri değişiklikler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış, bu soruya dair katılımcı öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Buna göre, katılımcı öğrencilerin soruya verdikleri cevaplara ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Okullarında Gerçekleştirmek İstedikleri Değişiklikler

Temalar	Kodlar	f
Yönetim Uygulamaları İle İlgili Değişiklikler (f=134)	Okul yönetimini değiştirmek	48
	Adaleti sağlamak	41
	Karma eğitim uygulamak	34
	Karma eğitimi kaldırmak	5
	Öğrenci görüşlerini dikkate almak	5
	Zorunlu eğitimi kaldırmak	1
Disiplin İle İlgili Değişiklikler (f=68)	Disiplini sağlamak	30
	Kılık, kıyafet düzenlemesi yapmak	29
	Hizmetli disiplinini sağlamak	5
	Siyaseti okuldan uzak tutmak	3
	Argoyu yasaklamak	1
Öğretmenler İle İlgili Değişiklikler (f=55)	Öğretmen kadrosunu değiştirmek	51
	Hizmet içi eğitim uygulamak	2
	Dinî temsil kabiliyetini artırmak	2
Sistem İle İlgili Değişiklikler (f=40)	Öğrenci kabulünü düzenlemek	18
	İmam hatip lisesini bütünüyle değiştirmek	12
	İmam hatip liselerini kapatmak	3
	Her yere imam hatip lisesi açtırmamak	2
	Okulu özelleştirmek	2
	Öğrenci sayısını azaltmak	1
	Din derslerini kaldırmak	1
	Okul puanını yükseltmek	1
Eğitim-Öğretim İle İlgili Değişiklikler (f=32)	Meslek derslerinin etkisini artırmak	8
	Son sınıfta akademik eğitimin ağırlığının artırılması	6
	Ders saati sayısını düzenlemek	4
	Meslek derslerinin sayısını azaltmak	3
	Meslekî eğitim ile akademik eğitimi ayırmak	3
	Ders sayısını azaltmak	3
	Beden eğitimi ders saatini artırmak	3
	Ders saatlerini namaza göre ayarlamak	1
Ezberi kaldırmak	1	
Fizikî Şartlar İle İlgili Değişiklikler (f=30)	Temizlik	16
	Yurt/pansiyon düzenlemesi	4
	Sınıf donatılarının yenilenmesi	3
	Okula zil taktırmak	3
	Laboratuvar kurmak	2

	Okulun yerini değiştirmek	1
	Okul bahçesini düzenlemek	1
Sosyal/Sportif Faaliyetler İle İlgili Değişiklikler (f=15)	Sosyal etkinlikleri artırmak	7
	Sportif faaliyetler düzenlemek	4
	Spor salonu yapmak	2
	Futbol sahası yapmak	2

Tablo 24’te yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin imam hatip lisesinde öngördüğü değişiklikler; “Yönetim Uygulamaları İle İlgili Değişiklikler” (f=134), “Disiplin İle İlgili Değişiklikler” (f=68), “Öğretmenler İle İlgili Değişiklikler” (f=55), “Sistem İle İlgili Değişiklikler” (f=40), “Eğitim-Öğretim İle İlgili Değişiklikler” (f=32), “Fizikî Şartlar İle İlgili Değişiklikler” (f=30) ve “Sosyal/Sportif Faaliyetler İle İlgili Değişiklikler” (f=15) olarak 7 temada ifade edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin yönetim uygulamaları ile ilgili gerekli gördüğü değişiklikler; okul yönetimini değiştirmek (f=48), adaleti sağlamak (f=41), karma eğitim uygulamak (f=34), karma eğitimi kaldırmak (f=5), öğrenci görüşlerini dikkate almak (f=5) ve zorunlu eğitimi kaldırmak (f=1) konularını kapsamaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

- “Okulumuzun yapmadığı adaleti sağlardım.” (Ö10)*
“Öğrenci görüşlerini dikkate alırdım.” (Ö23)
“Kesinlikle adaletli olurdu. Öğrencilerin hepsine eşit bir şekilde davranırdım.” (Ö57)
“Herkesine eşit davranırdım.” (Ö77)
“Zorunlu eğitime hayır...” (Ö105)
“Belirli bir puanın üzerine çıkanlara ödül verirdim.” (Ö153)
“Kız-erkek karışık olmasını istemez ayırırdım.” (Ö166)

Katılımcı öğrencilerin disiplin uygulamaları ile ilgili gerekli gördüğü değişiklikler; disiplini sağlamak (f=30), kılık, kıyafet düzenlemesi yapmak (f=29), hizmetli disiplinini sağlamak (f=5), siyaseti okuldan uzak tutmak (f=3) ve argoyu yasaklamak (f=1) konularını kapsamaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

- “Daha disiplinli ama baskıcı olmazdı.” (Ö47)*
“Disiplini artırırdım.” (Ö78)
“Öğrencilere disiplin olacak.” (Ö106)

“Sigara içenleri cezalandırdım.” (Ö135)

“Öğretmenler derste öğrencilerin yaptıkları şeylere karşı fazla göz yumuyorlar.” (Ö228)

“Formayı değiştiririm.” (Ö133)

“Saç-sakal, kılık- kıyafet, okul giriş-çıkış saatlerinde değişiklik yapardım.” (Ö195)

Katılımcı öğrencilerin öğretmenler ile ilgili gerekli gördüğü değişiklikler; öğretmen kadrosunu değiştirmek ($f=51$), hizmet içi eğitim uygulamak ($f=2$) ve dinî temsil kabiliyetini artırmak ($f=2$) konularını kapsamaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Genç dinamik öğretmenler.” (Ö24)

“Yaşlı hocaları değiştirdim. Çünkü bu zamanda şimdinin gençleri hiç hocalarımızı dinlemiyor. O yüzden yaşlı hocalarımıza çok yazık oluyor.” (Ö27)

“Hocalara daha verimli ders vermeleri için eğitim almalarını sağladım.” (Ö30)

“Her öğretmeni imam hatip lisesi düzeyine getirmek isterdim.” (Ö32)

“Yaşlı öğretmenleri emekli ederdim.” (Ö112)

“Okulda çalışan öğretmen ve yetkililerin imam hatipli gibi olmasını isterdim.” (Ö227)

Katılımcı öğrencilerin sistem ile ilgili gerekli gördüğü değişiklikler; öğrenci kabulünü düzenlemek ($f=18$), imam hatip lisesini bütünüyle değiştirmek ($f=12$), imam hatip liselerini kapatmak ($f=3$), her yere imam hatip lisesi açtırmamak ($f=2$), okulu özelleştirmek ($f=2$), öğrenci sayısını azaltmak ($f=1$), din derslerini kaldırmak ($f=1$) ve okul puanını yükseltmek ($f=1$) konularını kapsamaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Dinî derse yatkın öğrencilerin okula gelmelerini tercih ettirirdim. Ama bizim burada herkesi doldurmuşlar.” (Ö27)

“İlim talep etmeyen öğrenciyi almam. Aldıysam uyarılarla atardım.” (Ö110)

“Bazı öğrenciler var ki, asla onları almazdım.” (Ö155)

“Gerçekten imam hatip lisesine ilgili öğrencileri alırdım.” (Ö222)

“İmam hatip lisesi öğrencileri hiçbir şekilde bu okula yaraşmıyor (hafızlar bile). Bu okula gelenler ya TEOG ya da anne-baba baskısından (bazıları kendi isteği üzerine) geliyor. Bu okula yaraşır öğrencilerin, kendi isteğiyle gelmesi lazımdır.” (Ö225)

“Her yere imam hatip açıp imam hatipleri itibarsızlaştırmazdım. Yeterli sayıda ve kaliteli öğrencilerin alınmasına gayret ederdim. İmam hatipler önemsiz değildir.” (Ö70)

“Direk kapatırdım ki adı daha fazla kirlenmesin.” (39)

“Teneffüsleri namaz saatine göre ayarlardım.” (Ö179)

“Öğrenci profiline dikkat ederdim.” (Ö248)

Katılımcı öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili gerekli gördüğü değişiklikler; meslek derslerinin etkisini artırmak ($f=8$), son sınıfta akademik eğitimin ağırlığının artırılması ($f=6$), ders saati sayısını düzenlemek ($f=4$), meslek derslerinin sayısını azaltmak ($f=3$), meslekî eğitim ile akademik eğitimi ayırmak ($f=3$), ders sayısını azaltmak ($f=3$), beden eğitimi ders saatini artırmak ($f=3$), ders saatlerini namaza göre ayarlamak ($f=1$) ve ezberi kaldırmak ($f=1$) konularını kapsamaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Dersleri düşürürdüm.” (Ö13)

“Hafızlık yaptırarak bir hoca bulurdum. İmam, müezzin olacak kişiler bu yönde yetiştirilirdi.” (Ö22)

“İlk önce 11 ve 12. sınıfta meslekî dersleri kaldırırım. Üniversite sınavına hazırlanırken meslekî dersler ve ezber zor oluyor.” (Ö76)

“Öğrencilerin bölümlerine göre ders saatlerini düzenlerdim.” (Ö78)

“Daha fazla sayısal derslere önem verirdim.” (Ö209)

“Branşları ayırır ve ayrı ayrı sınıflar yapardım. İsteyen istediği sınıfa girerdi. Meslekî derslere zorunlu girmesi uygun değildir. Çünkü hem Kur'an-ı Kerim okunuyor hem de uygunsuz davranış sergileniyor. O yüzden karşıyım.” (Ö225)

Katılımcı öğrencilerin fizikî şartlar ile ilgili gerekli gördüğü değişiklikler; temizlik ($f=16$), yurt/pansiyon düzenlemesi ($f=4$), sınıf donatılarının yenilenmesi ($f=3$), okula zil taktırmak ($f=3$), laboratuvar kurmak ($f=2$), okulun yerini değiştirmek ($f=1$) ve okul bahçesini düzenlemek ($f=1$) konularını kapsamaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Temizlik isterdim.” (Ö41)

“Tuvaletleri ve okulu temiz tutardım.” (Ö51)

“Sıraları değiştirirdim.” (Ö74)

“Laboratuvar yaptırardım.” (Ö80)

“Okulun yerini değiştirirdim. Endüstri Meslek Lisesi'nin yanında... Çok ses geliyor.” (Ö117)

“Mescitlere önem verirdim. Abdesthaneler yok.” (Ö224)

Katılımcı öğrencilerin sosyal/sportif faaliyetler ile ilgili gerekli gördüğü değişiklikler; sosyal etkinlikleri artırmak ($f=7$), sportif faaliyetler düzenlemek ($f=4$), spor salonu yapmak ($f=2$) ve futbol sahası yapmak ($f=2$) konularını kapsamaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Sosyal etkinlikler düzenlerdim.” (Ö41)

“Öğrencilerin sıkılmayacağı etkinlikler düzenlerdim.” (Ö92)

“Spor faaliyetlerine ve sanata önem verirdim.” (Ö114)
 “Sportif faaliyetlerin yasaklarının kaldırılmasını...” (Ö139)
 “Sosyal aktiviteye önem verir; spor, müzik vs. alanlarında yenilikler yapardım.”
 (Ö224)

Öğrencilerin İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Kavramları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan “İmam hatip lisesinde okuyan öğrenciler için imam hatip lisesi ve imam hatipli olmak ne anlam ifade etmektedir?” sorusuna dair katılımcı öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda, katılımcı öğrencilere 8 soru yöneltilmiştir. İlk soru “Sizce imam hatip lisesi ne demektir?” biçimindedir. Bu soruya ilişkin yanıtlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 25’te betimlenmiştir.

Tablo 25. Öğrencilere Göre İmam Hatip Lisesi Kavramının Anlamı

Temalar	Kodlar	f
İmam Hatip Lisesinin Olumlu Bir Anlamı Vardır (f=21)	Dinî eğitim görmek	10
	Şuur sahibi olmak	4
	Edepli davranmak	2
	Terbiye edilmek	2
	Dini yaşamak	1
	Toplumunu bilgilendirmek	1
	Dünyayı güzelleştirmek	1
İmam Hatip Lisesinin Olumlu Bir Anlamı Yoktur (f=6)	Bir anlamı yok	5
	Adam kayırma ve adaletsizlik	1

Tablo 25’te yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin imam hatip lisesinin ne demek olduğu ile ilgili düşünceleri; “İmam Hatip Lisesinin Olumlu Bir Anlamı Vardır” (f=21) ve “İmam Hatip Lisesinin Olumlu Bir Anlamı Yoktur” (f=6) olarak iki temada ifade edilmiştir.

Katılımcı öğrenciler, imam hatip lisesinin olumlu bir anlamı vardır teması altında; dinî eğitim görmek (f=10), şuur sahibi olmak (f=4), edepli davranmak (f=2), terbiye edilmek (f=2), dini yaşamak (f=1), toplumu bilgilendirmek (f=1) ve dünyayı

güzelleştirmek ($f=1$) konularını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Dinî eğitim görmektir.” (G1)

“İmam hatip lisesi, kültür derslerinin yanında dinimizi de öğrenmemizi sağlayan bir eğitim kurumudur.” (G9)

“İmam hatip lisesi, lise derslerinin yanında dinî açıdan bilgili olmak...” (G19)

“Daha şuurlu, ahlâklı, dindar bir öğrenci öğretmen sistemidir.”

Katılımcı öğrenciler, imam hatip lisesinin olumlu bir anlamı yoktur teması altında; bir anlamı yok ($f=10$) ile adam kayırma ve adaletsizlik ($f=1$) konularını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Önceden imam hatipli olmak iyiydi. Şimdi imam hatip diye bir şey yok.” (G15)

“Diğer okullarla aynı...” (G20)

“Bu nesilde yoktur.” (G24)

“Torpil ve adaletsizlik...” (G21)

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “İmam hatip liselerinin temel görevinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Öğrencilere Göre İmam Hatip Liselerinin Temel Görevleri

Temalar	Kodlar	f
Çeşitli Beceriler Edindirmek ($f=21$)	Dinî bilgileri öğretmek	17
	Akademik başarı sağlamak	2
	Din görevlisi yetiştirmek	1
	Dünyaya hazırlamak	1
Manevî Değerleri Kazandırmak ($f=18$)	Şuurlu nesil yetiştirmek	7
	Ahlâkî değerleri kazandırmak	6
	Devletini, milletini seven vatandaş yetiştirmek	2
	Örnek olmak	2
	Ahirete hazırlamak	1
Zarar Vermek ($f=2$)	Hayallerimizi yakmak	2

Tablo 26’da yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin imam hatip liselerinin temel görevleri hakkındaki düşünceleri; “Çeşitli Beceriler Edindirmek” ($f=21$), “Manevî Değerleri Kazandırmak” ($f=18$) ve “Zarar Vermek” ($f=2$) olarak üç temada ifade edilmiştir.

Katılımcı öğrenciler, çeşitli beceriler edindirmek teması altında; dinî bilgileri öğretmek ($f=17$), akademik başarı sağlamak ($f=2$), din görevlisi yetiştirmek ($f=1$) ve dünyaya hazırlamak ($f=1$) konularını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Ahlâkı, dinî bilgileri öğretmek ve örnek olmak.” (G1)
“Dinî konuları daha derinden anlatmaları...” (G16)
“... fen ve bu gibi ilimlerde bir nesil yetiştirmek.” (G28)
“Hem dünyaya hem ahirete hazırlamak. Başarılı ve ahlâklı bireyler yetiştirmek.” (G3)

Katılımcı öğrenciler, manevî değerleri kazandırmak teması altında; şuurlu nesil yetiştirmek ($f=7$), ahlâkî değerleri kazandırmak ($f=6$), devletini ve milletini seven vatandaş yetiştirmek ($f=2$), örnek olmak ($f=2$) ve ahirete hazırlamak ($f=1$) konularını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Ahlaklı, dini değerlere sahip, şuurlu bir öğrenci oluşturmak...” (G8)
“Kaliteli, vatanına, milletine, dinine fedakâr ve en iyi şekilde hizmet eden öğrenciyi, genci nesli yetiştirmek...” (G26)
“Ahlâkî yönden değer vermesi...” (G2)
“Ahlâklı bir birey yetiştirmek.” (G6)

Katılımcı öğrenciler, zarar vermek temasını, hayallerimizi yakmak ($f=2$) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Gelecek kurmak için gelenlerin hayallerini yakmak.” (G24)

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “İmam hatipli olmak ne demektir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğrencilere Göre İmam Hatipli Olmanın Anlamı

Temalar	Kodlar	f
İmam Hatipli Olmanın Önemi Vardır (f=16)	Maneviyat kazanmak	4
	Önder olmak	2
	Edepli olmak	2
	Ahirete hazırlanmak	2
	Ayrıcalıklı olmak	2
	Allah'ın rızasını ön planda tutmak	1
	Ülkeye hizmet	1
	Saygı görmek	1
	İmam olmak	1
İmam Hatipli Olmanın Önemi Yoktur (f=10)	Yok	8
	Çok kötü	1
	Boşluktur	1

Tablo 27’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin imam hatipli olmak hakkındaki düşünceleri; “İmam Hatipli Olmanın Önemi Vardır” (f=16) ve “İmam Hatipli Olmanın Önemi Yoktur” (f=10) olarak iki temada ifade edilmişlerdir.

Katılımcı öğrenciler imam hatipli olmanın önemi vardır teması altında; maneviyat kazanmak (f=4), önder olmak (f=2), edepli olmak (f=2), ahirete hazırlanmak (f=2), ayrıcalıklı olmak (f=2), Allah’ın rızasını ön planda tutmak (f=1), ülkeye hizmet (f=1), saygı görmek (f=1) ve imam olmak (f=1) konularına değinmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Küfrün ortasında zararı kendinden beri etmek için çalışmak, her işinde rıza-ı İlahiye’yi ön planda tutmak...” (G3)

“Ayrıcalık demektir. Çünkü herkes temel dersleri görmekte ama bizler (kıymet bilenler) din konusunda da bilgili olabiliyoruz. Maneviyatın içini doldurmak için vardır. Bunu başarmak için ayakta kalması gerekir.” (G4)

“Sınavlara hazırlanırken, ülkenin benden beklentisini düşünüp daha sıkı çalışıyorum.” (G7)

“İmam hatipli olmak saygılı, edepli bir insan olmak demektir.” (G18)

Katılımcı öğrenciler imam hatipli olmanın önemi yoktur temasını; yok ($f=2$), çok kötü ($f=2$) ve boşluktur ($f=1$) cevapları ile oluşturmuşlardır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Keşke olsa ama yok.” (G1)

“Yoktur.” (G15)

“İmam hatip bir boşluktur.” (G16)

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “Bulduğunuz ortamlarda imam hatip liseli olduğunuzu rahatlıkla ifade edebiliyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin İmam Hatipli Olduklarını Belirtebilme Durumları

Temalar	Kodlar	f
Olumlu Reaksiyon ($f=21$)	İfade edebiliyorum	14
	Olumlu değişimler oluyor	7
Olumsuz Reaksiyon ($f=10$)	Hiç söyleyemiyorum	5
	Olumsuz değişimler oluyor	4
	Kızlarla iletişim kuramıyorum	1

Tablo 28’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin imam hatipli olduklarını ifade edip edemediğine yönelik soruya verdikleri cevaplar; “Olumlu Reaksiyon” ($f=21$) ve “Olumsuz Reaksiyon” ($f=10$) olarak iki temada ifade edilmişlerdir.

Olumlu reaksiyon temasını; ifade edebiliyorum ($f=14$) ve olumlu değişimler oluyor ($f=7$) cevapları oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Evet, oluyor. En çok olumlu davranışlar. Toplum seviyor.” (G2)

“Evet, edebiliyorum. Tepkiler genelde olumlu...” (G3)

“İmam hatip liseli olduğumu ifade edebiliyorum. Genelde olumlu...” (G9)

Olumsuz reaksiyon temasını; hiç söyleyemiyorum ($f=5$), olumsuz değişimler oluyor ($f=4$), kızlarla iletişim kuramıyorum ($f=1$) cevapları oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Çoğu zaman olumsuz...” (G20)
 “Rahatça söyleyemiyorum. Hatta hiç söyleyemiyorum.” (G16)
 “Beni dışlıyorlar.” (G27)

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “Sizce toplumun, imam hatipli öğrencilerden beklentileri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiş, sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğrencilere Göre Toplumun İmam Hatipli Öğrencilerden Beklentileri

Temalar	Kodlar	f
Olumlu Anlam İçeren Beklentiler (f=24)	Örnek olmak	7
	Ahlâklı olmak	5
	Din görevlisi olmak	3
	Dürüst olmak	2
	Disiplinli olmak	1
	Vatana sahip çıkmak	1
	Çok beklentileri var	1
	İyi yetişmiş olmak	1
	Çalışkan olmak	1
	Adaletli olmak	1
	Vefat edene Yasin okumak	1
Olumlu Anlam İçermeyen Beklentiler (f=4)	Beklentileri yok	3
	Yobaz olmak	1

Tablo 29’da yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilere göre toplumun imam hatipli öğrencilerden beklentileri; “Olumlu Anlam İçeren Beklentiler” (f=24) ve “Olumlu Anlam İçermeyen Beklentiler” (f=4) olarak iki temada ifade edilmişlerdir.

Katılımcı öğrenciler, olumlu anlam içeren beklentiler teması altında; örnek olmak (f=7), ahlâklı olmak (f=5), din görevlisi olmak (f=3), dürüst olmak (f=2), disiplinli olmak (f=1), vatana sahip çıkmak (f=1), çok beklentileri var (f=1), iyi yetişmiş olmak (f=1), çalışkan olmak (f=1), adaletli olmak (f=1) ve vefat edene Yasin okumak (f=1) konularına değinmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Örnek olmak...” (G1)

“Dindar öğrenci, İslâm’i temsil edecek nesil.” (G8)

“Siyasî, ilmî, akademik kariyeri olan, örnek olarak gösterilen kişiler olarak yetişmelerini istiyorlar.” (G26)

“Toplum, imam hatip öğrencilerini dininde, imanında, ahlâklı olmalarını bekler. Maalesef öyle değil.” (G9)

“İmam olmasını, hafız olmalarını istiyorlar.” (G13)

Katılımcı öğrenciler, olumlu anlam içermeyen beklentiler teması altında; beklentileri yok ($f=3$) ve yobaz olmak ($f=1$) konularına değinmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Bize yobaz gözü ile bakıyorlar. Yobaz olmamızı istiyorlar.” (G7)

“Artık beklentileri yok.” (G16)

“Bence yok.” (G20)

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “Kendinize rehber/örnek edindiğiniz kişiler kimlerdir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğrencilerin Rehber/Örnek Edindiği Kişiler

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Dinî Şahsiyetler ($f=12$)	Hz. Muhammed (SAV)	4
	Hz. Yusuf	2
	Hz. Hamza	2
	Hz. Ömer	1
	Sahabeler	1
	M. Esad Coşan	1
	Din adamları	1
Aile Bireyleri ($f=12$)	Baba	4
	Ağabey	4
	Anne	2
	Kardeş	2
Siyasî Şahsiyetler ve Devlet Adamları ($f=11$)	Alparslan Türkeş	3
	Muhsin Yazıcıoğlu	3
	M. Kemal Atatürk	2
	R. Tayyip Erdoğan	1
	Hulusi Akar	1

	Devlet adamları	1
Yakın Çevre ($f=6$)	Öğretmenler	2
	Arkadaş	2
	Memurlar	1
	Müdür Yardımcısı	1
Kahraman Olarak Addedilenler ($f=5$)	Fethi Sekin	2
	Ömer Halisdemir	2
	Muhammed Ali	1
Fikir Adamları ($f=4$)	Ziya Gökalp	2
	M. Akif Ersoy	1
	H. Nihal Atsız	1
Maddî Örneklilik ($f=1$)	Zenginler	1

Tablo 30’da yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrenciler kendilerine rehber/örnek edindikleri kişileri; “Dinî Şahsiyetler” ($f=12$), “Aile Bireyleri” ($f=12$), “Siyasî Şahsiyetler ve Devlet Adamları” ($f=11$), “Yakın Çevre” ($f=6$), “Kahraman Olarak Addedilenler” ($f=5$), “Fikir Adamları” ($f=4$) ve “Maddî Örneklilik” ($f=1$) olarak yedi temada ifade etmişlerdir.

