



T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

KATSAYI UYGULAMASININ KALDIRILMASI SONRASINDA
İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DAVRANIŞ, TUTUM
VE ÖZELLİKLERİ (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Ömer Faruk ÇELİK

BURSA - 2016



T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**KATSAYI UYGULAMASININ KALDIRILMASI SONRASINDA
İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DAVRANIŞ, TUTUM
VE ÖZELLİKLERİ (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Ömer Faruk ÇELİK

**Danışman:
Prof. Dr. Mehmet emin AY**

BURSA - 2016

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitim Bilim Dalı'nda 701221032 numaralı Ömer Faruk ÇELİK'İN hazırladığı "Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum ve Özellikleri (Gaziantep Örneği)" konulu Yüksek Lisans ile ilgili tez savunma sınavı, 27/9/2016 günü 11.00 - 12.15 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının BAŞARILI (başarılı/başarısız) olduğuna oybirliği (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

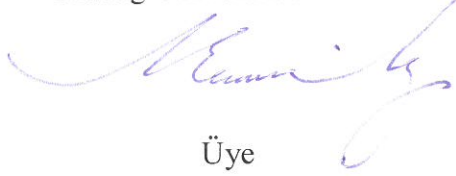
Üye

(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu

Başkanı)

Prof. Dr. Mehmet Emin AY

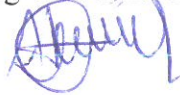
Uludağ Üniversitesi



Üye

Yrd.Doç. Dr. Mehmet ŞANVER

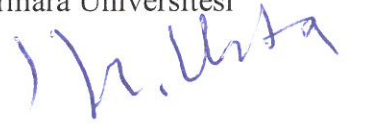
Uludağ Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Mustafa USTA

Marmara Üniversitesi



27/09/ 2016

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

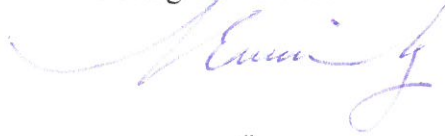
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitim Bilim Dalı'nda 701221032 numaralı Ömer Faruk ÇELİK'İN hazırladığı "Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum ve Özellikleri (Gaziantep Örneği)" konulu Yüksek Lisans ile ilgili tez savunma sınavı, 27/9/2016 günü 11.00 - 12.15 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasınınBAŞARILI..... (başarılı/başarısız) olduğunaOybirliği..... (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye

(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)

Prof. Dr. Mehmet Emin AY

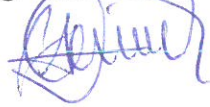
Uludağ Üniversitesi



Üye

Yrd.Doç. Dr. Mehmet ŞANVER


Uludağ Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Mustafa USTA

Marmara Üniversitesi



27/09/2016

Yemin Metni

Yüksek Lisans/ Doktora tezi olarak sunduğum “Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum ve Özellikleri (Gaziantep Örneği)” başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntıların kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.

Tarih ve İmza

27.09.2016

Adı Soyadı : Ömer Faruk ÇELİK
Öğrenci No : 701221032
Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Programı : Din Eğitimi
Statüsü : Yüksek Lisans

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı : Ömer Faruk ÇELİK
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Bilim Dalı : Din Eğitimi
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : xx + 195
Mezuniyet Tarihi : / / 2016
Tez Danışmanı : Prof.Dr. Mehmet Emin AY

“KATSAYI UYGULAMASI”NIN KALDIRILMASI SONRASINDA İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DAVRANIŞ, TUTUM VE ÖZELLİKLERİ (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

İmam-Hatip Okullarının serüveni 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla başlamış, günümüze kadar pek çok evreden geçmiş ve gerek eğitim içeriği gerekse bu okulların mensuplarının hakları konusunda zaman zaman olumsuz uygulamalar yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatına göre dini eğitim veren devlet kurumları olmalarına rağmen kapatılmaları veya sınırlandırılmaları sürekli tartışılmıştır. 1929-1930 öğretim yılında İmam-Hatip Okulları talep olmadığı gerekçesiyle kapatılmış ve bir müddet kapalı olan İmam-Hatip Okulları ihtiyaçtan dolayı 1950 yılında tekrar açılmıştır. 1997 yılına kadar bu okullara olan talep artmıştır. Ancak İmam Hatip Liselerinde elde edilen bu olumlu hava 28 Şubat Sürecinde kesintiye uğramış ve din eğitimi açısından bir dönüm noktası gerçekleşmiştir. Özellikle 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası sonucunda İmam Hatip Liselerinin orta kısmının kapatılması ve İmam Hatip Liselerine getirilen Katsayı Uygulaması ile bu okulların hem nicelik hem de nitelik bakımından oldukça gerilemesine neden olunmuştur. Yaşanan bütün tartışmalara rağmen bu eğitim kurumları hayatîyetlerini halkın yoğun teveccühü ve desteği ile bugüne kadar devam ettirmişlerdir.

28 Şubat sonrasında hem okul sayıları ve hem de bu okullarda okuyan öğrencilerin sayıları oldukça gerilemiş, fakat bugün yeniden halk tarafından yoğun ilgi görmeye başlamış ve hem okul, hem de öğrenci sayılarında önemli artışlar meydana gelmiştir. Yapılan bu araştırma ile birlikte katsayı uygulamasının kaldırılması sonrasında İmam Hatip Liselerinde, öğrencilerin hem niteliksel, hem de davranış-tutum ve özellikleri bakımından nasıl bir durumda oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini Gaziantep il merkezinde bulunan beş İmam-Hatip

Lisesinde öğrenim gören 9,10, 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninde bulunan öğrencileri “Basit Tesadüfi Örneklem” yöntemi ile belirlenmiştir. Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmacı tarafından 700 öğrenciye uygulanmıştır. Ankette toplam 40 soru yer almıştır. Anket yolu ile elde edilen veriler SPSS For Windows Paket Programı ile çözümlenmiştir.

İmam-Hatip Okulları/Liseleri kuruluşundan itibaren Türk Milli Eğitim Sistemi içinde yerini almış, genel ortaöğretimdeki bütün uygulamalara adapte olabilen ortaöğretim kurumları olarak günümüzde de eğitim-öğretim hayatına devam etmektedir.

Anahtar Sözcükler:

İmam-Hatip Liseleri/ Okulları, 28 Şubat, Katsayı Uygulaması, İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri

ABSTRACT

Name and Surname : Ömer Faruk ÇELİK
University : Uludag University
Institution : Social Science Institution
Field : Philosophy And Religious Sciences
Branch : Religion Education
Degree Awarded : Master
Page Number : xx + 195
Degree Date : / / 2016
Supervisor (s) : Prof.Dr. Mehmet Emin AY

The Situation Of The Students In Imam Hatip High School After Abolition Of The “Coefficient Rule” Has Been Tried To Determine Characteristics In Terms Of Qualitative And Their Attitudes And Behaviors (Gaziantep City Sample)

Adventure of Imam-Hatip schools, which began in 1924 with Law of Tevhid-i Tedrisat, in the intervening 86 years in many phases of the history and curriculum requirements as well as negative practices from time to time in respect of the rights granted to the students of these schools have been made.

Although the schools give education according to the Laws of the Ministry of Education, they have perpetually been argued to be closed or limited. In 1929-1930 academic year, due to lack of demand for attendance to Imam- Hatip Schools have been closed and Imam-Hatip Schools that have been closed down for a while; had been opened again because of necessity in 1950. Until 1997, demand of these schools has increased. However, obtained this positive atmosphere in Imam High School was interrupted in the process of 28 February and a turning point occurred in terms of religious education. Especially closing the middle part of the Imam Hatip High School as a result of *8 Year Continuous Education Act* and in terms of both quantity and quality of Imam Hatip High Schools with the application of the *Coefficient Rule* of brought to rather it has caused the decline. Despite to these discussions, these schools have continued to play an important role by the help of public so far.

After February 28 process, both the number of these schools and number of students studying in these schools have declined considerably, but nowadays it has started again attracting a great deal of attention by the public and the rate of the schools and students have increased. With this research, the situation of the students in Imam Hatip High School after abolition of the *Coefficient Rule* has been tried to determine characteristics in terms of qualitative and their attitudes and behaviors.

The field of the research is formed by the 9th, 10th, 11th and 12th grade students attending at five Imam-Hatip High Schools located in downtown of Gaziantep. The students contained in the universe of the study are determined by using the “Simple Random Sampling”

method. A Survey form is developed and used as a tool to collect information and it was applied to 700 students by the researcher. There are total 40 questions in the survey questionnaire. Data attained by surveying are analyzed with SPSS For Windows Package.

Imam-Hatip Schools/High Schools have taken part at Turkish National Education System since they were established, and have been continuing secondary education associations, which can adapt to all applications at the general secondary education, to education life.

Keywords:

Imam Hatip Schools/High School, 28 February, Coefficient Rule, Imam Hatip High School's Students



ÖNSÖZ

İmam-Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an Kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanlar yetiştirmek üzere ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem de yüksek öğretime hazırlayan programların uygulandığı, Milli Eğitim Bakanlığı nezaretinde, meslekî alanda eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren bir eğitim-öğretim kurumudur.

İmam-Hatip Okulları, serüveni 1913 yılında “*Medresetü'l-Eimme ve'l Hutebâ*” ile başlamış, 1924'te “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*”nun kabul edilmesiyle yasal bir zemine oturmuş olan ve eğitim-öğretim faaliyetini halen sürdürmekte olan 100 yıllık bir çınardır.

İmam-Hatip Okulları açıldıktan bir müddet sonra 1930'lu yıllarda kapatılmış, 1950'lere kadar da kapalı kalmıştır. İmam-Hatip Okullarının sayılarında 1970'li yıllardan sonra artış gözlenmiştir. Ancak İmam hatip Okulları daha önceki yıllarda olduğu gibi 1990'lı yıllara kadar birçok badireler atlatmaya devam etmiştir. 1990'lı yılların ortalarına gelindiğinde ise İmam Hatip Liseleri en parlak dönemini yaşamış ve halkın büyük bir teveccühünü kazanmıştır.

İmam Hatip Okulları meselesi ülkemizde açıldığı günden itibaren tartışılmış bir konudur. Bu sorunların başında İmam Hatip Okullarının laiklik ilkesine ters düşüp düşmeme sorunudur. Bir kısım insanlar bu okulların laikliğin ruhuna aykırı olduğunu ileri sürerek kapatılmasını istemiş, bir diğer kısım ise bu okulların memleketin din görevlisi ihtiyacını karşılamak için kurulmuş, Milli Eğitim Bakanlığı nezaretinde faaliyetlerini sürdüren bir eğitim-öğretim kurumu olduğunu ileri sürerek bu okulların gerekliliğini savunmuştur.

Türkiye'deki toplumsal yapıyı önemli ölçüde etkileyen eğitim konusu ve bu konu içinde hassas bir yere sahip olan din eğitimi alanında çok ciddi değişimler ve dönüşümler yaşanmıştır. 1997 yılı Türkiye'de din eğitimi tarihi açısından bir dönüm noktasıdır. 28 Şubat 1997'de MGK tarafından alınan kararlar, bu milletin değerlerini ve inançlarını hiçe sayarak, toplumun genelini büyük ölçüde etkileyecek bir sürecin başlamasına sebep olmuştur. Bu süreçle beraber alınan kararlar, hem siyasal alanda, hem ekonomik hayatta hem de eğitim-öğretim faaliyetlerinde birtakım olumsuz tecrübelerin yaşanmasına neden olmuştur.

Hiç şüphesiz 28 Şubat sürecinde en çok eğitim alanında bilhassa da din eğitim ve öğretimi alanında hukuki ve yapısal değişimler gerçekleşmiş ve özellikle İmam Hatip Liselerinde ve İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler başta olmak üzere milyonlarca gencin ve ailelerinin hayatını olumsuz bir şekilde etkilemiştir.

Bu olumsuzluklardan biri de 28 Şubat sonrasında ortaya çıkan “*8 Yıllık Kesintisiz Eğitim*”dir. Artık eğitim-öğretim süreci ilkokul ve ortaokullar birleştirilerek ilköğretim çatısı altında kesintisiz bir şekilde sekiz yıla çıkarılmış, başta imam hatip liseleri olmak üzere tüm meslek liselerinin ortaokul kısımları kapatılmış; diğer taraftan yaygın din eğitiminin en önemli parçası olan Kur'an kurslarındaki eğitim-öğretim faaliyetleri durma noktasına gelmiştir. “*8 Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası*”yla birlikte İmam Hatip Liselerinin sadece ortaokul kısımları kapatılmamış, “*Katsayı Uygulaması*”na geçilerek İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İlahiyat Fakülteleri dışındaki bölümlere gitmeleri de engellenmiştir. Bu düzenleme ile birlikte, İmam Hatip Liselerinin lise kısmının da zaman içerisinde tercih edilmeyen bir kuruma dönüştürülmesi ve geçmişte olduğu gibi bu kurumların kendiliğinden kapanması hedeflenmiştir.

İmam Hatip Liselerini neredeyse kapanma noktasına getiren ve mezunlarının geleceğini karartan katsayı farkı uygulamasına, ancak aradan geçen 14 yılın ardından son

verilmiştir. Katsayı farkının kaldırılması sonrasında, halkın İmam Hatip Liselerine olan teveccühü yeniden artmaya başlamış, İmam Hatip Liselerinin kurumsal yapısının yeniden inşa edilmesini sağlayan, 4+4+4 olarak bilinen “12 Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu”nun gerçekleşmesiyle bu teveccüh daha da fazlalaşmıştır. Söz konusu kanunun 3. maddesi uyarınca ilköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esasa bağlanmış ve böylece 28 Şubat öncesinde olduğu gibi İmam Hatip Ortaokullarının bağımsız ortaokul olarak kurulması sağlanmıştır.

Yaşanılan bu süreç sonucunda hazırlanan bu çalışmada; “Katsayı Uygulaması”nın kaldırılması ve “12 Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu” sonrasında İmam Hatip Liselerini tercih eden öğrencilerin hem genel özellikleri, hem aile durumları, hem de dini yaşantıları kısmen de olsa analiz edilerek, İmam Hatip Liselerindeki bu değişim sürecine ayna tutulmaya çalışılmıştır. İmam Hatip Liseleri, ne gibi gelişmeler göstermiş, hangi süreçlerden geçmiş olduğu, öğrencilerin beklenti ve sorunları Gaziantep bağlamında incelenmeye gayret edilmiştir.

Araştırmanın konusunun belirlenmesinden, anket bölümünde soruların hazırlanmasına, araştırmanın yorumlama ve sonuçlandırma aşamasından, araştırmanın ve verilerin analizinde ve araştırmanın değerlendirilmesine kadar tüm yoğun temposuna rağmen benden yardım ve zamanlarını esirgemeyen öncelikle danışman hocam Sayın Prof. Dr. Mehmet Emin AY’a; bana çalışmam esnasında maddi ve manevi destekleriyle yardımcı olan kıymetli eşime ve kızlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın bir bölümü olan anket uygulamasını yaptığım Gaziantep Mehmet Hayri Akınal Kız Anadolu İHL, Saçaklı Adil Özberk Kız Anadolu İHL, Şehitkâmil Erkek Anadolu İHL, Ömer Özmimar Erkek Anadolu İHL ve Gaziantep Türkiye Odalar Borsalar Birliği Erkek Anadolu İHL idarî personel, öğretmen ve öğrencilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ömer Faruk ÇELİK

Bursa 2016

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar	xiv
KISALTMALAR.....	xvii
GİRİŞ	1
1. Konunun Belirlenmesi ve Sınırlandırılması	1
2. Araştırmanın Amacı.....	4
3. Hipotezler.....	5
4. Evren ve Örneklem	6
5. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması	7
6. Verilerin Analizi ve Yorumlanmasında Kullanılan Teknikler.....	8

BİRİNCİ BÖLÜM

İMAM-HATİP LİSELERİNİN TARİHİ GELİŞİM SÜRECİ

GİRİŞ	11
1. İMAM-HATİP LİSELERİNİN YASAL DAYANAKLARI, KURULUSU, AMACI VE ÖNEMİ	12
1.1. İmam-Hatip Liselerinin Yasal Dayanakları	12
1.2. İmam-Hatip Liselerinin Kuruluşu ve Amacı	13
1.3. İmam-Hatip Liselerinin Türk Milli Eğitimi İçindeki Yeri ve Önemi	15
2. CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEM (1913-1923)	17
2.1. Medresetü'l-Vâizîn	18

2.2. Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ	20
2.3. Medresetü'l-İrşâd.....	21
3. CUMHURİYET DÖNEMİ	22
3.1. Tevhid-i Tedrisat İle Birlikte Açılan İmam-Hatip Mektepleri (1924-1930).....	22
3.2. İmam ve Hatip Mekteplerinin Açıldıkları Yerler ve Öğrenci Sayısı	29
3.3. İmam-Hatip Mekteplerinin Kapalı Kaldığı Yıllar (1930-1948).....	33
3.4. İmam-Hatip Kursları (1948-1951)	38
3.5. İmam-Hatip Okulları (1951-1973).....	44
3.6. İmam-Hatip Liseleri (1974-1997).....	51

İKİNCİ BÖLÜM

28 ŞUBAT SÜRECİNDE İMAM HATİP LİSELERİ

Giriş	60
1. 28 ŞUBAT SÜRECİ	61
1.1. Batı Çalışma Grubu.....	62
1.2. Emasya Protokolü (Emniyet Asayiş Ve Yardımlaşma Oluşumu)	65
1.3. Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği(TÜSİAD)	66
1.4. Sivil Toplum Kuruluşları	70
2. 28 ŞUBAT SÜRECİ'NİN DİN EĞİTİMİ ALANINDAKİ ETKİLERİ (1997-2003 YILLARI)	72
2.1. Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası Ve İmam Hatip Liseleri.....	75
2.2. Alan Katsayı Uygulaması	81
2.3. 28 Şubat'ın Etkileri Ve Sivil Din Eğitimi	92
3. 2003 YILI SONRASINDA YAŞANAN GELİŞMELER	94
3.1. Alan Katsayı Uygulamasının Kaldırmasına Yönelik Çalışmalar.....	94
3.2. "4+4+4 Eğitim Yasası" ve Din Eğitimi	104
3.3. Öğretim Programına Yeni Din Eğitimi Derslerinin Konması.....	107

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER	111
1.1. Anket Uygulanan Öğrencilerin Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı	111
1.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	112
1.3. Öğrencilerin Okula Yerleştirme Puanlarına Göre Dağılımları	112
1.4. Öğrencilerin Tercih Sırasına Göre Dağılımı	116
1.5. Öğrencilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	116
1.6. Öğrencilerin Mezun Oldukları ve Aileleri İle Yaşadıkları Yerleşim Birimleri	116
1.7. Öğrencilerin Öğrenimlerine Devam Ederken Kaldıkları Yer	118
2. ÖĞRENCİLERİN İHL ÖNCESİ VE SONRASI DİNİ EĞİTİM DURUMLARI	119
2.1. Öğrencilerin İHL Öncesi Dini Eğitim Alma Durumları	119
2.2. Öğrencilerin İHL’de Verilen Din Eğitimi İle İlgili Memnuniyet Durumu	121
3. ÖĞRENCİLERİN AİLELERİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	122
3.1. Öğrencilerin Anne-Babalarının Meslek Durumu	122
3.2. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Düzeyleri	123
3.3. Ailede Birlikte Yaşanılan Kişi Sayısı	124
3.4. Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Durumları	124
3.5. Öğrencilerin Aileleriyle Olan İlişkileri Açısından Durumları	125
3.6. Öğrencilerin Ailelerinde İHL’de Okuyan ve İHL’den Mezun Olanların Dağılımı ..	128
4. ÖĞRENCİLER İLE OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ VE UYUM DURUMLARI	129
4.1. Öğrencilerin İmam-Hatip Lisesini Tercih Etme Sebepleri	129
4.2. Öğrencilerin Okula Uyum Sağlayabilme Durumları	131
4.3. Öğrencilerin ve Ailelerinin Seçmek İstedikleri Bölüm/Fakülte/Meslek Durumu	131
4.4. İHL’nin Öğrenci Davranışları Üzerinde Etkisi	133
4.5. Öğrencilerin Okul Derslerine Karşı Tutumları	135
4.6. Öğrencilerin Kendilerini Yetenekli Olduğunu Düşündüğü Mesleki Alanlar ve Okulun Katkısı	139

4.7. Öğrencilerin Okullarına Karşı Hissettikleri Aidiyet Duyguları	141
5. ÖĞRENCİLERİN BOŞ ZAMANLARINDA YAPTIKLARI ETKİNLİKLER VE TERCİHLERİ	145
5.1. Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumları	145
5.2. Öğrencilerin En Çok İzledikleri TV Kanalları Ve Program Türleri	147
5.3. Öğrencilerin En Çok Okudukları Kitap Türleri	149
6. ÖĞRENCİLERİN VE EBEVEYNLERİNİN DİNDARLIK DÜZEYLERİ.....	150
6.1. Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları	160
6.2. Öğrencilerin Oruç Tutma Durumları	163
6.3. Öğrencilerin Anne-Babalarının Namaz Kılma Durumları	168
6.4. Öğrencilerin Anne-Babalarının Oruç Durumları	170
6.5. Öğrencilerin Dini Tutumları Üzerinde Anne-Babanın Etkisi	170
6.6. Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Ve Hayatına Yön Veren Unsurlar	173
7. ÖĞRENCİLERİN İBADETLERİNİ YAPMAMA YA DA YAPAMAMA NEDENLERİ	174
7.1. Öğrencilerin ve Anne-Babalarının İbadetlere Karşı Tutumları.....	174
7.2. Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama ya da Yapamama Nedenleri	176
SONUÇ	180
KAYNAKLAR	186

TABLolar

Tablo-1- Gaziantep İl Merkezinde Bulunan İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı (2013-2014).....	6
Tablo-2- Anket Uygulanan Öğrencilerin Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	7
Tablo-3- İmam Ve Hatip Mekteplerinin Açıldıkları Yerler İle Bu Mekteplerdeki Öğrenci Sayıları	30
Tablo-4- İHL'lerin 1998-2005 Yıllarında Üniversiteye Yerleşme Durumları.....	91
Tablo-5- 2003 Yılı Meslek Lisesi Mezunlarının Üniversiteye Giriş Durumları.....	102
Tablo-6- Okullara Göre Anket Uygulanan Öğrenci Sayıları	111
Tablo-7- Sınıflara Göre Öğrenci Cinsiyetleri	111
Tablo-8- Okula Yerleştirme Puanınız Kaçtı?.....	113
Tablo-9- Cinsiyete Göre Okula Yerleştirme Puanı	113
Tablo-10- Yıllara Göre Öğrencilerin Okula Yerleştirme Puan Dağılımları	114
Tablo-11- İmam Hatip Lisesi Kaçınıcı Tercihinizdi?	116
Tablo-12- Öğrencilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	116
Tablo-13- Öğrencilerin Mezun Oldukları Okulun Yerleşim Birimine Göre Dağılımları	117
Tablo-14- Öğrencilerin Aileleriyle Yaşadıkları Yerleşim Birimi	118
Tablo-15- Öğrencilerin Öğrenimlerine Devam Ederken Kaldıkları Yer	119
Tablo-16- İmam Hatip Lisesinden Önce Dini Eğitim Aldınız Mı?	120
Tablo-17- İHL Öncesinde Dini Eğitim Aldıysanız Nerden Aldınız?	120
Tablo-18- Öğrencilerin İHL'de Verilen Din Eğitiminden Memnuniyet Durumları	121
Tablo-19- Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı	122
Tablo-20- Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı	123
Tablo-21- Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Dağılımı	123
Tablo-22- Evde Oturan Kişi Sayısı	124
Tablo-23- Anne-Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	125
Tablo-24- Öğrencilerin Aileleriyle Olan İlişkileri Açısından Durumları	126
Tablo-25- Ailenizde sizin dışınızda İmam-Hatip lisesinde okuyan var mı?.....	128

Tablo-26- Ailenizde sizin dışınızda İmam-Hatip lisesinde okuyan var mı?	128
Tablo-27- Ailenizde İmam-Hatip lisesinden mezun olmuş olan var mı?	128
Tablo-28- Ailede İmam-Hatip Lisesinden Mezun Olan Yakınlar	129
Tablo-29- İmam-Hatip Lisesine Kimin İsteği İle Gelindiği Gösteren Dağılım	130
Tablo-30- Cinsiyete Göre İmam-Hatip Lisesine Kimin İsteği İle Gelindiği Gösteren Dağılımı	130
Tablo-31- İHL'ye ilk geldiğiniz sıralarda okula uyum sağlayabildiniz mi?.....	131
Tablo-32- Seçilmesi/Seçmek İstenilen Bölüm/Fakülte/Meslek	132
Tablo-33- Cinsiyete Göre Seçilmesi/Seçmek İstenilen Bölüm/Fakülte/Meslek.....	133
Tablo-34- İHL 'ye girdikten sonra okul içinde ve okul dışında kendinizi daha farklı davranmak zorunda hissettiğiniz oluyor mu?.....	134
Tablo-35- İHL 'ye girdikten sonra okul içinde ve okul dışında kendinizi daha farklı davranmak zorunda hissettiğiniz oluyor mu? (Cinsiyete Göre).....	134
Tablo-36- Okulda verilmek istenen davranış ve alışkanlıklarla ailenizdekiler aynı mı?	135
Tablo-37- Okulda Verilmek İstene Davranış Ve Alışkanlıklarla Ailenizdekiler Aynı Mı? (Cinsiyete Göre)	135
Tablo-38- Okuldaki derslere karşı tutumunuz nedir?	136
Tablo-39- Öğrencilerin Gereksiz Olduğunu Düşündükleri Dersler	136
Tablo-40- Öğrencilerin Okulda En Sevdiği Derslerin Dağılımı	137
Tablo-41- Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okulda En Sevdiği Derslerin Dağılımı	138
Tablo-42- Yıllara Göre Öğrencilerin Okulda En Sevdiği Derslerin Dağılımı	138
Tablo-43- Öğrencilerin Kendilerini Yetenekli / İlgili Olduğunu Düşündüğü Alanlar	139
Tablo-44- Öğrencilerin Kendilerini Yetenekli / İlgili Olduğunu Düşündüğü Alanlar.....	140
Tablo-45- İHL 'nin Öğrencilerin Yeteneklerini/İlgilerini Geliştirmede Etkisi.....	141
Tablo-46- Öğrencilerin İHL 'li Olduklarını İfade Edebilme Durumları	141
Tablo-47- Cinsiyete Göre Öğrencilerin İHL 'li Olduklarını İfade Edebilme Durumları.....	141
Tablo-48- Yıllara Göre Öğrencilerin İHL 'li Olduklarını İfade Edebilme Durumları.....	142
Tablo-49- Öğrencilerin İHL 'li Olduklarını İfade Edebilme Ya Da Edememe Nedenleri	143
Tablo-50- İHL 'li olduklarını söylediklerinde Karşılaştıkları Tavrı	144
Tablo-51- Sizce İmam-Hatipli olmak ne demektir?.....	144
Tablo-52- Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumları	145
Tablo-53- Cinsiyete Göre Öğrencilerin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Durumları.....	146

Tablo-54- En Çok Hangi TV Kanallarını İzliyorsunuz?	148
Tablo-55- En çok hangi tür TV programlarını seyrediyorsunuz?	148
Tablo-56- Hangi tür kitap okuyorsunuz?	149
Tablo-57- Öğrencilerin Namaz Kılma Durumlarına Göre Dağılımları	160
Tablo-58- Cinsiyete Bakımından Öğrencilerin Namaz Kılma Durumlarına Göre Dağılımları	161
Tablo-59- Sınıf Kademelerine Göre Beş Vakit Farz Namaza Devam Etme Durumu	162
Tablo-60- Derslerin yoğunluğundan, ibadet için vakit bulamıyorum.....	162
Tablo-61- Öğrencilerin Oruç Tutma Durumlarına Göre Dağılımları	163
Tablo-62- Cinsiyet Bakımından Öğrencilerin Oruç Tutma Durumlarına Göre Dağılımları	164
Tablo-63- Sınıf Kademelerine Göre Ramazan Orucuna Devam Etme Durumu.....	165
Tablo-64 - Öğrencilerin Anne-Babalarının Namaz Kılma Durumlarına Göre Dağılımları	169
Tablo-65- Öğrencilerin Anne-Babalarının Oruç Tutma Durumlarına Göre Dağılımları.....	170
Tablo-66- Öğrencilerin Namaz Kılma Durumlarına Göre Anne-Babalarının Namaz Kılma Durumları	172
Tablo-67- Öğrencilerin Oruç Tutma Durumlarına Göre Anne-Babalarının Oruç Tutma Durumları	172
Tablo-68- Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Ve Hayatına Yön Veren Unsurlar	173
Tablo-69- Öğrencilerin İbadetlere Karşı Tutumları.....	175
Tablo-70- Öğrencilerin Anne-Babalarının İbadetlere Karşı Tutumları	175
Tablo-71/A- Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama/Yapamama Nedenlerine Göre Dağılımları	177
Tablo-71/B- Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama/Yapamama Nedenlerine Göre Dağılımları	177
Tablo-72/A- Cinsiyet Göre Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama/Yapamama Nedenleri	178
Tablo-72/B- Cinsiyete Göre Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama/Yapamama Nedenleri	178

KISALTMALAR

a.g.b	: Adı Geçen Belge
a.g.e	: Adı Geçen Eser
a.g.g.	: Adı Geçen Genelge
a.g.k.	: Adı Geçen Kanun
a.g.m	: Adı Geçen Makale
a.g.p.	: Adı Geçen Protokol
a.g.r	: Adı Geçen Rapor
a.g.y.	: Adı Geçen Yönetmelik
A.Ü.İ.F.D.	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
BÇG	: Batı Çalışma Grubu
B.Ü.İ.F.D.	: Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
C.	: Cilt
Ç.Ü.İ.F.D	: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
EMASYA	: Emniyet Asayiş ve Yardımlaşma
E.Ü.İ.F.D.	: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
G.Ü. İ.İ.B.F.D	: Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi
I.Ü.İ.F.D	: Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
İBAV	: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı
İFAV	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
İHL	: İmam Hatip Lisesi
İTO	: İstanbul Ticaret Odası
MGK	: Milli Güvenlik Kurulu
MİT	: Millî İstihbarat Teşkilâtı
S.	: Sayı
S.y.	: Sayı Yok
s.	: Sayfa
SDÜ-F.E.F.S.B.D.	: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi

ss.	: Sayfalar Arası
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
S.Ü.İ.F.D.	: Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
S.Ü.İ.D	: Sakarya Üniversitesi İktisat Dergisi
TBB	: Türkiye Barolar Birliği
ts.	: Tarihsiz
T.D.V.	: Türkiye Diyanet Vakfı
T.D.E.V.	: Türkiye Din Eğitimi Vakfı
TESEV	: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı
TİSK	: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
TOBB	: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TSK	: Türk Silahlı Kuvvetleri
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
U.Ü.İ.F.D.	: Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
U.Ü.S.B.E.	: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yay.	: Yayınları
Yay. Haz	: Yayına Hazırlayan
yay.y.	: Yayımcı Yok
y.y.	: Yayımlı Yeri Yok
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
Y.Y.Ü.E.F.D.	: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
ZfWT	: Zeitschrift für die Welt der Türken- Journal of World of Turks

GİRİŞ

1. Konunun Belirlenmesi ve Sınırlandırılması

“İmam-Hatip Liseleri; imamlık, hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı’nca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe, hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır...” şeklinde tanımlanan¹ İmam-Hatip Liseleri, ülkenin imam ve hatip ihtiyacını karşılamak amacıyla 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulüyle eğitim-öğretime başlamıştır.

İmam ve Hatip Mektepleri kurulduktan bir müddet sonra 1929-1930 yılında öğrenci azlığı gerekçe gösterilerek ortaokula dönüştürülen bu okullarda eğitim öğretim sona erdirilmiş ve 1950’lere kadar kapalı kalmıştır.² İmam ve Hatip Mektepleri, Anayasanın Laiklik ilkesine ters düştüğü düşüncesiyle, gerek kapalı kaldığı bu dönemde gerekse daha sonra tekrar açıldıkları dönemlerde de zaman zaman eleştirilere maruz kalmıştır.

İmam ve Hatip Mekteplerinin öğrenci bulunamaması nedeniyle kapalı kalmasının birçok nedenleri vardır. Cumhuriyet dönemi ile birlikte ekonomik, sosyal ve kültürel alanlar gibi birçok konuda yeni düzenlemelere ve değişikliklere gidildiği gibi eğitim alanında büyük değişimler söz konusu olmuştur. Bu alanlarda oluşturulan yeni iş imkânları arttıkça gençlerin dini eğitim veren kurumlara karşı olan geleneksel ilgisi azaltmıştır. Ayrıca diğer okulların devlet eliyle yaygınlaştırılması bir devlet politikası haline gelip, öğrencilere bu okullarda kolaylık sağlayacak olanakların oluşturulması gençlerin imam hatip okullarına olan ilgisinin azalmasına neden olmuştur. Bu maddi nedenlerin yanı sıra cumhuriyet dönemi ile birlikte manevi unsurlara karşı modernleşme adı altında başlatılan olumsuz mücadelenin de genç nesillerin İmam ve Hatip

¹ Bkz. 1739 Sayılı ve 14.6.1973 tarihli “Milli Eğitim Temel Kanunu”nun 32. Maddesi, (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html)

² Nahit Dinçer, *1913’ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi*, Yay. Haz. M.Ertuğrul Düzdağ, Şule Yayınları, İstanbul 1998, s.57.

Mekteplerini seçmemesinde büyük rol oynamıştır.³ Fakat şunu belirtmek gerekir ki; İmam ve Hatip Mektepleri, daha açılırken kapatılmak için açılmıştır. Bununla beraber bütün zorluklara ve engellemelere rağmen mevcudiyetini devam ettirebilmek için kapatılıncaya kadar ciddi bir çaba göstermiş ve eğitim öğretim faaliyetlerini kapandıktan sonra bile belli bir süre fiili olarak devam ettirmiştir. Ancak dönemin görevlileri kafalarına koyduklarını gerçekleştirmekte çok gecikmemişler ve bu okulların büyük çoğunluğunun kapılarına açıldıktan kısa bir süre sonra kilit vurulduktan sonra, alınan tüm tedbirlere rağmen öğrenci bulabilen ve ayakta kalabilen mekteplerin de (İstanbul ve Kütahya İmam Ve Hatip Mektepleri) kapısına kilit vurulmuştur.⁴

İmam ve Hatip Mektepleri kapandıktan sonraki dönemde yeniden açılması sürecinde ilk olarak 1948 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 10 aylık İmam-Hatip Kursları açılmıştır. Yeniden açılan İmam-Hatip Kurslarının yetersiz olduğu anlaşılınca kısa bir süre sonra 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile bu alanda yeterli din görevlilerinin yetiştirilebilmesi için İmam-Hatip Okullarının açılmasına karar verilmiştir.⁵ 1950 seçimlerinde Demokrat Parti, CHP'den çeyrek asrı aşan iktidarı devralmış ve seçim öncesinde vaat ettiği İmam Hatip Okullarını, iktidarının ilk yılında açmıştır.⁶

28 Şubat kararları sonrasında “8 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası” kapsamında İmam Hatip Liselerinin orta kısımları, ortaokulların genel ilköğretim kapsamına alınması neticesinde kapanmıştır. Meslekî eğitim veren İmam Hatip Liselerine gelecek öğrenciler, herhangi bir ön eğitim almadan doğrudan lise kısmına devam etmekteydi. Bu durum, İmam Hatip Liselerine gelen öğrencilerde temel birtakım konularda bilgi yetersizliğine ve İlahiyat Fakültesi de dâhil eğitimde kalite problemine neden olmaya başlamıştı. Ayrıca İmam Hatip Liselerinin yüksek öğrenimde ve diğer mesleki alanlarda ilerlemesi ya da başarılı olabilmesi, katsayı uygulamasının getirilmesi, zorunlu alan tercihi, polislik sınavlarına girememeleri gibi çeşitli engellemelerle imkânsız hale getirilmişti. Bu hukuksuz uygulamalar ve engellemeler çocuklarını bu okullara

³ İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye 'de Din Eğitimi*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1966, s. 25.

⁴ Mustafa Öcal, “İmam Ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları İle Yapılan Mülakatlar Ve Şehâdetname Örnekleri”, *U.Ü.İ.F.D.*, C.12, S.2, 2003, s.76.

⁵ Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı (1923-1998)*, İBAV Yay., Kayseri, 2000, s.64.

⁶ İrfan Bozan, *Devlet İle Toplum Arasında Bir Okul İmam Hatip Liseleri Bir Kurum Diyanet İşleri Başkanlığı*, TESEV Yayınları, İstanbul, 2007, s.14.

gönderen ya da göndermek isteyen aileleri ve buralarda okuyan öğrencileri geleceğe dair bir umutsuzluğa ve karamsarlığa sürükledi. Bu durum neticesinde bu okullarda öğrenim gören başarılı öğrenciler bu okullardan birer birer ayrılmaya ve aileleri tarafından alınırken, bu okullara gelmek isteyen başarılı öğrenciler ve aileleri de başka okulları tercih etmeye başladı. Neticede İmam Hatip Liselerinin öğrenci sayıları azalmaya başlayınca, tıpkı cumhuriyetin ilk yıllarında olduğu gibi bu okullar birer birer kapanma sürecine girdi.

Hazırlanan bu çalışmada, İmam-Hatip Liselerinin 2011'den, yani katsayı uygulamasının kaldırılmasından sonraki gelişimi incelenerek, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin eğitim, sosyokültürel, dini tutum ve davranışları v.s ortaya koyulmaya çalışıldı. Bu sebeple de tez konusu, "Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum ve Özellikleri-Gaziantep Örneği" olarak belirlendi.

Araştırmanın bilimsel bir zeminde gerçekleştirilmesini sağlamak ve belirtilen amaçlara ulaşabilmek için bazı sınırlamalar yapılmıştır. Öncelikli olarak Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemde İmam-Hatip Liselerinin tarihi gelişim süreci incelenmiştir.

Daha sonra 28 Şubat sürecinde İmam Hatip Liselerinin yaşadığı sıkıntılar ve 28 Şubat'ın bu okullar üzerindeki etkileri ortaya koyulmaya çalışıldı. Çünkü 28 Şubat süreci, Türkiye'de din eğitiminin gelişimi hususunda meydana gelen en keskin ve en kritik dönemeçlerden biridir. 28 Şubat süreci her ne kadar yapı itibarıyla siyasî ve askerî bir arka plana sahip ise de bu sürecin en önemli özelliği, din eğitimi alanındaki politikaların değiştirilerek bu değişimin hayata geçmesi için gösterilen çabanın büyüklüğüdür. Bu süreç, 1950'li yıllardan itibaren elde edilen din eğitimi alanındaki tüm kazanımları da teker teker ortadan kaldırıyordu.

Muhakkak ki 28 Şubat'ın din eğitimi üzerindeki bu etkisi sonrasında Türkiye'de toplum hayatında yaşanan büyük travmalar sonucu ortaya çıkan din eğitimi alanındaki dönüşümün ve bu doğrultuda oluşan yönelimlerin özellikle İmam Hatip Liseleri bağlamında tespit edilmesini gerektirmektedir. Çalışmanın bu bölümü, din eğitimi alanının dönüşümünü ve yönelimlerini belirlemek maksadıyla 28 Şubat post modern darbesinden günümüze iki ayrı bölümde incelemeye çalışıldı. Bu bölümün ilk kısmında, 28 Şubat post modern darbe sürecinin aktörleri, kesintisiz eğitim yasası ve imam hatip

liseleri üzerindeki etkileri, alan katsayı uygulaması, 28 Şubat'ın sivil din eğitimi üzerindeki etkileri, "28 Şubat Süreci ve Din Eğitimi Alanındaki Etkileri" başlığı altında incelenmiştir. "2003'den Günümüze İmam-Hatip Liseleri" başlığı altında ise, YÖK'ün alan katsayı uygulamasını kaldırması, 4+4+4 eğitim yasası, öğretim programına yeni din eğitimi derslerinin konması, 4+4+4 ile birlikte din derslerinin öğretim programlarının yapılandırılması gibi nitel ve nicel değişim ve dönüşümler ele alınmıştır.

Son olarak ise çalışmanın son bölümünde, *Katsayı Uygulamasının* kaldırılması sonrası bu kurumlardaki mevcut durumun tespiti amacıyla yapılan anketin sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışma, Gaziantep il merkezindeki beş İmam Hatip Lisesi ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Bilindiği üzere 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile din eğitimi veren eğitim-öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı denetimi altına alınarak, eğitim tek bir çatı altında toplanmış ve bu kurumlar faaliyetlerini devam ettirmiştir. Bu kanuna bağlı olarak ülke genelinde halkın ihtiyaç duyduğu din görevlileri ile din bilimlerinde uzmanların yetiştirilmesi için eğitim kurumlarının açılması da gerçekleştirilmiştir.

İmam-Hatip Okulları, bu kanun kapsamında açılan ve sonraki süreçte bazı düzenlemelerle günümüze kadar ulaşmış. Türkiye'de meslekî ve dinî eğitim alanında eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettiren kurumlarından birisi olarak mevcudiyetini sürdürmektedir. 28 Şubat sürecine kadarki dönemde, İmam-Hatip Liseleri, ilkokula dayalı olarak öğrenci kabul etmekte ve bünyelerinde ortaokullara da yer vermekte idiler. Fakat 28 Şubat süreci ile birlikte 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi İmam Hatip Liselerinin orta kısımlarının kapanmasına neden olmuştur. Ayrıca meslek lisesi mezunlarının üniversiteye girişinde bazı yeni düzenlemeler yapılarak, mesleki eğitimi teşvik edici gibi gözükken, fakat tam aksine üniversitelerin ilahiyat fakülteleri dışındaki birçok bölümüne girmesine engel olan birtakım yeni düzenlemeler getirilmiştir.

Tüm bu süreçte yaşanan katsayı mağduriyeti, başörtüsü yasağı gibi benzeri olumsuz gelişmeler, İmam-Hatip Liselerinin öğrenci niceliği ve niteliği açısından gerilemesine sebep olurken bu durum beraberinde birtakım tartışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu tartışmalar, 2002 yılında değişen siyasal iktidar

döneminde daha da artmış ve İmam hatip Liseleri başta olmak üzere meslek liselerinin problemlerinin çözülmesi noktasında ciddi adımların atılmasını sağlamıştır. Özellikle 2011 yılında yapılan yasal düzenleme ile ortadan kaldırılan katsayı mağduriyeti, İmam Hatip Liselerine olan teveccühün yeniden artmasına sebep olmuştur.

Çalışmadaki temel amaçlar; söz konusu süreçte yaşanan gelişmeleri bir bütünlük içerisinde belirleyerek, Gaziantep'te halen faaliyet gösteren bazı İmam-Hatip Liseleri'nin (Gaziantep Mehmet Hayri Akınal Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Saçaklı Adil Özberk Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Şehitkâmil Erkek Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Ömer Özmimar Erkek Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Gaziantep Türkiye Odalar Ve Borsalar Birliği Erkek Anadolu İmam Hatip Lisesi), öğrenci profilini, davranışlarını, tutumlarını ve özelliklerini, gerçekleştirilen çalışmaların temel amaçları içerisinde, tartışma konusu yapılan hususların tutarlılık ve doğruluk derecesini, Gaziantep il merkezi ile sınırlı olmak üzere, bilimsel ve objektif yöntemlerle tespit etmeye çalışmaktır.

3. Hipotezler

2002 yılından sonra İmam-Hatip Liselerindeki gelişmeleri konu alan bu araştırma aşağıda belirtilen varsayımlardan hareketle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada, bu varsayımların doğruluk dereceleri de belirlenmeye çalışılmıştır.

1- Öğrenci ailelerinin büyük bir çoğunluğu eğitim durumları, sosyal ve kültürel yaşantı ve ekonomik seviye bakımından birbirleriyle büyük benzerlikler göstermektedir.

2- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu şehir ya da büyükşehir gibi yerleşim birimlerinden İmam Hatip Liselerine gelmişlerdir.

3- Bu okulları tercih edip kayıt yaptıran öğrencilerin büyük bir çoğunluğu daha önceden belirli bir ölçüde dini bir eğitim almıştır.

4- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu okulları kendi istekleri ile değil, aile baskısı üzerine tercih etmişlerdir.

5- Üniversiteye giriş sınavındaki katsayı uygulamasının kaldırılması, İmam Hatip Liselerinin başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmesinde olumlu yönde etkili olmuştur.

6- Öğrencilerin büyük kısmı üniversite tercihi noktasında mesleki alanlarının dışındaki bölümleri de düşünmeye başlamıştır.

7- Öğrencilerin en sevdikleri dersler, meslek dersleri dışındaki dersler (kültür ve fen ağırlıklı dersler) olacaktır.

8- İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmı okullarına bir aidiyet duygusu beslemekte ve büyük bir çoğunluğu toplum içinde “İmam Hatipli Olma” kimliğini ifade edebilmektedir.

9- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dini tutum ve davranışlar noktasında İmam Hatip Lisesinde aldıkları eğitim ile paralel olumlu bir tutum sergilemiştir.

10- İmam-Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile anne-babalarını dindarlık düzeyi birbiriyle ilişkilidir.

4. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Gaziantep il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş İmam-Hatip Lisesinde 2013-2014 öğretim yılında SBS sonuçlarına göre yerleşmiş 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerin tümü oluşturmuştur.

Araştırma kapsamındaki İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin sayısı Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo-1- Gaziantep İl Merkezinde Bulunan İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı (2013-2014)*

KURUM ADI	9.SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF	TOPLAM
GAZİANTEP TOBB ERKEK ANADOLU İHL	148	0	0	0	148
ÖMER ÖZMİMAR ERKEK ANADOLU İHL	137	110	110	80	437
SAÇAKLI ADİL ÖZBERK KIZ ANADOLU İHL	207	100	23	0	330
MEHMET HAYRİ AKINAL KIZ ANADOLU İHL	140	173	204	175	692
ŞEHİTKÂMİL ERKEK ANADOLU İHL	204	120	90	0	414
TOPLAM	836	503	427	255	2021

* Tabloda verilen sayısal veriler, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

Öğrencilerin tamamına ulaşmanın zorluğu ve zaman alıcı olması sebebiyle örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Buna göre evren büyüklüğü 2021 öğrenci olan

çalışmamızın güven düzeyi %95, güven aralığı ± 0.03 örnekleme hatası dikkate alınarak hesaplandığında 700 öğrencinin yeterli olduğu görülmektedir.⁷

Tablo-2- Anket Uygulanan Öğrencilerin Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı

KURUM ADI	ANKETE KATILACAK ÖĞRENCİ SAYISI				
	9.SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF	TOPLAM
GAZİANTEP TOBB ERKEK ANADOLU İHL	50	0	0	0	50
ÖMER ÖZMİMAR ERKEK ANADOLU İHL	50	50	50	50	200
SAÇAKLI ADİL ÖZBERK KIZ ANADOLU İHL	50	50	20	0	120
M.HAYRİ AKINAL KIZ ANADOLU İHL	50	50	50	50	200
ŞEHİTKÂMİL ERKEK ANADOLU İHL	50	50	30	0	130
TOPLAM	250	200	150	100	700

Anket uygulamasına beş okulumuzdan toplam 700 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okullara ve sınıflara göre dağılımı ise Tablo 2’de verilmiştir.

Anket uygulaması 9, 10, 11 ve 12. sınıflar üzerinde yapılmıştır. Tablo 2’ye bakıldığında 9.sınıfta 250, 10. sınıfta toplam 200 öğrenciye anket uygulanırken bu rakamın 11. sınıfta ise toplam 150 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin sayısı 12.sınıfta ise 100 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Anket uygulamasında İmam Hatip Lisesi düz bölüm(liseye geçiş sınavıyla alınmayan) öğrencilerine yer verilmemiştir. Bunun sebebi ise bu öğrencilerin imam hatip lisesine gelirken her hangi bir yerleştirme puanına sahip olmamalarıdır.

5. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

28 Şubat Sürecinden, Katsayı Uygulamasının kaldırılmasından sonraki sürece kadar İmam-Hatip Liselerindeki gelişmelerin yanı sıra Gaziantep merkezde bulunan beş İmam-Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin profillerini, ailelerinin ve kendilerinin dini tutum ve davranışlarını belirlemeye yönelik değişkenler, ilgili çalışmalardan faydalanılarak belirlenmiş ve bu kapsamda veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı taslak haline getirilerek, biçim ve içerik yönünden geliştirilmek üzere tez danışmanının incelenmesine sunulmuştur.

⁷ Zeki Aslantürk, *Araştırma Metod ve Teknikleri*, İFAV Yayınları, İstanbul, 1999, s.131.

Tez danışmanının görüşü doğrultusunda, anılan araçta gerekli değişiklikler yapılarak uygulama aşamasına geçilmiştir. Sonra Gaziantep Mehmet Hayri Akınal Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nden rastgele belirlenen otuz öğrenci üzerinde ön uygulama çalışması yapılmıştır. Yapmış olduğumuz ön uygulama çalışması sonrası her bir maddenin içeriği tek tek incelenmiş, kullanılan kelimelerin ve ifadelerin açık olup olmadığı, bu ifadelerin anlaşılıp anlaşılmadığı ve cevaplama süresi yönünden problem olup olmadığını gözlemlenerek gerekli tespitler yapılmıştır. Bu tespitler sonrasında gereken düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Anketlerin belirlenen okullarda uygulanmasını sağlamak için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Bu izinle ilgili yazı örneği Ek 1'de yer almaktadır. Resmî izin belgesi alındıktan sonra araştırmanın bilgi toplama aracı (anket) 20.01.2014-23.01.2014 tarihlerinde Gaziantep İl merkezinde bulunan Mehmet Hayri Akınal Kız Anadolu İmam- Hatip Lisesi'nde 200, Ömer Özmmimar Erkek Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde 200, Saçaklı Adil Özberk Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde 120, Gaziantep Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Erkek Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde 50 ve Şehitkâmil Erkek Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde 130 olmak üzere toplam 700 öğrenciye uygulanmıştır.

Anket, araştırma kapsamındaki okulların idaresinden gerekli izin alındıktan sonra, 9, 10, 11ve 12. sınıf öğrencilerine, uygun derslerde ilgili ders öğretmeniyle birlikte derse girilerek, bir ders saatinde uygulanmıştır.

6. Verilerin Analizi ve Yorumlanmasında Kullanılan Teknikler

Çalışma, teorik ve pratik olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Bundan dolayı da her bölümün bünyesine uygun araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Buna göre çalışmanın, amaçları itibariyle birçok yöntemi bir arada kullanmayı gerektirdiğini söylemeliyiz.

Bu çerçevede, çalışmada İmam-Hatip Okullarının tarihî gelişim süreci incelendiği için öncelikle tarihsel yöntem kullanılmıştır. Böyle bir metodun takip edilebilmesi için başlıca iki esas gerekmektedir. Bunlardan birincisi, araştırma konusu ile ilgili olan kaynakların toplanması, diğeri ise elde edilen malzemenin değerlendirilmesidir. Bu tür bir çalışmada kütüphane ve arşiv çalışmalarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Çalışmada öncelikli olarak, elde edilen kaynaklarda yer alan bilgiler

fişlenerek kaydedilmiştir. Kaydedilen bu verilerin bilimsel geçerlik ve güvenilirlik kaidelerine uygun olmasına azamî ölçüde dikkat edilmiştir. Verilerin kaydedilmesinin ardından bu veriler değerlendirilerek rapor haline getirilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “*kişisel bilgiler*” le ilgili 14 madde; ikinci bölümde “*İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin bu okulu seçmedeki etkenleri, beklentileri, kendilerini ifade edebilme durumları vs. konulardaki görüşlerin*” belirlenmesine yönelik 7’si kapalı 13’ü açık uçlu 20 soru yer almıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan “*İmam-Hatip Lisesini tercih etmede etkili olan görüşlere*” katılma derecelerinin belirlenmesinde “*Kesinlikle Katılıyorum*”, “*Katılıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılmıyorum*”, “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinden oluşan “Likert tipi” derecelmeli bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin puanlaması olumsuzdan olumluya doğru 1 ile 5 arasında yapılmıştır.

Toplam 5 okulda ve 700 katılımcı ile gerçekleştirdiğimiz anket çalışmamızda katılımcılara sorulan eğitim ve dini yönelim ile ilgili 70 soru üzerinde SPSS paket programı kullanılarak yapılan güvenilirlik analizinde, 0,690 *Cronbach Alpha* değerine ulaşılmıştır. Ankete verilen cevapların birbirleri ile tutarlılığını ölçen bu değerin, genel olarak sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda 0,60 - 0,80 arası olması anketin oldukça güvenilir, 0,80-0,99 arasında olması ise yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade ettiğinden anket çalışmamız üzerinde diğer istatistiksel analizlerin yapılmasına imkân verecek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.



BİRİNCİ BÖLÜM
İMAM-HATİP LİSELERİNİN TARİHİ GELİŞİM SÜRECİ

GİRİŞ

Osmanlı Devletinde, Cumhuriyet öncesi dönemde, toplumunun ihtiyaç duyduğu “din görevlisi” hususu medreseler sayesinde aşılyordu. Her ne kadar bugünkü İmam Hatip Liselerini bire bir karşılamasa da kökeni olarak kabul edilebilecek olan “*Medresetü-l Eimme ve'l Hutebâ*” 1913 yılında imam hatip yetiştirmek üzere açılmış ve daha sonra “*Medresetü-l Vaizin*” ile birleştirilerek “*Medresetü-l İrşad*” adını almıştır. Bu okulların varlığı “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*”nun ilanına kadar sürmüştür.¹

Ülke genelindeki tüm eğitim ve öğretim kurumları, bütçeleriyle beraber 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*” ile birlikte Maarif Vekâleti’ne (Milli Eğitim Bakanlığı’na) bağlanması sağlandı. Böylece Osmanlı Döneminde farklı kurumlara bağlı olarak faaliyet gösteren tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış oldu.²

Yasanın ardından, kapatılmasına yönelik her hangi bir madde bulunmamasına rağmen dönemin Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) Vasıf Çınar, bütün medreselerin kapatılması için 16 Mart 1924 tarihinde telgraf yoluyla ülke geneline talimat gönderdi. Merkezîyetçi, modernist ve ulusal bir eğitim sistemi getiren, Türkiye Cumhuriyeti kurucularının devrim kanunlarından biri olan bu kanun ile öğretim kurumlarının tümü aynı düzenleme altına alınarak, Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında tek bir bakanlığa bağlandı. Yayınlanan bu genelge medreseleri kapatıyor, ancak “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*”nun 4. Maddesi ise din görevlisi yetiştirilmesi için okullar açılmasını öngörüyordu. Yasanın öngörmüş olduğu bu okullar aynı yıl yirmi dokuz merkezde ilkokula dayalı olarak dört yıllık “*İmam ve Hatip Mektepleri*” olarak açıldı.³

İmamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere faaliyet gösteren İmam Hatip Liseleri, hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan, Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim sistemi içindeki öğretim kurumlarından. İmam Hatip

¹ Bozan, *Devlet İle Toplum Arasında Bir Okul İmam Hatip Liseleri Bir Kurum Diyanet İşleri Başkanlığı*, s.11.

² Bozan, a.g.e., s.11.

³ Halis Ayhan, “İmam-Hatip Lisesi”, *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.22, ss.191-194, s.191.

Liselerinde uygulanmakta olan programlar; *1.Mesleğe Hazırlayıcı, 2.Yükseköğretime Hazırlayıcı*, olmak üzere iki özellik arz etmektedir. Bu itibarla bu okullarda uygulanmakta olan eğitim programları, İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrencileri; hem mesleğe (İmam-Hatip, Kur'an Kursu Öğreticiliği), hem de yükseköğretime hazırlayacak şekilde düzenlenmiştir.⁴

İmam Hatip Liseleri ilk başlarda, laik olma iddiası taşıyan yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin, halk tabanında ekseriyete sahip olan dindar kesimin toplumsal taleplerine karşılık verebilme adına gerçekleştirilen uzlaştırmaya yönelik bir "Cumhuriyet Projesi" idi. 1980'lerin ortalarına gelindiğinde ise, devlet politikasında meydana gelen "Türk-İslam sentezi" eksenindeki değişim olarak zuhur eden siyasi mülahazaların, bu okulların niceliksel ve niteliksel olarak dönüşüm geçirmesine neden olduğu söylenebilir. Bazı güç odakları tarafından 1990'lı yıllarda o günkü siyasi söylemin arka bahçesi olarak kabul edilip tehdit unsuru olarak görülmeye başlanan İmam Hatip Liselerinin varlığı, 28 Şubat 1997 sonrasında yapılan yasal düzenlemelerle din görevlisi ihtiyacına indirgenmiş oldu.⁵ Araştırmamızın bu kısmında mesleğe (İmam-Hatiplik, Kur'an Kursu öğreticiliği) ve yükseköğretime öğrenci hazırlamak amacıyla kurulmuş olan bu okulların başlangıcı sayılan "*Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ*"nın kuruluşundan günümüze kadar geçen zaman zarfı içerisinde geçirdiği tarihsel süreci ve değişimleri ele alacağız.

1. İMAM-HATİP LİSELERİNİN YASAL DAYANAKLARI, KURULUŞU, AMACI VE ÖNEMİ

1.1.İmam-Hatip Liselerinin Yasal Dayanakları

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesi

*"Maarif Vekâleti, yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Darü'l-Fünûn'da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet, hitabet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de aynı mektepler küşat edecektir."*⁶

⁴ Mustafa Öcal, *20.Yüzyılda Türkiye'de Din Eğitimi*, yay.y., Bursa, 2001, s.309.

⁵ Bozan, a.g.e., s.4.

⁶ Bkz. 430 sayılı ve 3.3.1340 tarihli "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"nun 4.maddesi, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html>.

1982 Anayasasının 24. Maddesi

"...Din ve Ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din Kültürü ve Ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır."⁷

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 12. maddesi

"Türk Milli Eğitiminde laiklik esastır. Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi ilkokul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır."⁸

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 32. Maddesi

"İmam-Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe, hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır."⁹

1.2.İmam-Hatip Liselerinin Kuruluşu ve Amacı

Milli Eğitim Bakanlığı İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği'nde İmam-Hatip Liselerinin kuruluşu şu şekilde ifade edilmektedir:¹⁰

Madde 5 – (1) *Milli Eğitim Bakanlığınca açılan, ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe, hem de yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan İmam-Hatip Liseleri, ilköğretimden sonra dört yıl öğretim veren, bölge şartlarına ve imkânlarına göre gündüzlü veya yatılı olarak karma eğitim ve öğretim yapan okullardır.*

Milli Eğitim Bakanlığı İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği'nde İmam-Hatip Liselerinin amacı ise şu şekilde ifade edilmektedir:¹¹

Madde 6 – (1) *İmam-Hatip Liselerinin amacı, öğrencilerin:*

⁷ Bkz. 2709 kanun no ve 7.11.1982 kabul tarihli 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 24.maddesi, <http://www.anayasa.gov.tr/Mevzuat/Anayasa1982>.

⁸ Bkz. 1739 Sayılı, a.g.k., 12.madde.

⁹ Bkz. 1739 Sayılı, a.g.k., 32.madde.

¹⁰ Bkz. Millî Eğitim Bakanlığı İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği'nin 5.maddesi, M.E.B. Tebliğler Dergisi, C.72, S.2623, s. 485-486. (Ağustos 2009) (<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/73-2009>).

¹¹ Bkz. a.g.y., 6.madde.

a) Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirilmesini,

b) Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmesini,

c) İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak üzere hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını,

ç) Zihninde; insana, düşünceye, özgürlüğe, ahlaka ve kültürel mirasa saygıya dayanan bir anlayışın oluşmasını,

d) İmamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını,

e) İlgi, istek, yetenek ve başarılarına göre hem mesleğe hem de yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,

f) Yabancı dil öğrenerek alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini sağlamaktır.

Bütün bu genel amaçları yanı sıra İmam-Hatip Liseleri Mesleki Din Öğretiminin vizyonu ise şu şekilde belirtilmiştir;¹²

1) Atatürk'ün "Din lüzumlu bir müessesedir. Dinsiz milletlerin devamına imkân yoktur" sözü ışığında dinin birey ve toplu için önemini fark eden,

2) Toplumu din konusunda aydınlatan ve onların dini bilgilerle ilgili ihtiyaçlarına cevap verebilen,

¹² Komisyon, *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İmam-Hatip ve Anadolu İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Devlet Kitapları, Ankara, 2008, s.10-11.

- 3) İslam dini ile ilgili kültürel mirası değerlendirip yaşanan hayatla bağ kurabilen,
- 4) İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını bilen,
- 5) İslam'ın Temel Kaynaklarını tanıyan,
- 6) Kur'an'ın orijinal metnini doğru bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayabilen,
- 7) İbadetlerle ilgili uygulama becerisine sahip,
- 8) Dini kavramları doğru kullanan,
- 9) Dinin değişmez esasları (nassları) ile onların yorumlarını birbirinden ayırabilen,
- 10) Peygamberlik kurumunun ve Hz. Muhammed'in dindeki yerini kavrayan,
- 11) İslam tarihi ve medeniyetinin geçirdiği dönemler hakkında bilgisi olan,
- 12) İslam dininin dünyaya, sanata ve bilime bakışını bilen,
- 13) Dini yorumları akıl ve bilim ekseninde değerlendirebilen,
- 14) Araştıran, sorgulayan ve edindiği bilgiler ışığında aklını kullanarak problemlere çözüm üretebilen,
- 15) İslam dininin kültürümüz ve medeniyetimiz üzerindeki etkisini fark eden,
- 16) İslam'daki farklı dini yorumlara anlayışla yaklaşan ve diğer dinleri tanıyan, bireyler yetiştirmektir.

1.3. İmam-Hatip Liselerinin Türk Milli Eğitimi İçindeki Yeri ve Önemi

Hukuki dayanağını anayasa ile güvence altında olan, 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundan alan İmam-Hatip Liseleri, yasal eğitim öğretim kurumlarıdır. Milli Eğitim Temel Kanununun 32. maddesinde “ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları” olarak tanımlanan İmam-Hatip Liselerinin kanunla tescil edilmiş üç özelliği vardır. Bu üç özellikten ilki, İmam-Hatip Liselerinin ortaöğretim sistemi içinde yer almasıdır. İkinci özelliği ise, diğer ortaöğretim kurumlarından farklı olarak İmam-Hatip Liselerinde mesleki programlar uygulanmasıdır. Son olarak ortaya

konulan özellik ise bu okulların da diğer ortaöğretim kurumları gibi yüksek öğrenime yönelik hazırlanan programlar uygulamalarıdır. Türk eğitim sistemimiz içinde yer alan İmam-Hatip Liselerinin birçok faydası vardır. Bunlar arasında zikredilmesi gereken en önemli fayda, İmam-Hatip Liseleri sayesinde yanlış dini anlayışların oluşmasının büyük bir oranda önüne geçilmiştir. Ayrıca tüm yaşanan olumsuzluklara rağmen bu okullarda mesleki din eğitimi alan kişiler, yanlış dini anlayışlarla toplumun dinden soğuyup uzaklaşmasının önüne geçmiş ve toplumda birleştirici bir rol üstlenmişlerdir.¹³

İmam Hatip Liseleri, milli eğitim sistemi içerisinde yer alarak, dinamik bir yapıya sahip olan eğitim sisteminin tecrübelerinden, eğitim yöntem ve tekniklerinden faydalanarak mesleki din eğitiminin gelişmesine büyük bir katkı sağlamıştır. Bu sebeple, mezunlarının üniversitelere girmesi engellenerek, ya da farklı yöntemlerle ve gerekçelerle bu okulları kapatmaya çalışarak milli eğitim sisteminin dışına çıkarılması ülkemiz için büyük bir kayıp olacaktır.¹⁴

İmam-Hatip Liselerinin büyük çoğunluğunun yapılması ve açılması halk tarafından kurulan dernekler ve vakıflarca desteklenmiş, bu konuda devlete yardımcı olunmuştur. Örneğin 1951-1970 yılları arasında devlet tarafından İmam Hatip Okulları yaptırılması için 13.272.927 TL para aktarılırken, bu dernek ve vakıflar tarafından bu okullar için harcanan paranın 87.000.000 TL olduğu görülmektedir. Yani devletin verdiği maddi desteğin neredeyse 6 katı olduğu tespit edilmektedir.¹⁵ Çok zor şartlar altında Anadolu insanının kıt imkânlarla yaptırıp açtığı bu okulların, tamamında olmasa dahi, bazılarında devletin sunmuş olduğu parasız yatılı okuma imkânı mevcuttu. Bu durumdan genellikle kırsal kesimden, maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocukları faydalanmakta ve böylece bu çocuklara eğitim imkânı verilmekteydi.¹⁶

Vermiş olduğu dini eğitim ile İmam-Hatip Liselerinin en önemli işlevlerinden biri ise kız çocuklarının eğitim almalarına fırsat sağlamasıdır. Bu okullar, aileleri tarafından dini ve ahlaki endişeler sebebiyle okula gönderilmeyen kız çocuklarının, bu endişeleri ortadan kaldıracak bir şekilde eğitim sürecine katılmalarına imkân

¹³ Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Akçağ Yay., Ankara, 2005, s.184,185.

¹⁴ Cebeci, a.g.e., s.184,185.

¹⁵ Mehmet Ali Gökaçtı, *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, İletişim Yay., İstanbul, 2005, s.200.

¹⁶ Mustafa Öcal, *Medresetü’l-Eimme ve’l-Hutebâ’dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, Önder, İstanbul, 2011, s.181-182.

sağlamıştır. ¹⁷ İmam-Hatip Liseleri dindar kesimle diğer kesimler arasındaki iletişimsizliği ortadan kaldırarak; komşuluk, akrabalık, arkadaşlık, dostluk bağlarının kuvvetlendirmiş, düşünce ve inanç hürriyeti yönünden birbirlerine saygı ve hoşgörü duyan birbirleriyle barışık bir neslin yetişmesini sağlamıştır.

Sahip olduğu bu olumlu özellikler sayesinde İmam-Hatip Liseleri, toplumun milli birlik ve beraberliği bakımından son derece önemli kurumlardır.

2. CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEM (1913-1923)

Ülkenin imam, hatip ve vaiz ihtiyacını karşılayan bir eğitim öğretim kurumu olan İmam-Hatip Okulları, Cumhuriyet öncesi dönemde bu işi yürüten kurum olarak karşımıza medreseler olarak çıkmaktadır. Bu sebeple İmam-Hatip Okullarının tarihî gelişim sürecini ele alırken ilk olarak, Cumhuriyet öncesi son dönemdeki ülkenin din görevlisi ihtiyacını karşılayan medreselerden bahsetmek daha uygun olacaktır.