Dinî şahsiyetler temasında; Hz. Muhammed ($f=4$), Hz. Yusuf ($f=2$), Hz. Hamza ($f=2$), Hz. Ömer ($f=1$), Sahabeler ($f=1$), M. Esad COŞAN ($f=1$) ve din adamları ($f=1$) katılımcı öğrenciler tarafından kendilerine örnek/rehber olarak gösterilmişlerdir.

Aile bireyleri temasında; baba ($f=4$), ağabey ($f=4$), anne ($f=2$) ve kardeş ($f=1$) katılımcı öğrenciler tarafından kendilerine örnek/rehber olarak gösterilmişlerdir.

Siyasî şahsiyetler ve devlet adamları temasında; Alparslan TÜRKEŞ ($f=3$), Muhsin YAZICIOĞLU ($f=3$), M. Kemal ATATÜRK ($f=2$), R. Tayyip ERDOĞAN ($f=1$), Hulusi AKAR ($f=1$) ve devlet adamları ($f=1$) katılımcı öğrenciler tarafından kendilerine örnek/rehber olarak gösterilmişlerdir.

Yakın çevre temasında; öğretmenler ($f=2$), arkadaş ($f=2$), memurlar ($f=1$) ve müdür yardımcısı ($f=1$) katılımcı öğrenciler tarafından kendilerine örnek/rehber olarak gösterilmişlerdir.

Kahraman olarak addedilenler temasında; Fethi SEKİN ($f=2$), Ömer HALİSDEMİR ($f=2$) ve Muhammed Ali ($f=1$) katılımcı öğrenciler tarafından kendilerine örnek/rehber olarak gösterilmişlerdir.

Fikir adamları temasında; Ziya GÖKALP ($f=2$), M. Akif ERSOY ($f=1$) ve H. Nihal ATSIZ ($f=1$) katılımcı öğrenciler tarafından kendilerine örnek/rehber olarak gösterilmişlerdir.

Maddî örneklik temasında ise zenginler ($f=1$) katılımcı öğrenci tarafından kendine örnek/rehber olarak gösterilmiştir.

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “İmkânınız olsa, şu an dünyanın hangi sorunlarına çözüm üretmek isterdiniz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğrencilerin Çözmek İstedikleri Dünya Sorunları

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Dinî/Ahlâkî Sorunlar ($f=19$)	Ahlâk	4
	Adalet	4
	Manevî Değer	3
	Sapkın inançlar	2
	Tecavüz	1
	İbadet	1
	Din	1
	İslâm birliği	1
	Müslümanların durumu	1
	Mezhepler	1
İnsanî Sorunlar ($f=18$)	Savaş	5
	Zulüm	5
	Açlık	4
	Eğitim	1
	Boşanma	1
	Kan davası	1

	Medeniyet	1
Ekonomik Sorunlar (f=10)	İşsizlik	2
	Mazot Fiyatı	2
	Ekonomi	1
	Sömürgecilik	1
	Ülkemi güçlendirmek	1
	Fakirlik	1
	Çiftçinin içinde bulunduğu durum	1
	Bilinçsiz tüketim	1
Çevresel Sorunlar (f=8)	Susuzluk	2
	Çevre	2
	Temizlik	1
	Hava Kirliliği	1
	Küresel ısınma	1
	Foklar	1

Tablo 31’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin çözüm üretmek istediği dünya sorunlarının “Dinî/Ahlâkî Sorunlar” (f=19), “İnsanî Sorunlar” (f=18), Ekonomik Sorunlar (f=10) ve “Çevresel Sorunlar” (f=8) olmak üzere dört tema oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcı öğrenciler, dinî/ahlâkî sorunlar başlığı altında; ahlâk (f=4), adalet (f=4), manevî değer (f=3), sapkın inançlar (f=2), tecavüz (f=1), ibadet (f=1), din (f=1), İslâm birliği (f=1), Müslümanların durumu (f=1) ve mezhepler (f=1) konularına değinmiştir.

Katılımcı öğrenciler, insanî sorunlar başlığı altında; savaş (f=5), zulüm (f=5), açlık (f=4), eğitim (f=1), boşanma (f=1), kan davası (f=1) ve medeniyet (f=1) konularına değinmiştir.

Katılımcı öğrenciler, ekonomik sorunlar başlığı altında; işsizlik (f=2), mazot fiyatı (f=2), ekonomi (f=1), sömürgecilik (f=1), ülkemi güçlendirmek (f=1), fakirlik (f=1), çiftçinin içinde bulunduğu durum (f=1) ve bilinçsiz tüketim (f=1) konularına değinmiştir.

Katılımcı öğrenciler, çevresel sorunlar başlığı altında; susuzluk ($f=2$), çevre ($f=2$), temizlik ($f=1$), hava kirliliği ($f=1$), küresel ısınma ($f=1$) ve foklar ($f=1$) konularına değinmiştir.

Katılımcı öğrencilere yöneltilen “İslâm dünyasının içinde bulunduğu durum hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin İslâm Dünyasının İçinde Bulunduğu Durum Hakkındaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Olumsuz Düşünceler ($f=16$)	Müslümanların niteliğinin düşük olması	8
	İslâm birliği kurulamaması	3
	Kötü gidişat	2
	Adaletsizlik	1
	İslâmofobi	1
	İlımlı İslâm arayışları	1
Olumlu Düşünceler ($f=3$)	Umutluyum	2
	Çok iyi	1

Tablo 32’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin İslâm dünyasının içinde bulunduğu durum hakkındaki düşüncelerinin “Olumsuz Düşünceler” ($f=16$) ve “Olumlu Düşünceler” ($f=3$) olmak üzere iki tema oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcı öğrenciler, İslâm dünyasının içinde bulunduğu duruma yönelik olumsuz düşüncelerini Müslümanların niteliğinin düşük olması ($f=8$), İslâm birliği kurulamaması ($f=3$), kötü gidişat ($f=2$), adaletsizlik ($f=1$), İslâmofobi ($f=1$) ve ılımlı İslâm arayışları ($f=1$) olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan bazıları şunlardır:

Çalışmayan, yoksullaştırılan, düşkünleştirilen, ümmet bilinci olmayan, “Komşusu açken tok yatan bizden değildir.” sözüne uyulmayan, biri aç yatarken birinin köpeğinin maması eksik olamayan umutsuz bir hal.” (G28)

“Dünyada İslâm’ı hep taklit ediyorlar. İslâm’ı yaşayan yoktur.” (G19)

“Herkes birbirine düşman...” (G16)

“Müslümanlar, yani Türkiye’de olanlar Müslümanım derler namaz kılmazlar. Müslümanım derler yalan söylerler. Küfür ederler. Böyle bir Müslümanlıkta nasıl bir İslâm birliği kurulsun?” (G8)

Katılımcı öğrenciler, İslâm dünyasının içinde bulunduğu duruma yönelik olumlu düşüncelerini umutluyum ($f=2$) ve çok iyi ($f=1$) olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan bazıları şunlardır:

“Umutluyum, bir gün yeniden bu dünyaya nizamı, adaleti getireceğiz.” (G18)

“İslâm hüznle geldi, hüznle gider. Bu gidiş iyi yere varacak.” (G2)

“Çok iyi...” (G24)

İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulları Tercih Etme Sebeplerine İlişkin

Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan “İmam hatip lisesinden mezun olanların bu okulları tercih etme sebepleri nelerdir ve bu okulları tercih etmeye yönelik şu anki eğilimleri nasıldır?” sorusuna dair imam hatip lisesinden mezun olmuş katılımcıların görüşleri alınmış, veriler Tablo 33’te betimlenmiştir.

Tablo 33. Mezunların İmam Hatip Lisesini Tercih Etme Sebepleri

Tercih Sebepleri	f	%
Ailem imam hatip lisesinde okumamı istediği için bu okula kaydoldum.	69	29.36
İmam hatip lisesinde okumayı kendim tercih ettim.	63	26.81
İnançlarımı/ideallerimi yansıttığı için bu okulu tercih ettim.	48	20.43
Büyüklerim tarafından tavsiye edildiği için imam hatip lisesinde okumaya karar verdim.	30	12.77
İmam hatip lisesinin eğitim kalitesini duyduğum için bu okulu tercih ettim.	10	4.26
Diğer	5	2.13
İmam hatip lisesinde okumak diğer okullara göre daha masrafsız olduğu için bu okulu tercih ettim.	3	1.28
Yakın arkadaşlarım imam hatip lisesinde okuduğu için bu okulu tercih ettim.	3	1.28
Erkekler için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim.	2	0.85

Kızlar için en uygun okul olduğunu düşündüğümünden bu okulu tercih ettim.	1	0.43
İkametgâhıma yakın olduğu için bu okulu tercih ettim.	1	0.43
Toplam	235	100.00

Tablo 33'e dair verilerin oluşturulması sırasında, örnekleme bulunan kişilerin imam hatip lisesini tercih etme sebebi olarak bir veya daha fazla tercihte bulunmalarına imkân tanınmıştır. Buna göre, kişilerin bu okulları tercih etmesinde öne çıkan üç sebep, aile isteği (%29.36), kendi isteği (%26.81) ve bu inanç ve ideallerini yansıtması (%20.43) olarak karşımıza çıkmaktadır. İnanç ve ideallerini yansıttığı için bu okulu tercih ettiğini söyleyenlerin oranı İHL mezunu kişilerde %20.43 iken, hali hazırda imam hatip lisesi öğrencisi olanlarda %8.19'dur (bkz. Tablo 17).

İHL mezunlarının, bu okul ile ilgili deneyim ve düşüncelerinden hareketle, tekrar tercih etmeleri gerekseydi bu okulları tercih edip etmeyeceklerine dair kanaatlerini belirten veriler Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Mezunların İmam Hatip Lisesini Tekrar Tercih Etme Durumları

	<i>f</i>	%
Yine İHL'yi tercih ederdim.	152	96,20
İHL'yi tercih etmezdim.	6	3,80
Toplam	158	100,00

Tablo 34 incelendiğinde, imam hatip lisesi mezunlarının yüksek oranda (%96.20) bu okulla ilgili deneyimlerinden memnun oldukları sonucuna varılmaktadır.

İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulların Dünü, Bugünü ve Yarını Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, “İmam hatip lisesinden mezun olanların, imam hatip liselerinin geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış, bu soruya dair imam hatip lisesinden mezun olmuş katılımcıların görüşleri beşli Likert tipinde hazırlanmış anket sorularıyla alınmış, bulgular Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Mezunların İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Hakkındaki Görüşleri

Mad No	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	102	64.56	40	25.32	9	5.70	5	3.16	2	1.27	4.49	0.84
2	79	50.00	56	35.44	7	4.43	13	8.23	3	1.90	4.23	1.00
3	3	1.90	21	13.29	6	3.80	44	27.85	84	53.16	1.83	1.12
4	33	20.89	48	30.38	15	9.49	33	20.89	29	18.35	3.15	1.44
5	40	25.32	58	36.71	11	6.96	36	22.78	13	8.23	3.48	1.31
6	6	3.80	15	9.49	7	4.43	62	39.24	68	43.04	1.92	1.09
7	21	13.29	31	19.62	11	6.96	53	33.54	42	26.58	2.59	1.41
8	54	34.18	70	44.30	17	10.76	13	8.23	4	2.53	3.99	1.01
9	11	6.96	47	29.75	32	20.25	45	28.48	23	14.56	2.86	1.20
10	65	41.14	59	37.34	11	6.96	15	9.49	8	5.06	4.00	1.15
11	49	31.01	66	41.77	30	18.99	9	5.70	4	2.53	3.93	0.98
12	52	32.91	70	44.30	21	13.29	12	7.59	3	1.90	3.99	0.97
13	31	19.62	49	31.01	31	19.62	36	22.78	11	6.96	3.34	1.22
14	88	55.70	62	39.24	4	2.53	3	1.90	1	0.63	4.47	0.70
15	28	17.72	73	46.20	37	23.42	17	10.76	3	1.90	3.67	0.95
16	60	37.97	59	37.34	18	11.39	12	7.59	9	5.70	3.94	1.15
17	17	10.76	42	26.58	31	19.62	44	27.85	24	15.19	2.90	1.26
18	11	6.96	28	17.72	49	31.01	43	27.22	27	17.09	2.70	1.15
19	22	13.92	46	29.11	59	37.34	22	13.92	9	5.70	3.32	1.06
20	20	12.66	38	24.05	26	16.46	54	34.18	20	12.66	2.90	1.26
21	16	10.13	56	35.44	43	27.22	30	18.99	13	8.23	3.20	1.12
22	28	17.72	54	34.18	31	19.62	35	22.15	10	6.33	3.35	1.19
23	50	31.65	56	35.44	28	17.72	19	12.03	5	3.16	3.80	1.11
24	38	24.05	60	37.97	38	24.05	20	12.66	2	1.27	3.71	1.01
25	38	24.05	66	41.77	36	22.78	14	8.86	4	2.53	3.76	1.00
26	7	4.43	26	16.46	25	15.82	60	37.97	40	25.32	2.37	1.16
27	11	6.96	30	18.99	25	15.82	62	39.24	30	18.99	2.56	1.20
28	32	20.25	67	42.41	38	24.05	14	8.86	7	4.43	3.65	1.04
29	7	4.43	24	15.19	56	35.44	48	30.38	23	14.56	2.65	1.05
30	64	40.51	62	39.24	18	11.39	9	5.70	5	3.16	4.08	1.02
31	31	19.62	68	43.04	38	24.05	14	8.86	7	4.43	3.65	1.03

İHL mezunlarının, kendi öğrencilik dönemleri hakkındaki görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek ilk iki madde sırasıyla “İmam hatip lisesinde gördüğüm eğitim-öğretimden dolayı memnunum.” ($X=4.49$, Kesinlikle katılıyorum) ve “Öğrenci olduğum dönemde imam hatip lisesi öğretmenleri gayretliydi.” ($X=4.23$, Kesinlikle katılıyorum) olmuştur.

Bunun yanında, İHL mezunlarının kendi öğrencilik dönemleri hakkındaki görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en düşük ilk iki madde ise sırasıyla “İmam hatip lisesinde okuduğumu söylemekten utanırdım.” (X=1.83, Katılmıyorum) ve “Öğrenci olduğum dönemlerde medya genel olarak imam hatip liselerine destek veriyordu.” (X=1.92, Katılmıyorum) olmuştur.

İHL mezunlarının, günümüz imam hatip liseleri hakkındaki görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek ilk iki madde sırasıyla “Günümüzde imam hatip liseleri daha iyi fizikî şartlara sahiptir.” (X=4.47, Kesinlikle katılıyorum) ve “Günümüzde imam hatip liselerinin öğrenci sayısının artmasına rağmen kalitesi düşmüştür.” (X=3.94, Katılıyorum) olmuştur.

Bunun yanında, İHL mezunlarının günümüz imam hatip liseleri hakkındaki görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en düşük ilk üç madde ise sırasıyla “Günümüzde şuurlu bir imam hatip nesli yetişmektedir.” (X=2.70, Kararsızım), “Günümüzde imam hatip liseleri hiç olmadığı kadar siyasetle iç içe olmuştur.” (X=2.90, Kararsızım) ve “Günümüz imam hatip liselerinin, dinî eğitim açısından diğer liselerden pek farkı kalmamıştır.” (X=2.90, Kararsızım) olmuştur.

İHL mezunlarının, İHL’lerin geleceği hakkındaki görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek ilk iki madde sırasıyla “İmam hatip liseleri daima toplumsal birleştiricilik görevi üstlenmişlerdir.” (X=4.08, Katılıyorum) ve “Gelecek yıllarda imam hatip liselerinde daha kaliteli eğitim verileceğini düşünüyorum.” (X=3.76, Katılıyorum) olmuştur.

Bunun yanında, İHL mezunlarının İHL’lerin geleceği hakkındaki görüşleri içerisinde aritmetik ortalaması en düşük ilk iki madde ise sırasıyla “Gelecekte dinî eğitim almak için imam hatip liselerine ihtiyaç kalmayacaktır.” (X=2.37, Katılmıyorum) ve “Önümüzdeki yıllarda imam hatip liselerine olan ilgi azalacaktır.” (X=2.56, Katılmıyorum) olmuştur.

İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okullarda Öngördüğü Değişikliklere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan “İmam hatip lisesi mezunlarının bu okullarda gerçekleştirmek istedikleri değişiklikler nelerdir?” sorusuna dair verilere ulaşmak için katılımcılara “Yetkiniz olsaydı imam hatip liselerinde neleri değiştirdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplara ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Mezunların İmam Hatip Liselerinde Gerçekleşmesini İstediği Değişiklikler

Temalar	Kodlar	f
Eğitim-Öğretim İle İlgili Değişiklikler (f=54)	Müfredat değişikliği	25
	Şuur kazandırmak	22
	5-12. sınıflar kesintisiz eğitim uygulamak	3
	İlahiyata yönlendirmek	2
	Dil eğitimi	1
	Bilimsel çalışma ortamı	1
Öğretmenler İle İlgili Değişiklikler (f=42)	Öğretmen kadrosunu değiştirmek	24
	Şuurlu öğretmenleri seçmek	9
	Öğretmen seçiminde mülakat uygulamak	8
	Genç, dinamik öğretmen görevlendirmek	1
Öğrenciler İle İlgili Değişiklikler (f=22)	Öğrencileri değiştirmek	12
	Öğrenci alımında sınav uygulamak	7
	Şuurlu öğrencileri almak	3
Yönetim İle İlgili Değişiklikler (f=20)	İdarecileri değiştirmek	14
	Siyasetten uzak tutmak	5
	Liyakate dayalı görevlendirme	1
İHL’lerin Yaygınlaşması İle İlgili Değişiklikler (f=12)	İmam hatip kurumları her yere açtırmamak	11
	İmam hatip kurumlarının adını değiştirmek	1
Disiplin İle İlgili Değişiklikler (f=6)	Disiplin yönetmeliği ile ilgili değişiklikler	5
	Disiplini sağlamak	1

Tablo 36’da yer alan bulgular incelendiğinde, mezunların imam hatip liselerinde ön gördüğü değişiklikler “Eğitim-Öğretim İle İlgili Değişiklikler” ($f=54$), “Öğretmenler İle İlgili Değişiklikler” ($f=42$), “Öğrenciler İle İlgili Değişiklikler” ($f=22$), “Yönetim İle İlgili Değişiklikler” ($f=20$), “İHL’lerin Yaygınlaşması İle İlgili Değişiklikler” ($f=12$) ve “Disiplin İle İlgili Değişiklikler” ($f=6$) gruplarında toplanmıştır.

İmam hatip lisesi mezunları eğitim-öğretim ile ilgili öngörülen değişiklikler başlığı altında; müfredat değişikliği ($f=25$), şuur kazandırmak ($f=22$), 5-12. sınıflar kesintisiz eğitim uygulamak ($f=3$), ilahiyata yönlendirmek ($f=2$), dil eğitimi ($f=1$) ve bilimsel çalışma ortamı ($f=1$) konularına değinmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Cemaatlerin kandıramayacağı bilinçte eğitim ve ibadet alışkanlığı kazandırılmasına çok önem verirdim.” (M2)

“Mevcut olandan daha iyi bilimsel çalışmalar yapma imkânı oluştururdum.” (M12)

“Ahlâk dersini çoğaltırdım.” (M28)

“Müfredatı değiştirmek isterdim. Yoğun ama içi bos bir eğitim mevcut. Birçok etkinlik "mis" gibi yapılıyor. Nicelik değil nitelik önemli. Fen ve sosyal proje okulları yapılırken, temel İslami bilimler kısmı zayıflatılıyor. Fen ve sosyal bilimleri iyi olan mesleki bilgisi sıfır olan yeni mezunlarımız olacak...” (M77)

“Biz kaymakam hâkim olmayı hedefliyorduk genel olarak, ben banka müfettişi oldum. Oysaki bir sinema tiyatrosu güzel sanatlar gazeteci vs. olma arzusu yoktu. Hayatın her yönüne insan yetiştiren bir okul olmalı İHL...” (M85)

“Arapça ve yabancı dil eğitimi pratikte konuşabilecek bir müfredat yapardım.” (M127)

“Mesleki uygulamalar için staj programı eklenmeli.” (M145)

“Mesleki alan ile akademik alanda ilerlemek isteyenler için Müfredat programları ve ders saatleri de ona göre ayarlanarak mutlaka 9.sınıftan sonra iki ayrı alan açardım. Şu anki alan seçme olayı buna cevap vermemektedir.” (M155)

İmam hatip lisesi mezunları öğretmenler ile ilgili öngörülen değişiklikler başlığı altında; öğretmen kadrosunu değiştirmek ($f=24$), şuurlu öğretmenleri seçmek ($f=9$), öğretmen seçiminde mülakat uygulamak ($f=8$) ve genç, dinamik öğretmen görevlendirmek ($f=1$) konularına değinmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Tüm personel ve öğrenciyi sınav kazanmış olsa bile ikinci bir mülakat sınavı ile almak isterdim. Dini yaşantıyı içselleştirmiş, Yetkin, gönüllü taraflarla eğitim-öğretim çok güzel olurdu.” (M15)

“Öğretmenleri seçerek alırdım.” (M25)

“Eskisi gibi daha kaliteli öğretmen gelecek nesil ve din derdi olan öğretmenleri seçerdim. Dünya ehli olan öğretmenleri yaklaştırmam. Artık öğretmenlik para kazanma mesleği oldu. Gayretli ve dinini yaşayanları seçmek lazım...” (M43)

“Eğitim kalitesinin artırılması için tecrübeli fakat yaşı ilerlemiş hocalarımızın yerine genç dinamik ve donanımlı seçme hocaların ders vermesini sağladım. Öğrencinin dilinden anlayan her öğrenci ile özel olarak ilgilenen eğitime gönül vermiş bir öğretmen kadrosu oluşturdum.” (M53)

“İmam hatipte görev yapacak öğretmenleri belirlemek için ayrı bir atama yöntemi geliştirdim.” (M149)

İmam hatip lisesi mezunları öğrenciler ile ilgili öngörülen değişiklikler başlığı altında; öğrencileri değiştirmek (f=12), öğrenci alımında sınav uygulamak (f=7) ve şuurlu öğrencileri almak (f=3) konularına değinmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Eskiden olduğu gibi sınavla belli bir seviyenin üzerindeki öğrencileri alırım. Günümüzde genellikle ahlaki açıdan kötü ve akademik başarısı olmayan öğrenciler mecburiyetten tercih ediyor. Bu da okulun adını kötülüyor. Gelecek yıllar için endişeliyim.” (M70)

“Öğrenci sayısını azaltır ve daha nitelikli öğrencilerin girmesini sağladım.” (M95)

“Her önüme geleni okula almazdım.” (M111)

“Disiplini bozan kaliteyi düşüren davranış sergileyen öğrencilere karşı tedbirler alırdım.” (M139)

İmam hatip lisesi mezunları yönetim ile ilgili öngörülen değişiklikler başlığı altında; idarecileri değiştirmek (f=14), siyasetten uzak tutmak (f=5) ve liyakate dayalı görevlendirme (f=1) konularına değinmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Siyaset üstü tutardım. Nicelikten ziyade niteliğini artırmaya öncelik verirdim.” (M7)

“Siyasetten uzak tutardım. İmam hatibi kesintisiz yedi yıllık okul yapardım. Ortaokul lise bir arada... Tek imam hatip lisesi yapar diğerlerini kapatırdım.” (M35)

“İmam hatiplilik bilincine ve toplumun gerçek çimentosu düşüncesini benimsememiş bireyleri, imam hatiplilikte şekli /ahlaki/manevi yönleri değerlemeyen, özümsememiş bireyleri idareci kesinlikle yapmaz, cesur bireyleri yönetici yapmayı öncelerdim.” (M52)

“Siyasilerin at koşturmasını engellerdim.” (M54)

“Okul idarecilerinin liyakatli olması... Enaniyetli olmaması. Sosyal yapı ve psikolojiyi iyi bilip değerlendirmelidirler.” (M156)

İmam hatip lisesi mezunları imam hatip liselerinin yaygınlaşması ile ilgili öngörülen değişiklikler başlığı altında; imam hatip kurumları her yere açtırmamak (f=11) ve imam hatip kurumlarının adını değiştirmek (f=1) konularına değinmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Bu kadar fazla imam hatip lisesi açılması eğitim kalitesini düşürüyor. Ve okulu antipatik hale getiriyor.” (M31)

“Okul sayısını sınırlandırmayı...” (M76)

“Sayıyı azaltırdım .” (M103)