İslâm eğitim sisteminin temel kurumu olan medreseler, İslâm medeniyeti tarihinin, günümüzün orta ve yüksek öğretimine tekabül eden en önemli kurumlarından biri durumundaydı. Büyük ölçüde Selçuklular döneminde ortaya çıkan ve şekillenen medreselerin, Osmanlının yükseliş döneminde ulaştığı başarı, takdire şayandır. Bu medreselerde pek çok bilim adamı yetişmiş ve bilim adamları Osmanlı döneminde Türk eğitim-öğretim tarihinin en kayda değer gelişmelerinin yaşanmasında söz sahibi olmuşlardır. Osmanlı Devleti'nin başlangıcından, devletin yıkılışının gerçekleştiği yirminci yüzyıl başlarına kadar bilim ve eğitim-öğretimin başlıca merkezleri ve en önemli kurumları olan medreseler, her dönemde faaliyetlerini canlı bir şekilde devam ettirmişlerdir.¹⁸ Bununla beraber başlangıçta toplumsal hayatın canlılığının kaynağı olan medreseler, zamanla bu özelliğini kaybetmeye başlamış, daha da önemlisi kendini yenileyecek zihniyet gelişim ve dönüşümünü sağlayamamıştır.

İçeride ve özellikle dışarıda çok hızlı ve çok defa da aleyhte gelişmelerle sarsılan Osmanlı Devleti, alternatif olabilecek çözüm arayışları içerisine girmişse de medrese sistemi kendini yenileyememiştir.

¹⁷ Gökaçtı, a.g.e., .s.20.

¹⁸ Mefail Hızlı, "Anadolu'daki Osmanlı Medreseleri: Bir İcmal", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, C.2, S.4, İstanbul, 2004, s.371.

Muhtemelen medresenin ve temsil ettiği zihniyetin ıslahının çok zor, hatta mümkün olmadığı düşüncesinden olsa gerek, özellikle II. Mahmut ve II. Abdülhamit dönemlerinde yapılan ıslahat çalışmalarında, en çok ıslaha muhtaç olan medreseler ihmal edilmiştir. II. Abdülhamit'ten sonra İttihatçılar devrinde Şeyhülislâm Mûsâ Kâzım ve Mustafa Hayri efendiler zamanında, Islâh-ı Medâris Komisyonu oluşturulup çeşitli nizamnâmeler hazırlanarak medreselerin ıslahı hususunda ciddi çalışmalar yapılmak istendi. Bu çalışmalar çerçevesinde geleneksel yapısından tamamen farklı, mektep tarzında hazırlanan yeni program Dârü'l-Hilâfe medreselerinde uygulanmaya başlandı. Bunun yanı sıra, Medresetü'l-Kudât, Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ (1913), Medresetü'l-Vâizîn (1913), Medresetü'l-Mütehassısîn (1914), Medresetü'l-Hattâtîn (1914), Medresetü'l-irşâd (Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ ile Medresetü'l-vâizîn'in birleştirilmesiyle) kuruldu (1919). Ancak I. Dünya Savaşı ve arkasından imparatorluğun tasfiyesi sebebiyle bu okullar uzun süreli olmadı. Medreseler, 3 Mart 1340 (1924) tarihli Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu ile Maarif Vekâleti'ne devredildi ve kanunun neşrinden on üç gün sonra bütün medreseler kapatıldı.¹⁹

2.1. Medresetü'l-Vâizîn

Sözlükte; öğüt vermek, uyarmak, sakındırmak anlamındaki vaaz²⁰, bir topluluğa dinî ve ahlâkî konularda öğüt vermek, dinleyenlerin gönüllerini ve kalplerini iyiliğe, güzelliğe ısladıracak sözler söylemek, uhrevî mükâfat ve azaba dair bilgiler vererek teşvik ve uyarıda bulunmak şeklinde tanımlanır.²¹ Ayrıca vaaz terimini, Hz. Muhammed (s.a.v)'den itibaren, dinî meselelerde toplumu, inananları aydınlatarak manevi açıdan gelişmesini sağlamak amacıyla dini yeterliliğe sahip kişilerce, mescit ve cami gibi ibadet mahallerinde yapılan konuşma olarak da tanımlamak mümkündür. Bu görevi yerine getiren kimseye de vaiz denir.

Vaizliğin belirli kurallara uygun olarak yapılması ve vaizlerin iyi olarak yetişmiş olmaları, halkın dinî konularda aydınlatılması bakımından büyük önem arz eden "Medresetü'l-Vâizîn", II. Meşrutiyet Dönemi'nde medrese adı ile yeni bir tarzda ihdas edilen özel öğretim kurumlarından birisidir.²²

¹⁹ Mehmet İpşirli, "Medrese", *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.28, s.332.

²⁰ D.Mehmet Doğan, "Vaaz", *Büyük Türkçe Sözlük*, Gerçek Hayat, İstanbul, 2001, s.1359.

²¹ Hasan Cirit, "Vaaz", *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.42, s.404.

²² Recai Doğan, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi", *A.Ü.İ.F.D.*, S.38, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1998, s.424.

Osmanlılarda da aralıksız olarak devam eden bir görev olan vaizlik görevi en iyi şekilde yapanlar olduysa da aynı şekilde bu görevin hakkını veremeyen ve başarısız olan kimseler de olmuştur. Özellikle Osmanlı Devletinin son dönemlerinde medreselerden yetişen kimselerin bir kısmının bu alandaki yetersizliği vaazların ve vaizliğin seviyesinin düşmesine ve onları dinleyen halkın şikâyetlerine sebep olmuştur.²³

II. Meşrutiyet Dönemi'nde İslâm Dini'nin halka en doğru bir şekilde anlatılması vazifesini üstlenmiş olan vaizler, bu görevlerini tam olarak yapamadıkları düşüncesiyle dönemin basın yayın organlarında çokça eleştirilmiş ve ifa ettikleri görevin noksanlıklarının giderilmesi amacı ile bu vazifenin nasıl yapılması gerektiği hususunda düşünceler dile getirilmiştir.²⁴

İşte bütün bunların sonucunda vaizlerin daha iyi yetiştirilmeleri için yeni bir öğretim kurumunun tesisi gündeme gelince 28 Aralık 1912 tarihinde Medresetü'l-Vâizîn açılmış ve Soğuk Çeşme-Vani Efendi Medresesinde öğretime başlamıştır. Daha sonra Beyazid medresesine nakledilen bu okul, Evkaf Nezaretinin bünyesinde kurulmuştur. Medresetü'l-Vâizîn'in açılış amacı 6 Şubat 1913 tarihli nizamnâmesinde şu şekilde ifade edilmiştir:

“ *Ahkâm-ı Âliye-i Kur'âniyye ve Sünnet-i Seniyyei Nebeviyye dairesinde mevâiz-i hasene-i içtimaiye icrasıyla din-i mübin-i İslâm'ın müessis-i medeniyet ve fazilet olduğunu cihan-ı insaniyete neşredebilecek erbab-ı kemali yetiştirmektir*”.²⁵

II. Meşrutiyet Dönemi'nde nizamnamede de belirtildiği üzere, nitelikli vaiz yetiştirmek üzere tesis edilen Medresetü'l-Vâizîn, kuruluşunu takiben ilk iki yılda, başarılı bir eğitim öğretim verememiştir. Bu başarısızlık okulun idaresindeki eksiklikler, öğretmenlerin tayin ve tespitindeki hatalar ve okul programının, öğrencilerin seviyesinin üzerinde olmasından kaynaklanmıştır.²⁶ Medresetü'l-Vâizîn kendisinden beklenen görevleri yerine getirip getiremediği hususunda net bir kanaate varmak pek mümkün gözükmemektedir. Çünkü medresenin açılışı ve gelişmesi için çıkarılmış olan nizamname ve talimatnamelerden istenilen sonucun elde edilebilmesi memleketin içinde

²³ Mustafa Öcal, *Osmanlı Devleti Eğitim Sistemi*, yay.y., Bursa, 2013, s.370.

²⁴ Recai Doğan, a.g.m., s. 424.

²⁵ Zekeriya Akman, “Osmanlı Son Dönemlerinde Daru'l Hikmeti'l-İslamiye'nin Din Eğitimi Ve Öğretimi Alanındaki Faaliyetleri”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, C.20, S.1, Kış, Ankara, 2007, s.86.

²⁶ Akman, a.g.m., s.87.

bulduğu savaş hali nedeni ile pek mümkün değildi.²⁷ Görülen bu yetersizliğin giderilmesi için her ne kadar çaba harcanmışsa da, memleketin içinde bulunmuş olduğu savaşlar, sosyo-ekonomik durumlar, medreselerdeki bazı hocaların yetersizliği sebebiyle, medreselerde ciddi bir eğitim ve öğretim yaptırılmamış, bu medreselerde hedeflenen amaçlara tam olarak ulaşılamamıştır. Medresetü'l-Vâizîn, 1919 sonlarında, Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ ile birleştirilerek “Medresetü'l-İrşâd” adıyla yeni bir medreseye dönüştürülmüştür.²⁸

2.2. Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ

Hz. Muhammed(s.a.v)'den itibaren başlayan imam ve hatiplik görevi, günümüze kadar devam ede gelmiş kutsal bir görevdir. Arapça ام, “öne geçmek, sevk ve idare etmek” kökünden gelen “imam” kelimesi²⁹, terim olarak “cemaatle kılınan namaza önderlik eden kimse” ve “devlet başkanı” anlamlarını taşır.³⁰ “Hatip” ise, sözlükte “hutbe okuma, güzel söz söyleme, vaaz ve nasihat etme” gibi anlamlara gelir. Terim olarak “bir topluluğa bir maksadı anlatmak, bir fikri açıklamak, öğüt vermek, bir görüşü benimsetmek, bir eyleme teşvik etmek gibi amaçlarla yapılan güçlü ve etkileyici konuşma veya güzel konuşma sanatı” mânasında kullanılır. Konuşan kişiye hatîb, yaptığı konuşmaya da hitâbe denir.³¹

Devlet tarafından idarî, beledî ve dinî birçok görev verilmiş olan imamlar, İslâm ve Osmanlı toplumunda sadece beş vakit namazı kıldırın kişiler olarak değil, aynı zamanda buldukları bölgede devletin temsilcileri konumunda idiler. Bu durum muhtarlık teşkilatının kurulduğu 1829 senesine kadar devam etmiştir. Buldukları mahalde halkın huzurundan, birbirleriyle olan ahenginden ve barışından onlar sorumluydular.³² Ayrıca mahalle imamları, ahlâk zabıtalığı yapmak, ibtidai bir şekilde nüfus ve tapu kayıtlarını tutmak, evlenme ve boşanma işlerini yürütmek ve hükümet ile halk arasındaki birçok işe aracılık etmekle de vazifelendirilmişlerdi. Bu özelliklerinden dolayı imamlara görevde buldukları süre içinde vergi muafiyeti de sağlanmıştır. Hatta bu görevlerine ilâve olarak muallimi olmayan köylerde bu vazifeyi bile

²⁷ Recai Doğan, a.g.m., s.427.

²⁸ Öcal, *Osmanlı Devleti Eğitim Sistemi*, s.377; Akman, a.g.m., s.87.

²⁹ Kadir Güneş, *Arapça-Türkçe Sözlük*, Mektep Yayınları, İstanbul, 2011, s.38.

³⁰ D.Mehmet Doğan, a.g.e., “İmam”, s.626.

³¹ Mahmut Kaya, “Hitabet”, *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.18, s.156.

³² Öcal, *Osmanlı Devleti Eğitim Sistemi*, s.378.

üstlenmişlerdir.³³ Bu sebeple devlet ile halk arasında bir nevi köprü vazifesi gören imamlığa her zaman özel bir ilgi gösterilmiştir.

Hatipler ise, Cuma günleri ve bayram namazlarında halka hutbe vermek suretiyle halkı dünya ve ahiret konularında bilinçlendirme görevi ile sorumluydular. Bu sebeple devlet, bu görevi en iyi şekilde yerine getirmesi gereken hatiplerin seçimine ve tayinine önem verir ve bu iş için görevlendirilenlere birer “berat” verirdi. Berat belgesine sahip olmayan kimselerin bu görevi yerine getirmesine müsaade edilmezdi.³⁴

Mahallelerde ve köylerde görev yapan imamların görevlerinde tam ehil olmamaları ve aldıkları eğitimin yetersizliği, görev alacak eleman yetersizliği gibi meseleler, İkinci Meşrutiyet dönemine gelindiğinde yaygın bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Genel medreselerin yeniden düzenlendiği bu dönemde, nitelikli imam ve hatip yetiştirmek amacıyla,³⁵ 1913’te “*Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ*” kurulmuştur.³⁶ Bu medreselerin memleketin ihtiyaçlarına uygun olarak tesis edilmemiş olması, öğrenci sayısının azlığı, beklenen verimin sağlanamaması ve savaş yılları içinde bulunulması gibi sebeplerden dolayı, kurulduktan kısa bir müddet sonra Medresetü'l Vaizin ile birleştirilmiştir.³⁷

2.3. Medresetü'l-İrşâd

1919 yılı sonlarına gelindiğinde “*Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ*” ile “*Medresetü'l-Vâizîn*” yine aynı adlarla “*Vâizîn Şubesi*” ve “*Eimme ve'l-Hutebâ Şubesi*” olmak üzere iki şube olarak “*Medresetü'l-İrşâd*” adı altında birleştirilerek,³⁸ Evkâf-ı Hümâyün Nezareti’ne bağlı olarak açılmıştır.³⁹ Medresetü'l-İrşâd’ın idaresi ise Makam-ı Mesihat’e bağlı olan Dâru’l-Hikmeti’l-İslâmiyye’ye bırakılmıştır.⁴⁰ Bu medresenin öğrencilerinin, tıpkı Dâru’l-Hilâfeti’l-Âliyye Medresesi öğrencileri gibi tüm ihtiyaçlarının karşılanacağı ve her birine aylık yüzer kuruş ödeneceği söylenmiştir. Her yıl on öğrencinin alındığı “*Vâizîn Şubesi*”nden mezun olan öğrencilerin, yüksek okul

³³ Recai Doğan, a.g.m., s.428.

³⁴ Öcal, *Osmanlı Devleti Eğitim Sistemi*, a.g.e., s.378.

³⁵ Zekeriya Akman, *Dâru’l-Hikmeti’l-İslâmiyye Kurumu (1918–1922)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), Ankara, 2006, s.75.

³⁶ Hakkı Yılmaz, “Eğitim Sistemi İçerisinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri Ve Tarihiçesi”, *II. Din Şurası Tebliği Ve Müzakereleri*, D.İ.B Yayınları, Ankara, 2003, s.519.

³⁷ Recai Doğan, a.g.m., s.428.

³⁸ Yılmaz, a.g.e., s.521.

³⁹ Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ’dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.11.

⁴⁰ Recai Doğan, a.g.e., s.429; Akman, a.g.m., s.89.

mezunlarına denk olacakları ve yüksek okullardan mezun olanlara sağlanan bütün haklardan istifade edebilecekleri söylenmiştir.⁴¹

Öğrenim süresi üç yıl olan "Vâizîn Şubesi"nden mezun olan öğrenciler; zeyl meşihatlarına, kara ve deniz askerî kıtaları imamlıklarına, vilâyet, liva ve kaza merkezlerindeki vaizliklere tayin olabilirken, öğrenim süresi iki yıl olan "Eimme ve'l-Hutebâ Şubesi"ni bitirmeye hak kazanan öğrencilerin ise asaleten ya da vekâleten imamlık ve müezzinlik kadrolarına atanabilmeleri mümkün olacaktır.

Büyük ümitlerle kurulmuş olan bu medreselerin öğrenci sayısı, daha önce kurulmuş olan Medresetü'l-Vâizîn ve Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'da olduğu gibi o dönemde yaşanmış olan savaşlar nedeniyle istenilen düzeyde olmamış ve beklenen seviyede talep gerçekleşmemiştir. Hatta o dönemde yaşanmakta olan savaş nedeniyle bu okullara kayıt yaptırmış olduğu halde sınavlara katılamayan bazı öğrenciler, yeniden imtihanlara girebilmek için, Dâru'l- Hikmeti'l-İslâmiye'ye başvuruda bulunmuşlardır. Yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen tüm medreseler gibi bu medrese de medreselerin kapatıldığı Tevhîd-i Tedrisat Kanunu'nun çıkmasına kadar faaliyetlerine devam etmiş ve varlığını sürdürmüştür.⁴²

3. CUMHURİYET DÖNEMİ

3.1. Tevhid-i Tedrisat İle Birlikte Açılan İmam-Hatip Mektepleri (1924-1930)

“Öğretim Birliği” anlamına gelen Tevhid-i Tedrisat, hukuki manada bütün okulların tek elden yönetilmesi ve denetlenmesi şeklinde değerlendirilmiştir.

Tevhid-i Tedrisat ile ilgili bir adım atılacağıın ilk habercisi Atatürk'ün meclis açılışında yapmış olduğu konuşmadır. Mustafa Kemal Atatürk, TBMM'nin 1 Mart 1340/1924 tarihindeki açılış konuşmasında, eğitim ve öğretim kurumlarının tek elden yönetilmesi demek olan tevhid-i tedrisattan, bir başka ifade ile bütün eğitim ve öğretim

⁴¹ Akman, a.g.m., s.89.

⁴² Akman, a.g.e., s.83.

müesseselerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetim ve denetimine verilmesinden⁴³ şu şekilde bahsetmiştir:

*“Evlâd-ı memleketin müştereken ve mütesâviyen iktisâba mecbur oldukları ulûm ve fûnûn vardır. Âli meslek ve ihtisas erbabının tefrik olunabileceği derecât-ı tahsile kadar terbiye ve tedriste vahdet, hey'et-i içtimâiyemizin terakkî ve teâlisi nokta-i nazarından çok mühimdir. Bu sebeple Şer'îye Vekâleti ile Maarif Vekâleti'nin bu hususta tevhid-i fikir ve mesâi eylemesi temenniye sayandır”.*⁴⁴

Daha sonra Saruhan (Manisa) milletvekili Vâsıf Çınar'ın öncülüğünde 57 milletvekili, 2 Mart 1340/1924 tarihinde, TBMM Başkanlığına tevhîd-i tedrisatla ilgili kanun teklifini şu gerekçe ile vermiştir:

*“Bir devletin irfan ve maârif-i umumiyye siyasetinde, milletin fikir ve his itibariyle vahdetini temin etmek için Tevhid-i tedrisat en doğru, en milli, en asrî ve her yerde fevâid ve muhassenâtı görülmüş bir umdedir. 1255 Gülhane Hatt-ı Hümayûnu'ndan sonra açılan Tanzimat-ı Hayriyye devrinde, Saltanat-ı Mûnderise-i Osmâniye, Tevhid-i tedrisata başlamak istemiş ise de buna muvaffak olamamış ve bilakis bu hususta bir ikilik bile vücuda gelmiştir. Bu ikilik, vahdet-i terbiye ve tedris nokta-i nazarından birçok muzır neticeler tevlid etti. Bir millet efradı ancak bir terbiye görebilir. İki türlü terbiye, bir memlekette iki türlü insan yetiştirir. Bu ise vahdet-i his ve fikir ve tesânüt gayelerini külliyyen muhildir. Teklif-i kanunîmizin kabulü takdirinde Türkiye Cumhuriyeti dâhilindeki bilumum irfan müessesâtının merci-i yegânesi Maârif Vekâleti müspet ve müttehît bir maârif siyaseti tatbik edecektir. Teklifimizin bugün der-âkab ve müsta'celen miizakeresiyle kanuniyet kesbetmesini Hey 'et-i Celile'den rica ederiz”.*⁴⁵

Teklif, 3 Mart 1340/1924'te TBMM tarafından kabul edilmiş, 6 Mart 1340/1924'te ise, Resmî Cerîde (Resmî Gazete)'nin 63. sayısında 430 sayılı kanun olarak yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir.⁴⁶

⁴³ Öcal, “İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri”, s.53.

⁴⁴ Zeki Salih Zengin, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, *Dinî Araştırmalar Dergisi V*, Mayıs-Ağustos 2002, S.13, s. 82-83.

⁴⁵ Zengin, a.g.m., s.84; Dinçer, a.g.e., s.50.

⁴⁶ Öcal, “a.g.m, s.53.

Sekiz devrim kanunu ile ilgili olarak, 1961 Anayasası'nın 153. maddesinde, bu Anayasanın halkoyu ile kabul edildiği tarihte yürürlükte bulunan hükümlerin Anayasaya aykırı olduğu şeklinde anlaşılamayacağı ve yorumlanamayacağı hükmüne varılmıştır. 3 Mart 1340/1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, bu sekiz devrim kanununun ilkidir.⁴⁷ Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1961 Anayasası'nın 153. ve 1982 Anayasası'nın 171. maddesine göre dokunulmaz, değiştirilmez kanunlar olarak ilan edilmiştir.⁴⁸

Yedi maddeden oluşan “Tevhid-i Tedrisat Kanunu”nun metni şu şekildedir:⁴⁹

TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNU

Kanun Numarası : 430

Kabul Tarihi : 3/3/1340

Yayımlandığı Resmi Gazete : Tarih: 6/3/1340 Sayı: 63

Yayımlandığı Düstur : Tertip: 3 Cilt: 5 Sayfa: 322

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

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

Madde 3 - Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekatip ve medarise tahsis olunan mebâlig Maarif bütçesine nakledilecektir.

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

(Ek: 22/4/1341 - 637/1 md.) Mektebi Harbiyeden menşeyen teşkil eden askeri liseler bütçe ve kadrolarıyla Müdafaa-i Milliye Vekâletine devrolunmuştur.

⁴⁷ Ahmet Gül, *Cumhuriyet Dönemi Orta Öğretimde Din Eğitimi*, T.D.E.V. Yayınları, Ankara, ts., s. 18.

⁴⁸ Aydın, a.g.e., s. 29.

⁴⁹ Bkz. “Tevhidi Tedrisat Kanunu”, <http://mevzuat.meb.gov.tr/>.

Madde 6 - İşbu kanun tarihi neşrinden muteberdir.

Madde 7 - İşbu kanunun icrayı ahkâmına İcra Vekilleri Heyeti memurdur.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun hedefinin, tüm okulları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlayarak, yeni nesillere, tüm eğitim kurumlarında müşterek kültür vermeyi; bunları duygu ve düşünce birliği içinde yetiştirmeyi sağlamak olduğu, hem Atatürk'ün yukarıda bahsetmiş olduğumuz Tevhid-i Tedrisât'ın lüzum ve öneminden bahseden konuşmalarından, hem de teklifi sunan Vâsif Çınar'ın öncülüğündeki heyetin sunmuş olduğu gerekçelerden anlaşılmaktadır.⁵⁰ Kanun, kabul edilmesinden hemen sonra uygulamaya başlanmıştır. Ancak Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) Vasıf (Çınar), Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile hiçbir eğitim kurumu kapatılmadığı halde, bütün bölgelere gönderilmek üzere hazırlamış olduğu bir genelge ile medreselerin kapatılmasını sağlamıştır.⁵¹

Medreselerin kapatılmasını sağlayan ve medresede eğitim gören talebeler ile medresede eğitim veren hocaları hakkındaki uygulamanın nasıl olacağına dair Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) Vasıf (Çınar)'ın hazırlamış olduğu genelge şu şekildedir:

“Meclis-i âli'nin 3 Mart sene (1)340 tarihli kanunun tevhid-i tedrisat esasına tevfikan mevadd-ı âti (aşağıdaki maddeler) heman tatbik edilmek üzere tamimen tebellüğ olunur.

1. Devletin bütçelerinde ve teşkilatında kadrosu, hey'et-i ta'limiye ve programları mevcut ve muayyen olan Medâris-i İlmiyenin devam-ı tedrisatına müsaade edilmez. Binaenaleyh bu emrin vürudıyla beraber vilayetinizin merkez kaza ve köylerinde mevcut olan bu gibi medreseler heman seddedilecektir.

2. Bu medreselerde mevcut olan talebe, o mahallin İbtidâi Mekteplerine veyahut Lise ve İdadilerin kısm-ı ibtidâiyelerine behemahal naklolunacaktır.

3. Bu medreselerin müderrisleri arzu ettikleri takdirde mekteplerimizin ulûm-ı diniye muallimliklerine tayin olunacaklardır.

⁵⁰ Ahmet Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2005, s.119.

⁵¹ Mustafa Öcal, “Künye Defterleri'ne Göre İstanbul İmam Ve Hatip Mektebi (1924-1930)”, *U.Ü.İ.F.D.*, C.17, S.2, 2008 s.178

4. Memleketin ibtidai ders ve terbiyesinin ancak Maarif Mekteplerinde temin edilmesi son kanunun icâbâtundan olmağla eski Dâru'l-Hilâfe Medreselerinin İbtidâi mekteplerimizin sınıflarına tekabül eden İhzârî kısımları ilga edilmiştir. Buradaki talebe mahallî İbtidâi Mekteplerine veyahut lise ve İdâdi kısm-ı ibtidâilerine behemahal nakledilecektir. Bu sınıfların muallimlerinden şerâit-i kanuniyeyi hâiz olanlar İbtidâi Mekteplerinde tavzif edileceklerdir.

5. Eski Dâru'l-Hilâfe Medreselerinin İbtidâ-i Hariç ve Dâhil kısımları son kanunun 4. maddesine tevfikân imam ve hatip yetiştirilmek üzere Vekâlet'in idaresi altında ibka edilmişlerdir. Ders programları ve kadroları derdest-i tanzimdir (tanzim edilmiştir). İsimleri, buldukları mahallin isimlerine izafeten İmam ve Hatip Mektebi olacaktır. Medâris-i İlmiyenin İbtidâ-i Dâhil ve Hariç kısımları mevcut ise ve arzu ederlerse bunların talebesi İmam ve Hatip Mektebine nakledileceklerdir.

6. Bu emrin heman tatbiki ve sür'at-i iş'arı mercûdur (duyurulması rica olunur).⁵²

Kanun'da medreselerin kapatılmasına yönelik hiçbir hüküm bulunmamasına rağmen hazırlanan bu tamim/genelge ile birçok medrese kapatılmış, bir kısmı da imam ve hatip yetiştirecek mekteplere dönüştürülmüştür. İmam ve Hatip Mekteplerine dönüştürülecek olan medreselerle ilgili olarak Maarif Vekâleti tarafından bir genelge hazırlanarak tüm vilayetlere gönderilmiştir.⁵³ Kanun ile ilgili olarak mecliste yapılan görüşmelerden ve o günkü basında yer alan haberlerden Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulama biçiminin tartışmalara ve tepkilere neden olduğu anlaşılmaktadır.⁵⁴ Medreselerden mekteplere yapılan intibaklar, İlahiyat Fakültesi talebesi için Evkaf bütçesinden verilen ödeneğin serbest bırakılmaması, diğer fakültelere geçiş hakkının verilmemesi ve mezuniyet sonrası istihdamlar konusundaki belirsizliğin devam etmesi gibi nedenlerle Vasıf Çınar'ın kanunu uygulama şekli özellikle muhafazakâr kesim tarafından büyük bir tepkiye neden olmuştur.⁵⁵

Tüm bu olumsuzluklara rağmen medreselerin tarihe karıştığı 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun dördüncü maddesi İmam ve Hatip Mekteplerinin

⁵² Öcal, a.g.m., s.180.

⁵³ Zengin, a.g.m., s. 85-86.

⁵⁴ Zengin, a.g.m, s.88.

⁵⁵ Zengin, a.g.m, s.87

açılışına yasal dayanak olmuştur. Çünkü bu madde ile yüksek din uzmanları yetiştirmek maksadıyla Dâru'l-Fünûn'da (İstanbul Üniversitesinde) bir İlâhiyat Fakültesi açılması görevi ve ayrıca imamlık ve hatiplik gibi dinî hizmetleri yapmakla görevli elemanların yetişmesi için de ayrı mektepler (İmam ve Hatip Mektepleri) açılması görevi Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir.⁵⁶

Maarif Vekili Vasıf (Çınar)'ın hazırlamış olduğu, medreselerin kapatılmasına gerekçe olan genelgenin 5. maddesindeki ifadeye göre; 29 yerde mevcut olduğu anlaşılan Dâru'l-Hilâfeti'l-'Aliye Medreseleri kapatılmayıp İmam ve Hatip Mektebine dönüştürülmüş, mevcut öğrencilerin de isterlerse buraya geçiş yaparak öğrenimlerine devam edebilme imkânı sunulmuştur. Böylece; kapatılan ve İbtidâ-i Hariç ve İbtidâ-i Dâhil kısımları bulunan Medâris-i İlmiyenin öğrencilerinden isteyenlerin de İmam ve Hatip Mektebine geçiş yapabilmeleri imkânı sağlanmış oldu. Her bir mektebin başına açıldıkları yerin ismi eklenerek (genelgede de ifade edildiği gibi) Mart 1924 yılı itibariyle; 29 yerdeki Dâru'l-Hilâfeti'l-'Aliye Medresesi İmam ve Hatip Mektebi olarak öğretime başlamıştır.⁵⁷ Böylece Maarif Vekâletine/Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İmam ve Hatip Mektepleri açılmaya başlanmıştır.

Yayınlanmış olan “Tevhid-i Tedrisat Hakkında Tamim” ile; “*medreselerin kapatıldığı, mevcut öğrencilerin durumlarına uygun okullara yerleştirilmelerinin lüzumu*” ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, medresede görev yapan müderrislerin de, “*aranan nitelikleri haiz olmaları halinde, mekteplerde din dersleri verebilecekleri*” dile getirilmiştir.

4 Eylül 1926'da Maarif Vekili olan Mustafa Necati'nin imzasını taşıyan bir tamim/genelge gereği; kapatılmış olan Dâru'l-Hilâfeti'l-'Âliye medresesinin 4. Sınıflarını bitirenlerle 5. ve 6. sınıf öğrencileri, kendilerine belge verilerek İmam ve Hatip Mektebi mezunu sayılmışlardır. Bu medresenin, İhzarî yani “hazırlık sınıfı” öğrencileri sınavla İmam ve Hatip Mektebine alınırken, ortaokul düzeyinde olan İbtidâi Hariç öğrencileri sınavsız olarak alınmışlardır.⁵⁸ Hazırlık ve İbtidâi Hariç sınıfı öğrencileri, yapılan sınav sonuçları neticesinde başarı durumlarına göre dört gruba

⁵⁶ Öcal, “İmam Ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları İle Yapılan Mülâkatlar Ve Şehâdetname Örnekleri”, s.54.

⁵⁷ Öcal, “Künye Defterleri'ne Göre İstanbul İmam Ve Hatip Mektebi (1924-1930)”, s.185.

⁵⁸ Öcal, “İmam Ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları İle Yapılan Mülâkatlar Ve Şehâdetname Örnekleri”, s.56.

ayrılmıştır. 4. sınıfa en başarılıları, 3. 2. ve 1.sınıfa ise başarı durumuna göre sırasıyla diğer öğrenciler kaydedilmişlerdir. 1923-1924 öğretim yılı başında yapılmış olan bu uygulama ile ilkokula dayalı ve öğretim süresi 4 yıl olan İmam ve Hatip Mekteplerinin bütün sınıfları aynı anda oluşturulmuştur. Bu okulların kuruluşlarından kısa bir süre sonra, yapılan bu uygulama sonucunda bu mektepler mezun vermişlerdir.⁵⁹

29 Temmuz 1340/1924 tarihinde, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ve İmam ve Hatip Mekteplerinin fiilen eğitim-öğretime başlamasından yaklaşık olarak 5 ay sonra, Orta Tedrisat Müdür-i Umumiliği (Orta Öğretim Genel Müdürlüğü) tarafından "**İmam ve Hatip Mektepleri Talimatnamesi**"⁶⁰ adı altında 56 maddelik "yönetmelik" hazırlatılıp yürürlüğe konulmuştur. Bu talimatnamenin maddeleri şu ise şekildedir:

Madde 1 - İmam ve Hatip Mektepleri, müdavimlerini bu vazifelerini bihakkın ifaya kâfi derecede malumat ile mücehhez kılacak tedrisatı gösterir müesseselerdir.

Madde 2 - Bu mekteplerde tahsil müddeti 4 (dört) seneden ibarettir.

Öğrencilik şartları:

Madde 3 – Bu mekteplere Mekâtib-i İbtidâiye-i Umumiye mezunlarından asgari 12, a'zamî 15 yaşında bulunan efendiler bilaimtihan kabul olunurlar.

Madde 4 – Mekâtib-i hususiye mezunlarından talip olanların, Mekâtib-i ibtidaiye-i umumiye son sınıf derslerinden imtihanları icra olunur.

Madde 5 – Tali dereceli mektepler müdavimlerinden talip olanlar, birinci sınıftan itibaren müfredat programlarına tevfikân imtihanları bil-icra layık oldukları sınıflara kabul olunurlar.

Madde 6 – İmam ve Hatip Mektepleri talebesinden ücret-i tedrisiye alınmaz.

Bu talimatnamenin maddelerine göre şöyle denilmektedir:

Madde 1- İmam ve Hatip Mektepleri, öğrencilerini imamlık ve hatiplik mesleğinin görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yapabilecek derecede bilgi ile donatan eğitim ve öğretim yaptırın kurumlardır.

Madde 2- Bu okullarda eğitim-öğretim süresi 4 yıldır.

⁵⁹ Öcal, "a.g.m., s.57

⁶⁰ Öcal, "a.g.m., s.58-59.

Madde 3 – Bu okullara; Mekâtib-i İbtidaiye-i Umumiye'den (5 yıllık resmi ilkokullar) mezun olan, 12 ile 15 yaş arasındaki erkek çocuklar sınavsız bir şekilde öğrenci olarak kabul edilir.

Madde 4- Mekâtib-i Hususiye'den (özel ilkokullar) mezun olan öğrenciler, İmam ve Hatip Mektebine kayıt yaptırmak isterlerse, Mekâtib-i İbtidaiye-i Umumiye'nin (5 yıllık resmi ilkokullar) son sınıf derslerinden sınava girerler.

Madde 5- Orta öğretim seviyesindeki (Rüşdiye, İdadiye, Sultaniye gibi) okulların öğrencilerinden de İmam ve Hatip Mektebine kayıt yaptırmak isteyenler, 1. sınıftan itibaren müfredat programlarına göre uygun olarak sınava alınır ve bilgi seviyelerine göre uygun sınıflara kayıtları yapılır.

Madde 6- İmam hatip mektepleri öğrencisinden eğitim-öğretim ücreti alınmaz.

Bu okulların yönetiminden okul müdürü sorumludur. Bunun yanı sıra, okul müdürünün başkanlığında, okul öğretmenlerin tamamının katılımı ile meydana getirilen ve her ay düzenli olarak toplanarak okuldaki eğitim ve öğretimin daha düzenli ve etkili olabilmesi için alınması gereken önlemlerin görüşülüp gerekli kararların alınması ve buna yönelik uygulamaların takip edilmesinden sorumlu “Muallimler Meclisi” vardır. Ayrıca yine okul müdürünün başkanlığında üç öğretmenden oluşan ve öğrenci disiplininden sorumlu “İnzibat Meclisi” bulunmaktadır.⁶¹

3.2.İmam ve Hatip Mekteplerinin Açıldıkları Yerler ve Öğrenci Sayısı

İstanbul'daki “Medresetü-l İrşad” ve İstanbul dışındaki “Taşra Medreseleri”nin yerini alan bu okullar “İmam ve Hatip Mektepleri” adı altında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte 1924 yılında 29 merkezde açılmıştır. “İmam ve Hatip Mektepleri”nin ilk öğrencilerini yine “Medresetü-l İrşad” ve “Taşra Medreseleri”nin öğrencileri oluşturmuştur. Eğitim süresi dört yıl olarak belirlenmiş olan ve dört yıllık ortaokul seviyesine denk tutulan “İmam ve Hatip Mektepleri”nin ömrü sadece altı yıl olmuştur. 1923-1924 eğitim-öğretim yılında sayısı 29 olan bu okullarda 2258 öğrenci öğrenim görmekteydi. 1928-1929 yılında ise bu sayı 2 okul ve 100 öğrenciye geriledi.

⁶¹ Zengin, a.g.m., s.91.

“İmam ve Hatip Mektepleri” öğrenci azlığı gerekçe gösterilerek 1930 yılında kapatıldı.⁶²

Tablo-3- İmam Ve Hatip Mekteplerinin Açıldıkları Yerler İle Bu Mekteplerdeki Öğrenci Sayıları⁶³

İMAM VE HATİP MEKTEBİ AÇILAN YERLER	İbtidai Haric			İbtidai Dahil			1923-1924te İlk kayıt toplam	1924-1925	1925-1926	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932
	1. snf	2. snf	3. snf	1. snf	2. snf	3. snf									
Eoime	6	3	3	-	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-
Erzurum	56	14	6	7	4	-	87	43	-	-	-	-	-	-	-
(Hamisöbôd) Isparta	20	17	9	-	-	-	46	83	69	-	-	-	-	-	-
İstanbul	127	75	82	56	31	32	403	156	98/184 ^a	255	140	41	26	?	?
Eskişehir	42	6	3	3	9	2	65	58	-	-	-	-	-	-	-
Ödemiş	29	12	7	9	4	3	64	-	-	-	-	-	-	-	-
Urfa	18	9	5	-	-	-	32	29	-	-	-	-	-	-	-
(Karahisar-ı Garbi) Afyonkarahisar	32	19	6	-	-	-	57	57	51	-	-	-	-	-	-
Amasya	19	13	6	2	-	3	43	19	-	-	-	-	-	-	-
(Teke) Antalya	66	-	-	-	-	-	66	48	37	-	-	-	-	-	-
Ankara	37	16	6	5	-	-	64	28	18	-	-	-	-	-	-
(Karesi) Balıkesir	60	16	9	5	6	3	99	60	37	-	-	-	-	-	-
(Hüdavendigâr) Bursa	55	19	9	13	8	4	108	65	57	-	-	-	-	-	-
(Bozok) Yozgat	55	-	-	-	-	-	55	51	34	-	-	-	-	-	-
Bolu	54	24	15	4	5	10	112	94	85	-	-	-	-	-	-
Tire	27	10	12	4	4	6	63	-	-	-	-	-	-	-	-
Rize	?	?	?	?	?	?	?	47	48	-	-	-	-	-	-
Hopa	58	-	-	-	-	-	58	-	-	-	-	-	-	-	-
Harpüt (Elaziz)	32	12	9	14	2	-	69	46	21	-	-	-	-	-	-
Sivas	28	9	3	3	3	5	51	48	35	-	-	-	-	-	-
Sarıçat	16	13	15	-	-	-	44	-	-	-	-	-	-	-	-
Uşak	50	-	-	-	-	-	50	^b ?	32	-	-	-	-	-	-
Gaziantep	10	7	6	-	-	-	23	31	-	-	-	-	-	-	-
Kastamonu	55	28	12	5	2	5	107	73	54	-	-	-	-	-	-
Konya	47	45	21	20	7	12	152	109	107	-	-	-	-	-	-
Kayseri	46	21	9	8	6	6	96	88	66	-	-	-	-	-	-
Kütahya	30	22	20	14	1	-	152/87 ^c	77/38 ^d	44/47 ^e	129	128	116	95	37	10
Maraş	33	7	9	8	3	2	62	59	-	-	-	-	-	-	-
(Saruhan) Manisa	22	17	8	2	4	4	57	42	27	-	-	-	-	-	-
Niğde	18	5	6	-	3	4	36	-	-	-	-	-	-	-	-
Artvin								31	-	-	-	-	-	-	-
İzmir								-	-	-	-	-	-	-	-
Of								-	-	43	-	-	-	-	-
Akşehir								-	-	45	-	-	-	-	-
TOPLAM							2268	1442	1009/1098 ^f	278/384 ^g	223/258 ^h	157	121	?	?

⁶² Bozan, a.g.e., s.12.

⁶³ Öcal, a.g.m., s.61.

Öğrenci ilgisinin azlığı nedeniyle “*İmam ve Hatip Mektepleri*”nin kapatıldığı iddiası az da olsa doğru olmakla beraber; bu mekteplerin lise kısmının açılmayarak yalnızca dört yıllık bir orta mektep düzeyinde kalmış olması, mezunlarının çalışabilecekleri iş alanlarının sunulmayışı gibi sebepleri de dikkate almak gerekiyor. 1928’de yapılan Harf İnkılâbı’nın ve laiklik anlayışı ve uygulamasının ortaya koyduğu sorunlar da bu mekteplere öğrencinin ilgisiz kalışının sebepleri arasında sayılabilir.⁶⁴ Din eğitimi ve öğretimi, İmam ve Hatip Mekteplerinin kapatıldığı yıl ile 1948 yılları arasında sadece Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki bazı Kuran Kursları tarafından gerçekleştirildi. 1948 yılına kadar, ortaokul ve lise okulları seviyesinde din görevlisi yetiştirmeye yönelik eğitim öğretim veren herhangi bir okul, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmamıştır.⁶⁵

İmam ve Hatip Mekteplerinin ilk kuruldukları 1924 yılı ile kapandıkları 1930 yılı sonuna kadar ki sayıları, öğretim yıllarına göre farklılık göstermiştir. İlk olarak 1924 yılında faaliyete başlayan 29 İmam ve Hatip Mektebi şu merkezlerde açılmıştır: Afyon, Amasya, Ankara, Antalya, Balıkesir, Bolu, Bozok, Bursa, Edirne, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Harput, Hopa, Isparta, İstanbul, Kastamonu, Kayseri, Konya, Kütahya, Manisa, Maraş, Niğde, Ödemiş, Sivas, Şavşat, Tire, Urfa, Uşak.

Edirne, Hopa, Niğde, Ödemiş, Şavşat'taki mektepler 1924-1925 öğretim yılında kapatılarak sayı 24’e düşmüş, fakat Artvin ve İzmir’de açılan mekteplerle sayı 26’ya yükselmiştir.⁶⁶ Bu mekteplerin kapatıldığı yılın bir önceki yılına ait bilgilere bakıldığında öğrenci sayılarının Edirne’de 12, Hopa’da 46, Niğde’de 33, Ödemiş’de 46 ve Şavşat’da 36 olduğu görülür.(Bkz. Tablo-3)

Amasya, Artvin, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Harput, İzmir, Maraş, Ödemiş, Tire ve Urfa'daki mektepler ise 1925-1926 öğretim yılında kapatılmış; Elazığ, Of, Akşehir ve Rize’de açılan yeni İmam ve Hatip Mektepleriyle bu okulların sayısı 20 olmuştur. Kütahya ve İstanbul dışındaki bütün mektepler 1926- 1927 öğretim yılında kapatılmış, bu iki okul ise 1929-1930 öğretim yılı sonunda lağvedilmiştir.

Bu mekteplerde okuyan öğrenciler okullarının kapatılması sebebiyle diğer öğretim kurumlarının uygun sınıflarına kaydedilmişlerdir. Alınan karara göre bu

⁶⁴ Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Dem Yay., İstanbul, 2014, s.58.

⁶⁵ Bozan, a.g.e, s.12

⁶⁶ Zengin, a.g.m, s.94

mekteplerin öğrencilerinden orta mekteplerin 1. sınıfına 17, 2. sınıfına 18, 3. sınıfına 19 yaşını aşmayanlar kaydedileceklerdi. Yaşı 19'dan daha büyük olan öğrenciler ise muallim mekteplerine kaydedilecekti. Bu öğrenciler Fransızca dışındaki derslerden yapılacak sınavda elde edecekleri başarıya göre bu okullara kabul edileceklerdi.⁶⁷

İmam ve Hatip Mekteplerinin kapatılmasının gerekçesi olarak ileri sürülen bir başka neden ise bu kurumların açılış amaçlarını gerçekleştirmediği iddiasıdır. Nitekim kapatılan bir İmam-Hatip Mektebi için şu gerekçe ileri sürülmektedir:

“İlim ve terbiye sahasında attığı mütereddid adımlarla tesis ve küşadından matlub gayeyi veremediği ve 19 talebesiyle devlet bütçesine hakiki bir yük teşkil etmekten başka bir semere vermediği anlaşılan İmam ve Hatip Mektebi'nin lağvına, mevcut muallimlerinden iktidar ve ehliyeti olanların kız ve erkek liselerindeki mahallere tayinine karar verildi.”⁶⁸

Bunun dışında resmi istatistiklere bakıldığında bu mekteplere yeterli sayıda öğrencinin gelmediği de görülmektedir. Aslında bu durumun sebepleri araştırıldığında, o yıllarda öğrenim gören gençlerin, medreseler yerine diğer öğretim kurumlarını tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca II. Meşrutiyet yıllarından itibaren mekteplerden mezun olanlarla medreselerden mezun olanların eşit haklara sahip olamamaları ve istihdam imkânlarının neredeyse hiç olmaması yüzünden talep görmedikleri tespit edilmiştir.⁶⁹ Öğrenci sayısındaki azalma, aynı nedenlerin devam eden yıllarda giderek belirginleşmesi sonucunda doğal olarak devam etmiştir. Bunun yanı sıra İmam ve Hatip Mekteplerinin lise düzeyinde düzenlenmemesi ve mezun olan öğrencilere İlahiyat Fakültesine gidebilme hakkının bile verilmemiş olması böyle bir neticeyi de kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu yapılan uygulamalardan da anlaşılıyor ki imamlık, hatiplik ve Kur'an Kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanlar yetiştirmek üzere eğitim sistemi içinde hem mesleğe hem de eğitimde birliği sağlamak amacıyla açılan bu kurumların varlığını devam ettirebilmesi için gerekli olan çabanın sarf edilmediği tespit edilmektedir. Yetersiz ve faydasız olduğu gerekçesiyle kapatılan medreselerin ardından açılmış olan bu okullar hakkında, iddia edilen başarısızlık gerekçelerinin kararlılıkla giderilmeye çalışılması yerine, ilgili kanunla tespit edilmiş

⁶⁷ Zengin, a.g.m, s.94

⁶⁸ Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.62.

⁶⁹ Zeki Salih Zengin, *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara 2002, s. 88.

görevlerin yerine getirilebilmesi hususunda alınan karara uyulmayarak, kanunun adeta hiçe sayıldığı söylemlerini haklı çıkartacak kararların acele bir şekilde alındığı görülmektedir.⁷⁰

Kapatılan medreselerden yeni açılan bu dinî eğitim ve öğretim kurumlarına, ilk yıl yatay geçişle birçok öğrenci alınmasına rağmen, kısa zamanda kapanmalarına zemin hazırlayan birtakım tedbirler alınarak bu kurumlar öğrencisiz bırakılmıştır. Bu okullardan mezun olacak öğrencilerin gelecekte yapması muhtemel olan din görevliliğinin, devlet memuriyeti olmaktan çıkarılması ve bu görevi yerine getirecek olan kişilere devletçe maaş verilmemesi, bu amaçla alınan tedbirlerin en önemlisidir. Bu okullara öğrenci akışının önünü kesmek için alınan diğer tedbirler sonucunda “öğrenci yokluğu”(!) veya “ilgisizliği(!)” bahanesiyle bu kurumların çoğunluğu daha açılışlarının ilk iki yılının sonunda kapatılmışlardır.⁷¹

Elimizde yeterince bilgi ve belge mevcut olmaması sebebiyle, İmam ve Hatip Mektepleriyle ilgili gelişmelerin üzerinden neredeyse bir asır zaman geçmiş olmasına rağmen, maalesef İmam ve Hatip Mektepleri ile ilgili çok fazla bilgiye sahip değiliz. Bilinen en net bilgi, bu mekteplerin fazla ömürlü olamaması gerçeğidir.⁷²

Geçmişte yapılan yanlışlardan ve yaşananlardan ders alıp günümüzde varlığını devam ettiren İmam-Hatip Liselerini ve bu liseler üzerinde lehte veya aleyhte yapılan birtakım spekülasyonları daha iyi anlayabilmek için dünün İmam ve Hatip Mektepleri ile ilgili yeterli ve detaylı bilgilere ulaşmamız gerekir. Eğer bu konuda yeterli bilgiye ulaşıp doğru tespitler yapamazsak “tarih tekrürden ibarettir” sözü bir kez daha haklı çıkacaktır.⁷³

3.3.İmam ve Hatip Mekteplerinin Kapalı Kaldığı Yıllar (1930–1948)

Kurulduktan kısa bir süre sonra 1929-1930’lı yıllarda bu okullara talep olmadığı gerekçesiyle lağvedilerek öğretimine son verilen İmam-Hatip Okulları,⁷⁴ 1950’li yıllara kadar kapalı kalmıştır.

⁷⁰ Zengin, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, s.95-96.

⁷¹ Öcal, “Künye Defterleri”ne Göre İstanbul İmam Ve Hatip Mektebi (1924-1930)”, s.227.

⁷² Öcal, a.g.m., s.227.

⁷³ Öcal, a.g.m., s.228.

⁷⁴ Dinçer, a.g.e., s.57.

Yasalar çerçevesinde bu okullara diğer ortaokullarla aynı hakların tanınmış olmasına rağmen, meslekleri ile ilgili bir üst öğrenim hakkının sağlanmamış olması, bu okullardan mezun olan öğrencilerin çalışabilecekleri iş alanlarının bulanamaması, din adamlığı ve imamlık mesleğinin çeşitli nedenlerle gözden düşmesi ya da düşürülmesi⁷⁵ gibi nedenlerin, İmam Hatip Okullarının yeterli sayıda öğrenci bulamayarak normal ortaokula dönüştürülmesinde büyük tesiri olmuştur. Ayrıca savaştan çıkarak yeniden teşekkül edilmeye çalışan bir devletin, hızlı bir kalkınma hamlesine girmesiyle gençlere daha geniş imkânlar sağlayacak yeni iş sahalarını ortaya çıkarması, devletin yurt çapında teknik ve genel öğretim kurumlarını yaymak için gösterdiği çaba ve bu okullarda öğrenim görececek olan öğrencilere sunmuş olduğu imkân ve kolaylıklar ile manevi alanda girişilen modernleşme çabaları gibi nedenler, dinî eğitim veren bu okullara ilginin azalmasında büyük bir etken olmuştur.⁷⁶

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu, İmam-Hatip Okullarının ilgi görmemesi ve kapanması ile ilgili olarak 1949 yılında mecliste yapmış olduğu bir konuşmada; “*meslekî okullar mesleğe rağbet ölçüsünde rağbet görürler, demek ki rağbet görmemişler*”⁷⁷ şeklindeki açıklaması gerçekten manidardır ki, bu durum günümüz eğitim sistemimizde de büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

1931-1951 yılları arasındaki dönemde Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an Kursları'ndan başka hiçbir eğitim-öğretim kurumunda din eğitimi ve öğretimi verilmemiştir.⁷⁸ Bu acı tecrübenin sonucu olarak, eski medrese mezunları tarafından yürütülen müftülük, vaizlik ve imamlık gibi din görevleri zamanla yeterli eğitim görmemiş ehil olmayan kimseler tarafından yapılmaya başlanmıştır. Böylece nüfusunun % 98'i Müslüman olan bir millet, dinî konularda yeterli ölçüde eğitim-öğretim görmemiş din adamlarının rehberliğine mecbur bırakılmıştır. Özellikle toplumun kırsal kesimlerinde, sosyal ve ekonomik kalkınma yönünden olaya bakıldığında, kalabalık toplumların davranışları ve tutumları üzerinde önemli tesirleri olan din adamlarının her türlü eğitimden yoksun bırakılmalarına sebep olan hamlelerin gerçekleştirilmesi, son derece hatalı olmuştur.⁷⁹ O dönemin önde gelen mütefekkirlerinden olan Ahmet Hamdi

⁷⁵ Ünsür, a.g.e., s.141-142.

⁷⁶ Parmaksızoğlu, a.g.e., s. 25.

⁷⁷ Gökaçtı, s. 144.

⁷⁸ Cebeci, a.g.e., s.173.

⁷⁹ Yahya Kemal Kaya, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Nüve Matbaası, Ankara, 1977, s. 210.

Akseki, ölümünden kısa bir süre önce yazmış olduğu 18.12.1950 tarihli ‘‘Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler Hakkındaki Raporu’’nda, bu dönemin içinde bulunduğu durumu ve hâlet-i rûhiyeyi, raporun bu konu ile ilgili kısımlarında aynen şu şekilde dile getirmektedir:

‘‘Bugünkü Durum’’

Yukarıda arz olunan sebepler dolayısıyladır ki, aradan uzun zaman geçmiş olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı 430 numaralı kanunla taahhüt eylediği vazifeyi yapmamış, yapamamış ve Diyanet İşleri Başkanlığı’nı yakînen ilgilendiren dinî vazifelerde istihdam edecek hiçbir eleman vermemiş olması ve Başkanlığın da bugüne kadar din adamları yetiştiren meslekî bir müesseseye sahip bulunmaması yüzünden bugün memleketin birçok yerlerinde hakiki ve münevver bir din adamı bulmak söyle dursun, camilerde mihraba geçerek halka namaz kıldırarak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir imam ve hatip bile bulunmamaktadır. Hatta bazı köylerimizde, ölenlerin teçhiz ve tekfini ile ebedî istirahatlarına tevdi gibi en basit dinî bir vazifeyi ifa edecek kimseler dahi bulunmamakta ve cenazelerin kaldırılmadan günlerce ortada kalmakta olduğu senelerden beri bilinmekte ve görölmektedir.

Her gün biraz daha artmakta olan bu boşluğun 5–10 yıl içinde büsbütün genişleyip derinlereceği şüpheler götürmez bir hakikattir. Bu cihet senelerden beri icap eden yüksek makamlara arz edile gelmiştir.

Bir taraftan halkın sık sık müracaatları, diğer taraftan İslâmî ilimlere usul ve fûrû ile vâkıf olmayan ve zamanın icaplarını, halkın ihtiyaçlarını idrak etmeyen kimseleri din mürşidi sıfatıyla vaiz ve müftü tayin edip de halk arasına salıvermekteki milli ve mânevî mesuliyeti düşünerek adeta hayal inkisarına uğruyor, bunılıyor, vicdan azabı duyuyoruz.

Camide halkı irşad edecek hakiki bir vâiz, bir din mürşidi ve hatip ancak din ve dünya ilimleri okutularak ve insanı ifrat ve tefrite düşürmek istidadında olan bu iki nevi ilmin yekdiğerini murakabe yolları öğretilerek yetiştirilebilir. Bu şekilde yetişen bir adamın, bir köy imamının bulunduğu yerde her bakımdan en münevver bir mürşid olabileceğinden şüpheler etmemek lâzımdır. Nasıl ki vaktiyle iyi yetiştirilmiş olan din adamlarımızdan, adetleri pek az olmasına rağmen bugün memleketin pek çok faydalanmakta olduğunu görüyor ve seviyoruz.

Diğer cihetten bugün, birtakım bâtil akide ve yalancı tarikatların sinsi sinsi fakat sistemli surette memleketin hemen her kösesinde yayılmakta ve üremekte olduğu da bir vakiadır. Gittikçe çoğalan ve din namına uydurdukları birtakım hurafelerle köylü ve şehirliyi istismar eden, saf halkımızın arasına tefrikalar sokan, karyı kocasından ayıran bu muzır unsurların tesirlerini önleyebilmek için de her şeyden evvel esaslı din terbiyesi ve bilgisi almış, müspet ilimlerle de mücehhez kuvvetli din adamlarına, münevver vaizlere ihtiyacımız vardır.

Memlekette hakiki din adamları azaldıkça, bu yoldaki tarikatların –kanunen yasak olmasına rağmen- yayılması ve gittikçe sahasını pek ziyade genişletmesi de bu ihtiyacı bir kat daha belirtmektedir.

Sonra kökleri dışarıda olan dinî, içtimai, siyasî birtakım yabancı akide ve mezheplere mensup kimselerin muhtelif şekiller ve vasıtalarla yaptıkları propagandalar ve yayınladıkları eserler de halk üzerinde çok kötü tesirler yapmaktadır. Bunları en çok önleyecek, bu fikirlerin yayılmasına mani olacak yegâne kuvvet din ve kudretli din adamlarının telkini olduğu da müşahede ve tecrübelerle sabittir.

Binâenaleyh bu durum karşısında vazîfesi din işlerini tedvir etmekten ibaret olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın imam, hatip, vaiz, müftü ve yüksek din adamları yetiştirmek üzere muhtelif derecelerde meslek müesseseleri ve kurslar açmağa yetkili kılınması, sadece dinî değil, aynı zamanda Milli bir zaruret halini de almıştır.

Müşahede ve Kanaatler

İki senedir memleketin muhtelif muntıkalarında yaptığım seyahatlerde, halkımızın her tabakasıyla sıkı temaslarda bulundum. Yüksek tahsil gençliği ile de daima temaslardayız. Her gün memleketin muhtelif yerlerinden yazılar alıyoruz. Bütün bunlardan edindiğimiz kanaat da şu noktalar üzerinde toplanmaktadır:

1) Yirmi altı seneden beri çocuklarımız hakiki bir din ve ahlak terbiyesinden mahrum olarak, içi bomboş ve herhangi menfi bir tesiri kabule müsait bir halde yetişmektedir.

2) Çocuklarımızın ve gençliğimizin, başka dinlerin ve muhtelif sekilerdeki misyoner propagandaların içtimai, siyasi herhangi bir muzır mezhep veya tarikat ve akidelerin menfi tesirlerinden uzak tutulması için çare düşünülmalıdır.

3) Çocuklarımıza gerek mekteplerde ve gerek başka vasıta ile yirmi altı seneden beri din ve ahlak aleyhinde söylenebilecek ne varsa hepsi söylenmiş, telkin edilmiş ve kıp kıp bir dinsiz olmaları için her şey yapılmıştır; bugünkü gençler komünist olmamışlarsa, bunu ailelerindeki kuvvetli din terbiyesine borçluyuz.

4) Çocuklarımızın, gençlerimizin her türlü yabancı ve menfi tesirlere bundan sonrada mukavemet edebilmesi için kendilerine, İslam dininin esaslı ve ciddi bir surette talim ve telkin edilmesi, manevi terbiyenin verilmesi artık kat'i bir zarurettir.

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

6) Yeni nesle mensup birçok gençler de, kendilerinin maneviyattan tamamen mücerred bir halde yetiştirilmelerini acı acı itiraf etmektedir.”⁸⁰

Ahmet Hamdi Akseki bu raporunda çeşitli başlıklar altında topladığı konular hakkında sonuç olarak şunları belirtiyor: ⁸¹

“Şu uzun maruzatımla memleketin dini ve ahlaki durumunu, milletin yüksek menfaatlerinden başka hiçbir şey düşünmeyerek, bütün açıklığı ile arz etmiş bulunuyorum.

Bu izahlarımız gösteriyor ki buhranın sebebi, maneviyata vurulan darbedir. Su halde buhranın tek çaresi de mânevîyata layık olduğu ehemmiyeti vermektir. Hayatta maddiyat ile mânevîyâtın yan yana yürümesi gayet tabî ve zarûrîdir. Bunlardan birine lâayık olduğu kıymeti vermemek ferdî ve içtimâî hayatta bir aksaklık ve hatta müthiş bir çöküntü hususa getirmekten hâlî kalmayacağı muhakkaktır.”⁸²

11 Ocak 1951 tarihinde vefat eden Ahmet Hamdi Akseki, 1930-1950 yılları arasında ortaya çıkan manevi boşluğu ve bu boşluğun doğurduğu manevi buhranı, bu buhranın neticelerini ele alıp ilgililere sunmuş olduğu bu rapor ⁸³, İmam-Hatip Liselerinin, büyük bir çoğunluğu müslüman olan ülkemizin milli birliği ve beraberliği açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuş ve bu okulların tekrar açılması için çalışmaların başlamasına vesile olmuştur.

⁸⁰ Ahmet Hamdi Akseki, “Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler Hakkında Bir Rapor”, *İslamiyat Dergisi*, Yay. Haz. Mehmet Bulut, Ankara 2001, C.4,S.1, s. 136-137.

⁸¹ Daha geniş bilgi için bkz.. Akseki, a.g.m., s.131-144.

⁸² Akseki, a.g.m., s.137-138.

⁸³ Dinçer, s.75.

3.4. İmam-Hatip Kursları (1948–1951)

II. Dünya Savaşı yıllarında ve sonrasında iç ve dış etkenlere bağlı olarak yaşanan gelişmeler neticesinde 1946 yılında Türkiye’de çok partili hayata geçilmesiyle birlikte, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren sekülerleşme gayreti sebebiyle dine olumsuz bir tavır takınan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) içinde de “Din eğitimi” olgusu tartışılmaya başlamış ve kurultayda en sert tartışmalar Laiklik ilkesi konuşulurken yaşanmıştır.⁸⁴

Bu dönemde açılan ilk siyasi partilerden olan Demokrat Parti (DP), CHP iktidarının yürütmüş olduğu tüm politikaları sert bir şekilde eleştirmiştir. Eleştiriye tabi tuttuğu en önemli konu ise CHP’nin eğitim ve din politikası alanındaki çalışmaları olmuştur. DP’nin laikliğin din karşıtlığı olarak anlaşılmasına karşı çıkması, dini hayatla ilgili özgürlüklerin insan hakları açısından kutsal olduğunu ve din eğitiminin serbest bırakılmasının gerektiğini söyleyerek İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültesi açılmasını istemesi CHP’yi de etkilemiştir. DP’nin dini alandaki bu tutumu, laikliğin kurucusu olarak kabul edilen CHP’yi halkın desteğini yeniden kazanmak ve oy kaybını önlemek için din eğitiminin serbest kalmasını sağlayacak adımlar atmasına sebep olmuştur.⁸⁵

CHP’nin, yıllarca sürdürdüğü “Din” olgusuna karşı takındığı mesafeli duruşu, dini yaşantı ve din hürriyetine karşı geliştirmiş olduğu dışlayıcı tavrı, 1946 yılından sonra değiştirerek “Din Eğitimi” konusuna eğilmesini yalnızca DP ile girilen siyasi rekabetin ortaya çıkartmış olduğu oy kazanma çabasına indirgenmesi yanlış olur. CHP’deki bu açılımın üç temel gerekçesi vardı:⁸⁶

1 – 1946 yılında yapılan ilk çok partili seçimde 54 milletvekili çıkarmış olan Demokrat Parti (DP)’nin bu başarısında, dini hayata ilişkin “açılım” yapma vaatlerinin büyük bir etkisinin olması.

2 – CHP’nin 1947 kurultayında laiklik ilkesi etrafında yapılan tartışmalar önemli yer tutmuş, bu kurultaya katılan katılımcılar özellikle din eğitimi alanındaki eksikliklere

⁸⁴ Ramazan Akkır, “Türkiye’nin Demokrasiye Geçiş Süreci Ve Laiklik Anlayışının Değişmesinde Bir Dönüm Noktası: CHP’nin Yedinci Olağan Kurultayı”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2, Winter, 2014, p. 53-65, Ankara-Turkey, s.58.

⁸⁵ İbrahim Aşlamacı, *Pakistan Medreselerinde Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları*, Dem Yayınları, İstanbul, 2014, s.92-93.

⁸⁶ Aşlamacı, a.g.e, s.93.

dikkat çekmiş ve artık toplumun din hizmetleri konusunda çektiği sıkıntıların göz ardı edilemeyecek duruma ulaşmış olduğunu belirtmişlerdi.

3 – II. Dünya Savaşı'nın sona ermesinin ardından savaş sonrası batılı demokrasiler yanında yer alan devletin, gelişen Komünizm tehlikesine karşı aradığı çareyi din olgusunda bulması ve din olgusunun komünizme karşı bir fren olarak kullanılmak istenmesi.

1946 seçimleriyle beraber, çok partili sisteme geçilmesinden sonra bu mesele üzerinde gerçekleşen tartışmalar, farklı platformlarda devam etmiş ve bu tarihten sonra millet, din eğitimi ve öğretimi konusundaki taleplerini Meclis'e ve hükümete iletme fırsatını elde etmiştir.⁸⁷ 24 Aralık 1946'da Mecliste üzerinde durulan ve görüşülen ilk konu “dini eğitim” olmuştur. Hükümet üyelerinin büyük bir çoğunluğu, yapılan bu görüşmelerde dini eğitim olması gerektiği konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca “komünizm tehlikesine karşı manevi direnci sağlamak” üzere okullara din eğitimi konulması gerektiği konusunda Bursa Milletvekili Muhittin Baha Pars ile İstanbul Milletvekili Hamdullah Suphi Tanrıöver görüş bildirdiler. Ancak dönemin Başbakanı Recep Peker, bu istemlere, “*komünizm denen bir içtimai zehirden bünyeyi korumak için onun yanında yavaş yavaş genişleyecek bir şeriat hayatının ikamesi ihtimalini bir tedbir diye düşünmek başka bir zehirle tedavi edileceğini zannetmekten ibarettir*” cevabı ile bu isteğe karşı olumsuz bakacaktı.⁸⁸

Fiilen demokrasiye geçişin ilk deneyimi sayılacak olan 1946 seçimleri esnasında propaganda çalışmaları için seyahate çıkan siyasi partilerin milletvekili adaylarına, vatandaşlar tarafından birçok talep ve beklentiler iletilyordu. Bu talep ve beklentilerin başında da kendilerinin dini konularda hak ve özgürlüklerine kavuşturulmalarını dile getiriyorlardı. Dini eğitim ve hayatla ilgili haklar konusundaki isteklerin giderek artması üzerine Cumhuriyet Halk Partisi, Aralık 1947'de yapılan VII. Kurultayı'nda ve meclis görüşmelerinde bu konu yeniden müzakere edilmeye başlamıştır.⁸⁹ Aralık 1947'de yapılan bu kurultayda, din görevlisi sıkıntısının ulaştığı had safhayı örneklerle anlatan Hamdullah Suphi Tanrıöver, halkın cenazelerini defnedebilmek için dahi imam bulunamadığını anlatıyordu. Dönemin Diyanet İşleri reisi olan Ahmet Hamdi Akseki,

⁸⁷ Parmaksızoğlu, a.g.e., s.28.

⁸⁸ İştah B. Tarhanlı, *Müslüman Toplum “Laik” Devlet*, Afa Yayınları, İstanbul, 1993, s.23.

⁸⁹ Mustafa Öcal, *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Ve Dini Hayat*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2008, C.1, s.26.

bu hususla ilgili hazırlamış olduğu raporunda⁹⁰, camilerde namaz kıldırarak, hutbe okuyacak, vaazda bulunacak imam ve hatip olmadığını anlatırken, bazı yerlerde halkın din adamı olmaması sebebiyle cenazelerini defnedemeden günlerce ortada kaldığını belirtiyordu. Ahmet Hamdi Akseki, Asıl tehlikenin ise ortaya çıkan bu boşluğun, birtakım insanlar tarafından bâtıl inançların hızla yayılmasına sebep olmasının ve sahte tarikatların ve dini grupların memleketin her yanına yayılarak insanları yanlış yönlendirmesi olduğu uyarısında bulunuyordu. Ayrıca dönemin Maarif Vekili olan Hasan Tahsin Banguoğlu da bu dönemde halkın şikâyetçi olduğu konular içerisinde en önemli şikâyet konusunun, din hizmetleri ve din öğretimi meselesi olduğuna dikkat çekerek bu konuda detaylı bilgi aktarmıştır.⁹¹

İşte tüm bu baskı ve şikâyetler üzerine, dönemin başbakanı Recep Peker'in bu mesele ile ilgili olumsuz tavrına rağmen 1947 yılında Anadolu Ajansı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp Cumhuriyet Halk Partisi Divanında onaylanan "*Din Eğitiminin Serbestliği-ne*" dair bir tebliğ yayınladı. "*Din Bilgisi Dershaneleri*" açılmasını öngören tebliğde, bu dershanelerin amaçları ve özellikleri şu şekilde belirlenmiştir: "*Din Bilgileri Dershaneleri'ne öğretmen yetiştirmek, imam ve hatiplik hizmetleri için eleman hazırlamak maksadıyla yurttaşlar din seminerleri dahi açabilirler. Seminerler ortaokul öğretimine dayanacak ve ortaokul mezunlarına 5 (beş), lise mezunlarına ise 2 (iki) yıllık öğretim verilecektir. Din Bilgileri Dershanelerinde olduğu gibi seminerlerde de Milli Eğitim Bakanlığı'nca onaylanandan başka kitaplar okutulmayacaktır.*"deniyordu.⁹² Din eğitimi probleminin üst düzeyde ele alınması anlamına gelen bu önemli gelişmeye rağmen "*Din Bilgileri Dershaneleri*" ile ilgili bu uygulama hayata geçirilemedi ve bu tebliğ sadece yayınlanmaktan ibaret kaldı.⁹³

CHP'nin 17 Kasım 1947'de başlayıp, Aralık ayı boyunca devam eden, laiklik tartışmalarının damgasını vurduğu Yedinci Kurultayı'nda din ile ilgili olarak geliştirilen teklifler⁹⁴ genel olarak şu başlıklar altında toplanmıştı:

1. Türk ve din büyüklerinin türbeleri ziyarete açılmalı.

⁹⁰ Akseki, a.g.m., s. 131-144.

⁹¹ Ayhan, "İmam-Hatip Lisesi", s.191.

⁹² Ünsür, a.g.e., s.148.

⁹³ Dinçer, a.g.e., s.79.

⁹⁴ Bozan, a.g.e, s.13.

2. Haftada birer saatlik seçmeli din dersleri, velilerin yazılı müracaatıyla öğrencilere verilmek şartıyla ilk ve ortaokul müfredatına dâhil edilmeli.

3. CHP'nin din eğitimine önem verdiğini belirten bir madde parti programına konulmalı.

4. Parti programında CHP'nin ilkokullarda seçmeli din derslerini başlatacağı ilan etmeli.

5. Milli Eğitim Bakanlığı programında da seçmeli din derslerinin ilkokulların müfredatına koyacağını açıkça belirtmeli.

6. Din eğitimi veren yüksekokullar açılmalı.

7. İmam Hatip okulları yeniden açılmalı.

Dönemin Başbakanı Hasan Hüsnü Saka, Cumhuriyet Halk Partisi'nin 10 Şubat 1948 tarihinde toplanan Meclis Grubu'nda, ilkokullarda eğitim alan öğrencilere din dersleri verilmesini teklif etmişti. Bunun yanı sıra, din adamları yetiştirmeye yönelik eğitim veren meslek okulları açılması konusunda gerekli çalışmaların yapılması ve bu meselenin prensip kararına bağlanması için 17 kişilik bir komisyon oluşturularak Parti Meclisi tarafından görevlendirmişti.⁹⁵ Din eğitimi açısından büyük bir önem arz eden, C.H.P. Meclis Grubu Yüksek Başkanlığı'na sunulan komisyon raporunda şu başlıklara yer verilmiştir:

1. İlkokullarda ders saatleri dışında dördüncü ve besinci sınıflarda isteyenlere din dersleri okutulması, köy okullarının üçüncü sınıflarında da aynı şekilde hareket edilmesi,

2. İmamlık, hatiplik gibi din hizmetlerini yapacak elemanlar yetiştirilmesi,

3. Yüksek din bilgini, müftü, vâiz yetiştirmek üzere bir İslâm İlahiyat Fakültesinin kurulması prensip olarak kabul edilmiştir.⁹⁶

CHP yönetiminde, yapılan çalışmalar sonucu elde edilen bu tavsiyeleri zaman içerisinde yerine getirme eğilimi görülmeye başlandı. CHP yönetiminin bu eğilime yönelmesinin temel amacı, kuruluşundan itibaren dini konular konusunda yasaklayıcı tutumu sonucu zulme varan uygulamalarının partiye kaybettirmiş olduğu oyları yeni

⁹⁵ Abdullah Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi 1920-1950*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2011, s.126.

⁹⁶ Gökaçtı, a.g.e., s.171-172.

kurulan siyasi partilere kaptırmamak ve kaybettiği oyları yeniden kazanmaktı.⁹⁷ Yaşanan tüm bu gelişmelerin ardından, CHP Meclis Grubu Başkan Vekilinin 21 Mayıs 1948 Cuma günü, Ulus Gazetesi'nde yayınlanan bir tebliğinde, “*Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurslar açılması ve buraya ortaokul mezunlarından askerliğini yapmış kimseler alınması suretiyle memleket ihtiyacını karşılamak üzere din hizmetlerini göreceк elemanların yetiştirilmesi prensibinin tesbitini teklif eden önerge çoğunlukla kabul edilmiştir.*” ifadeleri yer almıştı.⁹⁸ Mecliste yapılan görüşmelerde, CHP Kurultayı'nda ve parti komisyonunun hazırlamış olduğu raporda İmam Hatip Okulları açılması teklif edilmiş olmasına rağmen bazı partililerin son anda yaptıkları müdahaleler neticesinde “okul”, “kurs”a çevrildi.⁹⁹ Bu tebliğin yayınlanmasının ardından halkın yanında bazı aydınların, siyaset ve devlet adamlarının da hissettiği bu ihtiyaç karşısında 15 Ocak 1949 tarihinde ilki İstanbul ve Ankara'da olmak üzere İmam Hatip Kurslarının açılışı gerçekleştirildi.¹⁰⁰ Fıkıh hariç Kur'an-ı Kerim, Akait, İbadet, Ahlak, Hadis ve Tefsir gibi dini derslerin yanı sıra kurs programında Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Sağlık Bilgisi ve Türkçe gibi kültür derslerine de yer verilmiştir.¹⁰¹ Ankara'da açılan kursun yönetim ve öğretiminden Yusuf Ziya Yürütkan ve Hasan Hüsnü Erdem sorumlu iken, İstanbul'da açılan kurstan ise Celal Hoca ve Kilisli Rifat Bilge sorumluydu.¹⁰² Daha sonra Afyon, İzmir, Isparta, Kayseri, Kastamonu, Adana, Trabzon ve Urfa'da da 10 ay süreli İmam Hatip Kursları açılarak bu sayı 10'a ulaştı. Ortaokul ve dengi okul mezunlarından askerlik vazifesini yapmış olanların alınmasına karar verilen bu kurslardan, 1949 yılı sonuna kadar 50 kişi diploma alabilmiştir.¹⁰³

Daha sonradan eğitim süresi ise 2 yıl olarak belirlenen ve meslek okulları mezunlarının da kabul edilmeye başlandığı¹⁰⁴ İmam Hatip Kurslarının sayısı 1958 yılına

⁹⁷ Öcal, a.g.e., s.26-27.

⁹⁸ Dinçer, a.g.e., s.89.; Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s.169.

⁹⁹ Mustafa Öcal, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi Ve Öğretimi”, *U.Ü.İ.F.D.*, S.7,C.7, Bursa, 1998, s.245.

¹⁰⁰ Ayhan, a.g.e., s.169.

¹⁰¹ Eyüp Şimşek, “Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi Ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, S.49, Erzurum, 2013, s.402.

¹⁰² Gotthard Jaschke, *Yeni Türkiye'de İslamlık*, Çev: Hayrullah Örs, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1972, s.77.

¹⁰³ Ruşen Çakır-İrfan Bozan-Balkan Talu, *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler Ve Gerçekler*, Tesev Yayınları, İstanbul, 2004, s.59. ; Jaschke, a.g.e., s.77.

¹⁰⁴ Jaschke, a.g.e., s.77.; Ünsür, a.g.e., s.148.

gelindiğinde 50'ye ulaşmıştır.¹⁰⁵ Her ne kadar din eğitimi alanında bazı çalışmalar yapılmaya çalışılmış olsa da bu kurslar, halkın dini hayatını şekillendirebilecek din görevlilerine duyduğu hasreti dindirememiş ve halkın ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak kalmıştır.

İmam hatip kurslarının halkın ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak kaldığını göstermek açısından Ehli Sünnet'te yayınlanan ve Tevcihi Cihat azasından birisinin anlatmış olduğu şu olaya göz atmak durumun ciddiyetini anlamak bakımından faydalı olacaktır:

“İmam Hatip Kursundan mezun olacak bir zat, komisyonumuza müracaat etti. Münhal bulunan bir imamlık istedi. Elimizdeki nizamnameye göre eda ve sedasını kontrol etmek için bir aşrı şerif okunması teklif edildi. Maalesef Kur'an-ı Kerim okumak bilmiyorum dedi. Fatiha okumasını istedik, onu da bilmiyorum deyince bütün komisyon hayretler içinde kaldı. Efendim nasıl olabilir, yakında size kurs şهادetnamesi getireceğim dedi ve gitti.”¹⁰⁶

Ahmet Hamdi Akseki'nin Cumhuriyet döneminin din eğitimi bakımından durumunu ortaya koymak için hazırlayıp dönemin Başbakanına sunmuş olduğu raporda, Akseki, bu kurslarla ilgili şu ifadelerle yer vermiştir:

“İlahiyat Fakültesi'yle beraber açılmış olan İmam ve Hatip Kurslarına gelince: Bugünkü haliyle bunlardan da hiçbir fayda memul değildir. Evvelce nasıl kapatılmış ise bugün de açılmadan kapanmış denilebilir. Her birine ikişer yüz lira ücret verilen 5-6 muallim tarafından idare edilen bu kursların bir kısmında bir tek talebe bile yoktur. Bunun da sebebi, atılan yanlış adımdır. Çünkü sırf dini olan İmam ve Hatip Kurslarının mercii ve bunlarla ciddi bir suretle meşgul olacak olan da Diyanet Başkanlığı'dır.”¹⁰⁷

Ahmet Hamdi Akseki'nin raporunda geçen bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere açılan bu kursları başarılı bulmadığını belirtmiş ve bunun sebebi olarak da bu kursların Diyanet İşlerine Başkanlığı'na bağlı açılması gerekirken Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılmış olmasını göstermiştir.

¹⁰⁵ Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.92.

¹⁰⁶ Akın, a.g.e., s.134.

¹⁰⁷ Akseki, a.g.m., s.144.

Bu süreçte yaşanan bu ilk tecrübeler, halkın din adamlarına olan ihtiyacına çare olunamadığını göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

3.5.İmam-Hatip Okulları (1951–1973)

Çok partili hayata geçilmesi ile beraber artık her türlü konular açıkça konuşulur ve tartışılır bir hale gelmeye başlamış, bu dönemde ortaya çıkan yeni siyasi partiler, CHP'nin tek parti dönemine ait dini yaşantı ile ilgili uygulamalarını ortadan kaldırmaya yönelik vaatlerde bulunmuşlardır. Çünkü halk, tek parti dönemine ait yaşanılmış tecrübeler nedeniyle dini hizmetlerin geri plana atılarak önemsenmediğini düşündüğü için yeni siyasi partilerden, en çok dini yaşantı ile ilgili hususlarda düzenlemeler yapılmasını bekliyordu. Hatta seçim kampanyası için yurdun çeşitli bölgelerine giden milletvekili adaylarına, halk tarafından en fazla dini konulardaki talepler aktarılıyordu. Demokrat Parti milletvekili Muzaffer Ali Mükta, seçim kampanyası esnasında yaşadığı bir olayda, bir vatandaşın kendisine şu şekilde seslendiğini anlatmıştır:

“Bizler, Demokrat Parti'den iktidara geçer geçmez milleti refaha kavuşturmasını beklemiyoruz. Bu, zamanla olacak iştir. Bizlerin, birden çarıklarımızı kundura, bez pantolonlarımızı ve ceketlerimizi kumaştan yapamazsınız. Bunu beklemiyoruz. Yalnız bizleri dini ve manevi sahada hürriyete ve refaha kavuşturun, bu kâfidir.”¹⁰⁸

Din eğitimi alanında ilkokullara program dışı din derslerinin konması, İlahiyat Fakültesinin açılması gibi bazı uygulamaları hayata geçiren CHP, bazı temel politikalarından tavizler vermek durumunda bırakılmıştır. Ancak, bu uygulamaları hayata geçirmesine rağmen uzun yıllar ülkeyi tek başına yöneten CHP'nin bu çabası, 1950 yılında yapılan seçimler öncesinde meydanlarda; *“Ezanın tekrar aslına döndürülmesi, Kur'an Kurslarının açılarak sayısının artırılması ve İmam-Hatip Okullarının açılması”* gibi vaatlerde bulunan Demokrat Parti'nin iktidara gelmesine engel olamamıştır. Yaşanan bu gelişmelerin ardından seçim sonrası meclise giren milletvekillerinin ve oy veren vatandaşların baskısıyla Demokrat Parti'nin seçim öncesinde yapmış olduğu vaatlerini yerine getirmesi için baskı oluşturulmaya başlandı.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Gül, a.g.e., s.31.

¹⁰⁹ Ünsür, a.g.e., s.155.

Din eğitimi alanında başarısızlıkla sonuçlan ilk tecrübelerden sonra İmam-Hatip Kurslarının yetersizliği anlaşılmış ve halkın memnuniyetsizliğine sebep olan bu konunun milletvekilleri tarafından meclis gündemine getirilmesiyle başlatılan çalışmalar, 1950 seçimleri sonrası hız kazanmaya başlamıştır. “*İmam-Hatip Okullarının açılması zaruretine kaniyiz. Çünkü Türk Milletine hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamların yetiştirilmesini arzu ediyoruz*” şeklinde açıklama yapan dönemin Milli Eğitim Bakanı Tefik İleri'nin bu sözleri, Demokrat Parti'nin seçim öncesinde vaat ettiği İmam Hatip Okullarını, Demokrat Parti'nin iktidarının ilk yıllarında açma kararlılığını ortaya koyan bir söylem olmuştur.¹¹⁰ İktidarın kararlılığını ortaya koyan bu açıklamanın ardından, Müdürler Komisyonu'na İmam-Hatip Okullarının açılmasına yönelik ilgili hazırlıkların yapılması ve bu konudaki resmi kararın alınabilmesi için bakanlıkça görev verilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile İmam-Hatip Okulu adı verilen bu okulların açılması karara bağlanmıştır.¹¹¹ Böylece 17 Ekim 1951 tarihinde Ankara, İstanbul, Adana, Konya, Isparta, Kayseri ve Maraş illeri olmak üzere yedi il merkezinde bu okulların açılışı gerçekleşmiş oldu.¹¹²

20.12.1952 tarihinde açılan İmam-Hatip Okullarının açılış amacı ile ilgili olarak Mecliste sorulan bir soru üzerine: “*5980 sayılı kanuna göre İmam-Hatip Okulları birinci devresi 4, ikinci devresi 3 yıldan ibaret olmak üzere ilköğretim üzerine en az yedi yıl öğrenim veren ve münevver imam-hatip yetiştiren müesseselerimiz olarak şimdilik yedi ilimizde açılmış bulunmaktadır... Bu müessesenin gündün güne kemale ereceğine ve hakikaten müspet, münevver din adamlarını yetiştireceğine inanıyor ve üzerinde hassasiyetle çalışıyoruz.*”¹¹³ cevabını veren dönemin Milli Eğitim Bakanı Tefik İLERİ, İmam-Hatip Okullarının kaç yıllık olduğunu ve bu okulların açılış amacının ne olduğunu belirtmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na dayanılarak açılan bu okullar, ilk açılışlarında 4 yıllık ortaokul olarak düşünülmüş fakat daha sonra açılan 3 yıllık lise kısmı ile beraber

¹¹⁰ Şimşek, a.g.m., s.403.

¹¹¹ Öcal, a.g.e., s.102.

¹¹² Bozan, a.g.e., s.14.; Öcal, *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Ve Dini Hayat*, s.28.

¹¹³ Ünsür, a.g.e., s.156.

4+3=7 yıllık ortaöğretim okullarına dönüştürülerek, 7 yıllık İmam Hatip Okulları böylece Türk eğitim tarihindeki yerini almış oldu.¹¹⁴

İmam Hatip Okullarının kuruluşunda ve sonrasında büyük hizmetleri olan Celalettin Ökten (Celal Hoca)'in ifadeleriyle: “*Mücb-i asrın ihtiyacını müdrük ve asrın ilimleriyle mücehhez, şarkı ve garbı iyi bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr, münevver din adamı yetiştirmek...*”¹¹⁵ amacıyla açılan İmam Hatip Okullarının sayısı, 1958 yılına gelindiğinde Antalya, Erzurum, İzmir, Tokat, Trabzon, Çorum, Elazığ, Yozgat, Adapazarı, Diyarbakır, Balıkesir ve Burdur’da açılan okullarla birlikte 19’a ulaşmıştır.¹¹⁶

İmam-Hatip Okulları kuruldukları tarihten 1958 tarihine kadar, Özel Okullar Müdürlüğü’ne bağlı olarak faaliyet göstermiştir. 1958 yılı ile 1961 yılları arasında ise Orta Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlanarak bu genel müdürlük tarafından idare edilmiş olan İmam-Hatip Okullarının, bu yıllar arasında sayısında bir artış meydana gelmemiştir.

İlk mezunların 193 kişiyle 1958 yılında veren İmam-Hatip Okullarında meslek dersleri ile kültür dersleri arasındaki oran; yüzde 40 meslek dersleri, yüzde 60 kültür dersleri şeklinde düzenlenmişti. İmam-Hatip Okullarından mezun olanlara Diyanet İşleri Başkanlığı’nın köy, bucak, kasaba ve şehir teşkilatlarında, imam ve hatip olarak görev alabilme hakkı tanınmış ve İmam Hatip Okullarını bitirenler, istihdam edilmeye başlanmıştı. Halk arasında büyük bir memnuniyetle karşılanan İmam-Hatip Okulları, memleketin önemli bir ihtiyacının karşılanması ve milletin arzusunun yerine getirilmesi bakımından oldukça önemliydi.¹¹⁷

İmam Hatip Okulları 1961 darbesinin ardından iki defa kapatılma tehlikesi ile karşı karşıya kaldı. Bunlarda ilki, 2. Cemal Gürsel Hükümeti döneminde (5 Ocak 1961-20 Kasım 1961), İmam Hatip Okulları’nın tasfiyesi ile ilgili olarak, “*Milli Eğitim Planı’nın Hazırlığı İle İlgili Komisyon*”unun bazı üyeleri tarafından teklif verilmişti. Fakat komisyonda bulunan diğer üyeler, bu teklife şiddetle karşı çıkılarak reddedilmişti. İkinci tehlike ise her ne kadar uygulanamayıp kâğıt üzerinde kalsa da 1961 yılında

¹¹⁴ Öcal, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi Ve Öğretimi”, s.246.

¹¹⁵ Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, Hat Yayınevi, İstanbul, 2012, s.151.

¹¹⁶ Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ’dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.122-123.

¹¹⁷ Şimşek, a.g.m., s.403-404.

toplanan "Din ile ilgili Eğitim ve Öğretim Komitesi"nin hazırlamış olduğu raporunda mevcut 19 imam Hatip Okulundan 15 tanesinin kapatılması veya "köy dini memurları okulları" haline getirilmesinin teklif edilmesiydi.¹¹⁸

1958 yılına gelindiğinde kamuoyunda, Yüksek İslam Enstitüsü kurulması ile ilgili düşünceler dile getirilmeye başlamıştı. Çünkü gelinen nokta itibarıyla Türkiye genelindeki İmam-Hatip Okullarında, Öğretmen Okullarında ve Ortaokullarda, İHL Meslek derslerine ve din kültür ve ahlak bilgisi dersine girecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ayrıca İmam Hatip Okullarından mezun olan öğrencilerin, yüksek din eğitimi imkânının sağlanması ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yüksek tahsilli din görevlisi ihtiyacını giderilmesi açısından da Yüksek İslam Enstitüsü kurulması elzem hale gelmişti.¹¹⁹ 29 Ağustos 1958 tarihinde, Bakanlık Müdürler Komisyonu tarafından yüksek bir din okulu açılması karara bağlanmasına rağmen bu karar yürürlüğe girmemiş, fakat aradan geçen on aylık bir süreden sonra, TBMM'de 10 Haziran 1959 tarihinde, 7344 sayılı kanun olarak kabul edilmiş ve 16 Haziran 1959 tarih ve 193232 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak Yüksek İslam Enstitüsü kurulması kararı yürürlüğe girmiştir.¹²⁰

Yüksek İslam Enstitüsü kurulması ile ilgili kararın yürürlüğe girmesi üzerine 17 Kasım 1959'da Müdürler Komisyonu: "*Orta ve muadili okullarımızla Öğretmen Okullarımıza yeter derecede ehliyetli Din Dersleri öğretmeni yetiştirmek, bu arada memleketimizin muhtaç olduğu müspet ve hayati bilgilerle mücehhez din bilginleri yetişmesine zemin hazırlamak, böylece Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce izhar buyrula gelen temennileri gerçekleştirmek gayesiyle ve bugünkü yedi yıllık İmam-Hatip Okulu mezunlarını kabul etmek suretiyle dört yıllık bir Yüksek İslam Enstitüsü'nün 1959-1960 öğretim yılı başında İstanbul'da açılıp faaliyete geçirilmesi*" kararını almıştır. Müdürler Komisyonu kararına ve ilgili kanuna dayanarak ilk defa 19 Kasım 1959 yılında İstanbul'da Yüksek İslam Enstitüsü kurulmuştur.¹²¹

Yüksek İslam Enstitüsü'nün 31 Temmuz 1961 tarih ve 211 sayılı karar ile kabul edilen Yönetmeliği'nde bu okulların amacı şöyle ifade edilmiştir:

¹¹⁸ Çakır-Bozan-Talu, a.g.e., s.61.

¹¹⁹ Gökaçtı, a.g.e., s.263-264.

¹²⁰ Ayhan, a.g.e., s.238.

¹²¹ Ayhan, a.g.e., s.239-240.

*"Yüksek İslam Enstitüsü, İslam Dininin esaslarına sadık kalarak, müspet ilmin ışığında İslam ilimlerini ve bunlara yardımcı ilimleri öğreterek, İmam Hatip Okullarıyla ilk öğretmen okullarına ve diğer ortaöğretim müesseselerine öğretmen yetiştirmek ve aynı okullardaki din dersi öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine yardım etmek suretiyle Milli Eğitim Bakanlığı'nca kurulmuş bir yüksekokuldur. Bu müessese Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaçları dışında Diyanet İşleri Teşkilatı'na müftü, vaiz vb. gibi din adamları yetiştirmekle de vazifelidir. Enstitü ayrıca Türkiye'de İslam ilimleri alanında araştırmalarda bulunmak ve neticelerini yurt ve dünya ilim âlemine sunmak amacıyla da görevlidir."*¹²²

İmam-Hatip Okullarından mezun olan öğrencilerin devam etmeleri için 7344 sayılı kanunla, Yüksek İslam Enstitülerinin kurulması ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında, yeni bir organizasyona duyulan ihtiyaç ve zaruret üzerine, 10.07.1961 tarih ve 1044 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı emri ile Din Eğitimi Müdürlüğü kuruldu. Yeni kurulan bu kurumun görevi, İmam-Hatip Okulları ve Yüksek İslam Enstitülerinin işlerini yürütmek ve bunları idare etmek olacaktır. İmam-Hatip okullarının sayısı, 1962 yılında açılan Düzce, Gaziantep, Mardin, Samsun, Sivas, Urfa ve Bursa İmam-Hatip Okulları ile birlikte 26'ya ulaştı.¹²³

25 Haziran 1962 ile 25 Aralık 1963 tarihleri arasında görev yapan Dokuzuncu İnönü Hükümeti, daha önceki İnönü hükümetlerinin dini eğitim ve hayat ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu uygulamalarının aksine hükümet programında, *"Diyanet İşleri Başkanlığı'nın çalışmalarını halkımızın bugünkü ve yarınki ihtiyaçlarını karşılayacak yeterlilikte ve verimli bir gelişmeye kavuşturabilmek, aydın din adamları yetiştirmek ve bunları layık oldukları refah seviyesine ulaştırmak için gerekli tedbirler alınacaktır."* maddesiyle, din eğitime de değinmiştir. Bir sonraki İnönü Hükümetinin Milli Eğitim Bakanı İbrahim Öktem'in, *"Ben bu makamda kaldığım müddetçe İmam Hatip Okulu açılmayacaktır. Bu sandalyeden düşeceğimi bilsem dahi İmam Hatip Okullarının açılmasına müsaade etmeyeceğim. Sekiz bölgenin dışındaki İmam Hatip Okulları kapatılacaktır."* şeklindeki hem kendisinin hem de hükümetin, İmam Hatip Okulları'na bakışını özetleyen sözleri ise 16 Ekim 1963 tarihli *Yeni Sabah* Gazetesi'nde yer alacaktır. Bakan Öktem'in yapmış olduğu bu açıklamaya rağmen bu dönemde kapatılan İmam

¹²² Çakır-Bozan,-Talu, a.g.e., s.60.

¹²³ Dinçer, a.g.e., s.97-98.

Hatip Okulları olmamış, fakat yeni İmam Hatip Okulları da açılmamıştır. Ayrıca 1963-1964 eğitim-öğretim yılında, ilk defa İmam Hatip Okullarına parasız yatılı öğrenci alınmaya başlanmıştır.¹²⁴

29 Nisan 1964 tarih ve 26540 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı emri ile İmam-Hatip Okullarının bağlı bulunduğu Din Eğitimi Müdürlüğü, Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne dönüştürülürken, İmam-Hatip Okulları, halkın yardımı ve desteği ile sayılarını arttırmaya devam etmiştir. 1966 yılında, Denizli, Eskişehir, Kastamonu, Malatya, Afyon, Kırıkkale, Kütahya, Merzifon, Niğde, Ordu, Osmaniye, Manisa, Uşak, Gümüşhane illerinde açılan okullar ile İmam Hatip Okullarının sayısı 40'a ulaşmıştır. Aydın, Bitlis, Edirne, Giresun, Hatay, İzmit, Kırşehir, Mersin, Tekirdağ, Erzincan, Rize, Biga, Bolvadin, Demirci, Develi, Gerede, Karaman ve Doğanhisar İmam hatip okullarının açılmasıyla beraber, 1967 yılında bu okulların sayısı 58'e ulaşmıştır. 1968'de Adıyaman, Amasya, Bilecik, Boyabat, Çankırı, Kars, Muş, Nevşehir, Siirt, Zonguldak ve 1969 yılında Muğla İmam-Hatip Okullarının açılmasıyla, bu okulların sayısı 69'u bulmuştur.¹²⁵

Tek partili dönemde dini eğitim ve yaşantı ile ilgili yaşanan birçok olumsuzluklar nedeniyle, halkın yoğun baskısı üzerine belli bir hazırlık planından geçmeden açılan İmam-Hatip Okullarında birçok sorunla karşı karşıya kalınmıştır. Bu sorunların başında, İmam Hatip Okullarına öğretmen yetiştiren Yüksek İslam Enstitülerinin, henüz kurulmamış olması sebebiyle İmam-Hatip okullarının açıldığı ilk yıllarda yeterli sayıda yetişmiş meslek dersleri öğretmeninin olmamasıdır. Bunun yanı sıra, çoğunluğu farklı köylerden gelen öğrencilerin yeme-içme ve barınma problemlerinin olması, ders program yükünün ağır olması, iyi hazırlanmış ders kitaplarının olmaması ve yeterli sayıda derslik sayısının olmaması, İmam-Hatip Okullarında eğitim-öğretimi olumsuz etkilemiştir.¹²⁶

Bütün bu olumsuzluklara rağmen 1951-1971 yılları arasında İmam-Hatip Okullarının sayısında ve öğrenci sayılarında artış olmuştur. 1950 yılında açılan ilk 7 İmam Hatip Okulu'ndan sonra 1950'li yılların sonuna doğru yeni açılan 12 imam hatip okulu ile birlikte bu sayı 19'a ulaşmıştır. 1962-1963 yıllarında, 27 Mayıs 1960'ta

¹²⁴ Çakır-Bozan-Talu, a.g.e., s.61.

¹²⁵ Dinçer, a.g.e., s.98-99.

¹²⁶ Ünsür, a.g.e., s.169-170

gerçekleşen askeri darbe sonrasında kurulan hükümet döneminde 7 okul daha açılarak bu sayı 26'ya yükselmiştir. İmam hatip okullarının sayısı, 1965-1971 yıllarında Süleyman Demirel'in başkanlığında kurulan Adalet Partisi hükümeti döneminde açılan okullarla birlikte 72'ye ulaşmıştır.¹²⁷

Halkın göstermiş olduğu teveccüh neticesinde, sayısal bakımdan İmam-Hatip Okulları'nın çoğalmasa sebebiyle bazı kesimler bu durumdan rahatsız olmuş ve ilmi bir dayanağı olmaksızın bu kurumlar hakkında gerçeklikten tamamen uzak raporlar hazırlanmıştır. Hazırlanan bu raporlar sonucunda 8. Milli Eğitim Şurası'nda tek tip ortaokul uygulamasının tüm meslek okullarına uygulanması karara bağlanmış ve bu karar dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Orhan Oğuz'un onayı ile 05.11.1970 'de kesinleşmiş ve yürürlüğe girmiş fakat hemen uygulamaya geçmemiştir.¹²⁸

12 Mart 1971 askeri darbesi ile birlikte yaşanan süreçte, İmam Hatip Okulları açısından iki önemli değişiklik yaşandı. İmam Hatip Okulu öğrencileri için bir dönüm noktası olacak olan bu değişikliklerden ilki, ortaokul kısımlarının kapatılması iken diğer önemli gelişme ise “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” nun yürürlüğe girmesidir. 1972 yılına kadar İmam Hatip Okullarını eğitim süresi, orta kısmı dört yıl ve lise kısmı üç yıl olmak üzere toplam yedi yıldır.¹²⁹ 12 Mart 1971'de, dönemin Adalet Partisi Genel Başkanı Süleyman Demirel liderliğindeki hükümetin asker tarafından muhtıra verilerek düşürülmesinin ardından Nihat Erim Hükümeti döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nca hazırlanan “İmam Hatip Okulları İdare Yönetmeliği” nin 14.04.1972 tarih ve 248 sayılı karar ile onaylanıp yürürlüğe konulması ile birlikte okulların programlarına müdahale edilmiş oldu. Okulların orta kısımlarının programlarından meslek dersleri çıkarılıp, eğitim süresi 1 yıl eksiltilecek 4 yıldan 3 yıla düşürülmüştü. Lise kısmına ise 1 yıl eklenerek eğitim süresi 4 yıla çıkarılmış ve toplamda 3+4=7 yıllık okullara dönüştürülmüş oldu.¹³⁰

İmam Hatip Okulu öğrencileri için bir dönüm noktası olacak değişikliklerden biri de bu yönetmelikten 1 yıl sonra çıkarılan 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı “*Milli Eğitim Temel Kanunu*” olmuştur. Çünkü Naim Talu liderliğindeki hükümet döneminde çıkarılan bu yasanın 32. Maddesi ile İmam Hatip Okulu adı “İmam Hatip Lisesi” adını

¹²⁷ Öcal, *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Ve Dini Hayat*, s.29.

¹²⁸ Yılmaz, a.g.e., s.523.

¹²⁹ Bozan, a.g.e., s.16.

¹³⁰ Öcal, a.g.e., s.29.

aldı ve bu madde ile öğrencilerin üniversitelerin farklı bölümlerine gidebilmelerinin önü açılmış oldu.¹³¹ Bu önemli değişikliklerin zikredildiği 32.madde şu şekildeydi;

*“İmam Hatip Liseleri, İmamlık, Hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı’nca açılan, ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.”*¹³²

Aslında bu yasa maddesi komisyonda, *“kendi alanlarında yükseköğrenime devam ederler”* şeklinde düzenlenmiş, fakat Adalet Partili milletvekillerinin meclisteki değişiklik önerileri neticesinde bu ifade yasa metninden çıkartılarak, üniversitelere imam hatip okulları mezunlarının fark dersi verilmesine gerek olmadan gidilebilmelerinin önünü açan *“kendi alanlarında yükseköğrenime devam ederler”* ifadesi ile değiştirilmiştir.¹³³ İmam Hatip Okullarının ilk mezunlarını verdikleri yıldan itibaren hep tartışma konusu olan yüksek öğrenime geçiş hakkı, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle birlikte güvence altına alınmıştır. İmam Hatip Okullarından beklenen niteliksel ve niceliksel ilerleme, bu kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte hızlı bir gelişme göstermiştir. Böylece 12 Mart 1971 muhtırası sonrasında ortaokul kısmı devre dışı bırakılan İmam Hatip Okulları, tarihindeki en önemli gelişmeyi yaşamıştır.¹³⁴

3.6. İmam-Hatip Liseleri (1974-1997)

İlk olarak 1951 yılında açılan imam hatip okulları, 1971 yılına kadar ilkokula dayalı, orta kısmı 4, lise kısmı 3 yıl olmak üzere toplamda 7 yıllık bir bütün yapı içinde olan fakat ayrı ayrı eğitim kurumları olarak planlanmış ve bu şekilde eğitim öğretime devam etmişti.¹³⁵

Ancak Talim Terbiye Kurulu’nun, 20.04.1972 tarih ve 248 sayılı kararı ve Milli Eğitim Bakanı İsmail Arar’ın onayı ve 22.5.1972 tarih ve 14193 sayılı *“İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği”* nin yürürlüğe girmesiyle bu uygulama sona ermiştir.¹³⁶ Çünkü bu yönetmeliğin 4.maddesinde İmam Hatip Okulları, *“İmam-Hatip Okulu, ortaokulu*

¹³¹ Bozan, a.g.e., s.16.

¹³² Bkz. 1739 Sayılı, a.g.k., 32.Madde.

¹³³ Bozan, a.g.e., s.16.

¹³⁴ Ayhan, a.g.e., s.207.

¹³⁵ Ünsür, a.g.e., s. 174.

¹³⁶ Ünsür, a.g.e., s. 176.

üzerine dört yıllık öğrenim veren bir meslek okuludur. Okul, öğrencilerini hem mesleğe, hem de kendi alanlarında yüksek öğrenime hazırlar.”¹³⁷ şeklinde tarif edilmiş ve böylece İmam Hatip Okullarının orta kısmı kapatılmıştı. Hayretin Karaman, bu okulların mesleğe hazırlayıcı niteliğinin yanı sıra yüksek öğretime de hazırlayıcı program uygulamasının eklenmesinde, o dönem planlama müsteşarı olarak görev yapan Turgut Özal’ın, büyük katkısı olduğunu söylemiştir.¹³⁸

İmam Hatip Okullarının ismi, 1973 yılında “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu”nun kabulü ile İmam Hatip Lisesi olarak değiştirilmiştir. “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu”nun 14.06.1973 tarihinde yürürlüğe girmesi, İmam Hatiplere kazandırdığı birtakım yeni hakların yanı sıra, bu kurumlar açısından yeni bir dönemin başlangıcı olması sebebiyle büyük bir önem arz etmektedir.¹³⁹

26 Ocak 1974 tarihinde kurulan CHP-MSP (Milli Selamet Partisi) koalisyon hükümetinin programlarında dile getirdikleri dini eğitim ve hayat ile ilgili vaatler, bu dönemde yaşanan bazı olumsuzlukların kalkması için atılan ilk adımlar olmuştur. CHP-MSP koalisyon hükümetinin programlarında bu mesele ile ilgili dile getirdikleri vaatler şu şekildedir:

- Çocuklarımıza töre ve geleneklerimizle milli hasletlerimize uygun ahlak kaidelerinin öğretilmesi gayesi ile ilk ve ortaöğretime mecburi ahlak dersleri konulacaktır. Bu dersleri okutacak öğretmenlerin gerekli vasıfları taşımasına özel bir önem verilecektir.

- Bu sistem işler duruma getirilinceye kadar, meslek okullarının orta kısımları öncelikle açılacak ortaöğretimdeki meslek okullarının ikinci döneminden mezun olanların üniversite ve yüksek okulların giriş imtihanlarına girebilmeleri sağlanacaktır.

- Halk yardımı ile yapıлып da bugüne kadar öğrenime açılmamış bulunan okul binaları, yapılış maksatlarına uygun olarak bir an önce hizmete açılacaktır.

- Diyanet İşleri Başkanlığı her türlü siyasi mülahazaların üstünde tutulacak ve yüksek manevi değeri göz önünde bulundurularak, 633 sayılı kanunun 1. maddesinde belirtilen görevlerini yerine getirmesi imkânları sağlanacaktır.

¹³⁷ Bkz. 22.5.1972 tarih ve 14193 sayılı “İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği”, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/14193_0.html.

¹³⁸ Hayrettin Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş: Hatıralarım*, İz Yayıncılık, İstanbul, 2009, C.2, s.256.

¹³⁹ Ünsür, a.g.e., s. 178.

- *Din görevlilerinin toplumumuzdaki manevi yeri ve değeri dikkate alınarak ekonomik ve sosyal kalkınmamızda kendilerinden yararlanılacaktır.*

- *Din görevlilerinin demokratik düşünce ve inanç özgürlüğü çerçevesinde sürekli eğitimden yararlanmaları sağlanacaktır.*

- *Vekil imamların eğitim eksiklikleri tamamlanarak asıl kadroya geçmeleri imkânları geliştirilecek ve vekil imam meselesi adil şekilde çözüldükten sonra, vekil imamlık uygulaması son bulacaktır.*

- *Köylere hızlandırılmış bir programla imam kadroları temin edilecek ve camiye ihtiyacı olan köylerin cami projeleri ve cami yapımı için gerekli malzemenin devletçe sağlanması gerçekleştirilecektir.*

- *Tarihi vakıf camiler ve eserlerin bakım ve onarımı çalışmalarına büyük bir hız kazandırılacak ve bunlar gayelerine matuf olarak kullanılacaktır.¹⁴⁰*

İmam Hatip Okullarının orta kısmının kapatılması ile ilgili kısa süreli uygulamanın ardından, CHP-MSP koalisyon hükümetinin dile getirdikleri bu vaatler neticesinde, iki yıl önce kapatılmış olan üç yıllık ortaokulların, 02.08.1974 tarihinde, İmam Hatip Liseleri bünyesinde açılacağı kararlaştırılmıştır. Ayrıca ortaokullardaki ders programları değişikliğe uğratılmadan tüm okullara konulan din derslerinin yanı sıra seçmeli Kur'an-ı Kerim ve Arapça dersleri de ilave edilmiştir.¹⁴¹ Bir başka önemli gelişme ise, 1972 yılında yapılan düzenleme sonucunda, İmam Hatip Liselerine yalnızca erkek öğrencilerin alınabileceğine dair değişikliğe, bir öğrenci velisinin Danıştay'a yapmış olduğu, eğitimde fırsat eşitliğine aykırı olduğu gerekçesiyle yaptığı iptal başvurusu kabul edilmiştir. Böylece kız öğrencilerin de İmam Hatip Liselerine kayıt yaptırabilme hakları kazanılmış oldu.¹⁴²

12 Mart 1971 muhtırası sonrasında sayısal yükselişi duraklayan İmam Hatip Okullarının, 1973 yılında yapılan düzenlemeyle liseye dönüştürülmesi ve 1974 yılında ortaokulların kısmen de olsa yeniden eğitime başlaması, bu kurumlarda rakamsal açıdan büyük bir yükselişin gerçekleşmesine neden oldu.¹⁴³

¹⁴⁰ Bkz. "I. Ecevit Hükümeti Koalisyon Protokolü (CHP-MSP)", 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99 ve 100. Maddeler, <http://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/KP37.htm>

¹⁴¹ Ayhan, a.g.e., s.205.

¹⁴² Aşlamacı, a.g.e., s.121-122.

¹⁴³ Aşlamacı, a.g.e., s.122.

Laiklik refleksi oldukça yüksek olan, CHP gibi bir partiyle 10 ay iktidarı paylaşan MSP lideri Necmettin Erbakan, İmam-Hatip Liselerine olan ilgi ve taleplerini hiç bir zaman gizlemedi. İlk olarak eğitim süresi dört yıla indirilmiş olan İmam-Hatip Liseleri, yeniden ilkokula dayalı hale getirilerek eğitim süresi yedi yıla çıkarıldı. Programdaki ikinci vaat ise 12 Mart 1971 muhtırasıyla ara verilen yeni İmam-Hatip Liseleri'nin yeniden açılmaya başlamasıydı. CHP-MSP hükümetin ardından Türkiye, İmam-Hatip Liseleri'nin yükselişinin başlangıç yılları olarak tarihe geçecek olan, Milliyetçi Cephe hükümetlerine tanıklık etti.¹⁴⁴

İmam-Hatip Liselerinin sayıları, 1974 yılında başlayan koalisyon hükümetleri dönemlerinde hızla artmaya başlamıştı. Bülent Ecevit'in Başbakanlığında kurulan CHP-MSP koalisyon hükümeti döneminde (1974-1975 öğretim yılında) 29 İmam-Hatip Lisesi açılmıştı.¹⁴⁵

Bülent Ecevit'in istifasının ardından, 31 Mart 1975 tarihinde Süleyman Demirel'in Başbakanlığındaki, AP-MSP-CGP-MHP (Dörtlü Koalisyon) hükümeti kuruldu. "*Birinci Milliyetçi Cephe Hükümeti*" olarak bilinen bu hükümet, 21 Haziran 1977 yılına kadar iktidarda kaldı. Bu hükümetin koalisyon protokolünde ve hükümet programında gündeme getirilen ifadeler çerçevesinde halk tarafından yapımı gerçekleştirilmiş olan, 150 İmam-Hatip Lisesi eğitim öğretime açılmıştır.¹⁴⁶ Daha sonraki yıllarda kurulan Süleyman Demirel'in Başbakanlığındaki koalisyon hükümetleri döneminde (1980 yılına kadar) açılan İmam-Hatip Liseleri ile birlikte bu sayı toplam 272 okula ulaşmıştır. Daha sonra Bülent Ecevit tarafından kurulan "*(CHP+Bağımsızlar) Hükümeti*" döneminde ve Süleyman Demirel'in kurmuş olduğu "*Adalet Partisi Azınlık Hükümeti*" döneminde açılan İmam-Hatip Liseleri ile birlikte, 12 Eylül 1980 ihtilalı dönemine gelindiğinde bu okulların sayısı 374'e ulaşmıştı.¹⁴⁷ Fakat bu okullardan 33'ü, sadece orta kısım olarak öğretim yapmaktaydı. Daha önce açılmış olmalarına rağmen 1988-1989 öğretim yılına kadar, bu 33 okulun lise kısmına 1980 askeri yönetiminin, yeni İmam-Hatip Lisesi açılmasını yasaklaması üzerine öğrenci alınamıyordu.¹⁴⁸

¹⁴⁴ Bozan, a.g.e., s.17.

¹⁴⁵ Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi Ve Öğretimi", s.247.

¹⁴⁶ Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.170.

¹⁴⁷ Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi Ve Öğretimi", s.247.

¹⁴⁸ Cebeci, a.g.e., s.181.

12 Eylül 1980 sabahı, Türk Silahlı Kuvvetleri, ülkede sağ-sol çatışması ve irticai faaliyetlerin arttığı iddiasına dayanarak, ülkenin içerisine düşmüş olduğu kargaşa ortamından kurtarma gerekçesiyle devlet yönetimine el koydu.¹⁴⁹ Türkiye’deki anarşi ve terörün kaynaklarını araştırmak üzere askerî yönetim, Din Eğitimi Çalışma Grubu ile Ankara İlahiyat Fakültesine bir rapor hazırlatmıştı. Millî birlik ve bütünlük açısından din eğitimi ve öğretiminin bir bütünlük içinde ele alınmasına dair hazırlanan rapor, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Hüseyin Atay tarafından Millî Güvenlik Konseyine sunulmuştu. Atay, hazırlamış olduğu raporunda, gençler arasında var olan sorunların, fikir düşmanlığından uzak, saf, temiz, gerçek dinin öğretilmesi ile çözülebileceğinin altını çizmiş ve bu sorunları ortadan kalkabilmesi için gençlerin yeterli derecede dini eğitim ve kültüre sahibi olabilecekleri bir öğretim sisteminin oluşturulmasını gerektiğini belirtmişti. Bu gelişmeler üzerine 1981 yılında Erzurum’u ziyareti esnasında halka hitap eden Kenan Evren, din derslerinin ülke genelinde zorunlu hale getirileceğini ilan etmişti. Yaşanan bu süreç sonucunda 7 Kasım 1982’de halkoyuna sunulmuş kabul edilen 1982 Anayasası’nın 24. Maddesi ile isteğe bağlı olan din dersleri, ilk ve orta dereceli okullarda, “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*” dersi adıyla zorunlu hale getirilmiştir. Böylece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin mevcut konumunu garanti altına alınmıştır.¹⁵⁰

12 Eylül yönetimi dönemi, Türkiye’deki din eğitimi ve öğretimi açısından bazı olumlu kararların alındığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde bir süre yeni okulların açılmasına izin verilmemiş olsa da mevcut olan okullara karışılmamış ve ayrıca bu okulların statüsü ile ilgili herhangi bir değişikliğe de gidilmemiştir. 16.06.1983’te, “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” ile ilgili yapılan yeni düzenlemede, kanunun yüksek öğretime geçiş ile ilgili 31.maddesinde yer alan “*yetiştirildikleri yönde*” ifadesi çıkartılarak, İmam-Hatip Lisesi mezunlarının, üniversitelerin tüm bölüm ve fakültelerine girebilme imkânı sağlanırken, kanunun 32.maddesine dokunulmayarak bu madde olduğu gibi korunmuştur.¹⁵¹

6 Kasım 1983 tarihinde yapılan genel seçimlerde halkın büyük bir desteğini alan Turgut Özal başkanlığındaki Anavatan Partisi, üç yıl süren askeri yönetimden sonra

¹⁴⁹ Aşlamacı, a.g.e., s.123.

¹⁵⁰ Mehmet Bahçekapılı, *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, İlke Yayınları, İstanbul, 2012, s.35.

¹⁵¹ Aşlamacı, a.g.e., s.125.

iktidara gelmişti. Özal'lı yılların başlaması ile birlikte askeri yönetimin etkisi azalmaya başlamış, birçok alanda olduğu gibi dini alanlarla ilgili de değişiklikler kendini göstermeye başlamıştı.¹⁵² Özal döneminde başlayan liberalleşme süreci ile birlikte sağlanan ekonomik ve sosyal gelişmeye bağlı olarak, geleneksel ve dini değerlerin üzerine modern dünyanın değerlerini de ekleyen yeni bir muhafazakâr kesim ortaya çıkmış ve zamanla yönetimde pay sahibi olmaya başlamıştı.¹⁵³ Bu dönemde ortaya çıkan bu muhafazakâr kesim, kendi sahalarında üretime katkı sağlayacak sistemlerin kurulması, geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik bir arayışa girmişti. İşte tam da bu aşamada İmam Hatip Liseleri, muhafazakâr kesimin bu arayışının kurumsal karşılığını oluşturmuştu.¹⁵⁴ Her ne kadar seçimle iş başına gelen bir sivil yönetim söz konusu olsa da, Özal ile başlayan muhafazakâr yapılanmaya karşı, daha önce devlet erklerini elinde bulunduran devlet ve toplum elitleri ile askerî yapı tarafından bir direnç ve baskı oluşturulmaya devam edilmiştir.¹⁵⁵ Muhtemelen bu sebepten dolayıdır ki, Özal'ın kurmuş olduğu ilk hükümet programında İmam Hatip Liseleri ile ilgili herhangi bir ifadeden bahsedilmemiş ve bu hükümet döneminde (1980-1985) İmam Hatip Lisesi açılmamıştır. Ancak 1985 yılında, “*bölge halkının etnik yapısı, anarşi ve terörün bölgede yoğunluğu*” gerekçesiyle, askeri yönetim tarafından Tunceli’de görevlendiren asker kökenli valinin önerisiyle sadece Tunceli’de bir İmam Hatip Lisesi açılmıştır.¹⁵⁶

1980-1990 yılları arasında, halkın büyük bir talep göstermesine rağmen yeni okulların açılmasına izin verilmemesi üzerine mevcut okulların bünyesinde şubeler açılarak yaygınlaşma yoluna gidilmiş ve böylece İHL’ler yatay yönde çoğalma göstermiştir. Bu şekilde yapılan genişleme ile 1990’lı yıllara gelindiğinde bu okulların sayısı yüzleri bulmuştu.¹⁵⁷ Tunceli ilinde açılan İmam-Hatip Lisesi ile yasak delinmiş olsa da yasağın fiilen ortadan kalkması ancak 1989 yılında mümkün olabilmektedir. Yasağının ortadan kalkmasından sonra İmam-Hatip Lisesi sayılarında ve öğrenci sayılarında önemli bir ivme kazanılmıştır.¹⁵⁸ 1990’lı yıllardan sonra yasağın kalkmasıyla beraber, şubeler halinde açılan İmam Hatip Liselerinin büyük bir bölümü

¹⁵² Gökaçtı, a.g.e., s.263-234.

¹⁵³ Bahçekapılı, a.g.e., s.35.

¹⁵⁴ Aşlamacı, a.g.e., s.128.

¹⁵⁵ Bahçekapılı, a.g.e., s.35.

¹⁵⁶ Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.193.

¹⁵⁷ Bozan, a.g.e., s.20.

¹⁵⁸ Cebeci, a.g.e., s.181.

bağımsız müdürlüklere dönüştürülmüş ve 1997-1998 öğretim yılında bu okulların sayısı 464'e ulaşmıştır.¹⁵⁹

1985 yılına gelindiğinde, mezunlarının yurtdışına din görevlisi olarak gönderilmesi hedeflenen, yurt dışında bulunan işçi çocuklarına yönelik, yabancı dil eğitiminin ağırlıklı olduğu, yatılı ve Almanca eğitim veren bir okul olarak planlan ilk Anadolu İmam Hatip Lisesi, Beykoz Anadolu İmam Hatip Lisesi adıyla açılmış oldu. Bu okul ilk olarak Beykoz'da eğitim öğretime başlamış, daha sonra Kartal'daki asıl binası tamamlanınca buraya taşınmış ve Kartal Anadolu İHL adını almıştır.¹⁶⁰ Elde ettiği başarılarla adından çokça zikrettiren Kartal İHL, 1994 ÖYS Fen Bilimleri dalında birinci olan Mustafa Önder Kıyıklık ve 1995 ÖYS Türkçe-Sosyal ikincisi olan Selçuk Şimşek ile elde ettiği üniversite sınavlarındaki başarısından dolayı da kendisinden oldukça söz ettirdi.¹⁶¹

İlk olarak 1985 yılında açılan Anadolu İmam Hatip Liselerinin sayısı, daha sonraki yıllarda mevcut İmam Hatip Liselerinin çatısı altında, fakat aynı müdürlüğe bağlı olarak açılan Anadolu İmam Hatip Liseleri ile birlikte bu okulların sayısı büyük bir hızla artmaya başladı. 1997-1998 eğitim öğretim yılında 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasının başlamasıyla İmam Hatip Liselerinin orta kısımları kapatıldığında Anadolu İmam Hatip Liselerinin sayısı, 7'si bağımsız müdürlükler halinde ve 100'ü de normal İmam Hatip Lisesi müdürlüklerine bağlı olmak üzere toplam 107 okul olmuştu.¹⁶²

İmam Hatip Liselerinin okul ve öğrenci sayılarındaki artışa paralel olarak bu okullar, birçok alanda başarılar elde etmeye başladı. Özellikle üniversite sınavlarında, bu okullardan mezun olanlar elde ettikleri başarılarla üniversitelerin hukuk, siyasal bilimler ve tıp gibi farklı bölümlerini kazanmaya başlamış ve devlet kurumlarının çeşitli kademelerinde artık İmam-Hatip Lisesi mezunu görevlilere rastlamak mümkün hale gelmişti.¹⁶³

İmam hatip liselerinde meydana gelen bu niteliksel değişimlerle birlikte, kuruluşundan itibaren bu okullar hakkında devam eden tartışmalar, bu okullardan

¹⁵⁹ Öcal, *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi ve Dini Hayat*, s.30.

¹⁶⁰ Ünsür, a.g.e., s.223.

¹⁶¹ Bozan, a.g.e., s.20.

¹⁶² Öcal, a.g.e., s.30.

¹⁶³ Cebeci, a.g.e., s.181.

mezun olan öğrencilerin üniversite tercihlerinde hukuk, siyasal bilimler ve tıp gibi bölümleri seçmeye başlamasıyla farklı bir boyut kazanarak 1990'lı yıllardan itibaren belli kesimler tarafından tekrar tartışılmaya başlandı. Bu tartışmaların yeniden başlamasının sebebi, imam hatip lisesi öğrencilerinin, devlet ve laik kesim tarafından kendilerine biçilen rolün dışına çıkmaya başlamasıdır. İHL'ler soğuk savaş yıllarında komünizm gibi yabancı ve tehlikeli akımlara karşı bir engel ve önlem olarak düşünülmüş, fakat bu tehlikenin ortadan kalkmasıyla beraber dünyada “*radikal İslam tehlikesi*” gibi bir söylem yayılmaya başlamış ve İHL'ler de bu tehlikenin arka bahçesi gibi gösterilmeye başlamıştı.¹⁶⁴ Bu tartışmalarla birlikte TÜSİAD, İTO, MİT ve TİSK gibi kurumlar başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından eğitim ile ilgili raporlar hazırlandı. Hazırlanan bu raporlarda en çok üzerinde durulan konu ise İHL'lerin durumu oldu. Bu raporlarda İHL'ler, irticai faaliyetlerin odak noktası olarak gösterilerek rejime karşı en büyük tehlike olarak gösterilmeye çalışıldı.

İHL'ler üzerinde yapılan bu tartışmalar, bilimsel mecradan çıkartılarak siyasal düzleme çekilmiş, bu okulların ve dini hayatın birey ve toplum hayatında yerinin ne olması gerektiği gibi konular gündeme getirilerek farklı kesimlerin siyasi ve ideolojik mücadele araçları haline getirilmiş ve böylece 28 Şubat'a giden sürecin başlangıcı olmuştur.

165

¹⁶⁴ Aşlamacı, a.g.e., s.133.

¹⁶⁵ Aşlamacı, a.g.e., s.135.



İKİNCİ BÖLÜM

28 ŞUBAT SÜRECİNDE İMAM HATİP LİSELERİ

GİRİŞ

28 Şubat Süreci, Türkiye’de Cumhuriyet döneminde dini yaşantının ve din eğitiminin seyrini değiştiren, büyük haksızlıkların ve travmaların yaşanmasına neden olan en belirgin olaylardan biri olarak tarih sayfalarında, insan hak ve hürriyetlerinin hiçe sayıldığı kara bir leke olarak yerini almıştır. Kamuoyuna “28 Şubat Post Modern Darbe” olarak mal olan *28 Şubat Süreci*, dini yaşantı ve din eğitimi konusunda son derece sert ve acı uygulamaların yaşanmasına neden olmuştur. Görünürde siyasi ve askerî bir karşı duruş veya tepki olarak görülen *28 Şubat Süreci*, hem toplumsal hem ekonomik hem de eğitimsel alanda büyük bir değişim ve dönüşüme neden olmuştur.

Tek partili siyasi hayattan çok partili sisteme geçildikten sonra Türkiye’de belirli aralıklarla askeri darbeler gerçekleştirilmiş ve bu darbeler ülkemizde demokrasinin kurumsallaşarak ilerlemesinin önünde büyük engeller oluşturmuştur. Cumhuriyet tarihimizin ilk yıllarından itibaren başlayıp, tek parti iktidarıyla devam eden yıllarda, devlet tarafından din ve dindarlar üzerinde bir baskı oluşturularak, devletin kontrolü dışında gelişen her dini hareket ve anlayış, devlet erkini elinde bulunduran kesimler tarafından daima tehlike olarak görülmüş ve sürekli kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Kısacası 2000’li yıllara kadar geçen bu süreçte, inançlı ve mütedeyyin olan insanlar devletin sopasını başında, gölgesini ise hep peşinde hissetmiştir denilebilir. *28 Şubat Süreci* ise, yaşanan bu baskı ve ötekileştirmenin artık zirve noktası olmuştur.

28 Şubat Post Modern Darbesi, Türkiye’nin çok partili hayata geçtikten sonraki dönemde din eğitimi bağlamında edindiği kazanımları kaybettiren ve dini hayata yönelik alanı sınırlayan bir süreç olarak, Türkiye’nin din eğitimi tarihinde çok ciddi hasarlara yol açan bir süreç olmuştur. Bu dönemde ortaya çıkan başörtüsü sorunu, katsayı problemi yahut din eğitimi veren örgün eğitim kurumlarının kontenjanların düşürülmesi gibi maddi sorunlardan çok, bu maddi sorunların sonucu olarak karşımıza çıkan manevi baskı ve yıkımlar birçok insanın hayatında oldukça derin yaraların açılmasına neden olmuştur.

Bu sebeple konumuzun daha iyi anlaşılabilmesi bakımından, yaşanan bu süreçte İHL’lerde okuyan ve mezun olan gençlerimizin büyük acılar ve travmalar

yaşamısına neden olan *28 Şubat Süreci*'ne bu bölümde yer verilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir.

1. 28 ŞUBAT SÜRECİ

“*28 Şubat Süreci*”, 28 Şubat 1997 yılında gerçekleştirilen MGK'da alınan kararlar sonucunda, Türkiye'de siyasi, idari, hukuki ve toplumsal alanlarda meydana gelen değişimlerin yaşandığı döneme verilen isimdir.¹

Her ne kadar *28 Şubat Süreci*, 1997 yılında gerçekleştirilen toplantıda MGK tarafından alınan kararların uygulanmaya başlandığı tarihi ve sonrasında yaşanan süreci ifade etse de, 8 Temmuz 1996 yılında Doğru Yol Partisi (DYP) ve Refah Partisi (RP) arasında kurulan koalisyon hükümetinde, Refah Partisinin iktidara ortak olmasını hazmedemeyen bazı kesimlerin çabasıyla adım adım yaklaşılan bir süreçtir de denilebilir. Ayrıca Refah-Yol hükümetinin kuruluşunu takip eden zaman diliminde, Refah Partisi genel başkanı Necmettin Erbakan'ın ve hükümetin, bir takım tercihleri ve icraatları saptırılarak *28 Şubat Süreci*'nin başlatılmasına zemin hazırlandığı da söylenebilir.

28 Şubat Süreci'nin başlatılmasına zemin hazırladığı iddia edilen olaylardan ilki, hükümetin kuruluşundan kısa bir süre sonra, Necmettin Erbakan'ın Müslüman Ortadoğu ülkeleriyle Türkiye arasındaki ticari hacmi geliştirme maksadıyla gerçekleştirdiği Ortadoğu gezisi olmuştur. Bu gezi birçok kesimden büyük tepki toplamış, ancak Necmettin Erbakan, gezi planında herhangi bir değişiklik yapmayarak bu seyahati gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen bu gezi sonrasında merkez medya, geziyi hükümetin muhafazakâr ve İslamcı kimliğini ön plana alarak yorumlamış ve bu doğrultuda yalan ve yanlış yayınlar yapmıştır.²

28 Şubat Süreci'nin başlatılmasına zemin hazırladığı iddia edilen olaylardan ikincisi ise, 11 Ocak 1997 tarihinde Başbakanlık konutunda düzenlenen malum iftar yemeği olmuştur. Gerçekleşen bu iftar yemeği sonrasında, Genelkurmay Başkanı İsmail Hakkı Karadayı köşke, Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'in makamına çıkarak, irticai

¹ Aşlamacı, *Pakistan Medreselerinde Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları*, s.135.

² Ergün Dilaveroğlu, “28 Şubat Süreci ve Bir Sivil Toplum Kuruluşu Olarak Tüsiad'ın Sürece Bakışı”, *S.Ü.İ.D.*, S.y., y.y., s.78.

faaliyetlerin had safhaya ulaştığını rapor etmişti. Yaşanan bu gelişme üzerine Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel ilk kez burada, Anayasanın kendisine verdiği yetkiyi kullanarak MGK'yı işletmeyi düşünmüştür.³

Taksim'e cami projesi, Kudüs Gecesi organizasyonu gibi çeşitli bahaneler de bu sürecin başlamasında etkili olmuştur. Yaşanan bu olaylar neticesinde *28 Şubat Süreci* başlatılmış ve bazı medya kuruluşları aracılığıyla gündemin en önemli problemleri haline getirilmiştir. Böylece Refah-Yol hükümeti zor durumda bırakılarak iktidardan düşürülmesine sebep olunmuştur.

Dönemin Cumhurbaşkanı, darbe söylemlerinin iyice arttığı, muhtıra sözcüklerinin malum gazetelerin manşetlerinden inmediği bu dönemde MGK'yı toplamıştır. Bu toplantıda irticai faaliyetlerin arttığı, bunların engellenmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği ifade edilirken, toplantıda bulunan askerler tarafından Başbakan'a, partisine ve hükümet ortaklarına karşı ağır eleştiriler yöneltilmiştir. Bu toplantı sonucunda, MGK tavsiye niteliğinde kararlar almış, fakat bu kararlar 18 maddelik tedbirler paketi şeklinde yayınlanarak uygulamaya konulması için hükümete baskılar yapılmıştır. 28 Şubat Kararları olarak bilinen MGK kararları "*Millî Güvenlik Kurulu'nun 28 Şubat 1997 tarih ve 406 Sayılı Kararına Ek-A (rejim aleyhtarı irticai faaliyetlere karşı alınması gereken tedbirler)*"⁴ başlığı altında 18 madde halinde yayınlanarak uygulamaya konulmuştur.

MGK'nın aldığı bu kararların yanı sıra bu maddelerin uygulanıp uygulanmadığı noktasında denetim yapılabilmesi için gizli örgütlenmelerle çeşitli birimler oluşturulmuştur. Ayrıca bazı kurum ve kuruluşlar da kendilerine durumdan vazife çıkararak bu sürecin ortaya çıkmasında önemli katkıları olmuştur. Yaşanılan bu sürecin anlaşılması açısından oluşturulan bu örgütlenmelerin yanı sıra bu kurum ve kuruluşların da irdelenmesi, meselenin daha iyi anlaşılabilmesi açısından önemli bir aşamanın kat edilmesi anlamına gelecektir.⁵

1.1. Batı Çalışma Grubu

Bu örgütlenmelerin başında, gerçekleştirmiş olduğu uygulamalar nedeniyle dikkat çeken en önemli oluşum Batı Çalışma Grubu'dur. Hükümetin uygulamaları ve

³ Dilaveroğlu, a.g.m., s.79.

⁴ Cengiz Özakıncı, *İblisin Kiblesi*, Otopsi Yayınları, İstanbul, 2005, ss.372-375.

⁵ Dilaveroğlu, a.g.m., s.80.

sürekli gündemden düşmeyen sözde laiklik-irtica sorununu ciddiye alarak tartışmaya açmaması, TSK'nin komuta kademesinde rahatsızlık meydana getirmiş ve bunun üzerine 28 Şubat 1997'de alınan kararların uygulanmasını denetlemek amacıyla BÇG oluşturulmuştur. BÇG'nin kurulması, 28 Şubat 1997'deki MGK'da alınan kararlara dayanmaktadır. Fikir babası dönemin güçlü ismi Org. Çevik Bir olan BÇG, kararların uygulanıp uygulanmadığının denetimi için MGK bünyesinde oluşturulmuş ve Deniz Kuvvetleri Komutanı Oramiral Güven Erkaya'ya bağlı olarak çalışmıştır.⁶ BÇG'nin 28 Şubat Süreci'nde nasıl bir görev üstlendiğini anlamak için ise Meclis Araştırma Komisyonu'nun hazırlamış olduğu raporda geçen şu ifadelerle bakmak bile yeterli olacaktır:

“1997 yılında Emniyet İstihbarat Dairesi bazı önemli belgelere ulaştı. Belgelere göre Orgeneral Çevik Bir'in emriyle, Batı Çalışma Grubu (BÇG) adında bir birim oluşturulmuştu. 16 Nisan 1997 tarihli olan ve bütün askerî birimlere gönderilen ilk belgede, laiklik aleyhtarı faaliyetlerin arttığı vurgulanarak camilerin gözetim altına alınması emrediliyordu. Plana göre görevli askerî personel camilere gidecek ve laiklik karşısı fiil ve sözleri ivedilikle garnizon komutanlıklarına bildirecekti. Çevik Bir imzasını taşıyan ve bütün askeri birimlere gönderilen 29 Nisan 1997 tarihli ikinci belgede her ildeki öğrenci yurtları, özel okullar, dernekler, vakıflar, Kur'an kursları, imam hatip okulları ve bu kurumlara giden gelenlerin sayısının ve kimliklerinin tespit edilmesi isteniyordu. Üçüncü belge ise birimin bilgi ihtiyaçlarının karşılanması hakkında idi. Emniyet İstihbarat Dairesi, askeri darbe hazırlığı olarak algıladığı belgelerle ilgili bir rapor hazırlayıp dönemin İçişleri Bakanı Meral Akşener, Başbakan Necmettin Erbakan ile Başbakan Yardımcısı Tansu Çiller'e iletti. Erbakan, Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'i BÇG belgelerinden haberdar etti.”⁷

TSK'nin hemen hemen her kademesinde örgütlenme yoluna gitmiş olan BÇG'nin bünyesinde inceleme, araştırma ve değerlendirme birimleri gibi birimlerin

⁶ Nergihan Çelen, “Batı Çalışma Grubunun Fişlediği Mağdurlar Cumhuriyetçi Çalışma Grubu'na Tepkili”, *Zaman Gazetesi*, 10.06.2008, www.zaman.com.tr/gundem_bati-calisma-grubunun-fisledgi-magdular-cggye-tepkili_700231.html.