“Çok fazla imam hatip açmak yerine mevcut imam hatiplerinin fiziki şartlarını iyileştirir. Sınıf mevcutlarını düzenler. Kemiyyetten çok keyfiyete önem verirdim.” (M149)

İmam hatip lisesi mezunları disiplin ile ilgili öngörülen değişiklikler başlığı altında; disiplin yönetmeliği ile ilgili değişiklikler (f=5) ve disiplini sağlamak (f=1) konularına değinmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Biraz daha saygı ve disiplin...” (M3)

“Her şeyden önce o ortaöğretim kurumları sınıf geçme ve disiplin yönetmeliğini tekrar gözden geçirirdim.” (M94)

“Eğitim-öğretimi engelleyen arkadaşlarına kötü yönde örnek olacak davranışlar sergileyen öğrencilerin düzelme fırsatı verildiği halde düzelmiyorlarsa %70 ağırlıklı öğretmenler kurulu kararıyla örgün eğitimin dışına çıkararak diğer öğrencilere olumsuz etkilerini önler, çıkarılan öğrencilerinde iş hayatına katılmalarını sağladım.” (M152)

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Öğrencilerin İHL'yi Tercih Etme Sebepleri

İmam hatip lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu bu okulları ailelerinin yönlendirmesi neticesinde tercih etmişlerdir. Daha önce yapılmış araştırmalar (Aşlamacı, 2017; Ateş, 2016; A. Doğan, 2006; Karateke, 2010; Korkmaz, 2013; Özcan, 2010; Özensel ve Aydemir, 2016; Türkmen (Gül), 1998; Ünal 2008; Ünlü, 1999) sonucunda, öğrencilerin imam hatip lisesini tercih etmelerinde en çok kendi isteklerinin ve aile isteğinin etkili olduğu görülmüştür. Çakır ve diğerleri (2004) ile Karacoşkun (1994) tarafından yapılan çalışmalar da, öğrencilerin bu okulları kendi istekleri ile tercih ettiklerini göstermektedir. Cebeci (1995) ise, imam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulları dini bilgileri daha iyi öğrenme arzusu içerisinde tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada ise, öğrencilerin imam hatip lisesini tercih etme sebeplerinin en çok etki etme durumuna göre ilk beşinin aile etkisi, istediği okula yerleşememe (sistemin yönlendirmesi), dinî eğitim verilmesi, öğrencinin kendi isteği, inanç/ideali yansıtması şeklinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre araştırmadan elde edilen bulgular, bahsi geçen araştırmalarda elde edilen bulgulardan farklılaşarak, öğrencilerin bu okulları tercihlerinde aile yönlendirmesinin etkisini artırdığını ve sistem yönlendirmesi gibi bir etkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Bu okulların tercih edilmesinde en az etkili olan sebepler ise bu okulların daha masrafsız olması ve kızlar için en uygun okul olduğunun düşünülmesidir. Araştırmaya konu edilen okulun, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren sadece erkek öğrencilere hizmet verecek olması sebebiyle daha önce yeni kız öğrenci kaydı durdurulmuştur. Sadece 12. sınıfta kız öğrenci bulunması ve buna bağlı olarak kız öğrenci sayısının genel öğrenci sayısı içerisindeki oranının düşük olması da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Kendi istekleri dışında (aile isteği, sistemin yönlendirmesi) bir etki ile bu okullara kaydolun öğrencilerin, mevcut öğrencilerin üçte birinden fazlasını oluşturuyor olması önemlidir. Özellikle ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmek amacıyla yapılan merkezî sınavlar neticesinde elde edilen puanların, öğrencilerin yerleşmeyi hedefledikleri okullara yetmemesi sonucunda zoraki olarak bu okullara yönelmelerine neden olduğunu gösteren sonuca ulaşılması, bu okullar üzerinde nicelik-nitelik dengesi

çerçevesinde yapılan tartışmalara ışık tutması açısından dikkate değerdir. Aşlamacı (2017) da araştırmasında, bazı öğrencilerin sistemin yönlendirmesi ve puan yetersizliği gibi sebeplerle bu okulu tercih etmek zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur. Özdemir ve Karateke (2018) ise, bu okulların tercih edilmesinde aile isteğinin en etkili sebep olarak öne çıktığını belirtmekle beraber, öğrencilerin yaklaşık yarısının tercih sürecinde aileleriyle görüş ayrılığı yaşadığını, bir başka deyişle bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin yarısının lise tercihi konusunda ailesiyle fikir ayrılığı yaşayan öğrenciler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun TEOG puanını öğrendikten sonra bu okulları tercih etmeye karar verdiklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, öğrencilerin yarısından fazlasının ilk tercihinin imam hatip lisesi olmadığı, farklı lise türüne yerleşemedikleri için bu okula kaydoldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Yine bu doğrultuda, Görmez ve Coşkun (2015) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin sistem tarafından tercih etmedikleri veya tercih etmek zorunda kaldıkları okullara yerleştirildiklerine dair bulguları ortaya koymuştur. Görmez ve Coşkun (2015), 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan TEOG sistemi ile birlikte tüm öğrenci ve okul türlerinin tercih havuzuna dâhil edildiği yerleştirme sürecinin böyle bir etkiye sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, sayıları hızla artan imam hatip liselerinin tercih havuzunda önemli bir yere sahip olmasını sağlamıştır. Ayrıca, sisteme dâhil olan öğrenci sayısının da artmış olmasıyla, tercih ve yerleştirme sürecinde istek dışı kurumlara yerleştirmeler meydana gelmiştir. Bu etkinin bir sonucu olarak, esas sebep olmasa da, sistem yönlendirmesinin öğrencilerin bu okulu tercihinde göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle, TEOG sistemi ile birlikte ortaya çıkan bu yeni durumun adrese dayalı kayıt yöntemi ile devam ettiğini göz ardı etmeden, özellikle imam hatip liselerinde nitelik arayışlarına yönelik olarak, bu faktörün dikkatle ele alınması gerekli görülmektedir.

Yapılan çalışma, aile isteğinin bu okulların tercih edilmesindeki etkisi ve ortaöğretime öğrenci seçimi ile ilgili olarak uygulanan sistemlerin okul tercihinde etki ederek istek dışı yerleşmelere sebep olduğunu göstermesi bakımından (sistem yönlendirmesi) Özdemir ve Karateke (2018) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında, okul tercihinde sistem yönlendirmesinin etkisini

göstermesi açısından ise Aşlamacı (2017) ile Görmez ve Coşkun (2015) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Bunun yanında, bir ideal veya inancı önceleyerek bu okulu tercih ettiğini belirten öğrencilerin azınlıkta kaldığı görülmektedir. Bu durum, “imam hatiplilik”, “şuurlu gençlik”, “dindar nesil”, “imam hatip nesli” gibi kavramlarla ifade edilen ve belirli bir ulvî amaç çerçevesinde, topluma hizmet bilinciyle hareket etmeyi salık veren “imam hatiplilik” şuuru hakkında düşündürücü bir sonuç olarak görülmektedir.

Öğrencilerin İmam Hatip Lisesinden Beklentileri

İmam hatip lisesi öğrencileri bu okullardan dinî bilgileri edinmeyi beklemektedirler. Karateke (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrenciler bu okullardan dinî bilgileri daha iyi öğrenmek ve bunları uygulamaya dönük imkânlar beklemektedirler. Ateş (2016) imam hatip lisesi öğrencilerinin beklentilerini belirlemeye ilişkin çalışmasında, öğrencilerin dini bilgileri öğrenme beklentisi içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguları destekler mahiyetteki bu çalışmaların yanı sıra, A. Doğan (2006) da, öğrencilerin bu okullardan beklentilerinin genel olarak kaliteli eğitim sunulması üzerine yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, öğrencilerin kaliteli eğitim beklentileri hem dinî/meslekî hem de genel eğitime yöneliktir. A. Doğan (2006) tarafından ortaya konan sonuçtan farklı olarak, araştırma sonucu, öğrencilerin dinî bilgileri edinmek gibi daha özel bir beklenti içerisinde olduklarını göstermektedir.

Bu noktada, bu okulları dinî bilgileri edinmekte bir araç olarak gören ve bu ihtiyacı karşılamak beklentisi içinde olanların oranının, din eğitiminin göz ardı edilemez bir ihtiyaç olduğunu gösterdiği söylenebilir. Din eğitimi almak için imam hatip lisesini tercih ettiğini belirten öğrencilerin oranı aynı zamanda, diğer ortaöğretim kurumlarında seçmeli dersler üzerinden genişletilmiş olan dinî içerikli derslere rağmen, bu okulların din eğitimi konusunda öncelikli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Hem katılımcı öğrencilerden hem de mezunlardan alınan veriler beraber değerlendirildiğinde, bireylerin din eğitimine yönelik taleplerini gerçekleştirmek için, imam hatip liselerini çoğunlukla alternatifsiz görmelerinin etkisiyle bu okullara yöneldikleri görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da, imam hatip lisesi öğrencileri içerisinde mezuniyeti sonrasında din görevlisi olmayı hedefleyenlerin azınlıkta olduğudur. Türkmen (Gül) (1998), bu okullardan mezun olduktan sonra dinî görev almak isteyenlerin, imam hatip lisesi öğrencileri içerisinde çoğunluğu oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünlü (1999) ise, imam hatip lisesi öğrencilerinin yaklaşık yarısının din görevlisi olmak istediğini belirlemiştir. Araştırma bu yönüyle önceki çalışmalardan farklılaşmıştır.

İmam hatip lisesi mezunlarının meslek grupları, imam hatip lisesi öğrencilerinin din görevlisi olma konusundaki isteksizliği ve bu okuldan sadece dinî bilgileri edinmeye yönelik beklentileri beraber değerlendirildiğinde, bu okullardan mezun olanların aldıkları meslekî eğitime yönelik meslekleri yapma oranlarının düşük olması daha anlaşılır hâle gelmektedir. Bu durum, geçmişten günümüze, imam hatip lisesi öğrencilerinin bu okullarda gördükleri eğitimden sonra din görevlisi olmadıklarına yönelik yapılan eleştiriler açısından dikkate değerdir. Ancak, bu noktada din görevliliğinin meslek olarak seçilmemesinden ziyade, bu okulların din eğitimi konusunda alternatifsiz görülmelerinden hareketle bir değerlendirme yapılması daha kabul edilebilir görülmektedir. Bir başka deyişle, beklentilerinin dinî bilgileri edinmek olduğu öğrencilerden, sadece din görevlisi olmalarını beklemek ve bu yönde eleştiriler geliştirmek, bu konudaki tartışmaların yanlış bir zemin üzerine bina edildiğini düşündürmektedir.

İmam hatip lisesi öğrencileri meslek dersleri öğretmenlerinden eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına dair beklenti içindedirler. Özellikle, meslek derslerinin yeterince etkili anlatılmadığı görüşünün öğrenciler arasında yaygın olduğu görülmektedir. Benzer durum kültür dersleri öğretmenlerinden beklentiler için de geçerlidir. Bunun yanında, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına yönelik beklenti daha yüksek orandadır. Her iki öğretmen grubuna yönelik beklentiler değerlendirildiğinde, öğrencilerin imam hatip lisesinde sunulan eğitim-öğretimin kalitesini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler, sınıf yönetimine dair de beklenti içindedirler. Aşlamacı (2017) çalışmasında, meslek dersi öğretim sürecinin imam hatip lisesi öğrencilerinin beklentilerine yeterince cevap veremediğini belirlemiştir. Karateke (2010) ise, imam hatip lisesi öğrencilerinin, meslek ve kültür

dersleri öğretmenlerinden kendileri ile daha fazla ilgilenmeleri yönünde beklenti içerisinde olduklarını belirtmiştir. Bu yönüyle araştırma, daha önce yapılmış çalışmalarla aynı yönde sonuçlar ortaya koymuştur. Öğrencilerin eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik talepleri ve önerilerinin dikkate alınması, imam hatip liselerinin niteliğine yönelik olarak yapılan eleştirilerin giderilmesinde yardımcı olacaktır.

İmam hatip lisesi öğrencileri okul yönetimi tarafından adil yönetilmeyi beklemektedirler. Öğrencilerin, okul yönetiminin uygulamaları sırasında, kişiler arasında yeterince adil davranılmadığı vurgusunu sıkça tekrarladıkları görülmüştür. Okul yönetiminin uygulamalarına yönelik olarak öğrenci görüşlerini de değerlendiren Karateke (2010), öğrencilerin okul yönetiminden daha fazla ilgi beklediklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin Beklentilerinin Karşılmasına Yönelik Memnuniyetleri

İmam hatip lisesi öğrencilerinin okul, eğitim-öğretim, okul yönetimi, öğretmen, arkadaş, fizikî şartlar gibi konulardaki memnuniyet düzeylerini tespit etmeye yönelik yapılan çalışmada, ortalama değer aralıkları dikkate alınarak, öğrencilerin okul şartlarından memnun görünmedikleri sonucuna varılmıştır. Okul ile ilgili değerlendirmesine başvuru öğrencilerin büyük kısmı bu düşüncesini “Yeniden liseye kayıt yaptıracak olsam imam hatip lisesine gelmezdim.” (%73.62) şeklinde ifade etmiştir. Bu sonuç, bu öğrencilerin okula olan aidiyetlerini yitirdikleri şeklinde de yorumlanabilir. Öğrencilerin, memnuniyet düzeylerini belirlemeye yönelik olarak kendilerine yöneltilen olumlu önermelerden hiçbirine katılmamış olmaları, olumsuz önermelere ise genel olarak katılmış olmaları bu kanaati kuvvetlendirmektedir.

Aşlamacı (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, imam hatip lisesi öğrencilerinin yarısının okullarından memnun olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu konuda daha önce yapılmış olan çalışmaları dikkate alarak yaptığı incelemelerde Aşlamacı (2017), 28 Şubat süreci ve öncesinde %80 üzerine ulaşacak kadar yüksek olan memnuniyet oranının, özellikle 2014 ve 2016 yıllarında yapılan çalışmalarda, dikkat çekici biçimde %50-55’e kadar düştüğünü belirtmiştir. Aşlamacı tarafından belirtilen durumu destekler bir çalışma da Korkmaz (2013) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmaya

göre, okulundan memnun olduğunu belirten öğrenci oranı %60.90'dır. Korkmaz (2013), öğrencilerin memnun olma durumlarını daha çok dinî eğitim alabilmeleri ile ilişkilendirdiklerini belirtmiştir. Yaklaşık %40'ının okullarından memnun olmadığını belirten Korkmaz, bu durumun öğrenciler tarafından öğretmenlerle ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Arpacı ve Yıldırım (2014), 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde, imam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatip lisesi ve imam hatip liseli olmak kavramlarına yönelik görüşlerini değerlendirmek üzere bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma ise, öğrencilerin okullarından memnun olduklarını göstermektedir. Çakır ve diğerleri 2004 yılında 59 öğrenci ile yaptıkları görüşme sonucunda imam hatip lisesinde okuduğu için pişman olan kimseye rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin okullarından memnun oldukları söylenebilir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunlarını belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada Ünlü (1999), öğrencilerin okullarından memnun olduklarını (%83.93) belirlemiştir. Aynı yöndeki bir başka çalışmada Türkmen (Gül) (1998) tarafından elde edilen sonuç yine öğrencilerin okullarından memnun oldukları (%80.8) yönündedir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin okullarına karşı duydukları memnuniyeti tespit etmeye yönelik olarak yapılan diğer araştırmalarda da (Akdoğan, 1994, %93.40; Karacoşkun, 1994, %82.34; Kula, 1986, %74.8; Oğuz, 1984 (akt. Karacoşkun, 1994) %93) öğrencilerin okullarından memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, yıllar içerisinde imam hatip lisesi öğrencilerinin okullarına yönelik memnuniyet düzeylerinde dikkate değer düşüş meydana geldiği görülmektedir. Bu durum, Aşlamacı'nın (2017) bu yöndeki tespitini doğrulamaktadır.

Bu çalışmada ise, imam hatip lisesi öğrencilerinin okullarından memnun olma durumlarının dörtte bir oranına kadar düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, okullarında temizliğin yeterli düzeyde olmaması, bazı arkadaşlarının can sıkıcı olumsuz davranışlar sergilemeleri, okulda sunulan akademik eğitimin kaliteli olmaması, idareci ve öğretmenlerini özverili görmemeleri, idareci ve öğretmenlerin davranışlarını kendilerine örnek teşkil edecek düzeyde görmemeleri gibi düşüncelerin öğrenciler arasında sıklıkla paylaşılmasının etkili olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında etkili olan bir diğer sebebin, öğrencilerin bu okulları tercihlerinde etkili olan faktörler olduğu göz önüne alınmalıdır. Her ne kadar okuldan duyulan

memnuniyetsizliğin tamamını açıklayamasa da, öğrencilerin yaklaşık üçte birinin kendi istekleri dışındaki bir etki ile bu okullara gelmiş olmaları, memnun olmama durumunun bir kısmının ön kabul ile gerçekleşmiş olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak görülmektedir ki, imam hatip lisesi öğrencilerinin memnuniyet düzeylerindeki düşüş devam etmektedir.

Öğrencilerin Okul İle İlgili Öngördüğü Değişiklikler

İmam hatip lisesi öğrencileri özellikle yönetim uygulamaları ile ilgili değişiklikler öngörmektedirler. Buna göre, öğrenciler özellikle okul yönetiminin değiştirilmesi ve adaletli davranılması gerektiği düşüncelerini taşımaktadırlar. Bu bulgu, öğrencilerin idarecilerinin yeterliliklerine ilişkin memnuniyetlerine dair bulgu ile birlikte ele alınabilir. Bunun yanında, öğrenciler disiplin uygulamalarına yönelik değişiklik beklentisi içerisindedirler. Öğrencilerin sıklıkla vurgu yaptıkları adalet kavramının okul yönetimine hâkim olduğu inancının yitirilmesi durumunda disiplin sorunlarının baş göstereceği aşikârdır. Benzer bir çalışmada Karateke (2010), imam hatip lisesi öğrencilerinin bu okullarda hoşnut olmadıkları durumlarla ilgili görüşlerini almıştır. Buna göre öğrenciler sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin yetersizliği ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin zayıflığı gibi durumlardan hoşnut olmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre araştırma, Karateke (2010) tarafından yapılmış araştırma ile farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Kavramları Hakkındaki Düşünceleri

İmam hatip lisesi öğrencileri, “imam hatip lisesini” dinî/manevî değerler ile ilişkili görmektedirler. Öğrencilerin bu ilişkilendirmeyi yaparken kendi okulları yerine genel olarak imam hatip lisesi ifadesini yorumlamayı tercih ettikleri görülmüştür. Yani burada olumlu şekilde işaret edilen kendi okulları değil, imam hatip kurumudur. Bu okulların, dinî eğitim veren kurumlar olduklarına dair genel kanaati öğrencilerin de taşıdıkları görülmüştür. İmam hatip liselerinin temel görevi hakkındaki düşünceleri alınan öğrencilerin, dinî bilgileri öğretmeyi bu okulların temel görevlerinin başında gördükleri belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin bu okullardan beklentileri ile ilgili bulgular ile aynı yöndedir. Yani, öğrenciler dinî eğitim beklentisi içerisinde olduklarını

ve bu okulların da dinî bilgileri öğretmek gibi temel bir göreve sahip olduğu düşüncesini taşımaktadırlar. Elde edilen bulgular, bu okulların çeşitli beceriler edindirmeye yönelik görevlerinin yanında, manevî değerleri kazandırmaya yönelik görevleri olduğunu da düşünen öğrencilerin varlığını göstermektedir. Ünlü (1999), “İmam hatip lisesi nasıl olmalı?” sorusunu yönelttiği imam hatip lisesi öğrencilerinden yaygın olarak, ismine yakışır biçimde dürüst, çalışkan, ahlâklı öğrenciler yetiştiren, meslek eğitimi öncelikli olmak üzere her yönüyle kaliteli eğitimin verildiği bir yer olması gerektiğini vurgulayan cevaplar almıştır. Öğrencilerin, meslekî derslerin önceliğine vurgu yapmaları sebebiyle dinî ve özellikle vurguladıkları değerler itibariyle de manevî yönlerini öne çıkararak, imam hatip lisesini dinî/manevî bir çerçevede değerlendirdikleri söylenebilir. Arpacı (2014), imam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatip lisesi kavramını şekillendiren ve hedefe ulaştıran olarak algıladıklarını, buna göre imam hatip lisesinin öğrenciler tarafından güven verici olarak algılandığını tespit etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bu okulların dinî bilgilerin öğrenildiği yer olduğuna dair kanaate sahip oldukları da belirlenmiştir. Arpacı (2014) bu durumu, öğrencilerin bu okullara yüklenen misyonun farkında oldukları biçiminde yorumlamıştır. Buna göre, çalışmadan elde edilen sonuç bu yönüyle, daha önce yapılmış çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

İmam hatip lisesi öğrencileri “imam hatiplilik” kavramını dinî/millî/manevî değerlerle açıklamışlardır. Bunun yanında, bu kavramın her ne kadar öğrenciler tarafından önemli olarak ifade edildiği görülse de, bunun aksini belirten öğrencilerin çokluğu da dikkate değerdir. Bu durum, bu okulları kendi isteği dışında tercih etmek zorunda kalan öğrencilerin varlığı ile açıklanabilir görülmektedir. Öğrencilere imam hatip lisesi öğrencisinin nasıl olması gerektiğine dair soru yönelten Ünlü’nün (1999) aldığı yaygın cevaplar, bu kimliğin okulunu ve taşıdığı kimliği iyi şekilde temsil eden, şuurlu, dinî yönü gelişmiş, topluma örnek olacak davranışlar sergileyen bir yapıda olması gerektiğini göstermiştir. Ünlü (1999) ayrıca, öğrencilerin dinî kimlikleri ile vatanlarına ve milletlerine hizmet etmeyi istediklerini belirterek, bu okul ve öğrencilerle daha önce ilişkilendirilen dinî ve manevî değerlere millî değerleri de eklemiştir. İmam hatiplilik ile ilişkili olarak kabul edilebilecek bir çalışma Aşlamacı (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okulları ile ilgili aidiyet düzeyleri

belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, öğrencilerin yaklaşık beşte üçü kendisini imam hatip lisesine ait hissetmektedir. Özensel ve Aydemir (2016, s. 124) ise araştırmalarında, imam hatipli olmanın aidiyet kaynağını, imam hatip öncesinde Kur'an kursu eğitimi ve dindar aileye mensup olma olarak belirtmişlerdir. Arpacı (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrencilerin ürettikleri metaforlar üzerinden, sorumluluk ve farkındalık duygusuna sahip oldukları öne sürülerek, bunun öğrencilerin imam hatipli olma ve imam hatip şuuru kavramlarına yönelik bilinç taşıdıkları anlamına geldiği belirtilmiştir. A. Doğan (2006) çalışmasında, imam hatip lisesi öğrencileri tarafından imam hatipli olmak kavramının iyi, ahlâklı, dürüst, iffetli ve hürmetkâr olmak ile vatanına, milletine faydalı insan olmak şeklinde ifade edildiğini belirtmiştir. Çakır ve diğerleri (2004) tarafından öğrenci, öğretmen ve mezunların imam hatiplilik olgusu üzerine görüşlerinin alındığı çalışmada, imam hatipliliğin milliyetçi-muhafazakâr kavramlarla ifade edildiği belirlenmiştir. Ayrıca, imam hatipli olmanın katılımcılar tarafından bazı değerleri temsil etmek olarak anlaşıldığının vurgulandığı çalışmada, bu sebeple toplum içerisindeki davranışlara azami şekilde dikkat edilmesinin gerektiği de katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

İmam hatip lisesi öğrencileri, imam hatipli olduğunu toplum içinde ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, bu durum karşısında olumlu, olumsuz tepkiler aldıklarını da belirtmişlerdir. Aşlamacı (2017) ve Karateke (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da, öğrencilerin imam hatip lisesi öğrencisi olduklarını rahatlıkla ifade edebildikleri sonucu çıkmıştır. Araştırma bu yönüyle daha önce yapılmış çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

İmam hatip lisesi öğrencileri, toplumun imam hatip lisesi öğrencilerinden beklentilerinin olumlu yönde olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Benzer sonuç A. Doğan (2006) tarafından yapılan çalışmada da görünmektedir. Sonuç olarak, imam hatip lisesi öğrencileri, toplumun kendilerinden dinî ve ahlâkî bir takım beklentiler içerisinde olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, ülkenin siyasî yöneliminin daha önceki dönemlere göre farklılaşması ve buna bağlı olarak özellikle medyanın bu okullara yönelik bakış açısının değişiklik göstermesi gibi etkenlerin etkili olduğu ileri sürülebilir. Bu noktada, özellikle medyanın 28 Şubat sürecinde izlediği

yayın politikasının, toplumun bu okullara yönelik kanaatlerinin oluşmasında üstlendiği rol göz ardı edilmemelidir (A. E. Doğan, 2006; Tunahan, 2015).