⁷ Bkz. Ülkemizde Demokrasiye Müdahale Eden Tüm Darbe ve Muhtıralar ile Demokrasiyi İşlevsiz Kılan Diğer Bütün Girişim ve Süreçlerin Tüm Boyutları ile Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan, *T.B.M.M Meclis Araştırma Komisyonu Raporu*, 2012, s.87.

yanı sıra hukuk, psikolojik harekât ve istihbarat gibi birimlerin de bulunduğu iddia edilmiştir.⁸

BÇG, 28 Şubat Süreci'nde bir eylem planı hazırlayarak, bu planın içeriğini irtica ve irtica ile mücadele ile ilişkilendirmiştir. BÇG'nin hazırlamış olduğu eylem planının ana hatlarına baktığımızda şu konu başlıklarına yer verildiği görülmektedir; *“İslamcı kesimin şeriatçı çalışmaları, MEB ve Emniyet teşkilatı başta olmak üzere devletteki kadrolaşmaları, İslamcın kesimin bir İslam devleti kurma çalışmaları ve bu çalışmalara İslamcı ekonomik güçlerin ve belediyelerin katkıları, ülkedeki kanunlarda bulunan yasal boşlukların bu akımların güçlenmesine ivme kazandırdığı”* gibi başlıklar dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra *“İHL mezunlarının harp okullarına girmeleri için yapılan çalışmalar, TSK'ya sızma çalışmaları, laikliğin dinsizlik ve TSK'nın de dine karşı olduğu yolunda yapılan propagandalar, cami imamlarınca tarikat kurs ve okullarında gençlerin beyninin yıkanarak İslamcı kitlelerin artırılması ve bu amaçla 8 yıllık eğitime karşı çıkıldığı, demokrasi ve özgürlük ortamının bu amaçla kullanıldığı, Atatürk İlke ve İnkılâplarının kabullenilmediği, çağdaş yaşamın ortadan kaldırılmaya çalışıldığı, gereğinde iktidarı silahla ele geçirmek için İslamcı radikal kesimin hızla silahlandığı ve bunlara Milli Gençlik Vakfı (MGV) tarafından eğitim verildiği, Kürt-Müslüman kardeşliği görüntüsü altında bölücü terör örgütü ile ilişkiye girildiği, ulus yerine ümmetçiliği yerleştirmeye çalıştıkları ve bu amaçla her türlü toplumsal olayı sömürdükleri”* gibi konu başlıkları da bu eylem planında yer almıştır.⁹

Devlet güvenliğini sağlamak amacıyla yapıldığı iddia edilerek her hangi bir yasal dayanağı olmadan TSK bünyesinde kurulmuş olan BÇG, yapmış olduğu bilgi/belge toplama eylemi ve fişlemeler ile demokratik hak ve özgürlükleri sınırlayan ve ortadan kaldıran bir unsur haline dönüşmüştür. Çünkü yapılan çalışma ve fişlemeler sonucunda elde edilen bilgilerin kim ve kimler tarafından nerede, ne zaman, hangi amaçla kullanılacağına bilinmemesi demokratik bir hukuk devletinde bulunmaması gereken olumsuz bir durumdur. Buna bağlı olarak yasal bir dayanağı bulunmayan BÇG'nin varlığı ve yapmış olduğu eylemler, sivil toplum üzerinde tedirginlik oluşturarak demokratik sivil toplum yapılanmasını ve örgütlenmesinin sağlıklı bir

⁸ Nevzat Bölügeray, 28 Şubat Süreci I, Tekin Yayınevi, İstanbul, 1999, s.151.

⁹ Özakıncı, a.g.e., ss.451-463.

şekilde teşekkül etmesini engellemiş ve Türkiye'nin gelecek yıllarını da olumsuz yönde etkilemiştir.

1.2. Emasya Protokolü (Emniyet Asayiş Ve Yardımlaşma Oluşumu)

28 Şubat Süreci'nde alınan kararların uygulanmasını sağlamak için, "5442 sayılı İl İdaresi Kanununun 11'inci maddesinin D fıkrası"¹⁰ dayanak gösterilerek oluşturulan gizli örgütlenmelerden bir diğeri ise EMASYA'dır. Emniyet Asayiş ve Yardımlaşmanın kısaltılmasından oluşan EMASYA, "bir veya birden fazla ilde çıkan veya çıkabilecek olaylarla ilgili olarak valilerin isteği üzerine askeri birlik tahsis edilmesi durumunda, güvenliğin, asayiş ve kamu düzeninin sağlanması ve terörle mücadelede, askeri birlikler ile kolluk kuvvetleri arasında; a) Kuvvet kullanılması b) Kuvvet kaydırılması c) Emir komuta ilişkileri d) İşbirliği ve koordinasyon e) Gerekli görülen diğer hususları, belirlemek, uygulanacak yöntem ve alınacak tedbirleri ortaya koymak"¹¹ amacıyla uygulanacak askeri planlama ve yapıyı ifade eder.¹² 28 Şubat Süreci'nden sonra oluşturulmuş olmasına rağmen, 28 Şubat Süreci öncesinde ve sonrasında bu sürece destek veren bir oluşum olan EMASYA, 7 Temmuz 1997'de Genelkurmay Başkanlığı ve İçişleri Bakanlığı arasında imzalanan protokol sonucunda askere, il yönetiminin talebini beklemeden ve askerin gerekli olduğunu düşündüğü toplumsal olaylara, herhangi bir mekân ve zaman sınırlandırması içermemeksizin müdahale etme imkânını vermektedir.¹³

Genelkurmay Başkanlığı adına Korgeneral Çetin Doğan, İçişleri Bakanlığı adına Müsteşar Teoman Ünüsan tarafından imzalanan, gizlilik derecesine sahip olup ve 27 maddeden oluşan 7 Temmuz 1997 tarihli protokolün içeriğine bakıldığında bu yapıyla ilgili bir fikir vermektedir.¹⁴ Askeri otoriteyi mülki amirin yönlendiricisi haline getirmeyi hedefleyen bu prokotole açık olarak yasalara aykırı ve anti-demokratiktir. Çünkü bu protokolün amacı ne irtica ne de bölünme tehlikesidir, toplumsal yapının ve siyasetin özerkliğini ortadan kaldırma çabasıdır. 28 Şubat Süreci'nde edinilen tecrübe

¹⁰ Bkz. "Genelkurmay Başkanlığı İle İçişleri Bakanlığı Arasında 5442 Sayılı İl İdaresi Kanunu "11/D Maddesi" Gereğince Alınması Gereken Müşterek Tedbirlere İlişkin Protokol", Madde-3, https://www.tbmm.gov.tr/arama_komisyonlari/darbe_muhtira/docs/ek1.pdf

¹¹ Bkz., a.g.p., Madde-1.

¹² Ahmet Faruk Güneş, "Askerin Kolluk Gücü Olarak Kullanılması ve Emasya", *Almanak Türkiye 2006-2008 Güvenlik Sektörü Ve Demokratik Gözetim*, Editörler: Ali Bayramoğlu-Ahmet İnsel, Tesev Yay., İstanbul, 2009, s.203.

¹³ Dilaveroğlu, a.g.m., s.80-81.

¹⁴ Bkz., a.g.p.

de bizlere gösterdi ki EMASYA Protokolü, işaret ettiği yapılanma, anlayış ve eğilimle askerileşen devlet alanının pratik-politik işleyiş şeması olmuş ve askeri vesayet düzeninin kritik mekanizmalarından birisi haline gelmiştir.¹⁵

Birden fazla ili kapsayan olaylar meydana gelmesi halinde askeri birliklerin dâhil edilerek kullanılmasını düzenleyen fakat uygulamada aynı il içinde meydana gelen olaylarda da kullanıldığı anlaşılan gizli EMASYA protokolü, kurallar hiyerarşisinde üstünde bulunan tüm kurallara aykırı bir yapı ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Sivil makamların kendine has yetkileri ortadan kaldırılarak askere, herhangi bir talep olmaksızın olaylara müdahale etme hakkı verilmiştir. Hatta bu protokolle TBMM'nin yetkisi hiçe sayılarak olağan iç güvenlik birimlerinin, yardıma gelen askeri birliklerin emrine girmesinin önü açılarak, “*Sıkıyönetim Kanunu*”nun bile sınırlı bir alana yönelik vermiş olduğu bu yetki protokolüyle tüm Türkiye’yi kapsayacak şekilde askere verilmiştir.

EMASYA protokolü ile Türkiye iç güvenlik sisteminin bazı bölümleri askerleştirilerek mevcut tüm ilke ve kurallar hiçe sayılmış ve mevcut sistemin geriye kalan kısımlarını da baskı altına alarak askerleştirilmeye zorlamıştır.¹⁶

1.3. Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD)

28 Şubat Süreci’ni irdelerken önemle üzerinde durulması gereken, hem bu sürecin öncesinde gerçekleştirilen hazırlık aşamasında hem de yaşanan bu sürecin devamında büyük etkileri olmuş olan TÜSİAD, dikkate alınması gereken önemli bir aktördür. Kuruluş amacı sektörün düşüncelerini daha kolay bir şekilde ilgili mercilere ulaştırmak ve kendi mensuplarının haklarını aramak olan TÜSİAD, 1971 yılında bir sivil toplum kuruluşu olarak kurulmuş, fakat bu amaçla kendisini sınırlı görmeyerek, gün geçtikçe ekonomik gücünün artmasıyla sahip olduğu bu gücü de arkasına alarak, ülke siyasetine yön verir hale gelmiştir. TÜSİAD, elde etmiş olduğu bu ekonomik güç sayesinde farklı zamanlarda hazırlatmış olduğu raporlar ve süreli yayınlar yoluyla ülkenin siyasi meseleleri hakkında yaklaşımlarını ortaya koymuştur. Özellikle 1997 yılında hazırlatılan ve sözüm ona ülke demokrasisinin daha fazla güçlenmesine yönelik öneriler içeren “*Türkiye’de Demokratikleşme Perspektifleri*” isimli rapor farklı kesimler

¹⁵ Güneş, a.g.m., s.205.

¹⁶ Güneş, a.g.m., s.210.

tarafından büyük bir tepki ile karşılanmıştır. Gösterilen bu tepkiler üzerine bazı üyeler tarafından reddedilen bu raporun, TÜSİAD'ın görüşlerini tam olarak yansıtmadığı öne sürülmüştür.

TÜSİAD tarafından Bülent Tanör'e hazırlatılan bu raporu eleştiren isimlerden biri de Asım Kocabıyık'tır. Raporun altında imzası bulunan ve raporun savunucusu olacağını dile getiren, 28 Şubat döneminde derneğin başkanlık görevini yapmış olan Muharrem Kayhan'ın aksine, Asım Kocabıyık ise verdiği bir röportajda, Prof. Dr. Bülent Tanör'ün bakış açısıyla hazırlanan raporun içeriğini onaylamadığını söyleyerek, diğer üyeler arasında kendisi gibi düşünen başka üyelerin de olduğunu belirtmiştir. Öte yandan rapor yayınlanmasından kısa bir süre sonra, dönemin Genelkurmay Başkanı İsmail Hakkı Karadayı'yı ziyaret eden TÜSİAD eski başkanı Halis Komili, rapor hakkında kendilerine bilgi vermiştir. Kendisine sunulan rapor hakkında olumsuz herhangi bir fikir beyan etmeyen Genelkurmay Başkanı ise, *28 Şubat Süreci*'nde yaşanan durumun neden var olması gerektiği hususunda Halis Komili'ye açıklamalarda bulunmuştur.¹⁷

TÜSİAD'ın hazırlatmış olduğu rapora göre, demokrasi, iktidarın sınırlanması probleminden ziyade, iktidarın kaynağı olan halk ya da millet egemenliği ile ilgili tarihsel bir üründür ve buna da siyasal demokrasi denir. Rapora göre bu çıkarım, günümüzde içerik olarak demokrasiye yüklenen anlamı tam manasıyla ifade edemez ve her ne kadar seçim, demokrasinin temellerinden birisi olsa da, demokrasi sadece sandığa indirgenemez. Çünkü her ne kadar demokrasi, halkın ya da milletin egemenliği olarak görülse de bazen bu da ezici ve antidemokratik olabilir. Rapora göre seçim yolu ile iktidar olmalarına rağmen azınlık haklarını görmezden gelen ve en önemlisi azınlık durumunda olanların çoğunluk olma yollarını tıkayan çoğunlukçu demokrasilerin mevcut olması, bu durumun en önemli kanıtıdır. Rapor, bu sebeple demokrasinin siyasal boyutunun, yeni kavram ve sıfatlarla güçlendirilmesi gerektiğini, bunun da ancak iktidarın sınırlandırılması ile yerine getirilebileceğini öne sürmüştür. Seçimle işbaşına gelmiş olsa bile bir iktidarın demokratik niteliğe kavuşabilmesi ancak özgürlükçü ve çoğulcu toplum yapısına saygılı olması mümkün olacağını savunan

¹⁷ Nedim Şener, "Demokrasi Tüsiad'ı Salladı", *Milliyet Gazetesi*, 1997, <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/GununYayinlari/>, (24.01.1997), s.7.

raporda, demokrasinin sadece kaynağını halktan alan bir rejim olmadığını, bunun yanı sıra insan hakları ile sınırları belirlenmiş bir sistem olduğunu savunmuştur.¹⁸

Yukarıda raporda ortaya konulan düşünce yapısına bakıldığında, TÜSİAD'ın başta siyaset olmak üzere toplumun hayatına yön veren tüm alanlarda nasıl hukuk dışı ve antidemokratik bir düşünceyi savunduğu açık bir şekilde görülmektedir. TÜSİAD'ın din eğitimi ve öğretimi noktasında ortaya koyduğu ve savunduğu düşünceyi görmek için ise raporda "*Din Öğretimi*" başlığı altında geçen şu ifadelerle bakmak yeterli olacaktır.

"Din Öğretimi alanında bir yandan serbestleşmeden, öbür yandan da laikliği ve inanç özgürlüğünü bozan uygulamalardan söz edilebilir.

"Serbestleşme" sivil toplum katında gizlenen bir olgudur. İzinli-izinsiz, denetimli-denetimsiz Kur'an kursları, vakıf ve dernek faaliyetleri, hızlı yükseliş gösteren dinsel yayınlar, sinema ve video filmleri, TV yayınları, vb. gibi göstergeler bunun kanıtlarıdır. Dini öğretme ve yayma faaliyetlerinin devlet tekelinde olduğu yolundaki şikâyetlerin bugün artık hiçbir dayanağı kalmamıştır.

Sorun başka bir alandadır; devlet katında ve laiklikle ilgilidir. Din ve dinler karşısında tarafsız olması gereken "laik" devletin kendisi din yayıcısı durumuna gelmiştir. Burada yayılmak istenen "din"in, ne derece aslına uygun olduğu bizim konumuz değildir.

Devletin din yayıcılığı ve öğreticiliğinin önemli kanalı vardır: Diyanet İşleri Başkanlığı, İmam-Hatip Liseleri ve zorunlu din dersleri. Din öğretimi deyince asıl akla gelmesi gereken son ikisidir.

İmam-Hatip Liseleri'nin sürekli yaygınlaştırılması bugüne kadar daha çok laiklik açısından, laik öğretim birliğinin (Tevhidi Tedrisat Kanunu) bozulması noktasından eleştirilmiştir. Bu eleştiriler tamamen haklıdır. Bugünkü ortaöğretim gerçekten iki başlıdır.

Fakat sorunun bir de demokrasiyi ilgilendiren boyutu vardır. Demokratik sistemler yalnız girişim özgürlüğü üzerinde değil, aynı zamanda ve öncelikle "akıl özgürleşmesi" ve "özgür insan" temeli üzerinde yükselmişlerdir. "Aydınlanma Çağı" deyimi bunu ifade eder. Toplumun ve siyasal sistemin demokratikleşebilmesi, ancak

¹⁸ Bülent Tanör, *Türkiye'de Demokratikleşme Perspektifleri (1997 TÜSİAD Raporu)*, İstanbul, 1997, s.19.

insanın ve insan düşüncesinin özgürleşmesi ölçüsünde mümkündür. Bu da, doğayı, evreni ve toplumu akıl süzgecinden kavrayabilme ve değiştirebilme yeteneklerinin gelişmesine bağlıdır. Bireylerin ve bu arada gençlerin bir 'Sorgulama Kültürü'yle yetişmeleri bunun için gereklidir.

Dinci dünya görüşünün ise özgürlük, akıl, tartışma ve sorgulama gibi değerler yerine, itaat ve teslimiyet temeli üzerine kurulu olduğu açıktır. Hukuk, siyaset, iktisat, ahlak ve hatta günlük yaşayışın hemen her kesitinde kendisini "karar vermeye yetkili" saymayan, bu konulardaki davranış kurallarının "zaten konmuş" olduğuna inanan insanların sayısı arttıkça, özgürlük ve insan hakları üzerine kurulu bir demokratik rejimin şansı da azalır.

Türkiye'de demokratikleşmenin insan hakları boyutunu ilgilendiren sorunlar, her şeyden önce "İnsan"a ilişkindir. Bunların çözümü ise büyük çapta gençliğin nasıl yetiştirildiğine bağlıdır. Ortaöğretim bu bakımdan hayati bir kesimdir. Yükseköğrenim gençliğini yakından tanıma olanağına sahip olanlar, ülke gençlerinin giderek artan bir bölümünün nasıl dogmatik ve totaliter bir dünya görüşünün burgaçları içinde dönenip durduklarını yakından gözlemlemektedirler.

İnsan özgürlüğüne, haklarına ve demokrasiye bağlı kuşakların yetiştirilebilmesi için, ortaöğretimde köklü değişikliklerin yapılması şarttır.

İlk ve ortaöğretimde "zorunlu din dersleri" de bu bağlamda ciddi bir sorundur."¹⁹

Raporda dile getirilen bu düşüncelerden sonra konu zorunlu din derslerine getirilmiş, çeşitli gerekçeler öne sürülerek konuya dair bazı açıklamalar yapılmış ve "insan hak ve özgürlüğüne ve demokrasiye bağlı kuşakların yetiştirilebilmesi için, ortaöğretimde köklü değişikliklerin yapılması gerektiği" söylenerek bu kapsamda yapılması gerekenler "Öneri" başlığı altında maddeler halinde şu şekilde sıralanmıştır.

" a) 5.5.1972 tarih ve 1587 sayılı Nüfus Kanunu'nun 43. Maddesinin 1. Fıkrasındaki "dininin " ibaresi metinden çıkartılmalıdır.

b) İmam-Hatip Liseleri meslek lisesine uygun bir yapıya kavuşturulmalı, imam ve hatip ihtiyacını karşılamaya yetecek sayıda İmam-Hatip lisesi dışında kalanlar, genel

¹⁹ Tanör, a.g.e., s.109-113.

ya da teknik liselere dönüştürülmelidir. İmam-Hatip liselerine kız öğrenciler kesinlikle alınmamalıdır.

c) Sekiz yıllık zorunlu eğitim herkes için ve istisnasız kabul edilmeli, imam-Hatip liselerinin orta kısımları kapatılmalıdır.

d) Kur'an kurslarının hepsi Milli Eğitim Bakanlığına denetimine bağlanmalı, ilköğretimi bitirmeyenler buralara alınmamalıdır.

e) Anayasa değişikliği ile din derslerine ilişkin hüküm metinden çıkartılmalı, 1961 anayasasının 19. maddesinin 4.fıkrasındaki düzenlemeye geri dönülmelidir “ din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerinde kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır”.

f) Din eğitimi veren kuruluşlar ile din görevlisini işe alma konusunda yapılacak sınavlar dışında, hiçbir sınavda din bilgisini yoklayan sorular sorulmamalıdır.”²⁰

TÜSİAD'ın hazırlanmış olduğu bu raporda yer alan bu maddeler ile MGK'nın 28 Şubat Kararları karşılaştırıldığında benzer konuların ele alındığı görülmektedir. Bu iki metin birbiriyle karşılaştırıldığında 28 Şubat Süreci'nin en önemli gündem maddesi haline gelen eğitim hususunda MGK'nın askeri kanadı ile TÜSİAD'ın ortaya koyduğu düşüncelerin paralellik gösterdiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

TÜSİAD'a göre, Ansol-D hükümeti her ne kadar Türkiye'yi erken seçime götürmek için kurulmuş olsa da, bu hükümetin asıl vazifesi Refah-Yol döneminin ardından 28 Şubat'ta alınmış olan kararların uygulanmasını gerçekleştirmek olacaktır. Bu doğrultuda Ansol-D hükümetinin gerçekleştireceği ilk uygulama ise siyasi hayatlarına mal olacağını bilseler bile İmam-Hatip Liselerinin orta kısımlarını fiilen sona ermesine neden olacak olan 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim projesini hayata geçirmek olacaktır.²¹

1.4. Sivil Toplum Kuruluşları

Sivil toplum, siyasi otoritenin baskısından kurtularak, toplumda görülen demokratik yapıyı, devletin kurumlarının dışında, toplumun kendi kendini

²⁰ Tanör, a.g.e., s.112-113.

²¹ Dilaveroğlu, a.g.m., s.89.

yönlendirmesi anlamını taşımaktadır.²² Gönüllü insanların katılımıyla oluşan *Sivil Toplum Kuruluşları*, kendi ayakları üzerinde durabilen ve devletten bağımsız örgütlü toplumsal faaliyetlerin yapıldığı sivil kurumlardır. Bundan dolayı *STK*' ların güçlü olması, toplumsal ve siyasal yapının demokratikliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.²³ Fakat bu durum, her zaman her *STK*' ların demokrasiyi güçlendirdiği anlamına gelmediği için, *28 Şubat Sürecinin* sivil toplum örgütleri bağlamında incelenmesi büyük önem arz etmektedir.

Siyasetle ilişkileri bakımından değerlendirildiğinde devletten bağımsız, farklı ve aynı zamanda özerk bir konumda olmaları gereken *STK*' lar, söz konusu bu özelliklere sahip olmamaları halinde, *STK*' ların yerine getirmesi gereken asli amacı ve görevi olan toplumsal faaliyetlerin yerine getirilmesi noktasında zaaf göstermeye başlar ve netice itibariyle konumları sorgulanır hale gelir. Ayrıca *STK*' ların politikayla iç içe geçmesi, siyasallaşması ve ideolojik bir yükün altına girmesi halinde, bu sorgulama kaçınılmaz hale gelir. Bu bağlamda *28 Şubat Süreci*'nde birtakım derneklerin, ortaya koymuş oldukları tavır neticesinde Türkiye'de sivil siyasetin yapılmasına engel olan ve bir güvenikleştirme alanının temel savunucuları konumuna gelen yapılar oluşturduğunu öne sürmek mümkün olacaktır.²⁴

28 Şubat Süreci'nde dar bir alana sıkıştırılmış olan siyaset kurumu, yasal çerçeve içerisinde kendisine hak olarak tanınan yürütme ve yasama görevini yerine getirebilecek, yeteri kadar hareket alanı bulamamıştır. Bu noktada *STK*' ların daralan siyaset sürecini açarak toplumun, birtakım devlet ve sermaye elitlerinin iddia ettikleri; “devletin elden gittiği, iç tehditler sonucunda ülkede bölünmenin gerçekleşeceği ve irticai bir kalkışmanın olacağı” yönündeki kaygılarını ve paranoyalarını gidermesi işlevini yerine getirmesi gerekirken, *28 Şubat Süreci*'nde *STK*' lar bu işlevi yerine getirmekten oldukça uzak bir davranış sergilediler. Bu süreçte medya başta olmak üzere çeşitli meslek kuruluşları, DİSK, TESK, KESK gibi sendikalar, devlet elitleri tarafından oluşturulan güvenlik tehditlerini topluma gerçek gibiymiş aktaran bir tavır içerisinde

²² S. Hayri Bolay, “Sivil Toplum ve Manası”, *Yeni Türkiye Dergisi Sivil Toplum Özel Sayısı*, S.18, Ankara, 1997, s.7.

²³ Fatih Duman, “Sivil Toplum- Siyaset”, Ed. Mümtazer Türköne, Lotus Yayınevi, İstanbul, 2003, s.365.

²⁴ Dilaveroğlu, a.g.m., s.83.

girmişler ve bu süreçte demokratikleşmeyi ikinci plana atarak siyaset dışı bir konuma sürüklenmişlerdir.²⁵

Tüm darbelerde olduğu gibi, 28 Şubat'ta da TSK'nın harekete geçmesinin gerekçesi; "Atatürk ilke ve inkılâplarının elden gittiği" düşüncesidir. Nitekim 28 Şubat Kararları'nda yer alan "Atatürk İlke ve İnkılâpları" ve "Devrim Kanunları" hususlarında yapılan vurgu, "kışla-cami çekişmesinin" bir yansıması olarak karşımıza çıkmıştır.

Askeri bir müdahaleden çok "sivil toplumun tepkisi" algısı oluşturabilmek adına, silahlı kuvvetlerin eylem ve sözleri ön plana çıkarılmayarak, sivil bürokrasi ile *STK*' ların seçimle işbaşına gelmiş hükümet aleyhtarı eylem ve kararlarının bu süreçte öne çıkarılmış olması, 28 Şubat darbesini diğer darbelerden ayıran en önemli özellik olmuştur. *28 Şubat Süreci*'nde önemli bir rol oynayan ve "sivil inisiyatif" olarak da adlandırılan bu *STK*' ları, TOBB, TESK, TÜRK-İŞ, DİSK ve TİSK oluşturuyordu. TSK ile bürokrasi ve *STK*' lar arasındaki bu ittifak, seçilmiş olan siyasi iradenin baskı altında tutulmasında ve sonuç itibarıyla iş yapamaz konuma getirilmesinde önemli bir etkisi olmuştur. Bu süreçte adeta "demokrasi havarisi" rolünü kendisine vazife sayan *STK*' lar, hükümetin iç ve dış politika icraatlarının ülkeyi uçurumun kenarına götürdüğünü iddia ederek, sivil siyaset alanını adeta yok etmiş; koalisyon ortağı partinin milletvekillerini istifaya etmeye zorlayarak, milli irade hiçe sayılmıştır.²⁶

2. 28 ŞUBAT SÜRECİ'NİN DİN EĞİTİMİ ALANINDAKİ ETKİLERİ (1997-2003 YILLARI)

MGK'nın 28 Şubat 1997 tarihli gündeminde kabul edilen irtica ile mücadeleyi içeren kararların, 1982 Anayasası'nın 118. Maddesine göre hükümet tarafından Bakanlar Kurulunda ele alarak gerekli adımları atması gerekmektedir.²⁷ Dönemin başbakanı Prof. Dr. Necmettin Erbakan'ın, *28 Şubat Kararları*'nin alınmış olduğu MGK toplantısında bulunmuş olması bu kararların hükümet tarafından kabul edildiği

²⁵ Dilaveroğlu, a.g.m., s.84.

²⁶ Ahmet Gündoğdu (Eğitim-Bir-Sen Adına), "Rakamlarla 28 Şubat Raporu (Bir Daha Asla-17 Yıl Sonra 28 Şubat)", *Eğitim-Bir-Sen*, Ankara, 2014, S.14-15.

²⁷ Emre Kongar, *21. Yüzyılda Türkiye, 2000'li Yıllarda, Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2006, s.282.283.

sonucunu doğurmuştu. Fakat Başbakan Erbakan, hem bu kararları benimsemediği için hem de halktan gelebilecek tepkilerden dolayı 28 Şubat Kararları'nı Bakanlar Kurulu gündemine taşımayarak askerinin, muhalefetin ve birçok sivil toplum kuruluşunun tepkisiyle karşı karşıya kalmıştır. Ordunun çeşitli kesimlere vermiş olduğu irtica brifingleri neticesinde bu tepkilerin dozu giderek artmıştır. Bu çalışmalar ve tepkiler, Refah-Yol Hükümeti üzerinde sürekli baskıya dönüşmüş ve Başbakan Erbakan'ın koalisyon ortağı olan Doğru Yol Partisi lideri Tansu Çiller'e "dönüşümlü başbakanlık" formülü kapsamında, başbakanlık makamını bırakmaya kadar götürmüş ve 30 Haziran 1997 tarihinde Başbakan Erbakan bu amaçla Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'e istifasını sunmuştur.

Cumhurbaşkanı Demirel, askeri ve sivil kanattan yükselen tepkileri dikkate alarak, hükümeti kurma görevini Tansu Çiller'e vermesi gerekirken, Anavatan Partisi lideri Mesut Yılmaz'a vermiş ve böylece ordu, sivil yönetime dolaylı yoldan müdahale ederek siyasi iradeye "balans ayarı" yapmıştı.²⁸

Türkiye'nin siyasi tarihine ve zihinlere post modern darbe olarak kazınan, din eğitimi konusunda son derece sert ve acı uygulamaların yaşanmasına yol açan "28 Şubat Süreci", Türkiye'de din eğitiminin dönüşümü noktasında en belirgin duraklardan biridir. Zira yaşanan bu süreç, Türkiye'nin çok partili hayata geçişiyle birlikte başlayan din eğitimi alanında ve dini hayat bağlamında elde ettiği kazanımları ortadan kaldıran ve bu kazanımları sınırlandıran bir süreç olarak, Türkiye'nin din eğitimi tarihinde ve muhafazakâr kesimin dini yaşantısında çok derin tahribatlara yol açan yıkıcı bir süreç olmuştur. Başörtüsü sorunu, katsayı problemi, din eğitimi veren örgün eğitim kurumlarının kontenjanların düşürülmesi, imam hatip ortaokullarının kapatılması gibi maddi yıkım ve haksızlıkların yanı sıra, bu dönemde yaşanan manevi baskı ve yıkımların, muhafazakâr kesimin üzerinde daha derin etkileri olmuştur.²⁹ Bu süreçle birlikte daha önceleri rejimi değiştirerek şeriat rejimi kurmak olarak tanımlanan "irtica tehdidi"nin kapsamı derinleştirilerek, dindarlaşma ve dini hayatın sosyal ve kültürel alanlara taşınması da irtica tehdidi olarak algılanmaya başlandı.³⁰ Böylece

²⁸ Rıza Arslan, "Laik Türkiye Cumhuriyeti, Ordu Ve Burjuva Sınıfı", *G.Ü.İ.İ.B.F.D.*, 10 / 3 (2008), Ankara, s.38.

²⁹ Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, s.33.

³⁰ Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş: Hatıralarım*, s.304.

evlerin dışına çıkarılan dindarlık, rejim açısından bir tehdit unsuru olarak görülmeye başlandı.

Kuruluşundan itibaren İmam Hatip Liseleri, Anadolu halkı tarafından büyük bir ilgi görmüş ve bu ilgi her geçen yıl artarak devam etmiştir. Bu okulların halkın teveccühüne mazhar olması, bazı çevreleri rahatsız etmiş ve zaman zaman bu okullar üzerinden lehte ve aleyhte bazı tartışmalar hep gündeme gelmiştir. Siyasi ve ideolojik nedenlerle bazı kesimler tarafından bu okulların kapatılması veya sayılarının azaltılması, mezunlarının yükseköğretim imkânlarının kısıtlanması gibi bazı talepleri belirli dönemlerde gündeme getirilmiş, fakat siyaset karşısında tarafsızlığını muhafaza etmesi sayesinde bu tür olumsuz istekler genellikle kabul görmemiştir.³¹ İHL'lerden mezun öğrenciler, göstermiş oldukları üstün çaba ve çalışmalar sonucunda yüksek öğrenime geçiş sınavlarında büyük başarılar elde etmeye başlamış, ilahiyat fakülteleri dışında da başka önemli bölümlerde okumaya başlayarak bazı kesimleri rahatsız etmeye başlamıştı. Çünkü İHL'lerden rahatsızlık duyan kesimlere göre, bu okullardan mezun olan öğrencilerin tıp, siyasal bilimler, hukuk v.s. gibi önemli bölümlerde öğretim görmeleri, cumhuriyet rejimi ve laiklik açısından tehlikeli bir durum olarak görülüyordu.³² Ancak 1980'li yılların sonlarından itibaren bazı politik çevreler yüzünden bu okullar çeşitli amaçlarla siyaset gündemine taşınmış ve bu okullara karşı fırsat kollayan kesimler için istenilen zemin, 1990'lı yılların sonunda meydana getirilerek, "28 Şubat Süreci" adı verilen sürecin kapısı aralanmış oldu.³³

Din eğitimi ve din eğitimi veren kurumlar açısından yaşanan bu olumsuz sürecin Refah-Yol hükümeti ile birlikte başladığını söylemek doğru bir değerlendirme olmayacaktır. Çünkü 1990'lı yılların başından itibaren özellikle imam hatip liseleri ve mezunlarının çeşitli alanlarda elde etmiş olduğu başarılar, bazı kesimleri rahatsız etmiş ve bu kesimleri bu okulların yükselişini engellemeye yönelik bir arayışa sevk etmiştir. 1991'de TÜSİAD tarafından hazırlanan "Türkiye'de Demokratikleşme Perspektifleri" raporu göz önünde bulundurulduğunda, 28 Şubat sürecinde gerçekleşen, *8 Yıllık Kesintisiz Eğitim* uygulaması gibi İHL'ler üzerine geliştirilen politikaların temelinde

³¹ Ayhan, "İmam-Hatip Lisesi", s.193.

³² Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.235.

³³ Ayhan, a.g.m., s.193.

çeşitli kesimler tarafından, daha önce hazırlanmış olan “Çalışma ve Raporlar”ın önemli bir etkisi olduğu görülecektir.³⁴

2.1. Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası Ve İmam Hatip Liseleri

28 Şubat 1997 tarihli MGK toplantısında alınan kararlar, toplumun her kesiminde ve alanında önemli değişikliklere yol açarken, en önemli etkisi ise din eğitimi alanında meydana gelmişti. Kuruldukları yıllardan itibaren birçok kere çeşitli müdahalelere maruz kalmış olan İHL’ler en son ciddi ve etkili müdahaleyi 28 Şubat Süreci’nde yaşamıştır. Yaşanan bu süreçte basında, medyada ve kamuoyunda İHL’ler aleyhine bir kampanya başlatılarak yeni okulların açılması engellenmiş,³⁵ bunun yanı sıra mevcut okulların kapatılması için her türlü girişim denenmişti. Bu girişimlerin başında da 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe koyulan “8 Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası” gelmektedir.³⁶

28 Şubat 1997’de alınan 18 maddelik MGK bildirisindeki kararların üçü doğrudan doğruya eğitimi ve Millî Eğitim Bakanlığı’na ilgilendiriyordu. Bunlar;

“Madde-2: *Tarikatlarla bağlantılı özel yurt, vakıf ve okullar, devletin yetkili organlarınca denetim altına alınarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği Millî Eğitim Bakanlığı’na devri sağlanmalıdır.*

Madde-3: *Genç nesillerin körpe dimağlarının öncelikle cumhuriyet, Atatürk, vatan ve millet sevgisi, Türk milletini çağdaş uygarlık düzeyine çıkarma ülkü ve amacı doğrultusunda bilinçlendirilmesi ve çeşitli mihrakların etkisinden korunması bakımından:*

- a. *8 yıllık kesintisiz eğitim, tüm yurttta uygulamaya konulmalı.*
- b. *Temel eğitimi almış çocukların, ailelerinin isteğine bağlı olarak, devam edebileceği Kuran kurslarının Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğu ve kontrolünde faaliyet göstermeleri için gerekli idari ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır.*

³⁴ Bahçekapılı, a.g.e., s.36

³⁵ Öcal, *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Ve Dini Hayat*, s.31.

³⁶ Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, s.230.

Madde-4: Cumhuriyet rejimine ve Atatürk ilke ve inkılâplarına sadık, aydın din adamları yetiştirmekle yükümlü, milli eğitim kuruluşlarımız, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun özüne uygun ihtiyaç düzeyinde tutulmalıdır.”³⁷

Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nden, Türk Kadınlar Birliği'ne, TOBB' dan Ziraat Odaları Birliği'ne kadar, 28 Şubat Kararları ve 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim ile başlayan tartışmalara uzmanlık alanı ve işigali eğitim olmayan hemen hemen herkes müdâhil olmuş ve bu kurumlar 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim'in uygulamaya konulmasını ve Kur'an Kurslarının kapatılmasını istemişlerdi. Hiçbir bilimsel altyapı ve pedagojik formasyon dikkate alınmadan siyasî ve ideolojik beklentilerle, rakip olarak gördükleri kesimleri alt etmek için eğitim, yağlı bir kırbaç gibi kullanılmış ve Meclis Genel Kurulunun sabahlara kadar süren 37 saatlik çalışması neticesinde 277 milletvekilinin oyuyla kabul edilerek 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim 16 Ağustos 1997'de kanunlaşmıştı. 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim projesinin, eğitim bilimciler ve eğitim bakanlığındaki ilgili uzmanlar tarafından tartışılarak bir karara varılması gerekirken, bu tartışmanın asıl mecrasından çıkartılarak bütünüyle siyasî arenada ele alınması ve alınan kararların uygulanması noktasında sert önlemlerin getirilmesi, aslında yapılmak istenenlerin çok farklı niyetler içerdiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.³⁸

Yaşanılan bu sürecin öncesinde 13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında toplanan XV. Millî Eğitim Şûrası'nda hem mili eğitim sistemini tümüyle hem de özellikle İmam Hatip Ortaokullarının ve İmam Hatip Liselerinin geleceğini önemli ölçüde etkileyecek bir takım kararlar alınmıştı. XV. Millî Eğitim Şûrası'nın İmam Hatip Ortaokullarını ve İmam Hatip Liselerini ilgilendiren ilgili maddeleri ³⁹ şu şekildeydi:

XV. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASI

1. Toplanma Tarihi : 13-17 Mayıs 1996

2. Şûra Gündemi

1- İlköğretim ve Yönlendirme

³⁷ Özakıncı, a.g.e., s.372-373.

³⁸ Gündoğdu , a.g.r., s.29.

³⁹ Bkz. 15. Millî Eğitim Şûrası Kararları, 29 Temmuz 1996 tarih ve 2458 sayılı Tebliğler Dergisi, C.59, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, ss.473-486.

- 2- Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma
- 3- Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi
- 4- Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması
- 5- Eğitim Sisteminin Finansmanı

3. Dönemin Millî Eğitim Bakanı : Turhan TAYAN

4. Şûra Başkanlık Divanı : 1. Turhan TAYAN

2. Ramazan Çetin DAĞLI

3. Prof. Dr. Reşat GENÇ

5. Şûra Genel Sekreterliği : Nazım İrfan TANRIKULU

Şûra Genel Sekreteri

Kurul Üyesi

15. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASINDA ALINAN KARARLAR

İLKÖĞRETİM VE YÖNLENDİRME

***2-** Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yıl sonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır. Çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanlar çirak yapılmamalıdır. Uzun vadede zorunlu eğitim 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.

30- İlköğretim okullarında ilk ve ortaokul biçimindeki yapay uygulamadan vazgeçmeli, ilkokullarda 6., 7., 8. ve 9. sınıflar; bağımsız ortaokullarda ise 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflar açılarak yumuşak bir geçiş sağlanmalıdır.

ORTAÖĞRETİMDE YENİDEN YAPILANMA

10- Ortaöğretimdeki mesleki ve genel eğitim alanlarının seçimi, "Yönlendirme ve Hazırlık Eğitimi Sınıfı"ndan sonra yapılmalıdır. (1995-1996 ders yılında ortaöğretim kurumlarında uygulanmasına başlanılan "Sınıf Geçme Yönetmeliği" buna imkân tanımaktadır)

***14-** Mesleki ve teknik alanlarda ortaöğrenimini bitiren öğrenciler, kendi alanlarında yükseköğretime devam edebilmeli, diğer alanlara yönelmek isteyenler de gerekli tamamlama eğitimlerini alarak yükseköğretimin istedikleri alanına gidebilmelidir. Aynı ilke, meslek yüksekokullarına gitmek isteyen genel eğitim mezunları için geçerli olmalıdır.

***15-** Bu yapı içerisinde, mesleki ve teknik eğitim sistemi:

a) Meslek eğitimi sistemi, en az 8 yıllık ilköğretime dayanmalıdır.

YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞİN YENİDEN DÜZENLENMESİ

***1-** Öğrenciler mezun oldukları öğretim programı doğrultusunda bir yükseköğretim programını tercih ettiklerinde ek puan uygulaması ile desteklenmelidir.

***7-** Meslek Lisesi mezunlarının kendi alanlarında yüksek öğrenimlerine devam etmeleri teşvik edilmelidir.

***11-** Ortaöğretim başarı puanının, başarı ve adaleti sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

13- Meslek liseleri ve meslek yüksekokullarının sayısı ülke ihtiyaçları doğrultusunda artırılmalıdır.

ACIKLAMALAR

1. 15. Millî Eğitim Şûrası kararları, **29 Temmuz 1996 tarih ve 2458 sayılı Tebliğler Dergisi**"nde yayımlanmıştır.

2. (*) İşaretili kararlar, "**Uygulama Kararları**" olarak Bakanlık "**İcra Planı**"nda yer almıştır.

3. 15. Millî Eğitim Şûrası "**Uygulama Kararları**" **16 Aralık 1998 tarih ve 2467 sayılı Tebliğler Dergisi**"nde yayımlanmıştır.

8 yıllık zorunlu eğitim konusu, 1996'da toplanan XV. Millî Eğitim Şûrası'nda tartışılmış, 28 Şubat 1997'de Millî Güvenlik Kurulu'nda da ele alınarak, dönemin hükümetine "**8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretime**" geçilmesi yönündeki kararını bildirmiştir. Büyük siyasi gerilimlerin yaşanmasına sebep olan tartışmalar giderek şiddetlenmiş, hatta bu tartışmalar hükümet değişikliğine sebep olmuştur. Bu tartışmalar ve siyasi gerilimler arasında 16 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla "**8 yıllık**

kesintisiz zorunlu ilköğretim”e geçilerek, bütün ilköğretim okullarında tek tip program uygulayan bu model benimsenmiş, asıl hedef olarak kapatılmak istenen İmam-Hatip Liselerinin orta kısmı ile birlikte diğer meslek liselerinin de orta kısımlarının da kapanmasına sebep olmuştur.⁴⁰

XV. Milli Eğitim Şurası’nda yapılan oylama sonucunda oylamaya katılan illerin tamamı 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesini benimsemiş fakat yeni düzenlemenin 8 yıllık kesintisiz olarak değil 5+3=8 yıl kesintili eğitim şeklinde olmasını desteklemişti.⁴¹ Şuraya katılan temsilcilerin görüşü bu doğrultuda olmasına rağmen bakanlık temsilcileri şura kararının “8 Yıllık Kesintisiz Eğitim” şeklinde karara bağlanması için gerekli tedbirleri almış ve bunda da başarılı olmuştu.⁴²

Refah-Yol Hükümeti’nin göreve başlamasıyla birlikte İHL’lerin ortaöğretim içindeki durumu farklı gruplar tarafından yeniden tartışılmaya açılarak, aslında 15. Milli Eğitim Şurası’nda (13-17 Mayıs 1996) alınan kararlar ile birlikte gündeme getirilen İHL’lerin orta kısımlarının kapatılması meselesi, alevlendirilerek yeniden gündeme taşınmaya başladı. “İlköğretim ve Yönlendirme” başlığı altında alınan şura kararlarının temelini “8 Yıllık Kesintisiz Eğitim” meselesi oluşturmaktaydı.⁴³ Refah-Yol Hükümeti’nin ardından 30 Haziran 1997 tarihinde kurulan Anadol-D Hükümeti (Anavatan Partisi, Sol Parti ve Demokrat Türkiye Partisi), hükümet programında “8 Yıllık Kesintisiz Eğitim” ile ilgili şurada alınan kararın uygulanacağını belirtmiş ve bununla ilgili, 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanun yayınlanmıştır.⁴⁴ Bu kanunun yanı sıra yapılan başka düzenlemeler ve uygulamalar ile birlikte İmam Hatip Liseleri büyük problemler yaşamaya başladı.

4306 sayılı kanun yürürlüğe girdikten sonra 1997-1998 öğretim yılından itibaren İmam Hatip Ortaokulları kademeli bir şekilde kapanma sürecine girmiş oldu. İmam Hatip Liselerinin temel unsuru olan ortaokul kısımları, düz İHL’lerde 1999-2000 eğitim öğretim yılında, Anadolu İHL’lerde ise 2000-2001 eğitim öğretim yılında tamamen kapanmıştır.⁴⁵ Ortaokulların kapanması İHL’ler için zor günlerin başlangıcı olmuştur.

⁴⁰ Ayhan, “İmam-Hatip Lisesi”, s.193.

⁴¹ Öcal, *Medresetü’l-Eimme ve’l-Hutebâ’dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.251.

⁴² Öcal, a.g.e., s.254.

⁴³ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s.373.

⁴⁴ Aşlamacı, a.g.e, s.136-137.

⁴⁵ Ünsür, a.g.e., s.231.

Çünkü İHL'lere kalifiye öğrencilerin gelmesi açısından önemli bir kaynağın önü kesilmiş ve başarılı öğrencilerin Fen ve Anadolu Liseleri gibi okullara gitmesine sebep olmuştur.

“8 Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası”ndan 3 gün sonra İHL'ler ile ilgili olarak yapılan bir başka düzenlemede ise 174 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararı ile İHL, 1 yılı hazırlık sınıfı, 3 yılı normal eğitim olmak üzere toplam 4 yıllık liseler haline dönüştürülmüştür. Bu düzenlemelerin yapıldığı yıla kadar düzenli bir öğrenci artışı gözlenen İHL'lerde bu yıldan sonra öğrenci sayısında sert bir düşüş gözlenmeye başlandı. Şöyle ki İHL'lerin orta ve lise kısmında 1996-1997 öğrenim yılında toplam 511 bin 501 öğrenci öğrenim görürken, bu rakam 1997-1998 öğrenim yılında sadece bir yıl içerisinde yaklaşık yüzde 65'lik bir öğrenci kaybıyla 178 bin 46'ya gerilemiştir.⁴⁶

4306 sayılı kanunun yürürlüğe girdiği yıl olan 1996-1997 eğitim öğretim yılında İmam Hatip Ortaokullarında okuyan öğrencilerin sayısına bakıldığında bu sayının 318.775 olduğu görülmektedir. Bir sonraki eğitim öğretim yılında bu sayının 213.413'e, 1998-1999 eğitim öğretim yılında 114.599'a, eğitim öğretim yılı 1999-2000'i gösterdiğinde 16.647 öğrenciye düştüğü görülmektedir. 2000-2001 yılında ise İmam Hatip Ortaokullarının öğrenci sayısı 5.532'ye düşmüştür. Rakamlardan da anlaşıldığı üzere İmam Hatip Ortaokullarında öğrenci sayısı her yıl büyük bir hızla düşmüş, 2000-2001 yılına gelindiğinde, bu okullardaki öğrenci sayısının, 1996-1997 eğitim öğretim yılına oranla % 66,8 azaldığı görülmektedir.⁴⁷

İmam hatip ortaokullarında yaşanan sayısal düşüş, aynı şekilde imam hatip liselerinde de yaşanmıştır. 1997-1998 eğitim öğretim yılında İHL'lerin öğrenci sayısı 183.085 iken, 1998-1999 eğitim öğretim yılında 191.183'e yükselmiştir. 1999-2000 eğitim öğretim yılından itibaren bu sayı 134.224'e düşerek büyük bir gerileme göstermiş ve düşüş hızla yaşanmaya devam etmiştir. 2000-2001 eğitim öğretim yılına gelindiğinde İHL'lerin öğrenci sayısı 91.620'ye düşerken, 2001-2002 eğitim öğretim yılında 71.742'ye, 2002-2003 eğitim öğretim yılında ise 64.534'e gerilemiştir.⁴⁸

⁴⁶ Bozan, *Devlet İle Toplum Arasında Bir Okul İmam Hatip Liseleri Bir Kurum Diyanet İşleri Başkanlığı*, s.21.

⁴⁷ Ünsür, a.g.e., s.231.

⁴⁸ Aşlamacı, a.g.e, s.138.

Öğrenci sayılarında meydana gelen bu düşüşle birlikte bu düşüşe bağlı olarak öğrenci profilinde ve niteliğinde de çok büyük değişiklikler yaşanmıştır. 28 Şubat süreci ile birlikte imam hatipler üzerinde oluşturulan baskı ve haksız uygulamalar sonucunda çocuklarını bu okullara göndermek isteyen aileler büyük bir korku ve paniğe kapılmış, çocuklarının geleceğinden endişe ederek bu okullara çocuklarını göndermekten vazgeçmişlerdir. Artık bu okullar, öğretim hayatına devam etmeyi düşünmeyen (okul idaresinin, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ve bu okullara gönül veren insanların gayretleriyle köy köy, kasaba kasaba dolaşarak toplanan) çoğunlukla muhafazakâr ailelerin kız çocuklarından oluşan öğrencilerin eğitim öğretime devam ettikleri okullar haline dönüşmüştü.

Yapılan araştırmalar, İmam Hatip Liselerinin sürekli artan kalitesinde ve her geçen gün elde edilen önemli başarılarında, İmam Hatip Ortaokullarının büyük katkısı olduğunu ortaya koymaktadır.⁴⁹ 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitim sonucunda İmam Hatip Ortaokullarının kapanması, İHL'leri olumsuz etkilemiş, adeta İHL'lerin yaşam kaynağı niteliğinde olan bu okulların kademeli bir şekilde kapatılması eğitim kalitesinin düşmesinde büyük bir etken olmuştur.

2.2. Alan Katsayı Uygulaması

İlk açıldığı yıllardan itibaren İmam-Hatip Okullarına karşı dünya görüşü itibariyle farklı olan kesimler hep olumsuz bir tavır sergilemiştir. Öyle ki bu olumsuz tavır, bu kesimlerle sınırlı kalmamış, bu kesimler asker ve bürokrasi gibi devletin etkili ve yetkili kişi veya kesimlerinin de bu okullara karşı olumsuz tavır sergilemesinde önemli bir rol oynamıştır. İHL'lerin varlığına tahammül edemeyen bu kesimler; 1960, 1971 ve 1980'de asker tarafından, seçilmiş siyasi iktidarlara karşı yapılan askeri darbeleri fırsat bilip, İHL'lerin tamamıyla kapatılmasını ya da mevcut okulların sayılarının azaltılması için tekliflerde bulunmuşlardır. Ancak yapılan bu olumsuz girişimlere rağmen bu üç dönemde kısa süreli duraklamalar veya etkisiz bazı müdahaleler dışında okulların ciddi anlamda etkileyen olumsuzluklar yaşanmamıştır.⁵⁰

İHL mezunları ile ilgili zorunlu alan uygulaması ya da diğer fakültelere girmelerini engellemeye yönelik tartışmalar ise ilk olarak 1973 yılında, Milli Eğitim

⁴⁹ Ünsür, a.g.e., s.232.

⁵⁰ Mustafa Öcal, "Dünden Bugüne İmam-Hatip Liseleri", *Tohum Dergisi*, İstanbul, Kasım-Aralık, 2011, S.141,s.10.

Temel Kanunu'nda yapılan değişiklik sonucunda İHL mezunlarının, liselerin edebiyat kollarından mezun olan öğrencilerin girebileceği fakülte ve yüksek okullarla sınırlı olmakla beraber ilk kez doğrudan üniversiteye gitme hakkına sahip olmasıyla başladı. İHL mezunlarının her hangi bir sınırlama olmadan diledikleri fakülteleri tercih etme hakkına sahip olmaları ise, ancak 12 Eylül askeri yönetiminin, 1982 yılında yaptığı düzenlemeyle mümkün oldu.

Yaşanan bu gelişmeler üzerine İHL mezunlarının istedikleri fakülteleri tercih etmesinden rahatsızlık duyan bazı kurum ve çevreler çeşitli çalışmalar yaparak itirazlarda bulunmaya başladı. Bu konu hakkında ilk ciddi itiraz ise 1990 yılında TÜSİAD'tan geldi. TÜSİAD'ın hazırlatmış olduğu "Türkiye'de Eğitim" başlıklı raporda ortaya konulan iddiaya göre, 1988 yılında İHL mezunlarının çoğunlukla İlahiyat Fakülteleri yerine, öncelikle üniversitelerin hukuk ve kamu yönetimi bölümlerini tercih ettiği savunuluyordu.⁵¹ Birçok eleştiri ve tenkide rağmen TÜSİAD, bu rapor için yapılan teklifleri hiç dikkate almadan 1997 yılında bu kez "Türkiye'de Demokratikleşme Perspektifleri" adı altında yeniden hazırlayıp sunmuştur. Hazırlanmış olan bu raporda din eğitimi ve öğretimi ile ilgili dile getirilen düşüncelerin ardından bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler şu şekilde kaleme alınmıştır:

- a. 5. 5. 1972 tarih ve 1587 sayılı Nüfus Kanunu'nun 43. maddesinin 1. fıkrasındaki "dininin" ibaresi metinden çıkartılmalıdır.
- b. İmam-Hatip Liseleri meslek lisesi statüsüne uygun bir yapıya kavuşturulmalı, imam ve hatip ihtiyacını karşılamaya yetecek sayıda İmam-Hatip Lisesi dışında kalanlar, genel ya da teknik liselere dönüştürülmelidir. İmam-Hatip Liselerine kız öğrenci kesinlikle alınmamalıdır.
- c. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim herkes için ve istisnasız kabul edilmeli, İmam-Hatip Liselerinin orta kısımları kapatılmalıdır.
- d. Kur'an kurslarının hepsi Milli Eğitim Bakanlığı denetimine bağlanmalı, ilköğretimi bitirmeyenler buraya alınmamalıdır.

⁵¹ Bozan, a.g.e., s.30.

e. *Anayasa değişikliğiyle din derslerine ilişkin hüküm metinden çıkarılmalı, 1961 Anayasası'nın 19. maddesinin 4. fıkrasındaki düzenlemeye geri dönülmelidir: "Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır".*

f. *Din eğitimi veren kuruluşlar ile din görevlilerini işe alma konusunda yapılacak sınavlar dışında, hiçbir sınavda din bilgisini yoklayan sorular sorulmamalıdır.⁵²*

TÜSİAD'ın hazırlamış olduğu bu raporda sunulan öneriler, dönemin yöneticileri tarafından dikkate alınmış ve her bir maddede dile getirilen uygulamalar birebir uygulamaya konulmuştur.

1993 yılında Prof. Dr. Suat Cebeci tarafından yapılan başka bir çalışmada ise TÜSİAD'ın sunmuş olduğu raporun ortaya koyduğu sonucun aksine; 1986, 1987 ve 1988 yıllarında İHL mezunlarının üniversitelerde yerleştikleri bölümlere bakıldığında, İHL mezunlarının yerleştikleri fakültelerin, hukuk ve kamu yönetimi bölümlerine kıyasla daha çok İlahiyat Fakülteleri olduğu sonucu ortaya konmuştur. Prof. Cebeci'nin yapmış olduğu araştırmaya göre İHL'lerden mezun olanların büyük bir çoğunluğunun, üniversitelerin ğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullarına yerleştiği sonucuna ulaşmıştır.⁵³

28 şubat 1997'de MGK toplantısında irtica ile ilgili ortaya konulan görüşler uzun süre tartışma konusu olmuş ve bu tartışmalar en çok da İHL'lere ağır bir darbe vurmuştur. Halkın yıllar boyu bu okullara olan süren desteğinin devam etmesi ve yürürlükte olan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile "Milli Eğitim Temel Kanunu" nedeniyle bu okulların kapatılmasına g yetiremeyenler, İHL'nin orta kısmını ise 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması ile kapatmışlardır.⁵⁴

1998 yılına kadar çeşitli şekillerde süren bu tartışmalar ile birlikte İHL mezunlarının niversite tercihlerinde ilahiyat fakülteleri dışındaki bölümlere yönelişlerine ilişkin eleştiriler, 30 Temmuz 1998 yılında YK'n, İHL mezunlarının

⁵² Tanör, a.g.e., s.112-113.

⁵³ Bozan, a.g.e., s.30.

⁵⁴ cal, a.g.m., s.10.

önünü kesmek uğruna tüm meslek liselerinin üniversite sınavında kendi alanları dışındaki fakültelere yerleşmesini imkânsız hale getiren kararları almasına zemin hazırladı.⁵⁵

“8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim” ile büyük bir darbe alan İHL'lere, bu kararın ardından 1998'de YÖK ve ÖSYM tarafından alınan bir kararla daha büyük bir darbe vuruldu. 1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, üniversite sınavlarına girişte tüm liseler ve meslek liseleri eşit şartlarda haklara sahipken, 1998'de Prof.Dr. Kemal Gürüz'ün başkanlığını yaptığı YÖK tarafından alınan kararlar, bu eşitlik İHL'ler aleyhine bozulmuştu. Üniversiteye giriş puanının hesaplanmasında kullanılan “Ortaöğretim Başarı Puanı”nın çarpımında katsayı normal liseler için 0,5 olarak belirlenirken, meslek liseleri ve İHL'ler için 0,2 olarak belirlenmişti.⁵⁶ Bu uygulama sonrasında İHL ve meslek lisesi öğrencileri büyük bir haksızlığa uğratarak, kendileriyle aynı sınava giren ve aynı soruları çözen diğer lise öğrencilerine göre sınava yaklaşık 30 puan geride başlamak zorunda bırakılmışlardır.⁵⁷

YÖK tarafından uygulamaya konulan bu yenilik sonrasında sınava giren normal lise mezunu öğrenciler çok daha az netlerle iyi bir fakülteyi kazanabilirken, ÖSS'de çok iyi puan elde eden birçok İHL mezunu öğrenci ise bir yükseköğretim programına yerleşememiştir. Hatta ilk 1000'e girerek derece elde eden öğrenciler ise üniversite giriş puanı çok düşük olan fakültelere ancak girebilmişlerdir. İHL mezunu öğrencilerin, üniversitelerin farklı fakültelerine yerleşmelerini engellemek için uygulamaya konulan “Alan Katsayı Uygulaması”nın ortaya çıkardığı olumsuz hava, 1998 yılından itibaren İHL mezunu öğrencilerin sayılarında gözle görülür bir düşüş yaşanmasına neden olmuştur.⁵⁸

Yürürlüğe giren bu uygulama ile birlikte Türkiye'de meslek liseleri ve İHL'liler için olumsuz bir süreç yaşanmaya başladı. 1998-1999 öğrenim yılında meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sayılarına baktığımızda, meslek liseli öğrencilerin sayısı tüm ortaöğretim içindeki öğrencilerin % 43,3'üne denk gelmekteydi. Fakat bu oran, yaşanan bu olumsuz uygulamanın akabinde her yıl azalarak % 31,5'lere kadar düştü. Normal liselerde okuyan öğrencilerin sayısı ise 1998 yılında 1.297.514

⁵⁵ Bozan, a.g.e., s.31.

⁵⁶ Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.265.

⁵⁷ Ünsür, a.g.e., s.288.

⁵⁸ Bahçekapılı, a.g.e., s.122.

öğrenci iken, bu rakam 2004 yılında neredeyse % 100 artarak 2.463.923'e yükseldi. Asıl hedefi İHL'ler olan, meslek liselerine yönelik uygulamaya konulan bu haksız düzenlemeler, ülkemizi dünya standardı olarak kabul edilen % 65'lik mesleki eğitim hedefinden her geçen yıl biraz daha uzaklaştırdı. İşte ülkemizin bu hedeften sapmasına neden olan en önemli nedenlerden birisi de muhakkak meslek liselerine yönelik uygulanan katsayı farklılığı uygulamasıdır.⁵⁹

30 Temmuz 1998'de toplanan YÖK Genel Kurulu'nun, yapmış olduğu bu yeni düzenlemeyi uygulamaya koyması neticesinde, İHL'lerde ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin kendi alanları dışındaki üniversitelerin bölümlerine devam etme şansını neredeyse imkânsız hale getirildi.⁶⁰

Uygulamaya konulan bu karar ile birlikte meslek liselerine ve İHL'lere yönelik iki hak ihlali birden yapılmıştır. Bu uygulama ile ortaya çıkan ilk hak ihlali; İHL mezunları ile ilgili Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 32.maddede yer alan "*hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır*"⁶¹ ifadesi hiçe sayılmış, bu ifade sanki "*hem mesleğe hem kendi alanındaki yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır*" şeklindeymiş gibi uygulanarak İHL mezunlarının üniversitelerin ilahiyat fakülteleri dışındaki bölümlerine girmeleri neredeyse imkânsız hale getirilmişti.⁶² Ortaya çıkan ikinci hak ihlali ise; katsayı uygulamasının kademeli bir şekilde uygulanması gerekirken, sistemde mevcut olan bütün kademelerdeki öğrencilerin hepsine birden uygulanması olmuştur. Çünkü 1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki uygulama hemen yürürlüğe girmemiş, o yıl meslek liselerine kayıt yaptırmış olan öğrenciler bu uygulamadan ancak 3 yıl sonra faydalanabilmişlerdi. 1998'de uygulamaya konulan kararın da tıpkı 1973'de yapılan uygulamada olduğu gibi kademeli bir şekilde uygulanması gerekirdi.

İHL mezunlarının, üniversitelerin hukuk, siyasal ve öğretmenlik bölümlerine girişlerinde, üniversite sınavı sonuçlarına bakıldığında, 1999 yılında uygulamaya koyulan katsayı farklılığı nedeniyle, özellikle İHL mezunlarının tercih ettiği bölümlerin başında gelen öğretmenlikle ilgili fakültelerde önemli bir azalmanın olduğunu ortaya

⁵⁹ Çakır-Bozan-Talu, *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler Ve Gerçekler*, s.105.

⁶⁰ Çakır-Bozan-Talu, a.g.e., s.111.

⁶¹ Bkz. 1739 Sayılı, a.g.k., 32.Madde.

⁶² Öcal, a.g.e., s.265.

koyuyor. 1998 yılında, yani katsayı farklılığının olmadığı dönemde öğretmenlikle ilgili fakültelele, 3285 İHL mezunu yerleşirken; bir yıl sonra, yani katsayı uygulamasının uygulandığı bir sonraki sene bu sayının 315'e gerilediği tespit edilmiştir.⁶³

Söz konusu yapılan bu hak ihlalleri ile İHL'ler öğrenci sayısında çok büyük bir kayıp yaşamış, her yıl 1000-1500 civarında kayıt yapan okullar bile bu uygulamadan sonra ancak 10 ile 40 arasında öğrenci kaydı yapabilmiştir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen bazı İHL'ler kapansa da büyük bir çoğunluğu bu engellemelere ve haksızlıklara karşı direnerek ayakta kalmayı başaramışlardır.⁶⁴

Fakat İHL'leri rejim için büyük bir tehlike olarak gören kesimler, uygulamaya konulan bu haksızlıklarla da yetinmeyerek yeni bir karar alınmasını sağlayarak bu uygulamayı aratacak başka bir uygulamanın yürürlüğe koyulmasına neden oldular. Mevcut katsayı uygulamasında yaşanan olumsuzluklara rağmen bazı İHL mezunları, istedikleri üniversitelere gidemeseler de orta seviyede puanla öğrenci alan bölümlere girmeyi başaramışlardı. Fakat dönemin aktörleri, İHL mezunlarına uygulanan bu adil olmayan ve zulme dönüşen bu uygulama ile yetinmemişlerdir. Sayıları azda olsa bir kısım İHL öğrencilerinin bazı fakültelele girdiğini gören yetkililer, katsayı uygulamasında yeniden bir düzenlemeye gitmişlerdir.⁶⁵ Bu başarıya dahi tahammül edemeyen bir kısım çevrelerin baskısı sonucunda, Bülent Ecevit'in kurmuş olduğu DSP+MHP+ANAP koalisyon hükümeti döneminde, YÖK'ün yaptığı yeni katsayı düzenlemesi ile meslek lisesi öğrencilerinin "*Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanları*" kendi alanlarıyla ilgili bir yüksek öğrenim kurumuna gitmek istedikleri zaman 0,8; başka bölümleri seçmeleri takdirde 0,3 puan ile çarpılmaya başlandı.⁶⁶ Yapılan bu düzenleme ile İHL mezunlarının alanları İlahiyat Fakülteleri olarak belirlenmiş ve YÖK'ün yaptığı yeni katsayı düzenlemesi ile İHL mezunu öğrencilerin ilahiyat fakülteleri dışında bir yükseköğretim programına girmeleri iyice zorlaştırılmıştı. Fakat bu durum başka sorunları da beraberinde getirdi. Çünkü İHL mezunları bir yandan kendi alanlarına gitmeye zorlanırken bir taraftan da İlahiyat fakülteleri kontenjanları katsayı ve alan uygulamasının başladığı yıldan itibaren giderek azaltılıyordu. Bu fakültelele ayrılan kontenjanlar, mezun olan İHL öğrencisi sayısını karşılayacak

⁶³ Bozan, a.g.e., s.30-31.

⁶⁴ Öcal, a.g.e., s.266.

⁶⁵ Bahçekapılı, a.g.e., s.122.

⁶⁶ Çakır-Bozan-Talu, a.g.e., s.111.

düzeyde değildi. Bir öğrencinin ilahiyat fakültesine girebilmesi için kendi alanında girdiği sınavda %1'lik dilime girmiş olması gerekiyordu. Dolayısıyla İHL öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu için üniversite kapıları kapanmış oldu.

Getirilen yeni düzenlemeler ile birlikte özellikle üniversiteye girme imkânının daraltılması bu okullara olan ilgiyi azaltmıştı. 1999-2000 eğitim öğretim yılında 464 İmam Hatip Lisesi'nde 116.431 öğrenci, 107 Anadolu İmam- Hatip Lisesi'nde 11.505 öğrenci, 33 çok programlı lisede de 6289 öğrenci olmak üzere toplam 604 okulda 134.224 öğrenci öğrenim görmüştü.⁶⁷ Fakat İHL mezunlarının ilâhiyat fakülteleri dışındaki diğer fakültelere geçişi engellenince bu okullar neredeyse kapanma noktasına gelmiş, mevcut okulların öğrenci kalitesi ise son derece düşmüştür. Artık bu okullar, yüksek öğrenime devam etme umudu olmayan veya sadece ilâhiyata gidebilme hayali olan, çoğunlukla kız öğrencilerin eğitim gördüğü ve çok az sayıda öğrencinin tercih ettiği kurumlar haline gelmişti.⁶⁸

Hayata geçirilen katsayı uygulamasıyla İHL öğrencilerinin önleri kapatılmış, adil olmayan bir yarışa sokularak elleri kolları bağlanmış ve çok büyük bir mağduriyet yaşamak durumunda bırakılmıştır.

Yaşanan bu tür engellemeler ve mağduriyetler sebebiyle aileler, başarılı olan çocuklarını, İHL'de üniversite kazanma imkânı neredeyse yok olduğu için çocuklarını bu okullara göndermezken, aslında eğitim hayatını devam ettirmekten vazgeçmiş, üniversite hayali olmayan veya üniversite kazanma şansı düşük olan çocuklarını ise İHL'ye yollamaya başlamıştı. Bazı aileler ise, diğer liselere göre İHL'lerin daha güvenilir olduğunu düşündüğü için özellikle kız çocuklarını bu okullara göndermeye başlamış ve bu sebeple bu okullardaki kız öğrenci sayısı, erkek öğrenci sayısını neredeyse 2-3 katına katlamıştı. 1997 öncesinde başvuruların çokluğu nedeniyle sınavla öğrenci alan İHL'ler, ciddi anlamda öğrenci sıkıntısı yaşamaya başlamış, hatta bazı İHL'ler öğrenci azlığı nedeniyle kapanma noktasına gelmiş, bazıları ise kapanmak zorunda kalmıştı. Öğrenci sayısının azlığı ile ilgili problem o kadar çok büyümüşü ki, bu okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, İHL mezunları ve gönüllüler, burs, kırtasiye yardımı, giyim ve pansiyon gibi çeşitli olanaklar sunarak, köy köy, kasaba

⁶⁷ Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s.193.