İmam hatip lisesi öğrencilerinin kendilerine örnek/rehber olarak gördükleri şahsiyetler genel olarak dinî/millî/manevî değerleri temsil eden kişilerdir. Bunun yanında, imam hatip lisesi öğrencilerinin kendilerine örnek/rehber olarak benimsedikleri şahsiyetler arasında Hz. Muhammed'in (SAV) dile getirilme sıklığının görece düşük olması düşündürücüdür. Toplumda, bu okulların dinî eğitim sunma vasfı ile öne çıkmış olması ve öğrencilerin de bu okulları dinî eğitim için alternatifsiz olarak görmeleri ve tercih sebebi olarak beyan etmiş olmalarına rağmen, Hz. Muhammed'i (SAV) rehber/örnek addedenlerin azlığı çelişki olarak görülmektedir. Bu okulu inanç ve ideallerini yansıttığı için tercih ettiğini belirten öğrencilerin azlığı, yani toplum içerisinde bu okullara yüklenen misyonun farkında olarak şuurlu biçimde tercihte bulunan öğrencilerin az olmasının da bu tablonun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumun, imam hatiplilik kimliğinin yeniden üretilmesi sürecinde, Mermutlu'nun (2008) belirttiği gibi muhafazakâr kesimin dünyevileşmesinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı öne sürülebilir. Bir başka deyişle, İslâm dininin vazgeçilmezi olan Hz. Muhammed'in (SAV), geçmiş ile sürekli kıyaslanan yeni imam hatiplilik kimliğinin de vazgeçilmezi olup olmadığı sorusu akıllara gelmektedir.

İmam hatip lisesi öğrencilerinin öncelikli olarak çözülmesi gereken dünya sorunlarına yönelik düşünceleri, dinî/ahlâkî sorunlar ve insanî sorunlar etrafında toplanmıştır. Öğrenciler tarafından savaş, zulüm, ahlâk ve adalet kavramlarının öncelikli olarak dile getirilmiş olduğu görülmektedir. Özellikle dinî ve ahlâkî sorunların sıklıkla dile getirilmiş olması, alınan dinî eğitim vasıtasıyla hayatı anlamlandırma çabası içinde olduklarını düşündürmektedir. Buna göre diğer sorunların da, dinî ve ahlâkî çöküntünün bir sonucu olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca, İslâm dünyasının içinde bulunduğu durumu olumsuzluklarla ilişkilendiren öğrencilerin çoğunlukta olması, bu yöndeki tartışmalara kaynaklık eden düşüncelerin öğrenciler tarafından da paylaşıldığını göstermektedir. Yapılan taramalarda, imam hatip öğrencilerinin kendine örnek/rehber olarak gördükleri kişileri belirlemeye, dünya ve İslâm dünyası sorunlarına yönelik olarak yapılmış müstakil bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca imam hatip öğrencileri üzerine yapılmış çalışmalarda da bu konularda bir bölüme rastlanılmamıştır.

Tüm bu sonuçlardan elde edilen bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin imam hatip lisesi ve imam hatiplilik ile ilişkili olarak yöneltilen sorulara genel olarak dinî/millî/manevî değerler çerçevesinde cevaplar verdiği görülmektedir. Bu durum imam hatiplilik kimliği üzerine yapılmış olan daha önceki çalışmalarda (Akşit ve Coşkun, 2005, s. 394; Aşlamacı, 2017; Çakır ve diğerleri, 2005; Doğan, 2006; Gökaçtı, 2005, s. 292-293; Macit, 2014; Mermutlu, 2008; Özensel ve Aydemir, 2016, s. 38; Subaşı, 2004; Ünlü, 1999) ortaya çıkan, imam hatipliliğin milliyetçi/muhafazakâr değerler çerçevesinde şekillendiği yönündeki söylemleri kuvvetlendirmektedir.

İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulları Tercih Etme Sebepleri

İmam hatip lisesi mezunlarının bu okulu tercih etme sebeplerinin aile isteği ve kendi tercihleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeplerle bu okullara kaydolduğunu belirten mezun oranının, günümüz öğrencilerinden yine aynı sebeplerle bu okula kaydolana göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında, bir ideal veya inancı önceleyerek bu okulu tercih ettiğini belirten mezun oranı da, günümüz öğrencilerinin aynı yöndeki oranından yüksektir. Bir başka deyişle, çoğunluğunu 2000 yılı öncesinde imam hatip lisesine kaydolmuş kişilerin oluşturduğu mezunlardan elde edilen verilere bakıldığında, bu okulları tercih etme sebepleri yönünden, günümüz İHL öğrencilerine göre, “ideal/şuur/ülkü” sahibi olma kistasını daha fazla dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum, “imam hatiplilik” olarak nitelendirilebilecek bilincin, imam hatip kurumları ve bu okul öğrencileri için daha sıkıntılı geçtiği düşünülen yıllarda, günümüze oranla daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Cebeci (1989), yükseköğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden imam hatip lisesi mezunları ile yaptığı çalışmanın neticesinde, mezunların imam hatip lisesinde okumayı dinî bilgileri daha iyi öğrenmek ve aileleri istediği için tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, yapılan çalışmalar arasında, mezunların bu okulları tercih sebepleri açısından farklılık görülmektedir.

İmam hatip lisesi mezunların bu okullarla ilgili deneyimleri sonucunda, bu okullara yönelik olumlu bir tutum içerisinde buldukları görülmektedir. Tekrardan tercih etme hakkı olsa bu okulları tercih etmeyeceğini ifade eden günümüz imam hatip

lisesi öğrencilerinin aksine, mezunların neredeyse tamamı tercihlerini yine bu okullardan yana kullanacaklarını beyan etmişlerdir. Bu durum, mezunların bu okulla ilgili bir mensubiyet hissini halen taşıdıkları şeklinde anlaşılmaktadır. Mezunların imam hatip liselerini tekrar tercih edip etmeyeceğine dair kanaatlerini alan Cebeci (1989), büyük çoğunlukla bu okulların tekrar tercih edileceği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu yönüyle benzerdir.

Yapılan taramalarda, imam hatip lisesi mezunlarının bu okulları tercih sebepleri ile mevcut öğrencilerin tercih sebeplerinin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılmış müstakil bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca, imam hatip liseleri üzerine yapılmış çalışmalarda da bu konuda bir bölüme de rastlanılmamıştır.

İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okulların Dünü, Bugünü ve Yarını Hakkındaki Düşünceleri

İmam hatip liselerinden mezun olmuş kişilerden alınan veriler incelendiğinde, mezunlar kendi dönemlerinde medyanın imam hatip liselerine destek olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, katılımcıların çoğunluğunun 28 Şubat süreci ve öncesinde öğrencisi oldukları İHL'lere yönelik, medyanın yayın politikası hakkında bilgi vermektedir. Özellikle, o dönem sık kullanılan “laiklik, irtica” söylemlerinin hedefinde olan dönemin “muhafazakâr” kesimi içerisindeki öğrenciler, bu karşıt yayın politikasını iyiden iyiye hissetmiş görünmektedirler. Öğrenci olduğu dönemde, imam hatip liselerine yönelik baskı hissettiğini belirten katılımcılar, bir önceki bulgudan da hareketle, o dönemde yalnız medyanın değil, medyanın yönlendirmeye çalıştığı toplumun bir kesiminin de özel olarak İHL'lere yönelik olumsuz bir tutum içerisinde olduğuna işaret etmişlerdir. Araştırmalarında aynı yönde sonuçlara ulaşmış olan Türkmen (Gül) (1998) ile Ünlü (1999) de, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissettiğini belirtmiştir. Yüksel'in (2012) tespitlerine göre, dönemin medyası “laiklik ve irtica” ile ilgili haberlere 28 Şubat süreci öncesinde, o süreçte ve sonrasında diğer konulara göre daha fazla yer vermiştir. Ertem (2018), dönemin etkin medyasını, o dönem uygulanan baskı politikasının önemli aktörlerinden biri olarak tanımlamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, toplumun bazı kesimlerinin de baskı unsuru olarak o süreçte rol oynadığını göstermektedir (Tunahan, 2015). A. E. Doğan (2006), dönemi

“sermaye” bağlamında ele aldığı çalışmasında, muhafazakâr kesimin sermaye birikimi yoluyla elde etmeye başladığı kazanımların, “büyük sermaye” tarafından tehdit olarak algılanmasından bahsederek, o dönem oluşturulan baskının toplumun hangi katmanlarına yayıldığını anlatmaktadır. Özet olarak, mezunların kendi öğrencilik yıllarına yani bu okulların dününe dair değerlendirmeleri sonucunda elde edilen bulgular, bu alanda yapılmış araştırmalardan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Bunun yanında mezunlara göre, toplum günümüzde imam hatip liselerine kendi dönemlerine göre daha olumlu bakmaktadır. Yani, kendi öğrencilik dönemlerine göre, günümüz toplumunda İHL'lere yönelik genele yayılmış bir olumsuzluk olmadığı kanaatindedirler.

İmam hatip lisesi mezunları, günümüz öğrencilerinin aksine, kendi dönemlerinde imam hatip lisesinin sunduğu eğitim-öğretimden yüksek düzeyde memnundurlar. Cebeci (1989) de, imam hatip lisesi mezunlarının bu okullarda okumaktan yüksek düzeyde memnun olduklarını ortaya çıkarmıştır. Her iki çalışma arasında benzerlik görülmektedir.

Ayrıca, mezunlar kendi öğrencilik dönemlerindeki öğretmenlerini de gayretli olarak nitelişlerdir. Bunun yanında, kendi öğrencilik dönemlerinde imam hatip lisesinde okuduklarını rahatlıkla ifade edebildiklerini de belirtmişlerdir. Günümüzde imam hatip liselerinin öğrenci sayısının artmasına rağmen kalitesinin düştüğü fikrini savunan İHL mezunları, günümüz okullarında fizikî şartların iyi, ancak öğrenci ve eğitim kalitesinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Mezunlar, günümüz İHL'lerini, dinî değerleri önceleyen bir eğitim kurumu olarak tanımlayamamaktadırlar. Toplumda dinî kavramlarla özdeşleşmiş bir imaja sahip olmasına rağmen, İHL mezunlarının günümüz okullarını bu şekilde tanımlamakta kararsız kalmasının nedeni, kendi öğrencilik dönemlerinde içinde buldukları şartları, idealler ve değerler yönünden daha olumlu görüyor olmalarıyla açıklanabilir. Günümüzde siyasilerin söylem ve davranışlarının İHL'lere olan ilgiliyi artırdığını belirten mezunlar, bu okulların siyasetle ilişkilerinin geçmiş dönemlere göre daha

kuvvetli olduğu konusunda belirgin bir kanaate sahip değildirler. Bir başka deyişle mezunlar, İHL'lerin bir yönüyle siyasetle ilişki kurduğunu ancak bunun çok da kuvvetli bir ilişki olmadığını düşünmektedirler.

İmam hatip lisesi mezunları günümüz imam hatip liselerinin ideallerinden uzaklaşıp uzaklaşmadığı ve günümüzde İHL'lerde şuurlu nesillerin yetişip yetişmediği konularında karasız oldukları görölmektedir. Bunun yanında, mezunlara göre bu okullar sahip oldukları kurum kimliği ile mevcut öğrencilerinden daha idealist bir durumdadır. Mezunlar, mevcut İHL öğrencilerini kendi dönemlerindeki öğrencilerden daha az şuurlu görmektedirler.

İmam hatip lisesi mezunlarına göre gelecekte, din eğitimi konusunda imam hatip liseleri alternatifsiz olacaklardır. Aynı zamanda, onlara göre toplumun İHL'lere daima ihtiyacı olacaktır. Gelecekte bu okulların toplumsal birleştiricilik rolünü devam ettireceğini ve bu okullarda daha kaliteli eğitim verileceğini düşünen mezunlar, İHL'lerin şuurlu nesil yetiştirmesi konusunda ise geleceğe dair kararsızlık içindedirler. Gelecekte imam hatip liselerinin önüne yeni engeller konulup konulmayacağına yönelik önerme de kararsızlıkla karşılanmıştır. Bu sonuç ise, katılımcıların geçmiş dönemin tecrübelerinin oluşturduğu tedirginliklerini taşıdıklarını göstermektedir. Çakır ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada, imam hatip lisesi mezunlarının bu okulların geleceği hakkındaki görüşleri alınmıştır. İmam hatip lisesi mezunları ile görüşme şeklinde yapılan çalışmada, bu konudaki mezun görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir. Çalışmada, mezunların geneli bu okulların geleceği hakkında umutlu görünmektedirler. Bunun yanında, imam hatip lisesi mezunlarından bazıları, bu okulların miadının dolduğunu ve geleceklerinin olmadığına dair görüş belirtmişlerdir. Özellikle, o dönemde henüz çözüme kavuşturulmamış olan ve imam hatip lisesi öğrencilerinin üniversiteye girişlerinde olumsuz etkiye sebep olan katsayı uygulamasının devam ediyor olmasından ötürü, bu okulların tercih edilmesinde bir cazibenin oluşmadığı ortaya çıkmıştır. 28 şubat sürecinin etkilerinin devam ettiği bir zamanda gerçekleştirilmiş olan çalışmada belirtilen olumsuz görüşlerin, bu dönemin etkisini taşıdığı düşünölmektedir. Yapılan çalışma, mezunların bu okulların geleceğine dair ümitli olmaları yönüyle Çakır ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir.

İHL mezunlarından alınan bu sonuçlara göre, daha önce İHL'den mezun olmuş katılımcılar öğrencilik yıllarındaki İHL'nin imajından memnun görünmektedirler. Ancak İHL'lerin bugünkü durumları hakkında olumsuz fikirlerin ağırlıkta olduğu görülmekte, bu okulların geleceğine dair ise olumlu bir tablo çizdiklerini söylemek mümkündür. Yapılan taramalarda, imam hatip lisesi mezunlarının bu okulların geçmişi, bugün ve geleceğine dair görüşlerine yönelik olarak yapılmış müstakil bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca, imam hatip liseleri üzerine yapılmış çalışmalarda da bu konularda bir bölüme rastlanılmamıştır.

İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Bu Okullarda Öngördüğü Değişiklikler

İmam hatip lisesi mezunlarının bu okullarda yapılmasını gerekli gördükleri öncelikli değişiklik eğitim-öğretim ile ilgili değişikliklerdir. Bu sonuç, kendi dönemlerindeki eğitim-öğretimin kalitesini, günümüz öğrencilerinin aynı yöndeki değerlendirmelerine göre, daha yüksek düzeyde görmeleri ile de ilişkili görülmektedir. Çakır ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, imam hatip liselerinin niteliğindeki fark edilir düşüşü önemli ve çözüm üretilmesi gerekli bir sorun olarak belirten mezunlar, bu durumun sebebini katsayı uygulaması sonucunda bu okullara öğrenci teminindeki uygulamalar olarak belirtmişlerdir. 2004 yılında gerçekleştirilmiş olan çalışmada, uygulanmaya devam eden katsayı uygulamasının bir sonucu olarak üniversite öğrenimini önceleyen öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etmemelerinin bir sonucu olarak bu okulların kayıtlı öğrenci sayılarında düşüşler yaşanmıştır. Bunun bir sonucu olarak, özellikle öğrencilerin zorla kaydedilmesi veya lise öğrenimini düşünmeyenlerin sırf okul kapanmasın diye kaydedilmesi gibi sebeplerden ötürü bu okulların niteliğinde gerilemeler yaşanmıştır. Buna göre, Çakır ve diğerleri (2004) tarafından çalışmanın yapıldığı dönemde değişik etkiler sonucu ortaya çıkan nitelik tartışmalarının farklı sebeplerle devam ettiği görülmektedir. O dönem için niceliksel küçülmeye bağlı olarak yaşanan nitelik tartışmalarının yanında, günümüzde niceliksel büyümeye bağlı olarak yaşanan nitelik tartışmalarının varlığından söz etmek mümkündür. Bu hususta mezunlar, imam hatip liselerinin kontrolsüz biçimde her yere yaygınlaştırılmasının niteliği düşürdüğünü ve bu okulların değerinin azalmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle çalışma, Çakır ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmayla benzer yönde sonuçlara ulaşmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme sebebi ailelerinin bu okullarda okumalarını istemeleridir. Bunun yanında, son yıllarda ortaöğretime geçişte uygulanan yerleştirme yöntemlerinin etkisiyle, bu okulların nitelik-nicelik dengesini sarsar biçimde yeni bir tercih sebebinin ortaya çıktığı görülmüştür. Azımsanmayacak bir orandaki öğrenci sistemin yönlendirmesi sebebiyle bu okulları tercih etmek zorunda kalmıştır. Bu okulların tercih edilmesinde en az etkili olan sebep ise bu okulların daha masrafsız olmasıdır.

Öğrencilerin imam hatip lisesinden beklentileri dinî bilgileri edinme yönündedir. Bunun yanında, bu okullarda öğrenimini tamamladıktan sonra din görevlisi/ilahiyatçı olmayı hedefleyenler ise azınlıkta kalmışlardır.

Öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerinden beklentileri eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması yönündedir. Eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına yönelik beklentiler içerisinde ise derslerin daha etkili anlatılmasına yönelik beklenti öne çıkmıştır. Öğrencilerin, meslek dersleri öğretmenlerinden, özellikle bir beklentisi olmadığını belirtenler dışında, en düşük beklentileri mesleğe yöneliktir.

Öğrencilerin kültür dersleri öğretmenlerinden beklentileri de eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması yönündedir. Eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına yönelik beklentiler içerisinde ise derslerin daha etkili anlatılmasına yönelik beklenti öne çıkmıştır. Bu yönüyle, öğrencilerin bu öğretmenler ile meslek dersleri öğretmenlerinden beklentileri benzeşmektedir.

Öğrencilerin okul yönetiminden beklentileri ise okulun adil biçimde yönetilmesidir. Öğrencilerin, okul yönetiminden beklentilerini ifade ederken özellikle adalet kavramına vurgu yapmış oldukları görülmüştür. Bunun yanında, öğrenciler

disiplin uygulamalarına yönelik olarak da yüksek bir beklenti içerisindeyler. Özellikle bir beklentisi olmadığını belirten öğrenciler dışında, öğrencilerin okul yönetiminden en düşük seviyedeki beklentileri ise eğitim-öğretime yöneliktir.

Öğrencilerin eğitim-öğretim, idare, öğretmen, arkadaş ve fizikî şartlara yönelik değerlendirmeleri sonucunda imam hatip lisesinden memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü bu durumu, yeniden kayıt imkânı olsa imam hatip lisesine gelmek istemeyeceğini belirterek de beyan etmiştir. Son yıllarda imam hatip lisesi öğrencilerinin okullarından memnun olma oranlarında düşüş olduğuna dair görüşlerin doğrulandığı görülmüştür.

Öğrencilerin okul ile ilgili öngördüğü öncelikli değişikliklerin genel olarak yönetim uygulamalarına dair olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin en yüksek düzeydeki değişiklik beklentileri ise öğretmen ve okul yönetimi kadrosunun değişmesi yönündedir. Ayrıca adaletin sağlanmasına ve disiplin uygulamalarına dair talepler de sıklıkla vurgu yapılan diğer konulardır. Öğrenciler en az değişikliğe sosyal/sportif faaliyetlerde ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğrenciler imam hatip lisesini dinî/manevî değerlerle ilişkilendirmektedirler. Bu kavram hakkında olumlu düşüncelere sahip olan öğrencilerin, düşüncelerini ifade ederken kendi okulları yerine genel olarak imam hatip lisesi kavramını yorumladıkları gözlemlenmiştir. Onlara göre, bu okulların dinî bilgiler öncelikli olmak üzere çeşitli bilgileri edindirmek ve manevî değerleri kazandırmak gibi temel görevleri vardır.

Öğrenciler imam hatiplilik kavramını ise dinî/millî/manevî değerler ile ilişkili görmektedirler. Onlara göre imam hatipli olmanın önemi vardır. Bunun yanında, imam hatipli olmanın önemi olmadığını düşünen öğrencilerin varlığı, öğrencilerin bir kısmının bu okulları tercihlerinde kendi isteklerinin dışında bazı sebeplerin etkili olmasıyla ilişkili görülmektedir.

Öğrenciler, olumlu tepkilerin yanı sıra olumsuz tepkiler de alsalar, imam hatipli olduklarını toplum içerisinde ifade edebilmektedirler. Bunun yanında, onlara göre, toplumun imam hatipli öğrencilerden beklentileri olumlu yöndedir. Bu beklentiler yine dinî/manevî değerler çerçevesindedir. Öğrencilerin kendilerine rehber/örnek edindikleri

kişiler de dinî/millî/manevî değerleri temsil eden kişilerdir. Bunun yanında, toplumsal değişim açısından imam hatiplilik kimliğinin yeniden üretilmesi sürecinde, dinî şahsiyetlerin örnek/rehber edinilen şahsiyetler içerisindeki ağılıklarının, bu okullara yüklenen anlam ve geçmişten gelen toplumsal misyona rağmen aile bireyleri ve siyasî şahsiyetlerle aynı düzeyde olduğu görülmektedir. İslâm peygamberi Hz. Muhammed'in (SAV) yoğunluklu biçimde örnek/rehber olarak gösterilmemesi, imam hatiplilik kimliğinin yeniden üretilmesinin bir sonucu olarak görülmüştür.

Öğrencilerin çözüm üretmek istediği dünya sorunları dinî/ahlâkî ve insanî sorunlar etrafında toplanmıştır. En önceliksiz sorun ise çevresel sorunlar olarak görülmektedir. İslâm dünyasının içinde bulunduğu durumu olumsuzluklarla ilişkilendiren öğrenciler, bunda Müslümanların niteliğinin düşük olmasının etkili olduğunu öne sürmüşlerdir.

Öğrencilerin, imam hatip ve imam hatiplilik kavramlarını baskın olmamakla beraber genel olarak dinî/millî/manevî değerlerle ilişkilendirdikleri, bu değerlerle ifade etme yoluna gittikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin kendilerine rehber/örnek gördükleri şahsiyetlerin ifadesinde de görülmektedir. Yani öğrenciler kendilerine daha çok dinî/millî/manevî değerleri temsil eden kişileri örnek/rehber edindiklerini ifade etmişlerdir.

İmam hatip lisesi mezunları bu okulları aile isteği ile ve kendi istekleri ile tercih etmişlerdir. Bununla beraber, bu okullardan mezun olanların, günümüz öğrencilerine göre bir ideal veya inancı daha fazla önceleyerek tercihte buldukları görülmüştür. İmam hatip lisesi mezunlarının neredeyse tamamı, yeniden tercih etme hakkı sunulması durumunda yine imam hatip lisesini tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

İmam hatip lisesi mezunları, günümüz imam hatip lisesi öğrencilerinden farklı olarak, yüksek oranda bu okullarda görmüş oldukları eğitim-öğretimden memnundurlar. Mezunlar, bu okullarda öğrenci oldukları dönemlerde yürütülen tartışmaların bir sonucu olarak kendilerini baskı altında hissetmişlerdir. Buna rağmen o dönemin öğrenci, öğretmen ve okul yönetimi hakkında olumlu düşüncelere sahiptirler. Mezunlar, toplumda günümüz imam hatip liselerine yönelik olumlu bir bakış açısının hâkim

olduğunu, buna rağmen bu okulların günümüzde ideallerini yitirmiş oldukları kanaatine sahiptirler. Ayrıca, okul ve öğrenci sayısında görülen artışın, bu okullardaki eğitimin kalitesinde aynı yönde gözlemlenemediği kanaati taşımaktadırlar. Mezunlara göre günümüz imam hatip liseleri dinî değerleri önceleyen bir özelliğe sahip görünmemektedirler. Tüm bunların sonucunda, imam hatip lisesi mezunlarının kendi öğrencilik dönemlerindeki okulları hakkında olumlu, günümüz imam hatip liseleri hakkında ise daha olumsuz bir düşünceye sahip oldukları saptanmıştır. Buna rağmen imam hatip liselerinin geleceği hakkında, günümüz şartlarına göre daha ümitli oldukları görülmektedir. Kısacası, mezunlara göre geçmişteki imam hatip liseleri özlenen, günümüzdekiler ideallerinden uzaklaşmış, gelecektekiler ise ümit dolu bir durumdadır.

İmam hatip lisesi mezunlarının, bu okullarda öncelikli olarak gerekli gördükleri değişiklikler eğitim-öğretim ile ilgili görülen konulardır. Müfredat ve öğretmen kadrosu değişikliği ile öğrencilere şuur kazandırılması konuları ise mezunların en sık vurgu yaptıkları konulardır. Bu okullara alınacak yönetici, öğretmen ve öğrencinin bu okullarla ilişkilendirilen hassasiyetlere uygun biçimde seçilmesine yönelik bir sistem geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. İmam hatip lisesi mezunları bu okullarda özellikle meslek derslerinin uygulanmasına yönelik olarak staj programları önermektedirler. Ayrıca okullardaki eğitim uygulamalarını, meslekî ve akademik çalışma yapılacak şekilde, ayrı sınıflarda yürütmeyi teklif etmektedirler. Bunlara ek olarak, bu okulların niteliği hakkındaki tartışmalara bir çözüm sunması açısından, imam hatip liselerinin yaygınlaştırılmasında izlenen politikaların terk edilmesi gerektiği de belirtilmiştir. En az değişiklik beklentisi ise disiplin uygulamalarına yöneliktir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğrencilerin imam hatip lisesi ve imam hatiplilik hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak sadece bir ilden veri toplama yoluna gidilen bu araştırma, farklı illerde veya daha geniş bir kapsamda gerçekleştirilebilir. Böylelikle, bu kavramların algılanmasında bölgesel farklılıklar olup olmadığı veya bunlarla ilgili genel geçer bir tanımlama yapıp yapılamayacağı teyit edilebilir.

İmam hatip lisesi mezunlarının, imam hatip lisesine yönelik olarak uygulanan politikalara dair görüşleri daha geniş kapsamda araştırılabilir. Böylelikle imam hatiplilik kimliğinin takip edilen eğitim politikaları üzerinden bir tasviri sağlanabilir.

Liselere Geçiş Sistemi 2018 raporunda imam hatip ortaokulu son sınıf öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin ortaöğretim için imam hatip liselerine yerleşemediği veya tercih etmediği bulgusu yer almaktadır. Buradan hareketle imam hatip ortaokulu son sınıf öğrencileri ile yapılacak bir araştırmada, ortaöğretim için imam hatip lisesini tercih edip etmeyecekleri ve tercihlerini etkileyen etmenlerin neler olduğuna dair çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Yapılan bu çalışma sonucunda, öğrenciler ve mezunlardan elde edilen verilerin ortaya koyduğu bulgular, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması yönünde tedbirler alınması gerektiği yönündedir. Öğrencilerden alınan verilere bağlı olarak öğrenme ortamlarının yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinde değişikliklere gitmesinin fayda sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin bir kısmının kendi istekleri dışında bir etkiyle bu okullara kaydolmuş olmalarının sonucunda hem öğrenci hem de okul kültürü açısından ortaya çıkan olumsuz etkilerin bertaraf edilmesine yönelik olarak, öğrenci kayıt döneminde rehberlik ve okul tanıtım faaliyetlerinin düzenlenmesinin her iki cihette fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yönetimine yönelik beklentiler içerisinde dile getirilen hususlar dikkate alındığında ise okul yönetimi ile öğrenciler arasında iletişimi güçlendirecek araçların geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Buna yönelik olarak, okul yönetimi ve öğrenciler arasında düzenli toplantılar tertip edilmeli ve okul rehberlik servisinin etkililiği artırılmalıdır.

Politika Belirleyicilere Yönelik Öneriler

Bu okulların yaygınlaştırılması sırasında eğitim politikası uygulayıcılarının ihtiyacı dikkate alması gerekmektedir. Ayrıca bu okullara alınan öğrencilerin mecburiyet hissine kapılmasını engelleyici tedbirler alınmalıdır. Buna yönelik olarak, adrese dayalı kayıt sistemi gözden geçirilmeli, ortaöğretime öğrenci seçimi için uygulanan merkezî sınav sonuçlarından alınan düşük puanlardan dolayı otomatik veya zorunlu kayıtların yapılmaması sağlanmalıdır. Bunun yanında erişilebilir, tercih edilebilir diğer ortaöğretim kurumlarının türünü ve sayısını artırmak yoluna gidilebilir. Böylelikle, imam hatip liselerini tercih edecek öğrencilerin, bu okulları tanıyarak, bilerek ve isteyerek tercih etmelerinin önü açılmış olacaktır. Bu durum ise imam hatiplilik kimliğine olumlu yönde etki edecektir. Böyle bir çalışmadan elde edilecek olan sonuçlar, bu okullarda okuyan öğrencilerin tanımlanmış hedeflere ulaştırılması noktasında öğretmen ve yöneticilerin işini kolaylaştıracaktır. Bu tedbirler neticesinde, birkaç yıl gibi eğitim için kısa denilebilecek bir süre içerisinde, bu okulların niteliksel gelişimi açısından ölçülebilir değişimler yaşanabileceği ileri sürülebilir.

Öğrenciler tarafından dile getirilen eğitim-öğretimin kalitesine yönelik eleştirilere dayalı olarak, hem meslek dersleri hem de kültür dersleri öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yoğunlaştırılması ve etkililiğinin artırılmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Ayrıca elde edilen bulgular öğrenci seçiminin yanında öğretmen ve yönetici seçiminde de dikkat etmek gerektiği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Bir manada “dinî eğitim verme” vasfı ön plana çıkan ve özellikle İslâm dininin öğretilmesi konusunda bir programa sahip okulda görev yapacak olan kişilerin de bu hassasiyet çerçevesinde hareket eden kişilerden seçilmesi gerektiği, özellikle mezunlar tarafından ifade edilmiştir. Öğrenciler ise öğretmenlerin sözleri ile fiillerinin uyuşmazlığını belirterek, bu okullarda görevlendirilecek öğretmen ve yönetici kadrosu seçiminde hassas olunması gerektiği sonucuna varılmasını sağlamışlardır. Buna yönelik olarak, diğer okullarda olması gerektiği gibi bu okullarda da, görevlendirilecek idareci ve öğretmenlerin seçiminde liyakat, gönüllülük, deneyim gibi kriterleri önceleyen ve bunlara ek olarak imam hatiplilik kavramını da dikkate alan bir sistem geliştirilmesi

gerekmektedir. Aynı zamanda, okul yönetimi ve öğretmenlerin faaliyetlerine dönük olarak, objektif değerlendirme kriterlerinin getirilmesi de bu okullarla birlikte tüm eğitim sistemi açısından gerekli görülmektedir.



KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akdemir, A. M. (2004). Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(1), 43-50.
- Akdeniz, S. (1971). *Millî eğitimimizde imam hatip okullarının yeri ve köy enstitüleri*. İstanbul: İmam Hatip Okulu Mezunları Cemiyeti Yayınları.
- Akdoğan, A. (1994). *İmam-hatip liselerinde okutulan hadis dersi programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akıncı, A. (2013). Türk siyasal hayatında 1980 sonrası darbeler ve e-muhtıra. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 39-58.
- Akkutay, Ü. (1999). Osmanlı eğitim sisteminde enderûn mektebi. G. Eren (Editör). *Osmanlı*. (Cilt 5), (185-193). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Akman, Z. (2007). Osmanlı son dönem kurumlarından dâru'l hikmeti'l-islâmiye'nin din eğitimi ve öğretimi alanındaki faaliyetleri. *İslâmî Araştırmalar Dergisi*. 20(1), 85-94.
- Akseki, A. H. (1969). *İslâm dini*. Ankara: Güzel Sanatlar Matbaası A. Ş.
- Akşit, B. ve Coşkun, M. K. (2005). Türkiye'nin modernleşmesi bağlamında imam-hatip okulları. T. Bora, M. Gültekingil (Editörler). *Modern Türkiye'de siyasi düşünce cilt 6/İslamcılık* (s. 394-410). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyürek, S. (2017). İlk ve orta öğretimde din öğretimi: kuramsal çerçeve. R. Doğan, R. Ege (Editörler). *Din eğitimi*. (s. 87-110). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında darümuallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 20, 17-58. DOI: 10.1501/OTAM_0000000532
- Albayrak, H. Ş. (2012). *Amerika birleşik devletleri'nde din-devlet ilişkileri: Sosyolojik bir analiz*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altaş, N. ve Arıcı, İ. (2017). Din eğitiminin bilimselleşme süreci. M. Köylü ve N. Altaş (Editörler). *Din eğitimi* (s. 48-79). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Arpacı, M. ve Yıldırım, C. (2014). İmam hatip lisesi öğrencilerinin, "imam hatip lisesi" ve "imam hatip liseli olmak" kavramlarına yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi (Diyarbakır örneği). *Toplum Bilimleri Dergisi*. 8(15), 135-152.
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5, 16-30.

- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". *İlköğretim Online*. 10(2), 717-734.
- Aşıkoğlu, N. (1998). Toplum hayatımızda dinin yeri ve din eğitiminin önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2(1), 45-49.
- Aşlamacı, İ. (2017). Öğrenci ve öğretmenlerine göre imam-hatip liseleri: Profiller, algılar, memnuniyet, aidiyet. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Ateş, P. (2016). *İmam hatip lisesi'nde okuyan öğrencilerin imam hatip lisesi'ni tercih nedenleri ve beklentileri (Gaziantep örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine Ek 1 No'lu Protokol (1952), Resmî Gazete (19.03.1954), Sayı: 8662.
- Aydeniz, T. Y. (2015, 25-26 Mayıs). *Osmanlı'da ilk vaiz yüksek okulu: Medresetü'l-vâizîn*. 3. Uluslararası Osmanlı İstanbul'u Sempozyumu'nda sunuldu, İstanbul.
- Aydın, M. (1986). Din ve toplum ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 3, 47-59.
- Aydın, M. Z. (2007). Okulda din dersi tartışmaları (Türkiye'de din dersinin tarihi, teorik yapısı, bazı ülkelerle karşılaştırılması). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 11(2), 7-51.
- Aydın, M. Z. (2017). Dünyada din eğitimi ve öğretimi. R. Doğan, R. Ege (Editörler). *Din eğitimi*. (s. 87-110). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ayhan, H. (1999a). Cumhuriyet dönemi din eğitimine genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 39(2), 237-254. DOI: 10.1501/İlhak_0000001340
- Ayhan, H. (1999b). *Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Marmara İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Ayhan, H. (2000). Cumhuriyet dönemi din eğitimine genel bir bakış: Atatürk'ün İslâm dini ve din eğitimi hakkındaki görüşleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 18, 5-27.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(42), 1-21.
- Baltacı, C. (1999). Cumhuriyet döneminde kur'ân kursları. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 6, 181-186.
- Baş, G. (2013). Amerika birleşik devletleri eğitim sistemi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Educational Science*. 1(1), 63-93.
- Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.

- Bauman, Z. (2010). *Sosyolojik düşünmek* (çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Eserin orijinali 1996 yılında yayımlandı.)
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (2003), Resmi Gazete (11.8.2003), Sayı: 25196.
- Bora, T. (2003). *Türk sağının üç hilâli: Milliyetçilik, muhafazakârlık, İslâmcılık*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Bozan, İ. (2007). *Devlet ile toplum arasında bir okul: imam hatip liseleri, bir kurum: Diyanet işleri başkanlığı*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Bulut, M. (1997). *Diyanet işleri başkanlığının yaygın din eğitimindeki yeri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, M. (1999). Osmanlı devletinde dini teşkilatlanma ve yaygın din eğitimi. *Diyanet İlmî Dergi*. 35(2), 101-116.
- Bureau of Democracy, Human Rights and Labor (2018). 2017 international religious freedom report. <https://www.state.gov/j/drl/rls/irf/> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 21.06.2018
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canada's Constitution (2011). Constitute project. https://www.constituteproject.org/constitution/Canada_2011.pdf adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 23.06.2018
- Catto, R. ve Davie, G. (2008). İngiltere. A. Köse, T. Küçükcan (Editörler). *Avrupa birliği ülkelerinde din-devlet ilişkisi: Hukukî yapı, din eğitimi, din hizmetleri*. (s. 223-251). İstanbul: İSAM Yayınları.
- Cebeci, S. (1989). *Orta öğretimde meslekî din eğitiminden mezun olanların yönelişleri ve sebepleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cebeci, S. (1995). İmam-hatip liselerinin öğrenci yapısı ve bunun sosyal gelişme açısından değerlendirilmesi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*. 1, 111-120.
- Chevalier, J. (1987). Din fenomeni (çev. M. Aydın). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 79-125. DOI: 10.1501/Ilhfak_0000000703 (Eserin orijinali 1974 yılında yayımlandı.)
- Çakır, R., Bozan, İ. ve Talu, B. (2004). *İmam hatip liseleri: Efsaneler ve gerçekler*. İstanbul: TESEV Yayınları.

- Çelikleş, H. S. (2006). *II. Meşrutiyet dönemi sıbyan mekteplerinde din öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çınar, F. (2013). 1924'ten 2000'e kadar uygulanmış olan imam hatip lisesi öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*.43(197), 180-208.
- Daryal, A. M. (1971). Eğitimin önemi. S. Akdeniz (Editör). *Millî eğitimimizde imam hatip okullarının yeri ve köy enstitüleri*. (s. 54-57). İstanbul: İmam Hatip Okulu Mezunları Cemiyeti Yayınları.
- Davis, W. (2004). Din sosyolojisi (çev. İ. Çapcıoğlu). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 45(2), 291-207. DOI: 10.1501/İlhak_0000000185 (Eserin orijinali 1987 yılında yayımlandı.)
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Editörler). (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H.ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinçer, N. (1974). *1913'ten bugüne imam hatip okulları meselesi*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Doğan, A. (2006). *1997 yılından sonraki dönemde imam-hatip liselerindeki gelişmeler (Adana örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, A. E. (2006). Siyasal yansımalarıyla İslamcı sermayenin gelişme dinamikleri ve 28 şubat süreci. *Mülkiye Dergisi*. 30(252), 47-68.
- Doğan, D. (1979). Din ve toplum. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*. 17, 75-81.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 37(1), 407-442. DOI: 10.1501/İlhak_0000000911
- Doğan, R. (1998). II. meşrutiyet dönemi eğitim hareketlerinde din eğitim-öğretimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 38(1), 361-445. DOI: 10.1501/İlhak_0000001323
- Doğan, R. (2008). Avrupa birliği sürecinde dinî kurumlar ve din eğitimi: Almanya modeli. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 49(2), 1-43. DOI: 10.1501/İlhak_0000000967
- Doğan, R. (2017). Yaygın din eğitiminin neliği. R. Doğan, R. Ege (Editörler). *Din eğitimi* (s. 275-294). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Doğan, R. ve Çapcıoğlu, F. (2017). İmam hatip liseleri. R. Doğan, R. Ege (Editörler). *Din eğitimi* (s. 143-174). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Dolmacı, E. (2018). İmam hatiplere bakış 2017. <http://www.onder.org.tr/Content/pdf/Papers//671b1707-5152-4ba1-93f2-17871853a29f.pdf> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 11.12.2018
- Dualı, Ş. M. (2013). Rusya Federasyonu'nda din eğitimi meselesi. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*. 2(1), 219-245.
- Dündar, F. G. (2008). *Çocuklarını imam hatip lisesine gönderen anne babaların imam hatip liselerini tercih nedenleri ve beklentileri (Yozgat ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elban, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin vatanseverlik tutumları: Ankara ili kazan ilçesi örneği. *International Journal of Social Science*. 35, 451-462.
- Eliade, M. (1990). *Dinin anlamı ve sosyal fonksiyonu* (çev. M. Aydın). Akara: Kültür Bakanlığı. (Eserin orijinali 1969'da yayımlandı).
- Elias, J. L. (2008). Ancient philosophy and religious education: education as initiation into a way of life, M. de Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson, A. McGrady (Editors), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education (Part one)* (pp 9-21). Netherlands: Springer.
- Erdoğan, T. (1996). Maarif-i umumiyye nezareti teşkilatı-1. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 51(1), 183-247. DOI: 10.1501/SBFder_0000001902
- Ergin, O. N. (1936). *Türkiyede şehirciliğin inkişafı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi İktisat ve İçtimaiyat Enstitüsü Neşriyatı.
- Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi*. (Cilt1-2). İstanbul: Eser Matbaası.
- Erginay, A. (1950). Yeni Japon anayasası. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 7(1), 494-506. DOI: 10.1501/Hukfak_0000000187
- Ertem, B. (2018, 9-11 Nisan). 28 Şubat 1997 "post-modern" askeri müdahalesi ve medya. 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi'nde sunuldu, İstanbul.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Eyuboğlu, İ. Z. (1989). *Türkçe kökler sözlüğü*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Ferrari, A. (2008). İtalya. A. Köse, T. Küçükcan (Editörler). *Avrupa birliği ülkelerinde din-devlet ilişkisi: Hukukî yapı, din eğitimi, din hizmetleri*. (s. 223-251). İstanbul: İSAM Yayınları.
- Gökçaftı, M. A. (2005). *Türkiye'de din eğitimi ve imam hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Görmez, M., Coşkun, İ. (2015). 1. yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmesi. SETA Analiz. 114.
- Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve öğretmen. *HAYEF Dergisi*. 1, 223-236.

- Güneş, F. (2004). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Halstead, J. M. (2013). Din eğitimi (çev. A. Çekin). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 2(3), 136-150. (Eserin orijinali 2005 yılında yayımlandı.)
- İdinopulos, T. (1999). Din nedir? (çev. T. Yeşilyurt). *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5(5), 151-166. (Eserin orijinali 1998 yılında yayımlandı.)
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (30.02.2012), Resmi Gazete (11.04.2012), Sayı: 28261.
- İnan, İ. (1938). Türk-Osmanlı tarihinin karakteristik noktalarına bir bakış. *Belleten*. 2(5-6), 123-132.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), Resmî Gazete (27.05.1949), Sayı: 7217.
- İpek, C. (2001). Japonya’da yerel yönetimler ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadî ve İdarî Bilimler Dergisi*. 2(2), 175-187.
- Jaschke, G. (1972). *Yeni Türkiye’de İslâmlık* (çev. H. Örs). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kafesoğlu, İ. (1996). *Türk-İslâm sentezi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Kanun Hükmünde Kararname (22.06.1982). Resmî Gazete (20.07.1982), Sayı: 17760.
- Karacoşkun, M. D. (1994). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin dini tutum ve davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, İ. E. (2013). Max Müller’e göre dinin ortaya çıkış sürecinde sınırsız (kutsal) fikri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(2), 54-86.
- Karateke, T. (2010). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin sorun ve beklentileri (Batman örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kavas, A. (2007). Fransa’da dinî kurumlar ve din eğitimi. *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kaymakcan, R. (2006). Türkiye’de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*. 27, 21-36.
- Kılıç, R. (1999). Din öğretimini temellendirme problemi. *Dinî Araştırmalar*. 1(3), 205-212.
- Kızılabdullah, Ş. (2016). Dün, bugün ve gelecek üçgeninde ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi programları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 5(13), 31-43.
- Kızılabdullah, Y., (2017). Kavramsal çerçeve: Eğitim, öğretim ve din. R. Doğan, R. Ege (Editörler). *Din Eğitimi* (s. 39-56). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. (2017). Din eğitimi ve öğretiminin temelleri. M. Köylü, N. Altaş (Editörler). *Din Eğitimi* (s. 81-108). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Korkmaz, M. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulu tercih süreçleri. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1(16), 7-40.
- Korkmaz, M. (2017). Kur'an kurslarında din eğitimi. R. Doğan, R. Ege (Editörler). *Din eğitimi*. (s. 323-350). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Koç, A. (2000). Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi üzerine genel bir değerlendirme. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 7, 277-334.
- Koştaş, M. (1990). Ankara üniversitesi ilahiyat fakültesi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 31(1), 1-27. DOI: 10.1501/Ilhfak_0000000745
- Koştaş, M. (1995). Auguste Comte’un din sosyolojisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 34(1). 67-73. DOI: 10.1501/Ilhfak_0000000793
- Köylü, M. (2017a). Batı ülkelerinde din eğitimi: Genel bir bakış. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 6(4), 223-245.
- Köylü, M. (Editör). (2017b). *Gelişimsel basamaklara göre din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köylü, M. ve Altaş, N. (Editörler). (2017). *Din eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Köylü, M. ve Turan, İ. (2014). *Karşılaştırmalı din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kula, M. N. (1986). *Ergenlerde kimlik bunalımı ve din eğitiminin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kuru, A. T. (2011). *Pasif ve dışlayıcı laiklik: ABD, Fransa ve Türkiye* (çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları No 364.
- Kuşçu, T. B. (2016). *Velilerin çocuklarını imam-hatip liselerine gönderme nedenleri ve beklentileri (Gaziantep-İslahiye örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye’nin doğuşu* (çev. M. Kıratlı). Ankara: TTK Yayınları.
- Macit, M. (2014). Sosyal medyada “imam hatipli” temsilleri: Kolektif bir kimlik söylemindeki sosyal-bilişsel izdüşümler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 51, 379-394. DOI: 10.14222/Turkiyat1231
- Mermutlu, B. (2008). İmam-hatip liseleri’nin seküler açmazı. *Akademik Araştırmalar Dergisi*. 38, 87-98.

- Messner, F. (2008). Fransa. A. Köse, T. Küçükcan (Editörler). *Avrupa birliği ülkelerinde din-devlet ilişkisi: Hukukî yapı, din eğitimi, din hizmetleri*. (s. 113-134). İstanbul: İSAM Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). 2018 liselere geçiş sistemi (LGS) – merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 19.12.2018
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 23.11.2018
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018c), Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29113510_2018_YILI_TERCIH_VE_YERLEYTYRME_KILAVUZU.pdf adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 10.12.2018
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2012), Millî eğitim istatistikleri-örgün eğitim-2011-2012, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 03.07.2018
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2018). School system. <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 10.09.2018
- Müller, F. M. (1892). *Natural religion: The Gifford lectures delivered before the university of Glasgow in 1888*. Londra: Longsman, Green, and Co.
- National Center for Educational Statistic (2015). Digest of education statistics. https://nces.ed.gov/programs/digest/2017menu_tables.asp adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 22.06.2018
- Oda, Y. (2004). Japonya’da din eğitimi (çev. H. Er). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 14, 97-104.
- Okumuşlar, M. (2017). Din eğitimi’nin bilimselleşmesi/neliği. R. Doğan, R. Ege (Editörler). *Din eğitimi*. (s. 59-84). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Oruç, C. (2008). Din eğitiminin hedefleri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13(1), 259-269.
- Öcal, M. (1994). *İmam-hatip liseleri ve ilköğretim okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet döneminde Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*. 7(7), 241-268.