⁶⁸ Suat Cebeci, "Din Eğitiminde Medreseden Mektebe, Mektepten Nereye?", *S.Ü.İ.F.D.*, Sakarya, 2004, S.10, s.200.

kasaba dolaşıp öğrenci toplayarak bu okulların kapanmaması için çalışıyorlardı. Öğrenci sayısının azalması, öğrenim kalitesini de olumsuz anlamda etkilemiş, öğrencilerin niteliklerinde önemli bir düşüş söz konusu olmuştu.

Bu olumsuz hava hem öğrencileri hem de öğretmen ve idarecileri olumsuz yönde etkilemiş ve bu okullarda büyük bir motivasyon eksikliğine sebep olmuştu. Nicelik ve nitelik bakımından yaşanan bu düşüş, muhafazakâr ailelerin ilgilerini İHL'lerden çeşitli cemaatlara ve vakıflara ait özel okullara kaymasına yol açmıştı. Bu durumun düzelebilmesi ve bu okulların eski günlerine yeniden kavuşabilmesi için İHL olgusunu oluşturan öğrenci, öğretmen, idareci, veli ve mezun gibi bütün unsurlarda, bu okullardaki nicelik ve nitelik kaybının en önemli sebeplerinden biri olan katsayı uygulamasından vazgeçmedikçe bu gidişin değiştirilemeyeceği konusunda bir mutabakat vardı.⁶⁹

İHL'lerin karşı karşıya kaldığı bu mağduriyetler karşısında bu okulların ellerinden alınan hakların yeniden verilmesi için mücadele eden kimseler, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ilgili maddesinde yer alan "*İHL mesleğe ve yükseköğrenime hazırlar*" hükmü gereği, İHL öğrencilerinin de diğer Türkiye vatandaşlarının çocukları gibi istedikleri fakültelere gitme hakkına sahip olduğunu ve bunun kanuni bir hak olduğunu sürekli gündeme getirmişlerdi.

İHL'lere karşı sürekli mücadele içerisinde olan ve bu okulların laiklik ilkesine aykırı olduğunu iddia eden ve bu okulları laik cumhuriyet için bir tehdit olarak gören kesimler ise İHL'nin, Milli Görüş hareketi lideri Necmettin Erbakan'a atfedilen bir sözden hareketle, siyasal İslamcılığın "arka bahçesi" olduğunu iddia etmişler ve İHL mezunlarının, asker-polis ve mülki amir olmalarının önü kesilerek yalnızca İlahiyat Fakültelerine devam edebilmeleri gerektiğini savunmuşlardır.⁷⁰

28 Şubat sonrası kararlılığın bir göstergesi olarak, 16.06.1983 tarih ve 2842 sayılı Kanun'un 10. maddesi ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 31. maddesinde değişikliğe gidilerek, "*Lise ve dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır. Hangi yükseköğretim kurumuna, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Milli Eğitim Bakanlığı ile*

⁶⁹ Bozan, a.g.e., s.36.

⁷⁰ Bozan, a.g.e., s.30.

işbirliği yapılarak Yüksek Öğretim Kurulu tarafından tespit edilir.” âmir hükmüne rağmen, İHL’lerin orta kısımlarının kapatılması ile yetinilmemiş ve İHL mezunlarının üniversitelerin ilahiyat dışındaki farklı bölümlerine girmelerini engellemek için YÖK tarafından yeni bir düzenleme yapılmıştı.

İHL’lere yönelik yapılan haksız ve adaletten uzak bu uygulamaların arka planında kim/ler ve ne/ler vardı? İHL mezunlarının karşı karşıya kaldıkları ve hiçbir haklı gerekçesi bulunmayan bu uygulamaların nedenlerinin gün yüzüne çıkartılması açısından bu soruya verilecek cevap oldukça önemlidir.

Bu sorunun cevabını internete düşen “*GİZLİ*” ibareli bir belge, çok net bir şekilde bizlere vermektedir. Bu belgeye bakıldığı zaman (Bkz. Belge-1)⁷¹, YÖK ve ÖSYM tarafından karara bağlandığı bilinen katsayı zulmünün arka planında, asıl karar alıcıların, Genelkurmay Başkanlığındaki bazı yetkililerin olduğu anlaşılmaktadır.

Genelkurmay II. Başkanı Org. Çevik Bir imzasıyla, dönemin YÖK Başkanı Kemal Gürüz’e hitaben 14 Temmuz 1998 tarihli, “Gizli” ve “Kişiyeye Özel” olarak ve bir “emirname” üslubuyla kaleme alınan yazıda, *“Genelkurmay Başkanlığı’na ulaşan bilgilerden Yüksek Öğrenim kurumlarına öğrenci seçiminde etkili Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) uygulamasının irticai çevrelerce istismar edildiği öğrenilmiştir. Bilindiği gibi söz konusu seçimde etkili olmasından dolayı da, 2547 sayılı Kanun’un değiştirilerek 1999 yılı ve takip eden yıllar için Ortaöğretim Başarı Puanı uygulamasının kaldırılmasının ve kanuni düzenlemenin gerçekleştirilmesinde gecikme söz konusu olduğu takdirde, 2547 sayılı Kanun’un Yüksek Öğretim Kuruluna tanıdığı ‘Ayarlama yapma’ yetkisinin kullanılarak katsayıların minimize edilmesinin ve böylece bahse konu istismarların etkisinin azaltılması”* istenmiştir.⁷²

Kanuni düzenleme yapma yetkisi Meclis’e ait olduğu halde, belgede geçen *“Kanuni düzenlemenin gerçekleştirilmesinde gecikme söz konusu olduğunda”* ifadeleri oldukça dikkat çekicidir. YÖK’ün herhangi bir kanuni düzenleme yapma yetkisi olmamasına rağmen, belgenin alt kısmında yer alan *“Dağıtım ve Gereği”* ifadelerinin altında YÖK’ün yanı sıra aynı belgede Millî Eğitim Bakanlığına da verilmiştir. Belgenin bu şekilde düzenlenmesinin amacı, Bakanlık tarafından kanuni düzenleme

⁷¹ Öcal, a.g.e., s.268.

⁷² Bahçekapılı, a.g.e., s.120.

yapma konusunda herhangi bir gecikme söz konusu olursa, YÖK'ün kendi elindeki yetkisini kullanması talep edildiği içindir.

14 Temmuz 1998'de Genelkurmay Başkanlığının, YÖK ve Millî Eğitim Bakanlığından talebi üzerine üniversiteye giriş konusunda yapılması istenilen değişiklikler⁷³ Prof. Dr. Kemal Gürüz'ün başkanlığı döneminde gerçekleştirilmiştir. Kemal Gürüz başkanlığındaki YÖK, Genelkurmay Başkanlığının gönderdiği yazıyı adeta bir emir telakki ederek 30 Temmuz 1998'de toplanmış, 2547 sayılı Kanun'un 45. maddesinde yaptığı düzenleme ile 1999 yılından itibaren,⁷⁴ yükseköğrenime geçişte "*Alan Katsayısı Uygulaması*"nı başlatmıştır. Hayata geçirilen bu uygulama ile başta İHL'ler olmak üzere, farklı alanlarda eğitim öğretim veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin, bir yükseköğretim kurumuna girme hayalleri engellenmiştir.⁷⁵

YÖK tarafından 2003 yılında alınan kararın ardından üniversiteye giriş sınavlarında kendi alanlarında bir yükseköğretim programını tercih eden öğrencilerin Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı'nın 0,5 katsayısı yerine 0,8 ile çarpılmasına, farklı bir yükseköğretim programını tercih eden öğrencilerin ise 0,2 katsayısı yerine 0,3 ile çarpılmasına karar verilmiştir. Bu uygulama ile ortaya çıkan olumsuz tablo neticesinde meslek lisesi mezunlarının başka bir yükseköğretim programına girmeleri tamamen imkânsız hale getirilmiştir. Uygulamaya konulan bu yeni katsayı uygulaması ile birlikte bir meslek lisesi öğrencisi, diğer lise öğrencilerine göre yaklaşık 50 puan sınava geride başlamak zorunda kalmıştır.

Aşağıda verilen tabloda da görüldüğü üzere, yapılan son katsayı uygulaması sebebiyle, 2005 yılında tüm İHL mezunlarından sadece 4'ü hukuk fakültesini, toplam 68 öğrenci siyasal bilimler fakültesini, 153'ü ilköğretim DKAB öğretmenliği dışında farklı bir öğretmenlik bölümünü, 474'ü DKAB öğretmenliğini ve bu öğrencilerin 546'sı da ilahiyat fakültesini kazanabilmiştir.

Her geçen yıl ilahiyat fakültesi kontenjanlarında yaşanan azalma, tabloda dikkat çeken önemli noktalardan bir diğeridir. Farklı bölümlere gitmeleri tamamen imkânsız hale getirilen İHL mezunları, kendi alanlarındaki ilköğretim DKAB öğretmenliği ve

⁷³ Öcal, a.g.e., s.268.

⁷⁴ Bahçekapılı, a.g.e., s.121.

⁷⁵ Öcal, a.g.e., s.265.

ilahiyat fakültelerindeki kontenjan sayılarının azaltılması nedeniyle de alanları kısıtlanmış ve İHL mezunları oldukça zor günler yaşamıştır.

Tablo-4- İHL'lerin 1998-2005 Yıllarında Üniversiteye Yerleşme Durumları⁷⁶

Yıl	Hukuk	Siyasal	Öğretmenlik	DKAB	İlahiyat
1998	232	277	3.285	322	1.420
1999	54	97	315	669	1.324
2000	96	149	639	778	1.254
2001	82	93	541	785	917
2002	91	70	433	603	685
2003	42	678	97	440	508
2004	11	115	226	429	500
2005	4	68	153	474	546

28 Şubat'ta başta muhafazakâr-dindar insanlar olmak üzere birçok insan temel hak ve hürriyetlerinden mahrum bırakılarak mağdur edilmiştir. Özellikle insan temel hak ve hürriyetlerinden önemlilerinden biri olan eğitim hakkı, İHL öğrencilerinin elinden alınarak bu süreç içerisinde katsayı engeli ile karşı karşıya bırakılmış, binlerce gencin gelecek vizyonları ellerinden alınarak gelecekleri karartılmıştır. Kendi öz yurtlarında devletin hizmet olanaklarından mahrum bırakılan bu gençler, güçlerinin üstünde çeşitli kişi ve kurumlarla mücadele etmek zorunda bırakılarak baskı altına alınmış ve toplumdan soyutlanmaya çalışılmıştır. Bütün evrensel ilke ve kurallar hiçe sayılarak, insani değerlerin ve insan onurunun ayaklar altına alındığı bu süreçte bu okullardan mezun olan binlerce öğrenci psiko-sosyal ve ekonomik sorunlarla mücadele etmek zorunda bırakılmıştır.

Tüm yaşanan bu olumsuzluklara rağmen belki bir avuç kadirşinas insanın gayret ve çabasıyla da olsa, yaşanan bu zorlu süreç içerisinde İHL'lerin yaşatılmasını kendilerine görev addeden bu insanlar, bu gençleri yeniden topluma kazandırmak ve onların güzel bir gelecek kurma adına kurdukları hayallerini yeniden yeşertmelerine yardımcı olabilmek adına büyük bir çaba sarf etmişlerdir. Bu doğrultuda sahip oldukları imkânlar ölçüsünde bütün öğrencilere olmasa da, en azından bazı İHL öğrencilerinin

⁷⁶ Bahçekapılı, a.g.e., s.122.

yurt dışında yükseköğrenim görebilmeleri sağlamak amacıyla eğitim olanakları için gayret göstermişlerdir. Bu maksatla, İHL'den mezun olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri sağlamak adına ÖNDER İHL Mezunları ve Mensupları Derneğinin öncülüğünde, Avusturya Viyana'da, eğitim hizmetleri yürütülmüş ve yüzlerce İHL mezunu öğrenci Viyana Üniversitesinde Tıp, Mimarlık, Psikoloji, Mühendislik gibi alanlarda öğrenim görme fırsatını yakalamışlardır. Tüm bu gayretler neticesinde bu fırsatı elde eden öğrencilerden bir kısmı okudukları fakülteleri birincilikle bitirmiştir. Asli itibariyle İHL'lerin zararına ve şerrine gibi görünen bu haksızlıklar yeni kapıların açılmasına vesile olmuş, İHL'lere gönül veren insanların gayreti neticesinde, tıpkı Viyana örneğinde olduğu gibi farklı Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da İHL mezunlarının okumalarına öncülük edilmiş ve etmeye de devam ettirmektedirler.⁷⁷

2.3. 28 Şubat'ın Etkileri Ve Sivil Din Eğitimi

Din eğitimi ve öğretimi, Türkiye'de tek partili yönetim döneminde sistemli bir şekilde yasaklanmış, ancak çok partili hayata geçişle birlikte gözle görülür bir canlanma söz konusu olmuştur. Demokrasiye geçiş yıllarının başlangıcı olan 1950'li yıllar, İmamatip okullarının açılışı, ilahiyat fakültelerinin kuruluşu, okullara Din Bilgisi derslerinin konulması, Kur'an Kurslarının yaygınlaşması gibi dini hayata yönelik hayata geçirilen adımların başlangıcı olmuştur. Bu sayede 1930'lu ve 1940'lı yıllarda ortaya çıkan boşluk neticesinde din adına ortaya çıkarılan batıl ve sapık birtakım inançların, hurafelerin yok olmasına katkı sağlanırken diğer taraftan da atılan bu adımlar sağlıklı bir dini hayatın yeniden canlanmasına katkı sağlamıştır.⁷⁸

28 Şubat Süreci, tek partili hayattan çok partili hayat geçildikten sonraki süreçte din eğitimi alanında elde edilen kazanımların kaybedildiği, toplumun tüm katmanlarında maddi ve manevi yıkımlara neden olarak birçok insanın hayatında tahribatlara yol açan bir dönem olmuştur. *28 Şubat Süreci*'nde uygulamaya konulan baskılar sonucunda toplumun dindar ve muhafazakâr kesiminden insanlar oldukça zarar görmüş olmasına rağmen, süreci din eğitimi bağlamında değerlendirmeye tabi tuttuğumuzda bu süreçte en çok zarar gören Kur'an kursları, İHL'ler ve ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören insanlar olmuşlardır. Bu süreçte yaşanan manevi baskı ve yıkımlar göz önünde bulundurulduğunda başörtüsü, katsayı farkı ya da kontenjanların

⁷⁷ Bahçekapılı, a.g.e., s.123.

⁷⁸ Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", s.267.

düşürülmesi gibi maddi sonuçlardan ziyade insanların kalbinde ve zihninde açılan manevi tahribatlar daha derin olmuştur.⁷⁹

28 Şubat Süreci'de muhafazakâr kesimin hayatı bu süreçten oldukça etkilenmiş ve dindar insanların hayatında büyük değişimlere neden olmuştur. *28 Şubat Süreci*'de hayata geçirilen din eğitimi alanındaki uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda, din eğitimi veren kurumlarımızda hem öğrenci sayılarında hem de öğrenci kalitesinde büyük bir düşüş yaşanmıştır. Ayrıca hem İHL'lere hem de ilahiyat fakültelerine gelen öğrencilerin alan kısıtlaması nedeniyle zoraki olarak bu okullara gelmesi nedeniyle öğrencilerin tüm istek ve ihtiyaçlarını kaybetmelerine neden olmuştur.

Yaşanılan tüm olumsuzluklara rağmen *28 Şubat Süreci*, muhafazakâr insanların mantalitesinde bir değişime neden olmuş ve muhafazakâr kesimin daha dinamik ve özgüveni yüksek bir karaktere bürünmelerine önemli katkı sağlamıştır.⁸⁰ *28 Şubat Süreci* her ne kadar birtakım sınırlamalar ve haksız uygulamaları beraberinde getirmiş olsa da muhafazakâr kesimin gayri resmi olarak devam ettirdikleri bazı faaliyetlerin, oluşturdukları sivil toplum kuruluşları sayesinde yasal bir zemine oturmasıyla birtakım alternatif alanların oluşturulmasını sağlamıştır. Bunun yanı sıra katasayı ve kıyafet yasağı uygulamasının üniversitelerde hat safhaya ulaşmasıyla beraber İHL öğrencilerinin hareket alanları kısıtlanarak eğitim hakları elinden alınmış ve kendi ülkelerinde mağdur edilmişlerdir. Fakat yaşanan bu olumsuzluklar neticesinde ÖNDER'in teşvik ve desteği ile başta Viyana olmak üzere yüzlerce öğrencinin eğitim alma imkânı bulması sağlanarak, muhafazakâr kesimin yeni bir imkân olarak yurt dışı eğitim tecrübesini yaşamasına vesile olmuştur.

Bin yıl sürece denilen *28 Şubat Süreci*'nin aktörlerinin beklentilerinin aksine muhafazakâr kesim, yaşanan tüm olumsuzluklara ve haksızlıklara rağmen bu durumu kendi lehlerine çevirebilmek için ciddi bir çaba içerisine girmiş ve bunda da başarılı olmuşlardır diyebiliriz.

28 Şubat Süreci'nde Kur'an Kursları'na öğrenci kabulü ile ilgili getirilen yaş sınırlaması her ne kadar olumsuz sonuçlar doğurmuşsa da beraberinde bazı olumlu gelişmelere de kapı aralamıştır. Bu uygulama ile birlikte muhafazakâr kadın kimliğinde

⁷⁹ Aşlamacı, a.g.e., s.142.

⁸⁰ Bahçekapılı, a.g.e., s.185

önemli değişimler meydana gelmiş ve bu süreç içerisinde muhafazakâr kadınlar kendilerini en çok geliştiren taraf olmuşlardır.

Kur'an Kursları'na getirilen yaş sınırlaması neticesinde yetişkin kadınlar, Kur'an kursları ile tanıştı. Kur'an kurslarına getirilen yaş sınırlaması ve imam hatiplere getirilen katsayı farkından dolayı çocuklarını bu kurumlara gönderemeyen kadınlar, süreç içerisinde kendilerini yetiştirerek daha bilinçli ve donanımlı hâle geldiler. 28 Şubat'ın hazırlayıcısı olan toplum mühendislerinin belki de öngöremediği en önemli etki, Kur'an Kurslarına yetişkin kadınların yönelmesi sağlayarak, din eğitiminin içine kadınların daha fazla katılmasına vesile oldu.⁸¹

28 Şubat Süreci ile birlikte din eğitimi alanında yaşanan en önemli etkilerden bir diğeri de sivil din eğitimi alanında yaşanan olumlu gelişmelerdir. Sivil din eğitimi konusunda, 28 Şubat Süreci içerisinde mağduriyet yaşayan insanların, devlet tarafından yapılan tüm sınırlamalara rağmen din eğitimi açısından ihtiyaç duydukları eksiklikleri gidermek adına açılan kurslar ve geliştirilen yeni yöntemlerle bu alana girmesi ile birlikte çok önemli bir atılım gerçekleştirilerek, önemli bir kazanım elde edildi.⁸² Din eğitimi ile sosyal etkinlikleri bir araya getirerek eğitim yapmaya çalışan sivil din eğitimi kurumları, din eğitimi alanında çeşitli alternatifler oluşturarak din eğitiminin cazip hâle gelmesini sağlamışlardır.

Sivil din eğitiminin bu süreçte sağlamış olduğu önemli katkılardan bir diğeri de din eğitimi alanında kullanılan materyallerde çeşitliliğin artırılmış olması noktasındaki katkılarıdır. Sivil din eğitiminin katkıları öyle bir noktaya ulaşmıştır ki resmî din eğitimi kurumları, sivil din eğitiminin ürettiği bu materyalleri kullanmaya başlamışlardır.⁸³

3. 2003 YILI SONRASINDA YAŞANAN GELİŞMELER

3.1. Alan Katsayı Uygulamasının Kaldırmasına Yönelik Çalışmalar

28 Şubat Süreci ile birlikte YÖK tarafından getirilen *Alan Katsayı Uygulaması*, İHL'lerin yanı sıra meslek liselerine de büyük bir darbe vurdu. Uygulamaya konulan katsayı engeli sonucunda bu okullara üniversite kapıları neredeyse tamamen kapandı ve

⁸¹ Bahçekapılı, a.g.e., s.186.

⁸² Aşlamacı, a.g.e., s.142.

⁸³ Bahçekapılı, a.g.e., s.187-188.

bu okullara olan ilgi tamamen azaldı. Bunun sonucu olarak da ülkemiz meslek eğitimi anlamında dünya standartlarının oldukça gerisinde kaldı.

2002 yılında yapılan genel seçimler sonucunda AK Parti, halkın vermiş olduğu oylar neticesinde 365 milletvekili ile tek başına iktidara geldi. Partinin genel başkanı olan Recep Tayyip Erdoğan'ın siyasi yasaklı olması sebebiyle ilk olarak Abdullah Gül'ün başbakanlığında hükümet kuruldu. AK Parti, gerek seçim öncesi gerekse seçim sonrası beyanlarında bizzat parti lideri Recep Tayyip Erdoğan'ın ağzından hem meslek lisesi mezunlarının hem de İHL mezunlarının büyük bir adaletsizliğe maruz kalmalarına neden olan üniversite giriş sınavlarında uygulanan katsayı engelini kaldıracağı vaadinde bulundu. Recep Tayyip Erdoğan'ın siyasi yasağının kalkmasının ardından Gül Hükümeti'nin istifası ve Erdoğan Hükümeti'nin kurulmasıyla birlikte, *Alan Katsayı Uygulaması* ilgili tartışmalar, çok daha ileri boyutlara taşındı.⁸⁴

AK Parti, iktidara geldiği ilk dönemden itibaren İHL'lerle özdeşleşen fakat tüm meslek liselerini ilgilendiren *Alan Katsayı Uygulaması*'ni kaldırmak için pek çok kez girişimde bulunmuştur. Bu haksız uygulamayı kaldırmak için ilk olarak 2003 yılının Ekim ayında girişimde bulunmuş fakat gelen tepkiler üzerine bu girişim ertelenmişti.⁸⁵ Dönemin Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan özellikle 28 Mart 2004 yerel seçimler öncesi parti mitinglerinde birçok ilde katsayı engelini kaldırılması için gerekli düzenlemelerin yapılacağını söylemişti. Erdoğan, 2 Mart 2004'teki Yozgat mitinginde, düzenleyecekleri yeni YÖK Yasası'yla birlikte ÖSS'de meslek liseleri ile düz liseler arasında uygulanan farklı katsayı uygulamasına son vermeyi planladıklarını dile getirerek: *"Meslek lisesi dendiği zaman akıllarına hemen imam-hatip geliyor. İmam-hatipten mezun olan bir genç illa imam olacak diye niye diretiyorsunuz? Meclis'te üzerimize düşeni yapacağız. Verdiğimiz sözü tutacağız. Kimse bunun arkasında başka bir şey aramasın. Ben imam-hatip mezunuyum. Beni babam imam olayım diye o okula göndermedi. Orada diğer pozitif bilgi ve ilimler yanında dini bilgilerle de mücehhez olarak yetişsin diye beni gönderdi."*⁸⁶, ifadelerini kullanmıştı.

⁸⁴ Levent Gönenç-Ersoy Kontacı, "Yaşayan Anayasa (2003 Ve 2004 Yılları Anayasa Gelişmeleri)", **TBB Dergisi**, Sayı 61, 2005, s.147.

⁸⁵ Aşlamacı, a.g.e., s.146.

⁸⁶ Tolga Akıner, "İlla İmam Mı Olacaklar?", **Radikal Gazetesi**, 2004, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=108248>, (03.03.2004).

YÖK Genel Kurulu'nun bir kararıyla halledilebilecek olan *Alan Katsayı Uygulaması* ile ilgili sorunun çözümüne yönelik ilk ciddi girişiminde AK Parti Hükümeti, YÖK'ü ikna edemeyince mecburen yasa çıkarma yoluna gitti. Çıkarılması düşünülen yasa, tüm meslek liseleri lehine olacak bir katsayı düzenlemesi içeriyordu. Ancak yaşanan bu gelişmeler sonrasında yapılması düşünülen *Alan Katsayı Uygulaması* ile ilgili düzenlemeye TÜSİAD'tan Genelkurmay Başkanlığı'na, üniversite rektörlerinden Cumhurbaşkanı'na kadar karşı çıkan farklı kesimler oldu.

Bu konuyla ilgili yapılacak olan düzenlemeye en sert tepkiyi gösterenlerden biri YÖK oldu. YÖK Başkanı Kemal Gürüz, AK Parti Hükümeti'nin sahip olduğu üç yüz altmış beş milletvekili sandalyesini de işaret ederek tepkisini: "*Cumhuriyeti'nin en temel vasfı laikliktir. Türkiye'de iki kulvarda eğitim sistemi olamaz. Hepsi laik Türk Devleti ve Milleti'ne, Batı'ya dönük sistemler olacaktır. Hiç lamı cimi yok. Buyursunlar ne yapacaklarsa yapsınlar; demokrasi bu... Ama sonuçlarına hep beraber katlanırsınız. Memleketin sanayisi de katlanır, ticareti de katlanır, toplumu da katlanır.*" ifadeleriyle dile getirmişti.⁸⁷

Alan Katsayı Uygulaması'nın kaldırılmasına yönelik çalışmalarla ilgili tartışmalara, alanı olsun ya da olmasın hemen hemen her meseleye müdahil olan TÜSİAD da katılarak tepkisini, 3 Mayıs 2004'te yapmış olduğu basın açıklamasında şu sözlerle gösterdi:

"İmam hatip liseleri de, meslek okullarına yukarıdaki genel yaklaşım çerçevesi içinde değerlendirilmelidir. İmam hatip liseleri din görevlisi yetiştirmek üzere tasarlanmış ancak zamanla kuruluş amacından uzaklaşmıştır. 2002-2003 öğretim yılında 64.500 öğrencinin okuduğu bu okullardan 11.500'ü erkek, 13.500'ü kız olmak üzere 25.000 öğrenci mezun olmuştur. Yine 2003 rakamlarına göre, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda yaklaşık 10.000 kişilik boş imam-hatip kadrosu bulunmaktadır. Bu çerçevede, imam-hatip ihtiyacını karşılamaya yetecek sayıda imam hatip lisesinin eğitime devam etmesi ve bu liselerden mezun olanların arzu ettikleri takdirde kendi alanlarında yükseköğrenime devam etmeleri sağlanmalıdır. Geriye kalan imam hatip liselerinin meslek lisesi statüsü kaldırılmalı ve gerekli müfredat uyumu yapılarak genel liseye dönüştürülmelidir.

⁸⁷ Gönenç-Kontacı, a.g.m., s.148.

... Ülke gündeminde yoğun tartışmalara yol açan katsayı düzenlemesi ile ilgili olarak hükümet ve konunun doğrudan tarafı olan YÖK arasında diyalog ortamı tesis edilmeli ve ortak çözüm arayışına gidilmelidir. Yükseköğretime girişte katsayı farklılığını kaldıran düzenleme, ortaöğretimin sorunlarına çare olmayacağı gibi, üniversiteye giriş sınavına az bir süre kala karmaşaya yol açacaktır. Katsayı konusu dolayısıyla imam-hatip liseleri tartışmasının yeniden siyasi gündeme oturması ise; mesleki ve teknik eğitimin istihdam bağlantısının kurularak yeniden yapılandırılması, ortaöğretimde müfredatın çağdaştırılması, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartılması, yükseköğretimde idari-mali özerklik gibi eğitim sisteminin kapsamlı reformunu sağlayacak politikaların üretilmesini ve tartışılmasını gölgede bırakmaktadır.”⁸⁸

Alan Katsayı Uygulaması'nın kaldırılmasına yönelik çalışmalara karşı oluşan itiraz cephesine en çarpıcı destek ise Genelkurmay Başkanlığı'ndan geldi. Genelkurmay Başkanlığı yapmış olduğu yazılı açıklamada:

“**HAKKIMIZ OLMASINA KARŞIN GÖRÜŞ BELİRTMEDİK:** TSK, AB sürecinde ülkemizin önünü açıcı ve yapıcı katkı sağlamak amacıyla, son anayasa değişiklikleri içerisinde yer alan, doğrudan kurumumuzla ilgili konularda dahi karşı görüş belirtmek için haklı gerekçeleri olduğu halde, görüş belirtmekten özenle kaçınmıştır. Nisan 2004'te gerçekleştirilen basın toplantısında, kamuoyuna yeterince yansıtılmayan ancak kurumumuzun vazgeçilmez kabul ettiği ve açıkça taraf olduğu konular açıklanmıştı. Bu çerçevede, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulan Yükseköğretim Kanunu Değişiklik Tasarısı'na ilişkin gelişmeler dikkatle izlenmektedir.

İMAM HATİPLERİN VARLIK NEDENİ BELLİ: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 32'nci maddesi, “İmam hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kuran kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır” hükmüne amirdir. Kanun maddesinin gerekçesinin yazılı olduğu Meclis ve Senato komisyon raporlarında da belirtildiği gibi, burada kastedilen yükseköğrenim kurumlarının, kendi alanlarındaki yükseköğrenim kurumları olduğu açıktır. Ayrıca 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun 4'üncü maddesi; Milli Eğitim Bakanlığı'nca, dini bilgiler

⁸⁸ Bkz. TÜSİAD'ın 3 Mayıs 2004 tarihli basın açıklaması, http://www.tusiad.org.tr/__rsc/shared/file/basin-bulteni-2004-46.pdf

konusunda yüksek uzmanlar yetiştirmek üzere üniversitede bir ilahiyat fakültesi kurulmasını ve ayrıca, imamlık ve hatiplik gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesiyle görevli memurların yetişmesi için de ayrı okullar açılmasını öngörmektedir. Görüldüğü üzere, söz konusu kanunlar; imam hatip liselerini, sadece din hizmetinde görevlendirilecek eleman yetiştiren öğretim kurumları olarak tanımlamaktadır. Olaya bu açıdan bakıldığında, söz konusu değişiklik tasarısının bahse konu bu kanunların lafzına ve ruhuna uygun olduğunu söylemek mümkün değildir.

GENEL SİSTEMİN DIŞINA ÇIKILIYOR: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 32'nci maddesi ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun 4'üncü maddesi ile tesis edilen sistemin dışına çıkacak uygulamaların, söz konusu maddelerin amaçladığı "öğrenim birliği" ve "laik eğitim ilkelerini" zedeleyeceği açıktır. Bu nedenle, Cumhuriyetin temel niteliklerine bağlılığı şüphesiz olan kesim ve kurumların bu değişiklik tasarısını benimsemesi beklenemez."⁸⁹ ifadelerini kullanarak yapılması düşünülen değişikliğe sert bir şekilde karşı çıkmıştı.

Yaşanan bu tartışmaların gölgesinde, AK Parti Hükümetinin konu ile ilgili hazırlamış olduğu tasarı, 12 Mayıs 2004 Meclis Genel Kurulu'nda görüşülmeye başlandı. CHP'nin tasarıya göstermiş olduğu sert muhalefetine rağmen, saatler süren bir yasama maratonunun ardından hazırlanan tasarı iki yüz elli dört oyla kabul edilerek, 5171 sayılı "Yükseköğretim Kanunu ve Yüksek Öğretim Personel Kanunu'nda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" halini aldı ve kabul edildi.⁹⁰

Hazırlanan kanun teklifi onaylanmak üzere dönemin Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer'e gönderildi. Fakat Cumhurbaşkanı Sezer, "İmam hatip liselerinin genel lise statüsüne yükseltilmesi ya da bu liseleri bitirenlerin genel liseleri bitirenler gibi yüksek öğretim hakkından yararlanması, eğitimin laikleşmesini amaçlayan öğretim birliği ilkesiyle, laiklik ilkesiyle, kısaca Anayasa'nın, Atatürk ve devrimlerini temel alan ruhu ile bağdaşmamaktadır." gerekçesiyle 28 Mayıs 2004 tarihinde, 5171 Yasa'nın toplam dört maddesini bir kez daha görüşülmek üzere TBMM Başkanlığı'na geri gönderdiğini açıkladı. Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer tarafından veto edilen yasa teklifi, AK Parti'nin 31 Mayıs 2004 tarihinde gerçekleştirdiği Bakanlar Kurulu ve Parti

⁸⁹ Mustafa Balbay, "Gerilimli Yıllar", *Cumhuriyet Gazetesi*, 2009, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/71842/Gerilimli_Yillar__18.html, (06.07.2009).

⁹⁰ Gönenç-Kontacı, a.g.m., s.150.

Merkez Yürütme Kurulu'nda konuyla ilgili gelişmeleri değerlendirdiği toplantılar sonrasında, YÖK Yasası hakkındaki girişimlerini askıya alma kararı aldı.⁹¹

AK Parti Hükümeti'nin *Alan Katsayı Uygulaması*'nı kaldırmaya yönelik ikinci hamlesi 14 Aralık 2005 tarihinde gerçekleşti. Mili Eğitim Bakanlığı'nın çıkardığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği, 14 Aralık 2005 tarihli *Resmi Gazete*'de yayımlanarak yürürlüğe girmiş oldu.⁹² Yürürlüğe giren bu yönetmeliğe göre, İHL ve mesleki-teknik liselerin ara sınıflarından ayrılanlar ile bu okullardan mezun olup da lise mezuniyet alanını veya programını değiştirmek isteyen kimseler Açık Lise'ye kayıt yaptırıp fark derslerini vererek düz lise diplomasını elde etmiş olacaktı.⁹³ Yönetmeliğin yürürlüğe girmesinin ardından malum kesimlerin bilindik refleksleri harekete geçti ve kamuoyunda tepkiler yükseldi. Çünkü irtica paranoyasının yılmaz savunucuları olan bu kesimler kamuoyunda, çıkarılan yönetmeliğin tek amacının İHL öğrencilerinin katsayı engelini ortadan kaldırmak için çıkarıldığı algısını oluşturmuşlardı. Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği'nin Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmesinin ardından YÖK Başkanı Prof. Dr. Erdoğan Teziç, yönetmeliğin iptali ve yürütmenin durdurulması için yargıya başvuracaklarını açıkladı.⁹⁴ YÖK'ün yönetmeliğin iptali için başvurması üzerine Danıştay, 7 Şubat 2006'da, yönetmeliğin ilgili maddeleri hakkında yürütmeyi durdurma kararı verdi.⁹⁵ Böylece AK Parti hükümetinin *Alan Katsayı Uygulaması*'nı kaldırmaya yönelik ikinci hamlesi de başarısızlıkla sonuçlanmış oldu.

Ancak bu iki somut girişimden sonuç alınamamasına rağmen AK Parti Hükümeti *Alan Katsayı Uygulaması*'na yönelik değişikliğin yapılacağına dair söylemlerini her fırsatta bizzat Başbakan Recep Tayip Erdoğan aracılığıyla dile getirdi. Nitekim Başbakan Recep Tayip Erdoğan, yapmak istedikleri bu değişiklikten vazgeçemediklerini 22 Eylül 2006 günü Rize'de gerçekleştirilen bir okul açılışında: "*Katsayı falan kafanıza hiç takmayın. Nasıl bu katsayı yoktu daha sonradan getirildi, bugün olur, yarın olur bu katsayılar kalkar. Önünüzdeki imkânlar daha da açılır. Bu konularda da rahat olun. Zaman gelecek daha güzel olacaktır. Siz derslerinize gayet*

⁹¹ Gönenç-Kontacı, a.g.m., s.151-152.

⁹² Bkz. "Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği", 14 Aralık 2005 tarihli Resmi Gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr>.

⁹³ Aşlamacı, a.g.e., s.147.

⁹⁴ Bkz. "İmam Hatiplilere Çifte Diplomanın Yolu Açıldı" başlıklı, 14.12.2005 tarihli gazete haberi, *Milliyet Gazetesi*, <http://www.milliyet.com.tr/2005/12/14/son/sonsiy06.html>.

⁹⁵ Aşlamacı, a.g.e., s.147.

başarılı şekilde çalışmaya devam edin. Bu ülkede her şey er ya da geç rayına oturur. Unutmayın dere yatağında akar. Dereyi hiçbir zaman sanal tedbirlerle farklı yere kaydıramazsınız. Önünde sonunda o gelir yatağını bulur. Burada da yine sistem önünde sonunda yatağını bulacaktır."⁹⁶ sözleriyle yeniden deklare edecekti.

1999 yılından itibaren uygulamaya konulan *Alan Katsayı Uygulaması*, AK Parti'nin iktidara geldiği 2002 yılından itibaren kaldırılmasına yönelik önemli çabalar gösterdiği alanlardan biri olmuştur. *Alan Katsayı Uygulaması*'nın devam etmesi için büyük bir gayret gösteren YÖK'e, Erdoğan Teziç'in 8 Aralık 2007'de görev süresinin sona ermesi üzerine Cumhurbaşkanı Abdullah Gül tarafından Yusuf Ziya Özcan'ın başkan olarak atanması ile birlikte YÖK'ün *Alan Katsayı Uygulaması* ile ilgili tutumun ve tavrında değişiklik söz konusu olmuştur. Bu değişiklik ile birlikte artık *Alan Katsayı Uygulaması*'nın kaldırılmasına yönelik çalışmalar bizzat YÖK tarafından yapılmaya başlanmıştır.

Yusuf Ziya Özcan başkanlığındaki YÖK 21 Temmuz 2009 tarihli toplantısında aldığı kararla (1266 sayılı karar) yüksek öğretim kurumlarına geçiş sınavlarında uygulanmakta olan (alan içi 0,8; alan dışı 0,3) katsayı farkı uygulamasını kaldırdığını açıklamıştı. Ancak çok kısa bir süre sonra bu karar, İstanbul Barosu Başkanı Muammer Aydın tarafından iptal edilmesi için Danıştay'a taşınmış ve mahkemenin 8.Dairesi tarafından 25 Kasım 2009 tarihli kararıyla iptal edilmiştir.⁹⁷

Yaşanan bu gelişmeden sonra ortaya çıkan Genelkurmay 2. İstihbarat Analiz ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı tarafından 21 Ağustos 2009 tarihinde hazırlanan "Gizli" ibareli belge ⁹⁸, Genelkurmay Karargâhı'nın İstanbul Barosu'nun Danıştay'a açtığı katsayı davasını takibe aldığını ortaya çıkardı. YÖK'ün katsayı engelini kaldıran kararından 1 ay sonra ortaya çıkan Genelkurmay İstihbaratı için hazırlanan değerlendirme raporunda 28 Şubat Süreci'nde ve sonrasında gerçekleştirilen uygulamaların haksız olduğuna dair birçok önemli konunun itiraflarına yer verilmişti. Uygulamaya konulduğunda uygulamanın yanlış olduğu yönünde yapılan itirazlara, eğitim sisteminin gereği olarak sunulan *Alan Katsayı Uygulaması*, belgede "*İmam Hatip Liselerinin önündeki katsayı engeli*" olarak açıkça itiraf edildiği görülmektedir.

⁹⁶ Bkz. "Katsayı Kalkacak" başlıklı, 23.09.2006 tarihli gazete haberi, Nazif İflazoğlu, *Radikal Gazetesi*, http://www.radikal.com.tr/turkiye/katsayi_kalkacak-792493, (23.09.2006).

⁹⁷ Aşlamacı, a.g.e., s.147.

⁹⁸ Bahçekapılı, a.g.e., s.125.

YÖK'ün *Alan Katsayı Uygulaması*'nı kaldıran “*yeni düzenleme ile İmam Hatip Liselerinin önündeki katsayı engelini kaldırıldığı ve yükseköğretim kurumlarına girişte avantajlı hâle getirildiği, bu yolla muhafazakâr yaşam tarzını benimseyenlerin kamusal alanda varlıklarının genişletilmesinin hedeflendiği*” dile getirilmektedir. Fakat bu düzenleme ile belgede iddia edildiği gibi İHL'leri avantajlı hâle getirerek İHL'lere artı bir puan getirmemekte, aksine tüm meslek lisesi mezunları ile diğer lise mezunlarını eşit şartlarda sınavlara girmesini sağlayarak daha adil bir düzeye getirmektedir.

Belgede yer alan başka bir ifadede ise, “*YÖK başkanlığı tarafından yapılan düzenlemeden sonra, MEB tarafından da İmam Hatip Liseleri Yönetmeliği'nde değişik yapılmasının ard arda gelmesi ve birbirine paralellik arz etmesinin; bu konudaki hedefin, İmam Hatip Liselerine Yükseköğretim kurumlarında istedikleri dalda eğitim yolunun açılması olduğunu gösterdiği*” nin altı çizilmiştir. Bu ifadeler bize *Alan Katsayı Uygulaması*'nin kaldırılmasına karşı çıkan kimselerin, aslında adil olmayan bu uygulamanın sadece ideolojik gerekçelerle ve İHL mezunlarının üniversitelerin farklı bölümlerine girmelerini engellemek için uygulamaya devam edilmesini savduklarını göstermektedir.

Belgede yer alan ifadelere bakmaya devam ettiğimizde YÖK'ün *Alan Katsayı Uygulaması* ile ilgili yapmış olduğu düzenleme sonrasında 28 Şubat Süreci'nde ve sonrasında birlikte hareket eden belli çevrelerin yine beraber hareket ettiklerini göstermektedir. Genelkurmay 2. İstihbarat Analiz ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı tarafından hazırlandığı iddia edilen belgede, “*bu düzenleme ile ilgili olarak; İstanbul Barosunun ve Eğitim İş Sendikasının açtıkları iptal davasının yanında, lisede okuyan öğrenci velileri tarafından da, lise ve branş seçiminde eski sisteme göre derslerini seçtikleri ve 2010'dan itibaren uygulanacak sınav sisteminde mağdur olacakları konusunda dava açılabileceği ve sınav sisteminin sürüncemede kalabileceği*” vurgulanmaktadır.

Belgede dile getirilen, bilimsellikten ve gerçeklikten tamamen uzak bir diğer iddia ise, “*ortaöğrenim puanının öneminin azalması ve meslek liselerinin sınavsız ön lisans hakkının elinden alınması sebebiyle dershanelere olan talebin artacağı, mesleki okullarda öğrencilerin atolye yerine dershanelere ağırlık vereceği ve mesleki eğitimin kalitesinin düşeceği üniversiteye yönelmesi durumunda meslek lisesindeki atölyelerin*

kapanacağı ve bu öğrencilerin atölyede çalışacaklarına dershanelere gidecekleri ve meslek liselerinin kalitesinin düşeceği” iddiasıdır. Burada dile getirilen iddianın aksine, *Alan Katsayı Uygulaması*’nın uygulamaya konulması ile birlikte meslek liselerine olan ilgi neredeyse tamamen azalmış, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bu okulları tercih etmemesi nedeniyle bu okullarda kalite oldukça düşmüştür. Bu uygulama sonucunda mesleki ve teknik liseler; hiçbir beklentisi ve hayali olmayan, okul hayatını devam ettirmekle ettirmemek arasında kalan, umutsuz vaka öğrencilerin toplanma merkezi haline gelmiştir. Ve gelinen bu noktada bu okullar artık üniversitelere öğrenci gönderemez hale gelmiştir.

Tablo-5- 2003 Yılı Meslek Lisesi Mezunlarının Üniversiteye Giriş Durumları

Okul Türleri	Başvuran	Yerleşen	
		Sayı	Yüzde
IHL	61.287	1.768	2,9
TML	122.560	1.095	0,9
Tek. Lise	18.735	1.367	7,3
EML	170.986	4.646	2,7
KML	63.579	2.130	3,4
Tur. Otel.	6.680	903	13,5
Toplam	443.827	11.909	2,7

Alan Katsayı Uygulaması’nın mesleki ve teknik liseler üzerindeki olumsuz etkiyi göstermesi açısından Üniversiteye Giriş Sınavı’nda, *2003 Yılı Meslek Lisesi Mezunlarının Üniversiteye Giriş Durumları*’nı gösteren tabloya (Tablo-5) ⁹⁹ baktığımızda, meslek lisesi öğrencilerinin üniversiteye giriş noktasında ne kadar başarısız oldukları net bir şekilde görülmektedir.

Meslek liselerindeki eğitimin, kalite ve verimliliğinin gelmiş olduğu noktayı göstermesi bakımından yukarıda verilen tablo, yasağın uygulanmasından beş yıl sonra ülkedeki tüm meslek lisesi türündeki okullardan mezun olan 443.827 öğrenciden

⁹⁹ Bahçekapılı, a.g.e., s.126.

11.909'unun, yani bu öğrencilerin yalnızca % 2,7'sinin ancak bir yükseköğretim kurumuna yerleşebildiğini göstermektedir.

YÖK tarafından yapılan *Alan Katsayı Uygulaması*'na yönelik, “*mesleki eğitimin cazibesinin kalmamasından dolayı talebin düşebileceği*” gerekçesiyle yapılan itirazların asıl nedeni, ortaya çıkarılan gizli belgenin son maddelerinde çok net bir şekilde itiraf edilmektedir. Bu maddelere baktığımızda yapılan itirazların asıl nedeninin, “*İmam Hatip Liselerine talebin artacağı*” endişesi olduğu anlaşılmaktadır. *Alan Katsayı Uygulaması*'na yönelik düzenleme neticesinde İHL'ler, “*Üniversiteye girişte de avantajlı hale getirildikten sonra, İmam Hatip Liselerinin toplumda daha yaygın bir şekilde “Müslüman Okulu” olarak tanımlanacağı, toplumda farklı bir kitle oluşturacağı ve bu durumun da Türk toplumunun birlik beraberliğine zarar verebileceği*” iddia edilmektedir. Bu sebeple Genelkurmay İstihbarat Başkanlığına sunulan raporda , “*Düzenlemenin iptali istemiyle açılan davanın ve gelişmelerin takip edilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.*” denilmektedir. Ortaya çıkan bu baskı ve hukuk dışı gayretler neticesinde YÖK'ün *Alan Katsayı Uygulaması*'nın kaldırılmasına yönelik çalışmaları sonuçsuz bırakılmıştır.

Önce “eşit” katsayı, daha sonra 0,15- 0,13 oranlarının Danıştay'dan dönmesinin ardından yaşanan gelişmeler üzerine YÖK Genel Kurulu yeniden toplanarak bir durum değerlendirmesi yaptı. Yapılan değerlendirmeler sonucunda yeni katsayılar YÖK Genel Kurulu tarafından, alan içi 0,15 ve alan dışı da 0,12 olarak belirlendi. Alınan bu karar, meslek liseliler, kendi alanları dışında üniversitelerin farklı bölümlerine gitmek isterlerse genel liselilerle meslek liseliler arasında 8-10 puanlık bir farka neden olacaktı. Ortaya çıkan bu katsayı farkıyla karşı karşıya kalan meslek liseli üniversite adaylarının, kendi alanları dışında tercih yapmaları durumunda rakiplerinden geri kalmamaları için en az 2 en fazla 10 civarında daha fazla net yapmalarını gerektirecekti. YÖK'ün bunda önceki kurulda aldığı, fakat Danıştay'ın yürütmesini durdurduğu alan içi 0,15 ve alan dışı da 0,13'lük karar ise en fazla 10 puanlık fark ortaya çıkarıyordu.¹⁰⁰

Tüm bu gelişmeler sürerken MEB sürpriz bir hamle yaparak, 20.07.2010 tarihli ve 76 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarının ders çizelgelerini yeniden düzenlemiştir. Mevcut düzenlemeye göre

¹⁰⁰ Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, s.283.

uygulanmakta olan “Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe-Matematik ve Yabancı Dil” alanları kaldırılarak, ders grupları, ortak dersler ve seçmeli dersler olarak yeniden düzenlenmiştir.¹⁰¹ MEB’in yaptığı bu düzenleme ile alan ayrımını ortadan kaldırması sonrasında YÖK de yeni bir hamle yaparak, 01.12.2011 tarihinde son olarak alan içi 0,15 ve alan dışı 0,13’lük şeklinde uygulanmakta olan *Alan Katsayısı Uygulaması*’nı tamamen kaldırmış ve bundan sonraki dönemde herhangi bir okul ayrımı yapılmaksızın her tür ortaöğretim kurumu mezunlarının ortaöğretim başarı puanlarının 0,12 ile çarpılarak hesaplanmasına karar verilmiştir.¹⁰²

3.2. “4+4+4 Eğitim Yasası” ve Din Eğitimi

“4306 sayılı 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası”, 18.08.1997 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmişti. Bu yasa; modern dünyanın öne sürdüğü normların ortaya koyduğu temel ilkelerin aksine; bireylerin özgürlüğünü kısıtlayan, tercih ve hedef değiştirmesine imkân tanımayan, seçme hakkı vermeyen, farklılıklara engel olan ve insanlara farklı seçenekler sunmayan yapısı ile çağdaş dışı bir uygulamaydı.¹⁰³ Öyle ki 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim uygulaması neticesinde, okul hayatının ilk basamağı olan ilköğretim 1. sınıfa başlayan bir öğrenci, 8. sınıftan mezun olana kadar hiçbir düzenleme yapılmamış aynı eğitim programını almak zorunda olup, kendini ifade edebileceği ya da kendini gerçekleştirebileceği çeşitli programlarla yapılandırılmış herhangi bir eğitim kademesine geçme imkânı elinden alınmıştır.¹⁰⁴

Ayrıca gelinen nokta itibariyle yasa gereği kesintisiz olarak uygulanan bu eğitim modeli; eğitimde fırsat eşitliği, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyi, uluslararası uygulamalara uygunluğu vb. boyutlarda birçok sorun yaşanmasına neden olmuş ve din eğitimi alanını olumsuz yönde etkilemişti.¹⁰⁵ 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası, özellikle Kur’an Kursları’nı olumsuz yönde etkilemiş ve buralarda Kur’an öğretimi ve hafızlık eğitimi alanlarında büyük kan kaybı yaşanmasına neden olmuştu. Ayrıca 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası gereği,

¹⁰¹ Aşlamacı, a.g.e., s.147-148.

¹⁰² Öcal, a.g.e., s.284.

¹⁰³ MEB, 222 Sayılı İlköğretim Ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler, Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası, Ankara, 2012, s.1.

¹⁰⁴ MEB, a.g.e., s.3.

¹⁰⁵ Ensar Vakfı, 4+4+4 Eğitim Sistemi-Yeni Anayasa’da Dini Kurumlar Din Eğitimi Ve Öğretimi-İsteğe Bağlı Din Eğitimi Raporu, yay.y., İstanbul, 2012, s.7.

ortaokulların kapatılıp ilköğretim okulları ile birleştirilmesi sonucunda imam hatiplerin ortaokul kısımlarının kapatılmasına sebep olmuştur.

Yaşanan bu sıkıntılı sürecin ardından 2012 yılı itibarıyla Türk eğitim sisteminde, İHL'leri de yakından ilgilendiren önemli ve köklü değişimler söz konusu olmuştur. Bu değişimlerden biri olan ve kamuoyunda *4+4+4 Eğitim Yasası* olarak bilinen 6287 sayılı "*İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*, din eğitimi alanında yaşanan en önemli gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. 20 Şubat 2012 tarihinde Meclis Başkanlığına sunulan ve 30.03.2012 tarihinde yasalaşan, 6287 sayılı "*İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*"un 11.04.2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmesiyle İHL'ler açısından yeni bir dönemin başlangıcının adımları atılmış oldu. Yürürlüğe giren bu yeni yasa ile birlikte '222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu', '1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu', '3308 sayılı Mesleki Eğitimi Kanunu' ile '2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nda birtakım değişiklikler meydana geldi.¹⁰⁶

4+4+4 Eğitim Yasası (6287 Sayılı Kanun değişikliği) ile birlikte ilköğretim ve ortaöğretim şeklinde 2 kademeli olarak yapılan eğitim sistemi terk edilerek, her bir kademesi 4 yıl olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lise olacak şekilde 3 kademeli bir yapıya geçilmiştir. Yapılan bu yeni düzenleme sayesinde kademeler arası yatay ve dikey geçişlere fırsat verilmiş, bu esnek yapı sayesinde bireyin kendi ilgi, yetenek ve gelişimine göre erken yaşlarda tercih yapabilmesinin önü açılmıştır.

3 kademeli zorunlu eğitimin İlk 4 yılını oluşturan ilkokullar; öğrencilerin çevreye duyarlılıklarını artıracakları, becerilerini geliştirecekleri, sosyalleşmelerini sağlayacakları ve temel yaşam kurallarını öğrenecekleri bir zorunlu eğitim kademesi olarak planlanmıştır. İkinci 4 yılını oluşturan ortaokullar ise; öğrencilerin özgürce düşünüp hareket edebilmeleri sağlanıp, bir birey olarak sivil toplum ve demokratik devlet anlayışı gereğince eğitim süreçlerinde özgür ve karar değiştirme hakkına sahip olmalarına fırsat verilerek, öğrencilerin kendisini ve farklı alanları keşfedebilecekleri bir kademe olabilmesi düşünülmüştür. 12 yıl olarak planlanan eğitim sürecinin son 4 yılını oluşturan lise kısmı ise; öğrencileri hayata ve bir üst öğrenim olan üniversite eğitimine

¹⁰⁶ Bahçekapılı, a.g.e., s.189.

hazırlamayı hedefleyen, genel, mesleki ve teknik alanlardan oluşan bir eğitim kademesi olarak planlanmıştır.¹⁰⁷

4+4+4 Eğitim Yasası'na yönelik, yeni uygulamalarının daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı bir genelge yayımlamıştır.¹⁰⁸ Yayınlanan bu genelgeye göre ;“2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için 30 Eylül 2012 tarihi itibariyle 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezî olarak yapılacaktır. 2011- 2012 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim 4. sınıfta okuyan ve bir üst sınıfa geçen öğrencilerin, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında ortaokul 5. sınıfa kayıtları e-okul sistemi üzerinden yapılacaktır.”¹⁰⁹

Çıkarılan bu yeni yasanın bahsedilmesi gereken en önemli yeniliklerde biri de ortaokulların, müstakil kurumlar hâle getirilerek, öğrenciler için farklı öğrenme alanlarının yeni programa dâhil edilmiş olmasıdır. İlgili kanunun 3. Maddesinde; “İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar halinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte kurulabilir.” hükmüne yer verilmiştir.¹¹⁰ Bu sebeple MEB, “öğrencilerin daha özgür bir birey olarak yetişmelerine” fırsat vereceği düşüncesiyle, ortaokulları birçok seçmeli dersle yapılandırmıştır. Böylelikle İHO’ların bağımsız ortaokul olarak kurulmasının önü açılmış fakat bu hususun mümkün olmadığı yerlerde, İHL bünyesinde İHO’ların açılmasına imkân sağlanmıştır.

Yaşanan bu gelişmeler sonrasında öğrenci ve ailelerinin İHO’ları ve İHL’leri tercih ettikleri gözlemlenmiş ve bu okullara büyük bir artış olduğu gözlemlenmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle okul sayısı 1597’ye ulaşan İHO’larda okuyan öğrenci sayısı; 187.636’sı erkek öğrenci, 198.194’ kız öğrenci olmak üzere toplam 385.830 öğrenciye ulaşmıştır. Okul sayısı 1017’ye ulaşan İHL’lerde ise okuyan öğrenci sayısı; 258.397’si erkek öğrenci, 288.046’sı kız öğrenci olmak üzere toplam 546.443 öğrenciye ulaşmıştır.¹¹¹

¹⁰⁷ MEB, a.g.e., s.3.

¹⁰⁸ Bkz. 09.05.2012 tarih, 2012/20 sayılı Genelge, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/onikiyillik/oniki.html>.

¹⁰⁹ Bkz. a.g.g., s.1.

¹¹⁰ Bkz. 6287 sayılı, 30.3.2012 tarihli, “İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”, Madde-3, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>.

¹¹¹ Bkz. Milli Eğitim İstatistikleri 2014-2015, <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153>.

3.3. Öğretim Programına Yeni Din Eğitimi Derslerinin Konması

4+4+4 Eğitim Yasası'nın getirdiği önemli yeniliklerden biri de zorunlu olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dışında, Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler dersi gibi din eğitimi ile ilgili yeni derslerin öğretim programlarına dâhil edilmiş olmasıdır. Bu değişiklik 4+4+4 Eğitim Yasası'nın 9. maddesinde şu şekilde düzenlenmiştir: “İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'ân-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”¹¹²

4+4+4 Eğitim Yasası'nın kabulünden sonra, ilk ve ortaöğretimde uygulanacak olan, “İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi”, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış ve Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı Karar'ı ile kabul edilmiştir. Kabul edilen “İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi”ne göre ortaokulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında seçmeli olarak okutulmak üzere haftada 2 saat Kur'an-ı Kerim, haftada 2 saat Hz. Muhammed'in Hayatı ve haftada 2 saat de Temel Dinî Bilgiler dersi olmak üzere, din eğitimine yönelik 3 seçmeli dersin çizelgeye eklendiği görülmektedir. Bu derslerden Kur'an-ı Kerim Dersi ve Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi ortaokul süresince her yıl, Temel Dinî Bilgiler dersi ise ortaokul süresince 2 kez seçilebilecek şekilde düzenlenmiştir.¹¹³ Buna göre öğrenciler, modüler olarak hazırlan bu derslerden herhangi birini, 5. sınıftan itibaren düzenli olarak alabileceği gibi, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında herhangi bir dönemde de alabilecektir.

Yapılan değişiklik sonrası Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerine isteğe bağlı seçmeli bir ders olarak öğretim programları içerisinde yer verilmesi, bu derslerin yabancı ve azınlık okullarında okutulup okutulmayacağı

¹¹² Bkz. a.g.k., Madde-9.

¹¹³ Bkz. “İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi”, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>.

konusunda tartışmaların başlamasına neden oldu. Yaşanan bu tartışmaların ardından Türkiye Özel Okullar Birliği Derneğinin başkanlığında azınlık okulları ile Amerikan Robert, Üsküdar Amerikan, Fransız, İtalyan, Alman ve Avusturya gibi yabancı liselerin de bulunduğu 60 özel okul yöneticisi, başta bu dersler olmak üzere tüm seçmeli derslere yönelik bir karar almak için 12 Nisan 2012’de bir araya geldiler. Yapılan bu toplantı sonucunda Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği Yönetim Kurulu Başkanı Cem Gülan: *"Talim Terbiye Kurulu seçmeli derslerin saatlerini belirler. Bu yönetmelikler de seçmeli derslerin nasıl açılacağını. İşte bu yönetmeliklere göre hangi seçmeli dersin açılacağına okul müdürü, zümre öğretmenleri, öğretmenler kurulu karar verir. Bu kararı verirken okulun imkânlarını dikkate alır. Tüm seçmeli dersler gibi bu dersin açılıp açılmayacağına da okullar kendileri karar verir. Uygun değilse açmazlar. Yasada bir zorunluluk yok. Yönetmelik de bize, seçmeli dersleri okul isterse açar, velilerine duyurur, 10 öğrenci isterse ders açılır, 6 öğrenci isterse ilçe milli eğitim müdürlüğünün kararıyla ders açılır diyor. Bu ders açılmadığı için bir okulun demokratik olmayan yaptırımla karşılaşacağını düşünmüyorum."*¹¹⁴ şeklindeki açıklamasıyla bu tartışmalara kendilerini ilgilendiren kısmı itibariyle son vermiş oldu.

MEB, "12 Yıllık Zorunlu Eğitim, Sorular-Cevaplar" başlıklı bir kitapçık hazırlayarak bu ve benzeri sorulara cevap verip bazı konulara açıklık getirmeye çalıştı. Yayınlanan kitapçıkta, yabancı ve azınlık okullarında, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerinin okutulup okutulmayacağı konusuna da değinen Bakanlık: *"Yabancı okullar Türk mevzuatına tabidir. Dengi resmi okullarımız için konulmuş programlar bunlar için de geçerli olacaktır"*. Ancak, *"Azınlık okullarında okuyan öğrenciler için Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı ders olarak okutulmayacaktır. Azınlık okullarında kendi dinleriyle ilgili dersler zaten okutulmaktadır."*¹¹⁵ diyerek bu konuyu açıklığa kavuşturmuştur.

Kur'an-ı Kerim dersini seçecek olan öğrencilerin ders esnasında başörtü takıp takmayacakları sorusu üzerinden, çeşitli görsel ve yazılı medya organlarında bazı olumsuz karalamalar yapılmıştır. MEB, *"Sadece ders sırasında olmak üzere İmam Hatip okullarında kız öğrenciler isterlerse başörtülü bu dersi okuyabilir. İmam Hatip"*

¹¹⁴ Bkz. "Özel Okullarda Kur'an Dersi Yok mu?" başlıklı 12.04.2012 tarihli haber, <http://www.internethaber.com/ozel-okul-kuran--415987h.htm>.

¹¹⁵ MEB, *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular – Cevaplar*, Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası, Ankara, 2012, s.23.

okulları dışındaki okullarda da yine aynı şekilde o derse mahsus olmak üzere başörtülü ders yapılabilir.”¹¹⁶ , şeklindeki açıklama ile bu hususta yapılan tartışmaları sonlandırmıştır.



¹¹⁶ MEB, *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular – Cevaplar*, s.33.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. Anket Uygulanan Öğrencilerin Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı

Anket uygulaması, Gaziantep il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş İmam-Hatip Lisesinde 2013-2014 ve öncesindeki öğretim yıllarında ve SBS sonuçlarına göre yerleşmiş 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan öğrenciler arasından 700 öğrenciye yapılmıştır.

Tablo-6- Okullara Göre Anket Uygulanan Öğrenci Sayıları

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ömer Özmmimar İHL	195	27,9	27,9	27,9
M.Hayri Akınal İHL	203	29,0	29,0	56,9
Şehitkâmil İHL	130	18,6	18,6	75,4
Saçaklı İHL	121	17,3	17,3	92,7
TOBB İHL	51	7,3	7,3	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Araştırma kapsamındaki İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin sayısı Tablo-6'de verilmiştir.

Tablo-7- Sınıflara Göre Öğrenci Cinsiyetleri

Giriş Yılı	Sınıf	KIZ ÖĞRENCİ		ERKEK ÖĞRENCİ	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
2010	12.Sınıf	82	84,5	15	15,5
2011	11.Sınıf	112	74,2	39	25,8
2012	10.Sınıf	125	62,5	75	37,5
2013	9.Sınıf	100	39,7	152	60,3
Toplam Öğrenci Sayısı		419	59,9	281	40,1

Anket uygulamasının kademelere göre cinsiyet dağılımına bakıldığında, 9.sınıfta 252, 10. sınıfta toplam 200 öğrenciye anket uygulanırken bu rakamın 11. sınıfta ise toplam 151 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin sayısı 12.sınıfta ise 97 öğrenci olarak belirlenmiştir (Bkz. Tablo-7).

1.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

1992 yılında farklı illerde olmak üzere İmam Hatip Lisesi öğrencileri ile ilgili yapılan doktora tez çalışmasına bakıldığında, kız öğrenci oranlarının (%22) erkek öğrencilerin oranına göre oldukça düşük olduğu görülmektedir.¹ Bu çalışmada elde edilen verilere bakıldığında ise ankete katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır (Bkz. Tablo-7). Bu oranın fazla olmasındaki en önemli etkenin 28 Şubat sonrasında, muhafazakâr-dindar ailelerin büyük bir kısmının, katsayı uygulaması nedeniyle erkek çocuklarını, mesleki gelecekleri olmayacağı endişesiyle İmam Hatip Liselerine göndermeyişi olduğunu düşünüyoruz.

Yıllara göre elde ettiğimiz veriler de bu düşüncemizi doğrular niteliktedir (Bkz. Tablo-7). Mevcut iktidarın İmam Hatip Liselerine yönelik engelleri ve problemleri ortadan kaldırarak yeni bir düzenleme yapılacağına dair umutların artması ile beraber kız-erkek öğrenci oranlarının yıllara göre değiştiği gözlenmektedir. Düzenlemelerin yapıldığı yıl olan 2012 ve sonraki yılda bu oranın tamamıyla değiştiği gözlenmiştir. 2010 yılında kız öğrencilerin oranı %84,5 iken, erkek öğrencilerin oranı %15,5 gibi bir rakamla oldukça düşük bir seviyededir. 2013 yılına gelindiğinde ise bu oranın erkeklerde %60,3, kızlarda ise %39,7 olduğu görülmektedir. Bu oranın değişmesinde etkili olan unsurlardan biri de şüphesiz İmam Hatip Liselerinin sayısı artması ve okulların karma eğitimden vazgeçerek kız-erkek liseleri şeklinde düzenlenmesi de gösterilebilir. Nitekim anket uygulamasını gerçekleştirdiğimiz 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle İmam Hatip Lisesi sayısı Gaziantep il merkezinde 5 iken, 2015-2016 eğitim öğretim yılında bu sayı 11'e ulaşmıştır. Ayrıca bu okulların 6'sı kız, 5'i ise erkek okulları olarak düzenlenmiştir.

1.3. Öğrencilerin Okula Yerleştirme Puanlarına Göre Dağılımları

Öğrencilerin İmam Hatip Lisesi yerleştirme puanlarına baktığımızda anket uygulanan 5 okulun genel akademik başarı durumunun iyi olduğu söylenebilir. Türkiye geneli itibariyle Anadolu Lisesi kategorisindeki okullar için yerleştirme puanlarını; 300 ile 350 puan arası normal, 350 ile 400 puan arası iyi, 400 ve üzeri puan çok iyi olarak değerlendirilebilir. Ankete katılan öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda

¹ Mehmet Emin Ay, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza*, U.Ü.S.B.E., (Doktora Tezi), Bursa, 1992, s.74.

ortaya çıkan sonuçlara baktığımızda 300-350 puan arasında okula yerleşenlerin oranı %37,7 iken, 350-400 puan arası yerleşenlerin oranının %29,1 olduğu görülmektedir. Çok iyi diyebileceğimiz iki puan aralığına baktığımızda ise bu oran 400-450 puan arasında %10,3 iken, 450-500 puan aralığında oran düşükte olsa %1,4 olarak gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo-8).

Tablo-8- Okula Yerleştirme Puanınız Kaçtı?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
250-300 Arası	117	16,7	16,7	16,7
300-350 Arası	264	37,7	37,7	54,4
350-400 Arası	204	29,1	29,1	83,6
400-450 Arası	72	10,3	10,3	93,9
450-500 Arası	10	1,4	1,4	95,3
250 puan altı	2	0,3	0,3	95,6
Diğer	30	4,3	4,3	99,9
Cevaplanmamış	1	0,1	0,1	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Sonuç itibariyle akademik başarı oranı düşük diyebileceğimiz öğrencilerin oranı %17 iken, başarılı olduğunu kabul edeceğimiz öğrencilerin oranının %78,6 civarında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-9- Cinsiyete Göre Okula Yerleştirme Puanı

	KIZ		ERKEK	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
250-300 Arası	28	6,7	89	31,7
300-350 Arası	164	39,1	100	35,6
350-400 Arası	147	35,1	57	20,3
400-450 Arası	57	13,6	15	5,3
450-500 Arası	9	2,1	1	0,4
250 puan altı	0	0	2	0,7
Diğer	14	3,3	16	5,7
Cevaplanmamış	0	0	1	0,4
Total	419	100,0	281	100,0

Cinsiyete göre okula yerleştirme puanlarına baktığımızda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik başarı durumunun daha iyi olduğu görülmektedir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilere bakıldığında erkeklerde elde edilen oran %32,4 iken, kız öğrencilerde bu oranın %6,7 olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo-9).