- Öcal, M. (1999) Kuruluşundan günümüze imam-hatip liseleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 6, 201-254.
- Öcal, M. (2007) Türk hukuk mevzuatında din eğitimi ve öğretiminin yeri ve uygulama biçimi. *Avrupa birliği sürecinde dinî kurumlar ve din eğitimi*. (s. 511-559) İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, M. (2008). Künye defterlerine göre İstanbul imam ve hatip mektebi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 17(2), 175-232.
- Öcal, M. (2011). *Medresetü'l-eimme ve'l-huteba'dan imam hatip liselerine bizim okullarımız*. İstanbul: Önder İmam Hatip Liseleri Mezunları Mensupları Derneği.
- Öcal, M. (2013). *100. yılında imam hatip liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat
- Öcal, M. (2014). Geçmişten günümüze vâizlik, vâizler ve vaazlar hakkında bazı tespit ve teklifler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 23(2), 125-162.
- Öcal, M. (2015). *Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Öcal, M. (2017). İmam-hatip liselerinde din eğitimi. M. Köylü ve N. Altaş (Editörler). *Din eğitimi* (s. 224-267). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Önder, M. (2013). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretiminin temelleri üzerine. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1(1), 24-40.
- Özgür, İ. (2015). *İmam hatip okulları: İnanç, siyaset ve eğitim*. (çev. H. Yalın, ve E. Özkan). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Özalp, R. ve Ataunal, A. (1977). *Türk millî eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Özcan, M. (2010). *Anadolu meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okulu seçme nedenleri ve gelecek beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, Ş. ve Karateke, T. (2018). Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri (Elazığ örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 45, 5-33.
- Özensel, E., Akın, M. H., Aydemir, M. A., (2012). Türkiye'de imam hatip liseleri ve imam hatipliler algısı. <http://www.timav.org.tr> , 14.04.2018.
- Özensel, E. ve Aydemir, M. A. (2016). *Türkiye'de imam hatipli olmak: Temel sorunlar, beklentiler ve değer yapıları*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Öztürk, Y. (2007). Tarih ve kimlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 2(1), 1-25.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de din eğitimi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Pehlivan, B. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde performans değerlendirmesi ve maliye bakanlığı çalışanlarına yönelik bir uygulama. *Maliye Dergisi*. 154, 171-187.
- Pew Research Center (2015). America's changing religious landscape: Christians decline sharply as share of population; unaffiliated and other faiths continue to grow. <http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2015/05/RLS-08-26-full-report.pdf> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 22.06.2018
- Rivard, J. F. ve Amadio, M. (2003). Teaching time allocated to religious education in official timetables. *Prospects*. 33(2), 211-217.
- Robbers, G. (2008). Almanya. A. Köse, T. Küçükcan (Editörler). *Avrupa birliği ülkelerinde din-devlet ilişkisi: Hukukî yapı, din eğitimi, din hizmetleri*. (s. 43-80). İstanbul: İSAM Yayınları.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 27(1), 11-25.
- Sayılan, F. Ve Yıldız, A. (Editörler). (2006). *Yaşam boyu öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sezgin, O. (1988). Eğitimde psikolojik terbiyenin rolü ve İslam'da eğitim. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*. 22, 237-258.
- Shils, E. (2003). Gelenek (çev. H. Arslan). *Doğu Batı Dergisi*. 25, 101-131. (Eserin orijinali 1983 yılında yayımlandı.)
- Soylu, Ö. (2013). *Türkiye'de din eğitimi ve imam hatip liseleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Stark, R. Iannaccone, L. R. ve Finke, R. (1996). Religion, science, and rationality. *The American Review*. (pp. 433-437). USA: American Economic Association.
- Subaşı, N. (2004). İmam hatip(li)ler üzerine: Teolojik birikimin modern kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 2(6), 115-132.
- Sunar, C. (1962). Din nedir? *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 10(1), 65-69. DOI: 10.1501/Ilhfak_0000001232
- Sutton, J. (1994). Religious education in contemporary Ukraine: Some courses of study analysed. *Religion, State and Society*. 22(2), 209-235.
- Şahin, L. (2016). Rusya Federasyonu'nun etnik ve dinsel yapısı. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 3(2), 15-32. DOI: 10.16985/MTAD.2016227939
- Şallı, A. (2017). Modernlik, gelenek ve din ilişkisi: Bir modernleşme kuramı eleştirisi. *Kırıkkale İslâmî İlimler Fakültesi Dergisi*. 2(4), 55-82.

- Şanal, M. (2003). Osmanlı Devleti'nde medreselere ders programları, öğretim metodu, ölçme ve değerlendirme, öğretimde ihtisaslaşma bakımından genel bir bakış. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(14), 149-168.
- Şencan, H. (2011). *Bazı Avrupa ülkelerinde din ve devlet ilişkisi*. Ankara: TBMM Araştırma Merkezi.
- Şimşek, E. (2004). Çocukluk dönemi dinî gelişim özellikleri ve din eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 4(1), 207-220.
- Şişman, M. (Editör). (2014). *Eğitim tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Takiş, T. (2003). Kimliklerle buluşma. *Doğu Batı Dergisi*. 23, 7.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (05.09.1975). MEB Tebliğler Dergisi (8 Eylül 1975). Cilt 38, Sayı 1853.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (23.09.1976). MEB Tebliğler Dergisi (27 Eylül 1975). Cilt 39, Sayı 327.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (18.02.1982). MEB Tebliğler Dergisi (29 Mart 1982). Cilt 45, Sayı 2109.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (07.06.2005). MEB Tebliğler Dergisi (Haziran 2005). Cilt 68, Sayı 2573.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (14.07.2005). MEB Tebliğler Dergisi (Ağustos 2005). Cilt 68, Sayı 2575.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (11.01.2018). MEB Tebliğler Dergisi (Ocak 2018). Cilt 81, Sayı 2724.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (19.02.2018). MEB Tebliğler Dergisi (Mart 2018). Cilt 81, Sayı 2726.
- Taplamacıoğlu, M. (1963). *Din sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tavukçuoğlu, M. (1994). Avusturya İslam diyanet teşkilatı, din dersi öğretmenleri ve din görevlileri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5(5), 231-260.
- Tevhidi Tedrisat Kanunu (1924), Resmi Gazete (06.03.1924), Sayı: 63.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tolstoy. (2009). *Din nedir?* (çev. T. Türk) İstanbul: Oda Yayınları.
- Tosun, C. (2013, 28-30 Kasım). *Küreselleşme ve din eğitimi: Neler değişti?* Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Uluslararası Sempozyumu'nda sunuldu. Eskişehir.
- Tosun, C. (2017). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayınları.

- Tunahan, Ö. (2015). 28 Şubat süreci: 'Post-modern darbe'nin sosyo-politik dinamikleri ve toplum desteği. *Bilgi*. 30, 23-41.
- Turan, O. (2011). *Türkiye'de manevî buhran: Din ve laiklik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tümer, G. (1987). Çeşitli yönleriyle din. *Ankara İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 28(1), 213-267. DOI: 10.1501/Ilhfak_0000000701
- Türer, C. (1991). Eğitimde içerik analizi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3, 321-327.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), Resmi Gazete (09.11.1982), Sayı: 17863 (Mükerrer).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018), http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 03.07.2018
- Türkiye Diyanet Vakfı (1994). İslâm ansiklopedisi. (C. 9). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Türkmen (Gül), E. (1998). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ulusal Referans Noktası (2018). Japonya. <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/JAPONYA.pdf> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 10.09.2018
- Ülken, H. Z. (1943). *Dinî sosyoloji*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Ünal, İ. Ö. (2008). *Sakarya ilinde imam hatip algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, Y. (1999). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunları (Bursa merkez ve ilçeleri i.h.l. örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan günümüze imam-hatip liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *YYÜ EBF Dergisi*. 2(1), 1-12.
- Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2001). Yaygın din eğitimi kurumları ve toplumsal barış. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5(2), 329-356.
- Yurdaydın, H. G. ve Dağ, M. (1978). *Dinler tarihi*. Ankara: Gündüz Matbaacılık.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2018), <http://istatistik.yok.gov.tr>, Erişim tarihi: 02.07.2018.

- Yüksel, E. (2012). 28 Şubat sürecinde milli güvenlik kurulu ve medya gündemi ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 19, 69-82.
- Yürük, T. (2017). İlk ve orta öğretimde din öğretimi (din dersleri). R. Doğan ve R. Ege (Editörler). *Din Eğitimi* (s. 113-139). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Zengin, M. (Editör). (2005). *İmam hatip liselerinde eğitim ve öğretim*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Zengin, M. (2017). Türkiye’de cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının din dersi öğretim programlarına etkileri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 19(36), 113-137. DOI: 10.17335/sakaifd.345284
- Zengin, Z. S. (2002a). Tevhid-i tedrisat kanunu’nun hazırlanmasından sonraki ilk dönemde uygulanışı ve din eğitimi. *Dinî Araştırmalar*. 5(13), 81-106.
- Zengin, Z. S. (2002b). Kurutuluş savaşı döneminde ve Cumhuriyet’in başlarında Türkiye’de medreseler ve din eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 43(2), 277-313. DOI: 10.1501/İlhak_0000000111
- Zengin, Z. S. (2011). Cumhuriyet döneminde Türkiye’de Kur’an kurslarının kurulması ve gelişimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 11(2), 1-24.
- Zengin, Z. S. (2017). İslâm din eğitiminin tarihsel gelişimi: İslâm’da eğitim ve öğretim. R. Doğan, R. Ege (Editörler). *Din eğitimi*. (s. 87-110). Ankara: Grafiker Yayınları.

EKLER

- Ek 1: 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı İtibariyle AİHL Haftalık Ders Çizelgesi
- Ek 2: Faydalanılan Veri Toplama Araçlarına Ait İzinler
- Ek 3: Araştırma Uygulama İzin Belgesi
- Ek 4: İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi
- Ek 5: İmam Hatip Lisesi Öğrencisinin Algısında İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Görüşme Formu
- Ek 6: İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi
- Ek 7: Kodlanmış Katılımcılara İlişkin Bulgular
- Ek 8: Özgeçmiş

Ek 1: 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı İtibariyle AİHL Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
ORTAK DERSLER	Türk Dili ve Edebiyatı	5	5	5	5
	Tarih	2	2	2	-
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	2
	Coğrafya	2	2	-	-
	Matematik	6	6	-	-
	Fizik	2	2	-	-
	Kimya	2	2	-	-
	Biyoloji	2	2	-	-
	Felsefe	-	2	2	-
	Yabancı Dil	5	2	2	2
	Beden Eğitimi ve Spor/Görsel Sanatlar/Müzik	2	1	1	1
	Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	1	-	-	-
	Arapça (*)	4	3	-	-
	Toplam	33	29	12	10
MESLEK DERSLERİ	Kur'an-ı Kerim (*)	5	4	4	3
	Mesleki Arapça (*)	-	-	3	3
	Temel Dinî Bilgiler	1	-	-	-
	Siyer	-	2	-	-
	Fıkıh	-	2	-	-
	Tefsir	-	-	2	-
	Dinler Tarihi (*)	-	-	-	2
	Hadis	-	2	-	-
	Akaid	-	-	1	-
	Kelam	-	-	-	2
	Hitabet ve Mesleki Uygulama	-	-	2	-
	İslam Kültür ve Medeniyeti	-	-	-	2
	Osmanlı Türkçesi (*)	-	1	-	-
	Toplam	6	11	12	12
Seçmeli Ders Saati Toplamı	-	-	16	18	
Rehberlik ve Yönlendirme	1	-	-	-	
TOPLAM DERS SAATİ	40	40	40	40	

AİHL Haftalık Ders Çizelgesinin A Grubu Seçmeli Dersleri

Dersler		10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	
Seçmeli Dersler (A Grubu)	Temel İslam Bilimleri	Fıkıh Okumaları (1)	-	(1) (2)	(1) (2)
	Tefsir Okumaları (1)	-	-	(1) (2)	
	Hadis Metinleri (1)	-	(1) (2)	(1) (2)	
	İslam Ahlakı (1)	-	(1)	(1)	
	İslam Bilim Tarihi (1)	-	(1) (2)	(1) (2)	
	Kur'an Okuma Teknikleri (2)	-	(1) (2)	(1) (2)	
	Arapça (Metin-Mükâleme) (2)	-	(1) (2)	(1) (2)	
	Mesleki Uygulama (1)	-	-	(1) (2)	
	İslam Tarihi (1)	-	(1) (2)	(1) (2)	

	Ahlak ve Tasavvuf Kültürü (1)	-	(1)	(1)
Türk İslam Sanatları	Dini Musiki (1)	-	(1) (2)	(1) (2)
	Hüsn-i Hat (1)	-	(1) (2)	(1) (2)
	Ebru (1)	-	(1) (2)	(1) (2)
	Tezhip (1)	-	(1) (2)	(1) (2)
Dil ve Anlatım	Türk Dili ve Edebiyatı (2)	-	(2) (3) (4) (5)	(2)(3) (4) (5)
	Diksiyon ve Hitabet (1)	-	(1)	(1)
	Osmanlı Türkçesi (3)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
Matematik ve Fen Bilimleri	Seçmeli Temel Matematik (2)	-	(2)	(2)
	Seçmeli Matematik (2)	-	(3)(4)(5)(6)	(3)(4)(5)(6)
	Seçmeli Fizik (2)	-	(3) (4)	(3) (4)
	Seçmeli Kimya (2)	-	(3) (4)	(3) (4)
	Seçmeli Biyoloji (2)	-	(2) (3) (4)	(2) (3) (4)
	Astronomi ve Uzay Bilimleri (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Matematik Tarihi ve Uygulamaları (3)	(2)	(2)	(2)
	Fen Bilimleri Tarihi ve Uygulamaları (3)	(2)	(2) (3)	(2) (3)
Sosyal Bilimler	Seçmeli Tarih (1)	-	(2) (3) (4)	(2) (3) (4)
	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (1)	-	(2) (3) (4)	(2) (3) (4)
	Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi (1)	-	(2)	(2)
	Seçmeli Coğrafya (2)	-	(2) (3) (4)	(2) (3) (4)
	Sosyal Bilim Çalışmaları (3)	(1) (2)	(2)	(2)
	Psikoloji (1)	-	(2)	(2)
	Sosyoloji (2)	-	(2)	(2)
	Mantık (1)	-	(2)	(2)
	Bilgi Kuramı (1)	-	(1) (2)	(1) (2)
	Demokrasi ve İnsan Hakları (1)	-	(1)	(1)
	İşletme (1)	-	(2)	(2)
	Ekonomi (1)	-	(2)	(2)
	Girişimcilik (1)	-	(1)	(1)
	Yönetim Bilimi (1)	-	(2)	(2)
	Uluslararası İlişkiler (1)	-	(2)	(2)
Yabancı Diller ve Edebiyatı	Seçmeli Birinci Yabancı Dil (3)	(2)	(2) (8)(10)	(2) (8) (10)
	Seçmeli İkinci Yabancı Dil (4) (**)	(2)	(2) (4) (6)	(2) (4) (6)
	Yabancı Dil Edebiyatları (2)	-	(1) (2)	(1) (2)
	Farsça (2)	-	(2)	(2)
Spor ve Sosyal Etkinlik	Seçmeli Beden Eğitimi ve Spor (2)	-	(1) (2)	(1) (2)
	Sosyal Etkinlik (2)	-	(1) (2)	(1) (2)
Güzel Sanatlar	Seçmeli Görsel Sanatlar (3)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Seçmeli Müzik (3)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Sanat Tarihi (1)	-	(1) (2)	(1) (2)
	Drama (3)	(1)	(1) (2)	(1) (2)
Bilişim	Bilgisayar Bilimi (2)	-	(1) (2)	(1) (2)
	Proje Hazırlama (1)	-	(1) (2)	(1) (2)

AİHL Haftalık Ders Çizelgesinin B Grubu Seçmeli Dersleri

Dersler		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Spor	Atletizm (2)	-	-	(2)	(2)
	Beden Eğitimi ve Spor Tarihi (1)	-	-	-	(2)
	Bireysel Sporlar (3)	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)

	Eğitsel Oyunlar (1)	(2)	-	-	-
	Geleneksel Sporlar (Ata Sporları) (3)	-	(1) (2)	(2)	(2)
	Genel Jimnastik (2)	-	(2)	(1) (2)	-
	Spor Anatomisi ve Fizyolojisi (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	Spor Psikolojisi ve Sosyolojisi (1)	-	-	-	(2)
	Spor Uygulamaları (3)	-	(1) (2)	(2) (3)	(2) (3)
	Spor ve Beslenme (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	Sporcu Sağlığı (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	Takım Sporları (4)	(2)	(2)	(2) (3)	(2) (3)
	Temel Spor Eğitimi (1)	(2)	-	-	-
Müzik ve Müzik	Batı Müziği Teori ve Uygulaması (2)	-	(1) (2)	(2)	(2)
	Bireysel Ses Eğitimi (1)	-	(1)	(1)	-
	Bilişim Destekli Müzik (1)	-	-	-	(2)
	Çalgı Eğitimi (3)	(1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Dini Müzik (3)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Müzik Kültürü (1)	-	-	-	(1) (2)
	Piyano (1)	(1)	-	-	-
	Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması (3)	(2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Türk Musikisi, Nazariyatı ve Usulleri (3)	-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Türk Müziği Tarihi (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması (3)	(2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	
Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar	Desen (4)	(2)	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)
	Ebru (4)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Estetik (1)	-	-	(2)	-
	Dijital Grafik (1)	-	(1) (2)	(2)	(2)
	Fotoğraf (1)	-	(1) (2)	(2)	(2)
	Geleneksel Türk Sanatları Minyatür (3)	-	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Grafik Tasarım (1)	-	-	(2) (3)	-
	Hüsn-İ Hat (4)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Hüsn-İ Hat Yazı Çeşitleri (2)	(2)	(1) (2)	(1) (2)	-
	Kaligrafi (1)	-	-	-	(1) (2)
	Müze Eğitimi (1)	-	-	-	(1) (2)
	Paleografya (1)	-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Temel Sanat Eğitimi (1)	(2)	-	-	-
	Tezhip (4)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Türk İslam Sanatı Tarihi (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
İki Boyutlu Sanat Atölye (2)	-	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)	
Üç Boyutlu Sanat Atölye (2)	-	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)	
İmgesel Resim (3)	-	(2)	(2)	(2)	

Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesinin Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar

1. Haftalık ders çizelgelerinde “Ortak Dersler”, “Meslek Dersleri” ve “Seçmeli Dersler” bölümleri yer almaktadır. Ortak Dersler, tüm ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin zorunlu olarak alması gereken derslerdir.

2. Yıl sonu başarı ortalaması ile başarılı sayılmayacak dersler; “Kur’an-ı Kerim” ve “Türk Dili ve Edebiyatı” dersleridir.
3. Anadolu imam hatip liselerinde öğrenciler; “Beden Eğitimi”, “Görsel Sanatlar” ve “Müzik” derslerinden sadece birini seçerler. Görsel Sanatlar dersinde Hüsn-i Hat, Ebru, Tezhip; Müzik dersinde Dinî Musiki programları uygulanabilir. Öğrenciler bu derslerden, alt sınıfta seçtikleri bir dersi üst sınıflarda değiştirebilirler.
4. Çizelgedeki seçmeli derslerin haftalık ders saati sayıları, sınıflara göre parantez içinde ve seçenekli olarak verilmiştir. Öğrenciler her sınıfta parantez içindeki ders saatlerinden sadece birini seçebilirler. Örneğin 11. sınıf seçmeli dersler bölümünde Hadis Metinleri dersi (1) (2) şeklinde yer almaktadır. Öğrenciler bu dersi ya "1" ya da "2" ders saati olarak seçebileceklerdir.
5. Seçmeli dersler, öğrencinin ilgi ve istekleri, derslerdeki başarı durumları ve hedefledikleri yükseköğretim programları doğrultusunda öğrenci, veli ve okul tarafından ortaklaşa belirlenir.
6. Ders saatlerinin ilgili derslere ait öğretim programlarında öngörülen ders saatlerinden az veya fazla olması hâlinde bu derslerin mevcut öğretim programlarının amaç, kazanım ve açıklamaları dikkate alınarak zümre öğretmenler kurulunca planlama yapılarak mevcut öğretim programları uygulanır.
7. Haftalık ders çizelgesinde yer alan ancak öğretim programı geliştirilmeyen seçmeli derslerin programı Kurul Kararına bağlandıktan sonra uygulanır.
8. Kur’an-ı Kerim dersinin hedeflenen amaçlara ulaşması için mevcudu 25’i geçen sınıflar iki gruba ayrılabilir ve gruplardaki öğrenci sayısının eşit olmasına dikkat edilir. Her gruptan bir öğretmen sorumlu olur ve yıl sonuna kadar aynı grupla programı yürüterek öğretimi gerçekleştirir.
9. Anadolu imam hatip liseleri ile Fen ve Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil Programı/Projesi uygulayan Anadolu imam hatip liseleri sadece (A) grubundaki seçmeli derslerden ders seçebilir. Sanat ve Spor Programı/Projesi uygulayan Anadolu imam hatip liseleri ise (A) ve (B) grubundaki seçmeli derslerden ders seçebilir.
10. Fen ve Sosyal Bilimler Programı/Projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde 9. sınıflardan itibaren Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinde Fen Liseleri için hazırlanan öğretim programları ve ders kitapları okutulabilir.
11. (*) Fen ve Sosyal Bilimler Programı/Projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde Kur’an-ı Kerim dersi 11. sınıflarda 3 ders saati; Arapça dersi 10. sınıflarda 2 ders saati, Mesleki Arapça 11 ve 12. sınıflarda 2 ders saati, Dinler Tarihi 12. sınıflarda 1 ders saati okutulacak, Zorunlu Osmanlı Türkçesi dersi okutulmayacaktır.
12. (*) Sanat veya Spor Programı/Projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde Yabancı Dil dersi 9. Sınıflarda 2 saati; Matematik dersi 10. Sınıflarda 5 saati; Arapça dersi 9. Sınıflarda 3, 10. sınıflarda 2 ders saati; Mesleki Arapça 11 ve 12. sınıflarda 2 ders saati; Kur’an-ı Kerim dersi 11. sınıflarda 3 ders saati; Dinler Tarihi 12. sınıflarda 1 ders saati okutulacak, zorunlu Osmanlı Türkçesi dersi okutulmayacaktır.
13. Sanat Programı/Projesi Uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde “Çalgı Eğitimi” dersinde bağlama, kaval, tar, kemane, ud ve kanun çalgılarından birisi seçilir.

14. Spor Programı/Projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde 10. sınıftan itibaren her sınıf düzeyinde iki branş seçilir. Spor uygulamaları dersinde sınıf birleştirmesi yapılamaz. Bu derste okul ve çevre imkânlarına bağlı olarak belirlenen branşlardan (bireysel ya da takım sporları) en az bir okul takımı oluşturulur. Tüm öğrencilerin takım çalışmalarına katılımı sağlanır. Takım çalışmalarının planlaması okul zümre öğretmenler kurulunca yapılır. Takım sporları; basketbol, voleybol, futbol ve hentbol olarak belirlenir. Bireysel sporlar ise halter, yüzme, güreş, kayak, tenis, masa tenisi, badminton, oryantiring, eskrim, bisiklet, okçuluk, judo, karate, boks ve tekvandodur.
15. Hazırlık sınıfı olan Anadolu İmam Hatip Liselerinin hazırlık sınıfında, Talim ve Terbiye Kurulunun 31.07.2013 tarihli ve 112 sayılı kararı ile kabul edilen çizelge uygulanmaktadır.
16. Hazırlık sınıfı olan okullarda, hazırlık sınıfında okutulan yabancı dil; 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda da birinci yabancı dil olarak okutulacaktır.
17. (**) Arapça ve İngilizce dışında hazırlık sınıfı olan okullarda 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda “Zorunlu Seçmeli İkinci Yabancı Dil” olarak haftada 2 ders saati İngilizce dersi okutulacaktır. Yine bu okullarda Kur'an-ı Kerim dersi 9. sınıflarda 4 ders saati, 10 ve
18. 11. sınıflarda 3 ders saati, Arapça dersi 9. sınıflarda 3 ders saati, 10. sınıflarda 2 ders saati, Mesleki Arapça dersi 11 ve 12. sınıflarda 2 ders saati, Dinler Tarihi ise 12. sınıflarda 1 ders saati okutulacaktır.

Ek 2: Faydalanılan Veri Toplama Araçlarına Ait İzinler

Ömer Alper KARASUBAŞI

Alıcı: tkarateke ▾

Merhaba.

Adım Ömer Alper KARASUBAŞI.

Tokat'ta Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

Aynı zamanda Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim.

Yapacağım tez çalışması hakkında araştırma yaparken, sizin tarafınızdan hazırlanmış "İMAM-HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SORUN VE BEKLENTİLERİ (BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)" başlıklı çalışmayı gördüm.

Çalışmanızda kullanmış olduğunuz ölçeğin benzerini, uyarlanmış biçimde kullanabileceğimi düşündüm.

Hazırlanmış olduğunuz ölçeği kullanmak için, kul hakkına riayet ve akademik etik gereğince izninizi istiyorum.

Hayırlı günler.

...

TUNCAY KARATEKE

Alıcı: ben ▾

Ömer Alper KARASUBAŞI hocam, ilgili çalışmamda kullandığım anket formunu kullanabilirsin. Hayırlı çalışmalar...

Ömer Alper KARASUBA

Alıcı: adogan_77 ▾

Merhaba.

Adım Ömer Alper KARASUBAŞI.

Tokat'ta Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

Aynı zamanda Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim.

Yapacağım tez çalışması hakkında araştırma yaparken, sizin tarafınızdan hazırlanmış "1997 YILINDAN SONRAKI DÖNEMDE İMAM-HATİP LİSELERİNDEKİ GELİŞMELER (ADANA ÖRNEĞİ)" başlıklı çalışmayı gördüm.

Çalışmanızda kullanmış olduğunuz ölçeğin benzerini, uyarlanmış biçimde kullanabileceğimi düşündüm.

Hazırlamış olduğunuz ölçeği kullanmak için, kul hakkına riayet ve akademik etik gereğince izninizi istiyorum.

Hayırlı günler.

...

Ahmet DOĞAN

Alıcı: ben ▾

Tabi. Neden olmasın. Sevinirim. Tezi bu ay içinde kitaba çevireceğim. Bitince onu da kaynak alabilirsiniz. Kolay gelsin.

Timav İmam Hatipliler Vakfı <timav@f 26 Eki 2017 Per 14:33



Alıcı: ben ▾

Aleykümselem ve Rahmetullah Ömer Hocam,

Telefonda da görüştüğümüz üzere yapacağınız çalışmayla alakalı gerekli istişareleri yaptık.

Sonuç olarak bizim çalışmamızı özellikle vakfımızdan bahsederek kullanmanızda herhangi bir sakınca yok.

Çalışmanız bitince de çıktılardan vakfımıza da birkaç nüsha göndermenizi isteriz.

Eğitim hayatınızda ve çalışmalarınızda başarılar dileriz...

Türkiye İmam Hatipliler Vakfı



Ek 3: Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.3411767
Konu : Araştırma İzni

17.02.2018

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 11/01/2018 tarih ve 585 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ömer Alper KARASUBAŞI'ya ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilginizi ve gereğini arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Valilik Onayı

16.02.2018
Ayşe KOÇ,
Sek.

Adres: GÖP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: strnet@cbctir.meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YETİ
Tel: 0336) 214 10 17
Faks: 0 (336) 214 11 30

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza: /tokat.org.tr.meb.gov.tr adresinden b396-4061-3111-9768-c30b kodu ile aydınlanabilir.



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.3316331
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

16/02/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 26/07/2017 tarihli tutanağı.
d) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 11/01/2018 tarih ve 585 sayılı yazısı.

GOP Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ömer Alper KARASUBAŞI Tokat merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine yönelik "Tokat Merkez İmam Hatip Lisesi Perspektifinde İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın Tokat Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/02/2018

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ayşe KÖPRÜ
Şef

16 02 2018

Ek:
1-Tutanak
2-Anket
3-Tez Öneri Formu
4-GOP Üniv.Rektörlüğü yazısı

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme@meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YILMAZ
Tel: 04356) 214 1017
Faks: 04356) 214 11 80

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7e23-5fad-3c98-a7a4-4adf kodi ile teyit edilebilir.

Ek 4: İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulları Tercih Nedenleri, Okuldan Beklentileri ve Memnuniyetleri Anketi

Sevgili öğrenciler, bu anket, imam-hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve hedeflerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Yanıtlayacağınız anket sorularından elde edilecek verilerle yapılacak akademik çalışmanın İmam-Hatip Liselerinin işleyişine ışık tutmasını ümit ediyoruz. Anket üzerine kimliğinize ait herhangi bir bilgi yazmanız gerekmemektedir. Ankete vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırmamız dışında kullanılmayacaktır. Sonuçların güvenilir olabilmesi için soruları içtenlikle cevaplayınız.

Ömer Alper KARASUBAŞI
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyet: () Kız() Erkek
 2. Sınıfı: () 9 () 10 () 11 () 12
 3. İlköğretimi bitirdiğiniz yerleşim birimi:
() Köy () Belde/Kasaba () İlçe() Şehir
 4. Babanızın eğitim durumu:
() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer:.....
 5. Annenizin eğitim durumu:
() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer:.....
 6. Eğitiminiz süresince nerede kalıyorsunuz?
() Ailemle kalıyorum.
() Okula ait yurttta kalıyorum.
() Özel yurttta kalıyorum.
() Akrabalarımın yanında kalıyorum.
() Diğer:.....
 7. Aşağıda İmam-Hatip Lisesini tercih etme sebepleri verilmiştir. Bu ifadelerden en uygun olanını işaretleyiniz. (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)
- | |
|---|
| () 1. Ailem İmam Hatip Lisesinde okumamı istediği için bu okula kaydoldum. |
| () 2. İmam-Hatip Lisesinde okumayı kendim tercih ettim. |
| () 3. İmam-Hatip Lisesinde okumak diğer okullara göre daha masrafsız olduğu için bu okulda okuyorum. |
| () 4. Yakın arkadaşlarım İmam-Hatip Lisesinde okuduğu için burada okuyorum. |
| () 5. Lise öğreniminin yanında dinî eğitim verildiği için bu okulu tercih ettim. |
| () 6. Okuyan/mezun olan büyüklerim tarafından tavsiye edildiği için İmam-Hatip Lisesinde okumaya karar verdim. |
| () 7. İmam-Hatip Lisesinin eğitim kalitesini duyduğum için bu okulu tercih ettim. |
| () 8. İnançlarımı/ideallerimi yansıttığı için bu okulu tercih ettim. |
| () 9. TEOG puanım planladığım okula yerleşmeye yetmediği için İmam-Hatip Lisesini tercih ettim. |
| () 10. İkametgâhıma yakın olduğu için bu okulu tercih ettim. |
| () 11. Kızlar için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim. |
| () 12. Erkekler için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim. |
| () 13. Diğer:..... |

Lütfen arka sayfaya devam ediniz.

8. İmam-Hatip Lisesinden beklentinizi en uygun şekilde açıklayan ifadeleri işaretleyiniz. (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

<input type="checkbox"/> 1. İmam-Hatip Lisesinde öğrenim görüp din görevlisi/ilahiyatçı olmak istiyorum.
<input type="checkbox"/> 2. Lise eğitiminin yanında temel dinî bilgilerimi almak istiyorum.
<input type="checkbox"/> 3. İmam-Hatip Lisesinde okuyup, dinî bilgileri öğrendikten sonra din görevliliği dışında bir meslek sahibi olmak istiyorum.
<input type="checkbox"/> 4. Kaliteli bir lise eğitimi almak istiyorum.
<input type="checkbox"/> 5. Lise eğitimimi güvenli, huzurlu bir ortamda geçirmek istiyorum.
<input type="checkbox"/> 6. Diğer:.....

9. Meslek dersleri (Kur'an-ı Kerîm, Fıkıh, Kelam, Tefsir vs.) öğretmenlerinden beklentileriniz nelerdir?

.....

10. Kültür dersleri (Edebiyat, Matematik, Tarih, Fizik vs.) öğretmenlerinden beklentileriniz nelerdir?

.....

11. Okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir?

.....

12. Aşağıda İmam-Hatip Lisesinde verilen eğitim-öğretimden duyulan memnuniyeti ifade eden açıklamalar verilmiştir. Bu ifadelere katılma derecenize göre sağ taraftaki uygun kutucuğu "X" ile işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. İmam-Hatip Lisesinde gördüğüm eğitim-öğretimden dolayı memnunum.					
2. Okulda akademik açıdan kaliteli eğitim veriliyor.					
3. Okulda dinî açıdan kaliteli eğitim veriliyor.					
4. Okulumuzun ısıtma/soğutma konusunda eksiklikleri vardır.					
5. Öğretmen ve idarecilerimiz özverilidir.					
6. Öğrenciler, okuldaki uygulamalara yönelik sorunlarını veya düşüncelerini okul yönetimine yeterli düzeyde aktarabilirler.					
7. Okulun temizlik konusunda eksiklikleri vardır.					
8. Okulda huzurlu bir ortam vardır.					
9. Bazı arkadaşlar, sürekli olarak olumsuz davranışlarla canımı sıkıyor.					
10. Okulumuzda öğrenci beklentilerine önem verilir.					

11. Okulumuzda, görev alabileceğim sosyal/sportif faaliyetler düzenlenir.					
12. Okulumuzda ödüllendirmede ve cezalandırmada adil davranılır.					
13. Bu okulda değerli olduğumu hissediyorum.					
14. Bu okulda düşük başarılı öğrencilere de saygı gösterilir					
15. İdare ve öğretmenler, İmam-Hatipliye örnek olacak şekilde davranır.					
16. Öğretmenlerin sert tutumundan rahatsız oluyorum.					
17. Okulumuz iyi havalandırılır. Havası temiz ve ferahdır.					
18. Okulumuz için karma eğitim (kız-erkek karışık) uygun değildir.					
19. Okulumuzun fizikî yapısı (derslik, öğrenme ortamları, laboratuvar vs.) kaliteli bir eğitim için yeterlidir.					
20. Okulumuzun sahip olduğu donanım (bilgisayar, sıra, tahta, araç-gereç vs.) kaliteli bir eğitim için yeterlidir.					
21. Okulumuzun çevre düzenlemesi, bahçesi beni rahatlatır.					
22. Dinî-meslekî beceriler iyi bir şekilde öğretilmektedir.					
23. Öğretmenlerimiz dersleri anlaşılır bir şekilde işlemektedir.					
24. Okul idaresi, eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için tedbirler alır.					
25. Okuldan çıkmak için sık sık saate bakarım.					
26. Okulumuzda ders dışı konularla ilgili olarak bilgilendirici etkinlikler (söyleşi, sunum, toplantı, panel) düzenlenir.					

13. Okulunuzun şartlarını genel olarak değerlendirdiğinizde aşağıdaki açıklamalardan hangisi düşüncelerinizi en uygun şekilde ifade etmektedir.

- () Bugün yeniden liseye kayıt yaptıracak olsam yine İmam-Hatip Lisesine gelirdim.
 () Bugün yeniden liseye kayıt yaptıracak olsam İmam-Hatip Lisesine gelmezdim.

14. Yetkiniz olsaydı, İmam-Hatip Liselerinde neleri değiştirirdiniz? Lütfen belirtiniz.

.....

15. Soruların dışında belirtmek istediğiniz başka hususlar varsa lütfen yazınız.

.....

Sabırla yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Ek 5: İmam Hatip Lisesi Öğrencisinin Algısında İmam Hatip ve İmam Hatiplilik Görüşme Formu

Sayın katılımcı, bu görüşme formu, imam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatip lisesi ve imam hatiplilik hakkındaki görüşlerini tespit etmek için hazırlanmıştır. Yanıtlayacağınız sorulardan elde edilecek verilerle yapılacak akademik çalışmanın İmam-Hatip Liselerinin işleyişine ışık tutmasını ümit ediyoruz.

Ömer Alper KARASUBAŞI
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyet: () Kız() Erkek
2. Sınıfı: () 9 () 10 () 11 () 12
3. İlköğretimi bitirdiğiniz yerleşim birimi:
() Köy () Belde/Kasaba () İlçe() Şehir
4. Babanızın eğitim durumu:
() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer:.....
5. Annenizin eğitim durumu:
() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer:.....
6. Sizce İmam Hatip Lisesi ne demektir? İmam Hatip Lisesini diğer okullardan ayıran bir özellik var mıdır? Lütfen belirtiniz.
.....
7. İmam Hatip Liselerinin temel görevinin ne olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
.....
8. İmam-Hatipli olmak ne demektir? İmam Hatip Lisesinde okuyor olmanın, sınavlara hazırlanmaktan başka bir anlamı var mıdır? Lütfen belirtiniz.
.....
9. Bulduğunuz ortamlarda İmam-Hatip Liseli olduğunuzu rahatlıkla ifade edebiliyor musunuz? Davranışlarda olumlu/olumsuz farklılaşma oluyor mu? Lütfen belirtiniz.
.....
10. Sizce toplumun, İmam-Hatipli öğrencilerden beklentileri nelerdir? Lütfen belirtiniz.
.....
11. Kendinize rehber/örnek edindiğiniz kişiler kimlerdir? Lütfen belirtiniz.
...../...../...../.....
12. İmkânınız olsa, şu an dünyanın hangi sorunlarına çözüm üretmek isterdiniz? Lütfen belirtiniz.
...../...../...../.....
13. İslâm dünyasının içinde bulunduğu durum hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Lütfen belirtiniz.
.....
14. Soruların dışında belirtmek istediğiniz başka hususlar varsa lütfen yazınız.
.....

Sabırla yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Ek 6: İmam Hatip Lisesi Mezunlarına Göre İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Anketi

Sayın katılımcı, bu anket, imam-hatip lisesi mezunlarının imam-hatip liselerinin dünü, bugünü ve yarını hakkındaki düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Yanıtlayacağınız anket sorularından elde edilecek verilerle yapılacak akademik çalışmanın imam-hatip liselerinin işleyişine ışık tutmasını ümit ediyoruz. Anket üzerine kimliğinize ait herhangi bir bilgi yazmanız gerekmemektedir. Ankete vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırmamız dışında kullanılmayacaktır. Sonuçların güvenilir olabilmesi için soruları içtenlikle cevaplayınız.

Ömer Alper KARASUBAŞI
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınıza uygun aralığı seçiniz.
 () 18-24
 () 25-34
 () 35-44
 () 45-54
 () 55 ve üzeri
3. Medenî durumunuz:
 () Evli () Bekâr () Dul
4. Eğitim durumunuz:
 () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora
5. Lütfen İmam-Hatip Lisesinden mezuniyet yılınızı yazınız.

6. Mesleğiniz nedir?
 () İşçi () Esnaf-Tüccar () Akademisyen
 () Memur () Din Görevlisi () İlahiyatçı
 () İşsiz () Ev Hanımı () Çiftçi
 () Doktor () Mühendis () Hukukçu
 () Öğretmen () Polis () Asker
 () Diğer:.....

Lütfen arka sayfaya devam ediniz. 

7. Aşağıda İmam-Hatip Lisesini tercih etme sebepleri verilmiştir. İmam-Hatip Lisesinde okuma sebebinizi en uygun şekilde açıklayan ifadeyi işaretleyiniz. (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

<input type="checkbox"/> 1. Ailem İmam Hatip Lisesinde okumamı istediği için bu okula kaydoldum.
<input type="checkbox"/> 2. İmam-Hatip Lisesinde okumayı kendim tercih ettim.
<input type="checkbox"/> 3. İmam-Hatip Lisesinde okumak diğer okullara göre daha masrafsız olduğu için bu okulu tercih ettim.
<input type="checkbox"/> 4. Yakın arkadaşlarım İmam-Hatip Lisesinde okuduğu için bu okulu tercih ettim.
<input type="checkbox"/> 5. Büyüklerim tarafından tavsiye edildiği için İmam-Hatip Lisesinde okumaya karar verdim.
<input type="checkbox"/> 6. İmam-Hatip Lisesinin eğitim kalitesini duyduğum için bu okulu tercih ettim.
<input type="checkbox"/> 7. İkametgâhıma yakın olduğu için bu okulu tercih ettim.
<input type="checkbox"/> 8. Kızlar için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim.
<input type="checkbox"/> 9. Erkekler için en uygun okul olduğunu düşündüğümden bu okulu tercih ettim.
<input type="checkbox"/> 10. İnançlarımı/ideallerimi yansıttığı için bu okulu tercih ettim.
<input type="checkbox"/> 11. Diğer:.....

8. Hayat akışınızı genel olarak değerlendirdiğinizde, aşağıdaki açıklamalardan hangisi düşüncelerinizi en uygun şekilde ifade etmektedir.
- Bugün yeniden liseye kayıt yaptıracak olsam yine İmam-Hatip Lisesini tercih ederdim.

Bugün yeniden liseye kayıt yaptıracak olsam İmam-Hatip Lisesine gitmezdim.

9. Aşağıda, İmam-Hatip Liselerinin dünü, bugünü ve yarını ile ilgili ifadeler verilmiştir. Bu ifadelere katılma derecenize göre sağ taraftaki uygun kutucuğu "X" ile işaretleyin. Lütfen boş madde bırakmayın.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. İmam-Hatip Lisesinde gördüğüm eğitim-öğretimden dolayı memnunum.					
2. Öğrenci olduğum dönemde İmam-Hatip Lisesi öğretmenleri gayretliydi.					
3. İmam-Hatip Lisesinde okuduğumu söylemekten utanırdım.					
4. İmam-Hatip Lisesinde okuduğum yıllarda, toplumda İmam-Hatip Liselerine yönelik olumsuz bir bakış vardı.					
5. Öğrenci olduğum dönemde İmam-Hatip Liselerinin fizikî şartları iyi değildi.					

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
6. Öğrenci olduğum dönemlerde medya genel olarak İmam-Hatip Liselerine destek veriyordu.					
7. Öğrenci olduğum dönemde, İmam-Hatip Liselerine yönelik herhangi bir baskı hissetmedim.					
8. İmam-Hatip Lisesinde aldığım dinî eğitim, dinî vecibelerimi yerine getirmede yeterli olmuştur.					
9. Öğrenci olduğum yıllarda, okulumuzdaki öğrenciler arasında olumsuz davranışlar sergileniyordu.					
10. Öğrenci olduğum yıllarda, okul yönetiminin otoriter bir yapısı vardı.					
11. Öğrenci olduğum yıllarda, insanlar inançları/idealleri uğruna İmam-Hatip Lisesine kaydoluyordu.					
12. Öğrenci olduğum yıllarda, idareci ve öğretmenlerimizin düzenli ibadetlerine ve dinî hassasiyetlerine şahit olurdum.					
13. Günümüzde İmam-Hatip Liseleri ideallerini yitirmiştir.					
14. Günümüzde İmam-Hatip Liseleri daha iyi fizikî şartlara sahiptir.					
15. Günümüzde toplum İmam-Hatip Liselerine daha olumlu bakmaktadır.					
16. Günümüzde İmam-Hatip Liselerinin öğrenci sayısının artmasına rağmen kalitesi düşmüştür.					
17. Günümüz İmam-Hatip Liselerinin, dinî eğitim açısından diğer liselerden pek farkı kalmamıştır.					
18. Günümüzde şuurlu bir İmam-Hatip nesli yetişmektedir.					
19. Günümüzde İmam-Hatip Lisesi idareci ve öğretmenleri öğrencilere olumlu örnek olacak davranışlar sergileyebilmektedir.					
20. Günümüzde İmam-Hatip Liseleri hiç olmadığı kadar siyasetle iç içe olmuştur.					
21. Günümüz İmam-Hatip Liseleri, dinî değerleri önceleyen bir eğitim vermektedir.					
22. Günümüzde İmam-Hatip Lisesi öğrencileri kendilerine yakışmayan davranışlar sergilemektedir.					
23. Günümüz siyasetçilerinin söylem ve davranışları İmam-Hatip Liselerine olan ilgiyi artırmıştır.					



	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
24. Gelecekte İmam-Hatip Liselerinin daha fazla talep göreceğini düşünüyorum.					
25. Gelecek yıllarda İmam-Hatip Liselerinde daha kaliteli eğitim verileceğini düşünüyorum.					
26. Gelecekte dinî eğitim almak için İmam-Hatip Liselerine ihtiyaç kalmayacaktır.					
27. Önümüzdeki yıllarda İmam-Hatip Liselerine olan ilgi azalacaktır.					
28. Gelecekte İmam-Hatip Liselerinin şuurlu nesil yetiştirme görevini sürdüreceğine inanıyorum.					
29. Gelecekte İmam-Hatip Liselerinin önüne yeni engeller konulacaktır.					
30. İmam-Hatip Liseleri daima toplumsal birleştiricilik görevi üstlenmişlerdir.					
31. İmam-Hatip Lisesi öğrencileri her zaman örnek birey olmuşlardır.					

10. Yetkiniz olsaydı, İmam-Hatip Liselerinde neleri değiştirdiniz? Lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

11. Soruların dışında belirtmek istediğiniz başka hususlar varsa lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

Sabırla yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Ek 7: Kodlanmış Katılımcılara İlişkin Bulgular

Tablo 19. Öğrencilerin Meslek Dersleri Öğretmenlerinden Beklentileri

S. N.	Kodlanmış Öğrencilerin Meslek Dersleri Öğretmenlerinden Beklentileri	f
1	Dersleri daha etkili anlatmaları (Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö39, Ö48, Ö49, Ö50, Ö53, Ö57, Ö58, Ö59, Ö64, Ö66, Ö88, Ö90, Ö91, Ö97, Ö105, Ö107, Ö109, Ö110, Ö111, Ö121, Ö123, Ö125, Ö127, Ö131, Ö132, Ö134, Ö138, Ö139, Ö140, Ö141, Ö150, Ö153, Ö155, Ö159, Ö160, Ö170, Ö180, Ö181, Ö182, Ö191, Ö203, Ö209, Ö212, Ö215, Ö225, Ö226, Ö228, Ö232, Ö241, Ö243, Ö249, Ö253)	56
2	Adaletli davranılması (Ö54, Ö59, Ö113, Ö118, Ö134, Ö135, Ö136, Ö149, Ö173, Ö183, Ö186, Ö202, Ö203, Ö207, Ö223, Ö233, Ö244)	17
3	Öğrenciyle sağlıklı iletişim (Ö42, Ö43, Ö45, Ö47, Ö51, Ö58, Ö59, Ö60, Ö133, Ö186, Ö190, Ö203, Ö206, Ö215, Ö223, Ö230, Ö237)	17
4	Ders Yükünün azaltılması (Ö9, Ö20, Ö21, Ö85, Ö94, Ö119, Ö122, Ö128, Ö143, Ö155, Ö196, Ö238, Ö246)	13
5	Özellikle bir beklentim yok (Ö2, Ö6, Ö17, Ö23, Ö84, Ö92, Ö114, Ö117, Ö124, Ö200, Ö218, Ö219, Ö220)	13
6	Şuurlu nesiller yetiştirmek (Ö100, Ö148, Ö154, Ö159, Ö164, Ö179, Ö180, Ö187, Ö212, Ö226, Ö228, Ö254)	12
7	Örnek davranışlar sergilenmesi (Ö24, Ö41, Ö45, Ö76, Ö77, Ö78, Ö82, Ö154, Ö166, Ö188, Ö189)	11
8	Anlayışlı ve hoşgörülü davranmak (Ö5, Ö40, Ö41, Ö45, Ö61, Ö102, Ö151, Ö156, Ö246)	9
9	Konuların kolaylaştırılması (Ö13, Ö85, Ö103, Ö128, Ö134, Ö137, Ö195, Ö204, Ö205)	9
10	Alanında uzman olmak (Ö22, Ö32, Ö65, Ö70, Ö76, Ö93, Ö101, Ö253)	8
11	Mesleğe yönelik uygulama yaptırılması (Ö33, Ö56, Ö75, Ö99, Ö161, Ö192, Ö225, Ö252)	8
12	Yüksek not vermek (Ö7, Ö15, Ö63, Ö69, Ö106, Ö147, Ö213)	7
13	Meslekî derslerin artırılması (Ö110, Ö112, Ö120, Ö222, Ö224, Ö234, Ö240)	7
14	Dinamik olmak (Ö34, Ö35, Ö36, Ö55, Ö210, Ö223)	6
15	Sınıf tekrarı yaptırmamak (Ö74, Ö87, Ö211, Ö229, Ö235, Ö236)	6
16	Samimiyet ve içtenlik (Ö4, Ö41, Ö77, Ö154, Ö249)	5
17	Münazara kabiliyeti kazandırılması (Ö26, Ö98)	2
18	İlahi –makam dersi verilmesi (Ö80, Ö89)	2
19	Ders işlemek (Ö14)	1
20	Birebir eğitim (Ö37)	1
21	Ders saatinin artırılması (Ö12)	1