Akademik başarı puanı bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmasının nedeni olarak, İmam Hatip Liselerinde okuyan erkek öğrenci sayılarının kız öğrencilere göre daha az olması ve akademik başarısı yüksek olan erkek öğrencilerin aileleri tarafından bu okullara gönderilmek istenmeyiş olduğu söylenebilir. Bu olumsuz durumun sebebi olarak da 28 Şubat'ın bir ürünü olan katsayı uygulaması varlığının yaşatmış olduğu iyi bir gelecek elde edememe korkusunun hâkim olması gösterilebilir.

Yıllara göre öğrencilerin okula yerleştirme puan dağılımlarını incelediğimizde, beklenenin aksine, “Üniversiteye giriş sınavındaki katsayı uygulamasını kaldırılması, İmam Hatip Liselerinin başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmesinde olumlu yönde etkili olmuştur.” şeklindeki hipotezimizin gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır.

Tablo-10- Yıllara Göre Öğrencilerin Okula Yerleştirme Puan Dağılımları

	2013-2014		2012-2013		2011-2012		2010-2011	
	9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
250-300 Arası	102	40,5	0	0	15	9,9	0	0
300-350 Arası	77	30,6	80	40,0	63	41,7	44	45,4
350-400 Arası	50	19,8	62	31,0	47	31,1	45	46,4
400-450 Arası	11	4,4	35	17,5	19	12,6	7	7,2
450-500 Arası	1	0,4	8	4,0	1	0,7	0	0
250 puan altı	2	0,8	0	0	0	0	0	0
Diğer	9	3,6	15	7,5	5	3,3	1	1,0
Cevaplanmamış	0	0	0	0	1	0,7	0	0
Total	252	100,0	200	100,0	151	100,0	97	100,0

Katsayı uygulamasının yürürlükte olduğu yıllara bakıldığında, 2010 yılında İmam Hatip Lisesine 300-350 puan aralığında yerleşen öğrencilerin oranı %45,4 iken, 350-400 puan aralığında bu oranın %46,4 olduğu ve toplamda %91,8 gibi yüksek bir oranda olduğu görülmektedir. Bu oran 2011 yılında toplamda %72,8'e gerilemiş, 2012 yılına gelindiğinde ise %71'e gerilemiştir. Katsayı uygulamasının getirmiş olduğu adaletsizliğin ortadan kaldırılmasının ardından, 2013 yılında İmam Hatip Liselerine yerleşen öğrencilerin akademik başarısının artması beklenirken, bu oranın %50,4'e gerileyerek önceki yıllara göre oldukça düşük bir seviyede olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo-10).

Beklenilenin aksine akademik başarının her geçen yıl gerilemesinin nedenleri arasında hem yerel hem de ulusal çapta yapılan düzenleme ve uygulamaların etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu uygulamalardan belki de en önemlisi öğrencilerin kılık kıyafeti ile ilgili yapılan düzenlemedir. Özellikle kız öğrenciler açısından İmam Hatip Liseleri dışındaki okullarda başörtüsü ile okula devam edebilme serbestliğinin ortaya çıkması, akademik başarısı yüksek olan kız öğrencilerin daha başarılı okulları tercih etmesine yol açmıştır. Ayrıca lise müfredatına konulan Seçmeli Kur'an-ı Kerim Dersi, Hz. Peygamber'in Hayatı Dersi, Siyer Dersi, Arapça Dersi gibi derslerin varlığı da İmam Hatip Liselerini bazı öğrenciler ve aileleri için tercih sebebi olmaktan çıkarmıştır. Bunun yanı sıra 2014 TEOG Sınavı sonrası yerleştirme sisteminde yapılan değişiklikler sadece yerel bazda değil, Türkiye genelinde eğitim öğretim veren tüm İmam Hatip Liselerinde akademik başarının düşmesinde etkili olmuştur. Bu değişiklik sonucunda sistem sınava giren tüm öğrencileri tercih etsin ya da etmesin bir okula yerleştirme işlemi gerçekleştirdi. Yapılan bu yerleştirmelerden olumsuz yönde en fazla etkilenen özellikle yeni açılmış olan ve öğrenci sayısı az olan İmam hatip Liseleri ile meslek liseleri olmuştur.

Fakat araştırmalarımız ve sahada elde ettiğimiz gözlemler neticesinde Gaziantep il merkezinde yapılan yerel bazdaki uygulamaların, ulusal bazda yapılan değişikliklerden ve uygulamalardan daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamalardan özellikle iki husus ön plana çıkmıştır. Birinci husus yeni açılan İmam Hatip Liselerinin henüz bir okul binası ve yeterli öğretmen ve idareci kadrosu olmadan plansız bir şekilde açılmasıdır. İkinci ve belki de en önemli husus ise İl Milli Eğitimin, hem mevcut İmam Hatip Liselerine hem de yeni açılan İmam Hatip Liselerine kapasitelerinin üzerinde öğrenci kontenjanının verilmesidir. Örneğin anket uygulaması yaptığımız ve Gaziantep ilinde en yüksek puanlı İmam Hatip Lisesi olan Mehmet Hayri Akınal Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde, 2014-2015 yılında mezun olan öğrenciler 6 sınıfta 200 öğrenci civarında iken, 2015-2016 yılında açılması teklif edilen 6 sınıf kabul edilmemiş ve her sınıfta 40 öğrenci olmak şartıyla 10 yeni sınıf açılmıştır. 2015-2016 yılında yönetmeliklere aykırı olmasına rağmen toplamda 400 öğrenci alınmıştır. Normal şartlarda açılması gereken sınıf sayısı 6 ve sınıf öğrenci sayıları en fazla 34 öğrenciden toplam 204 öğrenci alınması gerekirken, neredeyse iki katına yakın bir şekilde toplam 400 öğrenci alınmıştır. İlk yerleştirme sonuçlarına göre bu okulun taban puanı 264,0261

olarak belirlenmiştir. Şayet okul idaresi tarafından tespit edilen oranda öğrenci alınmış olsaydı bu puan oldukça yüksek bir rakamda kapanacaktı. Son iki yılda yapılan bu yanlış planlama, Gaziantep genelinde İmam Hatip Liselerinin akademik başarı puanını oldukça geriletmiştir.

1.4. Öğrencilerin Tercih Sırasına Göre Dağılımı

Öğrencilere sorulan “İmam Hatip Lisesi Kaçınıcı Tercihinizdi?” sorusuna verilen cevaplara baktığımızda, İmam Hatip Liselerinin %73,1 gibi yüksek bir oranla öğrencilerin ilk üç tercihi arasında olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11).

Tablo-11- İmam Hatip Lisesi Kaçınıcı Tercihinizdi?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-3 arası	512	73,1	73,1	73,1
4-6 arası	65	9,3	9,3	82,4
7-10 arası	66	9,4	9,4	91,9
Diğer	51	7,3	7,3	99,1
Cevaplanmamış	6	0,9	0,9	100,0
Total	700	100,0	100,0	

1.5. Öğrencilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Elde edilen sonuçları incelediğimizde öğrencilerin %90,9'unun 15 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin tamamının ergenliğe giriş dönemi ve sonrasında yaşadığı söylenebilir (Bkz. Tablo-12)

Tablo-12- Öğrencilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
14	59	8,4	8,4	8,4
15 ve daha yukarı	636	90,9	90,9	99,3
Cevaplanmamış	5	0,7	0,7	100,0
Total	700	100,0	100,0	

1.6. Öğrencilerin Mezun Oldukları ve Aileleri İle Yaşadıkları Yerleşim Birimleri

28 Şubat süreci sonrasında İmam Hatip Liselerinde yaşanan, üniversitelere girişte uygulamaya konulan katsayı adaletsizliği, alan kısıtlaması ve başörtüsü yasağı gibi problemler nedeniyle bu okulların öğrenci sayılarında büyük bir düşüş yaşanmıştır.

Üniversite şansı hayli düşük olduğu için İHL'lere ya çok az başvuru oluyor ya da aileler üniversite kazanma şansı daha düşük olan çocuklarını ancak İHL'lere yolluyorlardı. 28 Şubat Süreci öncesinde bu okullara o kadar çok başvuru yapılıyordu ki bu başvuruların çokluğu nedeniyle sınavla öğrenci alan İHL'ler, yaşanan malum süreç sonrasında öğrenci bulmakta oldukça büyük bir sıkıntı yaşıyordu. İHL'lerin büyük bir çoğunluğunda kapasitelerinin altında öğrenci sayısı vardı ve bu sebeple birçok İHL, ya kapatılmış ya da kapanma noktasına gelmişti.

Yaşanılan bu olumsuzluklar neticesinde okul idareci ve öğretmenleri, İHL mezun dernekleri ve muhafazakâr çevreler, sırf İHL'ler kapanmasın diye köylerden, ücra köşelerden, normal olarak lise eğitimi yapmayı düşünmeyen çocukları, kendilerine burs ve pansiyon olanağı sağlayarak topluyorlardı. Bu sürecin doğal bir sonucu olarak İHL'lerde köy ya da kasaba gibi küçük yerleşim birimlerinden gelen öğrencilerin sayısında artışa sebep olmuştu. Fakat bu durumun son 5 yılda İmam Hatip Liseleri ile ilgili yapılan düzenlemeler sonrasında neredeyse ortadan kalktığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin gelmiş oldukları sosyal çevreyi belirlemek açısından öğrencilerin ailelerinin yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim birimini bilmek büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü insanın uzun yıllar yaşamış olduğu şehir, ilçe, kasaba ya da köy hayatı, onun eğitilme biçiminden yaşam tarzına kadar birçok alanda önemli bir etkiye sahiptir.²

Tablo-13- Öğrencilerin Mezun Oldukları Okulun Yerleşim Birimine Göre Dağılımları

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Köy	27	3,9	3,9	3,9
Kasaba	15	2,1	2,1	6,0
Belde / İlçe	57	8,1	8,1	14,1
Şehir	81	11,6	11,6	25,7
Büyükşehir	520	74,3	74,3	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Ankete katılan öğrencilerin %74,3'ü büyükşehirde bir ilköğretim okulunda mezun olurken, %11,6'sı da şehirde bulunan bir ilköğretim okulundan mezun olduğu

² Ay, a.g.e., s.76.

tespit edilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin geriye kalan %14,1'lik kısmının ise köy, kasaba ya da belde/ilçe şeklindeki küçük diyebileceğimiz yerleşim birimlerinden mezun olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-13).

Öğrencilerin aileleriyle yaşadıkları yerleşim birimine dair verilere baktığımızda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun şehir merkezlerinde yaşadığını göstermektedir (Bkz. Tablo-14). Öğrencilerin %85'i aileleri ile birlikte şehir ya da büyükşehir gibi yerleşim birimlerinde ikamet ederken, %15'i ise köy, kasaba ve belde/ilçe gibi daha küçük yerleşim birimlerinde ikamet etmektedirler.

Tablo-14- Öğrencilerin Aileleriyle Yaşadıkları Yerleşim Birimi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Köy	45	6,4	6,4	6,4
Kasaba	6	0,9	0,9	7,3
Belde / İlçe	54	7,7	7,7	15,0
Şehir	78	11,1	11,1	26,1
Büyükşehir	517	73,9	73,9	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Prof. Dr. Mehmet Emin Ay hocanın yapmış olduğu doktora tezinde elde edilen sonuçlarla kıyaslandığında İHL'lerdeki şehirleşme oranının 1990'lı yıllara nazaran günümüzde oldukça yüksek olduğu söylenebilir. (Ay hocanın çalışmasında elde edilen verilere bakıldığında, İHL'de okuyan öğrencilerin %50'si şehirlerde yaşamaktadır.)³ Öğrencilerin mezun oldukları okulun yerleşim birimine göre dağılımlarına ve öğrencilerin aileleriyle yaşadıkları yerleşim birimlerine baktığımızda, “*Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu şehir ya da büyükşehir gibi yerleşim birimlerinden İmam Hatip Liselerine gelmişlerdir.*” şeklindeki hipotezimizin doğruluğunu ortaya çıkarmıştır.

1.7. Öğrencilerin Öğrenimlerine Devam Ederken Kaldıkları Yer

Öğrencilere sorduğumuz “*Öğreniminize devam ederken nerede kalıyorsunuz?*” sorusuna verilen cevaplara göre öğrencilerin %84,4'ü öğrenim hayatlarına devam ederken aileleri ile birlikte yaşamakta. %13'3 oranında öğrenci ise özel ya da resmi bir yurttan kalarak öğrenim hayatına devam ettiğini belirtmiştir (Bkz. Tablo-15). Bu sonuçlar öğrencilerin öğrenim hayatlarına devam ederken ikamet ettikleri ve mezun

³ Ay, a.g.e., s.76.

oldukları yerleşim birimlerine verdikleri cevaplarla birebir örtüşmektedir (Bkz. Tablo-8 ve Tablo-9).

Tablo-15- Öğrencilerin Öğrenimlerine Devam Ederken Kaldıkları Yer

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ailemin yanında	591	84,4	84,4	84,4
Bir akrabamın yanında	6	0,9	0,9	85,3
Özel bir yurttta	72	10,3	10,3	95,6
Resmi yurt / pansiyonda	21	3,0	3,0	98,6
Diğer	10	1,4	1,4	100,0
Total	700	100,0	100,0	

2. ÖĞRENCİLERİN İHL ÖNCESİ VE SONRASI DİNİ EĞİTİM DURUMLARI

Günümüze kadar yapılan birçok araştırma sonucuna göre; din eğitimi ve öğretiminin yapıldığı kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin ya da daha önce din eğitimi almış olan kişilerin, dinin etkisini daha çok hissettikleri ortaya çıkmıştır. Ülkemizde İHL’lerde ve İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören gençlerin genellikle geleneksel, muhafazakâr ve dindar bir sosyal çevreden geliyor oldukları ve bu okullara gelmeden önce geleneksel de olsa belirli bir seviyede dini birikime sahip oldukları düşünülmektedir. Belki de bu nedenle olsa gerek bu tür okullarda öğrenim gören öğrenciler, diğer normal okullarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla hem dini kimlikleriyle daha kuvvetli bir şekilde özdeşleşme yaşamaktadırlar, hem de bu özdeşleşmenin doğal bir sonucu olarak dinin etkisini daha fazla hissetme eğilimi göstermektedirler.⁴

2.1. Öğrencilerin İHL Öncesi Dini Eğitim Alma Durumları

Bu açıklamalardan yola çıkarak ankete katılan öğrencilere İHL’ye gelmeden önce her hangi bir dini eğitim alıp almadıkları soruldu. Elde edilen sonuçlara bakıldığında %91,7 gibi bir oranla öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun daha önce bir dini eğitim aldıkları görülmektedir (Bkz. Tablo- 16). Bu sonuçlar, “*Bu okulları tercih edip kayıt yaptıran öğrencilerin büyük bir çoğunluğu daha önceden belirli bir ölçüde*

⁴ Asım Yapıcı-Zeki Salih Zengin, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyleriyle Psiko-Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki”, *Ç.Ü.İ.F.D.*, C.3, S.2, 2003, ss.65-127, s.74.

dini bir eğitim almıştır.” şeklinde ifade ettiğimiz hipotezimizin doğru olduğunu ispatlamıştır.

Tablo-16- İmam Hatip Lisesinden Önce Dini Eğitim Aldınız Mı?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet	642	91,7	91,7	91,7
Hayır	58	8,3	8,3	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Öğrencilerin İHL öncesi dini eğitim durumlarını tespit etmeye yönelik sorduğumuz “*İmam hatip lisesinden önce dini eğitim aldıysanız nereden aldınız?*” sorusuna verilen cevaplar ise oldukça dikkat çekicidir (Bkz. Tablo-17).

Tablo-17- İHL Öncesinde Dini Eğitim Aldıysanız Nerden Aldınız?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Anne ve babadan	429	61,3	61,3	61,3
Diğer akrabalardan	10	1,4	1,4	62,7
Cami ve Kuran kursu	150	21,4	21,4	84,1
Dini kitaplardan	22	3,1	3,1	87,3
Katıldığım dini gruplardan	25	3,6	3,6	90,9
Diğer	6	0,9	0,9	91,7
“Hayır” Cevabı Verenler	58	8,3	8,3	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ilk dini eğitimini anne babadan aldığı görülmektedir. Elde edilen cevaplara göre öğrencilerin %61,3’ünün İHL öncesinde aldıkları dini eğitim, anne babaları tarafından verilmiştir. Öğrencilerin İHL öncesi dini eğitimlerinde ikinci sırada etkili olan unsur ise %21,4 ile Cami ve Kur’an Kursları olmuştur.

Çocukluk dönemi, insan hayatının ileriki yıllarında elde edeceği kişiliğin temellerini oluşturması ve karakterinin biçimlendirildiği dönem olması nedeniyle çok büyük bir öneme sahiptir. İnsanı yetişkinlik dönemine hazırlayıcı davranışların büyük bir çoğunluğu daha küçük yaşlardan itibaren öğrenilir ve bu öğrenmeler onda büyük bir etki bırakır. Bu durum da bize çocukluk dönemi eğitiminin asla ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir. İnsan hayatının, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde

sergilemiş olduğu dini inanç, duygu, tutum ve davranışlarının büyük bir çoğunluğunun temeli çocukluk döneminde elde edilen kazanımlara dayanmaktadır. Buna göre verilecek aile tarafından çocuklara verilen iyi bir eğitimle, çocuklarda sağlıklı bir din duygusu gelişimi sağlanabileceği gibi, yanlış ya da baskıcı bir yöntemle verilen dini eğitim, bireyin din duygusunun körelmesine hatta dinden soğuyup uzaklaşmasına neden olabilir.⁵

Anket sonucu göre elde edilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %61,3'ünün, İHL öncesinde aldıkları dini eğitimin anne babaları tarafından verilmiş olması (Bkz. Tablo-17) bize; bireyin, kendisini yaşadığı toplumun dinine yönlendiren, ona gerek kültürel gerekse ahlaki anlamda büyük etkisi olan aile ortamının, din eğitimi ve öğretiminde ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu açık bir şekilde göstermektedir. Çocuğun hem psikolojik, hem pedagojik, hem de sosyolojik açıdan eğitilmesinde ailenin büyük bir önem arz etmesinin yanı sıra, çocuğa dini biçimlenme kazandırılmasında da en önemli unsurun aile olduğu bilinmektedir.⁶ Gerek Kur'an ayetlerinde, gerekse Hz. Peygamber'in hadislerinde, ailenin çocuk eğitiminde ne kadar önemli olduğu oldukça sık vurgulanmıştır.⁷

2.2. Öğrencilerin İHL'de Verilen Din Eğitimi İle İlgili Memnuniyet Durumu

Ankete katılan öğrencilere İHL'de almış oldukları din eğitimi verimliliğini ölçmeye yönelik “*İmam-Hatip lisesinden aldığınız din eğitiminden memnun musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar neticesinde ortaya çıkan tabloda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İHL'de verilen din eğitiminden memnun oldukları söylenebilir (Bkz. Tablo-18).

Tablo-18- Öğrencilerin İHL'de Verilen Din Eğitiminden Memnuniyet Durumları

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet	438	62,6	62,6	62,6
Hayır	50	7,1	7,1	69,7
Kısmen	169	24,1	24,1	93,9
Kararsızım	43	6,1	6,1	100,0
Total	700	100,0	100,0	

⁵ Mustafa Köylü, “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”, *A.Ü.İ.F.D.*, S.XLV, Ankara, 2004, s.137.

⁶ Mehmet Emin Ay, “Ailede Verilecek Din Eğitiminde Genel Prensipler”, *İslam' da Aile ve Çocuk Terbiyesi (II)*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2005, s.361.

⁷ Bkz. Taha 20/132; Tahrim 66/6; Buhari, Vesaya 9; İbn Mace, Edeb 3; Münavi, II, 538.

Öğrencilerin %62,9'u, "İmam-Hatip lisesinden aldığınız din eğitiminden memnun musunuz?" sorusuna "Evet" yanıtını verirken, %24,1'i ise "Kısmen" yanıtını vermişlerdir. Okulda verilen din eğitiminden memnun olmayan öğrencilerin oranı %7,1 iken, bu konuda "Kararsız" olduğunu belirten öğrencilerin oranı ise %6,1 olarak ortaya çıkmaktadır.

3. ÖĞRENCİLERİN AİLELERİ İLE İLGİLİ BİLGİLER

3.1. Öğrencilerin Anne-Babalarının Meslek Durumu

İmam hatip liselerinde okuyan öğrencilerin içinde buldukları ekonomik yapıyı ölçmeye yönelik iki soru yöneltildi. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ekonomik düzeyinin birbirine benzer olduğunu söylenebilir. Öğrencilerin anne ve baba mesleklerine bakıldığında, öğrenci annelerinin %95'inin ev hanımı, %4,3'ünün ise çalışan anneler olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-19). Elde edilen bu sonuçlar ile geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar⁸ arasında pek bir farklılık olmadığını hatta aynı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Tablo-19- Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
İşçi	5	0,7	0,7	0,7
Esnaf	2	0,3	0,3	1,0
Memur	23	3,3	3,3	4,3
Diğer	5	0,7	0,7	5,0
Ev Hanımı	665	95,0	95,0	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Babaların meslek durumuna bakıldığında ise %37,1 ile "işçi" cevabı en çok işaretlenen seçenek olmuştur. %20,3'ünün ise "esnaf" olduğu görülmektedir. En çok işaretlenen üçüncü seçenek ise %14,6 ile "memur" (öğretmen, polis, v.b.) seçeneği olmuştur. "İmam" seçeneğinin %4,4 gibi düşük bir oranda kalması ise oldukça şaşırtıcı bir sonuç olmuştur (Bkz. Tablo-20).

⁸ Ay, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza*, s.82.

Tablo-20- Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
İşçi	260	37,1	37,1	37,1
Esnaf	142	20,3	20,3	57,4
Doktor	8	1,1	1,1	58,6
İmam	31	4,4	4,4	63,0
Avukat	4	0,6	0,6	63,6
Sanayici	4	0,6	0,6	64,1
Mühendis	12	1,7	1,7	65,9
Emekli	52	7,4	7,4	73,3
Memur	102	14,6	14,6	87,9
Diğer	82	11,7	11,7	99,6
Vefat Etmiş	2	0,3	0,3	99,9
Cevaplanmamış	1	0,1	0,1	100,0
Total	700	100,0	100,0	

3.2. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Düzeyleri

Öğrencilerin ekonomik düzeylerini ölçmek için ekonomik sınıflama dört bölüme ayrılmıştır. Bu sınıflama “alt, orta, iyi ve çok iyi” şeklinde ayırım yapılırken asgarî ücret, memur maaşları, ticaretle uğraşanların ortalama gelir düzeyleri ve çok iyi geliri olanlar göz önünde tutulmuştur. Buna göre geliri 5000 TL’den fazla olanlar *çok iyi*, 2500-5000 TL arasında olanlar *iyi*, 1500-2500 TL arasında olanlar *orta*, 1500 TL’den az olanlar ise *alt* gelir düzeyinde olarak kategorize edilmiştir.

Elde edilen verilere bakılarak ailelerin ekonomik gelir düzeylerinin, anne-babaların meslekleriyle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Anne-baba mesleklerine baktığımızda alt ve orta ekonomik düzeyde varsayılabilir olan işçi, esnaf, emekli ve diğer meslek gruplarının toplam oranı %76,5 civarındadır (Bkz. Tablo-19/20).

Tablo-21- Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Dağılımı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 TL - 1500 TL Arası (Alt)	277	39,6	39,6	39,6
1500 TL - 2500 TL Arası (Orta)	271	38,7	38,7	78,3
2500 TL - 5000 TL Arası (İyi)	117	16,7	16,7	95,0
5000 TL ve yukarı (Çok İyi)	35	5,0	5,0	100,0
Total	700	100,0	100,0	

“Ailenizin ortalama aylık geliri nedir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %39,6’sının ekonomik düzeyinin alt gelir grubunda olduğu görülmektedir. Orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranının ise %38’7 olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo-21). Ortaya çıkan toplam %78,3’lük alt ve orta ekonomik gelir düzeyi ile alt ve orta ekonomik düzeyde varsayılabilecek olan anne-baba mesleklerini gösteren %76,5’lik oran, ailelerin ekonomik gelir düzeylerinin, anne babaların meslekleriyle doğru orantılı olduğu düşüncesini doğrular niteliktedir. Bu rakamların öğrencilerin ekonomik düzey bakımından birbirleriyle benzerlik gösterdiği hipotezinin de ispatı olarak gösterilebilir.

Ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin oranına bakıldığında bu oranın %16,7 olduğu görülürken, çok iyi düzeyde olan öğrencilerin de %5 oranında olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Ailede Birlikte Yaşanılan Kişi Sayısı

Öğrencilerin birlikte yaşadıkları kişi sayısını ölçmek için sorulan soruya verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%74,4) çekirdek aile denilebilecek bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin %19,1’inin evlerinde oturan kişi sayısı 2-4 arası iken, %55,3’ünün ise 5-6 arası olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-22).

Tablo-22- Evde Oturan Kişi Sayısı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2-4 arası	134	19,1	19,1	19,1
5-6 arası	387	55,3	55,3	74,4
7-8 arası	146	20,9	20,9	95,3
9'dan fazla	33	4,7	4,7	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Bu sonucun sebeplerinden biri olarak, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun küreselleşen dünya ile birlikte daha az çocuk sahibi düşüncesinde olan şehirli ailelerin çocukları olmaları gösterilebilir (Bkz. Tablo-14).

3.4. Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Durumları

Öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarına bakıldığında okuma-yazma bilmeyen annelerin oranının, okuma-yazma bilmeyen babaların oranına göre daha fazla

olduğu görülmektedir. Herhangi bir okul bitirmeyip sadece okuma-yazma bilenlerin oranına bakıldığında da aynı sonuç ortaya çıkmaktadır. İlkokul, ortaokul, lise, ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunlarının oranları karşılaştırıldığında ise öğrenci babalarının eğitim düzeylerinin, öğrenci annelerinin eğitim düzeylerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo-23).

Tablo-23- Anne-Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

	ANNE		BABA	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Okuma-yazma bilmiyor	62	8,9	6	0,9
Okuma-yazma biliyor	64	9,1	12	1,7
İlkokul mezunu	315	45,0	235	33,6
Ortaokul mezunu	118	16,9	134	19,1
Lise mezunu	105	15,0	124	17,7
2 yıllık üniversite mezunu	18	2,6	58	8,3
4 yıllık üniversite mezunu	14	2,0	93	13,3
Yüksek Lisans Mezunu	4	0,6	37	5,3
Vefat/Ayrı	0	0	1	0,1
Total	700	100,0	700	100,0

1992 yılında yapılmış olan anket sonuçlarına bakıldığında da birbirine benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.⁹ Ancak eğitilmiş anne baba sayısının (özellikle eğitilmiş anne sayısının) günümüzde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci babalarının eğitim düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre daha yüksek olmasının altında yatan en büyük nedenin; geçmişte toplumumuzda, özellikle bulunduğu bölge itibariyle Gaziantep’te hâkim olan geleneksel ataerkil aile yapısının ve kız çocuklarının okutulmasına karşı takınılan tutumun olduğu söylenebilir.

3.5. Öğrencilerin Aileleriyle Olan İlişkileri Açısından Durumları

Ankete katılan öğrencilere sorulan “Ailenizle olan ilişkileriniz açısından aşağıdakilerden hangisi ailenizi en iyi tanımlar ?” sorusuna %36,9 gibi bir oranla öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “demokrat” cevabını vermişlerdir. Bu cevabın yanı sıra “Diğer(saygılı-sevgili-uyumlu-rahat)” cevabını tercih edenlerin oranı ise %8’dir. Bu soruya verilen iki cevabın ortaya çıkardığı oran olan %44,9, ailelerin büyük bir

⁹ Ay, a.g.e., s.79.

çoğunluğunun (%55,1) çocuklarına karşı yaklaşımlarının otoriter (%21,7), baskıcı (%16,7) ve tutucu (%16,7) özellikte olduğunu ortaya koymaktadır (Bkz. Tablo-24).

Tablo-24- Öğrencilerin Aileleriyle Olan İlişkileri Açısından Durumları

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Demokrat Aile	258	36,9	36,9	36,9
Tutucu Aile	117	16,7	16,7	53,6
Baskıcı Aile	117	16,7	16,7	70,3
Otoriter Aile	152	21,7	21,7	92,0
Diğer(saygılı-sevgili-uyumlu-rahata)	56	8,0	8,0	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Bireyin dünyaya geldiği, yaşayıp büyüdüğü ortamın sahip olduğu özellikler ile sahip olduğu çevrede ilişki kurduğu kişiler ve tecrübe ettiği yaşantılar, bireyin çeşitli yönlerden gelişimini etkilemektedir. Olumlu çevre koşulları bireyin gelişimine olumlu yönde katkı sağlarken, olumsuz çevre koşulları bireyin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bireyin yakın çevresinde var olan kişilerle kurmuş olduğu ilişkiler, onun dünyayı ve kendisini algılamasını şekillendirmektedir.¹⁰

Bir çocuğun ilk eğitim aldığı kurum aile, ilk öğretmenleri ise ebeveynleridir. Çocuk hayatta var olabilmenin yollarını onlardan öğrenir. Çocuğa anne ve babası tarafından takınılan olumlu davranış ve tutumlar, onun kişiliğinde fitraten var olan erdem ve kabiliyet tohumlarının hayat bularak gelişmesini sağlayacaktır. Fakat çocuk eğitimi hususunda yetersiz olan ebeveynlerin olumsuz davranış ve tutumları, çocuğun hayatını etkileyebilecek bazı olumsuz özellikler edinmesine neden olabilir.¹¹

Toplumun önemli bir yapı taşı olan ailenin yapısı kadar, bu yapının nasıl idare edildiği de çocuğun kişilik ve karakter gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Otoriter, baskıcı ya da tutucu özellikte bir ailede büyüyen çocukla; demokrat, özgürlükçü ya da her bir aile üyesinin görüşlerinin dikkate alındığı bir ailede büyüyen çocuk arasında davranış farklılıkları söz konusu olabilir. Çünkü anne-babanın ortaya koymuş olduğu olumlu ya da olumsuz davranışlar çocuklar için bir model teşkil etmektedir. Çocukların evrensel değerler ve ilkeler ile birlikte dinimizin öngördüğü

¹⁰Özcan Sezer, “Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları Ve Bazı Faktörlerle İlişkisi”, *Y.Y.Ü.E.F.D.*, C.7, S.1, 2010, s.2.

¹¹ Nevzat Tarhan, *Sen-Ben Ve Çocuklarımız*, Timaş Yay., İstanbul, 2012, s.25.

ahlaki değerler konusunda olgunlaşması anne-babaların ortaya koymuş olduğu davranışlar ile doğru orantılı gerçekleşmektedir.¹²

Demokrat ailede anne baba ile çocukların birlikte ulaştığı ortak bir görüşe dayanan bir yönetim şekli vardır. Demokrat aile yapısında düzen birleştirilmiş güçlere dayanır. Birlikte hareket etme demokrat aile bireylerinin en önemli özelliğidir. Demokrat ailelerde anne-baba, çocuğun bir birey olarak aile içindeki konumunun farkındalığıyla, ona sorumluluklarını da hatırlatarak özgür bir birey olarak yetişmesi için gerekli eğitim ortamını hazırlar. Fakat özgürlüğün sınırları sonsuz ve ucu açık bırakılmamalıdır. Çünkü insana en çok zarar veren özgürlük, sınırları çizilmeyen özgürlüktür. Tabi bununla beraber çocuk üzerinde anne-baba tarafından oluşturulan baskı, otorite ya da tutuculuk da bir o kadar yanlıştır. Disiplin, çocuğun özgürlüğünün kısıtlanması değil, işlenmesidir.¹³ Demokrat bir aile yapısında özgür bir birey olarak büyüyen çocuk, başkaları ile nasıl işbirliği yapılacağını; aile içerisinde görev ve sorumlulukların nasıl paylaşılacağını; ailede alınan kararların gerçekleştirilebilmesi için nasıl yardım edebileceğini öğrenir. Büyümekte olan çocuğun bağımsız olarak alacağı kararların anne-babasının kararına uygun olacağını ya da hiç olmazsa anne-babasının kararına ters düşmeyeceğini düşünerek hareket etmesi, çocuğun kişiliğinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir.¹⁴ Böyle bir çocuğun elde etmiş olduğu özgüven, onun bağımsız bir birey olarak toplum içerisinde kendi kişiliğiyle var olmasına katkı sağlayacaktır.¹⁵

Otoriter-baskıcı-tutucu anne baba tutumunda, anne babalar çocuğun gelişim sürecinin aşamalarını, kişisel özelliklerini, görüşlerini ve isteklerini dikkate almadan, kendilerinin uygun gördüğü biçimde çocuklarının davranmalarını isterler ve bu tutumu sergilerken ceza çok sık kullanılır. Böyle bir ortamda büyüyen çocuklar kendi düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edemezler. Bu tarz ailelerde büyüyen çocuklarda bağımsız kişilik gelişiminin sağlanamadığı, özellikle erkek çocuklarda saldırganlık

¹² Kemal Sayar, *Ergenlik Sorunları-Anne Babalar Gençlere Nasıl Davranmalı?*, Elit Yay., İstanbul, 2004, s.18.

¹³ Sait Çamlıca, *Çocuk Eğitiminde 33 Hata*, Oku-Yorum Yay., İstanbul, 2007, s.92.

¹⁴ Sayar, a.g.e., s.18.

¹⁵ İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Psikolojisi*, Başaran Yay., Ankara 2000, s. 185-186.

düzeyinin artmasına ve benlik saygısı düzeyinin ise düşmesine neden olduğu belirtilmektedir.¹⁶

3.6. Öğrencilerin Ailelerinde İHL’de Okuyan ve İHL’den Mezun Olanların Dağılımı

“Ailenizde sizin dışınızda İmam-Hatip lisesinde okuyan var mı?” sorusu yöneltilen öğrencilerin kendisiyle beraber İHL’de okuyan kardeş ya da abi ve abla oranının %23,1 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-25/26).

Tablo-25- Ailenizde sizin dışınızda İmam-Hatip lisesinde okuyan var mı?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hayır	538	76,9	76,9	76,9
Evet	162	23,1	23,1	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Tablo-26- Ailenizde sizin dışınızda İmam-Hatip lisesinde okuyan var mı?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Kardeşim	96	13,7	13,7	13,7
Abim	17	2,4	2,4	16,1
Ablam	49	7,0	7,0	23,1
“Hayır” Cevabı Verenler	538	76,9	76,9	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Ankete katılan öğrencilerin “Ailenizde İmam-Hatip lisesinden mezun olmuş olan var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar sonucu elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin %55’inin hayır cevabı verdiği, %45’inin ise evet cevabı verdiği görülmektedir (Bkz. Tablo-27).

Tablo-27- Ailenizde İmam-Hatip lisesinden mezun olmuş olan var mı?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hayır	383	55,0	55,0	55,0
Evet	317	45,0	45,0	100,0
Total	700	100,0	100,0	

¹⁶ Sezer, a.g.m., s.4.

“Evet” cevabı veren öğrencilerden %9,7’sinin babası, %4,6’sının annesi, %9,4’ünün ablası ve %4,3’ünün abisi İHL mezunu olduğu görülürken, %17’sinin ise yakın akrabasının bu okullardan mezun olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo-28).

Tablo-28- Ailenizde İmam-Hatip lisesinden mezun olmuş olan var mı?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Annem	32	4,6	4,6	4,6
Babam	68	9,7	9,7	14,3
Abim	30	4,3	4,3	18,6
Ablam	66	9,4	9,4	28,0
Yakın Akrabam	121	17,0	17,0	45,0
“Hayır” Cevabı Verenler	383	55,0	55,0	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Ailesinde İHL’den mezun olmayan öğrencilerin oranı ise %55 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne, baba, abi, abla gibi birinci derece akrabalarından İHL’den mezun olanların toplam oranına bakıldığında bu rakamın %28’lerde kaldığı görülmektedir.

4. ÖĞRENCİLER İLE OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ VE UYUM DURUMLARI

4.1. Öğrencilerin İmam-Hatip Lisesini Tercih Etme Sebepleri

Ankete katılan öğrencilerin İHL’ye gelmelerinde etkili olan tutumun ne olduğunu incelediğimizde, “İmam-Hatip Lisesine Kimin İsteği İle Gelindiği” sorusuna; “kendi isteğimle İHL’ye geldim” seçeneğine “kesinlikle katılıyorum”(%40,4) ve “katılıyorum”(%23) cevabını veren öğrencilerin toplamda %63,4’lük oran ile birinci sırada olduğu görülmektedir. Bu orana %18’lik kararsızlar da eklendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunlukla İHL’lere kendi istekleriyle geldiğini söylenebilir (Bkz. Tablo-29).

Elde edilen bu sonuçlar, “Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu okulları kendi istekleri ile değil, aile baskısı üzerine tercih etmişlerdir.” şeklindeki hipotezimizin doğru olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Tablo-29- İmam-Hatip Lisesine Kimin İsteği İle Gelindiği Gösteren Dağılım

	Anne-Babam İsteddiği İçin		Kendi isteğimle		Öğretmenimin Yönlendirmesiyle		Arkadaşlarım İHL’de Okuduğu İçin		Mezun Olan Büyüklerim Yönlendirmesiyle	
Kesinlikle Katılıyorum	187	26,7	283	40,4	61	8,7	29	4,1	75	10,7
Katılıyorum	188	26,9	161	23,0	76	10,9	35	5,0	151	21,6
Kararsızım	83	11,9	126	18,0	52	7,4	34	4,9	82	11,7
Katılmıyorum	125	17,9	56	8,0	135	19,3	143	20,4	104	14,9
Kesinlikle Katılmıyorum	117	16,7	74	10,6	376	53,7	459	65,6	288	41,1
Total	700	100,0	700	100,0	700	100,0	700	100,0	700	100,0

Öğrencilere yöneltilen bu soruya verilen cevaplarda, “anne-babam istediği için İHL’ye geldim” seçeneğine “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap veren erkek öğrencilerin oranı %30,2 iken, kız öğrencilerde bu oranın %24,3 olduğu görülmektedir. “kendi isteğimle” seçeneğine “kesinlikle katılıyorum” cevabı veren öğrencilere bakıldığında ise, erkek öğrencilerin %42,3, kız öğrencilerin de %39,1 oranında olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlara bakıldığında, kız öğrencilerin anne-baba isteğiyle İHL’ye gitme oranının (%24,3) erkek öğrencilere göre daha fazla olması beklenirken, anne-babasının isteğiyle İHL’ye giden erkek öğrencilerin oranının (%30,2) daha fazla olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-30). Ayrıca “kendi isteğimle geldim” seçeneği incelendiğinde de durumun değişmediği ve yine erkeklerin oranının kızlara göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-30- Cinsiyete Göre İmam-Hatip Lisesine Kimin İsteği İle Gelindiği Gösteren Dağılım

	Anne-Babam İsteddiği İçin		Kendi isteğimle		Öğretmenimin Yönlendirmesiyle		Arkadaşlarım İHL’de Okuduğu İçin		Mezun Olan Büyüklerim Yönlendirmesiyle	
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK
Kesinlikle Katılıyorum	24,3	30,2	39,1	42,3	7,2	11,0	3,6	5,0	9,8	12,1
Katılıyorum	30,5	21,4	24,3	21,0	10,5	11,4	4,5	5,7	23,9	18,1
Kararsızım	11,2	12,8	19,6	15,7	7,2	7,8	4,3	5,7	10,3	13,9
Katılmıyorum	17,4	18,5	7,4	8,9	18,4	20,6	21,2	19,2	16,5	12,5
Kesinlikle Katılmıyorum	16,5	17,1	9,5	12,1	56,8	49,1	66,3	64,4	39,6	43,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

4.2.Öğrencilerin Okula Uyum Sağlayabilme Durumları

“İHL'ye ilk geldiğiniz sıralarda okula uyum sağlayabildiniz mi?” sorusuna verilen cevaplara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%47,1) kolaylıkla uyum sağladığı anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo-31).

Öğrencilerin %25,9'u ise derslere kolayca uyum sağlayabildiklerini, fakat okul ortamına uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Dersleri sevip ve uyum sağlayamayıp, okul ortamına uyum sağlayabilenlerin oranının ise %15,7 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %11,3'ü ise ne derslere ne de okul ortamına uyum sağlayamadıkları ifade etmişlerdir.

Tablo-31- İHL'ye ilk geldiğiniz sıralarda okula uyum sağlayabildiniz mi?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Kolaylıkla uyum sağladım	330	47,1	47,1	47,1
Okul ortamına uyum sağlayamadım, ancak derslere kolaca uyum sağladım	181	25,9	25,9	73,0
Dersleri sevmesem de okul ortamına uyum sağladığımı söyleyebilirim	110	15,7	15,7	88,7
Hala ne derslere ne de okul ortamına uyum sağlayamadım	79	11,3	11,3	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Bu sonuçlara bakıldığında “İHL'ye kolaylıkla uyum sağladım” (%47,1) ve “Dersleri sevmesem de okul ortamına uyum sağladığımı söyleyebilirim” (%15,7) cevabı verenlerin oranları ile “kendi isteğimle İHL'ye geldim” seçeneğine “kesinlikle katılıyorum”(%40,4) ve “katılıyorum”(%23) cevabını verenlerin oranları arasında doğru orantılı olduğu söylenebilir. Elde edilen verilerden de anlaşıldığı üzere okula uyum sağlayabilme açısından öğrencinin okula kendi isteğiyle gelmesi, hazır bulunuşluk düzeyini oldukça arttırmaktadır.

4.3. Öğrencilerin ve Ailelerinin Seçmek İstedikleri Bölüm/Fakülte/Meslek Durumu

Meslek seçimine dair ailelerin ve öğrencilerin tercihlerini belirlemeye çalıştığımız bu bölümde, ortaya koyduğumuz “Öğrencilerin büyük kısmı üniversite

tercihi noktasında mesleki alanlarının dışındaki bölümleri de düşünmeye başlamıştır.” hipotezinin doğruluğunu onaylayacak sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, kendi alanları olan “*ilahiyat, din görevlisi*” gibi meslek ya da bölümler yerine “*tıp, öğretmenlik, polislik v.b.*” gibi meslek ve bölümleri daha çok tercih ettiği anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo-32). Öğrencilerin %19,8’i kendi alanları olan meslek ve bölümleri tercih ederken, en çok tercih edilen bölümün %23, 9’luk bir oranla “*tıp fakültesi*” olduğu görülmektedir. En çok tercih edilen üçüncü meslek ise %14,3’lük oranla “*öğretmenlik*” olmuştur.

Tablo-32- Seçilmesi/Seçmek İstenilen Bölüm/Fakülte/Meslek

	AİLENİN İSTEĞİ		ÖĞRENCİNİN İSTEĞİ	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
İlahiyat	190	27,1	127	18,1
Öğretmenlik	62	8,9	100	14,3
Tıp	175	25,0	167	23,9
Eczacılık	14	2,0	11	1,6
Mühendislik	13	1,9	40	5,7
Mimarlık	16	2,3	30	4,3
Polis	16	2,3	48	6,9
Din Görevlisi	31	4,4	12	1,7
Hukuk	44	6,3	57	8,1
Diğer	135	19,3	102	14,6
Cevaplanmamış	4	0,6	6	0,9
Total	700	100,0	700	100,0

Ayrıca elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin tercih etmiş olduğu meslek ya da bölümler ile ailelerinin tercih ettiği meslek ya da bölümlerin birbiriyle uyuşmadığı anlaşılmaktadır. Ailelerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilere kıyasla çocuklarının “*ilahiyat*” ya da “*din görevliliği*” alanlarında bulunmalarını tercih ettiği görülmektedir. Ailelerin %31,5’ i çocuklarının “*ilahiyat*” ya da “*din görevliliği*” alanlarında olmalarını isterken, öğrencilerde bu oran %19,8 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Cinsiyete göre meslek ya da bölüm tercihlerine baktığımızda ise “*ilahiyat*” ya da “*din görevliliği*” alanlarında kız (%19,1) ve erkek (%21) öğrencilerin tercihlerinin neredeyse aynı oranda oldukları görülmektedir. Fakat diğer meslek ya da bölümlerde kız ve erkek öğrencilerin tercihlerinin birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo-33). Kız öğrenciler tıp (%27,9), öğretmenlik (%18,4) ve mimarlık (%6)

bölümlerini erkek öğrencilere göre daha fazla tercih ederken; erkek öğrenciler ise mühendislik (%12,1), polislik (%13,5) ve hukuk (%9,3) bölümlerini kız öğrencilere göre daha fazla tercih etmişlerdir. Kız ve erkek öğrencilerin ailelerinin tercihleri incelendiğinde de durumun aynı olduğu söylenebilir.

Tablo-33- Cinsiyete Göre Seçilmesi/Seçmek İstenilen Bölüm/Fakülte/Meslek

	AİLENİN İSTEĞİ		ÖĞRENCİNİN İSTEĞİ	
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK
İlahiyat	27,7	26,3	18,6	17,4
Öğretmenlik	11,7	4,6	18,4	8,2
Tıp	26,0	23,5	27,9	17,8
Eczacılık	2,6	1,1	1,7	1,4
Mühendislik	0,7	3,6	1,4	12,1
Mimarlık	2,9	1,4	6,0	1,8
Polis	1,2	3,9	2,4	13,5
Din Görevlisi	1,9	8,2	0,5	3,6
Hukuk	6,0	6,8	7,4	9,3
Diğer	18,9	19,9	15,5	13,2
Cevaplanmamış	0,5	0,7	0,2	1,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

4.4.İHL'nin Öğrenci Davranışları Üzerinde Etkisi

Ankete katılan öğrencilere sorulan “İHL’ye girdikten sonra okul içinde ve okul dışında kendinizi daha farklı davranmak zorunda hissettiğiniz oluyor mu?” sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun olumlu cevap verdiği tespit edilmiştir. Bu soruya öğrencilerin %42,9’u, “Evet, çoğu zaman kendi kendime ‘Artık İmam-Hatip öğrencisiyim, daha farklı olmalıyım’ dediğim oluyor.” yanıtını verirken, %33,1’i de “Evet, zaman zaman oluyor.” şeklinde yanıtlamıştır (Bkz. Tablo-34).

Bu sonuçlardan da anlaşıldığı üzere İHL’nin, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%76) davranışları üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği ya da en azından öğrenci davranışları üzerinde bir kontrol mekanizması oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin %24’ü ise bu soruya ya “Nadiren böyle bir şey hissederim.” (%12,4), ya da “Hayır, hiç böyle bir his yaşamadım.” (%11,6) şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo-34- İHL'ye girdikten sonra okul içinde ve okul dışında kendinizi daha farklı davranmak zorunda hissettiğiniz oluyor mu?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet, çoğu zaman kendi kendime "Artık İmam-Hatip öğrencisiyim, daha farklı olmalıyım" dediğim oluyor.	300	42,9	42,9	42,9
Evet, zaman zaman oluyor	232	33,1	33,1	76,0
Nadiren böyle bir şey hissederim	87	12,4	12,4	88,4
Hayır, hiç böyle bir his yaşamadım	81	11,6	11,6	100,0
Total	700	100,0	100,0	

İHL'nin öğrenci davranışları üzerinde oluşturduğu etkiyi cinsiyet farklılığına göre incelediğimizde, verilen yanıtlar hemen hemen aynı olsa da kız öğrencilerin (%76,8) etkilenme oranının erkek öğrencilere (%74,7) göre biraz daha fazla olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo-35).

Tablo-35- İHL'ye girdikten sonra okul içinde ve okul dışında kendinizi daha farklı davranmak zorunda hissettiğiniz oluyor mu?(Cinsiyete Göre)

	KIZ		ERKEK	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Evet, çoğu zaman kendi kendime "Artık İmam-Hatip öğrencisiyim, daha farklı olmalıyım" dediğim oluyor.	176	42,0	124	44,1
Evet, zaman zaman oluyor	146	34,8	86	30,6
Nadiren böyle bir şey hissederim	53	12,6	34	12,1
Hayır, hiç böyle bir his yaşamadım	44	10,5	37	13,2
Total	419	100,0	281	100,0

Öğrencilere sorulan "Okulda verilmek istenen davranış ve alışkanlıklarla ailenizdekiler aynı mı?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, ailelerin çocuklarına vermek istedikleri davranış ve alışkanlıkların okulda verilmek istenilen davranış değişikliği ve alışkanlıklarla büyük bir oranda (%79,7) örtüştüğü gözükmektedir (Bkz. Tablo-36). Okulda verilmek istenen davranış ve alışkanlıklarla ile ailede kazandırılmak istenilen davranış ve alışkanlıkların aynı olmadığını düşünen öğrencilerin oranı ise %6 gibi düşük bir oran olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo-36- Okulda verilmek istenen davranış ve alışkanlıklarla ailenizdekiler aynı mı?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Her zaman	234	33,4	33,4	33,4
Çoğunlukla	324	46,3	46,3	79,7
Bazen	100	14,3	14,3	94,0
Seyrek	28	4,0	4,0	98,0
Hiç bir zaman	14	2,0	2,0	100,0
Total	700	100,0	100,0	

İHL’de verilmek istenilen davranış ve alışkanlıkların ailede verilmek istenilen davranış ve alışkanlıklarla örtüşüp örtüşmediğini, cinsiyet farklılığına göre incelediğimizde, “her zaman” ya da “çoğunlukla” yanıtını veren kız öğrencilerin oranının (%84,5) erkeklere göre (%72,6) daha fazla olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-37).

Tablo-37- Okulda Verilmek İstenen Davranış Ve Alışkanlıklarla Ailenizdekiler Aynı Mı?(Cinsiyete Göre)

	KIZ		ERKEK	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Her zaman	141	33,7	93	33,1
Çoğunlukla	213	50,8	111	39,5
Bazen	49	11,7	51	18,1
Seyrek	11	2,6	17	6,0
Hiç bir zaman	5	1,2	9	3,2
Total	419	100,0	281	100,0

4.5. Öğrencilerin Okul Derslerine Karşı Tutumları

Ankete katılan öğrencilerin okuldaki derslere karşı tutumlarını incelediğimizde (Bkz. Tablo-38) öğrencilerin %52,7’si bütün derslerin faydalı olduğunu ifade ederken, %5’inin düşüncesi ise yalnızca meslek derslerinin faydalı olduğunu şeklindedir. Öğrencilerin %39’u ise bazı dersleri gereksiz bulduğunu belirtmişlerdir.

Bazı dersleri gereksiz bulduğunu ifade eden 273 öğrenciye sorulan “Hangi dersleri gereksiz buluyorsunuz?” sorusuna en çok verilene yanıt %6,6 ile “Felsefe Grubu Dersleri” olmuştur (Bkz. Tablo-39).

Tablo-38- Okuldaki derslere karşı tutumunuz nedir?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Bütün dersleri yararlı buluyorum	369	52,7	52,7	52,7
Yalnızca meslek dersleri yararlı	35	5,0	5,0	57,7
Bazı dersleri gereksiz buluyorum	273	39,0	39,0	96,7
Diğer	23	3,3	3,3	100,0
Total	700	100,0	100,0	

İkinci en çok verilen cevap ise %5,7 ile “Meslek Dersleri” olurken, üçüncü sırada %5,1 ile “Arapça Dersi” olmuştur. Bu dersleri sırasıyla “İngilizce (%3,3), Coğrafya (%3), Matematik (%2,9), Tarih (%2,1), Beden Eğitimi (%1,4), Türkçe (%1,3), Fizik (%1), Kimya (%0,9), Biyoloji (%0,1)” ve diğer dersler (%5,7) izlemektedir.

Tablo-39- Öğrencilerin Gereksiz Olduğunu Düşündükleri Dersler

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Matematik	20	2,9	2,9	2,9
Fizik	7	1,0	1,0	3,9
Türkçe	9	1,3	1,3	5,1
Tarih	15	2,1	2,1	7,3
Beden	10	1,4	1,4	8,7
Arapça	36	5,1	5,1	13,9
Kimya	6	0,9	0,9	14,7
Biyoloji	1	0,1	0,1	14,9
Coğrafya	21	3,0	3,0	17,9
Felsefe Grubu	46	6,6	6,6	24,4
İngilizce	23	3,3	3,3	27,7
Meslek Dersleri	40	5,7	5,7	33,4
Diğer	39	5,6	5,6	39,0
1,2 ve 4'ü işaretleyenler	427	61,0	61,0	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Dersleri türlerine göre değerlendirmeye tuttuğumuzda, gereksiz olduğu düşünülen sayısal derslerin toplam oranını %4,9 iken, sözel derslerin toplam oranının %13, İHL’lerin temel dersleri olan Arapça ve meslek derslerinin toplam oranının ise %10,8 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul derslerine karşı tutumları ölçmeye yönelik sorulan “Okulda En Sevdiğiniz Dersler Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ise,

öğrencilerin en sevdiği dersler arasında %24,7 ile “*Matematik-Geometri*” ilk sırayı alırken, ikinci sırayı ise %24,1 ile “*Meslek Dersleri*”nin aldığı görülmektedir (Bkz. Tablo-40). Üçüncü olarak ise %14,7 ile “*Fen Bilimleri Dersleri*”nin olduğu tespit edilmiştir.

Ortaya çıkan bu tabloya derslerin alanlarına göre göz atıldığında, sayısal dersler olarak bilinen “*Matematik – Geometri*” ve “*Fen Bilimleri Dersleri*”nin toplam oranının %39,4 gibi bir oranla en çok sevilen dersler olduğu anlaşılmaktadır. Sözel dersler olarak bilinen “*Türkçe – Edebiyat*”(9,9), “*Tarih*”(6,9), “*Coğrafya*”(1,7) ve “*Diğer Dersler*”(8,9) yanıtını veren öğrencilerin toplamına bakıldığında ise, öğrencilerin %27,4’nün sözel dersleri daha çok sevdiği söylenebilir.

Tablo-40- Öğrencilerin Okulda En Sevdiği Derslerin Dağılımı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Türkçe - Edebiyat	69	9,9	9,9	9,9
Matematik - Geometri	173	24,7	24,7	34,6
Tarih	48	6,9	6,9	41,5
Coğrafya	12	1,7	1,7	43,2
Meslek Dersleri	169	24,1	24,1	67,3
Yabancı Dil	62	8,9	8,9	76,2
Fen Bilimleri Dersleri	103	14,7	14,7	90,9
Diğer	62	8,9	8,9	99,8
Cevaplanmamış	2	0,2	0,2	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Öğrencilerin en sevdiği dersler, cinsiyetlere göre ele alındığında ise kız öğrencilerin en çok “*Matematik-Geometri*”(27,9) derslerini sevdiği görülürken, erkek öğrencilerin en çok sevdiği dersin ise “*Meslek Dersleri*”(27,4) olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-41).

Yıllara göre öğrencilerin en sevdiği dersler incelendiğinde özellikle meslek derslerine karşı gösterilen ilgi ve sevginin, her geçen yıl gerilediği söylenebilir (Bkz. Tablo-42). 12.Sınıfta olan öğrencilerin “*Meslek Dersleri*”ne karşı olan sevgisi %40,2 gibi yüksek bir oranda iken, 11.Sınıfta olan öğrencilerin oranı ise %27,2’ye gerilemiştir.

Tablo-41- Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okulda En Sevdiği Derslerin Dağılımı

	KIZ		ERKEK	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Türkçe - Edebiyat	48	11,5	21	7,5
Matematik - Geometri	117	27,9	56	19,9
Tarih	33	7,9	15	5,3
Coğrafya	8	1,9	4	1,4
Meslek Dersleri	92	22,0	77	27,4
Yabancı Dil	31	7,4	31	11,0
Fen Bilimleri Dersleri	60	14,3	43	15,3
Diğer	30	7,1	33	11,7
Cevaplanmamış	0	0	1	0,5
Total	419	100,0	281	100,0

Bu oranlar 10.Sınıfa gelindiğinde biraz daha düşmüş ve %21 oranına gerilemiştir. 9:sınıfa bakıldığında ise bu oran yine bir düşüş eğilimi göstermiş ve “Meslek Dersleri”ne karşı olan ilgi %18,7’ye gerilemiştir. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilerin okula olan uyum süreci ilerledikçe “Meslek Dersleri”ne karşı olan ilgi ve sevginin de giderek arttığını söylemek mümkün olabilir. Ya da her geçen yıl “Meslek Dersleri”ne karşı olan ilgi ve sevginin giderek azaldığı sonucu da çıkartılabilir.

Tablo-42- Yıllara Göre Öğrencilerin Okulda En Sevdiği Derslerin Dağılımı

	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011
	9.SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF
Türkçe - Edebiyat	10,3	8,0	11,9	9,3
Matematik - Geometri	23,8	30,0	22,5	19,6
Tarih	4,8	8,5	5,3	11,3
Coğrafya	1,2	2,0	0,7	4,1
Meslek Dersleri	18,7	21,0	27,2	40,2
Yabancı Dil	15,1	8,5	4,0	1,0
Fen Bilimleri Dersleri	13,9	13,5	23,2	6,2
Diğer	12,3	7,5	5,2	8,3
Cevaplanmamış	0	1,0	0	0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Elde edilen bu sonuçlar oldukça dikkat çekicidir. Genel itibariyle İHL’ler için kamuoyunda oluşan algı; bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin alan itibariyle sözel ağırlıklı ya da mesleki alan ağırlıklı bir akademik duruşa sahip olduğu şeklindedir. Fakat bu verilerden ortaya çıkan sonuç bu algının aksine bir neticeyi ortaya

koymaktadır. Bu sonuçlar, “Öğrencilerin en sevdikleri dersler, meslek dersleri dışındaki dersler (kültür ve fen ağırlıklı dersler) olacaktır.” şeklindeki hipotezimizi doğrular niteliktedir.

4.6. Öğrencilerin Kendilerini Yetenekli Olduğunu Düşündüğü Alanlar ve Okulun Katkısı

Öğrencilerin yeteneklerini belirlemeye yönelik sorduğumuz, “Aşağıdakilerden hangisinde kendinizin daha yetenekli / ilgili olduğunuzu düşünüyorsunuz ?” sorusuna verilen cevaplara göre öğrencilerin %28,4’ü İmamlık, Kuran Kursu Öğretmenliği, İHL Öğretmeni, Vaizlik/Vaizelik gibi din hizmetleri alanlarında daha yetenekli olduklarını düşünmektedirler (Bkz. Tablo-43).

Fen bilimlerinde daha yetenekli olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı ise %19,4 olarak ortaya çıkmaktadır. Bu alanları yanı sıra spor dallarında yetenekli olduğunu düşünen öğrencilerin oranı %13,3 iken, sosyal bilimler alanında daha yetenekli ve başarılı olduğunu belirten öğrencilerin oranı ise %10,3 olarak gözlemlenmektedir. Edebiyat alanında daha yetenekli ve başarılı olduğunu ifade eden öğrencilerin oranı ise % 9’dur.

Tablo-43- Öğrencilerin Kendilerini Yetenekli / İlgili Olduğunu Düşündüğü Alanlar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Din Hizmetleri (İmam, Kuran Kursu Öğr., İHL Öğrt., Vaize)	199	28,4	28,4	28,4
Müzik	38	5,4	5,4	33,9
Görsel Sanatlar	52	7,4	7,4	41,3
Edebiyat Alanında	63	9,0	9,0	50,3
Spor dallarında	93	13,3	13,3	63,6
Fen Bilimlerinde	136	19,4	19,4	83,0
Sosyal Bilgiler Alanında	72	10,3	10,3	93,3
Yabancı dilde	31	4,4	4,4	97,7
Diğer	16	2,3	2,3	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, din hizmetlerinde kendisini yetenekli gören erkek öğrencilerin oranının (%30,2), kız öğrencilerin oranına (%27,2) göre az da olsa daha fazla olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-44).

Tablo-44- Öğrencilerin Kendilerini Yetenekli / İlgili Olduğunu Düşündüğü Alanlar

	KIZ		ERKEK	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Din Hizmetleri (İmam, Kuran Kursu Öğrt, İHL Öğrt, Vaize)	114	27,2	85	30,2
Müzik	22	5,3	16	5,7
Görsel Sanatlar	34	8,1	18	6,4
Edebiyat Alanında	44	10,5	19	6,8
Spor dallarında	15	3,6	78	27,8
Fen Bilimlerinde	102	24,3	34	12,1
Sosyal Bilgiler Alanında	53	12,6	19	6,8
Yabancı dilde	25	6,0	6	2,1
Diğer	10	2,4	6	2,1
Total	419	100,0	281	100,0

Spor dallarında yetenekli olduğunu düşünen erkek öğrencilerin oranına (%27,8) bakıldığında, kız öğrencilere göre (%3,6) oldukça fazla olduğu söylenebilir. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre spor dallarına olan merakının daha fazla olması ve fitratlarının da bu alanlara daha yatkın olduğu düşünülürse arada bu kadar fark olması normal karşılanabilir. Fakat fen bilimleri dallarına bakıldığında, kendini bu alanda yetenekli olarak gören kız öğrencilerin oranının (%24,3) erkek öğrencilerin oranına (%12,1) göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgilerin alanında da kendilerini yetenekli olduğunu belirten kız öğrencilerin oranı (%12,6), erkek öğrencilerin oranının (%6,8) neredeyse iki katı civarındadır. Bu durumun edebiyat, görsel sanatlar, yabancı dil gibi alanlarda da aynı doğrultuda devam ettiği açık bir şekilde görülmektedir.

Ankete katılım sağlayan öğrencilere yöneltilen “İmam Hatip Lisesindeki eğitim öğretimin, bu yeteneğinizi/ilginizi geliştirmekteki etkisi nasıldır?” sorusuna verilen yanıtlara göz atıldığında, öğrencilerin %51,1’i “Geliştirmemde Faydalı Oluyor” derken, %15,6’sı ise “Buna Uygun Ortam Var Ancak Farklı Sebeplerden Dolayı Geliştiremiyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin, yeteneklerinin körelmesine neden olduğunu düşünen öğrencilerin oranı ise %26,9 olarak tespit edilmiştir (Bkz. Tablo-45).

Tablo-45- İHL'nin Öğrencilerin Yeteneklerini/İlgilerini Geliştirmede Etkisi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Geliştirmemde faydalı oluyor	358	51,1	51,1	51,1
Buna uygun ortam var ancak farklı sebeplerden dolayı geliştiremiyorum	109	15,6	15,6	66,7
Yeteneğimin körelmesine neden oluyor	188	26,9	26,9	93,6
Diğer	45	6,4	6,4	100,0
Total	700	100,0	100,0	

4.7.Öğrencilerin Okullarına Karşı Hissettikleri Aidiyet Duyguları

Öğrencilerin okullarına karşı hissettikleri aidiyet duygularını ölçmeye yönelik bazı sorular yöneltildi. Bu sorulardan ilki “*Bulduğunuz ortamlarda İmam-Hatip liseli olduğunuzu rahatlıkla ifade edebiliyor musunuz?*” sorusu olmuştur.

Tablo-46- Öğrencilerin İHL'li Olduklarını İfade Edebilme Durumları

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Her zaman İfade edebiliyorum	493	70,4	70,4	70,4
Bazen ifade edebiliyorum	173	24,7	24,7	95,1
Hiç ifade edemiyorum	34	4,9	4,9	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Sorulan bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%70,4), İHL'li olduklarını her zaman ifade edebildikleri görülmektedir. İHL'li olduklarını hiçbir şekilde ifade edemeyen öğrencilerin oranı (%4,9) ise oldukça düşüktür (Bkz. Tablo-46).

Tablo-47- Cinsiyete Göre Öğrencilerin İHL'li Olduklarını İfade Edebilme Durumları

	KIZ		ERKEK	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Her zaman İfade edebiliyorum	320	76,4	173	61,6
Bazen ifade edebiliyorum	89	21,2	84	29,9
Hiç ifade edemiyorum	10	2,4	24	8,5
Total	419	100,0	281	100,0

Elde edilen verilere göre İHL'li olduğunu her zaman ifade edebilen kız öğrencilerin oranı (%76,4), erkek öğrencilerin oranına (%61,6) göre daha fazladır.

İHL'li olduğunu açıklamak istemeyen ve hiç ifade etmeyen erkek öğrencilerin oranı incelendiğinde (%8,5) , kız öğrencilerin oranına (%2,4) göre daha fazla olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-47). Bu sonuçlardan da anlaşıldığına göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okula olan aidiyet duygularının daha fazla gelişmiş olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okullarına olan aidiyet duygularını yıllara göre ele aldığımızda ise oldukça ilgi çekici bir sonuç ortaya çıkmaktadır (Bkz. Tablo-48). Bu sonuçlar iki farklı açıdan değerlendirilebilir. İlk olarak İHL'lerde yaşanan zorlukların, bu okullara yönelik yapılan haksız uygulamaların daha fazla olduğu yıllar olan 2010-2011 yılında bu okullara giriş yapan öğrencilerin İHL'li olduklarını ifade edebilme oranının (%81,4) daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo-48- Yıllara Göre Öğrencilerin İHL'li Olduklarını İfade Edebilme Durumları

	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011
	9.SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF
Her zaman İfade edebiliyorum	61,1	73,0	75,5	81,4
Bazen ifade edebiliyorum	31,7	24,0	19,2	16,5
Hiç ifade edemiyorum	7,1	3,0	5,3	2,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Daha rahat bir ortamda ve İHL'ler ile ilgili iyileştirmelerin yapılmaya başladığı ve devam ettiği sonraki yıllarda (11.Sınıf: %75,5 -10.Sınıf: %73 - 9.Sınıf: %61,1) bu okullara giriş yapan öğrencilerde İHL'li olduğunu ifade edebilme oranlarının yıldan yıla azaldığı görülmektedir. Yaşanan sıkıntı ve zorluklar azaldıkça öğrencilerin okullarına olan aidiyet duygularının da azaldığı söylenebilir. İkinci bir değerlendirme olarak da ortaya çıkan bu tabloya bakılarak şu sonuç da çıkarılabilir; öğrenciler 9.sınıftan 12.sınıfa kadar bir uyum süreci yaşamakta ve yıldan yıla okullarına olan aidiyet duygularının yükselerek arttığı da söylenebilir.

Öğrencilerin İHL'li olduklarını neden ifade edemediklerini ya da ifade edebilme sebepleri açık uçlu soruyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin cevapları arasında en çok öne çıkan yanıtlar dikkate alınarak bir sonuç tablosu hazırlanmaya çalışılmıştır (Bkz. Tablo-49). Kendilerine İHL'li olduklarını ifade edebilme nedenleri sorulan öğrencilerin %24'ü, yanıt olarak okullarıyla gurur duyduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin %14,9'u ise bu okullara severek ve isteyerek geldiklerini belirtmişlerdir. Toplum tarafından İHL'li öğrencilerin sevildiği düşüncesiyle İHL'li olduklarını gizlemeyen öğrencilerin oranı ise %6,3 olarak görülmektedir.

İHL'li olduklarını ifade edemeyen ve bunu gizlemek zorunda hisseden öğrencileri bu duruma iten nedenlere bakıldığında, bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%8,9) kendilerine ön yargılı davranıldığını düşünmeleri olduğu söylenebilir. Okulu benimseyemediği ya da okula alışamadığı için İHL'li olduğunu saklamak zorunda hisseden öğrencilerin oranı ise %4,1 olarak tespit edilmiştir. İHL'li olmaları sebebiyle alay edildiği için (%3), arkadaşları ya da çevresi tarafından dışlanma endişesi taşıdığı için (%2,4) veya çok sorulmasında rahatsız olduğu (%1,4) gerekçesiyle İHL'li olduğunu ifade edemeyen öğrencilerin de olduğu görülmektedir.

Tablo-49- Öğrencilerin İHL'li Olduklarını İfade Edebilme Ya Da Edememe Nedenleri

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
İsteyerek-severek geldiğim için	104	14,9	14,9	14,9
Okulumla gurur duyduğum için	168	24,0	24,0	38,9
Okulu benimseyemedim - alışamadım	29	4,1	4,1	43,0
Alay edildiği için	21	3,0	3,0	46,0
Önyargılı davranıldığı için	62	8,9	8,9	54,9
İmam hatipliler sevildiği için	44	6,3	6,3	61,1
Çok soru sorulduğu için	10	1,4	1,4	62,6
Dışlanmamak için	17	2,4	2,4	65,0
Diğer	209	29,9	29,9	94,9
Cevaplanmamış	36	5,1	5,1	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Öğrencilerin İHL'li olduklarını söylediklerinde, büyük bir çoğunlukla (%60,7) güzel ve olumlu tepkiler aldığı söylenebilir. “Olumsuz Tepki Veriliyor”(%9,6), “Küçümsüyorlar” (%8,7), “Şaşırtıyorlar” (%7), “Keşke Başka Okula Gitseydin”(%5,4) şeklinde olumsuz tepki aldığını belirten öğrencilerin oranı ise, %30,7 olarak karşımıza çıkmaktadır (Bkz. Tablo-50).

Bu sonuçlar neticesinde, “İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmı okullarına bir aidiyet duygusu beslemekte ve büyük bir çoğunluğu toplum içinde ‘İmam

Hatipli Olma' kimliğini ifade edebilmektedir.” şeklindeki hipotezimizin doğru olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo-50- İHL'li olduklarını söylediklerinde Karşılaştıkları Tavrı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Güzel-olumlu karşılıyorlar	425	60,7	60,7	60,7
Olumsuz tepki veriliyor	67	9,6	9,6	70,3
Keşke başka okula gitseydin	38	5,4	5,4	75,7
Küçümsüyorlar	61	8,7	8,7	84,4
Şaşıyorlar	49	7,0	7,0	91,4
Diğer	56	8,0	8,0	99,4
Cevaplanmamış	4	0,6	0,6	100,0
Total	700	100,0	100,0	

“*Sizce İmam-Hatipli olmak ne demektir?*” şeklinde sorulan açık uçlu soruya en çok verilen yanıtlara göre (Bkz. Tablo-51), öğrencilerin %20,7’si bu soruya, İHL’li olmak demek “*İyi Bir İnsan Ve Kul Olmak Demek*” tir şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin %19,6’sı ise İHL’li olmak ile “*Dindar Bir Nesil-Genç Olmak*” arasında bir bağ kurmuştur.

Tablo-51- Sizce İmam-Hatipli olmak ne demektir?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
İyi bir insan - kul	145	20,7	20,7	20,7
Edebli - ahlaklı insan demek	114	16,3	16,3	37,0
Dindar bir nesil - genç demek	137	19,6	19,6	56,6
Örnek insan	113	16,1	16,1	72,7
Bir ayrıcalıktır	36	5,1	5,1	77,9
Diğer	142	20,3	20,3	98,1
Cevaplanmamış	13	1,9	1,9	100,0
Total	700	100,0	100,0	

“*Edebli - Ahlaklı İnsan*” olmak ile İHL’li olmanın eşdeğer olduğunu savunan öğrencilerin oranı ise %16,3 olarak görülmektedir. İHL’li olmanın “*Örnek İnsan*” olmayı gerektirdiğini düşünen öğrencilerin oranı ise %16,1’dir. Öğrencilerin %5,1’i ise İHL’li olmanın “*Bir Ayrıcalık*” olduğu görüşündedir.

5. ÖĞRENCİLERİN BOŞ ZAMANLARINDA YAPTIKLARI ETKİNLİKLER VE TERCİHLERİ

5.1. Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumları

Ankete katılan öğrencilerin boş zamanlarında neler yaptıklarını ve neleri tercih ettiklerini ölçmek üzere bir dizi soru sorulmuştur.

Tablo-52- Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumları

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Kitap okuyarak	269	38,4	38,4	38,4
TV izleyerek	90	12,9	12,9	51,3
İnternet -Oyun-Bilgisayar	54	7,7	7,7	59,0
Spor	41	5,9	5,9	64,9
Müzik - Eğlence	96	13,7	13,7	78,6
Diğer	147	21,0	21,0	99,6
Cevaplanmamış	3	0,4	0,4	100,0
Total	700	100,0	100,0	

İlk olarak öğrencilere “Serbest zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve 1.öncelikli olarak tercih edilen cevaplara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%38,4) boş vakitlerini “Kitap Okuyarak” geçirdiklerini ifade etmişlerdir (Bkz. Tablo-52). Öğrencilerin %13,7’si boş zamanlarını “Müzik-Eğlence” ile değerlendirdiklerini söylerken, %12,9’u ise TV izleyerek değerlendirdiklerini söylemişlerdir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre elde edilen verilere bakıldığında kız öğrencilerin %47,7’si boş vakitlerini “Kitap Okuyarak” geçirdiklerini belirtirken, erkek öğrencilerin boş vakitlerini “Kitap Okuyarak” değerlendirme oranının %24,6’lık gibi bir rakamla kız öğrencilere göre oldukça düşük bir seviyede olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-53). Erkek öğrencilerin boş vakitlerini en çok değerlendirdikleri faaliyetler %13,5’lik oranlarla “İnternet -Oyun-Bilgisayar” ve “Spor” seçenekleri olurken, kız öğrencilerde bu faaliyetlerin (İnternet -Oyun-Bilgisayar: %3,8 – Spor: %0,7) neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu iki farklı faaliyet alanlarında kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklı eğilimlerin olmasında en büyük etkenin, kız ve erkek çocukları arasındaki fitri özelliklerin farklı olmasının yanı sıra ergenlik dönemlerindeki yaşadıkları süreçlerin farklılık gösteriyor olmasının da etkiliği olduğu söylenebilir.

Tablo-53- Cinsiyete Göre Öğrencilerin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Durumları

	KIZ		ERKEK	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Kitap okuyarak	200	47,7	69	24,6
TV izleyerek	55	13,1	35	12,5
İnternet -Oyun-Bilgisayar	16	3,8	38	13,5
Spor	3	0,7	38	13,5
Müzik - Eğlence	66	15,8	30	10,7
Diğer	77	18,4	70	24,9
Cevaplanmamış	2	0,5	1	0,3
Total	419	100,0	281	100,0

Elde edilen veriler neticesinde ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu boş zamanını, günümüzde yeni nesiller tarafından neredeyse unutulmaya yüz tutmuş olan kitap okuma alışkanlığı ile geçirdiğini görmek memnun edici bir sonuçtur. Bu da gelecek yıllar açısından, günümüz gençlerinin durumları göz önünde tutulduğunda İHL gençlerinin geleceği için sevindirici bir durum olduğu söylenebilir. Bu durum her ne kadar sevindirici olsa da bu çeşit ilmi faaliyetlerin artması için bütün İHL öğretmenlerinin üzerine büyük bir vazife ve sorumluluk düşmektedir.

Çünkü bireysel, zihinsel ve yaratıcı bir süreç olan okuma faaliyeti, bireyin kendisini geliştirmedeki en etkili ve en eski öğrenme biçimi olması sebebiyle özellikle öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Okuma faaliyeti, çocuğun kendini daha iyi ve doğru biçimde ifade edebilmesine yardım ederken, ayrıca onun, yeteneklerinin, soyut düşüncelerinin, hayal gücünün, zihinsel ve motor becerilerinin gelişmesine de büyük bir katkı sağlamaktadır. Okuma gibi temel alışkanlıkların kazanılmasında, çocukluk döneminin yaşamsal bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, okuma ilgisinin, çocukluk döneminde kazanılması ve ergenlik döneminde desteklenerek alışkanlık haline dönüştürülmesi, çocuğun gelişim süreci açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.¹⁷

¹⁷ Ayşe Gül Aksaçoğlu-Bülent Yılmaz, “Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi”, *Hakemli Yazılar, Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 2007, C.21, S.1, s.4-5.

5.2. Öğrencilerin En Çok İzledikleri TV Kanalları Ve Program Türleri

Son yıllarda her ne kadar internet çağını yaşıyor olsak da hala çağımızın en önemli kitle iletişim aracının TV olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü internet ağı her ne kadar giderek büyüse de dünyada neredeyse TV girmeyen ev kalmamıştır. Kitle iletişim araçlarının, her ne kadar asli görevleri insanları bilgilendirmek, haberdar etmek, eğlendirmek ve eğitime katkı sağlamak gibi amaçlar gibi görünse de günümüzde bu hedeflerden oldukça farklı amaçlar için hizmet ettiği söylenebilir.

Telefon, radyo, televizyon ve internet gibi modern kitle iletişim araçları, özellikle son yüzyılda insanların günlük yaşantılarının bir parçası olmuş ve kısa bir sürede bu araçlar bireyler için vazgeçilmez öğeler haline gelmiştir. Özellikle son 20-30 yıl içerisinde tüm dünyada hızla kullanımı artan bu araçlar, insan hayatının neredeyse tümünü etkilemektedir.¹⁸ Her geçen gün adeta küçük bir köye dönüşerek küreselleşen dünyada, insan hayatının en mahrem alanlarına bile girerek ifşa eden söz konusu iletişim teknolojileri, yaşam biçimlerine derinden müdahale ederek büyük bir dönüşüme ve değişime neden olmaktadır.¹⁹ Bu dönüşüm ve değişimin özellikle Müslüman toplumlar üzerinde büyük bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu kitlesel iletişim araçları içerisinde hala en önemli etki oluşturan ve yaygın bir şekilde insanlar tarafından kullanılan aracın TV olduğu bilinmektedir. Öyle ki TV’lerde yayınlanan dizi film, sinema filmleri, yarışma ve eğlence programları gibi yayınların büyük bir çoğunluğu kendi toplumumuzun dini, manevi ve örfi yaşantılarıyla asla uyum sağlamakta ve toplumumuza yabancı gayri ahlaki hayatların ve yaşam tarzlarının örnekleri yoğun bir şekilde kitlelere gösterilerek toplumda büyük bir dejenerasyona ve yozlaşmaya sebep olmaktadır. işte bu sebeple, yapılan anket çalışmasının bu bölümünde öğrencilerin TV izleme alışkanlıklarının üzerlerinde oluşturduğu etkiyi görme açısından bazı sorular yöneltilmiştir.

Ankete katılan öğrencilerin boş zamanlarında neler yaptıklarını ve neleri tercih ettiklerini ölçmek için sorduğumuz “*En çok hangi TV kanallarını izliyorsunuz?*” sorusuna “*TRT Kanalları*” (%26) yanıtı veren öğrencilerin oranının daha yüksek

¹⁸ Hülya Ercan-Figen Çok, “Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkiler”, Nihal Ahioğlu-Neslihan Güney (yay. haz.), *Popüler Kültür ve Çocuk (37-70)*, Dipnot Yay., Ankara, 2007, s. 37.

¹⁹ Ramazan Altıntaş, *Din ve Sekülerleşme*, Pınar Yay., İstanbul, 2005, s. 54.

olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-54). Öğrencilerin ikinci olarak en çok izledikleri kanal “*Samanyolu TV*” (%12,3) olurken, üçüncü olarak en çok izlenen kanalın “*Kanal D*”(%11,7) olduğu görülmektedir. Bu kanalları sırasıyla “*Kanal 7*”(%10,9), “*Show TV*” (%10,6), “*Star TV*” (%9,1), “*ATV*” (%8,7) ve “*Diğer Kanallar*” (%7,1) takip etmektedir. TV izlemeyen öğrencilerin oranının ise % 3,6 gibi düşük bir seviyede kaldığı söylenebilir.

Tablo-54- En Çok Hangi TV Kanallarını İzliyorsunuz?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TRT Kanalları	182	26,0	26,0	26,0
Kanal 7	76	10,9	10,9	36,9
Samanyolu	86	12,3	12,3	49,1
Show TV	74	10,6	10,6	59,7
Kanal D	82	11,7	11,7	71,4
ATV	61	8,7	8,7	80,1
Star TV	64	9,1	9,1	89,3
Diğer	50	7,1	7,1	96,4
TV İzlemiyorum	25	3,6	3,6	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Televizyon izleyen öğrencilerin hangi tür programları takip ettiklerini tespit etmek için sorulan “*En Çok Hangi TV Kanallarını İzliyorsunuz?*” sorusuna verilen yanıtlar neticesinde ortaya çıkan rakamlar Tablo-55’de gösterilmiştir.

Tablo-55- En çok hangi tür TV programlarını seyrediyorsunuz?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Haber Programları	179	25,6	25,6	25,6
Sinema Filmleri	134	19,1	19,1	44,7
Dizi Filmler	141	20,1	20,1	64,9
Eğlence / Yarışma Programları	102	14,6	14,6	79,4
Belgesel / Gezi Programları	33	4,7	4,7	84,1
Magazin Programları	29	4,1	4,1	88,3
Spor Programları	44	6,3	6,3	94,6
Diğer	13	1,9	1,9	96,4
Cevaplanmamış	25	3,6	3,6	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Ankete katılan öğrencilerin %25,6'sı “*Haber Programları*”nı izlediğini belirtirken, en çok izlenen ikinci TV programının %20,1 ile “*Dizi Filmler*” olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü sırada ise %19,1 ile “*Sinema Filmleri*” yanıtı verilmiştir. Bu program türlerini sırasıyla “*Eğlence/Yarışma Programları*” (%14,6), “*Spor Programları*” (%6,3), “*Belgesel/Gezi Programları*” (%4,7) ve “*Magazin Programları*” (%4,1) takip etmektedir. Verilen cevaplar arasında “*Dini Program Ya Da Yayınlar*” cevabını tercih edenlerin oranı çok düşük olduğu için “*Diğer*”(%1,9) seçeneği içerisinde değerlendirilmiştir.

5.3.Öğrencilerin En Çok Okudukları Kitap Türleri

Ankete katılan öğrencilerin hangi tür kitapları okuduklarını ölçmek için sorduğumuz “*Hangi tür kitap okuyorsunuz?*” sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, “*Dini / Ahlaki*” (%48,7) içerikli kitaplar yanıtını verdikleri görülmektedir (Bkz. Tablo-56).

Tablo-56- Hangi tür kitap okuyorsunuz?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Dini / Ahlaki	341	48,7	48,7	48,7
Ekonomik	12	1,7	1,7	50,4
Eğitim / Psikoloji	67	9,6	9,6	60,0
Siyasi / Politik	26	3,7	3,7	63,7
Kültürel	56	8,0	8,0	71,7
Edebi Eserler	117	16,7	16,7	88,4
Diğer	81	11,6	11,6	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Öğrencilerin ikinci olarak en çok okudukları kitap türü “*Edebi Eserler*” (%16,7) olurken, üçüncü olarak en çok okunan kitap türünün ise “*Eğitim/Psikoloji*”(%9,6) tarzında kitaplar olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, dini ve ahlaki yayın türlerinin öğrenciler arasında yüksek bir oranda okunuyor olmasının en önemli nedeni olarak İHL’de almış oldukları mesleki ve dini eğitimin bir yansıması olduğu söylenebilir.

6. ÖĞRENCİLERİN VE EBEVEYNLERİNİN DİNDARLIK DÜZEYLERİ

Din, 'bireysel ve toplumsal yanı bulunan, inanç, bilgi ve uygulama açısından sistemleşmiş olan, mensuplarına bir yaşama tarzı sunan, onları belli bir dünya görüşü etrafında toplayan bir kurum' olarak tanımlanabilmektedir.²⁰

Çevresel faktörlerin tesiriyle, sosyalleşme sürecinden geçerek gelişen birey, birçok objeye karşı farklı tutumlar geliştirir. Birey tarafından objelere karşı geliştirilen bu tutumlardan biri de hiç şüphesiz dine yöneliktir. Bireyin geliştirmiş olduğu bu dini tutum genellikle içinde bulunduğu toplum ve mensubu olduğu din ile doğrudan ilişkilidir.²¹

Hiç şüphesiz dinin ortaya koymuş olduğu değerlerin, kişinin ve toplumun hayatındaki yeri ve önemi tartışmasız herkes tarafından kabul edilen açık bir meseledir.²² İnsanın hem kişisel yaşantısında hem de toplumsal yaşantısında derin izler bırakan, ister ilahi ister beşeri olsun, insanın olduğu her yerde mutlaka dini bir inanç sistemi olmuştur.²³ Yapılan birçok bilimsel araştırma göstermiştir ki; insanlık tarihi boyunca hiçbir zaman mutlak manada dinsiz bir toplum meydana gelmemiştir. Hangi insan ırkına ve toplumuna bakılırsa bakılsın, basit ya da batıl bir yapıda olsa bile bir dine, bir ilah düşüncesine muhakkak rastlanılmıştır.²⁴

Ergenlik döneminde bulunan bireyin gelişim sürecini etkileyen en önemli faktörlerden birinin din olduğu birçok kimse tarafından kabul gören bir görüştür. Ergenlik süreci ile birlikte birey, din olgusu üzerinde düşünüp tartışmaya başlayabilir ya da şüpheye düşerek araştırma ve arayış içerisine girmesi mümkün olabilir. Yaşanılan bu süreçte ergen, dine karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum, bir duruş sergileyebilmektedir. Şayet bu süreçte birey dine karşı olumlu bir tutum geliştirirse, bu defa "Nasıl bir dindarım?" veya "Nasıl bir dindar olacağım? Sorularını sormaya başlar. İşte tamda bu aşamada kişi, kendisine uygun bir dindar model arayışına girebilmektedir.

²⁰ Mehmet Aydın, *Din Felsefesi*, İzmir İlahiyat Fakültesi Yay., İzmir, 2001, s.6.

²¹ Mevlüt Kaya, *Din Eğitiminde İletişim Ve Dini Tutum*, Etüt Yay., Samsun, 1998, s.15.

²² Beyza Bilgin, *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980, s.18.

²³ Fatih Çakmak, "Din Eğitiminde Program Geliştirme ve Aile Faktörü", *I.Ü.İ.F.D.*, S.1, 2013, s.90.

²⁴ Mehmet Emin Ay, *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?*, Timaş Yay., İstanbul, 2015, s.17.

Bireyin ergenlik döneminde sağlıklı ve olumlu bir kişiliğe sahip olabilmesinde etkili olan, aile, okul, öğretmenler, arkadaşlar, çevre, din ve diğer toplumsal yapılar gibi birçok faktör vardır. Ancak bu faktörler arasında din olgusunun, diğer faktörlere de tesir etmesi sebebiyle, bireysel ve sosyal hayatta çok önemli bir yere sahip olduğu düşüncesi, şüphesiz birçok kimse tarafından kabul gören bir gerçektir. Çünkü din, bireyin sadece bir inanç sistemi olarak hayatının sıradan bir parçası değildir. Birey, eğer inanmış olduğu inanç sistemini güçlü bir şekilde benimseyip içselleştirdiğinde, onun kişiliğini ve gelişimini de etkileyen önemli bir faktördür. Ayrıca din, insan davranışlarını, insanlar arası münasebetleri ve toplumsal kuralları denetleme özelliğine ve insan hayatına yön verme gücüne de sahiptir.²⁵

Bu aşamada dindar ve dindarlık kavramlarını açıklamamızın yerinde olacağı kanaatindeyiz. Dindar kavramının sözlük anlamına bakıldığında; “*dinin emrettiklerini yapan, yasakladıklarından kaçınan kimse, mütedeyyin.*” olarak tarif edilmektedir.²⁶ Dindar kişinin, davranışlarının tamamında dinin emir ve yasaklarının tesiri oldukça fazla olduğu için din, onun yaşamının merkezine oturarak hayatının tüm alanlarına nüfuz eder. Bu nedenle dindar: “*hayatın olgu, ahlâk ve inanç boyutlarını birlikte gören ve yaşayan insan*”dır şeklinde de tarif edilebilir.²⁷ Dindarlık kavramının sözlük anlamına bakıldığında ise; “*dinin yapılmasını emrettiklerini yapma, yasaklarından kaçınma hali, tedeyyün.*” şeklinde tarif edilmektedir.²⁸ O halde dindarlık kavramını Müslüman olan kişi açısından, bireyin kendi istek ve iradesiyle Allah’a bağlanması, bu inancın gereği olarak Allah’ın emirlerine ve yasaklarına uyması, yerine getirilmesini emrettiği ibadetleri yerine getirmeye özen göstermesi, yanlışlardan mümkün olduğunca kaçınması olarak ifade edebiliriz. Dindar müslümanı ise din olarak İslam’ı kabul etmiş, benimsemiş ve ibadetlerini davranış haline dönüştürmüş olan kişi olarak tanımlamak mümkün olabilir.²⁹

Din bilimi alanında yapılan birçok çalışmalarda sosyologlar, psikologlar, ilahiyatçılar vs. insanların dinî yaşam tarzlarını ve buna bağlı olarak dindarlık şekillerini

²⁵ Murat Yıldız-Betül Çapar, “Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C.10, S.1, 2010, ss.103-131, s.107.

²⁶ D. Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, Gerçek Hayat Yay., İstanbul, 2002, s. 323.

²⁷ Mehmet Aydın, *Din Felsefesi*, s.329.

²⁸ D. Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, s. 323.

²⁹ Süleyman Karacelil, “Terör-Din Eğitimi İlişkisi: Taş Atan Çocukların Dini Alt Yapıları ve Dine Bakış Açıkları”, *SDÜ-F.E.F.S.B.D.*, S.28, 2013, ss.17-41, s.19.

farklı biçimlerde tasnif etmektedirler. Buradan hareketle farklı farklı dindarlık modellerinin söz konusu olduğunu söylemek mümkün olabilir.³⁰ Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, dindarlık kavramı kişiden kişiye, kültürden kültüre hatta mensup olunan dinin özelliklerine göre farklılıklar gösterebilir. Bu nedenle ilâhî dinlere mensup olan biri ile dindarlık anlayışı ve yaşayışları ile ilkel kabile dinlerine mensup olan kişilerin dindarlık anlayışları ve yaşayışları arasında değişikliklerin olması sosyolojik bir olgudur.³¹ Bu bağlamda farklı bilim adamlarına ve kişilere ait bazı dindarlık sınıflamalarına yer vermek yerinde olacaktır.

İlk olarak Erzurum ve çevresinde yaptığı anket çalışmasından yola çıkarak, dindarlık tipleri ortaya koyan Ünver Günay'ın dindarlık sınıflamasını ele alacağız. Ünver Günay'a göre dört çeşit dindarlık vardır. Bunlar:

a) Geleneksel Halk Dindarlığı: Kültürel yapı içerisinde geleneksel ve kalıplaşmış unsurların çoğunlukta olduğu bu tür dindarlıkta, şekilcilik, gelenekselcilik, taklitçilik ve ritüalizm ve derin teolojik konulara yer vermemek belirgin özelliklerdir.

b) Seçkinlerin Dindarlığı: İslam bilginlerince hurafe ve batıl inanç diye adlandırılan unsurlara yer verilmeyen, belli bir dinî kültüre sahip olan "Dinî Elit Zümre" içinde geçerli olan dindarlık biçimidir.

c) Laik Dindarlık: Dini sadece Allah ile kul arasında bir kutsal bir bağ olarak gören ve dini düşüncelerini günlük hayatına yansıtmayan kişilerin yaşadığı dindarlıktır. Özellikle modern çevreler ve belli bir kültür ve öğrenime sahip bulunan kişiler arasında yaygın olan dindarlık çeşididir.

d) Tranzisyonel Dindarlık: Geleneksel tip ile laik tip arasında geçiş teşkil eden dindarlıktır. Bu tür dindarlık anlayışına sahip olan kişiler, bazı konularda dini devre dışı bırakırken bazı konularda ise dinî olana daha fazla önem göstermektedirler.³²

İkinci olarak Mehmet Tablamacıoğlu'nun yapmış olduğu tasnife göz atacağız. Tablamacıoğlu, yapmış olduğu seyahatlerde yapmış olduğu anket çalışması sonucunda, dindarlığı beş temel kategoride ele almıştır.³³

³⁰ Asım Yapıcı, "Dinî Yaşayışın Farklı Görüntüleri ve Dogmatik Dindarlık", *Ç.Ü.İ.F.D.*, C.2, S.2, 2002, ss.75-118, s. 80.

³¹ Satılmış Öz, "Din, Dindarlık İlişkisi Çerçevesinde Öğretmenlerin Dini Anlayış Ve Yaşayışları", *B.Ü.İ.F.D.*, 3,3, 2013/3, ss.61-77, s.63.

³² Ünver Günay, "Erzurum Kenti ve Çevresinde Dini Hayat", Erzurum Kitaplığı, Erzurum, 1999, s. 263-264.

a) **Gayr-i amil (Non-pratiquants) Zümre:** Bu tip kimseler namaz kılip, oruç tutmadığı gibi cenaze törenleri dışında da hiçbir törene katılmayan zümredir.

b) **İdare-i maslahatçı (Opportunistes) Zümre:** Bu kesimin en önemli özelliği, mensubu olduğu toplumun ve ortamın bireyelerine bağlı bir yaşantılarının olmasıdır. Yani arkadaşları namaza giderse bunlar da onlarla beraber giderler. Ailesi oruç tutarsa onlar da tutar. Fakat içinde buldukları çevre ibadetlerden uzaklaşırsa, bunlar da ibadetlerden uzaklaşırlar.

c) **Dini bütün - Amil (Pratiquants) Zümre:** Bunlar namaz ve oruç başta olmak üzere tüm dinî vazifelerini yerine getirirler. Fakat bunun yanı sıra sosyal hayatlarına da normal bir şekilde devam ederler. Yardımsever ve dürüst bir kişiliğe sahiptirler.

d) **Sofu (Pieux) Zümre:** Bu zümre dünyevî vazifelerini de kapsayacak şekilde dinin gereklerine saygı gösterirler. Bu grupta genellikle yaşlılar çoğunluktadır. Farz ve sünnet dışında başka nafîle ibadetleri de yapmaya büyük önem verip, günlerinin büyük bir kısmını ibadetle geçirirler. Başkalarına karşı zararları yoktur. Genellikle yenilikleri tenkit etmekle birlikte, sosyal hayatın devamlılığına fazla müdahale etmezler.

e) **Softa veya Yobaz (Bigots) Zümre:** Bunlar, akli ve devrimci unsurlar taşıyan dini genellikle ters anlamış olan kişilerdir. Toplum ve din için oldukça zararlı olabilecek kimselerdir. Bu kimselere kalsa birçok kimseyi cezalandırmak gerekir. Bu sebeple herkesten şüphe ederler.

Gabriel Le Bras'ın dindarlık tipolojisini ele aldığımızda ise bu sınıflamanın şu şekilde olduğu görülecektir:

a) *Koyu dindarlar,*

b) *Dini pratikleri düzenli yerine getiren dindarlar,*

c) *Sadece hayatın doğum, evlenme ve ölüm gibi önemli anlarındaki geçiş ayinlerini gözetilenlerin yaşadığı dindarlık,*

d) *Dinî hayata kayıtsız ve yabancı olanlarda gözlenen dindarlık.³⁴*

³³ Mehmet Taplamacıoğlu, “Yaşlara Göre Dini Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti Üzerine Bir Anket”, *A.Ü.İ.F.D.*, X, Ankara, 1962, ss.141-151, s. 145.

³⁴ Ünver Günay, “Modern Sanayi Toplumunda Din I”, *E.Ü.İ.F.D. III*, Kayseri, 1986, s. 58.

Dindarlığın göstergelerinden bir olarak kabul edilen “*ibadet*” boyutu dikkate alınarak bir sınıflama yapıldığında, genel olarak iki tür dindarlıktan söz edilebilir.

1) *Bireyin, ibadetler başta olmak üzere mensubu olduğu dinin kendisinden yapılmasını emrettiği hususlara uygun bir şekilde sergilediği dindarlık biçimidir. Kendi arasında dinin taleplerini yerine getirme sıklığına göre; devamlı, sık sık ve bazen yerine getirenlerin dindarlığı olmak üzere çeşitli alt kısımlarda ele alınabilir.*

2) *Dinin mensuplarından yapılmasını istediği fiillerin pek fazla dikkate alınmayarak inancın davranışlara dönüşemediği dindarlık şekli. Yani inandığı halde dinin pratikleri olarak kabul edilen ibadetlerin hemen hemen hiç yerine getirilmediği dindarlık çeşididir.*³⁵

Bireyin dini yaşantısının şekillenmesinde etkili olan birçok değişken ve faktör vardır. Fakat Türkiye’de gerçekleştirilen istatistiksel araştırma sonuçlarına göre, genellikle dinî inanç ve davranışların oluşumu ve bağımsız değişken olarak dindarlığın şekillenmesinde “*aile sosyalleştirmesi, cinselliğe bakış, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim, coğrafi bölge, kırsal-kent hayatı, sosyo-ekonomik statü*” gibi bağımsız demografik değişkenlerin birer faktör olarak etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.³⁶

Hiçbir çocuk dindar olarak dünyaya gelmemekle beraber dini duygu açısından tamamen boş da değildir. Çünkü insan, fitratı itibariyle Allah’a inanmaya yetenekli ve dini inancı kabul etmeye elverişli bir biçimde yaratılarak dünyaya gelmiştir. Nitekim Kur’an’da “*Hakka yönelen bir kimse olarak yüzünü dine çevir. Allah’ın insanları üzerinde yarattığı fitrata sımsıkı tutun.*”³⁷ buyrulur bu duruma işaret edildiği görülmektedir. Ayrıca Kur’an’da Hz. İbrahim(as)’in içten gelen bir gücün(fitratın) tesiriyle, bütün varlığın ve kâinatın mutlak ve tek yaratıcısı olan Allah’ı nasıl bulduğundan bahseder.³⁸ Bunun yanı sıra Hz. Muhammed(s.a.v)’in fitrat ile ilgili “*Her çocuk İslam fitratı üzerine doğar. Sonra anne-babası onu Hıristiyan, Yahudi, Mecusi veya müşrik yapar.*”³⁹ hadisi de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu konuda Jung, Rempelin, Gemelli ve A.Vergote gibi birçok batılı bilim adamı da yaptıkları

³⁵ Yapıcı, a.g.m., s.87.

³⁶ Abdurrahman Kurt, “Dindarlığı Etkileyen Faktörler”, *U.Ü.İ.F.D.*, 2009, C.18, S.2, ss.1-26, s.3.

³⁷ Rum, 30.

³⁸ Ay, a.g.e., s.79.; Bkz. En’âm/75-80.

³⁹ Buhari, Cenâiz/79.

araştırmalar neticesinde dinin insanın doğasında tabii olarak var olduğu dūřuncesine ulaşmışlardır.⁴⁰

Her tūrlū dıř mūdahaleden baęımsız bir řekilde ięgūdūsel olarak var olan dini kabiliyet ve eęilim, yařın ilerlemesine baęlı olarak ęevresel faktōrlerle etkileřime girerek ortaya ęıkmaya bařlarlar. Çocuęun kendisini yōnlendirecek kuvvet ve idareye sahip olamaması, onu yetiřkinlere baęımlı kılmaktadır. Bu durum da çocuęun yetiřkinlerin kendisine sunduęu dini verasete katılımlarını kolaylařtırmaktadır.⁴¹

Dini inanę ve tutumların nasıl řekillendięine dair yapılan tūm arařtırma ve gōzlemler, ilk çocukluk dōnemindeki aile iliřkilerinin çocuęun dini geliřiminde en etkili olduęu unsur olduęu konusunda hemfikirdirler. Bireyi, içinde yařamakta olduęu toplumun dinine yōnlendiren, ona hem kūltūrel hem de ahlaki eęitim açısından būyūk bir etkisi olan aile kurumu, din eęitimi ve ōęretiminde oldukça būyūk bir ōneme sahiptir.⁴² Yetiřkinlerin aile içerisinde çocuęa karřı gōsterecekleri ilgi, teřvik, destek ve çocuęa ōrnek olmaları, çocukta dini bir uyanıřın yařanmasını saęlamaktadır.⁴³ ūnkū aile, dini davranıřların, dini iliřkilerin modelidir ve dini deęerler çocuęun dūnyasına ailede temsil edildięi řekliyle girer. Aile ortamında verilen din eęitimi tarzı, çocuęu dinden uzaklařtırabileceęi gibi dini deęerlere bir daha kopmamak ūzere baęlayacak kadar būyūk bir ōneme sahip olduęu da sōylenbilir.⁴⁴ Ailecek yapılan dua ve ibadetler, kutsal gūn ve gecelerin birlikte ifa edilmesi, dini bayramların aile fertleriyle birlikte kutlanması ve yařanması, ocuk ile aile arasında ōzel bir baęın oluřmasını saęlar. Kurulan bu baę çocuęun yetiřkinlik dōneminde de silinmez izler bırakarak, kiřinin ailede kazandıęı bu dini inanca sıkı sıkıya baęlanarak inancını korumasını saęlar.⁴⁵ Bu bakımdan dindarlıęın doęuřtan gelmeyip sosyal ōęrenme ile gerçekleřtięine dair elde edilen bu gūçlū fikir; bizi sosyal ōęrenmenin ilk oluřtuęu mekāna, aileye gōturmektir.

Yapılan birçok arařtırmaya gōre hem psiko-sosyal açıdan hem de pedagojik bakımdan çocukta meydana gelen olumlu ya da olumsuz duygu, dūřune ve davranıřların geliřmesinde ailenin doęrudan doęruya būyūk bir etkisi vardır. Çocuęun

⁴⁰ Ay, a.g.e., s.78.

⁴¹ Hayati Hōkelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yay., Ankara, 1998, s.252.

⁴² Mehmet Emin Ay, *Ailede Ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, Beyza Kitap, İstanbul, 2013, s.15.

⁴³ Hōkelekli, a.g.e., s.257.

⁴⁴ Ay, a.g.e., s.15.

⁴⁵ Hōkelekli, a.g.e., s.258-259.

şahsiyet ve karakterini ailede kazanıyor olması sebebiyle, çocuğun dini hayatının gelişebilmesinde ihtiyaç duyduğu en önemli faktör, olumlu bir aile çevresi ve kendisine örnek teşkil edebilecek anne-babadır.⁴⁶ Çünkü aile, çocuğun hayata adım attığı ilk andan itibaren onun bakımı, korunması ve kollanmasından sorumlu olduğu kadar ona sağlam ve tutarlı bir din eğitimi verilmesi hususunda da sorumludur.⁴⁷ Dindarlığın büyüyüp gelişmeye imkân bulup, ilk olarak yeşermeye başladığı yer olması nedeniyle “*aile*”, bireyin kişiliğini şekillendiren diğer unsurlardan ayrılmaktadır. Değerler ortamı olan ev, toplum ve çevre tarafından kabul gören belli başlı değerlerin öğretildiği, tecrübe edildiği, hayata geçirildiği ve hayatın temel kaynağı olarak kabul edildiği ilk alandır. Evin önemini artıran başka bir husus ise, evde kazanılan değerler ile dışarıdaki değerlerin karşı karşıya gelmesi sonucu ortaya çıkan hayatın, değerlere paralel bir şekilde sürüp gitmesini sağlıyor olmasıdır.⁴⁸ “*Destek ve dayanak*” anlamına gelen Arapça “*avl/‘ayl*” kökünden türetilen “*aile*” kavramının etimolojisine uzanıldığında, “*Birbirinden destek alan, birbirine dayanan ve yaslanan, birini çekince diğeri ayakta kalamayan birden fazla unsur.*” şeklindeki anlama ulaşılır.⁴⁹ İşte, evin anlamı ile ilgili yapılan bu açıklama ve “*aile*” kavramının etimolojik açıklamasından yola çıkarak bile, ev ve aile faktörünün birey ve toplum için büyük bir anlam ifade ettiğini, oldukça kritik bir konumda olduğunu, sosyal ilişkilerin tam göbeğinde pozisyon aldığını görmek mümkün olacaktır.

Dindarlık ya da din; sevgi, saygı, itaat, fedakârlık, paylaşma, yardımlaşma gibi değerlerle birlikte çocukların sosyo-kültürel kişiliğini etkileyen sosyal çevre gruplarının başında gelen “*aile*” kurumunda kazanılır. İnançların şekillenmesindeki en önemli temel faktör, kimliğin şekillenmesinde de en önemli unsur olan kuşaklararası aktarımdır.⁵⁰ Yakın sosyal çevre içerisinde bütün kavrayışların gelişimini özellikle anne-babalar etkilemektedirler. Nitekim Grandall ve Gozali’nin yapmış oldukları araştırmalara bakıldığında da dindar aile çocuklarının sosyal kabul ölçümünde daha yüksek not almaya yatkın oldukları anlaşılmaktadır. Yani dindar aile çocuklarının

⁴⁶ Mehmet Emin Ay, “Aile Ortamında Yerine Getirilen İbadetlerin Çocuk Üzerindeki Etkileri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S.1, 1994, ss.163-170, s.163.

⁴⁷ Ay, *Ailede Ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, s.20.

⁴⁸ Köksal Alver, *Siteril Hayatlar*, Hece Yay., Ankara, 2013, 3.Baskı, s.66.

⁴⁹ Mustafa İslamoğlu, “Aile: Vahdetin Çekirdeği”, *Kur’ani Hayat Dergisi*, 2009, S.6, ss. 3–8, s.4.

⁵⁰ Kurt, a.g.m., s.3.

makbul olmayan davranışlar hususunda sosyal açıdan daha kabul edilebilir bir tavır sergiledikleri ortaya çıkmıştır.⁵¹

Erikson'a göre çocuğun Allah'a karşı duyduğu güven duygusunun şekillenmesinde ailede kazanmış olduğu temel güven ya da güvensizlik tecrübelerinin etkisi oldukça fazladır. Allah sevgisini hissedememe ve dolayısıyla dinî inanca sahip olma konusunda güçlük çekilmesi durumu, söz konusu olumlu tecrübeyi yaşamayan çocuklarda daha fazla görülmektedir. *“Dürüstlük, geleneğe saygı ve dine bağlılık”*, yapılan araştırmalara göre çocuk ve gençlerin aileden edindikleri davranış özellikleri arasında en önde gelmektedir. Anne babanın dinî tutum ve davranışları, çocukların dinî sosyalleşmesinde ve belli bir dinî yönelim geliştirmesinde bir model oluşturmaktadır.

Sosyalleştirme yoluyla aile, çocukların dinî inanç, pratik ve bağlılıklarını etkilemektedir. Şöyle ki; aynı dine mensup olan anne-babaların, çocuklarına kendi dindarlıklarını ve dinî kabullerini aktarmada çoğu zaman daha etkili oldukları görülmektedir. Ayrıca muhafazakâr anne-babaların, çocuklarını sahip oldukları mezhebi eğilim ve inançlar doğrultusunda sosyalleştirdikleri de anlaşılmaktadır. Nitekim anne-babanın, çocukların dini tercihlerini etkilemesi nedeniyle anne-babaya karşı hissedilen yakınlık, çocuğun dinden dönme olasılığını da oldukça azaltmaktadır.⁵²

Dini grupları tasnif ederken aileyi tabii dini grupların içinde zikreden Ünver Günay'a göre; *“...en küçük sosyal birim olan ve anne, baba, çocuklar ve bazen de yakın akrabaların sıkı bir hayat birliği oluşturacak şekilde toplanıp birleşerek yaşadıkları aile grubu, bütün toplumların yapı taşları mesabesinde dir.”*⁵³ İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren aile, her şeyden önce dini bir cemaat olma özelliğine sahiptir. Çünkü akrabalık bağları olan bu insanları birbirine bağlayan bağ, kan bağından ziyade tıpkı tüm ilkel ve politeist halk dinlerinde de olduğu gibi hayatı meydana getiren ve kendilerine bağımlı kılan kutsal bir temele dayanmaktaydı. Aile kurumunun sahip olduğu bu kutsiyet, başta İslam dini olmak üzere bütün semavi ve evrensel dinlerde de yerini korumuştur. Modern dönemlerde yaşanan sekülerizasyon sürecinde ailenin dini

⁵¹ Michael Argyle- Benjamin Beit –Hallahmi, “Yaş ve Din”, Çev. Abdurrahman Kurt, *U.Ü.İ.F.D.*, 1992, S. 4, C.4, ss.319-331, s. 320.

⁵² Kurt, a.g.m., s.4.

⁵³ Ünver Günay, *Din Sosyolojisi*, İnsan Yay., 13.Baskı, 2014, İstanbul, s.262.

fonksiyonlarında önemli değişiklikler meydana gelse de aile, modern dönemde de dini yaşıyış bakımından temel bir sosyal ünite olarak işlevselliğini devam ettirmektedir.⁵⁴

Çocuğun gelişimi açısından ailenin psikolojik, pedagojik, sosyolojik yönlerinin öneminin yanı sıra, çocuğa kazandırılmak istenen dini formasyon bakımından da en önemli faktör olduğu bilinmektedir. Çocuğun eğitiminde aile faktörünün bu kadar önemli oluşu, hem Kur'an'da hem de Hz. Peygamber'in hadislerinde de sıkça vurgulanmış olan bir husustur. Nitekim Hz. Muhammed(sav), “*Ey Habibim! Ailene namaz kılmalarını söyle. Ve sen de bunda sebatkâr ol!*”⁵⁵ ayeti nazil olunca, sabah namazına giderken mutlaka Hz. Fâtıma'nın evinin penceresinin önünde durur, “*Kızım, namaza kalkın...*” diyerek hem ailesine örnek olur hem de aile ferlerinin bu vazifeyi yerine getirmesi için onları teşvik ederdi.⁵⁶ Kur'an'da ve hadislerde ifade edilen bu önem doğrultusunda İslam eğitimcileri de ailenin, çocuklarının dini eğitimlerinden sorumlu olduklarını söylemişlerdir. Birçok batılı psikolog ve pedagogların da çocuğun eğitiminde ailenin önemine dikkat çektiklerine sıkça şahit olmak mümkündür. Bütün bu ifadelerden yola çıkarak, ailenin din eğitimi ve öğretiminde de en önemli unsur olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.⁵⁷

Dindarlığın tanımının ne olduğunun yanı sıra dindarlığın tespit edilmesinde nelerin ölçü olarak kullanılabilceği de bilim dünyasında hep tartışılan konular arasında olmuştur. Fakat ibadetlerin yerine getirilip getirilmemesi, şayet yerine getiriliyorsa hangi sıklıkla yerine getirildiği, birçok araştırmada bireyin dindarlığının ne derecede olduğunu tespit edebilmek için veri olarak kullanılmıştır. Çünkü hemen hemen her dinde, farklı bir biçimde ortaya çıkan ibadetler, inancın eseri ve sonuçlarıdır. İnanç olmadan, ibadetin varlığından söz etmek nasıl mümkün değilse, ibadetsiz bir inancın varlığından söz etmek de pek mümkün olmayacaktır.⁵⁸

Ebeveynlerin sahip olduğu dindarlığın, “*İmam-Hatip Lisesi okuyan öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile anne-babalarını dindarlık düzeyi birbiriyle ilişkilidir.*” şeklindeki hipotezimize yönelik önemli ipuçları vereceği düşüncesiyle, çalışmanın bu bölümünde

⁵⁴ Günay, *Din Sosyolojisi*, s.263.

⁵⁵ Tâhâ, 32.

⁵⁶ Mehmet Emin Ay, *Aile Hayatında Peygamberimiz Hz. Muhammed (S.A.V)*, Beyza Kitap, İstanbul, 2013, s.64.

⁵⁷ Ay, “Ailede Verilecek Din Eğitiminde Genel Prensipler”, s.362.

⁵⁸ Ay, *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?*, s.19.

İHL öğrencilerinin ve ebeveynlerinin dini tutumlarını (*dindarlıklarını*) belirlemeye çalışmak için bazı sorular yöneltilmiştir. Dinî tezahürlerin her bir türünün, inanç, ibadet (davranış), duygu, bilgi ve etki gibi beş farklı boyuttan biri içinde değerlendirilebileceğini söylemek mümkün olabilir. Bu bağlamda kişinin dindarlığı, sözü edilen beş boyutun her birinde ulaşılan düzey ile boyutlar arasındaki ilişki çerçevesinde değerlendirilebilir.⁵⁹

Çünkü dini değerlerin aile tarafından sosyal öğrenmeyle yoluyla çocuğa aktarılmasının ilk ve en önemli göstergesi dini pratiklerdir. Çocuğun yanı başında kılınan namaz, ramazan ayında bir araya gelinen sahur ve iftarlar sofralarındaki manevi atmosfer, aile fertleriyle birlikte kurban kesme, çocukların bayram sevincini ve heyecanını yaşatacak bayram için yapılan yeni kıyafet alış-verişi gibi uygulamaların hepsi çocuğun dini hayata bir ünsiyet kazanmasını sağlayarak dini öğrenmeyi hızlandıracaktır. Literatürde bu iddiayı destekleyen birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür. Örneğin İsmail Sağlam tarafından gerçekleştirilmiş olan “*Anne-Baba Dindarlığının Çocuklar Üzerindeki Etkileri*” konulu araştırmada da “*dindarlık*” boyutunun belirlenmesinde ölçü olarak anne-babanın namaz kılıyor ve oruç tutuyor olması esas alınmıştır.⁶⁰

Bu bakımdan dindarlığın ölçüsü her ne kadar sadece namaz ve oruç ibadeti olmasa da bir müslümanın dine karşı takındığı tutumun ne olduğunu en net şekilde belirleyen dini davranışlar olması nedeniyle, öğrencilerin ve ebeveynlerinin dindarlığı daha çok “*ibadet*” boyutu ele alınarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Burada ölçü olarak ele alınacak olan “*ibadet*” kavramından kastedilen, dinin ibadet hayatına dair uygulamalarından yalnızca “*beş vakit namazı düzenli kılma ve ramazan orucunu sürekli tutma*” durumlarıdır. Burada bu iki ibadetin tercih edilmesiyle elde edilmek istenen amaç, dindarlığa ilişkin ölçülebilir somut davranışları ele alarak, çocukların sahip olduğu dindarlığın, anne-babalarının dindarlıklarıyla olan alakalarının ne derecede olduğunu ve anne-babalarının dindarlıklarından ne derecede etkilendiğini tespit etmeye çalışmaktır.

⁵⁹ Yıldız-Çapar, a.g.m., s.108.

⁶⁰ İsmail Sağlam, “Anne-Baba Dindarlığının Çocuklar Üzerindeki Etkisi”, Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ Ve Müzakereleri), Kurav Yay., İstanbul, 2006, ss.163-180, s.164.

6.1. Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları

Yapılan bu açıklamalar ışığında öğrencilerin dindarlık düzeylerini belirlemeye yönelik ele alacağımız ilk tabloya baktığımızda şu sonuçlar göze çarpmaktadır (Bkz. Tablo-57).

Tablo-57- Öğrencilerin Namaz Kılma Durumlarına Göre Dağılımları

	Beş vakit farz namaza devam ediyorum		Cuma namazını kılıyorum		Bayram namazını kılıyorum		Kandil ve özel günlerde namaz kılıyorum		Nafile Namaz kılıyorum	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Her Zaman	244	34,9	204	29,1	221	31,6	368	52,6	98	14,0
Çoğu Zaman	212	30,3	63	9,0	38	5,4	181	25,9	73	10,4
Bazen	190	27,1	22	3,1	24	3,4	132	18,9	374	53,4
Hiçbir Zaman	53	7,6	410	58,6	416	59,4	18	2,6	154	22,0
Cevaplanmamış	1	0,1	1	0,1	1	0,1	1	0,1	1	0,1
Total	700	100,0	700	100,0	700	100,0	700	100,0	700	100,0

Öğrencilerin günlük beş vakit farz namazlar ile ilgili verdiği yanıtlara bakıldığında, “*Beş Vakit Farz Namaza Her Zaman Devam Ediyorum*” cevabını veren öğrencilerin oranının %34,9 olduğu görülmektedir. “*Çoğu Zaman*” kıldığını ifade eden öğrencilerin oranı ise %30,3 olarak tespit edilmiştir. Bu iki oran ele alındığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%61,2), farz namazlarını kıldıklarını söylemek mümkündür. “*Bazen*” kıldığını ifade eden (yani bazen namaza başlayıp, bazen terk eden) öğrencilerin oranı %27,1 iken, “*Hiçbir Zaman*” farz namazları kılmadığını belirten öğrencilerin oranı ise %7,6’dır.

Öğrencilerin kandil geceleri ve özel günlerde namaz kılma durumları incelendiğinde, öğrencilerin %52,6’sı “*Her Zaman*” kıldığını ifade etmiş, %25,9’u ise “*Çoğu Zaman*” kıldığını söylemiştir. Öğrenciler arasında nafile namaz kılma oranlarının ise düşük olduğu görülmektedir. “*Her Zaman*”(%14) nafile namaz kılan öğrencilerin oranı ile “*Çoğu Zaman*” (%10,4) nafile namaz kılan öğrencilerin oranlarını toplamı %24,4 şeklinde karşımıza çıkmaktadır. “*Hiçbir Zaman*” nafile namaz kılmadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise %22’dir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre namaz kılma durumlarına bakıldığında, farz namazlarını “*Her Zaman*” ve “*Çoğu Zaman*” yerine getiren kız öğrencilerin oranının

(%70,8), erkek öğrencilerin oranlarına (%56,5) göre daha fazla olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo-58). Ayrıca “Hiçbir Zaman” beş vakit farz namazları kılmadığını ifade eden kız öğrencilerin oranının da (%5,1) erkek öğrencilerin oranına (%11,4) göre daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-58- Cinsiyete Bakımından Öğrencilerin Namaz Kılma Durumlarına Göre Dağılımları

	Beş vakit farz namaza devam ediyorum		Cuma namazını kılıyorum		Bayram namazını kılıyorum		Kandil ve özel günlerde namaz kılıyorum		Nafile Namaz kılıyorum	
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK
Her Zaman	37,9	30,2	2,9	68,3	2,4	75,1	46,5	61,5	14,3	13,5
Çoğu Zaman	32,9	26,3	1,7	19,9	1,7	11,0	28,4	22,1	10,7	10,0
Bazen	24,1	31,7	1,7	5,3	1,4	6,4	21,7	14,6	54,7	51,5
Hiçbir Zaman	5,1	11,4	93,7	6,1	94,5	7,1	3,3	1,4	20,3	24,6
Cevaplanmamış	0	0,4	0	0,4	0	0,4	0	0,4	0	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Cuma ve bayram namazlarını kılma oranlarına bakıldığında ise kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında gözle görülür bir şekilde fark olduğu görülmektedir. İlgili tabloya bakıldığında kız öğrencilerin Cuma ve bayram namazlarını kılma oranlarının erkek öğrencilerin oranına göre oldukça aşağılarda olduğu görülecektir. Bu kadar büyük bir farkın olmasının birçok nedeni olabileceği gibi bize göre en büyük neden olarak, camilerde kadınlara Cuma ve bayram namazları günlerinde neredeyse hiç yer ayrılmaması ve bu namazların kadınlar tarafından kılınmayacağına dair toplumda var olan yanlış düşüncenin hâkim olmasıdır. Kandil geceleri ve özel günlerdeki namaz kılma durumlarına göz atıldığında da, erkek öğrencilerin namaz kılma oranlarının (*Her Zaman: %61,5+Çoğu Zaman: %22,1= %83,6*), kız öğrencilere göre (*Her Zaman: %46,5+Çoğu Zaman: %28,4= %74,9*) daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin beş vakit farz namazlara devam etme durumlarını, sınıf kademelerine göre incelediğimizde ise, birinci sınıftan son sınıfa doğru bir artış eğilimi olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-59).

Tablo-59- Sınıf Kademelerine Göre Beş Vakit Farz Namaza Devam Etme Durumu

	9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Her Zaman	65	25,8	68	34,0	72	47,7	39	40,2
Çoğu Zaman	72	28,6	58	29,0	45	29,8	37	38,1
Bazen	85	33,7	62	31,0	26	17,2	17	17,5
Hiçbir Zaman	30	11,9	11	5,5	8	5,3	4	4,1
Cevaplanmamış	0	0	1	0,5	0	0	0	0
Total	252	100,0	200	100,0	151	100,0	97	100,0

9.sınıfa giden öğrencilerin “Her Zaman”(%25,8) ve “Çoğu Zaman”(%28,6) seçenekleri işaretleyerek farz namazlara devam ettiğini belirtenlerin oranı toplam %54,4 iken, 10.sınıfa giden öğrencilerde bu oran toplam (Her Zaman: %34+Çoğu Zaman: %29) %63’e yükselmiştir. 11.sınıf öğrencilerine bakıldığında bu oranın (Her Zaman: %47,7+Çoğu Zaman: %29,8) yükselerek %77,5’e ulaştığı görülürken, son sınıf öğrencilerinde de bu oranın (Her Zaman: %40,2+Çoğu Zaman: %38,1) çok fazla değişmese de %78,3 gibi yüksek bir oranda olduğu tespit edilmiştir. Ancak son sınıf öğrencilerinin oranları incelendiğinde her ne kadar toplam namaz kılma oranlarında bir düşüş yaşanmasa da; “Her Zaman” yanıtını veren öğrencilerin oranının bir önceki yıla göre azaldığı görülürken, “Çoğu Zaman” yanıtını veren öğrencilerin oranının ise bir önceki yıllara göre arttığı gözlemlenmiştir. Kanaatimize göre ortaya çıkan bu sonucun en büyük nedeni, öğrencilerin son sınıfta üniversite sınavlarına hazırlanmaya önem vermesi ile birlikte ibadetlere olan hassasiyetlerinde az olsa bir düşüş yaşanması olabilir. Öğrencilerin ibadetlerine yapamama nedenlerini sorduğumuzda, “Derslerin yoğunluğundan, ibadet için vakit bulamıyorum” seçeneği ile ilgili rakamlara baktığımızda, ortaya çıkan sonuçlar bizleri doğrular niteliktedir (Bkz. Tablo-60).

Tablo-60- Derslerin yoğunluğundan, ibadet için vakit bulamıyorum

	9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Kesinlikle Katılıyorum	20	7,9	17	8,5	11	7,3	5	5,2
Katılıyorum	30	11,9	24	12,0	19	12,6	17	17,5
Kararsızım	60	23,8	44	22,0	24	15,9	24	24,7
Katılmıyorum	35	13,9	43	21,5	27	17,9	18	18,6
Kesinlikle Katılmıyorum	105	41,7	68	34,0	65	43,0	33	34,0
Cevaplanmamış	2	0,8	4	2,0	5	3,3	0	0
Total	252	100,0	200	100,0	151	100,0	97	100,0

Bu seçeneğe verilen cevaplardan, “*Kesinlikle Katılıyorum*”, “*Katılıyorum*” ve “*Kararsızım*” oranları birlikte değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır. 9.sınıf öğrencilerinin %43,7’si, 10.sınıf öğrencilerinin %42,5’i, 11.sınıf öğrencilerinin ise %35,8’i ibadetlerini yapamama ya da yapmama nedeni olarak görüyorlarken, 12.sınıf öğrencilerinin ise %47,4’ü derslerin yoğunluğunu ibadetlerini yapamama ya da yapmama nedeni olarak göstermişlerdir.

6.2.Öğrencilerin Oruç Tutma Durumları

Dindarlığın belirleyici unsuru olarak anketimizde yer verdiğimiz ikinci ibadet ise oruç ibadeti olmuştur. Ramazan ayı boyunca yerine getirme şartlarını taşıyan her müslümana farz olan oruç ibadeti, Anadolu halkının da oldukça önem verdiği bir ibadettir. Toplumumuzda yaşayan çoğu insanımız, Müslüman olmanın gereği olan birçok görevi yerine getirmese de ramazan orucuna karşı oldukça hassas olup büyük bir teveccüh göstermektedir. Toplumun her kesimi, ramazan ayına günler öncesinden hazırlık yaparak heyecanla bekleyiş içerisine girmektedir. Bu sebeple bizler de çalışmamızda dindarlığın tek başına bir göstergesi olmasa da inanç boyutunun en önemli göstergelerinden biri olması nedeniyle, öğrencilerin oruç ibadetini yerine getirme durumları tespit etmeye çalıştık.

Öğrencilerin oruç tutma durumları ile ilgili tabloya göz atıldığında (Bkz. Tablo-61), ramazan orucunu “*Her Zaman*” tuttuğunu ifade edenlerin %82,9 gibi yüksek bir oranda olduğu görülmektedir. Bu rakama “*Çoğu Zaman*”(11) ramazan orucu tuttuğunu belirtenler de eklendiğinde %93,9 gibi oldukça yüksek bir tablo karşımıza çıkmaktadır.

Tablo-61- Öğrencilerin Oruç Tutma Durumlarına Göre Dağılımları

	Ramazan orucunu tutuyorum		Nafile oruç tutuyorum	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Her Zaman	580	82,9	136	19,4
Çoğu Zaman	77	11,0	99	14,1
Bazen	36	5,1	332	47,4
Hiçbir Zaman	6	0,9	132	18,9
Cevaplanmamış	1	0,1	1	0,1
Total	700	100,0	700	100,0

“Bazen” ramazan orucunu tuttuğunu belirten öğrencilerin oranı %5,1’de kalırken, “Hiçbir Zaman” ramazan orucu tutmadığını söyleyen öğrencilerin oranı ise neredeyse yok denilebilecek kadar düşük bir rakam olan %0,9’da kalmıştır. Nafile orucunu tutma durumlarına bakıldığında ise öğrencilerin, ramazan orucunu tutanların oranına göre oldukça az olduğu söylenebilir. Nafile orucu “Her Zaman” tuttuğunu ifade edenlerin oranı %19,4 iken, “Çoğu Zaman” tutanların oranı %14,1 olarak belirlenmiştir. “Hiçbir Zaman” nafile orucu tutmadığını söyleyen öğrencilerin oranı ise %18,9 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere ramazan orucunu hiç tutmayanların neredeyse hiç olmaması ve ramazan orucunu yerine getirenlerin büyük bir çoğunlukta olması, oldukça sevindirici bir tablodur.

Tablo-62- Cinsiyet Bakımından Öğrencilerin Oruç Tutma Durumlarına Göre Dağılımları

	Ramazan orucunu tutuyorum		Nafile oruç tutuyorum	
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK
Her Zaman	90,7	71,2	21,2	16,7
Çoğu Zaman	6,2	18,1	16,1	11,4
Bazen	2,6	8,9	48,9	45,2
Hiçbir Zaman	0,5	1,4	13,8	26,3
Cevaplanmamış	0	0,4	0	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Öğrencilerin oruç ibadetini yerine getirme durumları cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin ramazan orucunu “Her Zaman” tutma oranlarının (%90,7), erkek öğrencilerin oranına (%71,2) nazaran oldukça fazla olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo-62). “çoğu zaman” ramazan orucuna devam eden öğrencilerin oranlarına bakıldığında ise kız öğrencilerin oranının %6,2, erkek öğrencilerin ise oranı ise %18,1 olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani kız öğrencilerin %96,9’u farz olan ramazan oruçlarına yerine getirirken, erkek öğrencilerin ise %89,3’ü bu ibadeti yerine getirmektedir. Sorulan bu soruya “Hiçbir Zaman” yanıtını verenlere bakıldığında; farz olan ramazan orucunu tutmayan kız öğrencilerin oranı %0,5, erkek öğrencilerin oranı ise %1,4 şeklinde görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, hem kız hem de erkek öğrenciler arasında farz bir ibadet olan ramazan orucunu tutma oranlarının oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ramazan orucuna devam etme durumlarını, sınıf kademelerine göre incelemek gerekirse, son sınıflar hariç, birinci sınıftan itibaren yıllara göre bir artış gerçekleştiği söylenebilir (Bkz. Tablo-63).

Tablo-63- Sınıf Kademelerine Göre Ramazan Orucuna Devam Etme Durumu

	9.SINIF		10.SINIF		11.SINIF		12.SINIF	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Her Zaman	182	72,2	176	88,0	137	90,7	85	87,6
Çoğu Zaman	45	17,9	16	8,0	10	6,6	6	6,2
Bazen	20	7,9	7	3,5	4	2,6	5	5,2
Hiçbir Zaman	5	2,0	0	0	0	0	1	1,0
Cevaplanmamış	0	0	1	,5	0	0	0	0
Total	252	100,0	200	100,0	151	100,0	97	100,0

9.sınıfa giden öğrencilerin “Her Zaman”(%72,2) ve “Çoğu Zaman”(%17,9) seçenekleri işaretleyerek ramazan orucuna devam ettiğini belirtenlerin oranı toplam %90,1 iken, 10.sınıfa giden öğrencilerde bu oran toplam (Her Zaman: %88+Çoğu Zaman: %8) %96’ya yükselmiştir. 11.sınıf öğrencilerine bakıldığında bu oranın (Her Zaman: %90,7+Çoğu Zaman: %6,6) yükselerek %97,3’e ulaştığı görülürken, son sınıf öğrencilerinde de bu oranın (Her Zaman: %87,6+Çoğu Zaman: %6,2) çok fazla değişmese de %93,8’e gerilediği görülmektedir. Bu düşüşün nedeni olarak, son sınıf öğrencilerinin namaz kılma oranlarında yaşanan düşüşlerde olduğu gibi, yine öğrencilerin ibadet yapmalarına engel olarak derslerin yoğunluğunu gerekçe gösteriyor olmaları olabilir (Bkz. Tablo-60).

Bu sonuçlara göre İHL’ye gelen öğrencilerin almış oldukları dini eğitimle birlikte her geçen yıl dindarlaşma oranının da arttığını söylemek mümkün olabilir. Bununla birlikte elde edilen bu verilerden yola çıkarak, öğrencilerin hem beş vakit farz namazları kılma durumları hem de ramazan orucunu tutma oranları dikkate alındığında, genel olarak İHL öğrencilerinin dindarlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu söylenebilir.

Fakat İHL öğrencilerinin dindarlık düzeylerini cinsiyet faktörüne göre değerlendirdiğimizde, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha dindar olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Cinsiyet ile dindarlık arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik batıda yapılan birçok araştırmanın yanı sıra ülkemizde de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. 1980’li yılların başlarından itibaren Batı’da “*cinsiyet (gender) ve din*” ilişkisi etrafında birçok araştırma yapılmaya başlamıştır. Batıda yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarına göre, elde edilen tutarlı bulgulardan biri de kadınların erkeklere göre daha dindar olduğudur. Batı’da cinsiyetin dindarlık üzerindeki etkisi esas alınarak gerçekleştirilen çalışmalar, çoğu zaman kadın ve erkek dindarlıkları arasında anlamlı farklılıkların ortaya çıktığını ve kadınların genellikle hem niceliksel hem de niteliksel olarak daha dindar olduklarını ve dine duygusal bir boyut kazandırdıklarını gösterir.⁶¹ Elde edilen bu bulgu, çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik ve orta ya da ileri yetişkinlik gibi tüm gelişim dönemleri için geçerli olduğu gibi; Hıristiyan geleneğinin hâkim olduğu Amerika, Avustralya, Kanada gibi çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalarda da değişmemektedir. Yapılan bu çalışmalarda cinsiyete göre dindarlık düzeyleri arasında gözlenen bu farklılığın, dindarlığın birçok boyutuna etki ettiği görülmektedir. Nitekim dini etkinlikte bulunma, dua etme, kilise üyeliği veya kiliseye gitme, dini inanç ve tutumlar, dini yönelimler ve kutsal kitap okuma gibi çeşitli dindarlık boyutları ele alındığında, kadınların erkeklere göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.⁶² Ayrıca bu analizlere göre kadınların dinî faaliyetlere daha çok katılım sağladığı, ateizme eğilimin kadınlarda daha az olduğu ve kadınların erkeklere göre inançlarına daha sadık kaldıkları da gözlemlenmiştir. Üstelik kadınlar ile erkekler arasındaki bu belirgin farklılık sadece din hususunda değil, astroloji, hurafe, büyü ve diğer manevi güçler için de geçerliliğini korumuştur.⁶³ Bunun yanı sıra farklı gelişim aşamalarında, farklı kültürel bağlamlar açısından ele alındığında da kadınların erkeklerden daha dindar olduğu konusu belirgin bir şekilde ön plana çıkmaktadır. Dindarlıkta evrensel cinsiyet farklılıkları olduğunu görüşünü savunan Argyle ve Beit-Hallahmi göre; net bir şekilde dindarlığın her bir boyutunda kadınlar erkeklerden daha dindardırlar.⁶⁴

Dindarlık ile cinsiyet arasındaki ilişki konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında ise ortaya çıkan sonuçların birbirleriyle tutarlı olmadıkları görülecektir. Öğretmen, doktor, avukat, din görevlisi ve serbest meslek olmak üzere 5 farklı meslek

⁶¹ Kurt, a.g.m., s.8.

⁶² Fatma Gül Cırhinlioğlu-Üzeyir Ok, “Kadınlar mı Yoksa Erkekler mi Daha Dindar?”, *ZfWT Journal of World of Turks*, 2011, Vol.3, No.1, ss.121-141, s.122.

⁶³ Kurt, a.g.m., s.8.

⁶⁴ Cırhinlioğlu-Ok, a.g.m., s.123.

grubuna ait 475 kişilik örnekleme yapılan bir çalışmada, cinsiyet değişkeni bağlamında öncelikle iç güdümlü dindarlık modelinden alınan puanların ortalamalarına bakıldığında, önemli düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmacı, bu araştırmadan elde edilen sonuca göre erkeklerin içgüdümlü dindarlık modeline sahip olma eğilimlerinin kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.⁶⁵ Örnekleme, 1 - 30 Nisan 1995 tarihleri arasında Ankara'nın Bahçelievler, Kızılay, Çankaya, Sıhhiye, Ulus, Cebeci bölgelerinin belli noktalarından geçen, seçkisiz olarak alınarak 885 kişiyle yapılan bir başka araştırmada ise; "Cinsiyete göre bireylerin dindarlık düzeyleri anlamlı olarak farklı mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre de dindarlık düzeyleri farklı grupların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde erkeklerin daha dindar oldukları anlaşılmaktadır.⁶⁶ İlahiyat fakültesinde basit tesadüfî yöntemle seçilmiş, 123'ü kız 125'i erkek olmak üzere toplam 248 öğrenci ile yapılan diğer bir çalışmada ise "*Cinsiyete göre gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyleri*" bakımından erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.⁶⁷

Benzer şekilde örneklemini Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde okuyan, 104'ü ilahiyat fakültesi öğrencisi olmak üzere 142 kız ve 70 erkekten oluşan toplam 212 katılımcının oluşturduğu araştırmada, dini yönelim ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.⁶⁸ Ayrıca cinsiyet ile dindarlık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda, kadınların dindarlık düzeyinin her ne kadar erkeklerin dindarlık düzeyine göre daha yüksek olduğu ortaya çıksa da bu farkın çok yüksek olmadığı tespit edilmiştir.⁶⁹

Kadınların erkeklere göre daha dindar olmalarının nedenleriyle ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalarda cinsiyet verileri arasındaki farklılıkların nedenleri hakkında herhangi bir açıklama yapılmazken, Batı gerçekleştirilen araştırmalarda ise

⁶⁵ Mustafa Koç, "Demografik Özellikler İle Dindarlık Arasındaki İlişki- Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma", *U.Ü.İ.F.D.*, C.19, S.2, 2010, ss.217-248, s.226.