Tablo 20. Öğrencilerin Kültür Dersleri Öğretmenlerinden Beklentileri

S. N.	Kodlanmış Öğrencilerin Kültür Dersleri Öğretmenlerinden Beklentileri	f
1	Derslerin daha etkili anlatılması (Ö19, Ö25, Ö29, Ö30, Ö36, Ö37, Ö39, Ö42, Ö45, Ö48, Ö49, Ö50, Ö54, Ö56, Ö57, Ö58, Ö60, Ö64, Ö66, Ö90, Ö97, Ö98, Ö99, Ö109, Ö111, Ö122, Ö123, Ö125, Ö131, Ö134, Ö139, Ö148, Ö153, Ö155, Ö156, Ö159, Ö160, Ö181, Ö182, Ö191, Ö203, Ö204, Ö207, Ö211, Ö212, Ö213, Ö215, Ö228, Ö234, Ö241, Ö242, Ö252, Ö253)	53
2	Öğrenciyle sağlıklı iletişim (Ö22, Ö45, Ö46, Ö48, Ö58, Ö59, Ö60, Ö61, Ö63, Ö105, Ö107, Ö122, Ö123, Ö133, Ö166, Ö186, Ö187, Ö205, Ö212, Ö215, Ö223, Ö225, Ö238, Ö246)	24
3	Akademik başarıya yönelik çalışmalar yapılması (Ö4, Ö81, Ö82, Ö87, Ö96, Ö112, Ö120, Ö140, Ö164, Ö170, Ö179, Ö192, Ö224, Ö226, Ö240)	15
4	Özellikle bir beklentisi olmadığını belirtenler (Ö10, Ö17, Ö23, Ö77, Ö78, Ö138, Ö141, Ö151, Ö218, Ö219, Ö220, Ö233, Ö235, Ö237)	14
5	Yeterliliklerini artırmaları (Ö5, Ö21, Ö24, Ö26, Ö173, Ö189, Ö229, Ö230, Ö253)	9
6	Test çözdürmek (Ö33, Ö75, Ö76, Ö86, Ö89, Ö93, Ö143, Ö209)	8
7	Dinamik olmak (Ö26, Ö41, Ö51, Ö55, Ö101, Ö128, Ö135)	7
8	Konuların kolaylaştırılması (Ö12, Ö13, Ö43, Ö53, Ö65, Ö132)	6
9	Ders yükünün azaltılması (Ö9, Ö61, Ö88, Ö92, Ö128)	5
10	Yüksek not vermek (Ö2, Ö7, Ö18, Ö69, Ö147)	5
11	Adalet (Ö11, Ö134, Ö139, Ö244)	4
12	Anlayışlı ve hoşgörülü olmak (Ö20, Ö40)	2
13	Öğretmen değişmeli (Ö6)	1
14	Sayısal derslere ağırlık verilmeli (Ö74)	1
15	Akıllı tahta daha az kullanılmalı (Ö110)	1
16	Bilişim teknolojileri kullanılmalı (Ö28)	1
17	Birebir eğitim yapılmalı (Ö94)	1
18	Not tutturulmalı (Ö249)	1
19	Sınıfta tekrarı yaptırmamak (Ö236)	1

Tablo 21. Öğrencilerin Okul Yönetiminden Beklentileri

S. N.	Kodlanmış Öğrencilerin Okul Yönetiminden Beklentileri	f
1	Adaletli davranmak (Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö24, Ö25, Ö28, Ö33, Ö34, Ö39, Ö41, Ö50, Ö51, Ö52, Ö59, Ö64, Ö77, Ö78, Ö84, Ö91, Ö93, Ö94, Ö96, Ö97, Ö101, Ö102, Ö104, Ö105, Ö106, Ö107, Ö108, Ö110, Ö111, Ö113, Ö114, Ö118, Ö119, Ö120, Ö121, Ö130, Ö134, Ö135, Ö136, Ö137, Ö140, Ö142, Ö148, Ö150, Ö151, Ö152, Ö153, Ö154, Ö155, Ö159, Ö160, Ö164, Ö173, Ö174, Ö175, Ö184, Ö186, Ö203, Ö204, Ö205, Ö207, Ö209, Ö212, Ö213, Ö218, Ö221, Ö223, Ö224, Ö225, Ö227, Ö229, Ö230, Ö232, Ö233, Ö234, Ö235, Ö240, Ö241, Ö243, Ö244, Ö249, Ö253, Ö254)	92

2	Disiplin uygulamalarını düzenlemek (Ö22, Ö23, Ö32, Ö54, Ö55, Ö57, Ö58, Ö66, Ö74, Ö75, Ö77, Ö78, Ö82, Ö91, Ö99, Ö100, Ö107, Ö109, Ö114, Ö115, Ö143, Ö150, Ö154, Ö156, Ö170, Ö171, Ö181, Ö182, Ö183, Ö200, Ö211, Ö228, Ö252, Ö254)	34
3	Serbest kıyafet uygulaması (Ö18, Ö31, Ö35, Ö36, Ö37, Ö41, Ö47, Ö51, Ö79, Ö81, Ö82, Ö117, Ö123, Ö124, Ö133, Ö145, Ö172, Ö185, Ö195, Ö226)	20
4	Öğrenciye değer vermek (Ö30, Ö56, Ö60, Ö61, Ö102, Ö110, Ö112, Ö115, Ö116, Ö179, Ö180, Ö188, Ö190, Ö192, Ö219, Ö224, Ö226, Ö242)	18
5	Öğrenciye değer vermek (Ö27, Ö30, Ö36, Ö47, Ö60, Ö61, Ö166, Ö167, Ö169, Ö179, Ö180, Ö188, Ö189, Ö219, Ö222, Ö242)	16
6	Sosyal/Sportif/Kültürel faaliyetler düzenlenmesi (Ö24, Ö40, Ö56, Ö133, Ö134, Ö138, Ö139, Ö141, Ö226)	9
7	Özellikle bir beklentisi olmadığını belirtenler (Ö8, Ö21, Ö80, Ö87, Ö150, Ö168, Ö183, Ö191, Ö202)	9
8	Telefon serbestliği (Ö51, Ö117, Ö121, Ö124, Ö126, Ö127, Ö133)	7
9	Karma eğitim uygulaması (Ö35, Ö37, Ö47, Ö50, Ö91, Ö147)	6
10	İyi yönetim sergilemek (Ö2, Ö6, Ö98, Ö188, Ö237)	5
11	Temizlik yapılması (Ö40, Ö57, Ö58, Ö156)	4
12	Beden eğitimi ders saatinin artırılması (Ö7, Ö122)	2
13	Sigara serbestliği (Ö18)	1
14	Resim, müzik ders saatinin artırılması (Ö14)	1
15	Piknik düzenlenmesi (Ö132)	1
16	Garibanları ezmek (Ö17)	1
17	Ders çalışacak alan oluşturulması (Ö85)	1
18	Deneme sınavı uygulanması (Ö85)	1
19	Alınacak kararlarda cesur davranmak (Ö43)	1

Tablo 24. Öğrencilerin Okullarında Gerçekleştirmek İstedikleri Değişiklikler

S. N.	Kodlanmış Öğrencilerin Okullarında Gerçekleştirmek İstedikleri Değişiklikler	f
1	Öğretmen kadrosunu değiştirmek (Ö9, Ö17, Ö21, Ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö35, Ö46, Ö48, Ö51, Ö55, Ö59, Ö60, Ö61, Ö64, Ö74, Ö92, Ö93, Ö94, Ö99, Ö101, Ö108, Ö110, Ö112, Ö135, Ö109, Ö139, Ö140, Ö144, Ö149, Ö155, Ö159, Ö169, Ö174, Ö183, Ö184, Ö188, Ö192, Ö203, Ö213, Ö216, Ö217, Ö219, Ö221, Ö223, Ö236, Ö246, Ö249, Ö250, Ö253)	51
2	Okul yönetimini değiştirmek (Ö2, Ö3, Ö6, Ö15, Ö19, Ö21, Ö25, Ö27, Ö42, Ö43, Ö48, Ö50, Ö59, Ö60, Ö63, Ö82, Ö98, Ö101, Ö102, Ö104, Ö106, Ö117, Ö128, Ö129, Ö131, Ö138, Ö141, Ö151, Ö156, Ö159, Ö168, Ö174, Ö188, Ö189, Ö197, Ö199, Ö203, Ö206, Ö215, Ö216, Ö219, Ö223, Ö224, Ö230, Ö233, Ö246, Ö248, Ö254)	48
3	Adaleti sağlamak (Ö4, Ö10, Ö11, Ö19, Ö20, Ö41, Ö47, Ö57, Ö77, Ö96, Ö97, Ö110, Ö114, Ö117, Ö118, Ö121, Ö135, Ö136, Ö150, Ö151, Ö153, Ö160, Ö162, Ö167, Ö179, Ö181, Ö182, Ö184, Ö202, Ö205, Ö207, Ö211, Ö228, Ö229, Ö235, Ö240, Ö241, Ö245, Ö247, Ö252, Ö253)	41

4	Karma eğitim uygulamak (Ö5, Ö9, Ö20, Ö23, Ö25, Ö29, Ö31, Ö32, Ö36, Ö44, Ö47, Ö50, Ö54, Ö59, Ö110, Ö113, Ö115, Ö120, Ö123, Ö125, Ö127, Ö129, Ö130, Ö133, Ö135, Ö140, Ö147, Ö195, Ö202, Ö212, Ö213, Ö226, Ö236, Ö245)	34
5	Disiplini sağlamak (Ö8, Ö29, Ö47, Ö58, Ö66, Ö75, Ö78, Ö91, Ö106, Ö107, Ö119, Ö134, Ö135, Ö150, Ö156, Ö166, Ö183, Ö184, Ö187, Ö202, Ö227, Ö228, Ö229, Ö231, Ö180, Ö224, Ö238, Ö242, Ö243, Ö252)	30
6	Kılık, kıyafet düzenlemesi yapmak (ÖÖ34, Ö35, Ö36, Ö41, Ö42, Ö45, Ö47, Ö50, Ö51, Ö56, Ö57, Ö91, Ö92, Ö106, Ö113, Ö119, Ö120, Ö123, Ö124, Ö128, Ö132, Ö133, Ö135, Ö140, Ö145, Ö153, Ö195, Ö211, Ö 228)	29
7	Öğrenci kabulünü düzenlemek (Ö21, Ö27, Ö109, Ö140, Ö155, Ö159, Ö165, Ö169, Ö170, Ö180, Ö188, Ö199, Ö219, Ö222, Ö225, Ö239, Ö248, Ö254)	18
8	Temizlik (Ö25, Ö41, Ö46, Ö47, Ö48, Ö51, Ö54, Ö56, Ö57, Ö75, Ö85, Ö119, Ö127, Ö163, Ö209, Ö233)	16
9	İmam hatip lisesini bütünüyle değiştirmek (Ö1, Ö53, Ö84, Ö87, Ö88, Ö111, Ö121, Ö156, Ö167, Ö173, Ö191, Ö246)	12
10	Meslek derslerinin etkisini artırmak (Ö22, Ö28, Ö33, Ö41, Ö146, Ö163, Ö164, Ö166)	8
11	Sosyal etkinlikleri artırmak (Ö13, Ö24, Ö41, Ö64, Ö92, Ö163, Ö224)	7
12	Son sınıfta akademik eğitimin ağırlığının artırılması (Ö76, Ö80, Ö81, Ö85, Ö209, Ö238)	6
13	Karma eğitimi kaldırmak (Ö34, Ö41, Ö94, Ö166, Ö183)	5
14	Öğrenci görüşlerini dikkate almak (Ö23, Ö30, Ö106, Ö220, Ö242)	5
15	Hizmetli disiplinini sağlamak (Ö40, Ö156, Ö159, Ö188, Ö215)	5
16	Ders saati sayısını düzenlemek (Ö78, Ö143, Ö144, Ö145)	4
17	Yurt/pansiyon düzenlemesi (Ö24, Ö203, Ö230, Ö249)	4
18	Sportif faaliyetler düzenlemek (Ö36, Ö114, Ö139, Ö223)	4
19	Siyaseti okuldan uzak tutmak (Ö41, Ö228, Ö240)	3
20	İmam hatip liselerini kapatmak (Ö20, Ö39, Ö190)	3
21	Meslek derslerinin sayısını azaltmak (Ö81, Ö114, Ö130)	3
22	Meslekî eğitim ile akademik eğitimi ayırmak (Ö100, Ö120, Ö225)	3
23	Ders sayısını azaltmak (Ö13, Ö41, Ö43)	3
24	Beden eğitimi ders saatini artırmak (Ö120, Ö130, Ö133)	3
25	Sınıf donatılarının yenilenmesi (Ö25, Ö74, Ö85)	3
26	Okula zil taktırmak (Ö82, Ö88, Ö125)	3
27	Hizmetiçi eğitim uygulamak (Ö30, Ö32)	2
28	Dinî temsil kabiliyetini artırmak (Ö224, Ö227)	2
29	Her yere imam hatip lisesi açtırmamak (Ö70, Ö210)	2
30	Okulu özelleştirmek (Ö18, Ö74)	2
31	Laboratuvar kurmak (Ö14, Ö80)	2
32	Spor salonu yapmak (Ö24, Ö219)	2
33	Futbol sahası yapmak (Ö7, Ö226)	2
34	Zorunlu eğitimi kaldırmak (Ö105)	1
35	Argoyu yasaklamak (Ö41)	1
36	Öğrenci, sayısını azaltmak (Ö70)	1

37	Din derslerini kaldırmak (Ö15)	1
38	Okul puanını yükseltmek (Ö115)	1
39	Ders saatlerini namaza göre ayarlamak (Ö179)	1
40	Ezberi kaldırmak (Ö30)	1
41	Okulun yerini değiştirmek (Ö117)	1
42	Okulun bahçesini düzenlemek (Ö237)	1

Tablo 25. Öğrencilere Göre İmam Hatip Lisesi Kavramının Anlamı

S. N.	Kodlanmış Öğrencilere Göre İmam Hatip Lisesi Kavramının Anlamı	<i>f</i>
1	Dinî eğitim görmek (G1, G2, G3, G4, G9, G10, G13, G16, G19, G23)	10
2	Bir anlamı yok (G15, G20, G22, G24, G25)	5
3	Şuur sahibi olmak (G7, G8, G26, G28)	4
4	Edepli davranmak (G2, G14)	2
5	Terbiye edilmek (G2, G11)	2
6	Dini yaşamak (G3)	1
7	Toplumunu bilgilendirmek (G18)	1
8	Dünyayı güzelleştirmek (G18)	1
9	Adam kayırma ve adaletsizlik (G21)	1

Tablo 26. Öğrencilere Göre İmam Hatip Liselerinin Temel Görevleri

S. N.	Kodlanmış Öğrencilere Göre İmam Hatip Liselerinin Temel Görevleri	<i>f</i>
1	Dinî bilgileri öğretmek (G1, G3, G4, G7, G8, G9, G10, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G20, G23, G26, G28)	17
2	Şuurlu nesil yetiştirmek (G7, G8, G9, G18, G19, G26, G28)	7
3	Ahlâkî değerleri kazandırmak (G1, G2, G3, G6, G10, G28)	6
4	Akademik başarı sağlamak (G4, G28)	2
5	Devletini, milletini seven vatandaş yetiştirmek (G9, G26)	2
6	Örnek olmak (G1, G4)	2
7	Hayallerimizi yakmak (G24, G27)	2
8	Din görevlisi yetiştirmek (G11)	1
9	Dünyaya hazırlamak (G3)	1
10	Ahirete hazırlamak (G3)	1

Tablo 27. Öğrencilere Göre İmam Hatipli Olmanın Anlamı

S. N.	Kodlanmış Öğrencilere Göre İmam Hatipli Olmanın Anlamı	<i>f</i>
1	Yok (G1, G6, G13, G15, G17, G20, G22, G24)	8
2	Maneviyat kazanmak (G3, G4, G9, G28)	4
3	Önder olmak (G10, G28)	2
4	Edepli olmak (G18, G19)	2
5	Ahirete hazırlanmak (G2, G23)	2

6	Ayrıcalıklı olmak (G25, G26)	2
7	Allah'ın rızasını ön planda tutmak (G3)	1
8	Ülkeye hizmet (G7)	1
9	Saygı görmek (G9)	1
10	İmam olmak (G21)	1
11	Çok kötü (G27)	1
12	Boşluktur (G16)	1

Tablo 28. Öğrencilerin İmam Hatipli Olduklarını Belirtebilme Durumları

S. N.	Kodlanmış Öğrencilerin İmam Hatipli Olduklarını Belirtebilme Durumları	f
1	İfade edebiliyorum (G2, G3, G4, G7, G8, G9, G10, G11, G14, G18, G19, G23, G26, G28)	14
2	Olumlu değişimler oluyor (G2, G3, G9, G10, G14, G23, G28)	7
3	Hiç söyleyemiyorum (G16, G21, G22, G24, G25)	5
4	Olumsuz değişimler oluyor (G20, G22, G24, G27)	4
5	Kızlarla iletişim kuramıyorum (G6)	1

Tablo 29. Öğrencilere Göre Toplumun İmam Hatipli Öğrencilerden Beklentileri

S. N.	Kodlanmış Öğrencilere Göre Toplumun İmam Hatipli Öğrencilerden Beklentileri	f
1	Örnek olmak (G1, G8, G9, G10, G17, G23, G26)	7
2	Ahlâklı olmak (G6, G9, G11, G24, G28)	5
3	Din görevlisi olmak (G13, G15, G24)	3
4	Beklentileri yok (G16, G20, G27)	3
5	Dürüst olmak (G6, G28)	2
6	Yobaz olmak (G7)	1
7	Disiplinli olmak (G11)	1
8	Vatana sahip çıkmak (G14)	1
9	Çok beklentileri var (G21)	1
10	İyi yetişmiş olmak (G26)	1
11	Çalışkan olmak (G28)	1
12	Adaletli olmak (G28)	1
13	Vefat edene Yasin okumak (G2)	1

Tablo 30. Öğrencilerin Rehber/Örnek Edindiği Kişiler

S. N.	Kodlanmış Öğrencilerin Rehber/Örnek Edindiği Kişiler	f
1	Hz. Muhammed (G3, G8, G9, G18)	4
2	Baba (G2, G7, G24, G28)	4
3	Ağabey (G2, G16, G26, G28)	4
4	Alparslan Türkeş (G6, G11, G15)	3

5	Muhsin Yazıcıoğlu (G6, G11, G19)	3
6	Hz. Yusuf (G18, G19)	2
7	Hz. Hamza (G18, G19)	2
8	Anne (G1, G2)	2
9	Kardeş (G1, G2)	2
10	M. Kemal Atatürk (G6, G27)	2
11	Fethi Sekin (G18, G19)	2
12	Ömer Halisdemir (G18, G19)	2
13	Ziya Gökalp (G6, G27)	2
14	Öğretmenler (G17, G28)	2
15	Arkadaş (G16, G28)	2
16	Hz. Ömer (G19)	1
17	Sahabeler (G3)	1
18	M. Esad Coşan (G7)	1
19	Din adamları (G28)	1
20	R. Tayyip Erdoğan (G7)	1
21	Hulusi Akar (G18)	1
22	Devlet adamları (G28)	1
23	Muhammed Ali (G20)	1
24	M. Akif Ersoy (G6)	1
25	H. Nihal Atsız (G27)	1
26	Memurlar (G17)	1
27	Müdür Yardımcısı (G17)	1
28	Zenginler (G24)	1

Tablo 31. Öğrencilerin Çözmek İstedikleri Dünya Sorunları

S. N.	Kodlanmış Öğrencilerin Çözmek İstedikleri Dünya Sorunları	<i>f</i>
1	Savaş (G13, G15, G18, G24, G26)	5
2	Zulüm (G4, G8, G19, G20, G28)	5
3	Ahlâk (G1, G3, G4, G26)	4
4	Adalet (G6, G14, G18, G28)	4
5	Açlık (G6, G11, G15, G18)	4
6	Manevî Değer (G1, G3, G9)	3
7	İşsizlik (G11, G28)	2
8	Susuzluk (G13, G15)	2
9	Mazot Fiyatı (G23, G27)	2
10	Sapkın inançlar (G2, G7)	2
11	Çevre (G4, G16)	2
12	Eğitim (G4)	1
13	Temizlik (G1)	1
14	Ekonomi (G1)	1
15	Tecavüz (G6)	1
16	Sömürgecilik (G7)	1

17	Boşanma (G7)	1
18	Kan davası (G7)	1
19	Hava Kirliliği (G16)	1
20	Ülkemi güçlendirmek (G17)	1
21	İbadet (G18)	1
22	Fakirlik (G19)	1
23	Küresel ısınma (G22)	1
24	Çiftçinin içinde bulunduğu durum (G2)	1
25	Bilinçsiz tüketim (G26)	1
26	Medeniyet (G26)	1
27	Foklar (G27)	1
28	Din (G28)	1
29	İslâm birliği (G28)	1
30	Müslümanların durumu (G28)	1
31	Mezhepler (G28)	1

Tablo 32. Öğrencilerin İslâm Dünyasının İçinde Bulunduğu Durum Hakkındaki Görüşleri

S. N.	Kodlanmış Öğrencilerin İslâm Dünyasının İçinde Bulunduğu Durum Hakkındaki Görüşleri	<i>f</i>
1	Müslümanların niteliğinin düşük olması (G4, G6, G8, G9, G13, G19, G26, G28)	8
2	İslâm birliği kurulamaması (G7, G14, G16)	3
3	Kötü gidişat (G20, G28)	2
4	Umutluyum (G2, G18)	2
5	Çok iyi (G24)	1
6	Adaletsizlik (G11)	1
7	İslâmofobi (G1)	1
8	İlimli İslâm arayışları (G3)	1

Tablo 36. Mezunların İmam Hatip Liselerinde Gerçekleşmesini İsteddiği Değişiklikler

S. N.	Kodlanmış Mezunların İmam Hatip Liselerinde Gerçekleşmesini İsteddiği Değişiklikler	<i>f</i>
1	Müfredat değişikliği (M6, M21, M28, M43, M48, M52, M59, M69, M71, M75, M77, M79, M83, M86, M93, M100, M102, M105, M109, M122, M127, M132, M144, M145, M155)	25
2	Öğretmen kadrosunu değiştirmek (M4, M8, M14, M19, M39, M44, M46, M47, M52, M55, M61, M63, M64, M65, M67, M79, M87, M92, M120, M130, M142, M143, M150, M158)	24
3	Şuur kazandırmak (M2, M15, M23, M26, M39, M42, M43, M52, M68, M79, M81, M84, M85, M91, M123, M124, M126, M148, M149, M150, M152, M155)	22
4	İdarecileri değiştirmek (M6, M52, M55, M57, M59, M62, M66, M68, M79, M97, M130, M137, M149, M156)	14

5	Öğrencileri değiştirmek (M19, M23, M44, M70, M78, M95, M97, M111, M120, M139, M140, M154)	12
6	İmam hatip kurumları her yere açtırmamak (M5, M31, M59, M70, M71, M72, M76, M97, M103, M107, M149)	11
7	Şuurlu öğretmenleri seçmek (M43, M66, M68, M81, M83, M118, M132, M140, M149)	9
8	Öğretmen seçiminde mülakat uygulamak (M15, M25, M38, M81, M115, M118, M149, M151)	8
9	Öğrenci alımında sınav uygulamak (M15, M100, M118, M140, M141, M149, M151)	7
10	Şiyasetten uzak tutmak (M7, M35, M51, M54, M141)	5
11	Disiplin yönetmeliği ile ilgili değişiklikler (M3, M94, M106, M152, M153)	5
12	Şuurlu öğrencileri almak (M18, M67, M112)	3
13	5-12. sınıflar kesintisiz eğitim uygulamak (M35, M60, M99)	3
14	İlahiyata yönlendirmek (M6, M100)	2
15	Dil eğitimi (M8)	1
16	Bilimsel çalışma ortamı (M12)	1
17	Genç, dinamik öğretmen görevlendirmek (M53)	1
18	Liyakate dayalı görevlendirme (M66)	1
19	İmam hatip kurumlarının adını değiştirmek (M6)	1
20	Disiplini sağlamak (M3)	1

Ek 8: Özgeçmiş

Adı Soyadı	Ömer Alper KARASUBAŞI
-------------------	-----------------------

Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 20.04.1983 / Şarkışla-Sivas
-------------------------	---

İletişim Bilgileri	e-posta: omartalper@gmail.com
---------------------------	-------------------------------

Öğrenim Bilgileri	Lise : Osmaniye Atatürk Lisesi Lisans : Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans : Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
--------------------------	--

İş Deneyimi	2005-2007 : Millî Eğitim Bakanlığı Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü İmranlı-Türkkeşlik Köyü İlkokulu Sınıf Öğretmeni 2007-2010 : Millî Eğitim Bakanlığı Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü İmranlı Asım Özden Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Sınıf Öğretmeni 2010-2013 : Millî Eğitim Bakanlığı Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yeşilyurt İMKB Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Sınıf Öğretmeni 2013-Hâlen : Millî Eğitim Bakanlığı Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yeşilyurt Şehit Şemsettin Bey İlkokulu Sınıf Öğretmeni
--------------------	---