⁶⁶ Nilüfer Voltan Acar- İbrahim Yıldırım-Tuncay Ergene, "Bireylerin Dindarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *H.Ü.E.F.D.*, S.12, 1996, ss.45-56, s.47.

⁶⁷ Asım YAPICI-Zeki Salih Zengin, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyleriyle Psiko-Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki", *Ç.Ü.İ.F.D.*, C.3, S.2, 2003, s.97.

⁶⁸ Fatma Gül Cirhinlioğlu, "Dini Yönelimler Ve Önyargı", *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, C.7, S.1, 2010, ss.1365-1384, s.1379.

⁶⁹ Cirhinlioğlu-Ok, a.g.m., s.123-124.

sosyal ve psikolojik açıdan çok farklı yorumlar yapılmaktadır. Bu konuyla ilgili iki genel açıklamanın ön plana çıktığı görülmektedir.

Birinci açıklama, kadınların erkeklere nazaran daha uysal, itaatkâr, edilgen ve terbiye edici olarak yetiştirildiklerini ve dolayısıyla bu özelliklerin yüksek dindarlık düzeyi ile bağdaştığını ileri sürerek farklı *sosyalleşme* üzerine odaklanır. Bu teze göre sosyalleşme sürecinde edinilen cinsiyet rolleri, özellikle dindarlığın çocukların yetiştirilmesi, hayata hazırlanması ve bütün aile üyelerinin mutluluğuna ilişkin etkileri içeren annelik rolü ile dindarlık arasında güçlü bir ilişki kurularak inşa edilmiştir. Bu sebeple olsa gerek kadınların kendilerini çocukları için bir rol modeli olarak görmeleri, onların dindarlık eğilimini artıran bir faktör olarak kabul edilmesine neden olmuştur.

İkinci açıklamada ise kadınların erkeklere göre daha dindar olmasının nedeni, kadınların toplumda sahip oldukları *yapısal konumlarıdır*. Bu bakış açısına göre, kadınların erkeklere göre iş hayatına katılımlarının daha az olması ve çocuk yetiştirmede kadınlara daha çok sorumluluk yüklenmesi, kadınların din ile daha çok ilgilenmelerine yol açmakta ve bu durum kadınların dindarlığını artırmaktadır.⁷⁰ Ayrıca bu görüşe göre, çoğu zaman evle sınırlı bir yaşam sürdürmek zorunda kalan kadınların erkeklere göre daha çok zamana sahip olmaları ve zorunluluk nedeniyle sosyo-ekonomik güce sahip olamamalarının meydana getirmiş olduğu mahrumiyet ve yoksunluk duyguları, onların dindarlık eğilimlerini artırmaktadır. Bunun yanı sıra bu görüşe göre; bir eser inşa eden sanatkâr, yaratıcı bir Tanrı'ya inanma duygusu ile annelik rolü arasında benzerlik kurulabilmesi mümkündür. Şöyle ki kadın, çocuk doğurma ve onu yetiştirme potansiyeli ile kendi çapında tanrısallığı tecrübe edip, yaratan-yaratılan ilişkisini kavramakta ve bunun sonucunda erkeğe nazaran daha dindar bir kişiliğe eğilimli olmaktadır.⁷¹

6.3. Öğrencilerin Anne-Babalarının Namaz Kılma Durumları

İmam-Hatip Lisesi öğrencilerin anne ve babalarının çoğunluğunun dindar insanlar olduklarını söylemek mümkün olabilir. Fakat dinin emretmiş olduğu ibadet ve emirleri yeterince yaşayamadıkları halde, verilmekte olan dini eğitim sebebiyle çocuklarını bu okullara gönderen veya göndermek arzusunda olan ailelerin varlığını da

⁷⁰ Kurt, a.g.m., s.9.

⁷¹ Kurt, a.g.m., s.10.

göz ardı etmemek gerekir. Eğitim-öğretimin bir bütün olmasının yanı sıra, anne babanın dini tutum ve davranışlarının, bu bütünün bir parçası olduğu gerçeğinin kabul edilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan aile ortamında yerine getirilen dini prensiplerin ve ibadetlerin, çocuk üzerindeki etkilerini tespit etmek oldukça önemlidir.⁷² Bu nedenle öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile anne-babalarının dindarlık düzeyleri arasındaki ilişki ve etkiyi tespit edebilmek için öğrencilere, anne-babalarının namaz kılma ve oruç tutma durumlarını ölçmeye yönelik sorular da yöneltilmiştir (Bkz. Tablo-64).

Tablo-64 - Öğrencilerin Anne-Babalarının Namaz Kılma Durumlarına Göre Dağılımları

	Beş vakit farz namaza devam ediyorum		Cuma namazını kılıyorum		Bayram namazını kılıyorum		Kandil ve özel günlerde namaz kılıyorum		Nafile Namaz kılıyorum	
	ANNE	BABA	ANNE	BABA	ANNE	BABA	ANNE	BABA	ANNE	BABA
Her Zaman	80,6	69,1	3,0	80,7	3,0	86,6	71,7	67,3	52,6	38,7
Çoğu Zaman	10,0	7,4	1,0	7,6	1,0	4,3	15,1	9,7	15,0	11,7
Bazen	7,0	10,3	3,3	6,7	3,7	4,6	10,7	14,7	24,2	24,9
Hiçbir Zaman	1,9	11,8	92,2	3,6	91,8	3,1	2,0	6,9	7,7	21,3
Vefat Etti-Boşanmış	0,1	0,7	0,1	0,7	0,1	0,7	0,1	0,7	0,1	2,6
Cevaplanmamış	0,4	0,7	0,4	0,7	0,4	0,7	0,4	0,7	0,4	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Öğrencilerden alınan yanıtlar sonucunda elde edilen verilere göre; öğrenci annelerinin %80,6'sı beş vakit farz namazları "*Her Zaman*" kıldıklarını ifade ederken, öğrenci babalarının ise %69,1'i beş vakit farz namazları "*Her Zaman*" kıldıklarını belirtmişlerdir. Beş vakit farz namazlara "*Çoğu Zaman*" devam ettiğini belirten annelerin oranına bakıldığında ise %10'luk bir rakamla karşılaşılmaktadır. Babaların, beş vakit farz namazlara "*Çoğu Zaman*" devam etme oranı ise %7,4'tür. Yani annelerin toplam %90,6'sı beş vakit farz namazlarına devam ederken, babaların ise toplam %76,5'i farz namazlarını kılmaktadır. "*Hiçbir Zaman*" farz namazları yerine getirmeyen babaların oranı (%11,8), annelerin oranına göre (%1,9) oldukça yüksek bir rakamdadır.

⁷² Ay, "Aile Ortamında Yerine Getirilen İbadetlerin Çocuk Üzerindeki Etkileri", s.164.

6.4. Öğrencilerin Anne-Babalarının Oruç Durumları

Öğrencilerin anne-babalarının ramazan orucunu tutma durumları incelendiğinde; annelerin ramazan orucunu tutma oranlarının, babaların ramazan orucu tutma oranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. (Bkz. Tablo-65). Farz bir ibadet olan ramazan orucunu “Her Zaman” yerine getirdiğini belirten annelerin oranı %94,2 gibi yüksek bir rakam iken, babaların “Her Zaman” oruç tutma oranları ise %84,5’dir. Bu oranlara “Çoğu Zaman” ramazan orucunu tutanların oranları eklendiğinde, annelerin ramazan orucunu tutma oranları %97 olarak belirlenirken, babaların oranı ise %89,6 olarak tespit edilmiştir. Her ne kadar bu rakamlara göre babaların oruç tutma oranları annelerin oranına göre daha düşük olsa da ebeveynlerin genel olarak oruç tutma oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. “Hiçbir Zaman” ramazan orucunu tutmayan annelerin oranı (%0,4) neredeyse yok denecek kadar az iken, “Hiçbir Zaman” tutmayan babaların oranının (%3,9) ise annelere göre biraz fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-65- Öğrencilerin Anne-Babalarının Oruç Tutma Durumlarına Göre Dağılımları

	Ramazan orucunu tutuyorum		Nafle oruç tutuyorum	
	ANNE	BABA	ANNE	BABA
Her Zaman	94,2	84,5	51,4	39,2
Çoğu Zaman	2,8	5,1	14,4	12,0
Bazen	2,1	5,1	25,8	26,4
Hiçbir Zaman	0,4	3,9	7,9	21,0
Vefat Etti-Boşanmış	0,1	0,7	0,1	0,7
Cevaplanmamış	0,4	0,7	0,4	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

6.5. Öğrencilerin Dini Tutumları Üzerinde Anne-Babanın Etkisi

Beş vakit farz namazların kılınması bakımından karşılaştırma yapıldığında; öğrencilerin namaz kılma durumlarıyla anne-babaların namaz kılma durumlarının birbirleriyle aynı paralelde oldukları görülmektedir. Anne-babanın namaz kılma sıklığı arttıkça çocukların da namaz kılma durumları artarken, anne-babanın namaz kılma sıklığı düştükçe çocuklarında namaz kılma sıklığı düşmektedir (Bkz. Tablo- 66).

“Her Zaman” farz namazlara devam ettiğini belirten 244 öğrencinin (%34,9) annelerinin %91’i “Her Zaman” beş vakit farz namazlarına devam ederken, babalarının ise %81,1’i devam etmektedir. Farz namazlara “Çoğu Zaman” devam ettiğini belirten 212 öğrencinin (%30,3) anne-babalarının namaz kılma durumlarına bakıldığında bir düşüş yaşanmıştır. Bu öğrencilerin verdiği bilgilere göre annelerinin %81,6’sı, babalarının ise %75,5’i “Her Zaman” farz namazlarına devam ettiği anlaşılmaktadır. Aynı şekilde farz namazlara “Bazen” devam ettiğini belirten öğrencilerin anne-babalarının “Her Zaman” namaza devam etme durumlarında da bir düşüş olduğu görülmektedir. Şöyle ki; bu öğrencilerin annelerinin %72’si “Her Zaman” farz namazlara devam ettiği anlaşılırken, babalarının ise %57,7’sinin “Her Zaman” farz namazlara devam ettiği tespit edilmiştir. “Hiçbir Zaman” farz namazlarını kılmayan öğrencilerin ebeveynleri ile ilgili vermiş olduğu yanıtlara bakıldığında; bu öğrencilerin annelerinin %58,5’i “Her Zaman” farz namazlara devam ederken, babalarının ise %30,2’sinin farz namazlara devam ettiği görülmektedir.

Tablo-66- Öğrencilerin Namaz Kılma Durumlarına Göre Anne-Babalarının Namaz Kılma Durumları

	Öğrencilerden Beş Vakit Namaza															
	Her Zaman Devam Edenlerin (244-%34,9)				Çoğu Zaman Devam Edenlerin (212-%30,3)				Bazen Devam Edenlerin (190-%27,1)				Hiçbir Zaman Devam Etmeyenlerin (53-%7,6)			
	ANNE		BABA		ANNE		BABA		ANNE		BABA		ANNE		BABA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Her Zaman	222	91,0	198	81,1	173	81,6	160	75,5	136	72,0	109	57,7	31	58,5	16	30,2
Çoğu Zaman	9	3,7	11	4,5	25	11,8	19	9,0	29	15,0	18	9,5	7	13,2	4	7,5
Bazen	11	4,5	14	5,7	10	4,7	15	7,1	20	10,5	36	19,0	8	15,1	7	13,2
Hiçbir Zaman	2	0,8	19	7,8	3	1,4	16	7,5	4	2,0	24	12,2	4	7,5	23	43,4
Vefat Etti-Diğer	0	0	2	0,8	0	0	1	0,5	0	0	1	0,5	1	1,9	1	1,9
Cevaplanmamış	0	0	0	0	1	0,5	1	0,5	1	0,5	2	1,1	2	3,8	2	3,8
Total	244	100	244	100	212	100	212	100	190	100	190	100	53	100	53	100

Öğrencilerin oruç tutma durumları ile anne-babalarının oruç tutma durumları incelendiğinde de durumun namaz ibadeti ile ilgili sonuçlarla aynı doğrultuda oldukları söylenebilir. Oruç tutma sıklığı fazla olan öğrencilerin anne-babalarının da oruç tutma

sıklığının arttığı görülürken, çocukların oruç tutma sıklığı düştükçe anne-babaların da oruç tutma sıklığının düştüğü gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo- 67).

“Her Zaman” ramazan orucuna devam ettiğini belirten öğrencilerin annelerinin %96,4’ü “Her Zaman” ramazan orucuna devam ederken, babalarının ramazan orucuna devam etme oranlarının %90 olduğu anlaşılmaktadır. Ramazan orucunu “Çoğu Zaman” yerine getirdiğini belirten öğrencilerin anne-babalarının oruç tutma durumlarında ise belirgin bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre annelerinin %85,7’sinin, babalarının ise %63,6’sının “Her Zaman” ramazan oruçlarını ifasını gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Tıpkı ramazan orucunu “Çoğu Zaman” yerine getirdiğini belirten öğrencilerin anne-babalarının oruç tutma durumlarında olduğu gibi, ramazan orucuna “Bazen” devam ettiğini belirten öğrencilerin anne-babalarının oranında da bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. “Her Zaman” ramazan orucuna devam eden annelerin oranı %80,6’ya, babaların oranı ise %50’ye gerilemiştir. “Hiçbir Zaman” farz olan ramazan orucunu tutmadığını belirten öğrencilerin annelerinin %66,7’si ramazan orucuna devam ederken, babalarının ise %33,3’ünün ramazan orucuna devam ettiği görülmektedir.

Tablo-67- Öğrencilerin Oruç Tutma Durumlarına Göre Anne-Babalarının Oruç Tutma Durumları

	Öğrencilerden ramazan orucuna															
	Her Zaman Devam Edenlerin				Çoğu Zaman Devam Edenlerin				Bazen Devam Edenlerin				Hiçbir Zaman Devam Etmeyenlerin			
	ANNE		BABA		ANNE		BABA		ANNE		BABA		ANNE		BABA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Her Zaman	559	96,4	522	90,0	66	85,7	49	63,6	29	80,6	18	50,0	4	66,7	2	33,3
Çoğu Zaman	10	1,7	21	3,6	7	9,1	8	10,4	2	5,6	6	16,7	0	0	1	16,7
Bazen	8	1,4	18	3,1	1	1,3	6	7,8	5	13,9	10	27,8	1	16,7	2	33,3
Hiçbir Zaman	2	0,3	13	2,2	0	0	10	13,0	0	0	2	5,6	1	16,7	1	16,7
Vefat Etti-Diğer	0	0	3	0,5	1	1,3	2	2,6	0	0	0	0	0	0	0	0
Cevaplanmamış	1	0,2	3	0,5	2	2,6	2	2,6	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	580	100	580	100	77	100	77	100	36	100	36	100	6	100	6	100

Sadece bu rakamlar göz önünde bulundurularak elde edilen veriler bile çocuğun dindarlığı ile anne-babasının dindarlığının ne kadar birbiriyle ilişkili olduğunu ve anne-

babanın bir rol model olması nedeniyle çocukların hayatı üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermeye yetecektir.

6.6. Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Ve Hayatına Yön Veren Unsurlar

Nitekim ankete katılan öğrencilere sorulmuş olan “*Kişisel gelişiminizde ve hayatınıza yön vermede size şu an kimlerin/nelerin etkisi olmaktadır?*” şeklindeki soruya verilen cevaplar da yukarıdaki sonuçları doğrular niteliktedir (Bkz. Tablo-68).

Elde edilen verilere göre öğrencilerin %72’sinin kişisel gelişimine ve hayatına yön veren en önemli unsurun “*anne-babaları*” olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kişisel gelişimine ve hayatına yön veren unsurlar arasında %7,2 ile “*arkadaş*” faktörünün ikinci en önemli etken olduğu görülmektedir. Üçüncü sırada ise %4,4 ile “*öğretmen*” faktörü en önemli etken olmuştur. “*Din Görevlileri*”nin, öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve hayatlarına yön vermede %0,7 gibi oldukça düşük bir etki unsuru olması da oldukça ilgi çekici bir sonuç olmuştur. Günümüzde en kuvvetli kültürel ve kişisel dönüşüm unsuru oldu düşünülen “*İnternet (%4,3), TV (%2), Sosyal Medya (%1,7)*” gibi kitle iletişim araçlarının ise öğrencilerin kişisel gelişimine ve hayatına yön veren unsurlar arasında çok fazla etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo-68- Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Ve Hayatına Yön Veren Unsurlar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ailem (Anne-Baba)	504	72,0	72,0	72,0
Arkadaş	50	7,1	7,1	79,1
İnternet	30	4,3	4,3	83,4
TV	14	2,0	2,0	85,4
Sosyal Medya	12	1,7	1,7	87,1
Akraba	22	3,1	3,1	90,2
Öğretmen	31	4,4	4,4	94,6
Din Görevlisi	5	0,7	0,7	95,3
Diğer	16	2,3	2,3	97,6
Cevaplanmamış	16	2,4	2,4	100,0
Total	700	100,0	100,0	

Elde edilen bu sonuç, günümüz dünyasında oldukça yaygınlaşan kitle iletişim araçlarının hızla değişen modern toplumlarda birey ve toplum hayatını nasıl derinden etkilediği düşünüldüğünde oldukça önemlidir. Çünkü modern dünyada kitle iletişim araçları bir taraftan yerel ve küresel bazda kültürel kodların topluma ulaştırılmasında

bakımından önemli bir vazifeyi yerine getirirken, diğer tarafta bireylerin psikososyal gereksinimlerini gideren oldukça etkili işlevsel bir araç haline gelmiş bulunmaktadır. Ayrıca kitle iletişim araçları ile insanlar, yazılı basın, radyo, TV, internet yoluyla eğlenme, bilgi edinme, merak giderme, haber alma, kendini ifade etme gibi birçok insani gereksinimlerini de karşılamaktadır. Bu anlamda kitle iletişim araçları, "yaygın eğitim aracı" olmanın yanı sıra zaman ve mekân sınırlarını aşan etkili bir "sosyalizasyon aracı" olması nedeniyle de oldukça önemli bir etkidir.⁷³ Kitle iletişim araçlarının, toplumları ve bireyleri dönüştürmede sahip olduğu bu güç ve etki düşünüldüğünde; İHL öğrencilerinin kişisel gelişiminde modern dünyanın en güçlü silahı olan bu "Sosyalizasyon Araçları"nın (internet:%4,3, TV:%2, sosyal medya %1,7), %8 gibi oldukça düşük bir etki alanının olmasının kayda değer bir sonuç olduğunu düşünüyoruz.

Ankete katılan öğrencilerin, hem "Dindarlık Düzeyi" ile ilgili vermiş oldukları hem de "Kişisel Gelişimlerine Ve Hayatlarına Yön Veren Unsurlar" ile ilgili vermiş oldukları yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda, "İmam-Hatip Lisesi okuyan öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile anne-babalarını dindarlık düzeyi birbiriyle ilişkilidir." şeklindeki hipotezimizin doğru olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

7. ÖĞRENCİLERİN İBADETLERİNİ YAPMAMA YA DA YAPAMAMA NEDENLERİ

7.1. Öğrencilerin ve Anne-Babalarının İbadetlere Karşı Tutumları

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin ve ebeveynlerinin ibadet yapmalarına engel olan durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır (Bkz. Tablo-69).

İlk olarak öğrencilere sorulan "İbadetlere devam durumunuz nedir?" sorusuna "İbadetlerimi yapmak istiyorum fakat yapamıyorum" seçeneği ile ilgili verilen yanıtlar sonucunda ortaya çıkan veriler incelendiğinde, öğrencilerin %11,9'u "Her zaman ibadetlerimi yapmak istiyorum fakat yapamıyorum" derken, %12,7'si ise "Çoğu zaman ibadetlerimi yapmak istiyorum fakat yapamıyorum" yanıtını vermiştir. "İbadetlere karşı hiç bir isteğim yok. Hiç bir ibadeti yapmak istemiyorum" seçeneğine "her zaman"

⁷³ Mustafa Arslan, "Dindarlık Algısını Şekillendirmede Kitle İletişim Araçları", IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri, Ankara, 2009, C.1, ss.362-375, s.362-363.

yanıtını verenlerin oranı %1 iken “çoğu zaman” yanıtını verenlerin oranı ise %1,4’tür. Öğrencilerin %86,9’u ise, “İbadetlere karşı hiç bir isteğim yok. Hiç bir ibadeti yapmak istemiyorum” seçeneğine “hiçbir zaman” yanıtını verirken, %10,4’ü “bazen” şeklinde yanıtlanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ibadetlere karşı herhangi olumsuz bir tutuma sahip olmadıkları ve ibadetleri yapma isteğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo-69- Öğrencilerin İbadetlere Karşı Tutumları

	İbadetlerimi yapmak istiyorum fakat yapamıyorum.		İbadetlere karşı hiç bir isteğim yok. Hiç bir ibadeti yapmak istemiyorum.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Her Zaman	83	11,9	7	1,0
Çoğu Zaman	89	12,7	10	1,4
Bazen	261	37,3	73	10,4
Hiçbir Zaman	266	38,0	608	86,9
Cevaplanmamış	1	0,1	2	0,3
Total	700	100,0	700	100,0

Öğrencilerin anne-babalarının ibadetlere karşı tutumlarına bakıldığında da öğrencilerin ibadetlere karşı tutumuyla aynı sonucun ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo-70). Ankete katılan öğrencilere sorulan “Anne-babanızın ibadetlere devam durumu nedir?” sorusuna “İbadetlerini yapmak istiyor fakat yapamıyor” seçeneği ile ilgili verilen yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin %4,1’inin anneleri için “Her zaman ibadetlerini yapmak istiyor fakat yapamıyor” cevabını tercih ederken, %10,5’i ise babaları için bu seçeneği tercih etmiştir.

Tablo-70- Öğrencilerin Anne-Babalarının İbadetlere Karşı Tutumları

	İbadetlerimi yapmak istiyor fakat yapamıyor		İbadetlere karşı hiç bir isteği yok. Hiç bir ibadeti yapmak istemiyor.	
	ANNE	BABA	ANNE	BABA
Her Zaman	4,1	10,5	0,9	0,1
Çoğu Zaman	4,7	6,0	0,6	0,1
Bazen	13,7	11,0	3,4	2,3
Hiçbir Zaman	77,0	70,9	94,6	95,9
Vefat Etti-Boşanmış	0,1	0,7	0,1	0,7
Cevaplanmamış	0,4	0,9	0,4	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Anneleri için “*Çoğu zaman ibadetlerini yapmak istiyor fakat yapamıyor*” seçeneğini seçenlerin oranı %4,7 iken, babalar için bu oran %6 olarak tespit edilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin %0,9’u anneleri için, %0,1’i ise babaları için “*İbadetlere karşı hiç bir isteği yok. Hiç bir ibadeti yapmak istemiyor*” seçeneğine “*her zaman*” yanıtını işaretlemişlerdir. Anneleri için bu soruya “*çoğu zaman*” yanıtını verenlerin oranı ise %0,6 olarak tespit edilirken, babaları için “*çoğu zaman*” yanıtını verenlerin oranı ise %0,1’de kalmıştır. Öğrencilerin %94,6’sı annelerinin için “*İbadetlere karşı hiç bir isteği yok. Hiç bir ibadeti yapmak istemiyor*” seçeneğine “*hiçbir zaman*” yanıtını verirken, babaları için de %95,9’u aynı yanıtı vermiştir.

Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere hem öğrencilerin hem de anne-babalarının ibadetlerle ilgili olumsuz bir tutuma sahip olmadıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin ibadetleri yerine getirmeme ya da getirememe nedeninin anne-babalarının sahip oldukları tutumlardan ziyade başka sebeplere bağlı olduğu söylemek mümkündür. Nitekim öğrencilerin ibadetlerini yapmama ya da yapamama nedenlerine göre dağılımlarını gösteren tabloya bakıldığında (Tablo-71/A), öğrencilerin %74’ü “*Ailemin ibadetlere önem vermediği*” seçeneğine “*Kesinlikle Katılmıyorum*” derken, %9,2’i ise “*Katılmıyorum*” seçeneğini işaretlemişlerdir. Yani öğrencilerin %83,2’si ibadetlerini yapmama ya da yapamama nedenlerini ailelerinden kaynaklanmadığını ifade etmişlerdir.

7.2. Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama Ya Da Yapamama Nedenleri

“*Kesinlikle Katılıyorum*” ve “*Katılıyorum*” seçeneklerinin oranları göz önünde bulundurularak ilgili tablolar incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (*Kesinlikle Katılıyorum: %20,9 + Katılıyorum: %20,7 = %41,6*), ibadetlerini yapmama ya da yapamama nedeninin “*Üşenme ve Tembellikten Dolayı*” olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo-71/A-71/B).

Öğrencilerin %28,4’ü (*Kesinlikle Katılıyorum: %11,1 + Katılıyorum: %17,3*) ise ibadetlerin yerine getirilmesine engel olarak “*TV, İnternet V.B. Eğlencelere Kendimi Kaptırarak İbadete Karşı İlgimin Azalışı*” seçeneğini göstermişlerdir. İbadetlerin yapılmama nedenleri arasında %20,5 (*Kesinlikle Katılıyorum: %7,6 + Katılıyorum: %12,9*) ile “*Derslerin Yoğunluğundan, İbadet İçin Vakit Bulamayışım*” seçeneği üçüncü sırada yer almıştır.

Tablo-71/A- Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama/Yapamama Nedenlerine Göre Dağılımları

	Ailemin ibadetlere önem vermeyişi	Uygun arkadaş çevremizin olmayışı ve ibadet konusunda yalnız kalışım	Derslerin yoğunluğundan, ibadet için vakit bulamayışım	TV, İnternet v.b. eğlencelere kendimi kaptırarak ibadete karşı ilgimin azalışı
Kesinlikle Katılıyorum	5,7	8,0	7,6	11,1
Katılıyorum	1,6	10,3	12,9	17,3
Kararsızım	8,0	17,6	21,7	18,9
Katılmıyorum	9,1	16,4	17,6	13,7
Kesinlikle Katılmıyorum	74,0	46,1	38,7	37,4
Cevaplanmamış	1,6	1,6	1,6	1,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo-71/B- Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama/Yapamama Nedenlerine Göre Dağılımları

	Üşenme ve tembellikten dolayı	İbadetler konusunda bilgimin yetersiz oluşu	İbadetler konusunda okulun ve öğretmenlerin yeteri kadar bizleri motive etmeyiş	İbadetlere yeterince inanmayıışım
Kesinlikle Katılıyorum	20,9	5,7	8,7	2,3
Katılıyorum	20,7	7,6	8,6	1,6
Kararsızım	20,9	15,6	18,0	5,9
Katılmıyorum	12,0	19,4	15,3	9,3
Kesinlikle Katılmıyorum	24,0	50,1	47,9	79,4
Cevaplanmamış	1,6	1,6	1,6	1,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Bu nedenleri sırasıyla; “İbadetler Konusunda Okulun Ve Öğretmenlerin Yeteri Kadar Bizleri Motive Etmeyiş”(%19,3), “Uygun Arkadaş Çevremizin Olmayışı Ve İbadet Konusunda Yalnız Kalışım”(%18,3), “İbadetler konusunda bilgimin yetersiz oluşu”(%13,3), “Ailemin ibadetlere önem vermeyiş”(%7,3) ve son olarak “İbadetlere yeterince inanmayıışım”(%3,9) seçeneklerinin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin ibadetlerini yapmama/yapamama nedenlerini cinsiyet faktörünü göz önünde tutarak değerlendirdiğimizde, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin ibadetlerine yerine getirmelerine engel olarak gördükleri en büyük neden

%46,3 ile “Üşenme Ve Tembellikten Dolayı” seçeneği olmuştur (Bkz. Tablo-72/A-72/B).

Tablo-72/A- Cinsiyet Göre Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama/Yapamama Nedenleri

	Ailemin ibadetlere önem vermeyişi		Uygun arkadaş çevremin olmayışı ve ibadet konusunda yalnız kalışım		Derslerin yoğunluğundan, ibadet için vakit bulamayışım		TV, İnternet v.b. eğlencelere kendimi kaptırarak ibadete karşı ilgimin azalışı	
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK
Kesinlikle Katılıyorum	2,9	10,0	5,7	11,4	6,7	8,9	10,0	12,8
Katılıyorum	0,7	2,8	9,3	11,7	16,2	7,8	17,9	16,4
Kararsızım	7,4	8,9	18,1	16,7	22,9	19,9	22,2	13,9
Katılmıyorum	9,8	8,2	15,3	18,2	17,7	17,5	11,9	16,4
Kesinlikle Katılmıyorum	77,5	68,7	49,9	40,6	34,8	44,5	36,3	39,1
Cevaplanmamış	1,7	1,4	1,7	1,4	1,7	1,4	1,7	1,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Hem kız öğrenciler (%27,9) hem de erkek öğrenciler (%29,3) için ibadetleri yerine getirememe nedenleri arasında “TV, İnternet V.B. Eğlencelere Kendimi Kaptırarak İbadete Karşı İlgimin Azalışı” ikinci sırada yer almaktadır.

Tablo-72/B- Cinsiyete Göre Öğrencilerin İbadetlerini Yapmama/Yapamama Nedenleri

	Üşenme ve tembellikten dolayı		İbadetler konusunda bilgimin yetersiz oluşu		İbadetler konusunda okulun ve öğretmenlerin yeteri kadar bizleri motive etmeyiş		İbadetlere yeterince inanmayıışım	
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK
Kesinlikle Katılıyorum	21,5	19,9	6,2	5,0	9,5	7,5	1,9	2,8
Katılıyorum	24,8	14,6	9,5	4,6	8,6	8,5	1,0	2,5
Kararsızım	22,4	18,5	16,9	13,6	20,3	14,6	5,7	6,0
Katılmıyorum	10,7	13,9	18,4	21,0	15,0	15,7	9,1	9,6
Kesinlikle Katılmıyorum	18,9	31,7	47,3	54,4	44,9	52,3	80,6	77,7
Cevaplanmamış	1,7	1,4	1,7	1,4	1,7	1,4	1,7	1,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kız öğrencilerin ibadetlerine engel olarak gördükleri nedenler arasında üçüncü sırada “Derslerin Yoğunluğundan, İbadet İçin Vakit Bulamayışım”(%22,9) seçeneği yer

alırken, erkek öğrencilerde üçüncü sırayı “*Uygun Arkadaş Çevremin Olmaması Ve İbadet Konusunda Yalnız Kalışım*”(%23,1) seçeneği almıştır.

Bu sonuçlar arasında en dikkat çekici durum, erkek öğrencilerin (%12,8) kız öğrencilere (%3,6) oranla ibadetleri yerine getirememe ya da getirmeme nedeni olarak “*Ailemin ibadetlere önem vermeyişi*” seçeneğinin daha fazla gösterilmiş olmasıdır.

Nitekim öğrencilerin ve anne-babalarının ibadetlere devam durumlarına bakıldığında elde edilen bu sonucun ortaya çıkması daha anlaşılır hale gelmektedir. Anne-babanın ibadetlere devam etme sıklığı arttıkça öğrencilerin de ibadetlere devam etme sıklığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin ibadetlere devam etme sıklığının kız öğrencilerin ibadetlere devam etme sıklığına göre daha düşük bir oranda olduğu göz önünde bulundurulduğunda, erkek öğrenciler tarafından “*Ailemin ibadetlere önem vermeyişi*” seçeneğinin daha fazla işaretlemiş olması, elde edilen sonuçları daha anlamlı hale getirmektedir.

SONUÇ

Serüveni 1913 yılında “*Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ*” ile başlamış, 1924'te “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*”nun kabul edilmesiyle yasal bir zemine oturmuş olan ve eğitim-öğretim faaliyetini halen sürdürmekte olan İmam-Hatip Okulları açıldıktan bir müddet sonra 1930'lu yıllarda kapatılmış, 1950'lere kadar da kapalı kalmıştır. İmam-Hatip Okullarının sayılarında 1970'li yıllardan sonra gözle görülür bir artış gözlenmiş, ancak bu okullar daha önceki yıllarda olduğu gibi 1990'lı yıllara kadar birçok badireler atlattırma devam etmiştir. 1990'lı yılların ortalarına gelindiğinde ise İmam Hatip Liseleri en parlak dönemini yaşamış ve halkın büyük bir teveccühünü kazanmıştır.

28 Şubat 1997'de MGK tarafından alınan kararlar ile birçok alanda olduğu gibi din eğitim ve öğretimi alanında da hukuki ve yapısal değişimler gerçekleşmiştir. Bu kararlar, özellikle İmam Hatip Liselerinde ve İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler başta olmak üzere milyonlarca gencin ve ailelerinin hayatını olumsuz bir şekilde etkilemiş ve Türkiye'de din eğitimi tarihi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Bu olumsuzlukların başında İmam Hatip Liselerinin ortaokul kısımlarının kapatılmasına neden olan “*8 Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası*”, yaygın din eğitiminin en önemli parçası olan Kur'an kurslarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerini durma noktasına getiren düzenlemeler ve özellikle İHL öğrencilerinin İlahiyat Fakülteleri dışındaki bölümlere gitmelerini neredeyse imkânsız hale getiren “*Katsayı Uygulaması*” gelmektedir. Aradan geçen 14 yılın ardından, katsayı farkının kaldırılması sonrasında, milletin İHL'lere olan ilgisi yeniden artmaya başlamış, 4+4+4 olarak bilinen “*12 Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu*”nun gerçekleşmesiyle bu ilgi her geçen gün daha da fazlalaşmıştır.

Bu çalışmada, ortaya çıkan bu değişim ile birlikte, “*Katsayı Uygulaması*”nın kaldırılması ve “*12 Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu*” sonrasında İHL'leri tercih eden öğrencilerin hem genel özellikleri, hem aile durumları, hem de dini yaşantıları Gaziantep bağlamında kısmen de olsa analiz edilmeye çalışılmıştır.

Beş farklı okulda, her kademededen rastgele seçilen 700 öğrenci ile Gaziantep'te gerçekleştirilen anket sonucunda elde edilen verilere göre, İHL öğrencilerinin büyük bir

çoğunluğu kız öğrenciler olmakla birlikte her geçen yıl erkek öğrencilerin sayısında bir artış olduğu söylenebilir.

İHL’de okuyan öğrencilerin ailelerinin genel özelliklerine bakıldığında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun alt ve orta gelire sahip, çekirdek ailelere mensup oldukları görülmüştür. Öğrencilerin ebeveynlerinin genel olarak eğitim seviyeleri düşük olmakla beraber babaların eğitim seviyesinin annelere göre daha yüksek olması, geleneksel Anadolu aile yapısıyla uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin ebeveynleri ile olan ilişkileri açısından yapılan değerlendirme sonucuna göre öğrenciler, anne-babalarının kendilerine karşı olan tutumları açısından genel olarak tutucu, baskıcı ve otoriter olarak değerlendirmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, *“Öğrenci ailelerinin büyük bir çoğunluğu eğitim durumları, sosyal ve kültürel yaşantı ve ekonomik seviye bakımından birbirleriyle büyük benzerlikler göstermektedir.”* şeklindeki hipotezimizi de doğrulamaktadır.

“Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu şehir ya da büyükşehir gibi yerleşim birimlerinden İmam Hatip Liselerine gelmişlerdir.” şeklinde ortaya konulan hipotezimiz doğrulanmış, büyük bir çoğunluğu şehirli olan öğrencilerin, İHL öncesi dini eğitim alma oranlarının oldukça yüksek olması, *“Bu okulları tercih edip kayıt yaptıran öğrencilerin büyük bir çoğunluğu daha önceden belirli bir ölçüde dini bir eğitim almıştır.”* şeklindeki hipotezimizin doğruluğunu ortaya koymuştur. İHL öncesi dini eğitimin en çok sağlandığı yer ise aile kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da bizleri bireyin, kendisini yaşadığı toplumun dinine yönlendiren, ona gerek kültürel gerekse ahlaki anlamda büyük etkisi olan aile ortamının, din eğitimi ve öğretiminde ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Ayrıca İHL’de verilen dini eğitimden büyük bir oranda memnuniyet duyuluyor olması, eğitimin en önemli tamamlayıcı unsurlarından biri olan okulların önemini bir kat daha artırmaktadır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, anne babalarının değil kendi istekleri doğrultusunda bu okulları tercih ettiklerini belirterek, *“Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu okulları kendi istekleri ile değil, aile baskısı üzerine tercih etmişlerdir.”* şeklindeki hipotezimizin doğru olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu istedik davranışla uyumlu olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İHL’ye kolaylıkla uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Katsayı uygulamasının kaldırılmasının ardından İHL'lere yerleşen öğrencilerin akademik başarısının artması beklenirken, önceki yıllara göre akademik başarısı yüksek öğrencilerin oranının oldukça düşük bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, *“Üniversiteye giriş sınavındaki katsayı uygulamasını kaldırılması, İmam Hatip Liselerinin başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmesinde olumlu yönde etkili olmuştur.”* şeklindeki hipotezimizin doğrulanmadığını göstermektedir. Bunun sebepleri arasında şunlar zikredilebilir:

Akademik başarının her geçen yıl gerilemesinin nedenleri araştırıldığında bu konuda hem yerel hem de ulusal düzeyde yapılan düzenleme ve uygulamaların etkili olduğunu söyleyebiliriz. Fakat ulusal çapta yapılan değişikliklerden ve uygulamalardan ziyade yerel düzeyde gerçekleştirilen uygulamaların, bu hususta daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Henüz bir okul binası, yeterli öğretmen ve idareci kadrosu olmadan plansız bir şekilde açılan okullar ve özellikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hem mevcut İHL'lere hem de yeni açılan liselere kapasitesinin üzerinde öğrenci kontenjanının verilmesi bu sonucun ortaya çıkmasında en önemli etken olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple ortaya çıkan bu olumsuz durumun düzeltilebilmesi için önleyici tedbirler alınması gerekmektedir. Özellikle İHL'lerde niteliksel açıdan kalitenin artırılabilmesi için hem yeni okullar açılırken hem de mevcut okulların iyileştirilmesi sağlanırken planlı ve programlı bir şekilde hareket edilmesi gerekmektedir. Ayrıca yerelde bu işin tepesinde bulunan idarecilerin, bu okullarla ilgili çalışmaları politize etmeden ihtiyaç odaklı çalışmalar yapmaları ortaya çıkan bu sorunun çözümüne çok büyük katkılar sağlayacaktır.

Katsayı uygulamasının ortadan kaldırılmasıyla birlikte İHL'de okuyan öğrencilerin mesleki alandaki tercihleri de değişmiş ve *“Öğrencilerin büyük kısmı üniversite tercihi noktasında mesleki alanlarının dışındaki bölümleri de düşünmeye başlamıştır.”* hipotezinin doğruluğunu onaylayacak sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler ile ailelerinin mesleki alandaki tercihlerinin de birbirleriyle pek uyuşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okula başladıktan sonra sonra okul içinde ve okul dışında kendilerini daha farklı davranmak zorunda hissettiklerini belirtmeleri, İHL'nin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği ya da en azından öğrenci davranışları üzerinde bir kontrol mekanizması oluşturduğu söylenebilir.

İHL’lerde öğrenim gören öğrencilerin alan itibariyle sözel ağırlıklı ya da mesleki alan ağırlıklı bir akademik duruşa sahip olduğu şeklinde kamuoyunda oluşan algının aksine elde edilen sonuçlar, “*Öğrencilerin en sevdikleri dersler, meslek dersleri dışındaki dersler (kültür ve fen ağırlıklı dersler) olacaktır.*” şeklindeki hipotezimizi doğrular niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu, kendilerini alanları olan mesleki bölümlere nazaran diğer alanlarda daha yetenekli olduklarını düşünmektedirler. Öğrencilerden yeteneklerini geliştirme noktasında İHL’nin faydası olduğunu düşününler fazla olmakla birlikte öğrencilerin dörtte biri okulun sahip oldukları bu yetenekleri körelttiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, İHL’li olduklarını her zaman ifade edebiliyor olmaları, “*İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmı okullarına bir aidiyet duygusu beslemekte ve büyük bir çoğunluğu toplum içinde ‘İmam Hatipli Olma’ kimliğini ifade edebilmektedir.*” şeklindeki hipotezimizin doğru olduğunu göstermesi açısından önemli bir sonuçtur. Ayrıca İHL’li olmanın iyi, dindar, edepli, ahlaklı, örnek bir insan ve bir ayrıcalık olduğunu düşünen öğrenciler, İHL’li oldukları söylediklerinde toplum tarafından oldukça güzel ve olumlu karşılandıklarını belirtmişlerdir.

İHL öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirdiğini söylerken, boş vakitlerini müzik dinleyip, TV izleyerek eğlenmeyi tercih ettiğini ifade edenlerin sayısı da az değildir. Dini ve ahlaki türdeki kitapları daha çok okuduklarını ifade eden öğrencilerin, hangi tür kanalları ve programları takip ettiğine bakıldığında, İslami hassasiyeti olmayan kanalları ve TV programlarını izliyor olmaları oldukça şaşırtıcı bir sonuç olmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında “*Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dini tutum ve davranışlar noktasında İmam Hatip Lisesinde aldıkları eğitim ile paralel olumlu bir tutum sergilemiştir.*” şeklindeki hipotezimiz bir taraftan doğrulanırken diğer bir taraftan da bu hipotezin gerçekleşmediği kanısına ulaştırmaktadır.

Dindarlığa ilişkin namaz ve oruç ibadeti gibi ölçülebilir somut davranışları ele alarak, çocukların sahip olduğu dindarlığın, anne-babalarının dindarlıklarıyla olan alakalarının ne derecede olduğunu ve anne-babalarının dindarlıklarından ne derecede etkilendikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin namaz kılma ve oruç tutma sıklıkları göz önünde

bulundurulduğunda her iki grubun da dindarlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ve *“İmam-Hatip Lisesi okuyan öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile anne-babalarını dindarlık düzeyi birbiriyle ilişkilidir.”* hipotezinin de doğrulandığını söyleyebiliriz. Fakat hem öğrenciler arasında hem ebeveynler arasında kız öğrencilerin ve annelerinin ibadet yapma sıklıklarının dolayısıyla dindarlık düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca anne-baba dindarlık düzeylerine paralel olarak öğrencilerin dindarlık düzeylerinde de artış olduğu sonucuna varabiliriz. Çünkü elde edilen sonuçlar incelendiğinde hem ailelerin hem de öğrencilerin ibadetlere karşı olumsuz bir duygu, düşünce ve tutuma sahip olmadıkları görülecektir. Bununla beraber anne-babanın, öğrencilerin kişisel gelişimine ve hayatına yön veren unsurlar arasında en fazla etki eden unsur olmuştur. İbadetlerini yerine getiremeyen öğrencilerin bu duruma en fazla neden olarak gösterdikleri gerekçe üşengeçlik ve tembelliğin yanı sıra kendilerini TV, internet v.b. eğlence araçlarına kaptırmaları olmuştur.

Sonuç olarak yaptığımız bu çalışmasının temel amacı, 28 Şubat Sürecinden sonra İHL’lerde yaşanan problemlerin ortaya çıkarmış olduğu olumsuz tablonun, mevcut siyasi iradenin yapmış olduğu *Katsayı Uygulamasının Kaldırılması, (4+4+4) 12 Yıl Zorunlu Eğitim Yasası*, devlet eliyle açılan İHL’lerin artırılması gibi uygulamalar sonrasında Gaziantep özelinde değişip değişmediğini tespit etmeye çalışmaktı. Nitekim çalışmamıza konu başlığı olarak *“Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum ve Özellikleri-Gaziantep Örneği”* seçilmesi de özellikle bu değişim sürecinin üzerinde durma nedenimizi açıklamaktadır. Yapılan anket çalışması sonucunda elde edilen veriler ışığında, çalışmamızın temel hipotezi olan *“Üniversiteye giriş sınavındaki katsayı uygulamasının kaldırılması, İmam Hatip Liselerinin başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmesinde olumlu yönde etkili olmuştur.”* varsayımının gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedenlerine baktığımızda yukarıda da belirttiğimiz gibi hem yerel hem de ulusal çapta yapılan olumlu yada olumsuz düzenleme ve uygulamaların etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

İHL’lerin yaşadığı tarihi serüven içerisinde çeşitli zamanlarda farklı problemlerle ve zorluklarla sıkça karşılaşmıştır. Fakat tüm yaşanan olumsuzluklara rağmen bu problemler sonrasında yaşanan süreçlerde bu okullar daha da güçlenerek mevcudiyetlerini devam ettirmeyi başarmışlardır. İHL tarihi açısından

değerlendirildiğinde bu okulların varlığını ciddi bir şekilde tehlikeye sokan belki de en zorlu süreç 28 Şubat tecrübesi olmuştur. Ancak daha önce yaşanan süreçlerde olduğu gibi bu dönem de atlatılmış ve mevcut siyasi irade tarafından yapılan düzenlemeler ve çalışmalar sayesinde İHL'ler adeta ikinci baharını yaşamaya başlamıştır. Yapılan bu çalışmalar sonrasında hem okul sayılarında hem de öğrenci sayılarında olağanüstü bir artış yaşanmıştır. Fakat nicelik bakımından yaşanan bu şahlanışın istisnai durumlar dışında nitelik bakımından gerçekleştirilebildiğini söylemek maalesef mümkün gözükmemektedir. Nitekim çalışmamız sonucunda elde ettiğimiz veriler de bu durumu doğrular niteliktedir. Bu sonucu ortaya çıkaran sorunların ne olduğunu soracak olursak, asıl problemin yerelde hem resmi, hem de sivil toplum kuruluşlarının günü birlik kararlarla adeta daha çok okul açma yarışına girmeleri olduğu kanaatindeyiz.

Her ne kadar İHL sayılarının ve öğrencilerinin artmış olması ve artmaya devam ediyor olması sevindirici bir durum gibi gözükse de, bu plansız ve hızlı niceliksel artışın bu okulların geleceği açısından endişe verici olduğunu düşünmekteyiz. Gaziantep özelinde bu durumu değerlendirdiğimizde göze çarpan en önemli sorunun bu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorun olarak gördüğümüz bu durumu düzeltebilmek için sunabileceğimiz ilk önerimiz, yeni açılacak okulların planlaması gerçekleştirilirken aceleye getirilmeden ve ihtiyaç odaklı bir değerlendirme yapılarak yeni okullar açılması olacaktır. İkinci önerimiz ise, hem mevcut okulların hem de yeni açılan okulların kontenjanları belirlenirken mevcut derslik sayılarının göz önünde bulundurulmasına ve eğitim-öğretim normlarının uygun gördüğü sınıf ortamını sağlayacak sayılara dikkat edilerek hareket edilmelidir.

Şayet yaşadığımız şu süreçte, İHL'lerin içinde bulunduğu bu bahar havasının kaybolması istenilmiyorsa, niceliksel artışla beraber eğitim kalitesinin artmasına yönelik tedbirlerin de acilen alınarak uygulamaya konması gerekmektedir. Ayrıca bu tedbirler alınırken sorunları sahada yaşayarak gören öğretmenlerle iş birliğine gidilmeli ve bu sorunların çözümünde onların düşüncelerinden ve tespitlerinden muhakkak istifade edilmelidir. Çünkü çoğu zaman masa başında alınan kararlarla problemler halledilmeye çalışılmakta ve çoğu zaman bu çalışmalar başarısızlıkla sonuçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- AKIN, Abdullah; *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi 1920-1950*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2011.
- ALTINTAŞ, Ramazan; *Din ve Sekülerleşme*, Pınar Yay., İstanbul, 2005.
- ALVER, Köksal; *Siteril Hayatlar*, Hece Yay., Ankara, 2013.
- ASLANTÜRK, Zeki; *Araştırma Metod ve Teknikleri*, İFAV Yayınları, İstanbul, 1999.
- AŞLAMACI, İbrahim; *Pakistan Medreselerinde Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları*, Dem Yayınları, İstanbul, 2014.
- AY, Mehmet Emin; *Ailede Ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, Beyza Kitap, İstanbul, 2013.
- AY, Mehmet Emin; *Aile Hayatında Peygamberimiz Hz. Muhammed(S.A.V)*, Beyza Kitap, İstanbul, 2013.
- AY, Mehmet Emin; *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?*, Timaş Yay., İstanbul, 2015.
- AYDIN, Mehmet; *Din Felsefesi*, İzmir İlahiyat Fakültesi Yay., İzmir, 2001.
- AYDIN, Muhammet Şevki; *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı (1923-1998)*, İBAV Yay., Kayseri, 2000.
- AYHAN, Halis; "İmam-Hatip Lisesi", *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.22, ss.191-194.
- AYHAN, Halis; *Türkiye'de Din Eğitimi*, Dem Yay., İstanbul, 2014.
- BAHÇEKAPILI, Mehmet; *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, İlke Yayınları, İstanbul, 2012.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem; *Eğitim Psikolojisi*, Başaran Yay., Ankara 2000.
- BİLGİN, Beyza; *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980.
- BOZAN, İrfan; *Devlet İle Toplum Arasında Bir Okul İmam Hatip Liseleri Bir Kurum Diyanet İşleri Başkanlığı*, TESEV Yayınları, İstanbul, 2007.
- BÖLÜĞİRAY, Nevzat; *28 Şubat Süreci I*, Tekin Yayınevi, İstanbul, 1999.
- CEBECİ, Suat; *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Akçağ Yay., Ankara, 2005.

- ÇAKIR, Ruşen-BOZAN, İrfan-TALU, Balkan; *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler Ve Gerçekler*, Tesev Yayınları, İstanbul, 2004.
- ÇAMLICA, Sait; *Çocuk Eğitiminde 33 Hata*, Oku-Yorum Yay., İstanbul, 2007.
- DİNÇER, Nahit; *1913'ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi*, Yay. Haz. M.Ertuğrul Düzdağ, Şule Yayınları, İstanbul 1998.
- DUMAN, Fatih; *"Sivil Toplum- Siyaset"*, Ed. Mümtazer Türköne, Lotus Yayınevi, İstanbul, 2003.
- ERCAN, Hülya – ÇOK, Figen; *"Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkiler"*, Nihal Ahioğlu ve Neslihan Güney (yay. haz.), Popüler Kültür ve Çocuk (37-70), Dipnot Yay., Ankara, 2007.
- GÖKAÇTI, Mehmet Ali; *Türkiye'de Din Eğitim ve İmam Hatipler*, İletişim Yay., İstanbul, 2005.
- GÜL, Ahmet; *Cumhuriyet Dönemi Orta Öğretimde Din Eğitimi*, T.D.E.V. Yayınları, Ankara, ts.
- GÜNAY, Ünver; *Din Sosyolojisi*, İnsan Yay., 13.Baskı, İstanbul, 2014.
- GÜNAY, Ünver; *Erzurum Kenti ve Çevresinde Dini Hayat*, Erzurum Kitaplığı, Erzurum, 1999.
- GÜNDOĞDU, Ahmet (Eğitim-Bir-Sen Adına); *Rakamlarla 28 Şubat Raporu (Bir Daha Asla-17 Yıl Sonra 28 Şubat)*, Eğitim-Bir-Sen, Ankara, 2014.
- GÜNEŞ, Ahmet Faruk; *Askerin Kolluk Gücü Olarak Kullanılması ve Emasya*, Almanak Türkiye 2006-2008 Güvenlik Sektörü Ve Demokratik Gözetim, Editörler: Ali Bayramoğlu-Ahmet İnel, Tesev Yayınları, İstanbul, 2009.
- GÜNEŞ, Kadir; *Arapça-Türkçe Sözlük*, Mektep Yayınları, İstanbul, 2011.
- HÖKELEKLİ, Hayati; *Din Psikolojisi*, TDV Yay., Ankara, 1998.
- JASCHKE, Gotthard; *Yeni Türkiye'de İslamlık*, Çev: Hayrullah Örs, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1972.
- KARAMAN, Hayrettin; *Bir Varmış Bir Yokmuş: Hatıralarım*, İz Yayıncılık, İstanbul, 2009.
- KAYA, Mevlüt; *Din Eğitiminde İletişim Ve Dini Tutum*, Etüt Yay., Samsun, 1998.
- KAYA, Yahya Kemal; *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Nüve Matbaası, Ankara, 1977.
- KOMİSYON; *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İmam-Hatip ve Anadolu İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, Devlet Kitapları, Ankara, 2008.

- KONGAR, Emre; *21. Yüzyılda Türkiye, 2000'li Yıllarda, Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2006.
- ÖCAL, Mustafa; *Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, Önder, İstanbul, 2011.
- ÖCAL, Mustafa; *Osmanlı Devleti Eğitim Sistemi*, yay.y., Bursa, 2013.
- ÖCAL, Mustafa; *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Ve Dini Hayat*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2008.
- ÖCAL, Mustafa; *20.Yüzyılda Türkiye'de Din Eğitimi*, yay.y., Bursa, 2001.
- ÖZAKINCI, Cengiz; *İblisin Kiblesi*, Otopsi Yay., İstanbul, 2005.
- PARMAKSIZOĞLU, İsmet; *Türkiye'de Din Eğitimi*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1966.
- SAYAR, Kemal; *Ergenlik Sorunları-Anne Babalar Gençlere Nasıl Davranmalı?*, Elit Yay., İstanbul, 2004.
- TANÖR, Bülent; *Türkiye'de Demokratikleşme Perspektifleri (1997 TÜSİAD Raporu)*, İstanbul, 1997.
- TARHAN, Nevzat; *Sen-Ben Ve Çocuklarımız*, Timaş Yay., İstanbul, 2012.
- TARHANLI, İftar B.; *Müslüman Toplum "Laik" Devlet*, Afa Yayınları, İstanbul, 1993.
- ÜNSÜR, Ahmet; *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2005.
- YORULMAZ, Hüseyin; *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, Hat Yayınevi, İstanbul, 2012.
- ZENGİN, Zeki Salih; *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara 2002.

Makaleler

- ACAR, Nilüfer Voltan – YILDIRIM, İbrahim – ERGENE, Tuncay; "Bireylerin Dindarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *H.Ü.E.F.D.*, S.12, 1996, ss.45-56.
- AKKIR, Ramazan; "Türkiye'nin Demokrasiye Geçiş Süreci Ve Laiklik Anlayışının Değişmesinde Bir Dönüm Noktası: CHP'nin Yedinci Olağan Kurultayı", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2, Winter, 2014, p. 53-65, Ankara-Turkey.

- AKMAN, Zekeriya; “Osmanlı Son Dönemlerinde Daru’l Hikmeti’l-İslamiye’nin Din Eğitimi Ve Öğretimi Alanındaki Faaliyetleri”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, C.20, S.1, Kış, Ankara, 2007.
- AKSAÇLIOĞLU, Ayşe Gül – YILMAZ, Bülent; “Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi”, *Hakemli Yazılar, Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, C.21, S.1, 2007.
- AKSEKİ, Ahmet Hamdi; “Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler Hakkında Bir Rapor”, *İslamiyat Dergisi*, Yay. Haz. Mehmet Bulut, Ankara 2001, C.4,S.1.
- ARGYLE, Michael - BEİT –HALLAHMİ, Benjamin; “Yaş ve Din”, Çev. Abdurrahman Kurt, *U.Ü.İ.F.D.*, S. 4, C.4, 1992.
- ARSLAN, Mustafa; “Dindarlık Algısını Şekillendirmede Kitle İletişim Araçları”, *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*, Ankara, 2009, C.1, ss.362-375.
- ARSLAN, Rıza; “Laik Türkiye Cumhuriyeti, Ordu Ve Burjuva Sınıfı”, *G.Ü.İ.İ.B.F.D.*, Ankara, 10 / 3 (2008).
- AY, Mehmet Emin; “Aile Ortamında Yerine Getirilen İbadetlerin Çocuk Üzerindeki Etkileri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S.1, 1994, ss.163-170.
- AY, Mehmet Emin; “Ailede Verilecek Din Eğitiminde Genel Prensipler”, *İslam' da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu (II)*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2005.
- BOLAY, S. Hayri; “Sivil Toplum ve Manası”, *Yeni Türkiye Dergisi Sivil Toplum Özel Sayısı*, S.18, Ankara, 1997.
- CEBECİ, Suat; “Din Eğitiminde Medreseden Mektebe,Mektepten Nereye?”, *S.Ü.İ.F.D.*, S.10, Sakarya, 2004.
- CİRHİNLİOĞLU, Fatma Gül; “Dini Yönelimler Ve Önyargı”, *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, C.7, S.1, 2010, ss.1365-1384.
- CİRHİNLİOĞLU, Fatma Gül – OK, Üzeyir; “Kadınlar mı Yoksa Erkekler mi Daha Dindar?”, *ZfWT Journal of World of Turks*, Vol.3, No.1, 2011.
- CİRİT, Hasan; “Vaaz”, *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.42.
- ÇAKMAK, Fatih; “Din Eğitiminde Program Geliştirme ve Aile Faktörü”, *I.Ü.İ.F.D.*, S.1, 2013.
- DİLAVEROĞLU, Ergün; “28 Şubat Süreci ve Bir Sivil Toplum Kuruluşu Olarak Tüsiad’ın Sürece Bakışı”, *S.Ü.İ.D.*
- DOĞAN, Mehmet; “Vaaz”, *Büyük Türkçe Sözlük*, Gerçek Hayat, İstanbul, 2001.
- DOĞAN, Recai; “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi”, *A.Ü.İ.F.D.*, S.38, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1998.

- GÖNENÇ, Levent – KONTACI, Ersoy; “Yaşayan Anayasa (2003 Ve 2004 Yılları Anayasa Gelişmeleri)”, *TBB Dergisi*, Sayı 61, 2005.
- GÜNAY, Ünver; “Modern Sanayi Toplumunda Din I”, *E.Ü.İ.F.D.* III, Kayseri, 1986.
- HIZLI, Mefail; “Anadolu’daki Osmanlı Medreseleri: Bir İcmal”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, C.2, S.4, İstanbul, 2004.
- İPŞİRLİ, Mehmet; “Medrese”, *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.28.
- İSLAMOĞLU, Mustafa; “Aile: Vahdetin Çekirdeği”, *Kur’ani Hayat Dergisi*, S.6, 2009.
- KARACELİL, Süleyman; “Terör-Din Eğitimi İlişkisi: Taş Atan Çocukların Dini Alt Yapıları ve Dine Bakış Açıkları”, *SDÜ-F.E.F.S.B.D.*, S.28, 2013.
- KAYA, Mahmut; “Hitabet”, *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.18.
- KOÇ, Mustafa; “Demografik Özellikler İle Dindarlık Arasındaki İlişki- Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma”, *U.Ü.İ.F.D.*, C.19, S.2, 2010, ss.217-248.
- KÖYLÜ, Mustafa; “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”, *A.Ü.İ.F.D.*, S.XLV, Ankara, 2004.
- KURT, Abdurrahman; “Dindarlığı Etkileyen Faktörler”, *U.Ü.İ.F.D.*, C.18, S.2, 2009.
- ÖCAL, Mustafa; “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi Ve Öğretimi”, *U.Ü.İ.F.D.*, S.7,C.7, Bursa, 1998.
- ÖCAL, Mustafa; “Dünden Bugüne İmam-Hatip Liseleri”, *Tohum Dergisi*, İstanbul, Kasım-Aralık, 2011, S.141.
- ÖCAL, Mustafa; “Künye Defterleri’ne Göre İstanbul İmam Ve Hatip Mektebi (1924-1930)”, *U.Ü.İ.F.D.*, C.17, S.2, 2008.
- ÖCAL, Mustafa; “İmam Ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları İle Yapılan Mülâkatlar Ve Şehâdetname Örnekleri”, *U.Ü.İ.F.D.*, C.12, S.2, 2003.
- ÖZ, Satılmış; “Din, Dindarlık İlişkisi Çerçevesinde Öğretmenlerin Dini Anlayış Ve Yaşayışları”, *B.Ü.İ.F.D.*, 3,3, 2013/3.
- SAĞLAM, İsmail; “Anne-Baba Dindarlığının Çocuklar Üzerindeki Etkisi”, *Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ Ve Müzakereleri)*, Kurav Yay., İstanbul, 2006.
- SEZER, Özcan; “Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları Ve Bazı Faktörlerle İlişkisi”, *Y.Y.Ü.E.F.D.*, C.7, S.1, 2010.
- ŞİMŞEK, Eyüp; “Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi Ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, S.49, Erzurum, 2013.

- TAPLAMACIOĞLU, Mehmet; “Yaşlara Göre Dini Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti Üzerine Bir Anket”, *A.Ü.İ.F.D.*, X, Ankara, 1962.
- YAPICI, Asım; “Dinî Yaşayışın Farklı Görüntüleri ve Dogmatik Dindarlık”, *Ç.Ü.İ.F.D.*, C.2, S.2, 2002.
- YAPICI, Asım – ZENGİN, Zeki Salih; “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyleriyle Psiko-Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki”, *Ç.Ü.İ.F.D.*, C.3, S.2, 2003.
- YILDIZ, Murat – ÇAPAR, Betül; “Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C.10, S.1, 2010.
- YILMAZ, Hakkı; “Eğitim Sistemi İçerisinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri Ve Tarihçesi”, *II. Din Şurası Tebliği Ve Müzakereleri II (23 - 27 Kasım 1998)*, D.İ.B Yayınları, Ankara, 2003.
- ZENGİN, Zeki Salih; “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, *Dinî Araştırmalar Dergisi V*, Mayıs-Ağustos 2002, S.13.

Diğer Kaynaklar

- AKINER, Tolga; “İlla İmam Mı Olacaklar?”, *Radikal Gazetesi*, 2004, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=108248>, (03.03.2004).
- AKMAN, Zekeriye; *Dâru’l-Hikmeti’l-İslâmiye Kurumu (1918–1922)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), Ankara, 2006.
- AY, Mehmet Emin; *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza*, U.Ü.S.B.E., (Doktora Tezi), Bursa, 1992.
- BALBAY, Mustafa; “Gerilimli Yıllar”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 2009, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/71842/Gerilimli_Yillar.18.html, (06.07.2009).
- ENSAR VAKFI, *4+4+4 Eğitim Sistemi-Yeni Anayasa’da Dini Kurumlar Din Eğitimi Ve Öğretimi- İsteğe Bağlı Din Eğitimi Raporu*, yay.y., İstanbul, 2012.
- Bkz. “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu”nun 32. Maddesi, <http://dogm.meb.gov.tr/www/yasal-dayanaklarimiz>.
- Bkz. 430 sayı ve 3.3.1340 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu”nun 4.maddesi <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html>.

- Bkz. 2709 kanun no ve 7.11.1982 kabul tarihli 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 24.maddesi
<http://www.anayasa.gov.tr/Mevzuat/Anayasa1982>.
- Bkz. 1739 no ve 14.6.1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 12.maddesi
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html.
- Bkz. Millî Eğitim Bakanlığı İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği'nin, M.E.B. Tebliğler Dergisi, C.72, S.2623, s. 485-486. (Ağustos 2009)
<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/73-2009>.
- Bkz. "I. Ecevit Hükümeti Koalisyon Protokolü (CHP-MSP)", 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99 ve 100. Maddeler, <http://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/KP37.htm>.
- Bkz. Ülkemizde Demokrasiye Müdahale Eden Tüm Darbe ve Muhtıralar ile Demokrasiyi İşlevsiz Kılan Diğer Bütün Girişim ve Süreçlerin Tüm Boyutları ile Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan, *T.B.M.M Meclis Araştırma Komisyonu Raporu*, 2012, s.87.
- Bkz. "Genelkurmay Başkanlığı İle İçişleri Bakanlığı Arasında 5442 Sayılı İl İdaresi Kanunu "11/D Maddesi" Gereğince Alınması Gereken Müşterek Tedbirlere İlişkin Protokol", Madde-3,
https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/darbe_muhtira/docs/ek1.pdf.
- Bkz. 15. Millî Eğitim Şûrası Kararları, *29 Temmuz 1996 tarih ve 2458 sayılı Tebliğler Dergisi*, C.59, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Bkz. TÜSİAD'ın 3 Mayıs 2004 tarihli basın açıklaması,
http://www.tusiad.org.tr/_rsc/shared/file/basin-bulteni-2004-46.pdf.
- Bkz. "Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği", 14 Aralık 2005 tarihli Resmi Gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr>.
- Bkz. "İmam Hatiplilere Çifte Diplomanın Yolu Açıldı" başlıklı, 14.12.2005 tarihli gazete haberi, *Milliyet Gazetesi*,
<http://www.milliyet.com.tr/2005/12/14/son/sonsiy06.html>
- Bkz. "Katsayı Kalkacak" başlıklı, 23.09.2006 tarihli gazete haberi, Nazif İflazoğlu, *Radikal Gazetesi*, http://www.radikal.com.tr/turkiye/katsayi_kalkacak-792493.
- Bkz. 09.05.2012 tarih, 2012/20 sayılı Genelge,
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/onikiyillik/oniki.html>.
- Bkz. 6287 sayılı, 30.3.2012 tarihli, "İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", Madde-3,
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>.

Bkz. Milli Eğitim İstatistikleri 2014-2015, <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153>.

Bkz. “İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi”, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>.

Bkz. “Özel Okullarda Kur’an Dersi Yok mu?” başlıklı 12.04.2012 tarihli haber, <http://www.internethaber.com/ozel-okul-kuran--415987h.htm>.

ÇELEN, Nergihan; “Batı Çalışma Grubunun Fişlediği Mağdurlar Cumhuriyetçi Çalışma Grubu’na Tepkili”, *Zaman Gazetesi*, 10.06.2008, www.zaman.com.tr/gundem_bati-calisma-grubunun-fisledgi-magdular-ccgye-tepkili_700231.html.

MEB, *222 Sayılı İlköğretim Ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler*, Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası, Ankara, 2012.

ŞENER, Nedim; “Demokrasi Tüsiad’ı Salladı”, *Milliyet Gazetesi*, 1997, <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/GununYayinlari/>, (24.01.1997).

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Ömer Faruk ÇELİK
Tez Adı	Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum Ve Özellikleri (Gaziantep Örneği)
Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Prof.Dr. Mehmet Emin AY
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih :27.09.2016

İmza :

